



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της
Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: *Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική
Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*

Διπλωματική Εργασία

Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ



της φοιτήτριας
ΠΑΝΑΓΟΥΛΑΣ ΛΕΠΗΝΤΖΗ
Α.Μ. 216340

Επιβλέπουσα:

κ. Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ,
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Μέλη Επιτροπής:

κ. Αγγελική Βουδούρη,
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

κ. Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Θ., Ε.Κ.Π.Α.

ΑΘΗΝΑ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	1
Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Σύγχρονα ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	14
1.1 Εισαγωγή.....	14
1.2 Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.....	16
1.2.1 Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας.....	16
1.2.2 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	21
1.3 Οικογενειακά προβλήματα – παραμέληση ή κακοποίηση παιδιού.....	22
1.3.1 Οικογενειακά προβλήματα.....	22
1.3.2 Παιδική κακοποίηση και παραμέληση.....	23
1.3.3 Σχολική διαρροή.....	25
1.3.4 Το νομικό πλαίσιο για τον ρόλο του σχολείου.....	25
1.4 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και διαφορετικότητα.....	26
1.4.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	26
1.4.2 Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες....	28
1.4.3 Ευάλωτες ομάδες στο δημοτικό σχολείο.....	29
1.4.4 Στερεότυπα και προκαταλήψεις.....	31
1.5 Ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.....	32
1.5.1 Ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.....	32
1.5.2 Εσωτερική παρώθηση.....	33

1.6	Προβλήματα συμπεριφοράς	34
1.7	Ενδοσχολικός εκφοβισμός.....	36
1.7.1	Ορίζοντας τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	36
1.7.2	Συνέπειες του ενδοσχολικού εκφοβισμού.....	38
1.8	Σύνοψη κεφαλαίου	40
Κεφάλαιο 2: Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού και αντιλήψεις εκπαιδευτικών		41
2.1	Εισαγωγή.....	41
2.2	Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού	41
2.2.1	Κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση.....	41
2.2.2	Ο ρόλος των παρευρισκομένων/παρατηρητών	43
2.2.3	Η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη σχέση μεταξύ δασκάλου – μαθητή.....	45
2.2.4	Τα ευρήματα των Κοινωνικών Νευροεπιστημών.....	48
2.3	Στάσεις εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	49
2.3.1	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	49
2.3.2	Κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών	51
2.4	Σύνοψη κεφαλαίου	54
Κεφάλαιο 3. Τρόποι αντιμετώπισης κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων στη σχολική κοινότητα		56
3.1	Εισαγωγή.....	56
3.2	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	56
3.3	Διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων.....	57
3.4	Συνεκπαίδευση	59
3.5	Εξατομικευμένη υποστήριξη.....	62
3.6	Σύνοψη κεφαλαίου	63
Κεφάλαιο 4: Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου		64
4.1	Εισαγωγή.....	64

4.2 Ο ρόλος του σχολείου τον 21 ^ο αιώνα	64
4.3 Η Κοινωνική Παιδαγωγική στη σχολική κοινότητα	67
4.4 Όρια στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου	69
4.5 Σύνοψη κεφαλαίου	72
Κεφάλαιο 5: Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας	74
5.1 Σκοπός της έρευνας	74
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	76
5.3 Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας	76
5.3.1 Η διαδικασία της έρευνας.....	77
5.3.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	78
5.3.3 Το τελικό δείγμα	78
5.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	85
5.5 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων	87
5.5.1 Στατιστικοί Έλεγχοι.....	88
5.6 Σύνοψη κεφαλαίου.....	89
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα	90
6.1 1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	90
6.2 2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	92
6.3 3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	97
6.4 4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	103
6.5 5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	120
6.5.1 Περιορισμοί – όρια	120
6.5.2 Οι περιορισμοί που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.....	121
6.5.3 Τα εμπόδια που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί.....	124
6.5.4 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών.....	127
6.5.5 Άλλα ευρήματα.....	130
Κεφάλαιο 7: Σύνθεση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα – Ευρήματα.....	131

7.1 1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	131
7.2 2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	135
Ο ρόλος του σχολείου.....	135
Τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό	136
Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό.....	136
Οι παθητικοί παρατηρητές	137
Η κατανόηση της ετερότητας.....	138
7.3 3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	138
7.4 4 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	140
7.5 5 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	142
Όρια - Περιορισμοί.....	142
Εμπόδια.....	144
Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών	145
7.6 Σύνοψη κεφαλαίου	146
Κεφάλαιο 8: Προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα.....	147
8.1 Προτάσεις αναβάθμισης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου...	147
8.2 Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.....	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	150
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	150
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	154
Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία	172
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	173
Παράρτημα 1: Αποτελέσματα από τη στατιστική διαδικασία.....	174
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο	182

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: «Μετατόπιση Παραδείγματος» σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση (στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017, σ. 88-89).....	20
Πίνακας 2. Προβλήματα συμπεριφοράς και οι εκδηλώσεις τους τη (Νόβα - Καλτσούνη, 2001).....	35
Πίνακας 3. Κριτήρια αναγνώρισης και διαφοροδιάγνωσης της προβληματικής συμπεριφοράς (Cipani, 1993).	36
Πίνακας 4. Ποσοστό των φοιτητών που «συμφωνεί απόλυτα» σε κάθε δήλωση (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016, σ. 8).....	54
Πίνακας 5. Οφέλη συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, σ. 408 – 412).....	62
Πίνακας 6. Προβληματικές περιοχές για τους μαθητές και ο βαθμός ανάληψης ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς (Kyriacou et al., 2013, σ. 199).....	71
Πίνακας 7. Δείκτης Cronbachs' Alpha κατά τον έλεγχο του ερωτηματολογίου.....	88
Πίνακας 8. Δείκτης Cronbachs' Alpha τελικού δείγματος.....	89
Πίνακας 9. Το συνολικό σκορ και ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτημα.....	93
Πίνακας 10. Οι προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων.....	146
Πίνακας 11. Προτάσεις αναβάθμισης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου.....	148

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας σηματοδοτείται η αποπεράτωση του κύκλου σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα με αντικείμενο «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Η επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης, αποτέλεσμα ενδελχούς έρευνας, δικαίωσε τις προσδοκίες μου καθώς είχα την ευκαιρία να μνηθώ στην επιστημονική έρευνα, να αγγίξω το «μαγικό» κόσμο των κοινωνικών νευροεπιστημών και να ενδυναμώσω και να διευρύνω τον κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα που εμπεριέχεται στο έργο κάθε δασκάλου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Προγράμματος, οι οποίοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής και παιδαγωγικής μου κατάρτισης. Ιδιαίτερα, θέλω να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κ. Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, τόσο για την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής και συγγραφικής διαδικασίας του παρόντος πονήματος όσο και για τη γενική στάση της ως εκπαιδευτικός και άνθρωπος, με την οποία εμπνέει την αγάπη στην έρευνα και στην καινοτομία. Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κ. Μάριο Κουκουνάρα – Λιάγκη για τις εύστοχες παρεμβάσεις του και για τα μαθήματα που μας παρέδωσε, μέσα από τα οποία ενισχύθηκαν παιδαγωγικές αξίες και πρακτικές. Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια κ. Αγγελική Βουδούρη για τη συμμετοχή της στην τριμελή επιτροπή και τις πολύτιμες επισημάνσεις της.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις φίλες και στις – στους συναδέλφους που βοήθησαν στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων ενώ παράλληλα ενθάρρυναν και υποστήριζαν κάθε μου προσπάθεια. Επιπλέον, ευχαριστώ εγκάρδια τις διευθύντριες και τους διευθυντές που επέτρεψαν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα σχολεία τους και κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά που αφιέρωσε χρόνο και προσοχή στη συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένειά μου, η οποία στάθηκε δίπλα μου με αγάπη καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, πίστεψε και υποστήριξε την προσπάθειά μου.

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετάται ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Της έρευνας προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, τους ενδεικτικούς τρόπους αντιμετώπισης και τον ρόλο του σχολείου στα παραπάνω. Για την ερευνητική διαδικασία κατασκευάστηκε ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός που κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, η επιρροή των αντιλήψεων για τον εκφοβισμό στην επιλογή τρόπου αντιμετώπισης των ζητημάτων και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 225 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, στην πλειοψηφία τους δάσκαλοι μιας τάξης δημοτικού σχολείου. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, προβλήματα στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και ζητήματα διαφορετικότητας αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Επίσης, οι αντιλήψεις τους για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό χαρακτηρίζονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση, η οποία δεν δείχνει να επηρεάζει ιδιαίτερα την επιλογή τους ως προς τον τρόπο επίλυσης των ζητημάτων. Ως προς τον ρόλο του δασκάλου, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι συγκλίνει ή θα έπρεπε να συγκλίνει σε μεγάλο βαθμό στον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, καταγράφοντας, παράλληλα, μια πληθώρα περιορισμών και εμποδίων ως προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Ολοκληρώνοντας, παρατίθενται προτάσεις για την αναβάθμιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου.

Λέξεις – κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου, κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, ενδοσχολικός εκφοβισμός, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

This diploma thesis highlights the socio-pedagogical role of the school through the perceptions of primary school teachers working in elementary school, which are related to issues of Social Pedagogy. The survey was preceded by a bibliographic review of socio-pedagogical issues, indicative ways of coping and the role of the school in the above. For the research process, a research tool (questionnaire) was developed to examine the extent to which each socio-pedagogical issue concerns teachers, the attitudes of teachers towards the socio-pedagogical approach to in-school bullying, the influence of perceptions of intimidation on the choice of how to deal with the issues and the perceptions of teachers about the teacher's socio-pedagogical role.

The survey was attended by 225 teachers of all specialties, most of them primary school teachers. As a result of their responses, teachers are largely confronted with student behavioral problems, problems in school and family communication, and differences in the specific learning needs of children. Also, their perceptions of in-school bullying are characterized by socio-pedagogical targeting, which does not seem to have any particular influence on their choice of how to solve the issues. As to the role of the teacher, teachers find that they are converging or should converge greatly in the role of the social educator, while at the same time recording a number of limitations and obstacles in that direction. In conclusion, there are suggestions for upgrading the school's socio-pedagogical role.

Key – words: Social Pedagogy, socio-pedagogical role of the school, socio-pedagogical issues, in-school bullying, teachers' attitudes

Εισαγωγή

Η διαρκής και συνάμα καταιγιστική εναλλαγή – αναπροσαρμογή των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών συσχετισμών και η επιρροή αυτών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην γενικότερη κουλτούρα της κοινωνίας οδηγεί και επιβάλλει την προσπάθεια συστηματοποιημένης καταγραφής και οργάνωσης (τουλάχιστον στον χώρο της εκπαίδευσης) προκειμένου στην πλήρωση αλλά και στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σε κοινωνικό παιδαγωγό. Το παρόν πόνημα επιχειρεί μια προσπάθεια κατάδειξης της πολυπλοκότητας αλλά και της πολυγωνμίας σε ό,τι αφορά τα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (παραθέτοντας τρόπους και απόψεις) αλλά και που αναδύονται από τις ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές αποτυπώνονται τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν.

Τις ανάγκες αυτές – κατά τρόπο – επιχειρεί να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003), αξιοποιώντας το διεπιστημονικό της χαρακτήρα, την ευρύτητα και την πολυφωνία στις θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές της απόψεις (Dychawy-Rosner, 2018) ώστε να καθιστά δυνατή την πρόληψη και την παρέμβαση σε διαφορετικές και απαιτητικές συνθήκες εφαρμογής και δράσης (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Σε πολλές χώρες της Ευρώπης η Κοινωνική Παιδαγωγική μελετάται τόσο ως επιστημονικό πεδίο όσο και ως επάγγελμα (Petrie, Boddy, Cameron, Heptinstall, McQuail, Simon et al., 2009). Στην πράξη, θεωρείται μια δυναμική, ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο το εκάστοτε πρόβλημα αλλά και το συνολικό περιβάλλον (Kyriacou, Ellingsen, Stephens, & Sundaram, 2009).

Ο εκπαιδευτικός ως μονάδα αλλά και ως κοινότητα συχνά απέχει από την συνεχή επιμόρφωση – επιστημονική αναβάθμισή του. Η μεταβλητότητα των συνθηκών, των προσώπων του συνόλου του ιστού, όπως αυτός συναθροίζεται εντός και εκτός σχολικών μονάδων, η πολυπλοκότητα αυτής καθαυτής της καθημερινότητάς των (την οποία και καλούνται να αντιμετωπίσουν), το ιδιότυπο και το ιδιόρρυθμο των εποχών και οι επιδράσεις των παραπάνω αναφερομένων κοινωνικών φαινομένων καθιστούν απαραίτητη τη διαρκή εγρήγορση, ενημέρωση, εξελισιμότητα, ετοιμότητα, προσαρμογή, ευελιξία, άποψη και τρόπο. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η

διερεύνηση και η ανάδειξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, με τον δάσκαλο να συνιστά συστατική μονάδα και την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση να αναφέρεται στην κουλτούρα αλλά και πρακτική που στοχεύει στο επιθυμητό τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο.

Στην έρευνα κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού της καθηγήτριας κ. Μυλωνάκου – Κεκέ (2017) διερευνήθηκε ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, με την κουλτούρα του σχολείου να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στον καθορισμό και την ποιότητα της εν λόγω σχέσης.

Βρέθηκαν δύο σχετικές έρευνες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, εκ των οποίων η μία πραγματεύεται τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των μελλοντικών δασκάλων αναφορικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στην Αγγλία, στη Νορβηγία και την Ελλάδα (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016) και η άλλη τα όρια στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, όπως εντοπίζονται από φοιτητές παιδαγωγικών σχολών της Αγγλίας και της Νορβηγίας (Kyriacou, Avramidis, Stephens & Werler, 2013). Στις μελέτες αυτές καταδεικνύεται η τάση των περισσότερων φοιτητών να ταυτίζονται με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, στηρίζοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στα αντίστοιχα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, γεγονός που ενισχύει την έρευνα σχετικά με την ανάγκη ένταξης στοχευμένων πανεπιστημιακών μαθημάτων για την αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016). Επίσης, οι φοιτητές εστιάζουν σε μια ακαδημαϊκοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του σχολείου, η οποία εμπλουτίζεται με την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου στα εξω-σχολικά ζητήματα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών σε αυτό, όπως το οικογενειακό πλαίσιο και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Το επόμενο βήμα στην ερευνητική αυτή κατεύθυνση υποδεικνύει τη μελέτη των απόψεων των ενεργών εκπαιδευτικών και την παροχή της δυνατότητας να εκθέσουν τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους. Οι στάσεις και οι απόψεις του ατόμου

ως προς το όποιο ζήτημα συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάληψη ή όχι, κινητοποίησης - δράσης. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής που αντιμετωπίζουν κατά το έργο τους. Για την κατά το δυνατόν πολύπλευρη αποτύπωση των απόψεων και των επιμέρους αναγκών των εκπαιδευτικών και με δεδομένο ότι δεν έχει διεξαχθεί αντίστοιχη μελέτη τόσο στην Ελλάδα όσο και σε κάποια άλλη χώρα, χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου και δημιουργήθηκε ερευνητικό εργαλείο, το οποίο λειτουργεί με ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου και προσθετικά με μία ερώτηση ανοικτού.

Η κατανόηση και η επεξεργασία των απόψεων των εκπαιδευτικών και η στάση τους ως προς την αντιμετώπιση των ζητημάτων καθώς και ο ρόλος που αντιλαμβάνονται ότι διαδραματίζουν σε αυτήν τη διαδικασία αποτελούν τους κύριους πυλώνες διερεύνησης του παρόντος. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται:

- η διερεύνηση των παραγόντων που υποστηρίζουν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου,
- η ανάδειξη των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς,
- η εξέταση της σύγκλισης των στάσεων τους με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση,
- η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στάσεων και του τρόπου που επιλέγουν για την αντιμετώπιση κάθε ζητήματος και
- η αποτύπωση των απόψεών τους αναφορικά με τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και των πιθανών περιορισμών σχετικά με αυτόν.

Η εμπεριστατωμένη προσέγγιση προϋποθέτει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως παρατίθεται στο πρώτο μέρος της μελέτης, με σκοπό τη διασαφήνιση του επιστημονικού όρου της κοινωνικής παιδαγωγικής, την αποτύπωση και εννοιολογική αποσαφήνιση των κύριων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων, την περιγραφή ενδεικτικών τρόπων αντιμετώπισής τους και τη βιβλιογραφική διερεύνηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου. Επίσης, στο πρώτο μέρος της εργασίας επιλέγεται ένα από τα ενδεικτικά κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και μελετάται βιβλιογραφικά με σκοπό τη διερεύνηση του

κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα της προσπάθειας πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματά της ενώ στο τρίτο επιχειρείται η κριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, επεκτείνοντας τα συμπεράσματα και με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προτείνονται κατευθύνσεις ως προς την υιοθέτηση κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των εν λόγω ζητημάτων, λαμβάνοντας υπόψη την ολική προσέγγιση κάθε παρέμβασης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΙΑΣ

Κεφάλαιο 1: Σύγχρονα ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής

1.1 Εισαγωγή

Εδώ και περίπου δύο αιώνες η Κοινωνική Παιδαγωγική συνιστά επίσημα και θεσμοθετημένα επιστημονικό πεδίο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2013), βασιζόμενη στην πεποίθηση ότι οι κοινωνικές συνθήκες μπορούν να επηρεαστούν ουσιαστικά μέσω της εκπαίδευσης και έχει ως στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2013. Mylonakou-Keke, 2015b) Ο όρος, ευρέως διαδεδομένος σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, αναφέρεται στο θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική εφαρμογή αυτού, στο οποίο οικοδομούν το έργο τους οι επαγγελματίες που υποστηρίζουν και προωθούν την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική εκπαίδευση, τη γενική φροντίδα και ευημερία των παιδιών αλλά και γενικότερα των ατόμων κάθε ηλικίας (Hallstedt, Högstöm & Nilsson, 2013. Kyriacou, 2009).

Όπως αναφέρουν οι Holthoff & Eichsteller (2009, σ. 59), η κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική *«υποστηρίζεται από βασικές αξίες και ανθρωπιστικές αρχές, οι οποίες εστιάζουν στα δυνατά σημεία του ατόμου, στη σημαντικότητα της ενσωμάτωσης των ατόμων στην ευρύτερη κοινωνία και στοχεύει στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων»*. Η σημασία της εκπαίδευσης μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνία διευρύνει το ενδιαφέρον της και επιχειρεί να καλύψει το σύνολο της ζωής του ατόμου (Hämäläinen, 2003).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναδύεται σε διαφορετικά επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία (Vrouwenfelder, Miligan & Merrell, 2012), όπως σε ιδρύματα, παιδικούς σταθμούς, σχολεία (Petrie, Boddy, Cameron, Wigfall, & Simon, 2006) και μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από διαφορετικούς τρόπους (Erikson, 2013). Όπως επισημαίνει η Μυλωνάκου – Κεκέ (2013, σ. 129) *«η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και ορισμένες φορές υπερεπιστημονικό, που επιχειρεί τη δυναμική μετεξέλιξή της σε μια μετα-επιστημονική σύνθεση»*. Ένας σύγχρονος ορισμός της θα μπορούσε να την περιγράψει ως (Mylonakou-Keke, 2015b, σ. 1896) *«διεπιστημονικό πεδίο που ενεργεί ως λειτουργικό ενδιάμεσο μεταξύ των ανθρώπινων*

συστημάτων και του κοινωνικού, πολιτικού, πολιτιστικού, οικονομικού και τεχνολογικού υπερ-συστήματος. Ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την προσαρμογή, την επιβίωση, την ανάπτυξη, την εξέλιξη, την πρόοδο και την ευημερία καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου». Αφορά κυρίως στον τρόπο ύπαρξης, στο «να είσαι» με τους άλλους και να διαμορφώνεις σχέσεις, δίνοντας έμφαση όχι στο τι αλλά στο πως πράττεις (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Τα ζητήματα που απασχολούν την Κοινωνική Παιδαγωγική είναι εκείνα που εμποδίζουν την ευημερία των παιδιών και των νέων, ώστε να γίνουν ικανά να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή (Eichsteller & Holthoff, 2012), με δεδομένο ότι επιδιώκει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (Hämäläinen, 2012. Petrie et al., 2006) και ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική πράξη επιδιώκει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και τη διαπαιδαγώγηση του ατόμου μέσα στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο μιας κοινωνίας (Fog, 2003).

Οι ερευνητές, αναφερόμενοι στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, εντοπίζουν ενδεικτικά τα παρακάτω: (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, σ. 108)

- Η έλλειψη στόχων και εσωτερικών κινήτρων των παιδιών
- Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις
- Οι διακρίσεις παιδιών και η αντιμετώπιση της ετερότητας
- Η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο
- Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός
- Η βία
- Οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο
- Η σχολική διαρροή
- Η παραβατικότητα των ενηλίκων
- Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια
- Η παραμέληση των παιδιών
- Η κοινωνική μειονεξία
- Η κοινωνική περιθωριοποίηση
- Ο κοινωνικός αποκλεισμός
- Η αντικοινωνική συμπεριφορά, γενικά.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο τα ενδεικτικά κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ομαδοποιήθηκαν, με σκοπό την περιγραφή και την κατανόησή τους, πριν αποδοθεί από τους εκπαιδευτικούς ο βαθμός που τους απασχολούν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Έτσι, το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει συνοπτική περιγραφή των εξής ζητημάτων:

- επικοινωνία σχολείου και οικογένειας,
- προβλήματα στην οικογένεια – παραμέληση και κακοποίηση παιδιού,
- συμπεριληπτική εκπαίδευση,
- ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων,
- προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και
- ενδοσχολικός εκφοβισμός.

1.2 Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

1.2.1 Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας

Ένα σχολείο με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό δεν περιορίζει τη μέριμνά του στην εκπαίδευση των μαθητών αλλά επιδιώκει να εκπαιδεύσει όλα τα άτομα που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα ώστε αυτά «να αγωνίζονται, επιδιώκοντας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη, με στόχο να γίνουν ικανοί να ζήσουν μία αυτεξούσια ζωή, με ευκαιρίες, αξιοσύνη, αίσθηση καθήκοντος, θετικές σχέσεις με τους άλλους, προσφορά και πληρότητα. Να επιδιώκουν ταυτοχρόνως, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, προσπαθώντας -με οργανωμένο μεθοδολογικά τρόπο- να αλλάξουν και να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, αναλαμβάνοντας ουσιαστική ατομική και συνεργατική δράση» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Για το λόγο αυτό, η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει τη συστηματική βελτίωση και την αλλαγή μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο – άρα και το οικογενειακό – αλλά και αναδεικνύει τον ρόλο της οικογένειας ως προνομιακού παιδαγωγικού μέσου (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης και άτυπης εκπαίδευσης για το άτομο, καθώς από τα πρώτα του χρόνια μαθαίνει τη γλώσσα, δέχεται τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας και διαμορφώνει την αυτο-εικόνα του (Νημά, 2008). Ωστόσο, το επίπεδο της άτυπης εκπαίδευσης όπως και κοινωνικοποίησης που του

παρέχει εξαρτάται κατά πολύ από παράγοντες όπως η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της οικογένειας, η προσωπικότητα και οι αντιλήψεις των γονέων, ο ποιοτικός χρόνος που περνούν με τα παιδιά τους, τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα που τους προσφέρουν κ.α. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Ως τέτοιος φορέας, οφείλει να αξιοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα και να αναγνωρίζεται ως συμπληρωματικός και εξίσου σημαντικός, όταν επιδιώκεται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Καναβάκης, 2002).

Η οικογένεια είναι πάντοτε παρούσα στο σχολείο, παρόλο που θεωρητικά βρίσκεται «έξω» από αυτό, «σαν μια πραγματικότητα αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τις συνθήκες μάθησης των παιδιών» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, σ. 57). Πολλά από τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση σχετίζονται με τις οικογενειακές παραμέτρους και ιδιαίτερα με συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονέων (Georgiou, 2008). Επίσης, δυσλειτουργίες μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο σχετίζονται με ψυχοκοινωνικά ελλείμματα και προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών (Gorman-Smith, Tolan, Loeber & Henry, 1998). Όπως προκύπτει, ο εκπαιδευτικός συχνά δεν προσκρούει μόνο στη μη δεκτικότητα των παιδιών αλλά κι επάνω «σε στοιχεία της συμπεριφοράς τους, που επηρεάζονται από τη δομή, τους ρόλους και τις αλληλεπιδράσεις των μελών και γενικότερα από τη δυναμική της οικογένειας» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, σ. 57).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον και το θεωρητικό διάλογο γιατί έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Γεωργίου, 2000) και της κοινωνικής ικανότητας (Kohl, Lengua, & McMahon, 2000. Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki, & Hart, 2015) και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας και των δύο αυτών εκπαιδευτικών και κοινωνικοποιητικών φορέων (Kourkoutas et al., 2015. Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* εκφράζει τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Ωστόσο, η λέξη *εμπλοκή* περιορίζει τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή ως καθοδηγούμενη και οριοθετημένη από τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003). Σταδιακά χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι όροι για να ονομάσουν τη συγκεκριμένη σχέση, όπως «γονική συμμετοχή» (parental

participation) (Vyverman & Vettenburg, 2009) ή «σχέσεις σχολείου – οικογένειας, εκπαιδευτική σύμπραξη κ.α.» (Driessen, Smit & Slegers, 2005, σ. 510).

Η επικείμενη σχέση προτείνεται να προσεγγίζεται ολικά και σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Η Κοινωνική Παιδαγωγική, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 1., προτείνει τη μετεξέλιξη της γραμμικής σχέσης μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας σε ένα ενεργό συνεργατικό δίκτυο, το οποίο θα προλαμβάνει και θα παρεμβαίνει με την πρωτοβουλία της επικοινωνίας αυτής να ανήκει κυρίως στο σχολείο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017).

Κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση των σχέσεων Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας	
Μετατόπιση	
Από:	Προς:
<p>Από την αντιμετώπιση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, ως μεμονωμένων επιπέδων (πολυεπίπεδη προσέγγιση), που μπορεί να επικοινωνούν, ευκαιριακά.</p>	<p>Προς την αντιμετώπισή τους ως αλληλεπιδρώντων συστημάτων, που δημιουργούν ένα ισχυρό και συνεκτικό (αρχικά επικοινωνιακό και στη συνέχεια) συνεργατικό δίκτυο, το οποίο μπορεί συνεχώς να 'μαθαίνει' και να βελτιώνεται.</p>
<p>Από το ενδιαφέρον του σχολείου που επικεντρωνόταν στην εμπλοκή μόνο των γονέων.</p>	<p>Προς την ενεργοποίηση και συμμετοχή περισσότερων μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος και 'σημαντικών άλλων' για τα παιδιά, καθώς και την προσέλκυση της συμμετοχής και την αξιοποίηση της συνεργασίας κατά το δυνατόν περισσότερων εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα.</p>
<p>Από την επικοινωνία μόνο με εκείνους τους γονείς που είχαν διαθεσιμότητα και δεκτικότητα.</p>	<p>Προς την προσέγγιση όλων των οικογενειών, με συστηματικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των εμποδίων, ιδιαίτερα για τις οικογένειες που δυσκολεύονται -για οιονδήποτε λόγο- να ανταποκριθούν.</p>
<p>Από την επικέντρωση στα προβλήματα που δημιουργούσε η ελλιπής γνώση των οικογενειών, σχετικά με τις διαδικασίες και τους</p>	<p>Προς την εστίαση στην επίλυση των προβλημάτων, μέσα από την επιμόρφωση και εκπαίδευση αυτών των οικογενειών, ώστε να εμπλουτίσουν τις δεξιότητες και τις τεχνικές τους,</p>

τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους.

διευρύνοντας και αξιοποιώντας και τις ενδοοικογενειακές δυνατότητες και δυναμικές.

Από τη δυσχερή θέση ή και περιθωριοποίηση μαθητών των οποίων οι οικογένειες είχαν μειωμένες ή ανύπαρκτες δυνατότητες όχι μόνο για οποιαδήποτε επικοινωνία με το σχολείο αλλά και για την υποστήριξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους.

Προς τη λειτουργία μηχανισμών στο σχολείο, όπου κάθε παιδί νιώθει ότι είναι ενταγμένο σε ένα ισχυρό δίκτυο θετικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα, το οποίο το υποστηρίζει ώστε να αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα και ταυτοχρόνως του δημιουργεί ευκαιρίες και το ενισχύει για να εξελίσσεται και να βελτιώνεται.

Από τις μεμονωμένες σχολικές δράσεις, που αναδεικνυαν συγκεκριμένους μαθητές και επικεντρώνονταν σε ορισμένες οικογένειες και από το ενδιαφέρον των γονέων για το δικό τους παιδί.

Προς την ανάπτυξη οργανωμένων συνεργατικών δράσεων και προγραμμάτων, που στοχεύουν στην υποστήριξη (με την αξιοποίηση των πόρων και της κοινότητας) των αναγκών κάθε παιδιού και στην ενίσχυση όλων των οικογενειών, με ιδιαίτερη φροντίδα αυτών που είναι στερημένες από δυνατότητες και προνόμια.

Από την αποποίηση ευθυνών γονέων και εκπαιδευτικών και τον αμοιβαίο καταλογισμό αυτών, κυρίως στις περιπτώσεις δυσεπίλυτων ζητημάτων.

Προς την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής υπευθυνότητας και την ανάπτυξη συνεργατικής δράσης όλων των συμμετεχόντων (από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα), με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή συνθηκών και καταστάσεων.

Από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας που στην ουσία αποτελεί μία μορφή ανταλλαγής γραμμικής πληροφόρησης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και οι αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των παιδιών (σε ορισμένες περιπτώσεις ερήμην και των γονέων).

Προς το όραμα για την εκπαίδευση των παιδιών που συνδιαμορφώνεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών (χωρίς να γίνεται σύγκυση ρόλων), τροφοδοτείται από τη συστηματική συνεργατική τους δέσμευση και αφοσίωση και υποστηρίζεται από την κοινότητα.

Από την ευκαιριακή επικοινωνία με την κοινότητα.

Προς την εμπλοκή και αποτελεσματική ενεργοποίηση μελών και φορέων της και την αξιοποίηση των πολλαπλών δυνατοτήτων της

Από τη λογική της γραμμικής μετάδοσης της γνώσης από τον εκπαιδευτικό και τον γονέα στον μαθητή (από την παλαιά στη νεότερη γενιά).

Προς τα αλληλεπιδραστικά, συνδιαλεκτικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης παιδιών και ενηλίκων, όπου μπορεί να εναλλάσσονται οι ρόλοι του 'εκπαιδευτή' και του 'εκπαιδευόμενου'.

Από την ευκαιριακή (και κατά κανόνα τιμωρητική) αντιμετώπιση των εκδηλώσεων αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Προς τη συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση και τη διεύρυνση και ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για

<p>Από την έμφαση μόνο στις σχολικές διεργασίες και στην εκπαίδευση των παιδιών</p>	<p>την αποτελεσματική αντιμετώπιση και κυρίως για την πρόληψη αυτών των προβλημάτων.</p> <p>Προς την από κοινού και συνεργατική εκπαίδευση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου και μελών από την οικογένεια και την κοινότητα, υποστηρίζοντας και τη διά βίου μάθηση, μέσα από συνεκπαιδευτικά [syneducational (synergy +educational)] προγράμματα.</p>
<p>Από την -κατά κανόνα- 'διαισθητική', από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας.</p>	<p>Προς την επιστημονική κατάρτιση, εκπαίδευση και επάρκεια των εκπαιδευτικών για ζητήματα συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.</p>

Πίνακας 1. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: «Μετατόπιση Παραδείγματος» σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση (στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017, σ. 88-89).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η κουλτούρα του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Το «ανοιχτό στην οικογένεια σχολείο» και το «σχολείο που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017, σ. 92-93) μπορεί να υποστηρίξει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, με βασική πεποίθηση ότι όλες οι οικογένειες μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στη σχολική ζωή. Το σχολείο που δημιουργεί ευκαιρίες για αμφίδρομη επικοινωνία και συνδημιουργεί με την οικογένεια ένα κοινό όραμα για την εκπαίδευση των παιδιών αναβαθμίζει τις προδιαγραφές ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι από την πλευρά της κοινότητας ώστε να δημιουργούνται οι συνθήκες και οι στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση των μελών της οικογένειας. Με τη συστηματική διατήρηση προσωπικών επαφών με όλες τις οικογένειες και στο πλαίσιο που παρουσιάστηκε παραπάνω, επιδιώκεται η υπερπήδηση των πιθανών εμποδίων στην εν λόγω σχέση. Επιπλέον, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μετατόπισης του μοντέλου εκπαίδευσης από το παραδοσιακό στο διευρυμένο και κοινωνικοπαιδαγωγικά στοχοθετημένο.

1.2.2 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Παρά τις προθέσεις εκ μέρους των δύο πόλων της εν λόγω επικοινωνίας, σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζονται εμπόδια που παρακωλύουν τη συνέργεια και την αγαστή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη κατεύθυνση μπορούν να συγκεντρωθούν στις παρακάτω τρεις γενικές κατηγορίες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009):

- οι αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας και οι δυσλειτουργίες που πιθανόν δημιουργούν. Η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική βάση των γονέων είναι αντιστρόφως ανάλογη της εμπλοκής τους στο σχολείο. Συχνά, λόγω βιοποριστικών ζητημάτων, δυσκολίας λήψης άδειας από την εργασία τους, απουσίας του ενός γονέα κ.α. αδυνατούν να ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου. Άλλες έρευνες αναφέρουν τις περιπτώσεις γονέων υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, οι οποίοι παραμελούν τη συμμετοχή τους στη σχολική πραγματικότητα αιτία αντιλήψεων υπεροχής και ανωτερότητας ως προς το επίπεδο των εκπαιδευτικών και της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Γεωργίου, 2000).
- οι πιθανοί ψυχολογικοί ή κοινωνικοί περιορισμοί των γονέων ή των εκπαιδευτικών: αρνητικά συναισθήματα αιτία προσωπικών εμπειριών, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθηση ανεπάρκειας, διστακτικότητα ή αποφυγή της επικοινωνίας. Ακόμη, συναντάται η αντίληψη μεταξύ γονέων ότι η σχολική πραγματικότητα αφορά μόνο στους μαθητές και στο υπόλοιπο σχολείο, το οποίο πρέπει να αναλάβει και την υποστήριξη και την ευθύνη στις διαδικασίες αυτές.
- τα θεσμικά και τα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου: οι αντιλήψεις των διοικητικών μελών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες των γονέων στη σχολική πραγματικότητα οριοθετούν τις δυνατότητες συνεργασίας (Lasky, 2000).

1.3 Οικογενειακά προβλήματα – παραμέληση ή κακοποίηση παιδιού

1.3.1 Οικογενειακά προβλήματα

Από την πρώτη νηπιακή ηλικία, το οικογενειακό περιβάλλον καταλαμβάνει τον κύριο ρόλο στην διαμόρφωση των συναισθηματικών και νοητικών προτύπων αναπαράστασης του κόσμου για το νεαρό άτομο, καθώς επίσης και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του. Στην Πατερέκα (1986), επισημαίνεται η σημασία του «μορφωτικού κεφαλαίου», όρος που χρησιμοποιήθηκε από τους P. Bourdieu και J. Passeron για να περιγράψει το σύνολο των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που μεταλαμπαδεύονται από την οικογένεια στο παιδί, στοιχεία που επηρεάζονται κατά πολύ από την κατάσταση – κοινωνική, οικονομική, μορφωτική, ψυχοσυναισθηματική κ.τ.λ. – των γονέων. Το γεγονός αυτό υπερτονίζει τις άνισες αφετηρίες από τις οποίες καλούνται οι μαθητές να ξεκινήσουν την πορεία τους προς τη γνώση και την ανάπτυξη πλήθους δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Η υπερκάλυψη της ανισότητας αυτής συνιστά βασικό κοινωνικοπαιδαγωγικό στόχο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013) τόσο εκ μέρους του σχολείου και του εκπαιδευτικού όσο και της κοινωνίας γενικότερα ώστε αναδεικνύεται η ανάγκη εκ μέρους του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει και να εκτελεί τη διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη τις οικογενειακές προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών του (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013. Νημά, 2008).

Τα οικογενειακά προβλήματα αναγνωρίζονται ως πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο με αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις και προέρχονται κυρίως από τις σχέσεις των ατόμων τόσο μεταξύ τους όσο και με την κοινωνία (Dychawy-Rosner, 2016). Τέτοια προβλήματα ενδέχεται να περιλαμβάνουν ενδοοικογενειακή βία ή συγκρούσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, διαζύγιο, απουσία των δύο ή του ενός γονέος, ασθένειες, ανεργία (Kalil, 2009), εργασιακή ανασφάλεια (Barling, Zacharatos, & Hepburn, 1999), μετανάστευση, φτώχεια και εθισμούς, εξαιτίας των οποίων είναι πιθανή η παραμέληση της παροχής κατάλληλης φροντίδας στο παιδί (Dychawy-Rosner, 2016. Νημά, 2008).

Τα οικογενειακά προβλήματα εμφανίζουν συσχέτιση με προβληματικές συμπεριφορές καθώς επίσης εντοπίζεται ειδική συσχέτιση μεταξύ συγκεκριμένων κατηγοριών οικογενειακών προβλημάτων με αντίστοιχα συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Gorman-Smith et al., 1998). Για παράδειγμα, οι συγκρούσεις και η

βία μεταξύ των γονέων σχετίζεται με την τάση για βίαιη προσβολή (McCord, 1980), τα χαμηλά επίπεδα γονικής αποδοχής, ζεστασιάς και τα υψηλά επίπεδα συγκρούσεων και εχθρότητας σχετίζονται με παραβατική συμπεριφορά (Farrington, 1994) όπως επίσης με την παραβατική συμπεριφορά σχετίζονται οι συχνές συγκρούσεις μεταξύ γονέα και παιδιού (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

1.3.2 Παιδική κακοποίηση και παραμέληση

Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO, 2016), η παιδική κακοποίηση αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα με δυσμενείς συνέπειες, με την ένταση της εμφάνισης των επιμέρους μορφών της να ποικίλει σε κάθε κοινωνία. Έρευνα μετα-ανάλυσης των Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink και IJzendoorn (2015) εντοπίζει διεθνώς πολύ υψηλά ποσοστά παιδικής κακοποίησης με τη συναισθηματική κακοποίηση να αγγίζει το 35,3% των παιδιών, τη φυσική κακοποίηση το 22,6%, την παραμέληση το 18% ενώ 7,6% των αγοριών και 18% των κοριτσιών έχουν βιώσει σεξουαλική κακοποίηση.

Η έρευνα για την παιδική κακοποίηση εστιάζει στην πολυπλοκότητα του φαινομένου καθώς υπάρχει πλήθος παραγόντων που αλληλεπιδρούν και το προκαλούν (DePanfilis & Dubowitz, 2005). Παλαιότερες έρευνες αναδεικνύουν τη συσχέτισή του με ψυχικές διαταραχές των γονέων, το κοινωνικό άγχος, πολιτισμικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές, προβλήματα στη σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού (Belsky, 1980), ωστόσο ο επιμερισμός των αιτιών δεν είναι ικανός για τη μελέτη και την αντιμετώπιση της παιδικής παραμέλησης και κακοποίησης, γι' αυτό και προτείνεται η οπτική ενός οικολογικού μοντέλου (Belsky, 1980).

Συγκεντρωτική έρευνα των Widom, Czaja και Dutton (2013) επισημαίνει ότι οι περιπτώσεις σωματικής κακοποίησης περιλαμβάνουν τραυματισμούς και άλλες ενδείξεις βλάβης (μώλωπες, εγκαύματα, εκδορές, κατάγματα οστών και κρανίου), σεξουαλική κακοποίηση (άσεμνα πειράγματα, σεξουαλική επίθεση, σοδομισμός, βιασμός, αιμομιξία) και συναισθηματική κακοποίηση, η οποία εμφανίζεται και ως συναισθηματική παραμέληση.

Η παραμέληση του παιδιού από το γονέα αποτελεί τη λιγότερο εύκολα ανιχνεύσιμη μορφή παιδικής κακοποίησης (Widom, Czaja, & Dutton, 2013) αλλά και την πιο συχνή (Dubowitz, Black, Starr & Zuravin, 1993) ενώ οι δυσμενείς συνέπειές της για το παιδί είναι τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες (Maguire, Williams, Naughton, Cowley, Tempest, Mann et al., 2015). Όπως περιγράφεται στους Hildyard και Wolfe (2002, σ.680), η παιδική παραμέληση συχνά εμπλέκεται σε χρόνιες καταστάσεις που δεν αναγνωρίζονται πολύ εύκολα ως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η φυσική ή σεξουαλική κακοποίηση, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει τις παρακάτω μορφές (Hildyard & Wolfe, 2002, σ.680. Widom, Czaja, & Dutton, 2013):

- Φυσική παραμέληση, η αδυναμία ικανοποιητικής κάλυψης των φυσικών αναγκών του παιδιού: εγκληματική συμπεριφορά, εγκατάλειψη, εκπαιδευτική παραμέληση, παραμέληση ιατρικής φροντίδας, αδυναμία επίβλεψης, αδυναμία εποπτείας που οδηγεί σε σεξουαλική κακοποίηση κ.α.
- Συναισθηματική παραμέληση: οι πράξεις ή οι παραλείψεις του κηδεμόνα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών ή ψυχικών διαταραχών: μη συναισθηματική ανταπόκριση, μη διαθεσιμότητα και έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και γονέα.
- Έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία¹.

Οι συνέπειες της παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης στην ανάπτυξη και την υγεία των παιδιών είναι κρίσιμες και περιλαμβάνουν ανάπτυξη σοβαρών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων - κατάθλιψη, σύνδρομο μετατραυματικού στρες, άγχος, επιθετικότητα, αυτοτραυματική συμπεριφορά, επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά, παραβατικότητα, χαμηλή σχολική επίδοση, ακόμα και αυτοκτονία ή ανθρωποκτονία (Debowska, Willmott, Boduszekb, & Jones, 2017).

¹ Ως ενδοοικογενειακή βία ορίζεται «κάθε έγκλημα σωματικής βλάβης, παράνομης βίας και απειλής, βιασμού και κατάχρησης σε ασέλγεια, προσβολής της γενετήσιας αξιοπρέπειας, ανθρωποκτονίας και θανατηφόρας σωματικής βλάβης, το οποίο διαπράττεται στο πλαίσιο της οικογένειας όπως αυτή περιγράφεται από το νόμο 3500/2006» (Ευρετήριο Ισχύουσας Νομοθεσίας για την Κακοποίηση και την Παραμέληση παιδιών, σ. 12).

1.3.3 Σχολική διαρροή

Η μαθητική διαρροή αποτελεί διεθνώς ένα επίμονο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με επιπτώσεις τόσο στην κοινωνική συνοχή όσο και στην οικονομική ανάπτυξη (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου & Καπετανάκης, 2017). Ο όρος *σχολική διαρροή (drop out)* περιγράφει την εγκατάλειψη του σχολείου πριν την αποφοίτηση ή την ολοκλήρωση βαθμίδας εκπαίδευσης, για οποιονδήποτε λόγο, χωρίς να μεταβεί σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Devkota & Bagale, 2015). Το φαινόμενο συναντάται τόσο στην πρωτοβάθμια (Devkota & Bagale, 2015) όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τα ποσοστά αλλά και το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη δεύτερη να υπερτερούν της πρώτης (Epstein & Sheldon, 2002. Lamb & Markussen, 2010).

Έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παπαδοπούλου κ.ά., 2017) χαρτογραφεί τη μαθητική διαρροή στο ελληνικό σχολείο για τη γενιά των μαθητών 2013-2014. Συγκεκριμένα για το δημοτικό σχολείο, το γενικό ποσοστό φτάνει το 1,79% στις τάξεις Α΄- Γ΄ και το 1,65 στις τάξεις Δ΄- Στ΄ των μαθητών που εγγράφηκαν και δεν αποφοίτησαν, με το νομό Ξάνθης και την περιοχή της Δυτικής Αττικής να συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά. Ο αριθμός αυτός των μαθητών δεν είναι αμελητέος, αν συνυπολογιστούν οι συνέπειες μιας τέτοιας πράξης για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Οι πολύ συχνές αδικαιολόγητες απουσίες στο δημοτικό σχολείο αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης εγκατάλειψης του σχολείου κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο (Epstein & Sheldon, 2002). Το σχολείο μπορεί να βελτιώσει τη συμμετοχή των μαθητών και να μειώσει τις απουσίες τους δείχνοντας στους μαθητές ότι είναι σημαντικοί, κάνοντάς τους να δεσμευτούν μαθησιακά και να αισθάνονται λιγότερο ανώνυμοι αλλά και αξιοποιώντας το οικογενειακό πλαίσιο (Epstein & Sheldon, 2002).

