

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της
Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες

Ελισσάβητ Ιωαννίδου

Επιβλέπων Καθηγητής
Αναστασία Λιασίδου

Μάιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της
Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των
εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό
εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές
εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες**

Ελισσάβετ Ιωαννίδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Αναστασία Λιασίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση
των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
στις *Επιστήμες της Αγωγής*
από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μήνας Έτος

Περίληψη

Σκοπός της μεταπτυχιακής διατριβής είναι η παρουσίαση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης γενικής αγωγής σχετικά με τις εμπειρίες και παρεμβάσεις τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ιδιαίτερα, όταν εμπλέκονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή και αναπηρίες. Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή χρησιμοποιήθηκε, η ποιοτική έρευνα, για την καταγραφή των βαθύτερων απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τους μαθητές με ΕΕΑ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς μπορούν να διακρίνουν τις διάφορες μορφές του, ενώ αισθάνονται ανεπαρκείς στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσής τους. Επίσης, διαφαίνεται το γεγονός ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από την σοβαρότητα του κάθε περιστατικού, ενώ δίνεται μεγάλη προσοχή σε μεθόδους πρόληψης του φαινομένου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όταν υπάρχουν μαθητές με ΕΕΑ στο γενικό δημοτικό σχολείο κινδυνεύουν να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, δεν συνεργάζονται μεταξύ τους, προκειμένου να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο αυτό. Παράλληλα, εμφανίζονται ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένοι και συνειδητοποιημένοι για την αξία του συμβουλευτικού τους ρόλου και την ευθύνη που αναλαμβάνουν για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στάσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών, τρόπος παρέμβασης, συμβουλευτικός ρόλος

Summary

The purpose of the study is to investigate how educators of Primary General Education react to bullying incidents, especially when students with special educational needs are concerned. In this thesis, a qualitative research approach has been used to critically explore educators' perspectives and experiences of bullying incidences that involve students with special educational needs. The analysis of the findings of the research demonstrate that the educators (of general education) are aware of the phenomenon of bullying in schools as they can discern its varied forms and guises, while they feel incapable of dealing with such incidents owing to their lack of training. It is also evident that the educators' intervention in incidences of bullying at schools depends on the significance of each incident. Furthermore, prevention is very important in tackling bullying. One thing that should be noted is the fact that students with special educational needs in mainstream schools are more likely to experience bullying than their non-disabled peers. Even though educators acknowledge the importance of their role, they do not cooperate with other professionals/agencies in order to prevent and address this phenomenon. Also, they are particularly sensitized and aware of the value of their advisory role and their responsibility of shaping their students' character and personality.

Keywords: Bullying, children with special educational needs, educators' perspectives and experiences, ways of confrontation, advisory role

Ευχαριστίες

Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Λιασίδου Αναστασία, καθηγήτρια που τμήματος Επιστημών Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου για την πολύτιμη βοήθεια και υποδείξεις που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τη συνεργασία και τη διάθεσή τους να μας βοηθήσουν στην υλοποίηση προσωπικών συνεντεύξεων μετά το πέρας του εργασιακού τους ωραρίου.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Σχολικός εκφοβισμός	3
2.1	Ορισμός.....	3
2.2	Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	6
2.3	Τόπος και συχνότητα σχολικού εκφοβισμού.....	9
2.4	Αίτια σχολικού εκφοβισμού.....	10
2.4.1	Χαρακτηριστικά παιδιών-θυτών.....	11
2.4.2	Χαρακτηριστικά παιδιών-θυμάτων.....	14
2.4.3	Χαρακτηριστικά παρατηρητών.....	17
2.5	Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού.....	19
2.6	Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	24
2.7	Πρόληψη	30
3	Σχολικός εκφοβισμός και Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	35
4	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	40
5	Μεθοδολογία έρευνας	44
5.1	Σκοπός της έρευνας.....	44
5.2	Στόχοι της έρευνας.....	45
5.3	Ερευνητικά ερωτήματα.....	45
5.4	Μέθοδος της έρευνας.....	46
5.5	Δείγμα.....	46
5.6	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	49
5.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	50
5.8	Τεχνική ανάλυση.....	50
5.9	Αποτελέσματα της έρευνας.....	51
5.9.1	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.....	51
5.9.2	Σχολικός εκφοβισμός.....	52
5.9.3	Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εμπλοκή στον σχολικό εκφοβισμό.....	57
5.9.4	Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.....	62
5.9.5	Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.....	71
6	Επίλογος	75
Παραρτήματα		
A	Πρωτόκολλο συνέντευξης	80
B	Έντυπο συναίνεσης	83
Γ.	Πίνακες	85
Γ.5.9	Αποτελέσματα της έρευνας	85
Γ.5.9.1	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική.....	86
Γ.5.9.2	Σχολικός εκφοβισμός	86
Γ.5.9.4	Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών	87
Βιβλιογραφία	185	

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Είναι σαφές ότι η κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα που συνεχώς μεταλλάσσεται, καθώς αποτελείται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Βέβαια, τα άτομα που εντάσσονται σε μία κοινωνική ομάδα παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης. Ένας από αυτούς αποτελεί η βία και η επιθετικότητα που σημειώνονται ως χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης (Βεγιάννη, 2011). Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύνολο μέσα από το οποίο δεν θα μπορούσε να απουσιάζει η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια έχουν πολλαπλασιαστεί τα προβλήματα της συμπεριφοράς των μαθητών λόγω του έντονου άγχους που βιώνουν τόσο για το σχολείο όσο και για τη ζωή τους (Scott, 2001). Η μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί μία από τις συχνές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο. Δυστυχώς, όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί μόνο ως προς τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και δεν έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να διαχειρίζονται προβληματικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα οι αποκλίνουσες συμπεριφορές να παίρνουν μεγάλες διαστάσεις (Lo et al., 2010). Κομμάτι των αποκλινοσών συμπεριφορών αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός. Πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο επιθετικής συμπεριφοράς, το οποίο γίνεται αντικείμενο παγκόσμιας σημασίας, διότι εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Παρόλο που είναι φανερό ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου μπορεί να συμβεί, όταν όλοι οι σχετικοί με την εκπαίδευση των παιδιών

παράγοντες (σχολείο – οικογένεια – κοινότητα) συνεργαστούν (Γεραρής, 2014), λίγες έρευνες μελετούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). Επίσης, αν και γίνεται κατανοητό ότι το σχολείο οφείλει να αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης και μάθησης προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Γεραρής, 2014), σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή και αναπηρίες διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Carter & Spencer, 2006 'Reiter & Lapidot-Lefler, 2007' Maag, 2012' Saylor et al, 2010). Παράλληλα, ελάχιστες έρευνες τεκμηριώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σεβόμενοι τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες μπορούν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους και να ευνοήσουν την ενιαία εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, και συνεπώς να υιοθετήσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όταν εμπλέκονται μαθητές με αναπηρίες (Giangero & Doyle, 2007' Notar & Padgett, 2013).

Συνεπώς, η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής είναι σημαντική, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν υλοποιηθεί ελάχιστες έρευνες χρησιμοποιώντας ποιοτικά δεδομένα, που διερευνούν τις βαθύτερες στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ΕΕΑ, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στον ελλαδικό χώρο (Καραδήμα, 2013). Ενώ απουσιάζουν αντίστοιχες έρευνες που υλοποιούνται στη νησιωτική Ελλάδα, όπου οι δάσκαλοι καλούνται να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, επειδή δεν υπάρχουν δομές ειδικής αγωγής, για να φοιτήσουν τα παιδιά με αναπηρίες. Επίσης, αξίζει να μελετηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τα βιώματά τους και ποιες είναι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους στη διαχείριση περιστατικών σχολικού, όταν εμπλέκονται μαθητές με ΕΕΑ. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να μελετηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον

ρόλο που διαδραματίζουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού με αναφορά σε μαθητές με ΕΕΑ.

Κεφάλαιο 2

Σχολικός Εκφοβισμός

Στο κεφάλαιο αυτό ορίζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ενώ παράλληλα μελετώνται οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, ο τόπος και η συχνότητα με την οποία λαμβάνει χώρα, τους λόγους που προκαλούν την εμφάνισή του και τις συνέπειες που υφίστανται οι εμπλεκόμενοι σε αυτόν. Επίσης, παρουσιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης αυτού του φαινομένου.

2.1 Ορισμός

Η σχολική βία και επιθετικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα πλαίσιο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου και ως μορφών κακοποίησης (Dawkins, 1995), κυμαινόμενων από την αντίθεση και τον εκφοβισμό μέχρι και τις βίαιες επιθέσεις (Αντωνίου, 2008· Βασιλείου, 2005). Συγκεκριμένα, «ο σχολικός εκφοβισμός, ο οποίος έχει επικρατήσει με τον αγγλικό όρο «bullying» (Παραδεισιώτη & Τζιογκουρος, 2008) αποτελεί μορφή της σχολικής βίας που εξαπλώνεται ραγδαία. Πρόκειται για την πλέον διαδεδομένη μορφή σωματικής, λεκτικής ή κοινωνικής επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο» (Βεγιάννη, 2011).

Παρά το γεγονός ότι κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, προκειμένου να προσδιορίσουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Rigby & Smith, 2011· Roberts, 2006), όλοι καταλήγουν στο γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως ο συνδυασμός λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων που πραγματοποιούνται από μία ομάδα παιδιών ή από ένα μόνο άτομο επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα ενάντια σε μία ομάδα ατόμων ή ένα άτομο λιγότερο δυνατό που δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του (Κονταρή, 2015). Η κατάχρηση αυτή της εξουσίας έχει ως στόχο ο λιγότερο δυνατός άνθρωπος να πληγωθεί και να ταπεινωθεί (Αρτινοπούλου, 2001).

Ο Olweus (1993:9) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως την κατάσταση στην οποία «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από έναν ή περισσότερους μαθητές». Συγκεκριμένα, ορίζει ως τέτοιου είδους αρνητικές πράξεις ποικίλες παραβατικές συμπεριφορές, όπως είναι η σκόπιμη πρόκληση βλάβης ή δυσφορίας σε κάποιο άλλο άτομο χρησιμοποιώντας τη σωματική επαφή, υβριστικές λέξεις και χειρονομίες, καθώς και άλλες επιθετικές και εχθρικές εκδηλώσεις. Βέβαια, κατά τον Olweus (1993), ο σχολικός εκφοβισμός πρέπει να διακρίνεται και να μη συγχέεται με παρόμοιες επιθετικές συμπεριφορές, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη ανισορροπία δύναμης, σωματική ή ψυχολογική, μεταξύ θύτη και θύματος, ώστε ο θύτης να είναι ένα παιδί πιο δημοφιλές ή εύσωμο από το θύμα, το οποίο θα αδυνατεί να αμυνθεί, να αντιδράσει και να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Καραδήμα, 2013).

Επίσης, ο Olweus (2007) επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ του «πειράγματος» και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς το «πείραγμα» λαμβάνει χώρα μεταξύ φίλων χωρίς να προκαλεί στα παιδιά σωματικό και ψυχολογικό πόνο, ενώ ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται μεταξύ παιδιών που δεν έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το «πείραγμα», όταν επαναλαμβάνεται για μεγάλο

χρονικό διάστημα και δεν γίνεται στα πλαίσια κάποιου παιχνιδιού, μπορεί να καταλήξει σε σχολικό εκφοβισμό (Olweus, 2007).

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει ο Roland (1987, όπ. αναφ. στους Espelage & Swearer, 2003), αφού θεωρεί ότι τον «σχολικό εκφοβισμό συνιστά η διαρκής σωματική ή ψυχολογική βία που διεξάγεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων εναντίον κάποιου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση». Παράλληλα, οι Sharp & Smith (1994: 1) προσθέτουν ότι «ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά κανόνα εσκεμμένη και επιζήμια, συνεχιζόμενη επί εβδομάδες, μήνες ή ακόμη και χρόνια. Αυτοί που τον υφίστανται είναι πολύ δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η συμπεριφορά αυτή συνιστά συστηματική κατάχρηση της εξουσίας και υποδηλώνει μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία». Επιπρόσθετα, ο Rigby (2008:29) χαρακτηρίζει τον εκφοβισμό ως «τη συστηματική κατάχρηση της δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις». Κατά τον σχολικό εκφοβισμό επικρατεί μία ανισορροπία δύναμης, με την οποία ο δράστης - θύτης επανειλημμένα προβαίνει σε παραβατική και επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να βλάψει και να απειλήσει συγκεκριμένα άτομα (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014), καθώς σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001:164) δεν υφίσταται εκφοβισμός «εάν οι εμπλεκόμενες δυνάμεις είναι περίπου ίσης ισχύος, γιατί ο εκφοβισμός αφορά σε επίδειξη δύναμης μέσα από την επιθετικότητα και την κυριαρχία του».

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η άποψη του Γιοβαζολιά (2007), ο οποίος θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία επαναλαμβανόμενη για μεγάλο χρονικό διάστημα επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία παίρνει τη μορφή σωματικής, λεκτικής, συναισθηματικής και σεξουαλικής απειλής ή πράξης.

2.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζεται με διάφορες μορφές, άμεσες και έμμεσες, οι οποίες έχουν ως κοινό παρονομαστή τις επιθετικές ενέργειες και παραβιάζουν τα δικαιώματα των μαθητών (Pinheiro, 2006· Χήνας & Χρυσ αφίδης, 2000). Οι άμεσες μορφές του εκφοβισμού αφορούν εμφανείς (σωματικές ή λεκτικές) επιθέσεις απέναντι στο θύμα, ενώ οι έμμεσες είναι συγκαλυμμένες και δυσδιάκριτες και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Μάλιστα, οι έμμεσες μορφές της σχολικής βίας σχετίζονται με τη χειραγώγηση φιλικών σχέσεων, τη διάδοση φημών και τον σκόπιμο αποκλεισμό ορισμένων ατόμων από την ομάδα των συνομηλίκων (Κουρκούτας & Κοκκιάκη, 2015). Παρόλα αυτά, όλες οι μορφές σχολικού εκφοβισμού έχουν βαρύτατες συνέπειες απέναντι στα άτομα που τις υφίστανται, αφού πολλές φορές καταλήγουν στον κίνδυνο της σωματικής ακεραιότητας των θυμάτων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, για να προβαίνουν στις κατάλληλες θεραπευτικές ενέργειες (Βασιλείου, 2005, Stavrinides et al., 2010). Αναλυτικότερα, υπάρχουν οι εξής κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001· Lidzhegu, 2012· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007):

1.0 άμεσος σωματικός εκφοβισμός: Η άμεση σωματική βία αποτελεί μία από τις συχνότερες εκδηλώσεις μεταξύ των παιδιών και υιοθετείται κυρίως από τα αγόρια μικρότερων ηλικιών (Ασημακόπουλος et al., 2000). Σχετίζεται κυρίως με τη φυσική βία, όπως χτυπήματα, σπρωξιματα, φθορές και κλοπή της προσωπικής περιουσίας. Σε αυτή την περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού τα κορίτσια και τα αγόρια είναι αποδέκτες της σωματικής βίας. Επιπλέον, παρατηρείται το γεγονός ότι η άμεση σωματική βία εφαρμόζεται από τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές σε παιδιά των μικρότερων τάξεων, τα οποία δεν έχουν τη δύναμη να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Byrne, 1994· Leach, 1997· Olweus, 1993· Smith & Sharp, 1994· Van Niekerk, 1993).

2. Ο λεκτικός εκφοβισμός: Η λεκτική μορφή του σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από τον θύτη ο οποίος παρενοχλεί σκόπιμα και συστηματικά το θύμα κοροϊδεύοντάς το, χρησιμοποιώντας παρατσούκλια με υβριστικές λέξεις, με σκοπό να το προσβάλλει και να το πληγώσει (Barone, 1997· Olweus, 1993· Smith & Sharp, 1994). Παράλληλα, ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τη διάδοση ψευδών φημών, όπως σχόλια ρατσιστικού και σεξιστικού περιεχομένου. Αυτή η μορφή του εκφοβισμού συναντάται πιο συχνά σε μαθητές ηλικίας από εννέα έως δεκατριών ετών (Καραδήμα, 2013). Επειδή οι επιθέσεις έχουν προφορικό χαρακτήρα και δεν υπάρχουν χειροπιαστές αποδείξεις και μαρτυρίες, είναι αρκετά δύσκολο να διευθετηθούν (Van Niekerk, 1993).

3. Ο κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός: Η κοινωνική ή έμμεση σχολική βία περιλαμβάνει τη συκοφαντία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη σκόπιμη απομόνωση ορισμένων μαθητών από τις κοινωνικές δραστηριότητες. Επίσης, τη χειραγώγηση της ομάδας των συνομηλίκων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα απέναντι στο θύμα. Μέσα στα πλαίσια αυτά, πληγώνονται ιδιαίτερα τα θύματα, αφού δεν αισθάνονται αποδεκτά από μία ομάδα και σταδιακά αποκλείονται από όλες τις παρέες (Coloroso, 2003· Καραδήμα, 2013· Lee, 2004).

4. Ο ψυχολογικός εκφοβισμός: Ο ψυχολογικός σχολικός εκφοβισμός έχει έμμεσο χαρακτήρα, αφού οι θύτες δημιουργούν ένα πλαίσιο φόβου και άγχους χρησιμοποιώντας απειλές, εκβιασμούς συκοφαντίες και κοινωνικό αποκλεισμό από διάφορες δραστηριότητες, προκειμένου να εξαναγκάσουν τα θύματα να υποχωρήσουν στις πιέσεις τους. Τις περισσότερες φορές τα θύματα του ψυχολογικού εκφοβισμού είναι τα κορίτσια παρά τα αγόρια (Alward, 2005· Καραδήμα, 2013· Krige et al., 2000· Whitney & Smith, 1993).

5. Ο σεξουαλικός εκφοβισμός: Ο σεξουαλικός σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει ανεπιθύμητες χειρονομίες, μη επιτρεπτό άγγιγμα, λεκτικές απειλές, προσβλητικά σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου όπως επίσης σεξουαλικές επιθέσεις. Παρατηρείται ότι τα κορίτσια είναι πιο συχνά θύματα του σεξουαλικού εκφοβισμού (Καραδήμα, 2013).

6. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Κατά την ηλεκτρονική μορφή της σχολικής βίας, ο θύτης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το κινητό τηλέφωνο. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός περιλαμβάνει την αποστολή υβριστικού υλικού, τη δημοσίευση μη κολακευτικών φωτογραφιών χωρίς συναίνεση, τη διάδοση ψεύτικων φημών μέσω e-mail, καθώς επίσης τον αποκλεισμό από διαδικτυακή ομάδα και την υποκλοπή στοιχείων λογαριασμού κάποιου (Μέλλου & Αντωνίου, 2013, Γάκη & Αντωνίου, 2014). Παράλληλα, συνιστά μία σύγχρονη μορφή σχολικού εκφοβισμού, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη (Καπατζια & Συγκολλίτου, 2007· Li, 2006).

7. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός: Ο ρατσιστικός εκφοβισμός περιλαμβάνει την εκδήλωση σωματικής, λεκτικής ή συναισθηματικής βίας αποσκοπώντας στην προσβολή της διαφορετικότητας ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, το χρώμα, την κοινωνική και οικονομική τάξη καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και τη σεξουαλικότητα (Καραδήμα, 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Πετρόπουλος και Παπαστυλιανός (2001) οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολικά πλαίσια είναι διαφορετικές ανάλογα με την βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα δημοτικά σχολεία παρατηρείται

πιο συχνά ο λεκτικός σχολικός εκφοβισμός και στη συνέχεια ακολουθεί ο σωματικός, ενώ οι μαθητές γίνονται θύματα συνήθως από τους συμμαθητές τους και έπειτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τους. Από την άλλη πλευρά, οι συχνότερες μορφές σχολικής βίας, σύμφωνα με τον Πανούση (2006) που παρατηρούνται στα σχολεία κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η λεκτική, η συναισθηματική και η σεξουαλική, ενώ δεν είναι λίγες οι φθορές και οι βανδαλισμοί που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον.

2.3 Τόπος και συχνότητα σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με έρευνα που υλοποίησαν ο Olweus (1993) και ο Rigby (2002: 22-25) σε σχολεία της Νορβηγίας και της Αυστραλίας αντίστοιχα διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Αυτό συμβαίνει επειδή την ώρα του διαλείμματος, η οποία χαρακτηρίζεται και ως «ώρα για παιχνίδι» όλοι οι μαθητές είναι σκορπισμένοι στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ενώ οι επιβλέποντες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά λιγότεροι. Κάτω από αυτές τις συνθήκες πολλοί μαθητές κυρίως της μικρότερης ηλικίας είναι εκτεθειμένοι στον σχολικό εκφοβισμό.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζουν οι Craig και Pepler (1997) οι οποίοι μέσα από τη χρήση τόσο της κάμερας όσο και της ηχογράφησης κατάφεραν να καταγράψουν λεκτικές και μη αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ορισμένες μορφές του σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιούνται κάθε 7 λεπτά στον προαύλιο χώρο του σχολείου και κάθε 25 λεπτά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Για τον λόγο αυτόν, υλοποιήθηκε μία έρευνα στην Αμερική, σύμφωνα με την οποία η αύξηση του προσωπικού που επιβλέπει κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων σε

συνδυασμό με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, για να αναπτύξουν οι μαθητές κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές μέσα από τη διδασκαλία των κανόνων του σχολείου κάθε ημέρα και πριν από κάθε διάλειμμα, οδήγησαν σε σημαντική μείωση των περιστατικών της παραβατικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Rigby, 2002).

