



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

της

ΠΑΝΤΑΖΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΠΙΝΙΚΗΣ



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ψάλτη Αναστασία

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

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2019

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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, Τετάρτη, Ιανουάριος, 2019.

Η Δηλούσα: Πανταζοπούλου Ελπινίκη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	Σελ. 6
Περίληψη.....	Σελ.7
Abstract.....	Σελ. 8
Εισαγωγή.....	Σελ. 9-10
Μέρος πρώτο: Θεωρητικό υπόβαθρο.....	Σελ. 11-46
Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός εννοιολογική σημασία.....	Σελ. 11-19
1.1) Ιστορική αναδρομή.....	Σελ. 11-12
1.2) Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού.....	Σελ. 12-15
1.3) Μορφές του σχολικού εκφοβισμού.....	Σελ. 16-19
Κεφάλαιο 2: Εμπλεκόμενοι ρόλοι.....	Σελ. 20-24
2.1) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- θυμάτων.....	Σελ. 20-21
2.2) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- θυτών.....	Σελ. 21-22
2.3) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- θυτών/θυμάτων.....	Σελ. 22-23
2.4) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- παρατηρητών.....	Σελ. 23-24
Κεφάλαιο 3: Αιτίες, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου.....	Σελ. 25-38
3.1) Παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση του φαινομένου.....	Σελ. 25-31
3.2) Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού.....	Σελ. 31-33
3.3) Πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.....	Σελ. 33-34
3.4) Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση του φαινομένου.....	Σελ. 34-38
Κεφάλαιο 4: Ο σχολικός εκφοβισμός σε ειδικό και γενικό σχολείο.....	Σελ. 39-46
4.1) Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα.....	Σελ. 39-41
4.2) Ο σχολικός εκφοβισμός σε γενικό σχολείο.....	Σελ. 41
4.3) Ο σχολικός εκφοβισμός σε ειδικό σχολείο.....	Σελ. 42-46
Μέρος δεύτερο: Ερευνητικό μέρος.....	Σελ. 47-84
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας.....	Σελ. 47-71
5.1) Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	Σελ. 47-48
5.2) Είδος της έρευνας.....	Σελ. 48-49
5.3) Επιλογή του θέματος.....	Σελ. 49
5.4) Δείγμα της έρευνας.....	Σελ. 49-50
5.5) Εργαλείο της έρευνας.....	Σελ. 50-51
5.6) Διεξαγωγή της έρευνας.....	Σελ. 51-52

5.7) Προβλήματα της έρευνας.....	Σελ. 52
5.8) Ανάλυση δεδομένων.....	Σελ. 53
5.9) Αποτελέσματα της έρευνας.....	Σελ. 53-71
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	Σελ. 72-82
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	Σελ. 83-84
7.1) Συμπεράσματα.....	Σελ. 83
7.2) Προτάσεις.....	Σελ. 84
Βιβλιογραφία.....	Σελ. 85-92
Παράρτημα 1.....	Σελ. 93
Παράρτημα 2.....	Σελ. 94-98

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κυρία Ψάλτη Αναστασία για τη βοήθεια που μου προσέφερε, για τις υποδείξεις της, τις πολύτιμες συμβουλές της και την άμεση ανταπόκριση στις απορίες μου.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά τους διευθυντές των σχολείων, όπου διεξήχθη η έρευνα, που μου επέτρεψαν να προχωρήσω στη διεκπεραίωσή της κι έπειτα τους εκπαιδευτικούς τόσο του γενικού, όσο και του ειδικού σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Φλώρινας, που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που βρίσκονταν δίπλα μου και με στήριζαν καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εξελίσσεται ραγδαία, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, οι έρευνες, κυρίως στην Ελλάδα φαίνεται να περιορίζονται στην εκδήλωση του φαινομένου στα γενικά σχολεία, ενώ αντίστοιχα στα ειδικά σχολεία τα δεδομένα φαίνεται να μην είναι επαρκή.

Η συγγραφή της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τόσο εκείνων που δραστηριοποιούνται σε γενικό σχολείο, όσο κι εκείνων που επιτελούν έργο σε ειδικό σχολείο.

Σε πρώτο στάδιο έγινε μια προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών όρων που σχετίζονται με το θέμα του εκφοβισμού, ενώ στη συνέχεια υπήρξαν αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και στις επιπτώσεις και την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, κλείνοντας με αυτόν τον τρόπο το θεωρητικό τμήμα.

Σε δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα με βασικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη, ώστε να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικού και γενικού σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Φλώρινας σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού.

Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα και διατυπώνονται προτάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, παιδιά με ειδικές ανάγκες, θύμα, θύτης, πρόληψη, αντιμετώπιση.

Abstract

School bullying is a complex social phenomenon, which has evolved rapidly, both globally and in Greece in recent years. However, surveys, mainly in Greece, seem to be limited to the phenomenon in general schools, whereas data in the special schools appear to be inadequate.

The present study was conducted in order to record the views of teachers, both those working in general education schools as well as those who work in special education schools.

At first, an attempt was made to clarify basic terms relating to the issue of bullying, followed by references to people with disabilities, but also to the implications and prevention and treatment of the phenomenon.

A qualitative study was conducted with using semi-structured interviews to record the perceptions of teachers who work in primary general and special education in Florina.

Finally, the results obtained from this survey are presented and proposals made, regarding the management of the phenomenon at schools are suggested.

Keywords: School bullying, children with disabilities, victim, victim, prevention, management.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο εξελίσσεται ταχύτατα και οι διαστάσεις που έχει λάβει είναι ανησυχητικές. Με τον όρο σχολικός εκφοβισμός, νοείται η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ συνομηλίκων, κατά την οποία ο θύτης έχει σκοπό να προκαλέσει πόνο στο θύμα, ώστε να δείξει την υπεροχή του. (Olweus, 1993).

Όπως γίνεται αντιληπτό, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα ανησυχητικό γεγονός, καθώς αν και προϋπήρχε, βρίσκει ιδιαίτερη άνθηση τα τελευταία χρόνια κυρίως στον ελλαδικό χώρο. Αυτό συνεπάγεται πως έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών, όσο και της κοινωνίας, ώστε να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισης. Οι έρευνες γύρω από το κοινωνικό αυτό ζήτημα είναι περιορισμένες στην Ελλάδα και ειδικότερα όταν σχετίζονται με άτομα που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία, αν και έχουν διενεργηθεί αρκετές προσπάθειες μελέτης του θέματος.

Οι λόγοι για τους οποίους εκπονήθηκε η συγκεκριμένη εργασία ποικίλουν, με κυριότερο πως πρόκειται για ένα επίκαιρο και σοβαρό ζήτημα που χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκαν ελλείψεις στη βιβλιογραφία, όσον αφορά στη συσχέτιση του εκφοβισμού με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και γεννήθηκαν ερωτήματα, τα οποία κέντρισαν το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα, ώστε να καλυφθούν. Έτσι λοιπόν κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικού και ειδικού σχολείου, οι οποίοι είναι οι πρώτοι που καλούνται να το αντιμετωπίσουν.

Η παρούσα διπλωματική χωρίζεται σε δύο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο και το δεύτερο το ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αποτελείται από γεγονότα που σχετίζονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και βασίζονται στη βιβλιογραφία, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται αρχικά μια ιστορική αναδρομή. Στη συνέχεια περιλαμβάνονται ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού, όπως έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές, ενώ κλείνοντας βρίσκονται οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού, καθώς το φαινόμενο μπορεί να εκδηλωθεί με αρκετούς τρόπους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τους ρόλους που διαδραματίζουν τα μέλη που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Έτσι πραγματοποιείται

ένας κύριος διαχωρισμός των μαθητών/μαθητριών σε θύτες, θύματα και θύτες-θύματα, ενώ υπάρχουν και οι δευτερεύοντες ρόλοι που περιλαμβάνουν τους απλούς παρατηρητές, οι οποίοι με τη σειρά τους διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με τη στάση που θα κρατήσουν. Στη συνέχεια πραγματοποιείται μία ανάλυση του κάθε ρόλου και παρατίθενται τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας παιδιών ξεχωριστά, ώστε να γίνει ευδιάκριτη η θέση που καταλαμβάνει το κάθε παιδί στην εκδήλωση του φαινομένου.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται αρχικά οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της εκδήλωσης του φαινομένου, έπειτα γίνεται λόγος για τις συνέπειες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εμπλεκόμενα μέλη, ενώ αμέσως μετά βρίσκεται το σημαντικό κομμάτι της πρόληψης και της αντιμετώπισης του φαινομένου. Τέλος, τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία του σχολείου, αλλά και των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό του φαινομένου και παρατίθενται πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, βρίσκονται στοιχεία και έρευνες για το φαινόμενο που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιείται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην εκδήλωση περιστατικών στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. Επιπλέον, όσον αφορά στο ειδικό σχολείο, κρίθηκε σημαντικό να πραγματοποιηθούν αναφορές στα είδη αναπηρίας που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, καθώς επίσης και σε όρους όπως είναι η ένταξη, η συνεκπαίδευση και η ενσωμάτωση, ώστε να διερευνηθεί ο κίνδυνος για θυματοποίηση.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος. Αρχικά παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός υλοποίησης της παρούσας εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν. Στη συνέχεια αναφέρεται το είδος της έρευνας, όπου επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της. Έπειτα ακολουθεί η διαδικασία επιλογής του θέματος και το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελούν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται στην περιοχή της Φλώρινας σε γενικό και ειδικό σχολείο. Ακόμη στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα διαχωρισμένα σε θεματικές ενότητες.

Στο επόμενο κεφάλαιο βρίσκεται η συζήτηση περί αποτελεσμάτων, στην οποία υπάγονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας και η σύνδεσή τους με τη βιβλιογραφία, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση συμπερασμάτων και προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Κεφάλαιο 1: Σχολικός εκφοβισμός, εννοιολογική σημασία

1.1) Ιστορική αναδρομή

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτό το ακανθώδες κοινωνικό θέμα, αλλά και γενικότερα την επιστημονική κοινότητα. Για την αποσαφήνιση του όρου χρησιμοποιήθηκαν αρκετοί ορισμοί, από τους οποίους προκύπτει πως ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται μια εκούσια και συνεχής εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των θυτών ως προς τα θύματα. (Αρτινοπούλου, 2009).

Αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υφίσταται από την ύπαρξη ήδη του ανθρώπινου πολιτισμού, καθώς το ανθρώπινο είδος διακρίνεται από κυριαρχικές τάσεις τις οποίες προσπαθεί να επιβάλλει σε αυτούς που θεωρεί πιο αδύναμους να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. (Παπαδάτος, 2010).

Ο εκφοβισμός πέρα από το σχολικό περιβάλλον απαντάται και σε άλλους κοινωνικούς τομείς. Στην Αγγλία του 19^{ου} αιώνα ο όρος “bullying” αναφέρονταν σε έναν δυναμικό άντρα, ο οποίος είχε τον σεβασμό όλων, κάτι που άλλαξε έναν αιώνα αργότερα κι έτσι τον 17^ο αιώνα μεταβάλλεται η σημασία της λέξης και αντιπροσωπεύει έναν άντρα δειλό, που δεν άξιζε τον σεβασμό των υπολοίπων. (Smith, 2003).

Οι πρώτες έρευνες πραγματοποιήθηκαν στις Σκανδιναβικές χώρες από τον Dan Olweus, στα τέλη του 1960 με τις αρχές του 1970, ενώ ο Peter Paul Heinemann, είναι ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «mobbing», για να περιγράψει το φαινόμενο. Ο όρος αυτός προέρχεται από την Ηθολογία και περιγράφει την επίθεση μιας ομάδας ζώων σε κάποια άλλα ζώα διαφορετικού είδους που αποτελούν τον εχθρό. Ο Dan Olweus θεώρησε λανθασμένη τη χρήση του όρου, καθώς η ευθύνη μετατίθεται στο θύμα, ότι εκείνο προκάλεσε με τη συμπεριφορά του τον θύτη. Για τον λόγο αυτό απέδωσε τον όρο «bullying» για να περιγράψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. (Olweus, 1978).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να γνωστοποιείται μετά το 1990, όπου άρχισαν να παρατηρούνται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που παλαιότερα δε γίνονταν αντιληπτά και να κινητοποιούνται ως προς την αντιμετώπισή

τους οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό συνέβαλλε και το γεγονός ότι εκείνη την εποχή είχε αναφερθεί ότι είχαν καταγραφεί αυτοκτονίες παιδιών λόγω του εκφοβισμού. (Marr and Field, 2001).

Τον 20^ο αιώνα είχαν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες στην Ελλάδα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και με τον τρόπο αντιμετώπισής του. Οι έρευνες αυτές γνωστοποιήθηκαν μέσω τριών συναντήσεων, όπου η πρώτη διενεργήθηκε στην Κρήτη το 1991, από το τμήμα Ψυχολογίας, η δεύτερη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του έβδομου Συνεδρίου της Σύγχρονης Εκπαίδευσης το 1994 και η τελευταία έλαβε χώρα το 1996 κατά τη διάρκεια του δεύτερου Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Ακόμη, είχαν δημοσιευθεί αρκετά άρθρα, τα οποία αναφέρονταν στην επίλυση του προβλήματος μέσω της γνώσης, δηλαδή να παρέχονται πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με το θέμα, ώστε να είναι γνώστες και να αποτρέπουν την εμφάνιση του φαινομένου, ενώ ταυτόχρονα να μάθουν να λειτουργούν με σεβασμό ο ένας απέναντι στον άλλον. (Rigby, 2008).

Το κοινωνικό αυτό φαινόμενο εντοπίζεται ήδη από τις απαρχές της εκπαίδευσης, αλλά έλαβε σημαντικές διαστάσεις κατά την περίοδο της παγκοσμιοποίησης, καθώς ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος μεταβλήθηκε και κατέληξε να είναι πολυπολιτισμικός. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια, ώστε να αντιμετωπίσουν και να εξαλείψουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, μέσω της τακτικής ενημέρωσης, της έγκυρης παρέμβασης και της μετάδοσης πληροφοριών σχετικά με το φαινόμενο και τις επιπτώσεις του στους μαθητές. (Rigby, 2008).

1.2) Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια πολυσύνθετη έννοια, η οποία έχει δυσκολέψει τους ερευνητές ως προς την ερμηνεία της, καθώς οι μορφές εκδήλωσης του φαινομένου ποικίλουν. Όμως λόγω της ραγδαίας εξέλιξης του εν λόγω φαινομένου, αναγκάστηκαν να διερευνήσουν περαιτέρω το πρόβλημα, ώστε να είναι σε θέση να το αντιμετωπίσουν.

Έτσι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί, διαφορετικοί μεταξύ τους, ορισμοί, με κοινό σημείο ότι πρόκειται για μια επιθετική και σε πολλές περιπτώσεις εσκεμμένη πράξη, που εκδηλώνεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων συστηματικά και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα άλλο άτομο, το οποίο θεωρείται αδύναμο και πολλές φορές ανίκανο να υπερασπιστεί τον εαυτό του, με κύριο σκοπό την υποταγή και την ταπείνωσή του.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται από επιθετική συμπεριφορά με τη μορφή της σωματικής ή της ψυχολογικής βίας και πολλοί είναι εκείνοι, οι οποίοι δε δίστασαν να παρομοιάσουν το φαινόμενο με ένα έγκλημα κακουργηματικού χαρακτήρα στην απλούστερη ίσως μορφή του. (Olweus, 1993).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο, το οποίο κάνει την εμφάνισή του σε πολλές χώρες και αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ συνομηλίκων, εκδηλώνοντας παραβατική συμπεριφορά. Ακόμη σημαντικός θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο επαναλαμβάνεται ο εκφοβισμός προς το θύμα, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται η αστάθεια της εξουσίας. Έτσι λοιπόν προκύπτουν τρία βασικά χαρακτηριστικά μιας τυπικής συμπεριφοράς σχολικού εκφοβισμού.

Ειδικότερα:

A) Ο σχολικός εκφοβισμός στοχεύει στο να προξενήσει είτε σωματική είτε ψυχική βλάβη στο παιδί-θύμα,

B) Διακρίνεται από τάσεις εξουσίας ανάμεσα στον θύτη και το θύμα και

Γ) Επαναλαμβάνεται συνεχώς. (Olweus, 1993).

Εν συνεχεία, μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί η τοποθέτηση του Rigby, όπως και ο ορισμός που αυτός δίνει στο φαινόμενο αυτό, καθώς θεωρεί πως πρόκειται για μια καταπίεση, η οποία συνεχώς επαναλαμβάνεται από την πλευρά του ισχυρού προς την πλευρά του λιγότερο ισχυρού χωρίς να δίνονται εξηγήσεις. (Rigby, 2008).

Ακόμη ένας άλλος ερευνητής του φαινομένου θεωρεί πως πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που σχετίζεται με απόπειρες κυριαρχίας και επικράτησης προς κάποιο άλλο άτομο (Allen, 2010), ενώ άλλοι ερευνητές υπογραμμίζουν πως ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται άμεσα με συμπεριφορές που επιδρούν αρνητικά στο θύμα και που μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές. (Smith, 2004). Ταυτόχρονα την ίδια περίοδο διασαφηνίζεται στα πλαίσια μιας έρευνας, πως ο σχολικός εκφοβισμός σχετίζεται με μια εσκεμμένη συμπεριφορά εις βάρος κάποιου ανθρώπου, με κύρια χαρακτηριστικά τον χρόνο που εκδηλώνεται, όπως επίσης και τη δυσκολία των θυμάτων να το αντιμετωπίσουν, εξαιτίας της αδυναμίας να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. (Suckling and Temple, 2001).

Ένας ακόμη ορισμός που θα μπορούσε να προταθεί για το ακανθώδες τούτο ζήτημα, είναι πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το μέσο εμφάνισης της σχολικής βίας, κατά την οποία ο μαθητής επιθυμεί να προκαλέσει είτε σωματικό είτε ψυχικό πόνο στο «θύμα», μέχρι να υποταχθεί. (Παπάνης, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, η λέξη «εκφοβισμός», αποτελεί την απόδοση στα ελληνικά του όρου «bullying» και μια εννοιολογική προσέγγιση είναι πως ο σχολικός

εκφοβισμός ορίζεται ως το φαινόμενο κατά το οποίο ένας μαθητής εκφοβίζεται συστηματικά, για μεγάλο χρονικό διάστημα από κάποιον άλλο, με σκοπό την επιβολή της βούλησής του. (Τσιάντης, 2008).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως αρκετοί συγγέουν την έννοια του εκφοβισμού με τη θυματοποίηση, άποψη που δεν έχει ισχύ, καθώς αποτελούν δύο διαφορετικές έννοιες που υπάγονται στο ίδιο φαινόμενο. Αναλυτικότερα, ο εκφοβισμός αποτελεί τη σκόπιμη, συστηματική επιθετική συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας απέναντι σε άλλους αδύναμους και ανυπεράσπιστους μαθητές. Η θυματοποίηση, από την άλλη, θεωρείται το αποτέλεσμα του εκφοβισμού, καθώς όταν ένα παιδί εκφοβίζεται συστηματικά τότε νιώθει περισσότερο αδύναμο και αβοήθητο. (Rigby, 2002).

Μια άλλη προσέγγιση αποτελεί πως ο σχολικός εκφοβισμός ασκείται συστηματικά μεταξύ ανηλίκων, κάνοντας κατάχρηση εξουσίας και περιλαμβάνοντας πράξεις ανάρμοστης συμπεριφοράς. Συνεπώς, ο πιο δυνατός μαθητής επιτίθεται λεκτικά ή σωματικά στον πιο αδύναμο, με σκοπό να τον βλάψει και να τον ταπεινώσει. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, αποσαφηνίζεται η έννοια της βίας, συγκριτικά με εκείνη του εκφοβισμού. Η βία αποτελεί μια ευρύτερη έννοια που αφορά στην επιβολή της βούλησης ενός ατόμου απέναντι σε κάποιο άλλο μέσω της απειλής και της πρόκλησης ψυχολογικής, σεξουαλικής, σωματικής και λεκτικής βλάβης, συνήθως για σύντομο χρονικό διάστημα. (Αρτινοπούλου, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός, από την άλλη, προϋποθέτει την επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά, την επιθυμία του θύτη να βλάψει το θύμα και την ανισότητα μεταξύ του θύτη και του θύματος αναφορικά με τη σωματική διάπλαση, την ψυχική δύναμη και την αριθμητική υπεροχή. (Olweus, 1993).

Επιπλέον, ένας ακόμη ορισμός που προκύπτει από τη βιβλιογραφία, αναφέρει πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια πράξη παρενόχλησης για μεγάλο χρονικό διάστημα, η οποία μπορεί να είναι σωματική, συναισθηματική, λεκτική ή σεξουαλική και πραγματοποιείται είτε από μια ομάδα θυτών είτε από έναν θύτη προς ένα ή και περισσότερα θύματα με σκοπό την πρόκληση πόνου, ενώ μπορεί να αφορά ανοιχτή επίθεση ή έμμεσο εκφοβισμό. (Χατζηχρήστου, 2008).

Κατά γενική ομολογία, υπάρχει ομοφωνία ως προς το περιεχόμενο του όρου σχολικός εκφοβισμός, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές τον συνδέουν με μια γενικότερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, με βασικό χαρακτηριστικό την εκ προθέσεως βλάβη προς κάποιο άτομο. (Camodeca, et al, 2003). Βεβαίως αυτή η συμπεριφορά μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και να στηρίζεται σε αόριστα πλαίσια. Παρ' όλα αυτά όμως ερευνητές του φαινομένου, διατυπώνουν τον ορισμό ως μια ιδιαιτέρως βλαπτική συμπεριφορά, την οποία δυστυχώς βιώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα αρκετοί/αρκετές μαθητές/μαθήτριες. (Rose, et al, 2011).

Επιπρόσθετα, γίνεται σαφές πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με διάφορους παράγοντες που τις περισσότερες φορές έχουν σχέση με την οικογένεια, το σχολείο του παιδιού ή ακόμα και με την ίδια την κοινωνία. Βασικές προϋποθέσεις βέβαια αποτελούν, μεταξύ άλλων, το φύλο του παιδιού, η ηλικία, αλλά και οι δεσμοί που έχει αναπτύξει το παιδί με το οικογενειακό του περιβάλλον. Κατά συνέπεια, σε περίπτωση που οι δεσμοί αυτοί δεν είναι καλοί, τότε οι πιθανότητες να εμφανίσει το παιδί επιθετική στάση είναι σίγουρα μεγάλες. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση κατά την οποία το παιδί βιώνει μέσα στην οικογένειά του ανάλογες επιθετικές συμπεριφορές, με άμεσο αποτέλεσμα να τις υιοθετήσει και να δείξει την ίδια συμπεριφορά στο σχολείο. Τέλος, άξιο αναφοράς θεωρείται και το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός πολλές φορές συνδέεται στενά με τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά που δείχνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, όπως επίσης και με τον τρόπο με τον οποίο έχει συσταθεί και έχει οργανωθεί μια σχολική κοινότητα. (Καραδήμα, 2015).

