

## Η βία και η πολιτική του σχολείου

Νίκος Μποζίνης

[nikosmpozinis@yahoo.gr](mailto:nikosmpozinis@yahoo.gr)

Διευθυντής στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ζεφυρίου

**Περίληψη.** Το άρθρο αυτό διαπραγματεύεται το θέμα της σχολικής βίας και της πολιτικής του σχολείου. Παρακολουθώντας τη σχετική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει ότι η εφαρμογή μιας συνειδητής και ολοκληρωμένης πολιτικής από τη σχολική μονάδα είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να αντιμετωπισθούν φαινόμενα σχολικής βίας. Επισημαίνει τις αρχές που πρέπει να διέπουν την πολιτική αυτή, εκθέτει τους παράγοντες και τους τρόπους διαμόρφωσής της και την αποτιμά θετικά όχι μόνο διότι αποδεικνύεται αποτελεσματική αλλά και διότι μέσα από αυτήν μπορεί να επιτευχθεί και η βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σε όλους τους τομείς. Επίσης αναφέρεται σε παραδείγματα μεθοδολογικών εργαλείων και Προγραμμάτων που έχουν εφαρμοσθεί διεθνώς και προτείνει να ενστερνιστούμε τη λογική τους και να επιδιώξουμε την υλοποίησή τους και στα ελληνικά σχολεία με μεγαλύτερη επιμονή και συνέπεια από ό,τι έχει επιχειρηθεί έως τώρα και προτείνει ένα βασικό διάγραμμα μιας τέτοιας εφαρμογής.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκφοβισμός, Σχολική βία, Πολιτική του σχολείου, Προγράμματα κατά του εκφοβισμού και της σχολικής βίας, Διδακτική μεθοδολογία.

### Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα που αναδείχθηκε τα τελευταία χρόνια τόσο ως χρήζον επείγουσας λύσης όσο και θεωρητικής έρευνας. Το φαινόμενο έχει πολλές εκφάνσεις και εντάσεις και συχνά διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, από περιοχή σε περιοχή και από χώρα σε χώρα (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010). Οι συνέπειες του είναι πολύ σοβαρές και επώδυνες και αυτό που προέχει βέβαια είναι η αντιμετώπιση του. Ωστόσο γίνεται όλο και πιο φανερό ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μέτρο ή κάποια συγκεκριμένα μέτρα, που μπορούν να οδηγήσουν στη λύση του προβλήματος. Αντίθετα αναδύεται ο ρόλος και η σημασία μιας συνολικής και ενσυνείδητης πολιτικής του σχολείου. Μιας πολιτικής που παίρνει υπόψη της όλες τις διαστάσεις και τις παραμέτρους της σχολικής λειτουργίας και η οποία, αν εφαρμοσθεί, οδηγεί φυσιολογικά, θα μπορούσε να πει κανείς, όχι μόνο στην αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού και της βίας αλλά στην πολύπλευρη βελτίωση της σχολικής ζωής και της αποστολής του σχολείου (Jimerson, Hart & Renshaw, 2012; Rigby, 2012).

## Οριοθέτηση και διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής βίας

Σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι η σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, η οποία επιδιώκει να προκαλέσει βλάβη και χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης μεταξύ των μαθητών (Olweus, 2009). Ο κατεξοχήν εκφοβισμός είναι αυτός που μετέρχεται φυσική βία αλλά υπάρχει και ο λεκτικός και συναισθηματικός εκφοβισμός. Οι συνηθέστερες μορφές του είναι η φυσική επίθεση, οι απειλές για φυσική επίθεση, η λεκτική επίθεση, η συκοφάντηση, ο αποκλεισμός, ο ηλεκτρονικός και ο ρατσιστικός εκφοβισμός (Αρτινοπούλου, 2015; Rigby, 2012). Ωστόσο υπάρχει και η περίπτωση κακόβουλης ενέργειας που δεν είναι επαναλαμβανόμενη ή επαναλαμβανόμενης ενέργειας και με σχετική ισορροπία δύναμης. Αυτά τα φαινόμενα όμως δεν εντάσσονται στην κατηγορία του εκφοβισμού αλλά στην κατηγορία της σύγκρουσης.

Ακόμη υπάρχει και μια σειρά από άλλες συμπεριφορές που βλάπτουν συμμαθητές και διαταράσσουν τη σχολική ζωή και τα οποία κλιμακώνονται από τα πιο απλά ως τα πιο ακραία. Υπάρχουν για παράδειγμα τα πειράγματα, η σεξουαλική παρενόχληση, η εμπλοκή σε καβγάδες, η καταστροφή δημόσιας περιουσίας, η απάτη και η κλοπή, η χρήση ουσιών, η χρήση όπλου ή κάποιου τύπου οργάνου ως όπλου, η απείθεια, η ανυπακοή, η παραβίαση των κανόνων της τάξης και γενικότερα η αγνόηση και η παραβίαση των σχολικών και γονεϊκών κανόνων. Θα πρέπει μάλιστα να επισημανθεί ότι, αν και οι πιο ακραίες από αυτές προκαλούν την προσοχή μας, οι πιο συχνές είναι οι υπόλοιπες, οι αποκαλούμενες χαμηλής έντασης (Jimerson et al., 2012), οι οποίες όμως αποτελούν επίσης παράγοντα δυσλειτουργίας και διαταραχών στη σχολική ζωή.

Αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να ονομαστούν γενικά σχολική βία, αν και πολλές φορές είναι δύσκολο να διακρίνουμε τις διαφορές και με τον όρο *εκφοβισμός* τα εννοούμε όλα αυτά (Benbenishty & Astor, 2012). Έχει σημασία όμως να κρατήσουμε στο μυαλό μας τις διακρίσεις που επισημάνθηκαν όχι για θεωρητικούς λόγους αλλά διότι ανάλογα με τη διάγνωση διαφέρει και η αντιμετώπιση του κάθε ζητήματος (Jimerson et al., 2012; Benbenishty & Astor, 2012).

Τα προβλήματα αυτά οφείλονται συχνά σε παράγοντες επικινδυνότητας που σχετίζονται με την οικογένεια όπως είναι η φτώχεια (Benbenishty & Astor, 2012) η έλλειψη γονεϊκής υποστήριξης (Demaray, Malecki, Jenkins & Westermann, 2012), η έλλειψη γονεϊκής επιτήρησης, η απουσία των γονέων, η γονεϊκή αδιαφορία, η κακή ποιότητα οικογενειακών σχέσεων, η αδύναμη παρουσία του πατέρα, οι συγκρούσεις στην οικογένεια, η υποστήριξη της επιθετικής συμπεριφοράς και το βίαιο γονεϊκό πρότυπο (Fosco, Frank & Dishion, 2012).

Μπορεί όμως να οφείλονται και σε παράγοντες επικινδυνότητας στα πλαίσια του ίδιου του σχολείου όπως είναι η ελλιπής ή ανεπαρκής επιτήρηση, η αποστασιοποίηση των παιδιών από τα μαθήματα, η έλλειψη πειθαρχίας, η έλλειψη υποστήριξης, οι αρνητικές και οι τεταμένες σχέσεις μεταξύ μαθητών (Jimerson et al., 2012), η ανοχή της επιθετικής συμπεριφοράς, η υποστήριξη της επιθετικής συμπεριφοράς και ο εξαναγκασμός ή η μετάδοση της επιθετικής συμπεριφοράς (Fosco et al., 2012) αλλά και η βία που παράγει το ίδιο το σχολείο ως σύστημα και από τους εκπαιδευτικούς. (Benbenishty & Astor, 2012; Αρτινοπούλου, 2015). Μπορεί ακόμη να οφείλονται σε λόγους ατομικής παθολογίας (Caprara G. V., 1996; Allesandri G., Vecchione M. & Caprara G. V., 2012) ή και στο γενικότερο περιβάλλον μιας χώρας (Benbenishty & Astor, 2012). Εξέχον παράδειγμα η δική μας χώρα, όπου αυτό που κυριαρχεί είναι οι αλληλοκατηγορίες και οι χωρίς έλεος επιθέσεις στη

δημόσια ζωή και ανάλογες συμπεριφορές και πρότυπα στην ελληνική οικογένεια (Κυριαζής, 2016).

