

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Σχολική Βία: Δομικοί Παράγοντες του Σχολείου
και ο Διττός Ρόλος των Εκπαιδευτικών.

Ειρήνη Μαρία Τζιώγα

doi: [10.12681/pansynschool.7568](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7568)

Σχολική Βία: Δομικοί Παράγοντες του Σχολείου και ο Διττός Ρόλος των Εκπαιδευτικών.

Dr. Ειρήνη-Μαρία Τζιώγα

Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής
etzioga@gmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στο διεθνές αλλά και το τοπικό περιβάλλον μια αυξανόμενη ένταση έξαρση της (ενδο)σχολικής βίας, ως σύνθετου, πολύπλοκου και πολυπαραγοντικού προβλήματος με σοβαρές επιπτώσεις, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, τόσο στην προσωπική και την κοινωνική ζωή των εμπλεκόμενων όσο και στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο. Οι ανησυχητικές διαστάσεις που έχει προσλάβει το εν λόγω φαινόμενο στη σύγχρονη συγκυρία και οι αυξητικές τάσεις που παρουσιάζει στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, προκάλεσαν την ανάπτυξη μιας συνεχώς εντεινόμενης προβληματικής σχετικά με τις γενεσιουργές αιτίες της εμφάνισης, διατήρησης και όξυνσής του και τους υποστηρικτικούς παράγοντες αυτών. Στην προβληματική αυτή εντάσσεται η παρούσα ανακοίνωση, βασικό στόχο της οποίας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου που ενδεχομένως ασκούν στην «επώαση», την ανάπτυξη, αλλά και την περιστολή του φαινομένου το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός εντεταλμένος για την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται, και οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι συντελεστές του παιδαγωγικού έργου. Για την υλοποίησή του αξιοποιήθηκε δευτερογενής έρευνα πλούσιου σύγχρονου βιβλιογραφικού υλικού, διεθνούς και ελληνικού, η οποία υποδεικνύει ότι τόσο το σχολείο, ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, όσο και οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς εξουσίας εντός του σχολικού πλαισίου, διαδραματίζουν διττό ρόλο, συμβάλλοντας τόσο στην ανάπτυξη όσο και στην περιστολή του φαινομένου εντός αυτού.

Λέξεις-κλειδιά: (Ενδο)σχολική βία, το σχολείο ως παράγοντας πλαισίου εκδήλωσής της, ρόλος των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση και διαχείρισή της, τρόποι και πρακτικές άμβλυνσής της

1. Εισαγωγή

Η σχολική βία, με τη έννοια του συνόλου των στάσεων και των συμπεριφορών που αποκλίνουν από τις νόρμες και τους ρητούς κανόνες του σχολείου στο πλαίσιο του οποίου εκδηλώνονται, όπως την ορίζει πολύ γενικά ο Πανούσης (2013: 21), και εισπράττεται σε επίπεδο πραγματολογικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές σε διάφορες μορφές, λεκτική, σωματική, ψυχολογική, συμβολική, ούτε καινούριο φαινόμενο είναι ούτε και άγνωστο στην εκπαιδευτική κοινότητα. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι είναι εξ ορισμού συνυφασμένο με την Εκπαίδευση, καθώς συνδέεται στενά με τις κοινωνικές ανισότητες τις οποίες αναπαράγει αυτή και τον κοινωνικό αποκλεισμό ομάδων μαθητών που παράγει ως θεσμός επιφορτισμένος με την άσκηση διφυούς και αντιθετικού ρόλου (Αρτινοπούλου, 2001: 90): αφενός, να διαπλάθει, μέσω της παροχής μόρφωσης, ολοκληρωμένες και αυτόνομες προσωπικότητες· αφετέρου, να διαμορφώνει, μέσω της κοινωνικοποίησης και της αγωγής, τα κατάλληλα άτομα για την ικανοποίηση των αναγκών τόσο της ευρύτερης πολιτικής κοινωνίας την οποία θα κληθούν μελλοντικά να υπηρετήσουν όσο και του συγκεκριμένου περιβάλλοντος για το οποίο ειδικά προορίζονται, σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό που της απέδωσε το 1922ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Emile Durkheim (2013) και παραμένει ισχυρός έναν ολόκληρο αιώνα μετά.

Ωστόσο, παρά τη διαχρονικότητα του φαινομένου, η σχολική βία μόλις τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να απασχολεί σοβαρά την εκπαιδευτική κοινότητα, επιστήμονες από τον χώρο των Ανθρωπιστικών και των Κοινωνικών Επιστημών, αλλά και πολιτικούς (Κρουσταλάκης, 2003). Κι αυτό, γιατί στο δοσμένο χρονικό διάστημα έχει

προσλάβει ανησυχητικές διαστάσεις διεθνώς, σε συνάρτηση με τη γενικότερη έξαρση της βίας και της εγκληματικότητας στις σύγχρονες αναπτυσσόμενες κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας (Βεργίδης, 2014), ενώ εμφανίζει αυξητικές τάσεις, που την καθιστούν κρίσιμης σημασίας σχολικό και κοινωνικό πρόβλημα το οποίο απαιτεί επισταμένη διερεύνηση σε επιστημονικό-ερευνητικό επίπεδο και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης σε πολιτικό, λόγω των σοβαρών κοινωνικών και εκπαιδευτικών επιπτώσεών του. Ιδιαίτερα που οι επιπτώσεις της είναι δραματικές και έχουν πολλούς αποδέκτες. Τους μαθητές, των οποίων επηρεάζει καθοριστικά τη μαθησιακή, γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη προοικονομώντας σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία (Smith et al., 2004). Τη σχολική τάξη, που διαταράσσει την ομαλή της λειτουργία, ως «*συμπλέγματος μερών ενός συνόλου τα οποία βρίσκονται σε αμοιβαία και δυναμική αλληλεπίδραση*» (Χατζηχρήστου, 2014: 27), με αρνητικές προεκτάσεις στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Την κοινωνία, τέλος, που της στερεί μακροπρόθεσμα ένα δυνητικά ικανό, δημιουργικό και αποδοτικό ανθρώπινο δυναμικό για την οικονομική ανάπτυξη και πρόοδό της.