1.3.4 Το νομικό πλαίσιο για τον ρόλο του σχολείου

Το σχολείο είναι το πλαίσιο όπου, αιτία της καθημερινής και πολύωρης παραμονής των μαθητών, μπορεί να παρατηρηθούν χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές που

υποδηλώνουν κακοποίηση ή παραμέληση από το οικογενειακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός, ως η βασικότερη ενήλικη παρουσία στη ζωή του παιδιού μετά τους γονείς, μπορεί να πληροφορηθεί ή να διαπιστώσει ότι ένα έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας λαμβάνει χώρα σε βάρος μαθητή. Τότε υποχρεούται να το αναφέρει, χωρίς καθυστέρηση και χωρίς να αναλάβει ρόλο «ανακριτή» ώστε να επαληθεύσει τις πληροφορίες που δέχτηκε ή όσα το παιδί δηλώνει, στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και αυτός με την σειρά του στον αρμόδιο εισαγγελέα (Ευρετήριο Ισχύουσας Νομοθεσίας για την Κακοποίηση και την Παραμέληση παιδιών)

Συγκεκριμένα, ο νόμος 3500/2006, α. 23 παρ. 1 αναφέρει ότι: *«Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανακοινώνει αμέσως την αξιόποινη πράξη στον αρμόδιο εισαγγελέα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 37 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, ή στην πλησιέστερη αστυνομική αρχή. Την ίδια υποχρέωση έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οι υπεύθυνοι των πάσης φύσεως Μονάδων Προσχολικής Αγωγής».* (Ευρετήριο Ισχύουσας Νομοθεσίας για την Κακοποίηση και την Παραμέληση παιδιών, σ. 57).

1.4 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και διαφορετικότητα

1.4.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σε μια πολύπλοκη τεχνολογική κοινωνία, αυτό που χαρακτηρίζει το άτομο ως ικανό ή περιορισμένης ικανότητας είναι μάλλον μια συνάρτηση μεταξύ των φυσικών του χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων και των δεδομένων του πως αυτά αποτιμώνται από τους ανθρώπους – δέκτες, δεδομένης της οργάνωσής της. Όταν η κοινωνική οργάνωση – παιδεία αυτής - δεν δίνει περιθώρια ευκαιρίας και λειτουργεί κατά τρόπο που θέτει σε δεύτερη μοίρα την αναγνώριση, ανάπτυξη, αξιοποίηση του συνόλου, κατά το δυνατόν, των ανθρώπινων δεξιοτήτων, αυτή λειτουργεί περιοριστικά και βρίσκεται σε εγκλωβισμό (Arneson, 2015). Επιπρόσθετα και αναφορικά με τις ικανότητες των ατόμων, η γνώση του ότι οι διαφορετικοί γονότυποι αντιδρούν

διαφορετικά σε διαφορετικό περιβάλλον εισάγει την προοπτική εξάλειψης των φραγμών για την ισότητα των ευκαιριών (Buchanan, 1996).

Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δύναται να πραγματοποιηθεί με την πρακτική της συμπερίληψης (Ainscow, Crow, Dyson, Goldrick, Kerr, Lennie et al., 2007. Ainscow, Booth & Dyson, 2006. Forlin, 2015. Rotuno-Johnson, 2010), η βάση της οποίας οικοδομείται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948, σύμφωνα με το οποίο: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα». Ο όρος «συμπεριληπτική» ή «ολική εκπαίδευση» δεν περιορίζεται σε μία μόνο ερμηνεία. Όπως εισάγεται με την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η παραπάνω εστιάζει σε μια διαφορετική φιλοσοφική και παιδαγωγική προοπτική που αποβλέπει στην εκ βάθρων αλλαγή του σημερινού σχολείου (Στασινός, 2016. Αγγελίδης, 2011). Χαρακτηρίζεται από μια διαρκή και συνειδητή προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα (φύλο, εθνικότητα, μαθησιακές ιδιαιτερότητες) και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους (Σούλης, 2008).

Η συμπερίληψη συνιστά βασική κοινωνικοπαιδαγωγική αρχή αλλά και στόχο (Hämäläinen, 2012. Kyriacou, 2009. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013) ενώ η εν εξελίξει φύση της ταυτίζεται με το δυναμικό - *“productive potential”* - χαρακτήρα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015a, σ.19). Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη για την ετερότητα² δεν περιορίζεται στην ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση της ανοχής του διαφορετικού καθώς η κοινωνική προσαρμογή και ενσωμάτωση προϋποθέτει την εστίαση στη μειονεξία οποιουδήποτε είδους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Η ανάδειξη της αξίας της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον συνιστά αναγκαίο στόχο και προϋπόθεση για την εξάλειψη των προβλημάτων που δημιουργεί ο μη σεβασμός στο διαφορετικό (αποκλεισμός, απόρριψη, βίαιες συμπεριφορές, συγκρούσεις, μίσος) (Mylonakou – Keke, 2009). Η σχολική κοινότητα συνιστά εξαιρετικής σημασίας πεδίο προώθησης της κατανόησης των μαθητών, ανάπτυξης της ανεκτικότητας και του σεβασμού στο διαφορετικό, ανάλυσης και αξιολόγησης των πεποιθήσεων, των αξιών και των πρακτικών αλλά και χώρος επι – κοινωνίας

² Αξίζει να επισημανθεί πως «ως ετερότητα στην Κοινωνική Παιδαγωγική εκλαμβάνεται η διαφορετικότητα κάθε ανθρώπου που προέρχεται από τη μοναδικότητά του» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, σ. 217)

όλων των παραπάνω (Koukounaras – Liagkis, 2013). Σύμφωνα με τον καθηγητή κο Μάριο Κουκουνάρα – Λιάγκη (Koukounaras – Liagis, 2011, σ.86) «η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο (...) υπό την προϋπόθεση ότι είναι ανοιχτή σε νέες ιδέες και μεθόδους παρέμβασης. Στην περίπτωση αυτή, οι διαφορετικοί μπορούν να γίνουν οικείοι και αξιολογήσιμοι».

1.4.2 Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην τάξη γενικού σχολείου αποτελεί ζήτημα που προωθείται τα τελευταία χρόνια καθώς ενσωματώνει την αρχή των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης πρακτικής επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το συνεκπαιδευτικό μοντέλο συνιστά δείκτη πρόβλεψης της επιτυχίας του (Fairbanks, Duffy, Faircloth, He Y, Levin, Rohr et al., 2010). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Ανταμιδής και Norwich (2002) αναδεικνύεται ότι οι δάσκαλοι διατηρούν μια γενικά θετική στάση, με κάποιες διακυμάνσεις, οι οποίες επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών, τον τύπο της αναπηρίας αλλά και τη στελέχωση των σχολείων με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, την ύπαρξη διαθέσιμων πόρων κ.α. Σε άλλη έρευνα, οι στάσεις των δασκάλων εμφανίζονται ως μεγαλύτερος καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας της συνεκπαίδευσης συγκριτικά με τις ειδικές γνώσεις και την κατάλληλη προετοιμασία (Forlin & Chambers, 2011).

Η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικού σχολείου προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε πολλά επίπεδα. Ο Florian (2008) αναγνωρίζει την ελλιπή εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις βασικές αρχές και δεξιότητες που χρειάζονται για τη συνεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους. Επίσης, εκτός από την κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων αναφορικά με τις τεχνικές και τις δεξιότητες, απαιτείται ο γενικότερος προσανατολισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφορετικότητας αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας με άλλα επαγγέλματα, με σκοπό τη βέλτιστη υποστήριξη του συγκεκριμένου μοντέλου.

1.4.3 Ευάλωτες ομάδες στο δημοτικό σχολείο

1.4.3.1 Πρόσφυγες

Η συμπερίληψη των προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται από πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως περιγράφεται στον Portera (2008), προάγει την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και την επικοινωνία αυτών σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο. Η έμφαση στο διάλογο μεταξύ των διαφορετικών εθνικών, γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων δεν αντικαθιστά την παροχή εκπαίδευσης ώστε να αποκτηθούν από τους μετανάστες ή τους πρόσφυγες οι απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης δραστηριοτήτων με κοινά πρότυπα και κανονισμούς.

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης με υψηλές μεταναστευτικές ροές, όπως η Γαλλία, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Ολλανδία και η Ελλάδα αναπτύσσουν παράλληλες πολιτικές που επιδεικνύουν σεβασμό στη διαπολιτισμική αγωγή ενώ το Συμβούλιο της Ευρώπης εγκρίνει τη στρατηγική της πολυπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής από τις αρχές του 1970 (Portera, 2008).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων από προσφυγικές οικογένειες προστατεύεται τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς (Essomba, 2017. Miller, Ziaian & Esterman, 2018. Pinson & Arnot, 2007). Στην Ελλάδα, η μεγάλη προσφυγική ροή των τελευταίων χρόνων δημιουργεί την ανάγκη παροχής κατάλληλης φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά που φιλοξενούνται σε χώρες μετάβασης, όπως η Ελλάδα και η Ιταλία, μειονεκτεί, κυρίως αιτία της προσωρινότητας των δομών φιλοξενίας (Essomba, 2017).

Ωστόσο, η αύξηση του αριθμού των προσφύγων επιδεικνύει την ανάγκη για ανάληψη ευθύνης των επιμέρους επιφορτισμένων οργάνων αναφορικά με την επανεγκατάσταση στη χώρα φιλοξενίας, με τη σχολική φοίτηση να συνιστά σημαντικό θεσμό στην προσπάθεια για επιτυχή επανεγκατάσταση (Taylor & Sidhu, 2012). Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων εμπλοκής των οικογενειών προσφύγων ώστε να μειωθεί το χάσμα και να αντιμετωπιστούν οι μοναδικές τους ανάγκες (Kupzyk, Banks & Chadwell, 2015).

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ανταποκρινόμενο στην πληθώρα των προσφυγικών εισροών των τελευταίων ετών και των αναγκών που συνεπάγονται, δημιούργησε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης για τους πρόσφυγες που διαμένουν στις δομές φιλοξενίας. Το πρόγραμμα (Μυλωνάκου – Κεκε, 2018), βασισμένο σε συνεκπαιδευτικές πρακτικές, στόχευε στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των προσφύγων (ενηλίκων και παιδιών) αλλά και στην εκπαίδευση των εθελοντών φοιτητών / φοιτητριών που έλαβαν μέρος σε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα αποτελέσματα του προγράμματος είχαν πολλαπλά οφέλη για κάθε συμμετέχοντα.

1.4.3.2 Μαθητές Ρομά

Μια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα αποτελούν οι Ρομ, οι οποίοι *«επιμένουν στη διατήρηση της κοινωνικής και πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας, διαφυλάσσοντας την ταυτότητα τους»* (Λυδάκη, 1998, σ. 13). Όπως περιγράφεται στον Παναγόπουλο (2014, σ.5) *«για πάρα πολλά χρόνια οι Ρομά της Ελλάδος, αλλά και της σύγχρονης Ευρώπης, ζουν στο περιθώριο. Βιώνουν έντονα την κοινωνική διάκριση ως μια ξεχωριστή κοινωνική ομάδα. Είναι άτομα με τις δικές τους κοινωνίες και πολιτισμικές καταβολές. Διαθέτουν διαφορετική νοοτροπία. Τους αρέσει η φύση, η ελευθερία. Έχουν τις δικές τους συνήθειες και έθιμα που τους οδηγούν στην απομόνωση. Ποτέ δεν εντάχθηκαν. Αποτελούν την πλέον διακρατική μειονότητα στην Ευρώπη. Αυτό και μόνο είναι η απόδειξη ότι πρόκειται για ένα διαφορετικό πολιτισμό, που συνυπάρχει στα πλαίσια της κοινωνίας»*. Οι αιτίες της απομόνωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού της συγκεκριμένης ομάδας είναι πολύπλοκες και δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο αναλφαριθμητισμού και περιθωριοποίησης.

Η εκπαίδευση των παιδιών ρομά δεν αποτελεί στοιχείο του παραδοσιακού αξιακού τους κώδικα ενώ πολλές φορές βάλλεται αιτία συχνής μετακίνησης των οικογενειών τους, έλλειψης κατάλληλης στέγης αλλά και ρατσιστικών φαινομένων στο σχολικό πλαίσιο (Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου, 2001), με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν ούτε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνα των Πανταζή και Μαυρουλή (2011) αναδεικνύεται η βαθιά ρατσιστική αντίληψη απέναντι στη

συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε τάξεις με μαθητές Ρομά ενώ προτείνεται η πολιτική βούληση αναφορικά με την ουσιαστική αντιμετώπιση του συγκεκριμένου ζητήματος.

1.4.4 Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Η Κοινωνική Ψυχολογία έχει αφιερώσει μεγάλο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητάς της στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Οι όροι *στερεότυπα*, *προκαταλήψεις* και *διακρίσεις* χρησιμοποιούνται συχνά ως έννοιες ταυτόσημες, ωστόσο οι κοινωνικοί ψυχολόγοι τους διαχωρίζουν ως διαφορετικά στοιχεία των στάσεων (Baron, Branscombe & Byrne, 2012. Παπαστάμου, 2008).

Με τον όρο *στερεότυπα* εννοούμε *«το γνωστικό περιεχόμενο των στάσεων έναντι μιας κοινωνικής ομάδας, δηλαδή τις πεποιθήσεις για το πως είναι μια συγκεκριμένη ομάδα»* (Baron, Branscombe & Byrne, 2012, σ. 211). Στον Παπαστάμου (2008, σ.227) ο ορισμός των στερεοτύπων συμπληρώνεται με την εννοιολόγησή τους ως *«γνωστικές δομές ή αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη και κατόπιν ανασύρονται για να καθοδηγήσουν τις αποκρίσεις των ατόμων προς τα μέλη των στερεοτυπημένων ομάδων»*. Οι *προκαταλήψεις* αναφέρονται στα συναισθήματά μας για τις συγκεκριμένες ομάδες ενώ η *διάκριση* *«αφορά στο στοιχείο της συμπεριφοράς ή στις διαφορετικές ενέργειες που υιοθετούνται προς τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων»* (Baron, Branscombe & Byrne, 2012, σ. 211).

Όπως είναι εμφανές, οι πεποιθήσεις και το συναισθηματικό φορτίο αυτών είτε εκ μέρους των γονέων, οι οποίοι τις μεταδίδουν στα παιδιά, είτε εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επίσης ενδέχεται να τις μεταδώσουν στα παιδιά, επηρεάζουν ασυνείδητα τη συμπεριφορά απέναντι σε καθετί διαφορετικό (Baron, Branscombe & Byrne, 2012). Τα παιδιά διαμορφώνουν τις στάσεις τους είτε μέσα από την προσωπική τους εμπειρία είτε υιοθετώντας τις απόψεις των σημαντικών γι' αυτούς άλλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συμπεριληπτικές απόψεις καθίσταται κομβικός, καθώς μπορεί να εμφυσήσει την κατανόηση της ετερότητας είτε με το παράδειγμά του είτε δημιουργώντας αντίστοιχες θετικές διαδραστικές εμπειρίες για όλους και με όλους τους μαθητές.

1.5 Ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων

1.5.1 Ψυχοκοινωνικές δεξιότητες

Η καλλιέργεια της ψυχοκοινωνικής ικανότητας του παιδιού απασχολεί κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτή καθορίζει το βαθμό που το άτομο είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τη συμπεριφορά του, να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις και να ασχολείται με κοινωνικές δραστηριότητες (Parhomenko, 2014. Webster-Stratton & Reid, 2004). Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων συνιστά βασικό κοινωνικοπαιδαγωγικό στόχο και αφετηρία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση ποικίλων ζητημάτων (Kyriacou, 2009. Mylonakou – Keke, 2012. Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2013).

Οι Mayer και Salovey (1997, σ. 10) ορίζουν τη συναισθηματική ικανότητα ως *«ικανότητα να αντιλαμβάνονται με ακρίβεια, να εκτιμούν και να εκφράζουν συναίσθημα· δυνατότητα πρόσβασης και/ή δημιουργίας συναισθήματος που διευκολύνουν τη σκέψη· ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος και της συναισθηματικής γνώσης· ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης»*.

Οι Elias και Weissberg (2000) ορίζουν ως συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες την ενσυναίσθηση, τον αυτοέλεγχο του συναισθήματος, την κατάλληλη έκφραση συναισθήματος, την αυτογνωσία, την αισιοδοξία, την ειρηνική επίλυση διαφωνιών, την αποτελεσματική επικοινωνία, το χιούμορ και την ικανότητα σχεδιασμού και καθορισμού στόχων. Είναι πολύ σημαντικές για πολλές κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της ζωής του ατόμου, όπως η διαμόρφωση σχέσεων, η μάθηση, η επίλυση προβλημάτων και η προσαρμογή στις σύνθετες απαιτήσεις της ανατροφής και της ανάπτυξης (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes et al., 1997). Η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ως μέσο πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης πληθώρας ζητημάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

1.5.2 Εσωτερική παρώθηση

Πολλές ψυχοπαιδαγωγικές μελέτες ασχολούνται με τα κίνητρα, ως αναπόφευκτη αρχή για οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Σύμφωνα με τη Μαριδάκη – Κασσωτάκη (2011, σ. 274), «η εσωτερική δύναμη που ωθεί στην ικανοποίηση κάποιας ανάγκης ή στην πραγματοποίηση κάποιου στόχου αποτελεί ό,τι ονομάζουμε στην ψυχολογία κίνητρο».

Εσωτερικά κίνητρα για τον άνθρωπο αποτελούν εκείνα που σχετίζονται με τις βιολογικές του ανάγκες αλλά και οι παρωθήσεις που προκαλούν διάφορες ψυχολογικές κινητήριες δυνάμεις, όπως το καθήκον, η περιέργεια, η χαρά από την κατάκτηση της γνώσης, η δέσμευση σε αξίες, το προσωπικό ενδιαφέρον κ.α. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Σύμφωνα με την Παιδαγωγική Ψυχολογία, τα περισσότερα εσωτερικά κίνητρα είναι αποτέλεσμα μάθησης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011. Τριλιανός, 2002).

Στο βιβλίο του καθηγητή Θ. Τριλιανού «Παρώθηση του μαθητή για μάθηση» ορίζεται η έννοια της παρώθησης ως «η υποθετική διαδικασία ή μια σειρά υποθετικών διαδικασιών, η οποία θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς, που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο στόχο» (2002, σ. 19). Η εσωτερική παρώθηση περιγράφεται ως «η φυσική ροπή του ατόμου για αναζήτηση και κατάκτηση των προκλήσεων, για επίδιωξη προσωπικών ενδιαφερόντων και άσκηση ικανοτήτων» (Τριλιανός, 2002, σ. 29). Η εσωτερική παρώθηση είναι αποτέλεσμα της αντίληψης, της ικανότητας και του ελέγχου που μπορεί να αναπτύξει ένα άτομο, καθώς αυτό τείνει να είναι εσωτερικά παρωθημένο όταν αισθάνεται ικανό να εκτελέσει μία πράξη με επιτυχία και να ελέγξει μία κατάσταση ή να τη διαχειριστεί με τρόπο που να αποκτά νόημα για το ίδιο (Τριλιανός, 2002).

Το σχολείο διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία εσωτερικής παρώθησης στους μαθητές, τόσο σε μαθησιακό - γνωστικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο και συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν όλες τις δυνατότητές τους ώστε να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση, να επιδεικνύει κατανόηση και να ανακαλύπτει συνεχώς κατάλληλους τρόπους παρακίνησης. Παράλληλα, ο δάσκαλος προσπαθεί να εμφυσά την έμπνευση και τον ενθουσιασμό

για καθετί αγαθό και ωφέλιμο, επιδεικνύει ευαισθησία στις ανάγκες τους και τους βοηθά να κατευθύνουν τα κίνητρά τους σε επιθυμητά κανάλια δράσης (Τριλιανός, 2002).

1.6 Προβλήματα συμπεριφοράς

Οι αποκλίσεις και οι διαταραχές στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο αποτελούν βασικές στρεσογόνες πηγές για τους εκπαιδευτικούς. Με τον όρο «συμπεριφορά» εννοούμε *«κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του»* (Χρηστάκης, 2012, σ. 153).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνιστούν ενοχλητικές εκδηλώσεις ή, πιο συγκεκριμένα, *«μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους»* (Καλαντζή-Azizi, 1985 στο Χρηστάκης, 2012, σ.154). Ο πίνακας 2. περιλαμβάνει τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και οι εκδηλώσεις τους, σύμφωνα με τη Νόβα - Καλτσούνη (2001).

Προβλήματα συμπεριφοράς	Εκδηλώσεις
Διάσπαση προσοχής – υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα	Αυξημένη δραστηριότητα, ελλειμματική προσοχή, παρορμητική συμπεριφορά
Αντικοινωνική συμπεριφορά	Επιθετικότητα, εναντίωση, ξέσπασμα θυμού, αδυναμία συνεργασίας, απομόνωση, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, εκφοβισμός
Διαταραχές συναισθήματος και διάθεσης	Χαμηλή αυτοεκτίμηση, εναλλαγές στη διάθεση, άγχος, λύπη, φοβίες
Αναπτυξιακά και νευρολογικά ελλείμματα	Αυτισμός, νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες
Συμπεριφορές που προκύπτουν από	Σωματικά συμπτώματα

Πίνακας 2. Προβλήματα συμπεριφοράς και οι εκδηλώσεις τους τη (Νόβα - Καλτσούνη, 2001).

Αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς δύναται να εντοπιστούν αφενός σε παθολογικά – νευροβιολογικά αίτια (υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές κ.α.) και αφετέρου σε περιβαλλοντικά – κοινωνικά αίτια (οικογενειακό περιβάλλον, έκθεση σε καταστάσεις βίας, δυσκολίες στη σχέση με το γονέα, εσφαλμένη συμπεριφορά δασκάλου, ματαίωση ή καταπόνηση στο σχολείο κ.α.) (Χρηστάκης, 2001).

Όπως είναι προφανές, καθίσταται απαραίτητο να συσταθούν κριτήρια αναγνώρισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο Cipani (1993) προτείνει τους παράγοντες διαφοροποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς με την περιστασιακή, όπως συνοψίζονται στον παρακάτω Πίνακα (3).

Κριτήρια προβληματικής συμπεριφοράς	Παράγοντες διαφοροποίησης προβληματικής συμπεριφοράς με την περιστασιακή προβληματική συμπεριφορά
<ul style="list-style-type: none"> • Ακατάλληλη συμπεριφορά σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού • Συμπεριφορά που μπορεί να βλάψει την ασφάλεια και τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού ή των γύρω του <ul style="list-style-type: none"> • Συμπεριφορά που προκαλεί ψυχολογική πίεση στους άλλους • Συμπεριφορά που εμποδίζει τη μάθηση • Συμπεριφορά αντίθετη με τις κοινωνικές σταθερές (σκασιαρχείο, 	<ul style="list-style-type: none"> • Η συχνότητα της συμπεριφοράς • Η ηλικία του παιδιού • Η ένταση της συμπεριφοράς

Πίνακας 3. Κριτήρια αναγνώρισης και διαφοροδιάγνωσης της προβληματικής συμπεριφοράς (Cipani, 1993).

Τα ερευνητικά ευρήματα των τελευταίων χρόνων εντοπίζουν τη μεγέθυνση των εν λόγω προβλημάτων, τη δυσκολία αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς και την ανάγκη εξειδικευμένης προσέγγισης (Καυκούλια, 2016).

1.7 Ενδοσχολικός εκφοβισμός

1.7.1 Ορίζοντας τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Ένα σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς που ανέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα την τελευταία και πλέον δεκαετία είναι το φαινόμενο της σχολικής βίας (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Η επιθετική συμπεριφορά αναγνωρίζεται διεθνώς ως σοβαρό και σημαντικό πρόβλημα (Menesini & Salmivalli, 2017), μια μορφή του οποίου εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Κατά τη δεκαετία του '70, ο σουηδός ερευνητής Dan Olweus (1978) επιχειρεί να μελετήσει επιστημονικά τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ώστε να αναδείξει, να περιγράψει και να ορίσει το συγκεκριμένο φαινόμενο. Ο ίδιος το ορίζει ως *«επιθετικές, σκόπιμες πράξεις που εκτελούνται επανειλημμένα και σε βάθος χρόνου από μια ομάδα ή ένα άτομο εναντίον ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπίσει τον εαυτό του»* (Olweus, 1993, σ. 48), προσεγγίζοντάς το από την πλευρά του θύματος και αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τη συμπεριφορά αυτή ενώ τονίζονται και τα συναισθήματα που προκαλούνται (Olweus, 1991).

Η Salmivalli (2010, σ. 112) περιγράφει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως *«επιθετική συμπεριφορά κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων επανειλημμένα επιτίθεται, ταπεινώνει και/ή περιθωριοποιεί ένα σχετικά ανίσχυρο άτομο»*. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι ο ορισμός του ενδοσχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνει την ανισότητα δύναμης (ψυχικής, αριθμητικής, επιβολής εξουσίας) μεταξύ θύτη και θύματος, τη σκοπιμότητα του θύτη να βλάψει το θύμα και την επαναληψιμότητα της

συμπεριφοράς (Farrington, 1993. Salmivalli, 2010), ως κριτήρια διαφοροποίησης από άλλες μορφές βίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο.

Το συγκεκριμένο φαινόμενο περιλαμβάνει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του θύτη και του θύματος, καθώς όσο αυξάνεται η δύναμη – επιρροή του μαθητή που προκαλεί τον εκφοβισμό τόσο μειώνεται αυτή του μαθητή που τον δέχεται ώστε τελικά καθίσταται αδύνατο να τον αποκρούσει (Menesini & Salmivalli, 2017). Οι μορφές που μπορεί να λάβει ποικίλουν και συνοψίζονται παρακάτω (Hymel & Swearer, 2015. Juvonen & Graham, 2014. Olweus, 1993. Vaillancourt, Trinh, McDougall, Duku, Cunningham, Cunningham, et al., 2010. Wolke & Lereya, 2015) :

- λεκτική επίθεση όπως οι κοροϊδευτικοί χαρακτηρισμοί ή οι απειλές
- φυσική συμπεριφορά όπως η πρόκληση σωματικής βλάβης ή η καταστροφή αντικειμένων του θύματος
- κοινωνική επιθετικότητα όπως η περιθωριοποίηση του θύματος ή η διάδοση ψευδών ειδήσεων αναφορικά με αυτό
- σεξουαλικός εκφοβισμός όπως κακόβουλα πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου ή χειρονομίες
- διαδικτυακή παρενόχληση με τη χρήση ηλεκτρονικών μηνυμάτων

Οι Alevizos, Lagoumintzi και Salichos (2015) επισημαίνουν το διαχωρισμό της εν λόγω κατάστασης από τα αστεία και τα πειράγματα που μπορεί να λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο και δεν προκαλούν πόνο. Ωστόσο, τονίζουν πως η έλλειψη ισορροπίας στην εξουσία και η μεγάλη διάρκεια στο αστείο και στο πείραγμα ενδέχεται να το μετατρέψουν σε εκφοβισμό. Επίσης, συνοψίζουν τις μορφές του ενδοσχολικού εκφοβισμού στις εξής (Alevizos, Lagoumintzi & Salichos, 2015, σ.56):

- φυσικός εκφοβισμός
- ψυχολογικός εκφοβισμός
- λεκτικός εκφοβισμός
- οπτικός εκφοβισμός
- κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός
- εκβιασμός
- ηλεκτρονικός (διαδικτυακός) εκφοβισμός

Στις υπάρχουσες έρευνες υπάρχει μεγάλη διακύμανση του ποσοστού επιπολασμού του φαινομένου αιτία των διαφορών στον τρόπο μέτρησης αλλά και στην προσέγγισή του (Menesini & Salmivalli, 2017), γι' αυτό και τα ζητήματα μέτρησης αποτελούν κομβικό σημείο στις σχετικές έρευνες. Οι Hymel και Swearer (2015) αναφέρουν πως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αξιολογήθηκε μέσω γονέων, δασκάλων, αναφορές μαθητών, άμεση παρατήρηση ενώ οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν τις αυτοαναφορικές αξιολογήσεις, ως τις πιο αποτελεσματικές, αξιοποιώντας άμεσα τις αντιλήψεις των θυμάτων, των θυτών και των παρευρισκομένων σε αντίστοιχα περιστατικά.

Ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι μαθητές σε περιστατικά εκφοβισμού, εντοπίζονται διαφορετικές ομάδες: αυτοί που προκαλούν εκφοβισμό (θύτες), αυτοί που τον αποδέχονται (παθητικά θύματα) και αυτοί που δέχονται και προκαλούν εκφοβισμό (επιθετικά θύματα) (Wolke, Copeland, Angold, & Costello, 2013). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Junonen και Graham (2014) παρατηρείται ότι το 20-25% των νέων εμπλέκονται άμεσα σε καταστάσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα ή και τα δύο. Σε αντίστοιχη έρευνα των Hymel και Swearer (2015) εντοπίζεται σημαντική διαφορά στα ποσοστά επικράτησής του καθώς το 10-33% των μαθητών αναφέρουν ότι δέχονται εκφοβισμό από συνομηλίκους τους και το 5-13% παραδέχονται ότι ασκούν εκφοβισμό σε άλλους.

1.7.2 Συνέπειες του ενδοσχολικού εκφοβισμού

Σχολεία με έντονα προβλήματα εκφοβισμού τείνουν να έχουν περισσότερα δυσαρεστημένα ή περιθωριοποιημένα παιδιά (Smith & Smith, 1993). Οι συνέπειες του φαινομένου στους εμπλεκόμενους αφορούν τόσο στην ψυχική όσο και στη φυσική υγεία των εμπλεκομένων αλλά και των θεατών, των παρευρισκομένων μαθητών (Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009). Ο Rigby (2003, σ. 584) συνοψίζει τις συνέπειες αυτές όπως περιγράφονται παρακάτω:

- Χαμηλή ψυχολογική ευεξία. Τα άτομα βιώνουν δυσάρεστες ψυχολογικές καταστάσεις όπως θλίψη, θυμό, χαμηλή αυτοεκτίμηση και γενική δυστυχία.
- Έλλειμμα στην κοινωνική προσαρμογή. Τα άτομα επιλέγουν την απομόνωση και εκδηλώνουν συναισθήματα αποστροφής προς το κοινωνικό τους περιβάλλον.

- Ψυχολογική δυσφορία, όπως υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψη και σε μερικές περιπτώσεις σκέψεις αυτοκτονίας.
- Φυσική αδιαθεσία όπως ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Wolke και Lereya (2015) συγκέντρωσαν μελέτες που απομονώνουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως αιτία των συμπτωμάτων, αποκλείοντας άλλες πιθανές αιτίες όπως προβλήματα υγείας που προϋπήρχαν, οικογενειακή κατάσταση και έκθεση σε καταστάσεις βίας. Επισημαίνουν τη σοβαρότητα και τη χρονική διάρκεια που μπορεί να έχει η εμπλοκή σε καταστάσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, καθώς τα αρνητικά αποτελέσματα εντοπίζονται κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Συνοψίζοντας τα αντίστοιχα ευρήματα για τα θύματα, παρατηρείται (Wolke & Lereya, 2015):

- επιρρέπεια σε κοινά σωματικά προβλήματα (όπως κρυολογήματα) ή ψυχοσωματικά προβλήματα (όπως πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου, πόνους στο στομάχι)
- πιθανή έναρξη του καπνίσματος στην εφηβεία
- συχνότερη ανάπτυξη προβλημάτων εσωτικοποίησης, διαταραχής άγχους ή αυξημένο κίνδυνο αυτοτραυματισμού στην εφηβεία
- συχνότερη εκδήλωση ψυχωτικών εμπειριών από την εφηβεία κι έπειτα
- μικρή επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση

Παρόλο που η εμφάνιση άσχημων συμπεριφορών σχετίζεται με χαρακτηριστικά του σχολείου όπως το μέγεθος, η θέση του (αστική περιοχή ή όχι), η ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές πειθάρχησης και το ποσοστό των μειονοτήτων ως προς την εθνικότητα (Gottfredson, 2001), δεν φαίνεται να υπάρχει συνεπής συσχέτιση μεταξύ αυτών και των καταστάσεων ενδοσχολικού εκφοβισμού (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009). Στην έρευνα των Smith και Smith (1993), έμμεσοι δείκτες υποδεικνύουν τη σημασία του σχολικού κλίματος στην εκδήλωση και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Όπως αναφέρεται, μόνο οι μισοί από τους μαθητές που βιώνουν εκφοβισμό αισθάνονται ότι μπορούν να μιλήσουν στο δάσκαλο για το πρόβλημά τους ενώ το ίδιο ποσοστό πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει «μερικές φορές» ή περισσότερο. Οι Junonen και Graham (2014) αναγνωρίζουν το σχολικό κλίμα ως τη συνηθέστερη μεταβλητή συσχέτισης με την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών καθώς το πρόβλημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού

γίνεται πιο έντονο όσο λιγότερο οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί, απολαμβάνουν την υποστήριξη, το σεβασμό και την ίση μεταχείριση στο σχολείο.

Η σύγχρονη οπτική στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού λαμβάνει υπόψη της όλες τις μορφές και τις διαστάσεις του και αξιοποιεί διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, ειδικά όταν η παρέμβαση περιλαμβάνει διεπιστημονική συνεργασία (Mylonakou-Keke, 2015c).

1.8 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η περιεκτική παρουσίαση βασικών ομάδων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων, όπως η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, η παιδική παραμέληση, η παιδική κακοποίηση, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός. Με την περιγραφή των εν λόγω ζητημάτων αποτυπώνεται καλύτερα η σχολική πραγματικότητα και διαφωτίζεται η άρρηκτη σύνδεσή τους με την παιδεία και την εκπαίδευση. Στη σχετική βιβλιογραφία αναγνωρίζονται αυτά τα ζητήματα και η διαχείριση - αντιμετώπισή τους ως κομβικά για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών, την ευημερία και την ανάπτυξη της ικανότητας να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή.

Κεφάλαιο 2: Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

2.1 Εισαγωγή

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την Κοινωνική Παιδαγωγική καθώς πρόκειται για ένα πρόβλημα με σοβαρές κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013. Stephens, 2012). Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί έρευνες δράσης με σκοπό τη πρόληψη και την εις βάθος – ολική – αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου, διευρύνοντας τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και προωθώντας μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα σε κάθε εμπλεκόμενο κοινωνικό υποσύστημα (Mylonakou – Keke, 2015b).

Η αντιμετώπιση ενός τέτοιου πολύπλοκου ζητήματος απαιτεί τη συνδρομή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, τα οποία σε συνδυασμό θα δημιουργούν ένα νέο επίπεδο αντίληψης και μεθοδολογίας ώστε η προσέγγιση να είναι ολική και αποτελεσματική (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015. Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (McPheat & Vrouwenfelder, 2017. Dychawy-Rosner, 2018) εφοδιάζει μια τέτοια προσέγγιση με επιπρόσθετους στόχους, όπως: η κοινωνική δικαιοσύνη, η αμφισβήτηση των στερεοτύπων, η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, η προσωπική και κοινωνική ευημερία κ.α. (Cameron, 2004. Coussée & Williamson, 2011. Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009, 2013). Μέσα από μια τέτοια οπτική περιγράφεται η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

2.2 Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού

2.2.1 Κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση

Τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα που αντιμετωπίζει η κοινωνική παιδαγωγική εκλαμβάνονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων συστημάτων, ώστε απαιτούν την *«υιοθέτηση ολικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τη λειτουργική διασύνδεση θεωρίας και πράξης»* (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, σ.132).

Υπό μίας αντίστοιχης αντίληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού αναδύονται οι ακόλουθες παράμετροι (Alevizos, Lagoumintzi & Salichos, 2015. Mylonakou – Keke, 2015c, 2015d):

- οι κοινωνικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές διαστάσεις του εκφοβισμού, οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση
- η εμπλοκή και αλληλεπίδραση διαφορετικών συστημάτων στο βιο-ψυχο-κοινωνικό σύστημα του ατόμου, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η τοπική κοινότητα, το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό υπερσύστημα κ.τ.λ.
- η συνεχής ανατροφοδότηση θεωρίας και πράξης
- η ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης για την περιγραφή, την ερμηνεία και την αντιμετώπισή τους
- η ανάγκη δημιουργίας κοινού οράματος για όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους
- η ανάγκη ενεργούς συμμετοχής, κοινής κατάρτισης και οργανωμένης συλλογικής δράσης από όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους
- η συστηματική επιδίωξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους
- η ανάγκη δημιουργίας ενός ισχυρού δικτύου επικοινωνίας, ώστε να αξιοποιούνται οι ατομικές και συλλογικές δεξιότητες και να επιτυγχάνεται η συνεχής ανατροφοδότηση των κινήτρων των ενδιαφερομένων
- η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας
- η ανάγκη υιοθέτησης μηχανισμών πρόληψης μέσα από την υιοθέτηση μιας νέας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

Μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση εστιάζει τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016). Όπως περιγράφεται στο σχεδιάγραμμα της Εικόνας 2, οι στόχοι μιας τέτοιας προσέγγισης αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται (Mylonakou – Keke, 2015c). Επίσης, μεγάλη έμφαση δίνεται στον τρόπο ύπαρξης (being), στο «πώς» κάνεις κάτι και λιγότερο στο «τι» κάνεις (McPheat & Vrouwenfelder, 2017).

Βελτίωση και αλλαγή της αντίληψης για την ετερότητα ώστε να διασφαλίζεται η αρχή της διαφορετικότητας μέσα στην ενότητα



Ενδυνάμωση του σεβασμού, της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αλληλεξάρτησης μεταξύ της προσωπικής αξιοπρέπειας και του σεβασμού της αξιοπρέπειας των άλλων



Ενίσχυση του προσωπικού «ανθρώπινου κεφαλαίου» και του «κοινωνικού κεφαλαίου» μέσα από τη βιωματική συνειδητοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων



Δημιουργία συστήματος αξιών, αρχών και πεποιθήσεων που θα αντικατοπτρίζεται στα πρότυπα συμπεριφοράς και συστηματικός μετασχηματισμός της κουλτούρας του σχολείου, της οικογένειας, της γειτονιάς και της ευρύτερης κοινότητας

Εικόνα 1. Κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση αναφορικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Mylonakou-Keke, 2015c)

Μελέτη των Kyriacou, Mylonakou – Keke και Stephens (2016, σ.3) περιγράφει τι διαχωρίζει την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση από άλλες. Όπως αναφέρουν, δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση και ενδυνάμωση του παιδιού να υιοθετεί κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους στη διαχείριση των προβλημάτων και των προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει στη ζωή. Επίσης, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και επιδιώκεται η αλλαγή – όπου χρειάζεται – των συνθηκών ζωής του παιδιού προς το καλύτερο.

2.2.2 Ο ρόλος των παρευρισκομένων/παρατηρητών

Κατά το διαχωρισμό των ομάδων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, παρατηρείται η κυρίαρχη τάση να ονοματίζονται οι μαθητές που εκδηλώνουν επανειλημμένα αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά ή που υποφέρουν από τις εκδηλώσεις άλλων ως «θύτες» και «θύματα» αντίστοιχα. Κάτι

τέτοιο προσδίδει ενδεχομένως μονιμότητα στις πράξεις αυτές ως εγγενές χαρακτηριστικό (Mylonakou – Keke, 2015c). Μια τέτοια πρακτική δεν μπορεί να υιοθετηθεί από μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση ενώ προτιμάται η αντικατάσταση των συγκεκριμένων λέξεων με την περιγραφή της πράξης – «αυτός που εκφοβίζει» και «αυτός που εκφοβίζεται» - ώστε να περιορίζεται η πράξη στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και να υποδηλώνεται η πιθανή μελλοντική μετάλλαξή της (Mylonakou – Keke, 2015c).

Ο τρίτος ρόλος, αυτός των παρευρισκομένων - παρατηρητών (bystanders) σε καταστάσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού, κρίνεται κομβικός για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016. Novick & Isaacs, 2010. Mylonakou – Keke, 2015c, 2015d. Rivers et al., 2009. Salmivalli et al., 1996). Η Salmivalli και οι συνεργάτες της (1996) διαχωρίζουν την ποιότητα του ρόλου αυτού σε τέσσερις κατηγορίες: το «βοηθό» - αυτόν που συμμετέχει με κάποιο τρόπο στην εκφοβιστική κατάσταση, τον «ενισχυτή» - αυτόν που παρέχει θετική ανατροφοδότηση σ' αυτούς που προκαλούν εκφοβισμό, τον «παρατηρητή» που παρακολουθεί από απόσταση και τον «υπερασπιστή» που προσπαθεί να παρέμβει με σκοπό να βοηθήσει αυτόν που δέχεται τον εκφοβισμό.

Οι Kyriacou, Mylonakou – Keke και Stephens (2016) προτείνουν την αξιοποίηση της ομάδας των παρευρισκομένων αφού πρότερα καλλιεργηθεί η «προκοινωνική συμπεριφορά» (*«prosocial behavior»*). Με τον όρο αυτό εννοείται η «εθελοντική συμπεριφορά», αυτή που προορίζεται να ωφελήσει κάποιον άλλον και η σημασία της είναι προφανής για την ποιότητα των δυαδικών και των ομαδικών αλληλεπιδράσεων (Eisenberg, Spinrad & Knafo – Noam, 2015). Η έρευνα για την προκοινωνική συμπεριφορά τη συσχετίζει με συναισθηματικές αντιδράσεις όπως η ενσυναίσθηση και επιχειρεί να εντοπίσει τη βιολογική βάση της κοινωνικής συμπεριφοράς, τη νευροβιολογική βάση της κατανόησης και της απόκρισης στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, τις κοινωνικές ή γνωστικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην πρόωμη ανάπτυξη της προνοιακής συμπεριφοράς αλλά και στον ρόλο της στην προσπάθεια για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Eisenberg, Spinrad & Knafo – Noam, 2015).

Η ακαδημαϊκή περιγραφή της ενσυναίσθησης υποστηρίζει ότι αποτελεί πολυεπίπεδο φαινόμενο, καθώς περιλαμβάνει τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά στοιχεία

(Davis, 2004). Πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί για τη συγκεκριμένη διεργασία που ουσιαστικά συνοψίζονται στην συναισθηματική απόκριση, η οποία προκαλείται από την κατανόηση ή τη σύλληψη της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου ενώ η απόκριση αυτή εκδηλώνεται παρόμοια με αυτό που αισθάνεται ή που υποθέτουμε ότι αισθάνεται το άλλο άτομο (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Η ενσυναίσθηση και οι προκοινωνική συμπεριφορά εμφανίζει αύξηση από τα 2 έτη κι έπειτα (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson & Rhee, 2008) ενώ στη μετα-ανάλυση των Eisenberg και Fabes (1998) εντοπίζεται προοδευτική αύξηση της συμπεριφοράς αυτής όσο μεγαλώνει το άτομο (νηπιακή ηλικία – σχολική ηλικία – εφηβεία).

Τα παιδιά με ανεπτυγμένη προκοινωνική συμπεριφορά και ενσυναίσθηση εμφανίζουν κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά, καλής ποιότητας σχέσης με τους συνομηλίκους και υψηλή επίδοση στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων καθώς επίσης χαμηλά επίπεδα προβλημάτων επιθετικότητας - εκφοβισμού (Eisenberg, Spinrad & Knafo – Noam, 2015). Οι συσχετίσεις αυτές διαφωτίζουν την ανάγκη για ουσιαστική εστίαση στις παραπάνω δεξιότητες, με την ενσωμάτωση πρακτικών καλλιέργειας αυτών τόσο σε προληπτικό όσο και σε παρεμβατικό επίπεδο.

2.2.3 Η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη σχέση μεταξύ δασκάλου – μαθητή

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κεντρίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον αρκετά χρόνια πριν, τόσο ως προς τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών όσο και ως προς τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητές τους (Benard, 1995. Roffey, 2016). Στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εντοπίζονται θεωρητικές και οι εμπειρικές έρευνες, οι οποίες αντλούν πολλά στοιχεία από τη θεωρία της προσκόλλησης («attachment theory») αλλά και τη θεωρία ανάπτυξης συστημάτων (Sabol & Pianta, 2012).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης (Ainsworth & Bowlby, 1991), προτείνεται ένα πλαίσιο επεξήγησης του πώς η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον «σημαντικό άλλο» (μητέρα) επιδρά στην οικοδόμηση των νοητικών σχημάτων του ατόμου για τον κόσμο και τις μελλοντικές του σχέσεις. Παρόλο που η συγκεκριμένη θεωρία ξεκίνησε με τη διερεύνηση της σχέσης μητέρας – παιδιού, επεκτείνεται και

στη σχέση δασκάλου – μαθητή, ως καταλυτική για τα παραπάνω αποτελέσματα στο άτομο (Sabol & Pianta, 2012).

Ο Pianta και οι συνεργάτες του (Pianta, 1994) ανέπτυξαν μια κλίμακα μέτρησης της σχέσης δασκάλου – μαθητή, η οποία περιγράφει την τυπολογία της σχέσης αυτής στο νηπιαγωγείο και κατέληξαν σε έξι (εξάρτησης, θετική, δυσλειτουργική, μέτρια/λειτουργική, θυμωμένη/εξαρτητική, αδιάφορη σχέση) κι έπειτα σε τρεις διαφορετικές ποιότητες: τη σχέση εγγύτητας, τη σχέση εξάρτησης και τη σχέση σύγκρουσης. Η σχέση εγγύτητας ή αλλιώς στενή σχέση, αναφέρεται στον ασφαλή δεσμό που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά και ανοικτή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η σχέση σύγκρουσης περιγράφεται ως αρνητική, στρεσογόνα σχέση ενώ η σχέση εξάρτησης χαρακτηρίζεται από υπερβολική εξάρτηση του μαθητή προς το δάσκαλο (Pianta, 1994).

