



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διακρίσεις - Ανισότητα Παιδική Επιθετικότητα

Απόψεις και παρεμβάσεις εκπαιδευτικών
Μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο του Πειραιά



Όνομα φοιτήτριας: **Σκαπινάκη Υπατία**
Α.Μ. 3032201801427

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καρακατσάνη Δέσποινα: Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Νικολακάκη Μαρία: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	9
---------------	---

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Η έννοια της επιθετικότητας.....	14
1.2 Τύποι και χαρακτηριστικά επιθετικότητας.....	16
1.3 Θεωρίες ερμηνείας επιθετικής συμπεριφοράς.....	19
1.3.1 Η επιθετικότητα ως ένστικτο.....	20
1.3.1.1 Οι ψυχοβιολογικές θεωρίες.....	20
1.3.1.2 Η Ψυχανάλυση.....	20
1.3.1.3 Η Εθολογία.....	23
1.3.1.4 Η Νευρολογία.....	24
1.3.2 Η επιθετικότητα ως συνέπεια εξωτερικών παραγόντων.....	24
1.3.2.1 Ψυχολογικές θεωρίες.....	24
1.3.3 Η γνωστική προσέγγιση της επιθετικότητας.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Η έννοια της παιδικής επιθετικότητας.....	30
2.2 Αναπτυξιακά στάδια της παιδικής επιθετικότητας.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΙΤΙΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

3.1 Βιολογικοί Παράγοντες	33
3.2 Ψυχολογικοί Παράγοντες.....	35
3.3 Περιβαλλοντικοί – Κοινωνικοί Παράγοντες.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Μορφές και χαρακτηριστικά σχολικής επιθετικότητας.....	39
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ

5.1 Θύτες.....	42
----------------	----

5.2 Θύματα.....	44
5.3 Μάρτυρες.....	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ49

7.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	50
7.2 Ο ρόλος του Κράτους.....	56
7.2.1 Κρατικά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας	57
7.3 Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας.....	59

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

8.1 Ορισμός ποιοτικής έρευνας.....	63
8.2 Χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας.....	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	67
9.2 Ερευνητική προσέγγιση – ερευνητικό πλαίσιο.....	68
9.3 Δειγματοληψία.....	70
9.4 Εργαλείο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων.....	72
9.5 Διεξαγωγή έρευνας.....	74
9.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	75
9.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

10.1 Προσωπικά στοιχεία- διδακτική εμπειρία και κατάρτιση.....	78
10.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις μορφές της παιδικής επιθετικότητας.....	78
10.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις αιτίες της επιθετικότητας των παιδιών.....	81
10.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της παιδικής επιθετικότητας	82
10.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας	84

10.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του κράτους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας.....87

10.7 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας.....88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....91

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....108

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α- ΟΔΗΓΟΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....127

**Στην οικογένειά μου
και στον λατρευτό μου μπαμπά...**

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας μου, η οποία έγινε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Πολιτικές για τη Μετανάστευση, τις Κοινωνικές Διακρίσεις και την Ιδιότητα του Πολίτη», θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας. Κα Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η γόνιμη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα, η υπομονή που επέδειξε, καθώς και η καίρια καθοδήγησή της συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Η βοήθειά της και η υποστήριξή της συντέλεσαν ουσιαστικά στην διεξαγωγή και εν τέλει στην ολοκλήρωση αυτού του δύσκολου, αλλά εποικοδομητικού στόχου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τους συναδέρφους που συμμετείχαν στην έρευνα καταθέτοντας τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους, αλλά και τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου του Πειραιά που δίχως τη βοήθειά τους η ολοκλήρωση της εργασίας θα ήταν αδύνατη.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για την πολύπλευρη και συνεχή υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας

Περίληψη

Η σχολική επιθετικότητα είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που τα τελευταία χρόνια αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς και σε διάφορες μορφές και προβληματίζει κυρίως εκπαιδευτικούς και γονείς. Η παρούσα έρευνα θα ασχοληθεί με την σχολική επιθετικότητα στην σύγχρονη εποχή για τα παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αιτίες για την εκδήλωση του φαινομένου έχουν τις ρίζες τους σε κοινωνικούς και βιολογικούς παράγοντες. Οι συνέπειες από την εκδήλωση των επιθετικών συμπεριφορών είναι αρκετά σοβαρές και αφορούν τους θύτες, τα θύματα και όλη τη σχολική κοινότητα. Φαινόμενα όπως ο στιγματισμός, η ανισότητα και η διάκριση των επιθετικών παιδιών από το σύνολο του σχολείου αποτελούν αρνητικές συνέπειες της επιθετικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά και καταστρεπτικές για την κοινωνικοποίησή τους και την ψυχική τους ισορροπία, αλλά και την εκπαιδευτική τους πορεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και καθοριστικός στη διαδικασία πρόληψης και αντιμετώπισης των επιθετικών συμπεριφορών, ώστε να μειωθούν οι σοβαρές συνέπειες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Για την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 7 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν μόνιμα σε δημοτικό σχολείο του δήμου Πειραιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έχουν ξεκάθαρη γνώση για την έννοια της επιθετικότητας, αναγνωρίζουν τις μορφές της επιθετικότητας και τα χαρακτηριστικά της κάθε μορφής. Έχουν την πρόθεση να δράσουν άμεσα απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές, με ψυχραιμία, αποτρέποντας τις διακρίσεις και την απομόνωση. Νιώθουν ικανοί να αντιμετωπίσουν τέτοια φαινόμενα λόγω της πείρας τους και της ατομικής τους προσπάθειας και χρησιμοποιώντας μερικά βασικά παιδαγωγικά εργαλεία. Υποστηρίζουν όμως ότι αυτές οι τεχνικές απαιτούν χρόνο και υπομονή για να φανερώσουν θετικά αποτελέσματα, γεγονός που πολλές φορές είναι ματαιωτικό και τους αποθαρρύνει. Τονίζουν ότι υστερούν από οργανωμένες και βιωματικές επιμορφώσεις και από μόνιμες διεπιστημονικές ομάδες, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα οικοσυστημικά. Οι συνέπειες αυτών των συμπεριφορών βαραίνουν τόσο το θύτη με κίνδυνο την χαμηλή του επίδοση, τη μαθητική διαρροή, την περιθωριοποίηση, όσο και το θύμα με ψυχολογικά προβλήματα και σχολική απομάκρυνση. Και οι εκπαιδευτικοί όμως διακατέχονται από επαγγελματικό στρες, φόβο και ματαίωση. Τέλος υποστηρίζουν ότι το κράτος και οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να είναι πιο υποστηρικτικοί και οι προσπάθειές τους να είναι πιο οργανωμένες και αισθητές. Τέλος, μεγάλες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν δεν έχουν την συνεργασία των συναδέλφων τους και των γονιών για την σωστή και συλλογική αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών.

Λέξεις κλειδιά: σχολική επιθετικότητα, εκφοβισμός, στιγματισμός, περιθωριοποίηση, ρόλος εκπαιδευτικού, πρόληψη και αντιμετώπιση επιθετικότητας, θύτης, θύμα, σχολική κοινότητα, συνέπειες επιθετικότητας, παιδαγωγικά εργαλεία, οικοσυστημική προσέγγιση, διεπιστημονικότητα, γονείς και επιθετικότητα

Abstract

School aggression is a major problem which is rapidly growing in various forms over the last years, worrying mostly parents and teachers.

The present research deals with school aggression in modern era for children attending primary school. The causes of the manifestation of this phenomenon have their roots in social-environmental and biological factors. The consequences resulting how aggressive behavior are pretty serious and concern the perpetrators, the victims and the school community as a whole. Phenomena like stigmatization, inequality and the discrimination of aggressive children from the school community have as a result the negative consequences of aggressiveness shown by the children which are devastating not only for their socialization and their mental balance but for their educational future as well. The teacher's role is important and determinant in the process of preventing and dealing with aggressive behavior so as to diminish serious results. The purpose of this research is to show the views and attitudes of the teachers of primary school concerning the prevention and treatment of these behaviors. This research was conducted by interviewing seven educators who work permanently in a primary school of Piraeus. The results have shown that the above mentioned teachers have a crystal clear knowledge of the meaning of aggressiveness, they can identify its forms and they are aware of the features of each form of aggressiveness. They tend to act promptly against such situations in great composure, deterring discriminations and isolation. They feel competent to deal with such cases on account of their experience and their personal effort by using a few basic educational tools. They claim nevertheless that such techniques take time and patience so as to show positive results, a fact that most of the times acts like a deterrent. They also point out that they lack of organized and experiential training as well as standard multidisciplinary teams so as to deal with the problem within the classroom. The consequences of these behaviors pose a threat on the perpetrators low performance at school, dropping out of school, marginalization but they can also create psychologically problems and school alienation for the victim. We also have to mention that the teachers suffer from professional anxiety and fear and defeat. Last but not least they believe that the state and the school counselors should be more supportive and that their efforts should be more organized and of the essence. Finally the educators have to deal with the non co-operation of their colleagues and the children's parents in order to cope as a total with aggressive behaviors.

Key words: school aggression, bullying, stigmatization, marginalization, teacher's role, prevention and confrontation of aggression, perpetrator, victim, school community, consequences of aggressiveness, educational tools, ecological approach, multidisciplinary, parents and aggressive

Εισαγωγή

Η παιδική επιθετικότητα ήταν ένα φαινόμενο που πάντα υπήρχε στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Εκείνο που διέφερε κάθε φορά ήταν ο τρόπος αντιμετώπισης των επιθετικών παιδιών από τον κοινωνικό περίγυρο και από τους δασκάλους τους, καθώς και τις αιτίες που απέδιδαν για την εκδήλωσή τους. Η παιδική επιθετικότητα είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που τα τελευταία χρόνια αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς και σε διάφορες μορφές και προβληματίζει κυρίως εκπαιδευτικούς και γονείς.

Η παρούσα έρευνα θα ασχοληθεί με την παιδική επιθετικότητα στην σύγχρονη εποχή για τα παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μια ηλικιακή και εκπαιδευτική βαθμίδα ιδιαίτερα σημαντική για τη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού, την κοινωνική του αποδοχή, ένταξη και ομαλή λειτουργία (Κωνσταντίνου, Χ. 2015). Φαινόμενα όπως ο στιγματισμός, η ανισότητα και η διάκριση των επιθετικών παιδιών από το σύνολο του σχολείου αποτελούν αρνητικές συνέπειες της επιθετικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά και καταστρεπτικές για την κοινωνικοποίησή τους (Farmer & Xie, 2007). Αν λάβουμε δε υπόψιν μας πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των ουσιαστικών και των υποστηρικτών φιλικών σχέσεων κατά τη διάρκεια των παιδικών χρόνων, η έλλειψη αυτών δημιουργεί σοβαρά ψυχοπαθολογικά προβλήματα στα παιδιά που τους ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους και τους επηρεάζουν στην εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους, αλλά και στην ποιότητα των μετέπειτα σχέσεών τους (Cole & Cole, 2001).

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς να αποτρέπουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του επιθετικού μαθητή τους, να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά, όταν προκύπτουν προβλήματα μεταξύ των μαθητών και να αναπτύσσουν ένα κλίμα στην τάξη που να ευνοεί την ειρηνική μάθηση. Άλλωστε οι δάσκαλοι μπορούν να επηρεάσουν ως ένα βαθμό τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών (Thornton et al, 2000). Το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές του και ο τρόπος διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων, εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (Χήνας & Χρυσοφίδης, 2000).

Η αντίδραση των δασκάλων οφείλει να χαρακτηρίζεται από τη δίκαιη και αντικειμενική μεταχείριση όλων των μαθητών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000) και να εξασφαλίζει την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στο σχολείο (Astor, 1995). Ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις οδηγούν σε απομόνωση, περιθωριοποίηση, έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας. Πρέπει να υπάρχει ο σεβασμός απέναντι σε όλους (Τριβίλα, 1998).

Έτσι, εφελτήριο για την διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός και αντιμετωπίζει από κοντά και καθημερινά το φαινόμενο της παιδικής επιθετικότητας στο δημοτικό σχολείο. Αντιλαμβάνεται τον σημαντικότερο ρόλο του δασκάλου στη διαδικασία πρόληψης και αντιμετώπισης των επιθετικών συμπεριφορών και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, ώστε να διατηρείται η ισορροπία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και στην τάξη και να προάγεται το ειρηνικό κλίμα, ο σεβασμός και η ισότητα.

Η παρούσα ερευνητική εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από επτά (7) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η πολύπλοκη έννοια της επιθετικότητας, όπως σημειώνει και η Bandura (1973) ότι η διεξαγωγή έρευνας στον τομέα αυτό ήταν απλώς η είσοδος σε μια σημασιολογική ζούγκλα ιδεών που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα φαινομένων και δραστηριοτήτων. Στην συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου παρουσιάζονται οι τύποι και τα χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς και οι θεωρίες ερμηνείας τέτοιων συμπεριφορών.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της παιδικής επιθετικότητας, καθώς και τα αναπτυξιακά στάδια που την χαρακτηρίζουν. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν την παιδική επιθετικότητα ως συνέπεια αποτροπής κάποιας εμπρόθετης ενέργειας (Dollard & Miller, 1939) ή ότι είναι αντίδραση για την απόκτηση κάποιας αναμενόμενης αμοιβής ή ότι προκύπτει από τη μίμηση προτύπων ή μέσω της διαδικασίας της ενίσχυσης (Bandura & Walters, 1963). Άλλοι πάλι ερευνητές θεωρούν τις επιθετικές ενέργειες των παιδιών ως ένα συμβολικό παιχνίδι, έχουν βιολογική ή ενστικτώδη βάση και παράγεται αυθόρμητα, αλλά δεν είναι στερεοτυπική ή καθαρά εγγενής, αλλά διαμορφώνεται από το περιβάλλον και διατηρείται από τις γνωστικές δομές του ατόμου (Lorenz K., 1966). Η παιδική επιθετικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή με διάφορους τρόπους. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως εγγενής δηλαδή ως κληρονομημένο ένστικτο ή ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του παιδιού, σύμφωνα με τους ερευνητές, όπως ο Freud, Lorenz & Alder. Επίσης μπορεί να χαρακτηριστεί και ως επίκτητη. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές (Bandura, Dollard, Miller), η παιδική επιθετικότητα μπορεί να αντικατοπτρίζει ένα πρότυπο συμπεριφοράς, το αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων και βιωμάτων του ατόμου – παιδιού. Γενικά οι ερευνητές αδυνατούν εν κατακλείδι να διατυπώσουν ένα ικανοποιητικό ορισμό για την παιδική επιθετικότητα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αιτίες της παιδικής επιθετικότητας. Μερικοί μελετητές αποδίδουν την εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας σε βιολογικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν τα νευρολογικά και προγεννητικά αίτια, τις νευροψυχιατρικές διαταραχές και τη χημική ανισορροπία του οργανισμού (Brennan et al, 1999 Susman, 1999 Raine, 1998 Perry, 1997 Coie & Dodge, 1998), άλλοι σε ψυχολογικούς παράγοντες δηλαδή στον φόβο, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, την επιθυμία για κυριαρχία, την συναισθηματική αστάθεια και την ψύχωση (Cole & Cole, 2002 Ζάχαρης, 1992) και άλλοι σε περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες, όπως τα λανθασμένα γονεϊκά πρότυπα, η έλλειψη ορίων και η ανατροφή των γονιών, η

κακοποίηση, παραμέληση, τα αρνητικά μηνύματα βίας από μέσα ενημέρωσης και τα παιχνίδια, η διαφορετικότητα λόγω φυλής, γλώσσας, κοινωνικού στρώματος, η ύπαρξη ιδιαίτερων ικανοτήτων, η αρνητική επιρροή από τους συνομηλίκους και η αυστηρότητα και επιθετικότητα του εκπαιδευτικού (Cole & Cole, 2002 Sule, 1994 Taussig & Litrownik, 1977 Haggai & Mallum, 2000 Danilewska, J. 2002 Ajeagbu 1999 Olweus, 1993 Rigby, 2008 Krahe, B. 2005 Erikson, 1973).

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια παρουσίαση των μορφών, των χαρακτηριστικών και των τρόπων έκφρασης της σχολικής επιθετικότητας. Αναφέρονται οι διάφορες μορφές σχολικής επιθετικότητας, όπως η συντελεστική, η αυτοκαταστροφική, η παρορμητική, η παρανοϊκή και η εχθρική, που η τελευταία αποδίδεται ως θυματοποίηση ή εκφοβισμός και χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα παιδιά που κάνουν κατάχρηση της δύναμής τους με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου στους άλλους, γιατί έτσι νιώθουν ικανοποίηση (Olweus, 1994 Wang, Tanotti & Nansel, 2009 Rigby, 2008). Κάτω από την ομπρέλα της εχθρικής σχολικής επιθετικότητας είναι ο σεξουαλικός, ο ρατσιστικός, ο διαδικτυακός εκφοβισμός, οι βανδαλισμοί, η αντιδραστική βία, η βία ως προσέλκυση προσοχής (Σπυρόπουλος, 2014 Rigby, 2002) και εκφράζεται άμεσα ή έμμεσα, ως έκδηλη ή λανθάνουσα, με σωματική ή λεκτική ή σχεσιακή βία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται οι προσωπικότητες και τα προφίλ των εμπλεκόμενων σε επιθετικές και βίαιες καταστάσεις. Τα παιδιά ανάλογα με τον ρόλο που έχουν (θύτες, θύματα, μάρτυρες) παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν, όμως πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και στην απόδοση και στην αποκωδικοποίηση των χαρακτηριστικών για τα παιδιά που είναι δέκτες ή πομποί επιθετικών συμπεριφορών. Οι ταμπέλες και η έλλειψη παρατηρητικότητας μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Morrison, 2007 Ανδρέου, 2011 Γεωργίου, 2007 Γιαννακούρα, 2011). Ο ρόλος του μάρτυρα είναι πολύ σημαντικός. Από παλιότερες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι στο 85% των συμβάντων επιθετικότητας και εκφοβισμού υπάρχουν μάρτυρες. Επομένως είναι η μερίδα εκείνη των παιδιών που πρέπει να εκπαιδευτούν και να ενημερωθούν, ώστε να αποτελέσουν πηγή πρόληψης και αναχαίτησης τέτοιων περιστατικών στη σχολική ζωή (Andreou, Didaskalou & Vlachou 2008, Bauman & Yoon, 2014). Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συνέπειες της σχολικής επιθετικότητας στον θύτη, στο θύμα και την σχολική τάξη, αλλά και στον εκπαιδευτικό. Από την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων δεν μένει κανείς ανεπηρέστος. Διαταράσσεται το ειρηνικό και ήρεμο κλίμα της τάξης, πιέζεται ψυχολογικά, αγχώνεται και φτάνει στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης ο εκπαιδευτικός και ελλοχεύει ο κίνδυνος της μειωμένης μαθητικής απόδοσης, της μαθητικής διαρροής, της περιθωριοποίησης, των διακρίσεων, της απομόνωσης, των ψυχοσωματικών και ψυχολογικών προβλημάτων και της συναισθηματικής αστάθειας και του θύτη και του θύματος (Bauman & Yoon, 2014 Sourander, Jensen and Roening 2007 Τσιάντη, 2010 Farmer & Xie, 2007 Farmer &

Xie, 2007 Johnson, 2011 Rigby, 2003 Nancel & al, 2001 Cole & Cole, 2001 Abdullah et al, 2014 Ahmed Mohamed, 2012).

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται οι τρόποι και μηχανισμοί παρέμβασεις και πρόληψης της σχολικής επιθετικότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, του κρατικού μηχανισμού και της σχολικής δομής. Οι εκπαιδευτικοί και η σχολική δομή είναι κατά κύριο λόγο οι υπεύθυνοι για την πρόληψη της επιθετικότητας στα σχολεία, καθώς και για την παρέμβαση και αντιμετώπιση όταν υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές. Το κράτος, με αρμόδιο φορέα το Υπουργείο Παιδείας, χρειάζεται επίσης να λάβει τα απαραίτητα μέτρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σχετικά με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό. Το ελληνικό κράτος και σε συνεργασία με το ευρωπαϊκό δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού έχει εφαρμόσει μερικά προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των ακραίων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού. Οι μαθητές αξίζουν τον σεβασμό και την κατανόηση των γονιών τους και των δασκάλων. Η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνεργασία όλων των φορέων και των γονιών με τους δασκάλους, η ενημέρωση-γνώσεις και η παιδεία είναι οι θεμέλιοι λίθοι για τη μείωση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού (N. Παπαδόπουλος, 1992 Γιώτσα, Ζεργιώτης, 2007 Γιώτσα, Μακρή, Κουτελού, Σταματελάκου & Χαβρελάκη, 2011 Abdullah et al, 2014 Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, Λαρδούτσου, 2004 Smith and Sharp, 1994 Βεγιάννη, 2011 Τσιάντης, 2012 Council of Europe, 2003 Crawford & Bodine, 1997 Gazi & Aksal, 2011 Coleman & Deutsch, 2001 Sven, 2001 Tate, 2007 Mangram & Weber, 2012 Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015 Selg et al, 1997 Olweus, 1997 Coleman, 2003 Τριβίλα, 1998 Thornton et al, 2000).

Έπειτα ακολουθεί το ερευνητικό μέρος που ξεκινά με το όγδοο κεφάλαιο που παρουσιάζεται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας σε σύγκριση με την ποσοτική.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα που στοιχειοθετούν την παρούσα έρευνα, η οποία θα εστιάσει στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Η μελέτη του φαινομένου θα πραγματοποιηθεί σε δημοτικό σχολείο του Πειραιά (μελέτη περίπτωσης).

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που στοιχειοθετούν τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν:

- α) Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την παιδική σχολική επιθετικότητα;
- β) Γιατί τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές;
- γ) Πώς επηρεάζεται η τάξη, το θύμα, ο θύτης και ο δάσκαλος από τις επιθετικές συμπεριφορές;
- δ) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους;
- ε) Πώς νιώθουν και αντιδρούν οι δάσκαλοι απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές;
- στ) Ποια είναι η στάση του κράτους σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές και τον εκφοβισμό;

ζ) Ποια είναι η στάση του σχολείου απέναντι στην επιθετικότητα σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης;

η) Ποιοι είναι οι τρόποι – μέθοδοι που επιλέγει το σχολείο για να αντιμετωπίσει και να προλάβει το διαδικτυακό εκφοβισμό;

θ) Ποια η σχέση εκπαιδευτικών με τους γονείς του σχολείου στο πλαίσιο της στάσης της σχολικής κοινότητας για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας;

Ακολουθεί στο ίδιο κεφάλαιο η ανάλυση του ερευνητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα η παρουσίαση της ποιοτικής προσέγγισης του θέματος ως μελέτη περίπτωσης, καθώς και η παρουσίαση της μεθόδου δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε και είναι η μέθοδος του ομοιογενούς δείγματος και η δειγματοληψία χιονοστοιβάδας. Επίσης, παρουσιάζεται το εργαλείο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων (Πουρκός Μ. & Ίσαρη Φ. 2015) που είναι η συνέντευξη, αλλά και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και πρόκειται για την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015) και ολοκληρώνεται το κεφάλαιο με την παρουσίαση των κριτηρίων εκείνων που πλαισίωσαν την παρούσα έρευνα και διασφάλισαν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Αυτά τα κριτήρια είναι η αξιοπιστία – φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων, η μεταβιβασιμότητα αυτών και η επιβεβαιωσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Lincoln & Guba, 1985 Χασάνδρα Μ. & τον Γούδα Μ. 2003 Cohen, Manion, 1997 Creswell, 2002).

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν λεπτομερώς τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύοντας η ερευνήτρια τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Στο ενδέκατο και τελευταίο κεφάλαιο διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καθώς και οι προτάσεις της ερευνήτριας για μελλοντικά θέματα προς επιστημονική διερεύνηση.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Η έννοια της επιθετικότητας

Η ανθρώπινη επιθετικότητα δεν είναι εύκολα πεδίο για μελέτη. Ο όρος «επιθετικότητα» παρουσιάζει μεγάλη πολυπλοκότητα.. Η Bandura (1973) ισχυρίστηκε ότι η διεξαγωγή έρευνας στον τομέα αυτό ήταν απλώς η είσοδος σε μια σημασιολογική ζούγκλα ιδεών που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα φαινομένων και δραστηριοτήτων.

Η έννοια «επιθετικότητα» καλύπτει μια ευρεία γκάμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ντύλερ Σ, 1989) και μια από τις δυσκολίες είναι ότι δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις διάφορες μορφές της. Ιστορικά ωστόσο έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι ορισμοί. Οι γνώμες και οι απόψεις ποικίλουν, ανάλογα με την θεωρία που ενστερνίζεται ο καθένας. Αρκετοί κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν συγκλίνει γύρω από την ιδέα ότι η επιθετικότητα είναι οποιαδήποτε συμπεριφορά που έχει θεσπιστεί με την πρόθεση να βλάψει ένα άλλο άτομο, που έχει κίνητρο να οδηγήσει σε μια βλάβη (Anderson & Bushman, 2002 Bushman & Huesman, 2010). Ένας τέτοιος ορισμός είναι αρκετά ευρύς, ώστε να συλλάβει την πλήρη γκάμα των επιθετικών συμπεριφορών, λαμβάνοντας υπόψιν και δραστηριότητες που μπορούν να «βλάψουν» ένα άτομο- στόχο, αλλά στον οποίο ο στόχος του τραυματισμού συμφωνεί πρόθυμα (Wayne A. Warburton Craig A. Anderson, 2015).

Ο Stor A. (1979), αναφέρει την επιθετικότητα ως ένα είδος απάντησης που ακολουθεί τη ματαίωση της επιθυμίας ή μιας πράξης που ο στόχος της απάντησης είναι η πρόκληση βλάβης σε έναν οργανισμό.

Ακολούθως ο Merz F. (1965), αναφέρει την επιθετικότητα ως ένα σύνολο συμπεριφορών με τους οποίους στοχεύεται η άμεση ή έμμεση βλάβη ενός ατόμου και τις πιο πολλές φορές ενός συντρόφου του είδους.

Κατά τον Dollard J. (1983), επιθετικότητα είναι κάθε συμπεριφορά που έχει ως τελικό σκοπό και στόχο τον τραυματισμό του προσώπου εναντίον του οποίου κατευθύνεται.

Επιπλέον, ο Mitscherlich καταγράφει την επιθετικότητα ως μια ζωτική δύναμη που παθαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα τις πιο πολλαπλές μεταβολές.

Παρομοίως ο Drever J. θεωρεί την επιθετικότητα ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας εχθρικής συμπεριφοράς (π.χ επίθεσης), ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος, μιας αντίθετης συμπεριφοράς ή ακόμα μιας λιγότερο ή περισσότερο εχθρικής διάθεσης απέναντι στους συνανθρώπους.

Για τον Becker A. ως επιθετικότητα θεωρούνται τα εσωτερικά και τα εξωτερικά συμβάντα, τα οποία προκαλούν βλάβη στα αντικείμενα της επιθετικότητας. Η προσέγγιση αυτή και ερμηνεία της επιθετικότητας παρουσιάζει δύο κατευθύνσεις αυτής της ενέργειας. Την πρωταρχική κατεύθυνση εναντίον

των εξωτερικών αντικειμένων – θυμάτων και μια δευτερογενής κατεύθυνση εναντίον του ίδιου του προσώπου. Επίσης, εδώ γίνεται αναφορά ότι η επιθετική συμπεριφορά δεν εμφανίζεται μόνο ανάμεσα σε άτομα, αλλά και εναντίον αντικειμένων.

Ο Furntratt E. ερμηνεύει ως επιθετικότητα όλους τους τρόπους συμπεριφοράς ατόμων ή ομάδων που προκαλούν βλάβη στους άλλους, τους εξουσιάζουν με βία ή τους στρεσάρουν. Οι επιθετικές αυτές μορφές συμπεριφοράς μπορούν να κατευθύνονται και εναντίον αντικειμένων ή και εναντίον του ίδιου τους του εαυτού.

Ο Brain υποστηρίζει ότι μια συμπεριφορά για να θεωρηθεί επιθετική πρέπει να μπορεί να προκαλέσει εν δυνάμει βλάβη στον δέκτη της, να γίνεται με σκοπό να βλάψει το θύμα, ακόμα κι αν η κρίση του θύματος, του δράστη και ενός εξωτερικού αμερόληπτου παρατηρητή διαφέρει ως προς αυτό το θέμα. Η πρόκληση βλάβης των άλλων με τη μορφή ατυχήματος δεν χαρακτηρίζεται επιθετική συμπεριφορά. Επιπλέον, ο Brain θεωρεί την επιθετικότητα ως τη συμπεριφορά που συνδέεται με την αυξημένη διέγερση του θύτη και προκαλεί αυτή την αποστροφή και δυσαρέσκεια στο θύμα. (Ζαφειροπούλου, 1996).

Με τον όρο “επιθετικότητα” νοείται η εχθρική συμπεριφορά και συγκεκριμένα η ροπή που εμφανίζουν τα άτομα να επιτίθενται με λόγια ή με πράξεις στον ίδιο τους τον εαυτό ή εναντίον των άλλων, που συνήθως έγιναν η αιτία να γίνουν αυτά “επιθετικά” (Βαουϊδάσκης, 1987).

Με τον όρο “επιθετικότητα” εννοούμε τη διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιωτικές επιθετικές καταστάσεις. Αυτή η επιθετικότητα μπορεί να είναι κακοήθης και καταστροφική, αλλά μπορεί να είναι και καλοήθης, όπου η μαχητικότητα του ατόμου να εκφράζεται με την άμιλλα και τη δημιουργικότητα (Moser, 1987).

Στην παρούσα εργασία η επιθετικότητα θα ταυτιστεί με την έννοια της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία προέρχεται κυρίως από την ηθολογία και καλύπτει όλες τις ευέλικτες ή στερεοτυπικές συμπεριφορές αποφυγής ή απειλής. Μέσω αυτών των συμπεριφορών προσδιορίζεται ένας προσωπικός χώρος, στο εσωτερικό του οποίου δε γίνεται ανεκτή η διείσδυση κάποιου άλλου.

Η επιθετικότητα είναι φαινόμενο της κοινωνικής συμβίωσης. Αναφέρεται μόνο σε μια συμπεριφορά και όχι σε μια νοοτροπία ή μια συναισθηματική κατάσταση. Τα συναισθήματα, όπως ο θυμός ή η επιθυμία για το χειρότερο των άλλων και κίνητρα, όπως η επιθυμία για να ελέγξει ή να κερδίσει το περιβάλλον του το άτομο, μπορούν όλα αυτά να συμβάλλουν και να επηρεάσουν ένα άτομο που συμπεριφέρεται επιθετικά, αλλά αυτό από μόνο του δεν είναι επιθετικότητα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι πολλές φορές χρησιμοποιείται εσφαλμένα ο όρος «βία» ως συνώνυμος με τον όρο «επιθετικότητα». Μεταξύ των περισσότερων κοινωνικών ψυχολόγων η βία είναι ένας υποτύπος επιθετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η «βία» είναι επιθετικότητα που προορίζεται να προκαλέσει ακραία ζημιά. Πολλοί κοινωνικοί ψυχολόγοι επεκτείνουν τον ορισμό της επιθετικότητας, ώστε να συμπεριλαμβάνει την πρόκληση σοβαρής συναισθηματικής βλάβης. Έτσι, κάθε βίαιη συμπεριφορά είναι επιθετικότητα, αλλά η περισσότερη επιθετικότητα δεν είναι βία (Wayne A. Warburton & Craig A. Anderson, 2015).

Σαν συμπεριφορά η επιθετικότητα δεν εμφανίζεται πάντα άμεσα και εμφανώς σε όλες τις περιπτώσεις. Πολλές φορές είναι έμμεση και καλυμμένη. Άλλες φορές είναι επιτρεπτή πολιτισμικά δηλαδή φερόμενη με θετικό πρόσημο και άλλοτε ανεπίτρεπτη πολιτισμικά δηλαδή αρνητική (Νέστορας, 1992).

Σύμφωνα με Orpinas & Horne, η επιθετικότητα είναι μια διάθεση του ανθρώπου να κυριαρχεί χωρίς να εξετάζει και να υπολογίζει τα δικαιώματα των άλλων. Οι επιθετικές συμπεριφορές προορίζονται για να βλάψουν ένα άτομο είτε σωματικά είτε συναισθηματικά.

Κατά την άποψη του Roland & Idsoe (2001), η επιθετικότητα μπορεί να οριστεί ως ένα συναίσθημα που τείνει να πληγώσει, να βλάψει ή να καταστρέψει κάτι ή κάποιον.

Ο Nelson (2006) δηλώνει ότι υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ των ατόμων. Οι όροι επιθετικότητα και επιθετική συμπεριφορά χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές αντίστοιχα. Θεωρούνται μέρη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, κάτι ηθικά, ανθρώπινα ή νομικά απαράδεκτο.

Σύμφωνα με τον Tesser (1995), η επιθετικότητα μπορεί να εκφραστεί τόσο με επικοδομητικές, όσο και με καταστρεπτικές συμπεριφορές.

Η επιθετική συμπεριφορά θεωρείται ως αντικοινωνική συμπεριφορά που συμβαίνει σε πολλές καταστάσεις, όταν κάποιος βλάψει τους άλλους τόσο σωματικά, όσο και διανοητικά. Έχει μια επικίνδυνη αντίδραση προς τους άλλους για αυτοάμυνα. Παρατηρείται σε διάφορες καταστάσεις, ανάλογα με το συμφέρον του ατόμου. Καλείται και ως αρνητική συμπεριφορά (Dr. Ram Niwas & Dhanwinder Kaur). Συνοψίζοντας, παρόλο που είναι εμφανές ότι ποικίλλουν οι ορισμοί, ωστόσο η επιθετικότητα περιέχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Προκαλεί φυσικό ή συναισθηματικό πόνο με τη χρήση βίας
 - Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι φυσική, λεκτική ή ψυχολογική
 - Η επιθετική συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη, όχι απλώς ένα μεμονωμένο γεγονός
 - Υπάρχει μια διαφορά ισχύος σε όφελος της επιθετικότητας
- (Συγκολλίτου, 2002)

1.2 Τύποι και χαρακτηριστικά επιθετικότητας

Η ποικιλομορφία των ορισμών της έννοιας της “επιθετικότητας” είναι η αιτία για τη διάκριση των διαφορετικών μορφών επιθετικότητας και των διαφόρων λειτουργιών που η επιθετικότητα μπορεί να εκτελέσει.

Οι Anderson & Huesmann (2003), διακρίνουν τις εξής μορφές επιθετικότητας:

- Τη φυσική επιθετικότητα, όπου προκαλείται φυσική βλάβη σε άλλον (χτυπήματα, κλοτσιές, δαγκώματα)

- Τη φωνητική – λεκτική επιθετικότητα, όπου πληγώνουν το ένα άτομο το άλλο με προφορικό τρόπο.
- Τη σχεσιακή επιθετικότητα, όπου δημιουργούνται πληγές στη φήμη κάποιου ή στις φιλίες κάποιων μέσω του τι λέγεται στους άλλους ψηφιακά ή προφορικά.

Επίσης, οι Anderson & Huesmann (2003) διαχωρίζουν την επιθετικότητα ως άμεση, όταν έχουμε τη φυσική παρουσία του θύματος και έμμεση δηλαδή την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς εν τη απουσία του θύματος (διάδοση φημών ή καταστροφής αντικειμένου που άνηκε στο θύμα).

Ακόμη, η επιθετικότητα μπορεί να διαφέρει και ανάλογα με τη λειτουργία. Υπάρχει η συναισθηματική, αντιδραστική, παρορμητική επιθετικότητα, όπου το άτομο αντιδρά επιθετικά σε μια πρόκληση, την ενεργητική, προγραμματισμένη, ή ψυχρή επιθετική συμπεριφορά, όπου αυτή συνεπάγεται ένα θεμιτό και σκόπιμο σχέδιο για να βλάψει κάποιον και να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα και την επιθετικότητα που μπορεί να είναι μια αυτόματη απόκριση ως μηχανισμός αυτοπροστασίας.

Μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για την προσέγγιση και για την κατανόηση της λειτουργίας της επιθετικότητας είναι να εντοπιστούν οι επιθετικές πράξεις σε τρεις διαστάσεις:

- Στον βαθμό στον οποίο ο στόχος είναι να βλάψει ο δράστης προς όφελός του το θύμα
- Το επίπεδο των εχθρικών ή αναστατωμένων συναισθημάτων όπου υφίστανται
- Και ο βαθμός στον οποίο αυτή η επιθετική πράξη γίνεται αποδεκτή (Anderson & Huesmann 2003)

(Wayne A Warburton & Craig A Anderson, 2015).

Ακολούθως, και ο J. Ranschburg εξετάζει την επιθετικότητα σε τρεις διαστάσεις:

- Σύμφωνα με το ηθικό περιεχόμενο της συμπεριφοράς
- Σύμφωνα με την επιθετικότητα που προκλήθηκε
- Σύμφωνα με τον χαρακτήρα της

Η επιθετικότητα μπορεί να χωριστεί σύμφωνα με το ηθικό περιεχόμενο της συμπεριφοράς σε:

- Κοινωνική επιθετικότητα – καταστροφική ενεργώντας κατά της κοινωνίας
- Κοινωνική επιθετικότητα – που εξυπηρετεί τα συμφέροντα ενός ατόμου και μιας κοινωνίας

Σύμφωνα με την επιθετικότητα που προκλήθηκε, έχουμε την :

- Ενόργανη επιθετικότητα. Η επιθετική συμπεριφορά ενός ατόμου είναι ο μόνος τρόπος για ικανοποιήσει κάποιον άλλο σκοπό, να πραγματοποιήσει κάποια σχέδια, στόχους και προθέσεις.
- Συναισθηματική επιθετικότητα. Η συμπεριφορά αυτή δεν έχει καμία σχέση με την ικανοποίηση οποιωνδήποτε αναγκών, αλλά έχει ως μοναδικό σκοπό την πρόκληση βλάβης ή τραυματισμού σε κάποιον. Ένα άτομο είναι επιθετικό έχοντας εσωτερικά κίνητρα και η επιθετική του συμπεριφορά δεν σχετίζεται με άλλα οφέλη.

Σύμφωνα με τον χαρακτήρα της, έχουμε :

- Την ενδοειδική επιθετικότητα, όπως ο αγώνας μεταξύ ανδρών με τα ίδια προσόντα.
- Την επιθετικότητα σε μεσοπρόθεσμη βάση, αλλιώς γνωστή και ως λεηλασία π.χ επίθεση για την κατάκτηση φαγητού.

- Την αμυντική επιθετικότητα ενός άνδρα ή γυναίκας για την υπεράσπιση της επικράτειάς του/της και των δικαιωμάτων τους

- Την επιθετικότητα για αυτοάμυνα (J. Ranschburg, 1993)

Ο Z. Skorny με τη σειρά του, διακρίνει δύο τύπους επιθετικότητας:

- Τη φυσική επιθετικότητα που εκδηλώνεται με χτυπήματα, σε ζημιά ή καταστροφή που πραγματοποιείται στη δημόσια ή ιδιωτική ιδιοκτησία

- Τη λεκτική επιθετικότητα που εκδηλώνεται με προσβολές, υπαινιγμούς, ισχυρισμούς αδικαιολόγητων υποψιών ή κατηγοριών ταπεινώνοντας ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και προκαλώντας το αίσθημα τραυματισμού.

Ο Z. Skorny επίσης αναδεικνύει τις εξής μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να ληφθούν ως επιθετικότητα:

- Απευθείας επιθετικότητα, η οποία μπορεί να απευθύνεται σε άτομα που είναι η αιτία της απογοήτευσης

- Εκτοπισμένη επιθετικότητα, που απευθύνεται σε ανθρώπους που δεν έχουν καμία σχέση με την απογοήτευση που υπέστη ένα άτομο (Z. Skorny, 1987).

Ο αναφερόμενος συγγραφέας παρουσιάζει επίσης μια κατανομή της επιθετικότητας που υιοθετήθηκε από τον κλάδο των επιστημών της ψυχολογίας. Έτσι, διακρίνουμε την επιθετικότητα της απογοήτευσης, τη μιμητική, την οργανωτική και την παθολογική:

- Η επιθετικότητα της απογοήτευσης είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής ψυχρότητας των γονέων, της υπερβολικής τους σοβαρότητας, καθώς και τη χρήση της σωματικής τιμωρίας. Είναι επίσης η απάντηση στην ανάγκη αυτοπεποίθησης που προκύπτει από τις παρα πολλές απογοητεύσεις και διαταγές από ενήλικες, τον υπερβολικό περιορισμό της ανεξαρτησίας των παιδιών και των εφήβων. Η υπόθεση της επιθετικότητας της απογοήτευσης προβάλλεται και από τον J. Dollard, όπου ισχυρίζεται ότι “ κάθε απογοήτευση οδηγεί πάντα σε κάποια μορφή επίθεσης”.

- Η μιμητική επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα μιας ακούσιας μίμησης μοντέλων επιθετικής συμπεριφοράς με την οποία ένα άτομο έρχεται σε επαφή στον περιβάλλοντα χώρο του. Το ρόλο – μοντέλο παίζει μερικές φορές η συμπεριφορά των γονέων, των συναδέρφων, των γειτόνων, αλλά και τα παιχνίδια υπολογιστών, τις ταινίες κ.α

- Οργανωτική επιθετικότητα. Το μοτίβο της μπορεί να εντοπιστεί σε συγκεκριμένους στόχους μιας δράσης. Η επιθετικότητα παίζει το ρόλο ενός μέσου για την επίτευξη του στόχου. Η αιτία εκδήλωσης αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να βρεθεί σε μια λανθάνουσα διαμορφωμένη ιεραρχία αξιών ή στην πίστη της ανωτερότητας κάποιου ή στα ειδικά προνόμια κάποιου (π.χ ένα παιδί αντλεί χρήματα από άλλα παιδιά με τη χρήση βίας, απειλώντας τους με ξυλοδαρμό και στην περίπτωση που η εντολή του δεν πραγματοποιηθεί, συνειδητοποιεί τις απειλές του. Εάν όμως η ενέργεια αυτή πραγματοποιηθεί αρκετές φορές, τότε θα σταθεροποιηθεί και θα παγεωθεί).

ο Παθολογική επιθετικότητα. Σύμφωνα με τον K. Dabrowski, η παθολογική επιθετικότητα μπορεί να ανιχνευθεί σε παιδιά με:

α) ψυχοκινητική υπερκινητικότητα (νευρωτικά παιδιά)

β) επιληψία. Πριν από τα επιληπτικά επεισόδια, κάποια παιδιά εμφανίζουν αυξημένη συναισθηματική ευερεθιστότητα, μπορεί να είναι κακόβουλα και ενοχλητικά.

γ) σχιζοφρένεια. Τέτοιες καταστάσεις είναι ανεξέγκτες. Αυτά τα παιδιά επιτίθενται στους κοντινούς τους ανθρώπους ή καταστρέφουν διάφορα αντικείμενα.

δ) ψυχοπάθεια. Τα ψυχοπαθητικά άτομα δεν μπορούν να βιώσουν συναισθήματα καλοσύνης και συμπάθειας προς τους άλλους ανθρώπους (Z. Skorny, 1987).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Feshbach (στον Κιτσάκη, 2010) έχουμε τρεις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Οι απόψεις του περί τύπων της επιθετικής συμπεριφοράς συμφωνούν εν μέρει με τους τύπους των Anderson & Huesmann. Συγκεκριμένα :

ο Η παρορμητική ή εκφραστική επιθετικότητα. Το άτομο εκδηλώνει μια τυχαία συμπεριφορά χωρίς να έχει στόχο να βλάψει κάποιον.

ο Η εχθρική επιθετικότητα. Το άτομο έχει επιθετική συμπεριφορά επειδή έχει την απρόκλητη διάθεση να προκαλέσει ζημιά σε τρίτους.

ο Η συντελεστική επιθετικότητα. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ένας συγκεκριμένος στόχος, όπως η απόκτηση ενός αντικειμένου ή η κυριαρχία του σε ένα χώρο και η ζημιά σε τρίτους είναι παράπλευρη απώλεια.

Η διαφορά της εχθρικής από τη συντελεστική επιθετικότητα είναι ότι στην συντελεστική επιθετικότητα το άτομο επιδιώκει να προκαλέσει ένα ζημιόγONO αποτέλεσμα, αλλά δεν στοχεύει σε συγκεκριμένο πρόσωπο. Εν αντιθέση, η εχθρική επιθετικότητα ασκείται επαναλαμβανόμενα και προς ένα συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος τις περισσότερες φορές βλάπτεται.

1.3 Θεωρίες ερμηνείας επιθετικής συμπεριφοράς

Οι θεωρίες που ερμηνεύουν τη επιθετικότητα χωρίζονται σε τρία σχολεία – κατευθύνσεις :

ο Εκείνοι που θεωρούν την επιθετικότητα ως προϊόν ενστίκτου

ο Εκείνοι που την βλέπουν ως μια προβλέψιμη αντίδραση σε καθορισμένα ερεθίσματα

ο Και εκείνοι που θεωρούν ότι καθιερώθηκε ως συμπεριφορά μέσω μάθησης.

Οι τρεις αυτές κατευθύνσεις σχηματίζουν μια συνέχεια κατά την οποία στο ένα άκρο η επιθετικότητα θεωρείται ως συνέπεια αμιγώς έμφυτων παραγόντων και από την άλλη αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων (Maire A. Dugan, 2004).

Έτσι, ο Γεώργας (1995) διαχωρίζει τις θεωρίες ερμηνείας της επιθετικής συμπεριφοράς σε ψυχοβιολογικές (ψηχανάλυση, εθολογία, νευρολογία) και ψυχολογικές θεωρίες (θεωρία μάθησης, ματαίωσης, κοινωνική μάθηση).

1.3.1 Η επιθετικότητα ως ένστικτο

1.3.1.1 Οι ψυχοβιολογικές θεωρίες

Οι ψυχοβιολογικές θεωρίες ξεκινούν από την άποψη ότι η επιθετικότητα αποτελεί ένα ένστικτο, μια βιολογική ορμή του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Άγγλο φιλόσοφο Hobbes, ο άνθρωπος από τη φύση του είναι σκληρός και επιθετικός και οι νόμοι και οι κανόνες της κοινωνίας είναι αυτοί που οριοθετούν και περιορίζουν τις επιθετικές ορμές του ανθρώπου. Αντιθέτως, ο Γάλλος φιλόσοφος Rousseau πίστευε ότι ο άνθρωπος είναι καλός και αγνός από τη φύση του και ότι η κοινωνία είναι αυτή που τον διαφθείρει και τον οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές (Γεώργας, 1995).

Επίσης ο Αριστοτέλης θεωρούσε ότι ο άνθρωπος διαφέρει ως προς τον ψυχισμό του από τα ζώα. Τα ζώα ενεργούν σύμφωνα με τις ορμές τους, ενώ ο άνθρωπος με βάση τη λογική του.

Από την άλλη, ο Δαρβίνος υποστήριζε την αρχή της φυσικής υπεροχής. Πίστευε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα ζώα και στους ανθρώπους και ότι ο άνθρωπος είναι το καλύτερο είδος του ζωικού βασιλείου που προσαρμόζεται όμως κατά τον ίδιο τρόπο με τα ζώα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινώντας από την παραπάνω αρχή, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πιο ικανοί είναι αυτοί που επιβιώνουν στον κόσμο (Γεώργας, 1995).

1.3.1.2 Η Ψυχανάλυση

Η θεωρία της ενστικτώδους επιθετικότητας προωθήθηκε από τον Sigmund Freud (1920). Ο Freud αρχικά επιδίωξε να αντλήσει όλες τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς από ένα βασικό ένστικτο, το ένστικτο της ζωής που αναφέρεται ως λίμπιντο, το οποίο λειτουργούσε για να ενισχύει, να παρατείνει και να αναπαράγει τη ζωή. Ο Freud έδειξε ελάχιστο ενδιαφέρον για την επιθετικότητα ως έχει στα πρώιμα γραπτά του. Αλλά και τη διάρκεια της ψυχανάλυσης και ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο Freud πρότεινε μια θεωρία διπλού ενστίκτου στην οποία το ένστικτο της ζωής συνδυάστηκε με το ένστικτο του Θανάτου ή του καταστρεπτικού ενστίκτου (Stal Bjorkly, 2006).

Έτσι, ο Freud με την εμπειρία του και την ανάλυση έφτασε σταδιακά να υιοθετήσει τη φύση της ανθρώπινης επιθετικότητας και πρότεινε ένα δεύτερο μεγάλο ένστικτο που ονομάζεται Thanatos ή δύναμη του Θανάτου ή της καταστροφής, της οποίας η ενέργεια κατευθύνεται προς την καταστροφή ή τον τερματισμό της ζωής, προς το μίσος, τον θυμό και την βία και γενικά προς όλα τα είδη επιθετικών συναισθημάτων, ενεργειών, σχέσεων και συμπεριφορών (Tanya Sharma).

