

**ΜΑΡΙΑ ΔΡΟΣΙΝΟΥ ΚΟΡΕΑ**

**ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΦΕΚ  
1603/31.12.2018, Τ.Γ), ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

***ΝΟΗΜΑΤΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ***

### **Περίληψη**

Το θέμα της σχολικής βίας αποτελεί κρίσιμο ζήτημα της εκπαίδευσης όταν μάλιστα οι παιδαγωγοί αρνούνται να φροντίσουν τους μαθητές που παρουσιάζουν βίαιες συμπεριφορές, ακόμη και αν έχουν διάγνωση για ειδική εκπαιδευτική ανάγκη [ΕΕΑ], όπως η δυσλεξία, περιορίζονται στη δήλωση ότι “δεν έχουν εξειδικευτεί” σε αυτό το θέμα. Αυτή η άρνηση σχολιάζεται στην παρούσα εργασία και επιχειρεί να αναδείξει την “γκρίζα ζώνη” στην κατανόηση της ετερότητας επειδή παραμένει ανοιχτό ζήτημα στον διεπιστημονικό τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [ΕΑΕ]. Η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας προσεγγίζεται βιβλιογραφικά και εμπειρικά με την οπτική του κοινωνικο-οικολογικού πρίσματος και του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο διαβιούν άτομα με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [ΕΕΑς]. Εξετάζονται λοιπόν, τα κοινωνικο-οικολογικά επίπεδα με αναφορά στο ατομικό, το διαπροσωπικό, τη γειτονιά, το πολιτισμικό και στην πορεία ζωής. Στα αποτελέσματα, η ολιστική παρέμβαση αντανακλά την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση στην κατανόησης της ετερότητας, και μειώνει την αντίσταση στο διαφορετικό, “ξένο και παράξενο”.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική βία, ετερότητα, κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο, ψυχοπαιδαγωγική, ολιστική προσέγγιση

## **Εισαγωγή**

Η φιλοδοξία να αντιμετωπιστεί η βία των νέων και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που προσπαθούν να θέσουν τέλος σε αυτήν με μια «ολοκληρωμένη» προσέγγιση απαιτεί ένα ρεαλιστικό ορισμό στο πεδίο της σχολικής και ακαδημαϊκής πραγματικότητας. Όπως αναφέρει ο (Troger, 2006), η άρνηση της κατανόησης της ετερότητας των μαθητών και μαθητριών με ιδιαιτερότητες είναι διαχρονική και νοηματοδοτεί την πολυσημία της σχολικής βίας και το πλαίσιο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [ΕΑΕ]. Ακόμη, σε έρευνα που παρουσίασαν οι ερευνητές (Paat, Y.-F., et al. 2025) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής [Η.Π.Α.] μελέτησαν την νεανική βία μέσα από ένα κοινωνικο-οικολογικό πρίσμα. Σε αυτή την έρευνα πήραν μέρος το τμήμα της κοινωνικής εργασίας από το Πανεπιστήμιο του Τέξας, η σχολή εκπαίδευσης από το Πολιτειακό Πανεπιστήμιο στη Καλιφόρνια, το τμήμα κοινωνικών επιστημών από το Πανεπιστήμιο της Φλόριδας των Η.Π.Α. Στα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων των ΗΠΑ (Centers for Disease Control and Prevention, 2024a, b) η σχολική βία περιγράφεται ως ζήτημα δημόσιας υγείας και σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2024) αναφέρεται ως “η σκόπιμη χρήση σωματικής βίας ή βλάβης από νέους ηλικίας μεταξύ 10 και 24 ετών, με πρόκληση βλάβης σε άλλους, με φυσικό ή και διαδικτυακό εκφοβισμό. Επιπρόσθετα, στην διδακτορική μας έρευνα, η σχολική βία περιγράφεται ως συστατικό στοιχείο στην οργάνωση και στους μηχανισμούς της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχολογικές και κοινωνικές δομές και περιλαμβάνει λεκτική και σωματική επιθετικότητα, εκφοβισμό, σωματικές συμπλοκές, αλλά και βία που σχετίζεται με συμμορίες, απειλές με όπλα, ανθρωποκτονία, πυροβολισμούς σε σχολεία και άλλες απειλητικές συμπεριφορές (Δροσινού, 1999). Αυτές οι πράξεις βίας έχουν σοβαρές επιπτώσεις για τους μαθητές και μαθήτριες, τις οικογένειές τους, τους συνομηλίκους τους και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Επίσης, σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1977; 1986; 1994), οι μακροπρόθεσμες συνέπειες της σχολικής βίας στο μικροεπίπεδο παρατηρούνται να συνυπάρχουν με προβλήματα ψυχικής υγείας, χρόνιων ασθενειών, κακής ακαδημαϊκής επίδοσης, τραυματισμών, αναπηρίας και θανάτου τόσο για τους δράστες όσο και για τα θύματα. Σε μακροοικονομικό επίπεδο, η επίμονη σχολική βία των νέων μπορεί να είναι δαπανηρή για την κοινωνία, καθώς μειώνει την ακαδημαϊκή πρόοδο, την παραγωγικότητα του ατόμου, αυξάνει τις δαπάνες για την υγειονομική περίθαλψη και τα έξοδα στο σύστημα ποινικής δικαιοσύνης και φροντίδας (Pan, Zhongzhe, Derek, et al., 2024). Επιπλέον, η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

και μαθητριών που εκδηλώνουν στο σχολείο μπορεί να επιμένει στην ενήλικη ζωή στις περιπτώσεις που δεν αντιμετωπίζεται παιδαγωγικά (Panopoulos, & Drossinou-Korea, 2020, Δροσινού, 2004, α).

Ο προβληματισμός για τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε παιδιά και νέους με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς παραμένει ζητούμενο σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο (Δροσινού-Κορέα, 2017). Σε αυτή την μελέτη επιχειρείται να αναδειχθεί η “γκρίζα ζώνη” της ΕΑΕ, στην οποία συνωστίζονται μαθητές που παρουσιάζουν βίαιες συμπεριφορές αλλά “δεν προκαλούν το παιδαγωγικό ενδιαφέρον” των εκπαιδευτικών να τους φροντίσουν, ακόμη και αν έχουν διάγνωση για ειδική εκπαιδευτική ανάγκη [ΕΕΑ], όπως η δυσλεξία. Στα τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας ΕΑΕ οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην δυσορθογραφία και αποσιωπούν τις βίαιες συμπεριφορές των μαθητών τους δηλώνοντας ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στο καθηκοντολόγιο τους. Για το λόγο αυτό, η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας προσεγγίζει το νόημα της ετερότητας των μαθητών σε πέντε κοινωνικο-οικολογικά επίπεδα αναζητώντας πρόσωπα, παράγοντες χαρακτηριστικά και καταστάσεις στο πεδίο του σχολείου με έμφαση στο ατομικό, το διαπροσωπικό, στο επίπεδο της γειτονιάς, στο πολιπολυτισμικό και στο επίπεδο της πορείας ζωής. Προκειμένου λοιπόν, να φωτιστούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης σχολικής βίας, χρησιμοποιήθηκε η ειδική διδακτική μεθοδολογία αυτοπαρατηρήσεων και ετεροπαρατηρήσεων επί του πεδίου σε μαθητές και μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Δροσινού Κορέα, 2017, σσ. 473-541).

Σε συνέχεια αυτών των αρχικών προβληματισμών, η επιλογή του σύμπλοκου νοήματος της ΕΑΕ αποτέλεσε τη βάση για την παρούσα βιβλιογραφική μελέτη αναφορικά με την εννοιολογική θεώρηση της ετερότητας (Salas, 1998). Επίσης, αναζητήθηκαν δημοσιευμένες εφαρμογές της ειδικής μεθοδολογίας διδακτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς με αφιέρωμα στο συγγραφικό έργο του παιδαγωγού Κώστα Χρηστάκη (2023, σσ. 221-260) με τη δημιουργία και χρήση κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού με στοχευμένες ατομικές, δομημένες και διαφοροποιημένες ενταξιακές παιδαγωγικές [ΣΑΔΕΠ] μεθόδους που προάγουν τις ειρηνικές συναλλαγές στην σχολική κοινότητα, στην οικογένεια και στο σχολείο του 21ου αιώνα. (Πανόπουλος, 2024). Η κατανόηση των αιτιών της “μη κανονικότητας” των μαθητών και μαθητριών και ο εντοπισμός όσων διατρέχουν κίνδυνο απρόβλεπτης βίας είναι ζωτικής σημασίας τόσο για την ενίσχυση των στρατηγικών διδακτικών παρεμβάσεων όσο και για

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

την ενημέρωση και την ανάπτυξη πολιτικών πρόληψης στη σχολική κοινότητα. Ο εντοπισμός απόμων με ή χωρίς ΕΕΑΣ ‘στην γκρίζα ζώνη’ της ΕΑΕ συμπεριλαμβάνει και όσους είναι ευάλωτοι στη σχολική βία εστιάζοντας στα δυνατά σημεία των μαθητών (Χρηστάκης, 2023, σσ. 327-340). Η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση στις συμπεριφορές σχολικής βίας εκτιμά τους κινδύνους που συνοδεύουν από την άρνηση της ετερότητας ακόμη και αν αποδίδεται σε μη ορατά νευρολογικά και νευροαναπτυξιακά ελλείμματα των μαθητών (Benarous, et al., 2024). Οι παιδαγωγοί αρνούνται τις ετερότητες στο ατομικό προφίλ των μαθητών που ταυτοποιούνται με τη σχολική βία επειδή δεν φέρουν διάγνωση για ΕΕΑΣ ή τις αποσιωπούν επειδή θέτουν ως διδακτική προτεραιότητα την υποστήριξη αυτών με ήπιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκτός και αν ορίζονται ρητά ότι έχουν δυσλεξία ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα [ΔΕΠΥ] (Young, & Cocallis, 2022).