Ο όρος ‘σχολικός εκφοβισμός’ περιγράφει μια εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά, με σκοπό την επιβολή του θύτη ως προς το θύμα και την πρόκληση τόσο ψυχικού, όσο και σωματικού πόνου. (Παπάνης, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που υπάρχει σε παγκόσμιο επίπεδο και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο προϋπήρχε, αλλά ιδιαίτερη σημασία δόθηκε μετά τη μετατροπή του συστήματος της εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικό, καθώς πολλές και διαφορετικές εθνικότητες έκαναν αισθητή την παρουσία τους, διεισδύοντας όλο και περισσότερο και στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την έντονη εμφάνιση του φαινομένου, καθώς η συνύπαρξη δεν ήταν ομαλή λόγω της ετερότητας. (Καραδήμα, 2015).

Τα τελευταία χρόνια λοιπόν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής. Καθημερινά παρατηρούνται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλον τον κόσμο, γεγονός που προκαλεί μεγάλη αναστάτωση, τόσο στα μέλη που απαρτίζουν μια σχολική μονάδα, όσο και στους γονείς των μαθητών/μαθητριών. (Ματθαίου, 2008).

Συνοψίζοντας και όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε επιθετικές πράξεις παρενόχλησης, περιλαμβάνει συναισθηματικές, σωματικές, λεκτικές ή σεξουαλικές απειλές και στοχεύει στο να βλάψει τα θύματα. Συνεπώς, πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο που πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας μεταξύ ατόμων που θεωρούνται σωματικά και ψυχικά άνισα.

1.3) Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός αφορά στην επιθετική συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας, απέναντι σε ένα ή περισσότερα άτομα με σκοπό είτε τη σωματική είτε την ψυχική βλάβη. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, για τον λόγο αυτόν προκύπτουν διαφορετικές μορφές εκδήλωσής του. Ο κύριος διαχωρισμός του φαινομένου είναι ο άμεσος σχολικός εκφοβισμός και ο έμμεσος σχολικός εκφοβισμός. Ως άμεσος ορίζεται ο εκφοβισμός που περιλαμβάνει λεκτική επίθεση, όπως απειλές και προσβολές σε προσωπικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνει και σωματική επίθεση, η οποία πραγματοποιείται με σπρωξίματα και χτυπήματα από την πλευρά του θύτη ως προς το θύμα. (Bennitez and Justicia, 2006).

Στην άλλη όψη του νομίσματος, ως έμμεσος σχολικός εκφοβισμός ορίζεται εκείνος που περιλαμβάνει πράξεις όπως η περιθωριοποίηση του θύματος μέσω της μη αποδοχής, η διάδοση αρνητικών φημών, ο αποκλεισμός των θυμάτων από το σύνολο της τάξης. Σε αυτήν την κατηγορία υπάγονται επίσης η αρνητική στάση του σώματος και οι μορφασμοί του προσώπου. (Bennitez and Justicia, 2006).

Επιπλέον, ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται και σε επιμέρους μορφές ανάλογα με το είδος της επιθετικής συμπεριφοράς που εκφράζει ο θύτης απέναντι στο θύμα. Ταυτόχρονα ο διαχωρισμός εξαρτάται και από το φύλο των θυτών, αλλά και από την ηλικία, καθώς τα αγόρια θεωρούνται πιο άμεσα επιθετικά συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ παράλληλα παρατηρείται πως σε μικρότερες ηλικίες τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο το σώμα τους ως μέσο έκφρασης, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες υπερσχύουν οι λεκτικές επιθέσεις. (Τσιάντης, 2010).

Συνεπώς η διάκριση του σχολικού εκφοβισμού αφορά στον τρόπο που επιλέγει ο θύτης να βλάψει το θύμα. Ανάλογα με την επιλογή του, προκύπτουν ορισμένες μορφές και είναι οι εξής:

- Σωματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού: Πρόκειται για μία από τις πιο συνηθισμένες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, ιδιαίτερα στις πιο μικρές ηλικίες και πιο συγκεκριμένα επιλέγεται κυρίως από αγόρια. Οι θύτες σε αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιούν χτυπήματα, γροθιές, κλωτσιές και άλλους ανάρμοστους τρόπους σωματικής επαφής με σκοπό να βλάψουν το θύμα. (Πρεκατέ, 2008). Σε αυτήν την περίπτωση ο θύτης αισθάνεται κυρίαρχος και προσπαθεί να κάνει επίδειξη της δύναμής του πάνω σε κάποιον πιο αδύναμο μαθητή/μαθήτρια, ώστε να κερδίσει τον σεβασμό των υπολοίπων. (Louews, 2009). Η σωματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού, όπως αποκαλείται από πολλούς ερευνητές, θεωρείται πιο εύκολο να αντιμετωπιστεί συγκριτικά με τις

υπόλοιπες, καθώς αποτελεί άμεση μορφή εκφοβισμού με ορατά σημάδια και καθιστά πιο εύκολο τον εντοπισμό της, ώστε να προβεί κανείς στις απαραίτητες ενέργειες για την πάταξή της. (Smith, 2004).

- Λεκτική μορφή του σχολικού εκφοβισμού: Είναι ευρέως γνωστό πως η δύναμη των λέξεων είναι τεράστια και το αντίκτυπο που βρίσκουν απέναντι στο άτομο που απευθύνεται κανείς είναι μεγάλο. Είτε πρόκειται για κάποιον θετικό είτε για κάποιον αρνητικό σχολιασμό. (Sullivan, 2006). Θεωρείται από τις πιο επικίνδυνες μορφές, καθώς μπορεί να προκαλέσει ανεπανόρθωτες βλάβες, εστιασμένες κυρίως στον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Εμφανίζεται κυρίως σε μαθητές/μαθήτριες από εννέα έως δεκατρία ετών και συχνότερα στην έκτη δημοτικού. (Welford, 2008). Σε αυτήν την περίπτωση οι θύτες χρησιμοποιούν παρατσούκλια, άσχημες λέξεις, προσβολές, βρισιές και κάνουν αρνητικούς σχολιασμούς σχετικά με την εμφάνιση, την κοινωνική θέση, τη σεξουαλικότητα του θύματος, με σκοπό να το βλάψουν, να υποβαθμίσουν την αυτοπεποίθησή του και να του δημιουργήσουν ανασφάλειες. Ταυτόχρονα ο θύτης μπορεί να θίξει το θύμα με ρατσιστικά, σεξιστικά σχόλια ή ακόμα και με προσβλητικούς χαρακτηρισμούς για την οικονομική κατάσταση του θύματος. (Πρεκατέ, 2008). Στην περίπτωση αυτή, ο θύτης θα μπορούσε να θεωρεί τον εαυτό του πολύ ισχυρό και ανώτερο από τους υπόλοιπους, αλλά θα μπορούσε να είναι και ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση που θεωρεί πως μειώνοντας τους υπόλοιπους, ανέρχεται εκείνος. (Clarke, 2007). Οι συνέπειες του λεκτικού εκφοβισμού μπορεί να αποβούν καταστροφικές για το θύμα και δεν είναι ορατές. Εκδηλώνονται μακροπρόθεσμα και στιγματίζουν το άτομο για μεγάλο χρονικό διάστημα, ίσως και για όλη του τη ζωή. Συνήθως τα θύματα υιοθετούν υποσυνείδητα αυτές τις αντιλήψεις και δεν έχουν εμπιστοσύνη σε κανέναν, ακόμη και στον ίδιο τους τον εαυτό και γι' αυτό απομονώνονται και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες. (Παπαδάτος, 2010).
- Συναισθηματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού: Το είδος του συναισθηματικού ή ψυχολογικού εκφοβισμού, όπως αλλιώς ονομάζεται αποτελεί έναν πιο διακριτικό τρόπο εκφοβισμού, συγκριτικά με τη λεκτική και τη σωματική μορφή του. Η χρήση αυτού του είδους πραγματοποιείται συνήθως περισσότερο από κορίτσια, ενώ σπανιότερα τη χρησιμοποιούν και τα αγόρια. Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται αρκετά με τον λεκτικό εκφοβισμό, καθώς οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται, αφορούν στην αποφυγή και περιθωριοποίηση των θυμάτων, στη διάδοση άσχημων φημών, στην εχθρική συμπεριφορά των θυτών απέναντι στο θύμα, στον εκβιασμό, καθώς επίσης και στην καταστροφή ή απόκρυψη των προσωπικών αντικειμένων, ώστε να επέλθει η απομόνωση του θύματος. (Hansen, 2008). Το προφίλ του/της μαθητή/μαθήτριας - θύτη σε αυτό το είδος εκφοβισμού παρουσιάζεται ως ένα αντικοινωνικό άτομο με διαταραγμένη προσωπικότητα, ενώ οι συνέπειές του

είναι σοβαρές, καθώς ο μαθητής/μαθήτρια- θύμα νιώθει ταπεινωμένος/ταπεινωμένη και μπορεί να υποστεί σοβαρή ψυχολογική βλάβη που ίσως να μην την ξεπεράσει εφ' όρου ζωής. (Αρτινοπούλου, 2009).

- Σεξουαλική μορφή του σχολικού εκφοβισμού: Αυτό το είδος του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σοβαρό, αλλά και συχνό φαινόμενο που παρατηρείται ολοένα και περισσότερο σε παιδιά μικρής ηλικίας. Η μορφή αυτή εκδηλώνεται τόσο με λεκτική παρενόχληση, που περιλαμβάνει χυδαίες εκφράσεις και μηνύματα πονηρού περιεχομένου, όσο και με σωματική παρενόχληση, η οποία περιλαμβάνει ανεπιθύμητα αγγίγματα του θύτη ως προς το θύμα, αλλά και εξαναγκασμό πραγματοποίησης πράξεων από την πλευρά του θύματος χωρίς τη συγκατάθεση και την επιθυμία του. Σε αυτήν την περίπτωση επικρατεί σιωπή από την πλευρά των θυμάτων, καθώς αρνούνται να γνωστοποιούν την κατάσταση που βιώνουν λόγω ντροπής και φόβου. Το φαινόμενο αυτό βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα αγόρια δεν παρενοχλούνται σεξουαλικά. Οι επιπτώσεις είναι πολύ άσχημες για το θύμα, καθώς μειώνεται ο αυτοσεβασμός του, νιώθει άγχος και φόβο όταν βρίσκεται στον χώρο του σχολείου, απομονώνεται και βυθίζεται στις σκέψεις του, που αφορούν στα άσχημα βιώματά του και προσπαθεί να βρει τρόπο να προφυλαχτεί, ώστε να μη βιώσει ξανά την ίδια κατάσταση. (Τσιάντης, 2008).
- Ηλεκτρονική μορφή του εκφοβισμού: Αυτή η μορφή του εκφοβισμού, η οποία αποκαλείται και 'cyber bullying', έχει κάνει την εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια και χαρακτηρίζεται ως η νεότερη μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Το θέμα αυτό έχει επιφέρει μεγάλη αναστάτωση, καθώς πολλά παιδιά εκτίθενται στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να γίνονται εύκολος στόχος για τους θύτες, οι οποίοι μπορούν να αποσπάσουν οποιαδήποτε πληροφορία για τα θύματα με άμεσο και εύκολο τρόπο. (Mason, 2008).

Μέχρι την εμφάνιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ο σχολικός εκφοβισμός περιοριζόταν στο σχολικό περιβάλλον, ενώ πλέον με τη χρήση της τεχνολογίας, τα θύματα είναι εκτεθειμένα κάθε φορά που επισκέπτονται το διαδίκτυο, είτε μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή είτε με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου, το οποίο παρέχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μέσω του υπολογιστή δίνει τη δυνατότητα στους θύτες να εκφοβίσουν τα θύματά τους. Πιο συγκεκριμένα, το cyber bullying, εκδηλώνεται συχνότερα με μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με μηνύματα σε λογαριασμούς που διαθέτουν τα παιδιά στα social media, αλλά και μέσω διαφόρων ιστοσελίδων. (Jackson, 2008). Με αυτόν τον τρόπο οι θύτες, εκμεταλλευόμενοι την ανωνυμία που τους παρέχεται, μπορούν να εκφοβίσουν οποιοδήποτε ανυποψίαστο θύμα. Τα παιδιά σε ηλικία 9- 14 ετών συνηθίζουν να εκφοβίζουν τους συνομήλικούς τους είτε με μηνύματα είτε με φωτογραφίες που απεικονίζουν χυδαίες και βίαιες πράξεις, με στόχο ο παραλήπτης να

αισθανθεί ντροπή και συναισθηματικό πόνο, με αποτέλεσμα τα θύματα να αποφεύγουν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά και την επίσκεψή τους στο διαδίκτυο. (Jackson, 2008).

Από την άλλη πλευρά, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μέσω του κινητού τηλεφώνου, αφορά κυρίως στη χρήση της κάμερας, όπου οι θύτες μπορούν να απαθανατίσουν ντροπιαστικές στιγμές των θυμάτων, με σκοπό είτε την κοινοποίησή τους στο διαδίκτυο είτε την προσωπική απειλή. Ταυτόχρονα οι θύτες μπορούν να στέλνουν μηνύματα χυδαίου περιεχομένου στα θύματα ή να πραγματοποιούν κλήσεις με απόκρυψη για να απειλήσουν, να εκβιάσουν ή να ταπεινώσουν τα θύματα. (Παπάνης, 2008).

Συνεπώς, αυτή η μορφή του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή και από οποιοδήποτε μέρος, ενώ η μετάδοση των μηνυμάτων και των φωτογραφιών μπορούν να μεταφερθούν με μεγάλη ταχύτητα σε ένα ευρύ κοινό, με αποτέλεσμα την ταπείνωση των θυμάτων. (Πρεκατέ, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Εμπλεκόμενοι ρόλοι

Σε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές- μαθήτριες διαχωρίζονται σε θύτες, θύματα, θύτες-θύματα και σε απλούς παρατηρητές. Οι θύτες είναι εκείνοι που κατέχουν ηγετική και προνομακική θέση και στοχεύουν να προκαλέσουν είτε σωματικό είτε ψυχικό πόνο στα θύματά τους, χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Τα θύματα από την άλλη πλευρά, βιώνουν τον εκφοβισμό σαν μια επαναλαμβανόμενη απειλητική πράξη. Τέλος, οι παρατηρητές είναι εκείνοι που γίνονται μάρτυρες των περιστατικών εκφοβισμού χωρίς να εμπλέκονται συνήθως σε αυτά. (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001).

Ένας άλλος διαχωρισμός που προκύπτει σύμφωνα με τη Salmivalli (1999), είναι πως κατά τη διάρκεια εκδήλωσης ενός εκφοβιστικού επεισοδίου, οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν κάποιους ρόλους, οι οποίοι διαιρούνται σε δύο είδη. Το πρώτο είδος αφορά στους κυρίαρχους ρόλους, ενώ το δεύτερο στους περιφερειακούς. Σύμφωνα με αυτόν τον διαχωρισμό προκύπτει πως στους κυρίαρχους ρόλους υπάγονται ο θύτης, το θύμα και ο θύτης/θύμα, ενώ στους περιφερειακούς οι απλοί παρατηρητές, οι βοηθοί του θύτη, οι ενισχυτές, οι αμέτοχοι και οι υπερασπιστές του θύματος. (Salmivalli, 1999).

2.1) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- θυμάτων

Στην άνθιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού οφείλεται και ο χαρακτήρας που έχει διαμορφώσει το κάθε παιδί, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές του, καθώς επίσης και τυχόν ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει. (Pepler, et al, 2004).

Για τον λόγο αυτόν προκύπτει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στον/στην μαθητή/μαθήτρια-θύμα, τον/την μαθητή/μαθήτρια-θύτη και τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες που χαρακτηρίζονται ως παρατηρητές. Οι μαθητές/μαθήτριες-θύματα λοιπόν διακρίνονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στα υποτακτικά ή αλλιώς παθητικά θύματα, τα οποία δεν έχουν την ψυχική και σωματική δύναμη να εναντιωθούν στους θύτες και η δεύτερη κατηγορία αφορά στα προκλητικά θύματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα και επιθετική συμπεριφορά και με τον τρόπο αυτόν προκαλούν τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. (Olweus, 2009 και Ψάλλη κ.ά.,

2012). Οι μαθητές/μαθήτριες λοιπόν που χαρακτηρίζονται ως παθητικά ή υποτακτικά θύματα εκφοβισμού, διακατέχονται συνήθως από ανασφάλεια, υπερβολικό άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Επίσης είναι ιδιαίτερα εσωστρεφής, κάτι που τους δυσκολεύει να συνάψουν εύκολα φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους. (Olweus, 1993). Επιπροσθέτως, τα παιδιά αυτά είναι ήσυχα, ευαίσθητα κι ενώ σε πολλές περιπτώσεις δεν έχουν σωματική δύναμη και είναι λιγότερο ανεπτυγμένα, κάτι που σημαίνει πως στοχοποιούνται ευκολότερα, καθώς δεν μπορούν να επιβληθούν και να εναντιωθούν. (Τσιάντης, 2008 και Ψάλτη κ.ά., 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/μαθήτριες που υπάγονται στη δεύτερη κατηγορία και ανήκουν στα προκλητικά θύματα, εκδηλώνουν επιθετικότητα απέναντι στους συμμαθητές τους και αντιδρούν έντονα προκαλώντας εκνευρισμό. Πρόκειται για οξύθυμα παιδιά που προκαλούν με τη συμπεριφορά τους, η οποία πολλές φορές είναι προσβλητική απέναντι στους υπόλοιπους. Ταυτόχρονα προσπαθούν να πλησιάσουν τους/τις δημοφιλείς μαθητές/μαθήτριες και να τους/τις μιμηθούν, ώστε να ανέλθουν στα μάτια των υπολοίπων και να εκφοβίζουν τους/τις πιο αδύναμους/αδύναμη μαθητές/μαθήτριες. Συνήθως τα προκλητικά θύματα έχουν βιώσει και τα ίδια τον εκφοβισμό και χρησιμοποιούν την επιθετική συμπεριφορά ως αντίδραση και ως ένα είδος ρεβανσισμού απέναντι στα βιώματά τους. (Olweus, 2009).

Τέλος, ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την εκδήλωση του φαινομένου, αποτελεί η διαφορετικότητα ορισμένων μαθητών/μαθητριών συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Αναλυτικότερα, η διαφορετικότητα αναφέρεται στην απόκλιση από τα κοινωνικά στερεότυπα και μπορεί να αφορά είτε στην κοινωνική και οικονομική τάξη της οικογένειας του μαθητή είτε στις θρησκευτικές του πεποιθήσεις είτε στη διαφορετική εθνικότητα, κουλτούρα και χρώμα δέρματος είτε στα παιδιά που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας. (Κοντοπούλου, 2007).

2.2) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- θυτών

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται ανάμεσα είτε σε παιδιά ίδιας ηλικίας είτε σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας. Σε περίπτωση που συμβαίνει το δεύτερο, τότε το ρόλο του θύτη κατέχει συνήθως το μεγαλύτερο παιδί. (Whitney and Smith, 1993).

Τα παιδιά- θύτες, είναι συνήθως άτομα που έχουν σωματική και ψυχολογική δύναμη, τα οποία εκδηλώνουν επιθετική και αυταρχική συμπεριφορά, καθώς επιθυμούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής και τους αρέσει να κυριαρχούν.

Επιπλέον έχουν ιδιαίτερα έντονη αυτοεκτίμηση κι επιδιώκουν να έχουν τον έλεγχο, γι' αυτό έρχονται σε σύγκρουση με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να αναδείξουν την ισχύ και την υπεροχή τους. Ακόμη θεωρούν πως η βία και η επιθετικότητα αποτελούν το μοναδικό μέσο επίλυσης διαφορών και τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ τους. (Κακαβούλης, 2003).

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας εκδήλωσης του φαινομένου, είναι η ανάγκη για εξουσία. Οι θύτες επιθυμούν να έχουν εξουσία πάνω στους/στις υπόλοιπους/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες, καθώς με αυτόν τον τρόπο θεωρούν πως κερδίζουν τον σεβασμό και την αναγνώριση, κάτι που συμβάλλει στην εδραίωση της φήμης τους. Έτσι χρησιμοποιώντας τη βία και την επιθετικότητα στοχεύουν στο κοινωνικό τους στάτους, αγνοώντας τον πόνο που προκαλούν στα θύματα. (Κυριακίδου, 2009).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των θυτών αποτελεί η αδιαφορία τους για τη γνώση, τη διδασκαλία και το σχολείο. Πρόκειται λοιπόν για μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι/οποίες δεν παρακολουθούν τα μαθήματα, έχουν χαμηλές επιδόσεις και φέρονται άσχημα στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. (Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007). Επιπροσθέτως, τα παιδιά- θύτες χαρακτηρίζονται από την έλλειψη αυτοελέγχου, πράγμα που σημαίνει πως είναι ανυπάκουα και προκλητικά, όχι μόνο απέναντι στους συνομηλίκους τους, αλλά και ως προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτή η ανάρμοστη συμπεριφορά υποδηλώνει την έλλειψη σεβασμού και την ελλιπή διαπαιδαγώγηση από τους γονείς ή ακόμη και την παραμέλησή τους. (Κακαβούλης, 2003).

Συνήθως στόχο των θυτών αποτελούν παιδιά ευάλωτα, ευαίσθητα και ήσυχα, τα οποία είναι αδύναμα τόσο ψυχικά, όσο και σωματικά, ώστε να μπορούν να επιβληθούν με μεγαλύτερη ευκολία. (Hoover and Stenhjem, 2003). Τέλος, υποστηρίζεται πως οι θύτες αντλούν και υλικά οφέλη από τα θύματά τους, καθώς τους αποσπούν χρηματικά ποσά, διεκδικούν το κολατσιό τους, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις τσιγάρα και αλκοόλ. (Forero et al, 1999 και Ψάλτη κ.ά., 2012).

2.3) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- θυτών/θυμάτων

Στη βιβλιογραφία συχνά αυτή η κατηγορία συγχέεται με τα προκλητικά θύματα, καθώς τα παιδιά θύτες/θύματα έχουν υποστεί τα ίδια εκφοβισμό και στη συνέχεια εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά που θεωρούν πιο αδύναμα από τους ίδιους. (Olweus, 1993 and Macklem, 2003).

Σε αυτήν την κατηγορία λοιπόν ανήκουν τα παιδιά που προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις συνθήκες, με αποτέλεσμα άλλοτε να συμπεριφέρονται ως θύτες και άλλοτε ως θύματα. (Suckling and Temple, 2001). Πρόκειται για άτομα που αντλούν δύναμη από την αποδοχή των συμμαθητών/συμμαθητριών τους, όταν όμως είναι μόνα, αισθάνονται ανασφάλεια. Τέλος διακατέχονται από επιθετικότητα, αλλά και από κατάθλιψη, λειτουργούν παρορμητικά, ενώ πρόκειται για μαθητές/μαθήτριες με χαμηλή επίδοση και αυτοεκτίμηση. (Macklem, 2003).

2.4) Τα χαρακτηριστικά των παιδιών- παρατηρητών

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν επηρεάζει μόνο τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως θύτες και ως θύματα, αλλά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. (Espelarge and Swearer, 2003).