Όλες αυτές οι δυνάμεις και οι παράμετροι «εκβάλλουν» στο χώρο του σχολείου με συνέπειες και κόστος που αφορά τόσο τον κάθε μαθητή χωριστά όσο και τα σχολεία και τη συνολική λειτουργία τους αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Ατομικά, οι συνέπειες είναι τραυματισμοί, αισθήματα ντροπής, θυμού, ενοχής, φόβου, εσωστρέφειας, άγχους, κατάθλιψης, τάσεων αυτοκτονίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Craig, W.M., 1998; Rigby, 2102). Συλλογικά και κοινωνικά, οι συνέπειες είναι η διαταραχή της σχολικής ζωής, το κακό σχολικό κλίμα και ο αρνητικός αντίκτυπος στους μαθησιακούς στόχους του σχολείου αλλά και το οικονομικό κόστος της διαχείρισης των ψυχικών τραυμάτων των μαθητών, το οποίο δεν είναι αμελητέο (Fosco et al., 2012; Αρτινοπούλου, 2015; Jimerson et al., 2012; Henderson & Milstein, 2008).

## Η πολιτική του σχολείου και οι αρχές της

Είτε όμως πρόκειται για ατομικές είτε για συλλογικές και κοινωνικές, οι συνέπειες της σχολικής βίας είναι απαραίτητο να αντιμετωπισθούν και να αναταχθούν.

Καθώς το φαινόμενο έχει πολλά πρόσωπα και πολλά αίτια, πολλά είναι και τα επιστημονικά πεδία που σχετίζονται με αυτό και προσπαθούν να το διερευνήσουν και να προσφέρουν λύσεις. Αυτά είναι τα πεδία της ψυχικής υγείας, της μελέτης της συμπεριφοράς-είτε από την πλευρά της ψυχολογίας είτε από την πλευρά της κοινωνιολογίας-, της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Osher, Dwyer, Jimerson & Brown, 2012).

Ανάλογα διαμορφώνονται και οι προσεγγίσεις, οι προτάσεις και τα μοντέλα. Επικρατέστερο και πιο ολοκληρωμένο αυτή τη στιγμή θεωρείται το μοντέλο της οικοσυστημικής προσέγγισης, το οποίο αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα σύνθετο σύστημα και θεωρεί ότι οι αιτίες και οι λύσεις πρέπει να αναζητηθούν στη συνολική του λειτουργία και την συνεχή αλληλεπίδραση των μερών του (Jimerson et al. 2012).

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι πώς όλα αυτά μπορούν να ενωθούν και εφαρμοσθούν στο επίπεδο της οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Αν λοιπόν συνοπολογίσουμε όσα γνωρίζουμε από την πράξη και όσα αναφέρθηκαν έως τώρα αλλά και ευρύτερα τις διαπιστώσεις της έρευνας καθώς και την εμπειρία από τις πρακτικές που έχουν δοκιμασθεί και δοκιμάζονται διεθνώς μπορεί να προκύψει ο πίνακας 1 σχετικά με το θέμα που μας ενδιαφέρει:

### Πίνακας 1. Οι αρχές της πολιτικής του σχολείου

- 1) *Το σχολείο πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη και σαφή πολιτική, η οποία να στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα και στους στόχους του.*
- 2) *Η αλλαγή είναι μια πολύ δύσκολη και επίμοχθη υπόθεση, η οποία για να επιτευχθεί χρειάζονται επαναλαμβανόμενες, συστηματικές και συνεχείς δράσεις και παρεμβάσεις.*
- 3) *Οι δράσεις αυτές πρέπει να έχουν ως πρώτο στόχο τη δημιουργία αίσθησης κοινότητας, καλού κλίματος, συνεργασίας και αντιμετώπισης των προβλημάτων στο σχολείο μεταξύ μαθητών, καθηγητών και γονέων.*

- 4) Επίσης πρέπει να έχουν ως στόχο την επαρκή εκπαίδευση και την υποστήριξη των μαθητών τόσο σε θέματα σχέσεων και συμπεριφορών όσο και σε θέματα ακαδημαϊκών επιδόσεων και επίτευξης των στόχων τους.
- 5) Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιχειρηθεί και να λειτουργήσει ενδεχομένως οποιαδήποτε από αυτές τις δράσεις και τις παρεμβάσεις είναι η ύπαρξη τάξης και κανόνων στο σχολείο.
- 6) Ο πιο αποφασιστικός παράγοντας στην όλη προσπάθεια είναι η εργασία που γίνεται ΜΕΣΑ στην τάξη και αφορά ΟΛΟΥΣ τους μαθητές.
- 7) Αποφασιστική είναι ακόμη και η εικόνα που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, ποιος είναι δηλαδή ο ρόλος που θεωρεί ότι έχει στο σχολείο, ποιες είναι οι επιδιώξεις του, όπως και η αφοσίωση στο έργο του.
- 8) Όπως και η πίστη ότι δεν είναι όλα προκαθορισμένα και τελειωμένα και ότι η αν επιδιώξει το καλύτερο, οι προσπάθειές του μπορούν να φέρουν ένα αποτέλεσμα.
- 9) Στο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να αξιοποιείται κάθε παλιό και νέο, γνωστό και άγνωστο μέσο, τεχνική, εμπειρία και καλή πρακτική.
- 10) Αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η κουλτούρα κάθε τόπου
- 11) Οι δράσεις και οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται σε τρία επίπεδα. Το πρωτογενές (για όλους), το δευτερογενές (για ευάλωτες ομάδες) και το τριτογενές (για κάθε άτομο χωριστά).
- 12) Πρέπει να αξιοποιούνται οι πόροι που παρέχουν οι Δήμοι και η Πολιτεία με δικτύωση και μόνιμη συνεργασία.
- 13) Να υιοθετούνται και να εφαρμόζονται τα ευρύτερα έτοιμα προγράμματα ή και σχέδια ειδικά για τη σχολική μονάδα.
- 14) Η ηγεσία να στηρίζει τις προσπάθειες όλων όπως και να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξη και των εκπαιδευτικών.
- 15) Τελικός σκοπός είναι ένα σχολείο το οποίο είναι ταυτόχρονα ασφαλές, υποστηρικτικό και αποτελεσματικό.

### **Οι παράγοντες και οι τρόποι διαμόρφωσης της πολιτικής του σχολείου**

Αν εξετάσουμε λίγο πιο συγκεκριμένα και αναλυτικά τα επιμέρους σημεία της πολιτικής που προτάθηκε, θα πρέπει να επισημάνουμε καταρχάς ότι συγκεκριμένη πολιτική σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να έχει συνείδηση των προβλημάτων του και να θέλει να κάνει κάτι για αυτά. Σημαίνει επίσης ότι η συνείδηση αυτή των προβλημάτων δεν θα πρέπει να στηρίζεται απλώς σε παρατηρήσεις και διαπιστώσεις των καθηγητών και του διευθυντή αλλά σε σφαιρική έρευνα που περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική ζωή, και τους μαθητές δηλαδή και ενδεχομένως και το λοιπό προσωπικό του σχολείου αλλά και τους γονείς. Διαφορετικά μπορεί να ενεργούμε με βάση απλές εντυπώσεις και εκτιμήσεις, με ελλιπή στοιχεία ή ακόμη και με προκαταλήψεις (Osher et al., 2012).