Επιπρόσθετα, η άρνηση της κατανόησης της ετερότητας πιστώνεται κάτω από τις διεκπεραιωτικές ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί στα σχολεία και παραπέμπουν ‘στην φύλαξη’ των μαθητών και μαθητριών με ιδιαιτερότητες που βιώνουν ή εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές μέσα στη τάξη και έξω στην αυλή. Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι οι ειδικές διδακτικές μεθοδολογίες έχουν αντικατασταθεί με γενικευμένες πολιτισμικές νοηματοδοτήσεις που διατυπώνονται ‘κάτω από το πέπλο’ της συμπερίληψης στην κοινότητα μάλλον και λιγότερο με το νόημα της σχέσης μεταξύ των προσώπων, που δημιουργείται μέσω της διδασκαλίας και των ενεργών αλληλοεπιδράσεων (Troger, 2006, Δροσινού Κορέα, 2025). Οι αναστοχαστικές σκέψεις στις παιδαγωγικές έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης διατρέχουν το γραμμικό συνεχές από την ανάγκη της ενσωμάτωσης των ετεροτήτων στη σχολική κοινότητα και προβάλλονται στο πολιτισμό της συμπερίληψης (Bierman Karen, & Rebecca Slotkin, 2023).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αναγκαιότητα αυτής της εργασίας προέκυψε από την διαχρονική παρατήρηση εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών αντιμετώπισης της σχολικής βίας για τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑΣ και την άρνηση των διδασκόντων να τις συμπεριλάβουν στις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο (Troger, 2006, Δροσινού, 1995). Η ‘γκρίζα ζώνη’ ορίζεται από μαθητές και μαθήτριες που είναι φορείς διαγνωσμένων ή αδιάγνωστων πρωτογενών ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Π.Ε.Μ.Δ.) και ‘κρυμμένων’ δευτερογενών παραβατικών συμπεριφορών (Δ.Π.Σ.) (Δροσινού, 2004, β). Η ψυχοπαιδαγωγική κατανόηση της ετερότητας αναδύεται ως μια ολιστική προοπτική με κοινό τόπο, το πεδίο που δημιουργείται σύμφωνα με τα κοινωνικο-οικολογικά επίπεδα, αντλώντας δεδομένα από την υπάρχουσα

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

βιβλιογραφία (Bronfenbrenner, 1994, Χρηστάκης, 2023) και τις εμπειρικές διδακτικές παρεμβάσεις που έχουμε εφαρμόσει στην παιδαγωγική διαχρονικά (Δροσινού, 2004, α). Η εργασία δεν προορίζεται να υποκαταστήσει δεδομένα από την λεπτομερή συστηματική ανασκόπηση ή μετα-ανάλυση, αλλά μάλλον επιδιώκει να θέσει σκέψεις για μελλοντική έρευνα γεφυρώνοντας κατακερματισμένες προοπτικές σε διάφορους κλάδους και τομείς πρακτικής στο διεπιστημονικό πεδίο της ΕΑΕ, όπου συχνά ‘μαλώνουν’ οι ψυχολόγοι με τους κοινωνικούς λειτουργούς για ‘το ποιος κάνει τι’ με την παραβατικότητα. Ελπίζουμε ότι αυτή η εργασία μπορεί να εμπνεύσει το διεπιστημονικό διάλογο, να υποστηρίξει πιο συντονισμένες προσεγγίσεις με στρατηγικές εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και διδακτικών παρέμβασης συμπεριλαμβάνοντας ψυχοπαιδαγωγικές θεωρήσεις ΕΑΕ και ενθαρρύνοντας ερευνητές, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και παιδαγωγούς να υιοθετήσουν μια πιο ολοκληρωμένη, πολυεπίπεδη προσέγγιση για την κατανόηση και την αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής βίας .

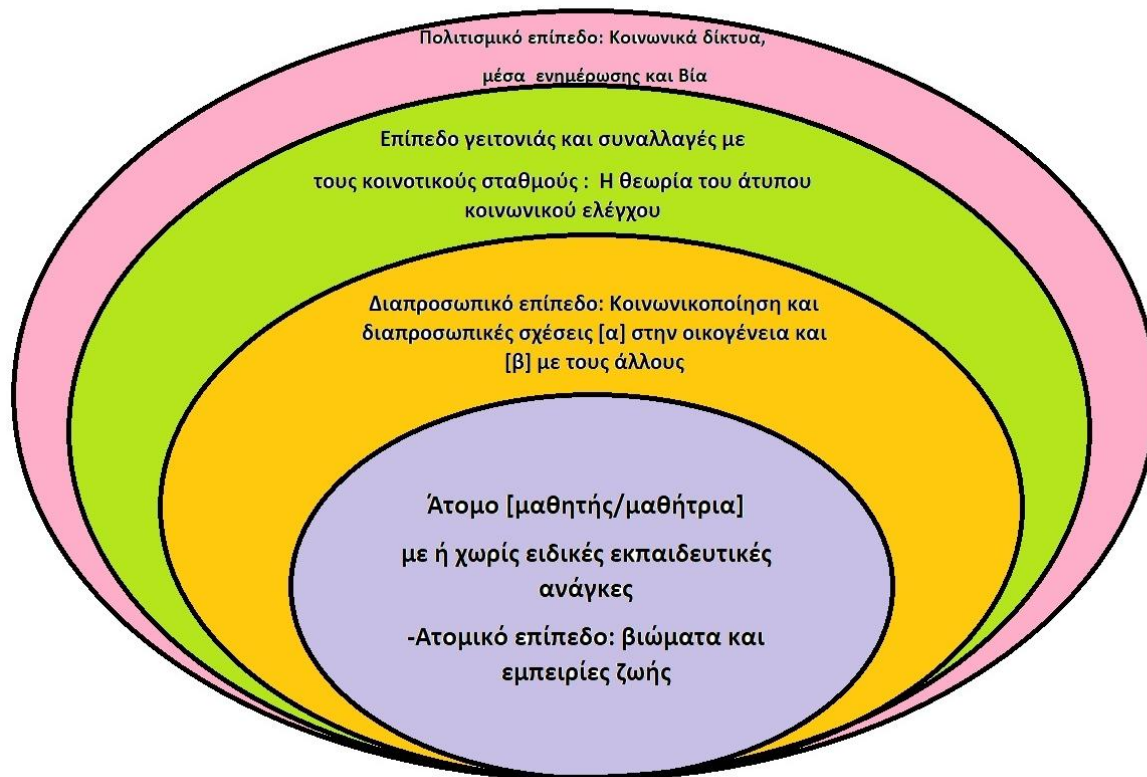
### **Μεθοδολογία**

#### **Κοινωνικο-Οικολογική -ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας**

Η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας σύμφωνα με το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο, βασίζεται στη θεωρία των οικολογικών συστημάτων που ανέπτυξε ο Αμερικανός ψυχολόγος Urie Bronfenbrenner τη δεκαετία του 1970, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί δυναμικά ως νοηματοδοτικό πλαίσιο για την άρνηση κατανόησης της ετερότητας. Αρχικά, στη βάση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος τα διασυνδεδεμένα συστήματα διαμορφώνουν την ανάπτυξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών σύμφωνα με το Bronfenbrenner (1994, σσ. 1643–47). Σε αυτή την διασύνδεση ‘κρύβεται’ η σχολική βία και ορίζεται με το μικροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τα βιώματα του ατόμου με ή χωρίς ΕΕΑΣ με το άμεσο περιβάλλον που το επηρεάζει και αναφέρεται στο νόημα του εαυτού μέσα από τα πρόσωπα της οικογένειας, τους συνομηλίκους και το σχολείο. Οι βίαιες συμπεριφορές καταχωρούνται στο ατομικό αφήγημα για τον εαυτό.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025

### Κοινωνικο-Οικολογική Προσέγγιση και ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας



#### Πορεία ζωής: σχολική καριέρα, εφηβικές ταυτότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός

Ακολουθεί το μεσοσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις του ατόμου με ή χωρίς ΕΕΑς μεταξύ των διαφορετικών μικροσυστημάτων όπου εξελίσσονται οι κοινωνικοποιήσεις με τα μέλη της οικογένειας, συχνά μέσω “σκηνών ενδοοικογενειακής βίας”, γονικής παραμέλησης βλ. γράφημα [1]. Αυτοί παραπέμπουν στο εξωσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει πρόσωπα και κοινωνικά περιβάλλοντα που επηρεάζουν έμμεσα το άτομο με ή χωρίς ΕΕΑς και αναφέρονται σε βιώματα κακοποίησης, εγκατάλειψης, παραμέλησης, επιρροές από πρόσωπα σε συναλλαγές με κοινοτικούς σταθμούς στην γειτονιά και τις αλληλοεπιδράσεις του με τους άλλους. Τέλος, βίαιες συμπεριφορές παρατηρούνται στο μακροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει συγκρούσεις με τους ευρύτερους πολιτισμικούς κανόνες, αξίες, παραδόσεις και νόμους που επηρεάζουν τη δομή και τις αλληλεπιδράσεις των άλλων συστημάτων και το χρονοσύστημα, το οποίο αναφέρεται στις μεταβάσεις και τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (Bronfenbrenner 1977, 1986).