Ο Freud ισχυρίστηκε επίσης ότι τα συναισθήματα του θυμού και της εχθρότητας οδηγούν σε σύγκρουση και ασυνείδητη ενοχή, με τον ίδιο τρόπο που κάνουν και οι σεξουαλικές επιθυμίες και ότι αυτές οι συνέπειες προκαλούν αμυντική δραστηριότητα. Επιπλέον, παρατηρεί ότι πολλές παρορμήσεις περιέχουν

τόσο σεξουαλικά όσο και επιθετικά συστατικά και ότι πολλές κλινικές εκδηλώσεις, συμπεριλαμβανομένου του σαδισμού, του μαζοχισμού και της αμφιθυμίας, μπορούν να εξηγηθούν από την άποψη διαφόρων βαθμών σύγκρουσης αυτών των ενστίκτων ή της σύντηξης (Stal Bjorkly, 2006).

Έτσι, έκρινε ότι όλη η ανθρώπινη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης της επιθετικής συμπεριφοράς, οφείλεται στη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του ενστίκτου του Έρωτα και του Θανάτου και στη συνεχή ένταση μεταξύ τους.

Ο Freud υποστήριξε ότι το ένστικτο του Θανάτου είναι ανεξέλεγκτο και καταλήγει σε αυτοκαταστροφή. Έτσι, υπογράμμισε ότι μέσω άλλων μηχανισμών, όπως η μετατόπιση, η ενέργεια – το ένστικτο του Θανάτου επαναπροσανατολίζεται, έτσι ώστε να χρησιμεύει ως βάση για επιθετικότητα εναντίον άλλων αντί για καταστροφή του εαυτού. Επομένως, το ένστικτο του Θανάτου αναγκάζει το άτομο να κατευθύνει τις επιθετικές πράξεις του ενάντια στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον για να σωθεί από την αυτοκαταστροφή. Η μετατόπιση αυτή θεωρείται ως δυναμικός παράγοντας στη μετατροπή του δυναμικού της επίθεσης στον εαυτό σε μια εξωτερική ανακατεύθυνση. Αυτή η εσωτερική δυναμική διαδικασία συνέβαλε σε πολύ διαφορετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα, όπως η αντιμετώπιση, η δημιουργικότητα, η αυτοκαταστροφή, η επιθετικότητα απέναντι σε άψυχα αντικείμενα και ζωντανά όντα (Stal Bjorkly, 2006).

Η θεωρία της ενστικτώδους επιθετικότητας προέρχεται από το ένστικτο του Θανάτου ή της καταστροφής. Ψυχολογικά το ένστικτο του Θανάτου προκαλεί εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά, επιθετική σεξουαλική δραστηριότητα ή καταστροφή του εαυτού ή της φυλής. Έτσι, η αγάπη και το μίσος, η ευχαρίστηση και ο πόνος, το ένστικτο της ζωής και του θανάτου πηγαίνουν δίπλα – δίπλα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της έντασης του ενστίκτου, η επιθετικότητα είναι ένας παγκόσμιος ενστικτώδης ατμολέβητας (Tanya Sharma). Σύμφωνα με το Freud, όταν αναλύουμε την επιθυμία για αγάπη, βρίσκουμε και κάποια επιθυμία για επιθετικότητα. Στη στάση μας ως προς το κάθε κίνητρο υπάρχει η επιθυμία για αγάπη καθώς και για επιθετικότητα. Η θεωρία του ενστίκτου της επιθετικότητας υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι κληρονομικής και βιολογικής φύσεως και εκφράζεται ανοιχτά και συγκαλυμμένα. Ο Freud θεωρούσε ότι τα ένστικτα της ζωής και του θανάτου είναι βασικά ένστικτα και όλα τα άλλα ένστικτα προέρχονται από αυτά (Tanya Sharma).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, κανείς δεν μπορεί να εξαλείψει την επιθετικότητα, αλλά μπορεί μόνο να προσπαθήσει να την ελέγξει διοχετεύοντάς την και προσπαθώντας για συμβολική ικανοποίηση. Αυτή η έμμεση ικανοποίηση έχει ως αποτέλεσμα την κάθαρση ή την απελευθέρωση της κινητήριας ενέργειας και η αποτυχία αυτή οδηγεί σε επιθετική συμπεριφορά (Mighty Pen, 2019). Ο Freud διασκεύασε την έννοια της κάθαρσης ή της ελάττωσης της τάσης του ενστίκτου του Θανάτου σε σχέση με την καταστροφική ενέργεια. Η κάθαρση αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία η συναισθηματική, μη καταστρεπτική εμφάνιση ή οι εχθρικές και επιθετικές κλίσεις μπορούν να εκκενώσουν την καταστροφική ενέργεια και έτσι να μειώσουν τη δύναμη αυτών των κλίσεων (Stal Bjorkly, 2006).

Συνοψίζοντας, ο Freud πίστευε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δύο βασικά κίνητρα από τη γέννησή τους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στη συμπεριφορά τους : την επιδίωξη για επιθετικότητα (thanatos) και η προσπάθεια για ευχαρίστηση (eros). Ο Θάνατος ή η καταστροφική ενέργεια εκφράζεται σε επιθετικότητα προς τους άλλους και προς τον εαυτό. Επιπλέον οι δύο πρωτογενείς δυνάμεις, τα ένστικτα της ζωής και του θανάτου αναζητούν σταθερή έκφραση και ικανοποίηση, ενώ συγχρόνως βρίσκονται αντιτιθέμενες στο υποσυνείδητό μας. Αυτή η σύγκρουση είναι η προέλευση όλων των επιθέσεων. Ο Freud είδε την επιθετική κίνηση ως μέρος του Id (εκείνο), το μέρος της ψυχής που παρακινεί τη συμπεριφορά, ενώ το Εγώ, ο λογικός εαυτός μας, και το Υπερεγώ, η ιδανική εικόνα του εαυτού μας, αντιτίθενται ή καταπνίγουν τις επιθετικές παρορμήσεις. Η σύγκρουση μεταξύ των διαφόρων τμημάτων της προσωπικότητας δημιουργεί ένταση στο άτομο, που στη συνέχεια χρησιμοποιεί αμυντικούς μηχανισμούς ή τρόπους αντιμετώπισης και παρεμπόδισης της συνειδητής αυτής σύγκρουσης. Στη συνέχεια ο Freud αποφάσισε ότι δεν υπάρχει καμιά χρησιμότητα στην προσπάθειά του να απαλλαγεί ο άνθρωπος από τις επιθετικές του κλίσεις και ότι το επιθετικό ένστικτο μπορεί να βρει μια διέξοδο σε μια βολική και σχετικά αβλαβή μορφή (Tanya Sharma).

Πρόσφατα η αντίληψη του Freud για το επιθετικό ένστικτο ή θανάτου, που ισχυρίστηκε ότι είναι η βάση για την σύγκρουση των ανθρώπινων ομάδων, έχει απορριφθεί. Η θεωρία του ενστίκτου του Freud λέγεται ότι είναι το σημείο εκκίνησης, αλλά όχι ο ακρογωνιαίος λίθος της ψυχανάλυσης. Άλλοι ψυχολόγοι θεωρούν ότι τα δύο ένστικτα του Freud δεν συγκρούονται μεταξύ τους. Η συμπεριφορά που προέρχεται από το ένστικτο της ζωής μπορεί να έχει ισχυρά συστατικά του ενστίκτου του Θανάτου και αντιστρόφως. Οι ίδιοι ψυχολόγοι λένε ότι το ένστικτο του Θανάτου είναι μέρος του ενστίκτου της ζωής και γι' αυτό δε δικαιολογείται να το εισάγει ως ξεχωριστό ένστικτο. Υποστηρίζουν ακόμη ότι το ένστικτο της ζωής ενθαρρύνει έναν οργανισμό να ζήσει και να κάνει ό,τι είναι δυνατόν για χάρη της ζωής. Λόγω αυτού είμαστε οργανισμοί. Αν θέλουμε το Θάνατο πώς μπορούμε να λεγόμαστε οργανισμοί ? Τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επιθετικότητα οφείλεται στις περισσότερες περιπτώσεις στην απογοήτευση από τις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Tanya Sharma).

Αν και ορισμένοι επικριτές του Freud και πρόσφατοι ψυχολόγοι έχουν απορρίψει τον όρο ένστικτο από το γλωσσάριο της ψυχολογίας, η θεωρία του ενστίκτου έχει τη σημασία της εν όψει του γεγονότος ότι όλες οι έρευνες πάνω στις θεωρίες της επιθετικότητας έχουν ενισχυθεί από τη θεωρία της επιθετικότητας του Freud (Tanya Sharma).

Στην κατεύθυνση αυτή, όπου η επιθετικότητα λογαριάζεται ως ένστικτο κινούνται και οι απόψεις του Adler. Σύμφωνα με πολλά μεταφρασμένα γραπτά του από τον Ansbacher & Ansbacher (1956), ο Adler είδε την επιθετικότητα ως ένστικτο προς την εξασφάλιση της ικανοποίησης όλων των αναγκών. Η επιθετικότητα αυτή κυριαρχεί σε όλες τις μορφές συμπεριφοράς, στην καθαρή μορφή της, όπου παρατηρείται σε μάχες και στην σκληρότητα που επιδεικνύει κάποιος και σε τροποποιημένη μορφή, όπως στον αθλητισμό ή όταν στρέφεται κάποιος κατά του εαυτού του, στον μαζοχισμό και στην υπερβολική υποταγή.

Επίσης η επιθετικότητα έχει διάφορους τρόπους έκφρασης. Μπορεί να εκφράζεται ως φαντασία από έναν καλλιτέχνη ή ποιητή και το δημιούργημά του να δείχνει σκληρότητα ή καταστροφή. Εάν εκφράζεται με την ιδιότητα του ατόμου, μπορεί να εμφανιστεί σε τόσους διαφορετικούς ρόλους, όπως ο εγκληματίας, ο επαναστάτης ή ο αστυνομικός. Μπορεί όμως η επιθετικότητα να υποβληθεί σε πολιτιστικό μετασχηματισμό και να αναδυθεί ως αντίστροφη συμπεριφορά (σχηματισμό αντιδράσεων), όπως στην φιλανθρωπία, τη συμπάθεια, στον αλτρουισμό.

Η επιθετικότητα παρουσιάζεται σε κανονικά πλαίσια, όταν είναι σε διαμορφωμένες και τροποποιημένες μορφές, αλλά στις νευρωτικές και ψυχολογικές μορφές, η επιθετικότητα είναι πιο έντονη και πιο «γυμνή». Μπορεί κανείς τότε να παρατηρήσει άμεσα μια επιθετική συμπεριφορά εναντίον των άλλων ή και του εαυτού του.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Adler, το άγχος θεωρήθηκε ως μια φάση επιθετικότητας ανεστραμμένης στον εαυτό, που εμφανίζεται μόνο όταν καταστέλλεται η επιθετικότητα και μπορεί να εκφραστεί ως μορφή πανικού ή με κοκκίνισμα, εφίδρωση, αύξηση παλμών κ.α (Buss, 1961)

Εν κατακλείδι, για τον Adler η επιθετικότητα δεν είναι πια ένα ένστικτο, αλλά μια εν μέρει συνειδητή, εν μέρει παράλογη τάση προς την υπέρβαση των εμποδίων και των καθημερινών καθηκόντων. Είναι μια παθολογική μορφή της γενικότερης τάσης και προσπάθειας για υπεροχή και εξουσία.

Έτσι, τα μονοπάτια πτυ Adler με του Freud στον τομέα της ψυχανάλυσης διασταυρώθηκαν, αλλά πήραν αντίθετες κατευθύνσεις. Η διατύπωση της επιθετικότητας του Adler ως βασικού βιολογικού ενστίκτου μετατράπηκε σε μια μεταγενέστερη άποψη της επιθετικότητας ως αντιδραστικής συμπεριφοράς. Ο Freud ξεκίνησε αναθέτοντας στην επιθετικότητα ένα δευτερεύοντα ρόλο. Αργότερα την είδε ως ένα μέρος της ψυχής του ανθρώπου και τελικά ταυτίστηκε με το ένστικτο του Θανάτου. Μεταβλήθηκε από μια αντιδραστική τάση σε μια βιολογική, βασική τάση του ατόμου (Buss, 1961 στον Κιτσάκη Β., 2013).

1.3.1.3 Η Εθολογία

Ξεκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες και με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία, καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα ο Konrad Lorenz, εκπρόσωπος της Εθολογίας, όπου με το βιβλίο του το 1966 για την επιθετικότητα έκανε σημαντικό αντίκτυπο. Ο Lorenz ορίζει την επιθετικότητα ως “το ένστικτο μάχης στο θηρίο και στον άνθρωπο που στρέφεται εναντίον μελών του ίδιου είδους”. Η μελέτη του Lorenz βασίζεται στην προσεκτική έρευνα των ζώων, όπου τον οδήγησε να θεωρήσει ότι η επιθετική κίνηση έχει μια έμφυτη βιολογική ή ενστικτώδη βάση. Κατά την άποψη του Lorenz, η επιθετικότητα που προκαλεί σωματική βλάβη στους άλλους ξεκινά από το ένστικτο της μάχης που μοιράζονται τα ανθρώπινα όντα με άλλους οργανισμούς. Η ενέργεια που σχετίζεται με αυτό το ένστικτο παράγεται αυθόρμητα σε άτομα με έναν περισσότερο ή λιγότερο σταθερό ρυθμό. Η πιθανότητα επιθετικότητας αυξάνεται ως συνάρτηση της ποσότητας της αποθηκευμένης ενέργειας και της παρουσίας και της αντοχής των ερεθισμάτων απελευθέρωσης της επιθετικότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η επιθετικότητα είναι αναπόφευκτη και κατά

καιρούς εμφανίζονται αυθόρμητες εκρήξεις ισχυρών συναισθημάτων. Ο Lorenz θεωρεί την επιθετικότητα ως ένα “αληθινό ένστικτο που διατηρεί κυρίως το είδος”, τόσο στον άνθρωπο όσο και στα ζώα. Αν και η παρατήρηση της συμπεριφοράς των ζώων υποδηλώνει ότι το εγγενές ένστικτο της επιθετικότητας οδηγεί τα ζώα σε επιθετική συμπεριφορά, το ίδιο δεν ισχύει και στον άνθρωπο. Στην πραγματικότητα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις επιθετικές πράξεις των ζώων και των ανθρώπων. Στα ζώα αναφερόμαστε σε στερεοτυπικές και εγγενείς πράξεις και μπορεί να ελεγχθούν και να ρυθμιστούν με άμεσες αλλαγές στο ερέθισμα, ενώ η ανθρώπινη επιθετικότητα δεν είναι στερεοτυπική, ούτε εγγενής, αλλά διαμορφώνεται από το περιβάλλον και μπορεί να διατηρηθεί με τη μεσολάβηση των γνωστικών δομών και σε πολύ μικρότερο βαθμό με το ερέθισμα που συνδέεται (Γεώργας, 1995 Tanya Sharma).

1.3.1.4 Η Νευρολογία

Οι θεωρίες, οι οποίες πηγάζουν από τον νευρολογικό τομέα, προσπαθούν να εξηγήσουν την επιθετικότητα θεωρώντας ότι η πηγή προέλευσής της είναι ένα κέντρο λειτουργίας στον εγκέφαλο. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται ο Mayer (1971), όπου υποστηρίζει ότι υπάρχουν εγγενή νευρολογικά κυκλώματα στον εγκέφαλο που είναι υπεύθυνα για την επιθετικότητα. Αντιθέτως ο Tedeschi ύστερα από μελέτες ετών θεωρεί ότι οι αιτίες της επιθετικότητας δεν βρίσκονται σε ένα κέντρο του εγκεφάλου, αλλά ότι όταν το νευρικό σύστημα βρίσκεται σε διέγερση εξαιτίας κάποιου ερεθίσματος, αυτό μπορεί να ωθήσει το ζώο σε επίθεση (Γεώργας, 1995). Οι μέχρι τώρα μελέτες στο χώρο της νευρολογίας δεν είναι πολλές ούτε αρκετά αξιόπιστες, επόμενως δεν μπορούμε να έχουμε ξεκάθαρη εικόνα. Παρόλα αυτά έχει αποδειχτεί ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιθετικότητας και του νευρικού συστήματος (Γεώργας, 1995).

1.3.2 Η επιθετικότητα ως συνέπεια εξωτερικών παραγόντων

1.3.2.1 Ψυχολογικές θεωρίες

Η θεωρία της επιθετικότητας ως ένστικτο, όπως περιγράφηκε παραπάνω, δέχτηκε έντονη επίθεση από τους σύγχρονους ψυχολόγους και ψυχαναλυτές. Συγκεκριμένα η έννοια του αυθορμητισμού στην επιθετικότητα, δηλαδή η ενδογενής συσσώρευση επιθετικής ενέργειας, έχει απορριφθεί. Στα τέλη της δεκαετίας του 1930, η έννοια της ενέργειας επαναπροσδιορίστηκε ως «ιδέα της κίνησης» από τους ερευνητές του Yale τους Dollard, Dood, Miller, Mowrer & Sears (1939) στη διατύπωση της υπόθεσης της επιθετικότητας. Αυτό υποκινήθηκε από την επιθυμία να μεταφραστούν οι προτάσεις του Freud για την επιθετικότητα ως ένστικτο σε πιο αντικειμενικούς συμπεριφοριστικούς όρους, όπου θα μπορούσαν να τεθούν σε εμπειρική δοκιμασία (Stal Bjorkly, 2006).

Έτσι οι Dollard et all (1939) αντιμετώπισαν την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα βίωσης κοινωνικών καταστάσεων που οδηγούν το άτομο σε ματαίωση, σε απογοήτευση (ΥΠΕΠΘ, 2000). Η ματαίωση είναι η εσωτερική κατάσταση ή το συναίσθημα απογοήτευσης που προκλήθηκε σε κάποιον, όταν ένα αζεπέραστο εμπόδιο δεν επέτρεψε την ικανοποίηση μιας ανάγκης ή την πραγμάτωση κάποιων σημαντικών κινήτρων ή των άμεσων επιδιωκόμενων στόχων του ατόμου.

Επομένως, η υπόθεση της επιθετικότητας της ματαίωσης (Frustration) δηλώνει ότι οι άνθρωποι γίνονται επιθετικοί, κάθε φορά που κάτι έχει συμβεί που τους κάνει να αισθάνονται ότι οι στόχοι τους έχουν ανατραπεί και μπλοκαριστεί. Κυρίως αυτή η θεωρία υποδηλώνει ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην απογοήτευση και την επιθετικότητα (Scientific American).

Χρησιμοποιώντας υποθέσεις από την ψυχαναλυτική θεωρία, οι Dollard et all επικεντρώθηκαν στην απογοήτευση ενός στόχου και πρότειναν ότι « η ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς προϋποθέτει πάντα την ύπαρξη απογοήτευσης» και ότι « η ύπαρξη απογοήτευσης οδηγεί πάντα σε κάποια μορφή επιθετικότητας». Αν και αυτή η θεωρία απολάμβανε κάποια εμπειρική στήριξη, γρήγορα έγινε φανερό ότι η απογοήτευση δεν οδηγεί πάντοτε στην επιθετικότητα και ότι δεν είναι δυνατόν να αποδίδεται κάθε πράξη επιθετικότητας στην απογοήτευση (Wayne A Warburton & Craig A Anderson, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η απογοήτευση δεν αρκεί για την επιθετικότητα. Το ίδιο το γεγονός ή ερέθισμα που μπορεί να κάνει ένα άτομο να γίνει επιθετικό μπορεί να περάσει απαρατήρητο σε ένα άλλο ή ακόμη και να προκαλέσει μια διαφορετική εξ' ολοκλήρου αντίδραση. Για παράδειγμα, η έξαψη, η «θερμότητα» είναι μια καθιερωμένη αρχή της επιθετικότητας. Η έξαψη, το «φούντωμα» συνδέονται με τα υψηλότερα ποσοστά βίαιου εγκλήματος... αλλά η έξαψη σίγουρα δεν προκαλεί πάντοτε επιθετικότητα. Εάν βρισκόμαστε σε μια σάουνα η ίδια η αίσθηση της «θερμότητας» είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει χαλάρωση παρά βίαιο θυμό. Υπάρχουν επίσης πολλές έρευνες για το πώς επηρεάζουν τα ποσοστά επιθετικότητας οι διαφορετικές πτυχές μιας δεδομένης κατάστασης. Συγκεκριμένα, εάν οι άνθρωποι σκεφτούν ότι μια απογοητευτική κατάσταση είναι απελπιστική και αδιέξοδη, δεν θα θυμώσουν ούτε θα γίνουν επιθετικοί, απλά θα εγκαταλείψουν. Οι άνθρωποι επιπλέον είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν επιθετικά σε βλαβερές πράξεις που πιστεύουν ότι είναι σκόπιμες παρά ακούσιες (Scientific American). Έτσι εισάγεται μια νέα θεωρία της επιθετικότητας : ο γνωστικός νεοαποικιστικός απολογισμός της επιθετικότητας. Αντί για μια άμεση σχέση ανάμεσα στην απογοήτευση και στην επιθετικότητα, αυτή η νεότερη θεωρία υποστηρίζει ότι όλα εξαρτώνται από το αν έχει το άτομο θυμό ή όχι ως αποτέλεσμα του γεγονότος ή της εμπειρίας. Αν συμβεί κάτι και το κατανοεί το άτομο με τρόπο που αισθάνεται θυμωμένος, τότε θα είναι επιθετικός, αν δεν αισθάνεται θυμό τότε δεν θα είναι επιθετικός. Άρα όλα εξαρτώνται από το αν η δομική συμπεριφορά περιλαμβάνει θυμό ή όχι (Scientific American). Ο Berkowitz υποστηρίζει τη βασική αρχή του Dollard et all διατυπώνοντας όμως κάποιες τροποποιήσεις. Για να φωτίσει αυτές τις τροποποιήσεις, χρησιμοποιεί δύο μεταβλητές: την οργή – θυμό και την ερμηνεία και προτείνει ότι «κάθε απογοήτευση αυξάνει την υποκίνηση της επιθετικότητας και ότι αυτή η παρότρυνση ονομάζεται θυμός. Ο θυμός θα οδηγήσει στην επιθετικότητα, όταν υπάρχουν κατάλληλοι απελευθερωτές. Συνεχίζει ο Berkowitz

λέγοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο η μάθηση θα μπορούσε να λειτουργήσει για να αλλάξει τις πιθανότητες απόκρισης είναι να επικεντρωθεί το άτομο σε άλλα συστατικά του απογοητευτικού ερεθίσματος εκτός από την απογοήτευση (Maire A. Dugan, 2004).

Επομένως, η επιθετική συμπεριφορά δεν έχει ενστικτώδη χαρακτήρα. Η επιθετική κίνηση ξεκινά μόνο λόγω των αντιλήψεων για απογοητευτικά εξωτερικά ερεθίσματα. Κατά συνέπεια, αυτό αντιπροσωπεύει την παραβίαση της ενστικτώδους κατανόησης του Freud από το γεγονός ότι η επιθετικότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα αντιδραστικό φαινόμενο.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της επιθετικότητας – ματαίωσης θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι πάντα συνέπεια της απογοήτευσης κάποιου είδους. Επιπλέον λένε ότι «αν και αυτές οι αντιδράσεις μπορεί να συμπειστούν προσωρινά, να καθυστερηθούν, να μεταφερθούν, να εκτοπιστούν και να εκτραπούν με άλλο τρόπο από τους άμεσους και λογικούς στόχους τους, δεν καταστρέφονται. Είναι επομένως αναπόφευκτο ότι η επιθετικότητα ακολουθεί την απογοήτευση». Η παρεμπόδιση μιας συνεχιζόμενης επίτευξης του στόχου οδηγεί σε συσσώρευση επιθετικής ενέργειας εντός του οργανισμού. Αυτή η ενέργεια είναι επιβλαβής και πρέπει να απελευθερωθεί από τον οργανισμό με τη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Οποιαδήποτε ανταπόκριση κι αν υπάρξει η οποία θα απελευθερώσει αυτή την επιθετική ενέργεια, είναι μια περίπτωση επιθετικότητας (Stal Bjorkly, 2006). Η δύναμη, η ένταση της επιθετικής κίνησης ποικίλει ανάλογα με τρεις περάγοντες:

- Το μέγεθος της απογοήτευσης
- Το βαθμό παρεμβολής στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου
- Τον αριθμό των απογοητεύσεων που έχει βιώσει το άτομο (Stal Bjorkly, 2006).

Υποστηρίζοντας την υπόθεση της ματαίωσης – επιθετικότητας η Newcomb (Tanya Sharma) πιστεύει, ότι η απογοήτευση πάντα προκαλεί την παρακίνηση κάποιου είδους επιθετικότητας και αν δεν υπάρξει επιθετικότητα, έχει ανασταλλεί. Αν η απογοήτευση προέρχεται από ένα ισχυρό άτομο, συνήθως η επιθετική αντίδραση αναστέλλεται. Αν όμως η ματαίωση προκύπτει από άτομο που θεωρείται λιγότερο ισχυρό, τότε γίνεται ο κατάλληλος στόχος επιθετικότητας, ο αποδιοπομπαίος τράγος για το απογοητευμένο άτομο. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με το φρεντιανό ενεργειακό μοντέλο (θεωρία του ενστίκτου), η επιθετικότητα αποθηκεύεται και συνδυάζεται με κάθε νέα απογοήτευση που είναι έτοιμη να απελευθερωθεί σε ένα αδύναμο ή λιγότερο ισχυρό ερέθισμα. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του Freud, η έκφραση της επιθετικότητας είναι επιθυμητή, καθώς θα απομακρύνει τη συσσώρευση επιθετικών παρορμήσεων.

Οι Marke & Ervin (1970) παρόλο που αποδέχονται την παρουσία ορισμένων βιολογικών ή γενετικών παραγόντων στην επιθετικότητα, δεν μπορούν να αποκλείσουν στην περίπτωση των ανθρώπων ότι αυτοί οι μηχανισμοί αντίδρασης βρίσκονται υπό τον γνωστικό έλεγχο του ατόμου. Αυτό υποδεικνύει ότι σε φυσιολογικά άτομα, η συχνότητα με την οποία εκφράζεται η επιθετική συμπεριφορά, η μορφή που παίρνει και οι καταστάσεις στις οποίες εμφανίζεται, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθησιακούς και κοινωνικό – πολιτιστικούς παράγοντες.

Διάφοροι επικριτές της θεωρίας της ματαίωσης – της επιθετικότητας συμπεραίνουν ότι η επιθετικότητα δεν αποτελεί αναπόφευκτη απάντηση στην απογοήτευση. Σε μελέτες τόσο στα ζώα όσο και σε ανθρώπους, η απογοήτευση έχει δημιουργήσει διάφορες άλλες αντιδράσεις, όπως υποβολή, υποχώρηση, καταστολή, προβολή, μετατόπιση, αντίδραση απόσυρσης και άλλους αμυντικούς μηχανισμούς ή ακόμη και ξεχνώντας το επεισόδιο που προκάλεσε τη ματαίωση.

Επίσης πολλές επιθετικές πράξεις δεν υποκινούνται από την απογοήτευση. Η έρευνα του Ber Kowitz (1980) οδήγησε στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ορισμένες επιθετικές πράξεις που δεν προκαλούνται απαραίτητα από την απογοήτευση, όπως οι δολοφονίες ή καταστροφές σε έναν πόλεμο, όπου είναι πολιτικές αποφάσεις και όχι αντίδραση απογοητευμένων ανθρώπων.

Ακόμη σε έρευνες του Klinberg και του Sherif (1953) υποστηρίζουν και οι δύο ότι σε μια κοινωνία διχασμένη από το μίσος και τη βία μεταξύ των ομάδων της, η κατεύθυνση της εχθρότητας είναι συνήθως από τους ισχυρότερους προς τα κάτω, τους πιο υποβαθμισμένους. Άρα οι πιο απογοητευμένοι δεν είναι απαραίτητως και οι πιο επιθετικοί. Στην ίδια περίπου γραμμή βαδίζει και ο GK Morton στο έργο του «Σημείωμα σχετικά με τη θεωρία της επιθετικότητας – ματαίωσης του Dollard και των συνεργατών του», όπου αναφέρει ότι, όταν οι άνθρωποι εκτίθενται σε σοβαρή απογοήτευση, γίνονται καταθλιπτικοί και όχι επιθετικοί.

Η θεωρία της ματαίωσης ως μια εξαιρετική θεωρία, εξηγεί ότι η επιθετικότητα είναι μια θεμελιώδης αντίδραση στην απογοήτευση, αλλά όχι από μόνη της.

Παρά τις επικρίσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσει αυτή η θεωρία και παρά τους περιορισμούς της, είναι αναμφισβήτητο το σημείο εκκίνησης όλων των ερευνών στον τομέα της ματαίωσης, της επιθετικότητας και των πιθανών αντιδράσεών της (Tanya Sharma).

1.3.3 Η γνωστική προσέγγιση της επιθετικότητας

Οι γνωστικοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η επίθεση μαθαίνεται, δεν είναι έμφυτη και προσπαθούν να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνεται. Τονίζουν τις διανοητικές διαδικασίες, όπως η αντίληψη και οι σκέψεις, μαζί με το ρόλο της μάθησης, στην κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς (Mighty Pen, 2019).

Οι παλαιότερες θεωρίες της μάθησης στην σύγχρονη ψυχολογία εξηγούν τη συμπεριφορά από την άποψη της κλασικής προσέγγισης ότι δηλαδή μαθαίνουμε να συσχετίζουμε κάτι με κάτι άλλο. Πρωτοεμφανίστηκε ο Ρανλόν, όπου η προσέγγισή του υποδηλώνει ότι από τη στιγμή που οι άνθρωποι διανοητικά συνδυάζουν πράγματα – καταστάσεις μεταξύ τους, «ρυθμίζονται», ώστε να αναμένουν ότι αυτά τα πράγματα – καταστάσεις θα συμβαίνουν πάντα μαζί. Αυτή η θεωρία συμπληρώθηκε αργότερα από τις θεωρίες της λειτουργικής προσέγγισης από τους Thorndike και Skinner, οι οποίες δηλώνουν ότι οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να επαναλάβουν μια συμπεριφορά που έχει επιβραβευτεί και είναι λιγότερο πιθανό να επαναλάβουν μια συμπεριφορά που τιμωρήθηκε. Σε έρευνες για την επιθετικότητα έχει

αποδειχθεί ότι τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν να συμπεριφέρονται επιθετικά, όταν ακολουθεί επιβράβευση ή να απομακρύνονται από τέτοιες συμπεριφορές, όταν υπάρχει αρνητική ενίσχυση. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στις καταστάσεις, όπου η επιθετικότητα έχει μια επιθυμητή συνέπεια ή όχι, και γενικεύουν αυτή τη γνώση σε νέες καταστάσεις.

Παρόλο που αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι η επιθετικότητα μπορεί να διδαχθεί μέσω της προσέγγισης (Eron et all 1971), ήταν σαφές από τη δεκαετία του 1960 ότι τέτοιες θεωρίες δεν μπορούσαν να εξηγήσουν την απόκτηση όλης της επίγνωσης της επιθετικότητας (Wayne A Warburton & Craig A Anderson, 2015).

Ο Albert Bandura είναι σημαντικός υποστηρικτής της Σχολής της Κοινωνικής Μάθησης. Σύμφωνα με αυτόν, η συμπεριφορά προκύπτει λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, μιας έννοιας γνωστής ως αμοιβαίου ντετερμινισμού. Όλα τα παιδιά ή άλλα άτομα μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους είτε παρεπιπτόντως είτε εκ προθέσεως. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται Μοντελοποίηση ή Μάθηση μέσω μίμησης. Η επιλογή ενός μοντέλου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η κατάσταση, η ομοιότητα με τον εαυτό του, το αν του αρέσει το μοντέλο ή τον αντιπαθεί και τον σεβασμό προς το πρόσωπό του. Συνήθως διαπιστώνεται ότι λόγω της ταυτότητας του φύλου ο γιος έχει σαν πρότυπο τον πατέρα του και η κόρη τη μητέρα της, ή αν ο γιος είναι περισσότερο προσκωλυμένος στη μητέρα του, τότε έχει πρότυπο εκείνη. Μερικές φορές θεωρούνται και οι δάσκαλοι πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές – παιδιά.

Εάν το μοντέλο που επιλέγει το παιδί είναι φυσιολογικό, λιγότερο επιθετικό και αντικατοπτρίζει υγιείς αξίες και κανόνες, τότε το παιδί αναπτύσσει κοινωνικά αποδεκτές ιδιότητες. Από την άλλη πλευρά, ένα επιθετικό μοντέλο βοηθά στην ανάπτυξη επιθετικών αντιδράσεων. Η φυσιολογική και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μοντέλου οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής στην καθημερινή ζωή και σε διάφορες επικίνδυνες καταστάσεις. Ακόμη και η ακατάλληλη συμπεριφορά που αποκτιέται από μη ευνοϊκά μοντέλα ρόλων μπορεί να εξαληφθεί μέσω της τεχνικής της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα από τη συμπεριφορική θεραπεία ένα άτομο μπορεί να μάθει μια εναλλακτική συμπεριφορά από τα μοντέλα ρόλων που δείχνουν φυσιολογικά και είναι κοινωνικά αποδεκτά (Tanya Sharma).

Ο Α. Bandura στα κλασικά του πειράματα, τα παιδιά παρακολούθησαν μια ταινία, όπου ο ηθοποιός χτυπούσε μια «κούκλα Bobo» με διάφορους πρωτοφανείς τρόπους. Τα παιδιά ακολούθως μιμήθηκαν αυτή τη συμπεριφορά χωρίς να έχει προηγηθεί κλασική ή λειτουργική προσέγγιση. Ο Bandura ανέπτυξε την έννοια της εξειδικευμένης μάθησης της επιθετικότητας και έδειξε ότι τα παιδιά είναι πιθανόν να μιμηθούν μοντέλα επιθετικής συμπεριφοράς (Wayne A Warburton & Craig A Anderson, 2015).

Στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης που αργότερα ονομάστηκε κοινωνική γνωσιακή θεωρία, ο Bandura υποστηρίζει ότι η μάθηση με παρατήρηση περιλαμβάνει τέσσερις αλληλένδετες διαδικασίες. Πρώτον παρατηρείται ή δίνεται προσοχή στη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα του διαμορφωμένου γεγονότος. Στη συνέχεια οι παρατηρήσεις κωδικοποιούνται σε κάποια μορφή αναπαράστασης στη μνήμη. Τρίτον αυτές οι γνωσιακές διαδικασίες μετατρέπονται σε μοτίβα απόκρισης. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν τα

κατάλληλα κίνητρα, προκύπτει η διαμορφωμένη συμπεριφορά. Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου σε αυτές τις διαδικασίες είναι πολύ σημαντικά (Stal Bjodkly, 2006).

Άλλες μελέτες σχετικά με την εκμάθηση μέσω παρατήρησης δείχνουν επίσης πως τα παιδιά που εκτίθενται σε βία στην οικογένεια είναι πιθανότερο να μεγαλώσουν και να γίνουν επιθετικά (Mighty Pen, 2019).

Η γνωστική προσέγγιση του Aderson & Huesmann (2003) υποστηρίζει επίσης, ότι η εμπειρία προκαλεί γνωσιακά σχήματα που αναπτύσσονται στο μυαλό του ατόμου και επηρεάζει την δυνατότητα επιθετικότητας. Μια μελέτη πεδίου σχετικά με τον πολιτισμό του δρόμου δείχνει πως επηρεάζεται η συμπεριφορά από έναν «κώδικα» ή ένα σχήμα που αποτελεί ένα σύνολο άτυπων κανόνων για τη δημόσια συμπεριφορά και ενθαρρύνει τη χρήση βίας.

Ο Leonard Berkowitz, ένας από τους πρωτοπόρους της γνωστικής θεωρίας νεοσυσχέτισης, πρότεινε την ιδέα της εκκίνησης, στην οποία οι βίαιες σκέψεις και αναμνήσεις μπορούν να αυξήσουν το δυναμικό της επιθετικότητας, ακόμη κι όταν η επίθεση δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης ή μάθησης. Σε μια μελέτη, τα άτομα στα οποία προβλήθηκαν εικόνες όπλων ήταν πιο πρόθυμα να τιμωρήσουν ένα άλλο άτομο από εκείνα τα παιδιά που τους έδειξαν ουδέτερα αντικείμενα (Berkowitz L. 1990).

Αργότερα, ο Anderson & ο Bushman (2002) δημιούργησαν το μοντέλο της γενικής επιθετικότητας (GAM) που είναι η πιο πρόσφατη και ευρύτερη θεωρία της επιθετικότητας μέχρι σήμερα. Πρόκειται για ένα μοντέλο που ενσωματώνει τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τη νεοσυσχέτιση μαζί με τα βιολογικά δεδομένα της διέγερσης. Αναγνωρίζοντας τόσο τους προσωπικούς όσο και τους περιστασιακούς παράγοντες, αυτή η θεωρία υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα είναι το αποτέλεσμα τόσο της προσωπικότητας, όσο και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τις καταστάσεις (Mighty Pen, 2019). Κάθε περίπτωση επιθετικότητας περιλαμβάνει ένα άτομο με όλα του τα χαρακτηριστικά (π.χ βιολογικά, γονιδιακά, προσωπικότητα, συμπεριφορές, πεποιθήσεις) που ανταποκρίνονται σε μια περιβαλλοντική ώθηση, όπως η πρόκληση, ένα αποσπασματικό γεγονός ή ένα γεγονός σχετικό με την επιθετικότητα. Αυτές οι μεταβλητές του ατόμου και της κατάστασης επηρεάζουν τις παρούσες εσωτερικές διεργασίες του ατόμου. Ανάλογα με τη φύση των ενεργοποιημένων δομών της γνώσης και με το πόσο διεγερμένο είναι το άτομο, η άμεση ανταπόκριση του ατόμου μπορεί να αποτελέσει ώθηση στην επιθετικότητα. Το άτομο μπορεί να δράσει με αυτή την ώθηση, αλλά αν έχει το χρόνο και τις ανάλογες γνωστικές δυνατότητες και αν η άμεση ανταπόκριση δεν είναι απαραίτητη, θα ακολουθήσει μια περίοδος εκτίμησης και επανεκτίμησης. Η προκύπτουσα ενεργητική συμπεριφορά μπορεί να είναι ή να μην είναι επιθετική, αλλά σε κάθε περίπτωση όλες οι ενέργειες ανατροφοδοτούν την άμεση κατάσταση και επηρεάζουν την ψυχολογική σύνθεση του ατόμου δηλαδή την προσωπικότητά του.

Οι θεωρητικοί του GAM ερμηνεύουν την επιθετική συμπεριφορά λαμβάνοντας υπόψιν μια πληθώρα εσωτερικών παραγόντων, μια σειρά κινήτρων για την επιθετικότητα, εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες του ατόμου και τα μέσα με τα οποία ενισχύεται και μαθαίνεται η συμπεριφορά. Θεωρούν οι τελευταίοι ότι οι δομές γνώσης, (όπως τα σχήματα, ομαδοποίηση γνώσεων, συναισθημάτων, αναμνήσεων, αντιλήψεων

σχετικά με την συμπεριφορά που επικεντρώνεται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα) και σεναρίων (όπως γνώση για το πώς οι άνθρωποι συμπεριφέρονται συνήθως σε μια δεδομένη κατάσταση) είναι παράγοντες που δεν μπορούν μόνο να ωθήσουν ένα άτομο να είναι επιθετικό, αλλά συμβάλλουν στο να αλλάξει η δομή, ώστε να αντανakλά τις εμπειρίες μας. Έτσι, η εμπειρία οδηγεί σε αλλαγές στον τύπο, στο περιεχόμενο και στην προσβασιμότητα των δομών της γνώσης, οι οποίες θεωρούνται η βάση της προσωπικότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά του GAM μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν την βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επιθετικότητα σε μια σειρά μορφών και λειτουργιών (Wayne A Warburton & Craig A Anderson, 2015). Συνολικά η γνωστική προσέγγιση αναγνωρίζει τους βιολογικούς παράγοντες χωρίς να τις θεωρεί ως άμεση αιτία επιθετικής συμπεριφοράς. Υποθέτει ότι η γενετική ενδυνάμωση του ατόμου δημιουργεί δυνατότητες επιθετικότητας, ενώ οι ιδιαιτερότητες της επιθετικής συμπεριφοράς αποκτώνται μέσω της εμπειρίας (Bandura, 1983). Τα ανθρώπινα όντα δεν θεωρούνται ούτε εγγενώς κακά ούτε καλά, αλλά οι ενέργειές τους εξαρτώνται από τη μάθηση (Glassman, 2004). Έτσι κάθε είδους συμπεριφορά μπορεί να διαμορφωθεί τροποποιώντας το περιβάλλον για να παρεμποδιστεί η απομίμηση επιθετικών μοντέλων και σχημάτων και ανταμείβοντας ή τιμωρώντας τις συνέπειες. Οι περισσότερες μελέτες συμφωνούν με τους ισχυρισμούς του Bandura και Anderson και το μοντέλο της γενικής επιθετικότητας έχει ιδιαίτερα μεγάλο δυναμικό για μελλοντική έρευνα.

Για να κατανοήσουμε πλήρως την πολύπλοκη φύση της επιθετικότητας απαιτούνται περαιτέρω έρευνες στις υπάρχουσες θεωρίες και παράγοντες προτού καταλήξουμε σε τελικό συμπέρασμα (Mighty Pen, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Η έννοια της παιδικής επιθετικότητας

Κάθε παιδί από την πρώτη στιγμή της γέννησής του αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα. Εκτός από την ατομική ζωή του, όλη η υπόλοιπη ζωή του θα είναι μια συνεχής και βαθμιαία αυξανόμενη επιβεβαίωση της μοναδικότητάς του (Stor, 1979). Η συμπεριφορά του καθορίζεται κυρίως από την εξάρτηση και την εξερεύνηση, όπου η εξάρτηση και η επιθετικότητα έχουν μια συνυφασμένη και άρρηκτα στενή σχέση.

Η εξέλιξη και η πορεία της συναισθηματικής ζωής ενός παιδιού καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Η επιθετικότητα είναι μια μορφή συναισθηματικής αντίδρασης του ατόμου και εμφανίζεται συνήθως κατά την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού (Ευαγγελοπούλου- Βαμβακέρου, 1998).

Ο ορισμός της «παιδικής επιθετικότητας» που προτείνεται από τους Shaw et all (2000) περιγράφουν την παιδική επιθετική συμπεριφορά ως πράξη απευθυνόμενη σε ένα συγκεκριμένο άλλο πρόσωπο ή αντικείμενο με σκοπό να το βλάψει ή να φοβίσει και για το οποίο υπάρχει συναίνεση για την επιθετική πρόθεση της πράξης.

Η παιδική επιθετικότητα είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που τα τελευταία χρόνια αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς και σε διάφορες μορφές και προβληματίζει κυρίως γονείς και εκπαιδευτικούς. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν την παιδική επιθετικότητα ως συνέπεια αποτροπής κάποιας εμπρόθετης ενέργειας (Dollard & Miller, 1939) ή ότι είναι αντίδραση για την απόκτηση κάποιας αναμενόμενης αμοιβής ή ότι προκύπτει από τη μίμηση προτύπων ή μέσω της διαδικασίας της ενίσχυσης (Bandura & Walters, 1963). Άλλοι πάλι ερευνητές θεωρούν τις επιθετικές ενέργειες των παιδιών ως ένα συμβολικό παιχνίδι (Lorenz K., 1966).

Η παιδική επιθετικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή με διάφορους τρόπους. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως εγγενής δηλαδή ως κληρονομημένο ένστικτο ή ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του παιδιού, σύμφωνα με τους ερευνητές, όπως ο Freud, Lorenz & Alder.

Επίσης μπορεί να χαρακτηριστεί και ως επίκτητη. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές (Bandura, Dollard, Miller), η παιδική επιθετικότητα μπορεί να αντικατοπτρίζει ένα πρότυπο συμπεριφοράς, το αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων και βιωμάτων του ατόμου – παιδιού.

Γενικά οι ερευνητές αδυνατούν εν κατακλείδι να διατυπώσουν ένα ικανοποιητικό ορισμό για την παιδική επιθετικότητα.

2.2 Αναπτυξιακά στάδια της παιδικής επιθετικότητας

Η παιδική επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από διάφορα αναπτυξιακά στάδια, τάσεις που παρατηρούνται σε όλα σχεδόν τα παιδιά.

Η αρχή της οικουμενικότητας δείχνει ότι τα παιδιά όλων των πολιτισμών θα πρέπει να επιδεικνύουν κάποιο βαθμό επιθετικότητας ως αναπτυξιακή πορεία και εξέλιξη και όχι ως αποκλειστική έκφραση περιβαλλοντικών παραγόντων. Υπάρχουν, ωστόσο, αξιοσημείωτες εξαιρέσεις στην υπόθεση αυτή. Πολλά παιδιά ζουν με βία και θα υποστούν ή θα εκδηλώσουν επιθετικότητα σε κάποιο σημείο της ζωής τους (Perry, 1997). Τόσο ο πολιτισμός, όσο και οι πολιτιστικοί κοινωνικοί κώδικες μπορούν να καθορίσουν την έκταση της έκθεσης σε επιθετικά γεγονότα και τα επίπεδα εκφρασμένης επιθετικότητας στα μικρά παιδιά.

Η επιθετικότητα που σχετίζεται με τις κρίσεις, όπως κλοτσιές και ρίψεις αντικειμένων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, είναι καλύτερα ανεκτή.

Οι κλινικοί και ερευνητές συμφωνούν ότι η προβληματική έκφραση της επιθετικότητας σχετίζεται με την αποθάρρυνση και την κακή αυτορύθμιση. Δεδομένου ότι η ικανότητα αυτορύθμισης και αναστολής διαμορφώνεται τους πρώτους 30 μήνες, η συχνότητα της φυσικής επιθετικότητας αυξάνεται και στη συνέχεια μειώνεται σταθερά (Tremblay et al, 2004).

Εν τούτοις αρκετά σημεία πρέπει να εξεταστούν πριν εντοπιστεί και χαρακτηριστεί η επιθετική συμπεριφορά ως διαταραχή. Τέτοια είναι :

- Η ένταση και η διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς
- Η πρόθεση στη συμπεριφορά του παιδιού
- ο βαθμός ωριμότητας αυτοελέγχου του παιδιού

Αυτό που διακρίνει τα παιχνιδιάρικα αγωνίσματα από την επιθετική συμπεριφορά είναι η έλλειψη προθέσεως για πρόκληση βλάβης ή φόβου. Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων τα παιδιά τείνουν να καταφεύγουν σε οργανική και σωματική έκφραση επιθετικότητας, όπως η αφαίρεση των παιχνιδιών και η ώθηση ενός συμπαίκτη. Η εχθρική επιθετικότητα που επιδεικνύεται ως επιθετική συμπεριφορά και η οποία απευθύνεται σε άλλους, έρχεται πολύ αργότερα, περίπου στα 7 έτη (Coie & Dodge, 1998).

Έρευνες για την παιδική επιθετικότητα (Γκονέλα Ε.) καταλήγουν στις παρακάτω αναπτυξιακές τάσεις:

- ο βαθμός εκδήλωσης και έντασης του φαινομένου της επιθετικότητας μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας
- με την πάροδο της ηλικίας η επιθετική συμπεριφορά αλλάζει μορφές και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους
- ο ανεπαρκής έλεγχος των παρορμήσεων συχνά υποκινεί την επιθετικότητα. Στην διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, αυτή η ικανότητα αυτορύθμισης μπορεί να ενισχυθεί λόγω αυξημένης γνωστικής ικανότητας ή πιθανόν να επιδεινωθεί από γνωστικούς και συναισθηματικούς περιορισμούς (Posner & Rothbart, 2000)
- Στα αγόρια παρατηρείται μεγαλύτερη επιθετικότητα απ' ότι στα κορίτσια και το φαινόμενο αυτό αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου (Γκονέλα Ε.)
- Διαφυλικές διαφορές παρατηρούνται και στο βαθμό έντασης της επιθετικότητας και στον αριθμό των επιθετικών επεισοδίων. Στα αγόρια παρατηρείται μια σταθερή πορεία σε αντίθεση με τα κορίτσια

Η τρέχουσα βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα που αρχίζει από νεαρή ηλικία συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης (Campbell, 2002 Shaw et all, 1996). Η κατανόηση των αναπτυξιακών τροχιών της επιθετικότητας είναι ένας τρόπος μελέτης της επιθετικής συμπεριφοράς (Tremblay, 2004). Περίπου 38 χρόνια πριν, ο Lee Robins διενήργησε την πρώτη παρακολούθηση των παιδιών στις κλινικές παιδικής καθοδήγησης και ανακάλυψε ότι τα παιδιά με προβλήματα μπορούν να γίνουν προβληματικοί ενήλικες (Robins, 1966). Οι μετα – αναλυτικές μελέτες επιβεβαίωσαν υψηλούς συντελεστές σταθερότητας για επιθετική συμπεριφορά, ενώ η κριτική που ασκήθηκε υποστηρίζει ότι υπάρχουν ένα ή πολλαπλά μονοπάτια που προωθούν την πρόωμη επιθετική συμπεριφορά σε αργότερα βίαιη συμπεριφορά. Γενικά, η πρόωγη επιθετική συμπεριφορά αποτελεί πρόβλεψη αργότερα επιθετικών συμπεριφορών (Olweus, 1979).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΙΤΙΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Προς επίρρωσιν όλων όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, η απογοήτευση συνδέεται τις περισσότερες φορές με την επιθετικότητα, όπως όταν ένα άτομο έχει ματαιωθεί και έχει εμποδιστεί από την επίτευξη ενός στόχου. Υπάρχουν τόσες πηγές απογοητευτικής κατάστασης μεταξύ των οποίων και οι κοινωνικές και σωματικές ανάγκες του παιδιού που δεν πληρούνται από τους γονείς, τους δασκάλους, τις ομότιμες ομάδες και όποιον αλληλεπιδρά κοινωνικά με το παιδί.