Σ' αυτό το πλαίσιο, από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα άρχισαν να εκπονούνται μελέτες και έρευνες σχετικά με τη σχολική βία, τη φύση και τον χαρακτήρα της, τις γενεσιουργές αιτίες και τις συνέπειές της, τα βασικά χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις της, τους τρόπους πρόληψης και αποδυνάμωσής της, που η παραγωγή τους παρουσιάζει αυξανόμενη δυναμική προϊόντος του χρόνου. Εν τούτοις, παρά τα θετικά βήματα που έχουν γίνει στο συγκεκριμένο πεδίο, παρατηρείται «κενό» ερευνών οι οποίες προσεγγίζουν το φαινόμενο από κοινωνιολογική σκοπιά, ενώ ανάμεσα σ' αυτές που αναγνωρίζουν τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα του και διερευνούν τους κοινωνικούς παράγοντες στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση, η διατήρηση και η όξυνσή του, συγκεκριμένες είναι όσες τούς αναζητούν στον χώρο στον οποίο εκκολάπτεται, εκδηλώνεται και ενδημεί.

2. Προβληματική της εργασίας

Στο πεδίο αυτής της προβληματικής εντάσσεται η παρούσα εργασία. Ως αντικείμενό της έχει την εξέταση της σχέσης που συνδέει την (ενδο)σχολική βία τόσο με το σχολείο, ως κοινωνικό θεσμό και κρατικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης, εντεταλμένο, όπως όλοι οι θεσμοί, να συμβάλει στην κατίσχυση και τη διαιώνιση της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (Blackledge & Hunt, 2004), όσο και με τους εκπαιδευτικούς, ως βασικούς συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, όπως αποτυπώνεται αυτή σε σχετικές μελέτες και έρευνες, διεθνείς και ελληνικές. Προς τον σκοπό αυτό, αξιοποιεί δευτερογενή έρευνα επεξεργασμένου βιβλιογραφικού υλικού, με στόχο, μέσα από την ανάλυση, την κριτική και τη συνδυαστική παρουσίαση δημοσιευμένων θέσεων αναφορικά με το μελετώμενο θέμα, να παρουσιάσει συνοπτικά τη γνώση που έχει παραχθεί σχετικά με αυτό.

3. Σκοπός και Μεθοδολογία της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης

Βασικός σκοπός της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η αναζήτηση και η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζουν, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, στην εκδήλωση πράξεων βίας εντός της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος, γενικότερα, αφενός, το εκπαιδευτικό σύστημα αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί. Σ' αυτή τη βάση, οι στόχοι της έρευνας προσανατολίζονται στην ανίχνευση, κατά πρώτον, των δομικών και των λειτουργικών στοιχείων του σχολείου που ευνοούν την εμφάνιση, τη διατήρηση και, ενδεχομένως, την όξυνση του φαινομένου εντός του σχολικού πλαισίου και κατά δεύτερον, των στάσεων και των συμπεριφορών των διδασκόντων οι οποίες δημιουργούν συνθήκες υποστηρικτικές της ανάπτυξης πνεύματος επιθετικότητας και βίας μεταξύ των μαθητών. Τελικός στόχος της έρευνας είναι, μέσα από τη συνοπτική παρουσίαση πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων, να παράσχει στους εκπαιδευτικούς ερεθίσματα για προβληματισμό στο ζήτημα της ενδοσχολικής βίας και να τους ευαισθητοποιήσει όσον αφορά στην ευθύνη την οποία

φέρουν -στον βαθμό που τους αναλογεί- στην εμφάνιση, τη διατήρηση ή και την όξυνση του φαινομένου, με προοπτική τη δέσμευσή τους στην πρόληψη και την περιστολή του μέσα από την υιοθέτηση των κατάλληλων συμπεριφορών και την εξεύρεση στρατηγικών και «καλών πρακτικών» για την άμβλυση του.

3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τους παραπάνω στόχους προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία αναμενόταν να δώσει απαντήσεις η ερευνητική διαδικασία μέσα από τη σύνθεση των ευρημάτων της βιβλιογραφίας και όχι από πρωτογενή δεδομένα.

- Σε ποιο βαθμό το σχολείο γενικά ως θεσμός θεωρείται ότι συμβάλλει στην εμφάνιση, τη διατήρηση ή/και την ενίσχυση της σχολικής βίας;
- Κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί εκτιμάται ότι έχουν μέρος ευθύνης στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας;