Πολλές φορές απογοητευόμαστε, καθώς δεν συνειδητοποιούμε ή ξεχνούμε ότι κάθε αλλαγή είναι μια πολύ δύσκολη και επίμοχθη υπόθεση (Osher et al., 2012). Το πρώτο βήμα ωστόσο μιας πολιτικής προς αυτή την κατεύθυνση είναι να αναγνωρίζουμε το πρόβλημα και να παρεμβαίνουμε και όχι να το αγνοούμε ή να το αποφεύγουμε.

Η πιο απλή παρέμβαση είναι να ασχοληθούμε με ένα γεγονός όταν αυτό συμβεί. Ένα θέμα είναι βέβαια αν θα το πληροφορηθούμε έγκαιρα και αυτό είναι ένα από τα ζητήματα με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί μια συγκεκριμένη πολιτική.

Όταν όμως φτάσει ως αυτούς, τότε θα πρέπει να ασχοληθούν με αυτό νηφάλια και διεξοδικά. Να σταματήσουν άμεσα τη διαφορά, να εξετάσουν τι έγινε, γιατί έγινε και ποιοι εμπλέκονται σ' αυτήν, να εκτιμήσουν να ενεργήσουμε και να προχωρήσουμε.

Στο σημείο αυτό εφαρμόζονται και προτείνονται ορισμένα μοντέλα απαραίτητων ενεργειών ή τυποποιημένων βημάτων που συνήθως επιγράφονται μοντέλα επίλυσης του προβλήματος. Ένα ιδανικό τέτοιο μοντέλο παρατίθεται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2. Διαδικασία επίλυσης προβλήματος σε τριτογενές επίπεδο**

<p>A. Αναγνώριση του προβλήματος <i>Ποιο είναι το πρόβλημα;</i></p> <p><i>Κάθε πρόσωπο περιγράφει το πρόβλημα με τη σειρά του και μοιράζεται τα αισθήματά του και το άλλο πρόσωπο ή πρόσωπα έχει το δικαίωμα να αναφερθεί σε κάτι που ακούστηκε ήδη και να το επαναλάβει.</i></p> <p>B. Εκτίμηση στόχων <i>Ποιες είναι οι πιθανές λύσεις;</i> <i>Ποια είναι η καλύτερη λύση;</i> <i>Είναι ασφαλής;</i> <i>Τι θα σκεφτούν για αυτή όλοι οι εμπλεκόμενοι;</i> <i>Είναι δίκαιη;</i> <i>Θα λειτουργήσει;</i></p> <p>Γ. Δράση <i>Επιλογή και εφαρμογή μιας λύσης</i></p> <p>Δ. Συμπεράσματα από τη δράση <i>Λειτουργεί;</i> <i>Τι θα κάνουμε την επόμενη φορά που θα προκύψει το ίδιο ή παρόμοιο ζήτημα;</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Αν η επίλυση είναι επιτυχημένη, με τον τρόπο αυτό, περιορίζεται το πρόβλημα, δίνουμε μια ευκαιρία στους εμπλεκόμενους όπως και τον τρόπο να επεξεργάζονται μόνοι τους το πρόβλημα και μειώνονται τα πειθαρχικά προβλήματα στο σύνολό τους (Rigby, 2012).

Επίσης είναι πολύ πιθανόν κατά τη διαδικασία να προκύψουν θέματα, που απαιτούν περαιτέρω επεξεργασία, συνεργασία με τους γονείς και συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (κέντρο συμβουλευτικής, κέντρο ψυχικής υγείας, εισαγγελέας ανηλίκων, ΜΚΟ), την οποία και πρέπει να επιδιώξουμε αξιοποιώντας συστηματικά και μόνιμα κάθε δυνατότητα που μας παρέχουν οι Δήμοι, η Πολιτεία ή άλλοι φορείς (Osher et al., 2012).

Το μοντέλο αυτό της διαχείρισης ωστόσο αποτελεί μια κατασταλτική τριτογενή ενέργεια, η οποία ενδεχομένως να θεωρείται επαρκής, ειδικά σε σχολεία με λίγα προβλήματα αλλά συνήθως δεν είναι. Για να εμπεδωθεί ένα κλίμα ασφάλειας και υποστήριξης σε ένα σχολείο είναι απαραίτητο να γίνουν παρεμβάσεις πρόληψης και θεραπείας, και σε δευτερογενές και σε πρωτογενές επίπεδο (Osher et al., 2012).

Σε δευτερογενές επίπεδο μπορεί να επιδιωχθεί η μαθησιακή ενίσχυση των μαθητών που είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε παράγοντες επικινδυνότητας, με παρεμβάσεις όπως ενισχυτικά τμήματα, τμήματα ένταξης, συνεργασία καθηγητών ειδικής ή άλλης αγωγής με τους καθηγητές της τάξης, παράλληλη στήριξη, σύσταση ομάδων μελέτης, ομάδες οργάνωσης του διαβάσματος ή ειδικές αίθουσες θετικής απασχόλησης όταν υπάρχει ελεύθερος χρόνος (Osher et al., 2012).

Μπορεί να επιδιωχθεί επίσης η συνεργασία με ομάδες μαθητών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν το σχολείο στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς. Δύο πολύ γνωστές και συνηθισμένες τέτοιες παρεμβάσεις είναι τα προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης (Αρτινοπούλου, 2010) και τα προγράμματα Εκπαίδευσης Παρατηρητών-Υποστηρικτών.

Τα τελευταία στηρίζονται πάνω στην παρατήρηση των ρόλων γύρω από ένα περιστατικό εκφοβισμού, εστιάζουν στο θετικό ρόλο των υποστηρικτών και προτείνουν την δράση τους στην επικοινωνία, την υποστήριξη και τη φροντίδα του θύματος, την αντιμετώπιση του θύτη και την υποχρέωσή τους να αναφέρουν το γεγονός, οι ίδιοι ή το θύμα. Έτσι ενισχύεται κοινωνικά και παρηγορείται το θύμα, σπάει τη σιωπή του, αυξάνονται τα ποσοστά αντίδρασης κατά του θύτη και βελτιώνεται τελικά σε αξιολογικό βαθμό η αντιμετώπιση του προβλήματος, ειδικά σε ό,τι αφορά λεκτικές προσβολές και φήμες (Demaray et al., 2012).

Στο δευτερογενές ή ανάμεσα στο πρωτογενές και το δευτερογενές επίπεδο, περιλαμβάνεται επίσης και η αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων στο σχολείο με τη μέθοδο της Επίλυσης του Προβλήματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ως Επίλυση Προβλήματος θεωρείται η διαδικασία, η οποία προβλέπει συγκεκριμένα στάδια-βήματα και αποσκοπεί στη μείωση της απόστασης ανάμεσα στην υφιστάμενη και την επιθυμητή κατάσταση (Heylighen, 1998).

Η εφαρμοζόμενη τυποποίησή της περιλαμβάνει τη σύσταση αντιπροσωπευτικής Ομάδας Επίλυσης του Προβλήματος, η οποία ακολουθεί τα βήματα που περιγράφονται στον πίνακα 3.

