

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών



ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ:
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΩΣ ΘΥΜΑΤΑ ΒΙΑΣ ΣΤΗ
ΔΗΜΟΣΙΑ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
Αλαμπρίτης Ματθαίος

Λευκωσία, Κύπρος
Νοέμβριος, 2007

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ:
ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΩΣ ΘΥΜΑΤΑ ΒΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
Αλαμπρίτης Ματθαίος

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ
Καπαρδής Ανδρέας

Λευκωσία, Κύπρος
Νοέμβριος, 2007

Εξεταστική Επιτροπή

Πρόεδρος: Σάββας Κατσικίδης, Καθηγητής,
Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών,
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μέλη: Ανδρέας Καπαρδής, Καθηγητής,
Τμήμα Νομικής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ερευνητικός Σύμβουλος

Αθανάσιος Γκότοβος, Καθηγητής,
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καίσαρας Μαυράτσας, Αναπλ. Καθηγητής,
Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών,
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Λεωνίδας Κυριακίδης, Επίκουρος Καθηγητής,
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Κύπρου

©Αλαμπρίτης Ματθαίος, 2007

Αλαμπρίτης Ματθαίος

Στη σύζυγο μου Αντρη
και τα τρία μας παιδιά,
Γιώργο, Ελίνα και Λευτέρη
για την συμπαράσταση και
απεριόριστη υπομονή τους
μέχρι το πέρας της
παρούσας διατριβής

Ευχαριστίες

Η διεκπεραίωση της παρούσας διατριβής θα ήταν πρακτικά αδύνατη χωρίς την καθοδήγηση και υποστήριξη του επιστημονικού και ακαδημαϊκού συμβούλου, Καθηγητή του Τμήματος Νομικής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Ανδρέα Καπαρδή.

Επίσης, ανεκτίμητη βοήθεια προσέφεραν για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Κύπρου Δώρος Δωροθέου, Νικόλας Πολυδώρου, Χριστίνα Λοΐζου, Θέκλα Λοΐζου και η εκπαιδευτικός Άντρη Νεοφύτου.

Επιπρόσθετα, ευχαριστίες στην Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (ΟΕΛΜΕΚ) για την παροχή των πρακτικών των παιδαγωγικών συνεδριών των καθηγητικών συλλόγων και στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για την άδεια διεξαγωγής της έρευνας σε όλα τα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου

Περίληψη Έρευνας

Η παρούσα διατριβή μελετά το φαινόμενο της βίας στο σχολείο με ιδιαίτερη αναφορά στις μορφές βίας ενάντια στους εκπαιδευτικούς της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο. Μετά την εξέταση των λόγων και παραγόντων που συνεργούν στην εμφάνιση της βίας και επιθετικότητας στο σχολείο, γίνεται μια διασαφήνιση ή ορισμός των τυπολογιών και μορφών της βίας που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο με παράλληλη συζήτηση για τους σχετικούς όρους που ισχύουν στη διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια γίνεται μια ενδελεχής αναφορά της κατάστασης της βίας και επιθετικότητας που επικρατεί στα σχολεία σε χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, στις Η.Π.Α. και τέλος στον κυπριακό χώρο όπως φαίνεται μέσα από διάφορες επιστημονικές έρευνες. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τελειώνει με μια ενδελεχή ιστορική καταγραφή του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου που αφορά τόσο το μετασχηματισμό του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίνεσθαι στην Κυπριακή Δημοκρατία όσο και τις συνθήκες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Κύπρο, καταλήγοντας στην σκιαγράφηση του νομικού πλαισίου της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή μέσα από τους κανονισμούς λειτουργίας των δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει μέσα από τις αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών το μέγεθος της σχολικής βίας, τις μορφές, τα μέτρα που λαμβάνουν για την προσωπική τους ασφάλεια, τις πειθαρχικές διαδικασίες και τις αιτίες που πιθανόν συνεργούν στην εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς στο κυπριακό δημόσιο σχολείο. Επίσης, γίνεται προσπάθεια για επισήμανση του βαθμού επάρκειας των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας, του βαθμού και τρόπου που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία το εν λόγω κοινωνικό φαινόμενο και των προτεινόμενων μέτρων για πρόληψη ή αντιμετώπισή του. Τέλος, η έρευνα καταγράφει τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σύμφωνα με διάφορες μεταβλητές όπως ο τύπος του σχολείου (γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική σχολή), η περιοχή (αστική, αγροτική), το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Η έρευνα για τη διερεύνηση των πιο πάνω χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας για συγκριτική τριγωνοποίηση και διασταύρωση των αποτελεσμάτων με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα γίνεται μια παγκύπρια δημοσκόπηση με δείγμα εκπαιδευτικών ακολουθώντας τη μέθοδο της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας κατά βαθμίδα εκπαίδευσης (γυμνάσιο, λύκειο), τύπο εκπαίδευσης (μέση γενική, τεχνική), επαρχία και περιοχή για ολόκληρη την Κύπρο. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται με το στατιστικό λογισμικό SPSS χρησιμοποιώντας διάφορους δείκτες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Επιπρόσθετα, η έρευνα χρησιμοποιώντας μια επαγωγική μεθοδολογία, προχωρεί στην κωδικοποίηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από την συλλογή δεδομένων από τα πρακτικά των παιδαγωγικών συνεδριών που έγινε από τους καθηγητικούς συλλόγους για το εν λόγω πρόβλημα με εμβάθυνση στις αιτίες και στα προτεινόμενα μέτρα. Τέλος, μέσα από μια συγκριτική επισκόπηση των αποτελεσμάτων με άλλες σχετικές έρευνες και ανασκόπηση ενδεικτικών παρεμβατικών πολιτικών, η έρευνα προτείνει ένα μοντέλο παρέμβασης για πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο και κατ' επέκταση της νεανικής παραβατικότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι υπάρχει πρόβλημα βίας στα σχολεία, ιδιαίτερα όσο αφορά τη βία ενάντια στους εκπαιδευτικούς που διερευνήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Δεν μπορούμε όμως να μιλήσουμε για αύξηση του φαινομένου αφού δεν υπάρχουν αλλά επιστημονικά εμπειρικά δεδομένα για σύγκριση. Η βία στο κυπριακό σχολείο, αν και σε διάφορες περιπτώσεις είναι σε μεγαλύτερα ποσοστά από άλλες χώρες, περιορίζεται όπως και στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο κυρίως σε μικροπαραβάσεις που όμως επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγάλο βαθμό και υπάρχει άμεση ανάγκη για πρόληψη και αντιμετώπιση γιατί υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εξελιχθεί και σε ακραία παθολογικά φαινόμενα. Το παρεμβατικό μοντέλο που προτείνεται στη συγκεκριμένη διατριβή συνδυάζει εθνικές, τοπικές και ενδοσχολικές πολιτικές κατά τρόπο πολυθεματικό και πολυδιάστατο που

αγγίζει όλους τους παράγοντες που συνεργούν στην εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς του μαθητή με βασικό στόχο την πρόληψη.

Abstract

The present doctoral thesis investigates the phenomenon of violence in the school with particular report in the forms of violence against the teachers of public secondary education in Cyprus. After the examination of reasons and factors that affect the existence of violence and aggressiveness in the school, a clarification or definition of typologies and forms of school violence is made in a parallel discussion on the relative terms that are in effect in the international bibliography. Then, the prevailed situation of violence and aggressiveness of the schools in Europe, in U.S.A. and in Cyprus is reported as it appears through scientific research. The examination of bibliography finishes with a recording of the historical and social background that concerns the transformation of the social and educational environment in the Republic of Cyprus and the conditions of the teacher's profession in Cyprus, leading to the shading of the legal framework of the teacher-student relation according to the formal school regulations of secondary education.

The particular empirical study tries to investigate through the perceptions and experiences of teachers the size of school violence, the forms, the measures that they take for their personal safety, the disciplinary processes and the possible causes of aggressive behaviour in Cypriot public school. Also, an effort is made for pointing out the degree of efficiency of teachers in the confrontation of incidents of violence, the degree and way that this social phenomenon influences the educational process and proposed preventive measures. Finally, the research records statistically significant differences according to some variables such as the type of school (gymnasium, lyceum, technical), the region (urban, rural), the sex, the age and the years of service. This research uses a combination of quantitative and qualitative methodology for comparative triangulation of results with those of international bibliography. Specifically, a survey is conducted for the whole teachers population, using stratified systematic sampling according to the level of education (gymnasium, lyceum), type of education (general, technical), province and area (urban, rural). Statistical analysis of survey results was carried out by using SPSS. Furthermore, through an inductive methodology the research proceeds in the coding and analysis of the data of the minutes of the plenary sessions of the school teachers associations giving a detailed and in depth picture of the perceptions of teachers about the factors and proposed measures. Finally, through a comparative review of the results with other relevant research material and examination of several intervention policies, the research proposes a model of intervention for prevention and confrontation of school violence and juvenile delinquency.

The results revealed that the problem of school violence is apparent in Cyprus secondary education, particularly, as long as it concerns the violence against the teachers which was examined in a great extent. We cannot, however, speak for increase of the phenomenon because of the absence of similar comparative data. Generally speaking, the violence in Cyprus secondary education is restricted in minor incidents as in other European countries (even if some data revealed higher percentage of forms of violence than other countries). However, those minor incidents affect negatively in a great degree the educational process and there is a need for immediate prevention and confrontation to avoid the probability of development of extreme pathological phenomena. So, the proposed intervention model of this particular thesis combines national, local and in-school policies in a multi-disciplined, multilevel way taking into consideration all the factors that affect student's aggressive behaviour in order to accomplish the main objective of prevention

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδα

A.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
A.1	Το Πρόβλημα	16
A.2	Βία, Άνθρωπος, Κοινωνική Συνοχή: Μια Κοινωνιολογική – Ανθρωπολογική Προσέγγιση	21
A.2.1	Γενική Επισκόπηση	21
A.2.2	Καταμερισμός της Εργασίας και Κοινωνική Συνοχή	24
A.2.2.1	Οι Θέσεις του Karl Marx	24
A.2.2.2	Οι Θέσεις του Emile Durkheim	28
A.2.2.3	Ανώμαλες Μορφές Κατανομής της Εργασίας και Αντικοινωνική Συμπεριφορά	33
A.2.2.4	Οι θέσεις του Max Weber	36
A.2.2.5	Ανακεφαλαίωση – Κριτική των τριών Κλασικών Θεωρητικών	39
A.2.3	Εκπαιδευτικό Σύστημα – Κοινωνική Συνοχή και Ανομία σύμφωνα με τον Durkheim	41
A.2.4	Πειθαρχία και Εκπαιδευτικό Σύστημα σύμφωνα με το Michel Foucault	43
A.2.5	Σύνοψη – Συμπεράσματα	49
<hr/>		
B.	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	52
B.1	Ερμηνεία και Ορισμός της Επιθετικότητας	53
B.1.1	Βιολογική θεώρηση	54
B.1.2	Ψυχαναλυτική Θεώρηση	56
B.1.3	Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης	59
B.1.4	Άλλοι Παράγοντες Επιθετικότητας	60
B.2	ΒΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	63
B.2.1	Η Βία στο Χώρο Εργασίας	63
B.2.2	Η Βία στο Σχολείο	69
B.2.2.1	Ο Ορισμός του Φαινομένου της Σχολικής Βίας – Μορφές Σχολικής Βίας	70
B.2.2.2	Οι Παράγοντες - Αίτια της Σχολικής Βίας	73
	• Οικογενειακοί Παράγοντες	73
	• Εκπαιδευτικοί Παράγοντες	78
	• Κοινωνικοί Παράγοντες	83
	ο Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Αντικοινωνική Συμπεριφορά	87
	ο Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Αντικοινωνική Συμπεριφορά	90
	• Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες	92
B.2.2.3	Η Βία στο Σχολείο: Η Περίπτωση της Βόρειας Αμερικής	95
	• Γενικά Στοιχεία	96
	• Απειλές και Επιθέσεις στους Εκπαιδευτικούς	97
	• Σχολικό Περιβάλλον	98
	• Συμπλοκές, Όπλα, Παράνομες Ουσίες	99
	• Φόβος και Αποφυγή	100
	• Πειθαρχία και Ασφάλεια	100
B.2.2.4	Η Βία στο Σχολείο: Η Ευρωπαϊκή Πραγματικότητα	101
	• Γενική Επισκόπηση	101
	1. Ηνωμένο Βασίλειο	106
	2. Σουηδία	108

3. Γαλλία	109
4. Ελλάδα	111
B.2.2.5 Η Βία στο Σχολείο: Η Κυπριακή Πραγματικότητα	116
Γενικό Συμπέρασμα	140
B.3 Ο Εκπαιδευτικός στην Κυπριακή Εκπαίδευση – Ιστορική Αναδρομή	141
• Περίοδος Τουρκοκρατίας	141
• Περίοδος Αγγλοκρατίας	142
• Περίοδος Ανεξαρτησίας	146
B.3.1 Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Θαύμα	147
B.3.2 Η Πραγματική Εικόνα του Σήμερα Πέρα από τους Αριθμούς	150
B.3.3. Το Νομικό Πλαίσιο Σχέσης Εκπαιδευτικού-Μαθητή στην Κύπρο και οι Κανονισμοί Λειτουργίας της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης	151
=====	
Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	155
Γ.1 Εισαγωγή	156
Γ.2 Το Ευρύτερο Κοινωνικό Πλαίσιο Διεξαγωγής της Έρευνας	156
Γ.3 Η Εκπόνηση Ερευνητικής Στρατηγικής	159
Γ.3.1 Εισαγωγή	159
Γ.3.2 Ποιοτική Έρευνα ή Ποσοτική;	160
Γ.3.3 Η Ερευνητική Στρατηγική της Παρούσας Έρευνας	165
Γ.3.3.1 Η Δειγματοληπτική Δημοσκόπηση της Έρευνας	166
Γ.3.3.1.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Δημοσκόπησης	167
Γ.3.3.1.2 Το Ερωτηματολόγιο ως Βασικό Εργαλείο της Συγκεκριμένης Έρευνας	169
Γ.3.3.1.3 Καθορισμός των Στόχων του Ερωτηματολογίου	171
Γ.3.3.1.4 Κατασκευή των Ερωτήσεων / Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου – Οργάνωση και δοκιμαστική έρευνα του Ερωτηματολογίου	173
Γ.3.3.1.5 Το Δείγμα/Πληθυσμός της Δημοσκόπησης και Μερικές Μεθοδολογικές Παράμετροι	175
Γ.3.3.1.6 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος	180
Γ.3.3.2 Τα Πρακτικά των Καθηγητικών Συλλόγων	183
=====	
Δ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	187
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	188
Δ.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	188
Δ.1.1 Οι Μορφές Βίας που Υπέστησαν οι Εκπαιδευτικοί κατά το Τελευταίο Εξάμηνο πριν την Έρευνα	188
Δ.1.2 Τα Μέτρα που Λαμβάνουν οι Εκπαιδευτικοί για την Προσωπική τους Ασφάλεια	196
Δ.1.3 Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης σε Διάφορα Θέματα Σχετικά με τη Σχολική Βία	199
Δ.1.4 Οι Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιθετική Συμπεριφορά Σύμφωνα με τους Εκπαιδευτικούς	205
Δ.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΩΝ ΣΥΛΛΟΓΩΝ	207
Δ.2.1 Τα Αίτια της Σχολικής Βίας	209
Δ.2.1.1 Εκπαιδευτικοί Παράγοντες	211
Δ.2.1.2 Κοινωνικοί Παράγοντες	216
Δ.2.1.3 Οικογενειακοί Παράγοντες	218
Δ.2.1.4 Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες	221

Δ.2.2	Τα Προτεινόμενα Μέτρα για Πρόληψη αλλά και Καταστολή του Προβλήματος	222
Δ.2.2.1	Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	223
	• Ομάδα Μέτρων Α'	227
	• Ομάδα Μέτρων Β'	229
	• Ομάδα Μέτρων Γ'	233
Δ.2.2.2	Μέτρα Εντός της Σχολικής Μονάδας	235
Δ.2.2.3	Μέτρα Ευρύτερης Κοινωνικής Πολιτικής	235
Δ.2.2.4	Συνδικαλιστικά και άλλα Μέτρα	248
Δ.2.3	Γενικές Διαπιστώσεις για το Πρόβλημα	252

E. ΣΥΓΚΡΙΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ 256

E.1	Εισαγωγή	257
E.2	Η Έκταση της Σχολικής Βίας – Επιθετικότητας στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου	262
E.3	Διαφοροποιήσεις της Σχολικής Βίας Ανάλογα με Συγκεκριμένες Μεταβλητές	267
E.4	Οι Παράγοντες-Αίτια της Σχολικής Βίας	269
E.4.1	Οικογενειακοί Παράγοντες	270
E.4.2	Εκπαιδευτικοί Παράγοντες	272
	• Λειτουργίες του Σχολείου	273
	• Οργάνωση του Σχολείου	276
	• Εκπαιδευτικό Προσωπικό	279
E.4.3	Κοινωνικοί Παράγοντες	281
E.4.4	Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες	283
E.5	Παρεμβατικές Πολιτικές για Αντιμετώπιση της Βίας/Επιθετικότητας στο Σχολείο	285
E.5.1	Το Πρόγραμμα <i>Blueprints for Violence Prevention</i> του U.S. Department of Justice	286
E.5.2	Το Πρόγραμμα «Κοινότητες Που Νοιάζονται» (Communities That Care)	289
E.5.3	Το Παρεμβατικό Πρόγραμμα <i>Checkpoints</i> στο Ηνωμένο Βασίλειο	290
E.5.4	Το Πιλοτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού	293
E.5.5	Προτεινόμενο Μοντέλο Παρέμβασης	297
E.6	Περιορισμοί της Έρευνας – Εισηγήσεις για Περαιτέρω Διερευνήσεις	306

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	307
A. Ελληνόγλωσση	307
B. Ξενόγλωσση	313
Γ. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία Μεταφρασμένη στα Ελληνικά	326

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A.	Τα Παιδαγωγικά Μέτρα με τους Τελευταίους Τροποποιητικούς Κανονισμούς	328
B.	Το Ερωτηματολόγιο της Δημοσκόπησης	333
Γ.	Αναλυτικός Κατάλογος Κατανομής Ερωτηματολογίων	338
Δ.	Άδειες από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για Διεξαγωγή της Δημοσκόπησης στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης	340

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 1:	Επικεφαλίδες Εφημερίδων Σχετικές με τη Βία στο Σχολείο	89
Πίνακας 2:	Διάφορες Μορφές Βίας που Προέβησαν Μαθητές 5 Ευρωπαϊκών Χωρών	105
Πίνακας 3:	Ποσοστά παρενόχλησης μαθητών σε 3 ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με το συνολικό μαθητικό τους πληθυσμό	106
Πίνακας 4:	Αποτελέσματα έρευνας ΕΚΚΕ (2006) για τη βία στο σχολείο	115
Πίνακας 5:	Συχνότητα και Ποσοστά Παραπτώματων-Απειθαρχιών που γίνονται στα Γυμνάσια και στα Λύκεια	117
Πίνακας 6:	Παραγοντική Ανάλυση των 25 Επιλεγμένων Συμπεριφορών στα Αγόρια και στα Κορίτσια	124
Πίνακας 7:	Μαθητική Διαρροή για τις Σχολικές Χρονιές 1999-2002	126
Πίνακας 8:	Το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα του Σχολείου	130
Πίνακας 9:	Σχολεία και Μαθητές κατά Επίπεδο Εκπαιδευσεως κατά το 1960-61 και 2003-04	149
Πίνακας 10:	Κεφάλαιο Γ – Κανονισμός 17 (Ποινές Μαθητών) με τους παλιούς κανονισμούς πριν την Τροποποίηση του 2005	151
Πίνακας 11:	Προαπαιτούμενα Δημοσκόπησης ως Ερευνητικής Διαδικασίας	167
Πίνακας 12:	Έξι Βασικά Ερωτήματα πριν τη Χρησιμοποίηση ενός Συγκεκριμένου Ερευνητικού Εργαλείου	170
Πίνακας 13:	Οι Στόχοι του Ερωτηματολογίου	172
Πίνακας 14 :	Πραγματικός Πληθυσμός Διδακτικού Προσωπικού στη Μέση Εκπαίδευση Κατά Βαθμίδα και Τύπο Εκπαίδευσης	176
Πίνακας 15α:	Αριθμοί Επιστραφέντων Ερωτηματολογίων	178
Πίνακας 15β:	Σύγκριση Ποσοστών Πληθυσμού και Δείγματος κατά Επαρχία	178
Πίνακας 16 :	Συγκριτικός Πίνακας Χαρακτηριστικών Δείγματος και Πληθυσμού σε Σχέση με το Φύλο	180
Πίνακας 17:	Συγκριτικός Πίνακας ποσοστιαίων κατανομών κατά ηλικίες	180
Πίνακας 18:	Ποσοστά Σύμφωνα με τη Θέση στην Ιεραρχία του Σχολείου	181
Πίνακας 19:	Κατανομή Εκπαιδευτικών Δείγματος σύμφωνα με την/τις τάξη/εις που Διδάσκουν	182

Πίνακας 20: Σχολικές Μονάδες που έστειλαν τα Πρακτικά των Καθηγητικών Συλλόγων για τις Συνεδρίες με Θέμα τη «Σχολική Βία και Παραβατικότητα»	184
Πίνακας 21: Σχολικές Μονάδες που έστειλαν τα Πρακτικά τους κατά Τύπο Σχολείου και Επαρχία	184
Πίνακας 22 : Κατανομή του Συνολικού Αριθμού των Υποκειμένων ανάλογα με τη Μορφή Βίας που Υπέστησαν το Τελευταίο Εξάμηνο	189
Πίνακας 23: Κατανομή των Υποκειμένων κατά Φύλο και Μορφή Βίας που Υπέστησαν	190
Πίνακας 24: Κατανομή σύμφωνα με τον Τύπο Σχολείου που Διδάσκουν οι Εκπαιδευτικοί	191
Πίνακας 25: Σύγκριση Υποομάδων Εκπαιδευτικών ανάλογα με τα Χρόνια Υπηρεσίας σε σχέση με τη Μεταβλητή «Συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος»	194
Πίνακας 26: Ατομικά Μέτρα Προσωπικής Ασφάλειας που Λαμβάνουν οι Εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης	196
Πίνακας 27 : Τα μέτρα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ασφάλεια ανάλογα με το φύλο που ανήκουν.	197
Πίνακας 28: Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης σε Διάφορα Θέματα σχετικά με τη Σχολική Βία	199
Πίνακας 29: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές Ανάλογα με την Περιοχή	204
Πίνακας 30: Σημαντικές Στατιστικά Διαφορές Ανάλογα με το Φύλο	205
Πίνακας 31: Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιθετική Συμπεριφορά	206
Πίνακας 32: Τα αίτια της σχολικής βίας σύμφωνα με τα πρακτικά των παιδαγωγικών συνεδριών των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης	210
Πίνακας 33: Αριθμητική Αποτίμηση Προτεινόμενων Μέτρων	223
Πίνακας 34: Προτεινόμενα Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	224
Πίνακας 35: Προτεινόμενα Μέτρα Εντός της Σχολικής Μονάδας	236
Πίνακας 36: Προτεινόμενα Μέτρα Ευρύτερης Κοινωνικής Πολιτικής	246
Πίνακας 37: Συνδικαλιστικά και άλλα Μέτρα	250
Πίνακας 38: Γενικές Διαπιστώσεις-Τοποθετήσεις	253
Πίνακας 39: Συγκριτικός πίνακας κατά τύπο βίας και χώρα σύμφωνα με τους Εκπαιδευτικούς	264
Πίνακας 40: Οι δράσεις του Προγράμματος <i>Blueprints for Violence Prevention</i>	287

Πίνακας 41: Παράδειγμα από το εγχειρίδιο των <i>Checkpoints for Schools</i> 291	
Πίνακας 42: Στόχοι και μέτρα του πιλοτικού προγράμματος για πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών στη δημόσια μέση εκπαίδευση	294
Πίνακας 43: Απαραίτητες καινοτομίες για την επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού πιλοτικού προγράμματος στη μέση εκπαίδευση	295
Πίνακας 44: Το Προτεινόμενο Σχέδιο Δράσης για Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Νεανικής Παραβατικότητας στην Κύπρο	300

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σελίδα

Σχεδιάγραμμα 1: Ποσοστά Σχολικής Διαρροής κατά Φύλο και Σχολική Χρονιά	126
Σχεδιάγραμμα 2: Κατανομή Ερωτηματολογίων Σύμφωνα με τα Χρόνια Υπηρεσίας	181
Σχεδιάγραμμα 3: Κατανομή Ερωτηματολογίων σύμφωνα με το Μορφωτικό Επίπεδο	182
Σχεδιάγραμμα 4: Τα μέτρα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ασφάλεια ανάλογα με το φύλο που ανήκουν	198
Σχεδιάγραμμα 5: Πρόβλημα Σχολικής Βίας-Επιθετικότητας από τους Μαθητές στο Σχολείο	200
Σχεδιάγραμμα 6: Φαινόμενα Βανδαλισμού στο Σχολείο	201
Σχεδιάγραμμα 7: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν οι γονείς πιέζουν το σχολείο να μην εφαρμόζει τους κανονισμούς πειθαρχίας	202

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο έπαινος

Όταν ο κ. Κ. άκουσε ότι οι παλιοί μαθητές του τον επαινούσαν, είπε: Ενώ οι μαθητές ζέχασαν από καιρό τα λάθη του δασκάλου, αυτός ακόμα τα θυμάται.

(Μπέρτολτ Μπρεχτ, Ιστορίες του κ. Κοϋνερ: η διαλεκτική ως τρόπος ζωής).

A.1 Το Πρόβλημα

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για αύξηση της σχολικής βίας τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Πολλές φορές ο δημόσιος διάλογος που γίνεται σχετικά με το θέμα της σχολικής βίας είναι εξαιτίας ενός περιστατικού το οποίο πήρε μεγάλη δημοσιότητα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας με αποτέλεσμα κάποιοι αρμόδιοι να ενδιαφερθούν να απαντήσουν, να πάρουν κάποια μέτρα ή να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα (Brownstein, 2000). Στην Κύπρο η πρακτική που ακολουθείται φαίνεται να είναι βασικά η πιο πάνω κατάσταση, δηλαδή μια αντανάκλαστική αντίδραση σε κάθε περίπτωση που κάποιο βίαιο επεισόδιο θα βγει στα φώτα της δημοσιότητας.

Όμως, το κοινωνικό φαινόμενο της σχολικής βίας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στη διεθνή πραγματικότητα, υπάρχει μια τεράστια αύξηση της βιβλιογραφίας και της εμπειρικής ερευνητικής δραστηριότητας την τελευταία δεκαετία με αποτέλεσμα να ασχοληθεί τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η πολιτική ηγεσία με το καθεαυτό πρόβλημα της σχολικής βίας. Αποκορύφωμα της όλης θεσμικής αναγνώρισης του προβλήματος ήταν και η Διάσκεψη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ουτρέχτη το 1997 για οριοθέτηση του προβλήματος, διερεύνηση των επιμέρους δράσεων και προγραμμάτων, και αξιολόγηση για την περαιτέρω πορεία των πρακτικών αντιμετώπισής του.

Η αύξηση των περιστατικών βίας στα σχολεία ανάγκασε διάφορες κυβερνήσεις να πάρουν δραστικά μέτρα και να αναπτύξουν διάφορες παρεμβατικές πολιτικές για αντιμετώπιση του κοινωνικού αυτού φαινομένου. Έτσι, έχουμε τις διάφορες πολιτείες κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής να εφαρμόζουν κυρίως κατασταλτικά μέτρα αντιμετώπισης της σχολικής βίας (zero tolerance programs), το Ηνωμένο Βασίλειο να ακολουθεί το παράδειγμα των ΗΠΑ, ενώ πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες να αναπτύσσουν προληπτικά προγράμματα ενάντια στο συγκεκριμένο αυτό πρόβλημα. Πολλές χώρες μαζεύουν στοιχεία για τις διάφορες μορφές σχολικής βίας με στόχο την ενημέρωση της εθνικής πολιτικής και των πολιτικών παρέμβασης ενάντια στη βία.

Στις χώρες του δυτικού πολιτισμού το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι απαράδεκτο σε οποιαδήποτε μορφή και αν είναι, όμως, υπάρχουν και διάφορες κοινωνίες (Κίνα, Κορέα) όπου επιτρέπεται η βία ως μορφή διαπαιδαγώγησης ή και ωρίμανσης των παιδιών (Kim et

al., 2000). Τα παιδιά των Βεδουίνων στο Ισραήλ είναι ιδιοκτησία των γονέων και οποιαδήποτε τιμωρία (σωματική ή ψυχολογική) από τους δασκάλους είναι αποδεκτή ως νόρμα της συγκεκριμένης κοινωνίας (Elbedour et al., 1997). Επίσης, οι Ορθόδοξοι Εβραίοι που ζουν στις ΗΠΑ φαίνεται να αποδέχονται περισσότερο τη σωματική τιμωρία σε σχέση με άλλα θρησκευτικά εβραϊκά δόγματα (Herold, 2001). Εδώ πρέπει να καταγράψουμε και την παροιμία της δικής μας κοινωνίας «το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο» το οποίο εφαρμοζόταν σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα πριν από λίγα χρόνια ενώ έρευνα (Κυριακίδης, 1996) έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Κυπρίων εκπαιδευτικών (50%) και γονιών (24%) πιστεύουν ότι ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να έχει το δικαίωμα για επιβολή ακόμη και σωματικής τιμωρίας σε παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά.

Το φαινόμενο της σχολικής βίας δεν είναι σημερινό και ούτε μπορεί να απομονωθεί από το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι. Πάρα πολλοί μελετητές (Debarbieux, 2003; Lindstrom, 2001; O'Moore et al., 1997; Gottfredson, 2001) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική ανισότητα είναι ο κύριος παράγοντας που οδηγεί στη σχολική βία και γενικά στις διάφορες μορφές της κοινωνικής βίας. Χαρακτηριστικά ο Debarbieux (2003, σ. 594) αναφέρει ότι *«η κοινωνιολογία της σχολικής βίας είναι κοινωνιολογία του κοινωνικού αποκλεισμού»*. Επίσης, υποστηρίζει ότι αυτή η κοινωνική ανισότητα αυξάνεται τόσο μεταξύ των χωρών όσο και μέσα στις ίδιες τις χώρες μέσα από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η σχολική βία.

Η αυξανόμενη σχολική βία μεγαλώνει τις ανησυχίες τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων σε όλο τον κόσμο. Και ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών και μελετών για τη βία σε βάρος των μαθητών (κυρίως από συμμαθητές), πολύ λίγες αναφορές έχουν γίνει σε σχέση με τη σχολική βία ενάντια στους εκπαιδευτικούς, διευθυντές ή διοικητικούς των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που έρχονται σε άμεση επαφή και αντιμετωπίζουν τη σχολική βία αλλά και τα φαινόμενα απειθαρχίας καθημερινά. Πολύς χρόνος χάνεται κάθε χρόνο στην τάξη από τα διάφορα επεισόδια απειθαρχίας των μαθητών. Το πώς νοιώθει ο εκπαιδευτικός, τι αντιλήψεις έχει για το φαινόμενο της σχολικής βίας, τι σκέφτεται για τα διάφορα επεισόδια απειθαρχίας, τι εκπαίδευση/επιμόρφωση για αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών έτυχε, έχουν άμεση επίδραση τόσο στις σχέσεις του με τους μαθητές όσο

και στο γενικό κοινωνικό κλίμα του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων και στρατηγικών αντιμετώπισης της βίας γι' αυτό και οι αντιλήψεις του πρέπει να λαμβάνονται άμεσα υπόψη σε κάθε πολιτική για πρόληψη ή αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Nisbet, 1973; Fullan, 1991). Είναι το άτομο που βρίσκεται στην πρώτη γραμμή για να εφαρμόσει το οποιοδήποτε σχέδιο αντιμετώπισης της σχολικής βίας.

Έτσι, στην έρευνα που αναφέρεται η παρούσα διατριβή έχει γίνει μια προσπάθεια να ερευνηθεί το φαινόμενο της σχολικής βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κυπριακής Δημοκρατίας με βασική αναφορά τη βία ενάντια στους εκπαιδευτικούς.

Σε ένα πρώτο επίπεδο θα γίνει μια γενική εισαγωγή για το φαινόμενο της βίας μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας κυρίως εξαιτίας των ανομικών καταστάσεων που προκύπτουν εξαιτίας του καταμερισμού της εργασίας στη σύγχρονη κοινωνία μέσα από την εργασία των κλασσικών κοινωνιολόγων Karl Marx, Emile Durkheim και Max Weber ενώ αναφορά θα γίνει και στο Michel Foucault σε σχέση με το έργο του για τις τεχνολογίες πειθαρχίας και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη συνέχεια αφού γίνει μια γενική αναφορά για τις βασικότερες ερμηνευτικές θεωρίες για την επιθετική συμπεριφορά θα προχωρήσουμε σε μια ενδελεχή μελέτη του φαινομένου της βίας στην κοινωνία με μια πρώτη αναφορά στη βία στο χώρο εργασίας και σε ένα δεύτερο στάδιο στη βία στο χώρο του σχολείου. Θα γίνει προσπάθεια να οριστεί το φαινόμενο της σχολικής βίας αφού διασαφηνιστούν και οριστούν οι διάφορες μορφές βίας (λεκτική, σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική παρενόχληση, βανδαλισμός) και οι σχετικοί όροι εκφοβισμός, bullying, mobbing, ασφάλεια του σχολικού χώρου, όπου επικρατεί μια σύγχυση με το όλο θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολούθως, η μελέτη θα επικεντρωθεί στον καθορισμό των παραγόντων και των αιτιών που προκαλούν, επηρεάζουν ή συνεργούν στην εμφάνιση της βίας στο χώρο του σχολείου και τέλος, θα γίνει μια σκιαγράφηση της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία της ευρωπαϊκής ένωσης, των Η.Π.Α. και μια επισταμένη μελέτη της κατάστασης στην Κύπρο μέσα από σχετικές έρευνες.

Μετά, γίνεται προσπάθεια καταγραφής μιας ιστορικής αναδρομής για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Κύπρο παράλληλα με το μετασχηματισμό της κυπριακής κοινωνίας,

με κατάληξη τον καθορισμό του νομικού πλαισίου που ισχύει για τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή σύμφωνα με τους Κανονισμούς Λειτουργίας των δημοσίων σχολείων.

Ακολουθώντας μια επαγωγική μεθοδολογία θα καταρτιστεί ερωτηματολόγιο το οποίο θα δοθεί σε δείγμα εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη μέθοδο της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης αναλογικής δειγματοληψίας κατά βαθμίδα εκπαίδευσης (γυμνάσιο-λύκειο), κατά τύπο εκπαίδευσης (μέση γενική-τεχνική), επαρχία και περιοχή (αστική-αγροτική) για ολόκληρη την Κύπρο. Κύριος σκοπός της συγκεκριμένης επισκόπησης είναι η διερεύνηση και καταγραφή της έκτασης και των μορφών του προβλήματος όπως εμφανίζονται κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στη δημόσια μέση εκπαίδευση.

Έτσι, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας θα είναι τα ακόλουθα:

1. Οι αντιλήψεις/εμπειρίες των εκπαιδευτικών για:
 - το μέγεθος της σχολικής βίας στα σχολεία τους
 - τις μορφές βίας που έχουν αντιμετωπίσει σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο
 - τα μέτρα που λαμβάνουν οι ίδιοι προσωπικά για την προσωπική τους ασφάλεια
 - τις πειθαρχικές διαδικασίες που ακολουθούνται
 - το βαθμό που επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών
 - το ρόλο των κηδεμόνων σε σχέση με πτυχές της σχολικής βίας/απειθαρχίας
 - τις αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς (κοινωνικές συνθήκες, ανεπάρκεια εκπαιδευτικού, κλίμα σχολείου, σχολική αποτυχία, ατομική ψυχοπαθολογία μαθητή, συνθήκες οικογενειακού περιβάλλοντος μαθητή)
2. Επάρκεια εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση των περιστατικών βίας ή απειθαρχίας των μαθητών.
3. Μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής βίας αλλά και απειθαρχίας.
4. Διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ:
 - των δύο βαθμίδων (γυμνασίου και λυκείου)
 - μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης
 - αστικών και αγροτικών περιοχών

- σε σχέση με άλλες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, κτλ.)

Όλα τα στοιχεία της παγκύπριας αυτής δημοσκόπησης θα αναλυθούν με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS και θα χρησιμοποιηθούν διάφοροι δείκτες περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, μέσος όρος, διάμεσος, επικρατούσα τιμή) όπως και συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών για έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας χρησιμοποιώντας δείκτες επαγωγικής στατιστικής όπως το t-test, το Chi-square, ο Pearson (r), ο Spearman (ρ) και ο Kendall's Correlation Coefficient (τ_b). Επιπρόσθετα, άλλοι δείκτες όπως ο Kendall Coefficient of Concordance (W) και ο One Way ANOVA θα χρησιμοποιηθούν για να ελεγχθούν ιεραρχημένες κατά σημασία μεταβλητές και διαφορές μεταξύ ανεξαρτήτων μεταβλητών αντίστοιχα.

Ακολούθως, θα γίνει η παρουσίαση των δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών) που αποκτήθηκαν από τα πρακτικά των παιδαγωγικών συνεδριών των σχολείων που έγιναν στη στάση εργασίας των μελών των συνδικαλιστικών οργανώσεων Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. (Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου) και Ο.Λ.Τ.Ε.Κ (Οργάνωση Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης Κύπρου) με αφορμή κάποια περιστατικά βίας από μαθητές ενάντια σε εκπαιδευτικούς. Εφαρμόζεται η κλασική μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου όμως στη συγκεκριμένη οι εννοιολογικές κατηγορίες θα διαμορφωθούν μετά την εξέταση του υλικού, εφαρμόζοντας έτσι μια επαγωγική μεθοδολογία με αποτέλεσμα η διαδικασία να μετατρέπεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Κυριαζή, 1999). Σκοπός χρήσης αυτής της μεθοδολογίας είναι το μέρος αυτό της έρευνας να είναι συμπληρωματικό του προηγούμενου, με ποιοτικά στοιχεία και περισσότερες ερμηνευτικές δυναμικές, οι οποίες θα προσθέσουν ένα μεγαλύτερο βάθος στα δεδομένα του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε όπως εμφανίζεται μέσα από τη δράση των ατόμων, να κατανοήσουμε το υποκειμενικό νόημα των πράξεων και αντιλήψεων τους, όμως, συγχρόνως θα γίνει και προσπάθεια να τοποθετηθεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά των ατόμων μέσα στο σύγχρονο κυπριακό κοινωνικό περιβάλλον.

Η έρευνα χρησιμοποιεί μια συγκριτική τριγωνοποίηση των δεδομένων μέσα από τη μεθοδολογία που εφαρμόζεται (ανασκόπηση βιβλιογραφίας, παγκύπρια δημοσκόπηση, ποιοτική ανάλυση πρακτικών παιδαγωγικών συνεδριών) για να οδηγηθούμε σε αξιόπιστα

συμπεράσματα για το μέγεθος του προβλήματος στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και αφού προηγηθεί και σύγκριση με άλλες σχετικές έρευνες να προχωρήσουμε σε εισηγήσεις για επίλυση του προβλήματος. Εισηγήσεις οι οποίες θα καταλήξουν σε ένα προτεινόμενο μοντέλο πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και επιθετικότητας στο σχολικό χώρο αφού προηγηθεί, επίσης, μελέτη των παρεμβατικών πολιτικών που έχουν ήδη εφαρμοστεί.

A.2. Βία, Άνθρωπος, Κοινωνική Συνοχή: Μια Κοινωνιολογική-Ανθρωπολογική Προσέγγιση

A.2.1 Γενική Επισκόπηση

Το φαινόμενο της καταστροφικής επιθετικότητας και βίας ως φαινόμενο ανθρωπολογικό ανάγεται από εμφάνιση του ανθρωπίνου είδους. Παρουσιάζει όμως τα τελευταία χρόνια μεγαλύτερο ενδιαφέρον γιατί καταρρίπτεται η καθιερωμένη εκδοχή του παρελθόντος, ότι δηλαδή όσο πιο πρωτόγονος είναι ο άνθρωπος τόσο πιο επιθετικός είναι, μέσα από νέες ανακαλύψεις αλλά και από περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου της επιθετικότητας (Hart and Sussman, 2005).

Η παλιά καθιερωμένη ανθρωπολογική προσέγγιση δεχόταν ότι στον άνθρωπο-κυνηγό διαμορφώθηκε σε μια πορεία 500 000 χρόνων μια σαρκοβόρα ψυχοσύνθεση που του έδινε ευχαρίστηση το σκότωμα και ο βασανισμός ζώων και ανθρώπων (Washburn and Avis, 1958).

Η πιο πάνω θέση όμως φαίνεται να καταρρίπτεται από τα νέα στοιχεία στο χώρο της ανθρωπολογίας όπου φαίνεται ότι η πρωτόγονη κοινωνία ήταν πιο ειρηνική από την πολιτισμένη (Sussman et al., 2005; Lancaster, 1978,). Όσο πιο πρωτόγονος υπήρξε ο άνθρωπος τόσο λιγότερο πολεμοχαρής ήταν ενώ η πολεμολαγνεία φαίνεται να αναπτύσσεται παράλληλα με τον πολιτισμό. Η διαπίστωση όμως αυτή είναι μεγάλης σημασίας σύμφωνα με τον Παπαδάτο (1980) γιατί αποδεικνύει ότι η αρχέγονη επιθετικότητα είναι *σύμπλεγμα πολιτιστικά καλλιεργημένο και όχι στοιχείο εγγενές και ένστικτο αναπόδραστο* και βιολογικό στον άνθρωπο όπως υποστηρίζεται από τις βιολογικές θεωρήσεις.

Ο πρωτόγονος άνθρωπος-κυνηγός υποστηρίζουν σύγχρονοι ανθρωπολόγοι δε χαιρείται να κάνει το θήραμα του να υποφέρει. Το κυνήγι δε γίνεται καθόλου με πνεύμα επιθετικότητας αλλά ικανοποίησης για την ικανότητα να σκοτώνει τη λεία που θα του εξασφαλίσει την επιβίωση αυτού, της οικογένειας, της ομάδας ή και της φυλής του. Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά της καταστροφικότητας, της σκληρότητας και της ακοινωνικότητας λείπουν από τον κυνηγό – τροφοσυλλέκτη (Service, 1968). Στις πρωτόγονες αυτές κοινωνίες υπάρχει μεγάλη συνεργασία (π.χ. μεταξύ των ανδρών για το κυνήγι), τα φυσικά αγαθά είναι κοινά και έχουν όλοι το δικαίωμα μεριδίου, η ατομική ιδιοκτησία είναι υποτυπώδης και δεν υπάρχουν σχέσεις κυριαρχίας και ιεράρχησης εκτός από ορισμένα άτομα που ηγούνται κάποιων τελετών και συνήθως είναι μεγάλης ηλικίας και εξέχουσας σοφίας. Από αυτά τα άτομα οι συγκεκριμένες κοινωνίες αξίωναν μεγαλύτερη γενναιοφροσύνη και ταπεινοφροσύνη κατά τρόπο ώστε το κύρος που έχουν να αποκτάται εξαιτίας της ανιδιοτελής τους προσφοράς για το κοινό καλό. Γενικά, στις πρωτόγονες αυτές κοινότητες ίσχυε και η μεγαλύτερη κοινωνική ισοτιμία. Αυτό άλλωστε υποστηρίζεται και από τους πατέρες της κοινωνιολογίας, Μαρξ και Ντέρκαϊμ στα αντίστοιχα συγγράμματά τους, «Το Κεφάλαιο» και «Ο Καταμερισμός της Εργασίας» όπου ο πρώτος μιλά για πρωτόγονο κομμουνισμό και ο δεύτερος για συλλογική συνείδηση και μηχανική αλληλεγγύη.

Η ήπια αυτή εικόνα του πρωτόγονου ανθρώπου τροφοσυλλέκτη-κυνηγού διατηρήθηκε για 500 000 χρόνια μέχρι και τη Νεολιθική εποχή (9000-7000 π.Χ.) υποστηρίζει ο Παπαδάτος (1980) και δεν είναι σωστό να βγάζουμε συμπεράσματα μόνο από μια ανάλυση, για την ανθρώπινη ψυχοσύνθεση, μιας ιστορικής περιόδου των 5000 με 6000 χρόνων όπου ισχύει μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη πραγμάτων (κυριαρχίας – υποταγής) και όχι μια έμφυτη ανθρώπινη ιδιότητα. Ακόμη, και στην Πρωτο-Νεολιθική εποχή όπου έχουμε την αύξηση της τροφής με τη γεωργική παραγωγή και την κτηνοτροφία και την εγκατάσταση του ανθρώπου σε χωριά και πόλεις, το πλεόνασμα της παραγωγής είναι μικρό και φαίνεται να διατηρείται σε μεγάλο βαθμό η οικονομική ισότητα μεταξύ των ατόμων και τα άλλα χαρακτηριστικά των προηγούμενων χιλιετιών. Οι κοινωνίες αυτές είναι μητριαρχικές και από τις ανασκαφές φαίνεται ότι κυριαρχούσε το πνεύμα της ειρήνης και κατάφασης ενώ είναι χαρακτηριστική η έλλειψη στοιχείων βίαιων πράξεων σε τέτοιους συνοικισμούς (Mellaart, J. στο Παπαδάτος, 1980).

Η αλλαγή στην ανθρώπινη συμπεριφορά και η αύξηση της επιθετικότητας εμφανίζεται στην επόμενη ιστορική περίοδο, μόλις 5000 χρόνια πριν, όπου έχουμε την ανάπτυξη κοινωνιών που είναι εντελώς διαφορετικές από τις προηγούμενες (Παπαδημητρίου, 1995). Η ταχύτατη πρόοδος στη γνώση επηρέασε άμεσα την κοινωνική οργάνωση. Ο άνθρωπος μαθαίνει να χρησιμοποιεί το βόδι, τον τροχό, τη βάρκα, τη χημική διαδικασία για το λιώσιμο του χαλκού, τις ιδιότητες άλλων μετάλλων και δημιουργεί αρδευτικά έργα που οδηγούν στην αύξηση της παραγωγής. Έτσι, έχουμε την *υπεραξία* όπως την ονόμασε ο Μαρξ και την ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας για να ικανοποιηθούν οι αυξανόμενες ανάγκες. Οι καλλιεργητές της γης δουλεύουν όχι μόνο για να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες αλλά και τις ανάγκες εκείνων που ειδικεύονται σε δημόσιες εργασίες, στις τέχνες και στο εμπόριο. Έχουμε μια ολοένα επεκτεινόμενη οικονομία με αποτέλεσμα τα μικρά χωριά να μεταβληθούν σε πυκνοκατοικημένες περιοχές και να δημιουργηθούν οι πόλεις – κράτη και ο καταμερισμός της εργασίας να λαμβάνει ολοένα και πολυπλοκότερες μορφές. Σύμφωνα με τους Μαρξ και Έγκελς (1989) ο μεγαλύτερος καταμερισμός της υλικής και πνευματικής εργασίας είναι ο χωρισμός της πόλης και του χωριού. Η αντίθεση ανάμεσα σε πόλη και χωριό αρχίζει με το πέρασμα από τη βαρβαρική εποχή στον πολιτισμό, από τη φυλετική οργάνωση στο κράτος, από την τοπική περιφέρεια στο έθνος και διατρέχει ολόκληρη την ιστορία του πολιτισμού. Ο χωρισμός πόλης και χωριού μπορεί επίσης να γίνει κατανοητός, υποστηρίζει ο Μαρξ, σαν χωρισμός του κεφαλαίου και της γαιοκτησίας, σαν αρχή της ύπαρξης και ανάπτυξης του κεφαλαίου ανεξάρτητα από τη γαιοκτησία, μιας ιδιοκτησίας που έχει τη βάση της μονάχα στην εργασία και την ανταλλαγή.

Αυτή η νέα οργάνωση της κοινωνίας και της εργασίας χρειάζεται κάποιους να τη διευθύνουν και να την προγραμματίζουν. Έτσι, έχουμε την εμφάνιση της ελίτ και των διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Οι προνομιούχες τάξεις διευθύνουν και κρατούν ένα μεγάλο μέρος της παραγωγής για τον εαυτό τους που τους εξασφαλίζει ένα υψηλότερο επίπεδο ζωής από τους πολλούς που ήταν οι χωρικοί, οι βιοτέχνες και τέλος οι δούλοι. Καθιερώνεται η πατριαρχική δομή της κοινωνίας με σχέσεις εξουσίας και με επικεφαλής αρχηγούς (πολιτικούς και θρησκευτικούς) από την προνομιούχα τάξη που συγκέντρωναν μεγάλη δύναμη επιβολής και καταναγκασμού πάνω στα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Και ενώ στις κοινωνίες των κυνηγών – τροφοσυλλεκτών και στα νεολιθικά χωριά οι ηγέτες αντλούσαν την εξουσία τους από την ελεύθερη βούληση του λαού με κριτήρια τη

σωφροσύνη και ανιδιοτελή προσφορά τους και την ασκούσαν με καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο χωρίς να εκμεταλλεύονται το λαό, η νέα κοινωνική οργάνωση βασίζεται στη δύναμη και την απόλυτη εξουσία που πραγματώνεται με τη χρήση του ψυχικού μηχανισμού του φόβου και της υποταγής και στοχεύει στην εκμετάλλευση. Μέσα σ' αυτή την κοινωνία, υποστηρίζουν οι σύγχρονοι ανθρωπολόγοι, εφευρίσκονται μύριοι τρόποι καταπίεσης, επιθετικότητας και καταστροφικότητας που κατακλύζουν την πρόσφατη ιστορία του ανθρώπου των τελευταίων πέντε χιλιετιών. Η νέα πατριαρχική κοινωνία βασίζεται στη δύναμη και την απόλυτη εξουσία που πραγματώνεται με τη χρήση του ψυχολογικού μηχανισμού του φόβου και της υποταγής, με στόχο την εκμετάλλευση (Παπαδημητρίου, 1995).

A.2.2 Καταμερισμός της Εργασίας και Κοινωνική Συνοχή

Στην προηγούμενη ενότητα είδαμε μέσα από μια γενική περιγραφική ανασκόπηση της ανθρώπινης εξέλιξης τον καταλυτικό χαρακτήρα του καταμερισμού της εργασίας στη θεμελίωση των διαφόρων κοινωνικών συστημάτων και τη σημασία που είχε στη δημιουργία των δομών αυτών των κοινωνιών. Είναι πεποίθησή μας ότι μια πιο εμπειριστατωμένη μελέτη του κοινωνικού αυτού φαινομένου ιδιαίτερα κατά την ιστορική περίοδο του ανθρώπου, που πολλές φορές εκφεύγει της προσοχής των επιστημόνων ως αργιστή αρχή της κοινωνικής εξέλιξης, αξίζει της προσοχής μας γιατί φαίνεται ότι πολλές ανομικές καταστάσεις που οδηγούν στην επιθετικότητα και τη βία είναι αποτέλεσμα αυτού καθεαυτού του καταμερισμού ο οποίος απόκτησε περίπλοκες δομές και μετασχηματισμούς στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε το κοινωνικό αυτό γεγονός σε σχέση με την κοινωνική συνοχή μέσα από τα γραφόμενα των τριών μεγάλων κλασσικών κοινωνιολόγων Karl Marx, Emile Durkheim και Max Weber.

A.2.2.1 Οι Θέσεις του Karl Marx

Ο Marx (1989) πιστεύει ότι ο καταμερισμός της εργασίας είναι μια από τις κυρίαρχες δυνάμεις της ιστορίας πάνω στον οποίο βασίζεται η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων ενός έθνους. Έτσι, αναφέρει ότι στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ο καταμερισμός της εργασίας διαχωρίζει τη βιομηχανική και εμπορική εργασία από την αγροτική με αποτέλεσμα το διαχωρισμό της πόλης και του χωριού. Στη συνέχεια ο καταμερισμός της εργασίας οδηγεί στο διαχωρισμό της βιομηχανικής και εμπορικής

εργασίας ενώ παράλληλα αναπτύσσονται στους συγκεκριμένους αυτούς κλάδους διάφοροι άλλοι καταμερισμοί ανάλογα με τις καθορισμένες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις επιμέρους διεργασίες των συγκεκριμένων κλάδων.

Επίσης, σύμφωνα με το Marx, τα διάφορα στάδια ανάπτυξης του καταμερισμού της εργασίας αποτελούν διαφορετικές μορφές ιδιοκτησίας. Έτσι, στην ιστορία της ανθρωπότητας ανάλογα με τη μορφή της ιδιοκτησίας διαμορφώνονται τα πιο κάτω στάδια ανάπτυξης του καταμερισμού της εργασίας:

1. Φυλετική Ιδιοκτησία

Στο στάδιο αυτό δεν έχουμε ανεπτυγμένη παραγωγή αλλά ο λαός ζει με το κυνήγι, το ψάρεμα, την κτηνοτροφία ή τη γεωργία. Ο καταμερισμός της εργασίας είναι πολύ στοιχειώδης και περιορίζεται σε μια παραπέρα επέκταση του φυσικού καταμερισμού εργασίας που υπάρχει στην οικογένεια, δηλαδή, την κοινωνική δομή της φυλής (αρχηγοί – μέλη της φυλής – δούλοι).

2. Αρχαία Κοινοτική και Κρατική Ιδιοκτησία

Η συνένωση πολλών φυλών σε μια Πόλη οδηγεί στην ανάπτυξη μιας ατομικής ιδιοκτησίας πλάι στην κοινοτική. Είναι όμως υποταγμένη αυτή η ατομική ιδιοκτησία κάτω από την κοινοτική γιατί μονάχα μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης κοινωνίας ισχύει. Ο καταμερισμός της εργασίας έχει ήδη αναπτυχθεί περισσότερο και βρίσκουμε τον ανταγωνισμό της πόλης και του χωριού και τον ανταγωνισμό της βιομηχανίας και του ναυτιλιακού εμπορίου.

3. Φεουδαρχική Ιδιοκτησία

Η παρακμή της γεωργίας, της βιομηχανίας, του εμπορίου και η ελάττωση του αγροτικού και αστικού πληθυσμού που ακολούθησαν την παρακμή¹ της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας είχε ως αποτέλεσμα και τον περιορισμό των παραγωγικών δυνάμεων. Κύρια μορφή ιδιοκτησίας κατά τη φεουδαρχική εποχή ήταν από τη μια μεριά η γαιοκτησία μαζί με την εργασία των δουλοπαροίκων (ύπαιθρο θ, και από την άλλη η εργασία των απόμων με μικρό κεφάλαιο που ανήκουν στην ίδια συντεχνία (πόλη). Η δομή και των δύο αυτών μορφών ιδιοκτησίας καθορίζεται από τις περιορισμένες παραγωγικές σχέσεις που αντικατοπτρίζονται από μια πρωτόγονη καλλιέργεια της γης, και το βιοτεχνικό

¹Πολύ λεπτομερή ανάλυση για το θέμα αυτό κάνει ο Α. Φιλιππίδης (1997) στο βιβλίο του Ρωμηοσύνη ή Βαρβαρότητα (κυρίως στο 6^ο κεφάλαιο) όπου αναφέρει ότι μετά την κατάκτηση της Ρώμης από τον Καρλομάγνο ακολούθησε μια παρακμή σε όλους τους κοινωνικοοικονομικούς τομείς της πρώην δυτικής ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Χαρακτηριστικά αναφέρω ότι καταγράφεται ότι εγκαταλείφθηκε το νομισματικό σύστημα και επέστρεψαν στην ανταλλαγή προϊόντων (barter system) που ίσχυε πριν από 800 χρόνια.

τύπο της βιομηχανίας. Ο καταμερισμός της εργασίας διατηρείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα εξαιτίας των κοινωνικών δομών ιδιοκτησίας:

Υπαίθρος: ηγεμόνες - ευγενείς - κλήρος - αγρότες

Πόλη: μάστορες- συντεχνίτες - μαθητευόμενοι - περιστασιακοί εργάτες

Στην αγροτική οικονομία ο καταμερισμός της εργασίας εμποδιζόταν να αναπτυχθεί από την κομματιασμένη καλλιέργεια πλάι της οποίας γεννήθηκε και η μικροβιοτεχνία της υπαίθρου. Στη βιοτεχνία δεν υπήρχε κανένας καταμερισμός εργασίας στα ίδια τα ξεχωριστά επαγγέλματα και πολύ μικρός ανάμεσα σε αυτά. Τέλος, ανάμεσα σε βιομηχανία και εμπόριο διατηρείται ο καταμερισμός που ήδη υπήρχε από προηγούμενα χρόνια στις παλαιότερες πόλεις ενώ στις νέες αναπτύχθηκε πολύ αργότερα όταν οι πόλεις ήρθαν σε αμοιβαίες σχέσεις.

4. Ατομική Ιδιοκτησία

Στην περίοδο αυτή έχουμε σταδιακά την ανάπτυξη της βιομηχανίας και ιδιαίτερα της βαριάς βιομηχανίας όπου έχουμε τη χρησιμοποίηση των φυσικών δυνάμεων για βιομηχανικούς σκοπούς, την εκτεταμένη χρήση των μηχανών και τον ανεπτυγμένο καταμερισμό της εργασίας. Ο Marx υποστηρίζει ότι η μεγάλη βιομηχανία δημιούργησε ένα παγκόσμιο συναγωνισμό όπου ανάγκασε όλα τα άτομα να εντείνουν την ενεργητικότητα τους. Μετάτρεψε όλο το κεφάλαιο σε βιομηχανικό και γέννησε τη γρήγορη κυκλοφορία (ανάπτυξη του νομισματικού συστήματος) και τη συγκεντροποίηση του κεφαλαίου. Κατάστρεψε όσο ήταν δυνατό την ιδεολογία, τη θρησκεία, την ηθική ή τις μετέτρεψε σε «χειροπιαστό ψέμα». Γέννησε την παγκόσμια ιστορία για πρώτη φορά αφού έκανε όλα τα πολιτισμένα έθνη και κάθε άτομο μέσα σε αυτά να εξαρτιέται για την ικανοποίηση των αναγκών του από ολόκληρο τον κόσμο, καταστρέφοντας έτσι την αποκλειστικότητα των ξεχωριστών εθνών. Υπέταξε τη φυσική επιστήμη στο κεφάλαιο και αφαίρεσε από τον καταμερισμό της εργασίας και την τελευταία του όψη σε φυσικό φαινόμενο. Όλες οι εργατικές σχέσεις μετατράπηκαν σε χρηματικές. Η μεγάλη βιομηχανία κάνει αφόρητη τη σχέση του εργάτη όχι μόνο προς τον κεφαλαιοκράτη αλλά και την ίδια την εργασία.

Με τη δημιουργία μιας ειδικής τάξης ατόμων, των εμπόρων, μπαίνουν οι βάσεις για μια επέκταση του καταμερισμού της εργασίας και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ παραγωγής και εμπορίου. Οι πόλεις έρχονται σε σχέσεις ανάμεσα τους, νέα εργαλεία μεταφέρονται

από μια πόλη σε άλλη, και ο καταμερισμός ανάμεσα σε παραγωγή και εμπόριο προκαλεί γρήγορα ένα νέο καταμερισμό της παραγωγής ανάμεσα στις διάφορες πόλεις, που κάθε μια τους εκμεταλλεύεται σε λίγο κάποιον επικρατέστερο κλάδο βιομηχανίας². Η άμεση συνέπεια του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στις διάφορες πόλεις ήταν η εμφάνιση της μανουφακτούρας, δηλαδή μια οργάνωση της παραγωγής που ξεπέρασε τα πλαίσια του συντεχνιακού συστήματος. Οι μανουφακτούρες άνθισαν για πρώτη φορά στην Ιταλία έχοντας σαν ιστορική προϋπόθεση το εμπόριο με τα ξένα έθνη. Για την ανάπτυξη των μανουφακτούρων χρειαζόταν επίσης, μια αναπτυγμένη συγκέντρωση πληθυσμού και κεφαλαίου στα χέρια κάποιων ατόμων. Η μανουφακτούρα αναπτύσσει εργατικές δυνάμεις για το κάθε στάδιο παραγωγής που από τη φύση τους είναι κατάλληλες μόνο για μονόπλευρη, ειδική λειτουργία τις οποίες ο μερικός εργάτης αποκτά σε ένα πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τον ολοκληρωμένο χειροτέχνη. Έτσι, η ατέλεια του μερικού εργάτη μετατρέπεται σε τελειότητα όταν προστεθεί στη διαδικασία του συνολικού εργάτη. Ο μερικός εργάτης μετατρέπεται σε ένα όργανο που δρα με ενστικτώδη σιγουριά αφού εκτελεί για πολύ χρόνο την ίδια λειτουργία και η συνάρτηση του με τον υπόλοιπο συνολικό μηχανισμό τον αναγκάζει να εργάζεται με την κανονικότητα ενός τμήματος μηχανής. Ο συνολικός εργάτης κατέχει τώρα όλες τις παραγωγικές ιδιότητες στον ίδιο υψηλό βαθμό δεξιοτεχνίας για κάθε στάδιο παραγωγής και τις ξοδεύει με τον πιο οικονομικό τρόπο χρησιμοποιώντας αποκλειστικά για τις ειδικές λειτουργίες τους όλα του τα όργανα που έχουν εξατομικευτεί σε ειδικούς εργάτες ή ειδικές ομάδες εργατών.

Όλα τα πιο πάνω, όμως, μας οδηγούν σε διάφορα κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα. Η συνεχής μονοτονία της δουλειάς καταστρέφει την έξαρση του πνεύματος του ατόμου που μέσα στην εναλλαγή της δραστηριότητας έβρισκε ανάπαυση και κίνητρο για τη συνέχεια. Σακατεύει τον εργάτη και τον μετατρέπει σε εξάμβλωμα, καλλιεργώντας μόνο τη μερικότερη επιδεξιότητα του και πνίγοντας έναν ολόκληρο κόσμο από παραγωγικές κλίσεις και χαρίσματα³. Έχοντας γίνει ανίκανος να φτιάξει κάτι το αυτοτελές σύμφωνα

² Εκμεταλλεύονται το Συγκριτικό τους Πλεονέκτημα όπως αναφέρεται στην Οικονομική Γλώσσα.

³ Στο σημείο αυτό ο Μαρξ (1978, σ.378) παραθέτει διάφορες θέσεις από τον Adam Smith και τον A. Ferguson για να ενισχύσει τις δικές του θέσεις για τις συνέπειες του καταμερισμού της εργασίας μέσα στη μανουφακτούρα:

α) «Η μονοτονία της στάσιμης ζωής του αφανίζει φυσικά και το θάρρος του πνεύματος του...Καταστρέφει ακόμα και την ενεργητικότητα του σώματος του και το κάνει ανίκανο να χρησιμοποιούμε έξαρση και αντοχή τη δύναμη του έξω από τη μερική ασχολία για την οποία έχει διαπαιδαγωγηθεί.» (A. Smith)

β) «Η αμάθεια είναι η μητέρα της βιομηχανίας όπως και της δεισιδαιμονίας. Η σκέψη και η δύναμη της φαντασίας υπόκεινται σε πλάνη. Όμως, η συνήθεια να κινάς το πόδι ή το χέρι δεν εξαρτιέται ούτε από τη μια,

με τα φυσικά του χαρίσματα ο εργάτης της μανουφακτούρας αναπτύσσει παραγωγική δραστηριότητα μόνο πια σαν εξάρτημα του εργαστηρίου του κεφαλαιοκράτη. Η εργατική παραγωγική του δύναμη είναι εξαρτημένη απόλυτα με άλλες εργατικές δυνάμεις μέσα στα πλαίσια του εργαστηρίου του κεφαλαίου. Ο πλουτισμός του συνολικού εργάτη, δηλαδή του κεφαλαιοκράτη, επιτυγχάνεται με το φτώχεμα του εργάτη σε ατομική παραγωγική δύναμη. Επίσης, η μανουφακτούρα αναπτύσσει μια ιεραρχία των εργατικών δυνάμεων στην οποία αντιστοιχεί μια κλιμάκωση των μισθών εργασίας. Σύμφωνα με την διεργασία που εκτελούν οι εργάτες χωρίζονται σε επιδέξιους και αδέξιους και πληρώνονται αναλόγως. Ακόμη, για τους τελευταίους εξαλείφονται τελείως τα έξοδα μαθήτευσης, ενώ για τους πρώτους ελαττώνονται σε σύγκριση με το χειροτέχνη, επειδή είναι πιο απλοποιημένη η δουλειά τους. Και στις δύο περιπτώσεις πέφτει η αξία της εργατικής δύναμης. Εξάιρεση είναι μόνο ορισμένες διεργασίες οι οποίες εμφανίστηκαν με τον καταμερισμό που έγινε στα διάφορα στάδια και που δεν υπήρχαν προηγουμένως. Γενικά μιλώντας, μπορούμε να πούμε ότι κάθε χειροτέχνης που απόχτησε τη δυνατότητα να τελειοποιηθεί με την πράξη σε μια μεμονωμένη εργασία έγινε ένας φθηνότερος εργάτης και οδήγησε στον εξανδραποδισμό του προσώπου του ανθρώπου με αποτέλεσμα τη σύγκρουση με το κοινωνικό κατεστημένο.

A.2.2.2 Οι Θέσεις του Emile Durkheim

Τη δυναμική αυτή που εμπεριέχει η έννοια του καταμερισμού της εργασίας σε σχέση με την κοινωνική συνοχή επισημαίνει και ο Durkheim, που καταπιάνεται σε μια ολόκληρη εργασία του, “The Division of Labor in Society”, με τον καταμερισμό της εργασίας και τα όσα αναφέρει είναι πολύ σημαντικά για την παρούσα μελέτη για τη βία και την παραβατικότητα ή για οποιαδήποτε προγράμματα που αναπτύσσονται για προαγωγή της κοινωνικής συνοχής. Φαίνεται για μια ακόμη φορά ότι οι κλασικοί κοινωνιολόγοι είναι πάντα επίκαιροι.

Βασικά ο Durkheim (1997) αναπτύσσει μια συλλογιστική που καταλήγει στο γεγονός ότι οι οικονομικές υπηρεσίες του καταμερισμού της εργασίας είναι μηδαμινές σε σύγκριση με τις ηθικές επιδράσεις που παράγει. Η αληθινή λειτουργία του, σύμφωνα πάντα με τον Durkheim, η πραγματική ανάγκη στην οποία ανάγεται ο καταμερισμός της εργασίας

ούτε από την άλλη. Άρα οι μανουφακτούρες ευημερούν εκεί όπου οι εργάτες αποβάλλουν περισσότερο το πνεύμα, έτσι που το εργαστήρι μπορεί να θεωρηθεί σαν μια μηχανή που τα μέρη της αποτελούνται από ανθρώπους». (A. Ferguson)

είναι το αίσθημα αλληλεγγύης το οποίο δημιουργεί ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πρόσωπα. Έτσι, ο αληθινός ρόλος του δεν είναι απλώς ο εξωραϊσμός των ήδη υπάρχουσών κοινωνιών αλλά να προσφέρει κοινωνίες οι οποίες δεν θα υπήρχαν χωρίς αυτόν.

Ο καταμερισμός της εργασίας δεν βελτιώνει απλώς την παραγωγική δύναμη μιας κοινωνίας αλλά παράγει κοινωνική αλληλεγγύη, την οργανική αλληλεγγύη η οποία ξεχωρίζει από τη μηχανική που παράγεται εξαιτίας της συλλογικής συνείδησης. Η μηχανική αλληλεγγύη κυριαρχεί σε μια κοινωνία με μεγάλη συνοχή όπου τα άτομα δεν διαφέρουν πολύ μεταξύ τους και συμμαρμύονται τις ίδιες αξίες, αισθήματα και ιερά, έχουν, δηλαδή, μια *τομεακή*⁴ κοινωνική δομή. Γι' αυτό και, αναφέρει ο Durkheim, οι πρωτόγονες κοινωνίες χαρακτηρίζονταν από την κυριαρχία της μηχανικής αλληλεγγύης αφού σ' αυτές τις κοινωνίες κυριαρχεί το κατασταλτικό δίκαιο και η συλλογική συνείδηση, η οποία καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της ατομικής ύπαρξης. Το κατασταλτικό δίκαιο υποστηρίζει ο Durkheim δεν είναι τίποτε άλλο από εκδικήσεις που ασκούνται από τη συλλογική συνείδηση στα απείθαρχα άτομα. Η μηχανική αλληλεγγύη παρατηρείται στα πρώτα στάδια εξέλιξης μιας κοινωνίας και προκύπτει από την ομοιογένεια των μελών της, την ομοιομορφία των ικανοτήτων, δυνατοτήτων και ιδεών τους, το αδιαφοροποίητο της κοινωνικής εργασίας. Οδηγεί στην επίγνωση που έχουν τα παραπάνω μέλη για την μεταξύ τους ομοιότητα αλλά και για την ανομοιοότητά τους με όλους, όσοι δεν ανήκουν στην ομάδα.

Αντιθέτως, στις ανεπτυγμένες κοινωνίες ο Durkheim αποδεικνύει ότι πρωτεύοντα ρόλο έχει η οργανική αλληλεγγύη η οποία βασίζεται στη διαφοροποίηση των ατόμων και η οποία καθιστά αναγκαία την συνύπαρξη των ατόμων ακριβώς επειδή διαφέρουν. Στις ανεπτυγμένες κοινωνίες βρίσκουμε ότι ο αριθμός των σχέσεων που προέρχονται από το κατασταλτικό δίκαιο αντιπροσωπεύει μόνο ένα μικρό ποσοστό της κοινωνικής ζωής. Έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι κοινωνικοί δεσμοί που προέρχονται από τη συλλογική συνείδηση είναι τώρα πολύ πιο λίγοι σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από

⁴. «Ο τομέας (segment) σημαίνει για τον Durkheim μια κοινωνική ομάδα, στην οποία κάποια άτομα έχουν ενσωματωθεί σφικτά. Ο τομέας όμως είναι επίσης και μια ομάδα τοποθετημένη σε ορισμένο χώρο, σχετικά απομονωμένη από τις άλλες και με δική της ζωή. Διέπεται από μηχανιστική αλληλεγγύη, έχει αυτάρκεια και ελάχιστη επικοινωνία με τον έξω κόσμο. Η τομεακή οργάνωση βρίσκεται εξ ορισμού σε αντίθεση με τα γενικά φαινόμενα διαφοροποίησης, τα οποία υποδηλώνει ο όρος της οργανικής αλληλεγγύης.» (Αρόν, 1993, σ.29)

την οργανική αλληλεγγύη, δηλαδή από τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας. Επίσης, ο Durkheim αποδεικνύει ότι σε μια ανεπτυγμένη κοινωνία βλέπουμε να υπερισχύει το επανορθωτικό δίκαιο το οποίο δεν είναι έκφραση των κοινών αισθημάτων όπως στο κατασταλακτικό δίκαιο αλλά διοργάνωση της τακτικής και εύρυθμης συνύπαρξης ήδη διαφοροποιημένων ατόμων.

Συνοψίζοντας για τη λειτουργία του καταμερισμού της εργασίας ο Durkheim απορρίπτει και πάλι τις θέσεις των οικονομολόγων (ιδιαίτερα του Spencer) και επιμένει ότι παρόλα τα οικονομικά πλεονεκτήματα που επιφέρει ο καταμερισμός της εργασίας βασικά είναι ηθικό ζήτημα. Υποστηρίζει ότι ο σύγχρονος άνθρωπος αναπτύσσει ένα ισχυρό αίσθημα προσωπικής εξάρτησης με την κοινωνία το οποίο διαποτίζει όλες τις εγκόσμιες του θυσίες που ονομάζουμε «ηθικές πράξεις» γιατί δεν είναι αυτόρκης ατομικά αλλά παίρνει από την κοινωνία οτιδήποτε χρειάζεται για τη ζωή. Από την άλλη η κοινωνία μαθαίνει να εκτιμά τα μέλη της όχι ως ασήμαντες μονάδες που μπορούν να χαθούν χωρίς σοβαρή επίπτωση πάνω στην εσωτερική της οικονομία, αλλά ως αναντικατάστατα οργανικά στοιχεία τα οποία δεν μπορεί να απορρίψει και για τα οποία έχει σημαντικές υποχρεώσεις. Για τον Durkheim όλη η κοινωνική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα αυτής της τελειότητας της ηθικής λειτουργίας του καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας.

Ο Durkheim (1997) ξεκινά τον προβληματισμό του για τις αιτίες που προκαλούν τον καταμερισμό της εργασίας απορρίπτοντας τη κλασσική θέση, κυρίως της πολιτικής οικονομίας, ότι η κύρια αιτία είναι η ασταμάτητη επιθυμία του ανθρώπου για επιδίωξη της ευτυχίας⁵. Ο Durkheim, σύμφωνα με τον Αρόν (1993), υποστηρίζει ότι είναι αλήθεια ότι οι απολαύσεις είναι περισσότερες και πιο εκλεπτυσμένες στις σύγχρονες κοινωνίες, όμως αυτή η διαφοροποίηση των απολαύσεων είναι συνέπεια και όχι αιτία της κοινωνικής διαφοροποίησης. Επίσης, αναφέρει ότι απόδειξη ότι οι πρόοδοι της σύγχρονης κοινωνίας δεν αυξάνουν την ευτυχία είναι η αύξηση των αυτοκτονιών στη σύγχρονη εποχή αν και δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι γι' αυτό ελλείπει στατιστικών στοιχείων του παρελθόντος.

⁵. «...It is the need for happiness that may impel the individual to specialise more and more...» (Durkheim, 1997; p.180)

Αφού απορρίπτει τους ατομικιστικούς, ψυχολογικούς λόγους (αναζήτηση ευτυχίας, πλήξη, αύξηση απολαύσεων), ο Durkheim (1997) εισηγείται ότι πρέπει να ψάξουμε να βρούμε την αιτία για τον καταμερισμό της εργασίας κατά κάποιον τρόπο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο αφού είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο. Αποδεικνύοντας προηγουμένως πως η οργανική δομή (και επομένως ο καταμερισμός της εργασίας) αναπτύσσεται καθώς οι τομεακές δομές εξαφανίζονται ο Durkheim καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο καταμερισμός της εργασίας πρέπει να εμφανίζεται σταδιακά σε αναλογία της μείωσης της τομεακής δομής. Έτσι, υποστηρίζει ότι η κοινωνική ζωή ενώ αρχικά συγκεντρώνεται γύρω από ένα αριθμό από μικρούς, όμοιους, ατομικούς τομείς σιγά σιγά αυτά τα μέρη σπάζουν τα όρια και επεκτείνονται κάπως περισσότερο, προωθούν κάποιες κοινωνικές κινήσεις μεταξύ τους και έτσι ξεκινά μια αλληλοεπίδραση μεταξύ τους. Ο Durkheim ονομάζει αυτό το φαινόμενο *δυναμική (dynamic) ή ηθική πυκνότητα (moral density)* και υποστηρίζει ότι αυτό το φαινόμενο αυξάνεται ανάλογα με την πρόοδο του καταμερισμού εργασίας. Αυτό το φαινόμενο προκαλείται αναφέρει ο Durkheim είτε με τη μείωση της πραγματικής απόστασης μεταξύ των μελών της κοινωνίας (π.χ. μεγάλωμα των πόλεων) είτε με την τεχνολογία (π.χ. ανάπτυξη στις επικοινωνίες και συγκοινωνίες) κατά τρόπο ώστε να πολλαπλασιάζονται οι εσω-κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, αυτό το φαινόμενο ενισχύεται από τον κοινωνικό όγκο μιας κοινωνίας (το συνολικό αριθμό, δηλ., των μελών της κοινωνίας). Έτσι, ο Durkheim υποστηρίζει ότι ο καταμερισμός της εργασίας εξαρτάται άμεσα από τη δυναμική ή ηθική πυκνότητα της κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της είναι ένα παράγωγο τόσο της υλικής πυκνότητας όσο και του κοινωνικού όγκου.

Στη συνέχεια ο Durkheim προσπαθεί να εξηγήσει πως αυτή η διπλή αιτία (υλική πυκνότητα και κοινωνικός όγκος) προωθούν τον καταμερισμό της εργασίας, αντιμετωπίζοντας την εξήγηση του H. Spencer στο *First Principles (1862)*. Ο Spencer υποστήριξε ότι όλες οι ομοιογενείς μάζες είναι εκ φύσεως ασταθείς, τείνουν προς τη διαφοροποίηση και έτσι διαφοροποιούνται πολύ γρήγορα ανάλογα με την αύξηση της επέκτασης τους. Στη θεωρία του Spencer μια επέκταση παράγει διαφοροποίηση, όχι από μόνη της, αλλά εξαιτίας της έκθεσης κάποιων κοινωνικών μαζών σε άλλα φυσικά περιβάλλοντα κατά τρόπο ώστε να ενθαρρύνονται διαφορετικές ικανότητες και θεσμικές εξειδικεύσεις. Ο Durkheim δέχεται ότι η διαφορετικότητα κάποιων εξωτερικών καταστάσεων έχει διαφοροποιητική επίδραση, αλλά αρνείται ότι αυτή η διαφορετικότητα

ήταν αρκετή για να προκαλέσει⁶ ένα φαινόμενο τόσο δραματικό όπως είναι ο καταμερισμός της εργασίας.

Για τη δική του εξήγηση ο Durkheim στρέφεται προς το έργο του Δαρβίνου, *Η καταγωγή των Ειδών (1859)*, υποστηρίζοντας ότι μια αυξημένη υλική πυκνότητα και κοινωνικός όγκος προκαλούν τον καταμερισμό της εργασίας, όχι επειδή αυξάνουν την έκθεση σε εξωτερικές καταστάσεις, αλλά γιατί καθιστούν την πάλη για επιβίωση πιο έντονη. Σύμφωνα με το Δαρβίνο, όσο οι πόροι ζωής είναι αρκετοί και το μέγεθος του πληθυσμού περιορισμένο, όμοιοι οργανισμοί μπορούν να ζήσουν ο ένας δίπλα στον άλλο ειρηνικά. Όπου όμως, ο πληθυσμός αυξάνεται και οι φυσικοί πόροι είναι περιορισμένοι τότε η διαμάχη και ο ανταγωνισμός επακολουθούν, και αυτή η σύγκρουση είναι ενεργή όσο οι οργανισμοί είναι όμοιοι και έχουν ίδιες ανάγκες. Όπου οι οργανισμοί είναι διαφορετικοί και ικανοποιούν διαφορετικές ανάγκες η σύγκρουση μειώνεται διότι ότι είναι χρήσιμο για ένα οργανισμό δεν έχει καμιά αξία για τον άλλο.

Και οι ανθρώπινοι πληθυσμοί, αναφέρει ο Durkheim, υπόκεινται στο νόμο που περιγράψαμε πιο πάνω. Όσο η κοινωνική δομή έχει χαρακτήρα *τομεακό*, κάθε τομέας έχει τα δικά του όργανα, τα οποία είναι χωρισμένα από άλλα όμοια όργανα εξαιτίας της διαίρεσης μεταξύ των τομέων. Με την αύξηση της υλικής πυκνότητας και του κοινωνικού όγκου της κοινωνίας, αυτή η διαίρεση εξαφανίζεται και τα ίδια όργανα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους με αποτέλεσμα το μεταξύ τους ανταγωνισμό. Τα μέρη που θα νικήσουν, στη συνέχεια έχουν άλλους μεγαλύτερους σκοπούς, οι οποίοι μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με ένα μεγαλύτερο εσωτερικό καταμερισμό της εργασίας. Τα μέρη που θα ηττηθούν μπορούν να διατηρήσουν την επιβίωση τους μόνο αν εξειδικευτούν σε ένα μικρότερο μέρος της κοινωνικής δράσης που είχαν να επιτελέσουν προηγουμένως. Έτσι, σε οποιαδήποτε περίπτωση προωθείται ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας.

Η σύγκρουση και ο ανταγωνισμός που είναι αποτέλεσμα της αύξησης του κοινωνικού όγκου και της πυκνότητας αναπτύσσει τον καταμερισμό της εργασίας. Σε μια μεγάλη μοντέρνα πόλη, για παράδειγμα, μεγάλοι και συμπυκνωμένοι πληθυσμοί μπορούν να συνυπάρχουν ειρηνικά ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής διαφοροποίησης. Ο

⁶ Ο Durkheim δέχεται ότι η διαφορετικότητα των ξένων περιβάλλοντων μπορούσε να επιταχύνει τον καταμερισμό της εργασίας αλλά όχι να τον προκαλέσει ως βασική αιτία.

στρατιώτης επιζητά την στρατιωτική δόξα, ο ιερέας την ηθική εξουσία, ο πολιτικός τη δύναμη, ο επιχειρηματίας τα πλούτη, ο επιστήμονας την επιστημονική καινοτομία. Ο καθένας τους επιτυγχάνει το στόχο του χωρίς να εμποδίζει τους άλλους να επιτύχουν τους δικούς τους. Δεν υπάρχει πια λόγος να εξοντωθεί η πλειοψηφία των ατόμων γιατί τώρα τα άτομα δεν είναι πια όμοια αλλά διαφέρουν και το καθένα τους συμβάλει, με την προσφορά του που προσιδιάζει, στη ζωή όλων. Τίποτα στη διαδικασία, λέει ο Durkheim, υπονοεί μια αύξηση στην ευτυχία, ή ότι η επιδίωξη της ευτυχίας μπορούσε να ήταν ο στόχος. Τουναντίον, όλα γίνονται μηχανικά ως αποτέλεσμα ενός αδυσώπητου νόμου της κοινωνικής προόδου.

Επίσης, ο Durkheim υποστηρίζει ότι από τον πιο πάνω νόμο συνεπάγεται ότι ο καταμερισμός της εργασίας εφαρμόζεται μόνο μεταξύ μελών σε μια ήδη συγκροτημένη κοινωνία. Ακόμη αναφέρει ότι ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας δεν είναι η μοναδική λύση στην πάλη για επιβίωση αφού υπάρχουν και άλλες όπως είναι η μετανάστευση, η αποίκηση, η παραίτηση και ακόμη η αυτοκτονία. Έτσι, ο καταμερισμός της εργασίας είναι μάλλον μια ενδεχόμενη παρά μια αναγκαστική κατάσταση αλλαγής στο κοινωνικό περιβάλλον και για να μπορέσει να αναπτυχθεί αυτός παρά οι υπόλοιπες εναλλακτικές λύσεις χρειάζεται η μείωση της επίδρασης δύο άλλων δευτερευόντων παραγόντων: της συλλογικής συνείδησης και της κληρονομικότητας. Στο σημείο αυτό ο Durkheim εξηγεί πως ο καταμερισμός της εργασίας αναπτύσσεται αφού περιοριστεί η συλλογική συνείδηση όχι, όμως, όπως εξήγησε προηγουμένως με μια «ακαθόριστη προοδευτικότητα» (progressive indetermination) αλλά με την αύξηση της λογικότητας και την παρακμή της παράδοσης. Επίσης, καταφέρνει να αποδείξει πως η κληρονομικότητα είναι ένα βασικό εμπόδιο για την κατανομή εξειδικεύσεων γι' αυτό παρατηρούμε ότι όσο προχωρεί η κοινωνική πρόοδος τόσο παραμερίζεται ο ρόλος της κληρονομικότητας για το καθορισμό ατομικών στόχων πιο εξειδικευμένων.

A.2.2.3 Ανώμαλες Μορφές Κατανομής της Εργασίας και Αντικοινωνική Συμπεριφορά

Η φυσική λειτουργία του καταμερισμού της εργασίας είναι η παραγωγή μιας μορφής κοινωνικής αλληλεγγύης, αλλά ως κοινωνικό φαινόμενο μπορεί να παρουσιάσει και «παθολογικές» μορφές οι οποίες έχουν διαφορετικά ή και αντίθετα αποτελέσματα. Ο Durkheim ενδιαφέρθηκε γι' αυτές τις μορφές γιατί:

- Αν δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι είναι ασυνήθιστες ή αφύσικες μορφές, τότε

μπορεί να κατηγορηθεί ο καταμερισμός της εργασίας ότι τις προϋποθέτει λογικώς.

- Η μελέτη αυτών των αφύσικων μορφών μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των συνθηκών που υποστηρίζουν την κανονική κατάσταση.

Η πρώτη μορφή, η οποία καθορίστηκε και από τον Comte, ευρίσκεται εκεί όπου τα άτομα εξαιτίας της αυξανόμενης απομόνωσης τους από τους εξειδικευμένους τους στόχους, χάνουν κάθε αίσθηση ότι είναι μέρη ενός μεγαλύτερου όλου⁷. Αυτό αντανακλά την έλλειψη ενός αμοιβαίου μηχανισμού ρύθμισης μεταξύ των μερών του κοινωνικού οργανισμού που ο Durkheim ονομάζει *anomic division of labor* και περικλείει συγκεκριμένες εμπορικές και βιομηχανικές κρίσεις ως επίσης και συγκρούσεις μεταξύ κεφαλαίου και εργατικού δυναμικού. Ο Durkheim αναφέρει ότι αυτό που είναι πολύ ανησυχητικό είναι το γεγονός πως αυτές οι μορφές κοινωνικής αποδιοργάνωσης αυξάνονται με την αύξηση του καταμερισμού της εργασίας και μάλιστα εμφανίζονται ως φυσιολογικές παρά ως παθολογικές καταστάσεις. Για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων ο Durkheim, εν αντιθέσει με τον Comte, δεν δέχεται τη μεσολάβηση ενός ανεξάρτητου, κυβερνητικού οργάνου. Ο Durkheim αμφισβητούσε σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα μιας κυβερνητικής παρεμβατικότητας για έλεγχο της οικονομίας γιατί πίστευε ότι τα προβλήματα που πλήττουν τους οικονομικούς κυρίως οργανισμούς δημιουργούνται από πολλαπλούς παράγοντες και καταστάσεις για τις οποίες μόνο αυτοί που είναι πολύ κοντά σ' αυτά τα προβλήματα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την επίλυσή τους. Ο Durkheim τόνιζε ότι όπως συμβαίνει σε όλους τους οργανισμούς έτσι και η ενότητα της κοινωνίας αποκτάται μόνο από την ενδεχόμενη συναίνεση των μερών της (*spontaneous consensus of parts*).

Για να ξεπεραστεί το *anomic division of labor* πρέπει πρώτα να καθοριστούν οι βασικές συνθήκες για την κανονική κατάσταση της οργανικής αλληλεγγύης. Αυτές οι συνθήκες περιέχουν όχι μόνο ένα σύστημα από όργανα αναγκαία το ένα με το άλλο, αλλά και ένα προκαθορισμό του αμοιβαίου τρόπου λειτουργίας και σχέσης αυτών των οργάνων. Συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων δρουν με συγκεκριμένες μορφές δράσης, οι οποίες επαναλαμβάνονται γιατί είναι προσκολλημένες στις σταθερές συνθήκες της κοινωνικής ζωής. Όταν ο καταμερισμός της εργασίας φέρει μαζί αυτά τα διαφορετικά όργανα και τις

⁷ Για την αποενσωμάτωση του ατόμου από το κοινωνικό, επαγγελματικό και πολιτικό επίπεδο εξαιτίας του άκρατου ατομικισμού στο σύγχρονο μεταβιομηχανικό καπιταλιστικό σύστημα γίνεται και αργότερα εκτενέστερη αναφορά στις σελίδες 57-59 της παρούσης μελέτης όπου αναλύονται οι αιτίες της σχολικής βίας.

λειτουργίες τους, οι σχέσεις σχηματοποιούνται γύρω από ένα βαθμό σταθερότητας και κανονικότητας. Έτσι, αυτές οι σχέσεις με την επανάληψη γίνονται συνηθισμένες (habitual) και όταν προστεθεί η συλλογική δύναμη μετατρέπονται σε κανόνες διαγωγής και συμπεριφοράς (rules of conduct).

Η δυσκολία με τον ανομικό καταμερισμό της εργασίας είναι ότι τέτοιοι κανόνες είτε δεν υπάρχουν είτε δεν συμβαδίζουν με το βαθμό ανάπτυξης του καταμερισμού της εργασίας γιατί κάτι παρεμβαίνει ανάμεσα στα προσκολλημένα όργανα έτσι που τα αμοιβαία κίνητρα που δημιουργούνται από τις λειτουργίες τους να εμφανίζονται λιγότερο συχνά, λιγότερο έντονα, λιγότερο καθοριστικά. Τα όργανα χάνουν την αίσθηση της αμοιβαίας εξάρτησης η οποία δημιουργούσε τα αμοιβαία κίνητρα και το αποτέλεσμα είναι οι κανόνες που διέπουν τις σχέσεις τους να μένουν αόριστοι, ακαθόριστοι και να δυσλειτουργούν. Στις εμπορικές και βιομηχανικές κρίσεις, για παράδειγμα, η αύξηση και ο χωρισμός των παραγωγών από τους αγοραστές προκάλεσε μια κατάσταση όπου οι πρώτοι δεν μπορούν λογικά να υπολογίσουν τη συμπεριφορά των τελευταίων. Στην κρίση μεταξύ εργατικού δυναμικού και κεφαλαίου, η ανάπτυξη μεγάλης κλίμακας βιομηχανιών και εργοστασιακών συστημάτων είχε ως αποτέλεσμα το χωρισμό του εργάτη από την οικογένεια και τον εργοδότη του. Σε κάθε περίπτωση, υποστηρίζει ο Durkheim, η ανομία είναι η συνέπεια όχι αποκλειστικά του καταμερισμού της εργασίας, αλλά αυτών των αφύσικων καταστάσεων κάτω από τις οποίες τα προσκολλημένα όργανα ξεχωρίζουν έτσι που να εμποδίζεται η επαρκής ανάπτυξη των κανόνων διαγωγής και συμπεριφοράς. Γενικά, ο Durkheim προτείνει σαν μέσο θεραπείας τις τακτικές και παρατεταμένες επαφές μέσω επαγγελματικών σωματείων και ενώσεων και μέσω θεσμοποιημένων ρυθμίσεων για τη συζήτηση και τις διαπραγματεύσεις μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας.

Η δεύτερη ανώμαλη μορφή του καταμερισμού της εργασίας είναι αποτέλεσμα, αναφέρει ο Durkheim, της ύπαρξης των κανόνων συμπεριφοράς που περιγράψαμε πιο πάνω. Για παράδειγμα, όταν οι χαμηλές τάξεις είναι δυσαρεστημένες εξαιτίας κάποιου νομικού κανόνα ή συνήθειας βρίσκουμε να αναπτύσσεται ένα πολύ ελεγχόμενο οργανωτικό σύστημα το οποίο ο Durkheim ονομάζει επιβαλλόμενος καταμερισμός εργασίας (*forced division of labour*), που βασικά είναι μια ενδεχόμενη πηγή διαίρεσης και πολιτικού πόλεμου. Για το Durkheim η βασική αιτία αυτής της παθολογικής μορφής είναι ο παράγοντας κληρονομικότητα που δημιουργεί μια κοινωνική κατάσταση όπου η κατανομή των κοινωνικών λειτουργιών δεν ταυτίζεται με τα φυσικά ταλέντα των ατόμων.

Ο Durkheim υποστηρίζει ότι για να ξεπεραστεί αυτή η αφύσικη μορφή του καταμερισμού της εργασίας πρέπει να δημιουργηθεί ένα γερό νομικο-κοινωνικό πλαίσιο το οποίο να διασφαλίζει την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα των πολιτών το οποίο θα μπορεί να τροφοδοτά τις διάφορες συμβάσεις των διαφοροποιημένων ατόμων της σύγχρονης κοινωνίας.

Ο Durkheim παρατήρησε ότι οι λειτουργίες ενός οργανισμού γίνονται πιο δραστικές μόνο όταν γίνουν και πιο συνεχόμενες και ότι ένα όργανο κάνει πιο πολλά πράγματα αν και τα άλλα όργανα κάνουν περισσότερα. Όταν αυτή η συνέχεια είναι ανεπαρκής τότε η λειτουργική δραστηριότητα των εξειδικευμένων μερών μειώνεται, με αποτέλεσμα τη σπατάλη προσπάθειας και τη ζημιά στην παραγωγική δυνατότητα. Αυτή η κατάσταση είναι για τον Durkheim η τρίτη παθολογική μορφή του καταμερισμού της εργασίας. Όμως, ο Durkheim δεν ενδιαφέρθηκε και τόσο για τις οικονομικές συνέπειες όσο για τις ηθικές αυτής της αφύσικης μορφής. Έτσι, αναφέρει ότι όπου η λειτουργική δραστηριότητα των μερών πάσχει, τότε η αλληλεγγύη όλου του συστήματος υπονομεύεται. Γι'αυτό πρέπει η βασική έγνοια μιας έξυπνης, και επιστημονικής διοίκησης να είναι η καταστολή των αχρείαστων έργων, στόχων, κτλ. και η σωστή κατανομή της εργασίας έτσι ώστε ο κάθε εργάτης να απασχολείται ικανοποιητικά και να μεγιστοποιείται η λειτουργική δραστηριότητα του κάθε κοινωνικού οργάνου.

A.2.2.4 Οι θέσεις του Max Weber

Ο Weber, εν αντιθέσει με τους πιο πάνω συγγραφείς, δεν ασχολήθηκε επισταμένα με την έννοια του καταμερισμού της εργασίας, αλλά μέσα από τα έργα του, αναλύοντας άλλα κοινωνικά φαινόμενα, έκανε διάφορες αναφορές στον καταμερισμό της εργασίας. Έτσι, στο έργο του *General Economic History*, βρίσκουμε να αναφέρεται στον καταμερισμό της εργασίας και να υποστηρίζει ότι η πιο παλιά του μορφή ήταν ο καταμερισμός της εργασίας μεταξύ των φύλων (1981, σ.116). Η γυναίκα είχε αποκλειστική ευθύνη για την καλλιέργεια της γης, την παραγωγή αγγείων για το μαγείρεμα και την υφαντική ενώ ο άντρας ήταν υπεύθυνος για οτιδήποτε συνδεόταν με το κυνήγι, τον πόλεμο, τα ζώα, τα δέρματα, τη μεταλλοτεχνία και την προετοιμασία του κρέατος. Επίσης, στο ίδιο βιβλίο μελετώντας τις συντεχνίες του μεσαίωνα τονίζει και αυτός (όπως και ο Μαρξ) ότι στα πλαίσια των συντεχνιών γινόταν εξειδίκευση μόνο για το τελικό προϊόν και όχι για οποιεσδήποτε υπολειτουργίες της εργασίας (σ. 139).

Επιπρόσθετα, ο Weber (1981) υποστηρίζει ότι η γραφειοκρατία που αναπτύχθηκε στη σύγχρονη εποχή είναι στην πραγματικότητα καταμερισμός της εργασίας που εφαρμόζεται στη διοίκηση. Η γραφειοκρατία καταλαμβάνει την ίδια θέση στη θεώρηση του Weber για την ανάπτυξη του μοντέρνου πολιτισμού που καταλαμβάνει ο καταμερισμός της εργασίας στη θεώρηση του Adam Smith (1930). Για το Weber αυτό το είδος του καταμερισμού της εργασίας είναι πιο βασικό από τα άλλα γιατί αυτό δημιουργεί και κατευθύνει τα υπόλοιπα. Οι οδηγίες έρχονται στο εργοστάσιο από το γραφείο. Όπως ο Adam Smith είδε τον καταμερισμό της εργασίας γενικά ως την αιτία της προόδου προς την μοντέρνα, εμπορική κοινωνία, έτσι, και ο Weber βλέπει τη γραφειοκρατία ως ένα από τους βασικότερους παράγοντες της ανάπτυξης του καπιταλιστικού συστήματος.

Ο Weber έχει διαφορετική άποψη για τα στάδια ανάπτυξης μιας κοινωνίας από τον πρωτόγονο μέχρι το σύγχρονο τρόπο ζωής από τους άλλους δυο συγγραφείς (Marx, Durkheim), οι οποίοι παρά τις διαφορές τους, έχουν κάποια κοινή προσήλωση σε ένα καθορισμένο συνολικό μοντέλο (Giddens, 1971). Για το Weber η αύξηση της «εκλογίκευσης» είναι το βασικό στοιχείο, αλλά όχι το μοναδικό, για την ανάπτυξη του κοινωνικού γίγνεσθαι. Αυτή η ανάπτυξη του ορθολογισμού έγινε σε διαφορετικό μέγεθος και κατευθύνσεις στα διάφορα πολιτισμικά συστήματα (βασικό ρόλο έπαιξε η εκάστοτε θρησκεία). Έτσι, στο δυτικό καπιταλιστικό μοντέλο η ανάπτυξη του ορθολογισμού οδήγησε στην εξάπλωση της επιστήμης, της τεχνολογίας και της επιστημονικής εργασίας που με την σειρά τους εισήγαγαν στη σύγχρονη οικονομία πιο ορθολογιστικούς και μεθοδικούς τρόπους για την επιχειρηματική δραστηριότητα. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν η απαίτηση από το κεφάλαιο μιας μεγαλύτερης κοινωνικής οργάνωσης και ελέγχου και έτσι έχουμε την εξάπλωση της γραφειοκρατίας.

Ο Giddens (1971) αναφέρει ότι ο Weber δεν αρνείται ότι ο σύγχρονος καπιταλισμός έφερε τη δημιουργία ενός ταξικού συστήματος⁸ βασισμένου πάνω στη σχέση κεφαλαίου και εργατικού δυναμικού, αλλά δεν δέχεται ότι αυτός είναι ο βασικός άξονας για τον

⁸. Η εξειδίκευση του προσωπικού στη βιομηχανική κοινωνία δεν οδήγησε στο διαχωρισμό δύο βασικών αντίπαλων τάξεων αλλά στην ανάπτυξη ενός αριθμού κοινωνικών τάξεων που σχετίζονταν με τον τρόπο ζωής και τις ευκαιρίες που πρόσφερε η αυξημένη εξειδίκευση (Chamberlain, 1999).

περαιτέρω καταμερισμό της εργασίας που χαρακτηρίζει τον καπιταλισμό. Σύμφωνα με τον Giddens, ο Weber διαχωρίζει το ταξικό σύστημα του καπιταλισμού από τον καταμερισμό της εργασίας για τον οποίο ευθύνεται η εκλογίκευση της επιχειρηματικής δραστηριότητας. Η γραφειοκρατική εξειδίκευση των συγκεκριμένων καθηκόντων (tasks) είναι το βασικότερο στοιχείο του καπιταλισμού σύμφωνα με το Weber. Για να ενισχύσει την άποψη του ο Weber αναφέρει επίσης ότι αυτή η εκλογίκευση της δραστηριότητας που είχε ως αποτέλεσμα ένα μεγαλύτερο καταμερισμό της εργασίας, δεν ήταν αποκλειστικά παράγωγο της οικονομικής εκλογίκευσης γιατί σε πολλές περιπτώσεις προϋπήρχε της δεύτερης. Έτσι, η ανάπτυξη του ορθολογιστικού κράτους, με τη γραφειοκρατική υποδομή φαίνεται να προϋπάρχει του καπιταλιστικού μοντέλου και μάλιστα να βοηθά στην ανάπτυξη του.

Από τα πιο πάνω, φαίνεται ότι η ανάπτυξη του καταμερισμού της εργασίας έγινε βήμα-βήμα με τη συγκέντρωση των μέσων διοίκησης. Στις δυτικές καπιταλιστικές χώρες, το γραφειοκρατικό μοντέλο κατάφερε να κατακτήσει ζωτικούς τομείς της κοινωνίας όπου υπήρχε εξειδικευμένος καταμερισμός της εργασίας όπως το στρατό, τα πανεπιστήμια, τα νοσοκομεία κτλ., εξαιτίας της πίεσης για συγκέντρωση των μέσων διοίκησης και του ορθολογιστικού υπολογισμού των στόχων και καθηκόντων. Αυτή η εξάπλωση του γραφειοκρατικού μοντέλου επεκτάθηκε κυρίως εξαιτίας της τεχνικής υπεροχής που έχει απέναντι σε άλλους τύπους οργάνωσης για την επίτευξη συντονισμένων διοικητικών στόχων. Αυτό με τη σειρά του, είναι κάπως εξαρτημένο στη δημιουργία γραφειοκρατικών πόστων σε συνάρτηση με την κατοχή εξειδικευμένων ακαδημαϊκών προσόντων. Η επέκταση της γραφειοκρατίας οδήγησε στη ζήτηση εξειδικευμένης μόρφωσης⁹ και έτσι ο «καλλιεργημένος άνθρωπος» των προηγούμενων χρόνων αντικαταστάθηκε από τον εκπαιδευμένο ειδικό:

«Educational diplomas have replaced privilege as the basis of administrative recruitment, just as scientific education and technical expertise have replaced the cultivation of the mind through classical literature and the cultivation of manners through competitive games among social equals. The expert, not the cultivated man, is the educational ideal of a bureaucratic age.» (Bendix, 1977, p.430)

⁹. Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε ότι η θέση αυτή του Weber πραγματοποιήθηκε πλήρως στους σύγχρονους οικονομικούς οργανισμούς όπου έχουμε ένα διαχωρισμό των μέσων ιδιοκτησίας από τα μέσα διοίκησης. Τη διοίκηση των πλείστων σοβαρών οργανισμών δεν εκτελούν οι ιδιοκτήτες αλλά εκπαιδευμένα άτομα με ψηλά ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά προσόντα.

Επίσης, αυτή η ανάπτυξη της γραφειοκρατίας που απαιτεί περισσότερη τεχνική, διοικητική επάρκεια οδηγεί και σε μια μεγαλύτερη ανθρώπινη αυτονομία (Giddens,1971). Ο Weber (1981, σ.88) υποστηρίζει ότι η περαιτέρω ανάπτυξη του γραφειοκρατικού μηχανισμού είναι αναπόφευκτη μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου κόσμου. Για το Weber η βασική έγνοια δεν είναι πώς να αναστείλουμε την γραφειοκρατία γιατί αυτό είναι αδύνατο να γίνει από μια κοινωνία που απαιτεί τόση ακρίβεια στη διοίκηση των διαφόρων οργανισμών της. Το βασικό ερώτημα για το Weber είναι τι μπορούμε να κάνουμε ενάντια σ' αυτό το μηχανισμό για να διασφαλιστεί όσο μπορεί η ανθρωπιά από αυτό το κομμάτιασμα της ψυχής και την ολοκληρωτική κυριαρχία του γραφειοκρατικού ιδεώδους (Giddens,1971,σ. 236).

Εν αντιθέσει με τον Μαρξ, ο Weber υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει δυνατότητα μετατροπής του γραφειοκρατικού μοντέλου κοινωνικής ζωής μέσω μιας σοσιαλιστικής επανάστασης. Τουναντίον το αντίθετο θα γίνει. Δηλαδή, στα πλαίσια μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας αναγκαστικά και οι τελευταίοι οργανισμοί που δρουν ανεξάρτητα θα πρέπει να περιέλθουν κάτω από τον έλεγχο της κυβέρνησης με αποτέλεσμα να αυξηθεί κατά πολύ η γραφειοκρατία. Έτσι, σύμφωνα με το Weber η καταστολή της ιδιωτικής ιδιοκτησίας δεν θα απαλύνει το φαινόμενο της γραφειοκρατίας και των αρνητικών της ιδιοτήτων αλλά μάλλον θα το μεγαλώσει.

A.2.2.5 Ανακεφαλαίωση – Κριτική των τριών Κλασικών Θεωρητικών

Ο Μαρξ μέσα από μια εξελικτική περιγραφή καταλήγει στην καπιταλιστική κοινωνία όπου μας δίνει την δική του άποψη για τα συνακόλουθα του μοντέρνου καταμερισμού της εργασίας. Η αλλοτρίωση (alienation) του σύγχρονου εργάτη παρουσιάζεται υπό δύο μορφές. Στην πρώτη έχουμε την αλλοτρίωση του εργάτη εξαιτίας της αλλοτρίωσης της παραγωγικής διαδικασίας. Η δεύτερη επέρχεται εξαιτίας της απώλειας του τελικού προϊόντος. Και οι δύο μορφές της αλλοτρίωσης είναι αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του καταμερισμού της εργασίας μέσα σε ένα καπιταλιστικό περιβάλλον που οδηγεί στην ταξική κοινωνία η οποία εξαρτάται από την αύξηση της εξειδίκευσης. Η πιο πάνω κατάσταση μπορεί να ανατραπεί, σύμφωνα με τον Μαρξ, μόνο με μια επαναστατική επανοργάνωση της κοινωνίας που θα βάλει τέλος στη συνεχόμενη και μονόπλευρη εξειδίκευση των ατόμων και θα αξιοποιήσει τα φυσικά ταλέντα και ικανότητες του

εργατικού δυναμικού. Όμως, ο Μαρξ πουθενά δεν εξηγεί με λεπτομέρεια πώς θα οργανωθεί αυτή η μελλοντική σοσιαλιστική κοινωνία για να επιτύχει τα πιο πάνω οράματα του για τον κάθε απλό πολίτη. Έτσι, είδαμε πώς κατέληξε η οργάνωση των άλλοτε «χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού» που βασικά πραγματοποιήθηκε η θέση του Weber και είχαμε ένα πολλαπλασιασμό της γραφειοκρατίας με αποτέλεσμα μια περαιτέρω αλλοτρίωση του ατόμου.

Από την άλλη ο Durkheim βλέπει τον καταμερισμό της εργασίας σαν φυσικό φαινόμενο. Αν και δέχεται την ύπαρξη της σύγκρουσης των τάξεων, υποστηρίζει ότι αυτή δεν είναι αποτέλεσμα του καταμερισμού της εργασίας αλλά κάποιας ανώμαλης του μορφής η οποία προήλθε βασικά από τη χρήση της κοινωμικής δύναμης για την εφαρμογή άδικων κοινωνικών συμβολαίων. Επίσης, αυτή η σύγκρουση πηγάζει από ένα ηθικό κενό για τον καταμερισμό της εργασίας το οποίο δεν μπορεί να πληρωθεί από κάποιες παραδοσιακές πηγές ή σύμβολα (π.χ. θρησκεία) τα οποία βασικά «αχρηστεύτηκαν» μέσα στα πλαίσια του ορθολογιστικού μοντέρνου τρόπου ζωής. Το κενό αυτό θα πρέπει να αναπληρωθεί από το κράτος και τις επαγγελματικές ενώσεις προσφέροντας ένα σωστό ηθικό πλαίσιο όπου ο κάθε εργάτης θα ξέρει την κοινωνική σημασία του συγκεκριμένου ρόλου που διαδραματίζει. Η σωστή γνώση θα τον οδηγήσει στην αποβολή της αλλοτριωμένης προσωπικότητας και θα τον καταστήσει ένα χρήσιμο, αυτόνομο μέρος του γενικού συνόλου. Για τον Durkheim η διαφορά της μοντέρνας κοινωνίας από τις παραδοσιακές δεν είναι όπως υποστηρίζει ο Μαρξ ο ταξικός τους χαρακτήρας που διαχωρίζει στους έχοντας και μη έχοντας, αλλά η επικράτηση της οργανικής αλληλεγγύης η οποία τροφοδοτεί την οργανική εξειδίκευση συνεργατικών, επαγγελματικών καταμερισμών. Ο Durkheim δε φαίνεται να προτείνει κάτι πρακτικό στο σύντομο διάστημα, αλλά υποστηρίζοντας ότι η σύγκρουση των τάξεων δεν είναι κάτι το ενδημικό αλλά κάτι το αφύσικο για το κοινωνικό σύστημα θα ξεπεραστεί σιγά σιγά με την αύξηση της οργανικής αλληλεγγύης σε κάποιο ακαθόριστο χρόνο.

Γι'αυτές του τις θέσεις ο Durkheim κατηγορήθηκε για ουτοπική θεωρητικολογία η οποία ευνοεί την μπουρζουαζία αφού δεν προτείνει τίποτε το ουσιαστικό για την καταπολέμηση του ανεξέλεγκτου καπιταλισμού ο οποίος επιφέρει τόσα δεινά για τον απλό άνθρωπο (εμπορικές και βιομηχανικές κρίσεις, σύγκρουση τάξεων, εργασία χωρίς

νόημα, εξαθλίωση του εργατικού δυναμικού, κτλ.). Από την άλλη όμως, ο Durkheim πρόβλεψε την ύπαρξη μιας κοινωνίας με πολλαπλές επαγγελματικές θέσεις, μέσα στην οποία η πρόσβαση για την υψηλή κοινωνική θέση, δεν θα εξαρτάται από μεταφερόμενα παραδοσιακά προνόμια, αλλά από μια ανταγωνιστική επιλογή των ταλαντούχων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Giddens,1971,σ. 232).

Τέλος, για το Weber η αύξηση του καταμερισμού της εργασίας στη μοντέρνα εποχή δεν προήλθε εξαιτίας του καπιταλιστικού συστήματος αλλά είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης του ορθολογιστικού τρόπου σκέψης. Βασικό στοιχείο στη σκέψη του Weber στην ανάπτυξη του κοινωνικού συστήματος είναι η αύξηση της εκλογίκευσης (rationalisation) η οποία τροφοδοτεί όλες τις σφαίρες της κοινωνίας, ανάμεσα στις οποίες είναι και η οικονομική. Έτσι σε ένα κοινωνικό κόσμο ο οποίος οργανώνεται με βάση τον εκλογικευμένο καταμερισμό της εργασίας, οι έξοδοι διαφυγής που οδηγούν στην ατομική αυτονομία και τον αυθορμητισμό είναι περιορισμένοι ανάμεσα στα διάκενα των κοινωνικών θεσμών. Τα άτομα που δεν μπορούν να αντέξουν αυτά τα νέα δεδομένα βρίσκουν κάποιες διεξόδους σε κάποια παλαιά σχήματα (θρησκεία, μυστικιστικές ενώσεις, κτλ.) που δεν είναι παρά μια μεμονωμένη απόδραση από τις απαιτήσεις του μοντέρνου τρόπου ζωής. Ο Weber πιστεύει ότι η αντιπαλότητα που υπάρχει στο καπιταλιστικό σύστημα δεν πρέπει να μας ξενίζει και ούτε υπάρχει η ιστορική ανάγκη για βίαιη ανατροπή του συστήματος. Αντιθέτως, η αύξηση της εκλογίκευσης μέσα στα πλαίσια του καπιταλισμού μπορεί μεν να αυξάνει τις σκληρές πραγματικότητες του μοντέρνου τρόπου ζωής αλλά από την άλλη αυξάνει και την συνειδητοποίηση των ιδανικών και αξιών του δυτικού πολιτισμού (ελευθερίας, δημιουργικότητας, αυθορμητισμού).

A.2.3 Εκπαιδευτικό Σύστημα – Κοινωνική Συνοχή και Ανομία σύμφωνα με τον Durkheim

Ο Durkheim¹⁰ υποστηρίζει ότι η κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού στη σύγχρονη κοινωνία είναι η αναπαραγωγή των συνθηκών της ίδιας της ύπαρξής της και όχι η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, μ' έναν ειδικό τρόπο, τη διαφοροποίηση και την εξειδίκευση, καθώς και την εσωτερική της συλλογικής συνείδησης, η οποία

¹⁰ Από το έργο του «Εκπαίδευση και Κοινωνία» που εκδόθηκε το 1922 μετά το θάνατο του και είναι βασικά μια συλλογή από μαθήματά του στη Σορβόνη και διάφορα άλλα άρθρα του.

εξασφαλίζει την οργανική αλληλεγγύη, όπως η ομοιογενής εκπαίδευση των προϊστορικών κοινωνιών εξασφάλιζε τη διατήρηση της μηχανικής αλληλεγγύης.

«Εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή και αντικείμενό της είναι να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, νοητικών και ηθικών ιδιοτήτων, που απαιτούν απ' αυτό η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο περιβάλλον για το οποίο ειδικότερα προορίζεται» (σ.51). Πρόκειται δηλαδή για μια μεθοδική κοινωνικοποίηση, η οποία συνίσταται στην εσωτερίκευση του συστήματος των συλλογικών ιδεών, αισθημάτων και συνηθειών, που εκφράζουν την κοινωνία στο σύνολο της και τις επιμέρους κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουμε και γίνεται κατά τρόπον ώστε να εξασφαλίζεται ταυτόχρονα η κοινωνική ομοιογένεια με την κοινωνική διαφοροποίηση. *«Η κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει, παρά εάν υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της μια ικανοποιητική ομοιογένεια. Η εκπαίδευση δαιμονίζει και ενισχύει αυτή την ομοιογένεια εγκαθιστώντας εκ των προτέρων μέσα στη ψυχή του παιδιού τις βασικές ομοιότητες, που απαιτεί η συλλογική ζωή. Αλλά, από μια άλλη άποψη, χωρίς μια ορισμένη διαφοροποίηση, κάθε συνεργασία θα ήταν αδύνατη. Η εκπαίδευση εγγυάται τη διατήρηση αυτής της απαραίτητης διαφοροποίησης, διαφοροποιούμενη η ίδια και εξειδικευόμενη»(σ.50).*

Ο Durkheim υποστηρίζει ακόμη ότι η εκπαίδευση οφείλει να πραγματώσει έναν άνθρωπο όχι όπως τον έχει φτιάξει η φύση αλλά τέτοιο που τον θέλει η κοινωνία και ειδικότερα σύμφωνα με την οικονομική διάρθρωση της εκάστοτε κοινωνίας. Στις σύγχρονες κοινωνίες τονίζει ο Durkheim, η εκπαίδευση είναι διαφοροποιημένη, κι αυτό όχι για να εξυπηρετηθούν κάποιοι ατομικοί στόχοι αλλά οι ανάγκες της οικονομίας της κοινωνίας. Με τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση αναπτύσσονται στα άτομα κάποιες ειδικές δεξιότητες, αυτό όμως γίνεται εις βάρος κάποιων άλλων φυσικών προδιαθέσεων του ατόμου. *«Ο μέσος άνθρωπος είναι εξαιρετικά εύπλαστος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου σε επαγγέλματα πολύ διαφορετικά. Εάν, λοιπόν, ειδικεύεται... αυτό δε γίνεται για λόγους που του είναι εσωτερικοί, δικό του, δεν ωθείται από ανάγκες της φύσης του, αλλά από την κοινωνία που για να μπορεί να διατηρείται έχει ανάγκη να κατανέμει την εργασία ανάμεσα στα μέλη της...Γι' αυτό προετοιμάζει με τα ίδια της τα χέρια, μέσω δηλαδή της εκπαίδευσης, τους εξειδικευμένους εργαζόμενους τους οποίους έχει ανάγκη».* Μόνο στις προϊστορικές κοινωνίες, τονίζει ο Durkheim, μπορούμε να βρούμε μια εκπαίδευση απόλυτα ομοιογενή

και ίση, διότι δεν υπήρχε η ανάγκη της διαφοροποίησης και του πολλαπλού καταμερισμού της εργασίας που αναλύθηκε πιο επισταμένα στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας μελέτης. Τουναντίον, στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει μια τεράστια έκτασης διαφοροποίηση κατά την οποία όμως, το άτομο υποτάσσεται στο κοινωνικό, για χάρη της κοινωνικής αλληλεγγύης και της κοινωνικής ισορροπίας. *«Η εκπαίδευση διαφοροποιείται για την κοινωνία και από την κοινωνία».*

Έτσι, ο Durkheim υποστηρίζει ότι τα φαινόμενα κοινωνικής αναστάτωσης ή ατομικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς έχουν να κάνουν με το βαθμό προσαρμογής στην κοινωνία. Τα ανομικά αυτά φαινόμενα είναι αποτέλεσμα της δυσαρμονίας ανάμεσα στις ανάγκες της κοινωνίας και στις δυνατότητες να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες. Τέτοια δυσαρμονία δημιουργείται σε περιπτώσεις ευεργετικών αλλά απότομων κοινωνικών αλλαγών, οπότε οι συλλογικές παραστάσεις εξασθενούν και οι κοινωνικοί κανόνες δεν επιβάλλονται πλέον στις ατομικές επιθυμίες¹¹. Παράδειγμα μιας τέτοιας κοινωνίας μπορούμε να αναφέρουμε εδώ την κυπριακή, η οποία μέσα σε 40 χρόνια (από το 1960 μέχρι σήμερα) έκανε ένα μεγάλο οικονομικό άλμα και πέρασε από την αγροτική δομή της κοινωνίας στις πιο εξελιγμένες αστικές δομές που υπάρχουν στον πλανήτη, πράγμα το οποίο άλλες κοινωνίες χρειάστηκαν αιώνες να καλύψουν. Επίσης, σύμφωνα με τον Durkheim τέτοιες περιπτώσεις ανομικών καταστάσεων έχουμε στις ταχύτατα αναπτυσσόμενες βιομηχανικές κοινωνίες, όπου ο βαθμός κοινωνικής ολοκλήρωσης είναι χαμηλός και οι προϋποθέσεις κοινωνικής ένταξης του ατόμου περιορισμένες. Τότε υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν νέα όρια του εφικτού και του ανέφικτου, του κακού και του καλού, καινούριες σχέσεις, καινούριες ιδέες. Ειδικότερα, αναφερόμενος στην εποχή του, έλεγε ότι είναι πρώτιστο καθήκον η δημιουργία μιας νέας ηθικής η οποία να κατευθύνει τη διαπαιδαγώγηση της εποχής εκείνης κάτι το οποίο όμως, δεν είναι δυνατό να γίνει αμέσως και ούτε μπορεί να αποδώσει γρήγορα καρπούς.

A.2.4 Πειθαρχία και Εκπαιδευτικό Σύστημα σύμφωνα με το Michel Foucault

Σύμφωνα με το Foucault (1991, σ.89) το σχολείο αποτελεί ένα «μπλοκ» μέσα στο οποίο *«η συναρμογή των ικανοτήτων, των δικτύων επικοινωνίας και των σχέσεων εξουσίας, συνιστούν συστήματα ρυθμισμένα και ενορχηστρωμένα».* Το σχολείο με τη χωρική του διευθέτηση, τη σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερική του ζωή, με τις

¹¹ Βλέπε στην προηγούμενη ενότητα: *anomic division of labor*, σ. 20

διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οργανώνονται, αποτελεί ένα μπλοκ ικανότητας επικοινωνίας εξουσίας (στο Καλημερίδης, 1998). Η δραστηριότητα που εξασφαλίζει την εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς, αναπτύσσεται εκεί διαμέσου ενός ολόκληρου συνόλου ρυθμισμένων επικοινωνιών (μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις, διαταγές, παροτρύνσεις, κωδικοποιημένα σημάδια της αξίας του καθενός και των επιπέδων γνώσης) και διαμέσου μιας σειράς μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή, τιμωρία, πυραμοειδής ιεραρχία). Αυτά τα μπλοκ, όπου η ενεργοποίηση των τεχνικών ικανοτήτων, το παιχνίδι των επικοινωνιών και οι σχέσεις εξουσίας, συναρμολογούνται με το ν έναν ή με τον άλλο τρόπο, αποτελούν αυτό που ο Foucault ονομάζει πειθαρχία.

Η πειθαρχία δεν ταυτίζεται ούτε μ' ένα θεσμό, ούτε μ' ένα μηχανισμό. Είναι *“ένας τύπος εξουσίας, ένας τρόπος άσκησης που περιλαμβάνει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, διαδικασιών, επιπέδων εφαρμογής, στόχων. Είναι μια φυσική ή μια ανατομία της εξουσίας, μια τεχνολογία. Και μπορούν να την αναλάβουν είτε εξειδικευμένα ιδρύματα (φυλακές), είτε ιδρύματα που την χρησιμοποιούν προς ένα βασικό σκοπό (π.χ. το σχολείο), είτε προϋπάρχουσες αρχές, κρατικοί θεσμοί, μηχανισμοί, που κατέστησαν την πειθαρχία θεμελιακή αρχή της εσωτερικής τους λειτουργίας”* (Foucault, 1989, σ.283).

Η σχολική πειθαρχία θέτει, λοιπόν, σε λειτουργία μια σειρά από μηχανισμούς, μεθόδους, τεχνικές που αναλύουν, ιεραρχούν, αξιολογούν και κανονικοποιούν τις σχέσεις και τις συμπεριφορές στο εσωτερικό του σχολικού θεσμού. Δημιουργούνται δηλαδή στο επίπεδο της σχολικής τάξης, συστήματα μικροεξουσίας που διασφαλίζουν την υποταγή των ατόμων, αυτό που ο Foucault εννοεί ως διακυβέρνηση μέσω της εξατομίκευσης. Έτσι σύμφωνα με τον ίδιο, η αντιμετώπιση της αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται στο δομικό προσδιορισμό της και στην αφηρημένη κριτική, που στηρίζεται στη γενίκευση για τον ταξικό της χαρακτήρα, αλλά επιδιώκει να διερευνήσει τους απειροελάχιστους μηχανισμούς εξουσίας, που ενυπάρχουν στις σχολικές πρακτικές και τον τρόπο με τον οποίο έχουν προσαρτηθεί σε πιο σφαιρικά φαινόμενα. Και επίσης, πώς γενικές εξουσίες ή οικονομικοί συσχετισμοί συνδέονται εντέλει πρακτικά μ' αυτές τις τεχνολογίες, παρόλο που οι τελευταίες διατηρούν τη σχετική αυτονομία τους σε σχέση με τις μακροδομές.

Η πειθαρχία αρχίζει, κατά το Foucault, με την οργάνωση του χώρου μέσα στον οποίο ασκείται, καθώς επίσης και με την κατανομή των ατόμων μέσα σ' αυτό το χώρο, σύμφωνα με συγκεκριμένες αρχές, έτσι ώστε να πετυχαίνει τους στόχους της. Η πειθαρχία απαιτεί την περίφραξη, τον καθορισμό ενός χώρου που θα διακρίνεται και θα διαφοροποιείται από τους άλλους χώρους.

Κυρίαρχο στοιχείο της οργάνωσης του χώρου από την πειθαρχία, είναι η αρχή της εντόπισης ή της δικτύωσης. Δηλαδή, κάθε άτομο στη θέση του και για κάθε θέση και ένα άτομο. Με σκοπό να αποφεύγονται οι κατανομές σε ομάδες, να αποσυνθέτονται οι ομαδοποιήσεις, να ελέγχεται η κίνηση των ατόμων, να επισημαίνονται οι απουσίες και οι παρουσίες και να παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε στιγμή, το κάθε άτομο που είναι τοποθετημένο σε μια ορισμένη θέση μιας χωρικής διάταξης, να αξιολογείται, να κυρώνεται, να μετριούνται τα προσόντα και οι ικανότητες του. Η ορίζουσα των πειθαρχικών συστημάτων, ως προς τη δόμηση του χώρου, είναι η οργάνωση ενός αναλυτικού χώρου, που ταξινομεί και αναλύει όλα τα στοιχεία που υπάρχουν, παρέχοντας τη δυνατότητα για μια επιτήρηση τόσο εξατομικευμένη, όσο και ολοποιητική. Ο πειθαρχικός χώρος λειτουργεί σύμφωνα με τα ζεύγη κατανομή – ανάλυση, και ταυτόχρονα, έλεγχος - σαφήνεια.