Για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της προσκόλλησης, χρησιμοποιείται και η θεωρία αναπτυξιακών συστημάτων, η οποία στηρίζεται στο βιο-οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο μαθητής, ως υποσύστημα ενός οργανωμένου και δυναμικού συστήματος, επηρεάζεται και επηρεάζεται από ένα πλήθος κεντρικών και περιφερειακών κόμβων, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των οποίων διαμορφώνουν και την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Sabol & Pianta, 2012). Η επικείμενη σχέση δεν καθοδηγείται από τον ενήλικα, όπως στην θεωρία της προσκόλλησης, αλλά συνδιαμορφώνεται ισάξια και από τους δύο.

Μελέτες επισημαίνουν τις επιδράσεις της θετικής ή αρνητικής σχέσης στην προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο κατά την αλλαγή βαθμίδας εκπαίδευσης (Pianta, 1994), στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή (Mason, Hajovsky, McCune & Turek, 2017. McCormick & O'Connor, 2014), στις ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες (Bouchard & Smith, 2017. Wentzel, 2009), στις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου (Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin & Baeyens, 2017), στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο (Skalicka, Belsky, Stenseng & Wichstrom, 2015), στη θυματοποίησή του από άλλους μαθητές (Bouchard & Smith, 2017. Elledge, Elledge, Newgent, & Cavell, 2016), στη δέσμευσή του ως προς τη μάθηση και το σχολείο (Quin, 2016) αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητά του (Aldridge,

Fraser, Fozdar, Alai, Earnest & Afari, 2014. Liebenberg, Theron, Sanders, Munford, Van Rensburg, Rothmann et al., 2015. Noltemeyer & Bush, 2013. Pitzer & Skinner, 2017. Riekie, Aldridge & Afari, 2016. Theron, 2015. Theron, Liebenberg & Malindi, 2014).

Η σχέση εξάρτησης, η τρίτη διαβάθμιση σύμφωνα με την θεωρία της προσκόλλησης δεν εντοπίζεται συχνά στη βιβλιογραφία. Σχετίζεται κυρίως με πτωχές σχέσεις με τους συνομηλίκους, μειωμένη προσαρμογή στο σχολείο και γενικά με την εσωτερίκευση των προβλημάτων (Murray & Murray, 2004). Το γεγονός ότι είναι αμφιλεγόμενη η σημασία της, δηλαδή η υπερβολική εξάρτηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό θεωρείται θετικό στοιχείο για τον ίδιο το μαθητή ενώ ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι αυτό συνιστά αρνητικό χαρακτηριστικό (Vervoort, Doumen & Verschueren, 2015), πιθανόν επηρεάζει την ελλιπή διερεύνηση του συγκεκριμένου τύπου σχέσης ως προς τις επιδράσεις της.

Μετα-ανάλυση του Quin (2016), αναδεικνύει τη σύνδεση των θετικής ποιότητας σχέσεων με υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δέσμευσης, υψηλότερους βαθμούς, λιγότερες απουσίες, χαμηλότερα επίπεδα καταστροφικών συμπεριφορών και παραίτησης. Ο συναισθηματικά υποστηρικτικός δάσκαλος ενισχύει την εκδήλωση αυτοελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, ακόμα και σε μαθητές με υψηλό κοινωνικοδημογραφικό κίνδυνο, σχετίζεται με τη μείωση των εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς (Benard, 1995. Merrit, Wanless, Rimm-Kaufman & Cameron, 2012) και ενθαρρύνει την εκδήλωση επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς στις σχέσεις μεταξύ μαθητών (Merrit et al., 2012. Skalicka et al., 2015). Επίσης, μια στενή σχέση με το δάσκαλο σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα στρες και υψηλή επίδοση στην αυτορρύθμιση (Vandenbroucke et al., 2017)

Επιβεβαιώνοντας από την αντίθετη κατεύθυνση τα παραπάνω στοιχεία, οι McGarth και Van Bergen (2015) επισημαίνουν ότι η εμπειρία αρνητικής σχέσης του μαθητή με τον δάσκαλο σχετίζεται με εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς, δυσκολίες προσαρμογής, αρνητική στάση προς το σχολείο, απόρριψη από τους συνομηλίκους και χαμηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και επιτυχία (McGarth & Van Bergen, 2015).

Ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό, η χαμηλής ποιότητας σχέση με το δάσκαλο σχετίζεται με υψηλά επίπεδα απόρριψης από τους συνομηλίκους (Bouchard & Smith, 2017). Πιο συγκεκριμένα, μελέτη εντοπίζει ότι το 70% των παιδιών που

απορρίπτονται από τους συνομιλήκους είχαν πολύ χαμηλές βαθμολογίες στην ποιότητα της σχέσης δασκάλου – μαθητή το φθινόπωρο, ενώ την άνοιξη η επείμμενη σχέση βελτιώθηκε και η θυματοποίησή τους μειώθηκε (Elledge et al., 2016). Επίσης, στην ίδια έρευνα σημειώθηκε η σημασία της ποιότητας της σχέσης στην εμπλοκή των παρατηρητών – μαθητών, καθώς όσο πιο στενή η σχέση τόσο πιο συχνά συνεισέφεραν οι μαθητές αυτοί στο να λυθούν τα επίμαχα περιστατικά.

Σύμφωνα με τους Eichsteller και Holthoff (2012), οι σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, για το λόγο αυτό ο κοινωνικός παιδαγωγός - κατ' επέκτασιν και ο δάσκαλος – οφείλει να μεριμνά για την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων, οι οποίες θα διέπονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη. Η κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική ορίζεται ως η διαρκής σχέση μεταξύ παιδιού και κοινωνικού παιδαγωγού, σχεδιασμένη να προάγει την ευημερία, τη φροντίδα, την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση του νέου ατόμου (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016). Αντίστοιχα, στον Kyriacou (2014, σ. 430) η κοινωνικοπαιδαγωγική θεωρία και πράξη περιγράφεται ως *«ο τρόπος με τον οποίο ο κοινωνικός παιδαγωγός μπορεί να αναλάβει τον ρόλο ενός έμπιστου και στοργικού ενήλικα για να βοηθήσει, να υποστηρίξει και να ενδυναμώσει το μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που αντιμετωπίζει στη ζωή ώστε να οδηγηθούν στην ικανοποίηση και την εκπλήρωση και να μπορέσουν με τη σειρά τους να συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας»*.

Σε αυτή την κατεύθυνση, ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει και να ενδυναμώσει τόσο κάθε άτομο ξεχωριστά όσο και την ομάδα στο σύνολό της να βοηθά και να υποστηρίζει ο ένας τον άλλον (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016).

2.2.4 Τα ευρήματα των Κοινωνικών Νευροεπιστημών

Ο κλάδος των Κοινωνικών Νευροεπιστημών ασχολείται με τη διερεύνηση της δομικής και της λειτουργικής κατάστασης του εγκεφάλου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά. Μελετώντας τη συνεισφορά των Κοινωνικών Νευροεπιστημών στην εκπαίδευση γίνεται εμφανές ότι η κατανόηση της εγκεφαλικής λειτουργίας κατά την κοινωνική ανάπτυξη στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελεί κρίσιμη παράμετρος

για την προώθηση της κοινωνικής ικανότητας και της συναισθηματικής ευημερίας εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Blakemore, 2010).

Η ερευνητική δραστηριότητα των Κοινωνικών Νευροεπιστημών εμπλουτίζει με πολύτιμα ευρήματα την κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση στο ζήτημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Έρευνα των Sebastian, Tan, Roiser, Viding, Dumontheil και Blakemore (2010) εντοπίζει διαφορές στην ανταπόκριση του εγκεφάλου μεταξύ ενηλίκων και εφήβων κατά την αντιμετώπιση της κοινωνικής απόρριψης. Οι διαφορές αυτές υποδεικνύουν τη συνεχή ωρίμανση των επιμέρους ζωνών του συναισθηματικού ελέγχου και της αυτο-αξιολόγησης κατά τη διάρκεια που το άτομο βιώνει κοινωνική απόρριψη. Ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα αντιμετώπισης του ενδοσχολικού εκφοβισμού μπορεί να συμπεριλάβει την ενίσχυση του αυτο-ελέγχου και της αυτορρύθμισης ώστε να μετριάσει τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από την κοινωνική απόρριψη μεταξύ συνομηλίκων αλλά και να τροποποιήσει την έκφραση της επιθετικότητας εκ μέρους των μαθητών που προκαλούν εκφοβισμό.

2.3 Στάσεις εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

2.3.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Σύμφωνα με τον Bandura (1999), οι στάσεις διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στο πως αντιδρά το άτομο στις διάφορες περιστάσεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως το σύνολο των ιδεών, οι οποίες διαμορφώνονται αναλογικά με τις ανάγκες των μαθητών και εμπεριέχουν τις πεποιθήσεις για τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Tabachnick & Zeichner, 1984). Όπως επισημαίνουν οι Κουρκούτας και Κοκκιιάδη (2015), τα ερευνητικά δεδομένα συνδέουν την πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού με αλλαγές και στην αντίληψη και τη στάση των δασκάλων απέναντι στο φαινόμενο. Επίσης, η συνεπής εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών από αυτούς σχετίζεται με τη μείωση του φαινομένου (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets, 2005).

Έρευνα των Yoon και Kerber (2003) σε 94 δασκάλους δημοτικού σχολείου διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον κοινωνικό αποκλεισμό λιγότερο

σοβαρό και παρεμβαίνουν πολύ λιγότερο, συγκριτικά με περιπτώσεις φυσικού ή λεκτικού εκφοβισμού. Επίσης, η συμπάθεια του εκπαιδευτικού στο παιδί που βιώνει εκφοβισμό επηρεάζει το βαθμό παρέμβασης, καθώς σε περιπτώσεις που ήταν λιγότερο φιλικοί προέτρεπαν τον «θύτη» και το «θύμα» να λύσουν μόνοι τα προβλήματά τους. Αποτελέσματα άλλης έρευνας (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds, 2014) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν σαφείς τρόπους για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών.

Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλώς προετοιμασμένοι να ενεργούν σε αντίστοιχα περιστατικά εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπλοκή σ' αυτά και εκδηλώνουν συμβουλευτική προσέγγιση προς τους μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό (Novick & Isaacs, 2010). Στην ίδια έρευνα, η εμπλοκή τους αυξάνεται όταν οι ίδιοι είναι αυτόπτες μάρτυρες των περιστατικών, συγκριτικά με περιπτώσεις που τα γεγονότα αναφέρονται εκ των υστέρων από μαθητές.

Έρευνα σε 359 εκπαιδευτικούς δημοτικού και γυμνασίου (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003) καταγράφει ότι πολλά από τα περιστατικά εκφοβισμού παραμένουν άγνωστα στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να υπάρχει διαφορά στην αντίληψη των ίδιων για το βαθμό παρέμβασής τους συγκριτικά με την αντίληψη των μαθητών. Στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται η μετριοπάθεια ως προς την αυτοαντίληψη για την κατάρτιση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και των δραστηριοτήτων πρόληψης και παρέμβασης του εκφοβισμού. Παρόλο που δεν εντοπίζουν περιορισμούς στην εφαρμογή προγραμμάτων, η πιο δημοφιλής κοινή δραστηριότητα που εφαρμόζουν είναι η συζήτηση με τους άμεσα εμπλεκόμενους όταν προκύπτει μια αντίστοιχη κατάσταση.

Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ωστόσο αναγνωρίζουν ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, κυρίως λόγω ελλιπούς προετοιμασίας στο πανεπιστήμιο (Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015. Φελούκα & Αμανάκη, 2009). Σε έρευνα του Πατσάλη (2014) σε 100 δασκάλους και 72 καθηγητές γυμνασίου όλων των ειδικοτήτων διαπιστώνεται ότι 1 στους 2 δασκάλους και 1 στους 5 καθηγητές αναγνωρίζουν τον εκφοβισμό ως σοβαρό πρόβλημα, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στην «αλλαγή προσώπου» του εκφοβισμού, από τον έκδηλο – φυσικό εκφοβισμό του δημοτικού

σχολείου στο λεκτικό και έμμεσο εκφοβισμό του γυμνασίου (Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015).

Όπως προκύπτει σε έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλος & Τσιάντης, 2010), το 55,5% των δασκάλων δηλώνει ικανό να αντιμετωπίσει αντίστοιχες περιπτώσεις όμως μόνο το 38,9 % δηλώνει εκπαιδευμένο για κάτι τέτοιο και το 83,34% αναφέρει ότι χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση ως προς την αντιμετώπιση του ζητήματος. Στην ίδια έρευνα οι δάσκαλοι υποδεικνύουν ως πιο δύσκολο παράγοντα σε περιπτώσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού τη συνεργασία με τους γονείς.

Η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ουσιαστική για την κάλυψη εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών κενών, ειδικά σε ό,τι αφορά τα σύγχρονα ζητήματα (Μπαγάκης, 2005). Οι Λογιώτης, Μάλαμας και Παπατριανταφύλλου (2015) εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Όπως επισημαίνουν, οι εκπαιδευτικοί αρχικά αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του φαινομένου και την ανάγκη δράσης, ωστόσο εκφράζουν αδυναμία επαρκούς απόκρισης και επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης τους ώστε να αποκτήσουν κατάλληλες δεξιότητες. Ως προς τον καταλληλότερο φορέα επιμόρφωσης, υποδεικνύουν τα πανεπιστημιακά τμήματα και το σύλλογο διδασκόντων, με την ενδοσχολική επιμόρφωση να χαρακτηρίζεται πιο αποτελεσματική. Ως προς τον τύπο της επιμόρφωσης, προτιμάται ο συνδεδεμένος με πρακτικά ζητήματα που θα αφορά στις καθημερινές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις.

2.3.2 Κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό επηρεάζουν τον τρόπο δράσης και αντιμετώπισης του ζητήματος. Οι Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens (2016) επιχείρησαν να καταγράψουν την ανάκλαση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής προοπτικής μέσα από τις στάσεις μελλοντικών δασκάλων και επαγγελματιών στον τομέα της παιδικής μέριμνας, φοιτητών σε αντίστοιχα τμήματα,

στην Αγγλία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία. Για το λόγο αυτό κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο στάσεων με το οποίο διερεύνησαν:

- τις στάσεις των φοιτητών για το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, τους «θύτες» και τους παρατηρητές
- τις στάσεις τους για τον ρόλο του σχολείου αναφορικά με τον εκφοβισμό
- το κατά πόσο οι στάσεις τους ταυτίζονται με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση και
- το κατά πόσο διαφοροποιούνται τα παραπάνω ανάλογα με την εθνικότητα των φοιτητών.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 469 φοιτητές πανεπιστημίων, εκ των οποίων οι 118 από την Αγγλία, οι 272 από την Ελλάδα και οι 79 από τη Νορβηγία. Στον πίνακα 4. περιλαμβάνονται τα ερωτήματα και το ποσοστό των φοιτητών κάθε χώρας που απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016, σ. 8).

Στάσεις	Αγγλία (N = 118)	Ελλάδα (N = 272)	Νορβηγία (N = 74)
1.Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι πολύ σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο.	20.3	80.1	59.5
2.Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι εν μέρει λάθος του μαθητή που υφίσταται εκφοβισμό.	0	4.8	0
3.Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι κομμάτι/στοιχείο της ανάπτυξης.	0	0	1.3
4.Οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό χρειάζονται συμβουλές για το πως να αποφεύγουν να υφίστανται εκφοβισμό.	19.7	56.3	17.7
5.Τα παιδιά ασκούν εκφοβισμό γιατί έχουν προσωπικά προβλήματα στη ζωή τους.	2.5	34.2	7.6
6.Οποιοσδήποτε μπορεί να γίνει θύτης.	39.8	36.8	35.9
7.Μπορείς να σταματήσεις έναν μαθητή που ασκεί εκφοβισμό μόνο αντιμετωπίζοντας τις οικογενειακές καταστάσεις.	1.7	9.2	2.5
8.Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι μια αντανάκλαση της συμπεριφοράς στην ευρύτερη κοινωνία.	9.4	41.9	17.9
9.Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό χρειάζονται βοήθεια και	20.3	57.3	48.1

κατανόηση.			
10.Οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό πρέπει να γίνουν πιο δυναμικά.	5.9	29.4	37.2
11.Ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπίσεις τον εκφοβισμό είναι να τιμωρήσεις τον θύτη.	0.8	3.3	6.3
12. Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό έχουν προβλήματα προσωπικότητας.	0.8	35.3	8.9
13.Οποιοσδήποτε μπορεί να γίνει θύμα.	63.6	50.7	58.2
14.Το σχολείο μπορεί να μειώσει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό παρέχοντας ένα καλό πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης.	33.9	76.5	67.1
15. Οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση.	69.5	77.6	69.6
16. Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό πρέπει να βοηθηθούν από έναν έμπιστο ενήλικα.	50.8	55.5	48.1
17.Το σχολείο πρέπει να εμπλέκει τους γονείς στην αντιμετώπιση περιπτώσεων ενδοσχολικού εκφοβισμού.	55.9	54.4	84.8
18. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπιστευτούν τους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό, ότι αυτοί θα αλλάξουν συμπεριφορά με την κατάλληλη βοήθεια.	20.3	66.5	7.6
19.Οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό πρέπει να βοηθηθούν από έναν έμπιστο ενήλικα.	79.7	61.4	64.6
20. Το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.	93.2	93.4	94.6
21. Όταν οι παρατηρητές φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού δεν βοηθούν το άτομο που τον υφίσταται έχουν ευθύνη.	18.6	67.3	57.0
22.Το να προσπαθείς να βοηθήσεις έναν μαθητή που ασκεί εκφοβισμό να σταματήσει να εκφοβίζει είναι χάσιμο χρόνου.	0	0.4	0
23.Το σχολείο πρέπει να δώσει προτεραιότητα στην πρόληψη του φαινομένου παρά στο πως να αντιμετωπίζει περιπτώσεις.	21.2	56.7	25.3
24. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας.	39.0	47.1	54.4
25. Η καθοδήγηση των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό από έναν ενήλικα με διάθεση φροντίδας θα τους επωφελήσει.	24.6	54.0	45.6
26.Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό στο σχολείο θα κάνουν το ίδιο και ως ενήλικες.	10.2	21.3	3.8
27. Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τους παθητικούς παρατηρητές να επέμβουν όταν παρατηρήσουν περιπτώσεις εκφοβισμού.	18.6	58.5	70.9

28. Το σχολείο προλαμβάνει και αντιμετωπίζει επαρκώς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.	2.5	1.8	9.0
29. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.	78.7	76.1	71.8
30. Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό έχουν πολλές φορές δεχτεί εκφοβισμό.	16.1	7.0	13.9

Πίνακας 4. Ποσοστό των φοιτητών που «συμφωνεί απόλυτα» σε κάθε δήλωση (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016, σ. 8).

Οι ερευνητές όρισαν ενδεικτικά 12 δηλώσεις που υποδεικνύουν την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του εκφοβισμού, στις προτάσεις 9, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 25, 27 αντιστοιχεί η απάντηση «συμφωνώ απόλυτα» και στις προτάσεις 11 και 22 η απάντηση «διαφωνώ απόλυτα». Όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότεροι φοιτητές ταυτίζονται με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ζητήματος, στηρίζοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στα αντίστοιχα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, γεγονός που ενισχύει την έρευνα σχετικά με την ανάγκη ένταξης στοχευμένων πανεπιστημιακών μαθημάτων για την αντιμετώπιση ζητημάτων βίας (Bauman & Del Rio, 2006). Όπως προτείνουν οι ερευνητές, η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016).

2.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Στην παρούσα έρευνα ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστά ενδεικτικό κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της κοινωνικοπαιδαγωγικής στοχοθέτησης των στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του φαινομένου, η οποία αναδεικνύει τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εξέλιξή του, όπως ο ρόλος των παρευρισκομένων, η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή κ.α. Επίσης, συνοψίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, οι οποίοι αναγνωρίζουν τη σοβαρότητά του, την ανάγκη συστηματικής αντιμετώπισής του, τον κομβικό ρόλο που κατέχουν αλλά και την έλλειψη

αυτοπεποίθησής τους αναφορικά με την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπισή του.

Κεφάλαιο 3. Τρόποι αντιμετώπισης κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων στη σχολική κοινότητα

3.1 Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η συνοπτική περιγραφή τεσσάρων ενδεικτικών τρόπων αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων στη σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. Οι ενδεικτικοί αυτοί τρόποι επιλέχθηκαν με γνώμονα βασικές κοινωνικοπαιδαγωγικές αρχές και στόχους, ώστε να καλύπτονται πολύπλευρα οι ανάγκες και οι απαιτήσεις κάθε ζητήματος, μέσα από μια ολοκληρωμένη και – κατά το δυνατόν – πολυπρισματική προσέγγισή τους.

3.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Μελέτες αναφορικά με τις πρακτικές και το σχεδιασμό βελτίωσης της σχολικής μάθησης επαναφέρουν συνεχώς τη διαπίστωση ότι η επικαιροποίηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά κύρια προτεραιότητα στην προσπάθεια για αποτελεσματική εκπαίδευση (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου, 2008). Όπως εντοπίζουν οι Λογιώτης, Μάλαμας και Παπατριανταφύλλου (2015) «στα κείμενα εθνικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008), αλλά και υπερεθνικών οργανισμών (OECD, 1998; E.C. 2005; 2007) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγορεύεται σε έναν από τους θεμελιώδεις παράγοντες ανανέωσης και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης».

Έρευνα του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζει στις σύγχρονες τάσεις των διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Δούκας κ.ά., 2008, σ. 360-361). Όπως περιγράφεται, (E.E., 2007 στο Δούκας κ.ά., 2008, σ. 360-361) οι βασικές αρχές που προσδιορίζουν τη νέα προοπτική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι οι ακόλουθες:

- επάγγελμα με υψηλά προσόντα που βασίζεται στη σύμπραξη και χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και δια βίου μάθηση

- εργασία εντός της κοινωνίας και με τη συνεργασία αυτής, επενδύοντας στις διαπροσωπικές σχέσεις και αξιοποιώντας την πληροφορία και την τεχνολογία
- ανάπτυξη ικανοτήτων όπως: διδασκαλία διαθεματικών ενοτήτων, στήριξη της ανάπτυξης της πλήρους και δια βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων, δημιουργία ασφαλούς και ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος, βασισμένου στο σεβασμό και στη συνεργασία, αποτελεσματική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών (διαφορετικού κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου και με διαφορετικό φάσμα ικανοτήτων και αναγκών), στενή συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, συμμετοχή στην εξέλιξη του σχολείου, καινοτομία μέσω της αναστοχαστικής πρακτικής και της έρευνας, χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αλλά και ικανότητα αυτόνομης μάθησης μέσω της συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης και
- διεξαγωγή έρευνας και ενσωμάτωση στη διδακτική τους πρακτική των αποτελεσμάτων της έρευνας και του αναστοχασμού ώστε να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, έρευνες επισημαίνουν την αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσο για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού αναγκαία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση συνολικών δεξιοτήτων με πρακτικές και βιωματικές διαδικασίες απόκτησης γνώσης, συνδεδεμένη με τις καθημερινές πρακτικές ανάγκες (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010. Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015. Φελούκα & Αμανάκη, 2009). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης της διαφορετικότητας κρίνεται αναγκαία για την εφαρμογή συνεκπαιδευτικών πρακτικών μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Alexiadou & Essex, 2016).

3.3 Διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων

Η ομάδα, ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, συνιστά ιδανικό πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων (Conyne, 2014. Falco & Bauman, 2014) είτε

πρόληψης ενός πιθανού προβλήματος είτε προαγωγής των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου (Brown, 2011, σ. 190-191). Στην έρευνα - δράση του καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα – Λιάγκη (Koukounaras - Liagis, 2011) επισημαίνεται η αλλαγή των στάσεων των μαθητών αναφορικά με τη διαφορετικότητα, έπειτα από τη συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διάρκειας τριών μηνών.

Το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί αποτελεσματικό πεδίο υλοποίησης ομαδικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006. Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001. Kulic, Horne & Dagley, 2004. Villaba, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της αποδοτικότητας του εκάστοτε τύπου παρέμβασης (Δώνη & Γιώτσα, 2017) αναλογικά με το θέμα και τις ιδιαιτερότητες - ηλικία συμμετεχόντων, χαρακτηρισμός ομάδας ως «ομάδα κινδύνου» κ.α. - του πληθυσμού (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006). Μελέτη μετα-ανάλυσης αναφέρει την περιορισμένη αποτελεσματικότητα πολλών σχολικών προγραμμάτων που αφορούν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Ferguson, San Miguel, Kilbum & Sanchez, 2007).

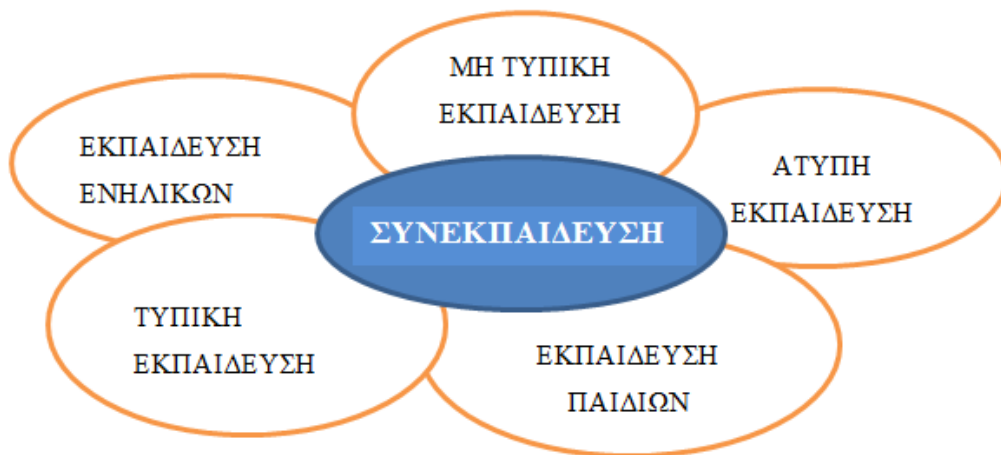
Έρευνα στην Νορβηγία επισημαίνει την πιθανή επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1991). Οι παρεμβάσεις που προτείνονται περιλαμβάνουν την πολιτική ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τις ενέργειες κατά του φαινομένου, αλλαγή στα προγράμματα σπουδών, παρεμβάσεις σε ομάδες παιδιών με παιγνιώδη τρόπο και εξατομικευμένη υποστήριξη των θυτών και των θυμάτων (Smith & Smith, 1993).

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει την εφαρμογή προγραμμάτων κρίνεται κομβικός (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2011). Ο εκπαιδευτικός ως κοινωνικός παιδαγωγός καλείται να αξιοποιήσει, σύμφωνα με τον Smith (2012), το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια ('head, heart and hands'), δηλαδή τη διανοητική, συναισθηματική και πρακτική πλευρά του εαυτού του για να καταφέρει να εφαρμόσει οποιοδήποτε ομαδικό πρόγραμμα. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη προετοιμασίας των μελών της ομάδας πριν κληθούν να εργασθούν ομαδικά, μέσα από ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton 2003).

3.4 Συνεκπαίδευση

Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, επικεντρώνοντας στο παιδί, ενώ αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα συχνά υιοθετούν ξεχωριστούς και μη συντονισμένους τρόπους αντιμετώπισης. Τα κρίσιμα ζητήματα, τα οποία προκύπτουν από το πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, συνεπάγονται την έκθεση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων σε καταστάσεις που απαιτούν ταυτόχρονη εκπαίδευση. Στην εκτενή περιγραφή της συνεκπαίδευσης (syneducation – synergy + education) στο βιβλίο της Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, ορίζεται ως «η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικών ηλικιών που και /ή έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και / ή κοινωνικό – πολιτισμικό επίπεδο» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, σ. 488).

Η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα αναδυόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που στοχεύει στη «διαλεκτική συνέργειά» των επιμέρους επιστημονικών πεδίων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, σ.499). Ως κοινωνικοπαιδαγωγική πρακτική, συμπληρώνει τις καθιερωμένες πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και παιδιών συνδυάζοντας μεθόδους τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, όπως αναπαριστάται στην εικόνα 2.



Εικόνα 2. Η συνεκπαίδευση ένα νέο αναδύόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο (στο Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009, σ.489).

Τα περισσότερα συνεκπαιδευτικά προγράμματα στο χώρο της παιδείας αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών ενώ μπορεί να συμμετέχουν εκπρόσωποι της κοινότητας και υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική. Εφαρμόζοντας συνεκπαιδευτικά προγράμματα τέτοιου τύπου επιδιώκεται η αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων και η βελτίωση και η αλλαγή μιας κατάστασης, μέσα από τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Τέτοια προγράμματα εστιάζουν στη διαχείριση προβλημάτων μέσα στην οικογένεια που επηρεάζουν τη σχολική ζωή των παιδιών, σε καινούρια αντικείμενα για τους περισσότερους συμμετέχοντες ή σχετίζονται με αντικείμενα η εκπαίδευση στα οποία επιτρέπει στα παιδιά να γίνουν εκπαιδευτές των γονέων τους, όπως η χρήση νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, λειτουργία και τα ωφέλη των συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων δρουν πέρα από εκπαιδευτικό τους αντικείμενο, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των συνεκπαιδευόμενων και των εμπλεκόμενων φορέων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Όπως περιγράφεται στη Μυλωνάκου – Κεκέ (2009, σ. 408 – 412), τα αποτελέσματα από την εφαρμογή συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων διευρύνονται, δημιουργούν αισιόδοξες προοπτικές και συμπεριλαμβάνουν τα εξής:

Για τους γονείς:

- απόκτηση νέων συνεργατικών εμπειριών με τα παιδιά τους
- διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, τροποποίηση της στάσης τους απέναντι στη μάθηση και συνειδητοποίηση της αξίας της διαβίου μάθησης
- καλύτερη κατανόηση των πραγματικών αναγκών των παιδιών τους

Για τα παιδιά:

- συμμετοχή σε πρωτόγνωρη μαθησιακή εμπειρία λειτουργώντας ως συμμαθητές αλλά και ως εκπαιδευτές για τους γονείς τους
- διεύρυνση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους
- ενίσχυση της ικανότητας να αντιμετωπίζουν τις εκάστοτε δυσκολίες

Για τους εκπαιδευτικούς:

- εμπλουτισμός των γνώσεών τους
- απόκτηση σημαντικής εμπειρίας σε θέματα επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας
- ανακάλυψη αξιοποιήσιμων δυνατοτήτων της κοινότητας προς όφελος του σχολείου
- κατανόηση σε βάθος του καθοριστικού ρόλου της οικογένειας στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης, μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών

- απόκτηση κοινών εμπειριών με άλλους συμμετέχοντες με σκοπό την από κοινού λήψη αποφάσεων, την

Για τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας:

ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου κ.α.

- συνειδητοποίηση της σημασίας υποστήριξης της κοινότητας στις πρωτοβουλίες του σχολείου με σκοπό την ενδυνάμωση της μαθησιακής και κοινωνικής προόδου των παιδιών

Για όλους τους συμμετέχοντες:

- εφαρμογή στην πράξη του σεβασμού στη διαφορετικότητα
- ενθάρρυνση της διατύπωσης ιδεών και πρακτικής εφαρμογής αυτών
- κατανόηση πως η βελτίωση και η αλλαγή με μακροπρόθεσμη διάρκεια μιας κατάστασης επέρχεται μόνο μέσα από μια συνεκπαιδευτική λειτουργία
- αναγνώριση της αξίας της δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος

Πίνακας 5. Οφέλη συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, σ. 408 – 412).

3.5 Εξατομικευμένη υποστήριξη

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης ο κοινωνικός παιδαγωγός έχει ρόλο «προσωπικού συμβούλου - μέντορα», αναλαμβάνοντας σε ατομικό επίπεδο την ενδυνάμωση και ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων όλων των ατόμων – και όχι μόνο εκείνων που βιώνουν δυσχέρειες – ώστε αυτά να αναλάβουν τη διαχείριση της ζωής τους. Μπορεί, δηλαδή, να αναλάβει τη μακράς διάρκειας διαχείριση προσωπικών υποθέσεων, χρησιμοποιώντας προληπτικά, ενισχυτικά και εκπαιδευτικά μέσα παρέμβασης και αξιοποιώντας τη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Higham, 2001).

Όπως περιγράφει αναλυτικά η Δρ. Μυλωνάκου – Κεκέ (2003, 2013, σ.70), η εξατομικευμένη υποστήριξη που προσφέρει ο κοινωνικός παιδαγωγός διαφέρει από αυτή του κοινωνικού λειτουργού. Ο κοινωνικός παιδαγωγός *εισβάλλει* στην

καθημερινή ζωή των ανθρώπων τους οποίους υποστηρίζει καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους και *«επιδιώκει να τους επηρεάσει, προκειμένου να διαμορφώσουν με τέτοιο τρόπο τη ζωή τους, ώστε να εξελίσσονται διαρκώς προσωπικά και κοινωνικά»* Μυλωνάκου – Κεκέ (2013, σ.70). Η προσέγγιση αυτή δίνει το χαρακτήρα της διαπαιδαγώγησης για τα παιδιά και τους νέους και της δια βίου εκπαίδευσης και φροντίδας για τους ενήλικες. Αντίθετα, τα εργασιακά καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού συνδέονται με ορισμένες στιγμές της ζωής του ατόμου, όταν αυτό συναντά κάποιο πρόβλημα συγκεκριμένης κατηγορίας και ο κοινωνικός λειτουργός επιχειρεί την εξεύρεση τρόπων για την επίλυσή του (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

3.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ποιον τρόπο αντιμετώπισης αναγνωρίζουν ως πιο αποδοτικό, αναφορικά με κάθε ομάδα κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων. Για το λόγο αυτό, στο παραπάνω κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τέσσερις ενδεικτικοί τρόποι αντιμετώπισης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων στους μαθητές, η συνεκπαίδευση γονέων – μαθητών και εκπαιδευτικών και η εξατομικευμένη παρέμβαση σε μαθητές και τους γονείς τους. Οι τρόποι αυτοί εξυπηρετούν την ολική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των εν λόγω ζητημάτων, η οποία συνιστά κοινωνικοπαιδαγωγική αρχή και στόχο.

Κεφάλαιο 4: Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου

4.1 Εισαγωγή

Ένας από τους στόχους της παιδείας του μέλλοντος, σύμφωνα με τον Morin (2000), είναι η διδασκαλία της διυποκειμενικής κατανόησης ως μέσο και σκοπό της ανθρώπινης επικοινωνίας, την εποχή όπου η συνείδηση της αλληλεγγύης στη ζωή και στο θάνατο ενώνει τους ανθρώπους. Τις τελευταίες δεκαετίες ο σχολικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα αναφορικά με το κοινωνικό – οικονομικό – πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, τις οικογενειακές δομές, το φάσμα των ικανοτήτων των μαθητών. Το σχολείο αποκτά ρόλο ενοποιητικό και ο κύριος ρόλος του θα πρέπει να έχει κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα (Kyriacou et al., 2009. Stephens, 2012. Mylonakou-Keke, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση της δημιουργίας υποστηρικτικού περιβάλλοντος με σκοπό την προαγωγή τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής επιτυχίας ενώ η αφετηρία του κάθε μαθητή διαφέρει όσον αφορά στις αξίες και στα κοινωνικά - ερμηνευτικά πρότυπα. Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικοί παιδαγωγοί καλούνται να «απαντήσουν» στις προκλήσεις της εποχής και το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει ενεργό και αποφασιστικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης κρίσιμων κοινωνικών φαινομένων, οργανώνοντας κατάλληλα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης (Georgiou, Stavrinides & Nikiforou, 2015).

4.2 Ο ρόλος του σχολείου τον 21^ο αιώνα

«Το σχολείο δεν κοινωνικοποιεί το παιδί. Το σχολείο δεν διδάσκει (...) Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι - και πρέπει να το καταλάβουμε – να αντλήσουμε από το κάθε αναπτυσσόμενο παιδί ή τον κάθε άνθρωπο αυτά που φέρει ενδιάθετα ως δυνατότητα, να του δώσουμε τη δυνατότητα να τα καλλιεργήσει προκαλώντας το ενδιαφέρον του, γιατί μόνο τότε θα στραφεί με τη θέλησή του και θα έχει βιωματική πρόσβαση στη μάθηση, και δι αυτού του τρόπου να του δώσουμε τη δυνατότητα να τα καλλιεργήσει προκαλώντας το ενδιαφέρον του, γιατί μόνο τότε θα στραφεί με τη θέλησή

του και θα έχει βιωματική πρόσβαση στη μάθηση, και δι αυτού του τρόπου να του δώσουμε τη δυνατότητα να μαθαίνει και να κατανοεί.»

(Τζάνη & Κεχαγιάς, 2004, σ. 4).

Ο ρόλος του σχολείου και κατ'επέκτασιν του εκπαιδευτικού αφορά σε πολυσύνθετες και πολυεπίπεδες παραμέτρους, ίσης αξίας και σημασίας. Σύμφωνα με παλαιότερες απόψεις και θέσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα (Κωνσταντίου, 1994, σ. 30), το σχολείο αναλαμβάνει να μεταβιβάσει τρόπους σκέψης, προβληματισμούς, κίνητρα, πρότυπα και αντιλήψεις για το δίκαιο και το ηθικό (*ιδεολογική – κοινωνικοποιητική λειτουργία*), γραφή, ανάγνωση, αριθμητική κ.α. (*τεχνική – μαθησιακή λειτουργία*) και αναπαράγει την κοινωνική δομή μέσα από τους τίτλους σπουδών και του καθορισμού των διαθέσιμων ευκαιριών ενώ παράλληλα ελαφρύνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο (*κοινωνική πρόνοια*).

Όπως περιγράφει η Αρβανίτη (2009, σ. 70), «*οι κοινωνίες το 21^ο αιώνα στηρίζονται σε οικονομίες που απαιτούν ανθρώπινες ικανότητες, οργανωτική ευελιξία, επιχειρηματικές διαδικασίες, ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και τεχνογνωσία. Οι σύγχρονοι πολίτες καλούνται πλέον να δραστηριοποιηθούν σε ένα ευρύ και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον πολλαπλών αλληλεπιδράσεων και μεταβολών στον κοινωνικό και εργασιακό τομέα και στο οποίο συνυπάρχουν κοινές συνιστώσες τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής διακυβέρνησης*». Το σχολείο συνιστά τον κύριο παράγοντα «προετοιμασίας» των νέων ανθρώπων για την ανάπτυξη και τη δραστηριοποίηση μέσα σ' αυτές τις συνθήκες, χωρίς, ωστόσο να παραβλέπεται ο ρόλος του για κάθε επιθυμητή βελτίωση και αλλαγή των υπαρχουσών συνθηκών.

Η παραδοσιακή εκπαίδευση, η οποία εφαρμόζει κυρίως γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό, είναι, πλέον, ανεπαρκής. Στη σημερινή εποχή δίνονται ευκαιρίες για μάθηση κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ατόμου, με αποτέλεσμα να δύναται να διευρύνει γνώσεις, στάσεις απέναντι στη ζωή και δεξιότητες για τη βέλτιστη προσαρμογή του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Τα τέλη του 1991 συγκροτήθηκε μια Διεθνής Επιτροπή (Delors & Unesco, 1996) με σκοπό να περιγράψει και να χαρτογραφήσει τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών, ως άλλη ίσαλος γραμμή της πορείας κατεύθυνσης του ρόλου του σχολείου. Στο

βιβλίο της καθηγήτριας Μυλωνάκου – Κεκέ (2009, σ. 31-34) «Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας» περιγράφονται οι τέσσερις βασικές μορφές μάθησης, οι οποίες, σύμφωνα με την επιτροπή, θα πρέπει να ενισχυθούν και να αποτελέσουν τους βασικούς πυλώνες της γνώσης:

- Μαθαίνοντας πως να αποκτούμε τη γνώση. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία απόκτησης γενικής παιδείας και εμπάθυνσης σε ορισμένα θέματα αλλά και στη δια βίου μάθηση.
- Μαθαίνοντας πως να πράττουμε. Εστίαση στον τρόπο ενέργειας και στην ικανότητα να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις, στη δράση μέσα στο πλαίσιο διάφορων κοινωνικών καταστάσεων, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και διευθέτησης των αντιθέσεων.
- Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους (συμβιοσοφία). Η παιδεία οφείλει να ενισχύσει την ανάπτυξη της ικανότητας συμβίωσης, κατανόησης των άλλων, αποφυγής των συγκρούσεων και ειρηνικής επίλυσης αυτών. Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του σεβασμού του άλλου ανθρώπου, πολιτισμού, ή των πνευματικών αξιών.
- Μαθαίνοντας να «υπάρχουμε». Μέριμνα της παιδείας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της αυτονομίας, της υπευθυνότητας και της κριτικής σκέψης. Η ατομική ανάπτυξη αποτελεί διαλεκτική πορεία και εκτείνεται στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους.

Το σχολείο στον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο συγκεντρώνει την ανάγκη υιοθέτησης των παραπάνω θέσεων. Ο εκπαιδευτικός καλείται όχι να «μεταδώσει» την *de facto* γνώση αλλά να διδάξει το πως κάθε μαθητής μπορεί να φτάσει στη γνώση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει προτάσεις για μια εξελικτική διαδικασία, την οποία κάθε μαθητής να μετεξελίξει σύμφωνα με το προσωπικό του μαθησιακό προφίλ. Επίσης, η επίλυση προβλημάτων και η διαδικασία μάθησης του πως να πράττει το άτομο στο πλαίσιο διάφορων κοινωνικών καταστάσεων συνιστά μέριμνα του σχολείου. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αρμονικής συμβίωσης με τους άλλους, ανθρώπινης διποκειμενικής κατανόησης και σεβασμού. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο να αναπτύξει την προσωπικότητά του παράλληλα με την κοινωνική του υπόσταση και να μάθει να «υπάρχει».

4.3 Η Κοινωνική Παιδαγωγική στη σχολική κοινότητα

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η κοινωνική παιδαγωγική εξετάζεται τόσο ως επιστημονικό πεδίο όσο και ως επάγγελμα (Petrie et al., 2009). Στο σχολικό περιβάλλον, δεν είναι σαφές αν πρέπει να μιλάμε για τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, ως ένα άτομο, ή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ως μίας διαδικασίας που εμπλέκει περισσότερα άτομα. Σύμφωνα με τους Coussée, Bradt, Roose και Bie (2010), σκοπός του κοινωνικού παιδαγωγού ή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η παροχή κατάλληλης βοήθειας στους μαθητές και τους γονείς τους, ώστε να ενδυναμωθούν και να αντιληφθούν – μέσα από μια κριτική ανάλυση – το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου δημιουργούνται τα διάφορα προβλήματα.

Η κουλτούρα του σχολείου αφορά στο αξιακό σύστημα, στις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, στοιχεία τα οποία νοηματοδοτούν τις ενέργειες και διαμορφώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών και την κοινότητα (Detert, Seashore & Schroeder, 2001). Η δημιουργία κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας εφοδιάζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας με το *κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος* (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013) και περιλαμβάνει τέσσερις τομείς πρακτικής (Eichsteller & Holthoff, 2011):

- πολυδιάστατη και ολιστική κατανόηση της ευημερίας
- διευκόλυνση των μαθητών να σκέφτονται για τον εαυτό τους
- δημιουργία σχέσεων που τις χαρακτηρίζει η αυθεντικότητα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών
- ενδυνάμωση και προαγωγή της ενεργού συμμετοχής στη ζωή του ατόμου και στην κοινωνία, προάγοντας παράλληλα τα δικαιώματα του παιδιού και τα δημοκρατικά ιδεώδη.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στη σχολική τάξη δεν δρα ως εφελτήριο για ανάκαμψη μόνο για όσους βιώνουν δύσκολες καταστάσεις αλλά παρέχει ένα πλαίσιο δημιουργίας και διατήρησης της συνέργειας της φροντίδας και της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. (Black, Bettencourt & Cameron, 2017). Συνιστά μια δυναμική, ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία δρα πέρα από το μαθησιακό αντικείμενο (Kyriacou et al., 2009). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ευημερία, την

ευτυχία, την ολιστική μάθηση, την ενδυνάμωση του ατόμου και την ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού μέσα από τις σχέσεις (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Η σταθερή πορεία ανάπτυξης και ευημερίας αλλά και η σημασία του *παραδείγματος* που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός μέσα από το *κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος* (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013) εντοπίζεται και σε άλλους ερευνητές, σύμφωνα με τους οποίους «το σχολείο καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές του με τέτοιους τρόπους, ώστε αυτοί να μπορέσουν να ακολουθήσουν σταθερή πορεία ανάπτυξης. Με τη στάση του, τόσο το σχολείο όσο και κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, θα δείξει ότι ο σχολικός χώρος είναι χώρος που προάγει την ψυχική ισορροπία και ευεξία του παιδιού. Τα παιδιά παραδειγματίζονται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και πολλές φορές τη μιμούνται. Εάν ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές του με σεβασμό και κατανόηση, τότε και αυτοί θα διδαχθούν το σεβασμό και την κατανόηση και πιθανότατα θα γενικεύσουν αυτή τη συμπεριφορά στις κοινωνικές τους συναναστροφές» (Παυλόπουλος & Τσιάντης, 2000, σ. 31).

