

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α).

**«Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με αναπηρίες
ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που φοιτούν
σε τάξεις του γενικού σχολείου».**

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και
στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου

Ευγενία Βρέλλη - Α.Μ.: 6062201903002

ΣΠΑΡΤΗ: 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	2
Πρόλογος	5
Ευχαριστίες	8
Περίληψη	9
Abstract	10
Εισαγωγή	11

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού.....	12
1.2. Κοινωνική ένταξη – ενσωμάτωση. Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες	24
1.3. Σχολικός εκφοβισμός και εκπαιδευτικοί: στάσεις και αντιλήψεις	34
1.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο	37
1.3.2. Αποδιδόμενη σοβαρότητα – ενσυναίσθηση και πιθανότητα παρέμβασης ...	37
1.4. Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	41
1.4.1. Οι πρακτικές διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

50

2.1. Σχολικός εκφοβισμός και κοινωνικές προεκτάσεις.....	50
2.2. Παιδιά με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αντιμετώπιση με τον σχολικό εκφοβισμό	54
2.3. Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές –τριες με αναπηρίες που φοιτούν σε τάξεις ή τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου	56

2.4. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και ο τρόπος διαχείρισής του	60
2.4.1. Θεωρητικό πλαίσιο	60
2.5. Ερευνητικό κενό	66

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η μέθοδος	68
3.1. Τα κίνητρα του ερευνητή	68
3.2. Καθορισμός του προβλήματος	68
3.3. Εννοιολογική αποσαφήνιση σημαντικών όρων της παρούσας έρευνας	70
3.4. Σκοπιμότητα της έρευνας	72
3.5. Τα ερευνητικά ερωτήματα και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα	73
3.6. Μεθοδολογία της έρευνας	74
3.7. Το ερωτηματολόγιο	74
3.8. Διαδικασία Μέτρησης	78
3.9. Το ερευνητικό δείγμα	79
3.10. Περιορισμοί κατά την ερευνητική διαδικασία	79
3.11. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	80
3.12. Η χρησιμότητα της έρευνας	80

3.13. Οριοθετήσεις της έρευνας	81
--------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας	82
--	-----------

4.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	82
---	----

4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων	85
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις	94
--	-----------

5.1. Έλεγχοι υποθέσεων	95
------------------------------	----

5.2. Συμπεράσματα -Συζήτηση	105
-----------------------------------	-----

5.3. Προτάσεις	113
----------------------	-----

Βιβλιογραφία	115
--------------------	-----

Παράρτημα	126
-----------------	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο που ασκεί έντονη επιρροή όχι μόνο στα άτομα που εμπλέκονται και εκφοβίζουν, εκφοβίζονται ή απλώς παρατηρούν αλλά και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των εμπλεκομένων. Παρόλο που η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού οφείλεται σε ατομικά ή περιβαλλοντικά (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία) στοιχεία του ατόμου, ο συνδυασμός αυτών καθορίζει την εμφάνιση, τη φύση, την ένταση και την έκταση των συμπεριφορών που εκδηλώνονται σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.

Το συγκεκριμένο φαινόμενο για τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί μια ιδιάζουσα συνθήκη εκφοβισμού, που χρειάζεται να μελετηθεί περισσότερο σε ολόκληρο τον κόσμο από τους επιστήμονες. Ένα βασικό ερώτημα που γεννιέται σε πολλούς επιστήμονες και γενικότερα στην κοινωνία είναι: «Γιατί οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία ή ΕΕΑ γίνονται εύκολα ομάδα στόχου των παιδιών - θυτών που εκφοβίζουν; Η ιδιαιτερότητά τους είτε σωματική είτε πνευματική είναι η αιτία του εκφοβισμού που δέχονται;».

Η όποια «διαφορετικότητα» σε ατομικό, κοινωνικό, σωματικό, νοητικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό επίπεδο, μπορεί να αποτελέσει για τα μικρά παιδιά το έναυσμα για το ξεκίνημα εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός και εκτός του σχολικού χώρου.

Έχει αποδειχθεί από έρευνες πως οι μαθητές – τριες με δυσκολίες μάθησης, κίνησης, κοινωνικής επαφής και ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές είναι αυτοί που βρίσκονται στο επίκεντρο των σχολικών επιθέσεων και είναι κυρίως αυτοί που αντιμετωπίζουν συμπεριφορές βίας από τους συμμαθητές τους. Οι συγκεκριμένοι

μαθητές έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποτελέσουν θύματα σχολικής βίας απ' ότι οι συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους.

Το καταλληλότερο άτομο για την καταπολέμηση του εκφοβισμού στα γενικά σχολεία σε μαθητές με αναπηρίες ή ΕΕΑ, είναι ο εκπαιδευτικός καθώς μπορεί να λάβει μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και επίλυσης για τα εκφοβιστικά περιστατικά που εκδηλώνονται στο σχολείο. Έτσι, είναι απαραίτητο αρχικά να αντιλαμβάνεται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και έπειτα να παρεμβαίνει με σκοπό να τα αντιμετωπίσει, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές.

Προσπαθώντας να εξετάσουμε την ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εντοπίσουν συμπεριφορές σχολικής βίας σε παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ, τη διάθεσή τους να επέμβουν και να τα αντιμετωπίσουν καθώς επίσης και τις στρατηγικές – πρακτικές που εφαρμόζουν για να τα διαχειριστούν, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, για τις ανάγκες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο – Μάρτιο του 2021 σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και διερευνούσε τα συγκεκριμένα θέματα.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που εξέταζαν τις απόψεις, τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με εκφοβιστικά περιστατικά που εμπλέκονται παιδιά με αναπηρίες ή ΕΕΑ. Διαπιστώθηκε από την έρευνα πως όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε περιστατικά σχολικής βίας και είναι πρόθυμοι να ενεργήσουν αποτελεσματικά παρεμβαίνοντας δραστικά προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν. Ωστόσο, από την έρευνα αποδείχθηκε πως δεν είναι ικανοί να

εντοπίσουν όλες τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού και αισθάνονται ανήμποροι να αντιμετωπίσουν μόνοι τους ένα περιστατικό σχολικής βίας, χωρίς τη συμβολή του διευθυντή, των συναδέλφων τους και της οικογένειας των εμπλεκομένων.

Η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ συνεχίζεται απρόσκοπτα και εντονότερα από τους επιστήμονες στη χώρα μας. Οι συνθήκες συνεχώς αλλάζουν, οπότε το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού τίθεται διαρκώς υπό συζήτηση μεταξύ των επιστημόνων που ψάχνουν λύσεις αποτελεσματικές για την καταπολέμηση και στην εξάλειψη του φαινομένου. Η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει νέα στοιχεία στην έρευνα αυτού του σοβαρού κοινωνικού φαινομένου που απασχολεί όχι μόνο όλη τη σχολική κοινότητα αλλά ολόκληρη την ανθρωπότητα, χωρίς όμως να έχει αξιώσεις γενίκευσης.

Έχοντας πια ολοκληρώσει τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να κατονομάσω αυτούς που με υποστήριξαν στην προσπάθειά μου αυτή και να τους πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ», διότι χωρίς τη συμβολή τους δε θα είχα καταφέρει να πετύχω τον στόχο μου.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται και η φοίτησή μου στο ΠΜΣ «*Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α.)*» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Για να μπορέσω να πραγματοποιήσω αυτό το όμορφο ταξίδι στη μάθηση με βοήθησαν ορισμένοι σπουδαίοι για μένα άνθρωποι. Αισθάνομαι την ανάγκη να τους ευχαριστήσω για την πολύτιμη στήριξη και βοήθεια που μου προσέφεραν.

Αρχικά, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές που γνώρισα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθένας από αυτούς υπήρξε ξεχωριστός για εμένα.

Ιδιαίτερα όμως πρέπει να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής αυτής εργασίας την κ. Στυλιανή Τζιαφέρη για την άριστη συνεργασία, τη συνεχή ενθάρρυνση, την αμέριστη συμπαράσταση και την εποικοδομητική καθοδήγησή της. Την ευχαριστώ ειλικρινά για την άμεση ανταπόκρισή της σε κάθε μου βήμα, για την ευγένεια και την υπομονή της στις συζητήσεις μας και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Ακόμα, ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δέχθηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν στην έρευνα.

Κλείνοντας ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστάω στους γονείς μου Παναγιώτα και Θωμά που με συμβούλευσαν να έχω υπομονή, επιμονή και αισιοδοξία για να καταφέρνω πάντα με επιτυχία ότι καταπιάνομαι, τα αδέρφια μου Θανάση, Αλεξάνδρα και Ηλία για την ψυχολογική συμπαράσταση και τον άντρα μου Σπήλιο που με ενθάρρυνε και με εμπύχωνε όταν απογοητευόμουν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) βρίσκεται σε έξαρση, αποτελώντας ένα παγκόσμιο και πολυδιάστατο φαινόμενο που επιφέρει σημαντικές αρνητικές συναισθηματικές συνέπειες στους αποδέκτες του. Το φαινόμενο αρχίζει ακόμα και από το νηπιαγωγείο αλλά έχει αποδειχθεί πως στο Δημοτικό σχολείο κορυφώνεται. Η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό δημοτικό σχολείο επιδρά θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Όμως, έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με αναπηρίες γίνονται συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που έχουν μια τυπική ανάπτυξη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και οι πρακτικές που εφαρμόζουν παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και στην παρέμβαση του φαινομένου.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό την εξέταση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τον σχολικό εκφοβισμό και τη μελέτη του τρόπου που διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις, εφόσον ο ρόλος τους στην καταπολέμησή του είναι καθοριστικός. Οι στρατηγικές με τις οποίες διαχειρίζονται περιστατικά σχολικής βίας, θα συμβάλουν στη γενικότερη εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού εφόσον μέσα από την εμπειρία και την πραγματικότητα θα δώσουν λύσεις εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, παιδιά με αναπηρίες ή ΕΕΑ, ενσυναίσθηση, αντιλήψεις και πρακτικές διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού

ABSTRACT

In recent years, school bullying has been on the rise, being a global and multidimensional phenomenon that has significant negative psycho-emotional effects on its victims. Bullying starts in Kindergarten but has been shown to culminate in elementary school. The coexistence of children with disabilities or Special Educational Needs (SEN) in the general primary school has a positive effect on the cultivation of their social skills. However, research has shown that students with disabilities are more likely to be bullied at school than their typically developing peers. Teachers' perceptions of school bullying and the practices they apply play an important role in preventing and intervening in the phenomenon.

The purpose of this paper is to investigate the perceptions and attitudes of primary school teachers about school bullying and to study how they manage such situations, if their role in combating it is crucial. The strategies with which they manage incidents of school violence will contribute to the general elimination of school bullying if through experience and reality they will provide workable and effective solutions.

Keywords: school bullying, children with disabilities and SEN, empathy, perceptions and strategies for dealing with school bullying

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βία είναι η σκληρότητα που υπάρχει στα λόγια, στις πράξεις, στις συμπεριφορές και παρουσιάζεται κρυφά ή φανερά στο σχολείο, στην οικογένεια ακόμα και στον δρόμο. Ορισμένοι μελετητές πιστεύουν πως η βία πρόκειται για φαινόμενο φυσιολογικό. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδέχεται να πέσουν θύματα εκφοβισμού σε οποιαδήποτε ηλικία, ακόμα και στη βρεφική ή προσχολική τους ηλικία.

Η βία ή ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μια καινούργια κατάσταση των ημερών μας αλλά από *«παλιά υπήρχε και εκδηλωνόταν κατά κύριο λόγο στις γειτονιές, εκτός σχολικού χώρου, και μπορεί να γίνεται με τη μορφή σύγκρουσης μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών»* (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010,σελ. 16). Η βία εκδηλωνόταν κυρίως εκτός σχολικού χώρου γι' αυτό και δεν είχε απασχολήσει τόσο έντονα όσο σήμερα την επιστημονική κοινότητα.

Στις μέρες μας τα περιστατικά της βίας αυξάνονται συνεχώς και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στη Γερμανία, οι επιστήμονες υποστηρίζουν πως 500.000 περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται στα σχολεία σε μια εβδομάδα. 100.000 περιστατικά δηλαδή ανά ημέρα. Επίσης, στη Δανία 10.000 μαθητές περίπου γίνονται θύματα του σχολικού εκφοβισμού καθημερινά. Η Λιθουανία έχει τον μεγαλύτερο αριθμό αυτοκτονιών και βίας. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού έχουν παρόμοιους αριθμούς. Συνεπώς, ο εκφοβισμός είναι μια αρνητική συμπεριφορά μόνιμη που δυστυχώς έρχονται σε επαφή καθημερινά οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκομίζοντας άσχημες εμπειρίες.

Οι Έλληνες ερευνητές είχαν τα προηγούμενα χρόνια υποτιμήσει τη διάσταση και την έκταση των περιστατικών σχολικής βίας στα σχολεία και πρόσφατα ξεκίνησαν να αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητά τους και να αναζητούν λύσεις για την αντιμετώπισή

τους. Στην Ελλάδα σήμερα τα ποσοστά των θυμάτων κυμαίνονται από 7% - 15% ενώ το ποσοστό των θυτών είναι περίπου 5%. Ο Παγκόσμιος οργανισμός Υγείας σε έρευνά του κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα (Τσιαντής & Ασημόπουλος, 2010).

Στην Ελλάδα, ορισμένα παραδείγματα σχολικής βίας που έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης και δίνουν μια σαφή εικόνα για τα φαινόμενα της βίας στα σχολεία και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, είναι η εξαφάνιση και ο φόνος του Άλεξ από τους συμμαθητές του στη Βέροια, ο βιασμός ενός κοριτσιού σε σχολείο στην Εύβοια (Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου, 2010), η δολοφονία του Βαγγέλη Γιακουμάκη στα Γιάννενα, η φοιτήτρια της Ρόδου Ελένη Τοπαλούδη κ.α..

Στα σχολεία καθημερινά εκδηλώνονται περιστατικά σχολικής βίας, όπως επιθέσεις με αιχμηρά αντικείμενα, εκφοβισμός, ρατσισμός, κοροϊδία, ύβρεις, λεκτική και σωματική βία, σεξουαλική παρενόχληση και άλλα που τις περισσότερες φορές αποσιωπούνται ή «κουκουλώνονται» από τα σχολεία για να αποφευχθεί ο στιγματισμός του θύτη, του θύματος και του σχολείου. (Blaquieres, 2009).

Στα σχολεία η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να οργανώνεται έτσι ώστε να καλλιεργούνται και να προάγονται οι αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού, της αποδοχής, της διαφορετικότητας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της ειρήνης και του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και γενικότερα στην ανθρώπινη ύπαρξη. Η παρεχόμενη εκπαίδευση οφείλει να επιδιώκει την ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού διαπλάθοντας έναν υπεύθυνο πολίτη - Άνθρωπο της αυριανής κοινωνίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού

Το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο αποτελεί θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα. Το παιδί στο σχολείο του πρέπει να αισθάνεται ασφαλές και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να βρίσκεται σε μια συνθήκη καταπίεσης και επαναλαμβανόμενης επί σκοπού προσβολής, την οποία επιφέρει ο εκφοβισμός (Olweus, 1999).

Η έννοια «εκφοβισμός» (bullying) περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής για μεγάλο χρονικό διάστημα και επανειλημμένα εκτίθεται σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών (Olweus, 1999). Το αποτέλεσμα του εκφοβισμού καλείται «θυματοποίηση» (victimization) και παρουσιάζει την κατάσταση όπου ένα παιδί εκτίθεται συνεχώς σε βίαιες συμπεριφορές από τους συμμαθητές του (Olweus, 1993). Η επιθετική συμπεριφορά ονομάζεται παιδική παρενόχληση (harassment) ή εκφοβισμός (bullying), το παιδί που υφίσταται την επιθετική συμπεριφορά ονομάζεται θύμα (victim) και το παιδί που εκδηλώνει τη βίαιη συμπεριφορά θύτης (bully) (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο, που τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως βρίσκεται σε έξαρση και εξαπλώνεται με ταχείς ρυθμούς (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Εδώ και πολλά χρόνια έχει εντοπιστεί το φαινόμενο και έχει διερευνηθεί σε διεθνές επίπεδο (Αρτινοπούλου, 2001). Για την καλύτερη διερεύνηση και κατανόηση του φαινομένου προαπαιτείται ο ακριβής εννοιολογικός προσδιορισμός του.

Ο εκφοβισμός επρόκειτο για μια μορφή βίας, δηλαδή την εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς με κύρια χαρακτηριστικά της την ανισότητα δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων και την επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Olweus, 1999). Θα λέγαμε πως επρόκειτο για μια συμπεριφορά που αξιολογείται ως απαράδεκτη κοινωνικά εντός μιας κοινωνίας που διέπεται από δημοκρατικές αρχές.

Ο Μπαμπινιώτης (2006) περιγράφει τη βία ως άσκηση σωματικής ή κάποιας άλλης δύναμης, ή τη χρήση απειλών που σκοπεύουν στην επιβολή της βούλησης ενός ατόμου έναντι σ' ένα άλλο. Το θύμα υπόκειται την επιθετική και εκφοβιστική συμπεριφορά παρατεταμένα, επανειλημμένα και στοχευμένα.

Σε κάθε ανθρώπινη ομάδα είναι πιθανόν να εντοπιστούν σχέσεις θύτη – θύματος. Είναι εξαιρετικά δύσκολο για το θύμα να απομακρυνθεί από μια εκφοβιστική κατάσταση (Smith & Brain, 2000). Το θύμα έχει μεγάλη δυσκολία ή είναι ανήμπορο να υπερασπιστεί τον εαυτό του για διάφορους λόγους, εξαιτίας: του αριθμού των θυτών, της σωματικής διάπλασης ή ψυχικής αντοχής του θύτη και του θύματος κ.α. (Olweus, 1999). «Μια συστηματική κατάχρηση εξουσίας» είναι ένας ορισμός που ταιριάζει απόλυτα στο φαινόμενο.

Εκ φύσεως ο εκφοβισμός, έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως ο φόβος που αισθάνεται το θύμα να αποκαλύψει αυτό που του συμβαίνει και ορισμένες επιπτώσεις όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και καταθλιπτικές τάσεις του θύματος. Η δυσκολία που έχει το θύμα να αντιμετωπίσει αυτό που του συμβαίνει ή να αμυνθεί δημιουργεί την υποχρέωσή όλων μας να παρεμβαίνουμε και να βοηθήσουμε το θύμα αν υποπέσει στην αντίληψή μας κάποιο γεγονός εκφοβισμού που καταστρατηγεί όλα τα δημοκρατικά δικαιώματα του θύματος.

Μια άλλη απόδοση, που ανταποκρίνεται καλύτερα στο περιεχόμενο της έννοιας «bullying» στα ελληνικά είναι ο *σχολικός τραμπουκισμός* (Καραδήμα, 2015). Κατά τον Olweus (2009) ο όρος εκφοβισμός *mobbing* (*mob* = όχλος), περιγράφει μια συνθήκη όπου το παιδί θυματοποιείται και μετατρέπεται σε αντικείμενο εκφοβισμού από άλλους μαθητές του περιβάλλοντός του.

Κατά τον Macklem (2003) ο εκφοβισμός που συντελείται στα σχολεία οριοθετείται εννοιολογικά από το «πείραγμα» ως την πιο ήπια μορφή του, μέχρι την παρενόχληση ως την πιο έντονη μορφή του. Ο Olweus (2009) επισημαίνει τη διαφοροποίηση που υπάρχει μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και του απλού πειράγματος στα πλαίσια του παιχνιδιού. Τις περισσότερες φορές το «πείραγμα» συντελείται μεταξύ παιδιών που έχουν φιλικές σχέσεις και δεν επιφέρει ψυχικό ή σωματικό πόνο των εμπλεκομένων.

Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται μεταξύ μαθητών που δεν είναι φίλοι. Ένα απλό πείραγμα μεταξύ τους μπορεί να εξελιχθεί εύκολα σε εκφοβισμό, όταν γίνεται επανειλημμένα, με διάρκεια και όταν το παιδί –θύμα αντιλαμβάνεται πως οι ενέργειες των συμμαθητών του δεν έχουν χιουμοριστική χροιά ούτε γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού (Ραδισάκη, 2016).

Η πλειοψηφία των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού κατά την άποψη των μαθητών συντελούνται την ώρα του διαλείμματος, εκεί όπου οι εκπαιδευτικοί δεν επιτηρούν τον χώρο προσεχτικά αλλά και κατά τη προσέλευση ή αποχώρηση των μαθητών στον σχολικό χώρο.

Η σχολική βία είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο που απασχολεί έντονα τις σύγχρονες κοινωνίες σε πολλές χώρες του κόσμου, εντοπίζεται βασικά σε δύο κυρίαρχες μορφές (Ο' Moore, 2000). Η πρώτη μορφή είναι άμεση και οι επιθέσεις

που δέχεται το θύμα είναι εμφανείς και η δεύτερη μορφή είναι έμμεση συνήθως συγκαλυμμένη κι έτσι η εκφοβιστική συμπεριφορά δε γίνεται αμέσως αντιληπτή. Εκφράζεται τις περισσότερες φορές με κοινωνική απομόνωση και κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου (Rigby, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός δύναται να πάρει ποικίλες μορφές που εξαρτώνται από τα μέσα που εφαρμόζει ο θύτης για να προκαλέσει κακό και να βλάψει το θύμα:

1. Άμεσος ή Σωματικός εκφοβισμός: Πρόκειται για μια από τις πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού και τις περισσότερες φορές επιλέγεται από τα αγόρια. Ο θύτης χρησιμοποιεί φυσική βία, κλωτσιές, μπουνιές, σπρωξίματα, γροθιές, τρικλοποδιές, χαστούκια, χτυπήματα με αντικείμενα, τράβηγμα μαλλιών, συμπεριλαμβάνει δηλαδή όλες τις μορφές σωματικών επιθέσεων αλλά και κλοπή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, για να γίνει επίδειξη της δύναμης του θύτη έναντι στο θύμα και να προκληθεί κάποια βλάβη από τον πρώτο στο δεύτερο (Τσιαντής, 2010).

Λεκτικός εκφοβισμός: Ο θύτης έχει στοχοποιήσει συνήθως ένα άτομο και ασχολείται σταθερά με αυτό, το πειράζει συνεχώς, το κοροϊδεύει, το απειλεί, του προσδίδει παρατσούκλια, το προσβάλλει με υβριστικές εκφράσεις και λέξεις, το χλευάζει δημόσια και συχνά διαδίδει αναλήθειες γι' αυτό μέσα από σεξουαλικά και ρατσιστικά σχόλια (Olweus (2007).

2. Έμμεσος ή κοινωνικός αποκλεισμός: Αποτελεί την απομάκρυνση του παιδιού-θύματος από τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες της ομάδας και κατ' επέκταση την κοινωνική απομόνωση του θύματος από την ομάδα των συμμαθητών του (Lee, 2006). Τις περισσότερες φορές, οι θύτες είναι μία ομάδα που με καλά οργανωμένο και συντονισμένο τρόπο ταπεινώνουν το θύμα τους ή προσπαθούν να πείσουν τους

άλλους να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα γι' αυτό, μέσα από τη διάδοση αρνητικών σχολίων και ψεμάτων (Τσιαντής, 2010).

3. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται έντονα το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της βίας μέσα από τα κινητά τηλέφωνα ή το διαδίκτυο (Καπατζιά & Συγκολλίτου, 2009). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός περιέχει τη δημιουργία και τη διασπορά απειλητικού, προσβλητικού ή υβριστικού περιεχομένου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μηνυμάτων SMS και γενικά διαμέσου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με στόχο τη δυσφήμιση του παιδιού – θύματος. Η σύγχρονη αυτή μορφή εκφοβισμού, περιέχει επιπλέον και τη δημοσιοποίηση των προσωπικών δεδομένων του θύματος είτε φωτογραφίες είτε βίντεο αυτού. Συντελείται έξω από τον χώρο του σχολείου, αν και υπάρχει η πιθανότητα να γίνει ακόμα και κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (Αθανασίου, Σιαφαρίκα, & Τσίτσικα, 2015).

4. Οπτικός εκφοβισμός: Καλείται έτσι γιατί καταγράφεται ένα προσβλητικό σημείωμα για το θύμα και γνωστοποιείται σ' όλο τον κοινωνικό περίγυρο του θύματος κυρίως τους συμμαθητές. Οποσδήποτε το υβριστικό περιεχόμενο επιδιώκεται από τον θύτη να γίνει ορατό απ' όλους. (Τσιαντής, 2010).

5. Σεξουαλικός εκφοβισμός: Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού εμπεριέχει άσεμνες χειρονομίες και αγγίγματα, ανήθικα σκίτσα, λεκτική παρενόχληση και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου. Συχνά, συμβαίνουν και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις. Πέφτουν θύματα σεξουαλικού εκφοβισμού κυρίως τα κορίτσια (Espelage et al., 2003).

6. Ρατσιστικός εκφοβισμός: Επρόκειτο για μορφή εκφοβισμού που εκφράζεται κοινωνικά, σωματικά ή ψυχολογικά και στοχεύει στον στιγματισμό της

διαφορετικότητας ή κάποιας ιδιαιτερότητας του θύματος. Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού εκδηλώνεται έμμεσα και άμεσα. Θα μπορούσε να περιλαμβάνει όλες τις προηγούμενες μορφές επιθέσεων που αναφέρθηκαν (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003).

7. Ψυχολογικός εκφοβισμός: Τις περισσότερες φορές ο θύτης επιδιώκει τη δημιουργία μιας κατάστασης φόβου και άγχους για το θύμα του. Η μορφή εκφοβισμού μπορεί να συνυπάρχει και με άλλες μορφές εκφοβισμού όπως απειλές σχετικές με την ασφάλεια του παιδιού, με μελλοντικό σκοπό την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα. Τα κορίτσια κυρίως επιλέγουν τη συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού (Alward, 2005).

8. Εκφοβισμός με εκβιασμό: Περιγράφει την αρπαγή προσωπικών αντικειμένων ή χρημάτων και συνοδεύεται από ύβρεις, απειλές και εξαναγκασμό. Οι θύτες απειλούν και εκβιάζουν τα θύματά τους αναγκάζοντάς τα να τους δώσουν το χαρτζιλίκι ή το κολατσιό τους (Suckling & Temple, 2003).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν όλες τις μορφές του εκφοβισμού ούτε τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τη μία μορφή επιθετικότητας από την άλλη ή από μια απλή σύγκρουση μεταξύ των μαθητών (Smith et al., 2000).

Από μελέτες προκύπτει (Τσιαντής, 2016) πως τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό αγχώνονται σχετικά λίγο ενώ έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση, θέλουν να επιβάλλονται στους άλλους, να κατέχουν ηγετικές θέσεις στην ομάδα και δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις ενορμήσεις τους. Αισθάνονται ικανοποίηση όταν κάνουν τα θύματά τους να πονάνε και παραμένουν απαθείς, χωρίς ενσυναίσθηση ή συμπόνια γι' αυτά, αδιαφορούν πλήρως για τον συνάνθρωπο που έβλαψαν και αποποιούνται οποιαδήποτε ευθύνη.

Επίσης, παρατηρείται η ανάπτυξη αισθημάτων επιθετικότητας και αντίδρασης απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς (Olweus, 1996). Κατά τους Patterson et al. (1989) τα μισά από τα παιδιά που εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές εξελίσσονται σε ενήλικες με αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι μαθητές-θύτες διακρίνονται για τη σωματική υπεροχή τους – συνήθως τα αγόρια- και περίπου οι μισοί μαθητές που επέδειξαν συμπεριφορά σχολικής βίας όταν ήταν μαθητές, στο μέλλον κατηγορήθηκαν για σοβαρές αξιόποινες πράξεις (Olweus, 1996).

Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, από την άλλη πλευρά, αν και υποφέρουν πολύ σπάνια κάνουν προσπάθειες να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή προχωρούν στην εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς ενάντια του θύτη και τις περισσότερες φορές εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους με κλάματα, απομόνωση ή οργή (Olweus, 1996).

Τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα σχολικής βίας εκδηλώνουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ή προβαίνουν σε συμπεριφορές με κοινά σημεία:

1. Αισθάνονται μεγαλύτερη ανασφάλεια και άγχος σε σχέση με τα άλλα παιδιά.
2. Τις περισσότερες φορές είναι ήσυχoi, ευαίσθητοι και εσωστρεφείς. Έχουν λίγους ή καθόλου φίλους (Τσιαντής, 2016).
3. Δεν υιοθετούν επιθετικές ή προκλητικές συμπεριφορές και γενικότερα επιδεικνύουν αποστροφή στη χρήση βίας (Τσιαντής, 2016).
4. Στις περιπτώσεις του εκφοβισμού που τα θύματα είναι αγόρια, τις περισσότερες φορές είναι πιο αδύναμα σωματικά από τα υπόλοιπα αγόρια της ίδιας ηλικίας ή έχουν διαφορετική εμφάνιση ή κάποια σωματική ιδιαιτερότητα (Olweus, 1995).

5. Έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες επικοινωνίας και γι' αυτό συχνά βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων.

Η αλληλεξάρτηση μεταξύ της θυματοποίησης και της αυτοεκτίμησης είναι ένα ζήτημα που εξετάζεται τα τελευταία δέκα χρόνια. Οι Boulton & Smith (1994) υποστηρίζουν πως υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη θυματοποίηση των παιδιών και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμα, είναι αποδεδειγμένο πως τα θύματα, οι θύτες και όσοι είναι απλοί παρατηρητές της σχολικής βίας εμφανίζουν διαφορετικό βαθμό αυτοεκτίμησης.

Τα παιδιά – θύματα παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης σε συνάρτηση με τους θύτες και τους απλούς παρατηρητές, από την άλλη οι θύτες έχουν παρόμοιο επίπεδο αυτοεκτίμησης με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται στο περιστατικό βίας. Τα θύματα εμφανίζουν χαμηλότερο ποσοστό αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης από τους θύτες κι από τα παιδιά που δεν εμπλέκονται στο περιστατικό και πολύ χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικής αποδοχής σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2015). Τα παιδιά μπορούν να υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους κάθε φορά. Υπάρχει περίπτωση να είναι ταυτόχρονα θύματα και θύτες.

Πρέπει να γίνει σαφές πως η εμφάνιση οποιασδήποτε μορφής σχολικής βίας συνδέεται άμεσα με την ελλιπή και πλημμελή επιτήρηση των εκπαιδευτικών (Farrington, 1993). Ο εντοπισμός του σχολικού εκφοβισμού, οι διάφορες μορφές εκδήλωσής του και οι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας σε διάφορες χώρες παγκοσμίως. (Τσιαντής, 2016).

Ο Schuster (1999) κατόπιν έρευνας που πραγματοποίησε σε σχολεία της Γερμανίας εντόπισε ένα παιδί – θύμα σχολικού εκφοβισμού σχεδόν σε όλες τις τάξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση. Ο Dan Olweus (1993) σε έρευνα που έκανε σε σχολεία της Νορβηγίας, κατέληξε στο συμπέρασμα πως το 10% των μαθητών με ηλικία 8-16 ετών έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού, το 7% ήταν θύτες και το 1,6 % υπήρξαν θύτες και θύματα.

Στα σχολεία της Αγγλίας (1993) το 30% περίπου από τους μαθητές του δημοτικού και το 10% των μαθητών του γυμνασίου υπήρξαν θύματα. (Whitney et al., 1993). Η Ο' Moore (2000) σε έρευνά της αποκάλυψε πως στην Ιρλανδία το 13% των μαθητών του δημοτικού και το 5% των μαθητών του γυμνασίου είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού τους τελευταίους τρεις μήνες. Το 1999 στην Ιταλία, το 20% των παιδιών βίωσαν κάποιον εκφοβισμό και στην Πορτογαλία το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 41.6% (Sarouna, 2008).

Στις ΗΠΑ το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι εντονότερο από οποιαδήποτε άλλη περιοχή, το 80% περίπου των παιδιών έχουν υπάρξει θύματα και το 25% αυτών παραδέχονται πως έχουν γίνει θύτες εκφοβίζοντας κάποιον συνομήλικό τους (Espelage et al., 2003).

Στα ελληνικά σχολεία εντοπίζονται περιστατικά σχολικής βίας και οι μαθητές που έχουν πέσει θύματα σχολικής βίας φτάνουν το 10-15%. Με λίγα λόγια ένα στα επτά παιδιά έχουν συμμετάσχει σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύμα είτε ως θύτης (ΕΠΨΥ, 2010). Ακόμα, από την έρευνα της Δεληγιάννη – Κουϊμτζή και των συνεργατών της (2005) προκύπτει πως στη χώρα μας ένα στα δέκα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής εμπλέκεται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ποσοστό βέβαια που μπορεί να διαφοροποιηθεί εφόσον συνυπάρχουν παιδιά με αναπηρίες στο σύνολο των μαθητών.

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στον σχολικό χώρο είναι αρνητικές και επηρεάζουν κακώς την εκπαιδευτική διαδικασία και την ψυχολογία των μαθητών (Georgiou & Stavrinides, 2008). Οι μελετητές ενδιαφέρονται έντονα να εξετάσουν τις άσχημες επιπτώσεις που προκαλεί ο εκφοβισμός ώστε να μπορέσουν να προτείνουν αποτελεσματικές και ουσιαστικές λύσεις αντιμετώπισης του φαινομένου.

Οι συνέπειες του εκφοβισμού στην ψυχολογία των μαθητών μπορούν να πάρουν πολλές μορφές. Από έρευνες διαπιστώνεται πως τα θύματα του εκφοβισμού εμφανίζουν τις εξής αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις (Hazler, 1996):

1. Κατάθλιψη και τάσεις αυτοκτονίας.
2. Αυξημένο άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση.
3. Ανασφάλεια στο σχολείο ή σχολική φοβία.
4. Ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλο, αϋπνίες και πόνους στο στομάχι.
5. Δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.
6. Χαμηλή αυτοαντίληψη και έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Τις περισσότερες φορές τα άτομα που έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό αισθάνονται κοινωνική απομόνωση και δυσκολία στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, παρουσιάζουν αισθήματα κατωτερότητας, σκέφτονται άσχημα για τους φίλους τους και τη δημοτικότητά τους και κρίνουν πολύ αυστηρά τον εαυτό τους (Τσιαντής, 2016).

Τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί μέχρι σήμερα για τη βία που εκδηλώνεται στα σχολεία έχουν προκύψει από εμπειρίες, απόψεις, προσεγγίσεις και βιώματα των μαθητών στον σχολικό χώρο. Όμως, στο σχολείο πέρα από τους μαθητές, σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας είναι οι γονείς, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί (Espelage, 2014). Άτομα που το καθένα από τη θέση και τον ρόλο

του είναι ικανά να βοηθήσουν στη μείωση και τελικά στην εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Συνεπώς, είναι σαφές πως η τεράστια έκταση και συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε παγκόσμιο επίπεδο, χρειάζεται απαραίτητα έναν προγραμματισμό σωστών στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης του φαινομένου αρχικά από τους δασκάλους, προσδίδοντας στις καταστάσεις σχολικής βίας την πρέπουσα σημασία και σοβαρότητα, διότι η ασφάλεια και η προστασία των μαθητών στο σχολείο είναι πιο πάνω και από τη διαδικασία της μάθησης.

Η μέχρι τώρα διερευνητική προσέγγιση του φαινομένου, μας οδηγεί στο λογικό συμπέρασμα πως όλα τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να προβλέψουν και να διαχειριστούν σχεδόν όλα τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αρκεί να τα αντιμετωπίσουν με την ανάλογη σοβαρότητα.

Κατά τους Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη & Νικολόπουλο (2016), οι αρχές της εκπαίδευσης που ισχύουν στην Ευρώπη, στις ΗΠΑ και σ' άλλες χώρες του κόσμου παρουσιάζουν ενδιαφέρον και ποντάρουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης και διαχείρισης περιστατικών βίας στα σχολεία, καλλιεργώντας στα παιδιά ικανότητες ώστε να διαχειρίζονται μόνα τους τις διαφορές με τους συμμαθητές τους, να συμμετέχουν στις ομάδες εργασίας της τάξης τους και να λαμβάνουν αποφάσεις έπειτα από σωστή σκέψη. Ο σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι η ολοκληρωμένη και ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και ευαισθητοποίηση όλων των συμμετεχόντων του εκπαιδευτικού συστήματος (γονιών, συμβούλων, εκπαιδευτικών κ.α.).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία πολλοί φορείς έχουν αναπτύξει δράσεις για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας. Το ΥΠΠΕΘ της χώρας κατά την υπ' αριθμόν 159704/Γ7/17-12-2013 Υπουργική

Απόφαση δημιούργησε μια εθνική και κεντρική πολιτική για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία έπειτα από την επιστημονική επίβλεψη της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής, όπου ορίστηκαν οι πρακτικές για την εξάλειψη του φαινομένου.

1.2. Κοινωνική ένταξη – ενσωμάτωση. Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες

Σήμερα οι επιστήμονες αναγνωρίζουν ομόφωνα το δικαίωμα που έχει κάθε παιδί να αποτελεί μέλος στο σχολείο της γειτονιάς του και να παρακολουθεί μαθήματα σ' αυτό. Η άποψη μια εκπαίδευση για όλους, ήταν από τις βασικές αρχές που διακηρύχθηκαν στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO) «Πολιτική και Πρακτικές στις ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση» τον Ιούνιο του 1994 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τις τελευταίες έρευνες αποτελούν στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση στις μελλοντικές έρευνες σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ (Andreou et al., 2015). Η πολιτική της ένταξης χρειάζεται συνεχή αγώνα για να γίνει πραγματικότητα μιας κι έχει να αντιμετωπίσει διάφορες ιδεολογικές, πολιτικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, φυλετικές, ρατσιστικές και οικονομικές διακρίσεις (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016).

Η νέα Παιδαγωγική στηρίζεται πια στις αρχές της ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ ή χωρίς, επιδιώκει να δημιουργηθεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, όπου κάθε μαθητής θα αντιμετωπίζεται ως μοναδική οντότητα και θα υπάρχει σεβασμός στις ιδιαιτερότητές του καθενός. Ένα σχολείο που θα προσφέρει γνώσεις προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και δε θα υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσά τους εξαιτίας της όποιας ιδιαιτερότητας έχουν.

Η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες και παιδιών χωρίς που συντελείται στη χώρα μας στα τελευταία χρόνια δημιουργεί περισσότερες δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επαφής των μαθητών, καλλιεργεί προσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρία και προετοιμάζει κατάλληλα την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Guralnick, 1999).

Ο Odom (2000) ισχυρίζεται πως οι μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ έχουν λιγότερες κοινωνικές επαφές απ' ό,τι τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Συνεπώς, ο κίνδυνος για τον κοινωνικό αποκλεισμό τους αυξάνεται. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ θα μπορούσαν να προοδεύσουν στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, αν υπάρξει προηγουμένως η κατάλληλη αναδιάρθρωση και προσαρμογή στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και οι απαραίτητες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Manset & Semmel, 1997).

Κατά την άποψη του Ainscow (2000) η έννοια «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εμφανίζεται λόγω των πρακτικών, οι οποίες εφαρμόζονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και περιγράφει τα ξεπερασμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά των θεσμών αυτών. Οι δυσκολίες μάθησης που πρέπει να διαχειριστούν οι μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ, δεν εξαρτώνται τόσο από τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά εμφανίζονται λόγω των αναποτελεσματικών και ακατάλληλων πρακτικών μάθησης και διδασκαλίας που εφαρμόζονται.

Η παρουσία κατάλληλα επιμορφωμένων και εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και μια σειρά από ριζικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εμπλουτισμός και η αναπροσαρμογή των πολιτικών πρακτικών διδασκαλίας, η εκ νέου οργάνωση των δομών, η αποτελεσματική συνεργασία θα συμβάλουν στη σωστή συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες.

Ο όρος ένταξη (inclusion) πολύ συχνά χρησιμοποιείται ως εναλλακτικός όρος της έννοιας της ενσωμάτωσης (integration) και περιγράφει την ταυτόχρονη διδασκαλία μαθητών με και χωρίς αναπηρίες ή ΕΕΑ στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Οι δύο όροι πολλές φορές ταυτίζονται διότι αναφέρονται σε έννοιες και στρατηγικές που ουσιαστικά έρχονται σε έντονη ρήξη με την έννοια της «ιδρυματοποίησης». Αν και πραγματικά έχουν ορισμένα κοινά σημεία, το περιεχόμενό τους είναι διαφορετικό καθώς κάθε όρος περιέχει πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε διαφορετική χρονική στιγμή και έχουν δεχθεί επιρροές από διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα και ιδεολογικά κινήματα. Έτσι, συμπεραίνουμε πως πρόκειται για διαφορετικές οπτικές εκπαίδευσης και προσέγγισης εκπαιδευτικών θεμάτων για άτομα με αναπηρίες και ΕΕΑ.

Η έννοια της ένταξης δεν ταυτίζεται με την έννοια της αφομοίωσης. Με τον όρο της ένταξης αναγνωρίζεται κάθε παιδί ως λειτουργικό μέλος ενός συνόλου. Συμμετέχει ενεργά σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο σχολικό περιβάλλον, οι πρακτικές διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των ικανοτήτων του μαθητή και δεν επιθυμείται η απλή συνύπαρξη παιδιών με ή χωρίς αναπηρία σ' έναν κοινό σχολικό χώρο, αλλά στοχεύει στην ουσιαστική ένταξη σ' αυτό. Η ένταξη παρέχει κίνητρα για την καλλιέργεια και τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (κοινωνική ένταξη) (Odom, 2000). Καταλήγουμε λοιπόν πως η ένταξη διατηρεί και ενισχύει τα χαρακτηριστικά της ομάδας, ενώ η ενσωμάτωση δε δίνει την ίδια βαρύτητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Από την παραπάνω διαδικασία αντιλαμβανόμαστε πως οι μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία μπορούν να βιώσουν τις αξίες του σεβασμού, της διαφορετικότητας και της αλληλεγγύης και έτσι μπορούν τα ίδια να βελτιώσουν τον εαυτό τους. Η ένταξη κατά τον Σούλη (2004) ταυτίζεται με την έννοια της συμβίωσης. Η ένταξη των παιδιών με

αναπηρία στο γενικό σχολείο βοηθά τους μαθητές να κατασκευάσουν μια νέα πραγματικότητα, ενός κοινού πολιτισμού. Ο πολιτισμός αυτός είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του τρόπου ζωής ατόμων με αναπηρία ή μη, χωρίς καμία από τις ομάδες να απαρνιέται τα ιδιαίτερα και μοναδικά της χαρακτηριστικά.

Ο όρος ενσωμάτωση, περιγράφει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση ενός ατόμου σ' ένα σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Έτσι, ορίζεται η λειτουργία ενός περιβάλλοντος λιγότερο περιοριστικού προς όλους τους μαθητές με αναπηρίες και παρέχεται ισότιμη δημόσια εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών. Μέσα από την κοινή διδασκαλία των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες γίνεται πράξη η αρχή που υπαγορεύει πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλουν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με όλα τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Ακόμα, προβλέπεται η παροχή βοήθειας και υποστήριξης, ώστε να αντιμετωπιστούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που δυσκολεύουν τους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα του γενικού σχολείου. Η αναπροσαρμογή των παραδοσιακών δομών και πρακτικών του σχολείου είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να υποδεχτούν αυτούς τους μαθητές και να αγκαλιάσουν με ευαισθησία τις δυσκολίες τους (Ημέλλου, 2003).

«Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι όροι της ένταξης και της ενσωμάτωσης διαφέρουν και πρέπει να γίνεται προσεχτικά η χρήση τους. Με τον όρο ένταξη εννοείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία καλλιεργεί μια διαφοροποιημένη κοινωνική οργάνωση, ενώ με τον όρο ενσωμάτωση εννοείται μια διαδικασία μονόδρομης προσαρμογής στο παγιωμένο πρότυπο των «υγιών»» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σελ. 126).

Ωστόσο, κοινό σημείο των δύο ορισμών είναι η συνύπαρξη σε εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες και ΕΕΑ. Στο

σχολείο που συνεκπαιδούνται μαθητές με δυσκολίες ή μη, κάθε μαθητής οφείλει να υποστηρίζει και να βοηθά τον συμμαθητή του που το έχει ανάγκη (Τάφα, 2001).

Η παιδαγωγική της ένταξης στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού για όλους τους μαθητές, που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σ' όλους μέσα σ' ένα δημοκρατικό κλίμα δικαιοσύνης και σεβασμού. Ένα σχολείο «συνεκπαίδευσης» δεν κατηγοριοποιεί τους μαθητές ανάλογα με τα μαθησιακά τους επιτεύγματα ή τις σωματικές τους ιδιαιτερότητες. Αντίθετα καλλιεργεί νέους τρόπους λειτουργίας του παραδοσιακού σχολείου, ενδυναμώνει τις αξίες της αποδοχής και της διαφορετικότητας και εστιάζει την παιδαγωγική του σε μια ανθρωποκεντρική μορφή εκπαίδευσης (Κουρκούτας, 2010).

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης βοηθά το παιδί με αναπηρία να αποκτήσει στοιχεία μάθησης και συμπεριφοράς της ομάδας των παιδιών που γίνεται μέλος και εισέρχεται σε μια διαδικασία «ομαλοποίησης» (Vlachou, 1997).

*«Σχετικά με τη συνεκπαίδευση, ο αγγλικός όρος (inclusion) προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος αποδίδεται συχνά ως «συνεκπαίδευση» ενώ με την ίδια έννοια χρησιμοποιούνται και οι όροι «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση»» (Δόικου – Αυλίδου, 2006, σελ. 91).*

Η έννοια της «συνεκπαίδευσης» μπορεί να λάβει διάφορες ερμηνείες στη βιβλιογραφία διεθνώς. Κατά τους Sebba και Ainscow (1996), η συγκεκριμένη έννοια περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα καταβάλλει οποιαδήποτε προσπάθεια προκειμένου να προβεί σε μια ολική αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και μια ολική αναδιοργάνωση της πολιτικής και πρακτικής του σύγχρονου σχολείου, ώστε να μη θίγονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει κάθε μαθητής με ή χωρία αναπηρία.

Ο όρος της συνεκπαίδευσης έχει οικοδομηθεί σύμφωνα με την οπτική πως τα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ θα μπορούσαν να ωφεληθούν από τη συμμετοχή τους στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, εφόσον βέβαια έχουν υπάρξει οι κατάλληλες αναπροσαρμογές για να μπορεί να καλύψει τις μαθησιακές και κοινωνικές τους ανάγκες και να τα υποδεχτεί όπως τους αξίζει. (Ainscow, 1997).

Η συνεκπαίδευση δεν είναι απλά μια εκπαιδευτική μέθοδος που έχει προσαρμοστεί κατάλληλα για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ, αλλά ουσιαστικά πρόκειται για μια φιλοσοφία βάση της οποίας είναι η αποδοχή και η αντιμετώπιση οποιουδήποτε μαθητή ως ένα ικανό και αξιόλογο μέλος της κοινότητας, ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες έχει. Η πεποίθηση δηλαδή ότι κάθε μαθητής στο μέλλον θα αποτελέσει ένα ενεργό, ισότιμο και χρήσιμο μέλος στην κοινωνία. Επρόκειτο για έναν τρόπο σκέψης και δράσης (Brown & Shearer 2004).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 στην Ελλάδα άτομα με αναπηρία είναι τα άτομα που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, λόγω των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών εμποδίων. Η αναπηρία περιγράφει τη δυσκολία που έχει το άτομο να εκτελέσει μια δραστηριότητα και δεν αναφέρεται σε κάποια ιατρική βλάβη ή σε κάποια διαφορετική εμφάνιση.

Οι μαθητές που έχουν κάποια αναπηρία μπορούν να φοιτήσουν στα σχολεία γενικής αγωγής, αρκεί να δεχθούν την κατάλληλη εκπαίδευση μέσα σ' αυτά. Με τη βοήθεια των Κέντρων Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) αξιολογούνται οι δυνατότητες του μαθητή και κατάλληλα διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές του ιδιαιτερότητες. Ο μαθητής με αναπηρία μπορεί να φοιτήσει σε τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο

λαμβάνοντας την κατάλληλη ειδική αγωγή ή να ενταχθεί σε κάποια τάξη ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής).

Οι Avramidis & Norwich (2002), πιστεύουν πως η ενεργή και σύμφωνη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης προωθεί και ενισχύει τη σύσταση θεσμών που προστατεύουν το δικαίωμα των συγκεκριμένων μαθητών να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου ή σε τμήματα ένταξης και να μην περιθωριοποιούνται ή στιγματίζονται φοιτώντας σ' ένα ειδικό σχολείο, εφόσον έχουν τις ικανότητες να γίνουν μέλη του γενικού σχολείου.

Ακόμη, συμπέραναν πως οι γνώμες των εκπαιδευτικών ποικίλουν ανάλογα με τον μαθητή, τη μορφή της αναπηρίας, της σοβαρότητας της κατάστασης της υγείας του μαθητή, αλλά και το είδος της διδασκαλίας των ΕΕΑ που μπορεί να παρέχει το σχολείο. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χειριστούν προβλήματα διατήρησης πειθαρχίας σε τμήματα όπου υπάρχει συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες.

Καλό είναι να σημειωθεί πως η παροχή βοήθειας και υποστήριξης από ειδικό βοηθητικό προσωπικό και εκπαιδευτικούς ειδικά εκπαιδευμένους συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών σκέψεων και στάσεων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο (Avramidis et al., 2002).

Βέβαια, από τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία προκύπτει ένα δίλημμα σχετικά με την προστασία των μαθητών με αναπηρία, εάν όντως υπάρχει πραγματικό όφελος από τη συνδιδασκαλία με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ή αν ωφελούνταν περισσότερο όσο αφορά τη διδασκαλία τους φοιτώντας σε διαφορετικές τάξεις εντός του γενικού σχολείου.

Όσοι υποστηρίζουν τη δεύτερη μορφή διδασκαλίας θεωρούν ότι στις τάξεις όπου υπάρχει συνδιδασκαλία οι μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ πρέπει να αντιμετωπίσουν περισσότερες επιθέσεις σχολικού εκφοβισμού, καθώς η πιο συχνή επαφή με τους συμμαθητές τους, δημιουργεί πιο πολλές ευκαιρίες για χλευασμό και κοροϊδία των συγκεκριμένων παιδιών.

Από την άλλη πλευρά αυτοί που υποστηρίζουν την πρώτη άποψη πιστεύουν πως η ένταξη των μαθητών με αναπηρία σε κοινές αίθουσες διδασκαλίας, θα βοηθήσει στην καλλιέργεια δεσμών σεβασμού και αλληλοβοήθειας μέσα από την καθημερινή επαφή των μαθητών.

Η μελέτη των ενταξιακών πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί δείχνει ότι η εποικοδομητική ένταξη – ενσωμάτωση των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά με αναπηρία, αν και έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ γίνονται συχνότερα θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Πραγματικά, οι μαθητές με αναπηρία έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν αποδέκτες επιθετικών συμπεριφορών και αυτό συμβαίνει γιατί συχνά ταυτόχρονα με τις ΕΕΑ συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και διανοητικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, παράγοντες που συμβάλλουν στην αποδοχή απειλών και επιθέσεων από άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ είναι οι μειωμένες αλληλεπιδράσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους, η περιορισμένη κοινωνική τους αντίληψη, οι δυσκολίες στη σύναψη κοινωνικών επαφών και οι ελάχιστες κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτοί οι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική

περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών γιατί γίνονται εύκολοι στόχοι των θυτών του σχολικού εκφοβισμού (Odom, 2000).

Οι Rose et al. (2009) από έρευνά τους έδειξαν πως το ποσοστό θυματοποίησης των παιδιών με αναπηρίες φτάνει το 50%, ενώ το ποσοστό θυματοποίησης των παιδιών χωρίς αναπηρίες ανέρχεται σε 25%. Οι Unever & Cornell (2003) έδειξαν με την έρευνα που διεξήγαγαν πως οι μαθητές ΔΕΠΥ έχουν αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι Rowley et al. (2012) κατόπιν έρευνας, συμπέραναν πως τα παιδιά με αυτισμό είναι περισσότερο ευάλωτα σε εκφοβιστικές επιθέσεις.

Ακόμα, οι Rose et al. (2011), επεσήμαναν πως από διεθνείς έρευνες των τελευταίων δεκαετιών φαίνεται πως οι μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Έρευνα που έγινε στη Β. Αμερική σε παιδιά με αναπηρία, έδειξε πως ένας μαθητής με αναπηρία έχει 4 φορές περισσότερες πιθανότητες από τα άλλα παιδιά να γίνει θύμα κάποιας βίαιης εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Chatzitheohari et al. , 2015).

Από τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ πέφτουν συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η ένταξη των μαθητών αυτών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία διότι το ενταξιακό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά γι' αυτά.

Σημαντική αρνητική συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες είναι πως αποθαρρύνονται από τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο και παύουν να προσπαθούν να αποκτήσουν μια καλή σχολική πορεία. Κάποιες φορές μάλιστα προτιμούν να σταματήσουν οριστικά τη φοίτησή τους στο σχολείο λόγω του εκφοβισμού που βιώνουν. Οι μαθητές που αποφασίζουν να συνεχίσουν το σχολείο

βιώνουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και μένουν στο περιθώριο της τάξης ή του σχολείου.

Η δημιουργία και η εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης και στρατηγικών παρέμβασης στις σχολικές τάξεις είναι απαραίτητες για την ελάττωση ή την εξαφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, η συνεχής εκπαίδευση και η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπισή του είναι επιτακτική ανάγκη. Στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται η σημασία της αποτελεσματικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια της κατάλληλης επιμόρφωσης και εξειδίκευσης σε θέματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό αλλά και γενικά θέματα που έχουν να κάνουν με την καθημερινή διδασκαλία και την εκπαιδευτική πρακτική.

Κλείνοντας, συμπεραίνουμε πως οι έρευνες που εξετάζουν και προσεγγίζουν κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης και του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία γενικής αγωγής, είναι περιορισμένες. Ακόμα λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και εξετάζουν τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με αναπηρίες που φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης ή τμήματα ένταξης στο γενικό σχολείο (Vlachou, 1997).

Επιπλέον ελάχιστες είναι οι έρευνες παγκοσμίως που εξετάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρίες ή ΕΕΑ, που συνεκπαιδεύονται με τους συνομηλίκους τους σε τάξεις του γενικού σχολείου και τις διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξαλειφθεί η σχολική βία.

1.3. Σχολικός εκφοβισμός και εκπαιδευτικοί: στάσεις και αντιλήψεις

Ο εκφοβισμός ανάμεσα στους μαθητές είναι ένα κρίσιμο πρόβλημα της σχολικής ζωής που απασχολεί πολλές χώρες στον κόσμο (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002). Αν και καταβάλλονται τεράστιες προσπάθειες από την εκπαιδευτική κοινότητα και την οικογένεια, για να γίνει το σχολείο περισσότερο ασφαλές ο περιορισμός και η εξαφάνιση του σχολικού εκφοβισμού δεν μπορεί να γίνει πάντα εφικτός.

Παρόλο που εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι απόψεις, οι εμπειρίες και τα βιώματά τους δεν έχουν ακόμα μελετηθεί εμπεριστατωμένα.