Ο καθηγητής Yohji Morita υποστηρίζει ότι στην Ιαπωνία τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού που καταγράφονται συχνότερα συμβαίνουν στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, όταν οι μαθητές παραμένουν εκεί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος χωρίς την επίβλεψη κάποιου εκπαιδευτικού (Rigby, 2002). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει η έρευνα των Fekkes, Rijpers και Verloove - Vanhorick (2005) που αφορούσε σχολεία της Ελλάδας, καθώς έδειξε ότι αν και ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα κυρίως έξω από το σχολείο, όταν πραγματοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος λαμβάνει κυρίως χώρα σε μέρη όπου η επιτήρηση από τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη, όπως είναι ο προαύλιος χώρος, το κυλικείο, όπου μαλώνουν για τη σειρά αναμονής, οι διάδρομοι, οι σκάλες και οι τουαλέτες. Βέβαια, αντίθετα με τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου που εκδηλώνουν ως συχνότερο φαινόμενο τον σχολικό εκφοβισμό στο προαύλιο του σχολείου, οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται συνήθως στους διαδρόμους, στις σκάλες και στις τουαλέτες (Whitney & Smith, 1993).

2.4 Αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Υπάρχουν πολλές ερμηνείες που εξηγούν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες βασίζονται τόσο σε κοινωνικούς όσο σε βιολογικούς παράγοντες, καθώς και στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών (Καραδήμα, 2013: 17). Μέσα από την περιγραφή των χαρακτηριστικών των θυτών, θυμάτων και παρατηρητών

μπορεί να πραγματοποιηθεί μία εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000:98).

Ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού, καθώς εκτός από τον θύτη, που σχεδιάζει και εκτελεί τον εκφοβισμό και το θύμα, που βιώνει τον εκφοβισμό, υπάρχουν και οι θεατές – μάρτυρες, οι οποίοι παρακολουθούν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού (Levine & Taburino, 2014· Olweus & Limber, 2007).

2.4.1 Χαρακτηριστικά παιδιών – θυτών

Θύτης είναι αυτός που άμεσα ή έμμεσα προκαλεί φόβο ή τραυματισμό σε κάποιο άλλο άτομο (Espelage & Horne, 2008· Hong & Espelage, 2012).

Όσον αφορά τα γνωρίσματα των θυτών, γίνονται φανερές ποικίλες τοποθετήσεις. Αρχικά, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν θύτη είναι η ανάγκη για κυριαρχία και επιβολή της εξουσίας. Επιπλέον, εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα του αυτοελέγχου, αφού αδυνατούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και την επιθετικότητά τους. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν και να λειτουργήσουν βάσει κανόνων συμπεριφοράς, όπως επίσης να χρησιμοποιήσουν διαλεκτικούς τρόπους, προκειμένου να λύσουν τα προβλήματά τους. Παράλληλα, διατηρούν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους και δεν αναγνωρίζουν ότι η συμπεριφορά τους είναι λανθασμένη ούτε μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των θυμάτων, αφού δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή ενσυναίσθηση (Καραδήμα, 2013). Είναι εχθρικοί και επιθετικοί απέναντι στο περιβάλλον και κυρίως στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Αν και είναι δημοφιλείς, η δημοτικότητά τους φθίνει, καθώς προχωρούν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ικανοποιούνται ιδιαίτερα, όταν περιβάλλονται από συμμαθητές τους που τους θεωρούν αρχηγούς (Κουρκούτας &

Κοκκιάδη, 2015). Συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις τύποι θυτών, ο «έξυπνος» θύτης, ο παρορμητικός θύτης και ο θύτης-θύμα.

Ο «έξυπνος» δράστης είναι ιδιαίτερα δημοφιλής. Εμφανίζει τόσο ακαδημαϊκή όσο και κοινωνική πρόοδο, με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα αγαπητός στους καθηγητές του και τους υπόλοιπους μαθητές (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Μέσα στα πλαίσια αυτά, παρουσιάζει μία εκλεπτυσμένη συμπεριφορά και χρησιμοποιεί «ευφυείς στρατηγικές», ώστε ο εκφοβισμός που ασκεί στα θύματά του να μην γίνεται εύκολα αντιληπτός από άλλα πρόσωπα και να μην χαρακτηριστεί ο ίδιος ως θύτης (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015· Sutton et al, 1999). Ένα κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας θυτών είναι η «ναρκισσιστική και σαδιστική» ικανοποίηση μετά από ένα επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015), καθώς είναι ανταγωνιστικοί και αδυνατούν «να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου είτε επειδή δεν έχουν ενσυναίσθηση είτε επειδή δεν νοιάζονται για το πώς νιώθουν οι άλλοι» (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Οι παρορμητικοί θύτες είναι οξύθυμα παιδιά που δεν ανέχονται τις ματαιώσεις και αντιδρούν έντονα, όταν υφίστανται παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά τους. (Kauffman & Landrum, 2013· Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Οι μαθητές αυτοί μπορούν να προσελκύσουν άλλα άτομα μέσω της παραβατικής και ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς τους, ενώ παράλληλα εκφοβίζουν και τρομοκρατούν αυτά τα άτομα (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Επίσης, θεωρούν ότι η βία είναι το κατάλληλο μέσο για διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, για απόδοση δικαιοσύνης και για κοινωνική επιτυχία (Kauffman & Landrum, 2013· Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015), με αποτέλεσμα να νιώθουν συναισθήματα επιθετικότητας και να πιστεύουν ότι χωρίς τη βία δεν θα μπορούν να πετύχουν και να καταφέρουν κάτι σπουδαίο (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Kourkoutas (2012) και Levine (2007) «η εκφοβιστική συμπεριφορά λειτουργεί

πολλές φορές ως ένας τρόπος εκτόνωσης των εσωτερικών εντάσεων ή ως αντίδραση σε καταθλιπτικές τάσεις, οι οποίες είναι πιθανό να συνδέονται με συγκρούσεις ή συσσωρευμένα άγχη» (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015: 65). Οι παρορμητικοί θύτες τείνουν να προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Espelage & Swearer, 2003). Κάτω από αυτές τις συνθήκες υιοθετούν μία μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και έχουν αρνητική εικόνα για το σχολείο και κατ' επέκταση την κοινωνία.

Οι θύτες – θύματα αποτελούν την πιο δύσκολη κατηγορία θυτών, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις συμπεριφέρονται ως θύτες εμφανίζοντας επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε άλλες ως θύματα, αφού νιώθουν ευπαθείς και ευάλωτοι και ταπεινώνονται εύκολα. Αυτή η κατηγορία των θυτών εκφοβίζεται με ιδιαίτερα σκληρό τρόπο τα παιδιά που είναι μικρότερης ηλικίας αλλά εκφοβίζεται από τους συνομηλίκους ή τους μεγαλύτερους τους χωρίς να ζητά ή να δέχεται βοήθεια. Το γεγονός ότι συμπεριφέρονται με δύο διαφορετικούς τρόπους καθιστά αδύνατον τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να είναι αντικειμενικοί απέναντί τους (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Οι Κουρκούτας και Κοκκιιάδη (2015: 64) υποστηρίζουν ότι «ο τρόπος, η συχνότητα, η ένταση και το είδος της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (ομαδική/ατομική) αντανακλά ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δράστη που σχετίζονται με τα οικογενειακά βιώματα, τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές διαχείρισης των εσωτερικών (ψυχικών, αναπτυξιακών) και εξωτερικών προκλήσεων». Σύμφωνα με τους Smith & Brain (2000) η μεγάλη πλειοψηφία θυτών είναι παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με σκληρές τιμωρίες και τη χρήση σωματικής βίας εναντίον τους. Συνεπώς, όταν οι μαθητές εξελίσσονται μέσα σε βίαια περιβάλλοντα, παρουσιάζουν μία θετική στάση απέναντι στη βία, με αποτέλεσμα για την επίλυση και διαχείριση κάποιων

καταστάσεων ή και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους να καταφεύγουν στη χρήση της (Kourkoutas, 2012· Kourκούτας & Κοκκιιάδη, 2015· Levine, 2007).

Επίσης, σε πολλά παιδιά-θύτες εμφανίζεται η επιθυμία και η ευχαρίστησή τους να κυριαρχήσουν και να εξουσιάσουν τους άλλους μέσα από τις βίαιες πράξεις τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες διακατέχονται από «μία αίσθηση ελέγχου και κυριαρχίας του άλλου και έμμεσα του εαυτού τους και των διαπροσωπικών ή κοινωνικών προκλήσεων στο βαθμό που πιστεύουν ότι αυτό προκαλεί τον σεβασμό και τον θαυμασμό των άλλων» (Kourκούτας, 2008· Kourκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Θεωρούν ότι μέσω του εκφοβισμού θα αποκτήσουν δύναμη και εξουσία μεταξύ των συνομηλίκων τους και θα εξισορροπήσουν τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητές τους. Μάλιστα, μολονότι δρουν χωρίς διακριτικότητα απέναντι στα θύματά τους, από τους οποίους υπερτερούν τόσο σωματικά όσο και ηλικιακά, αρνούνται την παραβατική συμπεριφορά τους και κατηγορούν τα θύματά τους ότι τους προκάλεσαν (Kourκούτας & Κοκκιιάδη, 2015· Whitney & Smith, 1993).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι υπάρχει και η κατηγορία των παθητικών θυτών, οι οποίοι είναι λιγότερο βίαιοι και επιθετικοί. Συνήθως, ακολουθούν και υποστηρίζουν έναν παρορμητικό θύτη (Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2011).

2.4.2 Χαρακτηριστικά παιδιών – θυμάτων

Το θύμα είναι το άτομο που βιώνει τον εκφοβισμό (Κονταρή, 2015· Levine & Taburriño, 2014), καθώς εμφανίζει ορισμένα γνωρίσματα βάσει των οποίων διαφέρει από την εικόνα του μέσου μαθητή είτε ως προς τα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η σωματική διάπλαση και το χρώμα του δέρματος, είτε ως προς στοιχεία, όπως είναι η θρησκεία, η εθνικότητα, οι αναπηρίες και οι σεξουαλικές προτιμήσεις (Αρτινοπούλου, 2001). Μέσα στα πλαίσια αυτά βιώνει το

αίσθημα της αποτυχίας και της ντροπής, γεγονός που «έλκει» τον θύτη για να το επιλέξει ως στόχο των εκφοβιστικών του ενεργειών (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015: 68). Επίσης, τα θύματα όχι μόνο βιώνουν αλλά καταλήγουν και να αντιπροσωπεύουν άσχημες καταστάσεις, ενώ να νιώθουν λιγότερο έξυπνοι και ελκυστικοί (Reiter & Lapidot – Lefler, 2007). Τα θύματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: παθητικά και προκλητικά (Κονταρή, 2015· Rose et al, 2011)

Η πλειοψηφία των θυμάτων ανήκει στον τύπο των παθητικών θυμάτων (Rose et al, 2011· Olweus, 2003), τα οποία είναι άτομα επιφυλακτικά, ήσυχα, ευαίσθητα και ντροπαλά (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Διακατέχονται από έντονο άγχος, αρκετές ανασφάλειες και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τον μέσο μαθητή (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Τα παιδιά αυτά έχουν φτωχή κοινωνική ζωή, αφού έχουν ελάχιστους φίλους (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015· Rose et al, 2011). Παράλληλα, παρουσιάζουν «μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων», ενώ οι επιδόσεις τους σε αθλητικές – σωματικές δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα χαμηλές, γεγονός που συνήθως ενισχύει τη θέση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων, καθώς μέσα από αυτές τις δραστηριότητες επιτυγχάνεται η αναγνώριση και η αποδοχή των παιδιών (Rose et al, 2011:119, Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015: 68). Επίσης, τα παθητικά θύματα, όταν βιώνουν τον εκφοβισμό, αποσύρονται χωρίς να αντιδράσουν, να καταγγείλουν το περιστατικό ή να αναζητήσουν βοήθεια και προστασία από άλλα άτομα, όπως τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομηλίκους (Rose & Monda-Amaya, 2012), επειδή είναι σωματικά αδύναμοι και πιστεύουν ότι οι ίδιοι ευθύνονται για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται λόγω κάποιας ατέλειας που εμφανίζουν (Κονταρή, 2015· Rose et al, 2011). Οι Κουρκούτας και Κοκκιιάδη (2015:68) αναφέρουν ότι τα παθητικά θύματα «δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους κάνοντας χρήση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων ή άλλων στρατηγικών και μηχανισμών αντίδρασης, ενώ είναι αλήθεια ότι συχνά δεν βρίσκουν την ανταπόκριση που θα περίμεναν από τους δασκάλους». Τα παθητικά θύματα εσωτερικεύουν τα προβλήματα συμπεριφοράς πριν την

είσοδο τους στο σχολείο, γεγονός που προμηνύει τον κίνδυνο θυματοποίησής τους (Rose et al, 2011:119).

Από την άλλη μεριά τα προκλητικά θύματα είναι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς, όπως είναι η υπερκινητικότητα και η επιθετικότητα (Κονταρή, 2015· Mishna, 2003· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Συγκεκριμένα, συμπεριφέρονται με τρόπους ενοχλητικούς, ανώριμους ή ακατάλληλους απέναντι στους άλλους. Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να μην επιθυμούν να προκαλούν τους άλλους μαθητές αλλά να μην γνωρίζουν τον τρόπο, για να συμπεριφερθούν σωστά (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Κάτω από αυτές τις συνθήκες υιοθετούν επιθετικούς τρόπους συνδιαλλαγής με τους συμμαθητές τους προκαλώντας την ενόχληση και τον εκνευρισμό τους (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015· Reiter & Lapidot-Lefler, 2007· Rose et al, 2011). Συνεπώς, καταλήγουν να έχουν φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις παραπέμποντας σε υψηλό κίνδυνο αποκλεισμού και απόρριψης από ομάδες των συνομηλίκων, γεγονός που αυξάνει «τις πιθανότητες να βρεθούν αυτά τα παιδιά στο στόχαστρο των εκφοβιστικών συμπεριφορών των δραστών και να εκτεθούν σε συστηματικές αρνητικές ενέργειες (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015· Mishna, 2003· Whitney, Smith & Thompson, 1994).

Αξίζει να αναφερθεί ότι και η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς αρκετές φορές διατηρεί μία υπερπροστατευτική στάση ως προς τα κοινωνικά θέματα, με σκοπό να αντισταθμίσει την απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους του, δυσχεραίνοντας με τον τρόπο αυτόν την κατάσταση αντί να την βελτιώνει (Καραδήμα, 2013).

2.4.3 Χαρακτηριστικά παρατηρητών

Κατά την έκβαση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού εκτός από τον θύτη και το θύμα εμπλέκονται και οι θεατές – παρατηρητές, που αποτελούν τα άτομα που παρακολουθούν τα γεγονότα σχολικού εκφοβισμού. Ποικίλες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία μελετούν τη συμβολή και τις στάσεις των παιδιών – παρατηρητών, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις δεν συμμετέχουν και σε άλλες έχουν υποστηρικτικό ρόλο απέναντι είτε στον θύτη είτε στο θύμα (Rigby, 2002, Smith & Sharp, 1994) Αν και η εμπλοκή τους είναι έμμεση, διαδραματίζουν διάφορους και σημαντικούς ρόλους στη δυναμική του σχολικού εκφοβισμού (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012· Rose et al, 2012). Συγκεκριμένα, μπορεί οι παρατηρητές να υποστηρίζουν τον θύτη ενθαρρύνοντας τον εκφοβισμό (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012: 17-18,51) ή να αντιδράσουν και να εναντιωθούν στον θύτη βοηθώντας το θύμα (Κονταρή, 2015· Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012· Smith, 2004). Βέβαια, υπάρχουν και οι παρατηρητές οι οποίοι δεν επιθυμούν «να τραβήξουν την προσοχή πάνω τους και έτσι κρατάνε μία πιο ουδέτερη στάση» χωρίς να «δέχονται τη συμμετοχή και την ευθύνη τους στον εκφοβισμό» (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012: 17-18). Παρόλα αυτά, όταν κάποιος μαθητής γίνεται μάρτυρας ενός γεγονότος σχολικού εκφοβισμού και δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε αυτό το γεγονός αλλά λειτουργούν ως αμέτοχοι θεατές, τότε μέσα από τη σιωπή τους μπορεί να υπονοείται η στήριξη του θύτη και η έμμεση συντήρηση της κουλτούρας της βίας (Κονταρή, 2015· Smith, 2004). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Rose et al. (2011) η ομάδα των παρατηρητών - θεατών περιλαμβάνει ορισμένες κατηγορίες, που διακρίνονται στους ακολούθους, οι οποίοι ενεργά συμμετέχουν στον εκφοβισμό μετά την αρχική του εμφάνιση, τους υποστηρικτές, οι οποίοι ενισχύουν τον θύτη χωρίς να εμπλέκονται ενεργά, στους παθητικούς υποστηρικτές, που υποστηρίζουν τον θύτη χωρίς να έχουν μία ξεκάθαρη στάση, στους αμέτοχους θεατές, οι οποίοι παρακολουθούν χωρίς να υποστηρίζουν ούτε τον θύτη ούτε το θύμα, στους πιθανούς υπερασπιστές, που αντιπαθούν τον θύτη αλλά δεν εμπλέκονται και στους υπερασπιστές, οι οποίοι βοηθούν τον θύμα, όταν καταλαβαίνουν ότι αυτό είναι φρόνιμο.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζουν και οι Hong και Espelage (2012:312), σύμφωνα με τους οποίους «οι παρατηρητές παίζουν ποικίλους ρόλους σε καταστάσεις εκφοβισμού». Μπορεί να χαρακτηριστούν ότι στέκονται μπροστά σε ένα τέτοιο συμβάν και απλώς το παρακολουθούν χωρίς να βοηθούν το θύμα. Κάποιοι, όμως, διασκεδάζουν παρακολουθώντας ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και συχνά ενθαρρύνουν τον θύτη ή τον βοηθούν προειδοποιώντας τον όταν πλησιάζει κάποιος ενήλικας ή εκπαιδευτικός. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και μαθητές που συμπαραστέκονται στο θύμα αποδοκιμάζοντας και κατακρίνοντας τον σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους Hong και Espelage (2012) οι συμπεριφορές και οι στάσεις που ακολουθούν οι παρατηρητές τροποποιούνται ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν τάση προς τις επιθετικές συμπεριφορές και φαίνονται να υποστηρίζουν τον θύτη και να ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που φθίνει όσο μεγαλώνουν. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά αποδοκιμάζουν τον σχολικό εκφοβισμό και υποστηρίζουν το θύμα. Ως προς το φύλο τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα και υποστηρικτικά απέναντι στο θύμα σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία πιστεύουν ότι τα θύματα «αξίζουν αυτά που τους συμβαίνουν» (Rigby, 1997).

Ο Ανδρέου (2007) διακρίνει τα παιδιά - θεατές σε ορισμένες κατηγορίες ανάλογα με τη στάση που κρατούν απέναντι σε ένα συμβάν σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι οι μαθητές που διακατέχονται από θυμό, ντροπή και ενοχή λόγω της μη παρέμβασής τους. Επίσης, υπάρχουν και οι αδιάφοροι μαθητές που απομακρύνονται, όταν εκδηλώνονται εκφοβιστικές σκηνές, με σκοπό την μη παρέμβασή τους και τη διατήρηση της ουδετερότητάς τους. Υπάρχουν όμως και οι μαθητές - θεατές που υποστηρίζουν τους θύτες, επειδή φοβούνται ότι μπορεί οι ίδιοι να είναι τα επόμενα θύματα. Παράλληλα, ορισμένα από τα παιδιά - θεατές λειτουργούν ως βοηθοί του θύτη, αφού τον υποστηρίζουν και επιδιώκουν την εμπλοκή περισσότερων μαθητών σε επεισόδια εκφοβισμού. Βέβαια, σημειώνεται

και η ομάδα παρατηρητών που παροτρύνει τον θύτη να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά σε κάποιο άλλο μαθητή και τον θαυμάζει. Σε αυτή την περίπτωση οι παρατηρητές λειτουργούν ως ακροατήριο ενισχύοντας τη συμπεριφορά του δράστη και γελώντας εις βάρος του θύματος, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς, καθώς αυτοί οι παρατηρητές μπορεί να είναι οι επόμενοι εκφοβιστές. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι παρατηρητές που υποστηρίζουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τα θύματα, αφού παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τους εκφόβιστες (Ανδρέου, 2000).

