



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΠΕΡΙΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

της

ΑΡΓΥΡΙΑΣ ΚΟΥΒΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλική Βράνα

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 17 Ιανουρίου 2020

Η Δηλούσα: Αργυρία Κουβά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται πλέον ως ένα σοβαρό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα και απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ο τρόπος που προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια και τις διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικός, προκειμένου να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στον περιορισμό και την εξάλειψή του.

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση της αντίληψης και τη στάσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσει και να αναδείξει τη σημαντικότητα των απόψεων και των στάσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος-κλειδί για την πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών επιθετικότητας και βίας στο σχολικό περιβάλλον. Δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Πιερίας πήραν μέρος στην έρευνα. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και το εργαλείο της έρευνας ήταν η ατομική, ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είναι στην πλειονότητά τους ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο θέμα του εκφοβισμού, αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και της στάσης τους, υπογραμμίζουν ωστόσο την έλλειψη μιας περαιτέρω αδιάλειπτης, συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης από ειδικούς επιστήμονες και τονίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός ενιαίου συλλογικού πλαισίου δράσης με την κινητοποίηση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, καθώς και της ευρύτερης κοινότητας.

ABSTRACT

School bullying has already been recognized as a serious social and educational issue and is of particular concern to the scientific and educational community. The way teachers perceive and understand the concept and dimensions of school bullying in order to play a leading role in its containment and eradication is crucial.

The present study investigates the Secondary school teachers' perceptions and attitudes regarding the issue of school violence and bullying. The ultimate purpose of the survey is to trace and demonstrate the significance of the views and attitudes of the educational community towards the phenomenon of school bullying, as the role of the teacher is key to preventing, dealing with and managing incidents of aggression and violence in the school environment. Ten secondary school teachers serving in Gymnasiums and High Schools of the Prefecture of Pieria participated in the survey. The qualitative approach was chosen as the research method and the research tool was the individual, semi-structured interview, while the data were processed using the method of Content Analysis. According to the results of the survey, teachers are mostly aware of the issue of bullying, recognize and understand the importance of their role and attitude, but emphasize the lack of further uninterrupted, systematic and meaningful training and education. They also support the need for a unified collective action framework through the mobilization and co-operation of all involved members, directors, headmasters, teachers as well as students, parents, and the wider community.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
Ευχαριστίες.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	14
1.1. Οι έννοιες «βία» και «σχολικός εκφοβισμός».....	14
1.2.Μορφές εκφοβισμού.....	16
1.3. Παράγοντες που συνηγορούν στην εκδήλωση του εκφοβισμού.....	20
1.4. Οι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό.....	25
1.5. Οι διαστάσεις του φαινομένου στην Ελλάδα και παγκοσμίως.....	29
1.6. Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	32
Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ.....	35
1.7. Έρευνες σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών.....	35
1.8.Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....	42
1.9.Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στην Ελλάδα και παγκοσμίως.....	43
1.10.Σχολική Διαμεσολάβηση.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	52
2.1. Είδη έρευνας.....	52
2.2. Η παρούσα έρευνα.....	53
2.3.Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	54
2.4 .Σκοπός έρευνας- Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	55
2.5. Επιλογή δείγματος.....	56
2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	57
2.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ποιοτικής έρευνας.....	58
2.8. Ηθική και δεοντολογία ποιοτικής έρευνας.....	59
2.9.Ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων.....	60
2.10. Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	61
2.11. Οδηγός συνέντευξης.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	63
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΑΝΑΛΥΣΗ, ΣΥΝΘΕΣΗ & ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο.....	77
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	77

4.1. Συμπεράσματα.....	77
4.2. Προτάσεις.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
Ελληνική βιβλιογραφία.....	85
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	96

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Βράνα Βασιλική για την αδιάλειπτη και πολύτιμη καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στην διεξαγωγή της έρευνας για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη στήριξη και την υπομονή τους και ιδιαίτερα «ευχαριστώ» στα παιδιά μου Κωνσταντίνα, Βασίλη και Παναγιώτα, στα οποία αφιερώνω αυτή τη μελέτη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βία στη σχολική κοινότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν είναι βέβαια καινοφανές, αλλά υπαρκτό και διαχρονικό, αν και μη καταγεγραμμένο, ωστόσο άρρηκτα συνδεδεμένο και συνυφασμένο με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι.

Εδώ και αρκετές δεκαετίες παρατηρείται ένα τεράστιο ενδιαφέρον τόσο της επιστημονικής όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το ζήτημα και μια πληθώρα συστηματικών ερευνών λαμβάνει χώρα σε διεθνές επίπεδο, υπογραμμίζοντας τη ραγδαία εξάπλωσή του, τη διαφοροποίηση των μορφών εκδήλωσής του καθώς και τη σημαντικότητα της επίδρασής του στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική υπόσταση του παιδιού και του εφήβου, αλλά και στην ακαδημαϊκή του επίδοση.

Στη χώρα μας από τη δεκαετία του 1990 ξεκινάει μία σειρά ερευνών σε διακρατικό, εθνικό ή τοπικό επίπεδο σχετικά με την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών στο ελληνικό σχολείο και πολλές επιστημονικές μελέτες αναφέρονται στην έκταση του φαινομένου, στις μορφές που λαμβάνει, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών, στα αίτια και τις συνέπειες, στους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής του. Αν και τα φαινόμενα είναι ηπιότερα ως προς τη συχνότητα και την έντασή τους στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και πολύ περισσότερο σε σχέση με τις Η.Π.Α., ωστόσο το θέμα χρήζει προσοχής και εγρήγορσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας το 8,7% των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα πέφτει θύμα βίας, ενώ το 7,45% ασκεί βία (WHO, 1996, αναφέρεται στη Γιαννακοπούλου κ.α., 2010). Στατιστικές μελέτες δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών, τουλάχιστον μια φορά καθ' όλη τη σχολική τους πορεία έχουν υποστεί, έχουν γίνει θεατές ή και έχουν ασκήσει βία, σωματική, λεκτική, ψυχολογική, ενώ το 23,3% των μαθητών γυμνασίου-λυκείου γίνονται μάρτυρες σε καβγά με ξύλο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και το 48,9% δηλώνει ότι βρίσκεται μπροστά σε περιστατικά κοροϊδίας τουλάχιστον μία φορά εβδομαδιαίως.

Στο χώρο του σχολείου είναι απαραίτητο το παιδί να νιώθει ασφάλεια και προστασία καθώς ο ρόλος του σχολείου ως πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης (Βεγιάννη, 2011)

είναι ιδιαίτερα καθοριστικός στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην προετοιμασία της ομαλής ένταξης του νέου στην κοινωνία. Η παραβατικότητα και η επιθετικότητα στη σχολική ζωή είναι πιθανότατα δείκτης-προάγγελος μιας βίαιης συμπεριφοράς του ατόμου κατά την ενηλικίωσή του σε πολλές εκφάνσεις της ζωής του.

Ο εκπαιδευτικός πέρα από το ρόλο του στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και της μετάδοσης γνώσεων είναι υπεύθυνος ως παιδαγωγός να επηρεάσει και να βελτιώσει το αίσθημα αυτοεκτίμησης, ασφάλειας και σεβασμού του μαθητή και να διαμορφώσει με τη συνεργασία και άλλων άτυπων και τυπικών φορέων ένα «αξιακό σύστημα» ιδεών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων που να αποθαρρύνει την εκδήλωση βίας στο σχολείο. Ως εμπλεκόμενος στην κοινωνικοποίηση των νέων παράγοντας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα με τη γνώση και την αποτελεσματική του δράση στην οικοδόμηση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Είναι χρήσιμο πρωτίστως να διερευνηθούν ενδελεχώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας, διότι μέσα απ' αυτές εκφράζονται οι στάσεις τους και ερμηνεύονται οι τρόποι αντίδρασής τους απέναντι σε περιστατικά βίας στην καθημερινότητά τους. Η κατανόηση και ανίχνευση αυτών των στάσεων συνάπτεται με τον έγκαιρο και άμεσο εντοπισμό του φαινομένου που προάγει την αποτελεσματική παρέμβαση και ενεργοποίηση προς την αποφυγή, τον περιορισμό και την όσο το δυνατόν πρόληψη εκδηλώσεων βίας στη σχολική πραγματικότητα.

Όπως αναφέρει ο καθηγητής Olweus(2009), ο κατεξοχήν ερευνητής του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος-κλειδί στην αντιμετώπιση του θέματος .

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού εστιάζοντας στην αντίληψη και τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θέμα και να αναδείξει τη σημαντικότητα της γνώσης αυτών ως βασική παράμετρο στην πρόληψη και επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου. Επίσης, θα διερευνηθεί η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους σε προγράμματα πρόληψης της βίας, στοιχεία που ενισχύουν την επαγγελματική τους εξέλιξη, την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της δράσης τους .

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έννοια και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού, οι μορφές του, τα αίτια και οι παράγοντες που συνηγορούν στην εκδήλωσή του, καθώς και οι επιπτώσεις του στη ζωή του ατόμου και στην κοινωνία γενικότερα. Επίσης, γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό και για την έκταση και τις διαστάσεις του φαινομένου στην Ελλάδα και διεθνώς. Στη συνέχεια παρουσιάζονται η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από μια πληθώρα ερευνών και αναφέρονται συνοπτικά κάποια προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και παγκοσμίως. Στο δεύτερο κεφάλαιο μετά από τα ερευνητικά δεδομένα ξένων και ελλήνων ερευνητών, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την παρούσα έρευνα και παρουσιάζεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τη συλλογή και την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, αλλά και προτάσεις σχετικά με την διαχείριση και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου του ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στο τέλος παρατίθεται η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Οι έννοιες «βία» και «σχολικός εκφοβισμός»

Το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός έχει απασχολήσει τους μελετητές στη διεθνή βιβλιογραφία, αν και συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς για να περιγράψουν μια κατάσταση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Ευρωπαϊκής Διάσκεψης της Ουτρέχτης που έλαβε χώρα στην Ολλανδία το 1997 ως σχολική βία ορίζεται «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο, η οποία οδηγεί στην πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» και μορφές εκδήλωσής της είναι η σωματική, ψυχολογική, λεκτική, σεξουαλική βία και ο βανδαλισμός (Αλμπατρίτης,2008).Η σχολική βία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στο υφάδι του κοινωνικού ιστού και σύμφωνα με την Αρτινοπούλου(2001) είναι, από τη μια πλευρά, αντανάκλαση της ευρύτερης κοινωνικής βίας και από την άλλη, απόρροια της χαμηλής ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σχολική βία διακρίνεται σε πέντε κατηγορίες με κριτήριο τα εμπλεκόμενα μέλη: 1)βία μεταξύ μαθητών 2)βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς 3)βία από εκπαιδευτικούς προς μαθητές 4) βία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς 5) βία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Αρτινοπούλου,2001). Η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή στη βία ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες και θα εστιάσουμε ιδιαίτερα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού(bullying), το οποίο αποτελεί ένα υποσύνολο της έννοιας βία με συγκεκριμένα ειδικά χαρακτηριστικά, μια ιδιαίτερη μορφή εκδήλωσης της ενδοσχολικής βίας που έχει ως συνέπεια τη θυματοποίηση του ατόμου(victimization). Δεν πρόκειται βέβαια για μια καινοφανή κατάσταση,αφού ο εκφοβισμός ως φαινόμενο κοινωνικό και διαχρονικό εμφανίζεται επί γενεές σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως η οικογένεια, η τοπική κοινότητα, ο χώρος εργασίας. Ωστόσο το ενδιαφέρον της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες έχει διευρυνθεί σημαντικά και η συστηματική μελέτη και η ενδεδειγμένη ενασχόληση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υποδηλώνει μια διαφοροποίηση των μορφών του σε σχέση με το

παρελθόν και επισημαίνει την σοβαρότητα κάποιων περιστατικών που έχουν δει το φως της δημοσιότητας και έχουν ολέθριες συνέπειες για τη μετέπειτα ζωή και την ψυχосύνθεση των παιδιών.

Ο σουηδός φυσικός Heinemann χρησιμοποιεί το 1973 τον όρο mobbning(από τη λέξη mob: όχλος ή συμμορία) για να περιγράψει την επιθετική εκφοβιστική συμπεριφορά που ξαφνικά λάμβανε χώρα από μια ομάδα ατόμων σε ένα άτομο με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και αιφνιδίως υποχωρούσε.Ο εκφοβισμός όμως δεν είναι απαραίτητα ομαδικός, αλλά είναι δυνατόν να ασκείται από ένα άτομο σε άλλο και η έννοια της αιφνιδίας ενστικτώδους επίθεσης δεν αποτελεί οπωσδήποτε ίδιον της εκδήλωσής του(Thompson et al, 2002)

Πρωτοπόρος στη συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού στη Σουηδία και έπειτα στη Νορβηγία ο καθηγητής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Bergen Dan Olweus ορίζει με σαφήνεια το περιεχόμενο του φαινομένου, το οποίο αποδίδεται έκτοτε με τον όρο bullying(bully= νταής), όρος που υιοθετείται και χρησιμοποιείται ευρέως από ερευνητές στην Ευρώπη, στην Αυστραλία, στην Ιαπωνία, στον Καναδά και τις Η.Π.Α. Ένας μαθητής, κατά τον Olweus, γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού, όταν εκτίθεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσοτέρων άλλων μαθητών. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του bullying είναι η επαναληψιμότητα και η διάρκεια παρενόχλησης, η εσκεμμένη και σκόπιμη πρόκληση βλάβης και η διαφορά δύναμης(σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής)μεταξύ θύματος και θύτη (Olweus, 2009). Διευκρινίζεται ότι το αθώο «πείραγμα» μεταξύ φίλων ή μεμονωμένες συγκρούσεις και καβγάδες μεταξύ φίλων στο πλαίσιο του παιχνιδιού δεν συνιστούν εκφοβισμό, εκτός κι αν υπάρχει μια περιοδικότητα και μεγάλη διάρκεια και το παιδί που δέχεται το «πείραγμα» αισθάνεται προσβεβλημένο από τις αντιδράσεις των άλλων που του προκαλούν πόνο ξεφεύγοντας από τα όρια του παιχνιδιού ή της πλάκας.Τότε εύκολα και ανύποπτα το «πείραγμα» μετατρέπεται σε εκφοβισμό (Olweus, 2009). Επιπρόσθετα γνωρίσματα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι το αίσθημα συνεχούς καταπίεσης του θύματος , η απουσία πρόκλησης του θύτη από τη μεριά του θύματος , η «άδικη χρήση δύναμης» του θύτη καθώς και η «προφανής ευχαρίστησή» του, καθώς αισθάνεται κυρίαρχος και σημαντικός και απολαμβάνει ένα αίσθημα ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης,αφού συχνά τον θαυμάζει η ομήγυρη των συνομιλήκων του για τις πράξεις του(Rigby, 2008). Οι Smith& Sharp (2003) ορίζουν τον εκφοβισμό ως «συστηματική και εσκεμμένη κατάχρηση δύναμης», ενώ οι

Tattum&Tattum (1992) καθώς και ο Randal(1997) δίνουν έμφαση στη σκοπιμότητα και τη συνειδητή πρόθεση βλάβης και πόνου. Ο Farrington(1993) τονίζει ως στοιχείο εκφοβισμού την επαναληψιμότητα στην άσκηση πίεσης και την όποια ανισορροπία ή ασυμμετρία δύναμης. Ο Aroga (1996)απ' την άλλη διαφοροποιεί τη στάση του θεωρώντας ότι ακόμα κι ένα μεμονωμένο περιστατικό είναι δυνατόν να προκαλέσει έντονη αναστάτωση και φόβο σ' ένα αδύναμο μέλος της σχολικής κοινότητας και μόνο ο φόβος μήπως ξανασυμβεί να έχει άσχημες συνέπειες στην ψυχοσύνθεσή του. Όσον αφορά την ανισότητα ισχύος, ο Greene(2006) λέει ότι δεν είναι βέβαιο ότι, όταν πρόκειται για μετάδοση κακόφημων σχολίων ή απειλών μέσω διαδικτύου, υπάρχει οπωσδήποτε διαφορά ισχύος μεταξύ ατόμων ή τουλάχιστον δεν μπορεί να εξακριβωθεί.

Συμπερασματικά, ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια ιδιαίτερη υποκατηγορία της σχολικής βίας, κατά την οποία ένα μαθητής/μαθήτρια ή μια ομάδα μαθητών προβαίνει κατ' επανάληψη σε αρνητικές εσκεμμένες ενέργειες παρενόχλησης απέναντι σε άλλο ή άλλα ανίσχυρα(σωματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά) μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό την πρόκληση φόβου, πόνου ή βλάβης, χωρίς να υπάρχει εμφανής λόγος και προκλητική συμπεριφορά από το άτομο ή τα άτομα που τις υφίστανται(Γιοβαζολιάς,2007)

1.2.Μορφές εκφοβισμού

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο σχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α)τους τρόπους εκδήλωσής του β) τον αριθμό των παιδιών-δραστών γ) τις ομάδες όπου ασκείται δ) τη διάρκειά του ε) τη σοβαρότητα των περιστατικών(Κάργα, 2013).

Με βάση το πρώτο κριτήριο ο εκφοβισμός διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στον άμεσο/ευθύ,απροκάλυπτο εκφοβισμό, όπως σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, μπουτιές, λεκτικές επιθέσεις, βρισιές, προσβολές, απειλές (Byers et al.,2011) και στον έμμεσο/συγκαλυμμένο, όπως κοινωνική απομόνωση, αποκλεισμός από δραστηριότητες, δυσφήμιση, αγνόηση, διάδοση αρνητικής φήμης, αρνητικές εκφράσεις προσώπου ή σώματος (Byers et al.,2011) ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός μέσω κινητού, υπολογιστή, διαδικτύου (Boulton et al, 2013). Συνήθεις μορφές σχολικού εκφοβισμού είναι ο σωματικός ο λεκτικός, ο κοινωνικός ή σχεσιακός και

ο ηλεκτρονικός. Οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού φαίνεται πως με την είσοδο στην εφηβεία- καθώς τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες- προκρίνονται έναντι του άμεσου εκφοβισμού (Sanders, 2004). Από τις παραπάνω μορφές σχολικού εκφοβισμού, συχνότερες είναι οι λεκτικές επιθέσεις, αφού το ποσοστό τους ανέρχεται σε 42% σε έρευνα των Sharp et al. (2000), ακολουθούν οι έμμεσες μορφές και οι σωματικές επιθέσεις. Υπάρχουν, επίσης, παιδιά που υφίστανται περισσότερους από έναν τύπους εκφοβισμού. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα των Sharp et al. (2000) το 11% των παιδιών που συμμετείχαν είχε υποστεί περισσότερους από τέσσερις τύπους εκφοβισμού. Τα αγόρια φαίνεται να ασκούν και να υφίστανται κυρίως άμεσο εκφοβισμό και είναι πιο επιθετικά, ενώ τα κορίτσια έμμεσο (Athanasiades & Deliyanni Kouimtzis, 2010, Γιαννακοπούλου, 2014)

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying, online bullying) είναι μια νέα μορφή σχολικής επιθετικότητας, η οποία διαρκώς αυξάνεται, κυρίως μεταξύ μαθητών γυμνασίου και λυκείου. Λαμβάνει χώρα μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και κινητών τηλεφώνων και μπορεί να περιλαμβάνει υβριστικά σχόλια, διαδικτυακό εκβιασμό, προσβλητικά και ταπεινωτικά μηνύματα. Λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και ένας καθημερινός τρόπος επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης για τη νέα γενιά. Ωστόσο με την έκθεση προσωπικών δεδομένων σε μεγάλο αριθμό «φίλων», οι οποίοι μπορούν να υιοθετούν όποιο προφίλ επιλέγουν κι όχι την αληθινή τους ταυτότητα, ελλοχεύει ο κίνδυνος εξαπάτησης, χλευασμού, ακόμη και εγκληματικής ενέργειας. Ιδιαίτερη έξαρση παρουσιάζει το φαινόμενο της βιντεοσκόπησης με κάμερα κινητού τηλεφώνου με το ποσοστό των θυμάτων να κυμαίνεται στο 44% και των μαρτύρων στο 54%(Μπόνια, 2009).

Η καινούρια αυτή μορφή εκφοβισμού έχει σημαντικές διαφορές από τις άλλες μορφές εκφοβισμού. Η ανωνυμία, οι απρόσωπες σχέσεις, η απόσταση προσφέρουν ένα είδος ασφάλειας στο δράστη και είναι δύσκολο να ανιχνευτεί και να αναγνωριστεί, διότι τα θύματα συνήθως δεν μιλάνε στους ενήλικες από φόβο μήπως τους αφαιρέσουν ή απενεργοποιήσουν τις ηλεκτρονικές τους συσκευές, γεγονός που θα αποτελούσε ιδιαίτερο πλήγμα και απώλεια για έναν έφηβο, για τον οποίο το κινητό του τηλέφωνο ή ο υπολογιστής είναι η «ραχοκοκαλιά» της επικοινωνίας του με τους συνομηλίκους του. Το φαινόμενο του cyber bullying είναι παγκόσμιο, ενώ ανησυχητικές διαστάσεις παίρνει και στη χώρα μας. Πρόσφατη έρευνα που

διενεργήθηκε υπό την αιγίδα της Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής σε 300 πρωτοετείς φοιτητές των τμημάτων Φυσικής και ΤΕΦΑΑ του ΑΠΘ έδειξε ότι το 44% των φοιτητών δέχτηκαν κάποια μορφή cyber bullying ενώ το 54% είδαν τους συμφοιτητές τους να γίνονται αποδέκτες ηλεκτρονικού εκφοβισμού(Γκουντσίδου,2007). Η έξαρση του φαινομένου στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι η Safe Line, η Ελληνική Ανοικτή Γραμμή Καταγγελιών για παράνομο περιεχόμενο στο Διαδίκτυο, έχει επεξεργαστεί έως το 2015 περισσότερες από 1.700 καταγγελίες Ελλήνων χρηστών με σταθερά αυξητική τάση σε ετήσια βάση, αν σκεφτεί κανείς ότι το 2003 είχαν γίνει 40 καταγγελίες, ενώ το 2008 έφτασαν τις 615, γεγονός που έχει βεβαίως να κάνει με την ανάπτυξη της κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και με την ραγδαία αύξηση της διαδικτυακής εξαπάτησης (Μπόνια, 2009) .

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο ο εκφοβισμός διακρίνεται ως εξής: σε ατομικό, αν ασκείται από ένα άτομο και σε ομαδικό, αν περισσότερα παιδιά που ανήκουν σε μία ομάδα εκφοβίζουν. Στη Βρετανία η έννοια του εκφοβισμού ορίζεται κυρίως από ένα άτομο σε ένα άλλο, ενώ στις Σκανδιναβικές χώρες ως εκφοβισμός νοείται κυρίως η ομαδική παρενόχληση συγκεκριμένου ατόμου ή ατόμων. Πολλοί ερευνητές τονίζουν την δυναμική της ομάδας, τους κοινωνικούς ρόλους, την πίεση των συνομηλίκων και την ανάγκη για αποδοχή και συμμόρφωση με τους κανόνες της ομάδας και θεωρούν ότι ο εκφοβισμός αφορά κατά κύριο λόγο μια ομαδική δραστηριότητα θυματοποίησης ενός ατόμου που δεν ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις της ομάδας ή αποκλίνει από τα χαρακτηριστικά της (Salmivalli, 2010).

Το τρίτο κριτήριο αφορά συγκεκριμένες ομάδες παιδιών που γίνονται στόχοι εκφοβιστικής συμπεριφοράς λόγω κάποιων ατομικών ιδιομορφιών που τους διαφοροποιούν από την πλειονότητα του συνόλου. Τα είδη του εκφοβισμού που προκύπτουν είναι ο ομοφοβικός, ο ρατσιστικός, ο σεξουαλικός, ο εκφοβισμός απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Ο ομοφοβικός εκφοβισμός αφορά άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, αγόρια και κορίτσια, τα οποία αποκαλούνται από τους συνομηλίκους τους με προσβλητικά ονόματα, δέχονται απειλές, παρενοχλήσεις και κοινωνικό αποκλεισμό. Πιο συχνά στόχος γίνονται τα αγόρια ομοφυλόφιλοι και σύμφωνα με έρευνα των Rivers&Crowie (2006, αναφέρεται στην Κάργα, 2013) το 53% μαθητών με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό σκεφτόταν την

αυτοκτονία ως διέξοδο έπειτα από μακροπερίοδο συστηματικό εκφοβισμό στο σχολείο.

