

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΓΚΛΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

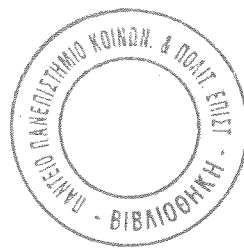
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

*«Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου
του εκφοβισμού»*

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΓΓΑΝΑΣ Α.

ΜΕΛΗ: ΖΑΡΑΦΩΝΙΤΟΥ Χ.
ΛΑΖΟΣ Γ.



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΠΟΤΟΥΛΑ-ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ

ΑΘΗΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
1. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση.....	8
→ 1.2 Θεωρίες επιθετικότητας.....	9
→ 1.3. Το κοινωνιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα σχολεία.....	13
→ 1.4. Το κοινωνικό πλαίσιο της ανάπτυξης των παιδιών.....	18
1.5. Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στον εκφοβισμό.....	21
1.5.1. Τα σχολεία ως τυπικοί οργανισμοί.....	22
1.5.2. Σχολική επίδοση-Αξιολόγηση-Σχολική αποτυχία.....	28
→ 1.5.3. Πειθαρχικές πρακτικές.....	30
1.5.4. Σχέσεις δασκάλου-μαθητή.....	34
2. ΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1. Παρουσίαση της έρευνας.....	45
2.1.1 Το ερευνητικό αντικείμενο.....	45
2.1.2. Μέθοδος προσέγγισης του ερευνητικού αντικειμένου.....	47
2.1.3. Σχέδιο έρευνας.....	48
2.1.4. Η δειγματοληψία της έρευνας.....	49
2.1.5. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	50
2.1.6. Διαχείριση του ερευνητικού υλικού.....	54
2.2. Ανάλυση και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού.....	56
2.2.1. Σχέσεις δασκάλου-μαθητή.....	56
→ 2.2.2. Πρακτικές «διαχείρισης» της τάξης.....	67
2.2.3. Σχέσεις με τους συνομηλίκους.....	79
2.2.4. Συμπεράσματα.....	86
2.2.5. Δεσμός με το σχολείο.....	89
2.2.6. Συμπεράσματα.....	109
	112
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό στον οποίον οι σχέσεις των μαθητών/τριών με τους δασκάλους τους, όπως γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριες, και ο τρόπος που βιώνουν, εν γένει, το σχολείο σχετίζονται με την εμφάνιση «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών/τριών. Διερευνήθηκε αν η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετίζεται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, που με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους. Προκειμένου να ελεγχθεί η ανωτέρω ερευνητική υπόθεση διενεργήθηκε επιτόπια έρευνα με συνεντεύξεις σε δείγμα τριάντα (30) μαθητών/τριών από τη Δευτέρα και την Πέμπτη τάξη Δημοτικών σχολείων αστικών περιοχών της Αθήνας. Τα παιδιά ταξινομήθηκαν σε δύο ομάδες (Α ομάδα: παιδιά που είχαν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά και Β ομάδα: παιδιά που δεν είχαν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά) βασισμένες στην αναφορά των δασκάλων τους για τη συμπεριφορά τους, όσον αφορά στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Στη συνέχεια έγιναν συγκρίσεις μεταξύ αυτών των δύο αρχικών ομάδων και τα ευρήματα από την έρευνα έδειξαν ότι η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετίζεται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, που με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν είχαν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά ανέφεραν καλύτερες σχολικές εμπειρίες και θετικότερη σχέση με το/τη δάσκαλο/α και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Σε αυτή την έρευνα οι τύποι της σχολικής εμπειρίας των παιδιών συσχετίστηκαν με την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Στα πλαίσια της περιορισμένης αυτής έρευνας προσπαθήσαμε να αναδείξουμε κάποιους από τους τρόπους που, σε άμεση σχέση με τα γενικά θέματα του ελέγχου, της εξουσίας και του αυταρχισμού, τα σχολεία μπορούν μη σκόπιμα να «καλλιεργήσουν» βίαιη συμπεριφορά.

Λέξεις κλειδιά: Εκφοβισμός, Μαθητές Δημοτικού σχολείου, Σχέσεις δασκάλου-μαθητή, Δεσμός με το σχολείο, Συναισθηματική-Κοινωνική προσαρμογή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ναι
Η σχολική βία μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα πεδίο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών στην περιοχή του σχολείου, κυμαινόμενων από την αντίθεση και τον εκφοβισμό μέχρι τις επιθέσεις.

Η σχολική βία αναγνωρίζεται όχι μόνο ως πρόβλημα της δικαιοσύνης και του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, αλλά ως πρόβλημα της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της κοινωνίας συνολικότερα, αφού προκαλεί φόβο, ανασφάλεια και επηρεάζει μακροχρόνια την εγκληματικότητα και τη βία (Αρτινοπούλου, 2001, σ. 163).

Τα οξυμένα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, κυρίως, οι κάτοικοι των μεγάλων αστικών κέντρων, η εξασθένηση των κοινωνικών δεσμών και της κοινωνικής αλληλεγγύης στο πλαίσιο αυτό, η μεγάλη πληθυσμιακή ετερογένεια, τα έντονα περιβαλλοντικά προβλήματα και το εν γένει ανταγωνιστικό και συχνά άνισο πλαίσιο διαμόρφωσης των προϋποθέσεων διεκδίκησης της ποιότητας στην καθημερινή ζωή, ευνοούν τη δημιουργία/ένταση του πεδίου των ατομικών ανασφαλειών (Ζαραφονίτου, 2002, σ. 15).

Οι αναφορές τόσο των πολιτικών όσο και των μέσων μαζικής ενημέρωσης σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (νέοι, μετανάστες, φτωχοί), σε συμπεριφορές «βίαιες», «μικρής εγκληματικότητας» ή απλά «αντικοινωνικές», καθώς και σε περιοχές «επικίνδυνες», «προβληματικές», «ευαίσθητες» οδηγούν πολύ συχνά σε αντίθετα αποτελέσματα. Αντί να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανασφάλεια συμβάλλουν στη δημιουργία περαιτέρω φόβου και συγκρούσεων στο δεδομένο περιβάλλον, καθότι «όσο περισσότερο απειλούμενοι, επιτηρούμενοι και στιγματισμένοι αισθάνονται οι νέοι των περιοχών αυτών τόσο περισσότερο επιθετικοί και απειλητικοί γίνονται» (Digneffe, 2000, στο Ζαραφονίτου, 2002, σ. 23).

Η επιθετικότητα των παιδιών είναι ένα από τα θέματα που έχουν διερευνηθεί εκτενώς στις κοινωνικές επιστήμες. Η αναζήτηση για αποτελεσματικές έγκαιρες παρεμβάσεις σε επιθετικά παιδιά βασίζεται στη στενή σχέση μεταξύ πρόωρης επιθετικότητας και επακόλουθης ψυχοπαθολογίας, συμπεριλαμβανομένης της παραβατικότητας, ουσιαστικής κακομεταχείρισης, σχολικής αποτυχίας και εγκληματικότητας (Hughes et al., 1999, σ. 173).

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση των μαθητών του σχολείου, όμως, είναι μια σχετικά νέα περιοχή έρευνας, παρόλο το μεγάλο αριθμό των μελετών που είναι σήμερα διαθέσιμες (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 315). Ακόμα και στη Νορβηγία όπου υπήρξε πρωτοποριακό έργο, ήταν το 1982 με την αυτοκτονία τριών θυμάτων που ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ως κοινωνικό ζήτημα (Olweus, 1993, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 315). Στο Ηνωμένο Βασίλειο ο εκφοβισμός καθιερώθηκε ως ένα ανεξάρτητο πεδίο κοινωνικής και επιστημονικής έρευνας (Tattum & Herbert, 1993, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 315), με τη δημοσίευση του πρώτου βιβλίου πάνω στο πρόβλημα (Tattum & Lane, 1988, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 315). Παρομοίως, στην Ιαπωνία ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε πρωταρχικά ως ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα το 1984 και 1985, όταν 16 μαθητές αυτοκτόνησαν κάτω από συνθήκες ύποπτες για θυματοποίηση (Morita et al., 1999a, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 315), γεγονός το οποίο οδήγησε στη δημοσίευση της πρώτης επιστημονικής εργασίας πάνω στο θέμα (Morita & Kiyonaga, 1986, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 315).

Μετά τις αρχικές μελέτες, ερευνητές σε πολλές άλλες χώρες, περιλαμβάνοντας την Αγγλία, την Αυστραλία, τις Η.Π.Α., την Ιταλία, το Βέλγιο, την Πορτογαλία και την Ελλάδα, έχουν επίσης αναφέρει ότι ο εκφοβισμός είναι ένα μεγάλο σχολικό πρόβλημα (Perry et al., 1988; Whitney & Smith, 1993; Slee, 1994; Menessini et al., 1997; Tomas

de Almeida, 1999; Vettenburg, 1999; Pateraki & Houndoumadi, in press, στο Pateraki & Houndoumadi, 2001, σσ. 19-20).

Μια συνολική εικόνα για το πώς βιώνουν τον εκφοβισμό ή τη βία και για το πώς αισθάνονται οι μαθητές της πρώτης και μέσης εφηβικής ηλικίας για το σχολείο, αποτυπώνει η διεθνής έρευνα του ΕΠΨΥ (ΕΠΨΥ-HBSC-WHO, 2000, στο Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, σ. 18), για τη γενική κατάσταση της σωματικής και ψυχικής υγείας των Ελλήνων μαθητών (N=4,300 μαθητές 11, 13 και 15 ετών). Η έρευνα έδειξε ότι τα ποσοστά θυματοποίησης ανάμεσα στους εντεκάχρονους και τους δεκατριάχρονους είναι αρκετά υψηλά (34% και 39% αντιστοίχως), καθώς επίσης ότι στο 45% των αγοριών και στο 30% των κοριτσιών δεν αρέσει το σχολείο, για το οποίο πιστεύουν ότι δεν αποτελεί χώρο μέσα στον οποίο αισθάνονται ασφαλείς.

Σύμφωνα ακόμα με τα ευρήματα εμπειρικής πανελλαδικής έρευνας-σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια (1/3/1999-1/3/2000)-του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών-Ινστιτούτο Πολιτικής Κοινωνιολογίας με τίτλο: «Κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας στο σχολικό χώρο-εμπλοκή μαθητών σε βιαιότητες και σχολικές αντι-δράσεις», ένα σημαντικό ποσοστό (12%) των μαθητών Γυμνασίου απέχουν από τη φοίτηση στο σχολείο επειδή δε νιώθουν ασφαλείς ή προστατευμένοι αρκετά από συμπεριφορές μαθητών και εξωσχολικών, οι οποίες τους είναι δυσάρεστες ή επικίνδυνες. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι ένα ελάχιστο ποσοστό της ποικιλίας των αντικοινωνικών ή και παραβατικών μορφών εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο ή στον περιβάλλοντα το σχολείο χώρο είναι ορατό και ότι το τυπικό σύστημα κοινωνικού ελέγχου αντιλαμβάνεται ένα ελάχιστο ποσοστό από αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο εξαιτίας της διαρροής και της απόκρυψης της σχετικής πληροφορίας (Τσίγκανου και συν., 2004, σ. 97).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν συνταχθεί σε όλο τον κόσμο για να προμηθεύσουν αξιόπιστες και λεπτομερείς περιγραφές του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών του σχολείου (για παράδειγμα, Smith et al., 1999, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316). Ως συνέπεια, πλήθος στοιχείων έχει συσσωρευτεί για πλευρές όπως, η κυριαρχία του φαινομένου, η συχνότητα, η ένταση, η διάρκεια, οι τόποι της εμφάνισης, οι διαφορές φύλου, οι διάφορες μορφές και οι μέθοδοι του εκφοβισμού (φυσικός, λεκτικός και σχεσιακός), τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων. } 304

Ναι } 305
Όσον αφορά όμως στην αιτία του εκφοβισμού, αυτή χρειάζεται περαιτέρω έρευνα. Η εξήγηση τού γιατί κάποιοι μαθητές εκφοβίζουν κάποιους άλλους έχει ζητηθεί αρχικά εξετάζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τις οικογένειές τους και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Εξωτερικοί παράγοντες που έχουν εξεταστεί ως ενδεχόμενες αιτίες του εκφοβισμού περιλαμβάνουν αρνητικές σχέσεις με τους γονείς και ένα ψυχρό συναισθηματικό κλίμα στο σπίτι (Olweus, 1980; Rigby, 1993,1994; Bowers et al., 1994, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316), την έκθεση στη βία και τη ρατσιστική προκατάληψη στην κοινότητα (Randall, 1996, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316). Ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών του σχολείου έχει εξεταστεί αρχικά ως ένα ζήτημα που προκύπτει από παράγοντες εξωτερικούς και ανεξάρτητους από τη σχολική ζωή.

Έτσι, σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου δεν έχουν εξεταστεί επαρκώς (Farrington, 1993; Wolke et al., 2001, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316). Επιπλέον, υπάρχουν λίγες μελέτες που εστιάζουν καθαρά σε θεμελιώδεις πλευρές του σχολείου, όπως οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και οι μέθοδοι της πειθαρχίας που συμβάλλουν στον εκφοβισμό. Αυτό συμβαίνει παρά το γεγονός ότι το σχολείο είναι ο τόπος όπου το

μεγαλύτερο μέρος του φαινομένου εμφανίζεται (για παράδειγμα, Oíweus, 1993, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316) και ότι μπορεί να υπάρχει μια σημαντική διαφορά στον εκφοβισμό μεταξύ διαφορετικών σχολείων (Rigby, 1996; Rivers & Soutter, 1996, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316). *YN*

☞ Με την παρούσα έρευνα θα προσπαθήσουμε να συμβάλουμε στη βαθύτερη διερεύνηση του πολύπλευρου αυτού φαινομένου, καθώς θα εστιάσουμε στον παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να εξετάσει το βαθμό στον οποίον οι σχέσεις των μαθητών/τριών με τους δασκάλους τους, όπως γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριες, και ο τρόπος που βιώνουν εν γένει το σχολείο σχετίζονται με την εμφάνιση «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών/τριών. Ερευνάται αν η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετίζεται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, εν γένει, που με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας ορίζεται το φαινόμενο του εκφοβισμού, το οποίο πρόκειται να μελετήσουμε, και γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών της επιθετικότητας και του θεωρητικού πλαισίου που υιοθετούμε για τη μελέτη του φαινομένου.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, όπου γίνεται σύντομη αναφορά στην ποιοτική μέθοδο, με την οποία προσεγγίζουμε το ερευνητικό αντικείμενο, καθώς και στις μεθόδους που εφαρμόστηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Ακόμα, γίνεται η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων. *YN*

Ακολουθούν τα συμπεράσματα από την ανάλυση και την ερμηνεία του ερευνητικού υλικού καθώς και κάποιες προτάσεις, οι οποίες βασίζονται στα συμπεράσματα της έρευνας.) of

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση

Τα κρούσματα βίας στο σχολείο είναι ένα φαινόμενο που είναι δυνατόν να κατανοηθεί πληρέστερα στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου που ασκείται στην εκπαίδευση σε μια κοινωνία με άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Ένα φαινόμενο που προσδιορίζεται από βαθιά ριζωμένες αντιθέσεις, αντιφάσεις και συγκρούσεις που αναδεικνύονται κατά τη διαπραγμάτευση και την οργάνωση της σχολικής ζωής (Μαυρογιώργος, 1995, σ. 15).

Ο Dan Olweus, πρωτοπόρος στη έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού, το ορίζει ως εξής: «Ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού όταν εκτίθεται επαναληπτικά για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, που εκτελούνται από έναν ή περισσότερους μαθητές». Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ταλαιπωρήσει κάποιον άλλον.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Olweus, το φαινόμενο του εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από τα τρία επόμενα κριτήρια: α) Είναι μια επιθετική συμπεριφορά, β) η οποία πραγματοποιείται κατ' επανάληψη και στη διάρκεια του χρόνου, γ) μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας.

Ο όρος αυτός περιλαμβάνει και μορφές μαθητικής δραστηριότητας που παραδοσιακά θεωρούνται συνυφασμένες με την εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως είναι το πείραγμα και ο αστεϊσμός. Το υποκειμενικό στοιχείο του βιώματος της θυματοποίησης, από την πλευρά του «θύματος», αποτελεί το (συχνά επισφαλές) όριο της διάκρισης μεταξύ της αποδοχής ή της απαξίας της συμπεριφοράς που ορίζεται ως κακομεταχείριση (Αρτινοπούλου, 2001, σ. 17).

Ο εκφοβισμός είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς και είναι χρήσιμο να διακρίνουμε μεταξύ του άμεσου εκφοβισμού-με σχετικά ανοιχτές επιθέσεις απέναντι στο θύμα-και έμμεσου εκφοβισμού, με τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης και του σκόπιμου αποκλεισμού από την ομάδα (Olweus, 1996, σ. 334).

1.2. Οι θεωρίες της επιθετικότητας

Ο θεωρητικός προσανατολισμός της παρούσας μελέτης επηρεάστηκε κυρίως από βασικές θέσεις των κοινωνιολογικών θεωριών¹.

Κοινωνιολογικές θεωρίες επιθετικότητας:

Κατά την κοινωνιολογική θεώρηση η ελεύθερη επιθετικότητα και η βία αντιμετωπίζονται ως δυνατότητες και μορφές έκφρασης του ανθρώπου ανάμεσα σε πολλές άλλες, οι οποίες καταβάλλεται προσπάθεια από την κοινωνία-με τους διάφορους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια και η παιδεία-να ρυθμιστούν και να μετατραπούν από ελεύθερες σε ελεγχόμενες (Παπαδημητρίου, 1995, σ. 19).

¹ Αναπτύσσονται σύντομα οι λοιπές θεωρίες (Φαρσεδάκης, 1985, σσ. 101-110):

Βιολογικής προέλευσης θεωρίες:

Οι σύγχρονες θεωρίες αυτού του τύπου αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντολογικών παραγόντων, όπως αυτή εμφανίζεται να ασκείται τόσο στη δομή του βιολογικού οργανισμού, όσο και στη συμπεριφορά.

Ψυχολογικές θεωρίες:

-Ψυχαναλυτικές θεωρίες: Ο άνθρωπος γεννιέται με ασυνείδητες πρωτόγονες επιθετικές και καταστροφικές τάσεις, που έχουν τη δυναμικότητα να μεταφραστούν σε παραβατική συμπεριφορά. Κατά τον Freud (1964) για να αποφευχθεί η άμεση ικανοποίηση της ορμής της αυτοκαταστροφής, η ορμή του θανάτου στρέφεται προς τα έξω ως επιθετικότητα.

-Η θεωρία για το επιθετικό ένστικτο: Ο Lorenz (1966) ισχυρίστηκε πως υπάρχει στα ζώα και στον άνθρωπο μια ενστικτώδης επιθετικότητα κατά ατόμων του ίδιου είδους. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται και η φυσική επιλογή.

-Η θεωρία της αποστέρησης: Πρόκειται βασικά για την υπόθεση της αποστέρησης-επιθετικότητας (Frustration-Aggression-Hypothesis). Η υπόθεση αυτή διαμορφώθηκε πρώτη φορά το 1939, από τους Dollard, Dood, Miller, Mower και Sears. Όταν υπάρχει κάποιος λόγος που εμποδίζει την επίτευξη ενός σκοπού, η αποστέρηση που βιώνεται είναι δυνατόν να μετατραπεί σε επιθετικότητα για να μειωθεί η ένταση.

-Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης: Ο Bandura (1972) διατύπωσε τη θεωρία της μιμητικής μάθησης που στηρίζεται στην «κοινωνική μάθηση». Στη θεωρία αυτή η μάθηση πραγματοποιείται με παρατήρηση συμπεριφοράς ενός προτύπου και ακολούθως με μίμηση της ίδιας της συμπεριφοράς

-Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Reckless, 1961; Hirschi, 1969, στο Lynch et al., 2000, σ. 127): Το βασικό επιχείρημα είναι ότι οι παραβατικές πράξεις προκύπτουν όταν ο δεσμός του ατόμου με την κοινωνία είναι αδύναμος ή «σπασμένος».

Οι δεσμοί συγκροτούνται όταν υπάρχουν επαρκείς κοινωνικοί έλεγχοι. Αυτοί οι δεσμοί παίρνουν δύο μορφές, μία θετική και μία αρνητική. Ο θετικός δεσμός καλείται προσκόλληση και συμβολίζεται από την εγγύτητα και από τις στενές σχέσεις που οι άνθρωποι αναπτύσσουν με τους γύρω τους. Η προσκόλληση προκύπτει όταν οι στενές σχέσεις επιβραβεύονται. Όταν οι κοινωνικοί δεσμοί δεν επιβραβεύονται επαρκώς για να επιφέρουν συμμόρφωση χρησιμοποιούνται οι απειλές της τιμωρίας, ένα είδος αρνητικού δεσμού ή αποτροπής (Lynch et al., 1993, στο Lynch et al., 2000, σ. 127).

Οι κύριοι παράγοντες άσκησης του κοινωνικού ελέγχου είναι η οικογένεια, το σχολείο και ο ίδιος ο νόμος. Όμως, η σημασία της επίδρασης της ομάδας των φίλων, όπως φάνηκε απ' τις διάφορες έρευνες, οδήγησε στο να συμπεριληφθεί κι αυτός ο παράγοντας (Hirschi & Hindelang, 1977; Hindelang, 1973, στο Φαρσεδάκης, 1985, σ. 111).

Ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνητών εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών (social-contextual) εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και της ανάπτυξης (Murray & Greenberg, 2000, σ. 423). Αυτές οι έρευνες έχουν κινητοποιηθεί, εν μέρει, από τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1982, στο Murray και Greenberg, 2000, σ. 423), από τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 1969, στο Murray και Greenberg, 2000, σ. 423) και από τη θεωρία των αναπτυξιακών συστημάτων (Ford & Lerner, 1992, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 423). Αν και αυτοί οι θεωρητικοί προσεγγίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη από διαφορετικές πλευρές, οι θεωρίες τους συνδέονται με το κοινό θέμα της περιγραφής του πώς οι κοινωνικές και οι σχεσιακές εμπειρίες επηρεάζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κοινωνικού ελέγχου, η αίσθηση «του ανήκειν» και της σύνδεσης (connectedness) μέσα στο πλαίσιο του σχολείου αυξάνει την εμπλοκή του ατόμου με προκοινωνικές ομάδες και παρέχει τις ευκαιρίες για την απόκτηση προκοινωνικών ικανοτήτων και συμπεριφορών² (Hirchi, 1969, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424). Επιπροσθέτως, όταν οι μαθητές νιώθουν συνδεδεμένοι με το σχολείο είναι λιγότερο πιθανόν να ασχοληθούν με παραβατικές συμπεριφορές, διότι αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να διακινδυνεύσουν τη συνέχεια της συμμετοχής μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Hawkins & Katelano, 1992, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424).

Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου ισχυρίζεται ότι οι δεσμοί με τους κοινωνικούς θεσμούς είναι αποτελεσματικοί τρόποι για να εμποδίσουν την παραβατικότητα και το έγκλημα (De Li, 2004, σ. 352). Πρόσφατες μελέτες έχουν προβάλλει αυτή τη θεωρία καταδεικνύοντας ότι οι κοινωνικοί δεσμοί επηρεάζουν όχι μόνο τη νεανική παραβατικότητα αλλά και των ενηλίκων τις εγκληματικές δραστηριότητες και ότι οι κοινωνικοί δεσμοί λειτουργούν ως σημαντικά γεγονότα, που αλλάζουν τις τροχιές της παραβατικότητας και το έγκλημα (Horney et al., 1995; Sampson & Laub, 1993, στο De Li, 2004, σ. 352). Η θεωρία εστιάζει στις ποικίλες, ανάλογα με το χρόνο, διαπροσωπικές σχέσεις και στους κανονιστικούς περιορισμούς. Οι κοινωνικοί δεσμοί με τις μορφές της προσκόλλησης, της δέσμευσης, της πεποίθησης και της εμπλοκής προβάλλονται ως αποτελεσματικοί μηχανισμοί ελέγχου, που εμποδίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά. Όπως αποδείχτηκε από διάφορες πρόσφατες έρευνες, αυτοί οι δεσμοί μπορούν να γίνουν πιο αδύναμοι ή πιο ισχυροί με αλλαγές στην ηλικία, στην ωριμότητα και στις κοινωνικές συνθήκες (Horney et al., 1995; Sampson & Laub, 1993; Jang 1999, στο De Li, 2004, σ. 352). Καθώς η ισχύς και

² Ο όρος «προκοινωνική συμπεριφορά» περιλαμβάνει μορφές συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών (άτομα, ομάδες, κοινωνικά συστήματα) που έχουν τους ίδιους ή συμπληρωματικούς στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν με αρμονία (Αρτινοπούλου, 2001, σ. 16).

η συχνότητα των κοινωνικών δεσμών αλλάζουν, οι επιδράσεις τους στην παραβατική συμπεριφορά θα κυμαίνονται. Οι κοινωνικοί δεσμοί μπορούν επαρκώς να αναστείλουν την παραβατική συμπεριφορά όταν η ένταση των δεσμών είναι ισχυρή. Από τη στιγμή που οι δεσμοί του ατόμου με την οικογένεια και τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς κυμαίνονται κατά τη διάρκεια της πορείας της ζωής, οι επιδράσεις αυτές δεν παραμένουν σταθερές και μπορεί να μετριαστούν από τα χαρακτηριστικά του ατόμου και από κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η συναναστροφή με ανήλικους παραβάτες.

-Η θεωρία της ανομίας (Merton, 1938,1979, στο Lynch et al., 2000, σ. 119): Περιγράφει το πώς κάποιες κοινωνικές δομές ασκούν πίεση πάνω σε ορισμένα άτομα να επιδείξουν μη κανονιστική συμπεριφορά. Οι πιέσεις προκύπτουν όταν υπάρχει χάσμα μεταξύ πολιτιστικά προκαλούμενων φιλοδοξιών και διαθέσιμων μέσων για την επίτευξη αυτών. Αυτό το χάσμα δημιουργεί μια κατάσταση, τη λεγόμενη ανομία. Οι Cloward και Ohlin (1960, στο Lynch et al., 2000, σ. 121) αναγνώρισαν ότι η ανομία παράγει μια ποικιλία συναισθημάτων, όπως δυσάρεσκεια και ματαίωση, αγανάκτηση και προβλήματα προσαρμογής, αποξένωση και αισθήματα άδικης στέρησης, που υπονομεύουν τη νομιμότητα της κοινωνικής τάξης.

Η ανομία και η βία στο σχολείο έχει θεωρηθεί ως έκφανση της αβεβαιότητας, της σύγχυσης και του άγχους ενός ατόμου ή ενός υποσυνόλου, όταν αυτό έχει δυσκολίες ένταξης στον πυρήνα κυρίως της μικροκοινωνίας, όταν δηλαδή εντοπίζονται ανομικές καταστάσεις. Το θεωρητικό αυτό σχήμα θεωρείται ότι δε χάνει την ερμηνευτική του ισχύ και ως προς τα φαινόμενα βίας μέσα στο σχολείο: Τα κοινωνικά περιβάλλοντα που καλλιεργούν υψηλές φιλοδοξίες στα παιδιά χωρίς να τους διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για την πραγμάτωσή τους έχουν μεγάλες πιθανότητες να τα οδηγήσουν σε ανομικές καταστάσεις (Μυλωνάς, 1995, σ. 50).

1.3. Το κοινωνιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση του εκφοβισμού και της

θυματοποίησης στα σχολεία

MA Από την άποψη της κοινωνιολογικής μελέτης του εκφοβισμού, το πιο ουσιαστικό εύρημα μέχρι τώρα είναι ότι ο εκφοβισμός επικρατεί ευρέως μεταξύ των μαθητών στο σχολείο (Tattum & Herbert, 1993; Rigby & Slee, 1995; Morita et al., 1999b, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316). Συνήθως στην κοινωνιολογία η ευρεία επικράτηση ενός προβλήματος εξετάζεται ως κοινωνικό ζήτημα, που αξίζει να εξεταστεί ως ενδεχόμενο δομικό πρόβλημα έμφυτο στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Εάν είναι ένα δομικό πρόβλημα, υπάρχει ένα όριο στο τι μπορούν να κάνουν τα άτομα για να λύσουν το καθημερινό τους πρόβλημα: ουσιαστική λύση έρχεται με την επανεξέταση και την αλλαγή της ίδιας της κοινωνικής δομής (Mills, 1970, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 316).

Σήμερα, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και των περιβαλλόντων τους για την κατανόηση και την παρέμβαση στα προβλήματα βίας. Η σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου για την εξήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου έχει γίνει προφανής τουλάχιστον από τη δήλωση του Lewin το 1936 (στο Barth et al., 2004, σ. 115) ότι η συμπεριφορά είναι μια λειτουργία του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Τα τελευταία 25 χρόνια, έχει λάβει αυξανόμενη έμφαση, που ενεργοποιήθηκε από τις σεμιναριακές εργασίες του Brohfenbrenner (1977, 1986, στο Barth et al., 2004, σ. 115). Σύμφωνα με την αναπτυξιακή-οικολογική άποψη, η ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σύνολο πλαισίων που περιλαμβάνουν και τα δύο: μικρο- και μακρο-επίπεδα συστήματα και την αλληλεπίδρασή τους. Το κοινωνικό πλαίσιο των ατομικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και αντιλαμβάνονται το δυναμικό τους (Brofenbrenner 1979, στο

Kingston et al., 2002, σ. 237). Η υγιής ανάπτυξη του παιδιού απαιτεί ότι το κοινωνικό πλαίσιο παρέχει ευκαιρίες να πραγματοποιήσει τις φυσικές, διανοητικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αναπτυξιακές του ανάγκες (Kingston et al., 2002, σ. 237).

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων αφενός εκτρέπει την ευθύνη για τις συνθήκες μακριά από τα άτομα/παιδιά και τις οικογένειές τους, διότι η θεωρία δείχνει ότι οι πηγές του «κινδύνου» είναι συχνά τοποθετημένες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Garbarino & Abramowitz, 1992, στο Howard & Johnson, 2000, σ. 323) και αφετέρου προτείνει ότι τα σχολεία μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως «παράγοντες επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικοί παράγοντες»³, προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994; Morrison, Furlong & Morrison, 1994, στο Baker, 1998, σ. 30).

Θα παρουσιάσουμε μια άποψη για τη θεώρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών που είναι επιρρεπή στη βία και του σχολικού πλαισίου, βασιζόμενοι σε προηγούμενη εργασία της Jean Baker (Baker, 1998, σ. 30).

Οι βασικές θέσεις αυτής της προσέγγισης είναι ότι: α) τα επιρρεπή στη βία παιδιά έχουν θεμελιωδώς διαφορετικούς προσανατολισμούς προς τις κοινωνικές

³ Ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (όπως αυτά που προέρχονται από φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή από μειονότητες), ενώ ως προστατευτικοί ορίζονται οι παράγοντες, οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας (Durlak, 1995, στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης (2004), Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Δεξιότητες Επικοινωνίας, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, σ. 5). Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου», σε περισσότερα από τα παραπάνω επίπεδα είναι, συνήθως, εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ. συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.) και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική. Ομοίως κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998, όπ. παραλ., σ. 6).

εμπειρίες και ικανότητες να διαπραγματευτούν, β) η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική προσπάθεια και ασκεί ειδικές κοινωνικές αξιώσεις στα παιδιά και γ) η βία στα σχολεία είναι μια εκδήλωση της ανεπάρκειας της καταλληλότητας μεταξύ των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών και του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου.

Παίρνοντας στοιχεία από την αναπτυξιακή ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αναπτύσσεται η άποψη ότι η σχολική βία αντανακλά την αποτυχία της κοινότητας (community) μέσα στα σχολεία.

Η κοινότητα μπορεί να οριστεί ως οι συναφείς δεσμοί μεταξύ των ατόμων που τους επιτρέπουν να σφυρηλατήσουν κοινές αξίες και ιδέες, στην επιδίωξη ενός σημαντικού κοινού σκοπού (Sergiovanni, 1994, στο Baker et al., 1997⁴, σ. 587).

Η έννοια της «κοινότητας» και της «φροντίδας» στηρίζουν τη σύγχρονη προσέγγιση, όσο αφορά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η οποία δεν εστιάζεται πλέον μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και συγκεκριμένα στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις-μέσα στο σχολείο-στην προσαρμογή των μαθητών (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004⁵).

Η θεμελίωση της προσέγγισης «Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» προέρχεται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, περιλαμβάνοντας την εκπαίδευση, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία (Baker et al., 1997, σ. 589-590):

⁴ Αναπτύσσεται η σχεσιακή (relational) προσέγγιση για τον ανασχηματισμό του σχολείου. Οι προσεγγίσεις αυτές επιδιώκουν να βελτιώσουν την εκπαίδευση προσέχοντας το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμβαίνει η ακαδημαϊκή μάθηση. Οι σχεσιακά προσανατολισμένες προσεγγίσεις καλλιεργούν την ανάπτυξη των σχέσεων που νοιάζονται (caring relations) μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων στο σχολείο, ως μέσα για την διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

⁵ Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται τα πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, που συμπεριλαμβάνουν καθοριστικές παραμέτρους για τη θετική ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή όλων των μαθητών με όμοιες και διαφορετικές ανάγκες. Σκιαγραφείται η ευρύτερη οπτική της διαφορετικότητας και γίνεται συνοπτική περιγραφή ορισμένων από τις παραμέτρους αυτές στα βασικά επίπεδα με βάση ευρήματα εμπειρικών ερευνών, που συγκλίνουν στην αναγκαιότητα του «διαφορετικού» σχολείου και στην παροχή ποικίλων υπηρεσιών.

Η εκπαιδευτική θεμελίωση βασίζεται στην άποψη του John Dewey, όταν περιέγραψε τον πρωταρχικό σκοπό των σχολείων: να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ηθικές, κοινωνικές και πνευματικές τους ικανότητες (1916/1970), ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες που θα υπηρετήσουν την ευρύτερη κοινότητα (1909/1975). Τα σχολεία θα έφερναν σε πέρας αυτό το σκοπό λειτουργώντας ως αυθεντικές κοινότητες, στις οποίες τα παιδιά θα είχαν εμπειρίες αυτενέργειας/αυτονομίας και λήψης αποφάσεων μέσα στο καθημερινό κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου.

Η κοινωνιολογική θεμελίωση έρχεται από τις θέσεις του Durkheim (1893/1964) ότι η εμπλοκή στην κοινότητα είναι μια θεμελιώδης ανθρώπινη εμπειρία, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων και τα βοηθά να αντλήσουν την αίσθηση του σκοπού στη ζωή τους. Χωρίς την εμπειρία της κοινότητας τα άτομα βιώνουν τη μοναξιά, την αποξένωση από τους άλλους και την αίσθηση της αποσύνδεσης από την κοινωνία στο σύνολό της.

Η ψυχολογική θεμελίωση βρίσκεται σε ένα αριθμό ψυχολογικών θεωριών της ανθρώπινης ανάπτυξης και της μάθησης: Η θεωρία της αυτοδιάθεσης (“self-determination theory”, Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985, στο Baker et al., σ. 590) υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: να δεσμεύονται σε σημαντικές κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους, να έχουν αναπτυξιακά κατάλληλη αυτονομία και αυτοδιάθεση και να είναι ικανά στις προσπάθειές τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, τα παιδιά χρειάζονται σχέσεις ενδιαφέροντος για να αναπτύξουν τις σύνθετες συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνιογνωστικές ικανότητες, που καλλιεργούν την προσαρμογή στο σχολείο και εκφράζουν ψυχική υγεία (Bowlby, 1982, στο Baker et al., 1997, σ. 590).