Τα παιδιά- παρατηρητές επηρεάζονται από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς τους προκαλεί συναισθήματα φόβου πως κάτι αντίστοιχο μπορεί να συμβεί και στους ίδιους. Πολλές φορές οι παρατηρητές του φαινομένου δεν κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού, καθώς επηρεάζονται και τάσσονται υπέρ του θύτη. (Ahmed, 2005). Για τον λόγο αυτόν πραγματοποιείται ένας διαχωρισμός μεταξύ παρατηρητών, από τον οποίο προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

- Οι παρατηρητές- βοηθοί: Πρόκειται για τα παιδιά που τάσσονται υπέρ του εκφοβισμού και του θύτη και σε πολλές περιπτώσεις συνεργάζονται μαζί του, συμμετέχοντας στον εκφοβισμό.
- Οι παρατηρητές- υποστηρικτές: Είναι εκείνοι που ενθαρρύνουν τον θύτη και γελούν με τις πράξεις του, δε συμμετέχουν όμως σε αυτές.
- Οι αμέτοχοι παρατηρητές: Σε αυτήν την κατηγορία βρίσκονται τα παιδιά που δεν παίρνουν κάποια θέση απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά, αλλά κρατούν μια ουδέτερη στάση.
- Οι παρατηρητές- υπερασπιστές: Τα παιδιά αυτά υποστηρίζουν το θύμα, ενοχλούνται ιδιαίτερα από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προσπαθούν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν στην αντιμετώπισή του. (Rigby, 2008 and Salmivalli, 1999).

Η στάση που θα κρατήσει ο κάθε παρατηρητής απέναντι σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες , όπως είναι ο χαρακτήρας που έχει διαμορφώσει, ο φόβος που τον διακατέχει μήπως γίνει ο επόμενος στόχος του θύτη, η στάση που κρατούν οι παρέες τους, η ανατροφή και οι αξίες που έχει λάβει από την οικογένεια, καθώς επίσης και η κοινωνική του θέση. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό τα παιδιά- παρατηρητές παίζουν καθοριστικό ρόλο στα περιστατικά εκφοβισμού, καθώς ανάλογα με τη θέση που θα λάβουν απέναντι στο φαινόμενο, μπορούν τόσο να οξύνουν την κατάσταση, όσο και να συμβάλλουν στην εξάλειψη του φαινομένου. (Rigby, 2008).

Κεφάλαιο 3: Αιτίες, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου

3.1) Παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση του φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εκδηλώνεται με πολλές μορφές και εξαρτάται από διαφορετικούς γενεσιουργούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να είναι εσωτερικοί ή σύμφυτοι. (Olweus, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η εκδήλωση του φαινομένου μπορεί να οφείλεται σε κοινωνικούς, οικογενειακούς, ψυχολογικούς παράγοντες, (Τσιάντης, 2010), ή στο ίδιο το άτομο και στο σχολείο. (Κατσαμά, 2013). Συνεπώς, σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού κατέχει το κοινωνικό πρίσμα, δηλαδή το σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί κοινωνικοποιείται. (Παπαδάτος, 2010).

Α) Οικογενειακός παράγοντας: Πρωταρχικό ρόλο λοιπόν διαδραματίζει η οικογένεια, καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται από την πρώτη στιγμή που έρχεται στον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη επαφή που έχει το παιδί είναι με τη μητέρα του. Από τη στιγμή που αρχίζει να αντιλαμβάνεται πρόσωπα και καταστάσεις, αποτυπώνονται στο υποσυνείδητό του και λειτουργεί με βάση τους άτυπους κανόνες που έχουν θεσπιστεί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει να συνυπάρχει με τα μέλη που απαρτίζουν την οικογένεια. (Dawkins, 1996). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία το παιδί αναπτύσσεται και διαμορφώνει βήμα-βήμα τον χαρακτήρα του, με κύριο μέλημα των γονέων να γαλουχηθεί με τις απαραίτητες αξίες, ώστε να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί αργότερα στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης σημαντικό ρόλο καταλαμβάνει η λειτουργία της οικογένειας στο εσωτερικό της, αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί σταδιακά με τα μέλη που την απαρτίζουν, ώστε να διαπαιδαγωγηθεί με σωστό τρόπο και να 'οπλιστεί' με τα κατάλληλα εφόδια. (Τσιάντης, 2008 και Ψάλτη κ.ά., 2012).

Από την άλλη πλευρά, το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε ανεπιθύμητες καταστάσεις και να προκαλέσει την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, αν δεν εκτελέσει σωστά τον ρόλο της. Αναλυτικότερα, αυτό μπορεί να συμβεί είτε μέσω της εκδήλωσης επιθετικότητας μεταξύ των γονέων είτε μεταξύ γονέων και παιδιών. (Ψάλτη κ.ά., 2012 και Νέστορος, 1992). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια επιθετική συμπεριφορά μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν

αποκλείεται να εκδηλώσουν αργότερα μια αντίστοιχη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον και μακροπρόθεσμα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς συνήθως μετά από μια σύγκρουση μεταξύ των γονέων, εκείνα είναι που βιώνουν τις συνέπειες και την εκτόνωση από την αρνητική ατμόσφαιρα που έχει δημιουργηθεί. (Τσιάντης, 2010).

Επιπροσθέτως το παιδί μπορεί να εμφανίσει σημάδια βίαιης συμπεριφοράς αν παραμελείται από τους γονείς, ή ακόμη και αν οι γονείς έχουν στρέψει όλη την προσοχή τους πάνω στο παιδί, σε τέτοιο σημείο, ώστε να γίνονται υπερπροστατευτικοί, γεγονός που συμβαίνει κυρίως από την πλευρά της μητέρας. Η υπερπροστασία εμποδίζει το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του, καθώς είναι αναγκασμένο να κινείται μέσα στα πλαίσια που επιθυμούν οι γονείς, χωρίς την προσωπική του ελευθερία, ενώ συνήθως αντιμετωπίζεται σαν άτομο χωρίς βούληση. (Ψάλτη κ.ά., 2012 και Τσιάντης, 2010). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς καταλαμβάνει και η τιμωρία, η οποία συχνά επιφέρει τα άκρως αντίθετα αποτελέσματα, καθώς επίσης και η ελαστική μέθοδος αγωγής, όπου οι γονείς έχουν αφήσει το παιδί να κινείται ανεξέλεγκτα κι εκείνο με τη σειρά του συμπεριφέρεται με τον τρόπο που επιθυμεί, γνωρίζοντας πως δε θα υποστεί τις συνέπειες ακόμα κι αν οι επιθυμίες του χαρακτηρίζονται από παραλογισμό, γνωρίζει πως θα πετύχει τον σκοπό του και οι γονείς θα υποχωρήσουν. (Olweus, 2009).

Άλλος ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η αδιαφορία των γονέων προς το παιδί, καθώς δεν μπορούν να χτίσουν μια σχέση μαζί του κι έτσι καταλήγουν να το απορρίπτουν και να το κατηγορούν για τα προβλήματα της οικογένειας. Όλη αυτή η αρνητική στάση των γονέων δημιουργεί στο παιδί ανασφάλεια, με αποτέλεσμα να απομονώνεται και να αντιδρά με επιθετικό τρόπο. (Νέστορος, 1992).

Ακόμα, σημαντικό ρόλο κατέχει και η επικοινωνία του παιδιού με τους γονείς. Μια αρνητική στάση μπορεί να οδηγήσει το παιδί στο να εκφράσει επιθετική συμπεριφορά, ενώ από την άλλη πλευρά η στήριξη των γονέων, ο διάλογος και η κατανόηση μπορούν να αποτρέψουν τις άσχημες αντιδράσεις. (Καλλιώτης κ.ά., 2002).

Επιπρόσθετα, ακόμη έναν παράγοντα αποτελεί η απουσία ενός εκ των δύο γονέων, όταν πρόκειται είτε για διαζευγμένους γονείς είτε για μονομελή οικογένεια είτε για εγκατάλειψη, καθώς τα παιδιά σε αυτές τις περιπτώσεις αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα και χαμηλή αυτοεκτίμηση αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, οι γονείς οφείλουν να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην εφηβική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά αντιδρούν απέναντι στην οικογένεια και είναι ιδιαίτερα ευάλωτα, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να γνωρίζουν τις παρέες τους, καθώς το φαινόμενο του εκφοβισμού εκδηλώνεται συνήθως χωρίς να το γνωρίζουν οι γονείς. (Σπυρόπουλος, 2011).

B) Σχολικός παράγοντας: Αφού αναλύθηκε ο παράγοντας της οικογένειας ως φορέας κοινωνικοποίησης, το επόμενο πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να ενταχθεί το παιδί είναι το πλαίσιο του σχολείου. Το σχολείο αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, με κύριο μέλημα τη μετάδοση γνώσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αλλά και την προετοιμασία τους για μια ομαλή ένταξη στην κοινωνία. για να συμβεί αυτό θα πρέπει αρχικά να ληφθεί υπόψη το περιβάλλον του σχολείου, το οποίο αποτελείται από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, αλλά και από την πολιτική που ακολουθεί το κάθε ένα από αυτά. Το σύστημα της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει προαγωγός των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, καθώς προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ μαθητών/μαθητριών με τη χρήση της βαθμολογίας και των γραπτών εξετάσεων, ώστε να μεταβούν αργότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Τσιάντης, 2010).

Ακόμα, εξίσου σημαντικό θεωρείται και το σχολικό κλίμα, καθώς ένα αρνητικό κλίμα, ωθεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες στο να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους, ενώ αντίθετα ένα θετικό σχολικό κλίμα μειώνει την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και προτρέπει τόσο τους/τις μαθητές/μαθήτριες, όσο και τους εκπαιδευτικούς να δώσουν ένα τέλος σε τέτοιου είδους συμπεριφορές, καθώς κατά τη σχολική του ζωή το παιδί μέσα από αλληλεπιδράσεις με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές του, πρέπει να αποκτήσει εφόδια, όπως εμπιστοσύνη και ασφάλεια και όχι να έρχεται αντιμέτωπο με εκφοβιστικές συμπεριφορές. (Karari and Stavrou, 2010).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς είναι εκείνος που έρχεται σε άμεση επαφή με τα παιδιά. Η συμπεριφορά του κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα είτε στην εξάπλωση είτε στο να πάψει να υφίσταται το φαινόμενο. Αρχικά, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από αυταρχική συμπεριφορά ενώ έχει ταυτόχρονα μεγάλες προσδοκίες, πολλές απαιτήσεις και επιβάλλει τιμωρίες στους/στις μαθητές/μαθήτριες, μεταδίδει άγχος και πίεση στα παιδιά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε επιθετικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς. (Τρίγκα- Μερτίκα, 2011). Επίσης πολλοί είναι εκείνοι, οι οποίοι αδιαφορούν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, δείχνοντας προτίμηση στο να μείνουν άπραγοι και να κρατήσουν απόσταση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους και να χάνουν τα παιδιά την εμπιστοσύνη τους απέναντί τους, κάτι που συνεπάγεται τη σιωπή και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που υφίστανται σχολικό εκφοβισμό σε αυτήν την περίπτωση δεν τολμούν να το συζητήσουν με τον/την δάσκαλο/δασκάλα τους. Ακόμη εξίσου σημαντική είναι και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, η οποία θεωρείται ανεπαρκής ως προς την πρόληψη, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής του. (Korakidi et al, 2009).

Επιπροσθέτως, ο κάθε εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μεγάλο αριθμό διαφορετικών παιδιών, που το καθένα από αυτά διακρίνεται από διαφορετική συμπεριφορά. Δεν είναι λίγοι οι μαθητές που συχνά αντιδρούν στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, έρχονται σε ρήξη μαζί του, αντιμιλούν και τον αμφισβητούν, κάτι το οποίο θεωρείται προσβλητικό. (Νέστορος, 1992).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανταπεξέρχονται με τον κάθε δυνατό τρόπο στο έργο τους και διακρίνονται από οργάνωση, συνέπεια και προθυμία να συνομιλήσουν με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να συζητήσουν τυχόν προβλήματα που τους/τις απασχολούν. Αυτού του είδους οι εκπαιδευτικοί έχουν ως στόχο τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και την πολύπλευρη ανάπτυξή τους, ώστε να κοινωνικοποιηθούν και να χτίσουν υγιείς σχέσεις με τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους. Ακόμη είναι πρόθυμοι να συμβάλλουν με κάθε δυνατό τρόπο στην προσπάθεια των παιδιών να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, αλλά και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και στους κανόνες που το διέπουν. (Νέστορος, 1992).

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν προκύπτει πως το σχολείο αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης, το οποίο δε θα πρέπει να καλλιεργεί τη βία, αλλά να 'ξεριζώνει' τις ρίζες της, ώστε να στεφθεί με επιτυχία το όραμα και ο ρόλος που έχει αναλάβει από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Γ) Ο ρόλος των συνομηλίκων: Τα παιδιά από μικρή ηλικία αρχίζουν να αποκτούν φίλους στα πλαίσια του παιχνιδιού. Όταν αρχίζει η σχολική ζωή τότε το κάθε παιδί συμβιώνει μαζί με πολλά ακόμα παιδιά, με τα οποία μοιράζονται καθημερινά πολλές και διάφορες καταστάσεις. Σ' αυτήν την περίπτωση τα παιδιά προσπαθούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, μέσα από τη συνεργασία κι έτσι δημιουργούνται κάποιες ομάδες, μέσα στις οποίες το κάθε παιδί κατέχει μια συγκεκριμένη θέση και εκδηλώνει διαφορετικές συμπεριφορές. Αυτή λοιπόν αποτελεί την πρώτη ομάδα μέσα στην οποία ανήκει ένα παιδί, εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον και μπορεί να το επηρεάσει είτε αρνητικά είτε θετικά στο να διαμορφώσει την προσωπικότητά του για μια ζωή. (Rathus, 2011).

Από τη μία πλευρά λοιπόν οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων βοηθούν τα παιδιά στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, γι' αυτό θεωρείται σημαντικό να υπάρχει αλληλεπίδραση, κατανόηση και υποστήριξη, ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ο θεσμός της φιλίας μεταξύ τους. Το αίσθημα της φιλίας είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου κι ένας ισχυρός δεσμός, ο οποίος διακρίνεται από εχεμύθεια, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και επικοινωνία. Για τον λόγο αυτόν ένας άνθρωπος νιώθει αυθόρμητος σε μια τέτοιου είδους σχέση κι ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματά του. (Rathus, 2011).

Από την άλλη πλευρά όμως βρίσκεται η προβληματική σχέση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, η οποία αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης του εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύει τα παιδιά και σε άλλες καταστάσεις της ζωής τους. Όταν λοιπόν το παιδί δεν μπορεί να αναπτύξει μια σχέση φιλίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τότε παρουσιάζει ανάρμοστη συμπεριφορά και απομονώνεται. (Γιωτοπούλου, 2010). Ακόμη πολλές φορές σε μια ομάδα συνομηλίκων μπορεί να υπάρχουν συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελών, οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν ακόμη και με τη βία, όταν κάποια άτομα έχουν ηγετικές τάσεις και θέλουν να κερδίσουν τον σεβασμό των υπολοίπων με το να βρίσκονται ψηλά στη συνείδησή τους. (Γιωτοπούλου, 2010).

Είναι ευρύτερα διαδεδομένη η άποψη ότι μια ομάδα διέπεται από κανόνες που θεσπίζουν τα μέλη της. Αν αυτοί οι κανόνες επιτρέπουν τον εκφοβισμό, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εκδηλωθεί το φαινόμενο καθώς κάθε ομάδα συνομηλίκων επιθυμεί να είναι ανώτερη από μία άλλη αντίστοιχη ομάδα και αν οι κανόνες το επιτρέπουν, δε διστάζει να χρησιμοποιήσει ακόμα και τη βία για να το πετύχει. (Παπαδάτος, 2010).

Συνεπώς, όταν μια ομάδα κάνει χρήση της βίας και εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει τον όρο 'συμμορία', θέλοντας να περιγράψει μια τέτοιου είδους ομάδα. (Παπαδάτος, 2010).

Οι μαθητές/μαθήτριες που ανήκουν στις συμμορίες, προσπαθούν συνήθως να πλησιάσουν τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες, ώστε να ενταχθούν κι εκείνοι στη δική τους ομάδα ή για να τους εκμεταλλευτούν. Οι συμμορίες συνήθως αποτελούνται από μαθητές/μαθήτριες με αποδιοργανωμένο οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίοι/οποίες δεν ανατράφηκαν με σωστό τρόπο και δεν έλαβαν όσα επιθυμούσαν από την οικογένειά τους. Συμμετέχοντας λοιπόν σε μια συμμορία αισθάνονται κυρίαρχοι, καθώς μπορούν να θεσπίσουν δικούς τους κανόνες και να ασκήσουν εξουσία στα υπόλοιπα παιδιά. (Γιωτοπούλου, 2010).

Τα μέλη μιας συμμορίας συνήθως αλληλοστηρίζονται όταν πρόκειται για πράξεις βίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να θεωρούν πως μπορούν να χρησιμοποιούν τη βία και τον εκφοβισμό χωρίς να υποστούν κάποιες συνέπειες. Έτσι υιοθετούν εχθρικές συμπεριφορές, χάνουν την προσωπικότητά τους και διαμορφώνουν αντικοινωνικό χαρακτήρα. (Γεωργούλας, 2000).

Δ) Κοινωνικοί παράγοντες: Για την εκδήλωση του εκφοβισμού υπαίτια είναι και η κοινωνία. Η κοινωνία λοιπόν καλείται να αντιμετωπίσει διάφορα κοινωνικά προβλήματα, όπως είναι η κρίση της οικονομίας στη χώρα, η μετανάστευση, αλλά και ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Οι λανθασμένες αντιλήψεις που επικρατούν εδώ και

χρόνια ως προς τις φυλετικές, κοινωνικές, θρησκευτικές διακρίσεις μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση του εκφοβισμού.

Είναι γνωστό πως τα στερεότυπα που επικρατούσαν πριν πολλά χρόνια έχουν διαχρονικό χαρακτήρα, κάτι που συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς. Ακόμη, το άγχος των σημερινών γονέων σχετικά με την ανεργία, αλλά και με άλλα μεμονωμένα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει η οικογένεια, δημιουργούν μια αρνητικά φορτισμένη ατμόσφαιρα στο οικογενειακό περιβάλλον, η οποία ενισχύει την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών. (Νέστορος, 1992).

Ταυτόχρονα η κοινωνία ασκεί διάφορες πιέσεις στο παιδί, μεταδίδοντάς του άγχος για το μέλλον, το οποίο αφορά κυρίως στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντεπιτίθενται, εκφράζοντας έτσι τον προβληματισμό τους. (Νέστορος, 1992).

Ε) Παράγοντας Τεχνολογία και ΜΜΕ: Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ιδίως η τηλεόραση έχουν εισβάλλει στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως μεταδίδονται διάφορες τηλεοπτικές εκπομπές που βασίζονται στη βία και μάλιστα κατά τη διάρκεια της ημέρας όπου, ανάμεσα στους τηλεθεατές, μπορεί να βρίσκονται ανήλικα παιδιά. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου σκηνές βίας χρησιμοποιούνται ακόμα σε προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε μικρά παιδιά, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και να ακολουθούν λανθασμένα πρότυπα. (Νομικού, 2004).

Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία είναι εύκαμπτα και προσπαθούν να μιμηθούν τις σκηνές που αποτυπώνονται στη μνήμη τους χωρίς να γνωρίζουν αν αυτές οι σκηνές αποτελούν πραγματικά γεγονότα ή μυθοπλασία. Οι ήρωες που προβάλλονται, συχνά έχουν υπερδυνάμεις τις οποίες χρησιμοποιούν για να βλάψουν τους ‘κακούς’, με αποτέλεσμα το παιδί να αντιλαμβάνεται πως με τη χρήση βίας μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες και να αποκτήσει τον σεβασμό, τη δύναμη, αλλά και την εξουσία που θα το κάνουν δημοφιλή στους υπόλοιπους. (Νομικού, 2004).

Ακόμη, οι ειδήσεις που παρακολουθεί ο τηλεθεατής ανά τον κόσμο, προβάλλουν συχνά φαινόμενα βίας και επιθετικότητας, συχνά διαστρεβλώνοντας τις πληροφορίες, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του τηλεθεατή για να αυξηθεί το ποσοστό της τηλεθέασης. Μάλιστα δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρείται να υπάρχουν κατά κύριο λόγο τέτοιου είδους ειδήσεις, καθώς φαίνεται πως ο κόσμος ενδιαφέρεται γι’ αυτά τα γεγονότα. Κάτι τέτοιο όμως μπορεί να οδηγήσει και τον ίδιο στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς παραπλανιέται το μυαλό του και επηρεάζεται αρνητικά, παρακολουθώντας μεγάλο αριθμό γεγονότων που αφορούν στη βία και στην εγκληματικότητα. Τα παιδιά λοιπόν που είναι εκτεθειμένα στην παρακολούθηση

τέτοιων σκηνών, είτε πρόκειται για τηλεοπτικές εκπομπές είτε για ειδήσεις, όχι μόνο αυξάνουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν και τα ίδια τέτοιου είδους συμπεριφορές, καθώς τις θεωρούν φυσιολογικές, αλλά και αντιλαμβάνονται τις σκηνές βίας ως την προσωπική τους ψυχαγωγία. (Νομικού, 2004).

Όσον αφορά στην τεχνολογία, η ραγδαία εξέλιξή της έχει επιφέρει αλλαγές στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Τα παιδιά πλέον προτιμούν να επικοινωνούν μέσω μιας οθόνης, παρά να συζητούν με φίλους όταν βρίσκονται σε κοινή παρέα. Ακόμη προτιμούν να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια (συνήθως παιχνίδια που απεικονίζουν τη βία) στον προσωπικό τους υπολογιστή, παρά να παίζουν κάποιο ομαδικό παιχνίδι με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Επιπλέον η αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στην αποξένωση και την απομόνωση της νέας γενιάς, χάνοντας πολύτιμο χρόνο από τη συνύπαρξη, τη συνεργασία, τη διασκέδαση, την κοινωνικοποίηση και γενικότερα την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους. (Νομικού, 2004).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τα παιδιά είναι εκτεθειμένα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, καθώς αναρτούν πολλές προσωπικές φωτογραφίες και πληροφορίες στα μέσα δικτύωσης που μπορούν να έχουν πρόσβαση άτομα που δε γνωρίζουν, κάτι που θέτει σε κίνδυνο τα ίδια χωρίς να το αντιλαμβάνονται, ενώ πολλές φορές οι γονείς δεν είναι γνώστες τέτοιων καταστάσεων, καθώς δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις στον τομέα της τεχνολογίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επέμβουν. (Beran and Li, 2007).

3.2) Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Υπάρχουν ορισμένοι άνθρωποι, οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο σχολικός εκφοβισμός συμβάλλει στην αυτοπροστασία και αποτελεί μέρος της ανάπτυξης του ατόμου, ώστε να μάθει να υπερασπίζεται τον εαυτό του και να μπορεί να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όμως έχει αρνητικές συνέπειες στα παιδιά, καθώς η βίαιη συμπεριφορά που καλείται να αντιμετωπίσει το θύμα ή ακόμα και η επιθετική συμπεριφορά που υιοθετεί ο θύτης, μπορούν να προκαλέσουν ανεπανόρθωτες βλάβες τόσο σε σωματικό, αλλά κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο.