3.2 Διαδικασία Βιβλιογραφικής Επισκόπησης και Κριτήρια Επιλογής Πηγών

Για την υλοποίηση της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση στους καταλόγους της βιβλιοθήκης του Α.Π.Θ., σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων (π.χ., PsycINFO, ERIC, Google Scholar) και σε πρακτικά συνεδρίων, ενώ, παράλληλα, αξιοποιήθηκαν έγκυρες μηχανές αναζήτησης, όπως το Google Chrome και το Open Archives.gr. Στην αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν ως λέξεις-κλειδιά συνδυασμοί των όρων: "σχολική βία", "ενδοσχολική βία", "εκπαιδευτικοί", "ρόλος σχολείου", "συμβολική βία", "school violence", "bullying", "teachers' role", "school as a factor". Από το σώμα της βιβλιογραφίας η οποία συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, συγκροτήθηκε το προς εξέταση βιβλιογραφικό υλικό στη βάση των παρακάτω κριτηρίων ένταξης των πηγών σ' αυτό: Να συνιστούν πρωτογενείς δημοσιευμένες μελέτες, εμπειρικές έρευνες (ποσοτικές ή ποιοτικές), θεωρητικές αναλύσεις και κριτικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εστιασμένες στον ρόλο του σχολείου ως θεσμού και των εκπαιδευτικών ως παραγόντων στην εκδήλωση ή/και τη διαχείριση της σχολικής βίας. Να αποτελούν ελληνόγλωσσα και αγγλόγλωσσα κείμενα και να έχουν δημοσιευτεί στο διάστημα από τη δεκαετία του '90 μέχρι των ημερών μας, με έμφαση στην δεκαετία 2010-2020, λόγω της έξαρσης που παρουσιάζει το φαινόμενο.

4. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα μελέτη, αν και δεν παράγει νέα γνώση για τον εμπλουτισμό του ερευνητικού πεδίου, εκτιμάται ότι διαθέτει ορισμένα στοιχεία τα οποία την καθιστούν έως ένα βαθμό σημαντική και αναγκαία. Συνοπλοποιούμενης της «ισχνότητας» των σχετικών με το μελετώμενο θέμα ερευνών, διακρίνεται από πρωτοτυπία, ενώ η ένταξή της στο πεδίο της αυξανόμενης προβληματικής σχετικά με την ευθύνη την οποία ενδεχομένως φέρουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στην εμφάνιση, τη διατήρηση ή και την όξυνση της σχολικής βίας, της προσδίδει επικαιρότητα. Πέραν αυτών, χαρακτηρίζεται από ακαδημαϊκή διάσταση, υπό την έννοια ότι μέσα από τη συνοπτική αποτύπωση πρόσφατων θεωρητικών δεδομένων και ερευνητικών ευρημάτων, μπορεί να συνεισφέρει στην αναπροσαρμογή, σε μεν μικροεπίπεδο, εκπαιδευτικών πρακτικών σε δε μακροεπίπεδο, εκπαιδευτικών πολιτικών, κατά τρόπον ώστε να περιορισθεί το φαινόμενο στη σχολική κοινότητα και, κατ' επέκταση, στην ευρύτερη κοινότητα.

5. Σύντομη Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, η σχολική βία ως έννοια διακρίνεται για την ασάφεια και την πολυσημία της λόγω της ιστορικότητας και της δυναμικής που διαθέτει ως κοινωνικό φαινόμενο, σε συνδυασμό με τη διαμεσολάβηση που υφίσταται το εννοιολογικό της περιεχόμενο από διαφορετικά επιστημονικά πεδία-Κοινωνιολογία, Ψυχολογία,

Κοινωνική Ανθρωπολογία, Παιδαγωγική, Εγκληματολογία-των οποίων αποτελεί αντικείμενο (Θάνος, 2016: 20). Συχνά, εξάλλου, ταυτίζεται με παρεμφερούς νοήματος έννοιες, όπως η επιθετικότητα, ο εκφοβισμός, η παραβατικότητα, η αντικοινωνική, αποκλίνουσα ή παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η κακοποίηση (Αρτινοπούλου, 2001: 16), που δημιουργούν εννοιολογική σύγχυση με ορατό κίνδυνο την αδυναμία στοχευμένης και αποτελεσματικής διαχείρισης και περιστολής της (Debarbieux, 1996: 39).

Σε επίπεδο πραγματολογικό, όμως, ορίζεται και προσδιορίζεται, κατά ομοφωνία των μελετητών και των ερευνητών του πεδίου της, ως ποικιλόμορφο, πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικόκοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εκκολάπτεται στο σχολείο, αλλά τροφοδοτείται και από παράγοντες εκτός του σχολικού πλαισίου (Βεργίδης, 2014), έχει χαρακτήρα ομαδικό, καθώς επηρεάζει όλα τα άτομα που συνθέτουν τον πληθυσμό μιας σχολικής μονάδας(Αρτινοπούλου, 2001: 13) και αναπτύσσεται, κυρίως, στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, ή μαθητών και εκπαιδευτικών, χωρίς, όμως, και να περιορίζεται σ' αυτές.Στις μορφές του συμπεριλαμβάνονται και εκδηλώσεις κατά της σχολικής παρουσίας, της διδακτικής διαδικασίας αλλά και κατά του ίδιου του εαυτού των δραστών (Θάνος, 2017: 41-2).Τα εν λόγω χαρακτηριστικά της, αποτελούν βασικούς παράγοντες για τη διάγνωση και την κατανόηση, την ερμηνεία και την αντιμετώπισή της σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πραγματικότητας με προοπτική την πρόληψη και, ει δυνατόν, την καταστολή της.

Σ' αυτόν τον σκοπό συντάσσονται όλες οι έρευνες, διεθνείς και ελληνικές, οι οποίες εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση που διενεργήθηκε με κριτήριο αναζήτησης την επίδραση την οποία ασκούν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στην εμφάνιση, τη διατήρηση ή/και την όξυνση του φαινομένου. Για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού, όλες τους προσεγγίζουν και εξετάζουν τη σχολική βία ως πολυσύνθετο, πολυεπίπεδο και πολυπρισματικό κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δημιουργείται από έναν συγκερασμό παραγόντων –προσωπικών, ιδιοσυγκρασιακών και κοινωνικών, που υφίστανται τόσο εκτός του σχολικού πλαισίου (ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οικογενειακό, φιλικό) όσο και εντός αυτού (Gendronetal.,2011). Τα ευρήματά τους, μάλιστα, συγκλίνουν στην αναγνώρισή της ως συστημικού προβλήματος του σχολείου. Όχι μόνον επειδή εκδηλώνεται εντός του χώρου του και ασκείται συστηματικά από μέλη της σχολικής κοινότητας. Κυρίως, γιατί, παρά την επικρατούσα -ιδιαίτερα στον κύκλο των εκπαιδευτικών- άποψη ότι το σχολείο δεν συνιστά σημαντικό παράγοντα πρόκλησης και έκλυσης περιστατικών βίας (Θάνος, 2012), ο σχολικός οργανισμός και το ανθρώπινο δυναμικό του φαίνεται να συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην παραγωγή, τη διατήρηση και την αναπαραγωγή του φαινομένου.

