



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Σπουδές φύλου: Μεθοδολογίες, θεωρίες, πολιτικές
Gender Studies: Methodologies, Theories, Policies**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η έμφυλη διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο:
Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης

Βαμβακίδου Δέσποινα

Α΄ Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σκλάβου Κωνσταντίνα

Ιούνιος, 2026.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έμφυλη διάστασή της. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και διαχειρίζονται τις διαφορετικές μορφές επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών, καθώς και να αναδειχθεί ο ρόλος των έμφυλων στερεοτύπων στις σχολικές πρακτικές και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Για την υλοποίηση της έρευνας ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε επτά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά, με στόχο την ανάδειξη κοινών αντιλήψεων, εμπειριών και προβληματισμών γύρω από το φαινόμενο της σχολικής επιθετικότητας.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πολλαπλές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις άμεσες και ορατές μορφές βίας, αλλά και στις έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι προσβολές και η διάδοση σχολίων. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα έμφυλα στερεότυπα εξακολουθούν να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Ειδικότερα, τα αγόρια συνδέθηκαν συχνότερα με άμεσες και σωματικές μορφές επιθετικότητας, ενώ τα κορίτσια με έμμεσες και λιγότερο ορατές μορφές βίας, γεγονός που επηρεάζει τόσο την αναγνώριση όσο και την αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών. Επιπλέον, αναδείχθηκε η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος, της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς και της ενίσχυσης υποστηρικτικών δομών και επιμορφωτικών παρεμβάσεων για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και διαχείριση της σχολικής βίας.

Λέξεις - Κλειδιά

Επιθετική συμπεριφορά, σχολική βία, έμφυλα στερεότυπα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχολικό κλίμα

Abstract

This study examines primary education teachers' perceptions of aggressive behavior in the school environment, with particular emphasis on its gender dimension. The aim of the research was to investigate the ways in which teachers perceive, interpret, and manage different forms of aggressive behavior among male and female students, while also highlighting the role of gender stereotypes in school practices and pedagogical approaches. A qualitative methodological approach was adopted for the purposes of this study, and data were collected through semi-structured interviews with seven primary education teachers. The data were analyzed using thematic analysis, with the aim of identifying common perceptions, experiences, and concerns regarding the phenomenon of school aggression.

The findings of the study revealed that teachers recognize multiple forms of aggressive behavior in the school environment, placing emphasis not only on direct and visible forms of violence but also on indirect forms of aggression, such as social exclusion, insults, and the spread of rumors. At the same time, it was found that gender stereotypes continue to influence the ways in which teachers perceive and interpret children's behavior. More specifically, boys were more frequently associated with direct and physical forms of aggression, whereas girls were linked to indirect and less visible forms of violence, a pattern that appears to affect both the recognition and the evaluation of the severity of such incidents. Furthermore, the findings highlighted the importance of a positive school climate, effective school–family collaboration, and the strengthening of support structures and teacher training initiatives for the more effective prevention and management of school violence.

Keywords

Aggressive behavior, school violence, gender stereotypes, primary education teachers, school climate

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Εισαγωγή.....	6
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	9
1.1 Ενδοσχολική βία και επιθετικότητα.....	9
1.2 Η έμφυλη διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς.....	11
1.2.1 Έμφυλα πρότυπα στο σχολικό πλαίσιο.....	11
1.2.2 Έμφυλε αποκλίσεις και η (μη) αναγνώριση θύτη και θύματος στο σχολείο.....	12
1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαχείριση και κανονικοποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς.....	15
1.3.1 Αντιλήψεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών για την σχολική βία.....	15
1.3.2 Η ιεράρχηση των μορφών βίας από τους εκπαιδευτικούς.....	17
1.3.3 Πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς.....	19
1.4 Η σημασία της σχολικής κουλτούρας στην επιθετική συμπεριφορά.....	21
1.5 Η ελληνική πραγματικότητα του φαινομένου και οι πολιτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας.....	23
2. Έρευνα.....	25
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	25
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	26
2.3 Συμβολή και χρησιμότητα έρευνας.....	27
2.4 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	28
2.4.1 Φεμινιστική ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση.....	28
2.4.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας.....	29
2.4.3 Ερευνητικός πληθυσμός της έρευνας.....	30
2.4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	31
2.4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	31
2.4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	33
2.4.7 Ηθική και δεοντολογία.....	34
2.4.8 Περιορισμοί και εμπόδια έρευνας.....	35
3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	36
3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς.....	37
3.2 Κριτήρια αξιολόγησης της σοβαρότητας ενός περιστατικού επιθετικής συμπεριφοράς.....	40
3.3 Η επίδραση του φύλου στην αναγνώριση και ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς.....	42
3.4 Πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.....	44
4. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	47
4.1 Η ιεράρχηση των μορφών επιθετικής συμπεριφοράς και η αναγνώριση της βίας στο σχολικό πλαίσιο.....	47

4.2 Η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στην αναγνώριση της επιθετικής συμπεριφοράς.....	49
4.3 Οι πρακτικές διαχείρισης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	51
Συμπεράσματα.....	52
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	55
Παράρτημα 1.....	60
Παράρτημα 2.....	62
Παράρτημα 3.....	65

Εισαγωγή

Η σχολική βία αποτελεί ένα διαχρονικό αλλά και ιδιαίτερα επίκαιρο κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα, το οποίο απασχολεί όλο και περισσότερο τόσο τη διεθνή επιστημονική κοινότητα όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Τα τελευταία χρόνια, η αυξημένη προβολή περιστατικών βίας στο σχολικό περιβάλλον έχει αναδείξει την ανάγκη βαθύτερης κατανόησης του φαινομένου, καθώς αυτό επηρεάζει ουσιαστικά την καθημερινότητα των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και συνολικά της σχολικής κοινότητας. Στατιστικές μελέτες καταδεικνύουν ότι περισσότερο από το 30% των μαθητών/τριών σε διεθνές επίπεδο έχουν υπάρξει θύματα ενδοσχολικής βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς (Biswas et al., 2020). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι οι ασταθείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι κοινωνικές ανισότητες και οι ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές συμβάλλουν σημαντικά στην όξυνση και στη συχνότερη εμφάνιση τέτοιων φαινομένων στο σχολικό περιβάλλον (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016).

Η σημασία της διερεύνησης της σχολικής βίας δεν σχετίζεται μόνο με την έκταση και τη συχνότητα εμφάνισής της, αλλά και με τις σοβαρές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει στα εμπλεκόμενα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, η εμπλοκή σε περιστατικά βίας, είτε από τη θέση του θύματος είτε από εκείνη του θύτη, φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική, κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Έχει αναδειχθεί ότι τα παιδιά που βιώνουν συστηματικά επιθετικές συμπεριφορές είναι πιθανότερο να εμφανίσουν δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική επιβάρυνση, αλλά και αυξημένο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού στο μέλλον, ενώ παράλληλα, αυξάνονται οι πιθανότητες σχολικής διαρροής, ανεργίας ή οικονομικής επισφάλειας κατά την ενήλικη ζωή (UNESCO, 2017). Ωστόσο, αρνητικές συνέπειες φαίνεται να εμφανίζονται όχι μόνο στα θύματα, αλλά και στα άτομα που ασκούν βία, καθώς και στους/στις μαθητές/τριες που παρακολουθούν τέτοια περιστατικά ως παρατηρητές, στοιχείο που αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του φαινομένου (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).

Παράλληλα, η σχολική βία δεν εκδηλώνεται με ενιαίο τρόπο, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, όπως σωματικές συγκρούσεις, λεκτικές προσβολές, απειλές, κοινωνικό αποκλεισμό, διάδοση φημών και άλλες μορφές έμμεσης ή σχεσιακής επιθετικότητας (UNESCO, 2017). Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά συχνά δύσκολη την αναγνώριση και την ερμηνεία του φαινομένου μέσα στη σχολική καθημερινότητα, ιδιαίτερα

όταν οι μορφές βίας δεν είναι άμεσα ορατές. Επιπλέον, η αξιολόγηση ενός περιστατικού επηρεάζεται από κοινωνικές αντιλήψεις, πολιτισμικές νόρμες και στερεοτυπικές προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών.

Μία ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της σχολικής επιθετικότητας αφορά τον ρόλο του φύλου. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι αγόρια και κορίτσια δεν εκδηλώνουν πάντοτε τις ίδιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, ούτε αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Faris & Felmlee, 2011; Lunnenbald & Johanson, 2021; Young et al., 2006). Πανελλήνια έρευνα για το φαινόμενο της σχολικής βίας ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο ως προς τις μορφές βίας που εμφανίζονται συχνότερα σε κάθε φύλο όσο και ως προς τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών και τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζονται οι ρόλοι του θύτη και του θύματος (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι το φύλο επηρεάζει όχι μόνο το ποιος ασκεί βία, αλλά και το πώς ερμηνεύεται κοινωνικά η επιθετική συμπεριφορά. Συχνά, τα αγόρια συνδέονται με πιο άμεσες και σωματικές μορφές επιθετικότητας, ενώ οι συμπεριφορές των κοριτσιών τείνουν να εκδηλώνονται περισσότερο μέσα από έμμεσες ή σχεσιακές μορφές βίας, οι οποίες ενδέχεται να παραμένουν λιγότερο ορατές ή να υποεκτιμώνται.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να αναγνωρίζουν, να ερμηνεύουν και να διαχειρίζονται περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών (Kartal & Bilgin, 2009). Οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και οι πρακτικές τους επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα περιστατικά βίας, αλλά και το ποιες μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο σοβαρές. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως φορείς κοινωνικών και έμφυλων αντιλήψεων, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τη σχέση φύλου και σχολικής επιθετικότητας (MacDonald & Swart, 2004).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της έρευνας, η διερεύνηση της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς εστιάζει στο ετεροκανονικό δίπολο αγόρι–κορίτσι, όπως αυτό αναδύεται μέσα από τις αφηγήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, ζητήματα που αφορούν έμφυλες ταυτότητες

και σεξουαλικούς προσανατολισμούς πέραν του συγκεκριμένου διπόλου δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Μέσα από τη διερεύνηση των εμπειριών και των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών επιδιώκεται να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους αναγνωρίζεται, ερμηνεύεται και διαχειρίζεται η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν τα έμφυλα στερεότυπα και οι κοινωνικές προσδοκίες στη διαδικασία αυτή.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσα από την οποία επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, εξετάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος στη διαμόρφωση, αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα αναλύεται η έμφυλη διάσταση του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν τη σχέση φύλου και επιθετικότητας, τις διαφορετικές μορφές βίας, την κοινωνική ιεράρχηση και αξιολόγησή τους, καθώς και τα έμφυλα στερεότυπα και πρότυπα που επηρεάζουν την ερμηνεία και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ενώ αναδεικνύονται η χρησιμότητα και η συμβολή της εργασίας στη μελέτη της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας, ο ερευνητικός πληθυσμός και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Παράλληλα, αναλύεται η φεμινιστική ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, ενώ γίνεται αναφορά σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, καθώς και στους περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οργανωμένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ανάδειξη κοινών μοτίβων, αντιλήψεων και εμπειριών που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών. Παράλληλα, αξιοποιούνται αυτούσια αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποδοθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι απόψεις και οι εμπειρίες τους σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά και την έμφυλη διάστασή της στο σχολικό πλαίσιο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από τη σύνδεση και τη σύγκρισή τους με τη σχετική βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε η παρούσα μελέτη. Το κεφάλαιο οργανώνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και επιχειρεί να αναδείξει σημεία σύγκλισης ή διαφοροποίησης μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων και των ευρημάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα των συμπερασμάτων, με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα να ακολουθούν.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Ενδοσχολική βία και επιθετικότητα

Το σχολείο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ατόμων, καθώς αποτελεί το δεύτερο βασικό πλαίσιο ένταξης στην κοινωνία μετά την οικογένεια. Στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθήτριες και οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που επηρεάζουν, τόσο την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή τους ταυτότητα, όσο και τη συμπεριφορά και την κοινωνική τους συγκρότηση (Ξωχέλλης, 2015). Ως εκ τούτου, η μελέτη των ποικίλων φαινομένων που αναπτύσσονται στο ενδοσχολικό πλαίσιο καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική.

Ένα από τα φαινόμενα αυτά είναι η ενδοσχολική βία, η οποία αναδεικνύεται ως ένα εξαιρετικά επίκαιρο και ανησυχητικό ζήτημα. Σε σχετική έρευνα, το 32% των μαθητών/ριών δήλωσαν ότι, κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα, έχουν δεχτεί βία από τους/τις συμμαθητές/τριές τους (UNESCO, 2019). Παράλληλα, έρευνα του Υπουργείου Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών παρουσίασε ότι το απόλυτο σύνολο των μαθητών/τριών που συμμετείχαν σε έρευνα κατά την σχολική χρονιά 2021-2022, είχε βιώσει, παρακολουθήσει ή πληροφορηθεί για περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον (National Center for Education Statistics, 2022). Η αυξανόμενη συχνότητα περιστατικών βίας εντός του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και γενικότερα επιθετικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον, υπογραμμίζει την ανάγκη συστηματικής διερεύνησης του φαινομένου.

Οι μορφές βίας που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι ποικίλες και εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους. Η σωματική βία περιλαμβάνει σωματικές επιθέσεις και συγκρούσεις μεταξύ ατόμων, ενώ η ψυχολογική βία εκδηλώνεται μέσα από λεκτικές ή συναισθηματικές επιθέσεις, κοινωνικό αποκλεισμό και πρακτικές εκφοβισμού. Παράλληλα,

η σεξουαλική βία περιλαμβάνει ανεπιθύμητες σεξουαλικές πράξεις ή αγγίγματα, σεξουαλική παρενόχληση και συμπεριφορές σεξουαλικού εκφοβισμού (UNESCO, 2019). Ακόμη, η εξέλιξη και η ευρεία διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή οδήγησαν στην εμφάνιση μιας ακόμη μορφής βίας, του κυβερνοεκφοβισμού (cyberbullying) (Lunneblad & Johansson, 2021). Ο κυβερνοεκφοβισμός περιλαμβάνει την αποστολή προσβλητικών ή απειλητικών μηνυμάτων, τον διαδικτυακό αποκλεισμό ατόμων, τη διάδοση φημών μέσω ψηφιακών πλατφορμών, καθώς και την κοινοποίηση φωτογραφιών ή άλλου προσωπικού υλικού χωρίς τη συγκατάθεση του εικονιζόμενου προσώπου (UNESCO, 2019).

Ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές βίας που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει συγκεντρώσει ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), ο οποίος αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες και συστηματικά μελετημένες εκφάνσεις του φαινομένου. Ο Dan Olweus όρισε τον σχολικό εκφοβισμό ως την επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός ατόμου σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους θύτες, στο πλαίσιο μιας σχέσης άνισης ισχύος (Olweus, 2010). Οι αρνητικές αυτές ενέργειες μπορούν να εκδηλωθούν μέσω σωματικής, λεκτικής ή έμμεσης/κοινωνικής βίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Παρά την εκτενή ενασχόληση της διεθνούς ερευνητικής κοινότητας με το ζήτημα, έχει επισημανθεί ότι τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση και η ερμηνεία περιστατικών εκφοβισμού αποτελεί μια σύνθετη και συχνά απαιτητική διαδικασία (Aurora, 1996).

Στην προσπάθεια ορισμού και κατηγοριοποίησης των επιθετικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται μεταξύ μαθητών/τριών, χρησιμοποιείται ο όρος “επιθετικότητα” ή “επιθετική συμπεριφορά”. Ο όρος αυτός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε περιστατικά σωματικής ή λεκτικής βίας, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα συμπεριφορών, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση φημών και άλλες μορφές κοινωνικού ελέγχου, οι οποίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την πρόθεση πρόκλησης σωματικής ή ψυχικής βλάβης (Boulton, 2020; Faris & Felmlee, 2011).

Παράλληλα, η εστίαση στον σχολικό εκφοβισμό τείνει να παραγκωνίζει άλλες μορφές βίας που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο (Rawlings, 2021; Young et al., 2006). Συγκεκριμένα, παρατηρούνται βίαιες, επιθετικές ή ενοχλητικές συμπεριφορές οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια του όρου “bullying”, κυρίως ως προς την επαναληψιμότητα και την άνιση σχέση ισχύος. Ωστόσο, ακόμη και όταν τα περιστατικά αυτά εμφανίζονται λιγότερο συχνά ή μεταξύ

“ίσων” μερών, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στα άτομα που τα βιώνουν (Harger, 2019).