Οι απόψεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την υιοθέτηση μιας εποικοδομητικής στάσης η οποία θα συμβάλει στην ουσιαστική και αποτελεσματική παρέμβαση για την καταπολέμησή του. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως ασκούν επιρροή στους μαθητές τους και εμπιστεύονται τον εαυτό τους να αντιμετωπίσουν καταστάσεις σχολικής βίας, έχουν αυξημένες πιθανότητες να δράσουν αποτελεσματικά και να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με επιτυχία (Beran, 2005).

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει αποδειχθεί πως όσο μεγαλύτερη ευαισθησία δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και όσες περισσότερες γνώσεις έχουν για το συγκεκριμένο θέμα, τόσο υψηλότερες είναι οι πιθανότητες να παρέμβουν αποτελεσματικά.

Σε ελληνική έρευνα των τελευταίων πέντε ετών σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρως κατανοήσει τον σοβαρό τους ρόλο στον επιτυχημένο χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, αντιλαμβάνονται τον σπουδαίο ρόλο του ίδιου σχολικού συστήματος στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Κρίσιμο σημείο της έρευνας ήταν η χαμηλή αυτοπεποίθηση που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ικανότητές τους ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους κρούσματα σχολικής βίας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση που λαμβάνουν στις βασικές τους σπουδές σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, από την έρευνα έγινε κατανοητή η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και στη σωστή προετοιμασία τους. Όσο δηλαδή πιο καλή είναι η προετοιμασία τους στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού τόσο υψηλότερη αυτοπεποίθηση έχουν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν περιστατικά βίας στα σχολεία.

Οι γνώμες των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και έργο φαίνεται πως έδειξαν την ανάγκη που έχουν για επιμόρφωση και τη θετική αντίληψη για τον θεσμό του σχολικού ψυχολόγου. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνών (Nicolaidis et al., 2002).

Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δέχονται επιρροές από ποικίλες αιτίες σχετικά με τον εντοπισμό και την καταπολέμηση περιστατικών σχολικής βίας. Είτε παρασέρνονται από τον βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδουν στο περιστατικό ή πιστεύουν πως το παιδί – θύμα έχει ευθύνη για τη θυματοποίησή του, είτε δέχονται επιρροές από τις προσωπικές τους απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θύματος (Misgna et al., 2005). Το σχολικό περιβάλλον, ο τρόπος λειτουργίας και

οργάνωσης του σχολείου και η παροχή συνεχούς στήριξης στους εκπαιδευτικούς καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις τους.

Κατά τους Craig et al., (2000), οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σωματική βία κυρίως ως σχολικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν κάποια σημαντική διαφορά στα ευρήματα λόγω του φύλου των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς είναι η σπουδαιότητα που αποδίδουν σε μια κατάσταση σχολικής βίας και η πιθανότητα παρέμβασής τους. Τέλος, ορισμένοι προσωπικοί παράγοντες συμβάλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση στάσεων στους εκπαιδευτικούς και στην πρόθεσή τους να παρέμβουν και να διαχειριστούν ένα περιστατικό βίας στο σχολείο.

Ωστόσο, χρήσιμο είναι να αναφερθεί πως η σχολική βία δεν αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα σοβαρό από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που θεωρούν τα περιστατικά βίας στο σχολείο ως μια αβλαβή τελετή μετάβασης, από όπου κάθε παιδί θα περάσει σε κάποια χρονική στιγμή στη σχολική του ζωή.

Επίσης, ενδιαφέρον έχει η ποικιλία των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ποιες συμπεριφορές όντως είναι συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού ή μιας απλής διένεξης μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αποδέχονται ως σχολικό εκφοβισμό περιστατικά που περιέχουν σωματική και λεκτική βία ενώ υποτιμούν τη σοβαρότητα άλλων μορφών αποκλεισμού όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός που είναι εξίσου σημαντικός.

1.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Από τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες της σχεδιασμένης συμπεριφοράς του Ajzen (1991) και της τριαδικής αμοιβαιότητας του Bandura (1986), οι αντιλήψεις και οι στάσεις ενός ανθρώπου είναι καθοριστικές για την υιοθέτηση μιας ορισμένης συμπεριφοράς. Τα άτομα που αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ιδιαίτερα αποτελεσματικούς συμπεριφέρονται, σκέφτονται και αισθάνονται διαφορετικά από εκείνους που κρίνουν τους εαυτούς τους ως αναποτελεσματικούς.

Μεταξύ της συμπεριφοράς και της στάσης ενός ατόμου υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης. Οι αντιλήψεις του επηρεάζουν τον τρόπο αντίδρασής του σε διάφορες καταστάσεις. Συνεπώς, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό των παιδιών με αναπηρίες και ΕΕΑ, που συμμετέχουν σε τάξεις του γενικού σχολείου, καθορίζουν την εμφάνιση της όποιας συμπεριφοράς τους και στη συνέχεια την παρέμβασή τους σε κρούσματα σχολικής βίας. Η συμπεριφορά που θα επιδείξουν είναι πολύ σημαντική, διότι αυτή είναι που καθορίζει και τον πετυχημένο χειρισμό των περιστατικών βίας στο σχολείο.

1.3.2. Αποδιδόμενη σοβαρότητα – ενσυναίσθηση και πιθανότητα παρέμβασης

Πολλές έρευνες που εξετάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε γεγονότα σχολικής βίας επισημαίνουν τρεις παράγοντες που καθορίζουν αυτή τους τη συμπεριφορά. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η αποδιδόμενη σοβαρότητα, η ενσυναίσθηση και η πρόθεση παρέμβασης.

Η αποδιδόμενη σοβαρότητα σχετίζεται με τη σημασία και τη σοβαρότητα που ένας εκπαιδευτικός αποδίδει σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και συνεπώς επηρεάζει και τον τρόπο συμπεριφοράς του και παρέμβασής του ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία το γεγονός.

Από τα αποτελέσματα ερευνών καταλαβαίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σοβαρότητα και επομένως μεγαλύτερη πρόθεση να επέμβουν σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού, κυρίως σωματικού. Δεν αποδίδουν την πρέπουσα σπουδαιότητα σε μορφές έμμεσου ή συγκαλυμμένου εκφοβισμού (Craig et al., 2011). Η υποτίμηση της σπουδαιότητας ενός γεγονότος σχολικού εκφοβισμού, όπου οι επιπτώσεις δεν είναι άμεσα ορατές στα θύματα, σημαίνει έλλειψη διάθεσης να επέμβουν και να το διαχειριστούν.

Η ενσυναίσθηση είναι ακόμα ένας σοβαρός παράγοντας που συμβάλει στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Με την έννοια της ενσυναίσθησης περιγράφεται η ικανότητα του ατόμου να «μοιραστεί» τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και να μπορέσει να δει τα πράγματα μέσα από τη ματιά του άλλου.

Επομένως, όσο μεγαλύτερη ενσυναίσθηση έχουν οι εκπαιδευτικοί για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και για το θύμα, τόσο μεγαλύτερη σοβαρότητα τείνουν να αποδίδουν και κατά συνέπεια μεγαλύτερη προθυμία να παρέμβουν και να το διαχειριστούν. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη για τις άμεσες μορφές εκφοβισμού σε σχέση με τις έμμεσες μορφές του (Byers, et al., 2011).

Το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση έχει άμεση σχέση με την πιθανότητα παρέμβασης ενός εκπαιδευτικού για να χειριστεί ένα περιστατικό σχολικής βίας, λειτουργεί θετικά στην καταπολέμηση του φαινομένου, εφόσον η ενσυναίσθηση είναι ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση και αγωγή. Έτσι, η αύξηση της ενσυναίσθησης πρέπει να αποτελέσει βασικό και πρωταρχικό σημείο στις σπουδές των δασκάλων.

Μέσα από υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάλληλα σχεδιασμένων για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία μεταξύ άλλων θα στοχεύουν και στην αύξηση της

ικανότητας της ενσυναίσθησης, θα μπορέσουν να κατανοηθούν και εντοπιστούν καλύτερα όλες οι μορφές σχολικής βίας, να δοθεί σ' αυτές η απαραίτητη σοβαρότητα και να αυξηθούν οι προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δε θα παραβλέπουν τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, θα τις αντιλαμβάνονται έγκαιρα και θα τις αντιμετωπίζουν.

Η τελευταία μεταβλητή, που έχει εξεταστεί από πολλούς μελετητές είναι η πρόθεση των εκπαιδευτικών να επέμβουν και να διαχειριστούν ένα συμβάν σχολικής βίας. Από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά τη σοβαρότητα ενός κρούσματος σχολικής βίας και ο βαθμός της ενσυναίσθησης που έχουν για το θύμα μαρτυρούν τη διάθεση που έχουν να επέμβουν σ' αυτό.

Γενικά, όσο μεγαλύτερη είναι η σοβαρότητα που αποδίδει ένας εκπαιδευτικός σ' ένα περιστατικό σχολικής βίας και όσο μεγαλύτερη ενσυναίσθηση νιώθει για το θύμα, τόσο πιο πιθανό είναι να παρέμβει. Αυτό ισχύει για όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού (σωματικό, λεκτικό, ομοφοβικό, σχεσιακό, ηλεκτρονικό).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν αποδίδουν τη σοβαρότητα που πρέπει σε περιστατικά σχολικής βίας, παραμένουν περισσότερο απαθείς, ουδέτεροι και απρόθυμοι να επέμβουν (Craig et al., 2011). Η απουσία των εκπαιδευτικών και η απροθυμία τους να παρέμβουν σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού επιτρέπει στη βία να συνεχίζεται και να καθιστά τον σχολικό εκφοβισμό αποδεκτό στα μάτια των μαθητών. Επίσης, πέρα από την ενίσχυση της άσχημης συμπεριφοράς, ενισχύεται και ο φόβος του θύματος ότι στον σχολικό χώρο είναι απροστάτευτο και αβοήθητο.

Οι τρεις προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν καθοριστικά τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική βία και την πιθανότητα να επέμβουν για να τα διαχειριστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά. Ακόμα, το φύλο, η προσωπική τους εμπειρία και η ηλικία τους συμβάλουν στη δημιουργία των στάσεων

τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Η σωστή και ενεργή στάση του εκπαιδευτικού καθορίζει τη διάθεσή του να παρέμβει και να συμπεριφερθεί κατάλληλα προκειμένου να αντιμετωπιστεί, περιοριστεί και γιατί όχι να εξαφανιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από τα σχολεία.

Οι Kallestad & Olweus (2003), κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά τον χειρισμό περιστατικών σχολικής βίας, καθορίζονται από τις πεποιθήσεις τους για τη σπουδαιότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, από τον βαθμό ενημέρωσης και εκπαίδευσης που έχουν λάβει, από τα προσωπικά τους βιώματα και από την ενσυναίσθηση που δείχνουν στο παιδί – θύμα.

Ο Boulton (1997) μελέτησε τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και την ικανότητά τους να διαχειριστούν περιστατικά βίας στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς του προκύπτει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται ως εκφοβισμό τη σωματική και τη λεκτική βία, ενώ τον κοινωνικό αποκλεισμό ή το κάλεσμα μερικών παιδιών με παρατσούκλια από τα άλλα παιδιά, δε θεωρούν πως είναι εκφοβιστικές ενέργειες.

Ο Craig και οι συνεργάτες του (2000) διαπίστωσαν πως η μορφή του εκφοβισμού και το φύλο του εκπαιδευτικού συμβάλουν στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στάσης απέναντι στα εκφοβιστικά περιστατικά και στις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να τα διαχειριστούν. Οι εκπαιδευτικοί περισσότερο ήταν έτοιμοι να παρέμβουν σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού παρά σε έμμεσου. Η ενσυναίσθηση φυσικά των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόθεσή τους να επέμβουν.

Κλείνοντας θα λέγαμε πως η κατάλληλη επιμόρφωση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζουν στα κριτήρια διάκρισης των μορφών

εκφοβισμού ώστε να αναγνωρίζονται όλες από τους εκπαιδευτικούς, στην καλλιέργεια και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησής τους και στην ορθή επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης για την αντιμετώπιση κάθε μορφή βίας.

1.4. Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Η διαφύλαξη και η προαγωγή των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στον σχολικό χώρο και η ελαχιστοποίηση των αιτιών που ευθύνονται για την εμφάνιση βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, με τη θέσπιση συγκεκριμένων βημάτων πρόληψης και παρέμβασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου, είναι κρίσιμα ζητήματα που απασχολούν έντονα τον τελευταίο καιρό την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον εντοπισμό και τη μείωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Γι' αυτό τον λόγο οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεχτικοί και παρατηρητικοί ώστε να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν άμεσα και έγκαιρα ένα γεγονός βίας στο σχολείο. Οφείλουν να αντιλαμβάνονται τα προειδοποιητικά σημάδια κινδύνου που μαρτυρούν πως ένας μαθητής είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού. Τα σημάδια κατά κύριο λόγο που τους βοηθούν είναι:

- πολύ μεγάλος φόβος, υπερβολική αναστολή, συμπτώματα κατάθλιψης
- έντονα αισθήματα κατωτερότητας και ψυχικής καταπόνησης
- σχολική φοβία, πολλές απουσίες
- μείωση σχολικής επίδοσης
- συχνή απώλεια αντικειμένων
- διαταραχές ύπνου – συνεχής ένταση- συχνοί αδικαιολόγητοι εκνευρισμοί

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο οι αντιλήψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική βία συμβάλουν στην προθυμία τους να

παρέμβουν. Κατά τους Boulton et al. (2014) όσο μεγαλύτερη ενσυναίσθηση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί για το θύμα που εκφοβίζεται, τόσο μεγαλύτερη σοβαρότητα αποδίδουν και συνεπώς έχουν αυξημένη πρόθεση να αναλάβουν δράση και να το διευθετήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να ενθαρρύνουν τον διάλογο μεταξύ των μαθητών και να προβαίνουν σε ανοιχτές συζητήσεις μαζί τους αποκαλύπτοντας έτσι συμπεριφορές θυματοποίησης. Ακόμα, οφείλουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών τους ώστε να τους αναφέρουν τέτοιου είδους περιστατικά.

Επίσης, καλό είναι να καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών μέσα από συνεργατικές δράσεις που ενισχύουν την προώθηση δεσμών μεταξύ τους. Να φροντίζουν οι μαθητές τους να αναπτύσσουν συναισθήματα ενσυναίσθησης για τους άλλους. Τέλος, οφείλουν να δημιουργούν ένα κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας μέσα στην τάξη τους (Καλατζή & Ζαφειροπούλου, 2004).

Από μια μελέτη παρατήρησης των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων παιδιών που παίζουν σ' ένα πάρκο, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί επενέβησαν ελάχιστα, δηλαδή μόνο στο 5% των περιστατικών εκφοβισμού που εκδηλώθηκαν. Ακόμα, το 85% περίπου των εκπαιδευτικών είπαν πως τις περισσότερες φορές ή σχεδόν πάντα παρεμβαίνουν σε εκφοβιστικά περιστατικά. Οι μαθητές όμως είχαν διαφορετική άποψη και υποστήριξαν πως μόνο το 35% αυτών παρεμβαίνουν αποτελεσματικά (Craig et al., 2000).

Παρόμοια στοιχεία προέκυψαν και από μια ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό και γυμνάσιο. Το 60% των μαθητών του γυμνασίου και το 40% των μαθητών του δημοτικού υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί σπάνια ή σχεδόν ποτέ κάνουν προσπάθεια να εμποδίσουν ή να διαχειριστούν καταστάσεις σχολικής βίας (Olweus, 1984).

Από τα στοιχεία που προέκυψαν από τις προαναφερθείσες έρευνες αντιλαμβανόμαστε πως οι εκπαιδευτικοί σπάνια παρεμβαίνουν σε γεγονότα σχολικού εκφοβισμού, η παρέμβασή τους δηλαδή δε γίνεται συστηματικά. Ακόμα, η διαφορά απόψεων που υπάρχει μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσο αφορά την προθυμία των δεύτερων να παρέμβουν σ' ένα περιστατικό βίας, μαρτυρά την άγνοια των εκπαιδευτικών για τα κρούσματα βίας που σημειώνονται μεταξύ των μαθητών και την ανασφάλεια που νιώθουν να παρέμβουν και να δράσουν εποικοδομητικά (Craig et al., 2000).

Από την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος κατά της σχολικής βίας που πραγματοποίησε ο Τσιαντής (2016) σε σχολεία της χώρας μας προέκυψε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55,55 %) θεωρούν πως είναι ικανοί να διαχειριστούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Λίγοι από αυτούς (38%) έχουν την πεποίθηση ότι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να το κάνουν.

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως το 83.34% των ερωτηθέντων δασκάλων υποστήριξε ότι χρειάζονται να δεχθούν την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση για την πρόληψη, διαχείριση και καταπολέμηση του εκφοβισμού. Ταυτόχρονα, επισημαίνουν και τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν με τους γονείς των θυτών.

Εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους και την απογοήτευσή τους σχετικά με τη βοήθεια που λαμβάνουν από το περιβάλλον του σχολείου και γενικά από το εκπαιδευτικό σύστημα στην προσπάθεια που καταβάλουν να καταπολεμήσουν τη βία στα σχολεία. Αισθάνονται πως καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνοι τους ένα τεράστιο πρόβλημα όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, χωρίς να έχουν σαφείς κατευθύνσεις για τον τρόπο παρέμβασης και αντιμετώπισης. Πραγματικά δεν

υπάρχουν σαφείς καταγεγραμμένες οδηγίες που να τους υποδεικνύουν ξεκάθαρα τον τρόπο διαχείρισης, πρόληψης και αντιμετώπισης ενός περιστατικού βίας.

Επιπλέον, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, τα προβλήματα επικοινωνίας, η ανυπαρξία ψυχολόγων και κοινωνιολόγων στα σχολεία και άλλοι παράγοντες από το σχολικό περιβάλλον, όπως ο πολύ μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη και τα ζητήματα των κτιριακών εγκαταστάσεων, είναι μερικοί σοβαροί παράγοντες που τους δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο στη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο να ενταχθούν στα Πανεπιστήμια που φοιτούν μαθήματα που έχουν να κάνουν με ομάδες διαλόγου και συζήτησης ώστε να τους προτείνονται τρόποι προκειμένου να κουβεντιάζουν με τα θύματα, τους θύτες και τους απλούς παρατηρητές σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Μαθήματα που θα τους δείχνουν δράσεις πρόληψης και στρατηγικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο και τέλος μαθήματα που θα τους ενημερώνουν για τον τρόπο που μπορούν να επικοινωνούν με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν προκύψει και από προηγούμενες έρευνες σε ελληνικά σχολεία (Δεληγιάννη –Κουϊμτζή και συν., 2005), στην Ευρώπη και σ' όλο τον κόσμο (Olweus, 1999).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι ο βασικότερος παράγοντας για τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, για να είναι αποτελεσματικά και επιτυχή τα προγράμματα παρέμβασης, η συμμετοχή, η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση είναι απαραίτητα. Πέρα από την ενεργή συμμετοχή τους, καθοριστική είναι η συμβολή τους στην παροχή ουσιαστικών οδηγιών και πρακτικών συμβουλών για την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία.

Ακόμα, απαιτείται η ενεργή ανάμειξη των γονέων, οι οποίοι δεν πρέπει να παραμένουν παθητικοί δέκτες του φαινομένου αλλά συνεχώς να παρακολουθούν σεμινάρια που θα τους συμβουλεύουν στον τρόπο επεξεργασίας των συναισθημάτων των παιδιών τους και να ενημερώνονται για τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους που θα συμβάλουν στην ανατροφή υπεύθυνων και σεβαστικών παιδιών (Τσιαντής, 2016).

Κλείνοντας, οι πρακτικές πρόληψης που προτείνονται στοχεύουν στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στον περιορισμό της εμπάθειας του θύτη για το θύμα και στην ενίσχυση της εποπτείας των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο.

Οι Graetz et al. (2008) προκειμένου να περιγράψουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου στην πνευματική και ψυχική υγεία των μαθητών διατύπωσαν το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο συστημικής προσέγγισης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης θεωρίας συμπεριλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σ' όλες τις πρακτικές παρέμβασης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού:

- δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο
- εστίαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών
- εκπαίδευση και υποστήριξη της οικογένειας
- έγκαιρη παρέμβαση στους μαθητές που έχουν ψυχικά προβλήματα εξαιτίας κάποιου εκφοβισμού που βιώνουν.

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται μόνοι τους και να ακολουθούν καθημερινά τη δική τους εκπαιδευτική πρακτική, χωρίς να έχουν κάποια εξειδίκευση, είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων που να είναι αποτελεσματικές. Στρατηγικές, οι οποίες θα τους παρέχουν την ευκαιρία

να ανταποκρίνονται και να χειρίζονται σωστά τη διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης τους. Σ' αυτό το περιβάλλον μάθησης και εκπαίδευσης που κυριαρχεί στις τάξεις των σχολείων, η φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες στα τμήματα του γενικού σχολείου, φέρνει τους εκπαιδευτικούς και γενικά το σχολείο αντιμέτωπους με ένα ακόμα σοβαρό ζήτημα αυτό της διαφορετικότητας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως η σωστή αντιμετώπιση της σχολικής βίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών εξαρτάται άμεσα από την προσωπικότητά τους και τα προσωπικά τους βιώματα. Οι εμπειρίες, το ένστικτο, η ενσυναίσθηση, το ειλικρινές ενδιαφέρον και η αγάπη που έχει για τους μαθητές του καθορίζουν την παρέμβασή του σ' ένα περιστατικό σχολικής βίας.

1.4.1. Οι πρακτικές διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τα διάφορα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που προκύπτουν στο σχολείο χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τιμωρητικές πρακτικές, κάποιοι δε δίνουν καμία σημασία στα περιστατικά και στις αρνητικές τους συνέπειες, ενώ πολλοί είναι αυτοί που προχωρούν σε συζητήσεις με όλους τους μαθητές που έχουν εμπλακεί σ' ένα περιστατικό βίας προκειμένου να βρουν λύσεις και να προτείνουν τρόπους για να βελτιωθεί η κατάσταση με τη σωστή διαχείριση του φαινομένου.

Πολλές φορές έρχονται σε επικοινωνία με την οικογένεια των εμπλεκόμενων μαθητών και πιο σπάνια απευθύνονται στον διευθυντή ή τον σχολικό σύμβουλο ζητώντας βοήθεια για την επίλυση του περιστατικού. Οι διάφορες στρατηγικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από το φύλο τους, τις

γνώσεις που έχουν για τον σχολικό εκφοβισμό και από την υλοποίηση κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος στο σχολείο τους κατά του σχολικού εκφοβισμού (Bauman et al., 2008).

- Η **τιμωρητική μέθοδος**, είναι μια πρακτική καταπολέμησης της σχολικής βίας που αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς και τις περισσότερες φορές μέσω αυτής επιδιώκεται η βελτίωση της συμπεριφοράς του θύτη. Είναι μια μέθοδος που ξεκαθαρίζει στον θύτη πως οι επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν μένουν σε καμία περίπτωση ατιμώρητες και φυσικά δεν μπορούν να γίνουν ανεκτές στον χώρο του σχολείου. Κατά τους Bauman, Rigby & Horra, (2008) η συγκεκριμένη πρακτική είναι η πιο συχνά εφαρμόσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Όμως, οι επιπτώσεις της εφαρμογής της είναι σοβαρές καθώς προκαλούν μεγάλο άγχος και διάφορες ψυχολογικές διαταραχές στον θύτη.
- Η **συζήτηση** με τον θύτη είναι μια μέθοδος διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού που δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με αυτή την πρακτική οι εμπλεκόμενοι στο περιστατικό βίας μαθητές παίρνουν μέρος σε συζητήσεις με σκοπό να εντοπίσουν την άσχημη συμπεριφορά και να αναζητήσουν λύσεις για να διορθωθεί η κατάσταση. Ακούγονται και οι δύο πλευρές και του θύτη και του θύματος, διατυπώνονται τα συναισθήματα των εμπλεκομένων και γίνεται προσπάθεια να εξηγηθεί και να κατανοηθεί πλήρως η εκφοβιστική συμπεριφορά και οι συνέπειές της στους άλλους, ώστε να μην επαναληφθεί στο μέλλον.
- Η **ενασχόληση με το θύμα**, στοχεύει στην καλύτερευση της ψυχολογίας του θύματος μέσα από την τόνωση της πίστης στον εαυτό του, στην καλλιέργεια της δυναμικότητάς του και στη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων

προκειμένου να αποφεύγει να γίνεται θύμα εκφοβιστικών επιθέσεων. Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία επιδιώκουν την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του για να μπορέσει να γίνει κι αυτό μέλος στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμα, διερευνούν λύσεις μέσα από τον διάλογο για την ανάπτυξη θετικής σκέψης από το θύμα.

- Η **βοήθεια από άλλους ενήλικους**, είναι μια στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ζητά τη βοήθεια των συναδέλφων του, του διευθυντή και των γονέων προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα περιστατικό εκφοβισμού. Η συμμετοχή των ενηλίκων για την αποφυγή και καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού έχει αποδειχθεί από έρευνες πολύ σημαντική (Craig et al. 2000).
- Η **αγνόηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς**, θεωρείται κι αυτή μια εναλλακτική πρακτική διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα των Bauman, Rigby & Horpa, (2008) προέκυψε πως στα σχολεία που εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί δεν αγνοούσαν τις καταστάσεις σχολικής βίας, δεν παρέμεναν απαθείς απέναντί τους αλλά παρενέβαιναν δραστικά και άμεσα.

Από τα προαναφερθέντα πορίσματα των ερευνών συμπεραίνουμε πως ο εκφοβισμός στα σχολεία είναι ένα φαινόμενο που υπάρχει σ' ολόκληρο τον κόσμο και που απασχολεί κάθε γωνιά του κόσμου και δυστυχώς τα τελευταία χρόνια έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις. Η ύπαρξή του στον σχολικό χώρο είναι γεγονός. Ιδιαίτερα οι μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ, που παρακολουθούν σε τάξεις γενικών σχολείων, θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους

συμμαθητές τους, καθώς είναι περισσότερο ευάλωτοι σε επιθέσεις βίας και εκφοβισμού (Andreou et al., 2015).

Συνεπώς, η ένταξη – ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ σε τάξεις ή τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων, είναι μια τεράστια και επιτακτική ανάγκη, αφού η συνεκπαίδευσή τους με μαθητές χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ αυξάνει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και ελαχιστοποιεί τα αρνητικά συναισθήματά τους εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού. Παρόλο αυτά, ο κίνδυνος θυματοποίησής τους ελλοχεύει και μάλιστα είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Τσιόλκα, 2008).

Το έργο των εκπαιδευτικών και οι δράσεις τους αποδεικνύονται καθοριστικοί παράγοντες στην πρόληψη και στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ο τρόπος συμπεριφοράς τους, οι απόψεις τους και τα βήματα που ακολουθούν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η συγκεκριμένη εργασία σκοπεύει να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που δέχονται τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ και τις πρακτικές παρέμβασης, τις οποίες εφαρμόζουν για να διαχειριστούν ένα περιστατικό. Απαραίτητο είναι να μελετηθεί η ετοιμότητα και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται κρούσματα σχολικής βίας με πρωταγωνιστές μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ, τα οποία φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων, διότι διαπιστώθηκε από τα προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα πως το ποσοστό θυματοποίησης των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ είναι αυξημένο σε σχέση με το ποσοστό των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία συνιστά ένα τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη ενός παιδιού. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης το πρόβλημα αυτό διογκώθηκε. Δυστυχώς όμως η παρουσία και η έκταση του φαινομένου στα ελληνικά σχολεία έχει απασχολήσει μόλις τα τελευταία χρόνια τους επιστήμονες.

Οι επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές στα σχολεία αυξήθηκαν και ο αριθμός των παιδιών θυμάτων μεγάλωσε με αποτέλεσμα να προκύψουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες αφενός μεν στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών εμπλεκόμενων και μη με ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση.