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual harassment) ορίζεται ως μη επιθυμητή συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης που μπορεί να είναι ένα άσεμνο σχόλιο ή μια άσεμνη χειρονομία μέχρι μια έντονη σωματική επίθεση. Κάποιες από τις επιθέσεις αυτές μπορεί να παρουσιάζονται ως παιχνίδια, αλλά είναι πολύ οδυνηρές για τα παιδιά που τις βιώνουν. Ο εντοπισμός τέτοιων πράξεων είναι δύσκολος, γιατί συμβαίνει κατά την απουσία ενηλίκων. Είναι ακόμα δυσκολότερος, όταν συμβαίνει σε ρομαντικές σχέσεις, γιατί το παιδί διστάζει να τις αποκαλύψει λόγω του φόβου κατηγορίας για συναίνεσή του. Έρευνα σε παιδιά του γυμνασίου (Garandean, Wilson & Rodkin, 2010) έδειξε πως το 80% έπεσε θύμα σεξουαλικού εκφοβισμού από συνομηλίκους τουλάχιστον μία φορά. Η πρόωμη ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσει παράγοντα εκδήλωσης αυτού του είδους εκφοβισμού, καθώς και οι κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τις σχέσεις των δύο φύλων, ιδιαίτερα σε κουλτούρες που προάγουν και επικροτούν την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αγόρια που παραδέχονται ότι τρέφουν τρυφερά αισθήματα για κορίτσια συχνά γελοιοποιούνται από τους συνομηλίκους τους και υιοθετούν επιθετικούς τρόπους προσέγγισης για να θεωρούνται πετυχημένοι στον τομέα αυτό. Τα κορίτσια ενισχύουν πολλές φορές το κλίμα αυτό με περιπαικτικά σχόλια στα αγόρια όσον αφορά τις ικανότητές τους (Garandean et al., 2010).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός αφορά επίθεση σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, φυλής, κοινωνικής τάξης, μη κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας. Τα παιδιά αυτά γίνονται με μεγάλη συχνότητα στόχοι εκφοβιστικών συμπεριφορών (Rigby, 2008). Παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές και σίγουρα πιο ανοιχτές σε σχέση με το παρελθόν, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον κατανόησης, αποδοχής και ανοχής απέναντι στη διαφορετικότητα, ωστόσο η έλλειψη παιδείας, τα βιώματα, οι προκαταλήψεις, οι καταβολές του παρελθόντος αποτελούν τροχοπέδη για να κατορθώσουμε να περιορίσουμε κατά το δυνατόν τα φαινόμενα ρατσιστικού εκφοβισμού.

Τα άτομα με αναπηρία συχνά υφίστανται είτε λεκτικό είτε σωματικό «εκφοβισμό λόγω ειδικής δυσκολίας» κατά τον Rigby (2008), διότι δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στις παρέες συνομηλίκων και στερούνται χαρακτηριστικών που είναι σημαντικά για τους συμμαθητές τους, όπως υψηλές αθλητικές επιδόσεις, ελκυστικότητα, ευφυΐα, αλλά κυρίως υφίστανται έμμεσο εκφοβισμό με την

απομόνωσή τους και τον αποκλεισμό τους από ποικίλες δραστηριότητες που θα ήθελαν να συμμετέχουν. Έχοντας βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές και αντιμετωπίζοντας δυσκολίες συμπεριφοράς τα άτομα με αναπηρίες τείνουν να εκφοβίζονται και τα ίδια.

Το τέταρτο κριτήριο διαχωρισμού των ειδών του εκφοβισμού αφορά τη διάρκεια και διακρίνεται (Sharp et al., 2000) σε βραχυπρόθεσμο (short term bullying) και μακροπρόθεσμο (long term bullying) εκφοβισμό. Τα δύο αυτά είδη διαφέρουν ως προς τις επιπτώσεις τους στην ψυχοσύνθεση και τη ζωή των παιδιών (Κάργα, 2013).

Το πέμπτο κριτήριο θέτει ο Rigby (2008, αναφέρεται στην Κάργα, 2013) θεωρώντας ότι δεν έχουν όλες οι μορφές εκφοβισμού την ίδια βαρύτητα και σοβαρότητα, ούτε βέβαια κοινές συνέπειες και κατηγοριοποιεί τον εκφοβισμό ως εξής: α) χαμηλής έντασης, με περιοδικές ενοχλητικές ενέργειες που μπορεί και να κλιμακωθούν σταδιακά β) ενδιάμεσος που περιλαμβάνει συστηματικές και επαναλαμβανόμενες επώδυνες μορφές (διαρκής αποκλεισμός, σκληρά πειράγματα) και γ) δριμύς, δηλαδή σκληρές επιθέσεις για μεγάλα χρονικά διαστήματα που προκαλούν οδύνη και πόνο στα θύματα.

Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι ο παραπάνω διαχωρισμός γίνεται κυρίως για μεθοδολογικούς λόγους, αλλά στην πράξη δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ των διαφόρων τύπων εκφοβισμού και συνήθως ο εκφοβισμός που υφίστανται πολλοί μαθητές μπορεί να λαμβάνει χώρα με ποικίλες μορφές ταυτόχρονα.

1.3. Παράγοντες που συνηγορούν στην εκδήλωση του εκφοβισμού

Η σχολική βία ως πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο συνδέεται με μια σειρά παραγόντων που την προκαλούν ή την ευνοούν. Αναφέρονται ως παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον οι εξής:

α) τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που εκφοβίζονται και εκφοβίζονται

Συγκεκριμένα, οι μαθητές που διαφέρουν ή αποκλίνουν σημαντικά όσον αφορά το κοινωνικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο ή τις γνωστικές τους ικανότητες σε σχέση με την πλειονότητα των μαθητών μιας τάξης ή μιας σχολικής ομάδας

παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να υπάρξουν τόσο δράστες όσο και θύματα σχολικής βίας. Ο βαθμός θυματοποίησης ορισμένων παιδιών σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα επηρεάζεται από το αν είναι μέλη μιας μειονότητας ή αν διαφέρουν σημαντικά από αυτό που θεωρούμε ως «προέχον ομαδικό πρότυπο» όσον αφορά τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, την οικογενειακή τους προέλευση ή τη συμπεριφορά τους γενικότερα (Τρίγκα- Μερτίκα, 2014). Ωστόσο, κατά τον Olweus (2009) οι εξωτερικές αποκλίσεις(λ.χ. παχυσαρκία, κόκκινα μαλλιά, διαφορετική εκφορά λόγου, εκκεντρικό ντύσιμο) δεν είναι τόσο καθοριστικά ούτε εξηγούν απόλυτα γιατί κάποια παιδιά «επιλέγονται» ως θύματα εκφοβισμού. Αντιθέτως καταλήγει ο Olweus: «... χαρακτηριστικά προσωπικότητας/τυπικές αντιδράσεις, σε συνδυασμό με φυσική δύναμη ή αδυναμία στην περίπτωση των αγοριών, είναι σημαντικοί παράγοντες αυτών των προβλημάτων». Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν διεθνείς έρευνες που θεωρούν ως κύριο παράγοντα επικινδυνότητας την εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών (Seals&Young, 2007).

Αρκετοί από τους ερευνητές εστιάζουν την προσοχή τους στον παράγοντα φύλο. Φαίνεται όμως να υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με το κατά πόσο το ποσοστό θυματοποίησης διαφέρει στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά άμεσης βίας (Τσιάντης, 2010 αναφέρεται σε Γιαννακοπούλου,2014), ενώ σύμφωνα με άλλες δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο χώρο του σχολείου (Andreou, 2000, Slee & Rigby, 1993). Όμως όλες συμφωνούν ως προς το ότι τα αγόρια υιοθετούν συμπεριφορές παρενόχλησης διαφορετικές από τα κορίτσια. Τα αγόρια, δηλαδή, εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά άμεσης παρενόχλησης. Αντίθετα, τα κορίτσια παρενοχλούν εμμέσως, προσπαθώντας να χειραγωγήσουν τις φιλικές σχέσεις, να απομονώσουν κοινωνικά και να απομακρύνουν από ομάδες συνομηλίκων τους συμμαθητές τους (Τσιάντης, 2010 αναφέρεται σε Γιαννακοπούλου,2014). Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στον τρόπο άσκησης του εκφοβισμού πηγάζουν από τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις κοινωνικές επιταγές για την αποδεκτή ανάλογα με το φύλο συμπεριφορά. Η ανδρική επιθετικότητα νομιμοποιείται και θεωρείται ως υγιής ένδειξη ανδρισμού και ως τέτοια γίνεται αποδεκτή, συχνά μάλιστα γίνεται προτροπή και ενθαρρύνεται από το οικογενειακό, σχολικό ή κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Ενώ από τα κορίτσια αναμένεται να έχουν μια πιο στοργική και τρυφερή συμπεριφορά και να δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Συνεπώς, οι κοινωνικές

επιταγές και τα κοινωνικά πρότυπα οδηγούν τα κορίτσια στην ανάμειξή τους σε μη άμεσες, συγκαλυμμένες επιθετικές συμπεριφορές (Κουρκούτας&Κοκκιιάδη,2015).

Όσον αφορά τον παράγοντα ηλικία παρατηρείται μια κορύφωση των περιστατικών εκφοβισμού στις ηλικίες μεταξύ 11-14 ετών, ηλικιακή περίοδος κατά την οποία τα παιδιά διάγουν μια μεταβατική φάση από την παιδικότητα στην εφηβεία και έχουν την ανάγκη για επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους και αποδοχής τους από τους συνομήλικους τους. Συχνά όμως δεν μπορούν να διαχειριστούν το άγχος και τις εντάσεις που τους προκαλεί η περίοδος αυτή και υιοθετούν επιθετικά πρότυπα εκφραζόμενοι με προκλητικό τρόπο, προκειμένου να συγκαλύψουν την ανασφάλεια και τις ευαισθησίες τους και να διασφαλίσουν ένα αίσθημα προσωπικής αυτονομίας και αποστασιοποίησης από τους άλλους (Κουρκούτας&Κοκκιιάδη,2015). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας πιθανότατα επιλέγουν άλλους τρόπους και μορφές εκφοβισμού που είναι περισσότερο ευφυείς, συγκαλυμμένοι ή λιγότερο εμφανείς (λ.χ. μέσω ηλεκτρονικών μέσων), γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα με το πέρασ του χρόνου να μη γίνεται αντιληπτό από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς ένα ποσοστό περιστατικών, εφόσον δεν αναφέρονται (Smith, 2013 αναφέρεται σε Κουρκούτας& Κοκκιιάδη, 2015).

β)παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον: οι συνθήκες ζωής της οικογένειας, ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας, ο βαθμός αποδιοργάνωσης και παθολογίας της οικογένειας, οι σχέσεις του παιδιού με τα άλλα μέλη της οικογένειας, οι εμπειρίες και τα βιώματά του, η αγωγή που του δίνεται (Fondana,1996 αναφέρεται σε Τρίγκα-Μερτίκα,2014).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία παιδιά που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά προέρχονται από οικογένειες ελλειπείς ή διαλυμένες, με χαμηλό οικονομικό επίπεδο, κακές συνθήκες διαβίωσης, συνεχή απουσία γονέων, ασυνέπεια στην επιβολή πειθαρχίας από τους γονείς, έντονες ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, συχνές διαμάχες των δύο γονέων ακόμη κι αν δεν έχουν χωρίσει, αν και, όπως προκύπτει από έρευνες για την επίδραση των διαζυγίων, τα παιδιά χωρισμένων γονιών εκδηλώνουν απείθαρχη συμπεριφορά σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δυο γονείς . Η μητρική απόρριψη, η ανοχή της επιθετικής συμπεριφοράς και η χρήση σωματικής και ψυχολογικής βίας ως μέσου επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων, ο αυταρχισμός, αλλά και ο θάνατος γονέα, η εγκατάλειψη, η ψυχολογική και σωματική κακοποίηση, η παραμέληση από τους γονείς, η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός, η εγκληματικότητα οδηγούν πολλά

παιδιά στην υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών ή θυματοποίησης (Mash & Wolf, 2013).

Αντιθέτως, όταν οι γονείς οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά τους και αυτά βιώνουν το ενδιαφέρον, τη στήριξη, την κατανόηση, την αγάπη, την αποδοχή και την ασφάλεια δημιουργούν μια θετική αυτοαντίληψη που τα βοηθάει στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην ομαλή προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο, ενώ όταν στερούνται αποδοχής, προσοχής και αγάπης από τους γονείς αναπτύσσουν μια αρνητική αυτοαντίληψη και δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις τους (Ματσαγγούρας, 2006). Η αγωγή που δέχεται ο μαθητής από την οικογένεια είναι ιδιαίτερης σημαντικότητας, διότι οι αξίες, τα πρότυπα, οι συνήθειές τους μεταφέρονται αυτόματα στο χώρο του σχολείου. Όταν τα πολιτισμικά στοιχεία που κληρονομεί ο μαθητής από την οικογένεια έρχονται σε σύγκρουση με τα πολιτισμικά στοιχεία του σχολικού χώρου εκδηλώνονται προβλήματα συμπεριφοράς και θα ήταν πολύ χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό η γνώση του οικογενειακού υπόβαθρου ώστε να την αξιοποιήσει για τη διαχείριση περιστατικών στη σχολική τάξη (Τρίγκα- Μερτίκα, 2014).

γ) η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων

Η κοινωνία των συνομηλίκων λειτουργεί για το παιδί ως χώρος ένταξης και διαμόρφωσης προτύπων κοινωνικών ομάδων και ο εκφοβισμός είναι συχνά μια μορφή τιμωρίας για όσους δεν ακολουθούν την «ομοιομορφία» της ομάδας, αποκλίνουν και δε συμμορφώνονται με τα πρότυπά της. Η εκδήλωση και η εκτόνωση επιθετικότητας απέναντι σε όσους δεν ανήκουν στην ομάδα και θεωρούνται εκτός προτύπων βοηθά στη σύσφιξη των δεσμών των μελών μιας ομάδας και στην τόνωση του «ναρκισσισμού της ομάδας» (Χαντζή κ.α., 2000).

δ) το ίδιο το σχολείο και οι σχολικές διεργασίες

Οι οργανωτικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες της σχολικής κοινότητας, όπως η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή και μεταξύ εκπαιδευτικών, η αδιαφορία για την τήρηση κανόνων, το χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών, ο χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα στη «γνώση» και αποκλείουν τη συμμετοχική διαδικασία στη μάθηση (ο μαθητής ως παθητικός δέκτης), ο περιορισμός ζωτικής για το παιδί σημασίας δραστηριοτήτων, όπως τα σπορ και το παιχνίδι, η κοινωνική απομόνωση του σχολείου δρουν ως συντελεστές υψηλού κινδύνου ως προς την εκδήλωση βίας

συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπροσθέτως, όταν υπάρχουν κακές συνθήκες στέγασης και υλικοτεχνικής υποδομής, υπεράριθμες και συνωστισμένες σχολικές τάξεις, υπερφορτωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα δημιουργούνται ποικίλα φυσικά και συναισθηματικά ερεθίσματα στα παιδιά και προκαλούνται συχνά καταστάσεις απειθαρχίας (Τρίγκα- Μερτίκα,2014).

Αντιθέτως, τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για καλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους μαθητές τους, καλύτερη διοίκηση της τάξης και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Bennett,1996). Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές επισκέψεις, πολιτιστικές δράσεις και προγράμματα ενισχύουν την κοινωνικοποίηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, αποθαρρύνουν την επιθετική στάση και δρουν ανασταλτικά στην εκδήλωση βίας(Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού,2001).

Σύμφωνα με κάποιες επικρατούσες απόψεις ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται ένα πρόβλημα που εμφανίζεται κυρίως στις μεγάλες πόλεις, είναι εντονότερο σε μεγάλα σχολεία και είναι αποτέλεσμα του ανταγωνισμού στο σχολείο.

Ο Olweus (2009) με έρευνές του απέδειξε ότι οι παραπάνω υποθέσεις δεν ευσταθούν επιστημονικά. Η άποψη ότι το bullying αποτελεί πρόβλημα των μεγαλουπόλεων ισχυρίζεται ότι συνιστά μύθο. Σε έρευνα του ίδιου, η οποία διεξήχθη στη Νορβηγία, διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά εκδήλωσης του φαινομένου ήταν τα ίδια ή ακόμη και χαμηλότερα στις μεγάλες πόλεις σε σχέση με την ύπαιθρο. Στις μεγάλες πόλεις, μάλιστα, οι δάσκαλοι και οι γονείς συζητούσαν το πρόβλημα με τα παιδιά συχνότερα.

Όσον αφορά τη δεύτερη άποψη ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται συχνότερα σε μεγάλα σχολεία και πολυπληθείς τάξεις, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Νορβηγία (Olweus, 1993) και τη Φιλανδία (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982) έδειξαν ότι δεν υπάρχει απαραίτητα θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα των περιστατικών και το μέγεθος του σχολείου, αλλά υπάρχουν και άλλα σημαντικά στοιχεία που αφορούν την οργάνωση, τη δομή καθώς και το κλίμα που χαρακτηρίζει κάθε σχολική κοινότητα. Έρευνα που διεξήχθη σε γυμνάσια της Αττικής (Κάπαρη,2014) σχετικά με τον ρόλο των εξωγενών και ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού μεταξύ μαθητών απέδειξε ότι τα εξωγενή σχολικά χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθος του σχολείου, το οικονομικό

και κοινωνικό επίπεδο της κοινότητας και τα ποσοστά εγκληματικότητας της περιοχής, όπου στεγάζεται μια σχολική μονάδα, δεν συνδέονται απαραίτητα με τη θυματοποίηση και τον σχολικό εκφοβισμό. Αντιθέτως, τα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά κυρίως παίζουν σημαντικό ρόλο στον περιορισμό ή στην εξάπλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα ενδογενή σχολικά χαρακτηριστικά που διερευνήθηκαν ήταν: ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η πειθαρχία, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, η εμπλοκή τους σε σχολικές δραστηριότητες, η κοινωνική τους ένταξη, η στήριξή τους από τη μεριά των εκπαιδευτικών, η ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων, η ενημέρωση των ενηλίκων και η παρέμβαση των μαθητών απέναντι σε περιστατικά θυματοποίησης (Κάπαρη, 2014).

Μια άλλη ευρέως διαδεδομένη άποψη σχετικά με τη θυματοποίηση ως άμεση συνέπεια του ανταγωνισμού για μεγάλους βαθμούς στο σχολείο καταρρίπτεται από τον Olweus (1994) που απέδειξε ότι τόσο οι δράστες όσο και τα θύματα φέρονται να έχουν βαθμούς κάτω από το μέσο όρο, να μην ενδιαφέρονται για το μάθημα και να δηλώνουν απέχθεια για το σχολείο. Ωστόσο, όσον αφορά τα παιδιά που θυματοποιούνται ο Lee (2006 αναφέρεται στη Στέφου, 2015) υποστηρίζει την άποψη ότι μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλές επιδόσεις, αλλά είναι πιθανόν να στοχοποιούνται και μαθητές με υψηλές επιδόσεις που τα καταφέρνουν πολύ καλά στον ακαδημαϊκό τομέα.

ε) η κοινωνική οικολογία της γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας, όπου λειτουργεί το σχολείο. Υπάρχει βεβαιότητα αλληλεπίδραση μεταξύ του χαμηλού πολιτισμικού και κοινωνικού επιπέδου μιας τοπικής κοινωνίας και των ποσοστών βίας που υπάρχουν σ' αυτήν και που αντανακλώνται στο σχολείο που ανήκει σ' αυτή τη περιοχή (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014).

1.4. Οι εμπλεκόμενοι στον εκφοβισμό

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό είναι οι εξής: α) παιδιά που εκφοβίζουν β) παιδιά που εκφοβίζονται γ) παιδιά παρατηρητές

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εκφοβίζουν η διεθνής βιβλιογραφία διαπιστώνει τα εξής:

Η επιθετικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό τους και στην περίπτωση των αγοριών υποστηρίζεται ότι έχουν μεγαλύτερη σωματική δύναμη από τους συνομήλικούς τους και κυρίως σε σχέση με τα θύματα. Αυτή η επιθετικότητα δεν εκδηλώνεται μόνο προς τους συνομήλικους, αλλά πολλές φορές και προς τους δασκάλους και τους γονείς.

Ο Olweus (1993) επισημαίνει ότι είναι παρορμητικοί, έχουν την τάση να κυριαρχούν και την ίδια στιγμή έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους, έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου.

Σύμφωνα με άλλες μελέτες (Andreou, 2000) τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια θύτες αισθάνονται απέχθεια για το σχολείο, είναι οξύθυμα και διακατέχονται από συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας, με αποτέλεσμα να σχηματίζουν τη γνώμη ότι για να πετύχουν το στόχο τους πρέπει να επιδείξουν σκληρή συμπεριφορά.

Η Πρεκατέ (2008) σημειώνει επίσης ότι τα παιδιά αυτά έχουν συχνά χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, χαμηλή σχολική επίδοση, συναισθηματική ανωριμότητα, ζηλοφθονία και συχνά προέρχονται από μία δυσλειτουργική οικογένεια. Συνήθως πρόκειται για μαθητές που έχουν γύρω τους «θαυμαστές» που νιώθουν φόβο ενώπιον τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν μπορούν να διακριθούν ως εξής: σε αυτά που έχουν ευθέως επιθετική συμπεριφορά και παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και σε αυτά που συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού ακολουθώντας άλλους (Olweus, 2009). Σύμφωνα με την Τσαγκάρη(2003) τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά είναι πιθανό να έχουν υπάρξει θύματα κάποιας μορφής κακοποίησης και να γίνονται έπειτα θύτες ανταποδίδοντας με κάθε τρόπο όσα έχουν υποστεί ή πιθανόν να προέρχονται από οικογένειες που εκθειάζουν τα οφέλη και τις αρετές τέτοιων συμπεριφορών. Είναι άτομα που έχουν μάθει «να γίνεται πάντα το δικό τους» και το θεωρούν ως αυτονόητο δικαίωμά τους, ενώ οποιοσδήποτε δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους οφείλει να υποστεί τις οδυνηρές συνέπειες. Ικανοποιούνται όντας «αρχηγοί» και εδραιώνουν το “status” τους διαμέσου εκφοβιστικών ενεργειών προς τους μαθητές που είναι «ανυπάκουοι»(Τσαγκάρη,2003).

Οι μαθητές που πέφτουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τον Rigby (2008) έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν είναι διεκδικητικοί, είναι εσωστρεφείς, μοναχικοί, έχουν προδιάθεση στο άγχος και την κατάθλιψη, μπορεί να υστερούν σε

κάποια χαρακτηριστικά, όπως το ύψος ή η σωματική τους διάπλαση ή να έχουν κάποια ιδιαιτερότητα που τους καθιστά αδύναμους ή διαφορετικούς.

Ο OIweus (2009) διακρίνει τους μαθητές- θύματα σε δύο κατηγορίες : α. τα παθητικά θύματα και β. τα προκλητικά θύματα.

Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας, δηλαδή τα παθητικά θύματα, περιγράφονται ως αγχώδεις, ανασφαλείς, ευαίσθητοι, ήσυχoi, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αφού θεωρούν τον εαυτό τους αποτυχημένο. Νιώθουν ντροπιασμένοι και καθόλου ελκυστικοί. Συνήθως είναι περιθωριοποιημένοι στο σχολείο και δεν έχουν κανένα στενό φίλο, δεν είναι επιθετικοί και δεν εγκρίνουν την άσκηση βίας. Κλαίει εύκολα και έχουν την τάση να ενισχύουν τους δράστες υποχωρώντας εύκολα και εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια για υπεράσπιση του εαυτού τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Τα προκλητικά θύματα εκτιμάται ότι εκδηλώνουν ταυτόχρονα αγχώδη και επιθετική αντίδραση στον εκφοβισμό που υφίστανται. Πολλές φορές εμφανίζουν συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και συμπεριφέρονται με τρόπους που είναι πιθανόν να προκαλέσουν αντιδράσεις γύρω τους. Πολλοί από αυτούς είναι υπερκινητικοί και η συμπεριφορά τους προκαλεί αντιδράσεις από μεγάλο αριθμό συμμαθητών τους ή και από ολόκληρη την τάξη.

Πέρα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά που συνήθως προσδίδονται σε μαθητές που θυματοποιούνται, η Ανδρέου(2011) υπογραμμίζει ότι «κανένα από τα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει το θύμα, δεν αποτελεί απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη για τη θυματοποίησή του», διαπίστωση που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μέσα σε μια σχολική κοινότητα μπορεί να θυματοποιηθεί ακόμη κι ένας μαθητής που κανείς δεν περίμενε να βρεθεί στη θέση του θύματος, διότι η απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε κάποιες ομάδες μαθητών είναι πάντα σχετική.

Τα παιδιά που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού πολύ συχνά παρουσιάζουν την εξής συμπεριφορά:

- Φοβούνται να περπατήσουν μόνα από και προς το σχολείο.
- Αλλάζουν συχνά το δρομολόγιο από και προς το σχολείο.
- Ικετεύουν τους γονείς να τα πάνε ή να τα πάρουν από το σχολείο με το αυτοκίνητο.
- Προφασίζονται ασθένεια κάθε πρωί για να μην πάνε στο σχολείο.
- Δείχνουν απροθυμία γενικά να πάνε στο σχολείο.