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές και θεωρείται σημαντικό πρόβλημα, καθώς οι επιπτώσεις του είναι σοβαρές τόσο για το θύμα και τον θύτη, όσο και για τη σχολική κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η επίδραση που ασκεί στα άτομα που έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό είτε από την πλευρά του θύτη είτε από την πλευρά του θύματος είτε από

την πλευρά των παρατηρητών, έχει ως επί το πλείστον αρνητικό χαρακτήρα και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ψυχική υγεία του ατόμου, ενώ σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν και σωματικές βλάβες. (Αρτινοπούλου, 2009).

Αρχικά οι επιπτώσεις που έχουν οι θύτες μιας τέτοιας κατάστασης είναι να υιοθετήσουν αυτόν τον τρόπο ζωής, με αποτέλεσμα να λειτουργούν επιθετικά και να μην μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, ούτε και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με άλλα άτομα, κάτι που τους οδηγεί στην απομόνωση. Ταυτόχρονα οι θύτες κινδυνεύουν να οδηγηθούν στην παρανομία, αλλά είναι και ευάλωτοι στις καταχρήσεις. Όλα αυτά οδηγούν το παιδί στο να στιγματιστεί, να μη γίνεται αποδεκτό και να παραιτηθεί τόσο από τις σχολικές του υποχρεώσεις, όσο και να απομακρυνθεί από την οικογένειά του. (Βουϊσδάκης, 1987). Συμπερασματικά, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί συνήθως το 'σκαλοπάτι' για τη μετάβαση στην παραβατικότητα. Έτσι λοιπόν διαπιστώνεται πως οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι τόσο σοβαρές που μπορούν να οδηγήσουν το παιδί σε ακραίες καταστάσεις, για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να γίνουν άμεσες ενέργειες για την πρόληψη, τον περιορισμό και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. (Benitez and Justicia, 2006).

Από την πλευρά των θυμάτων οι επιπτώσεις φαίνεται να βρίσκουν μεγαλύτερο αντίκτυπο, καθώς τα θύματα θεωρούν το σχολείο ως ένα καταφύγιο που τους παρέχει ασφάλεια και ξαφνικά απειλούνται μέσα σε αυτό. (Τσιάντης, 2010). Αυτά τα παιδιά βιώνουν τόσο έντονες καταστάσεις που τα οδηγούν στην έλλειψη εμπιστοσύνης, στην έλλειψη σεβασμού προς τον εαυτό τους και στην απομόνωση. Επίσης διακατέχονται από άσχημα συναισθήματα όπως είναι η ταπείνωση και η αδυναμία να αντιδράσουν, κάτι που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τον ψυχικό τους κόσμο για μεγάλο χρονικό διάστημα. (Αρτινοπούλου, 2009). Έτσι δημιουργείται στα θύματα επιπρόσθετο άγχος και ανασφάλεια, ενώ χάνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους καθώς αισθάνονται κατώτερα από τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον μπορεί να οδηγηθούν σε κατάθλιψη ή μπορεί να αναπτύξουν αυτοκτονικές τάσεις, καθώς θεωρούν πως δεν έχουν λόγο ύπαρξης, (Αρτινοπούλου, 2009), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που δε βρίσκουν ησυχία ούτε στον ύπνο τους, επειδή βλέπουν εφιάλτες. (Louwes, 2009). Για τον λόγο αυτόν τα θύματα συχνά απομονώνονται, (Αρτινοπούλου, 2009), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που παραιτούνται από τις σχολικές τους υποχρεώσεις, καθώς δυσκολεύονται να βρίσκονται στον χώρο του σχολείου, (Τσιάντης, 2008). Έτσι λοιπόν προσπαθούν να αποφεύγουν να παρευρίσκονται στο σχολείο, καθώς διακατέχονται από φόβο με αποτέλεσμα να αυξάνουν τον αριθμό των απουσιών τους. (Αρτινοπούλου, 2009). Ακόμη τα παιδιά-θύματα εμφανίζονται επιθετικά και στην καθημερινότητά τους, ενώ φοβούνται να κάνουν χρήση του διαδικτύου. Οι συνέπειες αυτές ακολουθούν το παιδί και σε μεγαλύτερη ηλικία, καθώς λόγω της αδυναμίας που νιώθει να διαχειριστεί την κατάσταση μπορεί να οδηγηθεί στην κατάχρηση απαγορευμένων ουσιών ή ακόμα και στην εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών. (Τσιάντης, 2008).

Ωστόσο, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δε θα μπορούσε να μην έχει επιπτώσεις και στους απλούς παρατηρητές. Σε αυτήν την κατηγορία παιδιών οι επιπτώσεις του εκφοβισμού αφορούν κυρίως στη δημιουργία διχασμού και ανάμεικτων συναισθημάτων. Τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού συνήθως δε γνωρίζουν ποια πλευρά θα πρέπει να υποστηρίξουν, καθώς από τη μια θεωρούν υπεύθυνο τον θύτη, ενώ από την άλλη δε γνωρίζουν εάν το θύμα προκάλεσε τον θύτη, ώστε να τον οδηγήσει σε αυτήν την ακραία έκβαση. Επιπλέον, εάν τα παιδιά εμπλακούν σε μια τέτοια κατάσταση, θεωρούν αυτόματα τον εαυτό τους θύμα και συμμερίζονται τον ίδιο φόβο με τα παιδιά που θυματοποιούνται. (Sullivan, 2006). Από την άλλη εκείνοι που επιθυμούν να μείνουν αμέτοχοι, κυριεύονται από τύψεις, καθώς άφησαν αβοήθητο το θύμα. Ταυτόχρονα δε νιώθουν ασφάλεια στον χώρο του σχολείου, (Olweus, 2009), ενώ ενδόμυχα επιθυμούν να δουν έμπρακτα τη δράση του σχολείου ως προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, για να μη φοβούνται όταν βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. (Sullivan, 2006).

Τέλος, σημαντικές είναι οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στα άτομα που παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία γίνονται πιο εύκολα θύματα. (Κουρκούτας και Κοκκιιάδη, 2015). Συνεπώς, σημαντικό ρόλο έχει τόσο η μορφή του εκφοβισμού, όσο και η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου, αλλά και ο ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιείται, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. (Κουρκούτας και Κοκκιιάδη, 2015).

3.3) Πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Όπως προαναφέρθηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα συχνό και ταυτόχρονα ιδιαίτερα επικίνδυνο. Για τον λόγο αυτόν κρίνεται απαραίτητη η πρόληψή του, αλλά και η καταλληλότερη αντιμετώπισή του, ώστε να μειωθούν τα περιστατικά ή ακόμα και να εξαλειφθούν. Απόρροια των παραπάνω θεωρείται η άμεση παρέμβαση τόσο από το σχολείο και την οικογένεια, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στα παιδιά-θύματα, αλλά και στα παιδιά-θύτες. Σκοπός της παρέμβασης δεν είναι μόνο η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και η προαγωγή του σεβασμού και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών/μαθητριών. (Espelage and Swearer, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον ρόλο που κατέχει η κοινωνία στην αντιμετώπιση του φαινομένου, είναι σημαντικό να αναφερθεί η άρση των κοινωνικών, αλλά και των οικονομικών ανισοτήτων. Ακόμη σημαντική θεωρείται η παρέμβαση του κράτους στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ώστε να μην προβάλλονται τηλεοπτικές

εκπομπές που περιέχουν σκηνές βίας και εγκληματικότητας, αλλά προγράμματα που θα συμβάλλουν στην ψυχαγωγία και θα έχουν μορφωτικό χαρακτήρα. Επιπλέον θα πρέπει να διεξάγονται σεμινάρια με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, τα οποία θα συμβάλλουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με το φαινόμενο, αλλά και τους καταλληλότερους τρόπους αντιμετώπισής του. (Παπαδάτος, 2010).

Σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος της οικογένειας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Αρχικά η οικογένεια είναι εκείνη που διαμορφώνει τον χαρακτήρα του παιδιού, του μεταβιβάζει αξίες και το διαπαιδαγωγεί, ώστε να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Επιπλέον η οικογένεια θεωρείται ως πρότυπο από το παιδί, καθώς υιοθετεί τα ερεθίσματα που παίρνει από αυτήν κι έτσι επιλέγει τον τρόπο που θα συμπεριφέρεται στη μετέπειτα πορεία της ζωής του. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει οι γονείς να προάγουν την έννοια της κοινωνικοποίησης στα παιδιά τους, αλλά και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. (Rigby, 2002). Επιπροσθέτως, οι γονείς θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο θα υπάρχουν κανόνες και θα επικρατεί ηρεμία, ευημερία και διάθεση για συζήτηση, ώστε τα παιδιά να νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια και να αναπτυχθούν γερά θεμέλια στη μεταξύ τους σχέση. Ταυτόχρονα σημαντική είναι και η επιβράβευση των παιδιών από τους γονείς για κάθε καλή πράξη που πραγματοποιούν, για να ενισχυθεί με αυτόν τον τρόπο η ενθάρρυνσή τους. Αν λοιπόν αναπτυχθεί μια τέτοια σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών, οι πιθανότητες εκφοβισμού θα μειωθούν σε σημαντικό βαθμό, καθώς το παιδί θα είναι σε θέση να επικοινωνεί με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές του, αλλά και να λύνει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν μέσω του διαλόγου. (Rigby, 2002).

3.4) Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση του φαινομένου

Ο ρόλος του σχολείου στον εντοπισμό των περιστατικών εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο διευθυντής να είναι πολύ προσεκτικοί σε περίπτωση που υποπέσει κάτι στην αντίληψή τους.

Επιπλέον θα πρέπει να παρατηρούν τυχόν επιθετικές συμπεριφορές και να τις καταγράφουν, καθώς οι θύτες και τα θύματα είναι δύσκολο να μιλήσουν και να παραδεχτούν πως βιώνουν μία τέτοια κατάσταση. Επίσης οι γονείς των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού δεν αποκαλύπτουν εύκολα τέτοιες καταστάσεις, είτε γιατί αρνούνται να τις αποδεχτούν είτε για να μην εκθέσουν το παιδί τους είτε γιατί θεωρούν πως οι ίδιοι δεν έχουν αναθρέψει με σωστό τρόπο τα παιδιά

τους, κάτι που καθιστά τα μέλη της σχολικής μονάδας περισσότερο προσεκτικά και υπεύθυνα ως προς την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου. (Παπαδάτος, 2010).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το είδος του εκφοβισμού που διαδραματίζεται μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Η επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι μια ενέργεια που μπορεί να καλλιεργηθεί ή να εξαλειφθεί και μεταδίδεται είτε από εκπαιδευτικό προς εκπαιδευτικό, είτε από εκπαιδευτικό προς μαθητή/μαθήτρια και το αντίστροφο, είτε μεταξύ μαθητών/μαθητριών, αλλά και από όλους τους εμπλεκόμενους με τη σχολική κοινότητα. Παρατηρείται λοιπόν πως πρόκειται για αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας και της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός της γνώσης, την οποία οι μαθητές/μαθήτριες αφογκράζονται και στη συνέχεια διαμορφώνουν συμπεριφορές. Για να αποφευχθεί λοιπόν η υιοθέτηση της επιθετικής συμπεριφοράς θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί και ολόκληρη η σχολική κοινότητα να λειτουργεί ως πρότυπο απέναντι στους μαθητές και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. (Παπαδάτος, 2010).

Έτσι λοιπόν γίνεται εύκολα αντιληπτό πως ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση του φαινομένου είναι σημαντικός καθώς αναφέρονται περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά σημαντικό ρόλο κατέχει η κουλτούρα του σχολείου, αλλά και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό. Στη διαμόρφωση των παραπάνω συμβάλλει ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, οι κανόνες που θεσπίζονται σε κάθε σχολείο ξεχωριστά και γενικότερα ο τρόπος που επιλέγει να λειτουργεί. (Rigby, 2002).

Συνεπώς θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων και πιο συγκεκριμένα στις δυνατότητες του κάθε παιδιού και όχι στη βαθμολογία του. Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει ενημέρωση τόσο στους εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/μαθήτριες, όσο και στους γονείς, για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις του, ώστε να μπορούν όλοι μαζί να συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του. (Παπαδάτος, 2010).

Σχετικά λοιπόν με την αντιμετώπιση του φαινομένου έχουν διαμορφωθεί δύο διαφορετικές πεποιθήσεις. Η πρώτη αφορά στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, όπως είναι ο σεβασμός και η συνεργασία, ώστε να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και να μην επιβάλλονται τιμωρίες. Ενώ από την άλλη πλευρά, η δεύτερη πεποίθηση υποστηρίζει πως η τιμωρία συμβάλλει στη μείωση της χρήσης επιθετικών συμπεριφορών. (Rigby, 2002).

Στην άλλη όψη του νομίσματος βρίσκεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα στην αντιμετώπιση του φαινομένου και είναι εξίσου σημαντικός. Ο κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη του και διαχειρίζεται τις καταστάσεις σύμφωνα με τον τρόπο που θεωρεί εκείνος σωστό. Συνεπώς, για την εμφάνιση του φαινομένου δεν αποδίδονται οι ευθύνες στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αλλά και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών η οποία μπορεί είτε να αυξήσει είτε να μειώσει τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου. (Roland and Galloway, 2002).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για το παιδί, γι' αυτό η συμπεριφορά που επιδεικνύει θα πρέπει να είναι κατάλληλη ώστε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα μέσα στη τάξη, αλλά και να μεταδώσει ορθές αξίες στους/στις μαθητές/μαθήτριες. (Στογιαννίδης, 2013).

Ακόμη, κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να υποστηρίζει και να μεταδίδει την έννοια της συνεργασίας στους/στις μαθητές/μαθήτριες, ώστε να καταπολεμήσει τις ανισότητες και να αναπτυχθεί το αίσθημα της αποδοχής και του σεβασμού ακόμη και σε μαθητές/μαθήτριες που είναι διαφορετικοί/διαφορετικές από τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει άρση των στερεοτύπων που προωθούν τη βία, καθώς οι φυλετικές διακρίσεις οδηγούν κυρίως τα αγόρια να επιτίθενται στα κορίτσια λόγω της υπεροχής τους, καθώς τα τελευταία θεωρούνται πιο ευάλωτα και ως το αδύναμο φύλο. Επιπροσθέτως, σημαντική θεωρείται η συνεργασία του σχολείου με ειδικούς στο θέμα του εκφοβισμού, ώστε να δεχτούν τις κατάλληλες συμβουλές σχετικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης και ενημέρωσης. (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή και Σακκά, 2005).

Συνοψίζοντας λοιπόν, το σχολείο θα πρέπει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στο σύνολό του και να καλλιεργήσει ευνοϊκές συνθήκες στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει εμπιστοσύνη, ασφάλεια, κατανόηση και να μην εμφανίζονται παραβατικές συμπεριφορές. (Olweus, 2009). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να μπορούν να τους εμπιστευτούν ακόμη και για προσωπικά τους θέματα, όπως είναι το θέμα του εκφοβισμού, να τους διευκολύνουν δηλαδή να το εντοπίσουν, ώστε να μπορέσουν να δράσουν άμεσα. (Gendron, et al., 2011). Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται τα περιστατικά του εκφοβισμού, ώστε να είναι σε θέση να οργανώσει τον τρόπο παρέμβασής του, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες δε συνηθίζουν να μιλούν για την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρούν πως δεν είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν. (Hazler, et al., 1992). Επιπροσθέτως, σημαντική είναι και η τακτική επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους για να

γνωρίσει καλύτερα τους/τις μαθητές/μαθήτριές του, αλλά και για να πληροφορεί ο ένας τον άλλον σχετικά με τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά κάποιου παιδιού. (Rigby, 2002).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, καθώς θεωρούν πως δεν έχουν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις και την εξειδίκευση σε τέτοια θέματα, (Allen, 2010) και συνηθίζουν να καταφεύγουν στην επιβολή ποινής στον θύτη, κάτι που επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα. (Rigby, 2011). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι πιο αποτελεσματικοί από την τιμωρία, οι οποίοι εάν εφαρμοστούν σωστά μπορούν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αρχικά, ο κάθε εκπαιδευτικός που θεωρεί πως κάποιο παιδί εκφοβίζεται θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη συμπεριφορά του, να παρατηρεί πιθανές αλλαγές και να βεβαιωθεί για τις υποψίες του, ώστε να μπορέσει να δράσει. Επιπλέον, μπορεί να σκεφτεί εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και να ενσωματώσει δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη συνεργασία, ώστε να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές/μαθήτριες μεταξύ τους και να αποδεχτεί ο ένας τον άλλον. Εν συνεχεία, ο διάλογος και γενικότερα η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/μαθήτριες κρίνεται απαραίτητη, καθώς μέσα από μια τέτοια συζήτηση μπορεί να αναστρέψει μία αρνητική κατάσταση. (Crothers and Kolbert, 2008).

Ο Rigby προτείνει πέντε στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο. Αυτές είναι εξής:

- ✓ Τιμωρία των θυτών, η οποία έχει διδακτικό χαρακτήρα για τους παρατηρητές, συμμορφώνει τους θύτες και συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου.
- ✓ Επικοινωνιακή συζήτηση με το θύμα και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του, ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο με δυναμικό και αποτελεσματικό τρόπο.
- ✓ Διαχείριση συγκρούσεων μέσω διαμεσολαβητή, ώστε να επιλυθούν οι διαφορές μέσω του διαλόγου.
- ✓ Μετανόηση του θύτη και παρότρυνση ως προς τον επαναπροσδιορισμό της συμπεριφοράς του, ώστε να επανορθώσει τη σχέση του με το θύμα.
- ✓ Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και παρατηρητών με κοινό σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου που προκαλείται από τους εμπλεκόμενους.

Για την εφαρμογή των στρατηγικών αυτών θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και να εξετάζεται το κάθε περιστατικό με προσοχή, ώστε να επιλεγεί η καταλληλότερη στρατηγική. (Rigby, 2011).

Μία άλλη άποψη υποστηρίζει πως για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο θα πρέπει να γίνονται παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως προς τον θύτη και διαφορετική ως προς το θύμα. Στην περίπτωση αυτή όσον αφορά στον θύτη θα πρέπει

να επιβάλλονται κυρώσεις, ώστε να κατανοήσει το λάθος του και να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται. Θα πρέπει επίσης ο εκπαιδευτικός να προωθήσει την ισότητα μέσα στην τάξη, ώστε ο θύτης να καταλάβει πως δεν αποκτά αξία εκδηλώνοντας επιθετική συμπεριφορά. Επιπλέον, θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς του θύτη, ώστε να είναι γνώστες της κατάστασης και σε συνεργασία να προσπαθήσουν να την αποτρέψουν. Ακόμη χρήσιμο θα ήταν ο εκπαιδευτικός να αναθέτει ρόλους ευθύνης στον θύτη που θα ικανοποιήσουν το αίσθημα κυριαρχίας που τον διακατέχει, όχι όμως με τη χρήση βίας, αλλά με το να αποτελέσει το καλό παράδειγμα στους υπόλοιπους μαθητές και όταν ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του, να δεχτεί την επιβράβευση και τον θαυμασμό που επιζητούσε μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς. (Macklem, 2003).

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στα θύματα, αρχικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/μαθήτριές του, ώστε να είναι σε θέση να του αναφέρουν το περιστατικό. Θα πρέπει επίσης να παροτρύνει το θύμα να του μιλήσει και ο ίδιος να ακούσει τα λεγόμενά του με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μπορεί να δράσει άμεσα και να το προστατεύσει από τέτοιου είδους περιστατικά. (Olweus, 1993). Μετέπειτα καλό θα είναι ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του θύματος και το παροτρύνει να αναπτύξει τις δεξιότητές του, επιβραβεύοντάς το, ώστε να τονωθεί το ηθικό του, να μειωθούν οι ανασφάλειές του και να αναπτύξει μια θετική εικόνα του εαυτού του και γενικότερα των πραγμάτων. (Macklem, 2003).

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλειφθεί η παρέμβαση στους παρατηρητές τέτοιων περιστατικών καθώς διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Είναι εκείνοι που με τη στάση που θα κρατήσουν απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην επανάληψη, όσο και στη διακοπή του φαινομένου, καθώς ο θύτης τροφοδοτείται από τη θετική τους αντίδραση, ενώ αν εναντιωθούν μπορούν να τον αποτρέψουν. Για τον λόγο αυτόν κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συζητούν με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, θέματα σχετικά με τις ευθύνες που αναλογούν στον καθένα, να τους/τις ενθαρρύνουν να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να τους/τις προτρέπουν να τα διορθώνουν. (Ahmed, 2005).

Εν κατακλείδι διαπιστώνεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Τόσο οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σε γενικό σχολείο, όσο κι εκείνοι που επιτελούν έργο σε ειδικό σχολείο, θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέμβουν άμεσα, ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο.

Κεφάλαιο 4: Ο σχολικός εκφοβισμός σε ειδικό και γενικό σχολείο

4.1) Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα

Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα άρχισε να ερευνάται μετά τη δεκαετία του '90, καθώς τότε δόθηκε η απαιτούμενη προσοχή στο φαινόμενο και οι ερευνητές άρχισαν να αναζητούν τις αιτίες, τις μορφές και τις επιπτώσεις του φαινομένου. Μέχρι τότε τα περιστατικά που συνέβαιναν αγνοούνταν και δεν καταγράφονταν, κυρίως για την αποφυγή του ενδεχόμενου στιγματισμού των μαθητών/μαθητριών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, αλλά και ολόκληρης της σχολικής μονάδας. (Pateraki and Houndoumandi, 2001).

Συνεπώς, καθώς πολλά περιστατικά δεν έχουν καταγραφεί και δεν έχουν αναλυθεί, δεν επιτρέπεται στους ερευνητές η διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης άποψης σχετικά με την εξέλιξη του φαινομένου στην Ελλάδα. (Μπίτσικα και Νικολόπουλος, 2009).

Η πρώτη έρευνα του φαινομένου πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/μαθήτριες Δημοτικού από την Πατεράκη και τη Χουντουμάνδη στην Αθήνα το 2001 και αφορούσε στη συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το 14,7% των μαθητών/μαθητριών βίωναν το φαινόμενο ως θύματα, το 6,24% ως θύτες και το 4,8% ως θύτες/θύματα. (Pateraki and Houndoumandi, 2001). Μια παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Σαπούνα το 2008, σε Δημοτικά σχολεία και σε Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, έδειξε πως το 8,2% αντιπροσώπευε τα θύματα, το 5,8% τους θύτες και το 1,1% τους θύτες/θύματα. (Sapouna, 2008).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν η Ψάλτη και η Κωνσταντίνου, το 2007 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται πως ένας/μία στους/στις δέκα μαθητές/μαθήτριες έχουν βιώσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως θύματα σε βάθος χρόνου, ενώ τρεις στους/στις δέκα μαθητές/μαθήτριες φοβούνται μήπως βρεθούν στη θέση του θύματος. Επιπλέον, ένας/μία στους/στις δέκα μαθητές/μαθήτριες έχουν βιώσει λεκτικό ή σεξουαλικό εκφοβισμό, ενώ ένας/μία στους/στις τέσσερις μαθητές/μαθήτριες φοβάται πως θα ξανά βιώσει τον εκφοβισμό. (Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007).