Ο χώρος που ανταποκρίνεται σ' αυτή την τακτική, είναι ο σειραίος χώρος που προσδιορίζει την κατανομή των μαθητών στη σχολική διάταξη: σειρές μαθητών μέσα στην τάξη, στους διαδρόμους, στην αυλή. Όπου η θέση του κάθε μαθητή σε μια διάταξη, προσδιορίζεται από διάφορους άλλους συντελεστές, όπως η ηλικία, η συμπεριφορά, οι επιδόσεις, το φύλο. Η οργάνωση, λοιπόν, του χώρου ενός σχολείου, δεν αποτελεί μόνο ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά θέτει στο προσκήνιο ένα σύνολο από στρατηγικές εξουσίας, που καθυποτάσσουν τα παιδιά στα στοιχεία της σχολικής τάξης, διευκολύνοντας την ανάπτυξη σχέσεων εξουσίας με την τοποθέτηση των παιδιών στη σχολική διάταξη. Επομένως, ο χώρος του σχολείου αποτελεί χώρο συγκρότησης του κοινωνικού, άρα και των αντιθέσεων, των αντιφάσεων και των ανισοτήτων, τις οποίες συνεπάγεται αυτό το γεγονός. Και ταυτόχρονα δηλώνει την προσπάθεια να εισαχθούν στις σχολικές χωρικές διατάξεις, εκείνες οι κοινωνικές και θεσμικές διατάξεις καθώς και οι μορφές επικοινωνίας, που η εξουσία επιθυμεί να εισάγει. Πρέπει, λοιπόν, να δούμε την οργάνωση του σχολικού χώρου ως μια στρατηγική εξουσίας, που συναρθρώνεται με τις άλλες εξουσιαστικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου.

Επίσης να τονίσουμε πως η οργάνωση του σειραίου χώρου στο σχολείο δεν αποτελεί μόνο ένα υλικό πλαίσιο που διευκολύνει την ανάπτυξη της εξουσίας, αλλά όπως τονίζει ο Foucault (1989, σ.196), «η πειθαρχία αναπτύσσει σύνθετους χώρους: Από τη μία πραγματικούς που ρυθμίζουν τη διάθεση των κτιρίων, των θαλάμων και της επίπλωσης, και ιδεατούς αφού πάνω σ' αυτή τη διευθέτηση εγγράφονται αξιολογήσεις και ιεραρχίες». Η σχολική αίθουσα σχηματίζει έναν ενιαίο πίνακα με πολλαπλές καταγραφές, όπου το ζητούμενο του πειθαρχικού χώρου είναι η οργάνωση του πολλαπλού μέσα από την ανάλυση και την κατανομή και ταυτόχρονα η ανάπτυξη στρατηγικών, ώστε να επιτηρείται και να εξουσιάζεται. Μια γεωγραφία της σχολικής αίθουσας έχει να προσφέρει ασφαλώς πολλά στην κοινωνιολογική ανάλυση των σχολικών πρακτικών.

Πέρα από την οργάνωση του χώρου, ο έλεγχος και ο προγραμματισμός της δραστηριότητας σε όλα τα επίπεδα, ρυθμός, εντατικοποίηση, χρονική διάρκεια, διάκριση ανάμεσα σε δραστηριότητες ωφέλιμες και μη, αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των πειθαρχικών συστημάτων. Το σχολικό πρόγραμμα, τόσο το γενικό, όσο και αυτό της καθημερινής σχολικής πρακτικής, οργανώνεται και συστηματοποιείται με σκοπό τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα άρα και τον αυξημένο έλεγχο των σωμάτων και των συμπεριφορών. Η επανάληψη και τυποποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παραπέμπει, εκτός από το φορμαλιστικό χαρακτήρα της μάθησης, στην αυτοματοποίηση όλων των πειθαρχικών καταναγκασμών και εξουσιαστικών σχέσεων, γεγονός που αποτελεί και στόχο κάθε πειθαρχίας. Αποβλέπει δηλαδή στην αυτοματοποίηση της εξατομίκευσης που φέρνει σε δεύτερο πλάνο τις τιμωρίες και τον κολασμό των ενεργειών που ξεφεύγουν από την κανονιστική ρύθμιση των δραστηριοτήτων.

Ταυτόχρονα, οι πειθαρχίες που αναλύουν το χώρο, που ρυθμίζουν τις δραστηριότητες, πρέπει να νοούνται και ως μηχανισμοί που αθροίζουν και κεφαλαιοποιούν το χρόνο. Ο πειθαρχικός χρόνος αναπτύσσεται σε πολλαπλές και προοδευτικές σειρές (χρόνος διάρκειας των μαθημάτων, αριθμός που επαναλαμβάνεται κάθε εβδομάδα, κλιμακωτές δοκιμασίες με εξετάσεις και βαθμολογήσεις). Η σειριοποίηση των δραστηριοτήτων μέσα από μία αυστηρή οργάνωση του χρόνου παρέχει τη δυνατότητα για παρέμβαση, έλεγχο και επιτήρηση σε όλο το φάσμα των σχολικών πρακτικών, με αποτέλεσμα η εξουσία να σπονδυλώνεται στο χρόνο, εξασφαλίζοντας τον έλεγχο και την αποτελεσματική του χρήση. Ο πειθαρχικός χρόνος χαρακτηρίζεται από το Foucault ως

γραμμικός εξελικτικός χρόνος που κατευθύνεται προς ένα σκοπό, ο οποίος έχει ορισθεί από την εξουσία (π.χ. εκμάθηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων). Μέσα από αυτό το χρόνο το παιδί αξιολογείται και επιτηρείται συνεχώς με βάση το σκοπό που έχει τεθεί, διαχωρίζεται από τους άλλους και ιεραρχείται σύμφωνα με την πορεία του. Η χρονική σειριοποίηση με την οποία συνδέεται ο σχολικός χρόνος, κατευθύνει το παιδί σ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, καθυποτάσσοντάς το σε μια εξουσία που ρυθμίζει τη σχολική πρακτική μέσα από μια ορθολογική ρύθμιση του χρόνου.

Τέλος, η δραστηριότητα του πειθαρχημένου ατόμου πρέπει να ρυθμίζεται και να ενισχύεται με εντολές και μηνύματα ιδιάζοντα σε κάθε πειθαρχικό δίκτυο (όπως το χτύπημα του χεριού του δασκάλου στην έδρα), που παραπέμπουν σ' ένα σύνολο από ιδιαίτερες πρακτικές με σκοπό την αυτόματη καθυπόταξη των ατόμων. Σύμφωνα με το Foucault, λοιπόν, «η πειθαρχία κατασκευάζει» μια ατομικότητα προικισμένη με τέσσερα χαρακτηριστικά: είναι κυψελική (χάρη στην χωρική κατανομή), είναι οργανική (χάρη στην κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων), είναι γενετική (χάρη στη συσσώρευση του χρόνου) και συνδυαστική (χάρη στη σύνθεση των δυνάμεων). Ως προς τις πρακτικές του, κάθε πειθαρχικό σύστημα χαρακτηρίζεται:

- Από μια αυστηρή επιτήρηση, μ' αποτέλεσμα ολόκληρο το σύστημα μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι στρατηγικές αυτές της εξουσίας, να χαρακτηρίζονται από ένα συνεχές και μόνιμο πεδίο εξουσιαστικών σχέσεων.
- Από ένα ποινικό σύστημα που χαρακτηρίζει και αξιολογεί ένα σύνολο από πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, από ένα μικροσύστημα ποινών, που ισχύει για το χρόνο (καθυστερήσεις, απουσίες), τη δραστηριότητα (αμέλεια απροσεξία), τη συμπεριφορά (ανυπακοή), το λόγο (φλυαρία, αυθάδεια), το σώμα (άτοπες χειρονομίες και κινήσεις).

Ως ποινές χρησιμοποιούνται μια σειρά από εκλεπτυσμένες μεθόδους, από την ελαφριά σωματική τιμωρία, μέχρι ελάχιστονες στερήσεις και μικροταπεινώσεις. Ο Foucault τονίζει πως το καθεστώς των ποινικών κυρώσεων, μέσα στις πειθαρχίες, προβαίνει σε πέντε διαφορετικές λειτουργίες:

1. Ανάγει τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις ατομικές συμπεριφορές, σ' ένα σύνολο που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αρχή ενός κανόνα που πρέπει να τηρείται.
2. Διαχωρίζει τα άτομα μεταξύ τους και σε συνάρτηση με το γενικό αυτό κανόνα.
3. Μετράει με όρους ποσοτικούς και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες, το πεδίο γνώσης και τη φύση των ατόμων.
4. Εξαναγκάζει σε μια συμμόρφωση που πρέπει να πραγματοποιηθεί διαμέσου του αξιολογικού αυτού μέτρου.
5. Χαράζει το όριο που θα προσδιορίσει τη διαφορά σε σχέση μ' όλες τις άλλες διαφορές, το εξωτερικό σύνορο του μη-κανονικού.

Η βασική λειτουργία, δηλαδή, του ποινικού συστήματος είναι η νορμοποίηση. Ουσιαστικά, εκείνο που τιμωρείται είναι η μη συμμόρφωση, την οποία επιδιώκει να διορθώσει η άσκηση πειθαρχικής εξουσίας (Smart, 1998).

Τέλος, κάθε πειθαρχικό σύστημα διαθέτει και ένα εξεταστικό σύστημα, μέσα στο οποίο συναρμόζονται οι σχέσεις εξουσίας και γνώσης. Η εξέταση προβαίνει σε πάρα πολύ σημαντικές λειτουργίες: επιβάλλει μια συγκεκριμένη γνώση ως νόμιμη, στην οποία καλούνται οι μαθητές να εξεταστούν και να την αναπαράγουν, εμποδίζοντας ταυτόχρονα τη διείσδυση άλλων μορφών γνώσεων ή προσεγγίσεων. Υπάρχει επίσης μια γνώση για το δάσκαλο, όσον αφορά το μαθητή, με αποτέλεσμα ο μαθητής να γίνεται αντικείμενο γνώσης και μελέτης, ένα ντοκουμέντο που μπορεί ανά πάσα στιγμή να χρησιμοποιηθεί. Ο Foucault μάλιστα θεωρεί πως η εποχή του σχολείου ως εξεταστικού κέντρου, σηματοδότησε την αφετηρία της παιδαγωγικής ως επιστήμης. Η εξέταση είναι η τεχνική με την οποία η εξουσία αντί να εκπέμπει τα σήματα της, αντί να βάζει τη σφραγίδα της, παγιδεύει τα παιδιά σ' ένα μηχανισμό αντικειμενοποίησης. Στην εξέταση, τα άτομα δέχονται άμεσα την έννοια της κυρίαρχης εξουσίας και δεν επιδεικνύουν παρά μόνο τα αποτελέσματά της.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε πως την πειθαρχία δεν πρέπει να την ορίζουμε με αρνητικούς όρους ως επιβολή ή άσκηση βίας, αλλά κυρίως ως μια προσπάθεια αύξησης των δυνατοτήτων των ατόμων και ταυτόχρονα τον έλεγχο τους προς ένα συγκεκριμένο σκοπό (Καλημερίδης, 1998). Γι' αυτό άλλωστε οι πειθαρχίες έχουν διεισδύσει στις σημαντικότερες εκφάνσεις του κοινωνικού γίνεσθαι. Ταυτόχρονα όμως, αυτό ακριβώς

αποκαλύπτει τη συναρμογή των πειθαρχικών δικτύων με τις ταξικές πρακτικές και ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης της παραγωγής. Αυτό δε σημαίνει ότι οι στρατηγικές αυτές αποτελούν αντανάκλαση οικονομικών πρακτικών, ωστόσο συναρμόζονται σ' αυτές, λειτουργώντας προς την κατεύθυνση της ρύθμισης της κατανομής των φορέων για την εξασφάλιση και αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού, υποβοηθώντας στον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότητα της αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης. Πρέπει να δούμε αυτές τις τεχνικές σε συνάρτηση με ευρύτερες πρακτικές και συσχετισμούς στο χώρο της καπιταλιστικής κοινωνίας και σ' αυτό το σημείο οι αναλύσεις του Foucault δεν μας παρέχουν αυτή τη δυνατότητα.

A.2.5 Σύνοψη – Συμπεράσματα

Μέσα από την εισαγωγή της παρούσας εργασίας διαπιστώνεται ότι η πορεία του ανθρώπου μέσα από τα εξελικτικά μονοπάτια του πολιτισμού σημαδεύεται και με την αύξηση της επιθετικότητάς του, κυρίως στην ιστορική εποχή, όπου έχουμε την ανάπτυξη κοινωνιών που είναι εντελώς διαφορετικές από τις προηγούμενες. Η ταχύτατη πρόοδος στη γνώση επηρεάζει και την κοινωνική οργάνωση με αποτέλεσμα και την ταχύτατη ανάπτυξη του καταμερισμού εργασίας, φαινόμενο το οποίο επηρεάζει άμεσα την κοινωνική συνοχή. Παρά το ότι οι τρεις κλασικοί θεωρητικοί (Marx, Durkheim, Weber) ερμηνεύουν με το δικό τους τρόπο το φαινόμενο αυτό, φαίνεται ξεκάθαρα ότι και οι τρεις συμφωνούν για την καταλυτική του σημασία στα πλαίσια της καπιταλιστικής οικονομίας. Ο Marx μιλά για την αλλοτρίωση του σύγχρονου εργάτη και τη μη αξιοποίηση των φυσικών ταλέντων και ικανοτήτων του εργατικού δυναμικού, ο Durkheim για φυσικό φαινόμενο το οποίο όμως καταλήγει και σε ανομικές καταστάσεις εξαιτίας ανώμαλων μορφών εφαρμογής του ή άδικων επιβαλλόμενων κοινωνικών συμβολαίων και ο Weber καταγράφει τον καταμερισμό της εργασίας ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης του ορθολογιστικού τρόπου σκέψης εξαιτίας της αύξησης της εκλογίκευσης (rationalization) που τροφοδοτεί όλες τις σφαίρες του κοινωνικού συστήματος και η οποία αυξάνει μεν τις σκληρές πραγματικότητες του μοντέρνου τρόπου ζωής αλλά και αυξάνει τη συνειδητοποίηση των ιδανικών και αξιών του δυτικού πολιτισμού.

Μαζί με άλλες κοινωνικές συνισταμένες, ο καταμερισμός της εργασίας οδήγησε σε μια πολύπλοκη μοντέρνα κοινωνία στα πλαίσια της οποίας δημιουργούνται συνθήκες (αν και

όχι πάντοτε με επιτυχία) για εθισμό των πολιτών στην *κανονικότητα*, στη *νορμοποίηση* μέσω της ευπειθείας και για αύξηση της χρησιμότητας των παραγωγικών τους δυνάμεων μέσα στο πλαίσιο της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας, που ευνοείται έτσι σημαντικά. Οι συνθήκες αυτές διευκολύνονται από ένα ολόκληρο πλέγμα «*μικροφυσικής της εξουσίας*» (π.χ. μέσω σχολείων, στρατώνων, εργοστασίων). Το εν λόγω πλέγμα «*μικροφυσικής της εξουσίας*» επιβάλλει στα επιμέρους άτομα, με διάφορες πειθαρχικές διαδικασίες ή τεχνικές, μια σωρεία λεπτομερών ρυθμίσεων για το τι θεωρείται επιτρεπτό και τι κανονικό ή «*ανώμαλο*». Αυτός ο έλεγχος διευκολύνεται και σε καθαρά νομικό επίπεδο (θεσμοθέτηση νόμων και απονομή δικαιοσύνης) μέσα από τη διαφοροποιητική μεταχείριση των μορφών συμπεριφοράς που κρίνονται αντίθετες στο νόμο (Κουράκης, 1988). Πρόκειται για ρυθμίσεις οι οποίες αφορούν τη χρήση του χρόνου, του χώρου και των πραγμάτων. Σύμφωνα με το Weber, η άσκηση εξουσίας και κυριαρχίας είναι ένα συστατικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής, ενώ ο Foucault προεκτείνοντας και μελετώντας περισσότερο την έννοια της εξουσίας καταλήγει σε ένα νέο τύπο εξουσίας, την *πειθαρχική εξουσία* η οποία πιστεύει ότι είναι θεμελιώδες εργαλείο στη συγκρότηση του βιομηχανικού καπιταλιστικού μοντέλου (Smart, 1998). Παράλληλα ο Foucault, εν αντιθέσει με το Marx, επισημαίνει και αναγνωρίζει τη δυνατότητα αντίστασης και σε ομάδες πέρα από το χώρο των διαδικασιών παραγωγής και των κοινωνικών τάξεων όπως για παράδειγμα πολίτες απέναντι στη διοίκηση, παιδιά απέναντι στους γονείς, μαθητές απέναντι στους δασκάλους (Κουράκης, 1988).

Έτσι, η σχολική τάξη και ευρύτερα το σχολείο που είναι και αυτό ένα κοινωνικό σύστημα (Parsons, 1959), λειτουργεί και αναπτύσσεται παράλληλα με την ευρύτερη καπιταλιστική κοινωνία εφαρμόζοντας κυρίως εξατομικευτικές πειθαρχικές πρακτικές. Οι εξατομικευτικές πρακτικές είναι οι πειθαρχικές πρακτικές, ενώ οι ολοποιητικές πρακτικές είναι το νομικό πλαίσιο (Καλημερίδης, 1998). Οι πειθαρχικές τεχνικές επιβάλλουν νόρμες και όχι νόμους. Οι νόρμες είναι κανόνες, προσταγές που καθορίζουν την εκτύλιξη της ανθρώπινης δράσης. Είναι επιβαλλόμενοι κανόνες συμπεριφοράς, στους οποίους τα μέλη μιας ομάδας πρέπει να συμμορφωθούν. Οι πειθαρχικές πρακτικές είναι αναπόφευκτες για την επίτευξη του σημερινού ρόλου του σχολείου, που όπως σωστά πρόβλεψε ο Durkheim, είναι η αναγκαστική διαφοροποίηση των ατόμων εξαιτίας του καταμερισμού της εργασίας και η επιλογή των νέων στελεχών των πολλαπλών επαγγελματικών θέσεων εργασίας, ανεξάρτητα από μεταφερόμενα παραδοσιακά προνόμια (όσο μπορεί να ισχύει αυτό). Κατά πόσο καταφέρνει τώρα το σύγχρονο σχολείο στη μεταμοντέρνα εποχή,

εφαρμόζοντας πολλές φορές παρωχημένες ή και αναχρονιστικές πειθαρχικές πρακτικές να καταφέρει το ζητούμενο που είναι η πειθαρχική¹² μαθητική κοινωνία θα διαφανεί στα επόμενα κεφάλαια που είναι το κεντρικό σημείο της παρούσας διατριβής.

¹² Ο όρος πειθαρχική μαθητική κοινωνία δεν πρέπει να μας οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα ότι το σύγχρονο σχολείο έχει στόχο την καθυστάση του μαθητή.

B. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αλαμπρίτης Ματθαίος

B.1 Ερμηνεία και Ορισμός της Επιθετικότητας

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί και ερμηνείες για το φαινόμενο της βίας που τοποθετούνται, όμως, διαφορετικά ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Για δεκαετίες ολόκληρες υπάρχει διχογνωμία ανάμεσα στο να επιστήμονες που ασχολούνται με το θέμα για το κατά πόσο η επιθετικότητα μαθαίνεται ή είναι ένστικτο (Aronson et al., 2002; Baron & Richardson, 1994; Berkowitz, 1993; Geen, 1998). Η διχογνωμία αυτή ξεκίνησε από πολύ παλιά όταν ο Thomas Hobbes στο κλασικό του έργο, *Leviathan*, το 1651 πήρε τη θέση ότι ο άνθρωπος στη φυσική του κατάσταση είναι κακός και ότι μόνο με το νόμο και την τάξη στην κοινωνία, μπορεί να χαλναγωγηθεί το φυσικό ένστικτο της ανθρώπινης επιθετικότητας. Από την άλλη, διαμετρικά αντίθετα ο Jean-Jacques Rousseau με την περιβόητη ιδέα του, *noble savage*, εισηγείται ότι οι άνθρωποι στη φυσική τους κατάσταση είναι ευγενικοί και καλοί και ότι είναι η κοινωνία που αναπτύσσει την ανθρώπινη επιθετικότητα και εχθρικότητα. Έτσι, ο Benesch (στο Παπαδόπουλος, 1992, σ.24) αναφέρεται σε 36 τέτοιες θεωρίες που καταπιάνονται με την επιθετικότητα και τις αιτίες που την προκαλούν. Όλες όμως αυτές, μπορούν να κατανεμηθούν σε πιο γενικές κατηγορίες θεωρήσεων, παρουσίαση των οποίων γίνεται παρακάτω¹³.

Σχετικά με τον ορισμό της επιθετικότητας υπάρχουν διάφορες εκδοχές. Στην παρούσα διατριβή καταγράφεται αυτή του κοινωνικού ψυχολόγου, Elliot Aronson, ο οποίος θεωρείται ένας από τους πιο εξέχοντες και διεθνούς φήμης επιστήμονες για το συγκεκριμένο θέμα. Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρει ότι:

«Η επιθετικότητα είναι μια σκόπιμη ενέργεια για να βλάψει ή να προκαλέσει πόνο. Η ενέργεια μπορεί να είναι σωματική ή λεκτική και μπορεί να επιτύχει το σκοπό της ή όχι» (Aronson et al., 2002, σ. 417).

Επίσης, ο Berkowitz (1993) διακρίνει την επιθετικότητα σε δύο τύπους: στην εχθρική (hostile) και τη συντελεστική (instrumental). Η εχθρική επιθετικότητα εμπεριέχει πράξη επιθετική εξαιτίας αισθημάτων θυμού και στοχεύει στην πρόκληση πόνου ή τραυματισμού, ενώ η συντελεστική επιθετικότητα εμπεριέχει την πρόθεση για βλάβη του άλλου, αλλά για επίτευξη ενός σκοπού και όχι αποκλειστικά για την πρόκληση πόνου.

¹³ Στην ενότητα αυτή δεν περιλαμβάνεται η Κοινωνιολογική Θεώρηση η οποία έχει αναφερθεί εκτενώς προηγουμένως μέσα από τις μελέτες του Marx, του Durkheim, του Weber και του Foucault για τον καταμερισμό της εργασίας, την κοινωνική συνοχή, την ανομία και την πειθαρχία.

B.1.1 Βιολογική θεώρηση

Η επιθετικότητα είναι συνυφασμένη με την εξέλιξη σύμφωνα με τις δαρβινικές ερμηνείες οι οποίες ισχύουν στα πλαίσια όλου του φυσικού κόσμου. Οι επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να συναπαντηθούν με διάφορες εκβάσεις αλλά η πιο αντιπροσωπευτική μορφή είναι η επιθετικότητα ανάμεσα στο ίδιο είδος του ζωϊκού βασιλείου για διατήρηση της ισορροπίας του οικοσυστήματος. Η επιθετικότητα που σκοπό έχει την απόκτηση κάποιας λείας για επιβίωση είναι μιας άλλης μορφής επιθετικότητα η οποία όμως έχει τους δικούς της κανόνες δράσης και τρόπους έκφρασης. Δηλαδή όταν το λιοντάρι επιτίθεται σε μια ζέπρα για να εξασφαλίσει την τροφή του δεν διακατέχεται από οργή και έχει εντελώς διαφορετική έκφραση από την περίπτωση που κτυπιέται με ένα άλλο λιοντάρι για διαφύλαξη του ζωτικού του χώρου. Έτσι, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της βιολογικής θεώρησης για την επιθετικότητα έχουμε δύο κατηγορίες επιθετικότητας:

- Την αρπακτική συμπεριφορά για την εξασφάλιση της τροφής.
- Την αγωνιστική συμπεριφορά για την προστασία της περιοχής.

(Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001)

Επίσης, σύμφωνα με ένα από τους κυριότερους εκπροσώπους της βιολογικής ερμηνείας (Lorenz, 1978) η μέσα στο είδος επιθετικότητα είναι εκατομμύρια χρόνια αρχαιότερη από την προσωπική φιλία και αγάπη. Για μεγάλες εποχές της ιστορίας της γης, τονίζει ο Lorenz, υπήρξαν ζώα που ήταν ασφαλώς εξωφρενικά άγρια και επιθετικά. Όλα σχεδόν τα ερπετά σήμερα είναι επιθετικά και είναι απίθανο να μην ήταν και στην αρχαιότητα. Αλλά ο προσωπικός δεσμός εμφανίζεται σύμφωνα και πάλι με το Lorenz, μόνο σε τελεόστεα ψάρια, θηλαστικά, και πουλιά που εμφανίζονται μόλις πριν το αρχαιότερο τμήμα της Τριτογενούς διάπλασης. *«Έτσι, η επιθετικότητα μέσα στο είδος μπορεί σίγουρα να υπάρξει χωρίς το αντίστοιχο της, τον έρωτα, αλλ' αντίθετα δεν υπάρχει αγάπη χωρίς επιθετικότητα»(σ.143).*

Η επιθετικότητα είναι ένα από τα τέσσερα είδη των μεγάλων ενστίκτων (επιθετικό, σεξουαλικό, ένστικτο της πείνας, ένστικτο της φυγής) το οποίο μπορεί να ανασταλεί ή να παρεμποδιστεί με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα η δραστηριοποίηση ενός άλλου ενστίκτου όπως είναι η φυγή μπορεί να αναστείλει την επιθετικότητα.

Ο άνθρωπος παρουσιάζει μια ενδο-ειδική επιθετικότητα που προσομοιάζει με τις κοινότητες των αρουραίων όπου έχουμε ακόμη και σκοτωμούς ανάμεσα στο είδος, πράγμα που δεν συναντούμε σε άλλα ζώα. Δηλαδή, η κοινωνική οργάνωση του ανθρώπου είναι πολύ σχετική με του αρουραίου που και αυτοί είναι κοινωνικά και ειρηνικά πλάσματα μέσα στη φυλή τους αλλά και «*αληθινοί δαίμονες απέναντι σ' όλα τα αδέρφια του είδους που δεν ανήκουν στη συγκεκριμένη δική τους κοινότητα*» (Lorenz 1978, σ.157). Ο άνθρωπος όμως έχει μοναδικές ικανότητες όπως είναι η εννοιολογική σκέψη και η γλώσσα που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την ευημερία και την πολιτιστική του ανάπτυξη. Αυτή η ανάπτυξη του πολιτισμού όμως αναγκάζει τον άνθρωπο να απωθεί τις επιθετικές του ορμές με αποτέλεσμα την εμφάνιση νευρώσεων και ψυχολογικών προβλημάτων. Έτσι, η ύπαρξη του επιθετικού ενστίκτου στον άνθρωπο τον καταστά πολύ επικίνδυνο ιδιαίτερα τώρα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και της καταστροφής από μακρυνά. Επιπρόσθετα, η επιθετικότητα του ανθρώπου έχει άλλη μια μοναδικότητα σε σχέση με τα άλλα ζώα. Μόνο ο άνθρωπος μπορεί να χαιρέται με το βασανισμό ή ακόμη και τη δολοφονία ενός άλλου ζώου ή συνανθρώπου. Κανένα άλλο ζώο δεν σκοτώνει «για το τίποτα» (Fromm, 1977, τόμος Α'). Μόνο ο άνθρωπος γίνεται φονιάς τονίζοντας ο Tinbergen (1951), ο Lorenz (1978) και άλλοι υποστηρικτές της ενστικτωδικής θεώρησης. Είναι το μόνο από τα ανώτερα θηλαστικά που σκοτώνει και βασανίζει μέλη του είδους του χωρίς λόγο, είτε βιολογικά είτε οικονομικά, και που νιώθει ικανοποίηση κάνοντας κάτι τέτοιο. Αυτή η βιολογικά μη προσαρμόσιμη και όχι φυλογενετικά προγραμματισμένη, η «κακοήθης επιθετικότητα» αποτελεί το πραγματικό πρόβλημα και τον κίνδυνο για την ύπαρξη του ανθρώπινου είδους.

Ο Lorenz (1978) επιμένει ότι τα πειράματα και οι παρατηρήσεις πάνω στην επιθετική συμπεριφορά των ζώων μπορούν να δώσουν στοιχεία εφαρμόσιμα και στον άνθρωπο, ο οποίος, όμως, δεν θέλει να τα αποδεκτεί εξαιτίας τριών εμποδίων τα οποία είναι «*αξεχώριστα δεμένα με μια εξαιρετικά επικίνδυνη ανθρώπινη ιδιότητα, που η παροιμία λέει γι' αυτήν ότι είναι παλιά σαν τις πέτρες: την υπερηφάνεια (σ.146)*»:

1. η μη αποδοχή για την καταγωγή του ανθρώπου από τα ζώα και ιδιαίτερα τον χιμπατζή,
2. η απροθυμία του ανθρώπου να παραδεκτεί το γεγονός ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά υπακούει στους νόμους της φυσικής αιτιότητας,
3. η ιδεαλιστική φιλοσοφική κληρονομιά στους δυτικούς πολιτισμούς που υπερτονίζει την αξία του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου με αποτέλεσμα να

υπάρχει απροθυμία στο να αποδεκτεί ο άνθρωπος τον καθορισμό της συμπεριφοράς του από τους φυσικούς νόμους.

Ο Lorenz με δεδομένο την ύπαρξη του επιθετικού ένστικτου που μπορεί να προβεί μοιραίο για ολόκληρο το ανθρώπινο γένος προτείνει διάφορες λύσεις για καταστολή ή εκτόνωση της ανθρώπινης επιθετικότητας με δράσεις όπως φαίνονται παρακάτω:

- Γνώθι σαυτόν. Ο άνθρωπος πρέπει να εμβαθύνει στις αιτιακές αλληλουχίες που κυβερνούν την ανθρώπινη συμπεριφορά.
- Εκτόνωση της επιθετικότητας σε υποκατάστατα αντικείμενα όπως είναι τα αθλήματα.
- Ανάπτυξη των προσωπικών γνωριμιών και φιλιών μεταξύ των ατόμων διαφορετικών ιδεολογιών και εθνών.
- Η επανατοποθέτηση απέναντι στους νέους των γνήσιων ιδανικών που αξίζει να υπηρετηθούν.

Η βιολογική θεωρία έτυχε μεγάλης κριτικής εξαιτίας της μεταφοράς των διαπιστώσεων και συμπερασμάτων από πειράματα σε κατώτερα ζώα στον άνθρωπο. Γενικά, οι κοινωνικοί επιστήμονες (Hogg and Vaughan, 2005; Goldstein, 1994; Ryan, 1985) αμφισβητούν την επάρκεια των θεωρήσεων αυτών για εξήγηση της ανθρώπινης επιθετικότητας όταν αποκλειστικά και μόνο βασίζονται στο βιολογικό ένστικτο. Ειδικότερα οι Hogg and Vaughan (2005) αναφέρουν 4 βασικούς λόγους που απορρίπτονται οι βιολογικές θεωρίες:

- *Τέτοιες θεωρίες βασίζονται στην ενέργεια (energy) που είναι άγνωστη, απροσμέτρητη και αδιάγνωστη.*
- *Στηρίζονται σε περιορισμένο και προκατειλημμένο εμπειρικό υλικό παρατήρησης πραγματικής ανθρώπινης συμπεριφοράς.*
- *Έχουν περιορισμένη χρησιμότητα στην πρόληψη και τον έλεγχο της επιθετικότητας.*
- *Στηρίζονται σε μια κυκλική λογική, προτείνοντας αιτιώδεις συσχετισμούς για τους οποίους δεν υπάρχουν εμπειρικές αποδείξεις. (σ.450)*

B.1.2 Ψυχαναλυτική Θεώρηση

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση βασίζεται στις θεωρίες του Freud ο οποίος έχει υποστηρίξει ότι η κινητήρια δύναμη του ανθρώπου είναι τα ένστικτα και οι ορμές που δρουν

ασυνείδητα και οι οποίες οφείλονται σε μια μόνιμη ψυχική ενέργεια και επενεργούν κάτω από το δυαδικό σχήμα έρωτας – θάνατος. Ο Freud παραδέχεται δυο είδη ορμών: εκείνες που διατηρούν τη ζωή, τις ερωτικές, κι εκείνες που προσπαθούν να την σκοτώσουν, τις καταστρεπτικές. Και τα δυο είδη ορμών δρουν αντίθετα και συγχρόνως συνεργάζονται και μ' αυτό το μηχανισμό διατηρούν τη ζωή. Και τα δυο συνυπάρχουν σε κάθε άτομο και ο θάνατος εμφανίζεται όταν οι ορμές της ζωής δεν έχουν να αντιτάξουν τίποτε πλέον στις ορμές του θανάτου (Βουϊδάσκης, 1987). Η επιθετικότητα πηγάζει από την ορμή του θανάτου η οποία είναι μια εγγενής ενστικτώδης ορμή που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο όπως και τα ζώα. Κύρια στοιχεία της θεωρίας του Freud στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου είναι το Εγώ, το Υπερεγώ και το Εκείνο (id). Το Εγώ είναι το συνειδητό μέρος της προσωπικότητας στο οποίο κυριαρχεί η λογική, η σκέψη και η παρατηρητικότητα. Το Υπερεγώ είναι η συνείδηση που περιέχει τις αξίες, τα ταμπού της οικογένειας και της κοινωνίας, ενώ το Εκείνο (id) αποτελεί το πρωτόγονο ασυνείδητο μέρος της προσωπικότητας που περιέχει τα ένστικτα και τις ορμές. Ο Freud υποστηρίζει ότι το Εγώ στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού δεν είναι ανεπτυγμένο γι' αυτό και έχουμε συχνές επιθετικές δραστηριότητες του παιδιού επί παντός επιστητού. Καθώς όμως μεγαλώνει, αναπτύσσεται το Υπερεγώ που καταστέλλει ή κατευθύνει τις αντικοινωνικές και επιθετικές ορμές σε κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς μέσα από τους μηχανισμούς άμυνας (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001). Διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες (γονείς, σχολείο, θρησκευτικό σύστημα) αναλαμβάνουν να στρέψουν τις επιθετικές ορμές του παιδιού προς στόχους ανώδυνους ή στόχους «απορρόφησης» όπως είναι οι αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Αυτή την εκτόνωση της επιθετικότητας ο Freud την ονόμασε «κάθαρση».

Σύμφωνα με το Fromm (1977) η ψυχαναλυτική θεώρηση που για κάποιους μελετητές κατατάσσεται στις ενστικτωδικές θεωρίες δεν πρέπει να γίνεται γιατί μπορεί να χρησιμοποιούνται τα ένστικτα και οι ορμές για την εξήγηση της επιθετικότητας όμως αυτό δεν αρκεί για τη σημερινή εποχή. Αυτό ήταν ικανοποιητικό και πρωτοποριακό για τη συγκεκριμένη εποχή του Freud, όχι όμως για τη σημερινή. Ο Fromm υποστηρίζει ότι ο Freud είχε κάνει ένα σπουδαίο βήμα μπροστά, περνώντας από μια καθαρά φυσιολογική-μηχανιστική προσέγγιση σε μια βιολογική, που αντιμετωπίζει τον οργανισμό σαν όλο και αναλύει τις βιολογικές πηγές της αγάπης και του μίσους. Όμως, είναι βασισμένη σε μάλλον αφηρημένους συλλογισμούς και μόλις που προσφέρει κάποια πειστική εμπειρική απόδειξη. Επίσης, η θεώρηση αυτή δεν μπορεί να ισχύσει σε άλλους ζωντανούς

οργανισμούς όπως είναι τα ζώα. Ο Fromm υποστηρίζει ότι «η επιθετικότητα και η καταστροφικότητα δεν είναι βιολογικά δοσμένες κι αυθόρμητες παρορμήσεις»(σ.43). Ειδικότερα δε, μετά από μια εμπειριστατωμένη μελέτη συγκεκριμένων προσωπικοτήτων (Stalin, Himmler, Hitler) αλλά και μακράς εμπειρικής διαδικασίας, ο Fromm καταγράφει ότι οι κακοήθεις μορφές της επιθετικότητας, ο σαδισμός και η νεκροφιλία που κατά βάση ευθύνονται για την καταστροφικότητα δεν είναι έμφυτες. Έτσι, μπορούν να εξαλειφθούν ουσιαστικά όταν οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αντικατασταθούν από συνθήκες που ευνοούν την πλήρη ανάπτυξη των πραγματικών αναγκών και δυνατοτήτων του ανθρώπου, την ανάπτυξη της ατομικής δραστηριότητας και της δημιουργικής ανθρώπινης δύναμης. Βασικά ο Fromm κάνει μια σύνδεση της ψυχαναλυτικής ερμηνείας σε σχέση με την κοινωνιολογική θεώρηση της οποίας βασικές αρχές είδαμε ήδη μέσα από τις θέσεις του Marx, του Durkheim και του Weber που καταγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Επίσης, στη συγκεκριμένη κατηγορία μπορούμε να κατατάξουμε και άλλους ψυχολογικούς παράγοντες που ωθούν τον άνθρωπο στην επιθετικότητα. Κάποιοι από αυτούς δρουν έμμεσα σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο, ενώ κάποιοι άλλοι είναι εξωτερικοί κοινωνικοί παράγοντες. Για παράδειγμα έχει διαπιστωθεί ότι η αίσθηση του φόβου, της ανησυχίας, της ανασφάλειας και οι αποστερήσεις οδηγούν συχνά σε επιθετική και βίαιη συμπεριφορά μέσα σε δεδομένες κοινωνικές συνθήκες. Το ίδιο αποτέλεσμα έχει και η πεποίθηση και το αίσθημα ικανοποίησης των ατόμων που συμμετέχοντας σε περιθωριακές ομάδες έχουν πρόσκαιρες «επιτυχίες» για ικανοποίηση των αναγκών τους μέσα από επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές (Παπαδημητρίου, 1995).

Ιδιαίτερα για την αποστέρηση, φαινόμενο το οποίο συμβαίνει στον καθένα πολύ συχνά, αναπτύχθηκε ολόκληρη θεωρία (αποστέρηση-επιθετικότητα) με βάση κυρίως τη δουλειά του ανθρωπολόγου John Dollard και της ομάδας συνεργατών του που ήταν όλοι ψυχολόγοι στο Πανεπιστήμιο του Yale (Dollard, Dood, Miller, Mower and Sears, 1939). Η λογική της συγκεκριμένης θεώρησης εφαρμόστηκε και από σύγχρονους επιστήμονες όπως ο Catalano et al. (1997) συσχετίζοντας την απόλυση από την εργασία με τη βία και ο Staub (1996) που κατέδειξε το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η κοινωνική και οικονομική εξαθλίωση σε εθνικούς ξεκαθαρισμούς όπως έγινε στην πρώην Γιουγκοσλαβία.

B.1.3 Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Η συγκεκριμένη θεωρία ερμηνεύεται σύμφωνα με την Ψυχολογία της Μάθησης και βασίζεται στα κλασικά πειράματα του Bandura (1972) όπου χρησιμοποιήθηκαν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, δύο πειραματικές και μία ελέγχου. Στην 1^η πειραματική ομάδα προβλήθηκε ένα φιλμ όπου υπήρχαν δύο ενήλικες, ο Rocky και ο Jonny που έπαιζαν ένα παιχνίδι στο οποίο όμως ο Rocky ήταν πολύ επιθετικός και έβλεπε τον Jonny ως αντίπαλο. Μάλιστα, κατάφερε με την επιθετικότητα να του πάρει όλα τα παιχνίδια και τραγουδώντας φεύγει ενώ αφήνει τον άλλο στη γωνιά. Στο σημείο αυτό ο σχολιαστής παρατηρεί και λέει «*Νίκησε λοιπόν*».

Στη 2^η πειραματική ομάδα που δείχτηκε το φιλμ ο επιθετικός Rocky προσπαθεί να πάρει τα παιχνίδια από τον Jonny εκείνος όμως τον ξυλοφορτώνει και παίρνει τα πράγματα του πίσω. Στο σημείο αυτό ο Rocky κλαίει και ο σχολιαστής αναφέρει «*Κλαίει, αλλά τιμωρήθηκε για τη συμπεριφορά του!*»

Στην 3^η ομάδα, την ομάδα ελέγχου, προβλήθηκε ένα φιλμ όπου ο Rocky και ο Jonny έπαιζαν πολύ ζωηρά αλλά όχι επιθετικά και χωρίς κανένα παρατράγουδο.

Αμέσως, μετά την πειραματική φάση όλες οι ομάδες οδηγήθηκαν σε ξεχωριστούς χώρους όπου υπήρχαν τα παιχνίδια των δύο πρωταγωνιστών του φιλμ. Η πρώτη ομάδα του πειράματος έδειξε την πιο επιθετική συμπεριφορά ενώ η δεύτερη ομάδα δεν έδειξε διαφορετική συμπεριφορά από την ομάδα ελέγχου.

Από τα πειράματα αυτά ο Bandura διατύπωσε τη θεωρία της μιμητικής μάθησης που στηρίζεται στην κοινωνική μάθηση. Στη θεωρία αυτή η μάθηση πραγματοποιείται με παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός προτύπου και ακολούθως με μίμηση της ίδιας συμπεριφοράς, ιδιαίτερα αν η παρατηρούμενη συμπεριφορά θεωρείται ως επιτυχής. Έτσι, τα παιδιά μιμούνται την επιθετική συμπεριφορά ατόμων που εντυπωσιάζουν για την επιτυχία τους και που αμείβονται για την επιθετικότητά τους και την αυθαιρεσία τους (Παπαδόπουλος, 1992). Ιδιαίτερα, επιθετική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί συχνότερα σε άτομα που προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον όπου εμφανίζεται συχνά ή ενθαρρύνεται η χρησιμοποίησή της (Βουϊδάσκης, 1987).

Γενικά φαίνεται να ισχύει ότι επιθετικά μοντέλα (π.χ. γονείς, δάσκαλοι, συγγενείς, δημόσια πρόσωπα, ηθοποιοί) παρέχουν επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς με τις ανάλογες νοητικές συνδέσεις προσδοκιών για επιτυχία. Ακόμη, αποτελούν μια ισχυρή παρόρμηση για άμεση επιθετική συμπεριφορά παιδιών ή ενηλίκων μετά από την

παρακολούθηση παραδείγματος χάριν μιας βίαιης ταινίας ή ενός ποδοσφαιρικού αγώνα (Παπαδόπουλος, 1992).

Τα πιο πάνω συμπεράσματα ενισχύονται και από τις έρευνες νευροψυχολόγων και άλλων επιστημόνων ειδικών στο νευρικό σύστημα του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, τα επιστημονικά πειράματα του Miczek et al. (1994) δεν έδειξαν καμιά σχέση μεταξύ ανθρωπίνων βιολογικών ορμονών ή στεροειδών και επιθετικότητας ή βίας. Τουναντίον φαίνεται ότι το περιβάλλον και η συμπεριφορά επηρεάζει την έκκρισή τους. Επίσης, οι γονιδιακές έρευνες του Carey (1994) που έγιναν τόσο σε ζώα αλλά και σε ανθρώπους, αν και δείχνουν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις που φαίνεται να υπάρχει κάποια τάση όπου η κληρονομικότητα επηρεάζει την αντικοινωνική συμπεριφορά εντούτοις δεν μπορούμε να υπερβάλλουμε και να γενικοποιούμε τα αποτελέσματα αυτά ως προς την επεξήγηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Οι έρευνες και τα στοιχεία που μάζεψε ο Carey αφορούσαν ως επί το πλείστον μονωικούς και δυζυγωτικούς δίδυμους σε διάφορες χώρες και δεν μπορώ να μας δώσω μια θετική ένδειξη για τη σχέση κληρονομικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Ακόμη, οι έρευνες που έκανε έδειξαν ότι δεν υπάρχει καμιά θετική ένδειξη ότι η κληρονομικότητα παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση βίας από διαφορετικές φυλετικές ομάδες των ΗΠΑ.

Γενικά, ο Καραπέτσας (1988, 1992) συμφωνεί όπως και οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με πειράματα για την ερμηνεία της επιθετικότητας και βιαιότητας ότι η επιθετικότητα μπορεί να αποκτιέται εύκολα, εξαιτίας της βιολογικής μας κληρονομιάς, αλλά τα γεγονότα που μας καθιστούν επιθετικούς φαίνονται να προέρχονται κυρίως από την εμπειρία και τη μάθηση και την ανάλογη νευροψυχολογική μας οργάνωση. Στο ίδιο σημείο ο Champlin (1989) αναφέρει ότι μπορεί να υπάρχει μια κληρονομική επιθετική προδιάθεση του ανθρώπου αλλά η εκδήλωσή της οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες και γενικά η λειτουργία του μηχανισμού της επιθετικότητας καθορίζεται από την κοινωνική εμπειρία.

B.1.4 Άλλοι Παράγοντες Επιθετικότητας

Στην κατηγορία αυτή μπορούν να καταταγούν παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται ότι είναι μέρος του ατόμου όπως η προσωπικότητα (Huesmann and Guerra, 1997; Graham, Hudley and Williams, 1992), το φύλο, συγκεκριμένες ορμόνες όπως η τεστοστερόνη, χημικές ουσίες όπως το αλκοόλ, η εγκεφαλική πάθηση ή ο εγκεφαλικός τραυματισμός, ο πόνος

και η αποτοξίνωση. Επίσης, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο και το ωθούν προς την επιθετικότητα σε συνάρτηση με κάποιο δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο είναι η πρόκληση και η ανταπόδοση. Επιπρόσθετα, υπάρχουν και οι περιπτωσιακοί παράγοντες όπως είναι το φυσικό περιβάλλον, η ζέστη και ο συνωστισμός που μπορεί να ωθήσουν στην επιθετικότητα τον άνθρωπο σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Τέλος, ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην αύξηση της επιθετικότητας αλλά και της βίας είναι διφορούμενος και για το συγκεκριμένο θέμα θα ασχοληθούμε επισταμένα σε επόμενο κεφάλαιο (σ. 73).

Συγκεκριμένα, οι Bushman and Baumeister (1998) αναφέρουν ότι τα ναρκισιστικά άτομα έχουν μεγαλύτερη έφεση προς την επιθετικότητα ενώ άτομα με ένα συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας (Type A) είναι πολύ πιο ανταγωνιστικοί και υπερβάλλουν στις πράξεις τους (Matthews, 1982). Άτομα που έχουν το σύνδρομο αυτό συνδέονται και με περισσότερα επεισόδια καρδιοπάθειας. Επίσης, προτιμούν να δουλεύουν μόνα και να αποφεύγουν το στρες του ανταγωνισμού (Dembroski and MacDougall, 1978). Ακόμη, διευθυντές με τέτοιου τύπου προσωπικότητα φάνηκε από την έρευνα του Baron (1989) ότι έχουν περισσότερες προστριβές με τους συναδέλφους και υφισταμένους τους. Επιπρόσθετα, άτομα με τύπο προσωπικότητας ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) τα οποία εμφανίζουν χαμηλό δείκτη συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα και χαμηλό έλεγχο παρόρμησης και ενέργειας και έχουν συνδεθεί με επιθετικές πράξεις κατά την παιδική ηλικία, φαίνεται ότι συνεχίζουν την επιθετικότητα τόσο κατά την εφηβεία όσο και κατά τη νεότητα τους (Hinshaw, 1987).

Σε σχέση με το φύλο οι έρευνες δείχνουν ότι οι άνδρες είναι πιο επιθετικοί από τις γυναίκες (Gladue, 1991) ανεξάρτητα αν είναι ετεροφυλόφιλοι ή ομοφυλόφιλοι. Επίσης, ο Dabbs et al. (1995, 1988) απέδειξε ότι τα φυσικά επίπεδα τεστοστερόνης είναι σημαντικότερα πιο υψηλά στους φυλακισμένους για βίαια εγκλήματα και ακόμη ανάμεσα στους φυλακισμένους αυτοί που καταλύουν τους κανόνες της φυλακής πιο συχνά και ειδικότερα οι φυλακισμένοι με απροκάλυπτη εναντίωση έχουν υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης. Επιπρόσθετα, οι Bank and Dabbs (1996) βρήκαν ότι οι ανήλικοι εγκληματίες διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης από τους φοιτητές κολλεγίου. Όμως, οι Bettencourt and Miller (1996) μέσα από μια ανάλυση 64 ξεχωριστών πειραμάτων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και οι άντρες εμφανίζονται πιο επιθετικοί από τις γυναίκες κάτω από συνηθισμένες συνθήκες, το φύλο φαίνεται να μη

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις περιπτώσεις όπου τα άτομα έχουν υποστεί ματαιώσεις ή προσβολές.

Όσον αφορά την επίδραση που έχει η κατανάλωση αλκοόλ στην επιθετική συμπεριφορά είναι καταγεγραμμένη από διάφορους ερευνητές (Bushman and Cooper, 1990; White, 1997; Yudko et al. 1997). Η επίδραση αυτή για επιθετική συμπεριφορά, μπορεί να συμβεί ακόμη και σε άτομα που δεν προκλήθηκαν από κανέναν άλλο, ή και σε άτομα που δεν είναι καθόλου επιθετικά στην κανονική τους ζωή (Taylor and Leonard, 1983). Το αλκοόλ δρα ως καταλύτης στις κοινωνικές αναστολές και παράλληλα επιδρά στην κωδικοποίηση των προσλαμβάνουσων παραστάσεων και πληροφοριών. Δηλαδή, το άτομο που κατανάλωσε αλκοόλ αντιλαμβάνεται και κωδικοποιεί διαφορετικά κάποιες ενέργειες του κοινωνικού περιγύρου και επιπρόσθετα χάνει τη λεπτότητα στη διαχείριση των αντιπαραθέσεων, με αποτέλεσμα πολύ εύκολα να οδηγείται σε λανθασμένα συμπεράσματα (π.χ. προσβολή) και προστριβές με άτομα του περιγύρου (Bushman, 1993; Bushman, 1997; Steele and Josephs, 1990).

Ο Berkowitz (1983, 1988) έδειξε, επίσης, ότι άτομα τα οποία έχουν υποστεί κάποιο σωματικό πόνο αυξάνεται η πιθανότητα για ανάπτυξη επιθετικής δραστηριότητας. Κατά τον ίδιο τρόπο άλλες μορφές οι οποίες προκαλούν δυσφορία στα άτομα όπως είναι τα φυσικά φαινόμενα (ζέστη, υγρασία, μόλυνση περιβάλλοντος) προκαλούν κάποια νευρική στα άτομα με αποτέλεσμα να μειώνονται οι αναστολές για επιθετική συμπεριφορά (Stoff and Cairns, 1997). Για παράδειγμα, στην έρευνα του Halpern (1995) φάνηκε ότι η σχέση μεταξύ ζέστης και επιθετικότητας ακολουθεί ένα σχήμα στρογγυλοποιημένου πι (Π), δηλαδή, όσο αυξάνεται η θερμοκρασία έτσι αυξάνεται και η επιθετικότητα ως ένα σημείο όπου έχουμε πολύ ψηλές θερμοκρασίες οι οποίες απομυζούν την ανθρώπινη ενέργεια με αποτέλεσμα να μειώνεται και η επιθετική δραστηριότητα. Το συγκεκριμένο σχήμα επιβεβαιώθηκε και με την έρευνα των Cohn and Rotton (1997) οι οποίοι μελέτησαν τα περιστατικά φυσικής επίθεσης σε σχέση με τη θερμοκρασία για κάθε μέρα για ένα διάστημα δύο χρόνων στη Μινεάπολη των Η.Π.Α.

Τέλος, ένα άτομο μπορεί να συμπεριφερθεί επιθετικά αν προκληθεί από κάποιο άλλο άτομο (Baron, 1988). Όμως, η ανταπόδοση στην πρόκληση σχετίζεται και με το πώς προσλαμβάνει ένα άτομο τη συγκεκριμένη πρόκληση, δηλαδή, αν αυτή έχει γίνει εκ προθέσεως ή όχι (Kremer and Stephens, 1983).

B.2 ΒΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

B.2.1 Η Βία στο Χώρο Εργασίας

Η βία ενυπάρχει σε κάθε οργανισμό, στις δομές και τα συστήματα του αλλά και στη διαδικασία οργάνωσης με διάφορες μορφές (φραστική, σωματική, πείραγμα, εξευτελισμός) μέσα στα καθημερινά εργασιακά καθήκοντα ή στις ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας (Westwood, 2003). Οι κυρίαρχες σχέσεις των κοινωνικών συστημάτων δημιουργούνται και συντάσσονται με μια οικονομία της βίας όπου η βία ορίζεται και απεικονίζεται. Η βία ανακυκλώνεται και διεξάγεται μέσα σ' αυτή την οικονομία. Αυτή είναι μια αλήθεια για τους οργανισμούς όπως και για κάθε κοινωνικό σύστημα. Επίσης, αυτές οι οικονομίες της βίας δεν είναι σταθερές, πάγιες ή πλήρως καθορισμένες. Καθώς οι σχέσεις μετακινούνται έτσι μετακινείται και η οικονομία της βίας. Η βία χαράσσεται στους ανθρώπους όχι μόνο σωματικά αλλά και ψυχικά στον εαυτό, την ταυτότητα και την προσωπικότητά τους. Έτσι, αυτές οι εμπειρίες είναι φορμαλιστικές κατά τρόπον ώστε να επηρεάζουν την αντίληψη των εργαζομένων για το συγκεκριμένο οργανισμό έτσι που να καθορίζουν τον τρόπο δράσης και αλληλεπίδρασης τους στο χώρο εργασίας τους. Βασικά σχηματίζουν την ταυτότητα του οργανισμού και έχουν μια βασική επίδραση και στην ταυτότητα των εργαζομένων που πολλές φορές να είναι περιστασιακή και όχι αυθεντική.

Έτσι, η πολιτική της βίας είναι βασικά η κατανόηση όλων αυτών των σχημάτων και των επιδράσεων της βίας μέσα στον οργανισμό και η αλλαγή των δομών κατά τρόπον ώστε να έχουμε μια μινιμαλιστική προσέγγιση κατά το δυνατό που να περιορίζει το συγκεκριμένο φαινόμενο και να μην οδηγεί τους εργαζομένους στον εξανδραποδισμό.

Η βία στο χώρο εργασίας κατηγοριοποιείται σε τέσσερις βασικούς τύπους με βάση τη σχέση του δράστη και του θύματος (LeBlanc & Barling, 2004):

1. Στην πρώτη κατηγορία (Τύπος I) ο δράστης δεν έχει καμιά έννομη σχέση με τον οργανισμό ή τους υπαλλήλους του και εισέρχεται στο εργασιακό περιβάλλον για τη διάπραξη μιας εγκληματικής ενέργειας (π.χ. ληστεία). Σύμφωνα με τους Peek-Asa κ.ά. (2001) περισσότεροι υπάλληλοι δολοφονούνται κάθε χρόνο στην Αμερική εξαιτίας επιθετικότητας Τύπου I παρά σε σύνολο θυμάτων των υπόλοιπων τριών τύπων και το μεγαλύτερο ρίσκο έχουν τα άτομα που αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν λεφτά με το κοινό, όπως είναι οι οδηγοί ταξί.

2. Στη δεύτερη κατηγορία (Τύπος II) ο δράστης έχει θεμιτή σχέση με τον οργανισμό και διαπράττει μια πράξη βίας καθώς εξυπηρετείται από τον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Peek-Asa κ.ά. (2001) οι δράστες του Τύπου II σπάνια σκοτώνουν τα θύματα αλλά είναι υπεύθυνοι για το 60% περίπου των μη θανατηφόρων βιαιοπραγιών στο χώρο εργασίας στην Αμερική (Peek-Asa & Howard, 1999). Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν υπάλληλοι που προσφέρουν υπηρεσίες, φροντίδα, συμβουλές ή εκπαίδευση όπως για παράδειγμα οι νοσοκόμοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι εκπαιδευτικοί. Όλοι αυτοί οι επαγγελματίες είναι σε υψηλότερο ρίσκο να αντιμετωπίσουν βία Τύπου II όταν οι πελάτες που εξυπηρετούν έχουν ανασφάλειες, στρες ή κάποια ματαίωση.
3. Η τρίτη κατηγορία (Τύπος III) συγκεντρώνει τα περιστατικά βίας και επιθετικότητας όπου ο θύτης είναι ή ήταν υπάλληλος του οργανισμού και βιαιοπραγεί εναντίον συναδέλφου ή προϊσταμένου του για υπόθεση στην οποία θεωρεί ότι αδικήθηκε ή δεν έγινε σωστά. Η κατηγορία αυτή δε συσχετίζεται με συγκεκριμένα επαγγέλματα όπως έγινε με τις προηγούμενες δύο και φαίνεται ότι η εσωτερική αυτή βία οφείλεται σε παράγοντες που αφορούν τόσο τα ίδια τα άτομα που εργάζονται σε ένα οργανισμό (π.χ. κατανάλωση αλκοόλ) όσο και σε παράγοντες του ίδιου του οργανισμού (καταστάσεις αδικίας ή αναξιοκρατίας).
4. Στην τέταρτη κατηγορία (Τύπος IV) της βίας στο χώρο εργασίας, έχουμε τις περιπτώσεις όπου ο δράστης διατηρεί ή διατηρούσε μια θεμιτή σχέση με κάποιο υπάλληλο του οργανισμού. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει περιστατικά βίας που γίνονται στο χώρο εργασίας από οικεία πρόσωπα του προσωπικού του οργανισμού.

Επίσης, η βία στο χώρο εργασίας συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία συμπεριφορών από ψυχολογικές πράξεις (π.χ. φωνασκία) μέχρι φυσική βία. Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές (Baron et al., 1999) πρότειναν τρεις κατηγορίες από βιαιες-επιθετικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας:

- Εκφράσεις εχθρότητας (επιθετικές λεκτικές ή συμβολικές συμπεριφορές ανάμεσα στις οποίες είναι και οι σιωπηρές συμπεριφορές)
- Τακτικές κωλυσιεργίας (δηλαδή συμπεριφορές που σχεδιάστηκαν για να κτυπήσουν την επαγγελματική απόδοση του θύματος)
- Απροκάλυπτη επιθετικότητα (π.χ. φυσική επίθεση, καταστροφή ιδιοκτησίας)

Σε ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Doc 1564/2/01) και συγκεκριμένα της Γενικής Διεύθυνσης Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ίσων Ευκαιριών ορίζεται η βία στο χώρο εργασίας

«ως μορφή αρνητικής συμπεριφοράς ή δράσης στις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, χαρακτηριζόμενη από επιθετικότητα, άλλοτε επαναλαμβανόμενη, άλλοτε στιγμιαία, με αποτελέσματα βλαβερά για την ασφάλεια, την υγεία και την ευεξία των εργαζομένων στο χώρο εργασίας».

Η επιθετικότητα, αναφέρεται στην ανακοίνωση, μπορεί να εκδηλώνεται είτε με απλή στάση του σώματος, όπως μία στάση προκλητική ή περιφρονητική και συγκαταβατική έναντι του άλλου, είτε με μία πραγματικά βίαιη πράξη, σε φυσικό ή λεκτικό επίπεδο. Η βία λαμβάνει διάφορες μορφές, όπως για παράδειγμα η σωματική βία, οι λεκτικές προσβολές, ο εκφοβισμός, το mobbing, η σεξουαλική παρενόχληση, οι διακρίσεις λόγω θρησκείας, φυλετικής καταγωγής, ειδικής ανάγκης, φύλου ή, γενικά, λόγω διαφορετικότητας και μπορεί να εκδηλωθεί είτε από άτομα που δεν ανήκουν στο χώρο εργασίας είτε μεταξύ ατόμων που ανήκουν στον ίδιο χώρο. Στην περίπτωση της σωματικής βίας είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η βία αυτή μπορεί να έχει επιπτώσεις όχι μόνο σωματικές αλλά και ψυχολογικές, που εκδηλώνονται άμεσα ή μετά από ορισμένο χρόνο.

Αντίθετα προς τη σεξουαλική παρενόχληση, η οποία ορίζεται στην οδηγία 2000/78/EK, η ψυχολογική βία και ιδιαίτερα το mobbing, είναι πιο δύσκολο να ορισθεί, τονίζεται στην ανακοίνωση. Θεωρείται μάλλον κατάλληλο να ορισθεί το mobbing

«ως αρνητική συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων ή μεταξύ ιεραρχικά ανώτερων ή κατώτερων, εξαιτίας της οποίας το συγκεκριμένο άτομο υφίσταται ταπεινώσεις και επιθέσεις κατ'επανάληψη, άμεσα ή έμμεσα, από ένα ή περισσότερα άτομα, με σκοπό και αποτέλεσμα την απόρριψή του. Μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί με αρνητικές παρατηρήσεις, κριτική, κουτσομπολιά ή να οδηγήσει σε περιορισμό της ελευθερίας γνώμης ή σε μείωση του κοινωνικού κύρους. Το τελικό, όχι απαραίτητα ηθελημένο, αποτέλεσμα είναι η απομόνωση από το εργασιακό περιβάλλον ή η αποξένωση από το χώρο εργασίας ή ακόμα και η εκδίωξη από την ίδια την εργασία».

Βασικά, τονίζεται το γεγονός ότι ενώ η σωματική βία είναι αρκετά εύκολο να εντοπιστεί διότι φέρει εμφανή εξωτερικά σημάδια, δεν συμβαίνει το ίδιο με την ψυχολογική βία της οποίας οι συνέπειες συχνά δεν ομολογούνται ή παραποιούνται.

Η βία στο χώρο εργασίας, είτε προέρχεται εκ των έσω είτε εκτός του ίδιου του χώρου εργασίας και σε όλες τις μορφές της αποτελεί παράγοντα κινδύνου που ο εργοδότης, είτε ανήκει στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, οφείλει να αξιολογεί και να προλαμβάνει ή να περιορίζει, όπως και τους άλλους παράγοντες κινδύνους, λαμβάνοντας ειδικά μέτρα, σύμφωνα με το άρθρο 6 της οδηγίας πλαισίου 89/39/ΕΟΚ¹⁴.

Η βία, δυστυχώς, στο χώρο εργασίας έχει μεγάλη έκταση αφού σύμφωνα με στοιχεία του British Crime Survey¹⁵ κατά το έτος 2004-05 υπολογίζεται ότι υπήρξαν 339 000 απειλές για βία και 317 000 φυσικές επιθέσεις από πολίτες ενάντια σε Βρετανούς υπαλλήλους κατά τη διάρκεια των 12 μηνών πριν τις συνεντεύξεις. Επίσης, τα τελευταία στατιστικά στοιχεία στον Καναδά¹⁶ δείχνουν ότι σε κάθε 5 περιστατικά βίας το 1 επισυμβαίνει στον εργασιακό χώρο με ένα ποσοστό της τάξεως του 71% για τις φυσικές επιθέσεις, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής καταγράφηκαν 1.7 εκατομμύρια περιστατικά βίας για κάθε χρόνο μεταξύ 1993-99¹⁷, από τα οποία, τα 1.3 εκατομμύρια αφορούσαν απλές επιθέσεις, οι 325 000 ήταν κακοποιήσεις, οι 36 500 βιασμοί και σεξουαλικές παρενοχλήσεις, οι 70 000 ληστείες και τέλος οι 900 φόνοι. Οι ομάδες υψηλού κινδύνου, σύμφωνα με τις έρευνες του Trade Union Congress¹⁸ της Μ. Βρετανίας αλλά και άλλων συναφών ή ερευνητικών οργανισμών (Canadian Centre for Occupational Health and Safety, Bureau of Justice Statistics-USA), είναι οι αστυνομικοί, νοσοκόμοι, γιατροί, υπάλληλοι καταστημάτων και εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά στο οικονομικό κόστος που έχει η βία στο χώρο εργασίας δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητο αφού από έρευνα που έκαναν οι Hoel et al. (2001) για λογαριασμό του International Labour Organisation (ILO) των Ηνωμένων Εθνών διεφάνηκε ότι το συνολικό κόστος της βίας και του στρες στο χώρο εργασίας κυμαίνεται μεταξύ 1-3,5%

¹⁴ Οδηγία 89/391/ΕΟΚ του Συμβουλίου, της 12ης Ιουνίου 1989, σχετικά με την εφαρμογή μέτρων για την πρόωση της βελτίωσης της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων κατά την εργασία (ΕΕ L 183 της 29.6.1989, σ. 1).

¹⁵ Αναφορά on line: <http://www.hse.gov.uk/statistics/causdis/violence.htm>

¹⁶ Canadian Centre for Occupational Health and Safety, Φεβρουάριος 2007

¹⁷ Bureau of Justice Statistics, on line: <http://www.ojp.gov/ovc/ncvrv/2004/pg5t.html>

¹⁸ Αναφορά on line: http://www.tuc.org.uk/h_and_s/index.cfm?mins=30

του Μικτού Εγχώριου Προϊόντος της κάθε χώρας, αριθμός αρκετά ψηλός ακόμη και με τους πιο συντηρητικούς υπολογισμούς.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία του θέματος και το ίδιο το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με ψήφισμα του (2004/2205(INI)) στις 24 Φεβρουαρίου 2005, ανάμεσα σε άλλα για την προώθηση της ασφάλεια και υγείας στο χώρο εργασίας, καλεί την Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων να συμπεριλάβει στο πρόγραμμα δράσης της τα ειδικά προβλήματα σε σχέση με το φύλο που αντιμετωπίζουν οι άνδρες και οι γυναίκες, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα ακόλουθα θέματα:

- i) *μέριμνα και έλεγχος για ειδικά προβλήματα υγείας και ασφάλειας,*
- ii) *κίνδυνοι που συνδέονται με την εργασία και μακροχρόνιες ψυχικές ασθένειες (όπως π.χ. επαγγελματική εξουθένωση και κατάθλιψη) εξαιτίας του διπλού φορτίου που επωμίζονται οι άνδρες και οι γυναίκες που προσπαθούν να συνδυάσουν τον επαγγελματικό και τον οικογενειακό βίο, ή και λόγω της τεράστιας πίεσης που επικρατεί στην αγορά εργασίας,*
- iii) *άγχος και βία, εκβιασμοί και οχλήσεις στο χώρο εργασίας,*
- iv) *μικρότερη κάλυψη όλων αυτών των προβλημάτων από υπηρεσίες πρόληψης καλής ποιότητας,*
- v) *μη εργονομικές συνθήκες εργασίας.*

Επίσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στο ίδιο ψήφισμα «καλεί την Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων να παρουσιάσει χωρίς καθυστέρηση σχέδιο δράσης στο οποίο θα περιγράφονται τα επόμενα βήματα που θα ληφθούν προκειμένου να επιλυθούν τουλάχιστον τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη δική της ανάλυση, και να αναπτύξει όσο το δυνατόν συντομότερα μια μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη στρατηγική για την παρακολούθηση του θέματος». Ακόμη, ζητά όπως η συγκεκριμένη Επιτροπή εξετάσει πιο προσεκτικά τη δυνατότητα χάραξης σφαιρικής προσέγγισης για την υγεία στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις μορφές κινδύνων όπως το άγχος, οι οχλήσεις και η βία, ενώ συγχαίρει την Επιτροπή για τα μέτρα που έχει ήδη λάβει όσον αφορά τις σεξουαλικές οχλήσεις και το άγχος. Τέλος, καλεί τους κοινωνικούς εταίρους στα κράτη μέλη «να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές, τόσο σε διμερές επίπεδο όσο και σε κλίμακα Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να καταπολεμήσουν την καταπίεση και τη βία στο χώρο εργασίας και να ανταλλάξουν εμπειρίες στον τομέα αυτό με γνώμονα τις βέλτιστες πρακτικές».

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, σε όλα τα επίπεδα, έχει αναγνωρίσει το μέγεθος του προβλήματος γι' αυτό και έχει εκδόσει συγκεκριμένες οδηγίες για πρόληψη και αντιμετώπισή του. Εναπόκειται στα κράτη μέλη να εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες οδηγίες και πολιτικές αλλά φαίνεται ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα που διεξάχθηκε το 2000 από το γαλλικό Ινστιτούτο για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ασφάλιση (Eurogip) όπου καταδεικνύεται ότι υπάρχουν:

- χώρες στις οποίες έχει θεσπιστεί ειδική νομοθεσία για το εν λόγω θέμα,
- χώρες που έχουν αντιμετωπίσει το πρόβλημα της βίας στο χώρο εργασίας με μη νομοθετικά μέτρα,
- χώρες ακόμα που θεωρούν ότι κίνδυνο στο χώρο εργασίας αποτελεί μόνο η εσωτερική βία, ενώ η εξωτερική θεωρείται γενικός κίνδυνος για το πληθυσμό και συνεπώς πρόβλημα δημόσιας τάξης,
- χώρες οι οποίες δεν έχουν ακόμα συνειδητοποιήσει το πρόβλημα.

Μέσα από τις διάφορες έρευνες επίσης διαφάνηκε ότι πολλά περιστατικά δεν καταγγέλλονται με αποτέλεσμα οι εθνικές στατιστικές όπου υπάρχουν να εμφανίζονται με πιο μειωμένο αριθμό σε σχέση με τον πραγματικό. Δεδομένης της σοβαρότητας και των διαστάσεων του φαινομένου της βίας στο χώρο εργασίας είναι αναγκαίες οι κατάλληλες παρεμβατικές πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος για την προαγωγή ενός καλού κλίματος στο χώρο εργασίας και της συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων. Τα προγράμματα κατάρτισης και ευαισθητοποίησης τόσο των υπευθύνων όσων και των εργαζομένων όσον αφορά το φαινόμενο και τον καθορισμό της συμπεριφοράς απέναντι στα θύματα θα βοηθήσει στα μέγιστα στην πρόληψη περιστατικών βίας. Επίσης, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο μία εκστρατεία ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης στις μεγάλες και μικρομεσαίες εταιρείες, ως επίσης, και στο δημόσιο τομέα θα υποβοηθούσε τις πρακτικές πρόληψης της βίας στο χώρο εργασίας που μπορούν να γίνουν με βάση τις ρυθμίσεις που έκανε η Σουηδία, το Βέλγιο, η Γαλλία και η Ιρλανδία. Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί ακόμη ότι υπάρχουν οι ενδεδειγμένες πρακτικές παρέμβασης αλλά και δράσης που μπορεί να κάνει ο καθένας προσωπικά αλλά και οι οργανισμοί ξεχωριστά για να μειώσουν το ενδεχόμενο ρίσκο για θυματοποίηση των υπαλλήλων τους, αν και δεν είναι υπεύθυνο το προσωπικό ή οι εργοδότες για να επιλύσουν το πρόβλημα της βίας στην κοινωνία (Pantry, 1996).

Τέλος, επειδή η έρευνα (Smith, et al., 2003) έδειξε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ βίας στο χώρο εργασίας και σχολικής βίας, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα για πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο κατά τρόπον ώστε να προλαμβάνονται και μελλοντικά περιστατικά που θα προκαλούνται στο χώρο εργασίας, αφού η έρευνα παρουσιάζει ότι άτομα που ήταν θύματα και παράλληλα δράστες bullying και άτομα που έπεσαν θύματα του bullying στο σχολείο, έχουν το μεγαλύτερο ρίσκο για θυματοποίηση και στο χώρο εργασίας.

B.2.2 Η Βία στο Σχολείο

Τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο είναι δυνατό να εκδηλωθούν κάθετες και παράλληλες αμφιδρομικές μορφές επιθετικότητας (Βουϊδάσκης, 1987). Με την εκδήλωση των κάθετων μορφών επιθετικότητας, που κατευθύνονται από τους γονείς και τους δασκάλους προς τα παιδιά και από τα παιδιά προς τους γονείς και τους δασκάλους, θ' ασχοληθούμε στη συνέχεια και μόνο ευκαιριακά θα γίνει λόγος για την εμφάνιση των παράλληλων, δηλαδή των γονέων μεταξύ τους, μεταξύ των δασκάλων και μεταξύ των παιδιών. Προτιμούμε τις πρώτες γιατί αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της αγωγής του παιδιού τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο. Έτσι, κύριο αντικείμενο της παρούσας έρευνας θα είναι η διερεύνηση μορφών επιθετικότητας που έχουν κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή, από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς. Η τεράστια πλειοψηφία των ερευνών που ασχολούνται με το φαινόμενο της βίας και επιθετικότητας στο σχολείο έχει να κάνει κυρίως με μορφές βίας και επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή μεταξύ των συνομηλίκων. Κι επειδή είναι πεποίθησή μας ότι ο εκπαιδευτικός είναι από τους βασικότερους συντελεστές για την επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος ή καινοτομίας, π.χ. ενός παρεμβατικού προγράμματος πρόληψης της βίας, (Fullan 1991; Harrison, 1997; Nisbet, 1973; MacDonald & Rudduck, 1971), κάπου φαίνεται ότι παραμελήθηκε η διερεύνηση του προβλήματος αυτού μέσα από το δικό του πρίσμα.

Το κύριο ερευνητικό αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης είναι η βία στο σχολείο. Ένα αμφιλεγόμενο κοινωνικό φαινόμενο που άλλοτε μεγιστοποιείται από τη μεγάλη προβολή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης εξαιτίας κάποιων ακραίων περιστατικών και άλλοτε δε δίνεται καμιά σημασία. Στη συνέχεια αφού ορίσουμε το φαινόμενο της βίας

στο σχολείο και διευκρινιστούν οι συγκεκριμένες μορφές που λαμβάνει, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει πραγματική έξαρση στο φαινόμενο αυτό ή αν είναι απλώς συναισθηματικές υπερβολές μετά από μεμονωμένα περιστατικά.

B.2.2.1 Ο Ορισμός του Φαινομένου της Σχολικής Βίας - Μορφές Σχολικής Βίας

Η βία, αναφέρει ο Jacques Selosse (1998), «*σύμφωνα με την ετυμολογική της σημασία, παραπέμπει στην έννοια της κατάχρησης της εξουσίας, δηλαδή σε μια έννοια εξαναγκασμού. Η λέξη βιαιοπραγώ απηχεί αυτή την έννοια της εξουσίας, που δηλώνει μian ασύμμετρη σχέση στις διαπροσωπικές συναλλαγές*» (σ.19). Έτσι, ως συνεπακόλουθο και ο ορισμός της σχολικής βίας εμπεριέχει στοιχεία επιβολής της βούλησης, πρόκλησης ζημιάς ή βλάβης, εκφοβισμό, κακομεταχείριση ή κακοποίηση. Οι κύριες μορφές της σχολικής βίας, σύμφωνα με τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης¹⁹, είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική και λεκτική κακοποίηση και τέλος, ο βανδαλισμός. Επίσης, στη ίδια διάσκεψη έγινε προσπάθεια για διασαφήνιση των σχετικών όρων του φαινομένου, γιατί στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί κάποια σύγχυση ή μη ταύτιση μερικές φορές κάποιων εννοιών της σχολικής βίας.

Έτσι, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) οι έννοιες της βίας, της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού σε μερικές χώρες περιλαμβάνονται στον όρο “bullying”, ο οποίος πρωτοεφαρμόστηκε στη Μεγάλη Βρετανία και χρησιμοποιήθηκε και στις ΗΠΑ, αλλά στην Ευρώπη, με εξαίρεση την Ολλανδία και τις σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Νορβηγία, Φιλανδία) παραμένει η διάκριση, βία και κακομεταχείριση. Ιδιαίτερα, οι χώρες της κεντρικής και νότιας ευρώπης δεν έχουν αντίστοιχο όρο για το bullying και βασικά χρησιμοποιούν τον όρο βία. Αλλά και στις χώρες που έχουν τον όρο bullying, φαίνεται ότι και πάλι επικρατεί μια σύγχυση, αφού διαφορετικά τον αντιλαμβάνονται οι βρεττανοί και αμερικανοί και διαφορετικά οι σκανδιναβοί με εξαίρεση τον Olweus (1993) και τον Roland (1988). Οι υπόλοιποι σκανδιναβοί συγγραφείς, μελετητές και ερευνητές σύμφωνα με την Besag (1989) θεωρούν ότι το bullying περιλαμβάνει περισσότερους από ένα επιτιθέμενους που θυματοποιούν ένα ή περισσότερα άλλα πρόσωπα. Η συγκεκριμένη

¹⁹ Στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης που συγκάλεσε η Ολλανδική Προεδρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Φεβρουάριο του 1997 με θέμα «Ασφάλεια στα σχολεία», εμπειρογνώμονες και κρατικοί αξιωματούχοι από όλα τα κράτη-μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης συζήτησαν το φαινόμενο της σχολικής βίας και πρωταρχικά προσπάθησαν να διασαφηνίσουν τους σχετικούς ορισμούς και όρους που περιλαμβάνει το εν λόγω φαινόμενο (Αρτινοπούλου, 2001).

μορφή bullying όμως, σύμφωνα με άλλους μελετητές περιγράφεται με τον όρο “mobbing” και ορίζεται ως μια αρνητική πράξη ασκούμενη από δύο ή περισσότερα άτομα εναντίον ενός ατόμου ή μιας καθορισμένης ομάδας ατόμων (Pikas, 1975). Στη Βρετανία, σύμφωνα με την Besag (1989) είναι αποδεκτό ότι το bullying είναι

«μια επίθεση που γίνεται από ένα άτομο προς άλλο, από ένα άτομο εναντίον ομάδας ατόμων, από μια ομάδα ατόμων εναντίον άλλης ομάδας, ή από μια ομάδα ατόμων εναντίον ενός ατόμου» (σ.3).

Επίσης, ο Olweus (1993) αναφέρει ότι σ’ ένα πρόσωπο ασκείται bullying όταν αυτό το άτομο εκτείνεται τακτικά και χρονικά σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα, ενώ ο Roland (1988) ορίζει το bullying ως μια μακροπρόθεσμη και συστηματική χρήση βίας, ψυχολογικής ή σωματικής, εναντίον κάποιου προσώπου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί το άτομο του στη συγκεκριμένη κατάσταση.

Από τα πιο πάνω φαίνεται ξεκάθαρα ότι υπήρχε η ανάγκη για ξεκαθάρισμα των εννοιών που αφορούν στη σχολική βία και, έτσι, στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, πάντα σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), έγινε προσπάθεια να καθιερωθεί ένα κοινό λεξικό μέσα από τις συζητήσεις των εμπειρογνομόνων με τελικό αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση των όρων όπως περιγράφουμε παρακάτω, αλλά φαίνεται ότι ακόμη συνεχίζεται η μη ομοφωνία σχετικά με τους ορισμούς κυρίως της έννοιας της «βίας» ανάμεσα στους διάφορους μελετητές (Smith, 2004):

- Η έννοια του bullying (στα ελληνικά αποδίδεται με τη λέξη εκφοβισμός) αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των 12 ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας, όπως χτύπημα, κλοτσιές, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα. Όμως, πριν χαρακτηριστούν οι πιο πάνω συμπεριφορές ως bullying πρέπει να διευκρινιστούν τα όρια της συμπεριφοράς γιατί πολλές φορές τα πιο πάνω εμπίπτουν στη σφαίρα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στο παιχνίδι, ή στις κοινωνικές σχέσεις του μικρόκοσμου του σχολείου. Για παράδειγμα το πείραγμα (teasing) μπορεί αρχικά να χαρακτηριστεί αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά γιατί συμβάλει στην ανακάλυψη των ορίων του αποδεκτού στις σχέσεις με άλλα άτομα. Σε ένα άλλο επίπεδο όμως, μπορεί να εμπίπτει στα πλαίσια του bullying.
- Σχολική κακομεταχείριση έχουμε όταν ένα παιδί αγνοεί συστηματικά, απομονώνει, χτυπά ή βρίζει ένα συμμαθητή του. Υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ

θύτη και θύματος και μπορεί τα ίδια παιδιά να είναι θύτες και θύματα. Οι θύτες επισημαίνουν τα θύματα τους μέσα και έξω από το σχολείο για μεγάλη χρονική περίοδο, ενώ οι μαθητές-θύματα μπορεί με τη σειρά τους να κακοποιήσουν πιο αδύνατο ή από αυτο ή μαθητές. Τέλος για το ή θύτες και τα θύματα της σχολικής κακομεταχείρισης η μακροπρόθεσμη χρονική περίοδος μπορεί να έχει σοβαρές κοινωνιοψυχολογικές επιπτώσεις, ιδιαίτερα αν η σχετική βία κλιμακώνεται.

- Η σχολική βία εντάσσεται στη σφαίρα της εγκληματικής συμπεριφοράς όπου έχουμε αξιόποινη ποινική πράξη. Τα θύματα, εν αντιθέσει με τη σχολική κακομεταχείριση, επιλέγονται τυχαία και η βίαιη συμπεριφορά δεν έχει μεγάλη διάρκεια αλλά επιφέρει πιο σοβαρές βλάβες, ψυχολογικές, σωματικές, σεξουαλικές ή λεκτικές.
- Προτείνεται η αντικατάσταση του ασαφή και αρνητικού όρου «αντικοινωνική συμπεριφορά» με τον όρο «προ-κοινωνική συμπεριφορά» (prosocial behaviour) με την ανάπτυξη του οποίου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στο ενδιάμεσο στάδιο της ουδετερο-κοινωνικής συμπεριφοράς (neutro- social behaviour) και να προληφθεί η αντικοινωνική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, από τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης η βία στο σχολείο ορίζεται ως

*« η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης. Οι μορφές της σχολικής βίας είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία και ο βανδαλισμός».*²⁰

Όμως, χαρακτηρίζοντας μια ενέργεια ως βίαιη ή επιθετική πρέπει πάντα να έχουμε υπόψη τον κανόνα και τα όρια του σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται. Γιατί, διαφορετικά θα είχαμε να κάνουμε με ολοκληρωτικά καθεστώτα και ιδεολογίες όπου ισχύει *«η περιθωριοποίηση κάθε μη αρεστής συμπεριφοράς από και σε κάθε διαφορετική ομάδα. Το ατομικό, το οικογενειακό, το σχολικό, το κοινωνικό και πολιτικό θα νοούνταν ως μονοσήμαντα και άρα μη ανθρώπινα»* (Μπεζέ, 1998, σ.69).

Μια άλλη διάκριση της βίας στο σχολείο με κριτήριο τα άτομα ή τις ομάδες που εμπλέκονται διαχωρίζει το φαινόμενο σε βία μεταξύ μαθητών, βία από τους δασκάλους

²⁰ Αρτινοπούλου (2001), σ.16.

προς τους μαθητές, βία από τους μαθητές προς τους δασκάλους, βία μεταξύ των δασκάλων και βία μεταξύ δασκάλων και διευθυντών (ή διοίκησης του σχολείου). Οι περισσότερες μελέτες εστιάζονται κυρίως στις πρώτες τρεις διακρίσεις, με διερεύνηση βασικά των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών, ενώ οι υπόλοιπες τρεις εμφανίζονται παραμελημένες στη διεθνή βιβλιογραφία του φαινομένου. Από τις λίγες εξαιρέσεις είναι και η συγκεκριμένη έρευνα η οποία διαπραγματεύεται τη βία από μαθητές ενάντια στους εκπαιδευτικούς σε παγκύπριο επίπεδο στα πλαίσια της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης, με διερεύνηση όμως των στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών.

B.2.2.2 Οι Παράγοντες - Αίτια της Σχολικής Βίας

Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επισημαίνονται διάφοροι παράγοντες στους οποίους αποδίδονται τα φαινόμενα της σχολικής βίας οι οποίοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις βασικές ομάδες (οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί, ψυχοσυναισθηματικοί):

- **Οικογενειακοί Παράγοντες**

Οι πρώτες εμπειρίες που έχει το νήπιο στο οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του απέναντι στους άλλους. Η μετάβαση της κυπριακής οικογένειας από την παραδοσιακή στη νεωτερική εποχή έγινε απότομα, χωρίς χρονικά περιθώρια προετοιμασίας και ωρίμανσης και με δοτούς μετασχηματισμούς άλλων κοινωνιών που ήταν άγνωστοι για το κυπριακό οικογενειακό γίνεσθαι που ίσχυε μέχρι πριν λίγο καιρό. Το αποτέλεσμα ήταν η απώλεια των παραδοσιακών οικογενειακών λειτουργιών όπως τις γνωρίζαμε προηγουμένως και η αποδόμηση ή αποδιοργάνωση του οικογενειακού θεσμού που σύμφωνα με διάφορες έρευνες συνδέεται με την έξαρση της βίας (Workman and Beer, 1992, Morrison et al., 1998) ενώ με άλλες δεν παρατηρείται συσχέτιση (Stromquist and Vigil, 1996, Mooij, 1998). Ένα μεγάλο ποσοστό των σημερινών γονέων με τους σύγχρονους ρυθμούς διαβίωσης, εργασίας και ψυχαγωγίας είναι γονείς γεμάτοι άγχος, κουρασμένοι, με έλλειψη προσωπικής ικανοποίησης και οι οποίοι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σημερινού παιδιού για προσοχή, έκφραση και επικοινωνία (Καλτσούνη, 2002). Έτσι, το παιδί δεν αναπτύσσει σωστά τους ενδεδειγμένους τρόπους έκφρασης (συζήτηση, λόγος, επιχειρήματα) και μπορεί να οδηγηθεί σε αλλότριους τρόπους έκφρασης που εμπερικλείουν και βρισιές, κλωτσιές, κλάμα, κτλ. Επίσης, γονείς οι οποίοι

δεν αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους, έχοντας τύψεις ενοχής, ανταποδίδουν προσφέροντας πλουσιοπάροχα καταναλωτικά αγαθά και ικανοποιώντας όλες τις επιθυμίες του παιδιού, δημιουργώντας του την ιδέα ότι θα έχει οτιδήποτε ζητήσει. Σε περίπτωση άρνησης των γονέων το παιδί χρησιμοποιεί και βίαιες μορφές αντίδρασης (κλάμα, φωνές, χτυπήματα) μέχρι να ικανοποιηθεί, κάτι που συνήθως το πετυχαίνει αφού οι γονείς δεν έχουν ούτε τη δύναμη, ούτε το χρόνο να ανεκτούν τη βίαιη αυτή συμπεριφορά του παιδιού τους. Έτσι, το παιδί οδηγείται στο συμπέρασμα ότι μπορεί να χρησιμοποιεί τις βίαιες αυτές αντιδράσεις για να ικανοποιούνται οι επιθυμίες του και η βία γίνεται ένα μέσο επικοινωνίας του παιδιού με τους γονείς και τον έξω κόσμο.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως οι κοινωνιοοικονομικές εξελίξεις της νεωτερικής εποχής οδήγησαν σε ένα νέο οικογενειακό μοντέλο κατά το οποίο η γυναίκα παίρνει τη θέση της στο εργασιακό γίγνεσθαι και οι ώρες που βρίσκονται μαζί όλα τα μέλη της οικογένειας μειώνονται στο ελάχιστο σε σχέση με τα προηγούμενα αγροτικά επαγγέλματα. Οι ρυθμοί εργασίας, η τεχνολογική ανάπτυξη, τα μέσα συγκοινωνίας, η αύξηση της απόστασης εργασίας – σπιτιού και γενικά η αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος και περιβάλλοντος αλλά και ο νέος τρόπος ζωής αφαίρεσαν ένα πολύ μεγάλο μέρος κοινής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του οικογενειακού κύκλου. Το παιδί ζει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας εκτός σπιτιού (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο, γιαγιάδες) όπου άλλοι ενήλικες εκτός των γονέων τα φροντίζουν ενώ υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών σχολικής ηλικίας που δεν έχουν κανένα έλεγχο μετά το σχολείο. Σε έρευνα²¹ του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων της Κύπρου το 1999 διαφάνηκε ότι οι γονείς του 29% των παιδιών σχολικής ηλικίας, δεν προέβαιναν σε διευθετήσεις για την επίβλεψη τους μετά τη λήξη των μαθημάτων, ενώ το 36% των παιδιών που είχαν εργαζόμενες μητέρες παρέμεναν μόνα στο σπίτι εκτεθειμένα στην επίδραση των προγραμμάτων της τηλεόρασης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, επιδράσεις για τις οποίες αφιερώνουμε εξειδικευμένο σχετικό απόσπασμα της μελέτης αργότερα, λόγω και της σημασίας που αποδίδουν οι ερευνητές στα δύο αυτά τεχνολογικά μέσα για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού.

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι το μέγεθος της οικογένειας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της μπορούν να είναι σοβαρά αίτια ανάπτυξης της επιθετικότητας (Βουϊδάσκης, 1987). Σε

²¹ Τα στοιχεία δόθηκαν από την ίδια τη Διευθύντρια των Κοινωνικών Ασφαλίσεων σε ζωντανή εκπομπή του ΡΙΚ.

μια πολυμελή οικογένεια ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν οι γονείς στα παιδιά μειώνεται δραστικά τόσο εξαιτίας των πολλών ατόμων όσο και γιατί οι γονείς συνήθως αναγκάζονται να εργάζονται περισσότερο για να αντιμετωπίσουν τα αυξανόμενα οικονομικά βάρη μιας πολυπληθούς οικογένειας. Επίσης, η στενότητα χώρου της κατοικίας μιας πολυμελούς οικογένειας έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ζωτικού προσωπικού χώρου ο οποίος μπορεί να ανακουφίσει το άτομο σε περίπτωση συγκρούσεων με άλλα μέλη της οικογένειας. Ακόμη, πολλά παιδιά σημαίνει και μεγαλύτερος ανταγωνισμός για αποδοχή ή διεκδίκηση θέσης στην ιεραρχία της οικογένειας με αποτέλεσμα την αύξηση των συγκρούσεων και της επιθετικότητας στον οικογενειακό χώρο, σύμφωνα με το μεγάλο κοινωνικό ψυχολόγο Dreikurs Rudolf που όντας μαθητής του Alfred Adler, πίστευε και αυτός ότι το μεγαλύτερο κίνητρο των ανθρώπων είναι *το ανήκειν και η αποδοχή από τους άλλους* (Wolfgang, 2001, p. 115). Η επιτυχία κάποιου αδελφού/ης νεότερης ηλικίας μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογική πίεση και φυσικές συγκρούσεις τόσο μεταξύ αδελφιών όσο και μεταξύ γονέων και παιδιών.

Επιπρόσθετα, τα πρότυπα συμπεριφοράς των γονέων επηρεάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους, τους άλλους ενήλικους και τη συγκρότηση της προσωπικότητας κατά τη φάση της εφηβείας (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001). Έχει αποδειχτεί μέσα από μελέτες (Βουϊδάσκη, 1987) ότι *«οι γονείς που ανήκουν στην κατώτερη κοινωνική τάξη εκδηλώνουν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά εναντίον των παιδιών τους, ενώ οι γονείς της μεσαίας τάξης τα τιμωρούν διακριτικά, όχι επιθετικά»*(σ.112). Εάν το παιδί γίνεται μάρτυρας καθημερινών συγκρούσεων ενδοοικογενειακής βίας είναι φυσικό να αναπτύξει και το ίδιο την επιθετικότητά του εντός και εκτός οικογένειας. Διάφοροι λόγοι (επαγγελματικοί, ψυχολογικοί, διαφορές μεταξύ συζύγων) οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις τα μέλη της οικογένειας και ανάλογα με τον τρόπο αντιμετώπισης και επίλυσης τους το παιδί μιμείται και μαθαίνει να επιλύει και τα δικά του προβλήματα με τους τρόπους που έχει «διδασκεί» στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος, στις περιπτώσεις που έχουμε καταστάσεις κακοποίησης-παραμέλησης του ίδιου του παιδιού από τους γονείς ή άτομα του οικογενειακού του κύκλου το παιδί οδηγείται άμεσα στην ανάπτυξη της δικής του επιθετικότητας. Η κακοποίηση – παραμέληση *«περιγράφει ένα φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο ένας ή περισσότεροι ενήλικες που έχουν ευθύνη της φροντίδας ενός παιδιού προκαλούν ή επιτρέπουν να προκληθούν στο παιδί σωματικές κακώσεις ή συνθήκες στέρησης σε τέτοιο βαθμό, ώστε να επιφέρουν σοβαρές διαταραχές σωματικής, νοητικής*

συναισθηματικής ή κοινωνικής μορφής, ακόμα και το θάνατο» (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001, σ.31). Πηγή θυματοποίησης του παιδιού μπορεί να είναι εκτός από τη μητέρα ή τον πατέρα του και άλλο πρόσωπο που έχει τη φροντίδα του όπως η γιαγιά, η βρεφοκόμος η κάποιος συγγενής και οι μορφές κακοποίησης παίρνουν διάφορες μορφές (σωματική, ψυχολογική, παραμέληση, σεξουαλική κακοποίηση). Εξαιτίας μη συστηματικού φορέα διερεύνησης και καταγραφής των περιστατικών κακοποίησης-παραμέλησης τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο δεν έχουμε ξεκάθαρη εικόνα για το μέγεθος του προβλήματος αφού μόνο τα σοβαρά περιστατικά που καταγγέλλονται στην αστυνομία γίνονται γνωστά και επίσης, ένα άλλο μεγάλο ποσοστό ακόμη και σοβαρών περιστατικών δε γίνεται γνωστό εξαιτίας της πολυπλοκότητας του προβλήματος και της απροθυμίας όλων των παραγόντων (θύματα, ιατρικό προσωπικό, εκπαιδευτικό προσωπικό) να προβούν σε καταγγελία τους. Όμως, πρόσφατη έρευνα που έγινε από το Frederick Institute of Technology για λογαριασμό της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια (2004) με παγκύπριο δείγμα με αυτοομολογούμενο ερωτηματολόγιο, ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα για το μέγεθος του προβλήματος στην Κύπρο. Η έρευνα κατέδειξε ότι «τουλάχιστον το 20% των παιδιών του δείγματος, στην πλειονότητά τους αγόρια που ζουν σε πόλη, έχει υποστεί κάποιας μορφής σωματική κακοποίηση και το 10% (ίδιο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών) δήλωσε ότι έχει υποστεί κάποια μορφή σεξουαλικής κακοποίησης. Τα κορίτσια φαίνονται να κινδυνεύουν περισσότερο από τις σοβαρότερες μορφές σεξουαλικής κακοποίησης σε σχέση με τα αγόρια. Παρατηρούνται επίσης αυξημένα ποσοστά χρήσης αλκοόλ και άλλων ουσιών ανάμεσα σε παιδιά που δηλώνουν ότι έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση ή που είναι μάρτυρες σκηνών βίας ανάμεσα στους γονείς τους. Υπάρχει σαφής ένδειξη ότι όλες οι μορφές παιδικής παραμέλησης υπάρχουν σε μεγαλύτερα ποσοστά στις οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα»(σ.2). Τα ποσοστά κακοποίησης των παιδιών υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να είναι και μεγαλύτερα στην κυπριακή κοινωνία γιατί υπάρχουν μορφές βίας/κακοποίησης οι οποίες δεν προσλαμβάνονται από τον κυπριακό πληθυσμό ως τέτοιες. Για παράδειγμα, σε άλλη έρευνα που έγινε το 2000 από το Κέντρο Ερευνών και Ανάπτυξης του Intercollege και πάλι για λογαριασμό της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια, διαφάνηκε ότι «ένα ποσοστό (15%) δεν πιστεύει ότι το σπρώξιμο, το τράνταγμα, το τσίμπημα, το τράβηγμα αυτιού είναι βία, ενώ ένα 1% πιστεύει ότι ακόμη και η κλωτσιά δεν αποτελεί βία. Απίστευτο φαίνεται και το αποτέλεσμα ότι περίπου 1% του πληθυσμού πιστεύει ότι τα σεξουαλικής φύσεως αγγίγματα,

η επίδειξη των γεννητικών οργάνων από ένα ενήλικα, και η έκθεση πορνογραφικού υλικού στο παιδί δεν είναι βία!»(σ.93).

Η ενδοοικογενειακή βία έχει άμεσες επιπτώσεις πάνω στα παιδιά με σοβαρές συνέπειες στη ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες (Moore, 1975, Wolfe et al., 1985, Hanmer et al., 1989). Οι Straus and Gelles (1990) σε έρευνα τους διαπίστωσαν ότι σε 6000 αμερικάνικες οικογένειες, 50% των αντρών που είχαν κτυπήσει τις γυναίκες τους, κτυπούσαν συχνά και τα παιδιά τους ενώ, οι Stacy and Shupe (1983) υποστηρίζουν ότι στις οικογένειες όπου υπάρχει βία, η κακοποίηση των παιδιών είναι 15 φορές πιο πιθανή παρά σε οικογένειες που δεν έχουν βία. Ακόμη μια έρευνα του Straus et al. (1980) έδειξε ότι οι άντρες οι οποίοι ήταν, σαν παιδιά, μάρτυρες της βίας των γονιών τους, είναι τρεις φορές πιο πιθανόν να κακοποιήσουν τα παιδιά τους παρά άντρες χωρίς τέτοιες εμπειρίες. Όσοι ήταν θύματα πολύ σοβαρής κακοποίησης είναι χίλιες φορές πιο πιθανό να κακοποιούν τις συζύγους και τα παιδιά τους όταν ενηλικιωθούν. Επίσης, τα παιδιά που είναι μάρτυρες βίας, έστω και αν δεν γίνονται άμεσα θύματα της, παρουσιάζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενοχές, και επιθετικότητα (Peled et al., 1995). Επιπρόσθετα η έρευνα του Miller (1989) έδειξε ότι η κύρια διαφορά μεταξύ παιδιών με εγκληματικό παρελθόν και παιδιών χωρίς τέτοιο παρελθόν ήταν η ύπαρξη βίας στην οικογένεια. Από όλα αυτά αντιλαμβανόμαστε τον καθοριστικό ρόλο που έχει το περιβάλλον της οικογένειας για το παιδί και τα συνεπακόλουθα στην ανάπτυξη του, ιδιαίτερα, αν αυτό προέρχεται από ένα οικογενειακό χώρο όπου υπάρχει ή επικρατεί το στοιχείο της κακοποίησης.

Ακόμη, η υπερπροστασία, οι προσδοκίες και απαιτήσεις των γονέων από τα παιδιά πολλές φορές οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες εντείνουν το οικογενειακό περιβάλλον και αυξάνουν την επιθετικότητα τόσο των γονέων κατά των παιδιών αλλά και το αντίστροφο ιδιαίτερα κατά την εφηβεία. Σύμφωνα με το Schmied (στο Βουιδάσκη, 1987) η αυξημένη επιθετικότητα των γονέων της μεσαίας τάξης εναντίον των παιδιών τους εξηγείται εξαιτίας του ιδιαίτερα αυξημένου ενδιαφέροντος τους γι' αυτά, ενός ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση που μπορεί να χαρίσει στα παιδιά τους ένα καλύτερο μέλλον. Ως αντίδραση στην πολλή πίεση αλλά και σε άλλα προβλήματα της οικογένειας (Κατάκη, 1994) τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιήσουν τη μειωμένη σχολική απόδοση και έτσι ξεκινά ένας φαύλος κύκλος σύγκρουσης και βίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Σύμφωνα με τους Πετρόπουλο και Παπαστυλιανού (2001,

σ.31) «η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έχει αναχθεί, για λόγους κοινωνικής κινητικότητας αλλά και ως προστατευτικός μηχανισμός για την οικογένεια, σε θέμα ύψιστης σημασίας στην ελληνική κοινωνία» αφού φαίνεται ότι η ελληνική και κατ' επέκταση πιθανότατα και η κυπριακή οικογένεια χρησιμοποιεί το μορφωτικό αγαθό, απαιτώντας μεγαλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά τους προκειμένου να καλύψει άλλα δυσλειτουργικά σημεία και κενά που την απειλούν.

Γενικά, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική καριέρα του μαθητή είναι συνυφασμένη και άρρηκτα συνδεδεμένη και με το οικογενειακό του περιβάλλον. Οι συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια του μαθητή επενεργούν άμεσα ή έμμεσα και στον τρόπο που λειτουργεί στο σχολικό χώρο (επίδοση, αλληλεπίδραση με διδάσκοντες και συμμαθητές, συμπεριφορά, συμμόρφωση στους σχολικούς κανονισμούς, κτλ.) με αποτέλεσμα να προδιαγράφεται ως ένα βαθμό και η σχολική του καριέρα σύμφωνα με πολλούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985, Blackledge & Hunt, 1995).

- **Εκπαιδευτικοί Παράγοντες**

Σύμφωνα με το κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1972 (στο Μπεζέ, 1998) τα χαρακτηριστικά του σχολικού ιδρύματος που ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντες μη προσαρμογής και εγκληματικότητας κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

- στις λειτουργίες του σχολείου
- τη γενική οργάνωση του σχολείου
- το εκπαιδευτικό προσωπικό

Στην πρώτη κατηγορία γίνεται λόγος για τη μεταβίβαση αξιών και κανόνων οι οποίοι είναι διαφορετικοί από αυτούς που γνωρίζουν οι μαθητές σύμφωνα με την κοινωνική τους τάξη, τη μεταβίβαση γνώσεων και τεχνικών που απαιτούν ένα θεωρητικό και γλωσσικό υπόβαθρο το οποίο δεν κατέχουν οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών τάξεων, τη μετάδοση μιας στερεότυπης γνώσης που συχνά είναι ξεκομμένη από την πραγματικότητα, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αργούν και έτσι το σχολείο δεν συμβαδίζει με τη σύγχρονη κοινωνία και τέλος για ένα σχολείο το οποίο είναι προσκολλημένο στον εκπαιδευτικό και όχι στον παιδαγωγικό του ρόλο. Το σχολείο δεν είναι ελκυστικό για ένα μεγάλο μέρος της νεολαίας το οποίο βλέπει ότι δεν επιλύει τα

προβλήματά του. Η αποστολή του υποβιβάζεται σε μετάδοση γνώσεων και όχι διαπαιδαγώγηση και σχέση πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου. Σύμφωνα με τη μαρξιστική άποψη, το σχολείο σε ένα καπιταλιστικό σύστημα, εξυπηρετεί και αναπαράγει το κατεστημένο. Ο δάσκαλος μεταφέρει και μεταβιβάζει τις αξίες, τις νόρμες και τα πολιτισμικά αγαθά του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος (Φραγκουδάκη, 1985). Μέσα από μια συσσωρευτική διαδικασία οι σχολικές δυσκολίες των μαθητών των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, μεταμορφώνονται σε σχολική αποτυχία και μετά σε κοινωνική αποτυχία (Laderriere, 1984). Η σχολική αποτυχία, η οποία μπορεί να οφείλεται σε διάφορους ή διαφορετικούς παράγοντες, αυξάνει τις πιθανότητες για εμπλοκή των μαθητών και γενικά των νέων σε αποκλίνουσες δραστηριότητες σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Παπαδόπουλος και Κωνσταντινόπουλος, 2005, Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001, Παπαδόπουλος, Μ., 1996, Καλογρίδου, 1995). Έτσι, μπορεί η σχολική αποτυχία να οφείλεται σε άλλους παράγοντες αλλά ο πρώτος που θα έρθει αντιμέτωπος με τη λανθάνουσα επιθετικότητα της θα είναι ο εκπαιδευτικός που θα διδάξει το μαθητή και πολλές φορές μπορεί να πληρώσει βαρύ τίμημα.

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε αποκλίνουσα συμπεριφορά τους μαθητές σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Βουϊδάσκης, 1987, Shipman, 1972) είναι ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου όπως επικρατεί μέχρι σήμερα. Το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο ανακαλύπτει ότι οι επιτυχίες και αποτυχίες του θα μετρηθούν με πολύ συγκεκριμένο τρόπο συγκριτικά με αυτό που ζούσε στην οικογένεια. Αυτές οι μετρήσεις θα χρησιμοποιηθούν αργά ή γρήγορα ως κατάταξη αλλά και προπαρασκευή για τους ρόλους που θα παίξουν ως ενήλικες. Σιγά σιγά όσο οι τάξεις μεγαλώνουν το πνεύμα της άμιλλας που επικρατούσε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τώρα, καταντά καθαρός ανταγωνισμός, όπου ο μαθητής προσπαθεί να πάρει μεγαλύτερους βαθμούς σε σχέση με το συμμαθητή του, ιδιαίτερα με τις προεισαγωγικές εξετάσεις για τα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών ωθεί το μαθητή να δει το συμμαθητή του ως ανταγωνιστή, αντίπαλο και όχι ως συνεργάτη. Επίσης, με την ίδια καχυποψία βλέπει τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή του και τον αισθάνεται ως αίτιο της αποτυχίας του ιδιαίτερα αν το αξιολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί δεν είναι ακέραιο, δίκαιο και ξεκάθαρο μπροστά στα μάτια τα δικά του.

Η δεύτερη κατηγορία που αφορά τη γενική οργάνωση του σχολείου εμπεριέχει εκείνες τις συνισταμένες όπως είναι ο στερεότυπος χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων, η απουσία ενδιαφέροντος για ότι διαδραματίζεται εκτός σχολείου, η ομοιομορφία των προτύπων αναφοράς που προτείνει το σχολείο και η πολιτισμική διάσταση μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και του πραγματικού περιβάλλοντος των μαθητών. Ακόμη, και ο δομημένος χώρος του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών. Η αρχιτεκτονική του σχολείου, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, η βιβλιοθήκη, ο κήπος, η αυλή, το μέγεθος του σχολείου, η καλαισθησία και γενικά ο σχολικός χώρος έχουν να επιτελέσουν το δικό τους ρόλο στην πρόληψη ή προαγωγή της βίας και επιθετικότητας των μαθητών. Σύμφωνα με τον Pain (στο Μπεζέ, 1998, σ. 51) «το σχολείο έχει μια λειτουργία φιλοξενίας, μια φυσική διάσταση υποδοχής, η οποία προδιαθέτει για δουλειά, προκαθορίζει την ατμόσφαιρα» και είναι συνυφασμένη αυτή η ατμόσφαιρα με το περιβάλλον το οποίο θα συναντήσει με την είσοδο του στο σχολικό χώρο. Ο ίδιος μελετητής αναφέρει επίσης, ότι η αρχιτεκτονική πρέπει να τεθεί στην υπηρεσία της σπουδής κι όχι στη χρησιμοποίησή της για την ανέγερση *αεροπλάνων από τσιμέντο*. Η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου πρέπει να συμβιώνει με τη γειτονιά και με την πόλη μέσα σε καλαίσθητα και λειτουργικά πλαίσια. Ο ζωτικός χώρος του σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία για την όλη συμπεριφορά των μαθητών όπως έχει ο οικείος χώρος για τον κάθε άνθρωπο είτε αυτός είναι στην οικογενειακή στέγη είτε σε δημόσιους χώρους. Ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να νιώθει ως δικό του το χώρο που εργάζεται ή μένει για πολλές ώρες. Σε διαφορετική περίπτωση αν ο χώρος που τον περιβάλλει είναι άβολος, ασφυκτικός και γενικά μη ευχάριστος για το άτομο υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να έχουμε επιπτώσεις στην ψυχοπαθολογία και γενικά στην προσωπικότητα και συμπεριφορά αυτών των ατόμων (Hall, 1963). Σύμφωνα με κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Boocock, 1978, Adams and Biddle, 1970, Μαυρογιώργος, 1983) ακόμη και η οργάνωση της τάξης (διάταξη θρανίων, τρόπος που κάθονται οι μαθητές μεταξύ τους, τάξεις μικτής ικανότητας, τεχνολογία που διαθέτει η τάξη) διαδραματίζει το δικό της ρόλο σε σχέση με την επίδοση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Για παράδειγμα αναφέρουμε την έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) όπου διαπιστώθηκε ότι η εγκατάλειψη του σχολείου αυξάνεται καθώς αυξάνεται η αναλογία των αγοριών στο σχολείο.

Επίσης, οι έρευνες για το μέγεθος του σχολείου δείχνουν αντιφατικά αποτελέσματα σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών. Δηλαδή, σε κάποιες μελέτες (Pablant and

Baxter, 1996, Weishew and Peng, 1993) δε φαίνεται να συσχετίζεται το μέγεθος του σχολείου και ο μαθητικός πληθυσμός με την αντικοινωνική συμπεριφορά ενώ άλλες έρευνες (Helman and Beaton, 1986, Stromquist and Vigil, 1996) έχουν δείξει συσχέτιση. Ιδιαίτερα, η τελευταία έκθεση (2006) του National Center For Education Statistics στις ΗΠΑ για τη βία στο σχολείο καταγράφει ξεκάθαρα ότι το μέγεθος του σχολείου έχει μια θετική σχέση με τη μαθητική παραβατικότητα, δηλαδή, όσο μεγαλώνει το σχολείο αυξάνονται και τα περιστατικά βίας και επιθετικότητας. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Leung and Ferris (2006) όπου κατέδειξαν ότι ακόμα και μαθητές από προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παραπέσουν σε παραβατικές συμπεριφορές όταν το σχολείο τους έχει πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών.

Επίσης, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει άμεσα το σχολικό κλίμα με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ως προς την αποτελεσματικότητα. Τελευταίες διερευνήσεις στο θέμα (Creemers and Kyriakides, 2006) δείχνουν ότι ένα δυναμικό μοντέλο αποτελεσματικότητας πρέπει να είναι α) πολυεπίπεδο, β) να βασίζεται στην υπόθεση ότι η σχέση μερικών παραγόντων και επιτεύγματος μπορεί να είναι καμπυλόγραμμη, γ) να αντικατοπτρίζει τις διαστάσεις μέτρησης της αποτελεσματικότητας κάθε παράγοντα, και δ) να καθορίζει τυχόν σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της αποτελεσματικότητας.

Η τρίτη κατηγορία όπως ήδη αναφέραμε αφορά θέματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό όπως είναι η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση, η απουσία θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης για αλληλεπίδραση με διαφορετικούς χαρακτήρες μαθητών, η επιμόρφωση σε θέματα σχέσεων με τους νέους και τις οικογένειές τους. Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών εναντίον του δασκάλου μπορεί να προέλθει για διάφορους λόγους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε εξ αφορμής του ίδιου του εκπαιδευτικού είτε για άλλους λόγους (οικογενειακούς, κοινωνικούς, κτλ.) από μέρος του μαθητή όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα. *«Φορέας εξουσίας ο δάσκαλος, έρχεται ως εκπρόσωπος θεσμού να τιθασει πραγματικά τις πλουραλιστικές τάσεις και αναζητήσεις των μαθητών και είναι φυσικό να βρεθεί κι ο ίδιος στο στόχαστρο της δικής τους επιθετικότητας»*, καταγράφει ο Βουϊδάσκης (1992, σ.62). Ο μαθητής λόγω αδυναμίας ή άρνησης εξαιτίας της κοινωνικής προέλευσης ή του σχολικού του επιπέδου, δεν μπορεί να προσαρμοστεί στη δεδομένη σχολική κουλτούρα ή απαιτήσεις του δασκάλου με αποτέλεσμα να ξεκινά ο μηχανισμός του φαύλου κύκλου της επιθετικότητας

δασκάλου – μαθητή και αντίστροφα. Επίσης, η νεωτερική εποχή οδήγησε στη μαζικοποίηση αλλά παράλληλα και φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης με διάφορα συνεπακόλουθα. Ο σημερινός δάσκαλος είναι αντιμέτωπος με μια εντελώς διαφορετική κατάσταση από ότι στο παρελθόν που είχε να αντιμετωπίσει μια ομοιογενής κυρίως ομάδα μαθητών της τάξης του, εφαρμόζοντας μια παιδαγωγική στρατηγική και έχοντας πλήρη αποδοχή ως αυθεντία τόσο από το μαθητόκοσμο όσο και από τις οικογένειές τους. Σήμερα όμως, ο εκπαιδευτικός έχει απέναντι του, σύμφωνα και με την Καλτσούνη (2002, σ.165), «20 διαφορετικά υποκείμενα, 20 προϊόντα διαφορετικών οικογενειακών παιδαγωγικών μεθόδων... και η παιδαγωγική συναίνεση με τους γονείς δεν είναι πλέον σήμερα αυτονόητη όσο παλαιότερα. Σήμερα τα παιδιά είναι σε μεγάλο ποσοστό 'χωρίς φρένο', χωρίς σεβασμό, γεγονός που συμβάλλει και στην αλλαγή του ρόλου του δασκάλου». Ενός ρόλου ο οποίος απαιτεί να μπορεί να αντιμετωπίζει καθημερινά μικρές μάχες, να επιλύει συγκρουσιακές καταστάσεις και να εφαρμόζει διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές την ίδια ώρα για διαφορετικά επίπεδα μαθητών. Μελετώντας, όμως, τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου όσο και των Ελληνικών Πανεπιστημίων από τα οποία τροφοδοτείται η δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου με δασκάλους διαπιστώνουμε ότι δεν περικλείονται θέματα τα οποία να μπορούν να βοηθήσουν σε πρακτικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προαναφέραμε. Καταγράφω το γεγονός ότι μετά από έρευνα²² που έκανα στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, διαπίστωνα ότι το μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» ή άλλο συναφές θέμα, δεν είναι μάθημα υποχρεωτικό σε Πανεπιστήμια του ελληνικού χώρου ανάμεσα στα οποία είναι το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ένα μάθημα το οποίο είναι βασικότατο για την ευαισθητοποίηση των νέων δασκάλων σε θέματα κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας τα οποία συνεργούν στην άνθιση της σχολικής βίας.

Το πρόβλημα, όμως, μεγιστοποιείται στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου έχουμε και περισσότερα προβλήματα βίας, επιθετικότητας και γενικά παραβατικότητας των μαθητών, αλλά οι εκπαιδευτικοί διορίζονται έχοντας εφόδια το πτυχίο στην ειδικότητα που διδάσκουν (π.χ. μαθηματικά, φυσική, ελληνικά κτλ.) και απλώς συμμετοχή και αποφοίτηση στο Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο κυρίως καλύπτει

²² Η έρευνα έγινε Άνοιξη του 2007.

επιφανειακά θέματα γενικής παιδαγωγικής, ψυχολογίας και ειδικής διδακτικής και ο χρόνος συμμετοχής (6 μήνες με παρακολούθηση 2 φορές την εβδομάδα) δεν επιτρέπει να συμπεριληφθούν θέματα όπως η επίλυση συγκρούσεων, αντιμετώπιση της σχολικής βίας κτλ. Κανένα θέμα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δε διδάσκεται ούτε στην προϋπηρεσιακή. Δηλαδή, μπορούμε να πούμε με σαφήνεια ότι οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης ρίχνονται στη μάχη χωρίς να έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν *προβληματικές καταστάσεις* ή και *μικροπαραβάσεις* στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες, όμως, όπως θα δούμε και αργότερα στη βιβλιογραφία, κατάντησαν καθημερινό φαινόμενο στο σημερινό σχολείο και όπως αναφέρει και ο Debarbieux (2002), παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάποια σχολεία ή τάξεις σε βαθμό κάποτε που να είναι ανέφικτη η οποιαδήποτε σχολική ζωή με τον τρόπο που τη γνωρίζουμε. Μοναδική ακτίνα φωτός για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι τα προαιρετικά σεμινάρια που προσφέρονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου²³ στα πλαίσια της ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης, για όσους όμως το επιθυμούν και αυτά διοργανώνονται στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών. Γενικά, φαίνεται μέσα από τη μελέτη των οδηγών σπουδών, ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου και ιδιαίτερα της μέσης εκπαίδευσης δεν είναι προετοιμασμένοι με βάση τα εφόδια της βασικής τους εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν ή να προλάβουν καταστάσεις σχολικής βίας και εναπόκειται στην τυχαία εμπειρία ή θέληση τους για επιμόρφωση σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας στο σχολείο.

• **Κοινωνικοί Παράγοντες**

Η σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία ευνοώντας την κοινωνική διαφοροποίηση οδήγησε τον άνθρωπο στον άκρατο ατομικισμό εξαιτίας του πολύπλοκου καταμερισμού, όπως είδαμε εκτενέστερα στην εισαγωγή της μελέτης, συνέβαλε στην αναγκαστική αποκόλληση των ατόμων από τον κοινωνικό ιστό και έδωσε πολλαπλές ευκαιρίες ευελιξίας και ένταξης σε διάφορους κοινωνικούς χώρους με βασική αρχή της

²³ Για τη σχολική χρονιά 2006-07 εντοπίσαμε ότι προσφέρονταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα κάτωθι ενδιαφέροντα σεμινάρια με το πρόβλημα που απασχολεί την παρούσα μελέτη:

- Η επίδραση των κοινωνικών χαρακτηριστικών του μαθητή στην επίδοσή του.
- Ετερότητα, κοινωνικός αποκλεισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Η κακοποίηση του παιδιού, σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις.
- Η ηλικία της εφηβείας και οι σχέσεις μαθητών – καθηγητών.
- Δεξιότητες επικοινωνίας για υγιείς σχέσεις στο χώρο εργασίας και στη ζωή.
- Πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στην οικογένεια.
- Προβληματική συμπεριφορά.

ατομικότητας την επίδοση και απόδοση. Η διάβρωση τόσο της κοινωνικότητας και συλλογικής αλληλεγγύης, στοιχεία της παραδοσιακής κοινωνίας, όσο και των δομικών στοιχείων της βιομηχανικής κοινωνίας στη νεωτερική εποχή οδήγησε σε μια πρωτόγνωρη σε έκταση και ένταση έκρηξη τον ατομικισμό, ο οποίος δεν αφορά μόνο τους αστούς, όπως συνέβαινε στο προηγούμενο καπιταλιστικό μοντέλο, αλλά και τον «ελεύθερο μισθωτό» μέσα στα πλαίσια των σημερινών μαζικών δημοκρατιών, σύμφωνα με το διακεκριμένο Γερμανό μελετητή Ulrich Beck (στο Παπαϊωάννου, 1995). Αποτέλεσμα των πιο πάνω, είναι ότι ενώ παραμένουν οι κοινωνικές ιεραρχήσεις ως προς το εισόδημα, η ταξική σχέση και ο ρόλος της για τη συμπεριφορά πέραν στο περιθώριο. Ως παράδειγμα, ο Beck αναφέρει το γεγονός της αυξανόμενης ανεργίας χωρίς ανάλογη αντίδραση από το κοινωνικό σύνολο. Γενικά, οι εκπρόσωποι του ατομικισμού υποστηρίζουν ότι αυτός «*συνδέεται με διαδικασίες αποενσωμάτωσης στο κοινωνικό, επαγγελματικό και πολιτικό επίπεδο, οι οποίες δεν αφορούν μόνο σε διαδικασίες υπέρβασης της παράδοσης, αλλά έχουν σχέση και με την αλλαγή σημασίας ουτοπιών, εντάξεων, κλπ. Κατά την άποψη τους η αποενσωμάτωση αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την κατανόηση της βίας αφού σημαίνει διαδικασίες αποδόμησης, αποδιάρθρωσης και χαλάρωσης σε τρία τουλάχιστον επίπεδα:*

- *στο επίπεδο των σχέσεων με άλλα πρόσωπα και θεσμούς,*
- *στο επίπεδο της πραγματικής συμμετοχής στην κοινωνική πράξη και στους θεσμούς,*
- *στο επίπεδο της επικοινωνίας στη βάση κοινών κανόνων και αξιών.*

(Παπαϊωάννου, 1995, σ.24)

Έτσι, ο σύγχρονος κόσμος της Δύσης με την ένταση του εξορθολογισμού παραγκώνισε κοινοτικές και παραδοσιακές σχέσεις ζωής παρωθώντας στο συνεχή ατομικισμό. Ο εξορθολογισμός του βιοκόσμου και η επικοινωνιακή δράση, σύμφωνα με το Habermas (1993), αυξάνει την πολυπλοκότητα των συστημάτων σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην γίνονται κατανοητοί αυτοί οι ίδιοι οι βιόκοσμοι που έχουν εργαλειοποιηθεί από τις εν δυνάμει συστημικές επιταγές. Στα μεμονωμένα άτομα πέραν το μήνυμα ότι οι κοινωνικές καταστάσεις δεν αλλάζουν συνολικά και συλλογικά αλλά για τον καθένα και από τον καθένα χωριστά διαμέσου της ατομικής επίδοσης και απόδοσης. Η σχέση μεταξύ εργασίας (ανεργίας) και βίας παραγνωρίζεται. Η ανεργία είναι μια αναγκαστική απομόνωση, απομάκρυνση, αποκλεισμός από τον κοινωνικό χώρο της εργασίας με απώλεια της ταξικής συλλογικής συνείδησης, της συντροφικότητας, της αλληλεγγύης. Στο μεταβιομηχανικό καπιταλιστικό σύστημα η ανταγωνιστικότητα, η επιθετικότητα και

η εχθρότητα επικρατούν στις διανθρώπινες σχέσεις μεταβάλλοντας τους εργαζόμενους σε ατομικά υποκείμενα που ανταγωνίζεται το ένα το άλλο. Η συσσωρευμένη απογοήτευση διοχετεύεται σε διάθεση αυτοκαταστροφής ή καταστροφής του άλλου. Οι *βιασμένοι απαντούν με βία* αναφέρει ο Peter Bruckner (στο Παπαϊωάννου, 1995). Επιπλέον, η εκπαιδευτική έκρηξη του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα (Φραγκουδάκη, 1985) με σύνθημα «ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους» δεν οδήγησε και σε εργασία για όλους, και ειδικότερα οδήγησε στην αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένας κενός χρόνος μεταξύ αποφοίτησης και εργοδότησης κατά τον οποίον είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι οι νέοι σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, ξεσπάσματα οργής και απογοήτευσης κατά των άλλων (κράτος, σχολεία, αστυνομία, ιδιωτική ιδιοκτησία, κτλ.).

«Τα παιδιά δεν γεννιούνται με βίαιες τάσεις αλλά η διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναπτύσσονται είναι εκείνο που επηρεάζει και τις ενέργειες τους» καταγράφει η Χρονοπούλου (1995, σ.10) στα πορίσματα του συνεδρίου με θέμα «Βία στο σχολικό χώρο» που διοργάνωσε το περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Το σχολείο δεν είναι ένας αποκομμένος οργανισμός αλλά προέκταση του κοινωνικού συνόλου με αποτέλεσμα η ανομική συμπεριφορά και η κοινωνική βία να επεκτείνεται και στο σχολικό περιβάλλον. Οι κοινωνικές ανισότητες, οι αντιθέσεις και η δομική βία μεταφέρονται και στο σχολείο και συνεργούν στην εμφάνιση φαινομένων βίας και συγκρούσεων. Δηλαδή, το σχολείο παράγει βία η οποία όμως δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της εσωτερικής του λειτουργίας αλλά και του ρόλου του ως κρατικού μηχανισμού και εξουσίας. Η παραβατικότητα ή εγκληματικότητα των μαθητών και κατ' επέκταση των νέων αντικατοπτρίζουν τα κοινωνικά αδιέξοδα, την κοινωνική βία και την προβληματική κοινωνική οργάνωση που ωθεί σε φαινόμενα βίας τους νέους της σύγχρονης κοινωνίας σύμφωνα με τα καταληκτικά πορίσματα του ίδιου συνεδρίου. Σύμφωνα και με το Habermas (στο Παπαδημητρίου, 1995) άτομα που ανήκουν σε *υποπρονομιούχες ομάδες* των οποίων τα δικαιώματα επισταμένα παραμερίζονται ή για τα οποία επιδεικνύεται συνεχής αδιαφορία από τους κοινωνικούς φορείς, ωθούνται σε αντιδράσεις καταστροφικότητας ή αυτοκαταστροφής. Έτσι, και ο Μαυρογιώργος (1995, σ.59) τονίζει ότι *«η βία στο σχολείο είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να κατανοηθεί πληρέστερα ως στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου που ασκείται στην εκπαίδευση σε μια κοινωνία με άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας»*

Από την άλλη, ο Μυλωνάς (1995) υποστηρίζει ότι η βία στο σχολικό χώρο οφείλεται κυρίως σε ανομικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές παρά σε ταξικό ένστικτο. Αποδεχόμενος τη θέση του Merton, ότι ένα άτομο ή μια ομάδα που στερείται τα νόμιμα μέσα για να πραγματοποιήσει τις προσδοκίες που του/της καλλιέργησε το κοινωνικό πλαίσιο, έχει μεγάλες πιθανότητες να καταφύγει σε παράνομα μέσα ακόμα και σε πράξεις βίας, αναφέρει ότι ακόμη και «ευνοημένοι» κοινωνικά μαθητές μπορεί να αντιδράσουν βίαια όταν νιώθουν ότι το συγκεκριμένο σχολείο που φοιτούν δεν μπορεί να τους προσφέρει ή να ικανοποιήσει τις ψηλές προσδοκίες που απαιτεί ο κοινωνικός τους περίγυρος. Ως παράδειγμα ο μελετητής αναφέρει μια σειρά αλλαγών που έγιναν στο δημόσιο κυρίως σχολείο (κατάργηση λατινικών, αρχαίων ελληνικών, αυτόνομης γραμματικής και συντακτικού, εισιτήριων εξετάσεων, επιθεωρητών, πολυτονικό, κτλ.) για να ευκολυνθεί η εισδοχή στην εκπαίδευση των λαϊκών μαζών, που μέχρι πρόσφατα δεν συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, και οδήγησαν σε πιο χαλαρές δομές το σχολικό θεσμό. Από την άλλη μαθητές προερχόμενοι από τα λαϊκά στρώματα αισθανόμενοι ότι δεν διαθέτουν τα μέσα ώστε να μετέχουν ισότιμα στο σχολικό ανταγωνισμό, αντιδρούν με διάφορους τρόπους κατά των θεσμικών κανονισμών και του σκοπού του σχολείου και οδηγούνται στην αποενσωμάτωση από το σχολικό βίόκοσμο.