2.5 Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα «κομμάτι» της ανάπτυξης του παιδιού και ένας τρόπος, για να μάθουν να υπερασπίζονται τον εαυτό του και τα δικαιώματά του. Όμως, ο σχολικός εκφοβισμός και γενικά η ύπαρξη βίας στο περιβάλλον ενός παιδιού προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις, οι οποίες σχετίζονται με την ίδια τη θυματοποίηση (όπως μορφή, διάρκεια, συχνότητα και σοβαρότητα) (Καραδήμα, 2013), με τη σωματική όσο και με την ψυχική υγεία του μαθητή, καθώς επίσης τους προστατευτικούς και υποστηρικτικούς μηχανισμούς παρέμβασης (όπως είναι η στάση των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και των συνομηλίκων), οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν όχι μόνο στον περιορισμό του φαινομένου αλλά και στην μείωση της δυναμικής των επιπτώσεων του στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Μέσα από έρευνες είναι σαφές το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί αρνητικές συνέπειες τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα, οι οποίες διαδραματίζουν στην σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, αφού άπτονται θεμάτων που αφορούν στο μέλλον του ή και στην ίδια του τη ζωή σε μερικές περιπτώσεις.

Είναι σαφές ότι οι μαθητές που βίωσαν κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα είτε ως και τα δύο παρουσιάζουν πιο έντονα αισθήματα άγχους και κατάθλιψης σε σύγκριση με τους μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες (Kim, Koh & Leventhal, 2005). Δυστυχώς «ο σχολικός εκφοβισμός δεν προκαλεί μόνο προσωρινές επιπτώσεις αλλά συμβάλλει στην εμφάνιση μελλοντικών ψυχιατρικών συμπτωμάτων». Τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα εμφανίζουν ψυχιατρικά συμπτώματα κυρίως στην ηλικία των 15 ετών (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012: 17). Επιπρόσθετα, οι μαθητές αυτοί και κυρίως τα κορίτσια βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και τάσεις αυτοκτονίας.

Όσον αφορά στα συναισθήματα των θυτών μετά από ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού η έρευνα των Boulton και Underwood (1992), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Yorkshire, έδειξε ότι το 34,8% των θυτών είχε θυμό μέσα του, το 34% ήταν χαρούμενο, ενώ το 26% ένιωθε άσχημα και ήταν δυστυχισμένο. Παρόμοια αποτελέσματα έφερε η έρευνα του Borg (1998), που έλαβε χώρα σε σχολεία της Μάλτας. Συγκεκριμένα έγινε φανερό ότι το 50% των θυτών ένιωθε λύπη, το 40% ήταν αδιάφορο, ενώ ένας στους πέντε θύτες ήταν ικανοποιημένος για τη συμπεριφορά του. Όμως, στα ελληνικά πλαίσια οι Houndoumadi και Pateraki (2001), οι οποίοι πραγματοποίησαν έρευνα σε σχολεία της Αθήνας, ανέφεραν ότι το 50% των θυτών «δεν νιώθουν τίποτα ιδιαίτερο» μετά από ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, ενώ λιγότεροι θύτες χαρακτήρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως «μία πολύ δυσάρεστη κατάσταση». Βέβαια, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 31,5% των θυτών υποστήριξαν για τα θύματα πως «τους άξιζε» η εκφοβιστική συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Rigby (2002) οι θύτες, ιδιαίτερα όταν θεωρούνται «άτομα με αποκλίνουσα συμπεριφορά», παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό

περιβάλλον, αφού οι συνθήκες αλλάζουν. Αρχικά, όταν βρίσκονται στο δημοτικό κάνουν εύκολα φίλιες με τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, έχουν μία ομάδα, τους παρατηρητές, που τους υποστηρίζει και τους θαυμάζει. Το πλαίσιο, όμως, τροποποιείται κατά το γυμνάσιο, καθώς οι θύτες δεν αγαπούν το σχολείο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, με αποτέλεσμα να κάνουν απουσίες παραπέμποντας σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η κατανάλωση αλκοόλ και καπνίσματος (Καραδήμα, 2013· Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Κάτω από αυτές τις συνθήκες όταν φοιτούν στο λύκειο, αδυνατούν να προσαρμοστούν σε νέα σχολικά δεδομένα και νιώθουν σε μεγάλο βαθμό τη μοναξιά (Rigby, 2002). Επίσης, οι θύτες μεγάλης σοβαρότητας εκφοβιστικών περιστατικών παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βρεθούν κατά την ενήλικη ζωή τους ως κατηγορούμενοι για παραβατική συμπεριφορά (Eriksen et al., 2012· Olweus, 1993).

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να μελετηθούν τα συναισθήματα των θυμάτων. Μέσα από έρευνες διαφαίνεται ότι νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια στα πλαίσια του σχολείου και αισθάνονται ότι δεν ανήκουν σε αυτό, με αποτέλεσμα να διακατέχονται από έντονη θλίψη (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Ο Borg (1998) τονίζει ότι η πλειονότητα των θυμάτων παρουσιάζει αρνητικά συναισθήματα τόσο για τους άλλους όσο και για τον εαυτό τους μετά από ένα συμβάν σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές – θύματα του σχολικού εκφοβισμού νιώθουν εκδίκηση και θυμό για τους άλλους, ενώ παράλληλα αισθάνονται αυτολύπηση και το αίσθημα του ότι δεν μπορούν ούτε οι ίδιοι αλλά ούτε και οι άλλοι να τους βοηθήσουν, προκειμένου να αλλάξει αυτή η κατάσταση (Borg, 1998). Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού δυσκολεύονται να αναπτύξουν φίλιες και να προσαρμοστούν κοινωνικο-συναισθηματικά και σε συνδυασμό με την χαμηλή αυτοεκτίμηση που τα χαρακτηρίζει καταλήγουν να απομονώνονται και να περιθωριοποιούνται νιώθοντας περισσότερη μοναξιά. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παιδιά-θύματα μπορεί να οδηγηθούν στην κατάθλιψη, η οποία μπορεί να

διαρκέσει για αρκετά χρόνια ακόμα και μετά τη θυματοποίηση, ή και στην αυτοκτονία (Farrington, 1993).

Τα παιδιά που είναι θύματα του εκφοβισμού κατά την παιδική και εφηβική ηλικία παρουσιάζουν μακροχρόνια ψυχοκοινωνικά και σωματικά προβλήματα υγείας (Blood & Blood, 2004). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που εκφοβίζονται επανειλημμένα παρουσιάζουν αϋπνία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη, έλλειψη εμπιστοσύνης. Κάνουν πολλές απουσίες στο σχολείο, με αποτέλεσμα όχι μόνο να απομονώνονται περισσότερο αλλά να παρουσιάζουν φτωχότερη ακαδημαϊκή προετοιμασία σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές (Blood & Blood, 2004). Οι Rigby και Slee (1999) αναφέρουν ότι στην Αυστραλία το 5-10% των μαθητών προτιμούν να μείνουν στο σπίτι και να μην πάνε στο σχολείο, για να μην πέσουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, σε μελέτη που πραγματοποίησε ο Rigby (1997) στην Αυστραλία οι μαθητές που ήταν θύματα του σχολικού εκφοβισμού δήλωσαν δεν ένιωθαν καλά, δεν είχαν όρεξη να φάνε ή να κάνουν οτιδήποτε, δεν μπορούσαν να κοιμηθούν, ένιωθαν έντονο άγχος και ανησυχία, είχαν ζαλάδες και τάσεις λιποθυμίας. Προτιμούσαν να μένουν στο σπίτι, γιατί μόνο στην ιδέα ότι θα έμπαιναν στην τάξη τους προκαλούσε ναυτία, εμετό, αλλεργικό άσθμα, κόπωση και στομαχόπονους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η αποχή από τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης επιδρά αρνητικά στη μάθηση των παιδιών και παραπέμπει σε χαμηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης.

Η Μπελογιάννη (2009:192-193) μέσα από έρευνα της ανακάλυψε ότι τα παιδιά – θύματα λόγω της ταπείνωσης που βιώνουν από περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού «νιώθουν θυμό, εκνευρισμό (75,3%) και τάση για εκδίκηση (47%)», γεγονός που προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό, καθώς διαφαίνεται ότι «ο κύκλος της βίας δεν κλείνει ποτέ». Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα θύματα μπορούν να γίνουν αυτοκαταστροφικά όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για τις κοινωνικές

ομάδες στις οποίες ανήκουν. Πολλοί μαθητές που υπέστησαν βία δήλωσαν πόνο και φόβο, ενώ αρκετοί δεν ήθελαν να ξαναπάνε στο σχολείο και είχαν διαταραχές στον ύπνο τους, με αποτέλεσμα να μειωθούν οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου και Αντωνίου (2014) και τον Rigby (2000) οι συνέπειες που προκαλεί ο σχολικός εκφοβισμός στα θύματα είναι τεράστιες τόσο στον σωματικό τομέα όσο και στον συναισθηματικό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις σωματικές συνέπειες οι μαθητές που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό έχουν ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκεφάλους και κοιλιακά άλγη. Παρουσιάζουν ενούρηση, διαταραχές ύπνου, δαγκώνουν τα χείλη τους και χάνουν την όρεξη τους για φαγητό. Ως προς τις συναισθηματικές συνέπειες συμπεριλαμβάνονται το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης, της απελπισίας και της ντροπής, όπως επίσης η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων και η εμφάνιση μορφών κατάθλιψης. Πολλές φορές τα θύματα αδυνατούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν συναισθηματικά ξεσπάσματα. Νιώθουν ανασφαλείς και μόνοι επιλέγοντας να απομονώνονται και να μην δημιουργούν φιλίες και κοινωνικές συναναστροφές. Παράλληλα, έχουν έντονο άγχος και φοβίες, με αποτέλεσμα να αρνούνται να πηγαίνουν στο σχολείο και κάνουν αδικαιολόγητες απουσίες συμβάλλοντας σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Επίσης, πολλά από τα θύματα εμφανίζουν τάσεις αυτοκτονίας (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε πολύ βιαία περιστατικά σχολικού εκφοβισμού η κατάσταση υγείας των θυμάτων μπορεί να χρήζει νοσηλεία ή ακόμα μπορεί να κινδυνεύσει να χαθεί. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το θύμα λόγω της έντονα φορτισμένης ψυχολογικής του κατάστασης «παίρνει τον νόμο στα χέρια του» είτε ως μαθητής είτε ως ενήλικας και πραγματοποιεί ένοπλη επίθεση στο σχολείο του σκοτώνοντας μαθητές, με σκοπό να εκδικηθεί για όλη τη βία που βίωσε ο ίδιος (Flannery et al., 2004).

Βέβαια, «λαμβάνοντας υπόψη τον συνδυασμό της κοινωνικής απομόνωσης, της αποτυχίας στο σχολείο και την συμμετοχή σε προβληματικές συμπεριφορές, τα παιδιά που είναι και δράστες και θύματα εκφοβισμού αποτελούν μία ομάδα υψηλού κινδύνου» (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012) σχετικά με τη σωματική τους υγεία (Καραδήμα, 2013). Παρόλο που όλα τα παιδιά, τα οποία εμπλέκονται στον σχολικό εκφοβισμό, χαρακτηρίζονται από αρνητική και χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα, ενώ παράλληλα αισθάνονται έντονη μοναξιά, έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που υφίστανται και ασκούν βία ταυτοχρόνως εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά χαμηλής αυτοαντίληψης σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός επιδρά αρνητικά και στα παιδιά που είναι μάρτυρες τέτοιων περιστατικών, καθώς νιώθουν «αντιφατικά συναισθήματα, όπως φόβο, θυμό, λύπη και αδιαφορία». Επίσης, διακατέχονται από έντονη ανασφάλεια και άγχος, καθώς μπορεί να σκέφτονται ότι ίσως αυτοί να είναι τα επόμενα θύματα (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

2.6 Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Είναι σαφές το γεγονός ότι το να προσεγγίσει κανείς τα παιδιά – θύματα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί συχνά μία αρκετά δύσκολη υπόθεση, καθώς τα παιδιά αυτά νιώθουν τόση ντροπή όσο και φόβο για τον εκφοβισμό που βιώνουν, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να μιλήσουν για το θέμα αυτό στον εκπαιδευτικό ή στον γονέα (Καραδήμα, 2013). Μάλιστα, γίνεται φανερή η δυσκολία αναγνώρισης του σχολικού εκφοβισμού, όταν τα θύματα εμφανίζουν κάποια μορφή βαριάς αναπηρίας, καθώς δεν αντιλαμβάνονται τη βία και δεν συνειδητοποιούν ότι γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Συνεπώς, είναι αναγκαίο τα σχολεία να υιοθετήσουν αποτελεσματικούς τρόπους και παρεμβάσεις, με τα οποία θα ενισχύουν την στάση της «μηδενικής ανοχής» απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή σχολικού εκφοβισμού και σχολικής βίας. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποβάλλουν την πεποίθηση ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φυσιολογικό και αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου ή ότι το θύμα πολλές φορές μπορεί να αξίζει αυτή την εκφοβιστική επίθεση που γίνεται εις βάρος τους (Malian, 2012). Παρόλα αυτά, λόγω της αύξησης των περιστατικών τόσο της σχολικής βίας όσο και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά τις τελευταίες δεκαετίες, όπως συνέβη στις χώρες της Σκανδιναβίας (Καραδήμα, 2013), πολλαπλασιάστηκαν και τα περιστατικά αυτοκτονιών ή απόπειρες αυτοκτονιών παιδιών που ήταν θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Κονταρή, 2015). Επίσης, σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων «160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από το σχολείο, φοβούμενοι μήπως πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού» (Κονταρή, 2015:681). Κάτω από αυτές τις συνθήκες έχουν αναπτυχθεί ποικίλα προγράμματα κατάλληλα όχι μόνο για την αντιμετώπιση στον σχολικό εκφοβισμό αλλά και για την πρόληψή του, τα οποία υιοθετούνται από τη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς το σχολείο πρέπει να είναι ένας χώρος που να εμπνέει ασφάλεια για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Καραδήμα, 2013· Mishna, 2003).

Η πλειοψηφία των προγραμμάτων αυτών εσωκλείει μία ολιστική – συστημική οπτική απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπου είναι απαραίτητη η κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων, όπως οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η ευρύτερη κοινωνία αποσκοπώντας στην ενημέρωση των ατόμων για το φαινόμενο αυτό και την αντιμετώπισή του, τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, την υποστήριξη των θυμάτων και τη θέσπιση κανόνων κατά του σχολικού εκφοβισμού (Γεραρής, 2014). Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν

παρεμβάσεις που αφορούν ολόκληρο το σχολείο, τη σχολική τάξη, καθώς και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (Γεραρής, 2014).

Ορισμένα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κυρίως στις Η.Π.Α είναι τα «Second Step», «The Place to Be», «No Child Left Behind», «Resolving Conflict Creatively Programme», «Total Learning Challenge» και «Violence Prevention Programme», ενώ στη Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποιούνται τα «Every Child Matters» και «Children's Agenda». Στην Κύπρο χρησιμοποιείται το «Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο» (Καραδήμα, 2013:41). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τμημάτων συμβουλευτικής και δραματικής τέχνης ενός σχολείου προέκυψε η ανάπτυξη του προγράμματος «Bullybusters», το οποίο προβάλλει τα αρνητικά στοιχεία του σχολικού εκφοβισμού και προσφέρει στους μαθητές τρόπους αντιμετώπισής του τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης και ατομικό επίπεδο (Καραδήμα, 2013:41). Επιπρόσθετα, υπάρχει και το πρόγραμμα παρέμβασης «Bully-Proofing Your School», σύμφωνα με το οποίο όλο το προσωπικό του σχολείου σε συνεργασία με τους γονείς ενημερώνονται, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, οι δράσεις του οποίου θα λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο (Beale, 2001:300-305).

Στη Νορβηγία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης του Olweus που αποσκοπούσε στη μείωση του αριθμού των περιστατικών άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στην πρόληψή του. Βάσει αυτού του προγράμματος μπορούν να δημιουργηθούν κατάλληλες συνθήκες, για να αναπτυχθούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση του προγράμματος του Olweus σε επίπεδο σχολείου περιλάμβανε τη σχολική ημερίδα, με σκοπό την ενημέρωση για τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, στην καλύτερη και ουσιαστικότερη επιτήρηση στα διαλείμματα και την ώρα του φαγητού, καθώς είναι η περίοδος που αναπτύσσονται τα περισσότερα

περιστατικά καθώς και τη δημιουργία ενός προαύλιου χώρου που θα τραβά το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, δημιουργήθηκε ανοικτή γραμμή επικοινωνίας, ώστε να μπορούν να καταφεύγουν εκεί όσα παιδιά δυσκολεύονται να παραδεχτούν ότι είναι θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να συνεργάζεται, ώστε να αναπτυχθεί ο κοινωνικός χαρακτήρας του σχολείου και να απαλειφθούν οι παραβατικές συμπεριφορές. Θα ήταν παράλειψη να αναφερθεί και ο ενεργός ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι όχι μόνο συγκροτούν ομάδες προκειμένου να βρουν τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού αλλά πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και μέσα σε κλίμα συνεργασίας προσπαθούν να βρουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις (Καραδήμα, 2013· Olweus, 1992).

Όσον αφορά στο επίπεδο της τάξης, το πρόγραμμα παρέμβασης του Olweus περιλάμβανε διάφορους κανονισμούς κατά του σχολικού εκφοβισμού και της βίαιης συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, υπήρχε διευκρίνιση για την προβληματική συμπεριφορά και τις κυρώσεις που υφίσταντο όσοι την υιοθετούσαν, ενώ παράλληλα περιγραφόταν η αντίστοιχη κατάλληλη και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά καθώς και ο έπαινος που αυτή λάμβανε. Μέσα στο πλαίσιο της τάξης πραγματοποιούνται συνελεύσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να γίνεται συζήτηση για την ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο. Επίσης, μέσα στην τάξη μπορούν να λάβουν χώρο διάφορα παιχνίδια ρόλων σχετικά με τον εκφοβισμό, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους του θύτη, του θύματος και των μαρτύρων. Αξιοσημείωτη είναι και η σημασία της λογοτεχνίας για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στα πλαίσια της τάξης, αφού μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες οι μαθητές διδάσκονται κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1992· Γαλαγάνη, 2010).

Σε ατομικό επίπεδο, το πρόγραμμα του Olweus εσώκλειε ουσιαστικές συζητήσεις τόσο με τους θύτες όσο και με τα θύματα αλλά και με τους γονείς των παιδιών αυτών, ώστε να υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα. Διαφορετικά, η ύστατη λύση ήταν η αλλαγή τάξης ή η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Olweus, 1992).

Μέσα στο πλαίσιο της υιοθέτησης του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης σημειώθηκε σημαντική μείωση στα περιστατικά τόσο του άμεσου όσο και του έμμεσου σχολικού εκφοβισμού (Καραδήμα, 2013). Βέβαια, τα αποτελέσματα αυτά ήταν πιο εμφανή, έπειτα από δύο χρόνια εφαρμογής του προγράμματος του Olweus. Παράλληλα, μειώθηκαν σε αξιοσημείωτο βαθμό οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, ενώ βελτιώθηκε το κλίμα στην τάξη και η πλειοψηφία των μαθητών άρχισε να δείχνει μία πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Καραδήμα, 2013:43· Olweus, 1992).

Επίσης, σύμφωνα με την Γαλανάκη (2010) οι παρεμβάσεις για τους θύτες εκτός από τις σοβαρές συζητήσεις είναι η εκπαίδευσή τους στην ενσυναίσθηση, στην διαχείριση του θύμου και στον αυτοέλεγχο. Από την άλλη πλευρά, οι παρεμβάσεις που αφορούν στα θύματα σχετίζονται με την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, τη διεκδικητική συμπεριφορά και την επίλυση συγκρούσεων.

Από την άλλη μεριά, ποικίλα σχολεία έχουν υιοθετήσει προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning Curriculum – SEL), τα οποία βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν όχι μόνο κοινωνικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο, στις μεταξύ τους σχέσεις και κατά τη διάρκεια της προσωπικής τους ανάπτυξης (AbilityPath.org, 2013· Καραδήμα, 2013). Μέσω αυτών των προγραμμάτων οι μαθητές που εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές

βελτιώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, τη στάση τους τόσο απέναντι στον εαυτό τους όσο και απέναντι στους συμμαθητές τους, καθώς και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, μπορεί να επιτευχθεί σημαντική μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και αντικατάστασή τους από αντίστοιχες κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Παράλληλα, περιορίζονται σημαντικά και οι συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών αυτών, όπως είναι η ανησυχία και η κατάθλιψη, που αποτελούν μέρος του σχολικού εκφοβισμού. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση υποβοηθά την ακαδημαϊκή μάθηση, γεγονός που αναγνωρίζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να εφαρμόζει τέτοια προγράμματα (AbilityPath.org, 2013· Καραδήμα, 2013).

Επειδή οι κοινωνικές και συναισθηματικές συνιστώσες πολλές φορές αποτελούν τις αιτίες για την ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού, η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων τους στους εμπλεκόμενους σε αυτόν μαθητές συμβάλλει στον περιορισμό των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού είτε το θύμα είναι μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται άμεσα, καθώς τα σχολεία του Illinois το 2011 εφάρμοσαν Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και έδειξαν ότι οι μαθητές ήταν πιο ήρεμοι στο σχολείο και μπορούσαν να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις με κατάλληλες και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα μειώθηκαν τα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς (AbilityPath.org, 2013, Καραδήμα, 2013).