Το γράφημα [1] απεικονίζει την κοινωνικο-οικολογική ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας και χρησιμεύει ως οδηγός για το εννοιολογικό πλαίσιο υπογραμμίζοντας ότι η βίαιη

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

συμπεριφορά δεν πηγάζει μόνο από προσωπικούς παράγοντες, αλλά και από ευρύτερες κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιρροές, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων του ατόμου με ή χωρίς ΕΕΑΣ με την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Η άρνηση κατανόησης της ετερότητας ανιχνεύεται στις μη επιτυχείς αλληλοεπιδράσεις του εαυτού με την οικογένεια και τη σχολική κοινότητα σύμφωνα με τη θεώρηση του άτυπου κοινωνικού ελέγχου. Η σχολική καριέρα, η αναζήτηση ταυτοτήτων στην εφηβεία, ο επαγγελματικός προσανατολισμός αντανακλώνται στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση αυτών των σύνθετων ζητημάτων που συγκεντρώνονται “στη γκρίζα ζώνη” και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις αλλαγής βίαιης συμπεριφοράς μέσω στοχευμένων ατομικών δομημένων και διδακτικά διαφοροποιημένων βημάτων (Χρηστάκης, 2023, σσ. 221-260). Η αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο απαιτεί πολυεπίπεδες προσεγγίσεις στο νόημα της κακοποίησης και γονεϊκής παραμέλησης που επηρεάζει τη πορεία της ζωής του ατόμου με ή χωρίς ΕΕΑΣ προτρέποντας στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας στο πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού αλλά και της διεθνούς και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **Ατομικότητα και ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας**

Στο ατομικό επίπεδο, η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας ορίζεται με βάση το ατομικό αφήγημα όπου τα άτομα με ή χωρίς ΕΕΑΣ ανακαλούν και μνημονεύουν δυσμενείς εμπειρίες παιδικής ηλικίας τις οποίες αναπαριστούν με χειρόγραφες περιγραφές, με ιχνογραφήματα και μουτζούρες, με ηλεκτρονικά μηνύματα, που δηλώνουν έμμεσα ή άμεσα ότι έχουν βιώσει κακοποίηση, παραμέληση, ή και εγκατάλειψη (Bierman, Karen & Rebecca A. Slotkin, 2023). Στην πραγματικότητα, αρκετοί ανήλικες παραβάτες που εμπλέκονται με τη δικαιοσύνη έχουν τραυματιστεί ψυχολογικά στην παιδική ηλικία και μπορεί να υποφέρουν από σημαντικές λειτουργικές βλάβες που επηρεάζουν τη ζωή τους. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά όσοι έχουν βιώσει κακοποίηση, γονεϊκή παραμέληση, εγκατάλειψη ή και ενδοοικογενειακή βία τα οποία σύμφωνα με το (Νόμο 3699, 2008) ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτοί οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, οι οποίες διαιωνίζουν έναν κύκλο μειονεκτημάτων που είναι δύσκολο να προσπελαστεί με τις κοινές και ενιαίες παιδαγωγικές πρακτικές. Η “γκρίζα ζώνη” εκτείνεται από τη σωματική κακοποίηση στην παιδική ηλικία, αλλά και άλλες μορφές κακοποίησης μέχρι τη αναπαραγωγή της βιωμένης βίας στα πρόσωπα και τα αντικείμενα του σχολείου. Οι ατομικές δυσμενείς εμπειρίες της παιδικής ηλικίας συνδέονται με διαπροσωπική βία και άλλες επιθετικές

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

συμπεριφορές, οι οποίες στην εφηβεία εκδηλώνονται με παραβατικές πράξεις συμπεριλαμβανομένων του εκφοβισμού, των σωματικών συγκρούσεων και της οπλοφορίας (Duron, Jacquelynn et al., 2021). Ακόμη, από εμπειρικά στοιχεία, στους παράγοντες σχολικής βίας το φύλο, οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, οι εμπειρίες ζωής και τα ξεχωριστά ιστορικά κακοποίησης αποδίδουν διαφορετικό νόημα και δείχνουν ότι τα κακοποιημένα αγόρια διαπράττουν βίαιες πράξεις και εμπλέκονται με την δικαιοσύνη ή έχουν γίνει μάρτυρες βίας. Αυτή η διάκριση είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση εξατομικευμένων παρεμβάσεων, υποστηρικτικών πρακτικών εκπαίδευσης με ορισμένες διδακτικές παρεμβάσεις αλλά και στην διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών. Οι ερευνητές (Hadi, Syeda Tonima, & Meda Chesney-Lind, 2020) αναφέρουν ότι οι γυναίκες στο σύστημα δικαιοσύνης αφηγούνται ότι έχουν υποστεί σεξουαλική κακοποίηση στην παιδική ηλικία, φέρουν ψυχολογικό τραύμα, έχουν υποστεί σεξουαλική επίθεση στην εφηβεία, και έχουν ενσωματώσει στο ψυχισμό τους διαπροσωπική θυματοποίηση.

### **Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [ΕΕΑς] και η άρνηση κατανόησης της ετερότητας**

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί στην ΕΑΕ τα τελευταία χρόνια, η άρνηση κατανόησης της ετερότητας για τις ΕΕΑς αναπτύσσεται δυσανάλογα, τονίζοντας τη φύση της συμπεριφορικής δυσπροσαρμογής μονομερώς όπως η αναπηρία αν έχει πιστοποιηθεί και αποσιωπώνται οι αναπτυξιακές δυσλειτουργικές διαδικασίες που έχουν εγκατασταθεί με την πάροδο του χρόνου. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές (Lippard, Elizabeth & Charles, Nemeroff, 2020) το τραύμα μπορεί να έχει διαρκή επίδραση στη βιολογική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να οδηγήσει σε νευρωνική βλάβη που παρεμβαίνει στις επιτελικές λειτουργίες του εγκεφάλου πιστώνεται με ΕΕΑς και επηρεάζει τις ρυθμιστικές διαδικασίες που είναι κρίσιμες για τη διατήρηση της συναισθηματικής ευημερίας. Στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική έχουμε συναντήσει παιδιά που έχουν κακομεταχειριστεί και παραμεληθεί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που αποτυπώνονται με ορισμένη ψυχοπαθολογία στο σχολείο που συνοδεύονται από βίαιες συμπεριφορές. Στην πραγματικότητα, η άρνηση κατανόησης της ετερότητας διασυνδέεται με τη διαταραχή μετατραυματικού άγχους και επηρεάζει το ατομικό επίπεδο με σχολική βία. Οι ιατροπαιδαγωγικές γνωματεύσεις, όπως διαταραχή διαγωγής, διαταραχή αντιθετικής προκλητικής συμπεριφοράς, διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας αλλά και οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα υποδηλώνουν ψυχικές παθήσεις που αποτυπώνονται σε ΕΕΑς, σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα βίας στη σχολική κοινότητα και αποτελούν παράγοντες άρνησης κατανόησης

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

της ετερότητας (Young & Cocallis, 2022, pp. 303–19). Επίσης, σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση (DSM-5) για τη διαταραχή χρήσης ουσιών (American Psychiatric Association, 2013), η κατανάλωση αλκοόλ και η πολλαπλή χρήση ναρκωτικών συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές ψυχικής υγείας ή προβλήματα βίαιης συμπεριφοράς. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πολλές βίαιες πράξεις, συμπεριλαμβανομένων αυτών με πυροβολισμούς σε σχολεία Η.Π.Α., διαπράττονται από νέους που δεν έχουν διαγνωστεί και δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο σε ετερότητες που ανάγονται στην ψυχική υγεία, στις αναπηρίες ή τη χρήση ουσιών (Aarten & Marieke Liem, 2022, pp. 445–60).

Ακόμη, η άρνηση κατανόησης της ετερότητας πηγάζει από την ανεπαρκή ή υποτιμημένη εκτίμηση των συναισθηματικών και συμπεριφορολογικών δυσκολιών, οι οποίες δεν ταυτοποιούνται με ΕΕΑΣ, όπως συμβαίνει με τους μαθητές να παρουσιάζουν σχολική βία και εκδηλώνουν ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, αλλά και η επιθετικότητα. Σύμφωνα με τη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση, η σχολική βία συνοδεύει τα άτομα με χαμηλό αυτοέλεγχο και κακή ρύθμιση των συναισθημάτων, που δίνουν προτεραιότητα στις άμεσες ανταμοιβές έναντι των μακροπρόθεσμων συνεπειών και εμπλέκονται σε παρορμητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές (Chen et al, 2021) παιδιά σχολικής ηλικίας, αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών με μεγαλύτερες προκλήσεις στην ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στη δημιουργία ουσιαστικών κοινωνικών επαφών. Επίσης, οι ερευνητές (Benarous et al., 2024) αναφέρουν ότι οι ατομικοί αναπτυξιακοί και γνωστικοί παράγοντες όπως η μειωμένη ενσυναίσθηση, ο χαμηλός αυτοέλεγχος, οι ενοχές, η αυξημένη επιθετικότητα, η παρορμητικότητα και η αισθητηριακή ευαισθησία ο παιδικός αυτισμός (Συνοδινού, 2017) συνδέονται με βίαιες πράξεις στο σχολείο με χρόνιο και τραυματικό στρες που ενισχύει τις δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, η άρνηση κατανόησης της ετερότητας αποδίδεται σε βιολογικούς παράγοντες, σε γενετικές επιρροές, σε ορμονικές δραστηριότητες των νευροδιαβιβαστών, σε προγεννητικές ή περιγεννητικές επιπλοκές, οι οποίες συμβάλλουν σε ατομικές διαφορές έκφρασης της σχολικής βίας παρά το γεγονός ότι σπάνια λειτουργούν ανεξάρτητα από άλλους κοινωνικούς παράγοντες όπως η γονική μέριμνα και η κοινωνικοποίηση της οικογένειας. Η έρευνα της (Burt, 2022) δείχνει τις γενετικές επιρροές στις ευνοημένες κοινότητες, ενώ στον αντίποδα στις μειονεκτούσες

