



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Σχολική αποτυχία και σχολική βία

Σόγιας Κωνσταντίνος

Επιβλέπων καθηγητής: Θεόδωρος Θάνος

Ιωάννινα, 2023

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Σχολική αποτυχία και σχολική βία

Σόγιας Κωνσταντίνος

Επιβλέπων Καθηγητής:

Θεόδωρος Θάνος, Καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Θεόδωρος Θάνος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. **Μαρία Σακελλαρίου**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. **Ευστρατία Σοφού**, Επίκ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2023

Στη μνήμη της γιαγιάς μου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, ενώ όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες η προσοχή επικεντρώνεται και στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Οι μελέτες εστιάζουν στη σχέση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας και παραβατικότητας, στους παράγοντες εκδήλωσης των δύο φαινομένων και λιγότερο στα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών και της αντιμετώπισης των φαινομένων αυτών. Στη παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας και παραβατικότητας, καθώς και στους παράγοντες εμφάνισης και εκδήλωσης των φαινομένων αυτών αλλά και των τρόπων αντιμετώπισής τους. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η ημιοδομημένη συνέντευξη. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον τρόπο ορισμού της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, διαπιστώθηκε πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία είναι ο οικογενειακός και έπονται ο παράγοντας του σχολείου και οι ατομικοί παράγοντες. Όσον αφορά τον ορισμό της σχολικής βίας και παραβατικότητας οι εκπαιδευτικοί της ορίζουν ως μια οποιαδήποτε μορφή βίας κατά άτομου και κατά του ίδιου του σχολείου, ενώ σημαντικότεροι παράγοντες για την εκδήλωση του φαινομένου αποτελούν η οικογένεια, τα ΜΜΕ και η τεχνολογία καθώς και οι ατομικοί παράγοντες. Σχετικά με τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή είναι αμφίδρομη. Αναφορικά, με τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις παιδαγωγικές πρακτικές, της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της συζήτησης αντίστοιχα. Συνολικά, απαιτείται μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Ωστόσο, χρήζει περαιτέρω έρευνας το πεδίο αυτό σε αρκετά ενδιαφερόμενα μέρη και με τη χρήση και άλλων μεθοδολογικών εργαλείων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα είναι περισσότερο ακριβή, έγκυρα και αξιόπιστα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αποτυχία, σχολική βία, παράγοντες, πρόληψη-αντιμετώπιση, εκπαιδευτικοί

School failure and school violence

Sogias Konstantinos

Abstract

In recent years, school violence and student delinquency has been at the center of scientific interest, while as it appears from relevant studies, attention is also focused on the school failure of students. The studies focus on the relationship between school failure and school violence and delinquency, on the factors of manifestation of the two phenomena and less on the characteristics of these students and the treatment of these phenomena. In this work, the opinions of Primary Education teachers are examined on the relationship between school failure and school violence and delinquency, as well as the factors of appearance and manifestation of these phenomena as well as the ways to deal with them. The sample of the research is 15 Primary Education teachers. The structured interview was used as a means of data collection. From the responses of the teachers, it emerged that there is no agreement as to how to define school failure. Also, it was found that the most important factor affecting school failure is the family factor, followed by the school factor and individual factors. As for the definition of school violence and delinquency, teachers define it as any form of violence against an individual and against the school itself, while more important factors for the manifestation of the phenomenon are the family, the media and technology as well as the individual factors. Regarding the relationship between school failure and school violence, teachers believe that it is a two-way street. In relation to the methods of dealing with school failure and school violence, teachers use pedagogical practices, individualized teaching and discussion respectively. Overall, an integrated educational policy is required to prevent and deal with these phenomena. However, this field needs further research in several interested parties and with the use of other methodological tools, in order to draw conclusions that will be more accurate, valid and reliable.

Key Words: school failure, school misbehaving, factors, prevention-treatment, teachers

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	11
Θεωρητικό μέρος	13
Κεφάλαιο 1^ο Σχολική αποτυχία-εννοιολογική αποσαφήνιση	14
1.1 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας	16
1.1.1 Ατομικοί παράγοντες	17
1.1.1.1 Φύλο.....	17
1.1.1.2 Προσωπικότητα	19
1.1.1.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)	21
1.1.1.4 Μαθησιακές δυσκολίες	22
1.1.2 Κοινωνικοί παράγοντες.....	23
1.1.2.1 Οικογένεια.....	23
1.1.2.2 Σχολείο	25
1.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες σχολικής αποτυχίας.....	27
1.2.1 Συναινετικές προσεγγίσεις.....	28
1.2.2 Συγκρουσιακές προσεγγίσεις.....	30
1.3 Η θεώρηση του P. Bourdieu.....	33
1.3.1 Πολιτισμικό κεφάλαιο	35
1.3.2 Habitus	37
1.3.3 Λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος	37
Κεφάλαιο 2^ο Σχολική βία και παραβατικότητα-εννοιολογική αποσαφήνιση	40
2.1 Μορφές σχολικής βίας	41
2.2 Σχολικός εκφοβισμός	43
2.3 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας.....	45
2.4 Παράγοντες εκδήλωση σχολικής βίας	46
2.4.1 Ατομικοί παράγοντες	47
2.4.1.1 Φύλο.....	47
2.4.1.2 Βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες.....	48
2.4.1.3 Ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες.....	49
2.4.2 Περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί παράγοντες	50
2.4.2.1 Οικογένεια.....	50

2.4.2.2 Σχολείο	51
2.4.2.3 Παρέες συνομηλίκων	52
2.4.2.4 Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.....	53
2.4.2.5 Λοιποί παράγοντες	54
2.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας και παραβατικότητας.....	55
2.5.1 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης/ετικέτας	56
2.5.2 Η θεωρία της αντίστασης του Willis	57
2.5.3 Η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» (A. Cohen).....	59
2.5.4 Η θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού» (E. Sutherland).....	60
2.5.5 Θεωρίες των συγκρούσεων.....	61
Κεφάλαιο 3^ο Αντιμετώπιση	63
3.1 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας	63
3.1.1 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	63
3.1.2 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου	65
3.2 Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας.....	67
3.2.1 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε εθνικό επίπεδο	68
3.2.2 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο.....	69
3.2.3 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας	70
3.2.4 Σχολική διαμεσολάβηση	72
Κεφάλαιο 4^ο Έρευνες για τη σχολική αποτυχία και τη σχολική βία	73
Εμπειρικό-ερευνητικό μέρος.....	80
Κεφάλαιο 5^ο Μεθοδολογία της έρευνας	81
5.1 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....	81
5.2 Δείγμα της έρευνας	82
5.3 Μέσο συλλογής των στοιχείων.....	83
5.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	85
5.5 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	86
5.6 Αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας.....	87
5.7 Παραδοχές της έρευνας	88
Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της έρευνας	89
6.1 Ορισμός σχολικής αποτυχίας.....	89
6.2 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας	91
6.2.1 Οικογενειακοί παράγοντες.....	97

6.2.2 Σχολικοί παράγοντες.....	99
6.2.3 Ατομικοί παράγοντες	102
6.3 Το προφίλ των μαθητών με σχολική αποτυχία	103
6.4 Ορισμός σχολικής βίας	107
6.5 Παράγοντες σχολικής βίας.....	110
6.5.1 Οικογενειακοί παράγοντες	116
6.5.2 Παράγοντες ΜΜΕ και τεχνολογίας.....	118
6.5.3 Ατομικοί παράγοντες	120
6.6 Προφίλ μαθητή/τριας που εκδηλώνει σχολική βία	121
6.7 Σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας	125
6.8 Αντιμετώπιση	131
6.8.1 Εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	131
6.8.2 Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	133
6.8.3 Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς.....	136
6.8.4 Εκπαιδευτική πολιτική για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.....	141
6.8.5 Τρόποι πρόληψης αντιμετώπισης της σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς.....	143
Κεφάλαιο 7ο Συζήτηση αποτελεσμάτων	152
7.1 Ορισμός σχολικής αποτυχίας	152
7.2 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας – Σημαντικότεροι παράγοντες	153
7.3 Ορισμός σχολικής βίας	155
7.4 Παράγοντες σχολικής βίας – Σημαντικότεροι παράγοντες.....	156
7.5 Σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας	158
7.6 Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	159
7.7 Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας	161
Κεφάλαιο 8ο Συμπεράσματα-προτάσεις.....	163
8.1 Συμπεράσματα	163
8.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	165
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	166
Ελληνόγλωσσες	166
Ξενόγλωσσες.....	178
Παράρτημα.....	189

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Ορισμός σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς	89
Γράφημα 2. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	92
Γράφημα 3. Σημαντικότεροι παράγοντες σχολικής αποτυχίας	95
Γράφημα 4. Οικογενειακοί παράγοντες σχολικής αποτυχίας	97
Γράφημα 5. Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία	100
Γράφημα 6. Ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία	102
Γράφημα 7. Προφίλ μαθητών/τριών με σχολική αποτυχία	104
Γράφημα 8. Ορισμός σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς	108
Γράφημα 9. Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	110
Γράφημα 10. Σημαντικότεροι παράγοντες για την εκδήλωση σχολικής βίας.....	114
Γράφημα 11. Οικογενειακοί παράγοντες για την εκδήλωση σχολικής βίας	116
Γράφημα 12. Παράγοντες ΜΜΕ και τεχνολογίας που επιδρούν στην εκδήλωση σχολικής βίας.....	119
Γράφημα 13. Ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση σχολικής βίας... ..	120
Γράφημα 14. Προφίλ μαθητή/τριας που εκδηλώνει σχολική βία.....	122
Γράφημα 15. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας.....	125
Γράφημα 16. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολικής βίας και σχολικής αποτυχίας	128

Εισαγωγή

Η σχολική βία αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ενδιαφέρον μεταξύ άλλων εστιάζεται στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες θεωρείται και η σχολική αποτυχία, αφού οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης ή εμπλοκής σε περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας.

Από την άλλη, σε ορισμένες έρευνες επισημαίνεται ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί αποτέλεσμα της εμπλοκής των μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας. Αντί να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να παρακολουθούν το μάθημα και γενικότερα να συμμορφώνονται στους σχολικούς κανόνες, συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο. Αυτό έχει επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, αφού, για παράδειγμα, η προσοχή στο μάθημα, βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει καλύτερα τις νέες γνώσεις και να τις ενσωματώσει αφενός και αφετέρου αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Δημιουργείται λοιπόν το ερώτημα. Η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας ή η σχολική βία αποτελεί παράγοντα σχολικής αποτυχίας; Αν και το ερώτημα αυτό έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία σε θεωρητικό επίπεδο, οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες στη χώρα μας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας και παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει τους ορισμούς της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας, τους παράγοντες εκδήλωσης των φαινομένων αυτών με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της σχολικής αποτυχίας στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας και στον ρόλο της σχολικής βίας στη σχολική αποτυχία των μαθητών, τα προφίλ των μαθητών αυτών, την ύπαρξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό-εμπειρικό. Στο θεωρητικό μέρος αρχικά αποσαφηνίζονται οι σχετικοί όροι. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται: οι παράγοντες σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας, οι μορφές της σχολικής βίας και παραβατικότητας και η συχνότητά τους, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας και οι πολιτικές για την αντιμετώπισή τους. Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες για την σχέση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής

βίας και παραβατικότητας. Στο εμπειρικό μέρος παρουσιάζονται: η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους, και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνες. Η εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια:

- Το πρώτο κεφάλαιο, στο οποίο γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας. Δίνεται έμφαση στους παράγοντες εμφάνισης της σχολικής αποτυχίας.
- Το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο δίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της σχολικής βίας και παραβατικότητας, περιγράφονται οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας και παρουσιάζεται η συχνότητά τους, επίσης αναφέρονται οι παράγοντες που οφείλονται στην εκδήλωση του φαινομένου και παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας.
- Το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύονται οι πολιτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση τόσο της σχολικής αποτυχίας όσο και της σχολικής βίας.
- Το τέταρτο κεφάλαιο όπου γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σχετικά με τη σχέση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας και παραβατικότητας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.
- Το πέμπτο 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 έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αφορούν: στον ορισμό της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας, στους αυτογενείς τους παράγοντες, το προφίλ των μαθητών με σχολική αποτυχία και σχολική βία, τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας, στην ύπαρξη εκπαιδευτικής πολιτικής στις πρακτικές αντιμετώπισης και την αποτελεσματικότητά τους.
- Στο έβδομο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα θεωρητικά δεδομένα και τα εμπειρικά δεδομένα άλλων ερευνών.
- Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις που αναδεικνύονται.

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο Σχολική αποτυχία-εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο προσδιορισμός και η αποσαφήνιση του όρου της σχολικής αποτυχίας, αποδεικνύεται μια πολύπλοκη, απαιτητική και πολύπλευρη διαδικασία. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι, η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι «διφορούμενη» (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017) και σύμφωνα με τον Charlot (1999), «δεν υπάρχει ως αντικείμενο».

Η σχολική αποτυχία αποτελεί πολυσήμαντο όρο, καθώς περιλαμβάνει φαινόμενα άρνησης, παράβασης και έλλειψης αποτελεσμάτων, γνώσεων και ικανοτήτων που πιθανόν να είναι συνυφασμένα μεταξύ τους (Γέρου, 1991). Ο όρος «σχολική αποτυχία» χρησιμοποιείται είτε για να δηλώσει τον μη προβιβασμό των παιδιών στην επόμενη τάξη ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, είτε για τη μη κατάκτηση των προσδοκώμενων γνώσεων, ικανοτήτων και ταλέντων (Psacharopoulos, 2007 · Charlot, 1999).

Συγκεκριμένα, η σχολική αποτυχία ταυτίζεται με την αδυναμία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής (Ekstrom et al.; 1986· Svec, 1987) ή της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δήμου, 1999 · Wehlage, & Rutter, 1986). Στην Ισπανία, για παράδειγμα, σχολικά αποτυχημένοι («fracaso escolar») θεωρούνται οι μαθητές που δεν παίρνουν το απολυτήριό τους με το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, στην ηλικία των 16 ετών, ενώ όσοι από αυτούς καταφέρνουν αργότερα να το αποκτήσουν, παύουν να χαρακτηρίζονται ως τέτοιοι (Psacharopoulos, 2007). Επιπλέον, η σχολική αποτυχία σχετίζεται και με την επανάληψη μια τάξης, δηλαδή την αδυναμία των μαθητών/τριών να συνεχίσουν περαιτέρω με τις σπουδές του/της (Psacharopoulos, 2007 · Kamal & Bener, 2009). Η αδυναμία των μαθητών/τριών να προβιβαστούν στην επόμενη τάξη ή να ολοκληρώσουν μια εκπαιδευτική βαθμίδα και να μεταβούν στην επόμενη, μπορεί να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες ακόμη και στην εγκατάλειψη της φοίτησης τους. Η απόσυρση του/της μαθητή/τριας από το σχολείο συνθέτει ένα κοινωνικό φαινόμενο που συναντάται στην εγχώρια βιβλιογραφία ως σχολική διαρροή (Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998). Πάντως, η απόφαση εγκατάλειψης του σχολείου είναι πολύ σοβαρή, καθώς οι μαθητές/τριες αποστερούνται τα πιο απαραίτητα εφόδια, τις απαιτούμενες διαπιστεύσεις, που αποτελούν το «εισιτήριο» της εισόδου τους στην αγορά εργασίας (Φλουρής, 2019). Η έλλειψη αποτελεσματικής διεξόδου στον επαγγελματικό βίο, οδηγεί σταδιακά το άτομο στην ανεργία, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998).

Παράλληλα, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα σχολικά τους καθήκοντα, κατακτώντας τις απαιτούμενες γνώσεις και τις

προβλεπόμενες δεξιότητες, συμπυκνώνεται και αποδίδεται με τον όρο «σχολική αποτυχία», παρουσιάζοντας χαμηλές επιδόσεις (Γέρου, 1991). Πράγματι, η σχολική επίδοση ορίζεται ως μια συνέχεια σε μια κλίμακα, όπου η αποτυχία βρίσκεται στο ένα άκρο και η επιτυχία στο άλλο, με τις διμερείς διαφορές να είναι ορατές (Παρασκευόπουλος, 1985). Σε πολλές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία ορίζεται σε αντιδιαστολή με τη σχολική επιτυχία. Η τελευταία έχει σχέση με την επίτευξη υψηλής επίδοσης στα μαθησιακά αντικείμενα, ενώ η σχολική αποτυχία είναι αντιστρόφως, η επίτευξη χαμηλής επίδοσης. Η επιτυχία ή η αποτυχία αφορούν τον βαθμό όπου ένας/μια μαθητής/τρια έχει ολοκληρώσει ορισμένους στόχους του σχολείου (Καλογρίδη, 1995 · Δήμου, 1999). Αντίστροφα, όταν δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτούς, αξιολογείται αρνητικά, λαμβάνοντας χαμηλές βαθμολογίες στα επιμέρους αντικείμενα με αποτέλεσμα τη συγκέντρωση χαμηλού γενικού βαθμού. Οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν στα μαθήματα εξαιτίας της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τους στόχους του σχολείου και μη κατακτώντας τις απαιτούμενες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, πηγάζουν στην πλειονότητά τους από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Για το λόγο αυτό, η σχολική αποτυχία έχει συνδεθεί άμεσα με τις διαχρονικές κοινωνικές ανισότητες. Παρά τη μαζικοποίηση και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, οι κοινωνικές ανισότητες συνεχίζουν να υπάρχουν στο σχολείο (Παπακωνσταντίνου, 1981· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008· Σιάνου-Κυργίου, 2012· Κυρίδης, 2015) και συνιστούν μια μορφή έκφρασης του κοινωνικού αποκλεισμού (Planet, 2007).

Από άλλη μερίδα ερευνητών, η σχολική αποτυχία ορίζεται ως η αδυναμία της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας ή στην παροχή των απαραίτητων εφοδίων ή προϋποθέσεων (Psacharopoulos, 2007). Ο Παπαδόπουλος ισχυρίζεται ότι ο ορισμός της σχολικής αποτυχίας προκύπτει όχι μόνο από την αποτυχία του/της ίδιου/ας του/της μαθητή/τριας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δεν έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες του/της (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017). Αυτό σχετίζεται με το έργο του σχολείου, το οποίο, πέρα από τη μετάδοση γνώσεων και προσόντων, εμπεριέχει και τη νομιμοποίηση του έργου του, δηλαδή εξηγεί, αιτιολογεί και τεκμηριώνει ό,τι διενεργεί, και εγγαράσσει αξίες, αντιλήψεις, «πιστεύω» και νοοτροπίες, έχοντας την λειτουργία ενός κρατικού ιδεολογικού μηχανισμού «καπιταλιστικό σχολείο» (Παπακωνσταντίνου, χ.χ. σελ. 7).

Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό ότι η σχολική επιτυχία και η σχολική αποτυχία δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στενά, ως ατομικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται μόνο κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Needham et al., 2004). Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι πολυσχιδές και η κατανόησή του ισοδυναμεί με την ανάλυση των σχέσεων που δύνανται να αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός τριγώνου, το οποίο περιλαμβάνει ως κορυφές τις έννοιες μαθητής-κοινωνικό υπόβαθρο-σχολείο και σχολική εμπειρία. Η ένδεια αρμονίας σε αυτές τις σχέσεις μπορεί να επιφέρει περιορισμό του μαθητή, ωθώντας τον σε ακατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές με επακόλουθο τη χαμηλή σχολική επίδοση (Φλουρή, 2019).

1.1 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Περίοπτη θέση στη συζήτηση σχετικά με την προβληματική της σχολικής αποτυχίας καταλαμβάνουν οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία θεωρούνταν απόρροια των βιολογικών ή κληρονομικών παραγόντων. Στην υπέρσχυση αυτής της άποψης βοήθησαν και τα αποτελέσματα δοκιμασιών/tests μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (Μυλωνάς, 2009).

Μετά τη δεκαετία του 1960, πολλές μελέτες και έρευνες άρχισαν να αμφισβητούν τα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, αφού ο Θεός ή η φύση, δεν μπορεί να μοιράζει την ευφυΐα με διάφορα κριτήρια (π.χ. ταξικά, εθνικά ή φυλετικά). Οι διαπιστώσεις αυτές επανατοποθέτησαν το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας σε άλλη βάση αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών (Μυλωνάς, 2009).

Ειδικότερα, η σχολική αποτυχία σχετίστηκε με τις λειτουργίες του σχολείου και συγκεκριμένα με αυτές της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, οι οποίες μετέχουν στην αναπαραγωγή της ιεραρχημένης κοινωνικής δομής. Πράγματι, η επίσημη σχολική γνώση δεν είναι «ουδέτερη» και «αντικειμενική», αλλά παράγεται μέσω κοινωνικών παρεμβάσεων. Όσοι έχουν την εξουσία ή την οικονομική-πολιτική ισχύ, έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το είδος αλλά και τη μορφή της εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες. Ωστόσο, αυτή μπορεί να είναι καταλληλότερη για μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία μαθητών/τριών ενώ για άλλη κατηγορία μαθητών μπορεί να μην είναι (Howard et al., 1996).

Ωστόσο, εκτός από το σχολείο, σημαντικός παράγοντας που συνεισφέρει στην εμφάνιση σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αποτελεί και η οικογένεια, μέσα από τις

προσδοκίες τα κίνητρα, τις συνθήκες, κ.λπ. που παρέχει στους γόνους της. Όμως, η εξέταση του ρόλου της οικογένειας στη σχολική αποτυχία των μαθητών θα πρέπει να συνδεθεί με την ταξική της ένταξη (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Πυργιωτάκης, 2006· Μιχαλακόπουλος, 2000).

Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας στους/στις μαθητές/τριες οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας δύνανται να διαχωριστούν σε ατομικούς και κοινωνικούς. Οι ατομικοί παράγοντες συνδέονται με το φύλο του παιδιού, την προσωπικότητά του, την πιθανότητα να είναι υπερκινητικό ή να εμφανίζει διάσπαση προσοχής (ΔΕΠΥ), καθώς και με την εμφάνιση κάποιων μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγονται αυτοί, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνικής προέλευσης του παιδιού (Φλουρής, 2019).

1.1.1 Ατομικοί παράγοντες

Η σχολική αποτυχία έχει χαρακτηριστεί ότι συνδέεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού όπως είναι το φύλο, η προσωπικότητά, η παρουσία ελλειμματικής προσοχής, η υπερκινητικότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες (Φλουρής, 2019).

1.1.1.1 Φύλο

Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται ότι συνδέεται με τη σχολική αποτυχία είναι το φύλο των παιδιών. Όταν γίνεται σύνδεση του φύλου με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, εννοείται το κοινωνικό φύλο, δηλαδή εκείνο που άπτεται των κοινωνικών ή πολιτιστικών διαφορών οι οποίες σχετίζονται με το αν κάποιος είναι άνδρας ή γυναίκα. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάζονται ως βιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται με το βιολογικό φύλο, αλλά έχουν κοινωνικό υπόβαθρο (Blair & Diamond, 2008).

Βασική αιτία του εν λόγω φαινομένου είναι ότι η εκπαίδευση, αξιοποιείται τόσο ως μέσο κοινωνικού ελέγχου, με δομές και αντιλήψεις που αναπαράγουν τις ανδροκρατούμενες-πατριαρχικές κοινωνικές δομές, όσο και ως το κατεξοχήν πεδίο διαμόρφωσης των τάσεων για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων και των κοινωνικών αλλαγών (Ο' Brien et al., 1983). Ο διπλός αυτός ρόλος, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών για τη διερεύνηση του παράγοντα «φύλο» στην εκπαίδευση.

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 η έρευνα επικεντρώθηκε κατά κύριο λόγο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών. Απώτερος στόχος των ερευνητών ήταν η διαλεύκανση των αιτιών πίσω από τις χαμηλές επιδόσεις των κοριτσιών εν συγκρίσει με εκείνες των αγοριών και ιδιαίτερα στα «θετικά μαθήματα», με βασικότερο εκείνο των μαθηματικών. Έτσι, διερευνήθηκαν οι επιρροές που είχε το «κρυφό πρόγραμμα» καθώς και οι σχέσεις και η συνεργασία των δασκάλων και των παιδιών στην τάξη, αφού οι παραπάνω δομές και λειτουργίες μπορούν να αναπαράγουν πρότυπα ρόλων (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001), ενώ εξετάστηκε και το πώς επηρεάζει το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων τις παραπάνω επιλογές (Warrington & Younger, 2000).

Σε έρευνες της δεκαετίας του 1990, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην επίδραση που έχει το φύλο στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, με πολλές έρευνες να καταγράφουν την πτωτική πορεία της επίδοσης των ανδρών μαθητών (Coley, 2001). Σχετικά με αυτό, οι ερευνητές διακρίβωσαν ότι η επίδοση των μαθητριών ήταν ήδη καλύτερη από την προσχολική ηλικία και μέχρι το τέλος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε μαθήματα όπως αυτά της φυσικής και των μαθηματικών, που μέχρι τότε θεωρούνταν στερεοτυπικά ως «αγορίστικα» (Willingham & Cole, 1997 · Teese et al., 1995 · West & Pennell, 2003).

Στην Ελλάδα, έρευνες που διενεργήθηκαν, κατέδειξαν ότι οι μαθήτριες εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις τόσο σε δοκιμασίες γλώσσας όσο και μαθηματικών-αριθμητικής, καθώς και υψηλότερες βαθμολογίες στο σύνολο των μαθημάτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000 · Φλουρής, 2004 · Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Επίσης, παρατηρείται ότι οι επιλογές των μαθημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες εξακολουθούν να γίνονται και σήμερα βάσει των έμφυλων στερεοτυπιών, με τα αγόρια να στρέφονται στα θετικά μαθήματα και στις νέες τεχνολογίες (μαθηματικά, φυσική, ΤΠΕ κ.ά.) και τα κορίτσια στις κλασικές σπουδές και ανθρωπιστικές επιστήμες (λογοτεχνία, γλώσσες, ψυχολογία κ.ά.) (Cone, 2001 · Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001).

Η αύξηση των ποσοστών σχολικής αποτυχίας των μαθητών, σε σύγκριση με τις μαθήτριες, ερμηνεύτηκε με βάση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αποτελεσματικό στην προσπάθειά του να διατηρήσει τις ισορροπίες, ώστε να εκπαιδεύσει το σύνολο των παιδιών στα πλαίσια προώθησης της έμφυλης ισότητας, αλλά και στην εγγενή τάση των αγοριών να είναι πιο απείθαρχα και να δυσανασχετούν με την κουλτούρα συμμόρφωσης που χαρακτηρίζει το σχολείο (Epstein et al., 1999). Η ακρίβεια των παραπάνω θέσεων αμφισβητήθηκε ανοιχτά, μέσα από θεωρήσεις που εστίασαν και πάλι σε μια

έμφυτη τάση των φύλων, κατά την οποία η θηλυκότητα υπαγορεύει διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο, από αυτή της αρρενωπότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση ελέγχεται, με την εμπλοκή των κοινωνικών και οικονομικών μεταβλητών (Φλουρής, 2019).

1.1.1.2 Προσωπικότητα

Ακόμη, ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία είναι αυτός της προσωπικότητας. Η προσωπικότητα σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές, τα χαρακτηριστικά πρότυπα σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς. Η μελέτη για την προσωπικότητα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε δύο θέματα: αυτό της κατανόησης των ατομικών διαφορών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η κοινωνικότητα ή η ευερεθιστότητα, και αυτό της κατανόησης των διάφορων πτυχών της προσωπικότητας ενός ατόμου όταν ενώνονται ως σύνολο. Για το λόγο αυτό, όταν εξετάζεται η σχέση προσωπικότητας και σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, λαμβάνεται υπόψη τόσο η συμπεριφορά και η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, όπως είναι το άγχος, όσο και η έννοια της αυτοαντίληψης του/της μαθητή/τριας (Kazdin, 2000).

Εκτός από τη συμπεριφορά του ατόμου, που πιθανώς επηρεάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους και από την έμφυτη αντιδραστική φύση των νέων, σημαντική συμβολή στη σχολική αποτυχία ή επιτυχία, έχουν τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς του. Μεταξύ των γνωρισμάτων αυτών, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η ποιότητα και η επάρκεια των γνωστικών λειτουργιών του/της μαθητή/τριας, όπως είναι η νοημοσύνη, η σκέψη, η κατανόηση, η μνήμη και η αντίληψη. Ειδικότερα, η νοημοσύνη επηρεάζει είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο την επίδοσή των παιδιών στα μαθήματα. Όσο υψηλότερη είναι η νοημοσύνη που έχει ένας/μια μαθητής/τρια, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες επίτευξης των σχολικών στόχων και τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Φλουρής, 2019). Υπό αυτή την έννοια, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός/μιας μαθητή/τριας είναι σχετική, καθώς ποτέ δεν μπορεί να αξιολογηθεί κάποιος ως καλός/ή ή κακός/ή μαθητής/τρια απλά και μόνο από το γεγονός ότι είναι περισσότερο ή λιγότερο ευφυής, επικοινωνιακός/ή ή όχι, λόγω καλής συμπεριφοράς ή παραβατικής (Imbrosciano & Berlach, 2003).

Μια ακόμη θεωρία που συνδέεται με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, αλλά και με την ικανότητα της αφομοίωσης του ατόμου, είναι αυτή των κινήτρων. Τα κίνητρα, ως

μέσα ώθησης-παρώθησης ενός ατόμου σε δράση, είτε εσωτερικά (επιθυμίες, επιδιώξεις, ορμές, συναισθήματα κ.ά.) είτε εξωτερικά (αμοιβές, φόβητρα, θέληγτρα κ.ά), επιδρούν στη σχολική συμπεριφορά του ατόμου (Ευκλείδη, 1995). Αυτό σημαίνει ότι το άτομο προσδοκά στην αυτενέργεια, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και στη δημιουργία στενών, ή μη, δεσμών με τον περίγυρό του.

Σημαντικός εσωτερικός ατομικός παράγοντας, που συμβάλλει με θετικό ή αρνητικό τρόπο στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι ο βαθμός αυτοεκτίμησης του/της εκάστοτε μαθητή/τριας (Φλουρής, 2019). Η υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία επηρεάζει την επιτυχία ή την αποτυχία στο σχολείο, προκύπτει από τις προσδοκίες των γονέων ή του στενού οικογενειακού κύκλου, από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, από τους συνομήλικους και συμμαθητές, και από τα ερεθίσματα που ο/η μαθητής/τρια λαμβάνει τόσο από το κοινωνικό όσο και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και δραστηριοποιείται (Tuominen-Soioni et al., 2008). Ο/η μαθητής/τρια που διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση, έχει καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, παροτρύνεται, κινητοποιείται και συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Αντίθετα, όταν έχει αρνητική αυτοεκτίμηση, δεν μπορεί να είναι αποδοτικός/ή στα μαθήματα και δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στους στόχους που θέτει το σχολείο (Βασιλούδης, 2014).

Επίσης, το άγχος, είναι ένα παράγοντας που στην πλειονότητα των περιπτώσεων που διαγιγνώσκεται, προξενεί αρνητικά αποτελέσματα τόσο στην ψυχοσύνθεση όσο και στη γνωσιακή λειτουργία του ατόμου. Αναφορικά με το θέμα της σχολικής αποτυχίας, το άγχος που βιώνουν οι μαθητές/τριες επηρεάζει ανασταλτικά τον τρόπο και τον χρόνο μάθησης, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση και να τους/τις οδηγεί στην αποτυχία. Εκτός από το άγχος που βιώνουν για τη συνολική διαδικασία, οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να αισθάνονται αγωνία όταν καλούνται να μιλήσουν μπροστά στους συμμαθητές τους ή να απευθυνθούν στους διδάσκοντες (Slavin, 2007 · Βασιλούδης, 2014). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στην ψυχολογική κατάσταση του/της μαθητή/τριας, μετριάζουν τις γνωσιακές ικανότητες και λειτουργίες τους, με συνέπεια τη μείωση της σχολικής τους επίδοσης. Η χαμηλή βαθμολογία των μαθησιακών αντικειμένων, συνεπάγεται με επιπλέον άγχος στους/στις μαθητές/τριες, πράγμα που επιδεινώνει την κατάσταση και τους οδηγεί στη σχολική αποτυχία (Daleiden & Chorpita 1999 · Pine et al., 1999).

1.1.1.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Ένας από τους κύριους παράγοντες που επιδρά στη σχολική επίδοση είναι αυτός της ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/ADHD-ΔΕΠΥ) είναι ο ιατρικός όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή μιας νευρολογικής πάθησης που επηρεάζει το 5-12% των παιδιών παγκοσμίως, τα οποία εμφανίζουν αλλοιωμένα επίπεδα προσοχής ή υπερκινητική/παρορμητική συμπεριφορά. Η διάγνωση της γίνεται με βάση τα αναπτυξιακά πρότυπα συμπεριφοράς, που αρχίζουν από την προσχολική ηλικία, περνούν στην παιδική, την εφηβική και καλύπτουν και την ενήλικη ζωή (APA, 2000).

Τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ μεταβάλλουν τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου σε μια πρόκληση για τα παιδιά (Zentall, 1993). Η δυσκολία των παιδιών να διατηρήσουν την προσοχή τους, ίσως να έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές λεπτομέρειες να τους διαφεύγουν, οι οποίες αφορούν τις σχολικές εργασίες, την παρακολούθηση των μαθημάτων και άλλων δραστηριοτήτων, καθώς και την οργάνωση των σχολικών καθηκόντων τους. Η υπερκινητικότητα μπορεί να εκφράζεται είτε με λεκτικούς είτε με σωματικούς τρόπους στη σχολική αίθουσα, όπως είναι η ακατάπαυστη ομιλία και οι συνεχείς κινήσεις. Αυτή η τάση μπορεί να επιφέρει απρόσεκτα λάθη, όπως σε βιαστικές απαντήσεις ερωτήσεων που δεν έχουν υποβληθεί πιο πριν σε επεξεργασία, σε οριοθέτηση της συμμετοχής των παιδιών μόνο σε δραστηριότητες που είναι διασκεδαστικές ή νέες κ.ά.. Γενικά, οι μαθητές με ΔΕΠΥ έρχονται συχνότερα αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία, το φάσμα της οποίας δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν στη ρεαλιστική του βάση (Zentall, 1993), ενώ μελέτες επανεξέτασης παρουσίασαν ότι οι ακαδημαϊκές και οι μαθησιακές δυσκολίες των υπερκινητικών παιδιών διατηρούνται και στην εφηβεία, συνδέοντάς τες με τη χρόνια σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου (Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου & Μυλωνά, 2013).

Η ΔΕΠΥ επιδεικνύει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση (Faraone, et al., 1993 · Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Αποτελέσματα ερευνών κατέδειξαν ότι το 56% των παιδιών με ΔΕΠΥ χρήζει βοήθειας από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, το 30% παραμένει στην ίδια τάξη, ενώ το 30% πηγαίνει σε ειδικά σχολεία, ενώ το 10%-35% οδηγείται στην εγκατάλειψη του σχολείου (Barkley, et al., 1990 · Κάκουρος, 1998).

1.1.1.4 Μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός συνόλου διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα του ατόμου στην κατάκτηση, οργάνωση, κατανόηση, συλλογή, διαχείριση και επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κατά κανόνα χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και βιώνουν την περιθωριοποίηση στο σχολικό τους περιβάλλον (Ζυμβρακάκης, 2007). Η σχολική αποτυχία εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να είναι συνέπεια του γεγονότος ότι κάποιες από αυτές στα αρχικά στάδια να εμφανίζονται ως ήπιες και για το λόγο αυτό ν' αργούν να εντοπιστούν (Κρόκου, 2007).

Τη δεκαετία του '70, πολλοί ακαδημαϊκοί και γονείς θεωρούσαν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν παράγοντα ταξινόμησης της μοναδικότητας, η οποία χαρακτηρίζονταν από μια «απροσδόκητη» μαθησιακή αποτυχία και μια «ειδική» μαθησιακή αποτυχία (Kavale, 1987· Kavale & Forness, 1998). Η «ειδική» μαθησιακή αποτυχία μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη κάποιας νευρολογικής δυσλειτουργίας και ελλειμμάτων στην εγκεφαλική επεξεργασία δεδομένων, ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι όλα τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα στη ικανότητα του παιδιού να διαβάζει, να γράφει και να λύνει μαθηματικά ή αριθμητικά προβλήματα (Kavale & Forness, 1998).

Τις τελευταίες δεκαετίες, διακρίνεται η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας αποκλειστικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές, καθώς και η τάση ερμηνείας στη βάση απλοϊκών θεωρήσεων με εστίαση σε κοινωνικά, ψυχολογικά και κυρίως βιολογικά αίτια (Φλουρής, 2019). Στο πλαίσιο των βιολογικών ερμηνειών, συχνά εμφανίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία το αίτιο «νευρολογική βλάβη». Η χρησιμοποίηση αυτού του όρου, έχει ως αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να νοείται ως μια μορφή αναπηρίας, στη λογική ότι η σχολική επίδοση είναι έμφυτη και εκ φύσεως χαρακτηριστικό των ανθρώπων. Συγχρόνως, η επικράτηση της αντίληψης ότι η σχολική αποτυχία είναι βιολογικά προκαθορισμένη, αποπροσανατολίζει τους μαθητές/τριες από τις βασικές ανάγκες ή τα πραγματικά προβλήματα τους καταδικάζοντάς τους/τες σε μια στασιμότητα, η οποία θα τους/τις ακολουθεί σε όλη την κοινωνική, επαγγελματική και προσωπική τους ζωή (Αμπατζόγλου, χ.χ.).

1.1.2 Κοινωνικοί παράγοντες

Εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, η σχολική αποτυχία και η κακή επίδοση των παιδιών έχει άμεση συσχέτιση και με κοινωνικούς παράγοντες, με χαρακτηριστικότερους αυτούς, της οικογένειας, του σχολείου αλλά και της κοινωνικής καταγωγής του παιδιού (Φλουρής, 2019).

1.1.2.1 Οικογένεια

Η οικογένεια είναι ο κατεξοχήν, καταλυτικός και κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς αποτελεί το κοινωνικό περιβάλλον που διαπλάθει τον χαρακτήρα των παιδιών, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους. Η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι διανοητικές ικανότητες, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η κοινωνική ευστροφία, ο βαθμός της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, η απόκτηση κινήτρων, η συναισθηματική ωρίμανση, η οριοθέτηση προσωπικών στόχων καθώς και η ακαδημαϊκή επίδοση, ανακύπτουν ως αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης παιδιού-γονέα και παιδιού οικογενειακού περιβάλλοντος (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011 · Καστανίδου, 2000 · Μιχαλακόπουλος, 2000 · Booth & Dunn, 1996 · Μουσούρου, 1989 · Fehrmann et al., 1987 · Πυργιωτάκης, 1984 · Αραβανής, 1976).

Το ζήτημα της επιρροής της οικογένειας στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών είναι ευρύ και πολυεπίπεδο, ωστόσο η προσέγγιση της παρούσας μελέτης γίνεται στη βάση τεσσάρων μεταβλητών/λειτουργικών και δομικών στοιχείων της οικογένειας: α) του μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου των γονέων, β) της δομής/του τύπου της οικογένειας γ) των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας και δ) της εμπλοκής/στάσης των γονέων (Φλουρής, 2019).

Το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό πλαίσιο των γονέων, κατά κανόνα συνδέεται με το είδος της επαγγελματικής τους απασχόλησης και με τις οικονομικές τους απολαβές. Όσο μεγαλύτερες είναι οι οικονομικές απολαβές της οικογένειας τόσο μεγαλύτερος είναι και ο προϋπολογισμός της για την κάλυψη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους (Χρυσάκης, 1989). Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό πως όσο μεγαλύτερο κύρος ή έσοδα αποφέρουν τα επαγγέλματα των γονέων, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις είναι προς όφελος των μαθητών/τριών στο επίπεδο του σχολικού

περιβάλλοντος. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα βάσει εισοδηματικών ή επαγγελματικών κριτηρίων, δεν λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές παροχές που ενδεχομένως έχουν ανάγκη, και δεν φέρουν ωφέλιμα στοιχεία που σχετίζονται με την κυρίαρχη κουλτούρα (Desforges & Abouchaar, 2003 · Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Ακόμη μία μεταβλητή που προκύπτει από το οικογενειακό περιβάλλον και επιδρά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι ο τύπος/ δομή της οικογένειας. Με την έννοια της οικογενειακής «δομής» ή «τύπος» εξετάζεται το αν υπάρχουν δύο ή ένας γονιός στην οικογένεια και πως αυτή λειτουργεί (Φλουρής, 2019). Διερευνάται δηλαδή το αν η οικογένεια είναι πατριαρχική, πυρηνική, μονογονεϊκή, πολυγαμική κ.ά. Ειδικότερα, η φυσική παρουσία μόνο του ενός γονιού του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον, ερευνητικά σχετίζεται συχνά με τη μείωση των εσόδων, με τη μείωση του χρόνου ενασχόλησης με τα παιδιά, με τη συνεχή αλλαγή περιβαλλόντων, τη διατήρηση συγκρουσιακών σχέσεων, με τον περιορισμό επικοινωνιακής επαφής με τον ένα γονιό κ.α. Για τους λόγους αυτούς, υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη του παιδιού σε μονογονεϊκή οικογένεια έχει έμμεσο αντίκτυπο και τη σχολική του επίδοση (Βασιλούδης, 2014 · Amato & Keith, 1991).

Σημαινόντα ρόλο για την προσωπική πρόοδο των παιδιών και κατ' επέκταση για την ακαδημαϊκή τους πορεία, αποτελεί και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της οικογένειας. Ο τρόπος συμπεριφοράς, δράσης και αντίδρασης των γονέων, η προβολή προτύπων, η υιοθέτηση στάσεων για σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά και πολιτιστικά θέματα, έχουν καταλυτική επίδραση στην κοινωνικοποίηση, τη διανοητική, τη σωματική και την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών τους (Φλουρής, 2004). Αν ληφθεί υπόψη ότι τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, γίνεται σαφές ότι η σχέση μεταξύ γονιού-παιδιού είναι πρωταρχική ως προς αυτό. Όταν στο οικογενειακό περιβάλλον οι διαπροσωπικές σχέσεις βάζονται από την αυταρχική ή την αδιάφορη στάση των γονέων έναντι των παιδιών τους, η σχολική τους επίδοσή επηρεάζεται αρνητικά, ενώ μεγαλώνουν οι πιθανότητες αποτυχίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φλουρής, 2019 · Aremu, 2000).

Σημαντική είναι και η μεταβλητή της γονεϊκής εμπλοκής, ή οποία προέρχεται από το οικογενειακό γίνεσθαι και επιδρά καταλυτικά στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο, δηλαδή η στάση που τηρούν οι γονείς απέναντι στα παιδιά τους και η μορφή ανατροφής που υιοθετούν (Φλουρής, 2019). Η επίδραση των γονέων στη ζωή των

παιδιών είναι καταλυτική, τόσο ως προς το «ανθρώπινο απόθεμα», δηλαδή το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό τους, όσο και ως προς το «κοινωνικό απόθεμα», δηλαδή τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Marjoribanks, 1991). Συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις που η γονεϊκή εμπλοκή συνεπάγεται με φαινόμενα άσκησης πίεσης του γονιού προς το παιδί, η οποία επιφέρει υπερβολικό έλεγχο, επιβολή τιμωριών, περιορισμών ή κανόνων και τη συνεχή επισήμανση της κοινωνικής αξίας της επιτυχίας, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των πιθανοτήτων εμφάνισης δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και χαμηλής επίδοσης στο σχολείο, από την πλευρά των παιδιών (Φλουρής, 2019 · McMillan, 2000).

Οι στόχοι που βάζουν οι ίδιοι οι γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, έχουν άμεση συσχέτιση με τις προσδοκίες τους για την ακαδημαϊκή πορεία, την επαγγελματική σταδιοδρομία και την κοινωνική θέση των παιδιών τους στο μέλλον. Για να γίνουν πραγματικότητα οι εν λόγω προσδοκίες, οι γονείς αναπτύσσουν πολυειδείς στρατηγικές, οι οποίες είτε οδηγούν προς την κατεύθυνση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των παιδιών είτε λειτουργούν καταπιεστικά και καθοδηγητικά. Από την ανωτέρω άποψη, γίνεται σαφές ότι οι γονεϊκές προσδοκίες επενεργούν καταλυτικά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών (Θάνος κ.α., 2017 · Jeynes, 2005 · Trusty, 1998 Marjoribanks, 1997 · Wilson & Wilson, 1992).

1.1.2.2 Σχολείο

Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι κι αυτός του σχολείου. Η σχολική μονάδα δεν συγκροτεί απλώς έναν χώρο μέσα στον οποίο οι μαθητές προσέρχονται από την οικογένειά τους πλήρως διαμορφωμένοι, ούτε ένα πεδίο αποκλειστικής μετάδοσης και συσσώρευσης πληροφοριακών δεδομένων. Είναι γεγονός ότι, το σχολείο αποτελεί την κατεξοχήν πηγή πλούσιων ερεθισμάτων στους/στις μαθητές/τριες, κι έτσι ο τρόπος δόμησής του, αλλά και η μορφή του, καθορίζουν τη γνωσιακή, τη μαθησιακή και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτή η πορεία εξέλιξης αποτυπώνεται μέσα στον πυρήνα του σχολικού περιβάλλοντος μέσω της επίδοσης των μαθητών/τριών, έτσι λοιπόν όταν το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά συνοδεύεται από επιτυχία των μαθητών/τριών, ενώ όταν είναι αναποτελεσματικό οδηγεί στην αποτυχία τους (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Στο πλαίσιο του σχολείου οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επίδοση των μαθητών, είναι το διδακτικό προσωπικό, η υλικοτεχνική υποδομή και το

αξιοκρατικό σύστημα επιλογής, που εμπεριέχει κοινή ύλη, κοινές εξετάσεις και κοινά κριτήρια αξιολόγησης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000 · Ηλιού, 1997 · Γερμανός, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα από τα βασικότερα κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος και, μαζί με τον/τη μαθητή/τρια, τον βασικό παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2005· Τζάνη, 1983). Πλήθος μελετών αποδέχονται ότι ανεξάρτητα από τα μέτρα που λαμβάνονται από την επίσημη πολιτεία, ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που με τη στρατηγική που υλοποιεί, τη συμπεριφορά του/της, την επιστημονική και διδακτική του/της κατάρτιση, και το στυλ διδασκαλίας που ασπάζεται, επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Εξέχουσας σημασίας είναι και το ζήτημα της επιστημονικής επάρκειας αλλά και της δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όσο αυτό εξακολουθεί να είναι στάσιμο ή ελλιπές, το πρόβλημα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης παραμένει, παρά τις προσπάθειες μεταρρύθμισης που σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε επίπεδο εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαναούμ-Τζίκα, 2003 · Ξωχέλλης & Παπαναούμ-Τζίκα, 2000 · Τζάνη, 1983). Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται ή δεν μπορεί να συνδυάσει τη διδασκαλία του στο στυλ μάθησης των μαθητών/τριών και δεν την ενισχύει με διαδραστικές διδακτικές πρακτικές, μειώνει τη σχολική τους επίδοση και αυξάνει τις πιθανότητες αποτυχίας τους (Tomuletiu et al., 2011). Από τη γνώση ή μη του μαθησιακού στυλ των μαθητών/τριών, εξαρτάται η αποτελεσματικότητα και η εγκυρότητα των μεθόδων αξιολόγησης που θέτει σε εφαρμογή ο/η εκπαιδευτικός, γεγονός που αποτρέπει ή εντείνει τις εσφαλμένες βαθμολογήσεις (Adeyemi, 2010).

Στο θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας μπορεί να εξεταστεί και το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής και διαρρύθμισης της σχολικής μονάδας. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις, το υλικοτεχνολογικό υλικό, η ύπαρξη λειτουργικής βιβλιοθήκης, το επίπεδο της ασφάλειας, καθώς και το υποστηρικτικό προσωπικό, μπορεί να συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών. Αντίθετα, όταν γίνονται αναφορές για ανεπάρκεια πόρων και αναχρονιστικό περιβάλλον μάθησης, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της σχολικής αποτυχίας (Visscher & Coe, 2003).

Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι μόνο να κοινωνικοποιεί τους/τις μαθητές/τριες, καθώς μέσω αυτού, η κοινωνία επιδιώκει τη διατήρηση και τη συνέχειά της (Κελπανίδης, 1987, Μιχαλακόπουλος, 2000). Όμως, κάτι τέτοιο οδηγεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διαστρωματώσεων, αφού αποτρέπεται η κοινωνική κινητικότητα και τα

παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να ανελιχθούν στην κοινωνική ιεραρχία. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό και δρουν ως κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Planet, 2007). Έτσι λοιπόν, οξύνεται η συρροή επιπλέον μειονεκτημάτων σε αυτούς που ήδη μειονεκτούν, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Αλιμήσης κ.ά., 2007). Το εκπαιδευτικό σύστημα εμπεριέχει παρεμβατικές μεθόδους, που αιτιολογούν και νομιμοποιούν τις δράσεις μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης και αφομοιώνουν αθέμιτες έννοιες ή σημασίες, με συνέπεια τον καθορισμό της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών/τριών στο σχολείο βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως είναι το κοινωνικό τους περιβάλλον (Φλουρής, 2019 · Calderón-Almendros, 2011).

1.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες σχολικής αποτυχίας

Έχει υποστηριχθεί ότι το σχολείο συγκροτεί έναν από τους πιο σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου και συναπαρτίζει έναν σημαντικό θεσμό αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής (Bourdieu & Passeron, 1996). Η τελευταία διαμορφώνεται και ενισχύεται μέσα από πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς και το στενό περιβάλλον, σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο που το σχολείο υιοθετεί. Ερευνητικά καταδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες από ανώτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα συναθροίζουν υψηλότερα ποσοστά εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Θάνος, 2010 · Σιάνου-Κύργιου, 2006 · Παπακωνσταντίνου, 1981· Φραγκουδάκη, 1985).

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις συμφωνούν ως προς τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου, αλλά υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τους σχετικά με τον τρόπο που αυτό συμβαίνει και τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Ορισμένες θεωρήσεις προβάλλουν τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, μολονότι άλλες φανερώνουν τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού συστήματος στη αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής. Η θέση αυτή αποτελεί κριτήριο ομαδοποίησης των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων σε δύο κατηγορίες, αυτές των συναινετικών και αυτές των συγκρουσιακών/αναπαραγωγικών προσεγγίσεων (Θάνος κ.ά., 2017 · Λάμνιας, 2002).

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εξετάζουν τη σχολική αποτυχία με αντικειμενικό κριτήριο τη βαρύτητα που προσδίδουν στο υποκείμενο ή στις κοινωνικές δομές,

διαχωρίζονται σε μικρο-κοινωνιολογικές, μακρο-κοινωνιολογικές και συνδυαστικές. Τόσο στις συναινετικές, όσο και στις συγκρουσιακές θεωρίες περιλαμβάνονται μικρο-κοινωνιολογικές, μακρο-κοινωνιολογικές και συνδυαστικές προσεγγίσεις (Θάνος κ.α, 2017).