Άλλες αιτίες που αποτελούν πηγές επιθετικής συμπεριφοράς είναι οι προγεννητικοί και βιολογικοί παράγοντες, οι διαφορές φύλου, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά, αλλά και οι κοινωνικοί και οικογενειακοί παράγοντες, όπως η φτώχεια, η οικογενειακή δυναμική, οι πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων, η έκθεση σε βίαια περιβάλλοντα, αλλά και σε βίαιες σκηνές στα ΜΜΕ, καθώς και η κουλτούρα και το πολιτιστικό επίπεδο στο οποίο εντάσσεται κάθε παιδί.

Επίσης, οι αιτίες για την παιδική επιθετικότητα έχουν εντοπιστεί και σε διάφορα ψυχιατρικά και ιατρικά σύνδρομα, όπως και σε παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και υπερκινητικότητα.

3.1 Βιολογικοί Παράγοντες

Οι βιολογικοί παράγοντες σχετίζονται με την προέλευση και το μηχανισμό της πορείας της παιδικής επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τα νευρολογικά και προγεννητικά αίτια και τη χημική ανισορροπία του οργανισμού.

Ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν το αίσθημα της αποτυχίας, της ματαίωσης και της απόρριψης. Νιώθουν ότι μειονεκτούν έναντι των άλλων παιδιών στη γνωστική διαδικασία και αυτό προκαλεί ψυχικές συγκρούσεις, αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, υπερκινητικότητα, αποστροφή για το σχολείο και επιθετικότητα (Γκονέλα Ε.). Τα υπερδραστήρια παιδιά είναι νευρικά, αντιδρούν γρήγορα και είναι πιθανότερο να παράγουν και να διαιωνίζουν επιθετικά μοτίβα αντίδρασης από τα παιδιά χαμηλού επιπέδου αντιδραστικότητας (Wanda Kulesza, 2015).

Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το μητρικό προγεννητικό κάπνισμα συνδέεται με βίαιες συμπεριφορές (Brennan et al, 1999). Τα παιδιά που είχαν εκτεθεί προγεννητικά σε αλκοόλ βρέθηκαν να είναι υπερκινητικά, να έχουν συχνές διαταραχές ιδιοσυγκρασίας, που ισοδυναμούν με παρορμητική επιθετικότητα και να έχουν αρκετές δυσκολίες με τη συμπεριφορά τους (Olson et al, 1992).

Οι επιδράσεις της βίας σε έγκυες γυναίκες με επακόλουθες νευρο – ορμονικές μεταβολές στον μητρικό εμβρικό άξονα έχουν επίσης θεωρηθεί ως αιτίες για την εκδήλωση αργότερα επιθετικών συμπεριφορών. Η έρευνα ακόμη έχει δείξει ότι η επιθετική συμπεριφορά έχει συνάφεια με υπογλυκαιμική ευαισθησία, όπου έχουμε χαμηλότερα επίπεδα της ορμόνης, απελευθέρωση κορτικοτροπίνης (CRH), κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (Susman, 1999).

Τα επιθετικά μοντέλα συμπεριφοράς καλύπτουν διαφορετικές διαγνώσεις στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Σε ένα αναφερόμενο κλινικό δείγμα 79 παιδιών σχολικής ηλικίας από 5-12 ετών, το 59% πληρούσε τα κριτήρια για την αντιφατική ενοχλητική διαταραχή, το 41,8% πληρούσε τα κριτήρια για διαταραχή συμπεριφοράς και το 59,5% πληρούσε τα κριτήρια για έναν από τους τρεις υποτύπους της ADHD (Attention – Deficit – Hyperactivity – Disorder Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) (Keenan & Wakschlag, 2000). Η επιθετικότητα στα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορεί επίσης να παρουσιαστεί ως μέρος άλλων καθιερωμένων νευροψυχιατρικών διαταραχών, αλλά και σε παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Raine, 1998).

Επιπλέον, η παιδική ηλικία θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές περιόδους στην απόκτηση του αυτοελέγχου, αν και όλη η διαδικασία ξεκινά προγεννητικά. Στη συνέχεια, η αυξημένη νοημοσύνη καθορίζει την αυτορύθμιση. Τα βρέφη σε ηλικία ενός έτους αρχίζουν να ασκούν τον έλεγχο των αντιδράσεών τους, δηλαδή την ικανότητα να αναστέλλουν να εκτελέσουν μια αντίδραση που περιλαμβάνει την εκτελεστική λειτουργία στον προμετωπιαίο φλοιό και σε συναφείς περιοχές (Mirsky, 1996 Rothbart & Bates, 1998). Μια πτυχή της αυτορύθμισης, της συναισθηματικότητας και της ρύθμισης των συναισθημάτων έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Για παράδειγμα οι Calkins et al (1999), διαπίστωσαν ότι η αρνητική συναισθηματική συμπεριφορά των μικρών παιδιών ήταν θετικά σχετιζόμενη με την μεταξύ τους σύγκρουση.

Σύμφωνα με τον Perry (1997), η κεντρική νευροβιολογία υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα καθορίζεται από τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας. Η απουσία βέλτιστων κινητικών, αισθητήριων, συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας μπορεί να οδηγήσει σε υποανάπτυξη των φλοιωδών, υποφλοιωδών και λιμπιών περιοχών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια μειωμένη ικανότητα να μετριάζεται η απογοήτευση, η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα και η βίαιη συμπεριφορά (Perry, 1997).

Αρκετοί νευροδιαβιβαστές, ορμόνες και το αυτόνομο νευρικό σύστημα έχουν επίσης εμπλακεί στην ανάπτυξη της επιθετικότητας (Coie & Dodge, 1998).

Όταν εξετάζονται συγκεκριμένες μορφές επιθετικότητας λόγω φύλου, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι τα κορίτσια είναι τόσο επιθετικά όσο και τα αγόρια (Moretti & Odgers, 2002). Τα κορίτσια τείνουν να εμπλέκονται σε σχεσιακή επιθετικότητα, ενώ τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν εμφανή (σωματική) επιθετική συμπεριφορά, και οι δύο όμως μορφές επιθετικότητας είναι εχθρικές. Τα αποτελέσματα των σχολικών μελετών δείχνουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας απ' ό,τι τα αγόρια. Οι αναπτυξιακές τροχιές είναι διαφορετικές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Παρόλο που τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη σωματική επιθετικότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία, η οποία μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, τα κορίτσια εμφανίζουν το αντίθετο μοτίβο, με χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, ώστε να κορυφωθούν πολύ αργότερα (Moretti & Odgers, 2002).

Τέλος, το σύστημα προσάρτησης μεταξύ παιδιού και φροντιστή, που είναι πρωταρχικός η μητέρα και ο πατέρας, είναι ουσιαστικά ένα ρυθμιστικό σύστημα βιολογικής βάσης. Η προσάρτηση αυτή είναι ο

ακρογωνιαίος λίθος για την ασφάλεια που θα νιώσει το παιδί. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσκόλλησης, τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτορύθμισης τόσο για την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό περιβάλλον, όσο και για την συμπεριφορά τους (Weinfeld et al, 1999).

Οι σχέσεις προσάρτησης και σύνδεσης είναι σημαντικές για την προώθηση της ωρίμανσης του εγκεφάλου και αυτές εξαρτώνται από τις εμπειρίες. Στο πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι περισσότερες από αυτές τις εμπειρίες συμβαίνουν στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί. Οι εμπειρίες που παρέχουν φροντίδα επιταχύνουν τη δραστηριότητα των νευρώνων και τις ανάλογες συνδέσεις. Η έλλειψη φροντίδας που δίνουν οι εμπειρίες, όπως στις περιπτώσεις που παρατηρούνται σε παραμελημένες καταστάσεις οδηγούν σε ένα προγραμματισμένο κυτταρικό θάνατο (Siegel, 2001). Η περιοχή του εγκεφάλου που συντονίζει την ορμή του παιδιού εξαρτάται ιδιαίτερα από τον ερεθισμό που με τη σειρά του εξαρτάται από τις εμπειρίες. Στις περιπτώσεις, όπου η προσκόλληση αυτή είναι ελλιπής και προκαλεί ανασφάλεια, μπορεί να λάβει πολλές μορφές, συμπεριλαμβανομένου του αποδιοργανωμένου – αποπροσανατολισμένου τύπου (μοτίβο D). Αυτό το μοτίβο προσκόλλησης βρέθηκε να σχετίζεται με την επιθετικότητα της παιδικής ηλικίας (Main & Hesse, 1990).

3.2 Ψυχολογικοί Παράγοντες

Σύμφωνα με μελέτες των Cole & Cole (2002), η επιθετικότητα έχει αρκετά μεγάλη σχέση με διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως με το φόβο, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, την επιθυμία για κυριαρχία και επικράτηση έναντι των άλλων, την συναισθηματική αστάθεια (νευρωτισμός) και την ψύχωση (αναισθησία). Αρκετά μεγάλη σύνδεση υπάρχει ανάμεσα στον νευρωτισμό και την επιθετικότητα (Cole & Cole, 2002).

Η επιθετική συμπεριφορά ταυτίζεται με την τάση για κυριαρχία έναντι των άλλων και με τη μειωμένη αυτοπεποίθηση. Όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση μειονεξίας και έλλειψη αυτοπεποίθησης, τόσο μεγαλύτερη επιθετικότητα παρουσιάζεται. Ακόμα και τα άτομα που καταπιέζονται και συγκρατούν τις αντιδράσεις τους σε διάφορα ερεθίσματα που τους ενοχλούν, κάποια στιγμή από την υπερβολική εσωτερική συσσώρευση συναισθημάτων, ξεσπούν σε υπερβολικό βαθμό (Ζάχαρης, 1992).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τον Ζάχαρη, ο φόβος συνδέεται άρρικτα με την επιθετικότητα. Η θεωρία μάθησης υποστηρίζει ότι η επιβολή ποινών συμβάλλει στο να μειωθεί η επιθετικότητα, ενώ σύμφωνα με την ψυχανάλυση ο φόβος ενδεχομένως να οδηγεί σε επιθετικότητα. Πρόκειται λοιπόν για ένα νόμισμα με δύο όψεις, η επιθετικότητα μειώνεται από το φόβο της τιμωρίας, όμως ο φόβος μπορεί να προκαλέσει επιθετικότητα (Ζάχαρης, 1992).

3.3 Περιβαλλοντικοί – Κοινωνικοί Παράγοντες

Ο Ajeagbu (1999) είχε την άποψη ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους. Σύμφωνα με αυτήν, το παιδί που μετατρέπεται σε επιθετικό, μπορεί να είναι προϊόν γονεϊκής επιθετικότητας και εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Danilewska J (2002) στους λόγους για την παιδική επιθετικότητα συμπεριλαμβάνονται η γονική τιμωρία, δηλαδή οι απαγορεύσεις, οι εντολές, η χρήση απειλών και φωνές, καθώς και η σωματική τιμωρία, η οποία περιλαμβάνει κακοποίηση και ξυλοδαρμούς. Στα σπίτια όπου η ένταση είναι αδιάκοπη θεωρείται επιζήμια για τη συναισθηματική ζωή του παιδιού. Παρατηρείται επίσης και σε ορισμένα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες όπου δεν υπάρχει αγάπη και σεβασμός ανάμεσα στους γονείς. Αυτός ο τύπος παιδιού μπορεί να γίνει μοναχικός και να νιώθει αβοήθητος, καθώς η ανάγκη του για αγάπη και ασφάλεια υπονομεύονται. Αυτές οι ανεκπλήρωτες ανάγκες μπορεί να είναι η πηγή της κακής συμπεριφοράς του παιδιού, αν το παιδί παρατηρήσει ότι κερδίζει την προσοχή μόνο όταν έχει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό του, στους άλλους ή σε αντικείμενα. Επίσης οι Haggai & Mllum (2000) ήταν της άποψης ότι οι κακές οικογενειακές σχέσεις κάνουν το παιδί να αναπτύσσει κακή συμπεριφορά. Επομένως, είναι σαφές ότι, όταν υπάρχει φτώχη και κακή οικογενειακή μέριμνα και παραμέληση, τότε το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στην επιθετικότητα.

Τα παιδιά μπορούν να βιώσουν τόσο τις άμεσες, όσο και τις έμμεσες επιπτώσεις της βίας. Παραμένουν οι ευάλωτοι στόχοι βίαιων γεγονότων, ειδικά στο πλαίσιο της βίας στην οικογένεια (Straus, 1974).

Τα μικρά παιδιά που εκτίθενται σε σωματική κακοποίηση συμμετέχουν σε καταστρεπτικές συμπεριφορές περισσότερες φορές από τους μη κακοποιημένους συνομιλήκους τους. Τα παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση έχει αποδειχθεί ότι συμμετέχουν σε ετεροκατευθυνόμενες καταστροφικές συμπεριφορές, ενώ τα σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά έχουν βρεθεί να συμμετέχουν σε πιο αυτοκατευθυνόμενες καταστροφικές συμπεριφορές (Taussig & Litrownik, 1977).

Στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά ζουν με γονείς που είναι εθισμένοι σε ναρκωτικά και αλκοόλ ή γίνουν μάρτυρες του βίαιου θανάτου των γονιών τους, παρουσιάζουν ένα μείγμα συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών και κινδυνεύουν να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά (Payton & Kracker – Tuskan, 1988).

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον τα μοναχοπαίδια είναι πιο συχνά δράστες στην άσκηση σωματικής βίας και εκφοβισμού (όχι του ηλεκτρονικού), δηλώνουν δε ότι είναι συχνότερα θύματα λεκτικού εκφοβισμού (Γιαννακούρα, 2011). Τα μοναχοπαίδια έχουν εκπαιδευτεί να ανταποκρίνονται άμεσα οι άλλοι στις επιθυμίες τους ή να παίρνουν ό,τι θέλουν, να αισθάνονται ανώτεροι από τους άλλους, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους θύτες της επιθετικότητας και του εκφοβισμού (Olweus, 2009). Συχνά ο δράστης είναι θύμα εκφοβισμού στο σπίτι, όπου οι γονείς του είναι αυταρχικοί και χρησιμοποιούν σωματική βία και μεθόδους εκφοβισμού. Διδάσκουν στα παιδιά τους να ανταποδίδουν με τον ίδιο τρόπο

στις προκλήσεις και στις φυσιολογικές συγκρούσεις που έχουν με τους συνομηλίκους τους (Oliveus, 1993). Όλα αυτά ενισχύονται, όταν προστίθονται και οι παράγοντες, όπως οι συζυγικές συγκρούσεις και η μονογονεϊκότητα.

Ακόμη, η διαφορετικότητα αποτελεί σε αρκετές περιπτώσεις την αιτία για την επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά. Η διαφορετικότητα αυτή σχετίζεται με το φύλο, την εθνικότητα ή με τις ειδικές ανάγκες κάποιων μαθητών. Τα αγόρια εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα αγόρια για να επιβεβαιώσουν την αρρενωπότητά τους, ιδιαίτερα αν επικρίνουν ένα άλλο αγόρι για τη θηλυπρεπή συμπεριφορά του (Rigby, 2008). Ο φυλετικός εκφοβισμός πηγάζει από τη διαφορετικότητα στη γλώσσα, το χρώμα, την εμφάνιση, τον τρόπο ζωής. Η επιθετική συμπεριφορά προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει αναίτια ενόχληση, ταπείνωση και εξαναγκασμό συχνότερα απ' ό,τι σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Rigby, 2008).

Επιπλέον, η επιθετικότητα σύμφωνα με μελέτες μπορεί να οφείλεται στην έκθεση των παιδιών σε βίαιες σκηνές που προβάλλονται στα μέσα ενημέρωσης. Τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν κριτικά το περιεχόμενο που εμφανίζεται στα μέσα ενημέρωσης, μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα ευάλωτα στη χειραγωγή από ακατάλληλους ανθρώπους – πρότυπα και επιρρεπείς στη μίμηση των επιθετικών μοντέλων συμπεριφοράς. Η βία στα μέσα ενημέρωσης επηρεάζει τις επιθετικές τάσεις των νεαρών τηλεθεατών, ειδικά αν η βία εμφανίζεται ως κάτι που εξασφαλίζει την επιτυχία ή δεν οδηγεί σε τιμωρία, ούτε σε οποιαδήποτε άλλη επίπτωση. Ο B. Krahe (2005) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η έκθεση στη βία στα μέσα ενημέρωσης μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμες επιθετικές τάσεις. Ο αντίκτυπος του επιθετικού περιεχομένου στα μέσα ενημέρωσης μπορεί να εξασθενήσει, εάν τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση με έναν έμπιστο ενήλικο που μπορεί να τους καθοδηγήσει.

Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός που προκύπτει μέσα από τη διαφορετικότητα λόγω φυλής – μειονοτικών ομάδων, κοινωνικού στρώματος και θρησκειών, ευνοεί την εκδήλωση της επιθετικότητας. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που ενισχύουν αυτήν την εκδοχή και άλλες που την αναιρούν (Πετρόπουλος – Παπαστυλιανοπούλου, 2001).

Άλλη μια πιθανή αιτία της επιθετικότητας είναι η επιρροή μιας ομάδας συνομηλίκων. Η επιθετικότητα που προκαλείται από την επιρροή μιας ομότιμης ομάδας έχει τη ρίζα της στη βία και τον εκφοβισμό. Συνεπώς αυτό μπορεί να συνεπάγεται την αδυναμία του παιδιού να διαχειριστεί τα πρότυπα συμπεριφορών που επιβάλλουν οι φίλοι του. Μερικά επίσης παιδιά επιδίδονται σε επιθετικές και αντικοινωνικές δραστηριότητες, όπως να χτυπάνε πιο νεαρά σε ηλικία παιδιά και να κάνουν τους άλλους να αισθάνονται δυσάρεστα και άβολα μόνο και μόνο για να τους θεωρεί η ομάδα των φίλων τους σημαντικούς και προβάλλουν αυτή τη συμπεριφορά ως δείγμα ανωτερότητας. Στην πραγματικότητα όμως η συμπεριφορά αυτή έχει τις ρίζες της στο σύμπλεγμα κατωτερότητας που μπορεί να έχει αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα της υπερβολικής προστασίας ή παραμέλησης του παιδιού από τους γονείς ή της έλλειψης ασφάλειας και αγάπης (problems of aggressive behaviour among primary school children).

Ο Erikson το 1973 υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι που είναι ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι στην ψυχολογία και την ψυχική υγεία των μαθητών προκαλούν άθελά τους πολλά και σοβαρά λάθη και χρησιμοποιούν πρακτικές που είναι εξαιρετικά επιζήμιες για την ψυχολογία των μαθητών. Ως αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσης της ψυχολογίας, πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν αυστηρές και αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας και έχουν αρνητικά αποτελέσματα, μειώνουν την επινοητικότητα και την πρωτοβουλία των παιδιών.

Δεδομένου ότι οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοι, τα μεγαλύτερα παιδιά και οι γονείς αποτελούν πρότυπο για το παιδί, οι μαθητές μιμούνται τυφλά τις ενέργειες των δασκάλων τους. Έτσι, ένας επιθετικός και αυταρχικός δάσκαλος, όπου ο μόνος τρόπος να ελέγξει την τάξη του είναι μέσω της τιμωρίας, σωματικής ή λεκτικής, θα παράγει μόνο επιθετικότητα στην προσωπικότητα των μαθητών του. Ο βαθμός τιμωρίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους συσχετίζεται θετικά με την επιθετική συμπεριφορά τους (Sule, 1994). Ο θυμός του δασκάλου που εκφράζεται προφορικά ή σωματικά προς τα παιδιά τείνει να τους οδηγεί σε επιθετικές συμπεριφορές (problems of aggressive behaviour among primary school children).

Ένας σημαντικός παράγοντας που προκαλεί επιθετικότητα στα παιδιά είναι και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Cole & Cole, 2002). Συγκεκριμένοι παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο ως θεσμός, είναι ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, η οργανωτική δομή του σχολείου, ο ανεπαρκής έλεγχος των μαθητών, η έλλειψη σαφών κανόνων σχολικής ζωής, και ψυχολογικοί παράγοντες, όπως η αδυναμία αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και συγκρούσεων και οι «κακές» σχέσεις δασκάλων – μαθητών μεταξύ τους (aggressive in opinion of primary school students).

Ακόμη, η φτώχεια σύμφωνα με μελέτες μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας επιθετικότητας. Αν και δεν ισχύει σε μεγάλη εμβέλεια, η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του παιδιού δημιουργεί δυσμενείς συνθήκες (problems of aggressive behaviour among primary school children). Οι κοινωνιολογικές μελέτες των Lai & Omololu (2005) διαπίστωσαν ότι μεταξύ ορισμένων παραβατικών παιδιών στο Σικάγο υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη φτώχεια και την επιθετική συμπεριφορά. Υποστήριζαν ότι η φτώχεια προκαλεί θυμό. Έτσι, κατέληξαν ότι ένα παιδί που δεν κοιμάται καλά τη νύχτα και δεν τρέφεται σωστά ως αποτέλεσμα της φτώχειας του, δεν μπορεί να αποδώσει ικανοποιητικά στις σχολικές του επιδόσεις και υπολείπεται και συμπεριφοριστικά. Ο Okonkwo (2005) είχε την άποψη ότι ένα παιδί που στερείται λόγω φτώχειας, τα βασικά είδη για την ολοκληρωμένη φοίτησή του στο σχολείο, μπορεί να επιδείξει ζήλια απέναντι σε όσους τα έχουν ή έχουν περισσότερα απ' αυτά, να τους εκφοβίσει, να συλλέξει με βία αντικείμενα ή ακόμη και να καταφύγει στην κλοπή αυτών. Στην Σουηδία το υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων ταυτίζεται με επιθετικές συμπεριφορές. Παρατηρείται λοιπόν, ότι ο ρόλος της κοινωνικο – οικονομικής τάξης των γονέων στο φαινόμενο της επιθετικότητας είναι αντιφατικός (πρακτικά ΠΔΕ Κεντ. Μακεδονίας, 2016).

Οι διάφορες συγκρούσεις με τους γονείς και οι υπερβολικές φιλοδοξίες τους για τα παιδιά τους, καθώς και ο αυταρχικός τρόπος που μεγαλώνουν τα παιδιά τους αποτελούν πιθανές αιτίες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά.

Φαίνεται λοιπόν ότι όλες οι παραπάνω πιθανές αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά είναι πολυάριθμες και διαφέρουν στο βαθμό. Η επιθετικότητα βέβαια δεν είναι από τη φύση της καταστρεπτική, αλλά μια υγιής εκδήλωση συναισθημάτων. Κάθε προσπάθεια του παιδιού να απελευθερώσει τον εαυτό του και να εναντιωθεί στην εξάρτηση και στην καταπίεση των γονιών του, είναι υγιές και επιθυμητό. Όμως συγχρόνως τέτοιες συμπεριφορές έχουν και ένα άλλο πρόσωπο, εντελώς διαφορετικό, ανεπιθύμητο και άκρως ενοχλητικό. Θεωρείται λοιπόν επιτακτική ανάγκη ο περιορισμός ή η σωστή κατεύθυνση της επιθετικής συμπεριφοράς, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου (Atkin, 1979).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Μορφές και χαρακτηριστικά σχολικής επιθετικότητας

Στο χώρο του σχολείου ο ορισμός της επιθετικότητας αποκτά νέες διαστάσεις και αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στην σχολική κοινότητα :

- μεταξύ των δασκάλων
- μεταξύ των μαθητών
- από τους δασκάλους προς τους μαθητές
- από τους μαθητές προς τους δασκάλους (Αρτινοπούλου, 2001).

Υπάρχουν διάφορες μορφές επιθετικότητας. Εξετάζοντας την επιθετική σχολική συμπεριφορά διακρίνουμε τις εξής μορφές :

A) Συντελεστική επιθετικότητα (instrumental aggression). Ο στόχος του παιδιού είναι να αποκτήσει ένα αντικείμενο που επιθυμεί ή να κυριαρχήσει στο χώρο και να κερδίσει προνόμια με « αθέμιτο» τρόπο. Έτσι μπορεί να σπρώξει κάποιο άλλο παιδί για να μπει πρώτο στη σειρά ή να αρπάξει τα πράγματα του άλλου (όπως μολύβι, μπάλα κ.α). Η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού στοχεύει στο να κερδίσει κάτι και στην προσπάθειά του αυτή τις περισσότερες φορές υπάρχουν και παράπλευρες απώλειες, όπως να τραυματιστεί ψυχολογικά ή σωματικά κάποιο παιδί. Η πρόθεση του παιδιού είναι να αποκτήσει αυτό που θέλει χωρίς απαραίτητα να βλάψει κάποιον, αλλά η βλάβη τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να αποφευχθεί.

B) Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά. Η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά αναφέρεται στις συμπεριφορές εκείνες των παιδιών, όπου συνειδητά ή ασυνείδητα στρέφονται εναντίον του εαυτού τους. Οι ρίζες αυτής της συμπεριφοράς βρίσκονται συνήθως είτε στο φόβο, την αμφιβολία, στην χρόνια καταπίεση των επιθετικών του τάσεων, στο συναισθηματικό αδιέξοδο είτε αποτελούν ενδείξεις σοβαρής παθολογικής περίπτωσης. Τέτοιες αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές είναι το τράβηγμα ή το ξερίζωμα των μαλλιών, το χτύπημα των ποδιών ή της κεφαλής σε τοίχο, σε πόρτα ή πάτωμα.

Γ) Η παρορμητική επιθετικότητα. Η παρορμητική επιθετικότητα έχει θυμική μορφή και σύντομη χρονική διάρκεια, χωρίς συγκεκριμένο στόχο και σκοπιμότητα να προκαλέσει βλάβη.

Δ) Παρανοϊκή επιθετικότητα. Στην παρανοϊκή επιθετική συμπεριφορά ο θύτης διακατέχεται από παρανοϊκές τάσεις και εμμονές και θεωρεί ότι όλοι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντί του. Έτσι η προσπάθεια να προβάλλει και να επιβάλλει τον εαυτό του είναι ακόμα μεγαλύτερη.

Ε) Εχθρική επιθετικότητα (hostile aggression). Παρουσιάζεται ως απρόκλητη διάθεση και πρόθεση να προκληθεί ζημιά στο θύμα (εμπρόθετη βλαπτική δράση).

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της σχολικής εχθρικής επιθετικότητας έχει αποδοθεί ως θυματοποίηση (victimization) ή εκφοβισμός (bullying). Ο Dan Olweus είναι πρωτοπόρος στην έρευνα του συγκεκριμένου θέματος (Dake, Price & Telljohan, 2003). Ο Olweus ορίζει τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση ως μια κατάσταση όπου το παιδί – μαθητής εκτίθεται σε επαναλαμβανόμενες και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αρνητικές πράξεις από ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου (Olweus, 1994). Σύμφωνα πάλι με τους Wang, Tanotti & Nansel, (2009), η σχολική εχθρική επιθετικότητα / εκφοβισμός θεωρείται η συνεχόμενη και παρατεταμένη επιθετικότητα ανάμεσα στους μαθητές ενός σχολείου και χαρακτηρίζεται από ανισοροπία δύναμης ανάμεσα στο θύτη / θύτες και θύμα με σαφής υπεροχή και δύναμη των πρώτων έναντι του δεύτερου. Ο σχολικός εκφοβισμός στοχεύει σε άτομα που αδυνατούν να υπερασπιστούν και να προστατεύσουν τον εαυτό τους, ενώ οι δράστες κάνουν κατάχρηση της δύναμής τους και επιθυμούν να κυριαρχούν και να πληγώνουν τους άλλους, γιατί έτσι νιώθουν ικανοποίηση (Rigby, 2008). Κάτω από την ομπρέλα της σχολικής εχθρικής επιθετικότητας εντοπίζονται και :

- ο σεξουαλικός εκφοβισμός. Πρόκειται για ένα φαινόμενο αρκετά σπάνιο σε παιδιά – μαθητές δημοτικού. Παρόλα αυτά αποτελεί ένα είδος επιθετικότητας και βίαιης πράξης που αναφέρεται στη σεξουαλικότητα του θύματος. Αυτή η μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα ως και απόπειρα σεξουαλικής παρενόχλησης και κατά το πλείστον αποδέκτες αυτής της εχθρικής επιθετικότητας είναι τα κορίτσια (Σπυρόπουλος, 2014).
- Φυλετικός – ρατσιστικός εκφοβισμός. Στην περίπτωση αυτή η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά έχει τις ρίζες της στην διαφορετικότητα εξαιτίας της διαφορετικής φυλετικής ομάδας του θύματος από τον θύτη ή την πλειοψηφία των μαθητών του σχολείου (Rigby, 2002).
- Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying). Αναφέρεται σε μια αρκετά πρόσφατη μορφή σχολικής βίας και επιθετικότητας, όπου απλώνει τα πλοκάμια της διαρκώς με ανεξέλεγκτη πορεία. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται όλες οι μορφές εκφοβισμού που εκδηλώνονται μέσα από τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Πλέον τα παιδιά από μικρή ηλικία (Ε' & ΣΤ' δημοτικού) αποκτούν πρόσβαση στα διαδικτυακά μέσα. Τα περιστατικά του cyberbullying εκτείνονται από τα απειλητικά και υβριστικά διαδικτυακά μηνύματα μέχρι την κοινοποίηση φωτογραφιών χωρίς την έγκριση του μαθητή – θύματος και την έκθεση του θύματος σε επικίνδυνες δοκιμασίες, όπως του αυτοτραυματισμού που θέτει σε κίνδυνο την υγεία του (Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας, 2017). ΣΤ) Βανδαλισμοί – καταστροφές. Άλλοι μορφή σχολικής επιθετικότητας είναι οι βανδαλισμοί και οι καταστροφές περιουσιακού υλικού του σχολείου, όπως οι καταστροφές επίπλων, τοίχων και

διαφόρων αντικειμένων του σχολείου. Επίσης η αναγραφή συνθημάτων στους τοίχους και το σκίσιμο βιβλίων που παρατηρείται σε παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων (Ε & ΣΤ). Οι θύτες προβάλλουν ως αιτία τις κακές σχέσεις με τους δασκάλους τους και την υπερβολική αυστηρότητά τους και μεταθέτουν τις ευθύνες στους άλλους.

Ζ) Αντιδραστική βία. Ακόμη στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος έχουμε την αντιδραστική βία. Πολλές φορές οι μαθητές εξαιτίας των τραυματικών καταστάσεων που έχουν υποστεί αντιδρούν προκλητικά με επιθέσεις και βιαιότητες. Όσο μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά προβάλλουν ακόμη μεγαλύτερη αντίδραση και επίδειξη δύναμης για να κατοχυρώσουν το αίσθημα της ασφάλειας.

Η) Η σχολική επιθετικότητα ως μέσο προσέγκυσης της προσοχής. Πολλοί μαθητές για να τραβήξουν την προσοχή των άλλων και να τη διατηρήσουν, καταφεύγουν στον μοναδικό τρόπο που γνωρίζουν, την επιθετικότητα. Πρόκειται για περιθωριοποιημένα και ανασφαλή άτομα.

Όλες αυτές οι μορφές της σχολικής επιθετικότητας εκφράζονται :

- Άμεσα ή έμμεσα. Η άμεση επιθετικότητα απευθύνεται κατά πρώτο λόγο στο πρόσωπο ή αντικείμενο, ενώ η έμμεση στρέφεται εναντίον ενός άλλου ατόμου ή αντικειμένου από αυτό που αρχικά ήταν ο στόχος που λειτουργεί ως υποκατάστατο.
- Ως έκδηλη ή λανθάνουσα. Πρόκειται για την φανερή εκδήλωση της επιθετικότητας των θυτών προς τα θύματα χωρίς να κρύβονται και να κρατούν προσχήματα. Απ' την άλλη στην λανθάνουσα μορφή υπάρχει η καλυμμένη επιθετική συμπεριφορά πίσω από ένα αθώο προφίλ του θύτη.
- Επίσης η σχολική επιθετικότητα εκδηλώνεται με φυσική – σωματική βία, η οποία περιλαμβάνει διάφορες βίαιες πράξεις από πειράγματα, χειρονομίες, σκουντήγματα και σπρωξίματα μέχρι άσκηση σκληρής βιοπραγίας, τραυματισμούς και ξυλοδαρμό.
- Με λεκτική βία. Η σχολική επιθετική συμπεριφορά εκφράζεται διαμέσου του λόγου με υβριστικές εκφράσεις και αισχρές λέξεις, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς και φραστικές επιθέσεις. Τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως αυτόν τον τρόπο αντίδρασης θέλοντας να μιμηθούν τους μεγάλους από τον περίγυρό τους, οι οποίοι βρομολογούν ελεύθερα σε ανάλογες περιπτώσεις.
- Τέλος, οι προαναφερθείσες μορφές της σχολικής επιθετικότητας προβάλλονται και μέσα από την κοινωνική και σχεσιακή βία. Δεν αναφερόμαστε στη σωματική και λεκτική βία, αλλά στον κοινωνικό αποκλεισμό των θυμάτων προκειμένου να υποστούν δυσφορία και ψυχολογική πίεση. Οι μαθητές – θύματα απομονώνονται και περιθωριοποιούνται από τον κοινωνικό – σχολικό περίγυρο συνήθως με τη διασπορά δυσφημιστικών σχολιασμών. Επίσης καταπατάται η εμπιστοσύνη των θυμάτων από τους θύτες και δημοσιοποιούνται τα μυστικά τους. Ακόμη οι θύτες επιστρατεύουν κι άλλους και προσπαθούν να τους πάρουν με το μέρος τους, ώστε να αντιπαθούν κι αυτοί το θύμα. Αυτά τα παιδιά – θύματα αδυνατούν

να συνάψουν φιλικές σχέσεις και να ενταχθούν σε παρέες και βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ

Η σχολική παιδική επιθετικότητα είναι ένα φαινόμενο που ταλανίζει εδώ και χρόνια όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, αλλά και τους γονείς. Αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποσαφηνιστούν τα στοιχεία προσωπικότητας των εμπλεκόμενων στα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας, για την καταλληλότερη και πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση και εξάλειψη αυτών των συμπεριφορών.

Στα πλαίσια αυτών των γεγονότων, όπου χαρακτηρίζονται ως επιθετικά, διακρίνουμε τους εξής ρόλους : του θύτη, του θύματος, του παρατηρητή.

5.1 Θύτες

Σύμφωνα με τους Beauty & Alexeyev (2008), οι θύτες ανήκουν σε δύο κατηγορίες. Σε αυτούς που προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες, όπου τα παιδιά αυτά έχουν εισπράξει πρωτίστως την απόρριψη και τη βία, σωματική και ψυχολογική. Οι οικογενειακές τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια και μειονεξία (Γεωργίου, 207). Υστερούν σε τρυφερότητα και αγκαλία. Αυτά τα παιδιά θεωρούνται θύματα / δράστες. Εδώ υπάρχει μια διττή υπόσταση, η οποία δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση μιας και όλοι οι υπόλοιποι, συμμαθητές και δάσκαλοι, απ' τη μια τους αντιμετωπίζουν ως δράστες, απ' την άλλη ως θύματα και έτσι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη στρατηγική στην σωστή αντιμετώπισή τους (Μπογιατζόγλου και συνεργάτες, 2012). Επίσης οι μαθητές αυτοί που έχουν το διπλό ρόλο, συνθέτουν χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά τους τόσο από τον τομέα της νεύρωσης όσο και από τον τομέα της ψύχωσης (Mynard & Joseph, 1997).

Επίσης, πρόκειται για μαθητές που είναι αρκετά επιθετικοί, ζηλόφθονες, μοχθηροί, διαθέτουν έντονη σωματική διάπλαση και αυτή τους την επιθετικότητα την εκδηλώνουν όχι μόνο απέναντι στους συμμαθητές τους, αλλά και στους δασκάλους τους (Olweus, 1996).

Στη δεύτερη κατηγορία των Beauty & Alexeyev (2008), οι θύτες σε γενικές γραμμές υπερτερούν σε δημοφιλία στο σχολείο και ειδικά απέναντι στα κορίτσια. Για να διατηρήσουν και να ενισχύσουν αυτή τους τη θέση, φέρονται άσχημα και εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους κυρίως μέσω πειραγμάτων και λεκτικής βίας. Προσπαθούν με όλους τους αθέμιτους και αντικοινωνικούς τρόπους να διατηρήσουν την υπεροχή τους ως προς τη φήμη τους και να ικανοποιήσουν τον εγωισμό τους και τον ναρκισσισμό τους. Αυτή η υπεροχή που έχουν έναντι των άλλων είναι και η δύναμή τους που τους δίνει την ψευδή ικανοποίηση και ευχαρίστηση μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς τους.

Στην πρώτη περίπτωση των Beauty & Alexeyev (2008), οι δράστες έχουν περισσότερα σωματικά προσόντα από τα θύματά τους, είναι πιο δυνατοί και προκαλούν με την εμφάνισή τους φόβο. Αυτή τους τη δύναμη εκμεταλλεύονται για να υπερτερούν έναντι των άλλων. Σε έρευνά του ο Olweus (1974), χαρακτήρισε τους δράστες ως «τυρράνους» και «παλικαράδες», όπου συνεχώς εμπλέκονται σε παραβατικά γεγονότα. Επιλέγουν επίσης για φίλους τους άτομα που έχουν την ίδια αντικοινωνική συμπεριφορά με τη δική τους.

Οι Sutton και οι συνεργάτες τους (1999 b) σημειώνουν ότι οι θύτες είναι αρκετά έξυπνα παιδιά με ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε αρκετά επιτεδευμένα χειραγωγούν και καταπιέζουν τα θύματά τους.

Επίσης οι Slee & Rigby (1992) παρατήρησαν ότι οι θύτες έχουν αρκετά χαρακτηριστικά ψυχωτισμού, είναι ευερέθιστοι και ευέξαπτοι, εμπαιθείς, με υπερκινητικότητα και συναισθηματική αστάθεια. Είναι εγωπαθείς, δεν παραδέχονται τα λάθη τους, αδυνατούν να υιοθετήσουν διαφορετική άποψη από τη δική τους και δυσκολεύονται να αναλάβουν τις ευθύνες των πράξεών τους μεταθέτοντας την αιτία για την συμπεριφορά τους στην «προκλητικότητα» των θυμάτων. Ακόμη αδιαφορούν παντελώς για την κατάσταση των θυμάτων τους και έχουν χαμηλό δείκτη ενσυναίσθησης (Hazler, Carney & Granger, 2006). Επιπρόσθετα ο Morrison (2007) ανέφερε ότι μερικοί θύτες σημειώνουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις ενώ τείνουν υπέρ της χρήσης της βίας για την επίλυση των κοινωνικών και προσωπικών τους διαφορών. Στην ενίσχυση και επικράτηση τέτοιων αντιδράσεων και συμπεριφορών συμβάλλει και η στάση και άποψη των γονέων σε θέματα βίας, οι οποίοι, όταν κινούνται στο ίδιο μοτίβο, ενισχύουν και ενθαρρύνουν τέτοιες συμπεριφορές στα παιδιά τους.

Τέλος, οι Eron et al (1974) θεωρούν μέσα από την έρευνά τους ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από τον περίγυρό τους ως επιθετικά, υιοθετούν και οι ίδιοι την ίδια άποψη για τον εαυτό τους.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Gottman (2000), όπου αναφέρει ότι οι θύτες παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ταύτισης με τον ρόλο αυτό του εκφοβιστή και εξαιτίας της έλλειψης ευελιξίας ως προς τον ίδιο το ρόλο τους, οδηγούνται στην άκριτη ενσωμάτωσή τους.

Τα επιθετικά παιδιά διακατέχονται από έντονο στρες, απογοήτευση και άγχος. Η δυστυχία που βιώνουν μέσα τους τα κάνει ακόμα πιο επιθετικά και εν τέλει κάνουν πρωτίστως ζημιά στον ίδιο τους τον εαυτό. Η κατάσταση αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη, όταν βιώνουν την απόρριψη και απομόνωση από τα άλλα παιδιά που δεν θέλουν να τα συναναστραφούν και τα αποφεύγουν (Herbert, 2000).

Σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Calvete et al, 2010), οι δράστες στον διαδικτυακό εκφοβισμό έχουν την πεποίθηση ότι η βία που ασκούν είναι δικαιολογημένη υπό ορισμένες προϋποθέσεις και ότι λειτουργεί ως μηχανισμός αυτοπροστασίας σε ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές άλλων. Τέλος, οι δράστες του cyber – bullying έχουν πιθανότητες να υπήρξαν και οι ίδιοι θύματα ή παρατηρητές σε βίαιες καταστάσεις.

Από την παράθεση των ερευνών αυτών προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που να προσδιορίζουν με σαφήνεια τα επιθετικά παιδιά, αλλά παίζουν ρόλο και οι εμπειρίες που έχουν βιώσει (Morrison, 2007). Είναι σημαντικό λοιπόν να αποφεύγονται οι γενικεύσεις και

οι γραμμικές και βιαστικές εξηγήσεις των επιθετικών συμπεριφορών, όπου τοποθετείται εκ παραδρομής στο παιδί η ταμπέλα του επιθετικού παιδιού και του δράστη bullying.

5.2 Θύματα

Σύμφωνα με την έρευνα του Kidscape (Eliot, 1997), οι μαθητές – θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς από τους συνομήλικούς τους είναι ευαίσθητοι, οξυδερκείς, έξυπνοι, δημιουργικοί, αλλά πολύ σοβαροί και με έλλειψη αίσθησης του χιούμορ. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Bryne (1994), ο οποίος ανέφερε ότι τα θύματα είναι εσωστρεφή, νευρωτικά, με μια παθητική και υποτακτική στάση και έχουν μεγαλώσει σε μια υπερπροστατευτική οικογένεια. Νιώθουν ότι είναι παρίσακτοι, σχεδόν αόρατοι για τον περίγυρό τους στο σχολικό χώρο και αισθάνονται μοναξιά και χωρίς στήριξη από τους συνομηλικούς τους και αδιαφορία από τους δασκάλους τους. Οι εκπαιδευτικοί τους χαρακτηρίζουν ως συναισθηματικούς, ευαίσθητους και αρκετά ευγενικούς. Είναι κατά κανόνα κατά της βίας, χαρακτηρίζονται από δειλία και φόβο, ανίσχυροι να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, όταν βρίσκονται σε δύσκολη θέση (Αρτινοπούλου, 2001). Σε αυτό δε βοηθάει και η σωματική τους διάπλαση. Αντιδρούν συνήθως με ξεσπάσματα, σε κλάματα και δεν είναι καθόλου αντεκδικητικά (Herbert, 1997 Hodges & Perry & Elan, 2001).

Στα διαλείμματα δε συμμετέχουν στα παιχνίδια με τους συμμαθητές τους. Παραμένουν εκτός των παιχνιδιών, αμέτοχοι και παθητικοί θεατές (Boulton, 1997). Δεν ανήκουν σε ομάδες, είναι μοναχικά παιδιά, δεν έχουν κολλητούς φίλους, ούτε είναι ιδιαίτερα προσφιλή προς τους άλλους. Προσπαθούν να μην τραβούν την προσοχή και η παρουσία τους είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική. Διακατέχονται από ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1993). Αυτά τα χαρακτηριστικά γίνονται ακόμα πιο έντονα και παγιώνονται, όταν οι μαθητές αυτοί βιώνουν για χρόνια αρνητικές εμπειρίες. Μερικές φορές μάλιστα δείχνουν ευτυχισμένα και συμβιβασμένα μέσα στο ρόλο του θύματος και δεν προσπαθούν να διαφύγουν από αυτόν γιατί πιστεύουν για τον εαυτό τους ότι δεν αξίζουν ως άνθρωποι και γι' αυτό εκλαμβάνουν αυτή τη συμπεριφορά. Έχοντας αυτή την εικόνα για τον εαυτό τους, έτσι τους βλέπουν και οι θύτες, γι' αυτό και συνεχίζουν τη βίαιη συμπεριφορά τους. Η έρευνα των Fox & Boulton (2005) έδειξε ότι τα θύματα που έχουν αντιδράσει με οποιονδήποτε τρόπο στον εκφοβισμό και δεν υπέμειναν παθητικά και στοϊκά, τα περιστατικά εκφοβισμού έκτοτε μειώθηκαν. Αυτό πιθανόν να συνέβη γιατί ο δράστης παίρνει το μήνυμα ότι το θύμα έχει τη δύναμη να απαντήσει και δεν είναι ανίσχυρο. Έτσι, η υπεροχή της δύναμης του δράστη, που είναι απαραίτητη για τον σχολικό εκφοβισμό, δεν υφίσταται πια.

Ορισμένες φορές τα θύματα της επιθετικότητας και του εκφοβισμού προέρχονται από ομάδες με δυσκολίες λόγου, μαθησιακές δυσκολίες, παχυσαρκία, εθνικότητα, οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση (Ανδρέου, 2011 Γεωργίου, 2007 Γιαννακούρα, 2011).

Η απόδοση όμως όλων αυτών των χαρακτηριστικών στους μαθητές – θύματα είναι σχετική. Υπάρχουν παιδιά που δεν πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις και παρόλα αυτά μπορεί να βρεθούν σε ρόλο θύματος (Ανδρέου, 2011). Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και στην απόδοση και στην αποκωδικοποίηση των

χαρακτηριστικών για τα παιδιά που είναι δέκτες ή πομποί επιθετικών συμπεριφορών. Οι ταμπέλες και η έλλειψη παρατηρητικότητας μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα.

Έρευνες κατέδειξαν ότι τα παιδιά, θύτες και θύματα, στην μετέπειτα ζωή τους εξελίσσονται σε παραβατικά άτομα στην κοινωνία και αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα (Olweus, 1984).

5.3 Μάρτυρες

Οι ρόλοι που παίζουν τα παιδιά σε επιθετικά γεγονότα και σε φαινόμενα εκφοβισμού, δεν περιορίζονται μόνο στους θύτες και στα θύματα, αλλά και στους μάρτυρες τέτοιων γεγονότων. Πολλοί ερευνητές μιλούν για ένα «κύκλο εκφοβισμού» για να ορίσουν όλους εκείνους που εμπλέκονται σε επιθετικά και εκφοβιστικά γεγονότα. Εκτός από τους άμεσα εμπλεκόμενους, τους θύτες και τα θύματα, είναι και όσοι βοηθούν ενεργά ή παθητικά τη συμπεριφορά αυτή ή την ανακόπτουν. Ο ρόλος των μαρτύρων, επισημαίνουν οι ερευνητές, είναι σημαντικός, γιατί καθορίζει την έκβαση των γεγονότων (Ανδρέου, 2011).

Οι ρόλοι των παιδιών, όταν είναι μάρτυρες του εκφοβισμού και των επιθετικών συμπεριφορών περιλαμβάνουν :

Τα παιδιά που βοηθούν και συμμετέχουν ενεργά στον εκφοβισμό. Αυτά τα παιδιά μπορεί να μην ξεκινήσουν τα εχθρικά και επιθετικά γεγονότα έναντι των θυμάτων ή να μην οδηγήσουν τους θύτες σε τέτοιες συμπεριφορές, όμως ενθαρρύνουν τέτοιες συμπεριφορές και περιστατικά. Συμμετέχουν και ζητωκραυγάζουν υπέρ των δραστών, σχηματίζουν κύκλο γύρω από το πρειστατικό ενός καβγά και τάσσονται υπέρ των θυτών γελώντας με τις προσβολές και τις ταπεινώσεις προς το θύμα (Craig et al, 2000b). Αυτή η στάση των μαρτύρων εκλαμβάνεται και από το θύτη και απ' όλους ως επιβεβαίωση της δύναμης του θύτη, αποδοχής του κοινωνικού περίγυρου και με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό να συνεχιστεί.

Αυτή η συμπεριφορά πιθανόν πηγάζει από την χαμηλή ενσυναίσθηση των παρατηρητών, οι οποίοι δεν μπορούν να μπουν στη θέση των θυμάτων. Άλλοι πάλι πιστεύουν, ότι για να τους συμπεριφέρονται έτσι μάλλον το αξίζουν και το προκαλούν, γι' αυτό και το ενισχύουν (Olweus, 1993).