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

κοινότητες, οι γενετικές προδιαθέσεις ενισχύονται από «περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους, η έκθεση σε βία και περιβαλλοντικές τοξίνες - που μπορεί να αυξήσουν την πιθανότητα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2023, σσ. 221-260). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιγενετική έρευνα της ομάδας (Peng, Hao, et al., , 2018) που έχει δείξει ότι οι πρώιμες εμπειρίες ζωής μπορούν να οδηγήσουν σε χημικές τροποποιήσεις στο γονιδίωμα, οι οποίες επηρεάζουν αργότερα τη ζωή. Επιπλέον, διαχρονικές μελέτες στην ψυχοσωματική δείχνουν ότι η σωματική ή συναισθηματική κακοποίηση που συμβαίνει πριν από την ηλικία των πέντε ετών μπορεί να οδηγήσει σε επίμονες αλλοιώσεις μεθυλίωσης του DNA σε ορισμένα γονίδια ρύθμισης του άγχους.

### **Διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας**

Το πρώτο ζήτημα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων αναφορικά με τη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας αναφέρεται στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης για την οικογένεια οι άστοχες πρακτικές γονικής μέριμνας, συμπεριλαμβανομένης της αυταρχικής γονικής μέριμνας, της ανεπαρκούς εποπτείας, της σκληρής σωματικής πειθαρχίας και της ασυνεπούς παρακολούθησης, σε συνδυασμό με την γονική απόρριψη, σχετίζονται με την πρώιμη έναρξη της παραβατικότητας. Αντίθετα, ορισμένοι προστατευτικοί παράγοντες, όπως η συνεπής πειθαρχία, η γονική αποδοκιμασία της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και τα χαμηλά επίπεδα σωματικής τιμωρίας, μπορούν να ελέγξουν την σχολική βία. Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι ερευνητές (Ferreira, Tiago, et al., 2024) οι ποιοτικές σχέσεις γονέα-παιδιού και ο ασφαλής δεσμός μπορούν να συμβάλουν στην υγιή ρύθμιση των συναισθημάτων και στον έλεγχο της επιθετικής συμπεριφορικής ανάπτυξης. Η παιδική παραμέληση καταγράφεται στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς και τους κηδεμόνες, αν υπάρχουν στο οικοσύστημα, των οποίων οι συμπεριφορές, οι εμπειρίες και οι στάσεις τους αντανakλούν στη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας και καθορίζουν την αναπτυξιακή προοπτική των παιδιών και εφήβων. Παρά την αυξανόμενη κοινωνική αποδοχή και συχνότητα εμφάνισης διαζυγίων, το διαζύγιο των γονέων εξακολουθεί να συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας και σχολικής βίας. Η άρνηση των ειδικών παιδαγωγών κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση να φροντίσουν τους εφήβους που εκδηλώνουν σχολική βία αποδίδεται στην υποκειμενική άποψη για τις νέες μορφές γονεϊκότητας και στην στρεβλή άποψη για την θεωρία των οικογενειακών συστημάτων που

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

θεωρεί την οικογένεια ως μια διασυνδεδεμένη μονάδα όπου συλλογικά να διαμορφώνεται η ευημερία, η δυναμική, τα πρότυπα επικοινωνίας και οι σχέσεις της, με τα μέλη της.

Η δυσλειτουργία, από την άλλη πλευρά, μπορεί να προκύψει όταν αυτά τα στοιχεία διαταράσσονται με την παραμέληση επειδή οι γονείς επηρεάζουν με τις αξίες, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους, ειδικότερα, οι κακοποιητικές εμπειρίες ανατροφής μπορεί να διευκολύνουν την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας, να βλάψουν την κοινωνική ανάπτυξη και να αυξήσουν τους κινδύνους προβλημάτων ψυχικής υγείας. Οι κακοποιητικές οικογένειες, και οι γονείς που παραμελούν τη φροντίδα των παιδιών τους, για παράδειγμα, συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τον θυμό τους, κάτι που μπορεί να εμποδιστεί η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με την αύξηση της εξωτερικευμένης βίαιης συμπεριφοράς στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα (Drossinou Korea, 2025. Δροσινού,1995). Η γονική παραμέληση, εγκατάλειψη και η γονεϊκή εμπλοκή σε συμμορίες μπορούν επίσης να ενισχύσουν την σχολική βία και την παραβατική συμπεριφορά, «ομαλοποιώντας την εγκληματική συμπεριφορά και αυξάνοντας την πιθανότητα των νέων να εμπλακούν σε βίαιες» συμπεριφορές στη σχολική κοινότητα (Δροσινού,1999).

Ένα ακόμη κρίσιμο ζήτημα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων αναφορικά με τη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας αναφέρεται στους συνομηλικούς οι οποίοι σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η σχολική βία μεταφέρεται από την οικογένεια στο σχολείο και μαθαίνεται μέσω της μίμησης, όπου τα άτομα που εκτίθενται σε αποκλίνουσες συμπεριφορές -ιδιαίτερα από άτομα με επιρροή όπως μέλη της οικογένειας και συνομήλικοι- είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε επεισόδια σχολικής βίας ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσω επαναλαμβανόμενης παρατήρησης και ενίσχυσης. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές (Bautista-Aranda et al., 2023) η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε βίαιη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει τα άτομα να αντιλαμβάνονται την επιθετικότητα ως δικαιολογημένο ή αποδεκτό μέσο επίλυσης συγκρούσεων. Η άρνηση των ειδικών παιδαγωγών κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση να φροντίσουν τους εφήβους που εκδηλώνουν σχολική βία αποδίδεται στο μη επικαιροποιημένο και επιμορφωτικό έλλειμμα που έχουν για την αντικοινωνική συμπεριφορά μεταξύ των εφήβων στο σχολείο. Παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν ότι η συναναστροφή με παραβατικούς συνομηλικούς αυξάνει περαιτέρω τον κίνδυνο αντικοινωνικής συμπεριφοράς και εμπλοκής σε συμμορίες “αδιαφορούν” να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν συστηματικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με ορισμένα διδακτικά βήματα για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Η υποστήριξη της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο για τα επιθετικά παιδιά περιορίζεται στα ακαδημαϊκά

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

ελλείμματα βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και δεν συζητούνται ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από την απόρριψη που έχουν βιώσει από συνομηλίκους, τις δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση μέχρι και την κοινωνική τους αποξένωση. Η απόρριψη από συνομηλίκους στην εφηβεία οδηγεί σε ακραία βία μέσα και έξω από το σχολείο, αλλά και σε χρήση και κατάχρηση ουσιών καθώς και σε πρόσβαση σε όπλα επειδή με αυτό το τρόπο θεωρούν ότι θα γίνουν αποδεκτοί. Σύμφωνα με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές με δραστηριότητες συναισθηματικής μαθησιακής ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, α). Με στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, δημιουργούν το “κύκλο των φίλων” (Δροσινού Κορέα, 2020, σσ. 721-748) και περιορίζουν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό. Η θυματοποίηση από εκφοβισμό μπορεί να οδηγήσει επίσης σε βίαιη και επιθετική συμπεριφορά μέσω αυξημένων αρνητικών συναισθημάτων και της επιθυμίας για αντίποινα. Άλλωστε οι έφηβοι όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές (Nguyen, et al., 2024) με ιστορικό θυματοποίησης από εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να επιδείξουν βίαιη συμπεριφορά προς τους άλλους, δημιουργώντας έναν κύκλο όπου τα θύματα εκφοβισμού μπορεί επίσης να γίνουν δράστες, φαινόμενο που ονομάζεται «επικάλυψη εκφοβιστή-θύματος». Τα θύματα σχολικής βίας αισθάνονται θυμό και απογοήτευση, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε επιθετικές πράξεις αντιποίνων, ενώ οι νταήδες μπορεί να ασκούν βία για να επιβάλουν «ένα αίσθημα δύναμης και ελέγχου». Οι παιδαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές με δραστηριότητες συναισθηματικής μαθησιακής ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, α) με στοχευμένες παρεμβάσεις στη χρήση της τεχνολογίας (Drossinou Korea & Alexopoulos, 2024) και του διαδικτύου διδάσκοντας τρόπους σύνταξης και επικοινωνίας με «μηνύματα κειμένου, email, chat rooms και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Drossinou Korea & Alexopoulos, 2023). Τονίζεται ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός περιλαμβάνει την παρενόχληση άλλων και την πρόκληση βλάβης μέσω «υπολογιστών και κινητών τηλεφώνων» και ενέχει τους ίδιους κινδύνους με τον σωματικό «εκφοβισμό», καθώς η αντιληπτή διαδικτυακή ανωνυμία επιτρέπει στους νέους να ενεργούν με ελάχιστο φόβο «άμεσης ανταπόδοσης». Επίσης η εφαρμοσμένη παιδαγωγική έχει εντοπίσει ένα ακόμη κρίσιμο ζήτημα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων αναφορικά με τη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας. Αυτό αναφέρεται στη συμμετοχή σε ομάδες υποκουλτούρας γνωστές ως μικροσυμμορίες όπου οι νέοι συνήθως αρχίζουν να περνούν χρόνο με μέλη αυτών των ομάδων γύρω στην ηλικία των 10 ή 13 ετών. Σύμφωνα με τη θεωρία αλληλεπίδρασης, η συμμετοχή σε ομάδες