1.2.1 Συναινετικές προσεγγίσεις

Οι θεωρίες της συναινετικής κοινωνιολογικής προσέγγισης, εξετάζουν τους τρόπους, σύμφωνα με τους οποίους η κοινωνία κατορθώνει την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής ανεξαρτήτως των διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται. Κεντρικό θέμα των θεωριών της συναινετικής προσέγγισης είναι η συντήρηση της κοινωνικής συνοχής, με την έννοια της διαγενεακής και διαχρονικής συνέχειας στη παρούσα μορφή της κοινωνικής οργάνωσης (Θάνος κ.α., 2017 · Καντζάρα, 2008).

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους των συναινετικών θεωρήσεων οι κοινωνικοί θεσμοί διεξάγουν διάφορες λειτουργίες και βρίσκονται σε συνεργία μεταξύ τους για να επιτύχουν την κοινωνική συνοχή (Λάμνιαν, 2002). Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και οι άλλοι κοινωνικοί θεσμοί, μέσω των λειτουργιών του, συμβάλλει κι αυτό με τη σειρά του στη κοινωνική συνοχή. Το σχολείο διατηρεί την κοινωνική «ζυγαριά» σε ισορροπία, σε επίπεδο που δεν παρατηρούνται κοινωνικές συγκρούσεις. Στο σχολικό πλαίσιο δεν υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες και η σχολική επιτυχία βασίζεται στις ατομικές ικανότητες των μαθητών να ενσωματώνουν τις αξίες και τις γνώσεις που τους προσφέρονται (Θάνος κ.α., 2017). Οι μαθητές που επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες και κατά συνέπεια αποκτούν καλύτερους τίτλους σπουδών, καταλαμβάνουν κοινωνικές θέσεις με υψηλότερες αξίες και αμοιβές (Κυρίδης, 1996).

Κατά τον E. Durkheim, οι κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος αποσκοπούν στην κοινωνική συνοχή της κοινωνίας. Ο Durkheim οριοθετεί την κοινωνική λειτουργία ως την αντιστοιχία « ... μεταξύ των αναγκών ενός κοινωνικού οργανισμού και της κάλυψης των αναγκών αυτών από συγκεκριμένα μέρη του κοινωνικού σώματος», μεταξύ των οποίων και το εκπαιδευτικό σύστημα (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επισημαίνει ο Durkheim είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών συνθηκών με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να προσδιορίζεται σύμφωνα με τις κοινωνικές ανάγκες και όχι από την ιδιαίτερη βούληση των ατόμων. Ο σκοπός που εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται από την κοινωνία. Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιδιώκουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και

δεξιοτήτων των ατόμων προς δική τους ωφέλεια αλλά προς το κοινωνικό όφελος (Blackledge & Hunt, 1994).

Ο Parsons, ένας από τους θεμελιωτές του δομολειτουργισμού, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της επιλογής/κατανομής των μαθητών/τριών για την κάλυψη των ιεραρχικά διαφοροποιημένων ρόλων και κατ' επέκταση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Θάνος κ.α., 2017). Χαρακτηριστικά, υποστηρίζεται πως η κατανομή των μαθητών/τριών στις διάφορες κοινωνικές θέσεις και ρόλους που ισοδυναμούν σε αυτές τις θέσεις, πραγματοποιείται με βάση τους εκπαιδευτικούς τίτλους που έχουν στην κατοχή τους οι μαθητές/τριες. Ο Parsons, κρίνει ως απολύτως φυσιολογικό και αναμενόμενο το σχολείο να προβαίνει στη διάκριση των μαθητών/τριών αναλόγως με την επίδοσή τους, καθώς αναλαμβάνει το καθήκον να διαχωρίσει τα άτομα σε εν δυνάμει εργατικό προσωπικό ή υψηλόβαθμα στελέχη, δηλαδή στην κατάταξη των ατόμων στην κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία (Φλουρής, 2019). Αυτό γίνεται εφικτό με την συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών/τριών και της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας τους με τη μελλοντική τους θέση στην αγορά εργασίας. Οι μαθητές που δουλεύουν και προσπαθούν περισσότερο ανταμείβονται για την προσπάθειά τους μέσα από τους σχολικούς τίτλους, οι οποίοι θεωρούνται αναγκαίοι για την ανάληψη συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων (Θάνος κ.α., 2017). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο Parsons αν και δεν αμφισβητεί την αρχική πρόθεση της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει τα παιδιά με αξιοκρατία, δικαιοσύνη και ισότητα, αναγνωρίζει ωστόσο ότι οι διαφοροποιήσεις που γίνονται στο πλαίσιο του σχολείου οδηγούν την σταδιακή υπερίσχυση των ανισοτήτων, με αποτέλεσμα να επέρχονται διαχωρισμοί μεταξύ των μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητες και τις προσπάθειες που καταβάλουν (Λάμνιαν, 2002 · Φραγκουδάκη, 1985).

Σε γενικές γραμμές, η δομολειτουργική/φονξιοναλιστική προσέγγιση κατέδειξε τη συμβολή του σχολείου στη παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων η οποία προκύπτει από την επιλεκτική/κατανομική λειτουργία του και την ανάγκη νομιμοποίησης της με σκοπό τη συντήρηση της κοινωνικής συνοχής (Θάνος κ.α., 2017). Οι θεωρητικοί της δομολειτουργικής προσέγγισης έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη σχολική επίδοση, στη βάση της μελλοντικής επιλογής της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και για το λόγο αυτό δέχθηκαν μεγάλη κριτική, καθώς η ερμηνεία που υιοθετείται συντείνει στην νομιμοποίηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων από το σχολείο (Θάνος κ.α., 2017 · Κυρίδης, 1996).

1.2.2 Συγκρουσιακές προσεγγίσεις

Οι συγκρουσιακές ή αναπαραγωγικές θεωρίες αντιτίθενται στις συναινετικές προσεγγίσεις, καθώς υποστηρίζουν ότι η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου συνεισφέρει στην αναπαραγωγή των ιεραρχικά κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα της κοινωνικές τάξεις (Φλουρής, 2019 · Θάνος κ.α., 2017). Στο ίδιο πλαίσιο, η λειτουργία του σχολείου συντελεί στην αναπαραγωγή και τη συντήρηση της κοινωνικής δομής, μέσα σε ένα συγκρουσιακό σκηνικό, όπου οι κοινωνικές τάξεις εναντιώνονται η μια στην άλλη, με απώτερο σκοπό την διατήρηση των προνομίων τους ή τη διεκδίκηση νέων (Θάνος κ.α., 2017 · Collins, 1971).

Στο πλαίσιο των συγκρουσιακών προσεγγίσεων, η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, μελετάται σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες συστήνουν και τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις (Θάνος κ.α., 2017). Συγκεκριμένα, οι συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές προσεγγίσεις διακρίνονται, ανάλογα με τη μέθοδο που εξετάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα, σε μακρο-κοινωνιολογικές/δομικές (επίπεδο των αντικειμενικών συνθηκών), μικρο-κοινωνιολογικές/ερμηνευτικές (επίπεδο των υποκειμενικών συνθηκών) και συνδυαστικές συγκρουσιακές προσεγγίσεις (συνδυασμός των κοινωνικών/αντικειμενικών δομών και υποκειμενικών συνθηκών) (Λάμνιας, 2002· Καντζάρα, 2008· Blackledge & Hunt, 1995). Κοινή συνισταμένη των τριών αυτών συγκρουσιακών προσεγγίσεων αποτελεί η τοποθέτηση/διερεύνηση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου στο πλαίσιο των ιεραρχημένων κοινωνικών σχέσεων, με άλλα λόγια στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας (Θάνος κ.α., 2017).

Οι θεωρητικοί των μακρο-κοινωνιολογικών/δομικών συγκρουσιακών προσεγγίσεων διατείνονται ότι οι δομές οργάνωσης του κοινωνικού χώρου και οι «αντικειμενικές» συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι συμβάλλουν με καταλυτικό τρόπο στην αναπαραγωγή και την ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων (Θάνος κ.α., 2017). Οι προσεγγίσεις αυτές είναι οι λεγόμενες μαρξιστικές ή ριζοσπαστικές, οι οποίες καταγγέλλουν την οικονομική και κοινωνική καθεστηκυία τάξη ότι υποβοηθά τη συντήρηση των υφιστάμενων ανισοτήτων και την εμφάνιση νέων. Οι υπερασπιστές των μικρο-κοινωνιολογικών συγκρουσιακών προσεγγίσεων διακρίνονται για την παντοδυναμία που αποδίδουν στο άτομο ή τις επιμέρους κοινωνικές ομάδες, πράγμα για το οποίο δέχονται κριτική. Ορισμένοι ωστόσο συνδυάζουν τη μικρο και τη μακρο κοινωνιολογική οπτική, συσχετίζοντας ουσιαστικά τις υποκειμενικές και τις αντικειμενικές δράσεις, συμπεραίνοντας ότι η πραγματική αφετηρία των ατομικών διαφορών και των

ανισοτήτων συνίσταται στον τρόπο της αλληλεπίδρασης του κάθε ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο (Λάμνιαν, 2002).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους δεν αντιμετωπίζει με δίκαιο τρόπο τα παιδιά, αλλά βάζει στο περιθώριο όσους/ες μαθητές/τριες φαίνεται να μειονεκτούν. Στο ιδεολογικό αυτό πλαίσιο, η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών ανάγεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, αντίστοιχα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται (Φλουρή, 2019). Το σχολείο, ως θεσμός και αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, συγκροτεί ένα πεδίο αντικρουόμενων συμφερόντων και αναπαραγωγικών κοινωνικών σχέσεων εκμετάλλευσης των μειονεκτούμενων ομάδων από της κυρίαρχες (Μυλωνάς, 1982). Ειδικότερα, οι Bowles και Gintis (1976), ισχυρίζονται ότι το σχολείο έγκειται σε άμεση συνάφεια με τους επικρατούντες κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς, και λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συντηρείται και να αναπαράγεται το καπιταλιστικό σύστημα. Έτσι, σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, το σχολείο νομιμοποιεί την ανισότητα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, και η επιτυχία της κατά τη διάρκεια της φοίτησης της είναι εξαρτημένη από το κοινωνικοοικονομικό της υπόβαθρο, και όχι από τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι Bowles και Gintis, κλονίζουν την καθολική πεποίθηση του ουδέτερου και αξιολογικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού θεσμού και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Θάνος κ.α., 2017 · Λάμνιαν, 2002). Αναγνωρίζουν ως αποστολή του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την υπάρχουσα ιεραρχία της εργασίας και την πλήρη αποδοχή της (Blackledge & Hunt, 1994). Η ιεραρχία αυτή μεταβιβάζεται μέσα από το σύστημα ανταμοιβών που τίθεται σε εφαρμογή από το σχολείο. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην υφιστάμενη αντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό και τον επαγγελματικό χώρο, διατυπώνοντας πως η εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή, και ότι δεν έχει τη δυνατότητα διασφάλισης της ισότητας μεταξύ των μελών της κοινωνίας, αφού ευνοεί την άρχουσα κοινωνικοοικονομική τάξη και αναπαράγει την άνιση και αναξιοκρατική κοινωνική δομή του καπιταλιστικού συστήματος (Blackledge & Hunt, 1994). Για τους δύο θεωρητικούς, η λειτουργία του σχολείου βασίζεται σε δύο επίπεδα: το ένα αφορά τους πολλούς, τους ευνοημένους, με άλλα λόγια αυτούς που προέρχονται από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ το δεύτερο αφορά τους λίγους, τους μη ευνοημένους, δηλαδή εκείνους που προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και τις μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες.

Στη βάση όλων αυτών, το σχολείο καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες της πρώτης «κατηγορίας» στην ανώτατη μόρφωση, με σκοπό την κάλυψη των κενών στις υψηλόβαθμες επαγγελματικές θέσεις, ενώ στρέφει τους/τις μαθητές/τριες της δεύτερης «κατηγορίας» στην αγορά εργασίας, με σκοπό την κάλυψη των κατώτερων επαγγελματικών θέσεων, οι οποίες δεν απαιτούν εξειδίκευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Althusser τονίζει ότι το σχολείο καταλαμβάνει σημαίνοντα ρόλο στους μηχανισμούς της κοινωνικής αναπαραγωγής (Θάνος κ.α., 2017). Παράλληλα, ισχυρίζεται ότι η αναπαραγωγή αποτελεί απαραίτητο προαπαιτούμενο των όρων παραγωγής. Στη θεωρία του κράτους λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο η διάκριση μεταξύ της κρατικής εξουσίας και του κρατικού μηχανισμού, αλλά και μια άλλη πραγματικότητα που βρίσκεται δίπλα από τον μηχανισμό του κράτους, αλλά δεν συγχέεται με αυτόν, αυτή των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους (Althusser, 1970). Για τον Althusser ο ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους που κυριαρχεί σήμερα στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι αυτός του σχολείου (Θάνος, 1999:19). Η θεωρία του Althusser, υπογραμμίζοντας τη σχετική αυτονομία των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, προσέδωσε μια αισιόδοξη διάσταση, καθώς ο εκπαιδευτικός θεσμός, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, εμπεριέχει μια δυναμική, που ξεφεύγει από τον έλεγχο του κράτους (Θάνος, 1999:21).

Μια άλλη προσέγγιση, που ταυτίζεται με τις συγκρουσιακές/αναπαραγωγικές προσεγγίσεις, αν και δεν συνδέεται με αυτές, είναι του Max Weber, η οποία συνεχίστηκε από τους Collins και King. Ο Weber επιδίωξε, την επισήμανση των συσχετίσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την εξουσία, διακρίνοντας την τυπική λογική ως μέσο για την επίτευξη ίδιων σκοπών, από την αυτοτελής λογική, ως στοιχείο της κουλτούρας και του κοινωνικού αξιακού συστήματος (Λάμνιας, 2001). Ο Weber και οι υπέρμαχοι των προσεγγίσεών του αποδέχονται τη συγκρουσιακή σχέση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, η οποία είναι συνεχής και εντεινόμενη, και επιδιώκει στην ενίσχυσή της, στη διατήρηση των προνομίων της ή στην απόκτηση νέων πλεονεκτημάτων (Λάμνιας, 2002). Στο σχολικό περιβάλλον, ο Weber και οι υποστηρικτές του αναγνωρίζουν την ύπαρξη σχέσεων σύγκρουσης μεταξύ των εμπλεκόμενων ηγετικών ομάδων ισχύος, που προορίζονται για την κατάληψη υψηλόβαθμων επαγγελματικών θέσεων. Οι μαθητές/τριες έρχονται ήδη από τα πρώτα χρόνια της σχολικής της ζωής σε μια συγκρουσιακή αντιπαράθεση μεταξύ τους, η οποία καθορίζεται από τις επιταγές, τις τάσεις και τη μορφή της εξουσίας, ενώ εξασφαλίζει την κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η διατήρηση αυτού του συγκρουσιακού

κλίματος να οδηγεί στην παγίωση και τόνωση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και στην εμφάνιση νέων (Φλουρής, 2019 · Weber, 1947).

1.3 Η θεώρηση του P. Bourdieu

Η θεωρία του P. Bourdieu για την κατανόηση και την επεξήγηση της κοινωνικής πραγματικότητας και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος εντάσσεται στις συνδυαστικές αναπαραγωγικές θεωρίες (Θάνος κ.α., 2017 · Λάμνιαν, 2002), και έχει ως αφετηρία της, τις θέσεις του Marx, του Weber και του Durkheim (Μυλωνάς, 2009). Η κοινωνιολογική προσέγγιση του Bourdieu εστιάζεται κατά κύριο λόγο στις αναπαραγωγικές διαδικασίες που συμβαίνουν στα κοινωνικά περιβάλλοντα, και εμφανίζονται εξαιρετικά βοηθητικές στις προσπάθειες να γίνουν καταληπτές έννοιες όπως «κοινωνική ανισότητα» και «κοινωνική τάξη» (Φλουρής, 2019).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η κοινωνική πραγματικότητα και κατ' επέκταση κάθε κοινωνικό πλαίσιο συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, απαρτίζεται από την αλληλεπίδραση των αντικειμενικών δομών των έξεων των κοινωνικών υποκειμένων, μια αλληλεπίδραση που η βάση της είναι οι σχέσεις εξουσίας (Θάνος κ.α., 2017). Ο ίδιος ο Bourdieu, αναφερόμενος στη σημασία του μικρο-επιπέδου υπογραμμίζει, ότι αν υιοθετούσε μια ντετερμινιστική προσέγγιση για το ρόλο των αντικειμενικών δομών στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, τότε δεν θα μπορούσε να γίνει τίποτε άλλο από το να μείνουν τα πράγματα ως έχουν: οι καθηγητές θα απαλλάσσονταν της ευθύνης τους» (Παναγιωτόπουλος, 1994).

Οι κυρίαρχες τάξεις που ελέγχουν τις κοινωνικές (αντικειμενικές) δομές προσπαθούν να παράγουν και να αναπαράγουν τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο/πεδίο το οποίο συγκροτούν, ενώ οι κυριαρχούμενες κοινωνικές τάξεις μέσω των έξεών τους προσπαθούν να ανασυγκροτήσουν τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας προς ίδιων όφελος (Θάνος κ.α., 2017). Στις πρακτικές των κυρίαρχων τάξεων συγκρίνονται οι πρακτικές των κυριαρχούμενων, στις οποίες οι κυρίαρχες τάξεις αντιπαρβάλλουν νέες πρακτικές προκειμένου να διατηρηθούν στην εξουσία (Bourdieu, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, κατά τον Bourdieu, το σχολείο, συνθέτει μια από τις κυριότερες, αν όχι την κυριότερη πρακτική κοινωνικής αναπαραγωγής, με την έννοια της διατήρησης ή της βελτίωσης της κοινωνικής θέσης (Θάνος κ.α., 2017). Πράγματι, είναι δεδομένο, ότι σχεδόν όλες οι κοινωνικές ομάδες των σύγχρονων ανεπτυγμένων

κοινωνιών επιδιώκουν την αναπαραγωγή τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που καθιστά το σχολικό και μορφωτικό κεφάλαιο, θεμελιώδες εργαλείο κοινωνικής αναπαραγωγής, ενίοτε μάλιστα, σε ορισμένους τομείς του κοινωνικού πεδίου, παρόμοιας ισχύος με του οικονομικού κεφαλαίου (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Η ένταξη του εκπαιδευτικού θεσμού στις στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής των προνομιούχων ομάδων προέκυψε από την ανάγκη νομιμοποίησης της αναπαραγωγής των κοινωνικών προνομίων μέσω διαδικασιών κοινωνικά ουδέτερων και αξιοκρατικών, τις οποίες εγγυάται το σχολείο (Φραγκουδακη, 1985). Ένα σχολείο αξιοκρατικό και κοινωνικά ουδέτερο απευθύνεται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, με επακόλουθο οι κοινωνικές ομάδες που μέχρι πρότινος χρησιμοποιούσαν ελάχιστα το σχολείο, να το έχουν πλέον εντάξει στις αναπαραγωγικές τους στρατηγικές (Bourdieu, 2002). Έτσι μέσα από τις μελέτες του Bourdieu, αναδεικνύεται με τον πλέον πειστικό τρόπο, ότι το σχολείο παράγει τις κοινωνικές ανισότητες με τη μετατροπή κοινωνικών πλεονεκτημάτων σε αντίστοιχα σχολικά πλεονεκτήματα (Παναγιωτόπουλος, 1994).

Το κεφάλαιο καταλαβαίνει κεντρική θέση στη θεωρία του Bourdieu για την ερμηνεία της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών εμπίπτει στον άνισο καταμερισμό του κεφαλαίου στις διάφορες κοινωνικές τάξεις (Θάνος κ.α., 2017). Ο Bourdieu καθορίζει το κεφάλαιο σε δύο διαστάσεις, με βάση τις οποίες προσδιορίζεται και η κοινωνική θέση του ατόμου τόσο στην κάθετη όσο και στην οριζόντια διάσταση της κοινωνικής ιεράρχησης: ο σφαιρικός όγκος του κεφαλαίου και η δομή του κεφαλαίου (Μπουρντιέ, 1994).

Ο συνολικός (σφαιρικός) όγκος του κεφαλαίου του ατόμου είναι πρωταρχικός παράγοντας για την ένταξή του στην κοινωνική ιεραρχία. Όσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός όγκος κεφαλαίου που διακατέχει ένα άτομο, τόσο υψηλότερη είναι και η κοινωνική θέση/τάξη που θα κατακτήσει (Θάνος κ.α., 2017). Τα άτομα που έχουν ίδιο όγκο κεφαλαίου υπάγονται στο ίδιο κοινωνικό στρώμα/κοινωνική τάξη. Οι μαθητές με τον μεγαλύτερο όγκο κληρονομημένου κεφαλαίου (ή κεφαλαίου καταγωγής) έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις (Bourdieu, 2002).

Ο συνολικός όγκος του κεφαλαίου σχηματίζεται από τον όγκο τριών επιμέρους/ειδών κεφαλαίου, τα οποία συνθέτουν τη δομή του: το οικονομικό κεφάλαιο, το πολιτισμικό κεφάλαιο και το μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1989). Συγκεκριμένα, το οικονομικό κεφάλαιο είναι τα χρήματα που έχει κάποιος στην κυριότητα του αλλά και ό,τι μπορεί να αποκτηθεί με χρήματα (περιουσία, μέσα παραγωγής κ.λπ.). Το πολιτισμικό κεφάλαιο ή μορφωτικό κεφάλαιο αναφέρεται στο επίπεδο εκπαίδευσης, τις γνώσεις, το

αξιακό σύστημα, τη γλώσσα και πιο γενικευμένα τον τρόπο επικοινωνίας (*savoir dire*) και συμπεριφοράς (*savoir faire*) κ.λπ.. δηλαδή την ψυχοδιανοητική και κοινωνική καλλιέργεια του ατόμου (Μυλωνάς, 2009). Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί το κεφάλαιο των «κοσμικών σχέσεων», με άλλα λόγια το σύνολο ενεργών ή μελλοντικών πόρων που σχετίζονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης (Θάνος κ.α., 2017).

Ο συνολικός όγκος κεφαλαίου δεν είναι ίδιος σε όλα τα άτομα, αλλά ποικίλλει (Θάνος κ.α., 2017). Σε κάποια άτομα υπερέχει το οικονομικό κεφάλαιο ενώ σε άλλα το πολιτισμικό. Οι μαθητές με ισοδύναμο κληρονομημένο όγκο κεφαλαίου (οικονομικό-πολιτισμικό-κοινωνικό), έχει ως αποτέλεσμα η δομή του κεφαλαίου να επενεργεί με διαφορετικό τρόπο στη σχολική τους πορεία. Οι μαθητές που στη δομή του κληρονομημένου κεφαλαίου τους υπερεπεί το πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για καλύτερη σχολική πορεία σε αναλογία με τους μαθητές που στη δομή του κληρονομημένου κεφαλαίου τους υπερισχύει το οικονομικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Bourdieu (2002), η σχολική επιτυχία *«εξαρτάται κυρίως από το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο και από τη ροπή προς την επένδυση στο σχολικό σύστημα»*.

1.3.1 Πολιτισμικό κεφάλαιο

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου «επιβλήθηκε» ως αναγκαία υπόθεση για να κατανοηθεί η σχολική επίδοση των μαθητών που έρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Θάνος κ.α., 2017). Ο Bourdieu ισχυρίζεται πως η «σχολική επιτυχία», δηλαδή τα ειδικά οφέλη, που έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τα παιδιά των διάφορων κοινωνικών τάξεων, σχετίζεται με τον καταμερισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Αυτή η θέση συγκροτεί τη ρήξη τόσο με τη θεώρηση που συνδυάζει τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία με τις φυσικές ικανότητες του ατόμου όσο και τις θεωρίες του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Μπουρντιέ, 1994).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο παραπέμπει σε υπηρεσίες και αγαθά, που δεν σχετίζονται με οικονομικά κίνητρα, ενώ βοηθούν με θετικό τρόπο στη βελτίωση του κοινωνικού κύρους των ατόμων (Φλουρής, 2019). Συγκεκριμένα, στο πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνονται γνώσεις, δεξιότητες, ειδικές ικανότητες και εφόδια ή προσόντα που προσλαμβάνονται από την εκπαίδευση και αξιολογούνται σε ορισμένα περιβάλλοντα της κοινωνίας (Θάνος κ.α., 2017). Τα ιδιαίτερα αυτά εφόδια και προσόντα διαμορφώνουν

τη θέση ή το status των υποκειμένων στην κοινωνία (Kanno & Vaghese, 2010). Κατ' ουσία, το πολιτισμικό κεφάλαιο άπτεται στον τρόπο ή τον βαθμό που κάθε οικογένεια εκχωρεί στα νεαρά μέλη της ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, κριτική σκέψη, εκφραστική ικανότητα, τα οποία βοηθούν την προσαρμογή τους στην κοινωνία και τα καθιστά περισσότερο αποδεκτά από το σύνολο (Φλουρής, 2019).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να υπάρξει σε τρεις διαφορετικές καταστάσεις. Η πρώτη είναι η ενσωματωμένη ή εγγενής κατάσταση, υπό τη μορφή διαρκών διαθέσεων του οργανισμού (Θάνος κ.α., 2017). Αυτή συναπαρτίζεται από τη σύνθεση του χρόνου με την οικογενειακή οικονομική επένδυση, η οποία διαδραματίζεται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, και σχετίζεται με τον τρόπο σκέψης που αποκτά, την ικανότητα του υποκειμένου να λαμβάνει αποφάσεις, την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του, τον τρόπο που αποφασίζει να ενεργεί, τους κανόνες που θέλει να επιβάλει και τις συνήθειες του (Φλουρής, 2019). Στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση περιλαμβάνεται το σύνολο των πολιτισμικών αγαθών στα οποία έχει εκτεθεί το κοινωνικό υποκείμενο, όπως είναι τα έργα τέχνης, τα βιβλία, τα τεχνικά και τεχνολογικά μέσα ή εργαλεία κ.ά. (Θάνος κ.α., 2017). Κατά τον Bourdieu, τα πολιτισμικά αγαθά που φέρει ένα άτομο, γίνονται συνήθως ορατά από τον κοινωνικό του περίγυρο, όχι στην ειδική τους μορφή, αλλά τουλάχιστον στη γενική τους. Η τρίτη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου αφορά τη θεσμοποιημένη κατάσταση που αποτυπώνεται μέσω των διαπιστευτηρίων και των τίτλων που κατακτά το κοινωνικό υποκείμενο, από το σχολείο ή κάθε άλλου είδους εκπαιδευτικό ίδρυμα (Bourdieu, 1999).

Ο Bourdieu, από τις τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωματωμένη, στην οποία βασίζει την κεντρική ιδέα της κοινωνιολογικής του θεώρησης. Σύμφωνα με αυτή, η διαδικασία ενσωμάτωσης, προϋποθέτει αρκετό χρόνο, δεν μεταβιβάζεται και κυρίως δεν αποκτάται μέσω της διδακτικής οδού (Λάμνιαν, 2002). Το μορφωτικό, ιδεολογικό υπόβαθρο των γονέων, καθώς και η εξοικείωση των παιδιών με τους σχολικούς κανόνες, συμπεριλαμβάνονται στις εκφάνσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου ως ενσωματωμένη κατάσταση, και συνεργούν καταλυτικά στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών (Φλουρής, 2019). Κι αυτό επειδή τα παιδιά διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους προτιμήσεις ήδη πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στην εκπαίδευση, μέσω των γονιών τους (Jaeger, 2007).

1.3.2 Habitus

Η έννοια του habitus είναι κεντρικής σημασίας στη θεωρία του Bourdieu. Συγκεκριμένα, ο Γάλλος κοινωνιολόγος με την έννοια του habitus εστιάζει, στο ίδιο το υποκείμενο και τις δράσεις/πρακτικές του (Μουζέλης, 1994). Το habitus-έξη προκύπτει από την ατομική ιστορία, παράγει συλλογικές και ατομικές πρακτικές και υφίσταται στα αντιληπτικά σχήματα που το άτομο διαμορφώνει κατά την πορεία της ζωής του (Φλουρής, 2019). Επιπλέον, επιτυγχάνει τη τήρηση των βιωμάτων του παρελθόντος του με τη μορφή αντιληπτικών σχημάτων, σκέψεων και δράσεων, που είναι σε αλληλεξάρτηση με τους αντικειμενικούς κανόνες και τα κανονιστικά κοινωνικά πρότυπα, έτσι ώστε να αντέχουν στον χρόνο (Bourdieu, 2006). Το habitus συνδέεται και με τη δυνατότητα των υποκειμένων να επινοούν λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Όσο η διαδικασία αυτή γίνεται αβίαστα και ασυνείδητα, ο Bourdieu κρίνει ότι είναι αποτέλεσμα υποκειμενικής προδιάθεσης (Φλουρής, 2019).

Το habitus διαμορφώνεται από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας είτε μέσω της άμεσης εμπειρίας είτε μέσα από την οικογενειακή, αυθόρμητη συνήθως, αγωγή (Μυλωνάς, 1998). Ο Bourdieu (1977) κάνει λόγο για σωματική προδιάθεση που είναι παρούσα και μόνιμη σε κάθε άτομο, και εκδηλώνεται ως τάση, κατεύθυνση ή κλίση. Το habitus αναδεικνύεται σε μια αλληλεπιδραστική και υπαρκτική τάση, που η επάρκεια της καθορίζεται με βάση τα αποτελέσματά της (Μαρκουλάτος, 2007).

Το πρωτογενές habitus, έχει σε τέτοιο βαθμό ενσωματωθεί και σωματοποιηθεί, για να διαρκεί σε όλη τη ζωή, χωρίς όμως να μένει ανεπηρέαστο (Μυλωνάς, 2009). Σύμφωνα με τον Bourdieu, η πρωτογενής εκπαίδευση παράγει με τη σειρά της μια πρωτογενής έξη, η οποία είναι χαρακτηριστική μιας ομάδας ή τάξης και συμβάλει στη μεταγενέστερη συγκρότηση κάθε άλλης έξης (Bourdieu & Passeron, 2014). Το habitus, λοιπόν, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών δομών, οδηγεί στην αναπαραγωγή αυτών των δομών, μέσω τις πρακτικής. Όμως, η αναπαραγωγή αυτή, πραγματοποιείται με ορισμένες τροποποιήσεις, εξαιτίας της ιδιαίτερης προσωπικότητας των ατόμων (Bourdieu, 1980).

1.3.3 Λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιεί εσωτερικές και εξωτερικές λειτουργίες με τις οποίες επιτυγχάνει την αναπαραγωγή τόσο της δικής του ύπαρξης, όσο και της δομής

και των σχέσεων εξουσίας μιας καθορισμένης κοινωνίας, στην οποία εντάσσεται (Bourdieu & Passeron, 2014). Οι εξωτερικές λειτουργίες του σχολείου πραγματοποιούνται μέσω των εσωτερικών λειτουργιών του, πράγμα που έχει συμβάλει στη διαίω- νιση της αυταπάτης, ότι το σχολείο είναι ανεξάρτητο και αμερόληπτο από τα συμφέ- ροντα των «κυρίαρχων» κοινωνικών τάξεων (Μπουρντιέ, 1992). Όσο καλύτερα επιτε- λούνται οι εξωτερικές λειτουργίες μέσω των εσωτερικών λειτουργιών, τόσο πιο οργα- νικά τις αφομοιώνει στον δικό του μηχανισμό, πετυχαίνοντας έτσι, έναν ιδιαίτερο τύπο ισορροπίας μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών λειτουργιών προς όφελος των συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων (Bourdieu & Passeron, 2014).

Ως εσωτερικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος λογίζονται αυτές της αυ- τοαναπαραγωγής, της εγχάραξης, της διαγραφής και η συγκάλυψης, ενώ εξωτερικές είναι οι λειτουργίες της επιλογής, της εξειδίκευσης, της κοινωνικοποίησης, της διατή- ρησης και αναπαραγωγής και της νομιμοποίησης (Θάνος κ.α., 2017 · Πατερέκα, 1986). Στην παρούσα μελέτη, θα γίνει εκτενής αναφορά στην επιλεκτική λειτουργία του scho- λείου.

Το σχολείο, μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης (π.χ. εξετάσεις, συμμετοχή στο μά- θημα, διαγωνισμοί, τεστ, κ.α.), κρίνει την επίδοση των μαθητών, κατατάσσοντάς τους ιεραρχικά. Άρα, οποιοδήποτε είδος εξέτασης, αποτελεί διαδικασία επιλογής των μαθη- τών (λειτουργία επιλογής). Η διαδικασία της επιλογής επειδή καθορίζει τη σχολική πο- ρεία των μαθητών/τριών, πραγματοποιείται με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο, εξασφαλίζοντας για όλους ίδια κριτήρια και συνθήκες επιλογής. Με βάση το πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες εξετάζονται με την ίδια ύλη, τα ίδια θέματα, την ίδια αυστηρό- τητα κ.λπ. Ενώ εξασφαλίζει και τη δωρεάν παροχή όλων των απαραίτητων υλικών και μέσων (βιβλία, δίδακτρα, εξοπλισμό κ.α.) με σκοπό τον περιορισμό των ανισοτήτων που οφείλονται στο οικονομικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 2014).

Κατά συνέπεια το σχολείο φαίνεται να διαχωρίζει τους/τις μαθητές, αναλόγως των ικανοτήτων τους και της προσπάθειάς τους, συγκαλύπτοντας τη συμβολή του συγκεκρι- μένου πολιτισμικού κεφαλαίου που επιβάλει αυθαίρετα (Bourdieu & Passeron, 2014). Έτσι οι μαθητές/τριες που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πετύχουν υψηλές επιδόσεις, εξαιτίας της εγγύτητας του κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου με εκείνο του σχολείου. Από την άλλη, οι μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, αντιμετωπίζουν από την αρχή της φοίτησής τους, δυσκολίες που αποτυπώνονται στη σχολική τους σταδιοδρομία, λόγω της απόστασης του κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου από την οικογένεια

με αυτό του σχολείου. Οι μαθητές αυτοί, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν δεν ανταπεξέρχονται στις σχολικές απαιτήσεις και ορισμένοι οδηγούνται στην διακοπή της φοίτησής του, δηλαδή αυτό-διαγράφονται (λειτουργία διαγραφής) Bourdieu & Passeron, 2014).

Η επίδοση των μαθητών/τριών δεν συναρτάται με τις ατομικές και νοητικές τους ικανότητες, αλλά από την κοινωνική τους καταγωγή. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένας καίριος παράγοντας στη σχολική διαφοροποίηση των μαθητών/τριών. Αλλά λόγω του γεγονότος ότι είναι συμβολικό (η ενσωμάτωσή του γίνεται μέσα από τις διαδικασίες της εγχάραξης και εξομοίωσης), με τη συνεισφορά του σχολείου, εμφανίζεται σε χάρισμα. Αναδεικνύεται, λοιπόν ότι το σχολείο αντιμετωπίζει ίσα άνισους μαθητές (Bourdieu & Passeron, 1993).

Κεφάλαιο 2^ο Σχολική βία και παραβατικότητα-εννοιολογική αποσαφήνιση

Η βία και η επιθετικότητα απαρτίζουν εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες παρατηρούνται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ανθρώπου, με το σχολείο να αποτελεί, μεταξύ άλλων, χώρο εκδήλωσης τέτοιων βίαιων συμπεριφορών (Νικολάου, 2013).

Σε διάφορες μελέτες για τη σχολική βία και παραβατικότητα χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι, τις περισσότερες φορές εναλλακτικά, οι οποίοι όμως έχουν διαφορετικό περιεχόμενο (Θάνος κ.α, 2017). Επιπλέον, διακρίνεται σε αρκετές έρευνες, το φαινόμενο της μη αποσαφήνισης των όρων σχολική βία και παραβατικότητα, ενώ σε κάποιες άλλες, ορίζονται βάσει των μορφών εμφάνισής τους (Θάνος κ.α., 2017). Αν και η έννοια της παραβατικής συμπεριφοράς είναι ευρύτερη από αυτή της βίας, στην ελληνική βιβλιογραφία έχει υπερισχύσει ο όρος, σχολική βία, ο οποίος προσεγγίζεται στα πλαίσια της συναινετικής αιτιοκρατικής θεώρησης (Θάνος κ.α., 2017).

Όπως αναφέρει ο Γ. Πανούσης (2013), η σχολική βία (school violence) και παραβατικότητα αφορά κατηγορία «εγκλημάτων» που διαπράττονται στο σχολικό χώρο, τα οποία δεν πρέπει να συγχέονται με αντικοινωνικές/ εγκληματικές ενέργειες των μαθητών που τελούνται εκτός σχολείου (Πανούσης, 2006). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), η σχολική βία με βάση το κριτήριο των ατόμων ή των ομάδων που εμπλέκονται διακρίνεται σε: βία μεταξύ των μαθητών, βία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και βία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, «η βία στο σχολείο ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001 · Τσαούσης, 1989). Η ζημιά ή η βλάβη που προκαλείται είναι σωματική ή ψυχολογική/συναισθηματική (Θάνος κ.α., 2017). Ωστόσο, σ' αυτόν τον ορισμό δεν συμπεριλαμβάνονται πράξεις που αφορούν την κλοπή ή τη χρήση ουσιών (π.χ. κατανάλωση αλκοόλ, κάπνισμα) (Θάνος κ.α., 2017).

Οι συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες «απομακρύνονται» από τους κανόνες του σχολείου, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και («αναγκαστικά») οφείλουν να συναινούν οι κυριαρχούμενες κοινωνικές ομάδες, χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα συμπεριφορά (Θάνος κ.α., 2017). Ωστόσο, όλες οι συμπεριφορές που αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες δεν αποτελούν παραβατικές συμπεριφορές (Τσατσάκης, 2019). Πράγματι, η «αποκλίνουσα συμπεριφορά»

περιλαμβάνει αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών που αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες (Θάνος κ.α., 2017). Οι μη αποδεκτές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται ως μορφές «παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς» (Κυρίδης, 2006). Αν και σε γενικές γραμμές, στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά περιλαμβάνονται μορφές οι οποίες, με κριτήριο μια διαβαθμισμένη κλίμακα «ως προς τη σπουδαιότητά τους» χαρακτηρίζονται παραβατικές ή εγκληματικές, στην περίπτωση των παιδιών αντί του όρου εγκληματική συμπεριφορά γίνεται χρήση του όρου παραβατική συμπεριφορά (Θάνος κ.α., 2017).

Έτσι λοιπόν, οι κανόνες του σχολείου, αποτελούν ένα θεσμό που υιοθετεί τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Οι συμπεριφορές των μαθητών που δεν συνάδουν με τις αξίες και τους κανόνες του σχολείου αξιολογούνται ως αποκλίνουσες (Θάνος κ.α., 2017). Οι μη αποδεκτές αποκλίνουσες συμπεριφορές αποτελούν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές αυτές στην περίπτωση των μαθητών/τριών διακρίνονται σε εγκληματικές και παραβατικές, όπως γίνεται στην περίπτωση των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών συνιστούν παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών από ήπιες ως ακραίες (Θάνος, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, η σχολική βία εντάσσεται στη σχολική παραβατικότητα, η οποία αποτελεί ευρύτερη έννοια από εκείνη της σχολικής βίας. Η παραβατικότητα εκτός από τη βία μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών περιλαμβάνει και μορφές βίας κατά της σχολικής παρουσίας (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.) (Τσατσάκης, 2019).

2.1 Μορφές σχολικής βίας

Η σχολική βία και παραβατικότητα εμφανίζεται με ποικίλες μορφές οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ακόμη κι όταν περιλαμβάνονται στην ίδια κατηγορία (Θάνος, κ.α., 2017· Τσατσάκης, 2019). Ως παράδειγμα, μπορεί να αναφερθεί η σωματική βία, στην οποία εντάσσεται τόσο ένα μικρό σπρώξιμο όσο και η πρόκληση πιο σοβαρού τραυματισμού ακόμη και με τη χρήση κάποιου αντικειμένου (Τσατσάκης, 2019). Επιπροσθέτως, μια μορφή βίας δύναται να κάνει την εμφάνισή της και σε άλλες μορφές. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διάδοση (κακόβουλων) φημών, η οποία είναι μορφή

λεκτικής βίας, ωστόσο μπορεί να επιφέρει και κοινωνικό αποκλεισμό. Για τους λόγους αυτούς η προσπάθεια κατηγοριοποίησης των διάφορων μορφών βίας καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη.

Μια τυπική κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών σχολικής βίας είναι αυτή του διαχωρισμού σε άμεση και έμμεση βία. Η άμεση βία συνθέτει μία «ανοικτή» επίθεση του «θύτη» προς το «υποψήφιο θύμα» του, ενώ αφορά κυρίως μορφές βίας που γίνονται εύκολα αντιληπτές όπως η σωματική και η λεκτική βία (Olweus, 1993). Από την άλλη, η έμμεση βία γίνεται πιο δύσκολα αντιληπτή διότι δεν επηρεάζει απευθείας το «θύμα» και περιλαμβάνει μορφές σχολικής βίας όπως η κοινωνική απομόνωση και ο αποκλεισμός, μέσω της διάδοσης (αρνητικών) φημών με στόχο την αμαύρωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του θύματος (Hirsch, Lowen, & Santorelli, 2012· Σπυρόπουλος, 2011). Αν και αυτή η κατηγοριοποίηση κρίνεται πολύ γενική, η πιο συνηθισμένη, κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών της σχολικής βίας είναι η σωματική, λεκτική, κοινωνική-ψυχολογική, σεξουαλική και διαδικτυακή (Αρτινοπούλου, 2001).

Όσον αφορά τη σχολική παραβατικότητα, αυτή τείνει να είναι πιο ευρεία και να περιλαμβάνει μορφές βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά της σχολικής περιουσίας, της διδακτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών, αλλά και του εαυτού τους (Τσατσάκης, 2019). Ο Θάνος (2017), κατηγοριοποιεί 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.

Η βία κατά προσώπου περιλαμβάνει τις ακόλουθες 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.
- Λεκτική βία: πειράγματα, καυγάδες, βρισιές, κοροϊδίες, φωνές, φήμες
- Μη λεκτική βία: χειρονομίες/κινήσεις (π.χ. μούντζες, ειρωνικό κούνημα των χεριών, κ.λπ.), μορφασμοί (π.χ. ξίνισμα, βγάλσιμο γλώσσας, κ.λπ.), κ.ά. (Θάνος, 2017)
- Βιοπραγίες: κλοπές, αρπαγή υλικών αγαθών
- Σεξουαλική παρενόχληση/βία: σεξιστικά σχόλια, πειράγματα, εκφράσεις και χειρονομίες, βιασμός

- Κοινωνική-συναισθηματική βία: αποκλεισμός και απομόνωση από δραστηριότητες και παρέες, ιδιαιτέρως, με τη χρήση έμμεσης λεκτικής βίας, όπως η διάδοση κακόβουλων φημών και υποτιμητικών σχολίων (Θάνος κ.α., 2017).
- Ηλεκτρονική βία: άσκηση βίας (λεκτική, εκφοβισμό, απειλές, σεξουαλική κ.α.) μέσω της χρήσης εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, το Instagram και το email (Rigby, 2001).
- Κάπνισμα κατά τη διάρκεια του σχολείου
- Κατανάλωση αλκοόλ (στο διάλειμμα, σε γιορτές, κ.λπ.).
- Χρήση ή υπό την επήρεια εξαρτησιογόνων ουσιών/ναρκωτικών

Η βία κατά της διδακτικής διαδικασίας αφορά την παρεμπόδιση της με ποικίλους 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.). Επιπλέον, οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες οι οποίες δεν συνάδουν με τη 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) καθώς και η χρήση του κινητού. Ακόμη, παρατηρείται το φαινόμενο της αντιγραφής από τους μαθητές με σκοπό την καλή επίδοση σε ένα διαγώνισμα ή σε ένα τεστ (Θάνος κ.α., 2017).

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.) (Θάνος κ.α., 2017).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι διάφορες μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας δεν κάνουν πάντοτε την εμφάνισή τους μεμονωμένα αλλά σε αρκετές περιπτώσεις συγχρόνως (Θάνος κ.α., 2017).

2.2 Σχολικός εκφοβισμός

Τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στις καθημερινές συζητήσεις, οι όροι «σχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός» σχετίζονται συχνά (Τσατσάκης, 2019). Ενώ, τελευταία

γίνεται και χρήση του όρου του «σχολικού εκφοβισμού» αντί του όρου «σχολική βία». Ωστόσο αυτοί οι δύο όροι είναι διαφορετικοί. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια «ασύμμετρη» σχολική βία, που διακρίνεται για την επαναληπτικότητα της, τη χρονική διάρκεια και την τάση επίδειξης εξουσίας και κυριαρχίας έναντι άλλων, ασθενέστερων ατόμων, συνήθως συνομηλίκων (Αρτινοπούλου, 2001). Ουσιαστικά, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μορφή συστηματικής βίας, η οποία εκδηλώνεται για ικανό χρονικό διάστημα, χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη δύναμη/εξουσία ανάμεσα στις δύο εμπλεκόμενες πλευρές και την πρόθεση πρόκλησης βλάβης από τη μεριά του «θύτη» (Θάνος, 2017).

Ο σχολικός εκφοβισμός πραγματοποιείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων σε συστηματική βάση, και εκδηλώνεται κυρίως εναντίον ατόμων που δεν δύνανται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να ταπεινώνονται και να ευτελίζονται (Olweus, 1991). Κατά τον Rigby (1999), η αναγνωσιμότητα του φαινομένου αυτού συνδέεται με την έναρξη αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που υπόκεινται την κακομεταχείριση εξαιτίας της διαφορετικότητάς, όπως οι φυλετικές διακρίσεις, η εθνική ταυτότητα, η οικονομική και κοινωνική θέση, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η διανοητική ή σωματική αναπηρία.

Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με τις ίδιες μορφές που εκδηλώνεται και η σχολική βία, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνιση της μια νέα μορφή εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή «κυβερνο-εκφοβισμός» (cyberbullying) (Αρτινοπούλου, 2001). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ορίζεται όπως και ο σχολικός εκφοβισμός, με τη διαφορά να έγκειται στο γεγονός ότι ο πρώτος εκδηλώνεται σε περιβάλλον προηγμένου τεχνολογικού επιπέδου. Οι Anderson και Sturm (2007) αναφέρουν ότι τα θέματα της κακοποίησης είναι ίδια και στον κυβερνοχώρο, όπως και στην κατ' ιδίαν επικοινωνία, χωρίς ωστόσο να χρειάζεται ο «θύτης» να έρθει σε άμεση επαφή με το «θύμα» του. Ο Belsey απεικόνισε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως τη «χρήση τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, όπως μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κινητού τηλεφώνου, στιγμιαία μηνύματα, συκοφαντικές ιστοσελίδες με απευθείας σύνδεση προσωπικής ψηφοφορίας, και δυσφημιστική, τακτική και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή ομάδα, που προορίζεται να βλάψει τους άλλους» (Τσατσάκης, 2019).

2.3 Συχνότητα σχολικής βίας και παραβατικότητας

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον για το θέμα της σχολικής βίας και παραβατικότητας, σε συνάρτηση με τη συμβολή των ΜΜΕ, συνδέεται με την έκταση και τη συχνότητα του φαινομένου (Θάνος, κ.α., 2017). Συγκεκριμένα, υπάρχει η άποψη ότι η σχολική βία και παραβατικότητα έχουν αυξηθεί και οι διαστάσεις που λαμβάνουν θεωρούνται ανησυχητικές (Θάνος, κ.α., 2017 · Τσατσάκης, 2019). Ωστόσο, 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 (Τσατσάκης, 2019). Κάποιες μελέτες παρουσιάζουν ότι, η σχολική βία και παραβατικότητα έχουν αυξηθεί σημαντικά. Η πλειονότητα των ερευνών, όμως, δείχνει ότι η σχολική βία και παραβατικότητα παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα και σχετίζονται με ήπιες μορφές (Θάνος, κ.α., 2017). Η κατάσταση αυτή μπορεί να οφείλεται στη διαφορά που υφίσταται μεταξύ της επίσημης/καταγεγραμμένης και της ανεπίσημης/μη καταγεγραμμένης (σκοτεινής) σχολικής βίας (Θάνος, κ.α., 2017), στη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία, αλλά και στην έλλειψη μιας διεπιστημονικής προσέγγισης σχετικής με το φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001). Επιπλέον, η ασάφεια που παρατηρείται στον προσδιορισμό των σχετικών όρων στις διάφορες έρευνες επηρεάζει τις εκτιμήσεις για την έκταση της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Ο Πανούσης (2018) γνωστοποιεί μετρήσεις της σχολικής βίας, οι οποίες αφορούν στο 4% με 6% του σχολικού πληθυσμού και αποτελεί το 0,24% της νεανικής παραβατικότητας. Επίσης, τα αποτελέσματα πανελλήνιας έρευνας που έλαβε χώρα το 2017, για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό σε τρεις χιλιάδες εξακόσιους εξήντα επτά (3.667) μαθητές Πρωτοβάθμιας και σε τριάντα τρεις χιλιάδες εκατό δώδεκα (33.112) μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ανέφερε ότι είχε υψηλό βαθμό συναισθηματικής και υλικής υποστήριξης από τους γονείς και είχε πολλούς φίλους στο σχολείο. Αναφορικά με τις μορφές σχολικής βίας, η πιο συχνή μορφή ήταν αυτή της λεκτικής (56,5%), η οποία περιλάμβανε την εξύβριση και την κοροϊδία, και έπονταν η σωματική βία (30,5%) που συγκαταλέγονταν 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 αποσπών βίαια προσωπικά τους αντικείμενα (11,3%) (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2017).

Από τις μορφές σχολικής βίας και παραβατικότητας η πιο συχνή φαίνεται να είναι αυτή της λεκτικής βίας και της φασαρίας, ενώ οι υπόλοιπες μορφές βίας είναι «λίγο» ή «καθόλου» συχνές (Αρτινοπούλου, 2001). Ωστόσο στις γενικές αυτές κατηγορίες της σχολικής βίας και παραβατικότητας συνυπολογίζονται και μορφές βίας που αποτελούν «αρκετά συχνό» φαινόμενο. Για παράδειγμα, αν και η σωματική βία θεωρείται «λίγο συχνό» φαινόμενο, υπάρχουν ορισμένες επιμέρους μορφές «ήπιας σωματικής βίας» που αποτελούν «αρκετά συχνό» φαινόμενο: χτύπημα με το χέρι, σπρωξίματα, πάλη, ξύλο κ.ά. (Κατσικάς, 2023). Στη βία κατά προσώπων η πιο συχνή μορφή βίας είναι η λεκτική και σωματική βία, ενώ στη βία κατά της διδακτικής διαδικασίας η φασαρία, και τέλος στη βία κατά του σχολείου η ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος και η πρόκληση ζημιών (Τσίγκανου, Δασκαλάκη & Τσαμπαρλή, 2004). Οι διάφορες μορφές βίας ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών (Θάνος κ.α., 2017). Για παράδειγμα, στο δημοτικό σχολείο η πιο συχνή μορφή βίας είναι η σωματική και λεκτική βία και η φασαρία, στο Λύκειο μεγάλη συχνότητα παρουσιάζουν η λεκτική βία, το κάπνισμα, οι καταλήψεις, η ρύπανση και πρόκληση υλικών ζημιών στο σχολείο. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι δεν έχουν μελετηθεί όλες οι μορφές βίας, όπως για παράδειγμα η σεξουαλική, στον ίδιο βαθμό με τις άλλες μορφές (Αρτινοπούλου, 2001).