Ένας άλλος μικρο-κοινωνικός παράγοντας ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των εφήβων είναι η ομάδα των συνομηλίκων και η δημιουργία μιας «υποκουλτούρας παραβατικότητας» κυρίως στις ομάδες των μειονεκτούντων μαθητών σύμφωνα με το Hargreaves (1967), η οποία πιθανόν μέσα από διάφορα στάδια και διαβαθμισμένες δραστηριότητες (παιχνίδι, απόκτηση κύρους-εξουσίας, θέση στην ομάδα, κτλ.) να οδηγήσει σε πιο περίπλοκες μορφές οργάνωσης σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί συμμορία. Ο Φαρσεδάκης (1995) υποστηρίζει, όμως, ότι η δράση των συμμοριών έχει υπερτονισθεί και ότι η συμμετοχή τους στη συνολική νεανική παραβατικότητα είναι μια μικρή μειοψηφία. Ο ίδιος ερευνητής όμως καταγράφει το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικών συμπεριφορών των νέων γίνεται με κοινή δράση από δύο ή περισσότερους νέους και όχι σε ατομική βάση. Οι λόγοι όπως αναφέρει ο Cusson (στο Φαρσεδάκη, 1995) είναι συνήθως η μεγιστοποίηση του κέρδους, η ελαχιστοποίηση της επ' αυτοφώρω σύλληψης, η διευκόλυνση στη διάπραξη παράτολμων εγχειρημάτων που δεν μπορούν να γίνουν από ένα άτομο, η απόκτηση κύρους μεταξύ των ομοίων και η αύξηση της ικανοποίησης κατά την παράβαση (π.χ. ο βανδαλισμός δεν ικανοποιεί ούτε διασκεδάζει κάποιον που προβαίνει στην πράξη μόνος).

Γενικά, η έρευνα έχει καταδείξει ότι η επίδραση της ομάδας στην άσκηση βίας και τα παιχνίδια εξουσίας μεταξύ των συνομηλίκων, η ιεράρχηση των φίλων, η θέση του μαθητή μέσα στην ομάδα, οι αξίες, στάσεις και συμπεριφορές της ομάδας έχουν σημαντικό ρόλο στην όλη δράση του εφήβου (Αρτινοπούλου, 2001).

Τέλος, άλλοι κοινωνικοί φορείς, θεσμοί και παράγοντες που μπορούν να συνεργήσουν ή ωθήσουν τους νέους σε παραβατικές συμπεριφορές είναι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και διαντίδρασης και το διαδίκτυο για τα οποία θα ασχοληθούμε παρακάτω εκτενέστερα εξαιτίας της μεγάλης κριτικής που δέχονται για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν ή διαδραματίζουν στο χαρακτήρα του παιδιού και του νέου.

Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Αντικοινωνική Συμπεριφορά

Ο άνθρωπος από γέννησης του έχει την τάση να αρέσκεται σε πολύχρωμες εικόνες-διαφημίσεις. Μεγαλώνοντας σειρά παίρνουν τα καρτούν τα οποία δανείζονται κάποιες ανθρώπινες δεξιότητες και δημιουργείται μια σχέση αρεσκείας και ταύτισης με κάποια από αυτά που επηρεάζουν άμεσα τον μικρόκοσμο του νηπίου ο οποίος εστιάζεται όλο και περισσότερο στο θέαμα της τηλεόρασης με αποτέλεσμα το τηλεκοντρόλ να γίνεται μια προέκταση του παιδικού χεριού σε πάρα πολλές περιπτώσεις και ώρες.

Ο ρόλος των μέσων μαζικής επικοινωνίας σε σχέση με το παιδί ή το έφηβο έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό με διαφορετικές προσεγγίσεις και πολλές φορές διαφορούμενα αποτελέσματα (Himmelweit et al., 1958; Gerbner, 1984; Belson, 1978; Γκιζέλης, 1976, Ρούσου, 1982, Σεραφετινίδου, 1987, Μπεζέ, 1988, Κουτσοβάνου, 1990, Βρύζας 1997, Ντάβου, 1999, Χρυσάνθου, 2004). Ο Βουϊδάσκης (1992β) σε μια ενδελεχή διερεύνηση της βιβλιογραφίας (διεθνής και ελληνικής) για το θέμα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ιδιαίτερα η τηλεόραση μπορεί να έχει, κυρίως στα παιδιά και τους εφήβους, τόσο θετική όσο και αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά τους. Έτσι, υπάρχει η δυνατότητα να μεταφέρει με την προβολή των σκηνών βίας και επιθετικότητας πρότυπα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, μεθόδους, τεχνικές και να επιδράσει αρνητικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Όμως, η όλη επίδραση της τηλεόρασης είναι συνυφασμένη με όλους τους άλλους κοινωνικούς παράγοντες και η επιστημονική έρευνα

δεν μπορεί να την αντιμετωπίσει ξέχωρα από όλους αυτούς. Η τηλεόραση φαίνεται ότι προκαλεί βραχυπρόθεσμα επιδράσεις στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αλλά δεν επιδρά σε όλα τα παιδιά το ίδιο αλλά σε διαφορετικό βαθμό, διάρκεια και ένταση ανάλογα με άλλους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες και μεταβλητές όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι οικογενειακές συνθήκες, οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, κτλ. *«Αποδεικνύεται ότι η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα επιδρούν σωρευτικά και κυρίως ενισχυτικά, εκεί όπου οι κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες είναι αρνητικές και υπάρχουν στα παιδιά ψυχοπαθολογικές καταστάσεις και λανθάνουσες επιθετικές προδιαθέσεις. Σε αυτές τις ήδη παραβιασμένες πόρτες η τηλεόραση εισβάλλει ευκολότερα και επιβάλλει τη δική της κυριαρχία»* (Βουϊδάσκη, 1992β, σ.297). Έτσι, εναπόκειται στους γονείς να ελέγξουν την κατάσταση εφαρμόζοντας ένα σωστό τρόπο χρήσης των μέσων επικοινωνίας και ένα συστηματικό και ποιοτικό έλεγχο των προγραμμάτων που παρακολουθούν τα παιδιά τους, αφού οι έρευνες δείχνουν ότι παιδιά παρακολουθούν μέχρι και 5 ώρες την ημέρα τηλεόραση (Κουτσοβάνου, 1991).

Ιδιαίτερα, στην Κύπρο όπου επικρατεί μια απορρύθμιση του ραδιοτηλεοπτικού πεδίου με την ανεξέλεγκτη ανάπτυξη ιδιωτικών τηλεοπτικών, ραδιοφωνικών σταθμών αλλά και άλλων έντυπων μέσων με την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου κατά το 1990, επιβάλλεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών για τη χρήση των μέσων μαζικής επικοινωνίας μέσω των άτυπων θεσμών κοινωνικού ελέγχου όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο, αφού φαίνεται ότι ο πολιτειακός θεσμικός έλεγχος (κανονισμοί λειτουργίας ιδιωτικών σταθμών, Αρχή Ραδιοτηλεόρασης Κύπρου) είναι ακόμη σε προκαταρκτικά στάδια εφαρμογής (Χρυσάνθου, 2004). Το ραδιοτηλεοπτικό πεδίο στην Κύπρο αυτή την περίοδο ταυτίζεται απόλυτα με τις διακηρύξεις της Κριτικής Θεωρίας όπου καταγράφεται ότι η γνήσια ανάγκη για επικοινωνία και ελευθερία έκφρασης εκφυλίζεται από την επίπλαστη ανάγκη για έκδοση πολλών εφημερίδων και τηλεοπτικών σταθμών, που στην ουσία τους είναι όμοιοι μεταξύ τους και δεν υπάρχει δυνατότητα επιλογής με αποτέλεσμα τη δημιουργία της μαζικής κουλτούρας και της χειραγωγημένης ανθρώπινης προσωπικότητας (Adorno, 1991).

«Η επιθετικότητα των ΜΜΕ δεν έχει απασχολήσει την κοινωνική έρευνα όσο η επιθετικότητα στα ΜΜΕ, παρόλο ότι φαίνεται να ασκεί σημαντικές επιδράσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (Χρυσάνθου, 2000, σ.222). Έτσι, επιθετικότητα δεν εκδηλώνεται

μόνο μέσα από την αναπαράσταση ή την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας από τα ΜΜΕ αλλά και από τα ίδια τα ΜΜΕ ως θεσμοί και δομές. Επίσης, τα άτομα που συναποτελούν τους επικοινωνιακούς οργανισμούς και που εκτελούν τις λειτουργίες τους εκδηλώνουν επιθετικότητα όχι μόνο ως άτομα που εκτελούν ένα επάγγελμα, αλλά και ως εκπρόσωποι του συγκεκριμένου θεσμού αμφισβητώντας άλλους κοινωνικούς θεσμούς ή προκαλώντας ρήξεις σε άλλες κοινωνικές δομές.

Τα ΜΜΕ δεν απεικονίζουν μόνο μίαν υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζουν, επιλέγοντας, αξιολογώντας, ιεραρχώντας, και ερμηνεύοντας τις πτυχές του εκάστοτε κοινωνικού γεγονότος σύμφωνα με τους κώδικες και τους συμβολισμούς που εξυπηρετούν (Λαμπροπούλου, 1997). Έτσι, ο τρόπος παρουσίασης των βίαιων περιστατικών του σχολικού χώρου, αλλά και γενικά της νεανικής παραβατικότητας, από ένα μεγάλο ποσοστό των Μ.Μ.Ε., πολλές φορές επηρεάζει και δημιουργεί υστερία τόσο στους απλούς πολίτες όσο και στους πολιτικούς που μπορεί να πάρουν δραστικές αποφάσεις υπό την πίεση των γεγονότων (βλ. Πίνακα 1 με παραδείγματα τέτοιων άρθρων από κυπριακές και ελληνικές εφημερίδες)

Πίνακας 1: Επικεφαλίδες Εφημερίδων Σχετικές με τη Βία στο Σχολείο

-
- **Σχολεία χουλιγκανισμού και κοινωνικού ρατσισμού** (*Αλήθεια, 16 Σεπ 2004*)
 - **Ο ρατσισμός κυριαρχεί στα σχολεία** (*Αλήθεια, 21 Σεπ 2004*)
 - **Στο σχολείο με ρόπαλα με καρφιά** (*Φιλελεύθερος, 29 Σεπ 2004*)
 - **Σοβαρά εγκλήματα στα σχολεία ενόψει** (*Σημερινή, 7 Νοε 2004*)
 - **Δημιουργήσαμε σχολεία αλητείας, απειθαρχίας και αναρχίας;**
(*Σημερινή, 27 Μαρ 2005*)
 - **Φωτιά και βία στα σχολεία** (*Τα Νέα, 17 Μαρ 2006*)
 - **Η Βία πάει ... σχολείο** (*Τα Νέα, 16 Ιουν 2006*)
 - **Μαθητεύουν ... στο έγκλημα** (*Εθνος, 17 Μαΐου 2007*)
-

Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία όταν το 1997 ένας δεκατετράχρονος αποκεφάλισε ένα εντεκάχρονο και άφησε το κεφάλι του στην είσοδο του σχολείου, και ενώ η χώρα έχει ένα από τους χαμηλότερους δείκτες νεανικής εγκληματικότητας στον κόσμο, η βουλή κατέβασε το όριο ποινικής ευθύνης από την ηλικία των 16 στα 14 (Debarbieux, 2006).

Και επειδή πολλά μέσα μαζικής επικοινωνίας δίνουν ιδιαίτερη σημασία και πολλές φορές υπερβολική προβολή των σοβαρών περιστατικών βίας στα σχολεία κατά τρόπο ώστε η εμπειρία του θεατή να είναι τόσο τραυματική όσο και το ίδιο το περιστατικό, δόθηκαν οδηγίες στους διευθυντές των σχολείων στις ΗΠΑ για να αποφεύγουν την πλημμύρα των μέσων μαζικής επικοινωνίας που κατακλύζουν το σχολείο μετά από κάποιο σοβαρό περιστατικό βίας (Cornell, 2003).

Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Αντικοινωνική Συμπεριφορά

Εκτός όμως από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο και τον έντυπο τύπο, τεράστια ανάπτυξη την τελευταία δεκαετία έχουν και οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και διαντίδρασης που με ρυθμούς γεωμετρικής προόδου κατακτούν ολοένα και περισσότερα νοικοκυριά. Υπάρχει μια τάση να υποτιμάτε η βιομηχανία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών κατά τρόπον ώστε να μην θεωρείται ότι εμπίπτει στην κατηγορία των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Young, 2003). Μόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά το 2000, η αγορά των παιχνιδιών για ηλεκτρονικούς υπολογιστούς ανέβηκε στο 1.5 δισεκατομμύριο στερλίνες ξεπερνώντας τη βιομηχανία του σινεμά η οποία έχει έσοδα από ενοίκια βιντεοταινιών, πωλήσεις βιντεοταινιών και πωλήσεις εισιτηρίων στα ταμεία των σινεμά.

Επίσης, οι νέες τεχνολογίες μας ενδιαφέρουν για τη συγκεκριμένη μελέτη, όχι μόνο ως μέσα μαζικής επικοινωνίας αλλά και για τις περαιτέρω δυνατότητες που παρέχουν στο χρήστη σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα μέσα. Οι νέες τεχνολογίες με τα λογισμικά που διαθέτουν (εικονική πραγματικότητα, άμεση αλληλεπίδραση, εναλλαγή ρόλων, υπόδυση ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων, κτλ.) και τις δυνατότητες που παρέχει το διαδίκτυο, εξ-οπλίζουν το χέρι του νεαρού χρήστη με μια δυναμικότητα και ενεργητικότητα αφού υπάρχει αλληλεπίδραση και καταρρίπτεται η προηγούμενη παθητική στάση που είχε ο ακροατής ή ο θεατής, με απρόβλεπτες συνέπειες αν αφεθούν όλα αυτά στην τύχη. Αναφέρω για παράδειγμα, συγκεκριμένα λογισμικά, που μπορεί να αναγράφουν πάνω ότι είναι ακατάλληλα για ηλικίες κάτω των 15 ή 18 χρόνων, αλλά δυστυχώς δεν δίνεται η απαιτούμενη σημασία από τους ενήλικες και έτσι φτάνουν στα χέρια χιλιάδων μικρών παιδιών, όπου υποδύονται ρόλους όπως για παράδειγμα του ληστή, του κακοποιού ή του μαφιόζου που προσπαθεί να σκοτώσει το σερίφη, τον αστυνομικό ή το δικαστή!

Δυστυχώς, η ακαδημαϊκή κοινότητα καθυστέρησε να ασχοληθεί με διερεύνηση των επιπτώσεων στη συμπεριφορά των νέων από την ενασχόληση με βίαια παιχνίδια βίντεο, ηλεκτρονικών υπολογιστών ή ιστοσελίδων. Το θέμα λήφθηκε υπόψη μόνο μετά από σοβαρά βίαια περιστατικά και συγκεκριμένα στις Η.Π.Α., μετά το 1999 που είχαμε τους πυροβολισμούς στο Columbine High School του Κολοράντο και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές-δολοφόνοι ήταν αποξενωμένοι νέοι και παράλληλα βαριοί χρήστες βίαιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών και ιστοσελίδων (Gibbs, 1999; Taylor, 1999). Σε έρευνα του Slater (2003) με δεκατριάχροτους μαθητές διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η επιθετικότητα, η διάθεση για δημιουργία εντυπώσεων και η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου είχαν μεγάλη συνεισφορά τόσο στην ερμηνεία για χρήση μέσων με βίαιο περιεχόμενο όσο και στη μέτρηση χρήσης ιστοσελίδων με βίαιο περιεχόμενο. Επίσης, από την ίδια έρευνα διεφάνηκε ότι οι κοινωνικοί παράγοντες αποενσωμάτωσης συνεισφέρουν σημαντικά στη διαφοροποίηση χρήσης ιστοσελίδων με βίαιο περιεχόμενο και συγκεκριμένα, η αποξένωση από την οικογένεια ή το σχολείο φαίνεται να επηρεάζει τους μαθητές στην επιδίωξη εντυπώσεων και στη χρήση βίαιου διαδικτυακού περιεχομένου.

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (παλαιά και νέα) μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στη μαθησιακή κοινωνικοποιητική διαδικασία αλλά και αρνητικά, προκαλώντας επιθετική συμπεριφορά. Μπορούν επίσης, να διαμορφώσουν θετικά ή αρνητικά τις κοινωνικές στάσεις, τις γνώμες, τις αξίες, τις νόρμες, και τους κοινωνικούς ρόλους όπως και τη συμπεριφορά κυρίως των παιδιών και των νέων. Η αρνητική ή θετική επίδραση εναπόκειται στο ανθρώπινο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το εκάστοτε μέσο. Οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας προδιαγράφονται τεράστιες. Τεράστιες όμως φαίνονται να είναι και οι ευθύνες τόσο της Πολιτείας όσο και του πολίτη για τη δημιουργία του σωστού πλαισίου λειτουργίας τους με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση του καλώς νοούμενου συμφέροντος της ανθρωπότητας. Δεν φταίει η πυρίτιδα ή ο κατασκευαστής της για τον πόλεμο, αλλά ο άνθρωπος που σκέφτηκε να τη χρησιμοποιήσει σ' αυτόν. Σύμφωνα και με τον Καθηγητή Εγκληματολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Γιάννη Πανούση (2006) *«τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δομούν μια δική τους πραγματικότητα στο χώρο του εγκλήματος, προκαλώντας -συχνά αναίτια- "κύματα εγκληματικότητας", καλλιεργούν αισθήματα ανασφάλειας και ηθικού πανικού στον τηλεθεατή, ο οποίος ως μόνη διέξοδο βλέπει τη μεγαλύτερη καταστολή. Το προβαλλόμενο προφίλ του "εγκληματία" δεν ανταποκρίνεται στην επιστημονική ανάλυση των στατιστικών, η βίαιη εγκληματικότητα που "εντυπωσιάζει"»*

δεν αποτελεί την μοναδική ή κύρια αντικοινωνική, επικίνδυνη συμπεριφορά, οι αξίες που "προστατεύονται" υποκρύπτουν σκοπιμότητες, το θέαμα υπερτερεί της αναζήτησης αιτίων». Ο ίδιος Καθηγητής σε διάλεξη²⁴ του κάλεσε τους γονείς να επιλέγουν τα προγράμματα που παρακολουθούν τα παιδιά τους στην τηλεόραση αναφέροντας ότι σε έρευνες που έγιναν στην Αμερική, ένα παιδί μέχρι τα 18 του χρόνια παρακολουθεί 40000 τηλεοπτικές δολοφονίες.

- **Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες**

Με τη φράση «ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες» εννοούμε όλους αυτούς τους λόγους που επηρεάζουν σε προσωπικό επίπεδο το μαθητή ή τον εκπαιδευτικό, έχουν να κάνουν με τον ψυχικό ή συναισθηματικό του κόσμο και μπορούν να προκαλέσουν *εσωτερική βία* (Courtecuisse, 1998), η οποία όμως υπάρχει περίπτωση να εξωτερικευτεί με διάφορους τρόπους.

Κατά την εφηβεία, υπάρχει μια μορφή φυσικής βίας η οποία ανάγεται, όμως, στη φυσιολογία, σύμφωνα με τον Καθηγητή της Παιδιατρικής στο Παρίσι Courtecuisse, και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια περίοδος εσωτερικής βίας από το νέο που τη ζει, γιατί η εισβολή βιολογικών φαινομένων και ενορμήσεων και η μεταμόρφωση του σε ενήλικα ξεσπά σε μια στιγμή και με μια ένταση που δεν μπορούσε να το προβλέψει, και επιπλέον οι αλλαγές που υφίσταται πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνουν αποδεκτές από τον ίδιο. Έτσι, οι ποικίλες διαβαθμίσεις διάφορων εκδηλώσεων συμπεριφοράς, ανάμεσα στις οποίες και η αντίδραση από τους εφήβους, δεν πρέπει να ξαφνιάζουν το κοινωνικό σύνολο. Ο Walgrave (στο Μπεζέ, 1998) στο κείμενο του το 1982 που απευθύνεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης αναφέρει ότι η παρέκκλιση των νέων είναι ένα φαινόμενο φυσιολογικό και μάλιστα αναγκαίο. Ο ίδιος μελετητής τονίζει το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος της νεανικής εγκληματικότητας εξαφανίζεται με την ενηλικίωση χωρίς καμιά ειδική παρέμβαση και ότι εάν η παραβατικότητα επιμένει μετά το τέλος της εφηβείας, είναι επειδή η κοινωνία και οι θεσμοί της δεν μπόρεσαν να γοητεύσουν το άτομο με ελκυστικές αξίες που θα μπορούσαν να το συγκρατήσουν από το να ρισκοκινδυνεύσει την αποσύνθεσή της. Αναφέρει επίσης ότι, η νεανική εγκληματικότητα δεν έχει ανάγκη από ειδική θεωρία γιατί ερμηνεύεται από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία της φυσιολογικής ανάπτυξης. Ο συγγραφέας τονίζει το γεγονός ότι αυτό

²⁴ Η διάλεξη δόθηκε στο Δήμο Καλαμάτας στις 6 Οκτωβρίου 2001 με θέμα «Βία και Εγκληματικότητα: Από το πραγματικό στο τηλεοπτικό πεδίο».

που χρήζει ανάλυσης δεν είναι γιατί οι νέοι διαπράττουν παραβατικές πράξεις, αλλά γιατί σταματούν να το κάνουν.

Όπως έχουμε ήδη καταγράψει στην παρούσα μελέτη η επιθετική συμπεριφορά τις πιο πολλές φορές δεν οφείλεται σε κάποια ψυχοπαθολογία. Αντιθέτως, υπό ορισμένες συνθήκες η επιθετική συμπεριφορά είναι φυσιολογική συμπεριφορά και τυχόν έλλειψη της θεωρείται ως ένδειξη ψυχοπαθολογίας (Νέστορος, 1992). Στα ζώα, σύμφωνα με τις μελέτες του Lorenz (1978), η επιθετικότητα για την αναζήτηση τροφής, την υπεράσπιση του ζωτικού τους χώρου, τη δημιουργία ιεραρχίας, την προστασία των νεογνών θεωρείται ότι συμβάλλει στη διαίωσιση του είδους. Κατά τον ίδιο τρόπο και στον άνθρωπο η επιθετικότητα και η επίθεση δεν είναι εξ ορισμού εχθρική ή καταστροφική ενέργεια και είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη και συγκρότηση του ατόμου όταν γίνονται για την οριοθέτηση και την προστασία του ψυχικού του κόσμου (Μπεζέ, 1998). Επίσης, ο άνθρωπος έχει το πλεονέκτημα, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο για τη βία στο χώρο εργασίας, να μπορεί να χρησιμοποιεί την παθητική-επιθετική συμπεριφορά που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τακτικές κωλυσιεργίας για να κτυπηθεί η επαγγελματική απόδοση κάποιου συναδέλφου, κακόπιστη κριτική, παρεμπόδιση των κοινών προσπαθειών, κ.ά. (Baron et al., 1999, Perry and Vaillant, 1989).

Υπάρχουν οι περιπτώσεις όμως εκείνες που η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κάποιας ψυχοπαθολογίας του ατόμου. Σύμφωνα με το Νέστορος (1992), οι ψυχοπαθολογικές καταστάσεις που προκαλούν επιθετική συμπεριφορά είναι οι ψυχώσεις (σχιζοφρένεια, μανία, ψυχωσική κατάθλιψη), οι διαταραχές της προσωπικότητας, οι σεξουαλικές διαταραχές, οι διαταραχές οφειλόμενες σε ψυχοδραστικές ουσίες (π.χ. αμφεταμίνες, κάνναβη, κοκαΐνη, αλκοόλ) και οι οργανικές ψυχικές διαταραχές (π.χ. κροταφική επιληψία, εγκεφαλική βλάβη, άνοια). Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι για να κρίνουμε κατά πόσον μια συγκεκριμένη επιθετική συμπεριφορά είναι φυσιολογική ή αποτέλεσμα συγκεκριμένης ψυχοπαθολογίας, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες:

1. *Τον ακριβή τύπο της συμπεριφοράς (λεκτική επιθετικότητα, φυσική εναντίον αντικειμένων, σωματική εναντίον του εαυτού, σωματική εναντίον άλλων ατόμων)*
2. *Το τυχόν εκλυτικό ερέθισμα*
3. *Τις κοινωνικές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων εκδηλώνεται η συμπεριφορά*
4. *Τη συναισθηματική κατάσταση (φόβος, ματαίωση, ευερεθιστικότητα) του επιτιθέμενου*

5. Την ένταση και διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς και τη σχέση τους με τις συνθήκες έκλυσης
6. Το κατά πόσον η συγκεκριμένη συμπεριφορά συνηθίζεται ή όχι από άλλα άτομα της ηλικίας και πολιτισμικής ομάδας του εξεταζομένου ατόμου
7. Κατά πόσον η επιθετική συμπεριφορά σχετίζεται με τη χορήγηση ή στέρηση συγκεκριμένης ψυχοδραστικής ουσίας ή την εκδήλωση συγκεκριμένης ψυχοπαθολογίας. (Στο σημείο αυτό πρέπει να έχουμε υπόψη μας ακόμη ότι α)πολλά άτομα χρησιμοποιούν τις ψυχοδραστικές ουσίες, π.χ. το αλκοόλ, σαν δικαιολογία για να προβούν σε ενέργειες που ούτως ή άλλως σχεδίαζαν πριν τη χρήση της ουσίας, και β) πολλά άτομα χρησιμοποιούν την ψυχοπαθολογία τους σαν άλλοθι για να προβούν σε επιθετικές πράξεις άσχετες με την δική τους ψυχοπαθολογία) (σσ. 202-203).

Γενικά, η αξιολόγηση και αντιμετώπιση της επικινδυνότητας ατόμων που πάσχουν από διάφορες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις πρέπει να τυγχάνει προσεκτικής αξιολόγησης του ίδιου του ατόμου και του συγγενικού του περιβάλλοντος. Ακόμη πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές που οφείλονται σε ψυχοπαθολογία είναι πολύ επικίνδυνες και πρέπει να λαμβάνονται μέτρα προστασίας των υποψηφίων θυμάτων. Ιδιαίτερα, σε περιπτώσεις ακόμη και υπόνοιας για ψυχοπαθολογική ανεπάρκεια κάποιου μαθητή, πρέπει η πολιτεία να είναι πολύ προσεκτική και να προβαίνει σε όλα τα απαραίτητα προστατευτικά μέτρα τόσο για διασφάλιση των δικαιωμάτων του ίδιου του πάσχοντος, αφού στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έχουμε νομική ρύθμιση για ένταξη τέτοιων ατόμων στα κανονικά σχολεία, όσο και των δικαιωμάτων των άλλων μαθητών για διασφάλιση της ασφάλειας τους στο σχολικό περιβάλλον. Διαφορετικά η αντίδραση του κόσμου (π.χ. συνδέσμων γονέων) μπορεί να αποβεί καταλυτική και να μην επιτρέψει την ένταξη μαθητών με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα στα κανονικά σχολεία κάτι που υποστηρίζεται από το νέο νόμο για την ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Για παράδειγμα, αναφέρω την περίπτωση σε Δημοτικό Σχολείο στη Λεμεσό (Οκτώβριο του 2005) όπου οι γονείς δεν έστειλαν τα παιδιά τους στο σχολείο γιατί δημιουργήθηκε μονάδα ειδικής εκπαίδευσης με τρία παιδιά που είχαν επιθετική συμπεριφορά. Έτσι, η ίδια η Επιτροπή Παιδείας της Βουλής αναγκάστηκε να επισκεφτεί το σχολείο όπου εξέτασε το όλο θέμα. Οι οργανωμένοι γονείς κατηγορούσαν το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ότι δεν ενημέρωσαν κανένα για τη δημιουργία της μονάδας και τη σχολική εφορεία ότι δεν μερίμνησε για διορισμό σχολικών συνοδών των

συγκεκριμένων παιδιών με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν τα υπόλοιπα παιδιά. Άρα αποδεικνύεται ότι η μεταχείριση μαθητών με ιστορικό επιθετικότητας ή ψυχοπαθολογίας πρέπει να γίνεται με πολύ λεπτούς και προσεκτικούς χειρισμούς από την Πολιτεία για να μην δημιουργούνται αρνητικές καταστάσεις οι οποίες να δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τη ζωή μαθητών οι οποίοι χρειάζονται πραγματικά βοήθεια από το κράτος.

B.2.2.3 Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η Περίπτωση των Η.Π.Α.

Η βία στο χώρο του σχολείου έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές στα ευρωπαϊκά κράτη μόλις στα μέσα της δεκαετίας του '90 και έπειτα σε αντίθεση με τις ΗΠΑ όπου το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τη σχολική ασφάλεια ξεκίνησε από τη δεκαετία του '70 (Αρτινοπούλου, 2001).

Η κατάσταση των σχολείων στην άλλη άκρη του Αντλαντικού είναι απελπιστική αφού έφτασαν στο σημείο η έμφαση να δίνεται στην εξωτερική ασφάλεια (security) του σχολικού χώρου με κάμερες παρακολούθησης, προσωπικό ασφαλείας, μηχανές για έλεγχο των μαθητών πριν εισέλθουν στο σχολείο, ηλεκτρονικές πόρτες, κουμπιά συναγερμού στις τάξεις, κλειστά κυκλώματα παρακολούθησης κτλ. Μαθητές που κάθε μέρα περνούν από έλεγχο για κατοχή μεταλλικών αντικειμένων, όπλων, μαχαιριών ή ναρκωτικών. Μέχρι και σε αναλύσεις ούρων κάποια σχολεία υποβάλλουν τους μαθητές για να διαπιστώσουν εάν είναι χρήστες ναρκωτικών (Bartollas, 2005).

Από την τελευταία έκθεση του National Center For Education Statistics²⁵ το 2006, για τους Δείκτες Σχολικής Εγκληματικότητας και Ασφάλειας (Indicators of School Crime and Safety), έχουμε ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την κατάσταση των αμερικανικών σχολείων σε σχέση με τη βία στο σχολείο. Τα στοιχεία σταχυοθετήθηκαν μέσα από διάφορες ανεξάρτητες πηγές όπως εθνικές έρευνες για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, ως επίσης, και από ομοσπονδιακά τμήματα και υπηρεσίες όπως το Federal Bureau of Investigation (FBI), το Bureau of Justice Statistics, τα Centers for Disease Control and Prevention.

²⁵ Το NCES είναι το επίσημο εθνικό κέντρο εκπαιδευτικής τεκμηρίωσης για τις ΗΠΑ και για τις εκθέσεις του συνεργάζεται με το Institute of Education Sciences του U.S. Department of Education και με το Bureau of Justice Statistics του U.S. Department of Justice, on line: <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/>

Φαίνεται ότι υπήρξε πρόοδος σε βασικά σημεία της σχολικής βίας σε σχέση με τη δεκαετία του '90 όπου οι συμμορίες ανήλικων άλωσαν το σχολικό χώρο με αποτέλεσμα ο ίδιος ο πρόεδρος Κλίντον να εντάξει το πρόβλημα στην πολιτική του ατζέντα, όμως, όπως καταγράφεται και μέσα στα νέα στοιχεία, η σχολική βία στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παύει από το να είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα το οποίο χρήζει άμεσης και πολυθεματικής αντιμετώπισης. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) στις Η.Π.Α. οι θεσμικές αντιδράσεις στο ζήτημα της σχολικής βίας ήταν και είναι ποικίλες αλλά *«κοινό τους γνώρισμα είναι ότι εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της τιμωρητικής μεταχείρισης των ανήλικων παραβατών του ποινικού νόμου»*(σ.12) και υιοθετείται μια αυστηρή κατασταλτική προσέγγιση παρά προληπτική μέσα από την πολιτική της μηδενικής ανοχής (zero tolerance) για τους δράστες και τη σχολική βία. Έτσι, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια *«η μεταχείριση των ανήλικων παραβατών παύει να υπακούει σε μια δική της λογική, δεν επιδέχεται επιεικείς ερμηνείες για το νεαρό της ηλικίας, την ποινική ανηλικότητα και τις ιδιαιτερότητες της εφηβείας και εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταχείρισης των ενηλικών παραβατών του ποινικού νόμου»*(σ.12).

Τα βασικά ευρήματα της έκθεσης-έρευνας του National Center For Education Statistics, που όπως αναφέραμε είναι το απόσταγμα από πληθώρα άλλων ερευνών και εκθέσεων για τη σχολική βία και παραβατικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ, διαχωρισμένα κατά τομείς για καλύτερη ενημέρωση, είναι τα ακόλουθα:

Γενικά στοιχεία

- Κατά το σχολικό έτος 2004-05 φοιτούσαν περίπου 54.9 εκατομμύρια μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο (ηλικίες 5-18 ετών).
- 28 μαθητές υπήρξαν θύματα θανάτου (21 δολοφονίες, 7 αυτοκτονίες).
- Καταγράφηκαν 1,4 εκατομμύρια εγκληματικά περιστατικά βίας (4% του συνολικού πληθυσμού) που διεπράχθηκαν σε μαθητές ηλικίας 12-18 ετών από τα οποία ήταν:
 - 863 000 κλοπής
 - 583 000 βίαια εγκλήματα τα οποία αφορούσαν απλή επίθεση αλλά και 107 000 σοβαρές εγκληματικές πράξεις όπως βιασμούς, σεξουαλικές επιθέσεις, διαρρήξεις, κακοποιήσεις και βιαιοπραγίες

- Μέσα στο 2004 οι μαθητές ηλικίας 12-18 είχαν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα κλοπής στο σχολείο παρά εκτός σχολείου (33 κλοπές κάθε 1000 μαθητές στο σχολικό χώρο έναντι 28 κλοπές για κάθε 1000 μαθητές εκτός σχολείου)
- Κατά το 2005 στο 25% των μαθητών ηλικίας 9-12 ετών προσφέρθηκαν ναρκωτικές ουσίες στο χώρο του σχολείου.
- Ένα ποσοστό της τάξεως του 8% του συνολικού αριθμού των μαθητών απειλήθηκε ή τραυματίστηκε με όπλο (πυροβόλο όπλο, μαχαίρι, ρόπαλο) στο σχολικό χώρο κατά τους τελευταίους 12 μήνες.
- Μέσα στο 2005, 10% των αγοριών και 6% των κοριτσιών ηλικίας 15-18 απειλήθηκαν ή τραυματίστηκαν από «όπλο» στο σχολικό χώρο το τελευταίο χρόνο.

Απειλές και Επιθέσεις στους Εκπαιδευτικούς

- Κατά το 2003-04 ενώ 8% των εκπαιδευτικών της μέσης και 6% της δημοτικής απειλήθηκαν με σωματική βλάβη, το 4% των εκπαιδευτικών δημοτικής και 2% της μέσης έτυχαν πραγματικής φυσικής επίθεσης.
- Κατά το 2003-04 το 10% των εκπαιδευτικών των σχολείων που υπηρετούσαν στο κέντρο της πόλης απειλήθηκαν για σωματική βλάβη σε σύγκριση με το 6% των εκπαιδευτικών των προαστίων και 5% των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην ύπαιθρο. Επίσης, τα ποσοστά φυσικής πραγματικής επίθεσης για τις τρεις αυτές κατηγορίες εκπαιδευτικών ήταν 5%, 3% και 2% αντίστοιχα.
- Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων σε σχέση με αυτούς των ιδιωτικών ήταν σε μεγαλύτερο ρίσκο να δεχτούν απειλή για σωματική βλάβη (7% και 2% αντίστοιχα) ή να τύχουν φυσικής επίθεσης (4% και 2% αντίστοιχα) από μαθητές του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων κεντρικών σχολείων της πόλης είχαν εξαπλάσιες πιθανότητες να δεχτούν απειλή για σωματική βλάβη σε σχέση με το ϑ συναδέλφο ϑ το ϑ των ιδιωτικών (12 %έναντι 2%) και πενταπλάσιες πιθανότητες να δεχτούν φυσική επίθεση (5% έναντι 1%).
- Περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί δέκτηκαν απειλές για βιαιοπραγία από γυναίκες εκπαιδευτικούς (9% έναντι 6%) αλλά περισσότερες γυναίκες είχαν δεχτεί πραγματική επίθεση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (4% έναντι 3% αντίστοιχα).

- Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την έκθεση/έρευνα είναι οι διαφοροποιήσεις του ποσοστού απειλών ή επιθέσεων εναντίον των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις διάφορες πολιτείες, τα οποία κυμάνθηκαν μεταξύ 4 - 18% για τις απειλές και 1 – 7% για τις πραγματικές επιθέσεις. Για παράδειγμα ενώ στο Κάνσας υπήρξαν 3,7% απειλές για σωματική βλάβη, στη Νέα Υόρκη υπήρξαν 10,5% και στην περιφέρεια της Κολούμπια δηλώθηκαν 18%.

Σχολικό Περιβάλλον

- Κατά τη σχολική χρονιά 2003 -04 υπήρξε αύξηση στο ποσοστό των δημοσίων σχολείων που έτυχαν βίαια περιστατικά σε σχέση με τη σχολική χρονιά 1999-2000 (81% έναντι 71%). Τα δημοτικά σχολεία και τα λύκεια είχαν λιγότερα ποσοστά περιστατικών βίας σε σχέση με τα γυμνάσια τα οποία είχαν σχεδόν διπλάσια. Στα δημοτικά και λύκεια καταγράφησαν 28 βίαια περιστατικά για κάθε 1000 μαθητές ενώ στα γυμνάσια 53 για κάθε 1000 μαθητές.
- Κατά το 2003-04 το 2% των δημοσίων σχολείων είχε καθημερινά ή εβδομαδιαία περιστατικά ρατσιστικής διάκρισης μεταξύ μαθητών ενώ ένα ποσοστό του 27% είχαν καθημερινά ή εβδομαδιαία περιστατικά bullying.
- Το 11% των διευθυντών των δημοσίων σχολείων ανέφεραν ότι κατά το 2003-04 είχαν σε εβδομαδιαία βάση περιστατικά εξύβρισης εκπαιδευτικών από μαθητές, ένα 3% ανέφερε γενική αταξία στην τάξη και το 19% των διευθυντών ανέφερε ότι καταγράφηκαν άλλα περιστατικά έλλειψης σεβασμού στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το 17% των διευθυντών ανέφερε ότι είχε ανεπιθύμητες δραστηριότητες συμμοριών και το 3% δογματικές ή εξτρεμιστικές δραστηριότητες.
- Τα προβλήματα πειθαρχίας συσχετίζονται και με το μέγεθος του σχολείου, αφού οι διευθυντές στα μεγάλα σχολεία είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν τέτοια προβλήματα από ότι οι συνάδελφοι τους. Συγκεκριμένα, το 34% των διευθυντών των σχολείων με 1000 μαθητές και πάνω ανέφεραν πράξεις (τουλάχιστον μία και πάνω την εβδομάδα) των μαθητών που αφορούσαν στην έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με το 21% των διευθυντών των σχολείων με 500-999 μαθητές, το 17% αυτών που διέθυναν σχολεία με 300-499 μαθητές και το 14% των διευθυντών με μαθητές λιγότερους από 300 μαθητές.

- Κατά το 2005 το 24% των μαθητών ηλικίας 12-18 ανέφεραν ότι υπήρχαν συμμορίες στα σχολεία τους. Το ποσοστό ανεβαίνει στο 36% για τους μαθητές των σχολείων της πόλης ενώ κατεβαίνει στο 21% και 16% για τους μαθητές των προαστίων και της υπαίθρου αντίστοιχα.
- Κατά το 2005 το 25% των μαθητών ηλικίας 15-18 ετών ανέφερε ότι κάποιος προσφέρθηκε να τους πωλήσει ή τους πώλησε ή τους έδωσε μια παράνομη ουσία (ναρκωτικά) στο σχολικό χώρο.
- Το 11% των μαθητών ηλικίας 12-18 ετών ανέφερε ότι κάποιος στο σχολείο χρησιμοποίησε απεχθή φράση που είχε να κάνει με τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ανικανότητα, το φύλο ή το σεξουαλικό προσανατολισμό των μαθητών και επίσης, το 38% των μαθητών ανέφεραν ότι είδαν γραμμένα τέτοια συνθήματα ή γκράφιτι σε τοίχους του σχολικού χώρου.
- Μέσα στο 2005 ένα ποσοστό του 28% των μαθητών ηλικίας 12-18 ετών ανέφερε ότι έπεσε θύμα bullying κατά τους τελευταίους 6 μήνες. Από αυτούς τους μαθητές, το 58% ανέφερε ότι το bullying συνέβηκε μία ή δύο φορές κατά τη διάρκεια της περιόδου, το 25% έπεσε θύμα bullying μία ή δύο φορές το μήνα, το 11% θυματοποιόταν μία ή δύο φορές την εβδομάδα και τέλος ένα 8% ανέφεραν ότι ήταν θύματα bullying καθημερινά. Επίσης, από τους μαθητές/θύματα bullying που περιλάμβανε σπρώξιμο, τρικλοποδιά, παραμέρισμα, φτύσιμο το 24% ανέφερε ότι είχα και τραυματισμό κατά τους τελευταίους 6 μήνες ως αποτέλεσμα του bullying.
- Αν και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο bullying σε σχέση με το φύλο, διαπιστώθηκε όμως ότι από τους μαθητές/θύματα του bullying τα αγόρια είχαν περισσότερη πιθανότητα να τραυματιστούν από ότι τα κορίτσια (31% έναντι 18%).
- Διαπιστώθηκε ότι το bullying είναι αντιστρόφως ανάλογο της ηλικίας, δηλαδή, όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών μειώνεται και το bullying. Έτσι, οι μετρήσεις του 2005 δείχνουν ποσοστό θυματοποίησης 37% για τους 12χρονους, 28% για τους 15χρονους και 20% για τους 18χρονους.

Συμπλοκές, Όπλα, Παράνομες Ουσίες

- Κατά το 2005 ένα 14% των μαθητών ηλικίας 15-18 ετών ανέφεραν ότι έλαβαν μέρος σε ένα καυγά στο χώρο του σχολείου. Κατά τον ίδιο χρόνο, 18% των

αγοριών ανέφεραν ότι έλαβαν μέρος σε καυγά σε χώρο του σχολείου σε σύγκριση με ένα ποσοστό του 9% των κοριτσιών.

- Το 6% των μαθητών ηλικίας 15-18 ετών παραδέκτηκαν ότι μετέφεραν όπλο (μαχαίρι, ρόπαλο, πυροβόλο όπλο) τις τελευταίες 30 μέρες στο σχολικό χώρο. Το ποσοστό των αγοριών ήταν τριπλάσιο σε σχέση με των κοριτσιών (10% έναντι 3%) και αυτό ισχύει για όλη την περίοδο διερεύνησης από το 1993-2005.
- Μέσα στο 2005 το 4% των μαθητών ηλικίας 15-18 ετών παραδέκτηκε ότι κατανάλωσε τουλάχιστον ένα αλκοολούχο ποτό κατά τις τελευταίες 30 μέρες.
- Το 20% των πιο πάνω μαθητών έκανε χρήση μαριχουάνας σε ένα οποιοδήποτε χώρο τις τελευταίες 30 μέρες και ένα 5% ανέφερε ότι έκαναν χρήση μαριχουάνας στο χώρο του σχολείου κατά την ίδια περίοδο.

Φόβος και Αποφυγή

- Μέσα στο 2005 περίπου 6% των μαθητών ηλικίας 12-18 ανέφεραν ότι είχαν φόβο να τους επιτεθούν ή να τους βλάψουν στο σχολείο (συμπεριλαμβανομένων των διαδρομών προς και από το σχολείο). Το ποσοστό αυτό είχε τρομερή μείωση αφού κατά την προηγούμενη πενταετία 1995-2001 ανέβαινε στο 12%.
- Επίσης, το 2005 και πάλι ένα ποσοστό της τάξεως του 6%, των μαθητών ηλικίας 12-18 ετών, ανέφεραν ότι απόφυγαν να λάβουν μέρος σε κάποια σχολική δραστηριότητα ή να πάνε σε κάποιο χώρο του σχολείου κατά τους τελευταίους 6 μήνες γιατί φοβούνταν επίθεση ή σωματική βλάβη.

Πειθαρχία και Ασφάλεια

- Το 46% των δημόσιων σχολείων έλαβε τουλάχιστον μια σοβαρή πειθαρχική απόφαση εναντίον μαθητών (π.χ. αποβολή 5 μερών ή περισσότερες, εγγραφή σε ειδικό σχολείο, αποβολή διά παντός) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2003-2004.
- Κατά την ίδια σχολική χρονιά το 4% των δημόσιων σχολείων έλαβε μία ή περισσότερες σοβαρές πειθαρχικές αποφάσεις για παραβάσεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση ή κατοχή πυροβόλου όπλου ή εκρηκτικού υλικού. Επίσης, ένα 17% των σχολείων αυτών πήρε τουλάχιστον μία ή περισσότερες σοβαρές πειθαρχικές αποφάσεις για παραβάσεις σχετικά με την κατοχή «όπλου» (π.χ. ρόπαλο, μαχαίρι, κτλ.), αλλά όχι πυροβόλου όπλου.

- Κατά το 2003-04 το 83% των δημόσιων σχολείων έλεγχαν την είσοδο στο χώρο των κτιρίων του σχολείου κλειδώνοντας ή επιτηρώντας τις πόρτες κατά τις σχολικές ώρες, και ένα 36% έκαναν το ίδιο και για τα σχολικά γήπεδα. Σχεδόν όλα τα σχολεία (98%) ζητούσαν από τους επισκέπτες να υπογράψουν ή να ελέγχονται κατά την είσοδο τους στο σχολικό κτίριο ενώ μόνο το 1% ζητούσαν από μαθητές ή επισκέπτες να παίρνουν τακτικά από ανιχνευτές μετάλλων.
- Κατά το 2005 η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε ότι το σχολείο τους έχει κώδικα συμπεριφοράς για τους μαθητές (95%) και έντυπο υπογραφής (93%) για τους επισκέπτες. Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν ότι οι ανιχνευτές μετάλλου ήταν το λιγότερο παρατηρηθέν μέτρο ασφαλείας που μόνο το 11% των μαθητών δήλωσαν τη χρήση τους στο σχολείο τους.

B.2.2.4 Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η Ευρωπαϊκή Πραγματικότητα

Γενική Επισκόπηση

Ο Eric Debarbieux, ένας από τους πιο ειδικούς²⁶ ευρωπαίους επιστημόνες για τη σχολική βία, σε συνέντευξή του σε δημοσιογράφο του Συμβουλίου της Ευρώπης (03 Δεκ 2002) ανέφερε ότι μετά από έρευνες σε 35000 μαθητές στη Γαλλία, τα τελευταία δέκα χρόνια, φαίνεται ότι η σχολική βία αυξήθηκε απότομα αλλά σε συγκεκριμένες περιοχές. Βασικά αυτή η αύξηση επηρεάζει 5-10% των σχολείων τα οποία κυρίως επηρεάζονται από τους γύρω πληθυσμούς οι οποίοι συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά ανεργίας ή δυσκολίες στην ενσωμάτωση των ξένων. Το αποτέλεσμα αυτό όμως υποστηρίζει ο Debarbieux δεν μπορεί να γενικευτεί γιατί σε ίδιες κοινωνικές συνθήκες υπάρχουν σχολεία που τα πηγαίνουν πολύ καλά και χωρίς να εμφανίζεται οποιαδήποτε μορφή βίας. Στην ίδια συνέντευξη ο διακεκριμένος ερευνητής υποστηρίζει ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να ερμηνευτούν τα ακραία παθολογικά φαινόμενα βίας που παρουσιάζονται στα σχολεία ως μια κοινωνική διάσταση που μπορεί να εξελιχθεί σε ένα κοινωνικό μοντέλο όπως το βορειοαμερικανικό όπου έχουμε μια «εξ-οπλισμένη κοινωνία». Αντιθέτως, στην Ευρώπη αυτές οι παθολογικές μορφές βίας με δολοφονίες από ανηλίκους παραμένουν πολύ ασυνήθιστες και δεν εμφανίζουν καμιά αύξηση τα τελευταία 25 χρόνια. Η σχολική βία

²⁶ Eric Debarbieux:

- Professor at the Educational Sciences Department Victor Ségalen University of Bordeaux 2
- Πρόεδρος του International Observatory on Violence in School
- Director of European Observatory on Violence in School

βασικά παραμένει σε πλαίσια μικροπαραβάσεων τα οποία παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάποια σχολεία ή τάξεις σε βαθμό κάποτε που να είναι ανέφικτη η οποιαδήποτε σχολική ζωή με τον τρόπο που τη γνωρίζουμε. Αλλά, συνεχίζει ο Debarbieux, όλοι οι ερευνητές παγκόσμια συμφωνούν στο γεγονός ότι αυτές οι κουραστικές και εξαντλητικές πράξεις σχολικής βίας σταδιακά μπορούν να εξελιχθούν σε πιο σοβαρές μορφές βίας. Επιπρόσθετα, ο Debarbieux εναντιώνεται στην απομόνωση των σχολικών κτιρίων ή δημιουργία σχολείων – φρουρείων γιατί όπως αναφέρει οι έρευνες δείχνουν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας που έχουν να κάνουν με εξωσχολικούς παράγοντες συγκεντρώνουν ένα ποσοστό του 1% για τη Γαλλία και 8% παγκόσμια. Άρα, βασικά η σχολική βία είναι ενδογενής και εσωτερική και τα σχολεία δεν μπορούν να αποκοπούν από τους γύρω πολίτες που είναι οι φυσικοί προστάτες τους.

Στην Ευρώπη το πρόβλημα της σχολικής βίας δε μονοπωλείται από την κατασταλτική πολιτική όπως έγινε στις ΗΠΑ με παράμετρος την ποινική και τιμωρητική διάσταση, αλλά αντιμετωπίζεται πιο σφαιρικά αφού θεωρείται ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο πρόβλημα, το οποίο έχει ανάγκη να προσεγγιστεί και από άλλους όρους όπως είναι αυτοί της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της συμβουλευτικής και αντιμετωπίζεται ως προέκταση της βίας της κοινωνίας και ως αποτέλεσμα άλλων παραγόντων ανάμεσα στους οποίους και οι εκπαιδευτικοί (Αρτινοπούλου, 2001).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανταποκρινόμενη στο αίσημα ανασφάλειας του κόσμου εξαιτίας σοβαρών βίαιων περιστατικών (Dublane- Ηνωμένο Βασίλειο, Columbine-ΗΠΑ, Παρίσι, κτλ.) που έγιναν στα σχολεία μετά τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, προέβη σε διάφορα μέτρα για διερεύνηση του μεγέθους του προβλήματος της σχολικής βίας και ανάπτυξη παρεμβατικών πολιτικών ενάντια στη βία στο σχολείο και γενικά της βίας των ανηλίκων. Επιπρόσθετα, διάφοροι φορείς στις ευρωπαϊκές χώρες διεκπεραίωσαν έρευνες και διερευνήσεις για το θέμα κάτω από τη συνεχή κινητοποίησή του σε παγκόσμιο τώρα επίπεδο και το αυξανόμενο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας. Όμως, παρόλη την πληθώρα των δεδομένων στην ευρώπη καμιά χώρα δεν συστηματοποίησε τη λήψη των στοιχείων για το πρόβλημα κατά οργανωμένο, συνεχή, τακτικό και συστηματικό τρόπον ώστε να μπορεί να προβαίνει σε επιστημονικό στατιστικό έλεγχο για την ανάπτυξη ή όχι του φαινομένου, όπως γίνεται στις ΗΠΑ για πάνω από 30 χρόνια τώρα, όπου μπορούμε να έχουμε αδιάψευστα συγκριτικά στοιχεία σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Debarbieux, 2003; Smith, 2003). Ο Debarbieux (2003) υποστηρίζει ότι διάφορες

προσπάθειες που έγιναν όπως για παράδειγμα στην Αγγλία (Elton, 1989; Gill and Hearnshaw, 1997) δεν είχαν συστηματική συνέχεια ή σκόνταψαν σε διάφορα εμπόδια όπως είναι το ομόσπονδο σύστημα (Γερμανία, Βέλγιο, Ελβετία) ή η απόλυτη ανεξαρτησία των περιφερειών (Ισπανία, Ιταλία). Από την άλλη στη Γαλλία, όπου έχουμε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, πιο εύκολα δημιουργήθηκε ένα συγκεντρωτικό λογισμικό σύστημα αναφοράς της σχολικής βίας (Signa) για μαθητές ηλικίας 12 χρονών και άνω, το οποίο λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2001-02, τα αποτελέσματά του όμως είναι αμφισβητήσιμα, κυρίως, γιατί μέσα από έρευνες φάνηκε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στα αναφερόμενα περιστατικά βίας από τις επίσημες αρχές σε σχέση με τα πραγματοποιηθέντα εξαιτίας διαφόρων παραγόντων: προβλήματα μεθοδολογίας, πολιτικής (κακή εικόνα σχολείου), ελλιπή στοιχεία, κτλ. (Debarbieux, 1996; Carra and Sicot, 1997, Debarbieux, 1999; Debarbieux, 2003). Έτσι, είναι κοινή η διαπίστωση από τους ερευνητές του θέματος ότι υπάρχει αδυναμία απάντησης στο ερώτημα εάν υπάρχει αύξηση ή μείωση της σχολικής βίας διαχρονικά στα ευρωπαϊκά κράτη, εξαιτίας της μη ύπαρξης συστηματικών προγενέστερων ερευνών για το θέμα για σκοπούς σύγκρισης και η εντύπωση που υπάρχει στην κοινή γνώμη για αύξηση της σχολικής βίας προκύπτει κυρίως από τη δραματοποιημένη παρουσίαση περιστατικών βίας από τα ΜΜΕ παρά από επιστημονικά τεκμηριωμένη πραγματική αύξηση (Αρτινοπούλου, 2001).

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε μια σκιαγράφηση του προβλήματος στο ευρωπαϊκό χώρο, κυρίως μέσα από στοιχεία μεμονωμένων αλλά επιστημονικών εμπειρικών ερευνών οι οποίες εμφανίστηκαν σε πληθώρα την τελευταία δεκαετία, παρά σε αναφορές από επίσημες κρατικές αρχές. Ο αναγνώστης, όμως, πρέπει να έχει υπόψην του όλους τους περιορισμούς που έχουμε αναφέρει προηγουμένως, ως επίσης, και τις διαφορές στις ερμηνείες για τις τυπολογίες και τους ορισμούς της «σχολικής βίας» που υπάρχουν στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες προτού προχωρήσει σε συμπεράσματα και ερμηνείες. Στην αρχή της παρουσίασης μας θα δώσουμε στοιχεία ερευνών που αφορούν μαζικά χώρες της Ευρώπης ενώ στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε ειδικές αναφορές για συγκεκριμένα ευρωπαϊκά κράτη:

Στο πρόγραμμα ESPAD²⁷ του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO), που έγινε κυρίως για σκοπούς έρευνας για το αλκοόλ και άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες ανάμεσα σε

²⁷ ESPAD: European School Survey Project on Alcohol and other Drugs, on line: <http://www.espad.org/>

νέους 16 ετών το 1999 σε 30 ευρωπαϊκές χώρες και τις ΗΠΑ, περιλήφθηκαν και ερωτήσεις για τη νεανική και σχολική βία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τους προηγούμενους 12 μήνες:

- 1.8 % των μαθητών κτύπησε εκπαιδευτικό
- 25% των μαθητών αναμείχθηκε σε καυγά στο σχολείο
- 11,4% των μαθητών τραυμάτισε κάποιον άλλο ώστε να υπάρχει ανάγκη για θεραπευτική αγωγή
- 12,3% των μαθητών ανήκε σε κάποια ομάδα που κατάτρεξε ένα άτομο
- 12,7% προέβη σε πράξεις βανδαλισμού
- 10,8% δήλωσε ότι είχε μπλέξει με την αστυνομία

Τα πιο πάνω αποτελέσματα ταυτίζονται με τα πορίσματα άλλων ερευνών θυματοποίησης ή αυτοομολογουμένης παραβατικότητας σύμφωνα με τον Debarbieux (2003).

Μια άλλη έρευνα γενικής διερεύνησης ήταν η πρωτοβουλία Connect UK-001 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, κατά την οποία τα 15 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης της περιόδου εκείνης (2001) και δύο συνεργαζόμενα άλλα ευρωπαϊκά κράτη (Νορβηγία, Ισλανδία) έδωσαν αναφορές για την κατάσταση που επικρατούσε στα σχολεία τους κατά τη συγκεκριμένη περίοδο με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές και οδηγίες, έγινε συζήτηση για τα ευρήματα και τέλος επιλογή τριών υπάρχοντων παρεμβατικών προγραμμάτων για αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Σύμφωνα με το συντονιστή του Connect UK-001, Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, P.K. Smith (2004), οι αναφορές των 17 ευρωπαϊκών χωρών δείχνουν ότι:

- σε πολλές χώρες τα ποσοστά της σχολικής βίας δεν αυξάνονται και τα σοβαρά περιστατικά βίας είναι σπάνια,
- συχνά η βία εκτός σχολικού χώρου είναι μεγαλύτερη από αυτή του σχολικού χώρου,
- πολλά σχολεία δεν είναι τόσο ασφαλείς όσο θα έπρεπε να είναι.

Επίσης, σε πρόσφατη (2005) συμβουλευτική έκθεση για τα Ηνωμένα Έθνη σε σχέση με τη βία ενάντια στα παιδιά, ο Dominique Bodin παραθέτει στοιχεία για τις μορφές βίας

από έρευνες²⁸ αυτοομολογούμενων ερωτηματολογίων σε 5 διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες ως ακολούθως:

Πίνακας 2: Διάφορες Μορφές Βίας που Προέβησαν Μαθητές 5 Ευρωπαϊκών Χωρών

Μορφή Βίας	Γερμανία	Γαλλία	Αγγλία	Βέλγιο	Ελλάδα
Λεκτική Βία	82.9%	23.07%	82.9%*		
Παρενόχληση μεταξύ μαθητών	6.2%	***	18.6%	16.7%	
Φυσική Βία ****	48.4%	31.34%	8.9%	3.7%	23.2%**
Σεξουαλική Επιθετικότητα	6.2%	1.48%		1.1%	

* αφορά μόνο αγόρια

** αφορά μόνο δημοτικά σχολεία

*** δεν γίνεται διαχωρισμός μεταξύ παρενόχλησης και φυσικής βίας από το σύστημα Signa

**** δεν υπάρχει ξεκάθαρος διαχωρισμός των τυπολογιών της συγκεκριμένης βίας, της σοβαρότητας ή του όπλου(αν χρησιμοποιήθηκε) που έγινε χρήση

Πηγή: Bodin (2005, p.8)

Σημείωση: Τα ποσοστά υπερβαίνουν το 100 γιατί υπήρχαν περιπτώσεις όπου μαθητές προέβαιναν σε περισσότερες από μία μορφές βίας

Όπως βλέπουμε από τις υποσημειώσεις του Πίνακα 2 τα στοιχεία αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο ως ένα βαθμό για συγκρίσεις ή συμπεράσματα γιατί είναι ελλιπή, απλώς περιγραφικά της συγκεκριμένης κατάστασης στην οποία έγινε η κάθε έρευνα και υπάρχει και πρόβλημα μεθοδολογίας αφού υπάρχουν διαφορές στις τυπολογίες και μη ξεκάθαρος διαχωρισμός των μορφών της βίας. Όμως, τα στοιχεία είναι ενδεικτικά της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία σε σχέση γενικά με το φαινόμενο της βίας στις συγκεκριμένες χώρες και τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Από τον πιο πάνω πίνακα εύκολα παρατηρούμε τα πολύ υψηλά ποσοστά λεκτικής βίας στη Γερμανία και Αγγλία και τα υψηλά ποσοστά φυσικής βίας στη Γερμανία και Γαλλία.

Μια άλλη έρευνα του Morita το 2001 (στο Bodin, 2005, p.8) που διεξήχθη σε Αγγλία, Ολλανδία, Νορβηγία χρησιμοποιώντας μια ταυτόσημη τυπολογία της παρενόχλησης σε

²⁸ Τα στοιχεία πάρθηκαν από έρευνες των εξής:

- Hayden, C. and Blaya, C., (2001) 'Violent and Aggressive Behaviour in English Schools', in E. Debarbieux and C. Blaya (Eds), *Violence in Schools*, pp. 47-73.
- Funk, W., (2001) 'La violence à l'école en Allemagne: un état des lieux', in E. Debarbieux & C. Blaya (dir.), *Violences à l'école et politiques publiques*, ESF, coll. Actions sociales-confrontation, pp. 25-42.
- Blomart, J., (2001) 'Prévenir la violence en milieu scolaire primaire', in E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *Violences à l'école et politiques publiques*, ESF, coll. Actions sociales-confrontation, pp. 71-90.
- Artinopoulou, V., (2001) 'La violence scolaire en Grèce: vue d'ensemble des recherches et stratégies d'intervention', in E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *Violences à l'école et politiques publiques*, ESF, coll. Actions sociales-confrontation, pp.129-146.

μια έρευνα θυματοποίησης μεταξύ μαθητών 10-14 χρόνων διαπίστωσε διαφοροποιήσεις ως προς τα ποσοστά παρενόχλησης των μαθητών αλλά και στα ποσοστά των μαθητών που παρενοχλούνταν για συνεχόμενη μακρά περίοδο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ποσοστά παρενόχλησης μαθητών σε 3 ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με το συνολικό μαθητικό τους πληθυσμό

Χώρα	Θύματα παρενόχλησης	Θύματα παρενόχλησης για μεγάλο χρονικό διάστημα
Αγγλία	39.4%	12.4%
Ολλανδία	27%	11.7%
Νορβηγία	20.8%	17.1%

Πηγή: Bodin (2005, p.8)

Επισημαίνουμε τα μεγάλα σχετικά ποσοστά μαθητών που υπέστησαν συνεχόμενη παρενόχληση η οποία σύμφωνα με πολλούς ερευνητές μπορεί να οδηγήσει σε άλλα πιο σοβαρά προβλήματα, ψυχολογικά ή κοινωνικά.

Ο Bodin (2005) υποστηρίζει ακόμη, αφού μελέτησε τις αγγλοσαξωνικές, ισπανικές, γαλλικές, γερμανικές και βελγικές μελέτες, ότι:

- 80% των πράξεων βίας γίνεται από μαθητές 12-16 χρόνων
- 86% των πράξεων βίας διαπράττονται από αγόρια
- οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η φυσική βία μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας και μετακινείται από τους μαθητές προς τους ενήλικες, δηλαδή έχουμε βίαιες πράξεις από μαθητές εναντίον των εκπαιδευτικών ή άλλου ενήλικου προσωπικού του σχολείου

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε περιεκτικά στοιχεία από διάφορες έρευνες σχετικά με το πρόβλημα της βίας στα σχολεία σε συγκεκριμένες ευρωπαϊκές χώρες:

1. Ηνωμένο Βασίλειο

Το Ηνωμένο Βασίλειο ήταν από τις πρώτες χώρες που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της σχολικής βίας και κυρίως με την πειθαρχία στο σχολείο. Από το 1989 δημιουργήθηκε η Επιτροπή Έρευνας για την Πειθαρχία στα Σχολεία και με επικεφαλής το Λόρδο Έλτον

ανέλαβε τη διεκπεραίωση μεγάλης έρευνας για την ασφάλεια και την πειθαρχία στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας. Τα κύρια πορίσματα ήταν τα εξής:

- Οι επιθέσεις των μαθητών προς τους δασκάλους ήταν σπάνιες και ότι οι δάσκαλοι δεν τις αντιλαμβάνονταν ως κύριο πρόβλημα. Διαπιστώθηκε ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 0,5% των εκπαιδευτικών είχε πραγματική σωματική επίθεση από τους μαθητές κατά την εβδομάδα της έρευνας.
- Οι μικροπαραβάσεις και η διατάραξη της πειθαρχίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος αυξήθηκαν σε ανησυχητικό βαθμό.

Μια άλλη μεγάλη έρευνα που ακολούθησε την έρευνα του Elton (1989) έγινε στο Sheffield το 1990, στην οποία έλαβαν μέρος 6700 παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, κατέδειξε ότι το ¼ από αυτά είχαν πληγωθεί σωματικά, «being physically hurt» (Whitney and Smith, 1993). Η ίδια έρευνα διαπίστωσε μια σταθερή μείωση στο *bullying* με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών.

Στη συνέχεια και αφού προηγήθηκαν σοβαρά περιστατικά βίας όπως η δολοφονία του διευθυντή Philip Lawrence το 1995 έξω από το σχολείο του και οι δολοφονίες 16 παιδιών και της δασκάλας τους στο δημοτικό σχολείο του Dunblane το Μάρτιο του 1996 το ζήτημα της σχολικής ασφάλειας πήρε νέα τροπή και σημασία.

Νέα μακροπρόθεσμη έρευνα διεξήχθη από τους Katz, Buchanan και Bream (2001) κατά τις χρονιές 1996, 1998 και 2000 όπου πήραν μέρος 7000 μαθητές ηλικίας 13-18 χρονών από τους οποίους περισσότεροι από τους μισούς ανέφεραν ότι έπεσαν θύμα *bullying* σε κάποιο χρονικό διάστημα και ένα 10% ανέφερε ότι η θυματοποίησή τους ήταν σοβαρής μορφής. Επιπρόσθετα, ένα 20% των κοριτσιών του δείγματος έτυχαν βίαιης επίθεσης και το ποσοστό αυτό αυξανόταν περισσότερο κατά τη διάρκεια των 4 χρόνων της έρευνας.

Μια άλλη έρευνα των Glover, Gough και Johnson (2000) η οποία διερεύνησε τη μορφή του *bullying* μεταξύ 4700 μαθητών ηλικίας 11-16 σε 25 σχολεία κατέδειξε ότι κατά το τρέχον έτος το 67% των μαθητών μπλέκτηκε σε «σπρώξιμο», το 38% μπλέκτηκε σε «γρονθοκόπημα», το 36% μπλέκτηκε σε «τρικλοποδιά» και 29% σε «λάκτισμα».

Τέλος, η αναφορά που έκαναν οι Gill και Hearnshaw (1997) από τα δεδομένα της δημοσκόπησης που διεξήγαγαν σε πάνω από 2000 σχολεία έδειξε ότι το 83% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η βία είναι μια σοβαρή απειλή για το ηθικό του προσωπικού του σχολείου και ένα 40% θεωρεί ότι τα σχολεία δεν είναι πλέον ασφαλής χώρος εργασίας. Στην ίδια έρευνα στα περισσότερα από τα μισά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το προσωπικό (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) αντιμετώπισε λεκτική βία από γονείς, μαθητές ή εξωσχολικά άτομα. Οι φυσικές επιθέσεις κατά του προσωπικού δεν ήταν τόσο συχνές αφού μόνο το 6% των σχολείων αντιμετώπισαν τέτοιας μορφής βία ενώ μόνο το 1% του προσωπικού είχε εμπειρία επίθεσης με όπλο ή άλλο αντικείμενο από απόφοιτους ή γονείς των μαθητών του σχολείου. Επίσης, στο 1/3 των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώθηκαν διαρρήξεις και κλοπές προσωπικών αντικειμένων των μαθητών.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η Μεγάλη Βρετανία ασχολήθηκε επισταμένα την τελευταία δεκαπενταετία με το πρόβλημα της σχολικής βίας (ο όρος *bullying* καθιερώθηκε εδώ πρωταρχικά) και φαίνεται ότι υιοθετεί μια πολιτική η οποία προσομοιάζει με αυτή των ΗΠΑ και διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες αφού είναι περισσότερο κατασταλτική παρά προληπτική. Η επιβολή της τάξης και πειθαρχίας είναι το ζητούμενο στο πλαίσιο του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος με μηδενική ανοχή στη διατάραξη της πειθαρχίας της σχολικής μονάδας και αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο το οποίο νομιμοποιεί ακόμη και την αστυνομική παρέμβαση και έλεγχο του σχολείου (Αρτινοπούλου, 2001). «*Κυρίαρχη αντίληψη τόσο στο θεσμικό πλαίσιο όσο και τα σχετικά με την πειθαρχία και εκφοβισμό προγράμματα είναι η ατομική ευθύνη του μαθητή*»(σ.82) καταγράφει η Αρτινοπούλου, και αυτό είναι που διαφοροποιεί τη βρετανική πολιτική από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες όπου ο μαθητής και το σχολείο αντιμετωπίζονται πιο συνθετικά κατά μια ολιστική προσέγγιση όπου εμπλεκούνται τόσο η τοπική κοινωνία, η οικογένεια, οι φίλοι όσο και πιο ευρύτεροι παράγοντες της κοινωνίας.

2. Σουηδία

Η Σουηδία είναι από τις πρωτοπόρες χώρες σε σχέση με τη σχολική βία και πολύ ευαισθητοποιημένη ειδικότερα με το *bullying* γι' αυτό και έχει αναπτύξει μια ολοκληρωμένη εθνική πολιτική για την εμπέδωση της δημοκρατίας στα σουηδικά σχολεία γιατί υπάρχει η πεποίθηση ότι μέσα από την καθιέρωση των δημοκρατικών

αξιών μπορεί να προληφθεί η βία, ο εκφοβισμός, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός και άλλες μορφές βίας.

Στην αναφορά που έγινε για την πρωτοβουλία Connect UK-001 ο Robert Svensson (2001) με μια διεξοδική μελέτη το προβλήματος με βάση τις οδηγίες του Συντονιστή του προγράμματος, Smith P.K., καταγράφει πολλά στοιχεία για το μέγεθος του προβλήματος και τις πολιτικές αντιμετώπισής του. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι έρευνες στη Σουηδία δείχνουν ότι περίπου το 15% των μαθητών διέπραξαν πράξεις βίας εναντίον άλλων στο σχολείο, ενώ περίπου το 7% του μαθητικού πληθυσμού υπήρξε θύμα βίας στο σχολείο. Επίσης, φαίνεται ότι τα αγόρια κατά γενικό κανόνα είναι συνηθέστερα δράστες ή θύματα βίας σε σχέση με τα κορίτσια. Η βία φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένη ανάμεσα στους νεότερους μαθητές και συγκεκριμένα σχολεία αντιμετωπίζουν περισσότερη βία από άλλα. Τέλος, ο ίδιος ερευνητής τονίζει στην αναφορά του το γεγονός ότι είναι δύσκολο να απαντηθεί το ερώτημα, αν η βία αυξήθηκε στη Σουηδία, γιατί δεν υπήρχαν παλιές έρευνες ή αναφορές που να χρησιμοποιηθούν ως συγκριτικά μέτρα με τα νέα δεδομένα. Όμως, αναφέρει ότι, μπορεί να μην μπορούμε να απαντήσουμε αν η βία στα σχολεία έγινε πιο σοβαρή από ότι προηγουμένως αλλά αυτό που αποδεικνύεται τώρα βέβαια είναι ότι βασικά άλλαξε η νοοτροπία του κόσμου στο να αναφέρει τα περιστατικά βίας.

3. Γαλλία

Όπως ήδη καταγράψαμε προηγουμένως μέσα από τα λεγόμενα του Debarbieux (2002) το πρόβλημα της βίας στα γαλλικά σχολεία κυρίως επηρεάζει τις υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Ο ίδιος ερευνητής σε άλλο άρθρο του (Debarbieux, 2003) υποστηρίζει ότι η κοινωνιολογία της σχολικής βίας είναι βασικά κοινωνιολογία του κοινωνικού αποκλεισμού θέλοντας να δείξει ότι τα προβλήματα με τη σχολική βία στο σχολείο είναι κυρίως αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει βία και στα σχολεία της μεσαίας ή προνομιούχας τάξης, αναφέρει ο Debarbieux, αλλά ότι σπάνια συναντάται σε αυτά τα σχολεία, και ότι αυτό που είναι επείγον είναι η αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία στις υποβαθμισμένες περιοχές.

Οι έρευνες για τα περιστατικά βίας στη Γαλλία δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις από τα ευρήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Αρτινοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τη μεγάλη συγκριτική έρευνα του Debarbieux (1997) ανάμεσα σε 35000 μαθητές, 1000

επαγγελματίες από εκατοντάδες σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουμε τα πιο κάτω πορίσματα:

- Η λεκτική βία είναι η πιο συνηθισμένη μορφή βίας μεταξύ των μαθητών με ένα ποσοστό γύρω στο 58%,
- τα ψεύδη και οι συκοφαντίες συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 55%,
- η βία από μαθητές εναντίον ενηλίκων (εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό σχολείων) συγκεντρώνει ένα ποσοστό της τάξεως του 10%,
- οι καυγάδες μεταξύ μαθητών είναι γύρω στο 9%,
- οι διαπληκτισμοί και μικροσυμπλοκές 9%,
- οι κλοπές μικροαντικειμένων και χρημάτων συγκεντρώνουν το 8%,
- οι σωματικές βλάβες το 2%,
- η χρήση όπλων το 1%.

Η εγκατάσταση του λογισμικού προγράμματος «Signa» κατά το 2001-02 έδωσε την ευκαιρία στα σχολεία να μπορούν να αναφέρουν άμεσα και σε συστηματικό τρόπο τα περιστατικά βίας που αντιμετωπίζουν για τους μαθητές 12 χρονών και πάνω. Το πρόβλημα με αυτή τη διαδικασία όπως αναφέραμε είναι ότι τα ποσοστά βίας είναι πάντοτε πολύ περισσότερα από αυτά που βγαίνουν στην επιφάνεια και αναφέρονται (ιδιαίτερα για το *bullying*) γι' αυτό ο μελετητής πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στην εξαγωγή συμπερασμάτων από τέτοιου είδους πηγές (Debarbieux, 2003). Όμως, ένα τέτοιο σύστημα δεν παύει από το να είναι βοηθητικό στην όλη προσπάθεια διερεύνησης του μεγέθους του κοινωνικού αυτού προβλήματος. Έτσι, για το πρώτο τρίμηνο λειτουργίας του συστήματος κατά το 2001-02 υπάρχουν καταγεγραμμένα τα ακόλουθα στοιχεία που αφορούν τη δευτεροβάθμια γαλλική εκπαίδευση:

Έγιναν 14780 αναφορές για περιστατικά βίας, από τα οποία τα 4980 αφορούσαν φυσική βία χωρίς όπλο, τα 3790 προσβολές και απειλές, τα 1707 κλοπές, τα 1757 πράξεις βανδαλισμού, τα 583 διαρρήξεις, τα 475 παράνομη είσοδο από εξωσχολικούς, τα 372 πράξεις βίας με μαχαίρι, τα 303 περιπτώσεις ρατσισμού και τέλος 11 περιπτώσεις κατοχής πυροβόλου όπλου.

Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ χαμηλά συγκριτικά με τις μελέτες άλλων ερευνητών (Carra and Sicot, 1997; Debarbieux, 1999) που ανεβάζουν πολύ πιο ψηλά τα ποσοστά θυματοποίησης στα γαλλικά σχολεία όπως φαίνεται και στα στοιχεία που παραθέσαμε πιο πάνω της μεγάλης συγκριτικής μελέτης.

4. Ελλάδα

Στην Ελλάδα η σχολική βία είναι ένα «υπό κατασκευή» αντικείμενο έρευνας και δεν έχει απασχολήσει ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης ακόμα την πολιτική ατζέντα της χώρας, αλλά έμμεσα, εξαιτίας άλλων προβλημάτων, όπως είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων ή περιστασιακά με τη δραματοποίηση κάποιων γεγονότων από τα ΜΜΕ που αφορούν σχολεία ή μαθητές (Αρτινοπούλου, 2001). Έτσι, τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν δεν μπορούν να απαντήσουν και πάλι, όπως έγινε και με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, στο ερώτημα αν υπάρχει αυξητική τάση της βίας στην Ελλάδα αφού δεν είναι αποτέλεσμα συστηματικής εμπειρικής καταγραφής σε πανελλαδική κλίμακα, αλλά πορίσματα διάφορων κυρίως αυτο-ομολουμένων ανεξάρτητων ερευνών.

Η Μπεζέ (1998) διενέργησε το 1984 την πρώτη έρευνα αυτο-ομολούμενης εγκληματικότητας σε γυμνάσια και λύκεια όλης της Ελλάδας ανάμεσα σε 3795 μαθητές ηλικίας 14-17 χρόνων και είχε τα εξής αποτελέσματα:

- 73% έγγραψε σε τοίχους, θρανία, πόρτες ή έσπασε κάτι μέσα στο σχολείο
- 61% χαστούκισε, χτύπησε ή έδωσε γροθιά σε κάποιον πάνω σε καυγά ή επειδή προσβλήθηκε (όχι αναγκαστικά στο χώρο του σχολείου)
- 57% παραδέκτηκε ότι απείλησε κάποιον
- 20% ομολόγησε ότι καβγάδισε κρατώντας ένα επικίνδυνο αντικείμενο (ξύλο, πέτρα, μαχαίρι)
- 13% παραδέκτηκε ότι πήρε μέρος σε συμπλοκή που είχε ως αποτέλεσμα τον τραυματισμό κάποιου

Ο Γκότοβος (1996) σε έρευνα με 2545 μαθητές ηλικίας 12-16 χρόνων που έγινε στα Ιωάννινα και στην Κέρκυρα είχε τα εξής αποτελέσματα:

- 40% των μαθητών ανέφεραν ότι στο σχολείο τους υπάρχει βία.
- 23% των μαθητών ανέφερε ότι χτυπήθηκε στο σχολικό χώρο ή στο δρόμο για ή από το σχολείο.
- 52% των μαθητών παραδέκτηκαν ότι χτυπούν, δαγκώνουν ή επιτίθενται σε άλλους πιο αδύναμους μαθητές συχνά ή μερικές φορές.
- 57% ομολόγησαν ότι έλαβαν μέρος σε φυσικές επιθέσεις εναντίον άλλων μαθητών.

- Περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια συνειδητοποιούν ότι υπάρχει βία στο σχολείο τους και μεταφέρουν όπλα για προσωπική τους ασφάλεια.
- Ο βαθμός θυματοποίησης σχετίζεται με την ηλικία, δηλαδή, οι νεαρότεροι μαθητές θυματοποιούνται συχνότερα από τους παλαιότερους.

Μια άλλη έρευνα σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών που έγινε από τη Γραμματεία Νέας Γενιάς (2000) κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 1999 σε 350 Λύκεια κατέδειξε ότι υπήρξε αύξηση της σχολικής βίας μεταξύ «συμμοριών»²⁹ ανηλίκων, ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών. Τρεις στους δέκα μαθητές (29%) ήταν μάρτυρες βίαιων γεγονότων ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές με αυξημένα ποσοστά στις πόλεις παρά στα προάστια ή στην ύπαιθρο. Ιδιαίτερα αυξημένο το ποσοστό αυτό είναι στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με την Αθήνα (58% και 39% αντίστοιχα). Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 82%³⁰ των μαθητών υπήρξαν μάρτυρες βίαιων επεισοδίων μεταξύ συμμαθητών της ίδιας ηλικίας και 69%³¹ μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας. Ειδικότερα, ένα ποσοστό 57% ανέφερε ότι είδε ξυλοδαρμούς μεταξύ των μαθητών και ένα ποσοστό της τάξεως του 12% ήταν μάρτυρες επιθέσεων όπου χρησιμοποιήθηκε κάποιας μορφής όπλο. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι η βία συσχετίζεται άμεσα με την ηλικία γι' αυτό και έχουμε μικρότερα ποσοστά βίας στη Β' και Γ' Λυκείου απ' ότι στη Α' τάξη όπου είναι σχεδόν διπλάσια. Για μια ακόμη φορά τα ποσοστά των αγοριών ξεπερνούν κατά πολύ αυτά των κοριτσιών στη συμμετοχή σε βίαια γεγονότα (37% με 10% αντίστοιχα). Επίσης, το 23% όλων των μαθητών παραδέχεται ότι συμμετείχε σε βίαια γεγονότα ενώ το 12% ομολογεί ότι έχει πέσει θύμα βίαιης συμπεριφοράς. Ακόμη, η έρευνα καταδεικνύει ότι η επίδοση συσχετίζεται με τη σχολική βία αρνητικά, δηλαδή, λιγότεροι άριστοι μαθητές αναμιγνύονται σε βίαια επεισόδια από ότι οι αδύνατοι (10% με 34% αντίστοιχα) και λιγότεροι άριστοι μαθητές θυματοποιούνται σε σχέση με τους αδύνατους (4% με 23% αντίστοιχα). Άλλο στοιχείο που διαφάνηκε στην έρευνα ήταν η βία μεταξύ μαθητών και ενήλικου προσωπικού στο σχολείο, αφού 35% ανέφεραν ότι ήταν μάρτυρες σε βίαια επεισόδια μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 22% είδαν βίαια περιστατικά μεταξύ μαθητών και μη διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

²⁹ Υπάρχει αμφισβήτηση για τον όρο «συμμορία» σε σχέση με τις ομάδες των μαθητών στην Ελλάδα, αν πραγματικά είναι συμμορίες με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να τις διέπουν για να μπορούν να χαρακτηριστούν έτσι (βλ. Καλτσούνη-Νόβα 2002 σ.163)

³⁰ Στα ποσοστά συμπεριλαμβάνεται η λεκτική και η φυσική βία αφού οι ερευνητές δεν τη διαχωρίζουν και τη μεταχειρίζονται ως μια μεταβλητή

³¹ Ισχύει η προηγούμενη επισήμανση

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Μανουδάκη (2000) σε δείγμα 136 μαθητών ηλικίας 15-19 χρόνων στην Αθήνα ανακινούν και πάλι το θέμα της δημιουργίας συμμοριών αφού ένα ποσοστό 7% από τους μαθητές αυτούς ανταποκρίνεται πλήρως στις προϋποθέσεις που θέτει η έρευνα για την ένταξη του ανηλίκου σε μια οργανωμένη ομάδα με συλλογική παραβατική δράση με όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορεί να της αποδώσει το χαρακτηρισμό συμμορία (ομάδα εφήβων, τυποποιημένες, στενές και σταθερές σχέσεις, ειδικοί κώδικες αξιών και συμπεριφορές της συγκεκριμένης ομάδας, προγραμματισμένη – συνειδητή δράση με συμπλοκή με άλλες ομάδες ή την αστυνομία, δράση σε συγκεκριμένη περιοχή)³². Η ίδια έρευνα κατέδειξε ακόμη ότι το 17% των μαθητών έλαβε μέρος σε ομαδικές βίαιες συμπεριφορές περισσότερες από μία φορά και ένα ποσοστό του 53% δήλωσε ότι είχαν θυματοποιηθεί από τέτοιες ομαδικές επιθέσεις αλλά κανένας δεν ανέφερε ούτε ένα περιστατικό στους εκπαιδευτικούς ή την αστυνομία. Οι επιθέσεις αυτές είχαν στόχο τον εκφοβισμό (38%) τον εκβιασμό (15%) και την απόσπαση χρημάτων (30%).

Μετά την ανακίνηση του θέματος πολλές άλλες έρευνες πιο πρόσφατες ακολούθησαν. Έχουμε την έρευνα των Pateraki & Houndoumadi (2001) με αυτοομολογούμενα ερωτηματολόγια ανάμεσα σε 1312 παιδιά ηλικίας 8-12 χρόνων σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας όπου το 15% παραδέχτηκαν ότι ήταν θύματα *bullying*, το 6% ήταν δράστες και το 5% δράστες/θύματα. Βασικό πόρισμα της έρευνας αυτής ήταν, επίσης, η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων όπου ένα 36% των μαθητών παραδέχτηκε ότι «αναγκάστηκε» να συμμετάσχει σε *bullying* άλλων. Το όλο κλίμα του σχολείου οδήγησε τα παιδιά αυτά να συμμετάσχουν μετά την παρότρυνση των συνομηλίκων σε *bullying* άλλων παιδιών. Το καλό κλίμα του σχολείου επιδρά καταλυτικά στα φαινόμενα της παραβατικής συμπεριφοράς. Σ' αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Πετρόπουλου και συν. (2000) που έγινε ανάμεσα σε διευθυντές δημοτικών σχολείων και διαφάνηκε ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά (όπως και η φυσική βία ανάμεσα στους μαθητές) συσχετίζεται αρνητικά με την ευκοινωνησία των δασκάλων του σχολείου και θετικά με το μεγάλο αριθμό μαθητών. Η ίδια έρευνα έδειξε πολύ χαμηλά ποσοστά συχνότητας ξυλοδαρμών με τραυματισμό ανάμεσα στους μαθητές όπως και βίαιες αντιπαραθέσεις με μαθητές από άλλα σχολεία. Μια πιθανή εξήγηση ερμηνείας των πολύ

³² Η Καλτσούνη-Νόβα (2002) υποστηρίζει ότι είναι παρακινδυνευμένο με τόσο μικρό δείγμα μαθητών και με αυτο-ομολογούμενη παραβατικότητα να υποστηρίζουμε με σιγουριά ότι πρόκειται για συμμορίες ανηλίκων.

χαμηλών ποσοστών φυσικής βίας της έρευνας αυτής, μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη επίγνωσης από το διδακτικό προσωπικό του πραγματικού μεγέθους της φυσικής βίας που επισυμβαίνει στα σχολεία, σύμφωνα με τις Houndoumadi και Pateraki (2001).

Σε παρόμοια αποτελέσματα χαμηλά ποσοστά θυματοποίησης και συμμετοχής σε βίαιες πράξεις κατέληξαν και οι έρευνες των Πετροπούλου και Παπαστυλιανού (2001) σε στρωματοποιημένο δείγμα (309 μαθητές δημοτικού, 767 μαθητές γυμνασίου, 1850 μαθητές λυκείου) σε ολόκληρη τη χώρα. Είναι αξιοσημείωτο όμως να αναφέρουμε ότι στην έρευνα τους γίνεται προσπάθεια υπολογισμού του οικονομικού κόστους των βανδαλισμών που γίνονται στα σχολεία και κατάφεραν μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών να υπολογίσουν ότι το οικονομικό κόστος των βανδαλισμών για τη χρονιά 1998-99 θα ήταν γύρω στο 1 000 000 000 δρχ.

Ο Boulton et al. (2001) σε δείγμα 664 μαθητών δημοτικών σχολείων στην Αθήνα προσπάθησε να διερευνήσει τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς που εμπίπτουν στον αγγλικό όρο *bullying* όπως είναι οι λεκτικές προκλήσεις, τα κτυπήματα και οι κλωτσιές και ο αποκλεισμός παιδιών από κοινωνικής φύσεως δραστηριότητες. Τα ευρήματα δείχνουν ότι και στα τρία είδη τα ποσοστά συμμετοχής και θυματοποίησης είναι τόσο ψηλά όσο και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, διαφάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν αρνητικές στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα είχαν και λιγότερη συμμετοχή σε επιθετικές συμπεριφορές.

Τέλος, μετά τη δολοφονία του 11χρονου Άλεξ στη Βέροια στις 26 Φεβρουαρίου 2006, το θέμα της σχολικής βίας ανακινήθηκε ξανά σε πρώτη γραμμή στον κοινωνικό περίγυρο, ιδιαίτερα στα ΜΜΕ, και νέες έρευνες ξεκίνησαν να παρουσιάζονται στο προσκήνιο γενικά για τη νεανική εγκληματικότητα και ειδικότερα για τη βία στα σχολεία. Έτσι, το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) διερεύνησε έρευνα για λογαριασμό του Δήμου Αθηναίων με θέμα «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα - Ποιότητα Ζωής Παιδιών και Εφήβων», σε 2000 μαθητές σε 101 Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Αθήνας και είχε τα εξής αποτελέσματα³³:

• **Θύματα:**

Οι μαθητές του Δημοτικού δηλώνουν ότι έχουν υποστεί βία, σε μία ή περισσότερες μορφές, σε μεγαλύτερα ποσοστά από ό,τι οι μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου. Ειδικά για

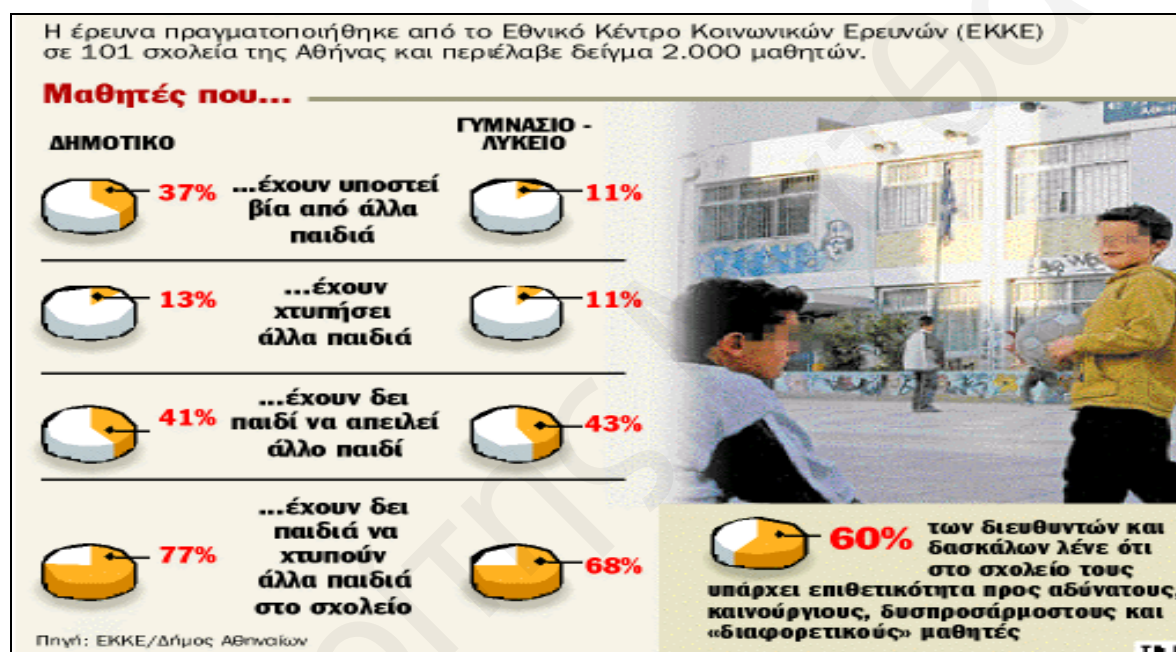
³³ Τα στοιχεία πάρθηκαν από την ιστοσελίδα του Δήμου Αθηναίων, on line: <http://www.cityofathens.gr/>

τη σωματική βία, τα ποσοστά για τα παιδιά του Δημοτικού είναι 37%, ενώ τα αντίστοιχα του Γυμνασίου/Λυκείου είναι 11%.

• **Θύτες:**

Ομολογούν ότι έχουν κάνει τα ίδια τα παιδιά πράξεις βίας σε ποσοστά που δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου/Λυκείου. Έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά 13% και 11% αντίστοιχα. Έχουν απειλήσει άλλα παιδιά στο ίδιο ποσοστό, 5%.

Πίνακας 4 : Αποτελέσματα έρευνας ΕΚΚΕ (2006) για τη βία στο σχολείο



(Πηγή: Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 16 Ιουνίου 2006)

• **Αμέτοχοι Θεατές:**

Ως προς τις πράξεις βίας που τα παιδιά δηλώνουν ότι έχουν βιώσει ως θεατές, 41% των παιδιών του Δημοτικού και 43% των παιδιών του Γυμνασίου/Λυκείου έχουν δει παιδί/παιδιά να απειλούν/φοβερίζουν άλλα παιδιά στο σχολείο. 77% και 68% αντίστοιχα έχουν δει παιδί/παιδιά να χτυπούν άλλα παιδιά στο σχολείο.

• **Σεξουαλική ενόχληση:**

Ως προς τη σεξουαλική ενόχληση, 19% των μαθητών του Δημοτικού και 21% των μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου αναφέρουν ότι «είναι σίγουροι ή νομίζουν» ότι έχουν προσεγγιστεί με σκοπό σεξουαλική ενόχληση. Μάλιστα, 5% των μαθητών του Δημοτικού

και 3% των μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου αναφέρουν ότι αυτό έγινε στο χώρο του σχολείου.

• **Αναφορές διευθυντών/εκπαιδευτικών:**

Τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό, πάνω από 60%, ότι στο σχολείο τους υπάρχει επιθετικότητα προς αδύνατους, καινούριους, δυσπροσάρμοστους, διαφορετικούς μαθητές. Επίσης δηλώνουν ότι υπάρχει επιθετικότητα προς εκπαιδευτικούς (18%). Αναφέρουν ακόμα επιθέσεις από εξωσχολικές ομάδες (29% των διευθυντών και 13% των εκπαιδευτικών). Ως προς την επιθετικότητα από αλλοδαπούς προς έλληνες μαθητές και αντίστροφα, δηλώνονται περίπου τα ίδια ποσοστά, γύρω στα 30%, και για τις δύο περιπτώσεις.

• **Ζητήματα ένταξης**

Προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών αναφέρονται από 16% των εκπαιδευτικών και 17% των διευθυντών. Το 84% των μαθητών του Δημοτικού και 76% των μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου απαντούν ότι έχουν φίλους άλλης εθνικότητας.

Συνοψίζοντας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το πρόβλημα της βίας στα σχολεία της Ελλάδας δε διαφέρει από αυτά στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Με τη συνειδητοποίηση και κοινωνική αναγνώριση του προβλήματος που γίνεται σε γοργούς ρυθμούς και σε βάθος, έχουμε και περισσότερες έρευνες με πιο αντικειμενοποιημένα πραγματικά στοιχεία αφού τα υποκείμενα της έρευνας (μαθητές, εκπαιδευτικοί) αρχίζουν να συνειδητοποιούν και αυτοί τη *σχετικότητα* του όρου βία και αυτό έχει τη δική του αντανάκλαση στα στοιχεία που δίνονται για τις έρευνες και στην εικόνα του πραγματικού φαινομένου για την έκταση του προβλήματος.

B.2.2.4 Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η Κυπριακή Πραγματικότητα

Η κατασκευή του κοινωνικού προβλήματος της σχολικής βίας στην Κύπρο είναι σε αρχικό στάδιο τόσο ως εθνική πολιτική όσο και ως ερευνητικό αντικείμενο της ακαδημαϊκής κοινότητας. Έτσι, οι έρευνες σχετικά με τη σχολική βία είναι σπάνιες και όπου υπάρχουν κυρίως εμπίπτουν στη διερεύνηση της πειθαρχίας ή νεανικής παραβατικότητας όπως η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Όλες οι έρευνες που έγινε

κατορθωτό να εντοπιστούν και έχουν να κάνουν άμεσα ή έμμεσα με το θέμα της βία και παραβατικότητας των νέων παρουσιάζονται παρακάτω:

- Γιάγκου Νίκη (1991) *Η συμπεριφορά των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης, όπως παρουσιάζεται στα βιβλία πειθαρχικών παραπτώματων των σχολείων και σε σύγκριση με τις αντιλήψεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών*, Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πίνακας 5: Συχνότητα και ποσοστά παραπτώματων-απειθαργιών που γίνονται στα γυμνάσια και στα λύκεια

Είδος	γυμνάσια οριζόντια		γυμνάσια κάθετα	λύκεια οριζόντια		λύκεια κάθετα	συνολικά	
	συχνότ.	%	%	συχνότ.	%	%	συχνότ.	%
Ενόχληση	89	71,8	21,4	35	28,2	20,3	124	20,7
Απρετής συμπεριφορά	129	79,1	31,0	34	20,9	19,8	163	27,2
Χρήση βίας	45	84,9	10,8	8	15,1	4,7	53	8,8
Ασεμνες χειρονομίες	13	100,0	3,1	0	0,0	0,0	13	2,2
Περιφρόνηση προς το μάθημα ή καθηγητή	28	71,8	6,7	11	28,2	6,4	39	6,5
Δολίευση	17	60,7	4,1	11	39,3	6,4	28	4,7
Εγκατάλειψη σχολ. χώρου	30	65,2	7,2	16	34,8	9,3	46	7,7
Εμφάνιση	7	14,3	1,7	42	85,7	24,4	49	8,2
Πλαστογραφία βαθμών, σχολ. εντύπων	6	75,0	1,4	2	25,0	1,2	8	1,3
Καταστροφή σχολ. χώρου & περιουσίας	7	58,3	1,7	5	41,7	2,9	12	2,0
Κλοπή	5	55,6	1,2	4	44,4	2,3	9	1,5
Κάπνισμα	8	88,9	1,9	1	11,1	0,6	9	1,5
Καταστροφή εξωσχολ. χώρου	5	100,0	1,2	0	0,0	0,0	5	0,8
Αρνηση να μπει στην τάξη	21	100,0	5,0	0	0,0	0,0	21	3,5
Καθυστέρηση να μπει στην τάξη	6	66,7	1,4	3	33,3	1,7	9	1,5
	416			172			588*	

Οι υπόλοιπες περιπτώσεις δεν ήταν δυνατό να κωδικοποιηθούν όπως για παράδειγμα "ήταν άτακτος" ή "δεν πρόσεχε".

Πηγή: Γιάγκου (1991, σ. 16)

- Μεθοδολογία: Δείγμα 236 εκπαιδευτικών και 1100 μαθητών από τρία γυμνάσια και δύο λύκεια της Λευκωσίας. Γενικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμπεριφοράς των μαθητών με βάση τη σύγκριση των απόψεων των διδασκόντων

και των μαθητών (με τη χρήση ερωτηματολογίων) σε σχέση με τα στοιχεία από τα επίσημα βιβλία των σχολείων για τα πειθαρχικά παραπτώματα/απειθαρχίες των μαθητών.

Ευρήματα: Η έρευνα έδειξε ότι τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και οι μαθητές είχαν σαφή εικόνα για την κατάσταση που επικρατούσε στα σχολεία τους σε σχέση με την πειθαρχία. Τα στοιχεία των βιβλίων για τα συχνότερα περιστατικά απειθαρχίας δεν διέφεραν από τις απόψεις, όπως αποτυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια, τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων.

Στην έρευνα γίνεται διαχωρισμός μεταξύ απειθαρχίας και παραπτώματος. Με τον όρο «απειθαρχία» η ερευνήτρια εννοεί *την παράβαση των σχολικών κανονισμών που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και τη συμπεριφορά εκείνη που εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη* ενώ με τον όρο «πάρπτωμα» εννοεί *πράξεις σοβαρότερης μορφής που αποτελούν παράβαση και του ποινικού κώδικα π.χ. άσεμνες επιθέσεις, εξύβριση προσώπων σχολικών ή εξωσχολικών, καταστροφές, κλοπές* (Γιάγκου, 1991, σ.8).

Τα παραπτώματα συγκεντρώνουν το ποσοστό του 30% των συνολικών παραβατικών περιπτώσεων που ήταν καταγραμμένες έναντι 70% των απειθαρχιών. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι τα περισσότερα παραπτώματα/απειθαρχίες όπως αυτές εμφανίζονται στον Πίνακα 5 γίνονται στην καταπληκτική τους πλειοψηφία από αγόρια (89% έναντι 11% από κορίτσια) και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς (46%), τους μαθητές/τριες (40%) και το σχολικό χώρο και περιουσία (10%). Οι καθηγήτριες επηρεάζονται περισσότερο από τα παραπτώματα/απειθαρχίες σε σχέση με όλους τους άλλους παράγοντες με ένα ποσοστό της τάξεως του 32% (έναντι 14% των ανδρών εκπαιδευτικών). Σχετικά με το είδος των παραπτώματων/απειθαρχιών φαίνεται ότι η πλειοψηφία των περιστατικών αφορά όχι σοβαρά περιστατικά παραβατικότητας (τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν η ενόχληση, η απρεπής συμπεριφορά και η εμφάνιση). Δεν φαίνεται πουθενά όμως στην έρευνα ξεκάθαρα τι εννοεί η ερευνήτρια με την απρεπή συμπεριφορά, την ενόχληση ή τη χρήση βίας. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι όλοι οι διδάσκοντες πιστεύουν ότι οι κυριότεροι παράγοντες που συντελούν ώστε οι μαθητές να μη συμπεριφέρονται όπως αρμόζει είναι η έλλειψη κινήτρων, η προσωπικότητα του καθηγητή και το οικογενειακό περιβάλλον. Ως προς τα μέτρα απάβλυνσης του προβλήματος όλοι (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές) συμφωνούν ότι είναι αποτελεσματικότερα τα θετικά μέτρα (επίδειξη αγάπης, κατανόησης) παρά τα τιμωρητικά. Ως τη λιγότερο αποτελεσματική ποινή θεωρούν την επίπληξη στην τάξη και ως αποτελεσματικότερη την επίπληξη ιδιαίτερω και μάλιστα μπροστά στον κηδεμόνα.

Οι περιορισμοί που μπορούν να αναφερθούν σχετικά με την έρευνα αυτή είναι το μικρό δείγμα σχολείων (μόνο πέντε και μόνο στην πόλη της Λευκωσίας) και η συμπερίληψη στα ερωτηματολόγια σχετικά μικρού αριθμού συμπεριφορών. Για παράδειγμα δεν δόθηκε καθόλου σημασία σε μορφές *bullying* ή τουλάχιστον να γίνει αναφορά πιο αναλυτικά στο όρο *χρήση βίας* που καταγράφεται στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός είναι ότι τα πρωτογενή στοιχεία της έρευνας ήταν μόνο οι καταγραφές στα επίσημα βιβλία του σχολείου και έχουμε ήδη αναφέρει ότι αυτά απέχουν πολύ από τα πραγματικά ποσοστά παραβατικών περιστατικών (Debarbieux, 1996; Carra and Sicot, 1997, Debarbieux, 1999; Debarbieux, 2003).

- Περισιτιάνης, Ν., Μιχαηλίδου, Σ. και Μακρίδης, Γ., (1995) *Έρευνα για τη Νεανική Παραβατικότητα στην Κύπρο*, Λευκωσία, Intercollege³⁴

Μεθοδολογία: Δείγμα 450 νέων ηλικίας 14-21 χρόνων με ερωτηματολόγιο αυτο-ομολογουμένης παραβατικότητας που χρησιμοποιήθηκε ταυτόχρονα σε άλλες 15 ευρωπαϊκές χώρες.

Ευρήματα: Η έρευνα έδειξε ότι η πιο συνηθισμένη πράξη παραβατικότητας είναι η απουσία από το σχολείο, ενώ ακολουθεί η οδήγηση χωρίς άδεια και η χρήση λεωφορείου χωρίς την πληρωμή του εισιτηρίου. Η συνηθέστερη βίαιη πράξη των υποκειμένων της έρευνας ήταν οι καβγάδες σε δημόσιους χώρους. Η χρήση ψυχοδραστικών ουσιών ήταν σε χαμηλά επίπεδα (5,2% χρησιμοποίησαν μαλακά ναρκωτικά, 0,4% σκληρά) ενώ η ουσία που έχει τη μεγαλύτερη χρήση είναι το αλκοόλ (84% αγόρια, 69% κορίτσια). Τα αδικήματα σε σχέση με την περιουσία είναι επίσης λιγότερο συχνά.

- Παπαδόπουλος, Μ., Γιαλλουρίδης, Γ., Θεοδώρου, Μ., Οικονόμου-Γεωργίου, Μ, Κωνσταντίνου, Μ. και Σταύρου, Α., (2000) *Παγκύπρια Έρευνα για την Αυτοομολογούμενη Νεανική Παραβατικότητα των Μαθητών των Γυμνασίων και Λυκείων*, Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Μεθοδολογία: Με αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία η έρευνα κάλυψε ένα ποσοστό της τάξεως του 4% του πληθυσμού (δηλαδή 1327 μαθητές) των Β' και Γ'

³⁴ Οι πληροφορίες πάρθηκαν από: Κέντρο Ερευνών και Ανάπτυξης Intercollege (2004) *Έρευνα για τη Νεανική Παραβατικότητα*, Λευκωσία.

Γυμνασίου και της Α' και Β' Λυκείου όλων των σχολείων μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000. Στους μαθητές χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο ξαναχρησιμοποιήθηκε το 1984 από την Καθηγήτρια Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θράκης, Λουκία Μπεζέ, και το οποίο προσαρμόστηκε κατάλληλα στις ανάγκες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός της έρευνας ήταν η μέτρηση της έκτασης της αφανούς νεανικής παραβατικότητας των μαθητών γυμνασίου-λυκείου και η διερεύνηση συσχετιστικών παραγόντων όπως το φύλο, η σχολική επίδοση, η εκπαιδευτική βαθμίδα, ο συνδυασμός μαθημάτων (στο λύκειο), η σχολική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο γονέων, η γεωγραφική καταγωγή και ο τόπος (πόλη ή χωριό) διαμονής. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 42 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν σε πέντε κατηγορίες παραβατικών συμπεριφορών: 1. *Τροχαίες παραβάσεις*, 2. *Επίθεση κατά προσώπου*, 3. *Επίθεση κατά περιουσίας*, 4. *Βία στα γήπεδα*, 5. *Χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών*.

Ευρήματα: Γενικά από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας φαίνεται ότι η έκταση της νεανικής παραβατικότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, αφορά κυρίως ελαφράς μορφής παραβάσεις και συσχετίζεται με το φύλο και τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα η έρευνα έδειξε ότι:

- Ο μέσος όρος για το σύνολο των 42 παραβατικών συμπεριφορών του ερωτηματολογίου ήταν 1,37 (κλίμακα 1-4, όπου: 1=Ποτέ, 2=Σε μια τουλάχιστον περίπτωση, 3=Σε μερικές περιπτώσεις, 4=Στις περισσότερες περιπτώσεις).
- Ο διαπιστωμένος χαμηλός μέσος όρος παραβατικότητας αφορά κυρίως ελαφράς μορφής παραβάσεις.
- Το ψηλότερο μέσο όρο κατά κατηγορία παραβατικών συμπεριφορών εμφάνισε η *επίθεση κατά προσώπου* (μέσος όρος=1,54, τυπ. απόκλιση=0,54) και ακολούθως είχαμε τις *τροχαίες παραβάσεις* (μέσος όρος=1,43, τυπ. απόκλιση=0,56). Το χαμηλότερο μέσο όρο παρουσίασε η κατηγορία *χρήση νόμιμων και παράνομων ουσιών* (μέσος όρος=1,24, τυπ. απόκλιση=0,35).
- Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 59% καταναλώνει αλκοολούχα ποτά κατά τις νυκτερινές εξόδους. Μόνο 1% των μαθητών παραδέχεται ότι έκανε χρήση σκληρών ναρκωτικών (κοκαΐνη, ηρωίνη, χάπια). Όμως, 23% των μαθητών ομολόγησαν ότι καπνίζουν μέσα στο σχολείο και ένα 8% κάνει χρήση χαπιών ή άλλων ουσιών για να βρεθούν σε κατάσταση ευφορίας (3,5% στο σχολείο, 3% στις νυκτερινές εξόδους).
- Από τις 8 παραμέτρους που διερευνήθηκαν αν συσχετίζονται με τις παραβατικές συμπεριφορές μόνο το *φύλο* και η *σχολική επίδοση* ήταν στατιστικά σημαντικές.

Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν τη γενική υπεροχή στις 41 παραβατικές συμπεριφορές και μόνο σε μία, *αγορά ηρεμιστικών χαπιών για προσωπική χρήση*, υπερίχαν τα κορίτσια. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο πιο χαμηλή είναι η σχολική επίδοση τόσο πιο ψηλός είναι ο βαθμός παραβατικότητας.

Οι περιορισμοί που μπορούν να αναφερθούν γι' αυτή την πρώτη παγκύπρια αυτοομολογούμενης νεανικής παραβατικότητας έρευνα είναι ότι δεν περιέλαβε τους μαθητές της Τεχνικής Σχολής, του Συστήματος Μαθητείας και των Ιδιωτικών Σχολείων και επίσης απουσιάζει ο πληθυσμός των νέων που διαρρέουν από τη μέση εκπαίδευση και ο οποίος αποτελεί ομάδα υψηλού κινδύνου για παραβατικότητα (Παπαδόπουλος και συν., 2000, σ.16). Επίσης, η έρευνα βασίστηκε μόνο στα αυτοομολογούμενα ερωτηματολόγια, που δεν έχουν απόλυτους ως προς την αντικειμενικότητα δείκτες και δεν συσχετίστηκε με άλλους παραμέτρους όπως το ήθος του σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το μέγεθος του σχολείου, κτλ. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός που μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα των απαντήσεων των υποκειμένων ήταν ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας που ήταν το σχολείο (Robson, 1993).

- Κόκκινος, Μ., Κ και Παναγιώτου, Γ., (2002) Διαταραχές Συμπεριφοράς, Εμπειρίες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης σε Εφήβους, στο Κόκκινος, Μ., Κ. (Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά Δ' Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία.

Μεθοδολογία: Το δείγμα της έρευνας συγκέντρωνε 202 μαθητές ηλικίας 11-15 ετών (μέσος όρος=13,06 έτη) από δύο γυμνάσια της Λευκωσίας (ένα αστικό και ένα υπαίθρου) κατά τη σχολική χρονιά 2001-02. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί το κατά πόσο η Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή, η Διαταραχή Αγωγής και η Αυτοεκτίμηση των μαθητών Γυμνασίου συνδέεται με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολικό χώρο. Βασικό εργαλείο για αξιολόγηση των συμπεριφορών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ήταν ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε σύμφωνα με το πρότυπο των Neary and Joseph (1994). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένες κλίμακες για μέτρηση της αυτοεκτίμησης και της συμπτωματολογίας διασπαστικής συμπεριφοράς, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ως κριτήριο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του μαθητή και ο μέσος όρος βαθμολογίας των Ελληνικών και των Μαθηματικών στο τελευταίο τρίμηνο ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης.

Ευρήματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι παρόμοια με τις έρευνες που έγιναν σε άλλες χώρες ως ακολούθως:

- Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο μπορεί να είναι ενδεικτική υποβόσκουσας ψυχοπαθολογίας.
- Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα αναφέρουν και υψηλότερη συμπτωματολογία Διαταραχής Διαγωγής από τους άλλους μαθητές.
- Η Διαταραχή Διαγωγής και η χαμηλή Αυτοεκτίμηση προβλέπουν την εμπλοκή ενός μαθητή σε επιθετική συμπεριφορά εκφοβισμού.
- Η Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή και η χαμηλή Αυτοεκτίμηση προβλέπουν την εμπλοκή ενός μαθητή ως θύμα.
- Σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά είχαμε τα πιο κάτω στοιχεία:
 - 14% των μαθητών ήταν θύτες (59% αγόρια, 41% κορίτσια)
 - 9% των μαθητών ήταν θύματα (41% αγόρια, 59% κορίτσια)
 - 44% των μαθητών ήταν θύματα και θύτες ταυτόχρονα (52% αγόρια, 48% κορίτσια)
 - μόνο το 33% των μαθητών δεν εμπλέκονταν καθόλου στις υπό μελέτη συμπεριφορές και μόνο το 15% των μαθητών αυτών προερχόταν από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου
 - το 82% των θυτών και το 81% των θυμάτων προερχόταν από οικογένειες χαμηλού και μέσου μορφωτικού επιπέδου
 - τα θύματα τείνουν να είναι νεότερα σε ηλικία από τους θύτες
 - δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις επιθετικές συμπεριφορές ως προς το επίπεδο σχολικής επίδοσης

Περιορισμοί: Η αξιολόγηση της ύπαρξης συμπτωμάτων διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς έγινε με τη χρήση αυτοομολογουμένου ερωτηματολογίου, με πιθανότητα μη έγκυρων αποτελεσμάτων, αφού μπορεί να υπάρχει ασυμφωνία στο τι δηλώνουν τα υποκείμενα και στο τι κάνουν στην πραγματικότητα. Επίσης, το δείγμα ήταν πολύ μικρό και περιορισμένο σε μια επαρχία άρα είναι παρακινδυνευμένη η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

- Κόκκινος, Μ., Κ., Παναγιώτου, Γ. και Δαβάζογλου, Μ., Α., (2002) Η Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά των Μαθητών από τη σκοπιά των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών: Διαπιστώσεις από την πρώτη φάση μιας διαχρονικής μελέτης, στο Κόκκινος, Μ., Κ. (Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά Δ' Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία.

Μεθοδολογία: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 94 (66%) φοιτητές του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και 48 (34%) φοιτητές του Πανεπιστημίου Κύπρου οι οποίοι ήταν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα αποσκοπούσε σε μια διαχρονική μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών και να εξακριβώσει αν αυτές προϋπάρχουν της εκπαίδευσής τους ή αν αποκτούνται με την εμπειρία στην τάξη. Οι 142 φοιτητές (12% άντρες, 88% γυναίκες) καλέστηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό σοβαρότητας καθεμιάς από 25 επιλεγμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές που παρατηρούνται στην τάξη, χωριστά για αγόρια και για κορίτσια. Για την επιλογή των 25 ανεπιθύμητων συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Wickman (1932), η οποία έχει ξαναχρησιμοποιηθεί στον ελληνικό χώρο με κάποια προσαρμογή με βάση τα τοπικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τη σχολική ηλικία των παιδιών (δημοτικό) στα οποία αναφέρονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Ευρήματα: Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων υποψηφίων εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται από αυτές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όπως καταγράφονται σε άλλες παρόμοιες έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα της εμπειρίας ή και της σχέσης με δεδομένο μαθητή, αξιολογούν ως σοβαρότερες τις έκδηλες επιθετικές συμπεριφορές παρά τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης, άρα αυτές τους οι αντιλήψεις προϋπάρχουν της εκπαίδευσής ή επαγγελματικής τους εμπειρίας. Ακόμη, η παραγοντική ανάλυση των 25 συμπεριφορών του ερωτηματολογίου κατέδειξε τρεις ομαδοποιήσεις (βλέπε Πίνακα 6) των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και για τα δύο φύλα: την εναντιωτική-επιθετική συμπεριφορά, την έμμεσα επιθετική συμπεριφορά και την εσωτερίκευση.

Η έρευνα, καταδεικνύοντας την επίδραση των στερεότυπων των φύλων, κατέδειξε επίσης ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές ως σοβαρότερες όταν παρατηρούνται σε κορίτσια παρά σε αγόρια. Ειδικότερα, οι έκδηλα εναντιωτικές-επιθετικές συμπεριφορές θεωρούνται σοβαρότερες όταν εκδηλώνονται από τα αγόρια ενώ οι έμμεσες επιθετικές συμπεριφορές και οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης θεωρούνται

σοβαρότερες όταν εκδηλώνονται από τα κορίτσια. Τέλος, οι ερευνητές από τα πορίσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για μια ουσιαστική εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στη βασική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και μείωση του στρες που προκαλεί η παρουσία μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Πίνακας 6: Παραγοντική Ανάλυση των 25 επιλεγμένων συμπεριφορών στα αγόρια και στα κορίτσια

Συμπεριφορές	Αγόρι			Κορίτσι		
	1	2	3	1	2	3
5. Κλοπή κατ' εξακολούθηση	0,79			0,80		
20. Φυσική ή λεκτική επιθετικότητα στο δάσκαλο	0,70			0,74		
4. Βάναυση συμπεριφορά και χτυπήματα στους συμμαθητές	0,70			0,75		
2. Καταστροφή σχολική περιουσίας	0,69			0,80		
7. Αυθάδεια, αναίδεια	0,66			0,70		
18. Λέει συχνά ψέματα	0,61			0,66		
1. Σκασιαρχείο	0,58			0,73		
3. Αισχρολογεί	0,58			0,74		
24. Εξαπάτηση και κοροϊδία των συμμαθητών	0,57			0,67		
10. Ανυπακοή στις υποδείξεις του δασκάλου	0,55			0,66		
19. Οργίζεται και θυμώνει εύκολα	0,48			0,54		
21. Ευαισθησία	-0,46			-0,52		
9. Συνομιλεί με άλλους		0,76			0,68	
8. Ασχολείται με άλλα πράγματα την ώρα του μαθήματος		0,71			0,76	
6. Συχνή αφηρημάδα		0,61			0,60	
22. Συχνή ονειροπόληση		0,59			0,57	
17. Αδιαφορεί και παρουσιάζει ανοικοκώρευτη εργασία		0,58			0,59	
15. Ατημέλητη, ανοικοκώρευτη εξωτερική εμφάνιση		0,45			0,52	
12. Φοβάται εύκολα			0,86			0,65
13. Καχυποψία			0,71			0,47
14. Δυσπιστία			0,66			0,40
11. Δειλία			0,62			0,65
23. Δυστυχισμένη / μελαγχολική εμφάνιση			0,56			0,64
16. Διαρκής ανησυχία			0,51			0,50
25. Κλαίει και απογοητεύεται εύκολα			0,45			0,70

Παράγοντες: 1 = έκδηλα εναντιωτική / επιθετική συμπεριφορά, 2 = έμμεσα επιθετική συμπεριφορά, 3 = εσωτερίκευση

Πηγή: Κόκκινος και συν. (2002, σ.132)

- Κουτσούλης, Μ., (2002) Η Λεκτική Συμπεριφορά των Καθηγητών στο Λύκειο: Η Άλλη Όψη της Επιθετικότητας στη Σχολική Τάξη, στο Κόκκινος, Μ., Κ.(Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά Δ' Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία.

Μεθοδολογία: Η έρευνα έγινε ανάμεσα σε 608 μαθητές της Γ' Λυκείου σε 5 σχολεία της Κύπρου κατά το διάστημα Ιανουαρίου-Απριλίου του 2000. Τα σχολεία επιλέγηκαν με

σκόπιμη δειγματοληψία ενώ τα 26 τμήματα με τυχαία αναλογική σε συνάρτηση με την ειδικότητα των μαθητών. Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με κλειστές αλλά και πέντε ανοικτές ερωτήσεις.

Ευρήματα: Η έρευνα έδειξε ότι οι καθηγητές του λυκείου με τη λεκτική συμπεριφορά τους φαίνεται να διαμηνύουν μηνύματα υποτίμησης της προσωπικότητας των μαθητών και χαμηλών προσδοκιών. Ακόμη, φράσεις των καθηγητών δεικνύουν μια διάκριση σε βάρος μαθητών από συγκεκριμένες ειδικότητες, αδιαφορία ή ακόμα και απόγνωση. Γενικά η φρασεολογία των εκπαιδευτικών της έρευνας δείχνει ότι υπάρχει διαμάχη μεταξύ καθηγητών και μαθητών, με τους διδάσκοντες να δυσκολεύονται να ελέγξουν τους διδασκόμενους με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν επιθετική λεκτική συμπεριφορά ακραίας μορφής. Τα δεδομένα της έρευνας κατέδειξαν 300 περίπου διαφορετικές φράσεις που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν οι καθηγητές στην τάξη εναντίον των μαθητών και οι οποίες κατατάσσονται σε 6 διαφορετικές κατηγορίες (σε παρένθεση το ποσοστό συχνότητας τέτοιων φράσεων που άκουσαν οι μαθητές στην τάξη):

1. α) Μηνύματα υποβολής εξουσίας (43% των μαθητών)
β) Μηνύματα υποβολής εξουσίας του καθηγητή μέσω του βαθμού (10%)
2. Ειρωνική συμπεριφορά (8%)
3. Μηνύματα υποτίμησης και χαμηλών προσδοκιών (62%)
4. Μηνύματα διακρίσεων σε μαθητές (9%)
5. Βρισιές (43%)
6. Μηνύματα αδιαφορίας για τους μαθητές και τη δουλειά τους (10%)

- Pedagogical Institute of Cyprus (2003) *Drop outs in the Cyprus Educational System*, Department of Research and Evaluation, Nicosia.

Μεθοδολογία: Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε για μια αρχική διαπίστωση της μαθητικής διαρροής από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου και διερεύνηση του προφίλ των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι ερευνητές μελέτησαν τα αριθμητικά δεδομένα όλων των δημοσίων σχολών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου (γυμνάσια, λύκεια, τεχνικές σχολές) κατά τις σχολικές χρονιές 1999-00, 2000-01, 2001-02 και κατέγραψαν συγκεκριμένα στοιχεία για κάθε μαθητή που εγκατέλειψε το σχολείο του χωρίς να συμπληρώσει τις σπουδές του και δε μετεγράφηκε σε άλλο σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό).

Ευρήματα:

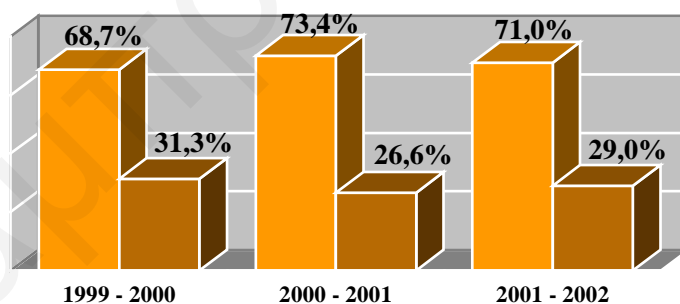
- Η σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου είναι σε χαμηλά επίπεδα και κυμαίνεται μεταξύ 0,74%-0,82% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Μαθητική Διαρροή για τις σχολικές χρονιές 1999-2002

Σχολική Χρονιά	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Συνολικός αριθμός μαθητών	56738	56555	56267
Αριθμός που εγκατέλειψαν	420	463	417
Ποσοστό σχολικής Διαρροής	0,74%	0,82%	0,74%

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, <http://www.pi.ac.cy>

- Οι Τεχνικές Σχολές έχουν τη μεγαλύτερη σχολική διαρροή που φτάνει μέχρι το 2,62% του σχολικού πληθυσμού που φοιτά στις Τεχνικές Σχολές.
- Το ποσοστό των αγοριών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (βλέπε Σχεδιάγραμμα 1)

Σχεδιάγραμμα 1: Ποσοστά σχολικής διαρροής κατά φύλο και σχολική χρονιά

■ Αγόρια

■ Κορίτσια

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, <http://www.pi.ac.cy>

- Οι μαθητές που εγκαταλείπουν φαίνεται ότι ανήκουν σε χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειες. Η πλειοψηφία των γονέων αυτών των παιδιών (80% των πατέρων, 95% των μητέρων) είναι εργάτες, τεχνικοί, οικοκυρές.
 - Η γεωγραφική κατανομή (αστική ή αγροτική) δεν επηρεάζει τη σχολική διαρροή.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2003) *Έρευνα για τις Στάσεις των Μαθητών/τριων των Τεχνικών Σχολών για το Σχολείο τους*, Τομέας Έρευνας και Αξιολόγησης, Λευκωσία.