- Κάνουν σκασιαρχείο.
- Παρουσιάζουν πτώση στη συνήθη σχολική επίδοσή τους.
- Γίνονται δύστροπα στις σχέσεις με τους οικείους και την οικογένεια.
- Κλείνονται στον εαυτό τους.
- Γυρίζουν στο σπίτι με λερωμένα ή σκισμένα ρούχα ή κατεστραμένα βιβλία ή δηλώνουν «απώλεια» προσωπικών αντικειμένων.
- Επιστρέφουν στο σπίτι πεινασμένα γιατί πιθανόν να τους έχουν αποσπάσει το κολατσιό τους ή τα χρήματά τους.
- Αρνούνται επίμονα ότι τους συμβαίνει κάτι και δεν αποκαλύπτουν τίποτα.
- Κλαίει το βράδυ στο δωμάτιό τους και μπορεί να έχουν και εφιάλτες.
- Εκδηλώνουν έντονο άγχος, ανησυχία, ψυχοσυναισθηματική δυσφορία και συχνά ανορεκτική συμπεριφορά.
- Έχουν πολύ συχνά ανεξήγητες γρατσουνιές, μελανιές, χτυπήματα.
- Αρχίζουν να εκδηλώνουν τα ίδια επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα αδέρφια ή τους συνομηλίκους τους.
- Παρουσιάζουν έντονη αδιαλλαξία σε θέματα επικοινωνίας, ορίων, ευθυνών.
(Τσαγκάρη, 2003 αναφέρεται στην Τρίγκα-Μερτίκα,2014)

Παιδιά- παρατηρητές

Σύμφωνα με έρευνα των Craig, Pepler και Atlas (2000) τα παιδιά παρατηρητές είναι παρόντα σε ποσοστό 85% των περιστατικών θυματοποίησης που λαμβάνουν χώρα στην τάξη ή τη σχολική αυλή και παίζουν σημαντικό ρόλο στην έκβαση ενός περιστατικού εκφοβισμού (Ανδρέου, 2011). Οι παρατηρητές ενισχύουν ή αποθαρρύνουν με τη στάση τους την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού μέσα στην τάξη και δεν αποτελούν μία ουδέτερη ομάδα παιδιών (Salmivalli, 2010). Κάποιοι υποστηρίζουν τους δράστες και ενθαρρύνουν τις πράξεις τους επευφημώντας τους, όχι σπάνια, κάνουν κύκλο γύρω από έναν καβγά και παρατηρούν διασκεδάζοντας ή γελώντας με τις προσβολές προς το θύμα ή ακόμα και παίρνοντας και οι ίδιοι μέρος (Salmivalli, 1999). Κάποιοι άλλοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και επιχειρούν να διαφοροποιηθούν από τους δράστες και να υποστηρίξουν τα θύματα (Craig et al., 2000), καταγγέλλοντας ότι αυτό που συμβαίνει είναι άδικο. Συχνά μάλιστα, ενδέχεται κάποιος μαθητής να αναζητήσει τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού αναφέροντας το περιστατικό (Salmivalli, 1999). Υπάρχει βέβαια και μια μεγάλη μερίδα παρατηρητών

που προσπαθεί να παραμείνει ουδέτερη και να μην πάρει θέση στο συμβάν, στάση που γίνεται αντιληπτή από τους δράστες ως παθητική αποδοχή των πράξεών τους και συμφωνία με αυτούς (Γιαννακούρα, 2011). Μετά από επαναλαμβανόμενα περιστατικά θυματοποίησης, είναι πιθανόν οι παρατηρητές να σχηματίσουν την άποψη ότι το θύμα προκαλεί και άρα αξίζει αυτή τη συμπεριφορά και δεν χρειάζεται να το βοηθήσουν (Olweus, 2009). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που αναφέρεται από τον Olweus (2009) είναι ένα αίσθημα μειωμένης προσωπικής ευθύνης, το οποίο βιώνεται, όταν σε μία αρνητική πράξη είναι παρόντα πολλά άτομα μαζί και εξαιτίας του πλήθους τους η ατομική ευθύνη διαχέεται. Επιπλέον τα παιδιά-παρατηρητές μπορεί να αποφεύγουν την προσωπική τους εμπλοκή από φόβο μήπως είναι αυτοί τα επόμενα θύματα (Pepler & Craig, 2000). Σύμφωνα με τους Hektner και Swenson (2012) ένας ισχυρός παράγοντας επηρεασμού της στάσης τους αφορά την ενσυναίσθηση που έχουν όσον αφορά το θύμα και συνδέεται με την προηγούμενη εμπειρία θυματοποίησής τους. Η Ανδρέου (2011) αναφέρει ότι αυτοί που θα υπερασπιστούν τελικά έναν μαθητή είναι ελάχιστοι. Η σημασία της στάσης των παρατηρητών και ο ρόλος τους είναι στοιχεία που μπορούν να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο τον περιορισμό του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, καθώς ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυσύνθετο κοινωνικό ζήτημα, οι ρόλοι που υιοθετούνται από τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής δεν παραμένουν σταθεροί και υπάρχει συχνά εναλλαγή ρόλων. Σύμφωνα με έρευνα των Swearer et al(2009, αναφέρεται στην Κάργα,2013) επί τρία χρόνια στον ίδιο μαθητικό πληθυσμό, μόνο ένα 13% διατήρησε το ρόλο του , ενώ για όλους τους υπόλοιπους μαθητές οι ρόλοι(δράστης-θύμα-παρατηρητής) εναλλάσσονταν διαρκώς. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε δράστες, θύματα, παρατηρητές είναι καθαρά σχηματικός και μεθοδολογικός και ο στιγματισμός τους καθώς και η ετικετοποίηση δεν οδηγούν σε κανένα θετικό αποτέλεσμα.

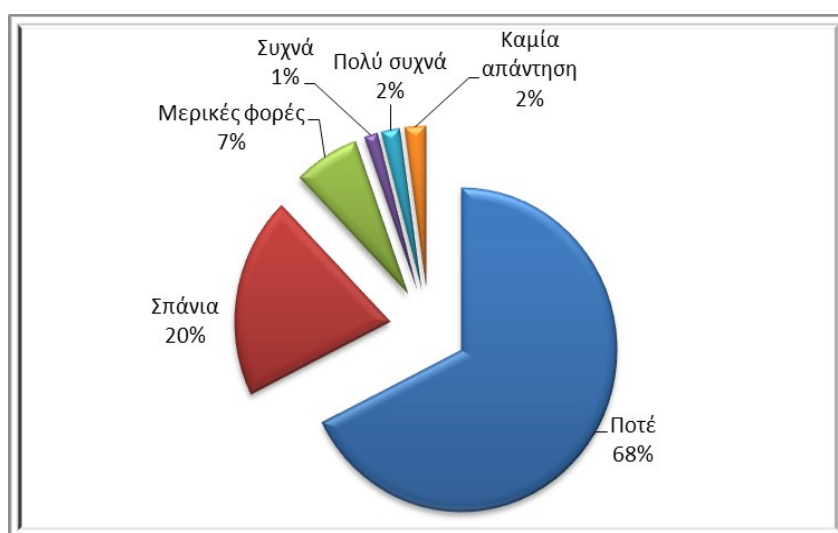
1.5. Οι διαστάσεις του φαινομένου στην Ελλάδα και παγκοσμίως

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις και όπως προκύπτει από τα διεθνή δεδομένα το 15% του μαθητικού πληθυσμού έχει υποστεί εκφοβιστικές συμπεριφορές, συχνότερα στις ηλικίες 8-15(Τσιάντης,2010).

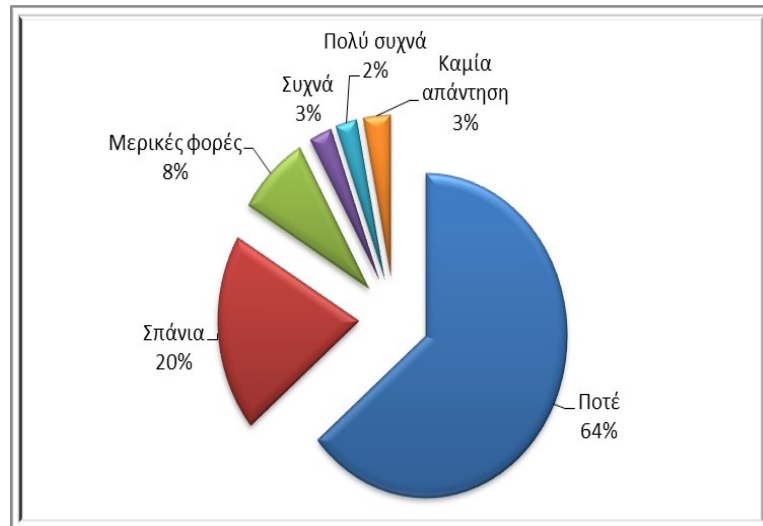
Ένα στα επτά παιδιά παγκοσμίως υπόκειται σε κάποια μορφή εκφοβισμού , ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Ελλάδα είναι ένα στα δέκα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουμτζή κ.α.,2005). Έρευνα των Ψάλτη&Κωνσταντίνου(2007) σε 1.843 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου πανελλαδικά έδειξε ότι πάνω από 10% του μαθητικού πληθυσμού έχει πέσει θύμα συστηματικού λεκτικού εκφοβισμού, ενώ το 35% των μαθητών φοβούνται ότι θα βρεθούν υπό καθεστώς εκφοβισμού.

Σε άλλη έρευνα της Ψάλτη(2012), όπου συμμετείχαν μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, το 24,6% ανέφεραν ότι είχαν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, το 5,1% παραδέχτηκαν ότι υπήρξαν θύτες και το 11,8% ότι υπήρξαν και θύτες και θύματα (Στέφου, 2015).

Σύμφωνα με πανελλήνια έρευνα του Υπουργείου Παιδείας σε δείγμα 133.112 μαθητών της Β/θμιας Εκπαίδευσης(Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης&Νικολόπουλος 2016) σε ερώτημα σχετικά με το αν έχουν βρεθεί ποτέ στο ρόλο του θύτη, το 7% των μαθητών απάντησαν «Μερικές φορές», το 1% και το 2% απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα,ενώ το 2% δεν απάντησαν. Σχετικά με το ερώτημα αν βρέθηκαν ποτέ στο ρόλο του θύματος, το 8% των μαθητών απάντησαν «Μερικές φορές», το 3% και το 2% «Συχνά και «Πολύ συχνά», ενώ ένα ποσοστό 3% δεν έδωσαν καμία απάντηση , όπως φαίνεται από τὰ κυκλικά διαγράμματα που ακολουθούν.



Γράφημα 5.6. Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το αν έχουν ασκήσει βία(ΠΗΓΗ: ΥΠΠΕΘ,2016)



Γράφημα 5.5. Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το αν έχει υπάρξει θύμα εκφοβισμού ή βίας(ΠΗΓΗ: ΥΠΠΕΘ,2016)

Σύμφωνα με έρευνα της Αμερικανικής Ακαδημίας Ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων το 50% των μαθητών στις ΗΠΑ έχει υποστεί εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά στα χρόνια της σχολικής ζωής, ενώ ένα 10% των μαθητών έχει βιώσει τον εκφοβισμό σε συστηματική βάση(American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,1997). Επίσης σε πρόσφατη έρευνα του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας και Ανάπτυξης του Παιδιού(2011) αναφέρεται ότι πάνω από το 16% των μαθητών υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Στον Καναδά το 20% του μαθητικού πληθυσμού ανέφερε ότι έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού ,όπως προκύπτει από έρευνα των Craig&Pepler(2000).

Στη Νέα Ζηλανδία σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το ποσοστό θυματοποίησης ανέρχεται στο 58% , ενώ το 44% των μαθητών δήλωσε ότι είχε ενεργήσει ως θύτης και «είχε πλάκα» (Maharaj et al, 2000 όπως αναφέρεται σε Macklem,2004).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Sheffield στη Μεγάλη Βρετανία το 75% των μαθητών δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού τουλάχιστον μια φορά στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, το 7% υπήρξαν θύματα σοβαρών περιστατικών, το 10% εκφοβίζονταν περιστασιακά και το 4% σε εβδομαδιαία βάση (Glover et al, 2000 αναφέρεται σε Στέφου, 2015).

Στην Ισπανία, όπως προκύπτει από έρευνα του Ramirez(2006) σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 10,5% του μαθητικού

πληθυσμού έχει εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού, το 6,5% ως θύματα, ενώ το 3,1% ως θύτες.

Σύμφωνα με έρευνα που έλαβε χώρα σε 40 χώρες του κόσμου το εύρος εμπλοκής των μαθητών σε περιστατικά bullying κυμαίνεται σε διεθνή κλίμακα από 8,6% έως 45.2% στα αγόρια και από 4,8% έως 35,8% στα κορίτσια (Craig et al, 2011).

1.6. Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

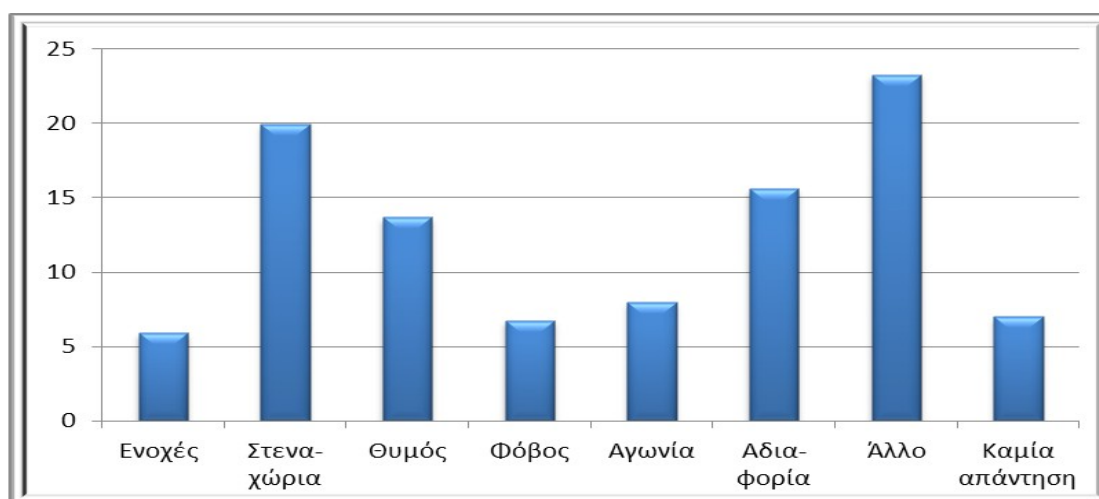
Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σοβαρές για τους μαθητές-θύματα και μπορούν να τους επηρεάσουν μακροχρόνια με ποικίλες εκφάνσεις σε πολλά επίπεδα: σωματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, ακαδημαϊκό.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες τα παιδιά που έχουν υποστεί εκφοβιστική συμπεριφορά παρουσιάζουν μια σειρά σωματικών συμπτωμάτων όπως ναυτία, πονοκεφάλους, στομαχόπονο, πόνο στο λαιμό και βήχα, ζαλάδες, νεύρα, δυσκολίες στον ύπνο πολύ συχνότερα από μαθητές που δεν έχουν εκφοβιστεί (Nishina & Witkow, 2005 αναφέρεται στη Στέφου, 2015). Ο Rigby (2008) αναφέρεται στη Στέφου, 2015) σε έρευνά του παραθέτει δηλώσεις παιδιών που ρωτήθηκαν πώς αισθάνονταν μετά από περιστατικά εκφοβισμού. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις δηλώσεις τους :

- Δεν ήθελα να φάω ή να κάνω τίποτα
- Είχα μια νευρική και αίσθηση τρόμου στο στομάχι
- Απλά μισούσα το σχολείο και τα πάντα μέσα σ' αυτό
- Δεν μπορώ να κοιμηθώ, κούραση
- Η σκέψη και μόνο να γυρίσω στο σχολείο με έκανε να νιώθω άρρωστος
- Ένιωσα ζαλάδα, ότι επρόκειτο να λιποθυμήσω ή να κάνω εμετό
- Είχα πυρετό
- Ταραγμένος, στρεσαρισμένος
- Ήθελα να μείνω μόνος σπίτι, πολλή θλίψη, προσπάθησα να αυτοκτονήσω

- Ένταση, πονοκέφαλος, ναυτία και όλες αυτές οι αηδίες. Το bullying είναι χάλια (Rigby,2008)

Σύμφωνα με μεγάλη πανελλήνια έρευνα σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, η οποία διεξήχθη υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων το Μάρτιο του 2016 σε δείγμα 33.112 μαθητών και μαθητριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016) όλοι οι μαθητές ενός σχολείου επηρεάζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους και τα συναισθήματα που προκαλούν τα περιστατικά βίας στους ερωτώμενους μαθητές είναι κυρίως στενοχώρια (19.91%), αδιαφορία (15.60%), θυμό (13.67%), αγωνία (7.94%), φόβο (6.74%) και ενοχές (ποσοστό 5.90%), ενώ ένας σημαντικός αριθμός μαθητών ανέφερε κάποιο άλλο συναίσθημα (23.23%), όπως αποτυπώνονται στο Γράφημα 5.13.



Γράφημα 5.13. Ιστόγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα συναισθήματά τους μετά τα περιστατικά βίας (Πηγή ΥΠΠΕΘ, 2016)

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του εκφοβισμού σύμφωνα με τους ερευνητές είναι οι εξής: χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, αίσθηση πανικού, προβλήματα συγκέντρωσης, φτώχη συναισθηματική προσαρμογή. Οι Rigby & Slee (1993) σε έρευνα που διεξήγαγαν διαπίστωσαν συσχέτιση θυματοποίησης χαμηλής αυτοπεποίθησης και μάλιστα διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν οφειλόταν σε στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών αλλά ήταν απόρροια της θυματοποίησης. Επιπλέον, ο Olweus (1993) υποστηρίζει ότι χαμηλά

επίπεδα αυτοεκτίμησης συνοδεύουν το άτομο που έχει υποστεί εκφοβισμό και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή του.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ θυματοποίησης και άγχους ή κατάθλιψης. Ο Rigby (1998) σε έρευνα του σε δείγμα 750 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τονίζει ότι όσο πιο τακτικά και συχνά ήταν τα περιστατικά εκφοβισμού τόσο πιο έντονα παρουσιάζονταν τα παραπάνω συμπτώματα. Η Sharp et al (2000) αναφέρει ότι μετά από περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς οι μαθητές παρουσιάζουν τις εξής συνήθεις αντιδράσεις: προβλήματα συγκέντρωσης, συνεχείς ενθυμήσεις των γεγονότων, διαρκή αίσθηση πανικού. Τέλος, σύμφωνα με τη διακρατική μελέτη των Nansel et al (2004) τα άτομα που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν ιδιαίτερα φτωχή συναισθηματική προσαρμογή και είναι άτομα μοναχικά, χωρίς φίλους, με καταθλιπτικά συμπτώματα, στοιχεία που δυσχεραίνουν την ομαλή τους κοινωνικοποίηση και τους επηρεάζουν και ως ενήλικες.

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό συχνά παρουσιάζουν φτωχές επιδόσεις και δυσκολίες και λόγω των προβλημάτων συγκέντρωσης μετά από βίαια περιστατικά, αλλά και λόγω συχνών απουσιών από το σχολείο προκειμένου να αποφύγουν τη θυματοποίηση (Cross et al., 2011)

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

1.7. Έρευνες σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών

Καθώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί ανεξάρτητα από τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Μετά την οικογένεια, το σχολείο είναι ο κατεξοχήν κοινωνικοποιητικός φορέας για το παιδί, καθώς το σχολικό περιβάλλον, η σχέση με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικά στοιχεία για τη διάπλαση της προσωπικότητάς του (Γεωργίου, 2007). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την «κοσμοθεωρία» του, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του, μπορεί να αποτελέσει πρότυπο και να επηρεάσει την αυτοεικόνα του μαθητή, να βελτιώσει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες με αποτέλεσμα ο μαθητής να υιοθετήσει έναν θετικό τρόπο δράσης και διαχείρισης των συγκρούσεων (Στογιαννίδης, 2013, αναφέρεται στην Παπαλαζάρου, 2015).

Σύμφωνα με τους Troop-Gordon & Ladd (2015) η στάση και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού είναι συντελεστές στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που είτε ενθαρρύνει είτε αποτρέπει τον εκφοβισμό. Έχει μάλιστα επισημανθεί ότι σε σχολικά περιβάλλοντα όπου υπάρχει συνεργατική κουλτούρα μεταξύ εκπαιδευτικών, οι περιπτώσεις μαθητικής επιθετικότητας είναι κατά πολύ μειωμένες (Rolland & Galloway, 2004 στο Γραίκος, 2016). Συνεπώς, η γνώση της αντίληψης και της στάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στο ζήτημα της ενδοσχολικής βίας αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ ερευνητικό τομέα για την αναγνώριση, τον εντοπισμό, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού προκειμένου να τον ελαχιστοποιήσουμε, μέσα από καλές πρακτικές, στρατηγικές παρέμβασης και προγράμματα πρόληψης, ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης.

Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού είναι απόλυτη συνάρτηση της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1995), όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός πιστεύει στην ικανότητά του να επηρεάσει τους

μαθητές του και να διαχειριστεί συμβάντα εκφοβισμού, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες επιτυχούς αντιμετώπισής του (Beran,2005).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας έχουν γίνει μελέτες παγκοσμίως και στη χώρα μας, ωστόσο το θέμα παρά τη σπουδαιότητά του δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Olweus, 2009).

Στην έρευνα των Φελούκα& Αμανάκη (2009) οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στην αντιμετώπιση της βίας, αισθάνονται όμως χαμηλή αυτοπεποίθηση στη διαχείριση περιστατικών βίας που την αποδίδουν στην ελλιπή τους προετοιμασία κατά την περίοδο των βασικών σπουδών τους. Στην έρευνα των Ψάλτη&Κωνσταντίνου (2007) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον κεντρικό τους ρόλο στην πρόληψη του φαινομένου, θέτοντας όμως ως αναγκαία προϋπόθεση την περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωσή τους για την αποτροπή του εκφοβισμού (Ψάλτη, 2008).

Σε μία ακόμη ελληνική έρευνα (Καλλιώτης, 2002) αναφέρεται ότι το 60% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι την ευθύνη για τη δράση κατά της σχολικής επιθετικότητας την έχουν πρώτα οι δάσκαλοι και μετά οι γονείς , αναφέρουν δε ότι δεν υπάρχει επίσημο νομοθετικό πλαίσιο για την επιθετικότητα στο ελληνικό σχολείο.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Boulton et al (2013) με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, το 98,6% των συμμετεχόντων θεωρούν την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας δική τους υπευθυνότητα μέσα στην τάξη και στον αύλειο χώρο, ενώ μόνο το 46,3% θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών εκτός σχολείου. Το 87% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρειάζεται επιπλέον επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά με τις εκφοβιστικές μορφές οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως σημαντικότερες τις άμεσες έναντι των έμμεσων μορφών, δίνοντας την πρώτη θέση στο σωματικό εκφοβισμό και αμέσως μετά στο λεκτικό(Yoon & Kerber ,2003). Διαπιστώνεται ότι ανάλογα με το γένος των μαθητών διαφέρουν και τα είδη εκφοβισμού. Ο άμεσος εκφοβισμός παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τον έμμεσο(φήμες, πειράγματα, αποκλεισμός από την ομάδα).Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν πιο συχνά στον άμεσο εκφοβισμό, διότι είναι

ορατός και εμφανής και αντιλαμβάνονται περισσότερο την επιρροή του άμεσου παρά του έμμεσου εκφοβισμού θεωρώντας τον λιγότερο σοβαρό(Byers et al.,2011).

Μάλιστα το πόσο σοβαρά αντιλαμβάνονται το είδος του εκφοβισμού προλέγει και την πιθανότητα παρέμβασής τους (Dedousis-Wallace and Shute, 2009). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν κυρίως σε περιστατικά που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι παρά σε όσα τους αναφέρονται από τους μαθητές (Craig et al.,2011).

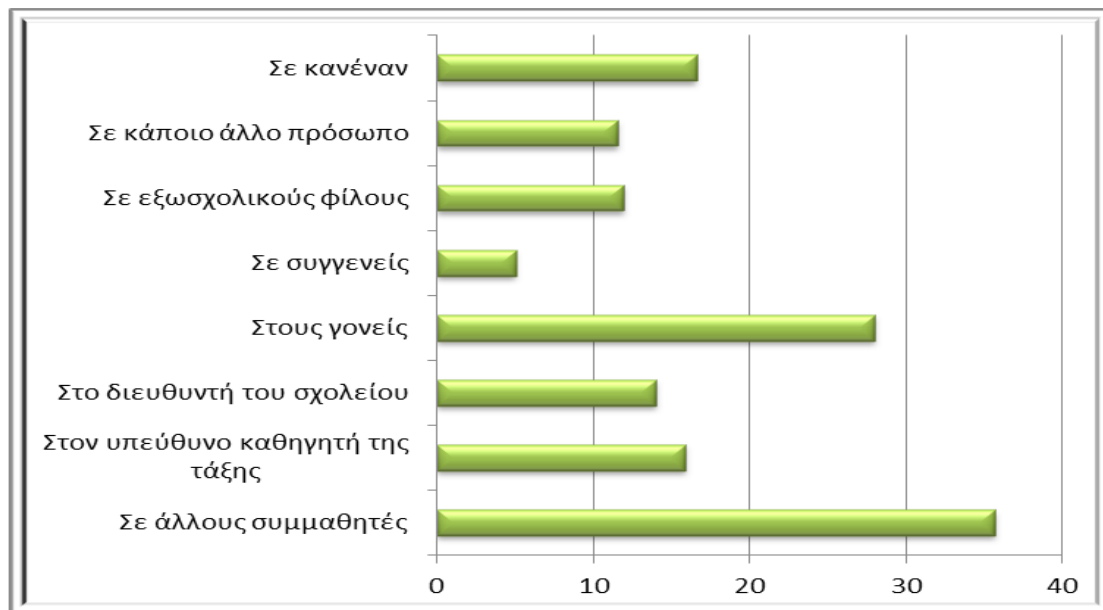
Σύμφωνα με έρευνα της Στέφου(2015) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 122 εκπαιδευτικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να δείχνει και μεγάλη ευαισθητοποίηση και ιδιαίτερη σοβαρότητα τόσο σε περιστατικά εμφανούς σχολικού εκφοβισμού όσο και σε περιστατικά συγκαλυμμένου εκφοβισμού,όμως τελικά παρεμβαίνουν συχνότερα στα εμφανή και ιδιαίτερα σοβαρά περιστατικά, επιζητώντας μάλιστα και τη βοήθεια και άλλων προσώπων εντός του σχολείου. Επίσης, επιδιώκουν να προσεγγίσουν τα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να επιτευχθεί μια δημοκρατική επίλυση των συγκρούσεων. Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα, μια μερίδα εκπαιδευτικών δυστυχώς επιλέγουν ως τρόπο αντίδρασης την αγνόηση του περιστατικού.