Τα προσανατολισμένα στην κοινότητα σχολεία τονίζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο περιβάλλον και την ισχυρή δέσμευση στο σκοπό παρά στον τύπο της εκπαίδευσης. Οι σκοποί της εκπαιδευτικής επίτευξης και της κοινωνικοποίησης παραμένουν. Όμως, αυτά τα σχολεία πραγματώνουν την αποστολή με το να δεσμεύουν τους στόχους σε ένα υποστηρικτικό, σκοπίμως δομημένο δίκτυο σχέσης, την κοινότητα. Αντί να βασίζονται σε τυπικά σχεδιασμένους ρόλους και δομές, τα σχολεία αυτά εκτιμούν τις προσωπικές σχέσεις και είναι προσανατολισμένα γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών.

Η κοινότητα είναι ουσιαστικά ένα κοινό κοινωνικό συμβόλαιο που επιτρέπει στα άτομα να αντλήσουν την αίσθηση του σκοπού και του νοήματος μέσα σε ένα πλαίσιο συμπεριφοράς. Στα σχολεία που είναι προσανατολισμένα προς την κοινότητα τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αίσθηση «του ανήκειν», της δέσμευσης και την αίσθηση του κοινού εγχειρήματος γύρω από την ακαδημαϊκή πραγμάτωση (Woods, 1992, στο Baker, 1998, σ. 30). Ένα κοινωνικό συμβόλαιο που εμπλέκει ενδιαφέρον και υποστήριξη επιτρέπει στα παιδιά να εκτιμήσουν το σχολείο ως ένα σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσουν (Noddings, 1988, στο Baker, 1998, σ. 30). Η βία στα σχολεία μπορεί να απεικονίζει μια διακοπή αυτής της αίσθησης ταυτότητας, «του ανήκειν» και τη χαρακτηριστικότητα του χώρου της κοινότητας.

Η παρακάτω ανάλυση του κοινωνικού πλαισίου της ανάπτυξης των παιδιών θα βοηθήσει στο να κατανοήσουμε το πώς τα σχολεία μπορεί να συμβάλλουν δραστικά στην εκδήλωση των προβλημάτων στη συμπεριφορά και στην τελική αποξένωση και αποδέσμευση αυτών των μαθητών από την εκπαίδευση.] και

1.4. Το κοινωνικό πλαίσιο της ανάπτυξης των παιδιών

Η ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σημαντικά στη ζωή της κοινότητας του σχολείου προκύπτει από τις κοινωνικές/συναισθηματικές τους δυνατότητες. Η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους. Το έργο των θεωρητικών της προσκόλλησης παρέχει σημαντική απόδειξη να υποστηρίξουμε την ιδέα ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μοναδικά μοντέλα εργασίας του κοινωνικού κόσμου, βασισμένα στις προηγούμενες εμπειρίες των σχέσεών τους με τους ενήλικες φροντιστές (Bowlby 1982; Bretherton 1987, στο Hamre & Pianta, 2001, σ. 625), που με τη σειρά τους βοηθούν να διαμορφωθεί η πρόιμη ανάπτυξη και επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ασφαλείς προσκολλήσεις στους αρχικούς φροντιστές εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και στην εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος, έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, επιδεικνύουν μια μεγαλύτερη ικανότητα να δημιουργήσουν φίλιες, είναι περισσότερο δημοφιλείς στους συνομηλίκους και επιδεικνύουν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και εχθρική επιθετικότητα, σε σχέση με τους συμμαθητές με ανασφαλείς προσκολλήσεις (Park & Waters, 1989; Sroufe, 1983, 1988; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996, στο Hamre & Pianta, 2001, σ. 625).

Υπάρχει άφθονη εμπειρική απόδειξη ότι οι ιστορίες προσκόλλησης των παιδιών επηρεάζουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, περιλαμβάνοντας τις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους στο σχολείο και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Pianta & Steinberg, 1992, στο Baker, 1998, σ. 31).

Οι ιστορίες προσκόλλησης των παιδιών υποτίθεται ότι αποτελούν τη βάση των ατομικών διαφορών στην ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται την κοινωνική υποστήριξη από τους άλλους (Sarason, Sarason & Pierce, 1990, στο Baker, 1998, σ.

31). Οι προσδοκίες των παιδιών γύρω από την υποστηρικτικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος γίνεται μέρος του εσωτερικευμένου μοντέλου εργασίας. Στη συνέχεια, η ανατροφοδότηση και η φροντίδα από τα μέλη του κοινωνικού δικτύου του παιδιού διαμορφώνει και διατηρεί τη συμπεριφορά και καθιερώνει κανόνες και προσδοκίες για μελλοντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του κοινωνικού του περιβάλλοντος τονίζεται από αυτή την αναπτυξιακή άποψη (Baker, 1998, σ. 31).

Η σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου της ανάπτυξης τονίζεται και από θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας. Ο Vygotsky τονίζει ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις βιολογικές βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Μέσα στις απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση, η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμη για την απόκτηση σύνθετων ικανοτήτων σκέψης από τα παιδιά. «Οι πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα βρίσκονται στη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών» (Vygotsky, 2000, σ. 211).

Μέχρι τη στιγμή που τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο θεωρούμε ότι έχουν αποκτήσει ένα σύνολο κοινωνικών ικανοτήτων που καλλιεργεί την προσαρμογή στην εκπαίδευση. Αυτές περιλαμβάνουν σημαντικές κοινωνικές ανταλλαγές, την εμπιστοσύνη στην πρόθεση των ενηλίκων, την ικανότητα να «διαβάζουν» σύνθετες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, την επιθυμία να παίρνουν θετικά ρίσκα, ικανότητες αυτορρύθμισης ανάλογες προς την ηλικία και μια αναπτυσσόμενη αίσθηση αξίας, αυτο-αποδοχής και προσωπικής δράσης. Αυτές οι ικανότητες καλλιεργούνται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Όμως, τα παιδιά με τάσεις προς τη βία έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές τροχιές. Αυτά φτάνουν στο σχολείο ανεπαρκώς

εφοδιασμένα να διαπραγματευτούν τις πολυπλοκότητες της σχολικής ζωής και να εμπλακούν με σημαντικό τρόπο στην κοινότητα του σχολείου (Baker, 1998, σ. 32).

Η συστημική βία αρχίζει με την προσδοκία ότι όλοι οι μαθητές των ίδιων ηλικιών θα έπρεπε και μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα (Ross-Epp, 1996, στο Harber, 2002, σ. 10).

Από την άποψη της προσκόλλησης, τα επιρρεπή στη βία παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικά μοντέλα εργασίας ή προσωπικά σχήματα σε σχέση με τον εαυτό και τις σχέσεις (Greenberg, Speltz & DeKlyen 1993; Waters, Posada, Crowell & Kenglinf, 1993, στο Baker, 1998, σ. 32). Σκληρές και ασυνεπείς/αντιφατικές πρακτικές κοινωνικοποίησης επηρεάζουν την προσωπικότητα και την ανάπτυξη των ικανοτήτων, οδηγώντας στην έλλειψη κοινωνικής ικανότητας και σε ανεπαρκή δεσμό με προκοινωνικά μοντέλα. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς προσλαμβάνουν τα γεγονότα του περιβάλλοντος ως περισσότερα απειλητικά και στερούνται κοινωνιογνωστικών ικανοτήτων και ικανοτήτων συμπεριφοράς για να μεσολαβήσουν στη σύγκρουση (Lochman, White & Wayland, 1991, στο Baker, 1998, σ. 32). Εξαιτίας των ιστοριών ανασφαλούς προσκόλλησης, τα παιδιά προσεγγίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις με περισσότερο άγχος και προσδοκίες για απόρριψη, έχουν λιγότερες ικανότητες να διαπραγματευτούν τις κοινωνικές σχέσεις και τα πλαίσια και έχουν λιγότερες απόψεις ικανότητας του εαυτού (Bowlby, 1982, στο Baker, 1998, σ. 32).

Από αυτή την άποψη, οι επιρρεπείς στη βία μαθητές μειονεκτούν στην ικανότητά τους να συμμετέχουν σημαντικά στην κοινότητα του σχολείου. Δεσφρηλατούν κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο που θα τους επιτρέψουν να προσλάβουν μια ηθική ενδιαφέροντος και την αίσθηση «του ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Τα παιδιά φέρνουν τις ιστορίες κοινωνικής ανάπτυξης μαζί τους στο σχολείο (Pianta & Steinberg, 1992, στο Baker, 1998. σ. 32). Το κοινωνικό περιβάλλον στο σχολείο θα καθορίσει σε ποιο βαθμό η βία θα εκτεθεί σε αυτό το πλαίσιο. *Ja*

γυν **1.5. Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στον εκφοβισμό**

ΝΑ *Τ* Όταν αναφερόμαστε στη βία στα σχολεία, αν αναφερόμαστε καθόλου, είναι για τα παιδιά που είναι βίαια. Όταν ένα παιδί πιέζει ένα άλλο να εκτελέσει τη διαταγή του, το ονομάζουμε εκβιασμό—όταν ένας ενήλικας κάνει το ίδιο πράγμα σε ένα παιδί, ονομάζεται σωφρονισμός. Όταν ένας μαθητής χτυπά έναν άλλο μαθητή είναι επίθεση—όταν ένας δάσκαλος χτυπά έναν μαθητή είναι «για το καλό του». Όταν ένας μαθητής φέρνει σε δύσκολη θέση, γελοιοποιεί ή περιφρονεί κάποιον άλλο μαθητή είναι παρενόχληση, εκφοβισμός ή κοροϊδία. Όταν ένας δάσκαλος κάνει το ίδιο, ηχεί ως παιδαγωγική πρακτική (Ross-Epp, 1996, στο Harber, 2002, σ. 7).

Η ανάλυση αυτή δεν αποσκοπεί στο να αποδώσει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, αλλά στο να διερευνήσει τι είναι αυτό σχετικά με την εκπαίδευση ως σύστημα, που μπορεί να έχει σχέση με μια ερμηνεία βίας, με την ελπίδα ότι η κατανόηση τού τι είναι «κακό» στην κοινωνική κατασκευή της εκπαίδευσης θα βοηθήσει στη δημιουργία και στην επέκταση αυτού που είναι «καλό». Το θέμα είναι να εντοπιστούν τα στοιχεία της σχολικής καθημερινότητας που ξεφεύγουν από τη συνείδηση και συγχρόνως από τη θέληση. Εξάλλου τίθεται το ερώτημα σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν οι δάσκαλοι, όταν οι ίδιοι εργάζονται μέσα σε μια ιεραρχική δομή, που δεσπάζει η εξουσία. Οι δάσκαλοι μπορούν πολύ εύκολα να παγιδευτούν από

τη αντιφατική απαίτηση να παίξουν το ρόλο του δασκάλου σε μια περιοριστική οργανωτική δομή, ενώ την ίδια στιγμή αναμένεται από αυτούς να μειώσουν τον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 318).

Ο παράγοντας του δομημένου χώρου του σχολείου (το κτίριο, οι αίθουσες διδασκαλίας, η αναλογία μαθητών-δασκάλου, το προαύλιο, η συστέγαση σχολείων), αν και θεωρείται ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών, δε θα μας απασχολήσει στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας.

Το γεγονός ότι τα σχολικά περιβάλλοντα ασκούν σημαντικό έλεγχο πάνω στη συμπεριφορά του μαθητή έχει αποδειχθεί και μέσα από τη φιλολογία για τα αποτελεσματικά σχολεία και μέσα από ειδικά προγράμματα για παιδιά «σε κίνδυνο» (Edmonds, 1986; Woods, 1992; Toles, Schulz & Rice, 1986, στο Baker, 1998, σ. 34).

Αυτή η ισχυρή «σχολική επίδραση» μπορεί να λειτουργήσει είτε ως παράγοντας «κινδύνου» είτε ως παράγοντας «προστασίας» στη προσαρμογή των παιδιών αυτών.

Όπως τονίζει η Gulbenkian Foundation Commission on Children and Violence: «Τα σχολεία μπορεί να είναι είτε μια δύναμη για την πρόληψη της βίας είτε μπορεί να παρέχουν μια εμπειρία η οποία ενισχύει τις στάσεις βίας και προσθέτει στην εμπειρία βίας του παιδιού» (Harber, 2002, σ. 7).

1.5.1. Τα σχολεία ως τυπικοί οργανισμοί

Ο Sergiovanni (1994, στο Baker et al., 1997, σ. 587) χρησιμοποιεί τη θεωρία της κοινωνικής οργάνωσης του Γερμανού κοινωνιολόγου του 19^{ου} αιώνα Ferdinand Tunnie για να διαφοροποιήσει τα δύο μοντέλα της εκπαίδευσης, τα σχολεία ως τυπικούς οργανισμούς και τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται. Όταν τα σχολεία λειτουργούν ως τυπικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν τα οργανωτικά καθήκοντα της εκπαίδευσης και την κοινωνικοποίηση επινοώντας δομές και σχέσεις ρόλων για να εκπληρώσουν αυτή την αποστολή. Καθιερώνουν διαχειριστικές δομές, τυποποιούν τις

σχέσεις και τις προσδοκίες των ρόλων και αντλούν μια κουλτούρα που βασίζεται σε συμβατικές συμφωνίες για να φέρουν εις πέρας το έργο της οργάνωσης. Υπάρχει εστίαση στην οργανωμένη συλλογή των ατόμων μέσα στο ίδρυμα και το άτομο έχει αξία διότι συμβάλλει στην επιτυχία της οργάνωσης (Baker et al., 1997, σ. 587).

Αν και ο Goffman δεν απευθύνεται ειδικά στα σχολικά περιβάλλοντα, η έννοια του «ολοπαγούς ιδρύματος» είναι υψηλά σχετιζόμενη για να κατανοήσουμε συγκεκριμένες πτυχές του σχολείου. «Η διαχείριση πολλών ανθρωπίνων αναγκών μέσω της γραφειοκρατικής οργάνωσης ολοτήτων ανθρώπων-ασχέτως αν αυτό αποτελεί ή όχι ένα αναγκαίο ή τελεσφόρο μέσο κοινωνικής οργάνωσης στις συγκεκριμένες περιστάσεις-είναι το κείμενο γεγονός των ολοπαγών ιδρυμάτων» (Goffman, 1994, σ. 26).

Η συσχέτιση μεταξύ των σχολείων και των «ολοπαγών ιδρυμάτων» παρέχει το σκελετό να σκεφτούμε την πιθανότητα ότι συγκεκριμένες πλευρές του σχολείου μπορούν πραγματικά να καλλιεργούν τον εκφοβισμό. Η πιθανότητα τού να είναι ο εκφοβισμός θεσμοποιημένη συμπεριφορά έχει συζητηθεί από τον Askew, που ισχυρίζεται ότι «ο εκφοβισμός είναι εν μέρει μια συνέπεια της δομής και της οργάνωσης των ίδιων των σχολείων» (1988, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 317). Πιο ειδικά, τα σχολεία μπορεί να είναι απολυταρχικές δομές που περικλείουν προσεγγίσεις που μέμφονται, τιμωρητικές και πειθαρχικές προσεγγίσεις βασισμένες στη χρήση της επιθετικότητας, της εξουσίας και του ελέγχου-καθώς επίσης και ένα ιεραρχικό και ανταγωνιστικό ήθος. Η συμμόρφωση και η έλλειψη ανοχής στις ατομικές διαφορές ενδέχεται να είναι εγγενείς στη σχολική ζωή (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 317).

Τα σχολεία, ως κοινωνικά ιδρύματα, έχουν φανερούς και σιωπηρούς κανόνες και αξίες, καθορίζοντας συμπεριφορές και τύπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης

(Sarason, 1982, στο Baker, 1998, σ. 34). Αυτή η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνει και περιορίζει την έκφραση των ατομικών διαφορών μεταξύ των μελών του (Bronfenbrenner, 1979; Smey-Richman, 1991, στο Baker, 1998, σ. 34). Μη κανονιστική, «προβληματική» συμπεριφορά αναδύεται όταν υπάρχει ελλιπής σύνδεσμος μεταξύ των απαιτούμενων χαρακτηριστικών από το σχολείο και των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών.

Η δομή και η οργάνωση των σχολείων παρουσιάζουν προκλήσεις για τα επιρρεπή στη βία παιδιά. Τα σχολεία θεωρούν ότι τα παιδιά έμφυτα εκτιμούν τις ακαδημαϊκές προσπάθειες και είναι γι' αυτό κινητοποιημένα να συμμετέχουν σε μαθησιακά καθήκοντα. Τα παιδιά «σε κίνδυνο» μπορεί να μην έχουν τις ικανότητες να διαπραγματευτούν ή να αντλήσουν νόημα από αυτά τα ενεργητικά περιβάλλοντα, δημιουργώντας έτσι ψυχολογική αντίσταση από την κουλτούρα του σχολείου (Baker, 1998, σ. 34).

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα εμφανίζεται εδώ η έννοια της δομικής ή έμμεσης βίας, που σύμφωνα με τον J. Caltung είναι ενσωματωμένη στο κοινωνικό σύστημα και εκδηλώνεται σε άνισες σχέσεις δύναμης και έχει ως συνέπεια επίσης άνισες ευκαιρίες και δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης (Παπαδημητρίου, 1995, σ. 15).

Στον εκπαιδευτικό χώρο έχει ιδιαίτερη σημασία η συμβολική βία-με την έννοια της χειραγώγησης, της συναίνεσης, του προσεταιρισμού, της υπακοής, της υποταγής και της αποδοχής της καταστολής-ως βασική έκφραση της οργανωμένης και νόμιμης σχολικής βίας, η οποία σήμερα δε βασίζεται τόσο στη σωματική βία, όσο στη συμβολική, που αποβλέπει στον πλήρη διανοητικό έλεγχο του μαθητή (Χρονοπούλου, 1995, σ. 9)

Γενικά μιλώντας και σε σχέση με τις κύριες λειτουργίες του, το σχολείο επικρίνεται :

α) Όσον αφορά την ιδεολογική-κοινωνικοποιητική του λειτουργία ότι κοινωνικοποιεί τους μαθητές με αξίες, κανόνες, πρακτικές και προσανατολισμούς που αντλούνται περισσότερο από κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα του παρελθόντος, τα οποία πλέον δεν έχουν σχέση με τις σημερινές αστικο-δημοκρατικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Το ελληνικό σχολείο δέχεται την κριτική ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας πολυφωνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία το άτομο πρέπει να επιδεικνύει θρησκευτική και πολιτισμική διαλλακτικότητα, αλληλοκατανόηση, ανοχή και αλληλεγγύη. Πιο συγκεκριμένα το σχολείο χαρακτηρίζεται ακόμη από μονισμό ιδεών, μισαλλοδοξία, έλλειψη δημοκρατικών και αυτενεργών προσανατολισμών, αυταρχισμό, πειθαναγκασμό και από πρακτικές που «εξοικειώνουν» το μαθητή με την υποτέλεια, τη συμμόρφωση και τον ατομικισμό (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 80).

β) Σε σχέση με την τεχνική-μαθησιακή του λειτουργία το σχολείο κατηγορείται ότι δε συντονίζεται με τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις. Ότι δηλαδή οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που προσφέρει και αναπτύσσει, οι οποίες αφορούν τόσο την προσωπικότητα του μαθητή (π.χ. κριτική και δημιουργική ικανότητα) όσο και τους διάφορους κοινωνικούς τομείς (δηλαδή εξειδικευμένη ή επαγγελματική-τεχνική κατάρτιση για την αγορά εργασίας), είναι παρωχημένες σε σχέση με τη διαδικασία, το αποτέλεσμα και την ποιότητά τους. Ειδικότερα, επικρίνονται τα βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας κ.λ.π. ότι παρέχουν αναντίστοιχη με τις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις γνώση, η οποία, με τη σειρά της, προσφέρεται «στείρα», «έτοιμη», «αναπαραγόμενη» και με βάση τις βαθμολογικές και εξεταστικές σκοπιμότητες της κοινωνικής πραγματικότητας. Επικρίνονται επίσης τα σχολικά εγχειρίδια ότι, ως φορείς συγκεκριμένης ιδεολογίας που εκπορεύεται από την εκπαιδευτική πολιτική, ασκούν σημαντική αλλά αμφισβητούμενης ποιότητας

επίδρασης στις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και γενικά στη συμπεριφορά των μαθητών (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 81).

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και η φύση του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζουν την προσχώρηση των μαθητών στο σχολείο και την έκφραση προβλημάτων στη συμπεριφορά (O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995, στο Baker, 1998, σ. 34). Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές μπορεί να επηρεάζουν το κοινωνικό δεσμό με το σχολείο με διάφορους τρόπους. Πρώτον, βοηθούν τα παιδιά να δώσουν νόημα στα σχολικά καθήκοντα (Kagan, 1990, στο Baker, 1998, σ. 35). Παίρνοντας μια διαφορετική θέση πάνω στο θέμα, συνεργατικές και κonstrουκτιβιστικές προσεγγίσεις της διδασκόμενης ύλης συνιστώνται για τους μαθητές «σε κίνδυνο», διότι απαιτούν από τα παιδιά να χειριστούν το μαθησιακό έργο με τρόπους που είναι προσωπικά και κοινωνικά σχετικοί (Elias & Allen, 1991; Tharp & Gallimore, 1988, στο Baker, 1998, σ. 35). Δεύτερον, αυξάνουν την πιθανότητα των μαθητών για κοινωνική ανατροφοδότηση και ενίσχυση μέσα στην τάξη. Όμως, υπάρχει αρκετή απόδειξη ότι οι μαθητές «σε κίνδυνο», ειδικά οι φτωχοί μαθητές, εμπλέκονται σε επαναλαμβανόμενα μη ενδιαφέροντα καθήκοντα κατά τη διάρκεια παρατεταμένων περιόδων κοινωνικής απομόνωσης (Brophy & Kher, 1986; Haberman, 1991, στο Baker, 1998, σ. 35). Η φτώχη ακαδημαϊκή ποιότητα έχει συνδεθεί με αυξημένη βία στα αστικά σχολικά περιβάλλοντα (Hellman & Beaton, 1986, στο Baker, 1998, σ. 35).

γ) Σε σχέση, τέλος, με την επιλεκτική του λειτουργία το σχολείο έχει επικριθεί εντονότατα, δεδομένου ότι μέσα από τη λειτουργία αυτή «παραβιάζεται» τόσο ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης, ο οποίος θα πρέπει να έχει ένα διαπιστωτικό, ενημερωτικό και επιδιορθωτικό χαρακτήρα στις διαδικασίες της μάθησης, όσο και η ίδια η υπόσταση του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού, που θεωρητικά τουλάχιστον, αποβλέπει στην «ισόρροπη» «αρμονική» και «ολόπλευρη» ανάπτυξη της

προσωπικότητας του μαθητή. Η λειτουργία αυτή στηρίζεται στην αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται μ' αυτό που παράγει». Με βάση τη λογική αυτής της αρχής το σχολείο αξιολογεί συγκεκριμένο είδος επιδόσεων, που προκύπτει κατά κανόνα από στείρα απομνημόνευση, κατηγοριοποίηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη και από καθορισμένες πηγές. Παράλληλα το είδος αυτό το ελέγχει μέσα από στερεότυπες και αμφισβητούμενες τεχνικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια, με βάση τις «ελεγμένες» επιδόσεις, ο μαθητής τοποθετείται σε συγκεκριμένα σημεία των βαθμολογικών κλιμάκων, ιεραρχείται και ακολούθως «παραπέμπεται» για επιλογή. Αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει οδηγήσει σε φαινόμενα, κατά τα οποία ο βαθμός και οι εξετάσεις έχουν αναγορευθεί για το μαθητή σε αυτοσκοπούς. Έτσι έχουν εμφανιστεί φαινόμενα, όπως ο άκρατος ανταγωνισμός, ο ατομικισμός, η έλλειψη συλλογικότητας και αλληλεγγύης, η δημιουργία πίεσης για υψηλές επιδόσεις, το άγχος, η ανασφάλεια, ο κίνδυνος περιθωριοποίησης και κοινωνικού στιγματισμού αλλά και αποκλεισμού, που υποδηλώνουν ότι το σχολείο κάθε άλλο παρά επιτελεί το ρόλο του ως παιδαγωγικός οργανισμός. Επίσης μέσα από την επιλεκτική του λειτουργία το σχολείο αγνοεί τις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, παραβιάζοντας με τον τρόπο αυτό την αρχή της ισότητας στη μόρφωση (ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών) και ευνοώντας τις επιδιώξεις της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 82).

Γίνεται αντιληπτό ότι οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής σχέσης προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού σχολείου. Οι αρχές αυτές είναι η *κυριαρχία*, η οποία αναφέρεται στην κατανομή της εξουσίας, η *επίδοση*, η οποία αφορά την οργάνωση παραγωγής έργου, την επιλογή και τον ανταγωνισμό των μαθητών και η *ιεραρχία*, η οποία αφορά την

αξιολογική διαφοροποίηση (ταξινόμηση) των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 53).

1.5.2. Σχολική επίδοση-Αξιολόγηση-Σχολική αποτυχία

Αρκετές έρευνες θεωρούν τη σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία ως αιτία της «προβληματικής» συμπεριφοράς των μαθητών (Bernstein-Rulo, 1976; Bloom, 1976; Elliot & Voss, 1974; Gold & Mann, 1984; Walgrave, 1982, στο Καλογρίδη, 1995, σ. 157). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες η σχολική αποτυχία και η χαμηλή σχολική επίδοση οδηγούν τους μαθητές σε χαμηλή αυτοεκτίμηση⁶, οι οποίοι για να ισορροπήσουν στρέφονται εναντίον του πλαισίου μέσα στο οποίο συνέβη η αποτυχία, αναπτύσσοντας επιθετική συμπεριφορά με ποικίλες μορφές.

⁶ Η αυτοαντίληψη έχει οριστεί ως «το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες αφορούν σε όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του» (Burns, 1982, 1986; Shavelson & Marsh, 1986, στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης (2004), Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, επιμ. Χ. Γ. Χατζηρήστου, σ. 7), καθώς και ως «αναπαράσταση της γνώσης του εαυτού μας» (Kihlstrom, & Kleim, 1997, όπ. παραπ., σ. 7). Η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες του. Οι εμπειρίες αυτές προέρχονται από την επαφή με το περιβάλλον και επηρεάζονται σημαντικά από τις κρίσεις των σημαντικών άλλων, των ενισχύσεων που τυχόν λαμβάνει το άτομο και των στοιχείων της προσωπικότητάς του (Shavelson & Marsh, 1986; Marsh, 1990, όπ. παραπ., σ. 7). Ενώ η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας και αναφέρεται σε ένα γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και δείχνει το βαθμό, στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Burns, 1982, όπ. παραπ., σ. 8). Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί το θεμελιώδες κίνητρο του ατόμου για εξέλιξη (Swann, 1987, όπ. παραπ., σ. 8), καθώς επηρεάζεται από τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και την πεποίθησή του ότι έχει επιτύχει τους στόχους του (Midgett, Ryan, Adams & Corville-Smith, 2001, όπ. παραπ., σ. 8).

Ο Erikson (1963, όπ. παραπ., σ. 13) θεωρεί, ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζεται από τις προσπάθειές τους για μάθηση και κοινωνική ενσωμάτωση. Οι επιτυχημένες προσπάθειες (φιλοπονία) συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης των παιδιών, ενώ τα αντίθετα αποτελέσματα οδηγούν σε αισθήματα κατωτερότητας. Το σχολείο είναι ο δεύτερος βασικός παράγοντας μετά την οικογένεια που επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης σε ένα άτομο. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης διαδραματίζει και η σχολική επίδοση. Έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνουν ότι, όσο πιο υψηλή είναι η επίδοση των μαθητών, τόσο πιο θετικές είναι οι εκτιμήσεις των ικανοτήτων τους, των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους γονείς και τους συνομηλίκους και το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα (Χατζηρήστου & Hopf, 1992, όπ. παραπ., σ. 20). Επίσης, οι μαθητές με προβλήματα μάθησης φαίνεται να διαμορφώνουν χαμηλή αυτοαντίληψη όχι μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά και στις ευρύτερες κοινωνικές τους σχέσεις (Hatzichristou & Hopf, 1993, όπ. παραπ., σ. 20).

Μέσα σ' αυτό το σχολικό πλαίσιο, μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του μαθητή έχει ο ηγετικός ρόλος που κατέχει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη. Είναι φυσικό, λοιπόν, η διαμόρφωση της εικόνας του μαθητή για τον εαυτό του να σχετίζεται με την εικόνα που έχει-ή θεωρεί ότι έχει-ο δάσκαλος γ' αυτόν και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό (Γεώργας, 1988, όπ. παραπ., σ. 20).

Το σχολείο αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ορισμένων μαθητών, «το σχολικό μοντέλο αντί να τους γοητεύει τους απογοητεύει» (Walgrave, 1982, στο Καλογρίδη, 1995, σ. 158), η δική τους σχολική πορεία μεταφράζεται σε μια ιστορία αποτυχιών, ματαίωσης στόχων, απόρριψης. Αποτέλεσμα της αποτυχίας τους η μείωση της αυτοεκτίμησής τους, η διαμόρφωση μιας δυσμενούς αυτοεικόνας. Η προσπάθεια των νέων να επαναβεβαιώσουν το εγώ τους, να ανεβάσουν την αυτοεκτίμησή τους, η αναζήτηση ενός τρόπου να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό στίγμα της αποτυχίας, τους οδηγεί πολλές φορές σε εναλλακτικές δραστηριότητες, που ενώ κοινωνικά τιμωρούνται, σε αυτούς προσφέρουν έγκριση, αποδοχή, αυτοεπιβεβαίωση (Elliot & Voss, 1974, στο Καλογρίδη, 1995⁷, σ. 158).

Στα συμπεράσματα αυτών των ερευνών υπάρχει και ο αντίλογος. Για παράδειγμα, τα ευρήματα της έρευνας των Woods και Wolke (2003)⁸ σε μαθητές δημοτικών σχολείων της Αγγλίας, απορρίπτουν τη θεωρία ότι η χαμηλή επίδοση και η ματαίωση στο σχολείο οδηγεί σε άμεσο, φυσικό εκφοβισμό (Woods & Wolke, 2003, σ. 135).

Πιστεύουμε ότι το θέμα αυτό χρειάζεται πολύπλευρη ανάλυση και συσχέτιση της επίδοσης/αξιολόγησης του μαθητή με το γενικότερο κλίμα/ήθος της τάξης και του σχολείου αλλά και με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητών.

Από την πλευρά των δασκάλων η έρευνα έχει δείξει, πως η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή οδηγεί σε αξιολόγηση της προσωπικότητάς του, αφού για το χαρακτηρισμό και την ταξινόμηση των μαθητών σε κατηγορίες «καλών», «άτακτων»

⁷ Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η διερεύνηση μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα της σχέσης σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-νεανική παραβατικότητα, σχέση που θεωρείται πολύ σημαντική, όσον αφορά στο φαινόμενο της βίας στο σχολικό χώρο.

⁸ Ερευνήθηκε η σύνδεση μεταξύ του εκφοβισμού και της ακαδημαϊκής επίτευξης σε 1016 μαθητές δημοτικών σχολείων, ηλικίας από έξι έως εννέα ετών. Τα παιδιά απάντησαν σε μια δομημένη συνέντευξη σχετικά με τις εμπειρίες τους γύρω από τον εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα δεν αποκάλυψαν καμία σχέση μεταξύ άμεσου εκφοβισμού και ακαδημαϊκής επίτευξης.

κοκ. λαμβάνεται ως κριτήριο η επίδοση αλλά και η προσαρμοστικότητα του (Νόβα-Καλτσούνη, 2002, σσ. 126-130).

Στο βαθμό που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένο στην αρχή της επίδοσης, οι «προβληματικοί» μαθητές βρίσκονται κατά μείζονα λόγο στους αποτυχημένους μαθητές (Γκότοβος, 2002, σ. 119).

Η αποτυχία του μαθητή στο σχολείο δεν εξαρτάται τόσο από την αποτυχία του στις εξετάσεις και στα διαγωνίσματα, όσο από την κατάταξή του σε ομάδες επιτυχίας που κάνει ο δάσκαλος στους μαθητές, από τις ετικέτες και τους χαρακτηρισμούς που τους απευθύνει και από τις ειρωνείες. Όσο οι γνώσεις, τα συναισθήματα, οι δραστηριότητες, οι ικανότητες και τα ταλέντα ανάγονται στην αρχή της μετρήσιμης επίδοσης, η αξιολόγηση γίνεται απάνθρωπη χωρίς παιδαγωγικό και κοινωνικό νόημα. (Ράπτη, 1995, σ. 133).

Από τη στιγμή που η επίδοση του μαθητή γίνεται το μέτρο της «αξίας» του ως άτομο και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της μαθητικής του σταδιοδρομίας αλλά και την ποιότητα των σχέσεών του με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του, τότε θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού στο πλαίσιο του θέματος που μελετάμε.

1.5.3. Πειθαρχικές πρακτικές

Οι σχολικές πειθαρχικές πρακτικές είναι μια μεταβλητή που ενδέχεται να επιδεινώνουν τα προβλήματα της βίας (Gorski & Pilotto, 1993, στο Baker, 1998, σ. 36). Οι πειθαρχικές προσεγγίσεις μπορεί να προσλαμβάνονται ως αυθαίρετες και εχθρικές εάν είναι αποκομμένες από ένα σημαντικό κοινωνικό σκοπό. Εάν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο σκοπός της σχολικής πειθαρχίας είναι να ελαχιστοποιήσουν τη διάσπαση από τα καθήκοντα του σχολείου, παρά να παρέχουν διορθωτική ανατροφοδότηση ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να ξαναεμπλακούν στη ζωή του

σχολείου, τότε ακολουθεί αυξανόμενη αποξένωση και απόσταση (Institute for Education and Transformation, 1992, στο Baker, 1998, σ. 36).

Η αυθεντία στα ολοπαγή ιδρύματα κατευθύνεται σε ένα πλήθος στοιχείων διαγωγής-στάση, τρόπους-τα οποία είναι διαρκώς παρόντα και διαρκώς τελούν υπό κρίση. Οι τιμωρίες και τα προνόμια είναι αυτά καθαυτά τρόποι οργάνωσης που προσιδιάζουν στα ολοπαγή ιδρύματα (Goffman, 1994, σσ. 56-64).

Η θεωρία της διαφορικής καταπίεσης (The theory of differential oppression) των Regoli και Hewitt, ισχυρίζεται ότι οι προβληματικές συμπεριφορές που βιώνουν τα παιδιά είναι συνέπεια του τρόπου μεταχείρισής τους από τους ενήλικες κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η θεωρία οργανώνεται γύρω από τις ακόλουθες τέσσερις αρχές:

-Επειδή τα παιδιά στερούνται δύναμης-λόγω της ηλικίας και του μεγέθους τους- και πόρων, είναι εύκολοι στόχοι στην καταπίεση των μεγάλων.

-Η καταπίεση των παιδιών από τους ενήλικες συμβαίνει σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και έχει συνέχεια, κυμαινόμενη από ήπια παραμέληση μέχρι μοχθηρή κακομεταχείριση.

-Η καταπίεση οδηγεί σε προσαρμοστικές αντιδράσεις από μέρους των παιδιών και παράγει τουλάχιστον τέσσερις προσαρμογές: παθητική αποδοχή, άσκηση αθέμιτης πιεστικής δύναμης, χειρισμό των συνομηλίκων και αντεκδίκηση.

-Οι παιδικές προσαρμογές στην καταπίεση δημιουργούν και ενισχύουν τις απόψεις των ενηλίκων για τα παιδιά ως κατώτερα, υποδεέστερα όντα και ως ταραχοποιά στοιχεία. Αυτή η άποψη κάνει τους ενήλικες ικανούς να δικαιολογήσουν το ρόλο τους ως καταπιεστές και τις επιπλέον ενισχύσεις της αποδυνάμωσης των παιδιών (Kingston et al., 2002, σ. 239).