Μεθοδολογία: Οι ερευνητές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων προσπάθησαν να διακριβώσουν τις στάσεις των μαθητών των Τεχνικών Σχολών της μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2002-03. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε δείγμα μαθητών από όλες τις Τεχνικές Σχολές, ενώ για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων ακολουθήθηκε μια εθνογραφική προσέγγιση με χρησιμοποίηση συνεντεύξεων και παρατηρήσεων.

Ευρήματα: Τα πορίσματα που προέκυψαν από την έρευνα αν και δεν φαίνονται να έχουν άμεση σχέση με τη σχολική βία, μας ενδιαφέρουν για τη συγκεκριμένη μελέτη αφού οι στάσεις των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες συνέργειας για παραβατικές συμπεριφορές ή ερμηνείας επιθετικών συμπεριφορών. Έτσι παραθέτουμε παρακάτω τα αποτελέσματα³⁵ της συγκεκριμένης έρευνας:

- Η απόφαση για φοίτηση στην Τεχνική Σχολή (Τ.Σ.) ήταν απόφαση των ίδιων των μαθητών. Σε ελάχιστο βαθμό τους επηρέασαν η επίδοσή τους στο Γυμνάσιο ή άλλοι παράγοντες.
- Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι επέλεξαν την Τ.Σ. γιατί τους ενδιέφερε συγκεκριμένος κλάδος. Το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο κλάδο προέκυψε λόγω της προτίμησής τους σε πρακτικά θέματα, των ευκαιριών εργοδότησης στο μέλλον και της προοπτικής συνέχισης των σπουδών τους στον ίδιο κλάδο.
- Η χαμηλή σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο ήταν βασικός λόγος επιλογής της Τ.Σ. κυρίως για τους μαθητές της πρακτικής κατεύθυνσης. Η λανθασμένη ενημέρωση για τις

³⁵ Τα αποτελέσματα πάρθηκαν από την περίληψη της έρευνας στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, <http://www.pi.ac.cy/Default.aspx?tabid=65>

ευκαιρίες που προσφέρει η Τ.Ε., αλλά κυρίως οι χαμηλές προσδοκίες των μαθητών αυτών από τον ίδιο τους τον εαυτό οδήγησαν στην Τ.Σ. και φαίνεται ότι έχουν εμπεδώσει το ότι «η Τ.Σ. ήταν το καταλληλότερο γι αυτούς».

- Οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης έχουν φιλοδοξίες, για να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να φοιτήσουν σε Ανώτερες Σχολές ή/και Πανεπιστήμιο. Φάνηκε ότι οι μαθητές αυτοί προέρχονται από οικογένειες με μορφωμένους γονείς και συνεπώς η οικογενειακή τους κατάσταση τους ενθαρρύνει περισσότερο για συνέχιση των σπουδών τους. Επιπλέον, η επιλογή τους για θεωρητικά μαθήματα γίνεται πιο συνειδητή παρά η επιλογή των υπόλοιπων μαθητών για πρακτικά θέματα.
- Υπάρχει ελλιπής ενημέρωση των μαθητών για το περιεχόμενο των μαθημάτων στην Τεχνική Σχολή από την Γ' Γυμνασίου. Φαίνεται πως ο Σύμβουλος στο Γυμνάσιο έχει άποψη για την Τ.Ε. παρόμοια με αυτή των καθηγητών των θεωρητικών μαθημάτων, οι οποίοι δίνουν την εντύπωση ότι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά που φοιτούν σε Τ.Σ. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο προτρέπονται να φοιτήσουν σε Τ.Σ. με μόνο κριτήριο την επίδοση. Το κριτήριο της επιλογής, επειδή το θέμα παρουσιάζει ενδιαφέρον, μπαίνει σε δεύτερη μοίρα.
- Τα εργαστηριακά μαθήματα προσφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στους μαθητές παρά τα θεωρητικά. Ο μικρός αριθμός μαθητών στα μαθήματα αυτά και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, συντείνουν ώστε τα πρακτικά μαθήματα να θεωρούνται τα καλύτερα από τους μαθητές. Επίσης, οι σχέσεις μαθητών – καθηγητών είναι καλύτερες και το κλίμα της τάξης είναι πιο θετικό στα εργαστηριακά -πρακτικά μαθήματα παρά στα θεωρητικά.
- Στα θεωρητικά μαθήματα, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας με ελάχιστη εμπλοκή των ίδιων των μαθητών και χρήση σύγχρονων μεθόδων. Στην εικόνα αυτή συντείνει πιθανόν και η προκατάληψη των εκπαιδευτικών των θεωρητικών θεμάτων για τους μαθητές των Τ.Σ.
- Οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών μαθημάτων εκφράζουν μια 'αρνητική' στάση και εικόνα για τους μαθητές των Τ.Σ. Οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές και πιστεύουν ότι η χαμηλή σχολική τους επίδοση είναι δεδομένη.
- Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά για το σχολείο τους και τους καθηγητές τους. Στην περίπτωση των καθηγητών (θεωρητικά μαθήματα) έδωσαν συγκεκριμένες εισηγήσεις για βελτίωση του κλίματος στην τάξη, οι οποίες αφορούν στη

μείωση μαθητών κατά τάξη, τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής μεθοδολογίας και την ανάπτυξη θετικών και καλών σχέσεων με αυτούς.

- Η υλικοτεχνική υποδομή των Τ.Σ., καθώς και η διαμόρφωση των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων τους χρειάζεται άμεση αναβάθμιση, παρόλες τις ενέργειες που έγιναν μέχρι τώρα. Φάνηκε ότι και οι μαθητές αντιλαμβάνονται πλήρως τη σημασία του χώρου στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο.
- Οι μαθητές δεν έχουν μετανιώσει για την επιλογή τους ως προς την Τεχνική Σχολή και θα επέλεγαν και πάλι Τ.Σ., αν το ις δινόταν η ευκαιρία. Αυτό υποδεικνύει τη γενική ικανοποίησή τους από το πρόγραμμα μαθημάτων τους και τη ζωή τους στην Τεχνική Εκπαίδευση.

- Παπαδόπουλος, Μ. και Κωνσταντινόπουλος, Κ., (2005) *Η Χρήση Νόμιμων και Παράνομων Ουσιών από τους Μαθητές των Ενιαίων Λυκείων της Κύπρου*, Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Μεθοδολογία: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 915 μαθητές, το 4% δηλαδή του μαθητικού πληθυσμού των λυκείων της Κύπρου στους οποίους χορηγήθηκε αυτο-ομολογούμενο ερωτηματολόγιο. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε πολυσταδιακή στρωματοποιημένη αναλογική δειγματοληψία.

Ευρήματα: Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε για σκοπούς διερεύνησης της χρήσης των νόμιμων και παράνομων ουσιών από τους μαθητές των ενιαίων λυκείων της Κύπρου και επίδρασης ατομικών, σχολικών και οικογενειακών παραγόντων στη χρήση αυτών των ουσιών. Για τη συγκεκριμένη διατριβή, όμως, μας ενδιαφέρει κυρίως το μέρος της έρευνας (κεφάλαιο 4.3.5) που εξετάζει το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου όπου οι μαθητές καλέστηκαν να καταγράψουν τις θέσεις τους σε σχέση με πολλούς παράγοντες του σχολείου.

Ο Πίνακας 8 είναι ενδεικτικός των αποτελεσμάτων που κατέγραψε το ερωτηματολόγιο από τις απαντήσεις των μαθητών για το σχετικό υποκεφάλαιο. Επισημαίνουμε το ποσοστό του 36% από τους μαθητές που δε νιώθουν ασφαλείς στο σχολείο τους και το 54% που τοποθετείται ότι δεν είναι δίκαιοι οι κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου τους αν και στην ερώτηση 22 (στο σχολείο μας οι μαθητές συμμετέχουν στη δημιουργία των κανονισμών) απάντησε το 76% καταφατικά. Ενδιαφέρον είναι και το ποσοστό του 71% που κατέγραψε ότι η εργασία του σχολείου δεν είναι ενδιαφέρουσα και η τοποθέτηση

περίπου των μισών μαθητών ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις του σχολείου για συνέντευξη με τους συμμαθητές και φίλους τους όπως και το ότι μόνο 37% δήλωσαν ότι τους αρέσει το γήπεδο που έχει το δικό τους σχολείο.

Πίνακας 8: Το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα του Σχολείου

		Συμφωνώ	Διαφωνώ
1	Απολαμβάνω το σχολείο	55,4%	44,6%
2	Θα ήθελα να μεταγραφώ σε άλλο σχολείο	14,3%	85,7%
3	Υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο μου	72%	28%
4	Το σχολείο μου έχει αρκετούς χώρους να συναντηθούμε, να παίξουμε, να μιλήσουμε με τους φίλους	52,6%	47,4%
5	Οι καθηγητές δε μιλούν αρκετά με τους μαθητές	56,3%	43,7%
6	Νιώθω ασφαλής στο σχολείο	64,4%	35,6%
7	Μου αρέσει η τάξη μου	72,3%	27,7%
8	Μου αρέσει το γήπεδο του σχολείου	37,1%	62,9%
9	Οι γονείς / κηδεμόνες μου ενδιαφέρονται για το σχολείο	87,5%	12,5%
10	Οι γονείς / κηδεμόνες μου είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο	71,3%	28,7%
11	Οι καθηγητές μου με εμπιστεύονται	72,7%	27,3%
12	Στο σχολείο μου οι άνθρωποι με ακούν	68,8%	31,2%
13	Στο σχολείο μου με παίρνουν στα σοβαρά	68,6%	31,4%
14	Στο σχολείο μου μπορώ να πω τη γνώμη μου	78,7%	21,3%
15	Ξέρω τι περιμένουν οι καθηγητές από μένα	79,4%	20,6%
16	Η περισσότερη σχολική εργασία είναι ενδιαφέρουσα	28,8%	71,2%
17	Περνώ καλά με τους καθηγητές μου	65,5%	34,5%
18	Οι μαθητές αντιμετωπίζονται με αυστηρότητα στο σχολείο	48,2%	51,8%
19	Οι κανονισμοί σε αυτό το σχολείο είναι δίκαιοι	45,5%	54,4%
20	Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολείο	76,9%	23,1%
21	Προτρέπομαι να εκφράζω τις απόψεις μου στην τάξη	69,4%	30,6%
22	Στο σχολείο μας οι μαθητές συμμετέχουν στη δημιουργία των κανονισμών	76,1%	23,9%
23	Οι γονείς / κηδεμόνες μου περιμένουν πάρα πολλά από μένα στο σχολείο	75,4%	24,6%
24	Οι καθηγητές περιμένουν πάρα πολλά από μένα στο σχολείο	66,4%	33,5%
25	Οι συμμαθητές μου με δέχονται όπως είμαι	86,7%	13,3%

Πηγή: Παπαδόπουλος και Κωνσταντινόπουλος (2005, σ.35)

Τέλος, φαίνεται από διάφορες άλλες μεταβλητές ότι υπάρχει πρόβλημα μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε βασικά σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (π.χ. μεταβλητές 5, 11, 12, 15, 17, 18, 24).

- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. and Lindsay, G., (2006) 'An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model', *The British Psychological Society*, 76, pp. 781-801.

Μεθοδολογία: Το δείγμα αποτελούσαν 335 μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού από 21 τμήματα 7 δημοτικών σχολείων της Λευκωσίας. Το δείγμα επιλέγηκε με συστηματική δειγματοληψία όπου αντιπροσωπεύονταν ισότιμα μαθητές της μεσαίας τάξης, της εργατικής τάξης και της υπαίθρου. Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού σε σχέση με το φύλο των παιδιών.

Αποτελέσματα: Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν ο έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου του Olweus για το bullying και παράλληλα η διερεύνηση εμφάνισης μορφών bullying στο κυπριακό δημοτικό σχολείο. Η έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχει bullying στο δημοτικό σχολείο όπως εμφανίζεται και στο ευρωπαϊκό πεδίο και ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων είναι παρόμοιες με αυτές ερευνών σε άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποδεικνύει ότι τα αγόρια είναι πιο εκτεθειμένα σε μορφές bullying από τα κορίτσια και, επίσης, ασκούν και περισσότερο bullying στους συμμαθητές τους από τα κορίτσια. Ακόμη, η έρευνα καταδεικνύει ότι τα αγόρια εξασκούν μεγαλύτερη φυσική βία (physical bullying) ενώ τα κορίτσια εξασκούν περισσότερο έμμεσες μορφές bullying. Η λεκτική βία (verbal bullying) είναι η πιο συχνή μορφή bullying και στα δύο φύλα.

- Κέντρο Ερευνών και Ανάπτυξης Intercollege (2004) *Έρευνα για τη Νεανική Παραβατικότητα*, Λευκωσία.

Μεθοδολογία: Η έρευνα έγινε για λογαριασμό του Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξης για διερεύνηση τόσο της έκτασης, των παραμέτρων και των αιτιών της νεανικής παραβατικότητας στο νησί όσο και για τη διαμόρφωση των κατάλληλων

εισηγήσεων για αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια πολυεπίπεδη μεθοδολογία συνδυάζοντας επισκοπήσεις, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις για τη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δύο παγκύπριες επισκοπήσεις με δομημένα αυτο-ομολογούμενα ερωτηματολόγια. Η πρώτη επισκόπηση έγινε με δείγμα 960 μαθητών (ηλικίας 14-18 ετών) των τάξεων Γ΄ Γυμνασίου και Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου. Η χορήγηση έγινε κατά τμήματα σε ώρα μαθημάτων από βοηθούς ερευνητές και τα τμήματα επιλέγηκαν με πολυσταδιακή στρωματοποιημένη αναλογική δειγματοληψία. Η δεύτερη επισκόπηση έγινε με δείγμα περίπου 400 πρόσφατων αποφοίτων σχολών μέσης εκπαίδευσης (ηλικίας 18-21 ετών) που επιλέγηκαν και πάλι με πολυσταδιακή στρωματοποιημένη αναλογική δειγματοληψία από τις προηγούμενες σχολικές χρονιές (2001, 2002, 2003) και η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε από βοηθούς ερευνητές στο σπίτι τους. Επίσης, για πιο ενδελεχή μελέτη της αιτιολογίας της παραβατικής συμπεριφοράς έγιναν συνεντεύξεις βάθους με φυλακισμένους, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους και λειτουργούς ευημερίας. Επιπρόσθετα, έγινε μελέτη μιας σχολικής και μιας εξωσχολικής ομάδας νέων με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης και συνεντεύξεων βάθους για διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων στα πλαίσια των δύο αυτών ομάδων.

Ευρήματα: Γενικό συμπέρασμα σύμφωνα με τους ερευνητές είναι ότι «το πρόβλημα της παραβατικότητας δεν είναι σοβαρό. Τα ποσοστά ανάμιξης στις παραβατικές συμπεριφορές που μελετήθηκαν είναι γενικά χαμηλά. Τα ψηλότερα ποσοστά παρουσιάζονται στις λιγότερο σοβαρές παραβάσεις, όπως το σκασιαρχείο, η παρακολούθηση ακατάλληλων θεαμάτων, το κάπνισμα» (σ.344). Συγκεκριμένα η έρευνα κατέληξε στα συμπεράσματα που ακολουθούν και σχετίζονται με τις ενδιαφερόμενες συμπεριφορές. Σύμφωνα με τους ερευνητές της συγκεκριμένης έρευνας ο αναγνώστης προτού βγάλει τα συμπεράσματα του για τα ποσοστά ανάμιξης πρέπει να έχει υπόψη του ότι αυτά καθορίστηκαν με βάση την ανάμιξη των υποκειμένων τουλάχιστον μια φορά για τη διερευνόμενη περίοδο. Έτσι, δύο συμπεριφορές μπορεί να εμφανιστούν με το ίδιο ποσοστό ανάμιξης αλλά να διαφέρουν στην ένταση (συχνότητα κατά τη διάρκεια της διερευνόμενης περιόδου) γι' αυτό ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης είναι καλύτερα να συμβουλευτεί και τους σχετικούς λεπτομερείς πίνακες που υπάρχουν σε προηγούμενα κεφάλαια. Παρακάτω παρουσιάζουμε μόνο τα αποτελέσματα που έχουν σχέση με την παρούσα μελέτη:

Α. ΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Συμπεριφορές βίας και πρόθεσης χρήσης βίας

- Η χρήση ήπιας βίας (που δεν τραυματίζει το θύμα σε βαθμό που χρειάζεται ιατρική περίθαλψη) εμφανίζεται με ποσοστό ανάμιξης 18%³⁶ στους αποφοίτους και 37% στους μαθητές.
- Η απειλή χρήσης βίας με ποσοστά 14% στους αποφοίτους και 24% στους μαθητές.
- Η μεταφορά επιθετικού αντικειμένου με 11% στους αποφοίτους και 13% στους μαθητές.
- Οι σοβαρότερες βίαιες επιθέσεις (όπου το θύμα χρειάστηκε γιατρό) εμφανίζονται με «χαμηλά», κατά τους ερευνητές, ποσοστά ανάμιξης, 5% στους αποφοίτους και 8% στους μαθητές.

Καταστροφή/Κλοπή περιουσίας – Βανδαλισμός

- Το βάνιμο με μπογιά ή σπρέι εμφανίζεται με ποσοστά 14% στους αποφοίτους και 31% στους μαθητές.
- Η πρόκληση άλλης ζημιάς (εκτός από βάνιμο) συγκεντρώνει ποσοστά ανάμιξης 11% στους αποφοίτους και 19% στους μαθητές και μάλιστα με την ψηλότερη ένταση για τις μορφές παραβατικότητας που έχουν σχέση με την περιουσία.
- Ο εμπρησμός που είναι και πιο σοβαρός ως πράξη καταστροφής περιουσίας ευτυχώς συγκεντρώνει χαμηλότερα ποσοστά (9% μαθητές, 4% απόφοιτοι) και έχει και λιγότερη ένταση.
- Οι αναμίξεις σε κλοπές των μαθητών παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τα προηγούμενα (κλοπή μέχρι £10, 11% - κλοπή μεγαλύτερη από £10, 4%) και οι διαρρήξεις ακόμα πιο χαμηλότερα ποσοστά (2%), ενώ για τους αποφοίτους είναι αμελητέα τα ποσοστά (σ' αυτό μπορεί να συνέβαλε το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε ατομικά στον καθένα στο σπίτι του).

Σχολικές παραβάσεις

- Το 69% των μαθητών αντίγραψε σε διαγώνισμα ή εξέταση κατά το τελευταίο τρίμηνο
- Το 50% των μαθητών πήρε αδικαιολόγητη απουσία από την τάξη κατά το τελευταίο τρίμηνο
- Το 42% απουσίασε αδικαιολόγητα τουλάχιστον για μια μέρα το τελευταίο τρίμηνο

³⁶ Τα ποσοστά στρογγυλοποιήθηκαν στην πλησιέστερη μονάδα.

Άλλες πληροφορίες

- Τα ποσοστά χρήσης παράνομων ουσιών (ναρκωτικά) είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα σύμφωνα με αυτά που δηλώνουν οι ερωτώμενοι ενώ τα ποσοστά χρήσης «νόμιμων ουσιών» όπως το αλκοόλ και ο καπνός εμφανίζονται με υψηλά ποσοστά χρήσης. Η χρήση αλκοόλ μέχρι μέθης εμφανίζεται με ποσοστό ανάμιξης 50% στους αποφοίτους και 38% στους μαθητές, το κάπνισμα με ποσοστό 38% στους αποφοίτους και 18% στους μαθητές. Τα ποσοστά αυτά αν και υψηλά δεν είναι έκπληξη, σύμφωνα με τους ερευνητές, αφού στην Κύπρο υπάρχει μια γενική αποδοχή αυτών των συνηθειών που δεν θεωρούνται καν παραβατικές κάποτε.
- Το 44% των μαθητών οδήγησε μηχανάκι χωρίς άδεια και το 42% άλλα οχήματα.
- Το 81% των μαθητών παρακολούθησε σκηνές βίας στην τηλεόραση ακατάλληλες για την ηλικία τους, το 71% σεξουαλικό περιεχόμενο ακατάλληλο για την ηλικία του και 57 % είχε πρόσβαση σε πορνογραφικό υλικό (περιοδικά, βίντεο, ίντερνετ). Περισσότεροι από το 1/3 είχαν πάνω από 10 φορές συχνότητα σε αυτές τις συμπεριφορές.
- Το 9% των μαθητών δήλωσε ότι πλήρωσε για σεξ τουλάχιστον για μια φορά και το 2% ότι πληρώθηκε για να προσφέρει σεξ.
- Ένα ποσοστό της τάξεως του 22% των μαθητών μπλέκτηκε σε παράνομα τυχερά παιχνίδια τον τελευταίο χρόνο.
- Ένα 17% των μαθητών χρησιμοποίησε παράνομα κυνηγετικό όπλο.
- Το 8% των μαθητών παρέμεινε εκτός οικίας χωρίς την έγκριση των γονιών.
- Τέλος, αμελητέα ποσοστά μαθητών είχαν ανάμιξη σε παραθρησκευτικές οργανώσεις ή συνεδρίες (1,2% και 1,5% αντίστοιχα).

B. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι ερευνητές χρησιμοποιώντας συντελεστές διμεταβλητής συσχέτισης, μοντέλα γραμμικής και λογιστικής παλινδρόμησης και έχοντας υπόψην το υπόλοιπο υλικό από τις συνεντεύξεις βάθους και τις παρατηρήσεις πεδίου κατέληξαν σε συμπεράσματα σχετικά με τα πιθανά αίτια της παραβατικότητας των νέων της Κύπρου ως ακολούθως:

Οικογενειακοί Παράγοντες

- Από την έρευνα έχει εντοπιστεί η συσχέτιση μεταξύ στάσεων των γονιών απέναντι στα παιδιά τους και της παραβατικής συμπεριφοράς. Σε πρώτο επίπεδο διεφάνηκε ότι απουσίαζε το ενδιαφέρον των γονιών για τα παιδιά τους ή υπήρχε χαλαρός έλεγχος και σε ένα δεύτερο

στάδιο φάνηκε ότι δεν υπήρχαν ούτε οι απαραίτητες γνώσεις από τους συγκεκριμένους γονείς για να δράσουν θετικά. Επίσης, εντοπίστηκε μια απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και γονιών εξαιτίας της υπερβολικής απασχόλησης τους ή της μη αμοιβαίας κατανόησης των όσων συζητούνται.

- Επίσης, η αυταρχική στάση που διατηρούν κάποιοι γονείς έχει ως αποτέλεσμα τον έλεγχο των παιδιών και όχι μια διαλεκτική σχέση η οποία θα προσφέρει την ισορροπία ελέγχου μαζί με την κατανόηση του παιδιού. Μια κατανόηση της διαφορετικότητας της νέας γενιάς σε θέματα που υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις και στα οποία η αυταρχική επιβολή δημιουργεί ψυχολογική ένταση που είναι παράγοντας ρίσκου για την παραβατική συμπεριφορά.
- Ακόμη, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και στάσεις των γονιών όπως στη χρήση βίας στην οικογένεια (μεταξύ των γονιών είτε προς τα παιδιά) και σε θέματα δικαιοσύνης και νομοταγούς συμπεριφοράς είναι καταλυτικές για την παρώθηση σε παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών. Για παράδειγμα εάν υπάρχει ανοχή για παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο από μέρους των γονιών αυτό συνεπάγεται την εμπλοκή των παιδιών σε τέτοιες συμπεριφορές.
- Επιπρόσθετα, το μορφωτικό κεφάλαιο που αποκτά το παιδί από τον οικογενειακό κύκλο και μεταφέρει στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικό τόσο για τη σχολική επιτυχία όσο και για τη συμπεριφορά του.
- Τέλος, η ύπαρξη σύγκρουσης στην οικογένεια φορτίζει το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα τα παιδιά με αρνητικά συναισθήματα. Το διαζύγιο είναι πάντοτε δύσκολη υπόθεση για τα παιδιά και κάθε περίπτωση πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά. Σε μερικές περιπτώσεις, όπου υπάρχει συστηματική και έκδηλη σύγκρουση μεταξύ των γονέων, μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα.

Σχολείο

- Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου αν και στελεχωμένη με μορφωμένους εκπαιδευτικούς αποτυγχάνει στο χειρισμό των παραβατικών μαθητών. Στην έρευνα φάνηκε ότι η αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών υποθάλλπει περισσότερη παραβατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να χειριστούν τις δύσκολες περιπτώσεις μαθητικής παραβατικότητας που μπορεί να οδηγήσουν σε ακραίες καταστάσεις αν δεν αντιμετωπιστούν σωστά και έγκαιρα. Σύμφωνα με τους ερευνητές «...θα ήταν λάθος να θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους ως υπεύθυνοι για αυτά τα προβλήματα, αφού στην πλειοψηφία τους έχουν σχετικά καλή επαφή με το θέμα του ελέγχου της συμπεριφοράς, όμως, το πρόβλημα της παραβατικότητας δεν επιλύεται με κατά πλειοψηφία επιτυχία (σ.347)..

- Φαίνεται ότι η διδακτική πράξη στη μέση εκπαίδευση αποτυγχάνει να είναι αποτελεσματική κυρίως για το ω αδύνατο ω μαθητές και δεν είναι ελκυστική και ευχάριστη για μεγάλο ποσοστό των μαθητών. Το χάσμα μεγαλώνει σε σύγκριση μεταξύ των σχολικών ωρών και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων των εφήβων.
- Μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο και δεν είναι ευχαριστημένοι με αυτό. Αυτή η άσχημη σχέση μαθητών και σχολείου ερμηνεύει και το θέμα του σκασιαρχείου και τις εκδηλώσεις βανδαλισμού.
- Ο σκοπός της κυπριακής παιδείας φαίνεται ότι είναι δυσανάλογα γνωσιολογικός, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν επαρκή συναισθηματική και κοινωνική αγωγή και ακόμη το υπερβολικά φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα να μην επιτρέπει τη σε βάθος κατανόηση πολλών γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, το άγχος κάλυψης της υπερβολικής ύλης δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν με επάρκεια για μια πιο αποτελεσματική και ευχάριστη διδασκαλία.
- Οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο για μια περίοδο ή για ολόκληρη μέρα είναι οι πιο αδύνατοι. Σε συνδυασμό με τα προηγούμενα φαίνεται ότι οι ίδιοι μαθητές πιστεύουν ότι φεύγοντας δεν κάνουν κάτι κακό. *Οι ερευνητές τονίζουν το γεγονός ότι «η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου προβλέπει ότι όσο λιγότερο έχει επενδύσει ένα άτομο στη συμβατική πραγματικότητα, τόσο πιο πιθανό είναι να ρισκάρει αυτή την πραγματικότητα, να την εγκαταλείψει ή να βάλει σε κίνδυνο τη σχέση του με αυτή» (σ.348).* Έτσι, το σκασιαρχείο δε στοιχίζει και πολλά σε ένα μαθητή που πιστεύει ότι είναι αποτυχημένος σε αυτόν το θεσμό ή δε θεωρεί ότι του είναι χρήσιμος ή σημαντικός.
- Οι τιμωρίες φαίνεται να αποδίδουν σε κάποιο βαθμό, ωστόσο, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται. Στην έρευνα οι μαθητές παραπονιούνται ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει ίση μεταχείριση και σε άλλες είναι δυσανάλογη η αντίδραση του διδακτικού προσωπικού για τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή με αποτέλεσμα να αυξάνει η «κόντρα» εκπαιδευτικών – μαθητών εξαιτίας μικροπαραβάσεων.
- Οι μαθητές, επίσης, είναι εναντίον του αυταρχικού εκπαιδευτικού και της στάσης του αλάνθαστου δασκάλου και υπέρ μιας σύγχρονης παιδαγωγικής όπου ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης, προωθεί το ερευνητικό πνεύμα, καθοδηγητής και όχι αυθεντία.
- Ο ανταγωνισμός του σχολείου για μια καλή θέση στο Πανεπιστήμιο και αργότερα στην κοινωνία είναι αμείλικτος και προκαλεί υπερβολική ένταση στους μαθητές. Η σχολική αποτυχία για κάποιους μαθητές (που αποηγχάνουν ή γνωρίζουν ό π θα απούχουν) τους δημιουργεί τέτοια ένταση που μπορεί να τους οδηγήσει σε αρνητικές συμπεριφορές. Έτσι, η χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αυτοεικόνα που οφείλεται κυρίως στη σχολική αποτυχία οδηγεί σε παραβατικές συμπεριφορές. Όσο πιο ψηλή είναι η επίδοση τόσο λιγότερη η παραβατικότητα.

Τηλεόραση

- Η έρευνα κατέδειξε ότι το 81% των μαθητών παρακολουθούν βία στην τηλεόραση από ακατάλληλα για την ηλικία τους προγράμματα και μάλιστα σημαντικά ποσοστά από αυτούς σε μεγάλη συχνότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές παρακολουθούν βία και σε κατάλληλα προγράμματα (ειδήσεις, σειρές με ήπια βία) τότε ένας μεγάλος όγκος ερεθισμάτων βίας διαπερνά την προσωπικότητα του μαθητή και σε συνδυασμό με τις περιπτώσεις όπου η βία εμφανίζεται ως δικαιολογημένη πράξη (ως μέσο εκδίκησης, αυτοάμυνας ή δικαιοσύνης) τότε αναπτύσσονται και θετικές στάσεις για τη βία από πολύ νωρίς στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού-εφήβου.

Φίλοι

- Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι στο θέμα της βίας και στις κακόβουλες ζημιές ήταν εμφανής ο ρόλος των συναναστροφών των συνομηλίκων. Η επίδραση των αποκλινοσών συμπεριφορών των φίλων ήταν η πιο εντυπωσιακή ανεξάρτητη μεταβλητή για την παραβατική συμπεριφορά. Φάνηκε ότι σε κάποιο βαθμό η χρήση βίας και η πρόκληση ζημιάς είχε ομαδικό χαρακτήρα με απώτερο στόχο την αποδοχή και την αποκομιδή συναισθηματικών και κοινωνικών οφελημάτων από μέρους του δράστη στα πλαίσια της ομάδας. Έτσι, και οι παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο μπορούν να γίνουν στα πλαίσια μιας ανάκαμψης της χαμηλής αυτοεικόνας συγκεκριμένων μαθητών στα πλαίσια μιας ομαδικής λειτουργίας.

Άλλοι Παράγοντες

- Οι υλιστικές στάσεις των μαθητών, που αναπτύσσονται στα πλαίσια της μεταβατικής περιόδου της κυπριακής κοινωνίας από μικρή και παραδοσιακή σε σύγχρονη αστική κοινωνία, είχαν θετική συνάφεια με κάποιες μορφές παραβατικότητας τους όπως είναι η αντιγραφή, ο εμπρησμός, οι κλοπές, οι διαρρήξεις και η χρήση βίας.
- Ο παράγοντας φύλο έχει σημαντικό ρόλο στην παραβατική συμπεριφορά αφού επιβεβαιώθηκε ότι οι άρρενες έχουν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά παραβατικότητας από τα θήλεα.
- Επίσης, επιβεβαιώθηκε ότι η ηλικία έχει το δικό της ρόλο στην παραβατική συμπεριφορά. Η έρευνα έδειξε ότι η παραβατική συμπεριφορά αρχίζει σε κάποιο στάδιο της εφηβείας, κορυφώνεται σχετικά σύντομα και στη συνέχεια φθίνει.
- Οι διαφοροποιήσεις από αγροτική σε αστική περιοχή και από επαρχία σε επαρχία είναι σε χαμηλά επίπεδα και σε σχετικά λίγες συμπεριφορές.

- Σε ότι αφορά στον τύπο σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) υπάρχει μια τάση για μεγαλύτερα ποσοστά σε μερικές όμως συμπεριφορές από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων (εκτός από την κατανάλωση αλκοόλ που υπερτερούν οι μαθητές των ιδιωτικών).
 - Τέλος, οι μαθητές των Τεχνικών Σχολών έχουν πιο αυξημένα ποσοστά σε όλες τις παραβατικές συμπεριφορές από τους μαθητές των γυμνασίων και λυκείων εκτός στην αντιγραφή.
- Παπαβασιλείου, Χ.,Β., Ανδρέου-Φιλήμη, Α., Δημητρίου, Δ., Μαυρικού, Π. και Κωνσταντόπουλος, Α., (2006) Τάσεις για Νεανική Παραβατικότητα Παιδιών Πρώτης και Μέσης Εφηβείας γενικά σε Κυπρίους Μαθητές, Ανακοίνωση στο *Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός*, 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, Κρήτη.

Σύμφωνα με τους ερευνητές η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη ως τμήμα μεγάλης ερευνητικής πρότασης η οποία ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2004 με χρηματοδότηση του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας στην Κύπρο. Τα στοιχεία παρατέθηκαν ως αναρτημένη ανακοίνωση στο 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας που έγινε στην Κρήτη 28-30 Σεπτεμβρίου 2006.

Μεθοδολογία: Το δείγμα της έρευνας είναι 593 παιδιά Στ' Δημοτικού (53% κορίτσια, 47% αγόρια) και 1673 παιδιά μέσης εκπαίδευσης (57% κορίτσια, 43% αγόρια). Διερευνήθηκε επίσης όλος ο πληθυσμός των Ειδικών Σχολείων Λευκωσίας (65.5% άρρενες, 34,5% θήλεα). Επίσης, εκπαιδευτικοί δημοτικής (52%) και μέσης (48%) έλαβαν μέρος στην έρευνα. Χορηγήθηκαν έξι διαφορετικά ερωτηματολόγια ανάλογα με τις κατηγορίες πληθυσμού και έγινε και διερεύνηση του κοινωνικού περιγύρου των παιδιών με τοπικές επισκέψεις και συνεντεύξεις.

Προκαταρκτικά Ευρήματα:

- Παρατηρείται έλλειψη συνεργατικότητας σε ομαδικές δραστηριότητες ως ακολούθως:
 - Στις ορεινές περιοχές το 20% των μαθητών μέσης εκπαίδευσης έχει μικρή συμμετοχή και το 4% απόλυτη απόσυρση.
 - Στις αστικές περιοχές 13% των μαθητών έχουν μικρή συμμετοχή και 2.5% απόλυτη απόσυρση.

- Στις ημιορεινές περιοχές τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 15% και 3%.
 - Οι Τεχνικές Σχολές παρουσιάζουν ποσοστά της τάξεως του 22% και 13% αντίστοιχα.
- Στην ερώτηση αν το σκάνε από το σχολείο και έχουν λίγες απουσίες έχουμε τα ακόλουθα: Ορεινές περιοχές (9.5%), πόλεις (5%), ημιορεινά (2.6%), Τεχνικές Σχολές (19,5%)
 - Στην ερώτηση αν έχουν πολλές απουσίες ενώ γενικά η έρευνα έδειξε χαμηλά ποσοστά (γύρω στο 1,8%) για όλες τις περιοχές, στις Τεχνικές Σχολές υπήρχε μεγάλη απόκλιση (13,4%).
 - Επίσης, οι μαθητές της Τεχνικής υπερέχουν κατά πολλές μονάδες στο σκασιαρχείο από το σπίτι (11% λίγες απόπειρες, 8,6% πολλές).
 - Στις κακές παρέες οι μαθητές της Τεχνικής έχουν και πάλι ψηλά ποσοστά 16% σε σχέση με 6% του υπόλοιπου πληθυσμού.
 - Το παράπτωμα της κλοπής συγκεντρώνει 3,6% στις ορεινές περιοχές και 4,8% στις Τεχνικές.
 - Στην ερώτηση αν καταστρέφουν δικά τους πράγματα έχουμε 17% στα ορεινά, 12% στις πόλεις, 13% στα ημιορεινά και 32% στις Τεχνικές.
 - Στη διερεύνηση για το αν υπάρχουν παιδιά που θεωρούνται επικίνδυνα (επιτίθενται και κτυπάνε τους άλλους) η έρευνα κατέγραψε ελάχιστα ποσοστά.
 - Περίπου 11% των παιδιών των Τεχνικών Σχολών δήλωσαν ότι βυζαίνουν το δάκτυλο τους.
 - 28% των παιδιών δηλώνουν ότι έχουν φοβίες (στις Τεχνικές Σχολές το ποσοστό κατεβαίνει στο 16%).
 - 30% των παιδιών δηλώνουν ότι παρασύρονται από άλλους (39% στις Τεχνικές Σχολές).
 - Σε σχέση με την παραδοχή για χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (οινοπνευματώδη, ναρκωτικά) τα ποσοστά είναι: ορεινά (2,7%), ημιορεινά (3,3%), πόλεις (2,9%), Τεχνικές Σχολές (14,4%).

Από τα πιο πάνω στοιχεία οι ερευνητές καταλήγουν στα εξής προκαταρκτικά συμπεράσματα: Τα παιδιά των πόλεων που μπορούν να διοχετεύσουν τα ενδιαφέροντά τους ποικιλοτρόπως έχουν μικρότερη τάση για παραβατικότητα. Όμως, επειδή υπάρχει και η κατεύθυνση τεχνική εκπαίδευση όπου εγκλωβίζονται συνήθως παιδιά ακόμα και με παροδική τάση για παραβατικότητα λόγω χαμηλής σχολικής επίδοσης, μάλλον η

παραβατικότητα δεν στηρίζεται στην προέλευση ή τον τόπο διαμονής αλλά υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες με κύριο τη χαμηλή αυτοεικόνα και την επιρροή της παρέας.

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που υπάρχουν στην Κύπρο και ασχολούνται με το θέμα της σχολικής βίας, άμεσα ή έμμεσα, έχουν παρουσιαστεί παραπάνω. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας δε διαφέρει από αυτό που αντιμετωπίζουν οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες αφού ο ρυθμός και τρόπος ζωής και το κοινωνικό γίνεσθαι, δυστυχώς ή ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια προσομοιάζει ολοένα και περισσότερο με τα μοντέλα κοινωνικής οργάνωσης και δράσης των χωρών της γηραιάς ηπείρου, παρόλο το μικρό μέγεθος του νησιού και του πληθυσμού. Για επιβεβαίωση όμως των συμπερασμάτων αυτών επιβάλλεται όπως γίνουν και άλλες πιο εξειδικευμένες έρευνες για τις μορφές της σχολικής βίας και τα αίτια που τις προκαλούν. Το πρόβλημα της σχολικής βία μόλις τώρα κατασκευάζεται ως κοινωνικό πρόβλημα στην Κύπρο και είναι βέβαιο ότι θα ακολουθήσει απαίτηση για πιο ενδελεχής μελέτη και αντιμετώπισή του.

B.3 Ο Εκπαιδευτικός στην Κυπριακή Εκπαίδευση – Ιστορική Αναδρομή

Η εξέλιξη του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί την εξέλιξη της κυπριακής κοινωνίας. Οι σκοποί που επιδιώκει και οι αξίες που καλλιεργεί αποτελούν τον απόηχο της κυπριακής κοινωνίας, όπως αυτή συνεχώς διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των διαφόρων κοινωνικών συστημάτων που την απαρτίζουν. Ειδικότερα, η κυπριακή κοινωνία ως υπερσύστημα επηρεάζει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με το Μαραθεύτη (1992) στους πιο κάτω τομείς:

- *«Τη δομή, τους τύπους σχολείων και την όλη διοικητική του διάρθρωση,*
- *τους σκοπούς και τους στόχους του, π.χ. τον τύπο του πολίτη που θα διαμορφώσει και εκπαιδέψει, καθώς και την έμφαση που καλείται να δώσει στην ανθρωπιστική και επαγγελματική πλευρά της εκπαίδευσης,*
- *τα μέσα στα οποία καταφεύγει και με τα οποία επιδιώκει να επιτύχει τους σκοπούς του, επειδή τα μέσα βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από την οικονομική ευρωστία του κοινωνικού συνόλου.»*

Βασικά η κυπριακή εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την πολιτική ιστορία του νησιού και τους διάφορους κατακτητές που κάθε τόσο είχαν τον έλεγχο της Κύπρου. Όμως, φαίνεται από διάφορες πηγές ότι δυναμικό χαρακτήρα το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ανέπτυξε κατά τη διάρκεια της Αγγλοκρατίας στην Κύπρο (1878-1960), παρόλο ότι και κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας (1571-1878) υπήρχαν σχολεία τόσο στις πόλεις όσο και σε χωριά της Κύπρου. Οι Ελληνοκύπριοι έβλεπαν την εκπαίδευση όχι μόνο ως μέσο για την άνοδο στην κοινωνική διαστρωμάτωση, αλλά και ως ένα όπλο για την εθνική τους επιβίωση απέναντι στους σκληρούς κατακτητές. Έτσι, διατηρούσαν σχολεία με δικά τους έξοδα ή την οικονομική ενίσχυση της Ελληνορθόδοξης Εκκλησίας της Κύπρου.

Έτσι με βάση την πολιτική ιστορία η κυπριακή εκπαίδευση χωρίζεται σε τρεις μεγάλες περιόδους:

1. Την περίοδο της Τουρκοκρατίας (1571-1878)
2. Την περίοδο της Αγγλοκρατίας (1878-1960)
3. Την περίοδο της Ανεξαρτησίας (1960-σήμερα)

Περίοδος Τουρκοκρατίας

Κατά την περίοδο αυτή έχουμε τις πρώτες οργανωμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες όπου έχουμε την αναγνώριση της ορθόδοξης εκκλησίας ως εκπρόσωπο της ελληνικής

κοινότητας απέναντι στις οθωμανικές αρχές. Οι Κύπριοι αρχιερείς αναλαμβάνουν ως επίτροποι των ραγιάδων και ο αρχιεπίσκοπος ως Εθνάρχης και επιλαμβάνονται όλων των θεμάτων που αφορούν τους ελληνοκυπρίους ανάμεσα στα οποία είναι και η παιδεία. Η εκκλησία ως ανώτατη αρχή για τη δημοτική και μέση εκπαίδευση πρωτοστατούσε στη λήψη αποφάσεων από τις Κοινότητες ή τις Συνελεύσεις Δημογερόντων σχετικά με την ίδρυση και τη λειτουργία σχολείων. Ήταν ο μεγαλύτερος οικονομικός αρωγός των σχολείων. Το σύστημα ήταν αποκεντρωτικό αφού κάθε επαρχία είχε τη δική της Επαρχιακή Εκπαιδευτική Επιτροπή υπό την προεδρία του οικείου Μητροπολίτη και το δικό της ταμείο ενώ παράλληλα διόριζε τις τοπικές σχολικές επιτροπές όπου υπήρχε η δυνατότητα ιδρύσεως σχολείου. Οι ευθύνες της τοπικής σχολικής επιτροπής ήταν ποικίλες όπως:

- Διορισμός και πληρωμή του δασκάλου.
- Έλεγχος για την πρόοδο των μαθητών και το ενδιαφέρον του δασκάλου.
- Μέριμνα για να μην μειώνονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Εξεύρεση του σχολικού κτιρίου και εξοπλισμός του.

Βασικά το σχολείο σε μια κοινότητα εξαρτάτο αποκλειστικά από την ικανότητα, το ενδιαφέρον και το ζήλο της τοπικής σχολικής επιτροπής πέραν από τη θεωρητική επίβλεψη της επίσημης εκκλησίας (Αριστοδήμου, 1995).

Κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, σύμφωνα με το Μαραθεύτη(1992), οι δάσκαλοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία ήταν κυρίως ιερείς ή και λαϊκοί που γνώριζαν στοιχειώδη γράμματα και ασκούσαν το διδασκαλικό επάγγελμα ως πάρεργο. Το βασικό τους επάγγελμα, από το οποίο συντηρούνταν ήταν άλλο όπως εκείνο του γεωργού, του υποδηματοποιού, του ράφτη κτλ. Πολύ λίγοι δάσκαλοι, και ιδιαίτερα μετά το 1850, όταν άρχισαν να εκπαιδούνται στην Ελλάδα, ασκούσαν αποκλειστικά το επάγγελμα του δασκάλου. Η μόνη προσπάθεια για εκπαίδευση των δασκάλων έγινε με την ίδρυση της τριτάξιας «Σχολής των Ελληνικών Γραμμάτων και Μουσικής» στη Λευκωσία το 1741 από τον αρχιεπίσκοπο Φιλόθεο όμως άντεξε μόνο για περίπου 40 χρόνια.

Περίοδος Αγγλοκρατίας

Όταν οι Αγγλοι ανέλαβαν τη διακυβέρνηση του νησιού από τους Τούρκους η ελληνοκυπριακή εκπαίδευση παρουσίαζε μια αποκαρδιωτική εικόνα τόσο ως προς τον αριθμό των σχολείων όσο και ως προς το ακαδημαϊκό επίπεδο. Από αναφορές των

Άγγλων επαρχιακών διοικητών το 1880 φαίνεται ότι υπήρχαν 83 σχολεία (3 μέσες παιδείας) στα οποία φοιτούσαν περίπου την εποχή εκείνη μόνο το 10% των παιδιών ηλικίας 5-15 χρονών. Τα σχολεία αυτά συντηρούνταν από συνδρομές των εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και από συνεισφορές των γονέων. Επίσης, σύμφωνα με έκθεση του Υπάτου Αρμοστή Sir Robert Biddulph το 1879 η κυπριακή εκπαίδευση με κριτήριο τις σύγχρονες αντιλήψεις ήταν χαμηλού επιπέδου (Μαραθεύτης, 1992). Διαπιστώθηκαν πολλές αδυναμίες του εκκλησιαστικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως:

- *Έλλειψη ενιαίας οργανωτικής δομής και εκπαιδευτικής πολιτικής.*
- *Αδυναμία των σχολικών επιτροπών να εκτελέσουν τα καθήκοντα τους.*
- *Ακαταλληλότητα διδακτικού προσωπικού. (Αριστοδήμου 1995,σ.49)*

Οι Άγγλοι επιχείρησαν να θεραπεύσουν αυτές τις αδυναμίες εγκαθιδρύοντας ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα με τρία επίπεδα διοίκησης (τοπικό, επαρχιακό και κεντρικό) εξασφαλίζοντας έτσι μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, χωρίς όμως να εξουδετερώνεται ο τοπικός παράγοντας. Επίσης, έχουμε την οικονομική ενίσχυση της εκπαίδευσης από την αγγλική κυβέρνηση και κυρίως της ελληνοκυπριακής γιατί τα τουρκοκυπριακά σχολεία επιχορηγούνταν ήδη από την εποχή της Τουρκοκρατίας, που χρησιμοποιήθηκε ως κίνητρο για εκδημοκρατισμό των σχολικών επιτροπών και βελτίωση του διδακτικού προσωπικού.

Δυστυχώς όμως, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα βρισκόταν καθόλη τη διάρκεια της Αγγλοκρατίας κάτω από την επίδραση της πολιτικής διαμάχης Ορθόδοξης Εκκλησίας της Κύπρου και της αποικιοκρατικής κυβέρνησης. Η μεν πρώτη πρωτοστατούσε για την ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα η δε δεύτερη ούτε κουβέντα δεν ήθελε να ακούσει για το θέμα αυτό. Έτσι, η κάθε πλευρά προσπαθούσε να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση για την επίτευξη των δικών της πολιτικών στόχων κάτι που οδηγούσε σε μια μόνιμη διαμάχη που επηρέαζε τον τύπο των σχολείων, τα αναλυτικά προγράμματα, την εκπαίδευση των δασκάλων, τους κανονισμούς των σχολείων και γενικά όλη τη δομή του εκπαιδευτικού κυπριακού συστήματος. Αποκορύφωση της όλης διαμάχης ήταν η εξέγερση τον Οκτώβρη του 1931 εναντίον της βρετανικής κυριαρχίας με αποτέλεσμα η αποικιοκρατική κυβέρνηση να καταργήσει το Νομοθετικό Συμβούλιο και όλη η νομοθετική και εκτελεστική εξουσία συγκεντρώθηκε στον Κυβερνήτη του νησιού. Έτσι, και στο χώρο της παιδείας τα διάφορα όργανα λήψης αποφάσεων που ίσχυαν μέχρι τότε (κοινοτικό συμβούλιο, επαρχιακό συμβούλιο, κεντρικό εκπαιδευτικό συμβούλιο) και στα οποία

συμμετείχαν εκπρόσωποι του λαού και της ορθόδοξης εκκλησίας, καταργήθηκαν ή αποδυναμώθηκαν. Στη θέση τους λειτούργησε ένα αυστηρό συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάμεσα στις συνέπειες της τότε πολιτικής των Άγγλων ήταν και τα ακόλουθα:

- νέοι κανονισμοί για την προαγωγή των δασκάλων με απαραίτητο όρο τη γνώση της αγγλικής,
- απαγορεύεται ο Ελληνικός Εθνικός Ύμνος και οι φωτογραφίες των Ελλήνων ηρώων του 1821 στα σχολεία,
- καταργείται η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας,
- εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής στις Ε' και Στ' τάξεις των δημοτικών,
- ιδρύεται το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου και το Διδασκαλικό Κολλέγιο Θηλέων Λευκωσίας για Έλληνες και Τούρκους και με γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική ενώ εξαναγκάζονται να διακόψουν τη λειτουργία τους τα άλλα Διδασκαλεία όπως το Παγκύπριο και της Φανερωμένης,
- ψηφίζονται νέοι νόμοι περί παιδείας όπου όλες οι εξουσίες για το διορισμό των δασκάλων, τη σύνταξη των προγραμμάτων, τη θέσπιση των σχολικών κανονισμών περιέρχονται στον Άγγλο Κυβερνήτη,
- τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης που δέχονται αλλαγές στο αναλυτικό σύμφωνα με τις υποδείξεις του Γραφείου Παιδείας παίρνουν κυβερνητική επιχορήγηση ενώ αργότερα με νέο νόμο όσα δέχονται τον πλήρη έλεγχο μετατρέπονται σε Δημόσιες Επιχορηγούμενες Σχολές και η κυβέρνηση αναλαμβάνει τη μισθοδοσία και τη συνταξιοδότηση του προσωπικού,
- ιδρύονται διάφορα πρότυπα σχολεία (Δημ. Σχ. Αγ. Αντωνίου, Ομορφίτας, Αγ. Ανδρέα, Μόρφου) όπου εισάγονται νέες παιδαγωγικές ιδέες και μέθοδοι από μετεκπαιδευθέντες εκπαιδευτικούς στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Αλληπάλληλα ήταν τα μέτρα, όπως φαίνεται και από τα πιο πάνω που αναφέραμε ενδεικτικά, που λάμβανε η αποικιοκρατική κυβέρνηση και τα οποία επηρέαζαν άμεσα το εκπαιδευτικό προσωπικό της τότε εποχής. Όμως, παρά το πολιτικό υπόβαθρο των διαφόρων μέτρων που εξυπηρετούσε βασικά τους στόχους της αποικιοκρατικής κυβέρνησης τα εκάστοτε μέτρα βοήθησαν στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού ως επίσης και στην ανάπτυξη των μορφωτικών και πνευματικών του οριζόντων. Ο εκπαιδευτικός κατάφερε να καθιερωθεί τόσο ως

επαγγελματίας όσο και ως δυναμικό στοιχείο της τότε εποχής όπου το μορφωτικό κεφάλαιο ήταν σπάνιο για τη συγκεκριμένη κοινωνία. Μερικά μέτρα που αντικατοπτρίζουν αυτή την προοδευτικότητα παρά τις πολιτικές σκοπιμότητες που είναι διάφανες ήταν και τα πιο κάτω, σύμφωνα πάντα με τις έρευνες του Μαραθεύτη (1992):

- 1892 –Ψηφίστηκε νόμος για τα προσόντα των δασκάλων. Ο νέος νόμος καθόριζε όπως οι νέοι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι Γυμνασίων, παρακολούθησαν τη νέα διδακτική μέθοδο και είναι μέλη της Ορθόδοξης Ελληνικής Εκκλησίας.
- 1893 –Το Παγκύπριο Γυμνάσιο εξελίσσεται σε εξατάξιο και περιλαμβάνει ως ένα Κλάδο του το Παγκύπριο Διδασκαλείο.
- 1894 –Ορίζεται Εξεταστικό Συμβούλιο για την προαγωγή και κατάταξη των δασκάλων. Οι δάσκαλοι χωρίζονται σε τρεις τάξεις ανάλογα με τις γνώσεις και τις ικανότητες τους.
- 1895 –Ψηφίζεται ο περί Παιδείας Νόμος βάσει το οποίου οι νέοι δάσκαλοι έπρεπε να ήταν απόφοιτοι Διδασκαλείου. Επίσης, προνοείται το 5% της φορολογίας από τα «σχολικά» να προσφέρεται στο Παγκύπριο Διδασκαλείο.
- 1900 –Προσφέρεται επίδομα στους δασκάλους που θα περάσουν εξετάσεις στα Αγγλικά και θα αποκτήσουν πιστοποιητικό για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα Δημοτικά.
- 1903 –Το Παρθεναγωγείο Φανερωμένης γίνεται εξατάξιο και περιλαμβάνει ως ένα Κλάδο του στην έκτη τάξη το Διδασκαλείο Θηλέων Φανερωμένης.
- 1911 –Ιδρύεται ο Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος ο οποίος συνέβαλε στην εξύψωση της διδασκαλικής συνείδησης και στην αύξηση του μισθολογίου.
- 1917 –Ιδρύονται Επαρχιακοί Διδασκαλικοί Συνδέσμοι.
- 1923 –Με νέο νόμο οι δάσκαλοι διορίζονται από το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο.
- 1929 –Ψηφίζεται νέος νόμος για την παιδεία όπου όλοι οι δάσκαλοι γίνονται δημόσιοι υπάλληλοι και διορίζονται από τον Κυβερνήτη ενώ ο Άγγλος επιθεωρητής των σχολείων μετονομάζεται σε Διευθυντή της Παιδείας.
- 1932 –Δημοσιεύονται νέοι κανονισμοί για την προαγωγή των δασκάλων όπου απαραίτητος όρος είναι η γνώση της αγγλικής.
- 1933 –Νέος νόμος όπου όλες οι εξουσίες για τον διορισμό των δασκάλων περιέρχονται στον Άγγλο Κυβερνήτη.

- 1935 –Εισάγεται ο θεσμός των ετησίων και εβδομαδιαίων σχεδίων εργασίας για την προετοιμασία και οργάνωση των δασκάλων. Το Παγκύπριο Διδασκαλείο εξαναγκάζεται να διακόψει τη λειτουργία του.
- 1937 –Το Διδασκαλείο Φανερωμένης εξαναγκάζεται να διακόψει τη λειτουργία του και ιδρύεται το Αγγλικό Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου για Έλληνες και Τούρκους με γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική.
- 1943 –Καταργούνται οι τέσσερις τάξεις στις οποίες ήταν χωρισμένοι οι δάσκαλοι και αρχίζει τη λειτουργία του το Διδασκαλικό Κολλέγιο Θηλέων Λευκωσίας υπό τη διεύθυνση του Άγγλου διευθυντή του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου.
- 1944 –Η Παγκύπριος Διδασκαλική Οργάνωση εγγράφεται ως συντεχνία αλλά επέρχεται διάσπαση αμέσως μετά.
- 1948 –Ιδρύεται για πολιτικούς λόγους δεύτερη οργάνωση δασκάλων, η Παγκύπριος Ένωσις Ελλήνων Διδασκάλων ενώ αρχίζει ο θεσμός των επιμορφωτικών μαθημάτων για τους δασκάλους.
- 1950 –Τίθεται σε εφαρμογή για τους δασκάλους το «Σχέδιο Εκπαιδευτικής Άδειας μετ' αποδοχών» (πλήρης μισθός ή το 1/2 του) για μετεκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Κύπρου ιδρύει Εκπαιδευτικό Συμβούλιο.
- 1952 –Νέος νόμος για τη Μέση Παιδεία όπου η αποικιοκρατική κυβέρνηση αναλαμβάνει τη μισθοδοσία και συνταξιοδότηση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου που δέχεται τον πλήρη έλεγχο του Γραφείου Παιδείας.
- 1953 –Γίνεται συγχώνευση των δύο διδασκαλικών οργανώσεων με την ονομασία Παγκύπριος Οργάνωσις Ελλήνων Διδασκάλων (ΠΟΕΔ).
- 1954 –Ιδρύεται η Οργάνωση Λειτουργών Μέσης Εκπαιδευσεως Κύπρου (ΟΕΛΜΕΚ).
- 1958 –Το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου μεταφέρεται στη Λευκωσία και συγχωνεύεται με το Διδασκαλικό Κολλέγιο Θηλέων.

Περίοδος Ανεξαρτησίας (1960-σήμερα)

Κατά την περίοδο της ανεξαρτησίας σημειώθηκε μια σημαντική ποσοτική ανάπτυξη και μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία, παρά τα πλήγματα του 1974, δεν ανεστάλη. Η ποσοτική αυτή ανάπτυξη συνδυαζόταν με την επιδίωξη για ποιοτική βελτίωση, μέσω κυρίως προγραμμάτων για βελτιώσεις στην υλικοτεχνική υποδομή, τα αναλυτικά

προγράμματα, την εκπαίδευση και επιμόρφωση προσωπικού, τη μείωση της αναλογίας μαθητών κατά εκπαιδευτικό και την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η σύνδεση της εκπαίδευσης με τον ευρύτερο προγραμματισμό για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης ως προς την ισότητα ευκαιριών έγιναν αρκετά νωρίς, όμως, ως προς το βαθμό επιτυχίας, αποδοτικότητας και επίτευξης μάθησης υπάρχουν πολλές επιφυλάξεις (Γεωργίου, 1990).

Με την ανεξαρτησία της Κύπρου το 1960, την ευθύνη για την παιδεία της ελληνικής κοινότητας του νησιού ανέλαβε, σύμφωνα με το σύνταγμα, η Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση η οποία υιοθέτησε το διοριστικό σύστημα για την ανάδειξη κοινοτικών και αστικών εκπαιδευτικών αρχών, καθώς και το σύστημα μεταβίβασης της εξουσίας από μια κεντρική αρχή όπως ίσχυαν με τον αποικιοκρατικό νόμο του 1933 αντί να προχωρήσει σε πιο αποκεντρωτικά μέτρα διαχείρισης της εκπαίδευσης. Η ίδια κατάσταση συνεχίστηκε και με το διάδοχο της Ελληνικής Κοινοτικής Συνέλευσης, το Υπουργείο Παιδείας το οποίο ιδρύθηκε το 1965 με απόφαση της Βουλής των Αντιπροσώπων μετά την ανταρσία των Τουρκοκυπρίων του 1963. Η απόφαση για μεταβίβαση της εξουσίας στο Υπουργείο Παιδείας έγινε για να υπάρξει ευθυγράμμιση της εκπαίδευσης με την αναπτυξιακή πολιτική της Κυβέρνησης κάτι που δεν γινόταν με την Κοινοτική Συνέλευση στόχος της οποίας ήταν η προώθηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των Ελληνοκυπρίων ενώ παράλληλα το ίδιο συνέβαινε και με την Τουρκική Κοινοτική Συνέλευση κι έτσι το κράτος έμενε καθηλωμένο κάτω από αναχρονιστικές νοοτροπίες.

B.3.1 Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Θαύμα

Η σύντομη περίοδος από την ανεξαρτησία μέχρι σήμερα παρά το μεγάλο πλήγμα της τουρκικής εισβολής όπου χάθηκε το 40% περίπου των σχολικών κτιρίων και 40% των μαθητών και των εκπαιδευτικών προσφυγοποιήθηκαν, παρουσιάζει μια μεγαλειώδη ποσοτική ανάπτυξη που χαρακτηρίστηκε ως το κυπριακό εκπαιδευτικό θαύμα και τοποθετεί την Κύπρο μεταξύ των χωρών με πολύ ψηλό εκπαιδευτικό δείκτη (Τσουκαλάς, 1981).

Η εκπαίδευση επεκτάθηκε προς τα κάτω καλύπτοντας όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και προς τα πάνω με μια θεαματική ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική μέχρι και την τρίτη τάξη του Γυμνασίου (1985),

καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο και επεκτάθηκε η δωρεάν εκπαίδευση και στις τρεις τάξεις του λυκειακού κύκλου. Επίσης, λειτούργησε το Πανεπιστήμιο Κύπρου (1992) με δωρεάν εκπαίδευση για τα προπτυχιακά προγράμματα και χαμηλά δίδακτρα για τα μεταπτυχιακά. Επιπρόσθετα, με διάφορες καινοτομίες στα αναλυτικά προγράμματα και την οργάνωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων (π.χ. το Λύκειο Επιλογής Μαθημάτων, Ενιαίο Λύκειο, εννιάχρονη εκπαίδευση) έγινε προσπάθεια για μια δυναμική και ποιοτική βελτίωση της κυπριακής εκπαίδευσης.

Ξεχωριστή μέριμνα λήφθηκε και για τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αφού έχουμε μια βαθμιαία αναβάθμιση στην εκπαίδευση των δασκάλων (δίχρονη Παιδαγωγική Ακαδημία – τρίχρονη Παιδαγωγική Ακαδημία (1965) – Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Κύπρου (1992) και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1972 για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο της μέσης όσο και της δημοτικής (προυπηρεσιακή κατάρτιση, σεμινάρια επιμόρφωσης). Επίσης, από την ανεξαρτησία και μετά καθιερώνεται συμφωνία μεταξύ Κυβερνήσεων Ελλάδας και Κύπρου και προσφέρεται ένα μεγάλο ποσοστό (σήμερα ανέρχεται στο 8%) από όλες τις θέσεις των ανώτερων και ανώτατων ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε Κυπρίους αποφοίτους των Λυκείων και έτσι έχουμε μια σημαντική αύξηση στους αποφοίτους πανεπιστημίων.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 9 κατά τη σχολική περίοδο 2003-04 λειτουργούσαν 899 σχολεία όλων των τύπων που κάλυπταν τις ανάγκες 157 933 κυπρίων μαθητών τακτικής φοίτησης όλων των βαθμίδων του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Στον πιο πάνω αριθμό πρέπει να προσθέσουμε ακόμη 17 365 κύπριους φοιτητές του εξωτερικού με αποτέλεσμα ο αριθμός να ανεβαίνει στις 175 298. Από τα πραγματολογικά αυτά στοιχεία φαίνεται η μεγιστοποίηση στη μαζική ζήτηση για εκπαίδευση που ακολούθησε τα χρόνια της Ανεξαρτησίας σε όλες τις βαθμίδες. Η συμμετοχή στη μέση εκπαίδευση διπλασιάστηκε, στην προσχολική δεκαπλασιάστηκε και στη ανώτερη εκατονταπλασιάστηκε. Η μόνη βαθμίδα που έμεινε σταθερή είναι η δημοτική διότι αναπτύχθηκε ήδη από τα χρόνια της Αγγλοκρατίας.

Πίνακας 9: Σχολεία και μαθητές κατά επίπεδο εκπαίδευσης κατά το 1960-61 και 2003-04						
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Σχολεία		Μαθητές		Μαθητές ανά δάσκαλο	
	1960-61	2003-04	1960-61	2003-04	1960-61	2003-04
Προσχολική	21	392	1300	15136	28,9	15,9 (950)***
Δημοτική	540	357	68 057	58668	36,7	14,8 (3959)
Μέση*	45	120	25 888	57852	25,2	8,8 (6506)
Τριτοβάθμια	4	30	367	20795**	20,4	14,7
Κύπριοι Φοιτητές στο Εξωτερικό				17365		
*Περιλαμβάνονται στοιχεία της Μέσης Τεχνικής Εκ/σης		13		4791		719
**Περιλαμβάνονται Ξένοι φοιτητές στην Κύπρο				5482		
***Σε παρένθεση δίνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών						

Εξαιτίας των ιστορικών συνθηκών η ποσοτική ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Κύπρο καθυστέρησε μερικές δεκαετίες σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες όμως αυτό το κενό καλύφθηκε με τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας. Η μαζική φοίτηση σε όλες τις βαθμίδες είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή μείωση του αναλφαριθμητισμού μέχρι και την τελική του εξάλειψη ο οποίος παρουσίαζε ένα ποσοστό της τάξης του 33% του γενικού πληθυσμού το 1946.

Με βάση λοιπόν τις επίσημες στατιστικές και το περιεχόμενο των ετησίων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας, δεν έχουμε παρά να προσυπογράψουμε ότι στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της Κύπρου ευημερούν οι αριθμοί: περισσότεροι μαθητές και εκπαιδευτικοί, μεγαλύτερες δαπάνες, περισσότερα σχολικά κτίρια, περισσότεροι και υψηλότεροι τίτλοι σπουδών. Πέρα όμως από τους αριθμούς μια σε βάθος κοινωνιολογική προσέγγιση παρουσιάζει μια άλλη εικόνα η οποία ενδιαφέρει άμεσα τη συγκεκριμένη διατριβή γι'

αυτό και θα επιχειρήσουμε το δύσκολο εγχείρημα για να κάνουμε μια κάθετη τομή στο εκπαιδευτικό κυπριακό σύστημα με μια πιο κριτική προσέγγιση στην αμέσως επόμενη ενότητα.

B.3.2 Η Πραγματική Εικόνα του Σήμερα Πέρα από τους Αριθμούς

Η μακράιωνη σκλαβιά της Κύπρου από ξένους κατακτητές που βασικό σκοπό είχαν την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους αδιαφορώντας για την ανάπτυξη της κυπριακής κοινωνίας στέρησαν το νησί από τις κατάλληλες διεργασίες που θα χάριζαν τόσο την οικονομική όσο και την πνευματική του ανέλιξη.

Παρά το ότι ο ποσοτικός στόχος για μεγιστοποίηση του αγαθού της εκπαίδευσης μετά την Ανεξαρτησία φαίνεται να πετυχαίνει, αυτό όμως, γίνεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο φαίνεται να έχει μια εξουσιαστική και διαμορφωτική σχέση πάνω στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του νησιού.

Ο σύγχρονος καπιταλισμός διεισδύει καταλυτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 1960, προσανατολίζει χρησιμοθηρικά την εκπαίδευση, διαμορφώνει δομές και εκτοπίζει αξίες που στήριζαν την κοινωνία για πολλούς αιώνες (Κεφάλαια, 1995). Η πνευματική υπανάπτυξη των περασμένων περιόδων επηρεάζει τη σύγχρονη Κύπρο και την καταστά βασικά εξαρτημένη σε αλλότριες δυνάμεις. Έτσι, η κυπριακή κοινωνία γενικότερα και η κυπριακή εκπαίδευση ειδικότερα αδυνατούν ν'αντιμετωπίσουν δυναμικά τις οποιεσδήποτε απειλές όπως αυτές που προέρχονται από την ανεξέλεγκτη εισβολή ξένων προτύπων, την υπέρμετρη οικονομική ανάπτυξη και τις πολλαπλές πιέσεις προς το εκπαιδευτικό σύστημα για οικονομετρικές μεταρρυθμίσεις που θα ικανοποιήσουν μόνο τα οργανωμένα οικονομικά συμφέροντα του τόπου. Το ψηλό βιοτικό επίπεδο, τα τελευταία 20 χρόνια, που προήλθε από την άκρατη τουριστικοποίηση και την υπεραξία της γης και δημιούργησε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου ευνοείται ο άκρατος και γρήγορος πλουτισμός χωρίς κόπο και με οποιοδήποτε μέσο, καθιέρωσε ως υπέρτατη αξία τον ατομικισμό και το χρήμα.

Έτσι, ο θεωρητικός και ξεπερασμένος λόγος του σχολείου παρά τις διάφορες μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες οι οποίες όμως εξυπηρετούσαν μόνο το στόχο της οικονομικοτεχνοκρατικής ανάπτυξης δεν μπορεί παρά να αποτύχει. Φαίνεται στον κοντινό ορίζοντα η αποτυχία της εκπαίδευσης να εφοδιάζει τα παιδιά των κατωτέρων

στρωμάτων της Κύπρου με τίτλους που να τους επιτρέπουν την κοινωνική άνοδο, ένας παράγοντας ο οποίος επηρέασε άμεσα τη μαζική ζήτηση για εκπαίδευση στις περασμένες δεκαετίες. Το αποτέλεσμα είναι η απομυθοποίηση του εκπαιδευτικού αγαθού ως διελκυστίδα για κοινωνική καταξίωση και η ρήξη του σχολείου με μαθητές αλλά και γονείς από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα του πληθυσμού.

B.3.3. Το Νομικό Πλαίσιο Σχέσης Εκπαιδευτικού-Μαθητή στην Κύπρο και οι Κανονισμοί Λειτουργίας της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης

Κανονισμοί που να διέπουν την όλη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού δεν υπάρχουν ξεκάθαρα καταγραμμένοι σε επίσημα έγγραφα της Πολιτείας, υπάρχει ρύθμιση όμως μέσα από τις Κανονιστικές Διατάξεις των Περί Λειτουργίας Νόμων και Κανονισμών για τα Δημόσια Σχολεία που ψηφίζονται κατά καιρούς από ιδρύσεως της Δημοκρατίας.

Πίνακας 10: Κεφάλαιο Γ – Κανονισμός 17 (Ποινές Μαθητών) με τους παλιούς κανονισμούς πριν την Τροποποίηση του 2005

17. (1) Οι ποινές αποβλέπουν στη διόρθωση του μαθητή και στην τήρηση της ευκοσμίας και τάξεως του σχολείου.

(2) Ποινές που επιβάλλονται στους μαθητές ανάλογα με τη σοβαρότητα και τις συνέπειες του παραπτώματος του μαθητή είναι:

(α) Παρατήρηση,

(β) επίπληξη,

(γ) αποπομπή από την τάξη και παραπομπή στη διεύθυνση,

(δ) αποζημίωση για φθορά περιουσίας του σχολείου,

(ε) στέρηση σχολικού αξιώματος,

(στ) αποβολή ως δύο ημέρες,

(ζ) αποβολή 1-5 ημέρες,

(η) αποβολή 1-8 ημέρες,

(θ) αποβολή 1-15 ημέρες,

(ι) αποβολή από το σχολείο που φοιτά για πάντα με δικαίωμα μετεγγραφής σε άλλο σχολείο,

(ια) αποβολή ως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Σ όλες τις περιπτώσεις αποβολής ενημερώνεται γραπτώς ο κηδεμόνας του μαθητή.

Τις ποινές (α) - (γ) επιβάλλει ο καθηγητής.

Τις ποινές (α) - (δ) και (στ) επιβάλλει ο Βοηθός Διευθυντής.

Τις ποινές (α) - (ζ) επιβάλλει ο Διευθυντής.

Τις ποινές (α) - (β) και (δ) - (η) επιβάλλει το Πειθαρχικό Συμβούλιο.

Τις ποινές (α) - (β) και (δ) - (ια) επιβάλλει ο Καθηγητικός Σύλλογος.

Οι ποινές αποβολής από 1-5 ημέρες μπορούν να επιβάλλονται και με αναστολή.

Οι ποινές (ι) και (ια) επιβάλλονται μόνο σε μαθητές Λυκείου και υπόκεινται στην έγκριση του Διευθυντή του οικείου τμήματος Εκπαίδευσης.

Όλες οι ποινές αναγράφονται στο ποινολόγιο και κατά την κρίση του Καθηγητικού Συλλόγου κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς αχρηστεύεται το μέρος εκείνο του ποινολογίου ή των πρακτικών των συνεδριών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αργότερα τη σταδιοδρομία του μαθητή.

(Πηγή: ΟΕΑΜΕΚ, 1999, σ.97-98)

Έτσι, ανατρέχοντας στα διάφορα εδάφια και άρθρα των τυπικών αυτών Κανονισμών βρίσκουμε καταγραμμένα διάφορα στοιχεία που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά, τα καθήκοντα και ευθύνες των μαθητών και εκπαιδευτικών κατά τρόπον ώστε να σκιαγραφούν και διαγράφουν και τη μεταξύ τους σχέση αν και δεν γίνεται ξεκάθαρη αναφορά όπως υπάρχουν σε άλλες χώρες (π.χ. Αγγλία).

Οι διάφοροι αυτοί Κανονισμοί Λειτουργίας των σχολείων τροποποιήθηκαν πολλές φορές όπως έγινε και τελευταίως το 2005 όπου έχουμε τροποποίηση του Κεφαλαίου Γ, το οποίο έχει άμεση σχέση με την παρούσα μελέτη, στα εδάφια που αφορούν τα καθήκοντα μαθητών, τη διαγωγή και τις ποινές που τους επιβάλλονται (βλ. Πίνακα 10) και για τα οποία υπήρξε μεγάλη αντίδραση από μέρους μερίδας των εκπαιδευτικών για αποδυνάμωση της θέσης και εξουσίας τους μέσα στο σχολείο. Έτσι, παρακάτω θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις αλλαγές που έγιναν με τη νέα τροποποίηση και ο κάθε αναγνώστης να μπορεί να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα αν πράγματι υπάρχει αποδυνάμωση της εξουσίας του εκπαιδευτικού στη μέση εκπαίδευση και αν αυτό μπορεί να επηρεάσει την όλη πειθαρχία του σχολικού κλίματος που είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Γενικά, η τροποποίηση³⁷ εμφανίζεται με μια επέκταση των εδαφίων με μια πιο φιλελεύθερη, παιδοκεντρική και παιδαγωγική στάση αλλά και πιο λεπτομερή αναφορά στα προτεινόμενα πειθαρχικά μέτρα που αποσκοπεί στη διασφάλιση όμως της προστασίας των μαθητών «από κάθε μορφή βίας, προσβολής, εκμετάλλευσης ή έλλειψης φροντίδας».

Συγκεκριμένα, διαγράφεται η επικεφαλίδα *Καθήκοντα Μαθητών* που αφορά στον Κανονισμό 14 στην αρχή της παραγράφου του Κεφαλαίου Γ και αντικαθίσταται με την επικεφαλίδα *Εσωτερικοί Κανονισμοί*, οι οποίοι όπως αναφέρεται ρητά στο Νόμο πρέπει να διαμορφώνονται σε κάθε σχολική μονάδα με ευθύνη του Διευθυντή και με τη συνεργασία του Καθηγητικού Συλλόγου και του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου. Επίσης, αυτοί οι εσωτερικοί κανονισμοί της σχολικής μονάδας πρέπει «να προσαρμόζονται στην υφιστάμενη νομοθεσία, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στην αρχή της νομιμότητας των διαδικασιών και των ποινών, της κατ' αντιπαράσταση

³⁷ Στο Παράρτημα Α' παραθέτονται αυτούσιοι τόσο ο νέος Κανονισμός 17 (Παιδαγωγικά Μέτρα) όσο και ο ενδεικτικός Πίνακας συμπεριφορών – μέτρων.

διαδικασίας, της αναλογικότητας της ποινής και της προσωποποίησης των ποινών στους κανόνες της φυσικής δικαιοσύνης». Επιπρόσθετα, ο Κανονισμός 17 αλλάζει επικεφαλίδα, από *Ποινές Μαθητών σε Παιδαγωγικά Μέτρα*, και επεκτείνεται με την προσθήκη άλλων 9 κανονιστικών διατάξεων αλλά και ενός Ενδεικτικού Πίνακα όπου καταγράφονται οι μαθητικές παραβατικές συμπεριφορές και τα προτεινόμενα παιδαγωγικά μέτρα που μπορούν να επιβληθούν.

Τα νέα παιδαγωγικά μέτρα εμπλουτίζονται περισσότερο και γίνεται μια μεγαλύτερη διαβάθμιση τους ανάλογα με τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς. Έτσι, ενώ προηγουμένως υπήρχαν καταγραμμένες 11 ποινές τώρα τα παιδαγωγικά μέτρα γίνονται 15. Έχει προστεθεί ως πρώτο μέτρο ο *Παιδαγωγικός διάλογος* και ως τέταρτο η *Κοινή γραπτή συμφωνία* μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Επίσης, προστέθηκαν η *Επίπληξη με γραπτή τεκμηριωμένη ενημέρωση του γονιού*, η *Εκτέλεση κοινωφελούς σχολικής εργασίας* κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου (πλην των διαλειμμάτων), η *Γραπτή προειδοποίηση* με κοινοποίηση προς τους γονείς για αλλαγή τμήματος, η *Αλλαγή τμήματος*. Επιπρόσθετα, αφαιρέθηκαν οι προηγούμενες ποινές της *Στέρησης σχολικού αξιώματος*, η *Αποβολή μέχρι 15 μέρες* (με τα νέα μέτρα το ανώτατο όριο αποβολής είναι μέχρι 8 μέρες και επιβάλλεται από τον Καθηγητικό Σύλλογο) και η *Αποβολή ως το τέλος της σχολικής χρονιάς* που επιβαλλόταν από τον Καθηγητικό Σύλλογο όμως ήταν κάτω από την έγκριση του Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης. Επίσης, η *Αποβολή για πάντα από το σχολείο* που φοιτά ο μαθητής με δικαίωμα όμως μετεγγραφής σε άλλο σχολείο, φεύγει από την αίρεση του Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης και εναπόκειται η εφαρμογή του αποκλειστικά μόνο στον Καθηγητικό Σύλλογο του σχολείου με την προϋπόθεση ότι γίνεται ακρόαση του μαθητή και του κηδεμόνα του πριν την λήψη της απόφασης. Ακόμη, μετά από μια τέτοια απόφαση οι νέοι κανονισμοί απαιτούν όπως καταρτιστεί συγκεκριμένο πρόγραμμα προσαρμογής του μαθητή στο νέο του σχολείο.

Άλλα νέα μέτρα που εισήχθησαν είναι:

- η ίδρυση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Δευτεροβάθμιου Σώματος ενώπιον του οποίου δικαιούνται να προσφεύγουν οι κηδεμόνες των μαθητών στους οποίους επιβλήθηκε το παιδαγωγικό μέτρο της αποβολής για πάντα από το σχολείο ή το μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος.
- ο καταγγελλόμενος μαθητής αποκτά δικαίωμα να ακουστεί τόσο πριν από τη λήψη απόφασης αναφορικά για την ενοχή του ή μη, όσο και πριν του επιβληθεί η ποινή, με

σκοπό το μετριασμό της. Σε περίπτωση αποβολής ο καταγγελλόμενος μαθητής έχει το δικαίωμα να ζητήσει όπως παρευρίσκεται στη διαδικασία εξέτασης και τρίτο πρόσωπο που να είναι μέλος του Μαθητικού Συμβουλίου ή του Καθηγητικού Συλλόγου.

- Σε κάθε σχολείο καταρτίζεται για κάθε τμήμα Παιδαγωγική Ομάδα η οποία παρακολουθεί τη μαθησιακή, συμπεριφορική πορεία του τμήματος και του κάθε μαθητή ξεχωριστά και εισηγείται ή λαμβάνει μέτρα συνεργαζόμενη με τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο ή άλλο ειδικό.
- Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να ζητήσει μετατροπή της αποβολής που του επιβλήθηκε σε δραστηριότητα προς όφελος του σχολείου ή του ιδίου, εφόσον το όργανο που το επιβάλλει το κρίνει σκόπιμο.
- Ο τιμωρημένος μαθητής με αποβολή μένει στο σχολείο υπό την επίβλεψη κάποιου οριζόμενου λειτουργού και εμπλέκεται σε δημιουργική απασχόληση.
- Με τους νέους κανονισμούς ο κηδεμόνας του μαθητή πρέπει να καλείται να εκφράσει την άποψή του για το παράπτωμα του παιδιού του ενώπιον του Πειθαρχικού Συμβουλίου.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Γ.1 Εισαγωγή

Κύριο αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση μορφών επιθετικότητας που έχουν κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω κυρίως, δηλαδή, από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς. Η τεράστια πλειοψηφία των ερευνών που ασχολούνται με το φαινόμενο της βίας και επιθετικότητας στο σχολείο έχει να κάνει κυρίως με μορφές βίας και επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή οριζόντιας επιθετικότητας μεταξύ των συνομηλίκων. Κι επειδή είναι πεποίθησή μας ότι ο εκπαιδευτικός είναι από τους βασικότερους συντελεστές (Fullan, 1991) για την επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος ή καινοτομίας, κάπου φαίνεται ότι παραμελήθηκε η διερεύνηση του προβλήματος αυτού μέσα από το δικό του πρίσμα. Στο συγκεκριμένο θέμα ο Nisbet (1973), αφού μελέτησε διάφορες καινοτομίες και τα αποτελέσματά τους, αναφέρει ξεκάθαρα ότι καμιά καινοτομία, πρόγραμμα ή πολιτική δεν μπορεί να εφαρμοστεί ή να επιτύχει στο σχολείο χωρίς τους εκπαιδευτικούς.

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού δοθεί μια γενική εικόνα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο θα εφαρμοστεί η εμπειρική έρευνα, γίνεται μια περιγραφή των κυριότερων μορφών έρευνας και μεθοδολογίας σκιαγραφώντας τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους. Στη συνέχεια θα γίνει η ανάλυση της ερευνητικής στρατηγικής σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της παρούσας διατριβής με παράλληλη προσπάθεια για εξήγηση των λόγων υιοθέτησης των συγκεκριμένων πρακτικών. Τέλος, θα παρουσιαστεί το δείγμα της εμπειρικής έρευνας με τα χαρακτηριστικά και τα στατιστικά του στοιχεία σε σχέση με το γενικό πληθυσμό της έρευνας.

Γ.2 Το Ευρύτερο Κοινωνικό Πλαίσιο Διεξαγωγής της Έρευνας

Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή είναι αποτέλεσμα των τελευταίων χρόνων και λειτουργεί ως θεσμός για την εκπαίδευση των μελών της πολιτείας με το μετασχηματισμό της φεουδαρχικής σε αστική κοινωνία. Η εκβιομηχάνιση της κοινωνίας είχε ως αποτέλεσμα σύμφωνα με τον Durkheim την ανάπτυξη και το άνοιγμα του εκπαιδευτικού θεσμού σε όλους τους πολίτες του κράτους τόσο για τη μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες όσο και για την εμπέδωση της αστικής μορφής της κοινωνίας και ορθής λειτουργίας του κοινοβουλευτισμού (στο Φραγκουδάκη, 1985).

Μετά το 1950 υπάρχει μια τεράστια αύξηση της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση εξαιτίας της μεγάλης ζήτησης για εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Η Φραγκουδάκη (1985, σ.17) αναφέρει ενδεικτικά ότι κατά την εικοσαετία 1950-70 στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες (για παράδειγμα στις χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης³⁸) ο αριθμός των μαθητών/σπουδαστών αυξάνει δραματικά κατά 30% στη δημοτική εκπαίδευση, κατά 100% στη δευτεροβάθμια και κατά 200% στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτή η εντυπωσιακή αύξηση είχε ως αποτέλεσμα και τη δημιουργία έντονων κοινωνικών συγκρούσεων και προβλημάτων στο χώρο των δυτικών κοινωνιών για το μοντέλο εκπαίδευσης που μπορεί πραγματικά να εξυπηρετήσει τις ανάγκες τόσο του οικονομικο-κοινωνικού οικοδομήματος όσο και του ανθρώπου ως άτομο μέσα στις δεδομένες σημερινές συνθήκες.

Έτσι, αν οι δυτικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν κοινωνικές συγκρούσεις και προβλήματα στην οργανωμένη εκπαίδευση τους, εξαιτίας της απότομης μαζικοποίησής της αλλά και των νέων απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής, φανταστείτε πόσα προβλήματα θα αντιμετωπίζει η κυπριακή εκπαίδευση αν αναλογιστούμε το ιστορικό πλαίσιο, το οποίο έχει ήδη καταγραφεί στο προηγούμενο κεφάλαιο και κατά το οποίο η κυπριακή κοινωνία στερήθηκε της δυνατότητας να ακολουθήσει όλα τα στάδια μεταβολής από την παραδοσιακή αγροτική οικονομία στη μεταμοντέρνα νεωτερική κοινωνία. Το σημερινό κυπριακό γίνεσθαι διαμορφώθηκε μέσα από ραγδαίους μετασχηματισμούς, ανατροπές ή και χάσματα. Οι περίοδοι της Οθωμανικής Κυριαρχίας (1571-1878) και της Βρετανικής Αποικιοκρατίας (1878-1960) χαρακτηρίζονταν από μια στασιμότητα στην κοινωνική ανάπτυξη ενώ η περίοδος της Ανεξαρτησίας, παρά τη μεγάλη κοινωνική κινητικότητα και ανάπτυξη, περικλείει και σοβαρές κοινωνικοπολιτικές αναταραχές οι οποίες δίνουν τη δική τους σφραγίδα στην κυπριακή εκπαίδευση. Έτσι, η μεγάλη ανάπτυξη των πρώτων ετών της δεκαετίας του '70 ανακόπτεται με την εισβολή του 1974 και χρειάζεται να φτάσουμε στη δεκαετία του '80 για να συνεχίσει η οικονομικοκοινωνική ανάκαμψη του νησιού.

Σύμφωνα με τον Τσαούση (1985), τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας είναι: η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η εξατομίκευση της κοινωνικής ζωής, η αποσύνδεση του

³⁸ Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως. Μέλη του ήταν οι δέκα χώρες της ΕΟΚ, οι Σκανδιναβικές χώρες, η Αυστρία, Ελβετία, Ισπανία, Πορτογαλία, Τουρκία, ΗΠΑ, Καναδάς, Ιαπωνία, Ν. Ζηλανδία, Αυστραλία, και με ειδική σχέση η Γιουγκοσλαβία.

ατόμου από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία, η γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα, η συγκέντρωση πληθυσμού στις πόλεις, η διαμεσολάβηση της επικοινωνίας. Αυτά τα φαινόμενα τα συναντούμε και στην κυπριακή κοινωνία παρά το μικρό μέγεθος του πληθυσμού του νησιού. Η διαφορά όμως έγκειται στο γεγονός ότι η πορεία αυτή της κοινωνικής μεταβολής στην Κύπρο έγινε μέσα από αγκυλώσεις, παλινδρομήσεις και λοξοδρομήσεις και αντιφάσεις που, σύμφωνα με το Μαυράτσα (1998, σ.155), μπορούν να αποδοθούν στο *«μεταπρατικό – εμπορικό χαρακτήρα του ελληνοκυπριακού καπιταλισμού»* και στην έλλειψη *«γνήσιας αστικής τάξης με νεωτερική ορθολογιστική νοοτροπία»*.

Η βίαιη μετακίνηση του πληθυσμού με την εισβολή του 1974 είχε πολλαπλά αποτελέσματα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο εκτοπισμός 200 000 ανθρώπων από τις πατρογονικές τους εστίες, όταν η εστία αποτελεί το σύμβολο της κυπριακής οικογένειας και είναι μια αξία βαθιά ριζωμένη στον κυπριακό λαό, θα έχει σίγουρα αρνητικά αποτελέσματα τόσο στην οικογενειακή όσο και στην κοινωνική ζωή. Ακολούθησε ο συνωστισμός και η συμβίωση χιλιάδων αγνώστων μέχρι τότε ατόμων στους προσφυγικούς συνοικισμούς χωρίς σωστό σχεδιασμό αφού η μέριμνα της τότε κυπριακής κυβέρνησης είχε άμεση προτεραιότητα να μπορέσει τουλάχιστον να προσφέρει μια απλή στέγη στους εκτοπισθέντες. Η κοινωνική συνοχή που υπήρχε στις αγροτικές κοινότητες των εκτοπισθέντων δεν μπορεί να λειτουργήσει στους συνοικισμούς. Κοινωνικά, οικονομικά, δημογραφικά και περιβαλλοντικά προβλήματα ταλανίζουν το περιβάλλον διαβίωσης χιλιάδων ανθρώπων. Η δυσαρέσκεια των νέων για τη διαβίωση τους στους προσφυγικούς συνοικισμούς διαπιστώθηκε και από την έρευνα του Οργανισμού Νεολαίας Κύπρου (2001).

Ο οικονομικός και οικοδομικός οργανισμός που ακολούθησε τα γεγονότα του 1974 συντέλεσαν στην επιτάχυνση της αστικοποίησης του πληθυσμού, η γεωργία χάνει σταδιακά σε μεγάλο βαθμό την ουσιαστική της συνεισφορά στην εθνική οικονομία και τη θέση της παίρνει ο τουρισμός ενώ γίνεται μια μεγάλη επέκταση του δημοσίου τομέα, της οικοδομικής βιομηχανίας και των υπηρεσιών. Η κυπριακή κοινωνία βαδίζει με ραγδαίους ρυθμούς στο μετασχηματισμό της νέας εποχής μέσα από την σύγκρουση του παλιού με το νέο. Με τον εκσυγχρονισμό επηρεάζεται και η δομή της οικογένειας και τη θέση της παραδοσιακής κυπριακής οικογένειας έρχεται να πάρει το δυτικό μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας με νέους ρόλους για τους γονείς, ιδιαίτερα για τη γυναίκα της

Κύπρου που τώρα καλείται παράλληλα με τα οικογενειακά καθήκοντα να αγωνιστεί και στην αγορά εργασίας.

Έτσι, σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, περίπου 20 χρόνων, ένας νέος τρόπος κοινωνικής ζωής καθιερώνεται στο νησί, ο οποίος φέρει νέες δομές που μεταβάλλουν την οικογενειακή ζωή, την αλληλεπίδραση των ατόμων, τις σχέσεις των δύο φύλων, το εργασιακό περιβάλλον, τις καταναλωτικές συνήθειες, ακόμη και τους τρόπους διασκέδασης. Οι ενήλικες που έζησαν και μεγάλωσαν στην προηγούμενη παραδοσιακή αγροτική κοινωνία είναι αντιμέτωποι με μια αλλαγή που δυσκολεύονται να κατανοήσουν και αφομοιώσουν ενώ οι νέοι που γεννιούνται στο νέο περιβάλλον έχουν άλλους τρόπους και άλλες απαιτήσεις γι' αυτό και πολλές φορές, αυτό το χάσμα γενεών οδηγεί σε κοινωνικά προβλήματα.

Επιπρόσθετα, παρά το «εκπαιδευτικό θαύμα» (βλέπε Κεφάλαιο Β 3.1), η εισβολή του '74 και η επιταχυνόμενη αστικοποίηση που ακολούθησε δημιούργησε «σχολεία μαμούθ» με αρνητικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο και ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών από τους μαθητές. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό κυπριακό σύστημα καλείται να μεσολαβήσει για τη δημιουργία ενός πολίτη που να είναι ανταγωνιστικός στο νέο εργασιακό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, ιδιαίτερα τώρα με την εισδοχή της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ παράλληλα να προσφέρει κάποιες λύσεις σε κοινωνικά προβλήματα.

Έτσι, η παρούσα έρευνα μέσα από τις πιο πάνω συνθήκες που περιγράψαμε καλείται να διερευνήσει το φαινόμενο της νεανικής σχολικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα της σχολικής βίας ενάντια σε εκπαιδευτικούς αναπτύσσοντας μια στρατηγική η οποία θα οδηγήσει σε έγκυρα αποτελέσματα.

Γ.3 Η Εκπόνηση Ερευνητικής Στρατηγικής

Γ.3.1. Εισαγωγή

Ένα βασικό ζητούμενο σε πολλούς τομείς της σύγχρονης ζωής είναι ο καλός προγραμματισμός. Αυτή η ανάγκη είναι μεγαλύτερη στο χώρο της έρευνας όπου πολλοί παράγοντες είναι άγνωστοι, ιδιαίτερα για το νέο ερευνητή. Η σημασία του καλού

σχεδιασμού τονίζεται σε όλα τα εγχειρίδια κατάρτισης στην έρευνα. Η «μέθοδος του πιστολιού», σύμφωνα με το Hayman (1968), είναι ένα συνηθισμένο λάθος πολλών ερευνητών κατά την οποία ο ερευνητής ξεκινά την εργασία του έχοντας υπόψη του μόνο μια αόριστη ιδέα του τι θέλει να διερευνήσει. Έτσι, μαζεύει όλων των ειδών τα δεδομένα, για την αξία των οποίων δεν είναι σίγουρος, ελπίζοντας ότι μέσω της ανάλυσης και των στατιστικών τεχνικών θα φτάσει σε ένα αξιόλογο συμπέρασμα. Αυτή η τεχνική μοιάζει σαν «να πυροβολάς με ένα πιστόλι στη γενική κατεύθυνση του στόχου και ελπίζεις ότι κάποια σφαίρα θα τον πετύχει. Αυτή η τεχνική είναι αναποτελεσματική, ανεπαρκής και σπατάλη ενέργειας και εφοδίων» (σ.17)

Ο ερευνητής πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα στο σχεδιασμό μιας ερευνητικής εργασίας:

1. Επιλογή του προβλήματος
2. Διατύπωση του προβλήματος της έρευνας
3. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας-Ανάπτυξη του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου
4. Προσδιορισμός των υποθέσεων και σκοπών της έρευνας
5. Σχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής ξεκαθαρίζοντας:
 - την ερευνητική μεθοδολογία
 - το δείγμα της έρευνας – τη μέθοδο επιλογής του δείγματος
 - τα δεδομένα που χρειάζονται και τα μέσα συλλογής τους
 - τις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Αφού ξεκαθαρίσουν όλα τα πιο πάνω και γίνει και μια φορμαλιστική καταγραφή του σχεδιασμού της εργασίας (π.χ. πρόταση διατριβής) τότε και μόνο τότε ο ερευνητής είναι έτοιμος να προχωρήσει δυναμικά στη διεκπεραίωση της έρευνάς του. Ο σωστός και προσεκτικός σχεδιασμός της μελέτης είναι απαραίτητος και επιπρόσθετα σώζει τον ερευνητή από χαμένο χρόνο και ενέργεια.

Γ.3.2 Ποιοτική Έρευνα ή Ποσοτική;

Ο διάλογος που αναπτύχθηκε μέσα στη δεκαετία του '60 για ποσοτική ή ποιοτική έρευνα φανέρωσε διάφορα φιλοσοφικά ζητήματα και θεωρήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των τεχνικών συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα τείνει να συνδέεται κυρίως με τη δημοσκόπηση (survey) και την πειραματική έρευνα (experimental

investigation), ενώ η ποιοτική με τη συμμετοχική παρατήρηση και τη μη δομημένη, σε βάθος, συνέντευξη (Bryman, 1988). Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996), η διαφορά του σκοπού στην έρευνα είναι αυτό που διακρίνει την ποσοτική από την ποιοτική στρατηγική: η ποσοτική αποσκοπεί στην εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών ενώ η ποιοτική έχει ως βασικό σκοπό την κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου. Στην ποσοτική έρευνα γίνεται προσπάθεια για εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων με «αντικειμενικό» τρόπο με διερεύνηση του πληθυσμού ή αξιόπιστου δείγματος του, χωρίς ο ερευνητής να επηρεάζεται από τις προσωπικές του πεποιθήσεις ή αξίες. Στην ποιοτική έρευνα συνήθως μελετούνται σε βάθος κάποιες ατομικές περιπτώσεις και ο ερευνητής με προσωπική αλληλεπίδραση προσπαθεί να κατανοήσει τις ξεχωριστές ιδιαιτερότητες, αξίες ή αισθήματα αυτών των συγκεκριμένων μονάδων.

Ο διαχωρισμός των κοινωνικών δεδομένων σε ποσοτικά και ποιοτικά είναι μια βασική διχοτόμος στις κοινωνικές επιστήμες και πηγάζει βασικά από τη διαμάχη μεταξύ δύο ανταγωνιστικών ερευνητικών «φατριών», των ερμηνευτικών εθνογράφων και των θετικιστών επιστημόνων, οι διαφορές των οποίων, όμως, είναι μόνο τεχνικής φύσεως σύμφωνα με τους Robson (1993) και Bryman (1988) και δεν έπρεπε να αναχθούν σε φιλοσοφικό ζήτημα γι' αυτό και οι περισσότεροι σημερινοί ερευνητές χρησιμοποιούν εργαλεία και από τις δύο μεθόδους όπως θα δούμε παρακάτω.

Η θετικιστική προσέγγιση στην κοινωνιολογία αντλεί τις αρχές της από τον Auguste Comte ο οποίος διαβεβαίωνε ότι τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να διερευνηθούν ακριβώς όπως και τα φυσικά γιατί διέπονται από αιτιακές σχέσεις μεταξύ τους. Επίσης, παραλλήλιζε την κοινωνία με το βιολογικό οργανισμό και πίστευε ότι όπως η βιολογία μελετά τον ατομικό οργανισμό έτσι και η κοινωνιολογία πρέπει να μελετά τον κοινωνικό οργανισμό (κύτταρα – οικογένειες, ιστοί - κοινωνικές τάξεις, όργανα σώματος – πόλεις, κοινότητες). Επιπρόσθετα, ο Comte είχε μια κανονιστική αντίληψη για την κοινωνία και ενδιαφερόταν κατά πόσο κάποιο δεδομένο κοινωνικό φαινόμενο συμβάλει στην επίτευξη μιας «καλής» κοινωνίας (Ritzer, 1998). Τη σκέψη του Comte συνέχισε ο E. Durkheim (1978), ο οποίος στο βιβλίο του «Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου» το 1895, τόνισε ότι το βασικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας είναι τα κοινωνικά γεγονότα, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους ερευνητές ως «πράγματα» που ασκούν πίεση, έχουν καθοριστική επίδραση στο άτομο και συνιστούν μια ξεχωριστή και ανεξάρτητη πραγματικότητα έξω από την ανθρώπινη βούληση και άρα μπορούν να μελετηθούν με

αντικειμενικούς εμπειρικούς τρόπους. Επίσης, ο Durkheim επηρεάστηκε και από τον Spencer (1873)³⁹ ο οποίος δεχόταν επίσης τη θεωρία του οργανισμού του Comte αλλά με μια ωφελμιστική φιλοσοφία η οποία τον οδήγησε να δώσει περισσότερη σημασία στους φορείς δράσης που επιδιώκουν ίδια συμφέροντα. Ο Spencer κατέγραψε πολλές ομοιότητες μεταξύ κοινωνικών και ατομικών οργανισμών (ανάπτυξη, αύξηση πολυπλοκότητας όσο αυξάνονται, διαφοροποίηση λειτουργιών, αμοιβαία εξάρτηση μερών). Ακόμη, πρώτος ο Spencer χρησιμοποίησε τους όρους «δομή», «λειτουργία», «ανάγκες» που επηρέασαν πολύ τον Durkheim και αργότερα τους δομολειτουργιστές με προεξάρχοντα τον Talcott Parsons (1937) και τους υποστηρικτές της θεωρίας των συγκρούσεων, δύο σχολές που αν και διαφορετικές στις ιδέες, επικεντρώνονται στην εμπειρική μελέτη εξωτερικών, παρατηρήσιμων, κοινωνικών γεγονότων και στην επίδραση που ασκούν οι κοινωνικές δομές στα άτομα. Σύμφωνα με τον Anthony Giddens, (στην Κυριαζή 1999, σ.20) η θετικιστική προσέγγιση στην κοινωνιολογία περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία:

1. Θεωρείται ότι η «κοινωνική πραγματικότητα» είναι δυνατό να μελετηθεί με τις μεθόδους των φυσικών επιστημών. Αυτό που αποτελεί αντικείμενο μελέτης είναι τα εμπειρικά δεδομένα, δηλαδή δεδομένα που επιδέχονται παρατήρηση.
2. Στόχος της κοινωνιολογικής έρευνας είναι η διαμόρφωση γενικών κανόνων για τα κοινωνικά φαινόμενα, παρόμοιων με τους κανόνες που ισχύουν για τα φυσικά φαινόμενα.
3. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης και της ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας έχουν «αντικειμενικό» χαρακτήρα – δηλαδή τα εμπειρικά δεδομένα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις του ερευνητή.

Το τρίτο βασικό στοιχείο της θετικής προσέγγισης στην κοινωνιολογία, δηλαδή της αξιολογικής ουδετερότητας, κατά το Max Weber (1968), αμφισβητήθηκε από τους θιασώτες της ερμηνευτικής προσέγγισης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα δρώντα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων, η οποία μπορεί να ερμηνεύεται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση. Άρα η υποκειμενικότητα επηρεάζεται σε όλες τις εκβάσεις των κοινωνικών φαινομένων και

³⁹ Spencer, H., (1873) *The Study of Sociology*, London, Henry S. King, online: <http://oll.libertyfund.org>

υπάρχει η ανάγκη για διερεύνηση αυτών των υποκειμενικών νοημάτων των συμπεριφορών και των αξιών αν θέλουμε να έχουμε μια σωστή διερεύνηση του συγκεκριμένου κοινωνικού γεγονότος.

Ως αντίδραση στο δομολειτουργισμό που επιδίωκε την ανάπτυξη της γενικής θεωρίας (grand theory) για την κοινωνική δράση, η ερμηνευτική σχολή δίνει μεγάλη σημασία στο μικρο-επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα στη δράση του ατόμου. Από την ερμηνευτική προσέγγιση επηρεάστηκαν μεταγενέστεροι κοινωνιολόγοι που προσπάθησαν να διερευνήσουν την κοινωνική πραγματικότητα έχοντας υπόψη την υποκειμενικότητα των νοημάτων και τη Verstehen (ερμηνευτική κατανόηση) του Weber όπως είναι ο Schutz (1967) με τη φαινομενολογία του, ο Garfinkel (1967) με την εθνομεθοδολογία και οι υποστηρικτές της συμβολικής διαντίδρασης με βασικούς παράγοντες τους G. H. Mead (1934) και H. Blummer (1969).

Σύμφωνα με τους Timasheff and Theodorson (1983), στις δεκαετίες του 1950 και '60 η μελέτη των μικρών ομάδων, η μικροκοινωνιολογία, αναπτύχθηκε ως ένας νέος τομέας για διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας ότι η μελέτη μικρών ομάδων και άλλων μορφών άμεσων προσωπικών σχέσεων και καταστάσεων είναι ο μόνος τρόπος για την κατανόηση ευρύτερων κοινωνικών δομών. Επίσης, αναφέρουν ότι το κοινωνικό σύστημα είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης διαντίδρασης γι' αυτό πρέπει να γίνει μια πιο προσεγμένη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στα πλαίσια του μικροεπίπεδου. Τα άτομα δρουν προς επίτευξη κάποιων στόχων αντικειμενοποιώντας κάποιες δεδομένες ερμηνείες του γύρω τους κόσμου.

Οι προσεγγίσεις αυτές έτυχαν αυστηρής κριτικής ότι παραμέλησαν τις ευρύτερες κοινωνικές δομές με αποτέλεσμα να αντιμετωπίσουν άλλα προβλήματα και αδιέξοδα τα οποία οδήγησαν την κοινωνική θεωρία σε διαμάχες που δεν εξυπηρετούν σε τίποτα σύμφωνα με το Μουζέλη (1998).

Μερικές προσπάθειες για γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο προσεγγίσεων (θετικιστικής – ερμηνευτικής) και του δυϊσμού δομής – δράσης έγιναν από μεταγενέστερους κοινωνιολόγους όπως τους Bourdieu (1977) και Giddens (1993, 2nd ed). Βασική παράμετρος αυτών των θεωριών είναι η θέση ότι οι κοινωνικές δομές ενυπάρχουν στις ανθρώπινες δράσεις και οι ανθρώπινες δράσεις ενυπάρχουν στις

κοινωνικές δομές. Συγκεκριμένα ο Giddens απορρίπτοντας τον δυισμό (dualism) της κοινωνίας προτείνει την έννοια του διτού (duality) χαρακτήρα της δομής, αναφέροντας ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης (structuration) δε δείχνει το δυισμό αλλά το διτό χαρακτήρα της κοινωνίας όπου συνυπάρχουν το άτομο με την κοινωνία, το υποκείμενο με το αντικείμενο και γενικά μικρο- και μακρο- διχοτόμοι που δείχνουν ότι οι άνθρωποι στις διάφορες καθημερινές διαντιδράσεις τους χρησιμοποιούν κανόνες και μέσα τα οποία συγκροτούν τις κοινωνικές δομές με αποτέλεσμα να αναπαράγουν αυτούς τους κανόνες και τα μέσα της δομής (Turner, 1991).

Η γενική σύντομη αναφορά στα θεωρητικά ρεύματα που κυριαρχούν στην κοινωνιολογία αποσκοπεί στο να αναδείξει τη σχέση της θεωρίας με την έρευνα. Δηλαδή, ο ερευνητής πρέπει να χρησιμοποιεί μεθόδους ή τεχνικές για τη συλλογή και την ανάλυση του εμπειρικού υλικού που να συμβαδίζουν με τις *επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές που διέπουν το θεωρητικό πλαίσιο* της συγκεκριμένης έρευνας (Κυριαζή, 1999, σ.44). Η θεωρία αποτελεί το *πλαίσιο* αλλά η έρευνα την *ουσία* η οποία θα αποτελέσει το έναυσμα του διαλόγου για την αποδοχή ή τη διαμόρφωση των θεωρητικών παραδοχών.

Η κάθε τεχνική έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της και ο κάθε ερευνητής πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στη σύνθεση της ερευνητικής του στρατηγικής. Οι ποσοτικές έρευνες αμφισβητούνται γιατί προϋποθέτουν απομόνωση ορισμένων μεταβλητών και δεικτών από ένα πολύπλοκο και αλληλοεξαρτώμενο περιβάλλον όπου ο ερευνητής επιχειρεί να αναδείξει μια αιτιώδη σχέση ή μια συνάφεια μεμονωμένων μεταβλητών. Όμως με τις στατιστικές μεθόδους που ακολουθούνται, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μαθηματικές αβεβαιότητες και πιθανολογήσεις (Mills, 1959). Επίσης, αμφισβητείται το κατά πόσο τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, να αποτυπωθούν και να ερμηνευτούν με αριθμητικά στοιχεία. Συγκεκριμένα ο Sorokin (1959) μίλησε για «ποσοτικοφρενίτιδα» και «αριθμολογία» των κοινωνικών επιστημόνων. Από την άλλη, οι ποιοτικές μέθοδοι κατηγορούνται ότι δεν τεκμηριώνουν επαρκώς τις θεωρήσεις τους με εμπειρικά δεδομένα και ότι υπάρχει μεγάλη ρευστότητα σε όλο το φάσμα της διεκπεραίωσης της με αποτέλεσμα να παρεισφρίζουν αυθαιρεσίες στα συμπεράσματα ανάλογα με τις αξίες και πεποιθήσεις του ερευνητή.

Η ανάπτυξη της κοινωνιολογικής έρευνας και γνώσης συνίσταται στην προσπάθεια να περισυλλεγούν και αναλυθούν εμπειρικά στοιχεία, με την εφαρμογή συστηματικών

μεθόδων και με στόχο την παραγωγή γνώσης, την αναπαράσταση, αλλά και την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής έρευνας αντιπαραβάλλονται τα εμπειρικά δεδομένα με τις κοινωνιολογικές θεωρίες, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο για την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, για τον καθορισμό των ερευνητικών υποθέσεων και για την ανάδειξη των ερμηνειών όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας (Ragin, 1994). Και επειδή όλες οι μέθοδοι παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, το δίλημμα ποιοτική ή ποσοτική έρευνα που απασχόλησε τους ερευνητές των κοινωνικών φαινομένων από συγκρότησης της κοινωνιολογίας ως επιστήμης, επιλύεται όχι με μονομερείς λύσεις αλλά με συνθετικές. Η υπέρβαση της μεθοδολογικής μονομέρειας προέκυψε όχι μόνο ως ανάγκη για τον «τρίτο δρόμο» στην κοινωνιολογική έρευνα, αλλά και για αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η κάθε μια μέθοδος. Έτσι, μια συνθετική στρατηγική για διερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου στο σύγχρονο κόσμο της πολυσύνθετης και συνεχούς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί μονόδρομο για παραγωγή της έγκυρης κοινωνιολογικής γνώσης σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Κωνσταντοπούλου, 1985, Κυριαζή, 1999, Γέμπτος, 1987, Bryman, 1988, Bulmer, 1984, Robson, 1993). Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αλληλοσυμπληρώνονται στην προσπάθεια να αναδειχθούν οι αιτιώδεις σχέσεις ή συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών. Οι ποσοτικές μέθοδοι προσφέρουν τη δυνατότητα ανάδειξης των γενικών τάσεων, της καταγραφής των ευρύτερων κοινωνικών δεδομένων και τον έλεγχο θεωρητικών υποθέσεων. Οι ποιοτικές μέθοδοι παρέχουν τη βάση για την ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας και την σε βάθος διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου. Έτσι, οι ερευνητικές πρακτικές είναι πλέον αδόκιμο να εφαρμόζονται μεμονωμένα. Επιβάλλεται να εντάσσονται σε ένα κοινό ερευνητικό πλαίσιο με κατάλληλα τεχνικά εργαλεία που να μπορούν να αποτυπώσουν την κοινωνική πραγματικότητα και παράλληλα να συμβαδίζουν με το εννοιολογικό σύστημα που πλαισιώνει την έρευνα και τις επιστημολογικές καταβολές τους.

Γ.3.3 Η Ερευνητική Στρατηγική της Παρούσας Έρευνας

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχολικής βίας και συγκεκριμένα η βία που ασκείται σε βάρος του διδακτικού προσωπικού από τους μαθητές στα δημόσια σχολεία γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Έτσι, έχοντας υπόψη την προβληματική που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο για την

εκπόνηση της ερευνητικής στρατηγικής και τα βασικά ερωτήματα της διατριβής που έχουν να κάνουν με τη διερεύνηση των συγκεκριμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, έχει χρησιμοποιηθεί μια συνθετική ερευνητική στρατηγική που εμπερικλείει διάφορα εργαλεία τα οποία να δώσουν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική δημοσκόπηση (survey) για μια γενική επισκόπηση του προβλήματος, επισκόπηση η οποία δεν έχει ξαναγίνει στο νησί παγκύπρια, η ανάλυση περιεχομένου σε συγκεκριμένα επίσημα έγγραφα των σχολείων που ήρθαν στην κατοχή μου για εμβάθυνση και διασταύρωση των αποτελεσμάτων της δημοσκόπησης και τέλος κάποιες εξειδικευμένες συνεντεύξεις (διευθύντρια και σύμβουλο σχολείου) για περαιτέρω ποιοτική διερεύνηση σε συγκεκριμένες πτυχές του προβλήματος. Όλα αυτά θα αναλυθούν λεπτομερώς στα κεφάλαια παρακάτω αναφέροντας τους λόγους επιλογής της κάθε μεθοδολογίας και παράλληλα καταγράφοντας τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα τους και πώς έγινε η διαχείριση τους στη συγκεκριμένη ερευνητική πρακτική εφαρμογή.

Γ.3.3.1 Η Δειγματοληπτική Δημοσκόπηση της Έρευνας

Στα αμέσως επόμενα υποκεφάλαια θα γίνει μια επισκόπηση της συγκεκριμένης στρατηγικής η οποία επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του προβλήματος σε παγκύπρια εμβέλεια. Όπως, έχει ήδη αναφερθεί, με τη συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική έγινε προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων για τη σχολική βία του συνολικού αριθμού του διδακτικού πληθυσμού που εργάζεται στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης και ο οποίος είναι γύρω στους 5665 σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας⁴⁰, μέσω του καθορισμού ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του συγκεκριμένου πληθυσμού. Αφού γίνει αναφορά στα πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης και του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου και παράλληλα εξήγηση του τρόπου εφαρμογής τους στη συγκεκριμένη έρευνα, γίνεται στη συνέχεια ο καθορισμός των στόχων, της οργάνωσης και της κατασκευής των ερωτήσεων/δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Τέλος, ακολουθεί η καταγραφή της πιλοτικής εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου, ο τρόπος επιλογής του δείγματος της δημοσκόπησης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό, ως επίσης, και μεθοδολογικές παραμέτρους σε σχέση με την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερευνητικού αυτού κομματιού της παρούσας διατριβής.

⁴⁰ Έκθεση Στατιστικής Υπηρεσίας της Κυπριακής Δημοκρατίας για τις Στατιστικές της Εκπαίδευσης 2003-2004

Γ.3.3.1.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Δημοσκόπησης (Survey)

Οι δημοσκοπήσεις είναι κατάλληλες για περιγραφικές έρευνες όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση κάποιου δεδομένου πληθυσμού και καταγραφή των ποσοστιαίων ομαδοποιήσεων των ατόμων που συμμερίζονται μια συγκεκριμένη γνώμη, αντίληψη, ιδέα ή και εισήγηση. Επίσης, ο Bryman (1988) τονίζει το γεγονός ότι η δημοσκόπηση βασίζεται σε ένα ερευνητικό σχεδιασμό που ονομάζεται «συσχετιστικός» (correlational) ή «δειγματικός» (cross-sectional), κατά τον οποίο τα δεδομένα συλλέγονται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να διαπιστωθούν οι τρόποι και οι βαθμοί συσχετισμού των μεταβλητών. Ακόμη, ο Robson (1993,σ.49) αναφέρει ότι «τα δεδομένα της δημοσκόπησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για διερεύνηση των όψεων μιας κατάστασης, ή επεξήγησης της».

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης διατριβής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία που ασκείται εναντίον τους. Έχοντας υπόψη τον σχετικά μεγάλο αριθμό πληθυσμού (περίπου 6000 άτομα) μόνο με μια δημοσκόπηση θα μπορούσαμε να έχουμε επαρκή και έγκυρη διερεύνηση των αντιλήψεων τους σχετικά με το θέμα. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα τρία προαπαιτούμενα των Cohen and Manion (1994) για το σχεδιασμό μιας δημοσκόπησης (Πίνακας 11), υιοθετήθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία ως βασική για την παρούσα μελέτη.

Πίνακας 11: Προαπαιτούμενα Δημοσκόπησης ως Ερευνητικής Διαδικασίας

	<i>Σύμφωνα με τους Cohen and Manion</i>	<i>Σύμφωνα με την παρούσα διατριβή</i>
1.	Συγκεκριμενοποίηση του ακριβές σκοπού της διερεύνησης	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης
2	Συγκεκριμενοποίηση του υπό διερεύνηση πληθυσμού της έρευνας	Το διδακτικό προσωπικό των δημοσίων σχολείων μέσης εκ/σης
3	Συγκεκριμενοποίηση των διαθέσιμων πόρων	Κόστος ερωτηματολογίων Στατιστική ανάλυση με SPSS

Η δημοσκόπηση είναι αναμφίβολα η πιο δημοφιλής και πλατιά χρησιμοποιημένη ερευνητική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες. Το χρονικό διάστημα λίγο πριν τις εκλογές είναι εμποτισμένο με πλήθος δημοσκοπήσεις. Η δημοσκόπηση είναι μαζί μας εδώ και πολύ καιρό. Αναφέρεται ότι κατά τον 17ο αιώνα, στο Λονδίνο προσπάθησαν να αξιολογήσουν τις συνέπειες της πανούκλας χρησιμοποιώντας τη δημοσκόπηση (Robson

(1993,σ.121). Η δημοτικότητα στη συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία αποδίδεται όχι μόνο στο γεγονός ότι είναι ευκολόχρηστη και άμεση αλλά και για άλλα πλεονεκτήματα που προσφέρει. Η δημοσκόπηση μπορεί να παραγάγει μεγάλους αριθμούς δεδομένων, ειδικά περιγραφικού είδους, με σχετικά χαμηλό κόστος σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Είναι άμεση μέθοδος με άμεσα αποτελέσματα και πολλές φορές είναι το μόνο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για απόκτηση δεδομένων σχετικά με τις γνώμες, απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των ανθρώπων. Μολονότι, ο Tuckman (1988) καταγράφει πολλά αρνητικά σημεία για τη δημοσκόπηση ως ερευνητική μεθοδολογία, παραδέχεται ότι έχει αναμφίβολη αξία ως μέσο συλλογής δεδομένων.

Με την ανωνυμία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη δημοσκόπηση, έχουμε μεγαλύτερη ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων και αύξηση της αξιοπιστίας της έρευνας. Επίσης, η τυποποίηση των ερωτήσεων μπορεί να προσφέρει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Ένα άλλο πλεονέκτημα της δημοσκόπησης είναι ότι τα αποτελέσματα της μπορούν να κατανοηθούν από πολλούς ανθρώπους και όχι κατ' ανάγκη επιστήμονες.

Όμως, η δημοσκόπηση όπως κάθε ερευνητική μεθοδολογία έχει συγκεκριμένα μειονεκτήματα τα οποία ο ερευνητής πρέπει να έχει κατά νου κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης. Για παράδειγμα, ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει ότι οι ερευνώμενοι μερικές φορές απαντούν πολύ γρήγορα χωρίς να δώσουν την απαραίτητη σημασία στις ερωτήσεις για διάφορους λόγους (έλλειψη χρόνου, βαρυστημάρας, αρνητική διάθεση, κτλ.) ή απαντούν τις ερωτήσεις κατά τρόπον ώστε να είναι “κοινωνικά αποδεκτοί”. Ο ερευνητής πρέπει να έχει τρόπους ώστε να απομονώνει ή να αποφεύγει τέτοιες περιπτώσεις γιατί θα προκύψει πρόβλημα εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Πρόβλημα εσωτερικής εγκυρότητας έχουμε και όταν οι ερωτήσεις είναι ακατανόητες, δυσνόητες ή διφορούμενης ερμηνείας. Επίσης, μπορούμε να προσθέσουμε και το πρόβλημα της εξωτερικής εγκυρότητας που μας περιορίζει στη γενικοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας όταν οι ερευνώμενοι μας έχουν διαφορά στις στάσεις και συμπεριφορές τους. Δηλαδή, άλλα λένουν και καταγράφουν ενώ στην πραγματικότητα είναι άλλη η συμπεριφορά τους μέσα στις δεδομένες συνθήκες του κοινωνικού γίγνεσθαι. Επιπρόσθετα, ένα άλλο βασικό πρόβλημα στην εγκυρότητα της δημοσκόπησης είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που χρησιμοποιείται ή του χαμηλού ποσοστού

ανταπόκρισης. Ο Trow (στο Tuckman, 1988, p.12) καταγράφει μια γενική κριτική για τη δημοσκόπηση ως ακολούθως:

“Τα λάθη και οι ανεπάρκειες της δημοσκόπησης στην εκπαίδευση εμφανίζονται σε πολλά σημεία: Αρχικά από τον τρόπο επιλογής του προβλήματος προς διερεύνηση και ακολούθως από τους τρόπους επιλογής του πληθυσμού, του δείγματος, του σχεδιασμού των ερωτήσεων και γενικά του ερωτηματολογίου και τέλος της ανάλυσης των δεδομένων”.

Η κριτική του Trow είναι πολύ σημαντική γιατί έχει να κάνει με σχεδόν όλα τα στάδια της δημοσκόπησης ως ερευνητικής διαδικασίας. Όμως, ο εκάστοτε ερευνητής έχοντας υπόψη του όλες αυτές τις δυσκολίες, μπορεί να υπερβεί πολλά από τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθοδολογίας με ένα καλό σχεδιασμό και οργάνωση της δουλειάς που έχει να επιτελέσει τόσο μεθοδολογικά όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η δημοσκόπηση δεν θα παύσει να είναι μια πολύ βασική ερευνητική προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες παρά τα διάφορα μειονεκτήματα της και πολλές φορές είναι αναντικατάστατη. Για παράδειγμα, στην έρευνα που αποτελεί μέρος της παρούσας διατριβής δεν υπάρχει άλλη εναλλακτική ερευνητική μεθοδολογία για διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλο το νησί, σχετικά με το αν υπάρχει ή όχι πρόβλημα σχολικής βίας στα σχολεία μας ενάντια στο διδακτικό προσωπικό. Μόνο με τη δημοσκόπηση μπορεί να γίνει μια έγκυρη τουλάχιστον περιγραφή του προβλήματος σύμφωνα πάντα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών που θα τύχουν της σχετικής διερεύνησης.

Γ.3.3.1.2 Το Ερωτηματολόγιο ως Βασικό Εργαλείο της Συγκεκριμένης Έρευνας

Έχοντας υπόψη τους παράγοντες της έρευνας (γενικός σκοπός, στόχοι, πληθυσμός, κόστος, κτλ.) και τη θεωρία για τις ερευνητικές μεθοδολογίες, το αυτοσυμπληρούμενο δομημένο ερωτηματολόγιο με τυποποιημένες ερωτήσεις θεωρήθηκε ως το πιο ενδεδειγμένο εργαλείο για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων από τα υποκείμενα της δημοσκόπησης για καταγραφή των γενικών αντιλήψεων του διδακτικού προσωπικού στα δημόσια σχολεία της μέσης εκπαίδευσης (γενική, τεχνική). Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλα εναλλακτικά εργαλεία όπως είναι η δομημένη συνέντευξη αλλά αυτό δεν ήταν εφικτό λόγω οικονομικού κόστους. Λήφθηκαν, επίσης, υπόψη και οι εισηγήσεις άλλων κοινωνικών επιστημόνων όπως είναι για παράδειγμα τα 6 ερωτήματα των Henerson et al (1987) που φαίνονται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12: Έξι βασικά ερωτήματα πριν τη χρησιμοποίηση ενός συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου

-
-
- Το εργαλείο φαίνεται να κάνει αυτό που λέει ότι κάνει;
 - Πόσο κοντά είναι οι στόχοι της μέτρησης και οι στόχοι της γενικής μελέτης;
 - Υπάρχει πληροφόρηση για την αξιοπιστία της μέτρησης και είναι αυτή η πληροφόρηση πειστική;
 - Το εργαλείο φαίνεται κατάλληλο για την ηλικία και το επίπεδο δεξιοτήτων της ομάδας που θα μετρηθούν οι στάσεις τους;
 - Μπορείς να υπολογίσεις τι προβλήματα μπορεί να προκύψουν από τη χρήση του εργαλείου;
 - Έχεις τα μέσα για να κάνεις αυτό που πρέπει να γίνει για τη εφαρμογή του εργαλείου;
-
-

Πηγή: Henerson et al (1987)

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα απλό ερευνητικό εργαλείο (*pencil and paper*) μέσω του οποίου τα υποκείμενα της έρευνας δίνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους. Είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική για απόκτηση πληροφοριών για πολλούς λόγους όπως καταγράφεται από διάφορους ερευνητές (McMillan and Schumacher, 1989, Henerson et al., 1987, Robson, 1993):

- Σχετικά οικονομικό.
- Παρέχει ομοιομορφία εξαιτίας των τυποποιημένων ερωτήσεων και τα δεδομένα μπορούν εύκολα να αναλυθούν και να εξηγηθούν.
- Δυνατότητα χορηγίας του σε πολλά άτομα την ίδια χρονική περίοδο και διασφάλιση της ανωνυμίας.
- Μπορούν να τοποθετηθούν διάφορες ερωτήσεις για διάφορα θέματα και σκοπούς.
- Επιτρέπει σε ένα άτομο να έχει αρκετό χρόνο να σκεφτεί για τις απαντήσεις του πριν απαντήσει.

Από την άλλη τα μειονεκτήματα που μπορεί να συναντήσει ο ερευνητής χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο είναι τα ακόλουθα:

- Δεν παρέχει ελαστικότητα και ο ερευνητής δεν έχει την ευχέρεια να ερευνήσει γιατί ένα υποκείμενο της έρευνας, για παράδειγμα, απάντησε διαφορετικά μια ερώτηση. Επίσης, οι ερωτώμενοι δεν έχουν την ευκαιρία να ζητήσουν επεξηγήσεις για διαφορετικές ερωτήσεις και μπορεί να απαντήσουν λάθος (πρόβλημα εσωτερικής εγκυρότητας).
- Μερικές φορές οι ερωτώμενοι τείνουν να απαντούν τι σκέφτονται και όχι το τι πράττουν στην πραγματικότητα (πρόβλημα εξωτερικής εγκυρότητας).