Στο πλαίσιο της εννοιολογικής αποσαφήνισης των σχετικών όρων, ο Olweus προτείνει μια ιεραρχική σχέση μεταξύ των εννοιών επιθετικότητα, βία και εκφοβισμός, αποτυπώνοντας την επιθετικότητα ως τον ευρύτερο όρο, εντός του οποίου εντάσσονται η βία και ο σχολικός εκφοβισμός ως επιμέρους εκφάνσεις (Olweus, 2010). Η διάκριση αυτή καθιστά σαφές ότι η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο δεν εξαντλείται αποκλειστικά στις πιο ορατές μορφές βίας, αλλά περιλαμβάνει και λιγότερο εμφανείς πρακτικές που μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τις κοινωνικές σχέσεις και την καθημερινή εμπειρία των μαθητών/τριών.

1.2 Η έμφυλη διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς

1.2.1 Έμφυλα πρότυπα στο σχολικό πλαίσιο

Η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο δεν εκδηλώνεται ούτε ερμηνεύεται με ουδέτερο τρόπο, αλλά συνδέεται στενά με κοινωνικές κατασκευές του φύλου. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι τόσο οι μορφές επιθετικότητας, όσο και οι τρόποι αξιολόγησης και διαχείρισής της, διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016; Betes et al., 2019; Myhill & Jones, 2006; Young et al., 2006). Έρευνες καταδεικνύουν την ύπαρξη έμφυλων προτύπων ως προς την εκδήλωση της βίας, με την αρρενωπότητα να συνδέεται συχνά με τη βία γενικότερα, αλλά και ειδικότερα με μορφές σωματικής επιθετικότητας (Faris & Felmlee, 2011; Lunneblad & Johansson, 2021; Young et al., 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της επιτελεστικότητας, όπως διατυπώνεται από την Judith Butler (2009), προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση του φύλου, το οποίο δεν αντιμετωπίζεται ως έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά ως αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων πρακτικών και συμπεριφορών. Σε ανάλογη κατεύθυνση, οι Connell και Messerschmidt (2005) υποστηρίζουν ότι η αρρενωπότητα συνιστά κοινωνική πρακτική που παράγεται και αναπαράγεται μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενώ η επιθετικότητα και η βία μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα επιτέλεσης και επιβεβαίωσης της.

Η θηλυκότητα, από την άλλη πλευρά, συνδέεται σπανιότερα με μορφές σωματικής βίας. Έρευνες σε σχολικά περιβάλλοντα έχουν αναδείξει ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εκδηλώνουν μορφές έμμεσης ή κοινωνικής επιθετικότητας, όπως σχεσιακή, ψυχολογική και λεκτική βία (Faris & Felmlee, 2011; Lunneblad & Johansson, 2021). Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν αφορούν μόνο τον τρόπο εκδήλωσης της επιθετικότητας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή και αξιολογείται στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, έχει επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναγνωρίζουν ευκολότερα τις ορατές μορφές βίας, όπως η σωματική επιθετικότητα που συνδέεται συχνότερα με τα αγόρια, ενώ μορφές έμμεσης ή σχεσιακής επιθετικότητας, οι οποίες αποδίδονται συχνότερα στα κορίτσια, ενδέχεται να υποεκτιμώνται ή να μην αναγνωρίζονται ως εξίσου σοβαρές (Myhill & Jones, 2006). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με ποσοτική έρευνα, τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενεργού εμπλοκής σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016).

1.2.2 Έμφυλες αποκλίσεις και η (μη) αναγνώριση θύτη και θύματος στο σχολείο

Ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη της έμφυλης διάστασης της επιθετικότητας στο σχολείο είναι η διερεύνηση όχι μόνο της συμμετοχής στο φαινόμενο ως θύτη, αλλά και του ρόλου του θύματος. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ενδιαφέροντα ευρήματα ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα θύματα ενδοσχολικής βίας σε συνάρτηση με το φύλο τους (Harger, 2019; Myhill & Jones, 2006; Rawlings, 2021). Συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις όπου περιστατικά βίας εκδηλώνονται μεταξύ δύο ή περισσότερων αγοριών με επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα, το εκπαιδευτικό προσωπικό τείνει να ερμηνεύει τη μεταξύ τους σχέση ως μια βεντέτα, στην οποία κανένα από τα εμπλεκόμενα μέρη δεν προσλαμβάνεται σαφώς ως θύμα (Lunneblad & Johansson, 2021).

Το εύρημα αυτό αναδεικνύει αφενός τη σχεσιακή φύση της επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο (Faris & Felmlee, 2011), αφετέρου υπογραμμίζει τη δυσκολία αναγνώρισης των αγοριών στον ρόλο του θύματος. Με άλλα λόγια, η αρρενωπότητα φαίνεται να συγκροτείται με τρόπους που καθιστούν λιγότερο διαθέσιμη την ταυτότητα του θύματος για τα αγόρια, καθώς αυτή έρχεται σε αντίθεση με κυρίαρχες έμφυλες νόρμες που συνδέονται με τη δύναμη και την ανθεκτικότητα. Επιπλέον, η αρρενωπότητα ταυτίζεται με χαρακτηρισμούς, όπως “ίσχυρός”, “αυτοδύναμος” και “στωικός”, και τα στερεότυπα αυτά είναι που συχνά

αποτρέπουν τους άνδρες να ζητήσουν βοήθεια σε περίπτωση που πέσουν θύματα βίας (Bates et al., 2019).

Το “κλασσικό” προφίλ ενός θύματος έχει απασχολήσει διάφορες μελέτες. Χαρακτηριστικά, όπως η ντροπαλότητα, η ευαισθησία, η εσωστρέφεια και ο φόβος, είναι αυτά που στερεοτυπικά χαρακτηρίζουν ένα θύμα και τείνουν να ταυτίζονται με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της θηλυκότητας και όχι της αρρενωπότητας (Bates et al., 2019; Myhill & Jones, 2006; Zobec & Hmelak, 2023). Σύμφωνα και με στατιστική μελέτη πάνω στο φαινόμενο του εκφοβισμού, τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνουν ότι έχουν πέσει θύματα ενδοσχολικής βίας, από δασκάλους, συμμαθητές/τριες και από μέλη του οικογενειακού τους πλαισίου (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016). Το εύρημα αυτό εν μέρει καταδεικνύει ότι οι μαθήτριες πέφτουν συχνότερα θύματα βίας, αλλά παράλληλα μπορεί να υπογραμμίζει την αδυναμία των αγοριών να αυτοχαρακτηριστούν ως θύματα και των εκπαιδευτικών να τους αντιμετωπίσουν ως τέτοια.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα του προφίλ ενός θύματος είναι ότι αποσύρεται και δεν επιδιώκει να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Zobec & Hmelak, 2023). Επομένως, στις περιπτώσεις που ο δέκτης της βίας αντιδρά και υπερασπίζεται τον εαυτό του απέναντι στον/στους θύτη/θύτες του, ενδέχεται να μην αναγνωρίζεται ως θύμα. Αυτό συνδέεται με το εύρημα που αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τα περιστατικά βίας μεταξύ αγοριών ως μια βεντέτα, όπου κανένα από τα δύο μέρη δεν υπολείπεται ισχύος (Lunnenbald & Johanson, 2021). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η αναγνώριση της θυματοποίησης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ίδια την πράξη βίας, αλλά και από το κατά πόσο η συμπεριφορά του ατόμου ευθυγραμμίζεται με τα κοινωνικά και έμφυλα πρότυπα του θύματος (Bates et al., 2019; Young et al., 2006).

Στην ίδια μελέτη, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν και περιπτώσεις αγοριών, τα οποία τα χαρακτήρισαν θύματα, όμως εκείνα περιγράφονται ως πιο “αδύναμα”, “ευαίσθητα” και “διαφορετικά” (Lunneblad & Johansson, 2021). Οι χαρακτηρισμοί αυτοί δεν είναι ουδέτεροι, αλλά αντανakλούν κυρίαρχα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία συνδέουν την αρρενωπότητα με τη δύναμη, την ανθεκτικότητα και την αυτονομία. Ως εκ τούτου, τα αγόρια που δεν ενσαρκώνουν αυτά τα πρότυπα, τείνουν να αποκλίνουν από την κανονιστική εκδοχή της αρρενωπότητας και να τοποθετούνται ευκολότερα στη θέση του “διαφορετικού”.

Η διαφοροποίηση αυτή δεν περιορίζεται σε επίπεδο περιγραφής, αλλά φαίνεται να συνδέεται και με αυξημένη ευαλωτότητα σε εμπειρίες βίας. Συγκεκριμένα, η μη συμμόρφωση προς τις έμφυλες νόρμες έχει συσχετιστεί με υψηλότερα ποσοστά ενδοσχολικής βίας, ιδίως μεταξύ των αγοριών, για τα οποία η απόκλιση από τα πρότυπα αρρενωπότητας φαίνεται να τιμωρείται αυστηρότερα (Lian et al., 2022). Σύμφωνα με τους Connell και Messerschmidt, το φύλο δημιουργείται στο σχολείο μέσω των ομάδων συνομιλίων, του ομοφοβικού λόγου και της παρενόχλησης (Connell & Messerschmidt, 2005). Με τον τρόπο αυτό, η θυματοποίηση δεν προκύπτει μόνο ως αποτέλεσμα της επιθετικής πράξης, αλλά και ως συνέπεια της απόκλισης από τα έμφυλα πρότυπα που ορίζουν ποια σώματα και ποιες συμπεριφορές θεωρούνται “κανονικές” στο σχολικό πλαίσιο.

Ενώ τα αγόρια που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα πρότυπα αρρενωπότητας ενδέχεται να καθίστανται “αόρατα” ως θύματα, η θυματοποίηση των κοριτσιών φαίνεται να προσλαμβάνει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται, τόσο με τα έμφυλα στερεότυπα, όσο και με τις μορφές βίας που εκδηλώνονται στο σχολικό πλαίσιο. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται και ερμηνεύεται η βία, καθώς διαμορφώνουν αντιλήψεις σχετικά με το ποιος θεωρείται θύμα ή θύτης και κατά πόσο απαιτείται παρέμβαση (Bates et al., 2019; Young et al., 2006; Zobek & Hmelak, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, οι βίαιες συμπεριφορές των κοριτσιών τείνουν να ερμηνεύονται διαφορετικά σε σχέση με εκείνες των αγοριών, με τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν συχνά τα περιστατικά μεταξύ κοριτσιών σε συναισθηματικά κίνητρα, όπως η “ζήλεια” ή το “δράμα”, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική διάσταση των συγκρούσεων (Lunneblad & Johansson, 2021).

Η ερμηνεία αυτή φαίνεται να συνδέεται και με πιο επιεική αντιμετώπιση των κοριτσιών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς έχει επισημανθεί ότι οι μαθήτριες χαρακτηρίζονται συχνότερα ως “συνεργάσιμες” και αντιμετωπίζονται λιγότερο αυστηρά σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία περιγράφονται ως “προβληματικά” και υπόκεινται σε αυστηρότερες πειθαρχικές πρακτικές (Myhill & Jones, 2006; Young et al., 2006). Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να συμβάλλει στην υποεκτίμηση ή και την αορατότητα ορισμένων μορφών επιθετικότητας που εκδηλώνονται από κορίτσια, ιδίως όταν αυτές δεν ανταποκρίνονται στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις της βίας ως σωματικής και άμεσης. Παράλληλα, έχει αναδειχθεί ότι ακόμη και μαθητές/τριες που δεν εντάσσονται στο στερεοτυπικό προφίλ του «βίαιου» ατόμου, όπως οι καλοί ή επιμελείς μαθητές/τριες, μπορούν να εμπλέκονται σε επιθετικές συμπεριφορές,

γεγονός που ενισχύει περαιτέρω τη δυσκολία αναγνώρισης της βίας όταν αυτή δεν ευθυγραμμίζεται με τα αναμενόμενα πρότυπα (Faris & Felmlee, 2011). Επομένως, η επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο δεν γίνεται αντιληπτή με ουδέτερο τρόπο, αλλά ερμηνεύεται μέσα από κοινωνικά και έμφυλα σχήματα, τα οποία επηρεάζουν ποια περιστατικά καθίστανται ορατά και ποια τείνουν να υποεκτιμώνται ή να κανονικοποιούνται.

1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαχείριση και κανονικοποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς

1.3.1 Αντιλήψεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών για την σχολική βία

Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και διαχείριση της συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, καθώς αποτελούν τους βασικούς φορείς επιβολής κανόνων, πειθαρχίας και κανονιστικών προσδοκιών. Μέσα από τις καθημερινές τους πρακτικές, καλούνται να αναγνωρίζουν, να ερμηνεύουν και να διαχειρίζονται ποικίλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές γίνονται αντιληπτές. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν είναι ουδέτερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν εκτός κοινωνικού πλαισίου, αλλά επηρεάζονται από ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις σχετικά με τη συμπεριφορά και το φύλο.

Η παραπάνω προσέγγιση μπορεί να ερμηνευθεί και μέσα από τη θεωρία του habitus του Pierre Bourdieu. Πιο συγκεκριμένα, ο Pierre Bourdieu (2001) όρισε το habitus ως έναν εσωτερικευμένο και ιστορικά διαμορφωμένο μηχανισμό, ο οποίος οδηγεί τα άτομα να παράγουν "φυσικά" και σχεδόν ασυνείδητα πρακτικές που συνάδουν με τον κοινωνικό κόσμο στον οποίο ανήκουν. Εάν το habitus ιδωθεί ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής και κοινωνικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθίσταται σαφές ότι οι αντιδράσεις και οι χειρισμοί των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο δεν αποτελούν ουδέτερες και αυτόνομες πρακτικές, αλλά είναι εμποτισμένες με αντιλήψεις, προκαταλήψεις και μορφές υποκειμενικότητας.

Συνδέοντας την έννοια του habitus με την επιτελεσματικότητα του φύλου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιθετικότητα των αγοριών συχνά ερμηνεύεται ως μορφή επιτέλεσης της αρρενωπότητας. Οι Connell και Messerschmidt (2005) επισημαίνουν ότι η επιθετικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο της ηγεμονικής αρρενωπότητας ή λειτουργεί ως μέσο επιτέλεσής

της. Σε σχετική έρευνα που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να δέχονται με μεγαλύτερη ευκολία επιθετικές συμπεριφορές από αγόρια, θεωρώντας ότι η επιθετικότητα είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της αρρενωπότητας (Lunnenbald & Johanson, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι τείνουν να κανονικοποιούν ορισμένες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς των αγοριών, εντάσσοντάς τες σε ευρύτερα έμφυλα σχήματα και προσδοκίες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές ότι η αναγνώριση και η ερμηνεία της βίας δεν συνιστούν μια σταθερή, αντικειμενική και αυτονόητη διαδικασία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην διαθέτουν έναν ενιαίο και σαφώς οριοθετημένο ορισμό της βίας, αλλά να επηρεάζονται από παράγοντες όπως η αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα του περιστατικού, η συμβατότητα των εμπλεκόμενων μερών με τα στερεοτυπικά σχήματα θύτη και θύματος, καθώς και από υποκειμενικά συναισθήματα που αναπτύσσουν απέναντι σε αυτά (Bates et al., 2019; Harger, 2019; Mishna et al., 2005; Zobek & Hmelak, 2023). Επομένως, η διαδικασία αναγνώρισης της βίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον παρατηρητή και τα "φίλτρα" μέσα από τα οποία αυτός την προσλαμβάνει.

Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση ενός περιστατικού ως "σοβαρού" ή "μη σοβαρού" δεν προκύπτει αποκλειστικά από τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της πράξης, αλλά μέσα από έμφυλα στερεότυπα, συναισθηματικές αποκρίσεις και ευρύτερα υποκειμενικά σχήματα, τα οποία επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη σχολική βία. Παράλληλα, η βία αποτελεί έννοια δύσκολα οριοθετήσιμη, καθώς μπορεί να αναφέρεται, τόσο σε συμπεριφορές, όσο και στις συνέπειες των συμπεριφορών, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο σύνθετη τη διαδικασία αναγνώρισής της (Dogutas, 2013).

Όσον αφορά την ερμηνεία των αιτίων της βίας, αυτή φαίνεται να ακολουθεί κυρίως μια ατομοκεντρική λογική, καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν την ευθύνη στα εμπλεκόμενα άτομα, αλλά και σε εξωσχολικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, υποβαθμίζοντας τον δικό τους καθοριστικό ρόλο ως μέρος του φαινομένου (Dias & Ventura, 2017; MacDonald & Stewart, 2004). Ειδικότερα, έρευνα έχει αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο και την ευθύνη της οικογένειας των μαθητρών/τριών, με σημαντικό ποσοστό αυτών να θεωρεί τα

προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον ως βασικό παράγοντα εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών, σε συνάρτηση με τον ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019; Dias & Ventura, 2017; Linarees et al., 2009; MacDonald & Swart, 2004; Teyfur, 2015). Επιπλέον, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αύξηση των περιστατικών σχολικής βίας στις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ειδικότερα στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, γεγονός που υποδηλώνει ότι το φαινόμενο συχνά ερμηνεύεται ως αντανάκλαση κοινωνικών δυσκολιών και εντάσεων που μεταφέρονται στο σχολικό περιβάλλον (Τσατσάκης, 2019). Η τάση αυτή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η σχολική βία νοηματοδοτείται όχι μόνο ως ατομική συμπεριφορά, αλλά και ως φαινόμενο αποσυνδεδεμένο από το ίδιο το σχολικό πλαίσιο και τις καθημερινές πρακτικές που αναπτύσσονται εντός αυτού.