Η Craig et al.(2011) αναφέρει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό συχνά επηρεάζεται από κάποιους μύθους που επικρατούν σχετικά με αυτόν: ότι πρόκειται για φυσιολογική φάση που σχετίζεται με την παιδική ηλικία,ότι «δεν θα σου κάνει κακό», «θα χτίσεις το χαρακτήρα σου»και «θα σε κάνει άντρα» (Coloroso, 2000 στη Craig et al.,2011) και ότι αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο για τη μετάβαση στην ωρίμανση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.Είναι επίσης συχνό φαινόμενο κάποιοι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι τα θύματα είναι υπεύθυνα, διότι δείχνουν ότι είναι ευάλωτα,δεν διεκδικούν το δίκιο τους και δεν έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τα προβλήματά τους και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Craig et al.,2011).

Ωστόσο, παρά τις όποιες παρανοήσεις, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί το σχολικό εκφοβισμό σοβαρό πρόβλημα, έχει αρνητική στάση απέναντί του και αισθάνεται υπευθυνότητα όσον αφορά την αντιμετώπισή του. Σε έρευνα του Rigby το 99% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το ζήτημα πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα, το 97% προτείνει συνεργασία με τους μαθητές και το 91% θεωρεί ότι το σχολείο οφείλει να ακολουθεί μια ιδιαίτερη πολιτική σχετικά με το θέμα (Rigby, 2008).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει μία διάσταση απόψεων ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους σε περιστατικά εκφοβισμού(Bauman & Hurley, 2005). Το 85% των εκπαιδευτικών δηλώνει την άμεση παρέμβασή του σε περιστατικά bullying, ενώ μόνο το 35% των μαθητών συμμερίζεται αυτή την άποψη(Craig et al., 2000). Πιθανότατα η απόκλιση αυτή να οφείλεται στο γεγονός ότι πολλά περιστατικά δε γίνονται αντιληπτά ή δεν αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς. Η Κάπαρη(2013) σε έρευνά της αναφέρει ότι οι μαθητές θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι μακροπρόθεσμα αποτελεσματικές, διότι μόνο προσωρινά και βραχυπρόθεσμα σταματούν οι συγκρούσεις. Επίσης, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν πολλές φορές σωστά τις καταστάσεις και οι παρεμβάσεις τους είναι αντιφατικές.

Έρευνα των Houndoumadi & Pateraki(2001) αναφέρει ότι οι Έλληνες μαθητές ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν συμβάντα επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού στους γονείς τους παρά στους δασκάλους τους. Η πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη από το ΥΠΠΕΘ το 2016 σχετικά με την ενδοσχολική βία επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού σε συμμαθητές τους σε μεγαλύτερο ποσοστό(35,68%) απ' ό,τι στους γονείς(27,99%), στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης(15,99%), σε άλλα πρόσωπα(11,59%) ή σε κανέναν(16,59%) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016), όπως δείχνει το παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 5.12. Ιστόγραμμα ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το σε ποιον/ους ανέφερε τα περιστατικά βίας(Πηγή: ΥΠΕΠΘ,2016)

Όσον αφορά το χώρο που εντοπίζονται περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς ως συνηθέστεροι χώροι αναφέρονται η τάξη, η αυλή του σχολείου, οι διάδρομοι, η διαδρομή από και προς το σχολείο. Σύμφωνα με ευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του εκφοβισμού(European Antibullying Campaign, 2012) με τη συμμετοχή έξι ευρωπαϊκών χωρών (Βουλγαρία,Εσθονία,Ελλάδα,Ιταλία,Λεττονία,Λιθουανία),το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα με υψηλά ποσοστά στη σχολική τάξη, ενώ μόνο στη χώρα μας τα πιο πολλά περιστατικά παρατηρούνται εκτός του σχολικού χώρου (European Antibullying Campaign, 2012, αναφέρεται στην Κανάλη, 2016).

Σύμφωνα με ελληνική έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα του εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν θεωρούν ως πιο συχνούς χώρους θυματοποίησης τους διαδρόμους του σχολείου, το προαύλιο, το γυμναστήριο, ελάχιστα τη σχολική αίθουσα, ενώ καθ'οδόν για το σχολείο ή φεύγοντας από το σχολείο δεν παρατηρούνται σοβαρά περιστατικά (Πατσάλης, 2014).

Σχετικά με τη συχνότητα παρέμβασής τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στην πλειονότητά τους πολύ συχνή παρέμβαση και μάλιστα προτείνουν ως ενδεδειγμένους τρόπους παρέμβασης την επιδίωξη συζήτησής τους με το δράστη-θύτη, την επαφή

του θύματος με το θύτη, την προσωπική τους εμπλοκή για τη διευθέτηση των διαφορών, ενώ δεν προκρίνουν ως αποτρεπτικό μέσο την τιμωρία (Πατσάλης, 2014).

Σύμφωνα με έρευνα των Τσίγκανου, Δασκαλάκη & Τσαμπαρλή (2004), όπου συμμετείχαν 1075 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 48% των εκπαιδευτικών του λυκείου και το 59% του γυμνασίου πιστεύουν ότι οι τιμωρίες δεν αποτελούν αποτελεσματικό μέτρο για να βελτιωθεί η συμπεριφορά των μαθητών και να συμμορφωθούν με τους σχολικούς κανόνες, όταν απουσιάζουν ο διάλογος, η συζήτηση, η προσέγγιση του μαθητικού πληθυσμού με κάθε τρόπο, ώστε να αποφευχθούν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις στη σχολική ζωή.

Ωστόσο, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία πολλοί εκπαιδευτικοί επικροτούν την εφαρμογή της τιμωρίας στο θύτη (Rigby, 2010). Αμφισβητείται όμως η αποτελεσματικότητα της τιμωρητικής μεθόδου ή μεθόδου μηδενικής ανοχής (zero tolerance approach) για την αποτροπή της σχολικής βίας από πολλές έρευνες (Skiba, 2000, αναφέρεται στη Στέφου, 2015). Οι παρεμβάσεις που αφορούν την ενασχόληση με το θύτη, όχι τιμωρητικά, και η ενασχόληση με το θύμα με σκοπό την ενδυνάμωσή του κρίνονται ιδιαίτερα εποικοδομητικές (Rigby, 2010).

Σε πρόσφατη έρευνα στο ελλαδικό χώρο (Θάνος, 2017) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την επάρκεια του σχολικού κανονισμού, τις πολιτικές των σχολείων και τις πρακτικές που οι ίδιοι επιλέγουν αναφορικά με τη διαχείριση και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός κανονισμός δεν είναι επαρκής για την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας. Πιθανότατα η άποψη αυτή απορρέει από τον τιμωρητικό χαρακτήρα του σχολικού κανονισμού (σύσταση, παρατήρηση, επίπληξη, αποβολή), ο οποίος δεν φέρνει θετικά αποτελέσματα στην ουσιαστική αντιμετώπιση της βίας (Αρτινοπούλου, 2010). Ωστόσο, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την επάρκεια του σχολικού κανονισμού, επισημαίνουν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής προσέγγισης του εκφοβισμού από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά το ερώτημα αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη πολιτική για το ζήτημα της ενδοσχολικής παραβατικότητας, το 57% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν χρησιμοποιείται κάποια συγκεκριμένη πολιτική στα σχολεία τους, ενώ το 43% που υποστήριξε ότι στα σχολεία τους εφαρμόζονται πολιτικές για την αντιμετώπιση της βίας ανέφερε την πραγματοποίηση ενημερωτικών εκδηλώσεων από ειδικούς, σύσταση ομάδων πρόληψης, συνεργασία με τους

Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων(ΣΣΝ), επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Σχετικά με τις πρακτικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την διαχείριση της βίας στο σχολείο, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, επιλέγουν πρακτικές που έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και βασίζονται στην συζήτηση, την επικοινωνία και τον διάλογο, χαρακτηρίζονται από θετική ενίσχυση, επιβράβευση, προβολή των θετικών στοιχείων, παρότρυνση για ανάληψη εναλλακτικών δράσεων και προσβλέπουν στην ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα αποφεύγοντας το στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους. Πρακτικές με χαρακτήρα τιμωρητικό χρησιμοποιούνται «λίγο» ή «καθόλου» και κυρίως σε περιστατικά ιδιαίτερα σοβαρά και ακραία(Θάνος & Τσατσάκης ,2018) Επιπροσθέτως, η αναζήτηση βοήθειας και η εμπλοκή κι άλλων ενηλίκων (γονέων, διευθυντή σχολείου, σχολικού συμβούλου, ψυχολόγου) για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι μια στρατηγική που επιλέγουν συχνά οι εκπαιδευτικοί κυρίως σε σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν μια ιδιαίτερη πολιτική για τα θέματα που αφορούν την ενδοσχολική βία και παραβατικότητα (Bauman et al, 2008).

Κατά τον Θάνο(2017) οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτείνουν σχετικά με την αντιμετώπιση και την διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας πρακτικές, οι οποίες έχουν συχνά επισημανθεί και προταθεί από ειδικούς και καταξιωμένους επιστήμονες που έχουν εντυπώσει σε τέτοιου είδους ζητήματα. Έχουν προταθεί τα εξής: στελέχωση όλων των σχολείων με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κοινωνιολόγους, ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης των συγκρούσεων, ευαισθητοποίηση και πλατιά ενημέρωση με προβολή ταινιών, με σεμινάρια, ημερίδες και συζητήσεις με ειδικούς ψυχολόγους, ουσιαστική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς, διάλογος και συζήτηση με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, οργάνωση εκδηλώσεων κατά της βίας, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, επαφή με τοπικούς φορείς (Πανούσης,2009). Πράγματι, όλα τα παραπάνω αποτελούν χρήσιμες πρακτικές που θα μπορούσαν να συμβάλλουν τα μέγιστα στην πρόληψη, στην αντιμετώπιση και στον κατά το δυνατό περιορισμό του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μεν τη σοβαρότητα του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και τη σημαντικότητα του παρεμβατικού ρόλου τους στην αποτελεσματική του αντιμετώπιση, τονίζουν δε ότι δεν έχουν κάποιες φορές τη δυνατότητα να παρέμβουν λόγω μη επαρκούς κατάλληλης εκπαίδευσης

και έλλειψης σωστών δεξιοτήτων(Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Διαμέσου της σωστής και διαρκούς επιμόρφωσης, διαμέσου προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, με την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών και πρακτικών, μέσα από την συνεργασία τους με ειδικούς, με αρωγό την αδιάλειπτη επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας(διεύθυνση,συνάδελφοι, γονείς, μαθητές) και έχοντας απόλυτη συναίσθηση του ρόλου τους, θα είναι σε θέση να διαχειριστούν προβλήματα εκφοβισμού στηρίζοντας τους μαθητές τους καθημερινά και αδιάκοπα δίχως να κάνουν καμιά έκπτωση στην ποιότητα της «παιδείας» που παρέχουν.

1.8.Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Οι βασικοί τρόποι αντιμετώπισης του εκφοβισμού είναι η παρατήρηση του φαινομένου, η γνώση σχετικά με αυτό και τα χαρακτηριστικά του και η παρέμβαση. Αρχικά, διαμέσου της προσεκτικής παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στον εντοπισμό περιστατικών και στην αναγνώριση των εμπλεκόμενων μελών. Πέρα από το θεσμικό πλαίσιο και τους σχολικούς κανόνες, οι οποίοι προβλέπουν πρακτικές,όπως η παρατήρηση,η επίπληξη, η ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, η αποβολή κ.α., η χρήση πρακτικών με παιδαγωγικό χαρακτήρα θεωρούνται ως αποτελεσματικότερες στην αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας και μια σειρά εναλλακτικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια με στόχο την καλύτερη διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Πρώτα απ'όλα, απαραίτητη είναι η γνώση των παραγόντων που ευνοούν την εκδήλωση της επιθετικότητας, ώστε να ερμηνευθεί σωστά η κατάσταση και επιτευχθεί μια αποτελεσματική παρέμβαση. Τα προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ,μαθητών,γονέων,εκπαιδευτικών έχουν καλύτερα αποτελέσματα, εφόσον οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε πολλαπλά επίπεδα (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008). Γι' αυτό το λόγο είναι άκρως σημαντικό να λαμβάνουν χώρα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που έχουν μελετήσει ενδελεχώς τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών διαμέσου ερευνών(Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010). Θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει εκ των προτέρων ενημέρωση, ευαισθητοποίηση των μαθητών προκειμένου να περιοριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς . Η έννοια της πρόληψης έχει ως στόχο την προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής υγείας και της

ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Συνεπώς, η εφαρμογή πολιτικής και προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης μπορούν να συμβάλλουν σε θετικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Τσιάντης, 2010). Ειδικότερα, η παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας εστιάζει στην πρόληψη της επιθετικότητας πριν ακόμη παγιωθεί και εκληφθεί ως σύννηθες φαινόμενο στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού, στην παροχή αρωγής και ψυχολογικής στήριξης σε μαθητές που χρειάζονται βοήθεια, αλλά και σε μια προσπάθεια περιορισμού της ήδη εκδηλωθείσας επιθετικότητας. Αναδεικνύεται επομένως η αναγκαιότητα της σφαιρικής προσέγγισης των δράσεων πρόληψης και παρέμβασης, οι οποίες, από τη μια, δρουν κατασταλτικά όσον αφορά την εκδήλωση περιστατικών, από την άλλη έχουν σκοπό να ενισχύσουν τους εμπλεκόμενους βοηθώντας τους να αναπτύξουν χρήσιμες δεξιότητες (Μπογιατζόγλου κ..ά, 2012).

1.9. Προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στην Ελλάδα και παγκοσμίως

Τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπιση των παραγόντων που ενθαρρύνουν το σχολικό εκφοβισμό είναι ποικίλα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Κάποια από τα προγράμματα αυτά απευθυνόμενα σε όλη τη σχολική κοινότητα, στους θύτες, στα θύματα, στους συμμαθητές τους, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς εφαρμόζονται ολιστικά, ενώ κάποια άλλα εστιάζουν σε μεμονωμένες ομάδες ατόμων, συνήθως στους άμεσα εμπλεκόμενους με τα περιστατικά. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά μερικά από αυτά που έχουν εφαρμοστεί σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο.

Τα προγράμματα παρέμβασης «Δάφνη II»(2006-2008) και «Δάφνη III»(2008-2010) με επιστημονικό υπεύθυνο και συντονιστή τον καθηγητή Τσιάντη, αποτέλεσαν μια ευρωπαϊκή, διακρατική προσπάθεια αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εντός του σχολικού πλαισίου. Έχοντας μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, ειδικούς ψυχικής υγείας ως ενεργούς συμμετέχοντες σε καινοτόμες δραστηριότητες και εκδηλώσεις στόχευσαν στην πρόληψη, στην αντιμετώπιση, στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας γύρω από το φαινόμενο. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην οργάνωση του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος, στην ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση και διαχείριση περιστατικών σχολικού

εκφοβισμού, ώστε να θέτονται όρια στις αρνητικές συμπεριφορές και να προάγονται θετικά πρότυπα (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με το πρόγραμμα πρόληψης του ΚΕΘΕΑ για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία, θα πρέπει πρωτίστως να δίνεται προτεραιότητα στην προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας στο σχολείο. Θεωρείται αναγκαία η συνεργασία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και θεωρητική και βιωματική τους εκπαίδευση προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά περιπτώσεις θυματοποίησης (Τσιώτρα & Κυρίτση, 2010).

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από το 2012 αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναπτύσσει δραστηριότητες τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού και διαμορφώνει μια εθνική κεντρική πολιτική με την υλοποίηση της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» που λειτούργησε κατά τα σχολικά έτη 2013-2015 και ανέπτυξε τις εξής δράσεις:

α) Δημιουργία Δικτύου σε επίπεδο Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου με την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή(ΚΕΕ),σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης με τις Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ), σε επίπεδο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις Περιφερειακές Ομάδες Πρόληψης (ΠΟΔΠ) και σε επίπεδο σχολικών μονάδων με τις Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ), με επικεφαλής τον Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας. β)Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού(Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς , φάκελος υλικού για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, φάκελος υλικού για γονείς, οδηγός διαχείρισης περιστατικών) γ)Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί, για πρώτη φορά, επιμορφώθηκαν σε θέματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού με σκοπό την πρόληψη, αντιμετώπιση ή και εξάλειψη του φαινομένου. Συνολικά συμμετείχαν 450 στελέχη εκπαίδευσης και 11.000 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. δ) Ενημέρωση – Προβολή – Δημοσιότητα(δράσεις ενημερωτικές ημερίδες σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, δελτία Τύπου, τηλεοπτικά σποτ, δημοσιεύσεις, έντυπο υλικό)ε) Έρευνα – Καταγραφή. Έγινε

περιοδική εκτίμηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και δημιουργήθηκε ηλεκτρονική φόρμα καταγραφής όλων των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Η εφαρμογή της Πράξης ευαισθητοποίησε την εκπαιδευτική κοινότητα όσον αφορά την αναγνώριση του φαινομένου και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και αναμφισβήτητα οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν θετικά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο δε φάνηκαν πλήρως ικανοποιημένοι από τη δομή και την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος και τόνισαν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, ανατροφοδότηση και εμπλουτισμό (Πρασά, 2017).

Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, ως μέλος του Δικτύου κατά της βίας στο σχολείο, εφάρμοσε δύο προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό. Το πρώτο είναι το «Stop στην Ενδοσχολική Βία» και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και το δεύτερο είναι το «ΚΑΤΑ-νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό», που αφορά μαθητές γυμνασίου. Κύριοι στόχοι και των δύο προγραμμάτων ήταν η διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο και η ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων. Ωστόσο, το δεύτερο πρόγραμμα είχε ως στόχο και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου).

Το Νορβηγικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού «OBPP» (Olweus Bullying Prevention Program), αποτέλεσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε δημοτικά σχολεία και σε γυμνάσια, στοχεύοντας στη μείωση του εκφοβισμού και παράλληλα στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, έγινε προσπάθεια συνολικής αναδιάρθρωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα ήταν οι εξής: Οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι ενήλικες οι οποίοι αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά εντός του σχολείου έπρεπε να δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, να τους βάζουν σαφή όρια, να μη χρησιμοποιούν τιμωρητικές μεθόδους και να λειτουργούν οι ίδιοι ως πρότυπα. Με βάση αυτές τις αρχές, εφαρμόστηκαν εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής του προγράμματος έδειξε μείωση των περιστατικών

εκφοβισμού τουλάχιστον κατά το ένα τρίτο για την αμέσως επόμενη πενταετία μετά την εφαρμογή του(Olweus & Limber, 2010).

Ένα ακόμη πρόγραμμα πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς, είναι το «Second Step» που δημιουργήθηκε με σκοπό τη μείωση της επιθετικότητας παιδιών όλων των σχολικών βαθμίδων, μέσω δράσεων που αναπτύσσουν την προκοινωνική τους συμπεριφορά. Η έμφαση του προγράμματος αυτού δίνεται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών, των μεθόδων επίλυσης προβλημάτων και των στρατηγικών διαχείρισης συναισθημάτων. Ανάλογο πρόγραμμα είναι και το λεγόμενο «PATHS», το οποίο μέσω εναλλακτικών τρόπων δράσης προάγει τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια των μαθητών. Και τα δύο αυτά προγράμματα έχουν ως απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση του αισθήματος ασφάλειας στο σχολικό χώρο και την ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που θα τους οδηγήσει σε μια ομαλή κοινωνική ένταξη (Μπογιατζόγλου κ .α., 2012).

Το «KiVa» είναι ένα πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού που έλαβε χώρα σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια στη Φιλανδία. Στο πρόγραμμα αυτό δόθηκε έμφαση στο ρόλο των παρατηρητών και στο γεγονός ότι η δική τους στάση απέναντι στα περιστατικά, το αν θα επιβραβεύσουν ή θα αποδοκιμάσουν τους θύτες, είναι αυτή που θα καθορίσει τη στάση των θυτών. Διαμέσου της ενεργοποίησης της ομάδας συνομηλίκων δόθηκε τέλος σε πολλά συμβάντα σχολικού εκφοβισμού (Ahtola et al., 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα αυτό προσέγγισε το φαινόμενο του εκφοβισμού ολιστικά, εμπλέκοντας στις δράσεις του εκπαιδευτικούς και μαθητές και αποδείχθηκε κατόπιν αξιολόγησής του η αποτελεσματική μείωση εκφοβιστικών συμπεριφορών(Salmivalli et al, 2011b).

Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη διάσταση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, δημιουργήθηκε τα τελευταία χρόνια ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα πρόληψης του φαινομένου, το πρόγραμμα «TABBY στο Διαδίκτυο». Είναι μια προσπάθεια να περιοριστεί ο αριθμός των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού λόγω της κακής χρήσης των διαφόρων ψηφιακών μέσων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ως στόχο την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους νέους να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου, να προστατεύουν την ιδιωτικότητά τους και να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της έκθεσης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Tabby Trip in EU, 2011).

Όπως διαπιστώνεται, τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης είναι αποτελεσματικά, όταν συμπεριλαμβάνουν πέρα από το μαθητικό δυναμικό και όλους όσους εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγησή τους, δηλαδή τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η αλλαγή και η βελτίωση του σχολικού κλίματος, ώστε να υπάρξει περιορισμός φαινομένων βίας και συμπεριφορών εκφοβισμού. Ενώ τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε μικρότερα παιδιά για την πρόληψη του εκφοβισμού έχουν ως επί το πλείστον υψηλή αποτελεσματικότητα και οδηγούν σε σημαντική μείωση της επιθετικότητας, στους εφήβους δεν ισχύει το ίδιο. Οι έφηβοι όντας μεγαλύτεροι ηλικιακά έχουν πιο εδραιωμένες απόψεις και παγιωμένες συμπεριφορές (Παπαλαζάρου, 2015). Αυτό που φαίνεται να λειτουργεί περισσότερο όσον αφορά τους εφήβους είναι δράσεις που σχετίζονται με αλλαγές στη δομή του εαυτού τους και ενισχύουν την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν (Yeager, Trzesniewski & Dweck, 2013).

Τα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού είναι αποτελεσματικά, αφού φάνηκε να περιορίζουν τον εκφοβισμό και, όπως διαπιστώθηκε, πιο αποτελεσματικά ήταν τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν εντατικά και είχαν μεγάλη διάρκεια (Ttofi & Farrington, 2011).

Είναι σημαντικό τα προγράμματα αυτά να εφαρμόζονται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όντας ενσωματωμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Επίσης, διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα εφαρμογής των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης σχετίζεται άμεσα με τον κατάλληλο και έγκαιρο σχεδιασμό τους αλλά και τη συνεχή αξιολόγησή τους. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας, ακριβώς επειδή η καταπολέμηση της επιθετικότητας αφορά όχι μόνο το σχολείο αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Προγράμματα όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω «αποσκοπούν στην παροχή γνώσεων, στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων, στη καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, συνεργατικότητας, κοινωνικής ευαισθησίας και αποδοχής της διαφορετικότητας και των πολλαπλών ταυτοτήτων του ατόμου» (Παπαλαζάρου, 2015).

1.10.Σχολική Διαμεσολάβηση

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης, εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου και είναι μια πρακτική ειρηνικής επίλυσης των συγκρουσιακών καταστάσεων. Βασίζεται στο σεβασμό, στην ισότητα, στην εχεμύθεια, στην εμπιστευτικότητα και στην ουδετερότητα. Πρόκειται για μια δομημένη διαδικασία που έχει ως απώτερο στόχο την επανόρθωση μιας ζημίας, την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των διαφωνούντων μελών και την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα εστιάζοντας στην πράξη και όχι στον φορέα που την προκάλεσε. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται ο στιγματισμός και περιορίζεται η πιθανότητα υποτροπής του (Θάνος, 2017). Κατά την Αρτινοπούλου (2010) ως σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ορίζεται: «...η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών, με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή-του διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία, με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας».

Ο διαμεσολαβητής είναι συνήθως ένας μαθητής, ο οποίος οφείλει να έχει εκπαιδευτεί επαρκώς στη σχολική διαμεσολάβηση (Κουρκούτας κ.α., 2014). Καλεί σε συνεδρία τους μαθητές που έχουν εμπλακεί σε ένα περιστατικό σύγκρουσης και ζητάει από την κάθε εμπλεκόμενη πλευρά «να πει την ιστορία της» χωρίς η άλλη πλευρά να επέμβει ή να διακόψει. Οι δύο μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους και ο διαμεσολαβητής τονίζει τα κοινά σημεία και διαχειρίζεται τις διαφορές τους διευκολύνοντάς τους να κατανοήσουν τη σύγκρουση. Στη συνέχεια ζητά από τον καθένα να προτείνει τρόπους επίλυσης της ρήξης και να συμφωνήσουν σε μία εναλλακτική αποδεκτή και από τις δυο πλευρές λύση (Rigby, 2014). Ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς είναι υπεύθυνος για την τήρηση των κανόνων της διαμεσολάβησης και για την εξέλιξη της διαδικασίας κατά τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο. Μέσω των δεξιοτήτων του είναι δυνατόν να αναδειχθεί η συνολικότητα των ζητημάτων, να αποκαλυφθούν οι παρεξηγήσεις και να γίνει μια τέτοια διαχείριση των διαφορών που θα οδηγήσει σ' έναν ουσιαστικό και γόνιμο διάλογο και να επιτευχθεί μια τελική επίλυση (Cremin, 2007).