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και δείγμα της αποτελούσαν 3.869 μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δείχνει πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 41,5% των παιδιών χαρακτήρισαν τον εαυτό τους είτε ως θύτες είτε ως θύματα είτε ως θύτες-θύματα, ενώ το 46,7% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έκανε κάτι αντίστοιχο, (Psalti, 2012), γεγονός που δείχνει πως το φαινόμενο εξελίσσεται ραγδαία και χρήζει αντιμετώπισης. (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Σε μία αντίστοιχη έρευνα παρατηρήθηκε πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το φαινόμενο εκδηλώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τη σωματική μορφή του, σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια όπου εκεί κυριαρχεί η λεκτική μορφή του. (Ψάλτη κ.ά., 2012).

Επίσης η εκδήλωση του φαινομένου στην Ελλάδα, φαίνεται πως πραγματοποιείται συχνότερα μέσω της λεκτικής μορφής του και πιο συγκεκριμένα μέσω της διάδοσης φημών εις βάρος του θύματος, μέσω της λεκτικής ταπείνωσής του, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το φαινόμενο εκδηλώνεται μέσω της καταστροφής ή και της κλοπής των προσωπικών αντικειμένων του θύματος, μέσω του ξυλοδαρμού και μέσω του αποκλεισμού του από τη μαθητική κοινότητα και την παρέα. (Αρτινοπούλου. 2001).

Ταυτόχρονα, για την εκδήλωση του φαινομένου στην Ελλάδα, μερίδιο ευθύνης φαίνεται πως κατέχει και η οικογένεια. Αρχικά όταν παρατηρείται έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονέων τους που οδηγεί στην παραμέληση των παιδιών τους, καθώς από τη μία εκείνα κινούνται ανεξέλεγκτα και μπορεί να παρουσιάσουν παραβατική συμπεριφορά, ενώ από την άλλη μπορεί να οδηγηθούν στην εσωστρέφεια με κίνδυνο να θυματοποιηθούν εν αγνοία των γονέων. Επιπλέον το φαινόμενο παρατηρείται πιο συχνά σε οικογένειες που αποτελούνται από έναν μόνο γονέα, με άμεσο αποτέλεσμα το παιδί είτε να αισθάνεται μειονεκτικά είτε να εκδηλώσει επιθετικότητα σε περίπτωση που θίγεται το συγκεκριμένο ζήτημα. (Παπάνης, 2008). Επιπροσθέτως ακόμη έναν παράγοντα αποτελεί η υπερπροστασία των γονέων και κυρίως της μητέρας απέναντι στο παιδί, καθώς σε αυτήν την περίπτωση το παιδί γίνεται πιο ευάλωτο και ευαίσθητο με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να βρεθεί στη θέση του θύματος και να νιώθει απροστάτευτο. (Ψάλτη κ.ά., 2012). Ένας ακόμη παράγοντας εκδήλωσης του φαινομένου είναι ο ρατσισμός ως προς τη διαφορετικότητα, είτε πρόκειται για διαφορετική εθνικότητα είτε για θρησκεία είτε για το κοινωνικό υπόβαθρο είτε για τις σχολικές επιδόσεις είτε για φυλετικές διακρίσεις είτε για κάποια αναπηρία του ατόμου. (Παπάνης, 2008).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, παρατηρείται πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα για την Ελλάδα. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό επίπεδο, επιφέρουν αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα, συνεπώς επηρεάζουν και το σχολικό κλίμα και

οδηγούν σε νέα κρούσματα εκφοβισμού. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο ανεξάρτητα από τις συνθήκες που επικρατούν. (Αρτινοπούλου, 2001).

4.2) Ο σχολικός εκφοβισμός σε γενικό σχολείο

Το 2002 το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, πραγματοποίησε μια έρευνα όπου οι θύτες άγγιζαν το ποσοστό 9,1%, ενώ το 2010 σε παρόμοια έρευνα το ποσοστό των θυτών ανερχόταν σε 15,8%. (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ., 2010). Στην Ελλάδα ένας/μία στους/στις δέκα μαθητές/μαθήτριες έχουν βιώσει το φαινόμενο του εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα. (Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007). Ακόμη διαπιστώνεται η προτίμηση των μαθητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, καθώς μεγάλος αριθμός μαθητών/μαθητριών στην Ευρώπη, μεταξύ 9-16 ετών, έχουν υποστεί διαδικτυακό εκφοβισμό περίπου μια φορά την εβδομάδα. (Μπενέκου, 2011).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ κρατών, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, προκύπτει πως το 20,5% των μαθητών/μαθητριών έχει βιώσει κάποια μορφή του σχολικού εκφοβισμού στη ζωή του/της εκ των οποίων το 12,4% ανέρχεται στα αγόρια και το 8,1% στα κορίτσια. (Due et al, 2005). Σε ακόμη μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000, σε μαθητές/μαθήτριες τρίτης έως έκτης τάξης δημοτικού στην Αθήνα, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Olweus, και τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 14,7% των μαθητών/μαθητριών είχαν βιώσει τον εκφοβισμό από την πλευρά του θύματος, το 6,24% αποτελούσαν οι θύτες και το 4,8% ήταν οι θύτες/θύματα. (Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη, 2000). Επιπλέον προέκυψε πως τα αγόρια έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στη σωματική βία, ενώ τα κορίτσια στη λεκτική. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκε πως τα περισσότερα παιδιά αποκρύπτουν το γεγονός και πιστεύουν πως τα περιστατικά δε γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. (Καλαντζή- Αζιζή και Ζαφειροπούλου, 2001). Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, χρησιμοποιώντας και πάλι το ερωτηματολόγιο του Olweus, έδειξε πως το 8,2% αποτελούσε τα θύματα, το 5,8% αποτελούσε τους θύτες και μόνο το 1,1% αποτελούσε τους θύτες/θύματα. (Sapouna, 2008).

4.3) Ο σχολικός εκφοβισμός σε ειδικό σχολείο

Είναι γεγονός ότι η ειδική αγωγή απευθύνεται σε διαφορετικές μορφές αναπηρίας, γι' αυτό είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός. (Μακρής και Μάρκου, 2015). Σε μια προσπάθεια της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας να αποσαφηνιστεί ο όρος, θεωρήθηκε πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν κάποιο ορατό σωματικό ή διανοητικό πρόβλημα. (WHO, 1981). Στη συνέχεια το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, προσθέτει στον ορισμό πως τα προβλήματα αυτά επιφέρουν ανεπάρκειες στο άτομο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να πραγματοποιήσει πράγματα που θεωρούνται φυσιολογικά για ένα άτομο, ενώ ταυτόχρονα προσθέτει πως υπάρχουν επιπτώσεις και στον ψυχικό κόσμο του ατόμου. (Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993).

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει πως η ειδική αγωγή αποτελεί ένα κομμάτι της εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές, αλλά και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Η ειδικά διαμορφωμένη εκπαίδευση που παρέχεται, στοχεύει στην αντιμετώπιση των βλαβών και στην ανακάλυψη και ανάδειξη των δυνατοτήτων που διαθέτουν. (Macklem, 2003).

Η ελληνική νομοθεσία ορίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως εκείνα που δεν μπορούν εύκολα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, λόγω των ιδιομορφιών τους, οι οποίες αφορούν τόσο στις σωματικές βλάβες, όσο και στις διανοητικές, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι μαθησιακές και οι ψυχολογικές δυσκολίες. (Νόμος 2817/2000 αρθ.1 και 3699/2008 αρθ.3).

Ένας ακόμη ορισμός, χαρακτηρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως εκείνα που πάσχουν από κάποια μόνιμη βλάβη ή αναπηρία, η οποία πηγάζει από φυσική, νοητική, ή και πολλές φορές ψυχική ανεπάρκεια. Τα άτομα αυτά πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως ανάπηρα, καθώς δεν είναι σε θέση σωματικά ή ψυχικά να εκτελέσουν ορισμένες δραστηριότητες. (Macklem, 2003). Ως άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται:

- ✓ Άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί).
- ✓ Άτομα με προβλήματα στην ακοή ή στην ομιλία (κωφάλαλοι).
- ✓ Άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρές διαταραχές στην κίνηση.
- ✓ Άτομα που πάσχουν από νοητική καθυστέρηση.
- ✓ Άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρά ψυχικά προβλήματα (σχιζοφρένεια, διπολισμός, κ.ά.).
- ✓ Άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός, σύνδρομο Asperger).

- ✓ Άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα.
- ✓ Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δυσλεξία, κ.ά.)

Από την άλλη πολλοί είναι αυτοί που ταυτίζουν τον όρο ‘ειδικές ανάγκες’ με τον όρο ‘μαθησιακές δυσκολίες’. Ο Samuel Kirk ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο ‘μαθησιακές δυσκολίες’, για να περιγράψει τη διαταραχή ή την καθυστερημένη ανάπτυξη μιας ικανότητας του ατόμου, συσχετισμένης με το σχολείο, που προήλθε είτε από κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου είτε από κάποια διαταραχή συμπεριφοράς. (Hammill, 1990). Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε τρία είδη:

- ✓ Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές/μαθήτριες με χαμηλό επίπεδο νόησης, οι οποίοι/οι οποίες δεν μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι/συγκεντρωμένες για αρκετή ώρα στο μάθημα, ενώ ταυτόχρονα έχουν έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης, με αποτέλεσμα όλα τα παραπάνω να συμβάλουν στην αρνητική σχολική τους επίδοση, αλλά και στο αρνητικό κλίμα της τάξης. (Δράκος, 2002).
- ✓ Δευτερογενείς Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες πηγάζουν από ελλιπή ερεθίσματα του περιβάλλοντος, από διαταραχές στη βιολογική ανάπτυξη και από έλλειψη προσοχής. Πρόκειται λοιπόν για μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι/οι οποίες έχουν παραβατική συμπεριφορά, λόγω παραμέλησης των ίδιων από τους γονείς ή βίας στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς επίσης και για μαθητές/μαθήτριες που αντιμετωπίζουν γνωστικά, κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα. (Παπαδομαρκάκης κ.ά., 2011).
- ✓ Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες διακρίνονται επιμέρους στον μαθησιακό, τον ψυχοκοινωνικό και τον γνωστικό τομέα. Οι μαθητές/μαθήτριες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά και στην κατανόηση του μαθήματος, παρουσιάζοντας προβλήματα όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία. (Πολυχρόνη κ.ά., 2006).

Μέχρι σήμερα οι διάφοροι ερευνητές προσπαθούν να διατυπώσουν πολλούς ορισμούς, ώστε να ερμηνεύσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τον όρο των μαθησιακών δυσκολιών. (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Παλαιότερα υπήρχαν ξεχωριστά τμήματα ή σχολεία για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Butler, 1996). Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου η διαδικασία αυτή δημιούργησε αντιδράσεις, καθώς η μάθηση με αυτόν τον τρόπο δεν ήταν αποτελεσματική. Για τον λόγο αυτόν, τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, ώστε να συνεκπαιδούνται με μαθητές/μαθήτριες που δε χαρακτηρίζονται από κάποια

αναπηρία. (Butler, 1996). Με τον όρο ένταξη ορίζεται η κοινή διδασκαλία παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, με βασική προϋπόθεση να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλους. Η παιδαγωγική της ένταξης επιδιώκει ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο δε διαχωρίζει τον μαθητικό πληθυσμό με βάση τις ιδιαιτερότητές του ή τις επιδόσεις του. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σκοπός της ενιαίας εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών/μαθητριών με ή χωρίς αναπηρία και η συνεργασία μεταξύ τους. Επίσης η μείωση των στερεοτύπων και του ρατσισμού, καθώς επίσης και η αρμονική συνύπαρξη και η αποδοχή των μαθητών/μαθητριών με εκπαιδευτικές ανάγκες από το σύνολο των μαθητών/μαθητριών χωρίς κάποια αναπηρία. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος της ένταξης λοιπόν είναι να ενταχθεί το παιδί στο σχολικό πλαίσιο, ενώ ο μακροπρόθεσμος αφορά στην ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. (Guralnick, 1999).

Στη συνέχεια αναφέρονται οι όροι συνεκπαίδευση και ενσωμάτωση, ώστε να διαχωριστεί η σημασία τους, καθώς δεν είναι λίγοι εκείνοι που ταυτίζουν το περιεχόμενό τους. Ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται στην ίδρυση σχολείων, τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. (Μιχαηλίδης, 2009). Με τον όρο ενσωμάτωση, ορίζεται η εφαρμογή του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, με την παροχή μιας ελεύθερης, δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία θα προσεγγίζει όσο το δυνατόν περισσότερο τη γενική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σ' ένα περιβάλλον με λιγότερους περιορισμούς, ώστε να εξαλειφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η απομόνωση και η περιθωριοποίηση. (Πιλάτη, 2012).

Όλα τα παραπάνω ισχύουν βέβαια για τα παιδιά τα οποία έχουν ελαφριά μορφή αναπηρίας και μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα στο γενικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, τα ειδικά σχολεία στη σημερινή εποχή αφορούν στα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή μορφή αναπηρίας και δεν μπορούν να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση. Πρόκειται για σχολεία που λειτουργούν πανομοιότυπα με τα γενικά σχολεία, με τη διαφορά πως οι εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. (Ammah and Hodge, 2005).

Αξίζει να αναφερθεί βέβαια πως η ένταξη των μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες σε γενικό σχολείο, αποτελεί εξαιρετικό βήμα κοινωνικοποίησης αυτών των παιδιών, παρ' όλα αυτά όμως οι κοινωνικές διακρίσεις εξακολουθούν να υπάρχουν με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη πιθανότητα τα παιδιά με αναπηρία να υποστούν τον εκφοβισμό και να απομονωθούν από το μαθητικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, εφόσον εξακολουθεί να υπάρχει κοινωνική διάκριση, υπάρχει κίνδυνος οι μαθητές/μαθήτριες τυπικής εκπαίδευσης να μην αποδεχθούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές

ανάγκες, με αποτέλεσμα αυτή η αντιμετώπιση να επιδράσει αρνητικά στην κοινωνικοποίησή τους. (Freeman and Alkin, 2000).

Όπως προαναφέρθηκε, ως θύματα εκφοβισμού συνήθως πέφτουν παιδιά που είναι σωματικά αδύναμα, ευαίσθητα, ψυχικά ευάλωτα και παιδιά που είναι διαφορετικά από τα υπόλοιπα. Συνεπώς τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία και θεωρούνται ευάλωτα ως προς τη θυματοποίηση. (Flynt and Morton, 2007).

Ο κύριος λόγος που οι μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες βιώνουν τη θυματοποίηση είναι η απουσία κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς αργούν να αντιδράσουν και να προστατευτούν από μία ενδεχόμενη επίθεση, με αποτέλεσμα να γίνονται ευκολότερος στόχος από τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. (Sabornie, 1994). Άλλη μια αιτία θεωρείται η μη αποδοχή αυτών των παιδιών από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται και να μη συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις. (Nabuzoka and Smith, 1993). Ακόμη υπάρχουν φορές που δεν αντιλαμβάνονται ότι είναι θύματα εκφοβισμού, καθώς δε γνωρίζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και δεν μπορούν να το προσδιορίσουν. (Sabornie, 1994).

Επιπλέον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με σωματική αναπηρία, με διαταραχές λόγου, αλλά και με διάσπαση προσοχής είναι περισσότερο ευάλωτα στη θυματοποίηση (Misha, 2003) και είναι λιγότερο αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ δεν αντιμετωπίζονται με τον ίδιο σεβασμό, άλλος ένας λόγος που βρίσκονται στον στόχο των θυτών. (Dubin, 2007). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως ο εκφοβισμός δεν αφορά μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. (Νέτα, 2006).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό συγκριτικά με τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, οι απόψεις φαίνεστε να δίστανται, καθώς τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών δείχνουν πως η αναπηρία δε σχετίζεται με την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού, (Woods and Wolke, 2004), ενώ σε άλλες έρευνες τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα παιδιά με αναπηρία βιώνουν τον εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης. (Sullivan, 2006).

Καθοριστικό ρόλο για την εκδήλωση του φαινομένου, φαίνεται πως έχει το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, η προσωπικότητα του κάθε παιδιού, αλλά και η μορφή αναπηρίας που έχει το άτομο και πόσο ευδιάκριτη μπορεί να γίνει από τους υπόλοιπους. (Rose et al, 2011). Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που θυματοποιούνται νιώθουν ανασφάλεια και κατωτερότητα συγκριτικά με τα υπόλοιπα, δε δείχνουν εμπιστοσύνη, με αποτέλεσμα να μην έχουν φίλους, κυριεύονται από το αίσθημα της

ντροπής και του άγχους και αρνούνται να πάνε στο σχολείο, χωρίς να εξηγούν τους λόγους που δεν επιθυμούν την παραμονή τους στο σχολικό περιβάλλον. (Dawkins, 1996).

Εν κατακλείδι, όπως προκύπτει από τα υπάρχοντα δεδομένα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης. (Sullivan, 2006).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1) Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και για τους τρόπους συλλογής δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται και ο σκοπός υλοποίησής της, καθώς επίσης και οι στόχοι για τους οποίους πραγματοποιήθηκε. Συνεπώς σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε γενικό και ειδικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή της Φλώρινας. Οι λόγοι που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα αφορούν στην έλλειψη σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, καθώς τα δεδομένα ήταν περιορισμένα. Ακόμα εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το θέμα του σχολικού εκφοβισμού έχει διερευνηθεί από πολλούς μελετητές, αλλά υπάρχει έλλειψη τόσο στη διερεύνηση του φαινομένου στο ειδικό σχολείο, όσο και συγκριτικά στην εκδήλωση του εκφοβισμού σε μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες. Επίσης, αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού περισσότερο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα σημαντικό θεωρήθηκε να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί τόσο του γενικού, όσο και του ειδικού σχολείου έχουν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν τα περιστατικά του εκφοβισμού για να μπορούν αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το φαινόμενο, καθώς είναι εκείνοι που πρέπει να παρέμβουν άμεσα όταν πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό. Αρχικός στόχος είναι να εξεταστεί αν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στην περιοχή και αν τα άτομα με ειδικές ανάγκες θυματοποιούνται πιο εύκολα και πιο συχνά από ότι οι μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν σε γενικό σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο, σύμφωνα πάντα με την προσωπική τους άποψη και την εμπειρία που διαθέτουν, αλλά και στην ενημέρωση και στον τρόπο που οι ίδιοι θα αντιμετώπιζαν τέτοιου είδους περιστατικά. Ένας ακόμη σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες των περιστατικών, αλλά και των αιτιών που τα προκαλούν. Τέλος, γεννήθηκε το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας πραγματοποιούν ενημερώσεις

σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/μαθήτριες, ώστε να αποφύγουν την εκδήλωση του φαινομένου.

Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω στόχους της έρευνας προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

- Υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικού και ειδικού σχολείου σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό;
- Παρατηρούνται κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στην περιοχή; Και αν ναι, είναι περισσότερα στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο;
- Πραγματοποιούνται ενημερώσεις σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού στους/στις μαθητές/μαθήτριες;
- Ποια θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πιο συχνή μορφή εκφοβισμού στην περιοχή;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θυματοποιούνται ευκολότερα;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι πιο σοβαρές από ότι στους/στις μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν σε γενικό σχολείο;
- Πώς θα αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού;

5.2) Είδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, η οποία έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα και ανταποκρίνεται καλύτερα στους στόχους της έρευνας, καθώς δεν εστιάζει σε ποσοστά και σε μετρήσιμα στοιχεία, αλλά σε ποιοτικά στοιχεία που αφορούν κυρίως στις ανθρώπινες δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη, καθώς το ενδιαφέρον των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στρέφονται κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και όχι σε αριθμητικά δεδομένα, όπως προαναφέρθηκε. Ένας ακόμη λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος είναι πως η έρευνα εστιάζει στην άποψη των συνεντευξιαζόμενων επί του θέματος στις προσωπικές εμπειρίες που τυχόν είχαν, στα συναισθήματα που μεταφέρονται με την προσωπική επαφή και στον αυθορμητισμό της συζήτησης. Επομένως ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει πολλές πληροφορίες για το θέμα που μελετά. (Καλφόπουλος, 2003).

Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, ο ερευνητής θέτει μια σειρά ερωτήσεων στον ερωτώμενο, τις οποίες εκείνος με τη σειρά του καλείται να

απαντήσει. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες της έρευνας και καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπροσθέτως, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής δεδομένων, καθώς το ενδιαφέρον των ερευνητικών ερωτημάτων στρέφεται κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και στις προσωπικές τους εμπειρίες. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει συνοχή. Για τον λόγο αυτόν η αρχή της συζήτησης αφορούσε σε γενικές ερωτήσεις, σχετικά με το φύλο και την εμπειρία των συνεντευξιζόμενων, ώστε να δημιουργηθεί μια οικειότητα κι ένα φιλικό κλίμα κι έπειτα ακολούθησαν πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις.

5.3) Επιλογή του θέματος

Η επιλογή του θέματος πραγματοποιήθηκε με βάση το ενδιαφέρον της ερευνήτριας να μελετήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο που λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις, σχετιζόμενο με μια κατηγορία ανθρώπων που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές, ιδίως τα τελευταία χρόνια. Υπάρχουν πολλοί ερευνητές, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες προσπάθειες να διερευνηθεί το θέμα σε σχέση με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς η ερευνήτρια αντιμετώπισε δυσκολίες για την υλοποίηση της έρευνας, καθώς δεν υπήρχε επαρκής βιβλιογραφία στη σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με το ειδικό σχολείο.

5.4) Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι τρεις εργάζονται σε γενικό σχολείο και οι υπόλοιποι τρεις σε ειδικό. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με γνώμονα να εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Φλώρινας, ενώ η επιλογή των συγκεκριμένων έγινε με βάση την προθυμία τους να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Επιπλέον οι τέσσερις από τους ερωτηθέντες ήταν γυναίκες, ενώ οι δύο άνδρες.