- Δεν μπορούν να αποκτηθούν πληροφορίες εις βάθος.
- Πολλές φορές τα άτομα μπορούν να εκφραστούν καλύτερα προφορικά παρά γραπτά.
- Πολλές φορές τα ερωτηματολόγια έχουν χαμηλό ποσοστό συμπλήρωσης ή επιστροφής (πρόβλημα εξωτερικής εγκυρότητας). Σ' αυτό το σημείο, όμως, πρέπει να καταγράψουμε τη γνώμη των Cohen and Manion (1994) που υποστηρίζουν «ότι πολλοί μύθοι για τα ερωτηματολόγια γεννήθηκαν χωρίς να υπάρχει επιστημονική απόδειξη» και ότι «τα επίπεδα επιστροφής των ερωτηματολογίων δεν είναι γενικά χαμηλότερα από αυτά που αποκτούνται από τις διαδικασίες των συνεντεύξεων» (σ.96).

Γ.3.3.1.3 Καθορισμός των Στόχων του Ερωτηματολογίου

Με το ξεκαθάρισμα των στόχων ο ερευνητής ξέρει τι ζητά και έτσι αποφεύγει μεγάλα ερωτηματολόγια με μη αναγκαίες ερωτήσεις ως προς τους στόχους της έρευνας (McMillan and Schumacher, 1989, Cohen and Manion, 1994). Έτσι, στον Πίνακα 13 έχουμε τους συγκεκριμένους στόχους πληροφοριών στους οποίους απέβλεπε η δημιουργία του ερωτηματολογίου.

Οι στόχοι του ερωτηματολογίου τέθηκαν από τη γενική ανάγκη για καταγραφή των αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι ζουν καθημερινά την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην πρώτη γραμμή. Σύμφωνα με τους Nisbet (1973) και Fullan (1991) δεν νοείται αλλαγή στα εκπαιδευτικά πράγματα, νεωτερισμός ή εφαρμογή καινοτομίας χωρίς να γνωρίζουμε τις αντιλήψεις των άμεσα εμπλεκομένων οι οποίοι είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, όλες αυτές οι πληροφορίες είναι μείζονος σημασίας τόσο για την καταγραφή του μεγέθους του προβλήματος όσο και για τα μέτρα αντιμετώπισής του. Όλες οι παράμετροι πληροφοριών που περικλείονται στους στόχους του ερωτηματολογίου είναι βασικά κλειδιά για την ανάπτυξη προγραμμάτων καταστολής ή πρόληψης της βίας στα σχολεία, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία όπως καταγράφηκε στα προηγούμενα κεφάλαια.

Πίνακας 13: Οι Στόχοι του Ερωτηματολογίου

1. Οι αντιλήψεις/εμπειρίες των εκπαιδευτικών για:
 - το μέγεθος της σχολικής βίας στα σχολεία τους
 - τις μορφές βίας που έχουν αντιμετωπίσει σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (λεκτική, σωματική, ψυχολογική, κ.ά.)
 - τα μέτρα που λαμβάνουν οι ίδιοι προσωπικά για την προσωπική τους ασφάλεια (αν λαμβάνουν)
 - τις πειθαρχικές διαδικασίες που ακολουθούνται στο σχολείο τους
 - τους κανονισμούς λειτουργίας της σχολικής μονάδας που αφορούν την πειθαρχία
 - την υποστήριξη που λαμβάνουν, αν λαμβάνουν, για αντιμετώπιση εκφάνσεων βίας
 - το βαθμό που επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών
 - το ρόλο των κηδεμόνων σε σχέση με πτυχές της σχολικής βίας/απειθαρχίας
 - τις αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς (κοινωνικές συνθήκες, ανεπάρκεια εκπαιδευτικού, κλίμα σχολείου, σχολική αποτυχία, ατομική ψυχοπαθολογία μαθητή, συνθήκες οικογενειακού περιβάλλοντος μαθητή)
 2. Επάρκεια εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση των περιστατικών βίας ή απειθαρχίας των μαθητών.
 3. Μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής βίας/απειθαρχίας.
 4. Διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ:
 - των δύο βαθμίδων (γυμνασίου και λυκείου)
 - μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης
 - αστικών και αγροτικών περιοχών
 - των διαφόρων επαρχιών
-

Για τη δημιουργία τόσο των στόχων όσων και βασικών πτυχών του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη εμπειρικό υλικό από σχετική πανεθνική έρευνα που έγινε από τους Zeira, Astor and Benbenishty (2004) στο Ισραήλ, έρευνα η οποία θα χρησιμοποιηθεί, όπου εφαρμόζεται, και για συγκριτικούς σκοπούς των πορισμάτων της παρούσας διατριβής. Χωρίς τη διερεύνηση του μεγέθους του προβλήματος, που γίνεται για πρώτη φορά στην Κύπρο μέσα από επιστημονική έρευνα παγκύπριας εμβέλειας δεν μπορεί κανένας επίσημος παράγοντας να προχωρήσει σε γενικά προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας.

Γ.3.3.1.4 Κατασκευή των Ερωτήσεων / Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου – Οργάνωση και Δοκιμαστική Έρευνα του Ερωτηματολογίου

Μετά το ξεκαθάρισμα των στόχων που έπρεπε να καλύψει το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκαν οι ερωτήσεις και δηλώσεις που έπρεπε να συμπεριληφθούν στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Ο ερευνητής έχει να διαλέξει μεταξύ κλειστών, ανοικτών ερωτήσεων ή κάποιου συνδυασμού των δύο. Σύμφωνα με τους Henerson et al (1987), η απόφαση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες: τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα, το πλήθος και είδος των πληροφοριών που επιζητούμε, το χρονικό διάστημα που έχει ο ερευνητής για διαχείριση των πληροφοριών και τέλος το βαθμό πρόβλεψης των πιθανών εναλλακτικών απαντήσεων.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση όπου έχουμε ένα σχετικά μεγάλο πληθυσμό προς διερεύνηση αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν κυρίως κλειστές ερωτήσεις/δηλώσεις για πιο ακριβή και γρήγορα αποτελέσματα. Στις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα τρία είδη: καταλόγοι επιλογής (checklists), δηλώσεις σημασιολογικής διαφορικής κλίμακας (semantic differential scale), ιεράρχηση κλίμακος παραγόντων. Επίσης, έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί απλή γλώσσα χωρίς τεχνικούς όρους και να αποφευχθούν οι αρνητικές ερωτήσεις που πολλές φορές παρερμηνεύονται. Ακόμη δόθηκε προσοχή και στη σειρά των ερωτήσεων ή δηλώσεων για να μην προδιαθέτουν ή επηρεάζουν τους ερωτώμενους κατά οποιονδήποτε τρόπο. Επίσης, στο τέλος τέθηκαν δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις για συλλογή ποιοτικών δεδομένων και μια τελευταία για καταγραφή οποιουδήποτε άλλου σχολίου ήθελε ο ερωτώμενος. Με τις τρεις αυτές τελευταίες ερωτήσεις έγινε προσπάθεια να δοθεί η ευκαιρία στον ερωτώμενο να εκφραστεί πιο ελεύθερα για καταγραφή των προσωπικών του απόψεων και στάσεων σε ένα τόσο πολύπλοκο θέμα όπως είναι η σχολική βία.

Επιπρόσθετα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά, κοινωνικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, θέση στην εκπαίδευση, μορφωτικό επίπεδο, βαθμίδα που υπηρετούν, χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, τάξεις που διδάσκουν. Τα στοιχεία αυτά προσφέρουν μια περιγραφή του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό και τη δυνατότητα για συγκριτική ανάλυση των δεδομένων με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ομαδοποιήσεις των υποκειμένων.

Βαρύτητα δόθηκε και στην όλη εμφάνιση του ερωτηματολογίου αφού η ελκυστικότητα του εργαλείου φαίνεται να είναι σημαντική για τη συνεργασία των ερωτώμενων αλλά και του βαθμού ανταπόκρισης (Cohen and Manion, 1994, Robson, 1993, McMillan and Schumacher, 1989, Κυριαζή, 1999). Έγινε πρόβλεψη για καλό χρωματιστό χαρτί και σωστή δακτυλογράφηση των διάφορων τύπων ερωτήσεων. Προσπάθεια έγινε ακόμη να κρατηθεί το ερωτηματολόγιο όσο πιο σύντομο γινόταν, λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα ερωτηματολογίων που βομβαρδίζουν τα σχολεία και το διδακτικό προσωπικό τον τελευταίο καιρό, με αποτέλεσμα πάρα πολλά να μένουν αναπάντητα ιδίως εκείνα που χρειάζονται πολύ χρόνο για να απαντηθούν. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορούσε να απαντηθεί γύρω στα 5-7 λεπτά. Ακόμη, οι ερωτήσεις διαχωρίζονται καθαρά η μια από την άλλη, ήταν σε λοκική αλληλοκία ανάλοφ με το θέμα αλλά και σωστά τοποθετημένες για να μην παράγουν επηρεασμένες απαντήσεις. Οι οδηγίες ήταν απλές και πολύ συγκεκριμένες.

Η δοκιμή του ερωτηματολογίου έγινε κατά δύο τρόπους. Πρωταρχικά, όλες οι ερωτήσεις που ετοιμάζονταν για το ερωτηματολόγιο γίνονταν θέμα συζήτησης και ανεπίσημης κριτικής με συνάδελφους στο σχολείο που εργάζομαι κυρίως για τη σύνταξη και τον τρόπο διατύπωσής τους. Ακολούθως, με την ετοιμασία ολόκληρου του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκαν δύο δοκιμαστικές έρευνες με εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης, πέντε στον αριθμό κάθε φορά. Στην πρώτη φάση έδωσα τα ερωτηματολόγια σε μια γνωστή μου φιλόλογο και τα έδωσε σε συναδέλφους της σε συγκεκριμένο γυμνάσιο. Τα απάντησαν ξεχωριστά και κατέγραψαν τα σχόλια τους για κάθε σημείο που νόμιζαν ότι χρειαζόταν αλλαγή. Στη συνέχεια και αφού έγιναν οι απαραίτητες πρώτες αλλαγές, επισκέφτηκα εγώ προσωπικά, κάτι που τονίζεται εμφαντικά από τον Hayman (1968), πέντε άλλους εκπαιδευτικούς από δύο λύκεια και τους ζητούσα να απαντήσουν στην παρουσία μου το ερωτηματολόγιο και να συζητούμε οποιαδήποτε απορία ή προσαρμογή νόμιζαν σωστή. Από όλη τη διαδικασία έγιναν διάφορες αλλαγές όπως για παράδειγμα:

- η προσθήκη της μεταβλητής (Χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο - Ερώτηση 6B)
- η προσθήκη ακόμη δύο μορφών βίας στον κατάλογο της Ερώτησης 8 (σημείο 6 και σημείο 7)
- η προσθήκη στην Ερώτηση 10 των σημείων 14, 15 που αναφέρονται στη συμπεριφορά των γονιών

- διευκρίνιση στην ερώτηση 11 για καλύτερη κατανόηση του σημείου «Ευρύτερες Κοινωνικές Συνθήκες»
- η προσθήκη του σημείου 7 στην Ερώτηση 9
- δόθηκε περισσότερος χώρος στην ερώτηση 10 για τις οδηγίες και τονίστηκαν με πιο έντονο χρώμα οι διαβαθμίσεις της κλίμακας (1=καθόλου, 2=πολύ λίγο, κτλ.)

Γενικά, με την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και την τελειοποίησή του, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και συμπληρώσεις με αποτέλεσμα να καταστεί ένα ελκυστικό ερευνητικό εργαλείο για ένα πολύ ενδιαφέρον και ζωτικό θέμα για όλους τους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα Β). Έτσι, μπορούσε να προχωρήσει με καλές προοπτικές η διεξαγωγή της δημοσκόπησης, αφού προηγουμένως γινόταν ο καθορισμός ενός αξιόπιστου δείγματος του πληθυσμού της έρευνας, για το οποίο θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Επίσης, αποφασίστηκε να μην σταλούν τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικώς αλλά να χρησιμοποιηθούν βοηθοί ερευνητές, οι οποίοι θα επισκέπτονταν τα σχολεία και θα έδιναν προσωπικά στον κάθε εκπαιδευτικό το προσωπικό ερωτηματολόγιο, θα του ζητούσαν να το συμπληρώσει και να τους το επιστρέψει αμέσως ή να το παραδώσει στο Διευθυντή για να το παραλάβουν αργότερα. Στόχος της στρατηγικής αυτής με την προσωπική επικοινωνία, ήταν η μεγιστοποίηση του ποσοστού ανταπόκρισης που τελικά κατορθώθηκε παρά το επιπρόσθετο οικονομικό κόστος.

Τέλος, κάποιες τεχνικές για αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης (follow up letter, incentives) δεν κρίθηκαν αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν γιατί, όπως θα δο ψει και παρακάτω, με την τεχνική που εφαρμόσαμε το ποσοστό ανταπόκρισης έφτασε το 93%.

Γ. 3.3.1.5 Το Δείγμα/Πληθυσμός της Δημοσκόπησης και Μερικές Μεθοδολογικές Παράμετροι

Για τη διεξαγωγή της δημοσκόπησης της συγκεκριμένης έρευνας έπρεπε να γίνει επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού του διδακτικού προσωπικού που φαίνεται στον Πίνακα 14, όπου έχουμε τους απόλυτους αριθμούς για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη μέση εκπαίδευση (γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική) σύμφωνα με την τελευταία επίσημη έκθεση της στατιστικής υπηρεσίας της Δημοκρατίας για το σχολικό έτος 2003-2004.

Πίνακας 14 : Πραγματικός Πληθυσμός Διδακτικού Προσωπικού στη Μέση Εκπαίδευση Κατά Βαθμίδα και Τύπο Εκπαίδευσης

	ΓΥΜΝΑΣΙΟ				ΛΥΚΕΙΟ				ΤΕΧΝΙΚΗ		Ολικά	
	Αστική		Αγροτική		Αστική		Αγροτική					
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
ΛΕΥΚΩΣΙΑ	777	38	249	38	770	41	175	48	220	31	2191	39
ΛΕΜΕΣΟΣ	697	34	74	11	624	33	10	3	185	26	1590	28
ΛΑΡΝΑΚΑ	306	15	168	26	308	16	-	-	147	21	929	16
ΠΑΦΟΣ	266	13	33	5	192	10	37	10	116	17	644	11
ΑΜ/ΧΩΣΤΟΣ			134	20			140	39	37	5	311	5
Ολικά	2046		658		1894		362					
	2704				2256							
	4960				705				5665			

Πηγή: Πίνακας 56 Στατιστικής Υπηρεσίας για το σχολικό έτος 2003-2004

Στον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ο αριθμός με πλήρη απασχόληση των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν κατά επαρχία, βαθμίδα και τύπο μέσης εκπαίδευσης στα δημόσια πρωινά σχολεία της Κύπρου. Με βάση το ν επίσημο αυτό ν πίνακα έγινε και η επιλογή του δείγματος με την τυχαία στρωματοποιημένη αναλογική δειγματοληψία. Για το δείγμα του διδακτικού προσωπικού της τεχνικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκε μη αναλογική με αύξηση των περιπτώσεων στο διπλάσιο λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών στο συνολικό αριθμό για να δοθεί, έτσι, λογική πιθανότητα ότι οι διάφορες πτυχές/διαστάσεις του υπό μελέτη φαινομένου θα εμφανίζονταν στην έρευνα, αφού ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού στην τεχνική εκπαίδευση είναι κατά τρεις και τέσσερις φορές μικρότερος από αυτού των λυκείων και γυμνασίων αντίστοιχα. Επίσης, στρώμα είναι η ομάδα εκπαιδευτικών που ανήκει σε συγκεκριμένο τύπο σχολείου (τεχνική ή γενική εκπαίδευση), βαθμίδα (γυμνάσιο ή λύκειο), επαρχία (Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα, Πάφο, Αμμόχωστο) και περιοχή (αστική ή αγροτική).

Για αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό δείγμα αποφάσιστηκε να πάρουμε όσο το δυνατό μεγαλύτερο ποσοστό από το γενικό πληθυσμό σύμφωνα και με τα μέσα που διαθέταμε για εκτέλεση της έρευνας. Έτσι, αποφάσισα, σε συνεννόηση με τον ερευνητικό μου σύμβουλο, να έχω δείγμα 10% από το διδακτικό προσωπικό των γυμνασίων και λυκείων και 20% από το προσωπικό των τεχνικών σχολών, ούτως ώστε η πιθανότητα σφάλματος να είναι μικρότερη του 2% με βάση τα αριθμητικά σύνολα των πληθυσμών που είχαμε προς διερεύνηση (Θεοφιλίδης, 1996, Παπαναστασίου, 1996, Μακράκης, 2005). Με τα πιο πάνω ποσοστά το μέγεθος του δείγματος συγκέντρωνε 496 άτομα για τη μέση γενική και 141 άτομα για την τεχνική εκπαίδευση (σύνολο, n=637).

Ακολουθώντας, έγινε η κατανομή ανά επαρχία, βαθμίδα, τύπο σχολείου και περιοχή (αγροτική ή αστική). Έχοντας όλα αυτά καταγραμμένα, έγινε κατανομή κατά σχολείο και η προσπάθεια επικεντρώθηκε στη χορήγηση ερωτηματολογίων στο μέγιστο αριθμό σχολείων που θα μπορούσε να γίνει. Έτσι, κατανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς σε 104 σχολεία και επιστράφηκαν ερωτηματολόγια από 94 σχολεία, ποσοστό 90% ανταπόκρισης και 86% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της ελεύθερης Κύπρου (δε συμπεριλήφθηκαν οι νυκτερινές ή εξατάξιες σχολές στην έρευνα για μεθοδολογικούς λόγους: οι νυκτερινές σχολές συγκεντρώνουν ένα πληθυσμό μαθητών που έχει άλλα χαρακτηριστικά –ηλικία, ιδιοσυγκρασία, ωρίμανση, κτλ.- από τον υπό εξέταση πληθυσμό, ενώ οι εξατάξιες σχολές θα δυσκόλευαν την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων). Ο αναλυτικός κατάλογος με την κατανομή και την επιστροφή των ερωτηματολογίων κατά σχολείο φαίνεται στο Παράρτημα Γ.

Αφού ετοιμάστηκαν οι αναλυτικοί κατάλογοι με τον αριθμό των ερωτηματολογίων αναλυτικά για κάθε σχολική μονάδα που θα λάμβανε μέρος στην έρευνα καλέστηκαν οι πιο κάτω ερευνητικοί βοηθοί οι οποίοι ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και ανέλαβαν να χορηγήσουν προσωπικά οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια στις επαρχίες όπως φαίνεται παρακάτω:

- Δώρος Δωροθέου (απόφοιτος Π.Κ.) Λευκωσία, Λάρνακα
- Νικόλας Πολυδώρου (φοιτητής Π.Κ.) Λεμεσό, Αμμόχωστο
- Άντρη Νεοφύτου (εκπαιδευτικός) Πάφο

Οι πιο πάνω βοηθοί ερευνητές, έχοντας στο χέρι την άδεια για διεξαγωγή της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας (βλ. Παράρτημα Δ) επισκέπτονταν το κάθε σχολείο που ήταν υπό την ευθύνη τους, ενημέρωναν το Διευθυντή/τρια του σχολείου για την έρευνα και προσέγγιζαν τους εκπαιδευτικούς που δεν δίδασκαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Τους ενημέρωναν για το αντικείμενο της έρευνας και χορηγούσαν τα ερωτηματολόγια σύμφωνα με τον προκαθορισμένο αριθμό ατόμων για κάθε σχολείο. Τους ζητούσαν να διαθέσουν 5-7 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και απομακρύνονταν για να επιστρέψουν λίγο αργότερα για τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί παρέδιδαν τα ερωτηματολόγια στις Διευθύνσεις από όπου τα μάζευαν οι βοηθοί ερευνητές. Σε όποιο σχολείο δεν έβρισκαν ικανοποιητικό αριθμό ατόμων την ημέρα επίσκεψης επέστρεφαν ξανά άλλη μέρα. Με αυτό τον τρόπο το ποσοστό

ανταπόκρισης έφτασε το 93% (Πίνακας 15α). Ρόλο για το πολύ υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης διαδραμάτισε και το ίδιο το θέμα της έρευνας το οποίο ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον και επίκαιρο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 15α: Αριθμοί Επιστραφέντων Ερωτηματολογίων

	ΓΥΜΝΑΣΙΟ				ΛΥΚΕΙΟ				ΤΕΧΝΙΚΗ		Ολικά		
	Αστική		Αγροτική		Αστική		Αγροτική		(f)	(%)			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
ΛΕΥΚΩΣΙΑ	73	37	9	16	78	40	4	21	44	35	208	35	
ΛΕΜΕΣΟΣ	70	36	7	13	63	32	-	-	21	17	161	27	
ΛΑΡΝΑΚΑ	31	16	10	19	31	16	-	-	21	17	93	16	
ΠΑΦΟΣ	22	11	16	30	23	12	1	5	24	19	86	15	
ΑΜ/ΧΩΣΤΟΣ	-	-	12	22	-	-	14	74	16	12	42	7	
Ολικά	196		54		195		19						
	250				214								
	464												126

Συγκρίνοντας τους Πίνακες 14 και 15^α όπου έχουμε τις αριθμητικές κατανομές του πληθυσμού και του δείγματος της έρευνας κατά επαρχία, τύπο εκπαίδευσης και περιοχή (αστική ή αγροτική) φαίνεται ότι το δείγμα μας κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να αγγίξει τις ποσοστιαίες κατανομές των πραγματικών στρωμάτων του πληθυσμού. Κάποιες εξαιρέσεις εμφανίζονται σε αγροτικές περιοχές όπου οι αριθμοί ήταν πάρα πολύ μικροί με αποτέλεσμα η παραμικρή αλλαγή να επηρεάζει το ποσοστό άμεσα. Γενικά, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος κατά επαρχία, σε ολικούς αριθμούς, σε σχέση με το γενικό πληθυσμό φαίνεται στον Πίνακα 15β όπου έχουμε μια σύγκριση των ποσοστών του πληθυσμού και του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 15β: Σύγκριση Ποσοστών Πληθυσμού και Δείγματος κατά Επαρχία

	% Πληθυσμού	% Δείγματος
ΛΕΥΚΩΣΙΑ	39	35
ΛΕΜΕΣΟΣ	28	27
ΛΑΡΝΑΚΑ	16	16
ΠΑΦΟΣ	11	15
ΑΜ/ΧΩΣΤΟΣ	5	7

Έχοντας τόσο υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης (93% και μάλιστα από το 9% των σχολείων (86% του συνολικού αριθμού των σχολικών ιδρυμάτων μέσης εκπαίδευσης της

ελεύθερης Κύπρου) έγινε ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS, ένα πλατιά διαδεδομένο και αποδεκτό εργαλείο στην στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των κοινωνικών ερευνών (Μακράκης, 2005, Robson, 1993, Bryman and Cramer, 1990, Παπαναστασίου, 1996). Αρχικά, έγινε στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων όλων των εκπαιδευτικών για εξαγωγή γενικών παρατηρήσεων, περιγραφών και συμπερασμάτων. Ακολούθως, χρησιμοποιήσα επαγωγική στατιστική για συσχέτιση και σύγκριση διαφορετικών μεταβλητών με τη βοήθεια στατιστικών δεικτών όπως: T-test, Anova, Kendall Coefficient of Concordance, Analysis of Variance.

Αφού τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, σύμφωνα και με τις υποδείξεις του Youngman (1979, p.19) σε απόλυτους αριθμούς αναλύθηκαν με το SPSS. Έχοντας υπόψη τις αναλυτικές διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφική στατιστική (Youngman, 1979, Borg and Gall, 1983, Fraas, 1983, Μακράκης, 2005) χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσοι για αποκρυστάλλωση των δεδομένων και σκιαγράφηση της ολικής εικόνας της σχολικής βίας. Επίσης, τα δεδομένα από την ερώτηση 10 (14 μεταβλητές) όπου χρησιμοποιήθηκε η διαφορική σημασιολογική κλίμακα και σύμφωνα με την στατιστική δεν υπάρχει τρόπος να ελεγχθούν οι ισομορφικές διαφορές στην κλίμακα αν είναι και πραγματικά αριθμητικές (Youngman, 1979, σ.7), έτυχαν μεταχείρισης ως να ήταν ισοδιαστημικά αριθμητικές αφού και οι κατανομές των απαντήσεων φαίνονται να ήταν σύμφωνα με την κανονική κατανομή (αριθμητικός μέσος και διαμέσος είναι πολύ κοντά), με αποτέλεσμα να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικά τεστ, όπως το T-test, Anova, τα οποία είναι πολύ δυναμικά για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ υποομάδων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Επιπρόσθετα, για την ανάλυση της ερώτησης 11 όπου είχαμε ιεράρχηση μεταβλητών χρησιμοποιήσα τον Kendall Coefficient of Concordance ο οποίος αναλύει τα δεδομένα και τα ιεραρχεί ανάλογα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (Kendall, 1970, σσ. 96-106). Ακόμα, ένα μη παραμετρικό τεστ, το Chi-square, χρησιμοποιήθηκε για εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς τις εξαρτημένες. Τέλος, για αποφυγή μη έγκυρων ή λανθασμένων (σφάλμα τύπου I, απόρριψη της σωστής υπόθεσης, ή σφάλμα τύπου II, αποδοχή της εσφαλμένης υπόθεσης) αποτελεσμάτων στη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών χρησιμοποιήθηκε το κοινώς αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες επίπεδο σημαντικότητας 95 % ($p < 0.05$).

Γ. 3.3.1.6 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη δημιουργία του δείγματος φαίνεται ότι έδωσε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για το συνολικό πληθυσμό της έρευνας. Αυτό αποδεικνύεται και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος τα οποία ταυτίζονται ή είναι πολύ κοντά με τις παραμέτρους του συνολικού πληθυσμού.

Όπως, φαίνεται στον Πίνακα 16 το δείγμα πέτυχε να καλύψει ποσοστιαία σχεδόν την ίδια αναλογία που υπάρχει στο συνολικό πληθυσμό με αποτέλεσμα να αυξάνεται η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας σε σχέση με τις αντιλήψεις των δύο αυτών κατηγορικών ανεξάρτητων μεταβλητών.

Πίνακας 16 : Συγκριτικός Πίνακας Χαρακτηριστικών Δείγματος και Πληθυσμού σε Σχέση με το Φύλο

Φύλο	Δείγμα		Πληθυσμός	
	f	%	f	%
Άντρες	234	40	2393	42
Γυναίκες	356	60	3272	58
<i>Ολικό</i>	<i>590</i>	<i>100</i>	<i>5665</i>	<i>100</i>

Επίσης, από τον Πίνακα 17 βλέπουμε ότι και οι κατανομές των ηλικιών κυμαίνονται γενικά στα ίδια επίπεδα με ελαφρές διακυμάνσεις οι οποίες οφείλονται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε κυρίως από νεαρότερους εκπαιδευτικούς (στην ηλικία των 30-34 έχουμε 5 εκατοστιαίες μονάδες διαφορά) και λιγότερους ηλικιωμένους οι οποίοι κατέχουν και τις διευθυντικές θέσεις.

Πίνακας 17: Συγκριτικός Πίνακας ποσοστιαίων κατανομών κατά ηλικίες

Ηλικία	Δείγμα		Πληθυσμός	
	%	Cum %	%	Cum %
25-29	12,4	12,4	10,8	10,8
30-34	13,1	25,5	7,8	18,6
35-39	11,5	37	11,2	29,8
40-44	19,7	56,7	18,7	48,5
45-49	17,3	74	19,8	68,3
50-54	17,3	91,3	15,9	84,2
55-59	8,8	100	15,8	100
<i>Ολικό</i>	<i>100</i>		<i>100</i>	

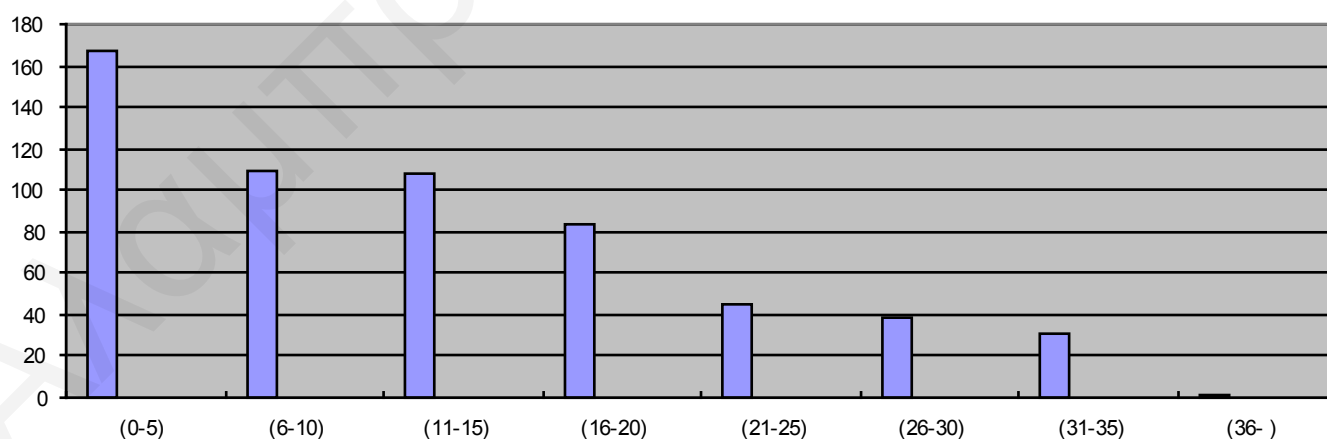
Αυτό αποδεικνύεται και από τα στοιχεία του επόμενου πίνακα όπου το ποσοστό του διευθυντικού προσωπικού που απάντησε τα ερωτηματολόγια εμφανίζεται μειωμένο κατά 5 εκατοστιαίες μονάδες σε σχέση με το ανάλογο ποσοστό του πραγματικού πληθυσμού όπως φαίνεται στον Πίνακα 58 του Τμήματος Στατιστικής.

Πίνακας 18: Ποσοστά Σύμφωνα με τη Θέση στην Ιεραρχία του Σχολείου

	% Δείγμα	% Πληθυσμού
Διευθυντικό Προσωπικό	12,4	17,9
Καθηγητές	87,6	82,1
<i>Ολικό</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Επίσης, στο Διάγραμμα 2 παρατηρούμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηματολογίων συγκεντρώνεται στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που έχουν τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη και νεαροί στην ηλικία όπως φαίνεται από τον προηγούμενο Πίνακα 18, όπου το 43% ήταν 45 χρονών ή περισσότερο, κάτι που δικαιολογείται από το γεγονός ότι με το σύστημα διορισμού της επετηρίδας που ισχύει σήμερα διορίζονται εκπαιδευτικοί όχι και τόσο νεαρής ηλικίας.

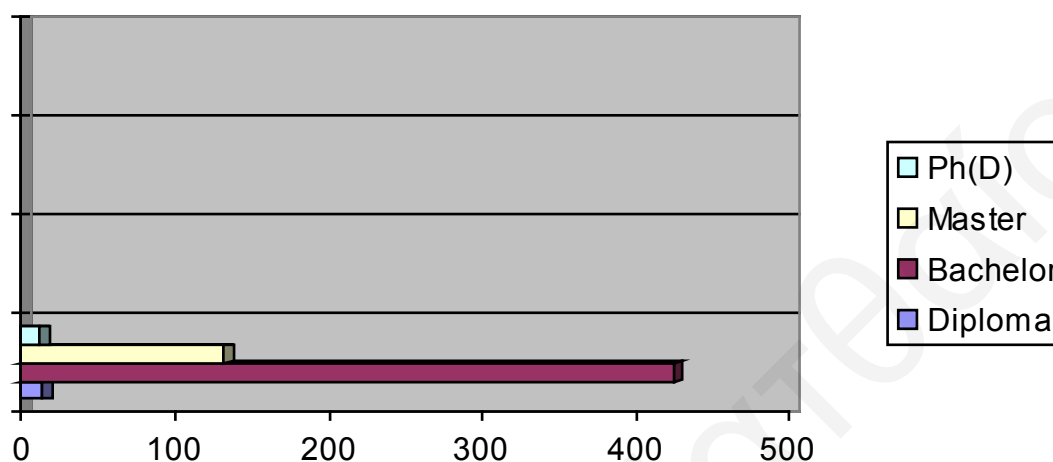
Διάγραμμα 2: Κατανομή Ερωτηματολογίων Σύμφωνα με τα Χρόνια Υπηρεσίας



Επίσης, στο επόμενο Διάγραμμα 3 έχουμε την κατανομή των ερωτηματολογίων του δείγματος σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών όπου παρατηρούμε να

υπερισχύει η ομάδα με μόνο το πρώτο πτυχίο διορισμού τους ενώ ένα ικανοποιητικό ποσοστό γύρω στο 24% να κατέχει και μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Διάγραμμα 3 : Κατανομή Ερωτηματολογίων Σύμφωνα με το Μορφωτικό Επίπεδο



Τέλος, παρατηρώντας τον Πίνακα 19 επισημαίνουμε ότι παρόλο ότι στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήσαμε ως στρώμα και την τάξη διδασκαλίας γιατί ήταν αδύνατο μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης διατριβής να γίνει κάτι τέτοιο, εντούτοις πετύχαμε να έχουμε περισυλλέξει ερωτηματολόγια από καθηγητές που διδάσκουν σε όλες τις τάξεις των δημοσίων εκπαιδευτηρίων. Πρέπει να τονιστεί επίσης ότι παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (81,5 %) των εκπαιδευτικών διδάσκουν σε δύο ή τρεις τάξεις του σχολείου τους.

Πίνακας 19: Κατανομή Εκπαιδευτικών Δείγματος σύμφωνα με την/τις τάξη/εις που διδάσκουν

Τάξη/τάξεις	(f)	%
A' Γυμνασίου	11	1,9
B' Γυμνασίου	15	2,6
Γ' Γυμνασίου	17	2,9
A' Λυκείου	13	2,2
B' Λυκείου	8	1,4
Γ' Λυκείου	39	6,7
A' + B' Γυμνασίου ή και στις τρεις τάξεις	123	21,1
A' + B' Λυκείου ή και στις τρεις τάξεις	189	32,4
A' + Γ' Γυμνασίου	29	5
A' + Γ' Λυκείου	31	5,3
B' + Γ' Γυμνασίου	55	9,4
B' + Γ' Λυκείου	54	9,2

Γ.3.3.2 Τα Πρακτικά των Καθηγητικών Συλλόγων

Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίστηκε το γεγονός ότι θα χρησιμοποιηθεί ένα μοντέλο περιγραφικής και ερμηνευτικής κοινωνιολογίας που συνδυάζει τόσο τις μακρο- όσο και τις μικροκοινωνικές διαδικασίες. Στα προηγούμενα υποκεφάλαια περιγράψαμε το ερευνητικό μέρος όπου έχουμε μια γενική καταγραφή του προβλήματος μέσα από συγκεκριμένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στο παρόν μέρος της έρευνας θα γίνει προσπάθεια να ερμηνεύσουμε σε μεγαλύτερο βάθος και να συσχετίσουμε κάποια άλλα στοιχεία (πρακτικά συνεδριάσεων) που έχουμε στη διάθεση μας με τα πορίσματα της δημοσκόπησης.

Κατά τη σχολική χρονιά που έγινε η εμπειρική έρευνα για διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής βίας και επιθετικότητας στη δημόσια μέση εκπαίδευση υπήρξαν κρούσματα ακραίας σχολικής βίας κατά το πρώτο τρίμηνο. Τα Μ.Μ.Ε. παρουσίασαν τα γεγονότα με πηχιαίους τίτλους και δίνοντας μια τραγική εικόνα για την κατάσταση του δημόσιου σχολείου με αναφορές σε γεγονότα νεανικής και μαθητικής βίας, συνεντεύξεις από κάθε λογής «ειδικούς» για τα αίτια και τα αιτιατά, αναλύσεις των παραγόντων που επηρεάζουν το «νεοφερμένο» πρόβλημα, καταγραφές μνήμης και ανάμνησης άλλων «ωραίων» εποχών, συνεντεύξεις και συζητήσεις σε ραδιοφωνικούς και τηλεοπτικούς σταθμούς με μαθητές, καθηγητές, βουλευτές, κτλ.

Ως αποτέλεσμα αυτής της έντονης κατάστασης που επικράτησε για κάποια περίοδο και μετά από ακόμη ένα περιστατικό, οι οργανώσεις των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης (ΟΕΛΜΕΚ και ΟΛΤΕΚ) κάλεσαν τους εκπαιδευτικούς σε δίωρη στάση εργασίας στις 9 Νοεμβρίου 2005 ως ένδειξη αντίδρασης για τη βία στο σχολείο και ιδιαίτερα για τη βία ενάντια στους εκπαιδευτικούς και τη χαλαρότητα που αντιμετωπίζει το πρόβλημα η προϊσταμένη αρχή, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Το Υπουργείο εις απάντηση της στάσης των εκπαιδευτικών έστειλε εγκύκλιο με την οποία «απειλούσε» τους εκπαιδευτικούς ότι η στάση εργασίας είναι παράνομη, εμπεριέχει κινδύνους για την ασφάλεια των μαθητών και καλούσε τους διευθυντές όπως στείλουν τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα λάμβαναν μέρος στη στάση. Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών πειθάρχησε στο κάλεσμα της οργάνωσης τους και έτσι προχώρησαν στη δίωρη στάση εργασίας και παρακάθησαν σε παιδαγωγική συνεδρία για να συζητήσουν το θέμα «Σχολική Βία και Παραβατικότητα».

Θεωρήθηκε ότι το υλικό που θα καταγραφόταν ως αποτέλεσμα των παιδαγωγικών συνεδριών των Καθηγητικών Συλλόγων θα ήταν πολύ σημαντικό για το θέμα της διατριβής και έτσι έγινε προσπάθεια μέσω του Κεντρικού Διοικητικού Συμβουλίου της ΟΕΛΜΕΚ, μετά από κοινή συνάντηση, να πάρουμε άδεια για πρόσβαση στα συγκεκριμένα έντυπα των Πρακτικών που στάλησαν στα κεντρικά γραφεία της οργάνωσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 20 ο παρών συγγραφέας είχε πρόσβαση στα Πρακτικά των συνεδριάσεων από 56 σχολικές μονάδες από το σύνολο των 117 (εκτός των εσπερινών σχολών) που υπάρχουν στην Κύπρο, ένα ποσοστό δηλαδή της τάξεως του 47,8%.

Πίνακας 20: Σχολικές Μονάδες που έστειλαν τα Πρακτικά των Καθηγητικών Συλλόγων για τις Συνεδρίες με Θέμα τη «Σχολική Βία και Παραβατικότητα»

<i>α/α</i>	<i>Τύπος Σχολείου</i>	<i>Αριθμός</i>
1.	Γυμνάσια	32
2.	Λύκεια	21
3.	Εξατάξιο Γυμνάσιο	1
4.	Τεχνικές Σχολές	2
	Ολικό	56

Επίσης, στον επόμενο πίνακα όπου παρουσιάζουμε την κατανομή των σχολείων σύμφωνα με τον τύπο και την επαρχία που βρίσκεται φαίνεται καθαρά ότι το ερευνητικό υλικό καλύπτει όλο το φάσμα του κυπριακού δημόσιου σχολείου μέσης εκπαίδευσης και ειδικότερα από όλες τις επαρχίες, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων.

Πίνακας 21: Σχολικές μονάδες που έστειλαν τα πρακτικά τους κατά τύπο σχολείου και επαρχία

	Γυμνάσια	Λύκεια	Τεχνική Σχολή
Λευκωσία	11	10	
Λεμεσός	8	7	1
Λάρνακα	8	2	1
Πάφος	3	1	
Αμμόχωστος	3	1	
Σύνολο	33	21	2
	56		

Το υλικό περιέχει πληθώρα στοιχείων από τις συζητήσεις για τα αίτια και τα μέτρα που αφορούν στο πρόβλημα της βίας και παραβατικότητας του σχολείου. Έγινε μια μεγάλη προσπάθεια για κωδικοποίηση, ταξινόμηση αλλά και καταγραφή των ερμηνευτικών παραδοχών και θέσεων των εκπαιδευτικών.

Όσο αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η ανάλυση περιεχομένου, είναι μια κλασική μέθοδος ανάλυσης δευτερογενούς υλικού για το υπό εξέταση θέμα που συνήθως παίρνει τη μορφή ενός συστήματος κωδικοποίησης το οποίο καθορίζεται από προηγουμένως και επιβάλλεται κατόπιν στα δεδομένα όπως γίνεται και με το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο όπου οι υποθέσεις της έρευνας είναι προκαθορισμένες και προσδιορίζουν τις εννοιολογικές κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση των δεδομένων (Robson, 1993, Κυριαζή, 1999, Berelson, 1952). Χρησιμοποιείται δηλαδή μια παραγωγική μεθοδολογία όπου η θεωρία προϋπάρχει, δεν αναδύεται μέσα από τα δεδομένα. Η ανάλυση περιεχομένου εμφανίστηκε στο προσκήνιο στις κοινωνικές επιστήμες, στις αρχές του εικοστού αιώνα στις ΗΠΑ, σε ποσοτικές αναλύσεις εφημερίδων σε ένα δημόσιο διάλογο αναφορικά με τη μείωση του όγκου των «σοβαρών» ειδήσεων σε σχέση με την αύξηση του «φτηνού κίτρινου τύπου».

Στη συγκεκριμένη όμως περίπτωση οι εννοιολογικές κατηγορίες θα διαμορφωθούν μετά την εξέταση του υλικού, εφαρμόζοντας έτσι μια επαγωγική μεθοδολογία με αποτέλεσμα η διαδικασία να μετατρέπεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Κυριαζή, 1999). Ο σκοπός χρήσης αυτής της μεθοδολογίας είναι γιατί θέλουμε το μέρος αυτό της έρευνας να είναι συμπληρωματικό του προηγουμένου με ποιοτικά στοιχεία και περισσότερες ερμηνευτικές δυναμικές οι οποίες θα προσθέσουν ένα μεγαλύτερο βάθος στα δεδομένα του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε όπως εμφανίζεται μέσα από τη δράση των ατόμων, να κατανοήσουμε το υποκειμενικό νόημα των πράξεων και αντιλήψεων τους, όμως, συγχρόνως θα προσπαθήσουμε να τοποθετήσουμε αυτή τη συμπεριφορά των ατόμων μέσα στο συγκεκριμένο κυπριακό κοινωνικό περιβάλλον. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως κάθε μορφή δράσης διαδραματίζεται σε μια κοινωνική και οικονομική δομή η οποία, ως ένα βαθμό, περιορίζει τις δυνατότητες του ατόμου. Οι δομές (εκπαιδευτικό και ως επέκταση κοινωνικό σύστημα) είναι αποτέλεσμα παρελθοντικής δράσης αναρίθμητων ατόμων που τώρα όμως αντιπροσωπεύουν μια αντικειμενική πραγματικότητα που τα άτομα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους. Έτσι, το κάθε συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα επηρεάζει τη δράση των ατόμων, διαπλάθει τις ιδέες,

τις πεποθήσεις, τις αξίες το υ και τις αντιλήψεις το υ για το ν εαυτό το υ και το υ άλλους. Από την άλλη τα άτομα μπορούν αν το θελήσουν ή το επιδιώξουν, συνεργαζόμενα ή συγκρουόμενα να αλλάξουν ή τροποποιήσουν τους δεδομένους κοινωνικούς θεσμούς. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε βασικά εγκολπώνεται τη βεμπεριανή θεώρηση της κοινωνιολογίας που σύμφωνα με τους Blackledge & Hunt (1995, σ.445):

«Μια βεμπεριανή θεώρηση εξετάζει τη δράση του ατόμου: τις προθέσεις του, τους σκοπούς του, τους στόχους του και τους 'ορισμούς που δίνει στην κατάσταση'. Επίσης, μελετά τη «διαντίδραση» των ατόμων. Επιπλέον, όμως, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η δράση και η διαντίδραση επηρεάζονται από το υπάρχον κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, και συγχρόνως το επηρεάζουν.»

Έτσι, μέσα από την ανάλυση των ειδικών αυτών συζητήσεων των καθηγητικών συλλόγων θα είναι δυνατό να καταγραφούν και να διασταυρωθούν σε βάθος αν ισχύουν τα πορίσματα της προηγούμενης ποσοτικής έρευνας, τα οποία θα καταγραφούν στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, ενώ παράλληλα θα υπάρχει και η δυνατότητα μεγαλύτερης ερμηνευτικής προοπτικής αφού το υλικό είναι πλούσιο σε θέσεις και προτάσεις τόσο για τα αίτια όσο και για τους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος όπως θα δούμε στο Κεφάλαιο Ε'.

Δ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αλαμπρίτης Ματθαίος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Στο πρώτο μέρος θα παραθέσουμε τα ευρήματα της δειγματοληπτικής έρευνας από το αυτοομολογούμενο δομημένο ερωτηματολόγιο και ακολούθως τα αποτελέσματα της ανάλυσης των πρακτικών των Παιδαγωγικών Συνεδριών των εκπαιδευτικών που έγιναν με θέμα τη σχολική βία.

Δ. 1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου θα παρουσιαστούν σε τρία υποκεφάλαια ως ακολούθως:

- Οι μορφές βίας που υπέστησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το τελευταίο εξάμηνο πριν την έρευνα.
- Τα μέτρα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ασφάλεια.
- Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με διάφορα θέματα σχολικής βίας.

Οι πιο πάνω υποδιαιρέσεις θα αναλυθούν λεπτομερώς κατά κατηγορία και θα διερευνηθούν στα πλαίσια της κάθε κατηγορίας τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές όπως φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία, περιοχή, κτλ. όπου εφαρμόζεται.

Δ. 1.1 Οι Μορφές Βίας που Υπέστησαν οι Εκπαιδευτικοί κατά το Τελευταίο Εξάμηνο πριν την Έρευνα

Σε ένα πρώτο στάδιο έγινε μια απλή γενική διερεύνηση μέσα από τα συνολικά περιγραφικά στοιχεία που είχαμε από τη δειγματοληπτική έρευνα για να διαφανεί αν πραγματικά υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Στον Πίνακα 22 όπου συγκεντρώσαμε τις κατανομές όλων των ερωτηθέντων του δείγματος σε σχέση με τη μορφή βίας που είχαν υποστεί οι ίδιοι προσωπικά κατά το τελευταίο εξάμηνο πριν την έρευνα, παρατηρούμε ότι όλες οι μορφές βίας που εμπεριείχε το ερωτηματολόγιο σημειώθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας. Τα περιστατικά που συγκεντρώνουν την πλειοψηφία του δείγματος είναι οι μεταβλητές 8.7 (Συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος) με ποσοστό 58% και 8.2 (Λεκτική Επίθεση: εξύβριση, ειρωνεία, εξευτελισμός, προσβολή, κτλ.) με ένα ποσοστό της τάξεως του 56%. Ακολουθούν οι μεταβλητές 8.1 (Απειλή για σωματική βλάβη) και 8.6 (Βωμολοχίες στους τοίχους εναντίον σας) με ποσοστά 18% και 13% αντίστοιχα. Οι

υπόλοιπες μεταβλητές παρά το ότι συγκεντρώνουν ποσοστά με μονοψήφιο αριθμό θα μας απασχολήσουν στο επόμενο κεφάλαιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα αυτές που εμπεριέχουν το στοιχείο μιας πιο σοβαρής παραβατικότητας, όπως για παράδειγμα η μεταβλητή 8.13 (Σεξουαλική παρενόχληση με σωματική επαφή) που μπορεί να συγκεντρώνει ένα ποσοστό του 2% περίπου αλλά πρέπει να σημειωθεί λόγω της σοβαρότητας της πράξης. Επίσης, οι μεταβλητές 8.5 (Σπρώξιμο επί σκοπού), 8.4 (Κλοπή προσωπικών αντικειμένων), 8.3 (Καταστροφή Προσωπικών Αντικειμένων) με ποσοστά γύρω στο 8-9% πρέπει να προβληματίσουν τον ερευνητή και κατ'επέκταση τον κάθε υπεύθυνο για τα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Πίνακας 22 : Κατανομή του συνολικού αριθμού των υποκειμένων ανάλογα με τη μορφή βίας που υπέστησαν το τελευταίο εξάμηνο

	ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	(f)	%
1	Απειλή για σωματική βλάβη	104	17,6
2	Λεκτική Επίθεση (εξύβριση, ειρωνεία, εξευτελισμός, προσβολή, κτλ.)	332	56,3
3	Καταστροφή Προσωπικών Αντικειμένων	46	7,8
4	Κλοπή Προσωπικών Αντικειμένων	50	8,5
5	Σπρώξιμο Επί Σκοπού	53	9
6	Βομολοχίες στους Τοίχους του Σχολείου Εναντίον Σας	75	12,7
7	Συχνή και Σκόπιμη και Χωρίς Λόγο Διακοπή του μαθήματος	340	57,6
8	Απειλή με Καρέκλα, Ξύλο ή Άλλο Αντικείμενο	23	3,9
9	Απειλή/Παρενόχληση Μέσω Τηλεφώνου	23	3,9
10	Σωματική Βλάβη (γρονθοκόπημα, κλώτσημα, ή δάγκωμα)	15	2,5
11	Απειλή με Μαχαίρι	1	0,2
12	Λεκτική Σεξουαλική Παρενόχληση	36	6,1
13	Σεξουαλική Παρενόχληση με Σωματική Επαφή (άγγιγμα, ή προσπάθεια να σας αγγίξουν)	11	1,9
14	Μαχαίρωμα ή Απειλή με Όπλο	1	0,2
n=590			

Γενικά, από τα προκαταρκτικά αυτά ευρήματα φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας στα κυπριακά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης το οποίο και πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Επίσης, διερευνήσαμε το ενδεχόμενο για στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την περιοχή (αστική – αγροτική) όπου βρίσκεται το σχολείο και η μοναδική περίπτωση που διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά χρησιμοποιώντας το Independent Samples T-test και το παραμετρικό Pearson Chi-square ήταν στη μεταβλητή 8.12 (Λεκτική Σεξουαλική Παρενόχληση) όπου φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=3,691$ $df=374,60$ $p<0,001$, $X^2=5,21$ $df=1$ $p<0,05$) με το ποσοστό της αστικής περιοχής να υπερέχει κατά 6 εκατοστιαίες μονάδες (αστική=7%, αγροτική=1%) στα περιστατικά που σημειώθηκαν ότι έλαβαν χώρα κατά την διερευνώμενη περίοδο. Φαίνεται ότι η περιοχή (αστική ή αγροτική) δεν έχει να επιτελέσει ρόλο σε σχέση με τη σχολική βία. Μια απλή ερμηνεία μπορεί να είναι και το γεγονός ότι γενικά στην σύγχρονη Κύπρο δεν υπάρχουν γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές και τόσο οι κοινωνικές όσο και οι σχολικές συνθήκες και ο σχολικός πληθυσμός συγκεντρώνουν τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά.

Στη συνέχεια έγινε διαχωρισμός των συνολικών δεδομένων κατά φύλο για να διερευνηθεί πιο επισταμένα κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση της σχολικής βίας σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο. Ο Πίνακας 23 είναι ενδεικτικός των αποτελεσμάτων όπου με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν σοβαρές διαφοροποιήσεις και ότι η σχολική βία δεν ξεχωρίζει το φύλο.

Πίνακας 23: Κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο και μορφή βίας που υπέστησαν

ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ		Αντρας		Γυναίκα	
		(f)	%	(f)	%
1	Απειλή για σωματική βλάβη	51	21,8	53	14,9
2	Λεκτική Επίθεση	136	58,1	196	55,1
3	Καταστροφή Προσωπικών Αντικειμένων	21	9	25	7
4	Κλοπή Προσωπικών Αντικειμένων	21	9	29	8,2
5	Σπρώξιμο Επί Σκοπού	26	11,1	27	7,6
6	Βωμολοχίες στους τοίχους	41	17,5	34	9,6
7	Συχνή, Σκόπιμη Διακοπή του μαθήματος	127	54,3	213	59,8
8	Απειλή με Καρέκλα, ξύλο, κ.ά.	16	6,8	7	2
9	Απειλή/Παρενόχληση Μέσω Τηλεφώνου	8	3,4	15	4,2
10	Σωματική Βλάβη (γροθιά, κλώτσημα, κ.ά)	7	3	8	2,2
11	Απειλή με Μαχαίρι	-	-	1	0,3
12	Λεκτική Σεξουαλική Παρενόχληση	11	4,7	25	7
13	Σεξουαλική Σωματική Παρενόχληση	4	1,7	7	2
14	Μαχαίρωμα ή Απειλή με Όπλο	1	0,4	-	-
		<i>n=234</i>		<i>n=356</i>	

Ελαφριά απόκλιση κάποιων μορφών βίας σε βάρος των ανδρών έναντι των γυναικών, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από έλεγχο τόσο με το παραμετρικό τεστ X^2 όσο και με επαγωγική στατιστική εφαρμόζοντας το Independent Samples T-test, έχουμε στις πιο κάτω μεταβλητές:

- 8.1 Απειλή για σωματική βλάβη (t= 2,09 df= 446,13 p<0,05)
- 8.6 Βωμολοχίες στους τοίχους (t= 2,71 df= 401,24 p<0,005)
- 8.8 Απειλή με καρέκλα, ξύλο, κτλ. (t= 2,69 df= 326,29 p<0,005)

Στις τρεις πιο πάνω περιπτώσεις τα περιστατικά βίας είναι πιο αυξημένα απέναντι στους άνδρες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τον πληθυσμό τους στο συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών. Οι λόγοι για τις στατιστικά αυτές σημαντικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας παρότι εμείς θα προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποια ερμηνεία στο επόμενο κεφάλαιο.

Ακολούθως, τα στοιχεία ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τη ανεξάρτητη μεταβλητή τύπος σχολείου που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός (Γυμνάσιο, Λύκειο, Τεχνική Σχολή) για διερεύνηση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών. Στον Πίνακα 24 που ακολουθεί, όπου έχουμε και τις κατανομές, παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις των κατανομών μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων.

Πίνακας 24: Κατανομή σύμφωνα με τον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

	ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Γυμνάσιο	Λύκειο	Τεχνική
		%	%	%
1	Απειλή για σωματική βλάβη	12,4	18,2	27
2	Λεκτική Επίθεση(εξύβριση, ειρωνεία, κτλ)	49,6	56,5	69
3	Καταστροφή Προσωπικών Αντικειμένων	4	7	16,7
4	Κλοπή Προσωπικών Αντικειμένων	6	9,4	11,9
5	Σπρώξιμο Επί Σκοπού	9,6	7,5	10,3
6	Βωμολοχίες στους τοίχους	10	14,5	15,1
7	Συχνή, Σκόπιμη Διακοπή του μαθήματος	58,4	52,8	64,3
8	Απειλή με Καρέκλα, ξύλο, κ.ά.	1,6	3,3	9,5
9	Απειλή/Παρενόχληση Μέσω Τηλεφώνου	5,2	1,9	4,8
10	Σωματική Βλάβη (γροθιά, κλώτσημα, κ.ά)	4	1,4	1,6
11	Απειλή με Μαχαίρι	0,4	-	-
12	Λεκτική Σεξουαλική Παρενόχληση	4,4	5,1	11,1
13	Σεξουαλική Σωματική Παρενόχληση	2	1,4	2,4
14	Μαχαίρωμα ή Απειλή με Όπλο	-	0,5	-
		n=250	n=214	n=126

Αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι μεγαλύτερες στο ποσοστό των τεχνικών σχολών σε σχέση με τα γυμνάσια και τα λύκεια στις περισσότερες μεταβλητές. Είναι ενδεικτικό το ποσοστό του 69% των εκπαιδευτικών της τεχνικής που έτυχαν λεκτικής εξύβρισης το τελευταίο εξάμηνο αν και τα ποσοστά των γυμνασίων και λυκείων είναι και αυτά σε ψηλά επίπεδα.

Προχωρήσαμε στον στατιστικό έλεγχο των διαφορών αυτών που διαφαίνονται με την πρώτη ματιά μεταξύ γυμνασίων, λυκείων και τεχνικών σχολών χρησιμοποιώντας την παραμετρική διαδικασία Kruskal-Wallis, αφού δεν μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικό τεστ διότι δεν ικανοποιόταν το κριτήριο Levene για ίσες διακυμάνσεις, και διαπιστώσαμε ότι οι μεταβλητές 8.1, 8.2, 8.3, 8.8, 8.12 έχουν πράγματι σημαντικές στατιστικά διαφορές ως ακολούθως:

- 8.1 Απειλή για σωματική βλάβη ($X^2=12,33$ $df=2$ $p<0,005$)
- 8.2 Λεκτική επίθεση ($X^2=12,86$ $df=2$ $p<0,005$)
- 8.3 Καταστροφή Προσωπικών Αντικειμένων ($X^2=12,95$ $df=2$ $p<0,001$)
- 8.8 Απειλή με καρέκλα, ξύλο, κ.ά. ($X^2=14,36$ $df=2$ $p<0,005$)
- 8.12 Λεκτική Σεξουαλική Παρενόχληση ($X^2=7,11$ $df=2$ $p<0,05$)

Το ίδιο τεστ χρησιμοποιήθηκε για έλεγχο στατιστικών διαφορών μεταξύ γυμνασίων και λυκείων αλλά καμιά μεταβλητή δεν έδειξε σημαντική στατιστική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του 5%. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές διαφάνηκαν όταν συγκρίναμε τα δεδομένα μεταξύ γυμνασίου- τεχνικής και λυκείου- τεχνικής.

Διαπιστώνεται έτσι και επιστημονικά ότι υπάρχει μεγαλύτερο πρόβλημα σχολικής βίας στις Τεχνικές Σχολές σε σχέση με τα Γυμνάσια και τα Λύκεια.

Επιπρόσθετα, έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές έγινε και με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας». Αρχικά, τα διαστήματα ηλικίας που εμφανίζονταν στο ερωτηματολόγιο ομαδοποιήθηκαν σε τρεις μεγαλύτερες ομάδες:

- Α' ομάδα: 1-10 χρόνια υπηρεσίας
- Β' ομάδα: 11-25 χρόνια υπηρεσίας
- Γ' ομάδα: 25- άνω χρόνια υπηρεσίας

Η πιο πάνω ομαδοποίηση κρίθηκε αναγκαία γιατί με τις πολλές ομάδες όπως εμφανίζονταν στο ερωτηματολόγιο τελικά δεν μπορούσε να εξαχθεί συμπέρασμα αφού ο

πληθυσμός κατακερματιζόταν σε πολλά μικρά τμήματα. Έτσι, με την πιο πάνω ομαδοποίηση και με χρήση του απαραμετρικού τεστ X^2 (οι ίδιες διαφορές εμφανίζονται και με τη χρήση του παραμετρικού τεστ One Way Anova) εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων στις πιο κάτω εξαρτημένες μεταβλητές ως ακολούθως:

Μεταβλητή 8.6: Βωμολοχίες στους τοίχους του σχολείου εναντίον σας

($X^2=7,04$ $df=2$ $p<0,05$)

Από τα αποτελέσματα του τεστ φαίνεται ότι οι καθηγητές με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλαδή η Γ' ομάδα (25 χρόνια υπηρεσίας και άνω) αντιμετωπίζουν πιο αυξημένο πρόβλημα επιγραφής βωμολοχιών στους τοίχους του σχολείου εναντίον τους σε σχέση με τους καθηγητές που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι στην κατηγορία αυτή ανήκει βασικά όλο το διευθυντικό προσωπικό το οποίο είναι άμεσα υπεύθυνο για την πειθαρχία των μαθητών και μπορούν επίσης άμεσα να επιβάλουν ποινές. Μέσω του λογισμικού εξετάσαμε τις κατανομές συχνοτήτων της μεταβλητής αυτής σύμφωνα με τη ιεραρχική θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και παρατηρήσαμε ότι το 22% των βοηθών διευθυντών σημείωσε ότι γράφτηκαν βωμολοχίες εναντίον του στους τοίχους του σχολείου.

Μεταβλητή 8.7: Συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος

($X^2=13,76$ $df=2$ $p<0,001$)

Σε αντίθεση με την προηγούμενη μεταβλητή, στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι τα χρόνια υπηρεσίας έχουν μια θετική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών γιατί με τα αποτελέσματα του τεστ αποδεικνύεται ότι οι καθηγητές ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας αντιμετωπίζουν και ανάλογα λιγότερες περιπτώσεις σκόπιμης διακοπής του μαθήματος. Έτσι, στον Πίνακα 25 η Ομάδα Α', που είναι και η πιο πολυπληθής εμφανίζεται να έχει μεγάλο πρόβλημα με τη συχνή και σκόπιμη διακοπή του μαθήματος αφού το 63,8% της ομάδας αυτής δηλώνει ότι αντιμετώπισε το σχετικό πρόβλημα το εξάμηνο που πέρασε. Το πρόβλημα φαίνεται να μειώνεται κάπως με την Β' Ομάδα που έχουν περισσότερα χρόνια από τους προηγούμενους και το ποσοστό των εκπαιδευτικών της ομάδας αυτής που αντιμετώπισε το συγκεκριμένο πρόβλημα, αν και μεγάλο, κατεβαίνει στο 55%. Τέλος, στην Γ' ομάδα όπου έχουμε τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς το ποσοστό πέφτει ακόμη περισσότερο στο 40% των ατόμων που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας 25: Σύγκριση Υπομάδων Εκπαιδευτικών ανάλογα με τα Χρόνια Υπηρεσίας σε σχέση με τη Μεταβλητή «Συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος»

Crosstab

Χρόνια Υπηρεσίας		Συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος		Ολικό
		Όχι	Ναι	
Μέχρι 10 χρόνια	(f)	100	176	276
	% μέσα στην κατηγορία	36.2%	63.8%	100.0%
	% μέσα στη μεταβλητή	40.3%	52.7%	47.4%
Από 11 – 25 χρόνια	(f)	106	130	236
	% μέσα στην κατηγορία	44.9%	55.1%	100.0%
	% μέσα στη μεταβλητή	42.7%	38.9%	40.5%
26 χρόνια και άνω	(f)	42	28	70
	% μέσα στην κατηγορία	60.0%	40.0%	100.0%
	% μέσα στη μεταβλητή	16.9%	8.4%	12.0%
Ολικό	(f)	248	334	582
	%	42.6%	57.4%	100.0%

Αυτή η αρνητική συσχέτιση των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «συχνή και σκόπιμη διακοπή του μαθήματος» αποδεικνύεται και με τα σχετικά τεστ συσχέτισης (παραμετρικά και απαραμετρικά) Pearson ($r=-0,145$ $p<0,0001$), Spearman ($\rho=-0,133$ $p<0,001$), Kendall's Correlation Coefficient ($\tau_b = -0,117$ $p<0,001$). Έτσι, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι μειώνονται και τα περιστατικά όπου έχουμε συχνή και σκόπιμη διακοπή του μαθήματος από τους μαθητές.

Μεταβλητή 8.10: Σωματική βλάβη (γρονθοκόπημα, κλώτσημα ή δάγκωμα)

($X^2=6,72$ $df=2$ $p<0,05$)

Στην πιο πάνω μεταβλητή, αν και οι περιπτώσεις είναι λίγες αλλά σοβαρής μορφής βίας, έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες όπου η δεύτερη ομάδα εμφανίζεται να έχει πιο λίγες περιπτώσεις σε σχέση με τις άλλες δύο. Πιο αυξημένες περιπτώσεις σε σχέση με τον πληθυσμό της έχουμε στην Γ' ομάδα.

Ο τελευταίος έλεγχος που έγινε στη συγκεκριμένη ενότητα για στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν για τη ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία» για την οποία χρησιμοποιήθηκε παρόμοια ομαδοποίηση όπως και προηγουμένως στη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας». Δηλαδή, επειδή οι υποκατηγορίες που εμφανίζονταν στο ερωτηματολόγιο είχαν μικρό εύρος και δεν μας οδηγούσαν σε διακριτά συμπεράσματα σύγκρισης, ενοποιήθηκαν σε τρεις πιο μεγάλες κατηγορίες:

- Εκπαιδευτικοί μέχρι 35 ετών
- Εκπαιδευτικοί μεταξύ 36 - 50 ετών
- Εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω

Στο στατιστικό έλεγχο με το κριτήριο Chi-square ($X^2 = 12,76$ $df=2$ $p<0,005$) επιβεβαιώθηκε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων μόνο στη μεταβλητή 8.6, «Βωμολοχίες στους τοίχους του σχολείου εναντίον σας». Βασικά, παρατηρήθηκε ότι η τρίτη ομάδα εκπαιδευτικών (51 ετών και άνω) ήταν πιο επιρρεπής στη συγκεκριμένη αυτή μορφή βίας με περισσότερες περιπτώσεις από τις αναμενόμενες σε σχέση με τις άλλες ομάδες και το ποσοστό πληθυσμού της ομάδας. Μια ερμηνεία για αυτή τη διαφοροποίηση μπορεί να είναι το γεγονός ότι σε αυτή την κατηγορία ηλικίας ανήκει το διευθυντικό προσωπικό το οποίο φαίνεται να συγκεντρώνει περισσότερα περιστατικά βίας που μπορεί να οφείλονται στα επιπρόσθετα καθήκοντα τους σχετικά με την πειθαρχία των μαθητών όπου οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις βωμολοχίες ως μέσο εκδίκησης/τιμωρίας των εκπαιδευτικών αυτών αφού δεν έχουν άλλο τρόπο όπως για παράδειγμα η συχνή και σκόπιμη διακοπή του μαθήματος.

Δ. 1.2 Τα Μέτρα που Λαμβάνουν οι Εκπαιδευτικοί για την Προσωπική τους Ασφάλεια

Η έρευνα απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης των δημοσίων σχολείων της Κύπρου παίρνουν κάποια μέτρα, ή έχουν κάποιες τεχνικές ή συμπεριφορές για την προσωπική τους ασφάλεια.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας που καταγράφονται στον Πίνακα 22 (σ. 162) είδαμε ότι ένα ποσοστό 8,5% των εκπαιδευτικών ήταν θύματα κλοπής προσωπικών τους αντικειμένων. Στον Πίνακα 26 παρακάτω, όμως, παρατηρούμε ότι ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (40%) δεν έχουν εμπιστοσύνη στο σχολικό χώρο και έτσι προληπτικά δε μεταφέρουν μεγάλα ποσά ή ακριβά αντικείμενα στο σχολείο για να αποφύγουν την κλοπή.

Πίνακας 26: Ατομικά Μέτρα Προσωπικής Ασφάλειας που Λαμβάνουν οι Εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης

	ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ	(f)	%
1	Δε φέρνω μεγάλα ποσά λεφτών ή ακριβά αντικείμενα στο σχολείο για αποφυγή κλοπής	233	39,5
2	Αποφεύγω να επεμβαίνω σε καυγάδες μαθητών για να μην κτυπηθώ	191	32,4
3	Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, της παιδονομίας ή της εκδρομής προσπαθώ να κυκλοφορώ με ομάδα άλλων εκπαιδευτικών για αύξηση της προσωπικής μου ασφάλειας	60	10,2
4	Μετά τη λήξη των μαθημάτων μένω στην αίθουσα καθηγητών μέχρι να φύγουν συγκεκριμένοι μαθητές	24	4,1
5	Κουβαλώ πάντα μαζί μου στο σχολείο αντικείμενα για αυτοάμυνα (σφυρίκτρα, σπρέυ, κτλ.)	3	0,5
6	Αποφεύγω να έρχομαι στο σχολείο εκτός ωρών εργασίας	57	9,7
7	«Κλείνω τα μάτια» σε περιπτώσεις παραβατικότητας των μαθητών για να μην πλεκτώ περαιτέρω	64	10,8
8	Άλλο	49	8,3
		n=590	

Επίσης, παρατηρούμε ότι ένα άλλο μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (32%) παραδέχονται ότι αποφεύγουν να επεμβαίνουν σε καυγάδες των μαθητών γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να κτυπηθούν και οι ίδιοι. Η τάση αυτή μεγάλου ποσοστού εκπαιδευτικών να μην αναμειγνύονται σε διαφορές ή παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών επιβεβαιώνεται και από την σχετική δήλωση 9.7 («Κλείνω τα μάτια» σε περιπτώσεις παραβατικότητας των μαθητών για να μην πλεκτώ περαιτέρω) όπου ένα ποσοστό της τάξης του 10% παραδέχεται χωρίς περιστροφή ότι δεν παρεμβαίνει στις παραβατικές συμπεριφορές των

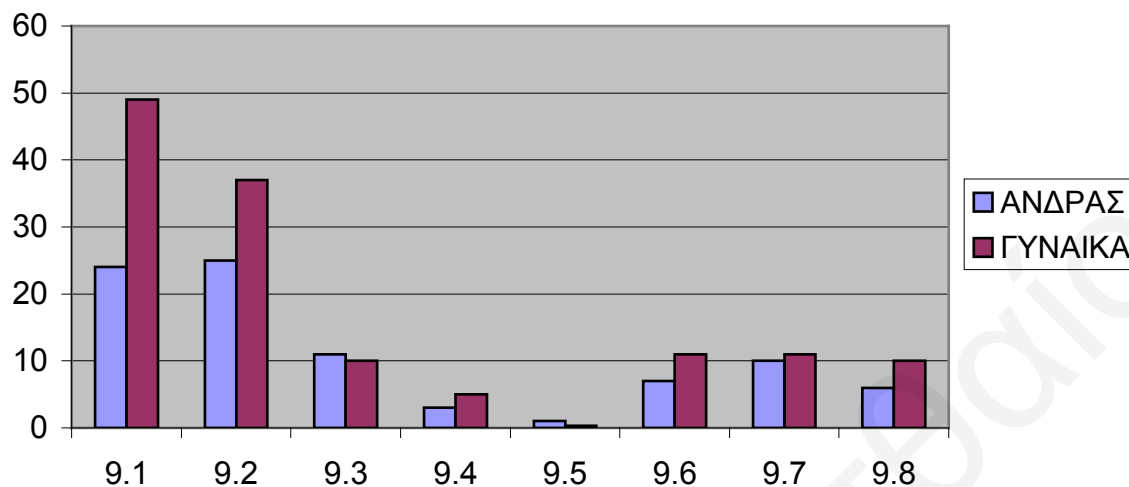
μαθητών για να μην έχουν οι ίδιοι/ες περαιτέρω «περιπέτειες» με τους μαθητές ή άλλους. Αυτό το φαινόμενο είναι πολύ ανησυχητικό και πρέπει να τύχει μεγαλύτερης και πιο ενδελεχούς διερεύνησης. Το γεγονός γίνεται ακόμη πιο ανησυχητικό αν εξετάσουμε και τις μεταβλητές 9.3 και 9.6 όπου βλέπουμε ότι ένα ίδιο ποσοστό του 10% των εκπαιδευτικών νιώθουν την ανάγκη να κυκλοφορούν σε ομάδες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, της παιδονομίας ή της εκδρομής για αύξηση της προσωπικής ασφάλειας τους, όπως επίσης, και το ότι αποφεύγουν να έρχονται για οποιοδήποτε άλλο λόγο στο σχολείο εκτός των ωρών εργασίας. Αυτή η ανασφάλεια που νιώθει μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου όπως επιβεβαιώνεται αργότερα σε άλλα στοιχεία, αποδεικνύεται και με την ανάλυση της μεταβλητής 10.12 (Νιώθω ασφαλής) όπου 14.3 % του δείγματος απάντησε ότι δεν νιώθει ασφαλής στο σχολικό χώρο. Τέλος, η ανασφάλεια αυτή μεγιστοποιείται με τη μεταβλητή 9.4 όπου έχουμε ένα ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξεως του 4%, που φοβούνται συγκεκριμένους μαθητές και μένουν κλειδωμένοι κατά τη λήξη των μαθημάτων στην αίθουσα προσωπικού μέχρι να απομακρυνθούν από το σχολικό χώρο οι συγκεκριμένοι μαθητές.

Στην ανάλυση των δεδομένων έγινε έλεγχος για τυχόν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο. Στο Διάγραμμα 4 και στον Πίνακα 27 παρακάτω, οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται είναι σε σχέση με τις μεταβλητές 9.1 και 9.2 ενώ ακολουθεί με πιο μικρή διαφορά η μεταβλητή 9.6.

Πίνακας 27 : Τα μέτρα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ασφάλεια ανάλογα με το φύλο που ανήκουν.

	ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ	Ανδρες		Γυναίκες	
		(f)	%	(f)	%
1	Δε φέρνω μεγάλα ποσά ...	57	24,4	176	49,4
2	Αποφεύγω να επεμβαίνω ...	59	25,2	132	37,1
3	Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος...	25	10,7	35	9,8
4	Μετά τη λήξη των μαθημάτων ...	7	3	17	4,8
5	Κουβαλώ πάντα μαζί μου ...	2	0,9	1	0,3
6	Αποφεύγω να έρχομαι ...	17	7,3	40	11,3
7	«Κλείνω τα μάτια» σε ...	24	10,3	40	11,3
8	Άλλο	14	6	35	9,8

Διάγραμμα 4: Τα μέτρα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους ασφάλεια ανάλογα με το φύλο που ανήκουν



Δηλαδή, φαίνεται ότι περισσότερες γυναίκες (διπλάσιο ποσοστό από τους άντρες) προληπτικά δεν κουβαλούν μαζί τους στο σχολείο μεγάλα ποσά λεφτών ή ακριβά αντικείμενα για να αποφύγουν την κλοπή τους. Επίσης, μεγαλύτερα ποσοστά γυναικών εκπαιδευτικών δεν επεμβαίνουν σε καυγάδες μαθητών ή κάνουν πως δεν πρόσεξαν την παραβατική τους συμπεριφορά.

Επίσης, σε έλεγχο για στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία» διαφάνηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη μεταβλητή 9.2 «αποφεύγω να επεμβαίνω σε καβγάδες μαθητών» όπου φαίνεται ότι οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί (51 ετών και άνω) παραδέχονται ότι αποφεύγουν να παρεμβαίνουν στις διαμάχες των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους νεότερους (One Way Anova: $F=6,28$ $p<0,005$, Chi-square: $X^2=12,35$ $df=2$ $p<0,005$).

Η ίδια διαφορά επιβεβαιώνεται και για τη ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» όπου οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (26 και άνω) αποφεύγουν να επεμβαίνουν στους καβγάδες των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες συγκρίσιμες υποομάδες (One Way Anova: $F=5,65$ $p<0,005$).

Δ.1.3 Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης σε Διάφορα Θέματα Σχετικά με τη Σχολική Βία

Τα αποτελέσματα της ερώτησης 10 τα οποία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για διάφορους τομείς της εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη σχολική βία και την παραβατικότητα, γενικότερα, στα πλαίσια του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 28: Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης σε Διάφορα Θέματα σχετικά με τη Σχολική Βία

		N	Mean*	Std. Dev.
1	Οι κανονισμοί λειτουργίας της μέσης εκπαίδευσης που αφορούν την πειθαρχία είναι ικανοποιητικοί.	585	1,95	0,81
2	Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένη/νος για να αντιμετωπίζω προβλήματα σχολικής βίας.	581	2,51	1,14
3	Λαμβάνω υποστήριξη (από εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, διευθυντικό προσωπικό σχολείου, άλλους ειδικούς) για αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας.	567	2,07	1,07
4	Φοβάμαι να χρησιμοποιήσω ποικιλία διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών.	572	2,01	1,14
	Στο σχολείο μου:			
5	Υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας/επιθετικότητας από τους μαθητές.	566	2,84	1,07
6	Υπάρχει πρόβλημα πειθαρχίας των μαθητών.	581	3,36	1,07
7	Παρουσιάζονται σοβαρά φαινόμενα βανδαλισμού.	568	2,87	1,17
8	Δημιουργούνται προβλήματα από εξωσχολικά άτομα.	571	2,52	1,17
9	Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χάνεται διδακτικός χρόνος εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών.	578	3,02	1,15
10	Εφαρμόζονται οι πειθαρχικοί κανονισμοί όπως προβλέπει ο νόμος από το διευθυντικό προσωπικό.	576	3,29	1,02
11	Εφαρμόζονται οι πειθαρχικοί κανονισμοί όπως προβλέπει ο Νόμος από το Πειθαρχικό Συμβούλιο του σχολείου.	567	3,38	0,99
12	Νιώθω ασφαλής.	572	3,57	1,06
13	Χρησιμοποιώ τις πειθαρχικές ποινές που μου παρέχει ο Νόμος.	567	3,10	1,07
14	Οι γονείς πιέζουν το σχολείο να μην εφαρμόζει τους κανονισμούς πειθαρχίας για διάφορους λόγους (π.χ. ψυχολογική πίεση από τα παιδιά τους).	566	2,87	1,18
15	Οι γονείς δεν εμπιστεύονται το σχολείο και πιστεύουν τις πληροφορίες των παιδιών τους για συγκεκριμένα παραπτώματα.	572	3,12	1,07
	*1= καθόλου, 2=πολύ λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ			

Αρχικά, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την πληρότητα των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων σε θέματα πειθαρχίας. Ένα συντριπτικό ποσοστό του 77% υποστηρίζουν ότι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων δεν είναι ικανοποιητικοί (32% καθόλου, 45% πολύ λίγο). Όμως, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η πλειοψηφία συμφωνεί ότι παρά την ανεπάρκεια τους οι παρόντες κανονισμοί εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό από τους ίδιους (μόνο το 29% τις χρησιμοποιεί καθόλου ή πολύ

λίγο), το Πειθαρχικό Συμβούλιο (*μόνο το 19% διαφωνεί*) ή το διευθυντικό προσωπικό (*μόνο 24% διαφωνεί*) του σχολείου όπως προβλέπει ο Νόμος.

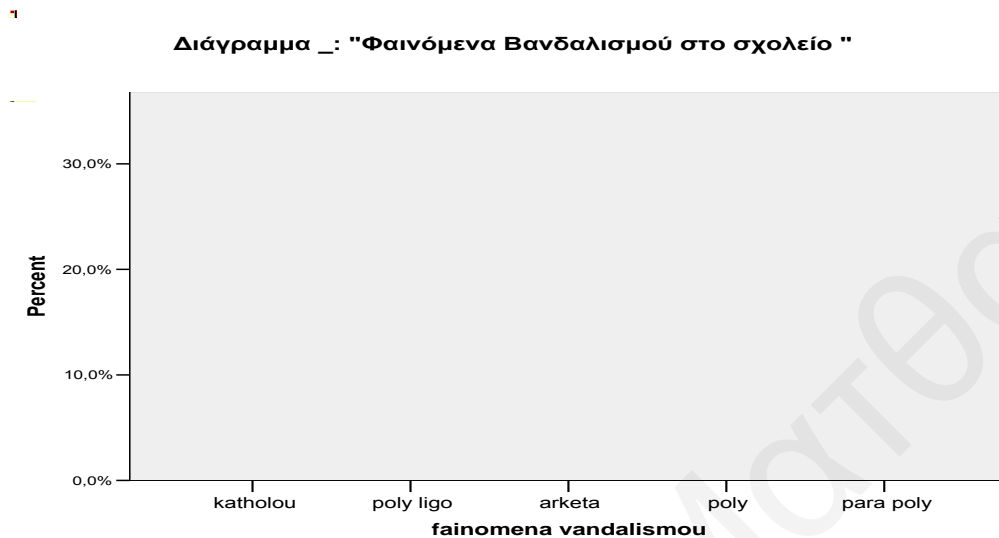
Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι κατάλληλα (*21% καθόλου, 32% πολύ λίγο*) εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής βίας και παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία (*70%*) δηλώνει ότι δεν λαμβάνει υποστήριξη (*37% καθόλου, 33% πολύ λίγο*) για αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού από διάφορους φορείς όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, το διευθυντικό προσωπικό ή άλλοι ειδικοί.

Γενικά η εικόνα που επικρατεί στα δημόσια σχολεία, μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, είναι ζοφερή αν ενδιατρίψουμε και στα υπόλοιπα στοιχεία του Πίνακα 28. Σύμφωνα με τις απόψεις των διδασκόντων υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας και επιθετικότητας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα μέσης εκπαίδευσης. Όπως, παρατηρούμε και στο Διάγραμμα 5 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραδέχεται ότι υπάρχει σχολική βία/επιθετικότητα στα δημόσια σχολεία, με ένα μεγάλο ποσοστό (*57%*) μάλιστα να υποστηρίζει ότι το φαινόμενο αυτό υπάρχει σε μεγάλο βαθμό.



Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φαινόμενο του βανδαλισμού. Όπως παρατηρούμε στο Διάγραμμα 6 παρακάτω φαίνεται ότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν και επεισόδια βανδαλισμού σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των διδασκόντων. Από έλεγχο που κάναμε με το συντελεστή

συσχέτισης Pearson (r) επιβεβαιώνεται η στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r=0,67$ $p < 0,001$). Δηλαδή, όταν αυξάνεται η σχολική βία / επιθετικότητα στο σχολείο, αυξάνονται και τα φαινόμενα βανδαλισμού.



Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό 43% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι στα σχολεία τους αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα από εξωσχολικά άτομα ενώ ένα άλλο ποσοστό του 41% δηλώνει ότι δημιουργούνται πολύ λίγα προβλήματα από τους εξωσχολικούς και 16% δεν έχουν καθόλου προβλήματα από άτομα εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η θετική σχέση μεταξύ της μεταβλητής 10.5 (Υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας / επιθετικότητας από τους μαθητές) και της συγκεκριμένης μεταβλητής 10.8 επιβεβαιώνεται και με το τεστ με το συντελεστή συσχέτισης Pearson ($r=0,38$ $p < 0,001$).

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι μέσα από τις στάσεις και απόψεις του δείγματος, τα σχολεία μας αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα πειθαρχίας των μαθητών (υποστηρίζεται από ένα ποσοστό της τάξεως του 77% των εκπαιδευτικών) το οποίο πρόβλημα επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική πράξη με αρνητικές συνέπειες, αφού το 93% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι χάνεται διδακτικός χρόνος εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών και, επιπρόσθετα είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση ποικιλίας διδακτικών μεθόδων (π.χ. ομαδοκεντρική, συνεργατική, κτλ). Αυτό επιβεβαιώνεται με ένα ποσοστό της τάξεως του 31% το οποίο φοβάται να χρησιμοποιήσει ποικιλία διδακτικών μεθόδων ενώ ένα άλλο ποσοστό της τάξεως του 23% δηλώνει ότι

έχει κάποιους φόβους για χρήση διαφόρων διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας.

Επίσης, η πιο πάνω εικόνα και κατάσταση χειροτερεύει και από την προσέγγιση των γονιών έναντι του σχολείου που φαίνεται να μην είναι η ενδεδειγμένη σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών αφού από τα δεδομένα της έρευνας το 56% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι γονείς πιέζουν το σχολείο να μην εφαρμόζει τους κανονισμούς πειθαρχίας για διάφορους λόγους (Διάγραμμα 7). Επιπρόσθετα, ένα άλλο ποσοστό της τάξεως του 33% υποστηρίζει ότι η αρνητική αυτή παρέμβαση των γονιών υπάρχει αλλά είναι σε χαμηλά επίπεδα. Μόνο το 11% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι γονείς δεν πιέζουν το σχολείο με διάφορους τρόπους για να μην εφαρμόσει κάποιους κανονισμούς πειθαρχίας. Από τα δεδομένα του διαγράμματος παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι ότι οι γονείς προσπαθούν να «γλυτώσουν» τα παιδιά τους από την εφαρμογή των συνεπειών των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων. Αυτό γίνεται προφασισζόμενοι διάφορες αιτίες για τη συμπεριφορά των παιδιών τους τα οποία πρέπει να τύχουν ηπιότερης αντιμετώπισης. Φαίνεται ότι παρά τις διάφορες ανακοινώσεις των οργανώσεων των δύο μερών (εκπαιδευτικών και γονέων) για αगाστή και αρμονική συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο πλευρών, στην πραγματικότητα υποβόσκει μια καχυποψία εμπιστοσύνης στις αποφάσεις και ενέργειες του σχολείου από μέρους των γονιών (πάντα σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών).

Διάγραμμα 7: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν οι γονείς πιέζουν το σχολείο να μην εφαρμόζει τους κανονισμούς πειθαρχίας



Αυτή η στάση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μεταβλητής 10.15 (*Οι γονείς δεν εμπιστεύονται το σχολείο και πιστεύουν τις πληροφορίες των παιδιών τους για συγκεκριμένα παραπτώματα*) όπου οι εκπαιδευτικοί και πάλι στη μεγάλη τους πλειοψηφία (70%) είναι βέβαιοι ότι υπάρχει καχυποψία μεταξύ σχολείου και γονιών, συνέπεια της οποίας είναι να μην γίνονται δεκτές οι αποφάσεις των σχολικών ιδρυμάτων για συγκεκριμένα παραπτώματα και να γίνονται πιστευτές οι «δικαιολογίες» ή λόγοι που δίνονται από τους μαθητές για να διευκολύνουν τη θέση το η σε σχέση με τα παραπτώματα που υπέπεσαν.

Σε έλεγχο για τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο με το τεστ One –Way Anova σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές της ερώτησης 10 δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των υποομάδων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, με το ίδιο τεστ δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την τάξη που διδάσκουν.

Όμως, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις όταν ελέγξαμε με το T-test Independent Samples για τυχόν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την περιοχή που εργάζονται (αγροτική ή αστική) όπως φαίνονται στις πιο κάτω μεταβλητές:

- 10.4 (Φοβάμαι να χρησιμοποιήσω ποικιλία διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών) $t= 2.33$ $df= 570$ $p<0,05$
- 10.5 (Στο σχολείο μου υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας/επιθετικότητας από τους μαθητές) $t= 2,08$ $df= 564$ $p<0,05$
- 10.6 (Στο σχολείο μου υπάρχει πρόβλημα πειθαρχίας) $t= 2,66$ $df= 579$ $p<0,01$
- 10.7 (Στο σχολείο μου παρουσιάζονται φαινόμενα βανδαλισμού) $t= 4,32$ $df= 566$ $p<0,001$
- 10.8 (Στο σχολείο μου δημιουργούνται προβλήματα από εξωσχολικά άτομα) $t= 4,46$ $df= 135,66$ $p<0,001$
- 10.9 (Στο σχολείο μου χάνεται διδακτικός χρόνος εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών) $t= 3,25$ $df= 576$ $p<0,01$
- 10.12 (Στο σχολείο μου νιώθω ασφαλής) $t= -2,70$ $df= 570$ $p<0,01$

Από τις πιο πάνω στατιστικά σημαντικές διαφορές και ελέγχοντας και τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των δύο υποομάδων (Πίνακας 29) φαίνεται ότι η κατάσταση, σε σχέση με τις συγκεκριμένες μεταβλητές, είναι ελαφρώς καλύτερη στις αγροτικές απ' ό τι στις αστικές περιοχές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία.

Πίνακας 29: Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές Ανάλογα με την Περιοχή

	Περιοχή	N	Μέσος Όρος	Std Deviation	Std. Error Mean
Φοβάμαι να χρησιμοποιήσω ποικιλία διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών $t=2,33 \quad df=570 \quad p<0,05$	Αστική	477	2,05	1,150	0,0527
	Αγροτική	95	1,75	1,038	0,1065
Στο σχολείο μου υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας/επιθετικότητας $t=2,08 \quad df=564 \quad p<0,05$	Αστική	471	2,88	1,073	0,0494
	Αγροτική	95	2,63	1,031	0,1058
Στο σχολείο μου υπάρχει πρόβλημα πειθαρχίας των μαθητών $t=2,66 \quad df=579 \quad p<0,01$	Αστική	484	3,40	1,064	0,0483
	Αγροτική	97	3,09	1,090	0,1107
Στο σχολείο μου παρουσιάζονται σοβαρά φαινόμενα βανδαλισμού $t=4,32 \quad df=566 \quad p<0,001$	Αστική	474	2,96	1,168	0,0536
	Αγροτική	94	2,40	1,060	0,1094
Στο σχολείο μου δημιουργούνται προβλήματα από εξωσχολικά άτομα $t=4,46 \quad df=135,66 \quad p<0,001$	Αστική	476	2,61	1,092	0,0500
	Αγροτική	95	2,07	1,074	0,1102
Στο σχολείο μου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χάνεται διδακτικός χρόνος εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών $t=3,25 \quad df=576 \quad p<0,01$	Αστική	483	3,09	1,152	0,0524
	Αγροτική	95	2,67	1,095	0,1124
Στο σχολείο μου νιώθω ασφαλής $t=-2,70 \quad df=570 \quad p<0,01$	Αστική	475	3,51	1,050	0,0481
	Αγροτική	97	3,83	1,096	0,1113

Αυτό όμως, δεν επιβεβαιώνεται από την εμπειρική πράξη των ίδιων ατόμων, αφού όπως είδαμε προηγουμένως στην καταγραφή των μορφών βίας που υπέστησαν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί κατά το τελευταίο εξάμηνο του σχολικού έτους πριν την έρευνα, δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις σύμφωνα με τη γεωγραφική περιοχή άρα φαίνεται ότι υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να συνηθίζουν το πρόβλημα και να μην αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν.

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές είχαμε μεταξύ των δύο φύλων (άντρες, γυναίκες) με χρήση και πάλι του T-test Independent Samples. Οι γυναίκες εμφανίζονται πιο «ειλικρινείς», αν μπορεί να επιτραπεί η χρήση του όρου, με τα συναισθήματα τους

στις συγκεκριμένες παραμέτρους της σχολικής βίας. Οι γυναίκες παραδέχονται με ένα ποσοστό της τάξεως του 62% (24% καθόλου, 38% πολύ λίγο) έναντι 41% των ανδρών ότι δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένες για να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής βίας (Πίνακας 30). Έχοντας υπόψη τα προσόντα για διορισμό των εκπαιδευτικών στη Μέση Εκπαίδευση (πτυχίο στην ειδικότητα και μετεκπαίδευση στο Π.Ι.) που μέχρι στιγμής πουθενά δεν υπάρχει εκπαίδευση στο αντικείμενο της παρούσας διατριβής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες ή επιμορφώθηκαν από μόνοι τους ή νομίζουν ότι μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής βίας.

Πίνακας 30: Σημαντικές Στατιστικά Διαφορές Ανάλογα με το Φύλο

	Φύλο	N	Μέσος Όρος	Std Deviation	Std. Error Mean
Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένη/ος για να αντιμετωπίσω προβλήματα σχολικής βίας <i>t= 5,22 df= 437,17 p<0,001</i>	Άντρας	230	2,82	1,21	0,08
	Γυναίκα	351	2,31	1,04	0,06
Φοβάμαι να χρησιμοποιήσω ποικιλία διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας <i>t= -2,42 df= 570 p<0,05</i>	Άντρας	230	1,87	1,08	0,07
	Γυναίκα	342	2,10	1,16	0,06
Στο σχολείο μου δημιουργούνται προβλήματα από εξωσχολικά άτομα <i>t= -2,12 df=569 p<0,05</i>	Άντρας	226	2,40	1,12	0,07
	Γυναίκα	345	2,60	1,09	0,06
Στο σχολείο μου νιώθω ασφαλής <i>t= 3,72 df= 570 p<0,001</i>	Άντρας	225	3,77	1,07	0,07
	Γυναίκα	347	3,43	1,03	0,06

Το ίδιο μοτίβο ισχύει και για τις υπόλοιπες μεταβλητές του πιο πάνω πίνακα όπου περισσότερες γυναίκες εμφανίζονται σε μεγαλύτερα ποσοστά να φοβούνται να χρησιμοποιήσουν ποικιλία διδακτικών μεθοδολογιών (35% έναντι 26% των ανδρών), ότι στο σχολείο τους δημιουργούνται προβλήματα από εξωσχολικούς (46% έναντι 36%) και ότι δεν νιώθουν ασφαλής στο σχολικό χώρο (17% έναντι 11%).

Δ 1.4 Οι Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιθετική Συμπεριφορά Σύμφωνα με τους Εκπαιδευτικούς

Στην τελευταία κλειστή ερώτηση του ερωτηματολογίου καλέσαμε τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν τους παράγοντες που σύμφωνα με τη γνώμη τους έχουν επίδραση πάνω στο μαθητή και την επιθετική συμπεριφορά. Στον πίνακα που ακολουθεί, όπου δοκιμάσαμε τις απαντήσεις με τα απαραμετρικά τεστ Kendall's Coefficient of Concordance και Friedman βγαίνει αβίαστα το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών θεωρεί ως πιο σημαντικό παράγοντα που επιδρά στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών το οικογενειακό περιβάλλον.

Πίνακας 31: Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιθετική Συμπεριφορά

	<i>Παράγοντες που Επιδρούν στην Επιθετική Συμπεριφορά</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Ιεράρχηση κατά Σημαντικότητα</i>
1	Συνθήκες Οικογενειακού Περιβάλλοντος Μαθητή	1,71	1ος
2	Ευρύτερες Κοινωνικές Συνθήκες (ΜΜΕ, Πρότυπα)	2,73	2ος
3	Ατομική Ψυχοπαθολογία Μαθητή	3,13	3ος
4	Σχολική Αποτυχία Μαθητή	3,75	4ος
5	Κλίμα Σχολείου	4,48	5ος
6	Ανεπάρκεια Εκπαιδευτικού	5,21	6ος
<i>n=522 Kendall's Coef. of Conc. W=0,45 Chi-Square=1175,7 df=5 p<0,001</i>			
<i>Κλίμακα: 1=πιο σημαντικός, 2=αμέσως επόμενος σημαντικότερος, ...</i>			

Ακολουθεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με την επίδραση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, της έλλειψης προτύπων, ιδανικών και ιδεών και της συγκεκριμένης κουλτούρας του κοινωνικού γνίσθου και τρόπου ζωής και δράσης. Αμέσως, μετά, βαρύτητα δίνεται σε ατομικά κριτήρια όπως είναι η ψυχοπαθολογία του μαθητή η οποία ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του μπορεί να τον οδηγήσει σε πράξεις βίας μετά από κάποια ματαίωση ή αποτυχία σύμφωνα και με την ψυχολογία της μάθησης ή εξαιτίας ψυχολογικών προβλημάτων.

Πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «αποενοχοποιούν» τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που μπορεί να οδηγούν σε σχολική βία, αφού τους τοποθετούν στις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας, όπως είναι η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού, το σχολικό κλίμα και κυρίως η σχολική αποτυχία που για πολλούς, κυρίως κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, είναι η βασική αιτία που οδηγεί στην παραβατικότητα των μαθητών. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν για τη διαπαιδαγώγηση των νέων αφού όπως ανταπαντούν κατάντησαν ο τελευταίος τροχός της άμαξας, χωρίς η πολιτεία να τους παρέχει τα εχέγγυα για να μπορούν να επιτελούν το σκοπό που τους ανατέθηκε. Αυτό θα το δούμε και στην επόμενη ενότητα όπου έχουμε την ανάλυση των πρακτικών των συνεδριάσεων, όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τις εξουσίες και τους κανονισμούς λειτουργίας και πειθαρχίας των σχολείων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τη λαϊκή ρήση ότι «τα χέρια τους είναι δεμένα» και δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για τη θεραπεία του προβλήματος με τις υπερεξουσίες που

δόθηκαν στους μαθητές αλλά και το νομικό κυνηγητό εναντίον των καθηγητών από διάφορους φορείς όπως επίσης και την ανομία που επικρατεί εξαιτίας των σημερινών ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών αλλά και άλλων παραγόντων (π.χ. εξετασιοκεντρικό σχολείο, τεράστιος φόρτος ύλης, φυσικό περιβάλλον σχολείου, κτλ.) για τα οποία δεν φέρουν καμιά ευθύνη.

Δ. 2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΩΝ ΣΥΛΛΟΓΩΝ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο Κεφάλαιο Γ, στα χέρια μας έχουμε τα πρακτικά 56 σχολείων των Παιδαγωγικών Συνεδριών με θέμα «Σχολική Βία και Παραβατικότητα» που παρακάθισε το διδακτικό προσωπικό των συγκεκριμένων σχολείων, μετά από προτροπή των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για στάση εργασίας και συζήτηση του προβλήματος, επισήμανση των αιτίων και πιθανών τρόπων και μέτρων αντιμετώπισής του.

Η ανάλυση του περιεχομένου των πρακτικών των συνεδριών έγινε, όπως αναφέραμε στη μεθοδολογία, κατά τρόπο επαγωγικό, δηλαδή, αφού μελετήσαμε το υλικό καταλήξαμε ακολούθως σε συγκεκριμένα εννοιολογικά πλαίσια τα οποία με τη σειρά τους χωρίστηκαν σε άλλες κατηγοριοποιήσεις. Σε ένα τρίτο επίπεδο γινόταν η ποσοτικοποίηση των συγκεκριμένων κατηγοριών σε άλλες πιο επιμεριστικές δηλώσεις και τέλος προχωρούσαμε σε γενικές ερμηνείες και προσεγγίσεις σύμφωνα με τα δεδομένα που είχαμε μπροστά μας και ενισχύοντας τα σε κάποιες περιπτώσεις και με τα πορίσματα των αποτελεσμάτων της δειγματοληπτικής έρευνας.

Συγκεκριμένα μετά από μια πρώτη μελέτη των εγγράφων διαγράφηκαν οι δυο μεγάλες κατηγοριοποιήσεις οι οποίες ήταν:

- Τα αίτια για τη σχολική βία και παραβατικότητα
- Τα προτεινόμενα μέτρα για πρόληψη αλλά και καταστολή του προβλήματος

Επίσης, υπήρχαν και κάποιες γενικές τοποθετήσεις, προτάσεις ή θέσεις οι οποίες δεν μπορούσαν να καταταχθούν στις πιο πάνω δύο μεγάλες κατηγορίες και έτσι δημιουργήθηκε μια τρίτη κατηγοριοποίηση με τίτλο:

- Γενικές διαπιστώσεις για το πρόβλημα

Επίσης, από την πρώτη μελέτη διαφάνηκε ότι ο μεγάλος όγκος δεδομένων είχε να κάνει με προτεινόμενα μέτρα για αντιμετώπιση του προβλήματος και απλώς γίνονταν αναφορές ή δηλώσεις για τα αίτια. Έτσι, στο επόμενο στάδιο έγινε μια πιο ενδεδειγμένη μελέτη των εγγράφων και κατέληξα στις ακόλουθες αναλυτικές μονάδες για την κάθε κατηγορία:

1. ΑΙΤΙΑ

- Κοινωνικοί Παράγοντες
- Εκπαιδευτικοί Παράγοντες
- Οικογενειακοί Παράγοντες
- Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες

2. ΜΕΤΡΑ

- Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Μέτρα Εντός της Σχολικής Μονάδας
- Μέτρα Ευρύτερης Κοινωνικής Πολιτικής
- Συνδικαλιστικά και άλλα Μέτρα

3. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Στο επόμενο στάδιο οι πιο πάνω υποκατηγορίες αναλύθηκαν σε μικρότερες μονάδες ανάλυσης. Για παράδειγμα οι Κοινωνικοί Παράγοντες επιμερίστηκαν σε άλλους 7 τομείς ενώ τα Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε άλλους 20 τομείς αναφοράς. Για την κατηγορία «ΜΕΤΡΑ» η οποία βασικά μονοπώλησε και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών έχουμε καταγράψει περί των 50 διαφορετικών τομέων.

Τέλος, οι τελευταίοι αυτοί τομείς αναφοράς αναλύθηκαν σε συγκεκριμένες και πιο εξειδικευμένες προτάσεις αναφοράς το πλήθος των οποίων είναι τεράστιο (μόνο για τους τομείς της κατηγορίας «ΜΕΤΡΑ» καταγράφηκαν 175 εξειδικευμένες προτάσεις) όπως φαίνονται και στους σχετικούς πίνακες που παρουσιάζουμε παρακάτω.

Το υλικό είναι πολύ πλούσιο (ποιοτικά και ποσοτικά) για το θέμα της διατριβής και όλες οι αναφορές καταγράφηκαν και σε αριθμητικό επίπεδο τόσο για τους τομείς αναφοράς όσο και για τις τελικές συγκεκριμένες προτάσεις για σκοπούς ποσοτικοποίησης των δεδομένων. Δηλαδή, αφού έγινε η κατασκευή των πινάκων καταγραφής με τον τρόπο που περιγράψαμε πιο πάνω προχώρησα σε μια λεπτομερή μελέτη ξανά των εγγράφων και κατέγραφα κάθε αναφορά κειμένου σε αριθμητική μορφή στο σχετικό τομέα και

παράλληλα στην εξειδικευμένη πρόταση. Επίσης, για σκοπούς σύγκρισης χρησιμοποιήθηκε διαφορετικό μελάνι για τους τύπους σχολείου όπως:

Γυμνάσιο	=> μαύρο χρώμα
Λύκειο	=> γαλάζιο χρώμα
Τεχνική Σχολή	=> κόκκινο χρώμα

Έτσι, ξεκίνησα την καταγραφή από τα έγγραφα των Γυμνασίων που ήταν και τα περισσότερα, μετά ακολούθησε η ανάλυση των εγγράφων των Λυκείων και τέλος των Τεχνικών Σχολών. Τυχόν νέοι τομείς ή προτάσεις καταγράφονταν με το συγκεκριμένο χρώμα του τύπου εκπαίδευσης που ανήκει το έγγραφο. Επίσης, για λόγους επιστημονικής εχεμύθειας οι αναφορές σε σχολεία ή καταγραφές θέσεων των εκπαιδευτικών τους, γίνονται με αριθμητική κωδικοποίηση κατά τύπο σχολείου και επαρχία και όχι με το όνομά τους (π.χ. Λύκειο 3, Λευκωσία).

Δ 2.1 Τα Αίτια της Σχολικής Βίας

Στον Πίνακα 32 έχουμε αναλυμένους τους τέσσερις βασικούς παράγοντες που επιδρούν αρνητικά ή θετικά στη σχολική βία όπως πηγάζουν από τα δεδομένα των πρακτικών. Οι συζητήσεις και αναλύσεις των εκπαιδευτικών κατάφεραν να έχουν μια σφαιρική κάλυψη του προβλήματος αφού αναφέρθηκαν στους βασικότερους παράγοντες και αίτια που προκαλούν τη σχολική βία ή συνεργούν για την ανάπτυξη της στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως παρατηρούμε στο σχετικό πίνακα, οι περισσότερες αναφορές έγιναν στους εκπαιδευτικούς παράγοντες, ενώ ακολουθούν κατά πλειοψηφία αναφορών οι κοινωνικοί, παράμετροι των οποίων έτυχαν μεγάλης συζήτησης στις παιδαγωγικές συνεδρίες. Στη συνέχεια έχουμε τους οικογενειακούς παράγοντες, στους οποίους έχουμε σχετικά πολλές αναφορές, ενώ οι τελευταίοι, οι ψυχολογικοί παράγοντες που αναφέρονται σε προβλήματα ατομικής ψυχοπαθολογίας ή και συναισθηματικής ανωριμότητας έτυχαν πολύ μικρής αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 32: Τα αίτια της σχολικής βίας σύμφωνα με τα πρακτικά των παιδαγωγικών συνεδριών των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	f	ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ	f		
Α	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ	45	• Βίαη αστικοποίηση	1	
			• Κοινωνικά προβλήματα επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον	1	
			• Υλιστική, ανταγωνιστική κοινωνία	11, 1 14	
			• Εκφυλιστικοί μηχανισμοί ανταγωνισμού, ιδιοτέλειας, εγωισμού, καροσκοπισμού, εύκολου κέρδους <ul style="list-style-type: none"> ο Ανατροπή του συστήματος αξιών της κοινωνίας (ακόμη και της Εκκλησίας) ο Έλλειψη υγιεινών προτύπων και μέσων ψυχαγωγίας ο Μίμηση ξένων προτύπων 		
			• Αρνητικός ρόλος των Μ.Μ.Ε. <ul style="list-style-type: none"> ο Μοντέλο ζωής που προβάλλουν ο Σκηνές βίας που προβάλλουν 		7 4
			• Διάψευση προσδοκιών των παιδιών των μεταναστών Αποτυχία σωστής ένταξης των ξενόγλωσσων μαθητών		3
			• Οικονομίστικη και συστηματική υποτίμηση της δημόσιας εκπαίδευσης	2	
Β	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	65	• Σχολική Αποτυχία - Μαθησιακές Δυσκολίες - Στασιμότητα	4, 7	
			• Κλίμα σχολείου: σχέση μαθητή-καθηγητή, «ταμπελοποίηση μαθητών»	3, 1	
			• Κανονισμοί Λειτουργίας Σχολείου <ul style="list-style-type: none"> ο Το νέο ποινολόγιο οδήγησε στη χαλαρότητα ο Απουσία αυστηρών ποινών για τους παραβατικούς μαθητές 	9, 6, 1	
			• Μαζικοποίηση της Εκπαίδευσης - Αναλυτικό Πρόγραμμα <ul style="list-style-type: none"> ο Μεγάλο – βαρύν φορτος εργασίας ο Ίδιο για όλους – τάξεις μικτής ικανότητας 	7 2	
			• Μεγάλα σχολεία και τμήματα	4, 2	
			• Μη ελκυστικό σχολικό περιβάλλον	2	
			• Αδυναμίες καθηγητών	3	
			• Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2	
			• Ρόλος των Σ.Ε.Α	2, 1	
			• Έλλειψη εκπαιδευτικών ψυχολόγων για να επιληφθούν γρήγορα στα προβλήματα <ul style="list-style-type: none"> ο Ανεπαρκή προγράμματα στήριξης ο Εκφυλισμός ή απλά γραφειοκρατισμός των θεσμών του Υπεύθυνου Τμήματος και των Παιδαγωγικών Ομάδων 	2, 3	
• Εξετασιοκεντρικό σχολείο αντί ανθρωποκεντρικό	4, 1				
Γ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ	36	• Αποδόμηση, αποδυνάμωση του οικογενειακού θεσμού	7, 3	
			• Έλλειψη διαλόγου γονιών - παιδιών	3	
			• Αδιαφορία, μη ανάληψη γονεϊκών ευθυνών (ιδιαίτερα των παραβατικών μαθητών)	4,1,1	
			• Αρνητική στάση γονέων έναντι του σχολείου	2, 2	
			• Έλλειψη ορθών γονεϊκών προτύπων και κοινωνικής αγωγής	2, 2	
			• Τα παιδιά πράττουν αυτό που βιώνουν <ul style="list-style-type: none"> ο βία ο υπερπροστασία 	3 3	
Δ	ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	6	• Προβλήματα συναισθηματικής φύσης, εφηβείας, ανωριμότητα	4, 2	
			• Αντίδραση των νέων στο σύστημα, άγνοια των ορίων		

Δ 2.1.1 Εκπαιδευτικοί Παράγοντες

Από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες ξεχώρισαν οι αναφορές που έγιναν στους κανονισμούς λειτουργίας των δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το νέο ποινολόγιο οδηγεί στη χαλαρότητα και ότι υπάρχει απουσία αυστηρών ποινών για τους παραβατικούς μαθητές. Είναι χαρακτηριστικές οι δηλώσεις από εκπαιδευτικούς σε μεγάλα λύκεια και γυμνάσια του νησιού:

«Οι νέοι κανονισμοί αφοπλίζουν τον καθηγητή και δυναμιτίζουν τα θεμέλια της πειθαρχίας με τη βραδύτητα, δυσλειτουργικότητα ή το ανέφικτο ορισμένων προνοιών τους... Είναι επιτακτική η ανάγκη για επιβολή της πειθαρχίας με υιοθέτηση αυστηρότερων ποινών.» (Λύκειο 1, Λευκωσία)

«Οι τροποποιητικοί κανονισμοί προσφέρουν ένα γενικό πλαίσιο χαλάρωσης σε σχέση με τα προηγούμενα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εκλαμβάνουν τις νέες πρακτικές σαν ατιμωρησία και ασυδοσία δράσης, συμπεριφοράς και στάσης έναντι του σχολείου γενικά και των καθηγητών ειδικότερα.» (Λύκειο 6, Λεμεσό)

«Οι κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου δεν συντείνουν στον περιορισμό του φαινομένου της βίας και παραβατικότητας.» (Γυμνάσιο 8, Λάρνακα)

«Η απουσία αυστηρών ποινών για τους μαθητές που παρεκτρέπονται πολλαπλασιάζει τις εκδηλώσεις βίας και παραβατικότητας.» (Γυμνάσιο 3, Αμμόχωστο)

«Το νέο ποινολόγιο οδήγησε στη χαλαρή επιβολή ποινών με αποτέλεσμα οι μαθητές να παραβαίνουν τους σχολικούς κανονισμούς χωρίς να έχουν επιπτώσεις.» (Γυμνάσιο 11, Λευκωσία)

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί σύλλογοι τονίζουν το γεγονός ότι με τους νέους κανονισμούς δίνονται υπερπρονόμια στους μαθητές ενώ παραγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά οι καθηγητές του Λυκείου 1 στη Λευκωσία καταγράφουν ότι «...Αυτό (κανονισμός 13) δίνει στην ΠΣΕΜ δύναμη επικίνδυνη και ελευθερία ανεξέλεγκτη, δυσανάλογη προς την ωριμότητα ανήλικων μαθητών» ενώ οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 3 στη Λευκωσία διαμαρτυρόμενοι καταγράφουν ότι το Υπουργείο έχει μεγάλη ευθύνη για τα περιστατικά βίας στα σχολεία αφού συζήτησε με άλλους φορείς και ετοίμασε τους τροποποιητικούς κανονισμούς περί λειτουργίας των σχολείων «με την περιβόητη αναδιάρθρωση των «παιδαγωγικών μέτρων», τα οποία διασφαλίζουν πλήρως τα δικαιώματα των μαθητών, ενώ παραγνωρίζουν ρίχνοντας στον Καιάδα της ανυπαρξίας τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών λειτουργών».

Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης, να καταγράψουμε το γεγονός ότι για αυστηρότερη επιβολή των κανονισμών αλλά και ποινών στους παραβατικούς μαθητές τάχθηκαν και μερικοί από τους εκπροσώπους των Κεντρικών Μαθητικών Συμβουλίων που παρακάθησαν στις συνεδρίες (μόνο 14 Κ.Μ.Σ. παρακάθησαν στις συνεδρίες, τα υπόλοιπα υπάκουσαν στις οδηγίες της Παγκύπριας Συντονιστικής Επιτροπής Μαθητών για να μην παρευρεθούν στις συγκεκριμένες συνεδρίες επειδή κρίθηκαν αντικανονικές και χωρίς έγκαιρη προειδοποίηση σύμφωνα με την οργάνωση των μαθητών). Ενδεικτικά, αναφέρεται στα πρακτικά της συνεδρίας σε γυμνάσιο στην Πάφο:

«Το ίδιο το Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο έκανε την εισήγηση να τεθούν πιο αυστηρές ποινές στους μαθητές που απειθαρχούν.» Ενώ οι εκπρόσωποι των μαθητών σε λύκειο της Λάρνακας προέκτειναν τις θέσεις τους αναφέροντας ότι,

«ως κύρια αιτία της παραβατικότητας θεωρούν την προσπάθεια των διαφόρων οργανώσεων (κομματικών) να εισχωρήσουν στα σχολεία, τη μετατροπή των σχολείων σε «γήπεδα» ποδοσφαίρου, τη μη αυστηρή τήρηση των κανονισμών και τέλος την ελαστικότητα των καθηγητών στην επιβολή ποινών.»

Παρόμοια θέση είχαν και μερικοί εκπρόσωποι από τους 10 Συνδέσμους Γονέων που παρευρέθηκαν στις συνεδρίες (οι υπόλοιποι Συνδέσμοι Γονέων αρνήθηκαν να παραστούν ακολουθώντας τις οδηγίες της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Συνδέσμων Γονέων που ήταν αντίθετη με τη στάση εργασίας των εκπαιδευτικών). Έτσι, ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων στο Γυμνάσιο 2 στην Πάφο *«τόνισε ότι πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη αυστηρότητα στο σχολείο»* ενώ, ο Πρόεδρος του Γυμνασίου 1 στην Αμμόχωστο προχώρησε σε πιο επικριτικές και λεπτομερείς τοποθετήσεις σχετικά με τους εσωτερικούς κανονισμούς του σχολείου αναφέροντας ότι *«...οι γονείς είναι συνήθως χαλαροί στις απαιτήσεις των παιδιών τους και πολλές φορές αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους. Χαλαρότητα επιδεικνύει και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε θέματα όπως η στολή, η κόμμωση και γενικά η εμφάνιση των μαθητών».*

Επιπρόσθετα, οι νέοι κανονισμοί λειτουργίας κατηγορούνται από τους εκπαιδευτικούς για *«ασάφεια και έλλειψη σαφήνειας με αποτέλεσμα πολλές φορές τη μη εφαρμογή τους και την όξυνση του προβλήματος.»* (Γυμνάσιο 8, Λάρνακα). Επίσης, *«οι κανονισμοί λειτουργίας δε βοηθούν το σχολείο να ελέγχει την παραβατικότητα και ιδιαίτερα το νέο ποινολόγιο. Τονίστηκε η υπερβολική χαλαρότητα και η ασάφεια των νέων κανονισμών τόσο*

από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές» (Λύκειο 9, Λευκωσία). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους καθηγητές του Γυμνασίου 4 στη Λεμεσό «το φαινόμενο της βίας βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο σχολείο επειδή υπάρχει ασάφεια στους νέους τροποποιητικούς κανονισμούς...».

Ένας άλλος παράγοντας που είχε αρκετές αναφορές από τους εκπαιδευτικούς ως πιθανή αιτία που οδηγεί στη σχολική βία είναι η σχολική αποτυχία με παραμέτρους τις μαθησιακές δυσκολίες και τη στασιμότητα. «Η σχολική αποτυχία που πηγάζει από τη φιλοσοφία και κατ' επέκταση τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθεί το κυπριακό σχολείο», «συνδέεται άμεσα με τη βία και την παραβατικότητα» καταγράφονται στα πρακτικά του Λυκείου 9 και του Γυμνασίου 11 της Λευκωσίας αντίστοιχα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 8 της Λευκωσίας προχωρούν σε μια πιο αναλυτική συλλογιστική του θέματος αυτού αποδεχόμενοι τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών ψυχολόγων ότι «πολύ σωστά ένας βασικός λόγος της αντιδραστικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι και η σχολική αποτυχία (ιδιαίτερα στις γραπτές εξετάσεις), και το συναίσθημα της κατωτερότητας που αυτή συνεπάγεται. Η κοινή διδακτέα και εξεταστέα ύλη, ασχέτως επίδοσης και ικανοτήτων των μαθητών, όπως και οι μηδαμινές ευκαιρίες που έχει ο διδάσκοντας για εξατομικευμένη προσέγγιση, λόγω της μόνιμης πίεσης χρόνου, δεν επιλύουν ούτε και απαμβλύνουν το πρόβλημα».

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 1 στη Λάρνακα προχωρούν την κριτική τους ένα βήμα παραπέρα συνδέοντας τη σχολική αποτυχία με ένα άλλο παράγοντα που θεωρούν υπεύθυνο για τη σχολική βία και έχει να κάνει με τη φιλοσοφική αποστολή του σχολείου που ενώ στις επίσημες εξαγγελίες παρουσιάζεται ως βασικός στόχος του Υπουργείου το ανθρωποκεντρικό σχολείο στην πραγματικότητα το Λύκειο έχει μετατραπεί σε εξετασιοκεντρικό και προθάλαμος εισδοχής στο Πανεπιστήμιο: «Πολλοί μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντα τους. Υπάρχει αντίφαση στο ίδιο το σύστημα. Ενώ επαγγελόμαστε ότι η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι ανθρωποκεντρική, στην πραγματικότητα συμβαίνει το αντίθετο. Το Λύκειο έχει τελικά διαμορφωθεί σε προθάλαμο εισδοχής στο Πανεπιστήμιο και το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει γίνει εξετασιοκεντρικό». Οι συνθήκες αυτές συνεργούν στη δημιουργία ενός κλίματος σχολείου το οποίο δεν είναι και το καλύτερο για μια σωστή σχέση δασκάλου – μαθητή όπου αναπτύσσονται καταστάσεις καχυποψίας και ταμπελοποίησης από τους μαθητές και

τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. «Ως εκπαιδευτικοί και ως κοινωνία γενικότερα, δείχνουμε περιφρόνηση στους μαθητές εκείνους που θεωρούμε αδύνατους και «κατώτερους» με αποτέλεσμα να δημιουργούμε απόσταση και να τους ωθούμε σε αντικοινωνική συμπεριφορά» (Γυμνάσιο 10, Λευκωσία).

Η πιο πάνω φιλοσοφική συλλογιστική μας οδηγεί στον επόμενο παράγοντα που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών οδηγεί στη σχολική βία που δεν είναι άλλο από τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης με ένα ίδιο μεγάλο αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές σε τάξεις μικτής ικανότητας. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας παράγοντας για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να πουν και αυτό φαίνεται και στην επόμενη ενότητα όπου έχουμε 25 αναφορές για ειδικά μέτρα που μπορούν να παρθούν για τον εκσυγχρονισμό του. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα «αναγκάζει τους μαθητές να παρακολουθούν αρκετά μαθήματα που δεν έχουν καμιά σχέση με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους... Το βαρυφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα πιέζει χρονικά τους καθηγητές και δεν τους αφήνει χρόνο για να συζητήσουν με τους μαθητές διάφορα προβλήματα που τους απασχολούν». Το πρόβλημα μεγιστοποιείται, σύμφωνα με τους καθηγητές του Γυμνασίου 8 της Αμμοχώστου, γιατί οι μαθητές είναι κατανομημένοι σε τάξεις μικτής ικανότητας που «...είναι ένα άλλο αρνητικό σημείο. Με αυτό το σύστημα προχωρούν μόνο οι καλοί μαθητές και οι αδύνατοι που έχουν πολλά κενά δεν μπορούν να τους ακολουθήσουν. Έτσι, νιώθοντας ότι μειονεκτούν παραιτούνται από την προσπάθεια». Το αποτέλεσμα των πιο πάνω υποστηρίζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί είναι η εμφάνιση του φαινομένου της απόρριψης «που έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να οδηγούνται στη βία και την παραβατικότητα για την καταξίωση και προβολή της προσωπικότητάς τους, ...να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους και να γίνουν «ήρωες» μπροστά στους συμμαθητές και τους καθηγητές τους». Στο ίδιο σημείο οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 2 της Λεμεσού καταγράφουν ότι «η βαρυφορτωμένη ύλη και η πιστή προσήλωση του καθηγητή στο γνωσιολογικό τομέα (χρησιμοθηρία) δεν επιτρέπει τη βιωματική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή-εφήβου» η οποία σε συνδυασμό «με την απουσία εκπαιδευτικής κουλτούρας από τους μαθητές, αφού πολλοί καταλήγουν στο λύκειο, το οποίο δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, γιατί δεν υπάρχει κανένα σύστημα απορρόφησης τους έξω από το Λύκειο» (Λύκειο 9, Λευκωσία) λειτουργούν εις βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποθάλλουν το φαινόμενο της σχολικής βίας. Μια άλλη κριτική άποψη που εκφράστηκε για τον τύπο του νέου Λυκείου από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου 2 στη Λευκωσία και διαφέρει από τις προηγούμενες είναι ότι «το σύστημα και οι επιλογές μαθημάτων έτσι

όπως εφαρμόζονται μέσα από το *Ενιαίο Λύκειο*, οδηγούν στην ομαδοποίηση των μαθητών σε κλάδους που θεωρούνται όχι τόσο δύσκολοι για την απόκτηση του απολυτηρίου με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να αδιαφορούν, να παρεκτρέπονται» και να ομαδοποιούνται σε παραβατικές συμπεριφορές.

Η τεράστια αύξηση μαθητών/σπουδαστών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα οδήγησε στη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985) με αποτέλεσμα το ήδη δομημένο σχολικό περιβάλλον απλώς να πολλαπλασιάζεται χωρίς να λάμβάνει υπόψη άλλους παράγοντες που άλλαξαν με το πέρασμα του χρόνου. Ιδιαίτερα στην Κύπρο, όπως αναφέραμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, η τουρκική εισβολή ανάγκασε το Κράτος να επικεντρωθεί βασικά στην ανέγερση κτιριακών εγκαταστάσεων και εξοπλισμού για τις τρέχουσες ανάγκες του σχολικού πληθυσμού αφού χάθηκε ένας μεγάλος αριθμός σχολείων στην κατεχόμενη περιοχή. Έτσι, έχουμε μεγάλα σχολεία και τμήματα στην ελεύθερη Κύπρο πολλά από τα οποία χωρίς το κατάλληλο περιβάλλον για την παιδεία των μαθητών. Για το εν λόγω θέμα καταγράφονται τα ακόλουθα στις παιδαγωγικές συνεδρίες:

«...Σχολεία μαμούθ με απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, μεγάλοι αριθμοί μαθητών στα τμήματα, απαράδεκτες πολιτικές λιτότητας...» (Λύκειο 4, Λευκωσία)

«Όχι ελκυστικό για τους μαθητές σχολικό περιβάλλον. Δεν εμπνέει και δεν αξιοποιείται πλήρως καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας, ώστε οι μαθητές να νιώσουν ως δικό τους το χώρο του σχολείου» (Λύκειο 1, Λάρνακα)

«Ο μεγάλος αριθμός στην τάξη δεν επιτρέπει στον καθηγητή να προσφέρει προσωπική βοήθεια στους αδύνατους μαθητές» (Γυμνάσιο 3, Αμμόχωστος)

«...Ειδικά στο σχολείο βρίσκει πρόσφορο έδαφος και παρουσιάζεται το φαινόμενο της βίας όταν λειτουργούν μεγάλα σχολεία με μεγάλα τμήματα...» (Γυμνάσιο 4, Λεμεσός)

Η τελευταία ομάδα εκπαιδευτικών παραγόντων που έτυχαν κριτικής επισκόπησης στις παιδαγωγικές συνεδρίες είχαν να κάνουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Δηλαδή, επισημάνθηκε ότι το φαινόμενο της βίας τείνει να εμφανίζεται ή να μεγιστοποιείται εξαιτίας των αδυναμιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κάποιων εκπαιδευτικών, στην ανεπαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Χαρακτηριστικά καταγράφηκε ότι «ο τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς εξαρτάται και από τον ίδιο τον

καθηγητή και έχει άμεση σχέση με την προσωπικότητα, το χαρακτήρα του και την προσέγγιση του στο μάθημα» (Λύκειο 2, Λευκωσία). Επίσης, αναφέρθηκε και το γεγονός ότι προσωπικό το οποίο μπορεί να επιδράσει άμεσα στην πρόληψη ή και καταστολή του φαινομένου της βίας όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι και οι καθηγητές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής δεν μπορούν να ανταποκριθούν εξαιτίας του μικρού αριθμού τους και των πολλαπλών καθηκόντων που έχουν να διαδραματίσουν στη σχολική μονάδα. «Ο αριθμός των ειδικών είναι πολύ μικρός. Τους αναλογούν πολλοί μαθητές κι έτσι πολλά σχολεία τους στερούνται τις περισσότερες μέρες της εβδομάδας. Το αποτέλεσμα είναι να μην προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, τη στήριξη τους στο μαθητή την ώρα που τους χρειάζεται» (Γυμνάσιο 3, Αμμόχωστος). Έτσι, «η μη έγκαιρη παραπομπή εκ μέρους του σχολείου μαθητών που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά σε εκπαιδευτικό ψυχολόγο, μπορεί να δημιουργήσει στο μέλλον μεγαλύτερο πρόβλημα» (Λύκειο 2, Λευκωσία). Επιπρόσθετα, έχει καταγραφεί ότι στα σχολεία έχουν εκφυλιστεί ή απλά γραφειοκρατικοποιηθεί θεσμοί όπως αυτός του Υπεύθυνου Τμήματος και των Παιδαγωγικών Ομάδων που μπορούσαν να επιτελέσουν μέγιστο έργο στην αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο.