Η επίλυση που επιτυγχάνεται και γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα συμφέροντα των εμπλεκομένων, οι οποίοι λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία μέσα σ' ένα ισότιμο πλαίσιο ελευθερίας έκφρασης και σεβασμού, χωρίς την παρουσία εξουσίας, δίνει στη σχολική κοινότητα τη δυνατότητα να ρυθμίζει μόνη της τα προβλήματά της, στο εσωτερικό της (Αρτινοπούλου, 2010). Μ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών και το σχολικό κλίμα γίνεται πιο ανοιχτό και δημοκρατικό, με αποτέλεσμα τον περιορισμό των βίαιων συμπεριφορών (European Platform for Conflict Prevention and Transformation, 2000).

Η πρακτική της σχολικής διαμεσολάβησης θεωρείται ότι διαδραματίζει ένα σπουδαίο παιδαγωγικό ρόλο ιδιαίτερα σε μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο τις επιπτώσεις των πράξεών τους απέναντι στα «θύματα», να αναγνωρίσουν και να παραδεχτούν από την πλευρά τους βασικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους (Κουράκης, 2012).

Το πρώτο πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης ως τεχνικής επίλυσης συγκρούσεων αναπτύχθηκε στην Αμερική το 1960 από τους Johnson & Johnson, διαδικασία που οδήγησε το 1984 στο σχηματισμό του National Association for Mediation in Education (NAME) (Cremin, 2007). Το 1990 συστάθηκε το «European Network in Conflict Resolution in Education» με στόχο την προώθηση την ιδέα της σχολικής διαμεσολάβησης σε όλη την Ευρώπη. Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα πρώτα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης άρχισαν να εφαρμόζονται από το 1992 (Αρτινοπούλου, 2010). Τα τελευταία χρόνια έχουν εφαρμοστεί πολλά προγράμματα διαμεσολάβησης σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Ισπανία, Φιλανδία, Ισλανδία), καθώς και στην Ελλάδα, όπου η εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης έλαβε χώρα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια σε ορισμένα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως γυμνάσια, στο πλαίσιο προγραμμάτων αγωγής υγείας (Θάνος, 2017). Αναφέρουμε ενδεικτικά τα εξής:

- Στο 2^ο Γυμνάσιο Ασπρόπυργου η διαμεσολάβηση εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2005-2006 μέχρι σήμερα με στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού και της εμπιστοσύνης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε αρχικά στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius και στη συνέχεια στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Με την εφαρμογή του προγράμματος

μειώθηκαν οι τιμωρίες και η βία και βελτιώθηκε η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών καθώς και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

- Στο 14^ο Γυμνάσιο Λάρισας πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα με τίτλο «Διαχείριση συγκρούσεων – διαμεσολάβηση» κατά το σχολικό έτος 2008-2009 με στόχο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για θέματα σχολικής βίας, να τα καταγράφουν και να λάβουν εκπαίδευση όσον αφορά τη διαχείρισή τους και να εκπαιδευτούν οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ώστε να βελτιώσουν την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους.
- Στο Βαρβάκειο Πειραματικό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2009-2010 άρχισε πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης, στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκαν τα εξής: ενημέρωση της σχολικής κοινότητας σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος, επιλογή μαθητών για εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση, ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους ως διαμεσολαβητές, δυνατότητα επίλυσης περιστατικών σύγκρουσης με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης.
- Στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο, αφού διενεργήθηκε έρευνα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, άρχισε να εφαρμόζεται η σχολική διαμεσολάβηση από το 2010-11. Οι μαθητές επέλεξαν το θεσμό του μαθητή-διαμεσολαβητή για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας και τις «ομάδες φιλίας» για την πρόληψή της.
- Στο Γυμνάσιο Φυλής κατά το σχολικό έτος 2011-12 πραγματοποιήθηκε εκπαίδευση μαθητών στη διαμεσολάβηση και το πρόγραμμα αγαπήθηκε ιδιαίτερα από τα παιδιά. Έλαβαν χώρα δέκα συναντήσεις εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη φιλοσοφία και τη λογική της διαμεσολάβησης και έγιναν επίσης προσομοιώσεις διαμεσολάβησης.
- Στο 2^ο Γυμνάσιο Ανω Λιοσίων εφαρμόζεται το πρόγραμμα διαμεσολάβησης από το 2011-12 και έχουν πραγματοποιηθεί πέντε διαμεσολαβήσεις, οι οποίες είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα.
- Στο 2^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου κατά το σχολικό έτος 2011-12 εφαρμόστηκε η διαμεσολάβηση μετά από πρόταση μαθήτριας που είχε παραβατική συμπεριφορά, διότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς επιβλήθηκαν αυστηρές ποινές με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικού σχολικού κλίματος, γεγονός που έκανε επιτακτική την ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών τρόπων

διαχείρισης παραβατικών συμπεριφορών. Συγκροτήθηκε ομάδα διαμεσολαβητών (με πρόταση της μαθήτριας) στην οποία συμμετείχαν έντεκα μαθητές. Πραγματοποιήθηκαν πέντε διαμεσολαβήσεις με θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, οι μαθητές Ρομά δεν συμμετείχαν στις διαμεσολαβήσεις με την αιτιολογία ότι είναι σε θέση να λύνουν τις διαφορές μόνοι τους (Θάνος, 2017).

Η σχολική διαμεσολάβηση από ομηλίκους αποτελεί μία εναλλακτική πρακτική στο παραδοσιακό σύστημα επίλυσης συγκρούσεων και απόδοσης ευθυνών και τιμωριών από ενηλίκους. Βασίζεται σε αρχές όπως ο διάλογος, η ισότητα, ο εθελοντισμός, η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση. Συμβάλλει τα μέγιστα στην ενδυνάμωση των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων (μέσα και έξω από το σχολείο), στην απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης, στη βελτίωση των σχέσεων τους και γενικότερα στη δημιουργία ενός υγιούς, θετικού, ασφαλούς και δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο θα συντελέσει στην αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία, ώστε να γίνουν οι ώριμοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες του αύριο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Είδη έρευνας

Μετά το πέρας της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έπεται η διεξαγωγή της έρευνας.

Ως έρευνα ορίζεται μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών με σκοπό την διεύρυνση της κατανόησης ενός θέματος ή ζητήματος και τη λήψη αποφάσεων. Η έρευνα είναι σημαντική διότι διευρύνει τις γνώσεις πάνω σε ένα θέμα και συνεισφέρει στις προϋπάρχουσες πληροφορίες σχετικά με το προς διερεύνηση ζήτημα, υποδεικνύει βελτιώσεις στην πρακτική, αφού τα αποτελέσματά της αξιοποιούνται κατάλληλα και παρέχει πρόσθετες πληροφορίες προς επίρρωση ή απόρριψη αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών (Creswell, 2011).

Η ερευνητική διαδικασία ξεκινά με αφόρμηση έναν προβληματισμό και επιχειρεί να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα. Η μεθοδολογία της έρευνας προσεγγίζει τις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή και αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, τις μεθόδους και τις πρακτικές, τα μέσα τα οποία μετέρχεται ο ερευνητής, τις διαδικασίες που επιλέγει και ακολουθεί (Δημητρόπουλος, 2004). Οι έρευνες με βάση την προέλευση των στοιχείων διακρίνονται σε α)

πρωτογενείς, όταν ο ερευνητής συλλέγει στοιχεία και β) δευτερογενείς, όταν τα στοιχεία προϋπάρχουν από προηγούμενες έρευνες και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η πρωτογενής έρευνα με τη σειρά της με βάση τη φύση των στοιχείων που απαιτούνται διακρίνεται σε: α) ποιοτική και β) ποσοτική. Κύρια τεχνική των ποιοτικών ερευνών είναι η συνέντευξη, ενώ των ποσοτικών τα ερωτηματολόγια (Αθανασίου, 2007). Πέρα από τα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ποσοτικές μέθοδοι και οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν και μια άλλη μεγάλη διαφορά. Στην ποσοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού και κατά συνέπεια να έχει μεγάλα δείγματα, άρα πολύ καλή γενίκευση, ενώ η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στη μελέτη μικρού σχετικά αριθμού δείγματος, επομένως υπάρχει μικρή γενίκευση (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Εδώ πρέπει να επισημανθεί επίσης το στοιχείο της υποκειμενικότητας που διέπει μια ποιοτική έρευνα, καθώς τα άτομα προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα ερωτήματα κατά έναν δικό τους και ιδιαίτερο για τον κάθε συνεντευξιαζόμενο τρόπο, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα που διακρίνεται από το στοιχείο της αντικειμενικότητας, καθώς αποδίδει με καθαρά στατιστικά στοιχεία τα ευρήματα ειδικών ερωτηματολογίων, αφού έχει προβεί σε εκτεταμένη χρήση και προγενέστερων ερευνών. Εντούτοις, παρόλο που η συλλογή δεδομένων με τη χρήση μιας ποιοτικής έρευνας είναι αρκετά χρονοβόρα και επίπονη και δύσκολα μπορούν να εξαχθούν γενικής φύσης συμπεράσματα, τα αποτελέσματά της αναφέρονται όσο η έρευνα εκτυλίσσεται. Ο ερευνητής καθορίζει το εργαλείο, με το οποίο συλλέγονται τα δεδομένα, σε αντίθεση με την ποσοτική, όπου χρησιμοποιούνται εργαλεία τύπου ερωτηματολογίων και τα δεδομένα παίρνουν τη μορφή αριθμών ή στατιστικών στοιχείων (University of Surrey, 2013).

1

2.2. Η παρούσα έρευνα

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται διεξοδικά στον γενικότερο σκοπό της παρούσας έρευνας, αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει. Παρουσιάζονται η επιλεγθείσα ερευνητική μέθοδος, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά

εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και οι λόγοι επιλογής τους. Περιγράφεται επίσης η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και γίνεται λόγος για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας καθώς και για την ηθική και δεοντολογία που διέπει μια ποιοτική έρευνα.

2.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν και πλαισιώνουν την έρευνα είναι τα εξής:

- Τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί «σχολικό εκφοβισμό» και ποια χαρακτηριστικά του προσδίδουν;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σοβαρό το ζήτημα του εκφοβισμού στο σχολείο και πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους;
- Πώς, πού, πότε, με ποιες μορφές αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την βία στο σχολικό χώρο;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού και ποιες οι επιπτώσεις του;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών-θυτών και των μαθητών-θυμάτων;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών και ποιους θεωρούν ως κατάλληλους τρόπους χειρισμού και αντιμετώπισης των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού μεταξύ μαθητών;
- Θεωρούν ότι υπάρχει αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού και αναγκαιότητα συνεργασίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα και ουσιαστικότερα απέναντι στο ζήτημα, βελτιώνοντας την ποιότητα της παιδείας και της ζωής του σχολείου γενικότερα;

2.4 .Σκοπός έρευνας- Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να ανιχνευτούν και να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας απέναντι στο ζήτημα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Για το λόγο αυτό, το ερευνητικό μέρος της εργασίας στηρίχθηκε στην **πρωτογενή έρευνα** και σε μια **ποιοτική προσέγγιση του θέματος**, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πιο λεπτομερούς περιγραφής και ενδελεχούς κατανόησης του ζητήματος μέσα από την άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας, καταγράφοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, τα βιώματα στον εργασιακό τους χώρο, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους και εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται.

Θέτοντας τα παραπάνω ως στόχο, επελέγη η πραγματοποίηση ποιοτικής έρευνας σε μικρά δείγματα, η οποία « κυρίως είναι απαραίτητη όταν αφορά άτομα που λόγω θέσης, ηλικίας, βιωμάτων, ένταξης σε μια συγκεκριμένη ομάδα κατέχουν ιδιαίτερες πληροφορίες και απόψεις που μόνο με κάποια συνέντευξη ή αντίστοιχη μέθοδο μπορούμε να πάρουμε», (Ζαφειρόπουλος, 2015). Συγκεκριμένα, η έρευνα απευθύνεται σε δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην προσωπική ποιοτική συνέντευξη, η δυναμική της συζήτησης αναδεικνύει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ερωτώμενων καθώς και το «τι», το «πώς» και κυρίως το «γιατί» μη μετρήσιμων πλευρών της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που τους υπεβλήθησαν. Βεβαίως, σε μια ποιοτική προσέγγιση ελλοχεύει πάντα το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της μεροληψίας, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο στην εξέλιξη της συνέντευξης και στην εμβάθυνση του διερευνώμενου θέματος.

Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στον ερωτώμενο να αναπτύξει τις ιδέες του και να επιχειρηματολογήσει. Μέσα από την παρούσα προσέγγιση θα επιχειρηθεί να γίνει αντιληπτή ολόκληρη η κοινωνική διαδικασία, να αφηθεί ανεπηρέαστη η ανταπόκριση των ερωτωμένων, να δοθούν σε βάθος πληροφορίες από άτομα που γνωρίζουν, έχουν συγκεκριμένους ρόλους ή κατέχουν σπάνια θέση(Ζαφειρόπουλος, 2015).

Κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν δημογραφικές-εισαγωγικές, κάποιες άλλες ήταν ερωτήσεις άποψης, γνώμης, κρίσης και αφορούσαν την εμπειρία και τα προσωπικά τους βιώματα, ενώ προέκυψαν και ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι οποίες αποσκοπούσαν σε διευκρινίσεις και στη συγκεκριμενοποίηση, εκ μέρους των ερωτώμενων, στάσεων και απόψεων που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, προς επιβεβαίωση ή διάψευση τους (Ιωσηφίδης, 2008), όπως προσιδιάζει σε μια ημι-δομημένη συνέντευξη (Παρθένη,2017). Η σειρά των ερωτήσεων ήταν κοινή για όλους τους συμμετέχοντες. Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπήρξε μια τηλεφωνική επικοινωνία προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τα βασικά στοιχεία της εν λόγω ποιοτικής έρευνας, τον οδηγό συνέντευξης και την εκτιμώμενη διάρκεια της συνάντησης. Εφόσον υπήρξε σύμπνοια και θετικό κλίμα και εφόσον οι συνάδελφοι συμφώνησαν να συμμετάσχουν, ορίστηκαν η μέρα και η ώρα της συνάντησης. Σημειώνεται ότι όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα την ώρα του υπηρεσιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Επίσης, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την συναίνεση τους και στη συνέχεια, απομαγνητοφωνήθηκαν για να μετατραπούν με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου Word σε έντυπο υλικό, ώστε να αποκωδικοποιηθούν και να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία τους.

2.5. Επιλογή δείγματος

Το δείγμα που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι : δέκα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με το θέμα και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος δεν έγινε τυχαία, αλλά σύμφωνα με την υποκειμενική γνώση της ερευνήτριας για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει αυτό. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι έχουν τα χαρακτηριστικά και τη γνώση που απαιτείται, ώστε να δοθούν σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε, η **σκοπίμη δειγματοληψία** (purposeful sampling) ως μέθοδος δειγματοληψίας, κατά την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί χαρακτηριστικές περιπτώσεις του πληθυσμού που θέλει να μελετήσει με σκοπό την απεικόνιση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Brikci & Green, 2007).

Η δειγματοληψία της έρευνας στηρίχθηκε στους δύο βασικούς κανόνες της ποιοτικής δειγματοληψίας, την καταλληλότητα και την επάρκεια, δηλαδή το δείγμα ήταν κατάλληλο για το υπό διερεύνηση θέμα αλλά και επαρκές, όχι σε ποσότητα αλλά σε ποιότητα πληροφοριών. (Morse & Field 1999, αναφ.στο Μαντζούκα, 2007)

Η επιλογή του δείγματος φέρει επίσης το χαρακτηριστικό της δειγματοληψίας ευκολίας, εφόσον οι συμμετέχοντες ανήκουν στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό κύκλο της ερευνήτριας. Ο Patton (2002) υποστηρίζει ότι «το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το τί θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους που διαθέτουμε στη μελέτη». Επομένως, δεν ετέθη αριθμητικός περιορισμός ως προς το μέγεθος του δείγματος, άλλωστε όσον αφορά «την ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος» (Patton, 2002) και σύμφωνα με τη Marshall (1996) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση».

2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στις αρχές Σεπτεμβρίου ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εστάλη από την ερευνήτρια σε δέκα συναδέλφους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

με απώτερο σκοπό την πρόσκληση των συναδέλφων σε συνέντευξη που θα λάμβανε χώρα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Το ηλεκτρονικό μήνυμα πληροφορούσε τους παραλήπτες για το θέμα της εργασίας, τους στόχους και τα ερευνητικά ζητήματα της έρευνας καθώς και τις υποχρεώσεις των υποψήφιων συμμετεχόντων σε αυτήν, αλλά και τους λόγους που κρινόταν καθοριστική η συμβολή τους. Γινόταν επίσης σαφές ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη,θα υπήρχε πλήρης εχεμύθεια και ότι τα στοιχεία που θα συλλέγονταν από τις συνεντεύξεις, θα εξυπηρετούσαν αποκλειστικά τις ανάγκες της έρευνας τηρώντας απόλυτα τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας.

Στο μήνυμα ανταποκρίθηκαν θετικά και οι δέκα συνάδελφοι. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης στον τόπο που εξυπηρετούσε τον συνεντευξιαζόμενο και ως επί το πλείστον στο εργασιακό του ωράριο με προσωπική μετακίνηση της ερευνήτριας. Πριν από κάθε συνάντηση, η ερευνήτρια διαβεβαίωσε εκ νέου τους προς συνέντευξη υποψήφιους, για το ζήτημα της χρήσης, της ανωνυμίας, της εχεμύθειας και του απορρήτου των απαντήσεων τους κατά τη διάρκεια και με το πέρας της έρευνας και δόθηκε επίσης η υπόσχεση ότι η συνέντευξη θα σταματούσε στο σημείο που δεν θα αισθανόταν άνετα κάποιος, ακόμα κι αν αρχικά καταγραφόταν κάποιες απόψεις του, και ότι θα μπορούσε να ζητήσει τη μη δημοσιοποίησή τους. Επίσης, ορίστηκε η διάρκεια της κάθε συνέντευξης σε είκοσι με τριάντα λεπτά.

2.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ποιοτικής έρευνας

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε μία ποιοτική έρευνα διαφοροποιούνται σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) από τις αντίστοιχες των ποσοτικών ερευνών. Έτσι, «η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας (validity) αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας» ενώ η «αξιοπιστία» (credibility) μιας ποιοτικής έρευνας αφορά την ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, την ποιότητα των δεδομένων τα οποία συνελέγησαν κατά τη διάρκειά της και τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν τελικά σε αληθινά και αξια εμπιστοσύνης ευρήματα που αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001). Η έννοια της αξιοπιστίας της έρευνας στο πλαίσιο της ποιοτικής σχολής αντιστοιχεί στην έννοια της “εσωτερικής εγκυρότητας”

(internal validity) της ποσοτικής-θετικιστικής σχολής, σύμφωνα με τον Συμεού (2007).

Για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας, η ερευνήτρια ακολούθησε την πρακτική της «επικύρωσης από τους συμμετέχοντες» (Ιωσηφίδης, 2008) σύμφωνα με την οποία τα συμπεράσματα και οι ερμηνείες της ερευνητικής διαδικασίας επιβεβαιώθηκαν από τα ίδια τα άτομα τα οποία συμμετείχαν σε αυτήν. Συγκεκριμένα, για την πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των στάσεων και απόψεων τους στη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια απηύθυνε ερωτήσεις, που δεν υπήρχαν αρχικά στον οδηγό, προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσει και διευκρινίσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων και να προχωρήσει στην επιβεβαίωση ή την διάψευση τους, πριν ολοκληρωθεί η διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008).

2.8. Ηθική και δεοντολογία ποιοτικής έρευνας

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) η ηθική και η δεοντολογία της ποιοτικής έρευνας είναι άμεσα συνυφασμένες με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε ερευνητής για την επίτευξη των στόχων του. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια εγγυήθηκε στους συμμετέχοντες, τόσο στο αρχικό μήνυμα επικοινωνίας όσο και στις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις μαζί τους, το απόρρητο των λεγομένων τους και την ανωνυμία τους, πράγμα που επιβεβαιώνεται με τη χρήση ψευδώνυμων ονομάτων Συντευξιαζόμενος¹, Συντευξιαζόμενος 2 κ.ο.κ . Επιπλέον, έγινε σαφές ότι τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων θα διασφαλιστούν ανώνυμα, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και με το πέρας αυτής, στο στάδιο της ανάλυσης, στη δημοσίευση αλλά και στη γενικότερη αξιοποίηση των ευρημάτων. Όσον αφορά την «πληροφορημένη συναίνεση» που, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία, εδραιώθηκε και αυτή με την αποστολή του αρχικού μηνύματος το οποίο πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για όλα τα δεδομένα της έρευνας. Κατά το πέρας διεξαγωγής της έρευνας, η πρόσβαση στα αποτελέσματα ήταν επίσης διαθέσιμη σε όλους.

Σημειώνεται ότι οι συναντήσεις έλαβαν χώρα στους χώρους και τις ώρες που διευκόλυναν τους ερωτώμενους σε κλίμα ιδιωτικότητας και ηρεμίας, ενθαρρύνοντας την δεκτικότητά τους και τηρώντας τον κώδικα δεοντολογίας των συνεντεύξεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή και ανάκληση των συνεντεύξεων ήταν ένα ψηφιακό καταγραφικό ήχου. Εννοείται ότι υπήρχε η συγκατάθεση των συντευξιαζομένων για την καταγραφή των συνεντεύξεών τους.

Μετά τη συνέντευξη ακολούθησε μια άτυπη ολιγόλεπτη συζήτηση, όπου εκφράστηκαν οι ευχαριστίες της ερευνήτριας και επιβεβαιώθηκε το αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης των συντευξιαζομένων μετά το πέρας της διαδικασίας. Επίσης, όλοι ανεξαιρέτως εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για το διερευνώμενο ζήτημα και τα αποτελέσματα της έρευνας και δήλωσαν ότι είναι διαθέσιμοι για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή περαιτέρω επεξηγήσεις, αν τυχόν χρειαζόταν, στο άμεσο μέλλον.

2.9.Ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι το σύνολο των ενεργειών που οδηγούν στη νοηματοδότηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση του υλικού της ποιοτικής έρευνας και έχουν ως στόχο την απάντηση των ερευνητικών ζητημάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα μελέτη, η κατηγοριοποίηση των ευρημάτων έγινε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα από τα οποία προήλθαν και τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε μορφή κειμένου προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ερμηνεία τους με ποιοτικούς όρους. Τα κείμενα που παρήχθησαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τα επεξεργάστηκε κατόπιν η ερευνήτρια με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ανάλυσης κειμένου η οποία «μετατρέπει υλικό ποιοτικής φύσης σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα» (Γαβριηλίδου, 2018). Η Γαβριηλίδου (2018) αναφέρει ότι η ανάλυση περιεχομένου αποσκοπεί στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας του γραπτού ή του προφορικού λόγου», ώστε να εξαχθούν ειδικά και έγκυρα συμπεράσματα. Ο Ζαφειρόπουλος (2015) επίσης, επισημαίνει ότι η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δεδομένα απαντήσεων που προέρχονται από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε ένα ερωτηματολόγιο.

Αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση την οποία ο Boyatzis (1998) προσδιορίζει ως μία διαδικασία κατά την οποία «το πρωτογενές υλικό (raw information)», (στη συγκεκριμένη περίπτωση το υλικό που προήλθε από τις συνεντεύξεις)

«κωδικοποιείται» και συστηματοποιείται με σκοπό «να μετατραπεί σε πληροφορία με νόημα -τόσο για τον ερευνητή όσο και για τους υπόλοιπους- που να ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της έρευνας».

2.10. Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν τις συνεντεύξεις είναι γυναίκες και άντρες, ηλικίας 27 έως 62 ετών, με μέσο όρο τα 48, 6 έτη και με προϋπηρεσία που κυμαίνεται από τα 5 μέχρι και τα 35 έτη υπηρεσίας. Επτά από τους δέκα εκπαιδευτικούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και οι έξι από αυτούς έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού ενδελεχώς. Όλες και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν πάρει μέρος σε πληθώρα επιμορφώσεων και σεμιναρίων που αφορούν ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα. Όσον αφορά τον τόπο διαμονής και εργασίας, όλοι κατοικούν στον νομό Πιερίας και υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνάσια και Λύκεια, του νομού Πιερίας.