Ο Friere (1990, στο Kingston et al., 2002, σ. 238) σημείωσε ότι όσο μεγαλύτερος ο έλεγχος από τους καταπιεστές, τόσο περισσότερο οι καταπιεσμένοι γίνονται άψυχα πράγματα ή αντικείμενα παρά άνθρωποι. Η αντικειμενοποίηση επιτρέπει στις κυρίαρχες ομάδες να ελέγχουν το διάλογο γύρω από τη σχέση μεταξύ των δύο ομάδων, να εγκαθιδρύουν τους κανόνες που κυβερνούν τη σχέση και ακόμα να δημιουργούν τους κανόνες για να αλλάξουν τους κανόνες. Η καταπίεση έτσι συγκρατεί, περιορίζει και εμποδίζει τους ανθρώπους να ασκήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ζωής-όπως είναι η ευαισθησία, η κινητικότητα, η αντίληψη, η ανάπτυξη, η αυτονομία και η επιθυμία. Για τους καταπιεστές είναι πάντα οι καταπιεσμένοι που είναι μη νομιμόφρονες, που είναι «βίαιοι», «βάρβαροι», «μοχθηροί» ή «άγριοι» όταν αντιδρούν στη βία των καταπιεστών.

Ιστορικά, ένας από τους σημαντικότερους λόγους για την καθιέρωση των μοντέρνων μαζικών σχολικών συστημάτων ήταν ως ένας τρόπος κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου (Harber, 2002, σ. 8). Έτσι η εκπαίδευση έγινε ένας από τους νέους θεσμούς του κοινωνικού ελέγχου, μαζί με τις φυλακές, τα νοσοκομεία και τα εργοστάσια, όπου χρησιμοποίησαν συνεχή επιτήρηση, με τα λόγια του Foucault, «επιτήρηση και τιμωρία» για να αποφύγουν την κοινωνική διάσπαση και να δημιουργήσουν τάξη και υπακοή.

Παραθέτουμε την άποψη του Foucault για την πειθαρχία: Η πειθαρχία «κατασκευάζει» άτομα. Η επιτυχία της πειθαρχικής εξουσίας οφείλεται, δίχως άλλο, στη χρήση απλών οργάνων: το ιεραρχικό βλέμμα, την κανονιστική κύρωση και τον ιδιάζοντα γι' αυτήν συνδυασμό τους-την εξέταση.

Στο σχολείο ισχύει ένα ολόκληρο «μικροσύστημα ποινών». Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται, ως τιμωρίες, μια σειρά εκλεπτυσμένων μεθόδων, από την ελαφριά σωματική τιμωρία μέχρι ορισμένες ελάσσονες στερήσεις και μικροταπεινώσεις. Ο

στόχος είναι η ποινικοποίηση και των πιο δυσδιάκριτων τμημάτων της διαγωγής και η απόδοση κολαστικής λειτουργίας στα φαινομενικά ανάξια λόγω στοιχεία του πειθαρχικού συστήματος. Είναι κολάσιμο το ακαθόριστο πεδίο της μη-συμμόρφωσης: το «σφάλμα» του μαθητή είναι μια ανικανότητα να εκτελεί τα καθήκοντά του.

Στην πειθαρχία, η τιμωρία δεν είναι παρά ένα στοιχείο του διττού συστήματος: ανταμοιβή-κύρωση. Ο μηχανισμός αυτός με τα δύο στοιχεία επιτρέπει την εκτίμηση των συμπεριφορών και των επιδόσεων, με βάση δύο αντίθετες αξίες του καλού και του κακού. Χάρη στον διαρκή υπολογισμό της βαθμολογίας σε «συν» και «πλην», οι πειθαρχικοί μηχανισμοί τοποθετούν σε ιεραρχική κλίμακα τους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές, τον έναν σε σχέση με τον άλλον. Διαμέσου της μικροοικονομίας αυτής ενός διηνεκούς ποινικού συστήματος, πραγματοποιείται μια διαφοροποίηση όχι των πράξεων, αλλά των ίδιων των ατόμων, της φύσης τους, των δυνατοτήτων τους, του επιπέδου τους ή της αξίας τους.

Η τέχνη της τιμωρίας, στο καθεστώς της πειθαρχικής εξουσίας, δε στοχεύει ούτε στον εξιλασμό ούτε ακριβώς στην καταστολή. Προβαίνει σε πέντε πολύ διαφορετικές ενέργειες: 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. Η διηνεκής απειλή της ποινής που περνά απ' όλα τα σημεία και ελέγχει ακατάπαυστα τους πειθαρχικούς θεσμούς συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, αποκλείει. Με μια λέξη: κανονικοποιεί.

Η εξέταση συνδυάζει τις τεχνικές της ιεραρχίας που επιτηρεί και εκείνες της κύρωσης που «κανονικοποιεί». Σε όλα τα πειθαρχικά συστήματα η εξέταση είναι κατεξοχήν τυποποιημένη. Περιλαμβάνει έναν ολόκληρο μηχανισμό που συνδέει με μια ορισμένη μορφή άσκησης της εξουσίας έναν ορισμένο τύπο διαμόρφωσης γνώσεων (Foucault, 2004, σ. 227-247).

Το πρόβλημα φαίνεται ότι εντοπίζεται στο ότι οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο λειτουργούν στην αρχή της καθαρής εξουσίας: Οι πειθαρχικές πρακτικές-από τη σωματική βία ως την ψυχολογική κακομεταχείριση-που έχουν σκοπό να ελέγξουν τους μαθητές και η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό και οι δύο λειτουργούν στην ίδια αρχή της κυριαρχίας πάνω στους άλλους με τη χρήση της εξουσίας.

1.5.4. Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή

Τα σχολεία και οι ενήλικες στα σχολεία, μπορεί να έχουν μια ισχυρή επίδραση στα παιδιά (Murray & Greenberg, 2000⁹). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους μπορούν να έχουν μια άμεση επίδραση στην κινητοποίηση και τη συμπεριφορά των παιδιών (Wentzel, 1998; Resnick et al, 1997, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424) και επίσης μπορούν να έχουν αποτελέσματα που να διαρκούν αφού τα παιδιά έχουν αφήσει το σχολικό περιβάλλον (Pederson, Faucher & Eaton, 1978, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424). Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους και η αίσθηση της ασφάλειας και της σύνδεσης με το σχολείο μπορεί να παρέχουν στα παιδιά τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά στηρίγματα που χρειάζονται για να αναπτυχθούν (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997; Pianta, 1999; Hawkins, Catalano & Miller, 1992, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424). Αντίθετα, όταν τα παιδιά νιώθουν αποξενωμένα ή «ξεκομμένα» από τα σχολεία, βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν αντικοινωνικές συμπεριφορές και φτωχές

⁹ Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει πλευρές της κοινωνικής και σχεσιακής εμπειρίας των παιδιών στο σχολείο. Μαθητές (N=289) δημοτικών σχολείων συμπλήρωσαν μια μέτρηση σχεδιασμένη να εκτιμήσει την ποιότητα των σχέσεών τους με τους δασκάλους τους, καθώς και τις απόψεις τους για το σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητικές ταξινομήσεις έμοιαζαν με αυτές που αναφέρθηκαν από άλλους ερευνητές για τις σχέσεις δασκάλων μαθητών. Οι μαθητές που ταξινομήθηκαν ότι έχουν φτωχές σχέσεις με τους δασκάλους τους και ελλιπείς δεσμούς με το σχολείο, είχαν μικρότερα σκορ στις κατατάξεις της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής που έκαναν οι ίδιοι και οι δάσκαλοι, σε σχέση με τα παιδιά που ταξινομήθηκαν ότι έχουν θετικές σχέσεις και δεσμούς.

ακαδημαϊκές προσαρμογές (Newman, 1981; U.S. Department of Education, 1998, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424).

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με το δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών «σε κίνδυνο» για προβλήματα συμπεριφοράς (Connell & Wellborn, 1991; Green, 1995; Hawkins & Lam, 1987; Howes, Hamilton & Mahteson, 1994; Pianta, 1999; Ryan, Stiller & Lynch, 1994, στο Hughes et al., 1999, σ. 173).

Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Bertherton, 1985, στο Hughes et al., 1999, σ. 174), καθώς επίσης και τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985, στο Hughes et al., 1999, σ. 174) και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες (Bronferbrenner, 1979, στο Hughes et al., 1999, σ. 174) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο, μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού (Hughes et al., 1999, σ. 174).

Ένα από τα πιο σταθερά ευρήματα στη φιλολογία είναι ότι θετικές, υποστηρικτικές σχέσεις με τους ενήλικες σχετίζονται με καλά αποτελέσματα για τα παιδιά (Anderson et al, 2004, σ. 95). Σύμφωνα με τους Masten και Reed (2002, στο Anderson et al, 2004, σ. 95), «Το καλύτερα τεκμηριωμένο κεφάλαιο των προσαρμοσμένων παιδιών είναι ένας ισχυρός δεσμός με έναν ικανό ενήλικα που νοιάζεται, και που δε χρειάζεται να είναι ο γονέας». Πιστεύεται ότι αυτές οι σχέσεις παρέχουν στα παιδιά πόρους για να καλλιεργήσουν θετική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από

το status των παιδιών «σε κίνδυνο» (Pianta & Walsh, 1998)¹⁰. Ένα από τα πιο αξιοπρόσεκτα και συναρπαστικά συμπεράσματα από τα χρόνια της έρευνας στην προσαρμοστικότητα¹¹ είναι ότι αυτή εμφανίζεται να μην εγείρεται από έκτακτες περιστάσεις ή σπάνια χαρακτηριστικά, αλλά περισσότερο από συνήθη, την «καθημερινή μαγεία» που βρίσκεται «σφηνωμένη» στα συστήματα ανάπτυξης-μέσα στα παιδιά, στις οικογένειες, στα σχολεία, στις κοινότητες-και στις αλληλεπιδράσεις τους (Masten, 2001, σ. 235¹²).

Για τους μαθητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995), με την πραγμάτωση και τη σχολική προσαρμογή (Birch & Ladd, 1997) και με τα επακόλουθα επίπεδα επιθετικότητας (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Υπάρχει επίσης ένδειξη ότι οι σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μαθητών και δασκάλων επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συνομηλίκων και την κοινωνική προτίμηση για αυτούς τους μαθητές (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Επιπλέον, εμφανίζεται ότι οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών νωρίς στο δημοτικό σχολείο έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των

¹⁰ Αυτό το άρθρο εξετάζει κριτικά τη δομή της προσαρμοστικότητας (resilience) και την εφαρμογή της στα σχολεία χρησιμοποιώντας μια αναπτυξιακή συστημική (systems) προοπτική. Εξετάζεται το πώς τα σχολεία «κρύβουν» πόρους για την ανάπτυξη των παιδιών που ζουν σε επικίνδυνες συνθήκες, σκιαγραφούνται οι συνέπειες αυτής της προοπτικής για τους εκπαιδευτικούς και συσχετίζονται αυτές με την καλλιέργεια της προσαρμοστικότητας στα σχολεία.

¹¹ Η προσαρμοστικότητα αναφέρεται σε μια κατηγορία φαινομένων που χαρακτηρίζονται από καλά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τις σοβαρές απειλές στην προσαρμογή ή στην ανάπτυξη (Masten, 2001, σ. 228).

¹² Η μελέτη της προσαρμοστικότητας σε εξέλιξη έχει ανατρέψει πολλές αρνητικές υποθέσεις και μοντέλα εστιασμένα στο έλλειμμα γύρω από τα παιδιά που μεγαλώνουν κάτω από την απειλή μειονεκτηματος και αντιξοότητας. Το συμπέρασμα ότι η προσαρμοστικότητα ερμηνεύεται περισσότερο από κοινές παρά από έκτακτες διαδικασίες προσφέρει μια περισσότερο θετική προοπτική της ανθρώπινης ανάπτυξης και προσαρμογής καθώς επίσης και της κατεύθυνσης για πολιτική και πρακτική, που αποσκοπεί στην ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών που απειλούνται από προβλήματα και ψυχοπαθολογία (Masten, 2001).

μαθητών, ιδιαίτερα οι αρνητικές πλευρές αυτών των σχέσεων (Hamre & Pianta, 2001)¹³.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της προσκόλλησης, μια ασφαλής σχέση με ένα δάσκαλο υπηρετεί τις λειτουργίες αυτής (Howes, Hamilton, et al., 1994; Pianta, 1992, στο Hughes et al., 1999). Ειδικότερα, μια ασφαλής σχέση με το δάσκαλο προάγει στο παιδί την ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τη θετική επίδραση και τις κοινωνικά επαρκείς αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα παιδιά με ανασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης με τους δασκάλους, αποσπούν λιγότερη επαφή με αυτούς, περισσότερο θυμό και λιγότερες θετικές αντιδράσεις και από τους δασκάλους και από τους συνομηλίκους και επιδεικνύουν λιγότερη σχολική εμπλοκή και περισσότερα προβλήματα μάθησης (Elicker, Egeland & Sroufe, 1992; Howes, Hamilton, et al., 1994; Howes, Matheson, et al., 1994; Sroufe, 1983; van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992, στο Hughes et al., 1999). Ιδιαίτερης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς είναι το εύρημα ότι η σχέση δασκάλου-μαθητή προσθέτει μοναδική μεταβλητή στην πρόβλεψη της ικανότητας του παιδιού, παραπάνω από αυτό που εξηγείται από την ασφάλεια στη σχέση μητέρας παιδιού (Howes, Matheson, et al., 1994; van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992, στο Hughes et al., 1999).

Για τα παιδιά με ιστορικό ανασφάλειας στην βασική τους σχέση με τους φροντιστές, οι σχέσεις πέρα από τις βασικές με αυτούς, θεωρούνται ευκαιρίες για την ανάδυση μια ασφαλούς εναλλακτικής σχέσης (Pianta, 1992, στο Hughes et al., 1999). Ιδανικά, εμπειρίες μέσα σε αυτές τις εναλλακτικές σχέσεις θα προκαλέσουν τα υπάρχοντα σχεσιακά μοντέλα και, τελικά, θα προωθήσουν την αναδιοργάνωσή τους ή την επανεξέτασή τους (Belsky & Nezworski, 1988; Lynch & Cicchetti, 1992; van Ijzendoorn, Sagi & Lambermon, 1992, στο Hughes et al., 1999). Σύμφωνα με την

¹³ Πιο λεπτομερής αναφορά στο εμπειρικό μέρος της έρευνας, στην ανάλυση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, σ. 66.

προστατευτική επίδραση των εναλλακτικών σχέσεων προσκόλλησης, τα άτομα με ανασφαλείς μητρικές σχέσεις προσκόλλησης που αναπτύσσουν ασφαλείς προσκολλήσεις με άλλους ενήλικες είναι περισσότερο πιθανόν να επιδείξουν μεγαλύτερη ικανότητα από εκείνα που δεν έχουν τέτοιες υποστηρικτικές σχέσεις (Egeland, Jacobvitz & Sroufe 1988; Masten, Best & Garmezy, 1990, στο Hughes et al., 1999). Βασισμένοι πάνω σε αυτή τη γραμμή της έρευνας, διάφοροι θεωρητικοί της προσκόλλησης έχουν τοποθετηθεί ότι η σχέση δασκάλου-παιδιού μπορεί να προφυλάξει τα παιδιά με δυσμενείς εμπειρίες με τους φροντιστές από αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Birch & Ladd, 1997).

Με βάση περασμένη δουλειά των Pianta και Steinberg (1992, στο Birch & Land, 1997) και άλλων, προτείνονται τρεις ποιοτικά ξεχωριστές πλευρές της σχέσης δασκάλου-παιδιού, οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών: η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση.

Η εγγύτητα περικλείει το βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή και μπορεί να λειτουργεί ως υποστήριξη για τα μικρά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον.

Η εξάρτηση, ως δομή, αναφέρεται σε κτητικές συμπεριφορές του παιδιού, που είναι ενδεικτικές της υπερεμπιστοσύνης στο δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης. Οι θεωρητικοί της προσκόλλησης έχουν επίσης διακρίνει μεταξύ της δομής της προσκόλλησης (που έχει θετικές αναπτυξιακές συνέπειες) και της έννοιας της εξάρτησης (που έχει αρνητικές συνυποδηλώσεις Bowlby, 1982, στο Birch & Land, 1997, σ. 63). Μια ξεχωριστή σχέση δασκάλου-παιδιού μπορεί να χαρακτηρίζεται ως υψηλά στενή χωρίς να είναι υψηλά εξαρτώμενη. Επιπλέον, είναι εύλογο ότι μερικά παιδιά θα μπορούσαν να είναι εξαρτημένα από τους δασκάλους τους χωρίς όμως να μοιράζονται μια στενή σχέση με αυτούς.

Τέλος, είναι πιθανόν ότι η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-παιδιού λειτουργεί ως πίεση για τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον και μπορεί να καταστρέφει την επιτυχή προσαρμογή τους στο σχολείο. Οι συγκρουσιακές σχέσεις δασκάλου-παιδιού χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Τα παιδιά που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό προστριβή με τους δασκάλους περιορίζουν το εύρος στο οποίο μπορεί να είναι ικανά να βασίζονται σε αυτή τη σχέση ως πηγή υποστήριξης. Επιπλέον, τέτοιες δυσκολίες στη σχέση δασκάλου-παιδιού μπορεί να καλλιεργούν αισθήματα θυμού ή άγχους στα παιδιά και έτσι να τα κάνουν αποσύρονται από τη σχολική αρένα ή να προάγουν αισθήματα αποξένωσης, όπως μοναξιά και αρνητικές στάσεις για το σχολείο. Αυτές οι πιέσεις μπορεί να σχετίζονται επίσης με μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση ή πραγμάτωση (Birch & Land, 1997, σσ. 62-63).

Οι θεωρητικοί των κινήτρων ισχυρίζονται ότι η αντίληψη του μαθητή για τη σύνδεση (relatedness) με τους δασκάλους επηρεάζει τη δέσμευση του παιδιού με το σχολείο, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την επίτευξη. Οι Conell και Wellborn (1991, στο Hughes et al., 1999, σ. 174) έδωσαν εμπειρική υποστήριξη για την ανάλυση των κινήτρων στη λειτουργία του συστήματος του εαυτού με ένα δείγμα από παιδιά της Τρίτης τάξης μέχρι την Έκτη¹⁴.

Σύμφωνα με την άποψη των κινήτρων στη σχέση δασκάλου-μαθητή, διάφοροι ερευνητές ανέφεραν ταυτόχρονες συσχετίσεις μεταξύ των αισθημάτων συμπάθειας από μέρους των μαθητών για τους δασκάλους τους και της στάσης τους απέναντι στο σχολείο και της ακαδημαϊκής κινητοποίησης (Hughes et al., 1999, σσ.174-175).

Θεωρείται σκόπιμο εδώ να αναφερθούμε στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στη διαδικασία του στιγματισμού στο σχολείο.

¹⁴ Πιο λεπτομερής αναφορά στο εμπειρικό μέρος της έρευνας, στην ανάλυση της σχέσης δασκάλου-μαθητή, σ. 64.

Όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έχουν συνήθως κάποιες προσδοκίες για τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων. Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να πηγάζουν από προσωπικές πεποιθήσεις ή από προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ατόμου με το οποίο αλληλεπιδρούν, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, στοιχεία της προσωπικότητας κ.ο.κ. Οι προσδοκίες του δασκάλου, λοιπόν, και η διαφοροποιημένη συμπεριφορά είναι μια άλλη οδός διαμέσου της οποίας τα σχολεία μη σκόπιμα συμβάλλουν στα προβλήματα για τους μαθητές «σε κίνδυνο» (Kagan, 1990, στο Baker, 1998, σ. 35).

Μια από τις γνωστές μελέτες, που αναφέρεται στο αποτέλεσμα των προσδοκιών σχετικά με τους άλλους ανθρώπους, είναι αυτή του Merton, στην οποία εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» είναι μια πρόβλεψη αναφορικά με ένα μελλοντικό γεγονός, η οποία, με τη σειρά της, αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί αυτό το γεγονός (Hurley, 1997, στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης (2004), Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, σ. 26). Ένας τομέας, στον οποίο βρίσκει συχνά εφαρμογή η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα, πλέον, να κάνει τις προβλέψεις του αυτές πραγματικότητα.

Αξίζει να αναφέρουμε εδώ τη γνωστή θέση του W. Thomas: Όταν μια περίσταση ορίζεται ως πραγματική, τότε είναι πραγματική ως προς τις συνέπειες (Γκότοβος, 2002, σ. 29).

Η διαδικασία του στιγματισμού¹⁵ των μαθητών επιδρά στις προσδοκίες του δασκάλου και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του.

Ο στιγματισμός αποδίδει μια νέα ιδιαίτερη ποιότητα στην ταυτότητα του μαθητή. Δεν είναι πλέον ένας κοινός μαθητής αλλά ένας «κακός», «τεμπέλης», «επιθετικός» κ.λ.π. μαθητής. Ο στιγματισμός, όμως, δεν περιγράφει απλά την απόδοση μιας ετικέτας ως στιγμιαίας ενέργειας, αλλά παραπέμπει σαφώς και σε μια διαδικασία ταξινόμησης και αντιμετώπισης του μαθητή (Τσίγκανου και συν., 2004, σσ. 35-38). Υπάρχει παραπέρα το ενδεχόμενο η ετικέτα που προσάπτει ο δάσκαλος στο μαθητή να προσδιορίσει τη στάση του πρώτου απέναντι στο δεύτερο για ένα χρονικό διάστημα, αρκετό ώστε να δημιουργηθούν συστηματικές προσδοκίες αναφορικά με το μαθητή (τι πρέπει ή τι μπορεί να περιμένει από το συγκεκριμένο μαθητή). Αν δεχτούμε, σύμφωνα με τους Rosenthal/Jacobson (1968, στο Γκότοβος, 2002, σ. 121), ότι οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή, η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή, εφόσον η διαδικασία της «απονομής» είναι αποτελεσματική (Γκότοβος, 2002, σ. 121).

Οι ετεροπροσδιορισμοί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες, μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς, σε τρόπο που ο μαθητής ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο¹⁶ (Τσίγκανου και συν., 2004, σ. 37).

¹⁵ Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στην τάξη κυριαρχούν δύο κοινωνικές ταυτότητες, αυτή του «μαθητή» και εκείνη του «εκπαιδευτικού». Εντάσσοντας το άτομο σε μια ορισμένη κατηγορία, εγείρουμε αυτόματα συγκεκριμένες αξιώσεις ή ενεργοποιούμε συγκεκριμένες προσδοκίες, που σχετίζονται με την κατηγορία στην οποία το κατατάξαμε. Υπάρχει περίπτωση κάποιος να μην εκπληρώνει τις αξιώσεις που συνεπάγεται η κατάταξή του σε μια ορισμένη κατηγορία. Ένα άτομο θεωρείται στιγματισμένο όταν από τη σκοπιά του παρατηρητή φαίνεται ότι είναι κατά μειωτικό τρόπο διαφορετικό από τα άλλα άτομα της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Από κοινωνιολογική σκοπιά, όμως, αυτό που φαίνεται σαν βαθιά μειωτικό χαρακτηριστικό ή σαν κατώτερη είναι η αδυναμία του στιγματισμένου να ανταποκριθεί στις αξιώσεις του παρατηρητή. Το *στίγμα* δεν είναι θέμα εσωτερικής υψής του χαρακτηριστικού το οποίο θεωρείται μειωτικό, αφού μόνο μέσα από κοινωνικές σχέσεις εγείρονται αξιώσεις που μπορούν ή δεν μπορούν να εκπληρωθούν (Goffman, 1976, στο Γκότοβος, 2002, σ. 118).

¹⁶ Σύμφωνα με τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης τα πράγματα δε φέρουν εγγενείς σημασίες, αλλά αυτά αποκτούν τη σημασία τους κατά τη χρήση τους από τους ανθρώπους. Αυτό σημαίνει πως η

Ο στιγματισμός έχει συνέπειες για την αυτοαντίληψη και κατ' επέκταση την αυτοεκτίμηση του μαθητή.

Τα γενικά ευρήματα από την έρευνα είναι ότι οι δάσκαλοι ακούσια συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι στους μαθητές με χαμηλή επίδοση και σε αυτούς με υψηλή επίδοση. Οι μαθητές με την υψηλότερη επίδοση τυπικά δέχονται (και αντιλαμβάνονται) περισσότερο θετικές και υποστηρικτικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους και υψηλότερες προσδοκίες για εκπλήρωση. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση συχνά κερδίζουν επανορθωτική οδηγία και αυξημένη προσπάθεια διδασκαλίας, όμως, είναι συνδεδεμένες με περισσότερο αρνητική επίδραση και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους. Με τον καιρό, οι μαθητές εσωτερικεύουν αυτές τις προσδοκίες και αντιδρούν με συνεχιζόμενη χαμηλή προσπάθεια και επίτευξη και αυξανόμενη αποξένωση από το σχολείο (Brophy & Kher, 1986, στο Baker, 1998, σ. 35).

Μια παρόμοια οδός σημειώνεται για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Good & Brophy, 1994, στο Baker, 1998, σ. 35). Οι δάσκαλοι περιμένουν δύσκολη συμπεριφορά από προκλητικούς μαθητές και προσπαθούν να τους ελέγξουν διαμέσου αυξανόμενων περιοριστικών μέτρων. Οι δάσκαλοι είναι περισσότερο πιθανόν να αποδώσουν την αιτία των προβλημάτων στα παιδιά που έχουν την ετικέτα ότι είναι «δύσκολα στο χειρισμό». Τα παιδιά προσλαμβάνουν αυτές τις πειθαρχικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις ως απειλητικές και αντιδρούν με περισσότερη πρόκληση. Έτσι καθιερώνεται ένας φαύλος κύκλος με τον οποίον οι

ίδια η κοινωνική πραγματικότητα είναι θέμα ορισμού των υποκειμένων, που την απαρτίζουν, και με την έννοια αυτή ευμετάβλητη και συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενη (Νόβα-Καλτσούνη, 2002, σ. 214). Η δράση σε κοινωνικό περιβάλλον-η κοινωνική αλληλεπίδραση-περικλείει μια αμοιβαία ερμηνευτική διαδικασία: το άτομο ερμηνεύει τις πράξεις ή τις εκφράσεις του «απέναντι» και οργανώνει τη δράση του πάνω σ' αυτή τη βάση. Η δράση του «απέναντι» περνάει αντίστοιχα από την ίδια ερμηνευτική διαδικασία (Γκότοβος, 2002, σσ. 50-51).

δάσκαλοι ακούσια αποξενώνουν τους μαθητές και οι μαθητές αντιδρούν με τρόπους που ενθαρρύνουν την περαιτέρω αποξένωσή τους (Kagan, 1990, στο Baker, 1998, σ. 35).

Σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες, οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές μπορεί να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των συμμαθητών για το παιδί με τρόπους που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων οι οποίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Οι συνομήλικοι παίζουν έναν σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής, και ακαδημαϊκής και κοινωνικοαισθηματικής (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990; Ladd & Price, 1987; Parker & Asher, 1993b, στο Birch & Ladd, 1997, σ. 61). Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα σεβαστό μέγεθος απόδειξης (Parker & Asher, 1987, στο Birch & Ladd, 1997, σ. 61) που δείχνει ότι οι πρόωρες δυσκολίες με τους συμμαθητές σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής.

Στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ο δάσκαλος χρησιμεύει ως κοινωνική αναφορά για τα παιδιά, έτσι ώστε οι συμμαθητές βγάζουν συμπεράσματα γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ικανότητα να είναι αρεστά, από τις παρατηρήσεις τους πάνω στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή. Η υπόθεση για το status των παιδιών είναι ότι οι κοινωνιομετρικές εκτιμήσεις των συνομηλίκων αντανακλούν κάποιο συνδυασμό των άμεσων εμπειριών των συνομηλίκων με το παιδί-στόχο (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983, στο Hughes et al., 2001, σ. 291) και της κοινωνικής φήμης αυτού του παιδιού (Hymel, 1986, στο Hughes et al., 2001, σ. 291). Θεωρείται ότι η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση δασκάλου μαθητή είναι μια σημαντική τρίτη πηγή πληροφόρησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κρίσεις τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και την ικανότητα να είναι αρεστοί.

Η ποιότητα αυτής της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή γίνεται μέρος της κοινής πληροφόρησης που έχουν οι συμμαθητές γύρω από αυτό το παιδί, προάγοντας έτσι μια ομαδική συναίνεση γύρω από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Αυτή η ομαδική συναίνεση μπορεί να επηρεάζει τις μετέπειτα ερμηνείες των συνομηλίκων για τη συμπεριφορά του παιδιού και τη συμπάθειά τους γι' αυτό (Hughes et al., 2001, σσ. 289-292)¹⁷.

¹⁷ Αναφορά και στο εμπειρικό μέρος, στην ανάλυση των σχέσεων με τους συνομηλίκους σ. 85.

2. ΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Παρουσίαση της έρευνας

2.1.1. Το ερευνητικό αντικείμενο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του έτους 2005 και διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής τους στο σχολείο, αναλυμένη στις παρακάτω διαστάσεις:

- αίσθηση της κοινότητας/αίσθηση του «ανήκειν» και
- δέσμευση με το σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό στον οποίον οι σχέσεις των μαθητών/τριών με τους δασκάλους τους, όπως γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριες, και ο τρόπος που βιώνουν, εν γένει, το σχολείο σχετίζονται με την εμφάνιση «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών/τριών. Ερευνήθηκε αν η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετίζεται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, που με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους. Προκειμένου να ελεγχθεί η ανωτέρω ερευνητική υπόθεση μελετήθηκε και δείγμα από μαθητές/τριες που δεν είχαν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά.

Η αίσθηση της κοινότητας, από την πλευρά των μαθητών, συνδέεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών, ενδογενή κίνητρα για κοινωνική συμπεριφορά, προσήλωση σε δημοκρατικές αξίες), θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων), αίσθηση αυτονομίας, κοινωνικής επάρκειας και αυτο-αποτελεσματικότητας (Battistich et al., 1997, στο Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιτσάκου, 2004, σ. 14). Χαρακτηριστικά της κοινότητας είναι ότι

τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και στις αποφάσεις της, ταυτίζονται με την ομάδα, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή και έχουν κοινές νόρμες, αξίες και κοινούς στόχους (Goodenow, 1993a, 1993b; McMillan & Chavis, 1986; Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi, 1992; Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1990, στο Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004, σ. 13). Οι μαθητές νιώθουν μέλη μιας σχολικής κοινότητας που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα και ταυτόχρονα αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν τη σχολική τους προσαρμογή (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004, σ. 13).

Η δέσμευση (engagement) περιλαμβάνει θετικές συμπεριφορές από μέρους των μαθητών, όπως είναι η παρουσία στο σχολείο, η προσοχή και η συμμετοχή στην τάξη καθώς επίσης και η ψυχολογική εμπειρία της ταύτισης με το σχολείο και η αίσθηση ότι κάποιος είναι αποδέκτης φροντίδας και ότι είναι σεβαστός και μέρος του σχολικού περιβάλλοντος. Η δέσμευση έχει αναδειχθεί ως η πιο σημαντική μεταβλητή στην προσπάθεια πρόληψης της διαρροής μαθητών από το σχολείο (Grannis, 1994, στο Anderson et al., 2004, σ. 97). Υπάρχει θεωρητική απόδειξη (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; McPartland, 1994, στο Anderson, et al., 2004, σ. 97) αλλά και εμπειρική (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Barrington & Hendricks, 1989; Finn & Cox, 1992; Finn, Folger & Cox, 1991; Finn & Rock, 1997; Skinner, Wellborn & Connell, 1990, στο Anderson, et al., 2004, σ. 97) για τη σημασία της μαθητικής δέσμευσης για σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

2.1.2. Μέθοδος προσέγγισης του ερευνητικού αντικειμένου

Η προσέγγιση που επιλέξαμε για να διερευνήσουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού μας οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες ασχολείται με κοινωνικές ποιότητες. Ειδικά η κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα εστιάζει σε ποιότητες που αφορούν σε κοινωνικούς ρόλους, κοινωνικές θέσεις και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και τους τρόπους που οι ποιότητες αυτές συγκεκριμενοποιούνται σε ενιαίες συνθέσεις. Κοινωνικές ποιότητες που έχουν μεν φορέα τους το άτομο αλλά δεν είναι εύλογο να αναχθούν στον ψυχισμό του ή τη βιολογία του (Λάζος, 1998, σ. 29).

Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln: «Η λέξη ποιοτικό υπονοεί μια έμφαση σε διαδικασίες και νοήματα τα οποία δεν εξετάζονται με ή μετρώνται (αν μετρώνται) αυστηρά με όρους ποσότητας, συνόλου, έντασης ή συχνότητας. Οι ποιοτικοί ερευνητές τονίζουν την κοινωνικά δομημένη φύση της πραγματικότητας, τη στενή σχέση μεταξύ του ερευνητή και του αντικειμένου μελέτης και των περιστασιακών καταναγκασμών που μορφοποιούν τη διερεύνηση. Οι ερευνητές αυτοί δίνουν έμφαση στην αξιακά φορτισμένη φύση της διερεύνησης. Ψάχνουν για απαντήσεις σε ερωτήματα, που προτείνουν τον τρόπο που η κοινωνική εμπειρία δημιουργείται και νοηματοδοτείται (Denzin & Lincoln, 1994, στο Λάζος, 1998, σ. 94).

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια πολυμέθοδο, η οποία μελετά τους ανθρώπους στο άμεσο κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον, στους χώρους και χρόνους τους, στη γλώσσα και τα σύμβολά τους. Δεν είναι δυνατό να αποτελέσει ένα ενιαίο και πειθαρχημένο σύστημα κοινωνικών και απαρέγκλιτων αρχών που ρυθμίζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά μέχρι την τελευταία της λεπτομέρεια. Χαρακτηρίζεται από μια ευρεία ποικιλία αρχών, μεθόδων και προσεγγίσεων και λόγω της άμεσης επαφής με το ερευνητικό αντικείμενο, ο ποιοτικός ερευνητής είναι συχνά υποχρεωμένος να

καινοτομεί, οργανώνοντας ένα σύστημα ερευνητικών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στιγμή-προς-στιγμή στη συγκεκριμένη κατάσταση με την οποία βρίσκεται αντιμέτωπος ή από την οποία περιβάλλεται. Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες. Σε ορισμένα πλαίσια και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, οι ιδιαιτερότητες αυτές αποτελούν πλεονεκτήματα. Κάτω από άλλες συνθήκες όμως ή σε άλλα πλαίσια, μεταβάλλονται αυτόματα σε μειονεκτήματα. Τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία που κατά κανόνα χρησιμοποιούνται από τους ποιοτικούς ερευνητές (συνέντευξη, παρατήρηση κλπ.) είναι κυρίως εντακτικά εργαλεία μελέτης της κοινωνικής πραγματικότητας. Προσφέρονται καταρχήν για τη μελέτη μικρών και χωροχρονικά περιορισμένων ομάδων. Γι' αυτό το λόγο και πλεονεκτούν σε σύγκριση με τα εργαλεία της ποσοτικής κοινωνικής έρευνας σ' ό,τι αφορά στον πλούτο των πληροφοριών που έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν σε περιορισμένα πλαίσια. Από την άλλη πλευρά μειονεκτούν ως προς τη γενικευτική τους ικανότητα, την ικανότητά τους να προσφέρουν ερευνητικό υλικό που να είναι δυνατό να ισχύσει σε ευρύτερες κοινωνικές κλίμακες (Λάζος, 1998, σσ. 94-97).