Δ 2.1.2 Κοινωνικοί Παράγοντες

Οι περισσότερες αναφορές που ξεχώρισαν στις παιδαγωγικές συνεδρίες σχετικά με τους κοινωνικούς παράγοντες που έχουν σχέση με τη σχολική βία, είχαν μια φιλοσοφική χροιά με παράθεση κριτικών προσεγγίσεων που άγγιζαν κοινωνικούς θεσμούς οι οποίοι παρουσιάζουν παρακμή ή εκφυλιστικές τάσεις μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι και έχουν αρνητική επίδραση στη νεολαία, όπως είναι η ανατροπή του συστήματος αξιών της κοινωνίας, της εκκλησίας και της οικογένειας (σ' αυτή θα αναφερθούμε πιο εξειδικευμένα αμέσως μετά). Καταγράφουν σχετικά οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 5 στη Λεμεσό: «Η βία και παραβατικότητα στο σχολείο είναι εν μέρει αντανάκλαση της βίας και παραβατικότητας που εκτρέφει και συντηρεί η ίδια η κοινωνία μέσα από τους εκφυλιστικούς μηχανισμούς του ανταγωνισμού, της ιδιοτέλειας, του εγωισμού, του υλισμού κτλ. Εκ των πραγμάτων η μαθητική μικροκοινωνία θα ήταν αφύσικο να μένει ανεπηρέαστη από τα ευρύτερα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας». Μεγαλύτερη και πιο κραυγαλέα διαμαρτυρία περιέχει ο εισαγωγικός λόγος των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Σχολής 2 στη Λεμεσό όπου αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Η βία και παραβατικότητα που βιώνουμε καθημερινά στα σχολεία αντικατοπτρίζει τα προβλήματα της κοινωνίας μας. Παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την αδιαφορία, την έλλειψη

αγάπης, δεν είναι δυνατόν να μην εκφράσουν βίαιη και παραβατική συμπεριφορά. Παιδιά που βλέπουν καθημερινά να επιβραβεύεται ο καιροσκοπισμός, δεν είναι εύκολο να πιστέψουν στο «τα καλά κόποις κτώνται». Η πλειοψηφία των Κυπρίων εκπαιδευτικών ευσυνείδητα δρα ως κυματοθραύστης απέναντι στις επιθέσεις που δέχεται καθημερινά η παιδεία μας είτε από την αδιάφορη πολιτεία είτε από τους γονείς που εξαγοράζουν την ενοχή της απουσίας τους με ακριβά δώρα και φροντιστήρια». Γενικά, οι θέσεις των εκπαιδευτικών τόνιζαν τον ξεπεσμό των κοινωνικών και πνευματικών αξιών στη σημερινή Κύπρο όπου μια ανταγωνιστική, υλιστική κοινωνία, χωρίς σεβασμό προς τον άλλο προβάλλει συνεχώς ξένα αρνητικά πρότυπα, διαμέσου μη υγιών μέσων ψυχαγωγίας, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κοινωνικής βίας η οποία μεταφέρεται και στο σχολείο.

«Η βία είναι φαινόμενο κοινωνικό και μεταφέρεται και στο σχολικό χώρο με όλες τις συνέπειες» υποστηρίζουν οι καθηγητές του Λυκείου 9 στη Λευκωσία και συνεχίζουν τονίζοντας ότι «κοινωνικά προβλήματα όπως τα ναρκωτικά επηρεάζουν τη σχολική πράξη και διαδικασία». Επίσης, άλλα κοινωνικά προβλήματα που αναφέρθηκαν ως συνιστώσες που επιδρούν στην εμφάνιση της σχολικής ήταν:

- η βίαιη αστικοποίηση που μεγιστοποιήθηκε με την τουρκική εισβολή και είχε ως αποτέλεσμα τη διαβίωση χιλιάδων ατόμων σε ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο ζωής με άλλες απαιτήσεις στις οποίες δεν ήταν συνηθισμένοι
- η διάψευση των προσδοκιών των παιδιών των μεταναστών για ένα καλύτερο μέλλον σε μια ξένη χώρα
- η αποτυχία σωστής ένταξης των ξενόγλωσσων μαθητών στο κυπριακό περιβάλλον

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε πολλαπλές περιπτώσεις τόνισαν τον αρνητικό ρόλο που διαδραματίζουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας σε σχέση με το φαινόμενο της βίας στην κοινωνία γενικότερα, προβάλλοντας συνεχώς σκηνές βίας και υπερτονίζοντας ένα μοντέλο ζωής που κάθε άλλο παρά τις πνευματικές αξίες προάγει. Σε συζήτηση στον καθηγητικό σύλλογο του Γυμνασίου 10 της Λευκωσίας λέχθηκε «ότι οι μαθητές σήμερα συμπεριφέρονται με την ίδια θρασύτητα, αναίδεια και προκλητικότητα και εκτός σχολείου, πράγμα το οποίο οφείλεται, στην κακή ποιότητα των Μ.Μ.Ε., η πλειοψηφία των οποίων προβάλλει κατά κόρον τη βία». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου στη Λεμεσό αναφέρουν ότι τα Μ.Μ.Ε. συμβάλλουν στην ανάπτυξη της βίας αφού «δυστυχώς διογκώνουν το θέμα της βίας και παραβατικότητας στα σχολεία και προβάλλουν

λανθασμένα μηνύματα» ενώ στο Γυμνάσιο 3 στην Αμμόχωστο υπήρξε κριτική ότι τα Μ.Μ.Ε. προβάλλουν συχνά και έντονα τη νεανική παραβατικότητα και βία μέσω των δελτίων ειδήσεων και των ταινιών και έτσι επηρεάζουν ανεπανόρθωτα άτομα της νεανικής ηλικίας γιατί «ηρωποιούν» τα άτομα που χρησιμοποιούν τη βία. Επιπρόσθετα, οι καθηγητές του Λυκείου 1 στη Λάρνακα για να τονίσουν την αρνητική επίδραση που έχουν τα Μ.Μ.Ε. στους μαθητές, ιδιαίτερα στο παιδικό και εφηβικό στάδιο όπου ο μιμητισμός είναι πολύ ανεπτυγμένος, ανέφεραν ότι *«τηλεοπτικό κανάλι πρόβαλε κατ' επανάληψη συγκεκριμένη ταινία η οποία παρουσίαζε άσκηση βίας μαθητών προς τη γυναίκα Διευθυντή του σχολείου»* σε χρόνο που μπορούσαν άνετα να την παρακολουθήσουν οι μαθητές.

Τέλος, ανάμεσα στους υπόλοιπους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη φαινομένων βίας οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν ως αίτιο και την *«τάση της πολιτείας»* για υποτίμηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι καθηγητές του Λυκείου 5 στη Λεμεσό ότι *«μεγάλο μέρος του προβλήματος δημιουργείται από τη συστηματική υποτίμηση που επιδεικνύει η Πολιτεία στην οργανωμένη δημόσια εκπαίδευση»* ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 4 στη Λευκωσία συνεχίζουν την κριτική αυτή προσθέτοντας ότι η οικονομίστικη αντίληψη του Υπουργείου Παιδείας και οι απαράδεκτες πολιτικές λιτότητας (σχολεία μαμούθ, μεγάλοι αριθμοί μαθητών στα τμήματα, ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης) *«συμβάλλουν στη σημερινή αποκαρδιωτική εικόνα του δημόσιου σχολείου»*. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 8 στη Λευκωσία συνεχίζουν αυτή τη θέση με μια πιο ριζοσπαστική πολιτική τοποθέτηση υποστηρίζοντας ότι το κοινωνικό σύστημα οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και *«οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιδράσουν και αν χρειαστεί να συγκρουστούν με το νεοφιλελευθερισμό και όχι μόνο να στηρίζουν αλλά και να απαιτήσουν την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου»*.

Δ 2.1.3 Οικογενειακοί Παράγοντες

Οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολλές αναφορές σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας στο φαινόμενο της βίας και παραβατικότητας. Έγιναν 36 αναφορές σε σχέση με τα αίτια που συμβάλουν στην ανάπτυξη της σχολικής βίας και της νεανικής παραβατικότητας γενικότερα, όπου καταγράφονται οι παράμετροι που συνεργούν στην όξυνση του φαινομένου όπως είναι: η αποδόμηση και αποδυνάμωση του οικογενειακού θεσμού στο νεωτερικό κυπριακό γίνεσθαι, η αδιαφορία των γονέων σε

σχέση με τις ευθύνες που έχουν για τα παιδιά τους, η έλλειψη ορθών γονεϊκών προτύπων αλλά και κοινωνικής αγωγής και διαλόγου, η βία ή υπερπροστασία που μπορεί να υπάρχει στην οικογένεια, και τέλος, η αρνητική στάση που μπορεί να έχουν οι γονείς απέναντι στο σχολικό θεσμό.

Όπως είδαμε και στα αποτελέσματα της δημοσκόπησης οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στον οικογενειακό θεσμό σε σχέση με τη βία στο σχολείο αφού τοποθέτησαν ξεκάθαρα την οικογένεια ως τον υπαριθμό ένα παράγοντα που συνεργεί για την ανάπτυξη της επιθετικότητας των μαθητών. Έτσι, και στα πρακτικά των συνεδριάσεων οι πλείστοι καθηγητικοί σύλλογοι αναφέρονται στην οικογένεια είτε ως σημαντικότερη αιτία της ανάπτυξης της βίας (πολλές φορές ως πρωταρχικός παράγοντας) είτε για να προτείνουν μέτρα σε σχέση με τον οικογενειακό θεσμό για πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας.

«Τα παιδιά πράττουν αυτό που βιώνουν» καταγράφεται στα πρακτικά των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου 2 στη Λάρνακα που αξιολογούν ως πρώτο αίτιο της παραβατικότητας τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας. Και συμπληρώνουν αναφέροντας ότι τα παιδιά *«μιμούνται τα αρνητικά πρότυπα που βιώνουν καθημερινά στο σπίτι»*. Τη θέση αυτή συμπληρώνει η τοποθέτηση των καθηγητών του Γυμνασίου 2 στην Πάφο υποστηρίζοντας ότι *«το οικογενειακό περιβάλλον και η αγωγή που προσφέρεται στα παιδιά είναι ο πρώτος παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της παραβατικότητας»*.

Την ίδια θέση έχουν και οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 8 στη Λευκωσία που υποστηρίζουν ότι εκτός από το σχολείο, *«πρωτογενής παράγοντας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου είναι η οικογένεια»*. Ενισχύουν την άποψη τους ακόμη περισσότερο αναφέροντας ότι *«οι γονείς στον τόπο μας, λόγω της αγάπης τους για τα παιδιά τους και λόγω έλλειψης χρόνου για ποιοτική επικοινωνία με αυτά, τα μεγαλώνουν χωρίς να τους διδάσκουν τα απαραίτητα όρια και ο ρόλος τους συχνά περιορίζεται στην προσφορά υλικών αγαθών αντί σωστής αγωγής»*. Ενισχύοντας αυτήν την αρνητική εικόνα που επικρατεί για πολλές κυπριακές οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 11 στη Λευκωσία, αναφέρουν ότι *«η αδυναμία της οικογένειας να στηρίζει τα παιδιά και τα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ίδια»* μαζί *«με την αδιαφορία των γονιών – κυρίως των μαθητών με αντικοινωνική συμπεριφορά - να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με το σχολείο»* οδηγεί συγκεκριμένους μαθητές στην παραβατικότητα και κατ' επέκταση στη

χρήση βίας και στο χώρο του σχολείου. Πολύ κριτική για την αδιαφορία ή μη συνεργασία οικογένειας – σχολείου, είναι και η θέση των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου 3 στην Αμμόχωστο οι οποίοι υποστηρίζουν ότι πολλοί γονείς δεν έχουν επαφή με το σχολείο και δε συνεργάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στην επίδοση και στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη γνώμη τους *«αυτό οφείλεται είτε στην αδιαφορία τους είτε στο ότι ενώ γνωρίζουν τα προβλήματα των παιδιών τους διστάζουν να τα συζητήσουν για διάφορους λόγους όπως π.χ. γιατί ντρέπονται ν' ακούνε αρνητικά σχόλια για τα παιδιά τους»*.

Όλοι οι καθηγητικοί σύλλογοι αναφέρονται στη σημασία συνεργασίας γονιών-σχολείου και αυτό φαίνεται από τις καταγραφές που έγιναν στην επόμενη ενότητα για τα προτεινόμενα μέτρα, όπου έχουμε πάνω από 60 αναφορές για το ρόλο των γονιών και τις σχέσεις - συνεργασία μεταξύ σχολείου, εκπαιδευτικών και γονιών. Γι' αυτό και οι καθηγητές του Γυμνασίου 8 στη Λευκωσία, καταγράφουν ότι *«πολλές φορές η παραβατικότητα των παιδιών σχετίζεται με την αρνητική στάση των γονιών άσχετα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση τους»* θέλοντας να τονίσουν το ρόλο που διαδραματίζει η ποιότητα της σχέσης σχολείου – οικογένειας.

Μερίδα των καθηγητών του Λυκείου 1 στην Αμμόχωστο υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ δύσκολος, γιατί τα παιδιά έχουν ήδη διαμορφώσει την προσωπικότητά τους από τα πρώτα στάδια της ηλικίας τους μέσα στα πλαίσια της οικογένειας. Αντίθετοι με την άποψη αυτή ήταν άλλοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου οι οποίοι υποστήριξαν ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή γιατί βρίσκεται σε ένα στάδιο στο οποίο μπορεί κάποιος να επέμβει. Στο ίδιο σημείο έχουμε τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου 4 στη Λεμεσό όπου υποστηρίζουν ότι η κρίση που περνά η οικογένεια είναι γενεσιουργό αίτιο της βίας *«ιδιαίτερα μετά τον πόλεμο που είχε ως αποτέλεσμα την απουσία προτύπων στην οικογένεια όπως και την αδυναμία της να ασκήσει σωστά το ρόλο της αγωγής των παιδιών, με αποτέλεσμα ο ρόλος της αγωγής να βαρύνει εξ' ολοκλήρου το σχολείο το οποίο καλείται να κάνει αντισταθμιστική αγωγή»*. Στο ίδιο σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο 5 στη Λευκωσία έφεραν αντιρρήσεις για την άποψη αυτή, ότι δηλαδή η αποδόμηση της παραδοσιακής οικογένειας (αλλαγή ρόλων, εργαζόμενη μητέρα, μονογονεϊκή οικογένεια, αυξημένος αριθμός διαζυγίων κτλ.)

ευθύνεται για τα αυξανόμενα κρούσματα παραβατικότητας γιατί αυτή η τοποθέτηση, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι γενικόλογη και αόριστη.

Γενικά, όλοι οι καθηγητικοί σύλλογοι επισήμαναν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. *«Η όλη παιδαγωγική συνεδρία είχε εποικοδομητικό χαρακτήρα εντοπίζοντας ... τη μεγάλη ευθύνη και το ρόλο της οικογένειας στην έξαρση των φαινομένων βίας και παραβατικότητας»* (Γυμνάσιο 3, Λεμεσός)

Δ 2.1.4 Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες

Η τελευταία ομάδα παραγόντων που αναφέρονται «αραιά» στα πρακτικά των συνεδριάσεων, είναι οι αιτίες που έχουν να κάνουν με την ίδια την ιδιοσυγκρασία του μαθητή και καταγράφονται, ανάμεσα σε άλλα, τα προβλήματα ηλικίας και ανωριμότητας της εφηβείας, προβλήματα συναισθηματικής στήριξης εξαιτίας άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά), η τάση για αντίδραση στο σύστημα εξαιτίας της εφηβείας και τέλος η άγνοια των ορίων που πρέπει να έχει ο μαθητής-πολίτης για να λειτουργεί σε ένα κοινωνικό σύνολο είτε αυτό είναι η μικροκοινωνία του σχολείου είτε είναι το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο διαβίωσης του.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι καθηγητές του Λυκείου 4 στη Λευκωσία: *«Το σχολείο, ως θεσμός, αποτελεί από τη φύση του ένα σύστημα με καταναγκαστικά στοιχεία, που αναπόφευκτα εντείνει τις υφιστάμενες κοινωνικές πιέσεις πάνω στους νέους. Αυτό, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας – άρνηση της καθεστηκιάς τάξης, αντίδραση απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων- εξηγεί σε ένα βαθμό τις ιδιαιτερότητες της σχολικής βίας και παραβατικότητας».*

Μια άλλη τοποθέτηση που έγινε από τους καθηγητές του Λυκείου 8 στη Λευκωσία υποστηρίζει ότι *«η απειθαρχία οφείλεται στην άγνοια των ορίων και στην αδιαφορία απέναντί τους»* και συνεχίζουν αναφέροντας ότι σύμφωνα με τους ψυχολόγους τα όρια διδάσκονται και ενσταλάζονται μέχρι την ηλικία των έξι χρόνων, μέχρι δηλαδή την Πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. *«Έτσι, εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε»* αναφέρουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί *«ότι οι διδάσκοντες στη μέση εκπαίδευση και δη στο λύκειο ελάχιστα μπορούν να επηρεάσουν τους ήδη διαμορφωμένους χαρακτήρες των μαθητών τους, στο συγκεκριμένο θέμα».*

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι υπήρξαν μόνο λίγες άμεσες αναφορές για τον παράγοντα αυτό, αν και στο επόμενο μέρος θα δούμε περισσότερες έμμεσες επισημάνσεις σχετικά με διάφορες παραμέτρους του, ιδιαίτερα σε σχέση με τη μεταχείριση των παραβατικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν περισσότερη βαρύτητα στους κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες παρά στην ατομική ψυχοπαθολογία για την εμφάνιση της βίας κάτι που επιβεβαιώνεται και με τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης.

Α.2.2 Τα Προτεινόμενα Μέτρα για Πρόληψη αλλά και Καταστολή του Προβλήματος

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα προτεινόμενα μέτρα για πρόληψη αλλά και καταστολή του φαινομένου της βίας στο σχολείο μονοπώλησαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών με δεκάδες αναφορές σε τομείς μέτρων και εξειδικευμένων προτάσεων. Ήταν φυσικό να γίνει αυτό όμως, γιατί οι συνεδρίες διεκπεραιώθηκαν αφού προηγήθηκαν συγκεκριμένα περιστατικά βίας με αποτέλεσμα, η όλη ηλεκτρισμένη ατμόσφαιρα και συζήτηση να περιστραφεί κυρίως στα μέτρα που έπρεπε να παρθούν άμεσα. Χαρακτηριστικά καταγράφω την αναφορά που έγινε από τους καθηγητές του Γυμνασίου 10 στη Λευκωσία για κατανόηση του όλου κλίματος των ημερών: «...τα τελευταία περιστατικά κρούσματος βίας έχουν ανησυχήσει όλους τους εκπαιδευτικούς που καθημερινά συναναστρέφονται απειθάρχητους μαθητές και νιώθουν πως κινδυνεύει η σωματική τους ακεραιότητα». Πιο δυναμική είναι η θέση των καθηγητών του Λυκείου 1 στη Λευκωσία όπου αναφέρονται στο κείμενο της ανακοίνωσης της ΟΕΛΜΕΚ και λένε ότι «αν και είναι πράγματι θαυμάσιο κείμενο, δυστυχώς αναφέρεται μόνο στα μακροπρόθεσμα μέτρα». Και συνεχίζουν αναφέροντας ότι «όταν καίγεται το σπίτι σου, πρώτα ρίχνεις νερό να σβήσεις τη φωτιά κι ύστερα σκέφτεσαι για οικοδόμηση σπιτιών με υλικά ασφαλή». Επιπρόσθετα, η αντίδραση των εν λόγω εκπαιδευτικών γίνεται πιο δυναμική στη συνέχεια όπου καταγράφουν: «Ο ξυλοδαρμός των καθηγητών δεν είναι κάτι που μπορούμε να ανεχθούμε ούτε να αντιμετωπίσουμε μόνο με σχεδιασμό μακροπρόθεσμων ενεργειών. Είναι κάτι παράνομο και άδικο και ανόσιο. Είναι σαν να σηκώνει το παιδί χέρι στο γονιό του. Αλίμονο αν από αδράνεια αφήσουμε να γίνει συνήθεια, αν αντιδρώντας χλιαρά το δεκτούμε. ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΤΙ ΤΩΡΑ».

Πίνακας 33: Αριθμητική Αποτίμηση Προτεινόμενων Μέτρων

		Τομείς	Εξειδικευμένες Προτάσεις
1	Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	21	63
2	Μέτρα Εντός της Σχολικής Μονάδας	11	74
3	Μέτρα Ευρύτερης Κοινωνικής Πολιτικής	6	15
4	Συνδικαλιστικά και άλλα Μέτρα	5	19
<i>Ολικό</i>		44	170

Έτσι, στον Πίνακα 33 όπου έχουμε τη γενική αριθμητική αποτίμηση των καταγραφών των σχετικών αναφορών κατά κατηγορία σε τομείς και εξειδικευμένες προτάσεις, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις παιδαγωγικές συνεδρίες κατάφεραν να προτείνουν ένα τεράστιο αριθμό μέτρων για επίλυση του προβλήματος της σχολικής βίας.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διατριβής θα προχωρήσουμε σε μια μελέτη των προτεινόμενων μέτρων κατά κατηγορία για να γίνεται και καλύτερη εμβάθυνση στο θέμα.

Δ 2.2.1 Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 34 όπου έχουμε τα προτεινόμενα μέτρα για τη γενική εκπαιδευτική πολιτική του νησιού για αντιμετώπιση της σχολικής βίας, οι απαιτήσεις και οι αιτούμενες αλλαγές αγγίζουν ολόκληρο το φάσμα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι με ποικιλία τόσων μακροπρόθεσμων όσο και βραχυπρόθεσμων μέτρων.

Για καλύτερη κατανόηση των συγκεκριμένων απαιτήσεων προχώρησα σε μια ομαδοποίηση των 21 τομέων σε τρεις πιο γενικές κατηγορίες, οι οποίες σκιαγραφήθηκαν με διαφορετικό χρώμα ως εξής:

- Τομείς οι οποίοι έχουν να κάνουν με συγκεκριμένα Πρόσωπα – Επαγγελματίες που λειτουργούν στο χώρο του σχολείου (κίτρινο χρώμα)
- Τομείς οι οποίοι έχουν να κάνουν με το Χώρο – Δομή των σχολείων (πράσινο)
- Τομείς οι οποίοι έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (γκρίζο)

Η πιο πάνω ομαδοποίηση είναι απλή αλλά μας βοηθά στην επικέντρωση και καλύτερη κατανόηση των απαιτήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις αλλαγές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 34: Προτεινόμενα Μέτρα Γενικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

	ΜΕΤΡΑ	(€)	ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
1	Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	12 12	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στη σύγχρονη παιδαγωγική μεθοδολογία(4) • Σεμινάρια Ψυχολογίας του εφήβου(3) • Σεμινάρια Σχέσεων και Επικοινωνίας1(1) • Επιμόρφωση σε τεχνικές επίλυσης διαφορών(2)3 • Ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παραβατικών μαθητών και μέθοδοι ένταξης τους στο σύνολο, συναισθ. Ωριμότητα(5)1 • Συχνές παιδαγωγικές συνεδρίες όπου να συζητούνται τέτοια προβλήματα
2	Αναβάθμιση Υπεύθυνου Τμήματος	11 7	<ul style="list-style-type: none"> • Τακτές συναντήσεις με παραβατικούς μαθητές. • Τακτές συναντήσεις με Παιδαγωγικές Ομάδες. • Αύξηση του χρόνου του έτσι που να μπορεί ο κάθε μαθητής να τον βλέπει σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, περισσότερη επαφή με το τμήμα, καταλύτης των σχέσεων επικοινωνίας(2)5. • Επέκταση του θεσμού και στις άλλες τάξεις (Α, Β)(5)
3	Αναβάθμιση της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής Αγωγής	8 12	<ul style="list-style-type: none"> • Μεγαλύτερη χρονική παραμονή στο ίδιο σχολείο, πλήρες ωράριο (4)8 • Εισαγωγή θεσμού συμβούλου-καθηγητή για παιδιά με προβλήματα. • Ξεκαθάρισμα των καθηκόντων των ΣΕΑ, απεγκλωβισμός του από τον απλό γραφειοκράτη για την επιλογή μαθημάτων (3) • Καλύτερος επαγγελματικός προσανατολισμός από το Γυμνάσιο
4	Ενίσχυση Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας	12 4 1	<ul style="list-style-type: none"> • Μόνιμος εκπαιδευτικός ψυχολόγος σε κάθε σχολείο(6)4,1 • Επανεξέταση του τρόπου ένταξης των παιδιών με προβλήματα. • Επίβλεψη των «προβληματικών» παιδιών από ψυχολόγους
5	Ιατρικοί Επισκέπτες		<ul style="list-style-type: none"> • Να μεριμνούν και για τη ψυχική υγεία των παιδιών
6	Ολοήμερο σχολείο	3, 4	<ul style="list-style-type: none"> • Απογευματινή λειτουργία σχολείων για δημιουργικές δραστηριότητες 4
7	Αυτονόμηση σχολικών μονάδων	2 2	<ul style="list-style-type: none"> • Πιο ευέλικτη δράση για πάταξη της παραβατικότητας και άλλων προβλημάτων • Η κάθε σχολική μονάδα να μπορεί να διαμορφώνει «προσωπικότητα» και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπου οι μαθητές να είναι συνεργάτες(2)

8	Αλλαγές στο Ενιαίο Λύκειο	1 4 1	<ul style="list-style-type: none"> • Διαφοροποίηση του συστήματος για να μην υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγκάζονται να διδάσκουν σε τρία και τέσσερα σχολεία με αποτέλεσμα να μην έχουν το χρόνο να γνωρίσουν τα προβλήματα και γενικά το σχολείο που διδάσκουν • Εισαγωγή της 7^{ης} τάξης(προπαρασκευαστικής) για τα Πανεπιστήμια(1)1 • Απεγκλωβισμός του Λυκείου και της Τεχνικής από τη σημερινή διαδικασία για εισδοχή στα ΑΑΕΙ,(1)(1) • Οι επιλογές οδηγούν σε εύκολους συνδυασμούς με αποτέλεσμα την αδιαφορία από μερίδα μαθητών
9	Αλλαγές στο Γυμνάσιο	5 1	<ul style="list-style-type: none"> • Χωρισμός της σχολικής χρονιάς σε δυο τετράμηνα με εξετάσεις στο τέλος. Έτσι γίνεται πιο εύκολη η εμπέδωση της ύλης και αντιμετωπίζεται η σχολική αποτυχία(2) • Καλύτερο σύστημα μεταθέσεων • Να καταργηθεί η στασιμότητα αλλά η αυτόματη προαγωγή να γίνεται με διατήρηση της οποιασδήποτε βαθμολογίας(2). • Εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο
10	Δημιουργία Ειδικών Σχολείων ή Προγραμμάτων	6 8	<ul style="list-style-type: none"> • Σχολεία ή προγράμματα για αδύνατους μαθητές, π.χ. επαγγελματικά γυμνάσια (5)4 • Μουσικά, αθλητικά σχολεία (1) 2 • Νέος τύπος σχολείου που να συνδυάζει θεωρία και πράξη (π.χ. Επαγγελματικό Λύκειο) • Αναβάθμιση των μαθημάτων Φυσικής Αγωγής και Μουσικής
11	Αναδιοργάνωση Τεχνικών Σχολών	2, 1	<ul style="list-style-type: none"> • Αναβάθμιση του Συστήματος Μαθητείας. • Εξεύρεση μέτρων για απορρόφηση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών.
12	Αναβάθμιση Σχολικού Περιβάλλοντος	14 12	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία Λέσχης, Εντευκτηρίου μαθητή, Αίθουσας Πολυμέσων(9)2 • Εξωραϊσμός φυσικού περιβάλλοντος, διορισμός κηπουρού(3)1 • Βελτίωση της αισθητικής όψης των σχολείων, φιλικό περιβάλλον(1)(2) • Εστιατόρια, αναψυκτήριο, γήπεδα, ειδικές αίθουσες, υλικοτεχνική υποδομή ιδιαίτερα τώρα με το Ενιαίο Λύκειο (1) (3) • Να μην υπάρχουν μετακινούμενα τμήματα γιατί δημιουργούνται προβλήματα απειθαρχίας, ζημιές και αναστάτωση. • Χώροι επικοινωνίας καθηγητών, μαθητών, γονέων • Αναβάθμιση των βιβλιοθηκών • Σύγχρονα μέσα τεχνολογίας σε όλες τις τάξεις
13	Μικρότερα σχολεία και τμήματα	6, 6	<ul style="list-style-type: none"> • Καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση
14	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	2	<ul style="list-style-type: none"> • Να αυξηθούν
15	Φύλαξη των σχολικών χώρων- Έλεγχος των μαθητών εκτός	14 3	<ul style="list-style-type: none"> • Διακριτικός έλεγχος εισερχομένων. • Διορισμός παιδονόμων, σχολικοί βοηθοί, φύλακας(7)3

	τάξης.		<ul style="list-style-type: none"> • Σωστή περίφραξη(2) • Καλύτερες περιοδείες αστυνομίας(3)
16	Εκσυγχρονισμός Αναλυτικού Προγράμματος	12 13	<ul style="list-style-type: none"> • Να διαποτίζεται από ανθρωπιστική – ποιοτική παιδεία, κριτική σκέψη, σύγχρονα θέματα (2)4 • Μείωση της ύλης για να κατακτιέται από όλους τους μαθητές, να απευθύνεται στις ανάγκες και ενδιαφέροντα τους(2)2 • Αύξηση των εκδρομών για ευκαιρίες χαλάρωσης και κοινωνικοποίησης (2) • Αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας(3)6 • Εισαγωγή προγραμμάτων ή μαθημάτων κοινωνικής ευημερίας – αγωγής – διαπαιδαγώγησης στις ώρες αναπληρώσεων ή άλλες ώρες(1)(1) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής στην Α' τάξη του Γυμνασίου. ▪ Σχολική και Κοινωνική Συμπεριφορά. • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος.
17	Εργαστηριοποίηση μαθημάτων	2 4	<ul style="list-style-type: none"> • Ποικιλία διδακτικών βιβλίων, μεθοδολογιών και υλικού που να συνάδει με τις δυνατότητες κάθε παιδιού (θεωρία πολλαπλών μοντέλων ευφυΐας).2 • Ευκαιρίες για επιτυχία τόσο στο γνωσιολογικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα.
18	Καθιέρωση διαδικασιών καταγραφής των παραβατικών συμπεριφορών σε επίπεδο σχολείου, επαρχίας, παγκύπρια	3,1,1	<ul style="list-style-type: none"> • Σύσταση μόνιμης επιτροπής για αξιολόγηση των στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς(1)1
19	Καλύτερη συνεργασία ΟΕΛΜΕΚ – ΠΟΕΔ	3,1,1	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα, αναλφάβητους από νωρίς • Αναβάθμιση της Δημοτικής Εκπαίδευσης για αντιμετώπιση των παιδιών με προβλήματα.1
20	Στενότερη συστηματική συνεργασία ΥΠΠ, Καθ.Συλλόγων και Συνδέσμων Γονέων	3 2	
21	Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση	1 6	<ul style="list-style-type: none"> • Νέο εκ/κο σύστημα που να ικανοποιεί όλες τις ομάδες μαθητών αξιοποιώντας τις ειδικές ικανότητες του καθενός • Τα μέτρα και οι αλλαγές για αντιμετώπιση της παραβατικότητας να ξεκινούν από το νηπιαγωγείο • Επαναπροσδιορισμός του ρόλου σχολείου και εκπαιδευτικού(3) • Αύξηση του διδακτικού χρόνου σε σχέση με την ύλη

Ομάδα Μέτρων Α΄

Στην πρώτη ομαδοποίηση (πρώτοι 5 τομείς) έχουμε τις απαιτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα πρόσωπα που λειτουργούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι καθηγητές απαιτούν με βάση αυτή την πρώτη ομαδοποίηση αναβάθμιση-αύξηση όλων των προσώπων ή υπηρεσιών που έχουν να κάνουν με την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας όπως είναι οι Σύμβουλοι Καθηγητές, οι Υπεύθυνοι Καθηγητές των Τμημάτων και οι Εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι. Ακόμη και για τους Ιατρικούς Επισκέπτες υπάρχει πρόταση ότι πρέπει να ασχοληθούν με κάτι περισσότερο από ότι κάνουν μέχρι σήμερα, που είναι ο έλεγχος της σωματικής, βιολογικής κατάστασης των μαθητών. Επίσης, στην ομάδα αυτή έχουμε κατατάξει και την απαίτηση για την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης τους («να ενισχυθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης και ενημέρωσης» αναφέρουν οι καθηγητές του Γυμνασίου 8 στη Λευκωσία) σε διάφορα αντικείμενα όπως είναι οι τεχνικές επίλυσης διαφορών-συγκρούσεων, σχέσεις και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ψυχολογίας και συναισθηματικής ωριμότητας του εφήβου, μέθοδοι ένταξης των παραβατικών μαθητών και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθοδολογίες. Επίσης, προτείνονται οι τρόποι που μπορεί να γίνει αυτή η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση όπως σεμινάρια, συνέδρια και βιωματικά εργαστήρια. Όλα αυτά φαίνονται απαραίτητα εφόδια για τον σημερινό εκπαιδευτικό τα οποία όμως πολλοί εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης δεν είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν ή το έκαναν σε πολύ μικρό βαθμό, αφού σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας τους, διορίζονται στην εκπαίδευση έχοντας απλώς πτυχίο πανεπιστημίου στην ειδικότητα και το πιστοποιητικό προϋπηρεσιακής κατάρτισης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο φαίνεται να μην προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για αντιμετώπιση ενός τόσο σύνθετου προβλήματος όπως είναι η σχολική βία. Επίσης, υπάρχει και πρόταση ότι πρέπει να καθοριστούν πιο συχνές συνεδρίες για να συζητούνται μεταξύ τους προβλήματα όπως αυτό της βίας στο σχολείο. Αυτή η ανάγκη για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο άλλωστε έχει επιβεβαιωθεί και από τη δημοσκόπηση της παρούσας διατριβής, όπου πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (53%) δηλώνουν ότι δεν είναι ή είναι πολύ λίγο κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής βίας.

Ο Υπεύθυνος Τμήματος ως θεσμός στο χώρο του σχολείου φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, με αναφορές τους επισημαίνουν την αναβάθμιση του θεσμού κατά τρόπον ώστε να δοθεί μεγαλύτερος χρόνος στους συγκεκριμένους καθηγητές που εκτελούν χρέη Υπευθύνων Τμημάτων έτσι που να μπορούν να ανταποκριθούν και στο ρόλο τους που είναι πολύ σημαντικός για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Με την αύξηση του χρόνου που θα διατεθεί στους Υπεύθυνους των Τμημάτων για τα συγκεκριμένα καθήκοντα τους θα μπορούν να βλέπουν όλους τους μαθητές για τους οποίους είναι υπεύθυνοι σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, θα μπορούν να έχουν τακτές συναντήσεις τόσο με τους παραβατικούς μαθητές όσο και με τις Παιδαγωγικές Ομάδες για συντονισμό και αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου. Για όλους τους πιο πάνω λόγους οι καθηγητές, ειδικά του Γυμνασίου, καταγράφουν ότι επιβάλλεται η επέκταση του θεσμού και στις τάξεις Α' και Β' που δεν ισχύει μέχρι τώρα. Ιδιαίτερα για την πρώτη τάξη του Γυμνασίου, όπου γίνεται η ένταξη των παιδιών που έρχονται από την προηγούμενη βαθμίδα, τη δημοτική, είναι απαραίτητη η ατομική αρωγή για διάφορα θέματα που απασχολούν τους νέους μαθητές που είναι συνηθισμένοι σε ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικά καταγράφουμε τη θέση των εκπαιδευτικών του Λυκείου 6 στη Λεμεσό όπου γίνεται μια πραγματική σκιαγράφηση του ρόλου του Υπεύθυνου Τμήματος: *«Να ενισχυθεί ο θεσμός του Υπεύθυνου Καθηγητή τμήματος που πρέπει να λειτουργήσει μακριά από γραφειοκρατικούς χαρτοπολέμους και να επικεντρωθεί στα πραγματικά καθήκοντα προσέγγισης των παιδιών και επίλυσης - άμβλυνσης των προσωπικών και άλλων προβλημάτων. Ο Υ. Τ. πρέπει να είναι ο καταλύτης των σχέσεων επικοινωνίας του μαθητή με τους άλλους εκπαιδευτικούς που θα προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις».*

Ένας άλλος θεσμός που φαίνεται ότι υπολειτουργεί στη μέση εκπαίδευση είναι η Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Με συγκεκριμένες αναφορές τους οι καθηγητές καταθέτουν τις απόψεις τους για αναβάθμιση της συγκεκριμένης υπηρεσίας όπου προτείνουν τη μεγαλύτερη παραμονή των συγκεκριμένων καθηγητών στο ίδιο σχολείο και όπου είναι δυνατό να είναι με πλήρες ωράριο, το ξεκαθάρισμα των καθηκόντων του Συμβούλου και ο απεγκλωβισμός του από τον απλό γραφειοκρατικό ρόλο της παροχής βοήθειας για την επιλογή των μαθημάτων στο λύκειο, και τέλος καλύτερος επαγγελματικός προσανατολισμός από το γυμνάσιο. Επίσης, προτείνεται και

εισαγωγή ενός νέου συμβούλου – καθηγητή αποκλειστικά και μόνο για τους παραβατικούς μαθητές.

«Η απουσία εκπαιδευτικών ψυχολόγων και Συμβούλων από τα σχολεία δεν ενδείκνυται» αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 3 στην Αμμόχωστο και συνεχίζουν: «Ο αριθμός των ειδικών είναι πολύ μικρός. Τους αναλογούν πολλοί μαθητές κι έτσι πολλά σχολεία τους στερούνται τις περισσότερες μέρες της εβδομάδας με αποτέλεσμα να μην προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, τη στήριξή τους στο μαθητή την ώρα που τους χρειάζεται».

Συνεχίζοντας για το θεσμό του τρίτου ειδικού που μπορεί να βοηθήσει στο φαινόμενο της σχολικής βίας, που είναι ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος, οι καθηγητές του Λυκείου 7 στη Λευκωσία αναφέρουν: *«Να οριστεί εκπαιδευτικός ψυχολόγος για κάθε σχολείο που να συνεργάζεται στενά με την επιτροπή πρόληψης φαινομένων βίας και απειθαρχίας που πρέπει να λειτουργεί σε κάθε σχολείο».* Δεκαεπτά καθηγητικοί σύλλογοι τοποθετήθηκαν για το θεσμό του εκπαιδευτικού ψυχολόγου και κατέγραψαν ότι υπάρχει ανάγκη για ενίσχυση της υπηρεσίας αυτής ώστε να καλύψει πολύ πιο τακτικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και να αναλάβει την επίβλεψη των «προβληματικών» παιδιών και την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον σε συνεργασία και με την οικογένεια.

Μια τελευταία αναφορά στην ομάδα αυτή που αφορά τα προτεινόμενα μέτρα για αναβάθμιση των ειδικών που λειτουργούν στο σχολείο είχε να κάνει και με τους ιατρικούς επισκέπτες όπου προτάθηκε η αναβάθμιση του ρόλου για την κάλυψη και της ψυχικής υγείας των μαθητών.

Ομάδα Μέτρων Β΄

Στην ομάδα αυτή συμπεριλάβαμε 8 τομείς (τους σκιαγραφήσαμε με πράσινο χρώμα) για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κάνουν προτάσεις για αλλαγές για αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας και έχουν να κάνουν με θέματα όπως της δομής, της λειτουργίας και του χώρου του σχολείου.

Βασική απαίτηση με βάση τις αναφορές της ομάδας αυτής, είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με διάφορα μέτρα τα οποία κινούνται σε δύο άξονες:

- εξωραϊσμό του φυσικού περιβάλλοντος και των εγκαταστάσεων του σχολείου
- αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων

Οι καθηγητές ζητούν όπως γίνει προσπάθεια για βελτίωση της αισθητικής όψης των σχολείων με εξωραϊσμό του φυσικού περιβάλλοντος, διορισμό κηπουρού για τα σχολεία, αλλά και βελτίωση της αρχιτεκτονικής τους όψης (κάτι που γίνεται με τα νέα σχολεία τον τελευταίο καιρό). *«Είναι επιτακτική η ανάγκη για διαμόρφωση σύγχρονης αισθητικής στα σχολικά κτίρια, εξωραϊσμός και δέντροφύτευση, διαμόρφωση λειτουργικών χώρων για διδασκαλία και για αθλητισμό- δραστηριότητες»* αναφέρουν οι καθηγητές του Γυμνασίου 3 στη Λάρνακα. Η παραπομπή αυτή μας μεταφέρει στις απαιτήσεις του δεύτερου άξονα όπου έχουμε την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων με απαιτήσεις όπως δημιουργηθούν διάφορες αίθουσες και εγκαταστάσεις για υποβοήθηση του σχολικού έργου. Για παράδειγμα η δημιουργία Λέσχης – Εντευκτηρίου Μαθητή και αίθουσας πολυμέσων εμφανίζεται σε 11 αναφορές. *«Να δημιουργηθούν ειδικές αίθουσες ψυχαγωγίας που να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στα διαλείμματα, σε ώρες που απουσιάζουν οι Καθηγητές ή ακόμα και τα απογεύματα στην περίπτωση που θα λειτουργήσει ολόημερο σχολείο»* καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 6 στη Λευκωσία. Πρέπει να καταγράψουμε εδώ, ότι στις πλείστες περιπτώσεις με τα σημερινά δεδομένα οι μαθητές σε περίπτωση που έχουν «κενή ώρα», δηλαδή απουσιάζει ο εκπαιδευτικός, απλώς γυρίζουν έξω στην αυλή αμέριμνοι και χωρίς εποπτεία.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος προτείνουν τη δημιουργία εστιατορίων, αναψυκτηρίων, γηπέδων, χώρων επικοινωνίας καθηγητών-μαθητών-γονέων, αναβάθμιση των βιβλιοθηκών και εγκατάσταση σύγχρονων μέσων τεχνολογίας σε όλες τις τάξεις. Αυτές οι απαιτήσεις έχουν ένα και μοναδικό λόγο: *«να διαμορφωθεί κατάλληλα ο αρχιτεκτονικός χώρος του σχολείου, εσωτερικά και εξωτερικά, ούτως ώστε να δημιουργείται ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον»* (Λύκειο 3, Λευκωσία) και ο μαθητής να είναι απασχολημένος σωστά και με εποπτεία καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Ακόμη σύμφωνα με τους καθηγητές του Λυκείου 6 στη Λεμεσό η βελτίωση των σχολικών εγκαταστάσεων και της υποδομής του σχολείου πρέπει να έχει μια πιο πλατιά διάσταση όπου ο μαθητής να νιώθει περισσότερη ασφάλεια απ' ότι στο εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον έτσι που *«οι μαθητές να απασχολούνται συνεχώς σε ένα φιλικό περιβάλλον (συνεχής και ελεύθερη χρήση της βιβλιοθήκης, σωστά εξοπλισμένοι χώροι ψυχαγωγίας, ελεύθερη πρόσβαση σε χώρους Η.Υ. κτλ.) ώστε να αισθάνονται ασφαλείς από τη βία του κοινωνικού περιγύρου και να θέλουν να ζουν στο σχολικό, φιλόξενο πλέον περιβάλλον»*.

Ένα άλλο μέτρο που είναι συναφές με τα πιο πάνω είναι και η δημιουργία περισσότερων σχολείων για να έχουμε πιο μικρά σε αριθμό μαθητών σχολεία αλλά και μικρότερους αριθμούς μαθητών σε κάθε τμήμα. *«Επιβάλλεται να αυξηθεί ο αριθμός των σχολείων προκειμένου να ξεπεραστεί το πρόβλημα της υπερσυγκέντρωσης των μαθητών στα σχολεία. Όσο υπάρχουν τα σχολεία-μαμούθ, δεν πρόκειται να εκλείψουν τα φαινόμενα βίας και παραβατικότητας»* (Λύκειο 5, Λεμεσός). *«Ο αριθμός των μαθητών ανά σχολική μονάδα πρέπει να μειωθεί, ώστε να αλληλογνωρίζονται, τουλάχιστον εξ' όψεως, οι διδάσκοντες και μαθητές, για να αντιμετωπιστεί η ανωνυμία των μαθητών στους σχολικούς χώρους, η οποία τους επιτρέπει συχνά να αναπτύσσουν τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά της μάζας»* (Λύκειο 8, Λευκωσία). Η επίδραση των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης στον ήδη διαμορφωμένο χαρακτήρα των μαθητών είναι δύσκολη, σύμφωνα με τους καθηγητές του ίδιου λυκείου, αλλά μπορούν να αλλάξουν κάποιες στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών αν έχουν χρόνο για προσωπική επικοινωνία μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντος και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη μείωση των μαθητών κατά τμήμα και σχολική μονάδα και την αύξηση του διδακτικού χρόνου με περιορισμό των υπεράριθμων εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων ώστε ο διδάσκοντας να έχει άνεση χρόνου τόσο για κάλυψη της διδακτέας ύλης όσο και για μια σωστή επικοινωνία με τους μαθητές του. Στο σημείο αυτό αναφέρονται και σαν παράδειγμα οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για ολοκλήρωση της ύλης μέχρι τα μέσα του Απριλίου με αποτέλεσμα να μειώνεται ο εργάσιμος χρόνος από 8 μήνες σε 7 και έτσι η ύλη που πρέπει να καλυπτεί στο συγκεκριμένο διάστημα αυξάνεται κατά 12,5%. *«Με τα δεδομένα αυτά ο ρόλος του διδάσκοντα ως παιδαγωγού καταστρατηγείται καθώς μόνη έγνοια θα είναι δυστυχώς, η κάλυψη της διδακτέας ύλης, η οποία δεν είναι ανάλογη με τον πραγματικά διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας»* τονίζουν οι ίδιοι καθηγητές του Λυκείου 8 στη Λεμεσό.

Οι υπόλοιποι τομείς της ομάδας αυτής αναφέρονται σε μια ποικιλία προτάσεων για αλλαγές στη δομή της λειτουργίας των τύπων (γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική) των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης ή και στη δημιουργία νέων τύπων σχολείων ή και προγραμμάτων που να συνάδουν με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις «δυνάμεις» των μαθητών (π.χ. μουσικό, αθλητικό, επαγγελματικό γυμνάσιο – λύκειο).

Αναφορικά με το Ενιαίο Λύκειο γίνονται εισηγήσεις όπως γίνουν διαφοροποιήσεις για να απεγκλωβιστεί το λύκειο από τη διαδικασία της εισδοχής στα Πανεπιστήμια, να γίνει καλύτερο το σύστημα μεταθέσεων των εκπαιδευτικών και να αποφευχθεί η τοποθέτηση εκπαιδευτικών που να διδάσκουν σε τρία ή τέσσερα σχολεία με αποτέλεσμα να μην

γνωρίζουν καλά το εκάστοτε σχολείο και τα προβλήματά του. Επίσης, γίνεται εισήγηση για εισαγωγή της 7^{ης} (προπαρασκευαστικής) τάξης η οποία θα λειτουργεί αποκλειστικά για την εισαγωγή των μαθητών στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατά τρόπον ώστε να κτυπηθεί και το φαινόμενο της παραπαιδείας. Τέλος, μια άλλη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι με τον τρόπο που λειτουργεί το Ενιαίο Λύκειο δίνεται η επιλογή εύκολων συνδυασμών για απόκτηση του απολυτηρίου με αποτέλεσμα την αδιαφορία από μερίδα μαθητών, κάποιοι εκ των οποίων εκπέπτουν και σε φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας.

Οι αλλαγές που προτείνονται για το Γυμνάσιο είναι πιο ριζοσπαστικές και αναφέρονται στο χωρισμό της σχολικής χρονιάς σε δυο τετράμηνα με εξετάσεις στο τέλος τους για να γίνεται πιο εύκολη η εμπέδωση της ύλης και να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία, στη κατάργηση της στασιμότητας και αυτόματης προαγωγής με διατήρηση της οποιασδήποτε βαθμολογίας, ενώ μια πρόταση από εκπαιδευτικούς λυκείου καταγράφει ότι πρέπει να μπουν εξετάσεις στο γυμνάσιο τις οποίες να πρέπει να περάσει ο εκάστοτε μαθητής που θα προχωρήσει στο λύκειο. Επίσης, προτείνεται η αναδιοργάνωση των τεχνικών σχολών για να μπορέσουν να απορροφήσουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και να αναβαθμιστεί το σύστημα μαθητείας που διαθέτουν.

Επιπρόσθετα με τις προτεινόμενες αλλαγές στους υφιστάμενους τύπους σχολείων καταγράφονται και προτάσεις για δημιουργία ειδικών σχολείων ή προγραμμάτων για αδύνατους μαθητές, π.χ. επαγγελματικά γυμνάσια, όπου η ύλη και οι εξετάσεις θα είναι σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών αυτών. *«...Να βοηθηθούν οι μαθητές αυτοί για να αξιοποιήσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους μέσω ειδικών προγραμμάτων απασχόλησης ή τη δημιουργία γεωργικών ή επαγγελματικών σχολείων, στα οποία οι μαθητές να βρίσκουν διεξόδους»* αναφέρουν οι καθηγητές του Λυκείου 3 στη Λευκωσία. Ακόμη, προτείνονται τόσο η ίδρυση μουσικών και αθλητικών σχολείων όσο και η αναβάθμιση των μαθημάτων φυσικής αγωγής και μουσικής στις υφιστάμενες δομές εκπαίδευσης για απορρόφηση ενός ποσοστού παιδιών που έχουν κλίση σ' αυτά. Επίσης, μια πρόταση αφορά την εισαγωγή συγκεκριμένου μαθήματος (Σχολική και Κοινωνική Συμπεριφορά) στα πλαίσια του οποίου να καλλιεργούνται πρότυπα υγιούς συμπεριφοράς και προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών. Τέλος, γίνεται εισήγηση για λειτουργία ενός νέου τύπου λυκείου που θα συνδυάζει θεωρία και πράξη, π.χ. επαγγελματικό λύκειο και

θα είναι πιο ενδιαφέρον για πολλούς μαθητές που δεν έχουν και τόση έφεση στον ακαδημαϊκό τομέα.

Οι τελευταίες προτάσεις της ομάδας αυτής περιέχουν προτάσεις για αυτονόμηση της σχολικής μονάδας για να μπορεί το κάθε σχολείο να διαμορφώνει τη δική του «προσωπικότητα» και χαρακτηριστικά όπου οι μαθητές να είναι συνεργάτες και να υπάρχει ευελιξία δράσης για την πάταξη της παραβατικότητας και των άλλων προβλημάτων που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα. *«Πρέπει να ενδυναμωθεί η αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας, να αναπτυχθεί η δυνατότητα πρωτοβουλίας του κάθε σχολείου και όχι απλά να εφαρμόζονται εγκύκλιοι του ΥΠΠ. Η κάθε σχολική μονάδα να μπορεί να διαμορφώνει «προσωπικότητα» και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα οποία οι μαθητές του να έχουν άμεση εμπλοκή με συνέπεια το σεβασμό και εκτίμηση σε ό,τι χαρακτηρίζει το σχολείο και συνεπώς και στους καθηγητές του που θα θεωρούν πλέον συνεργάτες»* (Λύκειο 6, Λεμεσός). Ένας τελευταίος τομέας στη συγκεκριμένη ομάδα μέτρων είναι και η μετατροπή των σχολείων σε ολόημερα με απογευματινή λειτουργία των σχολείων για δημιουργικές εργασίες και δραστηριότητες. Πρέπει *«να αξιοποιηθούν αίθουσες και χώροι μέσα στο σχολικό χώρο κατά τις απογευματινές ώρες για να παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να απασχολούνται με διάφορες εκδηλώσεις (αθλητικές, μουσικές, αξιοποίηση δεξιοτήτων τους κτλ.)»* αναφέρουν οι καθηγητές του Λυκείου 3 στη Λευκωσία.

Ομάδα Μέτρων Γ'

Οκτώ τομείς με μεγάλη ποικιλία μέτρων καταγράφονται στην ομάδα 3 και έχουν σχέση με την ευρύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Κυριότερος τομέας της συγκεκριμένης ομάδας παρουσιάζεται ο εκσυγχρονισμός του αναλυτικού προγράμματος με πληθώρα προτάσεων και μέτρων. *«Η βαρυφορτωμένη ύλη και η πιστή προσηλώση του καθηγητή στο γνωσιολογικό τομέα (χρησιμοθηρία) δεν επιτρέπει τη βιωματική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή-εφήβου»* καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 2 στη Λεμεσό. Έτσι, επιβάλλεται η αποφόρτωση των αναλυτικών προγραμμάτων με δραστική μείωση της διδακτέας ύλης και η τροποποίησή του ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους), να διαποτίζεται από ανθρωπιστική-ποιοτική παιδεία, κριτική σκέψη και σύγχρονα θέματα και η αλλαγή να γίνει κατά τρόπον ώστε να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία. Επίσης, άλλες εισηγήσεις αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην

αύξηση των εκδρομών για να δίνεται η ευκαιρία για χαλάρωση και κοινωνικοποίηση, ως επίσης, και στην εισαγωγή προγραμμάτων ή μαθημάτων κοινωνικής αγωγής στα οποία να απασχολούνται οι μαθητές ανάμεσα σε άλλες και στις ώρες αναπλήρωσης.

Μια άλλη απαίτηση των εκπαιδευτικών μέσης που έτυχε σχετικά μεγάλης αναφοράς ήταν η καλύτερη φύλαξη των σχολικών χώρων και έλεγχος των μαθητών εκτός τάξης με διορισμό παιδονόμων ή σχολικών βοηθών ή φυλάκων. Άλλα μέτρα που προτείνονται είναι η σωστή περιφραγή του σχολικού χώρου, οι συχνότερες περιοδείες της αστυνομίας, ιδιαίτερα κατά τις μη σχολικές ώρες, και ο διακριτικός έλεγχος των εισερχομένων στο χώρο του σχολείου. Τα συγκεκριμένα αυτά μέτρα φαντάζουν κάπως προχωρημένα για τα δεδομένα της μικρής Κύπρου, αλλά δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι όλα αυτά τυγχάνουν αναγκαίας αξιοποίησης από τα εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών και αμερικανικών κυρίως κρατών που έχουν περάσει σε ένα πιο προχωρημένο κοινωνικό στάδιο νεωτερικότητας με σύγχρονα προβλήματα που φαίνεται ότι αρχίζουμε να αντιμετωπίζουμε και εδώ στην Κύπρο.

Οι επόμενοι δυο τομείς της ομάδας αφορούν τη μεθοδολογία τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τον τρόπο καταγραφής των παραβατικών συμπεριφορών. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς εισηγούνται ότι πρέπει όλα τα μαθήματα να εργαστηριοποιηθούν όσο γίνεται για να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες τόσο στο γνωσιολογικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα εγκαταλείποντας τη μέθοδο του ενός και μοναδικού εγχειριδίου και διδασκαλίας αλλά προσφέροντας τη διδακτέα ύλη με διάφορους τρόπους και υλικά που να συνάδουν με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Αυτό επιβάλλει άλλωστε και η θεωρία των πολλαπλών μοντέλων ευφυΐας σύμφωνα με τους ίδιους καθηγητές.

Επίσης, κάποιοι άλλοι καθηγητικοί σύλλογοι οι οποίοι ανήκουν σε όλους τους τύπους σχολείου (γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική) απαιτούν όπως καθιερωθεί επίσημη διαδικασία καταγραφής των παραβατικών συμπεριφορών σε επίπεδο σχολείου, επαρχίας και παγκύπρια με σύσταση μόνιμης επιτροπής ή υπηρεσίας για αξιολόγηση των στοιχείων της παραβατικής συμπεριφοράς και συντονισμό κατάλληλης δράσης για αντιμετώπιση του φαινομένου. Πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει ήδη στείλει (30.8.2004) συγκεκριμένο έντυπο για καταγραφή των περιστατικών βίας σε όλα τα σχολεία, το οποίο ετοιμάστηκε από την υπηρεσία εκπαιδευτικής ψυχολογίας με βάση τα ευρωπαϊκά επίπεδα καταγραφής του συγκεκριμένου φαινομένου, όμως, δεν ανταποκρίθηκαν στο μέτρο αυτό όλα τα σχολεία και φαίνεται ότι δεν συμπλήρωναν το

συγκεκριμένο έντυπο και να το στέλνουν κάθε εξάμηνο (Γενάρη, Ιούνη), με αποτέλεσμα το Υπουργείο να στερηθεί μιας πρωτογενούς πηγής για καταγραφή του μεγέθους του προβλήματος και να μπορεί να λάβει σχετική δράση προς αντιμετώπισή του.

Στη συνέχεια έχουμε αναφορές για δύο τομείς που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις των καθηγητών με άλλους φορείς και πρόσωπα όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, οι Συνδέσμοι Γονέων και η ΠΟΕΔ (Παγκύπρια Ομοσπονδία Ελλήνων Δασκάλων). Συγκεκριμένα, καταγράφεται το γεγονός ότι χρειάζεται καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στις δυο συνδικαλιστικές οργανώσεις και το Υπουργείο για να μπορέσουν να αποφασιστούν και να παρθούν μέτρα προς αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Συστήνεται η αναβάθμιση της δημοτικής εκπαίδευσης κατά τρόπον ώστε να αντιμετωπίζονται τα μαθησιακά προβλήματα των αδύνατων μαθητών και έτσι να μην μεταβαίνουν αναλόγως στη μέση εκπαίδευση όπου το πρόβλημα τους μεγιστοποιείται.

Τελευταίος τομέας μέτρων της συγκεκριμένης ομάδας καταγράφεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από την οποία 7 καθηγητικοί σύλλογοι περιμένουν ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα που να ικανοποιεί όλες τις ομάδες μαθητών αξιοποιώντας τις ειδικές ικανότητες του καθενός, επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού που να αντανακλάται στην τροποποίηση της διδακτέας ύλης και του διδακτικού χρόνου και μέτρα και αλλαγές που να ξεκινούν από το νηπιαγωγείο για αντιμετώπιση της παραβατικότητας. *«Η επιτάχυνση των διαδικασιών για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα λαμβάνει υπόψη τις καταβολές του προβλήματος και θα εφαρμόζει τα ανάλογα μέτρα και τις αναγκαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα»* είναι επιτακτική σύμφωνα με το καθηγητικό σύλλογο του Λυκείου 4 στη Λευκωσία.

Δ 2.2.2 Μέτρα Εντός της Σχολικής Μονάδας

Η συγκεκριμένη ενότητα μέτρων (βλ. Πίνακα 35) είναι και η πολυπληθέστερη σε εξειδικευμένες προτάσεις δράσης για την πρόληψη και καταστολή της παραβατικότητας των μαθητών. Μια γενική παρατήρηση είναι ότι ο μελετητής κατανοεί αμέσως ότι οι προτάσεις γίνονται από άτομα που ζουν μέσα στο πρόβλημα και καίγονται για λύσεις τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες. Τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν εντός της σχολικής μονάδας έχουν άμεση αντανάκλαση και επίδραση και στο εκπαιδευτικό προσωπικό γι' αυτό βλέπουμε και το μεγάλο ενδιαφέρον από μέρους των καθηγητών

όπου με την πληθώρα των τοποθετήσεων τους προσδίδουν πολλές ιδέες και πλάνα για αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Πρώτο θέμα τόσο σε εξειδικευμένες προτάσεις όσο και σε αναφορές όλων των προτεινόμενων μέτρων ήταν ο τομέας Κανονισμοί Λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ένα θέμα στο οποίο έχουν πολλά να πουν οι εκπαιδευτικοί και να προτείνουν για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του σχολείου όπως η βία και η παραβατικότητα. Μερικές από τις προτάσεις μπορεί να φαντάζουν για κάποιους ακραίες, αλλά εμείς οφείλουμε να τις καταγράψουμε γιατί προέρχονται από τα πλέον αρμόδια άτομα που έχουν καθημερινή επαφή με το μαθητή και τα προβλήματα του σχολείου. Άλλες πάλι περιπτώσεις παρουσιάζονται διαφορούμενες ή και συγκρουόμενες αλλά και αυτό είναι φυσικό μέσα σε ένα δημοκρατικό σύστημα όπου ο καθένας μπορεί να εκφράζει τις απόψεις του.

Έτσι, στον τομέα αυτό παρατηρούμε ότι 9 καθηγητικοί σύλλογοι από όλους τους τύπους σχολείου (γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική) επιμένουν στη πιστή τήρηση των κανονισμών και όχι ανοχή στις παραβατικές πράξεις αφού το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της

Πίνακας 35: Προτεινόμενα Μέτρα Εντός της Σχολικής Μονάδας

	ΜΕΤΡΑ	f	Εξειδικευμένες Προτάσεις
1	Παιδαγωγικά Μέτρα ή Ποινές	23 15 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκη για άμεση βελτίωση, αναποτελεσματικά, επανεξέταση, αξιολόγ(7)3 • Αφαιρέθηκαν κάποιες ποινές που ήταν αναγκαίες, επιεικείς, ελλιπείς. Θέσπιση αυστηρότερων ποινών και όχι χαλάρωση τους(7)6,1 • Πιο έντονη τιμωρία σε περιστατικά βίας, πχ ολόχρονη αποβολή (2)2 • Είναι χρονοβόρα, ανέφικτες κάποιες πρόνοιες τους (1)(1) • Πρόταση για αποβολή των μαθητών που χειροδικούν εις βάρος καθηγητών από τα δημόσια σχολεία(1)2,1 • Πρόταση για αποβολή των τιμωρημένων μαθητών με παραμονή στα σπίτια τους(2) • Η αποβολή να συνοδεύεται και με χρηματικό πρόστιμο. • Αντί για ποινές κοινωνική προσφορά, αποβολή από την τάξη και κοιν. Προσφορά (3) • Στην Φιλανδία αυτοί που δεν συμμορφώνονται επανειλημμένα απομακρύνονται από το σχολείο • Ο καθηγητής να μπορεί να επιβάλει μιας (1) ώρα αποβολή άμεσα
2	Κανονισμοί λειτουργίας	30 23	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερες επιλογές για τη Μαθητική Στολή, ασαφείς οδηγίες, ελαστικότητα προτείνει η

		1	<p>ΟΕΛΜΕΚ(5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η στολή οδηγεί στην πειθαρχία (1)(2) • Κατάργηση της στολής(1) • Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και τις υποχρεώσεις τους και τα όρια που τίθενται στο σχολείο και όχι μόνο τα δικαιώματα(3)4 • Εφαρμογή ελέγχου για τα κινητά τηλέφωνα (να βοηθήσουν και οι γονείς)(2) • Μεγαλύτερη έμφαση στη εφημερία των καθηγητών. • «Είναι ασαφείς», χρειάζονται επανεξέταση (4)5 • «Διασφαλίζουν πλήρως τα δικαιώματα των μαθητών ενώ παραγνωρίζουν, ρίχνοντας στον Καιάδα της ανυπαρξίας τα δικαιώματα των καθηγητών», όχι σε υπερπρονόμια της ΠΣΕΜ και στον κομματισμό(3)3 • «Πρέπει να ορίζουν καθαρά το σεβασμό για το γονίο και τον καθηγητή» • Οι εσωτερικοί σχολικοί κανονισμοί πρέπει να συνάδουν με αυτούς του Υ.Π.Π., το ΥΠΠ δείχνει υπερβ. Επιείκεια σε θέματα προαγωγής και παραβατικότητας(2) • Εισήγηση όπως οι κανονισμοί φτιάχνονται από τους μαθητές και τους γονείς αλλά να τηρούνται. • Εμμογή στην τήρηση των κανονισμών αφού το σχολείο αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας, όχι ανοχή σε παραβατικές πράξεις (5)3,1 • Το θέμα των απουσιών αγγίζει την παραβατικότητα. • Να παραδειγματιστούν τα δημόσια από τα ιδιωτικά σχολεία σε θέματα πειθαρχίας. • Άμεση εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία των κανονισμών • Δημοκρατική πειθαρχία στο σχολείο, δικαιοσύνη, αξιοκρατία (2)
3	<p>Αναβάθμιση σχέσεων Καθηγητικών Συλλόγων, Συνδέσμων Γονέων και Μαθητών καθώς και των επιμέρους ατόμων (καθηγητών, μαθητών, γονιών)</p>	21 18 2	<ul style="list-style-type: none"> • Απαραίτητη η συνεργασία των τριών για επίλυση του προβλήματος παραβ., με διάφορες δραστηριότητες, πχ οργάνωση συνεδρίων και βιωματ. Εργ. Ή στη δημιουργία των σχολ. κανονισμών(4)7 • Καθιερωμένες τακτές (μηνιαίες) συναντήσεις(3)2 • Όχι στις αρνητικές παρεμβάσεις των γονιών ατομικά ή μέσω του ΥΠΠ(2) • Ανάπτυξη σχέσεων εκπαιδευτικών με μαθητές (συζήτηση για την επίδοση του κάθε μαθητή με τον κάθε καθηγητή ή άλλα θέματα)(3)5,2 • Ο καθηγητής να ορίζει ξεκάθαρα την ύλη και τον τρόπο αξιολόγησης από την αρχή • Διοργάνωση από κοινού εκδηλώσεων (πολιτιστικών, κοινωνικών) που θέλουν οι νέοι(4)1 • Οι Υπεύθυνοι τμήματος να αφιερώνουν χρόνο για συζήτηση των προβλημάτων των μαθητών(2) • Να εξαλειφθούν τυχόν περιπτώσεις αποκλεισμού ή ρατσισμού μαθητών(2) • Οι καθηγητές να μην παραφέρονται, να δίνουν το καλό παράδειγμα, να είναι καλοί ακροατές, να αντιμετωπίζουν σωστά τους μαθητές(1)2

			<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερες συνεδριάσεις των Παιδαγωγικών Ομάδων για τα προβλήματα των μαθητών • Ευκαιρίες παρακολούθησης μαθημάτων από τους γονείς
4	Εναισθητοποίηση/ενεργοποίηση των μαθητών στα φαινόμενα παραβατικότητας	6 8	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση και αναφορά για φαινόμενα βίας, απρεπούς συμπεριφοράς και παρενόχλησης (bullying), Παρακολούθηση σεμιναρίων πχ επίλυση συγκρούσεων (1) (1) • Θετική η εμπλοκή των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων(3)1 • Συμμετοχή των μαθητών στο προγραμματισμό όλων των σχολικών εκδηλώσεων.(1)3 • Ενίσχυση του ρόλου των Μαθητικών Συμβουλίων και συμμετοχή των μαθητών στις συνεδρίες του Κ.Σ. • Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τιμωρούνται λόγω των δικών τους παραπτωμάτων. • Πιο συχνές συνεδριάσεις με τον Υπεύθυνο Καθηγητή • Ένταξη του προβλήματος στους Ομίλους για διάλογο(2)
5	Ενεργότερη συμμετοχή Συνδέσμων Γονέων	13 2	<ul style="list-style-type: none"> • Οι αποφάσεις της Παγκ. Συνομοσπονδίας πρέπει να λαμβάνονται πάντοτε από τη βάση, να υλοποιούνται με τη βοήθεια όλων των εμπλεκομένων και να μην κατευθύνονται από μερικούς. • Οι γονείς να αποδέχονται τα προβλήματα των παιδιών τους και να βοηθούν στην επίλυσή τους με κάθε τρόπο, να αφιερώνουν χρόνο, να μην παραιτούνται εύκολα από την προσπάθεια (3) • Πιο στενή συνεργασία με τους καθηγητές(5)2 • Μέλη του Συνδέσμου να προσεγγίζουν τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά(2) • Προβολή του έργου του σχολείου
6	Διαμόρφωση ήθους που να ελέγχει τη βία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία	6 3	<ul style="list-style-type: none"> • Διδασκαλία σχετικών κειμένων σε διάφορα μαθήματα(2) • Καμπάνιες ενάντια στη βία • Με συστηματική καλλιέργεια αξιών και αρχών (πχ σεβασμός στο δάσκαλο)2 • Να δίνεται μεγαλύτερη σημασία και στη διαγωγή, βραβείο ήθους(2)1 • Να χορηγείται ο Φάκελος Διαγωγής μαζί με το Ενδεικτικό Επίδοσης.
7	Συστηματική Προσέγγιση Παραβατικών Μαθητών	6 1	<ul style="list-style-type: none"> • Στάδια: <ul style="list-style-type: none"> ο Επισήμανση παραβατικών μαθητών-Οι καθηγητές να καταθέτουν και γραπτώς τα προβλήματα των τμημάτων στο ΣΕΑ(2) ο Συναντήσεις παραβατικών μαθητών με καθηγητές και διευθυντή(2) ο Εξατομικευμένη διερεύνηση από διδάσκοντες σε συνεργασία με το ΣΕΑ για κάθε παραβατικό μαθητή. ο Αυστηρότητα των ποινών σε σοβαρά παραπτώματα ο Ενημέρωση γονέων(2) – Διοργάνωση

			<p>σχετικών σεμιναρίων για γονείς</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σχέδιο Δράσης (Πρόληψη-Καταγραφή-Ειδικό Σχέδιο) • Σύσταση Ειδικών Επιτροπών, Ομάδας Επαφής, Επιτροπή Πρόληψης Βίας και Απειθαρχίας, «υιοθέτηση» μαθητών από καθηγητές(4)1
8	Εκδρομές – Μεταφορές παιδιών – Διαλείμματα	2 1	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τμήματα σε μικρό αριθμό για να υπάρχει έλεγχος • Αναγκαίος συνοδός κατά τη μεταφορά των παιδιών από και προς το σχολείο • Εναλλακτικές μορφές ψυχαγωγίας στα διαλείμματα ή στα κενά
9	Ειδική Εκπαίδευση (διασφάλιση των δικαιωμάτων των παραβατικών παιδιών σε όποιο σχολείο και αν βρίσκονται)	13 5	<ul style="list-style-type: none"> • Ενισχύσεις μαθημάτων σε αδύνατους και ξενόγλωσσους μαθητές(4). • Δημιουργία ειδικών τμημάτων για αδύνατους μαθητές αναδιοργάνωση της τάξης μικτής ικανότητας(2)2 • Τάξεις υποδοχής για ξενόγλωσσους μαθητές (4). • Διορισμός Ειδικών δασκάλων ή επιμόρφωση καθηγητών(1). • Η σημερινή ανειδίκευτη και μαζική υποστηρικτική εκπαίδευση ισοπεδώνει και δημιουργεί νέες εστίες παραβατικών συμπεριφορών(2)1 • Συγκέντρωση και διεύθυνση όλων των προγραμμάτων στήριξης και ειδικής εκπαίδευσης και λειτουργία διαβαθμισμένων προγραμμάτων • Κατάρτιση προγραμμάτων ειδικής απασχόλησης των μαθητών που προκαλούν βία
10	Μέριμνα Υπουργείου Παιδείας για καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε μέτρα αντιμετώπισης και προγράμματα πρόληψης της παραβατικότητας	9 12	<ul style="list-style-type: none"> • Ολόπλευρη στήριξη παραβατικών μαθητών εντός και εκτός σχολείου, πολυθεματικές ομάδες(2)2 • Μη περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών – Κλίμα αποδοχής(4)1 • Συναισθηματική κάλυψη στο σχολείο των οικογενειακών ελλείψεων, αντισταθμιστική αγωγή, αλλαγή του ρόλου του καθηγητή σε παιδαγωγό, ενίσχυση της αυτοεικόνας(2)3 • Συντονισμός των υπηρεσιών του ΥΠΠ για επίλυση προβλημάτων παραβατ. • Υπάρχουν οδηγίες για προγράμματα αλλά δεν υπάρχει ούτε χρόνος, ούτε καθοδήγηση αλλά ούτε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τα διοργανώσουν • Υπάρχει ανάγκη για άμεση δράση ενάντια σε φαινόμενα βίας. Είναι καλός ο μακροπρόθεσμος προληπτικός προγραμματισμός αλλά υπάρχει ανάγκη για άμεσα βραχυπρόθεσμα μέτρα(3)

κοινωνίας και προετοιμάζει τους μαθητές για να ζήσουν έξω στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που διέπεται από πληθώρα νόμων και κανονισμών. Συναφές με το ίδιο θέμα είναι και η πρόταση ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και τις υποχρεώσεις τους και τα όρια που τίθενται στο σχολείο και όχι μόνο τα δικαιώματα. Πολύ ενδιαφέρουσα ήταν η

τοποθέτηση του συλλόγου του Λυκείου 4 στη Λευκωσία όπου δηλώνει ότι δεν μπορεί να καταργηθεί η ποινή ως συνέπεια της πράξης. Ακόμη, καταγράφεται από τον ίδιο σύλλογο ότι *«χρειάζεται οριοθέτηση, ειδικά στις περιπτώσεις των μαθητών εκείνων που η οριοθέτηση αυτή δεν γίνεται από το περιβάλλον του σπιτιού»*. Στο σχολείο καταγράφουν άλλοι δυο καθηγητικοί σύλλογοι πρέπει να υπάρχει δημοκρατική πειθαρχία, δικαιοσύνη και αξιοκρατία.

Εννιά, όμως, σύλλογοι καταθέτουν ότι οι κανονισμοί είναι ανεπαρκείς, ασαφείς και χρειάζονται επανεξέταση. *«Τονίστηκε ότι οι Νέοι Κανονισμοί αφοπλίζουν τον καθηγητή και δυναμιτίζουν τα θεμέλια της πειθαρχίας με τη βραδύτητα, δυσλειτουργικότητα ή το ανέφικτο ορισμένων προνοιών τους»* καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 1 στη Λευκωσία, ενώ άλλοι 6 σύλλογοι τοποθετούνται ξεκάθαρα ότι οι κανονισμοί δίνουν περισσότερα προνόμια από ότι έπρεπε στους μαθητές και στην ΠΣΕΜ και παραγνωρίζουν δικαιώματα των καθηγητών. Καταγράφεται σχετικά από τον καθηγητικό σύλλογο του Λυκείου 1 στη Λευκωσία σχολιάζοντας την παράγραφο 11 του κανονισμού 13: *«Αυτό δίνει στη ΠΣΕΜ δύναμη επικίνδυνη και ελευθερία ανεξέλεγκτη, δυσανάλογη προς την ωριμότητα ανήλικων μαθητών»*. Άλλη επισήμανση που γίνεται από τους καθηγητές είναι με τους κανονισμούς λειτουργίας το Υπουργείο Παιδείας δείχνει υπερβολική επιείκεια σε θέματα προαγωγής και παραβατικότητας με αποτέλεσμα τα σχολεία να οδηγούνται στη χαλαρότητα μέσα από την οποία ξεπετάγονται και αυξάνονται κρούσματα σχολικής βίας και παραβατικότητας.

Μια πρόταση η οποία συγκέντρωσε διαφορετικές τοποθετήσεις ήταν σχετικά με τη μαθητική στολή. Η πλειοψηφία όσων τοποθετήθηκαν για το θέμα ήταν υπέρ της διατήρησης της στολής γιατί οδηγεί στην πειθαρχία και ότι πρέπει να υπάρχουν σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες και κανονισμοί, οι οποίοι να εφαρμόζονται. Χαρακτηριστικά, καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 1 στη Λευκωσία : *«...Ετέθη το θέμα της μαθητικής στολής, το οποίο έχει σχέση με τη γενικότερη τήρηση της πειθαρχίας και την κόσμια συμπεριφορά των μαθητών. Όπως έχουν φτάσει τα πράγματα σήμερα, δεν πρέπει η ΟΕΛΜΕΚ να υποχωρήσει σ' αυτό το σημείο, γιατί η κατάργηση της στολής θα συμβάλει στη γενικότερη χαλάρωση, απειθαρχία, αναρχία... Δεν είναι ώρα για νεωτερισμούς στη στολή και στην εμφάνιση»*. Και συνεχίζουν οι ίδιοι καθηγητές αναδεικνύοντας ακόμη ένα πρόβλημα με την κατάργηση της στολής, που είναι η δυσκολία στο να ξεχωρίζουν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί τους μαθητές από τους εξωσχολικούς, για τους οποίους όπως είδαμε στη δημοσκόπηση, δηλώνει το 43% του δείγματος ότι προκαλούν σοβαρά προβλήματα στα σχολεία τους ενώ ένα άλλο 41% δηλώνει ότι έχουν λίγα προβλήματα

από αυτούς. Μια άλλη πιο διαλλακτική θέση ήταν ότι πρέπει να υπάρχει ελαστικότητα με το θέμα της στολής και να προσφέρονται περισσότερες επιλογές ενώ μια πιο φιλελεύθερη θέση από τον καθηγητικό σύλλογο του Λυκείου 4 στη Λευκωσία είναι η κατάργηση της υποχρεωτικής στολής *«για μείωση των αχρείαστων σημείων τριβής μεταξύ μαθητών και καθηγητών με εφαρμογή μέσα σε πνεύμα δημοκρατίας και αλληλοσεβασμού των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου»*.

Άλλες εξειδικευμένες προτάσεις που έγιναν στις παιδαγωγικές συνεδρίες και σύμφωνα με τους υποστηρικτές τους θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση της παραβατικότητας των μαθητών είναι ο αυστηρός έλεγχος για λειτουργία των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο, η μεγαλύτερη έμφαση στις εφημερίες των καθηγητών, οι κανονισμοί να ορίζουν καθαρά το σεβασμό για το γονιό και τον καθηγητή, έλεγχος και λήψη μέτρων για τις απουσίες γιατί είναι πηγή παραβατικότητας και τέλος κάποιιοι εισηγούνται όπως υπάρχει εμπλοκή των μαθητών ή και των γονιών στη δημιουργία των κανονισμών λειτουργίας αλλά να ζητείται και πιστότερη εφαρμογή τους από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Ο άλλος τομέας, που έχει άμεση συνάφεια με τον προηγούμενο και συγκέντρωσε και αυτός μεγάλο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς ήταν τα Παιδαγωγικά Μέτρα, όπως μετονομάστηκαν οι Ποινές στους νέους τροποποιητικούς κανονισμούς περί λειτουργίας των δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης με νέο νόμο του 2005. Όπως ήταν φυσικό σε μια συνεδρία η οποία ασχολείται με τη βία, οι συζητήσεις για τις ποινές έχουν πρωταρχικό ρόλο. Οι καθηγητές που τοποθετήθηκαν για το θέμα εμφανίζονται δυσαρεστημένοι με τα παιδαγωγικά μέτρα που περιέχονται στους νέους κανονισμούς. Απαιτούν επανεξέταση, αξιολόγηση και βελτίωση τους γιατί τα βλέπουν ως αναποτελεσματικά, χρονοβόρα με ανέφικτες κάποιες από τις πρόνοιες τους, ελλιπή και επιεική σε πολλές περιπτώσεις. Μερικοί αναφέρουν ότι αφαιρέθηκαν κάποιες ποινές που ήταν αναγκαίες και ότι υπάρχει ανάγκη για θέσπιση αυστηροτέρων ποινών και όχι χαλάρωση των προηγούμενων. Οι καθηγητές του Γυμνασίου 3 στην Αμμόχωστο καταγράφουν ότι *«η απουσία αυστηρών ποινών για τους μαθητές που παρεκτρέπονται πολλαπλασιάζει τις εκδηλώσεις βίας και παραβατικότητας»* ενώ στο ίδιο σημείο προσθέτουν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 11 στη Λευκωσία: *«Το νέο ποινολόγιο οδήγησε στη χαλαρή επιβολή ποινών με αποτέλεσμα οι μαθητές να παραβαίνουν τους σχολικούς κανονισμούς χωρίς να έχουν επιπτώσεις»*. Επίσης, έγιναν διάφορες εισηγήσεις όπως να καθιερωθεί πιο βαριά τιμωρία για περιστατικά βίας, π.χ. ολόχρονη αποβολή, αποβολή των μαθητών που χειροδίκησαν ενάντια σε καθηγητή από όλα τα δημόσια

σχολεία, αποβολή των μαθητών και παραμονή τους στο σπίτι τους και όχι στο σχολείο, χρηματικό πρόστιμο και αποβολή. Άλλη εισήγηση που έγινε ήταν να δοθεί το δικαίωμα στον καθηγητή για επιβολή αποβλής ως άμεσης ποινής για μια διδακτική περίοδο. Τέλος, τρεις καθηγητικοί σύλλογοι πρότειναν ότι οι ποινές πρέπει να εμπερικλείουν κοινωνική προσφορά αντί απλή αποβολή από την τάξη.

Ένας άλλος τομέας ο οποίος έτυχε μεγάλης αναφοράς ήταν η αναβάθμιση των σχέσεων των καθηγητικών συλλόγων, συνδέσμων γονέων και μαθητών καθώς και των επιμέρους προσώπων που αποτελούν τους συγκεκριμένους φορείς. Η καλύτερη σχέση θα οδηγήσει και σε πρόληψη αλλά και καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου όπως αυτό της σχολικής βίας. Τονίστηκε ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία των τριών φορέων για επίλυση του προβλήματος της παραβατικότητας και ότι αυτό μπορεί να γίνει με διάφορες δραστηριότητες όπως οργάνωση κοινών συνεδρίων και βιωματικών εργαστηρίων, εμπλοκή τους στη δημιουργία των σχολικών κανονισμών, με καθιερωμένες τακτές συναντήσεις, ευκαιρίες για να μπου στην τάξη οι γονείς, διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων. Επίσης, δύο τοποθετήσεις συλλόγων ήταν κριτικά αρνητικές για συγκεκριμένες παρεμβάσεις γονιών στο έργο του σχολείου. Άλλα μέτρα που προτάθηκαν για μια καλύτερη σχέση μαθητή-καθηγητή ήταν η καθιέρωση συζήτησης του εκπαιδευτικού με τον κάθε μαθητή για την επίδοσή του ή για άλλα θέματα που τον απασχολούν για το συγκεκριμένο μάθημα, η σωστή αντιμετώπιση και συμπεριφορά από μέρους του καθηγητή προς το μαθητή, εξάλειψη τυχόν περιπτώσεων αποκλεισμού μαθητών με ρατσιστικά κριτήρια και ο ξεκάθαρος ορισμός της ύλης και του τρόπου αξιολόγησης από την αρχή για λόγους διαφάνειας και δικαιοσύνης. Τέλος, τονίστηκε ότι στις καλές σχέσεις μαθητών και καθηγητών μπορούν να συμβάλουν άμεσα οι Υπεύθυνοι Τμημάτων και οι Παιδαγωγικές Ομάδες αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στην αποστολή τους όπως αυτή καταγράφεται στους συγκεκριμένους κανονισμούς.

Σχετικοί με τον προηγούμενο τομέα είναι και οι δύο επόμενοι, η ευαισθητοποίηση/ενεργοποίηση των μαθητών και γονιών, οργανωμένων και μη, για υποβοήθηση του έργου του σχολείου στην αντιμετώπιση της βίας και παραβατικότητας. Διάφορα μέτρα που προτείνονται από τους καθηγητές για ενεργοποίηση των μαθητών είναι η άμεση ενημέρωσή τους (με συζητήσεις, σεμινάρια, κτλ.) για τα φαινόμενα της βίας, της απρεπούς συμπεριφοράς και παρενοχλήσης και τρόποι αναφοράς των συγκεκριμένων συμπεριφορών όπου τυγχαίνουν. Ακόμη, αναφέρθηκε ότι η εμπλοκή των

μαθητών στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει. *«Διαπίστωση είναι ότι οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν θετικά σε μεγάλο βαθμό τους συμμαθητές τους» (Γυμνάσιο 3, Αμμόχωστος)*. Άλλες εισηγήσεις είχαν να κάνουν με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον προγραμματισμό όλων των σχολικών εκδηλώσεων, στην ενίσχυση του ρόλου των μαθητικών συμβουλίων και συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις του καθηγητικού συλλόγου. Τονίστηκε, ότι χρειάζεται οι μαθητές να κατανοούν ότι τιμωρούνται λόγω των δικών τους παραπτωμάτων και ότι πρέπει το θέμα της βίας και παραβατικότητας να συζητείται στους ομίλους και στις συγκεντρώσεις με τον Υπεύθυνο Καθηγητή.

Όσο για την ενεργότερη συμμετοχή των γονέων, οι καθηγητές προτείνουν όπως οι γονείς αποδέχονται τα προβλήματα των παιδιών τους για να μπορέσουν να τα βοηθήσουν στην επίλυσή τους με κάθε τρόπο, να αφιερώνουν χρόνο και να μην παραιτούνται εύκολα της προσπάθειάς τους. Η στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα υποβοηθήσει την προσπάθειά τους αυτή. Επίσης, οι καθηγητές εισηγούνται ότι μέλη του συνδέσμου γονέων πρέπει να προσεγγίζουν τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και να τους βοηθήσουν γιατί αυτοί χρειάζονται πραγματικά στήριξη. *«...Οι Σύνδεσμοι Γονέων, μπορούν να ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση και να συμβάλουν στον περιορισμό του προβλήματος, αφού τη βία πολλές φορές την υφίστανται και τα δικά τους παιδιά» (Γυμνάσιο 10, Λευκωσία)*. Ακόμη, προτρέπουν την Παγκύπρια Συνομοσπονδία Γονέων να λαμβάνει υπόψη τη βάση για τη λήψη αποφάσεων που πρέπει να υλοποιούνται με τη βοήθεια όλων των εμπλεκομένων. Τέλος, οι συνδέσμοι γονέων μπορούν να φανούν πολύ υποβοηθητικοί στην προβολή του έργου του σχολείου με ευεργετικά αποτελέσματα στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και παραβατικότητας.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε προτάσεις των καθηγητών για μέτρα που αφορούν πρακτικές κατευθύνσεις για αντιμετώπιση της παραβατικότητας στη εκπαιδευτική πράξη. Η διαμόρφωση ήθους που να ελέγχει τη βία μέσα στο σχολείο μπορεί να γίνει πρακτικά μέσω της διδασκαλίας σχετικών κειμένων σε διάφορα μαθήματα, με καμπάνιες ενάντια στη βία και με συστηματική καλλιέργεια αξιών και αρχών. Επίσης, πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία και στο ήθος και όχι μόνο στην επίδοση με καθιέρωση σχετικών βραβείων. Ακόμη, ένα επιπλέον μέτρο που προτείνεται είναι να χορηγείται μαζί με το Ενδεικτικό Επίδοσης και ο Φάκελος Διαγωγής που να έχει και αυτός σχετική βαρύτητα. Επίσης, κάποιοι καθηγητικοί σύλλογοι κατέθεσαν πιο συστηματικές προσεγγίσεις για την

παραβατικότητα όπως είναι η δημιουργία σχεδίου δράσης με συγκεκριμένα στάδια τα οποία περιλαμβάνουν την επισήμανση των παραβατικών μαθητών, τις συναντήσεις των παραβατικών μαθητών με υπεύθυνους καθηγητές και διευθυντή, την εξατομικευμένη διερεύνηση από το ΣΕΑ για τον κάθε επισημασμένο μαθητή, ενημέρωση των γονέων, διοργάνωση σεμιναρίων και προσφορά βοήθειας για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού τους. Άλλο σχολείο (Γυμνάσιο 7, Λάρνακα) πρότεινε την «υιοθέτηση» μαθητών από καθηγητές γιατί *«η οικοδόμηση μιας στέρεης, ζεστής διαπροσωπικής σχέσης ενδεχομένως να αναχαιτίσει παραβατικές συμπεριφορές»*, ενώ κάποια άλλα σχολεία πρότειναν τη δημιουργία πολυθεματικών ειδικών ομάδων (επαφής, πρόληψης/αντιμετώπισης κτλ.) από καθηγητές που να επιλαμβάνονται άμεσα των περιστατικών.

Ένας άλλος τομέας που έτυχε αναφοράς για συγκεκριμένα μέτρα ήταν οι εκδρομές, τα διαλείμματα και οι μεταφορές των παιδιών από και προς το σχολείο όπου εμφανίζονται περιστατικά βίας. Προτάθηκε ότι είναι καλύτερο οι εκδρομές να γίνονται κατά τμήματα για να μπορέσει να υπάρχει έλεγχος των παιδιών, στα λεωφορεία πρέπει να διοριστούν συνοδοί κατά τη μεταφορά των παιδιών από και προς το σχολείο και στα διαλείμματα ή σε άλλα κενά τους να λειτουργήσουν εναλλακτικές μορφές ψυχαγωγίας όπως επιτραπέζια παιχνίδια, πολυμέσα, μπιλιάρδο, κτλ.

Ένας άλλος τομέας μέτρων που απασχόλησε τους καθηγητές έχει να κάνει με την ειδική εκπαίδευση που γίνεται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας διότι, όπως υποστηρίχθηκε από όσους τοποθετήθηκαν στο θέμα, η σημερινή ανειδίκευτη και μαζική υποστηρικτική εκπαίδευση ισοπεδώνει και δημιουργεί νέες εστίες παραβατικών συμπεριφορών. Κι επειδή φαίνεται ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πολλά από τα επεισόδια βίας συμπεριλαμβάνουν μαθητές που δέχονται υποστηρικτική διδασκαλία για διάφορους λόγους (μαθησιακές δυσκολίες, ξενόγλωσσοι, συναισθηματικά-ψυχοπαθολογικά προβλήματα) πρέπει, υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, να γίνει καλύτερη οργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης που προσφέρεται σήμερα στη μέση εκπαίδευση με διάφορα μέτρα. Στο Γυμνάσιο 2 στην Πάφο ο καθηγητικός σύλλογος τοποθετήθηκε ξεκάθαρα και χωρίς περιστροφές ότι στο σχολείο τους παρατηρείται βία:

- από ομάδες παιδιών με ειδικά προβλήματα (οικογενειακά, ψυχολογικά)
- από ομάδα ξενόγλωσσων μαθητών
- από την απρόβλεπτη συμπεριφορά δυο παιδιών που έχουν νοητική υστέρηση

Έτσι, προτείνονται σειρά μέτρων όπως περισσότερες ενισχύσεις μαθημάτων σε αδύνατους και ξενόγλωσσους μαθητές, δημιουργία ειδικών τμημάτων για αδύνατους μαθητές με αναδιοργάνωση της τάξης μικτής ικανότητας, τάξεις υποδοχής για τους ξενόγλωσσους μαθητές. Επίσης, επιβάλλεται η συγκέντρωση και διεύθυνση όλων των προγραμμάτων στήριξης και ειδικής εκπαίδευσης και λειτουργία διαβαθμισμένων προγραμμάτων με διορισμό ειδικών δασκάλων ή με επιμόρφωση των καθηγητών στο θέμα. Τέλος, είναι ανάγκη όπως καταρτιστούν ειδικά προγράμματα ειδικής απασχόλησης των παραβατικών μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που υπέπεσαν σε περιστατικά βίας και να διασφαλιστεί το δικαίωμα εκπαίδευσης τους σε όποιο σχολείο και αν βρίσκονται.

Για να γίνον, ό μως, τα πιο πάνω απαιτείται η μέριμνα και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε όλα αυτά τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν οδηγίες για προγράμματα αλλά δεν υπάρχει ούτε χρόνος, ούτε καθοδήγηση αλλά ούτε και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τα διοργανώσουν. Επίσης, υπάρχει ανάγκη για άμεση δράση ενάντια στα φαινόμενα βίας γιατί είναι καλός ο μακροπρόθεσμος προληπτικός προγραμματισμός αλλά υπάρχει ανάγκη για άμεσα βραχυπρόθεσμα μέτρα. Έτσι, χρειάζεται καλύτερος συντονισμός των υπηρεσιών του Υπουργείου για επίλυση των προβλημάτων παραβατικότητας για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα να προσφέρει την ολόπλευρη στήριξη (εντός και εκτός σχολείου), συναισθηματική κάλυψη και την αντισταθμιστική αγωγή που χρειάζονται αυτά τα παιδιά, να αποφευχθεί η περιθωριοποίησή τους και να αναπτυχθεί ένα κλίμα αποδοχής από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Δ 2.2.3 Μέτρα Ευρύτερης Κοινωνικής Πολιτικής

Βασικός άξονας των κοινωνικών μέτρων που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς είναι ο θεσμός της οικογένειας (βλ. Πίνακα 36). Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ότι χωρίς την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών προς όφελος της σύγχρονης οικογένειας δεν μπορεί να κτυπηθεί στη ρίζα του το πρόβλημα της παραβατικότητας των νέων και κατ' επέκταση της σχολικής βίας. Βασικό ρόλο στην όλη κατάσταση διαδραματίζει η επιμόρφωση των γονιών σε διάφορα θέματα γι' αυτό προτείνονται διάφορα μέτρα όπως η δημιουργία θεσμικών σχολών γονέων, διοργάνωση σεμιναρίων και συνεδρίων ή βιωματικών εργαστηρίων όπου οι γονείς θα ενημερώνονται και επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά

με το ρόλο του γονέα, την παιδική και νεανική συμπεριφορά, την παραβατικότητα και τρόπους αντιμετώπισής της. Επίσης, μέσα από την επιμόρφωση θα ενημερωθούν για τη σημασία του ελέγχου των παιδιών ως προς την τηλεόραση αλλά και το μαθητικό πορτοφόλι. Ακόμη, καταγράφουν ότι πρέπει να παρθούν μέτρα μέσω των υπηρεσιών του κράτους ως προς τη στήριξη των προβληματικών οικογενειών από νωρίς, για να λειτουργήσει σωστά ο οικογενειακός θεσμός και να αναπτυχθούν κανονικά τα θετικά γονεϊκά πρότυπα αλλά και να γίνει και η σωστή οριοθέτηση στη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων.

Πίνακας 36: Προτεινόμενα Μέτρα Ευρύτερης Κοινωνικής Πολιτικής

	ΜΕΤΡΑ	f	Εξειδικευμένες Προτάσεις
1	Επιμόρφωση γονιών	14 3	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία θεσμικών Σχολών Γονέων(2)1 Έλεγχος παιδιών: <ul style="list-style-type: none"> Προγραμμάτων Τηλεόρασης Μαθητικού πορτοφολιού Σεμινάρια για παιδική και νεανική συμπεριφορά, παραβατικότητα, τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων(6).1
2	Στήριξη σύγχρονης οικογένειας	3 1	<ul style="list-style-type: none"> Ανάπτυξη θετικών γονεϊκών προτύπων Όρια στα πλαίσια της παιδικής και νεανικής συμπεριφοράς(2)1
3	Αυστηρότερος κρατικός έλεγχος των Μ.Μ.Ε.	2 4	<ul style="list-style-type: none"> Τα ΜΜΕ πρέπει να είναι πιο αντικειμενικά στην παρουσίαση των περιστατικών βίας και να μην εξυπηρετούν ξένα συμφέροντα(1)1 Τα ΜΜΕ να συμβάλουν θετικά, να μην προβάλλουν μόνο τα αρνητικά σημεία του εκπαιδευτικής διαδικασίας (3) Να απαγορεύεται η πρόσβαση στα ΜΜΕ για κάλυψη σοβαρών περιπτώσεων γιατί οι παραβάτες ηρωποιούνται
4	Επίτροπος Διοίκησης		<ul style="list-style-type: none"> Να μην παρεμβαίνει στο έργο του σχολείου
5	Ανάπτυξη εθνικής πολιτικής για θέματα νεολαίας και παραβατικότητας	8 4 1	<ul style="list-style-type: none"> Ανάγκη για επιστημονική διερεύνηση του θέματος της παραβατικότητας των νέων(2).1,1 Συστηματικός διάλογος όλων των εμπλεκόμενων μερών με τακτές συναντήσεις(3). Αρωγός στην προσπάθεια αυτή πρέπει να είναι και τα ανώτερα σώματα της Πολιτείας και η Εκκλησία (2)3
6	Έμφαση σε Προγράμματα Νεολαίας από Τοπική Αυτοδιοίκηση, Οργανισμό Νεολαίας, ΥΠΠ, κτλ.	2 2	<ul style="list-style-type: none"> Μέσω προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης Προβολή του σχολικού έργου Περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης των νέων μέσω θετικών δραστηριοτήτων

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καλούν όλους τους γονείς «*συνειδητοποιώντας το μεγάλο μέρος της ευθύνης που τους αντιστοιχεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους, να εντείνουν το διάλογο αγάπης και αλληλοκατανόησης με τα παιδιά τους*» (Γυμνάσιο 1 Λάρνακα), γιατί μόνο έτσι μπορεί να υπάρξει άμεση επικοινωνία και επίλυση των οποιοδήποτε προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Ένας άλλος κοινωνικός τομέας ο οποίος απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς ήταν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για τα οποία υπήρξαν πολύ κριτικοί ότι υποδαυλίζουν με τις ενέργειες και πράξεις τους τη βία στα σχολεία ενώ «*συγχίζουν τους νέους με τον κόσμο που παρουσιάζουν*» (Γυμνάσιο 1, Πάφος). Απαιτούν η παρουσίαση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι να μην γίνεται μόνο για τα αρνητικά σημεία, όπως αυτά που σχετίζονται με τη σχολική βία, αλλά να προβάλλονται και τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία φαίνεται προς το παρόν να μην έχουν κανένα μερίδιο ανταπόκρισης από τα Μ.Μ.Ε. «*Δυστυχώς τα Μ.Μ.Ε. διογκώνουν το θέμα της Βίας και Παραβατικότητας στα σχολεία και προβάλλουν λανθασμένα μηνύματα γι' αυτό θα πρέπει να γίνει σαφές πως η πλειοψηφία των καθηγητών διατηρεί άριστες σχέσεις με τους μαθητές και πως ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών σε κάθε σχολείο παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς*» (Λύκειο 1, Λεμεσός). Επίσης, πρέπει να περιοριστεί η προβολή βίας σε ταινίες ή ζώνες που παρακολουθούν παιδιά ή έφηβοι. Επιβάλλεται καλλιέργεια του πολιτισμού και εξυγίανση των ΜΜΕ, έτσι ώστε να προβάλλονται υγιή και δυνατά πρότυπα. «*Πιο συγκεκριμένα να αυξηθεί ο έλεγχος που ασκεί η Αρχή Ραδιοτηλεόρασης στα τηλεοπτικά κανάλια, ούτως ώστε να προβάλλεται λιγότερη ή δυνατόν καθόλου βία σε ώρες κατά τις οποίες η πλειοψηφία των παιδιών παρακολουθεί τηλεόραση*» (Γυμνάσιο 10, Λευκωσία). Τέλος, μια άλλη πρόταση που έγινε ήταν η απαγόρευση εισόδου των ΜΜΕ στα σχολεία σε περιστατικά βίας γιατί όπως αναφέρθηκε προκαλούν την ηρωοποίηση των παραβατικών μαθητών με τον τρόπο που παρουσιάζουν τα γεγονότα.

Επιπρόσθετα, ένας καθηγητικός σύλλογος ήταν ιδιαίτερα επικριτικός και για το ρόλο της Επιτροπής Διοίκησης σε σχέση με τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης γιατί με αποφάσεις του ανεξάρτητου αυτού οργάνου, υποστηρίζεται από τους συγκεκριμένους καθηγητές, ότι επεμβαίνει στο έργο του σχολείου κατά τρόπο μάλιστα αρνητικό.

Η ανάγκη για χάραξη μιας εθνικής στρατηγικής για τα θέματα νεολαίας και παραβατικότητας επιβάλλεται σύμφωνα με ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών. *«Σχεδιασμός από την πολιτεία μιας εθνικής πολιτικής για θέματα νεολαίας συμπεριλαμβανομένης και της πρόληψης της εγκληματικότητας» (Γυμνάσιο 2, Λεμεσός).* Αλλά μόνο με την εμπλοκή όλων των σχετικών φορέων (Υ.Π.Π., Αστυνομία, Κοινωνικές Υπηρεσίες, Εκκλησία, κτλ.) πολιτείας και εκκλησίας μπορεί να αντιμετωπιστεί η παραβατικότητα των νέων μέσα από πολυθεματικές ομάδες. Η επιστημονική διερεύνηση του θέματος και ο συστηματικός διάλογος όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε τακτά χρονικά διαστήματα είναι αναγκαία συστατικά για τη χάραξη της εθνικής πολιτικής που θα αντιμετωπίσει τη νεανική βία στον τόπο μας. Τονίστηκε το γεγονός ότι *«το σχολείο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνο του το πρόβλημα. Για να υπάρξουν αποτελέσματα χρειάζεται η συστράτευση όλων των φορέων της αγωγής, καθώς και της κοινωνίας και της πολιτείας» (Γυμνάσιο 10, Λευκωσία).*

Μια παράμετρος της πιο πάνω εθνικής πολιτικής είναι και η έμφαση στην ανάπτυξη προγραμμάτων νεολαίας τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Το κράτος, η τοπική αυτοδιοίκηση, ο οργανισμός νεολαίας και το Υ.Π.Π. μπορούν να συμβάλουν ενεργά στην ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων που να προάγουν την ενεργή συμμετοχή των νέων, να προβάλλουν το σχολικό έργο και γενικά να δίνουν ευκαιρίες έκφρασης των νέων μέσω θετικών δραστηριοτήτων. Παράδειγμα τέτοιων προγραμμάτων όπως καταγράφεται είναι οι ευρωπαϊκές δράσεις που προσφέρονται προς αξιοποίηση γιατί χρηματοδοτούν μάλιστα και ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων.

Δ 2.2.4 Συνδικαλιστικά και άλλα Μέτρα

Στην τελευταία κατηγορία μέτρων που προτείνονται και φαίνονται στον Πίνακα 37 από τους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης ομαδοποιήσαμε τις απαιτήσεις και τις προτάσεις τους που έχουν να κάνουν κυρίως με επαγγελματικά ή συνδικαλιστικά θέματα τα οποία όμως έχουν επίδραση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικά και αφορούν το φαινόμενο της σχολικής βίας.

Οι περισσότερες αναφορές έγιναν σχετικά με την οργάνωση των καθηγητών και τη σχέση της με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Τονίστηκε ότι η οργάνωση πρέπει να εργαστεί προς

την κατεύθυνση της βελτίωσης της εικόνας που έχουν οι καθηγητές στην κοινωνία και πώς παρουσιάζεται από τα Μ.Μ.Ε., διότι αυτό που προβάλλεται σήμερα είναι κυρίως μια άσχημη εικόνα των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης όπου παρουσιάζονται φυγόπονοι, πολυθεσίτες, τεμπέληδες, κατηγορούμενοι για τα κακά της εκπαίδευσης, κτλ. *«Τονίστηκε ότι θα πρέπει να παρθούν μέτρα γιατί πάντα οι καθηγητές είναι οι μόνοι κατηγορούμενοι για πολλά θέματα στην εκπαίδευση»*(Γυμνάσιο 5, Λάρνακα). Έτσι, η ΟΕΛΜΕΚ πρέπει να εξεύρει το *π* *τρό* *π* *π* αυτο *ύ* για να βελτιωθεί τό *π* αυτή η αρνητική εικόνα και κατά κύριον το κύρος του καθηγητή στην κοινωνία προβάλλοντας το θετικό έργο που επιτελείται στα σχολεία. Προτάθηκε ο διορισμός εκπροσώπου τύπου της ΟΕΛΜΕΚ ο οποίος θα ενημερώνει συστηματικά τον ημερήσιο τύπο για διάφορα θέματα ανάμεσα στα οποία είναι και η σχολική βία. Αναφέρουν χαρακτηριστικά οι καθηγητές του Γυμνασίου 6 στη Λευκωσία: *«...να υπάρχει εκπρόσωπος τύπου της ΟΕΛΜΕΚ, που να ενημερώνει την κοινή γνώμη για τα σοβαρά θέματα που προβληματίζουν την εκπαίδευση, όπως συμβαίνει και σε όλα τα οργανωμένα σύνολα της Κύπρου (Αστυνομία, Ποδοσφαιρικά Σωματεία, κλπ.)»*.

Επιπρόσθετα, οι καθηγητές του Λυκείου 7 αναφέρουν ότι *«η παρουσίαση των προβλημάτων που απασχολούν τον κλάδο να γίνει πιο δυναμική μέσα από τα ΜΜΕ. Να οριστεί εκπρόσωπος τύπου που να μεριμνά ώστε να απαντώνται με επιχειρήματα όλες οι επιστολές ή τα σχόλια που θα δημοσιεύονται και που έχουν στόχο να πλήξουν τον κλάδο»*. Επίσης, προτάθηκε η δημοσιοποίηση των αποφάσεων και των περιστατικών βίας ούτως ώστε η κοινωνία να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα του προβλήματος. Γενικά, υπάρχει απαίτηση για πιο επαγγελματική αντίκριση του θέματος της βίας από μέρους της ΟΕΛΜΕΚ όπου να μιλήσει έντιμα, να αναγνωρίσει τα κενά και να ζητήσει βοήθεια από όπου χρειάζεται για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού. *«Η ΟΕΛΜΕΚ οφείλει να αντικρίσει πιο επαγγελματικά το θέμα της ενημέρωσης της κοινωνίας μέσα από τα ΜΜΕ»* για ανάδειξη των προβλημάτων της εκπαίδευσης, αναφέρουν οι καθηγητές του Γυμνασίου 11 στη Λευκωσία. Επιπρόσθετα, μια τελευταία πρόταση ήταν και η δημιουργία ραδιοφωνικού ή ραδιοτηλεοπτικού σταθμού της οργάνωσης για καθημερινή παρέμβαση στην κοινωνία.

Πίνακας 37: Συνδικαλιστικά και άλλα Μέτρα

Μέτρα	f	Εξειδικευμένες Προτάσεις
ΟΕΛΜΕΚ-MME	5 14	<ul style="list-style-type: none"> • Ορισμός εκπροσώπου τύπου ΟΕΛΜΕΚ (2)² • Δημοσιοποίηση αποφάσεων, περιστατικών βίας (2)¹ • Μεγαλύτερη προβολή του έργου που επιτελείται στα σχολεία, βελτίωση της άσχημης σημερινής εικόνας των καθηγητών (φυγόπονοι, πολυθεσίτες, τεμπέληδες, κ.ά.)(1) (6) • Εξύψωση του κύρους του καθηγητή(2) • Πιο επαγγελματική αντίκριση του θέματος • Να δημιουργηθεί ραδιοφωνικός ή ραδιοτηλεοπτικός σταθμός ΟΕΛΜΕΚ • Η ΟΕΛΜΕΚ να μιλήσει έντιμα, να αναγνωρίσει τα κενά και να ζητήσει βοήθεια από όπου χρειάζεται
	3 1	
Νομική Κατοχύρωση των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών.	7 3 1	<ul style="list-style-type: none"> • «Κάλυψη διά νόμου του καθηγητή ο οποίος χειροδικεί μαθητή ευρισκόμενος σε αυτοάμυνα», όρια δράσης(2)¹ • Να καθοριστούν με σαφήνεια τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις τους. • Το ΥΠΠ ως εργοδότης οφείλει να διασφαλίζει στους υφισταμένους του συνθήκες ασφάλειας, προστασία της σωματικής ακεραιότητας και αξιοπρέπειας τους στο σχολικό χώρο. • Ανάγκη για μόνιμο νομικό σύμβουλο(2)
Περισσότερη στήριξη του εκάστοτε μέλους από την ΟΕΛΜΕΚ.	7 6	<ul style="list-style-type: none"> • Σύμπνοια μεταξύ των μελών και να μη φοβούνται να μιλήσουν για γεγονότα παραβατικότητας για να μη θεωρηθούν ως «μη ικανοί» δήθεν. • Κινητοποίηση διαδικασιών εναντίον των παραβατών από την οργάνωση, ταμείο νομικής αρωγής (3) • Η οργάνωση να καλύπτει τον καθηγητή ο οποίος θα αποχωρεί από την τάξη σε περιπτώσεις υβριστικής, απειλητικής ή σωματικής βίας. • Άμεσες δυναμικές κινητοποιήσεις σε περιπτώσεις βίας ενάντια σε εκπαιδευτικό(3)¹
Μείωση των ωρών των Β. Διευθυντών ή καθηγητών	2 1	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερος χρόνος για προσέγγιση των μαθητών κυρίως των «προβληματικών»
Σχέσεις ΟΕΛΜΕΚ(Καθηγητών) - Γονέων	5	<ul style="list-style-type: none"> • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας(2) • Εξεύρεση τρόπων ώστε να πειστούν οι γονείς για το πρόβλημα • Οργάνωση Συνεδρίου από την ΟΕΛΜΕΚ για την παραβατικότητα(2)

Επίσης, στις συνεδρίες τέθηκε το θέμα της νομικής κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές καταγράφουν ότι το ΥΠΠ ως εργοδότης οφείλει να διασφαλίζει στους υφισταμένους του συνθήκες ασφάλειας, προστασίας της σωματικής

ακεραιότητας και αξιοπρέπειας τους στο σχολικό χώρο. Έτσι, πρέπει να καθοριστούν με σαφήνεια τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις και τα όρια δράσης των καθηγητών όπως έγινε και με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ζητούν κάλυψη διά νόμου του καθηγητή ο οποίος χειροδικεί μαθητή ευρισκόμενος σε αυτοάμυνα. Μια τελευταία τοποθέτηση καταγράφει την ανάγκη όπως η ΟΕΛΜΕΚ έχει μόνιμο νομικό σύμβουλο γιατί *«βρισκόμαστε σε δύσκολους καιρούς, ...πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί. Κάθε λέξη ή όρος του νόμου πιθανόν να εμπεριέχει παγίδες ή να επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες»* (Λύκειο 1, Λευκωσία).

Μια δεύτερη δεσμίδα μέτρων ζητά περισσότερη στήριξη του εκάστοτε μέλους από την ίδια την ΟΕΛΜΕΚ. Τέσσερις αναφορές απαιτούν άμεσες δυναμικές κινητοποιήσεις σε περιπτώσεις βίας ενάντια σε εκπαιδευτικό. *«Αν επαναληφθεί ξυλοδαρμός καθηγητή άμεσο μέτρο να είναι η αποχή των καθηγητών από εφημερίες για ένα μήνα ή να ληφθούν άλλα μέτρα πιο δυναμικά»* καταγράφουν οι καθηγητές του Λυκείου 1 στη Λευκωσία. Επίσης, οι καθηγητές του Γυμνασίου 9 στη Λευκωσία καταγράφουν ότι πρέπει η ΟΕΛΜΕΚ να μεριμνήσει ώστε να *«υπάρχει σύμπνοια μεταξύ των καθηγητών μπροστά σε επεισόδια βίας, καθώς και διαφάνεια στην παρουσίαση των γεγονότων έτσι ώστε να μη φοβούνται οι καθηγητές να μιλήσουν, επειδή ίσως θα θεωρηθούν «μη ικανοί» εκπαιδευτικοί»*. Μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών επιμένει ότι πρέπει η οργάνωσή τους να έχει ταμείο νομικής αρωγής για θύματα-καθηγητές και αυτόματα να κινητοποιεί τις διαδικασίες εναντίον των παραβατών. Τέλος, μια τελευταία πρόταση απαιτεί όπως η οργάνωση πάρει μέτρα ώστε να μπορεί να καλύπτει τον καθηγητή που αποχωρεί από την τάξη εξαιτίας περιπτώσεων υβριστικής, απειλητικής ή σωματικής βίας.

Ένα άλλο συνδικαλιστικό αίτημα που αποσκοπεί στην πρόληψη της βίας είναι η μείωση των διδακτικών ωρών των Βοηθών Διευθυντών ή και άλλων καθηγητών οι οποίοι θα αφιερώνουν έτσι περισσότερο χρόνο για προσέγγιση των παραβατικών μαθητών.

Ο τελευταίος τομέας μέτρων της συγκεκριμένης ομάδας έχει να κάνει με τις σχέσεις της ΟΕΛΜΕΚ και γενικά των καθηγητών με τους γονείς. Βασικά καταγράφονται διάφορες προτάσεις οι οποίες αποσκοπούν στην οικοδόμηση καλύτερων σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ ΟΕΛΜΕΚ και γονέων έτσι ώστε να πειστούν και οι γονείς για το πρόβλημα της βίας που υπάρχει στα σχολεία και να αντιμετωπιστεί από κοινού. *«Η συμμαχία της κοινωνίας μπορεί να εξασφαλιστεί και με τη θεσμοθέτηση τακτικών κοινών συναντήσεων*

καθηγητών-γονέων-μαθητών ανά σχολείο, όπου όλοι θα καλούνται να πάρουν από κοινού αποφάσεις για τα ζητήματα του σχολείου, με αντίστοιχο επιμερισμό καθηκόντων – ευθυνών» αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 5 στη Λεμεσό. Μια άλλη πρόταση ήταν και η οργάνωση συνεδρίου από την ΟΕΛΜΕΚ με καλεσμένους όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ανάμεσα στους οποίους είναι και οι γονείς, όπου θα μελετηθεί και συζητηθεί περαιτέρω το πρόβλημα της βίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Δ 2.3 Γενικές Διαπιστώσεις για το Πρόβλημα

Η τελευταία κατηγορία που έχουμε να αναλύσουμε μέσα από τα πρακτικά των συνεδριάσεων των καθηγητών, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι γενικές ή εξειδικευμένες διαπιστώσεις ή τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της βίας άμεσα ή έμμεσα σε αναφορά άλλων θεμάτων που επηρεάζουν το υπό μελέτη φαινόμενο (βλ. Πίνακα 38).

Πρωταρχικά, παρατηρούμε την ξεκάθαρη τοποθέτηση συγκεκριμένων καθηγητικών συλλόγων ότι υπάρχει πρόβλημα παραβατικότητας στα σχολεία μας από μαθητές τόσο ενάντια σε εκπαιδευτικούς όσο και σε άλλους μαθητές. Γίνονται αναφορές για συγκεκριμένα περιστατικά βίας ενάντια σε εκπαιδευτικούς από μαθητές ή γονιούς τους, κάποιοι καταθέτουν την προσωπική τους αντίληψη ότι το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο στις πόλεις παρά στην ύπαιθρο και μια άλλη μερίδα καταγράφει ότι δεν έχουν αναδειχθεί ακόμη οι πραγματικές διαστάσεις του προβλήματος που είναι πολύ μεγαλύτερες.

Επίσης, μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών καταθέτει ότι η βία ενάντια σε εκπαιδευτικούς είναι συνέχεια και συνέπεια της βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών γι' αυτό επιβάλλεται να καταπολεμηθεί ή να περιοριστεί η βία μεταξύ των μαθητών ως η γενεσιουργός αιτία της βίας κατά των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που διαμαρτύρονται ότι συνεχώς η προσοχή περιστρέφεται γύρω από τους παραβάτες και αναρωτιούνται για το δικαίωμα των άλλων μαθητών οι οποίοι βιώνουν την ατμόσφαιρα της βίας και στερούνται το δικαίωμα της απρόσκοπτης διδασκαλίας. «*Τα δικαιώματα αυτά πρέπει να τα υπερασπίσουμε*» υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου 1 στη Λευκωσία, και συνεχίζουν αναφέροντας ότι «*...η προσοχή, η στοργή και το ενδιαφέρον του Υπουργείου και των καθηγητών δεν πρέπει να είναι ετεροβαρή. Γιατί πρέπει να θυσιάζονται οι πολλοί (και μάλιστα τα θετικά στοιχεία) προς όφελος των ολίγων και μάλιστα παρανομώντων;*».

Πίνακας 38: Γενικές Διαπιστώσεις-Τοποθετήσεις

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ	f	Εξειδικευμένες Διαπιστώσεις
1	Υπάρχει πρόβλημα παραβατικότητας των μαθητών	3 3 2	<ul style="list-style-type: none"> Είναι μεγαλύτερο στις πόλεις Αναφορά 3-4 επιθέσεων σε καθηγητές από γονιούς-μαθητές (Γυμνάσιο 1, Πάφος) Δεν έχουν αναδειχθεί ως τώρα οι διαστάσεις του προβλήματος Η βία ενάντια σε εκπαιδευτικούς είναι συνέχεια και συνέπεια της βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών γι' αυτό και επιβάλλεται να καταπολεμηθεί ή να περιοριστεί η βία μεταξύ των μαθητών ως η γενεσιουργός αιτία της βίας κατά των εκπαιδευτικών. Τι γίνεται με τα δικαιώματα των μαθητών που βιώνουν τη βία και δεν φτάνει; (1)¹
2	«Παράλυση από ανάλυση»	2 1	
3	Επιβεβλημένη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που οδηγεί στη διαμόρφωση οράματος για τη παιδεία	2	Ο κάθε καθηγητής πρέπει να μπορεί να λάβει μέρος στην μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με ουσιώδη ρόλο
4	Υπάρχει χάσμα μεταξύ ΥΠΠ και καθηγητών στα θέματα πειθαρχίας	1 1	Οι εγκύκλιοι που αποστέλνει το ΥΠΠ απευθύνονται σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με θετική παρουσία στα σχολεία αφήνοντας τους απειθαρχούς στο περιθώριο, ανεξέλεγκτους χωρίς ειδικά ενδιαφέροντα και πλαίσια δράσης
5	Ιδιωτική εκπαίδευση	2 3 1	Τάση για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης Απαιτήση για αναβάθμιση του Δημόσιου Σχολείου(2) ¹ Συνεχής πτώση του επιπέδου του δημόσιου σχολείου Να παραδειγματιστούμε από την Ιδιωτική εκπαίδευση(2) ¹
6	Είναι αναγκαίο όπως γίνει ένα άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία με ανάδειξη των προβλημάτων και αναζήτηση συμμαχιών από οργανωμένα σύνολα, όπως οι Σύνδ. Γονέων, Ενώσεις Ειδικών Επιστημόνων και Ακαδημαϊκών κτλ.		

Στο τελευταίο σημείο μπορούμε, επίσης, να προσθέσουμε και τη διαμαρτυρία κάποιων εκπαιδευτικών ότι πρέπει να σταματήσουν οι ατέρμονες συζητήσεις και να παρθούν δραστικά άμεσα μέτρα για αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι καθηγητές του Γυμνασίου 3 στη Λευκωσία «καλούν όλους τους αρμόδιους φορείς να προχωρήσουν τάχιστα στην υλοποίηση εφικτών πρακτικών μέτρων, σε αυτά εις τα οποία υπάρχει τουλάχιστον

συμφωνία, αλλά και σε εντατικοποίηση του διαλόγου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ώστε αυτή να αποκτήσει μορφή και όχι να παραμένει στη σφαίρα της φαντασίας».

Όχι παράλυση από ανάλυση τονίζει και ο Kenneth Trump (1998) ένας διακεκριμένος ειδικός σε θέματα ασφάλειας του σχολείου (safety, security) στις ΗΠΑ ο οποίος αναφέρει ότι για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της βίας στο σχολείο χρειάζεται ένα λεπτομερές και διαβαθμισμένο σχέδιο δράσης ανάλογα με τις συνθήκες της περιοχής. Δεν υπάρχουν συνταγές για την επιτυχία αλλά χρειάζεται εμπλοκή όλων των φορέων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, αστυνομία, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, Μ.Μ.Ε.) για μια σωστή και ολοκληρωμένη πολιτική που θα εξυπηρετήσει τα συμφέροντα της κάθε ομάδας πληθυσμού. Πρέπει όλες αυτές οι ομάδες, όμως, να πειστούν για το όφελος που θα προσκομίσουν από την επιτυχία του σχεδίου ώστε να αφοσιωθούν στην πλήρη εφαρμογή του. Δεν μπορεί να λυθεί ένα τέτοιο πρόβλημα ούτε με ημίμετρα αλλά ούτε και με τις πολλές αναλύσεις χωρίς πρακτικές άμεσες εφαρμογές για κάθε περίπτωση, από την απειλή για βόμβα μέχρι τον απλό τσακωμό δυο μαθητών.

Όπως βλέπουμε και από τις εισηγήσεις του Trump (1998) πιο πάνω για να λυθεί το πρόβλημα χρειάζεται η εμπλοκή όλων των φορέων. Γι' αυτό και έχουμε και την τοποθέτηση από τους κύριους εκπαιδευτικούς για άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία με ανάδειξη των προβλημάτων και αναζήτηση συμμαχιών από οργανωμένα σύνολα, όπως οι Σύνδ. Γονέων, Ενώσεις Ειδικών Επιστημόνων και Ακαδημαϊκών και άλλους φορείς που θα βοηθήσουν προς την αντιμετώπιση του προβλήματος. Επίσης, η ανάγκη για διάλογο μεταξύ καθηγητών και ΥΠΠ φαίνεται επιβεβλημένη αφού κάποιοι καθηγητές καταγράφουν ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων για το θέμα της πειθαρχίας με αποτέλεσμα να μην αναλαμβάνεται κοινή δράση για αντιμετώπιση της απειθαρχίας και να έχουμε καθηγητές να διαμαρτύρονται ότι «*το ΥΠΠ αποστέλλει σωρηδόν εγκυκλίους που αναφέρονται σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με θετική παρουσία στα σχολεία αφήνοντας τους απείθαρχους στο περιθώριο, ανεξέλεγκτους χωρίς τα ειδικά ενδιαφέροντα και πλαίσια δράσης*» (Λύκειο 6, Λεμεσός). Έτσι, σύμφωνα και με άλλη τοποθέτηση είναι επιβεβλημένη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που οδηγεί στη διαμόρφωση οράματος για τη παιδεία και πρέπει ο κάθε καθηγητής να μπορεί να λάβει μέρος στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με ουσιώδη ρόλο. Με το τρόπο αυτό φαίνεται ότι μπορεί να λυθεί και η καχυποψία που τρέφουν κάποιοι καθηγητές εναντίον της πολιτείας ότι προωθείται η ιδιωτική εκπαίδευση

και γι' αυτό αφήνεται το δημόσιο σχολείο να κατακυλήσει τόσο σε ποιότητα όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης. Τέλος, υπάρχει η τοποθέτηση ότι πρέπει να απαιτηθεί η αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και σε θέματα πειθαρχίας να παραδειγματιστεί η δημόσια εκπαίδευση από τον τρόπο αντιμετώπισης που εφαρμόζεται στα ιδιωτικά σχολεία (επιμονή, αυστηρότητα στη στολή και στους κανονισμούς).