2.1. Σχολικός εκφοβισμός και κοινωνικές προεκτάσεις

Από τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών προκύπτει πως ο σχολικός εκφοβισμός αρχίζει ακόμα και από τη φοίτηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο. Ακόμα, έρευνες έχουν αποδείξει πως τα μισά παιδιά που φοιτούν στα νηπιαγωγεία έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού. Η συχνότερη μορφή εκφοβισμού στη συγκεκριμένη ηλικία, είναι ο λεκτικός εκφοβισμός.

Ο Olweus (1993), αποδεικνύει πως στη Β΄ τάξη παρατηρούνται τα περισσότερα εκφοβιστικά περιστατικά και το ένα τρίτο των παιδιών έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού. Στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού, τα ποσοστά των εκφοβιστικών περιστατικών είναι αυξημένα, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις μειώνονται.

Πρέπει να αναφερθεί πως τα παιδιά που έχουν υπάρξει θύματα μέσα στην οικογένειά τους, έχουν αποτελέσει θύτες στο σχολείο. Οι μαθητές που είχαν δεχθεί

σωματική βία μέσα στις οικογένειές τους έδειχναν μια έντονα επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές και στους δασκάλους τους.

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης και καταπολέμησης του εκφοβισμού στα σχολεία πρέπει να ενισχυθεί διότι έπειτα από έρευνες διαπιστώθηκε πως η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων έχει ουσιαστικές τροποποιήσεις στον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών.

Από έρευνα που έγινε με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές ενός σχολείου, προέκυψε το συμπέρασμα πως οι στρατηγικές παρέμβασης και τα εκπαιδευτικά προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού λειτουργούν αποτελεσματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα δεν είναι το ίδιο ενθαρρυντικά, γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν άλλοι τρόποι παρέμβασης για την καταπολέμηση του φαινομένου.

Μια ακόμη έρευνα επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Η έρευνα των Junonen et al. (2016), με δείγμα 7.010 μαθητών από την τετάρτη έως την έκτη τάξη των δημοτικών σχολείων της Φιλανδίας, κατά τις απόψεις των μαθητών έδειξε πως η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης κατά της βίας στα σχολεία, υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Δημιουργήθηκαν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το σχολείο τους, ένα σχολείο που είναι ασφαλές για όλους τους μαθητές και που φροντίζει να ενισχύει την αυτοπεποίθηση κάθε μαθητή. Έτσι, μειώθηκαν τα σοβαρά συμπτώματα του σχολικού εκφοβισμού, όπως η κατάθλιψη.

Η μελέτη των Nicolaidis et al. (2002), έφερε στην επιφάνεια τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Η έρευνα έγινε σε 270 φοιτητές με ηλικία από 18-51 έτη. Οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν υπέρμαχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με σαφείς τρόπους καταπολέμησης του φαινομένου. Οι ίδιοι είχαν μειωμένη αίσθηση εμπιστοσύνης στον εαυτό τους ότι θα χειριστούν σωστά ένα περιστατικό σχολικής βίας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδειξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και πίστη στις δυνάμεις τους, μόλις επικοινωνούσαν με θύματα εκφοβισμού και τις οικογένειές τους, παρά με τους θύτες και τις οικογένειές τους.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους στα σχολεία. Αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους προσθέτοντας πάνω σ' αυτές καινούρια βοηθητικά στοιχεία διαχείρισης του φαινομένου τονώνουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την προσπάθεια παρέμβασής τους. Εάν αισθάνονται σιγουριά πως μπορούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα είναι περισσότερο πιθανόν να εμπλακούν και πραγματικά να το επιλύσουν.

Η έρευνα των Espelage et al. (2014), διερευνά τον τρόπο που οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό περιβάλλον σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό, την επιθετικότητα, τη θυματοποίηση και την προθυμία τους να παρέμβουν. Η έρευνα έγινε σε 3.616 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης σε 36 σχολεία του Midwest. Ακόμα, στην έρευνα πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί και το διδακτικό προσωπικό των σχολείων συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια που εξέταζαν το σχολικό περιβάλλον.

Μόλις οι εκπαιδευτικοί έδειχναν μεγαλύτερη έμφαση στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και προσέγγιζαν με θετικό τρόπο τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, τότε υπήρχε λιγότερος εκφοβισμός, διενέξεις μεταξύ των μαθητών και αυξημένη πρόθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών να παρέμβουν.

Από την έρευνα ακόμα προκύπτει πως οι προσπάθειες καταπολέμησης της βίας στα σχολεία πρέπει να υποστηρίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου και από τους σχολικούς ψυχολόγους. Όλοι μαζί συνεργαζόμενοι με τον δάσκαλο και την οικογένεια πρέπει να επιδιώκουν την επίτευξη ενός καλού σχολικού κλίματος. Από κοινού με τους μαθητές πρέπει να θεσπίσουν κανόνες που θα τηρούνται από όλους με σκοπό τη βελτίωση της ζωής όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και τη δημιουργία ενός ζεστού και ασφαλούς κλίματος.

Σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας και τις επιπτώσεις τους, οι μαθητές διακρίνονται ως θύματα, θύτες ή απλοί παρατηρητές. Ακόμα, υπήρχε ένα ερωτηματολόγιο που απαντούσαν οι μητέρες των μαθητών που έπαιρναν μέρος στην έρευνα.

Η εκτεταμένη και μακροχρόνια θυματοποίηση των παιδιών, θα μπορούσε να έχει αρνητικές συνέπειες στην κωδικοποίηση και στην επεξεργασία πληροφοριών που λαμβάνουν τα θύματα, συνεπώς η ερμηνεία των διαφορούμενων εννοιών να γίνεται λανθασμένα.

Κλείνοντας, επισημαίνεται πως αν και ο σχολικός εκφοβισμός συντελείται στα σχολεία κυρίως δεν πρέπει να αφήνει αδιάφορη την κοινωνία και άμοιρη των ευθυνών της (Peterson & Ray, 2006). Η κοινωνία είναι υπεύθυνη για τη θέσπιση και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και ελαχιστοποίησης του σχολικού εκφοβισμού.

Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνονται ως εν δυνάμει θύματα του σχολικού εκφοβισμού, γιατί είναι αδύνατον να συνταχθεί ένας αποδεκτός κατάλογος με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, που τον μεταμορφώνουν σε υποψήφιο θύμα κάποιας εκφοβιστικής επίθεσης.

Η διαφορετικότητα από το γενικό σύνολο στην όψη ή στη συμπεριφορά ενός μαθητή με αναπηρία και ΕΕΑ συνιστά ένα ακόμα κριτήριο επικινδυνότητας για εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτό όμως που ενδιαφέρει το σχολείο και γενικά την κοινωνία είναι η μηδενική ανοχή σ' οποιαδήποτε μορφή σχολικής βίας από όπου κι αν προέρχεται και σε όποιον κι αν απευθύνεται.

2.2. Παιδιά με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αντιμέτωπα με τον σχολικό εκφοβισμό

Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν αποδείξει πως τα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ κατέχουν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης και βίας στα σχολεία σε σχέση με τα ποσοστά των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία και φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Μαθητές με διάφορες ψυχικές, σωματικές και νοητικές ιδιαιτερότητες είναι πιθανόν να υποστούν εκφοβισμό κατά τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο.

Η διαφορετικότητά τους από τους συνομήλικους τους αποτελεί μια από τις βασικές αιτίες του εκφοβισμού τους. Οι διάφορες σωματικές, διανοητικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γίνονται στόχος για να δεχθούν τις προσβολές και το κορόιδομα των συμμαθητών τους. Οι Rose et al. (2010) διατύπωσαν την άποψη πως η μορφή της αναπηρίας ή ΕΕΑ που αντιμετωπίζει ένας μαθητής και η σοβαρότητα της κατάστασής του, μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες να γίνει θύμα εκφοβιστικών επιθέσεων.

Ακόμα, πολλοί μελετητές θεωρούν πως η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων στους προαναφερθέντες μαθητές συνδέεται άμεσα με την παρουσία του σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί τις περισσότερες φορές αποφεύγουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και προτιμούν να περνούν πολλές ώρες

μόνοι τους, ιδιαίτερα στο διάλειμμα. Η απομόνωση και η μοναξιά δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για να δράσουν οι θύτες και να προβούν σ' εκφοβιστικές επιθέσεις εναντίων τους. Ο κοινωνικός περίγυρος είναι δυνατόν να λειτουργήσει προστατευτικά και να αποτρέψει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών σε άτομα με κοινωνικές δυσκολίες.

Με την έρευνα των Reiter & Lapidot – Lefler (200&) προέκυψε η συνάρτηση που υπάρχει μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και της κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Η έρευνα έγινε σε 186 μαθητές με νοητικές δυσκολίες στο Ισραήλ και σε δύο ειδικά σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τεσσάρων ειδών ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως το ποσοστό των θυμάτων των προαναφερθέντων μαθητών έφτανε στο 49%.

Επίσης, οι Montes & Halterman (2007), εξέτασαν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με και χωρίς ΔΕΠΥ. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με αυτισμό και ΔΕΠΥ γίνονται συχνότερα θύματα επιθέσεων σε σχέση με τα παιδιά που είχαν διαγνωστεί μόνο με αυτισμό ή μόνο με ΔΕΠΥ.

Σε έρευνά τους, οι Rose et al. (2009), μελέτησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ αμερικάνικων ειδικών σχολείων. Η έρευνα αποκάλυψε πως οι μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ εμπλέκονται συχνότερα και σε μεγαλύτερο ποσοστό σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και γίνονται συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, που εκπαιδεύονται σε τάξεις γενικών σχολείων. Επίσης, σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι πως οι μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ πέφτουν συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού όταν φοιτούν σε ειδικά σχολεία, παρά όταν φοιτούν στο γενικό σχολείο.

Σε μια ακόμη έρευνα που μελετούσε τον εκφοβισμό που δέχονται οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία σε σχολεία των ΗΠΑ, αποδείχθηκε πως οι μαθητές με αναπηρία εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης και εξοστρακισμού σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες και ΕΕΑ.

Οι Rose et al. (2011), τονίζουν πως τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών την τελευταία δεκαετία αποδεικνύουν πως οι μαθητές με ανάπηρες που συνεκπαιδούνται με τους συνομηλίκους τους σε ειδικά σχολεία γίνονται συχνότερα θύματα από τους μαθητές με αναπηρίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Τα ποσοστά θυματοποίησης τροποποιούνται ανάλογα με τη μορφή της αναπηρίας του μαθητή.

Κλείνοντας, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, επισημαίνουν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν σε ειδικά σχολεία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που συνεκπαιδούνται σε τμήματα του γενικού σχολείου. Όταν υπάρχουν περισσότερες από μία αναπηρίες, το ποσοστό θυματοποίησης αυξάνεται. Συνήθως, τα συγκεκριμένα παιδιά εμπιστεύονται ένα περιστατικό σχολικής βίας σε κάποιον ενήλικα, γεγονός που αποδεικνύει τον ουσιαστικό ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών.

2.3. Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές –τριες με αναπηρίες που φοιτούν σε τάξεις ή τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες σε τμήματα των γενικών σχολείων είναι μια πρόσφατη σχετικά και απαραίτητη εκπαιδευτική πρωτοβουλία που πρέπει να ξεκινά στο προνήπιο και στο νήπιο. Ωστόσο η μετάβαση των συγκεκριμένων μαθητών χρειάζεται σωστό σχεδιασμό, κατάλληλη οργάνωση και εξειδικευμένες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρίες δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και κρύβει πολλούς κινδύνους και διάφορα προβλήματα κυρίως για τα παιδιά με αναπηρίες. Από έρευνες έχει γίνει σαφές πως τα παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν θύματα σχολικής βίας στα τμήματα του γενικού σχολείου, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Οι Unnever et al. (2003) από έρευνα που πραγματοποίησαν στις ΗΠΑ σε 1.315 μαθητές γυμνασίου με ΔΕΠΥ, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν από τους άλλους μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία.

Η έρευνα της Τσιόλκα (2008) οδηγήθηκε σε περίπου ίδια αποτελέσματα. Έτσι, από έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχολεία σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, κατέληξε στο συμπέρασμα πως το 35% των μαθητών με δυσκολίες εμπλεκόταν σε συμβάντα σχολικής βίας.

Ο Holmberg (2010) μελέτησε την αλληλεξάρτηση του σχολικού εκφοβισμού με σωματικά συμπτώματα. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές που είχαν ΔΕΠΥ εμφάνισαν διπλάσιο ποσοστό σωματικών συμπτωμάτων, όπως πόνο στο στομάχι και στην κοιλιά, διαταραχές ύπνου, θλίψη, μελαγχολία και κούραση, γιατί η θυματοποίησή τους ήταν εξαιρετικά μεγάλη.

Σύμφωνα με τους Rowley et al. (2012) τα παιδιά με αυτισμό είναι περισσότερο ευάλωτα σε επιθέσεις εκφοβισμού και κοινωνική περιθωριοποίηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς κάποια μορφή αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών υποστήριξαν πως υπήρχε μεγαλύτερη συχνότητα κοινωνικών επαφών των παιδιών με αυτισμό, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και σε σχέση με τα παιδιά με ΕΕΑ και χωρίς αυτισμό.

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους παρατήρησαν πως οι μαθητές με αυτισμό που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία έχοντας περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης σε σχέση με τους μαθητές που είχαν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Συνεπώς, η ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών που θα ενισχύουν και βελτιώνουν τις ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ και η δημιουργία ουσιαστικών φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, θα μειώσει το ποσοστό θυματοποίησής τους.

Σε σημαντική διαπίστωση κατέληξε η έρευνα των Starczewska, Hodkinson & Adams (2012) που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Πολωνίας. Η έρευνα έδειξε την άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ της προσωπικής στάσης των εκπαιδευτικών για την ένταξη – ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες και στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των συγκεκριμένων παιδιών. Επίσης, η έρευνα απέδειξε τη σημασία της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στα πρώτα επίπεδα εκπαίδευσης.

Οι Andreou et al. (2015), εξέτασαν διάφορες μορφές σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης σε ελληνικά σχολεία που δεχόντουσαν μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης στο γενικό σχολείο. Ακόμα, εξετάστηκαν οι αλληλεπιδράσεις της κάθε μορφής εκφοβισμού με συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους.

Τα ευρήματα της έρευνας μαρτύρησαν την παρουσία των συγκεκριμένων μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας, όσο και θυματοποίησης, όμως τα ποσοστά στη θυματοποίηση που παρουσίασαν ήταν εμφανώς υψηλότερα. Επίσης, προέκυψαν διαφορές στον εκφοβισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό που σχετιζόταν με το φύλο και τη μορφή της αναπηρίας των μαθητών. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση

φάνηκαν άρρηκτα συνδεδεμένα με τη μοναξιά και την κοινωνική περιθωριοποίηση στις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων.

Ακόμα, η έρευνα έδειξε πως οι θύτες και τα θύματα πρόκειται για μια ομάδα με ιδιαιτερότητες, υπό την έννοια της έντονης μοναξιάς που αισθανόντουσαν. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει στοιχεία που χρειάζονται περαιτέρω έρευνα για ζητήματα που αφορούν την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία και ΕΕΑ.

Οι Hebbeler & Spiker (2016), υποστηρίζουν πως τον τελευταίο καιρό η έννοια της αναπηρίας δε συμφωνεί με την έννοια της αναπηρίας όπως την περιγράφει το ιατρικό μοντέλο, που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως μια δυσλειτουργία του ίδιου του ατόμου. Πλέον η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως τη δυσκολία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που ζει το άτομο με αναπηρία. Οι επιστήμονες θεωρούν πως η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι ωφέλιμη γι' αυτό και είναι αναγκαία.

Η παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας σ' αυτές τις τάξεις λειτουργεί επικοδομητικά για τα συγκεκριμένα παιδιά, εκτός από τις γνώσεις που λαμβάνουν αλλά και για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη τους και αποδοχή. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα συνεισφέρει και θα ωφελήσει όχι μόνο τους μαθητές με αναπηρίες αλλά όλους τους μαθητές.

Κλείνοντας, συμπεραίνουμε πως τα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να πέσουν θύματα σχολικής βίας σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία. Όμως τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την συνεκπαίδευσή τους με τα υπόλοιπα παιδιά είναι πολλά και δεν πρέπει να τα αγνοούμε. Αντίθετα, πρέπει από όλη την εκπαιδευτική

κοινότητα να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια να ενισχυθεί η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.

2.4. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και ο τρόπος διαχείρισής του

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό συνιστά κρίσιμο παράγοντα διότι από αυτές εξαρτάται η πρόθεσή τους να παρέμβουν και να διαχειριστούν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια αναφέρονται σύντομα οι πιο συνηθισμένες στάσεις των εκπαιδευτικών που έχουν προκύψει από τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας.

2.4.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Από τις περισσότερες κοινωνιο-ψυχολογικές θεωρίες προκύπτει πως ο τρόπος που ενεργούν και πράττουν οι άνθρωποι εξαρτάται πολύ από τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις στάσεις και στις συμπεριφορές του ατόμου (Ajzen, 1991). Η θεωρία του Bandura (1977) για την αυτό-αποτελεσματικότητα ενισχύει την προηγούμενη θεωρία τονίζοντας μεταξύ άλλων, πως οι στάσεις μας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο αντίδρασής μας στις διάφορες καταστάσεις.

Έτσι, η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά τον σχολικό εκφοβισμό έχουν αδιαμφισβήτητα τεράστια σημασία για τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν απέναντι σε εκφοβιστικά περιστατικά που εκδηλώνονται στο σχολείο και κατ' επέκταση για τον τρόπο διαχείρισής τους.

Θεωρία προγραμματισμένης συμπεριφοράς/ αιτιολογημένης δράσης

Η θεωρία προγραμματισμένης συμπεριφοράς διατυπώθηκε από τον Ajzen (1991) καθώς προσπαθούσε να διερευνήσει την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στις στάσεις και στις συμπεριφορές ενός ατόμου. Είναι μια προσέγγιση που εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη της προμελετημένης και της προγραμματισμένης συμπεριφοράς.

Η συγκεκριμένη θεωρία αποδεικνύει πως η συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από τη διάθεσή του να προβεί σε μια συμπεριφορά και αυτή του η διάθεση είναι μετέπειτα που δημιουργεί τη στάση τους ως προς τη συμπεριφορά. Η πρόθεση είναι ο δείκτης που μαρτυρά την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς και αποτελεί τη γνωστική αναπαράσταση της ετοιμότητας του ατόμου να συμπεριφερθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο. Η πρόθεση είναι αυτή που προηγείται της εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς.

Οι Craig et al. (2000), διεξήγαγαν έρευνα κατά την οποία εξέτασαν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 φοιτητές Πανεπιστημίου. Μελετήθηκαν διάφοροι παράγοντες όπως ο θυμός που προκαλείται στα θύματα και η εμπειρία που αποκομίζει κάποιος ως απλός παρατηρητής ενός περιστατικού βίας στο σχολείο. Ακόμα, αξιολογήθηκαν παράγοντες όπως η ηλικία των ερωτηθέντων, το φύλο, η ενσυναίσθηση και το αίσθημα δικαιοσύνης του θύματος.

Από τα ευρήματα δεν προέκυψε κάποια ουσιαστική διαφοροποίηση όσο αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Όμως, διαφορές προέκυψαν στον τρόπο που όριζαν τον σχολικό εκφοβισμό, στη σοβαρότητα που απέδιδαν στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και στην προθυμία να τους να επέμβουν.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως ο σχολικός εκφοβισμός ταυτίζεται με τη σωματική βία. Συνεπώς η σωματική βία αξιολογούνταν ως μια σοβαρή κατάσταση και έτσι εμφάνιζαν μεγαλύτερη πρόθεση να επέμβουν σ' ένα περιστατικό σωματικής βίας παρά σ' ένα περιστατικό που εμπεριέχει τη μορφή του λεκτικού εκφοβισμού.

Από την έρευνα προέκυψε πως οι στάσεις και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, ήταν σημαντικοί παράγοντες για τη διατύπωση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, την απόδοση της πρέουσας σοβαρότητας και τη διάθεσή τους να επέμβουν. Ακόμα, ατομικοί παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε συμβάντα σχολικής βίας.

Κατά τους Byers et al. (2011), οι έμμεσες – συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού είναι ένα τεράστιο πρόβλημα στα σχολεία. Από την έρευνα που διεξήγαγαν κατέληξαν στο συμπέρασμα πως στις εμφανείς μορφές εκφοβισμού δίνεται μεγαλύτερη σημασία από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις συγκαλυμμένες μορφές γεγονός βέβαια που δεν είναι σωστό καθώς οποιαδήποτε μορφή βίας έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία των θυμάτων.

Οι Craig et al. (2011), διερεύνησαν τις απόψεις για τον σχολικό εκφοβισμό ανάμεσα σ' εκπαιδευτικούς που φοιτούσαν ακόμα στο πανεπιστήμιο και σ' εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στα σχολεία. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αξιολόγησαν το φαινόμενο ως πολύ σοβαρό πρόβλημα με αρνητικές επιπτώσεις στα θύματα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ποικιλία απόψεων υπήρχε στον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού από αυτούς. Δυσκολία εντοπισμού παρατηρήθηκε στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού και σχετική απροθυμία παρέμβασης και αντιμετώπισης μιας έμμεσης μορφής βίας στο σχολείο.

Η έρευνα των Costley et al. (2013), έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν ως πιο σημαντικό τον σωματικό και τον λεκτικό εκφοβισμό, παρά τον σχεσιακό ή κοινωνικό εκφοβισμό με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόθεση παρέμβασης σε τέτοιες καταστάσεις. Η συγκεκριμένη έρευνα τόνισε και την εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση που πρέπει να λάβουν οι εκπαιδευτικοί για τον χειρισμό και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας.

Οι Espelage et al. (2014) από την έρευνα που πραγματοποίησαν διατύπωσαν την άποψη πως όσο θετικότερες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό, τόσο μεγαλύτερη προθυμία έχουν να επέμβουν και να διαχειριστούν καταστάσεις βίας στο σχολείο τους.

Οι Gorsek & Gunningham (2014) επισημαίνουν τον βασικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επισημαίνουν πως η κατάλληλη εκπαίδευση και η σωστή κατάρτιση είναι αυτές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν όπως πρέπει ένα περιστατικό βίας στο σχολείο.

Στην Ελλάδα σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Τσιαντής (2016) σε 178 μαθητές, ηλικίας 11- 12 χρονών, εξετάστηκαν διάφορα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και αξιολογήθηκε η αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σ' αυτά.

Από την έρευνα προέκυψε πως το 25% των μαθητών εκφοβίζεται περίπου δύο με τρεις φορές τον μήνα. Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν πως είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν με επιτυχία περιστατικά βίας στο σχολείο και το 84% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως έχει δεχθεί την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορεί να διαχειριστεί οποιαδήποτε περιστατικό βίας παρουσιαστεί στο σχολείο.

Οι Sokol, Bussy & Rapee (2016), κατόπιν της έρευνας που διεξήγαγαν ενίσχυσαν την άποψη πως οι αντιδράσεις των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού, συμβάλουν στην υιοθέτηση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται πιο πολύ από τα θύματα που εκδήλωσαν θυμό και λιγότερο από αυτά που είχαν μεγάλη αυτοπεποίθηση. Ακόμα, ήταν λιγότερο πρόθυμοι να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού που τα θύματα είχαν αρκετά μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Οι Bauman et al. (2008) κατέγραψαν πέντε διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης της σχολικής βίας, παράβλεψη του περιστατικού βίας, συζήτηση με το θύμα, συζήτηση με τον θύτη, τιμωρία του θύτη και εμπλοκή άλλων ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την προσωπικότητά τους, το φύλο τους, τα βιώματα, τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους επιλέγουν όποια στρατηγική θεωρούν καταλληλότερη για να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση βίας.

Οι Terpetas, Akgun & Altun (2010) πιστεύουν πως καθοριστικοί παράγοντες για την πρόληψη, την αποτελεσματική διαχείριση και εξάλειψη περιστατικών σχολικής βίας είναι η δημιουργία ενός ήρεμου και ασφαλούς περιβάλλοντος στη σχολική τάξη και κυρίως η υλοποίηση προγραμμάτων για την πρόληψη τέτοιων περιστατικών. Έτσι, διασφαλίζεται το ασφαλές και ήρεμο περιβάλλον που πρέπει να συναντά ο μαθητής ερχόμενος στο σχολείο του.

Με την έρευνά τους οι Rose et al. (2012) εξέτασαν τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα αποδείχθηκε η τεράστια σημασία της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητές, η δημιουργία μιας άριστα οργανωμένης τάξης από τον δάσκαλο και η προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Εκτός από τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί

πρέπει να εξασκούνται στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, πρότειναν μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπου θα αναπτύσσονται στρατηγικές για την έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία.

Ο Hajdaraj (2017) συμπέρανε πως η αλλαγή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και των αρνητικών συνεπειών του στα θύματα αποτελεί το πρώτο βήμα για την εξάλειψή του. Πέρα από την τροποποίηση των αντιλήψεων τους απαραίτητη είναι και η αλλαγή της στάσης τους ώστε να προβαίνουν στην επιλογή σωστών τρόπων παρέμβασης.

Ακόμα, τονίστηκε πάλι ο ρόλος της κατάλληλης εκπαίδευσης που πρέπει να λάβουν οι εκπαιδευτικοί. Να επιμορφώνονται με γνώσεις και εργαλεία που πραγματικά έχουν ανάγκη και τους είναι χρήσιμα για να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε μια προβληματική κατάσταση. Βέβαια, είναι απαραίτητο να μπορούν να εντοπίζουν τον σχολικό εκφοβισμό σε κάθε μορφή του για να παρεμβαίνουν ουσιαστικά και με επιτυχία. Η παρέμβασή τους δεν περιορίζεται σε απλή κουβέντα μεταξύ των εμπλεκομένων, αλλά χρειάζεται υπομονή και επιμονή από τους εκπαιδευτικούς. Η αποτυχημένη διαχείριση ενός περιστατικού βίας στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς, χειροτερεύει την κατάσταση.

Τα σχολεία, είναι ο πρώτος και ο κυριότερος χώρος όπου πρέπει να εφαρμόζονται τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την καταπολέμηση του φαινομένου. Προγράμματα που θα αφορούν την εκπαιδευτική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, θα περιέχουν σαφείς κανόνες διαχείρισης της σχολικής βίας, και θα προτείνουν τρόπους για τη δημιουργία ασφαλούς και ήρεμου σχολικού περιβάλλοντος.

Κλείνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο τρόπος που αντιδρούν τα θύματα συνδέεται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τόσο στη διάθεσή τους να παρέμβουν, όσο και στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών χειρισμού του φαινομένου. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς σε ποσοστό (55,5%) πιστεύουν πως μπορούν να διαχειριστούν επιτυχώς περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η πλειοψηφία βέβαια αυτών κρίνει απαραίτητη την εκπαιδευτική κατάρτισή τους προκειμένου να υποστηριχτούν στο έργο τους για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

2.5. Ερευνητικό κενό

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα πορίσματα ερευνών εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντικό ζήτημα που απασχολεί όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Στη σύγχρονη εποχή παρουσιάζει έξαρση σε πολλές κοινωνίες σε όλον τον κόσμο.

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, διότι προκαλείται από διάφορες αιτίες, επιφέρει πολλές σοβαρές άσχημες επιπτώσεις στην ψυχολογία των παιδιών και εμπλέκει πολλά άτομα. Είναι η πιο συχνή μορφή επιθετικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο και μπορεί να εκδηλωθεί με άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας, σεξουαλικό ή ηλεκτρονικό εκφοβισμό και κοινωνικό αποκλεισμό του παιδιού- θύματος.

Παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον τους για ζητήματα σχολικής βίας, οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει σε μαθητές χωρίς αναπηρίες. Στη χώρα μας οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί είναι ελάχιστες διότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή ΕΕΑ στα τμήματα του γενικού σχολείου έχει αρχίσει να πραγματοποιείται κυρίως τα τελευταία χρόνια.

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού, η πρόληψη εκφοβιστικών επιθέσεων στα σχολεία και η έγκαιρη παρέμβαση σε μαθητές με αναπηρίες ή ΕΕΑ είναι πια αναγκαία επειδή αυτά τα παιδιά έχουν αυξημένο κίνδυνο να αποτελέσουν στόχο σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους.

Ακόμα, οι έρευνες που διερευνούν πρακτικές παρέμβασης σε περιστατικά βίας με πρωταγωνιστές μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ είναι περιορισμένες, γεγονός που αποδεικνύει την έλλειψη εκπαιδευτικών πρακτικών για τη στήριξη αυτών των μαθητών. Η δράση των εκπαιδευτικών για την αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με περισσότερο προσαρμοσμένες λύσεις στις ανάγκες του κάθε μαθητή, είναι πρωτίστης σημασίας. Τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν δεν είναι αρκετά ώστε να μας οδηγήσουν σε σωστά συμπεράσματα και γενικεύσεις όσο αφορά την καταπολέμηση του εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν στρατηγικές πρόληψης προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες να εκδηλωθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές, να υιοθετήσουν ειδικές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου, να τονώσουν τη δημιουργία ενός ασφαλούς και ήρεμου σχολικού περιβάλλοντος και να ενισχύουν τις κοινωνικές επαφές μεταξύ των μαθητών.

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο είναι ελάχιστες στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Κρίνεται απαραίτητο να γίνουν περισσότερες έρευνες που να μελετούν και να εξετάζουν το φαινόμενο ενδελεχώς για να μπορέσει να μελετηθεί σε βάθος ώστε να αντιμετωπιστεί με επιτυχία.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η μέθοδος

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολούθησα. Ειδικά, αναφέρονται τα κίνητρα του σχεδιασμού και της υλοποίησης της παρούσας έρευνας, διατυπώνεται με σαφήνεια το πρόβλημα που εξετάζεται, ερμηνεύονται βασικές έννοιες που αφορούν την έρευνα, και καθορίζονται με ακρίβεια ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν διεξαχθεί η έρευνα.

Στην συνέχεια, αναφέρονται η μεθοδολογία, τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, γίνεται περιγραφή του ερευνητικού δείγματος, καταγράφονται οι δυσκολίες που προέκυψαν στη διάρκεια της έρευνας και αναλύεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο τέλος, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας, σχολιάζονται και συγκρίνονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ταυτόχρονα ελέγχονται σε σχέση με τις αρχικές υποθέσεις. Εξάγονται επίσης ορισμένα συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

3.1. Τα κίνητρα του ερευνητή

Τον τελευταίο καιρό το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού προκαλεί το επιστημονικό ενδιαφέρον πολλών μελετητών σ' όλο τον κόσμο, λόγω της τεράστιας αύξησης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία. Η

συχνότητα εμφάνισης και η σπουδαιότητα των εκφοβιστικών περιπτώσεων που συντελούνται στα σχολεία αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Από τα προηγούμενα κεφάλαια καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που εξετάζουν τον σχολικό εκφοβισμό μεταξύ μαθητών σε σχολεία, η απουσία ερευνών όμως που μελετούν τα περιστατικά σχολικής βίας που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ, που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής είναι εμφανής.

Εφόσον οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού έχουν σοβαρότατες αρνητικές συνέπειες στη ζωή και στο μέλλον των μαθητών με αναπηρίες κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη η εμβάθυνση στο συγκεκριμένο θέμα. Έπειτα από ενδελεχή έλεγχο του φαινομένου θα γίνει δυνατή η διατύπωση τρόπων και μεθόδων αντιμετώπισής του.

Καθώς οποιαδήποτε έρευνα μπορεί να προσθέσει γνώση σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού ατόμων με αναπηρίες και ΕΕΑ, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τον εντοπισμό των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και τους τρόπους παρέμβασής τους σε αυτά. Η καινοτομία της έρευνας που προτείνεται είναι η μελέτη των εκφοβιστικών περιστατικών που εμπλέκονται άτομα με αναπηρίες ή ΕΕΑ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Το κίνητρό μου για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας, προήλθε από τον προβληματισμό μου και την αγωνία μου να διαχειριστώ φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο που διδάσκω. Ο προβληματισμός μου αυτός γεννήθηκε από την προσωπική μου εμπειρία στα διάφορα σχολεία που έχω διδάξει αλλά και από την έντονη παρουσία περιστατικών βίας που έχουν προκύψει την τελευταία πενταετία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κανένας ευσυνείδητος εκπαιδευτικός που ανησυχεί για το μέλλον της κοινωνίας, δεν παραμένει αδιάφορος απέναντι σε ένα τόσο σοβαρό ζήτημα. Οι μαθητές μας ως αυριανοί πολίτες ενός κράτους δικαίου, δημοκρατίας και ελευθερίας οφείλουν να σέβονται την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου.

3.2. Καθορισμός του προβλήματος

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αν και γνωρίζουν την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού στις σχολικές αίθουσες και τις αρνητικές συνέπειες που αυτός έχει στα παιδιά δεν έχουν σαφή εικόνα για τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι στον περιορισμό του φαινομένου με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον να καταλάβουν πώς οι παρεμβάσεις τους στα εκφοβιστικά περιστατικά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τα διαχειριστούν μπορούν να τα περιορίσουν ακόμα και να τα εξαφανίσουν.

3.3. Εννοιολογική αποσαφήνιση σημαντικών όρων της παρούσας έρευνας

Προτού γίνει η παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας καλό είναι να αναφερθούν σύντομα ορισμένοι όροι της έρευνας, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μ' αυτήν την εργασία και το θέμα που διαπραγματεύεται. Οι παρακάτω όροι έχουν αναλυθεί και σχολιαστεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας κι έτσι σ' αυτό το σημείο απλώς θα οριστούν σύντομα και περιεκτικά.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: Είναι μια μορφή βίας, επιθετικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από την ανισότητα της ισχύς των εμπλεκόμενων ομάδων και τη

συχνότητα – επαναληψιμότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η έννοια περιγράφει μια κατάσταση όπου ένα παιδί πέφτει θύμα και γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού κατ' εξακολούθηση. Το παιδί θα μπορούσε να εκφοβίζεται από ένα ή περισσότερα παιδιά και να υφίσταται διαφόρων μορφών σχολικής βίας (Olweus, 2009).

ΣΤΑΣΕΙΣ: Η τάση που έχει το άτομο για θετική ή αρνητική απόκριση σ' άλλα άτομα, καταστάσεις και αντικείμενα (Ajzen, 2002). Κατά τον Ajzen οι στάσεις του ατόμου δείχνουν και την προθυμία του να προβεί σε μια συμπεριφορά. Οι στάσεις του ατόμου γεννιούνται από τις πεποιθήσεις του. Οι αντιλήψεις του ατόμου για μια συγκεκριμένη στάση συμβάλουν στην υιοθέτηση μιας ορισμένης συμπεριφοράς και στην περίπτωση που εξετάζεται, απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ: Αποτελεί μια μέθοδο αλλαγής της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου και επηρεάζεται από τις προθέσεις του να συμπεριφερθεί με έναν ορισμένο τρόπο. Μια θετική στάση του ατόμου, πιθανόν να επιφέρει και μια θετική συμπεριφορά.

ΑΝΑΠΗΡΙΑ: Η έννοια της αναπηρίας στην Ελλάδα αναφέρεται στα άτομα που εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση και στην προσαρμογή, λόγω σωματικών, ψυχολογικών, διανοητικών και κοινωνικών δυσλειτουργιών. Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, η αναπηρία αναφέρεται στη δυσκολία που έχει το άτομο να εκτελέσει μια δραστηριότητα κι όχι σε μια ιατρική κατάσταση, μια διαφορετική εμφάνιση ή οποιαδήποτε άλλη βλάβη.

ΕΝΤΑΞΗ: Το σύνολο των ενεργειών και των δράσεων που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί αποσκοπώντας να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ, ώστε αργότερα να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Πρωταρχικός σκοπός της ένταξης των μαθητών είναι η δημιουργία ενός

δημοκρατικού σχολείου για όλους, που θα σέβεται τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η συνδιδασκαλία των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ με συνομήλικους χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (Zigmond, 2003).

3.4. Σκοπιμότητα της έρευνας

Έχοντας υπ' όψη τον παραπάνω προβληματισμό των εκπαιδευτικών για το πώς επηρεάζουν με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους την εξάλειψη της σχολικής βίας στα σχολεία, αποφασίστηκε να διεξαχθεί έρευνα με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι πρακτικές παρέμβασης και επίλυσης που εφαρμόζουν στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά είναι αποτελεσματικές.

Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Σπάρτης του Ν. Λακωνίας, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ που φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου. Ακόμα, θα εξεταστεί ο τρόπος παρέμβασής τους σε περιστατικά σχολικής βίας και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που εφαρμόζουν.

Με την έρευνα επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά και στον προβληματισμό που μπορεί να τους προκαλέσει ώστε να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για θέματα σχολικού εκφοβισμού και αποτελεσματικότερες πρακτικές αντιμετώπισής του.

3.5. Τα ερευνητικά ερωτήματα και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα

Έπειτα από τη βιβλιογραφική μελέτη για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και σε συνδυασμό με τον προσωπικό μου προβληματισμό, τα ερευνητικά ερωτήματα που μου δημιουργήθηκαν είναι τα παρακάτω:

α) Πώς αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ και ποια στάση θα υιοθετούσαν σ' ένα περιστατικό σχολικής βίας;

β) Έχουν την ικανότητα οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ένα περιστατικό σχολικής βίας στα παραπάνω άτομα, ακόμα κι αν εκδηλώνονται σε συγκαλυμμένες μορφές; Αποδίδουν την απαραίτητη σοβαρότητα;

γ) Θα παρέμβαιναν σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού με εμπλεκόμενα άτομα με αναπηρίες ή ΕΕΑ για να το διαχειριστούν, κι αν ναι ποια στρατηγική αντιμετώπισης θα εφάρμοζαν;

Από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα ενδέχεται να προκύψουν τα εξής επιδιωκόμενα αποτελέσματα:

Θα υπάρξει μια ποικιλία απόψεων σχετικά με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού σε άτομα με αναπηρίες που εξαρτάται από τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού. Μέσω του κριτικού προβληματισμού που θα προκληθεί από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα αναδειχθούν οι στάσεις τους και οι τρόποι παρέμβασής τους απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Και τέλος, θα γίνει φανερό αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που εφαρμόζουν είναι αποτελεσματικές ή αν χρειάζεται να αναζητήσουν άλλες που θα έχουν περισσότερη επιτυχία.

3.6. Μεθοδολογία της έρευνας

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης παίζει σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της έρευνας. Οι πιο διαδεδομένες μέθοδοι έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, μιας και κρίθηκε ως κατάλληλη για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας και κάλυπτε τις ανάγκες της.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είχε σκοπό να συλλεχτούν οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων της έρευνας με τον ακριβέστερο και καλύτερο τρόπο. Στην ερευνητική διαδικασία το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο.

Η παρούσα έρευνα είναι μια συγχρονική μελέτη, καθώς βασίζεται σε απόψεις εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Ιανουάριος – Μάρτιος, 2021) και αφορά μια συγκεκριμένη κατηγορία πληθυσμού (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης).

Το δείγμα επιλέχθηκε με τη διαδικασία δειγματοληψίας κατά ομάδες, διότι από τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, επιλέχθηκε η πόλη της Σπάρτης για να διεξαχθεί η έρευνα. Στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σ' όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούν στα 9 δημοτικά σχολεία της Σπάρτης του νομού Λακωνίας. Από τους 95 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής της πόλης, συμπλήρωσαν οι 51 το ερωτηματολόγιο.

3.7. Το ερωτηματολόγιο

Για την ποσοτική συλλογή δεδομένων το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο διότι παρείχε τη δυνατότητα να

συγκεντρωθούν και να αναλυθούν στοιχεία από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων για το ίδιο θέμα.

Έπειτα από τον καθορισμό του στόχου της έρευνας και τη σαφή διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, ξεκίνησε η προσεχτική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που σχετιζόταν με το θέμα μου. Αναζήτησα κυρίως άρθρα, βιβλία και άλλες μελέτες στο διαδίκτυο (στις μηχανές αναζήτησης) από έλληνες και ξένους ερευνητές. Επισκέφτηκα διαδικτυακές βιβλιοθήκες με ελεύθερη πρόσβαση για τους φοιτητές (τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου κι άλλων Πανεπιστημίων). Λέξεις κλειδιά που βοήθησαν την αναζήτηση και εύρεση πληροφοριών ήταν: σχολικός εκφοβισμός, άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ, ενσυναίσθηση, απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κ.α.

Έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί κυρίως η βιβλιογραφία των δέκα τελευταίων ετών, χωρίς όμως να πραγματοποιηθεί πλήρως αυτή η προσπάθεια διότι το φαινόμενο του εκφοβισμού από τη μια πλευρά είναι ένα φαινόμενο που προϋπήρχε και υπάρχουν πολλές παλαιότερες μελέτες και αφετέρου λόγω της έλλειψης σύγχρονων ερευνών. Μόλις την τελευταία πενταετία έχουν ξεκινήσει συστηματικά μελέτες του φαινομένου λόγω της μεγάλης έξαρσής του. Ακόμα, οι μελέτες που γίνονται τα τελευταία χρόνια δεν αφορούν μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και είναι ένα ζήτημα, το οποίο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Οι ερωτήσεις που περιέχονται στο πρώτο ερωτηματολόγιο περιέχουν σενάρια σχολικού εκφοβισμού που εξετάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που απαντούν στους τρόπους παρέμβασης - αντίδρασης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Παράρτημα 1). Τα δύο ερωτηματολόγια συλλέγουν απαντήσεις που απαντούν με τη σειρά τους στα ερευνητικά ερωτηματολόγια που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 3.5.

Οι ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου συλλέγουν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την εκπαίδευσή τους, τις εμπειρίες τους πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με αυτόν. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με μια ερώτηση ανοικτού τύπου όπου οι συμμετέχοντες απαντούν «τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός» και σκοπεύει να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ορθά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού.

Για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων για τον εκφοβισμό *Bullying Attitudes Questionnaire*, τροποποιημένο από τους Byers και Caltabiano μεταφρασμένο στα ελληνικά (Παράρτημα 2).

Το ερωτηματολόγιο περιέχει έξι σενάρια σχολικού εκφοβισμού, που στη συνέχεια κάθε ένα από αυτά ακολουθείται από τρεις ερωτήσεις που ελέγχουν τρεις παράγοντες: την αποδιδόμενη σοβαρότητα, την ενσυναίσθηση και τον προθυμία παρέμβασης. Για απαντήσεις των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Η Ρουλου (2001) θεωρεί πως η αξιοποίηση φανταστικών σεναρίων είναι η καταλληλότερη μέθοδος για να κατανοήσουμε γνωστικές και συναισθηματικές αποκρίσεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορα σχολικά ζητήματα.

Σε κάθε σενάριο η πρώτη ερώτηση, μετρά την αποδιδόμενη σοβαρότητα με τις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση: *«Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή τη σύγκρουση;»* Οι απαντήσεις κυμαίνονται από το ένα έως το πέντε, δηλαδή από το Καθόλου Σοβαρή έως το Πολύ Σοβαρή.

Η δεύτερη ερώτηση κάθε σεναρίου αφορά την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιστατικό εκφοβισμού που περιγράφεται στο υποθετικό σενάριο. Η ενσυναίσθηση που νιώθουν εντοπίζεται απαντώντας στην ερώτηση: *«Θα συγχυζόμουν από τη συμπεριφορά του θύτη και θα ένιωθα συμπόνια για το θύμα;»*. Οι απαντήσεις πάλι μετρώνται με τον ίδιο τρόπο της πρώτης ερώτησης.

Η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στην πιθανότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού σ' ένα περιστατικό σχολικής βίας. Η προθυμία παρέμβασής τους αποδεικνύεται με τις απαντήσεις στην ερώτηση: *«Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;»*, όπου πάλι οι απαντήσεις τους μετρώνται όπως και στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις.

Στο ερωτηματολόγιο έγιναν ορισμένες αλλαγές, για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια κι έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις στα σεναρία για να ανταποκρίνονται καλύτερα στην ελληνική πραγματικότητα και στην ηλικία των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Μεταξύ αυτών ήταν η αλλαγή στα ονόματα των παιδιών των σεναρίων, ο τόπος και ο χώρος διεξαγωγής τους και η μορφή σχολικής βίας που δέχονται οι μαθητές θύματα.

Η εξέταση των στρατηγικών παρέμβασης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τα κρούσματα σχολικής βίας σε μαθητές με αναπηρίες ή ΕΕΑ, έγινε με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου που μελετά τον τρόπο χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού *Handling Bullying Questionnaire* (Bauman, 2008), το οποίο αλλάχτηκε για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της έρευνας.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εμπεριέχει ένα μικρό και φανταστικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής δέχεται λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό από έναν άλλο συμμαθητή του. Το σενάριο ακολουθείται στην παρούσα έρευνα από 16 πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του περιστατικού, μεταφρασμένους στα ελληνικά και προσαρμοσμένους στην ηλικία των μαθητών που ερευνάται και οριοθετημένους στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας για να συμφωνούν με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειριστούν τέτοια φαινόμενα. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα με την άδεια της Bauman S. (Παράρτημα 3).

3.8. Διαδικασία Μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην πόλη Σπάρτη στον Ν. Λακωνίας με ηλεκτρονικό τρόπο, όπως και συμπληρώθηκαν. Όλοι όσοι συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν εξ' αρχής για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Βεβαιώθηκαν πως οι απαντήσεις τους δεν αξιολογούνται ως σωστές ή λάθος και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Η συμμετοχή τους στην έρευνα δεν ήταν υποχρεωτική και οποιαδήποτε στιγμή μπορούσαν να αποχωρήσουν ή να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση που δεν ήθελαν. Στη διευκρινιστική επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο ήταν καταγεγραμμένα με σαφήνεια οι στόχοι της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας και οι οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Συμπληρώθηκαν 51 ερωτηματολόγια κατά το διάστημα 1/1/2021 έως 1-3-2021, προκειμένου να έχουν αρκετό χρονικό διάστημα για να απαντήσουν προσεχτικά στις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο για να συμπληρωθεί χρειαζόταν περίπου 15 λεπτά.

3.9. Το ερευνητικό δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 41 εκπαιδευτικοί γενικής και 10 ειδικής αγωγής (N= 51). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες 92% και το 8% άνδρες. Το 47% των ερωτηθέντων είναι μεταξύ 31-40 ετών. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης στην πόλη Σπάρτη του Ν. Λακωνίας. Συγκεκριμένα στις τάξεις του γενικού σχολείου ή στα τμήματα ένταξης των 9 δημοτικών σχολείων της Σπάρτης διδάσκουν 95 εκπαιδευτικοί, οι 51 από αυτούς εθελοντικά έλαβαν μέρος στην έρευνα.

3.10. Περιορισμοί κατά την ερευνητική διαδικασία

Μερικοί παράγοντες που ενδέχεται να αλλοίωσαν τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

- Το δείγμα της έρευνας δεν είναι σε καμία περίπτωση αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών και έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν στον υπόλοιπο πληθυσμό.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.
- Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα υποθετικά σενάρια πιθανόν να διαφέρουν από τον πραγματικό τρόπο συμπεριφοράς τους κι από τις αληθινές απόψεις και στάσεις τους.

- Δεν υπήρχε ίσος αριθμός των δύο φύλων των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν με συντριπτική πλειοψηφία γυναίκες εκπαιδευτικοί.
- Η πιθανότητα ορισμένοι να εκπαιδευτικοί να είναι καχύποπτοι απέναντι στην έρευνα, με αποτέλεσμα να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις με ειλικρίνεια.

3.11. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για την υλοποίησή της. Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, η οργάνωση και η συλλογή των στοιχείων και γενικότερα η διεξαγωγή της διαδικασίας της έρευνας σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της.

Στην έρευνα για πρακτικούς λόγους πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία της Σπάρτης. Καλό θα ήταν να πάρουν μέρος στην έρευνα και εκπαιδευτικοί κι από άλλες πόλεις στην Ελλάδα ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

3.12. Η χρησιμότητα της έρευνας

Σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει:

- Στην περαιτέρω μελέτη των στάσεων και των πρακτικών διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, με θύματα μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο.

- Στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της επιθυμίας τους να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο παρέμβασής τους για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.
- Στον αποτελεσματικότερο εντοπισμό εκφοβιστικών γεγονότων στον χώρο του σχολείου.
- Στην ενίσχυση και στην ενδυνάμωση του θεσμού του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

3.13. Οριοθετήσεις της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρξαν οι ακόλουθες οριοθετήσεις:

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, που διδάσκουν σε γενικά σχολεία, όπου συνυπάρχουν μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ και μαθητές χωρίς ή σε τμήματα ένταξης των σχολείων αυτών.
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διδάσκουν σε δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης κι όχι σε ειδικά σχολεία, έτσι τα αποτελέσματα πιθανώς να διαφέρουν σε άλλους τύπους σχολείων.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ερωτήσεις υποθετικών – φανταστικών σεναρίων.
- Τα ευρήματα της έρευνας που συλλέχτηκαν σχετίζονται με καταστάσεις που συντελούνται στο περιβάλλον του σχολείου κι έτσι θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν σε κάποιο άλλο περιβάλλον.

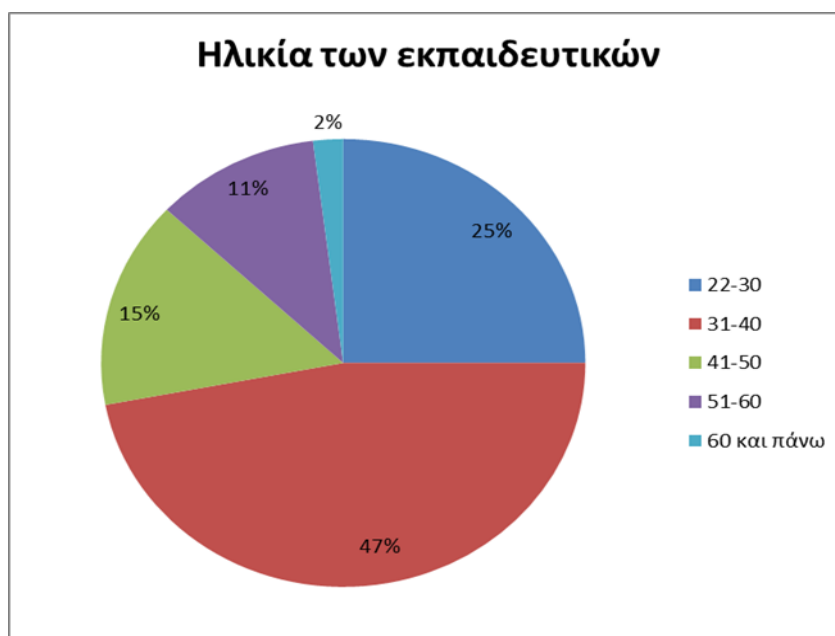
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και αξιολογούνται οι στάσεις και οι απόψεις τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ, όπως αυτές προέκυψαν από την έρευνα.

4.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

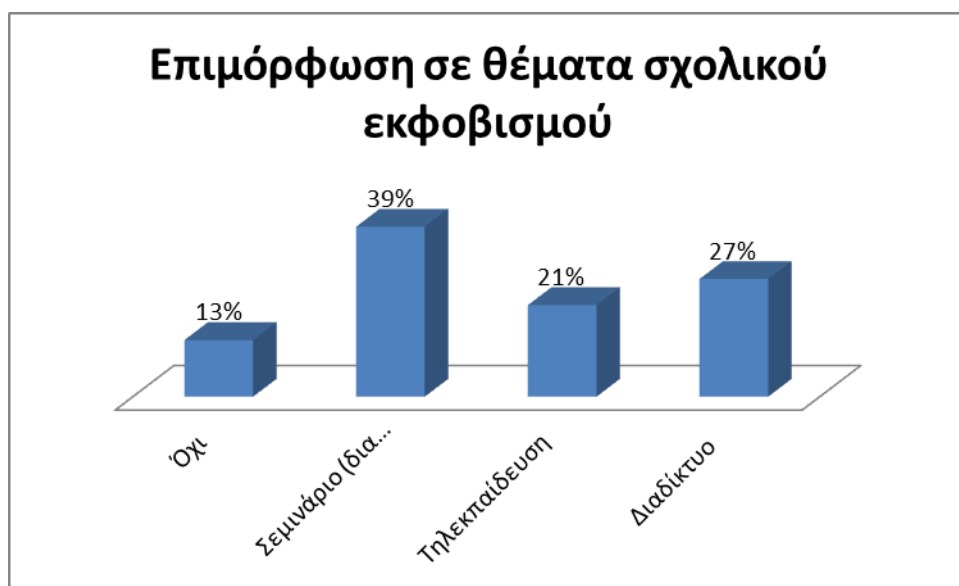
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 51 άτομα, τα 47 εκ των οποίων είναι γυναίκες και τα υπόλοιπα 4 άνδρες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία από 31-40 έτη (Γράφημα 1). Το 86% αυτών είχαν εμπειρία με παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ και το 41% είχαν πέσει οι ίδιοι θύματα σχολικού εκφοβισμού κατά την παιδική τους ηλικία.



Γράφημα 1: Η ηλικία των εκπαιδευτικών

Ακόμα, το 26% των εκπαιδευτικών είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και το 49% κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Επίσης, το 39% των εκπαιδευτικών έχουν από 0 έως 10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 13% έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, το 8% έχουν 21-30 και μόνο το 3% αυτών έχουν περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας.

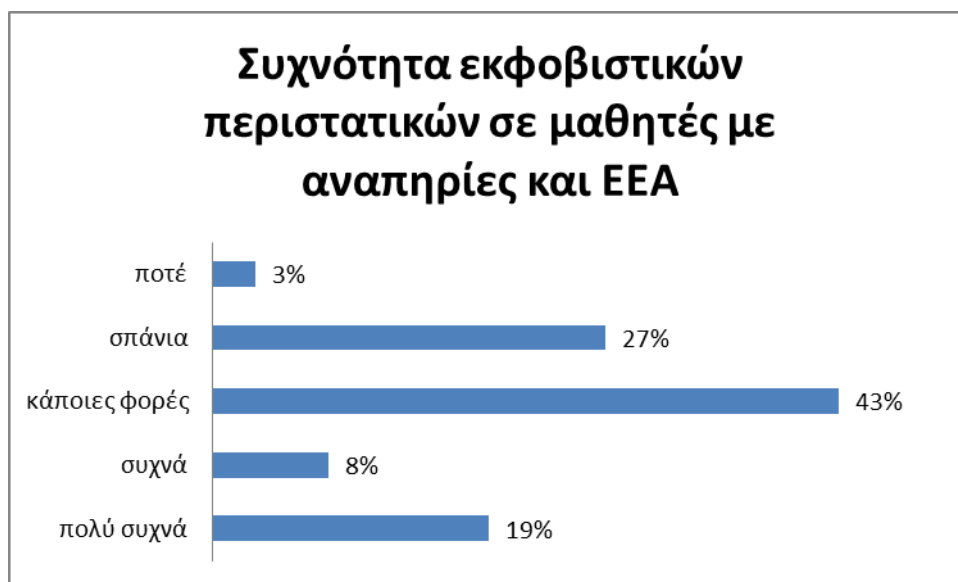
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν σχετικά με την επιμόρφωση που έχουν λάβει για τον σχολικό εκφοβισμό (Γράφημα 2) και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (39%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης, το 27% έχουν ενημερωθεί από το διαδίκτυο, το 21% δεν έχουν κάποια επιμόρφωση και το 13% έχει επιμορφωθεί μέσω τηλεδιάσκεψης. Συνολικά, το 77% των ερωτηθέντων έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό.