2.4 Παράγοντες εκδήλωση σχολικής βίας

Οι έρευνες και οι μελέτες αναφορικά με τους παράγοντες, εντάσσονται στο πλαίσιο της αιτιοκρατικής προσέγγισης ή της προσέγγισης του περάσματος στην πράξη (Θάνος κ.α., 2017). Αντίθετα, η κριτική προσέγγιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς δεν εστιάζει στους παράγοντες που οδηγούν στην εν λόγω συμπεριφορά αλλά στους φορείς/ θεσμούς κοινωνικού ελέγχου σε σχέση με τις δομές της εξουσίας σε μία κοινωνία (Θάνος κ.α., 2017). Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι παράγοντες στο πλαίσιο της αιτιοκρατικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με το πλαίσιο που αναφέρθηκε παραπάνω, εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς κατατάσσονται σε δύο ομάδες: α) τους ατομικούς/κληρονομικούς παράγοντες στους οποίους περιλαμβάνονται και

οι ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, και β) τους περιβαλλοντικούς/κοινωνικούς παράγοντες (Γεωργούλας, 2000).

2.4.1 Ατομικοί παράγοντες

Στους ατομικούς παράγοντες που οφείλεται η εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας, συγκαταλέγονται το φύλο, βιολογικοί-κληρονομικοί και ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες.

2.4.1.1 Φύλο

Το φύλο αν και αποτελεί ένα βιολογικό χαρακτηριστικό, πολλά χαρακτηριστικά του φύλου είναι κοινωνικά χαρακτηριστικά που έχουν «βιολογικοποιηθεί» (Θάνος κ.α., 2017). Το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στους ανθρώπους. Η διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων συνδέεται με τα κοινωνικά στερεότυπα τους (Γεωργούλας, 2009).

Αναφορικά με τη σχολική βία, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συχνότητα και τη μορφή εκδήλωσης της βίας και της παραβατικότητας των αγοριών και των κοριτσιών (Τσατσάκης, 2019). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια εκδηλώνουν βία λιγότερο συχνά εν αντιθέσει με τα αγόρια (Φαρσεδάκης, 1986). Επιπλέον, τα αγόρια διαφέρουν σε σχέση με τα κορίτσια και ως προς τις μορφές βίας που εκδηλώνουν (Θάνος κ.α., 2017). Ο Olweus (1999) ισχυρίστηκε ότι ο εκφοβισμός διαφέρει ποιοτικά ανάλογα με το φύλο. Διακρίνει ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν συνήθως πειράγματα/ενοχλήσεις ενώ τα αγόρια σωματική βία. Ο Besag τονίζει ότι, οι διαφορές που διακρίνονται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη σχολική αίθουσα, επαληθεύουν και επισημαίνουν επικείμενες διαφορές σε θέματα επιθετικότητας ως προς το φύλο (Elliot, 1997). Τα αγόρια παρουσιάζονται πιο βίαια στο παιχνίδι τους (Maccoby & Jacklin, 1980) και η μεταγενέστερη εκφοβιστική συμπεριφορά τους εκδηλώνεται κυρίως με σωματική και λεκτική βία, ενώ οι φήμες, τα κουτσομπολιά και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι τα προτιμώμενα μοντέλα εκφοβισμού που εκδηλώνουν τα κορίτσια (Θάνος κ.α., 2017).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα διαφοροποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αποτελεί η εκδήλωση της σωματικής βίας. Συγκεκριμένα, η σωματική βία εκδηλώνεται στα αγόρια με κλοτσιές και μπουνιές, αντίθετα στα κορίτσια με χαστούκια και μαλλιοτραβήγματα (Θάνος κ.α., 2017). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε εικόνες σχολικής

βίας, όπως για παράδειγμα στο διαδίκτυο, τα κορίτσια απουσιάζουν (Θάνος κ.α., 2017). Η παραλλαγή αυτή μπορεί να ερμηνευθεί με κοινωνιολογικούς όρους, ως επακόλουθο της κοινωνικοποίησης των φύλων σε διαφορετικούς κοινωνικούς όρους.

2.4.1.2 Βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν την παραβατική συμπεριφορά ως αντανάκλαση μιας προδιαγεγραμμένης και κατά συνέπεια μιας κληρονομικής προέλευσης η οποία δεν είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης βούλησης, δηλαδή, το έγκλημα προϋπάρχει ως εγγενές στοιχείο στη φύση του βιολογικά επιρρεπούς ανθρώπου (Ζαραφωνίτου, 2004).

Στους βιολογικούς-κληρονομικούς παράγοντες, συμπεριλαμβάνονται, η κληρονομικότητα, η φυσιολογία και σωματική κατασκευή του παιδιού, φυσικές ασθένειες, μειοψυχίες, γενετικές και νευροφυσιολογικές δυσλειτουργίες, δυσλειτουργίες του αυτόνομου νευρικού συστήματος και βιοχημικοί-φαρμακολογικοί παράγοντες (Θάνος κ.α., 2017). Έρευνες σχετικά με την επιρροή της κληρονομικότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά επικεντρώνονται σε δύο επίπεδα: α) στο γενεαλογικό δέντρο του παιδιού, και β) στη μελέτη μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων που έχουν υιοθετηθεί (Θάνος κ.α., 2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται ότι η κληρονομικότητα ασκεί κάποια επίδραση (Φαρσεδάκης, 1986).

Στις μέρες μας, το θέμα της επίδρασης των βιολογικών παραγόντων στην εμφάνιση σχολικής βίας από τους μαθητές, συνεχίζει να απασχολεί το ενδιαφέρον. Ο Κουράκης (2009) αναφερόμενος σε έρευνα των Fairchild και Goodyer, παρατήρησε ότι οι δράστες σχολικού εκφοβισμού είχαν χαμηλό επίπεδο μιας στεροειδούς ορμόνης, της κορτιζόλης. Η αυξημένη παρουσία κορτιζόλης στον οργανισμό συμβάλλει στον έλεγχο των συναισθημάτων και στην καταστολή της εκδήλωσης βίαιων παρορμήσεων. Επίσης, ο Rigby αναφέρεται στο σύνδρομο Asperger, μια νευρο-βιολογική διαταραχή, η οποία έχει επίδραση στην ικανότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων από το παιδί. Τα παιδιά με το σύνδρομο αυτό έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Σπυρόπουλος, 2011).

2.4.1.3 Ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες

Πολλά γνωρίσματα που εμπεριέχει η προσωπικότητα του ατόμου όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα, το άγχος, η ανάγκη για επιβεβαίωση κ.λπ. έχουν ως βάση, παράγοντες που προέρχονται από την ψυχολογία.

Οι ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες εμπεριέχουν 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, κ.ά. Οι ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες φαίνεται ότι συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, η οποία δεν είναι αποτέλεσμα «ελεύθερης βούλησης» (Σπινέλλη, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα φαίνεται να επικεντρώνεται στις μαθησιακές δυσκολίες, εν αντιθέσει με παλαιότερα όπου τον ενδιαφέρον κέντριζε η επίδραση της νοητικής καθυστέρησης στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές. Σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση τίθεται το ερώτημα. Αν τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν τους κανόνες του σχολείου και να προσαρμοστούν σε αυτούς και γι' αυτόν τον λόγο, πιθανόν, να έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά (Σπινέλλη, 2005). Ο Φαρσεδάκης (1986), από την ανασκόπηση των σχετικών μελετών διαπίστωσε την ύπαρξη «συνεπών συσχετισμών» ανάμεσα στη νοητική καθυστέρηση και τον αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας. Διακρίνει, όμως, ότι δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων. Επίσης, αναφέρει ότι η συσχέτιση αυτή θα πρέπει να λάβει υπόψη της, διάφορες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα την ικανότητα των παιδιών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης που προβαίνουν σε παραβατικές πράξεις χωρίς να γίνονται ορατοί (Φαρσεδάκης, 1986).

Το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών εξετάστηκε κι αυτό σε σχέση με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και την παραβατικότητα ή πρόκειται για αθεμελίωτη σύνδεση (Θάνος κ.α., 2017). Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος αναπτύχθηκαν τρεις υποθέσεις: α) η υπόθεση της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με την οποία η αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές απαρτίζει το πρώτο βήμα μιας ακολουθίας, που οδηγεί στην παραβατικότητα β) η υπόθεση της ευαλωτότητας, κατά την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς εξαιτίας των προβλημάτων που παρουσιάζουν στις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως ο έλεγχος των παρορμήσεων και της προσοχής, αδυναμία στην πρόβλεψη των συνεπειών

των πράξεων τους κ.λπ. γ) η υπόθεση της διαφορετικής αντιμετώπισης-μεταχείρισης, η οποία συναρτάται με την προκατάληψη με την οποία αντιμετωπίζονται τα παιδιά αυτά. Από τις έρευνες δεν ανακύπτει κάποια σαφής σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Θεμελή, 2013).

2.4.2 Περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί παράγοντες

Οι περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την οικογένεια, το σχολείο, τους φίλους, τα ΜΜΕ, τη γειτονιά, την περιοχή καθώς και την πόλη, την ευρύτερη κοινωνία και τις κοινωνικές αλλαγές (οικονομικοί παράγοντες, μετανάστευση, αστικοποίηση) (Φαρσεδάκης, 1986).

2.4.2.1 Οικογένεια

Η οικογένεια θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, (Rigby, 2008). Επίσης, έχει καίριο ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητας και κοινωνικοποίησης των παιδιών (Κατσικάς, 2023).

Το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, η θετική στάση της οικογένειας 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, συνεργούν με θετικό τρόπο στην επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού. Στον αντίποδα, διάφορα οικογενειακά προβλήματα, όπως είναι η μετανάστευση, το διαζύγιο, οι ασθένειες, οι συγκρούσεις, η ενδοοικογενειακή βία, η ανεργία κ.λπ. ενδεχομένως να συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Πυργιωτάκης, 2003).

Σε πολλές έρευνες έχει επισημανθεί ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η άσκηση κοινωνικού ελέγχου από το οικογενειακό περιβάλλον συνεργούν στη διαμόρφωση της παραβατικής ή μη συμπεριφοράς των παιδιών. Όταν το παιδί από πολύ μικρή ηλικία αφομοιώνει και εξοικειώνεται από το οικογενειακό του περιβάλλον, στην επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των γονέων του, υπάρχουν πολλές πιθανότητες το παιδί να την υιοθετήσει μελλοντικά (Hanish, Kochenderfer-Ladd, et al, 2004). Επιπλέον, είναι

συνηθισμένο φαινόμενο τα παιδιά να εκδηλώνουν βία όταν οι γονείς τους είναι απόντες ή αδιάφοροι, απέναντί τους (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000).

Επιπρόσθετα, υφίστανται αυξημένες πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικότητας, όταν τα παιδιά έχουν βιώσει ή συνεχίζουν να βιώνουν ενδοοικογενειακά προβλήματα όπως τα ναρκωτικά ή ο αλκοολισμός, η ενδοοικογενειακή βία ή κακοποίηση των ίδιων ή των αδερφών τους, κ.λπ. (Θάνος, κ.α., 2017). Επιπλέον, οι γονείς που είναι αυστηροί, και επιβάλλουν την πειθαρχία ή οι υπερβολικά ανεκτικοί, είναι πιθανόν να οφείλονται για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Olweus, 1997). Ενώ, και τα παιδιά που αισθάνονται καταπίεση, τα παιδιά που δεν έχουν επικοινωνία με τους γονείς τους, που αποθαρρύνονται και δεν κάνουν τις δραστηριότητες που επιθυμούν, εξαιτίας των απαγορεύσεων ή των περιορισμών από τους γονείς τους, έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους (Olweus, 1997).

Πράγματι, η επιλογή του τρόπου ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς τους έχει ισχυρό αντίκτυπο στην μετέπειτα στάση και συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, η επιρροή των γονέων είναι ισχυρότατη, έμμεση και ασυνείδητη στην παραβατική συμπεριφορά, καθώς οι γονείς συνιστούν το πρότυπο μίμησης και παραδειγματισμού για τα παιδιά τους (Τσατσάκης, 2019). Οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων προς τα μέλη της οικογένειας μέσα στο σπίτι αναπαράγεται και από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, ο περιορισμός της αυτονομίας των παιδιών από τους γονείς, οδηγεί τα παιδιά σε ξεσπάσματα μέσω της άσκησης επιθετικότητας (Douglas & Henthorne, 2005).

2.4.2.2 Σχολείο

Το σχολείο είναι το σημείο εκκίνησης, μέσα στο οποίο το παιδί από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του διαμορφώνει την κοινωνική του συμπεριφορά μαθαίνοντας να προσαρμόζεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τσατσάκης, 2019).

Το σχολείο συναποτελέσε τομέα έρευνας για την παραβατικότητα των νέων γενικότερα στο μέτρο που θεωρείται συμβολικό κοινωνικό πλαίσιο με απαιτήσεις και κανόνες και πεδίο διαπροσωπικών, κοινωνικών και συναισθημάτων αλληλεπιδράσεων, μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης της προσωπικότητά τους (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Καθότι εκτός του διδακτικού του έργου το σχολείο οφείλει να εκκολάψει νέους με ηθικές αξίες και δημιουργία σκέψης για τη στάση ζωής τους (Θάνος, 2009).

Σε έρευνες για την παραβατικότητα των ανηλίκων, παρατηρείται υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας στους παραβατικούς ανηλίκους (Θάνος κ.α., 2017). Η σχολική αποτυχία σχετίζεται με προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, τα οποία, στη συνέχεια μετατρέπονται σε κοινωνική «απροσαρμοστικότητα». Η σχολική αποτυχία και παραβατικότητα των παιδιών αποτελούν αιτία και αιτιατό, δηλαδή δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Οι μαθητές εξαιτίας της αποτυχίας αισθάνονται απόρριψη και γενικότερα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Θάνος κ.α., 2017). Η ασχολία των παιδιών με παραβατικές συμπεριφορές και η εμπλοκή τους σε διαδικασίες που δεν έχουν σχέση με το σχολείο έχουν αρνητική επίδραση, στην επίδοσή των μαθητών/τριών, επιτείνοντας έτσι τη σχολική αποτυχία (Φαρσεδάκης, 1986).

Επίσης, διατυπώθηκε πως σχολικοί παράμετροι όπως η αυταρχικότητα, ο ανεπαρκής παιδαγωγικός ρόλος, η σύνδεση των γνώσεων που μεταδίδει το σχολείο με μείζονα κοινωνικά ζητήματα, η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, η σχέση του σχολείου με την αγορά εργασίας και άλλες παράμετροι επηρεάζουν ένα σημαντικό ποσοστό στην εκδήλωση επιθετικότητας (Φαρσεδάκης, 1986). Όμως, τέθηκε ο προβληματισμός ότι αυτές οι συνθήκες είναι κοινές για όλους τους μαθητές, από τους οποίους, όμως, ένα μέρος μόνο εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά (Φαρσεδάκης, 1986).

2.4.2.3 Παρέες συνομηλίκων

Οι φίλοι παίζουν σημαίνοντα ρόλο στη ζωή του παιδιού από πολύ μικρή ηλικία (Θάνος κ.α., 2017). Μέσω της ομάδας των συνομηλίκων το παιδί αποκαλύπτει τον εαυτό του σ' ένα σύμπλεγμα ρόλων και διαρκών αλληλοεπιδράσεων (Τάτσης, 1999).

Στο πλαίσιο της παρέας το παιδί εισακούς σε νέους κανόνες συμπεριφοράς και βιώνει εμπειρίες που έχουν πάγια επιρροή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Pervin & Jhon, 2001). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που υπάγονται στην ίδια ομάδα ή παρέα εκδηλώνουν παρεμφερείς συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην προτίμηση των παιδιών να κάνουν παρέα με συμμαθητές, που παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά ή αλληλοεπιδρούν καλύτερα με παιδιά που ανήκουν στην ίδια παρέα (Prinstein & Dodge, 2008). Έτσι μια παρέα συνομηλίκων με παραβατική συμπεριφορά κατευθύνει τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές. Μερικές, όμως, μελέτες εντοπίζουν ότι κάποια παιδιά εισέρχονται σε παραβατικές παρέες συνομηλίκων, όταν

αυτά έχουν απορριφθεί από άλλες παρέες και νιώθουν απομονωμένα, υιοθετώντας στη συνέχεια κι αυτά παραβατικές συμπεριφορές προκειμένου να γίνουν αποδεκτά (Τσατσάκης & Θάνος, 2021 · Τσατσάκης, 2019 · Γεωργούλας, 2000).

Η ένταξη των παιδιών σε ομάδες συνομηλίκων με παραβατικά πρότυπα εξετάζεται στο πλαίσιο των θεωριών της υποκουλτούρας (Cohen), των πολιτιστικών συγκρούσεων (Sellin), των διαφοροποιητικών κοινωνικών συναναστροφών (Sutherland) και των διαφορετικών ευκαιριών (Cloward και Ohlin) (Κουράκης, 1999), ορισμένες από τις οποίες θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω. Ιδιαίτερο αντίκτυπο είχε η θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Willis (2012) για την υποκουλτούρα των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη και τη συμβολή της στην κοινωνική αναπαραγωγή των μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά (Θάνος κ.α., 2017).

2.4.2.4 Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Θεωρείται ότι τα MME μπορεί να κατευθύνουν άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών μέσα από την προβολή εικόνων/σκηνών βίας, πράγμα που έχει ξεχωριστή σημασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά αφιερώνουν πολύ χρόνο στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων (Βουϊδάσκης, 1995). Σε κάποια παιδικά προγράμματα οι ήρωες χρησιμοποιούν τη βία για την επίλυση ή την τακτοποίηση προβλημάτων, ενώ σε κάποια άλλα, η βία πλαισιώνεται με χιούμορ (Θάνος κ.α., 2017). Τα παιδιά σ' αυτές τις περιπτώσεις αντιλαμβάνονται ότι η βία συνθέτει ένα θεμιτό ή αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση και την επίλυση προβλημάτων ή ότι η βία έχει «πλάκα», χωρίς να έχει καμία αρνητική επίπτωση στους εμπλεκόμενους και, ιδιαιτέρως, στο θύμα (Θάνος κ.α., 2017 · Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003).

Επιπλέον, τα παιδιά, εξαιτίας της αναπτυξιακής φάσης που περνούν δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τη διαφορά ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που μιμήθηκαν περιστατικά βίας που είδαν στα MME (Κάπαρη, 2013 · Gentile, 2003). Για το λόγο αυτό, πάρθηκαν διάφορα μέτρα, όπως για παράδειγμα τα σύμβολα που ενημερώνουν τους τηλεθεατές για την καταλληλότητα των εκπομπών για τις διάφορες ηλικίες (Θάνος κ.α., 2017).

Ο ρόλος των MME ως μέσο κοινωνικοποίησης είναι αυτός της ενημέρωσης, της ψυχαγωγίας και της επιμόρφωσης των αποδεκτών του με τον σωστό τρόπο, καθώς και της ύπαρξης αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ πομπού και δέκτη (Τσατσάκης, 2019). Έτσι, τα MME με τη δύναμη της εικόνας έχουν τη δυνατότητα, να διαστρεβλώσουν την

πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής. Για παράδειγμα, οι ταινίες που αναδεικνύουν την πλούσια ζωή μέσα από τον κόσμο των ναρκωτικών ή οι εγκληματίες που εξυμνούνται μέσα από πράξεις ηρωισμού, επιδρούν με αρνητικό τρόπο τον ψυχισμό των ανηλίκων προβάλλοντάς τους ψευδή πρότυπα και παράλληλα μην αφήνοντάς τους περιθώρια να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Κορωναίου, 1992).

Αποδεικνύεται ότι, τα αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζουν πως τα ΜΜΕ είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των ανηλίκων, η διαμόρφωση όμως μιας τέτοιας συμπεριφοράς επηρεάζεται από πολυπαραγοντικά αίτια, όπως είναι η αρμονία των οικογενειακών σχέσεων, αλλά και η ψυχοσύνθεση του μαθητή και ο περίγυρός του γενικότερα (Θάνος, 2009).

2.4.2.5 Λοιποί παράγοντες

Επιρροή στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές, έχουν κι άλλοι κοινωνικοί παράγοντες όπως η γειτονιά, η ευρύτερη περιοχή διαμονής, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και η μετανάστευση (Θάνος κ.α., 2017).

Η περιοχή είναι πιθανόν να επιδρά στην εκδήλωση παραβατικότητας. Οι διαφοροποιήσεις αφορούν στη δυσαναλογία μεταξύ πόλης και υπαίθρου και στις περιοχές/ζώνες στο εσωτερικό των πόλεων (ενδοαστικές διαφορές). Οι πόλεις παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά παραβατικότητας εν αντιθέσει με την ύπαιθρο, αλλά εσχάτως, οι διαφορές αυτές φαίνεται να μετριάζονται. Αντίστροφα, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των περιοχών μιας πόλης σε σχέση με την παραβατικότητα, εξακολουθούν να είναι σταθερές για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η επίδραση της περιοχής, όμως, στην παραβατικότητα των παιδιών δεν επιδρά άμεσα αλλά έμμεσα μέσω της οικογένειας (Φαρσεδάκης, 1986).

Οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές έχουν ενδιαφέρον στην έρευνα της νεανικής βίας διότι α) παρεμβαίνουν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, β) κατευθύνουν τους νέους περισσότερο από άλλες ηλικιακές ομάδες, και γ) η επίδραση αυτή είναι μεγαλύτερη στη νεαρή ηλικία. Όμως, οι έρευνες που επιχειρούν να διασαφηνίσουν τη σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και παραβατικότητας ανηλίκων παραμένουν ακόμη σε επίπεδο θεωρητικών κατασκευών και υποθέσεων (Θάνος κ.α., 2017· Φαρσεδάκης, 1986).

Ακόμη ένας κοινωνικός παράγοντας που εξετάστηκε αναφορικά με την επίδρασή του στη βία των παιδιών είναι η μετανάστευση, η οποία ως κοινωνικό φαινόμενο

σχετίστηκε με την αστικοποίηση και τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές (Θάνος κ.α., 2017). Για το φαινόμενο αυτό, αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρίες με σημαντικότερες τις θεωρίες της πολιτισμικής σύγκρουσης και της υποκουλτούρας για να ερμηνεύσουν την επήρεια της μετανάστευσης στην εμφάνιση της νεανικής παραβατικότητας. Ο μετανάστης ανήλικος είναι πιθανόν να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά είτε επειδή ζει μια πολιτισμική σύγκρουση, είτε γιατί δεν του παρέχονται τα μέσα προστασίας ή οι συνθήκες διαβίωσης δεν είναι πάντα ιδανικές (Γεωργούλας, 2009). Τα παιδιά των μεταναστών, εμπλέκονται συχνά σε περιστατικά σχολικής βίας, τα οποία σε ικανές περιπτώσεις σχετίζονται με το αρνητικό στερεότυπο του «αλλοδαπού-παραβάτη» (Καρύδης, 2008). Επίσης, ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών μπορεί να είναι απόρροια του επιπολιτισμικού στρες που αντιμετωπίζουν (Νταβού, 2008).

Αυτό που ανακύπτει από έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επιδρούν στην παραβατική συμπεριφορά των μαθητών είναι ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κανένας παράγοντας δεν επιδρά «καθόλου» ή «πολύ» στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, πράγμα που επεξηγεί ότι όλοι οι παράγοντες, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, συνεργούν στη σχολική παραβατικότητα των μαθητών (Θάνος κ.α., 2017). Εξάιρεση, αποτελεί μόνο ο παράγοντας «διαπαιδαγώγηση από την οικογένεια», ο οποίος θεωρούν ότι συμβάλλει «πολύ» στην εμφάνιση της σχολικής βίας. Ωστόσο, θεωρούν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν «αρκετά», ενώ τα ατομικά χαρακτηριστικά «λίγο» (Θάνος, 2012).

2.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας και παραβατικότητας

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σχολική βία και παραβατικότητα δεν θα μπορούσαν να διαφέρουν από τις προσεγγίσεις της εγκληματικότητας και της παραβατικότητας γενικότερα. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι πολλές έρευνες στηριζόμενες σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της εγκληματικότητας πραγματοποιήθηκαν σε ανήλικους, όπως για παράδειγμα η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» του Cohen (Σπινέλλη, 2005).

Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης υπάρχουν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να παρουσιαστούν πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της αλληλεπίδρασης/ετικέτας,

της θεωρία, της αντίστασης του Willis, της θεωρίας του «παραβατικού υποπολιτισμού» του A. Cohen, της θεωρίας του «διαφορικού συγχρωτισμού» του E. Sutherland και των θεωριών των συγκρούσεων. Οι συγκεκριμένες θεωρίες διατυπώθηκαν για να ερμηνεύσουν την παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων.

2.5.1 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης/ετικέτας

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης/ετικέτας είναι ενταγμένη στις μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Λάμνιαν, 2002) και έχει ως αντικείμενο μελέτης τις διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995). Σύμφωνα, με τη θεωρία αυτή, ο προσδιορισμός μιας συμπεριφοράς ως παρεκκλίνουσας, δεν συναρτάται με το περιεχόμενο της πράξης, αλλά γίνεται ανάλογα με τη «σημασία», δηλαδή τον χαρακτηρισμό που δίνεται στη συμπεριφορά αυτή από μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (Hughes & Kroehler, 2007).

Το θέμα που προκύπτει από τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως παρεκκλίνουσας είναι, από τη μία πλευρά ποιος προσδιορίζει μια συμπεριφορά ως παρεκκλίνουσα και από την άλλη ποιες είναι οι συνέπειες αυτού του χαρακτηρισμού (Θάνος κ.α., 2017 · Mead, 1934). Με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων ενδημεί μια ετερογένεια αξιών και συμφερόντων, τα οποία είναι αντιτιθέμενα μεταξύ τους και ενδεχομένως να συγκρούονται. Έτσι λοιπόν, ο χαρακτηρισμός μιας πράξης ως παρεκκλίνουσας γίνεται από τα άτομα που έχουν τη δύναμη και την επιρροή να επιβάλλουν στον χαρακτηρισμό αυτό βασιζόμενοι στις αξίες και τα συμφέροντά τους (Giddens, 2002).

Οι οπαδοί της θεωρίας αυτής ονομάζουν τον χαρακτηρισμό μιας πράξης/συμπεριφοράς ως πρωτογενή παρέκκλιση. Όταν κάποιος χαρακτηρίζεται ως φορέας μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, του δίνεται ένας συγκεκριμένος ρόλος, που ισοδυναμεί με μια συγκεκριμένη θέση. Με την απόδοση του χαρακτηρισμού/ετικέτας, μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, αναμένεται από τους άλλους ανθρώπους να συμπεριφερθεί ανάλογα με τον χαρακτηρισμό αυτό. Αν και το άτομο, αρχικά αντιστέκεται σε αυτόν το ρόλο, τελικά εισακούει και συμπεριφέρεται με βάση αυτό που οι άλλοι προσέμεναν, δηλαδή με βάση το χαρακτηρισμό/ετικέτα που του είχε αποδοθεί (Τσαούσης, 1993). Έτσι, το άτομο καθορίζει τη ζωή του, με τρόπο που αρμόζει στη θέση και στο ρόλο που του αποδόθηκε (Hughes & Kroehler, 2007).

Η δευτερογενής παρέκκλιση ερμηνεύεται από ορισμένους ως μια ψυχολογική διεργασία εσωτερίκευσης του στίγματος. Ωστόσο, μερικοί, την ερμηνεύουν ως αποτέλεσμα των εξοστρακιστικών συνεπειών εξαιτίας του στίγματος (Δασκαλάκης, 1985). Η δευτερογενής παρέκκλιση αρχίζει με τη μεταχείριση του ατόμου από την κοινωνική αντίδραση μετά την παραβίαση. Η κοινωνική αντίδραση εμφανίζεται να είναι ευνοϊκή στους «μη τυπικούς» παραβάτες και ευμενώς διακείμενη στους «τυπικούς παραβάτες». Η αντίδραση λειτουργεί σαν προσδοκία, «ετικέτα», σύμφωνα με την οποία ο παραβάτης διαμορφώνει τη συμπεριφορά του (Γκοτοβός, 1988).

Οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης εστιάζουν ιδιαίτερα στην πρωτογενή παρέκκλιση, αλλά και στις διαδικασίες που έπονται της αξιολόγησης μιας συμπεριφοράς, δηλαδή στην αντίδραση του ατόμου στον χαρακτηρισμό/ετικέτα που του αποδίδεται (Θάνος κ.α., 2017). Ωστόσο, όλα τα άτομα που εκδηλώνουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (πρωτογενής παρέκκλιση), δεν είναι βέβαιο ότι θα συνεχίζουν να εμφανίζουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (δευτερογενής παρέκκλιση) (Giddens, 2002).

2.5.2 Η θεωρία της αντίστασης του Willis

Οι θεωρίες της αντίστασης, χωρίς να υποτιμούν την επίδραση και την πίεση που επιβάλλουν η εξουσία και οι δομές στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, πιστεύουν ότι το σχολείο φέρει μια «σχετική αυτονομία», στην οποία εκδηλώνονται τα κοινωνικά φορμαρισμένα χαρακτηριστικά και οι εμπειρίες των εμπλεκομένων και, κατεξοχήν, των μαθητών (Θάνος κ.α., 2017). Συγκρίνουν το σχολείο με μια πολιτιστική «αρένα» ιδεολογικών και άλλων αντιθέσεων, στην οποία εκφράζεται η ατομική ή συλλογική δράση, αντίδραση και αντίσταση των μαθητών (Giroux, 1983). Δίχως να αποσαφηνίζουν την έννοια της αντίστασης, συνδέουν κάθε άρνηση κάποιων μαθητών με την έννοια της «αντίστασης» (Λάμνιας, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό ο P. Willis μελέτησε την κουλτούρα και τους τρόπους αντίστασης των μαθητών που προέρχονταν από την εργατική τάξη, και συγκεκριμένα μια σχετικά ομοιογενή ομάδα μαθητών λυκείου, σε μία από τις πιο βιομηχανοποιημένες περιοχές της Αγγλίας (Πεχτελίδης, 2012).

Ο Willis (2012) συμπέρανε πως οι μαθητές εργατικής προέλευσης διαιρούνται σε δύο ομάδες, σε αυτούς που συμβιβάζονταν με τις συνθήκες του σχολείου και σε αυτούς που αντιστέκονταν. Οι μαθητές που αντιστέκονταν χαρακτήριζαν τους εαυτούς τους ως «μάγκες» (lads), και τους μαθητές που συμβιβάζονταν και ακολουθούσαν τις εντολές

των καθηγητών ως «φυτά» (ear'oles). Οι μαθητές που αποκαλούνταν «φυτά», είχαν αποδεχθεί τις αξίες της γνώσης, της πειθαρχίας, της καλής βαθμολογίας και, γενικώς, την κουλτούρα του σχολείου, πράγμα αδιανόητο για τους «μάγκες».

Οι «μάγκες» αντιστέκονταν απέναντι στην εξουσία του σχολείου διότι συνειδητά ή ασυνείδητα αισθάνονταν ότι δεν είχαν καμία πιθανότητα για επιτυχία και κοινωνική αναρρίχηση μέσα από το σχολείο για το λόγο αυτό εκδήλωναν αρνητική στάση απέναντι σε αυτό και σε όσους το αντιπροσώπευαν (εκπαιδευτικοί, διευθυντές κ.λπ.) (Willis, 2012). Μέσα από τις αντιστάσεις οι μαθητές αυτοί απέρριπταν τη «σύμπραξη» μ' ένα «στημένο» παιχνίδι (Λάμνιας, 2012). Οι «μάγκες» κατά κάποιον τρόπο φαίνεται ότι έκαναν υπομονή μέχρι να τελειώσει το σχολείο, για να πάνε να εργαστούν (Willis, 2012).

Η αντίσταση των μαθητών εξωτερικεύεται μέσα από διάφορες συμπεριφορές όπως το κάπνισμα, το διαφορετικό ντύσιμο, την περιφρόνηση των εντολών του σχολείου κ.ά. Ενώ έφτασαν και στο σημείο νομιμοποίησης συμπεριφορών όπως η κλοπή και το bullying, καθώς πίστευαν ότι με τον τρόπο αυτό προκαλούσαν την εξουσία και δημιουργούσαν προβλήματα στο σύστημα (Λάμνιας, 2012). Τα στοιχεία αυτά τα πηγάζουν από την κουλτούρα της χειρωνακτικής εργατικής τάξης, η οποία διακατέχεται από μία αντισχολική, ρατσιστική και σεξιστική κουλτούρα (Θάνος κ.α., 2017).

Μέσα από την υποκουλτούρα της διακωμώδησης, της λούφας, του ρατσισμού, του σεξισμού κ.λπ., οι «μάγκες» ναι μεν διαφύλασσαν τη συλλογική/κοινωνική τους ταυτότητα, αλλά συνεργούσαν και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Willis για να εξηγήσει τις αντιστάσεις των παιδιών και τις συνέπειές τους, κάνει χρήση των εννοιών της συνειδητοποίησης και του περιορισμού (Θάνος κ.α., 2017). Στην πραγματικότητα, οι «μάγκες», με τη συμπεριφορά τους/αντιστάσεις τελούν συγχρόνως δύο πράγματα: διασαλεύουν την αστική κυρίαρχη ιδεολογία που διανύει το εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα την ενισχύουν. Λειτουργούν στη βάση ενός αντιφατικού σχήματος συνειδητοποίησης και περιορισμού (Willis, 2012).

Τα παιδιά της εργατικής τάξης διαιώνίζουν την ταξική τους καταγωγή μέσα από τις αντιστάσεις και, σε γενικές γραμμές, την υποκουλτούρα που αναπτύσσουν εντός του σχολείου. Μέσω της αντίστασής στην επιβολή της εξουσίας ουσιαστικά «αυτοδιαγράφονται» από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως τονίζει ο Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2014).

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

Κεντρική θέση στη θεωρία του Cohen έχει ο «υποπολιτισμός», που αφορά στα ιδιαίτερα και διαφορετικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας σε αναλογία με τα χαρακτηριστικά που επικρατούν στην κοινωνία, στην οποία εντάσσεται αυτή η κοινωνική ομάδα. Στο ενδεχόμενο μιας νεανικής ομάδας/παρέας, αφορά στον κώδικα ομιλίας και του ύφους, στη μη συμβατή ενδυμασία, στις μουσικές προτιμήσεις κ.λπ. αυτής της ομάδας, χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται από τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά των νέων (Σπινέλλη, 2005).

Ο Cohen (1955), εκφράζει μια «γενική» υποπολιτισμική θεωρία, επεξηγώντας την παραβατικότητα στη βάση της κοινωνικοποίησης (Χριστοφή, 2015). Ειδικότερα, τονίζει ότι για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, υπάρχει αντίφαση μεταξύ οικογενειακής και σχολικής κοινωνικοποίησης (Φαρσεδάκης, 1985). Ο Cohen εκλαμβάνει τις υποπολιτισμικές ομάδες ή συμμορίες ως μια αντίδραση στη ματαιότητα που βιώνουν τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα στο σχολικό τους περιβάλλον, το οποίο ασπάζεται τις αξίες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Τα παιδιά που πηγάζουν από τις λαϊκές τάξεις κοινωνικοποιούνται σε αξίες, αρχές, κανόνες, κ.λπ., οι οποίες διαφέρουν από αυτές που υπερτερούν στο σχολείο (Cohen, 1955). Αυτό έχει ως επακόλουθο τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν εμπόδια προσαρμογής στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, στη θέση των στόχων και των φιλοδοξιών εισέρχεται η αδιαφορία για το μέλλον και το σκασιαρχείο, αντιδρώντας με ανεύθυνο τρόπο σε οτιδήποτε κάνουν, και προσπαθούν να πάρουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, ενίοτε παραβατικό (Σπινέλλη, 2005).

Επιπλέον, ο Cohen παρατηρεί ότι όλα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων δεν αντενεργούν 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, τις πνευματικές του αρετές και την αποδοχή της σχολικής κουλτούρας επιτυγχάνει στους στόχους του σχολείου, ώστε να εισέλθει αργότερα στα μεσαία κοινωνικά στρώματα. β) Το αγόρι της γωνίας (the corner boy) το οποίο παραδέχεται την κοινωνική του θέση δεν εγκαταλείπει τις αξίες της εργατικής τάξης από την οποία κατάγεται, έχοντας επίγνωση ότι η επιλογή αυτή αξιολογείται στο σχολείο. Με την αποπεράτωση του σχολείου επανέρχεται στην κοινότητά του, όπου θα εξασκήσει κάποιο εργατικό επάγγελμα. γ) Παραβάτες (delinquents), οι οποίοι προάγουν μια υποκουλτούρα αντιτιθέμενη από αυτή του σχολείου, με τον Cohen

να εστιάζει περισσότερο στην ομάδα αυτή. Τα παιδιά προάγουν την υποκουλτούρα τους ως αντίδραση στην επίσημη κουλτούρα του σχολείου την οποία δεν εγκρίνουν, και με την οποία προσπαθούν να κερδίσουν μια θέση ανάμεσα στους συνομηλίκους τους (Τσατσάκης, 2019).

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

Ο Sutherland, εξέφρασε την άποψη ότι τα άτομα υιοθετούν παραβατικές συμπεριφορές στο πλαίσιο κλειστών ομάδων, όπως είναι οι μικρές ομάδες φίλων, στις οποίες μετέχουν και άλλα άτομα με παραβατική συμπεριφορά (Τσατσάκης, 2019). Στις ομάδες αυτές, τα άτομα που αποτελούν τα μέλη της δεν μαθαίνουν μόνο πώς να συμπεριφέρονται με τρόπο παραβατικό (π.χ. να ληστεύουν, να καπνίζουν χασίς, κ.λπ.) αλλά και να υιοθετούν στάσεις που ευνοούν την παραβατικότητα (Hughes & Kroehler, 2007). Ο Sutherland διατύπωσε αυτές τις απόψεις ανιχνεύοντας τον «εξ επαγγέλματος κλέφτη», όπου διέκρινε πως η διαδικασία της κλοπής προϋπόθετε διάφορες τεχνικές, οργάνωση, κ.λπ. που οι εγκληματίες δανείζονταν από άλλα επαγγέλματα (Σπινέλλη, 2005).

Ο Sutherland (1949) διατύπωσε τη θεωρία του διαφορικού συγχρωτισμού, κατά 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 περίπτωση το άτομο ακολουθεί τη συμπεριφορά αυτή εάν, και μόνο εάν, το βάρος των ευνοϊκών χαρακτηρισμών υπερβαίνει το βάρος των δυσμενών χαρακτηρισμών».

Η θεωρία του διαφορικού συγχρωτισμού του Sutherland δύναται να συνοψιστεί στις ακόλουθες προτάσεις:

- Η παραβατική συμπεριφορά, όπως γίνεται με κάθε άλλη συμπεριφορά, μαθαίνεται. Η παραβατική συμπεριφορά μαθαίνεται με τη συναναστροφή με άλλα άτομα με παραβατική συμπεριφορά.
- Η εκμάθηση επιτυγχάνεται με την αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας, όπου επικρατούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Η εκμάθηση εμπεριέχει α) τις τεχνικές πραγματοποίησης μιας παραβατικής συμπεριφοράς και β) συγκεκριμένη κατεύθυνση κινήτρων, κινήσεων, ορθολογισμών και στάσεων.

- Η διάρκεια, η συχνότητα, η ένταση και η συνέπεια των επαφών διαφοροποιούνται στις συναναστροφές.
- Η φύση αυτών των συγχρωτισμών/συναναστροφών είναι τέτοια που διευκολύνει 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 (Φαρσεδάκης, 1989).

Σύμφωνα με τη θεωρία του διαφορικού συγχρωτισμού η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης σε ένα κοινωνικό υποσύνολο/ομάδα που διακρίνεται από παρεκκλίνουσα κουλτούρα/υποπολιτισμό και ταυτόχρονα της ελλιπούς κοινωνικοποίησης στη συνήθως κυρίαρχη κουλτούρα/πολιτισμό του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Τσατσάκης, 2019 · Sutherland, 1949).

2.5.5 Θεωρίες των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τις θεωρίες των συγκρούσεων, ο ορισμός της παραβατικής συμπεριφοράς καθορίζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες που έχουν την εξουσία να την ορίζουν (Τσατσάκης, 2019). Συγκεκριμένα, οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες επιβάλλουν τις αξίες και τα συμφέροντά τους, εγκαθιδρύοντας κανόνες δικαίου. Στη θεωρία των συγκρούσεων δεν δίνεται βαρύτητα στη φύση/περιεχόμενο της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά στο χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς που γίνεται βάσει των συμφερόντων των κυρίαρχων ομάδων (Τσατσάκης, 2019). Οι ερμηνείες της παραβατικότητας που περιλαμβάνονται στη συγκρουσιακή θεωρία κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες αντίστοιχα με το επίπεδο/πλαίσιο που τοποθετούν τη σύγκρουση (Τσαούσης, 2006).

Στην πρώτη ομάδα εισχωρούν οι θεωρίες που έχουν επηρεαστεί από τον Marx, και θέτουν τη σύγκρουση στις σχέσεις ιδιοκτησίας (Τσατσάκης, 2019). Όπου σε σύγκρουση βρίσκεται η κοινωνική τάξη που έχει στην κατοχή της τα μέσα παραγωγής με την εργατική τάξη. Διακύβευμα της σύγκρουσης συνθέτει η ανατροπή των σχέσεων ιδιοκτησίας. Στη μαρξιστική/συγκρουσιακή προσέγγιση, η κοινωνική σύγκρουση αποτελεί έννοια-κλειδί για την ερμηνεία της επιλογής ορισμένων συμπεριφορών για να χαρακτηριστούν ως παραβατικές, αλλά και αιτία παραγωγής της παραβατικότητας

(Τσατσάκης, 2019). Επομένως, η προσέγγιση αυτή δεν «ξεφεύγει» από την αιτιοκρατική ερμηνεία, καθώς θεωρεί το έγκλημα/παράβαση ως προϊόν των καπιταλιστικών δομών (Δασκαλάκης, 1985).

Στη δεύτερη ομάδα εισέρχονται οι θεωρίες που τοποθετούν τη σύγκρουση στο επίπεδο της πολιτισμικής δομής. Ο Sellin υποστηρίζει ότι το έγκλημα αποτελεί προϊόν της σύγκρουσης πολιτισμικών αξιών. Κεντρική έννοια στη θεωρία του είναι ο «κανόνας 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 (Τσατσάκης, 2019). Οι κανόνες διαγωγής συναποτελούν δημιουργήματα της κοινωνικής ζωής και όχι μιας εξουσίας που νομοθετεί. Ωστόσο, ο πολιτισμικός κανόνας διαγωγής μιας κοινωνικής ομάδας οδηγείται σε σύγκρουση με τον ποινικό νόμο ή τους νόμους γενικότερα. Το άτομο που συμμορφώνεται με τους κανόνες διαγωγής της ομάδας του, έρχεται σε σύγκρουση με τους ισχύοντες νόμους, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του να χαρακτηρίζεται παραβατική. Ο Sellin παρατηρεί ότι το έγκλημα/παράβαση δεν αποτελεί παθολογική συμπεριφορά, αλλά μπορεί να απαρτίζει συμμόρφωση σ' έναν κανόνα διαγωγής που είναι αντίθετος ή δεν βρίσκεται κάτω από τη «σκέπη» του επίσημου κανόνα/νόμου (Τσατσάκης, 2019). Συνεπώς, η παραβατική συμπεριφορά δεν καθορίζεται από την ποιότητά της αλλά από τον χαρακτηρισμό που δίνεται από αυτούς που έχουν την εξουσία. Με παρεμφερή τρόπο ο Miller ερμηνεύει την παραβατικότητα των «κατώτερων» κοινωνικών τάξεων. Αποδέχεται ότι η παραβατικότητα που εμφανίζουν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής τους σε διαφορετικό σύστημα αξιών, το οποίο είναι σε σύγκρουση με το προστατευόμενο από τους νόμους σύστημα αξιών (Δασκαλάκης, 1985).

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 (Τσατσάκης, 2019). Ο Dahrendorf (1959) βασικός εκπρόσωπος αυτής της κατεύθυνσης, υπογραμμίζει ότι η σύγκρουση μεταξύ των τάξεων δεν είναι αποτέλεσμα των σχέσεων ιδιοκτησίας, αλλά των σχέσεων πολιτικής κυριαρχίας. Έτσι, εναποθέτει τη σύγκρουση σε πολιτικό επίπεδο, θεωρώντας ότι το έγκλημα είναι αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης και αποτελεί κοινωνική κατασκευή (Δασκαλάκης, 1985).

Κεφάλαιο 3^ο Αντιμετώπιση

3.1 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας

Η σχολική αποτυχία, ανακύπτει ως απόρροια εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, που σχετίζονται με την κοινωνία, την οικογένεια, το σχολείο και το ίδιο το άτομο. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου μπορούν να προκύψουν σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής πολιτικής (Μουζέλης κ.ά., 2010).

3.1.1 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάζονται από πολιτικά υποκινούμενους «ειδικούς» επιστήμονες, συνεργούν για την επίτευξη μεγαλύτερης προβολής της εκάστοτε κυβέρνησης (Rebello de Souza, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, η ακαδημαϊκή συζήτηση απλοποιείται και η ιδέα των προγραμμάτων δια βίου κατάρτισης των εκπαιδευτικών προβάλλεται ως πανάκεια για όλα τα σχολικά προβλήματα. Αντίθετα, σπάνια προτείνονται μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, πράγμα που θα συνέβαλε ανασταλτικά στη σχολική ανισότητα και αποτυχία. Η περιορισμένη πολιτική βούληση για την επικαιροποίηση και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, ουσιαστικά διαιωνίζει τα εκπαιδευτικά και σχολικά προβλήματα, μεταξύ των οποίων και τη σχολική αποτυχία (Φλουρής, 2019).

Τα πρώτα βήματα αναφορικά με την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν συντελεστεί μέσω της άσκησης κριτικής των συμβατικών προσεγγίσεων της συνεχούς εκπαίδευσης με τη μορφή σύντομων μαθημάτων, σεμιναρίων, συνεδρίων κ.ά., οι οποίες διαχρονικά αξιολογούνται ως ατελέσφορες για την καλυτέρευση της ποιότητας της διδασκαλίας και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών (Φλουρής, 2019). Ως απάντηση στο πρόβλημα της προσκόλλησης στις παραδοσιακές προσεγγίσεις συνιστάται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών πολιτικών, βασισμένων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, εστιαζόμενα στη γνώση του εκπαιδευτικού, στην εμπειρία και τις ικανότητές του.

Οι προοδευτικοί μεταρρυθμιστές εισηγούνται την υιοθέτηση φιλοπρόοδων εκπαιδευτικών θεωριών, που βασίζονται στην επιστημονική μελέτη της ψυχολογικής

ανάπτυξης: ενεργητική μάθηση, σχετικό πρόγραμμα σπουδών, και ενθάρρυνση της αυτονομίας. Επιπλέον, μεταγενέστεροι μεταρρυθμιστές υποδεικνύουν την υιοθέτηση ενός πιο προοδευτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο βασίζεται στις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις. Ωστόσο, με την παρέλευση του χρόνου, οι μεταρρυθμιστικές αυτές προσπάθειες έχουν αφήσει τα σχολεία σχετικά αμετάβλητα (Φλουρής, 2019).

Ωστόσο, οι πολιτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας που έχουν υλοποιηθεί, διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό της σύστημα και το γενικό πολιτισμικό της υπόβαθρο, από τις οποίες μερικές παρουσιάζουν ικανοποιητικά αποτελέσματα και κάποιες όχι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί αυτό της Φινλανδίας, η οποία έχει αντιμετωπίσει με επιτυχία τη σχολική αποτυχία και διαρροή. Η στρατηγική της φινλανδικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζει στις περιπτώσεις των μαθητών/τριών που έχουν μείνει «πίσω», είτε μαθησιακά είτε γνωσιακά, θέτοντας σε ισχύ ένα ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλη την κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sahlberg, 2009). Η εκπαιδευτική πολιτική της Φινλανδίας ενισχύει την ισότητα, κινητοποιώντας όλους τους/τις μαθητές/τριες σε υψηλότερα επίπεδα επίτευξης (Nusche, 2009). Αλλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν πολιτικές ομαδοποίησης των μαθητών/τριών, «ομαδοποίηση κατά ικανότητα», μέσα στις οποίες γίνεται η κατηγοριοποίηση τους σε διαφορετικές τάξεις, κατευθύνσεις και σχολεία αντίστοιχα των ικανοτήτων τους. Ο χρόνος, η έκταση της ροής και της ομαδοποίησης των μαθητών ποικίλλει μεταξύ των χωρών, μεταξύ σχολείων ή εκπαιδευτικών βαθμίδων, ανάλογα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Ωστόσο, η πρόωμη-πρόωρη ομαδοποίηση συνάγεται με εγκλωβισμό των μαθητών/τριων σε ένα, περιορισμένης δυναμικής, εκπαιδευτικό περιβάλλον, αδυνατώντας να αναπτύξουν περαιτέρω τις γλωσσικές, τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές δεξιότητές τους (Nusche, 2009).

Σύμφωνα με τον Faubert (2012) το πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει να είναι κοινό και να βάζει υψηλές προσδοκίες για όλους, να σχετίζεται με σαφείς μαθησιακούς στόχους και να συνδέεται με την μεταπήδηση των μαθητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την απασχόληση. Οι δραστηριότητες στην τάξη, θα πρέπει όσο το δυνατόν περισσότερο να αναπτύσσουν τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα πραγματικά προβλήματα, ενώ τόσο τα σχολεία όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται λιγότερο για την κάλυψη των θεμάτων τη ύλης και περισσότερο για τη στρατηγική μάθησης. Με παρόμοιο τρόπο, οι Macleod και Golby (2003) αναφέρουν πως η μάθηση είναι το επίκεντρο της σχολικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου αυτά που διδάσκονται

στα σχολεία θα πρέπει να έχουν τη μέγιστη δυνατότητα μεταφοράς σε άλλο πλαίσιο, όπως για παράδειγμα στην πραγματική προσωπική και/ή επαγγελματική ζωή. Μια από τις κύριες ανησυχίες της παιδαγωγικής είναι η εφαρμογή των αρχών που διέπουν αυτή τη μεταφορά. Επομένως, σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ των διδασκομένων γνωστικών αντικειμένων και της πραγματικής ζωής, ούτως ώστε να υποκινούνται οι μαθητές όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία, να βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη μάθηση, και επομένως να βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση (Φλουρή, 2019).

Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ο Faubert τονίζει (2012) πως η καλύτερη μάθηση πραγματοποιείται όταν τα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι αποκομμένα μεταξύ τους, αλλά συνδέονται. Αυτό σχετίζεται με την πρακτική της διαθεματικότητας. Η διαθεματική προσέγγιση αντικατοπτρίζει την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας. Ουσιαστικά, η διαθεματική προσέγγιση δεν βασίζεται στην αποσπασματική μεταφορά της γνώσης (διαχωρισμός μαθημάτων), αλλά αντίθετα αξιοποιεί όλα τα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές (Σφυρόερα, 2007 · Καπραβέλου, 2009). Η διαθεματικότητα *«αφορά τη συνοχή και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα, ενισχυώντας τα προκειμένου να είναι δυνατή η προσέγγιση και αντιμετώπιση σύνθετων προβληματικών καταστάσεων της σύγχρονης πραγματικότητας. Με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης καταβάλλεται προσπάθεια διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων σε συγκεκριμένο πλαίσιο και με βάση συγκεκριμένο σχεδιασμό, με την επιλογή των γνωστικών αντικειμένων να γίνεται με δεδομένο τη συγκρότηση επιλεγμένης μεθοδολογίας βάσει της οποίας θα δίνονται λύσεις και απαντήσεις σε προβληματικές καταστάσεις»* (Λουκόπουλος, 2013). Η ανάγκη για την υιοθέτηση της διαθεματικότητας στο περιεχόμενο σπουδών απορρέει από τον τρόπο με τον οποίον γινόταν η διδασκαλία στο παρελθόν: αποσπασματικά και με πολυκερατισμό (Σφυρόερα, 2007).

3.1.2 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου

Η σχολική αποτυχία στο επίπεδο της τάξης αντιμετωπίζεται με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτή (Φλουρή, 2019). Οι παιδαγωγικές πρακτικές εκφράζονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης (μικρο-επίπεδο) και σχετίζονται με τις διαδικασίες μεταφοράς/πρόσκτησης και αξιολόγησης των κοινωνικά

διαμορφωμένων γνώσεων. Οι παιδαγωγικές πρακτικές, όμως, διαμορφώνονται τόσο από τα δομικά συστατικά του μακρο-επιπέδου, όπως οι πολιτισμικά εξαρτημένες όψεις της «ικανότητας» των μαθητών, η επίσημη σχολική γνώση και η παιδαγωγική θεωρία του εκπαιδευτικού, όσο και από την υφή των ιεραρχικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών στο μικρο-επίπεδο της τάξης. Επιπλέον, η εσωτερική λογική των παιδαγωγικών πρακτικών ρυθμίζεται και μεταβάλλεται από την υφή των διδακτικών και ρυθμιστικών κανόνων (Λάμνιαν, 2002).

Σύμφωνα με τον Faubert (2012) τα σχολεία θα πρέπει να προσδιορίσουν κατευθυντήριες προκειμένου να υποστηρίξουν τη χρήση της άμεσης και προσανατολισμένης, προς τους/τις μαθητές/τριες, διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία αποτελεί μέθοδο που προορίζεται για την αντιμετώπιση προβλημάτων, μέσα από σαφείς και ορθές απαντήσεις που δύνανται να αντληθούν γρήγορα. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία βάζει στο περιθώριο της διαδικασίας τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εποπτεύει και κατευθύνει με διακριτικό τρόπο τους/τις μαθητές/τριες να ενεργούν μόνοι τους συγκεντρώνοντας πληροφοριακά δεδομένα, τα οποία διαχειρίζονται, επεξεργάζονται και μετασχηματίζουν σε γνώσεις. Από την άλλη, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και διαύλους επικοινωνίας μεταξύ τους, συνεργάζονται, ανακαλύπτοντας καινοτόμους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που τους θέτονται κατά τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την όλη πορεία της εργασίας, είτε είναι ομαδική είτε ατομική, ανταμείβοντας τους/τις μαθητές/τριες για τη συστηματική προσπάθεια που κατέβαλαν (Faubert, 2012). Συνεπώς, η διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή προτρέπει τους μαθητές στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την επίλυση προβλημάτων, ενώ είναι προσανατολισμένη προς την ενεργό μάθηση μέσω της εξεύρεσης των γνώσεων, αντί της μετάδοσης τους από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης που θα ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλοντας θετικά στην ποιότητα της μάθησης. Ένα τέτοιο εργαλείο αποτελεί η αυτοαξιολόγηση (Wolffensperger & Patkin, 2013), η οποία επηρεάζει θετικά τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bourke & Mentis, 2013), και η χρήση της δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν με ωφέλιμο για αυτούς τρόπο την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς (Orsmond & Merry, 2013 · Andoh & Jones, 2008).

Ακόμη, το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί αξιολογικό συστατικό σε οποιαδήποτε προσπάθεια μεταρρύθμισης για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας (Faubert, 2012). Οι Macleod και Golby (2003) υπογραμμίζουν ότι η μάθηση πρέπει να έγκειται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Δίνοντας προσοχή στη φύση της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να βελτιώσουν την πρακτική τους και, κατ' επέκταση, την ποιότητα της εμπειρίας των μαθητών/τριών. Ωστόσο, τονίζεται πως το άτεγκτο και καθορισμένο από την κεντρική κυβέρνηση πρόγραμμα σπουδών, οι διαδικασίες αξιολόγησης, και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να ασπάζονται και να χρησιμοποιούν νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας για την επίλυση προβλημάτων, έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της δυνατότητας ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Macleod & Golby 2003).

3.2 Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας θεωρείται κρίσιμο θέμα στη συζήτηση και εξέταση του φαινομένου. Είναι γεγονός, ότι σε σχετικές μελέτες παρουσιάζονται αναλυτικά οι μορφές, η συχνότητα και οι παράγοντες εκδήλωσης της σχολικής βίας και παραβατικότητας, ενώ οι τρόποι αντιμετώπισης εξετάζονται στοιχειωδώς ή εν συντομία (Θάνος & Τσατσάκης, 2015).

Οι πρακτικές/πολιτικές που χρησιμοποιούνται για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, διακρίνονται σε τρία επίπεδα: α) το εθνικό, β) το περιφερειακό και αυτό γ) της σχολικής μονάδας (Αρτινοπούλου, 2001). Επιπλέον οι πρακτικές αυτές διακρίνονται σε υποκειμενικές, οι οποίες επικεντρώνονται στο ίδιο το άτομο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας, και σε αντικειμενικές, οι οποίες εστιάζουν στο κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στην οικογένεια (Φαρσεδάκης, 1986).

Τέλος, μια άλλη διάκριση των πρακτικών/πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι η πρωτογενής, δευτερογενής και τριτογενής παρέμβαση. Η πρωτογενής παρέμβαση συνδέεται με το σύνολο των μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς. Η δευτερογενής παρέμβαση ανάγεται σε μαθητές που κινδυνεύουν βάσιμα, λόγω της κατάστασης που βιώνουν. Η πρωτογενής και δευτερογενής παρέμβαση αναφέρεται σε μαθητές/τριες, που δεν έχουν εκδηλώσει ακόμη παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο. Η τριτογενής

παρέμβαση αφορά μαθητές οι οποίοι έχουν ήδη τελέσει παραβατικές συμπεριφορές (Τσατσάκης, 2019).

3.2.1 Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε εθνικό επίπεδο

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας τέθηκαν σε εφαρμογή πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και εκφοβισμού σε εθνικό επίπεδο, οι οποίες, ασφαλώς, εμπεριέχουν παρεμβάσεις όχι μόνο σε αυτό το επίπεδο, αλλά και σε περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Τσατσάκης, 2019). Οι πολιτικές αυτές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» και περιλάμβαναν τις εφεξής 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 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 (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2016)

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

Οι πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο συγκροτούν 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 (Θάνος, 2017). Ξεχωριστή έμφαση δίνεται στη συνεργασία των σχολικών μονάδων (σχολείων) με την τοπική κοινωνία (Τσατσάκης, 2019). Τόσο τα σχολεία όσο και η τοπική κοινωνία, οφείλουν να προάγουν τις στενές σχέσεις μεταξύ τους: αφενός οι κοινωνικοί φορείς και οι ειδικές υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας θα πρέπει να συμπράττουν στενά με τα σχολεία και αφετέρου τα σχολεία θα πρέπει να είναι ανοικτά σε αυτούς τους φορείς και τις υπηρεσίες (Αρτινοπούλου, 2001).

Μια τέτοια ειδική υπηρεσία/δομή είναι τα Τοπικά Συμβούλια Πρόληψης της Παραβατικότητας, τα οποία ιδρύονται σε κάθε δήμο με πληθυσμό μεγαλύτερο των 3.000 κατοίκων ή σε ειδικές περιοχές και στοχεύουν στην κατάρτιση προγραμμάτων πρόληψης της βίας και της παραβατικότητας (Τσατσάκης, 2019). Τα Συμβούλια αυτά σε συνεργασία με τα σχολεία οργανώνουν 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. Επιπλέον, σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων οργανώνουν Γραφεία Διαμεσολάβησης, στα οποία ο κοινοτικός διαμεσολαβητής θα συνδέει την κοινότητα με το σχολείο (Κουράκης, 2018).

Τα τελευταία χρόνια σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης είχαν δημιουργηθεί τα Παρατηρητήρια Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, τα οποία στη συνέχεια ανέστειλαν τη λειτουργία τους, καθώς η συμμετοχή των σχολείων ήταν μικρή όπως προκύπτει από σχετική έρευνα που έγινε στην περιφέρεια της Ηπείρου (Γκάτσα, 2015). Η κοινότητα, εκτός από τη συνεργασία με το σχολείο, μπορεί να προβεί και σε άλλα μέτρα που σχετίζονται με τη 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 (Τσατσάκης, 2019).

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

Στις πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και παραβατικότητας που αφορούν το επίπεδο σχολικής κοινότητας, 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 πολλές από αυτές προσαρμόζονται στην ίδια την προσωπικότητα του παιδιού αλλά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε περιστατικού (Rigby, 1996).

Το σχολείο έχει σημαίνοντα ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας (Θάνος, 2009). Συγκεκριμένα, με την μελέτη και την εφαρμογή των κατάλληλων πολιτικών, το σχολείο μπορεί να συγκροτήσει ένα εναλλακτικό πλαίσιο διαχείρισης των αρνητικών βιωμάτων και σχέσεων που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Kaiser & Rasminnsky, 2007). Συγκεκριμένα οι παρεμβάσεις και δράσεις του σχολείου έχουν ως στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος, το οποίο απαιτεί την αποφυγή τιμωρητικών πρακτικών και την ταυτόχρονη υιοθέτηση εναλλακτικών ειρηνικών πρακτικών επίλυσης των συγκρούσεων.

Σημαντική δράση συνιστά η θέσπιση σχολικών κανόνων, οι οποίοι θα δίνουν πληροφορίες στους μαθητές για τις αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές (Batsche, 1997). Οι κανόνες ενδέχεται να οδηγήσουν και στη σύνταξη ενός Σχολικού Κανονισμού Λειτουργίας με τη συμμετοχή των μαθητών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, γενικότερα,, τον οποίο θα τηρούν όλοι (Κουράκης, 2018).

Ιδιαίτερος αξιόλογη κρίνεται η οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων, όπως: προβολές ταινιών, βραδιές ανάγνωσης βιβλίων, ντοκιμαντέρ, κ.λπ. με ιστορίες σχολικής βίας και εκφοβισμού, οι οποίες θα ωφελήσουν τους μαθητές στην κατανόηση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού ως ένα κοινό πρόβλημα, ενθαρρύνοντας τους παράλληλα να αναζητήσουν βοήθεια αν τους συμβεί κάτι τέτοιο. (Ralston, 2005 · McCain & Leonardo, 2001).

Εξίσου, σημαντική είναι και η σύσταση σε κάθε σχολείο μιας ομάδας δράσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έχουν την απαραίτητη γνώση, διάθεση και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα εκφοβιστικών φαινομένων, με απώτερη επιδίωξη την ενημέρωση, τον συντονισμό και την παρακολούθηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα

εκφοβιστικών συμπεριφορών και βίαιων αντιδράσεων από τους μαθητές (Cleary, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, διότι είναι αυτοί που επιβάλλουν τον κοινωνικό έλεγχο στο σχολείο και διαχειρίζονται τα περιστατικά αυτά (Πανούσης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, θα πρέπει, να επιδεικνύουν διάθεση αρωγής έναντι των μαθητών, αναδεικνύοντας τις θετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους χωρίς να προβαίνουν σε διακρίσεις και υποτιμητικές κρίσεις, ιδιαιτέρως στους μαθητές που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά (Κουράκης, 2018).

Κατά την αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αρχικά να διατηρούν την ψυχραιμία τους. Έπειτα, να ενημερώνονται για όσα συνέβησαν αποφεύγοντας τη δημιουργία αντιπαραθέσεων, ενώ συγχρόνως να φροντίζουν για την αποκλιμάκωση της κατάστασης, αποφεύγοντας την εν θερμώ επιβολή ποινών, αλλά ενημερώνοντάς τους μαθητές για τις συνέπειες των πράξεων τους, παρέχοντας τον αναγκαίο χρόνο στους εμπλεκόμενους για να αποφορτιστούν συναισθηματικά (Τσάκαλης, 2008). Η τιμωρία δεν αποτελεί ενδεδειγμένο μέσο αποτροπής των ήδη εκδηλωμένων εκφοβιστικών συμπεριφορών, γι' αυτό απαιτείται η χρήση άλλων τεχνικών. Μια τέτοια τεχνική που δύνανται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αντιμετάθεση ρόλων, η οποία έχει ως στόχο της, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών και ιδιαιτέρως των μαθητών που εκδηλώνουν σχολική βία. Κάθε μαθητής, σε ένα υποτιθέμενο περιστατικό βίας, μπαίνει στη θέση, τόσο του «θύτη», όσο και του «θύματος», προσπαθώντας να κατανοήσει τα βιώματα και την ψυχολογική τους κατάσταση (Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse, 2006).

Οι μαθητές μπορούν επίσης να βοηθήσουν ουσιαστικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας μέσα από διάφορες δράσεις, όπως: η οργάνωση και συμμετοχή σε μαθητικές κοινότητες με γενικές αρχές, που θα συνεργούν στη μείωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, την εφαρμογή των κανόνων του σχολείου και των συνεπειών παραβίασής τους, την καταγγελία περιστατικών βίας και παραβατικότητας στους εκπαιδευτικούς και του γονείς, τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στη μείωση της βίας και της παραβατικότητας στο σχολείο, την παρότρυνση των γονέων τους να επισκέπτονται το σχολείο και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, τη συμμετοχή τους σε προγράμματα διαμεσολάβησης (Τσατσάκης, 2019).

3.2.4 Σχολική διαμεσολάβηση

Η σχολική διαμεσολάβηση συνθέτει μια εναλλακτική, ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο, με απώτερο σκοπό την αποκατάσταση της βλάβης που επέφερε ο «δράστης»/«θύτης», την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ του «δράστη»/«θύτη» και του «θύματος» και την επανένταξη του δράστη (Θάνος, 2017 · McEnoy, Mika, & Hudson, 2002). Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια δομημένη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία δύο ή περισσότεροι μαθητές με τη βοήθεια ενός τρίτου ουδέτερου μαθητή, του διαμεσολαβητή, επιλύουν τη διαφορά τους (Αρτινοπούλου, 2010). Τις βασικές αρχές της διαμεσολάβησης συνθέτουν, η εκούσια συμμετοχή των μαθητών, η ισότητα μεταξύ των μερών, η εχεμύθεια της διαδικασίας, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε όλα τα συμβεβλημένα μέλη συμπεριλαμβανομένου και του διαμεσολαβητή (Fredrickson & Mauyana, 1996). Με την διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης, και μέσα από την ερμηνεία και τη σύνθεση όσων έχουν γίνει και έχουν βιώσει οι εμπλεκόμενες πλευρές είναι σε θέση να κατανοήσουν τι έχει συμβεί. Ο διαμεσολαβητής ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των μερών και δεν υποδεικνύει λύσεις, αντιθέτως βοηθάει τις δύο πλευρές να κατανοήσουν οι ίδιες το πρόβλημα και να προτείνουν λύσεις (Αρτινοπούλου, 2016).

Η διαμεσολάβηση, συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου βιωματικής και ενεργητικής μάθησης αλλά και εσωτερίκευσης των κανόνων, καθώς ενισχύεται η κριτική ικανότητα, η ενεργητική μάθηση και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, υποστηρίζεται ο διάλογος, μεταβάλλεται ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων, ενισχύοντας έτσι τις ικανότητες των μαθητών να ακούν τον συνομιλητή τους, αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενώ συνάμα βελτιώνει την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Karp & Breslin. 2001). Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης που εφαρμόζονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες επιδιώκουν την ισχυροποίηση της συμμετοχής των μαθητών στην αντιμετώπιση και την επίλυση των συγκρούσεων, στην άμβλυνση της προκατάληψης και της αποδοχής της διαφορετικότητας κ.α. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις προγραμμάτων διαμεσολάβησης που έχουν εφαρμοστεί και στη χώρα μας, σε διάφορα σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια), φαίνεται πως η εφαρμογή της είχε ανάλογα αποτελέσματα (Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης & Κατσιούλας, 2018).

Κεφάλαιο 4ο Έρευνες για τη σχολική αποτυχία και τη σχολική βία

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας εξαετίας προέκυψαν συνολικά 53 βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες σχετίζονταν με το υπό εξέταση θέμα. Από αυτές, οι 38 ήταν επιστημονικά άρθρα, 1 Πτυχιακή Διατριβή, 13 διπλωματικές διατριβές και 1 Διδακτορική διατριβή. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αναζήτηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σε βάσεις δεδομένων (Google Scholar, PubMed, Plos one, Taylor & Francis, ScienceDirect, EKT και IKEE). Έχοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας, κατά την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις κλειδιά στην ελληνική και αγγλόφωνη γλώσσα όπως, σχολική αποτυχία και σχολική βία, αίτια σχολικής βίας, σχολικός εκφοβισμός, school violence and school failure, low academic achievement effects κ.α. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία διαλογής, υπήρξαν έρευνες που προσέγγιζαν τον όρο της σχολικής αποτυχίας ως χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς όταν μια προβληματική επεκτείνεται σε πολλαπλά επιστημονικά πεδία, οι προσεγγίσεις και οι όροι δεν μπορούν να διαχωριστούν πλήρως.

Στόχος της ερευνητικής επισκόπησης ήταν η συγκέντρωση βοηθητικών στοιχείων όσον αφορά στη μεθοδολογία, στον τρόπο προσέγγισης των βασικών και επιμέρους ερωτημάτων της έρευνας, καθώς και της διαχείρισης, επεξεργασίας και ανάλυσης των ευρημάτων, αλλά και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

Από το σύνολο των ερευνητικών εργασιών προέκυψε ότι 20 από τις 42 έρευνες που επιλέχθηκαν για περαιτέρω μελέτη, επικεντρώνονταν στην σχολική αποτυχία και τη χαμηλή σχολική επίδοση ως αιτία για την εκδήλωση σχολικής βίας. Συγκεκριμένα, ο Κασωτάκης (2021) στην ποιοτική του έρευνα, όπου διερευνώνται οι απόψεις 9 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική αποτυχία, δείχνει, πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η σχολική αποτυχία οδηγεί στην περιθωριοποίηση του ατόμου, την παραβατική συμπεριφορά και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα της Παναγή (2022) με σκοπό τη διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της Κύπρου με δείγμα 200 εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται πως η αδιαφορία των μαθητών για μάθημα (75,5%), η ατομική ψυχοπαθολογία του μαθητή (79%) και η σχολική αποτυχία 67,5% συμβάλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας. Σε αντίστοιχη έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα αλλά με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζονται παρόμοια αποτελέσματα, καθώς στον

παράγοντα μαθητές οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι μπορεί να προκαλέσουν επιθετική/βίαση συμπεριφορά σε κάποιον μαθητή, «πολύ» ή «πάρα πολύ», η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές για το μάθημα σε ποσοστό 69,1% και η σχολική αποτυχία σε ποσοστό 67% (Βασιλάκη, 2021). Ακόμη, έρευνα του Τζιούφα (2019) σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γρεβενών, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων τους για τη σχολική βία, φανέρωσε πως ένα ποσοστό της τάξεως του 78,2% των ερωτηθέντων συμφώνησε πως οι μαθητές με χαμηλή επίδοση εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικής βίας.

Περαιτέρω από την αρθρογραφία διαπιστώθηκε σε ένα σχετικά ικανοποιητικό αριθμό άρθρων (Καούρη, 2017· Μποντού, 2019· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019· Πασχάλη, 2022) πως η σχολική αποτυχία και η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ευθύνονται για την εμφάνιση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, στην Διπλωματική Διατριβή της Καούρη (2017), όπου διερεύνησε τους προσωπικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες που επιδρούν στην επιθετική συμπεριφορά και στη θυματοποίηση των μαθητών, με σκοπό να προτείνει τη διαμόρφωση ενός ψυχολογικού προφίλ για τον «θύτη», το «θύμα» και τον «παρατηρητή» περιστατικών ενδοσχολικής βίας, σε δείγμα 2076 μαθητών Γυμνασίου, αναδεικνύεται πως οι θύτες χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα, ενώ υιοθετούν το ρόλο του δυνατού στο σχολείο. Σε έρευνα της Πασχάλη (2022) που πραγματοποιήθηκε σε 123 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελετώντας τις δεξιότητες που οφείλουν να αναπτύξουν προκειμένου να διαχειριστούν επιτυχώς περιστατικά βίας και κοινωνικού ρατσισμού μεταξύ των παιδιών και τη διερεύνηση της διασύνδεσης μεταξύ ενδοσχολικής βίας και σχολικού κλίματος, παρατηρήθηκε ότι το 59% των εκπαιδευτικών συμφωνεί έως και απόλυτα πως οι θύτες παρουσιάζουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα σε έρευνα της Μποντού (2019) σε 82 εκπαιδευτικούς και 80 μαθητές Γυμνασίου, όπου φαίνεται πως οι μαθητές που ασκούν βία, καταπιέζονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν συμμετέχουν ουσιαστικά στην σχολική ζωή και δεν αισθάνονται ικανοποίηση μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, σε έρευνα των Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλου (2019) που πραγματοποιήθηκε σε 108 εκπαιδευτικούς και 42 διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τον ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίσουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων, καθώς και ποιες θεωρούνται ότι είναι οι κατάλληλες ενέργειες, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο

σχολικός εκφοβισμός, έδειξε πως οι θύτες είχαν χαμηλή βαθμολογία, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται άσχημα στους συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, από τη μελέτη τριών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων (Thodelius & Sandén, 2017· Martínez-Otero, 2021· Lai, 2022), προέκυψε ότι οι θύτες παρατηρήθηκαν να έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, όπως εγκατάλειψη του σχολείου, έκφραση φιλοεγκληματικών ιδανικών ή εμπλοκή σε ήσσονος σημασίας εγκληματική συμπεριφορά. Επιπλέον, το ενδιαφέρον μίας εκ των ανασκοπήσεων (Martínez-Otero, 2021), κατέδειξε ότι οι “σπόροι” της βίας μπορούν να εντοπιστούν στην κρίση και την ποικιλομορφία των αξιών και του ίδιου του σχολείου, στις αποκλίσεις στην κατανομή των χώρων, στην οργάνωση του χρόνου, στα πρότυπα συμπεριφοράς κ.λπ., ενώ δόθηκε έμφαση στα αποτελέσματα των μαθητών και στη σύγκρισή τους με τους κανόνες, καθώς και στην απροσεξία των ανθρώπων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με την παρουσία μιας ηγεμονικής σχολικής κουλτούρας.

Ακόμη, τα αποτελέσματα των μελετών (Bergmann, 2019· Poskiparta, Salmivalli, Niemi & Lerkkanen, 2021· Varela, Sánchez, González, Oriol, Valenzuela & Cabrera, 2021) παρουσίασαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις συνδέονται με την πράξη του εκφοβισμού. Ειδικότερα, σε έρευνα της Bergmann (2019) που αφορούσε κυρίως την εξέταση προγνωστικών παραγόντων που σχετίζονται με την τάξη της στερεοτυπικής διάπραξης εκφοβισμού, της διάπραξης διαδικτυακού εκφοβισμού και της διάπραξης και των δύο συμπεριφορών εκφοβισμού ταυτόχρονα, έδειξε πως μια χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση αυξάνει τον κίνδυνο εμπλοκής σε πράξεις εκφοβισμού, με σημαντική επίδραση μόνο για τη διάπραξη διαδικτυακού εκφοβισμού από αγόρια αλλά και την ταυτόχρονη διάπραξη και από τα δύο φύλα. Οι Poskiparta, Salmivalli, Niemi & Lerkkanen (2021), διερεύνησαν τη διαχρονική αλληλεπίδραση μεταξύ των δεξιοτήτων ανάγνωσης (ευχέρεια και κατανόηση), της θυματοποίησης και του εκφοβισμού κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, καθώς και τον έλεγχο των προβλημάτων εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις 1.824 μαθητών, φαίνεται πως η χειρότερη ευχέρεια και οι δεξιότητες κατανόησης στην 6^η τάξη προέβλεπαν τη διάπραξη εκφοβισμού στην 7^η τάξη και οι φτωχότερες δεξιότητες ευχέρειας και κατανόησης σε αυτή, προέβλεπαν τη διάπραξη εκφοβισμού στην 9^η τάξη. Σε έρευνα που έλαβε χώρα στη Χιλή με 555 εφήβους και αποσκοπούσε στην εξέταση της μακροπρόθεσμης επίδρασης της σχολικής ικανοποίησης, του δεσμού και του εκφοβισμού σε εφήβους, δείχνει πως οι έφηβοι που εκφοβίζονται δείχνουν λιγότερη ικανοποίηση με το σχολείο, τους δασκάλους, τους συμμαθητές τους και τις σχολικές εργασίες, ενώ δεν

είναι ικανοποιημένοι με τη ζωή τους (Varela, Sánchez, González, Oriol, Valenzuela & Cabrera, 2021). Σε μελέτη των Taliaferro, Doty, Gower, Querna & Rovito (2020), μόνο στο 7,1% των μαθητών 5ης τάξης παρατηρήθηκε να υπάρχει υψηλός κίνδυνος, χαμηλή ασφάλεια και χαμηλή συνδεσιμότητα με το σχολείο. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν επίσης τα χαμηλότερα επίπεδα διασύνδεσης με τους δασκάλους, τη σχολική δέσμευση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ασφάλεια στο σχολείου και της γειτονιάς.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Estévez, Jiménez & Moreno (2018), όπου παρατηρείται πως στο σχολικό περιβάλλον, η επιθετική συμπεριφορά σχετιζόταν με χαμηλές βαθμολογίες στην ακαδημαϊκή δέσμευση, τους φίλους στην τάξη, την αντίληψη της υποστήριξης του δασκάλου και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, έρευνα των Tekel & Karadag (2019) σε 156 καθηγητές Λυκείου, που αφορούσε στον έλεγχο των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική ενσυνειδητότητα και τη σχολική ακαδημαϊκή επίδοση, διαπιστώθηκε πως ο σωματικός εκφοβισμός είναι συχνότερος σε μαθητές Λυκείου με κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ακόμη, γίνεται αντιληπτό πως ο δράστης, χαρακτηρίζεται από το φύλο (το να είναι αγόρι), την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, την κακή σχολική επίδοση και την αποδοχή της βίας από τους συνομηλίκους, σύμφωνα με έρευνα που είχε ως στόχο τον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ του επιπολασμού και των παραγόντων που σχετίζονται με τη συμμετοχή στον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών, στο ρόλο του θύματος και του θύτη (Silva, Lima, Acioli & Barreira, 2020). Επίσης, έρευνα σε 12.642 έφηβους, παρουσιάζει αντίστοιχα, πως τα παιδιά που προέβαιναν σε εκφοβισμό μέτριας έντασης ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν συχνά υπολογιστή και τηλεόραση, να κάνουν χρήση ουσιών και να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Guo, Weissman & Liu, 2021). Τέλος η έρευνα των Marucci, Oldenburg, Barrera, Cillessen, Hendrickx & Veenstra, 2019) παρουσιάζει ότι, στα αποτελέσματα των τεστ οι μαθητές που σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην επιθετικότητα θεωρήθηκαν λιγότερο ακαδημαϊκά ικανοί και συνδεδεμένοι με το σχολείο, ενώ δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του συντονισμού των εκπαιδευτικών με τη θυματοποίηση και την ακαδημαϊκή ικανότητα.

Στον αντίποδα αυτών των ερευνών εντοπίζονται μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες η σχολική αποτυχία και η κακή ακαδημαϊκή επίδοση είναι αποτελέσματα από την πρόσκληση σχολικής βίας και παραβατικότητας (Li, Sidibe, Shen, & Hesketh, 2019· Clemmensen, Jepsen, van Os, Blijd-Hoogewys, Rimmvall, Olsen, ... & Jeppesen, 2020· Kim, Sanders, Makubuya, & Yu, 2020· Li, Chen & Li, 2020· Hu, Xue & Han,

2021· Bravo-Sanzana, Bangdiwala & Miranda, 2022· Huang, 2022). Ειδικότερα, σε έρευνα των Li, Sidibe, Shen, & Hesketh, (2019), με στόχο τον προσδιορισμό, την αναλογία και τους παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης εκφοβισμού και διαδικτυακού εκφοβισμού σε παιδιά γυμνασίου στην Κίνα και τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του εκφοβισμού και των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, φανερώνει πως, στην επικίνδυνη ζώνη για θυματοποίηση βρισκόταν τα αγόρια, η φοίτηση σε οικοτροφείο και οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της μελέτης των Clemmensen, Jepsen, van Os, Blijd-Hoogewys, Rimvall, Olsen, ... & Jeppesen (2020), με στόχο την εξέταση των δυνητικά ξεχωριστών συσχετίσεων του εκφοβισμού και της θεωρίας του νου με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν πως τα θύματα (μόνο) είχαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες (π.χ. στα Μαθηματικά), ενώ η διαφορά μεταξύ των θυμάτων και των θυμάτων-εκφοβιστών και εκείνων που δεν συμμετείχαν ήταν μη σημαντική. Αντιστοίχως, φαίνεται πως οι καβγάδες, οι απειλές και ο εκφοβισμός συσχετίστηκαν σημαντικά με υψηλότερα επίπεδα ανησυχιών για την ασφάλεια του σχολείου και την κατάθλιψη των μαθητών, γεγονός που οδήγησε σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια (Kim, Sanders, Makubuya, & Yu, 2020). Επιπλέον, σε μελέτη των Li, Chen & Li, (2020) που πραγματοποιήθηκε σε 813 εφήβους και αποσκοπούσε στην κατανόηση της θυματοποίησης αναφορικά με την επιρροή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των εφήβων μέσω της σειριακής μεσολάβησης της σχολικής συμμετοχής και της ακαδημαϊκής ενασχόλησης στην αγροτική Κίνα, έδειξε πως τα αγόρια ανέφεραν σημαντικά υψηλότερη θυματοποίηση, χαμηλότερη σχολική συμμετοχή και ακαδημαϊκή δέσμευση από τα κορίτσια. Ακόμη, γίνεται φανερό πως όσο μεγαλύτερη ήταν η άμεση βία, οι διακρίσεις ή ο διαδικτυακός εκφοβισμός τόσο χειρότερη ήταν η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (θυμάτων) (Bravo-Sanzana, Bangdiwala & Miranda, 2022). Καταδεικνύεται, επίσης, πως ο σχολικός εκφοβισμός τόσο σε μαθητικό επίπεδο (θυματοποίηση) όσο και σε σχολικό επίπεδο (κλίμα εκφοβισμού) είχε σημαντικές και αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση (Huang, 2022). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα των Hu, Xue & Han, (2021), σε 3,675 μαθητές δημοτικού σχολείου, με σκοπό να προσδιορίσει τις λανθάνουσες κατηγορίες θυματοποίησης και διάπραξης σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας στον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό μεταξύ συνομηλίκων, δείχνει πως οι χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις συσχετίστηκαν με υψηλότερες πιθανότητες θυματοποίησης, ιδιαίτερα σε θύματα παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού.

Επιπλέον, από τη μελέτη τριών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων (Rodrigues & Stoltz, 2021· Laith, & Vaillancourt, 2022· Zhang & Jiang, 2022) διαπιστώθηκε πως η θυματοποίηση οδηγεί σε κακές σχολικές επιδόσεις και σε σχολική αποτυχία και το αντίστροφο. Χαρακτηριστικά στις έρευνες των Rodrigues & Stoltz, (2021) και Laith, & Vaillancourt, (2022), τονίζεται πως η θυματοποίηση των συνομηλίκων συσχετίστηκε ταυτόχρονα και διαχρονικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, έτσι ώστε η θυματοποίηση των συνομηλίκων να επηρεάζει άμεσα τα χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αντιστοίχως, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση των Zhang & Jiang, (2022), παρατηρείται πως η θυματοποίηση μειώνει την ακαδημαϊκή επίδοση.

Ωστόσο, μελετώντας περαιτέρω την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η σχολική αποτυχία δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση σχολικής βίας ή δεν είναι αποτέλεσμα της. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Ζάχο (2018), καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση σχολικής βίας δεν παίζει η σχολική αποτυχία αλλά το οικογενειακό περιβάλλον. Παρόμοια, αποτελέσματα καταδεικνύει και η έρευνα της Τσακαλίδη (2022) όπου όλα τα διευθυντικά στελέχη που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συμφώνησαν πως η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Αντιστοίχως, έρευνα της Γεωργακοπούλου (2020), σε 123 εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν χαρακτηρίζει ως κύριους παράγοντες για την εμφάνιση σχολικής βίας, τα Μ.Μ.Ε, την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ή τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ακόμη, φαίνεται πως η βασική σχολική διασύνδεση, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, το κοινωνικό άγχος και η αυτοεκτίμηση δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με τη σοβαρότητα διάπραξης εκφοβισμού σε διάρκεια παρέμβασης 6 μηνών σε 218 παιδιά 12-15 ετών (Arango, Clark & King, 2022). Ενώ, οι βιβλιογραφικές έρευνες των Turanovic & Siennick, (2022) και Okumu (2020) δείχνουν πως είτε η σχολική αποτυχία αποτελεί προγνωστικό παράγοντα μετρίου μεγέθους είτε παρουσιάζεται ότι η κατάθλιψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη εμφάνιση σχολικής βίας.

Επίσης, συναντώνται έρευνες σύμφωνα με τις οποίες, οι αδιάφοροι μαθητές δεν είναι βίαιοι είτε είναι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυτοί που προβαίνουν σε παραβατικές συμπεριφορές (διαδικτυακό εκφοβισμό). Συγκεκριμένα σύμφωνα με έρευνα της Βασάλα (2019) σε 80 εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη διερεύνηση των αιτιών και της αντιμετώπισης της βίας και της παραβατικότητας στο σχολείο και τις ανάγκες εκπαίδευσης και επιμόρφωσής που χρειάζονται για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος, καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την

δήλωση, ότι οι αδιάφοροι για τα μαθήματα μαθητές είναι βίαιοι. Επίσης, έρευνα των Tran, Weiss & Nguyen, (2022) σε 1.040 μαθητές, με σκοπό την αξιολόγηση των ποσοστών διαδικτυακού εκφοβισμού και θυματοποίησης στον κυβερνοχώρο και την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ του κινδύνου για διαδικτυακό εκφοβισμό και διαδικτυακής θυματοποίησης, και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων καθώς και άλλων πιθανών παραγόντων κινδύνου για διαδικτυακό εκφοβισμό, φανέρωσε πως μαθητές με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις επιδίδονται περισσότερο από μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις σε διαδικτυακό εκφοβισμό. Όσον αφορά τα σχολικά επιτεύγματα, τα ευρήματά της έρευνας των Bianchi, Dora, et al (2021), σε 249 παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, δείχνουν ότι οι σχολικοί βαθμοί σχετίζονται αρνητικά με τη θυματοποίηση στο σχολείο σε γηγενείς μαθητές πολύ χαμηλού εισοδήματος, αλλά όχι σε μετανάστες.

Τέλος, έρευνα του Κυπριανού (2017), σε 108 εκπαιδευτικούς και 42 διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των διευθυντών, ως ηγετών της σχολικής μονάδας, σχετικά με προβλήματα απειθαρχίας που εμφανίζονται στα σχολεία τους, έδειξε πως το 15% των ερωτηθέντων παραδέχθηκε πως αισθάνεται υπεύθυνο και ότι αποτελεί παράγοντα για την αδυναμία των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και το επίπεδο του σχολείου, περιγράφοντας την αδυναμία των εκπαιδευτικών της τάξης (βαρετοί, δεν μπορούν να διδάξουν, δεν μπορούν να επιβάλουν πειθαρχία κ.α.) καθώς και ελλιπής επίβλεψη των παιδιών κατά την διάρκεια του διαλείμματος.

Εμπειρικό-ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5^ο Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και τη σχολική βία. Βασικοί στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με:

- τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας
- τους παράγοντες που συμβάλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών
- τους παράγοντες που αξιολογούν ως σημαντικούς στην εμφάνιση της σχολικής αποτυχίας
- τον ορισμό της σχολικής βίας
- τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών στο σχολείο
- τους παράγοντες που αξιολογούν ως σημαντικούς για την εκδήλωση βίας και παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο
- τη σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας
- την εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας
- τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας
- τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας

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

- Πώς ορίζεται η σχολική αποτυχία;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην σχολική αποτυχία;
- Ποιοι παράγοντες αξιολογούνται ως πιο σημαντικοί για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας;
- Πώς ορίζεται η σχολική βία;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας;
- Ποιοι παράγοντες αξιολογούνται ως πιο σημαντικοί για την εμφάνιση σχολικής βίας;
- Η σχολική αποτυχία και σχολική βία αποτελούν αίτιο και αιτιατό για την εκδήλωσή τους;

- Τι προβλέπεται από πλευράς πολιτείας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας;
- Ποιοι τρόποι προτείνονται για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;
- Ποιοι τρόποι προτείνονται για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας;

5.2 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judge mental sampling), επιλέχθηκε δηλαδή ενεργητικά και σκόπιμα εκείνο το δείγμα του οποίου τα υποκείμενα υπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Προκειμένου να εκπληρωθεί αυτό, λήφθηκε υπόψη η γνώση για το υπό μελέτη φαινόμενο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων σχολείων της χώρας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οκτώ (8) άνδρες και επτά (7) γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατείχαν θέσεις αναπληρωτών και μόνιμων (διορισμένων) δασκάλων και διευθυντών. Για τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά τους όπως: το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η κατοχή δευτέρου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών, καθώς και των χαρακτηριστικών του σχολείου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ηλικία των συνεντευξιαζόμενων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9) ήταν από 29-36 ετών και ακολουθούσαν (6) όσοι ήταν 50-58 ετών. Από αυτούς, τρεις (3) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, έντεκα (11) ήταν μόνιμοι δάσκαλοι/ες και ένας (1) εκτελούσε χρέη διευθυντή σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, επτά (7) εκπαιδευτικοί είχαν από 1-10 έτη υπηρεσίας, πέντε (5) από 20-33 έτη και τρεις (3) από 11-16 έτη. Σχετικά με άλλες σπουδές, έξι (6) εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, έξι (6) είχαν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό και μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο αντίστοιχα, ενώ οι υπόλοιποι ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, δευτέρου πτυχίου, με ένα άτομο να μην διαθέτει άλλες σπουδές.

5.3 Μέσο συλλογής των στοιχείων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Για τη διενέργεια, των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο-οδηγός που έδινε περιθώρια στον ερευνητή να υποβάλλει περαιτέρω ερωτήματα ή να τροποποιήσει τις ερωτήσεις, ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ή την ανάγκη περαιτέρω διευκρίνησης των απαντήσεών τους.

Η επιλογή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον σκοπό τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τόσους θεματικούς άξονες όσα ήταν και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς σύμφωνα με τους Verma και Mallik (2004: 247) είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι ο σχεδιασμός εκπληρώνει τις λειτουργίες της συνέντευξης και δεν αναπαράγει αποδεικτικά στοιχεία που έχουν ήδη συλλεχθεί. Σε κάθε άξονα είχαν προσχεδιαστεί ορισμένες πιθανές ερωτήσεις που θα τίθοντο και, συνήθως η συνέντευξη ξεκινούσε με αυτές. Τις περισσότερες φορές οι ερωτήσεις αυτές ήταν μια λεκτική αναπροσαρμογή ή αναδιατύπωση ή ανάλυση των υπό διερεύνηση ερωτημάτων. Οι άξονες που ακολουθήθηκαν στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είναι:

Άξονας 1^{ος}: Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να διευκρινίσουν το πώς αυτοί ορίζουν τη σχολική αποτυχία.

Άξονας 2^{ος}: Οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την άποψή τους για παράγοντες που θεωρούν ότι επιδρούν στη σχολική αποτυχία, όπως αυτοί έχουν επισημανθεί από τη βιβλιογραφία (κοινωνικοί-ταξικοί, οικογενειακοί, σχολικοί, ατομικοί, βιολογικοί-κληρονομικοί, ψυχολογικοί, διαπολιτισμικοί, ειδικές ανάγκες, οργανικοί υγείας).

Άξονας 3^{ος}: Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία, σύμφωνα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις.

Άξονας 4^{ος}: Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να διευκρινίσουν το πώς αυτοί ορίζουν τη σχολική βία.

Άξονας 5^{ος}: Οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την άποψή τους για παράγοντες που θεωρούν ότι επιδρούν στην εκδήλωση σχολικής βίας, όπως αυτοί έχουν επισημανθεί από τη βιβλιογραφία.

Άξονας 6^{ος}: Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική βία, σύμφωνα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις.

Άξονας 7^{ος}: Οι ερωτώμενοι προσδιορίζουν τη σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και τη σχολική βία.

Άξονας 8^{ος}: Οι ερωτώμενοι αξιολογούν και ερμηνεύουν τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική πολιτική στην ενίσχυση ή τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας.

Άξονας 9^{ος}: Οι ερωτώμενοι προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, βάσει προσωπικών πεποιθήσεων και εμπειριών.

Άξονας 10^{ος}: Οι ερωτώμενοι απαντούν αν θεωρούν ότι διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση για την ορθή και αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής αποτυχίας.

Άξονας 11^{ος}: Οι ερωτώμενοι αξιολογούν και ερμηνεύουν τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική πολιτική στην πρόληψη ή τον περιορισμό της σχολικής βίας.

Άξονας 12^{ος}: Οι ερωτώμενοι προτείνουν τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας, βάσει προσωπικών πεποιθήσεων και εμπειριών.

Η διενέργεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατά τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους 2022-2023, περίοδο κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα είχαν διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη σχολική αποτυχία και παραβατικότητα των μαθητών. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τόσο δια ζώσης, όσο και τηλεφωνικά στην περίπτωση που ο συνεντευξιζόμενος εργάζονταν σε άλλη πόλη της Ελλάδας. Η πρώτη προσέγγιση έγινε προσωπικά ή τηλεφωνικά, σε κάθε περίπτωση, όμως, τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώνονταν για την ταυτότητα του ερευνητή, τον σκοπό της έρευνας και τη συμβολή τους σε αυτή.

Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώνονταν αναλυτικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και για την επιλογή τους, ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία τους. Σε αυτήν την πρώτη επικοινωνία διευκρινίζονταν και το είδος της καταγραφής που θα γινόταν. Ζητούνταν δηλαδή άδεια για την καταγραφή της συνομιλίας, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση του συμμετέχοντα. Ακόμα, κατά την αρχική επικοινωνία συζητήθηκε και το ζήτημα της ανωνυμίας (ή μη) και, γενικά, δόθηκαν εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα δίνονταν από τον/την ερωτώμενο/η. Τέλος, κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες ότι έχουν το δικαίωμα να λάβουν αντίγραφο της συνέντευξης, πριν από κάθε χρήση ή δημοσιοποίησή της. Αυτού του τύπου οι εξηγήσεις και οι διαβεβαιώσεις αποτελούν δικλίδες

ασφαλείας για τον διστακτικό συμμετέχοντα και συνήθως τον κάνουν να αισθανθεί πιο ασφαλής, ανοιχτό και χαλαρό κατά τη συνέντευξη (Καλλινικάκη, 2010).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διενεργήθηκε πιλοτική συνέντευξη σε δύο (2) εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναγνωριστούν τρωτά σημεία και παραλείψεις του σχεδιασμού της συνέντευξης. Έπειτα ο σχεδιασμός τροποποιήθηκε καταλλήλως λαμβάνοντας την τελική του μορφή η οποία και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε τα υποκείμενα να αισθανθούν ελεύθερα να αναπτύξουν τα θέματα όπως εκείνα θέλουν, να περιγράψουν δηλαδή ελεύθερα τις εμπειρίες τους και να αναφερθούν σε σημαντικά γεγονότα και καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης γινόταν συνεχώς αξιολόγηση, και όποτε χρειαζόταν υπήρξαν διευκρινιστικά ερωτήματα, προκειμένου να εκμαιευτούν περισσότερες πληροφορίες και να μην ξεφύγουν οι απαντήσεις από το θέμα της συζήτησης (Riessman, 2008).

Τίποτα δεν θεωρήθηκε δεδομένο για τον ερωτώμενο, δεν χρησιμοποιήθηκαν δύσκολες λέξεις και φράσεις που να μη γίνονται κατανοητές. Επίσης, έγινε προσπάθεια να μη ληφθούν άσχετες με το θέμα πληροφορίες και να δοθεί σε όλους τους συνεντευξιζόμενους η ευκαιρία να μιλήσουν.

5.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση έγκειται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke 2012). Με τον τρόπο αυτό, ο/η ερευνητής/τρια έχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες (Τσιώλης, 2018). Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα ανίχνευσης πολυάριθμων μοτίβων νοήματος εντός των δεδομένων του. Ωστόσο, επικεντρώνεται, σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά και, ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke 2012).

Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει πέντε στάδια. Συγκεκριμένα, πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης αποτελεί αυτό της μετεγγραφής (απομαγνητοφώνηση), όπου πραγματοποιείται η μετατροπή των ηχογραφήσεων σε γραπτό κείμενο, ακολουθώντας τους κανόνες σημειογραφίας. Το δεύτερο στάδιο αποτελεί ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν στο κάθε ερευνητικό ερώτημα, όπου μετά από προσεκτική ανάγνωση του κειμένου συγκεντρώνονται οι χρήσιμες

πληροφορίες που παρέχονται για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τρίτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης είναι αυτό της κωδικοποίησης, κατά την οποία ο ερευνητής αποδίδει εννοιολογικούς προσδιορισμούς στα δεδομένα του, οι οποίοι μπορεί να είναι περιγραφικού ή ερμηνευτικού τύπου. Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται η μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα. Συγκεκριμένα, τα θέματα συγκροτούν γενικές και αυτόνομες έννοιες που δύνανται να χρησιμοποιηθούν ως απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, ανακύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών. Τέλος στο πέμπτο στάδιο γίνεται η έκθεση των ευρημάτων, όπου κατά τη διαδικασία της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δίνονται πρώτα οι ιδιότητες/θέματα και στη συνέχεια τα αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων (Γαλάνης, 2018 · Braun & Clarke, 2021).

5.5 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας και παραβατικότητας όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στα προηγούμενα υποκεφάλαια. Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών καθίσταται ιδιαίτερος σημαντική καθώς, είναι αυτοί που έχουν την δυνατότητα διαμόρφωσης μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης για τη σχολική αποτυχία και παραβατικότητα των μαθητών. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ο ρόλος τους στην αντιμετώπιση τόσο της σχολικής αποτυχίας όσο και της σχολικής βίας και παραβατικότητας και κατά συνέπεια, οι απόψεις τους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πάνω σε αυτό το θέμα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός όχι μόνο επειδή είναι αυτός που διαχειρίζεται περιστατικά σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο, αλλά και γιατί μπορεί να αποτελέσει πρότυπο ταύτισης και «συμπληρωματικό γονέα» για τους μαθητές (Πανούσης, 2012).

Η σχολική αποτυχία και η σχολική βία και παραβατικότητα έχουν αποτελέσει πεδίο ερευνών στο διεθνή χώρο. Στη χώρα μας, όμως, οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες. Συγκεκριμένα λίγες είναι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας και παραβατικότητας, αφού πραγματοποιείται ξεχωριστή μελέτη των φαινομένων, και των παραγόντων που συμβάλουν στην εμφάνιση και εκδήλωσή τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας είναι πολύ σημαντικές, γιατί αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί κατανοούν και ερμηνεύουν τη σχέση των εν λόγω φαινομένων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις για τη συμβολή της οικογένειας και του σχολείου στην εμφάνιση και εκδήλωση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει προς αυτές τις κατευθύνσεις, γεγονός που συνιστά και την πρωτοτυπία της.

5.6 Αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας

Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και της άδειας καταγραφής, διευκρινίστηκαν από την πρώτη κιόλας επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, ορισμένες πληροφορίες για τον ερευνητή, το θέμα της έρευνας, τον στόχο, την ερευνητική διαδικασία, τον τρόπο καταγραφής των απαντήσεων για την εξασφάλιση της ανωνυμίας, του απορρήτου και της εχεμύθειας, την εθελοντική συμμετοχή και το δικαίωμα αναιρέσεως από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν οι συνεντευξιαζόμενοι.

Η «αξιοπιστία-φερεγγυότητα» της έρευνας διασφαλίστηκε με τον έλεγχο που γινόταν από τους συμμετέχοντες. Έτσι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και ανά θέμα ή ερώτηση που εξετάζονταν, γινόταν μια ανακεφαλαίωση των κύριων σημείων που αναφέρθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, και ζητούνταν η γνώμη τους προκειμένου να διαπιστωθεί αν έγιναν κατανοητά από τον/την ερευνητή.

Σχετικά με το βαθμό μεταβίβασης των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια ή ομάδες έγινε εμπειριστατωμένη περιγραφή της όλης πορείας διεξαγωγής της έρευνας, ώστε ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης να μπορέσει να οδηγηθεί σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με την χρησιμότητα των στοιχείων. Αναφορικά με την αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων κρατήθηκαν και είναι διαθέσιμες: α) μεθοδολογικές σημειώσεις (διεργασίας, αποφάσεων, δειγματοληψίας, αναδύομενης μεθοδολογίας, οδηγού συνέντευξης, πιλοτικής έρευνας), β) σημειώσεις εμπιστευτικότητας, και γ) πρόταση εργασίας (ολοκληρωμένο αρχείο) (Howitt, 2010). Σχετικά με την επιβεβαιωσιμότητα κρατήθηκαν και είναι διαθέσιμα: α) κείμενα και ηχητικά αρχεία συνεντεύξεων, σημειώσεις ερευνητή (από τις συνεντεύξεις), β) κατηγορίες και κατάλογος θεμάτων κωδικοποίησης (θεματικής ανάλυσης), γ) οργάνωση και ιεράρχηση κατηγοριών, ερμηνεία εννοιών, αποτελέσματα, συμπεράσματα και εξήγηση της δομής τους (Howitt, 2010).