Έπειτα είναι τα παιδιά που φέρονται ως απλοί παρατηρητές. Παραμένουν ως ακροατήριο και είναι έξω από την κατάσταση του εκφοβισμού ως θεατές. Αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει, αλλά επιλέγουν να κρατήσουν μια ουδέτερη στάση, δεν σχολιάζουν δείχνοντας ότι δεν είναι με το μέρος κάποιου εμπλεκόμενου. Αιτίες αυτής της στάσης πιθανόν να είναι ο φόβος τους ότι μπορεί, αν εμπλακούν, να είναι τα επόμενα θύματα ή να υπήρξαν κατά το παρελθόν οι ίδιοι θύματα και αποφεύγουν να ξαναμιλήσουν γι' αυτή την τραυματική εμπειρία (Pepler & Craig, 2000b). Άλλοι πάλι θέλουν να βοηθήσουν, αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο.

Απ' την άλλη μεριά είναι και αυτοί οι παρατηρητές, όπου συμμετέχουν ενεργά υπέρ των αδύναμων. Επεμβαίνουν δυναμικά και παρέχουν προστασία στο θύμα καλώντας κάποιον ενήλικα (Craig et al, 2000b)

και αναφέρουν το περιστατικό. Δρώντας κατά αυτό τον τρόπο αναχαιτούν την ορμητικότητα των θυτών, ανατρέπουν την ανισοροπία δύναμης, όπου μέχρι εκείνη τη στιγμή δυνατοί φαίνονταν μόνο οι θύτες και αυτό ήταν που τροφοδοτούσε αυτή την συμπεριφορά. Από εκείνη τη στιγμή τα επιθετικά παιδιά δεν έχουν κοινό για να ικανοποιήσουν τα «θέλω» τους.

Από παλιότερες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι στο 85% των συμβάντων επιθετικότητας και εκφοβισμού υπάρχουν μάρτυρες. Επομένως είναι η μερίδα εκείνη των παιδιών που πρέπει να εκπαιδευτούν και να ενημερωθούν, ώστε να αποτελέσουν πηγή πρόληψης και αναχαίτησης τέτοιων περιστατικών στη σχολική ζωή (Andreou, Didaskalou & Vlachou 2008, Bauman & Yoon, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Όπως όλοι μπορούμε να υποθέσουμε η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών/τριών σε όλες τις μορφές της επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τον δράστη (θύτη) και το θύμα/τα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, όπως και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Βέβαια πάντα η σοβαρότητα και το μέγεθος των συνεπειών εξαρτάται από τη συχνότητα και τη διάρκεια αυτών των συμπεριφορών.

Εξετάζοντας από τη μεριά του θύτη, τα παιδιά αυτά λόγω του εσωτερικευμένου θυμού τους ή της απόρριψης που έχουν δεχθεί, αδυνατούν να δομήσουν έναν υγιή κοινωνικό ιστό. Συνηθίζουν να προσβάλλουν, να μειώνουν ή να επιτίθενται σωματικά ή ακόμα να εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές στους άλλους, μιας και έχουν συνηθίσει να εισπράττουν οι ίδιοι τέτοιες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και μεγάλα ποσοστά μαθητικής διαρροής, τα οποία αυξάνονται όταν το παιδί προχωρήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Bauman & Yoon, 2014). Επίσης, οι μαθητές που εμπλέκονται ως δράστες στην πρώιμη μαθητική τους ζωή (δημοτικό) σε περιστατικά βίας και σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με έρευνα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν παραβατικές συμπεριφορές (όπως κλοπές, υπερβολική χρήση αλκοόλ, ναρκωτικά) όχι μόνο στη μαθητική τους θητεία, αλλά και στην ενήλικη ζωή τους (Sourander, Jensen and Roening 2007 Τσιάντη, 2010).

Επιπρόσθετα τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές εγκλωβισμένα στα συναισθήματά τους και τις επιρροές τους, από τη μια πλευρά εξαιτίας της συμπεριφοράς τους αυτής περιθωριοποιούνται και απομονώνονται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και ενίοτε και από τους εκπαιδευτικούς, διότι δυσχεραίνεται το έργο τους ή αδυνατούν να το αντιμετωπίσουν. Έτσι, στα παιδιά αυτά τοποθετείται η «ταμπέλα» του αντιδραστικού και επιθετικού παιδιού, άλλοτε γιατί αντιδρούν οι υπόλοιποι γονείς, μαθητές και δάσκαλοι υπερβολικά, άλλοτε όχι. Το αποτέλεσμα όμως είναι η απομόνωση, περιθωριοποίηση και στιγματισμός του θύτη. Αυτή η κατάσταση όμως εντείνει και επιδεινώνει το φαινόμενο της

επιθετικότητας, όπου ο δράστης όντας πληγωμένος αντιδρά με τον μοναδικό τρόπο που του είναι οικείος (Farmer & Xie, 2007).

Από την άλλη πλευρά, ο δράστης- μαθητής, όπως αναφέραμε, είναι αρκετά εξοικειωμένος στη σύναψη κοινωνικών επαφών και φίλων. Τα παιδιά με τα οποία συναναστρέφονται εκδηλώνουν την ίδια συμπεριφορά με αυτά και έχουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Έτσι, δημιουργούνται ομάδες επιθετικών και αντιδραστικών παιδιών που επηρεάζουν την κοινωνική δομή του σχολείου (Farmer & Xie, 2007).

Καθίσταται σαφές ότι για την εξάλειψη των επιθετικών συμπεριφορών και των μακροχρόνιων επιδράσεων στη ζωή του δράστη, επιβάλλεται η έγκαιρη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Διερευνώντας την πλευρά του θύματος, τα κυριότερα ζητήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά είναι πρωτίστως τα σωματικά τους τραύματα, τα οποία μπορεί να είναι ένα απλό σκούντημα, σπρώξιμο στις σκάλες, χειρονομίες ή και σοβαρός τραυματισμός και παράλληλα τα ψυχολογικά τους τραύματα, όπως για παράδειγμα συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, ανασφάλειας και φόβου (Olweus, 2013).

Αυτά τα ψυχολογικά συμπτώματα δυστυχώς τις περισσότερες φορές δεν αντιμετωπίζονται εγκαίρως, αλλά συνοδεύουν το παιδί και στη μετέπειτα ζωή του (Olweus, 2013). Επίσης τα παιδιά- θύματα εκδηλώνουν και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλο, ναυτία και ανήσυχος ύπνος. Παρατηρείται και εδώ μαθητική διαρροή, αφού οι μαθητές – θύματα αποφεύγουν συνήθως το σχολείο, προβάλλοντας ως «δικαιολογία» τα ψυχοσωματικά τους συμπτώματα (Rigby, 2003 b Johnson, 2011). Κάτω από αυτή την άρνηση και αποχή από το σχολείο εντοπίζονται πολλές αιτίες. Το θύμα είτε επιλέγει αυτόν τον τρόπο για να απομακρυνθεί από τον χώρο που βιώνει δυσάρεστα γεγονότα πιστεύοντας ότι αν απομακρυνθεί, τότε θα πάψουν να συμβαίνουν. Ταυτόχρονα, ως συνέπεια της ανοχής τους, σημειώνουν και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Άλλη αιτία της μαθητικής διαρροής και της χαμηλής επίδοσης στα μαθήματα είναι η συναισθηματική αστάθεια, το άγχος, η κατάθλιψη, η μοναξιά και η απομόνωση που βιώνουν. Τα θύματα διακατέχονται από ένα γενικότερο αίσθημα δυσαρέσκειας, απουσία χαράς, έντονης λύπης και θυμού και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτά τα συναισθήματα δεν τους βοηθούν να στοχεύσουν σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Johnson 2011).

Οι επιπτώσεις της θυματοποίησης είναι αρκετά σοβαρές και σε μερικές περιπτώσεις οδηγούν τα θύματα σε απόπειρες αυτοκτονίας. Από έρευνες στις ΗΠΑ βρέθηκε μια αξιόλογη συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και στην πραγματοποίηση μιας απόπειρας αυτοχειρίας. Η συσχέτιση αυτή ισχύει σε όλες τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και στον διαδικτυακό εκφοβισμό, ισχύει και για τα δυο φύλα και σε όλες τις εθνικότητες και κουλτούρες (Kim & Leventhal, 2008 Klomek et al, 2008).

Εν κατακλείδι, η θυματοποίηση αποτελεί τροχοπέδη για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών-θυμάτων (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Πιο συγκεκριμένα, αυτοί οι

μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να επιλέγουν την μοναχικότητα (Nancel & al, 2001). Αν λάβουμε υπόψιν μας πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των ουσιαστικών και των υποστηρικτών φιλικών σχέσεων κατά τη διάρκεια των παιδικών χρόνων, η έλλειψη αυτών δημιουργεί σοβαρά ψυχοπαθολογικά προβλήματα στα παιδιά που τους ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους και τους επηρεάζουν στην εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους, αλλά και στην ποιότητα των μετέπειτα σχέσεών τους (Cole & Cole, 2001).

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούν και οι αρνητικές συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης εντός σχολικής τάξης. Το περιβάλλον εκμάθησης και διδασκαλίας επηρεάζεται ανάλογα με τη συχνότητα και τη διάρκεια των επιθετικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με έρευνα των Abdullah et al (2014), οι προβληματικές-επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών μειώνουν την ώρα της διδασκαλίας και της μάθησης. Υπάρχουν μερικοί δάσκαλοι που ξοδεύουν από 30%-80% του χρόνου διδασκαλίας τους για να διαχειριστούν προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτό επιβαρύνει ψυχικά τους δασκάλους, οι οποίοι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Κατ' επέκταση επιβαρύνονται και οι σχέσεις δασκάλων και γονιών, οι οποίοι περιμένουν από τους δασκάλους να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους και να διαχειριστούν αυτές τις καταστάσεις. Όταν αυτό δε γίνεται, υπάρχει έντονη δυσαρέσκεια από την πλευρά των γονιών. Επίσης, οι ήρεμοι και ήσυχοι μαθητές, που δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενοι, επηρεάζονται κι αυτοί και δεν μπορούν να επικεντρωθούν στα μαθήματά τους (Ahmed Mohamed, 2012).

Επιπλέον, η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα είναι καταλύτης σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν με υπευθυνότητα τα καθήκοντά τους και τις ευθύνες τους. Ξοδεύουν αρκετό χρόνο για να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους Η ανατροφοδότησή τους είναι η πρόοδος των μαθητών τους. Όταν η διαδικασία της διδασκαλίας επηρεάζεται από τις συνεχείς επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών τους και παρεμποδίζει την όλη διαδικασία διδασκαλίας, αλλά και μάθησης των υπόλοιπων μαθητών, τότε επέρχεται το αίσθημα απογοήτευσης από τον εκπαιδευτικό το οποίο εκφράζεται και εκδηλώνεται απέναντι σε όλους. Η συνεχόμενη επιθετικότητα μερικών μαθητών και οι επιλοκές που προκύπτουν, εξαντλούν σωματικά και ψυχολογικά τον εκπαιδευτικό. Διακατέχονται από έντονο άγχος και στρες και χάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης τους και την ικανοποιητική εκτέλεση των καθηκόντων τους. Επιλέγουν κάποιες φορές, όντας απελπισμένοι, να αγνοήσουν τους μαθητές που παρουσιάζουν επιθετικότητα και να τους απομακρύνουν από το σύνολο. Αυτό αποτελεί σοβαρή αμέλεια, διότι στην πραγματικότητα γιγαντώνει το πρόβλημα (Idris, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Οι επιθετικές συμπεριφορές ορισμένων μαθητών εμποδίζουν την επιτυχία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών στο σχολείο, αλλά δημιουργούν και δυσάρεστες καταστάσεις για τους δασκάλους και τα υπόλοιπα παιδιά. Παρόλο που τα παραδοσιακά σχολεία αντιδρούν συχνά στις προβληματικές συμπεριφορές με τιμωρίες και αποκλεισμό, γεγονός που επιτείνει και ενισχύει το πρόβλημα, αφού αποτελεί και πρότυπο για μίμηση ως αντίδραση σε ανάλογες συμπεριφορές, εν τούτοις πολλοί εκπαιδευτικοί σήμερα επιδιώκουν να αποτρέψουν προβληματικές συμπεριφορές χρησιμοποιώντας προληπτικές και έγκαιρες παρεμβάσεις.

Για την επίτευξη μακροπρόθεσμων και άμεσων αποτελεσμάτων κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές σχολείων, οι γονείς, η πολιτεία με τους αρμόδιους φορείς, οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς χρήζουν ολιστικών και εξειδικευμένων παρεμβάσεων από διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες θα εργάζονται συστηματικά και σταθερά. Η αντίληψη που επικρατεί τα τελευταία χρόνια είναι ότι οι προβληματικές συμπεριφορές πρέπει να προσεγγίζονται οικοσυστημικά, γνωστικά, συμπεριφορικά και οικολογικά. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση η επιθετική συμπεριφορά ερμηνεύεται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων και συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η αντίληψη και η συμπεριφορά κάθε ατόμου στο οικοσύστημα επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των υπολοίπων ατόμων του οικοσυστήματος. Πρόκειται για αμφίδρομες σχέσεις, όπου όλα λειτουργούν σε ένα φαύλο κύκλο και αυτό που εμφανίζεται ως «πρόβλημα» είναι μέρος- σύμπτωμα μιας προβληματικής κατάστασης, η οποία πρέπει να αλλάξει, ώστε να αντιμετωπιστεί ριζικά η επιθετική συμπεριφορά.

Το οικολογικό μοντέλο θεωρεί ότι η κοινωνικοποίηση του παιδιού συντελείται μέσα από τη δημιουργία σχέσεων σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως της οικογένειας, του σχολείου, των συμμαθητών και της κοινωνίας (Brofenbrenner 1979, 1989). Όλα αυτά τα περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν και επιδρούν στην συμπεριφορά του παιδιού (Huesmann, 1988). Μια αντικοινωνική συμπεριφορά μαθητή έχει τις ρίζες της και τα παρακλάδια της σε όλα τα περιβάλλοντα. Έτσι, το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του παιδιού στο γενικότερο πλαίσιο και τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται από το σχολείο επικεντρώνονται τόσο στο παιδί και τον εκπαιδευτικό, όσο και στα υπόλοιπα περιβάλλοντά του.

Επομένως, η οικοσυστημική και η οικολογική αντιμετώπιση και παρέμβαση στα φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας είναι η πλέον αποτελεσματική και επιθυμητή την τελευταία δεκαετία για την διαμόρφωση προγραμμάτων διαχείρισης της επιθετικότητας (Stormashak & Dishion, 2002).

7.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί είναι κατά κύριο λόγο οι υπεύθυνοι για την πρόληψη της επιθετικότητας στα σχολεία, καθώς και για την παρέμβαση και αντιμετώπιση όταν υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές.

Εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς να αποτρέπουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή τους, να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά, όταν προκύπτουν προβλήματα μεταξύ των μαθητών και να αναπτύσσουν ένα κλίμα στην τάξη που να ευνοεί την ειρηνική μάθηση. Άλλωστε οι δάσκαλοι μπορούν να επηρεάσουν ως ένα βαθμό τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών (Thornton et al, 2000).

Αρχικώς είναι μέγιστης σημασίας η σωστή αναγνώριση και εκτίμηση μιας κατάστασης. Αρκετές φορές οι μαθητές διαπληκτίζονται και συγκρούονται, όπως είναι φυσικό σε όλες τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο δάσκαλος πρέπει να διακατέχεται από ψυχραιμία και νηφαλιότητα. Χρησιμοποιώντας την εμπειρία του και τις γνώσεις του, διαχωρίζει το κάθε περιστατικό, συγκεντρώνει πληροφορίες για το συμβάν από τους εκατέρωθεν εμπλεκόμενους, καθώς και από τον περίγυρο, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικότητες των μαθητών και ακολουθεί τον ανάλογο τρόπο παρέμβασης (Olweus, D. 1991). Το πιο σημαντικό εργαλείο του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο, όπου εκδηλώνεται μια επιθετική συμπεριφορά και χρειάζεται να συλλέξει πληροφορίες, είναι η παρατήρηση. Είναι η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος που προηγείται των όποιων μέτρων αντιμετώπισης, συνοδεύει την εφαρμογή τους και ελέγχει την αποτελεσματικότητά τους (Cohen & Fish, 1993 Cohen D. et al, 1996). Είναι απαραίτητη η παρατήρηση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, όχι ως μαθητή μόνο, αλλά ως ολόπλευρη προσωπικότητα με ιδιαίτερες δυνατότητες και ανάγκες. Στόχος δεν είναι η χειραγώγηση της επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά η αποκωδικοποίηση και ερμηνεία αυτής (Braken, 2002 Dishion, French & Patterson, 1995). Είναι σημαντικό επομένως, οι πληροφορίες και οι ενδείξεις που θα συγκεντρώσει και θα εντοπίσει ο εκπαιδευτικός από ένα συμβάν, να χρησιμοποιηθούν με τρόπο, όπου δε θα είναι δογματικός και τραυματικός. Πρέπει με κάθε τρόπο να αποφεύγεται ο στιγματισμός ή η «ταμπελοποίηση» χωρίς ουσιαστικό λόγο. Ο εκπαιδευτικός έχοντας μια θέση ευθύνης δεν πρέπει ούτε να εθελotuφλεί, μα ούτε και να υπεραντιδρά και να καταλήγει σε βιαστικά συμπεράσματα (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000).

Θεωρείται λοιπόν επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα διαχείρισης σχολικών κρίσεων (Κουρκούτος & Κοκκιάδη, 2015). Οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν σωστά τα περιστατικά επιθετικότητας στο σχολείο επιβάλλεται να επιμορφωθούν

στην ψυχολογία και στην εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και σε ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Εφαρμόζονται προγράμματα ειδικά για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως το πρόγραμμα GREAT TEACHER (Orpinas, Horne & MVPP, 2004), όπου σκοπό έχουν την ευαισθητοποίηση των δασκάλων σε διάφορες μορφές επιθετικότητας και στην ανάπτυξη καλύτερων δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει τη μεγάλη επίδραση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα προγράμματα παρέμβασης που ακολουθούνται από όλη τη σχολική κοινότητα, στον έλεγχο και τη μείωση της επιθετικότητας των παιδιών. Η διοικητική υποστήριξη από το σχολείο και την πολιτεία είναι απαραίτητη στην επίτευξη αυτού του σκοπού.

Οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους. Το κλίμα της τάξης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και για τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών, καθώς και για τον τρόπο διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων (Χήνας & Χρυσοφίδης, 2000). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και τις αντιλήψεις και τους «κανονισμούς» που έχουν τα παιδιά υιοθετήσει από την οικογένεια και τις εκφράζουν στη σχολική τάξη. Τις περισσότερες φορές όλες αυτές τις αντιλήψεις, όπως είναι φυσικό, διαφέρουν μεταξύ τους. Ρόλος του δασκάλου λοιπόν είναι να προωθεί ένα ειρηνικό κλίμα που να προάγει την καλλιέργεια των παιδιών, να αναπτύσσονται θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και ως εκ τούτου η επιθετικότητα θα είναι ένα γεγονός μη ανεκτό (Χήνας & Χρυσοφίδης, 2000). Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, να προωθεί την εκμάθηση των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων [Emotion Regulation (ER) και τη διαχείριση του προβληματικού θυμού. Επιπλέον, να έχει ως σκοπό τη δημιουργία εντός της σχολικής τάξης ενός κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης και κατανόησης. Το αίσθημα της αποδοχής αφορά μεν τους μαθητές που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, οι οποίοι καλό θα είναι να μην νιώσουν από τους συμμαθητές τους και τον δάσκαλο απόρριψη εξαιτίας αυτής της συμπεριφοράς. Συνήθως τα παιδιά-θύτες έχουν ήδη εισπράξει απόρριψη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, άρα η απόρριψη και από το σχολείο δεν θα είναι βοηθητική για την επίλυση του προβλήματος (Κουρκούτας και Κοκκιιάδη, 2015). Η ύπαρξη της αποδοχής δεν αναφέρεται στη δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη που δε θα επιτρέπει την αναφορά επιθετικών συμπεριφορών από τους μαθητές. Η αναφορά των επιθετικών συμπεριφορών στον δάσκαλο ή σε οποιονδήποτε άλλο εμπλεκόμενο στο σχολικό περιβάλλον (ψυχολόγο, διευθυντή, κοινωνικό λειτουργό) είναι συχνά δύσκολη, όταν η κουλτούρα του σχολείου και των εκπαιδευτικών δεν προάγει τη «διάδοση» και την αναφορά τέτοιων περιστατικών. Οι δάσκαλοι πρέπει να παρακινούν και να υποστηρίζουν με τη συμπεριφορά τους μαθητές τους είτε είναι θύματα είτε παρατηρητές-μάρτυρες να αναφέρουν τυχόν περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών. Να αποσαφηνίσουν στις αντιλήψεις και στο

μυαλό των παιδιών, ότι η αναφορά και καταγγελία τέτοιων περιστατικών δεν είναι «κάρφωμα» των φίλων τους, αλλά βοηθούν να λυθεί ένα πρόβλημα, το οποίο αργότερα θα λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις (Eslea & Smith, 1998). Οι δάσκαλοι απέναντι σε αυτές τις αναφορές-μαρτυρίες θα πρέπει να κινηθούν με παιδαγωγικό τρόπο και διακριτικότητα. Η αντίδραση των δασκάλων οφείλει να χαρακτηρίζεται από τη δίκαιη και αντικειμενική μεταχείριση όλων των μαθητών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000) και να εξασφαλίζει την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στο σχολείο (Astor, 1995). Ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις οδηγούν σε απομόνωση, περιθωριοποίηση, έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας. Πρέπει να υπάρχει ο σεβασμός απέναντι σε όλους (Τριβίλα, 1998). Δυστυχώς μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρώντας ως παράγοντες επιθετικότητας τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση μερικών μαθητών ή τις μειονοτικές ομάδες, όπου ανήκουν, αντιμετωπίζουν αυστηρά και αδιάλλακτα αυτούς τους μαθητές (Hyman & Perone, 1998). Οι μαθητές δε θα δώσουν πληροφορίες για συμμαθητές τους ή δε θα αναφέρουν τις απειλές που δέχτηκαν, εάν δεν αισθανθούν ότι είναι ασφαλείς και αν δεν υπάρξει μια λογική και άμεση αντιμετώπιση και απάντηση ως αποτέλεσμα της αναφοράς (Mulvey & Cauffman, 2001). Η μη αναγνώριση και διαχείριση τέτοιων περιστατικών από τους δασκάλους δίνει την εντύπωση στους μαθητές, ότι οι ενήλικες αδυνατούν να οριοθετήσουν και να βοηθήσουν. Έτσι και οι τρεις ομάδες (θύτες-θύματα-παρατηρητές) νιώθουν ιδιαίτερα άβολα, τρομακτικά και ματαιωτικά.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της σχολικής τάξης οφείλουν να έχουν ξεκάθαρα όρια και κανόνες και να υπάρχουν άμεσες λεκτικές παρεμβάσεις απέναντι στον μαθητή που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά, ώστε να γίνεται ξεκάθαρο σε εκείνον και σε όλους, ότι τέτοιες συμπεριφορές δεν είναι ανεκτές και αποδεκτές από το σχολείο. Οι κανόνες πολλές φορές μπορούν να συνταχθούν από όλη την τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και να έχουν τη μορφή «συμβολαίου», όπου θα υπάρχει η ακριβής περιγραφή της επιθυμητής συμπεριφοράς και των άμεσων κυρώσεων της μη τήρησης των όρων, αλλά και των αμοιβών για ό,τι θετικό επιτυγχάνεται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ένας ακόμη ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του εξισορροπιστή και να κοινωνικοποιεί. Στην σχολική του τάξη να κυριαρχεί ο διάλογος και η συζήτηση των συγκρούσεων. Κάθε περιστατικό σύγκρουσης πρέπει να συζητιέται και όχι να αποφεύγεται. Όσο το πρόβλημα μένει «θαμμένο» τόσο πολλαπλασιάζεται. Η τακτική του μονολόγου και κηρύγματος από τον δάσκαλο πρέπει να σταματήσει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συζητά, να επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους να εκφράσουν τη δική τους οπτική, να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν την επιθετική συμπεριφορά, να εντοπίσουν τα κίνητρα αυτής της βίαιης διάθεσης και να εργαστούν, ώστε να διατυπώσουν διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης (Olweus, 1979α). Εν τέλει να επιλέξουν μέσα από τον διάλογο την πιο κατάλληλη εναλλακτική συμπεριφορά, ώστε να μην προκαλούνται προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στα πλαίσια της τάξης, ο

δάσκαλος επιτυγχάνει τον επαναπροσδιορισμό και την αναπλαισίωση της δομής της πραγματικότητας, την καλλιέργεια του αισθήματος της ενσυναίσθησης στους μαθητές του, την εξισορρόπηση των συναισθημάτων, την επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών (SIP – Social Information Processing) και την καλλιέργεια της ικανότητας διαχείρισης άγχους και θυμού. Διαμέσου του διαλόγου και της συνεργασίας για τον εντοπισμό εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς, οι μαθητές αποκομίζουν πληροφορίες για τον εαυτό τους και τους άλλους, αμφισβητούν τον τρόπο σκέψης τους και υιοθετούν καινούριους τρόπους που ευνοούν τη συνεργασία. Η συνεργασία και η επικοινωνία γεννά συνεργασία και ειρήνη (Coleman, 2003 Coleman & Deutch, 2000, 2001). Οι συζητήσεις αυτές μπορεί να πραγματοποιούνται είτε στα πλαίσια κάποιου μαθήματος ανάλογα με την ύλη (διαθεματικότητα) είτε με αφορμή γεγονότα της σχολικής ζωής (Selg et al, 1997 Olweus, 1997). Επίσης, η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας, εκτίμησης και σεβασμού ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του, είναι να χρησιμοποιήσει την τεχνική της αναπλαισίωσης. Αυτή η τεχνική βασίζεται στην αντίληψη ότι η κάθε συμπεριφορά επιδέχεται πολλών ερμηνειών, μεταξύ των οποίων και αυτή που αποδίδει το επιθετικό παιδί, ότι δηλαδή είναι μια κατάλληλη αντίδραση στην προκειμένη περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δώσει θετικές αποχρώσεις-ερμηνείες σε αυτή τη συμπεριφορά και όχι αρνητικές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δέχεται να συνεχιστούν. Ο εκπαιδευτικός απλώς περιγράφει, νοηματοδοτεί την επιθετική συμπεριφορά με θετικές αξίες. Έτσι, ο μαθητής δεν βομβαρδίζεται συνεχώς με αρνητικά σχόλια που τον προκαλούν, αποσυμπιέζεται και αισθάνεται ότι τον καταλαβαίνουν. Η τεχνική αυτή βασίζεται στην προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού υπό ποιο πρίσμα θα επιλέξει να σκιαγραφήσει και να αντιμετωπίσει την επιθετική συμπεριφορά. Επιλέγοντας να αποδώσει θετική ερμηνεία και κίνητρα σε μια αντικοινωνική συμπεριφορά, διδάσκει και στους υπόλοιπους μαθητές του, ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε μια κατάσταση, έστω και δυσάρεστη, είναι θέμα επιλογής και στάση ζωής τονίζοντας και πάλι ότι αυτό δεν σηματοδοτεί την αποδοχή και ανεκτικότητα αυτής, αλλά τη διακοπή αυτής με θετικά όπλα, όπου δε δημιουργούνται εντάσεις και περαιτέρω προστριβές. Η απόδοση θετικών ερμηνειών και κινήτρων είναι τόσο σχετική και υποθετική, όσο και η απόδοση αρνητικών. Η μόνη διαφορά σε κάθε περίπτωση είναι πώς επιλέγει κανείς να την αντιμετωπίσει.

Όπως γίνεται αντιληπτό οι τιμωρίες είναι ένας μη αποδεκτός και αναποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών πραγματοποιείται στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας, με τα λεγόμενα (Project), όπου οι μαθητές συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Επίσης, στα πλαίσια αυτών των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, υπάρχουν και άλλες τεχνικές έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων με δημιουργικό τρόπο, όπως μέσω της δραματοποίησης, της ζωγραφικής, των παιχνιδιών ανάληψης ρόλων, της μουσικής, του αθλητισμού και των οπτικών ερεθισμάτων

(ταινίες, εικόνες, σκετς) που λειτουργούν ως αφόρμηση για προβληματισμό και συζήτηση (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015).

Η μουσική συγκεκριμένα ενισχύει τη μάθηση και έχει συναισθηματικό αντίκτυπο στον εγκέφαλο (Tileston, 2004). Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ρυθμίσει το κλίμα της τάξης, να τραβήξει την προσοχή των αναστατωμένων μαθητών και να τους ηρεμήσει (Tate, 2007). Η μουσική είτε χρησιμοποιώντας τη για να πλαισιώνει μια δραστηριότητα είτε εμπλέκονται οι μαθητές στη δημιουργία μουσικών κομματιών, μπορεί να αλλάξει την κατάσταση του εγκεφάλου, προωθεί τον ενθουσιασμό, τη δημιουργική δραστηριότητα και ενισχύει τη μάθηση (Tate, 2007). Προς επίρρωση των προηγούμενων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη μουσική ως εργαλείο για την οικοδόμηση των συναισθημάτων και την ενίσχυση της μνήμης (Feinstein, 2004). Πολλοί βέβαια δάσκαλοι δεν γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη μουσική μεταξύ άλλων υποσχόμενων πρακτικών στην καθημερινή διδασκαλία στην τάξη (Mangram & Weber, 2012).

Η κίνηση, πάλι, έχει θεραπευτική επίδραση στο σώμα και τον εγκέφαλο (Tate, 2007). Όταν οι μαθητές συμμετέχουν κιναισθητικά σε ένα μάθημα, αυτό τείνει να ηρεμήσει τους εγκεφάλους των μαθητών (Jensen, 2000). Επιπλέον οι μελέτες δείχνουν ότι η προσθήκη σωματικών δραστηριοτήτων συνιστάται σε καθημερινή βάση στα πλαίσια των εργασιών μάθησης (Kercood & Banda, 2012). Οι δραστηριότητες σωματικής κίνησης μέσω του παιχνιδιού ρόλων, θεάτρου, δράματος, μίμησης, τέχνης και προσομοιώσεων προκαλούν θετικά συναισθήματα και συνδυάζουν το μυαλό, το σώμα και το συναίσθημα, διασφαλίζοντας ότι η μάθηση είναι σημαντική και διατηρείται (Jensen 1998, 2003 Tate 2007).

Στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων και με την σφραγίδα της συνεργατικής μάθησης, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια διαδραστική τεχνική ως μια προσπάθεια εμπέδωσης των ικανοτήτων της ειρηνικής επίλυσης προβληματικών και συγκρούσεων (Sven, 2001). Αυτή η τεχνική είναι η «ακαδημαϊκή διαμάχη», η οποία μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε μάθημα. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, όπου ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα ένα θέμα με σκοπό να το συζητήσουν και να πάρουν αντίθετες θέσεις. Στο τέλος ζητά από κάθε ομάδα να βρει μια συναινετική λύση και να παρουσιάσει την πρότασή της. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές περνούν από τη θεωρία στην πράξη και μαθαίνουν να επιλύουν τις συγκρούσεις τους με συνεργατικό τρόπο (Coleman & Deutsch, 2001).

Ακόμη μια τεχνική για προβληματισμό και συζήτηση μέσα στην τάξη, όπου θα προκύψει αναστοχασμός και ο δάσκαλος θα έρθει πιο κοντά με τους μαθητές του, είναι η χρήση οπτικών μέσων, όπως το PowerPoint, οι εννοιολογικοί χάρτες, τα εικονίδια, τα γραφικά, τα σκίτσα-σχέδια και τα κινούμενα σχέδια. Όλα αυτά τα οπτικά μέσα βοηθούν στην επικοινωνία και τη διάδοση ενός μηνύματος του δασκάλου απ' ότι οι λέξεις, επειδή ο εγκέφαλος συλλαμβάνει γρηγορότερα και θυμάται τα γραφικά (Allen, 2008). Οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν τα οπτικά μέσα στο

μαθησιακό περιβάλλον διεγείρουν τη φυσική περιέργεια και βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται και να κατανοούν το θέμα που τους έχουν θέσει προς προβληματισμό και συζήτηση (Gazi & Aksal, 2011). Έτσι, ενισχύεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών σε ζητήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές λοιπόν εκπαιδεύονται στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και στην υιοθέτηση των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών στον μικρόκοσμο του σχολείου για να μεταβούν έπειτα έτοιμοι στην κοινωνία (Council of Europe, 2003 Crawford & Bodine, 1997).

Ένα απλό μέτρο έγκαιρης πρόληψης της σχολικής επιθετικότητας και βίας είναι να εντατικοποιηθούν οι εποπτείες των δασκάλων στα διαλείμματα. Ο αυξημένος αριθμός των εφημερευόντων δασκάλων ανάλογα βέβαια και με τον μαθητικό πληθυσμό, αλλά και με το αν υπήρχαν προηγουμένως κρούσματα σχολικής βίας, βοηθά στο να έχουν οι εκπαιδευτικοί τον έλεγχο της κατάστασης και ιδίως στις συγκεκριμένες ώρες του σχολικού ωραρίου (στα διαλείμματα), όπου οι μαθητές αυτενεργούν και είναι πιο χαλαροί.

Στην περίπτωση όμως που οι δάσκαλοι είναι παρόντες σε ένα τέτοιο συμβάν επιθετικότητας θα είναι ωφέλιμο να απομακρύνουν τα παιδιά από τον χώρο-σημείο που εκδηλώνεται αυτή η συμπεριφορά και μακριά από τα υπόλοιπα άτομα, το «ακροατήριό τους». Σε αρκετές περιπτώσεις εκδήλωσης επιθετικότητας, οι μαθητές δίνουν την «παράστασή» τους για να τραβήξουν την προσοχή των άλλων. Ο σκοπός της απομάκρυνσης των παιδιών αυτών και η μεταφορά τους σε έναν άλλο χώρο πιο ήσυχος είναι όχι για να τους επιβληθεί κάποια τιμωρία, αλλά για να ηρεμήσουν και να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν μαζί τους για τις αιτίες και τις συνέπειες αυτής της έκρηξης. Είναι σημαντικό να δοθεί ο χρόνος και ο χώρος στα παιδιά αυτά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι τα παιδιά μέσα από τη συμπεριφορά τους προσπαθούν να επικοινωνήσουν, να επιδείξουν τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, να εκφράσουν τα άγχη και τα προβλήματά τους.

Επίσης τις ήπιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μπορούν να τις αγνοήσουν. Τα παιδιά θέλουν να τραβήξουν την προσοχή με αυτές τις συμπεριφορές. Όταν οι εκπαιδευτικοί τις προσπεράσουν και αδιαφορήσουν, τότε οι μαθητές θα πάρουν το μήνυμα ότι δεν καταφέρνουν τον στόχο τους με αυτόν τον τρόπο. Κάτι τέτοιο βέβαια, ως τεχνική διαχείρισης μιας προβληματικής κατάστασης δεν είναι πάντοτε εύκολο. Εξαρτάται πάντα από τη μορφή εκδήλωσης της επιθετικότητας, την ένταση και την συχνότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί σ' αυτήν την περίπτωση να εφαρμόσει την τεχνική της κερκόπορτας. Αγνοεί προσωρινά το πρόβλημα, βλέπει το μαθητή ως άτομο και όχι ως συμπεριφορά, του αναγνωρίζει θετικά χαρακτηριστικά και τον καλοπιάνει, τονίζοντας σε όλους τα θετικά σημεία του χαρακτήρα του. Αυτά ο δάσκαλος θα τα αναδείξει μέσα από τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που θα του αναθέσει. Τα θετικά σχόλια που θα λάβει ο μαθητής με επιθετικότητα για την επιτυχή διεκπεραίωση των αρμοδιοτήτων που του ανατέθηκαν επηρεάζει έμμεσα και την επιθετική του συμπεριφορά, που σταδιακά μειώνεται. Η τεχνική αυτή αναφέρεται

στην οικοσυστημική προσέγγιση, όπου οι συμπεριφορές είναι συμμετρικές, η μια αποτρέπει ή διατηρεί την άλλη (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Η μέθοδος της τιμωρίας, για όποιον δάσκαλο την επιλέξει, θα πρέπει να είναι μόνο μια μικρή στέρηση προνομίων και να είναι άμεση και οπωσδήποτε να πλαισιώνεται με συζήτηση και εξήγηση για τις αιτίες που επιβλήθηκε η τιμωρία. Ακόμα και η τιμωρία αυτής της μορφής πρέπει να εφαρμόζεται χωρίς απειλές και βία και να συνοδεύεται με αγάπη και στοργή. Στο δύσκολο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και στην προσπάθεια εκπόνησης του αναλυτικού προγράμματος είναι αρκετά δύσκολη η διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών και απαιτεί ψυχραιμία, υπομονή και πολύ καλή γνώση των ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων. Στα παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς χρειάζεται αρκετός χρόνος για να εμφανιστούν θετικά αποτελέσματα από τις προσπάθειες όλων. Είναι εξαιρετικά δύσκολο γι' αυτά να πιστέψουν στον εαυτό τους ή να δεχτούν ένα θετικό σχόλιο. Σημασία έχει ο εκπαιδευτικός να μην αποθαρρυνθεί και εγκαταλείψει τις προσπάθειες. Πολλοί δάσκαλοι απελπισμένοι από τις συνεχείς δοκιμές καταλήγουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Τελευταία, αλλά αρκετά σημαντική μέθοδος εκ μέρους του δασκάλου είναι η θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Όπως άμεση πρέπει να είναι η συνέπεια-επέμβαση σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, έτσι και όταν το παιδί κάνει κάτι θετικό οφείλει ο εκπαιδευτικός να του το δείξει και να του το εκφράσει άμεσα ως ανταμοιβή, έως τη στιγμή που αυτή η θετική συμπεριφορά θα γίνει αβίαστα. Τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές έχουν συνηθίσει να εισπράττουν μόνο παρατηρήσεις και αρνητικά σχόλια. Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και ανατροφοδοτικό γι' αυτά να νιώσουν ότι κάποιος αναγνωρίζει τη μικρή προσπάθεια που έκαναν να ελέγξουν τον θυμό τους και τις πράξεις τους.

7.2 Ο ρόλος του Κράτους

Το κράτος, με αρμόδιο φορέα το Υπουργείο Παιδείας, χρειάζεται επίσης να λάβει τα απαραίτητα μέτρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σχετικά με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει την εξουσία να θεσπίζει νέους νόμους για να εξαλείψει τα κρούσματα επιθετικότητας και εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο. Χρειάζεται να παρακολουθεί την κατάσταση στα σχολεία ανά πάσα στιγμή. Επιπλέον, επιβάλλεται να στέκεται αρωγός δίπλα στους εκπαιδευτικούς ενισχύοντάς τους με σεμινάρια, επιμορφώσεις και ημερίδες, ώστε να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τα κρούσματα επιθετικότητας. Επίσης να αναμορφώσει τα προγράμματα σπουδών, ώστε και για τους μαθητές να είναι πιο ενδιαφέροντα, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο διαχειρίσιμα. Να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκπονήσουν στον επιθυμητό χρόνο την ύλη των μαθημάτων και να τους απομένει και χρόνος για την ενασχόλησή τους με τους μαθητές τους για την επίλυση των προβλημάτων τους και για επιπλέον δραστηριότητες μέσα από τις

οποίες θα χτιστεί η σχέση τους. Ακόμη η Πολιτεία θα πρέπει να στελεχωσει τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και κατ' επέκταση και τα σχολεία με διεπιστημονικές ομάδες με στόχο την ενημέρωση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών. Η ύπαρξη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία είναι απαραίτητη για τη σωστή αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Επιπρόσθετα, το Κράτος οφείλει να αποσυμφορήσει τα σχολεία από τον μεγάλο αριθμό των μαθητών, ώστε οι δάσκαλοι να είναι σε θέση να έχουν καλύτερη εποπτεία και έλεγχο, αλλά και να επιμεληθεί επισταμένως την κτιριακή υποδομή των σχολείων, ώστε αυτά να αποτελούν ένα ευχάριστο και ιδανικό περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τέλος, να λειτουργήσουν σχολές γονέων, οι οποίες θα ενημερώνουν, θα υποστηρίζουν και θα λειτουργούν συμβουλευτικά ως προς τους γονείς των οποίων ο ρόλος είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη σωστή συνεργασία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς προς όφελος των παιδιών τους.

7.2.1 Κρατικά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας

Το ελληνικό κράτος και σε συνεργασία με το ευρωπαϊκό δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού έχει εφαρμόσει μερικά προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των ακραίων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων είναι η ξεκάθαρη καταγραφή αυτών των καταστάσεων τόσο από το σχολείο όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον. Επίσης απαιτείται η συνεργασία, η επιμόρφωση και ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, των τοπικών φορέων και του συλλόγου γονέων. Τέλος, χρειάζεται να αξιολογηθεί η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων αν πετυχαίνουν τους στόχους τους και να αναβαθμίσουν τα αδύναμα σημεία τους.

Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), είναι ο αρμόδιος φορέας του ελληνικού κράτους για την δημιουργία και πραγματοποίηση ανάλογων προγραμμάτων διαχείρισης της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Συγκεκριμένα κατά τα έτη 2011-2013 ανέπτυξε ένα Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης κατά του Εκφοβισμού και της Βίας στο Σχολείο που στόχος του ήταν η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, η βιωματική τους εμπλοκή σε εργαστηριακό επίπεδο, η συμβουλευτική υποστήριξή τους από σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και η παρουσίαση προτάσεων για την λήψη μέτρων σε επίπεδο σχολείου, τάξης και ατόμου (Τσιάντης, 2012). Επιπρόσθετα, η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε) παρείχε τηλεφωνικές υπηρεσίες συμβουλευτικού χαρακτήρα και υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς που είναι εμπλεκόμενοι σε θέματα σχολικής βίας. Οι τηλεφωνικές συνομιλίες διασφαλίζουν την ανωνυμία και είναι απόρρητες. Ακόμη, έχουν επιμεληθεί και εκδόσει βιβλία με θέμα τη σχολική βία με σκοπό την ενημέρωση γονιών και μαθητών. Σε περιπτώσεις ακραίων

γεγονότων βίας στα πλαίσια του σχολείου υπάρχει και η Κινητή Μονάδα Παρέμβασης, η οποία αποτελείται από ένα διεπιστημονικό κλιμάκιο και αντιμετωπίζει άμεσα και επιτόπια ακραία φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Οι υπηρεσίες της εντάσσονται στο πρόγραμμα “Μηχανισμός Άμεσης Παρέμβασης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού”

(www.epsype.gr).

Η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε επιπλέον ανέπτυξε ένα δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας (www.antibullyingnetwork.gr). Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και το Υπουργείο Παιδείας όπου υλοποίησε το Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΕΣΠΑ 2007-2013 για την Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση και θα εφαρμοστεί την περίοδο 2013-2015 (www.stop-bullying.sch.gr). Το πρόγραμμα αποτελούνταν από ένα σύνολο δράσεων που στόχο είχαν τη δημιουργία μιας μόνιμης δομής για την καταγραφή, την έγκαιρη αντιμετώπιση και εκπαίδευση των δασκάλων, καθώς και για την ενημέρωση του σχολείου και των γονιών.

Αρμόδιος υποστηρικτής και διαχειριστής αυτού του δικτύου ήταν η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (Κ.Ε.Ε) η οποία ήταν υπεύθυνη για την οργάνωση και υλοποίηση αυτών των δράσεων.

Η Ελλάδα (εκπρόσωπός της το Χαμόγελο του Παιδιού) σε συνεργασία με άλλες 6 Ευρωπαϊκές χώρες (Λιθουανία, Εσθονία, Ιταλία, Βουλγαρία, Λετονία) πραγματοποίησαν μια καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού όπου μέσω μιας πλατφόρμας ενημερώνουν, ευαισθητοποιούν και δουλεύουν για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας (www.e-abc.eu/gr/).

Επίσης η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε ανέλαβε την πραγματοποίηση του προγράμματος ΔΑΦΝΗ II & III σε συνεργασία με την Κύπρο, τη Λιθουανία και τη Γερμανία και συντονιστή τον Αναπληρωτή Καθηγητή της Ιατρικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, κ. Ι.Τσιάντη. Αυτό το πρόγραμμα στόχευε στην πρόληψη, ενημέρωση για τον σχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπιση των συνεπειών της βίας. Διεξήχθη με ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε δασκάλους, γονείς και μαθητές

(www.epsype.gr).

Στο εξωτερικό έχουν υλοποιηθεί ανάλογα προγράμματα, όπως το Olweus Bullying Prevention Program που έγινε στις ΗΠΑ και στη Σουηδία τη δεκαετία του '80 και συγκεκριμένα (το 1983 - 1985) για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού εμπλέκοντας όλους της σχολικής κοινότητας, αλλά και τους σχολικούς ψυχολόγους, συμβούλους εκπαίδευσης και κοινωνικούς λειτουργούς. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ήταν ενθαρρυντικά. Κατά την διάρκεια του προγράμματος μειώθηκε η σχολική βία κατά 50% (Σπυρόπουλος, 2009 Κολοκυθά, 2007). Παρόμοια προγράμματα είναι το «Πρόγραμμα Ολικής Απάντησης από το Σχολείο» που προτάθηκε από το Tattum (The Hole School Response Program – Tattum) και πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία και εξελίσσεται σε τρία επίπεδα, α) στη διαχείριση της κρίσης όπου καθίσταται σαφές σε όλους ότι η σχολική βία δεν είναι αποδεκτή, β) στην παρέμβαση, όπου οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα περιστατικά βίας, γ) στην πρόληψη ενημερώνοντας και ευαισθητοποιώντας την κοινή γνώμη για το θέμα του εκφοβισμού (Βεγιάννη, 2011) και το

πρόγραμμα «Εγκατέλειψέ το» του Frosch (The Quit it Program – Frosch) που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, 5-8 ετών και περιλαμβάνει κι αυτό τρία επίπεδα, α) δημιουργία των κανόνων από τους ίδιους τους μαθητές και αναφέρεται η σημασία της ύπαρξής τους, β) αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού και προτρέπονται να εκφράσουν τα όποια συναισθήματά τους, γ) τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες που στόχο έχουν την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της δυναμικής συμμετοχής τους (Βεγιάννη, 2011).

7.3 Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας

Οι Smith and Sharp (1994), υποστηρίζουν ότι ένας σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας στα προγράμματα που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών είναι η εμπλοκή, η συμμετοχή, καθώς και ο συντονισμός και η συνέπεια εφαρμογής του προγράμματος από ολόκληρο το σχολείο.

Το σχολείο, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, είναι ένα οργανωμένο σύστημα, μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος, του κράτους. Στο σχολείο, λοιπόν, ό,τι προβλήματα συμπεριφοράς προκύψουν, ακόμη κι αν εκδηλωθούν σε μεμονωμένους μαθητές, η ολοκληρωμένη κι αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών αφορά ολόκληρο το σχολείο, γιατί τα υποσυστήματα του σχολείου, δηλαδή οι μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντής αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζει η συμπεριφορά του ενός τον άλλον.

Έτσι λοιπόν εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα για πρόληψη της επιθετικότητας, αλλά και για την αντιμετώπιση, σε εξατομικευμένο επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης και σε ολόκληρο το πλαίσιο του σχολείου.

Οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο πρέπει να έχουν μια άρρηκτη συνεργασία, η οποία θα βασίζεται σε κοινούς κώδικες-κανόνες και όρια και σε ανταλλαγή απόψεων. Το σχολείο πρέπει να έχει μια κοινή στρατηγική και ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, από τις πιο μικρές ως τις πιο σοβαρές. Όλοι οι δάσκαλοι θα πρέπει να απονείμουν δικαιοσύνη σε οποιαδήποτε μορφή επιθετικότητας. Πρέπει να είναι τυπική και συστηματική η τήρηση των κανόνων του σχολείου. Όταν όμως ο κάθε εκπαιδευτικός παρατηρήσει ότι μια επιθετική συμπεριφορά επαναλαμβάνεται και είναι σοβαρή, τότε η πορεία της αντιμετώπισης του φαινομένου θα πρέπει να αποφασιστεί από όλο τον σύλλογο διδασκόντων και με τη συνδρομή και βοήθεια της σχολικής ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού.

Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γιατί ο κάθε δάσκαλος ακούγοντας τις οπτικές των συναδέλφων του, αποκτά πιο σφαιρική άποψη. Έτσι καταλήγουν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα και στην εύρεση της πιο κατάλληλης μεθόδου δράσης.

Η σύγχρονη πια στάση του σχολείου απέναντι στην επιθετικότητα είναι η πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών εφαρμόζοντας τριών ειδών προγράμματα (Μόττη-Στεφανίδη, 2011 Παπαθανασίου, Λαρδούτσου, 2004).

Αρχικώς υφίστανται τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης. Σκοπός τους είναι η έγκαιρη πρόληψη τέτοιων φαινομένων και η προάσπιση της ψυχικής υγείας των μαθητών, καθώς και η ενδυνάμωσή τους. Απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά και σε μαθητές πιο επιρρεπείς, όπου οι δάσκαλοι έχουν διακρίνει κάποια σημάδια επιθετικότητας.