Ο Κουρκούτας (2008) υποστηρίζει ότι όλα αυτά τα προγράμματα παρέμβασης, θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλα τα στάδια της ζωής του παιδιού, σφαιρικά και όχι μονομερώς, προκειμένου να φέρουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και να μειωθεί ο σχολικός εκφοβισμός. Συγκεκριμένα, τονίζει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικού περιγύρου, ώστε όλοι μαζί από κοινού να

υιοθετούν αυτά τα προγράμματα παρέμβασης. Επίσης, η πρόωμη παρέμβαση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ώστε να αναπτυχθεί σωστά το παιδί και οι δεξιότητές του. Παράλληλα, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις δράσεις των μαθητών, ενώ, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην αντικατάσταση των αρνητικών συμπεριφορών από αντίστοιχες κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2008) για να μπορούν να ελέγχουν οι εκπαιδευτικοί αν τα προγράμματα είχαν επιτυχία, θα πρέπει να καταγράφουν συστηματικά όλα τα δεδομένα.

2.7 Πρόληψη

Αν και σε πολλές περιοχές, όπως και στην Ελλάδα, επικρατεί η τάση ενασχόλησης με τα προβλήματα, αφού εμφανιστούν και γίνουν ιδιαίτερα κρίσιμα, είναι σαφές ότι η σύγχρονη εκπαίδευση αρχίζει να τροποποιεί τον τρόπο αντιμετώπισης της βίας και της επιθετικότητας στα σχολεία και εστιάζει στην πρόληψη των αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών (Albee, 1996· Ματσόπουλος, 2009). Συνεπώς, στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να είναι να κατανοήσουν τις βαθύτερες αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, προκειμένου να μπορέσουν να τα διεκπεραιώσουν, προτού γίνουν έντονα και οδηγήσουν σε σχολική βία και σχολικό εκφοβισμό (Ματσόπουλος, 2009), να αναγνωρίσουν τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ώστε να παρέμβουν παρέχοντας βοήθεια, και να μειώσουν τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς που θα έχει εκδηλωθεί πρόσφατα από κάποιους μαθητές (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). «Μέσα στα πλαίσια της πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, προτείνεται μια συνεργασία εκπαιδευτικών με καλά εκπαιδευμένους σχολικούς ψυχολόγους, ώστε να εντοπίζουν παιδιά σε επικινδυνότητα (at risk) που

μπορεί να έχουν τάσεις προς προβληματικές συμπεριφορές» (Ματσόπουλος, 2009). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές, ώστε να διαχειρίζονται με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές μία δύσκολη κατάσταση σε αντίθεση με αρκετά σχολεία της Αμερικής που εφάρμοσαν σκληρά μέτρα για την επιβολή της πειθαρχίας βασισμένα στην αρχή της μηδενικής ανοχής χρησιμοποιώντας αυστηρές ποινές, όπως παραπομπές στο γραφείο του διευθυντή και αποβολές (Simonsen, Sugai & Negron, 2008; Lewis-Palmer, Sugai, & Larson, 1999 in Safran & Oswald, 2003). Μέσα στο πλαίσιο της πρόληψης είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προληπτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές, τα οποία πρέπει να επικεντρώνονται στη δημιουργική επίλυση συγκρούσεων και διαφορών, στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων των μαθητών (Ματσόπουλος, 2009). Στα πλαίσια της πρόληψης αξίες μελέτης είναι οι συνθήκες κατά τις οποίες αυξάνεται ο κίνδυνος και το άγχος που βιώνουν οι μαθητές σε διάφορες καταστάσεις προτού αναπτυχθούν προβληματικές συμπεριφορές, προκειμένου να δέχονται βοήθεια οι ευάλωτοι μαθητές (Ματσόπουλος, 2009).

Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση ως προς τον τομέα της πρόληψης δίνεται στην ενημέρωση και την εκπαίδευση όλου του σχολικού προσωπικού σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (Rigby, 1997), καθώς μέσα από την έρευνα των Matsopoulos και Gkanogiannaki (2008), γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει τις βασικές αρχές για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι Harris και Petrie (2002), αναφέρουν ότι για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του εκφοβισμού, πρέπει να μάθουν παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα προλαμβάνουν τον εκφοβισμό από την αρχή. Επειδή ο εκφοβισμός είναι μία μαθημένη συμπεριφορά, θα πρέπει αυτές οι συμπεριφορές να διευθετούνται στα

πρώιμα στάδια της ανάπτυξής τους, καθώς τότε οι μαθητές θα μπορούν να τις απομάθουν. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει ήδη από την ηλικία των δύο ετών, όπου τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν δεξιότητες και να ξεπερνούν τη ματαίωση, να εφαρμόζονται στρατηγικές παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών.

Στο πλαίσιο της πρόληψης εφαρμόζονται τόσο στον εγχώριο όσο και στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο προγράμματα κατά της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι το ευρέως εφαρμοσμένο πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης του Olweus («Olweus Bullying Prevention Programme»), το οποίο βασίζεται στο σημαντικό έργο του Δρ. Dan Olweus (Καραδήμα, 2013). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει στρατηγικές παρέμβασης σε τρία επίπεδα, όπως στο επίπεδο του σχολείου, που αφορά όλους τους μαθητές του σχολείου, στο επίπεδο της τάξης που σχετίζεται με κανόνες της τάξης και μαθητικές συνελεύσεις, και στο ατομικό επίπεδο που περιλαμβάνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις για τα άτομα που εμπλέκονται με τον σχολικό εκφοβισμό, όπως για τους θύτες, τα θύματα και τους γονείς των δύο πλευρών (Καραδήμα, 2013).

Ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιείται τόσο για τη μείωση όσο και για την πρόληψη των επιθετικών συμπεριφορών είναι το πρόγραμμα Second Step που μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές όλων των βαθμίδων, από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο. Σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα, οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ μαθαίνουν για την ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί το θεμέλιο τόσο για τις δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους όσο και για τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε περίπτωση που έρθουν αντιμέτωπα με μία κοινωνική σύγκρουση (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Κάτι ανάλογο ισχύει και με το κοινωνικοσυναισθηματικό πρόγραμμα PATHS (Πρώθηση Εναλλακτικών Τρόπων Σκέψης), το οποίο έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς μέσα στις αίθουσες και εφαρμόζεται μόνο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν και οι γονείς μέσω ενημέρωσης και συμμετοχής σε δραστηριότητες. Το PATHS είναι περιλαμβάνει ενότητες που αφορούν σε δεξιότητες αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς τους, σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Επίσης, το PATHS βοηθά στη ανάπτυξη της θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας των μαθητών και στην βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Στην Ελλάδα μέσα στο πλαίσιο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού δημιουργήθηκε το «Παρατηρητήριο για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό», το οποίο λειτουργεί σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, το Παρατηρητήριο καλείται να μελετήσει, να καταγράψει και να ταυτοποιήσει διάφορα περιστατικά που αφορούν στη σχολική βία, προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν πιστοποιημένοι φορείς. Επίσης, σχεδιάζει, εποπτεύει δράσεις που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα τους παρέχει συμβουλές και οδηγίες, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στα περιστατικά (Καραδήμα, 2013).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο σπουδαίος ρόλος που διαδραματίζει ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός, καθώς η υποστήριξη που δείχνει το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό απέναντι στα προγράμματα παρέμβασης, μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των προγραμμάτων αυτών, όπως συνέβη και στα σχολεία του Illinois, όπου η πλειοψηφία των διευθυντών υποστήριξε τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Καραδήμα, 2013).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται σε ζητήματα σχολικής βίας και αποκλεισμού και να υλοποιεί προγράμματα που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα θα πρέπει να συνεργάζεται σταθερά με τους γονείς των μαθητών είτε εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι (Γεραρής, 2014).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός στον εντοπισμό και την ανάδειξη του φαινομένου και μπορεί, μέσα από τη χρήση διαφόρων τεχνικών και προσεγγίσεων, να προωθήσει θετικά πρότυπα σχέσεων, να καλλιεργήσει διαπροσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τελικά να πετύχει τη μείωση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Η ψυχολογική υποστήριξη, που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης του κάθε παιδιού παραπέμποντας στην ενίσχυση του αυτοσεβασμού, της υπευθυνότητας και της ωριμότητάς του (Farrigton & Baldry, 2010). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαβεβαιώσει το παιδί-θύμα ότι δεν ευθύνεται το ίδιο για αυτό που έχει συμβεί και να του θυμίσει ότι το νοιάζεται και μπορεί να το προστατεύσει (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσα από βιωματικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της τάξης να ενισχύσει την αλληλεγγύη των μαθητών μεταξύ τους και να διδάξει τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα μπορούν να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται δύσκολες και απειλητικές καταστάσεις (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Για να επιτευχθεί αυτή προσπάθεια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε πλήρη συνεννόηση και συνεργασία με την οικογένεια (Malian, 2012).

Κεφάλαιο 3

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Είναι σαφές το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει υιοθετήσει κατά καιρούς διάφορες μορφές, όπως είναι η απομόνωση, η εξόντωση, η εγκατάλειψη, ο οίκτος και η φιλανθρωπία, μέχρι που ψηφίστηκε «Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» του ΟΗΕ το 1992 και τα παιδιά αυτά κρίθηκαν ως άτομα ικανά για αγωγή και εκπαίδευση, (Williams, 2000). Βέβαια, και η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες έχει περάσει από πολλά στάδια, αφού κατά το παρελθόν, οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν ξεχωριστά από τους συνομηλίκους τους είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε ειδικές τάξεις(Butler, 1996). Τις τελευταίες δεκαετίες και ύστερα από τη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα» (1994), η οποία αναφέρεται σε «Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά» παρατηρείται το γεγονός ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε ένα ενιαίο σχολικό πλαίσιο (Ammah & Hogge ,2005· Καραδήμα, 2013).

Παρόλα αυτά ο Guralink (1999· Καραδήμα, 2013) υποστηρίζει ότι αν και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες ενισχύονται από την συνεκπαίδευση, πολλές φορές τα ίδια τα εκπαιδευτικά προγράμματα υποβόσκουν την ύπαρξη των κοινωνικών διακρίσεων, με αποτέλεσμα τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπηρίας να κινδυνεύουν να αποτελέσουν θύματα

του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Ποικίλες ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό εμπλοκής ή έκθεσης στο φαινόμενο της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2009· Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016· Rose et al., 2011· Swearer et al., 2010). Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές με αναπηρίες διαφέρουν από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Rose & Monda-Amaya, 2012, Whitney et al., 1994) και δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες για την ηλικία τους κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να έχουν ελάχιστες και ασταθείς φιλίες (Carter & Spencer, 2006· Rose et al, 2011), γεγονός που τους καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτους στον σχολικό εκφοβισμό (Flynt & Morton, 2007).

Σύμφωνα με τους Whitney et al (1994) το γεγονός ότι κάποιος άνθρωπος διαφέρει από τους υπόλοιπους, δημιουργεί κινδύνους να γίνει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ορατές αναπηρίες, όπως είναι οι σωματικές και οι αισθητηριακές έχουν αυξημένες πιθανότητες να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Hong & Espelage, 2012· Rose et al, 2011). Μάλιστα, τα παιδιά που φοιτούν σε ξεχωριστούς χώρους, όπως τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις θυματοποιούνται πιο συχνά από τους μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής όπου εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες (Carter & Spencer, 2006· Kaukiaien et al, 2002· O' Moore & Hillery, 1989· Rose, Espelage & Amaya, 2011). Ο Dawkins (1996) αναφέρει ότι τα παιδιά με εμφανείς αναπηρίες θυματοποιούνται σε ποσοστό 50%, ενώ το 30% γίνεται θύμα του σχολικού εκφοβισμού σε επαναλαμβανόμενη βάση. Οι Langevin et al (1998) προσθέτουν ότι εκτός από τις σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες χαρακτηρίζεται και ο τραυλισμός ως μία εξωτερική και εμφανής αναπηρία που καθιστά τα παιδιά υποψήφια θύματα του σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι Hugh -

Jones & Smith (1999) συμπληρώνουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών με τραυλισμό υπήρξαν θύματα κοροϊδίας και εκφοβισμού, γεγονός που λάμβανε χώρα μία φορά την εβδομάδα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά με ήπιες ΕΕΑ είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν στον σχολικό εκφοβισμό λόγω της διαφορετικότητάς τους σε σχέση με τους συνομηλικούς τους χωρίς αναπηρίες. Βέβαια, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες υιοθετούν εκφοβιστική συμπεριφορά, που λειτουργεί ως άμυνα, προκειμένου να προβάλλουν τον εαυτό τους (Estell et al., 2009).

Είναι σαφές ότι ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί αρνητικές συνέπειες σε όλα τα θύματα αλλά τα παιδιά με ΕΕΑ είναι περισσότερο ευάλωτα, γιατί χαρακτηρίζονται από δυσκολίες χαμηλής αυτοεκτίμησης. Επίσης, ο εκφοβισμός δημιουργεί στα παιδιά αυτά την επιθυμία να μοιάσουν στους άλλους παρά να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην υιοθέτηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Καραδήμα, 2013).

Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες ομιλίας και λόγου, όπως είναι ο τραυλισμός, θεωρούνται διαφορετικοί από τους συνομηλικούς τους ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας (Blood & Blood, 2004). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, επηρεάζονται αρνητικά η αυτοεκτίμησή τους και οι σχέσεις τους με τους συνομηλικούς τους αυξάνοντας τις πιθανότητες να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Blood & Blood, 2004· Cristensen et al., 2012· Καραδήμα, 2013· Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά και συναισθηματικά προβλήματα εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αν συγκριθούν τόσο με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες όσο και με τους μαθητές που εμφανίζουν διαφορετικές ε.ε.α. (Rose, Espelage & Swearer, 2012), όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες κι τα προβλήματα λόγου και γλώσσας (Rose & Espelage, 2012). Λόγω των ελλειπών κοινωνικών δεξιοτήτων αδυνατούν να αναπτύξουν φιλίες με τους συνομηλίκους τους τα οποία σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτοεκτίμησης, αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς, οδηγούν τα παιδιά αυτά στην απομόνωση αυξάνοντας τις πιθανότητες για εμπλοκή τους στον σχολικό εκφοβισμό (Rose, Espelage & Swearer, 2012). Επίσης, η Rose (2010) αναφέρει ότι οι συμπεριφορές των παιδιών με διαγνώσεις, εκτός από τα παιδιά με συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά προβλήματα, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αντιδράσεις στη θυματοποίησή τους, με αποτέλεσμα οι συμπεριφορές τους να ταιριάζουν με αυτές των θυτών-προκλητικών θυμάτων.

Κάτι ανάλογο ισχύει και με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οι οποίοι λόγω της έλλειψης των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν γίνονται ιδιαίτερα αρεστοί στους συμμαθητές τους και δεν έχουν πολλές και σταθερές φιλίες, με αποτέλεσμα να κατατάσσονται στα πιθανά θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Humphrey & Storch, 2007). Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Unnever και Cornell (2003) έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κινδύνευαν να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον δύο με τρεις φορές τον μήνα.

Η έρευνα των Sheard et al. (2001) αναφέρει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης, καθώς δεν μπορούν ούτε να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεών τους ούτε να κατανοήσουν τα

συναισθήματα των άλλων μαθητών, ενώ νιώθουν έντονες ενοχές και άγχος, στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά των παθητικών θυμάτων. Συγκεκριμένα, το 62% των παιδιών με νοητική καθυστέρηση πέφτει θύμα του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Christensen et al., 2012).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής στον σχολικό εκφοβισμό, καθώς λόγω των ελλειπών για την ηλικία τους κοινωνικών δεξιοτήτων και της αδυναμίας κατανόησης των επικοινωνιακών μηνυμάτων σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτοεπίγνωσης και αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς, δεν μπορούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες καταλήγοντας στην περιθωριοποίηση (Cappadocia et al., 2012).

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ ανήκουν και οι χαρισματικοί μαθητές (Heward, 2011· Παγούνη & Αντωνίου, 2014). Πλήθος ερευνών δείχνει ότι τα χαρισματικά παιδιά ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα λόγω της υψηλής τους επίδοσης στο σχολείο και επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο αδιαφορώντας, όμως, για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μέσα στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζουν ελλιπή κοινωνική ένταξη στο σχολείο και συχνά αποτελούν θύματα σχολικού εκφοβισμού τόσο σωματικού όσο και λεκτικού (Estell et al., 2009· Peters, 2012· Peterson & Ray, 2006a· Peterson & Ray, 2006b).

Πληθώρα ερευνών δείχνει ότι σημαντικό στοιχείο στην εμπλοκή του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί το είδος της αναπηρίας που χαρακτηρίζει τους μαθητές με ΕΕΑ (Κονταρή, 2015), καθώς ανάλογα με το είδος από το οποίο χαρακτηρίζονται τα παιδιά μπορούν να γίνουν όχι μόνο θύματα αλλά και θύτες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες που συναναστρέφονται με άτομα επιθετικά και

δημοφιλή, για να τα μιμηθούν, υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά και είναι πιο πιθανό να γίνουν θύτες σε σχέση με άλλους μαθητές (Estell et al., 2009), ενώ οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν πιθανότητες να υιοθετήσουν και τους δύο ρόλους, του θύτη και του θύματος (Κονταρή, 2015). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές λόγω της μη κατανόησης του κώδικα επικοινωνίας, προκαλούν οι ίδιοι τους θύτες (Kaukiainen et al., 2002), λειτουργούν ως προκλητικά θύματα. Πολλές φορές η συμπεριφορά των μαθητών με συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά προβλήματα χαρακτηρίζεται ως εκφοβιστική, ενώ στην πραγματικότητα αποτελεί εκδήλωση της αναπηρίας τους (Rose & Espelage, 2012).

Κεφάλαιο 4

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Αξίζει να σημειωθούν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συχνά δυσκολία στην αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού και στη διάκριση των μορφών του (Craig, Bell, & Leschied, 2011 · Mishna, et al., 2005). Μάλιστα, κατά το παρελθόν μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν αναγνώριζε τον έμμεσο και μη σωματικό σχολικό εκφοβισμό ως κάτι σοβαρό και ανησυχητικό, με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν συχνά και με τον κατάλληλο τρόπο (Bauman & Del Rio, 2006· Byers, Caltabiano &

Caltabiano, 2011· Boulton, 1997· Craig et al., 2000· Jacobsen & Bauman, 2007· Yoon & Kerber, 2003). Ποικίλες έρευνες έδειξαν ότι υπήρχε μεγάλη ποσοστιαία διαφορά ανάμεσα στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού που δήλωσαν οι μαθητές και σε αυτά που δήλωσε το εκπαιδευτικό προσωπικό (Bradshaw, Sawyer & O' Brennan, 2007· Pepler et al., 2009· Rose et al., 2011). Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις γνώσεις ή τις ικανότητες να αντιληφθούν συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ μαθητών (Allen, 2010· Olweus, 1993), γεγονός που ασκεί επιρροή στις αντιδράσεις τους σε αντίστοιχα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Novick & Isaacs, 2010). Παράλληλα, πληθώρα ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της ανεπαρκούς κατάρτισής τους μπορούν να αναγνωρίζουν συχνότερα τον άμεσο εκφοβισμό από τον έμμεσο, και ειδικότερα τον σωματικό ή λεκτικό, ενώ αποκλείουν την συναισθηματική και κοινωνική κακοποίηση ως μορφές του σχολικού εκφοβισμού (Bauman & Del Rio, 2006· Boulton, 1997· Naylor et al., 2006, Rose et al., 2011). Μέσα στα πλαίσια αυτά, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ανάλογα με τη σοβαρότητα που αποδίδουν σε κάθε περιστατικό (Bauman & Del Rio, 2006· Craig, Henderson, & Murphy, 2000· Delousis-Wallace & Shute, 2009), καθώς πολλές φορές θεωρούν τον έμμεσο εκφοβισμό ως ένα κομμάτι της φυσιολογικής ανάπτυξης του ανθρώπου και θεωρούν ότι το πείραγμα δεν θα έπρεπε να προκαλεί τόσο έντονο άγχος και πόνο στα παιδιά που τον υφίστανται (Bauman & Del Rio, 2006· Byers et al., 2011· Carney, 2008· Casey-Cannon et al., 2001). Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους Mishna et al. (2005), που θεωρούν ότι τα θύματα ευθύνονται για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται είτε επειδή είναι κοινωνικά απροσάρμοστα είτε επειδή εμφανίζουν προκλητική συμπεριφορά απέναντι στους θύτες.

Βέβαια, τα υψηλά ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού οφείλονται, σύμφωνα με έρευνες, στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στο φαινόμενο αυτό, γιατί δεν το αναγνωρίζουν όσο και στην προθυμία τους να παρέμβουν σε περιστατικά του. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκείς στην αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους απέναντι στη διαχείριση των παραβατικών συμπεριφορών, με αποτέλεσμα να

αρνούνται να αναλάβουν την ευθύνη (Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016· Mishna et al., 2005). Από την άλλη πλευρά αρκετοί εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουν τη σοβαρότητα των γεγονότων υιοθετώντας μία αρνητική στάση όσον αφορά στην αναζήτηση συνεργασίας και βοήθειας από τους ειδικούς (Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016), ενώ οι ίδιοι δεν έχουν τις γνώσεις, για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τέτοια προβλήματα.