### Πίνακας 3. Διαδικασία επίλυσης προβλήματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας

<p>A. Αναγνώριση του προβλήματος</p> <p><i>Συλλογή δεδομένων από κάθε διαθέσιμη πηγή (αρχεία, παρατήρηση, ερωτηματολόγια, μαρτυρίες) και από κάθε εμπλεκόμενο μέρος (μαθητές, καθηγητές, προσωπικό)</i></p> <p><i>Διαμόρφωση εικόνας της υπάρχουσας κατάστασης και των υφισταμένων δράσεων.</i></p> <p><i>(υπόδειγμα συστηματικής συλλογής δεδομένων αποτελεί το: School Safety Software: SSP, California School Climate and Safety Survey-Short form, Peterson &amp; Skiba: <a href="http://www.unl.edu/srs/tools.html">//www.unl.edu/srs/tools.html</a>)</i></p>
<p>B. Ανάλυση του προβλήματος και διαμόρφωση υποθέσεων</p> <p><i>Δεύτερη επεξεργασία-διήθηση των δεδομένων</i></p> <p><i>Διαμόρφωση υποθέσεων</i></p>
<p>Γ. Καθορισμός προτάσεων και πρωτοκόλλων</p> <p><i>Καθορισμός συγκεκριμένων δράσεων και ενεργειών σε πρωτογενές, δευτερογενές και τριτογενές επίπεδο. Ενημέρωση, συνεργασίες και διαβουλεύσεις με πιθανούς βοηθούς και συμβούλους και καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων</i></p>
<p>Δ. Εφαρμογή</p> <p><i>Μέτρηση των παραμέτρων εφαρμογής (προθυμία, διαφάνεια)</i></p> <p><i>Ολοκληρωμένη εφαρμογή του σχεδίου</i></p>
<p>Ε. Αξιολόγηση</p> <p><i>Συχνές διαμορφωτικές αξιολογήσεις</i></p> <p><i>Τελική αξιολόγηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και αξιοποίηση στατιστικών μεθόδων και ειδικών εργαλείων, όπως πρόγραμμα διερεύνησης GAS.</i></p>

Η μεθοδολογία αυτή προτείνεται από τους Larson & Busse (2012), οι οποίοι επισημαίνουν επίσης ότι αξιολόγο παράδειγμα τέτοιας δράσης αποτελεί το πρόγραμμα: PREPaRE του οποίου τα θετικά συγκαταλέγονται ότι είναι συλλογικό και συγκεκριμένο ενώ στα αρνητικά ότι απαιτεί στην εφαρμογή του πολύ χρόνο, κόπο και χρήματα. Πρέπει επίσης να εφαρμόζεται επίμονα, συστηματικά και στοχευμένα, πράγμα συχνά δύσκολο.

Για να έχουν νόημα ωστόσο και να ωφελήσουν μακροπρόθεσμα οι δευτερογενείς και τριτογενείς παρεμβάσεις πρέπει να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο πρωτογενούς πολιτικής.

Χρειάζεται πρώτ' απ' όλα να υπάρχουν σαφείς και καθαροί κανόνες, οι οποίοι να είναι κατανοητοί από όλους και γνωστοί από όλους, με συγκεκριμένες και προκαθορισμένες αμοιβές και ποινές και να τηρούνται σταθερά (Osher et al., 2012; Fosco et al., 2012).

Πρέπει με δύο λόγια να υπάρχει ένας σαφής και λογικός «νόμος» στο σχολείο. Θα πρέπει να επισημανθεί ωστόσο ότι οι διατάξεις του κανονισμού και οι οδηγίες θα πρέπει να προωθούνται με θετικό τρόπο. Αλλά γενικότερα είναι πολύ πιο αποτελεσματικό και ωφέλιμο για το κλίμα του σχολείου και τις σχέσεις μέσα σε αυτό να επαινούνται και να προάγονται οι θετικές συμπεριφορές παρά να καταδικάζονται οι αρνητικές και να κατατριβόμαστε συνεχώς με αυτό (Osher et al., 2012).

Πρέπει επίσης να υπάρχει ένα καλό κλίμα στο σχολείο και να οικοδομηθεί μια κοινότητα. Το καλό κλίμα περιλαμβάνει την ύπαρξη συνεργασίας και εμπιστοσύνης στις σχέσεις των μελών της κοινότητας ή αλλιώς την αποφυγή της υπερβολικής αυστηρότητας, των αντιδικιών, των καταδικαστικών σχολίων και των επιθετικών συμπεριφορών τόσο ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους καθηγητές (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010).

Η οικοδόμηση κοινότητας είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν υπάρχει επιπλέον αλληλεγγύη, αίσθηση του ανήκειν, συλλογικότητα και κοινοί στόχοι (Osher et al., 2012).

Είναι προφανές ότι η ύπαρξη κοινότητας ενεργοποιεί τον άτυπο κοινωνικό έλεγχο αλλά κυρίως ενεργοποιεί το παράδειγμα και την ομαδικότητα όπως και την ευχαρίστηση, η οποία συνήθως οδηγεί σε θετικές συμπεριφορές.

Όπως είναι διαπιστωμένο και από την έρευνα διεθνώς, οι μακροχρόνιες συνεδριάσεις, οι αντεγκλήσεις, οι ανακρίσεις, η επίμονη και υπερβολική απόδοση ευθυνών όπως και η πολιτική της μηδενικής ανοχής συμβάλλουν ελάχιστα έως καθόλου στην αλλαγή συμπεριφορών, στην αποτροπή παρόμοιων περιστατικών στο μέλλον και στην εμπέδωση κλίματος ασφάλειας στο σχολείο (Henderson & Milstein, 2008; Jimerson et al., 2012).

Είναι επίσης διαπιστωμένο ότι οι “μονές” δράσεις και παρεμβάσεις (one off) δεν έχουν ιδιαίτερα αποτελέσματα. Είτε δηλαδή πρόκειται για συμβουλές και οδηγίες που απευθύνει το σχολείο προς τους μαθητές του είτε για συνεργασίες με φορείς και προγράμματα, το να εξηγήσεις και να καθοδηγήσεις τα παιδιά μία φορά δεν αρκεί (Fosco et al., 2012; Jimerson et al., 2012).

Χρειάζεται οι οδηγίες, οι δράσεις και οι παρεμβάσεις να επαναλαμβάνονται τακτικά μέσα στο σχολικό έτος. Η σύγχρονη τάση μάλιστα είναι να υπάρχει παρέμβαση τουλάχιστον σε μία διδακτική ώρα την εβδομάδα και ακόμη περισσότερο αυτή να συνδυάζεται με το μάθημα της ημέρας σε μια ποικιλία από διδακτικά αντικείμενα. (curriculum based). Ακόμη οι παρεμβάσεις πρέπει να έχουν συνέχεια, να εφαρμόζονται δηλαδή κάθε χρόνο.

Το καλύτερο παράδειγμα curriculum based πολιτικής στην Ελλάδα ήταν οι βιωματικές δράσεις (ΣΚΖ) που είχαν ενσωματωθεί στην Α΄ γυμνασίου, αν και δεν φαίνεται ότι έχει αξιολογηθεί επαρκώς η συνεισφορά τους. Επίσης προγράμματα που φιλοδοξούν να προωθήσουν την πολιτική της τακτικής παρέμβασης μέσα στη διδακτική διαδικασία στην Ελλάδα που έχουν εφαρμοσθεί πρόσφατα είναι το πρόγραμμα *Στον Κόσμο Του* του Ιδρύματος Λασκαρίδη, και το πρόγραμμα *Εκμάθησης Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων* του Βρετανικού Συμβουλίου.