1.3.2 Η ιεράρχηση των μορφών βίας από τους εκπαιδευτικούς

Σε έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να ιεραρχήσουν τις μορφές βίας, με την καθολική πλειοψηφία να τοποθετεί τη σωματική βία ως την πιο σημαντική, τη λεκτική στη δεύτερη θέση και τη σχεσιακή στην τελευταία (Bauman & Del Rio, 2006). Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί μεμονωμένη περίπτωση, καθώς πλήθος μελετών υπογραμμίζει τη συστηματική υποτίμηση των έμμεσων μορφών επιθετικότητας, όπως η σχεσιακή ή κοινωνική βία (Bauman & Del Rio, 2006; Beran & Stewart, 2008; Ellis & Shute, 2007; Lunneblad & Johansson, 2021; Mishna et al., 2005; Young et al., 2006).

Οι λόγοι για τους οποίους οι μορφές αυτές υποεκτιμώνται φαίνεται να σχετίζονται κυρίως με την απουσία εμφανών σωματικών ενδείξεων, καθώς και με τη δυσκολία εντοπισμού και τεκμηρίωσής τους (Beran & Stewart, 2008; Lunneblad & Johansson, 2021). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε περιστατικά σωματικής βίας, τα οποία είναι πιο άμεσα ορατά και ευκολότερα αναγνωρίσιμα, γεγονός που οδηγεί και σε συχνότερη παρέμβαση σε τέτοιες περιπτώσεις. Αντίθετα, περιστατικά σχεσιακής βίας συχνά ερμηνεύονται ως παροδικές "φάσεις" της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, από τις οποίες τα άτομα αναμένεται να απομακρυνθούν σταδιακά, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με χαμηλότερα επίπεδα παρέμβασης (Young et al., 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται και ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών και της εμπειρίας των μαθητών σχετικά με τη σχολική βία. Συγκεκριμένα,

έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο ομάδων σε περιστατικά σωματικής βίας, ενώ αντίθετα η συμφωνία είναι σημαντικά χαμηλότερη σε περιπτώσεις έμμεσης ή σχεσιακής επιθετικότητας (Beran & Stewart, 2008, Linarees et al., 2009). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι λιγότερο ορατές μορφές βίας δεν αναγνωρίζονται με τον ίδιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συμβάλλει στην υποεκτίμησή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, πολλοί μαθητές και μαθήτριες, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές επιθετικών περιστατικών, εκδηλώνουν φόβο και έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους αρμόδιους, γεγονός που τους αποθαρρύνει από το να αναφέρουν περιστατικά βίας (MacDonald & Swart, 2004). Η τάση αυτή φαίνεται να ενισχύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, σε ορισμένες περιπτώσεις, αμφισβητούν τις αφηγήσεις των θυμάτων ή αποδίδουν μερικώς την ευθύνη στα ίδια, ενώ ταυτόχρονα ενδέχεται να μην έχουν πλήρη επίγνωση της έκτασης του φαινομένου, καθώς έχει καταγραφεί ότι δεν γνώριζαν πως τα 10 από τα 17 παιδιά ενός δείγματος ήταν θύματα κάποιας μορφής βίας (Mishna et al., 2005).

Συνολικά, τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι η ιεράρχηση των μορφών βίας δεν αποτελεί απλώς μια γνωστική διαδικασία αξιολόγησης, αλλά συνδέεται άμεσα με την (μη) αναγνώριση συγκεκριμένων μορφών επιθετικότητας και, κατ' επέκταση, με την πιθανότητα παρέμβασης. Υπό αυτό το πρίσμα, η μεγαλύτερη έμφαση που αποδίδεται στη σωματική βία ενδέχεται να οδηγεί στην υποεκτίμηση ή ακόμη και στην "αορατότητα" μορφών επιθετικότητας που δεν ευθυγραμμίζονται με τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις της βίας ως άμεσης και σωματικής.

Παράλληλα, η ιεράρχηση αυτή συνδέεται στενά με έμφυλες διαφοροποιήσεις τόσο στην εκδήλωση όσο και στη διαχείριση της επιθετικότητας. Δεδομένου ότι η σωματική βία συνδέεται συχνότερα με τα αγόρια, ενώ οι έμμεσες μορφές επιθετικότητας αποδίδονται συχνότερα στα κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιπλήττουν πιο συχνά και αυστηρά τους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικής βίας. Αντίθετα, οι μαθήτριες περιγράφονται συχνότερα ως "συνεργάσιμες" και αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια, ενώ οι επιθετικές τους συμπεριφορές ενδέχεται να υποβαθμίζονται ή να ερμηνεύονται μέσα από συναισθηματικά σχήματα, όπως η "ζήλεια" ή το "δράμα" (Lunneblad & Johansson, 2021, Myhill & Jones, 2006).

1.3.3 Πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς

Αναφορικά με τις πρακτικές πειθαρχίας, ο Michel Foucault υποστηρίζει ότι αυτές συμβάλλουν στον διαχωρισμό των συμπεριφορών σε "φυσιολογικές" και "μη φυσιολογικές", ενώ το σχολείο λειτουργεί ως κατεξοχήν χώρος διαμόρφωσης και εκμάθησης κανόνων συμπεριφοράς, πειθαρχίας και κανονικότητας (Foucault, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, το άτομο που επιβάλλει την πειθαρχία αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτή της κανονικότητας, ορίζοντας ποιες πράξεις θεωρούνται αποδεκτές και ποιες αποκλίνουσες. Παράλληλα, η αναγνώριση και ο εντοπισμός περιστατικών βίας από τους εκπαιδευτικούς συνιστά μια ερμηνευτική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τα αντιληπτικά σχήματα και τις εμπειρίες τους (Zobek & Hmelak, 2023).

Σε αυτή τη διαδικασία, το φύλο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι κατηγορίες του θύτη, του θύματος και της ίδιας της βίας, αλλά και την ταξινόμηση των συμπεριφορών σε αποδεκτές και μη αποδεκτές (Rawlings, 2021). Οι κοινωνικοί κανόνες τείνουν να συνδέουν τους άνδρες με τον ρόλο του θύτη και τις γυναίκες με τον ρόλο του θύματος, γεγονός που οδηγεί στην πρόσληψη της βίας μέσα από έμφυλα φίλτρα (Bates et al., 2019). Ως εκ τούτου, δεν είναι όλα τα θύματα εξίσου ορατά, καθώς τα άτομα που ευθυγραμμίζονται με το στερεοτυπικό προφίλ του "θύματος" αναγνωρίζονται ευκολότερα σε σύγκριση με εκείνα που αποκλίνουν από αυτό (Zobek & Hmelak, 2023).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται μόνο σε άμεσες παρεμβάσεις, αλλά εκτείνονται και σε άτυπες διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Μέσω του λεγόμενου "κρυφού αναλυτικού προγράμματος" (hidden curriculum), οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν αξίες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς, συχνά άθελά τους, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τη βία και τις κοινωνικές σχέσεις (MacDonald & Swart, 2004).

Ωστόσο, οι πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς δεν διαμορφώνονται σε ένα κενό πλαίσιο, αλλά επηρεάζονται από συγκεκριμένους θεσμικούς και οργανωτικούς περιορισμούς. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη χρόνου και υποστήριξης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική παρέμβαση σε περιστατικά βίας (Mishna et al., 2005). Παράλληλα, το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς σε σχολικά περιβάλλοντα με αυταρχική διοίκηση παρατηρείται

περιορισμός της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα σεβασμού μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (MacDonald & Swart, 2004).

Επιπλέον, οι ίδιες οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τις πρακτικές παρέμβασης και, κατ' επέκταση, τη διαμόρφωση της σχολικής επιθετικότητας. Έχει επισημανθεί ότι παθητικές στρατηγικές, όπως η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να χειριστούν μόνοι/μόνες τους τα περιστατικά, μπορεί να οδηγήσουν σε ενίσχυση της βίας, αντί για τον περιορισμό της (Troop-Gordon & Ladd, 2013). Παράλληλα, αντιλήψεις, όπως ότι ο εκφοβισμός και η βία αποτελεί φυσιολογικό κομμάτι της ωρίμανσης ενός ατόμου, συμβάλλουν σε μια μορφή ιδεολογικής νομιμοποίησης της βίας, μειώνοντας την πιθανότητα ουσιαστικής παρέμβασης (Troop-Gordon & Ladd, 2013).

Στο επίπεδο της πρακτικής διαχείρισης, έχει προταθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν δύο βασικές κατευθύνσεις αντίδρασης απέναντι σε περιστατικά βίας. Η πρώτη εστιάζει στη δικαιοσύνη και περιλαμβάνει την επιβολή κυρώσεων και κανόνων προς τους/τις μαθητές/τριες, ενώ η δεύτερη δίνει έμφαση στη φροντίδα και την αποκατάσταση των σχέσεων, αξιοποιώντας πρακτικές διαμεσολάβησης και υποστήριξης (Ellis & Shute, 2007). Η επιλογή μεταξύ των δύο προσεγγίσεων συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σοβαρότητα ενός περιστατικού.

Ενδεικτικά, έχει καταγραφεί ότι, προκειμένου να κινηθούν τυπικές ή νομικές διαδικασίες, απαιτείται συχνά η ύπαρξη εμφανών σωματικών ενδείξεων βίας στο σώμα του θύματος (Lunneblad & Johansson, 2021). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι πρακτικές παρέμβασης επηρεάζονται από την "ορατότητα" της βίας, οδηγώντας σε μια άτυπη ιεράρχηση των μορφών επιθετικότητας. Παράλληλα, παράγοντες όπως η συχνότητα εμφάνισης ενός περιστατικού, αλλά και η σχέση μεταξύ θύματος και θύτη, φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς σε περιπτώσεις όπου τα εμπλεκόμενα μέρη διατηρούν φιλική σχέση, η επιθετική πράξη ενδέχεται να κανονικοποιείται και να μην αξιολογείται ως εξίσου σοβαρή (Harger, 2019).

Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν απλώς ως διαχειριστές της επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά ως ενεργοί φορείς διαμόρφωσης και αναπαραγωγής των έμφυλων και κανονιστικών νοημάτων που τη συνοδεύουν. Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, του μαθητικού πληθυσμού,

των μεταξύ τους σχέσεων και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, συγκροτεί το πλαίσιο εντός του οποίου τα φαινόμενα επιθετικότητας είτε αναπαράγονται είτε περιορίζονται. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής βίας διαδραματίζουν, πέρα από την αναστοχαστική στάση των εκπαιδευτικών, και τα προγράμματα επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν την πρακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα, ακόμη και αν δεν επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις τους (Sela-Shayonitz, 2009).

1.4 Η σημασία της σχολικής κουλτούρας στην επιθετική συμπεριφορά

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί ένα πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται μέσα από τις αξίες, τις νόρμες, τις πρακτικές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (White et al., 2014). Δεν αφορά μόνο τους τυπικούς κανόνες λειτουργίας του σχολείου, αλλά και τα άτυπα πρότυπα συμπεριφοράς, τις προσδοκίες και τα νοήματα που αποδίδονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Kartal & Vilgin, 2009). Με τον τρόπο αυτό, η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συμπεριφορές αποκτούν νόημα και αξιολογούνται ως αποδεκτές ή αποκλίνουσες (Harger, 2019).

Η σχολική κουλτούρα συνδέεται στενά με το σχολικό κλίμα, το οποίο αναφέρεται στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετικά με το περιβάλλον του σχολείου, όπως η ασφάλεια, η οργάνωση και η ποιότητα των σχέσεων (Peterson & Skiba, 2000). Ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από αίσθημα ασφάλειας, υποστήριξης και συνεργασίας, φαίνεται να συνδέεται με μειωμένα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ ένα αρνητικό κλίμα, στο οποίο κυριαρχούν συναισθήματα φόβου, αποξένωσης και έντασης, μπορεί να ενισχύσει την εμφάνιση και αναπαραγωγή της βίας (Farina, 2019; Johnson, 2009; Peterson & Skiba, 2000; White et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως αρνητικό είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά βίας είτε ως θύτες είτε ως θύματα, γεγονός που αναδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ υποκειμενικής εμπειρίας του σχολικού περιβάλλοντος και επιθετικής συμπεριφοράς (White et al., 2014).

Παράλληλα, η επίδραση του σχολικού κλίματος δεν περιορίζεται αποκλειστικά στα άτομα που εμπλέκονται άμεσα σε περιστατικά βίας, αλλά επεκτείνεται και στους παρατηρητές. Έχει

επισημανθεί ότι σε σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από θετικό κλίμα, οι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό να παρέμβουν ή να υποστηρίξουν άτομα που υφίστανται βία, γεγονός που υπογραμμίζει ότι η σχολική κουλτούρα επηρεάζει συνολικά τις κοινωνικές πρακτικές και τις μορφές αλληλεγγύης εντός της σχολικής κοινότητας (White et al., 2014).

Αντίστοιχα, διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και ως προς το φύλο, καθώς τα αγόρια τείνουν συχνότερα να αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως μη ασφαλές, ενώ τα κορίτσια εμφανίζουν πιο θετικές αξιολογήσεις του σχολικού κλίματος (White et al., 2014). Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να σχετίζεται με την ευρύτερη σύνδεση της βίας με την αρρενωπότητα, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο οι επιθετικές συμπεριφορές των αγοριών γίνονται αντιληπτές και αντιμετωπίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς (Myhill & Jones, 2006).

Παράλληλα, η σχολική κουλτούρα συγκροτείται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, γεγονός που σημαίνει ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της. Οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς κανονιστικών προσδοκιών και πειθαρχικών πρακτικών, συμβάλλουν ενεργά στον καθορισμό των ορίων μεταξύ “φυσιολογικής” και “αποκλίνουσας” συμπεριφοράς, μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, ερμηνείας και διαχείρισης της επιθετικότητας (Foucault, 1995; Zobek & Hmelak, 2023). Οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους απέναντι στη βία μπορούν είτε να περιορίσουν είτε να ενισχύσουν τέτοια φαινόμενα, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να παρέμβουν και να διαχειριστούν τα περιστατικά (Dias & Ventura, 2017).

Η σχολική κουλτούρα επηρεάζεται, επίσης, από ευρύτερους οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες, όπως ο τρόπος διοίκησης του σχολείου και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (White et al., 2014). Έχει επισημανθεί ότι αυταρχικές μορφές διοίκησης μπορούν να περιορίσουν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση περιστατικών βίας και να ενισχύσουν ένα κλίμα χαμηλής εμπιστοσύνης και μειωμένου σεβασμού (MacDonald & Swart, 2004). Αντίθετα, σχολεία που χαρακτηρίζονται από συνοχή, ομοειδής αξίες και αίσθηση κοινότητας εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, γεγονός που αναδεικνύει τον προστατευτικό ρόλο της συλλογικής ταυτότητας στη σχολική ζωή (Johnson, 2009; Peterson & Skiba, 2000).

Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα συνδέεται άμεσα με τις στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης της βίας. Προσεγγίσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στην τιμωρία και τον αποκλεισμό των μαθητών/τριών που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά έχουν επικριθεί, καθώς μπορεί να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αρνητικού σχολικού κλίματος και να ενισχύσουν περαιτέρω τα φαινόμενα βίας (Kartal & Bilgin, 2009). Αντίθετα, ολιστικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην πρόληψη, στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση των σχέσεων και στη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος (White et al., 2014).

Τέλος, η σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και βίας είναι αμφίδρομη. Από τη μία πλευρά, η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να ιδωθεί ως παράγωγο των συνθηκών που διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Fagina, 2019), ενώ από την άλλη πλευρά, η ίδια η βία επιδρά αρνητικά στο σχολικό κλίμα, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή επίδοση, τις κοινωνικές σχέσεις, την υλική κατάσταση του σχολείου και τη συνολική ποιότητα του περιβάλλοντος (Teyfur, 2015). Με τον τρόπο αυτό, η σχολική κουλτούρα και η επιθετικότητα συνδέονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, όπου η μία επηρεάζει και αναδιαμορφώνει την άλλη.

1.5 Η ελληνική πραγματικότητα του φαινομένου και οι πολιτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελούν ζητήματα που απασχολούν διαχρονικά και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τις πρώτες μελέτες του φαινομένου να εμφανίζονται στα τέλη του 20ου αιώνα (Σκλάβου, Παπαμιχαήλ & Σταμάτη, 2024). Παρά το γεγονός ότι η ελληνική βιβλιογραφία για το ζήτημα παραμένει συγκριτικά περιορισμένη, υπάρχουν πηγές που αναδεικνύουν, ότι τα φαινόμενα εμφανίζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σημαντικό αριθμό θυμάτων και θυτών (Κωτσόπουλος, 2025; Μπρίνια κ.ά., 2023). Σύμφωνα με πανελλήνιες έρευνες, περίπου ένας/μία στους/στις τρεις μαθητές/τριες έχει πέσει θύμα εκφοβισμού εντός σχολείου (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016; Γαβριήλογου, 2015). Αντίστοιχα, επισημαίνεται ότι το φαινόμενο δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα περιστατικά σύγκρουσης, αλλά συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές, οικογενειακές και σχολικές διεργασίες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Κωτσόπουλος, 2025; Σκλάβου, Παπαμιχαήλ & Σταμάτη, 2024).