Ακολουθούν τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης. Πρόκειται για πιο επιλεκτικές και εντατικές παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο τα παιδιά που έχουν συμπτώματα επιθετικότητας και την αντιμετώπιση αυτών προτού εκδηλωθούν και εμφανιστούν ως ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Τέλος, υπάρχουν τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης-αντιμετώπισης, όπου εστιάζουν στην αντιμετώπιση των εκδηλωμένων συμπτωμάτων επιθετικότητας, σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Σε αυτές τις περιπτώσεις ακολουθείται εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην προσωπικότητα και στις ανάγκες του παιδιού.

Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται από την διεπιστημονική ομάδα του σχολείου και στο επίπεδο της πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης επιθετοκών συμπεριφορών. Τα προγράμματα είναι 5 (πέντε):

α) Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς.

Οι μέθοδοι αυτοί αφορούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπου εκπαιδεύονται να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τους λόγους-αφορμές που οδηγούν τα παιδιά σε επιθετικές συμπεριφορές, να γνωρίζουν τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισης, όταν εκδηλώνονται αυτές οι συμπεριφορές, καθώς και τρόπους καταστολής αυτής της αντικοινωνικότητας.

β) Μέθοδοι ελέγχου συναισθημάτων.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχει η άποψη ότι μια από τις αιτίες της επιθετικότητας αποτελεί και η αδυναμία του μαθητή να ελέγξει τον θυμό του και την απογοήτευσή του. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν διάφορους τρόπους, ώστε να οριοθετούν και να περιορίζουν τα συναισθήματά τους, ώστε να μην οδηγούνται σε βίαιες συμπεριφορές.

γ) Τεχνικές για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πρόκειται για τη διδασκαλία της σωστής διαχείρισης των κοινωνικών προβλημάτων και των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μαθητές που εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν. Μια τεχνική για τον εμπλουτισμό των κοινωνικών τους δεξιοτήτων είναι το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση.

δ) Τρόποι διαχείρισης κοινωνικών ερεθισμάτων.

Τα επιθετικά παιδιά μειονεκτούν ως προς την επεξεργασία και αποκωδικοποίηση των πράξεων των άλλων. Παρερμηνεύουν τις προθέσεις των άλλων, τους αποδίδουν αρνητική σημασία και αντιδρούν βίαια. Διδάσκονται λοιπόν οι μαθητές τον τρόπο επεξεργασίας των ερεθισμάτων, ερμηνείας αυτών και κατάλληλης αντίδρασης.

ε) Καλλιέργεια ενσυναίσθησης.

Σκοπός είναι να αναπτύξουν οι μαθητές στον ψυχισμό τους την ικανότητα να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων και να τα σέβονται. Κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τα πράγματα υπό διαφορετικό πρίσμα. Αν το αντιληφθούν αυτό όλοι τότε οι συγκρούσεις θα είναι πολύ λιγότερες. Οι τεχνικές θεάτρου βοηθούν αρκετά στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Σύμφωνα με τους Abdullah et al (2014), το σχολείο και η οικογένεια οφείλουν να έχουν μία συνεχή και αρμονική συνεργασία, αφού κοινό τους σημείο αναφοράς είναι τα παιδιά-μαθητές. Οι γονείς πρέπει να βοηθούν το σχολείο και να ξεπεράσουν το πρόβλημα επιθετικότητας των παιδιών τους. Η συμβολή τους είναι εξίσου σημαντική και πολύτιμη στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Και το τελειότερο πρόγραμμα να έχει σχεδιάσει το σχολείο, αν οι γονείς είναι αρνητικοί και ακολουθούν άλλο δρόμο ή έχουν μια άλλη οπτική, τότε το πρόγραμμα είναι καταδικασμένο να αποτύχει. Οι γονείς όντας τις περισσότερες ώρες με τα παιδιά τους, γνωρίζουν καλύτερα το χαρακτήρα τους, τις συνήθειές τους και τις ανάγκες τους. Έτσι, αποτελούν αρωγοί όπου με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών θα αντιμετωπίσουν ριζικά την επιθετικότητα των παιδιών τους. Θα ήταν πολύ χρήσιμο να γινόντουσαν επιμορφωτικές ημερίδες για τους γονείς ως προς τη διάγνωση, διαχείριση και πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως και ότι το σχολείο να παρέχει στους γονείς των βίαιων παιδιών ψυχολογική υποστήριξη. Πολλοί γονείς δυσκολεύονται να συνεργαστούν, γιατί αρνούνται να δεχτούν ότι το παιδί τους έχει τέτοιου είδους συμπεριφορά. Η αποδοχή σε αυτές τις περιπτώσεις είναι το πιο σημαντικό βήμα. Έπειτα χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με ειδικούς και να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις γνώσεις, ώστε να ακολουθήσουν τον ίδιο τρόπο διαπαιδαγώγησης και χειρισμού και στο σπίτι. Σχολείο και οικογένεια πρέπει να πηγαίνουν παράλληλα. Και το σχολείο όμως από τη μεριά του πρέπει να είναι ανοιχτό σε τέτοιου είδους επαφές. Να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να ενημερώνει συνεχώς τους γονείς και να τους προΐδεάζει με συνεχείς ημερίδες.

Η λύση σε θέματα επιθετικότητας, οποιασδήποτε μορφής, υπάρχει. Αρκεί κάθε γονιός να είναι πρόθυμος να βρει τη λύση και να συνεργαστεί και όλοι να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να δουλέψουν πάνω στη συνύπαρξη και όχι στην περιθωριοποίηση (Γιώτσα, Ζεργιώτης, 2007 Γιώτσα, Μακρή, Κουτελού, Σταματελάκου & Χαβρελάκη, 2011).

Επίσης, το προσωπικό του σχολείου (διευθυντές- εκπαιδευτικοί) καλό θα ήταν να φροντίζει τους σχολικούς χώρους, να τους κάνει πιο ευχάριστους και φιλικούς για τους μαθητές. Ακόμη θα ήταν ωφέλιμο να φροντίσουν να έχουν ένα ήσυχο χώρο συνάντησης και συζήτησης των μαθητών

με τους δασκάλους τους, όταν προκύπτουν θέματα επιθετικότητας. Σε αυτούς τους χώρους θα μπορούσαν να γίνονται και οι συνεκπαιδεύσεις και ομάδες εργασίας μαθητών-δασκάλων-γονιών.

Σε περιπτώσεις έντονα βίαιων συμπεριφορών ή εκφοβισμού μέσω διαδικτύου, η σχολική κοινότητα θα πρέπει να συνεργαστεί με την Αστυνομία και τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Επιπλέον, οι αρμόδιοι αυτοί φορείς οφείλουν να ενημερώσουν μαθητές και γονείς για τα θέματα που σχετίζονται με αυτό το είδος βίας, μέτρα προφύλαξης και για τον τρόπο αντιμετώπισης και αντίδρασης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πόσο σημαντική είναι η συμβολή ολόκληρης της διεπιστημονικής ομάδας της σχολικής κοινότητας στην ενίσχυση και ανατροφοδότηση των μαθητών που λειτουργούν στον ρόλο του «παρατηρητή». Οι μαθητές που έχουν αυτόν τον ρόλο μπορούν να εκπαιδευτούν γρηγορότερα από τους «θύτες» και «θύματα», οι οποίοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να βρουν τις ισορροπίες τους. Οι «παρατηρητές» χρησιμοποιούνται ως διαμεσολαβητές σε περιστατικά επιθετικών συμπεριφορών. Λειτουργούν ως πυροσβέστες και συνεργάτες των δασκάλων και των γονιών. Η δική τους ενθάρρυνση και ενίσχυση, ώστε να υπερασπίζονται αυτόν τον ρόλο τους, είναι εξίσου σημαντική, όπως και του θύτη και του θύματος.

Τέλος, η σχολική κοινότητα με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων θα ήταν ωφέλιμο να διοργάνωνε δράσεις σύμφωνα με τις ικανότητες και προτιμήσεις των παιδιών, οι οποίες θα εξασφάλιζαν τη συμμετοχή των μαθητών, ιδίως εκείνων των επιθετικών παιδιών, τα οποία στερούνται επιτυχιών, αναγνώρισης και αυτοπεποίθησης. Το σχολείο να παρέχει ευκαιρίες ανάληψης ευθυνών, αλλά και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες Περιβαλλοντικών και Αθλητικών δράσεων και Αγωγή Υγείας.

Η παιδική επιθετικότητα και ο εκφοβισμός είναι και παραμένουν δύσκολα ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν, ότι η επίλυση αυτών των ζητημάτων απαιτεί χρόνο και επιμονή. Η μετατόπιση του προβλήματος ή η απομάκρυνση του βίαιου μαθητή από το σχολείο επιφέρει κοινωνικό αποκλεισμό, περιθωριοποίηση και το σχολείο ακολουθεί τη μέθοδο της «στρουθοκαμήλου».

Οι μαθητές αξίζουν τον σεβασμό και την κατανόηση των γονιών τους και των δασκάλων. Η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνεργασία όλων των φορέων, η ενημέρωση-γνώσεις και η παιδεία είναι οι θεμέλιοι λίθοι για τη μείωση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού (Ν. Παπαδόπουλος, 1992).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

8.1 Ορισμός ποιοτικής έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές μέθοδοι ασχολούνται με την ποσότητα εμφάνισης ενός φαινομένου δια μέσου δειγματοληπτικών επισκοπικών εμπειρικών ερευνών. Στόχος τους είναι να εντοπιστούν οι γενικότερες τάσεις ενός μεγάλου αριθμού περιπτώσεων στο υπό διερεύνηση κοινωνικό φαινόμενο και κυρίως σε σχέση με τις μεταβλητές του φαινομένου που θέλουμε να εξεταστούν. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν έχουν καθολική ισχύ και αποτυπώνονται με αριθμητικές τιμές μέσω στατιστικών αναλύσεων (Τσιώλης Γ. , 2014).

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο των κοινωνικών επιστημών έχουν διατυπωθεί ποικίλες ερμηνείες για την ποιοτική έρευνα. Αυτό καταδεικνύει την πολυπλοκότητα του χαρακτήρα της και των γνωρισμάτων της. Η ποιοτική προσέγγιση και διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων πρωτοεμφανίστηκε ως μεθοδολογική προσέγγιση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από δύο ερευνητές, τον Robert Park και τον Ernest Burgess, στη σχολή του Σικάγο. Αυτές οι έρευνες είχαν ως σκοπό την εκ των έσω αναζήτηση και “ματιά” που είχαν όσοι κατοικούσαν στο τότε αστικό κοινωνικό πλαίσιο διαμέσου της επιτόπιας διερεύνησης. Βασίστηκαν κυρίως σε μελέτες περίπτωσης και σε συνεντεύξεις, σε επιστολές, φωτογραφίες, ημερολόγια, γράμματα (Θανοπούλου, 2009 Plummer, 2000). Για μεγάλο διάστημα η ποιοτική έρευνα πέρασε στο παρασκήνιο και στη δεκαετία του '70 επανεμφανίστηκε. Η εξέλιξη αυτή οφείλονταν στην μετάβαση από το «κανονιστικό» πλαίσιο στο «ερμηνευτικό» παράδειγμα στις κοινωνικές επιστήμες. Ως «παράδειγμα» εννοείται ένα σύνολο από αξίες, πρακτικές και παραδοχές που ενστερνίζονται μια πληθώρα ερευνητών και αφορούν τη φύση, το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Αυτές οι παραδοχές στο σύνολό τους αποτελούν μια ξεχωριστή ερευνητική κουλτούρα. Στο «ερμηνευτικό» παράδειγμα εντάσσονται οι σχολές της φαινομενολογικής κοινωνιολογίας, της εθνομεθοδολογίας και της συμβολικής διάδρασης. Όλες αυτές οι σχολές συγκλίνουν σε κοινές θεμελιακές παραδοχές, όπως στο ότι οι άνθρωποι συμβάλλουν στην αναδημιουργία μιας κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από την νοηματοδότηση των πραγμάτων, την επικοινωνία τους, τη δράση τους και τη συμμετοχή τους. Επίσης συμφωνούν στην πολύπλοκη και δυναμική υπόσταση της κοινωνικής πραγματικότητας και στο ότι η κοινωνική έρευνα θα πρέπει να εστιάζει στην οπτική των κοινωνικά δρώντων και στην υποκειμενική πλαισίωση της πραγματικότητας. Αργότερα, οι Lincoln & Guba (1985) αναφέρουν κι άλλα «παραδείγματα», τα οποία αποτελούν το θεωρητικό και επιστημολογικό

υπόβαθρο της κοινωνικής έρευνας : θετικισμός και μετα-θετικισμός, κριτική θεωρία ή μετασχηματιστικό παράδειγμα, κονστρουκτιβισμός ή ερμηνευτικό παράδειγμα (Τσιώλης Γ. 2014). Κατά κανόνα η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται στο ερμηνευτικό «παράδειγμα». Επομένως, ένας ορισμός που ενισχύει την ακρίβεια και συνεπώς τη σαφήνεια του όρου αναγνωρίζοντας τον πυρήνα της έννοιας της ποιοτικής έρευνας, είναι των Denzin & Lincoln (2005a) που αναφέρουν ότι η ποιοτική έρευνα θεωρείται μια ερμηνευτική, φυσιοκρατική προσέγγιση στο αντικείμενο – φαινόμενο που μελετά. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα από την άποψη των νοημάτων που τους αποδίδουν οι άνθρωποι. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η βαθύτερη κατανόηση του εξεταζόμενου αντικειμένου και η ανάδυση των νέων πτυχών και διαστάσεων αυτού δια μέσου της διαφορετικής οπτικής, των εμπειριών και των ιστοριών των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα (Τσιώλης Γ. 2014).

8.2 Χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας

Ένας ενδεδειγμένος τρόπος οριοθέτησης και αποσαφήνισης του όρου της ποιοτικής έρευνας είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών της και η ταυτόχρονη σύγκρισή της με την ποσοτική έρευνα (Πουρκός, 2010β)

- Το πρώτο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας που την καθορίζει είναι η κατανόηση των απόψεων και η οπτική των υποκειμένων που εμπλέκονται στο φαινόμενο που διερευνά. Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα στοχεύει στη σημασία που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στις εμπειρίες τους και προσπαθεί να τις αναδείξει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη λεπτομέρεια (Geertz, 1973). Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η καταγραφή της «φωνής», η στάση των ανθρώπων απέναντι στο υπό διερεύνηση φαινόμενο, το πώς δηλαδή βιώνουν τα γεγονότα και με ποιο νόημα τα επενδύουν (Willig, 2001). Σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα τις περισσότερες φορές η προσοχή δίνεται στην καταγραφή της συμπεριφοράς, στο να μελετηθεί το φαινόμενο μέσα από την επαλήθευση της γενικής τάσης των απαντήσεων των υποκειμένων. Ο ερευνητής στην ποσοτική έρευνα ορίζει μεταβλητές, τις παραμέτρους δηλαδή του ερευνητικού προβλήματος, και ενδιαφέρεται να προσδιορίσει τις μεταξύ τους σχέσεις (Creswell J, 2002).
- Στην ποιοτική έρευνα η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στο να αιτιολογήσει την αναγκαιότητα της έρευνας. Μας βοηθά στο να απαντήσουμε το «γιατί» είναι σημαντικό να μελετηθεί το κεντρικό φαινόμενο της έρευνας και όχι για να προσδιορίσει τα ερευνητικά ερωτήματα. Η βιβλιογραφία στην ποιοτική έρευνα υφίσταται για να τεκμηριώνει το νόημα και τη σημασία του υπό μελέτη θέματος. Αντίθετα, στην ποσοτική έρευνα η μελέτη και η

παράθεση της βιβλιογραφίας έχει σημαντικό ρόλο από το αρχικό στάδιο της έρευνας. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ο ερευνητής εντοπίζει τις σημαντικές μεταβλητές, τις τάσεις και τις χρησιμοποιεί για να ορίσει τα ερευνητικά του ερωτήματα (Creswell J, 2002).

- Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την αρχή της ανοιχτότητας. Ο ερευνητής προσεγγίζει το θέμα που διερευνά μέσα από ανοιχτά πεδία. Το αντικείμενο της έρευνας του καθορίζεται από τα νοήματα που θα αποδώσουν τα υποκείμενα στην έρευνα του. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καταγράφονται με ανοιχτές- γενικές ερωτήσεις προς τους ερωτηθέντες, ώστε να μπορέσει ο ερευνητής να κατανοήσει τις ιδέες και απόψεις τους για το θέμα. Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιούνται κλειστού τύπου ερωτήσεις και υπάρχουν καθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων στις οποίες καλούνται αυστηρά να απαντήσουν. Η έρευνα αυτή έχει ένα περιορισμένο, μετρήσιμο και υπολογιστικό χαρακτήρα (Τσιώλης Γ. 2014 Creswell J, 2002).
- Στην ποιοτική έρευνα η επιλογή των εξεταζόμενων υποκειμένων δεν πρέπει να είναι ομοιογενής, αλλά να ακολουθείται η τυχαία δειγματοληψία για να πετύχει ο ερευνητής το εύρος των διαφορετικών απόψεων των υποκειμένων. Στην ποσοτική έρευνα ακολουθείται η στοχευμένη δειγματοληψία που είναι συμβατή με τις μεταβλητές που έχουν ορισθεί (Τσιώλης Γ. 2014).
- Η ποιοτική έρευνα τονίζει της αρχή της πλαισίωσης. Η συλλογή των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα γίνεται εντός του φυσικού τους πλαισίου από τις λέξεις μέσα από συνεντεύξεις, κείμενα, γράμματα, δημοσιεύσεις, την επιτόπια παρατήρηση ή από εικόνες στις φωτογραφίες, βίντεο ή ακόμα και από τις εφράσεις και τα σχόλια που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της έρευνας (Eisner, 1991). Ο ερευνητής κάνει χρήση όλων των πληροφοριών και στοιχείων που παρατηρεί και καταγράφει κατά τη διάρκεια της συνομιλίας του με τους ερωτηθέντες και τα ερμηνεύει ως μέρος αυτού του φυσικού πλαισίου δηλαδή ερμηνεύει μια έκφραση ως κομμάτι της συνολικής αφήγησης (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Ο αριθμός δε των υποκειμένων είναι μικρός, ώστε να εξασφαλιστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των ατόμων. Εν αντιθέση, στην ποσοτική έρευνα η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων γίνεται χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο ποσοτικής μέτρησης, το ερωτηματολόγιο. Ο ερευνητής απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό ατόμων, μιας και στοχεύει σε γενικέυση των αποτελεσμάτων και οι οποίοι απαντούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα επιλέγοντας κάποια από τις πιθανές απαντήσεις που τους δίνει ο μελετητής. Η συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων γίνεται με την μορφή αριθμών (Τσιώλης, 2014 Creswell J, 2002).
- Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής ασχολείται με την ανάλυση μεμονομένων περιπτώσεων στην ολότητά τους και στην συνέχεια συγκεντρώνει μια βάση δεδομένων από την οποία

προκύπτουν περιγραφές ατόμων και θέματα (τμήματα του κειμένου) που στο κάθε κομμάτι κειμένου αποδίδεται και ένα νόημα. Αναλύονται λέξεις, εικόνες, εκφράσεις για να περιγράψει έτσι ο ερευνητής το βασικό φαινόμενο που μελετάται. Επομένως, το αποτέλεσμα των ποιοτικών ερευνών μπορεί να είναι και μια εκτενής περιγραφή των ατόμων, αλλά και ο προσδιορισμός θεμάτων. Προκύπτει ως αποτέλεσμα μια πολύπλοκη εικόνα, η οποία ερμηνεύεται μέσω στοχασμού πάνω στο πώς τα ευρήματα συνδέονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Creswell J, 2002). Από την άλλη πλευρά στην ποσοτική έρευνα η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων στηρίζεται σε στατιστικές αναλύσεις και ποσοστά. Τα δεδομένα χωρίζονται σε μέρη για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα μέσω των στατιστικών αναλύσεων. Έπειτα ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης υπό το πρίσμα της βιβλιογραφίας και ο ερευνητής θα εξηγήσει πώς διεψεύδονται ή επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αναμενόμενες προβλέψεις της μελέτης (Creswell J, 2002).

- Η συγγραφή της ερμηνείας των δεδομένων και των συμπερασμάτων πραγματοποιείται με τη χρήση ευέλικτων και πολλαπλών μορφών αναφοράς των μελετών. Αν και η συνολική εικόνα κάθε ποιοτικής έρευνας ακολουθεί την καθιερωμένη δομή μιας έρευνας μπορεί να αλλάζει κάθε φορά η σειρά των μερών της. Μια μπορεί να ξεκινά με ένα μακροσκελές αφηγηματικό κείμενο ή άλλη με μια επιστημονική αναφορά. Το σίγουρο είναι ότι μια «καλή» ποιοτική έρευνα πρέπει να είναι πειστική και ρεαλιστική, ώστε ο αναγνώστης να πειστεί ότι πρόκειται για μια εμπειριστατωμένη μελέτη. Επίσης, οφείλει να περιλαμβάνει μια πλούσια συλλογή δεδομένων από την οποία καταφαίνεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου ή της διαδικασίας. Η ανάλυση των δεδομένων και η ερμηνεία τους προκύπτει αφενός διαμέσου του στοχασμού πάνω στις περιγραφές και στα θέματα και της αλληλοσυσχέτισής τους, αλλά της σχέσης τους με τις μελέτες της βιβλιογραφίας παίρνοντας τη μορφή ενός προσωπικού κειμένου, μιας ιστορίας, μιας σύντομης προσωπικής περιγραφής ή της εκτεταμένης παράθεσης των λεγόμενων των υποκειμένων και αφετέρου προκύπτει από τον αναστοχασμό (Creswell J, 2002). Η καταγραφή των εμπειριών και των εντυπώσεων του ερευνητή, καθώς και η εμπλοκή του στο πεδίο της έρευνας είναι επιβεβλημένη και δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση τροχοπέδη (Τσιώλης, 2014). Στις ποιοτικές έρευνες είναι αναπόφευκτο να μην υπάρχει και η σφραγίδα του μελετητή. Η κουλτούρα και τα «πιστεύω» του ερευνητή αποτυπώνονται στην ερμηνεία και χρωματίζουν τα συμπεράσματα που καταγράφει (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Αντιθέτως στην ποσοτική έρευνα ακολουθείται μονίμως η τυπική μορφή έρευνας, η εισαγωγή, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι ερευνητικοί μέθοδοι, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα (Creswell J, 2002).

- Παρόλο που τα δύο αυτά είδη έρευνας έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, δεν αποκλείεται ο ερευνητής να χρησιμοποιήσει στην έρευνά του κάποια στοιχεία ποσοτικής και κάποια ποιοτικής έρευνας. Παρόλα αυτά είναι χρήσιμο για εκείνον να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά κάθε μελέτης, ώστε να επιλέγει αυτή που αρμόζει στη δική του έρευνα και τις δυνατότητές του (Creswell J, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παιδική επιθετικότητα ήταν ένα φαινόμενο που πάντα υπήρχε στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Εκείνο που διέφερε κάθε φορά ήταν ο τρόπος αντιμετώπισης των επιθετικών παιδιών από τον κοινωνικό περίγυρο και από τους δασκάλους τους, καθώς και τις αιτίες που απέδιδαν για την εκδήλωσή τους.

Η παρούσα έρευνα θα ασχοληθεί με την παιδική επιθετικότητα στην σύγχρονη εποχή για τα παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μια ηλικιακή και εκπαιδευτική βαθμίδα ιδιαίτερα σημαντική για τη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού, την κοινωνική του αποδοχή, ένταξη και ομαλή λειτουργία (Κωνσταντίνου, Χ. 2015). Φαινόμενα όπως ο στιγματισμός, η ανισότητα και η διάκριση αυτών των παιδιών από το σύνολο του σχολείου αποτελούν αρνητικές συνέπειες της επιθετικότητας που εκδηλώνουν τα παιδιά και καταστρεπτικές για την κοινωνικοποίησή τους (Farmer & Xie, 2007).

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Η μελέτη του φαινομένου θα πραγματοποιηθεί σε δημοτικό σχολείο του Πειραιά.

Μελετώντας το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που προηγήθηκε, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διαφωτίσει τις απόψεις των δασκάλων για την έννοια, τα χαρακτηριστικά και τις μορφές της παιδικής και σχολικής επιθετικότητας, για τις αιτίες που συμβάλλουν στην παρουσία και εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, για τις συνέπειες που προκύπτουν από την εκδήλωση της βίας και στο θύτη, και στο θύμα ή σε ολόκληρη την τάξη και στον εκπαιδευτικό. Επίσης, φωτίζει την οπτική των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη δράση τους απέναντι σε φαινόμενα παιδικής βίας και εκφοβισμού. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε ό,τι αφορά το ρόλο του κράτους στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής παιδικής επιθετικότητας, αναφέρονται για το ρόλο όλης της σχολικής κοινότητας και της δυναμικής σχέσης τους με τους γονείς.

Επομένως, οι βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν επτά. Αρχικώς ήταν να διαφωτιστεί το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της σχολικής παιδικής επιθετικότητας, τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της και να καταγραφούν οι σχετικές εμπειρίες που τυχόν είχαν. Επίσης να εντοπιστούν οι αιτίες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οδήγησαν στην επιθετικότητα των παιδιών. Ένας ακόμη στόχος ήταν να ερευνηθούν οι συνέπειες που έχει η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στη δράση και τη ψυχολογία του θύτη, στο θύμα ή και σε όλη την τάξη, αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον σημαντικός στόχος της μελέτης ήταν να αναδυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών τους, τα συναισθήματά τους και ποια θα ήταν η δράση τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς του μαθητή/των τους. Άλλος στόχος ήταν να καταγραφούν και να συζητηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση του κρατικού θεσμού για την πρόληψη και διαχείριση της επιθετικότητας και τη στάση της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, συνάδερφοι, σύμβουλοι, εκπαιδευτικό προσωπικό) απέναντι σε φαινόμενα επιθετικότητας. Τελευταίος στόχος της παρούσας μελέτης, αλλά εξίσου σημαντικός, ήταν η ανάδειξη των απόψεων του δείγματος για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς του σχολείου στο πλαίσιο της στάσης της σχολικής κοινότητας για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που στοιχειοθετούν τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν:

- α) Πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την παιδική σχολική επιθετικότητα;
- β) Γιατί τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές;
- γ) Πώς επηρεάζεται η τάξη, το θύμα, ο θύτης και ο δάσκαλος από τις επιθετικές συμπεριφορές;
- δ) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους;
- ε) Πώς νιώθουν και αντιδρούν οι δάσκαλοι απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές;
- στ) Ποια είναι η στάση του κράτους σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές και τον εκφοβισμό;
- ζ) Ποια είναι η στάση του σχολείου απέναντι στην επιθετικότητα σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης;
- η) Ποιοι είναι οι τρόποι – μέθοδοι που επιλέγει το σχολείο για να αντιμετωπίσει και να προλάβει το διαδικτυακό εκφοβισμό;
- θ) Ποια η σχέση εκπαιδευτικών με τους γονείς του σχολείου στο πλαίσιο της στάσης της σχολικής κοινότητας για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας;

9.2 Ερευνητική προσέγγιση – ερευνητικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών του δημοτικού. Η μονάδα ανάλυσης

της έρευνας είναι οι απόψεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε φαινόμενα βίας και η έρευνα θα διεξαχθεί σε δημοτικό σχολείο του Πειραιά. Θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ποιοτικής προσέγγισης του θέματος ως μελέτη περίπτωσης και συγκεκριμένα σύμφωνα με βιβλιογραφία θεωρείται ως αξιολογική μελέτη περίπτωσης ή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εργαλειακή και συλλογική μελέτη περίπτωσης. Αυτά τα είδη είναι συναφή με την παρούσα έρευνα διότι ο ερευνητής επιδιώκει να ερευνήσει σφαιρικά το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών διαφωτίζοντας πολλές πλευρές του μέσω των εμπειριών και των δράσεων των κυρίως αρμόδιων φορέων, των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι τύποι των εργαλείων συμβάλλουν στην ολιστικότερη κατανόηση της επιθετικότητας των μαθητών από το πρίσμα των εκπαιδευτικών και των εμπειριών τους.

Η ποιοτική μέθοδος εξασφαλίζει την εκ βάθους εξέταση και κατανόηση του φαινομένου άμεσα μέσα από την προσωπική επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας και την καταγραφή των εμπειριών τους και των απόψεών τους. Ο ερευνητής ερμηνεύει το φαινόμενο αναλύοντας τα νοήματα που τους αποδίδουν οι άνθρωποι. Έτσι, η ποιοτική έρευνα συμβάλλει στην ανάπτυξη σύνθετων και λεπτομερών περιγραφών και στην ανάδυση των νέων πτυχών και διαστάσεων του φαινομένου μέσω της διαφορετικής οπτικής, των εμπειριών και των ιστοριών των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα (Τσιώλης Γ. 2014). Η μελέτη περίπτωσης ανήκει στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια διερεύνηση, η οποία βασίζεται στην άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται από τους ανθρώπους μέσα από τις ερμηνείες και τα νοήματα που αποδίδουν στα γεγονότα. Η μέθοδος με την οποία αναδύονται αυτές οι ερμηνείες και τα νοήματα είναι η μελέτη περίπτωσης (Case Study). Είναι μια μέθοδος που μελετά σε βάθος τα φαινόμενα (περιπτώσεις) στο φυσικό τους περιβάλλον και εξετάζοντας και την οπτική των υποκειμένων που συμμετέχουν στη λειτουργία του φαινομένου αυτού. Στη μελέτη περίπτωσης το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στη μελέτη μιας σύνθετης, συγκεκριμένης και λειτουργικής περίπτωσης. Η περίπτωση αυτή είναι είναι χωροχρονικά προσδιορισμένη, σκόπιμη και έχει τη δική της ταυτότητα. Η λέξη «περίπτωση» αναφέρεται σε ανθρώπους, ομάδες, προγράμματα, εκπαιδευτικά ιδρύματα, γεγονότα ή διαδικασίες (Stake, 1995 Robson, 2007). Η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται σε διάφορους τύπους και αυτό δείχνει ότι ως μεθοδολογικό εργαλείο ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Μαγγόπουλος Γ. 2014).

Ο Stake (1995) διακρίνει τρεις τύπους μελέτη περίπτωσης :

- η εγγενής μελέτη περίπτωσης (intrinsic case study), όπου σημαντικό ρόλο έχει να κάνει η εσωτερική ανάγκη και το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή για ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, πρόσωπο, ομάδα που επέλεξε να εξετάσει.
- η εργαλειακή μελέτη περίπτωσης (instrumental case study) στην οποία ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται για την περίπτωση αυτή καθαυτή, αλλά επιδιώκει να φέρει στο φως και να

κατανοήσει σε βάθος μία ή περισσότερες πτυχές της περίπτωσης που μελετάται, αλλά και της λειτουργίας της (Hancock & Algozzine, 2014).

- η συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης αφορά τη μελέτη πολλών περιπτώσεων ταυτόχρονα ή διαδοχικά, ώστε ο ερευνητής να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα και γνώση για τις πτυχές ενός συγκεκριμένου θέματος.

Σύμφωνα με τους Crowe et al., (2011) τα όρια κάθε τύπου δεν είναι αυστηρά και απαραβίαστα. Ενδέχεται μια μελέτη περίπτωσης να ενσωματώνει χαρακτηριστικά από διαφορετικούς τύπους, να είναι δηλαδή μια μελέτη περίπτωσης και εργαλειική και συλλογική.

Στη συνέχεια ο Yin (2009) διακρίνει επίσης τρία είδη :

- την επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), όπου μελετάται το φαινόμενο με σκοπό την παραγωγή θεωρίας.
- την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), όπου υπάρχει η αφήγηση μιας ιστορίας ή η παρουσίαση ενός σχεδίου παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές.
- τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study), η οποία λειτουργεί πιλοτικά για τη διατύπωση πρόσθετων ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων για μελλοντικές έρευνες.

Ο Stenhouse (αναφέρεται στο Bassegy, 1999), παρουσιάζει τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης:

- την αξιολογική (evaluative research) ή διαφωτιστική (illuminative evaluation) (σύμφωνα με τους Parlett & Hamilton), όπου μελετάται η «περίπτωση» ενδελεχώς, με οργανωμένο και κριτικό τρόπο, θέτωντας τις ερωτήσεις «γιατί», «πώς», «τι» (Crowe et al., 2011) και δίνοντας βαρύτητα στην περιγραφή, ανάλυση και σύνθεση των εμπειρικών δεδομένων με απώτερο στόχο την ανάδειξη των πολλαπλών πτυχών της περίπτωσης που ερευνάται και της κατανόησης της λειτουργίας της, καθώς και τη εξέταση των επιρροών της από το ευρύτερο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό περιβάλλον.
- την εθνογραφική (ethnographic case study)
- την εκπαιδευτική (educational case study)
- την έρευνα δράσης (action research) (Μαγγόπουλος Γ. 2014).

9.3 Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος στην ποιοτική έρευνα δεν έχει ως στόχο την αντιπροσωπευτικότητα ή τη γενίκευση, αλλά τον εντοπισμό του πληθυσμού που μπορεί να μελετηθεί σε «βάθος» και που ο ερευνητής είναι σε θέση να εκμαιεύσει από αυτό τον πληθυσμό πολλά και σημαντικά στοιχεία τα οποία έχουν αξία σχετικά με τον σκοπό της έρευνας. Αυτές οι περιπτώσεις υποκειμένων της έρευνας ονομάζονται από τον Patton (2002) πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις (information-rich cases). Έτσι λοιπόν η επιλογή του δείγματος στην ποιοτική έρευνα είναι με τη μέθοδο της

σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), όπου ο ερευνητής για την επιλογή του δείγματος θέτει συγκεκριμένα κριτήρια που εξυπηρετούν τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνάς του (Ritchie, Lewis & Elam, 2003 από τον Πουρκό Μ. & Ίσαρη Φ. 2015).

Στην παρούσα έρευνα ως «μελέτη περίπτωσης», το δείγμα αποτελείται από (7) εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν όλοι σε συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο του Πειραιά και στους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Οι στρατηγικές της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκαν ήταν τα «ομοιογενή δείγματα» (homogeneous samples) και η «δειγματοληψία χιονοστοιβάδας ή αλυσιδωτής δειγματοληψίας» (snowball or chain sampling). Σχετικά με τη μέθοδο του ομοιογενούς δείγματος, ο ερευνητής επιλέγει ως δείγμα εκείνους τους ανθρώπους που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και τα οποία σχετίζονται με τη μελέτη και την εκ βαθέως κατανόηση της συγκεκριμένης ομάδας (Patton, 2002). Ακόμη, με τη στρατηγική της χιονοστοιβάδας ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με ορισμένα άτομα – κλειδιά από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει και πληρούν τις γνώσεις, τις προϋποθέσεις και την κοινωνική δικτύωση, ώστε να αποτελέσουν το συνδετικό κρίκο με τα υπόλοιπα άτομα του δείγματος. Έτσι κάθε άτομο συστήνει άλλα άτομα (από τον Πουρκό Μ. & Ίσαρη Φ. 2015).

Επομένως, επιλέχθηκαν ως “δείγμα” της παρούσας έρευνας, εκπαιδευτικοί που υπηρετούν όλοι με οργανική θέση στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο του Πειραιά. Κύριο κριτήριο της ερευνήτριας ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τουλάχιστον 10ετή εκπαιδευτική και διδασκαλική πείρα. Ακόμη, όλοι οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν την κατηγορία ΠΕ70 (ομοιογενή δειγματοληψία). Σκοπός αυτών των κριτηρίων ήταν πρώτον ότι οι εκπαιδευτικοί θα είχαν πλούτο εμπειριών. Οι δάσκαλοι που έχουν διανύσει πολλά χιλιόμετρα εκπαιδευτικής και διδακτικής πορείας είναι πολύ πιθανό να έχουν έρθει αντιμέτωποι με κάποιο/α είδη παιδικής επιθετικότητας και να μπορεί ο ερευνητής να αντλήσει και να αναλύσει τις εμπειρίες τους. Δεύτερον, η ομοιογένεια του δείγματος αποσκοπούσε στο ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους δουλεύοντας (με οργανική θέση) στο συγκεκριμένο σχολείο αυτής της περιοχής και για αρκετά χρόνια, μπορούσαν να έχουν μια πληρέστερη εικόνα και βαθιά γνώση των μαθητών του σχολείου, αλλά και του κοινωνικού και οικογενειακού τους περιγύρου.

Η ερευνήτρια λόγω της ιδιότητάς της (εκπαιδευτικός) ήρθε σε επαφή με δύο συναδέλφους του συγκεκριμένου σχολείου, οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί στα πλαίσια της ομοιογενούς έρευνας και αυτοί με τη σειρά τους την έφεραν σε επαφή με τα υπόλοιπα υποκείμενα του δείγματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνονται άτομα που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και συμβάλλουν στην εξέταση του φαινομένου της παιδικής επιθετικότητας στα πλαίσια βέβαια της ομοιογενούς δειγματοληψίας. Από εκεί και πέρα όμως στο δείγμα δεν δόθηκε βαρύτητα και σημασία για άλλα όμοια χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου (Ιωσιφίδης, 2008).

Επιπλέον είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ηλικιακά πάνω από 40 ετών υπολογίζοντας στο περίπου ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο εκπαιδευτικό σώμα. Ακόμη, δεν υπάρχει διαχωρισμός φύλου. Είναι μια παράμετρος που δεν αφορά την παρούσα έρευνα, αλλά εστιάζει στην αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου φύλου. Το ίδιο ισχύει και για την οικογενειακή τους κατάσταση. Επίσης, είναι αρκετά ενδιαφέρουσα παράμετρος η πανεπιστημιακή και επιμορφωτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της παιδικής επιθετικότητας, αλλά και γενικότερα. Εν κατακλείδι, το μέγεθος του δείγματος (7 εκπαιδευτικοί) είναι μικρό, αλλά επαρκές και αποδεκτό για ποιοτικές έρευνες που πραγματοποιούνται από νέους και άπειρους ερευνητές. Επίσης, αν το μέγεθος του δείγματος, όπως των (7) επτά δασκάλων, εξασφαλίζει την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στους συμμετέχοντες και προκύψουν ποιοτικές πληροφορίες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να πραγματοποιηθεί ο “κορεσμός”, δηλαδή η επανάληψη αυτών των ποιοτικών πληροφοριών, τότε ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας έχει επιτευχθεί (Polit & Hungler, 1999 από τον Πουρκό Μ. & Ίσαρη Φ. 2015).

9.4 Εργαλείο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων

Το βασικότερο εργαλείο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων είναι η συνέντευξη. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για τη συλλογή και καταγραφή των εμπειριών των υποκειμένων ή των συμπεριφορών τους, για τη συλλογή των απόψεών τους και για την καταγραφή των γνώσεων και των δράσεών τους, αλλά και για την συγκέντρωση των δημογραφικών τους στοιχείων ή του ιστορικού τους προφίλ, το οποίο γίνεται στην αρχή την συνέντευξης για να δημιουργηθεί ένα ζεστό κλίμα ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτηθέντες. Πρόκειται λοιπόν για μια διαδικασία συζήτησης όπου ένα άτομο – ερευνητής κάνει ερωτήσεις σε ένα άλλο άτομο ή μια ομάδα ατόμων με σκοπό την συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992 από την Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ε. 2008). Αυτό είναι και ένα στοιχείο που διαφοροποιεί την συνέντευξη από την απλή συζήτηση. Άλλα δύο στοιχεία διάκρισης είναι ότι η συζήτηση στις ποιοτικές συνεντεύξεις γίνεται ανάμεσα σε ανθρώπους που συνήθως είναι άγνωστοι μεταξύ τους και ότι ο ερευνητής έχει το ρόλο του συντονιστή (Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ε. 2008). Και, ενώ ο Tuckman (1972) στο επιστημονικό άρθρο της Παρασκευοπούλου – Κόλλια (2008), χαρακτηρίζει τη συνέντευξη ως εργαλείο «εισόδου» στο μυαλό των ερωτηθέντων προκειμένου ο ερευνητής να αντλήσει πληροφορίες για τα «πιστεύω» και τις απόψεις τους, εν τούτοις υπάρχουν επιστημολογικοί περιορισμοί στην συνέντευξη και αφορούν το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες ουσιαστικά επιλέγουν τι πληροφορίες θα αποκαλύψουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Πουρκό Μ. & Ίσαρη Φ. 2015). Στόχος του ερευνητή λοιπόν είναι η καλή ακρόαση, ο αφουγκρασμός των φωνών των συμμετεχόντων, η καταγραφή όλων των πληροφοριών όχι μόνο

όσων ειπώθηκαν, αλλά και όσων υπονοήθηκαν ή εκφράστηκαν με τη γλώσσα του σώματος. Ο ερευνητής πολύ συχνά για την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων που του έδωσαν κάνει επιπλέον ερωτήσεις, τις λεγόμενες «διευκρινιστικές ερωτήσεις» (Παπαϊωάννου Α., Θεοδωράκης Ι & Γούδας Μ. 2009).

Οι συνεντεύξεις ανάλογα με τον τρόπο που δομούνται και διεξάγονται διακρίνονται στις εξής κατηγορίες :

1. Η δομημένη συνέντευξη. Αυτή σπανίως χρησιμοποιείται στις ποιοτικές έρευνες. Η μόνη διαφορά της από το ερωτηματολόγιο είναι η χρήση των ανοιχτών ερωτήσεων. Υπάρχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις με το ίδιο περιεχόμενο και οι οποίες τίθενται με αυστηρώς ίδια σειρά χωρίς να αφήνεται κανένα περιθώριο σε εκ βαθέως συζήτηση ή στην δημιουργία νέων θεματικών αξόνων και συμπεριφέρεται ο ερευνητής στους ερωτηθέντες με τον ίδιο τρόπο(Robson, 2007 από τον Πουρκό Μ. & Ίσαρη Φ. 2015).
2. Η μη δομημένη ή μη τυποποιημένη συνέντευξη. Σε αυτό το είδος συνεντεύξεων περιλαμβάνονται : η ομαδική συνέντευξη, η εθνογραφική, οι ιστορίες ζωής. Πρόκειται για ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπου η συνέντευξη στοχεύει στην εκ βάθους συλλογή δεδομένων από τα υποκείμενα. Οι ερωτηθέντες έχουν την αίσθηση μιας συζήτησης που αυτοί έχουν και τον κυρίαρχο ρόλο. Ο ερευνητής έχει φτιάξει έναν κατάλογο με 7 ή 8 θέματα και πάνω σε αυτά ζητά στα υποκείμενα της έρευνας να τοποθετηθούν ελεύθερα. Μέσω αυτής της προσέγγισης συνήθως αναδεικνύονται από τους ερωτηθέντες κι άλλα θεματικές τις οποίες δεν είχε προσδιορίσει ο μελετητής (Mason, 2009 Robson, 2007).
3. Η ημι-δομημένη συνέντευξη. Είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης, που αποσκοπεί στην εις βάθος συζήτηση. Ο ερευνητής έχει μεν ένα προκαθορισμένο αριθμό ερωτήσεων που τις χρησιμοποιεί ως κατευθυντήριο οδηγό του και τις θεωρεί σημαντικές, ώστε να βρίσκεται εντός του πλαισίου που διερευνά. Η ευελιξία δε υφίσταται στο ότι ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, να εμβαθύνει σε κάποια σημεία που θεωρεί σημαντικά ή να ζητήσει διευκρινίσεις. Επίσης μπορεί να αλλάξει την σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης ή να επιχειρήσει την πρόσθεση ή την αφαίρεση ερωτήσεων (Πουρκός Μ. & Ίσαρη Φ. 2015).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία όμως πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου λόγω των συνθηκών του covid-19. Από την ερευνήτρια διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ως βοηθητικός για την πλαισίωση του υπό μελέτη αντικειμένου και όχι για να επιβάλλει στους ερωτηθέντες την πορεία των ερωτήσεων (Κυριαζή, 1998). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στον οδηγό της συνέντευξης είναι ανοιχτού τύπου και προέκυψαν από τις θεματικές και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Το πρώτο μέρος

περιλαμβάνει ερωτήσεις που απαιτούν πιο συγκεκριμένες απαντήσεις από τις οποίες αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για το ιστορικό των υποκειμένων, αλλά ξεκινά ομαλά και η συζήτηση. Το υπόλοιπο κύριο μέρος έχει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στο ποιες εμπειρίες έχουν οι εκπαιδευτικοί από περιστατικά σχολικής επιθετικότητας, πώς περιγράφουν την επιθετικότητα, ποιους παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί από τις εμπειρίες τους ότι οδηγούν στην επιθετική συμπεριφορά, ποιες συνέπειες πιστεύουν οι δάσκαλοι ότι υφίστανται οι ίδιοι και οι μαθητές τους (θύτης, θύμα, σχολική τάξη). Επίσης οι κύριες ερωτήσεις αφορούν στο ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ποιες είναι οι αντιδράσεις και η διαχείριση αυτών των περιστατικών από τον ίδιο, από το κράτος και από την σχολική μονάδα (διευθυντής, συνάδερφοι). Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι απλή και κατανοητή χωρίς να χρησιμοποιείται ιδιαίτερη ορολογία.

Ο οδηγός της συνέντευξης παρατίθεται στο τέλος της εργασίας, στο Παράρτημα Α.

9.5 Διεξαγωγή έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη της διευθύντριας του δημοτικού σχολείου του Πειραιά και των (7) εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν. Η πρόσβαση της ερευνήτριας στο προσωπικό του σχολείου ήταν σχετικώς εύκολη. Σε πρώτη φάση ζητήθηκε η συναίνεσή τους και τους εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και ο τρόπος διεξαγωγής. Ήταν όλοι πρόθυμοι να βοηθήσουν και συμμετείχαν δείχνοντας ιδιαίτερη θέληση, υπομονή και κυρίως ειλικρίνεια, ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων (Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ε. 2008). Εξαιτίας της πανδημίας, όπου ξεκίνησαν τα αυστηρά μέτρα τον Μάρτιο του 2020 και το κλείσιμο των σχολείων, οι συνεντεύξεις ημι-δομημένης μορφής έγιναν τηλεφωνικώς (Κυριαζή, 1998). Η χρήση κάποιας πλατφόρμας ή εφαρμογής για οπτική τηλεπικοινωνία δεν κατέστη εφικτή. Οι λόγοι ήταν ότι ο ένας δεν είχε σύνδεση στο διαδίκτυο, άλλος αντιμετώπιζε πρόβλημα με τον υπολογιστή του και οι υπόλοιποι τέσσερις μαζί με την ερευνήτρια, ενώ έγινε προσπάθεια επικοινωνίας μέσω skype ή viber ή της πλατφόρμας zoom, το δίκτυο δεν είχε αρκετή ισχύ λόγω υπερβολικού φόρτου και η επικοινωνία γινόταν με συνεχόμενες διακοπές και ήταν αρκετά δύσκολη. Μόνο ένας είχε τη δυνατότητα οπτικής επικοινωνίας. Έτσι, η ερευνήτρια προτίμησε την τηλεφωνική επικοινωνία, η οποία και προγραμματιζόταν την ώρα που βόλευε τον κάθε ερωτώμενο. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η συνεχόμενη ροή στην διαδικασία της συνέντευξης, η ησυχία, η καθαρότητα στη φωνή και η συμμετοχή όλου του δείγματος. Ο περιορισμός σε αυτή τη διαδικασία ήταν ότι η ερευνήτρια μπορούσε να καταγράψει χειρόγραφα μόνο τα λόγια τους και να αποκωδικοποιήσει τη χροιά, τον τόνο της φωνής τους, τις παύσεις στο λόγο, την έμφαση σε λέξεις ή φράσεις κρατώντας σημειώσεις και όχι να ερμηνεύσει τη γλώσσα του σώματος. Η διάρκεια των συνεντεύξεων

κράτησε από 60 λεπτά έως 90 λεπτά, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών κατά τον μήνα Απρίλιο του 2020.

9.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στις ποιοτικές έρευνες παράγεται ένας όγκος πληροφοριών ιδιαίτερα πλούσιος, πυκνός, πολύπλοκος ή ακόμη και χαοτικός και αυτό προκύπτει από τη μη τυποποιημένη εκ των προτέρων μορφή τους λόγω των ημι-δομημένων ή μη-δομημένων μεθόδων συλλογής δεδομένων (Πουρκός Μ. & Ίσαρη Φ., 2015). Οι ερευνητές λοιπόν χρειάζεται να ξεκινήσουν με την κατάταξη, την οργάνωση, ταξινόμηση και γενικότερα με τη διαχείριση των δεδομένων. Όλες αυτές οι ενέργειες στηρίζονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και ειδικότερα οι ερευνητές χρησιμοποιούν ορισμένα είδη ανάλυσης και οργάνωσης των δεδομένων τους. Οι δυο μορφές που χρησιμοποιούνται ευρέως στο γενικότερο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών είναι η διατμηματική (cross-sectional) ή κατηγορική (categorical) και η μη διατμηματική.