Όπως περιγράφεται στο βιβλίο του καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα – Λιάγκη (2011, σ.35) «Εκπαιδευτικοί εν Δράσει, νέα πολυτροπική διδακτική», ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός, καθώς «από αυτόν απορρέει το αποτέλεσμα κάθε αλλαγής». Ερευνητές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εστιάζουν στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και προτείνουν βασικές αρχές, τις οποίες ο δάσκαλος καλείται υιοθετεί και να εμπεριέχει στο έργο του (Cameron, Jackson, Hauari & Hollingworth, 2011, σ. 14-16):

- Η αναγνώριση του μαθητή ως ολοκληρωμένο άτομο, το οποίο σκέφτεται, αισθάνεται, συνιστά μια φυσική, πνευματική και δημιουργική ύπαρξη. Όλα του τα χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν αρμονικά ενώ παράλληλα εντάσσεται σε ένα πολύπλοκο σχεσιακό σύστημα υποστήριξης.
- Ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης κατά το εκπαιδευτικό έργο, καθώς ο εκπαιδευτικός αντλεί από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις εφαρμόζει, προσαρμόζοντάς τες στις απαιτήσεις του έργου του (Petrie et al., 2009), επιλέγοντας το βέλτιστο για τους μαθητές του.
- Ομοίως με τον μαθητή, ο εκπαιδευτικός φέρει τον εαυτό του στο σχολείο ως ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσωπικότητα. Είναι συνδεδεμένος με τις

αξίες και τα πιστεύω του ενώ αναγνωρίζει το πώς αυτά εξωτερικεύονται (Eichsteller & Holthoff, 2012).

- Έχει επίγνωση της επιρροής που δέχεται η επικοινωνία του με τους άλλους από τις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Εκτιμά το διάλογο ως μέσο ανταλλαγής διαφορετικών απόψεων και επιδεικνύει ενσυναίσθηση και σεβασμό.
- Επενδύει στις απλές άτυπες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οικοδομείται η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και το μοίρασμα στη σχέση του με τους μαθητές του ενώ αποσιωπάται η αυστηρή ιεραρχία (Petrie et al., 2009).
- Η ομαδική δουλειά εκτιμάται και υιοθετείται.

4.4 Όρια στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου

Ο ρόλος του δασκάλου ενσωματώνει πολυσύνθετες και πολυδιάστατες παραμέτρους (Ντούσκας, 2007), καθώς είναι «*λειτουργός, παιδαγωγός, εκπαιδευτής, σύμβουλος, αξιολογητής, συνάδελφος*» (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2011, σ. 39). Η επιστημονική κατάρτιση, η αγάπη για το επάγγελμα, η συναίσθηση του έργου του και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού (Ντούσκας, 2005) αποτελούν μερικούς παράγοντες που υποστηρίζουν την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η πολύπλευρη φύση του ρόλου του δασκάλου δημιουργεί την ανάγκη συνεργασίας με άλλες ειδικότητες και επαγγελματικούς φορείς, με σκοπό τη βέλτιστη αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων στο σχολικό πλαίσιο (Cameron & Moss, 2011). Ωστόσο, η έμφαση στη συνεργασία με άλλους φορείς πιθανόν αποδυναμώνει τον ηγετικό ρόλο του σχολείου αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, μεταθέτει την ανάληψη ευθύνης και δημιουργεί υπερβολική εξάρτηση από την αποδιδόμενη εμπειρογνωμοσύνη στα άλλα επαγγέλματα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Ένα άλλο στοιχείο, άμεσα συνδεδεμένο με την ετοιμότητα και τη δυναμική των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις υποχρεώσεις, είτε είναι εξωτερικά προδιαγεγραμμένες, είτε εσωτερικά ορμώμενες, είναι η νοηματοδότηση του ρόλου τους από τους ίδιους. Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος σκέφτεται και πράττει για τα

σχολικά τεκταινόμενα επηρεάζεται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού (Ντούσκας, 2007), εξαρτάται, δηλαδή, από την κατά συνείδηση αίσθηση του ρόλου του.

Έρευνα του Kyriacou και των συνεργατών του (2013) διερεύνησε τις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών παιδαγωγικής σχολής) στην Αγγλία και τη Νορβηγία σχετικά με το βαθμό στο οποίο θεωρούσαν ότι το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει ενεργό και ηγετικό ρόλο στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών που εντοπίζονται να βιώνουν προβληματικές καταστάσεις. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο (4 = πάρα πολύ, 3 = πολύ, 2 = μέτρια, 1 = λίγο, 0 = καθόλου) πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να αναλάβει ηγετικό ρόλο συγκριτικά με την οικογένεια και άλλους ειδικούς για 30 ενδεικτικά προβλήματα, αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, που απασχολούν μαθητές μέσης ηλικίας 14 ετών. Στον Πίνακα 6 αποτυπώνονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων των φοιτητών για τα ζητήματα αυτά, κατά σειρά προτεραιότητας στην Αγγλία.

Προβληματικές περιοχές	Αγγλία (N=352)	Νορβηγία (N=190)
1. Το να υφίστανται εκφοβισμό από συμμαθητές	3.76	3.39
2. Φτωχές δεξιότητες γραμματισμού	3.75	3.40
3. Φτωχές δεξιότητες στην αριθμητική	3.74	3.46
4. Άσχημη συμπεριφορά στην τάξη	3.66	3.26
5. Το να προκαλούν εκφοβισμό σε άλλους μαθητές	3.63	3.32
6. Χαμηλή βαθμολογία στα σχολικά μαθήματα	3.46	2.98
7. Απογοήτευση από τις σχολικές απαιτήσεις	3.39	2.97
8. Συστηματική απουσία από το σχολείο	3.28	2.92
9. Αδυναμία ανάπτυξης των προσωπικών ταλέντων	3.22	2.62
10. Φτωχός επαγγελματικός προσανατολισμός	3.01	2.60
11. Χαμηλές φιλοδοξίες	2.88	2.41
12. Αδυναμία εύρεσης εργασίας	2.87	2.16
13. Φτωχές γνώσεις σεξουαλικής αγωγής	2.80	2.26
14. Το να αισθάνονται περιθωριοποιημένα μέλη της κοινωνίας	2.72	2.61
15. Θύματα παιδικής κακοποίησης	2.70	2.84
16. Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων	2.58	2.61

17. Αδυναμία συζήτησης των ανησυχιών με άλλους	2.56	2.16
18. Αντικοινωνική συμπεριφορά	2.55	2.58
19. Μη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες	2.51	2.24
20. Αίσθημα δυστυχίας και μη ικανοποίησης από τη ζωή	2.48	2.38
21. Ανήθικη συμπεριφορά	2.47	2.57
22. Απουσίας φροντίδας στο σπίτι	2.40	2.65
23. Προβλήματα σωματικής αναπηρίας	2.32	2.33
24. Μη υγιεινός τρόπος ζωής	2.27	2.17
25. Διατροφικές διαταραχές	2.25	2.39
26. Χρήση ουσιών	2.20	2.29
27. Προβλήματα ψυχικής υγείας	2.19	2.34
28. Κατάχρηση αλκοόλ	2.15	2.27
29. Συμμετοχή σε εγκληματικές συμμορίες	2.14	2.07
30. Προβλήματα υγείας	1.93	1.98

Πίνακας 6. Προβληματικές περιοχές για τους μαθητές και ο βαθμός ανάληψης ηγετικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς (Κυριακού et al., 2013, σ. 199).

Όπως αναφαίνεται από την έρευνα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να εστιάζει - πρώτα απ' όλα - στις γνωστικές ικανότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, με εξαίρεση τα ζητήματα ενδοσχολικού εκφοβισμού, ο οποίος αναδεικνύεται ως το σημαντικότερο πρόβλημα που απαιτεί την ανάληψη ηγετικού ρόλου εκ μέρους του σχολείου. Τις θεματικές αυτές ακολουθούν η απογοήτευση, η κοινωνική συμπεριφορά και τελευταία τα ζητήματα υγείας και των συνηθειών που βλάπτουν αυτήν των μαθητών. Οι στάσεις αυτές αναδεικνύουν μια κυρίως ακαδημαϊκοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του σχολείου, η οποία εμπλουτίζεται με την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου στα ζητήματα που εμπλέκονται έμμεσα με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, όπως το οικογενειακό πλαίσιο και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

4.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου και γενικότερα του σχολείου. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η Κοινωνική Παιδαγωγική στο δημοτικό σχολείο συνιστά τον συνδετικό ιστό μεταξύ των επιμέρους πρακτικών και επαγγελμάτων και στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός - κοινωνικός παιδαγωγός καλείται να αναγνωρίσει το μαθητή ως ολοκληρωμένο άτομο και μέσα από τη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη, εντός του μαθησιακού πλαισίου του διαλόγου, του σεβασμού και της ενσυναίσθησης, να βοηθήσει το μαθητή να εξελιχθεί σε αυτεξούσιο ον. Με την ολοκλήρωση της παραπάνω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επισημάνθηκαν οι βασικοί πυλώνες μελέτης της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα ζητήματα έρευνας, όπως αναπτύχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσης.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 5: Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παραπάνω θεωρητική ανάλυση βοήθησε στην αποσαφήνιση βασικών όρων και στην – κατά το δυνατόν – καλύτερη αποτύπωση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων που λαμβάνουν χώρα στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, σχηματοποιήθηκαν η κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του ρόλου του σχολείου.

Η σχετική ερευνητική δραστηριότητα στερείται χαρακτήρα ολικής - κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης, καθώς οι υπάρχουσες μελέτες αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν σε συγκεκριμένα ζητήματα, παραλείποντας τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των ζητημάτων. Για το λόγο αυτό, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πολύπλευρη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των προβλημάτων και των αναγκών τους, ώστε κάθε μελλοντική απόπειρα κάλυψης αυτών να αντιστοιχεί στην υπάρχουσα πραγματικότητα.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Στη σημερινή εποχή, οι σύνθετες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες επηρεάζουν αναπόφευκτα τη σχολική ζωή και εντείνουν ένα πλήθος ζητημάτων, τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Έπειτα από ενδελεχή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε η περιορισμένη διεξαγωγή σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο, παρά το διεθνές ερευνητικό ενδιαφέρον για τον ρόλο τη Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη σχολική κοινότητα. Σε έρευνα της καθηγήτριας κ. Μυλωνάκου – Κεκέ (2017) εξετάστηκε ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία

με τους γονείς των μαθητών τους, ωστόσο, η κουλτούρα του σχολείου διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στον καθορισμό και την ποιότητα της εν λόγω σχέσης.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο βρέθηκαν δύο σχετικές έρευνες, εκ των οποίων η μία πραγματεύεται τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των μελλοντικών δασκάλων αναφορικά με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στην Αγγλία, στη Νορβηγία και την Ελλάδα (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016) και η άλλη τα όρια στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, όπως εντοπίζονται από φοιτητές παιδαγωγικών σχολών της Αγγλίας και της Νορβηγίας (Kyriacou et al., 2013). Σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες, οι περισσότεροι φοιτητές διακατέχονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση στην προσέγγιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, στηρίζοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στα αντίστοιχα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών γεγονός που ενισχύει την έρευνα σχετικά με την ανάγκη ένταξης στοχευμένων πανεπιστημιακών μαθημάτων για την αντιμετώπιση ζητημάτων βίας (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016). Επίσης, οι μελλοντικοί δάσκαλοι εστιάζουν σε μια ακαδημαϊκοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του σχολείου, η οποία συμπληρώνεται με την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας, χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου στα ζητήματα που εμπλέκονται έμμεσα με τη συμπεριφορά των μαθητών σε αυτό, όπως το οικογενειακό πλαίσιο και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Η μελέτη των απόψεων των ενεργών εκπαιδευτικών και η δυνατότητα αυτών να εκθέσουν τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους αποτελεί το επόμενο βήμα στην παραπάνω κατεύθυνση. Στην παρούσα μελέτη επιδιώχθηκε τόσο η προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσο και η περιγραφή των επιμέρους ζητημάτων μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ως *«λειτουργικό ενδιάμεσο μεταξύ των ανθρώπινων συστημάτων και του κοινωνικού, πολιτικού, πολιτιστικού, οικονομικού και τεχνολογικού υπερ-συστήματος»* (Mylonakou-Keke, 2015b, σ. 1896).

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται:

- η μελέτη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών,
- η ανάδειξη των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς,

- η εξέταση της σύγκλισης των στάσεων τους με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση
- η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στάσεων και του τρόπου που επιλέγουν για την αντιμετώπιση κάθε ζητήματος και
- η αποτύπωση των απόψεών τους αναφορικά με τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και των πιθανών περιορισμών σχετικά με αυτόν.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με γνώμονα την προσπάθεια για ολοκληρωμένη – κατά το δυνατόν – αποτύπωση του θέματος, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συγκεκριμενοποιούν τους στόχους της έρευνας:

1. Ποια κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο και σε ποιο βαθμό;
2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό θεωρούνται ότι διακατέχονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση;
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό επηρεάζουν τις επιλογές τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού;
5. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν περιορισμούς – όρια στην εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα;

5.3 Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως αναφέρει η Κυριαζή στο βιβλίο της *«Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών»* (2011, σ. 19), η έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες συνιστά *«προσπάθεια αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας με την εφαρμογή συστηματικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών στοιχείων»*. Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί η κατεύθυνση της «μεικτής» μεθόδου στην

κοινωνική έρευνα, αυτή που συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, ως βέλτιστη πρακτική για την ψυχολογία και την εκπαίδευση (Πουρκός, 2013).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, με τον οποίο επιχειρήθηκε η διασφάλιση των θετικών στοιχείων της ποσοτικής, όπως τα υψηλά ποσοστά αντικειμενικότητας και το ότι τα δεδομένα της μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένα αποτελέσματα (Bird, Hammersley, Gomm, & Wood, 1999), με την ευελιξία περιεχομένου και την ελευθερία επεξήγησης και αιτιολόγησης από μέρους των συμμετεχόντων που προσφέρει η ποιοτική μελέτη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (πεντάβαθμη κλίμακα Likert) και μία ερώτηση ανοικτού τύπου.

5.3.1 Η διαδικασία της έρευνας

Τον Απρίλιο του 2018, το ερευνητικό εργαλείο διαμοιράστηκε τυχαία σε 20 εκπαιδευτικούς και ελέγχθηκε η εγκυρότητα του, η οποία κρίθηκε πολύ καλή. Η συλλογή των τελικών ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Μάιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στο δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Για τη διανομή των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν δύο τρόποι. Ο πρώτος αφορά στη διανομή του έντυπου ερωτηματολογίου σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και η συλλογή αυτών έπειτα από τρεις ημέρες. Αρχικά, υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, κατά την οποία διευκρινιζόταν το θέμα και ο στόχος της έρευνας. Η διανομή και η συλλογή των έντυπων ερωτηματολογίων ανέλαβε η ερευνήτρια και φίλοι – συνάδελφοι αυτής, οι οποίοι εργάζονταν στα σχολεία που δόθηκε το ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ειδική ενημερωτική επιστολή, στην οποία διευκρινιζόταν το θέμα και οι στόχοι της έρευνας, το απόρρητο και το ανώνυμο της συμπλήρωσης και η πρόσκληση για εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος τρόπος αφορά στην ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου με τη μορφή google.form, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων σε όλους σχεδόν τους νομούς εκτός Αττικής, με σκοπό να διασφαλιστεί η ίση κατανομή των

ερωτηματολογίων ως προς τον τύπο της περιοχής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (αγροτική ή νησιωτική περιοχή, ημιαστική περιοχή, αστική περιοχή, Αθήνα ή Θεσσαλονίκη). Το ηλεκτρονικό μήνυμα με το οποίο αποστέλλόταν ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από αντίστοιχη ενημερωτική επιστολή και η παράκληση προς τους διευθυντές για κοινοποίηση του επικειμένου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 243 ερωτηματολόγια, από τα οποία αφαιρέθηκαν τα 18 καθώς εντοπίστηκαν λάθη και παραλείψεις που θα επηρέαζαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.3.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στο παρόν ερευνητικό πόνημα εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί και δυσκολίες. Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς από διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά όχι σε ποσοστό που να καθίσταται πανελλαδικό. Τα αποτελέσματα, ως εκ τούτου, δεν δύνανται να γενικευθούν για το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μορφή του πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα και με γνώμονα την κοινωνικαιδαγωγική ερευνητική προσέγγιση των εν λόγω ζητημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία επιβεβαίωσης της αξιοπιστίας του από άλλη μελέτη.

Τέλος, ο αυτοαναφορικός χαρακτήρας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αντιστοιχούν στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

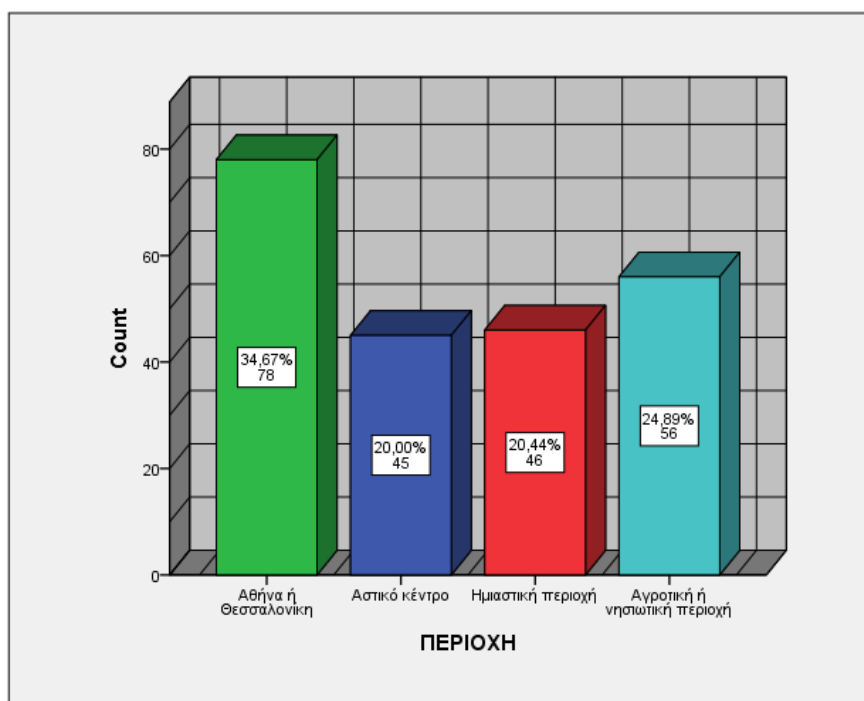
5.3.3 Το τελικό δείγμα

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερευνητικό

εργαλείο εργάζονται ως δάσκαλοι μιας τάξης, ως δάσκαλοι αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών, μουσικής, γυμναστικής, εικαστικών, θεατρικής αγωγής, ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε δομές όπως η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης, ως δάσκαλοι της τάξης υποδοχής μαθητών προσφύγων, ως υποδιευθυντές και διευθυντές σχολικών μονάδων. Το δείγμα της έρευνας προέκυψε με «απλή τυχαία» δειγματοληψία.

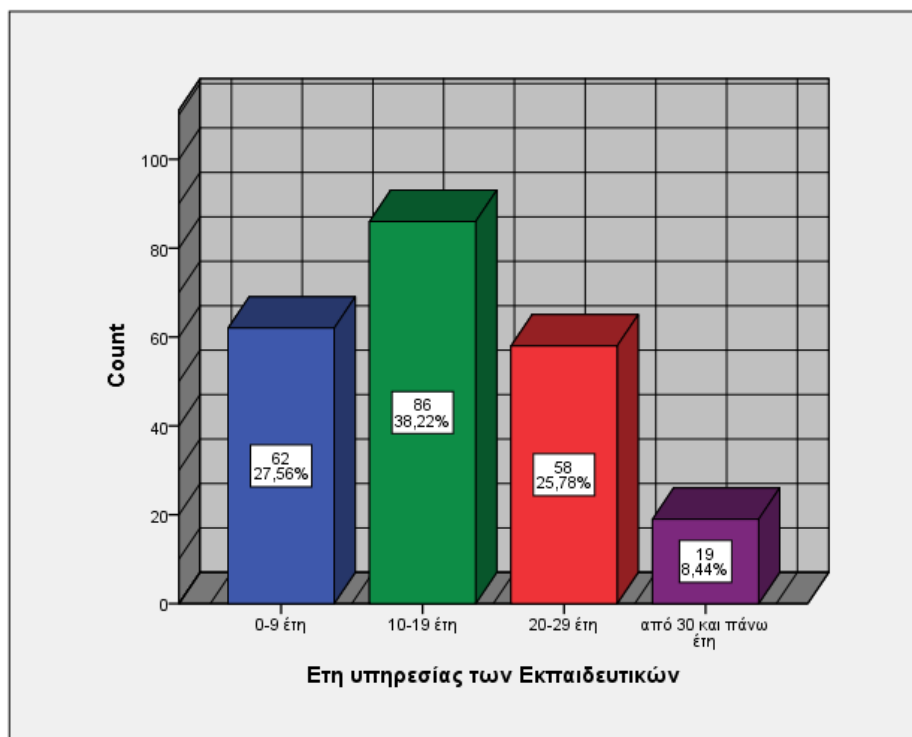
Με την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων είχαν συγκεντρωθεί 243 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιλέχθηκαν τα 225, καθώς στα υπόλοιπα εντοπίστηκαν λάθη και παραλείψεις που θα επηρέαζαν την εγκυρότητα του αποτελέσματος της ανάλυσης. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων του τελικού δείγματος συγκεντρώθηκαν και αποτυπώνονται παρακάτω.

Αρχικά παρουσιάζονται οι περιοχές από τις οποίες προέρχεται το δείγμα. Το 34.67% των δασκάλων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν από την Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη, το 20% από Αστικό κέντρο, το 20.44% από Ημιαστική περιοχή και το 24.89% από Αγροτική ή νησιωτική περιοχή. Τα παραπάνω στοιχεία για τις περιοχές του δείγματος των εκπαιδευτικών εμφανίζονται στο επόμενο Ραβδόγραμμα (1).



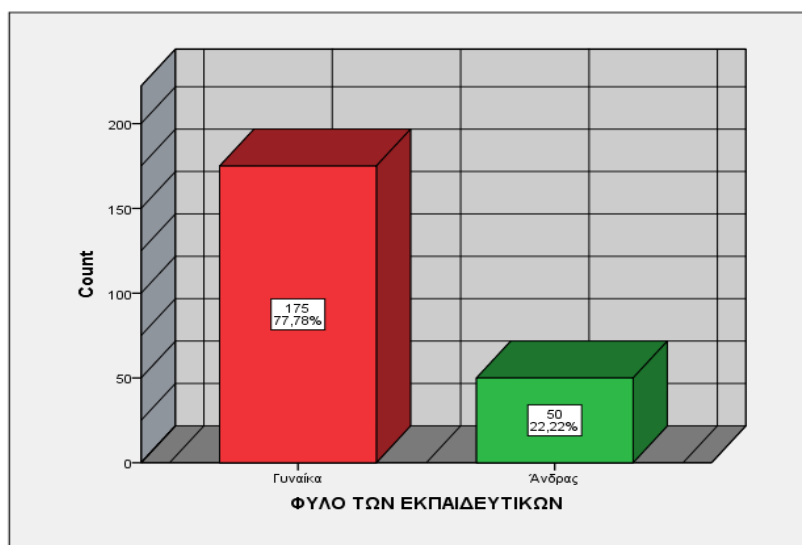
Ραβδόγραμμα 1. Οι περιοχές υπηρεσίας του δείγματος των εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας, το 27.56% των εκπαιδευτικών είχαν από 0 έως 9 έτη υπηρεσίας, το 38.22% είχαν από 10 έως 19 έτη, το 25.78% είχαν από 20 έως 29 έτη και το 8.44% είχαν 30 ή και περισσότερα έτη υπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο. Τα προαναφερόμενα στοιχεία, τα οποία περιγράφουν τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων της έρευνας, αποτυπώνονται στο επόμενο Ραβδόγραμμα (2).



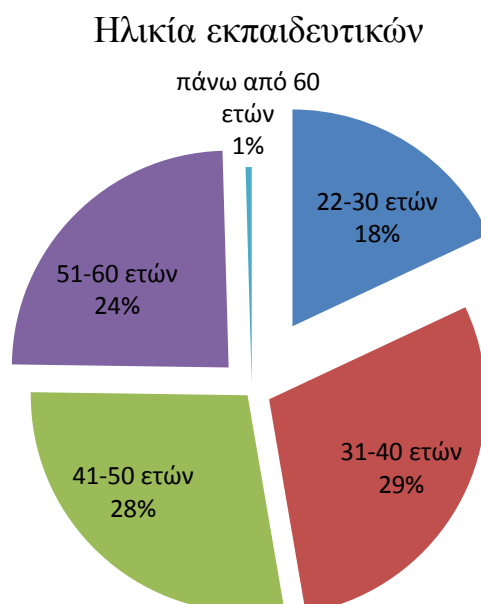
Ραβδόγραμμα 2. Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε κλάσεις

Ως προς το φύλο των δασκάλων, βρέθηκε ότι απάντησαν εκατό εβδομήντα πέντε γυναίκες (77.78%) και πενήντα άντρες (22.22%). Στο Ραβδόγραμμα 3, απεικονίζεται το φύλο των δασκάλων της έρευνας.



Ραβδόγραμμα 3. Το φύλο των εκπαιδευτικών

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο Κυκλικό Διάγραμμα 1, σύμφωνα με το οποίο 40 εκπαιδευτικοί (18%) ήταν μεταξύ 22 και 30 ετών, 65 εκπαιδευτικοί (29%) ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών, 62 εκπαιδευτικοί (28%) ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, 52 εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 51 και 60 ετών (24%) και ένας εκπαιδευτικός (1%) ήταν πάνω από 60 ετών.

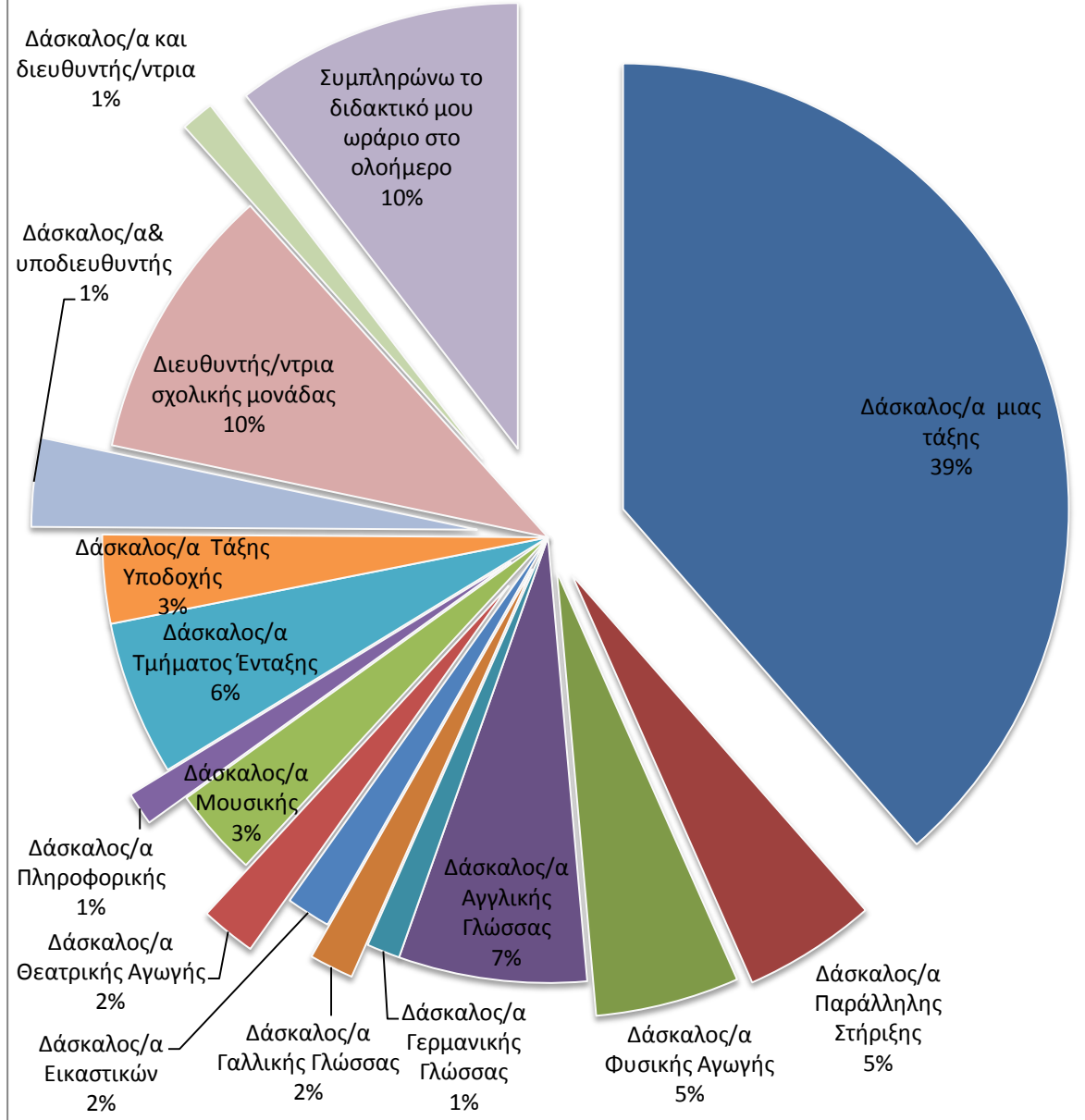


Κυκλικό Διάγραμμα 1. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι/ες μιας τάξης (N=96/225). Από τους συμμετέχοντες, οι 28 ήταν διευθυντές/ντριες, από τους

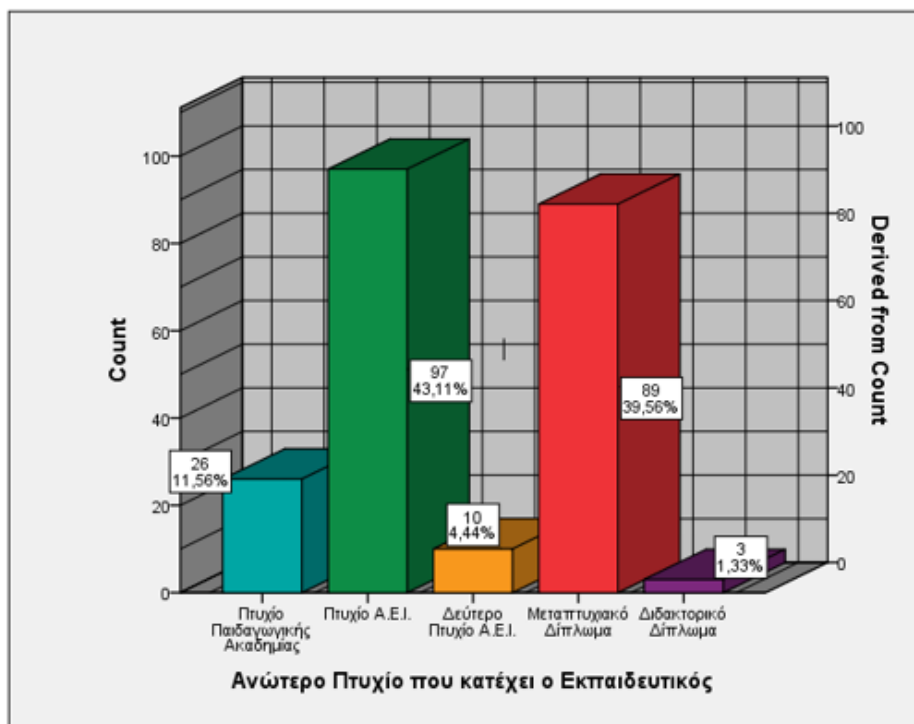
οποίους οι 3 ήταν και δάσκαλοι/ες μιας τάξης, 8 ήταν υποδιευθυντές/ντριες και δάσκαλοι/ες, 13 από τους συμμετέχοντες ήταν γυμναστές, 17 ήταν δάσκαλοι/ες αγγλικής, 4 γαλλικής και 3 γερμανικής γλώσσας. Οι δάσκαλοι/ες της μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 8, των εικαστικών 4, της θεατρικής αγωγής 5 και της πληροφορικής 3. Την τάξη υποδοχής για την ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο δημοτικό σχολείο είχαν αναλάβει 8 από τους συμμετέχοντες, το τμήμα ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 14 ενώ 12 από τους συμμετέχοντες υπηρετούσαν στη θέση της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι θέσεις που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό έτος το οποίο διεξήχθη η έρευνα αποτυπώνονται στο Κυκλικό διάγραμμα 2.

Ειδικότητες και καθήκοντα των εκπαιδευτικών



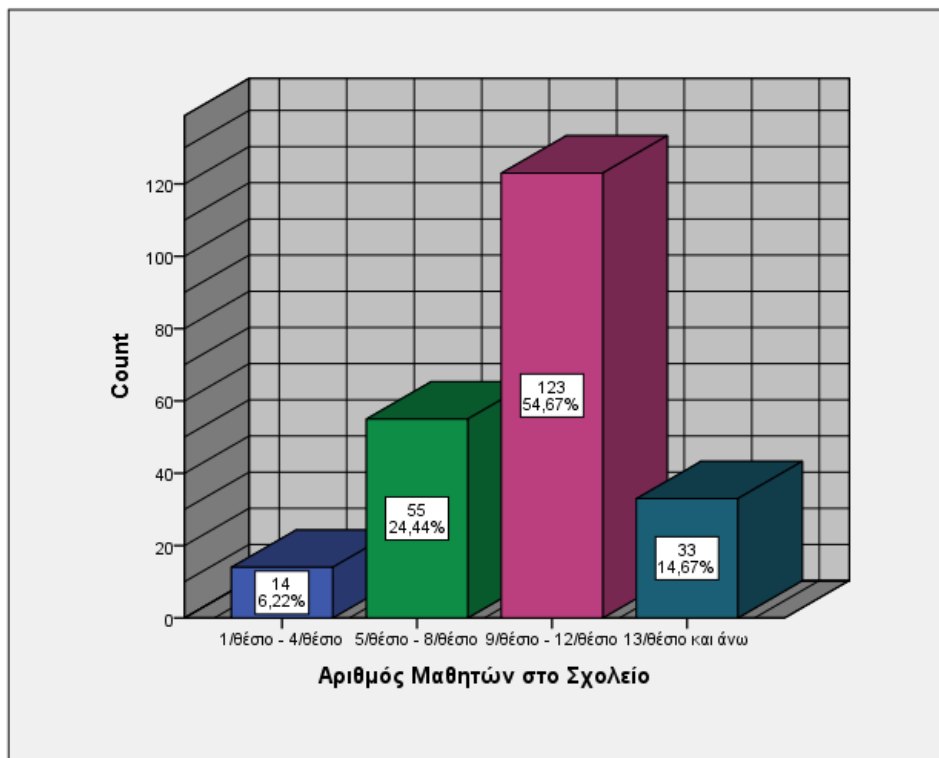
Κυκλικό Διάγραμμα 2. Ειδικότητες και καθήκοντα των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Στο επόμενο Ραβδόγραμμα (4), αναφέρεται το ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται οι 26 (11.56%) δάσκαλοι έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, οι 97 (43.11%) δάσκαλοι έχουν πτυχίο ΑΕΙ, οι 10 (4.44%) δάσκαλοι έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, οι 89 (39.56%) δάσκαλοι έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και οι 3 (1.33%) δάσκαλοι κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα.



Ραβδόγραμμα 4. Το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Επιδιώκοντας τη χαρτογράφηση των τύπων των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, δόθηκαν οι τέσσερις επιλογές ως προς τα τμήματα που έχει κάθε σχολείο, δημιουργώντας τέσσερις κλάσεις. Όπως παρουσιάζεται στο Ραβδοδιάγραμμα 5, σε μονοθέσιο έως τετραθέσιο σχολείο υπηρετούν 14 εκπαιδευτικοί (6.33%), σε πενταθέσιο έως οκταθέσιο σχολείο υπηρετούν 55 εκπαιδευτικοί (24.44%), σε εννιαθέσιο έως δωδεκαθέσιο σχολείο υπηρετούν 123 εκπαιδευτικοί (54.67%) και σε δεκατριθέσιο ή μεγαλύτερο σχολείο υπηρετούν 33 εκπαιδευτικοί (14.67%). Ο αριθμός των τμημάτων στα σχολεία που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνονται στο Ραβδόγραμμα 5.



Ραβδόγραμμα 5. Ο αριθμός των τμημάτων στα σχολεία των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα.

5.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και με σκοπό την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, με τίτλο «*Η Κοινωνική Παιδαγωγική στο Δημοτικό Σχολείο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο δημοτικό σχολείο*». Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη:

- Το πρώτο μέρος αφορά στη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος και καλεί τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν δίπλα σε καθένα από το δεκαπέντε ενδεικτικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα το βαθμό που τους απασχολεί στο σχολικό πλαίσιο του δημοτικού σχολείου (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ). Επιπλέον, δίνεται η

δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν κάποιο σχετικό ζήτημα που τους απασχολεί και δεν αναγράφεται στη λίστα.

- Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς ένα ενδεικτικό κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα επιδιώκεται η εξέταση των στάσεων για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό αναφορικά με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση και στοχοθέτησή του. Για το λόγο αυτό συμπεριλήφθηκε ένα αντιπροσωπευτικό μέρος από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αντίστοιχη κοινωνικοπαιδαγωγική έρευνα των Kyriacou, Mylonakou – Keke και Stephens (2013). Επιπλέον, εκτός από τις αντιπροσωπευτικές ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική στοχοθέτηση προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από την έρευνα των παραπάνω μελετητών, προστέθηκαν δύο ακόμα προτάσεις (13 και 15), οι οποίες αναφέρονται στη σημασία της αντίληψης για τη διαφορετικότητα στην συγκεκριμένη προσπάθεια. Οι προτάσεις αξιολογήθηκαν με 5/βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ απόλυτα).
- Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα του πρώτου μέρους ομαδοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες: 1) ζητήματα ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, 2) ζητήματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, 3) ζητήματα πρόληψης της επιθετικότητας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού, 4) ζητήματα προσέγγισης της κάθε μορφής διαφορετικότητας και 5) προβλήματα στην οικογένεια που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (π.χ. παραμέληση παιδιού). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ποιον τρόπο θεωρούν τον πιο κατάλληλο για την αντιμετώπιση της κάθε ομάδας ζητημάτων, ανάμεσα σε πέντε επιλογές: 1) Επιμόρφωση και ανάληψη δράσης από τον/την δάσκαλο/α, εντάσσοντας στο εκπαιδευτικό του έργο στοχευμένα ομαδικά προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης, 2) Διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό στους μαθητές εντός του σχολείου, 3) Συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων, 4) Διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό εντός του σχολείου σε ομάδες μαθητών

και των γονέων τους και 5) Εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών ή/και των γονέων τους από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό. Αξίζει να αναφερθεί ότι η τρίτη επιλογή δόθηκε διερευνητικά στους εκπαιδευτικούς.

- Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από μία ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν την άποψή τους και η οποία αφορά στο τέταρτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής: «Σε ποιο βαθμό ο δάσκαλος, στον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, προσεγγίζει το έργο του κοινωνικού παιδαγωγού; Υπάρχει, κατά τη γνώμη σας, κάποιο όριο στην εμπλοκή του δασκάλου στα παραπάνω ζητήματα;».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά τους, ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, το ανώτερο πτυχίο σπουδών, την περιοχή υπηρεσίας, το πλήθος των μαθητών του σχολείου και το αν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση ή σεμινάρια σχετικά με κάποιο σχετικό θέμα.

5.5 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Spss (έκδοση 21) για την επεξεργασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, όταν υπήρξε απόκλιση από την κανονικότητα για τις κατανομές των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε είτε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (KW) ανεξάρτητων δειγμάτων είτε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U ανεξάρτητων δειγμάτων ανάλογα με το αν οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν δύο ή περισσότερες. Στην περίπτωση που ίσχυε η κανονικότητα χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος One-way anova όταν οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν περισσότερες από δύο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος χ^2 για την διερεύνηση αν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και ο μετά ο έλεγχος Cramer's V για την εξέταση της έντασης της σχέσης.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων στην ερώτηση ανοικτού τύπου χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα (Νόβα – Καλτσούνη, 2006):

- ορίστηκαν μονάδες καταγραφής και συγκεκριμένα λέξεις-κλειδιά αλλά και προτάσεις,
- εντοπίστηκαν, ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν εμπειρικά τα δεδομένα των απαντήσεων, με γνώμονα την αντικειμενικότητα, την εξαντλητικότητα, την καταλληλότητα και τον αμοιβαίο αποκλεισμό ενώ παράλληλα το σύστημα κατηγοριών αναθεωρήθηκε, εμπλουτίστηκε και τροποποιήθηκε,
- καταγράφηκαν οι κατανομές συχνοτήτων των επιμέρους κατηγοριών και υποκατηγοριών και
- ελέγχθηκαν οι συσχετισμοί των βασικών κατηγοριών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

5.5.1 Στατιστικοί Έλεγχοι

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 20 εκπαιδευτικούς και ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας (Νόβα - Καλτσούνη, 2006). Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 7, ο δείκτης Cronbach's Alpha βρέθηκε πολύ καλός (>0.7).

Cronbach's Alpha	N
,941	15
,847	19

Πίνακας 7. Δείκτης Cronbachs' Alpha κατά τον έλεγχο του ερωτηματολογίου.

Το ίδιο αξιόπιστος προκύπτει και ως προς τον τελικό αριθμό των ερωτηματολογίων, όπως αναγράφεται στον Πίνακα 8. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 243 εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, κάποια από τα ερωτηματολόγια είχαν αναπάντητα αρκετά ερωτήματα. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τα 225 ερωτηματολόγια.

Cronbach's Alpha	N
,909	15
,864	19

Πίνακας 8. Δείκτης Cronbachs' Alpha τελικού δείγματος.

5.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Για τη βέλτιστη προσέγγιση του ζητήματος, ακολουθήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

6.1 1^ο Ερευνητικό ερώτημα

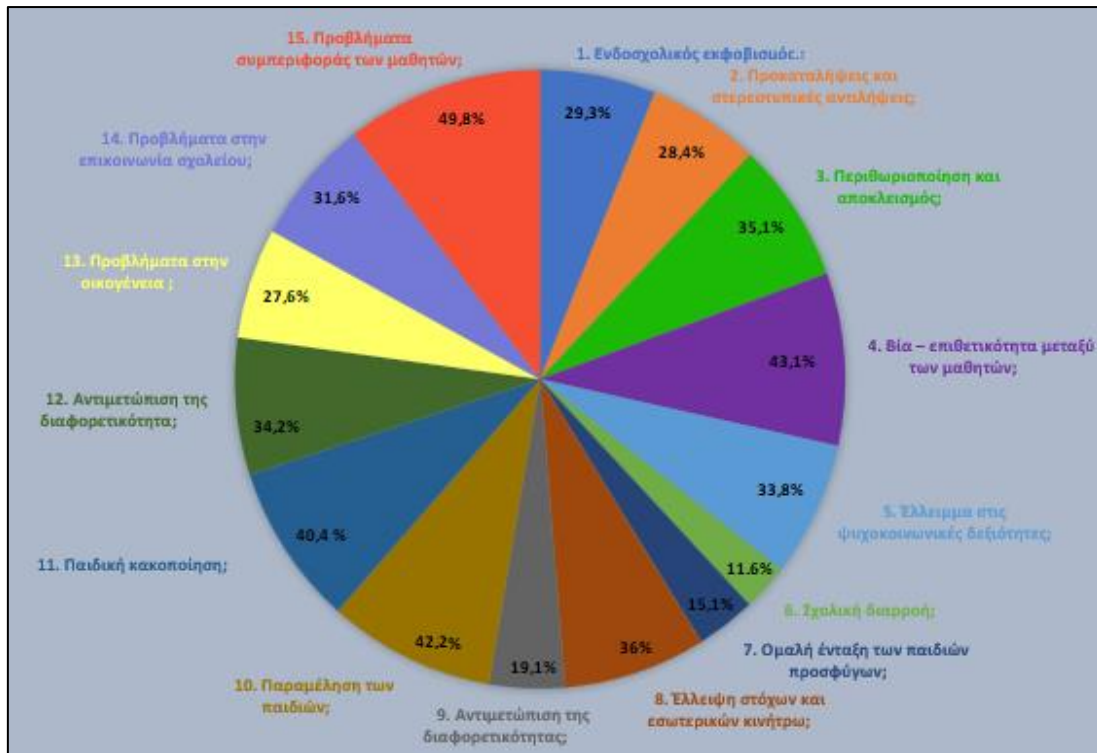
«Ποια κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο και σε ποιο βαθμό;»

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (N=112/225, 49.8%), η βία και επιθετικότητα που εκφράζεται μεταξύ των μαθητών (N=97/225, 43.1%), η παραμέληση των παιδιών (N=95/225, 42.2%) και η κακοποίηση από το οικογενειακό τους περιβάλλον (N=91/225, 40.4%), η έλλειψη στόχων και εσωτερικών κινήτρων των παιδιών (N=81/225, 36%), η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες (N=77/225, 34.2%) και οι ελλείψεις στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (N=76/225, 33.8%).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις από τους μαθητές ή τους γονείς τους (N=92/225, 40.9%), την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των παιδιών μέσα στο σχολείο (N=81/225, 36%), τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (N=71/225, 31.6%) και την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολικό πλαίσιο (N=69/225, 30.7%).

Επίσης, σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα σε μέτριο βαθμό αντιμετωπίζουν την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με το πολιτισμικό – θρησκευτικό πλαίσιο (N=73/225, 32.4%) και τη σχολική διαρροή, δηλαδή τη μη προσέλευση εγγεγραμμένων μαθητών (N=62/225, 27.6%), όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι την αντιμετωπίζουν σε μικρό βαθμό.