Χαρακτηριστικά, στις ΗΠΑ τέτοιο πρόγραμμα (curriculum based) είναι το PATHS-Promoting Alternative Thinking Strategies Program-(Kusché & Greenberg, 2012). Εκτός από αυτά όμως υπάρχουν και τα πιο κλασικά, καθολικού τύπου ή ειδικού σκοπού ή τρόπου, προγράμματα συλλογής δεδομένων και παρεμβάσεων, τα οποία είναι πολύ σημαντικά.

Ενδεικτικά, τέτοια προγράμματα είναι αυτά που αναφέρονται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4. Εφαρμοζόμενα προγράμματα παρέμβασης**

<i>OIweus</i>	(καθολικού σκοπού)
<i>KiVa</i>	(καθολικού σκοπού)
<i>STEP by STEP</i>	(καθολικού σκοπού)
<i>P3R</i>	(Promoting Positive Peer Relationships)
<i>PREPqRE</i>	(Πρόγραμμα Problem Solving)
<i>D.A.R.E</i>	(Drug Abuse Resistance Education)
<i>F.A.S.T.</i>	(Family and schools Together)
<i>C.D.P</i>	(Child Development Program)
<i>G.R.E.A.T.</i>	(Gang Resistance Education and Training)
<i>Second Step</i>	(Social and Emotional Skills)

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών είναι ότι εκπονήθηκαν μετά από συστηματική και εξαντλητική συλλογή στοιχείων και δεδομένων και ότι συνυπολογίζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες και την ιδιαίτερη κουλτούρα της κάθε περιοχής ή της κάθε χώρας (Osher et al., 2012; Benbenishty & Astor, 2012). Επίσης είναι προφανές από τους τίτλους, σε ποιο επιμέρους αλλά πολύ σημαντικό ζήτημα σχετικό με την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο εστιάζει το κάθε πρόγραμμα. Ακόμη η αποτελεσματικότητα τους θεωρείται ικανοποιητική, αν και επισημαίνεται ότι αποφασιστικό για την επιτυχία τους είναι αν εφαρμόζονται συστηματικά, με επιμέλεια και επιμονή (Rigby, 2012; Benbenishty & Astor, 2012; Osher et al., 2012).

Στην Ελλάδα έχει επιχειρηθεί η λειτουργία των προγραμμάτων *WE CARE* του Τομέα Σχολικής Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, *ΚΑΤΑ-νοώντας τον Σχολικό εκφοβισμό* του Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, *Stop Bullying* του Υπουργείου Παιδείας και πιο πρόσφατα το *Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο* επίσης του Υπουργείου Παιδείας.

Υπάρχουν ακόμη και επιμέρους δράσεις και παρεμβάσεις που επιχειρούνται από τα ίδια τα σχολεία είτε κατόπιν πρωτοβουλίας Επίλυσης Προβλήματος (*Problem Solving*) είτε στα πλαίσια *προγραμμάτων Αγωγής Υγείας* όπως και δοκιμάζονται και λειτουργούν *Προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης*. Ένα ακόμη είδος προγραμμάτων που δοκιμάζεται είναι τα *Προγράμματα Προαγωγής της Θετικής Συμπεριφοράς* μέσα από το παιχνίδι και τις αθλητικές ή τις δημιουργικές δραστηριότητες σε διαστήματα που υπάρχει ελεύθερος χρόνος είτε στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος είτε μετά.

Όπως είναι προφανές, έχει αρχίσει να γίνεται μία προσπάθεια να οργανωθούν και να εφαρμοσθούν ευρύτερα προγράμματα και στην Ελλάδα. Βρισκόμαστε βέβαια ακόμη στο ξεκίνημα και είναι ευνόητο ότι χρειάζεται μεγαλύτερη έκταση και ένταση. Όπως χρειάζεται να υπάρχει και συνέχεια στις δράσεις, τις παρεμβάσεις και τα προγράμματα και να κάνουμε βήματα προς τα εκεί, τόσο η πολιτεία όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων.

Ωστόσο το σημείο που αποτελεί τον πυρήνα για μια ουσιαστική και επιτυχημένη πολιτική κατά των φαινομένων βίας στα σχολεία είναι η δουλειά που γίνεται στη σχολική τάξη.

Όπως γνωρίζουμε όλοι από την πείρα μας, οι μαθητές που είναι περισσότερο ευάλωτοι σε παράγοντες επικινδυνότητας είναι οι μαθητές που αποστασιοποιούνται από την διδακτική διαδικασία. Επίσης γνωρίζουμε ότι όσο περισσότερο αποστασιοποιούνται από τη διαδικασία αυτή τόσο περισσότερο αισθάνονται άσχετοι και περιφρονημένοι και στη συνέχεια προσπαθούν να οικοδομήσουν μια θετική ταυτότητα μέσα από την αρνητική συμπεριφορά, η οποία τους απομακρύνει ακόμη περισσότερο από τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο φαύλος αυτός κύκλος και η σημασία του εντοπίζεται και επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή έρευνα και πρακτική (Fosco et al., 2012), οι οποίες εστιάζουν στη λύση του. Μία κατεύθυνση λύσεων του προβλήματος είναι οι δευτερογενείς παρεμβάσεις (για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών) όπως τα ενισχυτικά τμήματα, τα τμήματα ένταξης, οι ομάδες οργάνωσης του διαβάσματος, ομάδες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης ή ειδικές αίθουσες θετικής απασχόλησης των αποβλημένων μαθητών. Αυτές οι επιλογές όμως παρότι έχουν αποτελέσματα έχουν και αρνητικές πλευρές οι οποίες τις καθιστούν μόνο βραχυπρόθεσμα επωφελείς ενώ μακροπρόθεσμα δεν συμβάλλουν ούτε στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου ούτε στην ικανοποιητική πρόοδο και την ένταξη των μαθητών.

Γι' αυτό και ως πιο ουσιαστική λύση προτείνεται η εργασία που γίνεται ΜΕΣΑ στην τάξη για ΟΛΟΥΣ του μαθητές (Osher et al., 2012).

Για να γίνει αυτό θα πρέπει η διδασκαλία να έχει συγκεκριμένους στόχους και χρόνους, οι στόχοι αυτοί να είναι σαφείς και να γίνονται εξαρχής γνωστοί, να συνδέει τη διδασκαλία με τις εμπειρίες των παιδιών, να έχει γρήγορο ρυθμό, να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους, κυρίως ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές, να μην αποτελματώνεται στη ρουτίνα, να αναπτύσσει την πρωτοβουλία των παιδιών, να τους πείθει για το νόημα της, να διαχειρίζεται σωστά το αντικείμενο, να δίνει ευκαιρίες για εξάσκηση, να παρακολουθεί την πρόοδό τους και να την επαινεί.

Επίσης ο καθηγητής δεν θα πρέπει να παραιτείται από το ενδιαφέρον και τις απαιτήσεις για τους αδύναμους μαθητές. Θα πρέπει να διδάσκει το ίδιο μάθημα για όλους αλλά να απευθύνεται με διαφορετικό τρόπο σε επιμέρους μαθητές ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Osher et al., 2012).

Οι πολύ υψηλές απαιτήσεις και το πολύ ακαδημαϊκό μάθημα είναι μια κατανοητή τάση, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έρευνα ωστόσο δείχνει ότι περιθωριοποιεί και απομακρύνει τους μαθητές που είναι ευάλωτοι σε παράγοντες επικινδυνότητας συμπεριφοράς, τους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού και τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση (Osher et al., 2012).