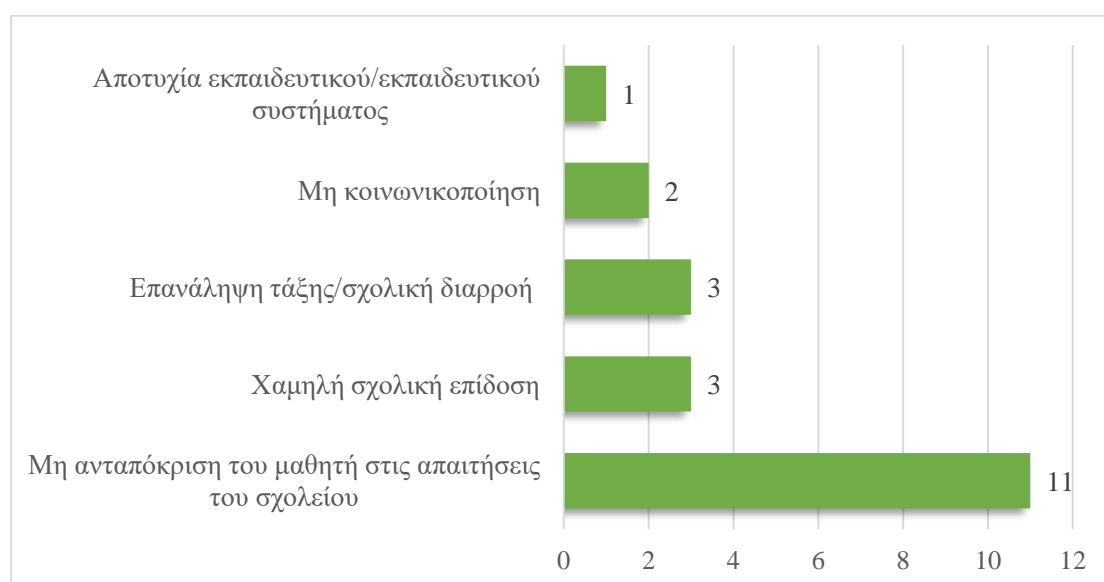
5.7 Παραδοχές της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αναφέρονται αρχικά στον χρόνο και τον χώρο διεξαγωγής της. Σχετικά με το δείγμα, η έρευνα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορους νομούς της χώρας και δεν περιλάμβανε όλους τους εκπαιδευτικούς, οπότε και το δείγμα έχει βεβαίως τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που τέθηκαν ως προϋποθέσεις, αλλά εκφράζονται επιφυλάξεις για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό. Επιπροσθέτως, η αποκλειστική χρήση συνεντεύξεων, χωρίς τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, περιορίζει τον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν από την ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών. Τέλος, έγινε προσπάθεια ώστε οι υλικές και οι ανθρώπινες απαιτήσεις για τη σωστή διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας να μελετηθούν και να προβλεφθούν με ακρίβεια.

Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Ορισμός σχολικής αποτυχίας

Στην αρχή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας να προσδιορίσουν εννοιολογικά τη σχολική αποτυχία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η σχολική αποτυχία συνδέθηκε με τη μη ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου, τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση βάσει βαθμολογίας, την επανάληψη της τάξης, τη μη κοινωνική ένταξη των μαθητών και τη συσχέτιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών/τριών με την αποτυχία του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος (γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ορισμός σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς

Συγκεκριμένα, οι έντεκα (11) από τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες/ούσες εκπαιδευτικούς προσεγγίζουν τον όρο «σχολική αποτυχία», με τη μη ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις του σχολείου. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Ως μία αδυναμία του μαθητή να ανταπεξέλθει στο μαθησιακό κομμάτι...» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Όταν οι μαθητές γενικά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δυνατότητες του σχολείου για διάφορους λόγους...» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Σχολική αποτυχία είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί έστω στοιχειωδώς στις απαιτήσεις του σχολείου [...] Παρουσιάζει θα έλεγα δυσκολία στο να ακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα, να συμβαδίζει με τη τάξη, δεν μαθαίνει ότι είναι να μάθει» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Σαν μια αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο τη σημερινή εποχή...» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Σχολική αποτυχία, θεωρώ, θα την όριζα ως την αδυναμία ενός μαθητή να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του σχολείου είτε είναι κυρίως γνωστικής φύσεως αλλά και κανόνων και κοινωνικών δεξιοτήτων» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επίσης, τρεις (3) εκπαιδευτικοί συνδέουν την σχολική αποτυχία με τη χαμηλή σχολική επίδοση, όπως γίνεται αντιληπτή μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό.

«...έχουν χαμηλές επιδόσεις και αυτό τους οδηγεί μερικές φορές να αισθάνονται άσχημα και να μην θέλουν να πάνε σχολείο» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Η σχολική αποτυχία ορίζεται με δύο τρόπους: ο ένας είναι αυτός που όλοι γνωρίζουμε με τη χαμηλή βαθμολογία...» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...όσον αφορά την επίδοσή τους, τα μαθήματα δηλαδή, εε η επίδοσή τους, η χαμηλή επίδοση» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τρεις (3) συνεντευξιαζόμενοι από το σύνολο των ερωτώμενων, αποσαφήνισαν εννοιολογικά τη σχολική αποτυχία ως εγκατάλειψη του σχολείου από πλευράς μαθητών/τριών, καθώς και/ή την επανάληψη μιας τάξης αντί της προαγωγής του μαθητή στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

«...όμως ο δεύτερος τρόπος είναι όταν ένα παιδί δεν τυγχάνει της εκπαίδευσης της οποίας είχε τις προσδοκίες και σε κάποιο σημείο της φοίτησής» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...μη προαγωγή του θα έλεγα στην επόμενη τάξη ή ακόμη και στην επόμενη βαθμίδα, έτσι το παιδί μπορεί και να παρατήσει για πάντα το σχολείο» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Δύο (2) άτομα αναφέρθηκαν στη σχολική αποτυχία και ως τη μη κοινωνικοποίηση των μαθητών, δηλαδή ως την αδυναμία τους να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Ενδεικτική απάντηση είναι η ακόλουθη:

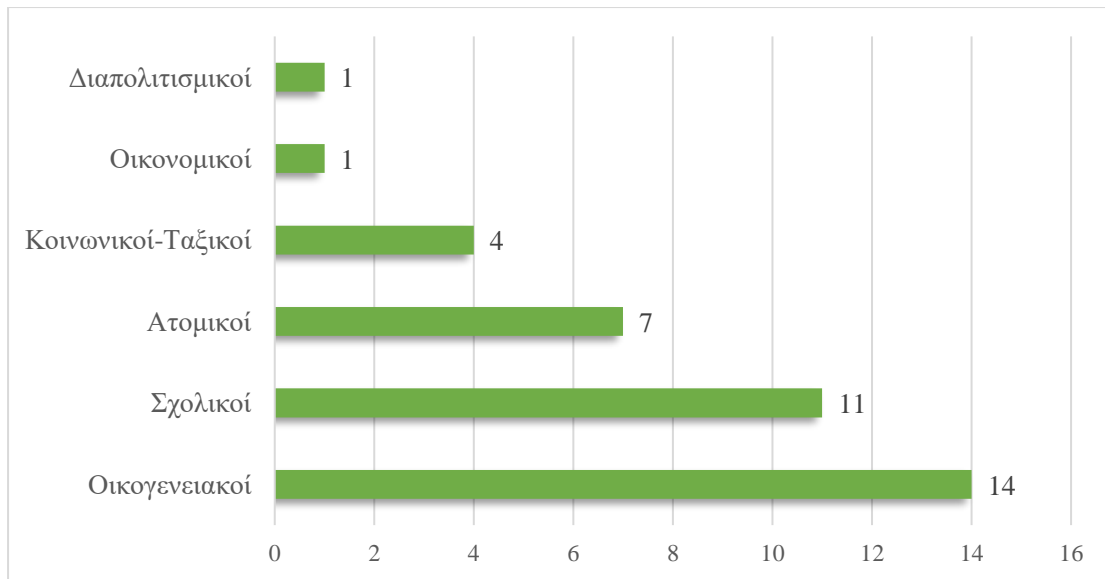
«...αποτυχία είναι και η αδυναμία να αναπτύξουν την ικανότητα διαλόγου συνεργασίας να μην είναι κοινωνικοποιημένα, να μην έχουν μάθει να τηρούν κανόνες συμπεριφοράς» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέλος ένα (1) άτομο από το σύνολο των ερωτώμενων, όρισε τη σχολική αποτυχία στη βάση της αποτυχίας του ίδιου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ενδεικτική είναι απάντηση:

«Όταν ένας μαθητής έρχεται στο σχολείο και είναι στάσιμος δηλαδή δεν αποκτά τίποτα δεν του προσφέρει τίποτα το σχολείο σε όλους τους τομείς και τον κοινωνικό τομέα και στον γνωστικό στον συναισθηματικό» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

6.2 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 2, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ως παράγοντες της σχολικής αποτυχίας: 1) τους οικογενειακούς παράγοντες, 2) τα κοινωνικά-ταξικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, 3) την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, 4) τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 5) τα ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών, και 6) τους διαπολιτισμικούς παράγοντες.



Γράφημα 2. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, από τις απαντήσεις που έδωσαν στο εν λόγω ερώτημα, φαίνεται να συμφωνούν ότι οι καταλυτικότεροι παράγοντες, που συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη συντήρηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας είναι κατά κύριο λόγο οικογενειακοί, καθώς και οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, στην οποία φοιτούν οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν.

«Το οικογενειακό περιβάλλον, τι σχέσεις θα έχει με τους γονείς και η συμπεριφορά που θα υπάρχει μες στο σπίτι, ο εκπαιδευτικός στην τάξη σίγουρα το πως του συμπεριφέρεται το πως τον αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη και γενικά στο σχολείο»(Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Σίγουρα επηρεάζει η οικογένεια πάρα πολύ ο τρόπος δηλαδή που οι γονείς ασχολούνται με την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο ένας παράγοντας είναι αυτός, δεύτερος είναι το σχολείο, το ίδιο το σχολείο, δηλαδή με τα μαθήματα που έχει πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται σε αυτά που θέλουν οι μαθητές δηλαδή και στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που μπορεί να είναι είτε βαρετό είτε πολλές φορές δύσκολο για την ηλικία των παιδιών και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οφείλονται σε όλο αυτό δηλαδή δεν δίνουν την ανάλογη βαρύτητα που χρειάζεται στον κάθε μαθητή μεμονωμένα προσπαθούν πολλές φορές να διεκπεραιώσουν μόνο την ύλη χωρίς να τους ενδιαφέρει πραγματικά η αδυναμία του κάθε μαθητή κι έτσι αυτό επηρεάζει.» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Θεωρώ το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο σημαντικό, από την άλλη και το σχολείο οι μεγάλες τάξεις η δυσκολία να εξατομικεύσεις τη διδασκαλία και το

αναλυτικό πρόγραμμα θα έλεγα είναι αρκετά φορτωμένο και ίσως και όχι και τόσο ενδιαφέρον σε κάποια τμήματά του ας πούμε» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Πιστεύω ότι το περιβάλλον της οικογένειας παίζει ρόλο, από την άλλη και το σχολείο οι μεγάλες τάξεις η δυσκολία να εξατομικεύσεις τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα θα έλεγα είναι αρκετά φορτωμένο και ίσως και όχι και τόσο ενδιαφέρον σε κάποια τμήματά του ας πούμε» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πιστεύω ρόλο, από την άλλη και το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα έχει το δικό του πάρα πολύ μικρό ρόλο στην εμφάνιση της σχολικής αποτυχίας» (Σ-12 αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Οι επόμενοι παράγοντες για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας, όπως διακρίνουν οι ερωτώμενοι/ες, είναι οι ατομικοί παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών και στην επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων, όπως επίσης και οι κοινωνικό-ταξικοί. Φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαίνουσες σημασίας για την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, τα βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς των παιδιών.

«Τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, δηλαδή η προσωπικότητά τους, θα έλεγα αποτελούν παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας από τους μαθητές» (Σ-2, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...το οικογενειακό status ας το πούμε έτσι, η κοινωνική τάξη και τα λοιπά» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«μμμ...και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό ώστε να εμφανιστεί σχολική αποτυχία θα έλεγα» (Σ-12 αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...άλλον έναν παράγοντα θα έλεγα τα κίνητρα των μαθητών τα οποία τις περισσότερες φορές είναι αδύναμα» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντες για τη σχολική αποτυχία, τους οικονομικούς και διαπολιτισμικούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν

θεωρούν ως σημαίνουσας σημασίας για την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών. Επίσης η εθνολογική διαφορετικότητα, αν και είναι διάχυτη σε κοινωνικό επίπεδο, δεν είναι πάντα τόσο έντονη σε επίπεδο εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

«...το οικονομικό status της οικογένειας να ευθύνεται εν μέρει να μην έχει η οικογένεια την ικανότητα να βοηθήσει τόσο πολύ και το σχολείο» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...γνωρίζω μαθητές όπου η ελληνική είναι δεύτερη μητρική τους γλώσσα και έχουν δικαιολογίες δήθεν δεν έχουν βιβλία, δεν ενδιαφέρεται δεν θέλει να έρχεται στο σχολείο» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Στο πλαίσιο της εξέτασης των σημαντικών παραγόντων που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ότι το εν λόγω φαινόμενο είναι πολυπρισματικό, πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο, στο οποίο συνεργούν πολλοί παράγοντες, είτε περισσότερο είτε λιγότερο. Για αυτό το λόγο, οι παράγοντες πολύ συχνά δεν είναι εφικτό ή δυνατό να εμφανίζονται μεμονωμένα, αλλά μόνο συνδυαστικά.

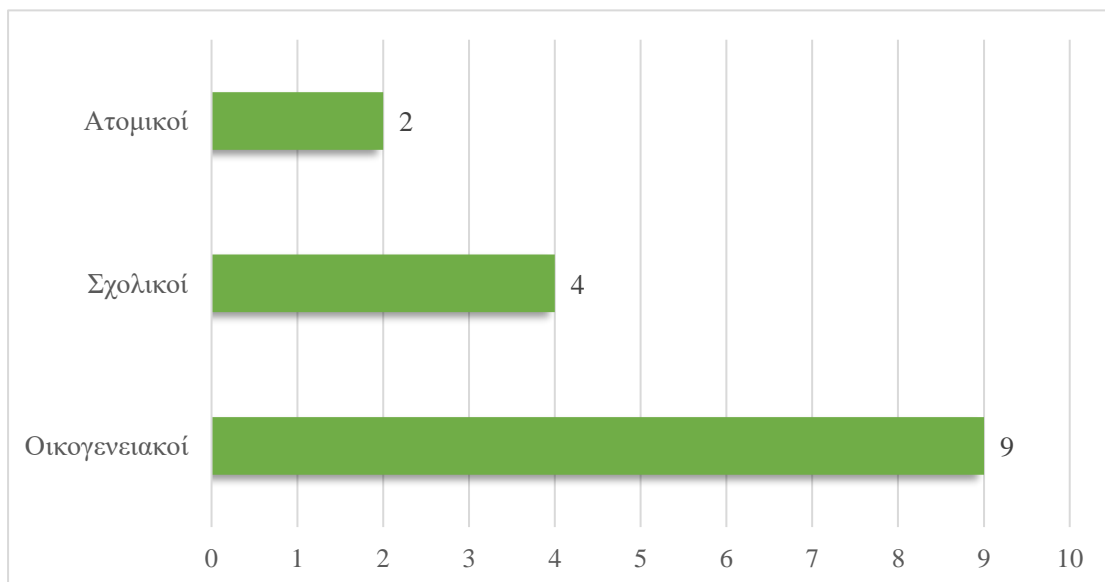
«Θεωρώ ότι η οικογένεια το σχολείο είναι, επίσης τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, δηλαδή μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες η κάποια άλλη διαταραχή και για το λόγο αυτό να μην τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα άλλα παιδιά» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Οι παράγοντες που μπορούν να επιφέρουν αυτό το αποτέλεσμα είναι ο εκπαιδευτικός, η οικογένεια και οι φίλοι, ωστόσο όλοι αυτοί συνδέονται και φέρνουν ένα δυσάρεστο κοινωνικό, σχολικό και ψυχολογικό αποτέλεσμα στον ίδιο το μαθητή» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Νομίζω ότι παίζει ρόλο η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθήματα, για παράδειγμα ότι η ύλη είναι πάρα πολύ αυξημένη και η δυσκολία που παρουσιάζουν έχει ως αποτέλεσμα να έχουν αυτή την αδιαφορία και την χαμηλή επίδοση, μετά νομίζω ότι παίζει ρόλο και η οικογένεια σε ένα βαθμό και το πως το αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Περιβαλλοντικοί σίγουρα, από το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών, πολλές φορές είναι και σχολικοί παράγοντες, ότι κι εμείς οι ίδιοι δεν μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί όσο το δυνατόν περισσότερο για να ανταποκριθεί, νομίζω το βασικότερο είναι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες οικογενειακοί, το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού, αν έχει κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παράδειγμα εντάσσετε στην ειδική αγωγή, δεν έχει διαγνωστεί ή ακόμα κι αν έχει διαγνωστεί δεν έχουν παρθεί τα κατάλληλα μέτρα για την βοήθεια του παιδιού, νομίζω ότι αυτό είναι το βασικότερο» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τον καταλυτικότερο ρόλο για την εμφάνιση, τη συντήρηση και την αύξηση των ποσοστών της σχολικής αποτυχίας αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτίτως στην οικογένεια και στο δευτερευόντως σχολείο (γράφημα 3).



Γράφημα 3. Σημαντικότεροι παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών είναι η οικογένεια. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, στην ασχολία των γονέων με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών, στην υποστήριξη και στις προσδοκίες των γονέων, το κοινωνικό-πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και στο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Η οικογένεια, εγώ πιστεύω ότι το οικογενειακό status ας το πούμε έτσι, η κοινωνική τάξη και τα λοιπά, οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους τι προσδοκούν από αυτά, τι κλίμα υπάρχει, αν το οικογενειακό περιβάλλον είναι ζεστό αν υπάρχει καλή

επικοινωνία γονιών παιδιών» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Πιο σημαντικός παράγοντας είναι η προετοιμασία που γίνεται στην οικογένεια, το υπόβαθρο από κει». (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Φυσικά παίζει ρόλο η οικογένεια και η οικονομική κατάσταση των γονέων, γιατί υπάρχουν έξτρα βιβλία, βοηθήματα, ιδιαίτερα το απόγευμα ή φυσικά αν έχει κάποια οικονομική επιφάνεια ο γονέας φυσικά θα έχει και κάποιο μορφωτικό επίπεδο αυτά είναι αλληλένδετα θα τα βοηθήσει κι αυτός ο ίδιος θα καθίσει από πάνω, ενώ αν κάποιος γονέας δεν έχει αν πχ είναι εργάτης και δεν έχει τελειώσει ούτε το Λύκειο, δεν μπορεί να βοηθήσει και το παιδί του ούτε οικονομικά ούτε σε επίπεδο μόρφωσης» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρώ ότι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας και συγκεκριμένα το πολιτισμικό κεφάλαιο της εκάστοτε οικογένειας» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επόμενος σημαντικός παράγοντας που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας είναι το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, στο οποίο περιλαμβάνονται, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του αλλά και η κουλτούρα που αυτό υιοθετεί επηρεάζοντας έτσι τη σχολική πορεία των μαθητών/τριών.

«Το σχολείο πιο σημαντικός και μετά έρχεται η οικογένεια [...] όταν το σχολικό πλαίσιο λειτουργεί σωστά και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κατάλληλο για τους μαθητές, γι' αυτό θεωρώ ότι το σχολείο είναι πιο σημαντικός παράγοντας μπορεί να καλύψει το σχολείο τις αδυναμίες που έχει» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Πιο σημαντικό;...εεε...Νομίζω ότι το σχολείο παίζει ρόλο, δηλαδή το πως είναι δομημένο ας πούμε το σχολείο, που έχει το κέντρο του ας πούμε τη γνώση και όχι το μαθητή ακόμα» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Νομίζω σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο, το σχολείο δημιουργεί δυσκολίες που αφορά κυρίως μαθητές που προέρχονται από μεσαία και κατώτερα κοινωνικά

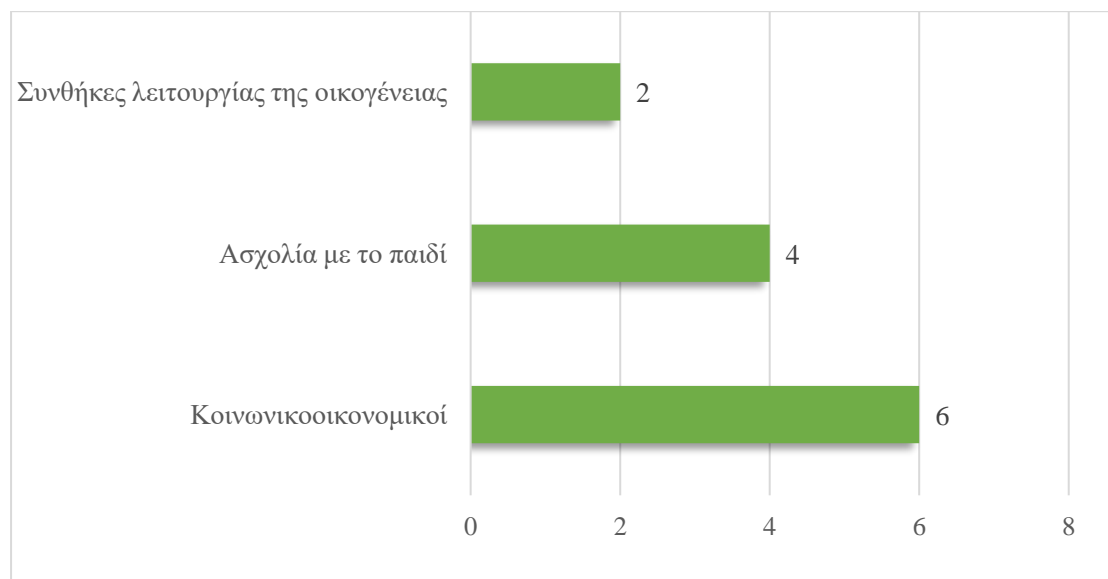
στρώματα, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε σύγκριση με παιδιά που τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα θα έλεγα» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Οι ατομικοί παράγοντες αποτελούν τον τρίτο κατά σειρά, πιο σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο διερεύνησης των αιτιών της σχολικής αποτυχίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στους ατομικούς παράγοντες, συμπεριλαμβάνεται και η απρόθυμη στάση των μαθητών/τριών και η ψυχολογία τους. Ενδεικτική απάντηση είναι η ακόλουθη:

«Νομίζω τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί κοίταξε να δεις αν το παιδί δεν είναι ψυχολογικά καλά έχει πάρα πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι αυτό που λέμε δεν τα παίρνει τα γράμματα, τότε είναι πολύ πιθανό σχεδόν βέβαιο θα έλεγα ότι θα υπάρχει σχολική αποτυχία» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.2.1 Οικογενειακοί παράγοντες

Η οικογένεια αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα εξής ζητήματα: α) κοινωνικοοικονομική τάξη, β) ασχολία με τα παιδιά, γ) συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας (γράφημα 4).



Γράφημα 4. Οικογενειακοί παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, καθώς ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι εκείνος που καθορίζει το εάν ένας/μία μαθητής/τρια θα λαμβάνει πληθώρα ερεθισμάτων, το αν θα καλλιεργούνται οι δεξιότητες και οι δυνατότητές του/της, αν θα του/της παρέχεται η απαραίτητη βοήθεια και υποστήριξη, καθώς και το εκπαιδευτικό/μορφωτικό/επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«Η οικογένεια, εγώ πιστεύω ότι το οικογενειακό status ας το πούμε έτσι, η κοινωνική τάξη και τα λοιπά, οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους τι προσδοκούν από αυτά» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«...το οικονομικό status της οικογένειας να ευθύνεται εν μέρει να μην έχει η οικογένεια την ικανότητα να βοηθήσει τόσο πολύ και το σχολείο» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Πιο σημαντικό πιστεύω το εισόδημα της οικογένειας και όχι τόσο το μορφωτικό της επίπεδο, αφού μαθητές που οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, έχουν μια θα έλεγα δυσκολότερη αφετηρία και πορεία σε σχέση με παιδιά με γονείς που έχουν την οικονομική δυνατότητα» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θεωρώ ότι υπερτερεί σε σχέση με το εισόδημα, γιατί υπάρχουν και φτωχά μέσα σε εισαγωγικά θα έλεγα παιδιά που τα πάνε καλά στο σχολείο και είναι άριστοι μαθητές, αν όμως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι σημαντικά χαμηλό τότε τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν μόνο ακαδημαϊκά θα έλεγα προβλήματα, αλλά και προσωπικά, καθώς οι γονείς έχουν ιδιαίτερη συμβολή θα έλεγα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Φυσικά παίζει ρόλο οι οικογένεια και η οικονομική κατάσταση των γονέων, γιατί υπάρχουν έξτρα βιβλία, βοηθήματα, ιδιαίτερα το απόγευμα ή φυσικά αν έχει κάποια οικονομική επιφάνεια ο γονέας φυσικά θα έχει και κάποιο μορφωτικό επίπεδο αυτά είναι αλληλένδετα θα τα βοηθήσει κι αυτός ο ίδιος θα καθίσει από πάνω, ενώ αν κάποιος γονέας δεν έχει αν πχ είναι εργάτης και δεν έχει τελειώσει ούτε το Λύκειο, δεν μπορεί να βοηθήσει και το παιδί του ούτε οικονομικά ούτε σε επίπεδο

μόρφωσης» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο κατά πόσο οι γονείς ασχολούνται επί της ουσίας με το παιδί και την εκπαίδευσή του.

«Σίγουρα επηρεάζει η οικογένεια πάρα πολύ ο τρόπος δηλαδή που οι γονείς ασχολούνται με την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο ένας παράγοντας είναι αυτός» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«...πιο καθοριστικές είναι από πριν το τι υπάρχει ως πούμε, πως έρχεται το παιδί στο σχολείο, πόσο αξία δίνεται σε αυτό το πράγμα από την οικογένεια, αν οι γονείς ασχολούνται ξέρω γω, πόσο ελέγχουν το παιδί τους αν χαζεύει το παιδί στο ίντερνετ και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, παίζουν ρόλο αυτά, πόσο παραμελημένο είναι το παιδί έτσι, με την γενική πάντα έννοια» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Η οικογένεια αποτελεί θεμέλιο λίθο για το παιδί, οι φροντιστές δεν αναλαμβάνουν αποκλειστικά το υγιές μεγάλωμα ενός παιδιού σωματικά αλλά και πνευματικά. Οι αντιλήψεις, οι αξίες, η υποστήριξη, η γενική ανατροφή είναι από τα λίγα που μπορούμε να αναφέρουμε που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη σχολική αποτυχία» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

Τέλος, δύο (2) εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν και στις συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας και του κλίματος που έχει διαμορφωθεί μέσα σε αυτή.

«Το οικογενειακό περιβάλλον, τι σχέσεις θα έχει με τους γονείς και η συμπεριφορά που θα υπάρχει μες στο σπίτι...» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Βασικό ρόλο έχει η οικογένεια, και πως οι γονείς οι ίδιοι συμπεριφέρονται στο παιδί καθώς και τι συνθήκες επικρατούν στο σπίτι» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.2.2 Σχολικοί παράγοντες

Αναφορικά με τη συμβολή του δασκάλου και του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική αποτυχία διατυπώνονται ποικίλες απόψεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

απάντησαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει σε μεγάλο βαθμό και ακολουθεί ο εκπαιδευτικός με μεγαλύτερη ή μικρότερη συμβολή. Ωστόσο, υπήρχαν και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως ο εκπαιδευτικός και το σχολείο δεν αποτελούν παράγοντα σχολικής αποτυχίας (γράφημα 5).



Γράφημα 5. Σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία

Συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση σχολικής αποτυχίας. Η συμβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική αποτυχία έγκειται κυρίως στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, στον αυξημένο φόρτο εργασίας στο σπίτι και στον μεγάλο όγκο της ύλης.

«Το ίδιο το σχολείο, δηλαδή με τα μαθήματα που έχει πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται σε αυτά που θέλουν οι μαθητές δηλαδή και στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που μπορεί να είναι είτε βαρετό είτε πολλές φορές δύσκολο για την ηλικία των παιδιών» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει βασικό ρόλο αφού δεν αφήνει πολλά περιθώρια ενασχόλησης» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Νομίζω ότι παίζει ρόλο η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθήματα, για παράδειγμα ότι η ύλη είναι πάρα πολύ αυξημένη και η δυσκολία που παρουσιάζουν έχει ως αποτέλεσμα να έχουν αυτή την αδιαφορία και την χαμηλή επίδοση» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή τους συμμετέχοντες που δήλωσαν πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει παράγοντα σχολικής αποτυχίας, οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν πως αυτό οφείλεται στην εκπαιδευτική μέθοδο, την κατάρτιση και την προετοιμασία καθώς και τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«...ο εκπαιδευτικός στην τάξη σίγουρα του πως του συμπεριφέρεται του πως τον αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Κατά ένα μέρος δάσκαλοι οι οποίοι έχουν κακά πρότυπα οι ίδιοι από τους δασκάλους τους, δεύτερον δεν είναι καταρτισμένοι δεν είναι επιμορφωμένοι, τρίτον δεν έχουν οι ίδιοι προσπαθήσει να βελτιώσουν την δική τους απόδοση, είναι παράγοντες για την αποτυχία ενός μαθητή και από τα χρόνια που είμαι στο σχολείο έχω δει πάρα πολλούς από αυτούς που δυστυχώς κανένας τρόπος δεν υπάρχει για να μην κάνουν μάθημα και να μην είναι στα σχολεία μας» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Βεβαίως, αν ο δάσκαλος δεν είναι καλά προετοιμασμένος ή δεν ενδιαφέρεται ή είναι οπαδός της παραδοσιακής διδασκαλίας, δεν ανατροφοδοτεί δεν ρωτά, εγώ θεωρώ ότι ναι» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ενώ μία (1) ερωτώμενη, υποστήριξε τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλει σε μικρότερο βαθμό στη σχολική αποτυχία.

«Δεν επηρεάζει τόσο πολύ ο δάσκαλος την σχολική αποτυχία του μαθητή θα έλεγα, δεν πιστεύω ότι υπάρχει τόσο κακός δάσκαλος» (Σ-2, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο (2) εκπαιδευτικοί, απάντησαν ότι τόσο ο δάσκαλος όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν παράγοντα σχολικής αποτυχίας. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις:

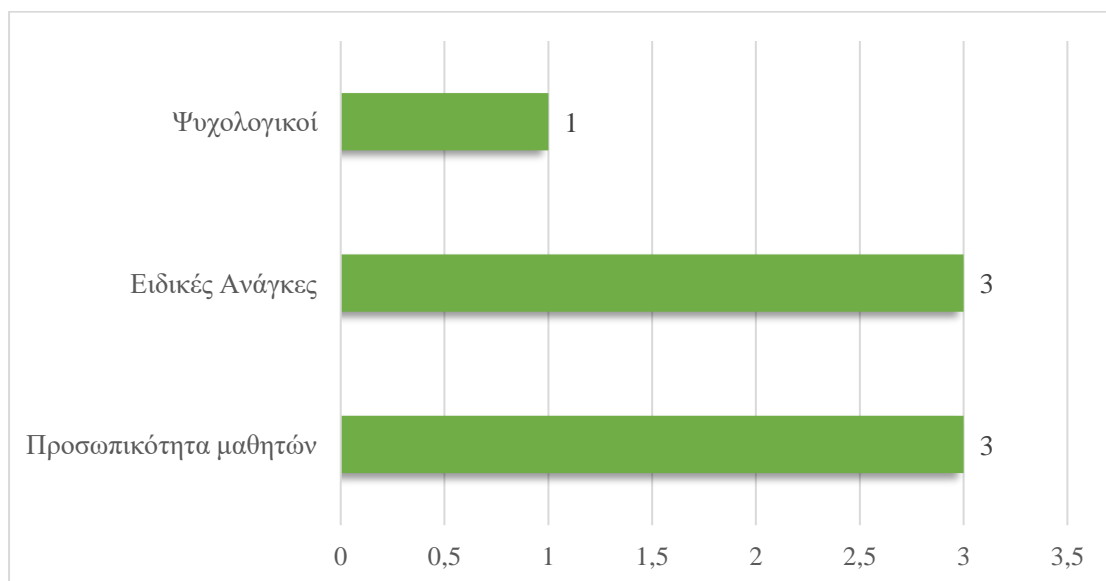
«Δεν αποτελεί πιστεύω, το σχολείο γενικότερα και οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα, κάνουν ότι μπορούν και βοηθούν θα έλεγα όσο μπορούν όλα τα παιδιά να μπορέσουν μέσω της αλληλοεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, να κατακτήσουν τις

κατάλληλες και απαραίτητες γνώσεις θα έλεγα για την μετέπειτα πορεία του» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Δουλειά του δασκάλου είναι να δημιουργεί κίνητρα και να εμπνέει τους μαθητές, για το λόγο αυτό δεν θεωρώ το σχολείο και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς παράγοντα σχολικής αποτυχίας, πρωταρχικό ρόλο για μένα έχει η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον της» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.2.3 Ατομικοί παράγοντες

Στους ατομικούς παράγοντες, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, εντάσσονται η προσωπικότητα των μαθητών/τριών, η ύπαρξη ειδικών αναγκών, αλλά και η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών.



Γράφημα 6. Ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία

Ποιο συγκεκριμένα τρεις (3) εκπαιδευτικοί του δείγματος, έκαναν αναφορά στην ύπαρξη ειδικών αναγκών, όπως η ΔΕΠΥ και οι μαθησιακές δυσκολίες ή κάποιες άλλες διαταραχές, που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία.

«...δηλαδή μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες η κάποια άλλη διαταραχή και για το λόγο αυτό να μην τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα άλλα παιδιά» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«...άλλο παιδί στηρίζεται και επαναπαύεται γιατί έχει ας πούμε ΔΕΠΥ...» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Άλλοι τρεις (3) συνεντευξιζόμενοι, εστίασαν στην προσωπικότητα των ίδιων των μαθητών ως παράγοντα που εμπλέκεται στη σχολική αποτυχία.

«...στο ίδιο το παιδί το οποίο απογοητεύεται από τις πρώτες αποτυχίες και κατά κάποιον τρόπο χάνει την αυτοπεποίθησή του άρα και τα κίνητρα για την συνέχεια» (Σ-7, διευθνή, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

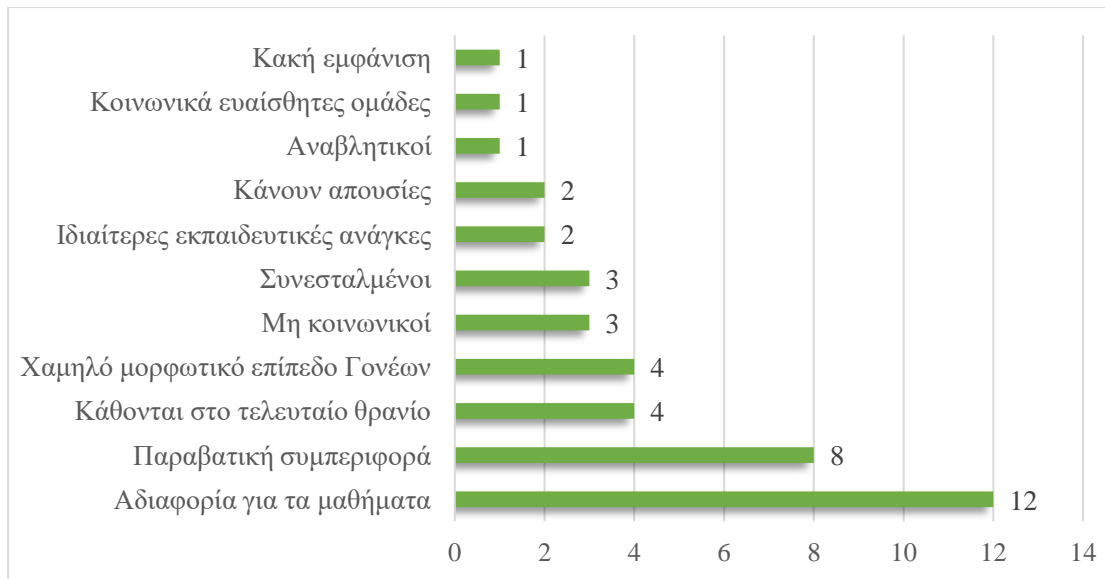
...άλλον έναν παράγοντα θα έλεγα τα κίνητρα των μαθητών τα οποία τις περισσότερες φορές είναι αδύναμα (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέλος ένας (1) εκπαιδευτικός, απάντησε πως η κακή ψυχολογία του μαθητή ευθύνεται για τη σχολική του αποτυχία.

«Νομίζω τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί κοίταξε να δεις αν το παιδί δεν είναι ψυχολογικά καλά έχει πάρα πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι αυτό που λέμε δεν τα παίρνει τα γράμματα, τότε είναι πολύ πιθανό σχεδόν βέβαιο θα έλεγα ότι θα υπάρχει σχολική αποτυχία» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.3 Το προφίλ των μαθητών με σχολική αποτυχία

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σκιαγραφήσουν το προφίλ των μαθητών/τριών με σχολική αποτυχία. Οι μαθητές/τριες με σχολική αποτυχία παρουσιάζονται ως άτομα που αδιαφορούν για τα μαθήματα, δημιουργούν φασαρία στην τάξη, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων χαρακτηρίζεται χαμηλό, είναι μη κοινωνικοί και συνεσταλμένοι, μπορεί να παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά, να έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, να κάνουν απουσίες, είναι αναβλητικοί, προέρχονται από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες και έχουν κακή εμφάνιση.



Γράφημα 7. Προφίλ μαθητών/τριών με σχολική αποτυχία

Συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (n=12), θεωρούν πως οι μαθητές/τριες με σχολική αποτυχία αδιαφορούν για τα μαθήματα, δεν κάνουν τις εργασίες τους ξεχνάνε τα βιβλία και τα τετράδιά τους και δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Ένα παιδί που ξεχνά συχνά βιβλία, ξεχνάει τετράδια, γράφει άσχημα...»(Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Κατ' αρχήν μέσα στην τάξη δεν έχει ενδιαφέρον, είναι αδιάφορος μαθητής δεν συμμετέχει δεν σηκώνει χέρι, δεν ενδιαφέρεται δεν παίρνει βιβλία, δεν κάνει εργασίες, έρχεται κουβαλώντας την τσάντα από το σπίτι στο σχολείο και από το σχολείο στο σπίτι» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Ο μαθητής παρουσιάζεται συνεχώς στο μάθημα αλλά ζωγραφίζει χωρίς να συμμετέχει στο μάθημα και χωρίς να ενοχλεί» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Είναι ένα παιδί [...] να μην φέρνει καθόλου τσάντα στο σχολείο, καλά να πει μάθημα ή να κάνει τις εργασίες του δεν το συζητώ καν» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο [...] δεν προετοιμάζεται καθόλου, δεν φέρνει καθόλου τα βιβλία του» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επίσης, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, εκφράζουν την άποψη ότι ο/η μαθητής/τρια με σχολική αποτυχία μπορεί να κάθεται στο τελευταίο θρανίο ή να παρουσιάζει παραβατικές συμπεριφορές με τη δημιουργία φασαρίας μέσα στην τάξη επειδή βαριέται ή για προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των υπολοίπων, ενώ συμμετέχει και σε περιστατικά βίας όπως οι τσακωμοί.

«...παραβατική συμπεριφορά γενικά, να δημιουργεί φασαρίες και εντάσεις μέσα στην τάξη είτε επειδή βαριέται είτε για να τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον και του δασκάλου και των συνομηλίκων του, φασαρία στο σχολείο τσακωμούς εντάσεις... Αυτά» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Συνήθως είναι μαθητές που κάθονται στο τελευταίο θρανίο έτσι πως το χω σαν εικόνα στο μυαλό μου, επιδιώκουν πάντα να κάθονται στο τέλος πίσω [...] συναντάω και μαθητές που κάνουν φασαρία μες την τάξη... (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«...έρχεται στο σχολείο αναγκαστικά γιατί το υποχρεώνουν οι γονείς του, μπορεί να κάθεται στο τελευταίο θρανίο» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...πολλές φορές μπορεί να γίνουν και επιθετικοί και να συμμετέχουν σε περιστατικά βίας γενικότερα θα μπορούσε να είναι και θύματα και θύτες σε αυτά βέβαια όχι απαραίτητα να είναι οι θύτες» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί του δείγματος, επικεντρώθηκαν και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών/τριών με σχολική αποτυχία. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες.

«Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όχι καλή επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων, περισσότεροι είναι χειρώνακτες ή κάνουν δουλείες του ποδαριού, οι ίδιοι δεν είχαν καλά αποτελέσματα στο σχολείο οι ίδιοι είχαν δεχθεί κάποια κακή επιρροή στο σχολείο με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους ή τη φοίτησή τους και μεταφέρουν στα παιδιά τους ένα πρότυπο, με τέτοιο τρόπο που να μην αγαπούν το σχολείο και να μην προσπαθούνε» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Είναι μαθητές που οι γονείς δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο σπίτι κι όταν λέω αρκετό χρόνο, όχι για να τα διαβάσουνε για τα μαθήματα, δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά τους [...] παιδιά που οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και δεν τα ενθαρρύνουν να μελετούν» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Είναι από γονείς με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο οι οποίοι δεν έχουν τελειώσει ΑΕΙ ή ΤΕΙ...» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί σκιαγραφούν το προφίλ του/της μαθητή/τριας με σχολική αποτυχία, χαρακτηρίζοντας τους ως μη κοινωνικούς μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν πολλές παρέες, δεν συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες, αλλά και συνεσταλμένους, αδυνατώντας δηλαδή να εκφέρουν άποψη ακόμη και να κρύβονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος κάτι όμως που μπορεί να μην ισχύει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«...είναι μαθητές που πολλές φορές είναι χαμηλών τόνων δηλαδή δεν έχουν πολλές παρέες είναι πιο απομονωμένα παιδιά [...] μπορεί να είναι μαθητές πολύ κοινωνικοί και μπορεί να είναι και το αντίθετο. Δεν συμμετέχουν γενικά σε τίποτα ούτε σε κάποιες άλλες δραστηριότητες όπως και στο μάθημα της γυμναστικής» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Το ότι συνήθως είναι παιδιά που δεν είναι εντελώς αποδεκτά από τους άλλους, εμφανίζουν κάποιες κοινωνικές αδυναμίες ας πούμε έτσι [...] είναι επίσης στο μάθημα αρκετά συνεσταλμένα, που μπορεί να μην ισχύει για το διάλειμμα και οτιδήποτε αλλά που διστάζει να εκφέρει άποψη, που κρύβεται τέλος πάντων» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«...στο μάθημα αρκετά συνεσταλμένο, που προσπαθεί θα έλεγα να κρυφτεί πίσω από τους άλλους για να μην απαντήσει σε ερώτηση που θα του κάνει η δασκάλα, που διστάζει να εκφέρει άποψη, που κρύβεται τέλος πάντων...» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Δύο (2) εκπαιδευτικοί, σκιαγραφούν τον/την μαθητή/μαθήτρια με σχολική αποτυχία ως άτομο με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

«...θα μπορούσε να είναι και μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και το σχολείο δεν μπορεί να το βοηθήσει» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...να 'χει ΔΕΠΥ ας πούμε ένας μαθητής, ξέρω γω με κάποιες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες...» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους/τις μαθητές/τριες με σχολική αποτυχία με μαθητές/τριες που κάνουν απουσίες, είναι αναβλητικοί, έχουν κακή εμφάνιση και προέρχονται από κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«Συνήθως είναι το παιδί το μη φροντισμένο εμφανισιακά, που ντύνονται ας πούμε-έχω υπόψη μου τώρα δυο τρεις μαθητές μου και τα λέω αυτά έτσι-όχι κακοντυμένο αλλά ξέρεις εκείνο το κάπως παράταιρο» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

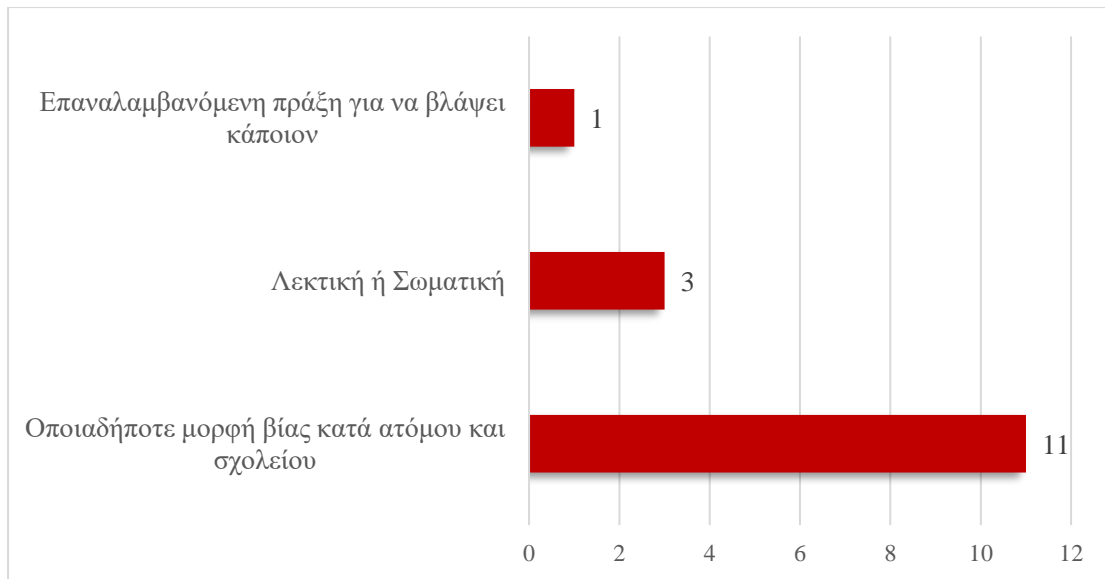
«Το άλλο είναι το background, μπορεί να είναι μαθητές από ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες όπως οι ρομά που είναι πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα στη σχολική αποτυχία δυστυχώς» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...να μην συμμετέχει, ίσως να απουσιάζει συχνά από το σχολείο» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Συνήθως είναι αναβλητικοί τα παρατάνε εύκολα, δηλαδή με την πρώτη δυσκολία τείνουν να σταματάνε το έργο που πρέπει να επιτελέσουν...» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.4 Ορισμός σχολικής βίας

Όσον αφορά τον ορισμό της σχολικής βίας, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ορίζουν τη βία με διάφορες μορφές όπως είναι η λεκτική βία, η σωματική βία, η πρόθεση επιβολής έναντι των άλλων συμμαθητών, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η βία είναι μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που αποσκοπεί στην πρόκληση ζημιάς ή βλάβης (γράφημα 8).



Γράφημα 8. Ορισμός σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς

Συγκεκριμένα, οι έντεκα (11) από τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες/ούσες εκπαιδευτικούς προσεγγίζουν τον όρο «σχολική βία», ως οποιαδήποτε μορφή βίας εναντίον μαθητών/τριών καθώς και εναντίον τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολείου γενικότερα. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Οποιαδήποτε μορφή βίας κατά προσώπου και γενικότερα κατά του ίδιου του σχολείου που εκδηλώνει κάποιος μαθητής ή κάποια ομάδα μαθητών απέναντι σε άλλους μαθητές και απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να προκαλέσει κάποια ζημιά και βλάβη» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Η σχολική βία είναι με πάρα πολλούς τρόπους, πρώτος τρόπος είναι ψυχολογικοί λόγοι από μαθητές οι οποίοι έχουν διαταραχές ή έχουν άλλα δικά τους προβλήματα και τα οποία τα βγάζουν στους άλλους, δεύτερος τρόπος είναι η λεκτική βία η οποία αυξάνεται συνεχώς στα σχολεία, άλλος τρόπος είναι η προσπάθεια που κάνουν ομάδες νεαρών-ομάδες μαθητών να επιβληθούν στους υπόλοιπους μαθητές έτσι ώστε να νιώθουν πιο δυνατοί και πιο ασφαλείς οι ίδιοι και να νιώθουν οι άλλοι λιγότερο ασφαλείς ή λιγότεροι σημαντικοί στο σχολείο, η βία έχει πάρα πολλές μορφές και δυστυχώς το τελευταίο διάστημα στα σχολεία βλέπουμε από όλες τις ηλικίες από τη σχολική ηλικία μέχρι και μετά που πάνε τα παιδιά Λύκειο είναι ακόμα πιο μεγάλα τα προβλήματα» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Σχολική βία είναι οποιαδήποτε μορφής αρνητικής συμπεριφοράς σε πρόσωπα του σχολικού χώρου, εννοείται από μαθητή σε μαθητή, μαθητή σε εκπαιδευτικό, πιο συχνά γίνεται λόγος για μαθητή σε μαθητή, η οποία εκδηλώνεται είτε σωματικά είτε λεκτικά» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Η σχολική βία νομίζω είναι κάθε μορφή άσκησης βίας από έναν μαθητή σε έναν άλλο, είτε αυτή είναι λεκτική, είτε είναι σωματική, είτε είναι ψυχική, είτε γίνεται μέσω ξέρω γω διαδικτύου και προκαλεί πόνο, φόβο και γίνεται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Είναι κάθε μορφή βίας θα έλεγα τόσο εναντίον των μαθητών όσο και σε ορισμένες περιπτώσεις εναντίον και εκπαιδευτικών και γενικότερα κατά του ίδιου του σχολείου ως θεσμού αλλά και ως κτιριακής υποδομής προκαλώντας ακόμη και φθορές» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική βία ως λεκτική, με τη χρήση προσβολών και βρισιών ή σωματική, χρησιμοποιώντας σπρωξίματα και βίαιη συμπεριφορά.

«Είτε λεκτική είτε σωματική, λεκτική βρισιές τσακωμούς, προσβολές ο ένας με τον άλλο. Σωματική ξύλο, σπρωξίματα φτυσιές αυτά» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Μπορεί να είναι λεκτική, μπορεί να είναι και σωματική, όταν υπάρχει ένα μοτίβο, όταν κάτι όμως γίνεται....υπάρχουν κάποιοι που στοχοποιούν τους μαθητές ως πούμε με κάθε ευκαιρία, είτε τους βρίζουν, είτε τους μειώνουν, τους επιτίθενται λεκτικά και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί και όχι λεκτικά» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

Τέλος ένα (1) άτομο από το σύνολο των ερωτώμενων, όρισε τη σχολική βία ως μια επαναλαμβανόμενη πράξη με σκοπό να βλάψει κάποιον. Ενδεικτική είναι απάντηση:

«Είναι μία πράξη επαναλαμβανόμενη, από έναν θύτη σε ένα θύμα που σκοπό έχει να τον βλάψει να προκαλέσει ζημιά, είτε σωματική είτε ψυχολογική, γίνεται επανειλημμένα, τακτικά και γίνεται στο χώρο του σχολείου» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.5 Παράγοντες σχολικής βίας

Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 9, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ως παράγοντες της σχολικής βίας: 1) τους οικογενειακούς παράγοντες, 2) τα ΜΜΕ και την τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια), 3) τις παρέες των συνομηλίκων 4) τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 5) ο Covid 19 6) τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, 7) η μη κοινωνικότητα των μαθητών/τριών, 8) οικονομικούς παράγοντες και 8) ψυχολογικούς παράγοντες.