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

υποκουλτούρας εξελίσσεται μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας επιρροής από πολλαπλές πηγές, όπως η διαμονή σε μειονεκτούσες γειτονιές, η φοίτηση σε σχολεία με περιορισμένους πόρους, η αντιμετώπιση οικογενειακών δυσκολιών, οι εξασθενημένοι κοινωνικοί δεσμοί και ένα μη υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργούν έναν κύκλο που προωθεί και ενισχύει την σχολική βία και τη παραβατική συμπεριφορά. Τα μέλη αυτών των ομάδων τείνουν να είναι περισσότερο αντιεξουσιαστικά, αμφισβητούν τους κοινωνικούς κανόνες και βιώνουν μέσω της συμμετοχής τους σε αυτές ένα «αίσθημα σεβασμού και κύρους». Η φύση και η ποιότητα των σχέσεων των νέων με τα σχολεία μπορεί να επηρεάσουν τη δέσμευσή τους να κατανοούν και να τηρούν τους κοινωνικούς κανόνες. Σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου, οι εξασθενημένοι κοινωνικοί δεσμοί μπορούν να αυξήσουν την τάση των ατόμων να εμπλέκονται σε μη κανονικότητες με αποκλίνουσες και βίαιες συμπεριφορές μέσω της διάβρωσης βασικών λειτουργιών που προάγουν τη συμμόρφωση, με την προσκόλληση, δέσμευση, συμμετοχή και τη πίστη στους κοινωνικούς κανόνες. Η ακαδημαϊκή επίδοση, η ισχυρή σχολική δέσμευση, το εγγενές κίνητρο, το θετικό σχολικό κλίμα και το δομημένο περιβάλλον με την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς με σαφείς κανόνες έχουν αναγνωριστεί ως προστατευτικοί παράγοντες που αναστέλλουν συμπεριφορές σχολικής βίας και παραβατικότητας.

Επιπλέον, ένα ακόμη ζήτημα εφαρμοσμένης παιδαγωγικής στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων αναφορικά με τη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας αναφέρεται στο σχολικό κλίμα όπως διαμορφώνεται μετά από την λεκτική και την σωματική επιθετικότητα, τον εκφοβισμό, τους καβγάδες και τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και μαθητριών με ή χωρίς ΕΕΑΣ. Το σχολικό κλίμα, επηρεάζεται από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που φροντίζουν παιδαγωγικά τους μαθητές τους και να εμπνέουν σε αυτούς εμπιστοσύνη και σεβασμό. Οι ερευνητές (Mayer, et al., 2021) υποστηρίζουν ότι οι αυστηρές αλλά δίκαιες πειθαρχικές πολιτικές είναι πιο αποτελεσματικές στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη μείωση της σχολικής βίας από τις πολιτικές μηδενικής ανοχής, την πειθαρχία αποκλεισμού με αποβολές και δαπανηρά συστήματα επιτήρησης. Επιπλέον, οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή έχουν αποδειχθεί (Pinchak & Swisher, 2022) ότι αυξάνουν την εμπιστοσύνη των μαθητών, ενισχύουν το σχολικό κλίμα και μειώνουν τη σχολική βία που είναι πιο διαδεδομένη σε οικονομικά μειονεκτούσες κοινότητες και σε σχολεία με ανεπαρκείς πόρους που είναι λιγότερο εξοπλισμένα με άρτια εκπαιδευμένους ειδικούς παιδαγωγούς και άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

**Σχέσεις στη γειτονιά και ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας**

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

Η εφαρμοσμένη παιδαγωγική έχει αναδείξει ότι η ένταξη στους κοινοτικούς σταθμούς της γειτονιάς συνδέεται με συναλλαγές που φιλοξενούν άμεσες ή έμμεσες βίαιες ή απορριπτικές συμπεριφορές. Ακόμη, σύμφωνα με τους ερευνητές (Pinchak & Swisher, 2022) το επίπεδο σχέσεων που αναπτύσσονται στις καθημερινές συναλλαγές με τους άλλους στη γειτονιά, αντανακλά βιώματα από τις αρνητικές επιπτώσεις του κοινωνικοοικονομικού μειονεκτήματος της γειτονιάς. Από οικολογική άποψη, η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας εξετάζει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η ψυχική υγεία, ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος, η κοινωνική εμπιστοσύνη, η συνοχή και η συλλογική αποτελεσματικότητα. Οι μειονεκτούσες γειτονιές χαρακτηρίζονται συχνά από τις επιδεινούμενες επιπτώσεις πολλαπλών «στρεσογόνων παραγόντων» - συμπεριλαμβανομένων των επιθετικών πολιτικών αστυνόμευσης, της περιορισμένης πρόσβασης σε δομημένες ευκαιρίες αναψυχής και της οικογενειακής αστάθειας. Τα δημόσια σχολεία στις “στιγματισμένες” γειτονιές δεν επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αρνούνται την αποδοχή ανάληψης εκπαιδευτικού έργου επειδή τα θεωρούν υποβαθμισμένα και παραιτούνται. Επίσης, όσοι διορίζονται σε αυτά κατ’ ανάγκη, αποφεύγουν να σχεδιάσουν στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης της σχολικής βίας και αρνούνται να κατανοήσουν την ετερότητα της ψυχοπαθολογίας των νέων με ή χωρίς ΕΕΑς. Επιπρόσθετα, οι έφηβοι που κατοικούν σε “υποβαθμισμένες γειτονιές” βιώνουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής βίας και νεανικής παραβατικότητας, ζουν σε περιβάλλον ενδοοικογενειακής βίας, μεγαλώνουν με οικογένειες που χαρακτηρίζονται από επίμονους και έντονους καβγάδες, δέχονται συναισθηματική και σωματική βία την οποία μεταφέρουν στο σχολείο σε συνέχεια του ψυχικού τραυματισμού που έχουν υποστεί. Η θεωρία της κοινωνικής αποδιοργάνωσης υπογραμμίζει πώς οι κοινοτικοί παράγοντες, όπως η οικιστική αστάθεια, η έλλειψη κοινωνικής συνοχής, οι εξασθενημένοι κοινωνικοί δεσμοί και ο ανεπαρκής άτυπος κοινωνικός έλεγχος, συμβάλλουν στην σχολική βία. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές (Carroll et al., , 2023) οι γειτονιές που χαρακτηρίζονται από αδύναμα κοινωνικά δίκτυα και χαμηλά επίπεδα συνοχής, όπου οι άτυποι κοινωνικοί έλεγχοι είναι εξασθενημένοι, οι νέοι γίνονται πιο ευάλωτοι σε παραβατική και βίαιη συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, ο αντίκτυπος του μειονεκτήματος της γειτονιάς είναι ιδιαίτερα εμφανής στα σχολεία που λαμβάνουν περιορισμένους πόρους και δυσκολεύονται ή αδυνατούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους και έχουν αναπτύξει μηδενική ή ελάχιστη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας. Με τους εκπαιδευτικούς να αρνούνται να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που παρουσιάζουν διαταραχή διαγωγής, ή αντιθετική προκλητική διαταραχή, με στοχευμένες

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

ατομικές διδακτικές και ενταξιακές παρεμβάσεις προκειμένου να μάθουν να διαπραγματεύονται τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δυσκολίες.

### **Πολυπολιτισμικές σχέσεις και ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας**

Το επίπεδο πολυπολιτισμικών σχέσεων ορίζεται μέσω της κοινωνικοψυχολογικής διαδικασίας όπου άτομα με ή χωρίς ΕΕΑς υιοθετούν εξτρεμιστικές ιδεολογίες και πεποιθήσεις για αλλαγές στην πολιτική, κοινωνική ή θρησκευτική κουλτούρα και αντανακλούν στη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας. Η διάχυση των πολυπολιτισμικών αλλαγών συμβαίνει με τις ψηφιακές πλατφόρμες, που διευκολύνουν την έκφραση βίας στη κοινότητα προσφέροντας ανωνυμία, πρόσβαση σε βίαιο περιεχόμενο, ευκαιρίες δικτύωσης και εκπαιδευτικούς πόρους, καθώς και βοήθεια στα άτομα με ή χωρίς ΕΕΑς (Drossinou Korea, 2023, c, 2020, b). Οι νέοι αυτοί αγωνίζονται με ζητήματα ταυτότητας, αίσθησης του ανήκειν, ειδικά εκείνοι που αισθάνονται εκτοπισμένοι ή παρακινημένοι από κοινή δυσαρέσκεια και θυμό, είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στον εξτρεμισμό, καθώς αυτές οι ομάδες μπορεί να τους προσφέρουν συντροφικότητα και ένα αίσθημα ανήκειν. Όπως υποστηρίζει η (Gereluk, Dianne, 2023) οι μαθητές και μαθήτριες, που υιοθετούν εξτρεμιστικές απόψεις είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι/ες και παρουσιάζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως κατάθλιψη, αυτοκτονικές σκέψεις, διαταραχές προσωπικότητας, σχιζοφρένεια, αλλά και νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Η εφαρμοσμένη παιδαγωγική, έχει αναδείξει ένα ακόμη σημείο που εξετάζεται στο επίπεδο των πολυπολιτισμικών σχέσεων και της ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας και αναφέρεται σε διάφορες πτυχές της σχέσης μεταξύ των μέσων ενημέρωσης και της βίας. Σύμφωνα λοιπόν, με την θεωρία κοινωνικής μάθησης τα άτομα κωδικοποιούν νοητικά και αργότερα αναπαράγουν συμπεριφορικές ενέργειες και σενάρια εάν αντιλαμβάνονται αυτές τις ενέργειες ως πλεονεκτικές (Bandura, Albert, 1977) και υιοθετούν βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο επειδή θεωρούν ότι αυτή ανταμείβεται ή συχνά μένει ατιμώρητη. Πρόσφατη έρευνα των (Dou, Yifei & Meng Zhang. 2025) συζητά τη σχέση μέσω ενημέρωσης-βίας και τη σύνδεση με την επιθετική συμπεριφορά.

