

**ΘΥΜΟΣ, ΒΙΑ & ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ
ΜΟΝΑΔΕΣ:**

Δράσεις πρόληψης, παρέμβασης & διαχείρισης

2/1/2014

Δρ. Δ. Μακρή Σχ. Σύμβουλος Δ.Ε.

ΘΥΜΟΣ, ΒΙΑ & ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Δρ. Δήμητρα Μακρή
Σχ. Σύμβουλος, Δ.Ε. κλ. ΠΕ15, Δρ. Ψυχολογίας
E-mail: dimimacri@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα μας θέτει ένα σημαντικό προβληματισμό ο οποίος μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: Συμπεριφορές νέων που εκφράζονται με θυμό και επιθετικότητα δημιουργούν συχνά σοβαρά προβλήματα στα σχολεία και στην κοινότητα. Παλαιότερα, η επικρατούσα αντίδραση ήταν κυρίως τιμωρητική, αλλά οι σύγχρονες γνωστικές και κοινωνικές προσεγγίσεις μας οδήγησαν στην ανεύρεση τρόπων με τους οποίους οι μαθητές οδηγούνται στο να μάθουν να είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο του θυμού τους. Παράλληλα, οι σχολικές μονάδες, οργανώνοντας σχέδια πρόληψης, στηρίζουν τους μαθητές τους πάνω σε αυτό, ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε ετοιμότητα για παρέμβαση ή/ και διαχείριση των κρίσεων που ενδέχεται να προκύψουν από επεισόδια βίας ή έκρηξης θυμού.

Λέξεις κλειδιά: θυμός, επιθετικότητα, πρόληψη, παρέμβαση και διαχείριση κρίσεων

Οι πιο κοινές τεχνικές παρέμβασης για την καταστολή του θυμού στα παιδιά και τους νέους είναι παραδοσιακά τιμωρητικές. Η τιμωρητική μεταχείριση για καταστολή της επιθετικότητας γενικότερα βασίζεται σε συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, οι οποίες συχνά καταλήγουν συνήθως στο αντίθετο, δηλαδή ενισχύουν το θυμό ή χειραγωγούν τις συμπεριφορές αντί να τις καταστέλλουν. Με τον τρόπο αυτό ο εξωτερικός έλεγχος, που έχει σχεδιαστεί για να εξουδετερώνει το θυμό των συγκρούσεων, συχνά τον επιδεινώνει και παράγει αρνητικές διαπροσωπικές δεξιότητες και κοινωνικές διαφωνίες (Sabatino, 1997). Στις μέρες μας και μάλιστα την τελευταία περίοδο και κυρίως υπό την επίδραση γνωστικών και κοινωνικών προσεγγίσεων, η διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας κυμαίνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο: από το να εκφράσουν τα παιδιά και οι νέοι το θυμό τους με διάφορους τρόπους, κατευθύνοντας με τον τρόπο αυτό το θυμό προς έμψυχες ή άψυχες δομές, μέχρι τη χρήση του ψυχοδράματος ή υιοθετώντας ρόλους και μαθαίνοντας ότι ο θυμός θα πρέπει να εκφράζεται λεκτικά, αλλά όχι συμπεριφορικά (Sabatino, 1997). Το πρόβλημα όμως με τις περισσότερες προσεγγίσεις παρέμβασης είναι ότι η ευθύνη για την συμπεριφορά βαρύνει και πάλι τον εκπαιδευτικό ή το γονιό, οι οποίοι δεν έχουν εξοικιωθεί στο βαθμό που πρέπει με τις νέες αντιλήψεις διαχείρισης του θυμού και της επιθετικότητας και δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν με τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και τις αντιδράσεις των νέων που προκύπτουν από αυτές. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται οι γονείς, οι κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί να εξοικιωθούν με τη βιωματική εφαρμογή των νέων μορφών διαχείρισης της βίας και της επιθετικότητας και τέλος, μέσα στη νέα αυτή οπτική αντιμετώπισης του προβλήματος, να εκπαιδεύσουν τα

παιδιά και τους νέους στο να καταστούν υπεύθυνα στον έλεγχο του θυμού τους, μαθαίνοντας το πώς μπορούν να τον διαχειριστούν. Όμως, όλα τα ανωτέρω δεν μπορούν να γίνουν με θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά μέσα από βιωματική μάθηση. Για παράδειγμα τέτοιες ευκαιρίες στη Β/θμια Εκπ/ση δίνονται πλέον μέσα από τη ζώνη των βιωματικών δράσεων.