Συγκεκριμένα, ήδη από τη δεκαετία του '90 οι έρευνες των Dishionetal. (1995), Earls (1994) καιHyman&Perone(1998), κατέδειξαν την άρρηκτη σύνδεση της σχολικής βίας με τα δομικά στοιχεία, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Με βάση τα ευρήματά τους, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός και κρατικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης, που μεταφέρει και αναπαράγει στη σχολική τάξη τις κοινωνικές ανισότητες μέσω προκαθορισμένων θεσμικών κανόνων και ρυθμιστικών νομών μη επιδεχόμενων παρεκκλίσεων, καθίσταται παράγοντας όχι μόνον εκδήλωσης βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών, αλλά και πρόκλησής τους.

Στη θέση αυτή συνηγορούν αρκετοί Έλληνες ερευνητές βασισμένοι στα ευρήματα ερευνών που διεξήγαγαν αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά, η Μπεζέ (1998) υποστηρίζει ότι η απομόνωση και ο αποκλεισμός από την πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά ενός σημαντικού τμήματος μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που επιφέρει η συγκεκριμένη λειτουργία του σχολείου, τους μετατρέπει δυνητικά σε υποψήφιους για άσκηση διαφόρων μορφών ενδοσχολικής βίας και παραβατικότητας, τις οποίες, κατ' ουσίαν, παράγει και αναπαράγει με πολλούς τρόπους -είτε δήλα είτε άδηλα- ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Στην άποψή της συντάσσονται οι

Τσιάντης&Ασημόπουλος(2010) και η Σπινέλλη(2010) συναινώντας ότι η αντιδημοκρατική δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης συνδέεται με την παραίτηση των συγκεκριμένων μαθητών από τις εκπαιδευτικές διεργασίες, η οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων εκφράζεται είτε παθητικά είτε με τη μορφή μιας υποβόσκουσας οργισμένης σιωπής. Ενδέχεται, όμως, να εκδηλωθεί και με βιαιότητες -άμεσες ή έμμεσες- εναντίον, κατά κύριο λόγο, των άλλων μαθητών ή και των εκπαιδευτικών, υπό μορφή άρνησης στην εξουσία της αυθεντίας την οποία φέρουν (Νόβα-Καλτσούνη, 2005), αλλά κι αυτού του ίδιου του σχολείου, ως αντίδραση σε ένα θεσμικό σύστημα που δεν αναγνωρίζει την αξία τους ή δεν τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν τις δικές τους προσωπικές ικανότητες

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Γκότοβος (1996), Γλαρέντζου και συνεργάτες της (2010) και Μαυρογιώργος (1995) τονίζουν ότι ο σχολικός οργανισμός «συνεισφέρει» στην εμφάνιση και τη διαιώνιση του φαινομένου μέσωσης/επιβολής στους μαθητές/συμβολικής βίας, όπως ορίζεται αυτή στο έργο των Bourdieu&Passeron (2014), με διάφορους τρόπους: τη μετάδοση επιλεγμένης ενιαίας γνώσης, την προώθηση ιδεών, αξιών και αντιλήψεων που ευνοούν την αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, τη ρύθμιση δράσεων, συμπεριφορών και στάσεων στη βάση ενός άκαμπτου θεσμικού πλαισίου λειτουργίας, το οποίο εμπεριέχει το στοιχείο του εκφοβισμού για επιβολή κυρώσεων σε περίπτωση παράβασής του.

Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Πανούσης (1995: 79-81), για τον οποίο η λειτουργία του σχολείου αρθρώνεται στην επιθετικότητα, στην οποία και κοινωνικοποιεί τα νεαρά άτομα στη βάση μιας αυστηρά στεγανής και ελεγχόμενης διαδικασίας συμμετοχής στην εκπαιδευτική ζωή εντός ενός στεγανά οργανωμένου σχολικού πλαισίου και υπό την επιβολή θεσμικών κανόνων. Οι εν λόγω κανόνες, σύμφωνα με τον Κυρίδη(1996: 50), στεγανοί και άκαμπτοι, υπαγορεύονται από πολιτικές επιλογές βασισμένες σε συγκεκριμένη φιλοσοφία και ιδεολογία αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού ως μηχανισμού ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου, τον οποίο ασκεί μέσω αυτού μια κοινωνία με στόχο τη συμμόρφωση των μελών της στις απαιτήσεις και τις προτεραιότητές της.

Στους προγνωστικούς παράγοντες έκλυσης σχολικής βίας, οι οποίοι συνίστανται, κατά βάση, όπως επιγραμματικά συνοψίζουν ο Χρυσοφίδης (1997) και η Τσίγκανου (2008), στο αυστηρά κανονιστικό θεσμικό πλαίσιο και τις στεγανές ρυθμιστικές νόρμες του σχολείου, που μεταφράζονται στην πράξη σε ένα σύνολο απαγορεύσεων, εντολών και επιταγών υπό την απειλή κυρώσεων, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις επιλογές και τις επιθυμίες των μαθητών, ο Γιαβρίμης (2015) προσθέτει έναν ακόμη: την ανυπαρξία εξατομικευμένων πρακτικών και παρωθητικών μηχανισμών για την ένταξη στο σχολικό πλαίσιο μαθητών οι οποίοι λόγω ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών αδυνατούν να προσαρμοσθούν στο στερεοτυπικό κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο και τις κανονιστικές νόρμες της λειτουργίας του.