Παράλληλα, οι ελληνικές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι μορφές που λαμβάνει η σχολική βία περιλαμβάνουν τη λεκτική επιθετικότητα, την κοροϊδία, τη διάδοση φημών, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις σωματικές συγκρούσεις, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενη εμφάνιση περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού (Κοκκίδου & Μυγδάνης, 2024; Σκλάβου, Παπαμιχαήλ & Σταμάτη, 2024). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έμφυλες διαφοροποιήσεις του φαινομένου, καθώς τα αγόρια φαίνεται να εμπλέκονται συχνότερα σε άμεσες και σωματικές μορφές βίας, ενώ τα κορίτσια συνδέονται περισσότερο με έμμεσες και σχεσιακές μορφές επιθετικότητας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση σχολίων (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016; Κοκκίδου & Μυγδάνη, 2024). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία και αναδεικνύουν την ανάγκη εξέτασης της σχολικής βίας όχι μόνο ως παιδαγωγικού ζητήματος, αλλά και ως φαινομένου που επηρεάζεται από ευρύτερες κοινωνικές και έμφυλες διεργασίες.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην προσπάθεια αντιμετώπισης και καταπολέμησης της ενδοσχολικής βίας, μελέτη έχει υπογραμμίσει την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την έλλειψη υποστηρικτικών δομών και θεσμών, όπως αυτοί του σχολικού ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, καθώς και την ελλιπή και δυσλειτουργική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Μπρινία κ.ά., 2023). Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η ασυνέπεια στην εφαρμογή δημόσιων πολιτικών για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία, αφού τα εν λόγω προγράμματα συχνά είναι βραχυπρόθεσμα, αποσπασματικά και αναποτελεσματικά, με διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024; Κωτσόπουλος, 2025).

Ως απάντηση στην αυξανόμενη ανησυχία για την έκταση και τις επιπτώσεις του φαινομένου, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα διάφορες πολιτικές και προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται το Νορβηγικό Μοντέλο Πρόληψης του Εκφοβισμού του Dan Olweus (Olweus Bullying Prevention Program) και το Φινλανδικό πρόγραμμα KiVa, τα οποία έχουν εφαρμοστεί πιλοτικά και σε ελληνικά σχολεία με στόχο την πρόληψη και τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού (Βλάσση & Μπέκα, 2015· Σκλάβου, Παπαμιχαήλ & Σταμάτη, 2024).

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και νεότερες πρωτοβουλίες, όπως το πρόγραμμα «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή», το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο

εφαρμογής του Ν. 5029/2023 για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Επιπλέον, το πρόγραμμα ENABLE, πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εστιάζει στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος μέσα από τη συνεργασία σχολείου, μαθητών και οικογένειας, ενώ το πρόγραμμα «Φιλία», που παρουσιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2022, στοχεύει στην ενίσχυση της πρόληψης και της αντιμετώπισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Σκλάβου, Παπαμιχαήλ & Σταμάτη, 2024). Τέλος, φορείς, όπως, ο Συνήγορος του Παιδιού και η Ομάδα Εφήβων Συμβούλων, έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα και αποτελούν επίσημους φορείς για την υποστήριξη και προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων-θυμάτων ενδοσχολικής βίας (Βλάσση & Μπέκα, 2015).

Παρά τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο, η σχολική βία εξακολουθεί να αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, αν και η ελληνική βιβλιογραφία έχει εξετάσει εκτενώς την έκταση, τις μορφές και τις συνέπειες του φαινομένου, οι μελέτες που εστιάζουν ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιθετική συμπεριφορά μέσα από μια έμφυλη οπτική παραμένουν περιορισμένες. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της παρούσας έρευνας, η οποία επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το φύλο επηρεάζει την αναγνώριση, την ερμηνεία και τη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο.

2. Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση, την ερμηνεία και τη διαχείριση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, η μελέτη επιδιώκει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, αξιολογούν τη σοβαρότητα των περιστατικών και ερμηνεύουν τον ρόλο του φύλου στη διαδικασία αναγνώρισης θυτών και θυμάτων. Παράλληλα, εξετάζει κατά πόσο ορισμένες μορφές βίας

τείνουν να υποεκτιμώνται ή να κανονικοποιούνται λόγω έμφυλων στερεοτύπων και κοινωνικών προσδοκιών. Ακόμη, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των πρακτικών διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τον τρόπο παρέμβασής τους στο σχολικό πλαίσιο.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώθηκαν με στόχο τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο και οργανώνουν τις πρακτικές διαχείρισής της στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η διαμόρφωσή τους βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία γύρω από την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας, τις διαδικασίες κανονικοποίησης της επιθετικότητας και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016; Bates e al., 2019; Harger, 2019; Lunnenbald & Johansson, 2021; Myhill & Jones, 2006; Olweus, 2010; Young et al., 2016). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο το φύλο επηρεάζει την αναγνώριση, την ερμηνεία και τη διαχείριση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αξιολόγηση ορισμένων μορφών βίας ως περισσότερο ή λιγότερο σοβαρών. Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού τις μορφές και τη σοβαρότητα της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο;
 - Ποιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς θεωρούνται πιο σοβαρές;
 - Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αντίληψη της σοβαρότητας ενός περιστατικού;
 - Υπάρχουν μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που τείνουν να υποεκτιμώνται ή να κανονικοποιούνται;
2. Πώς επηρεάζει το φύλο των μαθητών/τριών την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά;
 - Αναγνωρίζονται με τον ίδιο τρόπο τα αγόρια και τα κορίτσια ως θύτες ή θύματα επιθετικής συμπεριφοράς;
 - Υπάρχουν μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που τείνουν να υποεκτιμώνται ή να κανονικοποιούνται λόγω φύλου;

3. Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο;

- Διαφοροποιείται η παρέμβαση ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών;
- Ποιες πρακτικές διαχείρισης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών, όπως η σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, η συχνότητα ή η σοβαρότητα του περιστατικού;

2.3 Συμβολή και χρησιμότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση, την ερμηνεία και τη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών/τριών. Μέσα από την ανάδειξη των εμπειριών και των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, επιδιώκεται η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα έμφυλα στερεότυπα και οι κοινωνικές προσδοκίες επηρεάζουν την αξιολόγηση και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει συμπεριφορές που συχνά υποεκτιμώνται ή κανονικοποιούνται, συμβάλλοντας στη διεύρυνση της συζήτησης γύρω από τη σχολική βία πέρα από τις περισσότερες ορατές μορφές σωματικής επιθετικότητας.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τον αναστοχασμό γύρω από ζητήματα φύλου, σχολικής κουλτούρας και διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντικές μελέτες μεγαλύτερης κλίμακας σχετικά με την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ φύλου, επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικής κουλτούρας, αναδεικνύοντας τη σημασία της έμφυλης οπτικής στη μελέτη και διαχείριση της σχολικής βίας.

2.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

2.4.1 Φεμινιστική ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, επειδή το υπό διερεύνηση φαινόμενο αφορά κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένες αντιλήψεις, εμπειρίες και πρακτικές, οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών μετρήσεων και στατιστικών γενικεύσεων (Haraway, 1988; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα της ποιοτικής έρευνας, η πραγματικότητα δεν θεωρείται μία και αντικειμενική, αλλά κοινωνικά και ιστορικά κατασκευασμένη, ενώ η γνώση παράγεται μέσα από τη σχέση ερευνητή και συμμετεχόντων (Haraway, 1988· Ο'Keeffe, 2016). Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη ζητημάτων φύλου, καθώς οι αντιλήψεις σχετικά με την επιθετικότητα επηρεάζονται από κοινωνικές νόρμες, στερεότυπα και έμφυλες προσδοκίες. Επομένως, η έρευνα δεν αποσκοπεί στην αναζήτηση μιας “αντικειμενικής αλήθειας” για την επιθετική συμπεριφορά, αλλά στην κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και αξιολογούν τις συμπεριφορές αγοριών και κοριτσιών.

Η φεμινιστική μεθοδολογική προσέγγιση συνδέεται με την κριτική απέναντι στην ιδέα της ουδέτερης γνώσης. Η Donna Haraway υποστηρίζει ότι κάθε γνώση είναι “τοποθετημένη” (situated knowledge), δηλαδή παράγεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις και εμπειρίες και δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως ουδέτερη ή καθολική (Haraway, 1988). Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνήτρια δεν αντιμετωπίζεται ως “ουδέτερος παρατηρητής”, αλλά ως ενεργό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεχή αναστοχαστικότητα σχετικά με τις παραδοχές και τις πιθανές επιρροές της στην έρευνα.

Παράλληλα, η φεμινιστική ποιοτική έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη φωνή και στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, επιδιώκοντας να περιορίσει τις ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενων (Ο'Keeffe, 2016). Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης συνδέεται με αυτή τη λογική, καθώς επιτρέπει την ανάπτυξη διαλόγου, την ευελιξία στη ροή της συζήτησης και την εις βάθος διερεύνηση προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Τέλος, η φεμινιστική προσέγγιση επιτρέπει τη διερεύνηση μορφών επιθετικής συμπεριφοράς που συχνά παραμένουν λιγότερο ορατές ή υποεκτιμώνται στο σχολικό πλαίσιο, συμβάλλοντας στην ανάδειξη των έμφυλων μηχανισμών που επηρεάζουν την αναγνώριση και διαχείριση της σχολικής βίας (Ο'Keeffe, 2016).

2.4.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την μέθοδο της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Η ποιοτική έρευνα κρίθηκε κατάλληλη για τη μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου, επειδή επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση εμπειριών, στάσεων και καθημερινών πρακτικών μέσα στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016; Τσιώλης, 2016).

Η έρευνα αντιμετωπίζει τη σχολική βία και την επιθετική συμπεριφορά ως έννοιες που αποκτούν διαφορετικά νοήματα ανάλογα με το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται (Τσιώλης, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν τα περιστατικά με βάση την σοβαρότητα τους, αναγνωρίζουν μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και διαμορφώνουν πρακτικές διαχείρισης μέσα από την καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση.

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα είναι βασισμένη στο ποιοτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνική πραγματικότητα δεν θεωρείται μια αντικειμενική συνθήκη ανεξάρτητη από τα άτομα, αλλά μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες, τις αλληλεπιδράσεις και τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα υποκείμενα στην καθημερινότητά τους (Τσιώλης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει το φύλο στη διαδικασία αναγνώρισης και διαχείρισής της. Η έρευνα δεν αποσκοπεί στη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ επιχειρείται να αναδειχθούν πτυχές της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς που συχνά παραμένουν λιγότερο ορατές στο σχολικό πλαίσιο, όπως η κανονικοποίηση συγκεκριμένων συμπεριφορών και η διαφοροποιημένη αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών ως θυτών ή θυμάτων (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016).

2.4.3 Ερευνητικός πληθυσμός της έρευνας

Ο ερευνητικός πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από επτά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες συμμετείχαν εθελοντικά στην ερευνητική διαδικασία. Ειδικότερα, στον ερευνητικό πληθυσμό συμμετείχαν πέντε γυναίκες και δύο άνδρες εκπαιδευτικοί, με στόχο να συμπεριληφθούν διαφορετικές οπτικές και εμπειρίες σχετικά με τη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Παρότι υπήρξε πρόθεση για μεγαλύτερη ισορροπία ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών, αυτό δεν κατέστη εφικτό στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, κυρίως λόγω του περιορισμένου χρονικού πλαισίου διεξαγωγής της και των πρακτικών δυσκολιών εύρεσης και συμμετοχής εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού, οι συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούν σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, γεγονός που συνέβαλε στην καταγραφή εμπειριών από διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός υπηρετούσε σε σχολείο της Αττικής, δύο στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (Χαλκιδική και Σέρρες) και τέσσερις στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (Καβάλα, Θάσος και Αλεξανδρούπολη).

Η επιλογή του πληθυσμού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της στοχευμένης δειγματοληψίας, καθώς στόχος της έρευνας δεν ήταν η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016; Τσιώλης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, την ηλικία και την επαγγελματική εμπειρία, προκειμένου να αναδειχθεί μεγαλύτερη ποικιλία εμπειριών και οπτικών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως κριτήρια ένταξης στη μελέτη ορίστηκαν η ενεργή επαγγελματική απασχόληση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ύπαρξη διδακτικής εμπειρίας σε σχολικό πλαίσιο και η εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα. Ως κριτήρια αποκλεισμού ορίστηκαν η μη ενεργή επαγγελματική απασχόληση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και η μη συναίνεση στη διαδικασία ηχογράφησης και απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων.

Παράλληλα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ο ερευνητικός πληθυσμός της έρευνας είναι εκ των προτέρων

περιορισμένος και, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός του συνόλου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί κυρίως στην ανάδειξη των εμπειριών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των συγκεκριμένων συμμετεχόντων/ουσών και όχι στη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων, όπως άλλωστε ορίζεται από την θεωρία της ποιοτικής έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016; Τσιώλης, 2014; Τσιώλης, 2016). Ωστόσο, τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία και ενδεικτικό παράδειγμα για μελλοντικές έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας γύρω από την έμφυλη διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

2.4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, στο πλαίσιο της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων κρίθηκε κατάλληλη, καθώς παρέχει τη δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των εμπειριών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των συμμετεχόντων/ουσών, διατηρώντας παράλληλα έναν βασικό θεματικό άξονα που εξασφαλίζει τη σύνδεση των απαντήσεων με τους στόχους της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Τσιώλης, 2016; Ο'Keeffe, 2016). Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία κατά τη διάρκεια της συζήτησης, δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης νέων θεμάτων, διευκρινιστικών ερωτήσεων και περαιτέρω εμβάθυνσης σε ζητήματα που αναδύονται μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών (Τσιώλης, 2014).

Ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε γύρω από τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και περιλάμβανε θεματικές ενότητες σχετικές με την αναγνώριση, την ερμηνεία και τη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

2.4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τον Μάιο 2026, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 20 έως 55 λεπτά, με μέσο όρο διάρκειας περίπου 30 λεπτά.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εξ αποστάσεως, μέσω των ψηφιακών πλατφορμών Zoom και Webex, επιλογή που διευκόλυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και παράλληλα

διασφαλίζει τη δυνατότητα ηχογράφησης των συνομιλιών. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώνονταν σχετικά με τη διαδικασία της ηχογράφησης και παρείχαν τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου αυτόματης απομαγνητοφώνησης¹. Στη συνέχεια, το παραγόμενο υλικό ελέγχθηκε και διορθώθηκε από την ερευνήτρια, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η πιστότητα της καταγραφής των δεδομένων.

Αρχικά, η συνέντευξη περιείχε σύντομη παρουσίαση της ερευνήτριας, του θέματος και του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και ενημέρωση σχετικά με ζητήματα δεοντολογίας, όπως η εθελοντική συμμετοχή, η δυνατότητα διακοπής της συνέντευξης ή μη απάντησης σε ερωτήσεις, η διασφάλιση της ανωνυμίας και η ηχογράφηση αποκλειστικά για σκοπούς απομαγνητοφώνησης. Παράλληλα, συλλέχθηκαν βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, όπως το φύλο, η ηλικία και τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας.

Στη συνέχεια, δόθηκε σύντομη αποσαφήνιση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα ο όρος «επιθετική συμπεριφορά», διευκρινίζοντας ότι η μελέτη αφορά ένα ευρύτερο φάσμα συμπεριφορών μεταξύ μαθητών/τριών, όπως σωματικές, λεκτικές και έμμεσες/σχεσιακές μορφές επιθετικότητας, και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η αναφορά αυτή πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διασφάλιση μιας κοινής κατανόησης του βασικού αντικειμένου της έρευνας μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων/ουσών, χωρίς να περιορίζεται η δυνατότητα των τελευταίων να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις γύρω από το φαινόμενο (Καλλινικάκη, 2010).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν κυρίως ανοιχτού τύπου και διαμορφώθηκαν με στόχο να ενθαρρύνουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι πρώτες θεματικές εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, στους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση της σοβαρότητας ενός περιστατικού, αλλά και στις μορφές βίας που τείνουν να υποεκτιμώνται ή να κανονικοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον.

¹ www.turboscribe.ai. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε, καθώς έχει υψηλή ακρίβεια στην απομαγνητοφώνηση ελληνικού ήχου.