Μερικές στρατηγικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που εμπίπτουν στην διατμηματική λογική είναι η θεμελιωμένη θεωρία, η θεματική ανάλυση, η ερμηνευτική-φαινομενολογική, ενώ στα πλαίσια της μη διατμηματικής προσέγγισης έχουμε τη βιογραφική αφηγηματική ανάλυση και τις ιστορίες (Πουρκός Μ. & Ίσαρη Φ., 2015).

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιήσουμε την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια εύχρηστη μέθοδος και ιδιαίτερα αξιολόγη για έναν νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι σημαντικές και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης χαρακτηρίζεται από “θεωρητική ευελιξία” αφού δεν δεσμεύει τους ερευνητές να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει σε άλλες ποιοτικές αναλύσεις. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η διεξαγωγή της ανάλυσης γίνεται χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων και ο ερευνητής καλείται ο ίδιος να στηρίξει θεωρητικά και επιστημολογικά την ανάλυσή του στηριζόμενος κυρίως στα ερευνητικά του ερωτήματα (Πουρκός Μ. & Ίσαρη Φ., 2015).

Ο τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης πραγματοποιείται σε 6 βήματα και θεωρείται μια διαδικασία επαναφοράς ή κυκλικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, αλλά και ευελιξία (Braun & Clarke, 2006). Ειδικότερα είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και κατηγοριοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων δηλαδή των «θεμάτων» που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση ακολουθεί τα εξής 6 βήματα: α) εξοικείωση με τα δεδομένα, β) κωδικοποίηση, γ) αναζήτηση των θεμάτων, δ) επανεξέταση των θεμάτων, ε) ονομασία των

θεμάτων και στ) έκθεση των δεδομένων κι συγγραφή των ευρυμάτων (Πουρκός Μ. & Ίσαρη Φ., 2015). Οι διάφορες κατηγορίες και υποκατηγορίες προκύπτουν εκ των υστέρων μέσα από το κείμενο και όχι εξ' αρχής. Είναι η λεγόμενη επαγωγική προσέγγιση που λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω (Patton, 1990).

Γι' αυτό λοιπόν και στην παρούσα έρευνα, όπου η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με την πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων μέσω τηλεφώνου (λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών καρακτίνας εξαιτίας του Covid-19), επιχειρήθηκε αρχικώς η πολύ προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια η οργάνωση και ταξινόμηση των δεδομένων σε 5 κατηγορίες και με την 5^η κατηγορία να περιλαμβάνει 3 υπο-κατηγορίες. Η διαμόρφωση των κατηγοριών και υποκατηγοριών έγινε με γνώμονα τις κατευθυντήριες γραμμές που χάραξαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικότερα:

α) Η πρώτη κατηγορία αφορά τα προσωπικά στοιχεία και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας.

β) Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις μορφές της παιδικής επιθετικότητας.

γ) Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις απόψεις των δασκάλων για τις αιτίες της παιδικής επιθετικότητας.

δ) Η τέταρτη κατηγορία αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνέπειες της παιδικής επιθετικότητας σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (θύμα, θύτη, σχολική τάξη, εκπαιδευτικοί).

ε) Η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρόληψη και αντιμετώπιση της παιδικής επιθετικότητας. Εδώ αναδύθηκαν και 3 υπο-κατηγορίες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρώτον σχετικά με τον δικό τους ρόλο απέναντι στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας, δεύτερον τις απόψεις τους σχετικά με τη στάση του κράτους και τρίτον τις απόψεις τους σε σχέση με τη στάση της σχολικής κοινότητας και τις απόψεις τους για τις σχέσεις τους με τους γονείς του σχολείου.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα σημεία που παρουσιάζονται ακριβώς τα λεγόμενα των ερωτηθέντων χρησιμοποιούνται τα σημεία στίξης. Επίσης έχουν προστεθεί μερικά σχόλια στα σημεία εκείνα που οι ερωτόμενοι έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στα λεγόμενά τους

Στο τέλος, υπάρχει η συζήτηση των αποτελεσμάτων στη βάση των κατηγοριών και υπο-κατηγοριών που προέκυψαν και σε σχέση με την βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

9.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα ο τρόπος με τον οποίο ο ερευνητής αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα φαινόμενα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση και στάση που παίρνει απέναντι σε αυτά. Η γνώση επομένως που παράγει εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς θα το χειριστεί ο ίδιος και οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια την ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και κατά την ανάλυση των δεδομένων από τον ερευνητή. Έτσι, ο στόχος είναι η κατανόηση σε βάθος των φαινομένων που εξετάζονται από την πλευρά των εμπλεκόμενων σε αυτά τα φαινόμενα όμως εντός συγκεκριμένων πλαισίων και με βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, ώστε να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985) στους Χασάνδρα Μ. & τον Γούδα Μ. (2003), τα κριτήρια που εξασφαλίζουν την εμπιστευσιμότητα για τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας είναι: α) «η αξιοπιστία – φερεγγυότητα» (credibility) των αποτελεσμάτων, η οποία αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των αποτελεσμάτων, β) η μεταβιβασιμότητα (transferability), η οποία αφορά αν τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες, γ) η βασισιμότητα (dependability), η οποία αναφέρεται στο αν τα αποτελέσματα είναι βάσιμα ή όχι δηλαδή να αναζητηθούν τυχόν παράγοντες αστάθειας ή σχεδιασμένων επιρροών στα εμπειρικά δεδομένα, δ) η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability), η οποία αναφέρεται στην αντικειμενικότητα και ουδετερότητα των δεδομένων, η οποία εξασφαλίζεται με την συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα για την ορθότητα και τη νοηματοδότηση των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα για να διασφαλιστεί η φερεγγυότητα και αξιοπιστία (credibility) των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις, μια διαδικασία πολύ προσεκτικά οργανωμένη και σχεδιασμένη με την δημιουργία ερωτήσεων που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας (Cohen, Manion, 1997). Με αυτό τον τρόπο γίνεται πολύ πιο εύκολη και η μετέπειτα κατηγοριοποίηση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί.

Επίσης για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) των αποτελεσμάτων της έρευνας και με δεδομένο το μικρό δείγμα, ακολουθήθηκε η μέθοδος επικύρωσης των ευρυμάτων από τους ίδιους τους ερωτηθέντες (Creswell, 2002). Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια παρουσίασε μια περίληψη των αποκωδικοποιημένων ευρυμάτων στους ερωτηθέντες μέσω τηλεφώνου, ρωτώντας τους αν συμφωνούν με τις αναδυόμενες απόψεις και την ακριβή αναφορά των λεγόμενων τους. Όλο το δείγμα (7 εκπαιδευτικοί) συμφώνησε ότι η περίληψη των ευρυμάτων αντιπροσώπευε πλήρως, με σαφήνεια και ακρίβεια τις απόψεις τους και τις αντιδράσεις τους σε φαινόμενα παιδικής επιθετικότητας.

Τέλος, η ερευνήτρια προχώρησε στην λεπτομερή περιγραφή όλης της διαδικασίας της μελέτης και στην αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο να διαπιστώσει αν τα στοιχεία που προκύπτουν και η νέα γνώση μπορούν να του φανούν χρήσιμα. Με αυτό τον τρόπο κατοχυρώνεται η αξιοπιστία και η μεταβιβασιμότητα (transferability) στην παρούσα ποιοτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

10.1 Προσωπικά στοιχεία- διδακτική εμπειρία και κατάρτιση

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα χρόνια υπηρεσίας τους γενικά και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπηρετούν όλοι. Επίσης υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους από σεμινάρια για την παιδική επιθετικότητα και εν γένει.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από 10 χρόνια με οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο και έχουν αποφοιτήσει από το Π.Τ.Δ.Ε διαφόρων περιοχών με μία (1) εξ αυτών να έχει τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και μετά επιμόρφωση στη Μαράσλειο, η δεύτερη έχει δύο πτυχία Πανεπιστημίου (Δημοτικής και Νηπιαγωγών) και η τρίτη να έχει κάνει μετεκπαίδευση στο ΜΔΔΕ (Μαράσλειο Διδακαλείο Δημοτικής Εκπ/σης). Επίσης οι 3 εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, εργαστήρια σχετικά με την παιδική επιθετικότητα απάντησαν “όχι”, ενώ οι υπόλοιποι (4) απάντησαν θετικά και στη συνέχεια απαντώντας και στην ερώτηση αν αποκόμισαν σημαντικές πληροφορίες κατά την διάρκεια αυτών των σεμιναρίων αποκρίθηκαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι και ότι έμαθαν κυρίως τεχνικές διαχείρισης θυμού και αντιμετώπισης περιστατικών επιθετικότητας. Τέλος, οι πέντε (5) από τους (7) επτά έχουν στο “φάκελό τους” την παρακολούθηση κι άλλων σεμιναρίων που θεωρούν σημαντικά για τη γενικότερη κατάρτισή τους.

10.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις μορφές της παιδικής επιθετικότητας

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορά τον αριθμό των μαθητών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν από 18-24 μαθητές στην τάξη τους.

Στην δεύτερη ερώτηση να περιγράψουν την τάξη τους (τους μαθητές τους) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια ποικιλία. Οι τρεις (3) εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τους μαθητές τους ήσυχους, συνεργάσιμους και με όρεξη για διάβασμα: “Είναι καλοί μαθητές, επιμελείς, εργατικοί, καλόκαρδοι, με καλούς τρόπους, υπάκουοι, έξυπνοι” (Σ7), “Είναι καλά παιδιά, με διάθεση για μάθηση, που υπακούουν και τα όποια θέματα έχουν μπορούμε να τα λύσουμε με συζήτηση” (Σ1), είναι μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις. Άλλοι (2) εκπαιδευτικοί πάλι αναφέρουν ότι έχουν μια “τυπική τάξη”, η οποία περιλαμβάνει μαθητές διαφόρων χαρακτηριστικών και ταχυτήτων : «Μια τυπική τάξη, με άριστους μαθητές, υποδειγματική συμπεριφορά, μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλοδαποί με δυσκολία στη γλώσσα που παρακολουθούν ΖΕΠ» (Σ2), είναι μια χαρακτηριστική τοποθέτηση. Η (Σ5) στην ίδια ερώτηση τονίζει ιδιαιτέρως τον χαρακτηρισμό «ζωηρή τάξη» και αναφέρει ότι το τμήμα της έχει ποικιλομορφία και αρκετές αποκλίσεις. Συγκεκριμένα λέει : «Είναι μια ζωηρή τάξη. Έχω ποικιλία δύσκολων περιπτώσεων στην τάξη μου. Έχω έξι αλλοδαπά παιδιά με σημαντική δυσκολία στην γλωσσική επικοινωνία, τρία παιδιά με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τέσσερις μαθητές με σοβαρές κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και ελλείμματα...έντονες προσωπικότητες με φορτίο συναισθηματικό....είναι δύσκολα διαχειρίσιμη τάξη» (Σ5). Οι υπόλοιποι δύο εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τα παιδιά της τάξης τους δραστήρια, φιλότιμα, συνεργάσιμα, αλλά και ελαφρώς κοινωνικά ανώριμα, συγκεκριμένα : “Είναι μικρά παιδιά, δραστήρια, ζουζούνια..” (Σ4), “συνεργάσιμα, φιλότιμα, με διαφορετικό ρθμό προόδου, αρκετά δραστήρια και όχι ιδιαίτερα κοινωνικά” (Σ6).

Η τρίτη ερώτηση για το τι προσδοκίες έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους οι απαντήσεις όλου του δείγματος προσανατολίζονται προς την ίδια κατεύθυνση. Απαντούν ότι θέλουν οι μαθητές τους να γίνουν άνθρωποι με αξίες, σεβασμό προς τον συνάνθρωπο και στους κανόνες, να έχουν διάθεση για μάθηση και να έρχονται με χαρά στο σχολείο. Να εξελίσσονται γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής απαντήσεις : «Να προοδεύουν στα μαθήματα, να κατακτούν γνώσεις, να μπορούν να τις ανακαλούν, να γίνουν χρήσιμοι και σωστοί άνθρωποι» (Σ7), «Να σέβονται, να επιλέγουν τη συζήτηση ως τρόπο λύσης των διαφωνιών τους και να φυσικά να διαβάζουν» (Σ1), «να αξιοποιήσουν στο έπακρον τις δυνατότητές τους, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να σέβονται τους συμμαθητές τους, τους κανόνες του σχολείου και της τάξης, να εργάζονται με θέληση και μεθοδικότητα...να χαίρονται την εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ2).

Στην επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους συνεντευξιαζόμενους για το ποιο θεωρούν εκείνοι ότι είναι το ιδανικό κλίμα στην τάξη, και οι 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι η τάξη όπου επικρατεί κυρίως συνεργασία, σεβασμός, ελευθερία έκφρασης, ομαδικότητα, ευγενής άμιλλα και

χαρά για μάθηση, αλλά και καλή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Μια χαρακτηριστική απάντηση είναι της Σ7 : « Να υπάρχει αλληλεπίδραση, συνεργασία, σεβασμός και αποδοχή της γνώμης του άλλου, να μη καταπατώνται οι ελευθερίες, να γίνεται διάλογος, ευχάριστη ατμόσφαιρα και χαρά για εκπαίδευση».

Στην ερώτηση «ποιες εμπειρίες έχετε από επιθετικές συμπεριφορές και εκφοβισμό;» (2) δύο εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό. Συγκεκριμένα είπαν: “όχι πολλές” (Σ3) και “ λίγα μεμονωμένα περιστατικά” (Σ6).

Ο υπόλοιποι (5) πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αρκετά περιστατικά και με αρκετές λεπτομέρειες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: “Είχα μαθητές που δεν μπορούσαν να ελέγξουν τα νεύρα τους, κυρίως δεν είχαν ενσυναίσθηση να μπουν στη θέση του άλλου και να καταλάβουν ότι πλήγωνα κάποιους άλλους...κατέληγαν σε λεκτική ή σωματική βία ή ψυχολογικό εκβιασμό προς κάποιον/ους συμμαθητές τους” (Σ7), “αγόρια(μαθητές της εκπαιδευτικού) της ΣΤ΄ τάξης απειλούσαν μαθητή Δ΄τάξης με σημειώματα όπου του έλεγαν ότι δεν αξίζει τίποτα, δεν τον θέλει κανείς, ότι θα τον βασανίσουν, ότι θα τον σκοτώσουν και ότι δεν θα τον ψάξει κανένας για αυτόν ούτε καν οι γονείς του” (Σ1) και συνεχίζει με άλλο περιστατικό “μαθήτρια Α΄τάξη με συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες φιλοξενούμενη σε κοινωνική δομή ήταν επιθετική και αρνητική απέναντι σε όλους. Πέταγε αντικείμενα στους συμμαθητές της, χτύπαγε τον εαυτό της, έβγαζε τα ρούχα της και ξεσήκωνε και άλλα δύο παιδιά από την άλλη δομή να κάνουν το ίδιο. Αρνούσαν να ανέβει στην τάξη παραμένοντας στ προαύλιο”. Ο Σ2 απαντά λέγοντας για τις εμπειρίες του “Είχα μαθητή Δ΄τάξη ο οποίος είχα ακραία συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν καθόταν στη θέση του, μιλούσε δυνατά βρωμολοχώντας, έτρωγε κι έφτυνε το φαγητό του στους συμμαθητές του, ανέβαινε πάνω στα θρανία και πηδούσε από θρανίο σε θρανίο και από παράθυρο σε παράθυρο. Έγραφε άσχημες λέξεις στον πίνακα την ώρα της παράδοσης. Το να καθίσει 5 λεπτά ήταν αδύνατο. Αυτό γινόταν σε όλα τα μαθήματα και κυρίως όταν έμπαινε στην τάξη γυναίκα εκπαιδευτικός. Επιτίθονταν απρόκλητα σε παιδιά με κλωτσιές και μπουνιές. Επίσης έφερνε μαζί του νυστέρια, κατσαβίδια, τεράστια καρφιά....μια μέρα περίμενε κρυμμένος να περάσει ένας μαθητής της ΣΤ΄τάξης για να τον καρφώσει με μια μεγάλη πρόκα στην πλάτη. Τον πρόλαβα τελευταία στιγμή...στα διαλείμματα συνεχώς τον έβλεπες να παίζει ξύλο με κάποιον. Δεν μπορούσε να παίξει ούτε στη γυμναστική και χαλούσε συνεχώς τα παιχνίδια των άλλων. Τρομοκρατούσε τα πρωτάκια. Προσπαθούσε να καταστρέψει εκπαιδευτικό υλικό, να διαρρήξει κλειδωμένες ντουλάπες. Σκαρφάλωνε στα κάγκελα και έβγαινε έξω από το

σχολείο..μιλούσε στα μικρότερα αγόρια για θέματα σεξουαλικού περιεχομένου....» συνεχίζει «αυτό ήταν το δύσκολο περιστατικό μου, έχω πολλές εμπειρίες με απειλές, καρτέρια, όπου έπεφτε ξύλο, βρωμολοχίες στο διαδίκτυο». Η Σ5 αναφέρει χαρακτηριστικά : « Είχα δίδυμα, αγόρι κορίτσι. Είχαν μαθησιακά προβλήματα, και αρκετές συγκρούσεις λεκτικές και σωματικές με τα

άλλα παιδιά. Είχα διαπιστώσει ότι υπήρχε και στα δυο παιδιά αδυναμία διαχείρισης φύλου. Το αγόρι είχε ανέβει επανειλημμένως κρυφά στην τάξη και έσπαγε προσωπικά αντικείμενα συμμαθητριών του», συνεχίζει η Σ5 « η τάξη μου εκείνη τη χρονιά ήταν ιδιαίτερα επιθετική, υπηρχέ ένας γενικευμένος θυμός και ένταση. Το αποδίδω στην κρίση που έπληττε τις ελληνικές οικογένειες τότε. Τα αγόρια δεν μπορούσαν να παίξουν ομαδικά παιχνίδια και κατέληγαν σε χειροδικίες. Ένας μαθητής μου ήταν ιδιαίτερος επιθετικός όταν θύμωνε...φερόταν όπως είχε μάθει από τον πατέρα του», « ακόμη είχα μαθητή Β΄ δημοτικού με ΔΕΠΥ με δυσκολία διαχείρισης θυμού. Εβριζε συνεχώς και χτυπούσε τα άλλα παιδιά όταν θύμωνε, έβριζε, δεν έλεγχε τον εαυτό του και είχε τύχει να χτυπήσει και εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να τον συγκρατήσουν. Στην Γ΄ τάξη έπαιρνε χάπι για να μπορεί να βρίσκεται με έναν ικανοποιητικό τρόπο στην τάξη». Τελειώνοντας η Σ5 αναφέρει : «είχα μαθήτρια αλλοδαπή με έντονα κόμπλεξ, κορόιδευε, έβριζε όταν θύμωνε, διέδιδε δυσφημή σχόλια για άλλη συμμαθήτριά της, απειλούσε τα κορίτσια της τάξης της κρυφά χωρίς να το καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί, έσπρωχνε στις σκάλες, έκλεβε ή κατέστρεφε τα προσωπικά αντικείμενα άλλων κοριτσιών, είχε ψυχολογικά και διατροφικά προβλήματα μέχρι που νοσηλεύτηκε λόγω των τελευταίων».

Στο τέλος αυτής της κατηγορίας τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς δύο ερωτήσεις : « πώς θα περιγράφατε τις ήπιες επιθετικές συμπεριφορές; » και « πώς θα περιγράφατε τις σοβαρές επιθετικές συμπεριφορές; ». Οι απόψεις τους ήταν ίδιες και στις δύο ερωτήσεις. Για τις ήπιες επιθετικές συμπεριφορές όλοι απάντησαν ότι είναι οι φιλονικίες ανάμεσα στα παιδιά, οι μικροί τσακωμοί και οι διαφωνίες που δεν έχουν στόχο την βλάβη, σωματική και λεκτική, του άλλου, ούτε έχουν διάρκεια, ούτε συχνότητα. Χαρακτηριστικά είπαν : “ Να μαλώσουν δυο παιδιά και να ανταλλάξουν κουβέντες...να μην είναι αυτή η συμπεριφορά συχνή και επαναλαμβανόμενη” (Σ5). Για τις σοβαρές επιθετικές συμπεριφορές συμφωνούν όλοι ότι πρόκειται για σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις που προκαλούν πόνο, είναι δυνητικά επικίνδυνες και έχουν συγκεκριμένο στόχο και σκοπό. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «Λεκτικές επιθέσεις με διάθεση προσβολής, απειλές κατά της σωματικής ακεραιότητας του άλλου, σωματική επίθεση με σκοπό τον τραυματισμό» (Σ3).

10.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις αιτίες της επιθετικότητας των παιδιών

Στην ερώτηση: “ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συντελούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών;” όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι πρωταρχικός παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας είναι οι γονείς και ο τρόπος που μεγαλώνουν τα

παιδιά τους. Μιλούν για το οικογενειακό περιβάλλον χωρίς κανόνες και όρια, για τα αρνητικά πρότυπα γονέων, για γονεϊκή παραμέληση ή κακοποίηση και την ενδοοικογενειακή βία, την αδιαφορία και την έλλειψη επικοινωνίας στο σπίτι ή την απόρριψη από τους γονείς, για

περιπτώσεις δύσκολων διαζυγίων, για την υπερβολική αυστηρότητα και τιμωρίες από τους γονείς ή την ενίσχυση τέτοιων συμπεριφορών ως ένδειξη υπεροχής και για το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Συνεχίζουν να αναφέρουν ως αιτίες την κληρονομικότητα, τον χαρακτήρα του παιδιού, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης, την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και το αίσθημα ανασφάλειας που νιώθουν τα παιδιά. Επίσης θεωρούν ως αιτίες το αγχογόνο αυταρχικό και σχολικό περιβάλλον, την παρέα των συνομηθικών όπου παρασύρονται σε πράξεις αρνητικές στην προσπάθειά τους να ενταχθούν σε αυτές, την προσπάθειά τους μέσω των επιθετικών συμπεριφορών να προσελκύσουν την προσοχή και τα βλέμματα πάνω τους, την πολυπλοκότητα των σημερινών κοινωνιών και του σχολείου με παιδιά διαφορετικών πολιτισμών και τέλος ο τρόπος διασκέδασης τους με παιχνίδια που έχουν βία στο διαδίκτυο και από τα μέσα ενημέρωσης με ακατάλληλα προγράμματα. Χαρακτηριστικά η Σ6 απαντά: «κακοποίηση, αυστηρές τιμωρίες από τους γονείς, έλλειψη επικοινωνίας, οικογενειακές συγκρούσεις, αρνητικά πρότυπα γονέων, ανασφάλεια», η Σ5 αναφέρει συγκεκριμένα : « παλιά οι κοινωνίες ήταν πιο ομοιογενείς. Σήμερα υπάρχει πολυπλοκότητα. Το σχολείο ως σύνολο δεν είχε να διαχειριστεί διαφορές που προκύπτουν από μια ανομοιογενή ομάδα. Οι καυγάδες παλιά ήταν καυγάδες ανάμεσα στα παιδιά και όχι ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών ομάδων..», «υπάρχουν παιδιά που δεν τα μάλωσαν ποτέ οι γονείς τους και δεν έχουν όρια ή είναι συνηθισμένα να τους γίνονται όλα τα χατήρια». Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η Σ3 όπου αναφέρει: “κυρίως οικογενειακοί παράγοντες και η αδιαφορία για την αντιμετώπιση ή η ενίσχυση αυτών των συμπεριφορών από τους γονείς, σχολείο, συνομήλικους”.

10.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της παιδικής επιθετικότητας

Η κατηγορία αυτή προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις επιπτώσεις που έχει η επιθετικότητα στον ίδιο τον θύτη, στο θύμα ή τη σχολική τάξη και στον εκπαιδευτικό.

Στην πρώτη ερώτηση για το ποια αναμένουν ότι θα είναι η πορεία του θύτη όσον αφορά τη σχολική του επίδοση, αλλά και την αντιμετώπισή του από τους δασκάλους και τους συμμαθητές του, δύο (2) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική επίδοση δεν σχετίζεται με την επιθετικότητα που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση: «Δεν θεωρώ ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού...επιθετικό παιδί με χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά και επιθετικό παιδί με πολύ καλή σχολική επίδοση»(Σ4). Οι υπόλοιποι 5 ερωτηθέντες συμφωνούν ότι ο θύτης-επιθετικό παιδί έχει μειωμένη σχολική επίδοση και απόδοση που μπορεί να καταλήξει μέχρι και στην σχολική διαρροή : «Όσο έξυπνο κι αν είναι ένα παιδί, συνήθως δεν καταφέρνει να ανταπεξέλθει στα γνωστικά αντικείμενα...» (Σ7), «η πορεία του παιδιού είναι προδιαγεγραμμένη, όπως χαμηλές επιδόσεις...»(Σ2), «είτε η επιθετική συμπεριφορά οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες, είτε σε κοινωνικούς, είναι εξαιρετικά πιθανό το παιδί να έχει

χαμηλή επίδοση ή χαμηλότερη από αυτή των δυνατοτήτων του»(Σ5). Συμφωνούν όμως όλοι ότι οι επιθετικές συμπεριφορές οδηγούν στην απόρριψη και την περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές, στις διακρίσεις και την ανισότητα ανάμεσα στα παιδιά : «η συμπεριφορά του παιδιού εντείνει την απόρριψή του και αυτή με τη σειρά της εντείνει την επιθετικότητά του» (Σ5), «το παιδί οδηγείται στην περιθωριοποίηση και στον στιγματισμό..»(Σ2), «είναι ένας φαύλος κύκλος, αφού όλοι αντιδρούν στην επιθετικότητα, ενώ ο θύτης εκδηλώνει ακόμη μεγαλύτερη επιθετικότητα από την απογοήτευση που βιώνει» (Σ3), «οι συμμαθητές της επειδή τους χτυπούσε δεν την ήθελαν..» (Σ1), «είναι γεγονός ότι αυτά τα παιδιά στοχοποιούνται και απομονώνονται» (Σ4). Επίσης όλοι θεωρούν ότι ο δάσκαλος λόγω της κούρασής του από τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος είναι μονίμως αυστηρός και τιμωρητικός με το επιθετικό παιδί, υπάρχει άγχος κι κούραση από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προτιμά να μην αναλάβει την τάξη που ανήκει το επιθετικό παιδί και δεύτερη χρονιά : «οι τάξεις δεν επιλέγονται από το μόνιμο προσωπικό του σχολείου...έτσι δεν κυλά απρόσκοπτα η διδακτική διαδικασία..υπάρχει κούραση και άγχος από τους εκπαιδευτικούς... όταν είχα ανάλογο περιστατικό να αντιμετωπίσω ολόκληρη την χρονιά, ένιωθα ότι απέτυχα και σκεφτόμουν να μην ξαναπάρω την τάξη» (Σ5), «οι δάσκαλοι κουράζονται να επιλύουν τις επαναλαμβανόμενες διενέξεις τους και τιμωρούν συχνά ακόμα κι αν προσπαθούν να το συμβουλέψουν» (Σ7), «το επιθετικό παιδί συνήθως βιώνει την τιμωριτική αντίδραση του δασκάλου» (Σ3).

Ακολουθεί η ερώτηση: «ποιες πιστεύετε ότι θα είναι οι επιπτώσεις των επιθετικών συμπεριφορών στη σχολική ζωή και ψυχολογία του θύματος; ». Οι έξι (6) από τους επτά (7) συνεντευξιαζόμενους υποστηρίζουν ότι το θύμα διακατέχεται από φόβο και άγχος, απομακρύνεται από τους φίλους του χωρίς να μοιράζεται την αγωνία του, απομονώνεται από όλους και δεν του είναι καθόλου ευχάριση η παρουσία του στο σχολείο βγάζοντας ψυχοσωματικά και ψυχολογικά προβλήματα : « Αντιμετωπίζει με επιφύλαξη το σχολικό περιβάλλον, θα είναι γι' αυτόν μια πηγή φόβου, ένας χώρος που δεν του δίνει χαρά» λέει χαρακτηριστικά η Σ4. Η Σ7 αναφέρει μια οπτική που έχει δύο όψεις, όπου το θύμα μπορεί να αντιδράσει κι αυτό επιθετικά για να αμυνθεί, να λειτουργήσει δηλαδή η δράση αντίδραση ή να αποκοπεί από όλους, να έχει ψυχολογικά προβλήματα και να πέσει η σχολική του επίδοση. Συγκεκριμένα αναφέρει : « Το θύμα μπορεί να υιοθετήσει μια εξίσου επιθετική συμπεριφορά είτε για να αμυνθεί είτε για να δείξει δύναμη. Μπορεί όμως να αποτραβηχτεί και να απομονωθεί με στοιχεία κατάθλιψης, να έχει μειωμένη απόδοση στα μαθήματα, να φοβάται συχνότερα, να έχει έλλειψη συγκέντρωσης και άγχος» (Σ7).

Στην τελευταία ερώτηση : « ποιες περιμένετε ότι θα είναι οι επιπτώσεις στη δική σας ψυχολογία και στάση, στη λειτουργία της τάξης σας, αλλά και στη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών σας;» όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κατά κύριο λόγο θα τους κυριεύσει το άγχος, το στρες και η ανασφάλεια. Θα υπάρχει ένταση ανάμεσα στους μαθητές της τάξης, αλλά και στους ίδιους.

Θα νιώθουν ματαίωση και απογοήτευση που θα δυσκολευτούν να ισορροπήσουν τις καταστάσεις και να βοηθήσουν τους μαθητές. Τονίζουν ότι οι εντάσεις θα είναι υπαρκτές και ανάμεσα στους γονείς και τους ίδιους. Θέλουν την συνεργασία τους, αλλά υποστηρίζουν ότι οι γονείς των επιθετικών παιδιών συνήθως αντιδρούν θεωρώντας το παιδί τους απλά ζωντανό, δύσκολα αποδέχονται την πραγματικότητα και ρίχνουν την ευθύνη στη διαχείριση του σχολείου και του εκπαιδευτικού και οι γονείς των «καλών» παιδιών αντιδρούν υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά τους αδικούνται και κινδυνεύουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πιέζονται καθημερινά γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν πιθανά ατυχήματα, παράπονα και την μαθησιακή πορεία των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «οι επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη στάση του δασκάλου που αγαπάει την δουλειά του είναι μεγάλες. Νιώθει θλίψη, ανεπάρκεια, ματαίωση, άγχος, φόβος, ανασφάλεια...στη λειτουργία της τάξης υπάρχουν σοβαρές επιπτώσεις γιατί είναι ένα οικοσύστημα και οποιαδήποτε συμπεριφορά ή στάση οποιουδήποτε μέλους της την επηρεάζει σημαντικά» (Σ2), «δεν θα ερχόμουν ευχάριστα στο σχολείο...θα σκέφτομαι κάθε μέρα τι θα συμβεί και τι θα έχω να αντιμετωπίσω...θα γίνομαι δέκτης παραπόνων από γονείς και τα άλλα παιδιά» (Σ7), «είχα επηρεαστεί πολύ, άγχος και καθημερινός φόβος τι με περιμένει, τι άλλο θα κάνει το επιθετικό παιδί, πώς θα προστατέψω τα υπόλοιπα, αλλά και πώς θα αντιμετωπίσω τους γονείς» (Σ1), «δημιουργία άγχους σε μένα, μια που δεν μπορώ να προχωρήσω εύκολα την ύλη. Αυτό σίγουρα προκαλεί αντιδράσεις από πολλούς γονείς, που νιώθουν ότι αδικούνται τα δικά τους «καλά» παιδιά και δεν μορφώνονται» (Σ3), «γενικά είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί να εμφανίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burn out). Εγώ ομολογώ ότι ένιωσα ψυχολογική κούραση, λιγότερη ευχαρίστηση για τη δουλειά μου που αγαπώ, αυτολογοκρισία στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μου, αμφισβήτηση των επαγγελματικών μου ικανοτήτων, αίσθημα ματαίωσης...οι γονείς είναι παρεμβατικοί και ενδιαφέρονται μόνο για το συμφέρον του δικού τους παιδιού αποδίδοντας ευθύνες στο σχολείο, στη δασκάλα, στα άλλα παιδιά και τις οικογένειές τους» (Σ5).

10.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά για το ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος τους και με τον τρόπο που θα αντιδρούσαν και θα αντιμετώπιζαν τις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν ότι η εμπλοκή τους και η αντίδραση τους θα ήταν άμεση: «είναι σημαντικό να μην αδιαφορείς και να προσπαθείς να παρέμβεις την ώρα του καυγά ή μόλις το μάθεις...είναι σίγουρο ότι αν υπάρξει αδιαφορία ή αδράνεια το πρόβλημα θα ξαναεπιστρέψει εντονότερο» αναφέρει χαρακτηριστικά η Σ5. Οι 5 συνεντευξιζόμενοι επιλέγουν ως κυρίαρχη και πρωταρχική μέθοδο αντιμετώπισης τη συζήτηση,

τον διάλογο, την έκφραση των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων με διαιτησία τον δάσκαλο αφού πρώτα θα επιδιώξουν να ηρεμήσουν τους εμπλεκόμενους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Σ2 : « είναι σημαντική η ακρόαση όλων των απόψεων, να βρεθούν και να κατανοηθούν τα κίνητρα και οι ανάγκες που έγιναν ο λόγος για την εκδήλωση της επιθετικότητας. Αυτό θα το πετύχω με τον διάλογο και τη διαιτησία...βασική προϋπόθεση να ακουστούν όλες οι απόψεις και τα συναισθήματα των συγκρουόμενων ατόμων, να ηρεμήσουν και να αποστασιοποιηθούν από το πρόβλημα» (Σ2). Οι υπόλοιποι 2 ερωτηθέντες αναφέρουν ως πρώτη τους αντίδραση την τιμωρία και την επίπληξη : «θα προσπαθούσα να το επιλύσω με επίπληξη και συμβουλές» (Σ7), « θα τον/τους μάλωνα έντονα, θα έβαζα φωνή..» (Σ1). Στη συνέχεια μόνο τρεις (3) από τους (7) επτά ερωτηθέντες θα επέλεξαν και άλλη τεχνική διαχείρισης της κρίσης. Η Σ5 θα χρησιμοποιούσε ξεκάθαρους κανόνες στην τάξη της «το κύριο όπλο που έχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι η πειθώ, η συζήτηση και οι κανόνες», όπως λέει χαρακτηριστικά. Η Σ4 θεωρεί αποτελεσματική μέθοδο αντιμετώπισης της επιθετικότητας την ανάθεση ρόλου στον θύτη. Μάλιστα υποστηρίζει αυτή την μέθοδο γιατί την έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν και έχει δει αποτελέσματα, « ο τρόπος που έχω χρησιμοποιήσει και έχει αποτέλεσμα ήταν να κάνω σύμμαχο το παιδί που εκδήλωνε την επιθετική συμπεριφορά στην επιτήρηση της τάξης. Του έδειξα ότι τον εμπιστεύομαι και τον ανακύρηξα βοηθό μου». Η Σ1 παρόλο που ανέφερε ότι η πρώτη της αντίδραση ήταν η φωνή και η τιμωρία, παραθέτει την άποψη ότι έχει δοκιμάσει και την ζωγραφική ως τρόπο ηρεμίας, αποτύπωσης των συναισθημάτων και διαχείρισης θυμού και ότι ήταν ο μόνος τρόπος στον οποίο ανταποκρίθηκε η μαθήτριά της : «η επιθετική συμπεριφορά της δεν σταματούσε είτε με το καλό την έπαιρνα είτε με φωνή και τιμωρία, δεν καταλάβαινε. Το μόνο που τη σταματούσε έστω και λίγο ήταν όταν ζωγραφίζαμε στην τάξη είτε με κάποια συμμαθήτριά της είτε θα καθόμουν εγώ μαζί της». Δύο (2) από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι θα χρησιμοποιούσαν το διάλογο ως μέθοδο επίλυσης των επιθετικών περιστατικών είχαν σαν στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης : «θα προσπαθήσω να επιλύσω τις διαφορές με ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης...» (Σ7), «να τους δώσω τη δυνατότητα της έκφρασης, και να ενισχύσω μέσα από την κουβέντα την ενσυναίσθηση» (Σ6). Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ως δείγμα της έρευνας πιστεύουν ότι πρέπει άμεσα να υπάρχει ενημέρωση των γονέων ή των αρμόδιων κοινωνικών φορέων που έχουν αναλάβει την επιμέλεια των παιδιών : «θα επικοινωνήσω αμέσως με τους γονείς» (Σ7), «..στη συνέχεια θα επικοινωνήσω με την οικογένεια προκειμένου να ζητήσω συνεργασία και να δω και το περιβάλλον διαβίωσης του παιδιού» (Σ3), «η κοινωνική δομή που είναι υπεύθυνη για το παιδί ειδοποιήθηκε αμέσως γιατί ήταν δύσκολη περίπτωση και χρειάζομαι τη βοήθειά τους» (Σ1).

Στην ερώτηση «γιατί θα επέλεξαν αυτόν/αυτούς τους τρόπους αντίδρασης ενάντια στην επιθετικότητα, απάντησαν όλοι οι ερωτώμενοι με σιγουριά ότι θεωρούν τις μεθόδους τους τις πιο αποτελεσματικές, όπως τους έχει δείξει η εμπειρία τους, « δεν νομίζω ότι υπάρχει καλύτερος

τρόπος» (Σ5), ακολουθεί η Σ6 «Αυτός θεωρώ ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος βάσει των εμπειριών μου», «είχα δοκιμάσει όλους τους τρόπους, συζήτηση, αυστηρότητα, παραπομπή στη διευθύντρια.....η ανάθεση ενός ρόλου-κλειδί στην τάξη και η ανακύρωση του σε βοηθό μου, ήταν αποτελεσματική, λες και αποδέχτηκα τον ίδιο...λες και του έδωσα προτεραιότητα έναντι των άλλων» τονίζει χαρακτηριστικά η Σ4.

Στη συνέχεια στην ερώτηση αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί παιδαγωγικά εργαλεία και μεθόδους αντιμετώπισης και διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας, οι (6) έξι από τους (7) επτά εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι γνωρίζουν, ενώ μόνο ένας δηλώνει ότι δεν ξέρει: “όχι δεν γνωρίζω αρκετά” (Σ6). Οι 6 εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διάφορους τρόπους διαχείρισης της επιθετικότητας, την ζωγραφική ως τρόπο έκφρασης και ελέγχου του θυμού, την παρατήρηση, καταγραφή σκέψεων και συμπεριφορών και την παρουσίαση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης μέσα από τον διάλογο χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τα σχολικά εγχειρίδια, τα project, ή την κατασκευή υποτιθέμενων σεναρίων ως αφορμή για συζήτηση: “ την καταγραφή θετικών και αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων και να συζητήσω με τους μαθητές μου τις εναλλακτικές αντιδράσεις” (Σ4), “ θα προβώ σε παρατήρηση, καταγραφή των επιθετικών συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών του...θα κάνω συζήτηση με το παιδί και όλη την τάξη για την ανίχνευση των αιτιών, την εκμάθηση των σωστών αντιδράσεων και των τρόπων επίλυσης των εντάσεων μέσα από project και άλλα προγράμματα, όμως θα μιμούνται κι εμένα. Άλλωστε ο δάσκαλος είναι πρότυπο για τους μαθητές του” αναφέρει χαρακτηριστικά ο Σ2. Από την άλλη η Σ7 αναφέρει: « τα μαθήματα και τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να εμπλέξουν το παιδί και όλη την τάξη σε μια διαδικασία συζήτησης τέτοιων θεμάτων που αφορούν την επιθετικότητα», ενώ η Σ5 συμφωνεί με τις προηγούμενες μεθόδους που ανέφεραν οι συνάδερφοι της και συμπληρώνει και μια άλλη μέθοδο, η οποία αφορά την σύνταξη κανόνων μια διαδικασία που πραγματοποιείται από όλη την τάξη και έπειτα ακολουθεί συζήτηση: «το μόνο όπλο που έχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι η συζήτηση, η πειθώ και η σύνταξη των κανόνων από το σύνολο της τάξης και η δέσμευσή τους». Η Σ1, ενώ αντιδρά σε πρώτη φάση χρησιμοποιώντας φωνές και τιμωρίες, σε δεύτερη φάση θεωρεί τη ζωγραφική ως μια πολύ καλή μέθοδο έκφρασης και διαχείρισης του θυμού. Με βάση την εμπειρία της λέει ότι έχει επιτυχία : «Το μόνο που τη σταματούσε έστω και λίγο ήταν όταν ζωγραφίζαμε στην τάξη είτε με κάποια συμμαθήτριά της είτε θα καθόμουν εγώ μαζί της». Αναφέρει ακολούθως όμως ότι η μέθοδος είχε επιτυχία, αλλά κράτησε για λίγο, «η επιτυχία που είχε η μέθοδος ήταν μικρής διάρκειας» (Σ1), ενώ η Σ5 αναφέρει ότι οι μεθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και όσες χρησιμοποιεί και η ίδια παρουσιάζουν δείγματα επιτυχίας μετά από αρκετό καιρό, “το μόνο όπλο που έχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι η συζήτηση, η πειθώ και η σύνταξη των κανόνων από το σύνολο της τάξης και η δέσμευσή τους. Το έχω δει να πετυχαίνει, αλλά σε βάθος χρόνου”.

Στη ερώτηση: «Νιώθετε έτοιμος/η για την διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών (επιθετικών);», οι απόψεις τους είναι μοιρασμένες. Δύο (2) εκπαιδευτικοί λένε ξεκάθαρα ότι δεν νιώθουν έτοιμοι, «Ποτέ δεν είσαι έτοιμος...απλά οπλίζεσαι με υπομονή και επιμονή» λέει η Σ3, «Όχι αρκετά» αναφέρει η Σ6. Από την άλλη μεριά, άλλοι δύο (2) εκπαιδευτικοί αναφέρουν με σιγουριά ότι είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τέτοιες συμπεριφορές : «Νιώθω αρκετά έτοιμος» απαντά χαρακτηριστικά ο Σ2. Οι υπόλοιποι (3) δηλώνουν κι αυτοί έτοιμοι ως προς τον εαυτό τους όμως προσθέτουν ότι αυτό δεν εξαρτάται μόνο από αυτούς για να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα ή ότι σε δύσκολες περιπτώσεις νιώθουν ανέτοιμοι ή ότι νιώθουν σίγουροι λόγω εμπειρίας και όχι από επιμόρφωση. Συγκεκριμένα: “Ναι είμαι έτοιμη να αντιμετωπίσω τέτοιες συμπεριφορές, αν και δεν μου είναι ευχάριστες. Με εξαίρεση τις εκάστοτε συμπεριφορές που υπόκεινται σε ψυχασθένεια” (Σ7), “Νιώθω έτοιμη, όμως σε γενικές γραμμές αν και το σχολείο λειτουργήσει συστηματικά και οι γονείς συνεργαστούν, θα δράσουν όλα θεραπευτικά. Το έχω δει να συμβαίνει. Αυτό βέβαια θέλει χρόνο κι αν δεν γίνει σίγουρα, θα υπάρχουν πισωγυρίσματα” αναφέρει χαρακτηριστικά η Σ5.

Στην τελευταία ερώτηση, όπου οι απαντήσεις εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία, οι δάσκαλοι έδωσαν μια σύντομη, αλλά με απόλυτη σιγουριά, απάντηση. Ρωτήθηκαν λοιπόν τι είναι αυτό που αναμένουν ότι θα τους δυσκολέψει περισσότερο και θα θέλανε να αλλάξει. Η απάντηση που δόθηκε από όλους τους συνεντευξιζόμενους ήταν η εμπλοκή των γονιών, η απαξίωση του σχολείου και του ρόλου του δασκάλου από τους γονείς, η αδιαφορία τους και ο διαφορετικός τρόπος σκέψης τους καθώς και οι αρμόδιοι φορείς του κράτους όπου δεν παρεμβαίνουν αποτελεσματικά και καθυστερούν : «οι γονείς είναι παρεμβατικοί...η απαξίωση του σχολείου με την πεποίθηση ότι οι δάσκαλοι και το σχολείο δεν αξιολογούνται και δεν αξίζουν δυσκολεύει τα πράγματα...οι θεσμοί του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι σε θέση να παρέμβουν ουσιαστικά, αλλά κατευναστικά όταν προκύπτουν ζητήματα...όταν ένα παιδί πρέπει να αξιολογηθεί από το ΚΕΔΥ και αυτό γίνεται μετά από πολύ καιρό» αναφέρει η Σ5, «θα ήθελα το κράτος και οι θεσμοί να βοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών, ώστε τέτοια φαινόμενα να εξαλείφονται» (Σ7), «Η άρνηση και η αδιαφορία των γονιών να συνεργαστούν και να εφαρμόσουν και στο σπίτι αυτά που τους έχω εξηγήσει» (Σ2).

10.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του κράτους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας

Οι απαντήσεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνουν την άποψη των εκπαιδευτικών ότι το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για τη στελέχωση του σχολείου με μόνιμους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και με τη συνεχή και βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γονέων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: « Είναι απαραίτητη η ύπαρξη

ψυχολόγου σε κάθε σχολείο καθημερινά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά με κάποιο τρόπο να υποχρεώνονται και οι γονείς των παιδιών – θυτών, αλλά και των θυμάτων που θα τους βοηθήσουν στην αποδοχή και αντιμετώπιση της κατάστασης» (Σ1), «Όχι άλλα βαρετά σεμινάρια και περιστασιακή παρουσία ψυχολόγου. Χρειαζόμαστε μόνιμη παρουσία ψυχολόγου που θα παρακολουθεί σταδιακά όλες τις τάξεις με στόχο περισσότερο την πρόληψη και μετά την αντιμετώπιση και συνεχείς βιωματικές επιμορφώσεις» (Σ3).

10.7 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας

Στην ερώτηση που έθεσε η ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς: « Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση του σχολείου σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης της επιθετικότητας και γνωρίζετε τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν γι' αυτό το σκοπό;», όλοι απάντησαν ότι το σχολείο πρέπει να αγρυπνεί και να επεμβαίνει άμεσα σε αυτές τις περιπτώσεις, αν και αναφέρουν ότι είναι δύσκολη η παρέμβαση αν δεν έχει εκδηλωθεί κάτι και καμιά φορά τα σημάδια δύσκολα τα διακρίνουν. Γι' αυτό λένε ότι πρέπει να έχουν όλοι τα μάτια τους ανοιχτά και να παρατηρούν τα παιδιά, ώστε να βλέπουν τα σημάδια και να επεμβαίνουν για να εντοπίζουν τις αιτίες και να προλαβαίνουν τα χειρότερα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν : «Το σχολείο πρέπει να επαγρυπνεί, ώστε στην πρώτη εικόνα επιθετικότητας να αρχίζει να ελέγχει την αιτία» (Σ3), « Το σχολείο πρέπει να παρεμβαίνει και θεωρώ ότι σε γενικές γραμμές το κάνει, αλλά η παρέμβασή του θέλει χρόνο και υπομονή. Είναι δύσκολη η παρέμβαση όταν η συμπεριφορά δεν έχει εκδηλωθεί ακόμη και η κυριότερη δυσκολία είναι ότι δύσκολα εντοπίζεται. Σε μια τάξη με αρκετά παιδιά, όπου υπάρχει πλήθος θεμάτων, πλήθος εκπαιδευτικών που μπαίνουν στην τάξη και με το κατακερματισμένο ωράριο, είναι πιθανό να μην εντοπιστεί έγκαιρα, αλλά μόνο αφού υπάρξει και μάλιστα επανειλημμένα» (Σ5). Στην ερώτηση σχετικά με τις τεχνικές που γνωρίζουν και μπορούν να εφαρμόσουν στα πλαίσια του σχολείου, οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες. Οι (3) τρεις από τους επτά (7) εκπαιδευτικούς προτείνουν μόνο να ενημερώσουν τους γονείς με το πρώτο σημάδι από το θύτη ή από το θύμα και να γίνει συζήτηση με τους εμπλεκόμενους για να εντοπιστούν τα αίτια, «η επικοινωνία με την οικογένεια επιβάλλεται..» (Σ3), «Όταν υπάρχουν σημάδια θα πρέπει άμεσα να παρεμβαίνει το σχολείο με συζήτηση στο θύτη και στο θύμα, αλλά και με τους γονείς, ώστε να εντοπιστεί το πρόβλημα και να λυθεί εκ τη γένεσή του» (Σ1). Δεν γνωρίζουν άλλες τεχνικές για να τις αναφέρουν. Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους (4) τέσσερις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρουν περισσότερες τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης της επιθετικότητας από το σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρουν την οργάνωση ομαδικών παιχνιδιών και διάφορων δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους κανόνες, ώστε να μάθουν οι μαθητές να λειτουργούν ομαδικά, «η οργάνωση παιχνιδιών, όπου οι μαθητές θα έχουν συγκεκριμένο ρόλο»

(Σ2), «δραστηριότητες από το σύνολο του σχολείου με συγκεκριμένους κανόνες που πρέπει να τηρούνται καθολικά» (Σ4). Ακόμη αναφέρουν για ενημέρωση των μαθητών με βίντεο ή εκπαιδευτικές ταινίες και με την ενημέρωσή τους για εναλλακτικές συμπεριφορές, «να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται οι μαθητές με την προβολή εκπαιδευτικών ταινιών ή βίντεο και να συζητούν και να υιοθετούν» (Σ6). Επίσης, θεωρούν ότι πρέπει να κάνουν εφημερίες, να παρατηρούν, να καταγράφουν τις επιθετικές συμπεριφορές, μόλις εντοπίσουν κάτι να το συζητούν με τους συναδέλφους τους και με τους ειδικούς και από κοινού να αποφασίζουν για τον τρόπο αντιμετώπισης, «εννοείται ότι θα πρέπει να υπάρχει επίβλεψη παιδιών, καταγραφή, παρακολούθηση περιστατικών επιθετικότητας» (Σ6), «όταν βλέπουμε σημάδια συναγερμού να συζητούμε οι εκπαιδευτικοί που έχουμε το τμήμα μεταξύ μας, να ρωτάμε και τους δασκάλους από την προηγούμενη χρονιά για τις υποψίες μας για τους εμπλεκόμενους και για πληροφορίες για τις οικογένειές τους» (Σ5). Τέλος, ο Σ2 θεωρεί ότι ο σχολικός χώρος πρέπει να είναι περιποιημένος, ευχάριστος «επίσης είναι σημαντικός ο σχολικός χώρος, να είναι καθαρός, περιποιημένος με ωραία χρώματα και ασφαλής..» και ακόμη αναφέρει τη τεχνική του «διαμεσολαβητή», λέει χαρακτηριστικά «το σχολείο μπορεί να έχει τον διαμεσολαβητή, ένα άτομο που είναι εκπαιδευμένο κατάλληλα, ώστε να παρεμβαίνει σε μια σύγκρουση με στόχο να διευθετήσει το πρόβλημα με αντικειμενικότητα».

Ακολουθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες στην δεύτερη ερώτηση για το ποια είναι η αντίδραση του σχολείου σε επίπεδο τριτογενούς αντιμετώπισης της επιθετικότητας. Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την ερώτηση ήταν στην ίδια βάση, αλλά οι (4) ερωτηθέντες αναφέρουν την εμπλοκή και συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, την διευθύντρια/διευθυντή, τους σχολικούς συμβούλους (γενικής ή ειδικής αγωγής) και την οικογένεια, «σε αυτή την περίπτωση πρέπει να εμπλακεί όλη η σχολική κοινότητα...» αναφέρει η Σ7, καθώς και η Σ5 «το θέμα θα συζητηθεί με το σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή του σχολείου, τον σύμβουλο (οι οποίοι σπάνια προσφέρουν κάτι ουσιαστικό και χρήσιμο) γενικής ή ειδικής αγωγής αν χρειάζεται διάγνωση (η οποία είναι παραπάνω από χρονοβόρα), να συνεργαστεί με γονείς αν γίνεται και με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς». Οι υπόλοιποι (3) τρεις συνεντευξιαζόμενοι διατυπώνουν την άποψη αφήνοντας να εννοηθεί ένα παράπονο και μια αγανάκτηση ότι το σημαντικότερο είναι να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μεταξύ τους και να μην λειτουργεί ο καθένας αυτόνομα ή να πετά την ευθύνη μόνο στον δάσκαλο της τάξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ1: «Οπωσδήποτε υποστήριξη στον εκπαιδευτικό από τους συναδέλφους του, καθώς δίνουμε προσοχή στα παιδιά και δεν στηρίζεται ο εκπαιδευτικός που φέρνει και την ευθύνη για όλους τους μαθητές του...να έχουμε κοινή αντιμετώπιση των παιδιών – θυτών», ακολουθεί η Σ4 : «Πρέπει να υπάρχει συνεννόηση και κοινή τακτική από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αυτό βέβαια είναι κάτι που δεν τηρείται πάντοτε και ο καθένας αντιμετωπίζει με τον δικό του τρόπο το πρόβλημα

που δυσκολεύει το έργο του υπεύθυνου της τάξης...οι ειδικότητες μπαίνουν συνήθως διεκπαιρευτικά και απευθύνονται στον δάσκαλο της τάξης να αντιμετωπίσει την ανάρμοστη συμπεριφορά». Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η Σ3 η οποία κάνει λόγο για την συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τους συναδέλφους του και την διακριτικότητα που οφείλουν να κρατούν, ώστε να αποφεύγεται ο στιγματισμός: “ Χρειάζεται σταθερή και στιβαρή αντιμετώπιση απο τους εκπαιδευτικούς και σύμπνοια, αλλά και διακριτικότητα σε ό,τι αφορά μαθητές και γονείς, ώστε να μην εκτεθεί ανεπανόρθωτα το επιθετικό παιδί”.

Στην ερώτηση: “Με ποιο τρόπο περιμένετε να αντιμετωπίσει το σχολείο την διαδικτυακή επιθετικότητα”, οι (5) πέντε από τους εφτά (7) δασκάλους που ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι θεωρούν ως καλύτερη αντίδραση την ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών για το συμβάν, των γονέων και να πραγματοποιηθούν σεμινάρια από τους αρμόδιους φορείς, όπως είναι η Δίωξη του Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ2 “ Με διαρκή ενημέρωση γονέων και μαθητών μέσα από διάφορα προγράμματα από τους αρμόδιους φορείς...οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους για να ενημερώνονται άμεσα για τέτοιου είδους προβλήματα” . Οι άλλοι δύο (2) εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι από την στιγμή που θα ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί θα ενημερώσουν με τη σειρά τους τους γονείς των εμπλεκόμενων κι εκείνοι θα αναλάβουν από εκεί και πέρα, “Ενημερώνεται το σχολείο και από εκεί και μετά οι γονείς είναι αυτοί που πρέπει να διαχειριστούν το πρόβλημα” τονίζει η Σ4.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το ποια πιστεύουν ότι πρέπει να είναι η σχέση γονιών και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας στο σχολείο, ήταν όλες προς την ίδια κατεύθυνση. Αναφέρουν με σαφήνεια ότι οι σχέσεις επιβάλλεται να είναι άριστες, να διακρίνονται από πνεύμα συνεννόησης και συνεργασίας και να ακολουθούν κοινή πορεία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα παρουσιαστούν. Τονίζουν δε ότι αν δεν συμβεί κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο να διορθωθεί η κατάσταση. Ειδικό πρόγραμμα δεν χρειάζεται να ακολουθεί μόνο ο θύτης, αλλά και η οικογένειά του, καθώς και ψυχολογική ενίσχυση και υποστήριξη όχι μόνο το θύμα, αλλά και οι γονείς του. Χαρακτηριστικά τα λόγια της Σ5: “Εμπιστοσύνη από τους γονείς προς το σχολείο και συνεργασία, κατανόηση από το σχολείο προς τους γονείς και συμβουλή σε αυτούς για τα μέτρα που πρέπει να λάβουν. Με μια λέξη συνεργασία.”

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων, την ανάλυση και την προσεκτική μελέτη των όσων ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύονται οι απόψεις τους για την παιδική επιθετικότητα στο δημοτικό σχολείο. Παρουσιάστηκαν οι απόψεις τους για τις μορφές και τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην έννοια της επιθετικότητας, για τις αίτιες και τους παράγοντες που θεωρούν ότι την προκαλούν, για τις συνέπειες και τις επιδράσεις που έχουν αυτές οι

συμπεριφορές στο θύτη, στο θύμα (ή σχολική τάξη), στον εκπαιδευτικό και για τις αντιδράσεις και παρεμβάσεις που πιστεύουν ότι πρέπει να επιδείξουν οι ίδιοι σκεπτόμενοι τον ρόλο τους, της σχολικής κοινότητας και του κράτους. Σε αυτό λοιπόν το κεφάλαιο θα γίνει η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ' αρχής και τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο αναλυτικά :

Στην αρχή της συνέντευξης έγιναν ερωτήσεις για τα προσωπικά τους στοιχεία. Αρχικώς όλοι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία ΠΕ70 και η ερευνήτρια ενδιαφέρθηκε αν το δείγμα της έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχει μετεκπαιδευτεί στη διαχείριση της παιδικής επιθετικότητας. Τα αποτελέσματα ήταν μοιρασμένα. Οι (4) τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης με θέμα της επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και τη αντιμετώπιση αυτών και τη διαχείριση θυμού. Ήταν ευχαριστημένοι όλοι τους από τις πληροφορίες και γνώσεις που αποκόμισαν Αναφέρουν χαρακτηριστικά : “Ναι κυρίως κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης” (Σ1), «έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για τη διαχείριση θυμού...όπως και σε κάθε σεμινάριο εμπλουτίζονται οι γνώσεις» (Σ4). Οι υπόλοιποι (3) εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο ανάλογο σεμινάριο για την επιθετικότητα και μόνο μία εξ αυτών έχει παρακολουθήσει διάφορα άλλα σεμινάρια. Αυτό επίσης που ενδιέφερε την ερευνήτρια και ήταν κριτήριο επιλογής τους δείγματος (ομοιογενές δείγμα), ήταν να έχουν όλοι πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσία και οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο του Πειραιά. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας αρκετή προϋπηρεσία ήταν πολύ πιθανό να έχουν εμπειρίες από διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και να μπορούν με περισσότερη ευκολία, ακρίβεια και αξιοπιστία να απαντήσουν στις ερωτήσεις, ενώ έχοντας οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο και όντας αρκετά χρόνια εκεί γνωρίζουν πολύ καλά τους μαθητές, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τον οικογενειακό τους περίγυρο, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Το σκεπτικό αυτό της ερευνήτριας συνάδει με την άποψη ότι με τη μέθοδο του ομοιογενούς δείγματος επιλέγονται ως δείγμα εκείνοι οι άνθρωποι που έχουν κάποια κοινά

χαρακτηριστικά και τα οποία σχετίζονται με τη μελέτη και και την εκ βαθέως κατανόηση της συγκεκριμένης ομάδας (Patton, 2002).

Αναφορικά με τις απαντήσεις τους στην δεύτερη κατηγορία φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών και με ποικιλομορφία, γεγονός αρκετά επιβαρυντικό για τη διατήρηση της ισορροπίας και του αρμονικού κλίματος στην τάξη, την ανάπτυξη των κατάλληλων διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και τον σωστό έλεγχο των καταστάσεων που προκύπτουν. Επίσης προκύπτει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως προτεραιότητά τους να δημιουργήσουν στην τάξη τους ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, όπου θα βασίζεται στην ευγενή άμιλλα και τον σεβασμό απέναντι στον κάθε άνθρωπο, αλλά και στους κανόνες που διέπουν το σχολείο και την κοινωνία. Οι δάσκαλοι στοχεύουν πρώτα στην διαμόρφωση σωστών προσωπικοτήτων των μαθητών τους και έπειτα στην γνωστική τους κατάρτιση. Από αυτές τους τις τοποθετήσεις διαφαίνεται ότι και οι ίδιοι οι δάσκαλοι έχουν αυτές τις αξίες ως οδηγό στην ζωή τους και στην επαγγελματική τους πορεία, επομένως πάνω σε αυτή τη βάση θα κινηθούν για να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα των παιδιών. Οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών έρχονται σε πλήρη ταύτιση με την άποψη ότι οι δάσκαλοι είναι οι υπεύθυνοι για το κλίμα στην τάξη τους και ότι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και ο τρόπος διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (Χήνας & Χρυσafiδης, 2000).

Ακόμη από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει αντιμέτωποι με διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και κάνουν λόγο για σωματική βία, λεκτική, σχεσιακή, διαδικτυακή, εχθρική, παρορμητική, παρανοϊκή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και έχουν μια ξεκάθαρη και εμπειριστατωμένη άποψη για την έννοια της σχολικής επιθετικότητας. Έχουν μια πληθώρα εμπειριών και φαίνεται ότι κατατάσσουν στις ήπιες μορφές επιθετικότητας οποιαδήποτε συμπεριφορά περιλαμβάνει φιλονικίες, τσακωμούς στα πλαίσια της συναναστροφής των παιδιών και της αλληλεπίδρασης (παρορμητική επιθετικότητα), όπου αυτές οι συμπεριφορές δεν έχουν στόχο να βλάψουν, δεν έχουν διάρκεια και συχνότητα επανάληψης. Ακόμη όλοι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν ως σοβαρές μορφές επιθετικότητας κάθε βιαία πράξη, σωματική, λεκτική ή διαδικτυακή, η οποία έχει στόχο την βλάβη και τον πόνο προσώπων, αντικειμένων ή του ίδιου τους του εαυτού και χαρακτηρίζεται από διάρκεια και επαναληψιμότητα. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με την άποψη ότι είναι σημαντικής σημασίας η αναγνώριση και εκτίμηση μιας κατάστασης. Οι δάσκαλοι πρέπει να διακατέχονται από γνώση και ψυχραιμία, ώστε να μπορούν να διακρίνουν τις διάφορες μορφές επιθετικότητας (Olweus D, 1991). Επίσης οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια και τις μορφές της σχολικής επιθετικότητας ταυτίζονται με την θεωρία του Olweus (1994) ότι ο εκφοβισμός ή ως σοβαρές μορφές επιθετικότητας ορίζονται οι καταστάσεις, όπου ο μαθητής εκτίθεται σε επαναλαμβανόμενες και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αρνητικές πράξεις από ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου. Στην ίδια γραμμή αποτυπώνουν τον ορισμό της επιθετικότητας και οι μελετητές Dr.

Ram Niwas & Dhanwinder Kaur, οι οποίοι τονίζουν ότι ο ορισμός της επιθετικότητας είναι πολύπλοκος, αλλά έχει σίγουρα τα εξής χαρακτηριστικά: α) προκαλεί φυσικό ή συναισθηματικό πόνο με τη χρήση βίας, β) η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι φυσική, λεκτική ή ψυχολογική, γ) η επιθετική συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη, όχι απλώς ένα μεμονωμένο γεγονός, δ) Υπάρχει μια διαφορά ισχύος σε όφελος της επιθετικότητας.

Διάφοροι μελετητές κάνουν λόγο για την εχθρική επιθετικότητα, τη συντελεστική, την αυτοκαταστροφική, την παρορμητική ή εκφραστική, τον σεξουαλικό εκφοβισμό, τον φυλετικό-ρατσιστικό, τον διαδικτυακό, τους βανδαλισμούς, την αντιδραστική βία, την επιθετικότητα ως μέσο προσέλκυσης της προσοχής (Olweus, 1994 Anderson & Huesmann 2003). Ακόμη μελετητές, όπως ο Olweus (1994), οι Anderson & Huesmann (2003) και ο Z. Skorny, (1987) αναφέρουν ως τρόπους έκφρασης της επιθετικότητας τη φυσική-σωματική βία, τη μη λεκτική, τη σχεσιακή, την έκδηλη ή λανθάνουσα, την άμεση ή έμμεση και οι τοποθετήσεις του ταιριαζουν απόλυτα με όσα ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με τις θεωρίες των Coie & Dodge, (1998), ότι δηλαδή οι επιθετικές συμπεριφορές πριν χαρακτηριστούν ως διαταραχή και σοβαρές πρέπει να έχουν εντοπιστεί τα εξής χαρακτηριστικά: α) της έντασης και της διάρκειας της επιθετικής συμπεριφοράς, β) της πρόθεσης του θύτη, γ) του βαθμού ωριμότητας αυτοελέγχου του παιδιού. Επίσης συμπληρώνουν ότι αυτό που ξεχωρίζει τα παιχνιδιάρικα αγωνίσματα από την επιθετική συμπεριφορά είναι η έλλειψη προθέσεως για πρόκληση βλάβης ή φόβου.

Στη συνέχεια, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το ποιες θεωρούν ότι είναι οι αιτίες για την εκδήλωση των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο, όλοι ανέφεραν πρωτίστως τους κοινωνικούς εξωγενείς παράγοντες και συγκεκριμένα τους γονείς και τον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά τους. Μάλιστα τόνισαν ιδιαίτερα και με ένα αίσθημα βεβαιότητας ότι η ανατροφή των γονιών παίζει τον πλέον καθοριστικό λόγο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν και εμπειρίες επιθετικών παιδιών, ανέφεραν με όσα ήρθαν αντιμέτωποι. Έκαναν λόγο για κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών στην τρυφερή παιδική ηλικία, για ενδοοικογενειακή βία, για έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των γονιών με τα παιδιά τους και την απόρριψη, την απογοήτευση και ματαίωση που εισπράττουν τα παιδιά από τους γονείς και στην προσπάθεια τους να τους τραβήξουν την προσοχή επιλέγουν τον μοναδικό τρόπο που έχουν μάθει, την επιθετικότητα απέναντι στον εαυτό τους, στους άλλους ή σε αντικείμενα. Επιπλέον, πιστεύουν ότι τα δύσκολα διαζύγια αποτελούν αιτία της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς φορτίζονται συναισθηματικά και αντιδρούν. Η υπερβολική αυστηρότητα και οι συνεχόμενες τιμωρίες από τους γονείς ωθούν τα παιδιά τους σε βίαιες συμπεριφορές και οι γονείς που ακολουθούν τη βία, σωματική και λεκτική, ως τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους δεν μπορούν παρά να είναι αρνητικά πρότυπα για τα παιδιά. Τέλος, τονίζουν ιδιαίτερα ότι πολλοί γονείς μεγαλώνουν τα παιδιά τους χωρίς όρια και κανόνες, ενισχύουν και επιβραβεύουν τις επιθετικές τους συμπεριφορές γιατί τις θεωρούν ως μέσο κυριαρχίας και υπεροχής του παιδιού τους έναντι των άλλων παιδιών. Έπειτα μιλούν για το υπερβολικά αυστηρό και στρεσογόνο

σχολικό περιβάλλον που χρησιμοποιούνται συνεχώς οι τιμωρίες και οι απειλές. Και εδώ λοιπόν αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν ως μοναδικό τρόπο διαχείρισης της τάξης τους τις φωνές, τις απειλές και τις τιμωρίες αποτελούν αρνητικά πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους. Ακόμη ως αιτία επιθετικότητας αναφέρουν τις παρέες των συνομηλίκων, όπου ορισμένα παιδιά στην προσπάθεια τους να ενταχθούν στην παρέα άλλων ακολουθούν τα πρότυπα συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους.

Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι αναφέρονται στην προσπάθεια των παιδιών να τραβήξουν την προσοχή των άλλων και γι' αυτό εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, στην κακή τους επιρροή από τα παιχνίδια και τις ταινίες στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο που περιέχουν σκληρές βίας και στην πολυπλοκότητα των σημερινών κοινωνιών και του σχολείου σε επίπεδο διαπολιτισμικότητας με παιδιά διαφορετικού χρώματος, γλώσσας, κουλτούρας, όπου η συνύπαρξη των διαφορετικών αυτών ομάδων και η λανθασμένη διαχείριση από γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στη «γέννηση» θυτών και θυμάτων επιθετικότητας. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών για τους κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν σε επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών επιβεβαιώνονται από τις θεωρίες εν μέρει των ερευνητών Pavlov και αργότερα τους Skinner & Thorndike, ο πρώτος ανέφερε ότι οι άνθρωποι συνδυάζουν διανοητικά πράγματα και καταστάσεις μεταξύ τους και αναλόγως ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους και οι δεύτεροι συμπλήρωσαν ότι οι άνθρωποι μπορούν να διδαχθούν να συμπεριφέρονται επιθετικά, όταν ακολουθεί επιβράβευση ή να απομακρύνονται από τέτοιες συμπεριφορές, όταν υπάρχει αρνητική ενίσχυση. Επίσης, οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις κοινωνικές αιτίες της επιθετικότητας αποδεικνύονται και από τη θεωρία του Albert Bandura, υποστηρικτή την Κοινωνικής Μάθησης. Σύμφωνα με αυτόν, όλα τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους είτε παρεπιπτόντως είτε εκ προθέσεως. Αυτή η διαδικασία λέγεται Μοντελοποίηση ή Μάθηση μέσω μίμησης. Συμφωνούν όμως και με τη γνωστική θεωρία της νεοσυσχέτισης, όπου προβάλλει την ιδέα της εκκίνησης, στην οποία οι βίαιες σκέψεις και οι αναμνήσεις μπορούν να αυξήσουν το δυναμικό της επιθετικότητας, ακόμη κι αν η επιθετικότητα δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης ή μάθησης (Berkowitz L. 1990).

Ακόμη οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις θεωρίες πολλών ερευνητών, ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους (Ajeagbu, 1999), ότι οι απαγορεύσεις, οι φωνές η απειλές, η βία μέσα στο σπίτι λειτουργεί επιζήμια για την συναισθηματική ζωή του παιδιού και έτσι η ανάγκη του για αγάπη, αυτοπεποίθηση και ασφάλεια υπονομεύονται. Αυτές οι ανεκπλήρωτες ανάγκες του είναι η πηγή επιθετικών συμπεριφορών, ιδίως αν το παιδί παρατηρήσει ότι κερδίζει την προσοχή μόνο όταν έχει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό του, στους άλλους ή σε αντικείμενα (Danilewska J, 2002). Η απογοήτευση και η ματαίωση ως αιτίες της επιθετικότητας εκφράζονται και από τον J. Dollard, ο οποίος αναφέρει ότι “ κάθε απογοήτευση οδηγεί πάντα σε κάποια μορφή επίθεσης”. Επίσης, οι Haggai & Mallum (2000) υποστηρίζουν ότι η φτώχη και κακή οικογενειακή μέριμνα και παραμέληση οδηγεί το παιδί στην επιθετικότητα. Ο Siegel (2001) ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία οι σχέσεις προσάρτισης μητέρας-παιδιού είναι σημαντικές για την ωρίμανση του εγκεφάλου και αυτές εξαρτώνται από τις εμπειρίες. Η έλλειψη φροντίδας που δίνουν οι εμπειρίες οδηγούν σε

προγραμματισμένο κυτταρικό θάνατο. Η περιοχή του εγκεφάλου που συντονίζει την ορμή του παιδιού δεν αναπτύσσεται σωστά και το παιδί αδυνατεί να αυτορυθμίζεται. Ακόμη, τα παιδιά που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση συμμετέχουν σε ετεροκατευθυνόμενες επιθετικές συμπεριφορές, ενώ τα σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Tauszig & Litrownik, 1977) και επισφραγίζει και η θεωρία των Payton & Kracker – Tuskan (1988) ότι τα παιδιά με εθισμένους γονείς σε ναρκωτικά ή αλκοόλ ή όντας μάρτυρες του βίαιου θανάτου των γονιών τους, παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές. Επιπλέον, ο Olweus (1993) αναφέρει ότι τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικότητα όταν διδάσκονται από τους γονείς τους να ανταποδίδουν με επιθετικότητα και στις φυσιολογικές συγκρούσεις που θα έχουν με τους συνομηλίκους τους, αλλά και όταν ζουν χωρίς όρια και κανόνες και έχουν μάθει να παίρνουν ό,τι θέλουν. Ο Rigby (2008) αναφέρει ότι η διαφορετικότητα σχετικά με το φύλο την εθνικότητα ή με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και ο αποκλεισμός που προκύπτει μέσα από τη διαφορετικότητα αποτελούν αιτίες για την επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά. Επιπρόσθετα ο B. Krahe (2005) συμπεραίνει ότι η έκθεση στην βία από μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικές τάσεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από τον Erikson (1973) που υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν αυστηρές και αυταρχικές μεθόδους και με δεδομένο ότι αποτελούν κι εκείνοι και οι γονείς και οι συνομήλικοι πρότυπα για το παιδί, οι μαθητές μιμούνται τυφλά τις ενέργειες των δασκάλων τους. Προς την ίδια κατεύθυνση με τους παραπάνω μελετητές κινείται ο Skorny, Z. (1987) που επιβεβαιώνει κι αυτός τις απόψεις των ερωτηθέντων δασκάλων και ο Sule (1994), που αναφέρει ότι ο βαθμός τιμωρίας και ο θυμός των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετίζεται θετικά με την επιθετική συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί εκτός από τους κοινωνικούς παράγοντες της επιθετικότητας, αναφέρουν δευτερευόντως και την κληρονομικότητα, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης, τις μαθησιακές δυσκολίες και το ΔΕΠ-Υ (Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα) ως αιτίες για την εκδήλωση της σχολικής επιθετικότητας που εμπίπτουν στους βιολογικούς ή εγγενείς παράγοντες. Οι αντιλήψεις τους αυτές αποδεικνύονται από τις θεωρίες διάφορων μελετητών. Συγκεκριμένα οι Keenan & Wakschlag (2000) μέσω της έρευνας που πραγματοποίησαν για την παιδική επιθετικότητα απέδειξαν ότι το 59,5% του δείγματός τους πληρούσε τα κριτήρια για έναν από τους τρεις υποτύπους της ADHD (ΔΕΠ-Υ). Επίσης, οι Olson et al (1992), ο Susman (1999), οι Coie & Dodge (1998) υποστηρίζουν ότι οι βιολογικοί παράγοντες σχετίζονται με την προέλευση και το μηχανισμό της πορείας της παιδικής επιθετικότητας. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν νευρολογικά και προγεννητικά αίτια και τη χημική ανισορροπία του οργανισμού. Βέβαια και η θεωρία του Freud επιβεβαιώνει τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή οι αιτίες της επιθετικότητας κρύβονται σε βιολογικούς παράγοντες. Η θεωρία του ενστίκτου της επιθετικότητας υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι κληρονομικής και βιολογικής φύσεως και εκφράζεται ανοιχτά και συγκαλυμμένα. Ο Freud θεωρούσε ότι τα ένστικτα της ζωής και του θανάτου είναι βασικά ένστικτα και όλα τα άλλα ένστικτα προέρχονται από αυτά (Tanya Sharma).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αρχικώς τους κοινωνικούς παράγοντες ως βασικούς υπεύθυνους για την εκδήλωση της επιθετικότητας και δευτερευόντως τους βιολογικούς. Μία πρόσφατη θεωρία που ενσωματώνει τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τη νεοσυσχέτιση μαζί με τα βιολογικά δεδομένα της διέγερσης, είναι το μοντέλο της γενικής επιθετικότητας (GAM), επιβεβαιώνει στο σύνολό τους τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της επιθετικότητας. Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει τόσο τους προσωπικούς όσο και τους περιστασιακούς παράγοντες και υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα είναι το αποτέλεσμα τόσο της προσωπικότητας, όσο και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τις καταστάσεις (Anderson & Bushman, 2002).

Οι συνέπειες από τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών αφορούν και τον ίδιο τον θύτη και το θύμα, αλλά και τον εκπαιδευτικό και όλη την τάξη. Το μέγεθος και η σοβαρότητα των συνεπειών εξαρτάται από την συχνότητα και τη διάρκεια αυτών των συμπεριφορών. Συγκεκριμένα ο θύτης παρουσιάζει μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, έχει χαμηλή μαθητική επίδοση και απόδοση που φτάνει σε ακραίες καταστάσεις ως τη σχολική διαρροή (Bauman & Yoon, 2014). Επίσης, σύμφωνα με τους Farmer & Xie (2007), τα παιδιά αυτά εξαιτίας του εσωτερικευμένου θυμού τους ή της απόρριψης που έχουν δεχτεί, αδυνατούν να δημιουργήσουν ένα υγιή κοινωνικό ιστό. Έτσι τα παιδιά θύτες εγκλωβίζονται στα συναισθήματά τους και τις επιρροές τους και αντιδρούν επιθετικά. Εξαιτίας αυτής της αντίδρασης περιθωριοποιούνται και απομονώνονται από τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να συνυπάρξουν μαζί τους. Στο επιθετικό παιδί τοποθετείται η “ταμπέλα” του αντιδραστικού επικίνδυνου παιδιού και το αποτέλεσμα είναι η απομόνωση, η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός του θύτη. Αυτή η κατάσταση όμως επιδεινώνει τα πράγματα τα οδηγεί σε μια ατέρμονη επαναλαμβανόμενη κίνηση και ο θύτης όντας πληγωμένος αντιδρά συνεχώς επιθετικά.

Οι αντιλήψεις αυτές των ερευνητών είναι σύμφωνες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνέπειες της σχολικής επιθετικότητας. Αναφέρουν οι περισσότεροι δάσκαλοι ότι οι μαθητές-θύτες έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και μπορεί να οδηγηθούν και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί διαφωνούν με αυτή την άποψη και καταθέτουν την εμπειρία τους ότι οι επιθετικοί μαθητές που αντιμετώπισαν ήταν υψηλές σχολικές αποδόσεις και δεν επηρέασε η σεπιθετική τους συμπεριφορά την επίδοσή τους. Ακόμη όλοι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι ο θύτης εξαιτίας της επιθετικής συμπεριφοράς του απομονώνεται και περιθωριοποιείται από τους συμμαθητές του και ουσιαστικά δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Ο μαθητής-θύμα χρησιμοποιεί βία ως τρόπο εκδήλωσης των σκέψεων και συναισθημάτων του, οι υπόλοιποι μαθητές τον απομακρύνουν από την παρέα τους, εκείνος θυμώνει και αντιδρά ακόμα πιο βίαια. Έτσι κι ο θύτης γίνεται «θύμα» των καταστάσεων.

Οι ερωτηθέντες μιλούν και για τις συνέπειες που έχει η επιθετικότητα και στο θύμα. Τα θύματα αναφέρουν ότι είναι παιδιά αδύναμα, με χαμηλή αυτοπεποίθηση, ευαίσθητα που δεχόμενοι την επιθετικότητα των θυτών φοβούνται, αγχώνονται, κλείνονται στον εαυτό τους και απομακρύνονται από τους φίλους τους χωρίς να μοιράζονται μαζί τους ό,τι τους συμβαίνει. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά-θύματα δεν επιθυμούν να πηγαίνουν στο σχολείο, αισθάνονται δυστυχισμένα και πολλές φορές

παρουσιάζουν πτώση στη σχολική τους επίδοση ή ακόμα και διακοπή της φοίτησής τους. Επίσης αναφέρουν ότι πολλές φορές τα παιδιά που δέχονται επιθετικότητα εξαιτίας των αρνητικών συναισθημάτων τους που δεν τα εξωτερικεύουν, παρουσιάζουν ψυχολογικά ή ψυχοσωματικά προβλήματα.

Αυτές οι απόψεις τους επιβεβαιώνονται από τον Olweus (2013) και από τους Cole & Cole (2001) όπου μιλούν για τα σωματικά και ψυχολογικά τραύματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα θύματα και συνήθως τα ψυχοπαθολογικά προβλήματα συνοδεύουν τα θύματα σε όλη την υπόλοιπη ζωή τους, τους επηρεάζουν στην εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους, αλλά και στην ποιότητα των μετέπειτα σχέσεων τους. Ακόμη κάνουν λόγο και για τα ψυχοσωματικά σημάδια που παρουσιάζουν τα παιδιά, όπως ναυτίες, πονοκεφάλους, ανήσυχο ύπνο. Οι μαθητές-θύματα χρησιμοποιούν ως αφορμή τα ψυχοσωματικά τους προβλήματα και αποφεύγουν το σχολείο. Έτσι παρατηρείται μαθητική διαρροή (Rigby, 2003 Johnson, 2011). Ακόμη ο Johnson (2011) διατυπώνει ότι οι θύματα έχοντας συναισθηματική αστάθεια, άγχος, απουσία χαράς και παρουσία έντονης λύπης και φόβου, διαλέγουν την μοναξιά και απομονώνονται, απομακρύνονται από τους φίλους τους ή δυσκολεύονται να δημιουργήσουν καινούριους και όλο αυτό δεν τους βοηθά να έχουν ούτε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Nancel et al (2001) εμποδίζεται η όλη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών αυτών.

Οι ερευνητές αναφέρουν και για τις δυσάρεστες συνέπειες των επιθετικών συμπεριφορών στην διαδικασία διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και στη δυσκολία μάθησης από τη σχολική τάξη. Οι δάσκαλοι ξοδεύουν αρκετό χρόνο από την ώρα της διδασκαλίας τους για να αντιμετωπίσουν τέτοια φαινόμενα, έρχονται αντιμέτωποι με την ύλη, με την διαχείριση των πιθανών ατυχημάτων και επιρεάζονται αρνητικά και οι σχέσεις τους με τους γονείς. Επιβαρύνονται ψυχικά, αγχώνονται, απογοητεύονται που δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας το έργο τους (Abdullah et al, 2014). Οι Farmer & Xie (2007) αναφέρουν ότι ενίοτε οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι δυσχερénεται το έργο τους ή αδυνατούν να το αντιμετωπίσουν, παύουν να ασχολούνται με τα επιθετικά παιδιά, τα αγνοούν και τα απομονώνουν. Επίσης, οι ήρεμοι και ήσυχτοι μαθητές που δεν εμπλέκονται άμεσα, επηρεάζονται κι αυτοί και δεν μπορούν να επικεντρωθούν στα μαθήματά τους (Ahmed Mohamed, 2012). Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μιλούν για ένταση ανάμεσα στους μαθητές της τάξης. Διαταράσσεται το κλίμα και αποπροσανατολίζονται οι μαθητές από τη διαδικασία της μάθησης. Οι δάσκαλοι από τη μεριά τους έχουν έντονο στρες και άγχος γιατί καθημερινά αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο των ατυχημάτων, παράπονα από τους γονείς των θυτών οι οποίοι δεν αποδέχονται το πρόβλημα και ρίχνουν τις ευθύνες στην διαχείριση του δασκάλου και του σχολείου και των γονιών των υπολοίπων μαθητών οι οποίοι ανησυχούν για τα παιδιά τους και παραπονιούνται για την καθυστέρηση στη διεκπεραίωση της ύλης. Επίσης νιώθουν ματαίωση, απογοήτευση για το ότι δεν κατάφεραν να ισορροπήσουν την τάξη τους και αναφέρουν ότι εγκαταλείπουν συνήθως την τάξη την δεύτερη χρονιά δίνοντας την σκυτάλη σε άλλον εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους ως προς τον τρόπο που λειτουργούν και αντιμετωπίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές και κρίσεις εντός της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος άφησαν να εννοηθεί ότι καθήκον τους είναι να είναι ψυχραιμοί και αντικειμενικοί χωρίς να κάνουν διακρίσεις και να προωθούν την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων. Υποστηρίζουν ότι και αυτοί όπως και οι γονείς τους αποτελούν πρότυπα προς μίμηση. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται από τις έρευνες διαφόρων μελετητών, όπως του Olweus (1991) που τονίζει ότι ο δάσκαλος οφείλει να διακατέχεται από νηφαλιότητα και από ψυχραιμία. Επίσης οι Thornton et al (2000) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να επηρεάσουν ως ένα βαθμό τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών. Οι Χήνας & Χρυσαιφίδης (2000) συμπληρώνουν ότι ο δάσκαλος προάγει το ειρηνικό κλίμα στην τάξη του και η επιθετικότητα να είναι μη ανεκτή. Άλλωστε τονίζουν ότι το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις του με τους μαθητές τους και ο τρόπος διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων, εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού.

Οι ερωτηθέντες ήταν σαφείς ότι η αντίδρασή τους σε περιπτώσεις επιθετικών συμπεριφορών οφείλει να είναι άμεση και επεμβατική. Μιλούν για γρήγορη επέμβαση είτε δουν το περιστατικό είτε τους το μεταφέρουν γιατί πιστεύουν ότι αν αδιαφορήσουν θα υπάρξει παγίωση τέτοιων καταστάσεων και θα δοθούν και λάθος μηνύματα. Αυτή η άποψη αποδεικνύεται από την έρευνα των Mulvey & Cauffman (2001) ότι η μη αναγνώριση και διαχείριση επιθετικών περιστατικών από τους δασκάλους δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι οι ενήλικες αδυνατούν να οριοθετήσουν και να βοηθήσουν. Έτσι θύματα-θύτες, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές νιώθουν άβολα, μαιταιωτικά και τρομακτικά.

Η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιούν η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι να επέμβουν και να σταματήσουν το εκάστοτε συμβάν. Επιλέγουν να απομακρύνουν τους εμπλεκόμενους και να τους ηρεμήσουν, ώστε να μπορούν να ακούσουν στη συνέχεια και τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές. Έπειτα θα χρησιμοποιήσουν τον διάλογο και τη συζήτηση για να μπορέσουν εντοπίσουν τις πηγές της επιθετικότητας, αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές του να καταλάβουν ότι η επίθεση δεν είναι η λύση στα όποια προβλήματα. Πιστεύουν ότι ο διάλογος είναι από τα πιο δυνατά όπλα των εκπαιδευτικών. Τη μέθοδο της συζήτησης και του διαλόγου την χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ως μέσο πρόληψης της επιθετικότητας και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τα σχολικά εγχειρίδια, διάφορα κείμενα από βιβλία, ταινίες, project, παιχνίδια ρόλων και κατασκευή σεναρίων ως αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν ανέφεραν ότι για να επέμβουν με τη συζήτηση και μέσα από αυτή να ωθήσουν τα παιδιά σε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, χρειάζεται να παρατηρούν τους εμπλεκόμενους ως προς τον χαρακτήρα τους και να εντοπίσουν τα βαθύτερα αίτια. Η παρατήρηση είναι σημαντική για να γνωρίζουν τι έχουν να αντιμετωπίσουν. Άλλωστε όντας πολλά χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο είναι σε θέση να γνωρίζουν ως ένα βαθμό την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και τους είναι πιο εύκολο να αποκωδικοποιήσουν κάποιες συμπεριφορές. Ορισμένοι επίσης χρησιμοποιούν κι άλλες μεθόδους όπως να φτάχνουν τους κανόνες της τάξης όλοι μαζί και να δεσμεύονται απέναντι σε

αυτούς και εφαρμόζουν ποινές ή ανταμοιβές. Ακόμη να αναθέτουν αρμοδιότητες στο επιθετικό παιδί, να το εμπιστεύονται και να τον προάγουν σε βοηθό του. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι στην περίπτωση της ήταν εξαιρετικά θετικό και άμεσο το αποτέλεσμα, γιατί ο θύτης αισθάνθηκε ότι δεν τον απέρριψε η δασκάλα του, ότι του αναγνώρισε κάτι θετικό στον χαρακτήρα του. Επίσης ανέφεραν ως τεχνική διαχείρισης της επιθετικότητας την τέχνη της ζωγραφικής, μέσω της οποίας αναφέρει το δείγμα των εκπαιδευτικών, το επιθετικό παιδί εκφράζει τα συσσωρευμένα συναισθήματά του και ηρεμεί. Τονίζουν όλοι τους βέβαια ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για να δουν θετικά αποτελέσματα ή μπορεί μια μέθοδος να μην έχει τα αποτελέσματα που προσδοκούσαν και να εφαρμόσουν κάποια άλλη τεχνική. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας επιβεβαιώνονται από τον Olweus (1979) και τον Goleman (2003) οι οποίοι αναφέρουν ότι κάθε περιστατικό σύγκρουσης πρέπει να συζητιέται και όχι να αποφεύγεται. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συζητά, να επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους, να εκφράσουν τη δική τους οπτική, να εντοπίζουν τα κίνητρα αυτής της βίαιης διάθεσης και να εργαστούν, ώστε να διατυπώσουν διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης. Οι συζητήσεις αυτές μπορεί να πραγματοποιούνται είτε στα πλαίσια κάποιου μαθήματος είτε με αφορμή γεγονότα από τη σχολική ζωή (Selg et al, 1997 Olweus, 1997) είτε στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας με τα λεγόμενα project, όπου οι μαθητές συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Άλλες τεχνικές έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων με δημιουργικό τρόπο είναι η ζωγραφική, η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η μουσική, ο αθλητισμός και οι ταινίες, τα σκετς οι προβολή εικόνων (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Η συνεργασία και η επικοινωνία γεννά συνεργασία και ειρήνη (Coleman, 2003 Coleman & Deutch, 2000, 2001). Η κίνηση, πάλι, έχει θεραπευτική επίδραση στο σώμα και τον εγκέφαλο (Tate, 2007). Όταν οι μαθητές συμμετέχουν κιναισθητικά σε ένα μάθημα, αυτό τείνει να ηρεμήσει τους εγκεφάλους των μαθητών (Jensen, 2000). Επίσης, τα οπτικά μέσα βοηθούν στην επικοινωνία και τη διάδοση ενός μηνύματος του δασκάλου απ' ότι οι λέξεις, επειδή ο εγκέφαλος συλλαμβάνει γρηγορότερα και θυμάται τα γραφικά. Έτσι, ενισχύεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών σε ζητήματα συμπεριφοράς (Allen, 2008). Το πιο σημαντικό εργαλείο του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο, όπου εκδηλώνεται μια επιθετική συμπεριφορά και χρειάζεται να συλλέξει πληροφορίες, είναι η παρατήρηση. Είναι η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος που προηγείται των όποιων μέτρων αντιμετώπισης, σύμφωνα με τους Cohen & Fish (1993), Cohen D. et al (1996). Ακόμη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ξεκάθαρα όρια και κανόνες στην σχολική τάξη και οι κανόνες καλό θα ήταν να συνταχθούν από όλη την τάξη με την μορφή “συμβολαίου” και με κυρώσεις στη μη τήρηση των κανόνων ή ανταμοιβές για την θετική ανταπόκριση. Επίσης το ΥΠΕΠΘ (2008) κάνει λόγο για την τεχνική της κερκόπορτας, όπου ο δάσκαλος αναγνωρίζει τα θετικά χαρακτηριστικά του επιθετικού παιδιού και του αναθέτει αρμοδιότητες. Η επιτυχής διεκπαεραίωση των αρμοδιοτήτων που του ανατέθηκαν επηρεάζει έμμεσα την επιθετική συμπεριφορά που σταδιακά μειώνεται. Η τεχνική αυτή αναφέρεται στην οικοσυστημική προσέγγιση, όπου οι συμπεριφορές είναι συμμετρικές, η μια αποτρέπει ή διατηρεί την άλλη.

Σε αντίθεση με την πλειοψηφία των δασκάλων που χρησιμοποιούν τις τεχνικές που προαναφέραμε έχουμε και μια μικρή ομάδα δασκάλων που επιλέγουν ως πρώτη αντίδραση στις επιθετικές συμπεριφορές την τιμωρία και τις φωνές. Αυτές οι απόψεις έρχονται σε αντίθεση με την άποψη οι τιμωρίες είναι ένας μη αποδεκτός και αναποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Η μέθοδος της τιμωρίας, για όποιον δάσκαλο την επιλέξει, θα πρέπει να είναι μόνο μια μικρή στέρηση προνομίων και να είναι άμεση και οπωσδήποτε να πλαισιώνεται με συζήτηση και εξήγηση για τις αιτίες που επιβλήθηκε η τιμωρία (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας νιώθουν έτοιμοι και ικανοί να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές κυρίως λόγω της εμπειρίας τους, αλλά και της σχετικής επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν. Μόνο μια μικρή μερίδα του δείγματός μας νιώθει ανέτοιμη να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της επιθετικότητας. Παρόλο που έχουν πείρα, η αίσθηση της ικανότητας να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις έχει να κάνει και με το χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού. Τονίζουν βέβαια όσοι αισθάνονται έτοιμοι ότι θέλουν απαραίτητα τη συνεργασία γονιών και των υπόλοιπων συναδέλφων τους, αλλά και περισσότερη επιμόρφωση κυρίως σε βιωματικό επίπεδο και όχι να τους φορτώσουν με άλλες θεωρίες. Θεωρούν πως ό,τι και να κάνουν, όποια μέθοδο κι αν χρησιμοποιήσουν αν δεν ακολουθούν όλοι μια κοινή τακτική, τίποτα δεν θα επιτευχθεί. Άλλωστε αναφέρουν όλοι τους ότι αυτό που τους δυσκολεύει περισσότερο στην πρόληψη και αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών και θα ήθελαν να αλλάξει, είναι πρώτον η εμπλοκή των γονιών που αρνούνται να αποδεχτούν την αλήθεια για το επιθετικό παιδί τους ή αδιαφορούν ή απαξιώνουν το ρόλο του δασκάλου και του σχολείου και δεύτερον η ολιγορία και καθυστέρηση των αρμόδιων φορέων (ΚΕΣΥ) να εμπλακούν και να βοηθήσουν. Προς ενίσχυση και επιβεβαίωση αυτών των απόψεων, αναφέρει η ερευνήτρια και τις απόψεις του Olweus (1991) που υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τις επιθετικές συμπεριφορές χρησιμοποιώντας την πείρα και τις γνώσεις του. Επίσης αρκετές μελέτες έχουν δείξει τη μεγάλη επίδραση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα προγράμματα παρέμβασης που ακολουθούνται από όλη τη σχολική κοινότητα, στον έλεγχο και τη μείωση της επιθετικότητας των παιδιών (Κουρκούτος & Κοκκιάδη, 2015).

Παρατηρείται λοιπόν από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα παιδαγωγικά εργαλεία, όχι πληθώρα, αλλά αρκετά σημαντικά για την σωστή και δίκαιη αντιμετώπιση των επιθετικών παιδιών. Είναι φανερό η προσπάθεια και το φιλότιμο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να σκύψουν πάνω από τα προβλήματα των μαθητών τους ώστε να τους βοηθήσουν. Προσπαθούν να λειτουργήσουν με νηφαλιότητα και ψυχραιμία, να μην βιαστούν να βγάλουν συμπεράσματα και να υπερασπιστούν τα δικαιώματα όλων των παιδιών. Οι πεποιθήσεις αυτές των εκπαιδευτικών ενισχύονται από τον Astor (1995) και τους Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού (2000), ότι οι δάσκαλοι απέναντι σε αυτές τις αναφορές–μαρτυρίες θα πρέπει να κινηθούν με παιδαγωγικό τρόπο και διακριτικότητα. Η αντίδραση των δασκάλων οφείλει να χαρακτηρίζεται από τη δίκαιη και αντικειμενική μεταχείριση όλων των μαθητών και να εξασφαλίζει την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στο σχολείο.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση του κράτους σε ζητήματα επιθετικότητας αναφέρουν ότι είναι επιτακτική ανάγκη η μόνιμη πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων σε κάθε δημοτικό σχολείο, ώστε η πρόληψη και αντιμετώπιση των επιθετικών παιδιών να γίνεται από μια διεπιστημονική ομάδα. Θεωρούν ότι αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα οργανωμένα και ολιστικά, θα υπάρξουν πιο σίγουρα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Οι απόψεις τους αυτές έχουν τη βάση τους στην οικοσυστημική και οικολογική αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Το σχολείο και οι εμπλεκόμενοί του είναι μέρη ενός συστήματος. Τέτοια φαινόμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται σε όλα τα επίπεδα και από μια διεπιστημονική ομάδα όπου θα αντιμετωπίσει το επιθετικό παιδί ολιστικά, θα λάβει υπόψη της την προσωπικότητά του και τα περιβάλλοντα από τα οποία επηρεάζεται. Επίσης, τονίζουν ιδιαίτερος ότι οι αρμόδιοι φορείς που εμπλέκονται στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων όπως σχολικοί σύμβουλοι, διαχειριστές φαινομένων επιθετικότητας, το ΚΕΣΥ, οφείλουν να λειτουργούν άμεσα και υποστηρικτικά, προς όφελος των παιδιών, των εκπαιδευτικών και όλης της σχολικής κοινότητας. Ακόμη το κράτος σύμφωνα με τις αντιλήψεις του δείγματος πρέπει να οργανώνει πιο ουσιαστικές και βιωματικές επιμορφώσεις και όχι να τους φορτώνει συνεχώς μόνο με θεωρίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε στην ερευνήτρια ότι γνώριζε την δράση του Κράτους σχετικά με την δημιουργία της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), που είναι ο αρμόδιος φορέας του ελληνικού κράτους για την δημιουργία και πραγματοποίηση ανάλογων προγραμμάτων διαχείρισης της σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος άφησαν να εννοηθεί ότι οι προσπάθειες του Κράτους είναι ακόμη πρώιμες και ελλειπείς. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών επικυρώνονται από τις αντιλήψεις των Κουρκουτό & Κοττιάδη (2015), οι οποίοι αναφέρουν ότι είναι επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχολογία και την εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών, σε ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα, αλλά και στην ευαισθητοποίησή τους σε διάφορες μορφές βίας και στην ανάπτυξη καλύτερων δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης. Μελέτες έχουν δείξει τη μεγάλη επίδραση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με προγράμματα παράμβασης που θα ακολουθούνται από όλη τη σχολική κοινότητα. Η διοικητική υποστήριξη από το σχολείο και την πολιτεία είναι απαραίτητη για τον έλεγχο και τη μείωση της επιθετικότητας. Επίσης προς επίρρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη δράση του κράτους, είναι οι αντιλήψεις ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς χρήζουν ολιστικών και εξειδικευμένων παρεμβάσεων από διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες θα εργάζονται συστηματικά και σταθερά. Η αντίληψη που επικρατεί τα τελευταία χρόνια είναι ότι οι προβληματικές συμπεριφορές πρέπει να προσεγγίζονται οικοσυστημικά, γνωστικά, συμπεριφορικά και οικολογικά (Brofenbrenner 1979, 1989). Όλα λειτουργούν σε ένα φαύλο κύκλο και αυτό που εμφανίζεται ως «πρόβλημα» είναι μέρος- σύμπτωμα μιας προβληματικής κατάστασης, η οποία πρέπει να αλλάξει, ώστε να αντιμετωπιστεί ριζικά η επιθετική συμπεριφορά. Σε όλη αυτή την προσπάθεια χρειάζεται να

επέμβουν και να εργαστούν, ο καθείς από το πόστο του (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι) ως διεπιστημονική ομάδα. Επομένως, η οικοσυστημική και η οικολογική αντιμετώπιση και παρέμβαση στα φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας είναι η πλέον αποτελεσματική και επιθυμητή την τελευταία δεκαετία για την διαμόρφωση προγραμμάτων διαχείρισης της επιθετικότητας (Stormashak & Dishion, 2002).