### **Οικοσυστημικό επίπεδο, πορεία ζωής, σχολική καριέρα, εφηβικές ταυτότητες και επαγγελματικός προσανατολισμός**

Η ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας, στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής υπογραμμίζει τη σημασία των κοινωνικών δεσμών στην ενήλικη ζωή με την ενίσχυση της βιωμένης εμπειρίας διαβαθμισμένης κατά ηλικία, με τη θεωρία του άτυπου κοινωνικού ελέγχου.

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

Σε συνέχεια αυτού, θέτει τα βασικά γεγονότα στο οικοσυστημικό επίπεδο αναφορικά με την πορεία ζωής, την σχολική καριέρα, τις εφηβικές ταυτότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων με ή χωρίς ΕΕΑς. Η άρνηση στην κατανόηση της ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς για τα άτομα με ή χωρίς ΕΕΑς που εκδηλώνουν σχολική βία συνεισφέρει στην μη κανονικότητα επειδή έχουν σημαντικό λόγο ως σπουδαίοι άλλοι που τους επηρεάζουν με τις απόψεις και τις στάσεις τους. Άλλωστε, όπως έχει αναφέρει ο (Moffitt, 1993) για τους παραβάτες, στη διπλή ταξινόμηση οι εκπαιδευτικοί μεταξύ άλλων ενδέχεται να παρέχουν ένα πλαίσιο παραβατικών προτύπων αλλά και των τροχιών της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επειδή η σχολική βία συμβαίνει λόγω κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που προκαλούνται από την πίεση των συνομηλίκων, την εξέγερση κατά της εξουσίας ή το βιολογικό χάσμα ωριμότητας, οι παραβάτες κατά την εφηβεία έχουν ανάγκη υποστήριξης με υπηρεσίες ΕΑΕ.

### **Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις**

Σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση, σχολιάζεται η “γκρίζα ζώνη” στην ΕΑΕ με δεδομένο ότι η σχολική βία αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική πρόκληση που διαμορφώνεται από πολύπλευρους και αλληλένδετους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων ατομικών, διαπροσωπικών, γειτονικών, πολιτισμικών αλληλοπεπιδραστικών σχέσεων και της πορείας της ζωής. Η άρνηση κατανόησης της ετερότητας αναφέρεται στην η “γκρίζα ζώνη” στην ΕΑΕ και σχολιάζεται στο ευρύτερο κοινωνικο-δομικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από παράγοντες, όπως τα υψηλά επίπεδα φτώχειας, ο οικιστικός διαχωρισμός, η ανεπαρκής κοινοτική χρηματοδότηση και οι περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης και απασχόλησης (Χρηστάκης,2023). Έτσι, οποιεσδήποτε βιώσιμες στρατηγικές πρέπει να ενσωματώνουν σκόπιμα τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε ατομικό επίπεδο με συστημικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών συνθηκών που προκαλούν την σχολική βία. Στο ευρύτερο κοινωνικο-δομικό σχολικό πλαίσιο, στο οποίο συμβαίνει η σχολική βία, αυτές οι διδακτικές προσπάθειες κινδυνεύουν να γίνουν επιτελεστικές. Οι πάροχοι υπηρεσιών βοήθειας, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δηλαδή, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι θεραπευτές αλλά και οι υπάλληλοι δικαιοσύνης απαιτείται να υιοθετήσουν στρατηγικές προσαρμοσμένες σε πολλαπλά οικολογικά επίπεδα, ξεκινώντας από τις ατομικές εμπειρίες τραύματος. Δεδομένης της ισχυρής σύνδεσης μεταξύ των αντιξοοτήτων της παιδικής ηλικίας και της παραβατικότητας των νέων, οι επαγγελματίες καλούνται να ενσωματώσουν εργαλεία ανίχνευσης τραύματος στις αξιολογήσεις,

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

αναγνωρίζοντας τον βαθύ αντίκτυπο του τραύματος στην ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας και διασφαλίζοντας πρωτίστως ότι οι αξιολογήσεις διεξάγονται με ευαισθησία στις ΕΕΑΣ κάθε ατόμου. Οι ειδικοί παιδαγωγοί από κοινού με τους κλινικούς γιατρούς, ψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές μπορούν να εξετάσουν το ενδεχόμενο διεύρυνσης των βιοψυχοκοινωνικών αξιολογήσεων προκειμένου να αποκτήσουν εικόνα για τις διαδικτυακές εμπειρίες των ατόμων, τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και την έκταση του χρόνου και της αυτονομίας τους στο διαδίκτυο. Σε ατομικό επίπεδο, οι παιδαγωγοί που κατανοούν τις ιδιαιτερότητες που φέρει η ετερότητα με περιεχόμενο σχολικής βίας, στους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑΣ με στοχευμένες ατομικές δομημένες και διαφοροποιημένες διδακτικές και ενταξιακές παρεμβάσεις τους βοηθούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης καθώς και του γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης. Στο πλαίσιο της ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης της σχολικής βίας, οι παιδαγωγοί συζητούν με τα παιδιά εφόσον το επιθυμούν την κοσμοθεωρία τους και τις αντιληπτές αδικίες, τις αβεβαιότητες, το άγχος αλλά και τα τραυματικά γεγονότα και τους ενθαρρύνουν να μην διστάζουν να διαπραγματεύονται “αυτό που τους δυσκολεύει” και να ζητούν συμβουλές από τους δασκάλους τους. Η έγκαιρη παρέμβαση -ιδιαίτερα όταν παρέχεται μέσω πολλαπλών εξατομικευμένων- συνεδριών ΕΑΕ είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική μείωση τόσο της σχολικής βίας, της χρήσης ουσιών όσο και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2023, σσ. 221-260). Επιπλέον, η “γκρίζα ζώνη” στην ΕΑΕ περιορίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε εθελοντικές δραστηριότητες, αθλήματα και τέχνες και παρέχει μια ολιστική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει το αίσθημα «ανήκειν» εντός της σχολικής κοινότητας (Gereluk, Dianne, 2023). Η «δομική βία» που αντιμετωπίζουν οι μειονεκτούσες περιθωριοποιημένες ομάδες», στη “γκρίζα ζώνη” στην ΕΑΕ, και δηλώνεται με άρνηση από τους εκπαιδευτικούς προτείνεται ένα ολοκληρωμένο ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών που αναδεικνύει τον ενταξιακό πολιτισμό στο συμπεριληπτικό σχολείο και αμφισβητεί τις στενές ιδεολογίες. Σύμφωνα με αυτό, με στοχευμένες ατομικές διδακτικές ενταξιακές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις ΕΑΕ [ΣΑΔΕΠΕΑΕ] μπορεί να αρθούν κάποιοι από τους λόγους που οδηγούν στη σχολική βία. Ακόμη, μέσω της παιδαγωγικής μπορούν να συζητηθούν μια σειρά θεμάτων στα σχολεία όπως η πρόληψη του εκφοβισμού, οι ομοφοβικές προσβολές και η σεξουαλική παρενόχληση στην πρώιμη εφηβεία. Άλλωστε, η εφαρμοσμένη παιδαγωγική έχει αναδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στα σχολεία και μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενδο και εξωσχολικών προγραμμάτων