Στο επόμενο Κυκλικό διάγραμμα (3) αποτυπώνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν «σε πολύ μεγάλο βαθμό» για καθένα από τα ενδεικτικά ζητήματα. Όπως προκύπτει, οι δάσκαλοι αναδεικνύουν ως την πρώτη τριάδα των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (N=112/225, 49.8%), η βία και επιθετικότητα που δημιουργείται μεταξύ τους (N=97/225, 43.1%) και η παραμέληση των παιδιών (N=95/225, 42.2%).



Κυκλικό διάγραμμα 3. Κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν κάποιο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και το οποίο δεν περιλαμβάνεται στην παραπάνω λίστα. Στο συγκεκριμένο πεδίο σημείωσαν 20 εκπαιδευτικοί τα εξής από μία φορά το καθένα (N=1/225): η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η αδιαφορία της οικογένειας, η οποία βλέπει το σχολείο ως μία μορφή πάρκινγκ, η αδιαφορία των γονέων στις υποδείξεις των δασκάλων, οι παρεμβάσεις γονέων στο έργο των δασκάλων, η υπερπροστατευτικότητα των γονέων και το ενδιαφέρον τους μόνο για κοινωνική ανάδειξη, η άρνηση των γονέων και κηδεμόνων να αποδεχτούν τα προβλήματα των παιδιών τους, η εναπόθεση ευθυνών στο σχολείο και η απώλεια του κύρους του σχολείου, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο καθιστά το περιβάλλον αποστερημένο από ερεθίσματα, οι διαφυλικές σχέσεις, η ένταξη μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και μαθητών/τριων με ιδιαιτερότητες στην κανονική τάξη, η ένταξη μαθητών ρομά, η παραβατικότητα από μαθητές ρομά ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται από τους γονείς τους, τα λάθος πρότυπα αναφορικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς των μαθητών, η ψυχοπαθολογία των παιδιών και των γονέων, η

ελλιπής συνεργασία με δασκάλους μεγαλύτερης ηλικίας, οι ρατσιστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η απουσία κανόνων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, προβλήματα με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και η «συνοχή» των κλειστών κοινωνιών ως μέσο συγκάλυψης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων.

6.2 2^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό θεωρούνται ότι διακατέχονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση;»

Περιγραφική Στατιστική

Η κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι εμφανής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι συνολικές απαντήσεις τους παρουσιάζουν τη σύμφωνη γνώμη τους με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της αντιμετώπισης του φαινομένου. Τον προβληματισμό τους καταθέτουν απαντώντας μετριοπαθώς αναφορικά με την ανάγκη «ενδυνάμωσης» των παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό, με την εμπιστοσύνη τους ως προς τη επιθυμητή αλλαγή των παιδιών που ασκούν εκφοβισμό και την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα αποτελέσματα του συνολικού σκορ των εκπαιδευτικών καθώς και ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε πρόταση παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα (6).

Στάσεις για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό	Σκορ (Μέγιστο: 1125)	Μ.Ο.
1. Το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.	980	4,33
2. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα.	330	1,46
3. Τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό πρέπει να γίνουν πιο δυναμικά.	752	3,32
4. Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τους παθητικούς παρατηρητές να επέμβουν όταν παρατηρήσουν περιπτώσεις εκφοβισμού.	962	4,25
5. Τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό πρέπει να βοηθηθούν από έναν ενήλικα με τον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια.	968	4,28

6. Το σχολείο πρέπει να εμπλέκει και τους γονείς για την αντιμετώπιση περιπτώσεων εκφοβισμού.	956	4,23
7. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό διοργανώνοντας ένα πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης.	925	4,11
8. Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση.	953	4,21
9. Οι γονείς όλων των μαθητών χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα εκφοβισμού.	1035	4,57
10. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας.	1005	4,44
11. Τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό πρέπει να βοηθηθούν από έναν έμπιστο ενήλικα.	937	4,24
12. Πρέπει να διοργανωθεί στο σχολείο πρόγραμμα πρόληψης του ενδοσχολικού εκφοβισμού, στο οποίο θα συμμετέχουν μαθητές και οι γονείς τους.	968	4,28
13. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού ενσωματώνοντας δραστηριότητες κατανόησης της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε μαθητή.	992	4,38
14. Όταν οι παρατηρητές φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού δεν βοηθούν το άτομο που τον υφίσταται έχουν ευθύνη.	956	4,23
15. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρέπει να επιμορφωθούν σε τεχνικές – διδακτικές προσεγγίσεις συμπερίληψης της διαφορετικότητας.	1025	4,53
16. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.	1067	4,72
17. Η καθοδήγηση των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό από έναν ενήλικα με διάθεση φροντίδας θα τους επωφεληθεί.	937	4,14
18. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπιστευτούν τους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό, ότι αυτοί θα αλλάξουν συμπεριφορά με την κατάλληλη βοήθεια.	841	3,72
19. Το σχολείο προλαμβάνει και αντιμετωπίζει επαρκώς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.	662	2,92

Πίνακας 9. Το συνολικό σκορ και ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτημα.

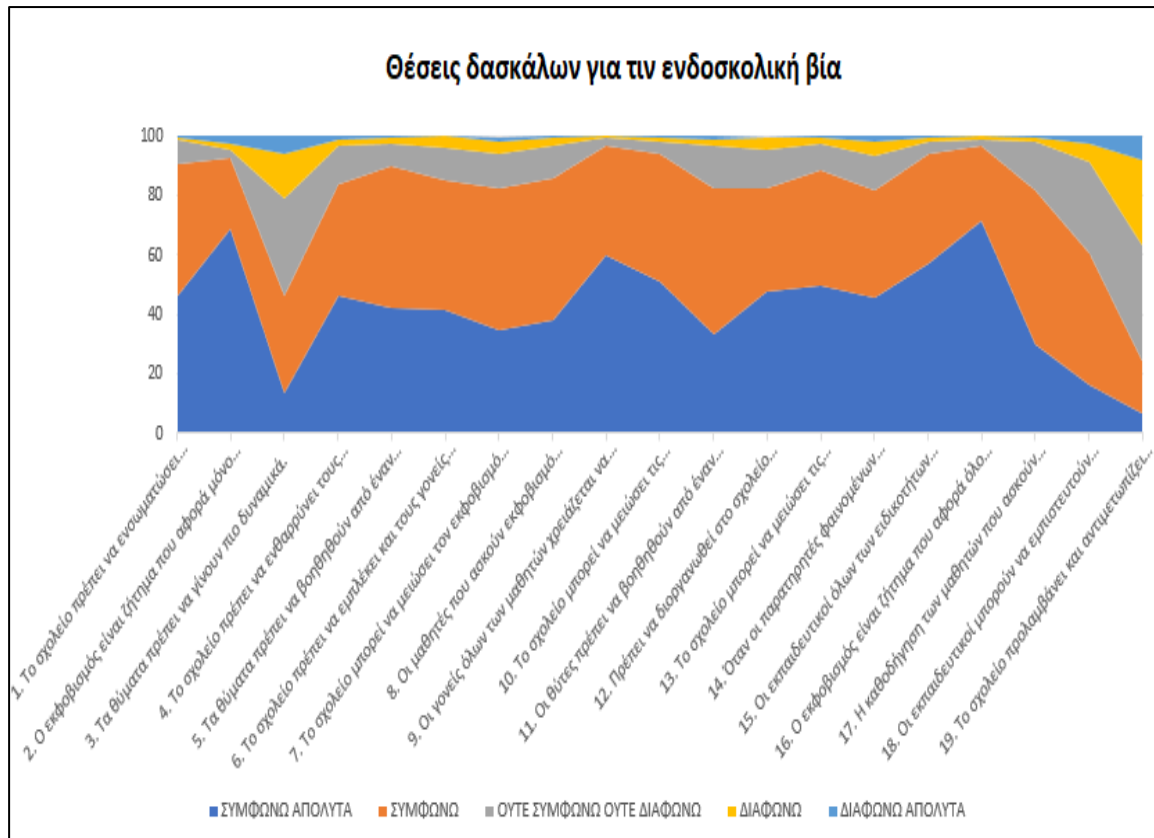
Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου (N=161/225, 71.6%), οι γονείς όλων των μαθητών χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα εκφοβισμού (N=135/225, 60%), οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρέπει να επιμορφωθούν σε τεχνικές – διδακτικές προσεγγίσεις συμπερίληψης της διαφορετικότητας (N=129/225, 57.3%), ότι το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας (N=115/225, 51.1%) και μπορεί να μειώσει τις

περιπτώσεις εκφοβισμού ενσωματώνοντας δραστηριότητες κατανόησης της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε μαθητή (N=112/225, 49.8%), ότι πρέπει να διοργανωθεί στο σχολείο πρόγραμμα πρόληψης του ενδοσχολικού εκφοβισμού, στο οποίο θα συμμετέχουν μαθητές και οι γονείς τους (N=107/225, 47.6%), ότι το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού και να ενθαρρύνει τους παθητικούς παρατηρητές να επέμβουν όταν παρατηρήσουν περιπτώσεις εκφοβισμού (N=104/225, 46.2%), ότι οι παρατηρητές φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού που δεν βοηθούν το θύμα έχουν ευθύνη για αυτό (N=103/225, 45.8%).

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η καθοδήγηση των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό από έναν ενήλικα με διάθεση φροντίδας θα τους ωφελήσει (N=117/225, 52%), ότι οι θύτες πρέπει να βοηθηθούν από έναν έμπιστο ενήλικα (N=111/225, 49.3%), ότι τα θύματα πρέπει να βοηθηθούν από έναν ενήλικα με τον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια (N=108/225, 48%), ότι το σχολείο μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό διοργανώνοντας ένα πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης και οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση (N=107/225, 47.6%), ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπιστευτούν τους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό, ότι αυτοί θα αλλάξουν συμπεριφορά με την κατάλληλη βοήθεια (N=100/225, 44.4%), ότι το σχολείο πρέπει να εμπλέκει και τους γονείς για την αντιμετώπιση περιπτώσεων εκφοβισμού (N=98/225, 43.6%) και ότι τα θύματα πρέπει να γίνουν πιο δυναμικά (N=74/225, 32.9%).

Μετριοπαθώς εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί για το ότι το σχολείο προλαμβάνει και αντιμετωπίζει επαρκώς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (N=87/225, 38.7%), καθώς ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Επίσης δεν συμφωνούν καθόλου ότι ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα (N=154/225, 68.4%).

Όπως επιβεβαιώνεται στο επόμενο Γράφημα σωρευμένων περιοχών 1, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό διακατέχονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση, καθώς, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στα περισσότερα ερωτήματα θεωρούν ότι το σχολείο, οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς μπορούν και πρέπει να εμπλέκονται σε διαδικασίες αντιμετώπισης και πρόληψης του ενδοσχολικού εκφοβισμού.



Γράφημα σωρευμένων περιοχών 1. Ποσοστά ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό

Επαγωγικός έλεγχος

1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.

Εφόσον υπήρξε αρκετά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα για την κατανομή των ετών υπηρεσίας για την κατηγορία «20 με 29 έτη» ($p=0.005<0.05$), πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (KW) ανεξάρτητων δειγμάτων. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά ως προς το score της ενδοσχολικής βίας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες ετών υπηρεσίας ($\chi^2 = 2.908$, $p = .406$, $df = 3$).

2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό σε σχέση με την περιοχή υπηρεσίας.

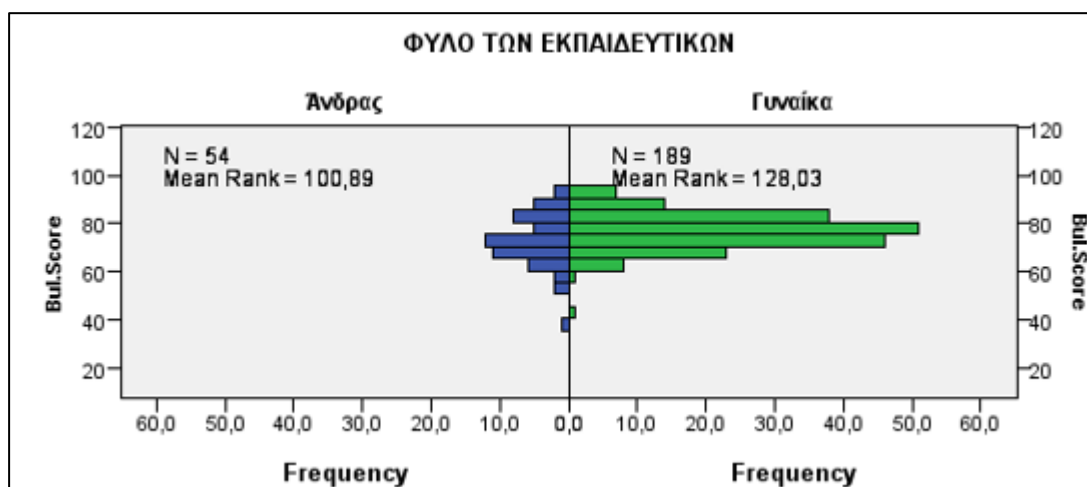
Εφόσον υπήρξε αρκετά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα για την κατανομή των ετών υπηρεσίας για τις κατηγορίες «αστικό κέντρο» και «ημιαστική περιοχή»

($p=0.008<0.05$ και $p=0.044<0.05$), πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (KW) ανεξάρτητων δειγμάτων. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά ως προς το score της ενδοσχολικής βίας ανάμεσα στα διαφορετικά group της περιοχής ($\chi^2 = 2.866$, $p = .413$, $df = 3$).

3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό σε σχέση με το φύλο.

Εφόσον υπήρξε αρκετά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα για τις κατανομή του φύλου για την κατηγορία γυναίκα ($p=0.036<0.05$), πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U ανεξάρτητων δειγμάτων. Βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική βία και το φύλο ($U=3.963$, $p=0.012<0.05$).

Στο επόμενο Διάγραμμα (1) εμφανίζεται η διαφορά μεταξύ των ανδρών ($M=100,89$) και των γυναικών εκπαιδευτικών ($M=128,03$).



Διάγραμμα 1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό σε σχέση με το φύλο

4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο.

Για την κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική βία σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο υπήρξε κανονικότητα σε όλους τους κλάδους της μεταβλητής «Ανώτερο πτυχίο» και η ομοιογένεια των διακυμάνσεων ήταν $p = 0.14 > 0.05$, έτσι πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος One-way anova. Ο έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στην σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική βία και του ανώτερου πτυχίου των εκπαιδευτικών ($F(4,220)=0.88, p =0.48>0.05$).

5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική βία σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.

Εφόσον υπήρξε απόκλιση από την κανονικότητα για την κατανομή του αριθμού των μαθητών σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική βία στην κατηγορία «9-θέσιο – 12-θέσιο» ($p=0.00<0.05$), πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (KW) ανεξάρτητων δειγμάτων. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά ως προς το score της ενδοσχολικής βίας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες της περιοχής ($\chi^2 = 4, p = .25, df = 3$).

6.3 3^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό επηρεάζουν τις επιλογές τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων;»

Περιγραφική Στατιστική

Στο συγκεκριμένο μέρος της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τον πιο κατάλληλο τρόπο, σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη, για τη βέλτιστη αντιμετώπιση των ομαδοποιημένων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, για τα ζητήματα ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών το 34,2% των εκπαιδευτικών επιλέγει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εντάξουν στο εκπαιδευτικό τους έργο στοχευμένα ομαδικά προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης, το 24,9% επιλέγει τη συνεκπαίδευση γονέων και μαθητών, δηλαδή τη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό εντός του σχολείου σε

ομάδες μαθητών και των γονέων τους, το 19% επιλέγει τη διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό μόνο στους μαθητές εντός του σχολείου, το 16% προτιμά την εξατομικευμένη παρέμβαση από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό ενώ το 5,8% των εκπαιδευτικών συστήνει τη συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων.

Αναφορικά με τα ζητήματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47.1%) συστήνουν τη συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων. Το 30.7% προτείνει τη συνεκπαίδευση γονέων και μαθητών, το 10.2% την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το 7,6% προτείνει την εξατομικευμένη παρέμβαση από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό και το 4.4% τη διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό μόνο στους μαθητές εντός του σχολείου.

Για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών οι απόψεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται στις ενδεικτικές επιλογές ως εξής: το 28.4% επιλέγει τη συνεκπαίδευση γονέων και μαθητών, το 24.4% την εξατομικευμένη παρέμβαση από κοινωνικό παιδαγωγό, το 22.7% την επιμόρφωση του δασκάλου ώστε να εφαρμόσει ο ίδιος την παρέμβαση, το 13.3% προτείνουν τη συζήτηση των θεμάτων με τους γονείς, ώστε εκείνοι να αναλάβουν τη διαχείριση των προβλημάτων και το 11.1% επιλέγει την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος στους μαθητές.

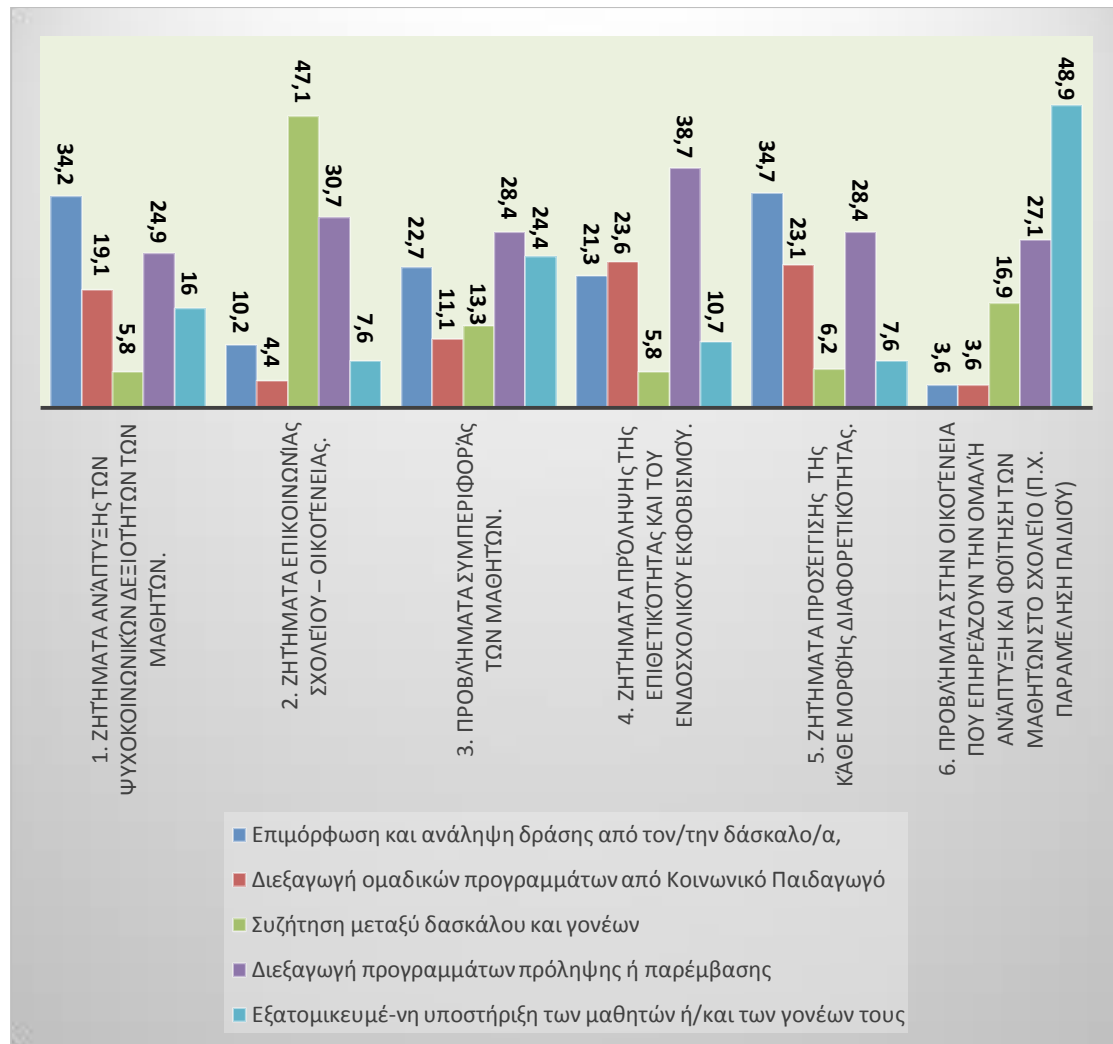
Για τα ζητήματα πρόληψης της επιθετικότητας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους 38.7% επιλέγουν ως πιο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης την εφαρμογή συνεκπαιδευτικού προγράμματος από κοινωνικό παιδαγωγό στους γονείς και τους μαθητές. Το 23.6% των εκπαιδευτικών προτιμά την εφαρμογή προγράμματος από κοινωνικό παιδαγωγό μόνο στους μαθητές, το 21.3% συστήνει την επιμόρφωση του δασκάλου ώστε να εφαρμόσει ο ίδιος την παρέμβαση, το 10.7% προτείνει την εξατομικευμένη παρέμβαση και το 5.8% την τη συζήτηση των θεμάτων με τους γονείς, ώστε εκείνοι να αναλάβουν τη διαχείριση των προβλημάτων.

Αναφορικά με την προσέγγιση της διαφορετικότητας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (34.7%) επιλέγει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να

εντάξουν στο εκπαιδευτικό τους έργο στοχευμένα ομαδικά προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης ενώ το 28.4% τη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό εντός του σχολείου σε ομάδες μαθητών και των γονέων τους. Το 23.1% προτείνει τη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό μόνο στους μαθητές, το 7.6% την εξατομικευμένη παρέμβαση και το 6.2% τη συζήτηση των θεμάτων με τους γονείς, ώστε εκείνοι να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων.

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (48.9%) εντοπίζουν την εξατομικευμένη παρέμβαση από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό ως τον πιο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων στην οικογένεια που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (π.χ. παραμέληση παιδιού) ενώ το 27.1% προτείνει τα συνεκπαιδευτικά προγράμματα από κοινωνικό παιδαγωγό. Το 16.9% συστήνει τη συζήτηση των θεμάτων με τους γονείς, ώστε εκείνοι να αναλάβουν τη διαχείριση των προβλημάτων, το 3.6% επιλέγει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ίσο ποσοστό την εφαρμογή ομαδικών προγραμμάτων στους μαθητές.

Τα προηγούμενα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο επόμενο Ραβδόγραμμα (6) ποσοστών για τους τρόπους αντιμετώπισης των διαφόρων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων.

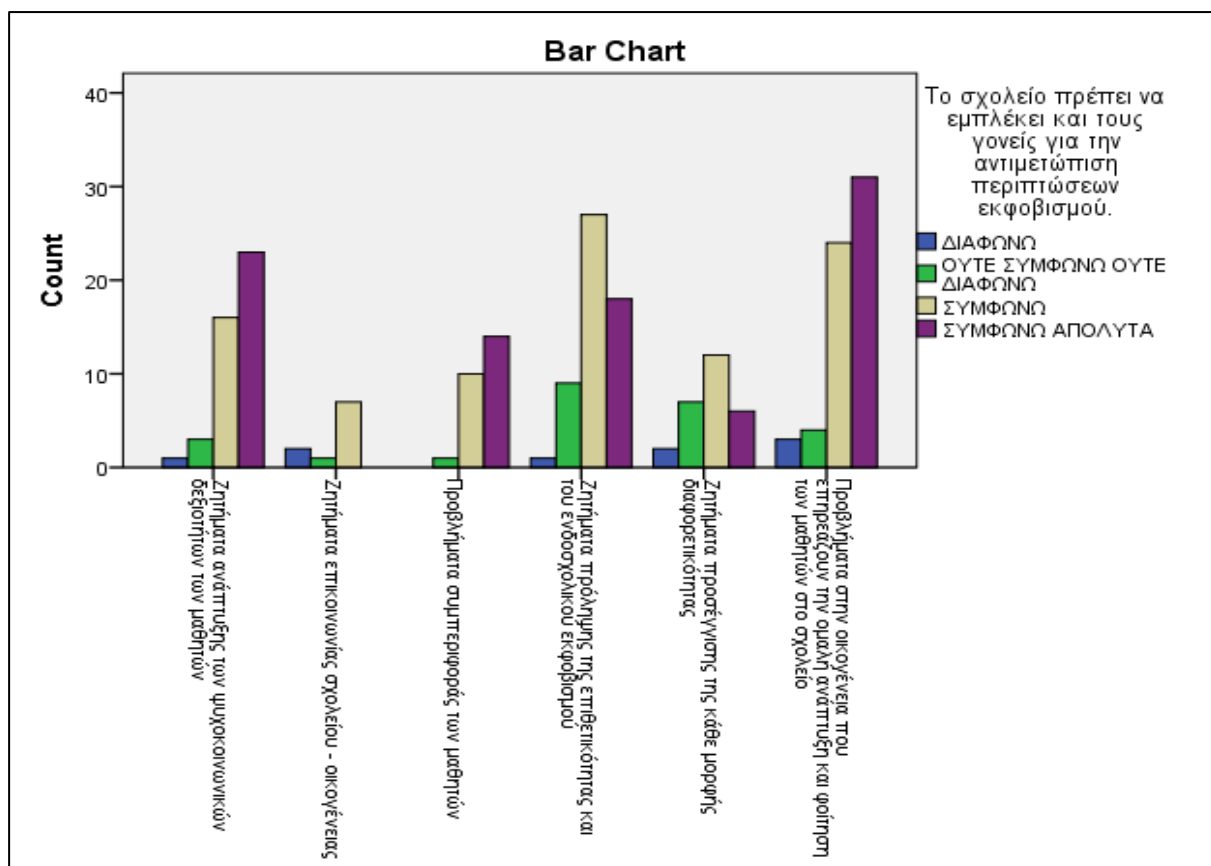


Ραβδόγραμμα 6. Προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων σε ποσοστά

Επαγωγικός Έλεγχος

Από τον επαγωγικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι η σχέση της διεξαγωγής ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό στους μαθητές εντός του σχολείου και η εμπλοκή των γονέων στην αντιμετώπιση περιπτώσεων εκφοβισμού είναι ισχυρή, με $\chi^2(15)=32.966$, $p=0.034<0,05$ και $V=0,32$.

Το προηγούμενο στατιστικό συμπέρασμα επιβεβαιώνεται από το επόμενο Ραβδόγραμμα (7), στο οποίο για όλους του τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων οι εκπαιδευτικοί είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα ενώ το διαφωνώ απόλυτα δεν εμφανίζεται.

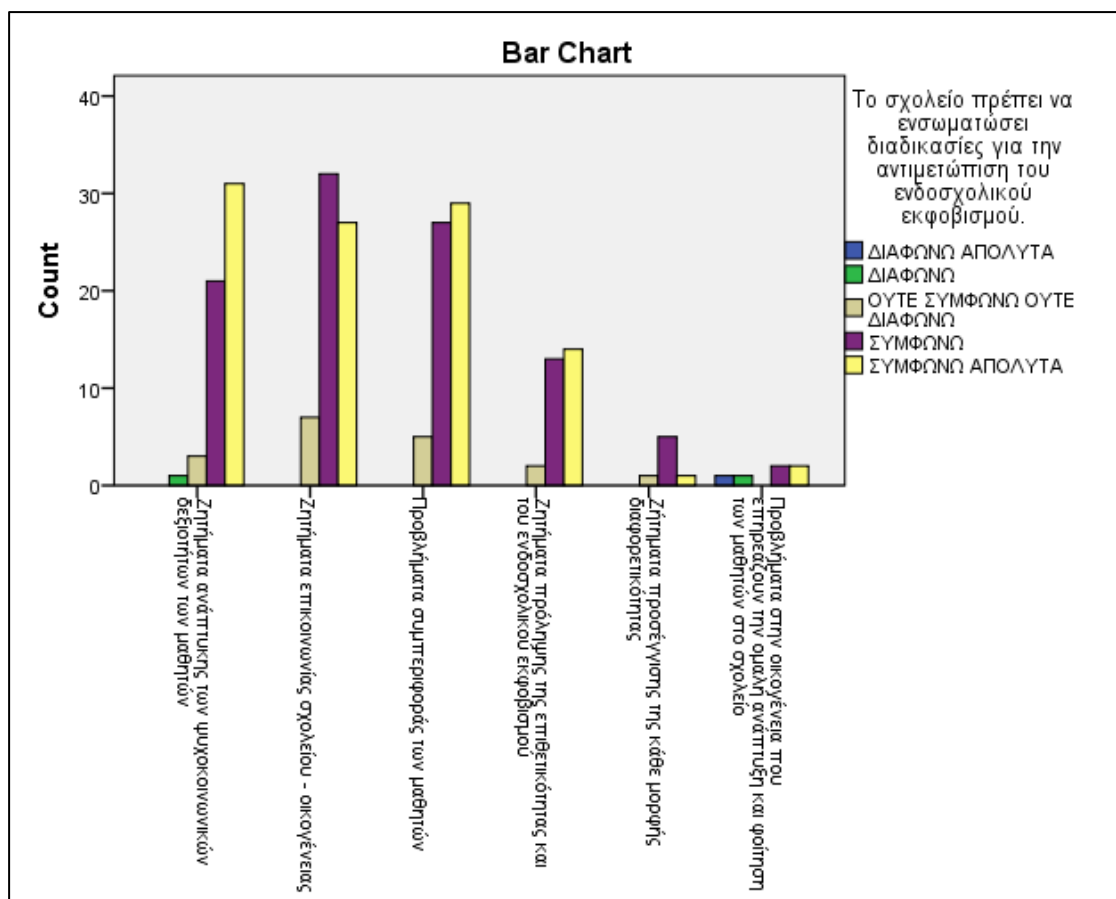


Ραβδόγραμμα 7. Σχέση της διεξαγωγής ομαδικών προγραμμάτων με την εμπλοκή των γονέων

Επίσης, η σχέση της συζήτησης μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων και του εκφοβισμού ως ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα ήταν μέτριας έντασης, με $\chi^2(20) = 33.019$, $p=0.034 < 0.05$ και $V=0,2$.

Επιπλέον, αναδύεται αρκετά ισχυρή και στατιστικά σημαντική η σχέση ανάμεσα της διεξαγωγής προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό και της ενσωμάτωσης διαδικασιών για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού από το σχολείο, με $\chi^2(20)=62.570$, $p < 0.001$ και $V=0,36$.

Όντως, όπως διαφαίνεται στο παρακάτω Ραβδόγραμμα (8), οι αρνητικές και ουδέτερες απαντήσεις για τους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι ελάχιστες.



Ραβδόγραμμα 8. Σχέση της διεξαγωγής ομαδικών προγραμμάτων με την ενσωμάτωση διαδικασιών

Σε συνέχεια, ο προηγούμενος τρόπος αντιμετώπισης σχετίζεται μέτρια με το ότι τα θύματα πρέπει να βοηθηθούν από έναν ενήλικα με τον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια, $\chi^2(20)=43.354$, $p=0.002<0.05$ και $V=0,21$. Επίσης, ο ίδιος τρόπος αντιμετώπισης σχετίζεται με μέτρια ένταση με το ότι το σχολείο μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό διοργανώνοντας πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης, $\chi^2(20)=34.955$, $p=0.02<0.05$ και $V=0,20$ και ότι μπορεί να μειώσει περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας, με $\chi^2(20)=43.509$, $p=0.002<0.05$ και $V=0,22$. Ακόμη, η σχέση της διεξαγωγής προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό έδειξε μέτρια στατιστική ένταση με την ευαισθητοποίηση των γονέων όλων των μαθητών σε ζητήματα εκφοβισμού $\chi^2(15)=48.200$, $p<0,001$ και $V=0.26$.

Συνεχίζοντας, ο τρόπος αυτός έχει μέτρια σχέση σημαντικότητας με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σε τεχνικές – διδακτικές προσεγγίσεις

συμπερίληψης της διαφορετικότητας, με $\chi^2(15) = 51.799$, $p < 0.001$ και $V = 0.24$ και με το ότι ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου, με $\chi^2(15) = 26.395$, $p = 0.034 < 0.05$ και $V = 0.20$.

Μέτρια ένταση παρουσίασε η σχέση ανάμεσα στη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό εντός του σχολείου σε ομάδες μαθητών και των γονέων τους και την επιμόρφωση όλων των ειδικοτήτων σε τεχνικές-διδακτικές προσεγγίσεις συμπερίληψης της διαφορετικότητας, με $\chi^2(20) = 32.012$, $p = 0.043 < 0.05$ και $V = 0,19$.

Τέλος, η συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων ως τρόπος αντιμετώπισης έδειξε μέτριας έντασης σχέση με το ότι ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα, $\chi^2(20) = 33.019$, $p = 0.034 < 0.05$ και $V = 0,19$.

Οι υπόλοιπες σχέσεις μεταξύ των στάσεων/αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό και τις επιλογές τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα.

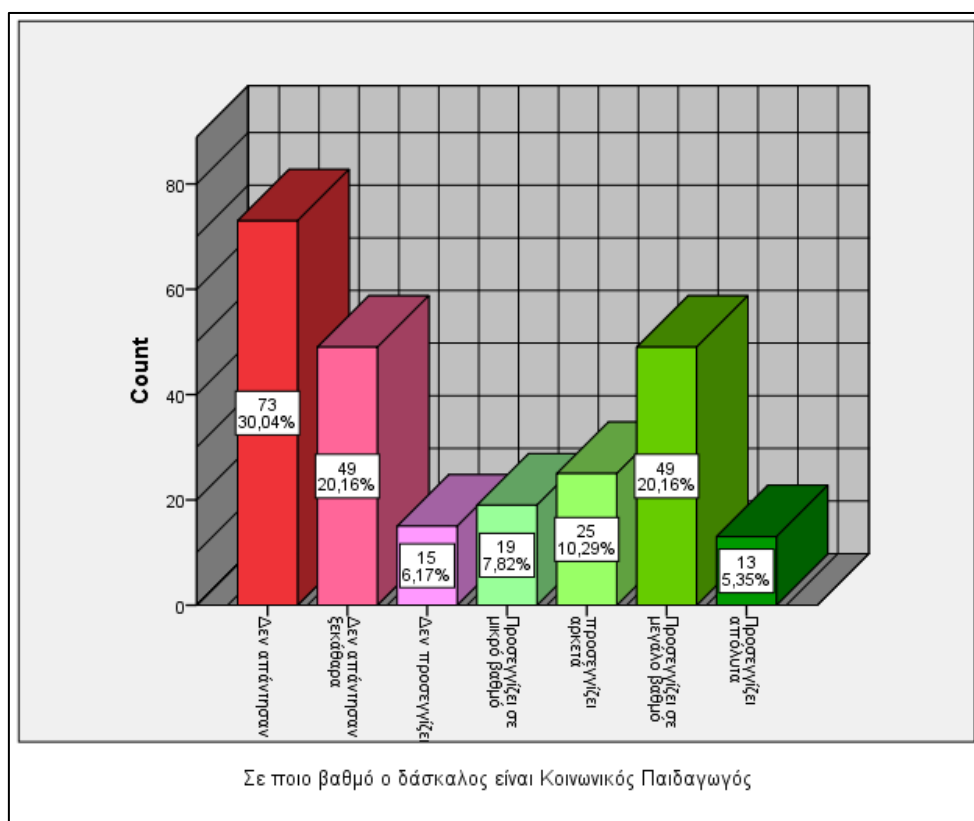
6.4 4^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κοινωνικού Παιδαγωγού;»

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, το ερώτημα «σε ποιο βαθμό ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κοινωνικού Παιδαγωγού» απαντήθηκε ξεκάθαρα από το 49.79% των συμμετεχόντων. Από αυτούς, το 5.8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 22.2% δήλωσε ότι τον προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό, το 11.1% σε μέτριο βαθμό, το 8.4% των εκπαιδευτικών σε μικρό βαθμό και το 6.7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν τον προσεγγίζει καθόλου. Για το 21.8% των συμμετεχόντων οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν ήταν ξεκάθαρες ενώ 30.04% δεν απάντησαν.

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις τους διακατέχονται από έναν προβληματισμό σχετικά με το αν ο δάσκαλος προσεγγίζει

τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού. Ο προβληματισμός αυτός αποτυπώνεται στο παρακάτω Ραβδόγραμμα (9), στο οποίο ξεχωρίζει και το αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού πολύ κοντά σ' αυτόν του δασκάλου.

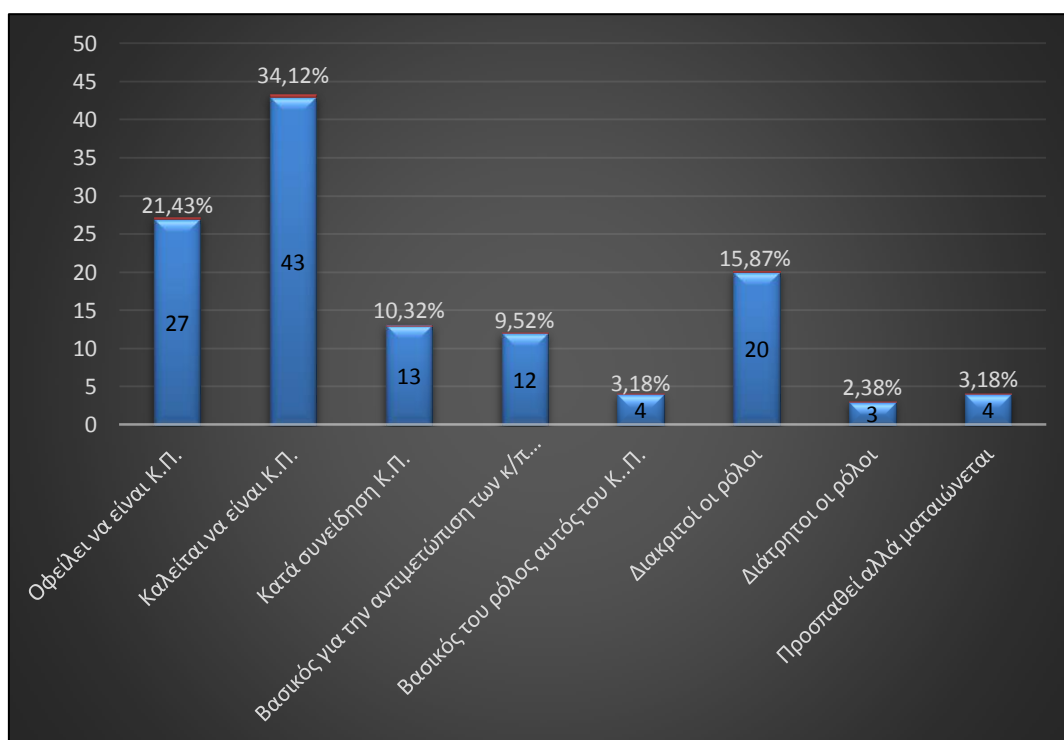


Ραβδόγραμμα 9. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού;

Στη συνέχεια αναζητήθηκαν οι διάφορες απόψεις των δασκάλων σχετικά με το πως προσεγγίζουν την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, ανεξάρτητα από το αν δηλώνουν ξεκάθαρα το βαθμό κοινωνικοπαιδαγωγικής στοχοθέτησης του δασκάλου. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι το 21.43% θεωρεί ότι οφείλει να είναι κοινωνικός παιδαγωγός, το 34.12% θεωρεί ότι καλείται να είναι κοινωνικός παιδαγωγός, το 10.32% θεωρεί ότι ο δάσκαλος είναι κοινωνικός παιδαγωγός κατά συνείδηση, το 9.52% θεωρεί ότι ο δάσκαλος είναι βασικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των κ/π ζητημάτων, το 3.18 % θεωρεί ότι ο βασικός του ρόλος είναι αυτός του κοινωνικού παιδαγωγού, το 15.87% θεωρεί ότι οι ρόλοι του δασκάλου και του κοινωνικού παιδαγωγού είναι διακριτοί, το 2.38%

θεωρεί ότι οι δύο ρόλοι είναι διάτρητοι και το 3,18% θεωρεί ότι η προσπάθειά του να είναι κοινωνικός παιδαγωγός ματαιώνεται.

Τα προηγούμενα στοιχεία εμφανίζονται αναλυτικά στο επόμενο Ραβδόγραμμα (10), το οποίο εκτός από το ποσοστό δείχνει και τον αριθμό των ερωτηθέντων που έχουν την συγκεκριμένη άποψη.



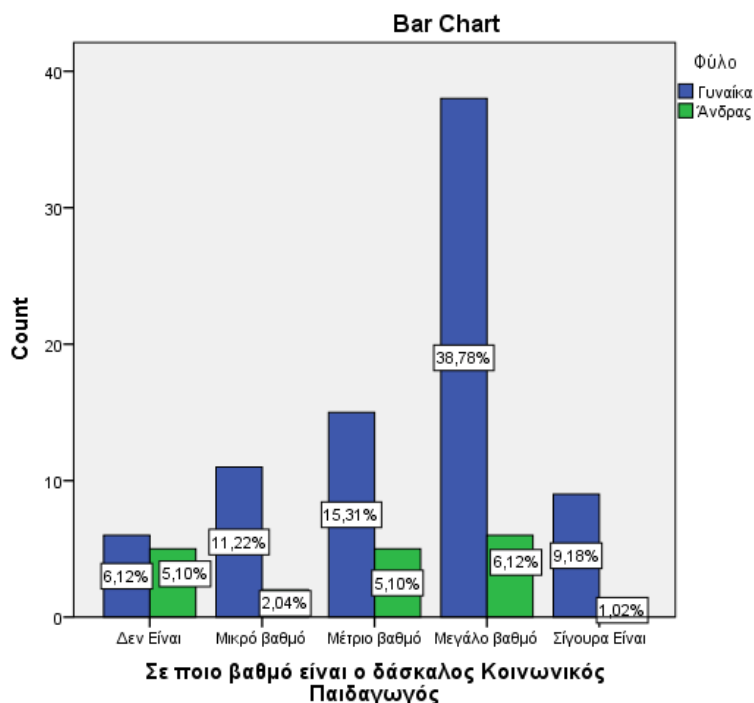
Ραβδόγραμμα 10. Οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το πως θεωρούν την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Συνεχίζοντας, από το Ραβδόγραμμα 10, αναδύεται ότι το 68,25% των δασκάλων θεωρεί ότι άμεσα ή έμμεσα (οφείλει, καλείται, βασικός ρόλος) εμπλέκεται σε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, το 10,32% υποστηρίζει ότι εμπλέκεται κατά συνείδηση ενώ το 15,87% θεωρεί ότι ο ρόλος του δασκάλου και του κοινωνικού παιδαγωγού είναι δύο διακριτοί ρόλοι.

1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο.

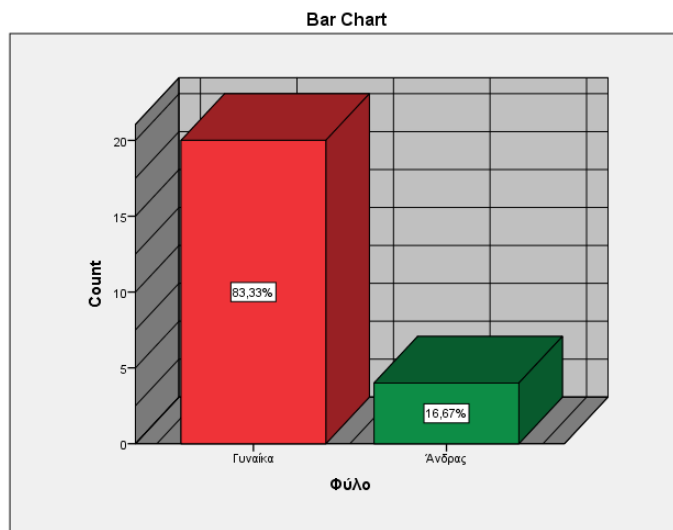
Το παρακάτω Ραβδόγραμμα (11) αποτυπώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο βασικό ερώτημα, συμπεριλαμβάνοντας το φύλο τους για την κάθε

απάντηση. Όπως διαφαίνεται, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες ήταν πολύ περισσότερες από τους άντρες, παρουσιάζουν την τάση να απαντούν πιο θετικά ως προς την σύγκλιση των ρόλων του δασκάλου και του κοινωνικού παιδαγωγού.