2.1.3. Σχέδιο έρευνας

Φάση I: Επιχειρησιοποίηση των εννοιών/Δημιουργία «λειτουργικών ορισμών» των εννοιών

Στη φάση αυτή διενεργήθηκε η θεωρητική διαπραγμάτευση του υπό διερεύνηση θέματος μέσα από βιβλιογραφικές πηγές και προγενέστερη ερευνητική εμπειρική τεκμηρίωση των ερευνητέων θεμάτων. Στόχος των επιμέρους δραστηριοτήτων ήταν η θεωρητική τεκμηρίωση των υποθέσεων εργασίας και η προσπάθεια επιχειρησιοποίησης των εννοιών για τη σύνταξη των μεθοδολογικών

εργαλείων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα στη φάση αυτή εκτελέστηκαν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

α) Βιβλιογραφική επισκόπηση

β) Διατύπωση ορισμών και υποθέσεων εργασίας

γ) Επιχειρησιοποίηση των εννοιών και οργάνωση των συνεντεύξεων

Φάση II: Διεξαγωγή έρευνας

Διενεργήθηκε επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα, με συνεντεύξεις.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης του έργου διενεργήθηκε έρευνα και πραγματοποιήθηκε η συλλογή των πληροφοριών της έρευνας στη βάση των ακόλουθων δραστηριοτήτων:

α) Δειγματοληψία και επιλογή των μονάδων της έρευνας

β) Διεξαγωγή των συνεντεύξεων

γ) Ανάλυση και ερμηνεία του συλλεγέντος υλικού

Φάση III: Διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων

2.1.4. Η δειγματοληψία της έρευνας

Για τη διενέργεια της δειγματοληπτικής έρευνας εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεωρητικής ή σκόπιμης δειγματοληψίας¹⁸, όσον αφορά στη σχολική μονάδα και της σκόπιμης δειγματοληψίας κατά στρώματα¹⁹, όσον αφορά στο μαθητικό πληθυσμό που διερευνήθηκε.

¹⁸ Στη γενικότερη μορφή της, η θεωρητική δειγματοληψία είναι η διαδικασία που αφορά την επιλογή ομάδων ή κατηγοριών προς μελέτη με κριτήριο τη σχετικότητα τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρητική προσέγγιση και το αναλυτικό πλαίσιο, την αναλυτική πρακτική και, πάνω απ' όλα, την εξήγηση που οι ερευνητές αναπτύσσουν (Mason, 2003, σ. 205).

¹⁹ Η τεχνική της δειγματοληψίας κατά στρώματα εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής θέλει να αυξήσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού ((Κυριαζή, 2002, σ. 113).

Επιλέχθηκαν δημόσια Δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής προκειμένου να επιτύχουμε όσο το δυνατόν περισσότερο ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό. Ο μαθητικός πληθυσμός χωρίστηκε σε ομοιογενείς υποπληθυσμούς (στρώματα) κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν περισσότερο η αντιπροσωπευτικότητα όλων των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου. Έτσι η εμπειρική έρευνα διεξήχθη σε δείγμα τριάντα (30) μαθητών/τριών από τη Δευτέρα και την Πέμπτη τάξη των σχολείων που επιλέχθηκαν. Το δείγμα καθορίστηκε αφού συγκεντρώθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες με την τεχνική της δομημένης προσωπικής συνέντευξης από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που μας ενδιέφεραν. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τους μαθητές/τριες που η συμπεριφορά τους ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες εκφάνσεις του φαινομένου που διερευνούμε και μαθητές/τριες που κρίνουν ότι δεν ανταποκρίνονται καθόλου σε αυτές.

Οι μαθητές/τριες της Β΄ τάξης είναι σε θέση να προμηθεύσουν το υπό αναζήτηση εμπειρικό υλικό, κάτι που θα ήταν δυσκολότερο για τους μαθητές/τριες της Α΄ τάξης, και η υπό διαμόρφωση εμπειρία τους εξυπηρέτησε απόλυτα τους σκοπούς της έρευνας. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης, με την εμπειρία τους από το σύνολο των ετών της θητείας τους στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Δημοτικού, προτιμήθηκαν από τους μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης, που βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο, λόγω της προετοιμασίας τους για την επόμενη βαθμίδα.

2.1.5. Μεθοδολογικά εργαλεία

Ως μέθοδο άντλησης του πρωτογενούς υλικού επιλέχτηκε η συνέντευξη. Ο Burgess τις αποκαλεί «συζητήσεις με κάποιο σκοπό» (Burgess, 1984, στο Mason, 2003, σ. 89).

Η συνέντευξη αποτελεί ένα πολύ-εργαλείο άντλησης γνώσης, καθιστά δυνατή δε τη μορφοποίησή του με τρόπους ώστε να καλύπτει πολλές και ποικίλες ερευνητικές ανάγκες. Η οργάνωση μιας συνέντευξης μπορεί να κινηθεί σε έναν άξονα από τη μη-δομημένη, «ανοιχτή» ή «σε βάθος» συνέντευξη έως και την αυστηρά δομημένη συνέντευξη προκαθορισμένων ερωτημάτων και προκαθορισμένης ερευνητικής στάσης. Στο ένα άκρο του άξονα, ο ερευνητής «αφήνεται» στον ερευνώμενο να τον οδηγήσει όπου κρίνει αυτός. Ή, συνήθως, όπου τους οδηγούν και τους δύο οι ελεύθεροι συνειρμοί του ερευνώμενου. Στον άλλο πόλο του άξονα, ο ερευνητής απευθύνει στον ερωτώμενο προκαθορισμένα ερωτήματα σε προκαθορισμένη σειρά, αναμένοντας μια απάντηση που εντάσσεται σε ένα προκαθορισμένο σκεπτικό πιθανών απαντήσεων. Υπάρχουν κριτικές που είναι αποκαλυπτικές ορισμένων αδυναμιών της δομημένης συνέντευξης. Η δομημένη συνέντευξη είναι αντιδιαλεκτική, αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο που αποκλείει ή καθιστά ιδιαίτερη δύσκολη την αλληλεπίδραση του ερευνητή με την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία εστιάζει. Στη γνήσια μορφή της, είναι οργανωμένη με τρόπο ώστε να αποτελεί ένα είδος ανίχνευσης με σκοπό τη επιβολή (Λάζος, 1998, σσ. 293-297).

Υιοθετούμε το «συνεντευξιακό θεώρημα» του Pawson, που μας οδηγεί πέρα από την αρχή της πόλωσης και την απόλυτη αντίθεση «μαύρου» και «άσπρου», ανοικτής και δομημένης συνέντευξης. Ο Pawson προτείνει μια θεωρητικά κατευθυνόμενη προσέγγιση στο σχεδιασμό της συνέντευξης (και ευρύτερα της συνεντευξιακής στρατηγικής): Ο ερευνητής οργανώνει μια ενιαία θεώρηση της συνέντευξης, μια λειτουργικοποίηση των θεωρητικών εννοιών και μια ανάλυση του πρωτογενούς υλικού, μεριμνά δε για το ομόλογο των τριών αυτών στιγμών. Μεταξύ της λειτουργικοποίησης και της ανάλυσης παρεμβάλλεται το ερευνώμενο άτομο που προσφέρει το πρωτογενές υλικό. Μετά την ανάλυση, όμως, το πρωτογενές υλικό δεν

καταγράφεται και μόνον. Συγχρόνως, συμβάλλει και οδηγεί σε ειδικές βελτιώσεις, μερικές τροποποιήσεις ή ακόμα και σε ριζικές αλλαγές τόσο στην εναρκτήρια θεώρηση όσο και στα μοντέλα λειτουργικότητας των εννοιών και ανάλυσης του πρωτογενούς υλικού. Σε κάθε κύκλο συνέντευξης ή ακόμα και σε κάθε συνέντευξη, λαβαίνουν χώρα τροποποιήσεις στη συνολική συνεντευξιακή στρατηγική (Λάζος, 1998, σσ 297-299).

Το θεώρημα του Pawson αποτελεί το εναρκτήριο σημείο διαλεκτικής επαφής θεωρίας και πραγματικότητας. Στους δύο πόλους προσέγγισης στην κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας εντείνεται και εκτείνεται το ερευνητικό αντικείμενο, τη γνήσια μεθοδοκεντρική και τη γνήσια θεματοκεντρική αντίληψη²⁰, προτείνεται η *διαλεκτική προσέγγιση*. Η ποιοτική προσέγγιση οφείλει να είναι διαλεκτική ή σε μια διαφορετική διατύπωση *περιστασιακά εξειδικευμένη* (Lee, 1993, στο Λάζος, 1998, σ. 251). Από τη μια πλευρά, ο ερευνητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει στα μέγιστα του τον όποιο μεθοδολογικό εξοπλισμό έχει στη διάθεσή του και από την άλλη, το ερευνητικό αντικείμενο πρέπει να είναι ελεύθερο να εκδηλώσει τις ιδιαιτερότητές του-συνεισφέροντας κατ' αυτόν τον τρόπο και στην ανάπτυξη των επιστημονικών μεθόδων (Λάζος, 1998, σσ. 250-252).

Ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία²¹, η συλλογή υλικού από το πεδίο πραγματοποιήθηκε στη βάση της ημιδομημένης συνέντευξη για τους μαθητές/τριες και στη βάση της τεχνικής των οδηγών συνέντευξης για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, που προορίζονταν για τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών με την τεχνική της προσωπικής συνέντευξης.

²⁰ Η γνήσια μεθοδοκεντρική αντίληψη αφορά στην αδαμάντινη προσήλωση στις ερευνητικές μεθόδους ή, αλλιώς, την εξουδετέρωση της οποιας συμμετοχής της κοινωνικής πραγματικότητας στο σχεδιασμό του τρόπου που θα ερευνηθεί, δηλαδή στο σχηματισμό του ερευνητικού αντικειμένου. Στον άλλο πόλο, η γνήσια θεματοκεντρική αντίληψη είναι εξίσου αδαμάντινη: Είναι η κοινωνική πραγματικότητα που πρέπει να μετατραπεί σε ερευνητικό αντικείμενο, είναι η αυτή που θα καθορίσει τον τρόπο προσέγγισής της (Λάζος, 1998, σσ 250-251).

²¹ Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας παρατίθενται στο Παράρτημα.

Η συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε συζήτηση πάνω στο αντικείμενο της έρευνας με σκοπό να δοθούν οι απαιτούμενες εξηγήσεις και διευκρινίσεις. Ακολουθούσε η συνέντευξη η οποία, όπως έχουμε αναφέρει, καθόρισε το δείγμα της έρευνας.

Η συνέντευξη που δομήθηκε για το μαθητικό πληθυσμό του δείγματος απλά οριοθέτησε το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε η συνέντευξη και περιελάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη μας το «ευαίσθητο» θέμα που διερευνούμε καθώς και την ηλικία των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών της Δευτέρας τάξης, προσπαθήσαμε η προσέγγιση των ερωτήσεων να είναι όσο το δυνατό περισσότερο διακριτική και λιγότερο περιοριστική, διασφαλίζοντας αφενός τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και υπηρετώντας αφετέρου τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους της. Προηγείτο της συνέντευξης μια ολιγόλεπτη συζήτηση, για να επιτύχουμε το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης με τον/την εκάστοτε μαθητή/τρια.

Η διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων αποτελεί σοβαρό μέλημά μας. Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες θα διατηρηθεί σε προσωπικό επίπεδο και θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία των υποκειμένων.

Ο μη στιγματισμός των μαθητών/τριών με «αντικοινωνική» συμπεριφορά επιτεύχθηκε με τη συμμετοχή και άλλων μαθητών/τριών στο δείγμα, κάτι που εκτός από τη συγκεκριμένη λειτουργία εξυπηρέτησε βασικά και τις ανάγκες της έρευνας.

2.1.6. Διαχείριση του ερευνητικού υλικού

Για την κατάταξη και την οργάνωση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την κατηγορική ταξινόμηση²². Οι κατηγορίες που αναπτύχθηκαν είναι αποτέλεσμα ερμηνευτικής ανάγνωσης των δεδομένων και σύνδεσης αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα τμήματα των κατηγορικά ταξινομημένων δεδομένων αντιμετωπίστηκαν *ως συνεχώς χρησιμοποιούμενες πηγές και όχι ως τελικά προϊόντα αυτά καθαυτά* (Mason, 2003, σ. 262).

Στην προσπάθειά μας για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων υιοθετήσαμε την ερμηνευτική προσέγγιση. Η παραγωγή των δεδομένων, η ανάλυση των δεδομένων και η ανάπτυξη της θεωρίας αναπτύχθηκαν ταυτόχρονα μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή αντιστοιχεί και στην μέθοδο συλλογιστικής που προτείνει ο Blaikie (1993, στο Mason, 2003, σσ. 318-320), με το όρο “abductive”. Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός συνδέεται με την ερμηνευτική παράδοση και, πιο συγκεκριμένα, με τη διαδικασία που προϋποθέτει την κίνηση ανάμεσα σε καθημερινές έννοιες και νοήματα, αφηγήσεις καθημερινών ανθρώπων και κοινωνικοεπιστημονικές εξηγήσεις.

Στην παρούσα έρευνα ενδιαφερθήκαμε για τις αντιλήψεις των μαθητών όσο αφορά στο δεσμό τους με το σχολείο καθώς επίσης και για τις αντιλήψεις τους όσο αφορά στη σχέση τους με το/τη δάσκαλο/α και τους συνομηλίκους τους. Αναμέναμε ότι οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες βασισμένες στις αντιλήψεις τους γύρω από τις κοινωνικές και σχεσιακές πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος. Αναμέναμε ακόμα ότι οι αποκλίσεις στις εμπειρίες αυτές των

²² Η διατμηματική/κατηγορική ταξινόμηση δεδομένων αφορά την επινόηση ενός σταθερού συστήματος για την ταξινόμηση όλων των δεδομένων σύμφωνα με μια σειρά κοινών αρχών και μέτρων. Η κεντρική ιδέα της ταξινόμησης των ποιοτικών δεδομένων (ορισμένοι συγγραφείς ή ερευνητές αποκαλούν αυτή τη διαδικασία κατηγοριοποίηση ή κωδικοποίηση) είναι ότι ο ερευνητής εφαρμόζει στα δεδομένα του ένα ομοιόμορφο σύνολο κατηγοριών ταξινόμησης με συστηματικό και συνεπή τρόπο (Mason, 2003, σ. 247).

μαθητών/τριών θα είχαν σχέση με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα αναμέναμε ότι οι μαθητές/τριες που είχαν αναφερθεί από τους δασκάλους τους ότι είχαν εκδηλώσει συμπεριφορές που προσιδιάζουν σε αυτές του φαινομένου του εκφοβισμού (Α ομάδα), θα ανέφεραν ως επί το πλείστον αρνητικές σχολικές εμπειρίες και φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ το αντίθετο θα ανέφεραν οι μαθητές που δεν είχαν παρουσιάσει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές (Β ομάδα).

Εκτός από το βασικό διαχωρισμό των μαθητών στις δύο κατηγορίες που προαναφέραμε δεν προχωρήσαμε σε περαιτέρω ομαδοποιήσεις με βάση την επιδεικνυόμενη συμπεριφορά. Θεωρήσαμε ότι στόχος της συγκεκριμένης εργασίας δεν ήταν ο λεπτομερής και τυπικός διαχωρισμός των μαθητών σε κατηγορίες αλλά η ανάδειξη των κυριότερων χαρακτηριστικών της κάθε αρχικής ομάδας. Παρόλο αυτά, θα γίνεται αναφορά σε οποιαδήποτε περίπτωση χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και επισήμανσης είτε έχει σχέση με το φύλο, είτε με την ηλικία, είτε με οποιαδήποτε άλλη παράμετρο.

Ακολουθεί πίνακας²³ με την ταξινόμηση των μαθητών κατά ομάδα, τάξη και φύλο.

Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να αναφέρουμε μια διαφοροποίηση που αφορά στις μαθήτριες Μ21 και Μ27 και οι οποίες έχουν σημειωθεί με αστερίσκο στον πίνακα. Η αναφορά των δασκάλων για τις συγκεκριμένες μαθήτριες της Β΄ τάξης τις ταξινομούσε στην ομάδα των παιδιών, τα οποία δεν είχαν εκδηλώσει «αντικοινωνική» συμπεριφορά του τύπου που μελετάμε²⁴. Οι αναφορές, όμως, των

²³ Όπου Μ1, Μ2,...Μ30 οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα. Η αρίθμηση που παρουσιάζεται είναι τυχαία.

²⁴ Υπάρχει εμπειρική απόδειξη (Genta et al., 1996; Houndoumadi & Pateraki, 2001) ότι τα θύματα εκφοβισμού τείνουν να προτιμούν να αναφέρουν τη θυματοποίηση στους γονείς τους παρά στους δασκάλους τους.

παιδιών/θυμάτων του εκφοβισμού αλλά και άλλων συμμαθητριών τους, μας οδήγησε στην απόφαση να συμπεριλάβουμε κατά την ανάλυσή μας τις δύο αυτές μαθήτριες στην ομάδα των παιδιών που είχε επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά.

	Β' ΤΑΞΗ		Ε' ΤΑΞΗ	
	<u>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</u>	<u>ΑΓΟΡΙΑ</u>	<u>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</u>	<u>ΑΓΟΡΙΑ</u>
Α ΟΜΑΔΑ (παιδιά που έχουν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά)	M2, M12, M18, M22, M24	M3, M7, M8, M20	M25, M26, M28, M30	M4, M5, M15, M16, M29
Β ΟΜΑΔΑ (παιδιά που δεν έχουν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά)	M1, M9, M14, M17, M21*, M27*	M19	M6, M11, M13, M23	M10

2.2. Ανάλυση και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού

2.2.1. Σχέσεις δασκάλου-μαθητή

(Θετικός δεσμός: Τα πας καλά με το δάσκαλό σου; Εμπιστεύεσαι/Μιλάς εύκολα στο δάσκαλό σου; Λες το πρόβλημά σου στο δάσκαλό σου; Οι δάσκαλοί σου σε καταλαβαίνουν/σε προσέχουν;

Αρνητικός δεσμός: Θυμώνεις/Νευριάζεις με το δάσκαλό σου; Στενοχωριέσαι/Ταράζεσαι εύκολα με το δάσκαλό σου; Θυμώνει εύκολα μαζί σου; Είναι δύσκολο να μιλήσεις μαζί του;)

Ο παρακάτω διαχωρισμός των μαθητών έγινε με βάση κυρίως την απάντησή τους στις ερωτήσεις «Τα πας καλά με το δάσκαλό σου;» «Οι δάσκαλοί σου σε καταλαβαίνουν/σε προσέχουν;» από την ομάδα ερωτήσεων που υποδηλώνει θετικό

δεσμό με το/τη δάσκαλο/α και «Θυμώνεις/Νευριάζεις με το δάσκαλό σου;» «Θυμώνει εύκολα μαζί σου;» από την ομάδα ερωτήσεων που υποδηλώνει αρνητικό δεσμό.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις «Εμπιστεύεσαι/Μιλάς εύκολα στο δάσκαλό σου;» «Λες το πρόβλημά σου στο δάσκαλό σου;» διαχωρίστηκαν και παρουσιάζονται χωριστά, διότι θεωρούμε ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή και ως εκ τούτου για την ανάλυσή μας.

α) Ικανοποίηση από το δάσκαλο

Όλα τα παιδιά της Β ομάδας ανέφεραν ότι τα πηγαίνουν καλά με το/τη δάσκαλο/α, ακόμα και αν εξέφρασαν κάποια «παράπονα», και ότι δε νευριάζουν ποτέ μαζί του/της:

Ερ²⁵: Τα πηγαίνεις καλά με το/τη δάσκαλό/α σου;

Μ1²⁶: Μας βάζει δύσκολα, βέβαια, αλλά μου αρέσει. Γενικά μας βάζει να κάνουμε τιμωρίες, αλλά όταν είναι ήρεμος παίζουμε και μετά κάνουμε τις ασκήσεις.

Μ11: Εε, είναι πολύ καλή. Μας βοηθάει... Αυτά που δεν καταλαβαίνουμε μας τα εξηγεί ξανά μέχρι να τα καταλάβουμε... Είναι λίγο αυστηρή, αλλά πρέπει να είναι αυστηρή.

Ερ.: Δηλαδή; Πώς είναι αυστηρή;

Μ11: Ε.. Εντάξει...Μερικές φορές, ε, όταν μιλάμε ...φωνάζει. Ε, μας βάζει πολλά μαθήματα, αλλά πρέπει. Γιατί δε θα μάθουμε.

β) Μη ικανοποίηση από το δάσκαλο

Τα περισσότερα παιδιά από τη Α ομάδα ανέφεραν κάποια παράπονα ή προβλήματα στη σχέση τους με το/τη δάσκαλο/α και ότι υπάρχουν περιπτώσεις που θυμώνουν/νευριάζουν μαζί του/της:

²⁵ Ερευνήτρια

²⁶ Μαθητής/τρια 1

M2: Ε...Ας τα λέμε καλά. Κοιτάζετε τα πάω καλά, αλλά κάποιες φορές τρώμε τιμωρίες. Εμένα με έχει βάλει πολλές φορές αλλά δε θα με βάλει για άγνωστο λόγο. Αυτά γίνονται σε όλα τα σχολεία.

Ερ.: Μερικές φορές νιώθεις θυμωμένη με το δάσκαλό σου, νευριάζεις για κάποιο λόγο;

M2: Πολύ σπάνια.

Ερ.: Αν συμβεί, γιατί μπορεί να συμβεί, τι μπορεί να έχει γίνει;

M2: Γιατί εκείνη τη στιγμή που θα συμβεί αυτό το πράγμα, μπορεί να είμαι φοβισμένη, μπορεί να με έχουν πιέσει να πω κάποια πράγματα και εγώ όταν νευριάζω, δεν θέλω να τα λέω.

M12: Καλά. Αλλά όταν είμαστε άταχτοι μας φωνάζει.

Ερ.: Τι σας κάνει δηλαδή; Τι σας λέει;

M12: Λέει να κάτσουμε ήσυχοι, ...κοπανάει έτσι, τα βιβλία στην έδρα..

Μερικές φορές όταν κάνει κανέναν μεγάλη αταξία, τον βάζει στον τοίχο. Όρθιο. Και μερικές φορές μας τραβάει τα μαλλιά.

Ερ.: Εσένα;

M12: Όταν ήμουνα πρώτη. Μερικές φορές. Και παίρνει τα βιβλία και μας χτυπάει τα κεφάλια.

Ερ.: Θυμώνεις ποτέ με τη δασκάλα σου;

M12: Εε, μερικές φορές.

Ερ.: Πότε;

M12: Όταν,...όταν χτυπάει τα παιδιά...και κάνει φασαρία...Μερικές φορές δεν μπορώ να γράψω από την κυρία που φωνάζει στα παιδιά, χτυπάει τις φίλες μου...

M16: Μου «τη μπαίνει» καμιά φορά και νευριάζω.

Ερ.: Γιατί νευριάζεις;

M16: Μια φορά χωρίς λόγο και αιτία μας άλλαξε θρανίο με τον Τ. και με τον Μ.

Ερ.: Μήπως σε άλλαξε γιατί μιλούσες;

M16: Δενμίλαγα.

Ερ.: Δηλαδή νομίζεις ότι θυμώνει άδικα μαζί σου;

M16: Καμιά φορά. Και της είχα βάλει ένα δίλημμα, εκεί μου άρεσε, τα πήρε...

Ερ.: Η δασκάλα σου σε προσέχει ή νομίζεις ότι δεν σου δίνει πολλή σημασία;

M16: Δεν μου δίνει πολλή σημασία.

Ερ.: Δεν σου δίνει. Γιατί;

M16: Δεν ξέρω. Όλο στα άλλα παιδιά δίνει σημασία.

Ερ.: Νιώθεις ότι θυμώνει πολλές φορές μαζί σου άδικα ή θυμώνει και έχει δίκιο;

M16: Καμιά φορά έχει και δίκιο, καμιά φορά και άδικο.

Ερ.: Εσύ θυμώνεις μαζί της;

M16: Όποτε «μου την μπαίνει».

Ερ.: Θυμώνεις ποτέ με τη δασκάλα σου;

M3: Θυμώνω μερικές φορές, όταν μου φωνάζει.

Ερ.: Τι σου λέει όταν φωνάζει;

M3: Ότι θα με βάλει στον τοίχο, θα με πάει στον Διευθυντή και άλλα τέτοια απειλητικά...

Ερ.: Νιώθεις ποτέ ότι σε νευριάζει;

M29: Όταν ας πούμε γίνεται μια αδικία, να με πειράζει ένα παιδί χωρίς λόγο και να βγει αυτός από πάνω.

Ερ.: Γίνονται τέτοια; Αισθάνεσαι έτσι μερικές φορές;

M29: Ναι, αυτό έχει γίνει πάρα πολλές φορές. Γίνονται πάρα πολλές αδικίες.

M15: Καμιά φορά... άμα μου φωνάζει.. χωρίς λόγο. Δηλαδή όταν μου μιλάνε άλλοι ...

Ερ.: Φέτος νευριάζεις πιο πολύ;

M15: Νν. Ε.. εντάξει. Είναι πιο σοβαρή η κυρία.

Ερ.: Και...σε αγχώνει λίγο;

M15: Ναι, γιατί είναι σοβαρή...Θέλει να είμαστε κύριοι.

Ερ.: Τι θα ήθελες δηλαδή να είναι;

M15: Πιο χαλαρά λίγο.

Ερ.: Πιο χαλαρά. Σε τι θέματα;

M15: Στη φωνή...

Ερ.: Μ' εσένα νομίζεις ότι θυμώνει εύκολα, ή όχι;

M4: Εε, μερικές φορές είναι και τα δύο. Δεν...ξέρω...

Ερ.: Τι μπορεί να έχει συμβεί, ας πούμε;

M4: Ξέρω γω, είμαστε δύο παιδιά, ε; Και...έρχεται ένας άλλος και νομίζει το ένα παιδί ότι το έχω κάνει εγώ. Τότε... αδικούμαι.

Ερ.: Η δασκάλα σου όμως δεν ξέρει ότι δεν το έκανες εσύ. Γιατί δεν της το λες;

M4: Της το λέω, αλλά το άλλο παιδί επιμένει ότι εγώ το έχω κάνει. Ενώ το έκανε ένα άλλο.

Ερ.: Και δεν σε πιστεύει εσένα;

M4: Εε...Όχι

Ερ.: Τα πας καλά με το δάσκαλό σου;

M20: Λίγο.

Ερ.: Λίγο; Γιατί;

M20: Επειδή τρώω συνέχεια τιμωρίες.

Ερ.: Πιστεύεις ότι ο δάσκαλός σου νοιάζεται για το τι νιώθεις, ή δεν τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα;

M21: Λίγο.

Ερ.: Λίγο τον ενδιαφέρει;

M21: Ναι.

Ερ.: Γιατί όχι πολύ, τι βλέπεις δηλαδή;

M21: Επειδή δεν είναι κάποιος που με ξέρει πολύ καλά.

Ερ.: Θυμώνεις με το δάσκαλό σου ποτέ;

M21: Λίγο.

Ερ.: Τι κάνει εκείνες τις φορές που θυμώνεις;

M21: Επειδή με μαλώνει.

Ερ.: Γιατί μπορεί να σε μαλώσει;

M21: Επειδή μπορεί να μιλάω με κάποιο άλλο παιδί, να με βάλει τιμωρία.

Τα περισσότερα παιδιά και από τις δύο ομάδες ανέφεραν ότι πλησιάζουν εύκολα το δάσκαλό τους για ό,τι έχει σχέση με τα μαθήματα. Ακολουθεί η περίπτωση μιας μαθήτριας της Ε΄ τάξης που διαφοροποιήθηκε στην απάντηση και η οποία μαθήτρια χαρακτηρίστηκε από τη δασκάλα της ως «πολύ αθόρυβη». Είναι μια από τις περιπτώσεις που αναφέρονται στα συμπεράσματα ότι εκδηλώνουν άλλου είδους

«αντικοινωνική» συμπεριφορά²⁷, που ενώ χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, είναι έξω από τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας.

Ερ.: Αν δεν ξέρεις κάτι θα πας να τη ρωτήσεις;

M23: Ναι.

Ερ.: Εύκολα ή το σκέφτεσαι, λες τώρα να πάω να μην πάω;

M23: Το σκέφτομαι.

Ερ.: Γιατί το σκέφτεσαι;

M23: Ντρέπομαι.

Ερ.: Ντρέπεσαι, για να μη δείξεις ότι δεν το ξέρεις ή για άλλο λόγο;

M23: Γι' αυτό.

Αυτό που αναφέρθηκε από τα παιδιά και των δύο ομάδων είναι ότι δε συζητάνε με το/τη δάσκαλο/α τους τα προβλήματα με τους/τις συμμαθητές/τριες. Παραθέτουμε κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών και από τις δύο ομάδες.

M1: Όχι, γιατί και να του το πούμε δε θα μας ενώσει, εκτός αν χτυπήσει κανένα παιδάκι.

M2: Μου αρέσει να λύνω μόνη μου τις υποθέσεις μου.

M4: Ναι. Τα λέμε...αλλά μερικές φορές...λέμε ο άλλος ότι είναι καρφί, ξέρω γω...

M6: Αννν..., αν δεν έχω κάποιον άλλον να το πω, ναι θα της το πω. Ε, εντάξει. την ντρεπόμαστε και λίγο την κυρία μας.

M10: Όχι, γιατί δε θέλω να είμαι μαρτυριάρης.

M16: Η δασκάλα μου είναι άλλο «στόρι».

Η δασκάλα μου θα κάτσει στο γραφείο της, θα μπει στην τάξη θα κάνει την παρατήρησή της και τα παιδιά δε θα την ακούσουν.

²⁷ Οι μαθητές/τριες M10 και M13 είναι οι άλλες δύο περιπτώσεις, από τις οποίες η M13 χαρακτηρίστηκε ως «αθόρυβη» και ο M10 ως «ντροπαλός». Ο τελευταίος αναφέρει-στην ανάλογη ενότητα-σχέση εξάρτησης με τη δασκάλα του.

γ) Ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή: εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση

(Νιώθεις περισσότερο σίγουρος/η όταν είσαι κοντά στο δάσκαλο/α σου;

Αγχώνεσαι/Ταράζεσαι όταν απομακρύνεσαι από το/τη δάσκαλό/α σου;)

Τα περισσότερα παιδιά και των δύο ομάδων ανέφεραν εγγύτητα στη σχέση τους με το δάσκαλο. Η παρουσία, δηλαδή, του δασκάλου δεν προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα (σύγκρουση) αλλά ούτε και αύξηση του αισθήματος της ασφάλειας/σιγουριάς (εξάρτηση).

Ερ.: Όταν είσαι κοντά στο δάσκαλό σου μέσα στην τάξη αισθάνεσαι πιο σίγουρη ή σε αγχώνει;

M21: Ό,τι να 'ναι.

Ερ.: Δεν σε ενδιαφέρει;

M21: Όχι.

Ερ.: Όταν η δασκάλα σου είναι κοντά σου, μέσα στην τάξη, νιώθεις πιο ασφάλεια, νιώθεις καλύτερα ή προτιμάς να είναι μακριά σου;

M30: Δεν με πειράζει όπου και να είναι.

Υπήρχαν όμως περιπτώσεις που ανέφεραν σχέση εξάρτησης με το/τη δάσκαλο/α. Από αυτές οι δύο περιπτώσεις είναι μαθητές της Β ομάδας (M10, M14) και οι υπόλοιπες περιπτώσεις παιδιά της Α ομάδας.

M7: Νιώθω πιο καλά όταν είμαι κοντά στη δασκάλα μου.

Ερ.: Τι νιώθεις, πιο ασφάλεια;

M7: Ναι.

Ερ.: Όταν είσαι κοντά στη δασκάλα σου νιώθεις πιο σίγουρος;

M10: Ναι.

Ερ.: Όταν φεύγει μακριά σου αγχώεσαι;

M10: Πολύ λίγο.

Ερ.: Πότε νιώθεις μόνη σου;

M14: Όταν λείπει η δασκάλα.

Ερ.: Όταν είσαι κοντά στο δάσκαλό σου μέσα στην τάξη, νιώθεις πιο πολύ άγχος, νιώθεις πιο πολύ σιγουριά, τι νιώθεις όταν είναι κοντά σου ο δάσκαλος;

M20: Πιο πολύ σιγουριά.

Ερ.: Όταν είσαι κοντά στη δασκάλα σου μέσα στην τάξη ή στο προαύλιο νιώθεις καλύτερα ή αγχώνεσαι, στενοχωριέσαι;

M24: Νιώθω καλύτερα.

Ερ.: Νιώθεις καλύτερα να είσαι κοντά με τη δασκάλα. Το προτιμάς;

M24: Ναι.

M25: Πιο πολύ αισθάνομαι ασφάλεια όταν είμαι στην τάξη, γιατί στα διαλείμματα μπορεί να πέσω να χτυπήσω εγώ ή κάποιος άλλος φίλος μου. Απλά πάνω στην τάξη, όλοι νιώθουμε πιο ασφάλεια, γιατί είναι και η κυρία μας πάνω.

Ερ.: Όταν είναι κοντά η δασκάλα σου νιώθεις πιο σιγουριά, τη θέλεις κοντά σου; Η, θέλεις να είναι μακριά καλύτερα;

M27: Να είναι κοντά.

Υπήρξαν και δύο περιπτώσεις της Α ομάδας που ανέφεραν σχέση σύγκρουσης:

Ερ.: Νιώθεις πιο καλά όταν είσαι κοντά στη δασκάλα σου ή όταν είσαι μακριά; Όταν έρχεται κοντά σου αγχώνεσαι;

M12: Λίγο...Γιατί όταν μερικές φορές με πιάνει νευρόπονος και κλαίω, η κυρία με παίρνει αγκαλιά και με παίρνει αγκαλιά κάπως σαν να μην μπορώ να ανασάνω...

Ερ.: Γιατί σε πιάνει νευρόπονος;

M12: Δεν ξέρω.

M29: Στην τάξη, όταν ας πούμε με πλησιάζει πάρα πολύ κοντά και είναι θυμωμένη, εντάξει τρομάζω λίγο.

Ερ.: Αγχώνεσαι όταν είναι κοντά σου μέσα στην τάξη;

M29: Τις περισσότερες φορές.

Εκτός από την εν γένει σπουδαιότητα των σχολικών πλαισίων, οι σχέσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου υπηρετούν επίσης σημαντικές αναπτυξιακές λειτουργίες

(Pianta, 1999, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 425). Ένας αριθμός ερευνητών, όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος, έχει χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης ως βάση για την κατανόηση των τύπων της σχέσης μεταξύ παιδιών και των δασκάλων τους. Οι ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, εμπλοκή και θετική ανταπόκριση επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μέσω εσωτερικευμένων μοντέλων προσβασιμότητας και υποστήριξης. Τέτοια μοντέλα εφοδιάζουν τα παιδιά με την ασφάλεια για να προσεγγίσουν και να εξερευνήσουν καινούριες καταστάσεις και μπορεί να ενισχύουν τη συναισθηματική ανάπτυξη παρέχοντας στα παιδιά ένα ασφαλές και σταθερά υποστηρικτικό σύστημα (Bretherton & Munholland, 1999, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 426).

Άλλοι ερευνητές, όπως οι θεωρητικοί των κινήτρων (αναφορά στο θεωρητικό μέρος), έχουν περιγράψει τη σπουδαιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή χρησιμοποιώντας παρόμοια μοντέλα. Οι Conell και Wellborn (1991, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 426) ανέπτυξαν ένα μοντέλο διαδικασιών που περιλαμβάνει το στοιχείο της σύνδεσης (relatedness). Στο μοντέλο τους, η σύνδεση μετريέται με τις αντιλήψεις των μαθητών γύρω από τη συναισθηματική ασφάλεια με το δάσκαλο και από την αντιλαμβανόμενη ανάγκη τους για μια στενότερη σχέση με το δάσκαλο. Οι Conell και Wellborn βρήκαν ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών (3^{ης} και 6^{ης} βαθμίδας) για τη σύνδεση με το δάσκαλο είχε σχέση με την κινητοποίηση και τη δέσμευση στο έργο στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα, την αυτονομία και τη σύνδεση προέβλεπαν τη δέσμευσή τους στο σχολείο, που στη συνέχεια προέβλεπαν την επίδοση και τα σκορ επίτευξης. Ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτή τη συζήτηση είναι το εύρημα ότι ο βαθμός συναισθηματικής ασφάλειας που βίωναν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους, προέβλεπε τις

εκτιμήσεις των δασκάλων για τη δέσμευσή τους στο σχολείο. Να σημειώσουμε ότι οι μεταβλητές της σύνδεσης δεν έδειξαν μια άμεση σχέση με την επίτευξη. Μάλλον, «η συναισθηματική ασφάλεια με τους συμμαθητές και το δάσκαλο προβλέπει μοναδικά τύπους δράσης προσανατολισμένους στη δέσμευση, οι οποίοι με τη σειρά τους προβλέπουν σχολική απόδοση» (Connell & Wellborn, 1991, στο Hughes et al., 1999, σ. 174). Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι μια υποστηρικτική σχέση δασκάλου-μαθητή ασκεί την επίδρασή της στην επίτευξη των μαθητών μέσω της ενίσχυσης της ακαδημαϊκής κινητοποίησης του παιδιού (Hughes et al., 1999, σ. 174).