Πέραν των παραπάνω δομικών και λειτουργικών στοιχείων του εκπαιδευτικού οργανισμού, στα οποία το σύνολο των ερευνών καταλογίζει ευθύνη για την εμφάνιση της σχολικής βίας, ορισμένα ερευνητικά ευρήματα τη συνδέουν στενά με συγκεκριμένους αντικειμενικούς παράγοντες και υπαρκτές καταστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος συγκλίνοντας στη διαπίστωση ότι η σχολική βία συνιστά αντανάκλαση των χαρακτηριστικών μιας αποτυχημένης σχολικής κοινότητας (Hyman&Perone, 1998). Σ' αυτό το πλαίσιο, οι Osher et al. (2004) βρήκαν υψηλό βαθμός συσχέτισής της με τον «τύπο» του σχολείου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του –γεωγραφική και κοινωνική χωρικότητα, μέγεθος, αριθμός μαθητών που το συγκροτούν, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, κτηριακές εγκαταστάσεις, διδακτικά μέσα. Σε συμπληρωματικότητα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού, η Besag (1989) αναφέρει ως δυνητικούς παράγοντες ανάπτυξης σχολικής βίας τη στεγανή δομή του σχολικού οργανισμού, όπως αποτυπώνεται στη σαφή διάκριση των ρόλων και των

αρμοδιοτήτων και στις ιεραρχικές σχέσεις των συμμετεχόντων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, το χαμηλό επίπεδο ηθικής της σχολικής μονάδας, τις ασταθείς μεθόδους πειθαρχίας, την ανεπαρκή εποπτεία, τα θολά κριτήρια της αναμενόμενης από τους μαθητές συμπεριφοράς και την έλλειψη σεβασμού στην προσωπικότητα και την αξιοπρέπειά τους ως αυτόνομων οντοτήτων.

Εκτός από το σχολείο ως θεσμό, αυξημένο μερίδιο ευθύνης για την «εκκόλαψη» και την εκδήλωση περιστατικών ενδοσχολικής βίας καταλογίζουν οι έρευνες και στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, για τη Μπεζέ (1998) ισχυρό παράγοντα έκλυσης σχολικής βίας συνιστά η παιδαγωγική ανεπάρκεια αυτών, η οποία μεταφράζεται, κατά τον Γκότοβο (1988), εκτός των άλλων και σε αδυναμία τους να ελέγξουν και να περιορίσουν «αντικανονικές δράσεις» των μαθητών στην τάξη ή το σχολικό περιβάλλον, γενικότερα. Σε αντίθεση με την παραπάνω ερμηνεία, οι βρετανικές έρευνες στην πλειονότητά τους επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Schott (2014), για ενσυνείδητη αδιαφορία να τις διαχειριστούν ενεργά, την ίδια στιγμή κατά την οποία οι ίδιοι λειτουργούν ως μοντέλα-πρότυπα εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους μαθητές (rolemodels).

Την αδιαφορία ή ανοχή των εκπαιδευτικών σε βίαιες συμπεριφορές και την ανεπάρκεια για τον αποτελεσματικό χειρισμό βίαιων περιστατικών, σε συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους, προτείνουν και οι Χρησαφίδης (2000) ως εν δυνάμει εκλυτικούς παράγοντες της σχολικής βίας, στους οποίους συγκαταλέγουν επιπλέον το μειωμένο ενδιαφέρον τους για τη συναισθηματική ζωή των μαθητών, όπως και το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας τους με αυτούς.

Η έλλειψη συνεργατικού πνεύματος, που χαρακτηρίζει, συχνά τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών με ευθύνη των τελευταίων, συνιστά τόσο για τον Βουϊδάσκη (1987) όσο και για τους Πετρόπουλο και Παπαστυλιανού (2001) σημαντικό προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσης του σχετικού φαινομένου, δεδομένου ότι δημιουργεί αρνητικό σχολικό κλίμα και ανασφάλεια για τους μαθητές. Ιδιαίτερα σε εκείνους που, με κριτήριο τα χαμηλά μαθησιακά τους αποτελέσματα, υφίστανται, επιπλέον, διακρίσεις και απαξιωτική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μη αποδεκτοί από αυτούς, αποκομμένοι από το μαθητικό σώμα και, γενικότερα, «ξένοι» στο σχολικό περιβάλλον (Κουράκης, 2009).

Πληθώρα θεωρητικών μελετών υποστηρίζουν ότι οι συνεχείς απορρίψεις, ματαιώσεις και αποκλεισμοί τις οποίες βιώνουν οι μαθησιακά «υστερούντες» μαθητές στο πλαίσιο μιας ασύνειδης -ή και συνειδητής- επιθετικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντί τους λόγω των χαμηλών επιδόσεών τους, έχει πολλές φορές ως αποτέλεσμα την εκδήλωση αποκλινουσών συμπεριφορών τους είτε λόγω της ανάπτυξης αρνητικού αυτοπροσδιορισμού είτε της ανάγκης να αντισταθμίσουν την έλλειψη του κύρους που δεν τους αποδίδουν οι διδάσκοντες (Apple, 1993· Banks, 1987: 196· Blackledge & Hunt, 2004: 387-390· Γιαβρίμης κ.ά., 2009: 221). Όπως χαρακτηριστικά υποστήριζε από τα μέσα ήδη της δεκαετίας του '70 ο Bloom (1976: 193-198), το αποτυχημένο ακαδημαϊκά παιδί προσπαθεί να προστατεύσει τα υπολείμματα της αυτοεκτίμησής του πολλές φορές με απόσυρση και άλλες με επιθετικότητα. Η θέση αυτή υποστηρίζεται ερευνητικά από τους Roland & Galloway (2004), οι οποίοι έδειξαν ότι τα παιδιά που εκτίθεται σε καταστάσεις στρες και ειδικότερα σε βίαιες συμπεριφορές εκπαιδευτικών (ή και συμμαθητών τους) ενδέχεται να παρουσιάσουν και τα ίδια βίαιη συμπεριφορά στο σχολικό ή στο ευρύτερό τους περιβάλλον.