Το πρόβλημα βέβαια των μαθητών που υστερούν τόσο πολύ που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και την πιο καλή διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι υπαρκτό. Μια

απάντηση σε αυτή τη δυσκολία είναι ότι μπορούμε να συνδυάσουμε την πρωτογενή αντιμετώπιση (μέσα στην τάξη για όλους του μαθητές) με τη δευτερογενή (ενισχυτικά τμήματα και παρεμβάσεις). Επίσης μια άλλη πρόταση που έχει αρχίσει να δοκιμάζεται στη διεθνή πρακτική είναι η παράλληλη υποστήριξη μέσα στην τάξη στα πλαίσια της δημιουργίας υποδομών μάθησης -scaffolding-(Osher et al., 2012).

Όλα όσα προαναφέρθηκαν απαιτούν σύστημα και οργάνωση. Πάνω από όλα όμως απαιτούν χρόνο, κόπο και ενδιαφέρον. Ψυχή όμως όλων των λύσεων αποτελεί ο δάσκαλος, ο καθηγητής εν προκειμένω.

Γι' αυτό και έχει εξαιρετική σημασία ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο καθηγητής τον ρόλο του, ποια είναι η προσωπική του θεωρία, ποια είναι η προσωπική του ιστορία, ποιες είναι οι επιδιώξεις του, ως πού έχει διάθεση να προσπαθήσει και πόσο καταρτισμένος και αφοσιωμένος είναι.

Επίσης εξαιρετικά σημαντικό είναι αν πιστεύει ότι οι προσπάθειες του μπορούν να τελεσφορήσουν, παρά τις δυσκολίες, ή αν πιστεύει ότι δεν γίνεται τίποτα, ότι φταίνε οι μαθητές, ότι ορισμένες περιπτώσεις δε σώζονται, ότι όλα είναι προκαθορισμένα και τελειωμένα και οδηγείται σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες (Osher et al., 2012).

Η αλλαγή είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και επίμοχθη υπόθεση. Ωστόσο πρέπει να πιστέψουμε σε αυτή.

Συναφής με τον ρόλο και την πίστη του εκπαιδευτικού είναι και η ποιότητα της κατανόησης και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο.

Γενικά οι καθηγητές ενδιαφερόμαστε για του μαθητές μας και τα προβλήματά τους. Ωστόσο πολλές φορές το κάνουμε με ένα τρόπο ενστικτώδη ή αυτόματο και μηχανιστικό και με όρους κοινωνικής κατανόησης ή εξελικτικής ψυχολογίας και συχνά μας διαφεύγει η ψυχική υπόσταση του κάθε παιδιού και ορισμένα σημαντικά στοιχεία που έχουν να κάνουν με αυτή.

Μας διαφεύγει ας πούμε πόσο σημαντικό πράγμα είναι για όλους του ανθρώπους η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας και η εικόνα που έχουν οι άλλοι για μας. Και πόσο ανατρέπεται η ισορροπία μας και πληγωνόμαστε, αν οι άλλοι μας απορρίψουν. Πόσο μάλλον τα παιδιά. Επίσης συχνά ξεχνούμε ότι για τους μαθητές είμαστε ένας σημαντικός άλλος και οι κουβέντες μας και οι ενέργειες μας επηρεάζουν τα παιδιά. Και πως μια θετική δική μας στάση μπορεί να καλύψει ένα ψυχικό κενό ή μια ψυχική αδυναμία της οικογένειας (Mauco, 1997).

Ακόμη ελάχιστα συνειδητοποιούμε ότι ένα σημαντικό μέρος της απογοήτευσης και της εξουθένωσης που συχνά αισθανόμαστε οφείλονται σε δικές μας προσωπικές και οικογενειακές δυσκολίες και όχι στο σχολείο ή στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Οπωσδήποτε δεν είμαστε ψυχολόγοι ή ψυχαναλυτές και οπωσδήποτε οι δυνάμεις μας έχουν ένα όριο. Όμως όλοι κανόνες και οι παρεμβάσεις λειτουργούν καλύτερα αν υπολογίζουμε ότι αυτός που είναι απέναντι μας είναι μια ανθρώπινη ύπαρξη.

Με όρους ψυχικούς και παιδαγωγικούς και είναι πολύ σημαντικό να έχουμε μια ιδέα της ψυχικής δομής και των αναγκών του ανθρώπου όπως είναι εξαιρετικά σημαντικό να έχουμε και ενσυναίσθηση (Mauco, 1997).

Με όρους της παράδοσης μας είναι πολύ σημαντικό ο νόμος να συμπληρώνεται από την αγάπη (Κυριαζής, 2016).

Με όρους καθημερινότητας είναι πολύ σημαντικό να έχουν τα παιδιά ένα υποστηρικτικό ψυχικό πλαίσιο, ιδιαίτερα τα παιδιά με δυσκολίες. Έστω και αν δεν λύσουν όλα τους τα προβλήματα. Είναι σημαντικό δηλαδή το σχολείο να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Henderson & Milstein, 2008).

Ακόμη, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά προέρχονται από την οικογένειά τους, η οποία αποτελεί και το κατεξοχήν περιβάλλον τους. Γι' αυτό και είναι κρίσιμη η συνεργασία με τους γονείς. Αυτοί είναι πολλές φορές παράλογοι ή απαιτητικοί ή είναι η ίδια η πηγή των προβλημάτων. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να αποφεύγουμε ή να αποκλείουμε τη συνεργασία μαζί τους.

Η έρευνα δείχνει ότι αυτοί έχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από οποιονδήποτε άλλον τη δυνατότητα να αποκαθιστούν τις αρνητικές συνέπειες, αν το παιδί τους έχει πέσει θύμα εκφοβισμού (Demaray et al., 2012) ή σε άλλες περιπτώσεις σε συνεργασία με το σχολείο θα μπορούσαν να χαραχθούν τα όρια για το παιδί, να βελτιωθεί η επιτήρηση, να διασκεδαστούν αδυναμίες της οικογένειας και ωφεληθεί τόσο ίδιος ο μαθητής όσο και το σχολείο αλλά και η κοινωνία στο σύνολο της (Fosco et al., 2012).

Τέλος και η συνεργασία με την ευρύτερη Κοινότητα (Δήμος, Πολιτεία, άλλα σχολεία και Διευθύνσεις, Πανεπιστήμια) είναι απαραίτητη όχι μόνο για πρακτικούς λόγους και για λόγους παρακολούθησης των εξελίξεων αλλά και για λόγους κατανόησης του περιβάλλοντός μας, συνειδητοποίησης της θέσης μας, της ευθύνης μας και της αξίας της εργασίας μας.

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Πολλά από όσα αναφέρθηκαν στο κείμενο αυτό μπορούν να θεωρηθούν γνωστά και οικεία. Ως δάσκαλοι, ως καθηγητές ή ως διευθυντές τα έχουμε αντιμετωπίσει, μας έχουν προβληματίσει και ενδεχομένως έχουμε δώσει και λύσεις. Έχω την αίσθηση όμως ότι πολλές φορές λειτουργούμε εμπειρικά, μοναχικά και αποσπασματικά. Ίσως και σε κάποια σημεία να μην συμφωνούμε με όσα εκτέθηκαν εδώ. Σε κάθε περίπτωση όμως οι πρακτικές και τα Προγράμματα που έχουν δοκιμασθεί διεθνώς, ιδιαίτερα η μεθοδολογία και η φιλοσοφία τους, μπορούν να αξιοποιηθούν καθοδηγητικά και να αποδειχθούν χρήσιμα και αποτελεσματικά.

Στην παρούσα μάλιστα συγκυρία, διακρίνω μία ευκαιρία προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο νόμο 4547/12-6-2018 υπάρχει η πρόβλεψη για Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων δηλαδή, αφού συμπεριλάβει τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου, προγραμματίζει δράσεις και παρεμβάσεις με σκοπό την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου τις οποίες και παρακολουθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Και από την άλλη μεριά η ελληνική δημόσια εκπαίδευση είναι πιο ώριμη από κάθε άλλη φορά για μια ποιοτική αλλαγή.