Γράφημα 9. Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, από τις απαντήσεις που έδωσαν στο εν λόγω ερώτημα, φαίνεται να συμφωνούν ότι οι καταλυτικότεροι παράγοντες, που συμβάλλουν στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας είναι κατά κύριο λόγο οικογενειακοί, ενώ έπονται τα ΜΜΕ και η τεχνολογία γενικότερα καθώς και οι παρέες συνομηλίκων.

«Το οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να έχει εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον και να ξεσπάει και στο σχολείο, μετά είτε στους συμμαθητές [...] άμα τον απορρίπτουν στο σχολείο οι συμμαθητές οι φίλοι ή είναι σε υποδεέστερη θέση από τους άλλους» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Η οικογένεια και οι παρέες που κάνουν τα παιδιά, ναι νομίζω αυτοί παράγοντες συμβάλλουν καθοριστικά» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Εγώ πιστεύω πως ένας μαθητής για να ασκήσει βία σε κάποιο συμμαθητή του πρέπει να το 'χει δει, πρέπει να έχει κάποια πρότυπα, δηλαδή μπορεί είτε από την οικογένεια και δεν ξέρω από που από τα ΜΜΕ τηλεόραση να τα χει δει αυτά και να προσπαθήσει να τα μιμηθεί αυτό» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Εγώ νομίζω η οικογένεια είναι σημαντική, έστω στο δημοτικό, και εγώ αυτό που παρατηρώ κυρίως είναι αυτό που σου είπα πριν ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να έχουν σχέση με το διαδίκτυο δηλαδή να βλέπουν διάφορα βιντεάκια χωρίς να υπάρχει ένας έλεγχος περισσότερο κατάλαβες και νομίζω ότι αυτό επηρεάζει πάρα πολύ τα παιδιά, το βλέπω τα τελευταία χρόνια πολύ έντονα που παλιότερα δεν τα έβλεπα και σε μικρές ηλικίες ή τα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, υπάρχει έτσι μια χρήση νομίζω παραπάνω απ' ότι θα έπρεπε για αυτές τις ηλικίες χωρίς να υπάρχει ένας έλεγχος το τι τα παιδιά βλέπουν, με αποτέλεσμα κάποιες συμπεριφορές να τις μιμούνται» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Καθοριστικό ρόλο παίζει η οικογένεια στους παράγοντες σε αντίθεση με τη σχολική αποτυχία που είπαμε πριν, η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού πως θα διαπαιδαγωγηθεί αν μπορέσουν δηλαδή να του καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση για το πως πρέπει να αισθάνεται απέναντι σε άλλα άτομα κι όλα αυτά είναι το αν θα βάζουν στα παιδιά όρια από την αρχή, επίσης θεωρώ πολύ σημαντική και την ενασχόληση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και συγκεκριμένα τα παιχνίδια στα οποία υπάρχει πάρα πολύ βία μέσα, άλλα και σε διάφορες ταινίες και στο διαδίκτυο όπου προβάλλονται τις περισσότερες φορές πολύ ακραίες σκηνές βίας με αποτέλεσμα τα παιδιά από τον ενθουσιασμό τους να τις υιοθετούν απέναντι στους συμμαθητές τους στο σχολείο, εεε...θα έλεγα επίσης και ότι οι παρέες των συνομηλίκων παίζουν και αυτές το ρόλο τους και συμβάλλουν κι αυτές ώστε να εκδηλώνουν βία τα παιδιά απέναντι στους συμμαθητές του, καθώς μέσα στην ομάδα αισθάνονται πιο δυνατοί και δημιουργούν την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Επόμενοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας, όπως διακρίνουν οι ερωτώμενοι/ες, είναι οι σχολικοί, όπως επίσης και οι ατομικοί παράγοντες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, πως τόσο οι εκπαιδευτικοί αλλά και το σχολείο γενικότερα αποτελούν παράγοντες για την εκδήλωση σχολικής βίας. Παράλληλα θεωρούν υπεύθυνα και τα βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των

παιδιών, επισημαίνοντας ουσιαστικά ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών δρουν επιδραστικά στην εκδήλωση σχολικής βίας.

«...και από τον δάσκαλο του ας πούμε αν τον υποτιμά τον θεωρεί ανίκανο, αν τον θεωρεί κατώτερο από τους άλλους τον μειώνει τον προσβάλει» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Παράγοντες είναι αίσθημα κατωτερότητας, ζήλεια, επιθυμία να ενταχθούν σε κάποια “ομάδα”» (Σ-9 αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Σημαντικό ρόλο θα έλεγα παίζουν κι εδώ τα ατομικά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, γιατί ένα παιδί που έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση θα προσπαθήσει μέσω της βίας, είτε αυτή είναι λεκτική, είτε αυτή είναι σωματική, να ανακτήσει ορισμένη από τη χαμένη του αυτοεκτίμηση...» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Παράγοντες μπορεί να είναι η σχολική αποτυχία, όταν ένας μαθητής θεωρεί ότι είναι αδύναμος και δεν μπορεί να ανταποκριθεί, ένας λόγος για την εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς είναι για να τραβήξει το ενδιαφέρον των συμμαθητών του, για να ξεχωρίσει ακόμα και για να εκδικηθεί ας πούμε το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο των αντιμετωπίζουν ας πούμε, και ουσιαστικά αυτό απομονώνεται και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών του ακόμη και των γονέων του, γνωστικοί παράγοντες ουσιαστικά μπορεί να είναι σε ένα μικρό βαθμό, σοβαρότερο λόγος κατ' εμέ είναι όταν ένα παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του σχολικού πλαισίου, αυτό νομίζω είναι το βασικότερο» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Αξίζει να σημειωθεί ότι στους παράγοντες που συμβάλουν για την εκδήλωση σχολικής βίας συγκαταλέγονται πλέον και οι επιπτώσεις που άφησε πίσω του ο εγκλεισμός των παιδιών κατά την περίοδο του Covid 19. Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο εγκλεισμός των μαθητών/τριών επηρέασε σημαντικά την ψυχολογία των παιδιών με αποτέλεσμα την έξαρση βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο.

«Και ίσως όλο αυτό που έχει γίνει με την πανδημία ο εγκλεισμός γενικότερα των μαθητών και όλα αυτά να έχει επηρεάσει κι αυτός να έχει παίξει κάποιο σημαντικό ρόλο δηλαδή η καραντίνα να έχει επηρεάσει ψυχολογικά τους μαθητές και να έχει

οδηγήσει πολλές φορές σε τέτοιες βίαιες συμπεριφορές» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Γενικότερη πίεση που ζουν οι άνθρωποι και τώρα που περάσαμε με τον κορονοϊό τα τελευταία χρόνια, δημιούργησε πίεση και στους ανθρώπους και στις οικογένειες και κατ' επέκταση στα παιδιά και μπορεί να οδηγήσει σε τέτοια περιστατικά» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...τα δύο χρόνια με τον κορονοϊό τα παιδιά αυτά είχαν πιεστεί και καταπιεστεί και πολλά παιδιά βγάλανε αυτή την επιθετική συμπεριφορά μετά από τον κορονοϊό εγώ θεωρώ ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κι αυτό» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Λιγότερες απαντήσεις που αναγνωρίζουν ως παράγοντες για την εκδήλωση σχολικής βίας είχε η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των παιδιών.

«...μπορεί να επηρεάσουν και οικονομικοί παράγοντες δηλαδή αν είναι μια φτωχή οικογένεια ή όχι μπορεί να φέρει κι άλλα προβλήματα μπορεί να φέρει συγκρούσεις μες στο σπίτι δυσκολίες επιβίωσης οπότε πάλι αυτό να δημιουργήσει και εντάσεις και να μεταφέρονται στο παιδί» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των σημαντικών παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τον καταλυτικότερο ρόλο για την εκδήλωση, τη συντήρηση και την αύξηση των φαινομένων σχολικής βίας, δραματίζει πρωτίστως η οικογένεια και έπονται τα ΜΜΕ με την τεχνολογία και τα ατομικά χαρακτηριστικά (γράφημα 10).



Γράφημα 10. Σημαντικότεροι παράγοντες για την εκδήλωση σχολικής βίας

Ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στην εκδήλωση σχολικής βίας σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών είναι η οικογένεια. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, στις εντάσεις που μπορεί να επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης τους αλλά και τη δομή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή οικογένεια). Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια στους παράγοντες σε αντίθεση με τη σχολική αποτυχία που είπαμε πριν, η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού πως θα διαπαιδαγωγηθεί αν μπορέσουν δηλαδή να του καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση για το πως πρέπει να αισθάνεται απέναντι σε άλλα άτομα κι όλα αυτά είναι το αν θα βάζουν στα παιδιά όρια από την αρχή, όρια με την έννοια να μπορούν να ελέγξουν γενικότερα να μην τα αφήνουν ανεξέλεγκτα όρια με την έννοια να μπορούν να ελέγξουν γενικότερα να μην τα αφήνουν ανεξέλεγκτα μπροστά από μία τηλεόραση ή το διαδίκτυο κι όλα αυτά με τα παιχνίδια να παίζουν ανεξέλεγκτα με αυτή την έννοια όχι κάτι άλλο γενικότερα σε σχέση με την οικογένεια μπορεί να επηρεάσουν και οικονομικοί παράγοντες δηλαδή αν είναι μια φτωχή οικογένεια ή όχι μπορεί να φέρει κι άλλα προβλήματα μπορεί να φέρει συγκρούσεις μες στο σπίτι δυσκολίες επιβίωσης οπότε πάλι αυτό να δημιουργήσει και εντάσεις και να μεταφέρονται στο παιδί, και ο αλκοολισμός μπορεί όλες αυτές οι εικόνες περνάνε στο παιδί και μετά μπορεί να τις μεταφέρει κάπου αλλού, και η ενδοοικογενειακή βία είτε μεταξύ των γονέων είτε και με το παιδί γιατί τα παιδιά γενικότερα μιμούνται τέτοιου είδους

συμπεριφορές καθώς τα παιδιά που δέχονται βία είναι και αυτά που την μεταφέρουν στο σχολείο ή γενικότερα στις παρέες τους μετά που είναι πολύ σημαντικός παράγοντας» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«...παράγοντας σημαντικότερος πάντα για τη βία είναι το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή το πως ένα παιδί έρχεται προετοιμασμένο στο σχολείο, να μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, να μπορεί να κάνει καλές παρέες, να μπορεί να δέχεται τη διαφορετικότητα και να μπορεί να λύνει τις διαφορές του με ουσιαστικό διάλογο παρά με οποιοδήποτε άλλο τρόπο» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«... να του ασκείται βία από το οικογενειακό του περιβάλλον και έτσι να κάνει και το ίδιο, αυτό που λέμε ότι ζει στο σπίτι το κάνει και στο σχολείο ασκώντας βία σε άλλα παιδιά και συμμαθητές του» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Πιστεύω, ότι ο παράγοντας της οικογένειας είναι ο πιο σημαντικός, καθώς τα παιδιά εκεί διαπαιδαγωγούνται από τα πρώτα χρόνια της γέννησής τους, και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους, έχοντας ως παράδειγμα θα έλεγα τους γονείς τους, αν πχ υπάρχει βία μέσα στο σπίτι είτε αυτή είναι μεταξύ των γονέων είτε και στο ίδιο το παιδί, είναι φυσικό και επόμενο το παιδί να υιοθετήσει αυτές τις πράξεις και απέναντι στους συμμαθητές του, ναι το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Επόμενος σημαντικός παράγοντας που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας είναι τα ΜΜΕ και η τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια). Ο ρόλος των ΜΜΕ και ειδικότερα του διαδικτύου και των βίαιων κατά κύριο λόγο ηλεκτρονικών παιχνιδιών διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκδήλωση σχολικής βίας από τα παιδιά.

«Το διαδίκτυο και ιδιαίτερα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στις μέρες μας στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές, θα έλεγα πως αυτά που βλέπουν τα κάνουν πράξη στο σχολείο κάτι σαν μίμηση με ολέθρια όμως αποτελέσματα» (Σ-2, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

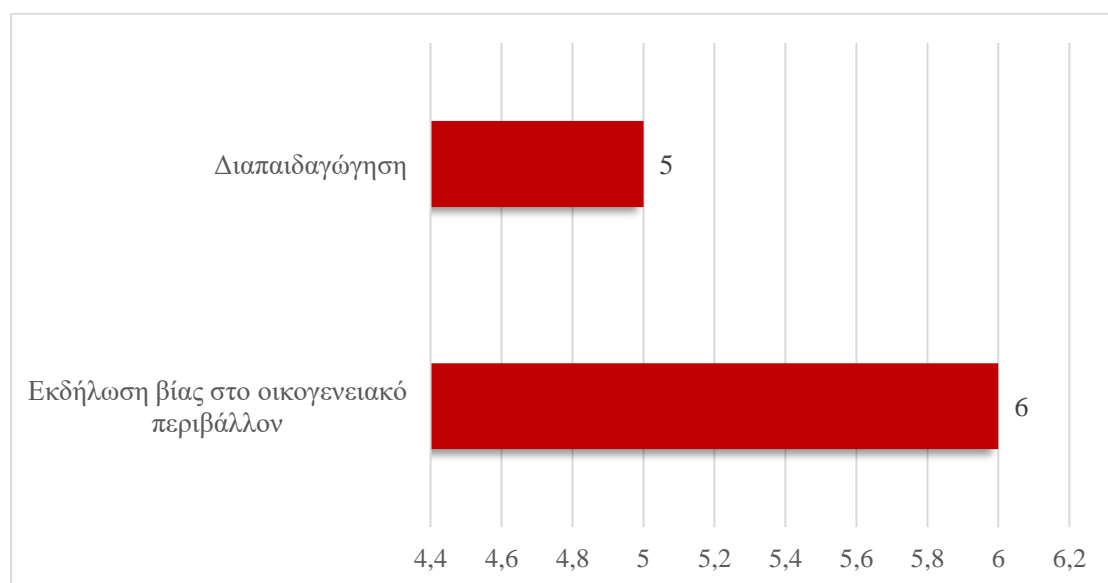
«Θεωρώ ότι η ενασχόληση των παιδιών με τα βιντεοπαιχνίδια και η παρακολούθηση βίντεο στο διαδίκτυο ή σειρών στην τηλεόραση, τα οποία όλα αυτά εμπεριέχουν πολύ σκληρές σκηνές βίας, ωθεί το μαθητή θα έλεγα στη υιοθέτηση αυτών που έχει δει κάνοντας τα πράξη στο σχολείο και τους συμμαθητές του» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Οι ατομικοί παράγοντες μαζί με τα ΜΜΕ και την τεχνολογία αποτελούν κι αυτοί, σε λιγότερο βαθμό όμως σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο διερεύνησης των αιτιών εκδήλωσης σχολικής βίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

«Πιο σημαντικός πιστεύω ότι είναι αυτό με τις προσδοκίες που σου ανέφερα πριν, όταν θεωρεί ότι το παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του σχολείου, δεν είναι ακριβώς περιβαλλοντικοί αυτοί οι παράγοντες αλλά όταν ουσιαστικά δεν μπορεί να ενταχθεί ομαλά και να μπορέσει ας πούμε να αλληλεπιδράσει με βάση στο πλαίσιο στο οποίο είναι και τις προσδοκίες που υπάρχουν» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.5.1 Οικογενειακοί παράγοντες

Η οικογένεια αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα εξής ζητήματα: α) εκδήλωση βίας στο οικογενειακό περιβάλλον, β) διαπαιδαγώγηση των παιδιών, γ) ασχολία των γονέων με τα παιδιά (γράφημα 11).



Γράφημα 11. Οικογενειακοί παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας

Η εκδήλωση βίας στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εκδήλωση σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς τα βιώματα που έχουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι καταλυτικά ώστε τα παιδιά να εκδηλώσουν σχολική βία. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να έχει εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον και να ξεσπάει και στο σχολείο μετά είτε στους συμμαθητές είτε στους δασκάλους...» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...να του ασκείται βία από το οικογενειακό του περιβάλλον και έτσι να κάνει και το ίδιο, αυτό που λέμε ότι ζει στο σπίτι το κάνει και στο σχολείο ασκώντας βία σε άλλα παιδιά και συμμαθητές του» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Επίσης, μπορεί να είναι μεγαλωμένα σε ένα ήδη βίαιο οικογενειακό περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι την εντύπωση ότι αυτός είναι ο τρόπος επίλυσης διαφορών» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Σίγουρα επηρεάζεται από την οικογένεια γιατί, ουσιαστικά τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές και αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με βάση κάποια πρότυπα που έχουν στο μυαλό τους και τον τρόπο που αυτά τα διαχειρίζονται αντίστοιχες καταστάσεις, άρα ένα παιδί το οποίο ας πούμε στο σπίτι βλέπει ότι ο πατέρας του όταν νευριάζει ας πούμε μπορεί να του σηκώσει χέρι και να το χτυπήσει ή να φωνάζει και να βρῖσει, έρχεται σε μία δύσκολη θέση ας πούμε ή όταν είναι σε υψηλή ένταση ας πούμε θεωρώ ότι θα κάνει το ίδιο πράγμα κι αυτό σε αντίστοιχες περιπτώσεις μέσα στο σχολείο ας πούμε ή κι εκτός απ' αυτό» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επίσης, σύμφωνα με πέντε (5) εκπαιδευτικούς η διαπαιδαγώγηση, η ασχολία των γονέων με τα παιδιά και η κοινωνικοποίηση των παιδιών στην οικογένεια στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας.

«...η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης του παιδιού πως θα διαπαιδαγωγηθεί αν μπορέσουν δηλαδή να του καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση για το πως πρέπει να αισθάνεται απέναντι

σε άλλα άτομα κι όλα αυτά είναι το αν θα βάζουν στα παιδιά όρια από την αρχή...»
(Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

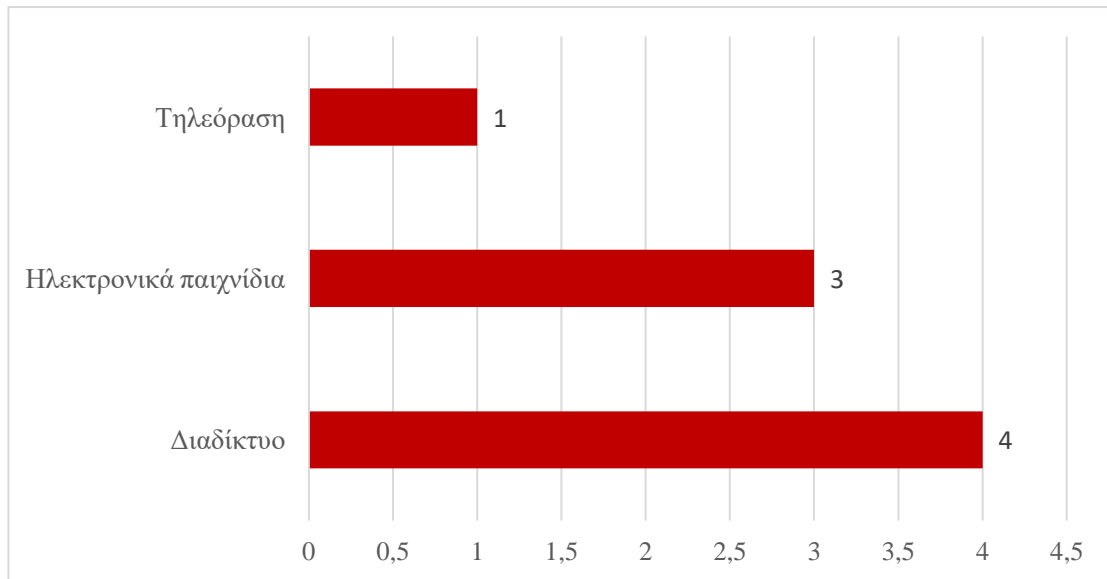
«...παράγοντας σημαντικότετος πάντα για τη βία είναι το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή το πως ένα παιδί έρχεται προετοιμασμένο στο σχολείο, να μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, να μπορεί να κάνει καλές παρέες, να μπορεί να δέχεται τη διαφορετικότητα και να μπορεί να λύνει τις διαφορές του με ουσιαστικό διάλογο παρά με οποιοδήποτε άλλο τρόπο» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Πιστεύω, ότι ο παράγοντας της οικογένειας είναι ο πιο σημαντικός, καθώς τα παιδιά εκεί διαπαιδαγωγούνται από τα πρώτα χρόνια της γέννησής τους, και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους, έχοντας ως παράδειγμα θα έλεγα τους γονείς τους» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Εγώ νομίζω η οικογένεια είναι σημαντική, έστω στο δημοτικό [...] χωρίς να υπάρχει ένας έλεγχος περισσότερο κατάλαβες και νομίζω ότι αυτό επηρεάζει πάρα πολύ τα παιδιά, το βλέπω τα τελευταία χρόνια πολύ έντονα που παλιότερα δεν τα έβλεπα και σε μικρές ηλικίες» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.5.2 Παράγοντες ΜΜΕ και τεχνολογίας

Βάσει των απαντήσεων των ερωτηθέντων, στους παράγοντες ΜΜΕ και τεχνολογίας εντάσσονται το διαδίκτυο με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την παρακολούθηση βίντεο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η τηλεόραση.



Γράφημα 12. Παράγοντες ΜΜΕ και τεχνολογίας που επιδρούν στην εκδήλωση σχολικής βίας

Το διαδίκτυο και συγκεκριμένα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η παρακολούθηση βίντεο αποτελούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς καταλυτικό παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες.

«...τα παιδιά έχουν αρχίσει να έχουν σχέση με το διαδίκτυο δηλαδή να βλέπουν διάφορα βιντεάκια χωρίς να υπάρχει ένας έλεγχος περισσότερο κατάλαβες και νομίζω ότι αυτό επηρεάζει πάρα πολύ τα παιδιά, το βλέπω τα τελευταία χρόνια πολύ έντονα που παλιότερα δεν τα έβλεπα και σε μικρές ηλικίες» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...άλλα και σε διάφορες ταινίες και στο διαδίκτυο όπου προβάλλονται τις περισσότερες φορές πολύ ακραίες σκηνές βίας με αποτέλεσμα τα παιδιά από τον ενθουσιασμό τους να τις υιοθετούν απέναντι στους συμμαθητές τους στο σχολείο» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«...αλλά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που έχουν κάνει την εμφάνισή τους στις μεγαλύτερες κυρίως τάξεις του δημοτικού, έχουν αποχωνώσει τους μαθητές» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας, καθώς στο περιβάλλον των παιχνιδιών αυτών εμπεριέχονται κατά κύριο λόγο βίαιες σκηνές. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«...κι όλα αυτά με τα παιχνίδια να παίζουν ανεξέλεγκτα [...] δηλαδή υπάρχει πάρα πολύ βία στην καθημερινότητα των παιδιών οπότε το βλέπουν σαν κάτι χιουμοριστικό το οποίο κι αυτοί μπορούν στη συνέχεια να αντιδράσουν αναλόγως στο οτιδήποτε συμβαίνει στη ζωή τους ο μόνος λόγος είναι αυτός, άρα επηρεάζουν κι όλα αυτά» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

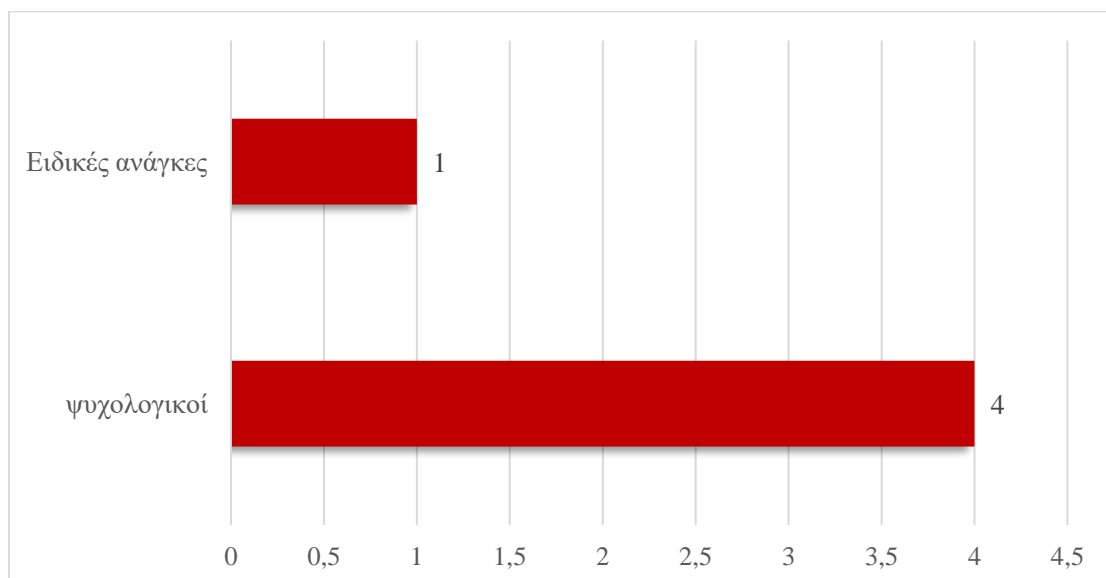
«επίσης τα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν εμπεριέχουν πολύ σκληρές σκηνές βίας, ωθούν το παιδί θα έλεγα στην υιοθέτηση των σκηνών που προηγουμένως είδε ή έπαιξε» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ένας (1) εκπαιδευτικός, ανέφερε την τηλεόραση ως παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας.

«...από τα ΜΜΕ τηλεόραση να τα χει δει αυτά και να προσπαθήσει να τα μιμηθεί αυτό» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

6.5.3 Ατομικοί παράγοντες

Στους ατομικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, εντάσσονται: η ψυχολογική κατάσταση των μαθητών/τριών και η ύπαρξη ειδικών αναγκών.



Γράφημα 13. Ατομικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση σχολικής βίας

Ποιο συγκεκριμένα τρεις (3) εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναφέρθηκαν στην ψυχολογική κατάσταση των μαθητών/τριών.

«Σημαντικό ρόλο θα έλεγα παίζουν κι εδώ τα ατομικά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, γιατί ένα παιδί που έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση θα προσπαθήσει μέσω της βίας, είτε αυτή είναι λεκτική, είτε αυτή είναι σωματική, να ανακτήσει ορισμένη από τη χαμένη του αυτοεκτίμηση» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...ένας λόγος για την εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς είναι για να τραβήξει το ενδιαφέρον των συμμαθητών του, για να ξεχωρίσει ακόμα και για να εκδικηθεί ασ πούμε το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο τον αντιμετωπίζουν ασ πούμε, και ουσιαστικά αυτό απομονώνεται και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών του ακόμη και των γονέων του» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέλος μια (1) εκπαιδευτικός, επισημαίνει ότι στους ατομικούς παράγοντες που οφείλονται για την εκδήλωση σχολικής βίας συγκαταλέγονται και οι ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν διάγνωση. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη απάντηση.

«Τώρα στο μυαλό μου έρχονται τα παιδιά που έχουν διάγνωση, επειδή θεωρούν ότι έχουν δύναμη εξαιτίας της διάγνωσης, γιατί δεν μπορεί να μου κάνει κανένας τίποτα...» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.6 Προφίλ μαθητή/τριας που εκδηλώνει σχολική βία

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σκιαγραφήσουν το προφίλ των μαθητών που εκδηλώνουν σχολική βία. Οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν σχολική βία περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, ως άτομα που προκαλούν εντάσεις τσακωμούς, είναι σωματικά ανώτεροι από τους υπολοίπους ενώ οι γονείς τους είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και δεν ασχολούνται με τα παιδιά τους.



Γράφημα 14. Προφίλ μαθητή/τριας που εκδηλώνει σχολική βία

Συγκεκριμένα τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους μαθητές/τριες ως άτομα που προκαλούν εντάσεις τσακωμούς προσπαθώντας να καλλιεργήσουν ένα αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Αυτός που προκαλεί τις εντάσεις και τους τσακωμούς θα είναι έτοιμος για «μανούρες», για ξύλο, να προσβάλει ή να μεταφέρει φήμες από τον ένα στον άλλο έτσι για να δημιουργεί εντάσεις και φασαρίες μεταξύ των συμμαθητών του» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Κοιτάζετε τα παιδιά αυτά είναι να το πω λαϊκά τα αλάνια του σχολείου, κάνουν φασαρία μέσα στη τάξη, ενώ έρχονται σε σύγκρουση με τους συμμαθητές τους» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Να κοροϊδεύει συνέχεια ένα συγκεκριμένο παιδί, δηλαδή να γίνεται συχνά, να επαναλαμβάνεται αυτή συμπεριφορά, πέρα από την κοροϊδία να τον απειλεί κιάλας, να στέλνει απειλητικά μηνύματα, να βάζει κι άλλους ξέρω 'γω να του μιλάνε άσχημα, να χτυπήσει κάποιον συμμαθητή του, να είναι υποτιμητικός, να προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επίσης ο μαθητής που εκδηλώνει σχολική βία περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς ως σωματικά ανώτερος από τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

«Εεε...συνήθως είναι πιο δυναμικοί μαθητές, δυναμικοί εννοώ στο χαρακτήρα και εμφανισιακά έχουν πιο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι πιο ψηλά παιδιά το

ίδιο γεροδεμένα» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Εεε...πιστεύω ότι συνήθως είναι πιο δυναμικοί μαθητές, είναι δηλαδή ψηλά παιδιά γεροδεμένα» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Θεωρώ ότι συνήθως είναι πιο δυναμικοί μαθητές σωματικά...» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών προσπαθώντας να περιγράψουν το προφίλ τους. Συγκεκριμένα κατά κύριο λόγο γίνεται αναφορά, σε περιστατικά βίας μέσα στην οικογένεια (n=3) και ακολουθούν αναφορές για παραμελημένα παιδιά από τους γονείς (n=2), γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (n=2), γονείς με κακή οικονομική κατάσταση (n=1) και γονείς με ρατσιστικές αντιλήψεις (n=1). Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Ένα παιδί που πιθανότατα έχει δεχτεί κι αυτό βία, εγώ πιστεύω πως αν κάποιο παιδί έχει δεχτεί βία δεν ξέρω από ποιους το οικογενειακό περιβάλλον; Από δεν ξέρω τι, κάποια στιγμή θα ανταποδώσει» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Αυτοί οι μαθητές, που εκδηλώνουν τη σχολική βία είναι μαθητές που έχουν έρθει από περιβάλλοντα τα οποία δεν έχουνε, εκείνη τη δυνατότητα να μεγαλώσουν σωστά τα παιδιά τους, δίνω πολύ μεγάλη σημασία στην οικογένεια, όταν η οικογένεια αντιμετωπίζει η ίδια προβλήματα είτε οικονομικά είτε προβλήματα συνοχής, είτε δεν έχουν σταθερή εργασία και δεν έχουν δεχτεί οι ίδιοι μια κατάλληλη μόρφωση, δυστυχώς τα παιδιά είναι αντίγραφο των γονέων σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι βέβαια κανόνας σε πολλές περιπτώσεις είναι αυτό, άρα το προφίλ του μαθητή προέρχεται περίπου από τέτοιες οικογένειες» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«...μπορεί να είναι ένας μαθητής ο οποίος είναι φτωχός και η οικογένεια του είναι βιοπαλαιστές και δεν μπορούν να ζήσουν, μπορεί να είναι και ένα παιδί που να μην του λείπει τίποτα και οι γονείς του μπορούν να του παρέχουν τα πάντα, μπορεί να είναι ένα παιδί χωρισμένων γονιών, παιδί που ζει σε βίαιο περιβάλλον, νομίζω μπορεί να εκφραστεί από οποιοδήποτε παιδί, μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά προφίλ» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Επειδή πιστεύω πως όλα ξεκινούν από την οικογένεια ως πρώτα ερεθίσματα και ακούσματα και αργότερα το παιδί χτίζει το χαρακτήρα του όπως αυτό επιθυμεί, θα ξεκινήσω από το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο παρουσιάζει ρατσιστικές αντιλήψεις γενικότερα προς κάθε κατεύθυνση και σε οικογενειακούς καυγάδες προς επίλυση διαφορών ανάμεσα στους συζυγούς μπορεί να υπάρξει και χειροδικία δείχνοντας έτσι «ποιος έχει το πάνω χέρι» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

Επιπρόσθετα, οι συνεντευξιαζόμενοι σκιαγραφούν τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν σχολική βία, ως παιδιά που είναι ψυχολογικά επηρεασμένα και παιδιά που είναι κλειστοί χαρακτήρες.

«...τόρα σχετικά μπορεί να έχουν κακή ψυχολογία, άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Συνήθως είναι μαθητές που δεν ανοίγονται εύκολα, είναι ανασφαλής [...] εμφανίζουν πολλές φορές και μία ένταση κι έναν εκνευρισμό όταν έρθουν σε δύσκολη θέση, αυτά νομίζω» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές, τόσο ως μαθητές/τριες με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, όσο και σε μικρότερο βαθμό μαθητές/τριες με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις.

«...κατά τη γνώμη μου είναι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, χωρίς αυτό να γενικεύεται καταλαβαίνεις, δηλαδή υπάρχουν και μαθητές με υψηλές επιδόσεις, αλλά νομίζω η πλειοψηφία τους είναι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είναι κάτι που δεν τους ενδιαφέρει το σχολείο κι όλα αυτά τα μαθήματα και η ακαδημαϊκή πρόοδος οπότε ρίχνουν όλο το βάρος κάπου αλλού και εκδηλώνουν βία» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

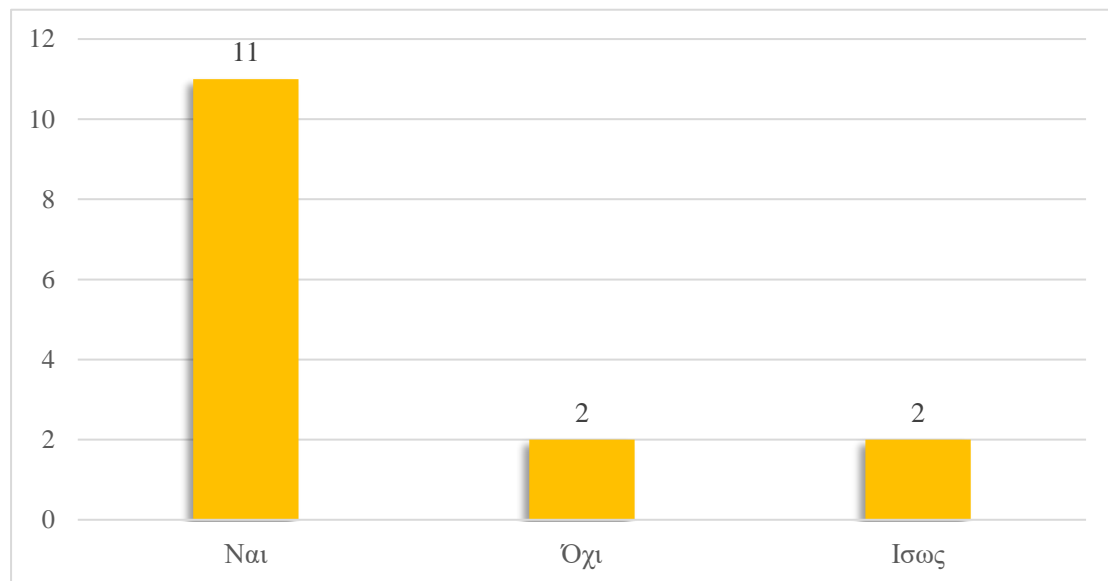
«...έχουν πολλές φορές και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις αν και δεν είναι απαραίτητο...» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέλος μία (1) εκπαιδευτικός, περιέγραψε τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές, ως άτομα που στοχοποιούν συγκεκριμένους συμμαθητές/τριές.

«Να κοροϊδεύει συνέχεια ένα συγκεκριμένο παιδί, δηλαδή να γίνεται συχνά, να επαναλαμβάνεται αυτή συμπεριφορά, πέρα από την κοροϊδία να τον απειλεί κιάλας, να στέλνει απειλητικά μηνύματα, να βάζει κι άλλους ξέρω ‘γω να του μιλάνε άσχημα, να χτυπήσει κάποιον συμμαθητή του, να είναι υποτιμητικός, να προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη όσον αφορά κάποιο μαθητή να τον στοχοποιεί, αυτά νομίζω» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.7 Σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας

Από τους συνεντευξιαζόμενους/ες ζητήθηκε επίσης να προσδιορίσουν τη σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, αν η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας. Σύμφωνα με το γράφημα 15 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας.



Γράφημα 15. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας

Συγκεκριμένα έντεκα (11) από τους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές/τριες που νιώθουν πως δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου βιώνοντας ένα αίσθημα κατωτερότητας προσπαθούν να εξωτερικεύσουν τα

συναισθήματά τους μέσω της βίας ή προσπαθώντας να τονώσουν την αυτοπεποίθηση τους μέσω αυτής, ενώ συνάμα με τις πράξεις αυτές προσπαθούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον, δηλαδή να γίνουν το επίκεντρο, χρησιμοποιώντας αυτή την αρνητική συμπεριφορά. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Φυσικά και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα, καθώς οι μαθητές που αισθάνονται πως δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου προσπαθούν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους μέσω της βίας» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Ναι, ναι, νομίζω πιο πολύ σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες Γυμνάσιο, Λύκειο ίσως πιο πολύ, δηλαδή, αλλά ναι ισχύει αυτό το πράγμα σε κάποιο βαθμό ισχύει, δηλαδή τα παιδιά που έχουν σχολική αποτυχία έχουν λιγότερη.....και η αυτοεκτίμησή τους είναι συνήθως χαμηλή, δηλαδή αισθάνονται πιο πιεσμένα, το σύστημα δεν ασχολείται μαζί τους, δεν αφορούν το σύστημα ας πούμε, όποτε αυτό το πράγμα σίγουρα δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και απέναντι στον εαυτό τους και απέναντι στους άλλους και κάποια στιγμή κάποια παιδιά μπορεί να...δηλαδή υπάρχει ένα υλικό μέσα που μπορεί να πάει προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρώ ότι είναι ένας παράγοντας δεν είναι πάντα και για όλα τα παιδιά αλλά είναι» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Ναι, υπάρχει κάποια σχέση νομίζω από την άποψη ότι όταν το παιδί δεν έχει τι να κάνει ας πούμε προσπαθεί να βρει άλλους τρόπους για να γίνει αρεστός στους συνομηλίκους του ξέρω κι εγώ, όταν δηλαδή δεν έχει την αυτοπεποίθηση δεν τονώνεται η αυτοπεποίθηση λόγω της σχολικής αποτυχίας που έχει στα μαθήματα ή σε κάποιες άλλες δραστηριότητες, προσπαθεί να δείξει ότι είναι καλός σε κάτι άλλο για να γίνει έτσι αρεστός σε μια μικρή ομάδα συνομηλίκων που είναι κι αυτή στην ίδια κατάσταση» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Νομίζω ναι, ότι παίζει ρόλο, ότι ένας μαθητής ας πούμε που ίσως να μην τα καταφέρνει όσον αφορά την επίδοσή του, νομίζω ότι μπορεί να εκδηλώνει και για να τραβήξει ακόμη και το ενδιαφέρον, δηλαδή αυτό που λέμε να γίνει το επίκεντρο, χρησιμοποιώντας αυτό την αρνητική συμπεριφορά, ίσως θέλει να γίνει πρότυπο να προσελκύσει κι άλλους μαθητές, μπορεί ακόμη επειδή ο ίδιος δεν τα καταφέρνει σε ένα μαθητή που μπορεί να τα καταφέρνει, ναι θεωρώ ότι παίζει ρόλο» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ναι, ναι, νομίζω σε μεγάλο βαθμό ισχύει, τα παιδιά που δεν τα πάνε καλά στα μαθήματα νομίζω καλλιεργούν ένα αίσθημα κατωτερότητας θα έλεγα, μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους, έτσι για να αισθανθούν ξανά ότι είναι ανώτεροι μπορεί χτυπήσουν κάποιους συμμαθητές και ιδιαίτερα αν του κοροϊδεύουν ακόμη και να αρχίσουν και να τσακώνονται με άλλα, παιδιά θεωρώ λοιπόν ότι η σχολική αποτυχία παίζει κάποιο ρόλο» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Ωστόσο, δύο (2) εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως η σχολική αποτυχία δεν αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας, καθώς δεν γνωρίζουν αν η σχολική αποτυχία συμβαδίζει με τη σχολική βία, ή πιστεύουν ότι σχολική βία, εκδηλώνουν και μαθητές με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις.

«Δεν ξέρω κατά πόσο συμβαδίζουν, πιστεύω πως ο χαρακτήρας του εκάστοτε μαθητή έρχεται να διαφοροποιήσει αυτή την λεπτή ιδεατή γραμμή ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και την εκδήλωση σχολικής βίας. Εννοώντας πως δεν αποτελεί κανόνα όποιος μαθητής θεωρείται σχολικά αποτυχημένος να είναι και βίαιος στο σχολείο» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Δεν ξέρω αν παίζει τόσο πολύ ρόλο, θεωρώ ότι δεν παίζει ρόλο, θεωρώ ότι η σχολική βία γίνεται κατά την ώρα του διαλείμματος, μαθητές οι οποίοι είναι καλοί μαθητές δημιουργούν προβλήματα στα διαλείμματα αλλά είναι καλοί μαθητές δεν ξέρω πραγματικά...δεν νομίζω ότι παίζει τόσο πολύ ρόλο στα πλαίσια τα οποία είμαι εγώ τώρα και βλέπω έτσι, στο πειραματικό σχολείο που δουλεύω εγώ, οι καλοί μαθητές είναι αυτοί που επιδεικνύουν παραβατικές συμπεριφορές» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

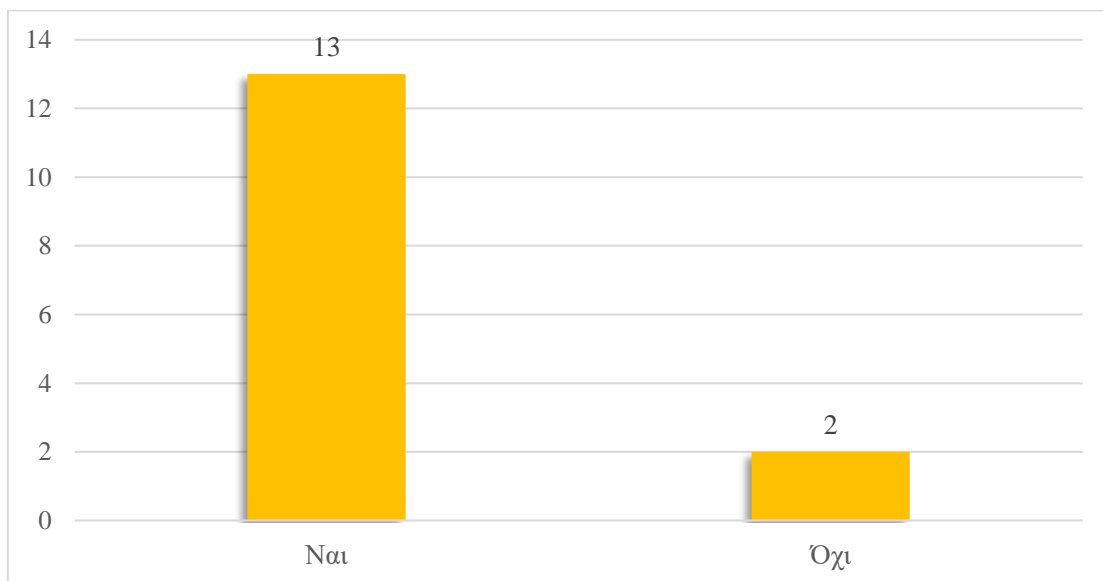
Τέλος δύο (2) εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν ούτε καταφατικά ούτε αρνητικά, στο εάν η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας, θεωρώντας πως αποτελεί παράγοντα αλλά όχι τόσο σημαντικό.

«Ίσως γιατί από τη σχολική αποτυχία μπορεί να πέσει το παιδί θύμα κοροϊδίας ας πούμε, υποτίμησης και από τους συμμαθητές και από τους δασκάλους ειδικά κι όλας άμα ο δάσκαλος το προωθεί και το καλλιεργεί προς τα παιδιά οπότε τον κοροϊδεύουν περισσότερο, οπότε μπορεί να εκνευρίζεται μετά και ο μαθητής και να ξεσπά με διάφορους τρόπους και βία λεκτική απέναντι στους άλλους και σωματική μετά να τους χτυπάει και να τους σπρώχνει, αλλά και πάλι δεν την θεωρώ σημαντικό

παράγοντα» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ίσως αποτελεί παράγοντα αλλά σε μικρότερο βαθμό, η σχολική αποτυχία δηλαδή αποτελεί παράγοντα αλλά όχι τόσο σημαντικό, είναι μαθητές όπως είπα και πριν με χαμηλές επιδόσεις θεωρώ ότι είναι ένας φαύλος κύκλος αυτός, δηλαδή ένας μαθητής που δεν τα πάει καλά στο σχολείο πολλές φορές εκδηλώνει βίαιη συμπεριφορά σχολική βία δηλαδή, για να μπορέσει.... Πολλές φορές το κάνει για να γίνει αποδεκτός, δηλαδή σου λέει αφού στο σχολείο δεν τα πηγαίνω καλά με τα μαθήματα ότι θα φανώ με κάποιον άλλο τρόπο και ο μόνος τρόπος είναι αυτός, να συμπεριφερθούμε βίαια» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

Μετέπειτα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, αν η σχολική βία και τα κύριο λόγο η θυματοποίηση των μαθητών/τριών αποτελούν παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας. Όπως καταδεικνύει το γράφημα 16 οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η σχολική βία αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας.



Γράφημα 16. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολικής βίας και σχολικής αποτυχίας

Ειδικότερα, δεκατρείς (13) από τους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η σχολική βία αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας, αφού σύμφωνα με τους ερωτούμενους, όταν ένα παιδί δέχεται σχολική βία, πηγαίνει στο σχολείο με αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να μην συγκεντρώνεται στα

μαθήματα, νιώθει ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου, μπορεί να προβεί σε εγκατάληψη του σχολείου ενώ ενδέχεται να εμφανίζει και το θύμα και ο θύτης σχολική αποτυχία. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Ναι αντίστροφα τώρα έτσι; Δηλαδή ένα παιδί που δέχεται σχολική βία έτσι συστηματική, νομίζω σίγουρα επηρεάζει βασικά τη σχολική τους ζωή, άρα σίγουρα και τη... Δηλαδή ένα παιδί που νιώθει ότι πάει σχολείο με αρνητικά συναισθήματα, θεωρεί τον εαυτό του αβοήθητο. Θεωρώ και ότι και αυτός που ασκεί βία και αυτού επηρεάζεται η επίδοση, θεωρώ ότι καταναλώνει περισσότερο χρόνο ασκώντας βία ή τον απασχολούν τέτοια ζητήματα κυριαρχίας ας πούμε, δηλαδή κάποιος που ασκεί βία δεν θεωρώ ότι είναι συγκεντρωμένος στα μαθήματά του, υπάρχουν βέβαια κάποιοι που τα καταφέρνουν όλα. Θεωρώ ότι η σχολική βία επηρεάζει και το θύτη και το θύμα ας πούμε. Εντάξει το θύμα μπορεί να επηρεάζεται παραπάνω» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Εντάξει, όταν είπαμε δεν αντιμετωπίζονται εξ αρχής αυτά τα θέματα κάποια στιγμή μεγεθύνονται κι όλα αυτά επηρεάζουν ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού του μαθητή εγώ πιστεύω» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Εννοείται πως κάποιος που βιώνει βία στο σχολικό περιβάλλον και δεν νιώθει ασφάλεια, μπορεί να τον ωθήσει στην σχολική αποτυχία, θεωρώ ότι συνδέονται πάρα πολύ» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ναι ειδικά για τους μαθητές που βιώνουν τέτοια περιστατικά, αισθάνονται απροστάτευτοι στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα θα έλεγα να μην ξαναθέλουν να πάνε σχολείο, χωρίς ωστόσο να ενημερώνουν τους γονείς τους για την πραγματική αιτία που δεν θέλουν να πάνε, επίσης η βία που βιώνουν επιφέρει θα έλεγα αφηρημάδα την ώρα του μαθήματος, καθώς σκέφτονται άλλα πράγματα και κυρίως τι θα αντιμετωπίσει στο διάλειμμα από τους νταήδες θα έλεγα» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ναι, ναι, σίγουρα ασυζητητί, θεωρώ ότι συμβαίνει πάρα πολύ» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Αξίζει να σημειωθεί ότι πέντε (5) από τους δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά, αναφέρθηκαν στο γεγονός πως τόσο η σχολική αποτυχία όσο και η σχολική βία αποτελούν έναν φαύλο κύκλο. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Ναι απόλυτα, κατά τη γνώμη μου θεωρώ ότι είναι ένας φαύλος κύκλος και συνδέεται και με την παραπάνω ερώτηση, σαφώς παιδιά που πέφτουν θύματα σχολικής βίας, βιώνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν κατά κάποιο τρόπο θα έλεγα μια αδιαφορία για τα μαθήματα με αποτέλεσμα να τους παίρνει η κάτω βόλτα» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«...επίσης λέω ότι είναι φαύλος κύκλος γιατί είναι μαθητές επειδή ασχολούνται με τέτοιες συμπεριφορές με βίαιες συμπεριφορές δεν έχουν από την άλλη όρεξη ή δεν ανταποκρίνονται στα μαθήματά τους γι αυτό είναι ένας φαύλος κύκλος, δηλαδή η σχολική αποτυχία νομίζω φέρνει σχολική βία και το αντίθετο δηλαδή η σχολική βία φέρνει σχολική αποτυχία» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Ναι και αυτό, αμφίδρομη είναι η σχέση» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ναι, νομίζω συνδέεται και με την προηγούμενη ερώτηση, τώρα όμως γίνεται το ανάποδο...εεε ουσιαστικά θα έλεγα ότι αποτελούν ένα φαύλο κύκλο η σχολική αποτυχία και η σχολική βία σαν το ένα να τρέφει το άλλο, στην περίπτωση τώρα που ένα παιδί πέσει θύμα σχολικής βίας το θεωρώ αυτονόητο ότι θα έχει αντίκτυπο και στη σχολική του επίδοση, αν μάλιστα είναι και σφοδρή η βία που θα υποστεί δεν μου κάνει εντύπωση ακόμη και να παρατήρει το σχολείο ή να κάνει απουσίες, ακούγετε κάπως ακραίο θα μου πεις αλλά μπορεί να συμβαίνει και πιστεύω πως συμβαίνει» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Θεωρεί ότι ένας μαθητής έχει απομονωθεί έχει στοχοποιηθεί, εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές και ουσιαστικά είναι αλληλένδετα αυτά τα δύο κατά τη γνώμη μου πολλές φορές αυτό» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ωστόσο, δύο (2) εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι η σχολική βία δεν αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις

τους, ο τρόπος επίδρασης της θυματοποίησης σχετίζεται με πολλές παραμέτρους ή αδυνατούν να συνδέσουν τη σχολική βία με τη σχολική αποτυχία.