Στις εκδηλώσεις δομικής βίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, οι οποίες δημιουργούν ένα πολωτικό πεδίο επιθετικής δράσης και αντι-δράσης/αντίδρασης μεταξύ των δύο μερών, εντάσσεται και η αυταρχική συμπεριφορά τους –παράγωγο, εν πολλοίς, κατάχρησης της ισχύος που διαθέτουν στο πλαίσιο της κουλτούρας ενός σχολείου με γραφειοκρατική δομή και συγκεντρωτικό χαρακτήρα, να λειτουργούν στη σχολική μονάδα

ως καθ' ύλην αρμόδιοι για την άσκηση του κοινωνικού ελέγχου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Σε θετική συνάφεια με τον αυταρχισμό, ως ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την εκδήλωση ενδοσχολικής βίας αναγνωρίζεται, επίσης, ο αυστηρός έλεγχος που ασκούν στους μαθητές και η συνεχής αξιολόγηση αυτών κατά τη διάρκεια της διδακτικής- μαθησιακής πράξης, ως προαπαιτούμενων για την ομαλή διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στην επιβολή αυτών, οι τελευταίοι αντιδρούν, όπως αποδεικνύεται ερευνητικά, μέσω ενεργειών και συμπεριφορών που δεν συνάδουν με τις αξίες, τους κανόνες, τις αρχές και τις προδιαγραφές του σχολείου (Corrigan, 1979, Will, 1977, Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010).

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε τον παράδοξο, διττό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο φαινόμενο της (ενδο)σχολικής βίας. Αφενός, μέσω των δομικών αδυναμιών της εκπαίδευσης και των πρακτικών συμβολικής βίας να δημιουργούν ένα πλαίσιο που ευνοεί την εκδήλωσή της. Αφετέρου, μέσω της αξιοποίησης εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών, που μετατρέπουν τη σχολική τάξη σε μαθητική κοινότητα (π.χ., υιοθέτηση συνεργατικών μοντέλων, ενσυναίσθηση, δημοκρατική διαχείριση) να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην πρόληψη και την άμβλυση του φαινομένου. Αυτή η αντίφαση αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας ανάλυσης.

6. Συνοπτική αποτύπωση – Συζήτηση των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάστηκαν σε συσχετισμό και σύγκριση μεταξύ τους, έδειξαν ότι τόσο το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός και κρατικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου, όσο και οι εκπαιδευτικοί, ως θέσει αρμόδιοι για την προώθηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, φέρουν σοβαρή ευθύνη για την εκδήλωση περιστατικών βίας στο ενδοσχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, τα εν λόγω ευρήματα δεν θα πρέπει να αποτελέσουν κριτήριο για απόδοση αιτιάσεων στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για παραλήψεις, αδυναμία ή σκόπιμη αδιαφορία όσον αφορά στην πρόληψη, τη διαχείριση και την άμβλυση της σχολικής βίας. Στον καταλογισμό των ευθυνών που τους επιρρίπτονται θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο χαρακτήρας της ως κοινωνικού φαινομένου ενταγμένου στα ιστορικο-κοινωνικά του συμφραζόμενα, που το ορίζουν και το προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό δημιουργώντας εξ ορισμού περιορισμούς στις δυνατότητες του σχολικού οργανισμού και των διδασκόντων να ασκήσουν αποτελεσματικά αυτό το έργο. Τα διογκωμένα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα και αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες μετανεωτερικές κοινωνίες με παρεπόμενα την έκρηξη της βίας, της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, κάθε άλλο παρά ευνοούν τις προσπάθειές τους να θέσουν υπό έλεγχο τη σχολική βία, καθώς αποτελεί απείκασμα της κοινωνικής στον χώρο του σχολείου, ως συστημικού στοιχείου της κοινωνίας του (Fried & Fried, 1996).

Σ' αυτό το πλαίσιο, στη χώρα μας γινόμαστε μάρτυρες τα τελευταία χρόνια μιας συντονισμένης προσπάθειας διαχείρισής της τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και εκπαιδευτικό. Σε κοινωνικό, με τη δημιουργία δομών και μηχανισμών προστασίας των θυμάτων και την ενεργοποίηση κρατικών αρχών και επίσημων φορέων – αρμόδιων για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, προς την κατεύθυνση αναθεώρησης του νομικού πλαισίου αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας και του ελέγχου, εν γένει, παραβατικών συμπεριφορών των ανηλίκων σε εναρμόνιση του ελληνικού δικαίου με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις για το δικανικό πρότυπο (justicemodel). Σε εκπαιδευτικό, πάλι, με την ίδρυση του Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού και, τελείως πρόσφατα, με τη θέσπιση ενός ενιαίου και σύγχρονου πλαισίου μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπισή της (Νόμος 5029/2023), στα οποία συγκαταλέγονται η ανάπτυξη