Ένα άλλο κομμάτι του οδηγού συνέντευξης εστιάζει στη διερεύνηση της έμφυλης διάστασης της επιθετικής συμπεριφοράς. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν τόσο γενικές ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια, όσο και υποθετικά σενάρια περιστατικών, στα οποία διαφοροποιούνταν το φύλο των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, διατηρώντας σταθερό το ίδιο περιστατικό. Η χρήση υποθετικών σεναρίων (vignette) κρίθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς επέτρεψε τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στην ερμηνεία και διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο των παιδιών, χωρίς οι συμμετέχοντες/ουσες να καλούνται άμεσα να τοποθετηθούν σε επίπεδο προσωπικών προκαταλήψεων ή στερεοτύπων (Barter & Renold, 1999).

Τέλος, η τελευταία θεματική ενότητα επικεντρώνεται στις πρακτικές διαχείρισης περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να περιγράψουν τρόπους παρέμβασης, πρακτικές που θεωρούν αποτελεσματικές, καθώς και παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις τους, όπως η σοβαρότητα και η συχνότητα του περιστατικού, η σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων παιδιών, το ιστορικό συμπεριφοράς και το ευρύτερο σχολικό κλίμα. Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με ανοιχτή ερώτηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να προσθέσουν οτιδήποτε θεωρούσαν σημαντικό και δεν είχε συζητηθεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας

2.4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης, η οποία αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Η θεματική ανάλυση επιτρέπει τον εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα στο ερευνητικό υλικό (Braun & Clarke, 2017). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς δίνει τη δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των αντιλήψεων, των εμπειριών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά και την έμφυλη διάστασή της στο σχολικό πλαίσιο.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και την απομαγνητοφώνησή τους, ακολούθησε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του ερευνητικού υλικού, με στόχο την εξοικείωση της ερευνήτριας με το περιεχόμενο των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αρχική κωδικοποίηση των συνεντεύξεων, μέσα από τον εντοπισμό λέξεων, φράσεων και νοημάτων που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

(Ισαρη & Πουρκός, 2015; Τσιώλης, 2016). Οι αρχικοί κώδικες οργανώθηκαν σταδιακά σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αφορούσαν, μεταξύ άλλων, τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, την αξιολόγηση της σοβαρότητας των περιστατικών, την έμφυλη διάσταση της βίας και τις πρακτικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Η διαδικασία της ανάλυσης ήταν δυναμική και αναστοχαστική, καθώς οι θεματικές κατηγορίες αναδιαμορφώνονταν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων, με στόχο την καλύτερη αποτύπωση των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων/ουσών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιδιώχθηκε η σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και ειδικότερα με ζητήματα που αφορούν τις έμφυλες κατασκευές της επιθετικότητας, τη σχολική κουλτούρα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής βίας.

2.4.7 Ηθική και δεοντολογία

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των αρχών της ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας, με στόχο την προστασία των συμμετεχόντων/ουσών και τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν αποκλειστικά εθελοντική και όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων σχετικά με τον σκοπό της μελέτης, τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων και τη χρήση του ερευνητικού υλικού αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Παράλληλα, δόθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες η δυνατότητα να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή τη συνέντευξη ή να επιλέξουν να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που ενδεχομένως τους προκαλούσαν δυσφορία ή αμηχανία. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης ζητήθηκε η συναίνεσή τους για την ηχογράφηση της συζήτησης, με στόχο τη διευκόλυνση της απομαγνητοφώνησης και της ανάλυσης των δεδομένων.

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, δεν καταγράφηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών ή των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται, όπως ορίζει η σχετική νομοθεσία για τα προσωπικά δεδομένα. Στο πλαίσιο της παρουσίασης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένες αναφορές, όπως φαίνεται στο Παράρτημα 3, προκειμένου να προστατευθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών.

Επιπλέον, η ερευνήτρια επιδίωξε να διατηρήσει στάση σεβασμού και αναστοχαστικότητας καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ισότιμης επικοινωνίας και της αποφυγής αξιολογικών παρεμβάσεων κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

2.4.8 Περιορισμοί και εμπόδια έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων της. Αρχικά, ο ερευνητικός πληθυσμός της μελέτης είναι περιορισμένος, καθώς περιλαμβάνει επτά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου των εκπαιδευτικών, αλλά αποτυπώνουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων/ουσών στο πλαίσιο μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής διερεύνησης.

Παράλληλα, παρότι υπήρχε πρόθεση για μεγαλύτερη ισορροπία ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών, αυτό δεν κατέστη εφικτό, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ποικιλία των οπτικών που καταγράφηκαν στην έρευνα. Επιπλέον, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, αν και διευκόλυνε την οργάνωση και πραγματοποίηση της έρευνας, ενδέχεται να περιόρισε σε ορισμένες περιπτώσεις την αμεσότητα της επικοινωνίας και την παρατήρηση μη λεκτικών στοιχείων της αλληλεπίδρασης. Για την αντιμετώπιση των παραπάνω περιορισμών, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και άνεσης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ η ερευνήτρια αξιοποίησε ενεργητικές τεχνικές ακρόασης και διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση των λεγομένων των συμμετεχόντων/ουσών.

Ακόμη, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα βασίζεται σε αφηγήσεις και αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους. Ως εκ τούτου, υπάρχει το ενδεχόμενο οι απαντήσεις να επηρεάστηκαν από κοινωνικά επιθυμητές στάσεις ή από την επιθυμία παρουσίασης μιας περισσότερο “ορθής” παιδαγωγικά εικόνας. Παράλληλα, τα υποθετικά σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις αποτυπώνουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι θα αντιδρούσαν σε ένα περιστατικό και όχι απαραίτητα την πραγματική τους πρακτική σε συνθήκες καθημερινής σχολικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, επιχειρήθηκε να περιοριστεί ο συγκεκριμένος περιορισμός μέσω

της συνολικής δομής των συνεντεύξεων, καθώς παρόμοια ζητήματα και θεματικές προσεγγίζονταν επαναληπτικά μέσα από διαφορετικού τύπου ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατό να εντοπιστούν πιθανές αποκλίσεις ανάμεσα στις δηλωμένες στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στα υποθετικά σενάρια και στις ευρύτερες αντιλήψεις ή εμπειρίες που εξέφραζαν σε άλλα σημεία της συνέντευξης, ενισχύοντας έτσι την πληρέστερη κατανόηση των απόψεών τους.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα προσφέρει χρήσιμα ποιοτικά δεδομένα σχετικά με την έμφυλη διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο και μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για μελλοντικές έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων/ουσών κυμαίνονταν από 26 έως 55 ετών, γεγονός που επέτρεψε τη συμπερίληψη διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και επαγγελματικών εμπειριών. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 26–35 ετών, ένας/μία στην ομάδα 36–45 ετών και δύο στην ομάδα άνω των 45 ετών. Παράλληλα, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας κυμαίνονταν από 4 έως 30 έτη. Συγκεκριμένα, τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες διέθεταν έως 10 έτη επαγγελματικής εμπειρίας, ένας/μία μεταξύ 10 και 20 ετών και δύο περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση αυτή κρίθηκε σημαντική, καθώς επέτρεψε την καταγραφή εμπειριών και αντιλήψεων που προέρχονται από διαφορετικά στάδια επαγγελματικής πορείας.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων οργανώνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Αρχικά, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές και τη σοβαρότητα της επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τον ρόλο του φύλου στην αναγνώριση και ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ ακολουθεί η ανάλυση των πρακτικών διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά επιθετικότητας μεταξύ μαθητών/τριών.

Για την καλύτερη αποτύπωση των ευρημάτων, παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών, τα οποία παρουσιάζονται με κωδικοποιημένο τρόπο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται την επιθετική συμπεριφορά ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη σωματική βία, αλλά περιλαμβάνει λεκτικές, έμμεσες και κοινωνικές μορφές επιθετικότητας. Παρότι οι σωματικές μορφές βίας ήταν συνήθως οι πρώτες που αναφέρονταν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, κυρίως εξαιτίας του εύκολου εντοπισμού τους, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι πιο έμμεσες μορφές βίας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διάδοση σχολίων ή η υποτίμηση, μπορεί να έχουν εξίσου σοβαρές συνέπειες για τα παιδιά.

Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας φάνηκε να αναγνωρίζουν πιο εύκολα τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της επιθετικότητας, επισημαίνοντας ότι ορισμένες μορφές βίας είναι δυσκολότερο να εντοπιστούν, επειδή δεν εκδηλώνονται ανοιχτά μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Αντίθετα, νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στα άμεσα και εμφανή περιστατικά, όπως οι φωνές, τα σπρωξίματα ή οι σωματικές συγκρούσεις.

Κοινό μοτίβο στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αποτέλεσε η σύνδεση διαφορετικών μορφών επιθετικότητας με το φύλο των μαθητών/τριών. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τα αγόρια ως πιο πιθανό να εκδηλώσουν σωματική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια συνδέθηκαν συχνότερα με έμμεσες μορφές βίας, όπως το κουτσομπολιό, ο αποκλεισμός από την ομάδα και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις.

Ενδεικτικά, ειπώθηκαν τα παρακάτω:

«Στη δική μου εμπειρία δεν έχω δει κάποιο κορίτσι να χτυπάει κάποιο άλλο.» (Σ4)

«[...] συνήθως οι συμπεριφορές αυτές (έμμεση κοινωνική βία) κοινωνικά ταιριάζουν στα κορίτσια.» (Σ5)

«Ναι, περισσότερες φορές από τα αγόρια περιμένουμε τέτοιες συμπεριφορές σωματικής βίας. Όχι ότι δεν συμβαίνουν και από τα κορίτσια.» (Σ6)

Αναφορικά με περιστατικά λεκτικής βίας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν αποκλίσεις, με κάποιους/ες να υποστηρίζουν ότι η λεκτική βία εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια, άλλους/ες ότι συναντάται συχνότερα στα κορίτσια, ενώ άλλοι/ες να θεωρούν ότι τόσο οι μαθητές, όσο και οι μαθήτριες επιδίδονται σε λεκτική βία.

Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκαν, από διαφορετικά άτομα, τα παρακάτω:

«Τα κορίτσια σίγουρα λεκτική ενώ τα αγόρια σωματική.» (Σ1)

«[...] τα περιστατικά με εξύβριση είναι σε μάλλον αγοριστική υπόθεση.» (Σ4)

«Η λεκτική βία εκδηλώνεται και στα δύο φύλα με παρόμοιες συχνότητες.» (Σ7)

Παράλληλα, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες υποστήριξαν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές των κοριτσιών συχνά δεν αναγνωρίζονται εύκολα ως μορφές βίας, επειδή είναι περισσότερο αφανείς ή κοινωνικά αποδεκτές. Η αντίληψη αυτή συνδέθηκε με έμφυλα στερεότυπα που παρουσιάζουν τα κορίτσια ως “λιγότερο επιθετικά” σε σύγκριση με τα αγόρια.

Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα:

«Δεν αναγνωρίζουμε τόσο πολύ την επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών [...], οποιαδήποτε βία που προέρχεται από τα κορίτσια είναι πιο δύσκολη γιατί είναι και πιο σπάνια.» (Σ4)

Μια άλλη εκπαιδευτικός πρόσθεσε:

«[...] έχουμε και μία τάση λίγο στα κορίτσια να λέμε ότι δεν το εννοούσε. Κάπως να μην το θεωρούμε ως επιθετική συμπεριφορά το αν θα μιλήσει άσχημα ή αν θα κουτσομπολέψει.» (Σ1)

Ενώ, μια τρίτη εκπαιδευτικός, εισήγαγε το θέμα των κοινωνικών προσδοκιών και το πώς αυτό εγγράφεται στις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητριών:

«Τώρα ως προς το κομμάτι των κοριτσιών βλέπω περισσότερα περιστατικά μικρο-επιθετικότητας. Εγώ δεν το θεωρώ βιολογικό, το θεωρώ κοινωνικό.» (Σ5)

Αντίστοιχα, άλλοι/ες εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι η σωματική σύγκρουση μεταξύ αγοριών συχνά αντιμετωπίζεται ως πιο “φυσιολογική” ή αναμενόμενη συμπεριφορά μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η κανονικοποίηση αυτή φάνηκε να επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησης

των περιστατικών, καθώς οι συγκρούσεις μεταξύ αγοριών θεωρούνταν συχνά αποτέλεσμα “έντονου παιχνιδιού” ή αυθόρμητης συμπεριφοράς.

Αυτό αναδεικνύουν και τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Δεν μου έκανε εντύπωση το να δω δύο αγόρια να σπρώχνονται στο διάλειμμα. Αν δω δύο κορίτσια, ναι εκεί θα μου κάνει εντύπωση.» (Σ7)

«Έχω παρατηρήσει τέτοιες συμπεριφορές από άλλους εκπαιδευτικούς. Τα οποία θεωρούν φυσιολογικά. Δεν παρεμβαίνει κάποιος δραστικά, γι' αυτό επαναλαμβάνονται (ενν. τα περιστατικά).» (Σ2)

«Ότι πολλές φορές από τα αγόρια είναι και λίγο επιτρεπόμενη (η εκδήλωση βίας). Ότι είναι ο τρόπος που μπορούν να αντιδράσουν, ενώ τα κορίτσια όχι.» (Σ2)

Η ηλικία των μαθητών/τριών αναφέρθηκε επίσης ως σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης της επιθετικής συμπεριφοράς. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού κυριαρχούν περισσότερο οι άμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως τα σπρωξίματα ή οι φωνές, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες εμφανίζονται συχνότερα πιο σύνθετες κοινωνικές μορφές αποκλεισμού και έμμεσης βίας. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας φάνηκε να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις διαπροσωπικές δυναμικές των ομάδων συνομηλίκων.

Μία εκπαιδευτικός σημείωσε σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό:

«Εμένα προσωπικά με προβληματίζουν περισσότερο από ένα τυχαίο περιστατικό βίας. Έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με την ηλικία.» (Σ7)

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά επηρεάζονται σημαντικά από κοινωνικές και έμφυλες προσδοκίες. Παρότι οι περισσότεροι/ες αναγνώριζαν πολλαπλές μορφές βίας, η σωματική επιθετικότητα εξακολουθούσε να γίνεται πιο άμεσα αντιληπτή και να αξιολογείται ως πιο σοβαρή, ενώ οι έμμεσες μορφές βίας, ιδιαίτερα όταν προέρχονταν από κορίτσια, συχνά υποεκτιμώνταν ή θεωρούνταν δυσκολότερες στην αναγνώριση και διαχείριση.

3.2 Κριτήρια αξιολόγησης της σοβαρότητας ενός περιστατικού επιθετικής συμπεριφοράς

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν όλα τα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς με τον ίδιο τρόπο, αλλά λαμβάνουν υπόψη ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν την αντίληψή τους για τη σοβαρότητα ενός περιστατικού. Η μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς, η συχνότητα εμφάνισής της, η πρόθεση των εμπλεκόμενων παιδιών, η μεταξύ τους σχέση, καθώς και το φύλο και η ηλικία των μαθητών/τριών φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η σωματική βία θεωρείται συχνότερα πιο σοβαρή, κυρίως επειδή είναι άμεσα ορατή και ευκολότερα αναγνωρίσιμη μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, μορφές έμμεσης ή σχεσιακής επιθετικότητας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση σχολίων, χαρακτηρίστηκαν πιο δύσκολες στον εντοπισμό και την αξιολόγησή τους.

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης της σοβαρότητας φάνηκε να είναι η συχνότητα και η επαναληψιμότητα του περιστατικού. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούσαν ένα μεμονωμένο περιστατικό από μια συστηματική συμπεριφορά, θεωρώντας ότι η επανάληψη σε συνδυασμό με την βαρύτητα του περιστατικού αυξάνει σημαντικά τη σοβαρότητα της επιθετικότητας και την ανάγκη παρέμβασης. Από την άλλη, περιστατικά μικρότερης “βαρύτητας”, πιθανόν και να προσπεραστούν. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε μια εκπαιδευτικός:

«Αν κάποιος σμπρώξει κάποιον ή αν μιλήσει άσχημα σε κάποιον δεν το θεωρούμε τόσο σοβαρό γιατί είναι πλέον συχνό.» (Σ1)

Παράλληλα, η πρόθεση του παιδιού και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλωνόταν η συμπεριφορά επηρέασαν επίσης τον τρόπο αξιολόγησης. Συμπεριφορές που ερμηνεύονταν ως “παιχνίδι”, “ένταση της στιγμής” ή αμοιβαία σύγκρουση συχνά αντιμετωπιζόνταν πιο επιεικώς.