Οι έρευνες των Boulton (1997) και Beran (2005) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον ρόλο και την ευθύνη τους, για να παρεμποδίσουν φαινόμενα εκφοβισμού στην αίθουσα διδασκαλίας, όμως σύμφωνα με πληθώρα ερευνών δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι να διαχειριστούν περιστατικά εκφοβισμού στη σχολική αίθουσα (Allen & Blackston, 2003· Bauman & Del Rio, 2006· Harris & Willoughby, 2003· Kirkpatrick, Lincoln, & Morrow, 2006· Mishna, Pepler, & Wiener, 2006· Public Agenda, 2004· Thompson & Walter, 1998). Σύμφωνα με τους Craig et al. (2011), Craig et al., (2000), Allen (2010), Lester και Maldonado (2013), Merrett και Wheldall (1993), Nicolaidis, Toda, και Smith (2002) και του Department of Education and Science (1982) είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν περιστατικά εκφοβισμού, να αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα του προβλήματος και να αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης στην αίθουσα διδασκαλίας τους. Βέβαια, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συναισθηματική τους κατάσταση, την υπευθυνότητα και τη δέσμευση να παρέμβουν αποτελεσματικά σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού (Craig, et al., 2011· Novick & Isaacs, 2010).

Όσον αφορά στις στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό έχοντας ως κριτήριο το φύλο, αν και οι έρευνες των Craig et al. (2000) και Craig et al., (2011) αποδεικνύουν ότι οι γυναίκες θεωρούν ότι αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα σε σχέση με τους άντρες, οι οποίοι συνήθως δείχνουν περισσότερη ανοχή στην παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Βέβαια, η έρευνα των Borg και Falzon (1989), φέρει αντίθετα αποτελέσματα. Ωστόσο, τόσο οι άντρες όσο και οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί τονίζουν την έλλειψη προετοιμασίας και κατάρτισής τους ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο ανεκτικοί με την προβληματική συμπεριφορά λαμβάνοντας λιγότερες συμπεριφορές ως επιθετικές (Borg & Falzon, 1990 * Ramasut & Papatheodorou, 1994).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθούν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, όταν εμπλέκονται μαθητές με ΕΕΑ, δεδομένου ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι προσεκτικοί στη συμπεριφορά τους και πολλές φορές καταφέρνουν να ενισχύσουν τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται οι μαθητές, με αποτέλεσμα οι μαθητές-θύματα να υφίστανται πολλές επιπτώσεις, όπως είναι η αρνητική επίδραση στη σχολική εμπειρία και μάθηση (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). Συνήθως, οι μαθητές που είναι θύματα των δασκάλων τείνουν να είναι ακαδημαϊκά λιγότερο ικανοί μαθητές, δεν έχουν πρόθεση να τελειώσουν το σχολείο και έχουν πιθανότητες να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές (Notar & Padgett, 2013). Οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να αποφεύγουν να στοχοποιούν παιδιά δηλώνοντας ότι ανήκουν σε μία κατηγορία, όπως είναι οι μαθητές με ΕΕΑ, γιατί κάθε περίπτωση του εκφοβισμού είναι διαφορετική. Θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να δεχθούν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων και των μαθητών τους, για να μπορέσουν να τη μεταδώσουν στα παιδιά (Notar & Padgett, 2013).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός, γιατί αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να διδάσκουν σε όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, τότε η ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ θα γίνει πιο εύκολα χωρίς να υπάρχουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης του σχολικού εκφοβισμού απέναντι σε αυτά τα παιδιά, καθώς θα μπορέσουν να αναπτύξουν φιλίες και δεν θα διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Giangero & Doyle, 2007 * Notar & Padgett, 2013). Παράλληλα, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση ως προς τον σχολικό εκφοβισμό, τότε θα μπορούν να

τον αναγνωρίζουν πιο εύκολα. Θα μπορούν να «διαβάζουν τα σημάδια», ακόμα και αν τα θύματα δεν αποκαλύπτουν αυτά που βιώνουν, με αποτέλεσμα να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011).

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος και το δείγμα της έρευνας, καθώς και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, η τεχνική ανάλυσης που χρησιμοποιείται και τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους μαθητές με ε.ε.α., καθώς και τις στάσεις τους σχετικά με την παρέμβασή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

5.2 Στόχοι της έρευνας

A. Να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην παρέμβασή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών του δημοτικού σχολείου εξετάζοντας την εμπειρία και την επιμόρφωσή τους στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

B. Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με την παρέμβασή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όταν εμπλέκονται μαθητές με ε.ε.α..

Γ. Να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την παρέμβασή τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διαμορφώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

α) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό;

β) Πώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την παρέμβασή τους σε κρούσματα του φαινομένου που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον;

γ) Πώς επηρεάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, όταν εμπλέκονται μαθητές με ε.ε.α.;

δ) Πώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα σχολικού εκφοβισμού επιδρά στις στάσεις τους να διαχειριστούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό. Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συσχετίζεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με τις στάσεις τους απέναντι στον τρόπο παρέμβασής τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται οι στάσεις τους για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, όταν εμπλέκονται μαθητές με ΕΕΑ. Επίσης, με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η επίδραση της επιμόρφωσης στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό.

5.4 Μέθοδος έρευνας

Προκειμένου να διεξαχθεί η παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Χρησιμοποιήθηκε αυτό το είδος της μεθοδολογίας, καθώς η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στη βαθύτερη διερεύνηση και λεπτομερέστερη μελέτη των στάσεων, των συμπεριφορών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με ΕΕΑ., δεδομένα τα οποία η στατιστική ανάλυση αδυνατεί να συλλάβει (Bell, 1999). Επίσης, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και συγκεκριμένα, διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες σε πρώτο στάδιο ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια μεταγράφηκαν για βαθύτερη μελέτη των δεδομένων.

5.5 Δείγμα

Έχοντας ως βάση το θέμα της έρευνας που αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με αναπηρίες, καθορίστηκε αρχικά ο πληθυσμός, μια ομάδα ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα ως

πληθυσμός ορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δημόσιων σχολείων κατά τη σχολική χρονιά 2017 – 2018 του νομού Κυκλάδων. Από τη διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων λήφθηκε λίστα με τα σχολεία και τα ονόματα των εκπαιδευτικών του νομού. Έπειτα, ορίστηκε ο πληθυσμός – στόχος, τον οποίο αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο νησί της Άνδρου λόγω της εύκολης πρόσβασης.

Ως προς τη δειγματοληπτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία όσον αφορά στα σχολεία, καθώς επιλέχθηκαν τρία εξαθέσια και ένα δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο γενικής αγωγής λόγω της εύκολης πρόσβασης του ερευνητή σε αυτά, ενώ για τους συμμετέχοντες υιοθετήθηκε τυχαία δειγματοληψία, ώστε να είναι άτομα πρόθυμα και διαθέσιμα για μελέτη. Το δείγμα αποτέλεσαν 11 γυναίκες εκπαιδευτικοί και 4 άντρες, των οποίων η προϋπηρεσία κυμαινόταν από 8 έως 35 έτη. Μάλιστα, από τους 12 εκπαιδευτικούς οι 4 είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που εργάζονται σε παράλληλη στήριξη και σε τμήματα ένταξης.

5.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που υιοθετήθηκε στη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, με σκοπό να γίνει μία ουσιαστική συζήτηση με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς και να διερευνηθούν εις βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στην αίθουσα διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού, μετά το πέρας των μαθημάτων, επειδή είναι απαραίτητο μία συνέντευξη να πραγματοποιείται σε ήσυχο περιβάλλον χωρίς την παρεμβολή θορύβων που αποσπούν την προσοχή του συνεντευξιζόμενου (Creswell, 2011). Με τη χρήση στρατηγικών για τη σύνταξη καλών ερωτήσεων, οι ερωτήσεις είναι

σαφείς και ξεκάθαρες, ενώ χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα έγινε σημαντική προσπάθεια, ώστε να αποφευχθεί κάθε πιθανή σύγχυση στους συνεντευξιαζόμενους και να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις. Επίσης, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται είναι ανοικτού τύπου, χωρίς να υπάρχουν προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς να επηρεάζονται από τον ερευνητή ή από προηγούμενες έρευνες (Creswell, 2011).

Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι είκοσι ένα ταξινομημένα ανά κατηγορία, ώστε η διάρκεια της συνέντευξης να είναι περίπου στα 45 λεπτά, για να μην κουραστούν οι συμμετέχοντες. Αρχικά, διατυπώθηκαν ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, όπως το φύλο, οι σπουδές και τα χρόνια υπηρεσίας τους στον τομέα της εκπαίδευσης (1 – 4). Έπειτα, δημιουργήθηκε η ανάγκη για διερεύνηση σχετικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ως προς τον σχολικό εκφοβισμό και συσχέτιση των ευρημάτων των προηγούμενων ερευνών με τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί γύρω από αυτό το σύγχρονο φαινόμενο που απασχολεί τα σχολεία. Ο επόμενος κύκλος ερωτήσεων αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό, τις μορφές που διακρίνουν, καθώς και τον τόπο όπου λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ο επόμενος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις γύρω από την παρέμβαση και τις στρατηγικές διαχείρισης περιστατικών, κατά τα οποία παρίστανται ως μάρτυρες. Αξίζει ιδιαίτερα να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το αν εντάσσουν τις αποκρίσεις τους σε περιστατικά στην ευθύνη και στις αρμοδιότητές τους. Ο επόμενος κύκλος ερωτήσεων αναφέρεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά πόσο η κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στο γενικό επηρεάζει τον σχολικό εκφοβισμό. Επιπρόσθετα, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητή με αναπηρίες όσο και οι απόψεις τους για την παρέμβασή τους, όταν σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού εμπλέκεται μαθητής με αναπηρίες. Ο τελευταίος άξονας ερωτημάτων αφορούσε στον

συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών και στις στρατηγικές που εφαρμόζουν για τον περιορισμό και την πρόληψη του φαινομένου, όπως επίσης για τον λόγο των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση ή μη του σχολικού εκφοβισμού.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός ότι πριν από την πραγματοποίηση της συνέντευξης είχε γίνει μία συζήτηση με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά σχετικά με το θέμα της και τον σκοπό της έρευνας, τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς και τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στα πορίσματα της έρευνας (Παράρτημα Α'). Επιπρόσθετα, δόθηκε ένα έντυπο συναίνεσης στους συνεντευξιαζόμενους που επικύρωνε την προθυμία τους για συμμετοχή στην παρούσα ποιοτική έρευνα (Creswell, 2011) (Παράρτημα Β').

5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Βασικός στόχος μιας έρευνας, ώστε τα ευρήματά της να είναι ορθά και ακριβή, είναι η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, πρέπει να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιλέγεται το κατάλληλο δείγμα, προκειμένου να πληροί τις προδιαγραφές της έρευνας και να είναι αντιπροσωπευτικό. Παράλληλα, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας θα πρέπει οι συνθήκες διεξαγωγής των συνεντεύξεων να είναι ίδιες. Μάλιστα, ο Creswell (2011, 299) αναφέρει ότι «ο ερευνητής πρέπει να είναι αυτοστοχαστικός σχετικά με τον ρόλο του στην έρευνα, με το πώς ερμηνεύει τα ευρήματα και πώς η προσωπική και πολιτική του ιστορία διαμορφώνει την ερμηνεία του», καθώς σύμφωνα με τον Agar (όπ. ανάφ. στους Cohen, Manion & Morrison, 2007) η προσωπική ανάμιξη και οι εις βάθος απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων διασφαλίζουν επαρκώς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία

της έρευνας. Η εγκυρότητα σε ποιοτικού τύπου δεδομένα αποδίδεται σε προσωπικές εξηγήσεις και στα συμπεράσματα που εξάγονται από τον ερευνητή (Hammersley & Atkinson, 1983, όπ. ανάφ. στους Cohen, Manion & Morrison, 2007).

5.8 Τεχνική ανάλυσης

Οι συνεντεύξεις επεξεργάστηκαν βάσει στην ανάλυση του Creswell (2011), όπου ως τεχνική ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιείται η θεματική ανάλυση, σύμφωνα με την οποία ο λόγος είναι μια συμπεριφορά που δηλώνει και αποκαλύπτει ενδιαφέροντα, γνώμες, πεποιθήσεις, φόβους και γενικά συγκινησιακές καταστάσεις ενός ατόμου ή μίας ομάδας (Uhgug, 1974 όπ. ανάφ. στο Βαμβούκας, 2002). Σε πρώτο στάδιο, τα δεδομένα οργανώθηκαν και μεταγράφηκαν. Έπειτα πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, οι οποίες μετατράπηκαν σε αρχείο υπολογιστή, ώστε να είναι κατάλληλο για επεξεργασία. Στη συνέχεια, οργανώθηκαν οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ενώ διερευνήθηκε η γενική σημασία των δεδομένων. Μελετήθηκε όλο το υλικό μέσω της πολλαπλής ανάγνωσής τους, ώστε να διακριθούν οι γενικές ιδέες για να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη των δεδομένων πριν χωριστούν σε επιμέρους κατηγορίες. Σε επόμενο στάδιο, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, κατά την οποία το κείμενο χωρίζεται σε τμήματα και δίνονται επικεφαλίδες σε αυτά, προκειμένου να σχηματιστούν περιγραφές και γενικά θέματα (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, χωρίστηκαν τα δεδομένα σε τμήματα κειμένου, όπου αποδόθηκαν κωδικοί και κατηγοριοποιήθηκαν σε γενικά θέματα. Συγκρίθηκαν οι επιμέρους κωδικοί και ομαδοποιήθηκαν βάσει των ομοιοτήτων τους για τη δημιουργία θεματικών ενοτήτων.

5.9 Αποτελέσματα έρευνας

Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των μελών του δείγματος κι έπειτα ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Αναλυτικότερα, οι

άντρες εκπαιδευτικοί ήταν τέσσερις και οι γυναίκες έντεκα. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από οκτώ έως τριάντα έξι έτη (βλέπε πίνακα 1).

Έπειτα, οι συνεντευξιαζόμενοι διερωτήθηκαν σχετικά με τις σπουδές τους, οι οποίοι στο σύνολό τους έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό στην κατοχή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός 1. είναι απόφοιτος και δεύτερου πτυχίου, και συγκεκριμένα του Τμήματος Επιστήμης και Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού και ο εκπαιδευτικός 4 είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορικού Φιλοσοφικού.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν δεκαπέντε κωδικοί, ορισμένοι από τους οποίους είναι ορισμός, μορφές του σχολικού εκφοβισμού, μέρη που λαμβάνει χώρα, παρέμβαση και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, συνέπειες, αιτία, ευθύνη και ρόλος των εκπαιδευτικών, αναγνώριση διαφορετικότητα, απομόνωση και επιμόρφωση. Οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν και προέκυψαν οι σχηματίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική
2. Σχολικός εκφοβισμός
3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εμπλοκή στον σχολικό εκφοβισμό
4. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού
5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για θέματα σχολικού εκφοβισμού

5.9.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική

Πρώτη κατηγορία αποτελεί η «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική». Σύμφωνα με τον πίνακα 2, τέσσερις

εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση γύρω από το φαινόμενο, τόσο στη φοιτητική όσο και στη διδακτική πορεία. Συγκεκριμένα, η Β. αναφέρει ότι

Σε σεμινάριο σχετικό με τη διαφορετικότητα που διοργάνωσε η σχολική σύμβουλος, προέκυψε συζήτηση για τον σχολικό εκφοβισμό χωρίς όμως να αποτελεί θέμα του σεμιναρίου.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια και ημερίδες, τα οποία έχουν διοργανωθεί από φορείς, όπως είναι η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων ή άλλων νομών στους οποίους έχουν βρεθεί κατά τη διδακτική τους πορεία, καθώς και ο σχολικός σύμβουλος. Από την άλλη πλευρά ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σχετική με τον σχολικό εκφοβισμό για λόγους προσωπικής εξέλιξης και αναζήτησης.

Έχω λάβει τρίμηνη επιμόρφωση πάνω στον σχολικό εκφοβισμό και στους τρόπους πρόληψης και παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Βέβαια, ήταν πολύ θεωρητικό το κομμάτι, αφού γινόταν εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου. (Εκπ.8)

Τρία χρόνια πριν είχα παρακολουθήσει μια ημερίδα από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων με θέμα την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. (Εκπ.1.)

Αξιζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές ήταν ανεπαρκείς όσον αφορά σε θέματα του σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να νιώθουν ανεπαρκείς στην αντιμετώπιση σχετικών περιστατικών. Μόνο ο εκπαιδευτικός 14. είχε λάβει επιμόρφωση σχετική με τον σχολικό εκφοβισμό των σπουδών της τόσο στο βασικό πτυχίο όσο και στο μεταπτυχιακό.

Δεν μας προετοίμασε το πανεπιστήμιο για κάτι τέτοιο. (Εκπ.8)

Έπειτα, ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό διαμορφώνοντας τη δεύτερη θεματική

ενότητα «Ο Σχολικός Εκφοβισμός».

5.9.2 Σχολικός εκφοβισμός

Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα περιλαμβάνει τον ορισμό του φαινομένου και τα χαρακτηριστικά του, τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, τους χώρους στους οποίους λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του σχολείου.

5.9.2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς επικράτησε μια κοινή στάση όσον αφορά στον τρόπο αντίληψης και ερμηνείας του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι πρόκειται για τη χρήση βίας μεταξύ των μαθητών είτε ίδιας ηλικίας είτε διαφορετικής, η οποία λαμβάνει χώρα στον χώρο του σχολείου. Θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός πραγματοποιείται εσκεμμένα και όχι τυχαία για μεγάλο χρονικό διάστημα σε κάποιο ή κάποια παιδιά και έχει συστηματικό και επαναληπτικό χαρακτήρα.

Είναι όλες εκείνες οι ενέργειες που δημιουργούν άσχημες προϋποθέσεις διαβίωσης ενός μαθητή στο σχολείο (Εκπ.13),

Είναι κάτι το οποίο γίνεται στοχευμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα από ένα παιδί ή μία ομάδα παιδιών προς κάποιον συγκεκριμένο μαθητή ο οποίος είτε είναι πιο αδύναμος χαρακτήρας είτε πιο ντροπαλός είτε πιο ήσυχος (Εκπ.11),
εσκεμμένη επίθεση σε ευάλωτα παιδιά (Εκπ.15),

παιδιά με μειωμένη δυνατότητα να αντιδράσουν (Εκπ.1)

παιδιά που υστερούν σε δύναμη και κοινωνικότητα (Εκπ.7).

Εξάιρεση αποτελούν οι απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού ως ένα φαινόμενο που διαδραματίζεται συστηματικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι κάτι φυσιολογικό, για έναν απλό καβγά μεταξύ των

παιδιών και δεν θα έπρεπε να δίνεται τέτοια προσοχή.

Δεν είναι κάτι καινούριο. Εκεί που παίζουν, εκεί και θα μαλώσουν. Αχ! Εσείς οι νέοι εκπαιδευτικοί νομίζω ότι φοβάστε λιγάκι τα πράγματα και είστε κάπως ακραίοι. Κανένας δεν μπορεί να πληγωθεί από λίγο πείραγμα. (Εκπ.10.),

Είναι ένας ασαφής όρος που απομονώνει το φαινόμενο από το κοινωνικό πλαίσιο όπου ζουν τα παιδιά. Το πρόβλημα είναι γενικότερο και ορίζοντάς το ως σχολικό εκφοβισμό το περιορίζουμε. Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ένα «μπαμ», μια «μόδα» που έχει έρθει και στην Ελλάδα. Τα παιδιά θα τσακωθούν, θα προσβάλλουν και θα χτυπηθούν ενίοτε. Υπάρχουν αυτά στα σχολεία αλλά δεν δικαιολογούν την «υστερία» που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια με το θέμα. (Εκπ.12)

5.9.2.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο

Οι πιο συνήθεις μορφές σχολικού εκφοβισμού που αναγνωρίζουν οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι η σωματική, η λεκτική, η κοινωνική, η ψυχολογική και η διαδικτυακή σχολική βία (βλέπε πίνακα 3). Βέβαια, ως πρωταρχική και συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού θεωρούν την λεκτική βία, ενώ ως δεύτερη πιο συχνή μορφή θεωρούν τον σωματικό σχολικό εκφοβισμό.

Όπως αναφέρει οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Τα παιδιά χρησιμοποιούν πιο συχνά τα λόγια, για να εκφοβίσουν. Δεν είναι τυχαία η παροιμία ότι η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει. (Εκπ.15)

Με εκπλήσσει πολλές φορές ο τρόπος που μπορεί να μιλήσουν τα παιδιά. (Εκπ.5)

Οι μαθητές – θύτες επιλέγουν περισσότερο τον λεκτικό σχολικό εκφοβισμό, επειδή δεν είναι άμεσα ορατός. (Εκπ.8)

Η σωματική βία, αν και τη συναντάμε σε μεγάλο βαθμό, παρατηρείται να τη

συναντάμε στις μικρότερες τάξεις και όσο μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών να μειώνεται (Εκπ.6)

Στις μικρές ηλικίες επικρατεί η σωματική βία, καθώς τα παιδιά της Α' και Β' τάξης δεν έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο λόγο και χρησιμοποιούν περισσότερο το σώμα τους, για να αντιδράσουν. Σε αντίθεση με τους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης που βρίσκονται στην προεφηβεία και χρησιμοποιούν σκληρές και προσβλητικές λέξεις.(Εκπ.2)

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι μπορεί να συμβεί και συνδυασμός των μορφών του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή να ξεκινήσει ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μιας μορφής και να καταλήξει σε άλλη μορφή.

Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί:

Μαθητής με μειωμένη ικανότητα απόδοσης σε αθλητικές δραστηριότητες λόγω κάποιας αναπηρίας κατά τη διάρκεια συμμετοχής του σε παιχνίδι ομαδικό στο διάλειμμα, δέχεται λεκτική βία και απομονώνεται από τους συμμαθητές του, γιατί δεν τα καταφέρνει και τον βγάζουν από το παιχνίδι.
(Εκπ.1)

Μία ανάλογης σημασίας μορφή σχολικού εκφοβισμού θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η διαδικτυακή, καθώς στη σύγχρονη εποχή κατά την οποία η τεχνολογία έχει εξελιχθεί, η χρήση της γίνεται και από τους μαθητές όχι μόνο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της Πρωτοβάθμιας. Μέσω τη χρήση της τεχνολογίας μπορούν να λάβουν χώρα πολλά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού υπό την μορφή αποστολής μηνυμάτων και εικόνων.

Όπως αναφέρουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Στην εποχή που ζούμε όλα τα παιδιά έχουν κινητό ή τάμπλετ, για να μπαίνουν στο Facebook και στο Instagram. (Εκπ.4)

Τα παιδιά είχαν φτιάξει ομάδα στο viber. Εκεί πήραν μια φωτογραφία της, της έβαλαν μουστάκια και την κορόιδευαν. Άλλες φορές την κορόιδευαν για τους βαθμούς της ή για τα διαγωνίσματα. (Εκπ.9)

Θυμάμαι μέσω ίντερνετ είχαν φτιάξει μια ομάδα video τα παιδιά εκτός σχολείου. Δεν ήταν στη δική μου τάξη αλλά στην Στ' δημοτικού, και βομβάρδιζαν ένα κοριτσάκι με φωτογραφίες και λεκτικά σχόλια χαρακτηρίζοντας το χρησιμοποιώντας άσχημο λεξιλόγιο. (Εκπ.11)

5.9.2.3. Χώροι εμφάνισης συχνότερων περιστατικών εκφοβισμού στον σχολικό χώρο.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψή τους για τον χώρο στον οποίο εμφανίζονται πιο συχνά τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού και στο σύνολό τους αναφέρουν πως τα περισσότερα περιστατικά λαμβάνουν χώρα σε μέρη όπου η επίβλεψη των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς είναι ελλιπής (βλέπε πίνακα 4).

Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί

Θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερη λάσκα οι μαθητές για να εκδηλωθούν.
(Εκπ.13)

Αρχικά, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ως συνηθέστερο μέρος τον προαύλιο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος λόγω της αδυναμίας του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών να επιβλέπουν και να παρατηρούν ταυτόχρονα όλους τους μαθητές ενός σχολείου.

Είναι αδύνατον για έναν εκπαιδευτικό επιτηρήσει όλο το σχολείο (Εκπ.1)

Είναι μεγάλος ο χώρος και πολλά τα παιδιά. Κάτι μπορεί να μας ξεφύγει.
(Εκπ.10)

Στο διάλειμμα όπου το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει με ποιον θέλει να παίξει, να μιλήσει, να αποφορτιστεί, τότε δεν μπορεί να παρέμβει ο δάσκαλος και να τον υποχρεώσει να συνεργαστεί και να συναναστραφεί με κάποιο παιδί που δεν επιθυμεί (Εκπ.14).

Εκτός από τον προαύλιο χώρο οι μαθητές-θύτες επιλέγουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος να πηγαίνουν σε απόμερα μέρη, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους εντοπίσουν και μπορούν να δράσουν ελεύθερα.

Όπως αναφέρουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Στους χώρους αυτούς εντάσσονται οι τουαλέτες και οι γωνιές της αυλής πίσω από τα κοντέινερ που λειτουργούν ως τάξεις. (Εκπ.2)

Αυτοί οι χώροι κάνουν τους θύτες να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από ότι μέσα σε μία σχολικά τάξη ή έναν χώρο με πολυκοσμία. Αντίθετα, στο θύμα δημιουργείται μεγαλύτερη αίσθηση φόβου και ανασφάλειας (Εκπ.6).

Εκτός από τον προαύλιο χώρο και τα απόμερα μέρη, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να συμβεί και σε άλλα μέρη του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Όπως αναφέρει ο παρακάτω εκπαιδευτικός:

Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορούν να λάβουν χώρα στο κυλικείο, περιμένοντας στη σειρά να ψωνίσουν ακόμα και στις βρύσες, όταν το παιδί έχει γυρισμένη πλάτη, ώστε να πάνε οι άλλοι και να το τρομάξουν. (Εκπ.7)

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει χώρα και κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού μαθήματος με την παρουσία του εκπαιδευτικού.

Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί:

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει χώρα στην ώρα της γυμναστικής, γιατί ο γυμναστής τους βάζει να παίξουν κάτι και εκεί μέσα στο παιχνίδι μπορούν να παιδιά να μαλώσουν. Γενικά, μετά τη γυμναστική έρχονται μέσα στην τάξη γεμάτα ένταση. Ακόμα θα μπορούσε να συμβεί κάποιο περιστατικό μέσα στην τάξη αλλά όταν ο δάσκαλος είναι σωστός δεν επιτρέπει να συμβεί κάτι τέτοιο, θα το σταματήσει. Γενικότερα, οπουδήποτε δηλαδή είναι πιο χαλαρά τα πράγματα μπορούν να εμφανιστούν τέτοια περιστατικά, όπως και εκτός σχολείου. (Εκπ.9)

Ακολουθεί η τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εμπλοκή στον σχολικό εκφοβισμό», που αφορά στον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συνδέονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη κοινή εκπαίδευση μαθητών με κι χωρίς αναπηρίες και ο σχολικός εκφοβισμός.

5.9.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η θεματική ενότητα «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» περιλαμβάνει τις υποενότητες: 5.9.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή μαθητών με ΕΕΑ με τον σχολικό εκφοβισμό και 5.9.3.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.

5.9.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή μαθητών με ΕΕΑ. με τον σχολικό εκφοβισμό

Οι συνεντευξαζόμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού συχνότερα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες λόγω της διαφορετικότητάς τους από τα υπόλοιπα παιδιά.

Όπως αναφέρουν οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί

Οι αναπηρίες αποτελούν κόκκινο πανί στο σχολείο. (Εκπ.15),

Τα παιδιά αυτά βρίσκονται στο στόχαστρο των υπόλοιπων μαθητών είτε λόγω της διαφορετικής τους συμπεριφοράς είτε λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης. (Εκπ.14)

Στο γενικό σχολείο δεν υπάρχουν σοβαρές αναπηρίες αλλά μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία ή αυτισμό. Και πάλι αυτές οι δυσκολίες που δεν είναι ιδιαίτερα ορατές "τραβούν" τον σχολικό εκφοβισμό. (Εκπ.1)

Ένας μαθητής με ΕΕΑ. συνήθως είναι περιθωριοποιημένος, γιατί κανένας δεν θέλει να κάνει παρέα μαζί του. (Εκπ.11)

Βέβαια, πολλές φορές οι μαθητές με ΕΕΑ δεν αντιλαμβάνονται ότι θυματοποιούνται, γεγονός που προκαλεί τα παιδιά-θύτες να στραφούν εναντίον τους, καθώς γνωρίζουν ότι δεν θα αποκαλυφθεί η πράξη τους και δεν θα τιμωρηθούν.

Όπως αναφέρουν οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί:

Τα παιδιά με ΕΕΑ. μπορεί να γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού αλλά να μην αντιδρούν, επειδή δεν αντιλαμβάνονται το γεγονός αυτό.(Εκπ.6),

Πολλά παιδιά-θύτες εκμεταλλεύονται την αναπηρία των συμμαθητών τους σκεπτόμενοι ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι, για να αντιδράσουν, αφού δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. (Εκπ.8)

Από την άλλη πλευρά, φρόνιμο είναι να αντιμετωπιστεί με σύνεση και η αρνητική στάση των παιδιών χωρίς αναπηρίες απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ λόγω της μη εξοικείωσής τους με αυτά τα παιδιά.

Όπως υποστηρίζει παρακάτω εκπαιδευτικός:

Κάθε τι περίεργο δεν το θέλουμε, οπότε είναι λογικό τα παιδιά να μην θέλουν να κάνουν παρέα με τους μαθητές που έχουν προβλήματα. Δεν θα πρέπει να τα κατακρίνουμε. (Εκπ.4)

Στο σημείο αυτό αξιολογείται είναι να αναφερθούν ορισμένα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί και στα οποία τα θύματα εμπλέκονταν μαθητές με ΕΕΑ.

Όπως υποστηρίζουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Ήμουν μία μέρα εφημερία όταν χρειάστηκε να παρέμβω σε μία ομάδα παιδιών της Δ' τάξης, όπου είχαν βάλει κάτω έναν συμμαθητή τους που είχε τραυλισμό, τον έφτυναν, τον κλότσαγαν και τον κορόιδευαν. Και μου είχε κάνει μεγάλη εντύπωση το γεγονός ότι εκείνος δεν αντιστεκόταν ούτε και έψαχνε κάποιον εκπαιδευτικό να ζητήσει βοήθεια. Έμοιαζε όλο αυτό να το θεωρεί φυσιολογικό.(Εκπ.2),

Μαθητής με μειωμένη ικανότητα απόδοσης σε αθλητικές δραστηριότητες λόγω κάποιας αναπηρίας σε διάλειμμα, κατά τη διάρκεια συμμετοχής του σε παιχνίδι ομαδικό διαλείμματος δέχεται λεκτική βία και απομονώνεται από τους συμμαθητές του γιατί δεν τα καταφέρνει και τον βγάζουν από το παιχνίδι. Στην προσπάθειά του, με υπόδειξη, να επανενταχθεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του ασκείται και σωματική βία, προκειμένου ο ίδιος

να αποχωρήσει από μόνος του.(Εκπ.1)

5.9.3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συνεκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται οι μαθητές με ΕΕΑ. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών να κατανοήσουμε την αξία και τα οφέλη της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Όπως αναφέρει ο παρακάτω εκπαιδευτικός:

Μας μαθαίνει να ζούμε με το διαφορετικό χωρίς να μας φαίνεται παράξενο και περίεργο. (Εκπ.1)

Βέβαια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημειώνει ως μία σημαντική προϋπόθεση για επιτυχή συνεκπαίδευση την αποδοχή των παιδιών με ΕΕΑ πρώτα από τους δασκάλους, οι οποίοι αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους. Με τη συμπεριφορά τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να διδάξουν την αποδοχή του διαφορετικού συμβάλλοντας στην μείωση της περιθωριοποίησης των παιδιών με ΕΕΑ.

Όπως αναφέρουν οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί:

Πρέπει πρώτα να αποδεχτεί ο εκπαιδευτικός αυτά τα παιδιά και στη συνέχεια να κάνει τους υπόλοιπους μαθητές να τα δεχτούν..... γιατί πολλές φορές όταν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες προσπαθούν να ενταχθούν μέσα στην τάξη, παρατηρείται η πυροδότηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. (Εκπ.2)

Αν όλοι οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα παιδιά αγκαλιάσουν τους μαθητές με αναπηρίες, τότε αυτά τα παιδιά δεν θα μας φαίνονται διαφορετικά και δεν θα

μένουν μόνα τους στο περιθώριο. Έτσι δεν θα κινδυνεύουν σε τόσο μεγάλο βαθμό, όπως τώρα». (Εκπ.8)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, για να γίνει ομαλή συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στο γενικό σχολικό πλαίσιο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους στον τομέα της ειδικής αγωγής, προκειμένου να μπορούν να ανταποκρίνονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που τυχόν θα προκύπτουν.

Όπως αναφέρει ο παρακάτω εκπαιδευτικός:

Οι δάσκαλοι δεν έχουμε την εκπαίδευση να διδάξουμε σε παιδιά με δυσκολίες και με τον τρόπο μας πολλές φορές τα διώχνουμε από τα σχολεία μας, ενώ αν όλοι οι δάσκαλοι είμαστε γνώστες της ειδικής αγωγής, τότε θα μπορούμε να μεταχειριστούμε διαφορετικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και συνεπώς να φροντίζουμε να μην ξεχωρίζουν πολύ από τους άλλους μαθητές. (Εκπ.11)

Ακόμη, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως είναι ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής, με τον οποίο θα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία. Μέσα στο πλαίσιο αυτό όχι μόνο θα πραγματοποιείται ουσιαστική συνεκπαίδευση και θα σημειώνεται τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η κοινωνική πρόοδος όλων των μαθητών συμβάλλοντας σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον χωρίς κινδύνους.

Όπως υποστηρίζουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη, θα πρέπει να ταυτίζεται με την εναλλαγή ρόλων μεταξύ τους, προκειμένου να μην στοχοποιηθεί κανένα παιδί μέσα στην τάξη είτε με αναπηρίες είτε όχι. (Εκπ.6)

Θα πρέπει να υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής για τα παιδιά αυτά. Διαφορετικά θα κινδυνέψουν. (Εκπ.13)

Στη συνέχεια ακολουθεί η τέταρτη θεματική ενότητα με τίτλο «Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού» η οποία σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την παρέμβαση που κάνουν, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.

5.9.4 Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών

Σε αυτή την θεματική ενότητα προκύπτουν οι ακόλουθες υποενότητες: 5.9.4.1) Συχνότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, 5.9.4.2) Τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, 5.9.4.3) Αντίληψη της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, 5.9.4.4) Στρατηγικές πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και 5.9.4.5) Πολιτική σχολείου για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

5.9.4.1 Συχνότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι πολυδιάστατες απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αναγκαιότητα παρέμβασής τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί δική τους ευθύνη το γεγονός να παρεμβαίνουν προκειμένου να διακόψουν περιστατικά βίας ή και σχολικού εκφοβισμού, αν υπάρχουν. Βέβαια, η συχνότητα της παρέμβασής τους εξαρτάται από τον βαθμό σοβαρότητας του κάθε περιστατικού.

Όπως αναφέρουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Η παρέμβαση ανήκει στον ρόλο των εκπαιδευτικών. (Εκπ.1)

Δεν νομίζω να είναι κανένας αδιάφορος που να βλέπει τα παιδιά να μαλώνουν και να μην κάνει κάτι. (Εκπ.4)

Ήταν λίγες οι φορές που χρειάστηκε να παρέμβω και αυτές ήταν σε επίπεδο αυλής στην εφημερία (Εκπ.11),

Προσωπικά ό,τι αντιληφθώ, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω. Αν είμαι μάρτυρας, θα προσπαθήσω να παρέμβω. Αν ενημερωθώ για ένα επεισόδιο, θα προσπαθήσω να το διαχειριστώ να μην επαναληφθεί (Εκπ.1),

Τα περιστατικά είναι πολλά. Κάθε φορά που πέφτει κάτι στην αντίληψή μου, θα το σταματήσω και ας μην είναι παιδιά της τάξης μου. Γενικά, δεν αφήνω κάτι που με ενοχλεί, γιατί φέρνω τα δικά μου παιδιά στη θέση αυτών. (Εκπ.9)

5.9.4.2 Τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών δηλώνει ως πρωταρχική μέθοδο διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού την προσωπική συζήτηση ξεχωριστά με τον θύτη και το θύμα, καθώς θεωρούν ότι ένας κοινός διάλογος με τους εμπλεκόμενους στο περιστατικό μαθητές ενδεχομένως να εμποδίζει τόσο το θύμα να εκφραστεί ελεύθερα και χωρίς φόβο όσο και τον εκπαιδευτικό να αντλήσει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται (βλέπε πίνακα 6).

Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Εγώ θα επέλεγα να κάνω μια συζήτηση ήρεμη χωρίς φωνές με το θύμα και τον θύτη ξεχωριστά. Όχι ταυτοχρόνως, γιατί τότε το θύμα δεν θα μπορέσει να μιλήσει, να ανοιχτεί, να πει τι βιώνει μπροστά στον θύτη. Θα νιώθει ότι απειλείται και αφού τελειώσει η συζήτηση, θα νιώθει ότι κινδυνεύει. Οπότε δεν θα μιλήσει καθόλου. (Εκπ.8)

Αρχικά προσπαθώ να διαβεβαιώσω το παιδί - θύμα ότι δεν ευθύνεται το ίδιο για ό,τι έχει συμβεί (Εκπ.3)

Είμαι υποστηρικτική απέναντι στο θύμα, θέτω όρια σεβόμενη τους θύτες. (Εκπ.15)

Επίσης, ο εκπαιδευτικός, για να έχει πλήρη επίγνωση για κάποιο περιστατικού σχολικού εκφοβισμού εκτός από τον θύτη και το θύμα, μπορεί να συζητήσει και με άλλους μαθητές που μπορεί να έχουν παρακολουθήσει το περιστατικό αυτό. Με τον τρόπο αυτόν θα μπορέσει να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες, για να εντοπίσει τις αιτίες που οδήγησαν στο περιστατικό βίας και στη συνέχεια να μπορέσει να το αντιμετωπίσει.

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Αν υπάρχουν και άλλα παιδιά δίπλα, οι παρατηρητές, ακούω και άλλες γνώμες και προσπαθώ να δω τι έγινε, από πού ξεκίνησε. (Εκπ.9)

Όχι απλά παρεμβαίνω αλλά μένω στο θέμα, παραμερίζω το μάθημα που έχουμε εκείνη την ώρα και συζητώ με όλους τους μαθητές της τάξης μου εκτενώς για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφερόμαστε. (Εκπ.5)

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν αμέσως σε επίπληξη των μαθητών που εμπλέκονται στο περιστατικό και σε παραπομπή τους στον διευθυντή του σχολείου.

Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί:

Δέχονται οι μαθητές μια επίπληξη και μετά πηγαίνουν στον διευθυντή. (Εκπ.10)

Σε επόμενο στάδιο, όταν η σοβαρότητα του περιστατικού είναι μεγάλη, τότε οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, όπως επίσης τον σχολικό σύμβουλο και τους γονείς των μαθητών προκειμένου να λάβουν πιο ουσιαστικά και δραστικά μέτρα για την επίλυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αντιλαμβάνονται ότι αν λειτουργούν μεμονωμένα το αποτέλεσμα δεν μπορεί να είναι το επιθυμητό.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο ακόλουθος εκπαιδευτικός:

Όστε να παρθούν γενικά μέτρα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. (Εκπ.12).

Η ενημέρωση των γονέων θα ήταν μία ακόμα στρατηγική επίλυσης αλλά σίγουρα όχι σε αρχικό στάδιο, γιατί δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς περιπλέκουν τα πράγματα (Εκπ.6),

Πρέπει να υπάρχει αντιμετώπιση και από τις δύο οικογένειες, δηλαδή να καλέσω και να ενημερώσω, να δω το ιστορικό της οικογένειας, πώς χειρίζεται τέτοια περιστατικά, πώς αντιμετωπίζει το παιδί, για ποιον λόγο το παιδί έχει φτάσει να γίνει θύτης, μήπως δεν λαμβάνει την κατάλληλη προσοχή από την οικογένειά του. (Εκπ.11)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούν οι τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όταν εμπλέκεται μαθητής με ΕΕΑ. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα λειτουργούσαν με όμοιο τρόπο χρησιμοποιώντας ως μέθοδο παρέμβασης τον διάλογο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, προκειμένου να διδάξουν σε όλους τους μαθητές τη διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων και τα ίσα δικαιώματα που έχουν όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες στη ζωή.

Όπως αναφέρουν ο παρακάτω εκπαιδευτικός:

Προσπαθώ να εξηγήσω στους υπόλοιπους μαθητές την ιδιαιτερότητα ενός μαθητή με αναπηρία, να κατανοήσουν ότι μπορεί να συνυπάρχουν μαζί φυσιολογικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τους δώσω αρμοδιότητες για το πώς μπορούν και εκείνοι να βοηθήσουν το συμμαθητή τους και μιλώντας πάντα για την διαφορετικότητα και την ισότητα..... και γενικά να κατανοήσουν τη διαφορετικότητά τους και ότι δεν έχει κάτι κακό, ότι δεν δημιουργεί κάποιο πρόβλημα στους γύρω τους.... και... και ότι και εμείς οι ίδιοι θα πρέπει να σκεφτόμαστε και να λειτουργούμε διαφορετικά για να μπορέσουν οι άνθρωποι με αναπηρίες να έχουν μια πιο εύκολη ζωή, γιατί

πολλές φορές τους δημιουργούμε εμείς προβλήματα και δυσκολεύουμε τη ζωή τους. (Εκπ.2).