σχετικών προγραμμάτων και δράσεων, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, γονέων, κηδεμόνων και μαθητών, η συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών επί μεθόδων αναγνώρισης περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, η αποστολή στα σχολεία κατευθυντηρίων οδηγιών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης περιστατικών διακρίσεων και εκφοβισμού, η λειτουργία, τέλος, ειδικής ψηφιακής πλατφόρμας για την υποβολή αναφορών περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτουν δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο εξ αυτών συνίσταται στην ομόφωνη αναγνώριση των ερευνητών ότι, παρόλο που το φαινόμενο δεν είναι κατ' απόλυτο τρόπο σχολικό, ενυπάρχει δυνάμει στις σχολικές δομές και το θεσμικό κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και εμφυλοχωρεί στις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως ατόμων, κοινωνικών υποκειμένων και επαγγελματιών. Υπό αυτό το πρίσμα, αν και η σχολική βία δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί αποκλειστικά και μόνο σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού, το σχολείο, οι σχολικές αρχές και οι διδάσκοντες οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη της πρόληψης και του περιορισμού της.

Το δεύτερο συμπέρασμα, το οποίο συναρτάται άμεσα με το πρώτο, προκύπτει ... διά της άτοπον απαγωγής από τους ίδιους τους τρόπους με τους οποίους οι έρευνες υποστηρίζουν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί επιδρούν καθοριστικά στην εμφάνιση και τη διατήρηση της βίας εντός του σχολικού πλαισίου. Συνοψίζεται, δε, επιγραμματικά στη γενική παραδοχή ότι ο σχολικός οργανισμός και οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου διαθέτουν υπό όρους τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην πρόληψη και την άμβλυνση -αν όχι στη «θεραπεία»- του φαινομένου, αλλά και επωμίζονται το ηθικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό χρέος για την ευόδωση αυτού του σκοπού.

Για την επιτέλεση αυτού του έργου, απαιτούνται, όπως εισηγούνται πλήθος ερευνών και μελετών, διεθνών και ελληνικών (Debarbieux, 2003· Roland&Galloway, 2004· Somech&Orlatka, 2009· Κωνσταντίνου, 1990· Μπαμπάλης, 2011), αλλαγές στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού προς την κατεύθυνση μετατροπής του σε ουσιαστική εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από την καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου στη βάση των αρχών της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, που θα καταστήσουν το σχολείο ασφαλή χώρο για όλους τους μαθητές μειώνοντας τις πιθανότητες εκδήλωσης αντιδράσεων παιδιών τα οποία αισθάνονται αποξενωμένα, περιθωριοποιημένα, απειλημένα ή ντροπιασμένα.

Ακόμη ουσιαστικότερη μπορεί να αποδειχθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο έργο, ως μελών μιας συνεκτικής ομάδας που μοιράζονται κοινή κουλτούρα, αντιρρητική της σχολικής βίας. Για να ασκήσουν οι τελευταίοι αποτελεσματικά το έργο της πρόληψης και της αντιμετώπισης της σχολικής βίας, το οποίο, όπως υποστηρίζουν οι Somech&Orlatka (2009), πρέπει να αποτελεί μέρος του καθημερινού παιδαγωγικού τους έργου, οφείλουν, καταρχήν, να είναι πεπεισμένοι για τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής τους στη διαχείρισή του ως παιδαγωγικού προβλήματος (Royer, 2003) και να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και τη βούληση για την αντιμετώπισή του στη βάση οργανωμένων στρατηγικών και με τη χρήση «καλών πρακτικών» –αποδεδειγμένα αποτελεσματικών. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό έργο, με σεβασμό στην προσωπικότητά τους ως αυτόνομων οντοτήτων, η ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολική τάξη μέσα από τη δόμηση συμπληρωματικών, συνεργατικών σχέσεων μαζί τους, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η κατά το δυνατόν εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του καθενός τους, η συνεργασία με τους γονείς για τον εντοπισμό και την αποδυνάμωση εξωσχολικών παραγόντων που το τροφοδοτούν (Γλαρέντζου κ.ά., 2010: 84).

Τα παραπάνω μέτρα αποτελούν, κατά τους ειδικούς επιστήμονες, αναγκαία παιδαγωγική συνθήκη για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας –όχι, όμως, και ικανή στον βαθμό που δεν αντιμετωπίζεται δραστικά το φαινόμενο της βίας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Όσο διατηρούνται και ενισχύονται οι κοινωνικοί παράγοντες που προκαλούν και διατηρούν τη βία στην ευρύτερη κοινωνία (φτώχεια, περιθωριοποίηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αποκλεισμός από τα κοινωνικά αγαθά), οι δυνατότητες αντιμετώπισής της στον χώρο του σχολείου θα είναι πολύ περιορισμένες και οι προσπάθειες ελέγχου και καταστολής της στη σχολική κοινότητα θα αποτελούν απλό ημίμετρο χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα στην αντιμετώπιση και την εξάλειψή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Besag, V.E. (1989). *Bullies and Victims in Schools: A Guide to Understanding and management*. Open University Press.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. Mc Graw Hill.
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the Smash Street Kids*. MacMillan
- Debarbieux, E. (2003). "SchoolViolenceandglobalization". *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602. Ανακτήθηκεστις 6-11-2024 απότηδιεύθυνση: <https://doi.org/10.1108/09578230310504607>
- Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). "The development and ecology of antisocial behavior". In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation*. Wiley, 421-471.
- Durkheim, E. (2013). *Education et Sociologie*. PUF. (α' έκδ., 1956).
- Earls, F.J. (1994). "Violence and today's youth". *Critical Health Issues for Children and Youth*, 4, 4-23.
- Fried, S. & Fried, P. (1996). *Bullies and victims. Helping your child survive the schoolyard battlefield*. M. Evans.
- Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011). "An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of Individual Normative Beliefs, Self-esteem and school climate". *JournalofSchoolViolence*, 10,150-164.Ανακτήθηκεστις 6-11-2024 από τηδιεύθυνση:<http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Hyman, I.A., & Perone, D.C. (1998). "The other side of school violence: Educator policies and practices that might contribute to student misbehavior". *JournalofSchoolPsychology*, 36, 7-27. Ανακτήθηκεστις 6-11-2024 από τηδιεύθυνση:[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)87007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)87007-0)
- Mayer, G. R. (1995). "Preventing antisocial behavior in the schools". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478. Ανακτήθηκεστις5-11-2024από<https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467>.
- Osher, D., Van Acker, R., Morrison, Gale M., Gable, R., Dwyer, K. & Quinn, M. (2004). Warning Signs of Problems in Schools: Ecological Perspectives and Effective Practices for Combating School Aggression for Combating School Aggression and Violence. In (M. Furlong, G. Morrison, R. Skiba & D. Cornell (Eds). *Issues in school violence research*. The Haworth Press.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). "Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying". *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 241-260. Ανακτήθηκεστις8-11-2024 απότηδιεύθυνση: <https://www.researchgate.net/publication/30050782>
- Schott, R. M. (2014). "The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions". In R. M. Schott, & D. M. Søndergaard, (Eds.). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press, 21-47.