2.11. Οδηγός συνέντευξης

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να μην απομακρυνθούν οι ερωτώμενοι από το σκοπό της έρευνας, χωρίς συνάμα να περιορίζονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με τις εξής ερωτήσεις:

- 1) Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- 2) Ποια είναι η ειδικότητά σας;
- 3) Έχετε κάποια επιμόρφωση όπως 2ο πτυχίο, Μ.Π.Σ., διδακτορικό ή έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα θέλατε να μας αναφέρετε;
- 4) Έχετε επιμορφωθεί επάνω σε θέματα σχολικής βίας ή σχολικού εκφοβισμού;
- 5) Θεωρείτε σημαντικό το ρόλο σας στην πρόληψη ή αντιμετώπιση της σχολικής βίας;
- 6) Σε ποιους χώρους του σχολείου, ποιες ώρες, πόσο συχνά και με ποιες μορφές πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς;

7)Θα μπορούσατε να μας αφηγηθείτε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο υπήρξατε μάρτυρας;

8)Πώς το αντιμετωπίσατε; Ποια προσωπικά εφόδια σας βοήθησαν στη διαχείριση του;

9) Ποιοι θεωρείτε ότι είναι ισχυροί παράγοντες εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού;

10)Ποια χαρακτηριστικά εντοπίζετε όσον αφορά τους μαθητές-θύτες και τους μαθητές-θύματα;

11)Θεωρείτε ότι είναι αναγκαία μια περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού;

12)Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών αποτελεί σημαντική αρωγή για τον περιορισμό και την εξάλειψη του φαινομένου;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΑΝΑΛΥΣΗ, ΣΥΝΘΕΣΗ & ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Όσον αφορά το πρώτο κύριο ερώτημα σχετικά με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και τη διαφοροποίησή της από μεμονωμένα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και τα ορίζει ως εξής: χρονική διάρκεια, επαναληψιμότητα, σκοπιμότητα, πρόθεση, σχέδιο, επιβολή βούλησης, διαφορά ισχύος. Η Συν. 1 ορίζει το εκφοβισμό λέγοντας ότι «*πρόκειται για μια διαρκή, συνεχιζόμενη και σκόπιμη συμπεριφορά επιβολής δύναμης και εξαναγκασμού από τον μεγαλύτερο στον μικρότερο, από τον δυνατότερο στον πιο αδύναμο*». Ο Συν.2 τονίζει: «*υπάρχει μια συστηματικότητα στις εκφοβιστικές ενέργειες και στοχευμένα, συγκεκριμένα επιλέγουν...ομάδες είναι συνήθως.... το άτομο ή τα άτομα-θύματα λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας ή αδυναμίας ..οποιασδήποτε..σωματικής,ψυχολογικής, συναισθηματικής...*» Η Συν. 3 λέει χαρακτηριστικά: «*το μεμονωμένο περιστατικό συμβαίνει άπαξ ...είναι μια τυχαία εκτόνωση...στιγμιαία... και τελειώσει.. ενώ εδώ υπάρχει πρόγραμμα, στρατηγικό σχέδιο, σχεδιασμός..οργανώνεται από κάποιον ή κάποιους και υπάρχει πρόθεση, σκοπός να καταρρακώσουν κάποιον, να τον πληγώσουν, να τον εκμηδενίσουν, να τον βλάψουν με κάθε τρόπο ψυχικά, να τον ρίξουν ψυχολογικά...».* Η Συν. 4 λέει : «*είναι συνήθως επαναλαμβανόμενες προκλητικές πράξεις,συνήθως «βάζουν κάποιον στο μάτι», ωστόσο μπορεί να συμβεί μια φορά ένα περιστατικό και να είναι τόσο σοβαρό που να σημαδέψει το παιδί...θυμάμαι μια φορά ενώ είχα εφημερία στην αυλή ..μια ομάδα παιδιών έκαναν κύκλο γύρω από έναν μαθητή και του κατέβασαν το παντελόνι για να γελάσουν. Τιμωρήθηκαν βέβαια, δεν το επανέλαβαν, όμως ο μαθητής προσβλήθηκε, πληγώθηκε... απομονώθηκε μετά το συμβάν.... και πήρε καιρό να συνέλθει».*

Αναφορικά με τη σημαντικότητα του ρόλου τους και την διαχείριση μιας κατάστασης εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους σχεδόν στο σύνολό τους.

Τονίζει ο Συνεντευξιαζόμενος 6: «ο βασικότερος παράγοντας για τη διαχείριση του φαινομένου είναι η στάση του εκπαιδευτικού, η ενσυνείδητη παρουσία του στο σχολείο και στην τάξη, είμαστε λειτουργοί, οφείλουμε να προσφέρουμε ασφάλεια στους μαθητές, να είμαστε ευαισθητοποιημένοι, με ανοιχτά τα μάτια και τα αυτιά.. κάθε στιγμή, να ενδιαφερόμαστε, να διαχειριζόμαστε ακόμη κι έναν καβγά όπως θα ενεργούσαμε, αν γινόταν αυτό ανάμεσα στα δικά μας παιδιά, τα μέλη της οικογένειάς μας . Ο συνεντευξιαζόμενος 6 τονίζει: να έχουμε ανοιχτές τις κεραίες μας, ο ρόλος μας σημαντικότερος, να μιλάμε, να βλέπουμε τα ματάκια τους, να δίνουμε αγάπη... για να προλάβουμε.....Πρέπει να εμπνέουμε εμπιστοσύνη για να μας προσεγγίζουν τα παιδιά, να τα προσεγγίζουμε κι εμείς. Ένα παιδί που μας πλησιάζει , ίσως κάτι θέλει, να αφιερώνουμε πέντε λεπτά από το χρόνο μας για να ακούσουμε...ποτέ δεν ξέρεις..ίσως λειτουργήσουμε και λίγο προληπτικά...καλύτερα προληπτικά παρά κατασταλτικά..να μη χάσουμε το παιχνίδι!Πρέπει να αισθάνονται τα παιδιά ότι έχουν κάποιον να μιλήσουν, να στηριχτούν πάνω του! Υπάρχει βέβαια και μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που είναι αδιάφοροι.....»

Ο Σ. 7 ωστόσο υπογραμμίζει: «Η παρέμβασή μας δεν μετράει, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος σε σχέση με άλλα ερεθίσματα που έχουν οι μαθητές από την οικογένεια και την κοινωνία γενικότερα. Ακόμα κι αν στιγμιαία αποτρέψουμε κάτι, δεν ξέρουμε τι μπορεί να συμβεί φεύγοντας από το σχολείο ή το απόγευμα. Άλλα ερεθίσματα, διάφορα τους επηρεάζουν..το πόσο γνωστοί ή δημοφιλείς είναι, πόση επιρροή έχουν απέναντι στους συμμαθητές τους, η εικόνα τους, η οικογένεια και φυσικά η παρέα!Να γίνουν αποδεκτοί με κάθε τίμημα, να ανήκουν κάπου, να είναι «διάσημοι» και «σπουδαίοι». Δεν έχουμε τη δύναμη να τα εμποδίσουμε αυτά».

Ως συνηθέστεροι χώροι άσκησης σχολικής βίας αναφέρονται χώροι του σχολείου, όπως οι τουαλέτες, το γυμναστήριο, οι διάδρομοι, ο αύλειος χώρος και κυρίως η πίσω αυλή ή κάποιες απομακρυσμένες γωνίες, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άμεση ορατότητα ή γρήγορη πρόσβαση, και ως συνηθέστερη ώρα η ώρα του

διαλείμματος ή όταν πρόκειται να βγουν από την αίθουσα με το χτύπημα του κουδουνιού ή περιμένουν στον διάδρομο για να μπουν στην τάξη.

Αναφορικά με τη συχνότητα ,τους χώρους και με τις μορφές της σχολικής βίας ο Συν. 8 λέει: *«Ακόμη και στη σχολική αίθουσα όταν χαλαρώνουν ή συζητούν κάτι, μπορούμε να εντοπίσουμε σχεδόν καθημερινά λεκτικές επιθέσεις, ειρωνεία ή κοροϊδία ή την ώρα της γυμναστικής συνήθως εκδηλώνονται κάποια παιδιά, φανερόνουν μια επιθετικότητα με κλωτσιές, σπρωξιές, μπουιές απέναντι σε άλλα παιδιά συγκεκριμένα..αν δεν τα καταστείλουμε και δεν τα αντιμετωπίσουμε επί τόπου.. μπορεί να επιδεινωθεί η κατάσταση και αργότερα ως ενήλικες να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο...Εντοπίζουμε πιο εύκολα τον σωματικό εκφοβισμό παρά τις λεκτικές επιθέσεις , ενώ έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως το κουτσομπολιό,η διάδοση φημών, ο αποκλεισμός δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά....εκείνο που δεν είναι δυνατόν να ανιχνεύσουμε,εκτός κι αν μιλήσει κάποιος, είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, αφού δεν έχουμε καμία απολύτως πρόσβαση».*

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πιο συνήθεις μορφές εκφοβισμού είναι ο λεκτικός (ο οποίος συχνά προηγείται του σωματικού), ο σωματικός , ο ψυχολογικός, ο ηλεκτρονικός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διαπόμπευση είτε μέσω διαδικτύου, είτε μέσω φημών από στόμα σε στόμα, ο ομοφοβικός και ο σεξουαλικός εκφοβισμός.Αναφέρεται ότι τα αγόρια κατά κύριο λόγο ασκούν bullying με τις πλέον άμεσες μορφές εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια δρουν κυρίως παρασκηνιακά και προτιμούν το κουτσομπολιό, τη διάδοση φημών ή την απομόνωση από τις παρέες.

Τα περιστατικά που εντοπίζουν πιο εύκολα οι εκπαιδευτικοί αφορούν τη χρήση σωματικής βίας από την πλευρά του θύτη ή των θυτών, τα οποία αναγνωρίζονται ως οφθαλμοφανή και επιτρέπουν άμεση παρέμβαση.

Η Σ9 εκφράζει ωστόσο την ανησυχία της όταν παρατηρεί κάποιες επιθετικές συμπεριφορές και μας αναφέρει ότι στο προαύλιο ή στους διαδρόμους συχνά παρατηρούνται περιστατικά που δικαιολογούνται ως πλάκα από τους ίδιους τους μαθητές:

«...κατά τη διάρκεια της εφημερίας βλέπω κάποια περιστατικά που τα παιδιά φαίνεται σαν να πλακώνονται μεταξύ τους ,σπρώχνονται, χτυπιούνται ή μιλάνε άσχημα, και όταν τα πλησιάζω, μου λένε πλάκα κάναμε...παίζουμε έτσι, είμαστε φίλοι...είναι φυσιολογικό, κυρία, μέρος της ρουτίνας μας, παρόλο που καμιά φορά επιμένω και ζητώ εξηγήσεις, διότι θεωρώ ότι το παρακάνουν.. κανείς δεν μιλάει... σπάνια εκμυστηρεύονται πράγματα.....»

Ο Σ10 λέει: « Συνήθως βλέπουμε, αγόρια πιο πολύ, να σπρώχνονται, να κλωτσιούνται, να χτυπιούνται και αμέσως επεμβαίνουμε... είναι πιο εύκολο να εντοπίσουμε τέτοια περιστατικά παρά ό,τιδήποτε άλλο που είναι λιγότερο φανερό.. Τα κορίτσια, ας πούμε, δρουν αλλιώς, με περιφρονητικές ματιές ή υποτιμητικά σχόλια ακόμα και μέσα στην τάξη κάποιες φορές ή βλέπουμε μια μαθήτριά να την απομονώνουν, να μην της μιλάνε, αλλά όταν ρωτηθεί ή η μία ή η άλλη πλευρά, συνήθως δεν το παραδέχονται, ή σιωπούν...έχουμε δικούς μας κώδικες....δεν καταλαβαίνετε, λένε, παρεξηγήσατε την κατάσταση».

Μία σημαντική δυσκολία στην ανίχνευση του εκφοβισμού πηγάζει από την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά έχουν ένα δικό τους ιδιαίτερο κόσμο στον οποίο, όπως υποστηρίζει ο Σ6, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση. Επίσης τονίζει το γεγονός ότι τα παιδιά- παρατηρητές δεν παίρνουν θέση και δεν μιλάνε για όσα βλέπουν: «Γίνονται πολλά στο σχολείο, δεν τα παίρνουμε χαμπάρι εμείς...είναι σαν πυραμίδα ...από κάτω δε βλέπουμε, δεν ξέρουμε τι παίζεται, είναι ένας δικός τους κόσμος και δεν μας επιτρέπουν να διεισδύσουμε εύκολα. Τηρούν σιγή ιχθύος.Και οι γονείς δεν ξέρουν. Μαθαίνουμε τι συμβαίνει μέσω τρίτων....κι όχι πάντα, γιατί και οι παρατηρητές σπανίως μιλάνε, δεν ανακατεύονται. Μόνο αν συμβεί κάτι και θορυβηθούν...Ισχύει κάτι σαν ομερτά, όποιος μιλήσει, θεωρείται προδότης..».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά αδυναμία στο να ανιχνεύσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και συνεπώς να το αντιμετωπίσουν, αφού φαίνεται να το αποδίδουν και σε άλλους παράγοντες. Φαίνεται να δικαιολογούν κάποιες ενέργειες ως φυσιολογικό στάδιο από την εφηβεία στην ωρίμανση και να δείχνουν ανοχή ή ακόμη και αδιαφορία.

Ο Σ7 σχολιάζει: «Θα μπορούσε δηλαδή να μην είναι και κάτι σοβαρό, θα μπορούσε και κάποιος να μην ασχοληθεί και καθόλου...να πει τώρα εντάξει, παιδιά είναι, θα μαλώσουν, θα βριστούν, πώς θα γίνουν άντρες, να μην υπερβάλουμε κι εμείς και δημιουργούμε θέματα...εκτονώνονται, έφηβοι είναι... θα χάσω εγώ το μάθημα, για να κάνω έρευνα να δω ποιος χτύπησε ή γιατί ο τάδε έχει σημάδια...ή γιατί κλαίει ο δείνα...Χρειάζεται προσοχή και λεπτούς χειρισμούς..Ίσως κάποιοι συνάδελφοι, ευτυχώς όχι πολλοί εδώ στο δικό μας σύλλογο, θέλουν να έχουν ήσυχο το κεφάλι τους».

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη δυσκολία ανίχνευσης και εντοπισμού περιστατικών εκφοβισμού, ωστόσο όλοι είχαν να αφηγηθούν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, στο οποίο υπήρξαν μάρτυρες και έπρεπε να το διαχειριστούν.

Η Συν. 3 αφηγείται το εξής περιστατικό: «Ήμουνα πολύ νέα, στα πρώτα χρόνια που υπηρετούσα ως εκπαιδευτικός σε ένα μεγάλο σχολείο με πολλούς μαθητές και πολυάριθμες τάξεις. Το Τεχνικό Λύκειο που υπηρετούσα συστεγαζόταν με ένα άλλο σχολείο, ήταν στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα και φυσικά ο Σύλλογος Διδασκόντων πολυάριθμος, πολλοί συνάδελφοι...Το κλίμα ήταν καλό, όλοι ήταν ευγενικοί και φιλικοί και όσον αφορά τους συναδέλφους αλλά και τους μαθητές, υπήρχε βέβαια μια ανωνυμία...δεν τους ήξερες όλους...φυσικό άλλωστε μέσα σε τόσο μεγάλο πλήθος..Μια μέρα εφημέρευα στο διάδρομο και περνώντας έξω από τις τουαλέτες των αγοριών άκουσα 'φωνές... κάτι σαν καβγάς...σκέφτηκα λίγο.. μήπως δεν ήταν πρόπον να μπω στις τουαλέτες , ωστόσο ανησύχησα... έπρεπε να μπω, είχα ευθύνη και μπαίνοντας τελικά βλέπω να βγαίνει γρήγορα ένα μεγαλόσωμο παιδί που δεν το γνώριζα, με μοντέρνο look, πράσινα μαλλιά,σκουλαρίκι κλπ και έναν δικό μου μαθητή,πολύ ήσυχο και ντροπαλό παιδί, να στέκεται μπροστά στο νιπτήρα, να κρατάει το μάτι του που έτρεχε αίμαπροσπαθούσε να το σκουπίσει ...να το σταματήσει..Του είπα να πάμε στο φαρμακείο του σχολείου για να του παρέχουν τις πρώτες βοήθειες και να φροντίσουν το τραύμα του και μετά να ειδοποιήσουμε τους γονείς του για να πάμε στο νοσοκομείο αν χρειαστεί...αρνήθηκε..και όταν ρώτησα τι ακριβώς συνέβη ...προφασίστηκε ότι γλίστρησε και χτύπησε.Ήταν φοβισμένος και αναστατωμένος.....δεν πίστεψα λέξη... μετά από πολλή πίεση.. τον οδήγησα στο φαρμακείο του σχολείου και έπειτα στο γραφείο του διευθυντή..Έλεγε την ίδια ιστορία...έπεσα...δεν είναι τίποτα σοβαρό. Ο Διευθυντής του σχολείου ζήτησε να μου μιλήσει κατ'ιδίαν, του εξήγησα τι είδα και ζήτησα την άδειά του να μείνω με τον μαθητή σε κάποιον ήσυχο χώρο, να με αναπληρώσουν κάποιοι συνάδελφοι για τις επόμενες ώρες και να ειδοποιηθούν οι γονείς του για το περιστατικό. Η αλήθεια είναι ότι κι εγώ φοβήθηκα, ήμουν νέα κι άπειρη..δεν μου είχε ξανασυμβεί κάτι τέτοιο. Μείναμε και συζητήσαμε πολλή ώρα...εγώ και ο μαθητής μου, να μη στα πολυλογώ...τι γινόταν λες; Επί έξι μήνες ο θύτης τον ανάγκαζε να πάει στην τουαλέτα και τον εκβίαζε : «ή θα μου δώσεις τα λεφτά σου ή θα σου κατεβάσω το παντελόνι και αλίμονό σου!». Έπρεπε καθημερινά, όπως αποκάλυψε αργότερα το θύμα, να έχει μαζί του ένα χρηματικό ποσό και να του το δίνει, διαφορετικά τον απειλούσε , τον έβριζε, τον ακολουθούσε παντού..επί έξι μήνες ένα παιδί τρομοκρατημένο που δεν μιλούσε σε κανέναν,ούτε σε γονείς, ούτε σε φίλους..αισθάνθηκα αδύναμη ως εκπαιδευτικός, ντράπηκα τόσο πολύ..να γίνεται κάτι τόσο καιρό κι εγώ κοιμόμουν τον ύπνο του δικαίου....έγιναν συνεδριάσεις επί συνεδριάσεων... συζητήσεις επί συζητήσεων με το θύμα, με τον θύτη, με τους γονείς, με

τους συναδέλφους. Αποφασίστηκε η απομάκρυνση και αποβολή του θύτη από το σχολείο..από τότε μέχρι σήμερα έχω διαβάσει, έχω παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες για το σχολικό εκφοβισμό..είμαι υποψιασμένη πια....δεν έχω ποτέ ξεχάσει τον φόβο που είδα στα μάτια εκείνου του παιδιού,νιώθω πάντα συνυπεύθυνη».

Ο Συν. 8 μας αναφέρει την περίπτωση δύο κοριτσιών που ήταν φίλες και ,όπως αποκαλύφθηκε, η μία έπεσε θύμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού από την ίδια της τη φίλη: «Ήταν αχώριστες, πολύ δεμένες, κανείς δεν θα το φανταζόταν. Ξαφνικά η μία μαθήτρια, που είχε άριστη επίδοση μέχρι τότε, άρχισε να συμπεριφέρεται περίεργα, να αδιαφορεί, να έρχεται αδιάβαστη,να είναι εριστική και απότομη, μέχρι και να απουσιάζει αδικαιολόγητα από το σχολείο για αρκετές μέρες.Ως υπεύθυνος τμήματος ενημέρωσα την διευθύντρια, συζήτησα με τους συναδέλφους, επικοινωνήσα με τους γονείς, ακόμη και την φίλη της ρώτησα τι συμβαίνει...όλοι δήλωναν άγνοια.Η ίδια η μαθήτρια ισχυριζόταν ότι απλώς ήταν κουρασμένη και δεν έλεγε τίποτα σε κανέναν. Σε συνεργασία με τη μητέρα της μαθήτριας και έχοντας συνεχή επικοινωνία ανακαλύψαμε κάποια απειλητικά μηνύματα στο e-mail της μαθήτριας από άγνωστο αποστολέα, με μεγάλη διακριτικότητα και εχεμύθεια ήρθαμε σε επαφή με τη δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος και αποκαλύφθηκε ότι η αποστολέας των μηνυμάτων ήταν η κολλητή της φίλη, την οποία κάλεσα κατ' ιδίαν να μιλήσουμε, να μου εξηγήσει τους λόγους που το έκανε...είπε ότι η φίλη της ήταν το επίκεντρο της προσοχής στο σχολείο, στις παρέες και έπρεπε να κάνει κάτι...να της κόψει τον αέρα. Συνεργάστηκα με όλο τον σύλλογο,φέραμε σε επαφή τα δύο κορίτσια, μιλήσαμε στους γονείς.. η συνεργασία με τους γονείς απολύτως απαραίτητη,τα παιδιά σε αυτές τις περιπτώσεις δεν ανοίγονται εύκολα, υπάρχει ο «νόμος της σιωπής» από φόβο μήπως γελοιοποιηθούν και τους αφαιρεθούν οι ηλεκτρονικές τους συσκευές που είναι η ραχοκοκαλιά της επικοινωνίας τους. Δύσκολο να έχουμε πρόσβαση».

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός αισθάνεται υπεύθυνος για το ζήτημα του εκφοβισμού, ωστόσο συχνά αισθάνεται αδύναμος να αντιδράσει, εκφράζει την αδυναμία του να διεισδύσει στον κόσμο των μαθητών, οι οποίοι δεν μιλάνε εύκολα στους ενήλικες, απευθύνεται στον διευθυντή του σχολείου και στον σύλλογο Διδασκόντων για βοήθεια και αντιμετώπιση ενός περιστατικού που πέφτει στην αντίληψή του και θεωρεί απαραίτητη την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς.

Η Συν. 3 αναφέρεται επίσης και σε ορισμένους άλλους παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε δυσχεραίνουν την δυνατότητα να αντιληφθεί, να δράσει

προληπτικά ή να παρέμβει αποτελεσματικά σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας: «Όταν βρίσκομαι σε μια τάξη με μικρό αριθμό μαθητών ή σε ένα σχετικά μικρό σχολείο αισθάνομαι ότι μπορώ να έχω καλύτερο έλεγχο, να έχω πιο προσωπική σχέση με τους μαθητές, να παρατηρώ καλύτερα τις μεταξύ τους σχέσεις και συμπεριφορές..εξαρτάται βέβαια και από άλλα πράγματα..πώς είναι οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους, αν υπάρχει πνεύμα συνεργασίας και καλής θέλησης από όλους, αν εισακούομαι από την διεύθυνση του σχολείου όταν αντιληφθώ το παραμικρό και δεν ακολουθείται η τακτική του «κουκουλώματος» από φόβο μήπως στιγματιστεί το σχολείο. Αλλά και γενικά παίζει ρόλο η κουλτούρα του σχολείου, το κλίμα, οι δραστηριότητες, πόσο βάζουμε τα παιδιά να περπατήσουν σε δημιουργικά μονοπάτια και τα εμπλέκουμε εποικοδομητικά σε διαδικασίες επικοινωνίας και συνεργατικότητας, που να τα προετοιμάζουν να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας».

Η Σ.9 θεωρεί ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δείξει τη δέουσα προσοχή, να έχει «ανοιχτά αυτιά» για τους μαθητές του, προκειμένου να δράσει σωστά απέναντι στον εκφοβισμό. Επισημαίνει τη σημασία μιας ουσιαστικής σχέσης με τα παιδιά, όπου ο καθηγητής είναι διατεθειμένος να ακούσει πράγματα. Αντίθετα, όπως αναφέρει, με την αυστηρότητα και την αποστασιοποίηση, ο εκπαιδευτικός διατηρεί μια απόσταση, έχει «ήσυχο το κεφάλι του», αλλά δεν έρχεται κοντά στα παιδιά, ώστε να αποκαλυφθούν γεγονότα και καταστάσεις:

«... εάν τα παιδιά αισθάνονται ότι έχεις ανοιχτά αυτιά, είναι πολύ καλοί δέκτες, σε εμπιστεύονται, όταν ενδιαφέρεσαι να ακούσεις για την οικογένεια, τους φίλους, την παρέα και αφήνεις ανοιχτούς τους ορίζοντες επικοινωνίας, έχεις δεκτικότητα και συζητάς για τις αιτίες, δεν τιμωρείς, δεν στοχοποιείς, δεν προσβάλλεις, δεν θίγεις, δεν χαρακτηρίζεις...αν θέλεις να έχεις ήσυχο το κεφάλι σου, βάζεις τείχη, αποστασιοποιείσαι, είσαι αυστηρός.. η αυστηρότητα κρύβει πράγματα... λειτουργείς από καθέδρας..ως αυθεντία. Ασφαλώς και η ευαισθητοποίησή μας σχετικά με θέματα εκφοβισμού καθώς και η επιμόρφωσή μας.. συστηματικά και εξειδικευμένα.. είναι απαραίτητα εφόδια.... πρέπει όμως να μπαίνουμε στη θέση του μαθητή..να έχουμε ενσυναίσθηση...να αφουγκραζόμαστε..να ενδιαφερόμαστε πραγματικά».

Όσον αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητα διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού από τη μεριά τους τονίζουν ότι όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχουν τόσο πιο αποτελεσματικοί είναι σχετικά με την αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Επίσης, πέρα από την επιμόρφωση και την ενημέρωσή τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού που τις θεωρούν εκ των ων ουκ

άνευ ουσιαστικά εφόδια, προκρίνουν ότι και τα προσωπικά εφόδια του καθενός, όπως η θετική αυτοεικόνα, η συνεχής εγρήγορση, το ενδιαφέρον, οι εμπειρίες, η προσωπική τους ενασχόληση είναι απαραίτητα στην καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά. Η τιμωρία και η αποβολή ως μέθοδος αντιμετώπισης, υποστηρίζουν, δεν φέρνουν αποτελέσματα. Αντίθετα, προτείνουν διάλογο με τον θύτη και το θύμα, όσο και ανάμεσά τους, την επίκληση ειδικών σε δύσκολες περιπτώσεις, την συνεργασία με την οικογένεια και τον ενεργό ρόλο της σχολικής κοινότητας στην εμπλοκή του παιδιού σε δημιουργικές δράσεις και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες.