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

ψυχικής υγείας. Σύμφωνα λοιπόν με την (Gereluk, Dianne, 2023), η αναστροφή της άρνησης κατανόησης της ετερότητας μπορεί να αντιμετωπιστεί από τα σχολεία με τη δημιουργία μιας κουλτούρας του ανήκειν, όπου οι εκπαιδευτικοί προωθούν ενεργά την ένταξη και διασφαλίζουν ότι η κουλτούρα του σχολείου αντικατοπτρίζει αυτές τις αξίες, μειώνοντας την έκταση της “γκρίζας ζώνης” στην ΕΑΕ. Σε αυτό το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να αποσιωπούν τον ρόλο τους στην έγκαιρη αναγνώριση των μαθητών /τριων με ή χωρίς ΕΕΑΣ που εκδηλώνουν συχνότητα βίαιων σχολικών συμπεριφορών, αναλαμβάνουν παιδαγωγικό έργο και διευκολύνουν τις έγκαιρες παρεμβάσεις. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές (Jackson et al., 2023), ο αποτελεσματικός προγραμματισμός πρόληψης για τη μείωση της σχολικής βίας ενσωματώνει πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης και πρακτικές που ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό τραύμα. Μια στρατηγική δημόσιας εκπαίδευση για την πρόληψη της σχολικής βίας περιλαμβάνει καθολικές πρωτογενείς προσπάθειες πρόληψης που εξοπλίζουν τους μαθητές και μαθήτριες με κοινωνικές και αναπτυξιακές δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν δύσκολες κοινωνικές συνθήκες. Στη χώρα μας, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής [ΠΑΠΕΑ] (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, β) εφαρμόστηκε η ενσωμάτωση δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων σε προγράμματα πρόληψης της βίας στο σχολείο, με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις νευροαναπτυξιακές περιοχές δίνοντας έμφαση στον προφορικό λόγο, στη ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες, στη συναισθηματική οργάνωση που συμπεριλήφθηκαν στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, α). Η εφαρμοσμένη παιδαγωγική έχει αναδείξει ότι η διεπιστημονική συνεργασία στα σχολεία με εκπαιδευτικούς, συμβούλους και κοινωνικούς λειτουργούς είναι επιβεβλημένη για την ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της σχολικής βίας με έμφαση το τραύμα. Για το λόγο αυτό, η εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα ψυχικής υγείας αξιοποιεί το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με στρατηγικές αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και καθοδηγεί τους γονείς και τους φροντιστές και προσπαθεί να περιορίσει τις διαστάσεις της “γκρίζας ζώνης” στην ΕΑΕ.

Συνοψίζοντας, την ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση για τη σχολική βία, καταλήγουμε ότι αυτή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα πράξεων, τόσο φυσικών όσο και εικονικών που ονομάσαμε “γκρίζα ζώνη” στην ΕΑΕ. Εννοιολογικά, οι παράγοντες πρόβλεψης της βίας των ατόμων με η χωρίς ΕΕΑΣ, όπως η έκθεση σε τραυματικά γεγονότα και η δυσλειτουργική οικογενειακή

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*

δυναμική, έχουν παραμείνει σταθεροί με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, οι αλλαγές στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον απαιτούν από τους παρόχους να εφαρμόσουν πιο ολοκληρωμένες και προσαρμόσιμες παρεμβάσεις. Η ενσωμάτωση προσεγγίσεων που βασίζονται στο εκπαιδευτικό πολιτισμό δίνει νόημα στο τραυματισμό του ψυχικού οργάνου σε νέους με ή χωρίς ΕΕΑς. Τέλος, σύμφωνα με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον προσφέρει μια στρατηγική διδακτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του περίπλοκου ζητήματος της εκπαίδευσης με την προϋπόθεση ότι οι παιδαγωγοί αποδέχονται την ετερότητα της σχολικής βίας και αναλαμβάνουν διδακτικά έργα που υποστηρίζουν με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην συναισθηματική οργάνωση. Για το λόγο αυτό, προτείνονται μελλοντικές έρευνες για τη σχολική βία που να βασίζονται στη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση σύμφωνα με θεμελιώδες πλαίσιο που παρέχει η κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση στην παιδαγωγική επιστήμη. Ακόμη, η εξερεύνηση νέων θεωρητικών γνώσεων προτείνεται να διερευνηθεί περαιτέρω στις καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, με τις νέες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που ενισχύουν τη συνάφεια και την εφαρμοσιμότητα τους στην ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Επιπλέον, προτείνεται να αναπτυχθούν δημόσια χρηματοδοτούμενα προγράμματα σε υποβαθμισμένες γειτονίες για την υποστήριξη των «βιοψυχοκοινωνικών αναγκών των μελών της κοινότητας που προάγουν τη συνολική ευημερία της κοινότητας και καλύπτονται «οι βασικές ανάγκες» και περιορίζουν την έκταση της “γκρίζας ζώνης” στην ΕΑΕ. Τέλος, μια ολιστική, κοινοτική στρατηγική που ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, επαγγελματιών ψυχικής υγείας, αρχών επιβολής του νόμου, πνευματικών ηγετών και οργανώσεων γονέων είναι αποτελεσματική για τον έλεγχο της σχολικής βίας. Για το λόγο αυτό τα σχολεία μπορούν να αυξήσουν τις επενδύσεις τους με παιδαγωγικά προγράμματα ενδυνάμωσης (Χρηστάκης, 2024) συμπεριλαμβάνοντας ψυχαγωγικές ή υπαίθριες δραστηριότητες, ευκαιρίες απασχόλησης, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Στα συμπεράσματα, οι παιδαγωγικές πρακτικές συζητούνται επειδή συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των επιβλαβών επιπτώσεων και περιορίζουν την άρνηση κατανόησης της ετερότητας της σχολικής βίας. Προτείνεται τέλος, περαιτέρω έρευνα για την κατανόηση αυτής της “γκρίζας ζώνης” στην ΕΑΕ και ανάδειξη καλών πρακτικών αντιμετώπισης της σχολικής βίας. από τους παιδαγωγούς οι οποίοι δηλώνουν ότι “δεν έχουν εξειδικευτεί για να υποστηρίξουν μαθητές που παρουσιάζουν σχολική βία”.

## Βιβλιογραφία

- Aarten, P. G., and Marieke C. Liem. (2022). Homicide and mental disorder. In C. G. Sijtsema, *Clinical Forensic Psychology: Introductory Perspectives on Offending* (pp. 445–60). Cham: Palgrave Macmillan.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM V)* (5th ed.). Washington: American Psychiatric Publishing.
- Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bautista-Aranda N, Contreras L, Cano-Lozano MC. (2023, May). Exposure to Violence during Childhood and Child-to-Parent Violence: The Mediating Role of Moral Disengagement. *Healthcare (Basel)*. 12;, 11(10). <https://doi.org/doi: 10.3390/healthcare11101402>. PMID: 37239688
- Benarous X, Lefebvre C, Guilé JM, Consoli A, Cravero C, Cohen D, Lahaye H. (2024, Oct 21). Effects of Neurodevelopmental Disorders on the Clinical Presentations and Therapeutic Outcomes of Children and Adolescents with Severe Mood Disorders: A Multicenter Observational Study. *Child Psychiatry Hum Dev*. <https://doi.org/doi: 10.1007/s10578-024-01770-7>. Epub ahead of print. PMID: 39432201.
- Bierman, Karen L., and Rebecca A. Slotkin. (2023). The aggressive-disruptive child and school outcomes. In V. R. Colin R. Martin, *Handbook of Anger, Aggression, and Violence* (pp. 1301–23). Cham: Springer,.
- Bronfenbrenner, Urie. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*(22), pp. 723–42.
- Bronfenbrenner, Urie. (1994). Ecological models of human development. In T. H. Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education* (2nd ed ed., Vol. vol. 3, pp. 1643–47). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, Urie. (1977). Toward An Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*(32), pp. 513–30.
- Burt, S. Alexandra. (2022). The Genetic, Environmental, and Cultural Forces Influencing Youth Antisocial Behavior are Tightly Intertwined. *Annual Review of Clinical Psychology*(18), pp. 155–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072220-015507>

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025

Carroll SL, Klump KL, Burt SA. (2023, May). Understanding the effects of neighborhood disadvantage on youth psychopathology. *Psychological Medicine*, 53(7), pp. 3036-3046. <https://doi.org/doi:10.1017/S0033291721005080>

Centers for Disease Control and Prevention. (2024a). *About Youth Violence*. Retrieved 07 10, 2025, from <https://www.cdc.gov/youth-violence/about/index.html>

Centers for Disease Control and Prevention. (2024b). *Key Findings: School-Associated Violent Death Study*. Retrieved 07 10, 2025, from <https://www.cdc.gov/youth-violence/data-research/school-associatedviolentdeathstudy/index.html>

Chen HY, Meng LF, Yu Y, Chen CC, Hung LY, Lin SC, Chi HJ. (2021). Developmental Traits of Impulse Control Behavior in School Children under Controlled Attention, Motor Function, and Perception. *Children (Basel)*, 16(8), p. 922. <https://doi.org/doi:10.3390/children8100922>

Dou, Yifei, and Meng Zhang. (2025, January 07). Longitudinal Reciprocal Relationship Between Media Violence Exposure and Aggression Among Junior High School Students in China: A Cross-Lagged Analysis. *Frontiers in Psychology*(15: 1441738). <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1441738>

Drossinou Korea M. (2025, 04 04). Special Education Teaching Interventions in an Inclusion Department in Primary: A Case Study of a Intraschool Violence. *International Journal of Social Science and Human Research ISSN (print): 2644-0679, ISSN (online): 2644-0695, 08(04)*, pp. 2072-2080. <https://doi.org/DOI:10.47191/ijsshr/v8-i4-13>, Impact factor- 8.007

Drossinou Korea, M. (2020, b). Special Education and Training to Students with Cognitive, Emotional and Social Difficulties. *Journal of Progressive Research in Social Sciences*, 20(1), pp. 23-29.