Η σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών αποτέλεσε επίσης βασικό κριτήριο αξιολόγησης. Αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι περιστατικά ανάμεσα σε παιδιά που διατηρούν φιλικές σχέσεις ή παίζουν συχνά μαζί τείνουν να αξιολογούνται διαφορετικά σε σχέση με περιστατικά όπου υπάρχει εμφανής πρόθεση αποκλεισμού ή στοχοποίησης. Το

στοιχείο αυτό φαίνεται να οδηγεί συχνά στην κανονικοποίηση ορισμένων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα όταν αυτές εκλαμβάνονται ως μέρος της καθημερινής αλληλεπίδρασης των παιδιών.

Παράλληλα, το φύλο των μαθητών/τριών φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά την αξιολόγηση της σοβαρότητας ενός περιστατικού. Οι συγκρούσεις μεταξύ αγοριών συχνά παρουσιάζονταν ως περισσότερο “αναμενόμενες” ή συνδεδεμένες με τον τρόπο παιχνιδιού τους, ενώ αντίστοιχες συμπεριφορές από κορίτσια προκαλούσαν συχνότερα έκπληξη ή θεωρούνταν πιο ασυνήθιστες.

Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας συμμετέχοντας:

«Τα αγόρια παίζουν λίγο άτσαλα και άγαρμπα στο διάλειμμα.» (Σ7)

Ενώ παρακάτω πρόσθεσε ότι:

«Αν δω δύο κορίτσια να σπρώχνονται, εκεί θα μου κάνει περισσότερη εντύπωση.» (Σ7)

Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αξιολογούν την επιθετική συμπεριφορά μέσα από έμφυλα φίλτρα και κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με το τι θεωρείται “φυσιολογική” συμπεριφορά για αγόρια και κορίτσια.

Τέλος, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στη σημασία του ιστορικού συμπεριφοράς του παιδιού. Μαθητές/τριες που είχαν προηγούμενη εμπλοκή σε περιστατικά επιθετικότητας φαίνεται να αντιμετωπίζονταν με διαφορετικές προσδοκίες από τους/τις εκπαιδευτικούς, γεγονός που επηρέαζε τόσο την αξιολόγηση όσο και τη διαχείριση νέων περιστατικών. Σημαντική παρατήρηση δόθηκε από μία εκπαιδευτικό, αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι εμφανίζουν επιθετικές συμπεριφορές συχνά. Όταν ρωτήθηκε για την αντίδρασή της σε μια τέτοια περίπτωση δήλωσε:

«[...] εκεί είναι κι ένας δικός μου προβληματισμός, που πολλές φορές όταν ένα παιδί σε έχει συνηθίσει σε μία τέτοια συμπεριφορά, δεν ξέρω αν το αντιμετωπίζεις πιο έντονα ή απλά είσαι πιο ήρεμος μαζί του, γιατί όντως σε έχει συνηθίσει σε κάτι τέτοιο.» (Σ1)

Παράλληλα, ένας συμμετέχων είπε αναφορικά με το θέμα:

«Ένα παιδί που είναι γενικά πολύ υπερδραστήριο και είναι πιο πιθανό να πέσει σε αυτές τις συμπεριφορές, πολλές φορές πολλοί δάσκαλοι υποτιμούν τις ήπιες μορφές.» (Σ7)

Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει, ότι οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας του αυξημένου αριθμού περιστατικών επιθετικότητας που αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου, είναι πιθανόν να μην δίνουν την αναμενόμενη προσοχή σε κάθε ένα συμβάν χωριστά. Συνολικά, όμως, η σοβαρότητα της επιθετικής συμπεριφοράς δεν ορίζεται αποκλειστικά από την ίδια την πράξη, ούτε ερμηνεύεται πάντα με τον ίδιο τρόπο, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών, έμφυλων και υποκειμενικών παραγόντων.

3.3 Η επίδραση του φύλου στην αναγνώριση και ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το φύλο των μαθητών/τριών επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, ερμηνεύουν και αξιολογούν την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες/ουσες φάνηκε να συνδέουν διαφορετικές μορφές επιθετικότητας με συγκεκριμένα έμφυλα χαρακτηριστικά και κοινωνικές προσδοκίες, γεγονός που επηρέαζε τόσο την αναγνώριση των περιστατικών όσο και την αξιολόγηση της σοβαρότητάς τους.

Κοινό μοτίβο στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσε η αντίληψη ότι τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα άμεσες και σωματικές μορφές επιθετικότητας, ενώ τα κορίτσια συνδέονται περισσότερο με έμμεσες ή σχεσιακές μορφές βίας. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν τη σωματική σύγκρουση μεταξύ αγοριών ως περισσότερο “αναμενόμενη” μέσα στη σχολική καθημερινότητα, ενώ αντίστοιχες συμπεριφορές από κορίτσια αντιμετωπίζονταν ως πιο ασυνήθιστες ή “απρόσμενες”.

Χαρακτηριστικά, μία εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Τα αγόρια είναι πιο εύκολο να εκφράσουν τον θυμό τους σωματικά. Τα κορίτσια το κάνουν πιο έμμεσα..» (Σ1)

Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός μοιράστηκε απόψεις συναδέλφων/ισσών του, λέγοντας ότι:

«Έχω ακούσει από συναδέλφους να λένε “Εντάξει μωρέ, κορίτσι είναι, δεν πρέπει να μιλήσει έτσι.” ή “Αγόρι είναι. Ξέσπασε”.» (Σ5)

Αντίστοιχα, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όταν ένα κορίτσι εκδηλώνει έντονη ή σωματική επιθετικότητα, η συμπεριφορά αυτή συχνά προκαλεί μεγαλύτερη έκπληξη ή

ανησυχία σε σύγκριση με ένα αγόρι. Το εύρημα αυτό φάνηκε ιδιαίτερα στα υποθετικά σενάρια που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Σε αρκετές περιπτώσεις, η συμπεριφορά ενός αγοριού που χτυπά θυμωμένα το θρανίο ερμηνεύτηκε ως “ξέσπασμα” ή έντονη έκφραση θυμού, ενώ η ίδια συμπεριφορά από ένα κορίτσι αντιμετωπίστηκε ως πιο ανησυχητική ή ασυνήθιστη. Ιδιαίτερα οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία και εμπειρία εκπαιδευτικοί φάνηκε να εκπλήσσονται περισσότερο από σωματικές εκδηλώσεις επιθετικότητας από κορίτσια, γεγονός που υποδηλώνει την επίδραση παραδοσιακών έμφυλων προσδοκιών σχετικά με τη “θηλυκή” συμπεριφορά.

Παράλληλα, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν ότι η επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών συχνά είναι δυσκολότερο να εντοπιστεί, επειδή εκδηλώνεται μέσα από πιο έμμεσες κοινωνικές πρακτικές, όπως ο αποκλεισμός από την ομάδα, η διάδοση σχολίων ή η συναισθηματική απομόνωση. Οι μορφές αυτές περιγράφηκαν ως περισσότερο “αόρατες” μέσα στη σχολική καθημερινότητα, γεγονός που οδηγεί συχνά στην υποεκτίμησή τους.

Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα:

«Στα κορίτσια είναι πιο δύσκολο να το καταλάβεις. Μπορεί να γίνεται πολύ πιο ύπουλα.» (Σ5)

Ενώ, άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες, πρόσθεσαν ότι οι μαθήτριες δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια αυστηρότητα.

Το παρακάτω απόσπασμα αναδεικνύει την άποψη αυτή:

«Θεωρώ πως πίνουν στα κορίτσια τείνουν να έχουν μια πιο ευνοϊκή μεταχείριση.» (Σ1)

Το στοιχείο αυτό φάνηκε να συνδέεται και με τη δυσκολία αναγνώρισης των κοριτσιών ως θυτών επιθετικής συμπεριφοράς. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι τείνουν να αντιλαμβάνονται ευκολότερα τα αγόρια ως “προβληματικά” ή επιθετικά, ενώ τα κορίτσια συχνά αντιμετωπίζονται ως περισσότερο “ήσυχα” ή “συνεργάσιμα”. Αντίστοιχα, η αναγνώριση των αγοριών ως θυμάτων φάνηκε σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκολότερη, ιδιαίτερα όταν η επιθετικότητα εκλαμβάνόταν ως μέρος της “φυσιολογικής” αλληλεπίδρασης μεταξύ αγοριών.

Σχετικές δηλώσεις αποτελούν τα παρακάτω:

«Στερεοτυπικά, συνήθως, πιο εύκολα το κορίτσι θα χαρακτηριστεί ως θύμα σε μία διένεξη αγοριού-κοριτσιού.» (Σ7)

«[...] αν ένα κορίτσι μιλήσει άσχημα σε έναν αγόρι μπορεί να κάνουμε μια παρατήρηση αλλά δεν θα το κάνουμε θέμα. Όμως αν ένα αγόρι μιλήσει άσχημα σε ένα κορίτσι πιστεύω ότι θα ασχοληθούμε περισσότερο με αυτό.» (Σ1)

Παράλληλα, ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες επισήμαναν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται, ασυνείδητα, να αξιολογούν διαφορετικά το ίδιο περιστατικό ανάλογα με το φύλο των εμπλεκόμενων παιδιών. Η διαπίστωση αυτή εμφανίστηκε κυρίως σε εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας, οι οποίοι/ες έδειχναν μεγαλύτερο βαθμό αναστοχασμού σχετικά με τον ρόλο των στερεοτύπων στις σχολικές πρακτικές.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά επηρεάζονται σημαντικά από έμφυλες κοινωνικές προσδοκίες, οι οποίες καθορίζουν τόσο το ποιες μορφές βίας γίνονται πιο εύκολα ορατές όσο και το ποια παιδιά αναγνωρίζονται ευκολότερα ως θύτες ή θύματα. Οι έμφυλες αυτές αναπαραστάσεις φαίνεται να συμβάλλουν στην κανονικοποίηση συγκεκριμένων μορφών επιθετικότητας, αλλά και στην υποεκτίμηση ορατών ή λιγότερο ορατών μορφών βίας, ιδιαίτερα όταν αυτές εκδηλώνονται από κορίτσια.

3.4 Πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές διαχείρισης περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή και τη σοβαρότητα του περιστατικού, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, αλλά και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Παρότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι επιδιώκουν αρχικά την επικοινωνία και τη συζήτηση με τα παιδιά, προέκυψε ότι η παρέμβασή τους επηρεάζεται σημαντικά από υποκειμενικούς και έμφυλους παράγοντες.

Η συζήτηση με τα εμπλεκόμενα παιδιά αποτέλεσε την πιο συχνά αναφερόμενη πρακτική διαχείρισης. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι προσπαθούν αρχικά να κατανοήσουν τι συνέβη, να ακούσουν και τις δύο πλευρές και να επιλύσουν τη σύγκρουση μέσω διαλόγου και διαμεσολάβησης. Παράλληλα, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι σε σοβαρότερα ή επαναλαμβανόμενα περιστατικά προχωρούν σε ενημέρωση γονέων, συνεργασία με τη διεύθυνση ή εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων.

Ιδιαίτερα οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε πρακτικές διαλόγου και συναισθηματικής υποστήριξης των παιδιών, ενώ ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας αναφέρθηκαν συχνότερα στην ανάγκη οριοθέτησης και επιβολής κανόνων.

Μια εκπαιδευτικός δήλωσε, σχετικά με το πώς διαχωρίζει τη βία από τη μη βία και το τι συμβουλεύει τις/τους μαθήτριες/ές της:

«Τι συνιστώ στα παιδιά συνήθως. Να λένε ότι ξέρεις αυτό που κάνεις τώρα με ενοχλεί. Τέλος. Φτάνει. Κόψε το. Οπότε από εκεί και πέρα αν συνεχίσει, ναι είναι βία.» (Σ6)

Παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές, κοινό στοιχείο αποτέλεσε η προσπάθεια αποφυγής αυστηρά τιμωρητικών πρακτικών ως αποκλειστικού τρόπου διαχείρισης της επιθετικότητας.

Παράλληλα, η σοβαρότητα και η συχνότητα ενός περιστατικού αναφέρθηκαν ως βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Ένα μεμονωμένο περιστατικό συχνά αντιμετωπιζόταν ως “σύγκρουση της στιγμής”, ενώ επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές οδηγούσαν σε πιο άμεσες και αυστηρές παρεμβάσεις. Το ιστορικό του παιδιού φάνηκε επίσης να επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά, μια συμμετέχουσα ανέφερε:

«Όταν ένα παιδί έχει ξαναεμπλακεί σε τέτοια περιστατικά, σίγουρα είσαι πιο υποψιασμένος και πιο αυστηρός στην αντιμετώπιση.» (Σ6)

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε:

«[...] όταν εμπλέκεται ένας μαθητής σε μία διένεξη, κάποιος μαθητής με κακό ιστορικό, πιο εύκολα θα πιστέψεις τον άλλον μαθητή αυτό το παιδί.» (Σ7)

Παράλληλα, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι το φύλο των μαθητών/τριών επηρεάζει, συχνά ασυνείδητα, τον τρόπο διαχείρισης των περιστατικών. Οι συγκρούσεις μεταξύ αγοριών αντιμετωπιζόνταν συχνότερα ως μέρος ενός πιο “έντονου” τρόπου αλληλεπίδρασης, ενώ αντίστοιχα περιστατικά μεταξύ κοριτσιών φαίνεται να προκαλούσαν διαφορετικού τύπου ανησυχία, κυρίως όταν περιλάμβαναν σωματική επιθετικότητα. Αντίθετα, περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού ή έμμεσης επιθετικότητας μεταξύ κοριτσιών συχνά θεωρούνταν δυσκολότερα στη διαχείριση, επειδή δεν ήταν άμεσα ορατά.

Μια συμμετέχουσα, ανέφερε σχετικά ότι:

«Η επιθετικότητα των κοριτσιών συνήθως δεν μας μεταφέρεται.» (Σ5)

Το στοιχείο αυτό φάνηκε ιδιαίτερα στα υποθετικά σενάρια που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες παραδέχθηκαν ότι θα αντιδρούσαν διαφορετικά στο ίδιο περιστατικό ανάλογα με το αν εμπλέκονταν αγόρια ή κορίτσια, γεγονός που αναδεικνύει την επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στις καθημερινές σχολικές πρακτικές.

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διαχείριση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς. Η έλλειψη χρόνου, η απουσία επαρκούς υποστήριξης από ειδικούς, καθώς και η δυσκολία συνεργασίας με ορισμένες οικογένειες περιγράφηκαν ως βασικά εμπόδια στην αποτελεσματική παρέμβαση. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας φάνηκε να συνδέουν τη διαχείριση της επιθετικότητας με το συνολικό σχολικό κλίμα και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Χαρακτηριστικές αναφορές για τα εμπόδια που μπορεί να δημιουργεί η μη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν οι παρακάτω:

«Αν δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει πραγματικά μια κατάσταση.» (Σ2)

«Η παρέμβαση των γονέων με δυσκολεύει πολλές φορές.» (Σ6)

Αντίστοιχα προβλήματα φαίνεται να εμφανίζονται και σε περιπτώσεις όπου το σχολικό κλίμα δεν ευνοεί την ανάπτυξη υγιών σχέσεων, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, γεγονός που μπορεί να δυσχεραίνει τόσο την πρόληψη όσο και τη διαχείριση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, δηλώθηκε σχετικά:

«[...] παίζει ρόλο να έχουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί μια σύμπνοια προς την αντιμετώπιση.» (Σ5)

«Θεωρώ ότι όταν δεν υπάρχει συνεργασία με το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, είναι δυσκολότερη η διαχείριση τέτοιων περιστατικών.» (Σ1)

«Όταν τα παιδιά βρίσκονται σε ένα ήρεμο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλει πολύ στο να είναι και αυτά ήρεμα στη συμπεριφορά τους.» (Σ6)

Παράλληλα, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση σύνθετων περιστατικών επιθετικότητας και έμφυλων συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο. Οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν συχνότερα στην ανάγκη επιμόρφωσης και πρακτικής υποστήριξης, ενώ οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία και εμπειρία τόνισαν περισσότερο τον ρόλο της εμπειρίας και της καθημερινής επαφής με τα παιδιά. Κάποιοι/ες υποστήριξαν ότι η ικανότητα διαχείρισης περιστατικών εξαρτάται από τις δυνατότητες που έχει το κάθε άτομο.