Γράφημα 2: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

Σχετικά με τη συχνότητα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί περιστατικά σχολικής βίας σε μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ στα σχολεία γενικής αγωγής (Γράφημα 3), το 43% απαντούν «κάποιες φορές», το 27% «σπάνια», το 19% «συχνά», το 8% «πολύ

συχνά» και το 3% «ποτέ». Συνεπώς, το 70% αυτών υποστηρίζουν πως «κάποιες φορές» έως «συχνά» εντοπίζουν καταστάσεις σχολικής βίας σε παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ποσοστό που είναι αρκετά μεγάλο.



Γράφημα 3: Συχνότητα εκφοβιστικών περιστατικών σε μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ

Τέλος οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (84%) έχουν διατυπώσει σωστά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και μόνο το 6% δεν έδωσε καμία απάντηση ή αδυνατούσε να απαντήσει ακριβώς και ορθά τον ορισμό του εκφοβισμού στα σχολεία.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εκφοβισμό κυρίως τον σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό. Κανείς από τους συμμετέχοντες δε συμπεριέλαβε στην απάντησή του τις υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού όπως έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η ελλιπής αναγνώριση του φαινομένου

προφανώς μειώνει και την παρέμβασή τους και είναι ένα στοιχείο που προκαλεί προβληματισμό.

4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων

Το πρώτο ερωτηματολόγιο απαντά και στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί πριν διεξαχθεί η έρευνα:

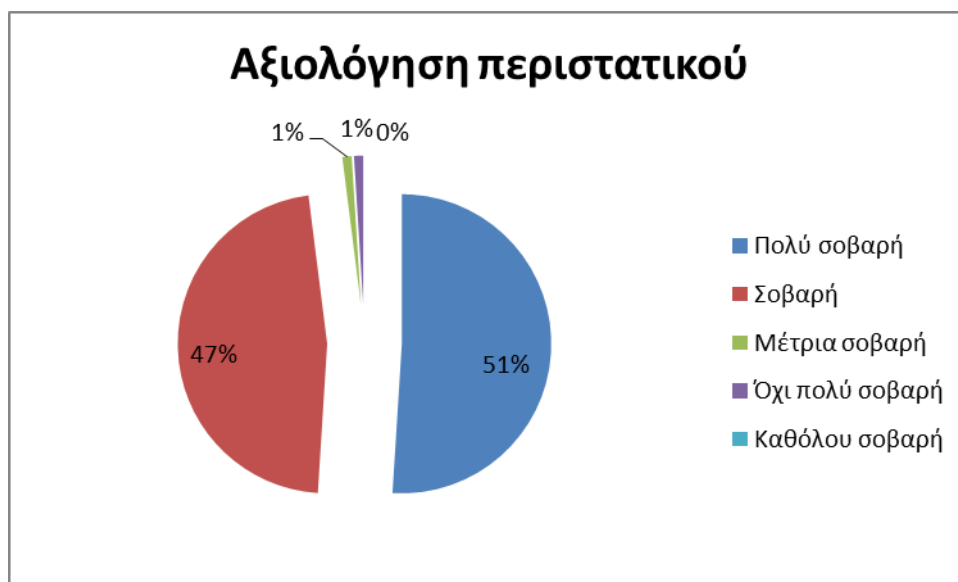
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ και ποια στάση θα υιοθετούσαν σ' ένα περιστατικό σχολικής βίας;
- Έχουν την ικανότητα οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ένα περιστατικό σχολικής βίας στα παραπάνω άτομα, ακόμα κι αν εκδηλώνονται σε συγκαλυμμένες μορφές; Αποδίδουν την απαραίτητη σοβαρότητα;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα έξι σενάρια σχολικού εκφοβισμού του πρώτου ερωτηματολογίου προκύπτει ο τρόπος αντίδρασής τους σε έξι διαφορετικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αν βέβαια γινόταν απ' αυτούς αντιληπτό ότι στα συγκεκριμένα περιστατικά εκδηλωνόταν κάποια μορφή εκφοβισμού.

Έτσι στο πρώτο σενάριο σύμφωνα με το οποίο *«Την ώρα του διαλείμματος ο εκπαιδευτικός ακούει έναν μαθητή να προσβάλει με άσχημα λόγια ένα συμμαθητή του με σύνδρομο Asperger και το προσβεβλημένο παιδί καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να αγνοήσει τα αρνητικά σχόλια και να μη μιλήσει συνεχίζοντας να περπατά στο προαύλιο φανερά όμως ενοχλημένο»*.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα αξιολόγησαν το παραπάνω περιστατικό πολύ σοβαρό (51%) και σοβαρό (47%). Όπως βλέπουμε και από το

Γράφημα 4 κανείς εκπαιδευτικός δεν υποτίμησε τη σπουδαιότητα του περιστατικού και το 92% αυτών αισθάνθηκε συμπόνια για το θύμα και θυμό για τον θύτη. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (97%) θα επενέβαινε στο περιστατικό και θα προσπαθούσε να το αντιμετωπίσει.

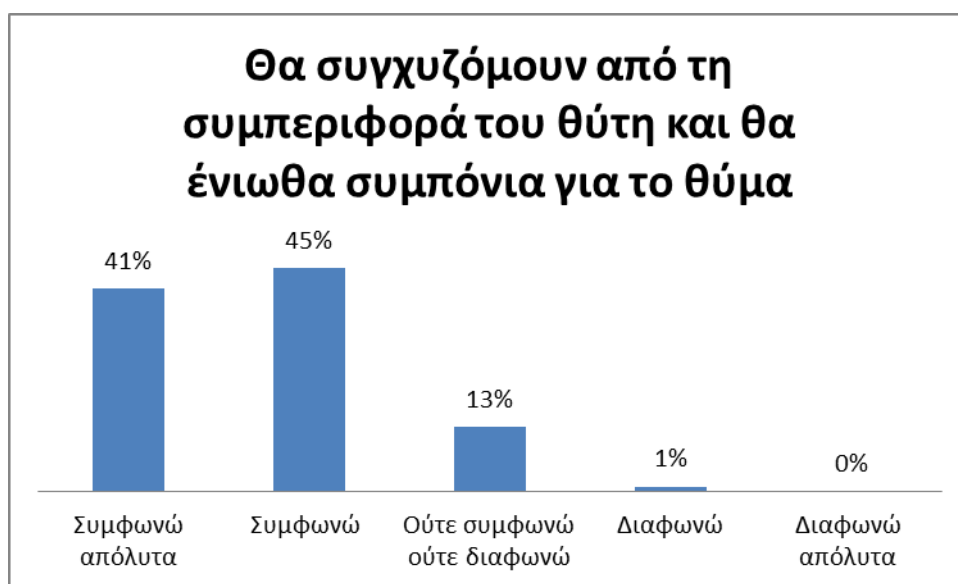


Γράφημα 4: Σενάριο 1: Αξιολόγηση του εκφοβιστικού περιστατικού από τους εκπαιδευτικούς

Στο δεύτερο σενάριο όπου «Δύο καλές φίλες, η μία εκ των δύο έχει μαθησιακές δυσκολίες λογομαχούν έντονα. Την ερχόμενη μέρα την ώρα του διαλείμματος το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες παραγκωνίστηκε απ' όλες σχεδόν τις φίλες της. Η μια φίλη κατηγορεί το κορίτσι με τις μαθησιακές δυσκολίες, πως διέδιδε αγενή και προσβλητικά σχόλια για τους συμμαθητές τους.»

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απέδωσαν την πρέπουσα σοβαρότητα στο περιστατικό και το 84% αυτών το έκρινε από σοβαρό έως πολύ σοβαρό. Μόνο το 15% των εκπαιδευτικών θεώρησε το περιστατικό μικρής σημασίας. Από το Γράφημα 5 παρατηρούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα συμπονούσαν το θύμα και θα

νευρίαζαν με την άσχημη συμπεριφορά του θύτη και βέβαια θα προσπαθούσαν να το αντιμετωπίσουν παρεμβαίνοντας (91%).

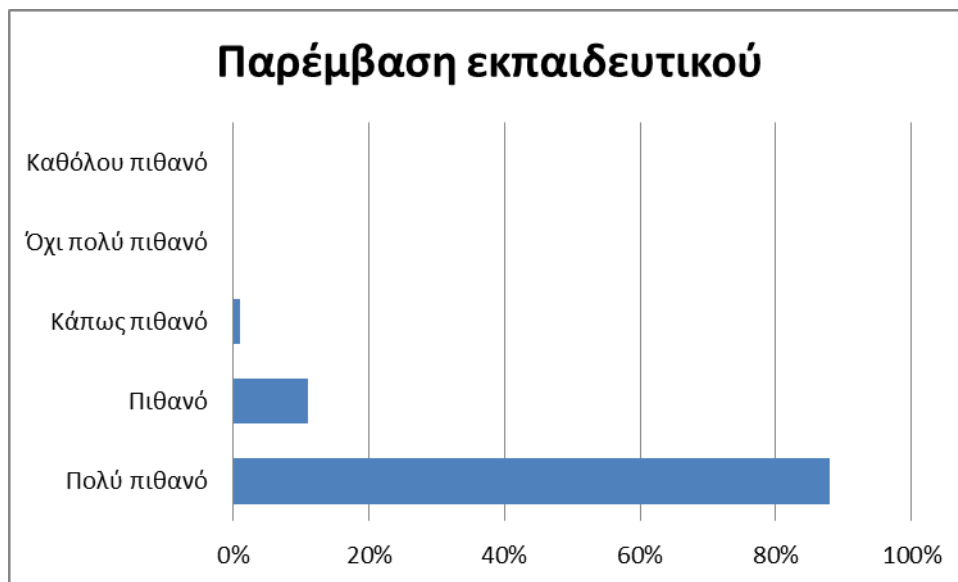


Γράφημα 5: Σενάριο 2: Εκδήλωση ενσυναίσθησης για το θύμα και θυμού για τον θύτη.

Κατά το τρίτο σενάριο όπου «Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές του να ξεκουραστούν για λίγο στην τάξη τους κάνοντας ένα μικρό διάλειμμα, μιας κι εργάστηκαν αρκετά σκληρά. Τότε ξαφνικά ακούει έναν μαθητή να απευθύνεται σε κάποιον συμμαθητή του με νοητική αναπηρία λέγοντάς του: «Όχι! Δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί μας! Το παιδί που δέχθηκε τις προσβολές κλαίγοντας περνά μόνη της όλη την υπόλοιπη ώρα. Αυτό το περιστατικό δε συμβαίνει για πρώτη φορά και το παιδί που έδωξε τον συμμαθητή του από την παρέα έχει συμπεριφερθεί και στο παρελθόν με τον ίδιο τρόπο αρκετές φορές.»

Σ' αυτό το ακραίο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η σύγκρουση μεταξύ των μαθητών είναι πολύ σοβαρή και χρειάζεται άμεσα την παρέμβασή τους. Το 90% αυτών έχει αισθήματα συμπόνιας για το θύμα

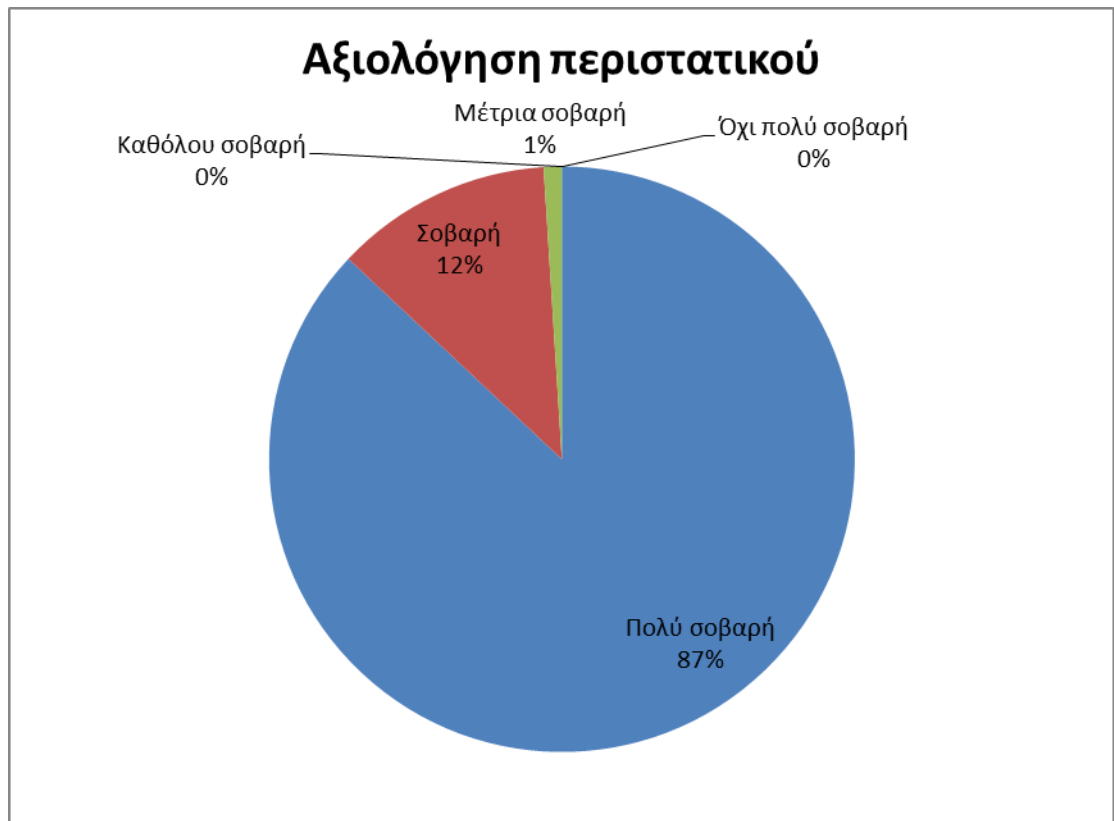
και οργής για τον θύτη. Το 88% όπως φαίνεται από το Γράφημα 6 είναι πολύ πιθανό να παρέμβει σε μια τέτοια αποκλίνουσα συμπεριφορά και το 11% πιθανό.



Γράφημα 6: Σενάριο 3: Πιθανή παρέμβαση εκπαιδευτικού στο εκφοβιστικό περιστατικό

Στο τέταρτο σενάριο σύμφωνα με το οποίο «Την ώρα που επιστρέφουν από το προαύλιο οι μαθητές στην τάξη, ο εκπαιδευτικός βλέπει έναν μαθητή να ρίχνει μια κλωτσιά στον συμμαθητή του με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερικινητικότητα (ΔΕΠΥ), χωρίς να έχει δεχθεί κάποια πρόκληση από τον δεύτερο. Οι μελανιές είναι εμφανείς. Ο συγκεκριμένος μαθητής στο παρελθόν έχει παρουσιάσει παρόμοιες επιθετικές συμπεριφορές.»

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έκριναν το συγκεκριμένο περιστατικό ως ένα πολύ σοβαρό ή σοβαρό περιστατικό όπως επιβεβαιώνεται και από το Γράφημα 7. Και σ' αυτό το περιστατικό οι εκπαιδευτικοί θα έδειχναν συμπάθεια για το θύμα και θα θύμωναν με την άσχημη συμπεριφορά του θύτη. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επέμβουν για να το διαχειριστούν σε ποσοστό 97%.

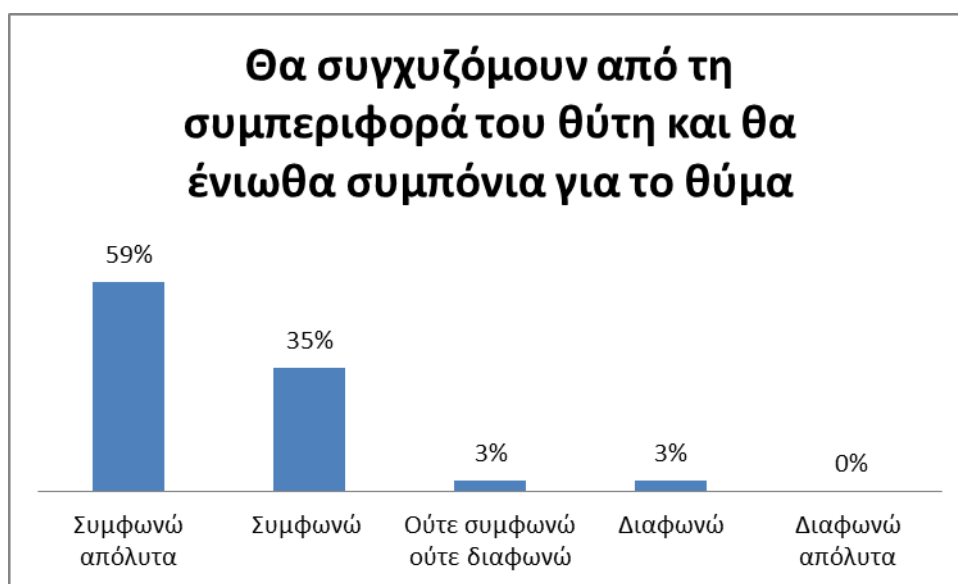


Γράφημα 7: Σενάριο 4: Πιθανή παρέμβαση εκπαιδευτικού στο εκφοβιστικό περιστατικό

Στο πέμπτο σενάριο γίνεται λόγος για ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που αφορά «Μια μαθήτρια που αντιμετωπίζει πρόβλημα ακοής έπεσε θύμα κοροϊδίας από τους συμμαθητές της. Οι συμμαθητές της, την αποκαλούν με ένα παρατσούκλι που την ενοχλεί. Μάλιστα της εξηγούν πως το κάνουν για πλάκα και πως δεν πρέπει να τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά. Πολλές φορές όμως η μαθήτρια στους χώρους του σχολείου αποκαλείται με το παρατσούκλι της από τους συμμαθητές της.»

Και αυτό το περιστατικό σχολικής βίας κρίθηκε ως σοβαρό ή πολύ σοβαρό από όλους τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν. Κανένας εκπαιδευτικός δεν υποτίμησε τη σπουδαιότητα του γεγονότος. Το 97% αυτών όπως φαίνεται από το Γράφημα 8 θα αισθανόταν αισθήματα συμπάθειας ως προς το θύμα και θα

αισθανόταν ιδιαίτερα ενοχλημένο από τη συμπεριφορά του θύτη. Έτσι, το 97% αυτών θα παρενέβαινε στο γεγονός για να το διαχειριστεί και να το αντιμετωπίσει.

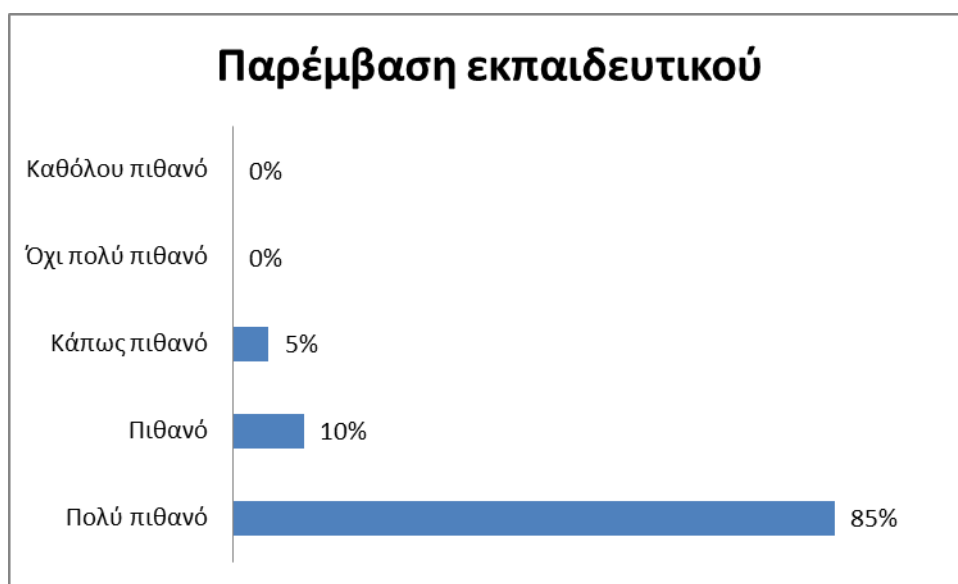


Γράφημα 7: Σενάριο 5: Εκδήλωση ενσυναίσθησης για το θύμα και θυμού για τον θύτη.

Τέλος, στο έκτο σενάριο περιγράφεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού όπου «*Η Μαρία έχει ηγετικές τάσεις και θέλει να είναι πάντα αρχηγός στα παιχνίδια και στην ομάδα. Είναι ιδιαίτερα αγαπητή στους συμμαθητές και στους δασκάλους της. Η Ελένη που έχει κάποια κινητική αναπηρία (εγκεφαλική παράλυση), διαμαρτυρήθηκε στους δασκάλους της ότι η Μαρία της φέρθηκε άσχημα και έστρεψε όλους τους συμμαθητές τους εναντίον της. Η Ελένη ήταν πολύ στενοχωρημένη και αναστατωμένη διότι αυτό γίνεται τουλάχιστον για δύο χρόνια. Όταν συντελείται ένα παρόμοιο περιστατικό απευθύνεται σε κάποιον εκπαιδευτικό, όμως το πρόβλημά της παραμένει άλυτο.*»

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76% θεωρούν το συγκεκριμένο περιστατικό πολύ σοβαρό ή σοβαρό. Το 92% των εκπαιδευτικών θα έδειχνε συμπόνια

και κατανόηση στα αισθήματα του θύματος ενώ θα θύμωνε πολύ με τη συμπεριφορά του θύτη. Το 85% θα έκανε μια προσπάθεια να το διαχειριστεί (Γράφημα 8).



Γράφημα 8: Σενάριο 6: Πιθανή παρέμβαση εκπαιδευτικού στο εκφοβιστικό περιστατικό.

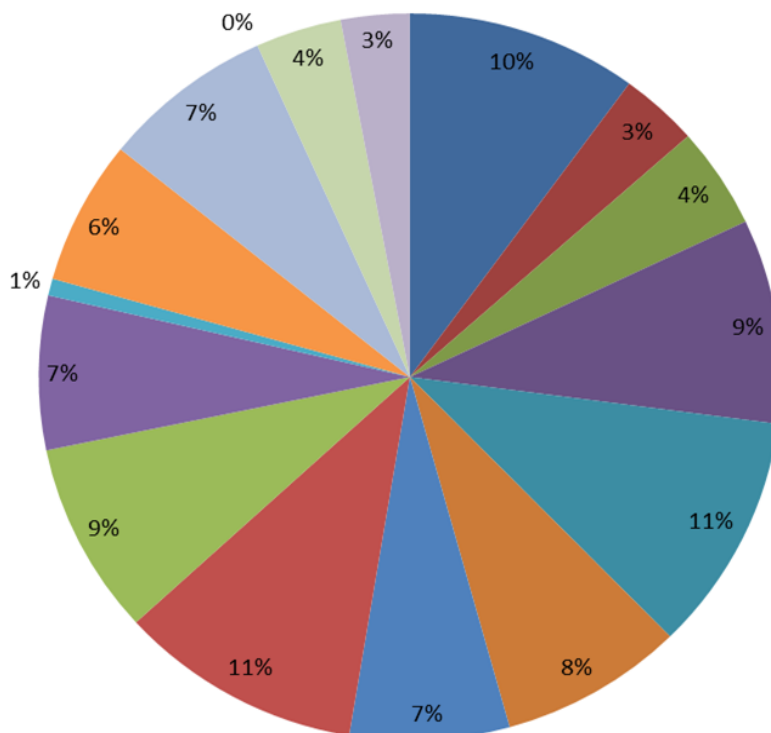
Το δεύτερο ερωτηματολόγιο δίνει απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που είχε διατυπωθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας:

- Θα παρέμβαιναν σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού με εμπλεκόμενα άτομα με αναπηρίες ή ΕΕΑ για να το διαχειριστούν, κι αν ναι ποια στρατηγική αντιμετώπισης θα εφάρμοζαν;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα σχετικά με τις πρακτικές που θα επέλεγαν να διαχειριστούν ένα συμβάν σχολικής βίας που έπεφτε στην αντίληψή τους προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα όπως βλέπουμε στο Γράφημα 9 που ακολουθεί:

Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

- Θα επέμενα ο θύτης να σταματήσει οριστικά αυτή την άσχημη συμπεριφορά.
- Δε θα έδινα βαρύτητα στο θέμα.
- Θα τιμωρούσα αυστηρά τον θύτη.
- Θα ενημέρωνα την οικογένεια του θύτη και του θύματος.
- Θα ενημέρωνα τον διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους μου και θα ζητάγα τη βοήθειά τους.
- Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών και θα συζητούσαμε τον λόγο που προβαίνουν σ' αυτή την πράξη
- Θα έλεγα στο θύμα να "υψώσει το ανάστημά του" απέναντι στον θύτη.
- Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δε θα γινόταν ανεκτή.
- Θα προσπαθούσα να πείσω τον θύτη έπειτα από διάλογο μαζί του να αλλάξει συμπεριφορά και να αρχίσει να φέρεται με καλύτερο και πιο ευγενικό τρόπο.
- Θα προσπαθούσα να κερδίσω την εμπιστοσύνη του θύτη ώστε να μου εξομολογηθεί τους λόγους που τον οδηγούν σ' αυτήν την άσχημη συμπεριφορά.
- Θα άφηνα τους εμπλεκόμενους μαθητές να διευθετήσουν μόνοι τους το θέμα.
- Θα ζητούσα από το θύμα να φέρεται πιο δυναμικά.
- Θα ζητούσα τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου.
- Θα το αγνοούσα.
- Θα έβρισκα στον θύτη κάτι "πιο ενδιαφέρον" να κάνει.
- Θα συμβούλευα το θύμα να πει στον θύτη να "κάνει πίσω".



Γράφημα 9: Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Προκύπτει λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα έκαναν σαφές στο παιδί – θύτη πως η συμπεριφορά του δεν μπορεί να γίνει ανεκτή (99%) και θα επέμεναν ο θύτης να σταματήσει οριστικά αυτή την άσχημη συμπεριφορά (94%).

Έπειτα θα ζητούσαν τη βοήθεια του διευθυντή του σχολείου και των συναδέλφων τους (99%). Βέβαια θα ενημέρωναν την οικογένεια του θύτη και του θύματος (85%). Το 70% αυτών θα ζητούσε την παρέμβαση του σχολικού συμβούλου.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θα τιμωρούσαν τον θύτη σε ποσοστό 42% για την άσχημη συμπεριφορά που εκδήλωσε αλλά κυρίως θα προσπαθούσαν να πείσουν τον θύτη έπειτα από διάλογο μαζί του να αλλάξει συμπεριφορά και να αρχίσει να φέρεται με καλύτερο και πιο ευγενικό τρόπο (80%). Θα προσπαθούσαν επίσης να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του (64%) προκειμένου να τους εξομολογηθεί τους λόγους που τον οδηγούν σ' αυτήν την άσχημη συμπεριφορά. Μερικοί εκπαιδευτικοί (35%) θα αναζητήσουν κάτι πιο ενδιαφέρον ώστε να προτείνουν στον θύτη να κάνει.

Το 75% των εκπαιδευτικών θα συγκαλούσε μια συζήτηση όλων των εμπλεκόμενων μαθητών του θύτη, του θύματος και των απλών παρατηρητών και θα συζητούσαν όλοι μαζί τον λόγο που οι θύτες προβαίνουν σ' αυτή την πράξη. Μόνο το 7% των δασκάλων θα άφηνε τους εμπλεκόμενους μαθητές να διευθετήσουν μόνοι τους το θέμα.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (65%) θα πρότειναν στο θύμα ως καλή λύση να «ψώσει το ανάστημά του» απέναντι στον θύτη ή θα του ζητούσαν (60%) να φέρεται πιο δυναμικά ή ακόμα θα το συμβούλευαν να πει στον θύτη να «κάνει πίσω» (28%).

Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε θα έμενε αδιάφορος απέναντι σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού το οποίο θα έπεφτε στην αντίληψή του και θα μπορούσε με την παρέμβασή του να συμβάλει στην αντιμετώπιση και στην εξάλειψή του. Λίγοι εκπαιδευτικοί το 32% θα αγνοούσαν τη σημασία ενός περιστατικού σχολικής βίας και θα το αξιολογούσαν ως μια απλή διένεξη μεταξύ των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις

Με τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε μια μικρή προσπάθεια να φωτιστεί ακόμα μια πτυχή του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα να επισημανθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο και οι τρόποι παρέμβασης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από την ανάλυση των συλλεγμένων στοιχείων.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πολυδιάστατο και δέχεται επιρροές θα λέγαμε από την κοινωνία και την τρέχουσα χρονική περίοδο που εμφανίζεται. Εξελίσσεται και λαμβάνει νέες μορφές. Οι αντιλήψεις και οι συνήθειες των κοινωνιών αλλάζουν, η τεχνολογία γίνεται πιο επικίνδυνη για τους ανήλικους, οι πεποιθήσεις για άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ βελτιώνονται με αποτέλεσμα το ζωντανό φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία να λαμβάνει νέα πρόσωπα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει συνεχώς να ενημερώνονται για να είναι έτοιμοι να τον ανιχνεύσουν και να τον αντιμετωπίσουν. Η έντονη μεταβλητότητα του φαινομένου δεν επιτρέπει στην παρούσα έρευνα να εξάγει γενικεύσεις αντιπροσωπευτικές του συνόλου των εκπαιδευτικών.

5.1. Έλεγχοι υποθέσεων

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ, που φοιτούν στο γενικό σχολείο και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να τον καταπολεμήσουν. Για την επίτευξη του στόχου δόθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα να συμπληρώσουν τρία ερωτηματολόγια, ένα προσωπικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών και δύο που μελετούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και τις στρατηγικές που θα εφαρμόζαν προκειμένου να διαχειριστούν εκφοβιστικές καταστάσεις.

Από την έρευνα των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε πως η «ενσυναίσθηση» παίζει σημαντικό ρόλο στη διατύπωση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, στις απόψεις τους για τη σπουδαιότητα των συμβάντων σχολικής βίας και την προθυμία τους να παρέμβουν και να διαχειριστούν ένα περιστατικό βίας στο σχολείο.

Συγκεκριμένα το 86% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχουν εργαστεί με παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ και το 77% αυτών έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης από το διαδίκτυο, από κάποιο σεμινάριο και μέσω τηλεκαίτευσης. Οι περισσότεροι (80%), αντιλαμβάνονται σωστά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και αυτό είναι ένα ενθαρρυντικό στοιχείο για τη δημιουργία θετικών στάσεων και αντιδράσεων σχετικά με τον εκφοβισμό στα σχολεία.

Η σωστή αντίληψη του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση μεγαλύτερης πρόθεσης να παρέμβει αποτελεσματικά και ενεργά στην αντιμετώπιση ενός εκφοβιστικού περιστατικού, Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα πορίσματα κι άλλων ερευνών (Bauman et al. ,2005). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι

απαραίτητη και συμβάλει στην αντιμετώπιση και στην εξαφάνιση κρουσμάτων βίας στα σχολεία.

Στην έρευνα των Craig et al. (2011), προέκυψαν σημαντικές διαφορές στη διατύπωση των ορισμών για τον σχολικό εκφοβισμό και στην πρόθεση για παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε κάποιο περιστατικό σχολικής βίας. Από την παρούσα έρευνα όμως δε διαπιστώθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στον προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και στη διάθεση παρέμβασής τους.

Όπως προαναφέρθηκε οι στάσεις, οι αντιλήψεις και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διατύπωση του ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, στη σοβαρότητα που αποδίδουν σ' ένα περιστατικό και στην προθυμία τους να επέμβουν για να το αντιμετωπίσουν. Γενικότερα, όσο μεγαλύτερη ενσυναίσθηση νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για το θύμα που απειλείται και εκφοβίζεται, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να αποδώσουν την πρέπουσα σημασία στο περιστατικό και εν τέλει να δράσουν αποτελεσματικά.

Έτσι, στις σπουδές των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνεται βάση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους μέσα από μια σειρά από κατάλληλες πρακτικές που θα την ενισχύουν διότι επρόκειτο για μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να έχουν για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Craig et al. , 2000).

Από την άλλη πλευρά, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει πως η ενσυναίσθηση είναι έμφυτη στον άνθρωπο και κάθε άνθρωπος έχει την τάση άλλος περισσότερο κι άλλος λιγότερο να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των συνανθρώπων του, να συμπονεί και να συμπάσχει με ό, τι τους προβληματίζει. Έτσι, δεν τροποποιείται από καταστάσεις του γύρω περιβάλλοντος και ούτε μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την «**αποδιδόμενη σοβαρότητα**» που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα περιστατικά βίας με θύματα παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ διαπιστώθηκε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν την πρέπουσα σημασία. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλό βαθμό στον παράγοντα της «αποδιδόμενης σοβαρότητας», στοιχείο που μαρτυρά πως παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τα περιστατικά σχολικής βίας και επομένως υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επέμβουν και να τα διαχειριστούν.

Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τη μία από τη σοβαρότητα ενός περιστατικού κατά τη γνώμη τους και από το κατά πόσο θεωρούν υπεύθυνο το παιδί που εκφοβίζεται και από την άλλη επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους και τα πιστεύω τους για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του θύματος.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι όμοια με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Byers et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί πραγματικά παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τα περιστατικά σχολικής βίας, κάτι που σηματοδοτεί και την προθυμία τους να επέμβουν σ' ένα περιστατικό ενεργά και να το διαχειριστούν. Εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δεν αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό σαν ένα σημαντικό σχολικό πρόβλημα δε διαχειρίζονται τόσο αποτελεσματικά διάφορες εκφοβιστικές συμπεριφορές (Craig et al., 2000).

Ακόμα, ο Craig (2000) σε έρευνά του τονίζει πως η προθυμία παρέμβασης σ' ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που αξιολόγησε ως σοβαρό ο εκπαιδευτικός, δε σημαίνει αυτόματα και την αποτελεσματική τους παρέμβαση, γιατί οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα πραγματικών εκφοβιστικών επιθέσεων πολλές φορές δεν αναγνωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό και κατ' επέκταση δεν παρεμβαίνουν για να τον αντιμετωπίσουν. Έτσι κρίνεται σημαντικό το διδακτικό προσωπικό να

εκπαιδευτεί σε πρακτικές και τεχνικές που αφορούν την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Όσο αφορά τις **στρατηγικές** που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις σχολικής βίας υπάρχει ποικιλία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (94%) θα επέμενε να σταματήσει ο θύτης την εκφοβιστική συμπεριφορά. Επομένως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα του φαινομένου και δεν παραμένουν αδιάφοροι απέναντι στις αρνητικές επιπτώσεις που αυτός επιφέρει στα παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ. Είναι ευαισθητοποιημένοι γι' αυτό το ζήτημα και προσπαθούν να εφαρμόσουν διάφορες πρακτικές για να το αντιμετωπίσουν.

Η πιο συχνή στρατηγική διαχείρισης εκφοβιστικών περιστατικών (85%) όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι η διεξαγωγή μιας συζήτησης με τον θύτη κατά την οποία θα γινόταν προσπάθεια ο θύτης να αρχίσει να φέρεται πιο ευγενικά. Το 64% των εκπαιδευτικών επιδιώκει να αποκτήσει την εμπιστοσύνη του θύτη ώστε να του εμπιστευτεί τις αιτίες που τον οδηγούν σ' αυτήν την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Προκειμένου να επιλύσουν την προβληματική κατάσταση επιλέγουν να ασχοληθούν με τον θύτη και προσπαθούν να τον ευαισθητοποιήσουν ώστε ο θύτης να παύσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον άσχημο τρόπο (Pikas, 2002). Επίσης, υπάρχει η πιθανότητα να εφαρμόζουν αυτή τη στρατηγική χειρισμού με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του θύτη, κάτι τέτοιο όμως δεν είναι σωστό καθώς έρευνες έχουν αποδείξει πως η αυτοεκτίμηση των θυτών είναι περισσότερη από τον μέσο όρο (Rigby, 1998).

Σε μικρότερο ποσοστό (40%) οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θα εφαρμόζαν την πρακτική της «ενασχόλησης με το θύμα». Η στρατηγική αυτή εστιάζει την προσοχή της στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης του θύματος, μέσα από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της πίστης στον εαυτό του, της ενδυνάμωσης της προσωπικότητάς του και την καλλιέργεια των κοινωνικών του δεξιοτήτων

Για τη συγκεκριμένη στρατηγική, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν δεξιότητες ακρόασης και ενσυναίσθησης. Επίσης, για να μην αγνοούν συμπεριφορές θυματοποίησης των παιδιών, καλό είναι να έχουν ικανότητες συμβουλευτικής και χειρισμού ευαίσθητων ψυχικά καταστάσεων (Bauman et al., 2008).

Εστιάζοντας στους μαθητές-«θύματα», ο εκπαιδευτικός ενημερώνει το θύμα αρχικά ότι οι ενήλικες είναι δίπλα του και μπορούν να το βοηθήσουν. Επιπλέον, προσπαθεί να το εφοδιάσει με ικανότητες αποφυγής και αντιμετώπισης των θυτών. Διδάσκει τα θύματα μέσω μίμησης κατάλληλων παραδειγμάτων και τα ενθαρρύνει να διαχειρίζονται τις πράξεις και τα λόγια των θυτών προβαίνοντας σε ουδέτερες δηλώσεις.

Οι δύο παραπάνω στρατηγικές ενασχόλησης με το θύμα ή τον θύτη εντάσσονται σε μια πρακτική επίλυσης σχολικών συγκρούσεων που ονομάζεται «Σχολική Διαμεσολάβηση». Οι διαφορές των εμπλεκόμενων λύνονται μέσω διαλόγου, ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης. Πρόκειται για μια ειρηνική μορφή επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών, που οργανώνεται εντός του σχολείου και είναι μια νέα στρατηγική αντιμετώπισης της βίας, που είναι ριζικά αντίθετη με το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας που θεωρείται πια ξεπερασμένο.

Υλοποιείται μέσα από τη διδασκαλία τεχνικών διαπραγμάτευσης, ομαδικής επίλυσης των προβλημάτων και ενδυνάμωση της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων μαθητών. Οι μαθητές συζητούν ελεύθερα δίχως να κρίνονται τα λόγια τους από αυτόν που ρυθμίζει τη συζήτηση. Εξηγούν τον τρόπο που αισθάνονται, διατυπώνουν τα θέλω και τις ανάγκες τους και αναζητούν όλοι μαζί λύσεις αντιμετώπισης των άσχημων καταστάσεων (Τριαντάρη, 2018).

Ο στόχος της διαδικασίας είναι να μάθουν οι μαθητές τρόπους ώστε να μπορούν να επιλύσουν μόνοι τους μια προβληματική κατάσταση που έχουν εισαχθεί. Ενισχύουν την κριτική τους σκέψη για να μπορούν να αποφασίσουν τον σωστότερο και καταλληλότερο τρόπο επίλυσης μιας σύγκρουσης που προκύπτει μεταξύ τους (Τζήμας, 2018).

Ακόμα, μια αρκετά συχνή πρακτική αντιμετώπισης του φαινομένου είναι η «βοήθεια από τους ενήλικες». Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 82% ενημερώνουν τη διεύθυνση του σχολείου και τους συναδέλφους τους για το περιστατικό. Όλη η σχολική κοινότητα σε συνεργασία προσπαθεί να αντιμετωπίσει ριζικά το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού με σκοπό να μην υπάρξουν επόμενα.

Το κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών εξαρτώνται σε υψηλό βαθμό από τη στάση και τη δράση του διευθυντή. Η ύπαρξη ενός ικανού και υποστηρικτικού διευθυντή ενδέχεται να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας υψηλών προσδοκιών και βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και κατά συνέπεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί επομένως βρίσκουν στο πρόσωπο του διευθυντή τους έναν συμπαραστάτη κι έναν καλό σύμβουλο (Κωνσταντίνου, 2015).

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (74%) επικοινωνεί το πρόβλημα στις οικογένειες των εμπλεκόμενων στο περιστατικό, του θύματος και του θύτη και ζητούν τη συμβολή τους στον χειρισμό του περιστατικού ώστε να αντιμετωπιστεί επιτυχώς. Επίσης, ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (40%) θα επέλεγε να ζητήσει τη βοήθεια του συμβούλου.

Κατά των Bauman et al. (2008), πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη στρατηγική «βοήθεια από άλλους ενήλικες». Η συγκεκριμένη πρακτική προαπαιτεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας στα σχολεία, γιατί με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι καλά ενημερωμένοι για τη βία και μπορούν εύκολα να την αντιμετωπίσουν. Τα προγράμματα περιέχουν και τα βήματα που πρέπει να ακολουθούνται σε περίπτωση εμφάνισης περιστατικού βίας στο σχολείο. Έτσι, όλη η εκπαιδευτική κοινότητα ακολουθεί την ίδια τακτική που την έχουν συναποφασίσει όλοι οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του σχολικού έτους.

Βέβαια θα μπορούσε κάποιος να πει πως η αναζήτηση βοήθειας από την οικογένεια, τη διεύθυνση και τους συναδέλφους καθιστά τους εκπαιδευτικούς ανίκανους να χειριστούν εκφοβιστικές συμπεριφορές και γι' αυτό απευθύνονται σε άλλους ενήλικες να τους βοηθήσουν. Η έλλειψη ουσιαστικών και πρακτικών γνώσεων για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και η έλλειψη συγκεκριμένων βημάτων που είναι αποτελεσματικά στη διαχείριση του φαινομένου, φοβίζει τους εκπαιδευτικούς στο να διαχειριστούν μόνοι τους ένα περιστατικό.

Έτσι, η τήρηση μιας ενιαίας πολιτικής σε κάθε σχολείο με ακριβείς και συγκεκριμένες υποδείξεις και βήματα για τους εκπαιδευτικούς θα ενίσχυε την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και θα ελάττωνε τις πιθανότητες εμφάνισης πολλών

περιστατικών βίας στα σχολεία. Είναι απολύτως λογικό πως η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενάντια στη βία δεν εγγυάται απαραίτητα τη συμπεριφορά που θα ακολουθήσει κάθε εκπαιδευτικός, όμως ελαττώνει την πιθανότητα να αγνοηθεί ένα σοβαρό περιστατικό.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αποδείχθηκε ότι τα ποσοστά των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού είναι μεγαλύτερα σε μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ που φοιτούν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η συχνότητα των περιστατικών είναι μεγαλύτερη στις μικρότερες τάξεις του σχολείου.

Τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ έχουν μικρότερη επικοινωνία και κοινωνικές επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά, λόγω των μειωμένων κοινωνικών τους δεξιοτήτων, κι έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες τα συγκεκριμένα παιδιά να βιώσουν κοινωνικό αποκλεισμό στον χώρο του σχολείου, να γίνουν εύκολοι στόχοι θυματοποίησης και να δεχθούν πολλές επιθέσεις και απειλές (Rose et al., 2012).

Ακόμα, οι διάφορες δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, αλλά και οι αδυναμίες στον τρόπο που συμπεριφέρονται, καθιστά τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ περισσότερο ευάλωτα σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Επιπροσθέτως όλες αυτές οι αδυναμίες δυσχεραίνουν συνεπώς και την κοινωνική τους προσαρμογή στο σύνολο της τάξης που φοιτούν.

Οι Chatzitheohari et al. (2015) υποστηρίζουν πως τα παιδιά παρουσιάζουν κοινωνικές ελλείψεις και πέφτουν πολύ συχνά θύματα. Η συμπεριφορά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ύπαρξη εκφοβιστικών επιθέσεων στα σχολεία, καθώς οι μαθητές έχουν την τάση να εμπιστεύονται ένα περιστατικό εκφοβισμού πιο εύκολα στους εκπαιδευτικούς παρά

στους γονείς τους. Η ταυτόχρονη υλοποίηση κατάλληλων στρατηγικών χειρισμού των εκφοβιστικών περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς συμβάλει αποτελεσματικά στον χειρισμό και στην αντιμετώπιση του φαινομένου με θύματα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης σε ζητήματα σχολικών περιστατικών βίας στις σπουδές των εκπαιδευτικών οδηγεί στις τωρινές τους στάσεις και συμπεριφορές. Όμως με την παροχή σεμιναρίων επιμόρφωσης όπου θα διδάσκονται συγκεκριμένες πρακτικές για την αντιμετώπιση κάθε μορφής σχολικού εκφοβισμού γίνεται ένα πρωταρχικό βήμα για τη γενικότερη εξάλειψη της βίας στα σχολεία αρχικά και της κοινωνίας ολόκληρης μετέπειτα, διότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας των ενηλίκων.

Η χρησιμότητα της παρούσας μελέτης βρίσκεται στην αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ως τον βασικότερο παράγοντα για την πρόληψη και διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας σε παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Οι προσπάθειες πρόληψης που καταβάλλουν είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον εντοπισμό των καταστάσεων μεγάλου κινδύνου και τις στρατηγικές που ακολουθούν για να παρέμβουν και να διαχειριστούν ένα περιστατικό βίας στα σχολεία.

Επίσης, η απόκτηση ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, τους κάνει περισσότερο πρόθυμους να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό σχολικής βίας. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα στις σπουδές των εκπαιδευτικών. Η αυξημένη ενσυναίσθηση, έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση της

πρέπουσας σημασίας στην εκφοβιστική συμπεριφορά και την αυξημένη διάθεση για παρέμβαση και αντιμετώπισή της.

Βέβαια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι απαραίτητα. Σημαντικοί επίσης παράγοντες για τον χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού είναι η υιοθέτηση μιας πολιτικής που θα παρέχει ακριβείς συστάσεις για τον ρόλο και τις αρμοδιότητες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και θα τους εντάσσει σε ομάδες δράσης με συγκεκριμένα καθήκοντα σε περιστατικά σχολικής βίας.

Πέρα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βίας, πρέπει οι μαθητές και οι γονείς τους να εκπαιδεύονται και να εξασκούνται σε ζητήματα εκφοβισμού. Η καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης, η ευαισθητοποίηση όλων απέναντι στη διαφορετικότητα και η κατανόηση των εννοιών της δημοκρατίας και του σεβασμού μπορούν να βοηθήσουν στην εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του φαινομένου έπειτα από την επιτυχημένη παρέμβασή, απαιτεί συνεχή εκπαίδευση, ενημέρωση και επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά αναπηρία ή ΕΕΑ και τρόπους χειρισμού του φαινομένου.

Η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα σχολικής βίας και εκφοβισμού, η αυξημένη επιτήρηση στα σχολεία, η προσεχτική παρατήρηση των συμπεριφορών των μαθητών εκτός και εντός της σχολικής αίθουσας, η υπομονετική ακρόαση των προβληματισμών των παιδιών και το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που πρέπει να εισπράττει κάθε μαθητής από τους εκπαιδευτικούς του, θα βελτιώσουν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και θα μειωθούν τα κρούσματα βίας.

Η ύπαρξη περιστατικών βίας ανάμεσα στους μαθητές στον χώρο του σχολείου, δεν πρέπει να αφήνει την εκπαιδευτική κοινότητα αδιάφορη και ήσυχη. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που γίνονται μεμονωμένες και αποσπασματικές σε ορισμένα συμβάντα ακραίας βίας, δε γίνεται να διδάξουν στους μαθητές αξίες και στάσεις που συνάδουν με τον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η βία πρέπει να καταδικάζεται και συνεχώς να εξυψώνονται οι αξίες της δικαιοσύνης, της διαφορετικότητας, της ισότητας, της αποδοχής, της ελευθερίας και της δημοκρατίας (Σμυρναίου, 2015).

Η θέσπιση ενός σχολικού πανελλαδικού προτύπου πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία είναι μια ανάγκη πια επιτακτική. Ένα πρότυπο το οποίο θα τροφοδοτείται συστηματικά και θα υποστηρίζεται από εκπαιδευτικές πολιτικές και καλές πρακτικές (Σμυρναίου, 2015).

5.2.Συμπεράσματα -Συζήτηση

Ο σχολικός εκφοβισμός - θυματοποίηση (bullying) αποτελεί, πλέον, ένα κρίσιμο πρόβλημα, το οποίο προκαλεί διαταραχές στην καλή λειτουργία του σχολείου στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Η άμεση και η έγκαιρη αναγνώριση του προβλήματος από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για τον περιορισμό του. Και στην Ελλάδα, τα τελευταία κυρίως χρόνια έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις και αποτελεί πια ένα σπουδαίο πρόβλημα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα των 55% των εκπαιδευτικών που πήρε μέρος στην έρευνα έχουν αντιμετωπίσει «κάποιες φορές» έως «συχνά» κρούσματα βίας σε μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ στο δημοτικό σχολείο. Οι πεποιθήσεις και οι δράσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να περιορίσουν ακόμα και να εξαφανίσουν

εκδηλώσεις βίαιων συμπεριφορών στα σχολεία, εφόσον αξιοποιήσουν αποτελεσματικά κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν ευνοϊκή θέση για τον σχολικό εκφοβισμό, υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης για τα θύματα, αποδίδουν σπουδαιότητα σε κάθε περιστατικό βίας που πέφτει στην αντίληψή τους και είναι πρόθυμοι να επέμβουν χωρίς δεύτερη σκέψη.

Για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί με επιτυχία το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς καλό είναι να προλαμβάνεται. Έτσι οι έγκαιρες παρεμβάσεις που καλό είναι να υιοθετούνται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς είναι απαραίτητες και βοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα λοιπόν βήματα που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση του φαινομένου και ενισχύουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι τα εξής:

- Η θέσπιση ορισμένων στόχων για όλους τους μαθητές της σχολικής κοινότητας. Αυτοί οι στόχοι θα αφορούν πέρα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τον έλεγχο της παρορμητικότητας κάθε μαθητή και την ανάληψη των ευθυνών και συνεπειών για τις πράξεις του.

- Η συνεχής ενασχόληση με διάφορα μέσα και πρακτικές για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

- Υιοθέτηση διδασκαλιών που έχουν ως βασικό τους σημείο την προτυποποίηση του ρόλου από έναν ενήλικα, τη συζήτηση και την εξάσκηση.

- Διδασκαλία επίλυσης συγκρούσεων.

- Παιχνίδια ρόλων που διαπραγματεύονται διάφορες περιστάσεις, ιδιαίτερα για τις μικρότερες τάξεις.

- Η κατασκευή ενός εμπιστευτικού κουτιού μηνυμάτων, καθώς κάποιοι μαθητές ίσως να δυσκολεύονται να διηγηθούν προσωπικά μορφές εκφοβισμού που βιώνουν και γραπτά θα μπορούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πιο εύκολα.

- Ο δάσκαλος πρέπει να είναι πάντα διαθέσιμος να ακούσει ιδιαίτερες τις ανησυχίες κάθε μαθητή του.

Ένα στοιχείο που προκαλεί προβληματισμό είναι η έλλειψη γνώσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όλων των μορφών του σχολικού εκφοβισμού. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εστίασαν στις δύο κυριότερες και εμφανέστερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, τον σωματικό και τον λεκτικό. Ωστόσο το φαινόμενο της σχολικής βίας μπορεί να λάβει συγκαλυμμένες μορφές που ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί. Επομένως, η διαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν στον σχολικό εκφοβισμό κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία.

Ακόμα, το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναζητά βοήθεια από άλλους ενήλικες στον χειρισμό του φαινομένου είναι ακόμα ένα γεγονός που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Σίγουρα ένας εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει ένα περιστατικό σχολικής βίας θα ζητήσει τη βοήθεια και την υποστήριξη των γονέων των εμπλεκόμενων μαθητών, του διευθυντή, των συναδέλφων του και του συμβούλου, πρέπει όμως να έχει τη σιγουριά πως είναι ικανός να το διαχειριστεί μοναχός του κι όχι να αποποιείται την ευθύνη που του αναλογεί, διότι όπως

προαναφέρθηκε ο ρόλος του και η παρέμβασή του σ' ένα περιστατικό έχουν τεράστια σημασία.

Στα σχολεία επομένως απαιτείται η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά της σχολικής βίας, αλλά και η οργάνωση δράσεων, ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και να γίνουν ικανοί να εντοπίζουν κάθε μορφή εκφοβισμού και να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικά, ακολουθώντας ωφέλιμες στρατηγικές. Η επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών για ζητήματα σχολικής βίας, καλλιεργώντας τη δεξιότητα της ενσυναίσθησής τους, αυξάνει τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σ' ένα περιστατικό βίας και έτσι αυξάνεται και η προθυμία τους να παρέμβουν και να επιληφθούν του θέματος.

Η ενημέρωση και η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητη και αναγκαία για την επιτυχημένη αντιμετώπιση κρουσμάτων βίας στα σχολεία. Μια γενική συνεπώς αντιμετώπιση του φαινομένου θα μπορούσε να έχει σημαντικά αποτελέσματα, διότι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζοντας από την αρχή τον ρόλο τους μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές σ' όλο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενισχύοντας και καλλιεργώντας τα θετικά στοιχεία των μαθητών τους.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στους μαθητές του πολλές ευκαιρίες και τρόπους ώστε να κερδίσει την αναγνώριση μέσα στη σχολική αίθουσα από τους συμμαθητές του. Οι επιτυχίες στα σχολικά μαθήματα των μαθητών πρέπει να επαινούνται όμως ταυτόχρονα πρέπει να επαινούνται και τα ιδιαίτερα talέντα που έχει κάθε μαθητής πέρα της καλής τους απόδοσης ή μη στα μαθήματα.

Κάθε προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής οφείλει να επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό. Είναι πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία ο μαθητής να αντιμετωπίζεται ως μια μοναδική προσωπικότητα με δυνατότητες και αδυναμίες. Οι

μαθητές πρέπει να καταλάβουν πως μπορούν να ξεχωρίσουν με πολλούς τρόπους καλλιεργώντας τις ιδιαιτερότητες που έχει ο καθένας και τον κάνουν να διαφέρει από τους συμμαθητές του.

Κλείνοντας, ο σχολικός εκφοβισμός απαιτεί ολιστική αντιμετώπιση και πρέπει να γίνεται με κοινό και ενιαίο τρόπο. Οφείλουν να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί, οι οικογένειες και οι μαθητές για να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικής βίας. Η εμφάνιση μιας επιθετικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι μια προειδοποίηση, που επιβάλλεται να γίνει αντιληπτή εγκαίρως για να μπορέσει να βελτιωθεί και να διορθωθεί.

Αρχικά, εφόσον ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί και κοινωνικό φαινόμενο πρέπει να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι πολίτες της κοινωνίας και να καταδικάσουν οποιαδήποτε μορφή βίας είτε συντελείται στο σχολείο είτε στην κοινωνία. Οι πολίτες πρέπει να λάβουν γνώση μέσα από μια εθνική εκστρατεία για τις διαστάσεις που έχει πάρει ο σχολικός εκφοβισμός και τις συνέπειες που αυτός μετέπειτα επιφέρει αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα.

Ακόμα, η πολιτεία οφείλει να θεσμοθετήσει ρόλους στα σχολεία για να προστατεύσει τη σχολική κοινότητα από περιστατικά βίας. Οφείλει να επανδρώσει όλα τα σχολεία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους. Να θεσπίσει φορείς και υπηρεσίες με εξειδικευμένο προσωπικό σε θέματα παιδικής και σχολικής ψυχολογίας που θα στηρίζουν το έργο του σχολείου στην επίλυση ενός περιστατικού βίας.

Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία και στην υλοποίηση στρατηγικών καταπολέμησης της βίας στα σχολεία. Η σύσταση μιας επιτροπής που θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές κρίνεται απαραίτητη. Η

εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να έχει διαρκή επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών και να τις ενημερώνει λεπτομερώς για τις ενέργειες που ακολουθεί, να τους θυμίζει να επικοινωνούν με το σχολείο, να τους βοηθά να αυξήσουν τις γνώσεις τους για θέματα παιδικής ψυχολογίας και να ενισχύει τις ικανότητές τους προκειμένου να αναγνωρίζουν και οι ίδιοι τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμα, πρέπει να τους προτείνει τρόπους προκειμένου να συνεχίζουν υποστηρικτικά το έργο του σχολείου στο σπίτι τους (Ραδισάκη, 2016).

Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι απλά η εκδήλωση μια παραβατικής συμπεριφοράς με έντονη κοινωνική απαξία, αλλά είναι μια αξιόποινη συμπεριφορά που έχει φυσικά σοβαρές ποινικές επιπτώσεις στον δράστη – θύτη. Είναι βέβαια αυτονόητο πως οι συνέπειες αυτές είναι πλήρως εναρμονισμένες με τις ειδικότερες μορφές που κάθε φορά εκδηλώνεται μια αξιόποινη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού και ως προς την ηλικία του εκάστοτε δράστη – θύτη. Είναι όμως υπεύθυνοι για τη διαγωγή και την ανατροφή των παιδιών τους και οποιαδήποτε αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά τους φέρνει υπόλογους απέναντι στην κοινωνία, το σχολείο και τους γονείς των παιδιών- θυμάτων.

Οι γονείς αν και υπάρχουν πολλά ζητήματα που τους απασχολούν και τους προβληματίζουν οφείλουν να στέκουν κοντά στα παιδιά τους για να διαισθάνονται έγκαιρα οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

Είναι απαραίτητο να ασχολούνται συνεχώς με αυτά, εκδηλώνοντας με κάθε τρόπο την αγάπη και το ενδιαφέρον τους. Πρέπει να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν οποιαδήποτε μορφή βίας σωματικής και λεκτικής, να επιβλέπουν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή των παιδιών τους, να καταδικάζουν όποια μορφή βίας πέσει στην αντίληψή τους στον περίγυρό τους, να ελέγχουν τα SMS που

ανταλλάσσουν με τους συνομηλίκους, να θέτουν όρια και κανόνες στη συμπεριφορά των παιδιών και να είναι ενήμεροι για τον εκφοβισμό στα σχολεία.

Χρήσιμο είναι να επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους για να ενημερώνονται όχι μόνο για την επιτυχία τους στα μαθήματα αλλά και για τον τρόπο της συμπεριφοράς τους. Να είναι υπομονετικοί, φιλικοί, προσιτοί και υποστηρικτικοί μαζί τους για να μπορούν να λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν ήρεμα έπειτα από λογική συζήτηση. Οι γονείς είναι πρότυπα για τα παιδιά γι' αυτό η συμπεριφορά τους πρέπει να είναι όσο το δυνατόν καλύτερη (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου,2000).

Πρότυπα όμως αποτελούν και οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά. Έτσι, μια άσχημη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά όπως η τιμωρία, η απόρριψη, η αδιαφορία, η καταπίεση είναι δυνατό να οδηγήσει στον σχολικό εκφοβισμό, γι' αυτό και πρέπει να αποφεύγεται.

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν διάφορα συμβάντα σχολικής βίας τηρούν τα εξής μοντέλα όπως παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα: το μοντέλο του εκφοβισμού, της εκδίκησης και της απομυθοποίησης του γεγονότος.

Για να αποφεύγονται λανθασμένες συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς που μόνο καταστροφικά αποτελέσματα μπορούν να επιφέρουν στο σχολείο πρέπει να διατυπωθούν συγκεκριμένα βήματα που θα ακολουθεί όταν κληθεί να διαχειριστεί ένα περιστατικό βίας.

Καθώς, η πρόληψη αποτελεί την καλύτερη λύση αντιμετώπισης κρίνεται απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση κρίσεων δια μέσου

παιδαγωγικών τεχνικών, οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων (θεατρικό παιχνίδι, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.α.). Ταυτόχρονα μια εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό θα τους φανεί χρήσιμη στην αναγνώριση και στην αντιμετώπισή του.

Για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί όσο τον δυνατόν καλύτερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να αρχίσουν να εφαρμόζονται στα σχολεία προγράμματα Αγωγής Υγείας, που θα συμπεριλαμβάνουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο παρέμβασης με βιωματική και ενεργή μάθηση. Τα ίδια τα παιδιά πρέπει να διαμορφώνουν τους κανόνες που θα τηρούν στο σχολείο με τη βοήθεια του δασκάλου τους. Πρέπει να αισθανθούν την άσχημη πλευρά του φαινομένου και να καταλάβουν πως μπορούν να το διορθώσουν με τη σωστή συμπεριφορά και την καλή θέληση. Τα προγράμματα αυτά έχει αποδειχθεί πως μπορούν να μειώσουν μια ενδεχόμενη εμφάνιση εγκληματικής συμπεριφοράς (Σιούτη, & Τόλης, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους δε γίνεται να παραμένουν παρατηρητές και παθητικοί αποδέκτες του σχολικού εκφοβισμού, αλλά πρέπει να σταθούν κριτικά και δυναμικά απέναντί του γιατί αυτό θα επηρεάσει θετικά και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την εξάλειψη του φαινομένου.

Συνεπώς, καλό είναι να διεξάγονται έρευνες στην Ελλάδα που θα μελετούν τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της παραβατικής συμπεριφοράς. Ένα σοβαρό ζήτημα που άπτεται της παραβατικότητας των ανήλικων μαθητών χρειάζεται τη συμβολή διαφόρων επιστημών αγωγής και ψυχικής υγείας προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο. Το γεγονός πως στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση γενικότερα, ο ανήλικος δράστης αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από έναν ενήλικο δράστη, τονίζει τη σημασία που αποδίδει η πολιτεία όχι μόνο στη

γενική και ειδική πρόληψη αλλά στην ίδια τη θεραπεία, την αναμόρφωση του ανήλικου δράστη. Έτσι κι αλλιώς η επιβολή αναμορφωτικών ή θεραπευτικών μέτρων στον ανήλικο δράστη δεν αποτελούν ποινή και δεν αντιμετωπίζονται ως τέτοια.

Συνεπώς, το ίδιο το Κράτος θεωρεί πως ο ανήλικος δράστης – θύτης αποτελεί και ο ίδιος θύμα γι' αυτό προβαίνει στην εκδήλωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και θα πρέπει να προστατευτεί από το ίδιο το Κράτος (όπως ορίζεται και από το Σύνταγμα περί προστασίας της παιδικής ηλικίας) μέσα από μια αρμονική συνεργασία εκπαιδευτικών, κηδεμόνων, ψυχολόγων και πολιτείας (Σιούτη, & Τόλης, (2017).

Τέλος, οφείλει να γίνει κατανοητό σε όλους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς πως το σχολείο δεν είναι απλά ένας χώρος όπου οι μαθητές λαμβάνουν γνώσεις αλλά είναι ένας χώρος που διαπλάθει όλη τους την προσωπικότητα. Αναδεικνύει κάθε άτομο για τα ξεχωριστά του χαρακτηριστικά φροντίζοντας να ενισχύει τα θετικά του στοιχεία.

Αν το ίδιο το σχολείο δεν αντέχει τη διαφορετικότητα και οδηγεί στη βία, τότε το ίδιο βίαιη θα γίνει και η κοινωνία μας. Είναι απαραίτητο σ' ένα κράτος δικαίου να υπάρχει ένα ανοιχτό σ' όλους τους μαθητές σχολείο, ένα σχολείο ανοικτό στη διαφορετικότητα, στην αδυναμία και στη δύναμη ώστε να μπορέσει να αναθρέψει πολίτες δίκαιους και δημοκρατικούς.

5.3. Προτάσεις

Σε κάθε έρευνα υπάρχουν θεωρητικοί και πρακτικοί περιορισμοί. Έτσι και στην παρούσα έρευνα προτείνονται ορισμένα σημεία που χρειάζονται περαιτέρω έρευνα:

- Δε μελετήθηκαν σε βάθος η προσωπικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και οι προσωπικές τους εμπειρίες, ως παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.
- Δε λήφθηκαν υπόψη οι συμπεριφορές των διευθυντών και των οικογενειών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, που ενδεχομένως να επηρέαζαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.
- Δε χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης.
- Δε συσχετίστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών με τις στρατηγικές χειρισμού του φαινομένου.
- Δεν αξιολογήθηκε η επίδραση του φύλου, στη διαμόρφωση στάσεων και στην επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών.
- Χρειάζεται να υπάρξει μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Ελλάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Κ., Σιαφαρίκα, Ε. & Τσίτσικα, Α. (2015). *Διαδικτυακός εκφοβισμός, αποπλάνηση και ακατάλληλο περιεχόμενο*. Στο: Α. Τσίτσικα & Ε. Τζαβέλα (Επιμ.), *Το Πείραγμα που Πειράζει! Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια Έρευνα για την ενδοσχολική βία και εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.
- Γαλανάκη, Ε. & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός – θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 7-24.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Προλογικές σκέψεις. Στο Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (Επιμ.) *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 35-98.
- Δεληγιάνη - Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο*. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρα, Περίοδος 1/3/2004 - 31/3/2005.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα.
- Ημέλλου Ο. (2003) *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Καλατζή – Αζίζη, Αν., & Ζαφειροπούλου, Μ., (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπατζιά, Α. & Συγκολίτου, Ε. (2009, Μάιος). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου σε εφήβους*. Ανακοίνωση στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛ.Ψ.Ε., Βόλος.
- Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Κουρκούτας Η. (2010). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Περιοδικό Επιστημες Αγωγής, *Ένταξιακές πολιτικές και σύγχρονη ειδική αγωγή : Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρικές μελέτες*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση*, στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 156-169. ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. *Ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων-αντιθέτων, κύριων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*, Β΄ Έκδοση, Γ΄ ανατύπωση 2006 εμπλουτισμένη.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Έκδ.: Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας.
- Ραδισάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός Bulling. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις. Α. Γιοβαζολιάς (επιστ. επιμ.), μτφ. Δόμπολα Βασιλική- Γιοβαζολιάς Άκης. Αθήνα: Τόπος.
- Σιούτη, Ζ. & Τόλης, Ε. (2017, Ιούνιος). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως παράγοντας κινδύνου παραβατικής συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή*. Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Σμυρναίου, Ζ. (2015). *Εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: Διάγνωση και διαστάσεις του φαινομένου*. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου.
- Τάφα Ε. (2001). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τζήμας Γ.Μ., (2018). *Ο ηθικός λόγος στη ρητορική του Αριστοτέλη, Διδακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική αγωγή και διαμεσολάβηση*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Τριαντάρη Σ., (2018), *Από τη Σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση. Η Διαμεσολάβηση ως Στρατηγική και Πολιτική της Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Τσιαντής, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ*. Στο Άλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσιαντής, Ι. (2016). *Μελέτη Ωρίμανσης συγχρηματοδοτούμενου έργου «Πρόγραμμα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών στο Γυμνάσιο»*.
- Τσιόλκα, Ε. (2008). *Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*.
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14, 329-345.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford lecture: the next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ajzen, A., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall: 6-41.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of applied social psychology*, 32(4), 665-683.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471-499.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219.
- Bauman, S., & Pero, H. (2010). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 236-253.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.
- Beran, T. (2009). Correlates of peer victimization and achievement: An exploratory model. *Psychology in the Schools*, 46(4), 348-361.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.

- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(11), 105.
- Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2014). Bullying experiences among disabled children and young people in England: Evidence from two longitudinal studies. *Department of Quantitative Social Science UUorking Paper*, (14-11).
- Costley, J. H. M., Sueng-Lock, H., & Ji-Eun, L. (2013). Preservice teachers' response to bullying vignettes: The effect of bullying type and gender. *International Journal of Secondary Education*, 1(6), 45-52.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *Pure Insights*, 3(1), 6.

- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). *Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?* (Mini-series).
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
- Hajdaraj, Y. (2017). Teachers' knowledge of bullying and their anti-bullying attitude. *European Journal of Social Sciences Studies*.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Taylor & Francis.
- Holmberg, K. (2010). The association of bullying and health complaints in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Postgraduate medicine*, 122(5), 62- 68.
- Lamm, C., Batson, C. D., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of cognitive neuroscience*, 19(1), 42-58.

- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31(2), 155-180.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology*, 72(1), 105-118.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 20-27.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. *Disruptive behavior in schools*, 57, 76.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.) (1999), *The Nature of School Bullying: A CrossNational Perspective*. London & New York: Routledge.

- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 99-111.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior* (Vol. 44, No. 2, p. 329). US: American Psychological Association.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50-62.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99-107.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.

- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78-87.
- Starczewska, A., Hodkinson, A., & Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 162-169.
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for inclusive education: An ethnographic study*. Open University Press.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of special education*, 37(3), 193-199.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Πρακτικές χειρισμού του φαινομένου».

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, θα διεξάγω έρευνα με στόχο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

Σας διαβεβαιώνω πως όλα τα στοιχεία θα αξιοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και θα τύχουν απόλυτης εχεμύθειας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και είστε ελεύθεροι/ες να αποσύρετε τη συμμετοχή σας σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας το επιθυμείτε ή να αρνηθείτε να απαντήσετε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 10 λεπτά.

Είστε οι πλέον αρμόδιοι να διαθέσετε στοιχεία στην έρευνα και να προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, μιας και διαχειρίζεστε καθημερινά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία που διδάσκετε.

Η βοήθειά σας θα μου είναι ιδιαίτερα πολύτιμη!

Σας ευχαριστώ πολύ!

Ευγενία Βρέλλη (ΠΕ 70)

Δημογραφικά στοιχεία

1.ΦΥΛΟ

Ανδρας

Γυναίκα

2.ΗΛΙΚΙΑ

22-30 31-40 41-50 51-60 60 και πάνω

3. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

0-10	<input type="checkbox"/>
11-20	<input type="checkbox"/>
21-30	<input type="checkbox"/>
31 και πάνω	<input type="checkbox"/>

4.ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	<input type="checkbox"/>
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	<input type="checkbox"/>

5.Είστε εκπαιδευτικός: ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ :

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ :

6.Έχετε δεχθεί κάποια μορφή επιμόρφωσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;

ΟΧΙ	
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ (ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ)	
ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	

7.Έχετε εργαστεί με μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

8.Πόσο συχνά πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ;

ΠΟΤΕ	
ΣΠΑΝΙΑ	
ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ	
ΣΥΧΝΑ	
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	

9. Έχετε υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού όταν ήσασταν μαθητές;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

10. Γράψτε έναν σύντομο ορισμό για τον «σχολικό εκφοβισμό».

.....

.....

.....

.....

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ

ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

1^ο ΣΕΝΑΡΙΟ

Την ώρα του διαλείμματος ο εκπαιδευτικός ακούει έναν μαθητή να προσβάλει με άσχημα λόγια ένα συμμαθητή του με σύνδρομο *Asperger* και το προσβεβλημένο παιδί καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να αγνοήσει τα αρνητικά σχόλια και να μη μιλήσει συνεχίζοντας να περπατά στο προαύλιο φανερά όμως ενοχλημένο.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την αντιπαράθεση;

ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΣΟΒΑΡΗ	
ΜΕΤΡΙΑ ΣΟΒΑΡΗ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ	

2. Θα θύμωνα με τη συμπεριφορά του θύτη και θα αισθανόμουν συμπόνια για το θύμα.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;

ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΠΩΣ ΠΙΘΑΝΟ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	

2^ο ΣΕΝΑΡΙΟ

Δύο καλές φίλες, η μία εκ των δύο έχει μαθησιακές δυσκολίες λογομαχούν έντονα. Την ερχόμενη μέρα την ώρα του διαλείμματος το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες παραγκωνίστηκε απ' όλες σχεδόν τις φίλες της. Η μια φίλη κατηγορεί το κορίτσι με τις μαθησιακές δυσκολίες, πως διέδιδε αγενή και προσβλητικά σχόλια για τους συμμαθητές τους.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την αντιπαράθεση;

ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΣΟΒΑΡΗ	
ΜΕΤΡΙΑ ΣΟΒΑΡΗ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ	

2. Θα θύμωνα με τη συμπεριφορά του θύτη και θα αισθανόμουν συμπόνια για το θύμα.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;

ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΠΩΣ ΠΙΘΑΝΟ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	

3^ο ΣΕΝΑΡΙΟ

Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές του να ξεκουραστούν για λίγο στην τάξη τους κάνοντας ένα μικρό διάλειμμα, μιας κι εργάστηκαν αρκετά σκληρά. Τότε ξαφνικά ακούει έναν μαθητή να απευθύνεται σε κάποιον συμμαθητή του με νοητική αναπηρία λέγοντάς του: «Όχι! Δεν μπορείς να κάνεις παρέα μαζί μας! Το παιδί που δέχθηκε τις προσβολές κλαίγοντας περνά μόνη της όλη την υπόλοιπη ώρα. Αυτό το περιστατικό δε συμβαίνει για πρώτη φορά και το παιδί που έδωξε τον συμμαθητή του από την παρέα έχει συμπεριφερθεί και στο παρελθόν με τον ίδιο τρόπο αρκετές φορές.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την αντιπαράθεση;

ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΣΟΒΑΡΗ	
ΜΕΤΡΙΑ ΣΟΒΑΡΗ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ	

2. Θα θύμωνα με τη συμπεριφορά του θύτη και θα αισθανόμουν συμπόνια για το θύμα.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;

ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΠΩΣ ΠΙΘΑΝΟ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	

4^ο ΣΕΝΑΡΙΟ

Την ώρα που επιστρέφουν από το προαύλιο οι μαθητές στην τάξη, ο εκπαιδευτικός βλέπει έναν μαθητή να ρίχνει κλωτσιά σ' έναν συμμαθητή του με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερικινητικότητα (ΔΕΠΥ), χωρίς να έχει δεχθεί κάποια πρόκληση από τον δεύτερο. Οι μελανιές είναι εμφανείς. Ο συγκεκριμένος μαθητής στο παρελθόν έχει παρουσιάσει παρόμοιες επιθετικές συμπεριφορές.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την αντιπαράθεση;

ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΣΟΒΑΡΗ	
ΜΕΤΡΙΑ ΣΟΒΑΡΗ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ	

2. Θα θύμωνα με τη συμπεριφορά του θύτη και θα αισθανόμουν συμπόνια για το θύμα.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;

ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΠΩΣ ΠΙΘΑΝΟ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	

5^ο ΣΕΝΑΡΙΟ

Μια μαθήτρια που αντιμετωπίζει πρόβλημα ακοής έπεσε θύμα κοροϊδίας από τους συμμαθητές της. Οι συμμαθητές της, την αποκαλούν με ένα παρατσούκλι που την ενοχλεί. Μάλιστα της εξηγούν πως το κάνουν για πλάκα και πως δεν πρέπει να τα παίρνει όλα τόσο σοβαρά. Πολλές φορές όμως η μαθήτρια στους χώρους του σχολείου αποκαλείται με το παρατσούκλι της από τους συμμαθητές της.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την αντιπαράθεση;

ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΣΟΒΑΡΗ	
ΜΕΤΡΙΑ ΣΟΒΑΡΗ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ	

2. Θα θύμωνα με τη συμπεριφορά του θύτη και θα αισθανόμουν συμπόνια για το θύμα.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;

ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΠΩΣ ΠΙΘΑΝΟ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	

6^ο ΣΕΝΑΡΙΟ

Η Μαρία έχει ηγετικές τάσεις και θέλει να είναι πάντα αρχηγός στα παιχνίδια και στην ομάδα. Είναι ιδιαίτερα αγαπητή στους συμμαθητές και στους δασκάλους της. Η Ελένη που έχει κάποια κινητική αναπηρία (εγκεφαλική παράλυση), διαμαρτυρήθηκε στους δασκάλους της ότι η Μαρία της φέρθηκε άσχημα και έστρεψε όλους τους συμμαθητές τους εναντίον της. Η Ελένη ήταν πολύ στενοχωρημένη και αναστατωμένη διότι αυτό γίνεται τουλάχιστον για δύο χρόνια. Όταν συντελείται ένα παρόμοιο περιστατικό απευθύνεται σε κάποιον εκπαιδευτικό, όμως το πρόβλημά της παραμένει άλυτο.

1. Πόσο σοβαρή αξιολογείτε αυτή την αντιπαράθεση;

ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΣΟΒΑΡΗ	
ΜΕΤΡΙΑ ΣΟΒΑΡΗ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΣΟΒΑΡΗ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΟΒΑΡΗ	

2. Θα θύμωνα με τη συμπεριφορά του θύτη και θα αισθανόμουν συμπόνια για το θύμα.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	

3. Πόσο πιθανό είναι να παρέμβετε σ' αυτήν την περίπτωση;

ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΠΩΣ ΠΙΘΑΝΟ	
ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	
ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

«Ένας μαθητής περίπου 9 χρονών με σύνδρομο Asperger δέχεται πειράγματα και βρισιές συχνά και επίμονα από ένα συμμαθητή του αρκετά πιο μεγαλόσωμο. Μάλιστα ο δεύτερος μαθητής έχει πείσει τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης να αποφεύγουν το θύμα όσο περισσότερο μπορούν. Το αποτέλεσμα είναι το θύμα αυτής της άσχημης συμπεριφοράς να αισθάνεται μοναξιά, θλίψη, απομόνωση και δυστυχία»

1.Θα επέμενα ο θύτης να σταματήσει οριστικά αυτή την άσχημη συμπεριφορά.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

2.Δε θα έδινα σημασία στο συγκεκριμένο περιστατικό.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

3.Θα τιμωρούσα αυστηρά τον θύτη.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

4.Θα ενημέρωνα την οικογένεια του θύτη και του θύματος.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

5.Θα ενημέρωνα τον διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους μου και θα ζήτηγα τη βοήθειά τους.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

6.Θα συγκαλούσα μια συζήτηση μεταξύ του θύτη, του θύματος και των απλών παρατηρητών και θα τους ζητούσα να διατυπώσουν λύσεις αντιμετώπισης του περιστατικού.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

7.Θα συμβούλευα το θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» απέναντι στον θύτη.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

8.Θα ξεκαθάριζα στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν μπορεί να γίνει ανεκτή από το σχολείο.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

9.Θα προσπαθούσα να πείσω τον θύτη έπειτα από διάλογο μαζί του να αλλάξει συμπεριφορά και να αρχίσει να φέρεται με καλύτερο και πιο ευγενικό τρόπο.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

10. Θα προσπαθούσα να κερδίσω την εμπιστοσύνη του θύτη ώστε να μου εξομολογηθεί τους λόγους που τον οδηγούν σ' αυτήν την άσχημη συμπεριφορά.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

11. Θα επέτρεπα στους εμπλεκόμενους μαθητές να λύσουν μόνοι τους το περιστατικό.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

12. Θα εξηγούσα στο θύμα πως πρέπει να φέρεται πιο δυναμικά.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

13. Θα ζητούσα τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

14. Θα το αγνοούσα.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

15. Θα προσπαθούσα να βρω στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να ασχοληθεί.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

16. Θα έλεγα στο θύμα να πει στον θύτη να υποχωρήσει.

ΣΙΓΟΥΡΑ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΝΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ-Η	
ΠΙΘΑΝΟΝ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	
ΣΙΓΟΥΡΑ ΔΕ ΘΑ ΤΟ ΕΚΑΝΑ	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene

D. Byers
N. Caltabiano
M. Caltabiano
J. C. University

The modified version was based on the Bullying Attitude Questionnaire developed by Craig et al. (2000). It made use of six bullying vignettes (which appear below), which had been again slightly modified to suit them for this study. The vignettes presented «in the field» scenarios, each with a particular focus on either covert or overt bullying. Included were scenarios involving incidents that were either physical, verbal, cyber, social exclusion and manipulation of social status and position within the peer group. This would permit comparison between overt and covert cases of bullying.

Bullying vignette no 1

At the resource center, you hear a student chant to another child “Teacher’s pet, brownnose, suck, kiss-ass”. The child tries to ignore the remarks but sulks at his desk. You saw this happen the other day.

Bullying vignette no 2

Emily and Jane had been best friends. They had a massive argument. The next day Jane’s inbox in her email account was full and there were numerous postings on her «my space» page. The emails and postings were rude and offensive. When she looked at her account she realized that a group email had been sent from her own account making racially discriminating comments as well as rude and hurtful comments about all her friends and classmates. She had not written the emails. When friends, Jane had told Emily the passwords to her hotmail and “my Space” accounts.

Bullying vignette no 3

You have allowed the kids in your class to have a little free time because they have worked so hard today. You witness a student say to another student, “No, absolutely not. I already told you that you can’t play with us.” The student plays alone for the remaining time with tears in her eyes. This is not the first time this child has rejected students from playing.

Bullying vignette no 4

As your students return from their elective class you see a student kick another student without any provocation. Bruising is evident. This student has been known to engage in this type of behavior before.

Bullying vignette no 5

A student has been teased and a nick name has been given to her, which she doesn’t like. Her classmates tell her not to take things too seriously and they are only having fun. Often when this student walks around the school grounds other students call out her nick name.

Bullying vignette no 6

Sharon was captain of the netball team, good at tennis, popular with many of the students and well liked by teachers. Gina told her teachers that Sharon had been mean to her and was turning her friends against her. Gina was upset, saying that this had been happening for a few years now and each year she reports it to her teacher.

Following on from these vignettes were items that had been sub-divided into 3 subsections. **Subsection 1:** The seriousness of the bullying in the vignettes was rated on a five point scale where 1 indicated not at all serious and 5 very serious: How serious do you rate this conflict? **Subsection 2:** The teachers’ level of empathy was measured on a five-point scale where 1 represented strong disagreement and 5 strong agreement with the statement I would be upset by the student’s remarks and feel

sympathetic to the child being teased. **Subsection 3:** The likelihood of intervention was rated on a five-point scale, How likely are you to intervene in this situation where 1 indicated not at all likely and 5 very likely.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Teachers have alternative ways of dealing with incidents of bullying in a school.

To some extent, what is done depends on the circumstances in which the bullying takes place, and the severity of the bullying. It is, of course, sometimes difficult to generalize, but in answering the following questions, indicate what you think you might do. Imagine the following scenario:

«A 12-year-old student is being repeatedly teased and called unpleasant names by another, more powerful, student who has successfully persuaded other students to avoid the targeted person as much as possible. As a result, the victim of this behavior is feeling angry, miserable, and often isolated».

Please tick the answer which is closest to what you think you would do.

I definitely Would I probably Would I'm unsure.

	I DEFINITELY WOULD	I PROBABLY WOULD	I'M UNSURE	I PROBABLY WOULD NOT	I DEFINITELY WOULD NOT
I would insist that the bully stop					
I would treat the matter lightly					
I would punish the bully					
I would discuss the matter with my colleagues					

I would discuss the matter with bully, victim and observes					
I would tell the victim to stand up to the bully					
I would tell the bully that his behavior is not be tolerated					
I would leave it for someone else to sort out					
I would let the students sort it out themselves					
I would suggest that the victim act more assertively					
I would discuss the bully options from which he could make a choice in order to improve the situation					
I would ask the school counselor to intervene					
I would refer the matter to an administrator					
I would contact the victim's parents					
I would just tell the kids to grow up					
I would encourage the victim to show that he could not be intimidated					
I would ignore it					
I would help the bully achieve greater self esteem					
I would insist to the					

parents of the bully that the behavior must stop					
I would find the bully something more interesting to do					
I would advise the victim to tell the bully to back off					

In using this questionnaire cite The Handling Bullying Questionnaire (HBQ) (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008).

Note: Feel free to make copies and use at your school with staff members.