Φύλο	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας	Σχολείο	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό
Γυναίκα 1	56 ετών	29 στη γενική εκπαίδευση, 10 στην ειδική εκπαίδευση	Ειδικό	Απόφοιτη Παιδαγωγικού	Ειδική Αγωγή
Ανδρας 1	37 ετών	1 στη γενική εκπαίδευση, 9 στην ειδική εκπαίδευση	Ειδικό	Απόφοιτος Παιδαγωγικού	Ειδική Αγωγή
Γυναίκα 2	55ετών	2 στην ειδική εκπαίδευση	Ειδικό	Απόφοιτη Κοινωνικής Εργασίας	Όχι
Γυναίκα 3	54 ετών	26 στη γενική εκπαίδευση	Γενικό	Απόφοιτη Παιδαγωγικού	Όχι
Ανδρας 2	32 ετών	3 στη γενική εκπαίδευση	Γενικό	Απόφοιτος Παιδαγωγικού	Σύγχρονη Ιστορία
Γυναίκα 4	43 ετών	15 στη γενική εκπαίδευση	Γενικό	Απόφοιτη Παιδαγωγικού	Διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.5) Εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη, όπως προαναφέρθηκε. Κάθε συνέντευξη αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις, οι οποίες διαβαθμίστηκαν από γενικές ερωτήσεις σε πιο ειδικές. Το αρχικό στάδιο αφορούσε σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (ηλικία, φύλο). Στη συνέχεια το ενδιαφέρον στράφηκε στο μορφωτικό τους επίπεδο και στην εμπειρία που διαθέτουν στον τομέα της εκπαίδευσης (ερωτήσεις 2-3). Στο επόμενο στάδιο υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν στον σχολικό εκφοβισμό, ως προς τον ορισμό, τις μορφές που μπορεί να πάρει, την εκδήλωση του φαινομένου στον χώρο του σχολείου, τη γνώση των εκπαιδευτικών για τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, αλλά και την επιμόρφωσή τους σχετικά με το θέμα (ερωτήσεις 4-7). Η επόμενη θεματική ενότητα σχετίζεται με το αν τα παιδιά με αναπηρία είναι ευκολότερος στόχος ή αν είναι αποδεκτά από τα υπόλοιπα, ώστε να αποσαφηνιστεί αν δέχονται τον εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης ή αν έχουν μια ομαλή ένταξη (ερώτηση 8- υποερωτήματα α-β). Το επόμενο θεματικό πεδίο βασίζεται στις επιπτώσεις που έχουν τα περιστατικά του εκφοβισμού στα εμπλεκόμενα μέλη (ερώτηση 9), ενώ αμέσως μετά βρίσκεται το μείζον ζήτημα της πρόληψης και της αντιμετώπισης του φαινομένου (ερωτήσεις 10-11). Τέλος

παρατίθενται ορισμένα επιπρόσθετα σχόλια και συμπεράσματα των συνεντευξιαζόμενων.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι βασισμένες σε ήδη υπάρχουσες έρευνες που σχετίζονται με το θέμα του εκφοβισμού, από τις οποίες επιλέχθηκαν εκείνες που ανταποκρίνονται καλύτερα στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. (Καρασαντέ, 2007, Παπαλαζάρου, 2015, Σακκάτου κ.ά., 2017, Στεφούλη, 2017 και Λιάκου, 2016).

Ο χρόνος για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από οχτώ μέχρι δεκαοχτώ λεπτά και χρειάστηκαν τρεις εβδομάδες για την ολοκλήρωσή τους, εκτός από τη διαδικασία των απομαγνητοφωνήσεων, για την οποία χρειάστηκε μία επιπλέον εβδομάδα.

Τέλος, σημαντικό θεωρείται να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ανάλυσης των δεδομένων. Για τον λόγο αυτόν η ερευνήτρια μόλις συνέγραψε και ολοκλήρωσε την ανάλυση των δεδομένων, έστειλε ηλεκτρονικά το αρχείο στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη, ώστε να επιβεβαιώσουν πως τα δεδομένα είναι ρεαλιστικά και έχουν αποτυπωθεί ακριβώς όπως ειπώθηκαν από τους ίδιους, γεγονός που κρίθηκε σημαντικό για την αξιοπιστία της έρευνας.

5.6) Διεξαγωγή της έρευνας

Η ερευνήτρια επισκέφθηκε αρχικά το ειδικό σχολείο, ώστε να ζητήσει την άδεια από τη διευθύντρια να πραγματοποιήσει την έρευνα. Αφού την ενημέρωσε σχετικά με τα προσωπικά της στοιχεία, συνέχισε με τον λόγο της επισκέψεώς της, όπου ανάλυσε τους στόχους της έρευνας, ζήτησε την άδεια μαγνητοφώνησης της συζήτησης, ενώ την διαβεβαίωσε πως όλα τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της έρευνας και θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Η διευθύντρια προθυμοποιήθηκε να τη βοηθήσει και της ζήτησε να αφήσει τις ερωτήσεις για να τις μελετήσει και να τις παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς σε συνέλευση που επρόκειτο να πραγματοποιηθεί, ενώ ήταν και η ίδια μια από τους ερωτώμενους. Έπειτα η ερευνήτρια δέχτηκε τηλεφώνημα από τη διευθύντρια, ώστε να ορίσουν μια ημερομηνία, κατά την οποία η ερευνήτρια επισκέφθηκε το σχολείο και πραγματοποίησε την πρώτη συνέντευξη. Επιπλέον χρειάστηκαν άλλες δύο επισκέψεις στο σχολείο για την υλοποίηση των συνεντεύξεων, όπου σε κάθε επίσκεψη πραγματοποιούταν και μία ατομική συνέντευξη.

Πριν την έναρξη της διαδικασίας, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους ερωτηθέντες για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, εξηγούσε εκτενέστερα τον σκοπό της έρευνας και ζητούσε την άδεια έναρξης της μαγνητοφώνησης της συζήτησης. Η μαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας, όπου τα αρχεία αποθηκεύονται σε ψηφιακή μορφή κι έπειτα ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις στο ειδικό σχολείο, έπειτα η ερευνήτρια επισκέφθηκε το γενικό σχολείο, όπου ακολούθησε την ίδια διαδικασία, με τη μοναδική διαφορά πως σε αυτήν την περίπτωση οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν απογευματινές ώρες, στα σπίτια των ερωτηθέντων.

5.7) Προβλήματα της έρευνας

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διεξήχθη ομαλά. Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένα προβλήματα, όπως το γεγονός πως όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ζήτησαν από την ερευνήτρια να τους γνωστοποιήσει εκ των προτέρων τις ερωτήσεις που απάρτιζαν τη συνέντευξη, ώστε να είναι προετοιμασμένοι, πράγμα που σημαίνει πως οι απαντήσεις δεν ήταν εντελώς αυθόρμητες, αλλά ελαφρώς μελετημένες. Επιπλέον σε δύο συνεντεύξεις η ερευνήτρια δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα με την απομαγνητοφώνηση, καθώς ο τόνος της φωνής των ερωτηθέντων ήταν χαμηλός, με αποτέλεσμα να δυσκολεύει την ερευνήτρια να πραγματοποιήσει την απομαγνητοφώνηση, ιδιαίτερα όταν υπήρχαν εξωγενείς παρεμβολές. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί πως η ερευνήτρια αντιλήφθηκε πως κάποιοι από τους ερωτώμενους του ειδικού σχολείου δεν ήταν απόλυτα ειλικρινείς, καθώς όταν διασταυρώθηκαν οι απαντήσεις που αφορούσαν στην ερώτηση αν υπάρχουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο εκείνοι αρνήθηκαν, ενώ μία συνάδελφος ισχυρίστηκε πως αντιμετωπίζουν συχνά τέτοιου είδους φαινόμενα. Έτσι η ερευνήτρια αντιλήφθηκε πως δεν ήθελαν να αναφερθούν στα περιστατικά του εκφοβισμού στο σχολείο τους και προτίμησαν να τα αποκρύψουν και να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Ακόμη, δύο από τους συνεντευξιαζόμενους (ένας από το ειδικό κι ένας από το γενικό σχολείο), μετά το πέρας της συνέντευξης και όταν η συζήτηση σταμάτησε να καταγράφεται, ανέφεραν στην ερευνήτρια ορισμένα περιστατικά εκφοβισμού, αλλά ζήτησαν να μη συμπεριληφθούν. Τέλος, η ερευνήτρια αντιμετώπισε πρόβλημα στην εύρεση βιβλιογραφίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και το ειδικό σχολείο, καθώς το θέμα δεν έχει μελετηθεί σε βάθος και δεν υπάρχει πλούσιο υλικό.

5.8) Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία συνεπάγεται τον διαχωρισμό των συλλεγόμενων στοιχείων σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με το θέμα που πραγματεύονται. Σε πρώτο στάδιο, αφού πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και η συγγραφή όλου του υλικού σε χαρτί. Έπειτα ακολούθησε η ανάγνωση των δεδομένων από την ερευνήτρια, ώστε να μπορέσει να σχηματίσει μια γενική εικόνα σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολούθησαν αρκετές ώρες ανάγνωσης που συνέβαλαν στην πλήρη κατανόηση των στοιχείων και στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης άποψης, καθώς για να πραγματοποιηθεί ορθά η ανάλυση των δεδομένων θα πρέπει να υπάρχει σωστή διαχείριση του υλικού για να χρησιμοποιηθεί με τέτοιον τρόπο που θα ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Σε δεύτερο στάδιο η ερευνήτρια διαχώρισε το υλικό ανάλογα με τις θεματικές περιόδους, δηλαδή αναζήτησε τα νοήματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις, ώστε να μπορέσει να κατηγοριοποιήσει το υλικό. Εν συνέχεια ακολούθησε η διαδικασία της καταγραφή συνοπτικών απαντήσεων, η οποία αφορά στην ταξινόμηση των δεδομένων, ώστε να μπορούν να ερμηνευτούν πιο εύκολα. Για την επίτευξη της καταγραφής των δεδομένων παρατηρούνται δύο στάδια, όπου στο αρχικό στάδιο ο ερευνητής προσπαθεί να ονομάσει τα δεδομένα του, δίνοντας έμφαση στις λέξεις κλειδιά και στο κεντρικό νόημα, ενώ στο δεύτερο στάδιο προσπαθεί να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα, ώστε να μπορέσει να παρατηρήσει τα κοινά σημεία και τις αντιθέσεις και να καταγράψει τα αποτελέσματα. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός των δεδομένων σύμφωνα με τη θεματολογία τους και η κατηγοριοποίησή τους με βάση το περιεχόμενο που πραγματεύονται. (Τσιώλης, 2014).

5.9) Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι οι εξής: 1) Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2) Ο σχολικός εκφοβισμός αναφορικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι επιπτώσεις του, 3)

Αντιμετώπιση του φαινομένου, 4) Προτάσεις και επισημάνσεις ερωτηθέντων. Κάθε θεματική ενότητα διαιρείται σε επιμέρους κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, η πρώτη αποτελείται από εννέα υποενότητες, όπου η πρώτη αφορά σε ορισμούς του σχολικού εκφοβισμού, η δεύτερη σε περιστατικά εκφοβισμού στο γενικό σχολείο, η τρίτη σε αντίστοιχα περιστατικά στο ειδικό σχολείο, η τέταρτη στη συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου στο γενικό σχολείο, η πέμπτη στη συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου στο ειδικό σχολείο, η έκτη στις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου στο γενικό σχολείο, η έβδομη στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού στο ειδικό σχολείο, η όγδοη στην επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτική της γενικής εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα και η ένατη στην αντίστοιχη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελείται από πέντε υποενότητες εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στη στοχοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η δεύτερη στην αποδοχή των παιδιών με αναπηρία, η τρίτη στις επιπτώσεις που έχει το φαινόμενο στα θύματα, η τέταρτη στις συνέπειες του εκφοβισμού στους θύτες και η πέμπτη στις επιπτώσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι θεατές ενός τέτοιου περιστατικού. Η τρίτη θεματική ενότητα διαιρείται σε τέσσερις υποκατηγορίες, όπου η πρώτη σχετίζεται με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου στο γενικό σχολείο, η δεύτερη με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου στο ειδικό σχολείο, η τρίτη με τους τρόπους που χρησιμοποιούν στο γενικό σχολείο, ώστε να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και η τέταρτη στους αντίστοιχους τρόπους που χρησιμοποιούν στο ειδικό σχολείο. Στην τελευταία θεματική υπάρχει μία υποκατηγορία η οποία περιλαμβάνει τις προτάσεις και τα σχόλια που πραγματοποίησαν οι συνεντευξιαζόμενοι κατά το κλείσιμο της συνέντευξης.

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια ένταξης των λεγομένων έτσι όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στις παραπάνω θεματικές χρησιμοποιώντας συνοπτικές απαντήσεις, απ' όπου και διαμορφώθηκαν συνολικά 144 δεδομένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα. (βλ. παράρτημα 2).

1) Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

A) Ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως μια εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς κάποιων μαθητών/μαθητριών απέναντι σε άλλους μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι θεωρούνται πιο αδύναμοι.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενική εκπαίδευσης: <<Θεωρώ πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από κάποιο παιδί ή μια ομάδα παιδιών

απέναντι σε άλλα παιδιά που θεωρούνται πιο αδύναμα σωματικά ή ψυχικά για μεγάλο χρονικό διάστημα>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Σχολικός εκφοβισμός είναι μια κατ' εξακολούθηση επιθετική συμπεριφορά κάποιων ατόμων ή μερίδας ατόμων προς τους θεωρητικά ανίσχυρους μαθητές>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Πρόκειται για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών προς κάποια άλλα μέλη συνομηλίκων, τα οποία θεωρούν στόχους λόγω κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών>>.

Κάποιοι μάλιστα πρόσθεσαν πως οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν συνήθως λεκτική, σωματική ή σεξουαλική βία για λόγους επίδειξης, προσπαθώντας να απωθήσουν τα ανίσχυρα παιδιά από το μαθητικό σύνολο.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Συνήθως ασκούν λεκτική ή σωματική βία απέναντι στα θύματα, ώστε να τα απωθήσουν από το μαθητικό σύνολο>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Σχολικός εκφοβισμός είναι η βία που ασκεί ένα παιδί σ' ένα άλλο παιδί είτε αυτή είναι σωματική είτε σεξουαλική είτε λεκτική>>.

Μάλιστα μία εκ των συνεντευξιαζόμενων χαρακτήρισε τον σχολικό εκφοβισμό ως παραβατική συμπεριφορά από την πλευρά των θυτών, τους οποίους θεωρεί αδύναμους ψυχικά.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Είναι μια παραβατική θα έλεγα συμπεριφορά ορισμένων παιδιών αδύναμων, γιατί τα θεωρώ αδύναμα τα παιδιά αυτά, που βάζουν ως στόχο τους επίσης αδύναμα παιδιά, για να καταφέρουν να αποδείξουν ότι αξίζουν κάτι, είναι μια επίδειξη δύναμης θα έλεγα μέσα στην τάξη>>.

Ενώ κάποιος άλλος πρόσθεσε πως είναι η επιβολή των θεωρητικά ισχυρών παιδιών με άσχημο τρόπο.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Εεε, σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο άσχημο για την κοινότητα τη σχολική, για την ομάδα των παιδιών, όπου κάποια παιδιά, επιβάλλονται στα άλλα μ' έναν τρόπο λίγο άσχημο. Αυτό>>.

Τέλος, σημαντική ήταν η παρατήρηση, πως πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία παρατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε σωματικά ή ψυχικά αδύναμα παιδιά, που θυματοποιούνται από κάποιο παιδί ή μια ομάδα παιδιών που θεωρούν τον εαυτό τους ανώτερο.

Β) Μορφές σχολικού εκφοβισμού στο γενικό σχολείο

Οι απαντήσεις που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερώτηση αφορούν κυρίως στη λεκτική μορφή του εκφοβισμού.

Γυναίκα εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Ο εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι κυρίως λεκτικός και δεν εκδηλώνεται με τις υπόλοιπες μορφές>>.

Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες συμφώνησαν, προσθέτοντας και τη σωματική βία, εκτός από τη λεκτική

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Κυρίως λεκτική ή σωματική>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Η λεκτική θα έλεγα βία, ή η σωματική>>.

Ενώ ειπώθηκε από γυναίκα, εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης πως: << Αυτές οι μορφές επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην ψυχολογία του παιδιού, άρα μπορούμε να συμπεριλάβουμε και την ψυχολογική>>.

Ωστόσο, απέκλεισαν τελείως την εμφάνιση του φαινομένου με τη σεξουαλική μορφή.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Στην περιοχή μας δε θεωρώ πως ασκείται σεξουαλική βία>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Σεξουαλική όμως όχι, δε νομίζω. Προς το παρόν δηλαδή δεν έχουμε έρθει αντιμέτωποι με τέτοιου είδους περιστατικά>>.

Γ) Μορφές σχολικού εκφοβισμού στο ειδικό σχολείο

Στην περίπτωση του ειδικού σχολείου κυριαρχεί η σωματική βία σε παρόμοιο βαθμό όμως με τη λεκτική. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος εκπαιδευτικός ανέφερε πως στο ειδικό σχολείο υπάρχει μόνο λεκτική βία με πιο αθώο τρόπο.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: <<Λεκτική μόνο εδώ στο ειδικό, πειράγματα, κοροϊδέματα, αλλά με πιο αθώα χροιά>>.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός επισήμανε πως επειδή πρόκειται για άτομα με χαμηλή νοητική ικανότητα, υπάρχει σωματική βία χωρίς πρόθεση, ενώ σημείωσε πως υπάρχουν περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού, αλλά αυτά συμβαίνουν χωρίς πρόθεση, λόγω της μειωμένης αντίληψης των παιδιών.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Στο δικό μας σχολείο, επειδή τα παιδιά μας έχουν χαμηλή νοημοσύνη συνήθως ασκείται σωματική βία, δηλαδή κάποιος θα χτυπήσει ένα άλλο, θα το τσιμπήσει, έτσι κυρίως. Μερικές φορές υπάρχουν και περιπτώσεις που κοροϊδεύουν το ένα το άλλο και βρίζουν αλλά αυτό συμβαίνει επειδή έχουν χαμηλή νοημοσύνη, χωρίς πρόθεση >>.

Η τρίτη και τελευταία εκπαιδευτικός υπογραμμίζει πως ορισμένα παιδιά έχουν επιθετικές τάσεις, λόγω των παθήσεών τους και ασκούν σωματική βία ασυνείδητα, η οποία οφείλεται κυρίως στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Θεωρώ ότι είναι σωματική κυρίως από κάποια παιδιά που έχουνε κάποια επιθετική τάση, που οφείλεται σε κάποια πάθησή τους και όχι σε συνειδητή στάση, ούτε στον χαρακτήρα τους. Τις περισσότερες φορές αυτό συμβαίνει όταν κάποιο παιδί έχει πάθει κρίση ή έκρηξη θυμού και ξεσπάει σε όποιον βρίσκει μπροστά του>>, λέει χαρακτηριστικά.

Δ) Τρόποι εκδήλωσης του φαινομένου στο γενικό σχολείο

Ο πρώτος εκπαιδευτικός, γενικής εκπαίδευσης απάντησε πως: << Δεν έχουν λάβει χώρα σοβαρά περιστατικά στο σχολείο, δεν έχει υποπέσει κάτι στην αντίληψή μου. Σίγουρα πάντως κάποια παιδιά μπορούν να εκφράσουν επιθετικότητα, αλλά όχι κατ' εξακολούθηση ώστε να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός>>.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός, γενικής εκπαίδευσης αναφέρει πως: << Συνήθως στο παιχνίδι, στα ομαδικά παιχνίδια όταν αισθανθούν ότι αδικούνται σε κάποιο παιχνίδι, ότι κάποιος δεν τηρεί τους κανόνες, εκεί μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο ή όταν ένα παιδί δεν το δέχονται στην ομάδα είτε για παιχνίδι είτε ακόμα και για παρέα>>.

Η τελευταία ερωτηθείσα, γενικής εκπαίδευσης ανέφερε πως: << Η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο εκδηλώνεται κυρίως με άσχημο λεξιλόγιο πάνω στο παιχνίδι, με σπρώξιμο, με κλωτσιές και γενικότερα με χτυπήματα>>.

Ε) Τρόποι εκδήλωσης του φαινομένου στο ειδικό σχολείο

Στο ειδικό σχολείο τα πράγματα είναι πιο ήπια, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, η πρώτη εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης είπε πως: << Μια επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται στα πλαίσια του παιχνιδιού, δεν μπορώ να τη χαρακτηρίσω ως εκφοβισμό και δεν είναι τόσο προσβλητική για το παιδί που τη δέχεται>>. Ταυτόχρονα επισήμανε πως: <<Κάποιοι μαθητές παραπονιούνται για κάποια μικροφαινόμενα θα λέγαμε, τα οποία δεν μπορώ να τα αξιολογήσω ως σοβαρά. Έχουν πειραχτεί από κάτι που τους είπε κάποιο άλλο παιδί ή που τα κοροϊδεψε, αλλά δε νομίζω ότι παίρνουν τις διαστάσεις του φαινομένου. Επίσης θεωρώ τον όρο

δυσδιάκριτο αφού τα άτομα με ειδικές ανάγκες, με νοητική στέρηση ή ψυχολογικά προβλήματα μπορεί να εκδηλώνουν άθελά τους μια βίαιη δραστηριότητα ή φωνές ή κάποια διάθεση σωματικής βίας, χωρίς αυτή να είναι υποκείμενη σε συνειδητή πρόθεση>>.

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος ειδικής εκπαίδευσης αναφέρει πως: << Υπάρχουν πειράγματα, τα οποία μπορεί να είναι κουραστικά γι' αυτούς που τα δέχονται. Ωστόσο στο ειδικό δεν έχουμε τέτοιες εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Μου έχονε πει παιδιά ότι να με έκανε, αλλά ήταν, δεν ήταν τόσο ενταγμένο στον σχολικό εκφοβισμό, όσο σε μια καθημερινή τριβή των παιδιών. Θεωρώ πως το φαινόμενο συμβαίνει έντονα στο γενικό πλαίσιο.

Η τελευταία εκ των ερωτηθέντων του ειδικού σχολείου τόνισε πως: << η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο που εργαζομαι εκδηλώνεται κυρίως με χτυπήματα, τσιμπήματα, ενώ σε εξωσχολικές δραστηριότητες τα παιδιά δέχονται περίεργα βλέμματα από τον υπόλοιπο κόσμο, λόγω της ιδιαιτερότητάς τους, που τα φέρνει σε δύσκολη θέση>>.

Z) Συχνότητα του φαινομένου στο γενικό σχολείο

Στο γενικό σχολείο, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η μία εκ των τριών ερωτηθέντων, έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με τέτοιου είδους περιστατικά, τα οποία άλλες φορές είναι πιο ήπια, ωστόσο άλλες αφήνουν κατάλοιπα, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει πως κάθε φορά καλούνται να αντιμετωπίσουν και διαφορετικό περιστατικό.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Συχνά, σε κάθε τάξη, κάθε χρόνο παρουσιάζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Κάθε φορά παρατηρείται και διαφορετική περίπτωση, άλλες φορές τα ξεπερνάμε ανώδυνα, άλλες φορές όμως είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Καθημερινά θα έλεγα αντιμετωπίζουμε τέτοια προβλήματα από μικρά έως πολύ μεγάλα που αφήνουν τραύματα>>.

Η άλλη εκπαιδευτικός σημείωσε πως έχει υπάρξει μάρτυρας σε δύο περιστατικά, όπου το ένα αφορούσε σε λεκτική και το άλλο σε σωματική ταυτόχρονα με λεκτική βία.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << ... έχω έρθει αντιμέτωπη με δύο περιστατικά, όπου στην πρώτη περίπτωση είχαμε λεκτικό εκφοβισμό και στη δεύτερη και λεκτικό και σωματικό...>.

Ενώ ο τρίτος εκπαιδευτικός δεν έχει αντιμετωπίσει κάποιο αξιοσημείωτο περιστατικό.

Η) Συχνότητα φαινομένου στο ειδικό σχολείο

Στο ειδικό σχολείο σπάνια υπάρχουν περιστατικά εκφοβισμού, αλλά και να εκδηλώσουν τα παιδιά μια επιθετική συμπεριφορά είναι ελεγχόμενη. Υπάρχει βέβαια καθημερινή τριβή μεταξύ των παιδιών, αλλά όχι εκφοβισμός. Ταυτόχρονα υπάρχουν συχνά παράπονα από την πλευρά των μαθητών, τα οποία όμως δεν είναι ενταγμένα στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά όμως μία ερωτηθείσα τονίζει πως υπάρχουν αρκετά συχνά αναφορές παιδιών για λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << ... και εδώ στο σχολείο έχω γίνει μάρτυρας. Μερικά παιδιά έχουν μια ιδιαιτερότητα και δε μιλάνε, αλλά ναι αυτά που μιλάνε μου έχουν αναφέρει αρκετές φορές πως έχουν δεχθεί λεκτική και σωματική επίθεση>>.