Συνήθως όμως, τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά, στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι τα συνήθη προβλήματα με λεκτική και σωματική επιθετική συμπεριφορά στα σχολεία παρουσιάζονται κυρίως από παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς (Etscheidt, 1991) γιατί ο θυμός είναι συχνό χαρακτηριστικό, υποκείμενο σε κλινικά σύνδρομα και πρότυπα προσωπικότητας όπου κυριαρχούν επιθετικές συμπεριφορές (Deffenbacher, 1993). Στην περίπτωση αυτή το πρόβλημα γίνεται πολύπλοκότερο και η διαχείρισή του από τις σχολικές μονάδες ακόμα πιο σύνθετη. Για τη διευθέτησή του χρειάζονται τα σχολεία να συνεπικουρούνται από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως για παράδειγμα ψυχολόγους κ.ά.

Είναι άραγε ο θυμός και η βία φυσιολογικό γεγονός;

Ο θυμός είναι μια έντονη συναισθηματική αντίδραση, για την οποία συχνά λέμε ότι "κάνει το αίμα μας να βράζει". Πολλές φορές χρησιμοποιείται για να δικαιολογηθούν ακατάλληλες ενέργειες. Ο θυμός μπορεί να ενεργοποιηθεί από πολλούς περιβαλλοντικούς παράγοντες και μπορεί να παράγει πολλά αρνητικά αποτελέσματα, όπως την επιθετικότητα και την εχθρότητα. Συνήθως, εκείνο που είναι παρατηρήσιμο είναι η αύξηση της αδρεναλίνης η οποία παράγει φυσιολογικές αλλαγές όπως είναι η μείωση της ικανότητας ελέγχου των παρορμήσεων, η αύξηση της δύναμης και της αντοχής, και η εστιασμένη συγκέντρωση. (Τριλίβα & Chimienti, 2002). Σε ένα παιδί ή έναν νέο τα συναισθήματα αυτά μπορεί να προκληθούν από παράγοντες που καταστρέφουν το αίσθημα της ασφάλειας και της σταθερότητας που είναι απαραίτητο για τους νέους. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνεται το διαζύγιο, η φτώχεια, ή οι διάφορες σωματικές και συναισθηματικές απειλές. Άλλοτε πάλι η μίμηση μη κατάλληλων προτύπων από το άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον φέρνει το ίδιο αποτέλεσμα.

Πολλά παιδιά και νέοι πιστεύουν ότι ο θυμός τους βοηθά να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους, όταν αυτή απειλείται. Σύμφωνα με Novaco (1975), ο θυμός επηρεάζει πολλαπλώς την ανθρώπινη λειτουργία, όπως για παράδειγμα, αυξάνει την ένταση της φωνής, ο λόγος γίνεται πληθωρικός, αυξάνει την παρορμητικότητα, επηρεάζει τη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων μετατρέποντας τα από θετικά σε αρνητικά, προκαλεί επιθετικές αντιδράσεις, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα παράγοντα περιορισμένης μείωσης του άγχους.

Πως αντιδρά το σχολείο σε όλα τα παραπάνω;

Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν να προτείνουν ένα σχέδιο πρόληψης των εκρήξεων του θυμού και αντιμετώπισης της βίας. Για το λόγο αυτό διαμορφώνουν μια ομάδα που μπορεί να εξασφαλίσει ότι το προτεινόμενο σχέδιο είναι εφαρμόσιμο. Χρησιμοποιούν προσεγγίσεις και στρατηγικές που βασίζονται σε έρευνες σχετικά με το τι προκαλεί το θυμό και τι δημιουργεί τη βία με σκοπό να προλάβουν τις κρίσεις. Το σχέδιο αντιμετώπισης της βίας αντικατοπτρίζει κάθε φορά τις μοναδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Παράλληλα, όλοι όσοι απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα χρειάζεται να είναι διατεθειμένοι να εντοπίσουν συμπεριφορές και συναισθηματικά σημάδια που δείχνουν ότι το παιδί παρουσιάζει μια διαταραχή στη συμπεριφορά. Το σχέδιο περιγράφει επίσης το πώς το σχολείο και η κοινότητα μπορεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον για να διαχειριστεί οξύτατα περιστατικά απειλές και άλλα θέματα βίας.

Ένα αποτελεσματικό γραπτό σχέδιο περιλαμβάνει:

1. Περιγραφές έγκαιρης προειδοποίησης για σημάδια δυνητικής βίας καθώς και διαδικασίες για τον εντοπισμό των παιδιών που εμφανίζουν αυτά τα σημάδια. Περιγραφές της αποτελεσματικής πρόληψης ενός σχολείου που επιθυμεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές του και μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης αναζητά το πώς θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της παρεμβάσης.