Drossinou Korea, M. (2023). The violent Reality In the field of Special Education and Training [SET]: The case of Delinquent Behaviours. *European Journal of Special Education Research*, 9(3), pp. 78-92. <https://doi.org/DOI:10.46827/ejse.v9i3.4964>

Drossinou Korea, M. & Alexopoulos, A. (2024, Aug 11). Higher Education students' views on the use of artificial intelligence [AI] for teaching students with specific learning disabilities [SpLDs] . *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 9(1), pp. 73-94. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v9i1.5518>

- Drossinou Korea, M., & Alexopoulos, P. (2023). Creating structured, differentiated mobile apps for a student with ASDs. In T. V. Chukov (Ed.), *9th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings 15-17 September 2023* (pp. 1-10). Belgrade:: Center for Open Access in Science. <https://doi.org/https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.09.01001d>
- Duron, Jacquelynn F., Abigail Williams-Butler, Feng-Yi Y. Liu, Danielle Nesi, Kathleen Pirozzolo Fay, and Bo-Kyung Elizabeth Kim. (2021). The Influence of Adverse Childhood Experiences (ACEs) on the Functional Impairment of Justice-Involved adolescents: Comparison of Baseline to Follow-Up Reports of Adversity. *Youth Violence and Juvenile Justice*(19), pp. 384–401.
- Ferreira, Tiago, Marisa Matias, Helena Carvalho, and Paula Mena Matos. (2024, March–April). Parent-Partner and Parent-Child Attachment: Links to Children’s Emotion Regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 91(101617). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101617>
- Gereluk, Dianne. (2023, July 09). A Whole-School Approach to Address Youth Radicalization. *Educational theory*, 73(3), pp. 434-451. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12581>
- Hadi, Syeda Tonima, and Meda Chesney-Lind. (2020). Female “deviance” and pathways to criminalization in different nations. In *Oxford Research Encyclopedia of Criminology*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson DB, Jones MS, Semenza DC, Testa A. (2023, Feb 11). Adverse Childhood Experiences and Adolescent Delinquency: A Theoretically Informed Investigation of Mediators during Middle Childhood. *Int J Environ Res Public Health*. 11;20(4):3202., 20(4:3202). <https://doi.org/DOI: 10.3390/ijerph20043202>
- Lippard, Elizabeth T. C., and Charles B. Nemeroff. (2020). The Devastating Clinical Consequences of Child Abuse and Neglect: Increased Disease Vulnerability and Poor Treatment Response in Mood Disorders. *The American Journal of Psychiatry*(177), pp. 20–36.
- Mayer, M. J., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R. (2021). Preventing School Violence and Promoting School Safety: Contemporary Scholarship Advancing Science, Practice, and Policy. *School Psychology Review*, 50(2-3), pp. 131–142. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1949933>

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), pp. 674–701. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Nguyen, T. H., Shah, G. H., Kaur, R., Muzamil, M., Ikhile, O., & Ayangunna, E. (2024). Factors Predicting In-School and Electronic Bullying among High School Students in the United States: An Analysis of the 2021 Youth Risk Behavior Surveillance System. *Children*, 11(7). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/children11070788>
- Paat, Y.-F., Yeager, K. H., Cruz, E. M., Cole, R., & Torres-Hostos, L. R. (2025). Understanding Youth Violence Through a Socio-Ecological Lens. *Social Sciences*, 14(7), p. 424. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/socsci14070424>
- Pan, Zhongzhe, Derek A. Chapman, Terri N. Sullivan, Diane L. Bishop, and April D. Kimmel. (2024). Healthy Communities for Youth: A Cost Analysis of a Community-Level Program to Prevent Youth Violence. *Prevention Science*(25), pp. 1133–42.
- Panopoulos, Nik, and Drossinou-Korea, M . (2020). Bronfenbrenner’s Theory and Teaching Intervention: The Case of a Student with Intellectual Disability. *Journal of Language and Linguistic Studies*(16), pp. 537–51.
- Peng, Hao, Yun Zhu, Eric Strachan, Emily Fowler, Tamara Bacus, Peter Roy-Byrne, Jack Goldberg, Viola Vaccarino, and Jinying Zhao. (2018, Sep). Childhood Trauma, DNA Methylation of Stress-Related Genes, and Depression: Findings from Two Monozygotic Twin Studies. *Psychosom Med.*, 80(7), pp. 599-608. <https://doi.org/DOI:10.1097/PSY.0000000000000604>
- Pinchak NP, Swisher RR. (2022, Feb). Neighborhoods, Schools, and Adolescent Violence: Ecological Relative Deprivation, Disadvantage Saturation, or Cumulative Disadvantage? . *Journal of Youth and Adolescence*, 51(2), pp. 261-277. <https://doi.org/doi:10.1007/s10964-021-01551-8>.
- Salas, D. (1998, 03-04). Refounding the Educational State. *Esprit*, n° 3-4, À quoi sert le travail social, pp. 174-188. Retrieved from <https://esprit.presse.fr/tous-les-numeros/a-quoi-sert-le-travail-social/615>
- Troger, V. (2006, June). "La violence scolaire". *Sciences humaines*(n° 172, "La lutte pour la reconnaissance"). Retrieved from [https://www.scienceshumaines.com/la-violence-scolaire\\_fr\\_14590.html](https://www.scienceshumaines.com/la-violence-scolaire_fr_14590.html)

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025

World Health Organization. (2024). *Youth Violence*. Retrieved 07 10, 2025, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>

Young, S. & Cocallis, K. (2022). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and offending. In *Clinical Forensic Psychology: Introductory Perspectives on Offending* (pp. 303–19). Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/ DOI: 10.1007/978-3-030-80882-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80882-2_16)

Δροσινού Κορέα Μ. (2025, 05). Από την ανάγκη της ενσωμάτωσης των ετεροτήτων στη σχολική κοινότητα, στο πολιτισμό της συμπερίληψης. Αναστοχαστικές σκέψεις στις παιδαγωγικές έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης'. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(106), σσ. 35-82. Ανάκτηση από <http://www.pesea.gr>

Δροσινού Κορέα, Μ. (2020). Το αφήγημα της συναισθηματικής εκπαίδευσης και ο ‘‘κύκλος των φίλων’’. Στο *Εγχειρίδιο ειδικής αγωγής και αφηγήματα εκπαίδευσης, OPPORTUNA* (σσ. 721-748). Πάτρα: OPPORTUNA.

Δροσινού Κορέα, Μ. (2017). Μεθοδολογίες παρέμβασης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *Στο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. (σσ. 473-541). Πάτρα: OPPORTUNA.

Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(85), σσ. 76-79.

Δροσινού, Μ. (2004, α). Απόπειρες κατανόησης και ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(26), σσ. 49-62.

Δροσινού, Μ. (2004, β). Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) σε μαθητές μικρής ηλικίας. *Τα Εκπαιδευτικά*(71-72), σσ. 145-156.

Δροσινού, Μ. (1999). *Οργάνωση και μηχανισμοί της Παιδικής Παραβατικότητας μέσα από Ψυχολογικές και Κοινωνικές Δομές*. Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Διδακτορική Διατριβή.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Ανθρωποκεντρικό μοντέλο και ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε παιδιά και νέους με γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Π. Π.-Σ. Σπουδών[ΣΑΕΠΣ], *Επιστημονική Επετηρίς 1 [2016]* (σσ. 221-242). Αθήνα: Ηρόδοτος.

- Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 16, 2025*
- Νόμος 3699. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρθρο 3[2] Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: ΦΕΚ Α 199/2.10.2008.
- Πανόπουλος, Ν. (2024, 09 02). Η ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση στην οικογένεια και στο σχολείο του 21ου αιώνα -[αφιέρωμα στο συγγραφικό έργο του Κώστα Χρηστάκη]. (Μ. Δροσινού Κορέα, Επιμ.) *Θέματα Ειδικής αγωγής*(104, Μάιος-Αυγουστος), σσ. 15-26. [https://doi.org/ISSNN \[\(International Standard Serial Number\) – 1108 5509](https://doi.org/ISSNN [(International Standard Serial Number) – 1108 5509)
- Συνοδινού Κλ. (2017). *Ο παιδικός αυτισμός, :Θεραπευτική προσέγγιση.* Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009, α). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στο Δροσινού Κορέα Μ. (Επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.*
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009, β). *Πλαίσιο Αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής [ΠΑΠΕΑ]. Στο Μ. Δροσινού (Επιμ.), Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Δ' εκδ., σσ. 245-278). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.*
- Χρηστάκης, Κ. (2023). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, Κεφ.6. Στο *Προβλήματα Συμπεριφοράς Παιδιών και Εφήβων* (σσ. 221-260). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2024). Μια Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση που πρέπει να γίνει. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),, 17(15), σσ. 1-7.* Ανάκτηση από [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_ejournal/efarmpaid\\_15.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_15.html)
- Χρηστάκης, Κ. (2023). Η εφηβική ηλικία και τα προβλήματα της. Ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση του εφήβου.Κεφ.9. Στο *Προβλήματα Συμπεριφοράς Παιδιών και Εφήβων* (σσ. 327-340). Αθήνα: Διάδραση.

## The Meaning of otherness and psychopedagogical perspective on school violence.

### Abstract

The issue of school violence is a critical issue in education when educators refuse to take care of students who exhibit violent behaviors, even if they have a diagnosis of a special educational need [SEN], such as dyslexia, limiting themselves to the statement that they “have not specialized” in this subject. This denial is commented on in this paper and attempts to highlight the “gray zone” in the understanding of otherness because it remains an open issue in the interdisciplinary field of special education and Training [SET]. The psychopedagogical view of school violence is approached bibliographically and empirically from the perspective of the socio-ecological prism and the broader environment in which individuals with or without SEN live. Therefore, the socio-ecological levels are examined with reference to the individual, the interpersonal, the neighborhood, the cultural and the life course. In the results, the holistic intervention reflects the psychopedagogical approach to understanding otherness, and reduces resistance to the different, “foreign and strange”.

**Keywords:** school violence, otherness, socio-ecological model, psychopedagogical, holistic approach