Χρησιμοποιώντας το ίδιο θεωρητικό μοντέλο, οι Skinner και Belmont (1993, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 426) εξέτασαν τη σπουδαιότητα της σύνδεσης για 144 παιδιά που κυμαίνονταν ηλικιακά μεταξύ 8 και 12 ετών. Αυτοί ανέφεραν ότι οι εκτιμήσεις των παιδιών και των δασκάλων στη μέτρηση της σύνδεσης είχε σχέση με την κινητοποίηση των μαθητών, τη συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση με το σχολείο.

Επειδή οι δάσκαλοι γενικά έχουν χαμηλή ανεκτικότητα προς την επιθετική και κοινωνικά προκλητική συμπεριφορά (Cunningham & Sugahara, 1988; Safran & Safran, 1987, στο Hughes et al., 1999, σ. 173), οι αλληλεπιδράσεις τους με αυτά τα παιδιά είναι συχνά εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές (Coie & Koeppl, 1990; Walker & Buckley, 1973, στο Hughes et al., 1999, σ. 173). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι έτσι περισσότερο πιθανόν, από ό,τι οι συμμαθητές τους, να βιώσουν το μάθημα ότι είναι λιγότερο ανταποδοτικό καθώς επίσης ότι στερείται ζεστασιάς, στοργής και ενθάρρυνσης (Itskowitz, Navon & Strauss, 1988; Sroufe, 1983, στο Hughes et al., 1999, σ. 173). Οι θεωρητικοί έχουν προτείνει ότι οι διαφορές μεταξύ των τρόπων αλληλεπίδρασης και των αναγκών των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς από τη μια και των προσδοκιών, των πειθαρχικών προσεγγίσεων και

των προσωπικών χαρακτηριστικών των δασκάλων από την άλλη, επηρεάζουν αρνητικά τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, καταλήγοντας σε μια κλιμάκωση των δυσκολιών της προσαρμογής των παιδιών αυτών (Greene, 1995; Walker & Rankin, 1983; Wong, Kauffman & Lloyd, 1991, στο Hughes et al., 1999, σ. 173).

Οι Hamre και Pianta (2001)²⁸ έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι και τα δύο, ισχυρή και επίμονη. Η σχέση είναι προφανής και στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική σφαίρα της σχολικής απόδοσης. Αρνητικά σχεσιακά μοντέλα, που χαρακτηρίζονται από μεγάλη σύγκρουση και εξάρτηση, εμφανίζονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην πρόβλεψη των μετέπειτα σχολικών αποτελεσμάτων. Αυτή η έρευνα επίσης προτείνει ότι τα αγόρια και τα κορίτσια μπορεί να ωφελούνται διαφορετικά από συγκεκριμένες πλευρές της σχέσης δασκάλου-μαθητή: τα αγόρια με χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης με τους δασκάλους του νηπιαγωγείου είχαν καλύτερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ τα κορίτσια με στενές σχέσεις είχαν λιγότερες δυσκολίες συμπεριφοράς στα επόμενα χρόνια. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν απόδειξη ότι τα παιδιά με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς στα πρώιμα χρόνια του σχολείου, που είναι παρόλο αυτά ικανά να διαμορφώσουν σχέσεις με τους δασκάλους που είναι χαμηλές σε επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης, μπορεί να είναι λιγότερο πιθανόν να έχουν συνεχιζόμενα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι, παρά τα παρόμοια επίπεδα των

²⁸ Αυτή η έρευνα ακολούθησε ένα δείγμα 179 παιδιών από το νηπιαγωγείο μέχρι την όγδοη βαθμίδα της σχολικής φοίτησης για να εξετάσουν το βαθμό στον οποίο οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη σχέση τους με τους μαθητές προβλέπουν μια ποικιλία σχολικών αποτελεσμάτων. Οι δάσκαλοι εκτίμησαν τη συμπεριφορά των παιδιών και την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατ' επανάληψη οργανώθηκαν εποχιακά και περιελάμβαναν βαθμούς, σταθμισμένα τεστ, διακυμάνσεις στο έργο και στοιχεία που αφορούσαν στην πειθαρχία (Hamre & Pianta, 2001, σ. 625).

προβλημάτων της συμπεριφοράς, είναι λιγότερο ικανοί να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης (Hamre & Pianta, 2001, σ. 636).

2.2.2. Πρακτικές «διαχείρισης» της τάξης

α) Πειθαρχικές πρακτικές

Οι πειθαρχικές πρακτικές είναι μια παράμετρος που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Αναφέρθηκαν από τα παιδιά και των δύο ομάδων: από αυτά της Β ομάδας εκφράστηκαν ως ένα είδος «παράπουνου», από αυτά δε της Α ομάδας ως αιτία της μη ικανοποίησης από το δάσκαλο/α.

Ερ.: Τι κάνει η δασκάλα όταν κάνετε φασαρία ή σας πειράζει ένα άλλο παιδί;

M1: Όταν ένα παιδί κάνει φασαρία, το μαλώνει, αλλά μαλώνει και εμάς και μας βάζει να γράψουμε τριάντα φορές ότι δε θα κάνουμε φασαρία.

M2: Μια φορά μίλαγα με το διπλανό μου και πέταξε το βιβλίο κάτω, έσπασε το μολύβι. Εμένα με έχει βάλει πολλές φορές τιμωρία αλλά θα έχει κάποιο λόγο. Η τιμωρία είναι να μας σηκώνει στη γωνία, να μας βάλει να γράψουμε στο τετράδιο. Το είχε ξεκαθαρίσει από την αρχή ο κύριος, ότι όποιος μιλάει, θα τρώνε τιμωρία όλοι. Εγώ δε λογαριάζω το δίκιο και το άδικο, δουλειά του είναι να μας βάλει και τιμωρία. Και να νευριάσω θα μας βάλει περισσότερη, όχι να μας βγάλει.

M3: Μαλλί τραβάει. Και τιμωρία βάζει, ελάχιστες φορές τους σηκώνει στον τοίχο. Θα πάει στο Διευθυντή και τέτοια. Του τραβάει κάνα αυτί.

M4: Εε.. του βάζει τιμωρία..., ε, το πάει στο γραφείο... Το βάζει στο μισό διάλειμμα να κάτσει στο γραφείο απ' έξω. Μας έχει βάλει πάντως και εκατό φορές να γράψουμε τιμωρία.

Ερ.: Τη γράφεις;

M4: Τη γράφω αλλά είναι στεναχώρια, γιατί κάνουνε οι άλλοι φασαρία, δεν κάνεις εσύ. Κι είναι ...στεναχώρια αυτό.

Ερ.: Δηλαδή κάνει άλλος φασαρία και γράφετε όλοι μαζί;

M4: Ναι. Όλη η τάξη.

Ερ.: Ποιος κάνει φασαρία συνήθως;

M4: Εε... τα κορίτσια, που 'ναι στη μέση.

Ερ.: Και γράφετε όλοι την τιμωρία;

M4: Μμμ.

Ερ.: Πώς το βλέπεις αυτό;

M4: Άδικο είναι. Γιατί, ξέρω γω, να μη γράφουν αυτά, και να γράφουμε και όλοι; Οι αθώοι γιατί να την πληρώσουνε;

Ερ.: Και μετά τι κάνετε;

M4: Λέμε ότι φταίτε...Λέμε στην κυρία γιατί να το γράψουμε εμείς;...Αλλά η κυρία επιμένει να το γράψουμε όλοι...

Ερ.: Μάλιστα. Γιατί πώς το εξηγεί; Σας λέει τίποτα;

M4: Όχι. Απλώς λέει να το γράψουμε. Μας λέει όμως, ότι πρέπει...Μας το βάζει αυτό, ότι πρέπει να κάνουμε ησυχία μες στο μάθημα.

M5: Ε... φωνάζει... κλείνει κανένα βιβλίο, πετάει κάνα χάρακα... Ε, και τιμωρίες πέφτουνε, εντάξει...

Ερ.: Γιατί σας βάζει τιμωρία;

M5: Ε, άμα μιλάμε ...ξέρω γω, μίλησαν δυο παιδιά, όλη η τάξη θα πάει τιμωρία. Λέει, έτσι, για να μάθετε.

Ερ.: Και τι τιμωρία σας βάζει;

M5: Ε, μας βάζει... γράψτε εκατό φορές «δεν ξαναμιλάω μέσα στην τάξη»...Και όποιος δεν το γράψει, παίρνει διπλάσια.

M20: Όταν ήταν σοβαρό να γράφω 40 φορές και αν δεν το έγραφα 60 φορές, αν δεν ήταν σοβαρό τιμωρία στη γωνία.

Ερ.: Και στενοχωριέσαι; Θυμώνεις;

M20: Ναι. Και ο μπαμπάς μου άμα είναι 60 με βάζει να τη γράφω 70 και άμα είναι 40 με βάζει να τη γράφω 50.

Ερ.: Γιατί όμως, τι κάνεις και σου βάζει τιμωρίες ο δάσκαλος;

M20: Μιλάω, πειράζω άλλα παιδάκια.

Ερ.: Βάζει πιο πολύ τιμωρία εσένα από τα άλλα τα παιδάκια ή σε όλους βάζει τιμωρία;

M20: Σήμερα μας έχει βάλει σε όλους. Μου έβαζε μόνο σε εμένα αλλά έλεγε και μερικές φορές σε όλες την τάξη αλλά μετά το μετάνιωνε και έλεγε μόνο σε εμένα.

Ερ.: Τι τιμωρία σε βάζει;

M21: Όρθια στον τοίχο.

Ερ.: Να γράψεις σε βάζει εσένα ή όχι;

M21: Ναι, μας βάζει τιμωρία και σήμερα επειδή δεν την έγραψα, αύριο και σήμερα δεν θα κάνουμε ζωγραφική και θα τη γράψω.

M22: Μας βάζει μερικές φορές τιμωρία, μας φωνάζει.

Ερ.: Τι τιμωρία σας βάζει;

M22: Να μη μιλάμε μέσα στην τάξη, να μη σηκωνόμαστε. Να γράφουμε «να μη μιλάμε μέσα στην τάξη».

Ερ.: Πόσες φορές το γράφετε αυτό;

M22: 30, 40, 50, 60. Ένα παιδί να το κάνει αυτό το πράγμα και να την πληρώνουν όλοι δεν είναι δίκαιο.

Ερ.: Και εκείνη την ώρα τι κάνεις;

M22: Δεν θα πω τίποτα. Ο κύριος τη δουλειά του κάνει.

Προσωπικά, μου είναι αδύνατον να ξεχωρίσω την παραβατικότητα των ανηλίκων από την κακοποίηση-παραμέληση παιδιών. Περιοριζόμενος στην παραβατικότητα μου φαίνεται ότι παρουσιάζω μία μόνο πλευρά του θέματος και μία μερική αναπαράσταση της πραγματικότητας (Μαγγανάς, 1996, σ. 124).

Οι παραπάνω πειθαρχικές προσεγγίσεις μπορεί να προσλαμβάνονται ως αυθαίρετες και εχθρικές, διότι είναι αποκομμένες από ένα σημαντικό κοινωνικό σκοπό. Ο δάσκαλος με αυταρχικό τρόπο θέτει κανόνες, επιτηρεί και τιμωρεί τους μαθητές, αφήνοντας ελάχιστο χώρο να εκφράσουν τις απόψεις τους και να διαπραγματευτούν μαζί του. Ένα σημαντικό στοιχείο των απολυταρχικών σχέσεων είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι προσλαμβάνονται να έχουν το δικαίωμα να τιμωρούν, δικαίωμα έμφυτο στην ανάγκη να διατηρήσουν τον έλεγχο και την τάξη μέσα στο παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι το άμεσο αλλά και έμμεσο μήνυμα που δεχτήκαμε από τις μαρτυρίες των παιδιών ότι αυτού του είδους οι τιμωρίες ήταν κάτι το φυσιολογικό και αποδεκτό, θα τολμούσαμε να πούμε. Οι διαδικασίες αυτές συχνά

ενσωματώνονται στη συνείδηση των παιδιών σαν να είναι ουσιαστικό και αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινής πρακτικής.

Η θυματοποίηση των μαθητών από το προσωπικό του σχολείου, τις περισσότερες φορές στο όνομα της πειθαρχίας, σπάνια αναγνωρίζεται σαν πρόβλημα που μπορεί να συμβάλλει στην αποξένωση των μαθητών και στην επιθετικότητα (Hart, 1987; Hyman, Dahbany, Blum, Weiler, Brooks; Klein & Pokalo, 1997; Hyman, Weiler, Perone, Romano, Britton & Shanock, 1997, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 7).

Η σωματική ποινή ορίζεται γενικά ως η σκόπιμη επιβολή πόνου ή περιορισμού ως ποινή για ένα παράπτωμα (Hyman, 1988; Hyman, Barrish & Kaplan, 1997, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 17). Μπορεί ευρέως να προσδιοριστεί ότι περικλείει αδικαιολόγητο περιορισμό σε ένα περιορισμένο χώρο, μη σωστή χρήση διαλειμμάτων, εξαναγκασμό των παιδιών να πάρουν συγκεκριμένες θέσεις για κάποιο χρονικό διάστημα, υπερβολική άσκηση και τιμωρίες (Czumbil & Hyman, 1997; Hyman, Barrish & Kaplan, 1997, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 17). Βασιζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και του προτύπου, υπάρχει λόγος να πιστεύουμε ότι η επιβολή πόνου από τους φροντιστές πιθανό να προκαλεί επιθετικότητα στους αποδέκτες, αλλά και σε αρκετούς μάρτυρες απλώς (Hyman, 1990, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 18).

Έχει αναφερθεί η πιθανότητα να γίνει η συμπεριφορά του δασκάλου πρότυπο για τους μαθητές: οι μαθητές μπορεί να θαυμάζουν τον αποτελεσματικό, αυταρχικό δάσκαλο και να τον χρησιμοποιήσουν ως πρότυπο για να θυματοποιήσουν τους συμμαθητές τους (Rigby, 1996, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 318). Η αρνητική στάση του δασκάλου απέναντι σε ένα μαθητή μπορεί να παρέχει τη δικαιολογία στους άλλους για επακόλουθη θυματοποίηση (Olweus, 1999, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 318). Η χρήση ακόμα του σαρκασμού και συγκαλυμμένων μορφών γελοιοποίησης από μέρους των δασκάλων μπορεί επίσης να συμβάλλει στην εμφάνιση του

φαινομένου (Rigby, 1996, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 318). Άλλοι ισχυρίζονται ότι οι δάσκαλοι μερικές φορές παρέχουν μια αιτία για θυματοποίηση λόγω ευνοιοκρατίας ή στιγματισμού κάποιου μαθητή, γενικά λόγω αρνητικών ή θετικών διακρίσεων απέναντι στους μαθητές (Morita & Kiyonaga, 1994; Sugeno, 1997, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 322).

Η ψυχολογική κακομεταχείριση συνίσταται από μια ποικιλία προφορικών επιθέσεων που περιλαμβάνουν σαρκασμό, γελοιοποίηση, βρισιά και δηλώσεις δυσφήμισης που έχουν τη πιθανότητα να θυμώσουν και να αποξενώσουν τους μαθητές (Hyman, 1987; Sarno, 1992, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 19). Παίρνει πολλές μορφές, περιλαμβάνοντας πνευματική βιαιότητα, το να επιτρέπουμε στα παιδιά να ζουν σε επικίνδυνα και ασταθή περιβάλλοντα, το να ενθαρρύνουμε ή να επιτρέπουμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν ναρκωτικά, το να τα εκθέτουμε σε συστηματική προκατάληψη, συναισθηματική παραμέληση και να υπόκεινται σε θεσμικές πρακτικές που καθαρά επιδεικνύονται για να εμποδίσουν τη συντήρηση ή βασικές ανθρώπινες ανάγκες (Hart & Brassard, 1987, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 19).

Μελέτες ψυχολογικής κακομεταχείρισης από τους φροντιστές δείχνουν ότι τα κακοποιημένα παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν σε χαμηλότερα επίπεδα από τα άλλα παιδιά όρια: α) ικανότητας, β) ακαδημαϊκής επιτυχίας και γ) κοινωνικής ικανότητας (Brassard & Hart, 1989, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 19). Τα κακοποιημένα παιδιά επίσης επιδεικνύουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, περιλαμβάνοντας επιθετικότητα και φτωχές διαπροσωπικές ικανότητες. Επιπροσθέτως, τα αισθήματα ανεπάρκειας και έχθρας μπορεί να τα οδηγήσουν στη βία.

Τρεις αναδρομικές μελέτες προτείνουν ότι τουλάχιστον το 50%-60% των μαθητών υποφέρουν από ένα τουλάχιστον συμβάν κακομεταχείρισης από

εκπαιδευτικό, που οδηγεί σε κάποια συμπτώματα στρες, περιλαμβάνοντας επιθετικές αντιδράσεις (Lambert, 1990, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 20).

Για παράδειγμα, τα στοιχεία υποστηρίζουν ότι η πλειονότητα των μαθητών έχει γίνει μάρτυρας ή έχει βιώσει λεκτική κακομεταχείριση κάποια στιγμή (Hyman, Zelikoff & Clarke, 1988; Hyman & Weiler, 1994, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 7). Περιπτώσεις των χειρότερων εμπειριών των μαθητών στο σχολείο αποκαλύπτουν ως αντίδραση αισθήματα ματαίωσης, θυμού και σκέψεων για εκδίκηση εναντίον του προσωπικού του σχολείου (Hyman, Zelikoff & Clarke, 1988; Hyman, Weiler et al., 1997; Hyman, 1990, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 8). Καθιερωμένες πειθαρχικές πρακτικές όπως η σωματική τιμωρία (Hyman, 1990; Richardson & Evans, 1993, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 8), προσβλητικές πειθαρχικές δηλώσεις (Hart, 1987, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 8) και η υπερβολική χρήση άλλων πειθαρχικών διαδικασιών, όπως η αποβολή, έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν σοβαρή, και μερικές φορές διαρκείας, συναισθηματική βλάβη (Hyman, 1990, 1995, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 8). Επιπλέον, αυτές οι πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν σε αυξανόμενη εχθρότητα από μέρους των μαθητών και επιθετικότητα εναντίον της σχολικής παρουσίας, των συμμαθητών και των αρχών (Dornan, 1978; Lewin, 1997a, 1997b, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 8).

Όπως και με την σωματική τιμωρία, η συχνότητα της συναισθηματικής κακομεταχείρισης στα σχολεία είναι πολύ συχνά μια λειτουργία της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (SES) του σχολικού πληθυσμού (Hyman 1990, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 21). Απόδειξη προτείνει ότι οι μειονότητες και τα παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο από τα άλλα. Όμως, μαθητές υψηλού SES δεν είναι απρόσβλητοι από την ψυχολογική

κακομεταχείριση στα σχολεία (Hyman & Pokalo, 1993, στο Hyman & Perone, 1998, σ. 21).

Οι απλουστευτικές λύσεις, ειδικά αυτές που βασίζονται στην τιμωρητικότητα, σπάνια έχουν δηλωθεί να είναι αποτελεσματικές. Μερικές υποτιθέμενες προληπτικές και απαγορευτικές τεχνικές, ειδικά αυτές που βασίζονται στη χρήση αρνητικών παρακινήσιμων τεχνικών, όπως η σωματική τιμωρία και η ψυχολογική επίθεση, μπορούν μόνο να έχουν αποτέλεσμα την αύξηση της αποξένωσης του μαθητή, την κακή συμπεριφορά και την επιθυμία να «ανταποδώσουν στα ίσα» (Hyman & Perone, 1998, σ. 22).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η επίτευξη όλο και μεγαλύτερης συμμόρφωσης διαμέσου της αποτελεσματικής διαχείρισης της ομάδας, έχει λειτουργήσει ως η θεμελιώδης αρχή της σχολικής εκπαίδευσης.

Έχει τονιστεί ότι όσο περισσότερο πιέζουν οι δάσκαλοι τους μαθητές να είναι ίδιοι και την τάξη να δρα συνεκτικά ως ομάδα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να παρουσιαστούν φαινόμενα εκφοβισμού στην τάξη (Hata, 1996; Taki, 1996; Yoneyama, 1999; Sugeno, 1997, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 324). Ο Takekawa (1993, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 324) βρήκε ότι ο εκφοβισμός τείνει να συμβαίνει σε μια τάξη όπου οι μαθητές είναι απογοητευμένοι από τον αυταρχικό τρόπο που οι δάσκαλοι θέτουν τους κανόνες και επιτηρούν τους μαθητές, παρέχοντας λίγο χώρο στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, να διαπραγματευτούν μαζί τους ή να διαχειριστούν τον εαυτό τους.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις είναι η έννοια της «ομαδικής ενοχής», όπου όλη η τάξη θεωρείται υπεύθυνη από το δάσκαλο για κάτι που έγινε από ένα άτομο ή περισσότερα. Ο Takekawa (1993, στο Yoneyama &

Naito, 2003, σ. 324) βρήκε ότι υπάρχει μια καθαρή διασύνδεση μεταξύ του φαινομένου του εκφοβισμού και την υιοθέτηση της παραπάνω πειθαρχικής μεθόδου. Καταλήγει ότι οι μαθητές όταν αισθάνονται καταπιεσμένοι και απογοητευμένοι, τείνουν να χάνουν τη θετική δέσμευση και ότι αυτό δημιουργεί επιθετικό κλίμα στην τάξη και συχνά οδηγεί σε φαινόμενα εκφοβισμού. Αλλού αναφέρεται ότι μαθητές που έχουν τιμωρηθεί με τέτοιο τρόπο έτειναν να εμπλέκονται σε πράξεις εκφοβισμού περισσότερο συχνά από αυτούς που δεν είχαν (Hata, 2000, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 324).

β) Συνεργατικό/ανταγωνιστικό κλίμα

Το στοιχείο που αναδύθηκε καθαρά από όλες τις συνεντεύξεις των παιδιών και των δύο ομάδων ήταν η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν είχε απαγορευτεί η συνεργασία από το δάσκαλο, η όποια υποτυπώδης συνεργασία ήταν περιστασιακή και όχι οργανωμένη και σε σταθερή βάση. Γινόταν άτυπα από τους μαθητές και απλά δεν προκαλούσε την έντονη αντίδραση του/της δασκάλου/ας:

Ερ.: Βοηθάτε το ένα παιδάκι το άλλο όταν δεν ξέρετε κάτι;

M1: Ο δάσκαλός μας μάς λέει να μην τα βοηθάμε γιατί ειδικά ο Χαρ. ο Χρ. και οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν πολύ και δεν τους βοηθάμε.

M20: Όχι.

Ερ.: Δε θέλεις ή δεν θα σε βοηθήσει το παιδάκι;

M20: Δε θέλω.

Ερ.: Γιατί δεν θέλεις;

M20: Τους είχα ζητήσει μια μέρα και μου είχαν πει όχι.

M2: Κοιτάξτε, εγώ δε θέλω να ζητάω από τα άλλα παιδιά και ούτε ζητάω. Δε μου αρέσει. Νιώθω λίγο περίεργα να ζητήσω από άλλο παιδάκι να μου τα εξηγήσει. Δε μου αρέσει. Δε μου αρέσει καθόλου.

M5: Ε, ναι. Καμιά φορά μας αφήνει να βοηθήσουμε κάποια παιδιά.

Ερ.: Ποια παιδιά δεν σας αφήνει να βοηθάτε;

M5: Ε, ξέρω γω... Κάποια παιδιά, ξέρει η κυρία ότι το επίπεδό τους δεν είναι τόσο υψηλό όσο κάποιων άλλων παιδιών, ε, δεν τα αφήνει να τους το λέμε, για να...παιδευτούν και να το βρουνε μόνοι τους.

Ερ.: Και ποια παιδάκια σας αφήνει να βοηθάτε.

M5: Εε, μας αφήνει τα παιδιά που είναι σχεδόν στο ίδιο επίπεδο. Αλλά τα παιδιά που ξεχωρίζουν μες στην τάξη, ε, τώρα δεν είναι να τα βοηθήσει κάποιο άλλο παιδί, γιατί έχει απαιτήσεις η κυρία απ' αυτό το παιδί.

M6: Ε, ας πούμε, όταν λύνουμε ένα πρόβλημα, λέει ο ένας «πώς είναι η λύση αυτού του προβλήματος» και του λέμε «πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση», λέει «τι σου βγήκε στο αποτέλεσμα», «αυτό» του λέμε...έτσι βοηθάμε, δεν του λέμε πώς να το λύσει.

Ερ.: Κρυφά ή φανερά απ' τη δασκάλα;

M6: Εε, συνήθως κρυφά. Αλλά εντάξει, μερικές φορές και φανερά.

Ερ.: Άμα σας δει να βοηθάτε ο ένας τον άλλον τι θα πει;

M6: Δεν θα μας μαλώσει, αλλά εντάξει, θα πει προσπαθήστε μόνοι σας.

Ερ.: Προτιμάει να μη βοηθάτε ο ένας τον άλλον, δηλαδή;

M6: Ναι.

Ερ.: Εσένα θα σ' άρεσε να βοηθάτε πιο πολύ ο ένας τον άλλον;

M6: Ναι. Θα μ' άρεσε. Γιατί μερικές φορές δυσκολεύομαι κι εγώ κι είναι κάποια παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο και τα βλέπω να στεναχωριούνται κάποιες φορές...

M19: Όχι και πολλές φορές, γιατί αν τον βοηθάει δεν θα μάθει.

Ερ.: Σας το έχει πει αυτό η δασκάλα;

M19: Ναι. Βάζουμε την κασετίνα μπροστά και δεν βλέπουν οι άλλοι.

Ερ.: Μάλιστα. Εσένα σου αρέσει αυτό ή θα ήθελες να βοηθάτε το ένα παιδάκι το άλλο;

M19: Θα ήθελα αλλά δεν γίνεται.

Ερ.: Γιατί δεν γίνεται, επειδή δεν θέλει η δασκάλα, γι' αυτό;

M19: Όχι μόνο. Έτσι, δεν θέλω, να μάθουν μόνα τους.

M21: Όχι.

Ερ.: Δεν σας αφήνει ο δάσκαλος; Τι λέει;

M21: Να μη λέει ο ένας στον άλλον τι κάνουμε.

Ερ.: Εσύ θα ήθελες να ρωτήσεις κάποιο παιδάκι να σου πει;

M21: Όχι.

Ερ.: Γιατί;

M21: Επειδή δεν είναι σωστό.

Ερ.: Αν ο δάσκαλος σας άφηγε θα το ήθελες ή δεν σου φαίνεται και εσένα σωστό; Θα σου άρεσε;

M21: Ναι.

Ερ.: Γιατί θα σου άρεσε;

M21: Επειδή δεν θα δυσκολευόμουν πολύ.

Οι παιδαγωγοί μερικές φορές παραβλέπουν, ξεχνούν ή δεν είναι ενήμεροι των λεπτών επιρροών της τάξης πάνω στη φύση και την ποιότητα των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις παρέμβασης συχνά εστιάζουν στην αλλαγή των επιφανειακών χαρακτηριστικών της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με τους συμμαθητές τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις διαδικασίες που αποτελούν τη βάση και μπορεί να επηρεάζουν τους τύπους της κοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τα σχολεία είναι συχνά δομημένα έτσι ώστε οι μαθητές να ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλον για προσοχή, status, βαθμούς και άλλα αποτελέσματα που εκτιμώνται. Αυτός ο ανταγωνισμός έχει δείξει ότι αυξάνει την ευαισθησία στα αντίθετα ενδιαφέροντα μεταξύ των μαθητών, ενώ μειώνει τη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων. Αντίθετα, πολλές εναλλακτικές πρακτικές της τάξης είναι ισχυρές στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας, περιλαμβάνοντας στρατηγικές της ομάδας, διευθετήσεις στον τρόπο που κάθονται οι μαθητές μέσα στην τάξη, τα συνεργατικά έργα μάθησης και ο προγραμματισμός και η καθημερινή ρουτίνα που εξασφαλίζει την ελεύθερη επιλογή (Gettinger, 2003, σ. 303).

Ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους στην τάξη είναι να παρέχουν αυθόρμητη επί τόπου υποστήριξη για δύσκολες ή

προκλητικές καταστάσεις και συγκρούσεις, δηλαδή, να δομήσουν την κοινωνική ικανότητα των παιδιών. Μια συνήθης εσφαλμένη αντίληψη είναι ότι τα παιδιά με δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους απαιτούν άμεσες και υψηλά δομημένες, εξατομικευμένες κοινωνικές παρεμβάσεις. Υπάρχει αυξανόμενη απόδειξη, όμως, ότι οι «συνήθεις» πρακτικές, όπως οι συνεργατικές προσεγγίσεις μάθησης, είναι αποτελεσματικές στο να καλλιεργούν θετικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών (Bunker & Rubin, 1995, στο Gettinger, 2003, σ. 303).

Έχει προταθεί ότι ο ακαδημαϊκός ανταγωνισμός θα μπορούσε να είναι μια πιθανή αιτία του εκφοβισμού. Η αίσθηση του να είναι κάποιος «ο χαμένος» θα μπορούσε να παρέχει τη δικαιολογία για να ξεσπάσει η ματαίωση πάνω στους άλλους μαθητές ή η αίσθηση της αποτυχίας και της μειωμένης αυτοεκτίμησης θα μπορούσε επίσης να κάνει κάποιον εύκολο στόχο εκφοβισμού. Οι «νικητές» του συναγωνισμού, από την άλλη πλευρά, μπορεί να γίνουν εγωιστές και να εκφοβίζουν τους αδύναμους (Rigby, 1996, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 319). Ο Olweus (1993, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 319) ερεύνησε την υπόθεση ότι η επιθετικότητα στα αγόρια είναι μια συνέπεια των χαμηλών βαθμών ή της αποτυχίας στο σχολείο: η υπόθεση δεν υποστηρίχτηκε από τα ευρήματα.

Η πίεση για ακαδημαϊκή επίτευξη γενικά θεωρείται ότι είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται στενά με το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών του σχολείου (Inamura, 1986; Inoue, 1996; Kobayashi, 1996, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 320). Έχει υπάρξει, όμως, λίγη εξήγηση σχετικά με το πώς ακριβώς λειτουργεί. Υπάρχει μόνο μια ασαφής πρόβλεψη ότι η πίεση για μελέτη αυξάνει τα επίπεδα του στρες, το οποίο οδηγεί κάποιους μαθητές σε επιθετική συμπεριφορά. Εναλλακτικά, κάποιοι μαθητές για να απαλλαγούν από το άγχος που σχετίζεται με τις

εξετάσεις μπορεί να εμπλέκονται σε παιχνίδια δύναμης με τους αδύναμους (Terumoto, 1996, 1997, στο Yoneyama & Naito, 2003, σ. 320).

Ένα κοινωνικό πλαίσιο που σταθερά πιέζει τους μαθητές να εργάζονται σκληρά και να ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλον μπορεί να είναι μια πηγή στρες. Θεωρητικά μιλώντας, όμως, δεν υπάρχει μόνιμη σύνδεση μεταξύ της πίεσης για επίτευξη και του στρες ούτε μεταξύ του στρες και της συμπεριφοράς του εκφοβισμού. Έτσι ο εκφοβισμός δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί απόρροια της ακαδημαϊκής πίεσης. Εάν πράγματι υπάρχει ένας επιστημονικός σύνδεσμος μεταξύ της ακαδημαϊκής πίεσης και του φαινομένου του εκφοβισμού, με το στρες ως διάμεσο, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε άλλους παράγοντες που οδηγούν την ακαδημαϊκή πίεση στο στρες, από τη μια, και το στρες στον εκφοβισμό, από την άλλη (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 321).

Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει τίποτα έμφυτο επιζήμιο ή που να προκαλεί στρες στην ακαδημαϊκή πίεση *per se*. Η κατάσταση γίνεται προβληματική όταν υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ (1) της ακαδημαϊκής πίεσης που νιώθει ένας μαθητής (μέσω των απαιτήσεων και των προσδοκιών από τους άλλους) και (2) των αναγκών, ικανοτήτων, αξιών και των πόρων που ο μαθητής μπορεί να κινητοποιήσει για να αντεπεξέλθει στην πίεση (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 321). Αυτό που θα έπρεπε να προστεθεί σε αυτή την εξίσωση είναι η ποιότητα της μάθησης²⁹ που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή πίεση, αφενός, και το κοινωνικό κλίμα της τάξης και το ήθος του

²⁹ Όσον αφορά στην ποιότητα της μάθησης, είναι γενικά παραδεκτό ότι το προσανατολισμένο στις εξετάσεις πρόγραμμα και η παιδαγωγική που ακολουθείται στα σχολεία τείνουν να είναι ελάχιστα προσανατολισμένα στους μαθητές και ως εκ τούτου με ελάχιστο ενδιαφέρον για αυτούς. Την ίδια στιγμή, ο γρήγορος ρυθμός του προσανατολισμένου στις εξετάσεις πρόγραμμα, έχει δημιουργήσει μια σημαντική μερίδα μαθητών που καθίστανται ανίκανοι να ακολουθήσουν την τάξη σε αρκετά πρώιμο στάδιο.

σχολείου³⁰, αφετέρου, που συμβάλλει στη καλλιέργεια του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

2.2.3. Σχέσεις με τους συνομηλίκους

(Τα πηγαίνεις καλά με τους συμμαθητές σου;/Παίζετε όλοι μαζί στο διάλειμμα;)

Οι μαθητές της Β ομάδας δεν ανέφεραν ιδιαίτερα προβλήματα με τους συμμαθητές τους, αλλά φάνηκε καθαρά ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές λειτουργούν με τη λογική των μικρών ομάδων και των «κλικών», θα μπορούσαμε να πούμε. Και αυτό δεν οφείλεται στην επιλογή των παιχνιδιών αλλά σε προβλήματα επικοινωνίας και συμπεριφοράς.

Ερ.: Παίζετε όλοι μαζί στα διαλείμματα;

M1: Ναι, αλλά μερικές φορές όχι όλα τα κορίτσια μαζί γιατί δεν είμαστε από το νηπιαγωγείο μαζί και δεν τους θέλουμε. Εγώ παίζω στο διάλειμμα με τις καλύτερές μου φίλες αλλά μερικές φορές και με άλλα κορίτσια εκτός από την παρέα της Σ. που παίζουν ξεχωριστά παιχνίδια.

Ερ.: Θέλεις όλα τα παιδάκια για παρέα σου ή κάποια τα ξεχωρίζεις και δεν τα θέλεις;

M19: Ναι, μόνο τρία που δεν αγαπάω.

Ερ.: Αυτά γιατί δεν τα αγαπάς, τι σου κάνουν;

M19: Μας πειράζουν, έρχονται μας κλοτσάνε, μας χτυπάνε.

Ερ.: Γιατί το κάνουν τα παιδάκια αυτό; Εσείς τα παίζετε τα παιδάκια αυτά;

M19: Τα παίζουμε αλλά όχι και πολύ, γιατί μας πειράζουν.

Ερ.: Η δασκάλα σου, όταν πας και της το λες, τι κάνει;

M19: Τους φωνάζει και είπε άλλη μια φορά να με κοροϊδέψουν εμένα ή άλλα παιδιά από την τάξη μου, θα τους διώξει από το σχολείο

Ερ.: Παίζετε όλοι μαζί ή όχι;

³⁰ Η αναφορά στο κοινωνικό κλίμα της τάξης και το ήθος του σχολείου περιλαμβάνει την αρχή της εξουσίας, που κυριαρχεί στο σχολείο, την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή και τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης, που γίνεται αναφορά στις ανάλογες ενότητες.

M17: Πιο σπάνια με τα αγόρια αλλά με τα κορίτσια τώρα έχουμε ένα πρόβλημα, γιατί μια δεν παίζουμε και μια παίζουμε.