Θ) Επιμόρφωση σχετικά με το φαινόμενο στο γενικό σχολείο

Στο γενικό σχολείο όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση που σχετίζεται με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, η οποία αφορούσε κυρίως σε ημερίδες, όπου προσπάθησαν να ενημερωθούν για το φαινόμενο σε θεωρητικό επίπεδο και να λύσουν τις όποιες απορίες πρόεκυπταν. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί όμως θεώρησαν πως η ενημέρωση δεν ήταν επαρκής, καθώς χαρακτήρισαν το φαινόμενο πολυδιάστατο και δεν καλύφθηκαν από τις πληροφορίες που έλαβαν γι' αυτό.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Μια φορά η σχολική σύμβουλος μας έκανε ένα σεμινάριο, μια ημερίδα θεωρητικά, γενικά, ακολούθησαν ερωτήσεις και απορίες και προσπαθούσαμε τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο να επιλύσουμε κάποια θέματα σχετικά με τον εκφοβισμό. Φυσικά δεν καλύψαμε τα κενά, απλά μας παρουσίασαν κάποιες πληροφορίες>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Έχω παρακολουθήσει μια ημερίδα σχετικά με τους τρόπους εντοπισμού και επίλυσης του σχολικού εκφοβισμού, η οποία δε θεωρώ πως ήταν επαρκής, καθώς πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο που απαιτεί πολύπλευρες γνώσεις>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Ναι, ναι έχω λάβει. Δεν μπορώ να πω πως ήταν επαρκής, καθώς μιλάμε για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο>>.

Υπάρχει όμως θέληση για περαιτέρω ενημέρωση, καθώς ανέφεραν πως προσπαθούν να παρευρίσκονται σε ενημερώσεις που πραγματοποιούνται για το φαινόμενο, ενώ μία εκ των τριών ανέφερε πως αναζητά σχετικά άρθρα στο διαδίκτυο και διαβάζει ανάλογα βιβλία για την απόκτηση ευρύτερων γνώσεων.

Άνδρας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << ... κάθε φορά που πραγματοποιείται κάποια ημερίδα προσπαθώ να είμαι παρών και γενικότερα να συμμετέχω>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: <<... για τον λόγο αυτόν φροντίζω να διαβάζω σχετικά άρθρα και βιβλία...>>.

1) Επιμόρφωση σχετικά με το φαινόμενο στο ειδικό σχολείο

Από την άλλη πλευρά, στο ειδικό σχολείο οι δύο εκπαιδευτικοί, όπως προέκυψε από την έρευνα, έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση, ενώ η μία δεν έχει ενημερωθεί σχετικά με το φαινόμενο. Ο πρώτος συνεντευξιζόμενος λοιπόν, θεωρεί πως η επιμόρφωση που έχει λάβει ήταν επαρκής, καθώς τα περιστατικά του εκφοβισμού στο σχολείο που εργάζεται είναι περιορισμένα.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Ναι, έχω λάβει, ναι. Ήταν επαρκής για το ειδικό σχολείο είναι επαρκής που δεν είναι τόσο έντονο το φαινόμενο, ναι>>.

Η δεύτερη συνεντευξιζόμενη έχει παρακολουθήσει ένα σχετικό σεμινάριο που κάλυπτε μεγάλο μέρος του φαινομένου, όσο και των τρόπων αντιμετώπισής του.

Γυναίκα εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Ναι έχω λάβει, ναι μια φορά σε σεμινάριο στην Καστοριά για το φαινόμενο και για τους τρόπους αντιμετώπισής του>>.

Ενώ η τρίτη δεν έχει ενημερωθεί ακόμη, καθώς δεν έτυχε να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους περιστατικό, άλλα έχει σκοπό να το κάνει σύντομα.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Όχι, όχι δε χρειάστηκε μέχρι τώρα, γιατί μόνο δύο χρόνια είμαι στο σχολείο και δεν έχω δει περιστατικά. Θέλω όμως να ενημερωθώ και θα το κάνω σύντομα>>.

2) Ο σχολικός εκφοβισμός αναφορικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι επιπτώσεις του

A) Στοχοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Σε αυτό το σημείο θίγεται ένα κοινωνικό ζήτημα αναφορικά με τα άτομα που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα είτε νοητικό είτε σωματικό που τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα. Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε για να γίνει αντιληπτό αν αυτή η διαφοροποίηση δημιουργεί προβλήματα στη μαθητική ζωή αυτών των παιδιών ή αν έχουν μια ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που προέκυψαν φαίνεται πως οι απόψεις δίστανται. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τόσο αυτοί που εργάζονται στο ειδικό, όσο και αυτοί που εργάζονται στο γενικό σχολείο, θεώρησαν πως τα παιδιά που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας αποτελούν ευκολότερο στόχο των θυτών. Πιο συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές για ευκολότερη θυματοποίηση από τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς θεωρούνται πιο αδύναμα είτε σωματικά είτε πνευματικά στο να αμυνθούν. Ένας ακόμη λόγος που προκύπτει είναι πως τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα διακατέχονται από ένα αίσθημα ανωτερότητας και υπεροχής και προσπαθούν να επιβληθούν σε αυτά τα παιδιά, θεωρώντας τα ως αδύναμα άτομα, στα οποία μπορούν να επιβληθούν ευκολότερα. Επιπλέον, σημαντικό λόγο αποτελεί και η διαφορετικότητα που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, την οποία δεν μπορούν να δεχθούν οι υπόλοιποι μαθητές, με αποτέλεσμα να τα χλευάζουν και να τα υποτιμούν.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Βέβαια. Πρώτον γιατί δεν μπορούν να αμυνθούν και δεύτερον γιατί είναι διαφορετικά. Η διαφορετικότητα είναι αυτή που ξενίζει τα άλλα παιδιά που αισθάνονται ότι έχουν υπεροχή και τα ωθεί στο να τα κοροϊδέψουν, να τα στιγματίσουν, να γίνουν ευκολότερος στόχος γιατί και τα ίδια δεν μπορούν να αντιδράσουν κιόλας>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Ναι, εμ ίσως στο θέμα της λεκτικής βίας, στοχοποιούνται περισσότερο. Νομίζω ότι στη σωματική βία δεν τολμάει κανείς να πειράξει αυτά τα παιδιά... Σίγουρα οι μαθητές της γενικής ας πούμε, θα λέγαμε πως θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους με υψηλότερο επίπεδο...>>.

Άνδρας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Ναι, για τον λόγο πως αποτελούν μια κοινωνική ομάδα, όπου δύσκολα λόγω του προβλήματός τους είτε είναι σωματικό είτε είναι πνευματικό, γίνονται αποδεκτά δυσκολότερα από τα θεωρητικά πιο πνευματικά παιδιά>>.

Από την άλλη πλευρά υπήρξαν κι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεώρησαν πως παλαιότερα το φαινόμενο ήταν πιο έντονο, ενώ στη σημερινή εποχή πραγματοποιούνται ενημερώσεις των παιδιών για τέτοιου είδους θέματα, κάτι που συνέβαλε στην ευαισθητοποίησή τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ενώ προσθέτουν σε αυτό πως πλέον παρατηρείται συνεργασία μεταξύ τους ή αδιαφορία που θεωρείται ως ενσωμάτωση. Ταυτόχρονα ένας άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικού σχολείου πρόσθεσε πως << πλέον τα πράγματα έχουν ωριμάσει και έξω στην κοινωνία και πλέον τα παιδιά αυτά δε γίνονται στόχος με την ευκολία που γινόντουσαν παλαιότερα>>.

Τέλος, υπήρξε και μία γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικού σχολείου, που θεώρησε πως <<η αντιμετώπιση είναι θέμα χαρακτήρα του κάθε παιδιού και πως άλλα παιδιά θέτουν στον στόχο τα άτομα με αναπηρία, καθώς τα θεωρούν πιο αδύναμα λόγω του προβλήματός τους, ενώ άλλα τα αντιμετωπίζουν με προσοχή, σεβασμό και στήριξη>>.

B) Αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως τα παιδιά με αναπηρία έχουν ενσωματωθεί στο μαθητικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ενώ άλλοι έχουν την πεποίθηση πως αυτό δε συμβαίνει. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως ναι μεν δέχονται περισσότερο λεκτική βία, αλλά στα πλαίσια μιας παρεξήγησης και όχι σε σοβαρά γεγονότα, καταλήγοντας πως είναι συνήθως αποδεκτά ως έναν μεγάλο βαθμό.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << ...εκτός από θέματα λεκτικής βίας τα οποία οφείλονται κυρίως σε παρεξήγηση, θεωρώ πως συνήθως είναι αποδεκτά, δε φτάσαμε ποτέ στο σημείο να έχουμε σοβαρά επεισόδια με παιδί λόγω της αναπηρίας του ή λόγω της νοητικής του στέρησης>>.

Επίσης μία άλλη θεώρηση είναι πως σε γενικές γραμμές είναι αποδεκτά, καθώς τα υπόλοιπα παιδιά έχουν ευαισθητοποιηθεί απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Ναι, σε γενικές γραμμές, ναι είναι αποδεκτά. Επειδή και στα μαθήματα τα σχολικά υπάρχουν ενότητες που αναφέρονται σε αυτά τα παιδιά, τα υπόλοιπα έχουν κάποια ευαισθησία καλλιεργημένη απέναντί τους, οπότε δεν είναι θύματα του εκφοβισμού αυτά τα παιδιά. Σε μεγάλο ποσοστό δεν είναι θύματα, έχουν ευαισθητοποιηθεί πολύ τα υπόλοιπα παιδιά και νομίζω πως τα προσέχουν πιο πολύ>>.

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός τονίζει την έννοια της συνήθειας και αποδίδει την αποδοχή σε αυτήν, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή πολύ συχνά με τέτοιου είδους άτομα, ειδικά σε μια πόλη όπως είναι η Φλώρινα που ο πληθυσμός της δεν είναι μεγάλος, οπότε έχουν αρχίσει να αποδέχονται τέτοιου είδους καταστάσεις.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Νομίζω πως είναι αποδεκτά, καθώς σε μια μικρή πόλη όπως η δική μας τα παιδιά έχουν συνηθίσει να συνυπάρχουν. Παρατηρείται συνεργασία ή αδιαφορία που επίσης είναι θετικές. Νομίζω πως και έξω στην κοινωνία ωριμάζουν σιγά-σιγά τα πράγματα... Νομίζω πάντως πως δε γίνονται στόχος με την ευκολία που γινόντουσαν παλαιότερα>>.

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν πως λόγω της ιδιαιτερότητας αυτών των παιδιών, οι υπόλοιποι/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες

αντιδρούν απέναντί τους με αποτέλεσμα να τα χλευάζουν, επειδή δεν είναι σε θέση να αντιδράσουν και να τα απομονώνουν, κάτι που θεωρητικά σημαίνει πως δεν έχουν αποδεχθεί την κατάστασή τους και δεν τα έχουν ενσωματώσει στο μαθητικό σύνολο.

Γ) Επιπτώσεις του εκφοβισμού στα θύματα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει σοβαρές επιπτώσεις στα άτομα που υφίστανται κάποια μορφή του. Αρχικά υπάρχει έντονη ψυχολογική πίεση στα θύματα, από την κατάσταση που βιώνουν, καθώς αμφιταλαντεύονται για το αν θα πρέπει να αναφέρουν το γεγονός σε κάποιον ή αν το αντιμετωπίσουν μόνοι τους χωρίς καμία βοήθεια. Όλα αυτά συμβάλλουν στην άσχημη διάθεση του παιδιού, αλλά και στην ύπαρξη φόβου, με αποτέλεσμα να αρνούνται να παρευρεθούν στον χώρο του σχολείου, καθώς δεν επιθυμούν να έρθουν αντιμέτωπα με παρόμοιες καταστάσεις ή να συναναστραφούν ξανά με τα άτομα που προκαλούν τα περιστατικά του εκφοβισμού. Επιπλέον, τα παιδιά που δέχονται τον εκφοβισμό, συνήθως παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς ενστερνίζονται τις απόψεις των θυτών, όταν πρόκειται για λεκτικό εκφοβισμό, θεωρώντας πως είναι υποδεέστερα και παρουσιάζοντας ένα αίσθημα αποτυχίας. Όλα αυτά αφήνουν κατάλοιπα στην ψυχολογία του παιδιού με αποτέλεσμα να αποφεύγει τους θύτες και να απομονώνεται, χωρίς να μπορεί να εμπιστευτεί κανέναν, με συνέπεια να μην μπορεί να ενσωματωθεί τόσο στο μαθητικό, όσο αργότερα και στο κοινωνικό σύνολο.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Σίγουρα ψυχολογικούς. Το παιδί δεν μπορεί να ενταχθεί στην ομάδα, η επίδοσή του η σχολική μειώνεται, γίνεται κι αυτό εξίσου επιθετικό με μία ανάλογη συμπεριφορά που δε θα έπρεπε...>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << οι επιπτώσεις είναι πολύ σοβαρές, κυρίως εντοπίζονται στον ψυχολογικό τομέα του ανθρώπου και κατ' επέκταση του μαθητή με διάφορες ανασφάλειες που μπορεί να προκύψουν από πλευράς του παιδιού, απαισιοδοξία, τάσεις μελαγχολίας, ίσως στη χειρότερη περίπτωση και αυτοκαταστροφικές τάσεις>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << ...σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του θύματος. Το παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό είναι φοβισμένο και πιεσμένο ψυχολογικά, καθώς δεν ξέρει πώς να διαχειριστεί την κατάσταση και αν θα αναφέρει το περιστατικό σε κάποιον μεγάλο, με συνέπεια να απομονώνεται και να έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Οι περιπτώσεις εκφοβισμού έχουν πολύ σοβαρές συνέπειες στην ψυχολογία και στη διάθεση του παιδιού. Τα περισσότερα παιδιά στεναχωριούνται, δε θέλουν να ξαναπάνε σχολείο, δε θέλουν να ξαναβρεθούν στο ίδιο περιβάλλον μ' ατά τα παιδιά, αποφεύγουν κάθε συναναστροφή, πολλές φορές αρνούνται να ξανάρθουν την επόμενη μέρα στο σχολείο και λοιπά ή για κάποιες μέρες. Σαφώς μπορεί να υποστούν και σωματικές βλάβες σε περιπτώσεις επιθετικές και λοιπά>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Ψυχολογική πίεση έντονη, στεναχώρια, απομάκρυνση από τους υπόλοιπους, αίσθημα της αποτυχίας, αίσθημα μη ενσωμάτωσης, αποτυχία συνήθως, ναι>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Το θύμα σίγουρα θα έχει άγχος. Μερικές φορές υπάρχουν παιδιά που θέλουν να σταματήσουν και το σχολείο από το άγχος που τους διακατέχει, απ' την κοροϊδία, απ' όλο αυτό που βίωσαν μέσα στο σχολείο>>.

Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις στις οποίες το θύμα δέχεται σωματικό εκφοβισμό, όπου οι βλάβες είναι και σωματικές, αλλά και ψυχικές με αποτέλεσμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια συνεντευξιζόμενη <<το παιδί να γίνεται και αυτό εξίσου επιθετικό, με μια ανάλογη συμπεριφορά που δε θα έπρεπε, καθώς θα μπορούσαν οι διαφορές να επιλυθούν με έναν διαλογικό τρόπο. Τα θύματα είναι εκείνα που δεν ευθύνονται σε κάτι, αλλά δέχονται αυτήν τη συμπεριφορά>>. <<Ολη αυτήν η κατάσταση δημιουργεί υπερβολικό άγχος στο παιδί-θύμα>>, όπως επισημαίνει ένας άλλος εκπαιδευτικός, <<και πολλές φορές το παιδί εμφανίζει τάσεις μελαγχολίας, ή αυτοκαταστροφικές τάσεις, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης, ενώ σε πιο σπάνιες περιπτώσεις έχουν παρατηρηθεί ακόμα και τάσεις αυτοκτονίας λόγω ψυχολογικής πίεσης>>.

Δ) Επιπτώσεις του εκφοβισμού στους θύτες

Σε αυτό το σημείο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξήγησαν αρχικά τους λόγους για τους οποίους ο θύτης οδηγείται στον εκφοβισμό και ορισμένοι από αυτούς αναφέρθηκαν, μετέπειτα τις συνέπειες που καλείται να αντιμετωπίσει λόγω των πράξεων του. Αρχικά, όλοι οι ερωτηθέντες θεωρούν πως ο θύτης ενεργεί με αυτόν τον τρόπο, καθώς του προσδίδει ηθική ικανοποίηση και υπεροχή. Επιπλέον η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προσδίδει στον θύτη μια πρόσκαιρη αίσθηση δύναμης και κυριαρχίας απέναντι σε παιδιά που θεωρεί πιο αδύναμα είτε σωματικά είτε ψυχικά.

Μια γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης μάλιστα προσπάθησε να σκιαγραφήσει το προφίλ των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως θύτες και σημείωσε

πως: <<τα παιδιά αυτά χρειάζονται άμεσα βοήθεια, καθώς θεωρώ πως παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα. Βρίσκονται στο περιθώριο και δεν μπορούν να το δεχτούν, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν με κάθε δυνατό τρόπο να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής. Θέλουν να είναι δημοφιλείς και να κυριαρχούν, αγνοώντας τον πόνο που προκαλούν στους συνομήλικους τους>>.

Στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι επιπτώσεις που προκύπτουν στους θύτες έπειτα από την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Αρχικά όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι θεώρησαν πως υπάρχουν 'τύψεις' από την πλευρά των θυτών, καθώς 'μόλις πέφτει η αυλαία', βυθίζονται σε σκέψεις σχετικά με τη βλάβη που έχουν προκαλέσει στο θύμα είτε πρόκειται για σωματική είτε για ψυχική. Επιπλέον κοινή άποψη ήταν και ο στιγματισμός αυτών των παιδιών, καθώς χαρακτηρίζονται ως επιθετικά, ενώ η επιβολή κάποιου είδους τιμωρίας είναι η άμεση συνέπεια που επιδέχονται.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Ο θύτης από την άλλη πλευρά δεν αντιλαμβάνεται το κακό που κάνει, καθώς σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά δεν μπορούν να αναλογιστούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Οι συνέπειες θα είναι άσχημες όταν θα είναι σε θέση να σκεφτεί πόσο πόνο προκάλεσε. Ο θύτης θεωρώ πως κινδυνεύει περισσότερο από στιγματισμό>>.

Ταυτόχρονα, ένα άνδρας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης επισήμανε πως: << Ο θύτης είναι αυτός που εκφοβίζει, επομένως οτιδήποτε αντίστοιχο με τα θύματα, μπορεί να συμβεί και από την πλευρά του θύτη. Έχει ανασφάλειες και τύψεις για τον πόνο που προκάλεσε είτε αυτός είναι ψυχικός είτε σωματικός>>.

Επίσης, μια γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης αναφέρει πως: << Ο θύτης κινδυνεύει από τύψεις όταν καταλάβει το κακό που προκάλεσε, τιμωρία αν γίνει αντιληπτή η πράξη του και στιγματισμό από τους υπόλοιπους>>.

Η τιμωρία που τους επιβάλλεται, όπως σημείωσε μια εκ των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, <<αποσκοπεί κυρίως στη νουθέτηση του παιδιού και στην απολογία για τις πράξεις του, ώστε να μπορέσει να αναλογισθεί τη σοβαρότητα της κατάστασης, αλλά και να κατανοήσει σε πόσο δύσκολη θέση έχει φέρει το άλλο παιδί μέσα από τις πράξεις του>>.

Τέλος, ένας άνδρας εκπαιδευτικός, ειδικής εκπαίδευσης πρόσθεσε πως: << Οι συνέπειες είναι μακροπρόθεσμες, με μια επιβολή τιμωρίας, με τη συνειδητοποίηση των πράξεών τους... Αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια και τύψεις και δεν μπορούν να συνυπάρξουν με τα υπόλοιπα. Θα πρέπει να υπάρξει άμεση παρέμβαση, αλλιώς θα αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και δε θα μπορούν να ενταχθούν ούτε στο κοινωνικό σύνολο>>.

Ε) Επιπτώσεις του εκφοβισμού στους παρατηρητές

Όπως είναι φυσικό, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν επηρεάζει μόνο τον θύτη και το θύμα, αλλά και τους απλούς παρατηρητές, οι οποίοι παρευρίσκονται ενώπιον του συμβάντος. Σε αυτήν την περίπτωση οι συνέπειες είναι εξίσου σημαντικές, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι πρόσκαιρες. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που προέκυψαν, τα παιδιά που είναι θεατές ενός τέτοιου συμβάντος έρχονται σε δύσκολη θέση όταν εκδηλώνεται μια επιθετική συμπεριφορά αν και δεν εμπλέκονται άμεσα, είναι εκείνοι που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την ενίσχυση ή την εξομάλυνση της κατάστασης, μέσω της στάσης που πρόκειται να κρατήσουν. Αυτά τα παιδιά μπορούν να αναφέρουν το περιστατικό πιο εύκολα σε κάποιον αρμόδιο, αν και υπάρχουν φορές που δε γνωρίζουν πως πρέπει να διαχειριστούν μια τέτοιου είδους κατάσταση. Όσον αφορά στις συνέπειες, οι θεατές έρχονται αντιμέτωποι με τον φόβο, τη στεναχώρια και τις τύψεις, ενώ ταυτόχρονα διακατέχονται από άγχος καθώς δε γνωρίζουν αν πρέπει να αναφέρουν το περιστατικό σε κάποιον υπεύθυνο, επειδή φοβούνται μήπως έρθουν και οι ίδιοι αντιμέτωποι με μια παρόμοια κατάσταση εκφοβισμού.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Οι απλοί παρατηρητές επίσης θεωρώ πως παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς είναι εκείνοι που δε φταίνε και δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν. Αν βοηθήσουν το θύμα φοβούνται μήπως γίνουν και οι ίδιοι θύματα, ενώ αν δε βοηθήσουν το θύμα έχουν τύψεις>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: <<... πρόσκαιρα νομίζω. Όχι μακροπρόθεσμα. Δηλαδή εκείνη την ώρα μπορεί να στεναχωρηθούν. Αυτό. Αλλά πολύ μικρής διάρκειας το συναίσθημα. Η επιρροή δηλαδή που έχουν είναι μικρής διάρκειας οι παρατηρητές...>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << ...τόρα επειδή υπάρχουν και οι θεατές σε όλο αυτό το συμβάν, νομίζω ότι και οι θεατές έχουν ευθύνη, έχουν υποχρέωση να απευθυνθούν σε κάποιον υπεύθυνο που εφημερεύει, να αναφέρουν το περιστατικό, να μην το αφήσουν να χρονίζει ή να σέρνεται ως πούμε στη διάρκεια της σχολικής ζωής, να αντιμετωπιστεί με τον καλύτερο τρόπο από τους υπεύθυνους>>.