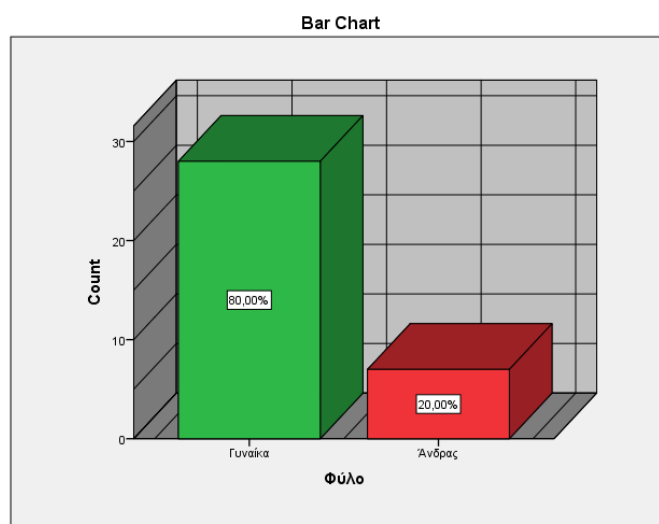


Ραβδόγραμμα 11. Ο βαθμός που ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κ.Π. σε σχέση με το φύλο

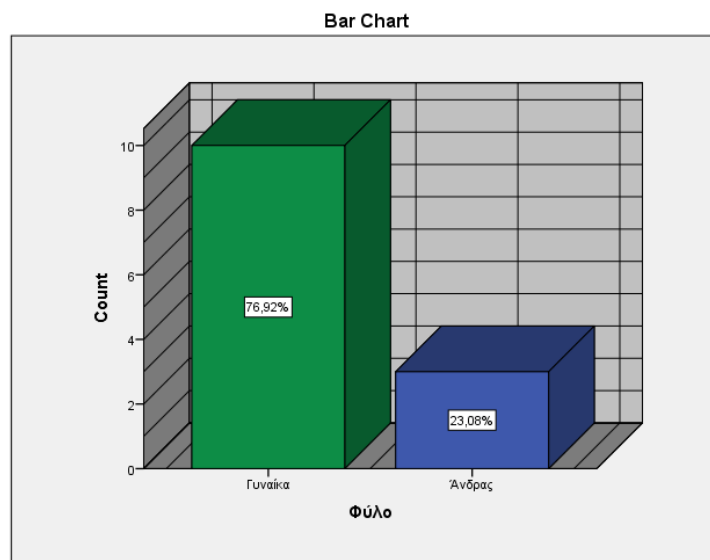
Το φύλο των συμμετεχόντων που έκριναν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κ.Π.», «καλείται να είναι Κ.Π.» και «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση», αποτυπώνεται στα Ραβδοδιαγράμματα 12, 13 και 14 αντίστοιχα. Όπως παρουσιάζεται, η διαφορά του φύλου και στα τρία ραβδοδιαγράμματα είναι σχεδόν όμοια με τη συνολική διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών που συμμετείχαν στην έρευνα (77.78% και 22.22% αντίστοιχα). Για τον λόγο αυτόν η σύγκριση ως προς το φύλο στις συγκεκριμένες περιπτώσεις δεν εμφανίζει κάποιο σημαντικό αποτέλεσμα.



Ραβδόγραμμα 12. Το φύλο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κ.Π.»



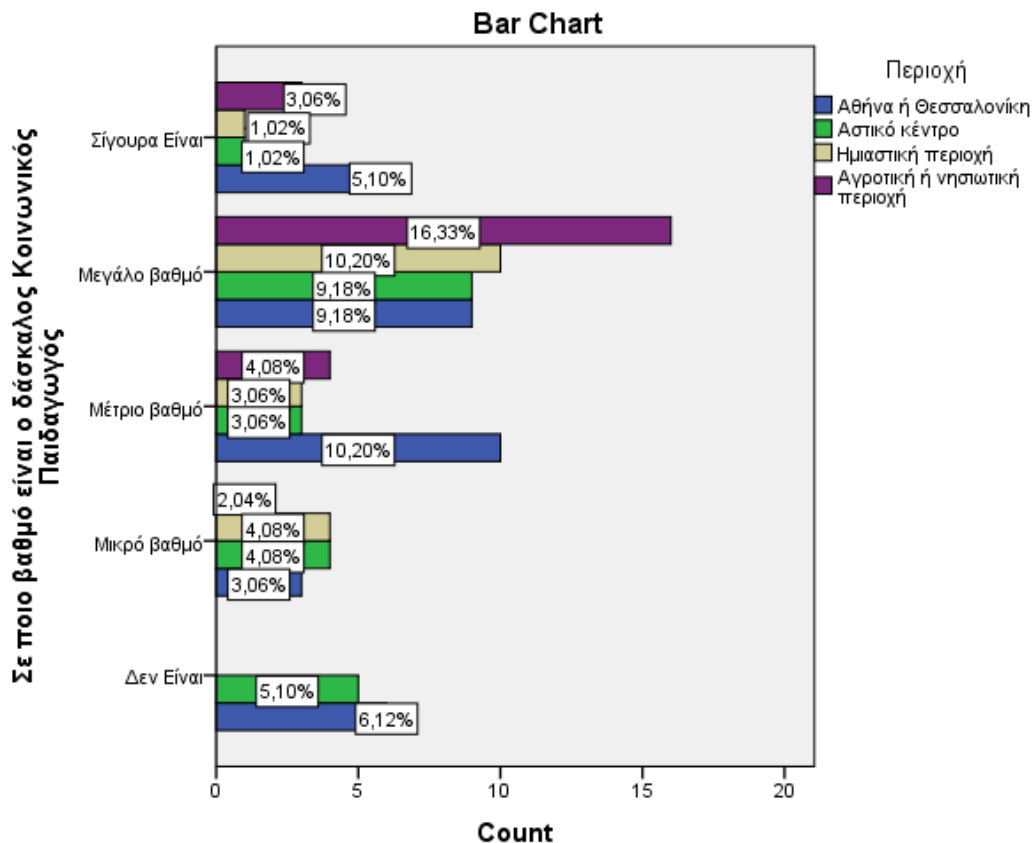
Ραβδόγραμμα 13. Το φύλο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κ.Π.»



Ραβδόγραμμα 14. Το φύλο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος « είναι Κ.Π. κατά συνείδηση»

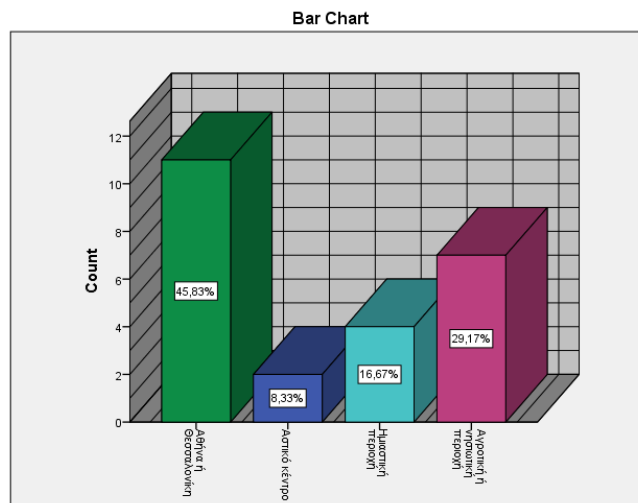
2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιοχή υπηρεσίας.

Όπως παρουσιάζεται στο επόμενο Ραβδόγραμμα (15), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτική ή νησιωτική περιοχή συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό ταύτισης των δύο ρόλων, καθώς το 16.33% απαντά ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού σε μεγάλο βαθμό και το 3.06% απόλυτα. Για του εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη τα ποσοστά αφορούν το 9.18% και το 5.10% αντίστοιχα. Η ίδια περιοχή συγκεντρώνει 10.20% στην μετριοπαθή άποψη και 6.12% στην αντίθετη άποψη, ότι, δηλαδή, ο δάσκαλος δεν προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού. Στην αντίθετη από την ταύτιση άποψη ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από ημιαστική περιοχή, που συγκεντρώνουν 5.10%. Αξιοσημείωτη σημειώνεται η απουσία αρνητικής απάντησης από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αγροτική ή νησιωτική περιοχή.



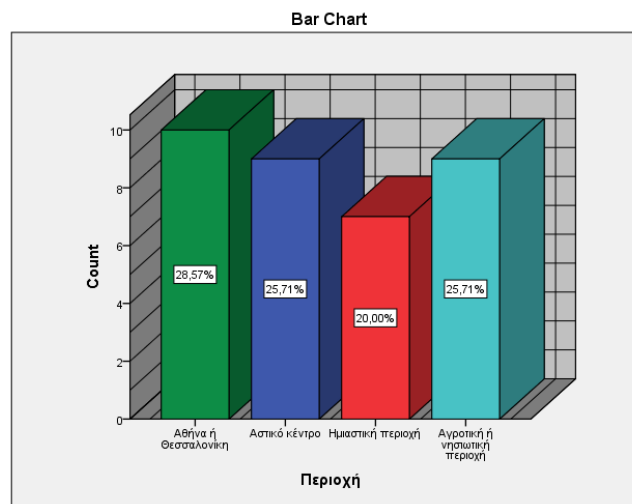
Ραβδόγραμμα 15. Ο βαθμός που ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κ.Π. σε σχέση με την περιοχή υπηρεσίας

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός», το μεγαλύτερο ποσοστό υπηρετεί στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη (45.83%) και ακολουθεί αυτό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αγροτική ή νησιωτική περιοχή (29.17%). Τα εν λόγω αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Ραβδόγραμμα 16.

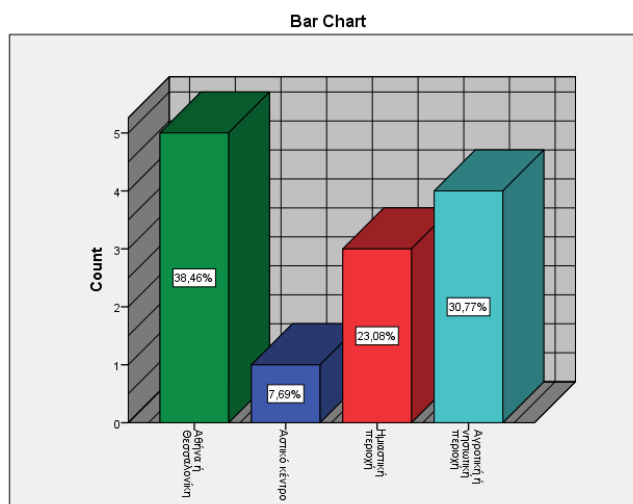


Ραβδόγραμμα 16. Οι περιοχές υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κ.Π.»

Στα Ραβδογράμματα 17 και 18 αποτυπώνεται ο τύπος της περιοχής που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κ.Π.» και «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση» αντίστοιχα. Στην θέση «καλείται να είναι Κ.Π.» δεν παρατηρείται κάποια σημαντική διαφορά στον τύπο της περιοχής ενώ αναφορικά με την άποψη «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση» αναδεικνύεται η Αθήνα ή η Θεσσαλονίκη ως η περιοχή με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που την ενστερνίζονται. Στην ίδια άποψη ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από αγροτική ή νησιωτική περιοχή, με ποσοστό 30.77%.



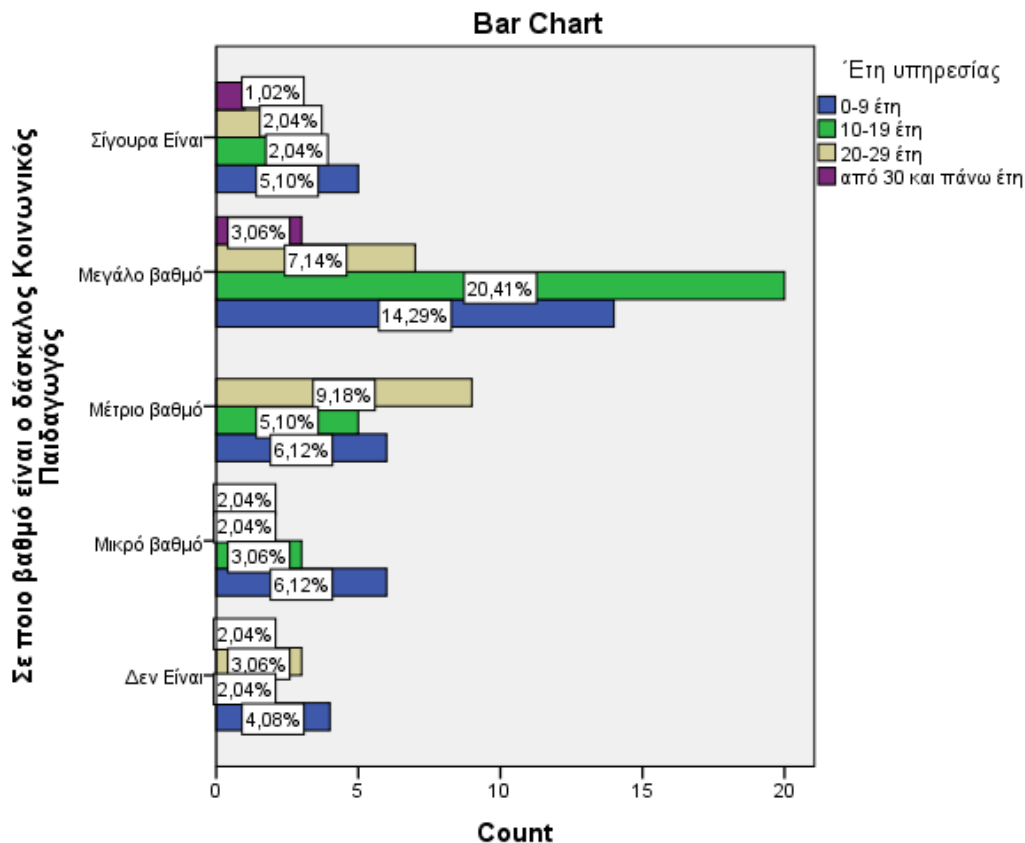
Ραβδόγραμμα 17. Οι περιοχές υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κ.Π.»



Ραβδόγραμμα 18. Οι περιοχές υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση»

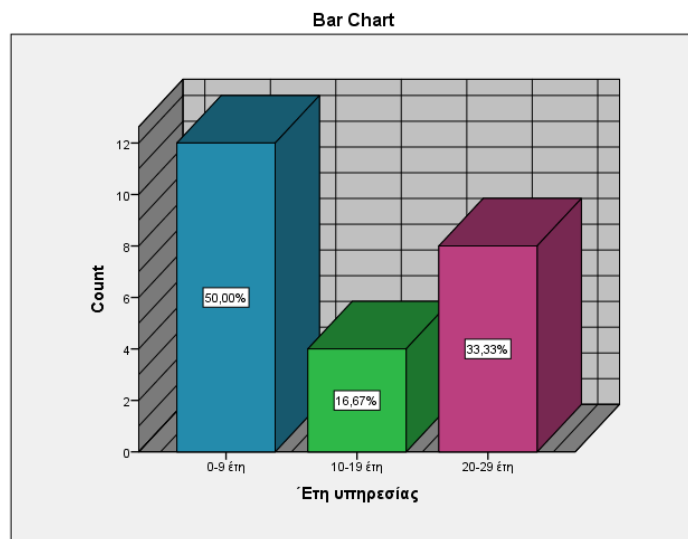
3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.

Στο παρακάτω Ραβδόγραμμα (19) απεικονίζεται ο βαθμός προσέγγισης του ρόλου του Κοινωνικού Παιδαγωγού συγκριτικά με τα έτη υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας διαμοιράζουν το ποσοστό τους (8.16%) στη θετική άποψη με ποσοστό 4.08% και στην αρνητική με ποσοστό 4.08%. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από 20 έως 29 έτη απαντούν μετριοπαθώς, με το ποσοστό τους (23.46%) να διαμοιράζεται στην πεντάβαθμη κλίμακα ως εξής: «σίγουρα είναι» 2.04%, «σε μεγάλο βαθμό» 7.14%, «σε μέτριο βαθμό» 9.18%, «σε μικρό βαθμό» 2.04%, «δεν προσεγγίζει» 3.06%. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 10 έως 19 έτη εμφανίζονται ως οι πιο μεγάλοι υποστηρικτές του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου με το 22.45% του ποσοστού τους (32.65%) να συγκλίνει στη θετική άποψη, το 5.10% στη μετριοπαθή και το 5.10% στην αρνητική. Προβληματισμένοι εμφανίζονται και οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας (0-9 έτη), καθώς το ποσοστό τους (35.71%) μοιράζεται ως εξής: «σίγουρα είναι» 5.10%, «σε μεγάλο βαθμό» 14.29%, «σε μέτριο βαθμό» 6.12%, «σε μικρό βαθμό» 6.12%, «δεν προσεγγίζει» 4.08%.

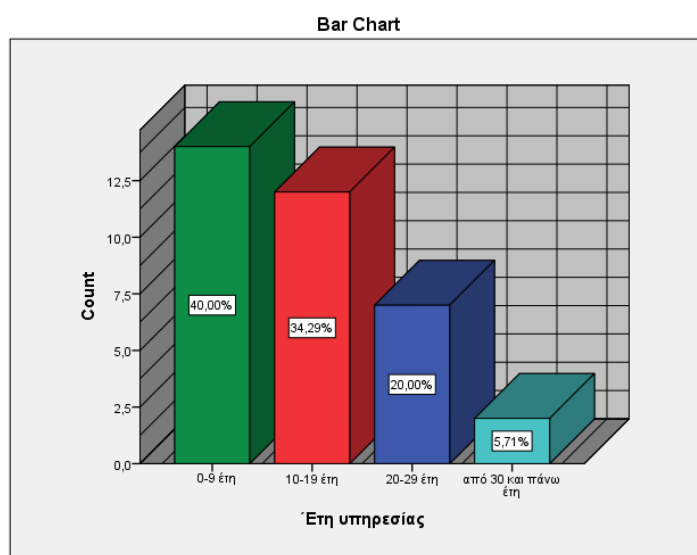


Ραβδόγραμμα 19. Ο βαθμός που ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κ.Π. σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας

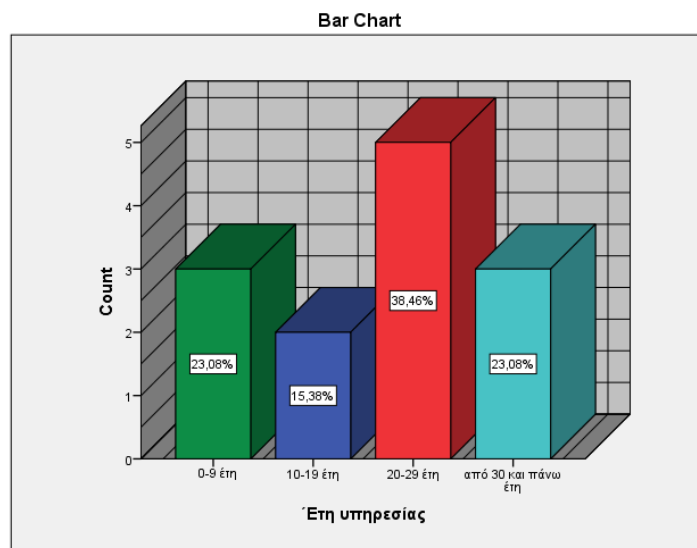
Στα επόμενα τρία Ραβδογράμματα (20, 21 και 22) αποτυπώνεται η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός», «καλείται να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός» και «είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός κατά συνείδηση». Όπως προκύπτει, οι πιο πρόσφατα ασχολούμενοι με την εκπαίδευση αναφέρουν τόσο την έμφυτη υποχρέωση όσο και την εξωτερική πρόκληση του δασκάλου να εφαρμόζει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας εναποθέτουν το συγκεκριμένο ρόλο στην προσωπική συνείδηση του καθενός.



Ραβδόγραμμα 20. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κ.Π.»



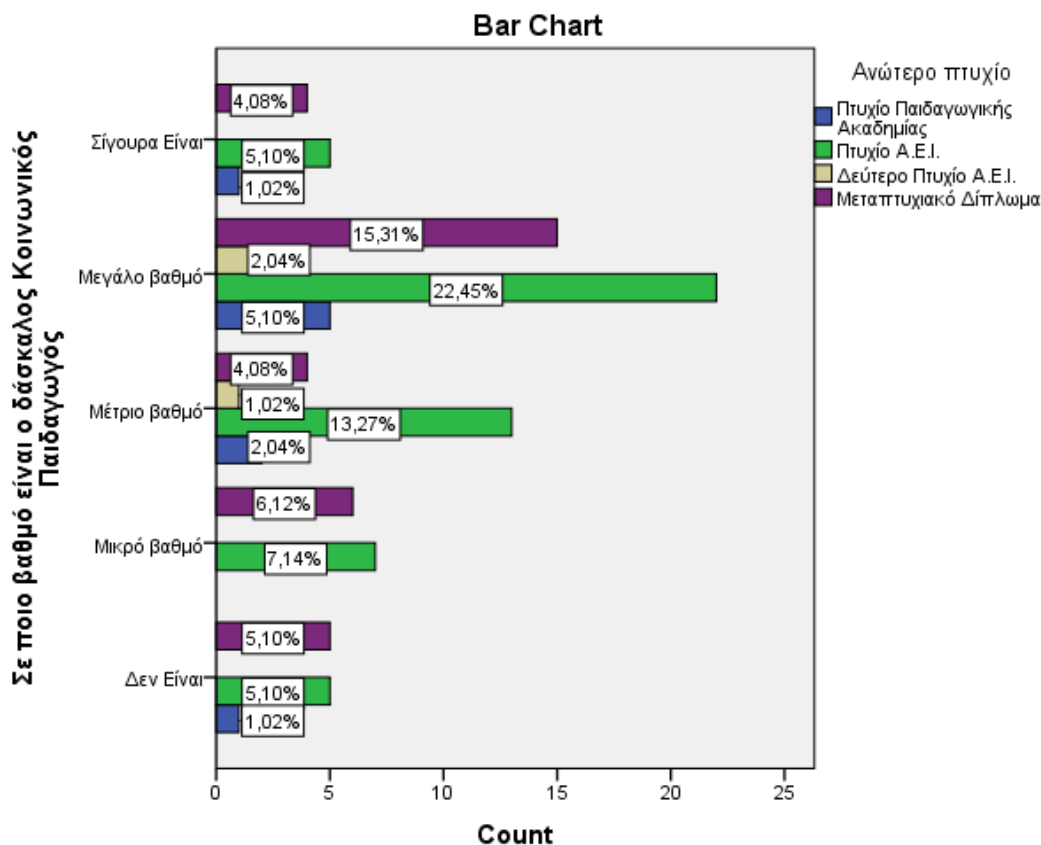
Ραβδόγραμμα 21. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κ.Π.»



Ραβδόγραμμα 22. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση»

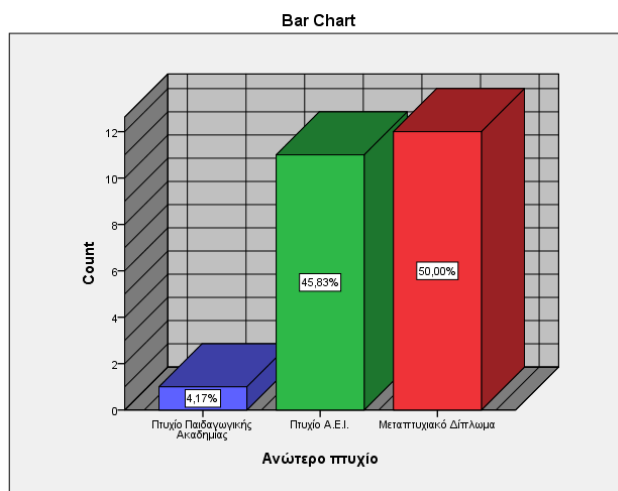
4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο σπουδών

Στο Ραβδόγραμμα 23 παρουσιάζεται η διαβάθμιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου για κάθε ομαδοποίηση εκπαιδευτικών ανάλογα με ανώτερο πτυχίο σπουδών τους. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το ανώτερο πτυχίο σπουδών τους, αναφέρουν την προσέγγιση του δασκάλου σε μεγάλο βαθμό ως προς τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, διανέμοντας, παράλληλα, ένα σημαντικό μέρος των ποσοστών τους και στις υπόλοιπες διαβαθμίσεις.

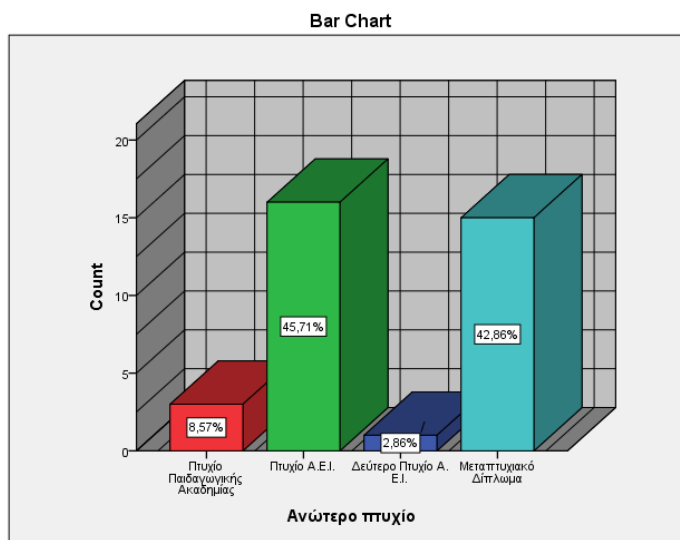


Ραβδόγραμμα 23. Ο βαθμός που ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κ.Π. σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο σπουδών των εκπαιδευτικών

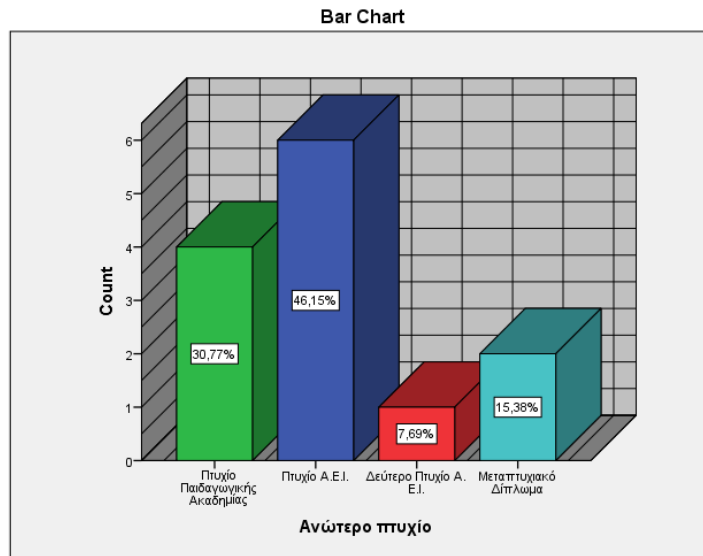
Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός» όπως και με το ότι «καλείται να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός», μεγαλύτερη υποστήριξη δίνουν οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα ή πτυχίο Α.Ε.Ι. (Ραβδογράμματα 24 και 25 αντίστοιχα) Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (αποκλειστικά δάσκαλοι μιας τάξης) εμφανίζουν μεγαλύτερη κλίση προς την άποψη ότι ο δάσκαλος «είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός κατά συνείδηση» (Ραβδόγραμμα 26).



Ραβδόγραμμα 24. Το ανώτερο πτυχίο σπουδών των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κ.Π.»



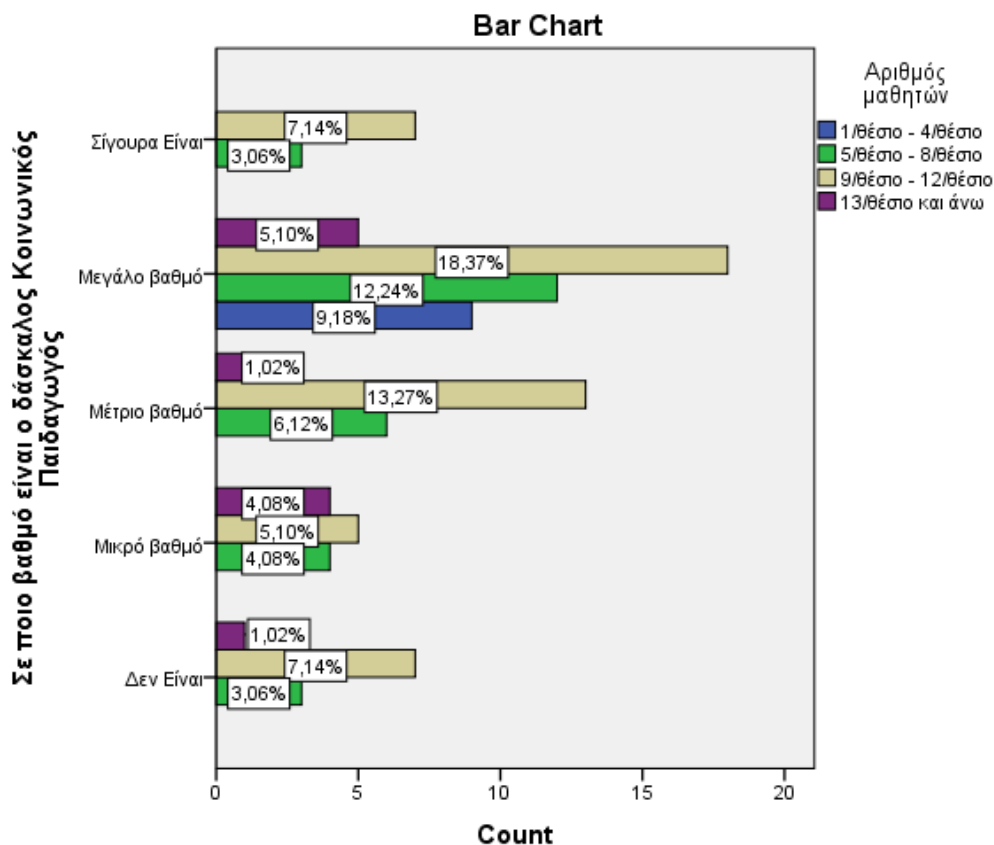
Ραβδόγραμμα 25. Το ανώτερο πτυχίο σπουδών των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κ.Π.»



Ραβδόγραμμα 26. Το ανώτερο πτυχίο σπουδών των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση»

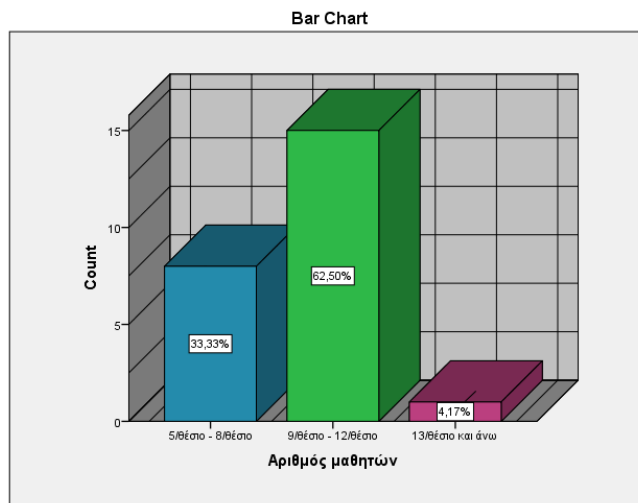
5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου

Στο Ραβδόγραμμα 27 περιγράφεται η διαβάθμιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το κατά προσέγγιση πλήθος των μαθητών των σχολείων που υπηρετούν. Όπως αναφέρεται, ολόκληρο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μονοθέσιο έως τετραθέσιο σχολείο (9.18%) υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού «σε μεγάλο βαθμό». Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πενταθέσιο έως οκταθέσιο σχολείο (28.56%) τείνουν να αναφέρονται θετικά στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου σε ποσοστό 15.30%, μετριοπαθώς σε ποσοστό 6.12% και αρνητικά 7.14%. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε εννιαθέσιο έως δωδεκαθέσιο σχολείο (47.98%) προβληματίζονται αναφορικά με το συγκεκριμένο ερώτημα με παραπάνω από τους μισούς να αναφέρονται θετικά (25.51%) και υπόλοιποι να μοιράζουν το ποσοστό τους σε μετριοπαθής (13.27) και αρνητικές (9.24%) απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με δεκατρείς ή περισσότερες τάξεις (11.02%) υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον κοινωνικό παιδαγωγό «σε μέτριο βαθμό» (1.02%), «σε μικρό βαθμό» (4.08%) ή καθόλου (1.02%) ενώ σχεδόν οι μισοί (5.10%) θεωρούν ότι τον προσεγγίζει «σε μεγάλο βαθμό».

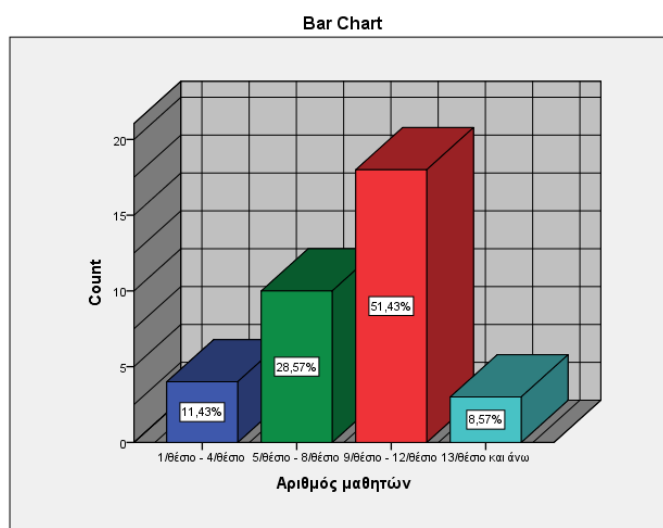


Ραβδόγραμμα 27. Ο βαθμός που ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κ.Π. σε σχέση με το πλήθος των μαθητών του σχολείου

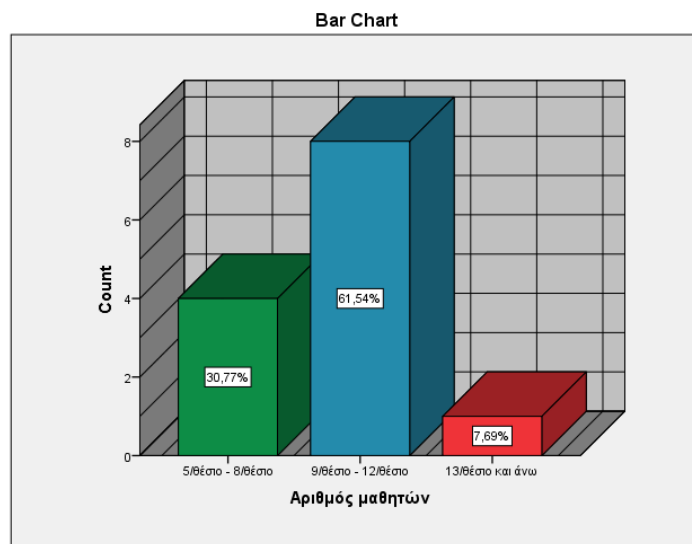
Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός» υπηρετούν κυρίως σε σχολεία που έχουν 9 ή περισσότερες τάξεις μαθητών, σε ποσοστό 62.50% ή σε πενταθέσια έως οκταθέσια σχολεία, σε ποσοστό 33.30%, όπως αποτυπώνεται στο Ραβδόγραμμα 28. Αντίστοιχο αποτέλεσμα προκύπτει και για τους εκπαιδευτικούς που αναφέρουν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός», με ποσοστό 51.43% και 28.57 αντίστοιχα, ενώ αξιοσημείωτο είναι και το ότι το 11.43% των εκπαιδευτικών που σημείωσαν τη συγκεκριμένη άποψη υπηρετούν σε μονοθέσια έως τετραθέσια σχολεία, όπως αποτυπώνεται στο Ραβδόγραμμα 29. Η άποψη ότι ο δάσκαλος «είναι κοινωνικός παιδαγωγός κατά συνείδηση» υποστηρίζεται, όπως παραπάνω, από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία με 9 ή περισσότερες τάξεις μαθητών, όπως περιγράφεται στο Ραβδόγραμμα 30.



Ραβδόγραμμα 28. Το πλήθος των μαθητών του σχολείου των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «οφείλει να είναι Κ.Π.»



Ραβδόγραμμα 29. Το πλήθος των μαθητών του σχολείου των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «καλείται να είναι Κ.Π.»



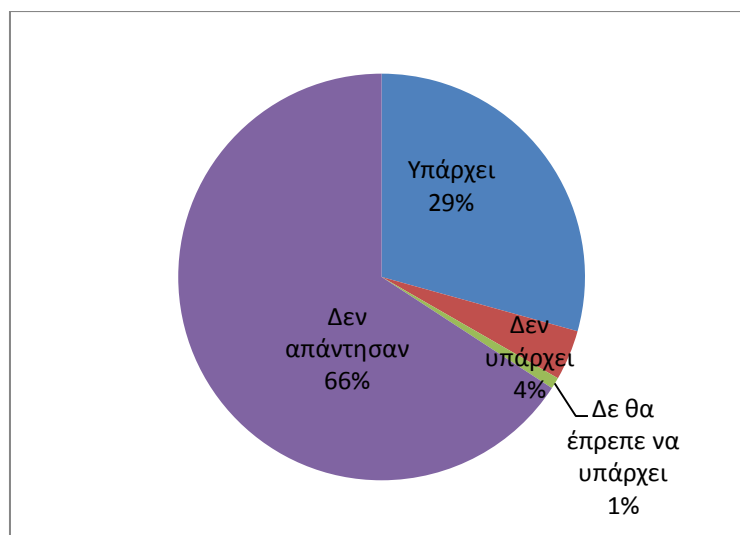
Ραβδόγραμμα 30. Το πλήθος των μαθητών του σχολείου των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο δάσκαλος «είναι Κ.Π. κατά συνείδηση»

6.5 5^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Οι εκπαιδευτικοί θέτουν περιορισμούς - όρια στην εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα;»

6.5.1 Περιορισμοί – όρια

Από την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει ότι το 29% των εκπαιδευτικών εντοπίζουν κάποιο όριο στην εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα. Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στο επόμενο Κυκλικό διάγραμμα 4, με το 29% των εκπαιδευτικών να απαντούν ξεκάθαρα ως προς την ύπαρξη ορίου, το 4% να απαντά ότι δεν υπάρχει όριο, το 1% ότι δε θα έπρεπε να υπάρχει όριο και το 66% να απέχει από μια ξεκάθαρη διατύπωση ως προς τα ανωτέρω.



Κυκλικό διάγραμμα 4. Ποσοστά απαντήσεων ως προς το αν υπάρχουν περιορισμοί – όρια στην εμπλοκή των δασκάλων στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

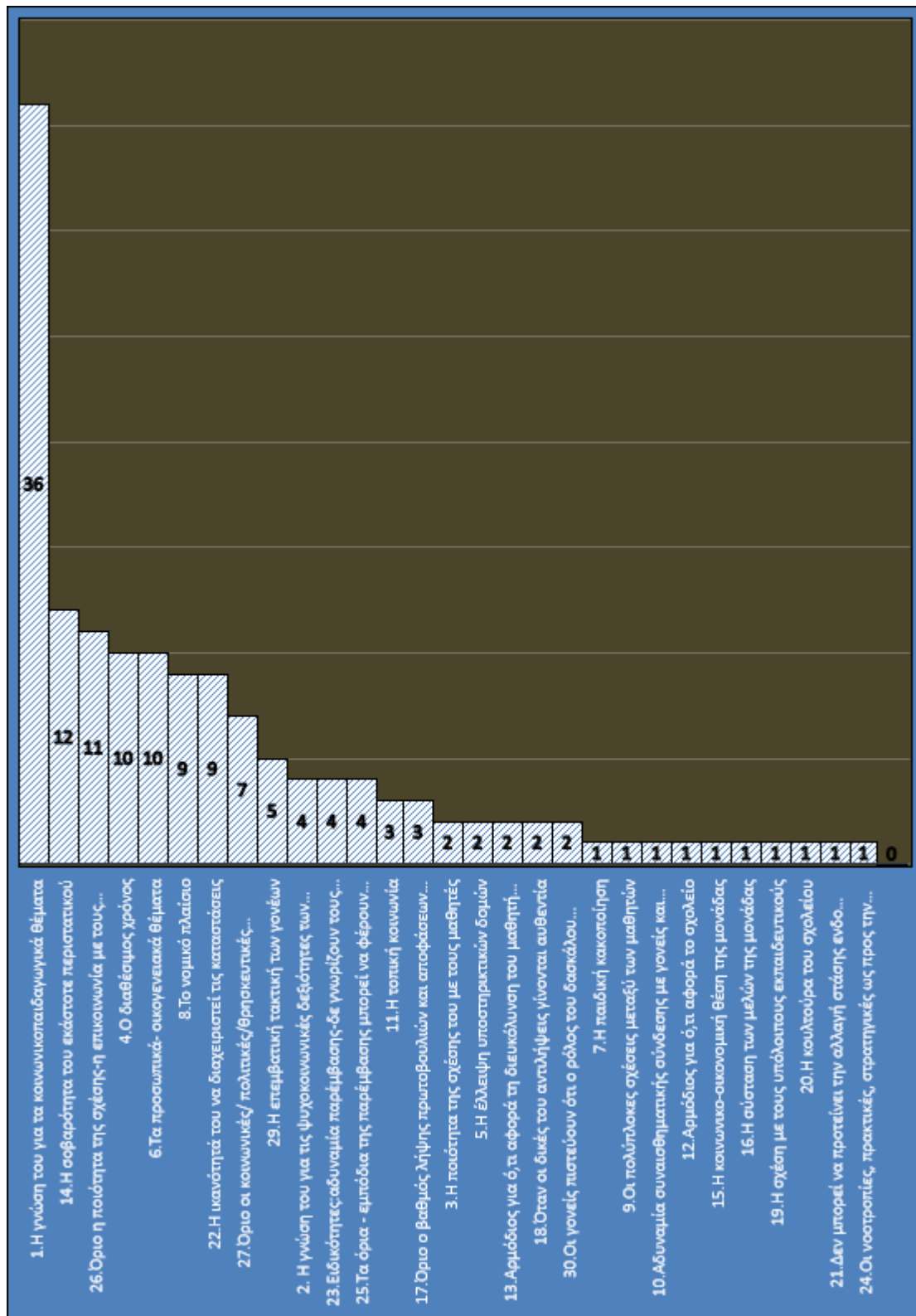
6.5.2 Οι περιορισμοί που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Η ανάλυση ανέδειξε τριάντα περιορισμούς - όρια τα οποία θεωρούν οι δάσκαλοι ότι εμφανίζονται κατά την εφαρμογή του κοινωνικοπαιδαγωγικού τους ρόλου. Στην πρώτη θέση σπουδαιότητας και με μεγάλη διαφορά από τα άλλα όρια εμφανίζεται «η γνώση του για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά θέματα» (24.48%), ακολουθούν «η σοβαρότητα του εκάστοτε περιστατικού» (8.16%), «η ποιότητα της σχέσης - η επικοινωνία με τους γονείς» (7.48%), «ο διαθέσιμος χρόνος» και «τα προσωπικά - οικογενειακά θέματα των μαθητών» με 6.80%, το «νομικό πλαίσιο» και «η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τις καταστάσεις» (6.12%), «οι κοινωνικές / πολιτικές / θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων» (4.76%), «η επεμβατική τακτική των γονέων» (3.40%), «η γνώση του εκπαιδευτικού για τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών», «η αδυναμία παρέμβασης από τις ειδικότητες καθώς δε γνωρίζουν τους μαθητές σε πολύωρη καθημερινή βάση» και η παραδοχή ότι «τα όρια - εμπόδια της παρέμβασης μπορεί να φέρουν αντίθετα ή καθόλου αποτελέσματα» (2,72%).

Έπονται ως όρια «η τοπική κοινωνία» και «ο βαθμός λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και η αναγνώριση του ρόλου αυτού από την εξωσχολική κοινότητα» (1.74%), «η ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους

μαθητές», «η έλλειψη υποστηρικτικών δομών», το ότι είναι «αρμόδιος για ό,τι αφορά τη διευκόλυνση του μαθητή προς τη γνώση» ενώ περιορίζεται «όταν οι δικές του αντιλήψεις γίνονται αυθεντία» (1.36%). Παρατηρούμε, επίσης, την αναφορά της «παιδικής κακοποίησης», «των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ των μαθητών», της «αδυναμίας συναισθηματικής σύνδεσης με γονείς και μαθητές» σε ποσοστό 0,68% το καθένα. Το ίδιο ποσοστό παραδέχεται ότι ο δάσκαλος είναι «αρμόδιος για ό,τι αφορά το σχολείο» ενώ περιορίζεται από την «κοινωνικο-οικονομική θέση της μονάδας», «τη σύσταση των μελών της μονάδας», «τη σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς», «την κουλτούρα του σχολείου», την αδυναμία «να προτείνει την αλλαγή στάσης ενδο-οικογενειακά» καθώς και τις «νοοτροπίες, πρακτικές, στρατηγικές ως προς την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου».

Στο επόμενο Ραβδόγραμμα (31) αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης, με την αναγραφή σε κάθε στήλη του αριθμού των δασκάλων οι οποίοι έδωσαν την εκάστοτε απάντηση.