Ο Συν.2 υπογραμμίζει: *«Νομίζω ότι όσο πιο σίγουρος για τον εαυτό μου και τις ικανότητές μου είμαι, τόσο καλύτερα θα το διαχειριστώ. Το μυστικό είναι η καλή επαφή με τα παιδιά, το ενδιαφέρον, η εγρήγορση, η συζήτηση, όχι η τιμωρία μεμονωμένη δεν είναι λύση, δεν βοηθάει ουσιαστικά, είναι επιφανειακή πρόσκαιρη λύση, δεν δίνει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Διάλογος με το παιδί, επικοινωνία με το σπίτι, ενημέρωση των γονιών, ευαισθητοποίηση, συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες, γιορτές, εκδηλώσεις, σε προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτιστικά, περιβαλλοντικής αγωγής, ακόμη και σε δουλειές του σχολείου, να μεταφέρει κάτι, να κάνει μια επιδιόρθωση, κάτι μικρό, πρέπει ο μαθητής, ο κάθε μαθητής, όλοι οι μαθητές, αν είναι δυνατόν να εκφράζονται, να νιώθουν ότι είναι σημαντικοί, να έρχονται σε επαφή μέσω του σχολείου με την κοινωνία, την τοπική κοινότητα..... αυτά είναι τα όπλα που έχουμε, για να προλάβουμε την εκδήλωση του φαινομένου, που θα προσανατολίσουν τα παιδιά στη δράση και τη συνεργασία και θα τα αποτρέψουν από τη βία».*

Η Σ1 συνεχίζει: *«Έχω επιμορφωθεί σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και αυτό με βοήθησε πολύ. Απαραίτητη η επιμόρφωση για όλους αλλά και η προσωπική ενασχόληση, η εμπειρία, η ενσυναίσθηση βοηθάνε... αρωγοί μας βέβαια το ενδιαφέρον και η αγάπη μας.. είμαστε παιδαγωγοί μην το ξεχνάμε! Οι ανοιχτοί δρόμοι επικοινωνίας με τους μαθητές είναι το παν, η δεκτικότητα μας, η διάθεση για κουβέντα, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, όλου του Συλλόγου Διδασκόντων και με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και με τις οικογένειες των μαθητών.... Ακόμη και ένας ψυχολόγος στο σχολείο θα μας βοηθούσε όλους να διαχειριστούμε δύσκολες καταστάσεις».*

Στο ερώτημα που θέσαμε σχετικά με τους παράγοντες που συνηγορούν και προάγουν την εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον σπουδαίο και πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας όσον

αφορά την ψυχοσύνθεση, τα βιώματα και τις εμπειρίες του παιδιού. Άλλοι ισχυροί παράγοντες που αναφέρθηκαν είναι η ετερογένεια και η διαφορετικότητα των μαθητών σε όλα τα επίπεδα, η καταγωγή, οι ιδιαιτερότητες ορισμένων μαθητών, η επιζήτηση δύναμης και εξουσίας, η αυτοεπιβεβαίωση, η εξοικείωση με τη βία και την επιθετικότητα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, της τηλεόρασης και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το αίσθημα και η ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα και της αναγνώρισης και αποδοχής από αυτή. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ιδιαίτερα τον ρόλο που ασκεί στον μαθητή το κλίμα του σχολείου όπου ανήκει, ο σχολικός κανονισμός, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους μαθητές τους, η οργάνωση του σχολείου, η κατάσταση του σχολικού κτηρίου, ο μικρός ή μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η γειτονιά όπου βρίσκεται το σχολείο, η τοπική κοινωνία.

Η Σ. 4 λέει: *«Πολλοί και ποικίλοι οι παράγοντες που οδηγούν στην εκδήλωση του εκφοβισμού. Ας ξεκινήσουμε από τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, τη μη αρμονική συνύπαρξη, ένας αυταρχικός πατέρας ή ένας πατέρας που εκπαιδεύει τον γιο του για να τον κάνει «νταή», όταν η στάση των γονιών είναι επιθετική μεταξύ τους ή απέναντι στο παιδί, το παιδί μιμείται, δημιουργεί πρότυπα... μαθαίνει να λειτουργεί έτσι».*

Ουσιαστικά οι ομιλητές φαίνεται να αναγνωρίζουν και να θεωρούν υπεύθυνη την οικογένεια για το ρόλο που θα πάρει το παιδί αργότερα, είτε ως θύτης είτε ως θύμα.

Η Σ.5 λέει: *«Το παιδί συνήθως είναι καθρέφτης των γονιών. Όταν βλέπουμε το γονιό να είναι εριστικός απέναντι μας ή αδιάφορος ή αλαζόνας, αντιλαμβανόμαστε γιατί το παιδί ενεργεί έτσι..Είναι ό,τι βλέπει στο σπίτι του, μιμείται συμπεριφορές. Αν πάλι ο γονιός δείχνει να έχει ανασφάλεια ή να φοβάται ή θυματοποιείται, καταλαβαίνουμε την ψυχοσύνθεση του παιδιού που γίνεται στόχος και στη συνέχεια πέφτει θύμα εκφοβισμού».*

Πέρα όμως από το σημαντικό ρόλο της οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι και η εικόνα και η συμπεριφορά των ίδιων, η οργάνωση, το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να προτρέψει ή να αποτρέψει την εκδήλωση της θυματοποίησης.

Η Σ3 αναφέρει χαρακτηριστικά :

«Το κλίμα που εμείς δημιουργούμε στο σχολείο παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, τι επιτρέπουμε, τι όρια βάζουμε,τι σχέσεις έχουμε..... αυτό που έχω βιώσει όλα αυτά τα χρόνια είναι ότι τα παιδιά είναι ένας καθρέφτης του σχολείου, ένας καθρέφτης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών....όταν ο Σύλλογος είναι ενωμένος, είναι δουλεμένος, έχει διάθεση, όρεξη για δουλειά και συνεργασία, έχει κοινούς στόχους, ένα

σαφές και ξεκάθαρο όραμα και δουλεύει με αυτό το όραμα, αγωνιζόμαστε να κάνουμε κάτι διαφορετικό, πιο δημιουργικό, είμαστε εκεί και προσεγγίζουμε τα παιδιά με κάθε τρόπο, τότε οι μαθητές δεν μένουν μόνο με αυτά που φέρνουν μόνο από την οικογένεια και το κοινωνικό τους περιβάλλον, επηρεάζονται και από μας, υιοθετούν νέες απόψεις, τα παιδιά είναι καθρέφτης των ενήλικων, είτε είναι από τη μία πλευρά, οι καθηγητές, είτε...από την άλλη, είναι ο κοινωνικός περίγυρος... είτε τα μέλη της οικογένειάς τους. Ακόμη κι ο αριθμός ή οι σχέσεις των μαθητών μέσα σε μια αίθουσα ή ο τρόπος που οργανώνουμε τα πράγματα μπορεί να εμποδίσει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς».

Ο Σ.8 προσθέτει: «Έχουν αλλάξει πολλά και στην ελληνική κοινωνία και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τα τελευταία χρόνια, δεν είναι όπως την εποχή που πηγαίναμε εμείς σχολείο.. βέβαια πάντα υπήρχε επιθετικότητα ανέκαθεν...διαφορετικά όμως... στις μέρες μας, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στο μαθητικό δυναμικό, διαφορετικότητα σε πολλούς τομείς, ιδιαιτερότητες που φανερώνονται πια, ξαφνικές αλλαγές, πράγματα που δημιουργούν σύγχυση, εντάσεις..Μετά...μην ξεχνάμε τον κυκεώνα πληροφοριών, την εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο, την ανωνυμία, την ανοχή απέναντι στην προβολή προτύπων βίας και βίαιων σκηνών στα ΜΜΕ.... η εξοικείωση με τη βία διαμέσου των ηλεκτρονικών παιχνιδιών..όλη η σύνθεση και η ποιότητα της κοινωνίας μας επηρεάζουν τον νέο...του δημιουργούν αναστάτωση..τον ωθούν σε αδιέξοδα συχνά, σε ζεσπάσματα και θυμό».

Συζητώντας για το προφίλ όσων εμπλέκονται στον εκφοβισμό επισημαίνονται από τους συνεντευξιαζόμενους ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα και τη στάση τόσο των παιδιών-θυμάτων όσο και των παιδιών που ασκούν bullying.

Σύμφωνα με τον Συνεντευξιαζόμενο 2 :«οι μαθητές που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως παιδιά ντροπαλά, ήπιων τόνων, εσωστρεφή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, χωρίς πολλούς φίλους, χωρίς υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, κλειστοί χαρακτήρες... χαρακτηρίζονται συχνά από αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων τους και ίσως να ντρέπονται και για την εμφάνισή τους, ευαίσθητα και ευάλωτα άτομα....θυμάμαι πρόσφατα, με αφορμή το μάθημα, έκανα σχετικά κάποια σχόλια σε μια τάξη επί του εκφοβισμού και των παιδιών-θυμάτων κι έβλεπα ορισμένα παιδιά..τα μάτια τους...με κοιτούσαν επίμονα... σαν κάτι να ήθελαν να πουν.. να μιλήσουν, τα πλησίασα με τρόπο κάποια στιγμή αργότερα, προσπάθησα να

εκμαιεύσω..τι τους συμβαίνει....ωστόσο δεν μιλάνε εύκολα, πιο πολύ από φόβο, πιθανόν να δέχονται απειλές».

Η Σ.4 μας λέει: «Κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν ίσως περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού, χωρίς να είναι απόλυτο, παίζουν κι άλλοι παράγοντες ρόλο..... όπως βέβαια και παιδιά που έχουν ιδιαιτερότητες όσον αφορά την εμφάνιση ή έχουν διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, ιδίως αγόρια που δέχονται άσχημα σχόλια, κοροϊδίες..και επίσης έχουμε και θύματα ρατσιστικού εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια, πολύ περισσότερο».

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που διαπράττουν εκφοβιστικές ενέργειες οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι είναι συχνά σωματώδεις, εκκεντρικοί με την εμφάνιση και τις πράξεις τους, αγενείς απέναντι στους ενήλικες, δημοφιλείς στις παρέες των συνομηλίκων, προκλητικοί, οξύθυμοι, με αρχηγικές τάσεις, με όχι καλή επίδοση, με απέχθεια απέναντι στο σχολείο.

Η Σ.5 λέει: «Οι θύτες, φαίνεται να είναι επιθετικά παιδιά, με αρχηγικό ρόλο στην παρέα, με επιρροή στους γύρω, με σωματική υπεροχή και δύναμη, τα οποία επανειλημμένα ενοχλούν ορισμένα άτομα, τα προσβάλλουν, τα απειλούν, τα βρίζουν..Κάποιοι συμμαθητές τους από φόβο μήπως βρεθούν στο στόχαστρο τους επικροτούν και τους επιβραβεύουν».

Ο Σ.6 τους περιγράφει ως εξής: «Είναι συνήθως οι «μάγκες» του σχολείου, οι «νταήδες», θέλουν να είναι το επίκεντρο της προσοχής, δρουν οπωσδήποτε μέσα σε ομάδες, όπου είναι κυρίαρχοι και επιβάλλονται, αδιαφορούν για το σχολείο και τα μαθήματα, προέρχονται κυρίως από δυσλειτουργικές οικογένειες, είναι επιθετικοί και αγενείς απέναντι στους καθηγητές τους, δεν δείχνουν σεβασμό απέναντι στους κανόνες, θεωρούν ότι είναι «σπουδαίοι» όταν παίρνουν τα εύσημα από την παρέα τους».

Ο Σ7 σχολιάζει: «Πιστεύω πάντως ότι ένας μαθητής, ο οποίος εν τέλει γίνεται θύτης, έχει υποστεί σίγουρα κάποιου είδους βία, κάποιου είδους κακοποίηση, ψυχολογική είναι, συναισθηματική, σωματική, λεκτική ή δεν ξέρω τι.....κάποιο αρνητικό βίωμα.....καταστάσεις περίεργες....πάντα κάτι υπάρχει από πίσω σίγουρα που τον έκανε να αντιδράσει. Τον έκανε να γίνει από θύμα που ήταν πρώτα θύτης».

Αξίζει να σχολιάσουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και των αρνητικών βιωμάτων του μαθητή-θύτη και συμφώνησαν στο ότι το παιδί-θύτης υπήρξε οπωσδήποτε παιδί-θύμα με κάποιο τρόπο στο παρελθόν και

περνώντας μέσα από δύσκολες καταστάσεις και βιώνοντας αρνητικές εμπειρίες αντέδρασε μ' αυτόν τον τρόπο.

Οι συνέπειες του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας σύμφωνα με όσα είπαν οι ερωτηθέντες είναι ιδιαίτερα σοβαρά και μπορεί να επηρεάσουν τα άτομα και στην ενήλικη ζωή τους.

Ο Συν. 8 λέει: *«Τα παιδιά που πέφτουν θύματα ενδοσχολικής βίας επηρεάζονται με πολλούς τρόπους είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα. Παραπονιούνται ότι έχουν πονοκέφαλο, πόνο στην κοιλιά, ζάλη, τάσεις για εμετό, ζητούν να φύγουν από το σχολείο, κάνουν κοπάνα, απουσιάζουν συχνά, δεν συγκεντρώνονται, είναι αφηρημένα, δεν διαβάζουν και πέφτει ξαφνικά η απόδοσή τους, είναι συνήθως απομονωμένα, έχουν άγχος, νεύρα, αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μπορεί και μεγαλώνοντας να είναι μοναχικοί...ενδοστρεφείς...Σε περιπτώσεις μακροχρόνιου ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορεί να σκεφτούν ακόμη και την αυτοκτονία, όπως έγινε πριν από δύο χρόνια με ένα κοριτσάκι εδώ στο νομό, ίσως θυμάστε το περιστατικό..τελευταία στιγμή το προλάβανε... Οι θύτες πιθανόν να συνεχίσουν και ως ενήλικες να είναι παραβατικοί, βίαιοι, επιθετικοί, να προκαλούν με τις πράξεις τους στον κοινωνικό περίγυρο..δυστυχώς έχουμε πολλά παραδείγματα...».*

Ερωτώμενοι σχετικά με την αναγκαιότητα μιας περαιτέρω επιμόρφωσής τους σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για το κενό που υπάρχει, για την αποσπασματικότητα και σποραδικότητα των επιμορφώσεων, για την ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία Δ/βαθμιας Εκπαίδευσης, για την ανάγκη μιας υποχρεωτικής, διαρκούς, αδιάλειπτης και αποτελεσματικής επιμόρφωσης, διαμέσου της οποίας θα αποκτηθούν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αισθάνονται ικανοί και δυνατοί να δράσουν προληπτικά, αλλά και να διαχειριστούν με αυτοπεποίθηση και γνώση το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η Σ4 τονίζει: *«Πρέπει οπωσδήποτε να επιμορφωνόμαστε άπαντες, καθώς κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών μας σπουδών υπήρχε παντελής έλλειψη επιμόρφωσης πάνω σε τέτοια θέματα, πρέπει ακόμη από τα φοιτητικά τους χρόνια οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν κάποια επιμόρφωση, αλλά να υπάρχει συνέχεια, διάρκεια σε αυτό. Επιβάλλεται η δια βίου μάθηση και η ευαισθητοποίησή μας για ένα τόσο σοβαρό ζήτημα. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται διαρκώς, όλοι ανεξαιρέτως, όχι ένα σεμινάριο κάποιων ωρών και τέλος, να υπάρχει υποχρεωτική και επαναλαμβανόμενη ενημέρωση, όχι μόνο*

θεωρίες ίσως και κάποιες πρακτικές..δεν ξέρω...κάτι που να μας κινητοποιεί, να συμπεριλάβουμε ακόμη και τους γονείς, να ευαισθητοποιήσουμε τους πάντες, να συνεργαστούμε, να δουλέψουμε όλοι μαζί, γιατί το θέμα είναι να μπορέσουμε να αισθανθούμε ότι το διαχειριζόμαστε σωστά, έχουμε το εφόδιο της γνώσης και από κει και πέρα και ο καθένας κουβαλάει τα δικά του προσωπικά εφόδια. Και φυσικά τα βιώματά του, τις εμπειρίες του, την προσωπικότητά του, το ενδιαφέρον του».

Ο Σ.6 λέει: «Εντάξει, έγινε μια αρχή το 2015, μια επιμόρφωση κάποιων εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, σε περιορισμένο χρόνο βέβαια, ευαισθητοποιήθηκε ο εκπαιδευτικός κόσμος και η κοινή γνώμη, καλή προσπάθεια..δε λέω.... όμως δεν υπήρξε συνέχεια..ιδρύθηκε το Παρατηρητήριο Πρόληψης το 2012, ωστόσο παραμένει ανενεργό σήμερα. Θεωρώ ότι έπρεπε να υπάρχει συνέχεια, να γίνονται συνεχείς επιμορφώσεις, να υπάρχει ανατροφοδότηση..να ασχοληθούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί, να συνεργαστούμε με ειδικούς, να κινητοποιηθούν και οι γονείς. Καθιερώθηκε η 6^η Μαρτίου ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της βίας στο σχολείο, αφιερώνουμε χρόνο σε δράσεις, κάνουμε πράγματα, μιλάμε με τα παιδιά, αλλά δεν φτάνει αυτό. Γίνονται όλα αποσπασματικά».

Ο Σ10, ο οποίος έχει υπηρετήσει ως Διευθυντής σε σχολείο, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του φαινομένου, τονίζει ιδιαίτερα την ανάγκη για ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης, παρέμβασης και διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και για μια συστημική ολιστική προσέγγιση του εκφοβισμού που οφείλει να εμπλέκει γονείς, σχολείο και ειδικούς, ώστε με τη δέουσα προσοχή και σοβαρότητα να επιλύονται τα προβλήματα ουσιαστικά και όχι επιφανειακά.

Σ10: «Λόγω της πολυετούς θητείας και εμπειρίας μου έχω αντιμετωπίσει πολλές περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών..άλλοτε ως μεμονωμένο ζέσπασμα, στο πλαίσιο του παιχνιδιού και του πειράγματος, άλλοτε.. επαναλαμβανόμενες προκλητικές ενέργειες που χρήζουν προσοχής. Δεν αδιαφορώ ούτε το προσπερνώ. Ανάλογα με το περιστατικό.. οπωσδήποτε συζητώ τόσο με το θύμα όσο και με το θύτη, ανιχνεύοντας το ιστορικό, καλούνται γονείς και αν χρειαστεί καλούμε ως αρωγό το ΣΣΝ ή τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης χρονιάς. Γενικά πρέπει να έχουμε ανοιχτά τα ότα μας και θέτουμε από την αρχή κανόνες και πλαίσια για τη λειτουργία του σχολείου γνωστοποιώντας στους μαθητές μας ότι η ασφάλειά τους στο χώρο του σχολείου είναι πρωτεύον ζήτημα....να φροντίζουμε να υπάρχει επίβλεψη, τακτικές εφημερίες σε όλους τους χώρους του σχολείου...το σημαντικότερο είναι να επικοινωνούμε με εμπιστοσύνη μεταξύ μας, να είμαστε σε εγρήγορση και με κάθε μέσο, τυπικό ή άτυπο, να δείχνουμε ενδιαφέρον για τον μαθητή και τη σχολική

κοινότητα...πολύ σημαντικός παράγοντας...πράγματι στο σχολείο αυτό λειτουργεί θαυμάσια αυτό!».

Επιπλέον, ο Σ10 υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για περαιτέρω επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας πέραν των βασικών τους σπουδών, την ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγων στα σχολεία, την ευαισθητοποίηση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας όσον αφορά το ζήτημα της σχολικής βίας και την διαμόρφωση θετικού ανοιχτού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία μας.

Σ10: «Είναι ανάγκη να γίνεται συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να έχουμε τη δυνατότητα να έχουμε ψυχολόγους,κοινωνικούς λειτουργούς στα σχολεία μας, να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιήσουμε την κοινωνία.Να ερχόμαστε σε επαφή και με άλλους οργανισμούς, να ανοίγουμε τις πόρτες του σχολείου στην κοινωνία, να επικοινωνούμε και με άλλα σχολεία, να μιλάμε με τους συναδέλφους, με τους γονείς, να ενημερωνόμαστε,να δείχνουμε νοιάξιμο, ενδιαφέρον. Ο ρόλος μας είναι σημαντικός, καθοριστικός για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, για την ομαλή ψυχοσωματική του ανάπτυξη και τη μελλοντική του κοινωνική ταυτότητα. Οφείλουμε να είμαστε παρόντες, να γίνουμε το ασφαλές καταφύγιο για τον κάθε μαθητή, να γίνουμε το έρεισμά του!».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση και να η κατανόηση της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Β/μιας Εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Τα συμπεράσματα τα οποία έχουν εξαχθεί είναι τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται την έννοια του σχολικού εκφοβισμού ως μια ιδιαίτερη μορφή βίας που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε όμοιες κοινωνικά ομάδες και τον διαφοροποιούν από μεμονωμένα τυχαία περιστατικά επιθετικότητας προσδίδοντάς του ειδικά χαρακτηριστικά, όπως η μεγάλη χρονική διάρκεια, η επανάληψη και η συστηματικότητα της ενέργειας, η στοχευμένη αρνητική πράξη με πρόθεση για βλάβη και πόνο, η ανισότητα ισχύος σωματικής ή ψυχικής και εξουσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, η απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά (Lee, 2006 αναφέρεται στο Κοντογιάννης, 2014). Ωστόσο κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ότι ακόμα κι ένα μεμονωμένο σοβαρό περιστατικό αποτελεί σχολικό εκφοβισμό, διότι

μπορεί να προκαλέσει τρόμο σε ένα αδύναμο παιδί αυτό καθαυτό ως γεγονός, αλλά και φόβο μήπως επαναληφθεί (Agora, 1996 αναφέρεται στο Γιαννακοπούλου, 2014). Επίσης, θεωρούν ότι και στην περίπτωση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μπορεί ένα μεμονωμένο περιστατικό, όταν το υλικό που αναρτήθηκε είναι ορατό για πολύ καιρό, μπορεί να προκαλέσει βλάβη (Slonje et al, 2014) και τονίζουν επιπροσθέτως ότι δεν υπάρχει απαραίτητα ή τουλάχιστον δεν είναι διακριτή κάποια ανισορροπία δύναμης ανάμεσα σε κάποιον μαθητή που διαδίδει άσχημα σχόλια στο διαδίκτυο και έναν μαθητή που στοχοποιείται (Greene 2006, αναφέρεται στο Γιαννακοπούλου, 2014).

- Οι μορφές εκφοβισμού, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες από τους εκπαιδευτικούς και εντοπίζονται άμεσα είναι οι άμεσες μορφές, με κυρίαρχες τη σωματική και λεκτική βία, ενώ οι έμμεσες μορφές, όπως ο ψυχολογικός, ο συναισθηματικός εκφοβισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός από την ομάδα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής και δεν ανιχνεύονται εύκολα από τους ενήλικες λόγω των επικαλυπτόμενων κρυφών ενεργειών και της μη δυνατότητας πρόσβασης των εκπαιδευτικών στους χώρους δράσης των μαθητών (Παπαλαζάρου, 2015).
- Ο σωματικός εκφοβισμός είναι η πιο εύκολα αντιληπτή μορφή του σχολικού εκφοβισμού και αφορά τα αγόρια, τα οποία συχνά υπερτερούν σε σωματική δύναμη από τους συμμαθητές τους, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, τα οποία επιλέγουν κυρίως έμμεσες μορφές εκφοβισμού πιθανόν και λόγω του κοινωνικού τους ρόλου και των κοινωνικών προτύπων που ακολουθούν (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015)
- Οι μαθητές αποκτώντας κοινωνικές δεξιότητες καθώς μεγαλώνουν, επιλέγουν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, ώστε να μη γίνονται εύκολα αντιληπτοί από εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, τα παιδιά που γίνονται στόχοι εκφοβιστικών ενεργειών όσο μεγαλώνουν δεν μιλάνε για ό,τι τους συμβαίνει και είναι μεγαλύτερες οι πιθανότητες να μιλήσουν σε κάποιον συνομήλικό παρά σε εκπαιδευτικό ή γονέα (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).
- Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με τους ερευνητές (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014) τόσο οι μαθητές-θύτες όσο και οι

μαθητές-θύματα έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσον αφορά την προσωπικότητά τους, το οικογενειακό περιβάλλον, τον τόπο καταγωγής, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές και τους καθηγητές τους και κάποιες ιδιαιτερότητες που αφορούν είτε την εξωτερική τους εμφάνιση είτε κάποιες μαθησιακές δυσκολίες είτε τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό. Οι μαθητές που εκφοβίζονται, κυρίως τα αγόρια, παρουσιάζονται να έχουν σωματική υπεροχή έναντι των συνομηλίκων τους - χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι όλα τα μεγάλωσα παιδιά είναι θύτες- και μια επιθετικότητα και προκλητικότητα στην συμπεριφορά τους απέναντι στους ομηλίκους, αλλά και απέναντι στους ενήλικες (καθηγητές, γονείς). Ωστόσο, είναι πιθανόν ένας μαθητής που εκφοβίζει ή εκφοβίζεται να μην έχει οπωσδήποτε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως «απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη» για την επιθετικότητα ή τη θυματοποίησή του (Ανδρέου,2011).Επιπροσθέτως ,οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά θύτες συνήθως υπήρξαν προηγουμένως θύματα και έχουν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης στο παρελθόν, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση(Τσαγκάρη,2003).

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν έναν δικό τους κόσμο και δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και δεν επιτρέπουν σε κανέναν ενήλικα την πρόσβαση σε αυτόν.Μια μερίδα εκπαιδευτικών φαίνεται να αποδίδει ορισμένες επιθετικές συμπεριφορές στην περίοδο της εφηβείας και στην μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση και να τις θεωρεί απόλυτα φυσιολογικές και αποδεκτές, ένα φυσιολογικό στάδιο από το οποίο περνάει κάθε μαθητής/τρια ώσπου να φτάσει στην ωρίμανση. Επομένως, δεν γίνεται καμία παρέμβαση από τη μεριά του εκπαιδευτικού, ο οποίος είτε αγνοεί το περιστατικό είτε στέκεται αδιάφορος απέναντί του, εφόσον στα μάτια του είναι ακίνδυνο και άνευ σημασίας(Craig,2011 αναφέρεται στη Στέφου,2015).
- Σύμφωνα με τη «θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας»(Bandura,1995), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όσο πιο σίγουροι αισθάνονται για τον εαυτό τους και τις δεξιότητές τους όσον αφορά το ζήτημα του εκφοβισμού,τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες επιτυχούς αντιμετώπισης και αποτελεσματικής διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού από μέρους τους (Beran,2005).