2. Περιγραφές παρέμβασης στη σχολική κοινότητα που στοχεύουν να βοηθήσουν μαθητές με προβλήματα. Αυτές περιλαμβάνουν την πρόωρη παρεμβάση για τους μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο προβλημάτων συμπεριφοράς, και πιο εντατική, εξατομικευμένη παρεμβάση σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχικής υγείας. Τέλος, ένα σχέδιο παρέμβασης σε προβλήματα βίας και επιθετικότητας περιλαμβάνει επίσης άμεσες απαντήσεις για τα επικείμενα προειδοποιητικά σημάδια και τη βίαιη συμπεριφορά, καθώς και

3. Ένα σχέδιο έκτακτης ανάγκης που πρέπει να χρησιμοποιηθεί σε περίπτωση που η βία και η επιθετικότητα έχουν άσχημη κατάληξη.

Το σχέδιο πρέπει να είναι σύννομο και είναι φυσικά είναι καλύτερα όταν ολόκληρη η σχολική κοινότητα εμπλέκεται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχεται και σχετική εκπαίδευση στη σχολική μονάδα και υποστήριξη σε τακτική βάση. Τέλος, πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένος ο μηχανισμός για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των προσπαθειών πρόληψης της βίας.

Πριν διατυπώσουμε ένα σχέδιο παρέμβασης χρειάζεται να διατυπώσουμε ορισμένα ερωτήματα (Dwyer & al., 1998) που θα μας διευκολύνουν στο σχεδιασμό μας. Τα ερωτήματα αυτά σύμφωνα με τον Dwyer (Dwyer & al., 1998, σελ. 31) κατηγοριοποιούνται στους εξής άξονες:

Εντοπισμός δράσεων: πρόληψης, παρέμβασης & διαχείρισης της βίας στη σχολική μονάδα

Ποια είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός ασφαλούς σχολείου;

Έχει το σχολείο μου τα ανωτέρω χαρακτηριστικά;

Ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών;

Ποια είναι τα προειδοποιητικά σημάδια της βίας;

Έχει το σχολείο λάβει μέτρα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών:

___ Είναι κατανοητά σε όλους τα σημάδια που διέπουν την αναγνώριση των εκφάνσεων βίας για έγκαιρη προειδοποίηση;

___ Ξέρουμε πώς να προσδιορίζουμε και να αντιδράσουμε σε επικείμενα προειδοποιητικά σημάδια;

___ Είμαστε σε θέση να εντοπίζουμε έγκαιρα προειδοποιητικά σημάδια;

Τι να κάνουμε;

Παρεμβάσεις βοήθειας σε παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχή συμπεριφοράς

Το σχολείο μου:

___ Κατανοεί ποιες αρχές οφείλουν να διέπουν μια παρέμβαση;

___ Διαθέτει έγκαιρη παρέμβαση για τους μαθητές που κινδυνεύουν από προβλήματα συμπεριφοράς;

___ Παρέχει εξατομικευμένη, εντατική παρεμβάση σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς;

___ Διαθέτει στρατηγικές πρόληψης που υποστηρίζουν την έγκαιρη παρέμβαση;

Τι να κάνουμε;

Διαχείριση κρίσης από βίαια γεγονότα

Το σχολείο μου:

___ Κατανοεί ποιες αρχές οφείλουν να διέπουν την αντιμετώπιση μιας κρίσης που προκαλείται από εκρήξεις βίας;

___ Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης υπάρχουν στρατηγικές για να εξασφαλιστεί η ασφάλεια της σχολικής μονάδας;

___ Ξέρει πώς να ανταποκριθεί στον απόηχο της τραγωδίας;

Για τη σύνταξη του σχεδίου χρειάζεται φυσικά να πάρουμε στοχευμένες αποφάσεις που θα καθορίσουν το σχέδιο δράσης μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας για ένα δεδομένο χωρόχρονο, αφού λάβουμε υπόψη μας ότι εκείνο που χρειάζεται πάνω απ' όλα μια σχολική μονάδα είναι να αντικαταστήσει το θυμό με την εμπιστοσύνη που είναι η βάση για όλες τις σχέσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brock, S. E., Sandoval, J., Lewis S., (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γ. Δαρδάνος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων, Διεπιστημονική Προσέγγιση στη Θεωρία και Πράξη, Εισαγωγή στην Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Etscheidt, S. (1991). Reducing aggressive behavior and improving self-control: A cognitive-behavioral training program for behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 16, 107-115.
- Deffenbacher, J. L. (1993). Irritabilidad cronica: Caracteristicas e implicaciones clinicas [General anger: Characteristics and clinical implications]. *Psicologia Conductual*, 1, 51-72.
- Larson, J. D. (1992). Anger and aggression management techniques through the Think First curriculum. *Journal of Offender Rehabilitation*, 18 (1/2), 101-117.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control*. Lexington, MA: D.C Heath.
- Sabatino, D. A. (1997). Replacing anger with trust, *Reclaiming children and youth*, Volume 6, Number 3, 167-170.
- Stallard, P. (2006). *Think Good – FeelGood*, England: John Wiley & Sons, LTD.
- Τριλίβα, Σ., Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση, Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.