«Για άλλους μπορεί να αποτελέσει λόγο περισσότερης μελέτης, ενασχόληση με κάτι επομένως αποφυγή της κατάστασης ενώ για κάποιον άλλον μαθητή αιτία να παρατήσει το σχολείο και για έναν τρίτο μαθητή να είναι αδιάφορο σαν γεγονός. Ο τρόπος που θα επιδράσει η θυματοποίηση σε κάποιον, σχετίζεται με πολλά άλλα όπως πως θα το αντιμετωπίσει η οικογένεια, τι συναισθηματικά εφόδια έχει ο μαθητής, οι εκπαιδευτικοί πως το χειρίζονται, ανήκει σε κάποια παρέα ο μαθητής, ποιος είναι ο λόγος που του συμπεριφέρονται έτσι;» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Όχι, όχι δεν μπορώ να πω ότι συνδέονται, πάντα μιλάω στο πλαίσιο που βρίσκομαι εγώ, ίσως επειδή βρίσκομαι σε πειραματικό, δεν μπορώ να το συνδέσω, εκτός αν πάμε σε κάποιο σχολείο που είναι μόνο ρομά» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.8 Αντιμετώπιση

6.8.1 Εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και των κατάλληλων υποδομών, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες (n=11) στην έρευνα τόνισαν ότι υπάρχουν ορισμένες δομές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα εστίασαν στην παράλληλη στήριξη, στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και την ένταξη ψυχολόγων στα σχολεία, όμως αναγνώρισαν ότι οι εν λόγω δομές, αν και προβλέπονται, είτε υπολειπονται, είτε δεν είναι αρκετές. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προσπάθειες του κράτους, ιδίως τα τελευταία χρόνια, αλλά ταυτόχρονα τονίζεται πως είναι απαραίτητο να γίνουν και άλλα βήματα προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την ύπαρξη κατάλληλων και απαραίτητων δομών στο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις δίνονται παρακάτω:

«Όχι, δεν υπάρχει κανένα μέτρο όχι, θεωρητικά υποτίθεται ότι υπάρχει ή έγιναν υποτίθεται κάποιες προσπάθειες αλλά δεν τηρούνται όπως πρέπει πιστεύω στα σχολεία, άρα δεν υπάρχει κανένα αποτέλεσμα» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Κοιτάζτε δεν έχουν γίνει πολλά βήματα, τα τελευταία όμως χρόνια με τον να μπουν ψυχολόγοι μέσα στα σχολεία κάτι προσπαθεί να γίνει, όχι όμως άλματα» (Σ-3, μόνη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Οι κατάλληλες υποδομές δεν υπάρχουν, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για παράδειγμα υπάρχει η ενισχυτική διδασκαλία που γίνεται σε μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις συνήθως, που είναι σαν να λέγαμε ως ιδιαίτερο εντός του σχολείου και πάλι δεν είναι αρκετό, δηλαδή για παράδειγμα εγώ έχω 4 ώρες ενισχυτική διδασκαλία φέτος την εβδομάδα τις οποίες 4 ώρες παίρνω τέσσερις διαφορετικούς μαθητές, δηλαδή με κάθε μαθητή που όντως αντιμετωπίζει δυσκολίες με τα μαθήματα το μήνα θα κάνουμε 4 φορές μάθημα, το οποίο θεωρώ ότι είναι σίγουρα κάτι αλλά δεν είναι αρκετό, δεν υπάρχει όχι από το κράτος κάτι αντίστοιχο ούτε από υποδομές ούτε μέριμνα γενικότερα υπάρχει γι αυτούς τους μαθητές και νομίζω αφήνεται στο τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός, στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού θα λέγαμε, δηλαδή με την έννοια το τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός από μόνος του χωρίς να υπάρχει κάτι επίσημο από την πολιτεία ή κάτι να αναφέρεται ρητά από νόμους» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Δεν θα λεγα ότι δεν υπάρχει και τίποτα, ναι τα τελευταία χρόνια έχουμε ξέρω γω λειτουργούν κάποια τμήματα ένταξης, υπάρχουν και τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, λειτουργούν, τώρα σε τι βαθμό και τι αποτέλεσμα έχουν δεν ξέρω, υπάρχουν συνάδελφοι που δουλεύουν πολύ πάνω σ' αυτό, δεν ξέρω κατά πόσο είναι επαγγελματικά όμως, υπάρχει μια είδους υποδομή ας πούμε αλλά δεν υπάρχει και παντού, τελευταία έχουμε και κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που έρχονται κάποιες μέρες τέλος πάντων την εβδομάδα, δηλαδή κάτι γίνεται αλλά δεν ξέρω πόσο αποτέλεσμα έχει» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Ναι, το τελευταίο διάστημα γίνονται όλο και πιο πολλές παρεμβάσεις από το κράτος, με στοχευμένες δράσεις από το Υπουργείο Παιδείας σε όλα τα σχολεία, πλέον υπάρχει κοινωνική λειτουργός και σχολική ψυχολόγος, οι ψυχολόγοι συνεργάζονται σε 4-5 σχολεία σε ένα σχολείο κάθε μέρα, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι στα σχολεία

που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο και κυρίως τους μαθητές» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ωστόσο υπάρχουν εκπαιδευτικοί (n=4) που θεωρούν ότι δεν υπάρχει κάποια οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική και όλα επαφίονται στη διάθεση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Όχι, όχι αυτό είναι σίγουρα όχι δεν υπάρχει τίποτα, δεν υπάρχει κάποιο πλαίσιο» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Όχι, όλα είναι στο χερισμό του κάθε εκπαιδευτικού, τις γνώσεις του και την όρεξη του να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια και τα περιθώρια που έχει από την πολιτική του σχολείου» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Όχι, όχι, γιατί ενώ υπάρχει η τεχνολογία, δεν υπάρχει χρηματοδότηση από το κράτος» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.8.2 Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Όσον αφορά το ζήτημα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, σε γενικές γραμμές, το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων απαντά ότι είτε δεν προβλέπονται είτε ότι είναι ανεπαρκείς συγκεκριμένες δράσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, που να σχετίζονται με ζητήματα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Επτά (7) ερωτώμενοι/ες εμφανίζονται παντελώς αρνητικοί ως προς τη μέριμνα των επίσημων εκπαιδευτικών αρχών για την περαιτέρω κατάρτιση των διδασκόντων, την ίδια στιγμή που επισημαίνουν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός προβαίνει ατομικά στην οιαδήποτε επιμόρφωση με διάφορες δράσεις. Τέτοιες δράσεις είναι επιμορφωτικά σεμινάρια, πανεπιστημιακά μαθήματα και διαλέξεις κ.ά.

«Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα σεμινάρια και τις διάφορες ημερίδες και συνέδρια προσπαθούν να ενημερωθούν ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν κάποιες τεχνικές

και στην πράξη» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Νομίζω όχι δεν υπάρχει, ότι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός από μόνος του, που και πάλι είναι ένα θέμα που βλέπω ας πούμε και με συναδέλφους με αυτά που μιλάμε, δεν τους ενδιαφέρει σε τόσο μεγάλο βαθμό [...] ότι γίνεται προσωπικά από τον καθηθένα δηλαδή, από το υπουργείο δεν υπάρχουν σε καμία περίπτωση τέτοιες είτε σεμινάρια ή από συμβούλους, όσα σεμινάρια έχουμε κάνει από τον σχολικό σύμβουλο ποτέ δεν υπήρξε ως αντικείμενο η σχολική αποτυχία να μας πούνε γενικότερα πως ορίζεται με ποιους τρόπους μπορείς να την αντιμετωπίσεις, οπότε ότι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός μόνος του» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Από την πολιτεία, μόνο τώρα τα εξ αποστάσεως που κάνει κτλ., αν ο ίδιος ο διευθυντής σε κάθε σχολείο δεν απαιτεί για να γίνονται επιμορφώσεις ενδοσχολικές αυτό βοηθάει πάρα πολύ στην καθημερινότητα, και βέβαια η πολιτεία θα πρέπει κάποια στιγμή να οργανώσει καλύτερα την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δηλαδή τα διδασκαλεία όλα αυτά που υπήρχαν κι έχουν καταργηθεί θα πρέπει κάπως να ξαναμπούν σε ισχύ» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

Όπως είπα και σε προηγούμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έχουν ως αποστολή να μορφώσουν τα παιδιά ολόπλευρα, αλλά πρέπει οι ίδιοι να είναι καταρτισμένοι, αυτό που κάνουν είναι να συμμετέχουν συνεχώς σε σεμινάρια, να φροντίζουν να εξελίσσονται παιδαγωγικά ως επιστήμονες και σε συνεργασία με τις ειδικότητες της κοινωνικής λειτουργού και ψυχολόγου, προσπαθούν όσο μπορούν να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις για να αντιμετωπίσουν την σχολική αποτυχία (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Στην πλειοψηφία των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος, αναγνωρίζεται η ύπαρξη μιας στοιχειώδους κατάρτισης, η οποία όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως επαρκής. Αξίζει να σημειωθεί, ότι πολλοί/ες ερωτώμενοι/ες δίνουν έμφαση στην προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος παρακινούμενος από το προσωπικό αίσθημα ευθύνης, αναπτύσσει πρωτοβουλίες, ενημερώνεται και επιχειρεί να εφαρμόσει στην πράξη πρακτικές που ενδεχομένως θα αποβούν βοηθητικές στους/στις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις δίνονται παρακάτω:

«Νομίζω βλέπω ότι υπάρχει πάρα πολύ και από τις νέες γενιές των εκπαιδευτικών, υπάρχει και διάθεση νομίζω για επιμόρφωση, σου λέω για τις νεότερες γενιές χωρίς να θέλω ας πούμε να πω ότι δεν είναι οι παλαιότερες, απλά είναι κάτι το οποίο γνωρίζω για τους νέους συναδέλφους επειδή συναναστρέφομαι περισσότερο και γνωρίζω λίγο πολύ ότι όλοι προσπαθούν να εφοδιαστούν και είναι κάπως τα πράγματα αναγκαστικά να είσαι σ' αυτή την κατεύθυνση» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Νομίζω ναι, ειδικά τα τελευταία χρόνια μέσα από ειδικά σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια πάνω σε τέτοια θέματα σχετικά με τη σχολική αποτυχία» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Μπορώ να πω ότι τον τελευταίο καιρό λόγω του ότι αρκετοί συνάδελφοί μου όπως κι εγώ μόνο και μόνο για να δουλέψουμε έχουμε μια εξειδίκευση παραπάνω είτε με ένα μεταπτυχιακό είτε με κάποια σεμινάρια ακόμα και μέσα από τις επιμορφώσεις που κάνει το ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχει μια Α επιμόρφωση πάνω σε αυτό, αλλά όμως είναι τελείως διαφορετική η επιμόρφωση που έχεις σε θεωρητικό επίπεδο με το πρακτικό κομμάτι μέσα στο σχολείο και πως θα το αντιμετωπίσεις, δηλαδή εξαρτάται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κατά πόσο αυτά τα εργαλεία αυτές τις γνώσεις μπορεί να τις εφαρμόσει εμπράκτως στο σχολείο, θεωρώ όμως ότι όταν έχεις κάποιες θεωρητικές γνώσεις είναι πιο εύκολο να τις κάνεις εφαρμόσιμες παρά να μην τις έχεις καθόλου και να λειτουργείς καθαρά εμπειρικά» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ένας εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον είτε με μεταπτυχιακά προγράμματα και άλλες επιμορφώσεις τις οποίες κάνουν ωστόσο μόνοι τους θα έλεγα πως είναι αρκετά καταρτισμένοι» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ωστόσο υπάρχουν και συνεντευξιαζόμενοι/ες οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά επιμορφωμένοι για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

«όχι δεν υπάρχει θα έλεγα η απαραίτητη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν αυτά τα φαινόμενα» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Πιστεύω πως όχι, ειδικά οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν μείνει λίγο πίσω στα θέματα αυτά, οι υπόλοιποι αν κάνουν κάποιο σεμινάριο ή να συμμετέχουν

σε κάποια ημερίδα ή συνέδριο αλλιώς δεν πιστεύω ότι υπάρχει η ανάλογη κατάρτιση πάνω στο θέμα της σχολικής αποτυχίας» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

6.8.3 Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν μέσω των προσωπικών θέσεων και απόψεων των ερωτώμενων, οι πρακτικές που αξιοποιούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου. Αρχικά, προσδιορίστηκαν οι μέθοδοι που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τις απαντήσεις τους καταδεικνύεται πως η πιο συχνή πρακτική που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Από τις θέσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, αποδίδεται στην ουσία η προσπάθειά τους να επικεντρώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, στο να δημιουργήσουν διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς τους και να συνεργαστούν με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς. Ωστόσο, τόνισαν ότι οι εν λόγω πρακτικές δεν μπορούν να είναι συγκεκριμένες, καθώς εξαρτώνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη βούληση και τη διάθεσή του, τα μέσα που διαθέτει και την προσέγγιση που θα ακολουθήσει, στο πλαίσιο πάντα των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική αίθουσα και συνολικά στη σχολική μονάδα.

«...αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές φορές να κάνουν κάτι διαφοροποιημένο με την έννοια διαφοροποιημένο το ότι θα δώσουν μία φωτοτυπία στο σπίτι για τους μαθητές συγκεκριμένη, για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες θα δώσουν κάτι διαφορετικό που είναι ουσιαστικά στις δυνατότητές τους, επίσης μπορούν να τους βάλουν να καθίσουν στο μπροστινό θρανίο, να τους κάνουν ουσιαστικά σαν βοηθούς τους για να συμμετέχουν λίγο πιο ενεργά σε όλη τη διαδικασία και αυτό να μπορέσει να τους παρακινήσει, που σίγουρα όταν παρουσιάζουν δυσκολίες για παράδειγμα μαθησιακές δεν θα τους βοηθήσει αυτό, απλά θα τους βοηθήσει να τους εντάξει κάπως μέσα στο πλαίσιο της τάξης και σιγά σιγά να μπορέσουν κι αυτοί να πάρουν θάρρος γιατί σίγουρα θα τους βοηθήσει σε όλο αυτό, δηλαδή να κάνουν κάτι διαφοροποιημένο ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί και στη διδασκαλία μπορούν να ο διαφοροποιήσουν λίγο να κάνουν κάποια πράγματα πιο απλά στην τάξη» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Συζήτηση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα, εξατομικευμένη μάθηση σε αυτούς του μαθητές ακόμη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δουλεύοντας με τους μαθητές που έχουν τέτοια προβλήματα, αλλά και με τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας που υπάρχουν στα σχολεία» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως αποστολή να μορφώσουν τα παιδιά ολόπλευρα, αλλά πρέπει οι ίδιοι να είναι καταρτισμένοι, αυτό που κάνουν είναι να συμμετέχουν συνεχώς σε σεμινάρια, να φροντίζουν να εξελίσσονται παιδαγωγικά ως επιστήμονες και σε συνεργασία με τις προηγούμενες ειδικότητες που σου ανέφερα κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο, κάνουν βραχυχρόνια προγράμματα παρέμβασης στους μαθητές αυτούς τα οποία μπορεί να διαρκέσουν 1-2 μήνες και αναλόγως με συνεργασία με τον κοινωνικό λειτουργό ή με τη ψυχολόγο καθώς και με την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου παραπέμπονται οι μαθητές για εξέταση σε βαθμίδες όπως είναι το ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να δουν περισσότερο αν υπάρχουν κάποιες διαταραχές και ποιες, επίσης έρχονται σε επαφή με μονάδες που έχουν οι τοπικές αυτοδιοικήσεις δηλαδή οι δήμοι είτε είναι ψυχολογικής υποστήριξης, είτε είναι σε προγράμματα από τις μονάδες παρέμβασης και υποστηρίζεται το παιδί αλλά αυτό απαιτεί τη σύμφωνη κατάθεση της οικογένειας. Πολλές φορές διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά αυτά, για τα παιδιά αυτά οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να υποστηρίξουν και την οικογένεια γιατί είναι μια διαδικασία που μάλλον θα πρέπει να ολοκληρωθεί και στο σπίτι, γιατί όσες παρεμβάσεις κι αν κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, αν το παιδί πηγαίνει στο σπίτι κι έχει πατέρα μέθυσο ή ασκείται βία μες στο σπίτι μεταξύ των γονέων, ότι και παρέμβαση να κάνεις στο σχολείο αυτό αυτομάτως καταστρέφεται στο σπίτι» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Επικοινωνία με τους γονείς, νομίζω συζήτηση με τον ίδιο τον μαθητή και μπορείς να κάνεις στα πλαίσια του μαθήματος μια διαφοροποιημένη διδασκαλία για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή, ένας τρόπος είναι αυτός, άλλος τρόπος είναι η έμφαση σε κάποια προγράμματα σε κάποιες δραστηριότητες στην τάξη, δηλαδή στη σχέση μεταξύ των μαθητών, να υπάρχει ένα καλό κλίμα νομίζω παίζει πάρα πολύ ρόλο, στο να παρασύρεις ένα μαθητή που έχει σχολική αποτυχία σ αυτό το καλό κλίμα της τάξης, να παρασυρθεί από το καλό κλίμα και να θέλει να είναι ενεργός, η συνεργασία με τον διευθυντή παίζει ρόλο, το κλίμα γενικότερα στο σχολείο και η συνεργασία με τους γονείς παίζει κι αυτοί ρόλο και να κάνεις το μάθημα πιο ελκυστικό βλέποντας τα ενδιαφέροντα του μαθητή σκιαγραφώντας τον περισσότερο σε

βάθος, να τους δώσεις δηλαδή κάποια ερεθίσματα για να του κεντρίσεις το ενδιαφέρον και να συμμετέχει» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αξιοποιούν την πρακτική της εξατομίκευσης διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία, για την παροχή βοήθειας στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα της αποτυχίας, στη βάση διερεύνησης των αναγκών των μαθητών έπειτα κυρίως από συζήτηση, και εκείνη που προβλέπει τη σύναψη επικοινωνιακής συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών, με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ή με το προσωπικό των τμημάτων στήριξης.

«Πιστεύω η εξατομικευμένη μάθηση είναι η καλύτερη πρακτική, μου δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθώ και να καταλάβω τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή που έχει σχολική αποτυχία και μέσα από συζήτηση και φυλλάδια με ειδικές ασκήσεις γίνεται προσπάθεια ώστε το παιδί να καταφέρει σιγά σιγά να καλύψει τις αδυναμίες του» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«...προσπαθώ να δώσω κι άλλα ερεθίσματα στους μαθητές να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους μαθητές όπως ανέφερα με το παράδειγμα της ιστορίας, για να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα και σχεδιαγράμματα που θα δώσω πάλι σε θεωρητικά μαθήματα θα τους βοηθήσει, προσπαθώ να δώσω στους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα με διάφορους τρόπους πέρα από το συνηθισμένο και πάλι αυτό που είπα για τις φωτοτυπίες, δίνω διαφορετικές φωτοτυπίες σε κάποιους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή σε ορθογραφία αντιγραφή δεν θα βάλω την ίδια που θα βάλω στους μαθητές» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Μέσα στο μάθημα την ώρα της διδασκαλίας, προσπαθώ να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στα παιδιά που έχουν περισσότερες ελλείψεις, μαθησιακά κενά κτλ. Τα ενθαρρύνω να εκφράσουν την απορία τους, τα ενθαρρύνω να κάνουν λάθη να μην φοβούνται να μιλήσουν να εκφραστούν, όπως έχουμε πει και πιστεύω έχουν καταλάβει από τα λάθη μας μαθαίνουμε και εκτός ωραρίου αν χρειαστεί και με τους γονείς βέβαια πάνω απ' όλα, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς βοηθάει πάρα πολύ, συνεργασία καλή δηλαδή αμοιβαία συνεργασία με τους γονείς» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«...κυρίως η συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, καθώς και η πραγματοποίηση παρεμβάσεων είναι πρακτικές που εφαρμόζω κι εγώ» (Σ-7,

διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ναι νομίζω σίγουρα συνεργασία με τους γονείς και διάλογο με τον μαθητή και με τον διευθυντή ας πούμε μια ενημέρωση και νομίζω ότι βοηθάει η διαφοροποιημένη διδασκαλία δηλαδή σε έναν μαθητή μπορεί να βάλεις κάτι λιγότερο κάτι πιο εύκολο κάτι που είναι στις ανάγκες του, να βρεις ένα παιχνίδι μια δραστηριότητα που θα του αρέσει και θα είναι πρώτος ας πούμε σ' αυτό, όσον αφορά το μάθημα κάποιες πιο εύκολες ερωτήσεις που να ανταποκρίνονται στο επίπεδό του, μπορεί να τις απαντήσει και να παίρνει και θάρρος ας πούμε, επιβράβευση για να ενισχύσεις και την αυτοπεποίθηση του και το ενδιαφέρον του» (Σ-10, *μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος*)

«Κι εγώ πάνω κάτω τις ίδιες πρακτικές χρησιμοποιώ, κυρίως θα έλεγα την εξατομικευμένη μάθηση θεωρώ ότι είναι πιο αποτελεσματική και μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά» (Σ-11, *μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου*)

«Όπως είπα και πριν, πολύ βασικό είναι να έχεις καλή αλληλεπίδραση με τα παιδιά για να μπορέσεις να κερδίσεις την εμπιστοσύνη τους και να τους δείξεις ότι εδώ είσαι για να τα βοηθήσεις και όχι για να τα λογοκρίνεις και τα στοχοποιήσεις, δίνω έμφαση στα θετικά τους γιατί όλοι οι άνθρωποι έχουν και θετικά και αρνητικά και επίσης να προσπαθήσεις να τονώσεις τις σχολικές τους επιδόσεις στοχεύοντας κυρίως στις αδυναμίες των παιδιών έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με πιο εξατομικευμένες ας πούμε εργασίες ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους και να δουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία» (Σ-13, *μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος*)

Αναφορικά με το κατά πόσο οι πρακτικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας θεωρούνται αποτελεσματικές, σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών κυμαίνονται στο ότι εν μέρει είναι αποτελεσματικές, αλλά αυτό εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση και από τις επικρατούσες συνθήκες. Χαρακτηριστικά, η αποτελεσματικότητά τους καθορίζεται από τον βαθμό που οι προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων είναι συντονισμένες, από τη διάθεση των ίδιων των μαθητών/τριών να βοηθηθούν και από την εξασφάλιση της υποστήριξης της οικογένειας, ωστόσο θεωρούν ότι η όποια βελτίωση θεωρείται παροδική.

«Μπορεί να έχουν αποτέλεσμα για ένα μικρό χρονικό διάστημα, μετά συνήθως γίνονται ξανά τα ίδια, πάλι προσπαθείς μέσα από τη συζήτηση ή λίγο μετά λες αν το

συζητήσεις και με τους γονείς για να βοηθήσουν κι αυτοί κάπως, αλλά άμα δεν αποφασίσει και το ίδιο το παιδί και δεν θελήσει να βοηθηθεί και αυτό, ή αν δεν το πείθει ο δάσκαλος με τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιεί είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Νομίζω στην πλειονότητά τους δεν είναι τόσο αποτελεσματικές, γιατί δεν ξέρω αν φταίνε βέβαια τόσο οι εκπαιδευτικοί ή όλο το σύστημα που λειτουργούμε, όπως είπα πριν και η οικογένεια και όλο αυτό, δηλαδή όταν δεν υπάρχει αυτή η σχέση, δεν ξέρω όμως κατά πόσο δεν μπορώ να πω από την εμπειρία μου ότι μέσα από αυτές τις πρακτικές οι μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες είδαν τα καλύτερα αποτελέσματα στη συνέχεια, νομίζω ότι γίνεται προσπάθεια αλλά δεν υπάρχει συνέχεια αυτό είναι το κακό, κάτι που γίνεται μία χρονιά την άλλη θα πάει κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, κάποιος γονείς μπορεί να μην συνεργάζονται και όλο αυτό δεν βοηθά στο να δούμε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα, δηλαδή θα δεις κάτι προσωρινό αλλά στην ουσία νομίζω ότι δεν βοηθάει μακροχρόνια όλο αυτό, γίνονται προσπάθειες αλλά νομίζω ότι δεν είναι αρκετές για να βοηθήσουν τους μαθητές» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Πολλές φορές λειτουργεί αυτό το πράγμα, λίγες είναι οι περιπτώσεις όμως που θα λυθεί μία και καλή» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Αποτελεσματικές ναι πιστεύω, αν όλα αυτά κυλίσουν όπως πρέπει έτσι, να υπάρχει από όλους τους παράγοντες μια ισορροπημένη υποστήριξη, αλλά εντάξει θέλει σταδιακά, θέλει μεθοδική προσπάθεια και είναι χρονοβόρα δεν γίνεται από τη μία στιγμή στην άλλη» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Από την προσωπική μου εμπειρία ναι, έχω δει να βοηθούνται οι μαθητές» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Νομίζω ότι είναι, αλλά κάποια προβλήματα πάντα υπάρχουν, οπότε χρειάζονται κι άλλες φαντάζομαι, είναι αποτελεσματικές αλλά πάντα δεν είναι αυτές που λύνουν το πρόβλημα ή μπορεί να μην είναι αρκετές ή να χρειάζεται και κάτι παραπάνω σίγουρα» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Ανάλογα θα έλεγα, την προσπάθεια που καταβάλει τόσο ο ίδιος ο μαθητής όσο και οι εκπαιδευτικοί, αν ο εκπαιδευτικός το κάνει μηχανικά για να το κάνει και το ίδιο κάνει και ο μαθητής, τότε νομίζω πως ότι πρακτικές και να ακολουθηθούν δεν πρόκειται να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση παρά μόνο μία πρόσκαιρη και επιφανειακή» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Θα έλεγα ότι δεν είναι πάντα αποτελεσματικές αλλά σίγουρα προσπαθούν να βελτιώσουν την κατάσταση, εννοώ ότι έχουν κάποια θετικά ας πούμε ευεργετικά στοιχεία όλο αυτό, γιατί όταν οι πρακτικές αυτές ακόμα κι αν στο τέλος δεν καταφέρουν να λύσουν το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας ενός μαθητή, αλλά σίγουρα έχουν ευεργετικό χαρακτήρα» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.8.4 Εκπαιδευτική πολιτική για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και κατάλληλων υποδομών, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (n=11) τόνισαν πως δεν υπάρχουν κάποιες ουσιαστικές δομές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

«Όχι δεν υπάρχει απολύτως τίποτα» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Όχι δεν υπάρχει κάτι» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Όχι σε καμία περίπτωση δεν υπάρχουν πολιτικές, ούτε από το κράτος δεν υπάρχει τίποτα ούτε κάποιο πλαίσιο δηλαδή στον τρόπο διαχείρισης των συγκεκριμένων περιστατικών και από τη σχολική μονάδα την ίδια δεν υπάρχει κάποιο πλαίσιο διαχείρισης των περιστατικών βίας» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Όχι, όχι δεν υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική και δεν υπάρχουν και εργαλεία, δηλαδή ένα παιδί να έχει συμπεριφορά τέτοια ας πούμε και νομικά ας πούμε τι μπορείς

να κάνεις» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Από το κράτος εντάζει δεν έχει, δεν ξέρω κάποια μέτρα ειδικά σε σχολεία βέβαια που υπάρχουν κρούσματα που είναι πιο ακραία κ.τ.λ. γιατί εξαρτάται βέβαια και από το σχολικό περιβάλλον που βρίσκεται το σχολείο, η πολιτεία θα μπορούσε να 'χει κάνει, δεν ξέρω αν υπάρχουν κάποιες τεχνικές που βοηθάνε σε αυτές τις περιπτώσεις, η σχολική διαμεσολάβηση που έχω ακούσει κι εγώ θα μπορούσε να βοηθήσει, αλλά θε πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί κάπως για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αυτές οι τεχνικές μέσα σε σχολεία» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

Ωστόσο πέντε (5) εκπαιδευτικοί τόνισαν πως υπάρχουν κάποιες δομές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα εστίασαν στο πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο που ψηφίστηκε στη βουλή και την ύπαρξη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι ή παρουσία τους δεν αποτελεί λύση καθώς η προσέλευση τους στο σχολείο μία φορά την εβδομάδα δεν συνεισφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

«Από πλευρά κρατικής μέριμνας γίνεται προσπάθεια με την ύπαρξη ψυχολόγων μια φορά τη βδομάδα στα σχολεία αλλά δεν επαρκεί ο χρόνος και πραγμάτωση συνεδρίων και μαθημάτων προς τη καταπολέμηση της σχολικής βίας» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Κοίτα τώρα με τους ψυχολόγους που έχουν βάλει στα σχολεία, υπάρχει μια διαφορετική κατεύθυνση, έχουν αλλάξει τα πράγματα λίγο ως προς αυτό, όμως νομίζω είναι αυτό που σου πα και πριν, ότι γίνονται λίγο απλά επιφανειακά για να γίνουν και δεν γίνονται λίγο ουσιαστικά, δηλαδή α να βάλουμε κι ένα ψυχολόγο στα σχολεία, κι έρχεται μια φορά την εβδομάδα σε ένα σχολείο πχ που μπορεί να έχει 250 παιδιά, το θέμα είναι να γίνει κάτι πιο ουσιαστικό, πχ χρειάζεται να έχει ψυχολόγο το σχολείο; Χρειάζεται, χρειάζεται να έχει κοινωνικό λειτουργό για τα θέματα που προκύπτουν χρειάζεται, Πάντως αυτό που λέμε συμπερίληψη δεν έχει γίνει στην πράξη, είμαστε πολύ μακριά από αυτό ακόμη, αυτό χρειάζονται και υποδομές κτιριακές, χρειάζεται να αλλάξουν διάφορα πράγματα» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Νομίζω υποδομές σίγουρα όχι, πολιτικές αυτές που είπα και πιο πριν, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, αυτό, νομίζω απαιτούνται και άλλα» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Νομίζω πως ναι, εκτός από τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς που είπα και πριν, η πολιτεία ψήφισε πρόσφατα ένα νόμο αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία, το οποίο δράσεις και προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

6.8.5 Τρόποι πρόληψης αντιμετώπισης της σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς

Επιπλέον επιχειρήθηκε η διερεύνηση μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, των πρακτικών που χρησιμοποιούν γενικότερα οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας. Αρχικά, έγινε κατατοπιστικός προσδιορισμός των μεθόδων που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια, μέσα από τις απαντήσεις τους, καταδείχθηκε πως οι πρακτικές αυτές αποσκοπούν στη συζήτηση αποφεύγοντας την τιμωρία. Από τις θέσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, αποδίδεται στην ουσία η προσπάθειά τους να επικεντρωθούν στο διάλογο, ο οποίος πραγματοποιείται τόσο με τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες όσο και με το σύνολο της τάξης, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς αλλά και τους γονείς των εμπλεκόμενων παιδιών.

«Νομίζω πάλι κι εκεί η πλειοψηφία προσπαθεί όταν βλέπει κάποιο περιστατικό να το συζητήσει, κάπως να πει στο παιδί ότι δεν είναι σωστό δεν είναι ωραίο, να μπει λίγο στη θέση του άλλου να καταλάβει πως νιώθει και το άλλο παιδί και κάπως έτσι αν μπορέσει να προχωρήσει ή κατάσταση και μετά συνήθως το επόμενο βήμα θα πουν θα το συζητήσουμε με τον διευθυντή και με τους γονείς του κάθε παιδιού» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Κοιτάμε ποιοι έχουν το πρόβλημα ποια παιδιά μεταξύ τους, κουβεντιάζουμε, βάζουμε τώρα και κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους παίζει κι αυτό τώρα κι αυτό πια, γενικά έχουμε μια αίσθηση ότι δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα,

συνήθως προσπαθούμε να το αντιμετωπίσουμε στο πλαίσιο της τάξης αυτό το πράγμα, αλλά αν αυτό δεν γίνεται στο πλαίσιο της τάξης μετά πάμε και παραέξω, διευθυντής, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, εμπλέκουμε και γονείς» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Αν πχ είναι στο διάλειμμα και εντοπιστεί κάποια διένεξη ανάμεσα στους μαθητές, οι εφημερεύοντες πηγαίνουν κατευθείαν πιάνουν τα παιδιά και συζητούν κ.τ.λ. Αν το θέμα εξακολουθεί, επαναληφθεί παίρνουμε τους γονείς τηλέφωνο, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής δηλαδή παίρνει τηλέφωνο, έρχονται οι γονείς στο σχολείο τα συζητάμε τα προβλήματα βλέπουμε δηλαδή ποιες είναι οι ανάγκες του παιδιού, τις αιτίες μάλλον γιατί οδηγήθηκε σε αυτή την συμπεριφορά και προσπαθούμε αν υπάρχει κάποιο θέμα να βρούμε την αιτία και αν μπορούμε να παρέμβουμε και με τη βοήθεια του ψυχολόγου του σχολείου μας και του κοινωνικού λειτουργού, γίνεται παρέμβαση γίνονται ξανά συναντήσεις κ.τ.λ. Μέχρι να λυθεί το θέμα» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Διάλογο, είτε μέσα στην τάξη με όλους τους μαθητές, μάλλον όμως πρώτα το κάνω προσωπικά βγαίνουμε έξω από την τάξη με τον μαθητή και το συζητάμε, διάλογο διάλογο διάλογο μπας και καταλάβει το παιδί ότι η συμπεριφορά του δεν είναι αποδεκτή στο σχολείο, όταν επαναλαμβάνει αυτό πολλές φορές και δεν υπάρχει κάποια άλλη λύση επικοινωνώ και με τους γονείς πολλές φορές τους φωνάζω και στο σχολείο και συζητάμε με το γονέα και το παιδί να βρούμε για πιο λόγο συμπεριφέρεται έτσι και τι μπορούμε να κάνουμε για να σταματήσει αυτό, ποτέ τιμωρία δεν βάζω ποτέ τιμωρία» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Επίσης, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί αναφέρουν και άλλες πρακτικές που χρησιμοποιούνται, είτε αυτές αποτελούνται από διάφορες δράσεις για να αναπτύξουν τα παιδιά την ενσυναίσθηση τους είτε από την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης και διάφορων άλλων πρακτικών (βιβλίο σχολικής ζωής) ενώ γίνεται αναφορά και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας.

«ημερίδες, διαπολιτισμικά προγράμματα, προγράμματα κατά του ρατσισμού, σχολική διαμεσολάβηση» (Σ-2, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Το πρώτο που έχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, έχουμε ένα παρατηρητήριο στο σχολείο, καταγράφουμε δηλαδή τα γεγονότα στο βιβλίο σχολικής ζωής, ο διευθυντής

εποπτεύει όλα τα οποία του αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, όταν υπάρχουν συχνές αναφορές σε μια τάξη που υπάρχει ένας μαθητής ή δύο ή υπάρχουν περισσότεροι μαθητές από δω κι από κει οι οποίοι δημιουργούν τα προβλήματα, τότε πρώτη επαφή γίνεται μέσω του διευθυντή με τους μαθητές αυτούς, δεύτερη επαφή γίνεται με τους γονείς και τρίτη επαφή γίνεται με τους παράγοντες τους υπηρεσιακούς όπως προανέφερα με τον σχολικό σύμβουλο είτε αν χρειαστεί να πάμε σε πιο συγκεκριμένες μονάδες όπως είναι τα κέντρα διαφοροδιάγνωσης» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Συμβουλευμένοι τόσο τους ψυχολόγους όσο και τους κοινωνικούς λειτουργούς, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις κατάλληλες τεχνικές αντιμετώπισης οι οποίες κατά κύριο λόγο επικεντρώνονται θα έλεγα στη συζήτηση με τους μαθητές τόσο ατομικά όσο και στο πλαίσιο του συνόλου της τάξης, το να πας το παιδί στον διευθυντή νομίζω είναι η έσχατη λύση, επίσης συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να βρουν μια ουσιαστική λύση στο πρόβλημα, ενώ χρησιμοποιείται θα έλεγα και η σχολική διαμεσολάβηση, η οποία φέρνει κι αυτή αποτελέσματα» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Θεωρώ ότι το βασικό είναι...εεε...το πρώτο πράγμα που κάνουν είναι δράσεις για τη δημιουργία καλού κλίματος μέσα στη τάξη, μέσα από δραστηριότητες που κάνουν οι ίδιοι είτε με το να συνεργαστούν με άλλους εξωτερικούς φορείς αν θεωρούν ότι δεν μπορεί να επιλυθεί το ζήτημα μέσα στα πλαίσια του σχολείου, είτε με θεατρικά τα οποία μπορεί να δείξουν, είχαμε καλέσει μια θεατρική ομάδα η οποία μας έπαιξε ένα θεατρικό πάνω σε αυτό το κομμάτι με έναν μαθητή που ήταν στοχοποιημένος, απομονωμένος από κάποιους συμμαθητές του και ότι του ασκούσαν ας πούμε bullying, ώστε τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία να καταλάβουν ποιος είναι ο ρόλος, πως είναι να είσαι το θύμα σε μια τέτοια κατάσταση, άρα ουσιαστικά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους, αυτά είναι τα βασικότερα νομίζω» (Σ-13, μόνιμος δάσκαλος, 8 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ενώ μόνο μία (1) εκπαιδευτικός αναφέρεται σε αντιμετώπιση της σχολικής βίας με τιμωρία.

«Όταν υπάρχει βία μέσα στην τάξη υπάρχει τιμωρία, δηλαδή βγάζουμε τα παιδιά έξω από την τάξη για κάποιο χρονικό διάστημα μεγάλο μικρό ανάλογα αν είναι δύσκολο περιστατικό, έπειτα θα φύγουν στην διευθύντρια και ενημερώνεται κατευθείαν ο γονέας, το ίδιο γίνεται και κατά την ώρα του διαλείμματος, δηλαδή δεν μένουνε κρυφές οι παραβατικές συμπεριφορές ή αν είναι μεγάλο το θέμα κατευθείαν

θα ρθουν την επόμενη μέρα οι γονείς» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος).

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί δήλωσαν στις συνεντεύξεις ότι αξιοποιούν στη διδακτική διαδικασία και στη διάρκεια των διαλειμμάτων, για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, την πρακτική της συζήτησης και του διαλόγου τόσο με του θύτες, τα θύματα και τις οικογένειές τους όσο και με άλλους εκπαιδευτικούς για την ανταλλαγή απόψεων και δράσεων.

«Αρχικά συζητάω με τους μαθητές, προσπαθώ ατομικά τον κάθε μαθητή να δω τι ακριβώς έχει γίνει, να καταλάβει για ποιον λόγο έγινε που οφείλετε αυτή η συμπεριφορά, πρώτα με το μαθητή που έχει δεχτεί τη βίαιη συμπεριφορά, τι ακριβώς έχει γίνει για πιο λόγο έγινε, να μου πει τη γνώμη του στη συνέχεια αφού καταλάβω, συζητάω και με τους μαθητές ή τον μαθητή εντός εισαγωγικών τον θύτη για να προσπαθήσω να καταλάβω κι εκεί πέρα πάλι τι έχει γίνει, ξεχωριστά στην αρχή μετά συζητάω μαζί με τους εμπλεκόμενους μαθητές όλους όσους εμπλέκονται για να βρούμε τα παιδιά δηλαδή προσπαθούμε πάλι μέσα από τη συζήτηση να βρουν τα παιδιά μια λύση, να προσπαθήσουμε να λύσουμε, να καταλάβουμε για πιο λόγο έγιναν αν ήταν σωστή αυτή η πράξη, προσπαθούν μόνοι τους στη συνέχεια οι μαθητές να βρουν μία λύση και να ζητήσουνε συγγνώμη αλλά το συγγνώμη να είναι ουσιαστικό και όχι συγγνώμη για να μην μαλώσει ο δάσκαλος, για να λυθεί το θέμα και να καταλάβουν μόνοι τους ότι αυτή η πράξη δεν ήταν σωστή, σε δεύτερο στάδιο αν δω ότι κάτι επαναλαμβάνεται ή συνεχίζεται ότι δεν λυθεί δηλαδή μέσα από συζήτηση ή απλά το συγγνώμη ήταν παροδικό το είπαν απλά για να το πούνε, σε επόμενο στάδιο συνεργάζομαι και με τους γονείς που θεωρώ ότι είναι πολλή σημαντική η συνεργασία. Και με τους εκπαιδευτικούς καταληκτικά ανταλλάσοντας απόψεις, πως το έκανες εσύ, κάποια τέτοια συνεργασία όχι κάτι άλλο με εκπαιδευτικούς» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Διάλογο, είτε μέσα στην τάξη με όλους τους μαθητές, μάλλον όμως πρώτα το κάνω προσωπικά βγαίνουμε έξω από την τάξη με τον μαθητή και το συζητάμε, διάλογο διάλογο μπας και καταλάβει το παιδί ότι η συμπεριφορά του δεν είναι αποδεκτή στο σχολείο, όταν επαναλαμβάνει αυτό πολλές φορές και δεν υπάρχει κάποια άλλη λύση επικοινωνώ και με τους γονείς πολλές φορές τους φωνάζω και στο σχολείο και συζητάμε με το γονέα και το παιδί να βρούμε για πιο λόγο συμπεριφέρεται έτσι και τι μπορούμε να κάνουμε για να σταματήσει αυτό, ποτέ τιμωρία δεν βάζω

ποτέ τιμωρία» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Συζήτηση με τους μαθητές από τη πρώτη μέρα, παιχνίδια ρόλων προς ενσυναίσθηση τόσο για τον θύτη όσο και για το θύμα» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

«Σίγουρα συζήτηση με τους μαθητές και με τους γονείς, δηλαδή ας πούμε στα παιδιά που κοροϊδεύουν κάποιο μαθητή, εντάξει δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι τραγικό μέχρι στιγμής, κυρίως μιλάω στους γονείς των παιδιών που ασκούν βία σε άλλους μαθητές για να τους ενημερώσω, νομίζω ότι παίζει ρόλο πολύ, να έχεις κοινή γραμμή με τους γονείς και να μιλάνε κι αυτοί με τα παιδιά...» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Συζητάω με τους μαθητές τόσο ατομικά όσο και ομαδικά μέσα και έξω από την τάξη, προσπαθώ να τους εξηγήσω ότι τέτοιες πράξεις δεν είναι σωστές, προσπαθώ κατά κάποιο τρόπο να τους καλλιεργήσω την ενσυναίσθηση, να καταλάβουν πως νιώθει ο άλλος το θύμα θα έλεγα στη προκειμένη περίπτωση» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Όσον αφορά στο κατά πόσο οι πρακτικές που εφαρμόζουν για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας κρίνονται αποτελεσματικές, σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών κυμαίνονται στο ότι εν μέρει είναι αποτελεσματικές, αλλά αυτό εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση και από τις επικρατούσες συνθήκες. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητά τους καθορίζεται από τον βαθμό που οι προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων είναι συντονισμένες, από τη διάθεση των ίδιων μαθητών/τριών να βοηθηθούν, από την εξασφάλιση της υποστήριξης της οικογένειας, ενώ τονίζουν ότι απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων να μην έχει πρόσκαιρο χαρακτήρα.

«Αποτελεσματικά κι αυτά, μέχρι ένα βαθμό μπορεί να είναι ανάλογα τις συνθήκες ανάλογα, ανάλογα το παιδί, πάλι μπορεί να μην έχουνε μεγάλη διάρκεια, θέλει μια συνεχή προσπάθεια, μήπως και υπάρξει κάποια βελτίωση αλλά κι αυτό σίγουρο δεν θα είναι» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Επειδή είναι παιδαγωγικές πρακτικές και όχι τιμωρητικές φέρνουν αποτελέσματα, τουλάχιστον στο δημοτικό που είναι πιο μικρά τα παιδιά, αυτές οι πρακτικές έχουν αποτέλεσμα, με τη συζήτηση και το διάλογο γενικά μπορούν να καταλάβουν πάρα πολλά πράγματα τα οποία μπορεί να μην σκέφτονται και με τη συνεργασία με τους

γονείς, νομίζω επιλύονται όλα αυτά, τα περισσότερα εντάξει όχι όλα, αλλά αν ήτανε δέκα τα επτά θεωρώ τα οχτώ λύνονται από αυτές τις πρακτικές» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Κοιτάζετε, αν είπαμε συνεργαστούν όλοι αυτοί οι φορείς υπάρχει αποτέλεσμα, αν η οικογένεια δεν επιμένει σε αυτά που έχουμε πει, δεν συνεργαστεί με τον ψυχολόγο με τους υπεύθυνους, με το σχολείο με τους διευθυντές με τους δασκάλους σίγουρα δεν θα...., αν δεν αλλάξει κάτι, η αιτία βρίσκεται στο οικογενειακό περιβάλλον και είναι η γενεσιουργός αιτία της βίας, αν εκεί δεν γίνει κάποια παρέμβαση και δεν υπάρξει βελτίωση στο οικογενειακό περιβάλλον εε δεν πιστεύω να αλλάξουν πολλά πράγματα, δηλαδή μπορεί να υπάρξει βελτίωση αλλά όχι αυτό που προσδοκούμε» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Είναι αποτελεσματικές όμως τα παιδιά αυτά πρέπει να υποστηρίζονται συνέχεια μέχρι και την αποφοίτησή τους, δεν σημαίνει ότι φέτος αντιμετωπίσαμε ένα περιστατικό με ένα παιδί και το λύσαμε το πρόβλημα, το παιδί μπορεί να αλλάξει περιβάλλον, να πάει σε άλλο σχολείο ή μπορεί να αλλάξει βαθμίδα. Τα παιδιά αυτά δυστυχώς πολλές φορές τα νέα σχολεία που τους υποδέχονται δεν ενημερώνονται τόσο πολύ από τα προηγούμενα σχολεία εκεί υπάρχει ένα κενό, θα πρέπει να υπάρχει λίγη περισσότερη προσπάθεια ώστε ένας φάκελος που τηρείται στο σχολείο και είναι απόρρητος, θα πρέπει να έρχεται σε επαφή το νέο σχολείο, το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον του μαθητή με το προηγούμενο σχολείο για να ενημερωθεί για την προηγούμενη του κατάσταση» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Άλλες φορές ναι, άλλες φορές όχι. Υπάρχουν πρακτικές που δεν φέρνουν αποτέλεσμα πολλές φορές μπορεί να φέρνουν και το αντίθετο αποτέλεσμα, το παιδί να εκφράσει πιο έντονα αυτή τη συμπεριφορά, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που υπάρχει αποτέλεσμα το παιδί ηρεμεί ή σταδιακά μειώνει αυτή συμπεριφορά μέχρι να την εγκαταλείψει τελείως» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Νομίζω είναι, αλλά πάλι θα σου πω εντάξει δεν γιατρεύεις το πρόβλημα, δηλαδή είναι πολύ σημαντικό να το εντοπίσεις νωρίς, πριν ας πούμε πάρει μεγάλη έκταση το θέμα, το πιο σημαντικό είναι να έχεις μια επικοινωνία με τους μαθητές ούτως ώστε να έχουν το θάρρος και να μπορούν να σου μιλάνε και να προλαβαίνεις δηλαδή τέτοια περιστατικά, νομίζω ότι έχουν ένα αποτέλεσμα, αλλά πάλι σου λέω από την

προσωπική μου εμπειρία γιατί δεν έχω δει κάτι ακραίο» (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Τέλος επιχειρήθηκε να διερευνηθεί, μέσω των προσωπικών θέσεων και απόψεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, το κατά πόσο η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια ουσιαστική λύση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια λύση, ωστόσο δεν λύνει το πρόβλημα καθώς σε πολλά σχολεία δεν εφαρμόζεται, ενώ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιηθεί πλήρως.

«Θεωρητικά θα μπορούσε, πρακτικά τώρα δεν ξέρω κατά πόσο γίνεται, γιατί μέχρι στιγμής στα σχολεία δεν νομίζω ότι τη χρησιμοποιούν με το σωστό τρόπο και τις σωστές τεχνικές που υπάρχουν ας πούμε για τη σχολική διαμεσολάβηση, οπότε μπορεί και να μπορεί και όχι» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Μπορεί να αποτελέσει, δηλαδή είναι αυτό το πλαίσιο, όπου οι μαθητές από μόνοι τους θα μπορέσουν να καταλάβουν λίγο τι έχει συμβεί αν έχουν κάνει λάθος πως έχει αισθανθεί ο άλλος, δηλαδή θα μπορέσουν από μόνοι τους να βρουν μία λύση και σίγουρα θα μπορέσει να επηρεάσει την έκβαση ενός περιστατικού γενικότερα αλλά θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι, πρώτα οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να μνησούν και τους μαθητές σε όλο αυτό για να υπάρξουν και διαμεσολαβητές στη συνέχεια μαθητές και μαθήτριες και να μπορέσει λίγο να περάσει στην κουλτούρα του σχολείου όλο αυτό για να μπορέσουν και οι μαθητές να το ενστερνιστούν, αλλά σίγουρα μπορεί να βοηθήσει η σχολική διαμεσολάβηση αλλά θεωρώ ότι δεν γίνεται γενικότερα στα σχολεία που έχω πάει δεν έχει γίνει σε αυτά που έχω δει, αλλά σίγουρα μπορεί να βοηθήσει» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Νομίζω ότι μπορεί, απ' ό,τι εντάξει έχω διαβάσει, νομίζω ότι είναι πολύ καλή ιδέα εκ πρώτης όψεως, νομίζω ότι είναι μια ιδέα διαφορετική, έρχεται ένας τρίτος που δεν είναι ο δάσκαλος, είναι κάποιος ισότιμος κάποιος ομότιμος, νομίζω από ότι έχω δει και έχει εφαρμοστεί έχει αποτελέσματα, κάποια αποτελέσματα τέλος πάντων καλύτερα από τις πιο παραδοσιακές μεθόδους, νομίζω ότι ναι μπορεί ναι, αλλά κοίταξε δεν γίνονται θαύματα επειδή είναι ανθρώπινες σχέσεις και εντάξει υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που θα επηρεάσουνε, νομίζω όμως είναι μια καλή ιδέα, είναι προς

την σωστή κατεύθυνση» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Ναι η διαμεσολάβηση σε όλες τις περιπτώσεις πάντα έχει θετικά αποτελέσματα, πρέπει όμως να είναι αρκετά καταρτισμένος ο εκπαιδευτικός ή κάποιος άλλος με κάποια άλλη ειδικότητα για να μπορέσει να ασκήσει αυτή τη λειτουργία η οποία σίγουρα φέρνει καλά αποτελέσματα, είναι απαραίτητη η σχολική διαμεσολάβηση» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Σίγουρα μπορεί να βοηθήσει, πολλές φορές όταν συζητάτε μεταξύ των μαθητών φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματική η σχολική διαμεσολάβηση» (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Είναι πολύ αποτελεσματική προσέγγιση θα έλεγα, βοηθά τα παιδιά να επιλύουν μόνα τους τις διαφορές τους χωρίς την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών, με τη σχολική διαμεσολάβηση οι συμμαθητές στον ρόλο του διαμεσολαβητή μπορούν να καταλάβουν καλύτερα πως νιώθουν οι συμμαθητές τους τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του θύτη και να μπορέσουν θα έλεγα να συμβιβάσουν τις δυο αντιμαχόμενες πλευρές, άρα θα έλεγα ότι η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να είναι και είναι αποτελεσματική θα έλεγα...» (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Ωστόσο τρεις (3) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική διαμεσολάβηση δεν αποτελεί λύση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, προτάσσοντας κατά κύριο λόγο τη μη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και στη μη εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης σε πρακτικό επίπεδο.