Αλαμπρίτης Μαθηαίος

Ε. ΣΥΓΚΡΙΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

E. 1. Εισαγωγή

Κάθε σύγχρονη οργανωμένη κοινωνική μονάδα έχει ως σημαντικό μέλημα της τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την απομόνωση των ανεπιθύμητων συγκρούσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε αποδιοργάνωση της έννομης τάξης. Ιδιαίτερα, διάφορες σχολές της κοινωνιολογίας, π.χ. οι δομολειτουργιστές (Parsons, 1961), δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική σταθερότητα και συναίνεση και θεωρούν οποιαδήποτε σύγκρουση καταστροφική για το σύστημα με αποτέλεσμα να δέχονται και αρνητική κριτική για αυτή τους τη θέση (Ritzer, 1998). Επίσης, στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης είδαμε μέσα από τις εργασίες των κλασικών κοινωνιολόγων, Μαρξ, Weber και ιδιαίτερα του Durkheim, πόσο σημαντικός είναι ο καταμερισμός της εργασίας στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής ιδιαίτερα στα πλαίσια αναπτυσσομένων κοινωνιών ή ακόμη και σύγχρονων ανεπτυγμένων κοινωνιών όπου υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ των αναγκών της κοινωνίας και των δυνατοτήτων για ικανοποίηση αυτών των αναγκών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία καταστάσεων ανομίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Ανομικές καταστάσεις οι οποίες δεν αφήνουν άθικτο το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Durkheim(1998) «*διαφοροποιείται για την κοινωνία και από την κοινωνία*» και είναι η αντανάκλαση της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας. Η εκπαίδευση είναι υγιής όταν οι άνθρωποι βρίσκονται οι ίδιοι σε υγιή κατάσταση και διαφθείρεται μαζί με αυτούς, αδυνατώντας στη μετατροπή του ίδιου του εαυτού της. Ακόμη και η μεγαλύτερη θέληση ή επιθυμία δεν μπορεί να αφυπνίσει μη υπάρχουσες δυνάμεις από την ανυπαρξία και η δύναμη των εμπειριών πάντοτε εξανεμίζει τις επιθυμίες, αναφέρει ο Durkheim στο «*Εκπαίδευση και Κοινωνία*». Ακόμη, και αν υπήρχε περίπτωση μέσω ενός ακατάληπτου θαύματος όπου το παιδαγωγικό σύστημα θα συνετασσόταν ενάντια στο κοινωνικό σύστημα, ο μεταξύ τους αυτός τρομερός ανταγωνισμός θα εξαύλωνε οποιαδήποτε επίδραση (Durkheim, 1952). Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να μεταρρυθμιστεί όταν η κοινωνία η ίδια μεταρρυθμίζεται και μετασχηματίζεται. “*To do that, the evil from which it suffers must be attacked at its source*” (Durkheim, 1952, p.116). Άρα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. βία, απειθαρχία, χαμηλή ποιότητα, κτλ.) πηγάζουν κυρίως από την κοινωνική πραγματικότητα και η λύση των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη στη λύση των κοινωνικών προβλημάτων. Τόσο στη συγκεκριμένη διατριβή όσο και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είδαμε ότι σημαντικό ρόλο στα προβλήματα της εκπαίδευσης διαδραματίζουν οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες. Όπως είδαμε στα αποτελέσματα της παγκύπριας δημοσκόπησης αλλά και των αναλύσεων των πρακτικών των παιδαγωγικών

συνεδριών, οι ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες και ανισότητες τοποθετούνται ψηλά στην ιεραρχία της κριτικής των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης για την κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό σχολείο. Στα ίδια συμπεράσματα για την επίδραση του κοινωνικού γίνεσθαι αναφέρονται και άλλοι μελετητές, όπως είδαμε και στο Κεφάλαιο 2, όπως ο Μαυρογιώργος (1995) και η Χρονοπούλου (1995) που αναφέρονται στις κοινωνικές ανισότητες και την εν δυνάμει δομική βία, η Φραγκουδάκη (1985) και ο Bruckner (στο Παπαϊωάννου, 1995) που επισημαίνουν την αρνητική επίδραση της ανεργίας για το σχολείο, ο Habermas (1993), ο Παπαδημητρίου (1995), ο Hargreaves (1967), ο Φαρσεδάκης (1995), ο Μυλωνάς (1995) και η Αρτινοπούλου (2001) που τονίζουν τη επίδραση των υποπρονομιούχων ομάδων ή των συνομηλικών κυρίως σε ανομικές καταστάσεις και ο Beck (στο Παπαϊωάννου, 1995) που υποστηρίζει ότι στην κατανόηση της βίας στη σημερινή εποχή σημαντικό ρόλο έχει η αποενσωμάτωση του ατόμου από το κοινωνικό επίπεδο εξαιτίας του άκρατου ατομικισμού στον οποίο ώθησε ο τρόπος λειτουργίας της κοινωνίας στη νεωτερική εποχή.

Ο Durkheim εκτός από την ξεκάθαρη θέση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού γίνεσθαι, υποστηρίζει σθεναρά ότι η κοινωνία πρέπει να έχει ιδανικά και νέες κατακτήσεις στα οποία να στοχεύει και για τα οποία πρέπει να προετοιμάζει τις νέες γενιές το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Durkheim, 1977). Έτσι, υποστηρίζει ότι *«κανένα σχολείο δεν μπορεί να διεκδικεί το δικαίωμα, να παρέχει, με πλήρη ελευθερία, μια αντικοινωνική εκπαίδευση»* αλλά το κράτος πρέπει να διασφαλίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να εγγυάται μια ικανοποιητική κοινότητα ιδεών και αισθημάτων ανάμεσα στους πολίτες, χωρίς την οποία καμιά κοινωνία δεν είναι δυνατή· και για να μπορέσει η εκπαίδευση να επιτύχει αυτό το αποτέλεσμα, πρέπει προπάντων να μην εγκαταλειφθεί ολοκληρωτικά στην αυθαιρεσία των διαφόρων αλλά ούτε και να μονοπωλεί τη διδασκαλία (Durkheim, 1998). Την ιδέα ότι η κοινωνία είναι κάτι περισσότερο από τη συνένωση ατόμων το καταγράφει πρωταρχικά ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» του και πολύ αργότερα γίνεται βασική έννοια στην κοινωνιολογία του Durkheim, ο οποίος προέκτεινε περισσότερο και την άλλη παράλληλη ιδέα του Αριστοτέλη ότι ο άνθρωπος ως ον κοινωνικό μπορεί να οδηγηθεί στην ευδαιμονία μόνο αν αναγνωρίζει την κοινωνική ευθύνη του και έχει υπεράνω το συμφέρον της πολιτείας από το ατομικό. Σ' αυτό το σημείο, ρόλο δραστικό σύμφωνα με τον Durkheim έχει να διαδραματίσει η εκπαίδευση η οποία βοηθά στη σωστή κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσα από την ικανοποίηση των ατομικών του αναγκών και του σωστού καταμερισμού

της εργασίας που να μην οδηγεί σε ανώμαλες, αφύσικες καταστάσεις με αποτέλεσμα την ανομία (Durkheim, 1997). Σύμφωνα με τον Durkheim η εκπαίδευση είναι μια λειτουργία κοινωνική και ένα δίκαιο και σωστό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προσφέρει σωστές λύσεις στον πολύπλοκο καταμερισμό της εργασίας της σημερινής εποχής και να οδηγήσει τον πολίτη στην ανεκτικότητα, στην αλληλεγγύη και τη συναίνεση που είναι βασικά στοιχεία για την ομαλή λειτουργία της οποιασδήποτε κοινωνίας.

Από την άλλη, η μαρξική αντίληψη έχει μια διαφορετική εκτίμηση για το νεοφιλελεύθερο αστικό μοντέλο του σχολείου. Η βασική κριτική είναι ότι στο τυπικό αστικό σχολείο υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη γνώση και την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα. Ο Μαρξ υποστήριξε ότι η ανάλυση της ενιαίας φυσικοκοινωνικής πραγματικότητας θα οδηγήσει σταδιακά στην ανάπτυξη μιας ενιαίας επιστήμης: *“Η ιστορία η ίδια είναι ένα πραγματικό μέρος της φυσικής ιστορίας και της φύσης που είναι ο άνθρωπος. Η φυσική επιστήμη θ’ αντικαταστήσει με τον καιρό την επιστήμη του ανθρώπου όπως η επιστήμη του ανθρώπου θ’ αντικαταστήσει τη φυσική επιστήμη: θα υπάρξει μια μόνο επιστήμη”* (στο Τσιριγώτης, 2004)⁴¹. Αυτή η μαρξική αντίληψη της διαλεκτικής ενότητας φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας έχει σημαντικές επιστημολογικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις και η προοδευτική παιδαγωγική κράτησε από το μαρξισμό την ιδέα της ενότητας των επιστημών και προσπάθησε να την προσαρμόσει στο αστικό σχολείο μέσω της *“θεματικής διδασκαλίας”*. Επιπρόσθετα, ενώ ο πυρήνας της μαρξιστικής αντίληψης είναι ότι το σχολείο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλάζουν, αλλάζοντας ταυτόχρονα την κοινωνία, οι υπεύθυνοι του αναλυτικού προγράμματος προσπάθησαν να διαμορφώσουν προτάσεις αλλαγής του αστικού σχολείου, χωρίς ουσιαστικά να θέτουν ζητήματα κοινωνικού μετασχηματισμού για απάβλυνση τουλάχιστον σε ένα βαθμό των κοινωνικών ανισοτήτων, με αποτέλεσμα την αποτυχία και αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στη σύζευξη θεωρίας και πράξης όσο και στην προετοιμασία αλλά και εργασιακή αποκατάσταση των αποφοίτων του, ιδιαίτερα με τις απαιτήσεις του πολύπλοκου καταμερισμού της εργασίας που αναπτύσσεται στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος της νεωτερικής εποχής, όπως είδαμε και στην εισαγωγή της παρούσας διατριβής.

⁴¹ Από εισήγηση με τίτλο *«Για τη δομή και οργάνωση του Ενιαίου Σχολείου -Κριτική αποτίμηση - παρόν - προοπτικές»* που κατατέθηκε από ομάδα των *Αγωνιστικών Παρεμβάσεων* στο 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) και της Παγκύπριας Ομοσπονδίας Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) που πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο (14-15 Απριλίου 2004).

Οι μαρξιστές τονίζουν το γεγονός ότι το ζητούμενο για τη μορφωτική αντίληψη της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης δεν είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, με μια ολοκληρωμένη κριτική ιδιοσυγκρασία για σύνθεση των γνώσεων, για κατανόηση της κοινωνίας και του κόσμου και πολύ περισσότερο δεν είναι η ανάπτυξη δυνατοτήτων για την αλλαγή της κοινωνίας. Το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη της “εκμάθησης της μάθησης”, με στόχο την επιλεκτική αξιοποίηση τεμαχισμένων γνώσεων σε συνθήκες εργασίας που αλλάζουν. Αυτό που ενδιαφέρει είναι ο μηχανιστικός και λειτουργικός χαρακτήρας της μάθησης, η ανάπτυξη - αξιοποίηση των τεχνολογιών της αυτοματικής - ηλεκτρονικής και η γνώση βασικών πληροφοριών (δίκαιο, σύνταγμα, οικονομία) για τον κόσμο που ζει ο μαθητής χωρίς ερμηνευτικό πλαίσιο. Πρόκειται για ένα είδος γενικής μόρφωσης με κεντρικό χαρακτηριστικό την πολυδιάσπαση της γνώσης, τον κατακερματισμό της με στόχο την απασχολησιμότητα και την ικανοποίηση του καταμερισμού της εργασίας στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος όπως λειτουργεί σήμερα.

Αντίθετα, η παιδαγωγική προέκταση της μαρξιστικής αντίληψης είναι ότι πυρήνας της αγωγής του νέου ανθρώπου είναι η ολόπλευρη πολυτεχνική του μόρφωση μέσα από το συνδυασμό παραγωγικής εργασίας, φυσικής αγωγής και τη σύζευξη ακαδημαϊκής και τεχνικής κατάρτισης. Η κατάργηση της διχοτόμου χειρωνακτικής / διανοητικής εργασίας που οδηγεί στην αλλοτρίωση και χαρακτηρίζει τη διαδικασία της παραγωγής στον καπιταλισμό μπορεί να επιτύχει μια πολυτεχνική εκπαίδευση που να συνδυάζει τη μετάδοση των γενικών επιστημονικών θεμελίων όλων των παραγωγικών διαδικασιών και την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών και των εφήβων να χειρίζονται τα στοιχειώδη εργαλεία των βασικών επαγγελμάτων. Μια τέτοιου τύπου εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων και δεν πρέπει να ταυτίζεται με τον πολυεπαγγελματισμό, την απασχολησιμότητα, τη διαθεσιμότητα για διαφορετικές εργασίες σε αντιστοιχία με κάποιες συγκυριακές ανάγκες της αγοράς.

Ακόμη, η αμφισβήτηση του αστικού σχολείου αγγίζει και το παιδαγωγικό του κομμάτι, το περιεχόμενο της σχολικής ζωής και την ποιότητα των σπουδών κατά τρόπον ώστε η εν δυνάμει δομική βία της κοινωνίας να συνεργεί με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες όπως καθορίζονται μέσα από τη λειτουργία, την καθημερινότητα και την οργάνωση του αστικού σχολείου κατά τρόπον ώστε να ωθεί τις νέες γενιές σε βίαιες συμπεριφορές. Το

αστικό σχολείο είναι το αποτέλεσμα όπως αναφέραμε του δόγματος της νοησιαρχίας της σχολικής γνώσης, και έχει τις ρίζες της στη διάκριση χειρωνακτικής / διανοητικής εργασίας και στην αλλοτρίωση που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της παραγωγής στον καπιταλισμό. Έτσι, το βασικό πρόβλημα στο αστικό σχολείο είναι ότι ο μαθητής “γνωρίζει” τη σχολική γνώση, την αναπαράγει πιστά στις εξετάσεις, λύνει ασκήσεις και προβλήματα αλλά δεν μπορεί να εφαρμόσει αυτή τη γνώση για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ζει. Επίσης, καλλιεργεί και οξύνει τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού μέσα από ένα σύνολο νόμων, θεσμών, διαδικασιών και επιβάλλει την ολοκληρωτική κυριαρχία του δεύτερου στον πρώτο. Οι ποινές, το βαθμολόγιο, η αρχιτεκτονική των χώρων, η ουσία του διδασκαλικού κύρους, όλα αποσκοπούν στο ν' αποδεχτεί ο μαθητής σήμερα την διδασκαλική αυθεντία (και αυθαιρεσία), αύριο την κοινωνική ιεραρχία και υποταγή, αντί της συλλογικής οργανωμένης δουλειάς πάνω στα γνωστικά αντικείμενα, στην συνανίχνευση των άγνωστων χιλιάδων τομέων της γνώσης, όχι με μοναδικό σκοπό την ανάδειξη ή το πέρασμα στις ανώτατες σχολές, αλλά την όσο γίνεται καλύτερη ολοκλήρωση της εφηβικής προσωπικότητας. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο εξετασιοκεντρικός και υλοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου στην Κύπρο είναι ένας από τους παράγοντες που συνεργεί στη σχολική βία. Επίσης, υποστηρίζει η μαρξιστική αντίληψη ότι το σημερινό σχολείο καλλιεργεί το χωρισμό των μαθητών, με βάση τη βαθμολογία, τα βραβεία και τις κάθε λογής διακρίσεις. Οι τάξεις, αντί για εργαστήρια συλλογικής μελέτης, δουλειάς, προβληματισμού, μεταβάλλονται σε αρένες άγριου ανταγωνισμού. Η συλλογική προσπάθεια και ευθύνη, η ομαδικότητα και μέσα σ' αυτήν η ανάπτυξη της ατομικότητας, δίνουν την θέση τους στην παράλογη διάσπαση και σπατάλη δυνάμεων, στον *ηλίθιο* και *αδιέξοδο πρωτομαθητισμό*. Οι όποιες ατομικές προσπάθειες για συλλογικότητα στην τάξη ή έξω από αυτήν προερχόμενες από μαθητές ή προοδευτικούς συναδέλφους, συναντούν την *καχυποψία*, την *αδιαφορία*, το *απαγορευτικό θεσμικό πλαίσιο*. Η ατομική βαθμολογία, η ατομική εξέταση μ' αποκορύφωμα το μόνιμο στερεότυπο σχήμα των εξετάσεων έρχονται σε πλήρη αντίφαση με τις ανάγκες, τις προδιαθέσεις της νέας γενιάς, που διψά για διανθρώπινη επαφή, ομαδική δράση, συναδελφικότητα. Καλλιεργεί το χωρισμό της φύσης απ' τη σχολική ζωή. Η φυσική ζωή και η ουσιαστική μόνιμη γνώση της φύσης στο σύνολό της, τόσο σαν στοιχείο της παραγωγικής διαδικασίας, όσο και σαν στοιχείο της καθημερινής κοινωνικής ζωής δεν βρίσκονται στο στόχαστρο αυτού του σχολείου. Ο έφηβος μαθαίνει τα στοιχεία της φύσης και της παραγωγής από την

τηλεόραση - το ραδιόφωνο ή τις σχολικές φωτογραφίες και η εκδρομή γίνεται όχι η λογική προέκταση της σχολικής ζωής, αλλά η αντίκρουσή της, δηλαδή η κοπάνα. Τέλος, χωρίζεται το σχολείο, από την κοινωνική ζωή και τα μεγάλα λαϊκά κοινωνικά προβλήματα με αποκορύφωμα των πιο πάνω, σύμφωνα με τη ριζοσπαστική αντίληψη, την προσπάθεια του κεφαλαίου που επιχειρεί να θεμελιώσει το σχολείο των πελατών, των επιχειρηματιών με διευθυντές - μάνατζερ στην ακραία του σύλληψη όπου «ο πελάτης - γονιός αγοράζει μόρφωση».

E.2 Η Έκταση της Σχολικής Βίας – Επιθετικότητας στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου

Από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας στα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Όμως, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αύξηση αυτής της βίας εξαιτίας της ανυπαρξίας επιστημονικών ερευνών στο συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα στην Κύπρο, μέσα από τις οποίες να μπορούμε να καταλήξουμε σε αντικειμενικά συμπεράσματα.

Η γενική εικόνα που προκύπτει μέσα από τα πορίσματα είναι παρόμοια με αυτήν της υπόλοιπης ευρώπης όπως καταγράφηκε μέσα από τη διερεύνηση των στοιχείων των ερευνών στο Κεφάλαιο Β.2 της παρούσης μελέτης. Δηλαδή, η σχολική βία στην κυπριακή δημόσια μέση εκπαίδευση περιορίζεται κυρίως στα πλαίσια των μικροπαραβάσεων, με πολύ χαμηλά ποσοστά σοβαρών περιστατικών βίας, μικροπαραβάσεις όμως που φαίνεται ότι επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν πρέπει να αφεθούν χωρίς έλεγχο γιατί μπορεί να οδηγήσουν σε πιο σοβαρές παθολογικές μορφές βίας με ανεξέλεγκτα αποτελέσματα (Debarbieux, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου είναι πεπεισμένοι ότι υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας και επιθετικότητας στα κυπριακά σχολεία αφού το 57% από αυτούς δηλώνει ότι στο δικό τους σχολείο υπάρχει το φαινόμενο αυτό σε μεγάλο βαθμό και μόνο το 8% δηλώνει ότι δεν έχει καθόλου πρόβλημα σχολικής βίας. Παράλληλα το 58% παραδέχεται ότι έχουν σοβαρά περιστατικά βανδαλισμού ενώ επιπρόσθετα ένα ποσοστό της τάξεως του 43% δηλώνει ότι στο σχολείο του έχει και σοβαρό πρόβλημα από εξωσχολικά άτομα.

Τα πιο πάνω στο χείρα για το μέγεθος της σχολικής βίας, μέσα από τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, διασταυρώνονται και επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας με άλλες μεταβλητές όπου καλέσαμε τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τα πραγματικά περιστατικά που τους έτυχαν το τελευταίο εξάμηνο. Τα αποτελέσματα και της δεύτερης αυτής διερεύνησης των πραγματικών περιστατικών συνηγορούν υπέρ της γενικής αντίληψης των εκπαιδευτικών ότι υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας και τα πρωτογενή αυτά δεδομένα πρέπει να ανησυχίσουν τους αρμοδίους της πολιτείας και ειδικότερα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αν συγκριθούν με παρόμοιες έρευνες του εξωτερικού όπου οι ίδιες μορφές βίας εμφανίζονται σχετικά σε πιο χαμηλά επίπεδα (βλ. Πίνακα 39).

Ειδικότερα, η έρευνα κατέδειξε ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 56% των εκπαιδευτικών ήταν θύμα *λεκτικής βίας* το τελευταίο εξάμηνο, και παράλληλα περίπου το 18% παραδέχεται ότι αντιμετώπισε *απειλή για σωματική βλάβη*. Όμως, σε εθνική έρευνα στο Λουξεμβούργο φαίνεται ότι μόνο το 24% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν μορφές *λεκτικής βίας* μερικές φορές το χρόνο (Steffgen and Ewen, 2007), ενώ σε βαυαρικά σχολεία μόνο το 10% των εκπαιδευτικών έτυχαν *λεκτικής προσβολής* (Fuchs et al. 1996)⁴². Στη Σκωτία παρόμοια έρευνα κατέδειξε ότι η *λεκτική επίθεση* κατά των εκπαιδευτικών ανέβηκε από το 27% στο 45% μεταξύ 1996 και 2004, όταν ρωτήθηκαν για τα περιστατικά που αντιμετώπισαν την εβδομάδα της έρευνας (Munn et al. 2007), ενώ στο Ισραήλ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχε *λεκτική επίθεση* τον τελευταίο μήνα πριν την έρευνα ήταν 17% (Zeira et al. 2004). Ακόμη και στις Η.Π.Α., όπου έχουν τεράστιο πρόβλημα με τη σχολική βία όπως αποδεικνύεται από τις επιστημονικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που έτυχαν *λεκτικής κακοποίησης* ήταν περίπου στο 20% (Furlong et al. 1995). Όσον αφορά την *απειλή για σωματική βλάβη* ενάντια στους εκπαιδευτικούς, στη Γερμανία έχουμε ένα ποσοστό του 29% (Greszik et al., 1995)⁴³, στο Ισραήλ 6% και στις Η.Π.Α. κατά τη σχολική χρονιά 2003-04 απειλήθηκε το 8% των εκπαιδευτικών της μέσης σύμφωνα με τις τελευταίες στατιστικές του National Center for Education Statistics (2006). Αυτή η απειλή, επίσης, φαίνεται σε χειρότερες περιπτώσεις στην Κύπρο (4%) να γίνεται με τη συνοδεία αντικειμένου (στο εξωτερικό το ονομάζουν και *όπλο*) όπως καρέκλα, ξύλο ή οτιδήποτε άλλο βρεθεί κοντά τους (ακόμα και με

⁴² Στο Steffgen and Ewen, 2007, p.86

⁴³ Βλ. προηγούμενη σημείωση

μαχαίρι). Στο Ισραήλ η ίδια απειλή με αντικείμενο συγκέντρωσε μόνο το 1,6% (Zeira et al. 2004).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές της Κύπρου δε μένουν μόνο στις απειλές. Βλέπουμε ότι στην έρευνα μας 9% των εκπαιδευτικών έτυχαν σκόπιμου σπρωξίματος και ένα 2,5% έτυχαν φυσικής επίθεσης με σωματική βλάβη. Οι ίδιες μορφές στο Ισραήλ συγκεντρώνουν 2,6% και 1,4% αντίστοιχα (Zeira et al. 2004) ενώ στις Η.Π.Α το 2% των εκπαιδευτικών μέσης και 4% της δημοτικής έτυχαν φυσικής επίθεσης (NCES, 2006). Στο Λουξεμβούργο το 4% των εκπαιδευτικών είχε φυσική επίθεση (Steffgen and Ewen, 2007), στη Σκωτία το ποσοστό φυσικής επίθεσης ενάντια στους εκπαιδευτικούς αυξήθηκε από το 1% στο 8% μεταξύ 1996-2004 (Munn et al. 2007), στη Γερμανία οι εκπαιδευτικοί που ήταν θύματα φυσικής επίθεσης ήταν το 7% (Greszik et al., 1995)⁴⁴, ενώ ο μέσος όρος των μαθητών που κτύπησαν εκπαιδευτικό στην έρευνα που έγινε από το πρόγραμμα ESPAD το 1999 σε 30 ευρωπαϊκές χώρες κατεβαίνει στο 1,8%.

Πίνακας 39: Συγκριτικός πίνακας κατά τύπο βίας και χώρα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

	Μορφή Βίας	Κύπρος	Λουξεμβούργο	Σκωτία	Γερμανία	Ισραήλ	Η.Π.Α.
1	Λεκτική Επίθεση	56,3%	23,9%	45%	9,9%	17%	20%
2	Απειλή για σωματική βλάβη	17,6%			29%	5,9%	8%
3	Απειλή με συνοδεία «όπλου»*	3,9%				1,6%	
4	Απειλή/παρενόχληση μέσω τηλεφώνου	3,9%	5,8%				
5	Απειλή με μαχαίρι ή όπλο	0,2%				0,5%	
6	Σπρωξιμο επί σκοπού	9%				2,6%	
7	Φυσική Επίθεση	2,5%	4%	8%	7%	1,4%	2%
8	Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	7,8%			20%	3,6%	
9	Κλοπή προσωπικών αντικειμένων	8,5%	9%			2,6%	
10	Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση	6,1%	7%**	5%**	2%**	1,8%	
11	Σωματική σεξουαλική παρενόχληση	1,9%				0,3%	

*εκτός μαχαίρι, ή πυροβόλο όπλο
 ** δεν γίνεται διάκριση μεταξύ λεκτικής ή πραγματικής παρενόχλησης ή κακοποίησης

Επίσης, οι υπόλοιπες μορφές βίας μπορεί να συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά αλλά λόγω της σοβαρότητας τους είναι και πάλι πολύ ανησυχητικό το θέμα εμφάνισης τους στα σχολεία. Η καταστροφή και κλοπή προσωπικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών (8% και 8,5% αντίστοιχα), οι βωμολοχίες στους τοίχους ενάντια στους εκπαιδευτικούς (13%) και

⁴⁴ ό.π. σημείωση 34

οι απειλές μέσω τηλεφώνου (4%) δημιουργούν ένα αντιπαιδαγωγικό αλλά και αντικοινωνικό κλίμα στο σχολείο με αποτέλεσμα μερίδα εκπαιδευτικών και μαθητών να νιώθουν ανασφάλεια στο κυπριακό σχολείο. Για σκοπούς σύγκρισης αναφέρουμε ότι στο Ισραήλ η καταστροφή και κλοπή προσωπικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει 3,6% και 2,6% αντίστοιχα (Zeira et al. 2004), στο Λουξεμβούργο η κλοπή επηρεάζει το 9% και η τηλεφωνική απειλή το 6% των εκπαιδευτικών (Steffgen and Ewen, 2007) και στη Γερμανία η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων αγγίζει το 20% των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Greszik et al., 1995 (στο Steffgen and Ewen, 2007).

Επιπρόσθετα, η *λεκτική σεξουαλική παρενόχληση* που έγινε στο 6% των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το ότι ένα ποσοστό γύρω στο 2% των εκπαιδευτικών είχε ακόμη και *σωματική σεξουαλική παρενόχληση* είναι πολύ ανησυχητικό δεδομένο για ένα μικρό νησί με πληθυσμό κάτω του ενός εκατομμυρίου. Τα ποσοστά παρόμοιας μορφής βίας που είχαν άλλες χώρες είναι: το Λουξεμβούργο με 7% *σεξουαλική παρενόχληση* των εκπαιδευτικών (Steffgen and Ewen, 2007), η Σκωτία με 5% *σεξουαλική παρενόχληση ή κακοποίηση* (Munn et al. 2007), στη Γερμανία το 2% παραδέχτηκε παρόμοιες εμπειρίες (Greszik et al., 1995) και στο Ισραήλ το 1,8% ανέφερε *λεκτική σεξουαλική ή προσπάθεια για σωματική παρενόχληση* (Zeira et al. 2004).

Όλα τα πιο πάνω σε συνέργεια με άλλους παράγοντες που θα δούμε πιο κάτω, φαίνεται ότι δημιουργούν ένα αίσθημα ανασφάλειας στο γενικό περιβάλλον του σχολείου που επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το 17% των γυναικών-εκπαιδευτικών και 11% των ανδρών δηλώνει ξεκάθαρα ότι δε νιώθει ασφαλής στο σχολείο του ενώ σε πρόσφατη έρευνα των Παπαδόπουλου και Κωνσταντινόπουλου (2005) 36% των μαθητών δε νιώθουν ασφαλείς στο σχολείο τους. Τα πιο συνταρακτικά στοιχεία της όλης κατάστασης που επικρατεί, όμως, είναι η παραδοχή από το 10% των εκπαιδευτικών ότι *κυκλοφορεί σε ομάδες για λόγους ασφάλειας ή αποφεύγει να πηγαίνει στο σχολείο* ώρες εκτός εργασίας και, το χειρότερο, ότι 4% των εκπαιδευτικών *φοβούνται πραγματικά συγκεκριμένους μαθητές* και μένουν στην αίθουσα του διδακτικού προσωπικού μέχρι την αποχώρησή τους από το σχολείο. Επιπρόσθετα, ο μισός γυναικείος πληθυσμός παραδέχεται ότι δεν παίρνει αντικείμενα αξίας ή μεγάλα ποσά γιατί φοβάται για κλοπή ενώ ένα 37% των γυναικών και 25% των ανδρών αποφεύγει να επεμβαίνει στους καυγάδες των μαθητών με συνεπακόλουθο τη μεγιστοποίηση ή διαβάθμιση της σχολικής βίας αφού δεν υπάρχει έλεγχος σε αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών.

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58%) ανέφερε ότι αντιμετωπίζει συχνές και σκόπιμες διακοπές του μαθήματος από μαθητές. Το θέμα αυτό άπτεται της σχολικής πειθαρχίας και της απρόσκοπτης λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά είναι συνυφασμένο και με τη σχολική βία (π.χ. ψυχολογική βία) αφού με τη διακοπή του μαθήματος δίνεται ευκαιρία σε μερίδα μαθητών να προβεί σε παραβατικές ενέργειες. Έτσι, αυτή η απλή συνηθισμένη διακοπή του μαθήματος μπορεί να αποβεί σε μια «κόντρα» εκπαιδευτικού – μαθητή που να διαβαθμιστεί ακόμη και σε σοβαρή μορφή βίας. Ακόμη, σε συνδυασμό με την ανάλυση μιας άλλης μεταβλητής της παρούσας έρευνας, όπου το 77% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ξεκάθαρα ότι στο σχολείο τους αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα απειθαρχίας των μαθητών, είναι βέβαιο ότι το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον των κυπριακών σχολείων μέσης εκπαίδευσης δεν είναι και το πλέον κατάλληλο για επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της πολιτείας. Αυτό αποδεικνύεται και σε άλλη μεταβλητή της έρευνας όπου το 93% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι χάνεται διδακτικός χρόνος εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών και, επιπρόσθετα η απειθαρχία είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση ποικιλίας διδακτικών μεθόδων (π.χ. ομαδοκεντρική, συνεργατική, κτλ). Αυτό επιβεβαιώνεται με ένα ποσοστό της τάξεως του 31% το οποίο φοβάται να χρησιμοποιήσει ποικιλία διδακτικών μεθόδων ενώ ένα άλλο ποσοστό της τάξεως του 23% δηλώνει ότι έχει κάποιους φόβους για χρήση διάφορων διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας. Αν αναλογιστούμε ότι ήδη ο σχολικός διδακτικός χρόνος με τις νέες οδηγίες του Υ.Π.Π. για ολοκλήρωση της ύλης μέχρι τα μέσα του Απρίλη (για τα Λύκεια), έχει συρρικνωθεί στους 7 μήνες, με αποτέλεσμα την αύξηση της ύλης κατά 12,5% για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (σύμφωνα με τον καθηγητικό σύλλογο του Λυκείου 8 στη Λευκωσία), τότε όταν χάνεται και διδακτικός χρόνος καθημερινά εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών, η κατάσταση εμπίπτει στα πλαίσια της απελπισίας (πίεση στον εκπαιδευτικό για κάλυψη της προβλεπόμενης ύλης, αυταρχικό στυλ μάθησης για προσφορά όσο το δυνατό περισσότερη ποσότητα γνώσεων, καθόλου επικοινωνία με τους μαθητές) ή της αδιαφορίας, και γενικά δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που μόνο αρνητικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα μπορεί να έχει. Αυτό αποδεικνύεται και με την έρευνα των Παπαδοπούλου και Κωνσταντινοπούλου (2005), όπου ανάμεσα σε άλλα, το 56% των μαθητών υποστηρίζει ότι οι καθηγητές δεν μιλούν αρκετά με τους μαθητές, 71% τονίζει ότι η σχολική εργασία δεν είναι ενδιαφέρουσα και 45% ότι δεν απολαμβάνει το σχολείο του.

E.3 Διαφοροποιήσεις της βίας ανάλογα με συγκεκριμένες μεταβλητές

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της βίας σε σχέση με την περιοχή (αστική ή αγροτική) στα πραγματικά περιστατικά σε αντίθεση με στατιστικά σημαντικές διαφορές που είχαμε στις αντιλήψεις των ίδιων εκπαιδευτικών. Μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά στα πραγματικά περιστατικά μεταξύ αστικής και αγροτικής περιοχής διεφάνηκε να υπάρχει μόνο στη λεκτική σεξουαλική παρενόχληση με την αστική περιοχή να υπερέχει κατά 6 εκατοστιαίες μονάδες της αγροτικής ($t= 3,691$ $df= 374,60$ $p<0,001$) αλλά σε όλες τις άλλες εξαρτημένες μεταβλητές δεν επισημάνθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και το αποτέλεσμα είναι συμβατό και με άλλες παρόμοιες έρευνες (Παπαδόπουλος και συν. 2000, Κ.Ε.Α Intercollege, 2004, Παπαβασιλείου και συν. 2006), όπου η σχετικά μικρή γεωγραφική και κοινωνική απόσταση που χωρίζει τις πόλεις από την επαρχία στην Κύπρο είναι καταλυτικός παράγοντας για τυχόν διαφοροποιήσεις, όπως έχουν άλλες χώρες όπου εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά παραβατικότητας των μαθητών στις πόλεις παρά στην ύπαιθρο (Elliott et al., 1998; Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2000, Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση των Η.Π.Α. όπου οι τελευταίες αναφορές δείχνουν ότι το 10% των εκπαιδευτικών απειλήθηκαν για σωματική βλάβη στις κεντρικές πόλεις (inner cities) σε σχέση με αυτοίς των προαστίων (6%) και της υπαίθρου (5%), ενώ πραγματική φυσική επίθεση δέχτηκε το 5% των κεντρικών αστικών σχολείων σε σχέση με 3% των προαστίων και 2% της υπαίθρου (NCES, 2006). Οι αντιλήψεις αυτές περί διαφοράς πόλης – υπαίθρου πρέπει να εξηγούν και το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα υπάρχει διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων μέσα από τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα πραγματικά περιστατικά. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ύπαιθρο ενώ όταν ρωτούνται γενικά αν αντιμετωπίζουν πρόβλημα σχολικής βίας, βανδαλισμών, εξωσχολικών ατόμων, ανασφάλειας, απειθαρχίας εμφανίζονται με μια ελαφριά απόκλιση σε καλύτερη κατάσταση από τους συναδέλφους τους στην πόλη, στην πραγματικότητα όμως αυτό δεν στέκει για τα δεδομένα της Κύπρου, αφού η εμπειρία στα περιστατικά βίας που γίνεται με έλεγχο από άλλες μεταβλητές, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αστικής και αγροτικής περιοχής.

Επισημάνθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο αφού η έρευνα έδειξε ότι κάποιες μορφές βίας (π.χ. απειλή για σωματική βλάβη, βωμολοχίες στους τοίχους, απειλή με αντικείμενο) είχαν ελαφριά απόκλιση σε βάρος των ανδρών έναντι των

γυναικών. Ένας λόγος που μπορεί να αναφερθεί γιατί περισσότεροι άνδρες να αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά πιθανόν να είναι ότι στην Κύπρο συνηθίζεται σε καυγάδες μαθητών ή σε περιπτώσεις *δύσκολων* μαθητών να επεμβαίνουν άνδρες παρά γυναίκες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα όπου στις μεταβλητές 9.2 και 9.7 του ερωτηματολογίου (*«αποφεύγω να επεμβαίνω στους καυγάδες των μαθητών...»*, *«κλείνω τα μάτια σε περιπτώσεις παραβατικότητας μαθητών ...»*) περισσότερες γυναίκες παραδέκτηκαν ότι χρησιμοποιούν την αποφυγή για να μην μπλέκουν στις φασαρίες των μαθητών. Η ερμηνεία αυτή συμφωνεί και με το πόρισμα της έρευνας των (Munn et al. 2007, p.65) όπου διεφάνηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε θέματα πειθαρχίας παρά οι συναδέλφισσες τους. Επίσης, τα πορίσματα συμφωνούν και με τα τελευταία στατιστικά δεδομένα άλλων ερευνών όπου αποδεικνύεται ότι περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί απειλούνται για σωματική βλάβη με τη διαφορά, όμως, ότι στην πραγματικότητα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι που έχουν περισσότερες φυσικές επιθέσεις (NCES, 2006; Steffgen and Ewen, 2007).

Οι κυριότερες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αφορούν τον τύπο του σχολείου (γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική σχολή). Από το στατιστικό έλεγχο διεφάνηκαν διαφορές μόνο μεταξύ τεχνικής σχολής και των δύο άλλων τύπων/βαθμίδων σχολείων (γυμνάσιο, λύκειο) και μάλιστα και σε σοβαρές μορφές βίας όπως είναι η *λεκτική σεξουαλική παρενόχληση, η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, απειλή με συνοδεία αντικειμένου, κτλ.* Η διαφορά μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις ξεπερνά τις 10 εκατοστιαίες μονάδες (βλ. Πίνακα 24 : *απειλή για σωματική βλάβη, λεκτική επίθεση, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων*). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από πορίσματα άλλων πρόσφατων ερευνών όπου οι μαθητές των τεχνικών σχολών εμφανίζονται να έχουν πιο αυξημένα ποσοστά παραβατικών συμπεριφορών σε σχέση με τους άλλους τύπους προγράμματος (Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης Intercollege, 2004, Παπαβασιλείου και συν., 2006). Οι παράγοντες που επιδρούν για να έχουμε αυξημένα ποσοστά παραβατικών συμπεριφορών ανάμεσα στο μαθητόκοσμο των τεχνικών σχολών πρέπει να αναζητηθούν στη χαμηλή αυτοεικόνα και επίδοση μεγάλης μερίδας των μαθητών αυτών, στην αντιμετώπιση και τις προσδοκίες των γονέων και εκπαιδευτικών, στις στάσεις για το σχολείο τους (που φαίνεται, όμως, ότι είναι καλές σύμφωνα με την έρευνα του Π.Ι. το 2003) και στην επιρροή των συνομηλίκων.

Μια άλλη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που κατέδειξε η συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι η *συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος* μειώνεται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Αυτό επιβεβαιώνει ότι ο δάσκαλος μέσα από την εμπειρία του μαθαίνει τεχνικές και μεθόδους ουτως ώστε να αντιμετωπίζει τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και να αναπτύσσει ένα πιο μεθοδικό εκπαιδευτικό στυλ όπου να μην αφήνει πολλά περιθώρια στους μαθητές για να αναπτύξουν αρνητικές συμπεριφορές. Άρα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι με μια σωστή επιμόρφωση και των νέων εκπαιδευτικών που να εμπεριέχει αυτές τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι έμπειροι και επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί μπορούμε να προλάβουμε προβλήματα πειθαρχίας που μπορούν να εξελιχθούν και σε περιστατικά βίας και να μην περιμένουμε αυτοί οι νέοι εκπαιδευτικοί να μάθουν μόνο μέσα από τα παθήματα τους.

Τέλος, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ή ηλικία αντιμετωπίζουν πιο αυξημένες πιθανότητες για *φυσική επίθεση με σωματική βλάβη και γραφής βωμολοχιών* εναντίον τους στους τοίχους του σχολείου. Μια πιθανή ερμηνεία είναι το γεγονός ότι η ομάδα αυτή εμπεριέχει το διευθυντικό προσωπικό οι οποίοι βασικά αναλαμβάνουν και το μεγαλύτερο βάρος για την επιβολή της πειθαρχίας στους μαθητές στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Τα πορίσματα είναι συμβατά και με την έρευνα των Munn et al. (2007) όπου τα περιστατικά βίας είναι πιο αυξημένα στους διευθυντές απ' ότι στους δασκάλους (καθηγητές) γιατί όπως αναφέρουν και οι ερευνητές οι δάσκαλοι τώρα συνηθίζουν περισσότερο να παραπέμπουν τους μαθητές για παραπτώματα στο διοικητικό προσωπικό που έχουν και μεγαλύτερη εξουσία, παρά να ασχοληθούν προσωπικά.

E.4 Οι Παράγοντες – Αίτια της Σχολικής Βίας

Μέσα από τα δεδομένα της δημοσκόπησης, των παιδαγωγικών συνεδριών αλλά και της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας επισημαίνονται διάφοροι παράγοντες που συνεργούν άμεσα ή έμμεσα στην επιθετική συμπεριφορά του μαθητή. Στη συγκεκριμένη μελέτη προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίησή τους σε τέσσερις μεγαλύτερες ομάδες ως ακολούθως:

E.4.1 Οικογενειακοί Παράγοντες

Η δημοσκόπηση κατέταξε ως σημαντικότερο παράγοντα για την επιθετική συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο το οικογενειακό περιβάλλον, πόρισμα το οποίο είναι σε

συμφωνία και με άλλες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρωταίτιους για την όλη συμπεριφορά του μαθητή τους γονείς ή το στενό οικογενειακό κύκλο (Skiba and Peterson, 2000). Επίσης, και οι αναλύσεις των παιδαγωγικών συνεδριών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και πάλι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην οικογένεια για τη συμπεριφορά του παιδιού.

Αναμφισβήτητα ο οικογενειακός θεσμός έχει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη του χαρακτήρα του νηπίου και το μοντέλο λειτουργίας της οικογένειας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του παιδιού, ιδιαίτερα στην πρόληψη των παραβατικών συμπεριφορών (Farrington, 2007a,c). Σίγουρα η μετάβαση της κυπριακής οικογένειας από την παραδοσιακή στη νεωτερική εποχή έγινε απότομα, χωρίς χρονικά περιθώρια προετοιμασίας και ωρίμανσης, με δοτούς μετασχηματισμούς άλλων κοινωνιών που ήταν άγνωστοι για το κυπριακό οικογενειακό γίνεσθαι που ίσχυε πριν λίγο καιρό. Η αποδιοργάνωση του οικογενειακού θεσμού, που επισημάνθηκε στις παιδαγωγικές συνεδρίες, συνδέεται με την έξαρση της βίας σύμφωνα με κάποια ερευνητές (Workman and Beer, 1992; Morrison et al. 1998) ενώ με άλλες δεν παρατηρείται συσχέτιση (Stromquist and Vigil, 1996; Mooij, 1998). Οι ίδιες τοποθετήσεις ακούστηκαν και στις παιδαγωγικές συνεδρίες, οι περισσότερες όμως συμφωνούν με τους πρώτους ερευνητές. Ενδεικτική της κατάστασης που επικρατεί στη σημερινή κυπριακή οικογένεια είναι η εικόνα που περιγράφει πρόσφατη έρευνα που διεκπεραίωσε το Κέντρο Οικογένειας και Νέων Γερμασόγειας στο Δήμο Γερμασόγειας, όπου το 78% του δείγματος ανέφερε ότι δεν γνωρίζει πώς να επιλύσει τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει (οικονομικά, σχέσεων, επικοινωνίας, υγείας, κτλ.), το 73% του δείγματος ανέφερε ότι αντιμετωπίζει δυσκολία σε θέματα πειθαρχίας και ελέγχου των παιδιών του, το 74% ότι έχει πρόβλημα επικοινωνίας (λίγο ως πάρα πολύ) με τα παιδιά του, το 17% δηλώνει ότι τα παιδιά του παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και το 14% παραδέχτηκε ότι τα παιδιά του έχουν βίαιη συμπεριφορά και ότι ως γονείς βρίσκονται σε αδιέξοδο και η κατάσταση παραμένει ανεξέλεγκτη (Ιωάννου, 2003).

Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, ο χρόνος που διαθέτουν οι γονείς για τα παιδιά (Βουϊδάσκης, 1987), ο εν δυνάμει ανταγωνισμός που επικρατεί στην οικογένεια (Wolfgang, 2001), τα πρότυπα συμπεριφοράς των γονέων προς τα ίδια τα παιδιά και τους τρίτους (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001) είναι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών-μαθητών. Επιπρόσθετα, η

κακοποίηση-παραμέληση ή αδιαφορία των γονέων (ιδιαίτερα των «παραβατικών» μαθητών), η έλλειψη διαλόγου είναι στοιχεία τα οποία επισημάνθηκαν από τους καθηγητές ως εστίες επιθετικής συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι πρόσφατη έρευνα που έγινε για λογαριασμό της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια (2004) με παγκύπριο δείγμα, έδειξε ότι τουλάχιστον το 20% των παιδιών, στην πλειονότητά τους παιδιά που ζουν στην πόλη, έχει υποστεί κάποιας μορφής σωματική κακοποίηση και το 10% δήλωσε ότι έχει υποστεί κάποια μορφή σεξουαλικής κακοποίησης. Η ενδοοικογενειακή βία έχει άμεσες επιπτώσεις πάνω στα παιδιά με σοβαρές συνέπειες στη ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες (Moore, 1975; Wolfe et al. 1985; Hanmer et al. 1989). Οι Straus and Gelles (1990) σε έρευνα τους διαπίστωσαν ότι σε 6000 αμερικανικές οικογένειες, 50% των ανδρών που είχαν κτυπήσει τις γυναίκες τους, κτυπούσαν και τα παιδιά τους, ενώ οι Straus et al. (1980) απόδειξαν ότι οι άντρες οι οποίοι ήταν, σαν παιδιά, μάρτυρες της βίας των γονιών τους, έχουν τριπλάσιες πιθανότητες να κακοποιήσουν και οι ίδιοι τα δικά τους παιδιά παρά άντρες που δεν είχαν τέτοιες εμπειρίες. Επιπρόσθετα, οι Peled et al. (1995) έδειξαν ότι τα παιδιά που είναι μάρτυρες βίας, έστω και αν δεν γίνονται άμεσα θύματά της, παρουσιάζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενοχές και επιθετικότητα.

Τέλος, η υπερπροστασία και οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει και τη συμπεριφορά των παιδιών (Βουϊδάσκης, 1987). Οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης είναι πεπεισμένοι, όπως φαίνεται από τη δημοσκόπηση, ότι οι γονείς δεν εμπιστεύονται το σχολείο, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παραπτώματων που πρέπει να επιβληθούν ποινές και προσπαθούν να «σώσουν» το παιδί με δικαιολογίες ή ρίχνοντας το φταίξιμο αλλού, με αποτέλεσμα να μη μαθαίνει το παιδί να αναλαμβάνει τις ευθύνες του και οι γονείς να μην ενδιαφέρονται και τόσο για τη διάπλαση του χαρακτήρα όσο για τις γνώσεις και το βαθμό του μαθητή, όπως αναφέρθηκε και στις παιδαγωγικές συνεδρίες. Σημαντικό ρόλο, όμως, σύμφωνα με τον OIweus (1997), παίζει η διάσταση και ο βαθμός ανεκτικότητας και ελευθερίας από τους γονείς στο παιδί, όταν αυτό εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, αν το πρόσωπο με το οποίο έρχεται το παιδί σε επαφή δε βάζει όριο στην επιθετική του συμπεριφορά, κατά πάσα πιθανότητα η επιθετικότητα του παιδιού θα αυξηθεί. Έτσι, οι γονείς εκτός από αυτοσυγκράτηση και έλεγχο των δικών τους συμπεριφορών, πρέπει να ασκούν έλεγχο στα παιδιά τους, ιδιαίτερα σε σχέση με τους φίλους και συνομηλικούς τους αφού η

επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα είναι καταλυτικός σύμφωνα με ερευνητές και μπορεί να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του εφήβου (Κ.Ε.Α. Intercollege, 2004, Αρτινοπούλου, 2001). Επιπρόσθετα, το υπερβολικό ενδιαφέρον για την επιτυχία, τόσο στις εσωτερικές αξιολογήσεις όσο και στις εξωτερικές (π.χ. προεισαγωγικές εξετάσεις) μπορεί να δημιουργήσει μεγάλο στρες στο μαθητή, με αποτέλεσμα τη σύγκρουση στην οικογένεια και στο σχολείο (Schmied, στο Βουϊδάσκη, 1987). Εδώ πρέπει να καταγράψουμε και την επισήμανση των εκπαιδευτικών, η οποία εμπίπτει και στους εκπαιδευτικούς παράγοντες αλλά έχει σχέση και με το προαναφερθέν σημείο, ότι το κυπριακό δημόσιο λύκειο κατάντησε βασικά ο προθάλαμος του πανεπιστημίου με στρεσογόνο εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα και παραμέληση των υπολοίπων στόχων της εκπαίδευσης των εφήβων (π.χ. ανάπτυξη αλληλοκατανόησης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, δημοκρατίας, διαλόγου, κριτικής σκέψης) που ο νέος πιέζεται από διάφορους παράγοντες (γονείς, φίλους, συγγενείς) για την κατάκτηση ψηλότερου βαθμού και βαθμολογίας ή την εξασφάλιση μιας αξιοζήλευτης θέσης στο πανεπιστήμιο

E.4.2 Εκπαιδευτικοί Παράγοντες

Η οικογένεια και το σχολείο, ως βασικές πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, έχουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και πολιτισμικών αξιών έτσι ώστε αυτή η διαδικασία να χαρακτηρίζεται ως «*δεύτερη γέννηση*» από τον König (στο Βουϊδάσκη, 1992, σ. 53) η οποία, όμως, να είναι περισσότερο οδυνηρή ποιοτικά και ποσοτικά σε σχέση με τη βιολογική γέννηση και αναφορικά με τη διάρκειά της. Έτσι, αφού αναλύσαμε προηγουμένως το ρόλο του οικογενειακού θεσμού στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς, σειρά παίρνουν οι εκπαιδευτικοί παράγοντες, οι οποίοι στην παγκύπρια δημοσκόπηση των εκπαιδευτικών δεν κατέκτησαν τα υψηλότερα σκαλοπάτια στην ιεράρχηση της σημαντικότητας τους για την επίδραση που έχουν στην επιθετική συμπεριφορά, αλλά στις παιδαγωγικές συνεδρίες είχαν τις περισσότερες αναφορές τόσο ως παράγοντες όσο και ως μέτρα αντιμετώπισης της σχολικής βίας.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης κατατάσσουν στις τελευταίες θέσεις τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που μπορεί να συνεργούν για την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, μετά από το *οικογενειακό περιβάλλον*, το *ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον* και την *ατομική ψυχοπαθολογία* του μαθητή. Από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες οι κύριοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η

σχολική αποτυχία είναι πιο σημαντικός παράγοντας από το *κλίμα του σχολείου* και την *ανεπάρκεια* του εκπαιδευτικού που έχει την τελευταία θέση σε σημαντικότητα για την επίδραση στην επιθετική συμπεριφορά του μαθητή. Το γιατί «αποενοχοποιούν» τους εκπαιδευτικούς παράγοντες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και δίνουν περισσότερη σημασία στους ουδέτερους σε σχέση μ' αυτούς παράγοντες, χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση και σε βάθος έρευνα για να απαντήσουμε με ακρίβεια, αφού η ίδια στάση εμφανίζεται και σε έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό (Skiba and Peterson, 2000). Από την άλλη όμως, μέσα από τις παιδαγωγικές συνεδρίες οι εκπαιδευτικοί παράγοντες μονοπώλησαν το ενδιαφέρον και είχαν τις περισσότερες αναφορές με ένα πλήθος εξειδικευμένες προτάσεις ιδιαίτερα για τα μέτρα αντιμετώπισης (καταγράψαμε 32 διαφορετικούς τομείς και 137 εξειδικευμένες προτάσεις).

Όπως έχουμε αναφέρει ήδη στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τα χαρακτηριστικά του σχολικού ιδρύματος που ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντες μη προσαρμογής και εγκληματικότητας κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες (Μπεζέ, 1998):

1. Στις λειτουργίες του σχολείου
2. Τη γενική οργάνωση του σχολείου
3. Το εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Λειτουργίες του σχολείου

Στη συγκεκριμένη κατηγορία γίνεται λόγος για τη μεταβίβαση αξιών και κανόνων οι οποίοι είναι διαφορετικοί από αυτούς που γνωρίζουν οι μαθητές σύμφωνα με την κοινωνική τους τάξη, τη μεταβίβαση γνώσεων και τεχνικών που απαιτούν ένα θεωρητικό και γλωσσικό υπόβαθρο το οποίο δεν κατέχουν οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών τάξεων. Οι καθηγητές τόνισαν στις παιδαγωγικές συνεδρίες ότι η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης με ένα παραφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ίδιο για όλους τους μαθητές, συνεργεί στη σχολική αποτυχία. Δυστυχώς οι τάξεις μικτής ικανότητας δεν καταφέρνουν να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους για όλους τους μαθητές, καταγράφουν οι καθηγητές. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δεν κατανοούν τη διδακτέα ύλη, μένουν στάσιμοι, χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και κάποιοι από αυτούς καταφεύγουν ακόμη και στη βία. Μέσα από μια συσσωρευτική διαδικασία οι σχολικές δυσκολίες των μαθητών των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, μεταμορφώνονται σε σχολική αποτυχία και μετά σε κοινωνική αποτυχία (Laderriere, 1984). Στην έρευνα του Κέντρου Οικογένειας και Νέων Γερμασόγειας το 30,5% του δείγματος (γονείς) ανέφερε ότι

αντιμετωπίζουν πρόβλημα σχολικής αποτυχίας με τα παιδιά τους και ότι πολλά από τα παιδιά παραιτούνται της προσπάθειας είτε από μόνοι τους είτε μετά από παρότρυνση φίλων και δεν γνωρίζουν πώς θα λύσουν το πρόβλημα (Ιωάννου, 2003). Η σχολική αποτυχία αυξάνει τις πιθανότητες για εμπλοκή των μαθητών και γενικά των νέων σε αποκλίνουσες δραστηριότητες τονίζουν διάφοροι ερευνητές (Παπαδόπουλος και Κωνσταντινόπουλος, 2005, Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001, Παπαδόπουλος, Μ., 1996, Καλογρίδου, 1995) και είναι επιστημονικά αποδεδειγμένη η αρνητική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ παρεκκλιτικής συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής επίδοσης, δηλαδή όσο καλός είναι ένας μαθητής τόσο δύσκολα μπορεί να εμπλακεί σε συμπεριφορές παρέκκλισης (Ruhl and Berlinghoff, 1992).

Όταν η αποστολή του σχολείου υποβιβάζεται σε μετάδοση γνώσεων και όχι διαπαιδαγώγηση και σχέση πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου δημιουργούνται προβλήματα καχυποψίας, ανταγωνισμού και οι ματαιώσεις είναι καθημερινό φαινόμενο. Ο εξετασιοκεντρικός, υλοκεντρικός χαρακτήρας του δημοσίου σχολείου που λειτουργεί ως προθάλαμος για το πανεπιστήμιο, κατηγορήθηκε σε πολλές περιπτώσεις από τους καθηγητές της έρευνας. Το παιδί με την είσοδο του στο σχολείο ανακαλύπτει ότι οι επιτυχίες και αποτυχίες του θα μετρηθούν με πολύ συγκεκριμένο τρόπο συγκριτικά με αυτό που ζούσε στην οικογένεια. Αυτές οι μετρήσεις θα χρησιμοποιηθούν αργά η γρήγορα ως κατάταξη αλλά και προπαρασκευή για τους ρόλους που θα παίξουν ως ενήλικες (Shipman, 1972). Σιγά σιγά το πνεύμα της άμιλλας γίνεται καθαρός ανταγωνισμός, ο συμμαθητής γίνεται αντίπαλος και ο εκπαιδευτικός – αξιολογητής αιτία της αποτυχίας του μαθητή, ιδιαίτερα αν το αξιολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί δεν είναι ακέραιο, δίκαιο και ξεκάθαρο μπροστά στα μάτια του μαθητή (Βουϊδάσκης, 1987).

Επίσης, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πρέπει να συμβαδίζουν με το κοινωνικό γίνεσθαι, να δημιουργείται ένα σχολείο σύγχρονο και προοδευτικό και όχι ξεκομμένο από τον υπόλοιπο κόσμο. Το σχολείο, θέλοντας και μη, πρέπει να συμβαδίζει με τον καταμερισμό της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας διαφορετικά θα οδηγήσει πολλούς νέους σε ανομικές καταστάσεις. Ένα μη ελκυστικό σχολείο, που δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της κοινωνίας σε συνδυασμό με το μηδαμινό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία (71% των κυρίων μαθητών δεν βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη σχολική εργασία σύμφωνα με το ζυ Παπαδό οπλο και

Κωνσταντινόπουλο, 2005) σίγουρα θα οδηγήσει σε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Οι καθηγητές αναφερόμενοι στην εξαγγελθείσα Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση προβάλλουν τις δικές τους θέσεις για το τι ζητούν από αυτή (*νέο εκπαιδευτικό σύστημα που να ικανοποιεί όλες τις ομάδες μαθητών, τα μέτρα ενάντια στην παραβατικότητα να είναι ενιαίας φύσης και να ξεκινούν από το νηπιαγωγείο, επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού, αύξηση του διδακτικού χρόνου σε σχέση με την ύλη*) και παράλληλα διαμαρτύρονται ότι η όλη κατάσταση κινείται με ρυθμούς χελώνας, γίνονται μόνο επιφανειακές αλλαγές ή είναι μόνο εξαγγελίες στα χαρτιά.

Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και η όλη λειτουργία της σχολικής μονάδας παράλληλα με την οργάνωσή της, που θα μελετήσουμε μετά, διαμορφώνει το σχολικό κλίμα το οποίο πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αποδέχεται όλα τα επίπεδα των μαθητών με τα ιδιαίτερα προβλήματα και κλίσεις και όχι να δημιουργούνται καταστάσεις ταμπελοποίησης μαθητών οι οποίες δυσχεραίνουν την όλη σχέση μαθητή-μαθητή και μαθητή-εκπαιδευτικού, καταγράφουν οι καθηγητές στα πρακτικά τους, σχέσεις που μεγιστοποιούν τη μεταξύ τους καχυποψία, δυσχεραίνουν την επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία (Cowie et al., 1994), με αποτέλεσμα τα κυπριακά σχολεία να υποθάλπουν συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες αργά ή γρήγορα εμφανίζονται στο προσκήνιο. Η σημασία ενός καλού σχολικού ψυχοκοινωνικού κλίματος και κουλτούρας για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας επισημαίνεται από πολλούς μελετητές αφού εμποτίζει όλες τις κοινωνικές σχέσεις (μαθητής-μαθητής, μαθητής-εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικός-εκπαιδευτικός) που ενυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (Παπαστυλιανού, 1997, Royer, 2003, Steffgen and Ewen, 2007). Πάντως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης, όπου οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τοποθετούν το *κλίμα του σχολείου* ανάμεσα στους δυο τελευταίους παράγοντες για την εμφάνιση της σχολικής βίας σε σχέση με τη σημαντικότητα επίδρασης τους, μπορούμε να εξαγάγουμε δύο συμπεράσματα:

- οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης δεν πιστεύουν ή δεν αντιλαμβάνονται την επίδραση του σχολικού κλίματος στη συμπεριφορά του μαθητή,
- ή το κλίμα στο σχολείο τους είναι σε πολύ καλά επίπεδα και έτσι δεν επηρεάζει αρνητικά το μαθητή.

2. Οργάνωση του σχολείου

Σ' αυτή την κατηγορία εμπεριέχονται όλες οι συνισταμένες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και αφορούν στη γενική οργάνωση του σχολείου όπως είναι ο στερεότυπος χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων, η απουσία ενδιαφέροντος για ότι διαδραματίζεται εκτός σχολείου, η ομοιομορφία των προτύπων αναφοράς που προτείνει το σχολείο και η πολιτισμική διάσταση μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και του πραγματικού περιβάλλοντος των μαθητών, οι κανονισμοί λειτουργίας της σχολικής μονάδας και οι πολιτικές που εφαρμόζει η σχολική μονάδα για διάφορα θέματα όπως για παράδειγμα οι αποκλίνοσες μαθητικές συμπεριφορές, κτλ.

Οι κανονισμοί λειτουργίας και τα παιδαγωγικά μέτρα (ποινές) των σχολείων μέσης δημόσιας εκπαίδευσης, με αφορμή την τελευταία τροποποίηση που έγινε, έτυχαν της μεγαλύτερης αναφοράς από όλους σχεδόν τους καθηγητικούς συλλόγους σε σχέση με τους υπόλοιπους τομείς που συζητήθηκαν στις παιδαγωγικές συνεδρίες, ενώ παράλληλα η δημοσκόπηση κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71%) υποστηρίζει ότι δεν είναι καθόλου (ή πολύ λίγο) ικανοποιητικοί οι νέοι κανονισμοί. Επίσης, η δημοσκόπηση έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι κανονισμοί που υπήρχαν στο σχολείο μέχρι σήμερα, αν και ανεπαρκείς, εφαρμόζονταν σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο από τους ίδιους όσο και από το Πειθαρχικό Συμβούλιο ή το διευθυντικό προσωπικό. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι αναφορές ξεκινούσαν από απλή κριτική (ασάφεια, ανεπάρκεια, απουσία αυστηρών ποινών, κτλ.) μέχρι τελείως καυστική στάση όπως: *«...με την περιβόητη αναδιάρθρωση των «παιδαγωγικών μέτρων», τα οποία διασφαλίζουν πλήρως τα δικαιώματα των μαθητών, ενώ παραγνωρίζουν ρίχνοντας στον Καιάδα της ανυπαρξίας τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών λειτουργών» (Γυμνάσιο 3, Λευκωσία)*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διάφορες περιπτώσεις στη μη σωστή λειτουργία θεσμικών οργάνων της σχολικής μονάδας όπως είναι ο Υπεύθυνος Τμήματος και οι Παιδαγωγικές Ομάδες που πρέπει να έχουν άμεση επαφή με τους μαθητές, ιδιαίτερα τους «παραβατικούς», αλλά στην προκειμένη περίπτωση κατηγορούνται για εκφυλισμό και γραφειοκρατισμό. Στη συγκεκριμένη μελέτη έχουμε προβεί σε μια σύγκριση (Κεφάλαιο Β.3.3) των παλιών και νέων παιδαγωγικών μέτρων και, ως ανεξάρτητος παρατηρητής, μπορώ να πω ότι δεν έχουν διαφοροποιηθεί σχεδόν καθόλου εκτός από μια πιο φιλελεύθερη και παιδαγωγική προσέγγιση για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μαθητών, ενώ εμπλουτίζονται με μια πιο λεπτομερή αναφορά στα στάδια διαδικασίας, με νέα μέτρα όπως η *εκτέλεση κοινωφελούς εργασίας* και το δικαίωμα

μετατροπής της ποινής. Από τις προηγούμενες παλιές ποινές αφαιρέθηκαν η *στέρωση σχολικού αξιώματος*, η *αποβολή ως το τέλος της σχολικής χρονιάς* και το ανώτατο όριο αποβολής από 15 μέρες έγινε 8 μέρες. Πρέπει να τονίσουμε, όμως, ότι με την πρώτη ανάγνωση του σχετικού εδαφίου του νόμου, ο αναγνώστης έχει την εντύπωση ότι το σύστημα γίνεται πιο γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο, γι' αυτό είναι πεποίθησή μας ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για συζήτηση και μελέτη των νέων κανονισμών από όλους τους καθηγητικούς συλλόγους, εμπέδωση της διαδικασίας από όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά και συζήτηση με τους υπόλοιπους φορείς για να ακουστούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών και όπου μπορεί το σύστημα να βελτιωθεί, να προβεί το Υ.Π.Π. στις αναγκαίες διευθετήσεις. Μόνο έτσι μπορεί να γίνει σωστή οργάνωση και εφαρμογή των θεσμικών οργάνων της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Υπεύθυνος Τμήματος, Παιδαγωγικές Ομάδες, Πειθαρχικό Συμβούλιο). Καταληκτικά αναφέρουμε ότι οι κανονισμοί λειτουργίας και τα παιδαγωγικά μέτρα όπως εμφανίζονται στο νέο νόμο φαίνεται ότι είναι ισοζυγισμένα, διαβαθμισμένα και καλά μελετημένα, αφού η άμεση τιμωρία ως μοναδική μέθοδος παρέμβασης για την αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει αποδεικτεί καθαρά από την έρευνα ότι δεν είναι η απάντηση και βασικά οδηγεί σ' ένα φαύλο κύκλο εξαναγκασμού και πίεσης (Royer, 1995; Douet, 1992).

Ακόμη και η οργάνωση του φυσικού και κτιριακού περιβάλλοντος του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών. Η αρχιτεκτονική του σχολείου, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, η βιβλιοθήκη, το μέγεθος του σχολείου, η καλαισθησία και γενικά ο σχολικός χώρος έχουν να επιτελέσουν το δικό τους ρόλο στην πρόληψη ή προαγωγή της βίας και επιθετικότητας των μαθητών. Σύμφωνα με κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Boocock, 1978, Adams and Biddle, 1970, Μαυρογιώργος, 1983) ακόμη και η οργάνωση της τάξης (διάταξη θρανίων, τρόπος που κάθονται οι μαθητές μεταξύ τους, τάξεις μικτής ικανότητας, τεχνολογία που διαθέτει η τάξη) διαδραματίζει το δικό της ρόλο σε σχέση με την επίδοση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Για παράδειγμα αναφέρουμε την έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού (2001) όπου διαπιστώθηκε ότι η εγκατάλειψη του σχολείου αυξάνεται καθώς αυξάνεται η αναλογία των αγοριών στο σχολείο. Ο ζωντικός χώρος του σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία για την όλη συμπεριφορά των μαθητών όπως έχει ο οικείος χώρος για τον κάθε άνθρωπο είτε αυτός είναι στην οικογενειακή στέγη είτε σε δημόσιους χώρους. Ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να νιώθει ως δικό του το χώρο που εργάζεται ή μένει για πολλές ώρες. Σε διαφορετική περίπτωση αν ο χώρος που τον περιβάλλει είναι

άβολος, ασφυκτικός και γενικά μη ευχάριστος για το άτομο υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να έχουμε επιπτώσεις στην ψυχοπαθολογία και γενικά στην προσωπικότητα και συμπεριφορά αυτών των ατόμων (Hall, 1963). Οι καθηγητές τονίζουν το γεγονός ότι σε πολλά σχολεία το περιβάλλον δεν είναι καθόλου ελκυστικό, δεν εμπνέει μαθητές και προσωπικό και *«είναι επιτακτική η ανάγκη για διαμόρφωση σύγχρονης αισθητικής στα σχολικά κτίρια, εξωραϊσμός και δέντροφύτευση, διαμόρφωση λειτουργικών χώρων για διδασκαλία και για αθλητισμό-δραστηριότητες»* (Γυμνάσιο 3, Λάρνακα). Σύμφωνα με τον Pain (στο Μπεζέ, 1998, σ. 51) *«το σχολείο έχει μια λειτουργία φιλοξενίας, μια φυσική διάσταση υποδοχής, η οποία προδιαθέτει για δουλειά, προκαθορίζει την ατμόσφαιρα»* και είναι συνυφασμένη αυτή η ατμόσφαιρα με το περιβάλλον το οποίο θα συναντήσει με την είσοδο του στο σχολικό χώρο. Ο ίδιος μελετητής αναφέρει επίσης, ότι η αρχιτεκτονική πρέπει να τεθεί στην υπηρεσία της σπουδής κι όχι στη χρησιμοποίησή της για την ανέγερση *αεροπλάνων από τσιμέντο*. Η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου πρέπει να συμβιώνει με τη γειτονιά και με την πόλη μέσα σε καλαίσθητα και λειτουργικά πλαίσια πρέπει να είναι μια συνέχεια της υπόλοιπης κοινότητας. Αναφέρουμε, επίσης, ότι στα κυπριακά σχολεία υπάρχει άμεση ανάγκη για αναβάθμιση της βιβλιοθήκης και δημιουργία Λέσχης – Εντευκτηρίου του μαθητή ή αίθουσας πολυμέσων όπου θα μπορεί να απασχοληθεί σε διαλείμματα, τα απογεύματα και κυρίως στις κενές ώρες όταν απουσιάζουν εκπαιδευτικοί και όχι να γυρίζουν χωρίς έλεγχο στην αυλή του σχολείου ή ακόμη να εγκαταλείπουν το σχολικό χώρο εκμεταλλευόμενοι το κενό χρόνο.

Σε συνέχεια των πιο πάνω πρέπει να τονιστεί και η σημασία του μεγέθους του σχολείου, ιδιαίτερα με τις συνθήκες στην Κύπρο όπου η τουρκική εισβολή στέρησε τον κυπριακό λαό από το 40% των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με αποτέλεσμα να υπάρξει συνωστισμός μαθητών στα σχολεία της ελεύθερης Κύπρου για μεγάλο χρονικό διάστημα. *«Ο αριθμός των μαθητών ανά σχολική μονάδα πρέπει να μειωθεί , ώστε να αλληλογνωρίζονται, τουλάχιστον εξ όψεως, οι διδάσκοντες και μαθητές, για να αντιμετωπιστεί η ανωνυμία των μαθητών στους σχολικούς χώρους, η οποία τους επιτρέπει συχνά να αναπτύσσουν τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά της μάζας»*, αναφέρουν οι καθηγητές του Λυκείου 8 στη Λευκωσία, μεταφέροντας την κοινή πεποίθηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ότι το μεγάλο μέγεθος των σχολείων συνεργεί για την ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών. Υπερτονίζοντας το ρόλο του μεγέθους των σχολείων και τη στάση των κυβερνήσεων, σημειώνουν οι καθηγητές του Λυκείου 4 στη Λευκωσία: *«...Σχολεία*

μαμούθ με απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, μεγάλοι αριθμοί μαθητών στα τμήματα, απαράδεκτες πολιτικές λιτότητας...».

Οι έρευνες για το μέγεθος του σχολείου δείχνουν αντιφατικά αποτελέσματα σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών. Δηλαδή, σε κάποιες μελέτες (Pablant and Baxter, 1996, Weishew and Peng, 1993) δε φαίνεται να συσχετίζεται το μέγεθος του σχολείου και ο μαθητικός πληθυσμός με την αντικοινωνική συμπεριφορά ενώ άλλες έρευνες (Helman and Beaton, 1986, Stromquist and Vigil, 1996) έχουν δείξει συσχέτιση. Ιδιαίτερα, η τελευταία έκθεση (2006) του National Center For Education Statistics στις ΗΠΑ για τη βία στο σχολείο καταγράφει ξεκάθαρα ότι το μέγεθος του σχολείου έχει μια θετική σχέση με τη μαθητική παραβατικότητα, δηλαδή, όσο μεγαλώνει το σχολείο αυξάνονται και τα περιστατικά βίας και επιθετικότητας. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Leung and Ferris (2006) όπου κατέδειξαν ότι ακόμα και μαθητές από προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παραπέσουν σε παραβατικές συμπεριφορές όταν το σχολείο τους έχει πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών.

3. Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Η ανεπάρκεια του προσωπικού του σχολείου (εκπαιδευτικού, βοηθητικού, διοικητικού), η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση, η απουσία θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης για αλληλεπίδραση με διαφορετικούς χαρακτήρες μαθητών, η επιμόρφωση σε θέματα σχέσεων με τους νέους και τις οικογένειές τους είναι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο της σχολικής βίας και επιθετικότητας ως γενεσιουργός αιτία ή στον τρόπο αντιμετώπισής του. Στη δημοσκόπηση της συγκεκριμένης διατριβής πάνω από τους μισούς (53%) εκπαιδευτικούς παραδέχονται ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής βίας, πόρισμα το οποίο είναι σε συμφωνία με άλλες έρευνες που φανερώνουν την ανεπάρκεια της βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων (Ysseldike et al., 1992), ή την ανετοιμότητα τους για να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Skiba and Peterson, 2000). Παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία (70%) των εκπαιδευτικών της έρευνας δηλώνει ότι δεν λαμβάνει υποστήριξη για αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού από διάφορους φορείς όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, το διευθυντικό προσωπικό ή άλλοι ειδικοί. Επίσης, στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο B.2.2.2) επισημάναμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ούτε στη βασική εκπαίδευση αλλά ούτε και στο

πρόγραμμα προϋπηρεσιακής κατάρτισης έρχονται σε επαφή με θέματα σχετικά με το εν λόγω πρόβλημα. Παρόλ' αυτά στη δημοσκόπηση της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού, ως τον πιο ασήμαντο παράγοντα, ανάμεσα στους έξι προτεινόμενους, που συνεργεί για την επιθετική συμπεριφορά του μαθητή. Στα πρακτικά των συνεδριών όμως κάποιοι καθηγητικοί σύλλογοι κατέγραψαν το γεγονός ότι μερικές φορές η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών είναι εξαιτίας αδυναμιών συγκεκριμένων καθηγητών. Επίσης, από τα πρακτικά των συνεδριών διεφάνηκε ότι προσωπικό όπως οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι ή οι καθηγητές συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής υπολειτουργεί στα κυπριακά σχολεία με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντιμετωπιστούν άμεσα και γρήγορα διάφορα προβλήματα όπως αυτό της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

Έτσι, τόσο η ενίσχυση της μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου με ειδικό προσωπικό όσο και η άμεση επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας και επιθετικότητας είναι μια επιβεβλημένη άμεση ανάγκη από τα πορίσματα της έρευνας. Η επιμόρφωση θα λειτουργήσει κατά δύο τρόπους:

- στην ενημέρωση για τις τεχνικές και μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιήσει το προσωπικό των σχολείων για αντιμετώπιση προβλημάτων σχολικής βίας και επιθετικότητας,
- στην περαιτέρω ευαισθητοποίηση του προσωπικού για θέματα βίας στο σχολείο αφού το εν λόγω πρόβλημα είναι ακόμη υπό κατασκευή πρόβλημα στο νησί με αποτέλεσμα κάποιες μορφές βίας ή συμπεριφορές να μην συνειδητοποιούνται, να μην λαμβάνονται υπόψη ή να μη γίνεται αντιληπτό το μέγεθος του προβλήματος (Αρτινοπούλου, 2001, Debarbieux, 2006).

Σχετικά με το τελευταίο σημείο πρέπει να αναφέρω ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που μου έτυχε σε συνέντευξη της Διευθύντριας του Λυκείου 2 στη Λάρνακα. Ενώ στην αρχή της συνέντευξης η συγκεκριμένη διευθύντρια που οφείλω να ομολογήσω ήταν ειλικρινέστατη, ανέφερε ότι δεν αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο της, στη συνέχεια και μέσα από τη συζήτηση διεφάνηκε ότι στο σχολείο της συγκεκριμένος χώρος κατελήφθηκε από ομάδα μαθητών και κανένας άλλος (ούτε εκπαιδευτικός) δεν μπορούσε να έχει πρόσβαση σ' αυτόν. Με αυτό το παράδειγμα θέλω να τονίσω το γεγονός ότι πολλές φορές ένα πρόβλημα το οποίο βιώνεται καθημερινά, γίνεται συνήθεια και στο τέλος υπάρχει η πιθανότητα να μην θεωρείται καν ως πρόβλημα.

E.4.3 Κοινωνικοί Παράγοντες

Οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου φαίνεται από την έρευνα ότι κατανοούν σε μεγάλο βαθμό την επίδραση των παραγόντων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Τόσο από τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης όσο και μέσα από τις συζητήσεις στις παιδαγωγικές συνεδρίες οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν στο μέγιστο βαθμό κοινωνικούς παράγοντες που συνεργούν στην εμφάνιση της βίας στο σχολικό χώρο. Με αναφορές όπως *«η βία είναι φαινόμενο κοινωνικό και μεταφέρεται και στο σχολικό χώρο»* ή *«η βία και παραβατικότητα στο σχολείο είναι εν μέρει αντανάκλαση της βίας και παραβατικότητας που εκτρέφει και συντηρεί η ίδια η κοινωνία μέσα από τους εκφυλιστικούς μηχανισμούς του ανταγωνισμού, της ιδιοτέλειας, του εγωισμού, του υλισμού»* κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνειδητοποιημένοι για την επίδραση που ασκεί το κοινωνικό γίνεσθαι σ' ένα θεσμό όπως είναι το σχολείο συμφωνώντας απόλυτα με τη Χρονοπούλου (1995) όπου καταγράφει ότι το σχολείο δεν είναι ένας αποκομμένος οργανισμός αλλά προέκταση του κοινωνικού συνόλου με αποτέλεσμα η ανομική συμπεριφορά και η κοινωνική βία να επεκτείνεται και στο σχολικό περιβάλλον. *«Παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την αδιαφορία, την έλλειψη αγάπης, ...που βλέπουν καθημερινά να επιβραβεύεται ο καιροσκοπισμός δεν είναι δυνατόν να μην εκφράσουν βίαιη και παραβατική συμπεριφορά και να πιστέψουν στο «τα καλά κόποις κτώνται»* καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί της Τεχνικής Σχολής, ενώ ο Peter Bruckner τονίζει ότι *«οι βιασμένοι απαντούν με βία»*(στο Παπαϊωάννου, 1995) θέλοντας να δείξει ότι το αποτέλεσμα της συσσωρευμένης απογοήτευσης διοχετεύεται σε διάθεση αυτοκαταστροφής ή καταστροφής του άλλου. Άλλα στοιχεία που κατέγραψαν οι εκπαιδευτικοί, όπως ο ξεπεσμός κοινωνικών θεσμών (π.χ. εκκλησία), η ανατροπή ιδανικών και αξιών της κοινωνίας μέσα από το σύγχρονο τρόπο ζωής, τα σκάνδαλα (π.χ. διαφθορά πολιτειακών παραγόντων, χρηματιστήριο, πτώση αεροπλάνου της εταιρείας Ήλιος) χωρίς παραδειγματισμό και τιμωρία των ενόχων, η έλλειψη υγειών προτύπων αναφοράς και η μίμηση προτύπων ξένων προς την κυπριακή κουλτούρα μέσω της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης συμβάλουν στην αποενσωμάτωση του πολίτη και ιδιαίτερα του εφήβου από το κοινωνικό πλαίσιο με πιθανότητα και την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία ευνοώντας την κοινωνική διαφοροποίηση οδήγησε τον άνθρωπο στον άκρατο ατομικισμό (Beck, 1995), στη διάβρωση της κοινωνικότητας και της συλλογικής συνείδησης (Durkheim, 1997). Επίσης, η αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας και η διάψευση των προσδοκιών των νέων για εργοδότηση οδηγεί μερίδα από αυτούς σε αντικοινωνικές συμπεριφορές κατά των άλλων όπως του

κράτους, του σχολείου, της αστυνομίας, της ιδιωτικής περιουσίας (Φραγκουδάκη, 1985, Μυλωνάς, 1995). Επιπρόσθετα, άλλα κοινωνικά δεδομένα που επηρεάζουν τη μαθητική συμπεριφορά και κατ' επέκταση τη νεανική, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας και είναι σύμφωνα με άλλους θεωρητικούς, είναι η βίαιη αστικοποίηση (Smith and Smith, 2006) που επιταχύνθηκε στην Κύπρο με την τουρκική εισβολή, η αποτυχία σωστής ένταξης των ξενόγλωσσων μαθητών με την «εισβολή» των οικονομικών μεταναστών τα τελευταία χρόνια στο νησί και η οικονομίστικη και συστηματική υποτίμηση της δημόσιας εκπαίδευσης από την πολιτεία (Μαυρογιώργος, 1995).

Επιπρόσθετα, ένας άλλος κοινωνικός παράγοντας που έτυχε συζήτησης στις παιδαγωγικές συνεδρίες ήταν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας που παρά τα διφορούμενα αποτελέσματα των ερευνών για την επίδραση τους στο παιδί ή το έφηβο (Himmelweit et al. , 1958; Gerbner, 1984; Belson, 1978; Γκιζέλης, 1976, Ρούσου, 1982, Σεραφετινίδου, 1987, Μπεζέ, 1988, Κουτσουβάνου, 1990, Βουϊδάσκης, 1992β, Βρύζας 1997, Ντάβου, 1999, Χρυσάνθου, 2004) οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου είναι πεπεισμένοι για την αρνητική επίδραση που ασκούν στο παιδί και τον έφηβο. Οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν τα Μ.Μ.Ε. ότι προβάλλουν «κατά κόρον» τη βία, ότι διογκώνουν το θέμα της σχολικής βίας και δίνουν λανθασμένα μηνύματα, ότι ηρωοποιούν άτομα που χρησιμοποιούν τη βία δίνοντας λανθασμένα πρότυπα στη νεολαία και ότι «*συγχύζουν τους νέους με τον κόσμο που παρουσιάζουν*». Ο Βουϊδάσκης (1992β) μετά από μια ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας επί του θέματος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα Μ.Μ.Ε. μπορούν να έχουν τόσο αρνητική όσο και θετική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων. Η επίδραση αυτή όμως είναι συνυφασμένη με άλλους κοινωνικούς παράγοντες και μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακές συνθήκες, μορφωτικό επίπεδο γονέων, κοινωνικές συνθήκες, κτλ.) και έτσι δεν επιδρά σε όλα τα παιδιά και στον ίδιο βαθμό, διάρκεια ή ένταση. Ο ίδιος ερευνητής τονίζει το γεγονός ότι «*η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα επιδρούν κυρίως ενισχυτικά εκεί όπου οι κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες είναι αρνητικές και υπάρχουν στα παιδιά ψυχοπαθολογικές καταστάσεις και λανθάνουσες επιθετικές προδιαθέσεις*»(σ.297). Τα Μ.Μ.Ε, όμως, δεν απεικονίζουν μόνο μια υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζουν, επιλέγοντας, αξιολογώντας, ιεραρχώντας και ερμηνεύοντας τις πτυχές του εκάστοτε κοινωνικού γεγονότος σύμφωνα με τους κώδικες και τους συμβολισμούς που εξυπηρετούν (Λαμπροπούλου, 1997). Έτσι, ο τρόπος παρουσίασης των βίαιων περιστατικών του σχολικού χώρου από μερίδα των Μ.Μ.Ε μπορεί να

προκαλέσει μαζική υστερία και να ωθήσει σε πολιτικές αποφάσεις (σωστές ή λανθασμένες) κάτω από την πίεση των γεγονότων. Ιδιαίτερα, στον κυπριακό χώρο με την απορρύθμιση του ραδιοτηλεοπτικού πεδίου των τελευταίων χρόνων, ύστερα από την καταγίδα δημιουργίας ιδιωτικών σταθμών επιβάλλεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών για τη χρήση των Μ.Μ.Ε μέσω των άτυπων θεσμών κοινωνικού ελέγχου όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο αφού φαίνεται ότι ο πολιτειακός έλεγχος (κανονισμοί λειτουργίας, Αρχή Ραδιοτηλεόρασης Κύπρου) είναι ακόμη σε νηπιακό στάδιο (Χρυσάνθου, 2004) και αφού οι έρευνες δείχνουν ότι παιδιά παρακολουθούν μέχρι και 5 ώρες την ημέρα τηλεόραση (Κουτσουβάνου, 1991).

Επιπρόσθετα, ένας άλλος τομέας των Μ.Μ.Ε. που χρήζει μεγαλύτερης προσοχής είναι οι Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Διαντίδρασης για τις οποίες υπάρχει η τάση να μη θεωρούνται ότι εμπίπτουν στην κατηγορία των Μ.Μ.Ε (Young, 2003), οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης όμως που μπορούν να προσφέρουν, ειδικότερα τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του λογισμικού, είναι πολλαπλάσιες των συμβατών μέσων μαζικής επικοινωνίας. Δυστυχώς, η καθυστέρηση στη διερεύνηση των επιδράσεων τέτοιων τεχνολογιών άφησε ανεξέλεγκτη την αγορά και πρόσβαση των ανηλίκων με επιπτώσεις οι οποίες θα προσμετρηθούν στο μέλλον. Η ακαδημαϊκή κοινότητα ασχολήθηκε με το θέμα μετά τα τραγικά γεγονότα στο Columbine High School του Κολοράντο όταν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές-δράστες ήταν βαριοί χρήστες βίαιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών και ιστοσελίδων με βίαιο περιεχόμενο (Gibbs, 1999; Taylor, 1999). Μια σχετικά πρόσφατη μελέτη με δεκατριάχρονους μαθητές κατέδειξε ότι το φύλο, η επιθετικότητα, η διάθεση για δημιουργία εντυπώσεων, η αποξένωση από την οικογένεια ή το σχολείο και η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου είχαν μεγάλη συνεισφορά τόσο στην ερμηνεία για χρήση ηλεκτρονικών μέσων με βίαιο περιεχόμενο όσο και στη μέτρηση χρήσης ιστοσελίδων με βίαιο περιεχόμενο (Slater, 2003).

E.4.4 Ψυχοσυναισθηματικοί Παράγοντες

Στη δημοσκόπηση οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τρίτο πιο σημαντικό παράγοντα την ατομική ψυχοπαθολογία του μαθητή στην ιεράρχηση των 6 παραγόντων που επιδρούν στην επιθετική συμπεριφορά. Όμως, στις παιδαγωγικές συνεδρίες οι άμεσες αναφορές στον τομέα αυτό ήταν πολύ αραιές εν αντιθέσει με τις έμμεσες που βασικά αφορούσαν την αντιμετώπιση και μεταχείριση των παραβατικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί βασικά

επεσήμαναν τα εξής στοιχεία που μπορούν να συνεργήσουν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών:

- στην ηλικία της εφηβείας οι νέοι έχουν διαβαθμίσεις στη συμπεριφορά και αντίδραση τους,
- προβλήματα συναισθηματικής στήριξης εξαιτίας άλλων προβλημάτων (οικογενειακών, οικονομικών, κοινωνικών) που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να ωθήσουν σε βίαιες, επιθετικές συμπεριφορές,
- η τάση για αντίδραση στο σύστημα εξαιτίας της εφηβείας ωθεί σε αποκλίνουσα συμπεριφορά,
- η άγνοια των ορίων που πρέπει να έχει ο μαθητής-πολίτης και αδιαφορία απέναντι τους.

Χαρακτηριστικά οι καθηγητές του Λυκείου 4 στη Λευκωσία καταγράφουν στα πρακτικά τους: *«Το σχολείο, ως θεσμός, αποτελεί από τη φύση του ένα σύστημα με καταναγκαστικά στοιχεία, που αναπόφευκτα εντείνει τις υφιστάμενες κοινωνικές πιέσεις πάνω στους νέους. Αυτό, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας – άρνηση της καθεστηκούς τάξης, αντίδραση απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων- εξηγεί σε ένα βαθμό τις ιδιαιτερότητες της σχολικής βίας και παραβατικότητας»*. Στο ίδιο επίπεδο κινείται και ο Walgrave (στο Μπεζέ, 1998) στο κείμενο του στο Συμβούλιο της Ευρώπης όπου αναφέρει ότι η παρέκκλιση των νέων είναι ένα φαινόμενο φυσιολογικό και μάλιστα αναγκαίο και ότι το μεγαλύτερο μέρος της νεανικής εγκληματικότητας εξαφανίζεται με την ενηλικίωση χωρίς καμιά ειδική παρέμβαση. Αν η παραβατικότητα επιμένει μετά το τέλος της εφηβείας είναι επειδή οι θεσμοί και η κοινωνία δεν μπόρεσαν να γοητεύσουν το άτομο με ελκυστικές αξίες που θα μπορούσαν να το συγκρατήσουν από το να ρισκοκινδυνεύσει την αποσύνθεσή της. Ο Νέστορος (1992) επίσης, συμφωνεί ότι υπό ορισμένες συνθήκες η επιθετική συμπεριφορά είναι φυσιολογική και τυχόν έλλειψη της θεωρείται ως ένδειξη ψυχοπαθολογίας. Στις σπάνιες περιπτώσεις όμως που ψυχοπαθολογικές καταστάσεις προκαλούν επιθετική συμπεριφορά όπως στις ψυχώσεις (σχιζοφρένεια, μανία, ψυχωσική κατάθλιψη), στις διαταραχές της προσωπικότητας, στις σεξουαλικές διαταραχές, στις διαταραχές οφειλόμενες σε ψυχοδραστικές ουσίες (αλκοόλ, κοκαΐνη, ηρωΐνη) και στις οργανικές ψυχικές διαταραχές (κροταφική επιληψία, εγκεφαλική βλάβη, άνοια) πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτική αξιολόγησή των συγκεκριμένων ατόμων, γιατί είναι πολύ επικίνδυνα, τόσο για τον ίδιο τον εαυτό τους

όσο και για τα υποψήφια θύματά τους. Γενικά, η διαχείριση μαθητών με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα πρέπει να τυγχάνει πολύ προσεκτικής και γρήγορης αντιμετώπισης από την πολιτεία για διασφάλιση τόσο των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών όσο και της ασφάλειας των συμμαθητών τους.

E.5 Παρεμβατικές Πολιτικές για Αντιμετώπιση της Βίας/Επιθετικότητας στο Σχολείο

Η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει πολλές προσπάθειες από διάφορους φορείς και παράγοντες για αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής βίας και επιθετικότητας. Η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο που χρήζει σοβαρής και άμεσης πολιτειακής αντιμετώπισης αφού δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μαθητών αλλά όπως επηρεάζεται από το κοινωνικό γίνεσθαι έτσι επενεργεί και αυτό με τη σειρά του σε άλλες κοινωνικές παραμέτρους. Η έρευνα (Andershed et al. 2001) έδειξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της νεανικής βίας εκτός σχολείου και του bullying που επισυμβαίνει εντός σχολείου. Συγκεκριμένα διεφάνηκε ότι ίδια άτομα είναι ανεμιγμένα και στις δύο περιπτώσεις σε μεγάλο βαθμό. Το ¼ των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως δράστες ή δράστες/θύματα στο σχολείο συχνά είναι βίαιοι και εκτός σχολείου. Από την άλλη πλευρά, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως του 50% των νεαρών που προβαίνουν σε βίαιες πράξεις εκτός σχολείου κατατάσσονται ως δράστες ή δράστες/θύματα σχολικής βίας, ενώ το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 63% για τους νεαρούς που προβαίνουν πολύ συχνά σε πράξεις βίας εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, το bullying από μαθητές/τριες έχει συνδεθεί τόσο με την παραβατική συμπεριφορά (Rigby and Cox, 1996) όσο και με την τάση για έκφραση επιθετικότητας που οδηγεί σε ένα πιο πλατύ σύνδρομο για ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Farrington and Wikström, 1993). Ακόμη, σύμφωνα με τους εξελικτικούς ψυχολόγους τα άτομα που έχουν τάση για επιθετική, εξωτερικευμένη συμπεριφορά πιο εύκολα αναμιγνύονται ή δημιουργούν καταστάσεις ή περιβάλλοντα που ευνοούν αντικοινωνική συμπεριφορά (Tremblay and Craig, 1995). Πρόσφατη έρευνα των Smith et al. (2003) αποδεικνύει τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της θυματοποίησης του σχολείου και της θυματοποίησης στο χώρο εργασίας όπου φαίνεται ότι τα άτομα που στο σχολείο ήταν θύματα/δράστες εμφανίζουν μεγαλύτερο ρίσκο για θυματοποίηση αργότερα στο χώρο εργασίας και ακολούθως μεγάλο ρίσκο θυματοποίησης έχουν τα άτομα που κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας υπήρξαν θύματα bullying στο σχολείο. Έτσι, μια πρόληψη και καταστολή των επιθετικών/βίαιων συμπεριφορών των

μαθητών θα αποβεί προς όφελος γενικά των κοινωνικών θεσμών και όχι μόνο του σχολείου, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Νομίζω ότι ήδη έχουμε αποδείξει ότι είναι προς το μέγιστο συμφέρον κάθε πολιτείας να αντιμετωπίσει άμεσα το φαινόμενο της σχολικής βίας και επιθετικότητας με κάθε συστηματικότητα και σοβαρότητα. Στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση ενδεικτικών στρατηγικών, προγραμμάτων ή μεθόδων που εφαρμόστηκαν ή εφαρμόζονται σε άλλες χώρες ή στο εσωτερικό και έχοντας μια πιο σφαιρική άποψη των εμπειρικών αυτών εφαρμογών να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε μια πρόταση για παρεμβατική πολιτική που να μπορεί να εφαρμοστεί στην κυπριακή πραγματικότητα.

E.5.1 Το Πρόγραμμα *Blueprints for Violence Prevention* του U.S. Department of Justice⁴⁵

Το πρόγραμμα ξεκίνησε στην Πολιτεία Κολοράντο για να αναπτύξει πρότυπα προγράμματα δράσης για πρόληψη της νεανικής βίας και παραβατικότητας και εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών σε σχολεία, και κατ' επέκταση, και σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς του Κολοράντο. Αμέσως μετά τη δημιουργία του το πρόγραμμα εξελίχτηκε σε ένα μεγάλης κλίμακας πρόγραμμα για εφαρμογή σε χώρους σε όλη την επικράτεια των ΗΠΑ και εκτός από την πρόληψη της βίας συμπεριλήφθηκε και η πρόληψη ενάντια στα ναρκωτικά.

Η συγκεκριμένη δράση του Τμήματος Δικαιοσύνης των ΗΠΑ έχει να κάνει με ένα πολύ μελετημένο πρόγραμμα το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων πρακτικών για πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων της παραβατικότητας. Έτσι χρηματοδοτεί προγράμματα τα οποία έχουν σαφές επιστημονικό υπόβαθρο και μπορούν να γενικευτούν σε άλλες περιοχές. Βασική προϋπόθεση για τη συμπερίληψη κάποιας δράσης στον κατάλογο του Blueprints είναι η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος δράσης. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται τα πιο κάτω γενικά κριτήρια:

1. Παρουσίαση σημαντικών επιδράσεων σε προβληματικές συμπεριφορές (βίας, επιθετικότητας, ροπής προς έγκλημα, καταστροφής περιουσίας) χρησιμοποιώντας ένα δυνατό ερευνητικό πλαίσιο (πειραματική ή ημιπειραματική ερευνητική μέθοδο με ομάδα ελέγχου).
2. Διατήρηση επιδράσεων τουλάχιστον 1 χρόνο πέρα από την περίοδο επέμβασης.

⁴⁵ Όλες οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες στην επίσημη ιστοσελίδα του Office of Justice Programs στην ιστοσελίδα www.ojp.usdoj.gov/ojjdp

3. Επανάληψη του προγράμματος σε ένα ακόμη τουλάχιστον χώρο με αξιολογημένα αποτελέσματα.

Τα προγράμματα που εκπληρώνουν και τα τρία πιο πάνω κριτήρια κατηγοριοποιούνται ως Πρότυπα (Model) ενώ αυτά που εκπληρώνουν μόνο το πρώτο κριτήριο χαρακτηρίζονται ως Υποσχόμενα (Promising). Η κάθε κοινότητα έχει τη δυνατότητα να διαλέξει από το συγκεκριμένο κατάλογο (Πίνακας 40), ο οποίος καταρτίστηκε μετά την αξιολόγηση πέραν των 600 δράσεων/προγραμμάτων που προτάθηκαν στη συγκεκριμένη υπηρεσία, το πρόγραμμα/δράση που την ενδιαφέρει και να το εφαρμόσει στα δικά της γεωγραφικά πλαίσια.

Πίνακας 40: Οι δράσεις του Προγράμματος Blueprints for Violence Prevention

Model Programs	Promising Programs
Big Brothers Big Sisters of America (BBBSA)	Athletes Training and Learning to Avoid Steroids (ATLAS)
Bullying Prevention Program	Brief Strategic Family Therapy (BSFT)
Functional Family Therapy (FFT)	Fast Track
Incredible Years: Parent, Teacher and Child Training Series	Good Behavior Game
Life Skills Training (LST)	Guiding Good Choices
Midwestern Prevention Project	High/Scope Perry Preschool
Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC)	Houston Child Development Center
Multisystemic Therapy (MST)	I Can Problem Solve
Nurse-Family Partnership	Intensive Protective Supervision
Project Towards No Drug Abuse (Project TND)	Linking the Interests of Families and Teachers
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Preventive Intervention
	Preventive Treatment Program
	Project Northland
	Promoting Action Through Holistic Education
	School Transitional Environment Program (STEP)
	Seattle Social Development Project
	Strengthening Families Program: Parents and Children 10-14
	Student Training Through Urban Strategies (STATUS)
	Syracuse Family Development Program
	Yale Child Welfare Project
	CASASTART

Πηγή: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Report, p.2

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα δράσεων και επιλογών για αντιμετώπιση και θεραπεία προβλημάτων βίαιης συμπεριφοράς και ναρκωτικών από τη νηπιακή μέχρι την ηλικία των 19 χρόνων. Η κάθε κοινότητα ή φορέας μπορεί να διαλέξει

το πρόγραμμα/δράση που τον ενδιαφέρει, ανάλογα με το που εστιάζεται το πρόβλημα βίας που αντιμετωπίζει. Επίσης, οι υπεύθυνοι του *Blueprints* χρηματοδοτούν τις διάφορες δράσεις όπου εφαρμόζονται, αλλά και τις αξιολογούν για διερεύνηση τυχόν παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία της παρέμβασης. Έτσι, έχουν μια συσσωρευμένη γνώση για τις δράσεις που έχουν εφαρμοστεί σε διάφορους χώρους και μπορούν να συμβουλευθούν ανάλογα τους μελλοντικούς χρήστες των δράσεων για αποφυγή λαθών, παραλείψεων ή άλλων παραγόντων που οδηγούν στην αποτυχία της παρέμβασης. Γενικά, μέσα από την εμπειρία τους οι ερευνητές του *Blueprints*, Mihalic et al. (2004), συμβουλεύουν τους φορείς που θέλουν να εφαρμόσουν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα τα ακόλουθα:

- Ετοιμότητα του θεσμού να δεχτεί το παρεμβατικό πρόγραμμα
 - Δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος το οποίο να είναι υποστηρικτικό προς τη δράση
 - Σχεδιασμός για την εφαρμογή της δράσης
 - Διαβεβαίωση επάρκειας οικονομικών πόρων, υλικών και προσωπικού
- Ικανότητα του οργανισμού να εφαρμόσει το πρόγραμμα
 - Ανάπτυξη πλαισίου διοικητικής μέριμνας και υποστήριξης
 - Επίδειξη ενεργής δράσης για υποστήριξη της δράσης από το διευθυντικό προσωπικό
 - Προσπάθεια για εσωτερική σταθερότητα του οργανισμού
 - Ανάπτυξη δεσμών και επαφών μεταξύ των εσωτερικών τμημάτων και φορέων του οργανισμού
 - Ξεκίνημα του προγράμματος με διαβάθμιση (αυξητική) των δραστηριοτήτων
- Υποστήριξη του προσωπικού
 - Συμπερίληψη του προσωπικού στο σχεδιασμό και τις προαποφάσεις για τη δράση
 - Πρόσληψη επιπρόσθετου προσωπικού με τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες για εφαρμογή του προγράμματος
 - Επιμόρφωση υπάρχοντος προσωπικού για τη δράση
 - Παροχή των αναγκαίων πόρων, υλικών και οικονομικών ανταμοιβών που είναι αναγκαίοι για την εφαρμογή του προγράμματος
 - Παροχή του αναγκαίου χρόνου για την επίτευξη όλων των τομέων του εκάστοτε στόχου ή έργου

- Επάρκεια/ικανότητα του Γενικού Συντονιστή της δράσης
Ο υπεύθυνος συντονιστής ή διευθυντής της δράσης πρέπει να έχει δύναμη στον οργανισμό για να μπορεί να εφαρμόζει τα διάφορα στάδια της δράσης αλλά και αποδοχή από το υπόλοιπο προσωπικό για κινητοποίηση και εγγρήγορση στην εφαρμογή των καθημερινών έργων που πρέπει να γίνουν για τη δράση.
- Αφοσίωση στην εφαρμογή του προγράμματος από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες

E.5.2 Το Πρόγραμμα «Κοινότητες Που Νοιάζονται» (Communities That Care)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα του Δήμου Λατσιών πηγάζει από τη φιλοσοφία του προγράμματος *Blueprints for Violence Prevention*, που είδαμε προηγουμένως και είναι βασισμένο στο πρωτότυπο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο Seattle από τους καθηγητές του University of Washington, J.David Hawkins και Richard M. Catalano. Η συγκεκριμένη δράση χαρακτηρίζεται ως συνεχής διαδικασία και όχι πρόγραμμα (process not project) και έχει κατακτήσει πάνω από 600 κοινότητες στις ΗΠΑ και 30 περιοχές στο Ηνωμένο Βασίλειο⁴⁶.

Είναι ένα σχέδιο δράσης για μείωση της νεανικής παραβατικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των νέων του Δήμου Λατσιών και με διακηρυγμένο στόχο: «Υγείη Νεολαία Μέσω Πρόληψης». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι πρωτοποριακό, ιδιαίτερα για τα δεδομένα της Κύπρου, όπου κανένας άλλος φορέας τοπικής αυτοδιοίκησης δεν ενδιαφέρθηκε για την ανάπτυξη δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης της παραβατικότητας των νέων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

1. Ευαισθητοποίηση της κοινότητας
2. Έρευνα στα σχολεία της κοινότητας για επισήμανση και τεκμηρίωση
 - ➡ παραγόντων κινδύνου
 - ➡ μηχανισμών άμυνας: α) οικογένειας
β) κοινότητας
3. Πρώτο Επίπεδο Εφαρμογής του Προγράμματος
Αθλητικό Πρόγραμμα με τρίπτυχο:
 - ➡ αθλητισμός

⁴⁶ <http://www.communitiesthatcare.org.uk>

- εκπαιδευτικά θέματα
- καλλιτεχνικά θέματα

4. Δεύτερο Επίπεδο Εφαρμογής του Προγράμματος

Πρόληψη μέσα από την οικογένεια

Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε σε συνέδριο που οργάνωσε ο Δήμος Λατσιών στις 24 Απριλίου 2007, όπου αναφέρθηκε ότι τώρα η διαδικασία βρίσκεται στο τέταρτο στάδιο και εξετάζονται δύο σχέδια δράσης για πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από την οικογένεια. Το ένα σχέδιο είναι των Hawkins and Catalano (Guiding good Choices) και περιλαμβάνει βασικά εργαστήρια επιμόρφωσης για γονείς και το δεύτερο είναι το Functional Family Therapy το οποίο προβλέπει επισκέψεις συμβούλων για επίλυση προβλημάτων σε συγκεκριμένες οικογένειες για 3 μήνες. Με ένα απλό έλεγχο διαπιστώνουμε ότι και τα δύο προγράμματα βρίσκονται στο κατάλογο *Blueprints for Violence Prevention*.

E.5.3 Το Παρεμβατικό Πρόγραμμα *Checkpoints*⁴⁷ στο Ηνωμένο Βασίλειο

Η ιδέα του προγράμματος ανήκει εξ ολοκλήρου στον Αγγλοκύπριο George Varnava⁴⁸ και ξεκίνησε το 1999 (*Checkpoints for Schools*) ως ανταπόκριση στα αποτελέσματα της Έκθεσης «Children and Violence» του Calouste Gulbenkian Foundation. Από τότε το πρόγραμμα εξελίχτηκε με την προσθήκη ενός εγχειριδίου (*Checkpoints for Young People*) για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τον τελευταίο χρόνο (Οκτώβριο του 2006) κυκλοφόρησε το *Checkpoints for Parents* το οποίο συμπληρώνει τη σειρά της συγκεκριμένης δράσης.

Το πρόγραμμα *Checkpoints* προσφέρει ένα πλαίσιο αναφοράς για αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικής, αντικοινωνικής συμπεριφοράς και του bullying ή της βίας. Περιλαμβάνει τέσσερις βασικούς σκοπούς:

1. Να ανεβάσει το επίπεδο συνειδητότητας για το πρόβλημα της βίας.

⁴⁷ Οι περισσότερες πληροφορίες δόθηκαν από τον ίδιο το συγγραφέα μετά από προσωπική επαφή και αλληλογραφία και μέσα από τα πρωτότυπα εγχειρίδια που μου έστειλε. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες από την ιστοσελίδα του UK Observatory for the Promotion on Non-violence, www.ukobservatory.com.

⁴⁸ Ο George Varnava είναι ο συγγραφέας των *Checkpoints* και υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση της Αγγλίας για πάνω από 30 χρόνια, 13 από τα οποία ως Διευθυντής σχολείου. Επίσης, διετέλεσε ως Πρόεδρος του National Association of Headteachers, ως Σύμβουλος του Anti-Bullying Alliance για το Λονδίνο και είναι από τα ιδρυτικά μέλη του UK Observatory for the Promotion on Non-violence και του Trustee of the Suzy Lamplugh Trust and Rainer.

2. Να διευκολύνει την αυτοαξιολόγηση και έλεγχο του οργανισμού (σχολείου).
3. Να προσφέρει υποστηρικτική καθοδήγηση.
4. Να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο δράσης ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες.

Πίνακας 41: Παράδειγμα από το εγχειρίδιο των *Checkpoints for Schools*



Checkpoint 1 Home, school and community

Like every person within it, a school deserves to be protected, supported and nurtured. Whatever safeguards there are, the school cannot be isolated from the outside world. Parents and the local community play an essential part in the formulation of a positive school ethos. Policies promoting non-violence are more effective if parents and the local community are involved in their formulation and development and, just as children's home circumstances influence their behaviour at school, so the school can influence their behaviour outside school. The school has the capacity to support children who are experiencing emotional or other personal difficulties.

	A in place	B proposed	C not in place
	A	B	C
1. The school works closely with parents, providing information and opportunities for discussion, encouraging involvement in the formulation of non-violence and anti-bullying policies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The contract or agreement between home and school includes a specific commitment to non-violence and gives guidance on how parents can help implement the policies at home and at school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Links are made with local community groups and external agencies in respect of violence prevention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The school publicises its commitment through its newsletter and by other means.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Agreed standards of behaviour apply to all members of the school and to visitors.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The school makes it clear that non-violent behaviour is also expected outside school and at home.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Examples of conflict avoidance strategies are presented through the curriculum and supported by other school policies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. The school is clear and consistent in dealing with incidents, particularly those that may amount to a criminal offence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. The school takes careful note of any circumstances in the local community that might put any of its students at risk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. The local press supports the school in helping to build its reputation as a safe place.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Checkpoints for schools: towards a non-violent society

Πηγή: (Varnava, 2005) *Checkpoints for schools*, p.7

Το πρόγραμμα βασικά εξετάζει κύριους άξονες της σχολικής ζωής (60 σημεία) που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και τους επιμερίζει στις εξής κατηγορίες: 1) Σπίτι, σχολείο, κοινότητα, 2) Αξίες, 3) Οργανισμός, 4) Περιβάλλον, 5) Αναλυτικό Πρόγραμμα, 6) Επιμόρφωση/Εκπαίδευση. Η χρήση των *Checkpoints* εμπεριέχει έναν αυτο-έλεγχο που δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να εξακριβώσει την

πρόοδο στη διαχείριση της συμπεριφοράς (Jennifer and Shaughnessy, 2004). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συμπλήρωσης ενός καταλόγου (checklist) με τα 60 διαφορετικά σημεία χωρισμένα στις έξι κατηγορίες όπως τις καταγράψαμε πιο πάνω (βλ. Πίνακα 41). Για το κάθε σημείο το σχολείο καλείται να σημειώσει με ένα (✓), ανάλογα με το τι ισχύει στη δική του περίπτωση, μεταξύ τριών θέσεων (ισχύει, προτάθηκε, δεν ισχύει). Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα από την κάθε ξεχωριστή σελίδα μεταφέρονται σε ένα ιστόγραμμα το οποίο δίνει μια γενική οπτική εικόνα των δυνατών και αδύνατων σημείων του σχολείου στην πρόληψη της σχολικής βίας και τονίζονται οι περιοχές όπου χρειάζεται βελτίωση.

Το πρόγραμμα έγινε πόλος έλξης από φορείς τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και στο εξωτερικό και επιλέχθηκε από την πρωτοβουλία CONNECT 2001 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως ένα από τα τρία προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν για διερεύνηση της προσαρμοστικότητας παρεμβατικών σχημάτων σε διαφορετικά σχολικά συστήματα. Επίσης, το πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε σε ειδική έκδοση για τον κάθε οργανισμό από το National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC), την κυβερνητική υπηρεσία Sport England και την υπηρεσία HM Prison Service. Επιπρόσθετα, μεταφράστηκαν στην ιαπωνική γλώσσα για χρήση στα σχολεία από τον Ιαπωνικό Σύνδεσμο Σχολικών Συμβούλων και υιοθετήθηκαν για χρήση από τη Νορβηγία και την Ουαλία.

Αξιολόγηση των πιλοτικών εφαρμογών του προγράμματος σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες καταδεικνύει ότι το πρόγραμμα *Checkpoints* είναι χρήσιμο στην αντιμετώπιση προβλημάτων βίαιης συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένου και του bullying, λεκτικής επιθετικότητας και φυσικής κακοποίησης, και επιπρόσθετα το *Checkpoints for Young People* μπορεί να πετύχει μια ομαλότερη μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, τονίζει ο συγγραφέας τους George Varnava στην αλληλογραφία που είχα μαζί του. Πρόσφατη έρευνα για αξιολόγηση των *Checkpoints* (Jennifer and Shaughnessy, 2004) κατέδειξε, παρά τις κάποιες μεθοδολογικές αδυναμίες αφού δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σε όλα τα υπό έρευνα σχολεία ως ολική προσέγγιση εφαρμογής αλλά αφέθηκε στην κρίση της κάθε σχολικής μονάδας ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος, ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα μπορεί να μειώσει διάφορες μορφές φυσικής επιθετικής συμπεριφοράς όπως το κτύπημα, την τρικλοποδιά ή τις φωνές.

E.5.4 Το Πιλοτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου ανταποκρινόμενο στις πιέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης (ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ), μετά από ακραία μεμονωμένα επεισόδια βίας εναντίον καθηγητών, προχώρησε στη διακήρυξη ενός πιλοτικού⁴⁹ προγράμματος για πρόληψη και αντιμετώπιση της μαθητικής παραβατικότητας σε 11 δημόσια σχολεία μέσης και τεχνικής εκπαίδευσης με χρόνο έναρξης τη σχολική χρονιά 2006-07.

Το μοντέλο του πιλοτικού προγράμματος βασίστηκε σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε κατά την τριετία 1999-2002 στο Γυμνάσιο Γερίου και είχε ευεργετικά αποτελέσματα για τη βελτίωση γενικά της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας σύμφωνα με την έκθεση του Διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου, Νίκου Ράγκου.

Η επιλογή των 11 σχολείων έγινε κυρίως με βάση την επιθυμία του Διευθυντή του εκάστοτε σχολείου να συνεργαστεί για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος και η αξιολόγηση θα γίνει στο τέλος της σχολικής χρονιάς από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Επισημαίνουμε το γεγονός ότι ενώ το στρατηγικό σχέδιο ήταν έτοιμο μόλις στις 24 Αυγούστου 2006, μέσα σε δέκα μέρες έγινε η επιλογή των σχολείων, χωρίς βασικά καμιά προετοιμασία της σχολικής μονάδας (προσωπικού, συνδέσμων γονέων και μαθητών, σχολικής εφορίας, κτλ.) που είναι απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχία τέτοιων παρεμβατικών προγραμμάτων (Mihalic et al., 2004).

Το όραμα του στρατηγικού σχεδιασμού όπως καταγράφεται στη συγκεκριμένη εγκύκλιο (αρ. Φακ.7.19.04.14) είναι ένα *«δημοκρατικό, ανθρώπινο, αυτόνομο και αποτελεσματικό σχολείο, με ουσιαστικές δυνατότητες πρόληψης και αντιμετώπισης της μαθητικής παραβατικότητας»*. Ένας μεγαλεπήβολος στόχος που φαντάζει άπιαστος, αν αναλογιστούμε το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο και τις μειωμένες εξουσίες που έχει το διευθυντικό προσωπικό στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, σε σχέση με ότι ισχύει στο εξωτερικό όπου γίνονται τέτοιες καινοτομίες, και την ύπαρξη άλλων παραμέτρων που πολλές φορές χαλιναγωγούν τις οποιεσδήποτε

⁴⁹ Οι πληροφορίες που θα παρουσιαστούν βασίζονται στις επίσημες εγκυκλίους που έστειλε το Υ.Π.Π. στα σχολεία στις 2 Σεπτεμβρίου 2006 για το σχετικό θέμα, από την παρουσίαση του μοντέλου που θα εφαρμοστεί που έγινε σε τηλεοπτική συζήτηση σε πρωινή εκπομπή του ΡΙΚ στις 19.4.07 από το Σύμβουλο του Υ.Π.Π. κύριο Ράγκο Νίκο και από την Έκθεση υλοποίησης του 3ετές σχεδίου βελτίωσης του Γυμνασίου Γερίου και πάλι του Νίκου Ράγκου.

προσδοκίες ή φιλοδοξίες μιας καινοτομίας (συνδικαλισμός, σχολικές εφορίες, κτλ.). Επίσης, το Υ.Π.Π. στην εγκύκλιο του σκιαγραφεί ένα σχέδιο διαβαθμισμένης στρατηγικής εφαρμογής του προγράμματος με τη βοήθεια ειδικού Συμβούλου που έχει τοποθετηθεί στο Υπουργείο για την εφαρμογή του προγράμματος και επιβεβαιώνει την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια που θα παράσχει τόσο στα πιλοτικά σχολεία όσο και στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα με κίνητρα επιβράβευσης (τα οποία όμως δεν καθορίζονται).

Επιπρόσθετα, στην εγκύκλιο καταγράφονται γενικά οι στόχοι και τα μέτρα (βλ. Πίνακα 42) που πρέπει να επιτευχθούν στο σχολείο κατά την εφαρμογή του προγράμματος και οι οποίοι εστιάζονται κυρίως στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος με ανοικτά κανάλια επικοινωνίας (διεύθυνσης, προσωπικού, μαθητών, γονέων), καλύτερης σχέσης και διαντίδρασης μεταξύ προσωπικού και μαθητών, ενίσχυση της αυτοεικόνας των παραγόντων του σχολείου, αυστηρότερο έλεγχο των απουσιών και χάραξη καθορισμένων ορίων επιείκειας, μεγαλύτερη και καλύτερη προσέγγιση των οικογενειών των μαθητών.

Πίνακας 42: Στόχοι και μέτρα του πιλοτικού προγράμματος για πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών στη δημόσια μέση εκπαίδευση

1	Ο δημοκρατικός διάλογος της διεύθυνσης σε ήπιους τόνους με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τα συνεργαζόμενα σχολεία, τις τοπικές αρχές και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
2	Η δημιουργία ήπιου και ανθρώπινου κλίματος μέσα στο σχολείο από τη διεύθυνση και το προσωπικό.
3	Οι ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις.
4	Η ενίσχυση της αυτοεικόνας του προσωπικού και των μαθητών.
5	Η υιοθέτηση αυστηρού συστήματος ελέγχου απουσιών.
6	Η τηλεφωνική ή προσωπική επικοινωνία με τους γονείς των απόντων ή απειθαρχητων μαθητών και κατά τις νυκτερινές ώρες.
7	Η ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων και αντιδικιών μεταξύ μαθητών και προσωπικού.
8	Η επίλυση των προβλημάτων υποδομής και η συνεχής βελτίωση της λειτουργικότητας του Σχολείου.
9	Το μήνυμα προς όλες τις κατευθύνσεις ότι η επιείκεια έχει και αυτή τα όριά της.
10	Καλύτερη επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ διεύθυνσης και προσωπικού του σχολείου.
11	Η επισταμένη μελέτη των προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων των μαθητών και η στήριξή τους από εθελοντές εκπαιδευτικούς.

Πηγή: Εγκύκλιος Υ.Π.Π. ημ.1.9.2006, αρ. Φακ. 7.19.04.14

Για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων οι σχολικές μονάδες είναι υποχρεωμένες, σύμφωνα με το έγγραφο του Υ.Π.Π., να προβούν σε διάφορες καινοτομίες οι οποίες,

όμως, θα εφαρμοστούν μετά τη σύμφωνη γνώμη του εκάστοτε καθηγητικού συλλόγου (βλ. Πίνακα 43).

Πίνακας 43: Απαραίτητες καινοτομίες για την επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού πιλοτικού προγράμματος στη μέση εκπαίδευση

1	Το κέντρο βάρους του ρόλου του Διευθυντή να μεταφερθεί από το διεκπεραιωτικό, στον ηγετικό, δημοκρατικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα.
2	Εφαρμογή προγράμματος, όχι καταστολής αλλά πρόληψης της μαθητικής παραβατικότητας με τη διαρκή επίβλεψη των μαθητών στο σχολικό χώρο και με πρόγραμμα σχετικής αγωγής.
3	Υιοθέτηση διπλώματος αριστείου τακτικής φοίτησης των μαθητών ανεξάρτητα από την επίδοση.
4	Εφαρμογή σχεδίου αλλαγής τμήματος με τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων, του μαθητή και των γονέων του.
5	Πρόγραμμα προβολών με επιλεγμένες ψυχαγωγικές ταινίες, κατά τη διάρκεια των κενών ωρών διδασκαλίας, με την επίβλεψη των αναπληρωτών καθηγητών.
6	Αξιοποίηση μερικών από τους μαθητές με προβλήματα ένταξης στο σχολικό πρόγραμμα σε διάφορες εργασίες μέσα στο σχολικό χώρο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, π.χ. κήπο, διακόσμηση, σημαιοστολισμό, μικροφωνικές εγκαταστάσεις, σχολική εφημερίδα, μουσική μπάνα κ.τ.λ. Πάντοτε όμως με συνειδητή επίβλεψη από τον υπεύθυνο των πιο πάνω δραστηριοτήτων.
7	Ενθάρρυνση για την συμμετοχή των μαθητών αυτών σε τομείς που μπορούν να αποδώσουν π.χ. θεατρικές παραστάσεις, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, αθλητική στήλη στη σχολική εφημερίδα, διαγωνισμό χαρταετού, αθλητικές δραστηριότητες τύπου μικρής Ολυμπιάδας, διαγωνισμούς ποδηλασίας, διαγωνισμούς ζωγραφικής, διαγωνισμούς τραγουδιού, επισκέψεις στα νοσοκομεία και άλλα ιδρύματα, κτλ. Αρκετοί μαθητές με προβλήματα ένταξης μπορούν και να κερδίζουν βραβεία σ' αυτές τις δραστηριότητες.
8	Σε περιόδους επικίνδυνης χαλάρωσης και εξάντλησης των αναπληρώσεων η διάθεση κατάλληλου προσωπικού (π.χ. καθηγητή/τριας Φυσικής Αγωγής), για την οργάνωση αθλοπαιδιών σε κενές ώρες των μαθητών, συμβάλλει στην εκτόνωση, αλλά και μέσω της επίβλεψης, στην πρόληψη της μαθητικής παραβατικότητας.
9	Παραχώρηση ευκαιριών ψήφου και δημοκρατικών δικαιωμάτων σ' όλους τους μαθητές του Σχολείου, π.χ. να ψηφίζουν πάνω σε ψηφοδέλτιο για τη διάλεξη που θέλουν να παρακολουθήσουν, για το έργο της παράστασης που θα δουν, για το χώρο της εκδρομής που θα επισκεφθούν, για τα χρώματα με τα οποία θα ήθελαν να βαφτεί η τάξη τους κτλ.
10	Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας υιοθετώντας τη δύναμη της εικόνας, με στόχο τη δημιουργικότητα και τη μάθηση μέσα από τη συνεργατική διαδικασία.
11	Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ημερών της μαθητικής παρουσίας στο Σχολείο πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων, του Πάσχα και πριν από τη λήξη των μαθημάτων στο τέλος Μαΐου, η διεύθυνση του Σχολείου μπορεί να συνάπτει πετυχημένες αμοιβαίες συμφωνίες με τους γονείς των μαθητών υψηλού κινδύνου για να επιβλέπονται στο χώρο εργασίας συγγενικών προσώπων, με στόχο την πρόληψη εκρηκτικών καταστάσεων, κακόβουλων ζημιών, τιμωριών, αποπομπών, και αδικαιολόγητων απουσιών.
12	Οι μαθητές σε όλες τις κενές τους ώρες πρέπει να είναι απασχολημένοι. Κανένας μαθητής δεν πρέπει να κυκλοφορεί μέσα στο Σχολείο χωρίς τη γραπτή άδεια του καθηγητή του ή του Βοηθού Διευθυντή.
13	Ενθάρρυνση μέσα από την αναγνώριση της εθελοντικής προσφοράς των εκπαιδευτικών για την "υιοθεσία" απειθαρχητών μαθητών. Με τον τρόπο αυτό οι απειθαρχητοί μαθητές σημειώνουν βελτίωση και αποφεύγουν τις στασιμότητες.
14	Συνειδητή ενθάρρυνση για την ανάληψη ρόλων στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις από μαθητές με προβλήματα ένταξης, που μπορούν να σημειώσουν εντυπωσιακή βελτίωση μέσα από τη θεατρική αγωγή.
15	Οργάνωση από τη Διεύθυνση ή τους υπεύθυνους τμημάτων τακτικών εβδομαδιαίων συναντήσεων με τους γονείς μερικών από τους δυσπροσάρμοστους μαθητές.
16	Διευθέτηση με κοινή συναίνεση βραδινών συναντήσεων των γονιών με τους καθηγητές στο τέλος του πρώτου και δεύτερου τριμήνου κάθε σχολικής χρονιάς, για να διευκολυνθεί η προσέλευση των εργαζόμενων γονιών και να αυξηθεί η ποθούμενη επαφή σχολείου-γονιών
17	Συμφωνία για ένα κοινό και ενθαρρυντικό τρόπο συμπεριφοράς προς τους γονείς των άτακτων και με χαμηλή επίδοση μαθητών για να μην αποθαρρύνεται η τακτική προσέλευση των απελπισμένων αυτών γονιών στο σχολείο.
18	Υιοθέτηση ευρείας χρήσης της εικόνας στους κοινούς εορτασμούς, στα συνέδρια και άλλες εκδηλώσεις.
19	Αντιμετώπιση με ανεκτικότητα και κατανόηση της εφηβικής αντίδρασης. Τα παιδαγωγικά μέτρα πρέπει να είναι εκσυγχρονισμένα. Πρέπει να συζητούνται, να συμφωνούνται με τα εκλελεγμένα μαθητικά συμβούλια πριν επιβληθούν, πάντοτε όμως στα πλαίσια της ισχύουσας νομοθεσίας.
20	Ο υπεύθυνος τμήματος ή οποιοσδήποτε άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου μπορεί να παράσχει στήριξη σε μαθητή/τρια είτε στο Παιδαγωγικό Συμβούλιο είτε μετά από την επιβολή της ποινής.
21	Εφαρμογή, σε συνεργασία και συναίνεση με τους εμπλεκόμενους με το σχολείο φορείς διαφόρων προγραμμάτων που θα διατηρούν αδιάκοπα συνδεδεμένους με το σχολείο τους εύλωτους μαθητές. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να είναι ευέλικτα ώστε να μπορούν να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με το βαθμό κινδύνου αποκοπής του μαθητή από το σχολείο, (π.χ. το πρόγραμμα Leonardo da Vinci, στο οποίο προβλέπεται εργασία με αμοιβή των μελών του διδακτικού προσωπικού).
22	Υιοθέτηση ειδικού προγράμματος βιομαθητικής μάθησης, για τις χειρότερες περιπτώσεις εύλωτων μαθητών με στόχο να αποφευχθεί το ενδεχόμενο εγκατάλειψης του Σχολείου, στασιμότητας λόγω απουσιών ή ακόμη και εκδίωξης τους από το Σχολείο λόγω της προβληματικής συμπεριφοράς.
23	Ενίσχυση των άπορων και αδύνατων μαθητών με ενισχυτικά μαθήματα από τους πόρους και τις εσωτερικές δυνάμεις του περιβάλλοντος του σχολείου. Οι ώρες στήριξης να ανατίθενται σε κατάλληλους και ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς.
24	Η ευαισθητοποίηση της πλειοψηφίας του προσωπικού και η ευελιξία είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των προαναφερθεισών καινοτομιών οι οποίες όπως αποδείχθηκε με το πείραμα Γερίου οδηγούν στη μεταμόρφωση του Κυπριακού σχολείου σε Ανθρώπινο, Δημοκρατικό, Αυτόνομο και Αποτελεσματικό.