M23: Μερικές φορές δεν με παίζουν.

Ερ.: Γιατί δεν σε παίζουν;

M23: Άλλες φορές λένε ότι δεν είμαι καλή. Δε με παίζουν στις ομάδες.

Αλλά μερικές φορές όταν με βάζουν κάποιοι εκεί, διαμαρτύρονται.

Ερ.: Υπάρχουν κάποιοι που λένε εσύ θα παίζεις με αυτούς, εσύ θα παίζεις με τον άλλον;

M23: Ναι.

Ερ.: Σου αρέσει αυτό;

M23: Όχι.

Ερ.: Τι θα ήθελες εσύ;

M23: Να παίζουν όλα τα παιδιά.

Ερ.: Τους το έχεις πει;

M23: Όχι. Ντρέπομαι να τους το πω.

Ερ.: Υπάρχουν άλλα παιδάκια που και αυτά δεν τα βάζουν στις ομάδες;

M23: Ναι.

Ερ.: Ούτε εκείνα το λένε;

M23: Όχι, δεν το λένε.

Οι μαθητές της Α ομάδας ανέφεραν ότι κατά καιρούς είχαν προβλήματα με τους συμμαθητές τους, άλλοι πιο έντονα και άλλοι λιγότερο έντονα.

M2: Κοιτάξτε. Να σας πω κάτι. Εγώ κι από την πρώτη είχα περάσει μια ιστορία με μια φίλη μου τη Σ. και φοβόμουν να έρθω στο σχολείο. Έλεγε ότι θα έρθει ο αδελφός της και θα με χτυπήσει...-

Ερ.: Γιατί στα έλεγε αυτά;

M2: Ήμουν επτά χρονών. Δεν ξέρω. Μ' απειλούσανε....

Δε με χώνευε, γιατί έλεγε ότι δεν ήμουν της τάξης της και δεν έκανα ό,τι ήθελε. Μου λέγανε ότι θα φέρουν όλη την οικογένειά τους και θα με πλακώσουν στο ξύλο... Κι εγώ φοβόμουνα.... Και σε κάποια στιγμή, ένα πρωί ξύπνησα και λέω «μαμά, δεν θέλω να πάω σχολείο». Πάω στο σχολείο και έκανα σκηνές. Δεν ήθελα να πάω, φοβόμουνα. Και κάποιες φορές ανέβαινα με το ζόρι πάνω στην τάξη. Είχαμε τους διαδρόμους, να σ' αυτόν, πήγαινα πέρα δώθε μπας και ησυχάσω να μπω μέσα στην τάξη. Και

κάποιες φορές ανέβαινα με το ζόρι πάνω στην τάξη... Και...από το νήπιο δεν με χώνευε καθόλου.

Ερ.: Άρα είχε ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο αυτό το πράγμα;

M2: Ναι, αλλά στο νηπιαγωγείο μου άρεσαν πολύ οι δασκάλες, η κ. Α., η κ. Γ., όλες οι κυρίες ήταν πάρα πολύ καλές. Αλλά στην πρώτη δεν ξέρω, στην πρώτη ήμουν πολύ ευαίσθητη, δηλαδή κάτι να γινόταν, δεν ήθελα να πάω σχολείο. Εγώ δεν κατηγορούσα το σχολείο...

Κοιτάζτε, από την πρώτη και από το νήπιο έρχονταν διάφορες σκέψεις στο μυαλό μου, λέω τώρα τι θα γίνει. Μου έρχονταν διάφορες σκέψεις και αισθανόμουν άβολα, πώς να σας το πω, αισθανόμουν πολύ άσχημα...Και αντιδρούσα πολύ άσχημα...

Ερ.: Δηλαδή, για πες μου, τι έκανες;

M2: Έκλαιγα, άλλες φορές...κρατούσε μια πέτρα ο Χ. και η κυρία είπε να μην κρατάμε πέτρες. Πάω να τη ρίξω έξω, κατά λάθος έπεσε στο κεφάλι του Χ...και εγώ...πήγαινα στο παγκάκι με τη φίλη μου και έκλαιγα, όλη την ώρα έκλαιγα...

Ερ: Για πες μου τι κάνεις στα διαλείμματα;

M20: Παίζω.

Ερ.: Με ποιους παίζεις, τι παιχνιδάκια;

M20: Με κανέναν, μόνος μου.

Ερ.: Τι παιχνίδια παίζεις;

M20: Τίποτε. Περπατάω.

Ερ.: Με τους συμμαθητές σου νευριάζεις ποτέ;

M8: Μερικές φορές.

Ερ.: Πότε νευριάζεις;

M8: Όταν δε θέλει να παίξει κανείς μαζί μου και με κοροϊδεύουν.

Ερ.: Με τα παιδιά μαλώνετε;

M16: Πλακωνόμαστε.

Ερ.: Θυμώνεις με τα παιδιά, νευριάζεις μαζί τους;

M16: Ειδικά με αυτόν που νευριάζω είναι ο Β. Τον έχω πλακώσει στο ξύλο πάνω από εκατό φορές.

Ερ.: Τι σου κάνει και τον πλακώνεις στο ξύλο;

M16: Με νευριάζει, με λέει βλάκα, κάτι πιο χοντρά...

Ερ.: Γιατί, έτσι στα καλά καθούμενα;

M16: Τον πειράζουν όλοι. Έχω και τους μπράβους μου, τον Τ., τον Β.

Ερ.: Παίζετε όλοι μαζί στα διαλείμματα;

M18: Μερικές φορές.

Ερ.: Γιατί τις άλλες φορές δεν παίζετε όλοι μαζί;

M18: Γιατί η Α. κάποιες φορές μας έλεγε κάτι που δεν άρεσε στα κορίτσια, γι' αυτό την άφησαν και τώρα η Α. παίζει με τα αγόρια και μερικές φορές πάω και εγώ. Τα κορίτσια δεν τη θέλουν δηλαδή, όχι όλα, εγώ, όμως, τη θέλω.

Ερ.: Γιατί δεν τη θέλουν;

M18: Γιατί μερικές φορές η Α. έλεγε μερικά ψέματα και νομίζουν τώρα ότι λέει ακόμα.

Ερ.: Στα διαλείμματα πώς περνάς στο σχολείο σου;

M22: Έτσι και έτσι. Κάποια παιδιά με κοροϊδεύουν και δεν νιώθω καλά.

Με λένε χοντρή, με σπρώχνουν, με δέρνουν, με κοροϊδεύουν, πολλά...

Όλα μου τα κάνουν στο σχολείο. Και μερικά παιδιά, η Σ., η Μ., έχουν μεγάλους αδερφούς και λένε διάφορα, ότι θα φέρουν τον αδερφό τους εδώ να με πλακώσουν στο ξύλο. Και με ενοχλεί αυτό.

Ερ.: Για πες μου τώρα όταν παίζετε, πώς κανονίζετε τα παιχνίδια σας, ποιους θα παίζετε κλπ.

M24: Καθόμαστε σε ένα παγκάκι και τα λέμε.

Ερ.: Ποιος τα λέει πιο πολύ; Ποιος τα κανονίζει;

M24: Η Χ.

Ερ.: Και ποιος άλλος;

M24: Κανένας άλλος. Και εγώ. Τα πάρα πολλά τα λέω εγώ.

Ερ.: Εσύ τα λες τα πιο πολλά;

M24: Ναι.

Ερ.: Σου αρέσει να κανονίζεις εσύ;

M24: Ναι.

Ερ.: Τι νιώθεις όταν τα κανονίζεις εσύ;

M24: Ευχαριστημένη. Νιώθω ότι θα είναι ωραίο το παιχνίδι.

Ερ.: Αισθάνεσαι σίγουρη ότι θα είναι ωραίο το παιχνίδι. Ενώ αν το κανονίσει κάποιος άλλος;

M24: Μπορεί να είναι και άσχημο.

Ερ.: Θυμώνεις με τα άλλα παιδάκια ποτέ; Νευριάζεις με τα άλλα παιδάκια;

M27: Δεν τα φωνάζω απλώς καμιά φορά αν φέρονται άσχημα.

Μια Λ. στην τάξη μου και καμιά φορά όταν δεν νιώθει καλά η άλλη Ελ. Μπορεί κάποια άλλα κορίτσια από άλλες τάξεις ή αγόρια να της λένε κάτι κακό και θυμώνει.

Ερ.: Και θυμώνει και μετά έρχεται εσάς και σας πειράζει;

M27: Όχι πολύ, απλώς θυμώνει λίγο και όταν θέλουμε να της κάνουμε κάτι, δεν μας αφήνει να την πειράξουμε γιατί φοβάται.

Ερ.: Η Λ. τι κάνει;

M27: Η Λ. είναι πολύ καλό κορίτσι αλλά λίγο μας λέει ψέματα. Θέλει η ζωή της να είναι πιο καλή από τη δική μας και να έχει πιο ωραία πράγματα.

Ερ.: Και το έχεις πει και σε άλλα παιδάκια εσύ ότι αυτή λέει ψέματα;

M27: Ναι, αλλά στις φίλες μου.

M28: Συνήθως δεν με παίζουν, γι' αυτό δεν θέλω να παίζω.

Ερ.: Γιατί δεν σε παίζουν;

M28: Με κοροϊδεύουν καμιά φορά. Με λένε «νανίτα», χοντρή και τέτοια.

Ερ.: Και εσύ τι κάνεις;

M28: Εγώ καμιά φορά δεν τους δίνω σημασία ή καμιά φορά τους ανταποδίδω...

Παλιά, στο άλλο σχολείο που πήγαινα, η δασκάλα δεν με συμπαθούσε καθόλου, δεν με ήθελε. Με έβαζε πάντα στο τελευταίο θρανίο, δεν με ήθελε καθόλου. Δε με βοηθούσε στα μαθήματα και είχα πάρα πολλά κενά, γιατί από την Πρώτη είχαμε την ίδια δασκάλα μέχρι την Τρίτη. Όταν ήρθα εδώ δεν ήξερα πολλά και προσπαθώ, και καμιά φορά γι' αυτό το λόγο με κοροϊδεύουν. Προσπάθησα να γίνω φίλη με τα πιο πολλά παιδιά...

Είχε γίνει κάτι με ένα παιδί που είχε έρθει στην τάξη μου και με κυνηγούσε με ένα ξύλο και... αυτό το παιδί είχε πάει στο παράθυρο και ήταν έτοιμο να πέσει... ήρθε η κυρία μου το πήρε και οι φίλοι μου με έλεγαν δολοφόννα... αλλά εγώ πήγα να το τραβήξω μέσα να μην πέσει...

Η γενική εικόνα είναι ότι οι τάξεις δεν είναι «ενοποιημένες» αλλά «διαιρεμένες», με την έννοια ότι οι μαθητές έχουν την τάση να σχηματίζουν υποομάδες και «κλίκες». Στις ενοποιημένες τάξεις τα παιδιά έχουν επαφή το ένα με το άλλο, αλληλεπιδρούν και μέσα στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα, όπου όλα τα παιδιά παίζουν μαζί (ή σε ομάδες που αναπροσαρμόζονται ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού) αντί να σχηματίζουν σταθερές και μόνιμες ομάδες παιχνιδιού, αποκλείοντας τελείως κάποια παιδιά από αυτές. Οι «ενοποιημένες» τάξεις μπορεί να ευνοούν την προσαρμογή των μαθητών για τρεις λόγους: Καταρχήν η «ενοποίηση» ενισχύει τη ροή των πληροφοριών. Οι επιρροές των συνομηλίκων πάνω στη γνώση και τη συμπεριφορά μπορεί να είναι μεγαλύτερες στις ενοποιημένες τάξεις, διότι οι ιδέες και οι πληροφορίες ανταλλάσσονται εύκολα και τα παιδιά μπορεί να μαθαίνουν παρατηρώντας τους συμμαθητές τους (Ryan, 2000, στο Van den Oord & Van Rossen 2002, σ. 374). Κατά δεύτερο λόγο παρέχει την κοινωνική δομή για να ορίσει και να ενισχύσει σπάντα συμπεριφοράς και στάσεις (Homans, 1992, στο Van den Oord & Van Rossen 2002, σ. 374). Και η τρίτη άποψη βασίζεται στις παρατηρήσεις ότι οι κοινωνικές σχέσεις είναι σημαντικά αίτια διαπροσωπικής έλξης, η οποία με τη σειρά της μειώνει τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις, όπως είναι η επιθετικότητα και προάγει θετικές αλληλεπιδράσεις, όπως είναι η προκοινωνική συμπεριφορά και η κοινωνική υποστήριξη (Allport, 1954; Rubin, 1973, στο Van den Oord & Van Rossen 2002, σ. 375).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η φύση των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένας ισχυρό αίτιο μακροπρόθεσμων κοινωνικο-συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Τα παιδιά με προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους δυσκολεύονται σε πολλές πλευρές της ζωής τους. Σε

σύγκριση με τα άλλα παιδιά, βιώνουν περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα κατά τη διάρκεια του σχολείου. Κινδυνεύουν να παρατήσουν το σχολείο και βιώνουν υψηλά ποσοστά απουσιών και αποβολών (Parker & Asher, 1987; Pianta & Walsh, 1996, στο Gettinger, 2003, σ. 299).

Η θυματοποίηση συχνά συμβαίνει μέσα σε μια μικρή ομάδα στενών φίλων. Σε μια κατάσταση όπου ο κάθε μαθητής της τάξης ανήκει σε ένα μικρό κύκλο φίλων, το να είναι κάποιος/α θύμα εκφοβισμού δημιουργεί μια ακόμα πιο δύσκολη κατάσταση. Με το φόβο της ολικής απομόνωσης, το θύμα προσκολλάται στην ομάδα παρά το γεγονός ότι υφίσταται εκφοβισμό, παγιδεύοντας τον εαυτό του/της μέσα στη θυματοποίηση (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 320).

Βασισμένη στην καλά καθιερωμένη σχέση μεταξύ της εκτιμώμενης από τους συνομηλίκους επιθετικότητας και της αποδοχής των συνομηλίκων (Asher & Coie, 1990; Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995, στο Hughes et al., 2001, σ. 292) η έρευνα των Hughes et al., (2001) εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων των παιδιών για τη σχέση δασκάλου-μαθητή και των εκτιμήσεών τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών και τη συμπάθειά τους για αυτά. Και τα δύο η υποστήριξη του δασκάλου αλλά και η σύγκρουση μαζί του συνέβαλαν ανεξάρτητα στις εκτιμήσεις των συμμαθητών όσο αφορά στις ικανότητες των παιδιών και την αποδοχή τους από τους συμμαθητές.

Διάφορες έρευνες έχουν τεκμηριώσει, ένα σύνδεσμο μεταξύ των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή και των αντιλήψεων των συνομηλίκων για το μαθητή. Μαθητές τόσο μικροί όσο οι μαθητές της πρώτης τάξης είναι ενήμεροι των διαφοροποιήσεων στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή με μαθητές υψηλών και χαμηλών επιδόσεων και προβαίνουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών βασισμένες στην ανατροφοδότηση του δασκάλου (Babad, 1993; Stipek, 1997,

στο Hughes et al., 1999, σ. 175). Οι White και Kistner (1992, στο Hughes et al., 1999, σ. 175) ανέφεραν ότι ο συναισθηματικός τόνος της ανατροφοδότησης του δασκάλου (όχι αποκλειστικά το περιεχόμενο) επιδρά στις προτιμήσεις των συνομηλίκων για τα παιδιά. Ο Birch (1997, στο Hughes et al., 1999, σ. 175) βρήκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της τρίτης και της τετάρτης τάξης για τις σχέσεις των συμμαθητών τους με τους δασκάλους ήταν υψηλά συνεπείς με τις αναφορές των δασκάλων. Σημαντικά, και οι αναφορές των συμμαθητών και του δασκάλου για τη σχέση ενός παιδιού με το δάσκαλο προέβλεπαν την αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων και τη σχολική του προσαρμογή. Ο Birch πρότεινε ότι οι συνομήλικοι μπορεί να χρησιμοποιούν το δάσκαλο ως μια κοινωνική επιρροή όταν διαμορφώνουν τις απόψεις τους για τους συμμαθητές τους (Hughes et al., 1999, σ. 175).

Οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τα επιθετικά παιδιά είναι ιδιαίτερα πιθανόν να χαρακτηρίζονται από μεγάλη συχνότητα εξουσιαστικών αλληλεπιδράσεων και ελλιπούς «ζεστασιάς» (Coie & Koeppl, 1990; Walker & Buckley, 1973, στο Hughes, Cavell & Jackson, 1999, σ. 175). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να μεταφέρουν μια έλλειψη αποδοχής του παιδιού στους συνομηλίκους του, το οποίο μπορεί να αντιδρά με τον ίδιο τρόπο. Η απόρριψη από τους συνομηλίκους, με τη σειρά, συμβάλλει στη σταθεροποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς και μιας περισσότερο αρνητικής αναπτυξιακής πορείας (Bierman & Wargo, 1995, στο Hughes, Cavell & Jackson, 1999, σ. 175).

2.2.4. Συμπεράσματα

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το σχολείο είναι οργανωμένο και λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός παρά ως παιδαγωγικός οργανισμός.

Η μορφή επικοινωνίας είναι μια παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εμφανίζεται να έχει στο σχολείο χαρακτήρα περισσότερο στερεότυπο και τυπολατρικό παρά παιδαγωγικό. Ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε κυρίαρχο παράγοντα εξουσίας και δύναμης στην επικοινωνιακή διαδικασία με τους μαθητές. Κατά συνέπεια ο τρόπος και τα μέσα οργάνωσης των επικοινωνιακών διαδικασιών δεν αφήνουν περιθώρια για παιδαγωγική αντιμετώπιση και ειδικότερα για συζήτηση και ορθολογική διαπραγμάτευση των θεμάτων που εντάσσονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και βέβαια στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 152).

Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι έτσι οργανωμένη, ώστε να μην προωθείται συστηματικά και σταθερά η αυτονομία, η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη του μαθητή απέναντι στους συμμαθητές του. Αντίθετα, ευνοεί σε μεγάλο βαθμό τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες οργανώνονται με τέτοιο τρόπο που χειραγωγούν, περιθωριοποιούν και αποθαρρύνουν το μαθητή. Έτσι, η κοινωνική μάθηση³¹ που προκύπτει από τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα, συμβάλλει στην ενίσχυση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας, τα οποία βρίσκονται σε διαμετρικά αντίθετη κατεύθυνση από τις διακηρυγμένες επιδιώξεις του σχολείου. Στις επιδιώξεις αυτές γίνεται λόγος για κοινωνικές αξίες, στάσεις και προσανατολισμούς, όπως είναι η σταθερότητα συμπεριφοράς και η έκφραση ελεύθερης άποψης, η κριτική και συνθετική σκέψη, η ενισχυμένη αυτοαντίληψη, καθώς και η συναισθηματική ισορροπία του μαθητή. Εν κατακλείδι, το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, και ειδικότερα η μορφή

³¹ Κοινωνική μάθηση στο παρόν πλαίσιο σημαίνει μάθηση που συντελείται κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του μαθητή στη σχολική ζωή, δηλ. μέσω της ερμηνείας του ρόλου του («μαθητής») στα πλαίσια οποιασδήποτε σχολικής πρακτικής, πέρα από τη διδασκαλία. Η συμμετοχή του στις οργανωμένες αυτές δραστηριότητες σημαίνει συμμετοχή στην επικοινωνία, μέσα από την οποία αποκτά αντίληψη του εαυτού του και των «άλλων» και μέσα από την οποία παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής (Γκότοβος, 2002, σ. 76).

οργάνωσης των παιδαγωγικών διαδικασιών από τον εκπαιδευτικό, δεν ευνοούν τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή σύμφωνα με τις αποδεκτές και παιδαγωγικά «επιβεβλημένες» αντιλήψεις και πρακτικές (Κωνσταντίνου, 1998, σσ. 208-209).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι στο σχολείο κάνουν την εμφάνισή τους φαινόμενα συγκρούσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, τα οποία τις περισσότερες φορές καταλήγουν σε πλήγματα σε βάρος του μαθητή.

Αν υποθέσουμε ότι η εκδήλωση αντιθέσεων στο σχολείο είναι αναπόφευκτη, αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει αναγκαστικά να οδηγεί σε έκτακτες διαδικασίες «ανταλλαγής πληγμάτων». Αυτό, λοιπόν, που δεν είναι αναπόφευκτο είναι οι μορφές που παίρνει η αντιπαράθεση των αντιθέσεων, μορφές που έχουν πολύ λίγη σχέση με τον ορθό λόγο και το διάλογο, ο οποίος βασίζεται πάνω στη δημοκρατική συνεργασία. Από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής ο παιδαγωγικά ορθός δρόμος είναι αυτός της ορθολογικής αντιμετώπισης των αντιθέσεων. Στα σχολεία είναι μια μοναδική ευκαιρία για το μαθητή να κατανοήσει τη λογική της σύγκρουσης, όχι μόνο αυτής που εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο, αλλά και εκείνης που εκδηλώνεται έξω από το σχολείο. Αποκτώντας γνωστικό έλεγχο του φαινομένου της σύγκρουσης θα μπορούσε ίσως να σχεδιάζει πιο προσεχτικά τα βήματά του και να ελέγχει αποτελεσματικά εκείνα των «άλλων», όταν η επικοινωνία μαζί τους παρουσιάζει διαταραχές. Το σχολείο θα μπορούσε να τον εφοδιάσει με μια κριτική ματιά αναφορικά με το φαινόμενο της σύγκρουσης, ώστε να συμβάλει στην αναγωγή της τελετουργικής «ανταλλαγής πληγμάτων» σε ουσιαστική ανταλλαγή επιχειρημάτων στην προσπάθεια διευθέτησης των αντιθέσεων με τις οποίες μας πολιορκεί η καθημερινότητα (Γκότοβος, 2002, σ. 116).

Ο αυταρχισμός του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τη μορφή προσταγών, απαγορεύσεων, απειλών, καταπίεσης και γενικά επιβολής της εξουσίας είναι υπαρκτός. Η «τάξη» με τη μορφή επιβολής των σχολικών κανόνων είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 153).

Αυτός ο αυταρχισμός στα σχολεία και στις τάξεις και η ακόλουθη χρήση της τιμωρίας δεν είναι μόνο μια παράβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών, αλλά έχει και αρνητικές συνέπειες για την κοινωνία από την άποψη της συσχέτισης του φόβου με τη μάθηση.

2.2.5. Δεσμός με το σχολείο

α) Γενική στάση απέναντι στο σχολείο:

(Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο; Είναι ωραίο μέρος να βρίσκεται κανείς;)

Όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι «αγαπάνε το σχολείο και τους αρέσει, γιατί παίζουν με τους φίλους τους και μαθαίνουν καινούρια πράγματα». Το γεγονός ότι ακόμα και τα παιδιά που είχαν αποκομίσει αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο (όπως αποδεικνυόταν στη συνέχεια), είχαν μια γενική θετική στάση απέναντι σε αυτό, κατά τη γνώμη μας δείχνει τη μεγάλη δύναμη που έχει το σχολείο, ως έννοια. Μια δύναμη που θα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε προς όφελος όλων των παιδιών και, κυρίως, των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν «αντικοινωνική» συμπεριφορά.

Παραθέτουμε την απάντηση μιας μαθήτριας της Α ομάδας, που διαφοροποιείται. Είναι ενδιαφέρουσα η συσχέτιση της συγκεκριμένης απάντησης με τις άλλες της ίδιας ενότητας, που υποδηλώνουν το δεσμό με το σχολείο.

Ερ.: Κάθε πρωί που έρχεσαι στο σχολείο σου αρέσει, έρχεσαι με χαρά;

M21: Αν έχει γίνει κάτι έρχομαι θυμωμένη. Αν δεν έχει γίνει τίποτε έρχομαι μια χαρά.

Ερ.: Πότε θυμώνεις δηλαδή, πότε έρχεσαι θυωμένη; Όταν έχεις κάτι με το/τη δάσκαλο/α ή με τα παιδιά πιο πολύ;

Μ21: Με τα παιδιά.

Ερ.: Τι μπορεί να σε κάνει να θυμώσεις με τα παιδιά;

Μ21: Να μαλώσουμε.

Ερ.: Γιατί μαλώνετε; Για πες μου ένα λόγο.

Μ21: Συγκεκριμένα με τη Μ. και την Έλ. συνέχεια μαλώνουμε...

β) Αίσθηση προσωπικής ικανότητας/αυτονομίας:

(Καταλαβαίνεις τι ζητάνε οι δάσκαλοι από εσένα; Νομίζεις ότι τις περισσότερες φορές τα καταφέρνεις στο σχολείο σου;/Σου αρέσει να δοκιμάζεις καινούρια πράγματα;).

Τα περισσότερα παιδιά και των δύο ομάδων νιώθουν ότι τις περισσότερες φορές καταλαβαίνουν τι ζητάνε οι δάσκαλοι/ες από αυτά και ότι τα καταφέρνουν στο σχολείο τους. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε, όμως, μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών της Β' τάξης και αυτών της Ε'. Τα παιδιά της Ε' τάξης-και των δύο ομάδων-εκδήλωσαν έντονο άγχος για τους βαθμούς και τα τεστ (αναφορά και στην ενότητα των συναισθημάτων).

Ερ.: Νιώθεις σίγουρος γύρω απ' αυτά που κάνεις στην τάξη σου;

Μ1: Ναι, δεν είναι δύσκολα, τα καταλαβαίνω, αλλά και να γράφω λάθος την ορθογραφία μου από τα λάθη μας μαθαίνουμε.

Ερ.: Καταλαβαίνεις τι ζητάει η δασκάλα σου από σένα; Τις πιο πολλές φορές, τα καταλαβαίνεις ή όχι;

Μ3: Τα καταλαβαίνω τις πιο πολλές φορές.

Ερ.: Και τις πιο πολλές φορές τα καταφέρνεις;

Μ3: Ναι. Είμαι πολύ καλός στα μαθηματικά.

Μ4: Ναι, αλλά ε, μερικές φορές, όταν...το έχω διαβάσει, αλλά δεν το θυμάμαι τόσο καλά, αγχώνομαι λίγο.

Ερ.: Γιατί αγχώνεσαι;

M4: Πρώτα, όχι... ότι θέλω να πάρω τη σημαία που λένε μερικά παιδιά αλλά...και γι' αυτό. Αλλά και για να... να μάθω γράμματα.

M5: Νιώθω σίγουρος, αλλά κάποιες φορές, τα μαθήματα που έχουν θεωρία...είναι ...έχω άγχος.

Ερ.: Τι σε αγχώνει δηλαδή;

M5: Περισσότερο πώς θα βαθμολογήσει η κυρία... Άμα τα πω καλά, τι βαθμό θα μου βάλει...

Ερ.: Γιατί σε νοιάζει ο βαθμός;

M5: Ε, πάμε Πέμπτη τάξη... Τα περισσότερα παιδιά θέλουμε να πάρουμε τη σημαία στο σχολείο ...

Ερ.: Θεες να την πάρεις κι εσύ; Γιατί;

M5: Θέλω να τη σηκώσω κι εγώ. Αλλά θέλω περισσότερο να ευχαριστήσω τους γονείς μου...γιατί έχουνε κάνει πολλές προσπάθειες για μένα...κι έχουν μεγαλώσει ένα παιδί που...φαντάζονται ότι θα τους δώσει χαρά...

Ερ.: Δηλαδή πιστεύεις ότι άμα δεν πάρεις τη σημαία, θα είναι στεναχωρημένοι;

M5: Ε, θα τους πειράξει σίγουρα. Γιατί και η αδελφή μου δεν την πήρε τη σημαία...

Ενδιαφέρον έχει να συνδυάσουμε με τα ανωτέρω και την απάντηση του ίδιου μαθητή στην ερώτηση που συνδέει την εκπαίδευση με το μέλλον.

Παραθέτουμε κάποιες απαντήσεις, που διαφοροποιήθηκαν αρκετά από το σύνολο και ανήκουν σε παιδιά της Α ομάδας (M20, M21, M22, M28), ενώ η τελευταία απάντηση ανήκει στη μαθήτρια (M23) της Β ομάδας που χαρακτηρίστηκε ως «πολύ αθόρυβη».

Ερ.: Μέσα στην τάξη τι πιο πολλές φορές τα καταφέρνεις με τα μαθήματα ή τις πιο πολλές φορές σου φαίνονται δύσκολα;

M20: Δύσκολα εκτός από τα μαθηματικά.

Ερ.: Τα άλλα σου φαίνονται λίγο δύσκολα;

M20: Ναι.

M21: Μερικές φορές δεν τα πάω πολύ καλά.

Ερ.: Στα μαθήματά σου τα πηγαίνεις καλά, πώς αισθάνεσαι;

M22: Άβολα.

Ερ.: Άβολα; Για εξήγησέ μου τι εννοείς.

M22: Δεν μπορώ δηλαδή μια δουλειά να την κάνω σωστά ...και νιώθω άβολα

Ερ.: Αυτά που κάνετε μέσα στην τάξη τα καταλαβαίνεις;

M28: Όχι όλα.

ΕΡ.: Σου φαίνονται μερικά κάπως δύσκολα;

M28: Ναι. Όταν είναι δύσκολα και δεν μπορώ να τα κάνω αγχώνομαι.

Ερ.: Είσαι καλή μαθήτρια;

M23: Λίγο.

Ερ.: Σου φαίνονται δύσκολα ή δεν διαβάζεις πολύ;

M23: Μου φαίνονται λίγο δύσκολα.

Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι τους αρέσει να δοκιμάζουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, εκτός από δύο περιπτώσεις της Β΄ τάξης, μια της Α ομάδας (M12) και μια της Β (M17). Αξίζει να σημειώσουμε ότι η τελευταία έχει βιώσει την απόρριψη και την απομόνωση από τις συμμαθήτριάς της, σύμφωνα με τα λεγόμενά της αλλά και των ίδιων των συμμαθητριών της. Η ίδια μαθήτρια αναφέρει και αισθήματα άγχους στο σχολείο στην ανάλογη ενότητα που ακολουθεί.

Ερ.: Σ' αρέσει να δοκιμάζεις καινούρια πράγματα στο σχολείο σου;

Ή αγχώνεσαι; θέλεις αυτά που ξέρεις πιο πολύ;

M12: Αυτό που ξέρω πιο πολύ. Γιατί μετά θα μάθω άλλα, θα είναι πιο δύσκολα, δεν θα τα μαθαίνω γρήγορα και τέτοια. Δεν μπορώ να τα βάλω στη σειρά

Ερ.: Σου αρέσει να δοκιμάζεις στο σχολείο σου καινούρια πράγματα; Να μαθαίνετε καινούρια πράγματα;

M17: Ανησυχώ, γιατί αυτά τα πράγματα που θα κάνουμε θα είναι καινούρια και δεν μπορεί να είναι καινούρια και να το κάνουμε όλοι σωστά...

Ερ.: Γενικά, όμως, σου αρέσουν αυτά που κάνετε μέσα στην τάξη;

M17: Ναι. Τα παλιά μου αρέσουν.

Ερ.: Αυτά που ξέρεις καλύτερα;

M17: Ναι.

γ) Αίσθηση εμπλοκής/συμμετοχής στο έργο:

(Σου αρέσουν οι δραστηριότητες στην τάξη;/Διαβάζεις αρκετά; Το να τα πηγαίνεις στο σχολείο είναι σημαντικό για σένα; Τα παιδιά στο σχολείο έχουν καλή τύχη στο μέλλον;)

Τα πιο πολλά παιδιά και από τις δύο ομάδες ανέφεραν ότι τους αρέσουν οι δραστηριότητες στην τάξη και ότι είναι σημαντικό για αυτά να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο τους. Παραθέτουμε κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις παιδιών και από τις δύο ομάδες:

Ερ.: Θέλεις να είσαι καλός/ή μαθητής/τρια;

M11: Ε, θέλω να είμαι καλή μαθήτρια, να προσπαθώ, να είμαι ικανοποιημένη με τον εαυτό μου.

Ερ.: Γιατί θες να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο σου;

M11: Γιατί, δεν μου αρέσει να... μην είμαι καλή μαθήτρια. Δεν θα νιώθω ωραία.

ΕΡ: Για ποιο λόγο δε θα νιώθεις ωραία; Για σένα; Για τους γονείς σου; Για το δάσκαλό σου;

M11: Πιο πολύ για μένα. Θέλω να είμαι εντάξει με τον εαυτό μου.

M9: Ναι, αμέ.

Ερ.: Γιατί θέλεις;

M9: Γιατί δε θα με κοροϊδεύουν τα άλλα παιδάκια.

M12: Ναι. Μου αρέσει... να μου βάζουν άριστα και θέλω να...έχω ευτυχισμένους τους γονείς μου.

Ερ.: Είναι σημαντικό για σένα να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο σου;

M17: Με νοιάζει πολύ, γιατί αύριο που θα κάνουμε το κριτήριο στα μαθηματικά, μπορεί να πάρω άλφα. Γιατί και η κυρία είπε ότι αν το κάνετε

αυτό σωστά, δεν θα μείνετε στην ίδια τάξη και όποιος δεν το κάνει σωστά, θα μείνει στην ίδια τάξη.

M22: Ναι, είναι πολύ σημαντικό.

Ερ.: Πολύ σημαντικό. Για ποιο λόγο;

M22: Για να πετύχω το στόχο μου και να περάσω στην άλλη τάξη και να μάθω άλλα πράγματα.

Ερ.: Είναι σημαντικό για σένα να είσαι καλή μαθήτρια;

M30: Πάρα πολύ σημαντικό.

Ερ.: Γιατί; Για πες μου.

M30: Νιώθω πολύ ωραία να είμαι καλή μαθήτρια. Δεν ξέρω, δεν θα ήθελα να είμαι κακιά μαθήτρια, γιατί σας είπα ότι μπορεί κιόλας να μετράει και αυτό και στις φιλίες μου αλλά και για την κυρία... Μπορεί κάποιοι να μη με συμπαθούν τόσο, για μένα, αλλά δεν νομίζω.

Ερ.: Διαβάζεις και για να παίρνεις καλούς βαθμούς;

M30: Ναι. Ίσως να είναι και ότι επειδή θέλω να πάρω τη σημαία.

Βλέπω όλοι προσπαθούν να κάνουν κάτι περισσότερο...

Ερ.: Περισσότερο για να μάθουν ή για τους βαθμούς;

M30: Νομίζω για τους βαθμούς. Για να μάθουν εντάξει, νομίζω ότι ούτε και εγώ το κάνω για να μάθω.

Ερ.: Αυτά που κάνετε μέσα στην τάξη σου αρέσουν;

M2: Ναι, πολύ.

Ερ.: Νιώθεις ότι τα καταφέρνεις;

M2: Τώρα μιλάτε για τη ζωγραφική ή με τον κύριο...

Ερ.: Για όλα, γενικά. Τις πιο πολλές φορές τα καταφέρνεις ή όχι;

M2: Τις πιο πολλές φορές μου έχει πει η κα Ελ. που κάνουμε την Παρασκευή ζωγραφική ότι έχω πολύ ωραίες ιδέες. Και αυτό μου δίνει ελπίδες, πώς να σας το πω.

Ερ.: Αυτά που σας βάζει να κάνετε, νομίζεις ότι τα καταλαβαίνεις ή σου φαίνονται δύσκολα;

M2: Κάποιες φορές μας βάζει δύσκολα πράγματα, άλλες φορές εύκολα.

Ερ.: Εσύ προσπαθείς, όταν είναι κάτι καινούριο και δύσκολο το προσπαθείς ή απογοητεύεσαι;

M2: Δεν απογοητεύομαι καθόλου, προσπαθώ πάρα μα πάρα πολύ να τα καταφέρω... Αν δεν τα καταφέρνω νιώθω κάπως, θέλω να τα καταφέρνω όλα. Και με αυτή την ελπίδα τα κάνω.

Ερ.: Είναι σημαντικό για σένα το να τα καταφέρνεις στο σχολείο;

M2: Ναι θέλω, στη ζωγραφική ειδικά.