Στο πλαίσιο αυτό πιστεύω ότι θα πρέπει να διαβάσουμε το νόμο που προαναφέρθηκε ως μία ευκαιρία για να εφαρμόσει κάθε σχολείο μια πολιτική που να εκμεταλλεύεται και να αξιοποιεί όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Ως μια ευκαιρία δηλαδή να εφαρμόσει μια συνειδητή, συλλογική και συνολική πολιτική, η οποία θα οδηγήσει στη μεταβολή της ποιότητας των σχέσεων μέσα στο σχολείο.

Την πολιτική αυτή θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε *πολιτική του σχολείου* και με τον όρο αυτό εννοώ ένα σύνολο από μέτρα και ενέργειες που διαμορφώνονται από το ίδιο το σχολείο, από τους συναδέλφους δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς, για να αντιμετωπίσουν τα ιδιαίτερα προβλήματα του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα αποβλέπουν και στη συνολική καλή λειτουργία του και ακόμη περισσότερο στην ανταπόκριση στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι εν πολλοίς ταυτίζονται με τα σύγχρονα προτάγματα της παιδαγωγικής και της εποχής. Με την έννοια αυτή η πολιτική του σχολείου δεν ανήκει αποκλειστικά και μόνο σε αυτό αλλά μπορεί να έχει κοινούς στόχους και αρχές, για όλα τα σχολεία.

Ένας πρώτος λοιπόν τέτοιος στόχος θα μπορούσε να είναι το δημοκρατικό σχολείο, το οποίο όμως είναι ταυτόχρονα και επιτυχημένο ακαδημαϊκά.

Με τον όρο δημοκρατικό σχολείο δεν εννοώ προφανώς τις δημοκρατικές διαδικασίες μόνο αλλά ένα σχολείο που αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ως ένα ενεργητικό υποκείμενο στο οποίο δίνει τη δυνατότητα να μορφωθεί και να αναπτυχθεί, τον ενδυναμώνει μαθησιακά, τον αποδέχεται ψυχικά, τον εκπαιδεύει στις κοινωνικές δεξιότητες και του εμπνέει αξίες και ιδανικά.

Επίσης επενδύει στην ενεργό συμμετοχή και την ευθύνη όλων των φορέων της σχολικής κοινότητας, έχει καλό κλίμα αλλά και έναν ισχυρό δημοκρατικό νόμο, σαφή δηλαδή και αποδεκτά από όλους όρια που εφαρμόζονται με συνέπεια.

Σε ό,τι αφορά το ακαδημαϊκά επιτυχημένο σχολείο, αυτό είναι ένα σχολείο που έχει υψηλές προσδοκίες για όλους. Αυτό δεν σημαίνει ανέφικτους στόχους που οδηγούν στην απογοήτευση και την μεμψιμοιρία αλλά ρεαλιστικούς στόχους με βάση τις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Το μέτρο των οποίων θα μπορούσε να είναι αυτό που προβλέπει η ΥΑ 120/ 23-1-2018, η Σημαντική δηλαδή Βελτίωση της Επίδοσης του κάθε Μαθητή, ακόμη και αν η τελική του βαθμολογία δεν είναι υψηλή.

Επίσης θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η βελτίωση αυτή επιτυγχάνεται μέσα στη σχολική τάξη, στην οποία ανήκουν όλοι οι μαθητές, από την οποία αποκομίζουν ό,τι έχουν ανάγκη χωρίς να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο. Και στην προοπτική αυτή, της συμπερίληψης, μπορούμε να νοηματοδοτήσουμε όλες μας τις δράσεις και όλες μας τις μεθόδους.

Εκτός από δημοκρατικό και ακαδημαϊκά επιτυχημένο, το σχολείο θα πρέπει βέβαια να είναι και ασφαλές. Θα πρέπει δηλαδή να καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να αντιμετωπίσει πιθανά ζητήματα βίας και εκφοβισμού και οι μαθητές προσέρχονται κάθε μέρα χαρούμενοι και χωρίς ίχνη φόβου.

Αφού λοιπόν συμφωνήσουμε στους στόχους και τις αρχές, μπορούμε να ορίσουμε τα αντίστοιχα πεδία δράσης (Henderson & Milstein, 2008), πάνω στα οποία μπορούν να προβληματιστούν και να ενεργήσουν οι συνάδελφοι και ταυτόχρονα τα πεδία αυτά

μπορούν να αποτελέσουν και πεδία επικοινωνίας ανάμεσα στους συναδέλφους, ανάμεσα στα σχολεία και ανάμεσα στα σχολεία και τα ΠΕΚΕΣ.

Αυτά δεν θα είναι περισσότερα από έξι ή επτά και πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαν να είναι τα εξής:

1)Το καλό κλίμα στο σχολείο 2)Τα σαφή όρια 3) Οι υψηλές προσδοκίες 4) Η ψυχική αποδοχή 5)Η συμμετοχή 6)Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες 7) Ο εξοπλισμός και η υποδομή.

Στο καθένα μάλιστα από αυτά θα μπορούσαν να προταθούν στόχοι και μέτρα που να αφορούν τόσο τις πρωτογενείς όσο και τις δευτερογενείς και τις τριτογενείς δράσεις ή, όπως αποτυπώνεται πολλές φορές με πιο απλό τρόπο, τις δράσεις που αφορούν είτε το σχολείο, είτε το τμήμα ή μια ομάδα μαθητών είτε τον κάθε μαθητή ατομικά (Osher et al., 2012).

Οπότε προκύπτει ένας πίνακας όπως ο πίνακας 5.

**Πίνακας 5. Η πολιτική του σχολείου**

	<b>Μαθητής</b>	<b>Τμήμα</b>	<b>Σχολείο</b>
Καλό Κλίμα	Κάθε μαθητής έχει έναν καθηγητή και έναν συμμαθητή που εμπιστεύεται Δεν ανησυχεί και δεν φοβάται Δεν μένει αμέτοχος σε εκδηλώσεις βίας κάθε μορφής και ενημερώνει τους καθηγητές	Η πειθαρχία στην τάξη στηρίζεται στην κατανόηση, την πειθώ και το ελκυστικό μάθημα	Σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους και ανάμεσα στους συναδέλφους και τον διευθυντή Κοινοί στόχοι και οικοδόμηση κοινότητας Ευκαιρίες εκδήλωσης συναισθημάτων προς τους καθηγητές Καλές ακόμη και θερμές σχέσεις ανάμεσα σε όλους (και το προσωπικό) Παναγυρίζουμε τις επιτυχίες μας
Σαφή όρια	Οι οδηγίες των καθηγητών εισακούγονται («Μας ακούν όταν μιλάμε») Σε επαναλαμβανόμενη παράβαση: συμβούλιο, συμφωνία (και με γονείς) συμβόλαιο, συνέπειες Αξιοποίηση των δυνατοτήτων του μαθητή Υποχρεωτική ή μη παραπομπή σε εξωτερικό φορέα	Συμβόλαιο τμήματος (ανά καθηγητή) Συμβούλιο τμήματος Ουσιαστική επαφή με τους μαθητές Προβολή θετικών προτύπων και αξιών	Επαρκής επιτήρηση Κανονισμός με σαφείς προβλέψεις για κάθε περίπτωση Έμφαση στη θετική διατύπωση και αντιμετώπιση Ελκυστικές επιβραβεύσεις θετικής στάσης και συμπεριφοράς Συχνή και ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς Εφαρμογές διαδικασίας επίλυσης προβλήματος