Αποσπάσματα που αναδεικνύουν τις αντιλήψεις αυτές, αποτελούν τα ακόλουθα:

«[...] όση εμπειρία και να έχεις πολλές φορές δεν ξέρεις πώς να διαχειριστείς κάποια επιθετικά περιστατικά.» (Σ4)

«Θα θέλαμε πιο πρακτικές συμβουλές, όχι θεωρητικές που μας δίνουν συνέχεια.» (Σ6)

«Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι πιο ικανός να διαχειριστεί κάποιο περιστατικό από έναν άλλον, εκ φύσεως ή από την εμπειρία του. Οπότε παίζουν πολλά ρόλο. Είναι πολύ ατομική υπόθεση όλο αυτό.» (Σ5)

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς δεν διαμορφώνονται αποκλειστικά από τυπικούς παιδαγωγικούς κανόνες, αλλά επηρεάζονται από το φύλο, τις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το ιστορικό των μαθητών/τριών και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται τα περιστατικά.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

4.1 Η ιεράρχηση των μορφών επιθετικής συμπεριφοράς και η αναγνώριση της βίας στο σχολικό πλαίσιο

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ιεραρχούν τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με βάση κυρίως τη σωματικότητα και την ορατότητα του περιστατικού, αξιολογώντας τη σωματική βία ως σοβαρότερη σε σχέση με τις έμμεσες ή σχεσιακές μορφές επιθετικότητας (Bauman & Del Rio, 2006; Lunneblad & Johansson, 2021; Mishna et al., 2005). Αντίστοιχα, έρευνες έχουν δείξει ότι μορφές κοινωνικής βίας, όπως ο κοινωνικός

αποκλεισμός ή η διάδοση σχολίων, συχνά υποεκτιμώνται ή δεν αναγνωρίζονται εύκολα από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως λόγω της δυσκολίας εντοπισμού τους και της απουσίας εμφανών σωματικών ενδείξεων (B Beran & Stewart, 2008; Ellis & Shute, 2007; Lunneblad & Johansson, 2021; Mishna et al., 2005; Young et al., 2006).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις, καθώς οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούσαν τη σωματική βία ως πιο σοβαρή και άμεσα αναγνωρίσιμη μορφή επιθετικότητας, ενώ οι έμμεσες μορφές βίας περιγράφονταν ως πιο δυσδιάκριτες και δυσκολότερες στη διαχείριση. Παράλληλα, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού ή λεκτικής υποτίμησης συχνά αντιμετωπίζονται ως “συνηθισμένες” συγκρούσεις της σχολικής καθημερινότητας, ιδιαίτερα όταν δεν εμφανίζονται συστηματικά ή δεν συνοδεύονται από έντονες αντιδράσεις.

Αντίστοιχα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ίδια την πράξη, αλλά επηρεάζεται από παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων παιδιών, η συχνότητα του περιστατικού και οι κοινωνικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Bates et al., 2019; Ellis & Shute, 2007; Harger, 2019; Lunnenbald & Johansson, 2021; Troop-Gordon & Ladd, 2013; Young et al., 2006). Το στοιχείο αυτό αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν πιο επιεικώς περιστατικά ανάμεσα σε φίλους ή παιδιά που “παίζουν συχνά μαζί”, ερμηνεύοντάς τα ως πείραγμα ή αμοιβαία σύγκρουση και όχι απαραίτητα ως επιθετική συμπεριφορά.

Παράλληλα, ιδιαίτερα εμφανής υπήρξε η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στην αναγνώριση και αξιολόγηση της επιθετικότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι σωματικές μορφές βίας συνδέονται συχνότερα με τα αγόρια, ενώ οι έμμεσες μορφές επιθετικότητας αποδίδονται συχνότερα στα κορίτσια, γεγονός που οδηγεί συχνά στην υποεκτίμηση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητριών (Harger, 2019; Myhill & Jones, 2006; Lunneblad & Johansson, 2021). Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας περιέγραψαν τη σωματική σύγκρουση μεταξύ αγοριών ως περισσότερο “αναμενόμενη” ή “φυσιολογική”, ενώ οι επιθετικές συμπεριφορές των κοριτσιών συχνά αντιμετωπίζονταν ως πιο ασυνήθιστες ή δυσκολότερες στην αναγνώριση.

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι η αναγνώριση και η αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς δεν αποτελούν ουδέτερες διαδικασίες, αλλά επηρεάζονται από κοινωνικές και έμφυλες προσδοκίες σχετικά με το τι θεωρείται “φυσιολογική” συμπεριφορά για αγόρια και κορίτσια. Ως αποτέλεσμα, μορφές επιθετικότητας που δεν ευθυγραμμίζονται με τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις της βίας ως άμεσης και σωματικής ενδέχεται να παραμένουν λιγότερο ορατές ή να υποεκτιμώνται στο σχολικό πλαίσιο.

4.2 Η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στην αναγνώριση της επιθετικής συμπεριφοράς

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αναγνώριση και η ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζονται σημαντικά από έμφυλα στερεότυπα και κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα (Bates et al., 2019; Mishna et al., 2005; Myhill & Jones, 2006; Young et al., 2006). Ειδικότερα, η σωματική και άμεση επιθετικότητα συνδέεται συχνότερα με τα αγόρια, ενώ οι έμμεσες και σχεσιακές μορφές βίας αποδίδονται συχνότερα στα κορίτσια (Faris & Felmlee, 2011; Lunneblad & Johansson, 2021). Ως αποτέλεσμα, οι πιο ορατές μορφές βίας τείνουν να αναγνωρίζονται ευκολότερα από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι λιγότερο άμεσες μορφές επιθετικότητας συχνά υποεκτιμώνται ή αντιμετωπίζονται ως λιγότερο σοβαρές (Myhill & Jones, 2006; Young et al., 2006).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό τις παραπάνω διαπιστώσεις. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συνέδεσαν τα αγόρια κυρίως με σωματικές μορφές επιθετικότητας και τα κορίτσια με πιο έμμεσες μορφές βίας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση σχολίων. Η σωματική σύγκρουση μεταξύ αγοριών περιγραφόταν συχνά ως πιο “φυσιολογική” ή “αναμενόμενη” μέσα στη σχολική καθημερινότητα, ενώ αντίστοιχες συμπεριφορές από κορίτσια προκαλούσαν μεγαλύτερη έκπληξη ή ανησυχία, ιδιαίτερα στους/στις εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Connell και Messerschmidt (2005), σύμφωνα με τις οποίες η επιθετικότητα λειτουργεί ως μέσο επιτέλεσης της αρρενωπότητας, αλλά και με την προσέγγιση της Butler (2009), η οποία αντιλαμβάνεται το φύλο ως αποτέλεσμα κοινωνικά επαναλαμβανόμενων πρακτικών και προσδοκιών.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι μορφές σχεσιακής επιθετικότητας που αποδίδονται συχνότερα στα κορίτσια παραμένουν συχνά λιγότερο ορατές στο σχολικό πλαίσιο (Lunneblad & Johansson, 2021; Myhill & Jones, 2006). Αντίστοιχα, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας υποστήριξαν ότι η επιθετικότητα των κοριτσιών είναι πιο δύσκολο να εντοπιστεί, επειδή εκδηλώνεται με πιο “έμμεσους” ή “ύπουλους” τρόπους. Ως αποτέλεσμα, τέτοιες συμπεριφορές συχνά δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια σοβαρότητα, γεγονός που ενδέχεται να συμβάλλει στην υποεκτίμηση ή αορατότητα συγκεκριμένων μορφών βίας.

Η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων φάνηκε και στον τρόπο αναγνώρισης των θυτών και των θυμάτων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα αγόρια δυσκολεύονται συχνότερα να αναγνωριστούν ως θύματα, καθώς η ταυτότητα του θύματος έρχεται σε αντίθεση με κυρίαρχες νόρμες αρρενωπότητας που συνδέονται με τη δύναμη και την ανθεκτικότητα (Bates et al., 2019; Lunneblad & Johansson, 2021; Myhill & Jones, 2006; Zobek & Hmelak, 2023). Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι τείνουν να αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τα αγόρια ως “προβληματικά” ή επιθετικά, ενώ τα κορίτσια περιγράφονταν συχνότερα ως “ήσυχα” και “συνεργάσιμα”. Παράλληλα, περιστατικά σύγκρουσης μεταξύ αγοριών συχνά ερμηνεύονταν ως “αμοιβαία”, χωρίς να αναγνωρίζεται εύκολα κάποιο θύμα.

Αντίστοιχα, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται συχνά πιο επιεικώς από τους εκπαιδευτικούς (Myhill & Jones, 2006), στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και από ορισμένους/ες συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας, οι οποίοι/ες αναφέρθηκαν σε πιο ευνοϊκή μεταχείριση των κοριτσιών ή σε χαμηλότερο βαθμό αυστηρότητας απέναντι στις επιθετικές τους συμπεριφορές. Ως αποτέλεσμα, μορφές βίας που δεν ανταποκρίνονται στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις της βίας ως άμεσης και σωματικής ενδέχεται να καθίστανται λιγότερο ορατές στο σχολικό πλαίσιο.

Συνολικά, τόσο η βιβλιογραφία όσο και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η επιθετική συμπεριφορά δεν αναγνωρίζεται ούτε αξιολογείται με ουδέτερο τρόπο, αλλά ερμηνεύεται μέσα από έμφυλα κοινωνικά σχήματα, τα οποία επηρεάζουν ποια παιδιά αναγνωρίζονται ευκολότερα ως θύτες ή θύματα και ποιες μορφές βίας τείνουν να κανονικοποιούνται ή να υποεκτιμώνται.

4.3 Οι πρακτικές διαχείρισης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι πρακτικές διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς δεν αποτελούν ουδέτερες διαδικασίες, αλλά επηρεάζονται από τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις κοινωνικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Foucault, 1995; Troop-Gordon & Ladd, 2013; Zobek & Hmelak, 2023). Οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν μόνο ως φορείς επιβολής κανόνων, αλλά και ως παράγοντες κοινωνικοποίησης, οι οποίοι μέσα από τις καθημερινές πρακτικές και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων γύρω από τη βία, το φύλο και τις αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς (MacDonald & Swart, 2004). Παράλληλα, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο παρέμβασης, καθώς παθητικές ή κανονικοποιητικές προσεγγίσεις ενδέχεται να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή της βίας αντί στον περιορισμό της (Troop-Gordon & Ladd, 2013).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικές πρακτικές διαχείρισης ανάλογα με τη σοβαρότητα του περιστατικού, τη συχνότητα εμφάνισής του, το ιστορικό των εμπλεκόμενων παιδιών και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες έδωσαν έμφαση κυρίως στη συζήτηση, τη διαμεσολάβηση και την κατανόηση των συνθηκών του περιστατικού, αποφεύγοντας την αποκλειστική χρήση τιμωρητικών πρακτικών.

Παράλληλα, τόσο η βιβλιογραφία όσο και τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η ορατότητα της βίας επηρεάζει σημαντικά τις πρακτικές παρέμβασης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συχνότερα σε περιστατικά που περιλαμβάνουν εμφανείς σωματικές ενδείξεις βίας, ενώ λιγότερο άμεσες μορφές επιθετικότητας συχνά υποεκτιμώνται (Ellis & Shute, 2007; Lunneblad & Johansson, 2021). Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν τις έμμεσες μορφές βίας, ιδιαίτερα εκείνες που συνδέονται με τα κορίτσια, ως πιο δύσκολες στον εντοπισμό και τη διαχείριση.

Επιπλέον, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από έμφυλες κοινωνικές προσδοκίες κατά την αξιολόγηση και διαχείριση περιστατικών βίας (Rawlings, 2021; Bates et al., 2019). Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες παραδέχθηκαν ότι το ίδιο περιστατικό ενδέχεται να αξιολογηθεί διαφορετικά ανάλογα με το φύλο των εμπλεκόμενων παιδιών. Οι συγκρούσεις

μεταξύ αγοριών είναι πιο αναμενόμενες, ενώ η σωματική επιθετικότητα των κοριτσιών προκαλούσε μεγαλύτερη ανησυχία ή έκπληξη.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι η αποτελεσματική διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς επηρεάζεται από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και από θεσμικούς περιορισμούς, όπως η έλλειψη χρόνου, υποστήριξης και συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο (MacDonald & Swart, 2004; Mishna et al., 2005). Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι η δυσκολία συνεργασίας με οικογένειες, η περιορισμένη υποστήριξη από ειδικούς και η απουσία κοινής στάσης μεταξύ των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαχείριση περιστατικών επιθετικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στον ρόλο του σχολικού κλίματος, καθώς οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την πρόληψη και τη διαχείριση της βίας με την ύπαρξη συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και κοινής στάσης μέσα στη σχολική κοινότητα.

Τέλος, τόσο η βιβλιογραφία όσο και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα σχολικής βίας και φύλου. Παρότι αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν τη σημασία της εμπειρίας στην ανάπτυξη πρακτικών διαχείρισης, εξέφρασαν παράλληλα αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο οι ίδιοι/ες αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι/ες για τη διαχείριση σύνθετων περιστατικών επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα την έμφυλη διάστασή της. Μέσα από τις αφηγήσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών αναδείχθηκε ότι η σχολική επιθετικότητα αποτελεί ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο.

Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν διαφορετικές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και δεν περιορίζουν το φαινόμενο αποκλειστικά στη σωματική βία. Παρότι οι σωματικές εκδηλώσεις θεωρούνται πιο εύκολα αναγνωρίσιμες, ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε και στην λεκτική βία, αλλά και στις έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι προσβολές, η υποτίμηση και η διάδοση σχολίων μεταξύ των παιδιών. Οι μορφές αυτές είναι λιγότερο ορατές στο σχολικό

περιβάλλον, ωστόσο οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν ότι μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τη συναισθηματική κατάσταση και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών.

Παράλληλα, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι τα έμφυλα στερεότυπα εξακολουθούν να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Τα αγόρια συνδέθηκαν συχνότερα με πιο έντονες και άμεσες μορφές επιθετικότητας, ενώ τα κορίτσια χαρακτηρίστηκαν ως πιο ήρεμα ή συνεργάσιμα και συχνά συνδέθηκαν με έμμεσες ή λεκτικές μορφές σύγκρουσης. Παρότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να υιοθετήσουν μια πιο ουδέτερη στάση απέναντι στις συμπεριφορές των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι κοινωνικά στερεότυπα γύρω από το φύλο εξακολουθούν να επηρεάζουν, έστω και έμμεσα, τις ερμηνείες και τις προσδοκίες τους.

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες υποστήριξαν ότι η διαχείριση τέτοιων περιστατικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε τιμωρητικές πρακτικές, αλλά να βασίζεται κυρίως στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αναδείχθηκαν ως βασικοί παράγοντες για τη μείωση των συγκρούσεων και την προώθηση πιο ασφαλών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αντιμετώπιση της επιθετικότητας είναι πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει κοινή στάση και ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε η ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών και εξειδικευμένων επαγγελματιών, όπως σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά τόσο στην πρόληψη όσο και στη διαχείριση δύσκολων περιστατικών.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς απαιτεί μια συνολική και συστηματική προσέγγιση. Η καλλιέργεια ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά για όλα τα παιδιά, περιορίζοντας τις ανισότητες, τα στερεότυπα και τις πρακτικές αποκλεισμού. Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα διαχείρισης

συγκρούσεων, έμφυλων στερεοτύπων και συναισθηματικής αγωγής κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση προγραμμάτων πρόληψης της σχολικής βίας ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η συστηματική εφαρμογή δράσεων που προωθούν τη συνεργασία, τον σεβασμό και τη συναισθηματική έκφραση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Παράλληλα, είναι σημαντικό να δοθούν περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα διαφορετικές μορφές επιθετικότητας και να διαχειρίζονται τα περιστατικά χωρίς έμφυλε προκαταλήψεις ή στερεοτυπικές ερμηνείες.

Τέλος, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με μεγαλύτερο και πιο διαφοροποιημένο δείγμα εκπαιδευτικών, καθώς και με τη συμμετοχή μαθητών, γονέων ή άλλων επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί πιο αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να αναπτυχθεί μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σχολικής επιθετικότητας και των τρόπων αποτελεσματικής αντιμετώπισής της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.

Βλάσση, Σ. & Μπέκα, Κ. (2015). Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Bullying). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 268-276. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.168>.