- Η εκπαιδευτική κοινότητα αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και την επιτακτική ανάγκη διαχείρισης και άμεσης αντιμετώπισής του καθώς και τη σπουδαιότητα του ρόλου τους απέναντι σε αυτό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι δική τους υπευθυνότητα η διαχείριση του εκφοβισμού εντός του σχολείου όχι όμως και εκτός σχολικού χώρου(Boulton et al., 2013)
- Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους όσον αφορά την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, δηλώνουν ωστόσο ότι δεν αισθάνονται «έτοιμοι» να διαχειριστούν περιστατικά εκφοβισμού, εφόσον δεν έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση και το σχολείο δεν ακολουθεί μια ιδιαίτερη πολιτική σε θέματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Rigby,2010).
- Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον σημαντικότερο ίσως παράγοντα που συμβάλλει στην εκδήλωση ή μη της επιθετικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης του παιδιού. Ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι αξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος οι έντονες συγκρούσεις, ο ελλιπής ή ο υπερβολικός γονεϊκός έλεγχος, η χρήση επιθετικότητας ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, η σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση του παιδιού από τον έναν ή και τους δυο γονείς, η ανοχή, η μη ύπαρξη ορίων, η αδιαφορία, η εγκατάλειψη καθορίζουν σε ύψιστο βαθμό τη συμπεριφορά του παιδιού και επηρεάζουν όλες τις πτυχές της ανάπτυξής του και της προσωπικότητάς του(Duncan,2011)
- Το σχολείο «λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας της οικογένειας με την κοινωνία»(Ανδρέου,2004) και ως εκ τούτου συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνικοσυναισθηματική αναάπτυξη του μαθητή. Το σχολικό περιβάλλον και η αίσθηση ασφάλειας και προστασίας, καθώς και η ενεργή επικοινωνιακή συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού σε ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις αποδυναμώνουν την εκδήλωση της σχολικής βίας και βοηθούν το παιδί να έχει μια ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη και μια ομαλή μελλοντική ένταξη στην κοινωνία. Η άριστη συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι αρμονικές μεταξύ τους σχέσεις και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές διαμορφώνουν ένα ανοιχτό, δημιουργικό κλίμα, ευνοϊκό για τη μάθηση ,την εξωστρέφεια και την κοινωνικοποίηση των

μαθητών, καθώς και για την ισορροπημένη ψυχική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Το δημοκρατικό κλίμα, η καλή οργάνωση, η επικοινωνία με τους γονείς και οι ανοιχτοί δρόμοι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών δρουν αποτρεπτικά στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών και περιορίζουν κατά το δυνατόν την εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού(Κάπαρη,2014)

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μέγεθος του σχολείου και ειδικότερα ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη αποτελούν θετικούς συντελεστές στην αποτροπή της επιθετικότητας, καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα για καλύτερη εποπτεία και καλύτερη διαχείριση περιστατικών βίας λαμβάνοντας βέβαια υπόψη και άλλες παραμέτρους(Bennett,1996, Τρίγκα-Μερτίκα,2014).

Υπάρχει όμως, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, και η άποψη ότι το μέγεθος του σχολείου και οι πολυπληθείς τάξεις δεν επηρεάζουν τα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης σε ένα σχολείο και ως εξωγενείς παράγοντες δεν αποτελούν δείκτες για την εκδήλωση της βίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς άλλοι ενδογενείς παράγοντες είναι μεγαλύτερης σπουδαιότητας και συμβάλλουν στην εκδήλωση ή αποτροπή της παραβατικότητας (Olweus,2009, Κάπαρη, 2014)

- Επισημαίνεται επίσης από τους εκπαιδευτικούς η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στην άσκηση βίας,διότι το παιδί έχει την ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα, την αποδοχή και την αναγνώρισή του από τα άλλα μέλη της ομάδας και την τάση για «ομοιομορφία» και συμμόρφωση με τους κανόνες της ομάδας όπου εντάσσεται.Επομένως, η βία στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια συλλογική διεργασία, διότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και «έχει τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της»(Τρίγκα-Μερτίκα,2014)
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν προκρίνει πρακτικές με τιμωρητικό χαρακτήρα ως δόκιμες και αποτελεσματικές για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και επισημαίνει την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής προσέγγισης της βίας διαμέσου της προβολής και επιβράβευσης θετικών προτύπων, της εποικοδομητικής συζήτησης και του διαλόγου με τα εμπλεκόμενα μέλη, της διαμεσολάβησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, της ένταξης του μαθητή στο σχολικό «γίνεσθαι» με ανάληψη εναλλακτικών δραστηριοτήτων και της πλατιάς ενημέρωσης και

ευαισθητοποίησης όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (Θάνος&Τσατσάκης,2018).

- Το ελλιπές υποστηρικτικό πλαίσιο κατά του εκφοβισμού ωθεί τους εκπαιδευτικούς να στηριχθούν σε μία σειρά από προσωπικά εφόδια, η θετική αυτοεικόνα, η ενσυναίσθηση, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, τα προσωπικά βιώματα, η προσωπική ενασχόληση και μελέτη, το γνήσιο ενδιαφέρον είναι βασικοί συντελεστές στην επιτυχή και αποτελεσματική παρέμβαση και διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.
- Υπάρχει επιτακτική η ανάγκη της δημιουργίας ενός ενιαίου πρωτοκόλλου, μιας συγκεκριμένης πολιτικής όσον αφορά το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα περιστατικά αποτελεσματικά και άμεσα. Τα προγράμματα επιμόρφωσης και οι στρατηγικές πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είναι ουσιαστικά όπλα στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού κόσμου, αρκεί να μην είναι αποσπασματικά και πρόσκαιρα, αλλά να υπάρχει μια αδιάλειπτη, διαρκής, ουσιαστική και εξειδικευμένη επιμόρφωση για όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι πολύτιμοι αρωγοί προκειμένου να προαχθεί η ψυχική υγεία των μαθητών μας και να επιτευχθεί η επιτυχής και ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία με την ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες (Μάνεσης&Λαμπροπούλου,2014)
- Λαμβάνοντας υπόψη τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προτείνεται μια ολιστική και συστημική προσέγγιση του ζητήματος με μια γενικότερη κοινωνική ευαισθητοποίηση και ανάληψη δράσεων, η οποία θα στηρίζεται στη συνεργασία όλων των μελών του σχολείου, της οικογένειας, ειδικών επιστημόνων, φορέων τοπικής κοινότητας και πολιτείας (Γιαννακοπούλου,2014).

4.2. Προτάσεις

Αναμφίβολα το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού ταλανίζει και διαταράσσει την ομαλότητα της σχολικής ζωής και επιφέρει ολέθριες συνέπειες στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική υγεία των μαθητών μας. Θεωρείται αναγκαία μια οργανωμένη εθνική στρατηγική πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου από την πολιτεία με θεσμοθετημένους φορείς και ρόλους.

Επιβάλλεται η διαμόρφωση ενός κοινού και ενιαίου πρωτοκόλλου αντιμετώπισης και διαχείρισης περιστατικών βίας σε όλα τα σχολεία με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και τα βιώματά τους. Η δημιουργία ενός σχολικού κανονισμού επικεντρωμένου και στο θέμα διαχείρισης του εκφοβισμού με συγκεκριμένα βήματα και πρακτικές διαχείρισης θα οδηγούσε σε μια συλλογική προσέγγιση του θέματος από τον σύλλογο διδασκόντων με παιδαγωγικές συνεδριάσεις, συνεργασία, πνεύμα ομαδικότητας και αλληλοστήριξης.

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κοινωνιολόγους, θα τους καθιστούσε πολύτιμους συμμάχους και αρωγούς στο δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητα του σχολικού περιβάλλοντος κι όχι μόνο όταν τα πράγματα φτάνουν στα άκρα.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η συνεχής, αδιάλειπτη και συστηματική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών με στόχο την επέκταση των γνώσεων τους σχετικά με το ζήτημα και την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού είναι εκ των ων ουκ άνευ στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού κόσμου.

Επίσης, προτείνεται η κινητοποίηση και ενεργοποίηση των γονέων διαμέσου της δημιουργίας σχολής γονέων και της υλοποίησης δράσεων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσής τους σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας. Μια μελλοντική έρευνα, όπου θα διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών συνολικά, θα αποτελούσε χρήσιμο εργαλείο, καθώς μέσα από τα ευρήματά της θα αναδύονταν πιθανότατα συμπεράσματα που θα οδηγούσαν σε μια σφαιρική, πολυδιάστατη και αντικειμενικότερη προσέγγιση του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού.

Το «άνοιγμα» της κάθε σχολικής μονάδας στην κοινωνία, η συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, η υλοποίηση δημιουργικών δράσεων (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εκδηλώσεις για την τέχνη και τον πολιτισμό), η εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές δράσεις, η ενεργός συμμετοχή τους ως διαμεσολαβητές σε περιστατικά επιθετικότητας δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια κουλτούρα ελευθερίας και δημοκρατικότητας στο σχολικό περιβάλλον και για την αποτροπή ή τον περιορισμό εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Εν κατακλείδι, ο εκφοβισμός δεν πρέπει να αποτελεί ένα πρόβλημα προς ατομική επίλυση από το διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό, αλλά ένα ζήτημα που απαιτεί τη συνεργασία της πολιτείας, της σχολικής κοινότητας, των ειδικών ψυχικής υγείας, των γονέων, της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και των μαθητών. Όλοι αυτοί ως εμπλεκόμενοι, είναι ουσιώδες να δεσμεύονται με ένα σύστημα κανόνων, θεσμών και αξιών που έχουν θεσπίσει οι ίδιοι κατά του εκφοβισμού και των συγκρούσεων γενικότερα στο σχολείο. Συνεπώς, η εμπλοκή των μαθητών στη διαχείριση της θυματοποίησης, η διαμεσολάβησή τους και η ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, μέσα από το διάλογο και τα επιχειρήματα, θα τους οδηγήσει σε μια ομαλή διαδικασία κοινωνικοποίησης και πλησιάζοντας προς την ενηλικίωση θα τους βοηθήσει να διαδραματίσουν αποτελεσματικά τον ρόλο του ώριμου μελλοντικού ενεργού πολίτη.

Έχω καταλήξει στο τρομακτικό συμπέρασμα πως αποτελώ το καθοριστικό στοιχείο μέσα στην τάξη. Η προσωπική μου προσέγγιση δημιουργεί το κλίμα. Η καθημερινή μου διάθεση φτιάχνει τον καιρό. Ως δάσκαλος, έχω στα χέρια μου μια τρομακτική δύναμη: να κάνω τη ζωή ενός παιδιού θλιβερή ή χαρούμενη. Μπορώ να γίνω όργανο βασανισμού ή εργαλείο έμπνευσης. Μπορώ να ταπεινώσω ή να αστείευτώ, να ανοίξω ή να επολώσω πληγές. Σε όλες τις καταστάσεις, είναι η δική μου αντίδραση που καθορίζει αν ένα πρόβλημα θα κλιμακωθεί ή θα αποκλιμακωθεί, αν ένα παιδί θα εξανθρωπιστεί ή θα αποκτηνωθεί.

Haim G. Ginnot

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπ/σης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή (επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σσ.166-179). Αθήνα: Gutenberg.

Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αλαμπρίτης Μ.,(2008). «*Σύγχρονα Μοντέλα Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Επιθετικότητας: Διεθνής και Τοπική Εμπειρία*», Εισήγηση στο συνέδριο με θέμα: *Σχολική Επιθετικότητα: Μια Σοβαρή Πρόκληση για το Σχολείο στον 21ο Αιώνα*, Αρχάγγελος Κύπρου,22.8.2008, www.diki.org

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα : Μεταίχμιο.Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου Β., Μπαμπάλης, Θ., Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γαβριηλίδου Ζωή, Δ.Π.Θ. *Ανάλυση περιεχομένου*. Σημειώσεις από ηλεκτρονικό μάθημα ανακτήθηκε 23 Αυγούστου 2019 από

[//eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04364/](http://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04364/)

[ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ_ανάλυσηπεριεχομένου.pdf](#)

Γεωργίου, Σ. (2007). *Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών. Σχολική Βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Γιαννακοπούλου, Δ, Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Γ. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.

Γιαννακοπούλου, Ε.(2014), *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία Παν/μιου Πατρών.

Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γιοβαζολιάς, Α. (2007). *Σχολικός Εκφοβισμός- Θυματοποίηση- Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*. Αναρτήθηκε από http://www.dideanatol.att.sch.gr/symneon/sxol_ekfov.pdf

Γκουντσίδου Β.(2007). *«Το φαινόμενο bullying και πως να το αντιμετωπίσετε»*, Θεσσαλονίκη. http://www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying_greyscale.pdf

Γραϊκός, Ν.(2016). Σχεδιασμός ενδοσχολικών δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι ρόλοι των Συλλόγων Διδασκόντων, των γονέων και του Σχολικού Συμβούλου . Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016.(σ. 66-71). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (2005). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σσ.166-179). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας:*

προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας.

Αθήνα: Έλλην.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά του Γυμνασίου «ΚΑΤΑ- νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό». Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2019 από www.antibullying.gr Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και

του Εφήβου. (χ.χ.). Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά του Δημοτικού «Stop στην Ενδοσχολική Βία». Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2019 από www.antibullying.gr

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, 2^η έκδοση, Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

Θάνος,Θ.(2017).*Σχολικήδιαμεσολάβηση.Θεωρία εφαρμογή αξιολόγηση (Γ.Πανούσης,Πρόλογος)*, Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη

Θάνος,Θ.& Τσατσάκης,Α.,(2018) *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός.Μεθοδολογικά ζητήματα-Διαστάσεις-Αντιμετώπιση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλλιώτης, Π. (2002). Εκφοβισμός και επιθετικότητα στο σχολείο: προσδιορίζοντας και κατανοώντας τη σχολική επιθετικότητα (school bullying) μέσα από τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών. Στο Κ. Μ. Κόκκινος (Επιμ.) *Επιθετικότητα* (σελ.109-116). Λευκωσία: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου.

Καλλιώτης, Π. (2003). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και κακοποίησης στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κανάλη,Ε.,(2016). Σχολική Βία- Bullying: Παρέμβαση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην πρόληψη και αντιμετώπισή της . Στο: Γρόσδος, Σ., Κόπτης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016.(σ. 107-117). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Κάπαρη,Κ.,(2014).*Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο, Ο ρόλος των εξωγενών και ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης*.Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα:Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κάργα, Σ.Δ.(2013).*Οι απόψεις των γονιών γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού*.Διδακτορική Διατριβή.Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Κοντογιάννης,Μ.(2014).Ενδοσχολική βία(school bullying)-Θυματοποίηση(victimization) στο χώρο του σχολείου - Εντοπισμός&Αντιμετώπιση. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης,20-22 Ιουνίου, Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής& Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε.& Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Κουράκης, Ν.(2012). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων,β' έκδοση*,Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Κουρκούτας, Η.,Θάνος, Θ.,Βιταλάκη, Ε., Γιαννάτου,Α.,(2014).Ενναλλακτικές εκπαιδευτικές και κλινικές παρεμβάσεις για μαθητές με σοβαρά προβλήματα σχολικής προσαρμογής:το παράδειγμα του προγράμματος διαμεσολάβησης ομηλίκων. Στο Μ. Μαλικιώση- Λοΐζου, *Συμβουλευτική ομηλίκων στην εκπαίδευση*.Αθήνα: Πεδίο

Κουρκούτας, Η., & Κοκκιιάδη, Μ., (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μιου Ιωαννίνων*, Τόμος 8, σ.57-89.

Μάνεσης, Ν., & Λαμπροπούλου, Α., (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *PEDAGOGY theory&praxis*, 12/2014

Μαντζούκας Σ., (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(2).

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 7(2), 15-23.

Μπόνια, Μ. Στ. (2009). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως ειδικότερη εκδήλωση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας στο ελληνικό σχολείο*. Τομέας Ιστορίας, Φιλοσοφίας και Κοινωνιολογίας του Δικαίου. Σχολή Νομικών Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). Η βίαιη / παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*, (σελ. 245-262). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, (μτφ. Ε.Μαρκαζόνε). Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.). Αθήνα : Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Πανούσης, (2009). Προφορική εισήγηση με θέμα: (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.) *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαλαζάρου, Α. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 4 (1). Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal>

Παρθένη, Ε. (2017). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην εκπαιδευτική ρομποτική και στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι BEE-BOT. Μελέτη περίπτωσης*, Μεταπτυχιακή

Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33

Πατσάλης, Χ.(2014). Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στα ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού. Εισήγηση στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού με θέμα : «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Με το βλέμμα στην Ευρώπη*» (11-12 Ιουνίου 2014). Διαθέσιμο στη : http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/antilipseis_bullying.pdf (Ανακτήθηκε στις 5/11/2019)

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού. Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πρασά, Χ., (2017), Πρόληψη και αντιμετώπιση της Σχολικής βίας και του εκφοβισμού: Εφαρμογή και αξιολόγηση της Εθνικής στρατηγικής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Παν/μιο Μακεδονία.

Πρεκατέ, Β.(2008). *Η κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ, Ιατρικές εκδόσεις: ΜΕΠΕ

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Παν/μιου Μακεδονίας. Διαθέσιμο σε: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17360/3/StephouMariaMsc2015.pdf>. (Ανακτ. στις 6/11/2019)

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας*

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική βία. Σχολικός εκφοβισμός- θυματοποίηση- ο ρόλος οικογένειας- σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη (Β' έκδοση)

Τσαγκάρη Μ. (2003). Bullying: Η Βία και η Επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων στην παιδική ηλικία, *Κοινωνική Εργασία*, 69, 29-42.

Τσιάντης, Ι. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ μαθητών – Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος,Χ.(2010) Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό σχολείο: Το Διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Αλ. Μαραγκοπούλου-Γιωτοπούλου(Δ/νη Έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσίγκανου Ι, Δασκαλάκη Η, Τσαμπαρλή Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιώτρα, Σ., & Κυρίτση, Ι. (2010). Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία από το ΚΕΘΕΑ. Στο: Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* . Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φελούκα, Β., & Αμανάκη Ε., (2009). Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για το πρόβλημα του εκφοβισμού/θυματοποίησης (bullying) στα σχολεία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, τ. 2, σελ. 51-69.

Χατζηγεωργίου, Α.,(2007). Τι γεννά το βίαιο παιδί- Η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμορίες- η σωματική τιμωρία διδάσκει τη βία.

Χατζηγεωργίου,Σ.,& Αντωνίου,Α.-Σ., (2014). Ο ρόλος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας(νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης,20-22 Ιουνίου, Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής& Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε.& Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη,Α.& Πατεράκη, Λ.(2000),Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου, *Παιδί και έφηβος*,τ.2:1.

Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

Ψάλτη Α.,(2008).«Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Εκτιμήσεις Πανελλήνιας έρευνας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», παρουσίαση στην ημερίδα με θέμα «*Μορφές Επιθετικότητας & Εκφοβισμού στο Σχολείο*», Θεσσαλονίκη, 28.03.2008. Διαθέσιμο στη: www.pyxida.org.gr (Ανακτήθηκε στις 11 /11/2019)

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 851-859.

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek Schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56
- Arora, C.M.G. (1996). Defining bullying. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: Two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49-61.
- Bauman, S., Rigby, K., Hoppa, K. (2008). Us teachers' and school counsellors' strategies for handling bullying incidents. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28:7
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This issue: Theories of bullying and cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256.
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49.
- Blake, J.J., Lund, E.M., Zhou, Q., Kwok, O. & Benz, M.R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology Quarterly*, 27, 210-222.
- Boyatzis, E. R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., Simmonds, J.A.A (2013). Comparison of Pre-service Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education XXX(X) 1-11*
- 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*, 36(11). Διαθέσιμο στη: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11> (Ανακτήθηκε στις 5/11/2019)
- Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, K. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.

- 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
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000b). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Cremin, H.(2007).*Peer mediation.Citizenship and social inclusion revisited*. Maidenhead: Open University Press. Association For Conflict Resolution(ACR)
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μετάφραση: Κουβαράκου Ν. Αθήνα: Ίων
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 132-139.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3(1).
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British Educational Research Journal*, 37(1), 105-129.
- Dedousis-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*,92-17
- Duncan, R.D.(2011) Family relationship of bullies and victims. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds), *Bullying in North American schools*. New York: Routledge
- Espelage, D. L., Basile, K. C., & Hamburger, M. E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 50, 60-65.
- Farrington, D.P.(1993) Understanding and Preventing Bullying, *Crime and Justice*,17,381-458.
- Garandeanu, F.C., Wilson, T., & Rodkin, P.C.(2010). The Popularity of Elementary School Bullies in Gender and Racial Context. In S. Jimerson, in S.A. Swearer & D. Espelage(Eds), *Handbook of Bullying in schools. An International Perspective(119-136)*. New York: Routledge
- Greene, M.B.(2006). Bullying in schools: *A plea for measure of human rights*. *Journal of Social Issues*,62(1),63-79
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Test of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516-536.

- Hodges, E. V. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 675-677.
- Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, K. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52
- Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lincoln, Yvonna, (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στούς J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Macklem, S.P.(2003). Efforts to address bullying in US schools. *American journal of health education*, 34.5-23.
- Martin N Marshall, (1996). Sampling for qualitative research, *Oxford University Press* 1996, Vol. 13, No. 6
- Mash, E. & Wolfe, D.(2013). *Abnormal child psychology*. Pacific Groove, Calif; Brooks
- Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 8(4), 327-341.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222-1228.
- Nansel, T. R., Wang, J., & Iannotti, R. J. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- 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.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21, 167-175.
- Patton MQ., (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Sage Publications; Thousand Oaks, CA: 2002. Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2018 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4012002/#R36>

- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2000). *Making a difference in bullying (Report #60)*. Toronto: Canada. LaMarsh Research Centre on Violence and Conflict, York University.
- Randall, P.(1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London Routledge.
- Rigby, K. (1998). Health effects of school bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators, 19(2)*.
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized (pp. 310-331)*. New York: Guilford Press.
- Rigby, K. (2010). School Bullying and the Case for the Method of Shared Concern. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective (pp. 547-558)*. New York: Routledge.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of Bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology, 30,4,pp.409-419*
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education, 14, 441-455*.
- Rose, C.A.(2011).Bullying among students with disabilities. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds), *Bullying in North American schools*. New York: Routledge
- Sanders, E.C. (2004) . What is Bullying . In C. Sanders & G. Phye (Eds) *Bullying: implications for the classroom(pp.2-19)*.London: Elsevier Academic Press.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011b). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35(5), 405-411*.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22, 453-459*.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Agression and Violent Behavior, 15,112-120*.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2010). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40(5), 668-676*.
- Slee, R. T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self esteem to bully/victim behaviour in Australian school-boys. *Personality and Individual Differences, 14, 371-373*.
- Slonje, R., Smith, P.K. & Frizen, A.(2014) .The nature of cyber bullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior.29(1),26-32*.

- Smith, J. A., & Flowers, P. & Larkin, M. (2009a). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. London: Sage Publications. Smith, J. A., Harr, R., & Langenhove, L. (1995).
- Smith, K.P.& Sharp. S.(2003).What is bullying. In K.P. Smith & S. Sharp(Eds.),*School Bullying, Insights and perspectives*,p.20-56. London: Taylor & Francis e-Library
- Smith, R. L., Rose, A. J., & Schwartz-Mette, R. A. (2009b). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean – level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development*, 19(2), 243-269.
- Sharp, S. & Smith, P. K., (1995). School bullying: Insights and perspectives [Electronic version]. London: Routledge.
- Tabby Trip in EU. (2011). Το πρόγραμμα tabby. Ανακτήθηκε 20/10/2019 από:
<http://gre.tabby.eu/>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Tattum & Tattum, 1992. *Social education and personal development*. London: David Fulton.
- Thompson, D., Arora, T.& Sharp. S.(2002). *Bullying: effective strategies for long term improvement*, London: Routledge.
- Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization – related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45-60.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Yeager, D., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970-988.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Pronk, R. E., Goodwin, B., Mastro, S., & Crick, N. R. (2013). Connected and isolated victims of relational aggression: associations with peer group status and differences between girls and boys. *Sex Roles*, 68, 363-379
- Zwierzynska, K., Wolke, D., & Leteya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: a prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309-323.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ηλεκτρονική επιστολή ενημέρωσης

Κατερίνη, 2019

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Αργυρία Κουβά και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Παν/μιου Ελλάδος.

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγεται έρευνα με θέμα τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας, στην οποία σας ζητώ να συμμετέχετε. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων μου θα χρησιμοποιήσω ως ερευνητικό εργαλείο ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού μας. Η συνέντευξη θα διαρκέσει είκοσι με τριάντα λεπτά και θα μαγνητοφωνηθεί, έτσι ώστε η καταγραφή των πληροφοριών να είναι ακριβής. Τα αρχεία της μαγνητοφώνησης και οι γραπτές απομαγνητοφωνήσεις θα χρησιμοποιηθούν με αυστηρή εχεμύθεια, τα ονόματα των συμμετεχόντων και οποιεσδήποτε άλλες αναγνωριστικές πληροφορίες δεν θα αποκαλυφθούν, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν μόνον επιστημονικά και ερευνητικά και θα αφορούν την διεύρυνση της γνώσης μας σχετικά με το ζήτημα που μελετάται.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και οποιαδήποτε στιγμή έχετε το δικαίωμα να αποσυρθείτε.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων

Με εκτίμηση,

Αργυρία Κουβά