Βέβαια, επικρατεί και η άποψη πως όταν πρόκειται για μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και συγκεκριμένα μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με τους γονείς και τους εξωτερικούς συνεργάτες, όπως είναι οι παιδοψυχίατροι. Με τον τρόπο αυτόν θα μπορέσουν να στηρίξουν τα παιδιά με ΕΕΑ και να ενισχύσουν την αυτό-εικόνα τους, όταν γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει άψογη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής. Εννοείται ότι δίπλα στους δασκάλους θα πρέπει να είναι ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος και εννοείται οι γονείς.(Εκπ.11),
Εννοείται ότι θα ενημερώνονταν όλοι, διευθυντής, δάσκαλοι και γονείς. Θα προσπαθούσα να το διαχειριστώ σε συνεργασία με όλους και κυρίως με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής και τον ψυχολόγο. Μου έχει τύχει αρκετές φορές να έχω μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι το φάσμα του αυτισμού και ΔΕΠ-Υ, και ήμουν συνεχώς σε επικοινωνία με την παιδοψυχίατρο που παρακολουθούσε το κάθε παιδί. Τα αποτελέσματα τόσο στη συμπεριφορά όσο και στο μαθησιακό κομμάτι ήταν αξιοσημείωτα. (Εκπ.8)

Οι γονείς του μαθητή με αναπηρία θα πρέπει να είναι ενήμεροι από την πρώτη στιγμή και υποψιασμένοι, προκειμένου να μας αναφέρουν αντιδράσεις των μαθητών αυτών στο σπίτι, μιας και δεν μπορούν στις περισσότερες περιπτώσεις να εκφράσουν εύκολα τα βιώματα, τις ανάγκες ή ένα πρόβλημά τους. (Εκπ.6)

Ενδιαφέρον προκαλούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η παρέμβαση σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού όταν εμπλέκεται μαθητής με ΕΕΑ

αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και αρνούνται να αναλάβουν κάποια ευθύνη θεωρώντας ότι δεν είναι οι αρμόδιοι για τα παιδιά αυτά

Όπως αναφέρουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Νομίζω ότι γι' αυτό είναι ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής. Εντάξει σίγουρα θα υπάρχει κάποια συνεργασία αλλά κυρίως υπεύθυνος είναι αυτός(Εκπ.13),

Μα τότε γιατί τους προσλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και παράλληλης στήριξης; Για να προσέχουν και να φροντίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Εμείς δεν έχουμε καμιά δουλειά σε αυτό. Όλα εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να τα κάνουμε; (Εκπ.10)

5.9.4.3 Αντίληψη της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Ως προς την αποτελεσματικότητα των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να περιορίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αρκετοί αναφέρουν ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις δράσεις τους, καθώς με τον διάλογο επιλύονται πολλά προβλήματα και δυσκολίες. Βέβαια, πάντα θα πρέπει να γίνονται προσπάθειες, προκειμένου να επιτυγχάνονται μακροχρόνια και όχι βραχύχρονα αποτελέσματα.

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Φυσικά και είμαι ικανοποιημένη, αφού δεν παρατηρούνται συχνά ακραία παραδείγματα σχολικού εκφοβισμού (Εκπ.12)

Με τον διάλογο ερχόμαστε πιο κοντά με τα παιδιά και μπορεί τα αποτελέσματα να είναι τα επιθυμητά. (Εκπ.14)

Δουλεύεις τη μία χρονιά, για να έχεις αποτελέσματα ενδεχομένως την άλλη χρονιά. (Εκπ.11)

5.9.4.4 Στρατηγικές πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μεγάλο ρόλο στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού διαδραματίζει η πρόληψη, καθώς όταν ένα φαινόμενο λάβει μεγάλες διαστάσεις, η διαχείρισή του είναι περισσότερο δύσκολη.

Όπως αναφέρουν οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί:

Δεν θα πρέπει να περιμένουμε να συμβεί ο σχολικός εκφοβισμός, για να ξεκινήσουμε κι εμείς να δραστηριοποιούμαστε. Τότε το χάσαμε το παιχνίδι. (Εκπ.8)

Για την αποφυγή τέτοιων περιστατικών το πιο σπουδαίο είναι η πρόληψη και όχι η αντιμετώπιση σε συνδυασμό με την ενημέρωση και την συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε αυτή την προσπάθεια. (Εκπ.1)

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν κατά τη σχολική χρονιά, όπως είναι η υλοποίηση προγραμμάτων, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και κοινωνικών ιστοριών, προκειμένου τα παιδιά να προβληματιστούν για τόσο για τη συμπεριφορά τους όσο και για τις επιπτώσεις της και κατά συνέπεια να περιοριστεί ο σχολικός εκφοβισμός (βλέπε πίνακα 7).

Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Εκτός από τη συζήτηση με τους μαθητές, χρησιμοποιώ οπτικοακουστικό υλικό, για να δείξω στα παιδιά είτε αυτό λέγεται μια ταινία με κάποιο μήνυμα περί φιλίας, περί αγάπης, δηλαδή να βρω μια ταινία που θα έχει ως κύριο μήνυμά της κάποιο ζήτημα μέσα στην τάξη. Οτιδήποτε άλλο πέσει στην αντίληψή μου, το οποίο μπορεί να είναι μια φωτογραφία, μια απλή εικόνα, γιατί και η δύναμη της εικόνας είναι πάρα πολύ δυνατή και θα τα προβληματίσει. (Εκπ.5),

Με συζήτηση, με βιντεάκια, παραμύθια και διάφορα προγράμματα που κάνουμε μέσα στην τάξη. Με τα προγράμματα αυτά τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα εύκολα και αβίαστα. Με τα παραμύθια, τα βιντεάκια και τις κοινωνικές ιστορίες συζητάμε για τις συμπεριφορές, την άσχημη συμπεριφορά, που την κατακρίνουμε, τη σωστή συμπεριφορά, που την επιβραβεύουμε και είναι αυτή που πρέπει να υιοθετούμε. Προσπαθούμε να αναπτύξουμε την ενσυναίσθηση στα παιδιά (Εκπ.9),

Έχω κάνει κάποια προγράμματα που βοηθούν πολύ και αφορούν τη συνεργασία στην τάξη, δηλαδή τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαφορετικότητα, αφού υπάρχουν μέσα στις τάξεις μας μαθητές με ειδικές ανάγκες και διαφορετικής εθνικότητας. (Εκπ.12)

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς βρίσκομαι σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης, ενώ αναλαμβάνω πρόγραμμα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. (Εκπ.7),

Επιδιώκω συχνά τη συνεργασία με διάφορους κοινωνικούς φορείς, (Κέντρα Ψυχικής Υγείας, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κτλ), προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η σχολική κοινότητα σε θέματα ανθρώπινης ψυχολογίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα επιχειρούσα με κάποια μορφή παρουσίασης ή/ και βιωματικής δραστηριότητας να παρουσιάσω το φαινόμενο αυτό και τις διάφορες πτυχές του αλλά πολύ περισσότερο να μιλήσω για τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων και συγκεκριμένα των παιδιών είτε έχουν κάποια αναπηρία είτε όχι, καθώς επίσης να προκαλέσω την εν-συναίσθηση των μαθητών όσον αφορά το πώς νιώθει το θύμα και πώς ο θύτης ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού. (Εκπ.6)

5.9.4.5 Πολιτική σχολείου για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών ασκεί κριτική στα σχολεία τους όχι μόνο σε αυτά που δουλεύουν τώρα αλλά και σε αυτά που είχαν εργαστεί

στο παρελθόν, καθώς δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα δηλώνουν ότι μόνο σε πολύ σοβαρά περιστατικά θα ενημερωθεί ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, προκειμένου να ληφθεί μια κοινή απόφαση και να υπάρξει ένα πρόγραμμα για τη διαχείρισή τους. Αντίθετα, ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί μεμονωμένα βασιζόμενος στο ένστικτό του.

Εάν το περιστατικό είναι σοβαρό, ενημερώνεται ο σύλλογος διδασκόντων, ο διευθυντής και εάν χρειαστεί συγκαλείται σύλλογος και ενημερώνεται η οικογένεια τόσο του θύματος όσο και του θύτη ή των θυτών εάν είναι πολλοί και όχι μόνο ένας. (Εκπ.3),

Νομίζω ότι στα σχολεία λείπει η συζήτηση και ο κοινός σχεδιασμός στον σύλλογο διδασκόντων. Γενικά σε όσα σχολεία έχω δουλέψει νομίζω ότι λείπει αυτό που λέμε η κοινή απόφαση. Ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί από μόνος του με βάση το ένστικτό του και της δική του λογική. (Εκπ.12)

Σαν σχολείο δεν γίνεται κάτι. Κάθε δάσκαλος ό,τι κάνει στην τάξη του μεμονωμένα..... Δυστυχώς ένα πρόγραμμα καλής συμπεριφοράς στο σχολείο μας δεν κάνουμε και ας χρειάζεται. Δύσκολα κάνουν πράγματα οι δάσκαλοι όλοι μαζί. Χώνεται ο καθένας στην τάξη του. (Εκπ.9)

Αν και δεν υπάρχει εξ' αρχής απόφαση πρόληψης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, στις μικρές κοινωνίες, επειδή έχουμε τη δυνατότητα να γνωρίζουμε τα παιδιά και έξω από το περιβάλλον του σχολείου, συνήθως στην έναρξη της σχολικής χρονιάς υπάρχει ένα πλάνο του συλλόγου διδασκόντων για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Όμως, το πλάνο αυτό είναι πολύ γενικό και κινούμαστε όλοι υπό κοινό πρίσμα αλλά γενικότερα δεν υπάρχει συγκεκριμένη οδηγία. (Εκπ.1)

Ιδιαίτερο προβληματισμό δημιουργούν οι απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών που στέκονται αποστασιοποιημένοι απέναντι σε αυτό το γεγονός. Θεωρούν ότι κάνουν την προσπάθειά τους χωρίς να προβληματίζονται αν έχουν πετύχει το επιθυμητό

αποτέλεσμα ή εμφανίζουν αρνητική στάση στην εφαρμογή προγραμμάτων θετικής συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν

Στο τέλος τα συζητάμε με τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Γενικά νομίζω πως όλοι συζητάμε με τα παιδιά. Τι άλλο θα μπορούσαμε να κάνουμε; Δεν είμαστε και ψυχολόγοι. (Εκπ.10),

Δεν έχουμε εφαρμόσει κάποια στρατηγική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, γιατί δεν είχαμε τέτοια περιστατικά. Σίγουρα και η πρόληψη παίζει σημαντικό ρόλο αλλά γιατί να διδάξουμε εμείς τον σχολικό εκφοβισμό που είναι άγνωστος στα παιδιά; (Εκπ.4)

Τέλος, δημιουργήθηκε η θεματική ενότητα «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για θέματα σχολικού εκφοβισμού», η οποία πραγματεύεται τον ρόλο και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές, για να τους προστατεύσουν από τον σχολικό εκφοβισμό.

5.9.5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

Η θεματική ενότητα χωρίστηκε βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις παρακάτω υποκατηγορίες: 5.9.5.1) Αντίληψη του συμβουλευτικού των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και 5.9.5.2) Στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό.

5.9.5.1 Αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφώνησαν ότι ο ρόλος του δασκάλου εκτός από διδακτικός είναι και συμβουλευτικός, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για την διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να δίνει μεγάλη βαρύτητα εκτός από την διδασκαλία των μαθημάτων και στη διδασκαλία της σωστής συμπεριφοράς μέσα από συμβουλές και προγράμματα κοινωνικού χαρακτήρα.

Ο δάσκαλος είναι πάνω από όλα σύμβουλος στα παιδιά. Θα παροτρύνει και θα ενθαρρύνει κάποιες συμπεριφορές ή θα αποθαρρύνει κάποιες άλλες. (Εκπ.8),

Καλά και τα μαθήματα, η γλώσσα και τα μαθηματικά αλλά τι να το κάνεις αν ένα παιδί δεν έχει καλό χαρακτήρα και έχει άσχημη συμπεριφορά. Τα μαθήματα όπως και να έχει κάποια στιγμή θα τα μάθουν. Το θέμα είναι να γίνουν καλά παιδιά και καλοί άνθρωποι. (Εκπ.9)

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσφέρει ψυχολογική βοήθεια σε όποιον μαθητή το έχει ανάγκη, ώστε στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού να μπορεί να αξιολογεί ένα περιστατικό και να βρίσκει λύσεις, ώστε να εξομαλύνει μία κατάσταση. (Εκπ.6),

Το σχολείο και οι δάσκαλοι πρέπει να μεριμνούν και να προασπίζουν τα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών με ΕΕΑ, γιατί κάθε παιδί πρέπει να είναι καλά και να χαίρεται το σχολείο, ειδικά στο δημοτικό που αναφέρεται σε μικρές και ευαίσθητες ηλικίες, τότε που δημιουργείται ουσιαστικά η προσωπικότητα των παιδιών (Εκπ.14).

Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνται αυτόν τον ρόλο και υποστηρίζουν ότι δεν είναι αρμοδιότητά τους και περιορίζονται μόνο στα γνωστικά τους αντικείμενα. Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η οικονομική κρίση έχει συμβάλει στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρουν οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί:

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν πρέπει να ασχοληθούν λόγω του μικρού εισοδήματος. (Εκπ.8),

Στο εξωτερικό αυτόν τον ρόλο τον έχει αναλάβει σχολικός ψυχολόγος. Εδώ όλα αυτά τα κάνει ο δάσκαλος, γιατί είναι φθηνός και συμφέρει. (Εκπ.2)

Οι δάσκαλοι δεν νοιάζονται πλέον για πολλά πράγματα, αδιαφορούν. (Εκπ.9),

Τώρα που οι καιροί είναι δύσκολοι λόγω των μνημονίων όλοι έχουμε σκληρύνει. Όταν ο μισθός των δασκάλων είναι πενιχρός, οι δάσκαλοι δεν θα σκεφτούν τη συνεκπαίδευση ούτε τον συμβουλευτικό τους ρόλο, για να αντιμετωπίσουν ή και να προλάβουν καταστάσεις όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. (Εκπ.4)

5.9.5.2 Στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν ένα πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές τους και για τον λόγο αυτό θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί ως προς τον τρόπο που συμπεριφέρονται απέναντι στα παιδιά, γιατί τα παιδιά θα αντιγράψουν τη συμπεριφορά του.

Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν:

Επειδή τα παιδιά του δημοτικού είναι μικρά, έχουν τον δάσκαλο σαν μπαμπά ή μαμά. Αν ο δάσκαλος φωνάζει, τότε και εκείνα θα φωνάζουν. Αν ο δάσκαλος έχει πρόβλημα με κάποιον μαθητή και το δείχνει μέσα στην τάξη, τότε και εκείνα θα έχουν πρόβλημα με αυτόν το παιδί αυτό. Αν ο δάσκαλος είναι φιλικός με τους ανάπηρους μαθητές, τότε κι εκείνα θα είναι φιλικά μαζί τους. (Εκπ.10)

Ο δάσκαλος θα πρέπει να αποφεύγει να «αντιμετωπίζει υποτιμητικά και περιθωριακά τους μαθητές με αναπηρίες, επειδή διαφορετικά πυροδοτεί έμμεσα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. (Εκπ.2)

Πολλές φορές ίσως εμείς οι δάσκαλοι ίσως να είμαστε λίγο απότομοι με κάποιους μαθητές και κυρίως με τους αδύναμους ή τους πιο ζηηρούς αλλά αυτό μπορεί να μη γίνεται εσκεμμένα, καθώς με τόσα προβλήματα που έχει ο εκπαιδευτικός στο κεφάλι του είναι λογικό να ξεσπάσει κάπου. (Εκπ.4)

Στο σημείο αυτό είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει συναντήσει συναδέλφους που να υιοθετούν μία άσχημη και ειρωνική στάση και συμπεριφορά απέναντι σε κάποια παιδιά και κυρίως απέναντι σε μαθητές με ΕΕΑ που είναι πιο ευάλωτοι. Βέβαια, σημειώνουν ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν πώς ακριβώς μπορεί να συμπεριφέρεται κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του, αφού δεν είναι οι ίδιοι μπροστά. Συνεπώς, θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι καταρτισμένοι όσον αφορά στη διδασκαλία σε μαθητές με ΕΕΑ, για να αποφεύγονται δύσκολες καταστάσεις, όπως είναι η τροποποίηση της διδασκαλίας τους.

Όπως αναφέρουν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί:

Δεν μπορούμε να ξέρουμε τι κάνει ο καθένας στην τάξη του. (Εκπ.11)

Η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική σε όλους τους δασκάλους, ώστε πρώτα οι ίδιοι να αλλάξουν στάση απέναντι στα παιδιά αυτά και στη συνέχεια οι μαθητές. (Εκπ.7)

Αξιοσημείωτα είναι τα παραδείγματα που αναφέρουν δύο εκπαιδευτικοί για συναδέλφους τους υιοθετούσαν αρνητική στάση απέναντι σε μαθητή με ΕΕΑ ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού.

Ένας συνάδελφος ήταν ιδιαίτερα εχθρικός απέναντι στον μαθητή που είχε δυσλεξία. Το παιδί δεν μπορούσε να διαβάσει καλά το μάθημα ενώ παράλληλα με τις απορίες που είχε καθυστέρούσε τον εκπαιδευτικό να

προχωρήσει παρακάτω. Το αποτέλεσμα ήταν ο μαθητής να δέχεται φραστική επίθεση από τον δάσκαλό του, να τον μειώνει, να τον προσβάλλει και να μην απαντά στις απορίες του. Αυτό γινόταν καθημερινά, με αποτέλεσμα και οι υπόλοιποι μαθητές να ακολουθήσουν το παράδειγμα του δασκάλου τους και να αρχίσουν να τον ειρωνεύονται και να τον κοροϊδεύουν. Αυτό δεν ήταν πείραγμα. Θεωρώ ότι ήταν σχολικός εκφοβισμός και ότι ξεκίνησε από την μεριά του ίδιου του δασκάλου. (Εκπ.1)

Ήμουν δασκάλα παράλληλης στήριξης σε παιδί με νοητική καθυστέρηση το οποίο δεχόταν σχολικό εκφοβισμό κυρίως από μία δασκάλα που του φώναζε συνέχεια. Την ενοχλούσε δήθεν μέσα στην τάξη αλλά σκοπός της ήταν να προκαλέσει την κοινή γνώμη. Βέβαια, να σημειώσω πως το παιδί δεν δεχόταν εκφοβισμό από τα άλλα παιδιά. Για καλή του τύχη ήταν αποδεκτός από τους μαθητές του σχολείου του. Δυστυχώς, οι δάσκαλο είναι αυτή που πολλές φορές κάνουν τη ζημιά και προσπαθούν με τον τρόπο τους να μειώνουν συγκεκριμένους μαθητές. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που έχουν τέτοια συμπεριφορά και στρέφονται ενάντια στα παιδιά με αναπηρίες, επειδή δεν τα θέλουν στο σχολείο. (Εκπ.15)

Κεφάλαιο 6

Επίλογος

Είναι σαφές ότι μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε δημιουργήθηκαν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και συμβουλευτικής απουσιάζει από τα πανεπιστήμια, ενώ μόνο όσοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για το φαινόμενο αυτό επιμορφώνονται. Βέβαια, είναι αναγκαίο να επιμορφωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό άμεσα, καθώς τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα συνεχώς αυξάνονται και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανεπαρκώς καταρτισμένοι στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, γεγονός που επαληθεύεται και από προηγούμενες έρευνες (Allen, 2010· Bauman & Del Rio, 2006· Boulton, 1997).

Αντιλαμβάνονται τον σχολικό εκφοβισμό ως τις επιθετικές συμπεριφορές που συμβαίνουν με συστηματικό τρόπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα από έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών σε κάποιον μικρότερης ηλικίας και πιο αδύναμο παιδί (Αρτινοπούλου, 2001· Γιοβαζολιάς, 2007· Olweus, 2007). Ως προς τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο συχνή μορφή στα ελληνικά δημοτικά σχολεία με την ειρωνεία και τα προσβλητικά σχόλια να κυριαρχούν, ενώ ακολουθεί το σκληρό πείραγμα και η σωματική βία (Bauman & Del Rio, 2006· Boulton, 1997· Naylor et al., 2006· Rose et al., 2011). Επίσης, ως συνηθέστερο τόπο εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ο προαύλιος χώρος του σχολείου, επειδή η επίβλεψη των

μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι ελλιπής και οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005· Rigby,2002).