- Smith, J. D., Schneider, B., Smith, P. K., &Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561. Ανακτήθηκεστις 8-11-2024 απότηδιεύθυνση:<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Somech, A. &Oplatka, I. (2009). “Coping with school violence through the lens of teachers’ role breadth: The impact of participative management and job autonomy”. *Education Administration Quarterly*, 45(3), 424-449. Ανακτήθηκεστις8-11-2024απότηδιεύθυνση:<https://doi.org/10.1177/0013161X09334278>
- Will, P. (1977). *Learning to labor*. Gower.

Ελληνόγλωσσες

- Apple, M.W. (1993). *Εκπαίδευση κι Εξουσία* (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης). Παρατηρητής.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης/μφρ. Τάσος Δαρβέρης*. Παρατηρητής
- Βεργίδης, Δ. (2014). “Η προβληματική της έρευνας”. Στο Δ.Βεργίδης, Γ.Παναγιωτόπουλος & Ευ. Μωυσίδου.*Η βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*. Πελοπόννησος.
- Blackledge, D., &Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης/μφρ.Μαρία Δεληγιάννη*. Μεταίχμιο.
- Βουϊδάσκη, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Γρηγόρης
- BourdieuP. &Passeron, J-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος/μφρ. Γ. Καράμπελας*. Αλεξάνδρεια
- Γιαβρίμης, Π. (2015) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μπένου Ε.
- Γιαβρίμης, Π., Ε. Παπάνης, & Μ. Ρουμελιώτου (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Σιδέρης.
- Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου, Α. (2010).“Η γένεση βίαιης και επιθετικής στάσης στην παιδική και εφηβική ηλικία”. Στο Α. Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου (επ.). *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*. ΝομικήΒιβλιοθήκη.
- Γκότοβος, Α. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α., Ε. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Gutenberg.
- Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης Γ, Τζελφέ–Ανέστη, Σ., Χαραμής, Π. (ΟΛΜΕ) (2010). “Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών / μαθητριών – ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης”. Στο Α.Γιωτοπούλου–Μαραγκοπούλου (επ.) (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Νομική Βιβλιοθήκη, 35-97.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών–Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο*. Αφοι Κυριακίδη
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση*. Κυριακίδη.
- Κουράκης, Ν. (2009).“Μορφές σχολικής βίας και Δυνατότητες αντιμετώπισής της”. Στο Θ. Θάνος (επ.). *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο*. Τόπος, 105-115.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αυτοέκδοση.
- Κυρίδης Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Αφοι Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1990). “Η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 68-74.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995). *Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 59-64.

- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση
- Μπεζέ, Λ.(1998).“Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Τρεις παρανοήσεις και πολλάερωτηματικά”. Στο Λ. Μπεζέ, (επ.). *Βία στο σχολείο...Βία του σχολείου*. Ελληνικά Γράμματα, 61-77.
- Πανούσης Γ. (1995).“Η βία στα σχολεία: Doubleface”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, 79-81.
- Πανούσης Γ. (2006). “«Ταξικοί» αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία”. *Ποινική Δικαιοσύνη*, 1. Νομική Βιβλιοθήκη, 75-84.
- Πανούσης, Γ. (2013) “(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;”. Στο Η. Κουρκούτας - Θ. Θάνος (επ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Τόπος.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.
- Σπινέλλη, Κ. (2010). “Εισαγωγικές παρατηρήσεις”. Στο *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων ενδοσχολικής βίας. Νομική Βιβλιοθήκη, 23-31.
- Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). “Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ”. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νη έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Νομική Βιβλιοθήκη, 111- 128.
- Τσίγκανου, Ι. (2008). “Βία και θυματοποίηση του «καλού παιδιού» και «καλού μαθητή”. 4^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης με θέμα *Κακοποίηση Παιδιού και Ψυχικό Τραύμα: Σύγχρονες δυνατότητες ανίχνευσης, αντιμετώπισης και πρόληψης* (18-20 Δεκεμβρίου 2008). Αθήνα.
- Χηνάς, Π. & Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο-προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρυσ αφίδης, Κ.(1997). “Η αρνητική εικόνα στο σημερινό σχολείο ως αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας και αποσύνδεσής του από τη ζωή”. 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό συνέδριο με θέμα: *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Κομοτηνή