«Αποτελεί επιφανειακή λύση χρειάζεται μεγαλύτερη, χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια και κατάρτιση των εκπαιδευτικών» (Σ-2, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Σε θεωρητικό επίπεδο όλα είναι καλά, τώρα στην πράξη το θεωρώ λίγο δύσκολο τώρα οι συμμαθητές να λύνουν τις διαφορές των άλλων, εδώ δεν μπορούν να τις λύσουν τόσο με τους εκπαιδευτικούς, του ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους γονείς θα τις λύσουν μόνοι τους; Δυσκολεύομαι να το πιστέψω» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

«Όχι, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι πάνω σε αυτό το εργαλείο, δεν είναι καταρτισμένοι από τα ίδια τα Πανεπιστήμια ώστε να μπορέσουν να εκπαιδεύσουν και τους μαθητές που θα αναλάβουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή προκειμένου να μπορεί να διαμεσολαβεί και να επιλύει τις διαφορές των συμμαθητών του» (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η μελέτη των φαινομένων της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία γιατί τόσο η σχολική αποτυχία όσο και η σχολική βία, εμφανίζονται με πολλές μορφές οι οποίες είναι διαφορετικής έντασης και σοβαρότητας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αυτό που γίνεται σαφές είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την αιτιατή απόδοση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας, ερμηνεύοντας δηλαδή τα φαινόμενα που παρατηρούν, αποδίδοντάς τα σε ορισμένα, και μάλλον συγκεκριμένα, αίτια (Γεωργίου κ.ά., 2002).

7.1 Ορισμός σχολικής αποτυχίας

Όσον αφορά τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν υπήρξε ένας ενιαίος ορισμός της. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί όρισαν τη σχολική αποτυχία κυρίως με τη μη ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις του σχολείου, δευτερευόντως στη βάση της χαμηλής σχολικής επίδοσης του/της μαθητή/τριας, ενώ ακολούθησαν και συνδέσεις της σχολικής αποτυχίας με την επανάληψη της τάξης και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τη μη ένταξη των μαθητών/τριών στο κοινωνικό πλαίσιο και την αποτυχία του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν πρωτίστως την αδυναμία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο (Φλουρής, 2019 · Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η σχολική αποτυχία ως φαινόμενο συχνά χρησιμοποιείται εναλλακτικά έναντι των επιπτώσεων της σχολικής αποτυχίας, όπως είναι η επανάληψη της τάξης και η σχολική διαρροή (Φλουρής, 2019 · Psacharopoulos, 2007 · Planet, 2007 · Δήμου, 1999 · Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998 · Ekstrom et al.; 1986). Συνεπώς, οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας δεν διαχωρίζονται από το ίδιο το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, με αποτέλεσμα οι δύο όροι να συγχέονται (Φλουρής, 2019).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι μερικοί εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως αδυναμία στην ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις του σχολείου, γεγονός που επαληθεύεται και από τη βιβλιογραφία (Φλουρής, 2019· Psacharopoulos, 2007· Αμπατζόγλου, χ.χ. · Δήμου, 1999).

Επιπλέον, αυτό που παρατηρείται από τους ορισμούς που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική αποτυχία είναι η διάκριση της κοινωνιολογικής θεωρητικής βάσης για τη σχολική αποτυχία. Χαρακτηριστικά, η σχολική αποτυχία αντιμετωπίζεται είτε ως ατομικό φαινόμενο (υποκειμενικό) είτε ως ετεροπροσδιοριστικό (αντικειμενικό) και επομένως εντάσσεται με αυτόν τον τρόπο στις κοινωνιολογικές θεωρίες για τη σχολική αποτυχία (Μυλωνάς, 2009 · Λάμνιαν, 2002).

Τέλος, γίνεται κατανοητό ότι οι ορισμοί που αποδόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, καταδεικνύουν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα πολυσχιδές φαινόμενο, το οποίο ίσως να έχει τις βάσεις του τόσο στον ίδιο τον μαθητή, όσο και στο περιβάλλον του σχολείου και άρα να μπορεί ερμηνεύεται υπό μία συνδυαστική βάση (Λάμνιαν, 2002).

7.2 Παράγοντες σχολικής αποτυχίας – Σημαντικότεροι παράγοντες

Η σχολική αποτυχία έχει χαρακτηριστεί ότι συνδέεται τόσο με τους ατομικούς παράγοντες, όσο και με τους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες (Φλουρή, 2019). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι σε μεγάλο βαθμό η σχολική αποτυχία δεν είναι το αποτέλεσμα ενός και μόνο παράγοντα, αλλά μάλλον ενός συνδυασμού παραγόντων, που ο κάθε παράγοντας επιδρά περισσότερο ή λιγότερο.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στους παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας, την οικογένεια, το σχολείο, διάφορους ατομικούς και κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες κ.α., με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να έρχονται σε πλήρη συμφωνία με την υφιστάμενη βιβλιογραφία (Φλουρή, 2019 · Κρόκου, 2007 · Planet, 2007 · Αμπατζόγλου, χ.χ · Imbrosciano & Berlach, 2003 · Κάτσικας & Καββαδίας, 2000 · Μιχαλακόπουλος, 2000 · APA, 2000 · Kazdin, 2000 · Conover, 1996 · Zentall, 1993 · Κατάκη, 1985).

Ένας, από τους σημαντικότερους παράγοντες που αναφέρθηκαν είναι η οικογένεια και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή (Χρυσάκης, 1989 · Κάτσικας & Καββαδίας · Desforges, 2003). Στον παράγοντα αυτόν εμπίπτουν με σειρά φθίνουσα, οι συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια, η ασχολία των γονέων με το παιδί και τέλος οι κοινωνικοοικονομικοί. Η πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην «οικογένεια-κοινωνικοοικονομικής τάξης» ως έναν εξαιρετικά κρίσιμο παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει ως επί το πλείστον την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή (Φλουρή, 2019). Ο λόγος για τον οποίο δίνεται

τόσο μεγάλη βαρύτητα στον παράγοντα της οικογένειας σε συνδυασμό με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή είναι ότι η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και κυριότερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου (Sanders & Morawska, 2014).

Γενικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οι οικογενειακοί παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση των παιδιών συνίστανται από τις πεποιθήσεις των γονέων για την εκπαίδευση, τις προσδοκίες τους για τη σχολική πρόοδο, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή δομή, τις πρακτικές πειθαρχίας και το βιοτικό επίπεδο (Κατάκη, 1985 · Χρυσάκης, 1989 · Marjoribanks, 1991 · Wilson & Wilson, 1992 · Marjoribanks, 1997 · Trusty, 1998 · Jeynes, 2005). Από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι, οι συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων που δημιουργεί αρνητικές συνθήκες, η κακή οικονομική κατάσταση των γονέων, είναι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική αποτυχία.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη εμφάνιση σχολικής αποτυχίας είναι το σχολείο και οι δύο κύριες διαστάσεις του: ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική πολιτική. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, διαπιστώθηκε πως το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία. Συγκεκριμένα μέσα από την παροχή και την απρόσκοπτη λειτουργία των κατάλληλων δομών, τους στόχους που θέτει κυρίως αναφορικά με την ύλη που θα πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και που δεν δίνει περιθώρια ευελιξίας στους μαθητές, καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία δεν διαφοροποιούνται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την παροχή ικανού εκπαιδευτικού προσωπικού, επαρκών και κατάλληλων δομών και υποδομών, αλλά και τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών συνολικά (Φλουρής, 2019· 1997· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Faubert, 2012).

Επίσης, η συμβολή του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών, καθώς, μέσα από τις προσδοκίες που διαμορφώνει για τους μαθητές, από το ενδιαφέρον που δείχνει για τους μαθητές του, από την παροχή υποστήριξης, καθοδήγησης και υποκίνησης των μαθητών και μέσα από τις εκπαιδευτικές και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων μελετητών σχετικά με τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως παράγοντα που εμπλέκεται στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Φλουρής, 2019· Faubert, 2012· Λάμνιαν, 2002· Φραγκουδάκη, 1985).

Επόμενος, σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία περιλαμβάνει διάφορες ατομικές συνιστώσες. Στις ατομικές συνιστώσες εμπίπτουν: η προσωπικότητα των μαθητών, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών/ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και ψυχολογικοί παράγοντες, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία αναφορικά με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ΔΕΠΥ και συνολικά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη σχολική επίδοση των μαθητών (Φλουρής, 2019· Κρόκου, 2007· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000· Barkley et al., 1990· Faraone et al., 1993). Η προσωπικότητα των παιδιών επίσης έχει αναφερθεί από αρκετές μελέτες (Turanovic & Siennick, 2022· Okumu, 2020· Φλουρής, 2019· Βασιλούδης, 2014· Slavin, 2007· Kazdin, 2000· Daleiden, 1999· Pine et al., 1999· Ευκλείδη, 1995) ως σημαντικός παράγοντας που καθορίζει αν το παιδί θα επιδείξει ενδιαφέρον για το σχολείο και τη μάθηση ή αντίθετα αν θα εμπλακεί σε δραστηριότητες παραβατικής συμπεριφοράς.

7.3 Ορισμός σχολικής βίας

Σχετικά με τον εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν και σε αυτήν την περίπτωση έναν ενιαίο ορισμό, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα οι συνεντευξιαζόμενοι/ες όρισαν τη σχολική βία, ως την οποιαδήποτε μορφή βίας κατά ατόμου και σχολείου, δευτερευόντως ως λεκτική και σωματική και τέλος ως επαναλαμβανόμενη πράξη προκειμένου να βλάψει κάποιον.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική βία, ως μια οποιαδήποτε μορφή βίας κατά οποιουδήποτε ατόμου αλλά και εναντίον του ίδιου του σχολείου, πράγμα που επαληθεύεται και από τη βιβλιογραφία (Αρτινοπούλου, 2013· Αρτινοπούλου, 2001· Τσαούσης, 1989).

Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην μπορούν να δώσουν ένα ξεκάθαρο ορισμό της σχολικής βίας, καθώς χρησιμοποιούν τον ορισμό της σχολικής βίας με τις διάφορες μορφές της (λεκτική, σωματική κ.α.) (Τσατσάκης, 2019· Μπούνα, 2018· Θάνος, 2017).

Τέλος η παραβατικότητα εκτός από τη βία μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών περιλαμβάνει και μορφές βίας κατά της σχολικής παρουσίας (σπάσιμο τζαμιών, καταστροφή εκπαιδευτικού υλικού, κ.λπ.), γεγονός που επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία (Τσατσάκης, 2019· Θάνος, 2017).

7.4 Παράγοντες σχολικής βίας – Σημαντικότεροι παράγοντες

Η μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους, εισέρχεται 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 (Τσατάκης, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στους παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση σχολικής βίας, την οικογένεια, τα ΜΜΕ και την τεχνολογία, τις παρέες των συνομηλίκων, τους ατομικούς παράγοντες κ.α., γεγονός που συμπίπτει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Τσακαλίδη, 2022· Τσατσάκης, 2019 · Θάνος, 2017 · Κουρκούτας & Θάνος, 2013 · Rigby, 2008 · Prinstein & Dodge, 2008 · Σπινέλλη, 2005 · Κάπαρη, 2013 · Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003 · Pervin & Jhon, 2001 · Τάτσης, 1999 · Βουϊδάσκης, 1995).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι σημαντικότεροι παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικότητας από τους μαθητές είναι οικογενειακοί, τα ΜΜΕ και τεχνολογία και οι ατομικοί.

Συγκεκριμένα, ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει σημαντικά στην εκδήλωση σχολική βίας συνδέεται με το οικογενειακό περιβάλλον. Η οικογένεια ως παράγοντας που οδηγεί τα παιδιά στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς επισημαίνεται και από άλλες έρευνες και μελέτες (Τσακαλίδη, 2022· Τσατσάκης, 2019· Ζάχος, 2018· Κάπαρη, 2013). Στον παράγοντα αυτόν εμπίπτουν, η εκδήλωση βίας στο οικογενειακό περιβάλλον, η διαπαιδαγώγηση και η ασχολία των γονιών με τα παιδιά. Πράγματι, έρευνες και βιβλιογραφικές αναφορές επισημαίνουν τον ρόλο που διαδραματίζει στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, οι συνεχείς καυγάδες, η ενδοοικογενειακή βία, η εγκληματικότητα των γονέων, κ.ά. (Τσατσάκης, 2019· Θάνος, 2017· Rigby, 2008· Πυργιωτάκης, 1994· Φαρσεδάκης, 1986). Πολλοί εγκληματολόγοι επισήμαναν τη σημασία του δυσλειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Τσατσάκης, 2019). Για παράδειγμα, ο Tarde διέκρινε 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 (Vold, Bernard & Snipes, 2002).

Επιπλέον, σημαίνουντα ρόλο στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, παίζει ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών και η ασχολία των γονέων με τα παιδιά. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών και την εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας (Τσατσάκης, 2019· Θάνος κ.α., 2017· Μπουρντιέ, 1994).

Τα ΜΜΕ και η τεχνολογία διαδραματίζουν κι αυτά σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι μαθητές επηρεάζονται από τις σκληρές βίας και τα αρνητικά πρότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ, το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια (Ιωαννίδη & Τραυλός, 2010). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο των ΜΜΕ και της τεχνολογίας για την εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας από τους/τις μαθητές/τριες (Τσατσάκης, 2019· Θάνος κ.α., 2017· Κάπαρη, 2013· Θάνος, 2009· Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003· Gentile, 2003· Βουϊδάσκη, 1995· Νόβα-Καλτσούνη, 1985· Κορωναίου, 1992).

Επιπροσθέτως, συναισθηματικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, όπως ο αποκλεισμός από τους συμμαθητές, η μοναξιά και τα συναισθήματα κατωτερότητας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές στο σχολείο, καθώς είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους ή για να γίνουν αποδεκτοί (Τσατσάκης, 2019· Θάνος κ.α., 2017· Σπινέλλη, 2005).

Ωστόσο, παρατηρείται ότι η παρέα των συνομήλικων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (Τσατσάκης, 2019· Θάνος, 2017· Πανούσης, 2013).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν και τις επιπτώσεις από τον εγκλεισμό των παιδιών και των οικογενειών τους κατά την περίοδο του Covid 19, αναφέροντας πως εξαιτίας των περιορισμών τα παιδιά πιάστηκαν ψυχολογικά με αποτέλεσμα να παρατηρείται έξαρση βίαιων συμπεριφορών στα σχολεία.

7.5 Σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δύο φαινομένων, αποτελώντας κοινή πλευρά του ίδιου νομίσματος.

Συγκεκριμένα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, καθώς μαθητές που παρατηρούνται να είναι αδιάφοροι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και σχολική αποτυχία, προβαίνουν σε βίαιες συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας (Παναγή 2022 · Πασχάλη, 2022 · Βασιλάκη, 2021 · Poskiparta, Salmivalli, Niemi & Lerkkanen, 2021 · Varela, Sánchez, González, Oriol, Valenzuela & Cabrera, 2021 · Varela, Sánchez, González, Oriol, Valenzuela & Cabrera, 2021 · Guo, Weissman & Liu, 2021 · Τζιούφα 2019 · Μποντού, 2019 · Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019 · Bergmann, 2019 · Marucci, Oldenburg, Barrera, Cillessen, Hendrickx & Veenstra, 2019 · Καούρη, 2017 · Estévez, Jiménez & Moreno 2018), επίσης οι μαθητές/τριες αυτοί/ές εξαιτίας των χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων και της σχολικής αποτυχίας συχνά περιθωριοποιούνται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου (Κασωτάκης, 2021).

Στον αντίποδα ορισμένοι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι η σχολική αποτυχία δεν συνδέεται με την εκδήλωση σχολικής βίας, αφού το κάθε παιδί μπορεί να αντιδράσει διαφορετικά, ενώ παραβατικές συμπεριφορές μπορεί να εκδηλώσουν και μαθητές με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις, γεγονός που επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας (Arango, Clark & King, 2022 · Weiss & Nguyen, 2022 · Taliaferro, Doty, Gower, Querna & Rovito 2020 · Βασάλα, 2019 · Κυπριανού, 2017).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κρίνουν πως η σχολική βία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας στους/στις μαθητές/τριες που συνήθως βιώνουν περιστατικά βίας. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, όταν ένα παιδί δέχεται σχολική βία, βιώνει αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν έρχονται σε αντίθεση με τα όσα ισχυρίζονται διάφοροι ερευνητές (Bravo-Sanzana, Bangdiwala & Miranda, 2022 · Huang, 2022 · Laith, & Vaillancourt, 2022 · Zhang & Jiang, 2022 · Hu,

Xue & Han, 2021 · Clemmensen, Jepsen, van Os, Blijd-Hoogewys, Rimvall, Olsen, ... & Jeppesen, 2020 · Kim, Sanders, Makubuya, & Yu, 2020 · Li, Chen & Li, 2020 · Li, Sidibe, Shen, & Hesketh, 2019 · Rodrigues & Stoltz, 2021).

Τέλος, παρατηρείται πως υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν πως η σχολική βία δεν επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών που πέφτουν θύματα παραβατικών συμπεριφορών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από ορισμένες έρευνες (Τσακαλίδη, 2022 · Γεωργακοπούλου, 2020 · Ζάχος, 2018).

7.6 Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Το σύνολο του σχολείου ως θεσμός ενταγμένος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής βρέθηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία, μέσα από την παροχή και την απρόσκοπτη και επαρκή λειτουργία των κατάλληλων δομών, τους στόχους που θέτει κυρίως όσον αφορά στην ύλη που διδάσκονται οι μαθητές χωρίς να δίνονται περιθώρια ευελιξίας, καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία δεν διαφοροποιούνται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για μία ακόμα φορά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης, δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την παροχή επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού, επαρκών και κατάλληλων δομών και υποδομών, αλλά και τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών συνολικά (Φλουρής, 2019 · Faubert, 2012 · Κάτσικας & Καββαδίας, 2000 · Γερμανός, 1999 · Ηλιού, 1997).

Επίσης, διαπιστώθηκε και σημαντική έλλειψη των κατάλληλων δομών και υποδομών στο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Χαρακτηριστικά, ενώ αναφέρθηκε η ύπαρξη δομών όπως τα τμήματα παράλληλης στήριξης και τα τμήματα ένταξης, τονίστηκε πως αυτές οι δομές υπολειτουργούν, ενώ σε ορισμένα σχολεία δεν υφίστανται (Φλουρής, 2019).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφωνούν, ότι η σχολική αποτυχία είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί στην τρέχουσα πραγματικότητα και θεωρούν ότι απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια για υπάρξουν θετικά αποτελέσματα.

Σε μεμονωμένο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα η διαφοροποίηση της ύλης και της διδασκαλίας (εξατομικευμένη διδασκαλία), οι συζητήσεις με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο,

οι πρακτικές αυτές κρίθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μόνο εν μέρει αποτελεσματικές, καθώς, όπως δήλωσαν, απαιτείται μια συνολική πολιτική, η οποία θα εστιάζει στην καλύτερη οργάνωση σχολείου και αναλυτικών προγραμμάτων (εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα στη βάση των αναγκών των μαθητών, ύπαρξη διαφόρων επαγγελματιών υγείας στα σχολεία, εμπλουτισμός διδακτικών προσεγγίσεων), στον επανασχεδιασμό της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, επανεξέταση των δομών των σχολείων καθώς και της ύλης και των ωρών διδασκαλίας, σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων), στην εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους), καθώς και στη συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας (επικοινωνία και ενημέρωση γονέων) (Φλουρής, 2019).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε την ύπαρξη μιας στοιχειώδους κατάρτισης, η οποία όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς βασίζονται στην εμπειρία τους και στην αυτομόρφωσή τους για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Επιπλέον, αν και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που είχε άμεση ή έμμεση σχέση με τη σχολική αποτυχία, εξέφρασαν την επιθυμία για κατάρτιση στο συγκεκριμένο θέμα καθώς και για τη λήψη μέτρων από την πλευρά της πολιτείας. Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου τη σχολική αποτυχία των μαθητών σύμφωνα με διάφορες έρευνες (Φλουρής, 2019 · Rebello de Souza, 2006 · Faubert, 2012) είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επομένως, τα αποτελέσματα από τη μελέτη αυτή δεν έρχονται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και στις δύο περιπτώσεις επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Ωστόσο, ορισμένοι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά επιμορφωμένοι, πως δεν υπάρχει η απαιτούμενη κατάρτιση και πως οι προσπάθειες που γίνονται προς αυτήν την κατεύθυνση, οι οποίες αναγνωρίζονται από ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν επαρκούν.

7.7 Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τονίζει, πως δεν υπάρχουν ουσιαστικές δομές από την πολιτεία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία η οποία αναφέρει ότι, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου έχουν θεσπιστεί πολιτικές και δομές όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε επίπεδο περιφερειακό και σχολικής μονάδας (Τσατσάκης, 2019 · Θάνος, 2017 · Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2016 · Αρτινοπούλου, 2001).

Ωστόσο, μια μικρή μερίδα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι έχουν γίνει κάποια βήματα προς την σωστή κατεύθυνση (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), ωστόσο αυτά δεν είναι αρκετά προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της σχολικής βίας, καθώς θεωρούν πως απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια από την πολιτεία.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας είναι σύμφωνες με το σχολικό κανονισμό και έχουν, κυρίως, παιδαγωγικό και, σε μικρότερο βαθμό, τιμωρητικό χαρακτήρα (Τσατσάκης, 2019 · Αρτινοπούλου, 2001). Και στην παρούσα έρευνα οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα και λιγότερο τιμωρητικό χαρακτήρα.

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 αλλά και διεθνώς (Τσατσάκης, 2019 · Τσατσάκης, Μπούνα, & Θάνος, 2018). Επίσης, προσπαθούν να επικεντρωθούν στο διάλογο, ο οποίος πραγματοποιείται τόσο με τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες όσο και με το σύνολο της τάξης, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς αλλά και τους γονείς των εμπλεκόμενων παιδιών. Εξαιρεση αποτελούν μόνο δύο πρακτικές (η επίπληξη και η ενημέρωση των γονέων) που είναι τιμωρητικές, αλλά έχουν ήπιο χαρακτήρα.

Από την άλλη, πρακτικές που έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα χρησιμοποιούνται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τις πρακτικές όπως: η ωριαία αποβολή και παραπομπή στον διευθυντή. Ωστόσο, οι τιμωρητικές πρακτικές οδηγούν στην περιθωριοποίηση (Θάνος, 2012) και στον στιγματισμό των μαθητών, σύμφωνα με τις

θεωρίες της ετικέτας (Θάνος κ.α., 2017 · Hughes & Kroehler, 2007 · Giddens, 2002 · Mead, 1934).

Η αποτελεσματικότητα των πρακτικών για την αντιμετώπιση αλλά και την πρόληψη της σχολικής βίας και παραβατικότητας των μαθητών αποτελεί το ζητούμενο στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι πρακτικές αυτές είναι εν μέρει αποτελεσματικές, τονίζοντας πως απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια από όλες τις πλευρές.

Τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της πρακτικής της σχολικής διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και παραβατικότητας, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να αποτελέσει μια λύση, όμως θεωρούν ότι δεν λύνει το πρόβλημα καθώς σε πολλά σχολεία δεν γίνεται εφαρμογή της, ενώ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιηθεί πλήρως.

Κεφάλαιο 8^ο Συμπεράσματα-προτάσεις

8.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και τη σχολική βία. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο επιλέχθηκε βάσει της ευκολίας πρόσβασης. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με μεθοδολογικό εργαλείο την συνέντευξη. 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 αποτυχία αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να οριστεί με ευκολία. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι συχνά υπάρχει σύγχυση μεταξύ των επιπτώσεων της σχολικής αποτυχίας και του ίδιου του φαινομένου, της διαφοράς που υπάρχει στον ορισμό της σχολικής αποτυχίας στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και την ερμηνεία του τόσο ως ένα ατομικό (υποκειμενικό), όσο και ως ένα ετεροπροσδιοριστικό (αντικειμενικό) φαινόμενο.
- Παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική αποτυχία είναι οι οικογενειακοί, οι σχολικοί και οι ατομικοί.
- Η οικογένεια βρέθηκε να διαδραματίζει τον πρώτιστο ρόλο, καθώς αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τόσο το οικονομικό, όσο και το μορφωτικό/εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική αποτυχία, μέσα από την επίδρασή τους στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων, της αξίας που δίνουν οι γονείς στην εκπαίδευση, των ερεθισμάτων και των βιωμάτων που αποκτά το παιδί, αλλά και στη θέληση και δυνατότητά τους να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού τους.
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ορίζουν τη σχολική βία με τις διάφορες μορφές τις οποίες εκδηλώνεται.
- Παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική αποτυχία είναι η οικογένεια, τα ΜΜΕ και η τεχνολογία και οι ατομικοί παράγοντες.

- Οι οικογενειακοί παράγοντες και ιδιαίτερα ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού και η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών μέσα στην οικογένεια συμβάλλουν αρκετά στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών.
- Παράγοντες, όπως τα ΜΜΕ και τα ατομικά-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών έχουν σημαντική επίδραση στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών.
- Η σχολική αποτυχία και η σχολική βία έχουν αμφίδρομη σχέση. Η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικών συμπεριφορών από τους μαθητές. Αντίστοιχα η σχολική βία αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας στους μαθητές.
- Απαιτείται συνολικός επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με έμφαση στην αναδιάρθρωση του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και στην καλύτερη συνεργασία γονέων και σχολείου/εκπαιδευτικών.
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (εξατομικευμένη μάθηση).
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο είναι εν μέρει αποτελεσματικές, αλλά αυτό εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση και από τις επικρατούσες συνθήκες.
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και ενέχουν κατά κύριο λόγο τον διάλογο. Αντίθετα, τιμωρητικές πρακτικές χρησιμοποιούνται «λίγο», και μόνο όταν αυτό είναι αναγκαίο.
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της βίας και παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο είναι εν μέρει αποτελεσματικές. Η αποτελεσματικότητα των πρακτικών εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση και από τις επικρατούσες συνθήκες, ενώ μπορεί να έχει παροδικό χαρακτήρα

8.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

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 διεξαχθεί ποσοτική έρευνα, με μεγαλύτερο εύρος για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που αφορά στη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας.
- Χρήση της ποσοτικής μεθόδου, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, τόσο Πρωτοβάθμιας, όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας.
- Να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί έρευνα με τη διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με τη χρήση της μικτής μεθόδου (ποσοτικής και ποιοτικής με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης).
- Να ερευνηθούν αναλυτικά οι διάφορες μορφές βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές με σχολική αποτυχία. Έτσι, θα υπάρχει πιο συγκεκριμένη εικόνα για τη σοβαρότητα των μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας που εκδηλώνουν αυτοί οι μαθητές.
- Οι έρευνες για τη σχολική αποτυχία και τη σχολική βία και παραβατικότητα να επαναλαμβάνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να καταγραφεί η εξέλιξη των φαινομένων τόσο ως προς τη συχνότητα εμφάνισης όσο και ως προς τις μορφές που εκδήλωσής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Σολομών, Ι. Μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Επιστήμες της Αγωγής* (Δεληγιάννη, Μ., Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογία*, Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Στάχυ.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της Πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. (Ιωσηφίδης, Θ., Επιμ – Χρηστίδης, Μ.Θ., Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Planet A.E. (2007) *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Αθήνα: Planet A.E.
- Rigby, K. (2001). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις* (Γιοβαζολιάς, Α., Επιμ - Δόμπολα. Β., Μεατφρ.) Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο εκδοτική)
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (Γ. Πεχτελίδης, Επιμ. - Υ. Κοσμά, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμπίλιωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Αλιμήσης Δ., Γαβριλιάδη Κ., Παπαδοπούλου Π. & Προβατά Α. (2007), *Αντιμετώπιση της Σχολικής Διαρροής – Αναφορά για την Εθνική Κατάσταση*. Πάτρα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Αμπατζόγλου, Γ. (χ.χ.). *Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία*. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_g1/thema_pdf.pdf
- Αραβανής, Γ. (1976). *Κοινωνιολογία και Αγωγή*. Αθήνα: Φελέκης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία και πολιτικές στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Βασιλάκη, Μ. (2021). *Σχολική βία και επιθετικότητα με θύματα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1303>
- Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Βοσνιάδου, Σ. & Παπαθεοφίλου, Ρ. (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουϊδάσκης, Β. (1995). «*Η Τηλεοπτική Βία και Επιθετικότητα και οι Επιδράσεις τους στα Παιδιά και στους Νέους*». Αθήνα: Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗΣ.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Γέρου, Θ. (1991). *Σχολική αποτυχία, αναλφαβητισμός, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Γεωργακοπούλου, Ε. (2020). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία)* Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147633>
- 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.
- 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.
- Γκοτοβός, Α. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του καπνίσματος στα Γυμνάσια και τα Λύκεια*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης (Παραδόσεις)*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Από την πλευρά του μελλοντικού άνδρα κουβαλητή: Μια ερμηνεία για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των δυο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι:*

- Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία.* Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου.* Αθήνα: Gutenberg
- Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ. & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* 5(4), 190-198.
- Ζαραφονίτου, Χ. (2004). *Εμπειρική Εγκληματολογία.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (2017). *Αντισταθμιστική Αγωγή.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζάχος, Δ. (2018). *Αντιλήψεις & Εμπειρίες Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τη Βία και τον Εκφοβισμό στο Ελληνικό Σχολείο.* Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωάννινων, 30 (IKEEART-2018-1321), 7-29.
- Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Μακρή – Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 90-105). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλιού, Μ. (1997). Ο ερευνητής και η ανάγνωση των αριθμών ή το αίνιγμα της σχολικής αποτυχίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 22-25.
- 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. (2021). Αιτιοκρατική προσέγγιση στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας: Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. 2, 51-72.

- Θάνος, Θ. (1999). *Δυσφορία στο σχολείο και αντι-δράσεις των μαθητών. Οι επιδράσεις της αντιφατικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στους μαθητές* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
- 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. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). *Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα. Κοινωνικές Επιστήμες* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Δ/νση), 1, 2012, 125172
- Θάνος, Θ. (2017). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή*. 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. (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., 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. Β. & Σίντος, Σ. (2012). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις και Αντισταθμιστική Αγωγή: Το παράδειγμα του «Νηπιαγωγείου του Δάσους»*. Διαθέσιμο στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/26705>
- Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι. Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεμελή, Ο. (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.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161
- Καντζάρα, Β. (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καούρη, Χ. (2017). *Σχολική βία: διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ψυχολογίας).
- 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
- Καπραβέλου, Α. (2009). *Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση*. Ανακοίνωση στο 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (σσ. 447-455). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5463>

- 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.
- Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 65-74.
- Κασωτάκης, Κ. (2021). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική αποτυχία* (Πτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22993>
- Κατάκη, Χ. (1985). *Σχολική αποτυχία ως σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Ιατρικού Συνεδρίου. Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσικός, Α. (2023). Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=53780&lang=el>
- Κελπανίδης, Μ. (1987). Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 115-148.
- Κορωνάιου, Α. (1992). *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 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.
- 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.

- Κρόκου, Ζ. (2007) *Μαθησιακές Δυσκολίες στο «Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα* (β' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 121-139.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, 261 συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 11- 18), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2012). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λελεδάκης, Α. (2010). Η θεωρία του Π. Μπουρντιέ για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα. Στο Ν. Κονιόρδος (επιμ.) *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα* (σσ. 397- 415). Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκόπουλος, Α. (2013). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ/Νέου Εκπαιδευτικού Υλικού. Παιδαγωγική και διαχειριστική διάσταση (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μαρκουλάτος, Ι. (2007). *Σώμα και νόημα-Δοκίμιο πολιτικής οντολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μουζέλης, Ν. (1995). *Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της δράσης. Στο Κοινωνιολογία της Παιδείας, Δέκα ανακοινώσεις* (Συλλογικό έργο). Αθήνα: Καρδαμίτσας και Δελφίνι
- Μουσούρου Λ.Μ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μποντού, Σ. (2019). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα σε πολυπολιτισμικά γυμνάσια του δήμου Αθήνας. Οι παράγοντες φύλου και φυλής* (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147533>
- Μπουρντιέ, Π. (1994). Το κοινωνικό κεφάλαιο (Προσωρινές σημειώσεις). (Π. Γεωργίου & Θ. Ψυχογιός Μεταφρ.). Στο Π. Μπουρντιέ *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Παρουσίαση-Επιμ.) (91-95). Αθήνα: Δελφίνι
- 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.
- Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αρμός
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουράκης και Θ. Θάνος (Επίμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα* (51-77), Αθήνα: Τόπος
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1985). Η παρουσίαση του εγκλήματος από τον τύπο. *Αστυνομική Επιθεώρηση*, τ. 17-18, σσ. 220.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1995). Η έννοια του πεδίου στο έργο του Pierre Bourdieu. Στο *Κοινωνιολογία της παιδείας. Δέκα ανακοινώσεις* (Συλλογικό έργο). Αθήνα: Καρδαμίτσας και Δελφίνι.

- 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
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος.
- Παναγή, Ν. (2022). *Η βία στο σχολικό περιβάλλον (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου)*.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-72). Αθήνα: ΕΚΚΕΠολύτροπον.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). *Εισαγωγή*. Στο P. Bourdieu, *Μικρόκοσμοι. Τρεις μέλετες πεδίου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2003). *Εισαγωγή*. Στο P. Bourdieu, *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Πανούσης, Γ. (2006). Σχολική αντι-βία. Ασφάλεια ή συνευθύνη; Ελευθεροτυπία.
- Πανούσης, Γ. (2012). Προλογικά. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (σσ. 13-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2017). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Παρασκευόπουλος, Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πασχάλη, Χ. (2022). *Δεξιότητες διαχείρισης ενδοσχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς και σχολικό κλίμα* (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2556>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κυργίου, Ε. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι., & Μακρυνιώτη, Δ. (1995). Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκειουλτούρες. Σύγχρονη Εκπαίδευση: *Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (80), 33-46.
- Σπινέλλη, Κ. (2005). *Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις* (2η έκδ.). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός τραμπουκισμός*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1993). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (45^η Χιλιάδα). Αθήνα: Gutenberg
- Τάτσης, Ν. (1999). *Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες* (β' τόμος - 6η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσεάς 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.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Τζιούφας, Β. (2019). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση κρίσεων λόγω περιστατικών σχολικής βίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Γρεβενών* (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147443>
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2015). *Σχολική βία/ Bullying*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Τσακαλίδης, Μ. (2022). *Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά και τον σχολικό εκφοβισμό στη μαθητική κοινότητα* (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27722>
- Τσαούσης, Δ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46124>
- Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ.-Η. & Τσαμπαρλή, Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97-125.
- Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. Π. (2019). *Σχολική αποτυχία (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/29618?mode=full>
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001). «*Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης...*»: Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Στο: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, τόμος 4ος (σσ. 349- 366). Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ.Σ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.*
- Χριστακοπούλου, Α. Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41-62.
- Χριστοφή, Μ. (2015). *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, 89-120.

Ξενογλώσσες

- Adeyemi, B. (2010). *Teacher-related factors as correlates of pupils' achievement in Social Studies in Southwestern Nigeria*. Ile-Ife:Obafemi Awolowo University.
- Althusser, L. (1970), "Ideology and Ideological State Apparatuses" in *Lenin and Philosophy and other Essays* (1971), translated by Ben Brewster, pp. 121–76. ISBN 0-902308-89-0
- American Psychiatric association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Anderson, T. & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From Playground to Computer. *Young Adult Library Services*, 5(2), 24-27.
- Andoh, B. & Jones, P. (2008). Students' self-assessment in law. *The Law Teacher*, 42(2), 200-212.

- Arango, A., Clark, M., & King, C. A. (2022). Predicting the severity of peer victimization and bullying perpetration among youth with interpersonal problems: A 6-month prospective study. *Journal of Adolescence*, *94*(1), 57-68.
- Barkley, R.A., Fischer, M., Edelbrock, C. S. & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* *29*, 546-557.
- Bartholow, B. D., Dill, K. E., Anderson, K. B., & Lindsay, J. J. (2003). The proliferation of media violence and its economic underpinnings. *Media violence and children*, 1-18.
- Belfield, C. (2008). *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. Washington, DC: World Bank. Ανακτήθηκε από: http://documents.worldbank.org/curated/en/903951468089380959/pdf/700260ESW0P1110_DCostofSchoolFailure.pdf
- Bergmann, M. C. (2022). Comparing school-related risk factors of stereotypical bullying perpetration and cyberbullying perpetration. *European journal of criminology*, *19*(1), 77-97.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, *20*, 899-911.
- Booth, A. & Dunn, J. (1996). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1989) Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, *7*, 14-25.
- Bourke, R. & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(8), 854-867.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contractions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc
- Bravo-Sanzana, M., Bangdiwala, S. I., & Miranda, R. (2022). School violence negative effect on student academic performance: a multilevel analysis. *International journal of injury control and safety promotion*, 29(1), 29-41.
- Braun V. και V. Clarke, 2012, “Thematic analysis” στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 51-77.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis. Analysing qualitative data in psychology*. London: Sage Publications Ltd, 128-47
- Butler, J. (1999). *Performativity’s Social Magic*. In R. Shusterman, *Bourdieu: A critical reader*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Cleary, M. (1998). Stop Bullying – Guidelines For Schools. Retrieved March 15, 2023, by <http://www.nobully.org>
- Clemmensen, L., Jepsen, J. R. M., van Os, J., Blijd-Hoogewys, E. M., Rimvall, M. K., Olsen, E. M., ... & Jeppesen, P. (2020). Are theory of mind and bullying separately associated with later academic performance among preadolescents?. *British journal of educational psychology*, 90(1), 62-76.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys. The culture of gang*. New York: Free Press.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review*, 36, 1002-1019.
- Conover, L. (1996). Gifted and learning disabled: Is it possible? *Virginia Association for the Education of the Gifted Newsletter*, 17(3).
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S. Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: latent classes of perpetrators and victims. *Journal of school psychology*, 89, 51-71.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford: Stanford University Press.

- Daleiden, E., & Chorpita, B. (1999). Factors affecting reliability of clinical judgments about the function of children's school refusal behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 396-406.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). *Who drops out of high school and why? Findings from a national study*. In G. Natriello (Ed.), *School*
- Elliot, R. (1997). *Faking nature: the ethics of environmental restoration*. Psychology Press.
- Epstein, D., Maw, J., Elwood, J. & Hey, V. (1999). Editorial. *International Journal of Inclusive Education: Special issue on boys underachievement*, 2, 3-5.
- Estévez López, E., Jiménez Gutiérrez, T. I., & Moreno Ruiz, D. (2018). *Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems*. *Psicothema*.
- Faraone, S.V., Biederman, J., Lehman, B.K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L.J. Kraus, I., Perrin, J., Chen, W.J. & Tsuang, M.T. (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *J. Abnorm Psychol*, 102, 616–623.
- Faubert, B. (2012). *A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure*. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9flcwwv9tken.pdf?expires=1536590011&id=id&accname=guest&checksum=F377626D123DD5B0D D0ACD680CF58837>
- Fehrmann, P.G., Keith, T.Z. & Reimers, T.M. (1987). Home influence on student learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Ferdig, R. & Kennedy, K. (eds) (2014). *Handbook of K-12 blended and online learning research*. Pittsburg, PA: ETC Press.

- 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.
- Gentile, D.A. (2003). *Media violence and children*. Westport, CT: Praeger Publishing.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.
- 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.
- Hirsch, L., Lowen, C. & Santorelli, D. (2012). *Bully: An action plan for teachers and parents to combat the bullying crisis*. NY: WeinsteinBooks.
- Howard, V.F., McLaughlin, T.F. & Vacha, E.F. (1996). Educational Capital: A Proposed Model and Its Relationship to Academic and Social Behavior of Students at Risk. *Journal of Behavioral Education*, 6(2), 135-152.
- Hu, R., Xue, J., & Han, Z. (2021). School bullying victimization and perpetration among Chinese adolescents: A latent class approach. *Children and Youth Services Review*, 120, 105709.
- Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students’ sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216-232.
- Imbrosciano, A., & Berlach, R. (2003). Teacher perceptions of the relationships between intelligence, student behaviour, and academic performance. *Issues In Educational Research*, 13, 1-10.
- Jaeger, M. M. (2007). Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital. *European Societies*, 9(4), 527- 550.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237-269.
- Jun, L. Y. U., Hao, Z. H. E. N. G., & Lin, F. U. (2022). Relationship between bullying victimization and perpetration, academic achievement and screen time among primary and secondary school students. *中国学校卫生, 43*(4), 557-561.
- Kaiser, B. & Rasminsky, J.S. (2007). *Challenging behavior in young children. Understanding, preventing and responding effectively*. Boston: Pearson.
- Kamal, M. & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in very fast developing Arabian Society. *Oman Medical Journal, 24*(3), 212-217.
- Kanno, Y. & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity, and Education, 9*, 310–328.
- Karp, D. & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth and Society, 33*(2), 249-272.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1998). The politics of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 21*, 245–273.
- Kavale, K.A. (1987). Theoretical issues surrounding severe discrepancy. *Learning Disabilities Research, 3*(1), 12–20. Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1998). The politics of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 21*, 245–273.
- Kazdin, AE. (ed.) (2000). *Encyclopedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association; Oxford. New York: OxfordUniversity Press
- Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., & Yu, M. (2020). *Risk factors of academic performance: Experiences of school violence, school safety concerns, and depression by gender*. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 49, pp. 725-742). Springer US.
- Lai, Y. L. (2022). Review of school violence in Taiwan: prevalence, types, and strategies. *Journal of school violence, 21*(4), 530-535.

- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 101722.
- Li, J., Sidibe, A. M., Shen, X., & Hesketh, T. (2019). Incidence, risk factors and psychosomatic symptoms for traditional bullying and cyberbullying in Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107, 104511.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and youth services review*, 113, 104946.
- Liu, J., Guo, S., Weissman, R., & Liu, H. (2021). Investigating factors associated with bullying utilizing latent class analysis among adolescents. *School psychology international*, 42(1), 11-32.
- Macleod, F. & Golby, M. (2003). Theories of Learning and Pedagogy: issues for teacher development. *Teacher Development*, 7(3), 345-362.
- Mandira, M. R., & Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, 101838.
- Marjoribanks, K. (1991). Relationship of children's ethnicity, gender, and social status to their family environments and school-related outcomes. *The Journal of Social Psychology*, 131(1), 83-91.
- Marjoribanks, K. (1997). Social status attainment of "common man" young adults: Kahl's study extended. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 59-66.
- Martínez-Otero, V. (2021). Coexistence in School: A Proposal for Preventing Violence. *Security in the Global Commons and Beyond*, 207-220.
- Marucci, E., Oldenburg, B., Barrera, D., Cillessen, A. H., Hendrickx, M., & Veenstra, R. (2021). Halo and association effects: cognitive biases in teacher attunement to peer-nominated bullies, victims, and prosocial students. *Social Development*, 30(1), 187-204.

- McCain, B.R. & Leonardo, T. (2001). *Nobody knew what to do: A story about bullying*. Morton Grove. Illinois: Albert Whitman & Company.
- McEvoy, K., Mika, H. & Hudson, B. (2002). Introduction, practice, performance and prospects for restorative justice. *British Journal Criminology*, 42(3), 469-475.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago press
- Needham, B., Crosnoe, R., Muller, C. (2004). Academic Failure in Secondary School: The Inter-Related Role of Health Problems and Educational Context. *Social Problems*. 51(4), 569-586.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Department Working Papers, No. 22, OECD publishing
- O' Brien, M., Brodribb, S., Defingos, M., Forman, F., Gibson, L., Khayatt, D., Kinsman, G. (1983). Feminism and education: a critical review essay. *Women and education*, 12(3):3-13
- Okumu, M., Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., Small, E., & Hong, J. S. (2020). Gender-specific pathways between face-to-face and cyber bullying victimization, depressive symptoms, and academic performance among US adolescents. *Child Indicators Research*, 13, 2205-2223.
- Olweus, D. (1991). 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* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1999). *Sweden. In the nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp.

- Önder, E. (2016). Causes Of School Failure From Teacher And Student's Perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22
- Orsmond, P. & Merry, S. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: a qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 737-753.
- Pervin L.A & John O.P. (2001). *Personality; Theory and Reasearch*. 8 ed. New York: John Wiley & Sons, Inc
- Petridou, A. & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-sectional predictors of 'risk' for school failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 365-382.
- Pine, S.P., Cohen, E., Cohen, P. & Brook, J. (1999). Adolescent Depressive Symptoms as Predictors of Adult Depression: Moodiness or Mood Disorder?, *American Journal of Psychiatry*, 156(1), 133-135.
- Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (Eds.). (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. Guilford Press.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*. European Commission, Monograph.
- Ralston, J. (2005). Nobody knew what to do: A story about bullying. *School Library Journal*, 51(5).
- Rebello de Souza, D.T. (2006). Teacher continued education and school failure: problematizing the argument of incompetence. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- Rigby, D. (2001). Management tools and techniques: A survey. *California management review*, 43(2), 139-160.
- 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. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95–104
- Sahlberg, P. (2009). *A short history of educational reform in Finland*. Accessible at: <http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Finland-Sahlberg.pdf>
- Silva, G. R. R., Lima, M. L. C. D., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de pediatria*, 96, 693-701.
- Sturges, A. (1997). An enigma in our schools: Students who are both academically gifted and learning-disabled. *APEX*, 10(1), 1-9.
- Sutherland, E. (1949). *White color crime*. NY: Dryden Press.
- Svec, H. (1987). Youth advocacy and high school dropout. *The High School Journal*, 70(4), 185-192.
- Taliaferro, L. A., Doty, J. L., Gower, A. L., Querna, K., & Rovito, M. J. (2020). Profiles of risk and protection for violence and bullying perpetration among adolescent boys. *Journal of school health*, 90(3), 212-223.
- Tekel, E., & Karadag, E. (2020). School bullying, school mindfulness and school academic performance: A structural equation modelling study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 129-145.
- Thodelius, C., & Sandén, H. O. (2019). Lethal school violence in Scandinavia: development of an incident typology and suggestions for prevention. *Journal of Risk research*, 22(6), 692-700.
- Tomlinson, S. (1997). Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1), 81-98.
- Tomuletiu, E.A., Monica, F., Mihaela, S., Brindusa, G., Maria, S.A. & Adela, M., (2011). The relation between pupils' learning style and educational performance. *Proceeding Social and Behavioral Sciences*, 11, 1502–1506.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents, *The Journal of Educational Research*, 91(5), 260-270.

- Turanovic, J. J., & Siennick, S. E. (2022). *The Causes and Consequences of School Violence: A Review*. National Institute of Justice.
- Turunen, T., Poskiparta, E., Salmivalli, C., Niemi, P., & Lerkkanen, M. K. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *PLoS one*, *16*(3), e0249112.
- UNESCO, «School Violence and Bullying: Global Status Report», UNESCO, Paris 2017, pp. 17, 29, 31.
- Varela, J. J., Sánchez, P. A., González, C., Oriol, X., Valenzuela, P., & Cabrera, T. (2021). Subjective well-being, bullying, and school climate among Chilean adolescents over time. *School mental health*, *13*(3), 616-630.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection. *School effectiveness and school improvement*, *14*, 321-349.
- Weber, M. (1949). *The Methodology of Social Sciences*. N.Y.: Free Press.
- Wehlage, G.G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.
- Wilson, P. M. & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth & Society*, *24*, 52-70.
- Wolffensperger, Y. & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *38*(1), 16-33.
- Zentall, S.S. (1993). Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, *60*, 143-153.
- Zhang, H., & Jiang, Y. (2022). A systematic review of research on school bullying/violence in mainland China: prevalence and correlates. *Journal of school violence*, *21*(1), 48-59.

Παράρτημα
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

(ερωτήσεις σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού)

- a) Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
- b) Τι ηλικία έχετε;
- c) Εκτός από το βασικό πτυχίο του δασκάλου, έχετε κάποιες άλλες σπουδές/πτυχία;
- d) Τι θέση ευθύνης κατέχετε (διευθυντής, δάσκαλος/α κ.α.)

1. Πώς ορίζετε τη σχολική αποτυχία;
2. α) Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών;
β) Μπορείτε να αναλύσετε λίγο περισσότερο πως καθένας από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζει τη σχολική αποτυχία;
γ) Από αυτούς τους παράγοντες εσείς ποιους αξιολογείτε ως πιο σημαντικούς;
δ) Το μορφωτικό επίπεδο και το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζουν στη σχολική αποτυχία και με ποιον τρόπο;
ε) Ο δάσκαλος και το σχολείο γενικότερα αποτελούν παράγοντα σχολικής αποτυχίας; Συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία του μαθητή;
3. Μπορείτε να σκιαγραφήσετε το προφίλ ενός/μιας μαθητή/τριας που εμφανίζει σχολική αποτυχία;
4. Πως ορίζετε τη σχολική βία;
5. α) Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας από τους μαθητές;
β) Μπορείτε να αναλύσετε λίγο περισσότερο πως καθένας από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζει τη σχολική αποτυχία;
γ) Από αυτούς τους παράγοντες εσείς ποιους αξιολογείτε ως πιο σημαντικούς;
δ) Η εμφάνιση σχολικής βίας επηρεάζεται από την οικογένεια; Πώς επηρεάζει;

ε) Το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα αποτελούν παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας από τους μαθητές;

6. Μπορείτε να σκιαγραφήσετε το προφίλ ενός/μιας μαθητή/τριας που εκδηλώνει σχολική βία

7. Κατά τη γνώμη σας η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας;

8. Αντίστοιχα η σχολική βία (θυματοποίηση) αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας;

9. α) Υπάρχουν από το κράτος και μέσα στο σχολείο η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και οι κατάλληλες υποδομές, για να βοηθούν παιδιά που εμφανίζουν σχολική αποτυχία κατά τη γνώμη σας, και ποιες είναι αυτές;

β) Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα:

- Τι πρακτικές χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσει της σχολικής αποτυχίας των μαθητών;
- Εσείς ποιες (τι) πρακτικές χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίσετε αυτά τα φαινόμενα;
- Είναι αποτελεσματικές αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας; Όχι μόνο προσωπικά, αλλά και γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς. Φέρνουν αποτελέσματα, κατά την προσωπική σας γνώμη;

γ) Οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται κατάλληλα; Υπάρχει μια κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας;

10. α) Κατά τη γνώμη σας υπάρχουν από το κράτος και μέσα στο σχολείο οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές και υποδομές, για τη στήριξη και τη βοήθεια των παιδιών που εκδηλώνουν σχολική βία, και ποιες είναι αυτές;

β) Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχει μια επίσημη πολιτική για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών (που αφορούν παιδιά που εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές);

γ) Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα:

- Τι πρακτικές χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσει της σχολικής βίας από τους μαθητές;
 - Εσείς ποιες (τι) πρακτικές χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίσετε αυτά τα φαινόμενα;
 - Είναι αποτελεσματικές αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας; Όχι μόνο προσωπικά, αλλά και γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς. Φέρνουν αποτελέσματα, κατά την προσωπική σας γνώμη;
- δ) Η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να αποτελέσει λύση για μια ουσιαστική αντιμετώπιση της σχολικής βίας;

Ευχαριστώ πολύ