Υψηλές προσδοκίες - συμπερίληψη	Σημαντική βελτίωση της επίδοσης κάθε μαθητή Παρακολούθηση της πορείας του μαθητή Αξιοποίηση εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης Εξατομικευμένη διδασκαλία	Η βελτίωση επιτυγχάνεται μέσα στην τάξη για όλους τους μαθητές Προσδοκίες και ενδιαφέρον και για τον πιο αδύνατο μαθητή Σαφείς και ρητοί στόχοι, αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών, επαναλήψεις αλλά και παρουσίαση με ποικίλους τρόπους, εξάσκηση και εφαρμογή της γνώσης, γρήγορος ρυθμός και παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, συνεχής ανατροφοδότηση, αναγνώριση και επιβράβευση της προόδου Αξιοποίηση όλων των μεθόδων διδασκαλίας και όλων των τύπων μάθησης Δημιουργία μαθησιακής κοινότητας	Έπαινοι και αναγνωρίσεις Κίνητρα Στοχαστική ταυτότητα του καθηγητή Τμήμα ένταξης Τάξεις Υποδοχής Κοινωνικός λειτουργός Δράσεις για τον σεβασμό της διαφορετικότητας Πίστη στο αποτέλεσμα
Ψυχική αποδοχή	Αποδοχή, κατανόηση, στοργή Ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας Εξατομικευμένες παρεμβάσεις	Προγράμματα και παρεμβάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας Βιωματική μάθηση.	Τμήμα ένταξης, Ψυχολόγος Συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες Συνεργασία με τους γονείς
Κοινωνικές Δεξιότητες	Ο μαθητής να συμβιώνει αρμονικά με τον εαυτό του και τους άλλους Αρθρώνει λόγο, εκφράζει συναισθήματα και επιθυμίες και διεκδικεί	Προγράμματα εκμάθησης συνεργατικών δεξιοτήτων Συνεργασία στην τάξη Αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια	Συμμετοχή σε επισκέψεις και εκδηλώσεις Οργάνωση, υιοθέτηση ή φιλοξενία προγραμμάτων εκμάθησης δεξιοτήτων
Συμμετοχή	Ο κάθε μαθητής θεωρείται ως ενεργητικό υποκείμενο Συμμετέχει υπεύθυνα στην ομάδα και την κοινότητα	Ενεργητική μάθηση Ομαδοσυνεργατική μάθηση Πρωτοβουλίες από κάθε τμήμα	Καθηγητές, μαθητές και γονείς προτείνουν και συμμετέχουν στις αποφάσεις και τις δράσεις Ενεργές μαθητικές κοινότητες Σχολική διαμεσολάβηση Σχολικό Συμβούλιο
Υποδομή και εξοπλισμός	Πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε εκτυπωτή	Πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε εκτυπωτή Ωφέλεια από διαδραστικό	Βιβλιοθήκη και εργαστήρια Καθαριότητα, Αισθητική Φωτισμός, Θέρμανση,

	Ωφέλεια από διαδραστικό ή άλλο οπτικοακουστικό- εποπτικό μέσο	ή άλλο οπτικοακουστικό- εποπτικό μέσο	Διακόσμηση Ηλεκτρονικός και άλλος εξοπλισμός
--	------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	----------------------------------------------------

Είναι προφανές ότι όσα προτείνονται είναι συνοπτικά και θεμελιώδη όπως και ότι δεν είναι ούτε λίγα ούτε εύκολα στην εφαρμογή τους. Αν τα υιοθετήσουμε όμως, αν τα αναλύσουμε και τα επεξεργασθούμε περισσότερο και αν προσθέσουμε και όσα άλλα κρίνουμε σκόπιμα και χρήσιμα θα πλησιάζουμε όλο και περισσότερο στο ιδανικό του ασφαλούς, υποστηρικτικού και αποτελεσματικού σχολείου και θα απομακρυνόμαστε όλο και περισσότερο από την εικόνα ενός σχολείου τιμωρητικού, ασύστατου, επικριτικού που επιρρίπτει τις ευθύνες στους άλλους και αναβάλλει ή αποφεύγει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα.

## Αναφορές

- Allesandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2012) On the Personality Mechanisms Leading to Violence in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 81-92). New York: Routledge.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2012). Making the Case for an International Perspective on School Violence in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 15-25). New York: Routledge.
- Caprara, G.V. (1996). Structures and Processes in Personality Psychology, *European Psychologist*, 1(1), 14-26.
- Craig, W.M. (1998). The Relationship among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression. *Elementary School Children, Personality & Individual Differences*, 24, 123-130.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Jenkins, L. N., & Westermann, L. D. (2012). Social Support in the Lives of Students Involved in Aggressive and Bullying Behaviors in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds) in *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 57-67). New York: Routledge.
- Fosco, G.M., Frank, J. L., & Dishion, T. J (2012). Coercion and Contagion in Family and School Enviroments in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 69-80). New York: Routledge.
- Fosco, G.M., Stormsack, E.A., Dishion, T.J., & Winter, C. (2012). Family Relationships and Parental Monitoring During Middle School as Predictors of Early Adolescent Problem Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the Well Being of School Communities: A Systematic Approach in Doll, B., Phohl, W. & Yoon J. (eds.) *Handbook of Prevention Science* (σ. 255-274). New York: Routledge.
- Henderson, Nan, & Milstein, Mike M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Heylighen, F. (1998). *Problem Solving* . Retrieved June 8, 2018 from <http://pespmc1.vub.ac.be/PROBSOLV.html>
- Jimerson, S. R., Hart, S. R., & Renshaw, T. L. (2012). Conceptual Foundations for Understanding Youth Engaged in Antisocial and Aggressive Behaviors. in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 3-14). New York: Routledge.
- Jimerson, S.R., Swearer S.M., & Espelage D.L. (2010). International Scholarship Advances Science and Practice Addressing Bullying in Schools in Jimerson, S.R., Swearer, S.M & Espelage, D.L (eds). *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (σ 1-13). New York: Routledge.

- Kusché, C.A., & Greenberg, M. T. (2012). The PATHS Curriculum in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 435-446). New York: Routledge.
- Larson, J., & Busse, R. T. (2012). A Problem-Solving Approach to School Violence Prevention in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 45-56). New York: Routledge.
- Mauco, G. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Οίλweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΓΕ (α' έκδοση 1993).
- Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R., & Brown, J. A. (2012). Developing Safe, Supportive and Effective Schools in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 27-44). New York: Routledge.
- Rigby, K. (2012). What Schools May Do to Reduce Bullying, in Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. & Furlong, M. J. (eds). *Hanbook of School Violence and School Safety* (σ. 397-408). New York: Routledge.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2015). *Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου–Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Κυριαζής, Δ. (2016). *Η ανάδυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην ελληνική κοινωνία: Διημερίδα Συμμετοχή και αλληλεγγύη στην εκπαίδευση. Η αντιμετώπιση φαινομένων βίας*. ΙΕΠ και Ίδρυμα Νεότητας και Οικογένειας της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών. Αθήνα.
- Χριστοφίδου, Ε. (2015). *Διαμορφωτική αξιολόγηση και δεξιότητες ανατροφοδότησης*. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουνίου 2018 από [http://www.moec.gov.cy/dde/anartyxi\\_veltiosi\\_scholeiou/imerides\\_seminaria\\_synedria/2015\\_04\\_axiologisi/ergastirio\\_3.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/anartyxi_veltiosi_scholeiou/imerides_seminaria_synedria/2015_04_axiologisi/ergastirio_3.pdf)