Είναι σημαντικό να προσέξουμε στην απάντηση του παραπάνω παιδιού-έχει υπάρξει θύμα εκφοβισμού και εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά-την έμφαση που δίνει στο μάθημα της ζωγραφικής. Τονίζει ότι είναι σημαντικό για αυτό να τα πηγαίνει καλά στη ζωγραφική, κάτι που πιστεύουμε ότι δεν είναι τυχαίο, αφού στο συγκεκριμένο μάθημα η δασκάλα του λέει ότι έχει πολύ ωραίες ιδέες και του δίνει ελπίδες, όπως ανέφερε το ίδιο χαρακτηριστικά.

Ακολουθούν κάποιες απαντήσεις παιδιών της Α ομάδας, που διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιφατικότητα που εκδηλώθηκε στην απάντηση του M16, σε συνδυασμό και με τη θετική απάντηση στη ερώτηση που ακολουθεί και συνδέει την εκπαίδευση με το μέλλον.

Ερ.: Σε νοιάζει να πάρεις καλούς βαθμούς ή δεν σε ενδιαφέρει;

M16: Με νοιάζει.

Ερ.: Τα πας καλά με τα μαθήματά σου;

M16: Ναι, μου αρέσουν.

Ερ.: Διαβάζεις αρκετά στο σπίτι σου;

M16: Τίποτε δεν κάνω.

Ερ.: Αυτά που κάνετε μέσα στην τάξη γενικά σου αρέσουν ή τα βαριέσαι;

M16: Βαριέμαι τα θρησκευτικά πάρα πολύ, την ιστορία και την πολιτική και κοινωνική αγωγή.

Ερ.: Και όταν βαριέσαι τι κάνεις;

M16: Παίζω εκεί με τα χαρτάκια μου.

Ερ.: Διαβάζεις πολύ στο σπίτι σου;

M20: Όχι.

Ερ.: Βαριέσαι;

M20: Ναι.

Ερ.: Τι κάνεις όταν δεν τα πας καλά

M21: Δεν με ενδιαφέρει.

Ερ.: Δεν στενοχωριέσαι;

M21: Όχι. Δε χάθηκε και ο κόσμος.

Ερ.: Είναι σημαντικό για σένα να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο σου;

M21: Εντάξει.

Ερ.: Δεν είναι και πολύ σημαντικό;

M21: Όχι.

Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν στην τελευταία ερώτηση, που συνδέει την εκπαίδευση με το μέλλον. Παρατίθενται κάποιες χαρακτηριστικές από παιδιά και των δύο ομάδων:

Ερ.: Πιστεύεις ότι τα παιδιά που τα πάνε καλά στο σχολείο τους όταν μεγαλώσουν θα είναι πιο καλά στη ζωή τους ή δεν έχει σημασία;

M1: Όχι, δεν έχει σημασία για τη ζωή μας, γιατί κάποια στιγμή μπορεί να πάθουμε κάτι, να έχουμε κάποιο πρόβλημα.

M4: Θα βρω πιο καλή δουλειά.

M6: Ε, άμα είμαι καλή... άμα πετύχω τους στόχους που θέλω με τα μαθήματα, μπορώ να πετύχω και τους στόχους που θέλω με τη δουλειά μου.

M16: Θα βρω μια καλή δουλειά, θα είμαι πιο τυχερός και θα με βοηθήσει και στη ζωή μου.

M21: Μπορεί να είναι και καλά, μπορεί και να μην είναι.

Θα αναφερθούμε σε περιπτώσεις της Α ομάδας που κατά τη γνώμη μας έχουν ενδιαφέρον, καθότι μας δημιουργήθηκε η αίσθηση μιας μεγαλύτερης έντασης και πίεσης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

M5: Ναι. Θα γίνω ένας άνθρωπος που θα έχει να προσφέρει στην κοινωνία... δεν θα είναι κλέφτης, δεν θα είναι αλήτης. Θα ξέρει πέντε γράμματα.... και θα ναι μορφωμένος...

M15: Αν έχω κακή συμπεριφορά, αυτό θα γίνει συνήθεια και όταν μεγάλωνα θα είχα πρόβλημα με όλους. Θα τσακονόμωνα, δε θα είχα καλή συμπεριφορά. Αλλά τώρα, εντάξει, είμαι καλός. Γι αυτό και όταν μεγαλώσω πιστεύω ότι θα είμαι καλός.

Ερ.: Μόνος σου το σκέφτηκες ή στο έχει πει κανείς;

M15: Μου το έχουν πει, ότι αν έχεις τώρα προβλήματα, μετά όταν θα μεγαλώσεις θα τσακόνεσαι με όλους, θα έχεις προβλήματα.

Αξίζει να συνδυάσουμε την παραπάνω αναφορά του μαθητή με τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη. Η δασκάλα του μας ανέφερε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής αρνείται να καθίσει με άλλο συμμαθητή του στο θρανίο. Δεν της είχε εξηγήσει το λόγο και οπωσδήποτε η συμπεριφορά του αυτή, που εθεωρείτο «αλλοπρόσαλλη», προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις και στη δασκάλα αλλά και στους συμμαθητές του.

Ερ.: Εσύ γιατί κάθεται μόνος σου, όπως μου πες;

M15: Γιατί άμα κάθομαι μ' άλλους, θα ξεχνιέμαι και θα μιλάω.

Ερ.: Για να είσαι συγκεντρωμένος;

M15: Ναι. Γιατί στη Δευτέρα τάξη, καθόμωνα μ' ένα συμμαθητή μου...ε...και μιλούσα αλλά μετά τον έβγαλε η κυρία και όταν με έβαλε μόνο μου, σε ένα άλλο θρανίο, είδε ότι δε μιλάω και ήμωνα καλύτερα.

Ερ.: Θέλεις να είσαι συγκεντρωμένος, ε;

M15: Να, και τα μαθήματα τ' ακούω καλύτερα και στο σπίτι να μην έχω άγχος να τα κάνω.

δ) Γενικά συναισθήματα:

(Νιώθεις χαρούμενος-η/λυπημένος-η/αγχωμένος-η/μόνος-η στο σχολείο;)

1) *Θετικά συναισθήματα*

Τα περισσότερα παιδιά της Β ομάδας ανέφεραν ότι αισθάνονται χαρούμενα στο σχολείο.

M1: Μια χαρά νιώθω, γιατί έχω τις φίλες μου και δε φοβάμαι τίποτα.

2) *Αρνητικά συναισθήματα*

Από τα παιδιά της Α ομάδας αναφέρθηκαν αισθήματα μοναξιάς και λύπης, που είχαν να κάνουν κυρίως με τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Ερ: Πώς νιώθεις γενικά στο σχολείο;

M2: Να, ένιωθα ότι δεν έχω φίλιες και δεν μου άρεσε καθόλου. Πήγαινα σε μια γωνίτσα, καθόμουν εκεί... Σκεφτόμουν διάφορα πράγματα χαρούμενα. Δηλαδή, σκεφτόμουν πολύ ωραία πράγματα που μου αρέσουν. Σκεφτόμουν τον μπέμπη μου, γιατί τον αγαπώ πάρα πολύ και μου αρέσουν τα μωρά... έβαζα λίγο να ταξιδέψει το μυαλό μου, να μη σκέφτομαι συνέχεια αυτά που έχουν γίνει.

Ε.: Νιώθεις ποτέ λυπημένος στο σχολείο;

M3: Όταν... δε με παίζουσε στο κνημητό.

M8: Όταν με κοροϊδεύουν οι άλλοι.

M12: Όταν δεν μ' έχουσε φίλη οι φίλες μου στενοχωριέμαι πάρα πολύ και κλαίω.

M16: Μόνος μου νιώθω όταν δεν έρχονται παιδιά, δεν με παίζουν.

Ερ.: Γιατί δεν σε παίζουν;

M16: Δεν ξέρω. Άγνωστο.

Ερ.: Τώρα δεν σε παίζουν ή στην αρχή που είχες έρθει;

M16: Στην αρχή καθόλου, κανένας δεν μου έδινε σημασία.

Ερ.: Για πόσο καιρό; Για πολύ καιρό;

M16: Μέχρι τα Χριστούγεννα, τουλάχιστον.

Ερ.: Κανείς δεν σου έδινε σημασία;

M16: Κανείς.

Ερ.: Και τι έκανες εσύ; Μόνος σου καθόσουν;

M16: Μόνος μου.

Ερ.: Νιώθεις λυπημένος στο σχολείο ποτέ;

M16: Μερικές φορές.

Ερ.: Πότε; Τι συμβαίνει και νιώθεις λυπημένος;

M16: Όταν δεν με παίζουν, όταν βάζει η κυρία της μουσικής να γράφουμε κείμενα... Το μόνο που με έχει κάνει χαρούμενο, το τονίζω, είναι η δασκάλα του ολοήμερου.

Ερ.: Για πες μου, γιατί σε κάνει χαρούμενο;

M16: Μου έχει φερθεί σαν μάνα, σαν κυρία, σαν δασκάλα.

Ερ.: Τι σου κάνει δηλαδή, για πες μου;

M16: Με προσέχει πρώτον και με παρηγορεί όταν είμαι στενοχωρημένος.

Ερ.: Αυτό θέλεις εσύ από το δάσκαλό σου, να είναι κοντά σου, να σε νοιάζεται;

M16: Έτσι, ναι. Να είναι κοντά στα παιδιά, να τα στηρίζει όταν έχουν δίκιο... Και να τους εξηγεί κάποια πράγματα για όταν μεγαλώσουν.

Ερ.: Τι πιστεύεις ότι τους νοιάζει τους δασκάλους πιο πολύ;

M16: Το μόνο που τους νοιάζει είναι να μας μάθουν γράμματα και τίποτε άλλο.

Ερ.: Πώς νιώθεις στο σχολείο σου; Νιώθεις ωραία ή νιώθεις λυπημένος;

M20: Λυπημένος.

Ερ.: Και τι θα ήθελες;

M20: Να παίζω.

Ερ.: Αν πας δε θα σε αφήσουν να παίζεις μαζί τους;

M20: Δεν ξέρω, γιατί δεν έχω πάει.

Ερ.: Γιατί δεν πας; Αφού νιώθεις λυπημένος, γιατί δεν προσπαθείς μια μέρα να πας;

M20: Δε θέλω.

Υπήρξαν και περιπτώσεις παιδιών της Α ομάδας που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα λόγω του άγχους για τα μαθήματα και τα τεστ:

M22: Όταν παίρνω άσχημο βαθμό και αυτό που πρέπει να κάνω, δεν μπορώ, νιώθω λυπημένη πολύ. Φοβάμαι ότι δεν θα τα πάω καλά.

Ερ.: Γιατί σε φοβίζει αυτό;

M22: Θα μας μαλώσει η μαμά μας...

Νιώθω άγχος γιατί δεν ξέρω τι θα μου συμβεί. Σε ένα τεστ θα τα πάω καλά ή δεν θα τα πάω;

Ερ.: Νιώθεις άγχος γι' αυτό;

M22: Ναι. Δηλαδή, ο κύριος θέλει να το τελειώσουμε σε δέκα λεπτά.

Σε δέκα λεπτά δεν γράφουμε ούτε τη μια άσκηση.

Ερ.: Γιατί σας πιέζει να το κάνετε σε τόσο λίγο χρόνο;

M22: Επειδή λέει θα χάσουμε τα μαθήματα. Πρέπει να κάνουμε τα Μαθηματικά, το Εμείς και ο Κόσμος...

M29: Αν ξέρουμε πως θα γράψουμε τεστ πρώτη ώρα όλοι ερχόμαστε θλιμμένοι.

Ερ.: Αισθάνεσαι ποτέ αγχωμένη;

M30: Μπορεί να σκεφτώ ότι μπορεί να μην πω καλό μάθημα και ότι μπορεί να μην πάρω καλό βαθμό. Επειδή έχω συνηθίσει να λέω καλά τα μαθήματα, περισσότερο τα απ' έξω αλλά και τα άλλα μαθήματα, έχω ένα άγχος. Παλιά στη γλώσσα, ήμουν αγχωμένη με την ορθογραφία, επειδή η κυρία βάζει και ασκήσεις από τα μαθήματα που μας κάνει, αλλά εντάξει τώρα πια...

Ερ.: Όταν γράφετε ένα τεστ έχεις άγχος;

M30: Πάρα πολύ.

Ερ.: Λυπημένη νιώθεις ποτέ;

M30: Λυπημένη, μπορεί για κάποιους βαθμούς.

Αρνητικά συναισθήματα όμως κατεγράφησαν και από μαθητές της Β ομάδας που, εκτός από την περίπτωση που ακολουθεί (M17), αναφέρθηκαν από μαθητές της Ε' τάξης (έχει γίνει αναφορά και στην ενότητα της προσωπικής ικανότητας/αυτονομίας). Οι μαθητές βιώνουν έντονα συναισθήματα άγχους που προκαλούνται από τις διαδικασίες της αξιολόγησης και τους βαθμούς. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά την περίπτωση της μαθήτριας (M6) που είναι «άριστη», κατά τα λεγόμενα της δασκάλας της.

Ερ.: Νιώθεις άγχος ποτέ στο σχολείο;

M17: Εντάξει, πολύ λίγες φορές.

Ερ.: Πότε συμβαίνει αυτό;

M17: Κοιτάω πάντα πίσω μου και αν κάποιος είναι πίσω μου, και με τρομάζουν κάτι με αγχώνει.

Ερ.: Το κάνουν πολλές φορές αυτό;

M17: Τώρα έτσι και έτσι.

Ερ.: Συμμαθητές σου εννοείς το κάνουν.

Σ17: Ναι.

M6: Ε...νιώθω άγχος.

Ερ.: Με τι είναι συνδεδεμένο αυτό το άγχος;

M6: Με τα μαθήματα.

Ερ.: Τι σε αγχώνει δηλαδή;

M6: Αγχώνομαι. Όταν είμαι στο σχολείο πώς θα τα πάω, μετά όταν πάω σπίτι αν... αν θα προλάβω τα μαθήματα, πώς θα διαβάσω... Με τα τεστ.

Ερ.: Για πες μου τι σε αγχώνει;

M6: Με αγχώνει το πώς θα γράψω..., αν θα θυμηθώ εκείνη τη στιγμή, γιατί εγώ πάντα διαβάζω... και...με αγχώνει πάρα πολύ αυτό...

Ερ.: Τι σε αγχώνει πιο πολύ;

M6: Με αγχώνει το αν δεν πάρω καλό βαθμό που όλα τα άλλα παιδιά θα κοροϊδεύουνε.

Ερ.: Τι σου λένε δηλαδή;

M6: Λένε, κοίτα εγώ πήρα δέκα, και αυτά...

Ερ.: Υπάρχει ανταγωνισμός δηλαδή με τους βαθμούς;

M6: Ναι, πολύ ανταγωνισμός.

Ερ.: Γιατί σε αγχώνουν τόσο οι βαθμοί; Δηλαδή γιατί θέλετε να πάρετε καλούς βαθμούς;

M6: Δεν ξέρω. Δεν ξέρω. Είναι ο ανταγωνισμός. Ας πούμε κάποιος παίρνει μία φορά δέκα και λέει... την προηγούμενη φορά πήρα δέκα, αλλά τώρα εντάξει...δεν πειράζει, πήρα οκτώ. Εγώ όμως δεν είμαι έτσι. Θέλω να τα παίρνω όλα δέκα. Έχω πείσμα.

Ερ.: Θέλεις να πετύχεις και κάτι άλλο, που θες να παίρνεις όλο δέκα;

M6: Ναι. Τη σημαία.

Ερ.:Γιατί θες να την πάρεις τη σημαία;

M6: Για όλο τον κόσμο που θα με βλέπει.

Ερ.: Εσύ είσαι ανταγωνιστική; Δηλαδή κοιτάς τι κάνει κι ο άλλος ή σε νοιάζει μόνο τι κάνεις εσύ;

M6: Κοιτάω και τι κάνει ο άλλος, γιατί θέλω να τον περάσω.

Ερ.: Θες να τον περάσεις, ε; Και τ' άλλα παιδιά το ίδιο;

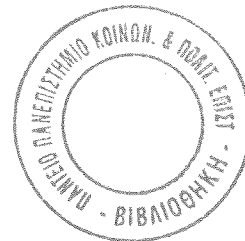
M6: Ναι. Όλα τα παιδιά.

Ερ.: Σ' όλες τις τάξεις... ή φέτος πιο πολύ;

M6: Φέτος που είναι Πέμπτη. Και αυτό που είπα με τη σημαία...

Ερ.: Δηλαδή, όλη σου εμπειρία από το σχολείο είναι άγχος πιο πολύ;

M6: Ναι.



ε) Σχολική επικινδυνότητα

(Νιώθεις ασφαλής στο σχολείο; Νιώθεις τρομαγμένος στο σχολείο;)

Αυτό που προέκυψε από την έρευνα και αφορά στη σχολική επικινδυνότητα δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά και των δύο ομάδων νιώθουν ασφαλή στο σχολείο, ακόμα και κάποια από αυτά που εξέφρασαν έντονα αρνητικές σχολικές εμπειρίες:

Ερ.: Το σχολείο νιώθεις ότι είναι ένα μέρος που νιώθεις ασφάλεια, ή ώρες-ώρες το βλέπεις επικίνδυνο;

M2: Επικίνδυνο δεν το βλέπω καθόλου.

Ερ.: Πώς το βλέπεις;

M2: Άλλες φορές μου αρέσει πάρα μα πάρα πολύ...

Ερ.: Άλλες;

M2: Άλλες φορές δυσκολεύομαι. Δηλαδή όταν με απειλούν δυσκολεύομαι, γιατί φυσικό είναι να δυσκολεύεσαι αν σε απειλούν.

M29: Βασικά νιώθω ασφαλής, γιατί έχω τους φίλους μου, προσπαθώ να είμαι με όλους φίλος. Τώρα δεν έχω κανένα πρόβλημα με τους φίλους μου, δεν έχω καμιά φοβία με τους φίλους μου.

Ερ.: Ενώ παλαιότερα είχες;

M29: Παλιότερα, γενικά στην Πρώτη, Δευτέρα τάξη που δεν ήξερα σχεδόν κανέναν είχα κάποιες ανασφάλειες, γιατί δεν είχα τους φίλους μου. Ας πούμε τώρα προσπαθώ αν γίνει κάτι να μη χωριστούμε, να πηγαίνω με τα νερά τους.

Ερ.: Για να τους έχεις φίλους;

M29: Για να τους έχω φίλους, ναι.

Υπήρξαν όμως και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών και των δύο ομάδων που εξέφρασαν φόβο για κάποιους λόγους. Παραθέτουμε δύο περιπτώσεις μαθητών της Β ομάδας:

Ερ.: Στο σχολείο νιώθεις σιγουριά, νιώθεις ασφαλής ή φοβάσαι ώρες-ώρες;

M19: Μερικές φορές φοβάμαι, γιατί σε μερικά παιδιά, μερικοί ξένοι κύριοι τους λένε να φάνε κάποιες καραμέλες που είναι δηλητηριασμένες.

Ερ.: Στο έχουν πει αυτό;

M19: Η μαμά μου, η κυρία μας λέει να μην πλησιάζουμε πολύ στα κάγκελα

Ερ.: Τι νιώθεις στο σχολείο;

M14: Φόβο.

Ερ.: Γιατί; Τι φοβάσαι;

M14: Τον Τ. Είναι μεγάλο και είναι ειδικό.

Ερ.: Και τι σου κάνει;

M14: Πολλά πράγματα.

Ερ.: Σας χτυπάει;

M14: Όχι. Απλά είναι έτσι που είναι μεγάλος... και μας κυνηγάει.

Ακολουθούν περιπτώσεις παιδιών της Α ομάδας που εξέφρασαν φόβο για

διάφορους λόγους:

M12: Ε,...στα διαλείμματα μερικές φορές δεν βγαίνω έξω. Γιατί είναι τα ειδικά, κι αυτά. Και φοβάμαι. Γιατί μας κλοτσάνε. Όταν βγαίνω στο διάλειμμα παίζω με τις φίλες μου, αλλά όταν έρχεται να μας πλησιάσει ο Τ. (παιδί από το Ειδικό σχολείο) φεύγουμε αμέσως.

Ερ.: Γενικά να μου πεις τώρα, στο σχολείο σου νιώθεις ασφάλεια, νιώθεις φόβο;

M12: Νιώθω... λίγο φόβο.

Ερ.: Για ποιους λόγους;

M12: Γιατί...φοβάμαι λίγο την κυρία... λίγο πότε θα έρθει η μέρα να μη με έχουνε φίλη τα κορίτσια... λίγο τα αγόρια που με χτυπάνε...που μας κυνηγάνε...

M3: Ένα συμμαθητή μου φοβάμαι μόνο.

Ερ.: Γιατί τον φοβάσαι; Τι σου κάνει;

M3: Αν του κάνουν κάτι τα αγόρια, έρχεται και με χτυπάει εμένα. Και με φτύνει...

Ερ.: Στο σχολείο νιώθεις ασφάλεια, νιώθεις σιγουριά;

M16: Λίγο ανασφάλεια.

Ερ.: Πότε το νιώθεις αυτό, συνέχεια ή μερικές φορές;

M16: Μερικές φορές. Τώρα νιώθω ασφάλεια.

Ερ.: Τώρα νιώθεις καλύτερα;

M16: Ναι. Στην αρχή το ένιωθα.

Ερ.: Που ήσουν μόνος σου;

M16: Ναι.

Ερ.: Γενικά στο σχολείο νιώθεις σιγουριά, νιώθεις ασφάλεια;

M28: Επειδή είχα δει κάτι στην τηλεόραση από μια ξένη χώρα που πήγαν κάτι ληστές σε κάτι σχολείο και έπιασαν τα παιδιά, καμιά φορά λέω ότι μπορεί να γίνει και εδώ.

M24: Μερικές φορές νιώθω φόβο και τις άλλες φορές νιώθω χαρούμενη.

ΕΡ.: Πότε νιώθεις φόβο;

M24: Στα διαλείμματα. Ήμουν κοντά στην κυρία, γιατί φοβόμουν τον Τ. από τα ειδικά.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι φόβος για τα παιδιά του Ειδικού σχολείου εκφράστηκε από παιδιά της Β΄ τάξης, όλα της Α ομάδας εκτός από ένα παιδί της Β ομάδας (M14), που είχε αναφέρει σχέση εξάρτησης με τη δασκάλα της. Άλλα παιδιά της ίδιας τάξης, αλλά και της Ε΄ του ίδιου σχολείου δεν εκδήλωσαν παρόμοιο φόβο.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να παραθέσουμε αυτούσια τμήματα από δύο συνεντεύξεις παιδιών της Α ομάδας της Ε΄ τάξης, καθότι πιστεύουμε ότι η ολιστική ανάγνωση αυτών αναδεικνύει την ουσία της προσέγγισης που επιχειρούμε:

Ερ.: Θέλεις να μου πεις κάτι άλλο εσύ που δεν σε ρώτησα;

M29: Θέλω να πω κάτι. Βλέπω, ας πούμε τώρα τα πρωτάκια πως γίνονται φίλοι παρόλο που δεν ήταν μαζί στο νηπιαγωγείο και βλέπω πως και εγώ έπρεπε να το κάνω αυτό.

Ερ.: Τι κάνουν, τι βλέπεις ότι κάνουν;

M29: Τώρα τα καινούρια πρωτάκια όταν δεν γνωρίζονται πηγαίνουν και γίνονται φίλοι και λέω ότι και εγώ έπρεπε να το κάνω αυτό.

Ερ.: Δηλαδή να πας από μόνος σου;

M29: Να πάω από μόνος μου. Ενώ εγώ καθόμουν και περίμενα.

Ερ.: Ήθελες κάποιον να σε βοηθήσει τότε; Τι θα ήθελες να γίνει;

M29: Ας πούμε, να έρθει κάποιος από την τάξη μου, για παράδειγμα, να μου πει έλα να παίξεις μαζί μου, έλα να γίνεις φίλος μου.

Ερ.: Είχες προσπαθήσει εσύ καθόλου τότε στην Πρώτη;

M29: Δεν είχα πάει καθόλου, ντρεπόμουν. Γιατί πρώτη φορά έβλεπα αυτά τα παιδιά.

Ερ.: Ντρεπόσουν και καθόσουν μόνος σου;

M29: Ναι στην Πρώτη και στη Δευτέρα, στο μισό χρόνο, καθόμουν μόνος μου. Αλλά στην Πρώτη όλο το χρόνο. Ερχόταν η γιαγιά μου, η μάνα μου, μου έδινε το φαΐ μου, γιατί δεν το κουβαλούσα μαζί μου, φοβόμουν μην

μου το κλέψουν, γιατί μικρός είχα τη φοβία να μη μου κλέψουν και τέτοια... Φοβόμουν... μην γίνει κάτι με τη τσάντα μου και πατικωθεί και γίνει τίποτε. Ερχόταν η μάνα μου ή η γιαγιά μου καμιά φορά και μου έδινε το φαΐ μου και καθόταν και μιλούσαμε στο διάλειμμα.

Ερ.: Στη δασκάλα σου το είχες πει αυτό; Θυμάσαι να το είχες πει;

M29: Όχι δεν το είχα πει, γιατί θα μου έλεγε πήγαινε να πιάσεις και εσύ φίλιες μαζί τους, να προσπαθήσεις.

M30: Στο νηπιαγωγείο δεν είχα τόσο πολύ... ήμουν κάπως... με έκαναν ό,τι ήθελαν στο νηπιαγωγείο, ενώ τώρα τους κάνω ό,τι θέλω εγώ, κάποιους τους βράω, ενώ τότε δεν ένιωθα και τόσο καλά στο νηπιαγωγείο. Δεν ξέρω γιατί.

Ερ.: Τι σου έκαναν στο νηπιαγωγείο;

M30: Στο νηπιαγωγείο δεν ξέρω, ήταν ιδιωτικό και ήταν ένα παιδί εκεί που ήταν το παιδί της κυρίας που είχε το νηπιαγωγείο και ας πούμε το έπαιρναν για να πιει την πορτοκαλάδα του...

Ερ.: Κατάλαβα, είχε μια μεταχείριση ιδιαίτερη.

M30: Ναι, δεν μου άρεσε αυτό.

Ερ.: Είχες παρέες στο νηπιαγωγείο; Έκανες παρέα με τα παιδάκια;

M30: Είχα την Κ. αλλά εκείνη έφυγε.

Ερ.: Γιατί λες ότι σε έκαναν ό,τι ήθελαν;

M30: Δεν ξέρω, ήμουν ένα παιδί που ό,τι και να μου έλεγαν... ενώ τώρα πια δεν γίνεται έτσι.

Ερ.: Πώς άλλαξες, τι έγινε και άλλαξες;

M30: Δεν ξέρω, ίσως θυμόμουν παλιά, γιατί άλλαξα πάρα πολύ, δηλαδή θυμόμουν ίσως το νηπιαγωγείο, έτσι όπως ήμουν εκεί, και εδώ έλεγα ότι δεν πρέπει να είναι πάλι έτσι. Γιατί είχα δημιουργήσει εκεί τότε ένα χαρακτήρα και δεν μπορούσα να κάνω κάτι άλλο.

Ερ.: Από πότε άλλαξες,

M30: Από την Πρώτη. Από τότε που έφυγα από το νηπιαγωγείο. Στο νηπιαγωγείο είχα χάσει τη φίλη μου, γιατί και εκείνη έφυγε, επειδή φαίνεται δεν ήθελε με αυτά που γινόταν και ήμουν με άλλες φίλες που δεν ήμασταν τόσο... Και δεν το είπα στους γονείς μου.

Ερ.: Πιστεύεις ότι σε είχε επηρεάσει αυτό, που είχε γίνει τότε στο νηπιαγωγείο;

M30: Ναι, γι' αυτό είμαι έτσι τώρα.

Ερ.: Δηλαδή πώς νιώθεις ότι είσαι τώρα;

M30: Νιώθω πώς ήμουν τότε, ακριβώς το αντίθετο.

Ερ.: Σκληρή θα έλεγες;

M30: Ναι, πάρα πολύ.

Ερ.: Νιώθεις σκληρή;

M30: Ναι αλλά όχι με τα συναισθήματά μου. Είμαι ευαίσθητη απλώς...

Ερ.: Δεν το δείχνεις;

M30: Ναι, προσπαθώ. Δηλαδή τότε ήμουν, δεν θέλω τώρα να σας δώσω και παράδειγμα, κάποιος ας πούμε, συγγνώμη, με μούντζωνε και εγώ δεν έκανα τίποτε.

Ερ.: Ενώ τώρα;

M30: Καλά τώρα, θα τον έσπαγα στο ξύλο. Δεν είμαι εκδικητική...Για πλάκα το κάνω αλλά...

Ερ.: Αισθάνεσαι καλύτερα τώρα με αυτό τον τρόπο;

M30: Ναι. Όλοι με έχουν φίλη και νιώθω πολύ καλά τώρα στο σχολείο.

Ερ.: Νιώθεις θυμό μερικές φορές από τότε;

M30: Ναι, νιώθω και όχι μόνο με εκείνους αλλά και με τον εαυτό μου, γιατί ήμουν έτσι, ρε παιδάκι μου, και δεν ένιωθα καλά. Είχα και κάτι παιχνίδια εκεί μέσα και όλα μου τα έπαιρναν.

Να φανταστείτε τώρα κάποιος συμμαθητής μου πάει και τραβάει τα δάχτυλα μιας φίλης μου και όταν με βλέπει, τρέχει. Για πλάκα τώρα αυτό. Αλλά δεν ήθελα να είμαι όπως παλιά. Δεν μου άρεσε.

Ο Woods (1979 και 1983, στο Λάμνιαν, 2002, σσ. 221-222) υποστηρίζει ότι, κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης, οι μαθητές ταυτίζονται με το σχολείο και, μέχρι να πάρουν μια οριστική απόφαση για τη στάση τους, ακολουθούν τους κανόνες του. Ωστόσο, από τον τέταρτο ή τον πέμπτο χρόνο, οι μαθητές διαχωρίζονται σε αυτούς που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο συμμορφώνονται και ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου και σ' εκείνους που οριστικοποιούν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και διαμορφώνουν αντισχολική κουλτούρα. Ειδικότερα, τονίζει ότι πολλοί από τους μαθητές που ακολουθούν τους κανόνες, δεν το κάνουν γιατί συμφωνούν με τους

στόχους του σχολείου, αλλά επειδή θεωρούν ότι ο συμβιβασμός αυτός τους είναι χρήσιμος για τη μελλοντική τους ζωή. Ταυτόχρονα, οι μαθητές, οι οποίοι δεν αποδέχονται τους στόχους και τα μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο, διαμορφώνουν αντισχολική κουλτούρα, με αποτέλεσμα, είτε να παραμένουν αδιάφοροι και να απομονώνονται, «σκοτώνοντας» το χρόνο τους, «χαζεύοντας» και ονειροπολώντας, είτε να κρατούν μια αδιάλλακτη στάση, δημιουργώντας προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε, τέλος, να γίνονται επιθετικοί, απορρίπτοντας ολοκληρωτικά τους στόχους και τα μέσα του σχολείου. Οι επιθετικοί μαθητές επιδιώκουν να αντικαταστήσουν, με βάση τη δική τους φιλοσοφία, τους στόχους και τα μέσα του σχολείου.

Ο Hirchi (1969, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 424) εξέτασε τη σχέση μεταξύ του δεσμού με το σχολείο και της παραβατικότητας στην έρευνα που έκανε σε πάνω από 4.000 μαθητές. Τα ευρήματά του πρότειναν ότι οι μαθητές που τους άρεσε το σχολείο και τους ενδιέφερε τι σκέφτονταν οι δάσκαλοι για αυτούς, είχαν χαμηλότερες τιμές παραβατικότητας από αυτούς με χαμηλότερα σκορ στις ίδιες μεταβλητές. Σε αντίθεση, οι μαθητές που ένιωθαν νευρικά στο σχολείο είχαν υψηλότερες τιμές παραβατικότητας από αυτούς που ένιωθαν περισσότερο άνετα.

Η έρευνα των Murray και Greenberg³² εξέτασε πλευρές της κοινωνικής και σχεσιακής εμπειρίας των παιδιών στα σχολεία. Οι μαθητές που ταξινομήθηκαν ότι είχαν φτωχές σχέσεις με τους δασκάλους και φτωχούς δεσμούς με το σχολείο είχαν χαμηλότερα σκορ στις μετρήσεις των δασκάλων αλλά και στις δικές τους αντιλήψεις γύρω από την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους στο σχολείο σε σχέση

³² Στην έρευνα αυτή 289 μαθητές δημοτικών σχολείων συμπλήρωσαν μια μέτρηση σχεδιασμένη να προσδιορίζει τις ποιότητες των σχέσεών τους με τους δασκάλους τους καθώς επίσης και τις αντιλήψεις τους για τα σχολικά περιβάλλοντα. Οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν μετά σε κατηγορίες βασισμένες σε αυτές τις αντιλήψεις και έγιναν συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων στις μετρήσεις της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ταξινόμηση των μαθητών έμοιαζε με ταξινομήσεις που αναφέρθηκαν από άλλους ερευνητές για τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή (Murray & Greenberg, σ. 423).

με τα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί ότι είχαν θετικές σχέσεις με τους δασκάλους και δεσμούς με το σχολείο (Murray & Greenberg, 2000, σ. 423).

Ένας αριθμός ερευνητών έχει δηλώσει τη σπουδαιότητα των σχολικών δεσμών μέσω παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν να βελτιώσουν την αίσθηση «του ανήκειν» των μαθητών στο σχολείο. Οι Eggert, Thompson, Herting, Nicholas και Dicker (1994, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 425) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα 5 εβδομάδων με σκοπό την βελτίωση της επίλυσης των συγκρούσεων και των διαπροσωπικών ικανοτήτων. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη διαδικασία είχαν σημαντικά υψηλότερες αυξήσεις στο δεσμό με το σχολείο σε σχέση με τους μαθητές στις τάξεις ελέγχου.

Οι Hawkins, Doueck και Lihner (1988, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 425) άλλαξαν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και αυτές της οργάνωσης της τάξης σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τους θετικούς δεσμούς των μαθητών με το σχολείο. Αυτή η ετήσια παρέμβαση εστίασε στη χρήση από τους δασκάλους θετικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, προενεργείς εκπαιδευτικές στρατηγικές και συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές στο πρόγραμμα παρέμβασης είχαν μια ελαφρά ισχυρότερη αίσθηση «του ανήκειν» στο σχολείο (σε σύγκριση με πριν), ενώ οι μαθητές στην ομάδα ελέγχου επέδειξαν ελαφρές μειώσεις στην ίδια μέτρηση. Ακόμα οι μαθητές στο πρόγραμμα παρέμβασης είχαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση.

Με την συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο σχετίζεται επίσης η αίσθηση της ασφάλειας και το να νιώθουν άνετα στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι Resnick et al. (1997, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 425) εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ της σχολικής σύνδεσης και της συναισθηματικής υγείας αξιοποιώντας στοιχεία από πάνω από 12.000 νέους (μεταξύ της 7^{ης} και της 12^{ης} βαθμίδας) που ήταν μέρος της National Longitudinal Study of Adolescent Health. Αυτοσυμπληρούμενες αναφορές

της σχολικής σύνδεσης ήταν αρνητικά συσχετιζόμενες με συναισθηματική καταπόνηση, τάσεις αυτοκτονίας, βία, χρήση αλκοόλ, χρήση ναρκωτικών και τσιγάρου, μετά τον έλεγχο για την οικονομική κατάσταση, τη δομή της οικογένειας, τη φυλή και το φύλο.

Τέλος, η Goodenow (1993a, 1993b, στο Murray & Greenberg, 2000, σ. 425) ανέφερε ότι οι μαθητές με ισχυρότερους δεσμούς με το σχολείο είχαν υψηλότερες προσδοκίες εκπλήρωσης, εσωτερικούς προσανατολισμούς και μέσο όρο επίδοσης σε σχέση με τους μαθητές με φτωχότερους δεσμούς με το σχολείο. Οι μαθητές που ανέφεραν ισχυρότερη αίσθηση «του ανήκειν» είχαν λιγότερες απουσίες και καθυστερήσεις σε σύγκριση με αυτούς που σκόραραν χαμηλότερα σε αυτή τη μεταβλητή.