Γαβριήλογου, Σ. (2015). EAN–Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας. Καλές πρακτικές κατά του σχολικού εκφοβισμού στις ευρωπαϊκές χώρες. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα και Ε. Τόλιος (Επιμ.), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «*Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές*». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. 683-687.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Κάλλιπος. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Καλλινικάκη, Θ. (επιμ.). (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Καπλάνης, Κ., & Χατζηφωτίου, Σ. (2024). Έμφυλη βία και Σχολική Κοινωνική Εργασία: Μία βιβλιοανασκοπική μελέτη. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(2), 34-55. <https://doi.org/10.12681/socialwork-rss.38386>

Κοκκίδου, Μ., & Μυγδάνης, Γ. (2024). Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και προτάσεις αντιμετώπισης. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 4(2). <https://doi.org/10.26220/cul.5022>

Κωτσόπουλος, Σ. Ι. (2025). *Σχολική βία στην Ελλάδα του 2025: Κοινωνικο-οικογενειακοί, πολιτισμικοί, εκπαιδευτικοί και μέσων ενημέρωσης παράγοντες και πολιτικές παρέμβασης*. Διατίθεται στο: https://www.academia.edu/144539408/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B2%CE%B9%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1_%CF%84%CE%BF%CF%85_2025

Μπρίνια, Β., Μπισκεντζή, Α., Κασιόλα, Ε., Μαρινοπούλου, Σ. (2024). Η διοικητική διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος* 12(3). 178-197. Διατίθεται στο: <https://educircle.gr/2024/12/04/%cf%84%cf%8c%ce%bc%ce%bf%cf%82-12-%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-3-%ce%ad%cf%84%ce%bf%cf%82-12-2024/>

Ξωχέλλης, Π. (2015). Εισαγωγή στη Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο *Πυργιωτάκης ΙΕ & Θεοφυλίδης Χ.(επιμ.) Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σκλάβου, Κ., Παπαμιχαήλ, Σ., & Σταμάτη, Ε. (2024). Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Μελέτη ανασκόπησης. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(1), 44-67. <https://doi.org/10.12681/socialwork-rss.37550>

Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://doi.org/10.12681/eadd/46124>

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο: *Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφυλίδης (Επιμ.), Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Χριστακοπούλου, Α. Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41-62. <https://doi.org/10.12681/hjre.19440>

Arora, C. M. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317-329. <https://doi.org/10.1177/0143034396174002>

Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social research update*, 25(9), 1-6. Διαθέσιμο στο: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>

Bates, E. A., Klement, K. R., Kaye, L. K., & Pennington, C. R. (2019). The impact of gendered stereotypes on perceptions of violence: A commentary. *Sex Roles*, 81(1), 34-43. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01029-9>

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of educational psychology*, 98(1), 219. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>

Beran, T., & Stewart, S. (2008). Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2). Διαθέσιμο από: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55225/42272>

Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, Md. M., David de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20(100276), 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>

Boulton, M., Καρέλλου I., Λανίτη I., Μανούσου B., & Λεμονή O. (2020). Bullying and victimisation in Greek primary school pupils. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(1), 12–29. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24090

Bourdieu, P. (2001). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Butler, J. (2009). Performativity, precarity and sexual politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 04(03), 1–13. <https://doi.org/10.11156/aibr.040303e>

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>

Dias, D., & Ventura, T. (2017). The role of teachers attitudes towards the aggressive behavior of pupils. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 6(1), 1068-1076. Διαθέσιμο στο: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijtie/published-papers/volume-6-2017/The-Role-of-Teachers-Attitudes-Towards-the-Aggressive-Behavior-of-Pupils.pdf>

Dogutas, A. (2013). SCHOOL VIOLENCE IN AMERICAN SCHOOLS: TEACHERS PERCEPTIONS. *International Journal of Academic Research*, 5(3). <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.15>

Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663. <https://doi.org/10.1348/000709906X163405>

Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same-and cross-gender aggression. *American Sociological Review*, 76(1), 48-73. <https://doi.org/10.1177/0003122410396196>

Farina, K. A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, 13(1), 94-120. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books. (Original work published 1975). ISBN: 0679752552

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Harger, B. (2019). A culture of aggression: school culture and the normalization of aggression in two elementary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1105-1120. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1660141>

Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (36). ISBN: 1302-597X

Lian, Q., Li, R., Liu, Z., Li, X., Su, Q., & Zheng, D. (2022). Associations of nonconforming gender expression and gender identity with bullying victimization: an analysis of the 2017 youth risk behavior survey. *BMC public health*, 22(1), 650. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13071-6>

Linares, J. J. G., Díaz, A. J. C., Fuentes, M. D. C. P., & Acién, F. L. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59. Διαθέσιμο στο: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173474>

Lunneblad, J., & Johansson, T. (2021). Violence and gender thresholds: A study of the gender coding of violent behaviour in schools. *Gender and Education*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1583318>

MacDonald, H., & Swart, E. (2004). The culture of bullying at a primary school. *Education as Change*, 8(2), 33-55. Διαθέσιμο στο: <https://hdl.handle.net/10520/EJC31692>

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718-738. <https://doi.org/10.2307/4126452>

Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113. <https://doi.org/10.1080/03057640500491054>

National Center for Education Statistics (2022). Thomsen, E., Henderson, M., Moore, A., Price, N., and McGarrah, M.W. (2024). Student Reports of Bullying: Results From the 2022 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2024-109rev). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Διαθέσιμο στο: <https://nces.ed.gov/pubs2024/2024109.pdf>

O'Keeffe, S., (2016). The interview as method: Doing feminist research. In *Sage Research Methods Cases Part 2*. SAGE Publications Limited. <https://doi.org/10.4135/9781526403889>

Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention/links/0f31753c7d61da93a4000000/Bullying-in-schools-facts-and-intervention.pdf

Peterson, R. L., & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 122-129. <https://doi.org/10.1080/10459880009599794>

Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1061-1066. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.010>

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>

UNESCO. (2017). School violence and bullying. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366486>

White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School psychology quarterly*, 29(3), 349. <https://doi.org/10.1037/spq0000075>

Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43(3), 297-312. <https://doi.org/10.1002/pits.20148>

Zobec, K., & Hmelak, A. (2023). Recognition of peer violence in school—A challenge for students and teachers. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 18(1 (34)), 105-114. Διαθέσιμο στο: <https://hrcak.srce.hr/file/457464>

Παράρτημα 1

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ – ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΦΟΡΕΑΣ- ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ/Η ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ/Η

Καλείστε να συμμετάσχετε σε επιστημονική έρευνα με τίτλο « Η έμφυλη διάσταση της επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών» στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με Επιστημονική Υπεύθυνη την Σκλάβου Κωνσταντίνα του Τμήματος Σπουδών Φύλου της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ;

Σκοπός της παρούσας επιστημονικής έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και διαχειρίζονται τις διαφορετικές μορφές επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών.

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΓΙΑΤΙ ΕΧΕΤΕ ΠΡΟΣΚΛΗΘΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΤΕ;

[Περιγράψτε τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών συμπεριλαμβανομένου του φύλου, της ηλικίας, της κατάστασης της υγείας τους, ειδικότητες, ειδικές γνώσεις, ιδιότητες κ.ά]

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή, γιατί ταιριάζετε στο επιθυμητό προφίλ του δείγματος, το οποίο προϋποθέτει την εν ενεργεία απασχόληση σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλοι παράγοντες επιλογής σας αποτελούν το φύλο, η ηλικία, καθώς και τα έτη εμπειρίας σας.

ΤΙ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Κατά τη συμμετοχή σας στην έρευνα θα σας ζητηθεί να απαντήσετε σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, για θέματα επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, καθώς και πρακτικών διαχείρισης από πλευράς σας.

ΕΙΣΤΕ ΥΠΟΧΡΕΩΜΕΝΟΣ/Η ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΤΕ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς κάποια ειδική αιτιολόγηση. Μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία συνέπεια. Στην περίπτωση αυτή μπορείτε να ζητήσετε να διαγράψουμε τα δεδομένα σας. Μπορείτε να μην απαντήσετε καθόλου ή να μην απαντήσετε σε κάποιες ερωτήσεις.

ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται κάποιον ιδιαίτερο κίνδυνο ή οικονομική επιβάρυνση για εσάς.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΟΦΕΛΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα οφέλη από τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή. Το όφελος στο οποίο στοχεύουμε είναι η απόκτηση περαιτέρω γνώσης για το θέμα που εξετάζει η έρευνα, έτσι ώστε να μπορέσουμε να καταλάβουμε καλύτερα την σχέση μεταξύ βίας και φύλου, αλλά και να βρούμε τρόπους για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ως προς την διαχείριση επιθετικών περιστατικών στο σχολείο.

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΚΑΠΟΙΑ ΑΜΟΙΒΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ;

Όχι, δεν προβλέπεται κάποια αμοιβή για τη συμμετοχή σας στην έρευνα, ούτε θα επιβαρυνθείτε με οποιοδήποτε κόστος.

ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΘΟΥΝ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΑΣ;

Στην παρούσα έρευνα θα γίνει συλλογή προσωπικών δεδομένων που σας αφορούν.

Θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω προσωπικά δεδομένα σας:

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Έτη εμπειρίας

Τα δεδομένα σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς, επιστημονικούς και στατιστικούς σκοπούς. Τα δεδομένα σας θα συλλεχθούν με πλήρως ανώνυμο τρόπο. Τα δεδομένα σας θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας βάσει της ρητής συγκατάθεσής σας, που μας παρέχετε μέσω του παρόντος εντύπου.

Η ανωνυμία σας διασφαλίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων σε συνέδρια, επιστημονικά περιοδικά, κτλ.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΩΝ

Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών σας δεδομένων μπορείτε να απευθυνθείτε και στον/στην Υπεύθυνο/η Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ [ΠΡΟΣΟΧΗ: να προσαρμοστεί ανάλογα με το περιεχόμενο της έρευνας]	Ναι	Όχι
Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων. Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων. Έχω ενημερωθεί ότι μπορώ να ανακαλέσω την συγκατάθεσή μου οποιαδήποτε στιγμή.		
Συμφωνώ να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης/συμμετοχής μου σε focus group		
Συμφωνώ στη χρήση ανώνυμων αποσπασμάτων της συνέντευξής μου σε δημοσιεύσεις.		

Σε περίπτωση ηλεκτρονικής έρευνας

Εάν πατήσετε στο πεδίο «Συμφωνώ» σημαίνει ότι:

- Έχετε διαβάσει όλες τις παραπάνω πληροφορίες
- Έχετε συμφωνήσει ελεύθερα να συμμετάσχετε
- Είστε > 18 ετών

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος ατόμου:	
Ημερομηνία:	
Υπογραφή:	

Κωδικός συμμετέχοντος/-ουσας:	(Συμπληρώνεται από τον/την Υπεύθυνο/η Επεξεργασίας Δεδομένων)
Όνοματεπώνυμο ερευνητή/-τριας:	
Ημερομηνία:	
Υπογραφή ερευνητή/-τριας:	

Παράρτημα 2

Οδηγός συνέντευξης:

Εισαγωγή:

1. Παρουσίαση ερευνήτριας και θέματος (ποια είμαι, θέμα και πλαίσιο έρευνας)
2. Δεοντολογία (εθελοντική συμμετοχή, διακοπή συνέντευξης ή μη απάντηση κάποιας ερώτησης κατ' επιθυμία, ανωνυμία, ηχογράφηση για σκοπούς απομαγνητοφώνησης)
3. Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη εμπειρίας)
4. “Η έρευνα δεν αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς ή τις πρακτικές τους, αλλά επιδιώκει να κατανοήσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους γύρω από τη σχολική επιθετικότητα.”
5. Ορισμός επιθετικής συμπεριφοράς υπό μελέτη (“Στην έρευνα, όταν αναφέρομαι στην επιθετική συμπεριφορά, δεν εννοώ μόνο τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά γενικότερα διάφορες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών, όπως σωματική, λεκτική ή έμμεση επιθετικότητα, ακόμη και όταν δεν πρόκειται απαραίτητα για επαναλαμβανόμενα περιστατικά.”)

Ερευνητικό ερώτημα 1:

- Όταν σκέφτεστε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό, ποιες μορφές σας έρχονται πρώτα στο μυαλό;
Σωματικές, λεκτικές ή πιο έμμεσες/κοινωνικές μορφές;
- Ποιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς συναντάτε πιο συχνά στην καθημερινή σχολική ζωή;
- Ποιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς θεωρείτε πιο σοβαρές;
- Πώς ξεχωρίζετε ένα “σοβαρό” περιστατικό από ένα λιγότερο σοβαρό;
- Πόσο σημαντικό είναι για εσάς αν το περιστατικό είναι επαναλαμβανόμενο ή μεμονωμένο;
- Παίζει ρόλο η σχέση μεταξύ των παιδιών που εμπλέκονται;
Για παράδειγμα, αν είναι φίλοι/ες, αλλάζει ο τρόπος που αντιλαμβάνεστε το περιστατικό;
- {Υπάρχουν συμπεριφορές που μπορεί αρχικά να φαίνονται ως “πείραγμα”, “παιχνίδι”, αλλά τελικά να είναι επιθετικές;
Πώς το καταλαβαίνετε αυτό;}
- Υπάρχουν μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που πιστεύετε ότι συχνά υποτιμώνται στο σχολείο;
Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Υπάρχουν περιστατικά που τείνουν να θεωρούνται “φυσιολογικά” ή “αναμενόμενα” στη σχολική καθημερινότητα;

Ερευνητικό ερώτημα 2:

1. Έχετε παρατηρήσει διαφορές στον τρόπο που εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά στα αγόρια και στα κορίτσια;
2. Αν ένας μαθητής, ο Γιώργος, μπει στην τάξη θυμωμένος και χτυπήσει δυνατά το θρανίο, πώς θα ερμηνεύατε τη συμπεριφορά του; Τι θα κάνατε;
Αν μια μαθήτρια, η Μαρία, μπει στην τάξη θυμωμένη και χτυπήσει δυνατά το θρανίο, πώς θα ερμηνεύατε τη συμπεριφορά της; Τι θα κάνατε;
3. Δύο αγόρια σπρώχνονται έντονα στο διάλειμμα και το ένα πέφτει κάτω. Πώς θα αξιολογούσατε το περιστατικό;
Δύο κορίτσια σπρώχνονται έντονα στο διάλειμμα και το ένα πέφτει κάτω. Πώς θα αξιολογούσατε το περιστατικό;
4. Μια ομάδα κοριτσιών αποκλείει συστηματικά μια συμμαθήτριά τους από το παιχνίδι και διαδίδει σχόλια για εκείνη. Πώς θα το ερμηνεύατε;
Μια ομάδα αγοριών αποκλείει συστηματικά έναν συμμαθητή τους από το παιχνίδι και διαδίδει σχόλια για εκείνον. Πώς θα το ερμηνεύατε;
5. Ένα παιδί που δέχεται πειράγματα αντιδρά χτυπώντας τον/την συμμαθητή/τριά του. Πώς θα ξεχωρίζατε ποιος είναι θύτης και ποιος θύμα;
Θα άλλαζε κάτι στην ερμηνεία σας αν το παιδί που αντιδρά είναι αγόρι ή κορίτσι;

6. Πιστεύετε ότι το φύλο επηρεάζει τελικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιθετική συμπεριφορά;
7. Υπάρχει κάτι που θεωρείτε ότι συχνά δεν βλέπουμε ή δεν αναγνωρίζουμε εύκολα όταν η βία συνδέεται με το φύλο;

Ερευνητικό ερώτημα 3:

- Όταν προκύπτει ένα περιστατικό επιθετικής συμπεριφοράς στην τάξη ή στο σχολείο, ποια είναι συνήθως η πρώτη σας αντίδραση;
(Συζήτηση, τιμωρία, ενημέρωση γονέων, διαμεσολάβηση μεταξύ των παιδιών)
- Ποιες πρακτικές θεωρείτε πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επιλέγετε να παρέμβετε σε ένα περιστατικό;
(σοβαρότητα, συχνότητα, σχέση μεταξύ παιδιών, πρόθεση, ιστορικό συμπεριφοράς)
- Δύο αγόρια παίζουν έντονα στο διάλειμμα, σπρώχνονται και αρχίζουν να φωνάζουν μεταξύ τους. Πώς θα διαχειριζόσασταν το περιστατικό;
Αν το ίδιο περιστατικό συνέβαινε ανάμεσα σε δύο κορίτσια, θα αντιδρούσατε διαφορετικά;
- Μια ομάδα κοριτσιών αποκλείει συστηματικά μια συμμαθήτριά τους από δραστηριότητες και την κοροϊδεύει έμμεσα. Πώς θα παρέμβαινε το σχολείο ή εσείς προσωπικά;
Αν αντίστοιχο περιστατικό αφορούσε αγόρια, θεωρείτε ότι θα αντιμετωπιζόταν με τον ίδιο τρόπο;
- Ένας μαθητής που έχει συχνά επιθετική συμπεριφορά εμπλέκεται ξανά σε περιστατικό. Πώς επηρεάζει αυτό τον τρόπο που θα διαχειριστείτε την κατάσταση;
- Θεωρείτε ότι οι προηγούμενες εμπειρίες με ένα παιδί επηρεάζουν τις προσδοκίες μας απέναντί του; (Είστε πιο χαλαρός ή πιο αυστηρός με ένα παιδί με ιστορικό;)
- Υπάρχουν παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον που δυσκολεύουν τη διαχείριση περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς;
- Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τέτοια περιστατικά;
- Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς;

Κλείσιμο:

- Υπάρχει κάτι που θεωρείτε σημαντικό σχετικά με το θέμα, που δεν συζητήθηκε;

Παράρτημα 3

Ακολουθεί ο πίνακας κωδικοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι συγκεκριμένοι κωδικοί χρησιμοποιήθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων για την αναφορά των αυτούσιων αποσπασμάτων, με στόχο τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών. Παράλληλα, παρατίθενται τα βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, καθώς τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν κατά την ερμηνεία των ευρημάτων και τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ανά φύλο, ηλικία και εμπειρία.

Κωδικός	Φύλο	Ηλικιακή ομάδα	Έτη εμπειρίας
Σ1	γυναίκα	25-34	5
Σ2	γυναίκα	25-34	10
Σ3	άνδρας	25-34	7
Σ4	γυναίκα	25-34	4
Σ5	γυναίκα	35-45	10
Σ6	γυναίκα	46+	28
Σ7	άνδρας	46+	21