Όσον αφορά στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιείται αρχικά η ξεχωριστή συζήτηση με τα εμπλεκόμενα παιδιά και στη συνέχεια ενημερώνεται ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και η οικογένεια των μαθητών για την λήψη κοινών αποφάσεων. Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου διαδραματίζει η πρόληψη με την υλοποίηση διαφόρων προγραμμάτων συμπεριφοράς και τη χρήση κοινωνικών ιστοριών (Καραδήμα, 2013· Κουρκούτας, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν έχουν τις γνώσεις για αντιμετωπίσουν ή και να προλάβουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αποφεύγουν να συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά λειτουργούν ατομικά και βάσει ενστίκτου σημειώνοντας ταύτιση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κοκκιιάδη και Κουρκούτας (2016) και αντίθεση με τις έρευνες των Γεραρής (2014) και Olweus (1992) που δείχνουν ότι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να συμμετέχει όλο το εκπαιδευτικό και να συνεργάζεται όχι μόνο με τους γονείς αλλά και με την κοινότητα. Επίσης, επειδή θεωρούν ότι τα παιδιά με ξεχωριστά χαρακτηριστικά, όπως οι μαθητές με ΕΕΑ λόγω της διαφορετικότητάς τους είναι περισσότερο ευάλωτα στον σχολικό εκφοβισμό, για την καλύτερη αντιμετώπιση περιστατικών στα οποία εμπλέκονται παιδιά με αναπηρίες προσπαθούν να συνεργάζονται με τον ειδικό παιδαγωγό και τον παιδοψυχίατρο.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι και συνειδητοποιημένοι για την αξία του συμβουλευτικού τους ρόλου υποστηρίζοντας ότι ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών του (Beran, 2005· Boulton, 1997). Συνεπώς, κατανοούν ότι θα πρέπει και οι ίδιοι να προσέχουν τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά, να δεχτούν τη διαφορετικότητά που χαρακτηρίζει τους μαθητές τους, ώστε να τη μεταδώσουν σε όλα τα παιδιά (Notar & Padgett, 2013). Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι λιγότερο ανεκτικοί στους μαθητές με ΕΕΑ, καθώς η ίδια η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν προωθεί ουσιαστικά την ενιαία εκπαίδευση και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα πολλές φορές να τα στοχοποιούν, γεγονός που επαληθεύεται από την έρευνα των Notar και Padgett, (2013). Για τον λόγο αυτόν, η αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και για τη διδασκαλία σε μαθητές με ΕΕΑ ή και αναπηρίες είναι σημαντική, επειδή στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης όλο και περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι δάσκαλοι νιώθοντας ικανοί και έτοιμοι να διδάξουν σε αυτά τα παιδιά, θα τα δεχτούν στο σχολείο γενικής αγωγής και θα σταματήσουν να στρέφονται εναντίον τους μειώνοντας τον κίνδυνο της στοχοποίησής τους (Giangero & Doyle, 2007· Notar & Padgett, 2013). Μέσα στο πλαίσιο αυτό θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον συμβουλευτικό τους ρόλο.

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς, με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος, ο οποίος δεν είναι αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού. Συνεπώς, τα αποτελέσματα περιορίζονται μόνο στις απόψεις όσων ανήκουν στη συγκεκριμένη νησιωτική περιοχή. Επιπλέον, ένας περιορισμός αποτελεί και η επιλογή ενός μόνο εργαλείου και όχι ο συνδυασμός πολλαπλών, ώστε να πραγματοποιηθεί μία ολοκληρωμένη έρευνα με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

Παράλληλα, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή δίνει έμφαση σε προοπτικές για μεγαλύτερη διερεύνηση του θέματος, όπως είναι η εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων με την προώθηση θετικής συμπεριφοράς σε σχολείο με κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, όπου φοιτούν και μαθητές με ΕΕΑ.. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, θα μπορούν να διεξαχθούν συμπεράσματα για την επιτυχία του και τη μεταβολή της συμπεριφοράς τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Παράρτημα Α

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Θέμα: Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες

Όρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

(Η παρούσα έρευνα αφορά σε ένα θέμα παγκόσμιας σημασίας, τόσο του σχολικού όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σκοπός της μελέτης είναι η περιγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, όταν εμπλέκονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας με θέμα τη «Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες» του τμήματος “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση” του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Κύπρου. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 30 – 40 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας αποσταλούν ηλεκτρονικά στο email του σχολείου. Τα δεδομένα της μελέτης είναι ανώνυμα και θα τηρηθεί εμπιστευτικότητα. Παρακαλώ να διαβάσετε και να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης.)

Ερωτήσεις:

α) Γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Φύλο

Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

Τι σπουδές έχετε κάνει;

Ποια είναι η δυναμικότητα του σχολείου όπου υπηρετείτε τώρα;

β) Επιμόρφωση γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική

Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή της επαγγελματικής σας εμπειρίας είχατε λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό ή τη συμβουλευτική γύρω από αυτόν;

γ) Ο σχολικός εκφοβισμός

Πώς θα ορίζατε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;

Μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα σχολικού εκφοβισμού που έχουν λάβει χώρα στο σχολικό σας περιβάλλον;

Ποιες μορφές εκφοβισμού εμφανίζονται συχνότερα στο σχολείο σας;

Σε ποια μέρη του σχολείου έχετε παρατηρήσει να εμφανίζονται συχνότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και γιατί πιστεύετε ότι εμφανίζονται εκεί;

δ) Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Πόσο συχνά παρεμβαίνετε για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό σας περιβάλλον;

Μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού όπου χρειάστηκε να παρέμβετε για να τα αντιμετωπίσετε;

Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, προκειμένου να διαχειριστείτε περιστατικά

σχολικού εκφοβισμού;

Το σχολείο σας εφαρμόζει συγκεκριμένη πολιτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και ποια είναι αυτή;

ε) Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πώς θεωρείτε ότι οι αναπηρίες επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό;

Ποιες επιπτώσεις προκαλεί ο σχολικός εκφοβισμός σε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Πώς σχετίζεται η συνεκπαίδευση με τον σχολικό εκφοβισμό;

Πώς αντιμετωπίζετε τον σχολικό εκφοβισμό στον οποίο εμπλέκεται μαθητής με αναπηρίες;

στ) Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών για θέματα σχολικού εκφοβισμού

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας στα πλαίσια του σχολείου είναι συμβουλευτικός ως προς τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

Ποιες μεθόδους συμβουλευτικής εφαρμόζετε για την πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

Πώς ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του θα μπορούσε να ενισχύσει τον σχολικό εκφοβισμό;

Έχετε συναντήσει τέτοιες περιπτώσεις;

(Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας σε αυτή τη **συνέντευξη**. Θα ήταν παράλειψή μου να μη σας διαβεβαιώσω για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών σας.)

Παράρτημα Β

Έντυπο συναίνεσης

Θέμα: «Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες»

Οι παρακάτω πληροφορίες παρέχονται για να σας βοηθήσουν να αποφασίσετε αν επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην παρούσα μελέτη. Θα πρέπει να γνωρίζετε ότι είστε ελεύθεροι να αποφασίσετε να μη συμμετάσχετε ή να αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να επηρεαστεί η σχέση σας με τον ερευνητή.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Θα συγκεντρωθούν δεδομένα από μια σύντομη συνέντευξη από εκπαιδευτικούς δημοσίων δημοτικών σχολείων έχοντας ως κριτήριο την επιμόρφωση, το φύλο και την προϋπηρεσία τους. Έπειτα, οι πληροφορίες θα καταγραφούν και θα μεταγραφούν, ώστε να ακολουθήσει η ανάλυση και η ερμηνεία τους.

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη πριν συμμετάσχετε σε αυτή ή κατά τη διάρκειά της. Θα χαρώ να μοιραστώ τα ευρήματα μαζί σας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Το όνομά σας δεν θα συσχετιστεί με κανέναν τρόπο με τα ευρήματα. Μόνο ο ερευνητής θα γνωρίζει την ταυτότητά σας.

Δεν υπάρχουν κίνδυνοι που συσχετίζονται με αυτή τη μελέτη. Οι αναμενόμενες ωφέλειες από τη συμμετοχή σας αφορούν πληροφορίες που θα δώσετε σχετικά με τις εμπειρίες από ερευνητικές μεθόδους.

Παρακαλώ υπογράψτε αυτό το έντυπο συναίνεσης. Με την υπογραφή σας

δηλώνετε ότι έχετε πλήρη γνώση του χαρακτήρα και του σκοπού των διαδικασιών.
Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Υπογραφή _____ Ημερομηνία _____

Ιωαννίδου Ελισάβετ, εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού
Κυκλάδων, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Παράρτημα Γ

Πίνακες

Γ.5.9 Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας και το φύλο τους

	Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών				Σύνολο
	1-10	11-20	21-30	31-40	
Άντρες	0	3	0	1	4
Γυναίκες	7	4	0	0	11
Σύνολο	7	7	0	1	15

Γ.5.9.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη συμβουλευτική

Πίνακας 2: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό.

	Βασικές σπουδές	Επιμορφωτικά σεμινάρια	Καμία επιμόρφωση
Άντρες	0	1	3
Γυναίκες	1	7	3
Σύνολο	1	8	6

Γ.5.9.2 Σχολικός εκφοβισμός

Πίνακας 3: Μορφές σχολικού εκφοβισμού που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)

Μορφές σχολικού εκφοβισμού	Αριθμός εκπαιδευτικών που το δήλωσαν
Λεκτικός εκφοβισμός	12
Σωματικός εκφοβισμός	9
Ψυχολογικός εκφοβισμός	3
Κοινωνικός εκφοβισμός	2
Διαδικτυακός εκφοβισμός	2
Κανένα είδος σχολικού εκφοβισμού	3

Πίνακας 4: Χώροι εμφάνισης συχνότερων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)

Χώροι εμφάνισης συχνότερων περιστατικών εκφοβισμού	Αριθμός εκπαιδευτικών που το δήλωσαν
Προαύλιος χώρος	15
Τουαλέτες μαθητών	5
Σχολικό λεωφορείο	1
Σχολική αίθουσα	2

Βρύσες	1
Διάδρομοι	1
Κυλικείο	1

Γ.5.9.4 Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 5: Συχνότητα παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Συχνότητα παρέμβασης εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού	Αριθμός εκπαιδευτικών που το δήλωσαν
Πολύ συχνά	6
Συχνά	6
Σπανίως	2
Ποτέ	1

Πίνακας 6: Στρατηγικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Στρατηγικές εκπαιδευτικών	Αριθμός εκπαιδευτικών που το δήλωσαν
Προσωπική συζήτηση ξεχωριστά με τον θύτη και το θύμα	15

Ενημέρωση οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών	7
Ενημέρωση διευθυντή	5
Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων	5
Ενημέρωση σχολικού συμβούλου	3
Συνεργασία με ψυχολόγο	4
Δράσεις εντός σχολικής τάξης	3

Πίνακας 7: Πρακτικές πρόληψης για τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού

Πρακτικές Πρόληψης	Αριθμός εκπαιδευτικών που το δήλωσαν
Συζήτηση	15
Παραμύθια – Κοινωνικές ιστορίες	6
Βίντεο	3
Εικόνες	1
Ανάπτυξη προγραμμάτων	5
Δραματοποίηση	1

Βιβλιογραφία

1. AbilityPath.org (2013). Walk A Mile In Their Shoes. Bullying and the Child with Special Needs. Retrieved from: <https://abilitypath.org/>
2. Albee, G.W. (1996). A model for classifying prevention programs. In G.W. Albee, J.M. Joffe & L.A. Dusenbury (Eds). *Prevention Powerlessness & Politics: Readings on Social Change* (13-22). Newbury Park, Ca: Sage
3. Allen, S. J., & Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 22-51.
4. Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>
5. Alward, M. (2005). Bullying: How to Help Your Child Cope. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από <https://www.cdrcp.com/pdf/BullyingHow%20to%20Help%20Your%20Child%20Cope--long.pdf>
6. Ammah, J., O., A., & Hodge, S, R. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *High School Journal*. 89(2), 40-54.
7. Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α'. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
8. Αντωνίου, Α.-Σ., (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης

9. Αρτινοπούλου Β., (2001), *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
10. Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Ο. & Τσιάντης, Γ. (2000). «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*». Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη
11. Βαμβούκας, Μ. (2007) Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (8^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης
12. Barone, F. J. (1997). Bullying in school: It doesn't have to happen. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 80.
13. Βασιλείου, Π.Σ. (2005). Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
14. Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
15. Beale, A. V. (2001). " Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.
16. Βεγιάννη, Ε. (2011) Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό (Bullying), Μεταπτυχιακή διατριβή, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών
17. Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
18. Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49.

19. Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31(31), 69-79.
20. Borg, M.G., & Falzon, J.M. (1990). Teachers' perceptions of primary school children's undesirable behaviours: the effects of teaching experience, pupils' age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 220-226.
21. Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433-444.
22. Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
23. Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
24. Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361-382.
25. Butler, C. (1996). Mainstreaming experience in the United States: Is the appropriate educational placement for every disabled child? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38, 861-866.
26. Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(11), 105-119.

27. Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.
28. Γάκη Α. & Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Σύγχρονες μορφές διαδικτυακής παρενόχλησης σε παιδιά και εφήβους – Προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
29. Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(2), 266-277.
30. Carney, J. (2008). Perceptions of bullying and associated trauma during adolescence. *Professional School Counseling*, 11(3), 179-188.
31. Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, 21(1), 11-23.
32. Casey-Cannon, S., Hayward, C., & Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5(2), 138-148.
33. Γεραρή, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563.
34. Γιοβαζολιάς, Α., (2007). Σχολικός εκφοβισμός-Θυματοποίηση-Ειδικά χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση. www.dideanatol.att.sch.gr/symneon/sxol_ekfov.pdf
35. Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65.

36. Cohen, K., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
37. Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*, USA: William Morrow Paperbacks
38. Craig, W. M. & Pepler, D. J., (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard, *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-60.
37. Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
40. Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
41. Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
42. Dawkins, J. (1995). *Bullying in schools: Doctors' responsibilities*. *British Medical Journal*, 310, 274 - 275.
43. Delousis-Wallace, A., & Shute, R. H. (2009). Indirect Bullying: Predictors of Teacher Intervention, and Outcome of a Pilot Educational Presentation about Impact on Adolescent Mental Health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 92-117.
44. Department of Education and Science (1982). *The New Teacher in School: A Survey by Her Majesty's Inspectors in England and Wales 1981*. London: HMSO.

45. Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Revista Interacções*, 249p-274p.
46. Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365 – 383
47. Espelage, D. & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. In S. Brown & R. Lent (Eds) *Handbook of counseling psychology* (pp.588-606). (4th edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
48. Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150.
49. Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
50. Farrington, D., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2(1), 4-16.
51. Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1),81–91.
52. Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of community psychology*, 32(5), 559-573.

53. Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2007). Bullying prevention and students with disabilities. In *National Forum of Special Education Journal* (Vol. 19, No. 1, pp. 1-6).
54. Giangero, M.F. & Doyle, M.B., (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (429-439). London:Sage.
55. Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
56. Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*, 86(633), 42-53.
57. Harris, S., & Willoughby, W. (2003). Teacher perceptions of student bullying behavior. *ERS Spectrum*, 21(13), 4-11. Ανακτήθηκε από <http://www.worldcat.org/title/ers-specrum/oclc/1527045>
58. Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα: Τόπος.
59. Hong, J.S. & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. Elsevier Ltd., 17, 311-322.
60. Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
61. Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158.

62. Humphrey, J. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care, 11*(3), 248-260.
63. Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling, 11*(1), 1-8, 2156759X0701100101.
64. Καπατζιά, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2007). *Cyberbullyind in middle and high schools prevalence, gender and age differences, Aristotele University Department of Psychology*. Συλλογικό έργο. Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις, Αθήνα: Gutenberg, 2012
65. Καραδήμα, Β. (2013) Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
66. Kauffman, J.M. & Landrum , T.J. (2013) Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Boston, Mass.: Pearson/Merill.
67. Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian journal of psychology, 43*(3), 269-278.
68. Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics, 115*(2), 357-363.
69. Kirkpatrick, L., Lincoln, F., & Morrow, L.R. (2006). Assessment of an collaborative teacher preparation program: Voices of interns. *The Delta Gamma Bulletin, 36-41*.

70. Κοκκιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88-128.
71. Κονταρή Μ., (2016) Σχέση σχολικού εκφοβισμού και μαθησιακών δυσκολιών – προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα 19-21 Ιουνίου, 2015
72. Κουρκούτας, Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: Ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών – θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & J.P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (2^η εκδ.)(303-341). Αθήνα: Τόπος.
73. Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.
74. 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.
75. Krige, H., Pettipher, R. & Squelch, J. & Swart. E. (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Africaans University
76. Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T. & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.

77. Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 23*(1), 1-16.
78. Lizhegu, M.FE. (2012). A whole-school approach to managing bullying behavior among learners in secondary schools in the Vhembe district in the Limpopo province. (minor-dissertation).
79. Leach, J. J., (1997). *A preliminary research into the nature and extend of bullying behavior in primary schools in Pietermaritzburg, KwaZulu-Natal*. Pietermaritzburg: University of Natal
80. Lee, C., (2004). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing
81. Lester, R.R., & Maldonado, N. (2013, Νοέμβριος). *Teachers' Perspectives about an Anti-bullying Program*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference, Pensacola, Florida.
82. Levine, J. E. (2007). *Learning from behavior: how to understand and help "challenging" children in school*. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Group.
83. Levine, J. E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: strategies for prevention. *Early childhood education journal, 42*(4), 271-278.
84. Li, Q., (2006). Cyber bullying in schools: A research into gender differences. *School Psychology International, 27*, 157-170.
85. Lo, Y.-y., Algozzine, B., Algozzine, K., Horner, R., & Sugai, G. (2010). Schoolwide positive behavior support. In B. Algozzine, A. P. Daunic, & S. W. Smith (Eds.),

Preventing problem behaviors: Schoolwide programs and classroom practices (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin, 33-51.

86. Malian, M. (2012). Bully versus Bullied: A Qualitative Study of Students with Disabilities in Inclusive Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education, 10*(2).
87. Matsopoulos, A., & Gkavogiannaki, M. (2008, July). Behavior Problems in Preschool and Elementary School Settings: What Do Greek Educators Know? Paper Presented at the International School Psychology Conference, Utrecht, The Netherlands.
88. Ματσόπουλος, Α. (2009) Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης
<http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
89. Μέλλου, Ε. & Αντωνίου, Α.Σ. (2013). Η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου: Παιδική Ηλικία – Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις, 11-14 Απριλίου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.
90. Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies, 19*, 91-106.
91. Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of learning disabilities, 36*(4), 336-347.

92. Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718-738.
93. Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1, 255-288. doi: 10.1080/15564880600626163
94. Μπελογιάννη, Μ. Π. Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128(128), 175-200.
95. Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e-Journal of Science & Technology*, 7(2), 16-23.
96. Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576.
97. Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
98. Notar, C. E., & Padgett, M. S. (2013). Adults Role in Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 294-297.
99. Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296.
100. Olweus, D. (1992). Bullying among school children: Intervention and prevention. In Peters, R. D., McMahon, R. J., & Quinsey, V. L. (Eds.). (1992). *Aggression and violence throughout the life span*. Thousand Oaks, CA: Sage.
101. Olweus D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.

102. Olweus D., (2007), What is bullying. Hazelden
https://www.bssd.net/cms/lib/M001910299/Centricity/Domain/2951/OlweusFactS_What_Is_Bullying.pdf
103. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
104. Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
105. O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
- 106 Παγούνη, Μ. & Αντωνίου, Α.Σ., (2014) Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνέδριου Επιστημών Αγωγής, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 548-556.
107. Πανούσης, Ι., (2006). *Εγκληματολογικές έρευνες*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας
108. Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II-275.
109. Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (2009). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95-110.
110. Peters, D. (2012). Gifted and Bullied. *Gifted Education Communicator*, 14, 16-18.
111. Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, Αθήνα: ΥΠΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

112. Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168.
113. Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
114. Pinheiro, P.S. (2006). *World report on violence against children. United Nations Secretary General's Study on Violence Against Children*. New York: United States.
115. Public Agenda, (2004). *Teaching interrupted: Do discipline policies in today's public schools foster the common good?* Retrieved March 15, 2008. Ανακτήθηκε από www.publicagenda.org
116. Ramasut, A., & Papatheodorou, T. (1994). Teachers' perceptions of children's behavior problems in nursery classes in Greece. *School Psychology International*, 15, 145-161.
117. Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 3, 174–181.
118. Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28-34.
119. Rigby, K. E. N. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
120. Rigby, K., (2002). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος
121. Rigby K., (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden: Blackwell Publishing
122. Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and life-threatening behavior*, 29(2), 119-130.

123. Rigby, K. & Smith, P. K. (2011). *Is school bullying really on the rise?*. *Social Psychology of Education*, (14), 441-455.
124. Roberts, Jr, W.B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims*. California: Corwin Press
125. Rose, C. A. (2010). Bullying among students with disabilities: Impact and implications. In *Bullying in North American schools*(pp. 54-64). Routledge.
126. Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
127. Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130.
128. Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148.
129. Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99-107.
130. Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2), 1.
131. Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices?. *Exceptional children*, 69(3), 361-373.
132. Scott, T. (2001). A schoolwide example of positive behavioral support. *Journal of Positive Behavior Interventions*,3(2),88-94.

133. Sharp, S. & Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
134. Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.
135. Simonsen, B., Sugai, G., & Negrón, M. (2008). Schoolwide Positive Behavior Supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.
136. Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive behavior*, 26, 1-9.
137. Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.
138. Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
139. Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior, *Social Development*, 8, 117-127.
140. Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47.
141. Thompson, J.C., & Walter, J.K. (1998). School discipline: Becoming proactive, productive, participatory, and predictable. *Educational Horizons*, 76(4), 195-198.
142. UNESCO (1994). The Salamanca Statement : network for action on special – needs education. Διαθέσιμο στοURL: [http: www.inclusion-com/page11htm](http://www.inclusion-com/page11htm).

143. Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence, 18*(2), 129-147.
144. Van Niekerk, A., S., L., (1993). The school bully: Education and Culture, 16(nd), 35-36.
145. Whitney, I., & Smith, P.K., (1993). *A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35*, 3-25.
146. Whitney, I., Smith, P. K. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. London, UK: Routledge, 213-240.
147. Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*, Boston :Allyn & Bacon.
148. Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Μ. & Πατεράκη, Λ. (2000). *Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη.*
149. Χατζηγεωργίου, Σ. & Αντωνίου, Α.Σ., (2014) Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, Αθήνα, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 564-572.
150. Χηνάς, Π. & Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο (Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση)*, Αθήνα. ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)
151. Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007) *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία. 14*(4), 329-345.
152. Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*(1), 27-35.