2.2.6. Συμπεράσματα

Σε αυτή την έρευνα οι εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο συσχετίστηκαν με τις κοινωνικές τους ικανότητες, με τον προσανατολισμό στο έργο, με την ανεκτικότητα στη ματαίωση και γενικότερα με την κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή τους στο σχολείο. Γενικά μιλώντας, οι μαθητές που βίωναν μια συναισθηματικά υποστηρικτική και ανταποδοτική σχέση με το/τη δάσκαλο/α, με χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης ανέφεραν θετικότερες σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και μεγαλύτερη δέσμευση με το σχολείο.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας σίγουρα δεν προτείνουν ότι η σχέση δασκάλου μαθητή είναι ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο ούτε ότι οι προηγούμενες σχέσεις ή εμπειρίες εκτός του σχολείου δεν έχουν καμία σχέση με τη σχολική προσαρμογή. Η θεωρία της προσκόλλησης και η έρευνα προτείνουν έντονα ότι η σχέση γονέα-παιδιού είναι ο αρχικός παράγοντας που

διαμορφώνει την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή και τη σχολική προσαρμογή (Elicker et al., 1992; Hamilton & Howes, 1992; Sroufe, 1983, στο Pianta et al., 1995, σ. 308). Θα μπορούσαμε όμως να αναγνωρίσουμε ότι μπορεί να υπάρχει ένα ανώτερο όριο στις συνάψεις μεταξύ των μετρήσεων των αποτελεσμάτων που βασίζονται στο σχολείο και των προβλεπτικών παραγόντων που προκύπτουν από μεταβλητές έξω από το σχολικό πλαίσιο. Και επιπλέον ότι ο λόγος για αυτό το όριο μπορεί να έχει σχέση με αποκλίσεις που συνδέονται με τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Pianta et al., 1995, σ. 308).

Κατά την άποψή μας τα ευρήματα της έρευνας χρήζουν προσοχής και περαιτέρω διερεύνησης, διότι οι θετικές σχέσεις με τους δασκάλους και οι δεσμοί με το σχολείο μπορεί να επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών. Η θεωρία και η έρευνα που εστίασε στην κατανόηση της σπουδαιότητας των κοινωνικών και σχεσιακών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο προτείνει ότι υπάρχουν σημαντικοί σύνδεσμοι μεταξύ του τρόπου που τα παιδιά βιώνουν τα σχολικά περιβάλλοντα και της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής προσαρμογής τους. Αυτή η αυξανόμενη συνειδητοποίηση έχει οδηγήσει στην ανάγκη για εστίαση στην κατανόηση των τύπων της σχολικής εμπειρίας των παιδιών (Murray & Greenberg, 2000, σ. 426).

Η έρευνα που θα εστιάζει στην ανάπτυξη της κατανόησης γύρω από τα χαρακτηριστικά και τους τύπους των κοινωνικών και σχεσιακών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο θα βοηθήσει στο να διαφωτιστούν οι συγκεκριμένες εμπειρίες που οδηγούν σε διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των παιδιών, όσον αφορά στα σχολικά περιβάλλοντα. Γενικά, υπάρχει λίγη διαθέσιμη πληροφόρηση σχετικά με τις αιτίες που διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τα σχολικά περιβάλλοντα και είναι πιθανόν ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις αντιλήψεις. Χρειάζονται έρευνες που θα εστιάζουν στην κατανόηση του ρόλου των προσωπικών

χαρακτηριστικών του παιδιού (π.χ. κοινωνικότητα, ταμπεραμέντο), των χαρακτηριστικών του δασκάλου (π.χ. στυλ διδασκαλίας, προσδοκίες) και των χαρακτηριστικών του σχολείου (π.χ. δραστηριότητες εκτός προγράμματος, ασφάλεια, μέγεθος σχολείου και τάξης) για να βοηθήσουν στην αναγνώριση εκείνων των παραγόντων που συνδέονται ισχυρότερα με τις αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τη σχολική εμπειρία. Αυτές οι έρευνες θα βοηθούσαν να αναγνωριστούν πλευρές της σχολικής εμπειρίας που οδηγούν σε θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο στη συνέχεια θα βοηθούσε τους ερευνητές και τους πρακτικούς να βελτιώσουν την εμπειρία των παιδιών στο σχολείο (Murray & Greenberg, 2000, σ. 442).

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής τους στο σχολείο.

Για το σκοπό αυτό, τα παιδιά ταξινομήθηκαν σε δύο ομάδες βασισμένες στην αναφορά των δασκάλων τους για τη συμπεριφορά τους, όσον αφορά στο φαινόμενο του εκφοβισμού, και στη συνέχεια έγιναν συγκρίσεις μεταξύ αυτών των ομάδων. Τα ευρήματα από την έρευνα έδειξαν ότι η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετίζεται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, εν γένει, που με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν είχαν επιδείξει «αντικοινωνική» συμπεριφορά ανέφεραν καλύτερες σχολικές εμπειρίες και θετικότερη σχέση με το/τη δάσκαλο/α και τους συνομηλίκους.

Ένα σημείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον και αναδείχτηκε από την έρευνα είναι οι άλλες μορφές «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς, που δεν είναι πολύ εμφανείς και «ενοχλητικές» για το σχολικό περιβάλλον και που βρίσκονται, όμως, έξω από τα όρια της συγκεκριμένης έρευνας. Θεωρούμε ότι και αυτές είναι αποτέλεσμα φτωχών διαπροσωπικών σχέσεων και αρνητικών σχολικών εμπειριών και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και έρευνας.

Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν αρκετοί και εύλογοι, με δεδομένη τη φύση του ερευνώμενου πληθυσμού. Εμείς όμως θα θέλαμε να σταθούμε σε αυτό που θεωρούμε πιο ουσιαστικό: η οποιαδήποτε αγωνία και ανασφάλειά μας αλλά και οι προβληματισμοί που τυχόν είχαμε, αναιρέθηκαν από την αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών, την επιθυμία τους να μιλήσουν, που πολλές φορές το εισπράξαμε και ως ανάγκη, και από την ωριμότητα που

εκδήλωσαν, αφού αρκετές ήταν οι φορές που με τις παρατηρήσεις τους μας καθοδήγησαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούμε ότι έχουν ενδιαφέρον, διότι εκφράζουν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών γύρω από τις σχέσεις τους με τους/τις δασκάλους/ες τους και τους/τις συμμαθητές/τριές τους και τον τρόπο που βιώνουν, εν γένει, το σχολείο. Σε αυτή την έρευνα οι τύποι της σχολικής εμπειρίας των παιδιών συσχετίστηκαν με την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Αν και είναι πιθανόν ότι οι φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες επηρεάζουν άμεσα την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αυτή η έρευνα δε δηλώνει μια αιτιώδη σχέση μεταξύ τους.

Επιπλέον, η γενίκευση δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί στην ποιοτική έρευνα. Καθότι δεν έχουμε βασίσει την ανάλυσή μας σε δεδομένα προερχόμενα από ένα δείγμα το οποίο ήταν στατιστικά αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, δεν επιχειρούμε να κάνουμε εμπειρικές γενικεύσεις. Εξάλλου, οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η κλασική έννοια της γενίκευσης θα πρέπει στην ποιοτική έρευνα να αντικατασταθεί με την έννοια της συμβατότητας. Επομένως, στόχος δεν είναι η διαμόρφωση γενικών κανόνων, αλλά η διατύπωση «υποθέσεων εργασίας» για το τι είναι πιθανό να ανακαλύψει κανείς σε χώρους παρόμοιους με εκείνον που ερευνήθηκε (Κυριαζή, 2002, σ. 281).

Προς αυτή την κατεύθυνση, λοιπόν, προσπαθήσαμε ώστε η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας να είναι διεξοδική, προσεκτική, έντιμη και ακριβής. Τα ευρήματά μας θεωρούμε ότι παρέχουν κάποια εγκυρότητα σχετικά με τους παρατηρημένους τύπους και κυρίως αποτελούν μια πηγή στοιχείων, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των σχολικών εμπειριών των παιδιών και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μια σχολική πραγματικότητα όπου κυριαρχούν οι αρχές της επίδοσης, του ανταγωνισμού και της εξουσίας. Κάποιοι μαθητές δια μέσου πλήθους σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, αισθάνονται ότι δεν έχουν τα μέσα ώστε να μετέχουν ισότιμα στο σχολικό ανταγωνισμό και στους συγκεκριμένους στόχους που θέτει το σύστημα. Επιπλέον δυσχεραίνεται η συμμετοχή τους σε επιτυχημένες και αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις που επιφέρουν ανταμοιβές και επιβραβεύσεις και το αίσθημα της προσκόλλησης με το κοινωνικό σύστημα. Η αντίληψη, λοιπόν, που διαμορφώνουν αυτοί οι μαθητές για το σχολικό τους περιβάλλον και τη σχέση τους με αυτό επηρεάζει την αυτοαντίληψή τους, προσβάλλοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Η ανομική κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει οι μαθητές σε συνδυασμό με την έλλειψη προσκόλλησης στο σύστημα και την αρνητική αυτοεκτίμηση, συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας συσσωρευμένης αρνητικής εμπειρίας, που αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα εχθρικών στάσεων και επιθετικών συμπεριφορών.

Η συζήτηση γύρω από τη βία και την εκπαίδευση δεν έχει εμπλέξει ικανοποιητικά το ρόλο της ίδιας της εκπαίδευσης και στη δημιουργία του προβλήματος αλλά και στην επιδείνωσή του. Αυτή η έρευνα είναι μια μικρή συνεισφορά προς αυτή την κατεύθυνση. Ανεξάρτητα από το πόσο επιλεκτικοί και περιορισμένοι ήταν οι ισχυρισμοί και η απόδειξη που παρουσιάστηκαν εδώ, δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία σχετικά με τη σπουδαιότητα του θέματος, την ανάγκη για περισσότερη συζήτηση και έρευνα και εάν δεχόμαστε ότι υπάρχει πράγματι πρόβλημα, την ανάγκη να κάνουμε κάτι σχετικά με αυτό.

Η διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο προτείνει ότι είναι απαραίτητο να εστιάσουμε πιο συγκεκριμένα πάνω σε σχολικούς παράγοντες, ως πιθανές αιτίες του φαινομένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ιεραρχικές και

αυταρχικές ανθρώπινες σχέσεις, τα μοντέλα μάθησης που αποξενώνουν και αλλοτριώνουν, τα υψηλά επίπεδα οργάνωσης της τάξης και τις αντιπαιδαγωγικές μεθόδους πειθαρχίας.

Στα πλαίσια της περιορισμένης αυτής έρευνας προσπαθήσαμε να αναδείξουμε κάποιους από τους τρόπους που, σε άμεση σχέση με τα γενικά θέματα του ελέγχου, της εξουσίας και του αυταρχισμού, τα σχολεία μπορούν μη σκόπιμα να «καλλιεργήσουν» βίαιη συμπεριφορά.

Υποστηρίζουμε την άποψη ότι εάν ο εκφοβισμός στο σχολείο, τουλάχιστον εν μέρει, αντανακλά ένα δομικό πρόβλημα, τότε αντί να εστιάζουμε μόνο στους «προβληματικούς μαθητές» και στην «προβληματική συμπεριφορά», γίνεται απαραίτητο να εξετάσουμε την κοινωνική δομή του ίδιου του σχολείου. Αντί να προσπαθούμε να αλλάξουμε τους μαθητές, γίνεται απαραίτητο να αλλάξουμε το σχολείο, ή περισσότερο ουσιαστικά, το εκπαιδευτικό παράδειγμα που διαμορφώνει τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, τη φύση της μάθησης και τον τρόπο της τήρησης της απαραίτητης τάξης. Αλλάζοντας το σχολείο δε θα εξαλείψουμε όλα τα φαινόμενα εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (τα οποία μπορεί να προκύπτουν από παράγοντες άλλους εκτός του σχολείου), αλλά υπάρχει το ενδεχόμενο να κάνουμε τα σχολεία τόπους όπου οι μαθητές μαθαίνουν ένα εναλλακτικό μοντέλο ανθρώπινων σχέσεων, όπου τα άτομα σχετίζονται το ένα το άλλο ελεύθερα χωρίς να κυριαρχούνται από την εξουσία. Τα σχολεία μπορούν να γίνουν οι τόποι όπου οι μαθητές μαθαίνουν να «αποκωδικοποιούν» όλους τους άλλους παράγοντες, οι οποίοι προάγουν τον εκφοβισμό έξω από το σχολικό πλαίσιο, αντί να είναι τόποι όπου οι εξουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις «ξανα-μαθαίνονται» και αναπαράγονται (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 328).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:

Χτίζοντας την κοινότητα για τους μαθητές «σε κίνδυνο»

Αντί να εννοήσουμε τον «κίνδυνο» ως μια στατική μεταβλητή, έχουμε συμφωνήσει με την άποψη ότι η σχολική βία αναδύεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με αναπτυξιακές «ευαισθησίες» και τάσεις προς τη βίαιη συμπεριφορά και των σχολικών περιβαλλόντων που καθίστανται ανίκανα να ανταποκριθούν σε αυτές τις αναπτυξιακές ανάγκες. Αν και η δημιουργία μιας σημαντικής σχολικής κοινότητας δεν είναι πανάκεια για τα προβλήματα βίας στα σχολεία, εξετάζοντας το θέμα από αυτή την άποψη διευρύνουμε τις πιθανότητες για παρέμβαση και πρόληψη στα σχολεία (Baker, 1998, σ. 39).

Η αντίληψη ότι η σχολική βία ανταναικλά την αποτυχία της κοινότητας μέσα στα σχολεία μας οδηγεί να θεωρήσουμε πρόσθετες κοινωνιολογικές και οικολογικές προσεγγίσεις. Το σχολικό προσωπικό μπορεί να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση όταν παρεμβαίνουμε σε περιοχές στις οποίες έχουν άμεσο και ευθύ έλεγχο, στις καθημερινές πρακτικές της εκπαίδευσης. Ακολουθούν διάφοροι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαμε να κατευθύνουμε τη ζωή του σχολείου προς όφελος των παιδιών «σε κίνδυνο» αλλά και όλων των παιδιών, γενικότερα.

Η σχολική κουλτούρα

Η εστίαση στα σχολεία ως κοινότητες που ενδιαφέρονται συνεπάγεται ότι είμαστε ενήμεροι των σιωπηρών κανόνων και πρακτικών που κυβερνούν το σχολείο. Θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τις θεμελιώδεις υποθέσεις γύρω από τις οποίες είναι δομημένο το σχολείο (για παράδειγμα, γιατί χρησιμοποιούμε ανταγωνιστική βαθμολογία, πώς χρησιμοποιούμε τις αμοιβές και τις ποινές για να ελέγχουμε τη συμπεριφορά κ.λ.π.) εφοδιαζόμαστε με τη βάση από την οποία μπορούμε να επιφέρουμε ένα σύστημα αλλαγών. Ο Sarason (1990, στο Baker, 1998, σ. 37) μας θυμίζει την ανάγκη να αναλογιστούμε προσεκτικά τις σχέσεις εξουσίας και τις

επακόλουθες νόρμες και υποθέσεις που κυριαρχούν στα σχολεία, καθώς προτιθέμεθα να εγκαινιάσουμε μια αλλαγή στις σχολικές πρακτικές.

Η προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας

Τα αποτελεσματικά, βασισμένα στο σχολείο, προγράμματα πρόληψης της βίας περιλαμβάνουν την εστίαση στην προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας³³ (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994; Larson, 1994, στο Baker, 1998, σ. 37). Η προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας συνεπάγεται περισσότερο από τη μείωση των επιθετικών ή διασπαστικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη: Είναι η παροχή υποστήριξης για όλους τους μαθητές και η οργάνωση των τάξεων, έτσι ώστε οι φιλίες και οι θετικές σχέσεις των συνομηλίκων είναι πιο πιθανόν να αναπτυχθούν. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους δε συμβαίνουν επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε στενή και συχνή εγγύτητα μέσα σε μια τάξη ή στο χώρο του παιχνιδιού. Η ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας απαιτεί την προσοχή και τις σκόπιμες ενέργειες από τη μεριά των ενηλίκων μέσα στις τάξεις, οι οποίοι ενήλικοι κατανοούν τις κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών και γνωρίζουν πώς να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση όταν χρειάζεται. Η θεμελίωση για την προαγωγή της ανάπτυξης της κοινωνική ικανότητας κείται, εν μέρει, στις πράξεις και τις συμπεριφορές των δασκάλων της τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους άλλους ενήλικες και τα παιδιά, για παράδειγμα, θέτουν το μέτρο και

³³ Η κοινωνική ικανότητα είναι μια ενοποιημένη έννοια για όλες τις διαστάσεις των σχέσεων με τους συνομηλίκους, που σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα στο σχολείο και μακροπρόθεσμη προσαρμογή. Σύμφωνα με τους Zins, Elias, Greenberg και Weissberg (2000 στο Gettinger, 2003, σ. 300), η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές ικανότητες και συμπεριφορές που χρειάζονται τα παιδιά για επιτυχή προσαρμογή. Οι Gifford-Smith και Brownell (2003, σ. 308) ενισχύουν τον ορισμό της κοινωνικής ικανότητας ως μιας δυναμικής, αναπτυξιακής έννοιας, με χαρακτηριστικούς τύπους συμπεριφοράς που αναδύονται για να ικανοποιήσουν τις προσαρμοστικές απαιτήσεις που έχουν σχέση με κάθε αναπτυξιακή περίοδο-είτε είναι κοινωνική αποδοχή, η δημιουργία φιλίας ή ο δεσμός με την ομάδα των συνομηλίκων. Με μια ευρύτερη έννοια, η κοινωνική ικανότητα εμπλέκει την κατοχή και τη χρήση της ικανότητας να ενσωματώνεται η σκέψη, το συναίσθημα και η συμπεριφορά για την πραγματοποίηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών έργων και αποτελεσμάτων, που εκτιμώνται στο σχολικό περιβάλλον. Οι γνώστες της κοινωνικής ικανότητας είναι ικανοί να διαλέγουν και να ελέγχουν τις συμπεριφορές (και να απωθούν άλλες) με τις οποίες να δεσμεύονται σε οποιοδήποτε δεδομένο πλαίσιο για να επιτυγχάνουν τους στόχους που τίθενται από τους ίδιους ή καθιερώνονται από άλλους (το δάσκαλο, τους φίλους, την ομάδα των συνομηλίκων, κλπ.)(Gettinger, 2003, σσ. 300-301).

παρέχουν σταθερά μοντέλα στα παιδιά, όσον αφορά στις πράξεις τους και τις αλληλεπιδράσεις τους. Είναι ο τύπος των αλληλεπιδράσεων και της ανατροφοδότησης που παρέχεται από τους δασκάλους κατά τη διάρκεια του χρόνου, που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Zins et al., 2000, στο Gettinger, 2003, σ. 302).

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των τάξεων που προάγουν την κοινωνική ικανότητα είναι το συναισθηματικό κλίμα. Η δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν τις ομοιότητές τους και σέβονται ο ένας τις διαφορές του άλλου είναι ύψιστης σπουδαιότητας, όσον αφορά στην προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας (Gettinger, 2003, σσ. 302-303).

Η προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας είναι αναπόσπαστο μέρος σε ο,τιδήποτε συμβαίνει στη σχολική κοινότητα-όχι μια απομονωμένη δραστηριότητα, μάθημα ή ένα κενό χρόνου στο καθημερινό πρόγραμμα, ούτε κάτι που πρέπει να ελέγξουμε για να εστιάσουμε στη συνέχεια σε πιο σημαντικές πλευρές του προγράμματος και της διδασκαλίας. Η προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας στα σχολικά περιβάλλοντα θα πρέπει να είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό για τους δασκάλους:

α) να επικοινωνούν και να υποστηρίζουν τα παιδιά με μια αντίληψη ενδιαφέροντος και όχι απειλητική,

β) να καλλιεργούν και να δηλώνουν την εκτίμησή τους για τη μοναδικότητα και διαφορετικότητα των παιδιών,

γ) να καθορίζουν, να μεταδίδουν και να ενισχύουν τις προσδοκίες της τάξης για τα παιδιά, όχι άκαμπτους κανόνες,

δ) να εμπλέκουν τα παιδιά ενεργητικά στην εξελισσόμενη διαδικασία του περιβάλλοντος και να τροποποιούν/μετριάζουν τις προσδοκίες της συμπεριφοράς, και

ε) να αναζητούν τις αιτίες ή τις προθέσεις πίσω από τις θετικές αλλά και τις προκλητικές συμπεριφορές (Hauser-Crum, Bronson & Upshur, 1993 στο Gettinger, 2003, σ. 303).

Για την προαγωγή της ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας, τα σχολεία θα έπρεπε να καθοδηγούνται από την πεποίθηση ότι χρειάζεται περισσότερο από μια έμφαση σε μια μοναδική διάσταση των σχέσεων με τους συνομηλίκους (αποδοχή, φίλιες ή ομάδες συνομηλίκων) ή από μια μοναδική παρέμβαση, που εστιάζει μόνο στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν καθημερινές εμπειρίες από συνεργατικές σχέσεις, θετικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη και αποδοχή των διαφορετικών συμμαθητών (Gettinger, 2003, σ. 304).

Η διαδικασία της μάθησης

Η αίσθηση της κοινότητας καλλιεργείται όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που τοποθετούν τους μαθητές σε αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές ρυθμίσεις, έτσι ώστε να αναπτύσσεται ένα πνεύμα συνεργασίας παρά ανταγωνισμού. Καλλιεργείται η αίσθηση του σκοπού, δίνοντας αξία σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μάθησης, παρουσιάζοντας ενδιαφέρον ακαδημαϊκό έργο και αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα μάθησης.

Η πειθαρχία

Οι πρακτικές διαχείρισης της τάξης που εστιάζουν στην ανάπτυξη του χαρακτήρα περισσότερο παρά στη διαχείριση της συμπεριφοράς είναι πιθανόν να προάγουν την προσχώρηση στο σχολείο. Οι προσεγγίσεις που τονίζουν την προσωπική υπευθυνότητα, την ανάπτυξη των ηθικών λήψεων αποφάσεων και τη σημαντικότητα της αμοιβαιότητας και της δέσμευσης μέσα στην κοινότητα είναι πιθανόν να ωφελήσουν την αίσθηση «του ανήκειν» (Kohlberg, 1981; Sergiovanni, 1994; Smey-Richman, 1991, στο Baker, 1998, σ. 38). Οι δάσκαλοι θα έπρεπε να προσεγγίσουν την

πειθαρχία ως μέρος μιας ευρύτερης, συνεχιζόμενης προσπάθειας να αναπτύξουν μια κοινότητα ενδιαφέροντος στην τάξη. Τυπικά, αυτό εμπλέκει μια σκόπιμη εστίαση στην ανάπτυξη προσωπικής υπευθυνότητας, κοινωνικών ικανοτήτων και ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών, καθώς επίσης και τη διαμόρφωση της κουλτούρας των συνομηλίκων προς την κατεύθυνση προκοινωνικών και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων (Elias & Tobias, 1996; Lickona, 1991, στο Baker, 1998, σ. 38). Έτσι, τα προβλήματα πειθαρχίας προλαμβάνονται, δίνοντας στα παιδιά μια νομιμοποιημένη φωνή μέσα στην τάξη ή αντιμετωπίζονται εκπαιδευτικά, χρησιμοποιώντας τις πειθαρχικές παραβιάσεις ως «διδακτές στιγμές» για την κοινότητα ή την προσωπική ανάπτυξη.

Οι πειθαρχικές στρατηγικές στα προσανατολισμένα στην κοινότητα σχολεία είναι πολύπλευρες (Baker, Terry, Bridger & Winsor, in press; Wynne & Ryan, 1993, στο Baker, 1998, σ. 38). Συνήθως εμπλέκουν συνεργατικούς κανόνες περιβάλλοντος έτσι ώστε να καλλιεργείται μέσα στην τάξη η προσωπική δέσμευση και η αίσθηση της αμοιβαιότητας. Αυτό συμβαίνει συνήθως διαμέσου της χρήσης δημοκρατικών συναντήσεων μέσα στην τάξη (Development Studies Center, 1996, στο Baker, 1998, σ. 38). Οι κανόνες βασίζονται πάνω σε αρχές ή αρετές (ευγένεια, δικαιοσύνη) και είναι συνδεδεμένες με το σεβασμό στην κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν το σκοπό των περιορισμών (όπως η σημασία του να σωπαίνουμε σεβόμενοι τους άλλους) μάλλον παρά έναν φαινομενικά «αυταρχικό» κανόνα διακηρυγμένο από την εξουσία των ενηλίκων (ησύχασε, διότι θα τιμωρηθείς). Η λύση σύγκρουσης διδάσκεται ενεργητικά έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν ικανότητες να λύνουν προβλήματα με τους άλλους. Τελικά, καθιερώνονται και ενισχύονται κανόνες για τις παραβιάσεις της τάξης με ένα εκπαιδευτικό τρόπο, έτσι ώστε οι μαθητές να εκτιμούν το σκοπό ενός κανόνα, να επανορθώνουν τα λάθη και να παίρνουν την ευθύνη για τη

βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Η «αναγνώριση» του λάθους, η «συγγνώμη» ή η κατανόηση τού γιατί η πράξη ήταν λάθος και η «συμφιλίωση» της σχέσης ή της κοινότητας, περιβάλλουν την πειθαρχία σε αυτά τα σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο, το ενδιαφέρον, η υπευθυνότητα και η συγχώρηση διαπλάθονται για τα παιδιά μέσα στο πλαίσιο της πειθαρχίας.

Σχολική δομή και οργάνωση

Τα σχολεία προάγουν το δεσμό με αυτό όταν αναγνωρίζουν τη σημασία των σχεσιακών πλευρών της εκπαίδευσης και της ίδια της δομής, αναλόγως (Baker et al., in press, στο Baker, 1998, σ. 39). Προσεγγίσεις όπως η χρησιμοποίηση ενός επεκταμένου ρόλου των δασκάλων (Noddings, 1988, στο Baker, 1998, σ. 39), ελαστικότητα και δημιουργικότητα στο σχεδιασμό επιλογών και προσεγγίσεων στη διδασκόμενη ύλη (Woods, 1992, στο Baker, 1998, σ. 39) και η προαγωγή επαρκούς υποστήριξης, όπως το δομημένο παιχνίδι στο διάλειμμα, θα μπορούσε να εντάσσονται σε αυτή την προσπάθεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.,Ε. (2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης-Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Δεξιότητες Επικοινωνίας*, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης-Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Ζαραφωνίτου, Χ. (2002), *Ο Φόβος του Εγκλήματος*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Foucault, Μ. (2004), *Επιτήρηση και Τιμωρία-Η γέννηση της φυλακής*, Ράππα, Αθήνα.
- Goffman, Ε. (1994), *Άσυλα*, Ευρύαλος, Αθήνα.
- Καλογρίδη, Σ. (1995), «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 82-83, σσ. 157-161.
- Κυριαζή, Ν. (2002), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα.
- Λάζος, Γ. (1998), *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες-Θεωρία και Πράξη*, Παπαζήση, Αθήνα.
- Λάμνιαν, Κ. (2001), *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση-Διακριτές Προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μαγγανάς, Α. (1996), Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας: θύτες ή θύματα; στο Β. Αρτινοπούλου-Α. Μαγγανάς, *Θυματολογία και Όψεις Θυματοποίησης*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Mason, J. (2003), *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, επιστημονική επιμ. Ν. Κυριαζή, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1985), «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 81, σσ. 15-18.

Μυλωνάς, Θ. (1995), «Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 80, σσ. 47-52.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002), *Κοινωνικοποίηση*, Gutenberg, Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Ε. (1995), «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 80, σσ. 15-20.

Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001), Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο, Β' & Γ' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα:

Ράπτη, Μ. (1995), «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 82-83, σσ. 131-136.

Τσίγκανου, Ι. Δασκαλάκη, Κ. & Τσαμπαρλή, Δ. (2004), *Εικόνες και Αναπαραστάσεις Βίας στο Ελληνικό Σχολείο*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

— Φαρσεδάκης, Ι. Ι. (1985), *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. και Λυκίτσάκου, Κ. (2004), «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», *Ψυχολογία*, τεύχ. 11 (1), σσ. 1-19.

Χρονοπούλου, Α. (1995), «Εκτιμήσεις και συμπεράσματα που προέκυψαν από το 7^ο συνέδριο του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 80, σσ. 9-14.

Vygotsky, L. S. (2000), *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Anderson, A. R., Christerson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004), "Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school", *Journal of School Psychology*, Vol. 42, pp. 95-113.

Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., Winsor, A. (1997), "Schools as Caring Communities: A Relational Approach to School Reform", *The School Psychology Review*, Vol. 26, No. 4, pp. 586-602.

Baker, J. A. (1998), "Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence", *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No 1, pp. 29-44.

- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004), "Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus", *Journal of School Psychology*, Vol. 42, pp. 115-133.
- Birch S. H., & Ladd, G. W. (1997), "The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment", *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, pp. 61-79.
- Brownell, C. A., & Gifford-Smith, M., E. (2003), "Context and development in children's school-based peer relations: implications for research and practice", *Journal of School Psychology*, Vol. 41, pp. 305-310.
- De Li, S. (2004), "The impacts of self-control and social bonds on juvenile delinquency in a national sample of midadolescents", *Deviant Behavior*, Vol. 25, pp. 351-373.
- Gettinger, M. (2003), "Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell", *Journal of School Psychology*, Vol. 41, pp. 299-304.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001), "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade", *Child Development*, Vol. 72, No. 2, pp. 625-638.
- Harber, C. (2002), "Schooling as Violence: an explanatory overview", *Educational Review*, Vol. 54, No. 1, pp. 7-16.
- Hester, P. (2002), "What Teachers Can Do to Prevent Behavior Problems in Schools", *Preventing School Failure*, Vol. 47, No. 1, pp. 8-33.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L. (2001), "Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers' parents' awareness", *Educational Review*, Vol. 53, No. 1, pp. 19-26.
- Howard, S. & Johnson, B. (2000), "What Makes the Difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'", *Educational Studies*, Vol. 26, No. 3, pp. 321-337.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Jackson, T. (1999), "Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study", *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 28, No 2, pp. 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell & Willson, V. (2001), "Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship", *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 41, pp. 289-301.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998), "The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior", *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No. 1, pp. 7-27).

Kingston, B., Regoli, B., & Hewitt, J. (2002), "The Theory of Differential Oppression: A Developmental-Ecological Explanation of Adolescent Problem Behavior", *Critical Criminology*, Vol. 11, pp. 237-260.

Lynch, M. J., Michalowki, R. J., Groves, W. B. (2000), *The New Primer in Radical Criminology: Critical Perspectives on Crime, Power and Identity*, Criminal Justice Press, Monsey, New York U.S.A.

Masten, A. S. (2001), "Ordinary Magic: Resilience Processes in Development", *American Psychologist*, Vol. 56, No.3, pp. 227-238.

Murray, C., Greenberg, M. T. (2000), "Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood", *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No 5, pp. 423-445.

Olweus, D. (1996), "Bully/Victim Problem in School", *Prospects*, Vol. XXVI, No 2, pp. 331-359.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Roolins, K. B. (1995), "The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in childrens' classroom adjustment", *Development and Psychopathology*, Vol. 7, pp. 295-312.

Pianta R. C. & Walsh, D. (1998), "Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions from a Developmental Systems Perspective", *The School Psychology Review*, Vol. 27, No. 3, pp. 407-417.

Van den Oord, E & Van Rossen R. (2002), "Differences in First Graders' Adjustment: the Role of Classroom Characteristics and Social Structure of the Group", *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 5, pp. 371-394.

Woods, S., Wolke, D. (2004), "Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement", *Journal of School Psychology*, Vol. 42, pp. 135-155.

Yoneyama, S., Naito, A. (2003), "Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan)", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 3, pp. 315-330.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η δομημένη συνέντευξη για τους εκπαιδευτικούς βασίζεται στο ερωτηματολόγιο Olweus, όπως πρόσφατα τροποποιήθηκε από τον Smith.

Η ημιδομημένη συνέντευξη για τους μαθητές βασίζεται στην κλίμακα ερωτήσεων των Murray και Greenberg (2000), η οποία διευρύνθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας.

A) Προς τους εκπαιδευτικούς

Θα προσδιορίσουν μαθητές/τριες που η συμπεριφορά τους ανταποκρίνεται στις παρακάτω εκφάνσεις του εκφοβισμού (σε μία ή σε περισσότερες) και μαθητές/τριες που κρίνουν ότι δεν ανταποκρίνονται καθόλου σε αυτές:

Μορφές εκφοβισμού:

- Χτύπησε, κλότσησε, στρίμωξε κάποιο παιδί ή απείλησε ότι θα το κάνει
- Πήρε χρήματα ή άλλα πράγματα από άλλα παιδιά ή χάλασε δικά τους πράγματα
- Είπε κακά ή προσβλητικά πράγματα για το χρώμα του δέρματος, για την εθνικότητα ή τη θρησκεία άλλων παιδιών
- Έβρισε ή κορόιδεψε κάποια παιδιά για άλλους λόγους
- Απομόνωσε επίτηδες άλλα παιδιά, τα κράτησε μακριά από τις παρέες των συνομηλίκων ή/και τα αγνόησε τελείως
- Είπε ψέματα και διέδωσε φήμες για άλλα παιδιά και προσπάθησε να κάνει τους άλλους να τα αντιπαθήσουν

B) Προς τους μαθητές/τριες

Οι παρακάτω ερωτήσεις οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η συνέντευξη:

I Δεσμός με το/τη δάσκαλο/α

- Εμπιστεύεσαι τους/τις δασκάλους/ες σου;
- Οι δάσκαλοι/ες σου σε καταλαβαίνουν;
- Τα πηγαίνεις καλά με τους/τις δασκάλους/ες σου;
- Οι δάσκαλοι/ες σέβονται/υπολογίζουν τα αισθήματά σου;
- Οι δάσκαλοι/ες σου σε προσέχουν;
- Σου αρέσει ο/η δάσκαλός/α σου αυτό το χρόνο;
- Μπορείς να υπολογίζεις στο/στη δάσκαλο/α όταν έχεις ένα πρόβλημα;
- Νιώθεις περισσότερο σίγουρος/η όταν είσαι κοντά στο/στη δάσκαλο/α σου;
- Αγχώνεσαι/Ταράζεσαι όταν απομακρύνεσαι από το/τη δάσκαλό/α σου;
- Στενοχωριέσαι/Ταράζεσαι εύκολα με τους/τις δασκάλους/ες σου;
- Νιώθεις θυμωμένος/η με τους/τις δασκάλους/ες σου;
- Είναι δύσκολο να μιλήσεις με τους/τις δασκάλους/ες σου;
- Νομίζεις ότι ο/η δάσκαλος/α θυμώνει εύκολα μαζί σου;

II Δεσμός με το σχολείο

- Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο;
- Είναι το σχολείο ένα ωραίο μέρος για να βρίσκεται κανείς;
- Τα πηγαίνεις καλά με τους συμμαθητές σου;
- Βοηθάτε ο ένας τον άλλον;
- Νιώθεις μόνος/η, λυπημένος/η, αγχωμένος/η στο σχολείο;
- Σου αρέσουν τα μαθήματα αυτό το χρόνο;
- Σου αρέσουν οι δραστηριότητες στην τάξη;

-Νιώθεις σίγουρος/η γύρω από τη σχολική εργασία;

Καταλαβαίνεις τι ζητάνε οι δάσκαλοι/ες από εσένα;

Νομίζεις ότι τις περισσότερες φορές τα καταφέρνεις;

-Σου αρέσει να δοκιμάζεις καινούρια πράγματα στο σχολείο;

-Το να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο είναι σημαντικό για σένα;

-Τα παιδιά στο σχολείο σου έχουν καλή τύχη στο μέλλον;

III Σχολική επικινδυνότητα

-Το σχολείο είναι ένα επικίνδυνο μέρος;

-Αισθάνεσαι ασφαλής στο σχολείο;

-Αισθάνεσαι τρομαγμένος/η στο σχολείο;