Η ερευνήτρια στηριζόμενη στην άποψη των Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, Λαρδούτσου (2004), ότι η σύγχρονη πια στάση που πρέπει να έχει το σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας, είναι η εφαρμογή τεχνικών και προγραμμάτων σε τρία επίπεδα: πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης, ρώτησε τους εκπαιδευτικούς του δείγματος για τις απόψεις τους σχετικά με το ποια θεωρούν ότι πρέπει να είναι η στάση του σχολείου σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης επιθετικών συμπεριφορών. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι το σχολείο οφείλει να είναι άγρυπνος φρουρός και παρατηρητής των συμπεριφορών των παιδιών και κυρίως να επεμβαίνει άμεσα. Τονίζουν ότι δεν χωρούν καθυστερήσεις, ούτε να εθελουφλεί όλη η σχολική κοινότητα, αλλά να αντιδρά γρήγορα και να εντοπίζει τις αιτίες τέτοιων συμπεριφορών και να δουλεύουν πάνω σε αυτές πρώτου παγιωθούν δείχνοντας υπομονή και επιμονή, γιατί οι ερωτηθέντες αναφέρουν συνεχώς ότι αργούν αυτές οι συμπεριφορές να αλλάξουν, χρειάζεται χρόνος. Αυτό που τους προβληματίζει είναι ότι πολλές φορές δεν διακρίνουν εγκαίρως τα σημάδια της επιθετικής παθογένειας και πιστεύουν ότι είναι κάτι περιστασιακό και τυχαίο, μέχρι να εκδηλωθεί και να χαρακτηριστεί μια συνεχόμενη ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες δεν γνωρίζουν αρκετές τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης βίαιων συμπεριφορών σε αρχικό στάδιο παρά μόνο άμεση ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων και την συζήτηση με τους μαθητές τους, με σκοπό να τους ενδυναμώσουν όλους ψυχολογικά, να καλλιεργήσουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης και συγκεκριμένα τα παιδιά που είναι πιο ευάλωτα (πιθανά θύματα), και τα παιδιά που έχουν κάποια δείγματα επιθετικής αντίδρασης και τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό όπου πιθανόν να έχει το ρόλο του “μάρτυρα” και πρέπει να δείξει δύναμη και αποφασιστικότητα και να μην επιτρέψει, αλλά να ανακόψει τέτοιες συμπεριφορές. Οι άλλοι μισοί πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να χρησιμοποιήσει ως καταλληλότερες τεχνικές τα ομαδικά παιχνίδια, όπου οι μαθητές θα δεθούν και θα μάθουν να συνεργάζονται υπό κανόνες, με την προβολή βίντεο και εκπαιδευτικών έργων όπου θα ακολουθεί συζήτηση και θα καλλιεργείται η κριτική σκέψη, αρκετές εφημερίες με τους δασκάλους να παρατηρούν και να καταγράφουν συμπεριφορές και με την επίβλεψή τους να περιορίζονται οι συγκρούσεις, να διαμορφωθεί ένας ευχάριστος σχολικός χώρος που τα παιδιά θα νιώθουν άνετα και ευχάριστα μέσα σε αυτόν και ότι μπορούν να ορίσουν ένα “διαμεσολαβητή”, όπου με γνώσεις και αντικειμενικότητα θα είναι υπεύθυνος για την διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών. Φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς το σχολείο δεν είναι αδιάφορο, αλλά με όσες τεχνικές γνωρίζει προσπαθεί να αντιμετωπίσει και να ομαλοποιήσει την κατάσταση. Σε

επίπεδο τριτογενούς αντιμετώπισης όπου το σχολείο πρέπει να δράσει σε εξατομικευμένο επίπεδο, όλοι οι εκπαιδευτικοί λένε ότι θα χρησιμοποιούσαν τα εργαλεία που ανέφεραν και παραπάνω σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, αλλά προσαρμοσμένα σε ατομικό επίπεδο με βάση τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά του παιδιού και τονίζουν τη σπουδαιότητα της συλλογικής εργασίας από όλη τη σχολική κοινότητα δηλαδή τη συμμετοχή και την κοινή γραμμή από τους όλους τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνική λειτουργό, τον ψυχολόγο, τον σχολικό σύμβουλο και τον υπεύθυνο διαχειριστή στον τομέα της σχολικής βίας, την διευθύντρια και τους γονείς. Στο σχολείο, λοιπόν, ό,τι προβλήματα συμπεριφοράς προκύψουν, ακόμη κι αν εκδηλωθούν σε μεμονωμένους μαθητές, η ολοκληρωμένη κι αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών αφορά ολόκληρο το σχολείο, γιατί τα υποσυστήματα του σχολείου, δηλαδή οι μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντής αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζει η συμπεριφορά του ενός τον άλλον.

Αφήνουν βέβαια να εννοηθεί ότι οι σχολικοί σύμβουλοι σπάνια βοηθούν και οι αρμόδιοι φορείς αργούν να δώσουν διάγνωση στις περιπτώσεις που χρειάζεται. Επίσης αναφέρουν με αγανάκτηση ότι μερικοί εκπαιδευτικοί κυρίως ειδικοτήτων δεν εμπλέκονται στην κοινή γραμμή που ακολουθεί και έχει ορίσει ο δάσκαλος της τάξης με τον σύλλογο διδασκόντων και τους ειδικούς, αλλά ακολουθούν ένα δικό τους τρόπο ή δεν ασχολούνται με αποτέλεσμα να υπάρχουν πισωγυρίσματα. Επίσης, αναφέρουν ότι είναι σημαντικό οι συνάδερφοί τους να αντιμετωπίζουν με ψυχραιμία, διακριτικότητα και αντικειμενικότητα το επιθετικό παιδί, γιατί πολλές φορές έχουν έρθει αντιμέτωποι με τέτοιες αντιδράσεις που μόνο διακρίσεις και στιγματισμό επιφέρουν. Τις απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών έρχονται να επικυρώσουν οι απόψεις των Smith and Sharp (1994), που υποστηρίζουν ότι ένας σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας στα προγράμματα που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών είναι η εμπλοκή, η συμμετοχή, καθώς και ο συντονισμός και η συνέπεια εφαρμογής του προγράμματος από ολόκληρο το σχολείο. Προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, όπως το Olweus Bullying Prevention Program που έγινε στις ΗΠΑ και στη Σουηδία, για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού εμπλέκοντας όλους της σχολικής κοινότητας, αλλά και τους σχολικούς ψυχολόγους, συμβούλους εκπαίδευσης και κοινωνικούς λειτουργούς, είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Το 50% της σχολικής βίας μειώθηκε (Σπυρόπουλος, 2009 Κολοκυθά, 2007). Η οικοσυστημική και η οικολογική αντιμετώπιση και παρέμβαση στα φαινόμενα σχολικής επιθετικότητας είναι η πλέον αποτελεσματική και επιθυμητή την τελευταία δεκαετία για την διαμόρφωση προγραμμάτων διαχείρισης της επιθετικότητας (Stormashak & Dishion, 2002). Επίσης, οι Χήνας & Χρυσάφιδης (2000) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός και όλη η σχολική κοινότητα έχοντας μια θέση ευθύνης δεν πρέπει ούτε να εθελοτυφλεί, μα ούτε και να υπεραντιδρά και να καταλήγει σε βιαστικά συμπεράσματα και ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει ένα συμβάν να μην είναι δογματικός ή τραυματικός και να αποφεύγεται με κάθε τρόπο ο στιγματισμός και η

“ταμπελοποίηση”. Όταν το σχολείο προσπερνά επιθετικές συμπεριφορές και επιλέγει να αγνοήσει τους επιθετικούς μαθητές, αποτελεί σοβαρή αμέλεια που στην πραγματικότητα γιγαντώνει το πρόβλημα (Idris. 2008). Ακόμη οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που μπορεί χρησιμοποιεί το σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης επιβεβαιώνονται από τον Olweus (1979) που μιλά για την αξία του διαλόγου και τη συζήτηση των συγκρούσεων στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του τρόπου σκέψης, αλλά και διαχείρισης του άγχους και του θυμού. Ακόμη οι Κουρκούτας & Κοκκιιάδη (2015) αναφέρουν ότι στα πλαίσια των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων υπάρχουν τεχνικές έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, όπως μέσω ταινιών, ομαδικών παιχνιδιών και δραματοποίησης που συμβάλλουν στην διαχείριση των συναισθημάτων και σκέψεων του επιθετικού παιδιού. Επίσης αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι ένα απεριποίητο σχολικό περιβάλλον, βρώμικο και παραμελημένο συμβάλλει την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών σε αντίθεση με ένα καθαρό και ευχάριστο κτιριακά σχολείο που δημιουργεί την αίσθηση της ηρεμίας και ασφάλειας στο παιδί.

Στη συνέχεια οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όταν το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με τον διαδικτυακό σχολικό εκφοβισμό πρέπει να το αντιμετωπίζει αποκλειστικά με την βοήθεια των ειδικών. Να διοργανώσει σεμινάρια και ημερίδες όπου η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος θα ενημερώσει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για τους κινδύνους του διαδικτύου, την προστασία των ανηλίκων και τη σωστή διαχείρισή του. Η μειοψηφία θεωρεί ότι είναι ένα ζήτημα που αφορά αποκλειστικά τους γονείς και αυτοί θα το διαχειριστούν βάζοντας όρια και κανόνες στο σπίτι. Βέβαια σύμφωνα με τη άποψη της ερευνήτριας χωρίς την κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση των εμπλεκόμενων τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει προς την θετική κατεύθυνση. Προς επίρρωσιν των απόψεων της πλειοψηφίας αναφέρεται η άποψη των Κουρκούτα & Κοκκιιάδη (2015) ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών και των γονέων από τους αρμόδιους φορείς σε συνδυασμό με τα προγράμματα παρέμβασης και αντιμετώπισης της επιθετικότητας από όλη τη σχολική κοινότητα συμβάλλουν στον έλεγχο και την μείωση αυτών των συμπεριφορών.

Στο τέλος, οι δάσκαλοι του δείγματος τονίζουν ξεκάθαρα και κατηγορηματικά ότι οι σχέσεις των γονιών και των δασκάλων πρέπει να διαπνέονται από συνεργασία και συνεννόηση. Να ακολουθούν την ίδια γραμμή αντιμετώπισης και να είναι πρόθυμοι να κάνουν αυτό που του συμβουλεύει η σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί όμως μιλούν για απαξίωση από τους γονείς. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι οι γονείς τις περισσότερες φορές αρνούνται να αποδεχτούν μια κατάσταση και ρίχνουν τις ευθύνες σε άλλους. Ζητούν την απομάκρυνση του επιθετικού παιδιού από το σχολείο για να προστατέψουν το δικό τους και κατηγορούν την σχολική κοινότητα για ολιγορία, ενώ στην πραγματικότητα, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η στήριξη πρέπει να παράχεται προς όλες τις πλευρές και τα θετικά αποτελέσματα από κάθε προσπάθεια απαιτεί χρόνο. Η

άρνηση και η μη συνεργασία των γονιών δυσχεραίνει το έργο των δασκάλων, οι οποίοι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές με όλες τις συνέπειες που προκύπτουν. Αυτές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με τις απόψεις των Γιώτσα, Ζεργιώτης (2007) και των Γιώτσα, Μακρή, Κουτελού, Σταματελάκου & Χαβρελάκη (2011) όπου αναφέρουν ότι η λύση σε θέματα επιθετικότητας, οποιασδήποτε μορφής, υπάρχει. Αρκεί κάθε γονιός να είναι πρόθυμος να βρει τη λύση και να συνεργαστεί και όλοι να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να δουλέψουν πάνω στη συνύπαρξη και όχι στην περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με τους Abdullah et al (2014), το σχολείο και η οικογένεια οφείλουν να έχουν μία συνεχή και αρμονική συνεργασία, αφού κοινό τους σημείο αναφοράς είναι τα παιδιά-μαθητές. Η συμβολή τους είναι εξίσου σημαντική και πολύτιμη στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Και το τελειότερο πρόγραμμα να έχει σχεδιάσει το σχολείο, αν οι γονείς είναι αρνητικοί και ακολουθούν άλλο δρόμο ή έχουν μια άλλη οπτική, τότε το πρόγραμμα είναι καταδικασμένο να αποτύχει.

Όλες οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται μέσα και από τις αντιλήψεις του Παπαδόπουλου (1992) ότι οι μαθητές αξίζουν τον σεβασμό και την κατανόηση των γονιών τους και των δασκάλων. Η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνεργασία όλων των φορέων, η ενημέρωση-γνώσεις και η παιδεία είναι οι θεμέλιοι λίθοι για τη μείωση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού.

Τα παραπάνω συμπεράσματα που προέκυψαν από την συζήτηση των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω της φύσης της ποιοτικής έρευνας, η οποία στόχο έχει την εμβάθυνση στις απόψεις των ερωτηθέντων και στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στο φαινόμενο που εξετάζεται. Στην παρούσα έρευνα υπήρξε ένας βασικός περιορισμός ως προς τον αριθμό του δείγματος που ήταν μικρός και στον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων μλεσω τηλεφώνου. Αυτά τα βασικά προβλήματα επιβλήθηκαν από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο Ιανουάριος – Μάιος 2020 λόγω της πανδημίας του covid-19 και των περιοριστικών μέτρων. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας η ερευνήτρια φρόντισε ένα πρώτο δείγμα των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας να το ανακοινώσει στο δείγμα της και να δώσουν την έγκρισή τους για τα λεγόμενά τους και την ερμηνεία τους. Επίσης μερίμνησε για τη μέθοδο της έρευνας, για τη δειγματοληψία, για το ερευνητικό εργαλείο και τη μέθοδο ανάλυσης, ώστε να είναι τα κατάλληλα για να απαντηθούν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα.

Από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν και κάποια άλλα θέματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν στο μέλλον ζητήματα προς επιστημονική διερεύνηση:

- Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών.
- Η πορεία και εξέλιξη των θυμάτων και των θυτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Οι πιθανές διακρίσεις και η περιθωριοποίηση του αλλοδαπού θύτη από τη σχολική κοινότητα, δασκάλους, συμμαθητές και τους γονείς.
- Η παρουσία, η συμβολή και η αξιοποίηση των «μαρτύρων» σε φαινόμενα επιθετικότητας και η αντιμετώπισή τους από τη σχολική κοινότητα.

Γενικά από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου στον Πειραιά είναι ξεκάθαρο ότι δάσκαλοι έχουν ξεκάθαρη και εμπειριστατωμένη γνώση για την έννοια της σχολικής επιθετικότητας. Αναγνωρίζουν τις μορφές επιθετικότητας και τα χαρακτηριστικά κάθε μορφής και διαχωρίζουν τις απλές και άνευ σημασίας συγκρούσεις από τις σοβαρές αναγνωρίζοντας ως βασικά χαρακτηριστικά τους τη διάρκεια, τη συχνότητα και την πρόθεση βλάβης. Τους διακρίνει η ψυχραιμία, η πρόθεση να δράσουν άμεσα και να μην εθολοτυφλούν και να διαμορφώσουν υγιείς προσωπικότητες στους μαθητές του και έπειτα να τους παρέχουν γνώσεις. Στόχος τους είναι να αποτρέψουν την ταμπελοποίηση, τις διακρίσεις και την απομόνωση. Νιώθουν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές καταστάσεις των μαθητών κυρίως λόγω της πείρας τους, της προσωπικής τους διάθεσης, των αντιλήψεών τους και της ατομικής τους προσπάθειας να δοκιμάσουν κάποια παιδαγωγικά εργαλεία. Υπολείπονται οργανωμένων και βιωματικών επιμορφώσεων. Αναγνωρίζουν ως αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών πρωτίστως τους κοινωνικούς παράγοντες, όπως η κακή διαπαιδαγώγηση, παραμέληση, κακοποίηση των γονιών, τα αρνητικά πρότυπα γονιών και δασκάλων, η απογοήτευση-ματαίωση, απεγνωσμένη προσπάθεια να τραβήξουν την προσοχή, η επιρροή από συνομιλήκους και βιντεοπαιχνίδια, το στρεσογόνο σχολικό περιβάλλον και δευτερευόντως τους βιολογικούς παράγοντες, όπως κληρονομικότητα, ΔΕΠ-Υ, μαθησιακές δυσκολίες, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιβεβαιώνεται ότι οι συνέπειες των επιθετικών συμπεριφορών είναι σοβαρές και για τον θύτη και για το θύμα και τη σχολική τάξη, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το πλήθος και η σοβαρότητα των συνεπειών θα εξαρτηθεί από τη σοβαρότητα και τη διάρκεια των επιθετικών συμπεριφορών. Ο θύτης πιθανόν να παρουσιάσει χαμηλή επίδοση στα μαθήματα έως και εγκατάλειψη του σχολείου, περιθωριοποιείται από τους συμμαθητές του και τελικά έχει και το ρόλο του θύτη αλλά και του θύματος. Το θύμα επηρεάζεται κι αυτό ψυχολογικά, έχει άγχος, φόβο, κλείνεται στον εαυτό του και υπάρχει κίνδυνος για μαθητική διαρροή. Η σχολική τάξη αποπροσανατολίζεται κι αυτή από τη ροή των μαθημάτων. Ο δάσκαλος διακατέχεται από στρες, φόβο, ματαίωση.

Από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον τους και υποχρέωση να αντιμετωπίσουν τις βίαιες συμπεριφορές δραστικά. Χρησιμοποιούν μερικά βασικά παιδαγωγικά εργαλεία διαχείρισης των επιθετικών συμπεριφορών, όπως την παρατήρηση, τον διάλογο που προκύπτει είτε από τη σχολική ζωή είτε από ταινίες, κείμενα, τη ζωγραφική, διαμόρφωση κανόνων, παραχώρηση αρμοδιοτήτων στο θύτη και όλες αυτές οι τεχνικές απαιτούν χρόνο και υπομονή για να φανερώσουν θετικά αποτελέσματα, γεγονός που πολλές φορές είναι

ματαιωτικό και αποθαρρύνει δασκάλους και γονείς. Το κράτος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να στελεχώσει τα σχολεία με μόνιμα τοποθετημένες διεπιστημονικές ομάδες, να οργανώνει συχνά βιωματικά σεμινάρια και οι σχολικοί σύμβουλοι να είναι πιο βοηθητικοί. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πιο κατάλληλη είναι η οικοσυστημική και οικολογική αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Τα τελευταία χρόνια το κράτος έχει κάνει βήματα προς την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας, όμως οι κινήσεις αυτές δεν είναι έντονες και αισθητές από τους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί έναν ευχάριστο χώρο εκπαίδευσης, να οργανώνονται ομαδικά παιχνίδια, συζητήσεις και ομιλίες, πιο συχνή επιτήρηση τις ώρες των διαλειμμάτων και η ύπαρξη του «διαμεσολαβητή». Φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς το σχολείο δεν είναι αδιάφορο, αλλά με όσες τεχνικές γνωρίζει, προσπαθεί να αντιμετωπίσει και να ομαλοποιήσει την κατάσταση. Δηλώνουν την απογοήτευσή τους και τη δυσκολία τους στο έργο τους υπονοώντας ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων καλό θα ήταν να ακολουθούν όλοι μια κοινή γραμμή αντιμετώπισης μένοντας ψύχραιμοι και διακριτικοί. Αυτά μπορούν να μειώσουν σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τις επιθετικές συμπεριφορές σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και αντιμετώπισης.

Σημαντικοί αρωγοί και συνοδοιπόροι είναι και οι γονείς. Η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή τους σε μια κοινή γραμμή είναι πολύτιμη. Δυστυχώς από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων φαίνεται ότι το δείγμα μας έχει δυσκολευτεί στην διαδικασία εφαρμογής κάποιου προγράμματος για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς ενός μαθητή από την άρνηση ή την αδιαφορία συναδέρφων εκπαιδευτικών ή γονέων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adller, A. (1984). *Individual Psychology*. Novi Sad: Matica Srpska.

Ajeagbu, K.J.U. (1999). *Instructional Unit in Educational Psychology*. Monor Publisher Jos, Nigeria.

Allen, R. (2008). *Green light classrooms: Teaching techniques that accelerate learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Anderson, C.A. Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology vol 53*, 27–51.

Andreou, E. Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol 13 (No 4), 235-248. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2020, από:

https://www.researchgate.net/publication/236159140_11_Andreou_E_Didaskalou_E_Vlachou_A_2008_%27Outcomes_of_a_curriculum-based_anti-bullying_intervention_program_on_students%27_attitudes_and_behaviour%27_Emotional_and_Behavioural_Difficulties_134_235-248

Atkin, A.L & Auerbach, A.B. (1979). *Παιδική επιθετικότητα. Πειθαρχία: Γιατί και πώς?* Λευκωσία: Ταμασός.

Bandura, A. (1963). Στο Γ. Ζάχαρης (Επιμ), *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bauman, S. & Yoon, J. (2014). This issue: Theories of bullying and cyberbullying. *Theory Into Practice vol 53* (No 4), 253-256

Beauty, L.A. & Alexeyev, E.B. (2008). The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence vol 43* (No169), 1-11. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2019, από:

<http://njbullying.org/documents/beaty - adolescence research 3 -08.pdf>

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

Bjorkly, S. (2006). *Psychological Theories of Aggression: Principles and Application to Practice*, Springer: *Violence in Mental Health Settings Causes, Consequences, Management* Molde University College. Ανακτήθηκε 2Απριλίου 2020, από:
[file:///C:/Users/user/Downloads/Kapittelomaggresjonsteorier%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Kapittelomaggresjonsteorier%20(1).pdf)

Braken, B. (2000). Clinical observation of preschool assessment behaviour. Στο B. Bracken (eds.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (45-46). Boston: Allyn & Bacon.

Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: definition, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology* vol 67, 223-233. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x

Boulton, M.J. Καρέλλου, Ι. Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα _και_ _θυματοποίηση_ _ανάμεσα_ _στους_ _μαθητές_ _των_ _ελληνικών_ _Δημοτικών_ _σχολείων. *Ψυχολογία* vol 8 (No 1), 156-175

Brennan, P.A. Grekin, E.R. Mednick, S.A. (1999). Maternal smoking during pregnancy and adult male criminal. *Archives of General Psychiatry*, vol 56 (No 3), 215-219. Doi: 10.1001/archpsyc.56.3.215

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brofenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Στο P. Vasta (Eds.), *Annals of child development*, vol 6. *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. London: Jai Press.

Buss, A.H. (1961). The psychology of aggression. Στο Β. Κιτσάκη (Επιμ.), *Η βία στη σχολική ζωή*, Retrieved September 1, 2013. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2019, από:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2F62.217.127.123%2Fpde%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D175%26Itemid%3D341&ei=BeaAU7_4Csec0QXW24GABA&usg=

Bushman, B.J. Huesmann, L.R. (2010). Aggression. Στο: Fiske, S.T. Gilbert, D.T. Lindzey, G (Eds.), *Handbook of social psychology* (833-863) (5th ed.). New York: Wiley.

Calkins, S.D. Gill, K.L. Johnson, M.C. Smith, C.L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social development*, vol 8, 310-341. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2020, από: www.blackwell-synergy.com

Calvete, E. Orue, I. Estevez, A. Villardon, L. & Padilla, P. (2010). *Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressor's profile. Computers in Human Behavior*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2020, από:
https://www.researchgate.net/profile/Ana_Estevez2/publication/220495959_Cyberbullying_in_adolescents_Modality_and_aggressors%27_profile/links/572347d608ae586b21d8808b.pdf

Campbell, SB. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues 2*. New York: Guilford Press.

Coehn, L. Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία _Εκπαιδευτικής _Ερευνας*. Μτφρ. Μητσοπούλου ,Χ. Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Έκφραση.

Cohen, J.J. & Fish, M.C. (1993). *Handbook of school – based interventions: Resolving student problems and promoting healthy educational environments*. The Jossey-Bass Social and Behavioural Science Series. San Francisco: Jossey Bass.

Cohen, D. Stern, V. & Balaban, N. (1996). *Observing and recording the behavior of young children*. New York: Teachers College Press.

Coie, J.D. Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Στο W. Damon N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development vol 3*. New York: Wiley

Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία (Γ' τόμος)*. Αθήνα: Τυπωθήτω /Δαρδανός.

Coleman, P. & Deutsch, M. (2000). *Cooperation, Conflict Resolution and School Violence: A System Approach. Policy brief developed by the Choices in Preventing Youth Violence initiative.* Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.

Coleman, P. & Deutsch, M. (2001). Introducing Cooperation and Conflict Resolution into School: A System Approach. Στο D.J. Christie, R. Wagner, & D. Winter (Eds.), *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*(223-239). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Coleman, P. T. (2003). A systemic approach to conflict, violence and peace in schools. *Journal of Educational Theory, vol 37*, 83-85. Tokyo: Sofia University.

Council of Europe. (2003). *Violence in Schools – A Challenge for the Local Community. Local partnerships for preventing and combating violence in schools. Conference 2-4 December 2002.* Strasbourg: Printed at the Council of Europe.

Craig, W.M. Pepler, D. & Atlas, R. (2000b). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International vol 21* (No1), 22-36.

Crawford, D. & Bodine, R. (1997). *Conflict resolution in schools.* Washington DC: National Institute for Dispute Resolution.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Crowe, S. Cresswell, K. Robertson, A. Huby, G. Avery, A. and Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology, vol 11* (No 1), 100. Doi: 10.1186/1471-2288-11-100

Dake, J.L. Price, J.H. & Telljohan, S.K. (2003). The nature and extend of bullying at school. *Journal of School Health, vol 73* (No5), 173-180. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2019, από: <http://www2.gsu.edu/~wwwche/The%20Nature%20and%20Extent%20of%20Bullying%20at%20School.pdf>

Danilewska J. (2002). *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa, WSiP ISBN 8302083526

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dhanwinder, K. & Ram, N. (2017). Aggressive behaviour of secondary school students in relation to school environment. *International Journal of Advanced research*, vol 5 (No 5), 801-809. Doi: 10.21474/IJAR01/4182

Dishion, T.J. French, D.C. & Patterson, G.R. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Dishion, T.J. French, D.C. & Patterson, G.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. Στο D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Risk, disorder, and adaptation* vol 2 (421–471). New York : Wiley.

Dollard, J. Miller, N.E. Doob, L.W. Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. N. Haven: Yale University Press. [doi.org: 10.1037/10022-000](https://doi.org/10.1037/10022-000)

Dollard, J. (1944). *Frustration and Aggression*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dugan, M.A. (2004). Beyond Intractability, Knowledge Base, *Aggression*. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2020, από: <https://www.beyondintractability.org/essay/aggression>

Eisner, W.E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Erikson, E.H. (1973). *Separation: Anxiety and Anger Childhood and society*. New York: Basic Books.

Eslea, M. & Smith, P.K. (1998). The long – term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, vol 40 (No 2), 203-218. Doi: 10.1080/0013188980400208

Europe's Anti-Bullying Campaign, (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τελική Έκθεση*. Έργο : Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού.

Europe's Anti-Bullying Campaign Project. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2020, από:

http://www.abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullyng_Greek.pdf

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive.

Psychological review, vol 71 (No 4), 257.

Fox, C.L. & Boulton, M.J. (2005). The social skills problem of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου

2020, από: <http://web.comhem.se/u45381271/12/sem3/Fox05.pdf>

Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle. Standard Edition*. London: Hogarth Press.

Freud, S. (1972). *Άπαντα*. London: Imago.

Furntratt, E. (1972). Psychologie der Aggression. Ursachen und Formen aggressiven Verhaltens.

Betrifft: Erziehung, Heft 5.

Gazi, Z. A., & Aksal, F. A. (2011). The film as visual aided learning tool in classroom management course. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Deregisi-Hacettepe University

Journal of Education, vol 41, 170-179.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Goldhaber, A.S. & Nieto, M.M. (2010). Photon and graviton mass limits. *Reviews of Modern Physics* vol 82, 939-979. DOI:<https://doi.org/10.1103/RevModPhys.82.939>

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Haggai, P.M. & Mallum, O.M. (2000). *Educational Psychology: Classroom Practice*. Dekka Ent. Jos (Nig.).

Hancock, D. & Algozzine, B. (2014). *Doing case study research*. Teachers College, Columbia University, New York.

Hazler, R.J. Carney, J.V. & Granger, D.A. (2006). Integrating biological measures into the study of bullying. *Journal of Counseling and Development* vol 84, 298-307. Doi:

10.1177/1099800416656396

Herbert, M. (1997). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας, τ. Α' και Β'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

.Herbert, M. (2000). *Οι καυγάδες των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holmes, B.D. Gibson, J.A. Morrison-Danner, D. (2014). Reducing Aggressive Male Behavior In Elementary School: Promising Practices. *Hampton University, USA Contemporary Issues In Education Research* vol 7 (No 4), 253-258. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2020, από:

<https://www.semanticscholar.org/paper/Reducing-Aggressive-Male-Behavior-In-Elementary-Holmes-Gibson/088849d4245b0f3a43bd861e015a0562790197e2>

Huesmann, L. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*. Semantic Scholar, vol. 14 (No1), 13-24. DOI:[10.1002/1098-2337](https://doi.org/10.1002/1098-2337)

Jensen, E. (1998). *Sizzle and substance. Presenting with the brain in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Jensen, E. (2000). *Moving with the brain in mind*. Educational Leadership.

Jensen, E. (2003). *Tools for engagement: Managing emotional states for learner success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Keenan, K. Wakschlag, L.S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *J Abnorm Child Psychol*, vol 28, 33-46.

Kercood, S. & Banda, D.R. (2012). The effects of added physical activity on performance during a listening comprehension task for students with and without attention problems. *International Journal of Applied Educational Studies* vol 13, 19-32. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2020, από:

<https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1996773X&AN=77851825&h=%2fCVAYUw0aU%2bXMzY8aHvWOexGDUIRZa11rtGcrVCE9yMqXBVEERpN7FKP%2fZ2bM1NEqo5rn6sgv1aK8S0rSI3ICA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d1996773X%26AN%3d77851825>

Lai, O. & Omololu, S. (2005). *Sociology for Beginners (2nd Edition)*. Lagos: John West Publications.

Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.

Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York: Harcourt Brace Javanoich.

Mangram, J. & Weber, R. (2012). Incorporating music into the social studies classroom: A qualitative study of secondary social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, vol 37 (No 3), 179-180. Doi: 10.1016/j.ssr.2013.04.006

Main M, Hesse E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized status: Is frightened and /or frightening parental behavior the linking mechanism? Στον M. Greenberg D. Cicchetti M. Cummings. *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (δη εκδ.)* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.

Merz, F. (1965). Aggression und Aggressionstrieb. In B. Gottingen (Eds), *Handbuch der Psychologie,II*.

Mirsky, AF. (1996). Disorders of attention: A neuropsychological perspective. Στο GR. Lyon NA. Krasengor (Eds.), *Attention, memory, and executive function*. Baltimore: Brookes.

Mighty, P. (2019). Causes of aggression: A Psychological Perspective. *Owlcation Social Sciences Psychology*. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου 2020, από: <https://owlcation.com/social-sciences/Causes-Of-Aggression-What-Causes-Aggression-A-Psychological-perspective>

Mitsherlich, A. (1970). *Η ιδέα της ειρήνης και η ανθρώπινη συμπεριφορά*. Αθήνα: ΗΠΙΔΑΝΟΣ.

Moretti, M. Odgers, C. (2002). Aggressive and violent girls: Prevalence, profiles and contributing factors. Στο: RR. Corrado R. Roesch SD. Hart JK. Gierowski (Eds.), *Multi-problem violent youth: A foundation for comparative research on needs, interventions and outcomes*. Amsterdam: IOS Press.

Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying*,

violence and alienation [Electronic version]. Sydney: The Federation Press. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2020, από:

<https://www.federationpress.com.au/bookstore/book.asp?isbn=9781862874770>

Mulvey, E.P. & Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist*, vol 56 (No10), 797-802. Doi: 10.1037/0003-066X.56.10.797

Nelson, (2006) Tesser, (1995). Causes of Students' Aggressive Behaviour at Secondary School Level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics and An International Peer-reviewed Journal*, vol 11 (No 49A). Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020, από: www.iiste.org

Okonkwo, M.U.O. (2005). *Sociology of Education*. D.M.M.M. (project), Unit Lagos Nigeria.

Olson, H.C Burgess, D.M. Streissguth, A.(1992). Fetal alcohol syndrome (FAS) and fetal alcohol effects (FAE): A life span view with implications for early intervention. *Zero to Three/ National Center for Clinical Infant Programs*, vol 13, 24-29.

Olweus, D. (1974). Personality factors and aggression: with special reference to violence within the peer group. Στο Δ.Γ. Ζάχαρης (Επιμ.), *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* [Electronic version]. Washington. DC, New York: Hemisphere, distributed solely by Halsted Press. Doi: 10.1002/ejsp.2420100124

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, vol 86 (No 4), 852-875. Doi: 10.1037/0033-2909.86.4.852

Olweus, D. (1984). Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. Στο Δ.Γ. Ζάχαρης (Επιμ.), *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford, UK and Cambridge, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* vol 35 (No7), 1171–1190. doi.org: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire - Senior*. Στο Κ. Κωνσταντίνου Μ. Παπαθανασίου & Κ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο: Κάποια δεδομένα από την ποιοτική έρευνα*. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «Η Ψυχολογία Απέναντι στις Προκλήσεις του Σήμερα», Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005. Ιωάννινα: Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Olweus, D. (1997). *Gewalt in der Schule–Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2. Korr. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
- Olweus, D. (1997a). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. Στο H.G. Holtappels W. Heitmeyer W. Melzer & K.J. Tillmann (Hrsg.). *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven* (281-298). Weinheim: Juventa
- Olweus, D (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα : Ε.Ψ.Υ.Π.Ε
- Orpinas, P. & Horne, A.M. (In Press). Bullies and victims: a challenge in schools. Στο J.Lutzker (Eds.), *Violence Prevention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Orpinas, P. Horne, A.M. & the Multisite Violence Prevention Project. (2004). A Teacher-Focused Approach to Prevent and Reduce Students' Aggressive Behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, vol 26 (suppl1), 29-38. Doi: 10.1016/j.amepre.2003.09.016
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Payton, J.B. Krockert-Tuskan, M. (1988). Children's reactions to loss of parent through violence. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, vol 27 (No 5), 563-566. Doi: 10.1097/00004583-198809000-00008
- Perry, B. (1997). Incubated in terror: Neurodevelopment factors in the “cycle of violence”. Στο JD. Osofsky (Eds.), *Children in a violent society*. New York: The Guilford Press.
- Perry, D. Hodges, E. & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. Στο J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.

Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg.

Posner, M.I. Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Dev Psychopathol.* vol 12, 427-441. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>

Potter, J. & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Raine, A. (1998). Antisocial behavior and psychophysiology. A biosocial perspective and a prefrontal dysfunction hypothesis. Στο DM. Stoff J. Breiling JD. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.

Rigby, K. & Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among Australian children and implications of psychological well being. *Journal of Social Psychology vol 133*, 33-42. Doi: 10.1080/00224545.1993.9712116

Rigby, K. (2002). *New perspectives in bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.

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

Robins, L.N. (1966). *Deviant children grown up*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Roland & Idsoe. (2001). Causes of Students' Aggressive Behaviour at Secondary School Level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics and An International Peer-reviewed Journal*, vol 11 (No 49A). Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020, από: www.iiste.org

Rothbart, MK. Bates, JE. (1998). Temperament. Στο W. Damon N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development vol 13*. New York: Wiley.

Selg, H. & Mess, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. (2, überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Vrl.

Sharma, T. Top 3 theories of aggression. *Psychology Discussion*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2020, από: www.psychologydiscussion/social-psychology-2/aggression/top-3-theories-of-aggression/1734

Shaw, D.S. Owens, E.B. Vondra, J.I. Keenan, K. Winslow, E.B. (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Dev Psychopathol. vol 8*, 679-699. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579400007367>

Shaw, D.S. Giliom, M. Giovannelli, J. (2000b). Aggressive behavior disorders. Στο CH Jr. Zeanah (Eds.), *Handbook of infant mental health vol 2*. New York: Guilford Press.

Siegel, D.J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal*.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage, London.

Stormshak, E. & Dishion, T. (2002). An ecological Approach to Child and Family Clinical and Counselling Psychology. *Clinical Child and Family. Psychology Review. Pud Med.gov, vol 5*(No 3), 197-215. doi: 10.1023/a:1019647131949

Straus M. (1974). Cultural and organizational influences on violence between family members. Στο R. Prince D. Barrier (Eds.), *Congurations: Biological and cultural factors in sexuality and family life*. Washington, DC: Heath.

Susman, E.J. Schmeelk, K.H. Worrall, B.K. Granger, D.A. Ponirakis, A. Chrousos, G.P. (1999). Corticotropin-releasing hormone and cortisol: Longitudinal associations with depression and antisocial behavior in pregnant adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, vol 38* (No 4), 460-467.

Sutton, J. Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology vol 17*, 435-450.

Sven, S. (2001). *Aggression und Gewalt an Schulen. Prävention und Interventionsmaßnahmen*

für Lehrer. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2020, από: <http://www.socionet.de/gewalt.shtml>

Tata U.SA'AD, Hassan S. (2015). Problems of Aggressive Behaviour among Primary School Children. *School of Education, College of Education P.M.B. 044, Azare, Bauchi State, Nigeria. IOSR Journal of Research & Method in Education.*

Shaw, D.S. Bell, R.Q. & Gilliom, M. (2000a). A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol 3, 155-172.

Tate, M. (2007). *Shouting won't grow dendrites: 20 techniques for managing a brain-compatible classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Taussig HN, Litrownik AJ. (1997). Child maltreatment. *Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children*.

Tesser, (1995). Causes of Students' Aggressive Behaviour at Secondary School Level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics and an International Peer-reviewed Journal*, vol 11 (No 49A). Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2020, από: www.iiste.org.

Tileston, D.W. (2004). *What every teacher should know about classroom management and discipline*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Thornton, T.N. Craft, C.A. Dahlberg, L.L. Lynch, B.S. & Baer, K. (2000). *Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Tremblay, R.E. Daniel, S. Nagin, J. Seguin, R. Zoccolillo, M. Zelazo, P.D. Boivin, M. Pérusse, D. Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, vol 114 (No 1), 43-50. Doi: [10.1542/peds.114.1.e43](https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43)

Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Sule, M.N. (1994). *The Influence of Socio-economic Status on Students Achievement: A research submitted to Faculty of Education*. Uni. Jos.

Walters, R. (1963). Studies of reinforcement of aggression. *Child development*, vol.34, 563-572

Wanda, K. (2015). *Aggression in opinion of primary school students*. Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie.

Wang, J. Ianotti, R.J. & Nansel, T.R. (2009). School bullying among US adolescents: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescence Health*, vol 45 (No4), 368-375. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2019, από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2751860/>

Warburton, W.A. & Anderson, C.A. (2015). Aggression, *Social Psychology of* . Στο L. Berkowitz (Eds.). vol 1, 295-299. Australia: Macquarie University. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2020, από: <http://www.craiganderson.org/wp-content/uploads/caa/abstracts/2015-2019/15WA.pdf>

Weinfeld, N.S, Sroufe L.A, Egeland, B. Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. Στο: J. Cassidy PR. Shaver PR. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, California.
Berlin L. Brooks-Gunn J. McCarton C. & McCormick M. (1998). «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development». *Journal of Preventive Medicine*, vol 27 (No 2), 238–245.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας. (2017). Ανακοίνωση – ενημέρωση του κοινού σχετικά με το διαδικτυακό φαινόμενο «Blue Whale Challenge» (Δοκιμασία – πρόκληση «Μπλε Φάλαινα»). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2020, από: http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=70988&Itemid=1881&lang

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

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και Εκπαιδευτικός –Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό(bullying)* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α' & Β Τόμος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2007). *Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών. Σχολική Βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο γυμνάσιο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Γιώτσα, Α. Ζεργιώτης, Α. (2007). *Ομάδες Σχολών Γονέων. Προσδοκίες γονέων και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας*. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου (Επιμ.). *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (276-29). Αθήνα: Ατραπός.

Γιώτσα, Α. Μακρή, Ε. Κουτελού, Σ. Σταματελάτου, Α. Χαβρεδάκη, Α. (2011). *Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων*.

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος Δ, σ. 4 – 24.

Γκονέλα, Ε. (2020). *Παιδική Επιθετικότητα*. 17ης Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής Ν. Αιγαίου. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2020, από: [www. users.sch.gr>sgiannakis>paidiki epithetikotita](http://www.users.sch.gr>sgiannakis>paidiki_epithetikotita).

Γρόσδος, Σ. Κόπτησης, Α. Ρουμπίδης, Χ. Τσιβάς, Α. (επιμ.), (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Ευαγγελοπούλου – Βαμβακερού, Ε. (2001). *Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι*. Ρέθυμνο: Περιοδικό: *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. Α.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙ.(2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών στο*

σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Λευκωσία. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2020, από:
http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Μάτη, Ε. (1996). Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. Στο: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: απειθαρχία-επιθετικότητα-βία-εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία, 29-31 Μαρτίου 1997* (65-82). Κομοτηνή: Γραφίστας.

Ζάχαρης, Δημ. (1992). *Επιθετικότητα και αγωγή. Έννοιες, θεωρίες, παράγοντες, εξέλιξη, θεραπεία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Θανοπούλου, Μ. (2009). Η βιογραφική προσέγγιση και η Σχολή του Σικάγου: Μια αναδρομή. Στο Ν. Τάτσης & Μ. Θανοπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της Σχολής του Σικάγου* (σσ. 215-236). Αθήνα: Παπαζήση.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

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

Κουρκούτας, Ε. & Κοκκιιάδη, Μ. (2015). *Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο .ενταξιακό σχολείο..* Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τόμος 8, 56-89. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2020, από:
https://www.researchgate.net/publication/299992585_Kourkoutas_E_Kokkiadi_M2015_From_school_violencebullying_to_the_inclusive_school_Kourkoutas_Kokkiade_2015_Apo_te_scholike_bia_kai_ton_endoscholiko_ekphobismo_sto_entaxiako_scholeio_Epistemonike_Epete

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Λαγουμιντζής, Γ. Βλαχόπουλος, Γ. Κοτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2020, από: <http://hdl.handle.net/11419/5356>.

Μαγγόπουλος Γιώργος (2014). *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων : θεωρητικοί προβληματισμοί* (διδασκαρική διατριβή) τόμος ΙΣΤ τεύχος 64.

Μόττη - Στεφανίδη, Φ. & Παπαθανασίου, Α.Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή- Αζίζι (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ.304-341). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Μπογιατζόγλου, Ν. Βίλλη, Μ. Γαλάνη, Α. (2012). Bullying to students with special educational needs. Views. Το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του, e - Journal of Science & Technology (e-JST) e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, (No 2), 7.

Νέστορας, Ι. (1997). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντυλέρ, Σ. (1989). *Η ψυχολογία στην εποχή μας*, μεταφρ. Φ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Εκδ. ΒΛΑΣΣΗ.

Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). *Οδηγίες για τη διενέργεια μελέτης περίπτωσης επιχειρηματικότητας. Επιχειρηματικότητα γνώση – ιδέα – δράση*. Αθήνα : Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε).

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2003). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.

Παπαδόπουλος, Ν. (1992). *Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις*. Στο Ι. Νέστορας (Επιμ.), *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαϊωάννου Α. Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2009). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή Ποιοτικές – Ερμηνευτικές μέθοδοι έρευνας στη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία _επιστημονικής _έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές*

επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* vol 4 (No1), / section 1. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2020, από:

<https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Πετρόπουλος, Ν. (2000). Καταλήψεις, βία και βανδαλισμοί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Ν. Πετρόπουλος και Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση. Πρακτικά Διημερίδας*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ.

Πετρόπουλος, Ν. Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές _επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό. Ινστιτούτο.

Πουρκός, Μ. (2010β). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα (96-130)*. Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. & Ίσαρη Φ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2020, από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014, (703-713). Αθήνα Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τομέας ειδικής αγωγής και ψυχολογίας, Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020, από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/416>

Συγκολλίτου, Ε. (1996). *Η επιθετικότητα στο σχολικό πλαίσιο*. Πρακτικά από το 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο (131-141). Κομοτηνή: Εταιρία Παιδαγωγικών Επιστημών.

Στορ, Α. (1997). *Ανθρώπινη επιθετικότητα*. Αθήνα: Γλάρος.

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2008). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης τόμος β* Αθήνα: 3ο _Κ.Π.Σ. \2ο _Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΥΠΕΠΘ.

Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάντη, Ι. & Ασημακόπουλος, Χ. (2012). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο : το διακρατικό πρόγραμμα Δάφνη της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 113-127). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2003, τόμος 2, 31-48*. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2020, από: www.pseve.org

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

«Διακρίσεις, Ανισότητα & Παιδική Επιθετικότητα» Απόψεις και παρεμβάσεις εκπαιδευτικών

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Σε ποια τάξη διδάσκετε?
2. Πόσο καιρό διδάσκετε (συμπεριλαμβανομένης και της φετινής χρονιάς)?
3. Πόσο καιρό διδάσκετε σε αυτό το σχολείο?
4. Ποιες είναι οι σπουδές σας?
5. Παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο, εργαστήρια σχετικά με την παιδική επιθετικότητα ?
6. Αποκομίσατε σημαντικές πληροφορίες κατά την διάρκεια αυτών των σεμιναρίων / εργαστηρίων?
7. Έχετε κάποιες άλλες επιμορφώσεις σημαντικές για σας στην εκπαίδευσή σας?

Β. ΜΟΡΦΕΣ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1. Πόσους μαθητές έχετε στην τάξη?
2. Περιγράψτε την τάξη σας, πώς είναι οι μαθητές σας?
3. Ποιες προσδοκίες έχετε από αυτούς?
4. Ποιες εμπειρίες έχετε από επιθετικές συμπεριφορές και εκφοβισμό?
5. Ποιο είναι για σας το “ιδανικό” κλίμα στην τάξη?
6. Πώς θα περιγράφατε τις ήπιες επιθετικές συμπεριφορές?
7. Πώς θα περιγράφατε τις σοβαρές επιθετικές συμπεριφορές?

Γ. ΑΙΤΙΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συντελούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών?

Δ. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

1. Ποια αναμένετε ότι θα είναι η πορεία ενός επιθετικού παιδιού όσον αφορά την σχολική του επίδοση, αλλά και αντιμετώπισή του από τον σχολικό του περίγυρο (δάσκαλο/οι, συμμαθητές) ?
2. Ποιες πιστεύετε ότι θα είναι οι επιπτώσεις των επιθετικών συμπεριφορών στη σχολική ζωή και στη ψυχολογία του θύματος ?
3. Ποιες περιμένετε ότι θα είναι οι επιπτώσεις στη δική σας ψυχολογία και στάση, στη λειτουργία της τάξης σας, αλλά και στη σχέση τη δική σας με τους γονείς των μαθητών σας?

Ε. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ –ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Με ποιον τρόπο/ους θα διαχειριστείτε την επιθετικότητα του μαθητή σας (ήπιας και σοβαρής μορφής) όντας μάρτυρας του περιστατικού ή αν σας το αναφέρουν ?
2. Γιατί επιλέγετε να αντιδράσετε κατά αυτό τον τρόπο ?
3. Γνωρίζετε παιδαγωγικά εργαλεία και μεθόδους για την αντιμετώπιση και διαχείριση της σχολικής επιθετικότητας ?
4. Νιώθετε έτοιμος/η για τη διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών ?
5. Τι είναι αυτό/ά που αναμένετε ότι θα σας δυσκολέψει/ουν περισσότερο και θα θέλατε να αλλάξει/ουν ?

ΡΟΛΟΣ ΚΡΑΤΟΥΣ

1. Ποια θεωρείται ότι πρέπει να είναι η στάση του κράτους για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (με μέτρα που στοχεύουν σε βάθος χρόνου) ?

ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

1. Ποια θεωρείται ότι πρέπει να είναι η στάση του σχολείου σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης (όταν υπάρχουν σημάδια και δεν έχουν εκδηλωθεί ακόμη) και αντιμετώπισης της επιθετικότητας ? Γνωρίζετε τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν γι' αυτό το σκοπό ?
2. Ποια αντίδραση αναμένετε από το σχολείο σε επίπεδο τριτογενούς αντιμετώπισης της επιθετικότητας (όταν πια έχει εκδηλωθεί η επιθετικότητα και ακολουθείται εξατομικευμένο πρόγραμμα) ?
3. Με ποιο τρόπο περιμένετε να αντιμετωπίσει το σχολείο την διαδικτυακή επιθετικότητα ?
4. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η σχέση γονέων – εκπαιδευτικών –σχολείου για την αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας ?