Πηγή: Εγκύκλιος Υ.Π.Π. ημ.1.9.2006, αρ. Φακ. 7.19.04.14

Οι προτεινόμενες καινοτομίες εστιάζουν κυρίως στη συνεχή και ελεγχόμενη απασχόληση των μαθητών, στην προσφορά ευκαιριών ανάδειξης σε όλους τους μαθητές του σχολείου για βελτίωση της αυτοεικόνας τους, στην ευαισθητοποίηση των γονιών, ιδιαίτερα των μαθητών με διάφορα προβλήματα και γενικά στην εγγρήγορη του προσωπικού του σχολείου για πρόληψη των προβλημάτων του σχολείου ή άμεση αντιμετώπισή τους.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το προτεινόμενο μοντέλο του Υ.Π.Π. εστιάζει κυρίως σε εσωτερικές αλλαγές της σχολικής μονάδας χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι είναι πολύ βασικοί όπως είδαμε μέσα από τη συγκεκριμένη διατριβή, όπως είναι η οικογένεια και οι ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες (τοπική αυτοδιοίκηση, Μ.Μ.Ε.). Επίσης, φαίνεται ότι δεν έγινε η κατάλληλη προεργασία, προετοιμασία ή δε δόθηκε ο αναγκαίος χρόνος πριν την εφαρμογή μιας τέτοιου τύπου καινοτομίας η οποία για να έχει επιτυχία προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση (*whole school approach*) από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες. Τέλος, η απόλυτη εξάρτηση των σχολικών μονάδων από μια κεντρική αρχή με όλες τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που προϋποθέτει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο, είναι ένα ακόμη επιπρόσθετο εμπόδιο αφού περιορίζει την ευελιξία και άμεση ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα συναντήσει. Από την άλλη, όμως, πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι είναι ένα καλά μελετημένο σχέδιο, τουλάχιστον για δράση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και το οποίο με κάποιες προεκτάσεις (π.χ. όπως έγινε και με το πρόγραμμα Checkpoints) να μπορεί να λειτουργήσει σωστά, μακροπρόθεσμα και με θετικά αποτελέσματα στην πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς. Όμως, για περαιτέρω κριτική ή εισηγήσεις είναι καλό να περιμένουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος που θα γίνει από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

E.5.5 Προτεινόμενο Μοντέλο Παρέμβασης

Μετά τη διαπίστωση της έρευνας ότι υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας και επιθετικότητας στα κυπριακά σχολεία είναι αναγκαία η χάραξη μιας στρατηγικής αντιμετώπισης του προβλήματος. Μια στρατηγική η οποία εμπερικλείει μια πολυεπίπεδη και πολυθεματική προσέγγιση γιατί μόνο έτσι μπορεί να αντιμετωπιστεί ένα τόσο πολύπλοκο πρόβλημα όπως είναι αυτό της σχολικής βίας. Η αντιμετώπισή του δεν μπορεί να περικλειστεί στα στεγανά πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος γιατί είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Ο Truemp (1998) ένας διακεκριμένος ειδικός σε θέματα ασφάλειας του σχολείου (safety, security) στις ΗΠΑ τονίζει το γεγονός ότι για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της βίας στο σχολείο χρειάζεται ένα λεπτομερές και διαβαθμισμένο σχέδιο δράσης ανάλογα με τις συνθήκες της περιοχής. Δεν υπάρχουν συνταγές για την επιτυχία αλλά χρειάζεται εμπλοκή όλων των φορέων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, αστυνομία, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, Μ.Μ.Ε.) για μια σωστή και ολοκληρωμένη πολιτική που θα εξυπηρετήσει τα συμφέροντα της κάθε ομάδας πληθυσμού. Πρέπει όλες αυτές οι ομάδες να πειστούν για το όφελος που θα προσκομίσουν από την επιτυχία του σχεδίου ώστε να αφοσιωθούν στην πλήρη εφαρμογή του. Δεν μπορεί να λύθει ένα τέτοιο πρόβλημα ούτε με ημίμετρα αλλά ούτε και με τις πολλές αναλύσεις (*Paralysis from Analysis*) χωρίς πρακτικές, άμεσες εφαρμογές για κάθε περίπτωση, από την απειλή για βόμβα μέχρι τον απλό τσακωμό δυο μαθητών. Επίσης, ο ειδικός αυτός επιμένει στην άμεση αναφορά στις αστυνομικές αρχές των περιπτώσεων μαθητικής παραβατικότητας που εμπεριέχουν και ποινικά παραπτώματα και καλεί τις διευθύνσεις των σχολείων να μην αντιμετωπίζουν τέτοιες συμπεριφορές μόνο με πειθαρχικές ποινές. Ο Truemp αναφέρει ενδεικτικά ότι μπορεί το θέμα «ασφάλεια σχολείου» να μην ιεραρχείται δίπλα από την πυραυλική επιστήμη σε περιπλοκότητα, όμως, είναι σίγουρα για τη σημασία του. Πολλές φορές μάλιστα είναι υποβαθμισμένο συνειδητά εξαιτίας πολιτικών μανούβρων (*politricks*) από υπηρεσιακούς ή πολιτικούς παράγοντες της εξουσίας έτσι ώστε να διαιωνίζεται και να μεγιστοποιείται με αποτέλεσμα την εμφάνιση ακραίων παθολογικών καταστάσεων που να μην μπορούν να αποσιωπηθούν.

Όπως είδαμε και από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιώντας την πολυπλοκότητα της σχολικής βίας προτείνουν ένα ευρύ φάσμα μέτρων που λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους του προβλήματος. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που κατανέμονται σε 44 διαφορετικούς τομείς και 170 εξειδικευμένες προτάσεις φανερώνουν τον πολυεπίπεδο τρόπο αντιμετώπισης που πρέπει να εφαρμοστεί

αν η πολιτεία θέλει να κτυπήσει συθέμελα το πρόβλημα της σχολικής βίας. Στο ίδιο επίπεδο κινούνται και οι τοποθετήσεις των θεωρητικών στο πρόβλημα αφού όλα τα σχέδια δράσης κινούνται σε διάφορα επίπεδα. Η Αρτινοπούλου (2001, σ.153) μετά από μια εκτενή ανασκόπηση των πολιτικών που χρησιμοποιούν τα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πολιτικές αυτές διακρίνονται σε τρία επίπεδα:

- *Εθνικές πολιτικές, κεντρικά κατευθυνόμενες από την εκάστοτε πολιτική εξουσία.*
- *Τοπικές – περιφερειακές πολιτικές, σχεδιασμένες από τις τοπικές κοινωνίες και τις περιφέρειες.*
- *Πολιτικές και πρωτοβουλίες από τα ίδια τα σχολεία και τους μαθητές.*

Είναι πεποίθηση μας ότι μια σωστή στρατηγική από την πολιτεία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και να συνδέει κατά κάποιο τρόπο και τα τρία πιο πάνω επίπεδα δράσης για μια μακροπρόθεσμη λύση της νεανικής παραβατικότητας και εγκληματικότητας, η οποία όμως σε κάποιο βαθμό μετατρέπεται και σε παραβατικότητα ενηλίκων αργότερα. Βάση για μια τέτοια στρατηγική προσφέρει το Εθνικό Σχέδιο Δράσης (2005-2010) για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας του Συμβουλίου Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Εγκληματικότητας του Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξης το οποίο περιλαμβάνει δράσεις και πρωτοβουλίες οι οποίες απευθύνονται και στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα και με συγκεκριμένη αναφορά στους υπεύθυνους φορείς που πρέπει να αναλάβουν τη δράση, προσφέρει ανεξαρτησία και ευελιξία ανάλογα με το θεσμό ή το φορέα που αναλαμβάνει την κάθε δράση, αλλά ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα του εθνικού συντονισμού από κάποιο επίσημο φορέα όπως είναι το Συμβούλιο Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Εγκληματικότητας το οποίο έχει και τις ανάλογες αρμοδιότητες από το Νόμο και εμπλέκονται σχεδόν όλα τα υπουργεία που μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Μάλιστα υπάρχει πρόνοια τόσο για τα σχετικά χρονοδιαγράμματα για τις συγκεκριμένες δράσεις όσο και για το κόστος που θα στοιχίσει η κάθεμια.

Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης τοποθετεί την αντιμετώπιση του προβλήματος στις σωστές του διαστάσεις αφού προτείνει δράσεις και καινοτομίες για όλους τους κοινωνικούς τομείς όπως είναι: το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον, οι κοινωνικές υπηρεσίες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η αστυνομία, το σωφρονιστικό σύστημα και θέματα που έχουν να κάνουν με την ανεργία και την ψυχαγωγία. Για να έχει

ο αναγνώστης πλήρη εικόνα του Σχεδίου συγκέντρωσα όλα τα προτεινόμενα μέτρα και δράσεις στον Πίνακα 44 όπου εύκολα επισημαίνονται οι παράγοντες, οι δράσεις και ο φορέας που είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκάστοτε δράσης.

Συγκεκριμένα, για το οικογενειακό περιβάλλον το Σχέδιο Δράσης προβλέπει πρακτικά μέτρα τα οποία θα βοηθήσουν τόσο στην ενίσχυση της οικογένειας ως θεσμός για την πρόληψη της νεανικής εγκληματικότητας αλλά και για την καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τον άλλο βασικό παράγοντα για την πρόληψη που είναι το σχολείο. Τα μέτρα που προτείνονται θα υποβοηθήσουν στην επισήμανση αλλά και βοήθεια των οικογενειών που έχουν πρόβλημα μέσα από τις σωστές δομές και φορείς. Δεν μπορούμε μόνο με διαλέξεις ή σεμινάρια επί εθελοντικής βάσεως να νομίζουμε ότι ενισχύουμε τη σύγχρονη κυπριακή οικογένεια γιατί από την εμπειρία μου τουλάχιστον στο σχολείο, συνήθως σε τέτοιου είδους συγκεντρώσεις η συντριπτική πλειοψηφία που συμμετέχει είναι γονείς που δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ή που μπορούν να τα λύσουν αν τα αντιμετωπίσουν. Επίσης, μόνο ένα μικρό ποσοστό των γονέων από το γενικό πληθυσμό συμμετέχει σε τέτοιες μορφές παρέμβασης γι' αυτό η ανάγκη εστιάζεται σε μορφές πραγματικής επαφής με το πρόβλημα μέσα στην ίδια την οικογένεια που το αντιμετωπίζει. Για παράδειγμα μπορώ να αναφέρω προγράμματα⁵⁰ από το Blueprints του Υπουργείου Δικαιοσύνης των Η.Π.Α. που γνωρίσαμε προηγουμένως, όπου επισημαίνονται σε κοινοτικό επίπεδο οικογένειες με προβλήματα, στέλνονται νηπιαγωγοί στα σπίτια για να βοηθήσουν στην ωρίμανση και απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων των παιδιών της οικογένειας, πριν καν φοιτήσουν στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, με αποτέλεσμα την αποφυγή σε ένα μεγάλο βαθμό της σχολικής αποτυχίας, και ταυτόχρονα κοινωνικοί λειτουργοί βοηθούν τους ίδιους τους γονείς να μπορέσουν να οργανώσουν καλύτερα την ίδια την οικογένεια τους. Έτσι, η αποκέντρωση των κοινωνικών υπηρεσιών, η εξειδικευμένη επιμόρφωση των Λειτουργών Κοινωνικής Ευημερίας, η εργοδότηση ψυχολόγων, η δημιουργία δικτύου έγκαιρης επισήμανσης και η δημιουργία θεσμών όπως τα Κέντρα Οικογενειακής Καθοδήγησης και οι μέντορες παιδιών είναι μέτρα που σίγουρα θα υποβοηθήσουν στην ενδυνάμωση του οικογενειακού θεσμού.

⁵⁰ π.χ. High/Scope Perry Preschool, Yale Child Welfare Project, Syracuse Family Development Program, Houston Child Development Center.

Πίνακας 44: Το Προτεινόμενο Σχέδιο Δράσης για Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Νεανικής Παραβατικότητας στην Κύπρο

	Παράγοντας	Δράσεις	Φορέας
1	<p>Οικογενειακό Περιβάλλον</p> <p><i>Βασικός Σκοπός</i> <i>Ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας και προώθηση της εμπλοκής των γονιών στην πρόληψη της εγκληματικότητας</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Αποκέντρωση των παρεχόμενων κοινωνικών υπηρεσιών από τα Επαρχιακά Γραφεία στις κοινότητες ή τα αστικά κέντρα με στόχο την άμεση πρόσβαση των οικογενειών και παιδιών στις υπηρεσίες. Δημιουργία σε όλες τις επαρχίες «Κέντρων Οικογενειακής Καθοδήγησης» με σκοπό να εφαρμόσουν προγράμματα εκπαίδευσης γονιών αναφορικά με το γονεϊκό τους ρόλο, οικογενειακό προγραμματισμό, διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, επικοινωνία, απόκτηση κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων και πολυθεματικής εντατικής βραχυπρόθεσμης θεραπείας ατόμων, ομάδων και οικογενειών. Ανάπτυξη προγραμμάτων στήριξης προς τις νέες μορφές οικογένειας που παρουσιάζονται στην Κύπρο (μονογονεϊκές, ανασυγκροτημένες, διαπολιτισμικές, οικογένειες αλλοδαπών) Μελέτη για εισαγωγή του θεσμού του επιτόπιου καθοδηγητή (Street social worker). Το άτομο αυτό θα συγχάζει στους χώρους που καταφεύγουν οι νέοι για ψυχαγωγία με στόχο να συμβάλει μέσω της επαγγελματικής του σχέσης με τους νέους στην πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς αλλά και να παράσχει βοήθεια σε παραβατικούς νέους. Αξιολόγηση των προγραμμάτων προληπτικής υπηρεσίας προς τις οικογένειες, τα οποία εφαρμόζουν οι Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευημερίας. Εξειδικευμένη επιμόρφωση των Λειτουργών που ασχολούνται με προγράμματα στήριξης της οικογένειας και παιδικής προστασίας, με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας. Εργοδότηση ψυχολόγων στις Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευημερίας που θα τοποθετούνται στα Επαρχιακά Γραφεία για παροχή ψυχολογικής εκτίμησης και θεραπείας σε οικογένειες και παιδιά, καθώς και πολυθεματική διαχείριση των οικογενειών που παρακολουθούνται στα Επαρχιακά Γραφεία. Δημιουργία δικτύου έγκαιρης επισήμανσης οικογενειών ή παιδιών που χρειάζονται υποστήριξη και βοήθεια σε κοινοτικό επίπεδο και παροχή άμεσης πολυθεματικής παρέμβασης. Μελέτη για πιθανή εισαγωγή του θεσμού Big Brother/Big Sister για παιδιά ηλικίας 6-18 ετών τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ευάλωτα ή παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα στην οικογένεια/σχολείο με σκοπό την ατομική βοήθεια. 	<p>Υπ. Εργασίας, Τοπ. Αυτοδ. Εθελοντικές οργανώσεις</p> <p>Υπ. Εργασίας, Υπτηρ Κοινωνικής Ευημερίας</p> <p>Υπ. Εργασίας, Υπτηρ Κοινωνικής Ευημερίας</p> <p>Υπ. Εργασίας, Υπτηρ. Κοιν. Ευημερίας, Μ.Κ.Ο.</p> <p>Υπ. Εργασίας, Υπτηρ Κοινωνικής Ευημερίας</p> <p>» »</p> <p>» »</p> <p>Υπ. Εργασίας, Υπτηρ. Κοιν. Ευημερίας, Μ.Κ.Ο., Εκκλησία, Τοπικές Αρχές</p> <p>Υπ. Εργασίας, Υπτηρ. Κοιν. Ευημερίας, Μ.Κ.Ο.</p>
2	<p>Σχολικό Περιβάλλον</p>	<ul style="list-style-type: none"> Προγράμματα συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε θέματα αγωγής υγείας και πολιτότητας, ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείρισης συγκρούσεων και διαχείρισης ομάδων, ψυχολογίας του παιδιού, του εφήβου και του νέου καθώς και θέματα «ραδιοτηλεοπτικού αλφαριθμητισμού» Εισαγωγή μαθήματος για την πρόληψη, την αγωγή υγείας και την πολιτότητα υπό μορφή βιωματικών εργαστηρίων στην αρχική κατάρτιση των νηπιαγωγών, δασκάλων και εκπαιδευτικών μέσης. Κατάρτιση Στελεχών Πρόληψης με ειδικό πρόγραμμα για ανάπτυξη προγραμμάτων σε όλο το προσωπικό των σχολικών μονάδων. Σταδιακή ενίσχυση της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας ώστε η αναλογία του αριθμού των ψυχολόγων σε σχέση με τους μαθητές να πλησιάζει τα ευρωπαϊκά πρότυπα (1:1000). Υιοθέτηση του θεσμού του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία για σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια. Ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο-λύκειο) προγράμματος αγωγής υγείας και πολιτότητας που να στοχεύει στην πρόληψη της βίας, της παραβατικότητας, των 	<p>Υπ. Εκπ. Ψυχολογίας, Π.Ι., Αρχή Ραδ.. Κύπρου</p> <p>Πανεπιστήμιο Κύπρου, Π.Ι., Υπ. Εκπ. Ψυχολογ.</p> <p>Υπ. Εκπ. Ψυχολογ., Π.Ι.</p> <p>Υπουργείο Παιδείας, Υ.Π.Π., Υπ. Εργασίας</p>

	<p><u>Βασικός Σκοπός</u> Προώθηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος μέσω της εφαρμογής επιστημονικών πολυεπίπεδων προγραμμάτων</p>	<p>επικίνδυνων συμπεριφορών, της χρήσης ουσιών και των εξαρτήσεων, της κάθε μορφής διάκρισης.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη προγραμμάτων αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας μέσα από μια συνεταιριστική δράση σχολείου και εθελοντών (γονέων, φοιτητών, εθελοντικών οργανώσεων). • Ενθάρρυνση γονιών για εθελοντική εργασία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με στόχο την περαιτέρω αναβάθμιση της εκπαιδευτικής κοινότητας. • Προώθηση και λειτουργία Κέντρων Πρόληψης του Οργανισμού Νεολαίας για προληπτικές παρεμβάσεις στην τοπική κοινωνία (σχολείο, οικογένεια). • Συμμετοχή εκπροσώπου της Μονάδας Εγκληματολογικών Ερευνών και του Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξεως στη Συντονιστική Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πολιτότητας. • Αποφόρτωση της ύλης του αναλυτικού προγράμματος σε όλες τις βαθμίδες με στόχο τον περιορισμό της απομνημόνευσης και με επικέντρωση στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (κριτική σκέψη, δημιουργικ.) • Πρόγραμμα επιμόρφωσης γονέων μέσω βιωματικών εργαστηρίων σε θέματα επικοινωνίας, ανάπτυξης και ψυχικής υγείας των παιδιών, διαχείρισης συγκρούσεων, αγωγής υγείας και σεξουαλικής αγωγής. • Συμμετοχή της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και άλλων ειδικών στη διαμόρφωση και συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων. • Εισαγωγή του θεσμού του Υπεύθυνου Τμήματος και στον Γυμνασιακό κύκλο. • Ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του Υπεύθυνου Τμήματος στη μέση εκπαίδευση μέσα από επιμόρφωση (κατάρτιση σε θέματα επικοινωνίας, δυναμικής της ομάδας, ψυχολογία εφηβείας, ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, επίλυση συγκρούσεων, αγωγή υγείας και πολιτότητας). • Λειτουργία της βιβλιοθήκης των σχολείων όλων των βαθμίδων και ως κέντρο πληροφόρησης και τεκμηρίωσης μέσα από ένα συνδιαχειριστικό μοντέλο μαθητών και εκπαιδευτικών. • Βελτίωση των χώρων των σχολείων. Δημιουργία αίθουσας δημιουργικής απασχόλησης, ψυχαγωγίας και συνάντησης μεταξύ καθηγητών και μαθητών (δραστηριότητες που ελκύουν τους μαθητές). Η αίθουσα μπορεί να λειτουργεί και το απόγευμα με επαγγελματίες εμψυχωτές. • Ανάπτυξη και ενίσχυση της καινοτομίας των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και επέκτασή τους σε όλα τα δίκτυα σχολείων που έχουν ανάγκη. • Επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών των ΖΕΠ σε θέματα πρόληψης. • Εισαγωγή του βιβλιαρίου επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας από το Γυμνάσιο μέχρι το Λύκειο όπως εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού το 2000. • Παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης σε μαθητές και νεαρά άτομα από τους ψυχολόγους που εργοδοτούνται ήδη από τον Οργανισμό Νεολαίας 	<p>Υ.Π.Π. Υ.Π.Π. Σύνδεσμοι Γονέων Υ.Π.Π. Σύνδεσμοι Γονέων Οργανισμός Νεολαίας Υ.Π.Π. Υ.Π.Π. Υπ. Εκπ. Ψυχολογίας Οργανώσεις Γονέων Υ.Π.Π. Υ.Π.Π. Υπ. Εκπαιδ. Ψυχολογίας Π.Ι. Υ.Π.Π. Υ.Π.Π Οργανισμός Νεολαίας Υ.Π.Π. Π.Ι., Υπτηρ. Εκπ. Ψυχολ. Υ.Π.Π. Οργανισμός Νεολαίας</p>
3	<p><u>Εργασία Σκοπός</u> Προώθηση επαγγελματικής κατάρτισης και</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Στήριξη των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο μέσω των ψυχολόγων του ΟΝΕΚ. • Αξιοποίηση του Συμβούλου Επαγγελματικής Αγωγής που εργοδοτείται από τον ΟΝΕΚ ώστε να αξιοποιείται ως προς την παροχή συμβουλών σε θέματα εκπαίδευσης, εργασίας και προοπτικής εργοδότησης των ανέργων κηδεμονουμένων και αποφυλακισθέντων. • Θεσμοθέτηση συνεργασίας για την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ανέργων κηδεμονουμένων και 	<p>Οργανισμός Νεολαίας Οργανισμός Νεολαίας</p>

	αποκατάστασης	αποφυλακισθέντων.	Υπληρ. Κοινων. Ευημερίας
4	Ψυχαγωγία <u>Σκοπός</u> Η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου των νέων και η υιοθέτηση ενός υγιούς τρόπου ψυχαγωγίας και ενασχόλησης	<ul style="list-style-type: none"> Αξιολόγηση της λειτουργίας του προγράμματος «Παιγνιοθήκες» του ΟΝΕΚ που ήδη λειτουργεί στη Λευκωσία από το 2004 και προώθηση του σε όλες τις επαρχίες και περιοχές της Κύπρου. Λειτουργία Πολυκέντρου Νεολαίας στη Λευκωσία και Πάφο. Αξιοποίηση και ενδυνάμωση των Κέντρων Νεότητας και επαναπροσδιορισμός του έργου και των αναγκών τους. Δημιουργία βάσης δεδομένων για προώθηση πληροφόρησης και ενημέρωσης των νέων. Προώθηση της λειτουργίας των Κέντρων Πληροφόρησης Νέων που εφαρμόζει ο Οργανισμός Νεολαίας σε όλες τις μεγάλες πόλεις καθώς και δημιουργία περιφερειακών Κέντρων και Σημείων πληροφόρησης για διάφορα θέματα εκπαίδευσης, εργασίας, υγείας, οικογένειας, περιβάλλοντος, ελεύθερος χρόνος, κτλ. Προώθηση για συμμετοχή των νέων στα προγράμματα του Οργανισμού Νεολαίας με στόχο την κοινωνική ένταξη και κοινωνικοποίησή τους. 	<p>Οργανισμός Νεολαίας</p> <p>Οργανισμός Νεολαίας Οργανισμός Νεολαίας Οργανισμός Νεολαίας</p> <p>Οργανισμός Νεολαίας</p> <p>Οργανισμός Νεολαίας</p>
5	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης <u>Σκοπός</u> Προώθηση προγραμμάτων τα οποία αποσκοπούν στη δημιουργία υγιών προτύπων για ταύτιση	<ul style="list-style-type: none"> Παραγωγή τηλεοπτικών προγραμμάτων μικρής διάρκειας (μηνύματα κοινωνικής ωφέλειας η οποία να μην υπερβαίνει τα 40 δευτερόλεπτα). Διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων των Λειτουργών Μ.Μ.Ε. για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και την προαγωγή της πολιτότητας. Εκστρατεία ενημέρωσης /πληροφόρησης των πολιτών και ειδικότερα οργανωμένων κοινωνικών συνόλων αναφορικά με τα δικαιώματά τους ως τηλεθεατές/ακροατές καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προστατεύσουν τα παιδιά τους από επιβλαβή ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα. Επεξήγηση του σχετικού νόμου και των κανονισμών, προβολή παραδειγμάτων και συζήτηση. Αναβάθμιση των τηλεοπτικών παραγωγών του Οργανισμού Νεολαίας (π.χ. το Είμαστε Εδώ) Συνέχιση της πληροφόρησης και ενημέρωσης των γονιών γύρω από τα τηλεοπτικά προγράμματα που θα πρέπει να παρακολουθούν τα παιδιά τους. Προώθηση έντυπου ενημερωτικού βιβλιαρίου με θέμα την «τηλεοπτική βία» και προβολή τηλεοπτικού μηνύματος για την προστασία των παιδιών από αυτή. 	<p>Υπουργείο Δικαιοσύνης Συμβούλιο Εγκληματικ. » »</p> <p>Αρχή Ραδιοτηλεόρασης</p> <p>Οργανισμός Νεολαίας</p> <p>Οργανισμός Νεολαίας</p>
6	Φυλακές <u>Σκοπός</u> Βελτίωση του σωφρονιστικού συστήματος και των συνθηκών διαβίωσης των κρατουμένων	<ul style="list-style-type: none"> Μελέτη για δημιουργία Κέντρου Κράτησης Ανηλίκων (Φυλακές Ανηλίκων) του οποίου η λειτουργία να βασίζεται σε σύγχρονα πρότυπα και αντιλήψεις. Εμπλουτισμός της Σχολής Δεσμοφυλάκων με εξειδικευμένα προγράμματα σχετικά με τη μεταχείριση κρατουμένων (Ανηλίκων και Ενηλίκων) με τη βοήθεια και συνεργασία της Ακαδημίας Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού, της Αστυνομικής Ακαδημίας, του ΚΕΠΑ καθώς και διαφόρων άλλων υπηρεσιών που παρέχονται από ιδιώτες, εξωτερικούς συνεργάτες, κτλ. Δεσμοφύλακες, οι οποίοι θα τύχουν σχετικής εκπαίδευσης, να λειτουργούν ως καθοδηγητές με απώτερο στόχο την παρακολούθηση, την καθοδήγηση και επιτήρηση ομάδων κρατουμένων κατά την παραμονή τους στη φυλακή. Βελτίωση του χώρου των επισκέψεων στις παλαιές εγκαταστάσεις της Κλειστής Φυλακής για εφαρμογή του συστήματος κλειστής και ανοικτής επίσκεψης. Δημιουργία νέας πτέρυγας υψίστης ασφαλείας διότι η υφιστάμενη είναι εκτός προδιαγραφών. Να εξασφαλιστούν επιπρόσθετες υπηρεσίες Κοινωνικού Λειτουργού στις φυλακές. Δημιουργία Πολυδύναμου Ιατρικού Κέντρου το οποίο να εξυπηρετεί τους καταδικασθέντες που έχουν ανάγκη 	<p>Υπουργείο Δικαιοσύνης Τμήμα Φυλακών</p> <p>» »</p> <p>» »</p> <p>» »</p> <p>Υπουργείο Εργασίας Υπουργείο Δικαιοσύνης Υπουργείο Δικαιοσύνης</p>

		απεξάρτησης εκτός από τους καταδικασθέντες ψυχασθενείς.	Υπηρεσία Ψυχικής Υγείας
7	Κοινωνική Επανάταξη Κρατουμένων	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία μηχανισμών στήριξης (επαγγελματικής, κοινωνικής, ψυχολογικής) των αποφυλακισθέντων ή και επαγγελματικής εκπαίδευσης των κρατουμένων της ανοικτής φυλακής, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς. <p><u>Σκοπός</u> Η ενσωμάτωση των κρατουμένων στην κοινωνία</p>	Υπουργεία Δικ., Υγείας, Εργασ., Οργ. Νεολ., Συνδ. Εργοδοτών, ΚΕΠΑ, ΟΕΒ.
8	Νομοθεσία <u>Σκοπός</u> Εκσυγχρονισμός της υφιστάμενης νομοθεσίας	<ul style="list-style-type: none"> Εξέταση του ενδεχόμενου καθορισμού ενιαίου ορίου ηλικίας για ανηλίκους και νεαρά άτομα στις σχετικές νομοθεσίες. Μελέτη για το ενδεχόμενο τροποποίησης της νομοθεσίας σχετικά με το όριο ηλικίας για είσοδο νεαρών σε δισκοθήκες ή άλλα παρόμοια κέντρα αναγωγής και την ευθύνη ελέγχου της εισόδου. Προώθηση της μελέτης του θεσμού της Διαμεσολάβησης στο Ποινικό μας Δίκαιο. Θέσπιση Νομοθεσίας που να διέπει την ίδρυση και λειτουργία των ιδιωτικών εταιριών παροχής ασφάλειας καθώς και την πρόσληψη προσωπικού τους. Νομοσχέδιο για τη μεταχείριση νεαρών παραβατών σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού. Αναθεώρηση του Ποινικού Κώδικα και άλλων Ποινικών Νομοθετημάτων . 	Νομική Υπηρεσία Υπουργείου Δικαιοσύνης » » Νομική Υπηρεσία Αστυνομία, Νομική Υπηρεσία Νομική Υπηρεσία Νομική Υπηρεσία
9	Εκσυγχρονισμός των θεσμών μεταχείρισης αδικοπραγούντων	<ul style="list-style-type: none"> Μελέτη για εισαγωγή της ηλεκτρονικής επιτήρησης. Εκσυγχρονισμός του συστήματος κηδεμονευτικής επιτήρησης. Αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας της Επιτροπής Μεταχείρισης Ανηλίκων Παραβατών. Διορισμός εξειδικευμένων Λειτουργών Ευημερίας στα Δικαστήρια για την υποβολή κοινωνικο-οικονομικών εκθέσεων για τους παραβάτες, ιδιαίτερα τους ανήλικους. Μελέτη δημιουργίας εξειδικευμένου Κέντρου διαμονής για εφήβους που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Μελέτη του θεσμού της εξειδικευμένης ανάδοχης οικογένειας για ομάδα εφήβων με παραβατική συμπεριφορά. 	Συμβούλιο Εγκληματικ. Υπηρεσιών Κοιν. Ευημερίας Υπηρεσιών Κοιν. Ευημερίας Υπηρεσιών Κοιν. Ευημερίας Υπηρεσιών Κοιν. Ευημερίας Υπηρεσιών Κοιν. Ευημερίας
10	Εκσυγχρονισμός Αστυνομίας	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία ειδικού Γραφείου στην Αστυνομία για νεαρούς παραβάτες με κανάλια επικοινωνίας σε άλλες υπηρεσίες. Δημιουργία ειδικού Γραφείου για τη Βία στην οικογένεια με κανάλια επικοινωνίας σε άλλες υπηρεσίες. Προώθηση του θεσμού της Κοινοτικής Αστυνόμευσης σε παγκύπρια κλίμακα. Εφαρμογή οργανωμένου συστήματος διαφώτισης της νεολαίας και του κοινού για θέματα πρόληψης αδικημάτων όπως κλοπές, διαρρήξεις, επιθέσεις, βία, ληστείες, κτλ. Κατάρτιση σχεδίου με τις ανάγκες της Αστυνομίας σε εξειδικευμένο προσωπικό (νομικούς, κοινωνιολόγους, κτλ.) Προώθηση της μηχανογράφησης καταγγελιών που αφορούν την εγκληματικότητα. Ένταξη του θεσμού της διαφώτισης της νεολαίας για την οδική ασφάλεια στα σχολεία. Περαιτέρω ανάπτυξη της υφιστάμενης συνεργασίας με ιδιωτικούς οργανισμούς και υπηρεσίες με απώτερο στόχο τη λήψη όλων των απαραίτητων προστατευτικών μέτρων (π.χ. τράπεζες, κτλ.) Ενίσχυση της συνεργασίας με τις Τοπικές Αρχές. Ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα της Αστυνομικής Ακαδημίας προγράμματος που να στοχεύει στην πρόληψη κάθε μορφής διάκρισης (φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, κτλ.). 	Αστυνομία » » » » » » » » » » » »

	<ul style="list-style-type: none">• Συνεργασία με τις Τοπικές Αρχές για φωταγώγηση χώρων υψηλού κινδύνου.	» »
--	---	-----

Πηγή: Σχέδιο Δράσης για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας 2005-2010, Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξεως

Αλαμπρίτης Μαθηάκης

Για τον άλλο βασικό πυλώνα της πρόληψης της νεανικής εγκληματικότητας, το σχολείο, το Σχέδιο Δράσης καταγράφει μέτρα για εξυγίανση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος με αλλαγές σε θέματα κυρίως γενικής αλλά και ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιμόρφωση του προσωπικού, η ενίσχυση της υπηρεσίας της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, η αναδιάρθρωση/αποφόρτωση του αναλυτικού προγράμματος και η εισαγωγή σχετικού μαθήματος για την αγωγή υγείας και την πολιτότητα, η βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών, η ενίσχυση του θεσμού του Υπεύθυνου Τμήματος και των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, η σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια με Κοινωνικούς Λειτουργούς, η αναβάθμιση των εγκαταστάσεων των σχολείων (αίθουσα ψυχαγωγίας μαθητή, βιβλιοθήκη, φυσικού περιβάλλοντος) είναι στοιχεία τα οποία εισηγήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή και σίγουρα θα υποβοηθήσουν στην αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και στη μείωση της παραβατικότητας. Νομίζω, όμως, ότι το Σχέδιο Δράσης χρειάζεται να εμπλουτιστεί με μέτρα εντός της σχολικής μονάδας τα οποία έχουμε καταγράψει στο σχετικό κεφάλαιο της διατριβής και για τα οποία μόνο οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν αφού τα βιώνουν καθημερινά και έχουν την εμπειρία να εισηγηθούν τις ανάλογες δράσεις. Καλό παράδειγμα τέτοιων μέτρων προσφέρει και το πιλοτικό πρόγραμμα που ξεκίνησε να εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κατά τη φετική σχολική χρονιά σε 11 σχολεία, όπως έχουμε αναφέρει προηγουμένως. Έτσι, οι ξεκάθαροι κανονισμοί λειτουργίας, το σύστημα των παιδαγωγικών μέτρων, η εμπλοκή των μαθητών, η συστηματική προσέγγιση των παραβατικών μαθητών, η απασχόληση και ο σωστός έλεγχος των μαθητών (ιδιαίτερα στις κενές ώρες), ο τρόπος λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα είναι στοιχεία που ανάλογα πώς τα χειριζόμαστε επηρεάζουν το εκπαιδευτικό ήθος και κλίμα του σχολείου και κατ' επέκταση τις μαθητικές συμπεριφορές.

Τέλος, το Σχέδιο Δράσης επεκτείνεται και σε άλλους σημαντικούς παράγοντες (Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, Αστυνομία, Σωφρονιστικό σύστημα, Νομοθεσία) που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη συμπεριφορά και γίνεται μια προσπάθεια για εκσυγχρονισμό και αναβάθμιση τους έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τη σύγχρονη ζωή. Το όλο πνεύμα συμφωνά και με τα ευρωπαϊκά δεδομένα όπου το πρόβλημα θεωρείται πολυδιάστατο και πολύπλοκο και δεν υπακούει σε μια κατασταλτική αντιμετώπιση αλλά *«σκιαγραφείται με τους όρους της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της συμβουλευτικής»* (Αρτινοπούλου 2001, σ.12) κατά τρόπον ώστε η πολιτεία να στέκεται

δίπλα από τον παραβάτη, ειδικά τον ανήλικο, και όχι απέναντι του. Επίσης, ο προληπτικός χαρακτήρας του σχεδίου διαφάνεται από την πρόνοια για ρυθμίσεις και μέτρα στο θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης και ψυχαγωγίας των νέων δύο φλέγοντα θέματα που επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά.

Συμπερασματικά πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι φαίνεται ότι οι υπεύθυνοι και διάφοροι αρμόδιοι ξέρουν πολύ καλά που βρίσκεται το πρό βλημα. Το θέμα είναι να περάσουμε από τις εξαγγελίες και διακηρύξεις στις πρακτικές εφαρμογές. Μια καλή εισήγηση είναι να τοποθετηθεί Διευθυντής Έργου στο Συμβούλιο Εγκληματικότητας που να έχει εξουσία να ελέγχει τις μεταρρυθμίσεις και να πιέζει για τις αλλαγές στα προβλεπόμενα χρονοδιαγράμματα από τους διάφορους φορείς στα διαφορετικά κυβερνητικά τμήματα. Σε διαφορετική περίπτωση, αν τα μέτρα του Σχεδίου Δράσης μείνουν στις ελληνικές καλένδες το τίμημα θα είναι πολύ βαρύ για ολόκληρο το κοινωνικό γίγνεσθαι της Κύπρου αφού έχει διαπιστωθεί και επιστημονικά ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά ή και σταδιοδρομία μπορούμε να πούμε, έχει μια συνέχεια από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση με βασικό δείκτη πρόβλεψης της νεανικής εγκληματικότητας την προβληματική συμπεριφορά στο δημοτικό σχολείο (Farrington, 2007b). Άλλωστε η πολιτεία είναι υπόχρεη να ακροαστεί τις φωνές του καθημερινού εργάτη του πνεύματος, του εκπαιδευτικού: «...*Αλίμονο αν από αδράνεια αφήσουμε να γίνει συνήθεια (η βία), αν αντιδρώντας χλιαρά το δεκτούμε. ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΤΙ ΤΩΡΑ*» (Λύκειο 1, Λευκωσία).

E.6 Περιορισμοί της Έρευνας – Εισηγήσεις για Περαιτέρω Διερευνήσεις

Εφόσον η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, η γενίκευση των διαπιστώσεων, των συμπερασμάτων και των εισηγήσεων θα ήταν επισφαλές να επεκταθεί σε άλλα κοινωνικά σχήματα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Επίσης, παρά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της εμπειρικής έρευνας και την επιστημονικότητα του τρόπου εργασίας που μας δίνει το δικαίωμα για γενικεύσεις για το γενικό πληθυσμό, ο μελετητής πρέπει να είναι προσεκτικός στη διατύπωση των συμπερασμάτων, αφού η συγκεκριμένη έρευνα είναι και η πρώτη στο είδος της στο κυπριακό χώρο, γι' αυτό μια δεύτερη διερεύνηση για διασταύρωση των αποτελεσμάτων θα προσέδιδε πιο πειστικά δεδομένα για την κατάσταση που επικρατεί στο κυπριακό δημόσιο σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ένας άλλος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μη συμπερίληψη των ιδιωτικών σχολείων μέσης εκπαίδευσης και των δημοτικών σχολείων κατά τρόπον ώστε να καταγραφεί η γενική εικόνα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος για το θέμα της βίας στην ελεύθερη Κύπρο. Μια άλλη εισήγηση η οποία θα προσδώσει μεγαλύτερη αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα είναι η επέκταση και ο εμπλουτισμός των δεδομένων από στοιχεία των μαθητών. Έτσι, θα υπάρχει η δυνατότητα να διασταυρωθούν τα δεδομένα που έχουμε από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η εμπειρική έρευνα βασίστηκε κυρίως στα αυτοομολογούμενα ερωτηματολόγια, που δεν έχουν απόλυτους ως προς την αντικειμενικότητα δείκτες και δεν συσχετίστηκε με άλλους παραμέτρους όπως το ήθος του σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το μέγεθος του σχολείου ή με πραγματικές παρατηρήσεις και καταγραφές των γεγονότων βίας και επιθετικότητας, κάτι το οποίο όμως, ήταν ανέφικτο στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής τόσο από οικονομικής ή χρονικής ευχέρειας όσο και διαθέσιμου βοηθητικού προσωπικού. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός που μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα των απαντήσεων των υποκειμένων ήταν ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας που ήταν το σχολείο (Robson, 1993).

Τέλος, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να «αποενοχοποιούν» τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που προκαλούν τη βία και δίνουν περισσότερη σημασία στους ουδέτερους σε σχέση μ' αυτούς παράγοντες. Η ίδια στάση εμφανίζεται και σε έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό (Skiba and Peterson, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αριστοδήμου, Χ. (1995) Η Δομή και η Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σσ.49-54.
- Αρόν, Ρ. (1993) *Η Εξέλιξη της Κοινωνιολογικής Σκέψης*, μτφ. Λυκούδης, Μ., Τομ.Β΄, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα.
- Βρύζας, Κ., (1997) *Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα, Gutenberg.
- Βουϊδάσκη, Β. (1987) *Η Επιθετικότητα σαν Κοινωνικό Πρόβλημα στην Οικογένεια και στο Σχολείο*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Βουϊδάσκη, Β., (1992) Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, στο Νέστορος, Ι., Ν. (Επιμ.) *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 52-67.
- Βουϊδάσκη, Β., (1992β) *Η Τηλεοπτική Βία και Επιθετικότητα και οι Επιδράσεις τους στα Παιδιά και στους Νέους*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.
- Γέμπτος, Π., (1987) *Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Τομ.1-2, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2000) *Φαινόμενα Βίας στη Σχολική Ζωή (Οκτ. 1999 - Νοεμ. 1999)*, Δημοσίευτη Μελέτη.
- Γεωργίου, Α., (1990) Πτυχές της Κυπριακής Εκπαίδευσης από την Ανεξαρτησία μέχρι Σήμερα, *Επετηρίδα*, Τομ.31, Εκδ. Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, σσ. 9-22.
- Γιάγκου, Ν., (1991) *Η συμπεριφορά των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης όπως Παρουσιάζεται στα Βιβλία Πειθαρχικών Παραπτωμάτων στον Σχολαίον και σε σύγκριση με τις Αντιλήψεις των Διευθυντών, των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών*, Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκιζέλης, Γ., (1976) Χαρακτηριστικά και τάσεις των Αθηναίων Τηλεθεατών, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, Αθήνα, Εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 339-349.
- Γκότοβος, Α.,Ε., (1996) *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή: Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*, Athens, Gutenberg.

- Γραμματεία Νέας Γενιάς (2000) *Φαινόμενα Βίας στη Σχολική Ζωή* (Οκτ. 1999 - Νοεμ. 1999), Αδημοσίευτη Μελέτη, Αθήνα.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2006) *Έρευνα: Η Βία στη ζωή των μαθητών της Αθήνας*, στο Δήμος Αθηναίων, on line: <http://www.cityofathens.gr/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Έγγραφο (Doc 1564/2/01), Νοέμβριος 2001, on line: <http://ec.europa.eu/geninfo/>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ψήφισμα (2004/2205(INI), Φεβρουάριος 2005, on line: <http://www.europarl.europa.eu/>
- Θεοφιλίδης, Χ., (1996) *Η Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Ιωάννου, Γ., (2003, Νοέμβριος 2) Οικογένεια: Χωρίς αξίες και αντιστάσεις – Αποτελέσματα Έρευνας του Κέντρου Οικογένειας και Νέων Γερμασόγειας, *Σημερινή*, on line: <http://www.simerini.com.cy/>
- Καβάζη, Γ. και Παπαλαζάρου, Μ., (1995) Κακοποίηση των Παιδιών – Παιδική Εγκληματικότητα. μια Αμφίδρομη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σσ. 62-70.
- Καλημερίδης, Γ., (1998) Μισέλ Φουκώ: Πειθαρχία και σχολείο, *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, *Αύγουστος 1998*, on line: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Youngs/Kalimeridis.html>
- Καλογρίδη, Σ., (1995) Σχολική Αποτυχία, Χαμηλή Αυτοεκτίμηση, Νεανική Παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, σσ. 157-161.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ., (2000) Κοινωνικοποίηση και Κοινωνική Μεταβολή – Τα συμβάντα κοινωνικοποίησης στο νέο οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111, σσ. 39-45.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ., (2002) Η Επιθετική/Βίαση Συμπεριφορά των Μαθητών στην Ελλάδα και η Αντιμετώπισή της, στο Κόκκινος, Μ., Κ. (Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά 4^{ου} Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία, σσ. 159-169.
- Καραπέτσας, Α. (1988) *Νευροψυχολογία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου*, Εκδ. Συμυριωτάκης, Αθήνα.
- Καραπέτσας, Α. (1992) Η νευροψυχολογία της Επιθετικότητας, στο Νέστορος, Ι., Ν. (Επιμ.) *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 37-51.
- Κατάκη, Χ., (1994) *Οι τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Κέντρο Ερευνών και Ανάπτυξης Intercollege (2004) *Έρευνα για τη Νεανική Παραβατικότητα*, Λευκωσία.
- Κεφάλα, Μ., (1995) Κοινωνιολογική Περιήγηση στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα της Κύπρου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, σσ. 30-38.
- Κόκκινος, Μ., Κ και Παναγιώτου, Γ., (2002) Διαταραχές Συμπεριφοράς, Εμπειρίες Εκφοβισμού και Θυματοποίησης σε Εφήβους, στο Κόκκινος, Μ., Κ. (Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά Δ' Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία, σσ.117-126.
- Κόκκινος, Μ., Κ., Παναγιώτου, Γ. και Δαβάζογλου, Μ., Α., (2002) Η Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά των Μαθητών από τη σκοπιά των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών: Διαπιστώσεις από την πρώτη φάση μιας διαχρονικής μελέτης, στο Κόκκινος, Μ., Κ. (Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά Δ' Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία, σσ.127-136.
- Κουράκης, Ν., (1988) Το Πρόβλημα της Ποινικής Καταστολής στο έργο του Μισέλ Φουκώ, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 68^α, σσ. 130-149.
- Κουτσουβάνου, Ε., (1991) *Η Γλωσσική Ανάπτυξη του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας και η Τηλεόραση*, Αθήνα, Εκδ. Οδυσσέας.
- Κουτσούλης, Μ., (2002) Η Λεκτική Συμπεριφορά των Καθηγητών στο Λύκειο: Η Άλλη Όψη της Επιθετικότητας στη Σχολική Τάξη, στο Κόκκινος, Μ., Κ.(Επιμ.) *Επιθετικότητα*, Πρακτικά Δ' Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου, Λευκωσία, σσ.137-149.
- Κρίκης, Σ., (2006, Ιουνίου 16) Η Βία πάει ... σχολείο, *Τα Νέα*, on line: <http://www.tanea.gr/Article.aspx?d=20060616&nid=4445508>
- Κυριαζή, Ν., (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Λ., (1996) Η πειθαρχία στο Δημοτικό Σχολείο – Οι Αντιλήψεις των δασκάλων, των γονιών και των μαθητών για την πειθαρχία, στο *Η Πειθαρχία στο Δημοτικό Σχολείο*, Πρακτικά Στ' Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Λευκωσία, σσ. 57-80.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., (1985) *Αρχές Κοινωνιολογικών Μεθόδων*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Λαμπροπούλου, Ε., (1997) *Η κατασκευή της Κοινωνικής Πραγματικότητας και τα ΜΜΕ – Η Περίπτωση της Βίας και της Εγκληματικότητας*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Lorenz, K., (1978) *Επιθετικότητα*, Αθήνα, Εκδ. Χατζηνικολή.
- Μανουδάκη, Τ., (2000) Νέες Μορφές Παραβατικότητας Ανηλίκων στο Χώρο του Σχολείου, στο Πετρόπουλος Ν. και Παπαστυλιανού, Α.(Επιμ.) *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ.142-148.
- Μακράκης, Γ., Β., (2005, 3η εκδ.) *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Μαραθεύτη, Μ., (1992) *Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Λευκωσία.
- Μαρξ, Κ., (1978) *Το Κεφάλαιο*, μτφ. Π. Μαυρομμάτη, Τομ.1, Αθήνα, Εκδ. Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. και Έγκελς, Φ., (1989) *Η Γερμανική Ιδεολογία*, μτφ. Κ. Φιλίνη, Τομ.1, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Ματσόπουλος, Α., (2002) Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προληπτικός μηχανισμός επιθετικότητας, στο Κόκκινος, Κ. (επιμ.) *Επιθετικότητα, Πρακτικά 4^ο Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου*, Λευκωσία, σσ.150-169.
- Μαυράτσας, Κ., (1998) *Όψεις του Ελληνικού Εθνικισμού στην Κύπρο. Ιδεολογικές Αντιπαραθέσεις και η Κοινωνική Κατασκευή της Ελληνοκυπριακής Ταυτότητας, 1974-1996*, Αθήνα, Εκδ. Κατάρτι.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1983) Η Κατανομή και η Χρήση του Σχολικού Χώρου ως Δείκτες Αυταρχικών Δομών στην Οργάνωση της Σχολικής Ζωής, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, σσ.19-28.
- Μουζέλης, Ν., (1998) 'Η φτώχεια της Κοινωνιολογικής Θεωρίας', στο *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, τόμος II, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 345-370.
- Μπεζέ, Λ., (1998) Βία στο Σχολείο και Βία του Σχολείου: Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά, στης Μπεζέ, Λ. (Επιμ.) *Βία στο Σχολείο και Βία του Σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.61-80.
- Μπεζέ, Λ., (1988) Τηλεόραση και Παραβατική Συμπεριφορά των Ανηλίκων, στο Ναυρίδης, Κ. και συν. (Επιμ.) *Τηλεόραση και Επί-Κοινωνία*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Παρατηρητής, σσ.343-364.
- Μυλωνά, Θ., (1995) Η Βία των Μαθητών είναι Ανομικό Φαινόμενο ή Ταξική Αντίδραση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σσ. 47-52.

- Νέστορος, Ι., Ν., (1992) Ψυχοπαθολογία και Επιθετικότητα, στο Νέστορος, Ι., Ν. (Επιμ.) *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 184-224.
- Ντάβου, Μ., (1999) Δροσίζοντας τα Θερμά Μέσα: Μια Επαναξιολόγηση της Θέσης και της Χρήσης των Μέσων στη ζωή της Σύγχρονης Ελληνικής Οικογένειας, *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 27, σσ. 123-152.
- Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. (1999) *Ενοποιημένη Εκπαιδευτική Νομοθεσία και ο Περί Συντάξεων Νόμος*, Παύλου, Σ., (Επιμ.), Λευκωσία.
- Οργανισμός Νεολαίας Κύπρου (2001) *Συνθήκες και Προβλήματα των Νέων στους Συνοικισμούς*, Λευκωσία.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2003) *Έρευνα για τις Στάσεις των Μαθητών/τριων των Τεχνικών Σχολών για το Σχολείο τους*, Τομέας Έρευνας και Αξιολόγησης, Λευκωσία.
- Πανούσης, Γ., (2006) *Κατασκευή της Βίας και της Εγκληματικότητας στα Μ.Μ.Ε.*, on line: <http://www.giannispanousis.gr>
- Παπαβασιλείου, Χ.,Β., Ανδρέου-Φιλίμη, Α., Δημητρίου, Δ., Μαυρικού, Π. και Κωνσταντόπουλος, Α., (2006) Τάσεις για Νεανική Παραβατικότητα Παιδιών Πρώτης και Μέσης Εφηβείας γενικά σε Κυπρίους Μαθητές, Ανακοίνωση στο *Παιδί, Υγεία και Πολιτισμός*, 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, Κρήτη.
- Παπαδάτος, Π. (1980) *Η Επιθετικότητα, η Βία και η Καταστροφικότητα Στην Κοινωνική Διαβίωση*, Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Ε., (1995) Η έννοια της Βίας και η Ιδεολογική Χρήση της για την Σταθεροποίηση Κοινωνικών Σχέσεων Εξουσίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σσ.15-20.
- Παπαδόπουλος, Μ. και Κωνσταντινόπουλος, Κ., (2005) *Η Χρήση Νο μίων και Παράνομων Ουσιών από τους Μαθητές των Ενιαίων Λυκείων της Κύπρου*, Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Παπαδόπουλος, Μ., Γιαλλουρίδης, Γ., Θεοδώρου, Μ., Οικονόμου-Γεωργίου, Μ, Κωνσταντίνου, Μ. και Σταύρου, Α., (2000) *Παγκύπρια Έρευνα για την Αυτοομολογούμενη Νεανική Παραβατικότητα των Μαθητών των Γυμνασίων και Λυκείων*, Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Παπαδόπουλος, Μ., (1997) *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός, Σχολικός Αποκλεισμός και Σχολικός Πόνος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

- Παπαδόπουλος, Ν., (1992) 'Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις', στο Νέστορος, Ι., Ν. (Επιμ.) *Η Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ.23-36.
- Παπαϊωάννου, Σ., (1995) Περί Διαλεκτικής της Βίας ή η Κοινωνική Παραγωγή και Αναπαραγωγή της Βίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σσ. 21-31.
- Παπαναστασίου, Κ., (1996) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία.
- Παπαστυλιανού, Α., (1997) Το Στρες στους Έλληνες Εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης, στο Αναγνωστόπουλο και συν. (Επιμ.) *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 211-230.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Α', Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β', Αθήνα, Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1984) *Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη.
- Πετρόπουλος, Ν. και Παπαστυλιανού Α., (2001) *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Χαρίσης, Κ. και Κατερέλος, Ρ., (2000) *Βία και Διαμαρτυρία στα Σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρούσου, Ν., (1982) *Οπτικοί Διάλογοι, Έρευνες-Μελέτες-Δοκίμια για τα Μαζικά Μέσα*, Λευκωσία.
- Σεραφετινίδου, Μ., (1987) *Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας - Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού*, Αθήνα, Gutenberg.
- Στατιστική Υπηρεσία (2005) *Στατιστικές της Εκπαίδευσης 2003-2004*, Λευκωσία, Τυπογραφείο Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Βίας στην Οικογένεια (2004) *Η Έκταση και οι Μορφές Βίας Ενάντια στα Παιδιά στην Κυπριακή Οικογένεια*, Frederick Institute of Technology, Λευκωσία.
- Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Βίας στην Οικογένεια (2000) *Βία στην Κυπριακή Οικογένεια*, Κέντρο Ερευνών και Ανάπτυξης Intercollege, Λευκωσία.

- Τσαούσης, Δ., (1985) *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσιριγώτης, Θ., (2004) Για τη δομή και οργάνωση του Ενιαίου Σχολείου - Κριτική αποτίμηση - παρόν – προοπτικές, *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση - Το Δημόσιο Σχολείο στο Νέο Περιβάλλον*, 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΔΟΕ και ΠΟΕΔ, Ρόδος.
- Τσουκαλάς, Κ. (1981) Το Πανεπιστήμιο της Κύπρου- Μερικές Κοινωνικές Πλευρές, *Το Πανεπιστήμιο Κύπρου – Πρακτικά Δ' Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου του Ε.Μ.Ο.Κ.*, Λευκωσία, σσ. 22-35.
- Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξεως (2005) *Σχέδιο Δράσης για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας 2005-2010*, Συμβούλιο Εγκληματικότητας, Λευκωσία.
- Φαρσεδάκης, Ι., (1995) *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Χρυσάνθου, Χ., (2004) *Η Άσκηση Κοινωνικού Ελέγχου στα Μ.Μ.Ε. στην Περίπτωση της Προστασίας των Ανηλίκων από την Τηλεοπτική Βία*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Χρυσάνθου, Χ., (2000) Η Επιθετικότητα στα ΜΜΕ και η Επιθετικότητα των ΜΜΕ, στο Κόκκινος, Κ. (επιμ.) *Επιθετικότητα, Πρακτικά 4^ο Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου*, Λευκωσία, σσ.217-223.

Β. Ξενόγλωσση

- Adams, R., S. and Biddle, B., J., (1970) *Realities of Teaching: Explorations with Videotape*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Alambritis, M., (1998) *An Investigation Into the Experimental Introduction of Computers in 27 Primary Schools in Cyprus*, unpublished master dissertation, University of Warwick.
- Andershed, H., Kerr, M. and Stattin, H., (2001) 'Bullying in School and Violence on the Streets: Are the Same People Involved?', *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, pp. 31-49.
- Aronson, E., Wilson, D., T. and Akert, M., D., (2002) *Social Psychology*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1972) *Social Learning Theory*, U.S.A., Prentice-Hall.

- Banks, T. and Dabbs, J., M., (1996) 'Salivary Testosterone and Cortisol in Delinquent and Violent Urban Subculture', *Journal of Social Psychology*, 136, pp.49-56.
- Baron, R., A., (1989) 'Personality and Organisational Conflict: The Type A Behaviour Pattern and Selfmonitoring', *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 44, pp. 281-297.
- Baron, R., A., (1988) 'Negative Effects of Destructive Criticism: Impact on Conflict, Self-efficacy, and Task Performance', *Journal of Applied Psychology*, 73, pp.199-207.
- Baron, R., A., Neuman, J., H. & Geddes, D. (1999) 'Social and Personal Determinants of Workplace Aggression: Evidence for the Impact of Perceived Injustice and the Type A Behavior', *Aggressive Behavior*, 25, 281-296.
- Baron, R., A. and Richardson, D., R., (1994) *Human Aggression*, New York, Plenum.
- Bartollas, Cl. (2005) *Juvenile Delinquency*, (7th Edition), MA, Pearson Higher Education.
- Belson, W., A., (1978) *Television Violence and the Adolescent Boy*, England, Saxon House.
- Bendix, R., (1977) *Max Weber: An Intellectual Portrait*, California, Univ. of California Press.
- Berkowitz, L., (1993) *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*, New York, McGraw-Hill.
- Berkowitz, L., (1988) 'Frustrations, Appraisals, and Aversively Stimulated Aggression', *Aggressive Behavior*, 14, pp.3-11.
- Berkowitz, L., (1983) 'Aversively Simulated Aggression', *American Psychologist*, 38, pp.1135-1144.
- Besang, E., V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*, Great Britain, Open Un. Press.
- Bettencourt, B., A. and Miller, N., (1996) 'Gender Differences in Aggression as a Function of Provocation: A meta-analysis', *Psychological Bulletin*, 119, pp.422-447.
- Blaya, C., (2003) 'School Violence and the Professional Socialisation of Teachers – The Lessons of Comparison', *Journal of Educational Administration*, 41(6), pp.650-668.
- Blumer, H., (1969) *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, New Jersey, Prentice –Hall.

- Bodin, D., (2005) *Violence at School - Regional Consultation for the UN Study on Violence Against Children*, Slovenia.
- Boocock, S., S., (1978) 'The Social Organization of the Classroom', *Annual Review of Sociology*, 4, pp.1-28.
- Borg, W., R. And Gall, M., D., (1983, 4th ed) *Educational Research: An Introduction*, New York and London, Longman.
- Bourdieu, B., (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, CambridgeUniversity Press.
- Brownstein, H., H., (2000) *The Social Reality of Violence and Violent Crime*, U.S.A, Needham Heights.
- Bryman, A., (1988) *Quantity and Quality in Social Research*, Routledge, London.
- Bryman, A. and Cramer, D., (1990) *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, London, Routledge.
- Bulmer, M., (1984) *Sociological Research Methods*, London, McMillan.
- Bureau of Justice Statistics (2004) *Workplace Violence and Victimization*, on line: <http://www.ojp.gov/ovc/ncvrv/2004/pg5t.html>
- Bushman, B., J., (1997) Effects of Alcohol on Human Aggression: Validity of Proposed Explanations, in Galanter, M. (Ed.), *Recent Developments in Alcoholism*, New York, Plenum, pp.227-243.
- Bushman, B., J., (1993) 'Human Aggression while under the Influence of Alcohol and other Drugs: An Integrative Research Review', *Current Directions in Psychological Science*, 2, pp.148-152.
- Bushman, B., J. and Cooper, H., M., (1990) Alcohol and Human Aggression: An Integrative Research Review, *Psychological Bulletin*, 107, pp.341-354.
- Bushman, B., J. and Baumeister, R., F., (1998) 'Threatened Egotism, Narcissism, Self-esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-love or Self-hate Lead to Violence?', *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp.219-229.
- Campbell, R., J., (1985) *Developing the Primary School Curriculum*, London, Holt Rinehart and Winston.
- Canadian Centre for Occupational Health and Safety (2007, Feb 27), *Criminal Victimization in the Workplace, New Report from Statistics Canada*, on line: <http://www.ccohs.ca/headlines/text200.html>

- Carey, G. (1994) 'Genetics and Violence', in Reiss, A., Miczek, K. and Roth, J.(Eds) *Understanding and Preventing Violence*, 2, National Academy Press, Washington, D.C., pp.21-58.
- Catalano, R., Novaco, R. and McConnell, W., (1997) 'A Model of the net Effect of Job Loss on Violence', *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1440-1447.
- Chamberlain, J., (1999) *Marx and Weber: A comparison of Views on Industrial Society*, University of Nottingham, on line: <http://www.sspp.net/archive>
- Champlin, M., (1989) 'Conflict Theory and Police Killings', *Deviant Behavior*, 10(4), pp.369-386.
- Cohen, L. and Manion, L., (1994) *Research Methods in Education*, London & New York, Routledge.
- Cohn, E., G. and Rotton, J., (1997) 'Assault as a Function of Time and Temperature: a Moderator-Variable Timeseries Analysis', *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1322-34.
- Cornell, D., G., (2003) 'Guidelines for Responding to Student Threats of Violence', *Journal of Educational Administration*, 41(6), pp.705-719.
- Cowie, H. et al., (1994) *Co-operative Group Work in the Multi-ethnic Classroom*, London, David Fulton.
- Dabbs, J., M., Carr, T., S., Frady, R., L and Riad, J., K., (1995) 'Testosterone, Crime, and Misbehavior among 692 Male Prison Inmates', *Personality and Individual Differences*, 18, pp.627-633.
- Dabbs, J., M., Ruback, R., B., Frady, R., L, Hoper, C., H. And Sgoutas, D., S., (1988) 'Saliva Testosterone and Criminal Violence among Women', *Personality and Individual Differences*, 7, pp.269-275.
- Dawn, J. and Shaughnessy, J., (2005) 'Promoting Non-Violence in Schools: The Role of Cultural, Organisational and Managerial Factors', *Educational & Child Psychology* (accepted Feb 2005).
on line: <http://www.ukobservatory.com/publications.html>
- Dawn, J., Cowie, H. & Ananiadou, K. (2003) 'Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations', *Aggressive Behavior*, 29(6), pp. 489-496.

- Debarbieux, E., (2006) 'Violence in Schools: A few Orientations for a Worldwide Scientific Debate', *International Journal on Violence and School*, 1, on line: <http://www.ijvs.org/1-6053-Article.php?id=19&tarticle=0>
- Debarbieux, E., (2003) 'School Violence and Globalization', *Journal of Educational Administration*, 41(6), pp. 582-602.
- Debarbieux, E., (2002) Citizens are Schools' Natural Protectors, *Interview at Council of Europe*, on line: http://www.coe.int/t/e/com/files/interviews/20021203_Interv_Debarbieux.asp
- Debarbieux, E., (1997) 'Violence in the French School System : A State of Affairs', in French American Foundation, *Youth Violence : A Public Health Issue for the 21st Century*, New York.
- Dembroski, T., M. and MacDougall, J., M., (1978) 'Stress Effects on Affiliation Preferences among Subjects Possessing the Type A coronary-prone Behaviour Pattern', *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 925-932.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., H. and Sears, R., R., (1939) *Frustration and Aggression*, New Have, Yale University Press.
- Dreeben, R., (1968) *On What is Learned in School*, Massachuset, Addison-Wesley.
- Durkheim, E., (1997) *The Division of Labor in Society*, trans. Halls, W.D., New York, Free Press.
- Durkheim, E., (1952) *Suicide: A Study in Sociology*, trans. Spaulding, J. and Simpson, G., London, Roudlege.
- Durkheim, E., (1977) *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, trans. Collins, P., London, Roudlege.
- Elbedour, S., Center, B. A., Maruyama, G. M. and Assor, A.(1997) 'Physical and Psychological Maltreatment in School: The Abusive Behaviors of Teachers in Bedouin Schools in Israel', *School Psychology International*, 18(3), pp. 201-215.
- Elliott, D.,S., Hamburg, B.,A. and Williams, K.,R., (1998) 'Violence in American Schools: An Overview', in Elliot et al. (Eds.) *Violence in American schools: A new perspective*, New York, Cambridge University Press, pp. 3-28.
- Elton, L., (1989) *Discipline in Schools – Report of the Committee of Enquiry Chaired by Lord Elton*, London, DES, HMSO.
- Fraas, J., W., (1983) *Basic Concepts in Educational Research*, London, University Press of America.

- Farrington, D., P., (2007a) 'Development of Criminal Careers', in Towl, G., Farrington, D., P., Crighton, D. and Hughes, G. (Eds) *Dictionary of Forensic Psychology*, Devon, Willan, in press.
- Farrington, D., P., (2007b) 'Juvenile Offenders', in Towl, G., Farrington, D., P., Crighton, D. and Hughes, G. (Eds) *Dictionary of Forensic Psychology*, Devon, Willan, in press.
- Farrington, D., P., (2007c) 'Family Factors in Offending', in Towl, G., Farrington, D., P., Crighton, D. and Hughes, G. (Eds) *Dictionary of Forensic Psychology*, Devon, Willan, in press.
- Farrington, D., P., Wikström, P., (1993) 'Changes in Crime and Punishment in England and Sweden in the 1980s', *Studies of Crime and Crime Prevention*, 2, pp.142-170.
- Fullan, M., (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell.
- Furlong, M., J., Chung, A., Bates, M., Morrison, R., L., (1995) 'Who are the Victims of School Violence?- A Comparison of Student Non-Victims and Multi-Victims', *Education and Treatment of Children*, 18, pp.282-298.
- Garfinkel, H., (1967) *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Geen, R., G., (1998) 'Aggression', in Gilbert, D., T., Fiske, S., T. and Lindzey, G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 2, pp.317-356, New York, McGraw-Hill.
- Gerbner, G., (1984) 'Political Correlates of Television Viewing', in *Public Opinion Quarterly*, 48, pp. 283-300.
- Gerth, H. and Mills, W., (1977) *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York, Oxford Univ. Press.
- Gladue, B., (1991) 'Aggressive Behavioural Characteristics, Hormones, and Sexual Orientation in Men and Women', *Aggressive Behavior*, 17, pp. 313-326.
- Glover, D., Gough, G. and Johnson, M., (2000) 'Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention', *Educational Research*, 42(2), pp. 141-156.
- Gibbs, N., (1999, May 3) The Littleton Massacre, *Time*, 153, pp. 25-32.
- Giddens, A., (1993, 2nd ed) *New Rules of Sociological Method*, U.K., Polity Press.
- Giddens, A., (1971) *Capitalism and Modern Social Theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*, London, Cambridge University Press.
- Gill, M. and Hearnshaw, S., (1997) *Personal Safety and Violence in Schools*, London, Research Report 21, DfEE.

- Goldstein, A., P., (1994) *The Ecology of Aggression*, New York, Plenum.
- Gottfredson, D., C., (2001) *Schools and Delinquency*, Cambridge, University Press.
- Graham, S., Hudley, D. and Williams, E., (1992) 'An attributional Approach to Aggression in African-American Children', *Developmental Psychology*, 28, pp.731-740.
- Creemers, B., P., M. and Kyriades, L., (2006) 'Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The Importance of Establishing a Dynamic Model, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), pp.347-366.
- Hall, T., (1963) 'A System for the Notation of Proxemic Behavior', *American Anthropologist*, 65, pp.1003-1026.
- Halpern, D., (1995) *Mental Health and the Built Environment: More than Bricks and Mortar?*, London, Taylor & Francis.
- Hanmer, J., Radford, J., and Stanko, E., (1989) *Women. Policing, and Male Violence: International Perspectives*, London, Routledge.
- Hargreaves, D., (1967) *Social Relations in a Secondary School*, Tinling and Company Ltd, London.
- Hart, D. and Sussman, W., R., (2005) *Man the Hunted – Primates, Predators and Human Evolution*, U.S., Westview Press.
- Hayman, L., E., (1968) *Research in Education*, U.S.A., Charles E. Merrill Publishing Co.
- Health and Safety Executive, *Violence at Work, Statistics*, on line: <http://www.hse.gov.uk/statistics/causdis/violence.htm>
- Hellman, A. and Beaton, S., (1986) 'The Pattern of Violence in Urban Public Schools: The Influence of School and Community', *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2), pp.102-127.
- Henerson, M., E., Morris, L., L. and Fitz-Gibbon, C., T., (1987) *How to Measure Attitudes*, Newbury Park California, SAGE Publications Ltd.
- Herold, M. (2001) *Jewish Parents' Reports of Their Attitudes and Behaviour Regarding Physical Punishment*, unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Himmelweit, H., Oppenheim, A., N. and Vince, P., (1958) *Television and the Child. An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*, London, Oxford University Press.

- Hinshaw, S., P., (1987) 'On the Distinction Between Attentional Deficits/Hyperactivity and Conduct Problems/Aggression in Child Psychopathology', *Psychological Bulletin*, 101, pp.443-463.
- Hoel, H., Sparks, K. and Cooper, C., L., (2001) 'The Cost of Violence/stress at Work', *Report, The International Labour Office*, Geneva.
- Hogg, A., M. and Vaughan, M., G., (2005) *Social Psychology*, England, Pearson Ed. Ltd.
- Houndoumadi, A. and Pateraki, L., (2001) 'Bullying and bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers' / parents' awareness', *Educational Review*, 53, pp.19-26.
- Huesmann, L., R. and Guerra, N., G., (1997) Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behaviour, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Katz, A., Buchanan, A. and Bream, V., (2001) *Bullying in Britain: Testimonies from Teenagers*, London, Young Voice.
- Kim, D. H., Kim, K. I., Park, Y. C., Zhang, L. D., Lu, M. K. and Li, D. G. (2000) 'Children's Experience of Violence in China and Korea: A Transcultural Study', *Child Abuse and Neglect*, 24(9), pp. 1163-1173.
- Kremer, J., F. and Stephens, L., (1983) 'Attributions and arousal as Mediators of Mitigation's effects on Retaliation', *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp.335-343.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. and Lindsay, G., (2006) 'An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model', *The British Psychological Society*, 76, pp. 781-801.
- Ladierrere, P., (1984) 'L' echec Scolaire est-il Ineluctable?', *Perspectives*, No.51, Unesco.
- Lancaster, C., S., (1978) 'The Evolution of Hunting', *Man the Hunter*, University of Chicago Publications.
- LeBlanc, M. M. and Barling, J. (2004) 'Workplace Aggression', *American Psychological Society*, 13(1), pp. 9-12.
- Leung, A. and Ferris Stephen, J., (2006) 'School Size and Youth Violence', *Journal of Economic Behaviour and Organisation*, on line:
<http://www.elsevier.com/locate/econbase>.
- Lindstrom, P. (2001) 'School – violence, a Multi-level Perspective', *International Review of Victimology*, 8, pp. 141-158.

- Matthews, K., A., (1982) 'Psychological Perspectives on the Type A Behaviour Pattern', *Psychological Bulletin*, 91, pp.293-323.
- MacDonald, B. And Rudduck, J., (1971) 'Curriculum Research and Development Projects: Barriers to Success', *British Journal of Educational Psychology*, 41, pp.148-154.
- McMillan, H., J. and Schumacher, S., (1989, 2nd ed) *Research in Education: A Conceptual Introduction*, USA, HarperCollins Publishers.
- Mead, H., G., (1934) *Mind, Self and Society*, Chicago, Chicago Press.
- Miczek, K., Mirsky, A., Carey, G., DeBold, J. and Raine, A. (1994) 'An Overview of Biological Influences on Violent Behavior', in Reiss, A., Miczek, K. and Roth, J. (Eds) *Understanding and Preventing Violence*, 2, National Academy Press, Washington, D.C., pp.1-20.
- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D. and Elliott, D., (2004, July) 'Successful Program Implementation: Lessons from Blueprints', *Juvenile Justice Bulletin*, OJJDP, pp.1-11, on line: www.ojp.usdoj.gov
- Miller, A., (1994) *For Your Own Good: The Roots of Violence in Child-Rearing*, London, Virago Press.
- Mills, C., W., (1959) *The Sociological Imagination*, London, Oxford Univ. Press.
- Mooij, T., (1998) 'Pupil-class Determinants of Aggressive and Victim Behaviour in Pupils', *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp.373-385.
- Moore, J., (1975) 'Yo-yo Children: Victims of Matrimonial Violence', *Child Welfare*, 54, pp.557-566.
- Morrison, R., Young, D., L. and Young, J., F., (1998) 'From 'Kilroy is here' to the Jonesboro Incident: a Logical Progression', *Journal of Instructional Psychology*, 25(4), pp.250-255.
- Munn, P., Johnstone, M., Sharp, S. and Brown, J., (2007) 'Violence in Schools: Perceptions of Secondary Teachers and Headteachers Over Time', *International Journal on Violence and School*, 3, pp.52-80, on line: <http://www.ijvs.org/>
- National Center For Education Statistics (2006) 'Indicators of School Crime and Safety:2006', on line: <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/>
- Nisbet, J., (1973) *The School Council. Case Studies of Educational Innovations: 1. At the Central Level*, Paris, CERI/OECD.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.

- Olweus, D., (1997) 'Bully/Victim Problems in School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program', *Irish Journal of Psychology*, 18(2), pp. 170-190.
- O'Moore, M., Kirkham, C. and Smith, P. K. (1997) 'Bullying behaviour in Irish Schools: a nationwide survey', *Irish Journal of Psychology*, 18, pp. 269-283.
- Pablant, P. and Baxter, C., (1996) 'Environmental Correlates of School Vandalism', in Goldstein, P. (eds), *The Psychology of Vandalism*, New York, Plenum Press.
- Pantry, S., (1996) *Dealing with Aggression and Violence in your Workplace*, London, Library Association Publishing.
- Parsons, T., (1937) *The Structure of Social Action*, New York, McGraw-Hill.
- Parsons, T., (1961) 'Culture and the Social System', in Parsons, T. et al. (eds) *Theories of Society: Foundations of Modern Sociological Theory*, New York, The Free Press, pp. 963-996.
- Pateraki, L. and Houndoumadi, A., (2001) 'Bullying among primary school children in Athens, Greece', *Educational Psychology*, 21, pp.169-177.
- Pedagogical Institute of Cyprus (2003) *Drop outs in the Cyprus Educational System*, Department of Research and Evaluation, on line: <http://www.pi.ac.cy/>
- Peek-Asa, C., Runyan, C. W., Zwerling, C. (2001) 'The Role of Surveillance and Evaluation Research in the Reduction of Violence Against Workers', *American Journal of Preventive Medicine*, 20, pp.141-148.
- Peek-Asa, C. and Howard, J. (1999) 'Workplace-violence Investigations by the California Division of Occupational and Environmental Medicine, 1993-1996', *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 41, pp. 647-653.
- Peled, I., Jaffe, P. and Edleson, J., (1995) *Ending the Cycle of Violence: Community Responses to Children of Battered Women*, Chicago, Sage.
- Perry, J., C. and Vaillant, G., E., (1989) 'Personality Disorders', in Kaplan, H., I. and Sadock, B., J. (Eds), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Baltimore, Williams and Wilkins pub., pp.1352-1359.
- Pikas, A. (1975) 'Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti mobbing group', *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, pp.1-12.
- Rigby, K., Cox, I., (1996) 'The Contribution of Bullying at School and Low Self-esteem to Acts of Delinquency Among Australian Teenagers', *Personality and Individual Differences*, 21, pp.609-612.

- Robson, C., (1993) *Real World Research-A resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Oxford, Blackwell.
- Roland, E., (1988) *Reported in Council for Cultural Cooperation Report of the European Teachers Seminar on Bullying in Schools*, Strasbourg.
- Royer, E., (2003) 'What Galileo Knew: School Violence, Research, Effective Practices and Teacher Training', *Journal of Educational Administration*, 41(6), pp.640-649.
- Royer, E., (1995) 'Behaviour Disorders, Suspension and Social Skills: Punishment is not Education', *Therapeutic Care and Education*, 4, pp.32-36.
- Ruhl, K., L. and Berlinghoff, D., H., (1992) 'Research on Improving Behaviorally Disordered Students' Academic Performance: A Review of the Literature', *Behavioral Disorders*, 17, pp. 178-190.
- Ryan, T., (1985) 'Human Nature and the Origins of War', *Hurupaa*, 3, pp.46-54.
- Service, R., E., (1968) 'The Hunters', in Lee, R.,B. and De Vore, I. (Ed) *Man, The Hunter*, Chicago.
- Schutz, A., (1967) *The Phenomenology of the Social World*, Evanston, Northwestern University Press.
- Shipman, M., (1972) *Childhood – A Sociological Perspective*, NFER Publishing Co Ltd.
- Skiba, R., J. and Peterson, R.,L., (2000) 'School Discipline at a Crossroad: From Zero Tolerance to Early Response', *Exceptional Children*, 66(3), pp.335-347.
- Slater, D., M., (2003) 'Alienation, Aggression, and Sensation Seeking as Predictors of Adolescent Use of Violent Film, Compupte, and Website Content', *Journal of Communication*, 53(1), pp. 105-121.
- Smith, A., (1930) *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1st vol., London, Edwin Cannan, Methuen & Co Ltd.
- Smith, D. and Smith, B., (2006) 'Perceptions of Violence: The Views of Teachers Who Left Urban Schools', *High School Journal*, 89(3), pp.34-42.
- Smith, P., K., Singer, M., Hoel, H. and Cooper, C.L (2003) 'Victimization in the school and the workplace: Are there any links?', *British Journal of Psychology*, 94(2), pp.175-188.
- Smith, P., K., (2004) 'Violence in Schools: A European Perspective', in OECD (Eds) *Lessons in Danger – School Safety and Security*, pp.137-145.
- Smith, P., K., (ed) (2003) *Violence in schools: The Response in Europe*, London, Routledge.

- Sorokin, P., (1959) *Fads and Foibles in Modern Sociology and Related Sciences*, Chicago, Regnery.
- Spencer, H., (1873) *The Study of Sociology*, London, Henry S. King, online: <http://oll.libertyfund.org>
- Stacy, W. and Shupe, A., (1983) *The Family Secret*, Boston, Beacon Press.
- Staub, E., (1996) 'Cultural – Societal Roots of Violence: The Example of Genocidal Violence and Contemporary Youth Violence in the United States', *American Psychologist*, 51, pp.117-132.
- Steele, C., M. and Joseph, R., A., (1990) 'Alcohol Myopia: Its Prized and Dangerous Effects', *American Psychologist*, 45, pp.921-933.
- Steffgen, G. and Even, N., (2007) 'Teachers as Victims of School Violence – The Influence of Strain and School Culture', *International Journal on Violence and School*, 3, pp. 81-93, online: <http://www.ijvs.org/>
- Stoff, D., M. and Cairns, R., B., (1996) *Aggression and Violence: Genetic, Neurobiological, and Biosocial Perspectives*, New Jersey, Erlbaum.
- Straus, M. and Gelles, R., (1990) *Physical Violence in American Families: Adaptations to Violence in 8145 Families*, U.S.A., Transaction.
- Straus, M., Gelles, R., and Steinmetz, S., (1980) *Behind Closed Doors*, New York, Anchor.
- Stromquist, M. and Vigil, D., (1996) Violated in Schools in the United States of America: Trends, Causes and Responses, *Prospects*, 26, pp.361-382.
- Sussman, W., R., Garber, A. P. and Cheverud, J., (2005) 'The importance of cooperation and affiliation in the evolution of primate sociality', *American Journal of Physical Anthropology*, 128, pp.84-97.
- Svensson, R., (2001) 'Tackling Violence in Schools: A Report from Sweden', in CONNECT UK – 001: *Tackling Violence in Schools on a European – wide basis*, online: <http://www.gold.ac.uk/connect/reportsweden.html>
- Tattum, D. (1989) 'Violence and Aggression in Schools', in Tattum, D. & Lane, D. (Eds) *Bullying in Schools*, London, Trentham Books, pp. 7-19.
- Taylor, C., (1999, May 3) Digital Dungeons, *Time*, 153, p.50.
- Taylor, S., P. and Leonard, K., E., (1983) 'Alcohol and Human Physical Aggression', in Geen, R., G and Donnerstein, E. (Eds.) *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, New York, Academic Press, pp.77-101.
- Tinbergen, N. (1951) *The study of instinct*, Clarendon, Oxford.

- Tremblay, R., E. and Craig, W., M., (1995) 'Developmental Crime Prevention', in Tonry M. and Farrington, D., P. (Eds), *Building a Safer Society: Crime and Justice, 19*, Chicago, The University of Chicago Press, pp.151-236.
- Trump, S., K. (1998) *Practical School Security: Basic Guidelines for Safe and Secure Schools*, Corwin Press, California.
- Tuckman, B., (1988,3rd ed.) *Conducting Educational Research*, USA, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Turner, H., J., (1991, 5th ed.) *The Structure of Sociological Theory*, USA, Wadsworth Inc.
- Varnava, G., (2005) *Checkpoints for Schools – Towards a non-violent Society*, London, NSPCC.
- Varnava, G., (2005) *Checkpoints for Young People*, London, NSPCC.
- Varnava, G., (2006) *Checkpoints for Parents – Towards a non-violent School*, London, NSPCC.
- Washburn, S., L. and Avis, V. (1958) *Behavior and Evolution*, New Haven.
- Weber, M., (1981) *General Economic History*, New Jersey, Transaction Inc.
- Weber, M., (1968) *Economy and Society*, New York, Bedminster.
- Weishew, L. and Peng, S., (1993) 'Variables Predicting Students' Problem Behaviors', *Journal of Educational Research*, 87(1), pp.5-17.
- Westwood, I., R. (2003) 'Economies of Violence: An Autobiographical Account', *Culture and Organisation*, 9(4), pp.275-293.
- White, H., (1997) Longitudinal Perspective on Alcohol and Aggression During Adolescence, in Galanter, M. (Ed.) *Recent Developments in Alcoholism*, New York, Plenum, pp.81-103.
- Whitney, I. and Smith, P., K., (1993) 'A Survey of the Nature and Extent of Bully/victim Problems in Junior/middle and Secondary Schools', *Educational Research*, 35, pp. 3-25.
- Wolfe, D., Jaffe, P., Wilson, S. and Zak, L., (1985) 'Children of Battered Women: The Relation Between Child Behaviour, Family Violence and Maternal Stress', *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 55(5), pp. 657-665.
- Wolfgang, C., H., (2001) *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*, New York, John Wiley and Sons.

- Workman, M. and Beer, J., (1992) 'Depression, Suicide Ideation, and Aggression Among High School Students Whose Parents are Divorced and Use Alcohol at Home', *Psychological Reports*, 70(2), pp.503-511.
- Young, J., (2003) *Constructing the Paradigm of Violence: Mass Media, Violence and Youth*, online: <http://www.malcolmread.co.uk/JockYoung/>
- Youngman, M., (1979) *Analysing Social and Educational Research Data*, London, McGraw Hill.
- Ysseldike, J., E, Algozzine, B. and Thurlow, M., L., (1992) *Critical Issues in Special Education*, Boston, HMC.
- Yudko, E., Blanchard, D., Henne, J. and Blanchard, R., (1997) 'Emerging themes in Preclinical Research on Alcohol and Aggression', in Galanter, M. (Ed.) *Recent Developments in Alcoholism*, New York, Plenum, pp.123-138.
- Zeira, A., Astor, R., A. and Benbenishty, R., (2004) 'School Violence in Israel: Perceptions of Homeroom Teachers', *School Psychology International*, 25(2), pp.149-166.

Γ. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία Μεταφρασμένη στα Ελληνικά

- Adorno, T., (1991) Η Τηλεόραση και η Διαμόρφωση της Μαζικής Κουλτούρας, στο Λιβιεράτος, Κ. και Φραγκούλης, Τ. (Επιμ.) *Η Κουλτούρα των Μέσων*, Αθήνα, Εκδ. Αλεξάνδρεια, σσ. 89-116.
- Blackledge, D. and Hunt, B., (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφ. Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα, Εκδ. Έκφραση.
- Boulton, M., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. και Λεμονή, Ο., (2001) Επιθετικότητα και Θυματοποίηση ανάμεσα στους Μαθητές των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων, *Ψυχολογία*, 8(1), σσ. 12-29.
- Courtecuisse, V., (1998) Αλληλεπίδραση ασκούμενης βίας και υφιστάμενης βίας στην εφηβεία, στης Λ. Μπεζέ (επιμ. Έκδ.) *Βία στο Σχολείο και Βία του Σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.35-45.
- Douet, B., (1992) *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο Σχολείο*, μτφ. Θεοδωρακόπουλος, Λ., Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Durkheim, E., (1998) Η εκπαίδευση, η φύση της, ο ρόλος της, μτφ. Ανθογαλίδου, Θ., *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1, on line: <http://www.auth.gr/virtualschool/>

- Durkheim, E., (1978) *Οι Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Foucault, M., (1989) *Επιτήρηση και Τιμωρία - Η γέννηση της φυλακής*, μτφ. Χατζηδήμου Κ. και Ράλλη, Ι., Αθήνα, Εκδ. Ράππα.
- Foucault, M., (1991) *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*, μτφ. Τρουλινού, Λ., Αθήνα, Εκδ. Ύψιλον
- Fromm, E., (1977) *Η Ανατομία της Ανθρώπινης Καταστροφικότητας*, Τόμος Α', Αθήνα, Εκδ.Μπουκουμάνη.
- Fromm, E., (1977) *Η Ανατομία της Ανθρώπινης Καταστροφικότητας*, Τόμος Β', Αθήνα, Εκδ.Μπουκουμάνη.
- Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*, μτφ. Αναγνώστου, Λ. και Καραστάθη, Α., Αθήνα, Εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Pain, J., (1998) Για τη Θεσμική Βία στο Σχολικό Περιβάλλον – Για τη Σχολική Κακομεταχείριση και τη Συμβολική Κατάχρηση, στην Λ. Μπεζέ (επιμ. Έκδ.) *Βία στο Σχολείο και Βία του Σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.49-59.
- Ritzer, G., (1998) Δομικός Λειτουργισμός και η εμφάνιση μιας εναλλακτικής θεωρίας με έμφαση στις συγκρούσεις, στο *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία* (Β' Έκδ.), τόμος 1, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 41-96.
- Selosse, J., (1998) Βία (Προέλευση, Σενάρια, Πρότυπα) και μη Προσαρμογή, στην Λ. Μπεζέ (επιμ. έκδ.) *Βία στο Σχολείο και Βία του Σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.19-34.
- Smart, B., (1998) Michel Foucault: υποκείμενα εξουσίας, αντικείμενα γνώσης, στο *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία* (Β' Έκδ.), τόμος II, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 167-223.
- Timashef, N. and Theodorson, G., (1983) *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, μτφ. Τσαούση, Δ., Αθήνα, Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Τα Παιδαγωγικά Μέτρα με τους τελευταίους Τροποποιητικούς Κανονισμούς
Λειτουργίας των Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικά Μέτρα**Κ.Α.Π.311/2005**

17. (1) Τα παιδαγωγικά μέτρα αποβλέπουν στη βελτίωση του μαθητή και στην ενίσχυση της προσωπικής υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας του, καθώς επίσης και στη διασφάλιση, μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, της δημοκρατικής ζωής, που αποτελεί προϋπόθεση για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

(2) Παιδαγωγικά μέτρα και όργανα λήψης τους—

1. Παιδαγωγικός διάλογος - Διδάσκων καθηγητής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής.
2. Παρατήρηση - Διδάσκων καθηγητής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής.
3. Επίπληξη - Διδάσκων καθηγητής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής.
4. Κοινή γραπτή συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/μαθήτριας - με την οποία ο μαθητής δεσμεύεται ότι δε θα επαναλάβει το παράπτωμα και ότι θα τηρεί εφεξής τους κανονισμούς. Τη συμφωνία προσυπογράφει και ο διδάσκων καθηγητής - Διδάσκων καθηγητής.
5. Επίπληξη με γραπτή τεκμηριωμένη ενημέρωση του γονιού - Διδάσκων καθηγητής.
6. Αποβολή από την τάξη και παραπομπή στη Διεύθυνση - Διδάσκων καθηγητής.
7. Αποζημίωση για φθορά περιουσίας του σχολείου - Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής.
8. Εκτέλεση κοινωφελούς σχολικής εργασίας που θα στοχεύει κυρίως στην αξιοποίηση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του μαθητή προς όφελος της σχολικής κοινότητας. Η εκτέλεση της κοινωφελούς σχολικής εργασίας πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, πλην των διαλειμμάτων - Διευθυντής Καθηγητικός Σύλλογος.
9. Αποβολή ως 2 μέρες - Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α'.
10. Γραπτή προειδοποίηση με κοινοποίηση προς τους γονείς για αλλαγή τμήματος - Παιδαγωγική Ομάδα.
11. Αλλαγή τμήματος (γίνεται μόνο μια φορά) - Καθηγητικός Σύλλογος.
12. Αποβολή 1-4 μέρες - Διευθυντής.
13. Αποβολή 1-6 μέρες - Πειθαρχικό Συμβούλιο.
14. Αποβολή 1-8 μέρες - Καθηγητικός Σύλλογος.
15. Αποβολή από το σχολείο που φοιτά για πάντα με δικαίωμα εγγραφής σε άλλο σχολείο - Καθηγητικός Σύλλογος.

(3) Για τα παραπτώματα και τις συμπεριφορές που αναφέρονται στον επισυναπτόμενο Πίνακα, στο τέλος των Κανονισμών αυτών, μπορούν να ληφθούν διαζευκτικά οποιαδήποτε από τα παιδαγωγικά μέτρα που αναφέρονται στην τρίτη στήλη του Πίνακα αυτού, αφού ληφθεί σοβαρά υπόψη η συμπεριφορά του μαθητή στο σύνολο της.

(4) Ο καταγγελλόμενος μαθητής έχει το δικαίωμα να ακουστεί τόσο πριν από τη λήψη απόφασης αναφορικά με την ενοχή του ή μη, όσο και πριν του επιβληθεί η ποινή, με σκοπό το μετριασμό της. Σε περίπτωση που το παράπτωμα επισύρει το μέτρο της αποβολής ο καταγγελλόμενος μαθητής έχει το δικαίωμα να ζητήσει ό πως παρευρίσκεται στη διαδικασία εξέτασης του παραπτώματος και τρίτο πρόσωπο μέλος του Μαθητικού Συμβουλίου ή του Καθηγητικού Συλλόγου.

(5) Σε κάθε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης καταρτίζεται για κάθε τμήμα Παιδαγωγική Ομάδα της οποίας προεδρεύει ο Υπεύθυνος Τμήματος και η οποία απαρτίζεται απ' όλους τους διδάσκοντες και τον Καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής και τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο. Η Παιδαγωγική Ομάδα θα παρακολουθεί τη μαθησιακή και συμπεριφορική πορεία του τμήματος και του κάθε μαθητή ξεχωριστά και εισηγείται ή λαμβάνει στηρικτικά ή διορθωτικά μέτρα συνεργαζόμενη με τον οικείο Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο ή άλλο ειδικό ή αρμόδια υπηρεσία.

(6) Ιδρύεται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Δευτεροβάθμιο Σώμα ενώπιον του οποίου δικαιούνται να προσφεύγουν οι κηδεμόνες των μαθητών στους οποίους επιβλήθηκε το παιδαγωγικό μέτρο της αποβολής για πάντα από το σχολείο ή το μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος. Το Δευτεροβάθμιο Σώμα αποτελείται από το Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης ή το Διευθυντή Τεχνικής Εκπαίδευσης, ανάλογα με την περίπτωση, ή εκπρόσωπο τους, τον οικείο Επιθεωρητή, εκπρόσωπο της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Δημόσιων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, εκπρόσωπο της Παγκύπριας Συντονιστικής Επιτροπής Μαθητών και εκπρόσωπο της ΟΕΛΜΕΚ ή της ΟΛΤΕΚ, ανάλογα με την περίπτωση. Οι εκπρόσωποι των γονέων, των εκπαιδευτικών οργανώσεων και της Παγκύπριας Συντονιστικής Επιτροπής Μαθητών συμμετέχουν με δικαίωμα ψήφου. Ο κηδεμόνας του μαθητή στον οποίο επιβλήθηκε ένα ή και τα δύο πιο πάνω μέτρα μπορέσει εντός μιας εβδομάδας το αργότερο να υποβάλει γραπτώς αίτηση επανεξέτασης του μέτρου στο Δευτεροβάθμιο Σώμα. Ενώπιον του Δευτεροβάθμιου Σώματος μπορούν να εκφράσουν την άποψη τους, ο μαθητής, ο κηδεμόνας του, ο Διευθυντής του Σχολείου και οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο κρίνει απαραίτητο το Δευτεροβάθμιο Σώμα.

(7) Πριν από τη λήψη του παιδαγωγικού μέτρου, που αναφέρεται στην υποπαράγραφο (15) της παραγράφου (2) του Κανονισμού 17, ανωτέρω, ο Καθηγητικός Σύλλογος πρέπει να καλέσει το μαθητή και τον κηδεμόνα του για να ακούσει τη θέση, τις εξηγήσεις και τα επιχειρήματα τους. Επίσης ο Καθηγητικός Σύλλογος μπορεί να ζητήσει, αν το απαιτήσει οποιοδήποτε μέλος του ή ο κηδεμόνας του μαθητή, γραπτή έκθεση από τον Καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο ή άλλο ειδικό.

Μετά την οριστική επιβολή του παιδαγωγικού μέτρου οι Υπεύθυνοι Τμήματος των δύο επηρεαζόμενων σχολείων, με τη συνεργασία των δύο Καθηγητών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής και των οικείων Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων, καταρτίζουν συγκεκριμένο πρόγραμμα προσαρμογής του μαθητή στο νέο του σχολείο.

(8) Ο μαθητής στον οποίο επιβλήθηκε παιδαγωγικό μέτρο για κάποιο παράπτωμα δικαιούται με απόφαση του Καθηγητικού Συλλόγου να ζητήσει τη διαγραφή του μέτρου, αν στο τέλος της σχολικής χρονιάς δεν έχει υποπέσει σε κανένα παράπτωμα.

(9) Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να ζητήσει μετατροπή του παιδαγωγικού μέτρου που του επιβλήθηκε σε δραστηριότητα προς όφελος του σχολείου ή του ίδιου. Το δικαίωμα αυτό ισχύει για τους μαθητές στους οποίους έχει επιβληθεί το μέτρο της αποβολής, εφόσον το όργανο που το επιβάλλει το κρίνει σκόπιμο.

(10) Στις περιπτώσεις επιβολής του μέτρου της αποβολής ο μαθητής υποχρεούται να παραμείνει στο σχολείο, υπό την επίβλεψη του εκάστοτε οριζόμενου λειτουργού, ο οποίος εμπλέκει το μαθητή σε δημιουργική δραστηριότητα με μαθησιακό στόχο.

(11) Την καταγραφή σε κάθε τμήμα των παραπτώματος και των παιδαγωγικών μέτρων αναλαμβάνει ο Βοηθός Διευθυντής σε συνεργασία με τον υπεύθυνο τμήματος, σύμφωνα με ενιαίο έντυπο καταγραφής το οποίο θα αποστέλλεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και για το σκοπό αυτό τηρείται σχετικό Μητρώο/Αρχείο.

(12) Στον Καθηγητικό Σύλλογο παραπέμπονται από το Πειθαρχικό Συμβούλιο περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι διαπράττουν σοβαρής μορφής παραπτώματα.

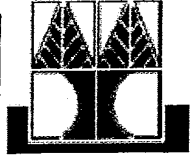
ΠΙΝΑΚΑΣ
[ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(3)]

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΕΤΡΑ	
1. Φοίτηση, εμφάνιση Γενική Συμπεριφορά	(α) Συστηματική καθυστέρηση προσέλευσης στην τάξη	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5
	(β) Απουσία από μάθημα ή σχολική εκδήλωση χωρίς άδεια	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-5,8,9
	(γ) Αποχώρηση από το σχολείο ή σχολική εκδήλωση χωρίς άδεια	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-5,8,9
	(δ) Έξοδος από το σχολικό χώρο χωρίς άδεια	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5,8,9
	(ε) Ψευδείς δηλώσεις - παραποίηση και/ή καταστροφή σχολικών εγγράφων	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5,8,9
	(στ) Παρά τις συστάσεις, συστηματική παρέκκλιση από τους κανονισμούς για ευπρεπή εμφάνιση	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5,8,9
	(ζ) Παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής μαθήματος ή άλλων σχολικών εκδηλώσεων	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-6,8,9
	(η) Χρήση κινητών τηλεφώνων	Στην περίπτωση χρήσης κινητού ή άλλου τεχνολογικού μέσου, τα μέσα αυτά, αφού απενεργοποιηθούν, κατακρατούνται από το Διευθυντή του Σχολείου και παραδίδονται στο γονιό ή στον κηδεμόνα του μαθητή, που ενημερώνεται σχετικά.
	(θ) Κυκλοφορία με μηχανοκίνητο όχημα στο σχολικό χώρο σε ώρα λειτουργίας του σχολείου, πλην της προσέλευσης και αποχώρησης στο ή από το σχολείο.	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5, 8, 9
	(ι) Χρήση ιδιωτικού μεταφορικού μέσου σε εκδρομή ή άλλη σχολική εκδήλωση σε εργάσιμο χρόνο.	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 4,5,8,9
(κ) Αδικαιολόγητη συναναστροφή με εξωσχολικούς κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου χωρίς άδεια.	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5,8,9	

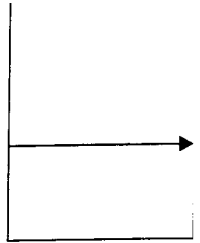
2. Κάπνισμα και χρήση οινόπνευματωδών ποτών στο σχολικό χώρο ή σε σχολικές εκδηλώσεις.		ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5,8,9
3. Αδικήματα κατά της περιουσίας.	(α) Κλοπή/απόπειρα κλοπής εντός του σχολικού χώρου.	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-5.8,9
	(β) Αναγραφή υβριστικών/προσβλητικών ή άλλων συνθημάτων.	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17 (2) 1-5,8,9
	(γ) Κακόβουλη ζημιά περιουσίας εκτός του σχολικού χώρου	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-5,7.8,9
	(δ) Διάρρηξη/απόπειρα διάρρηξης	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-5.7,8,9
	(στ) Εμπρησμός/απόπειρα εμπρησμού	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 7,8,9, 12, 13
4. Κατοχή και μεταφορά επικίνδυνων αντικειμένων στο σχολικό χώρο ή σε σχολικές εκδηλώσεις.		ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-6, 8, 9
5. Αδικήματα	(α) Υβριστική συμπεριφορά και/ή λεκτική βία.	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-6, 8, 9
	(β) Σεξουαλική παρενόχληση	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-6.8-12
	(γ) Εκφοβιστική και απειλητική συμπεριφορά	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-6,8-13
	(δ) Σωματική βία με ή χωρίς αντικείμενο	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-6.8-15
	(ε) Σωματική βία σεξουαλικής φύσεως	ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 13, 14, 15
6. Παράνομη κατοχή-χρήση-εμπορία διακίνηση ναρκωτικών φαρμάκων, ψυχοτρόπων ουσιών, εκτός αν χρησιμοποιούνται αποδεδειγμένα με ιατρική συνταγή: Νοείται ότι κατά την διαδικασία εξέτασης του παραπτώματος αυτού ζητείται η άποψη του οικείου εκπαιδευτικού ψυχολόγου. Σε περίπτωση αποδεδειγμένης διάπραξης του αδικήματος αυτού, ο μαθητής παραπέμπεται στην υπηρεσία εκπαιδευτικής ψυχολογίας για ανάλογο χειρισμό.		ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 17(2) 1-5, 13, 14, 15

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**Το Ερωτηματολόγιο της Δημοσκόπησης**

Αλαμπρίτης Μαθηαίος



Σχολική Βία και Επιθετικότητα – Οι Εκπαιδευτικοί ως Θύματα Βίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα



Σημειώστε √ στο τετράγωνο της απάντησης που θα επιλέξετε:

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ: 24 – 29 30 – 35 36 – 40 41 – 45
46 – 50 51 – 55 56 – 60

3. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 0 – 5 6 – 10 11 – 15 16 – 20
21 – 25 26 – 30 30 – 35 36 –

4. ΘΕΣΗ: Διευθυντής/τρια Βοηθός Διευθυντής/τρια Καθηγητής/τρια

5. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:

Δίπλωμα Τρι. Εκ/σης	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλο
---------------------	----------------------	--------------	-------------	------

6 Α. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

Τύπος	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
Περιοχή	Αστική <input type="checkbox"/>	Αστική <input type="checkbox"/>	Αστική <input type="checkbox"/>
	Αγροτική <input type="checkbox"/>	Αγροτική <input type="checkbox"/>	Αγροτική <input type="checkbox"/>

Β. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: 1-2 3-5 6-9

7. ΤΑΞΕΙΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΦΕΤΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ:

Α' Τάξη Β' Τάξη Γ' Τάξη

8. Σημειώστε √ στα περιστατικά που συνέβηκαν σε σας (στην τάξη, στην αυλή, σε εκδρομή κτλ.) κατά το τελευταίο εξάμηνο:

1. Απειλή για σωματική βλάβη.	
2. Λεκτική επίθεση (εξόβριση, ειρωνεία εξευτελισμός, προσβολή, κτλ.)	
3. Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	
4. Κλοπή προσωπικών αντικειμένων	
5. Σπρώξιμο επί σκοπού	
6. Βωμολογίες στους τοίχους του σχολείου εναντίον σας	
7. Συχνή και σκόπιμη και χωρίς λόγο διακοπή του μαθήματος.	

8. Απειλή με καρέκλα, ξύλο ή άλλο αντικείμενο	
9. Απειλή/Παρενόχληση μέσω τηλεφώνου	
10. Σωματική βλάβη (γρονθοκόπημα, κλάτσημα ή δάγκωμα)	
11. Απειλή με μαχαίρι	
12. Λεκτική σεξουαλική παρενόχληση	
13. Σεξουαλική παρενόχληση με σωματική επαφή (άγγιγμα ή προσπάθεια να σας αγγίξουν)	
14. Μαχαίρωμα ή απειλή με όπλο	



9. Σημειώστε \checkmark στα μέτρα που λαμβάνετε εσείς για την προσωπική σας ασφάλεια:

1. Δε φέρνω μεγάλα ποσά λεφτών ή ακριβά αντικείμενα στο σχολείο για αποφυγή κλοπής.	
2. Αποφεύγω να επεμβαίνω σε καυγάδες μαθητών για να μην κτυπηθώ.	
3. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, της παιδονομίας ή της εκδρομής προσπαθώ να κυκλοφορώ με ομάδα άλλων εκπαιδευτικών για αύξηση της προσωπικής μου ασφάλειας.	
4. Μετά τη λήξη των μαθημάτων μένω στην αίθουσα καθηγητών μέχρι να φύγουν συγκεκριμένοι μαθητές.	
5. Κουβαλώ μαζί μου στο σχολείο αντικείμενα για αυτοάμυνα (σφυρίκτρα, σπρέυ, κτλ).	
6. Αποφεύγω να έρχομαι στο σχολείο εκτός ωρών εργασίας.	
7. «Κλείνω τα μάτια» σε περιπτώσεις παραβατικότητας των μαθητών για να μην μπλεκτώ περαιτέρω.	
8. Άλλο:	

10. Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που σε εκφράζει περισσότερο για το κάθε θέμα όπου:

1= καθόλου 2= πολύ λίγο 3= αρκετά 4=πολύ 5= πάρα πολύ

1	Οι κανονισμοί λειτουργίας της μέσης εκπαίδευσης που αφορούν την πειθαρχία είναι ικανοποιητικοί.	1	2	3	4	5
2	Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένη/νος για να αντιμετωπίζω προβλήματα σχολικής βίας.	1	2	3	4	5
3	Λαμβάνω υποστήριξη (από εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, διευθυντικό προσωπικό σχολείου, άλλους ειδικούς) για αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας.	1	2	3	4	5
4	Φοβάμαι να χρησιμοποιήσω ποικιλία διδακτικών μεθοδολογιών εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών.	1	2	3	4	5
	Στο σχολείο μου:					
5	Υπάρχει πρόβλημα σχολικής βίας/επιθετικότητας από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
6	Υπάρχει πρόβλημα πειθαρχίας των μαθητών.	1	2	3	4	5
7	Παρουσιάζονται σοβαρά φαινόμενα βανδαλισμού.	1	2	3	4	5
8	Δημιουργούνται προβλήματα από εξωσχολικά άτομα.	1	2	3	4	5
9	Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χάνεται διδακτικός χρόνος εξαιτίας της απειθαρχίας των μαθητών.	1	2	3	4	5
10	Εφαρμόζονται οι πειθαρχικοί κανονισμοί όπως προβλέπει ο νόμος από το διευθυντικό προσωπικό.	1	2	3	4	5
11	Εφαρμόζονται οι πειθαρχικοί κανονισμοί όπως προβλέπει ο Νόμος από το Πειθαρχικό Συμβούλιο του σχολείου.	1	2	3	4	5
12	Νιώθω ασφαλής.	1	2	3	4	5
13	Χρησιμοποιώ τις πειθαρχικές ποινές που μου παρέχει ο Νόμος.	1	2	3	4	5
14	Οι γονείς πιέζουν το σχολείο να μην εφαρμόζει τους κανονισμούς πειθαρχίας για διάφορους λόγους (π.χ. ψυχολογική πίεση από τα παιδιά τους).	1	2	3	4	5
15	Οι γονείς δεν εμπιστεύονται το σχολείο και πιστεύουν τις πληροφορίες των παιδιών τους για συγκεκριμένα παραπτώματα.	1	2	3	4	5



11. Η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή είναι αποτέλεσμα επίδρασης κάποιων παραγόντων. Ιεράρχησε αυτούς τους παράγοντες σύμφωνα με τη γνώμη σου. Σημείωσε τον αριθμό (1) δίπλα από τον **πιο σημαντικό**, τον αριθμό (2) για τον **αμέσως επόμενο σημαντικό**, κ.ο.κ.

Ανεπάρκεια Εκπαιδευτικού	
Συνθήκες Οικογενειακού Περιβάλλοντος Μαθητή	
Κλίμα του Σχολείου	
Ευρύτερες Κοινωνικές Συνθήκες (Μ.Μ.Ε, κακά πρότυπα, κτλ.)	
Σχολική Αποτυχία Μαθητή	
Ατομική Ψυχοπαθολογία Μαθητή	
Άλλο:.....	

12. Πώς πρέπει κατά τη γνώμη σας το σχολείο να χειρίζεται/τιμωρά περιπτώσεις βίας από μαθητές:

- ενάντια σε εκπαιδευτικούς

.....

.....

.....

- ενάντια σε μαθητές

.....

.....

.....

13. Πώς κατά τη γνώμη σας μπορεί να λυθεί το πρόβλημα της επιθετικότητας/βίας στα σχολεία, όπου υπάρχει;

.....

.....

.....

14. Στο παρακάτω χώρο μπορείτε να σχολιάσετε οτιδήποτε που δεν έχει αναφερθεί προηγουμένως και αφορά τη σχολική βία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα:

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο που διαθέσατε

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Αναλυτικός Κατάλογος Κατανομής Ερωτηματολογίων

ΕΠΑΡΧ. ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ		ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΤΗΛ. Δ/ΝΤΗ	Αριθμοί Ερωτηματολογίων	
ΛΥΚΕΙΑ			Διανομής	Συλλογής	
1.	Παγκόπριο Γυμνάσιο	κ. Χρίστος Εκκέσις	22432530	9	9
2.	Λύκειο Παλουριώτισσας	κ Λεόντιος Κακογιάννης	22434830	9	9
3.	Λύκειο Ακρόπολης	κα. Ευφροσύνη Αργυρίδου	22498793	9	9
4.	Ενιαίο Λύκειο Κύκκου Α'	κ. Χρ. Χατζηκαλλής	22590714	9	8
5.	Ενιαίο Λύκειο Κύκκου Β'	κα. Βικτώρια Λοΐζου	22662388	9	9
6.	Λύκειο Αρχαγγέλου Απ. Μάρκος	κα. Μαίρη Πολυκάρπου	22443152	8	8
7.	Λύκειο Αρχ. Μακ. Γ' Δασ.	κ. Κωνσταντίνος Μάρκου	22441361	8	6
8.	Λύκειο Εθν. Κυπριανού Στροβ.	κ. Φειδίας Κουντούρης	22814700	8	8
9.	Λύκειο Απ. Βαρνάβα (Συντ. Κέντ)	κα. Γκλόρια Σέπου	22446969	8	8
10.	Λύκειο Παλιομετόχου	κα. Ορθοδόξια Καλογήρου	22835238	4	4
11.	Λύκειο Αγ. Γεωργίου Λακατάμια	κα. Χρυσόθεμις Χατζηπαναγή	22382671	4	4
12.	Λύκειο Λατσιών	κ. Χαράλαμπος Δημητρίου (Β.Δ.Α)	22483999	5	-
13.	Λύκειο Σολέας	κα. Νίκη Παπαπέτρου	22933220		
14.	Λύκειο Ιδαλίου	κ. Κώστας Μάρκου	22455945	5	-
ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
15.	Γυμν. Αγλαντζιάς	κ. Κώστας Νικολαΐδης	22337799	6	6
16.	Γυμν. Φανερωμένης	κα. Ασπασία Μιχαηλούδη	22666256	6	6
17.	Γυμν. Παλουριώτισσας	κα. Μάρω Θεοδότου (Β.Δ.Α)	22435470	6	6
18.	Γυμν. Ακρόπολης	κα. Δέσποινα Φαντίδου	22446663	6	5
19.	Γυμν. Μακεδονίτισσας	κ. Σάββας Αντωνίου	22350630	6	6
20.	Γυμν. Έγκωμης	κ. Ανδρέας Χριστοδούλου	22666150	6	6
21.	Γυμν. Αρχ. Μακ. Γ' Πλατύ	κα. Δέσποινα Παπαναστασίου	22331777	6	7
22.	Γυμν. Αγ. Δομετίου	κ Ιωάννης Σεργίδης	22772730	6	6
23.	Γυμν. Ανθούπολης	Κ. Ιάκωβος Χρίστου	22389700	5	5
24.	Γυμν. Αγ. Βασιλείου Στροβόλου	κ. Αντώνιος Παρασκευάς (Β.Δ.Α)	22316066	5	5
25.	Γυμν. Αγ. Στυλιανού Στροβόλου	κ. Αντώνιος Στυλιανάκης	22323900	5	5
26.	Γυμν. Σταυρού Στροβόλου	κ. Παναγιώτης Παπανικολάου	22315890	5	5
27.	Γυμν. Κωνσταντινούπολης Στρ.	κα. Σοφία Ηλιοπούλου (Β.Δ.Α)	22315551	5	5
28.	Γυμν. Διανέλλου και Θεοδότου	κα. Μαρία Θεοφάνους	22378216	5	-
29.	Γυμν. Λατσιών	κα. Καλλιόπη Παναγίδου	22487500	4	-
30.	Γυμν. Αρχαγγέλου Λακατάμειας	κ. Κυριάκος Σαββίδης	22371750	4	-
31.	Γυμν. Γερίου	κ. Χαράλαμπος Αναστασιάδης	22489986	4	-
32.	Περ.Γυμν. Πέρα Χωρίου και Νήσου	κ. Λουκάς Καλογήρου	22521055	4	-
33.	Γυμν. Αγ. Βαρβάρας	κ. Αθανάσιος Παπαδόπουλος	22523851	3	3

34	Β' Περ. Γυμν. Λ/σίας(Κλήρου)	κα. Ηρώ Σταυρίδου	22634654		
35	Γυμν. Σολέας	κα. Μαρία Σάββα-Μήτσα	22933433		
36	Περιφ. Γυμν. Ακακίου	κα. Μαρία Ραουνά-Θεοδότου	22824711	3	3
37	Περιφ. Γυμν. Κοκκινοτριμιθιάς	κ. Θεμιστοκλής Μασούρας	22872717	3	3
38	Γυμνάσιο ΝΑΡΕΚ	κ. Αρτίν Αϊβαζιάν	22422218		
39	Εσπερινό Γυμν. Λευκωσίας	κ. Ζήνων Χριστοδούλου	22514735		

ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΜΕΣΟΥ		ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΤΗΛ. Δ/ΝΤΗ	Αριθμοί Ερωτηματολογίων	
ΛΥΚΕΙΑ			Διανομής	Συλλογής	
40	Λανίτειο Λύκειο Α' (Συντ. Κεντ)	κα. Ελένη Παπαχριστοδούλου	25305627	7	7
41	Λύκειο Απ. Πέτρου και Παύλου	κ. Χριστόδουλος Παπαχριστοδούλου	25305637	7	7
42	Λύκειο Αγ. Ιωάννη	κα. Ειρήνη Νικολαΐδου	25306649	6	6
43	Λύκειο Αγ. Νικολάου	κ. Σάββας Νεοφύτου	25306013	6	6
44	Λύκειο Πολεμιδιών	κα. Μαρία Χατζηναθανάη	25305750	6	6
45	Λανίτειο Λύκειο Β'	κ. Αλέξανδρος Δημητριάδης	25305437	6	6
46	Λύκειο Αγ. Αντωνίου	κα. Άρτεμις Αριστεΐδου	25306500	6	6
47	Λύκειο Αγ. Σπυρίδωνα	κ. Γεώργιος Μάρκου	25305740	6	6
48	Λύκειο Λινόπετρας	κ. Μιχαήλ Οικονομίδης	25310062	6	6
49	Λύκειο Αγ. Φυλάξεως	κ. Σάββας Πολυδώρου	25773700	6	7
50	Εμπορική Σχ. Λεμύθου(Εξατάξιο)	κ. Αντώνης Μούσουρος	25462602		
ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
51	Λανίτειο Γυμνάσιο	κ. Τρύφωνας Σκούρος	25305604	5	5
52	Γυμνάσιο Καλογεροπούλου	κα. Ευανθία Παντελή	25305001	5	5
53	Γυμνάσιο Αγ. Ιωάννη	κα. Ουρανία Ζαχαρίου	25306513	5	5
54	Γυμν. Νεάπολης	κ. Αντώνιος Σακκάς	25306018	5	5
55	Γυμν. Καθολικής	κ. Αλέξανδρος Κολιανδρής	25305424	5	5
56	Γυμν. Πολεμιδιών	κ. Αντώνης Ιωάννου	25305749	5	5
57	Τσίρειο Γυμνάσιο	κ. Περικλής Ιωσηφίδης	25305618	5	5
58	Γυμνάσιο Αγ. Αντωνίου	κα. Μαΐρη Βαρνάβα	25306501	5	5
59	Θέκλειο Γυμνάσιο	κα. Φανή Χριστοφόρου	25305393	5	5
60	Γυμνάσιο Λινόπετρας	κ. Γεώργιος Ξουφαρίδης	25306020	5	5
61	Γυμνάσιο Αγ. Αθανασίου	κ. Ανδρέας Χατζηκυριάκος	25725802	5	5
62	Γυμνάσιο Αγ. Βαρβάρας	κ. Ανδρέας Κυριακίδης	25305747	5	5
63	Γυμν. Αγ. Φυλάξεως	κ. Θεμιστοκλής Φιλίππου	25305670	5	5
64	Γυμν. Αγ. Νεοφύτου	κα. Αρσινόη Ορφανίδου	25305689	5	5
65	Γυμνάσιο Επισκοπής	κ. Νικόλαος Νικολαΐδης	25934280	2	2
66	Γυμνάσιο Τραχονίου	κα. Ερμιόνη Θεοδούλου	25305717	2	2
67	Γυμνάσιο Ομόδους (Εξατάξιο)	κ. Κώστας Παπαπαναγίδης	25421721		
68	Γυμνάσιο Αγρού (Εξατάξιο)	κα. Ιουλία Παχινιώτου	25521577		
69	Γυμνάσιο Ύψωνα	κ. Ανδρέας Ιωαννίδης	25305726	3	3
70	Εσπερινό Γυμνάσιο Λεμεσού	κα. Ανδριανή Αναστασίου (ΒΔΑ)	25306041		

ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΑΡΝΑΚΑΣ					
ΛΥΚΕΙΑ			Αριθμός Ερωτηματολ		
		Όνοματεπώνυμο Δ/ντή	Τηλ. Δ/ντή	Διανομής	Συλλογής
71	Παγκόπριο Λύκειο (Συντ. Κεν.)	κα. Χρύσω Καλλίδου	24621343	8	8
72	Λύκειο Αγ. Γεωργίου	κα. Ανδρούλα Αντωνιάδου	24661220	8	8
73	Λύκειο Αρχ. Μακ. Γ'	κ. Ανδρέας Χατζηγιάννης	24620026	7	7
74	Λύκειο Βεργίνας	κ. Θεμιστοκλής Αγαθοκλέους	24819038	8	8
ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
75	Γυμνάσιο Δροσιάς	κα. Γεωργία Παπαδοπούλου	24628074	6	6
76	Ευρυβιάδειο Γυμνάσιο	κα. Ιουλία Παναγή	24629799	6	6
77	Γυμνάσιο Φανερωμένης	κ. Κωνσταντίνος Λοιζίδης	24624098	6	6
78	Γυμνάσιο Λιβαδιών (Εξατάξιο)	κα. Θέκλα Ιωαννίδου	24634676		
79	Διανέλλειο Γυμνάσιο	κ. Σάββας Ηλιάδης	24624039	6	6
80	Γυμνάσιο Βεργίνας	κα. Κωνσταντία Δαμιανού	24363898	6	6
71	Γυμνάσιο Λευκάρων(Εξατάξιο)	κ. Σάββας Ξενοφώντος	24342880		
72	Γυμνάσιο Αραδίππου	κ. Χριστόφορος Παπαχρυσόστομου	24530626	4	4
73	Γυμνάσιο Κιτίου	κα. Γεωργία Αυξεντίου	24824351	3	-
84	Γυμνάσιο Αθηνέου	κα. Χρυστάλλα Τρεππίδου-Λιασή	24522315	3	3
85	Περιφ. Γυμν. Ξυλοτύμπου	κ. Λούκας Ορφανίδης	24724444	3	-
86	Περιφ. Γυμν. Ξυλοφάγου	κα. Γεωργία Ιωάννου	24726528	4	4
87	Εσπερινό Γυμν. Λ/κας	κα. Ανδεανή Νικολάου	24362787		
ΕΠΑΡΧΙΑ ΑΜΜΟΧΩΣΤΟΥ					
ΛΥΚΕΙΑ					
88	Λύκειο Παραλιμνίου	κ. Ιάκωβος Κορνιώτης	23811622	7	7
89	Λύκειο Κοκκινοχωριών	κ. Ηλίας Χανατζιάς	23740270	7	7
ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
90	Γυμνάσιο Παραλιμνίου	κ. Πέτρος Οικονόμου	23811644	5	5
91	Γυμνάσιο Κοκκινοχωριών	κα. Εύα Κύζα	23741938	4	4
92	Γυμνάσιο Δερύνειας-Σωτήρας	κ. π.Ευέλθων Χαραλάμπους	23812034	4	3
93	Γυμνάσιο Ριζοκαρπάσου	κα. Ξένια Αρχοντίδου			
94	Εσπερινό Γυμν. Κοκκινοχωρ.	κ. Έρικ Παρασκευόπουλος	23828360		

				Αριθμός Ερωτηματολ.	
ΕΠΑΡΧΙΑ ΠΑΦΟΥ		ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Τηλ. Διευθ.	διανομής	συλλογής
ΛΥΚΕΙΑ					
95	Λύκειο Αρχ. Μακαρίου Γ'(Σ. Κεν)	κ. Θράσος Παπαναστασίου	26933660	8	10
96	Λύκειο Κύκκου	κ. Τάκης Ευθυβούλου	26221246	8	7
97	Λύκειο Αγ. Νεοφύτου	κ. π/Ανδρέας Πετρίδης	26934527	7	6
98	Λύκειο και Τεχνική Σχολή Πόλης	κ. Νεόφυτος Τζανάβαρος	26322595		
ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
99	Γυμνάσ. Αγ. Θεοδώρου Πάφου.	κ. Νικόλαος Κόκκινος	26913262	5	5
100	Νικολαΐδειο Γυμνάσιο	κ. Παναγιώτης Κωνσταντίνου	26933341	5	5
101	Γυμνάσιο Απ. Παύλου	κ. Λούκας Κατσιάρτος	26944017	5	5
102	Γυμνάσιο Γεροσκήπου	κ. Μιχαήλ Μίτλεττον	26960725	5	5
103	Γυμνάσιο Έμπας	κα. Μαρία Δημητρίου	26923906	4	4
104	Γυμν. Παναγ. Θεοσκεπάστης	κα. Φαίδρα Στυλιανού	26911113	6	6
105	Γυμν. Πολεμίου (Εξατάξιο)	κ. Ευθύβουλος Λιασίδης	26633234		
106	Γυμνάσιο Παναγιάς	κ. Παναγιώτης Χαραλαμπίδης	26722447	3	3
107	Γυμν. Πόλης Χρυσοχούς	κα. Ξένια Τζανάβαρου	26323132	3	3
108	Γυμν. Κάτω Πύργου (Εξατάξιο)	κ. Ευάγγελος Κωνσταντίνου	26522110	3	3
109	Εσπερινό Γυμνάσιο Πάφου	κ. Λοΐζος Λοΐζου	26919170		

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

α/α	ΣΧΟΛΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ	Αριθμοί Ερωτηματολογίων	
			Διανομής	Συλλογής
01	Α' ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	Ιωάν. Χαραλάμπους	15	15
02	Β' ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	Μαρία Ιακώβου-Στεφάνου	15	14
03	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ «ΜΑΚΑΡΙΟΣ Γ» ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	Νίκος Αντήλιος	14	15
04	Α' ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΕΜΕΣΟΥ	Πάρις Λοΐζου	13	13
05	Β' ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΕΜΕΣΟΥ	Χριστάκης Χριστοφή	13	-
06	Γ' ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΕΜΕΣΟΥ	Κωνσταντίνος Ταλιαδώρος	12	8
07	ΔΙΑΝΕΛΛΕΙΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΑΡΝΑΚΑΣ	Μάριος Αντωνιάδης	15	6
08	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΓΙΟΥ ΛΑΖΑΡΟΥ	Μιχάλης Χαττέσις	15	15
09	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΡΑΛΙΜΝΙΟΥ	Κυριάκος Κυριάκου	8	8
10	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΦΟΥ	Θεοδώρου Χρίστος	16	16
11	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΗΣ ΧΡΥΣΟΧΟΥΣ	Νεόφυτος Ι. Τζανάβαρος		8
12	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΚΑ! ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΜΜΟΧΩΣΤΟΥ/ΑΥΓΟΡΟΥ	Παύλος Καραγιώργης	8	8
13	ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	Σοφοκλής Μουρίδης		
14	ΑΠΕΝΤΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΡΟΥ-ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ	Ιουλία Παχγιώτου		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'

**Άδειες από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για Διεξαγωγή της
Δημοσκόπησης στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης**

Αλαμπρίτης Ματθαίος