Ραβδόγραμμα 31. Περιορισμοί / όρια που διαπιστώνουν οι δάσκαλοι

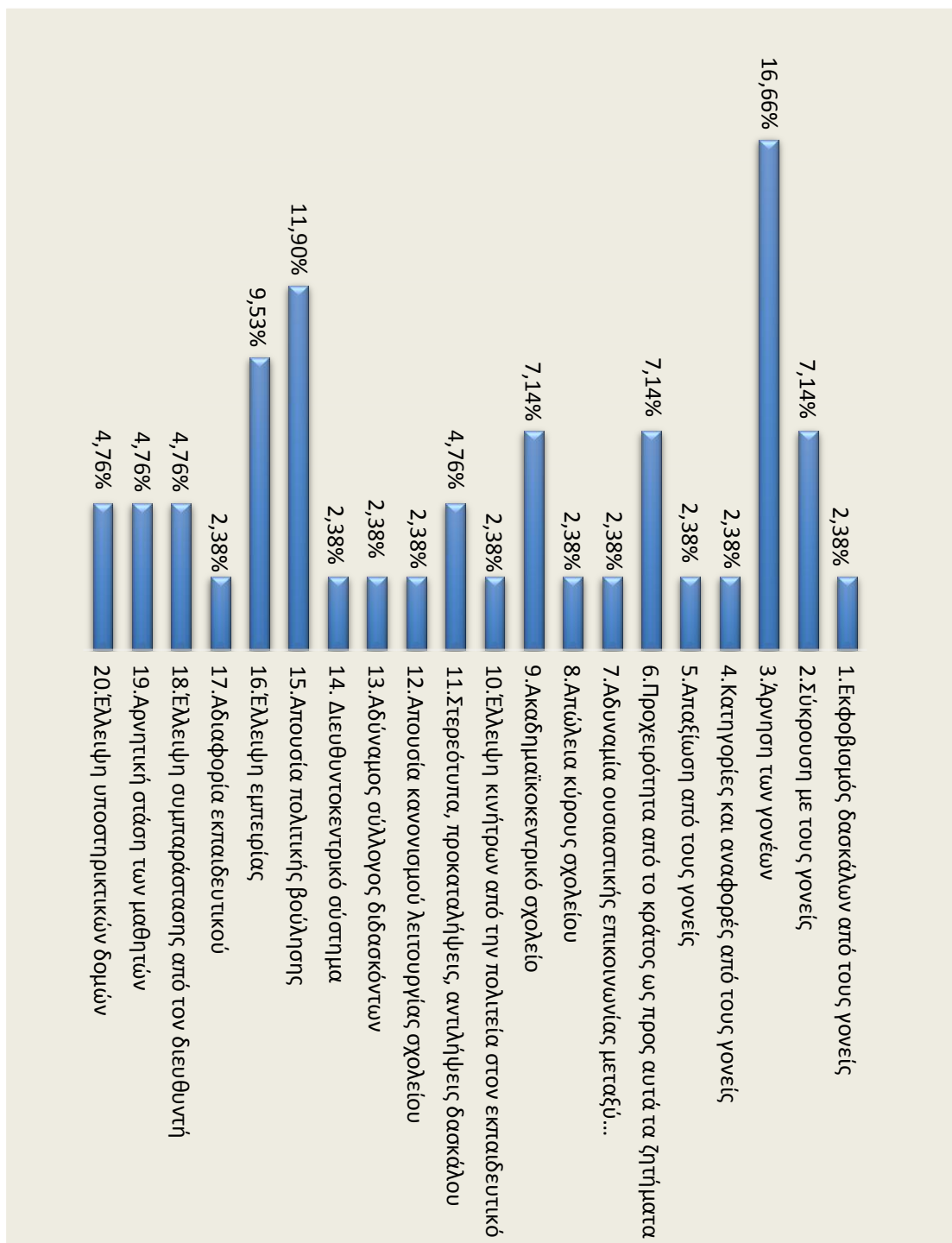
Η γνώση του δασκάλου για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά θέματα εμφανίζεται ως ο σημαντικότερος περιορισμός/όριο στην εμπλοκή του στα κοινωνικοπαιδαγωγικά

ζητήματα (24.48%, N=36/225) και ακολουθούν η σοβαρότητα του εκάστοτε περιστατικού (8.16%, N=12/225) και η ποιότητα της σχέσης - επικοινωνίας με τους γονείς (7.48%, N=11/225). Δε θα πρέπει να παραβλέπονται ο διαθέσιμος χρόνος του δασκάλου, το άβατο των προσωπικών - οικογενειακών θεμάτων των μαθητών και η ικανότητά του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τις καταστάσεις. Επιπλέον, περιορισμό / όριο προκαλούν οι κοινωνικές / πολιτικές / θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων καθώς και η τάση τους να επεμβαίνουν. Συνεχίζοντας, οι περιορισμοί / όρια σχετίζονται με το επίπεδο της γνώσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και με τη μη συχνή επαφή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (θεατρικής αγωγής, γυμναστικής, εικαστικών, πληροφορικής). Οι υπόλοιποι περιορισμοί / όρια εμφανίζουν πολύ μικρή ένταση σε σχέση με την εμπλοκή των δασκάλων στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, όπως άλλωστε αναδεικνύεται από το ποσοστό - αριθμό των δασκάλων που είχαν αυτές τις απόψεις.

6.5.3 Τα εμπόδια που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι δάσκαλοι σχετικά με την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα είναι, όπως εκείνοι αναφέρουν ο «εκφοβισμός δασκάλων από τους γονείς» (2.38%), «η σύγκρουση με τους γονείς» (7.14%), η «έλλειψη υποστηρικτικών δομών» (4.76%), η «αρνητική στάση των μαθητών» (4.76%), η «έλλειψη συμπαράστασης από τον διευθυντή» (4.76%), η «αδιαφορία του εκπαιδευτικού» (2.38%), η «έλλειψη εμπειρίας» (9.52%), η «απουσία πολιτικής βούλησης» (11.90%), το «διευθυντοκεντρικό σύστημα» (2.38%), ο «αδύναμος σύλλογος διδασκόντων» (2.38%) και η «απουσία κανονισμού λειτουργίας του σχολείου» (2.38%). Επίσης, επισημαίνονται τα «στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι αντιλήψεις του δασκάλου» (4.76%), η «έλλειψη κινήτρων από την πολιτεία στον εκπαιδευτικό» (2.38%), το «ακαδημαϊκοκεντρικό σχολείο» (7.14%), το ότι «το σχολείο έχει χάσει το κύρος του» (2.38%), το ότι «οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους» (2.38%), η «προχειρότητα από το κράτος ως προς αυτά τα ζητήματα» (7.14%), η «απαξίωση από τους γονείς» (2.38%), οι «κατηγορίες και αναφορές από τους γονείς» (2.38%) και η γενικότερη «άρνηση των γονέων» (16,66%).

Τα προηγούμενα περιγραφικά στοιχεία των ποσοστών των εμποδίων τα οποία αναγνωρίζουν οι δάσκαλοι κατά την εμπλοκή τους με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα παρουσιάζονται στο επόμενο Ραβδοδιάγραμμα 32.

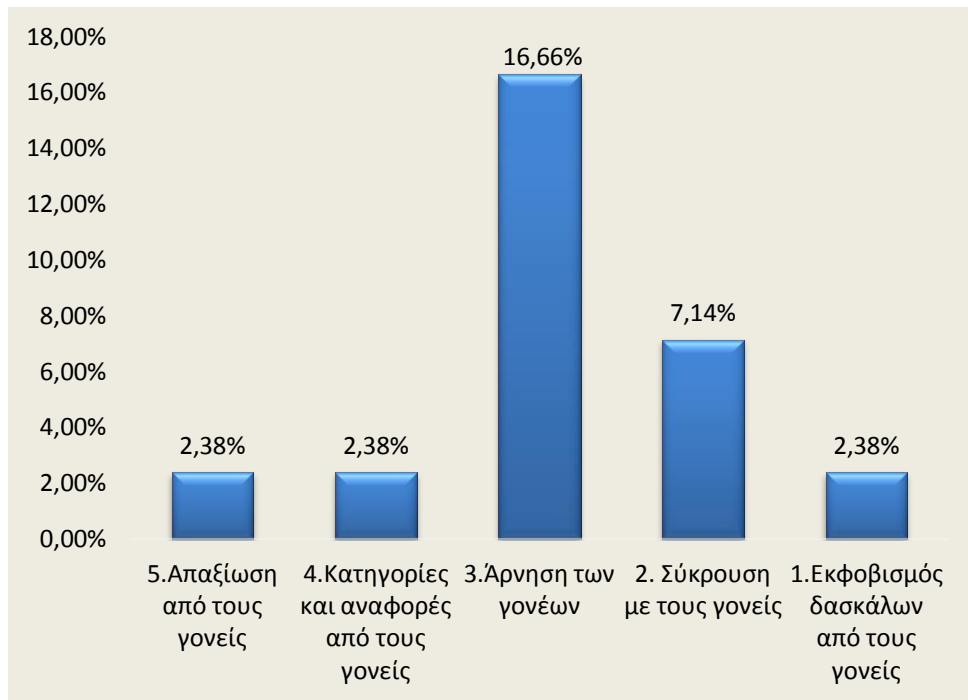


Ραβδοδιάγραμμα 32. Εμπόδια που θεωρούν οι δάσκαλοι που θεωρούν οι δάσκαλοι όταν εμπλέκονται με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Κατά την άποψη, λοιπόν, των δασκάλων η «άρνηση των γονέων» είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, ακολουθούμενο από την «απουσία πολιτικής βούλησης» και την «έλλειψη εμπειρίας». Στη συνέχεια, εμφανίζεται και σε δεύτερο επίπεδο ένα εμπόδιο που έχει σχέση με τους γονείς, η «σύγκρουση με τους γονείς», το οποίο, μαζί με τα εμπόδια «προχειρότητα από το κράτος ως προς αυτά τα ζητήματα» και «ακαδημαϊκοκεντρικό σχολείο» ξεχωρίζουν στις απαντήσεις των δασκάλων. Ακολούθως, σε τρίτο επίπεδο, εμφανίζονται τα εμπόδια τα οποία αφορούν την «έλλειψη υποστηρικτικών δομών», την «αρνητική στάση των μαθητών» και την «έλλειψη συμπαράστασης από τον διευθυντή». Φτάνοντας στο τελευταίο επίπεδο συχνότητας αναφορών των εμποδίων για τους δασκάλους συναντώνται για ακόμη μια φορά εμπόδια που σχετίζονται με τους γονείς. Αυτά είναι ο «εκφοβισμός δασκάλων από τους γονείς», οι «κατηγορίες και αναφορές από τους γονείς» και η «απαξίωση από τους γονείς». Αναφέρονται επιπλέον στο ίδιο επίπεδο και ο «αδύναμος σύλλογος διδασκόντων», το «διευθυντοκεντρικό σύστημα», η «απουσία κανονισμού λειτουργίας σχολείου», η «έλλειψη κινήτρων από την πολιτεία στον εκπαιδευτικό», η «απώλεια κύρους του σχολείου», η «αδυναμία ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών» και η «αδιαφορία του εκπαιδευτικού».

Το πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι κατά την εμπλοκή τους με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα είναι οι γονείς, εφόσον το συνολικό ποσοστό που αναφέρεται σε εμπόδια που τους αφορούν είναι 31%. Το ποσοστό αυτό αναλύεται ως εξής : «εκφοβισμός δασκάλων από τους γονείς» (2,38%), «σύγκρουση με τους γονείς» (7,14%), «απαξίωση από τους γονείς» (2,38%), «κατηγορίες και αναφορές από τους γονείς» (2,38%) και «άρνηση των γονέων» (16,66%).

Το αποτέλεσμα αυτό εμφανίζεται στο επόμενο Ραβδόγραμμα 33, στο οποίο φαίνονται τα ποσοστά των εμποδίων που αφορούν τους γονείς.



Ραβδόγραμμα 33. Ποσοστό εμποδίων που αφορούν τους γονείς.

6.5.4 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών

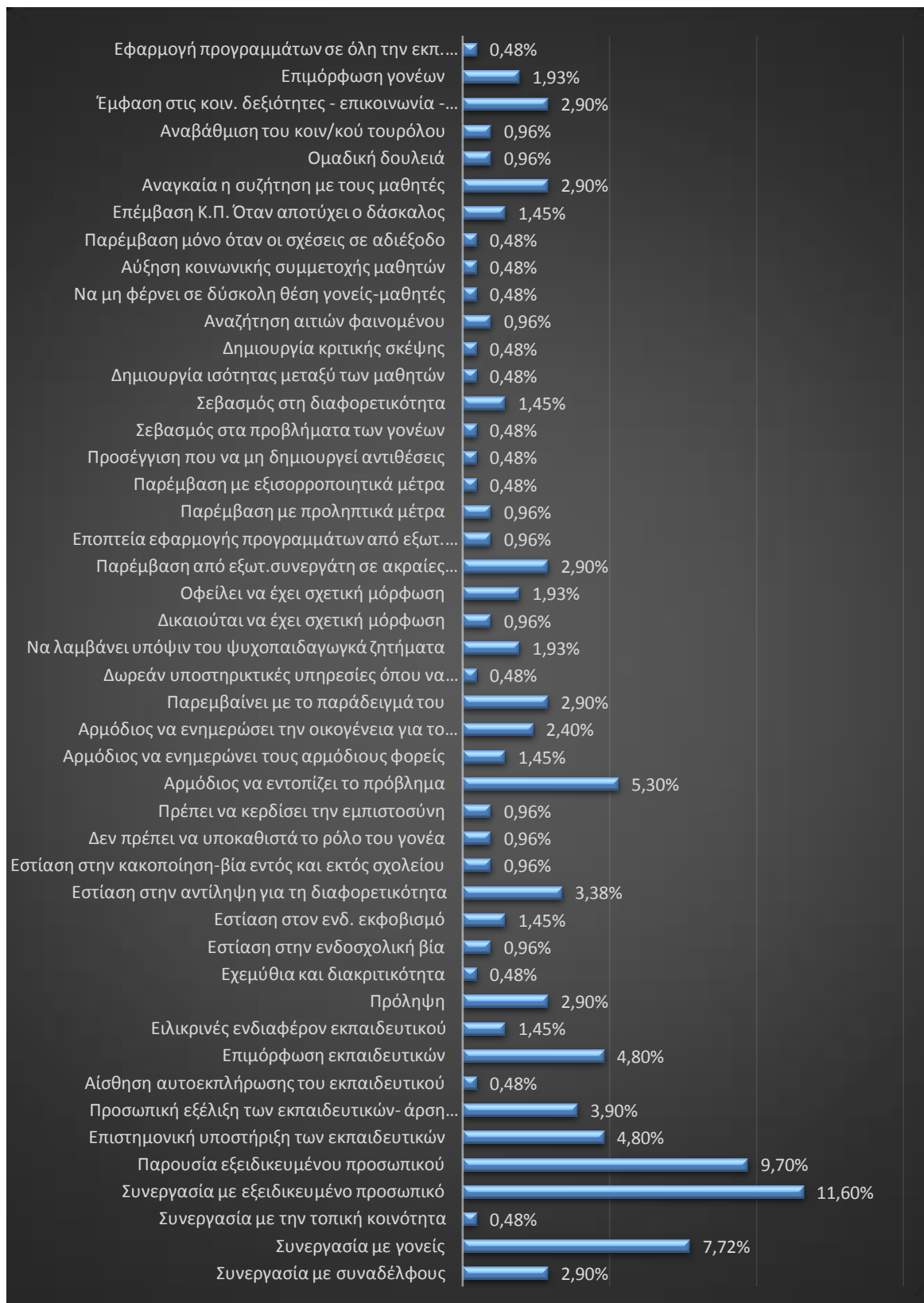
Οι προτάσεις που διατύπωσαν οι δάσκαλοι σχετικά με την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα είναι σαράντα έξι. Αναφέρουν ότι χρειάζεται η συνεργασία με τους «εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας» (2.90%), «τους γονείς» (7.72%), «την τοπική κοινότητα» (0.48%), το «εξειδικευμένο προσωπικό» (11.60%). Επιλέγουν να αναφέρουν την «εφαρμογή προγραμμάτων σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και στους γονείς» (0.48%), την «παρέμβαση από εξωτερικό συνεργάτη σε ακραία-εξειδικευμένα προβλήματα» (2.90%) και την «παρουσία στο σχολείο εξειδικευμένου προσωπικού» (9.70%).

Ως προς τον δάσκαλο προτείνουν την «επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών» (4,80%) την «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (4,80), την «σχετική μόρφωση» (1,93%), την «προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών - άρση στερεοτύπων, ενσυναίσθηση» (3.90%), την «αίσθηση αυτοεκπλήρωσης του εκπαιδευτικού» (0.48%), το «ειλικρινές ενδιαφέρον» (1.45%) και την «παρέμβαση από τον ίδιο με εξισορροποητικά μέτρα» (0.48%). Αναφέρουν ότι «δικαιούται να έχει σχετική μόρφωση» (0,96%) και προτείνουν «όταν αποτύχουν οι προσπάθειες

του, τότε να επέμβει ο κοινωνικός παιδαγωγός» (1.45%). Κάποιοι χαρακτηρίζουν το δάσκαλο «αρμόδιο να εντοπίζει το πρόβλημα» (5.30%) «αρμόδιο να ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς» (1.45%), «αρμόδιο να ενημερώσει την οικογένεια για το πρόβλημα» (2.40%) ενώ χρειάζεται να προσεγγίζει τα ζητήματα με «εχεμύθεια και διακριτικότητα» (0.48%), «μη φέρνει σε δύσκολη θέση γονείς-μαθητές» (0.48%) και «να επεμβαίνει στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών όταν φτάσουν σε αδιέξοδο» (0.48%).

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την εστίαση της προσοχής και της μέριμνας «στην ενδοσχολική βία» (0.96%), «στον ενδοσχολικό εκφοβισμό» (1.45%), «στην αντίληψη για τη διαφορετικότητα» (3.38%) και «στην κακοποίηση-βία εντός και εκτός σχολείου» (0.96%). Ο εκπαιδευτικός «παρεμβαίνει με το παράδειγμά του» (2.90%), «παρεμβαίνει με προληπτικά μέτρα» (0.96%), πρέπει να «προσεγγίζει χωρίς να δημιουργεί αντιθέσεις» (0.48%), να «σέβεται τα προβλήματα των γονέων» (0.48%), να «σέβεται τη διαφορετικότητα» (1.45%), να στοχεύει στη «δημιουργία ισότητας μεταξύ των μαθητών» (0.48%) και στη «δημιουργία κριτικής σκέψης» (0.48%). Η «αναβάθμιση του κοιν/κού του ρόλου» προτείνεται ως αναγκαία (0.96%), καθώς επίσης και η «επιμόρφωση των γονέων» (1.93%). Οι προτάσεις τους αναφέρονται, ακόμη, στην «πρόληψη ως προς τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα» (2.90%), στη συνεργασία με «δωρεάν υποστηρικτικές υπηρεσίες όπου να απευθύνονται γονείς και εκπαιδευτικοί» (0.48%) και στην «εποπτεία εφαρμογής προγραμμάτων από εξωτερικό συνεργάτη» (0.96%). Αναγκαία κρίνεται η «αναζήτηση αιτιών φαινομένου» (0.96%), η «έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες – την επικοινωνία – το αυτοσυναίσθημα» (2.90%) και η «αύξηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών» (0.48%). Ωστόσο, αναφέρεται ότι «δεν πρέπει να υποκαθιστά τον ρόλο του γονέα» (0.96%).

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να «κερδίσουν την εμπιστοσύνη» μαθητών και γονέων (0.96%), να «λαμβάνουν υπόψη τους ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα» (1.93%), να γίνεται «συζήτηση με τους μαθητές» (2.90%), και να επιχειρήσουν να αντιμετωπίσουν τα εν λόγω ζητήματα με «ομαδική δουλειά» (0.96%). Τα προηγούμενα συμπεράσματα σχετικά με τις προτάσεις των δασκάλων εμφανίζονται στο επόμενο Ραβδόγραμμα ποσοστών (34).



Ραβδόγραμμα 34. Προτάσεις των δασκάλων για την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Όπως αναδεικνύεται από την ανάλυση και επιβεβαιώνεται από το Ραβδόγραμμα 34, οι δάσκαλοι σε μεγάλο βαθμό προτείνουν την συνεργασία 22,7% (με εξειδικευμένο προσωπικό, την τοπική κοινότητα, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς) και θεωρούν σημαντικό παράγοντα το εξειδικευμένο προσωπικό 21,3% («παρουσία στο σχολείο εξειδικευμένου προσωπικού» και «συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό»).

6.5.5 Άλλα ευρήματα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν στοιχεία που δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες. Ο ρόλος του δασκάλου αναγνωρίζεται ως πολυδιάστατος (N=13/225), ενώ οι ανάγκες ως προς τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα χαρακτηρίζονται τεράστιες (N=3/225). Μερικοί εκπαιδευτικοί (N=4/225) αναφέρουν ότι ο δάσκαλος αναγκάζεται να αφιερώνει χρόνο για τα εν λόγω ζητήματα, τον οποίο θα έπρεπε να αφιερώνει για το «μάθημα». Κάποιοι άλλοι (N=6/225) αναφέρουν ότι ο δάσκαλος αναλαμβάνει μεγαλύτερο βάρος απ' ότι του αναλογεί αιτία έλλειψης προσωπικού ή υποστηρικτικών δομών. Η εμπιστοσύνη των μαθητών (N=4/225) του κρίνεται ως καθοριστικός παράγοντας, ο οποίος του επιτρέπει να αναλάβει κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο.

Άλλες απόψεις που κατατέθηκαν από τους συμμετέχοντες είναι οι εξής: «οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει είναι περισσότερο κοινωνικοπαιδαγωγικές παρά διδακτικές» (N=1/225), «στο σχολείο ο δάσκαλος έχει κυριότερο ρόλο από το γονέα» (N=1/225), «δεν αρκεί η εμπειρία» (N=2/225), «οι νεαροί δάσκαλοι είναι πιο καταρτισμένοι», «ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στην ψυχική υγεία των μαθητών και των γονέων τους» (N=1/225). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναρωτήθηκε για το αν ο κοινωνικός παιδαγωγός είναι νέα ειδικότητα, για το ποια είναι η εκπαίδευση και τα προσόντα του.

Κεφάλαιο 7: Σύνθεση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα – Ευρήματα

7.1 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

«Ποια κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο και σε ποιο βαθμό;»

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 225 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της χώρας. Πρώτο μέλημα αποτέλεσε η χαρτογράφηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς αλλά και ο βαθμός που τα ζητήματα αυτά εντοπίζονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Για το σκοπό αυτό δόθηκαν 15 ενδεικτικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, τα οποία αναγνωρίζονται από τη σχετική βιβλιογραφία ως σημαντικά για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν σε ξεχωριστό πλαίσιο κάποιο ζήτημα που αντιμετωπίζουν και δεν αναγράφεται στη διαθέσιμη λίστα. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα ευρήματα από το συγκεκριμένο μέρος της έρευνας, με τη σειρά που επέλεξε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ως ζητήματα που τους απασχολούν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αναδεικνύεται από τη συγκεκριμένη μελέτη αλλά και από τη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζονται ως πολύ σοβαρά από τους εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000. Καυκούλια, 2016) ενώ αποτελούν βασικές στρεσογόνες πηγές για τους ίδιους (Kyriacou, 2001). Άλλα ζητήματα που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου τους είναι η έλλειψη κινήτρων των μαθητών, η διατήρηση της πειθαρχίας, η πίεση του χρόνου και του φόρτου εργασίας, η αυτοεκτίμηση, η διαχείριση της αλλαγής και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Kyriacou, 2001). Η επιθετική συμπεριφορά αναγνωρίζεται διεθνώς ως σοβαρό και σημαντικό πρόβλημα (Menesini & Salmivalli, 2017), στοιχείο που υποστηρίζει τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία αναδεικνύει τα προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών και τη βίαη – επιθετική συμπεριφορά ως τα σοβαρότερα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Η παραμέληση των παιδιών και η παιδική κακοποίηση απασχολεί κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα δύο αυτά ζητήματα κατέχουν την τρίτη θέση στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2016) περιγράφει την παιδική κακοποίηση ως παγκόσμιο πρόβλημα ενώ τα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν διεθνώς πολύ υψηλά ποσοστά (Stoltenborgh, 2015). Η παραμέληση του παιδιού αποτελεί την πιο συχνή μορφή παιδικής κακοποίησης (Dubowitz et al., 1993) αλλά και τη λιγότερο εύκολα ανιχνεύσιμη (Widom, Craja & Dutton, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της πολύωρης και καθημερινής επαφής με τους μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που υποδηλώνουν παραμέληση από το οικογενειακό περιβάλλον. Τότε, υποχρεούνται να το αναφέρουν στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και αυτός με την σειρά του στον αρμόδιο εισαγγελέα (Ευρετήριο Ισχύουσας Νομοθεσίας για την Κακοποίηση και την Παραμέληση παιδιών), με αποτέλεσμα να του αποδίδεται σημαντική ευθύνη στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών συνιστά, σύμφωνα με μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ζήτημα, που τους απασχολεί σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες στην τάξη γενικού σχολείου εφαρμόζεται με αυξανόμενους ρυθμούς στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, χωρίς, ωστόσο να υπάρχει η αντίστοιχη προετοιμασία σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, όπως προϋποθέτει το συγκεκριμένο μοντέλο (Στασινός, 2016). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση καθίστανται δείκτης πρόβλεψης της επιτυχίας της (Fairbanks et al., 2010). Η γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται (Avramidis & Norwich, 2002) από παράγοντες όπως η στελέχωση των σχολείων με κατάλληλο προσωπικό αλλά και η ύπαρξη διαθέσιμων πόρων, γεγονός που εξηγεί τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, σε μια χώρα που τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε δυσμενή οικονομική και δημοσιονομική κατάσταση, όπως και άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με την όποια αλλοίωση μπορεί να προκαλέσει στους φιλόδοξους στόχους του Υπουργείου Παιδείας (Στασινός, 2016, σ. 76).

Τα προβλήματα στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας αναδεικνύονται ως σοβαρό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρεται και στο βιβλίο της Δρ.

Μυλωνάκου – Κεκέ «Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας» (2009), τα θέματα της εν λόγω επικοινωνίας συνιστούν βασικό κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα προς ερευνητική διερεύνηση και επιστημονικά κατάλληλης προσέγγισης.

Η έλλειψη στόχων και κινήτρων για τους μαθητές και η έλλειψη στις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες ακολουθούν τα παραπάνω, ως πολύ σημαντικά προβλήματα για την εκπαίδευση, και συνδέονται με τα αμέσως επόμενα στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, την περιθωριοποίηση και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται ως σοβαρό ζήτημα από τους έλληνες εκπαιδευτικούς και σε άλλη έρευνα (Πατσάλη, 2014). Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών ενισχύεται από τα ερευνητικά αποτελέσματα έρευνας του Boulton και των συνεργατών του (2013), τα οποία καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν σαφείς τρόπους για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών. Οι Yoon και Kerber (2003) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον κοινωνικό αποκλεισμό λιγότερο σοβαρό και παρεμβαίνουν πολύ λιγότερο, συγκριτικά με περιπτώσεις φυσικού ή λεκτικού εκφοβισμού. Οι φοιτητές στην έρευνα του Κυγιάκου και των συνεργατών του (2013) αναγνωρίζουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό ως το σοβαρότερο ζήτημα, για την αντιμετώπιση του οποίου το σχολείο πρέπει να αναλάβει ηγετικό ρόλο. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα, η περιθωριοποίηση συγκεντρώνει υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ότι την αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό πλαίσιο, συγκριτικά με τον εκφοβισμό.

Οι προκαταλήψεις των παιδιών και των γονέων τους αναγνωρίζονται από σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών ως μεγάλης έντασης πρόβλημα. Σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα στην οικογένεια των παιδιών ως κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, στοιχείο που υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, όπου τα οικογενειακά προβλήματα περιγράφονται ως πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο με αμφίδρομες επιδράσεις (Dychawy-Rosner, 2016).

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τα παραπάνω, προβληματίζονται με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με το πολιτισμικό – θρησκευτικό πλαίσιο και την ομαλή ένταξη παιδιών προσφύγων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων εμπλοκής των

οικογενειών προσφύγων ώστε να μειωθεί το χάσμα και να αντιμετωπιστούν οι μοναδικές τους ανάγκες (Kurzyk, Banks & Chadwell, 2015).

Η σχολική διαρροή απασχολεί μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, ωστόσο η αναφορά της από ποσοστό εκπαιδευτικών ως ζήτημα που τους απασχολεί σε μεγάλο βαθμό σημαίνει ότι, όπως εντοπίζεται και σε σχετική βιβλιογραφία, αποτελεί επίμονο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Παπαδοπούλου κ.ά., 2017).

Εκτός από τα δοθέντα ενδεικτικά κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν όσα προβλήματα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικά και αξιοσημείωτα. Η ένταξη των μαθητών ρομά στο σχολικό πλαίσιο καθώς και η παραβατικότητα που εμφανίζουν, αναφέρεται ως πεδίο που χρήζει μέριμνα. Αντίστοιχη βιβλιογραφία (Πανταζή & Μαυρουλή, 2011) αναδεικνύει μια βαθιά ρατσιστική αντίληψη απέναντι στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε τάξεις με μαθητές Ρομά, ενώ οι αιτίες της απομόνωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού της συγκεκριμένης ομάδας είναι τόσο πολύπλοκες που δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο αναφαβητισμού και περιθωριοποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να καταγράψουν ξεχωριστά τα ζητήματα επικοινωνίας και αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς αλλά και τους μαθητές καθώς και τις αντιλήψεις των γονέων για τον ρόλο του σχολείου. Οι παρεμβάσεις των γονέων στο έργο των δασκάλων, η υπερπροστατευτικότητα, η αμυντική στάση και η άρνησή τους να αποδεχτούν μία προβληματική κατάσταση που αφορά το παιδί τους καταγράφονται ως κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα προς διερεύνηση, τα οποία περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Δρ. Μυλωνάκου – Κεκέ «Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας» (2009). Αναφορικά με τη σχολική κοινότητα, εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ζητήματα όπως η απουσία κοινού κανονισμού, η ελλιπής συνεργασία με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης σημασίας και οι ρατσιστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Προβληματισμό δημιουργεί η αναγραφή του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των λανθασμένων προτύπων ως προβληματική κατάσταση. Στην Πατερέκα (1986), επισημαίνεται η σημασία του «μορφωτικού κεφαλαίου», ως το σύνολο των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που υιοθετεί το παιδί από τους γονείς και διαμορφώνει την αφετηρία του κάθε παιδιού, η οποία διαφέρει κατά πολύ από περίπτωση σε περίπτωση. Η ανισότητα των αφετηριών συνιστά

κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα προς διερεύνηση, σύμφωνα με την κοινωνική παιδαγωγική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

7.2 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

«Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό θεωρούνται ότι διακατέχονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση;»

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό εμφανίζουν μεγάλη συσχέτιση με την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση του φαινομένου. Διακατέχονται από κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σχεδόν σε όλες τις προτάσεις την απάντηση «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα». Παρά τη γενική θετική στάση των εκπαιδευτικών, ο επαγωγικός έλεγχος εντοπίζει την τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να απαντούν πιο θετικά σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχη έρευνα των Kyriacou, Mylonakou – Keke και Stephens (2016) σε φοιτητές δασκάλους στην Αγγλία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία ως προς την κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση των στάσεών τους, επισημαίνει την κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση των φοιτητών, επισημαίνοντας την ανάγκη ενσωμάτωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στα αντίστοιχα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Ο ρόλος του σχολείου

Όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, όπως εντοπίζεται στη σχετική βιβλιογραφία (Mylonakou – Keke, 2015c. Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Έτσι, το σχολείο οφείλει να ενσωματώνει διαδικασίες αντιμετώπισης του φαινομένου, όπως η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής εκπαίδευσης, τα οποία κρίνονται σημαντικά τόσο σε προληπτικό όσο και σε παρεμβατικό επίπεδο (Olweus, 1991. Rigby, 2003).

Η αναγκαία συμμετοχή όλων των μαθητών στα σχετικά προγράμματα, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα, αναδεικνύει τη σημασία των συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συνολική αντιμετώπιση των

κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Επίσης, το θετικό κλίμα υποστήριξης αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικός παράγοντας αναφορικά με τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, όπως εντοπίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Junonen & Graham, 2014. Smith & Smith, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, καθώς στην πρόταση «το σχολείο προλαμβάνει και αντιμετωπίζει επαρκώς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό» οι απαντήσεις τους είναι κάτω του μετρίου.

Τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό

Αναφορικά με τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το αν θα πρέπει αυτά να γίνουν πιο δυναμικά. Τα ευρήματα των Κοινωνικών Νευροεπιστημών υποστηρίζουν ότι η αντιμετώπιση της κοινωνικής απόρριψης επηρεάζεται από την ωρίμανση των ζωνών του συναισθηματικού ελέγχου και της αυτο-αξιολόγησης (Sebastian et al., 2010), με αποτέλεσμα η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτών μέσα από ένα πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης να αποτελέσει εν δυνάμει βασικό παράγοντα στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη βοήθειάς τους από έναν έμπιστο ενήλικα, στοιχείο που ενισχύει την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση στον ρόλο του δασκάλου ως κοινωνικού παιδαγωγού, οποίος *«μπορεί να αναλάβει τον ρόλο ενός έμπιστου και στοργικού ενήλικα για να βοηθήσει, να υποστηρίξει και να ενδυναμώσει το μαθητή»* (Kyriacou, 2014, σ.430).

Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό

Αναφορικά με τους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη προσέγγισής τους με κατανόηση ενώ κρίνεται απαραίτητη η βοήθεια στα παιδιά αυτά από έναν έμπιστο ενήλικα, όπως και στα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, τονίζοντας τη σημασία της σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Bouchard & Smith, 2017. Elledge et al., 2016. McGarh & Van Bergen, 2015). Ωστόσο, προβληματίζονται για το αν η βοήθεια αυτή θα φέρει την επιθυμητή αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

Αποτελέσματα σχετικών ερευνών υποστηρίζουν τη συσχέτιση της εμπειρίας αρνητικής σχέσης του μαθητή με τον δάσκαλο με εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς, δυσκολίες προσαρμογής, αρνητική στάση προς το σχολείο, απόρριψη από τους συνομήλικους και χαμηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και επιτυχία (McGarth & Van Bergen, 2015). Επίσης, ο συναισθηματικά υποστηρικτικός δάσκαλος ενισχύει την εκδήλωση αυτοελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, ακόμα και σε μαθητές με υψηλό κοινωνικοδημογραφικό κίνδυνο, σχετίζεται με τη μείωση των εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς (Benard, 1995. Merrit et al., 2012) και ενθαρρύνει την εκδήλωση επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς στις σχέσεις μεταξύ μαθητών (Merrit et al., 2012. Skalicka et al., 2015). Επίσης, μια στενή σχέση με το δάσκαλο σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα στρες και υψηλή επίδοση στην αυτορρύθμιση (Vandenbroucke et al., 2017).

Οι παθητικοί παρατηρητές

Αναφορικά με τους παρατηρητές φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της συμβολής τους στην αντιμετώπισή του αλλά και την ανάγκη ενθάρρυνσής τους εκ μέρους του σχολείου να παίρνουν ενεργό ρόλο όταν παρατηρούν αντίστοιχα περιστατικά. Αντίστοιχη βιβλιογραφία επισημαίνει τον ρόλο των παθητικών παρατηρητών τόσο στην έκβαση των περιστατικών όσο και στην πρόληψη του φαινομένου (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016. Novick & Isaacs, 2010. Mylonakou – Keke, 2015c. Rivers et al., 2009. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996).

Η ανάπτυξη της «προκοινωνική συμπεριφορά» (Eisenberg, Spinrad & Knafo – Noam, 2015) προτείνεται από ερευνητές στον τομέα της κοινωνικής παιδαγωγικής (Kyriacou, Mylonakou – Keke & Stephens, 2016) τόσο σε προληπτικό όσο και σε παρεμβατικό επίπεδο, καθώς τα παιδιά με ανεπτυγμένη προκοινωνική συμπεριφορά και ενσυναίσθηση εμφανίζουν κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά, καλής ποιότητας σχέσης με τους συνομήλικους και υψηλή επίδοση στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων καθώς επίσης χαμηλά επίπεδα προβλημάτων επιθετικότητας - εκφοβισμού (Eisenberg, Spinrad & Knafo – Noam, 2015).

Η κατανόηση της ετερότητας

Στα πλαίσια της ολικής προσέγγισης του φαινομένου, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη κατάλληλης επιμόρφωσης όλων των ειδικοτήτων σε πρακτικές συμπερίληψης της διαφορετικότητας. Επίσης, υποστηρίζουν θερμά ότι το σχολείο μπορεί να μειώσει τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού εντάσσοντας δραστηριότητες κατανόησης της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε μαθητή, όπως προτείνεται από την Δρ Μυλωνάκου Κεκέ (Mylonakou – Keke, 2015c). Σχετική βιβλιογραφία εντοπίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα ενδοσχολικού εκφοβισμού αναγκαία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση συνολικών δεξιοτήτων με πρακτικές και βιωματικές διαδικασίες απόκτησης γνώσης, συνδεδεμένη με τις καθημερινές πρακτικές ανάγκες (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010. Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015. Φελούκα & Αμανάκη, 2009).

7.3 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό επηρεάζουν τις επιλογές τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων;»

Όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την επιμόρφωση του δασκάλου με σκοπό την ένταξη στο εκπαιδευτικό του έργο στοχευμένων ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης για τα ζητήματα ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και για τα ζητήματα προσέγγισης της κάθε μορφής διαφορετικότητας. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί, σε σχετικές έρευνες, αναγνωρίζουν την αξία της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα που αφορούν τη συμπερίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Alexiadou & Essex, 2016. Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010. Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015. Φελούκα & Αμανάκη, 2009).

Για τα ζητήματα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως τρόπο αντιμετώπισης τη συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων. Σημειώνεται ότι η εν λόγω επιλογή είχε διερευνητικό και μόνο στόχο.

Αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και τα ζητήματα πρόληψης της επιθετικότητας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό εντός του σχολείου σε ομάδες μαθητών και των γονέων τους. Οι συνεκπαιδευτικές δράσεις για την αντιμετώπιση των εν λόγω ζητημάτων αποτελούν καινοτόμα πρόταση των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την ανάγκη εμπλοκής και εκπαίδευσης των γονέων, στα πλαίσια μιας ολικής προσέγγισης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και των προβλημάτων στη συμπεριφορά (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2009).

Αναφορικά με τα προβλήματα στην οικογένεια που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (π.χ. παραμέληση παιδιού) οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως τρόπο αντιμετώπισης την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών ή/και των γονέων τους από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό.

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί αποτελεσματικό πεδίο υλοποίησης ομαδικών προγραμμάτων είτε πρόληψης ενός πιθανού προβλήματος είτε προαγωγής των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006. Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001. Kulic, Horne & Dagley, 2004. Villaba, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα εντοπίζεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της πρότασης για εφαρμογή προγραμμάτων στους μαθητές του σχολείου από κοινωνικό παιδαγωγό και των απόψεων ότι οι γονείς θα πρέπει να εμπλέκονται στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού και ότι το σχολείο πρέπει να ενσωματώνει αντίστοιχες διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν ως τρόπο αντιμετώπισης την εφαρμογή προγραμμάτων για τα περισσότερα ομαδοποιημένα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα απαντούν κυρίως θετικά ως προς την εμπλοκή των γονέων και την ανάληψη δράσης από το σχολείο.

Με τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης (διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο κοινωνικό παιδαγωγό σε ομάδες μαθητών) εντοπίζεται συσχέτιση μέτριας έντασης με την ευαισθητοποίηση των γονέων όλων των μαθητών σε ζητήματα εκφοβισμού, με το ότι τα θύματα πρέπει να βοηθηθούν από έναν ενήλικα με τον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια, με το ότι το σχολείο μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό διοργανώνοντας πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης, με το

ότι μπορεί να μειώσει περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σε τεχνικές – διδακτικές προσεγγίσεις συμπερίληψης της διαφορετικότητας.

Η συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων ως τρόπος αντιμετώπισης έδειξε μέτριας έντασης σχέση με το ότι ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα.

Η συνεκπαίδευση γονέων και μαθητών ως τρόπος αντιμετώπισης των ζητημάτων παρουσίασε συσχέτιση μέτριας έντασης με τη στάση ότι χρειάζεται όλες οι ειδικότητες εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημοτικό σχολείο να επιμορφωθούν σε τεχνικές - διδακτικές προσεγγίσεις συμπερίληψης της διαφορετικότητας.

7.4 4^ο Ερευνητικό Ερώτημα

«Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του Κοινωνικού Παιδαγωγού;»

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επέλεξαν να μην απαντήσουν στη συγκεκριμένη ανοικτού τύπου ερώτηση με αναλογία 3 στους 10 ενώ 2 στους 10 δεν απάντησαν ξεκάθαρα. Από τους συμμετέχοντες που κατέγραψαν τον βαθμό στον οποίο, κατά τη γνώμη τους, ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, οι μισοί αναφέρουν ότι τον προσεγγίζει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αναδεικνύεται η τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να απαντούν πιο θετικά από τους άντρες. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της επαρχίας (αγροτική ή νησιωτική περιοχή) παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων ενώ κανείς από αυτούς δεν απαντά αρνητικά για τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Αθήνας ή της Θεσσαλονίκης προβληματίζονται και οι απαντήσεις τους διαμοιράζονται σε όλες τις βαθμίδες. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούνται και ως προς το πλήθος των μαθητών του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με ένα έως τέσσερα τμήματα μαθητών, τα οποία βρίσκονται σε μικρά χωριά κυρίως, απαντούν

μόνο θετικά για τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Στα σχολεία με δώδεκα τάξεις, οι μισοί εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ενώ οι υπόλοιποι απαντούν μετριοπαθώς ή αρνητικά. Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 10 έως 19 έτη εμφανίζονται ως οι πιο μεγάλοι υποστηρικτές του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου.

Η αποκλειστικότητα των θετικών απαντήσεων από εκπαιδευτικούς σε σχολεία αγροτικών ή νησιωτικών περιοχών και από σχολεία με λίγους μαθητές πιθανόν να ερμηνεύεται αιτία της αυξημένης αίσθησης της κοινότητας, στοιχείο που υπάρχει σε πολύ μικρότερο βαθμό στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινότητα προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πέραν των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, τη συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία κ.α. Με αυτόν τον τρόπο, ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ακόμα και όταν δεν ήταν ξεκάθαρες ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου στο σημερινό σχολείο, περιείχαν πολύτιμα στοιχεία για τη συγκεκριμένη ερώτηση, τα οποία εντοπίστηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε τρεις απόψεις:

A. «Ο δάσκαλος οφείλει να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός»: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εσωτερική ανάγκη και χρέος του δασκάλου απέναντι στο λειτούργημα που επιτελεί να λειτουργεί ως κοινωνικός παιδαγωγός. Η άποψη αυτή καταγράφεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη αλλά και σε αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές, που εργάζονται στο σχολείο μέχρι εννέα έτη και κατέχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. ή μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ο αριθμός των τμημάτων ανά σχολείο δείχνει να σχετίζεται με τη συγκεκριμένη άποψη, καθώς οι εκπαιδευτικοί που την προσβέβουν υπηρετούν σε σχολεία με πέντε έως δώδεκα τάξεις.

B. «Ο δάσκαλος καλείται να είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός»: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις εξωτερικές επιταγές προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, οι οποίες πηγάζουν είτε από τη θέση του είτε από τις τεράστιες ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτή η άποψη σχετίζεται με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς η πλειοψηφία τους υπηρετεί μέχρι δεκαεννέα έτη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τη συγκεκριμένη άποψη κατέχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. ή μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Γ. «Ο δάσκαλος είναι Κοινωνικός Παιδαγωγός κατά συνείδηση»: Από αρκετούς εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε στις απαντήσεις τους ότι ο βαθμός που θα προσεγγίσει ο δάσκαλος τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού εξαρτάται από τη συνείδησή του, στοιχείο που εντοπίζεται βιβλιογραφικά (Ντούσκας, 2007). Η θέση αυτή εντοπίζεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με πολλά έτη υπηρεσίας και πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας (δάσκαλοι τάξης) που υπηρετούν σε σχολεία με πέντε έως δώδεκα τάξεις στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη αλλά και σε αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές.

7.5 5^ο Ερευνητικό Ερώτημα

«Οι εκπαιδευτικοί θέτουν περιορισμούς – όρια στην εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα;»

Όρια - Περιορισμοί

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν όρια – περιορισμοί στην εμπλοκή του δασκάλου στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, τα οποία (όρια), όπως αναφέρουν, ενδεχομένως να προκαλέσουν αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που θα περίμενε κανείς με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των απαντήσεών τους, ο σημαντικότερος περιορισμός που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο είναι η γνώση τους για τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και την αντιμετώπισή τους. Μελέτες διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ανάγκη επιμόρφωσής τους τονίζουν την ανάγκη διεύρυνσης και ενίσχυσης των γνώσεών τους σε θέματα κοινωνικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης ζητημάτων συμπεριφοράς και εκφοβισμού (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010. Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015. Φελούκα & Αμανάκη, 2009). Η ανάγκη επιμόρφωσης επισημαίνεται και αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Florian, 2008).

Ως όριο αναφέρεται, επίσης, η σοβαρότητα του εκάστοτε περιστατικού, υπονοώντας την ανάγκη εξωτερικής παρέμβασης και διαχείρισης από εξειδικευμένο προσωπικό όταν ένα περιστατικό ξεφύγει από τα διαχειρίσιμα για το σχολικό πλαίσιο όρια.

Παρόμοια συχνότητα αναφοράς συγκεντρώνει και η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς των μαθητών. Η ποιότητα της επικοινωνίας προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του βαθμού που θα προσεγγίσουν τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού. Στη κατηγορία αυτή προστίθεται ως όριο και η επεμβατική τακτική των γονέων αλλά και οι κοινωνικές – πολιτικές και θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Ο διαθέσιμος χρόνος περιορίζει την κοινωνικοπαιδαγωγική διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν, ενώ τα οικογενειακά – προσωπικά θέματα των μαθητών αποτελούν όριο, το οποίο ο δάσκαλος θα πρέπει να σέβεται και να μην εμπλέκεται. Όπως αναφέρουν, αν τα οικογενειακά θέματα χρήζουν διερεύνησης, ο δάσκαλος θα πρέπει να τα αναφέρει ώστε να αναλάβει τη μέριμνα και τη διαχείρισή τους ο κατάλληλος εξωτερικός συνεργάτης.

Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίστηκαν ως όρια από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν

- η αδυναμία παρέμβασης από τις ειδικότητες (αγγλικών, γυμναστικής, εικαστικών, μουσικής κ.α.) καθώς οι ώρες που αφιερώνουν σε κάθε ομάδα μαθητών την εβδομάδα είναι περιορισμένες και δεν υπάρχει η δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης,
- η τοπική κοινωνία
- ο βαθμός λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων,
- η έλλειψη αναγνώρισης του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων από την εξωσχολική κοινότητα,
- η έλλειψη υποστηρικτικών δομών,
- η ποιότητα της σχέσης του δασκάλου με τους μαθητές,
- η άποψη των εκπαιδευτικών ότι ο δάσκαλος είναι αρμόδιος για ό,τι αφορά στη διευκόλυνση του μαθητή προς τη γνώση,
- η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι αντιλήψεις τους είναι θέσφατα
- η παιδική κακοποίηση, δεν αποτελεί ζήτημα που δάσκαλος θα πρέπει να εμπλέκεται,
- η πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών,
- η αδυναμία συναισθηματικής σύνδεσης με τους μαθητές και τους γονείς τους,
- η κοινωνικο-οικονομική θέση της μονάδας,

- η ποιότητα της σχέσης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς,
- η κουλτούρα του σχολείου
- η αδυναμία παρέμβασης ενδο-οικογενειακά ώστε να επέλθει αλλαγή στάσης και
- νοοτροπίες, πρακτικές, στρατηγικές ως προς την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Σχετική έρευνα των Κυγιάκου και των συνεργατών του (2013) παρουσιάζει την μειονεκτική θέση των εξωσχολικών ζητημάτων που αφορούν τα παιδιά – ζητήματα που δεν δείχνουν να σχετίζονται άμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοσή τους (οικογενειακά προβλήματα, ψυχική υγεία, διατροφικές συνήθειες κ.α.) στις προτεραιότητες ανάγκης ανάληψης δράσης εκ μέρους του σχολείου, σύμφωνα με τους φοιτητές παιδαγωγικών σχολών.

Εμπόδια

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και καταστάσεις ως εμπόδια κατά την άσκηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού τους ρόλου. Το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι η άρνηση των γονέων να αποδεχτούν μια κατάσταση ως προβληματική και να εμπλακούν σε διαδικασίες αντιμετώπισής της. Αναφέρονται και άλλα εμπόδια σχετικά με τους γονείς των μαθητών, όπως οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων αλλά και οι κατηγορίες, οι αναφορές στην διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο εκφοβισμός και η απαξίωση των εκπαιδευτικών από τους γονείς.

Το δεύτερο μεγαλύτερο εμπόδιο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η απουσία πολιτικής βούλησης αναφορικά με την αναβάθμιση και την ενίσχυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Άλλα εμπόδια που σχετίζονται με την κρατική μέριμνα αφορούν στην πρόχειρη και ευκαιριακή διευθέτηση και οργάνωση των σχετικών με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα ζητημάτων εκ μέρους του κράτους και στην έλλειψη υποστηρικτικών δομών. Δηλαδή, απουσιάζουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δομές στελεχωμένες με εξειδικευμένο προσωπικό, οι οποίες θα υποστηρίζουν και θα ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την απουσία

κανονισμού ή ενιαίας - κοινής τήρησης του κανονισμού των σχολείων, το ότι το σχολείο έχει χάσει το κύρος του και ότι η πολιτεία δεν δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τη σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αδυναμία ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έλλειψη συμπαράστασης από τον διευθυντή, τον αδύναμο σύλλογο διδασκόντων, το διευθυντοκεντρικό σχολείο και το ακαδημαϊκά προσανατολισμένο σχολείο ως εμπόδια στην υιοθέτηση κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν εμπόδια που σχετίζονται με τον δάσκαλο και την συμπεριφορά του, όπως η αδιαφορία του απέναντι στα εν λόγω ζητήματα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις του που φέρει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου αλλά και την έλλειψη σχετικής εμπειρίας.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών

Οι προτάσεις που διατύπωσαν οι δάσκαλοι σχετικά με την εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ποικίλουν. Ο ρόλος του δασκάλου αναγνωρίζεται ως πολυδιάστατος (Ντούσκας, 2007) ενώ οι ανάγκες ως προς τα ζητήματα αυτά χαρακτηρίζονται τεράστιες. Η ομαδοποίησή τους αναδεικνύει τέσσερις βασικές κατευθύνσεις, η ανάγκη αποτελεσματικής συνεργασίας (Cameron, 2007), η ανάγκη επιμόρφωσης (Alexiadou & Essex, 2016. Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010. Λογιώτης, Μάλαμας & Παπατριανταφύλλου, 2015. Φελούκα & Αμανάκη, 2009), η ενδεδειγμένη στάση των εκπαιδευτικών και η ειδική μέριμνα σε συγκεκριμένους τομείς, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 10.

Ανάγκη συνεργασίας μεταξύ :	Α) της σχολικής κοινότητας, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας Β) των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας Γ) των εκπαιδευτικών και των εξειδικευμένων εξωτερικών συνεργατών Δ) των εκπαιδευτικών, των γονέων και των απαραίτητων εξειδικευμένων συνεργατών εντός της σχολικής μονάδας Α) των γονέων
------------------------------------	--

<p>Επιμόρφωση – αυτοβελτίωση :</p>	<p>B) των εκπαιδευτικών ως προς</p> <ul style="list-style-type: none"> • την προσωπική τους εξέλιξη • την άρση στερεοτύπων • τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα <p>Γ) αναβάθμιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών</p>
<p>Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει :</p>	<p>A) να καλλιεργήσουν και να εκδηλώνουν ειλικρινές ενδιαφέρον</p> <p>B) να σέβονται την διαφορετικότητα</p> <p>Γ) να λαμβάνουν υπόψη τους τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα</p> <p>Δ) να κερδίζουν την εμπιστοσύνη παιδιών και γονέων</p> <p>E) να μη δημιουργούν αντιθέσεις</p>
<p>Εστίαση της προσοχής :</p>	<p>A) στις δράσεις πρόληψης</p> <p>B) στην αντίληψη για τη διαφορετικότητα</p> <p>Γ) στον ενδοσχολικό εκφοβισμό</p> <p>Δ) στην εκδήλωση βίας εντός και εκτός σχολείου</p> <p>E) στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες</p>

Πίνακας 10. Οι προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων

7.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Με το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν πολύτιμα στοιχεία αναφορικά με τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η επεξεργασία των απαντήσεών τους και η συγκέντρωση των επιμέρους δεδομένων στοιχειοθετούν πρόταση αναβάθμισης του κοινωνικοπαιδαγωγικού τους ρόλου, η οποία παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 8: Προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα

8.1 Προτάσεις αναβάθμισης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν πολύτιμα στοιχεία, η ανάλυση των οποίων διαμορφώνει σαφείς παιδαγωγικές και πολιτικές κατευθύνσεις ως προς την πρόληψη και αντιμετώπιση των σχετικών ζητημάτων. Στα πλαίσια πρότασης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ατομικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, επιχειρείται η συγκέντρωση των στοιχείων που προσέφεραν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω Πίνακα (11).

Τομείς	Τρόποι
Συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας	<ul style="list-style-type: none">• Επιμόρφωση γονέων και πολιτών (άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων)• Συνεκπαιδευτικές δράσεις στις οποίες θα συμμετέχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα• Εφαρμογή προγραμμάτων αλλαγής της αντίληψης για τη διαφορετικότητα και άρσης στερεοτύπων• Βοήθεια στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας από εξειδικευμένο προσωπικό, όπου χρειάζεται
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none">• Επιμόρφωση όλων των ειδικοτήτων αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα• Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με δεξιότητες προαγωγής προσωπικής ψυχικής υγείας
Πολιτική βούληση για αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου	<ul style="list-style-type: none">• Μετατόπιση του ακαδημαϊκοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου• Αναβάθμιση ρόλου εκπαιδευτικών• Αναβάθμιση συλλόγου διδασκόντων – μετατόπιση από το διευθυντοκεντρικό σύστημα• Οργανωμένη και σταθερή παρέμβαση πρόληψης και αντιμετώπισης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων

<p>Καλλιέργεια κουλτούρας της σχολικής κοινότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση και στελέχωση κατάλληλων εξωσχολικών υποστηρικτικών δομών • Στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό ανά ομάδα γειτονικών σχολικών συγκροτημάτων • Καλλιέργεια κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων και πολιτών • Βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών • Εγκαθίδρυση κλίματος ασφάλειας και υποστήριξης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας • Κοινή στάση των εκπαιδευτικών ως προς τα ζητήματα
--	---

Πίνακας 11. Προτάσεις αναβάθμισης του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου

8.2 Μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν στο δημοτικό σχολείο, αναφορικά με τα ζητήματα κοινωνικής παιδαγωγικής. Οι ίδιοι επιλέγουν ως σημαντικότερα προβλήματα αυτά της συμπεριφοράς των μαθητών, της διαφορετικότητας αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, της παιδικής παραμέλησης και κακοποίησης αλλά και τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, την έλλειψη στόχων, κινήτρων και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και τις προκαταλήψεις των γονέων και των παιδιών. Οι θεματικές αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών με σκοπό τη περαιτέρω διερεύνηση των συνθηκών και των προβλημάτων, ώστε να διεξαχθεί οργανωμένη εκστρατεία πρόληψης και αντιμετώπισής τους.

Επιπλέον, προτείνεται η διεξοδική μελέτη όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί την ξεχωρίζουν ως βασικό περιορισμό και εμπόδιο στον κοινωνικοπαιδαγωγικό τους ρόλο.

Επίσης, ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό άσκησης κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου θα πρέπει να προβληματίζει με τη σειρά του την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα. Η πληθώρα των περιορισμών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αυτήν την κατεύθυνση συνιστούν πεδίο μελλοντικής έρευνας.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα ακόμη πεδίο μελλοντικής έρευνας, όπως αναδύεται από την παρούσα μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τη μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση στα εν λόγω ζητήματα με αποτέλεσμα να συνιστάται η καταγραφή των αναγκών και των αποτελεσματικών πρακτικών πρόληψης και αντιμετώπισής τους. Αναδεικνύεται η ανάγκη συμπερίληψης αντίστοιχων προγραμμάτων τόσο στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών όλων των σχολών που σχετίζονται με την εκπαίδευση όσο και στα πλαίσια επαγγελματικής επιμόρφωσης για όλες τις ειδικότητες.

Έτσι, προτείνεται περαιτέρω μελέτη των ζητημάτων Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, τόσο συγκεντρωτικά όσο και μεμονωμένα, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθούν οι παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπισή τους, υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής, ολικής προσέγγισης της παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική -Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.
- Baron, R.A., Byrne, D. & Banscombe, N.R. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Γιώτσα Επμ.). Αθήνα: Ίων.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Wood, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στη πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος, Ι.Α. Δαγκλής και Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf.
- Δώνη, Ε. & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 69-97.

- Elliot, N. S., Kratochwill, R.T., Cook, J.L. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματική μάθηση* (Μτφρ. Σολμαν, Μ & Καλύβα, Φ.) (Επιμ. Α. Λεοντάρη & Ε. Συγκολλίτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Περιεχόμενο και ιστορική εξέλιξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καυκούλια, Ε. (2016). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016, 1-11.
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89. <http://dx.doi.org/10.12681/jret.9095>.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντίνου Χ., 1994. *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη.
- Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ. & Παπατριανταφύλλου, Α. (2015). Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 194-210.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

- Morin, E. (2000). *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση κι επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, (2)2017, 84-113.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Νημά, Ε. (2008). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Θεσσαλονίκη, 2008.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Β. Μαυρούλη, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτιστικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων

μαθητών δημοτικών σχολείων Νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), 121-136.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>.

Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία (Β' Τόμος)*. Αθήνα: Πεδίο.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J. Passeron*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πατσάλης, Χ. (2014). Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών Γυμνασίου στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. 1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού με θέμα : «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Με το βλέμμα στην Ευρώπη*», 11-12 Ιουνίου 2014.

Παυλόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Έκδοσης) (2000). *Αγωγή Υγείας. Ψυχική υγεία – Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών. Τόμος Ι – Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γραφείο Αγωγής Υγείας. Εθνικό ίδρυμα Νεότητας.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97-122. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.14050>.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1).

- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2013). *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για Όλους*. Αθήνα : Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-103.
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2004). Φιλοσοφία και Ρόλος της Αγωγής και Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο: «*Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 26-28/11/2004.
- Τριλιανός, Α. (2002). Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Φελούκα, Β. & Αμανάκη Ε. (2009). Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για το πρόβλημα του εκφοβισμού/θυματοποίησης (bullying) στα σχολεία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 2, 51-69.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., Miles, S., Muijs, D. & Skyrme, J. (2007). *Equity in education: New Directions* (2nd

- annual report). Manchester: Centre for Equity in Education, The University of Manchester.
- Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333 – 341. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Alai, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity, *Improving Schools*, 19, 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>.
- Alevizos, S., Lagoumintzi, I., & Salichos, P. (2015). The Interaction between Theory and Practice in Social Pedagogy: A European Campaign and an Interactive Social Pedagogical Tool against Bullying in Schools. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'*, 4(1), 55-64. Doi: 10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.005.
- Alexiadou, N. & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice: Responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1031338>.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–93.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.).
- Barling, J., Zacharatos, A., & Hepburn, C. (1999). Parents' job insecurity affects children's academic performance through cognitive difficulties. *Journal of Applied Psychology*, 84, 437-444.

- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' responses to bullying scenarios. Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335. Doi: 10.1037/0003-066X.35.4.320.
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana IL.
- Black, E., Bettencourt, M. & Cameron, C. (2017). Social Pedagogy in the Classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice* (pp.203-215). Philadelphia, U.S.A.: Jessica Kingsley Publishers.
- Blakemore, S.J. (2010). The developing social brain: implications for education. *Neuron*, 65, 744–747. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.03.004>.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. & Galton, M. (2003). Towards a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. Doi: 10.1016/s0883-0355(03)00078-8.
- Bouchard, L.K. & Smith, J.D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem, *The Educational Forum*, 81(1), 108-125. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>.
- Boulton, M.L., Hardcastle, K., Down, J., Fowles J. & Simmonds, A.J. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*, 65(145), 145-155. Doi: 10.1177/0022487113511496.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. & O'Brennan, L.M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204–220. Doi: 10.1007/s10464-009-9240-1.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, A.P. (2006). The Bioecological Model of human development. In L.R. Lerner, *Handbook of Child Psychology, Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (p.793-828). John Wiley & Sons, Inc. Doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114.
- Brown, N.W. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Buchanan, A. (1996). Choosing Who Will Be Disabled: Genetic Intervention and the Morality of Inclusion. *Social Philosophy and Policy*, 13(2), 18-46.
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2011). *Young People from a Public Care Background: Pathways to Further and Higher Education in England. A Case Study*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Cameron, C. & Moss, P. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy and working with children and young people: Where care and education meets*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133 - 151.
- Cipani, E. (1993). *Non-compliance : four strategies that work*. Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Conyne, R.K. (2014). Prevention groups. In J.L. DeLucia Waack, C.R. Kalodner & M.T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2nd ed., pp. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coussée, F. & Williamson, H. (2011). Youth Worker, Probably the Most Difficult Job in the World. *Children Australia*, 36 (4), 224-228.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R. & Bie, M.B. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in the UK child and youth care: deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789–805.
- Dake, A.J., Price, J.H., Telljohann, S.H. & Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.

- Davis, M. H. (2004). Empathy. In J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 443-466). New York, NY: Springer US.
- DePanfilis, D. & Dubowitz, H. (2005). Family Connections: A Program for Preventing Child Neglect. *Child maltreatment*, 10(2), May, 108-123. Doi: 10.1177/1077559505275252.
- Debowska, A., Willmott, D., Boduszekb, D. & Jones, A.D. (2017). What do we know about child abuse and neglect patterns of cooccurrence? A systematic review of profiling studies and recommendations for future research. *Child Abuse and Neglect*, 70, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.014>
- Delors, J. & Unesco. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.
- Detert, J.R., Seashore Louis, K. & Schroeder, R.G. (2001). A Culture Framework for Education: Defining Quality Values and Their Impact in U.S. High Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-30. Doi: 0899-3408/00/1002-0109\$16.00.
- Devkota, S.P. & Bagale, S. (2015). Primary Education and Dropout in Nepal. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 153-158.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. Doi:10.1080/01411920500148713.
- Dubowitz, H., Black, M., Starr, R.H. & Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Criminal justice and behavior*, 20(1), 8-26.
- Dychawy-Rosner, I. (2018). Editor's notes: Socio-pedagogical knowledge expertise across the social care sectors in Northern Europe. *Papers of Social Pedagogy*, 1(8), 5-13.

- Dychawy-Rosner, I. (2016). Family matters are not just domestic affairs: a perspective on social pedagogy in social work. *Papers of Social Pedagogy*, 2(5), 6-16.
- Elledge, L.C., Elledge, L.A., Newgent, A.R. & Cavell, A.T. (2016). Social Risk and Peer Victimization in Elementary School Children: The Protective Role of Teacher-Student Relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691-703. Doi: 10.1007/s10802-015-0074-z.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. Doi: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development. Volume 3 of the Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 646–718). Editors-in-Chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development. Volume 3 of the Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 701–778). Editor-in-Chief: W. Damon. New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1–47. Doi:10.1002/9781118963418.childpsy31.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, J. & Sheldon, S.B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. Doi: 10.1080/00220670209596604.
- Eriksson, L. (2013). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165–182. Doi: 10.1177/1468017313477325.
- Essomba, M.A. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28(2), 206-218. Doi: 10.1080/14675986.2017.1308659.
- Fairbanks, C.M., Duffy, G.G., Faircloth, B.S., He Y, Levin, B., Rohr, J., Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161-171.
- Falco, L.D. & Bauman, S. (2014). Group work in schools. In . In J.L. DeLucia Waack, C.R. Kalodner & M.T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2rd ed., pp. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Farrington, D. P. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. In L. R. Huesmann (Eds.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 215-240). New York: Plenum Press.
- Farrington, D. F. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. <https://doi.org/10.1086/449217>.
- Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilbum, J.C. & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401 – 414. <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>.
- Florian, L. (2008). Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

- Fog, E. (2003). A social pedagogic perspective on milieu therapy. In A. Gustavsson, H.E. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Gothenburg: Daidalos.
- Forlin, C. (ed) (2015). *Foundations of Inclusive Education Research*. United Kingdom: Emerald.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. Doi:10.1080/1359866X.2010.540850.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social psychology of education*, 11(3), 213-227. Doi: 10.1007/s11218-007-9048-5.
- Georgiou, S.N., Stavrinides, P., & Nikiforou, M. (2015). Bullying and Victimization in Cyprus: The Role of Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ‘Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece’*, 4(1), 43-54.
- Gerrity D.A. & DeLucia-Waack, J.L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106. Doi: 10.1080/01933920600978604.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P.H., Loeber, R. & Henry, D.B. (1998). Relation of Family Problems to Patterns of Delinquent Involvement Among Urban Youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 319-333.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovitch, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4(1), 1-39.
- Hallstedt, P.A., Högström M. & Nilsson, R. (2013). What is social pedagogy? A new way of working with older people in Sweden. In Lalor, K., & Share, P. (eds.)

Applied Social Care. An Introduction for Students in Ireland. Dublin: Gill & Macmillan Ltd.

Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16.

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>.

Higham, P. (2001). Changing practice and an emerging social pedagogue paradigm in England: the role of the personal adviser. *Social Work in Europe*, 8(1), 21–29.

Hildyard, K.L. & Wolfe, D.A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26, 679–695. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00341-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00341-1)

Holthoff, S., & Eichsteller, G. (2009). Social pedagogy: The practice. *Every Child Journal*, 1(1), 58–63.

Hymel, S. & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction, *American Psychologist*, 70(4), 293–299. Doi: 10.1037/a0038928.

Juvonen, J. & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185. Doi:10.1146/annurev-psych-010213-115030.

Kalil, A. (2009). Joblessness, family relations and children's development. *Family Matters*, 83, 15-22.

Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. Doi:10.1037/a0014179.

Kohl, G. O., Lengua, J.L. & McMahon, R.J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523.

- Koukounaras-Liagkis, M. (2013). Religious Education in Greek Public Schools in Western Thrace: Identifying Controversial Issues. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (11), 274-281. Doi:10.5901/mjss.2013.v4n11p274.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), 75-89.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T.G. Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School-Professionals Partnerships: An Action Research Program to Enhance the Social, Emotional, and Academic Resilience of Children at Risk. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 112-122. Doi:10.5539/jel.v4n3p112.
- Kulic, K. R., Horne, A. M. & Dagley, J. C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8, 139–151. Doi:10.1037/1089-2699.8.2.139.
- Kupzyk, S.S., Banks, B.M. & Chadwell, M.R. (2016). Collaborating with Refugee Families to Increase Early Literacy Opportunities: a Pilot Investigation. *Contemporary School Psychology*, 20(3), 205-217. Doi: 10.1007/s40688-015-0074-6.
- Kyriacou, C. (2014). Bullying interventions in schools: six basic approaches. In K. Rigby, *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 74-75. Doi: 10.1080/00071005.2013.877622.
- Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, 27(2), 101-108. Doi: 10.1080/02643940902897681.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. Doi: 10.1080/00131910120033628.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P. & Werler, T. (2013). Social pedagogy in schools: student teacher attitudes in England and Norway, *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 192-204. Doi: 10.1080/13603116.2011.629689.

- Kyriacou, C. , Ellingsen I. T., Stephens, P. & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared, *Pedagogy. Culture & Society*, 17(1), 75-87. Doi: 10.1080/14681360902742902.
- Kyriacou, C., Mylonakou – Keke, I. & Stephens, P. (2016). Social pedagogy and bullying in schools: the views of university students in England, Greece and Norway. *British Educational Research Journal*. Doi: 10.1002/berj.3225.
- Lamb, S. & Markussen E. (2010). School Dropout and Completion: An International Perspective. In: Lamb S., Markussen E., Teese R., Polesel J., Sandberg N. (eds) *School Dropout and Completion*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843–860. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5).
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S. & Ungar, M. (2015). Blostering resilience through teacher – student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 1-15. Doi: 10.1177/0143034315614689.
- Maguire, S. A., Williams, B., Naughton, A. M., Cowley, L. E., Tempest, V., Mann, M. K., ... Kemp, A. M. (2015). A systematic review of the emotional, behavioural and cognitive features exhibited by school-aged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 641–653. Doi:10.1111/cch.12227.
- Mason, A.B., Hajovsky, B.D., McCune, A.L. & Turek, J.J. (2017). Conflict, Closeness, and Academic Skills: A Longitudinal Examination of the Teacher–Student Relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177-189. Doi: 10.17105/SPR-2017-0020.V46-2.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- McCord, J. (1980). Patterns of deviance. In S. B. Sells, R. Crandall, M. Roff, J. S. Strauss, & W. Pollins (Eds.), *Human functioning in longitudinal perspectives* (pp. 157-162). Baltimore, MD: Williams & Wilkens.
- McCormick, M. P. & O'Connor, E. E. (2014). Teacher–Child Relationship Quality and Academic Achievement in Elementary School: Does Gender Matter? *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037457>.
- McGarth, F.K. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>.
- McPheat, G. & Vrouwenfelder, E. (2017). Social Pedagogy: Developing and Maintaining Multi-Disciplinary Relationships in Residential Child Care. *International Journal of Social Pedagogy*, 6 (1), 64–82. Doi: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.005>.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. Doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
- Merritt, E.G., Wanless, S.B., Rimm-Kaufman, S.E. & Cameron, C. (2012). The contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41 (2). 141-159.
- Miller, E., Ziaian, T. & Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359. Doi: 10.1080/13603116.2017.1365955.
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751–762. Doi:10.1002/pits.20015.

- Mylonakou – Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In: Giotsa, A. Z. (Ed.) *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*. Chapter 10: 121-138. New York: Nova Science Publishers.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a). 1844-2014: 170 Years of Social Pedagogy – Can Greece’s Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ‘Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece’* 4(1), 2-23. <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>
- Mylonakou - Keke, I. (2015b). The Emergence of “Syn-Epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of Disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6, 1890-1907. Doi: 10.4236/ce.2015.617195.
- Mylonakou - Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community – Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin’. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ‘Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece’*, 4(1), 65-84. <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>.
- Mylonakou - Keke, I. (2015d) Social Pedagogical Approaches to Bullying in the Greek School Environment. *Proceedings of the 1st Scientific International Conference of European Anti-bullying Network (EAN) “Bullying and Cyber-bullying across Europe”*. Athens, 11 - 13 June 2014, under the auspices of the Greek Presidency of the Council of European Union. Athens: The Smile of the Child. pp. 668-690.
- Mylonakou - Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169 – 176. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.396.
- Noltemeyer, A. L., & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474–487. Doi: 10.1177/0143034312472758.

- Novick, R. M. & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(3), 283-296. Doi: 10.1080/01443410903573123.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1991). 'Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program.' In: PEPLER, D. and RUBIN, K. (Eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-418). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and WhippingBoys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio – Emotional Competence in Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 329 – 333. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.142.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach* (Vol. 4). Eugene, OR: Castalia.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – A Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services: European Models for Practice, Training, Education and Qualification*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V. & Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4).

- Pinson, H. & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407. Doi: 10.1080/01425690701253612.
- Pitzer, J. & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15–29. Doi: 10.1177/0165025416642051.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. Doi:10.1080/14675980802568277.
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*. Doi: 10.3102/0034654316669434.
- Riekie, H., Aldridge, J.M. & Afari, E. (2016). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123. Doi: 10.1002/berj.3254.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018164>.
- Roffey, S. (2016). Building a case for whole-child, wholeschool wellbeing in challenging contexts. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 30-42.
- Rotuno-Jhonson, R. (2010) Democracy and Special Education Inclusion. *Education in a Democracy: A Journal of the NNER*, 2, 169-182.
- Sabol, J.T. & Pianta, C.R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120. Doi:10.1016/j.avb.2009.08.007.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T).
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). “I’m O.K. but you’re not” and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children’s social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363–375. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.363>
- Sebastian, C.L., Tan G. C., Roiser, J.P., Viding, E., Dumontheil, I. & Blakemore, S.J. (2010). Developmental influences on the neural bases of responses to social rejection: Implications of social neuroscience for education. *NeuroImage*, Doi:10.1016/j.neuroimage.2010.09.063.
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F. & Wichstrom, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children’s behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557-1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>.
- Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46-55. Διαθέσιμο στο <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>.
- Smith, W. & Smith, K.P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188930350101>.
- Stephens, P. (2012). Social Pedagogic Practice: Exploring the Core. In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume II. pp.201-226. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a

- series of meta - analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37–50.
<http://dx.doi.org/10.1002/car.2353>.
- Tabachnick, B.R. & Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Taylor, S.C. & Sidhu, R.K. (2011). Supporting refugee students in schools : what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. Doi: 10.1080/13603110903560085.
- Theron, L. C. (2015). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 1-17.
 Doi: 10.1177/0143034315615937.
- Theron, L.C., Liebenberg, L. & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children’s rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265. Doi: 10.1177/0142723713503254.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου, 2018, από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. & Baeyens, D. (2017). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research* Doi: 10.3102/0034654317743200.
- Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., ... Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, 9, 233–250. Doi: 10.1080/15388220.2010.483182.
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children’s appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 243–260.
 Doi:10.1080/17405629.2014.989984.

- Villalba, J.A. (2007). Incorporating Wellness into Group Work in Elementary Schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32:1, 31 – 40. Doi: 10.1080/01933920600977556.
- Vrouwenfelder, E., Milligan I. & Merrell, M. (2012). *Social Pedagogy and Inter-Professional Practice. Evaluation of Orkney Islands Training Programme*. University of Strathclyde, Glasgow: Celcis.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). Parent Participation At School. *Childhood*, 16(1), 105–123. Doi:10.1177/0907568208101693.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 301-322). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Widom, C. S., Czaja, S. & Dutton, M.A. (2013). Child abuse and neglect and intimate partner violence victimization and perpetration: A prospective investigation. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 650-63. Doi: 10.1016/j.chiabu.2013.11.004.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879–885. Doi:10.1136/archdischild-2014-306667.
- Wolke, D., Copeland, W.E. Angold, A. & Costello, E.J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970. Doi: 10.1177/0956797613481608.
- World Health Organization (WHO) (2016). Child maltreatment. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.who.int/>.

Yoon, J.S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69(1), 27 – 35.
<https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Arneson, R. (2015). "Equality of Opportunity". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), E. N. Zalta (ed.). Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου, 2018, από <https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/equal-opportunity>.

Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου (2001) , *Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνική Δημοκρατία. Πρόσβαση στις 21 Οκτωβρίου, 2018, στο <http://www.nchr.gr/index.php/2013-04-03-10-23-48/2013-04-03-10-46-29>.

Ευρετήριο Ισχύουσας Νομοθεσίας για την Κακοποίηση και την Παραμέληση παιδιών. *Συνήγορος του Πολίτη*. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου, 2018, από http://www.0-18.gr/downloads/protokollo-eyretirio-kakopoiisis/Laws%20and%20statutes%20Guide_ICH_6.2015.pdf.

Παναγόπουλος, Σ. (2014). Η Κοινότητα των Ρομά στην περιοχή της Αμαλιάδος. Κοινωνιολογική Προσέγγιση των εκδηλώσεων συγκρότησης, εξέλιξης και προοπτικής. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Φλώρινα. Πρόσβαση στις 21 Οκτωβρίου, 2018, στο <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16099/3/PanagopoulosSymeonMsc2014.Pdf>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Αποτελέσματα από τη στατιστική διαδικασία

Κοινωνικοπαιδαγωγικά Ζητήματα	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΠΟΛΥ		ΑΡΚΕΤΑ		ΛΙΓΟ		ΚΑΘΟΛΟΥ	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
	1. Ενδοσχολικός εκφοβισμός.	66	29.3	71	31.6	64	28.4	22	9.8	2
2. Προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις από μαθητές ή τους γονείς τους.	64	28.4	92	40.9	50	22.2	18	8	1	0.4
3. Περιθωριοποίηση και αποκλεισμός παιδιών μέσα στο σχολείο.	79	35.1	81	36	42	18.7	22	9.8	1	0.4
4. Βία – επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών.	97	43.1	76	33.8	42	18.7	8	3.6	2	0.9
5. Έλλειμμα στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.	76	33.8	74	32.9	64	28.4	9	4	2	0.9
6. Σχολική διαρροή (μη προσέλευση εγγεγραμμένων μαθητών).	26	11.6	34	15.1	62	27.6	62	27.6	41	18.2
7. Ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολικό πλαίσιο.	34	15.1	69	30.7	58	25.8	32	14.2	32	14.2
8. Έλλειψη στόχων και εσωτερικών κινήτρων των παιδιών.	81	36	80	35.6	50	22.2	11	4.9	2	0.9
9. Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά	43	19.1	71	31.6	73	32.4	30	13.3	8	2.6

με το πολιτισμικό – θρησκευτικό πλαίσιο.

10. Παραμέληση των παιδιών (οικογενειακό περιβάλλον).	95	42.2	62	27.6	43	19.1	16	7.1	9	4
11. Παιδική κακοποίηση (οικογενειακό περιβάλλον).	91	40.4	33	14.7	41	18.2	40	17.8	20	8.9
12. Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	77	34.2	72	32	51	22.7	25	11.1		
13. Προβλήματα στην οικογένεια αιτία της οικονομικής κρίσης. (π.χ. ανέχεια, υποσιτισμός)	62	27.6	70	31.1	55	24.4	29	12.9	9	4
14. Προβλήματα στην αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.	71	31.6	78	34.7	49	21.8	25	11.1	2	0.9
15. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.	112	49,8	78	34.7	26	11.6	7	3.1	2	0,9

ΣΥΜΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ		ΟΥΤΕ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ		ΔΙΑΦΩΝΩ		ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΑΠΟΛΥΤΑ		ΑΠΟΛΥΤΑ		ΑΠΟΛΥΤΑ		ΑΠΟΛΥΤΑ		ΑΠΟΛΥΤΑ	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

1. Το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού	104	46.2	100	44.4	18	8	2	0.9	1	0.4
---	------------	-------------	-----	------	----	---	---	-----	---	-----

εκφοβισμού.

2. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα.	5	2.2	5	2.2	7	3.1	54	24	154	68.4
3. Τα θύματα πρέπει να γίνουν πιο δυναμικά.	30	13.3	74	32.9	74	32.9	34	15.1	13	5.8
4. Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τους παθητικούς παρατηρητές να επέμβουν όταν παρατηρήσουν περιπτώσεις εκφοβισμού.	104	46.2	85	37.8	29	12.9	4	1.8	3	1.3
5. Τα θύματα πρέπει να βοηθηθούν από έναν ενήλικα με τον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια.	94	41.8	108	48	17	7.6	4	1.8	2	0.9
6. Το σχολείο πρέπει να εμπλέκει και τους γονείς για την αντιμετώπιση περιπτώσεων εκφοβισμού.	93	41.3	98	43.6	25	11.1	9	4		
7. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό διοργανώνοντας ένα πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης.	78	34.7	107	47.6	26	11.6	9	4	4	1.8
8. Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση.	86	38.2	107	47.6	25	11.1	5	2.2	2	0.9

9. Οι γονείς όλων των μαθητών χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα εκφοβισμού.	135	60	82	36.4	7	3.1	1	0.4		
10. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας.	115	51.1	97	43.1	8	3.6	3	1.3	2	0.9
11. Οι θύτες πρέπει να βοηθηθούν από έναν έμπιστο ενήλικα.	75	33.3	111	49.3	32	14.2	4	1,8	3	1.3
12. Πρέπει να διοργανωθεί στο σχολείο πρόγραμμα πρόληψης του ενδοσχολικού εκφοβισμού, στο οποίο θα συμμετέχουν μαθητές και οι γονείς τους.	107	47.6	79	35.1	29	12.9	8	3.6	2	0.0
13. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού ενσωματώνοντας δραστηριότητες κατανόησης της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε μαθητή.	112	49,8	87	38.7	20	8.9	5	2.2	1	0.4
14. Όταν οι παρατηρητές φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού δεν βοηθούν το θύμα έχουν ευθύνη.	103	45.8	81	36	26	11.6	10	4.4	5	2.2
15. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρέπει να	129	57.3	82	36.4	10	4.4	3	1.3	1	0.4

επιμορφωθούν σε τεχνικές –
 διδακτικές προσεγγίσεις
 συμπερίληψης της
 διαφορετικότητας.

16. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.	161	71.6	57	25.3	4	1.8	3	1.3		
17. Η καθοδήγηση των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό από έναν ενήλικα με διάθεση φροντίδας θα τους επωφελήσει.	67	29.8	117	52	36	16	4	1.8	1	0.4
18. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπιστευτούν τους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό, ότι αυτοί θα αλλάξουν συμπεριφορά με την κατάλληλη βοήθεια.	36	16	100	44.4	70	31.1	14	6.2	5	2.2
19. Το σχολείο προλαμβάνει και αντιμετωπίζει επαρκώς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.	15	6.7	40	17.8	87	38.7	64	28.7	19	8.4

Προτάσεις	Επιμόρφωση	Διεξαγωγή	Συζήτηση	Διεξαγωγή	Εξατομικευμ
	και ανάληψη δράσης από τον/την δάσκαλο/α, εντάσσοντας στο	ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από	μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν	προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμέν	έ-νη υποστήριξη των μαθητών ή/και των γονέων τους από

Ζητήματα	εκπαιδευτικό του έργο στοχευμένα ομαδικά προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης.		εξειδικευμένο Κοινωνικό Παιδαγωγό στους μαθητές εντός του σχολείου.		τη διαχείριση των ζητημάτων .		ο Κοινωνικό Παιδαγωγό εντός του σχολείου σε ομάδες μαθητών και των γονέων τους.		εξειδικευμένο Κοινωνικό Παιδαγωγό.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ζητήματα ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.	77	34.2	43	19.1	13	5.8	56	24.9	36	16
2. Ζητήματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας.	23	10.2	10	4.4	106	47.1	69	30.7	17	7.6
3. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.	51	22.7	25	11.1	30	13.3	64	28.4	55	24.4
4. Ζητήματα πρόληψης της επιθετικότητας και του ενδοσχολικού	48	21.3	53	23.6	13	5.8	87	38.7	24	10.7

εκφοβισμού.

5. Ζητήματα προσέγγισης της κάθε μορφής διαφορετικότητας .	78	34.7	52	23.1	14	6.2	64	28.4	17	7.6
6. Προβλήματα στην οικογένεια που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (π.χ. παραμέληση παιδιού)	8	3.6	8	3.6	38	16.9	61	27.1	110	48.9

Σε ποιο βαθμό ο δάσκαλος προσεγγίζει τον ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αδιευκρίνηστος	49	21,8	28,7	28,7

	αμελητέος	15	6,7	8,8	37,4
	μικρό	19	8,4	11,1	48,5
	μέτριο	25	11,1	14,6	63,2
	μεγάλο	50	22,2	29,2	92,4
	πολύ μεγάλο	13	5,8	7,6	100,0
	Total	171	76,0	100,0	
Missing	System	54	24,0		
Total		225	100,0		

Εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κάποιο όριο στην εμπλοκή τους στα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	66	29,3	100,0	100,0
Missing	System	159	70,7		
Total		225	100,0		

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο

Συνοδευτικό Σημείωμα



Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό ερευνητικό εργαλείο της διπλωματικής εργασίας «*Η Κοινωνική Παιδαγωγική στο Δημοτικό Σχολείο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα*», η οποία εκπονείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Επίσης, επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου τους στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευελπιστούμε στην πολύτιμη συμμετοχή σας.

Ευχαριστούμε πολύ.

Μέρος Ι – Δημογραφικά στοιχεία

A. Φύλο

Ανδρας	
Γυναίκα	

B. Περιοχή υπηρεσίας τα τελευταία έτη:

Αθήνα ή Θεσσαλονίκη	
Αστικό κέντρο	
Ημιαστική περιοχή	
Αγροτική ή νησιωτική περιοχή	

Γ. Φέτος εργάζεστε στο νομό: _____
 (Αν εργάζεστε στο νομό Αττικής, σημειώστε και διεύθυνση εκπαίδευσης, π.χ. Α΄ Αθηνών)

Δ. Έτη προϋπηρεσίας:

1-9 έτη	
10-19 έτη	
20-29 έτη	
πάνω από 30 έτη	

E. Καθήκοντα που έχω το τρέχον έτος στο σχολείο (σημειώστε όσες επιλογές σας αφορούν):

Δάσκαλος/α στην τάξη (σημειώστε) _____		Δάσκαλος/α Πληροφορικής	
Δάσκαλος/α Φυσικής Αγωγής		Δάσκαλος/α Τάξης Υποδοχής	
Δάσκαλος/α Αγγλικής Γλώσσας		Δάσκαλος/α Τμήματος Ένταξης	
Δάσκαλος/α Γαλλικής Γλώσσας		Δάσκαλος/α Παράλληλης Στήριξης	
Δάσκαλος/α Γερμανικής Γλώσσας		Υποδιευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας	
Δάσκαλος/α Εικαστικών		Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας	
Δάσκαλος/α Θεατρικής Αγωγής		Συμπληρώνω το διδακτικό μου ωράριο στο ολόημερο	
Δάσκαλος/α Μουσικής			

ΣΤ. Ηλικία:

22-30 ετών	
31-40 ετών	
41-50 ετών	
51-60 ετών	
60 ετών και άνω	

Z. Εκπαίδευση:

Πτυχίο Ακαδημίας		Πτυχίο Α.Ε.Ι.		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	
Διδακτορικό Δίπλωμα		Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι. (Σημειώστε) :			

Θ. Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε είναι (σημειώστε με X):

1/θέσιο έως 4/θέσιο	
5/θέσιο έως 8/θέσιο	
9/θέσιο έως 12/θέσιο	
13/θέσιο ή μεγαλύτερο	

Μέρος II – Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα στο ελληνικό σχολείο

A. Σημειώστε X δίπλα στα παρακάτω ζητήματα, ανάλογα με τον βαθμό που σας απασχολούν στο εκπαιδευτικό σας έργο τα τελευταία χρόνια (**πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου**).

Κοινωνικοπαιδαγωγικά Ζητήματα	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΤΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
1. Ενδοσχολικός εκφοβισμός.					
2. Προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις από μαθητές ή τους γονείς τους.					
3. Περιθωριοποίηση και αποκλεισμός παιδιών μέσα στο σχολείο.					
4. Βία – επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών.					
5. Έλλειμμα στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.					
6. Σχολική διαρροή (μη προσέλευση εγγεγραμμένων μαθητών).					
7. Ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολικό πλαίσιο.					
8. Έλλειψη στόχων και εσωτερικών κινήτρων των παιδιών.					
9. Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με το πολιτισμικό – θρησκευτικό πλαίσιο.					
10. Παραμέληση των παιδιών (οικογενειακό περιβάλλον).					
11. Παιδική κακοποίηση (οικογενειακό περιβάλλον).					
12. Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.					
13. Προβλήματα στην οικογένεια αιτία της οικονομικής κρίσης. (π.χ. ανέχεια, υποσιτισμός)					
14. Προβλήματα στην αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.					
15. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.					
16. Άλλο (σημειώστε): _____					

B. Σημειώστε με X δίπλα σε κάθε πρόταση ανάλογα με τον βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε.

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
1. Το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού.					
2. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά μόνο τους δασκάλους των μαθητών που προκαλούν τέτοια φαινόμενα.					
3. Τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό πρέπει να γίνουν πιο δυναμικά.					
4. Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τους παθητικούς					

παρατηρητές να επέμβουν όταν παρατηρήσουν περιπτώσεις εκφοβισμού.					
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
5. Τα άτομα που υφίστανται εκφοβισμό πρέπει να βοηθηθούν από έναν ενήλικα με τον οποίο θα νιώθουν ασφάλεια.					
6. Το σχολείο πρέπει να εμπλέκει και τους γονείς για την αντιμετώπιση περιπτώσεων εκφοβισμού.					
7. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τον εκφοβισμό διοργανώνοντας ένα πρόγραμμα κοινωνικής εκπαίδευσης.					
8. Οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση.					
9. Οι γονείς όλων των μαθητών χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα εκφοβισμού.					
10. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα υποστήριξης και ασφάλειας.					
11. Τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό πρέπει να βοηθηθούν από έναν έμπιστο ενήλικα.					
12. Πρέπει να διοργανωθεί στο σχολείο πρόγραμμα πρόληψης του ενδοσχολικού εκφοβισμού, στο οποίο θα συμμετέχουν μαθητές και οι γονείς τους.					
13. Το σχολείο μπορεί να μειώσει τις περιπτώσεις εκφοβισμού ενσωματώνοντας δραστηριότητες κατανόησης της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε μαθητή.					
14. Όταν οι παρατηρητές φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού δεν βοηθούν το άτομο που τον υφίσταται έχουν ευθύνη.					
15. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρέπει να επιμορφωθούν σε τεχνικές – διδακτικές προσεγγίσεις συμπερίληψης της διαφορετικότητας.					
16. Ο εκφοβισμός είναι ζήτημα που αφορά όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.					
17. Η καθοδήγηση των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό από έναν ενήλικα με διάθεση φροντίδας θα τους επωφελήσει.					
18. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπιστευτούν τους μαθητές που ασκούν εκφοβισμό, ότι αυτοί θα αλλάξουν συμπεριφορά με την κατάλληλη βοήθεια.					
19. Το σχολείο προλαμβάνει και αντιμετωπίζει επαρκώς τον ενδοσχολικό εκφοβισμό.					

Γ. Σημειώστε με X τον προτεινόμενο τρόπο αντιμετώπισης που πιστεύετε πως είναι πιο κατάλληλος για τη διαχείριση των παρακάτω ζητημάτων. **Επιλέξτε μία πρόταση για κάθε ομάδα ζητημάτων.**

<p>Προτάσεις</p> <p>Ζητήματα</p>	<p>Επιμόρφωση και ανάληψη δράσης από τον/την δάσκαλο/α, εντάσσοντας στο εκπαιδευτικό του έργο στοχευμένα ομαδικά προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης.</p>	<p>Διεξαγωγή ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο Κοινωνικό Παιδαγωγό στους μαθητές εντός του σχολείου.</p>	<p>Συζήτηση μεταξύ δασκάλου και γονέων, ώστε οι γονείς να αναλάβουν τη διαχείριση των ζητημάτων.</p>	<p>Διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης από εξειδικευμένο Κοινωνικό Παιδαγωγό εντός του σχολείου σε ομάδες μαθητών και των γονέων τους.</p>	<p>Εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών ή/και των γονέων τους από εξειδικευμένο Κοινωνικό Παιδαγωγό.</p>
1. Ζητήματα ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.					
2. Ζητήματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας.					
3. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.					
4. Ζητήματα πρόληψης της επιθετικότητας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού.					
5. Ζητήματα προσέγγισης της κάθε μορφής διαφορετικότητας.					
6. Προβλήματα στην οικογένεια που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (π.χ. παραμέληση παιδιού)					

Δ. Απαντήστε με λίγα λόγια στην παρακάτω ερώτηση, σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη.

Σε ποιο βαθμό ο δάσκαλος, στον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, προσεγγίζει το έργο του Κοινωνικού Παιδαγωγού; Υπάρχει, κατά τη γνώμη σας, κάποιο όριο στην εμπλοκή του δασκάλου στα παραπάνω ζητήματα;