3) Αντιμετώπιση του φαινομένου

A) Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου στο γενικό σχολείο

Όπως προαναφέρθηκε, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης ως προς την αντιμετώπισή του. Αρχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί όταν ερωτήθηκαν αν είναι εύκολο κατά την άποψή τους να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο, ισχυρίστηκαν πως πρόκειται για μια πολύ δύσκολη κατάσταση που χρειάζεται ιδιαίτερους και λεπτούς χειρισμούς και πως είναι αμφίβολο αν οι ενέργειες των ίδιων θα έχουν αποτελεσματικότητα.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Θεωρώ πως είναι πάρα πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό, καθώς όπως προαναφέραμε είναι ένα πάρα πολύ σύνθετο φαινόμενο>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Δεν είναι εύκολο, είναι δύσκολο γιατί είναι καθημερινό, συνεχόμενο...>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << Όχι, αντιθέτως θεωρώ πως είναι πολύ δύσκολο γιατί είναι πολύ σύνθετο και γιατί οι εμπλεκόμενοι είναι παιδιά...>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Τώρα στο ειδικό είναι πιο εύκολο από το γενικό. Και πάλι είναι δύσκολο αλλά στο γενικό θέλει περισσότερη παρατήρηση και καταγραφή...>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << ...το πόσο εύκολο είναι εξαρτάται από τη διάθεση του καθενός...>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: << Όχι, είναι πολύ δύσκολο και χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και παρέμβαση>>.

Ειδικότερα, στο γενικό σχολείο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση, ώστε να μη χρειαστεί να λάβει το ζήτημα μεγαλύτερες διαστάσεις.

Η άποψη μιας γυναίκας εκπαιδευτικού, γενικής εκπαίδευσης είναι πως: << Αρχικά θα παρατηρούσα την κατάσταση, ώστε να βεβαιωθώ πως πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό. Έπειτα θα ανέφερα το περιστατικό στον διευθυντή του σχολείου και θα επικοινωνούσα με τους γονείς των εμπλεκόμενων στο περιστατικό, ώστε να τους ενημερώσω. Επιπλέον, θα επιδίωκα μία συζήτηση με τα παιδιά που εμπλέκονται στο περιστατικό και θα φρόντιζα να επιλύσω τις όποιες διαφορές για να επέλθει η ισορροπία, ενώ ταυτόχρονα θα τους ανέθετα συνεργατικές εργασίες για να προσπαθήσω να τους φέρω πιο κοντά>>.

Μια άλλη εκπαιδευτικός, γενικής εκπαίδευσης θεωρεί πως σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου διαδραματίζει η διάθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με το θέμα, ώστε να πραγματοποιηθεί ένας διάλογος με τους εμπλεκόμενους ξεχωριστά, αλλά και από κοινού για να κατανοήσουν τη σοβαρότητα των πράξεων τους και να καταλάβουν πως δε θα ήθελαν να βιώσουν κάτι ανάλογο. Έπειτα θεώρησε σημαντικό να καλλιεργηθεί ένα φιλικό κλίμα μέσα στην τάξη και να δημιουργηθεί μια ομάδα, μέσα στην οποία θα υπάρχει σεβασμός μεταξύ των μελών.

Ο τρίτος και τελευταίος εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης επισήμανε πως σημαντικό ρόλο έχει αρχικά η διεύθυνση του σχολείου κι έπειτα ο διάλογος μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους εμπλεκόμενους, μέσω του οποίου θα γνωστοποιούνταν στα παιδιά πως δεν έχουν κάτι να χωρίσουν και πως μέσα στο σχολικό πλαίσιο έχουν όλοι την ταυτότητα του μαθητή χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις.

B) Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου στο ειδικό σχολείο

Στο ειδικό σχολείο ενώ δεν παρατηρούνται ιδιαίτερα σημαντικά περιστατικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν εξίσου δύσκολη την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η πρώτη εκπαιδευτικός, ειδικής εκπαίδευσης θεωρεί πως το φαινόμενο αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη ευκολία όταν υπάρχει επαρκής ενημέρωση και συνοχή των παιδιών από το νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον, καθώς προσθέτει πως <<μεγαλώνοντας θα μπορούν να δεχθούν τη διαφορετικότητα και να συνυπάρξουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους>>. Επιπλέον τονίζει πως <<είναι σημαντικό να κατανοήσει ο θύτης το κακό που προκάλεσε στο θύμα και ότι η βία δεν οδηγεί πουθενά>>.

Μια άλλη άποψη έχει ο δεύτερος συνεντευξιζόμενος, ειδικής εκπαίδευσης, ο οποίος θεωρεί πως το φαινόμενο αντιμετωπίζεται πιο δύσκολα στο γενικό σχολείο, καθώς στο ειδικό οι εκπαιδευτικοί περνούν περισσότερες ώρες με τα παιδιά και έχουν καλύτερη εποπτεία των κινήσεών τους, ενώ επισήμανε πως τα παιδιά που φοιτούν στο ειδικό σχολείο είναι πιο αθώα, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια αναλύει πως <<αν χρειαζόταν να αντιμετωπίσω εγώ μια τέτοιου είδους κατάσταση, αρχικά θα επιδίωκα μια αλλαγή της νοοτροπίας των θυτών και θα εμψύχωνα το θύμα. Έπειτα θα συζητούσα με τους εμπλεκόμενους και ίσως να επέβαλα και κάποιου είδους τιμωρίας στους θύτες>>, ενώ καταλήγοντας τόνισε πως <<χρειάζεται μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική παρέμβαση>>.

Η τελευταία εκπαιδευτικός, ειδικής εκπαίδευσης επισήμανε πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αντιμετωπιστεί με παιδαγωγικό τρόπο και

διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αρχικά θα πρέπει να υπάρξει άμεση συνεργασία με τους γονείς, αλλά και με ειδικούς, χωρίς να υπάρχει πρόθεση στιγματισμού των παιδιών. Επιπλέον θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση με τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει να αναλάβουν τις ευθύνες τους και να απολογηθούν για τις πράξεις τους. Ταυτόχρονα, όπως αναφέρει <<θα έψαχνα να βρω τη βαθύτερη αιτία που προκάλεσε αυτήν την κατάσταση, ώστε να βρεθεί μια λύση που θα αποτρέψει τον θύτη να λειτουργήσει ξανά με τον ίδιο τρόπο, είτε πρόκειται για μια συμβουλή είτε για ψυχολογική υποστήριξη. Στη συνέχεια θα ερευνούσα το οικογενειακό περιβάλλον των εμπλεκόμενων, καθώς τέτοιου είδους συμπεριφορές σχετίζονται άμεσα με τις εικόνες που έχει το παιδί από το σπίτι του, ενώ αμέσως μετά θα επέβαλα κάποιου είδους τιμωρία στον θύτη, με την έννοια του σωφρονισμού. Σε τελικό στάδιο θα έθετα το θέμα στον σύλλογο διδασκόντων για να πάρουμε από κοινού μια απόφαση σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιήσουμε για να εξομαλυνθεί το κλίμα μέσα στη σχολική κοινότητα>>.

Γ) Τρόποι ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Στο ειδικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ομάδες κατά κύριο λόγο. Ειδικότερα, προσπαθούν να βρίσκονται όλα τα παιδιά μαζί και να πραγματοποιούν κοινές δραστηριότητες, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των παιδιών αυτών. Ακόμη πραγματοποιούν ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των παιδιών, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους, στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και στην ενίσχυση των μεταξύ τους σχέσεων.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης: <<... με τις ομαδούλες, με το να ‘μαστε όλοι μαζί ένα, προσπαθούμε να κάνουμε κοινά πράγματα, νομίζω ότι κάτι καταφέρνουμε καλύτερο στο να δεθούν αυτά τα παιδιά και να μην έχουμε τέτοιες επιπτώσεις>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός ειδική εκπαίδευσης: << Αυτό που κάνουμε στο ειδικό κι εγώ και άλλοι συνάδελφοι είναι να κάνουμε αρκετές ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προκειμένου να υπάρξει ανάπτυξη, καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας. Το όφελος είναι πως ενισχύονται οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οπότε ίσως μειώνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης εκφοβισμού>>.

Εν συνεχεία, μια από τους εκπαιδευτικούς, ειδικής εκπαίδευσης αναφέρει δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν, ώστε να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά δε λαμβάνουν χώρα στο σχολείο της. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να είναι

<<η βιωματική μάθηση και πιο συγκεκριμένα η ανάθεση ρόλων, η εναλλαγή των συναισθημάτων που οδηγεί στη διαχείριση του θυμού και τα παιχνίδια>>. Επιπλέον, προσθέτει πως <<κάποια μαθήματα όπως τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας υποστηρίζουν περισσότερο αυτές τις μεθόδους και την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ και το μάθημα της ζωγραφικής είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς μπορείς να καταλάβεις τόσο τον χαρακτήρα του παιδιού, όσο και τις εικόνες που έχουν αποτυπωθεί στο μυαλό του. Επιπλέον θεωρώ πως μέσω της θεατρολογίας μπορούν να επιτευχθούν πολλά πράγματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό>>.

Από την άλλη πλευρά, στο γενικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, όσο και μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με τους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτόν πραγματοποιούν κάθε μήνα μία συγκέντρωση στο αμφιθέατρο και συζητούν για διάφορα θέματα που βρίσκονται στην επικαιρότητα. Ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στη συνεργατική μάθηση κι έτσι δημιουργούν ομάδες μαθητών/μαθητριών, στις οποίες αναθέτουν εργασίες, ώστε να βοηθάει ο ένας τον άλλον και να λειτουργούν σαν ομάδα ακόμα και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Επιπροσθέτως, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ευέλικτη ζώνη, η οποία αφορά σε μια διδακτική ώρα την εβδομάδα, όπου οι μαθητές πραγματεύονται διάφορα επίκαιρα θέματα και καλούνται να πραγματοποιήσουν μια σχετική εργασία. Τέλος, πραγματοποιούνται διάφορες δραστηριότητες, όπως ομαδικά παιχνίδια και εξορμήσεις με αποτέλεσμα να γνωρίζονται μεταξύ τους και να έρχονται το ένα κοντά στο άλλο, αλλά και να υπάρχει μια σχέση αλληλοσεβασμού, η οποία θα αποτρέψει την εμφάνιση ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: <<... προσπαθώ να τους αναθέτω ομαδικές εργασίες για να μάθουν να βοηθάει ο ένας τον άλλον, αλλά και να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να κάνουν παρέα και να λειτουργούν σαν ομάδα ακόμα και έξω από το σχολείο... στο σχολείο έχουμε την ευέλικτη ζώνη οπότε οι μαθητές ενημερώνονται για διάφορα επίκαιρα θέματα... Επίσης κάνουμε πολλές ομαδικές δραστηριότητες και εξορμήσεις με σκοπό να λειτουργούν όλα τα παιδιά σαν ένα>>.

Γυναίκα, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << ... πάντοτε υπάρχει μια ώρα σχολική η ευέλικτη ζώνη και συνήθως τα τελευταία χρόνια, επειδή έχει έρθει πολύ στην επιφάνεια το θέμα του εκφοβισμού κάνουμε μια εργασία ανάλογη με αυτό το θέμα... κάνουμε δραστηριότητες, ομαδικά παιχνίδια, γνωριζόμαστε δηλαδή κατά βάση περισσότερο με τα παιδιά και έρχονται περισσότερο το ένα κοντά στο άλλο, με αποτέλεσμα να σέβονται τον διπλανό τους, έτσι ώστε σε μια τέτοια περίπτωση να αισθάνονται και μια ντροπή, ώστε να φερθούν παραβατικά στο παιδί- φίλο τους και συμμαθητή τους>>.

Άνδρας, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης: << ...πραγματοποιούμε συναντήσεις στο αμφιθέατρο, με σκοπό να προωθηθεί ο διάλογος μεταξύ των καθηγητών και των παιδιών, να καταλάβουν τα παιδιά ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, αλλά υπάρχουν πολλές ομοιότητες... μέσα στην τάξη δημιουργούμε συνεργατικές ομάδες, ώστε να καταλάβουν τα παιδιά ότι πάνω απ' όλα είναι φίλοι, όχι εχθροί, είναι σύμμαχοι κι όχι αντίπαλοι, προκειμένου να καταπολεμηθούν οι οποιεσδήποτε διαφορές που έχουν>>.

4) Προτάσεις και επισημάνσεις ερωτηθέντων

Σε αυτό το σημείο κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους θεώρησαν πως θα ήθελαν να προσθέσουν κάποιες λεπτομέρειες, οι οποίες δεν καλύφθηκαν από τις ερωτήσεις, ενώ άλλοι κλείνοντας τη συνέντευξη, ήθελαν να επισημάνουν κάποια πράγματα που οι ίδιοι θεώρησαν σημαντικά.

Μία εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης υπογράμμισε πως είναι σημαντικό να παρατηρείται η συμπεριφορά του κάθε παιδιού, καθώς αυτή υποδεικνύει αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, για τον λόγο αυτό πρέπει να δίνεται έμφαση στα σημάδια και να μην αγνοούνται. Ένας άλλος εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης συμπλήρωσε σε αυτό πως θα ήταν καλό να παρακολουθούνται οι αλλαγές στη συμπεριφορά κάποιου παιδιού, ώστε να κατανοηθεί αν δέχεται εκφοβισμό και πως αισθάνεται ψυχολογικά, πριν διογκωθεί το πρόβλημα, καθώς η έγκαιρη παρέμβαση καθιστά πιο εύκολη την επίλυσή του. Μία ακόμη εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ανέφερε χαρακτηριστικά πως <<κάποια παιδιά εκμεταλλεύονται τα υπόλοιπα καθώς τα θεωρούν κατώτερα>>. Συνακόλουθα ειπώθηκε από μία εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης πως είναι σημαντικό να υπάρχει εγρήγορση τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από των υπόλοιπων που εμπλέκονται στη σχολική ζωή, αλλά και από ολόκληρη την κοινωνία, ώστε να υπάρχει σωστή πρόληψη και άμεση παρέμβαση. Τέλος, ειπώθηκε από έναν άνδρα εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης πως <<υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και από μη εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης, όπως είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία προβάλλουν λανθασμένα πρότυπα και προωθούν βίαιες σκηνές>>, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει πως <<θα πρέπει οι γονείς να αποδέχονται τις ευθύνες των παιδιών τους και να επιδιώκουν τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προλάβουμε τις όποιες δυσάρεστες συμπεριφορές. Και φυσικά θα πρέπει να υπάρχει ορθή και τακτική ενημέρωση σχετικά με τέτοιου είδους ζητήματα, τόσο από την πλευρά των παιδιών, όσο και από των γονέων και τη δικιά μας>>. Η τελευταία εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης θεώρησε πως καλύφθηκε το θέμα και δεν είχε να προσθέσει κάτι παραπάνω.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας έχει ως στόχο τη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, τόσο σε γενικό, όσο και σε ειδικό σχολείο, από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη, αλλά και την εμπειρία που διαθέτουν, ώστε να αποσαφηνιστεί και ο ρόλος που κατέχουν οι ίδιοι στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του υπό συζήτηση φαινομένου. Ταυτόχρονα τέθηκε μια σύγκριση, αναφορικά με την εκδήλωση του φαινομένου στο γενικό και το ειδικό σχολείο, για να διαπιστωθεί εάν τα άτομα που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας θυματοποιούνται περισσότερο, λόγω της διαφορετικότητάς τους ή εάν γίνονται αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά και συνυπάρχουν αρμονικά μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Ακόμη, σημαντικό παράγοντα αποτέλεσε η ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/μαθητριών σχετικά με το φαινόμενο, αλλά και η διερεύνηση των συνεπειών του σχολικού εκφοβισμού στα εμπλεκόμενα μέλη. Όλα όσα προαναφέρθηκαν συνέβαλλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας, από την οποία και προέκυψαν ορισμένα σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Η πρώτη θεματική ενότητα σχετίζεται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όσον αφορά στην διατύπωση του όρου. Όπως λοιπόν προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι συγχέουν τον εκφοβισμό με τη βία, αλλά όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός διαφέρει από το φαινόμενο της βίας, αφού πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη και από πρόθεση πράξη (O'Leary, 1993), ενώ η βία από την άλλη πλευρά είναι μια ευρύτερη έννοια που χαρακτηρίζει μια πρόσκαιρη κατάσταση, η οποία έχει ως στόχο την επιβολή της βούλησης. (Αρτινοπούλου, 2001).

Από τα αποτελέσματα λοιπόν προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρόκειται για την εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, με σκοπό την επιβολή των ισχυρών στους/στις θεωρητικά αδύναμους/αδύναμες σωματικά ή ψυχικά μαθητές/μαθήτριες, χωρίς να κάνουν εμφανή τον διαχωρισμό μεταξύ εκφοβισμού και βίας. Μόνο μία εκ των συνεντευξιαζόμενων αναφέρθηκε στο γεγονός ότι η επιθετική συμπεριφορά πρέπει να επαναλαμβάνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, η οποία όμως ταυτίζει τον εκφοβισμό με τη θυματοποίηση, η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι το αποτέλεσμα του εκφοβισμού. (Rigby, 2002).

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό και όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι γνώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τα φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι περιορισμένες, καθώς δεν μπορούν να διακρίνουν εάν μια επιθετική συμπεριφορά εμπίπτει στο φαινόμενο, με αποτέλεσμα να μη δίνουν την πρέπουσα σημασία. Παρ' όλα αυτά οι ίδιοι γνωρίζουν πως η κατάρτισή τους πάνω στο θέμα δεν ήταν επαρκής και εκδήλωσαν ενδιαφέρον στην περαιτέρω επιμόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τέτοιου είδους περιστατικά με αποτελεσματικότερο τρόπο.

Επίσης, όπως προκύπτει από το πλήθος των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στην εκδήλωση του φαινομένου με τη λεκτική (άσχημο λεξιλόγιο, χλευασμός, φωνές, πειράγματα) ή τη σωματική μορφή του (κυρίως με κλωτσιές, σπρώξιμο και χτυπήματα), κάτι που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, καθώς η σωματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται σε πιο μικρές ηλικίες με κλωτσιές, γροθιές και χτυπήματα. (Πρεκατέ, 2008).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως στην περιοχή της Φλώρινας υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα περιστατικά αυτά εκδηλώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο γενικό σχολείο, κυρίως με τη λεκτική και τη σωματική μορφή του εκφοβισμού. Στο ειδικό σχολείο από την άλλη πλευρά, εκδηλώνονται περισσότερο περιστατικά βίας με πιο ήπια μορφή, τα οποία οφείλονται κυρίως στις παθήσεις των παιδιών αυτών και δεν αποσκοπούν στο να προκαλέσουν πόνο. Ωστόσο, οι δύο εκπαιδευτικοί του ειδικού σχολείου ισχυρίζονται πως δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με το φαινόμενο, εκτός από ορισμένες ήπιες καταστάσεις, τις οποίες μπορούν να διαχειριστούν, ενώ η μία εκπαιδευτικός αναφέρει πως παρατηρείται συχνά επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, η οποία μπορεί να λάβει κυρίως λεκτική, σωματική ή ψυχολογική μορφή.

Επίσης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του ειδικού σχολείου προσπάθησαν να αποκρύψουν τα περιστατικά, καθώς οι δύο από τους τρεις ανέφεραν πως δεν έχει εκδηλωθεί κάποιο συμβάν στο σχολείο, ενώ η τρίτη επισήμανε πως εκδηλώνεται καθημερινά επιθετική συμπεριφορά, η οποία είναι άλλες φορές ήπια και άλλες πιο σοβαρή. Επίσης, στην ερώτηση αυτή ο τόνος της φωνής των δύο εκπαιδευτικών άρχισε να χαμηλώνει και να μην υπάρχει ομαλή ροή στην ομιλία, σε συνδυασμό με την απουσία βλεμματικής επαφής, η ερευνήτρια ανιλήφθηκε πως ήθελαν να αποκρύψουν τα περιστατικά για να διατηρηθεί η καλή φήμη του σχολείου, για να φανεί πως η κατάσταση είναι υπό έλεγχο και για να αναδειχτεί το καλό κλίμα που έχουν δημιουργήσει στο σχολικό περιβάλλον. Βέβαια σε αυτό το σημείο γίνεται ταύτιση μεταξύ βίας και εκφοβισμού, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως υπάρχει εκδήλωση του φαινομένου στο παιχνίδι με πιο αθώο τρόπο και μάλιστα μερικοί τονίζουν πως αυτό συμβαίνει χωρίς πρόθεση και πως πρόκειται για μεμονωμένα περιστατικά.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, η οποία αφορά στον σχολικό εκφοβισμό αναφορικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις επιπτώσεις που έχει το φαινόμενο στα εμπλεκόμενα μέλη, προέκυψαν εξίσου σημαντικά αποτελέσματα. Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη στοχοποίηση ή την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων θεώρησαν πως τα άτομα με αναπηρία αποτελούν ευκολότερο στόχο των θυτών, καθώς θεωρούνται αδύναμα και τα υπόλοιπα παιδιά δεν μπορούν να δεχτούν εύκολα τη διαφορετικότητα, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. (Κοντοπούλου, 2007 και Flynt and Morton, 2007). Ακόμη, σύμφωνα με τον Sabornie (1994), τα παιδιά με αναπηρία θυματοποιούνται λόγω της αδυναμίας τους να αμυνθούν άμεσα και να προστατευτούν, κάτι που έχουν αναφέρει και οι τρεις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο ειδικό σχολείο.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως πλέον οι μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης έχουν αποδεχτεί τα παιδιά με αναπηρία, καθώς έχουν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις και έχουν μάθει να συνυπάρχουν. Έτσι παρατηρείται πως οι απόψεις σχετικά με τη σύνδεση του εκφοβισμού με τα άτομα με ειδικές ανάγκες δίστανται, καθώς υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως υπάρχει άμεση σχέση, ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως η αναπηρία δε σχετίζεται με την εκδήλωση του φαινομένου, αλλά με το χαρακτήρα που έχει διαμορφώσει τα κάθε παιδί. Η άποψη αυτή ταιριάζει απόλυτα με την έρευνα των Woods and Wolke που πραγματοποιήθηκε το 2004, της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αναπηρία δε σχετίζεται με τον εκφοβισμό, ενώ σε άλλη έρευνα που διενεργήθηκε το 2006 από τον Sullivan, διαφαίνεται πως τα άτομα με αναπηρία αποτελούν ευκολότερο στόχο των θυτών.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τις επιπτώσεις που έχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες και τους άλλους παρατηρητές. Αρχικά, όσον αφορά στα θύματα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν την πεποίθηση πως οι συνέπειες είναι πιο σοβαρές, γεγονός που βρίσκει σύμφωνο τον Τσιάντη (2010), ο οποίος αναφέρει πως οι επιπτώσεις βρίσκουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα θύματα, καθώς απειλούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρούσαν πως τους παρέχει ασφάλεια. Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, τα θύματα δέχονται έντονη ψυχολογική πίεση που προσδίδει στο παιδί υπερβολικό άγχος, με αποτέλεσμα να έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και να εμφανίζουν μελαγχολικές ή και αυτοκαταστροφικές τάσεις ή ακόμη και τάσεις αυτοκτονίας, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ένας εκπαιδευτικός. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, συμπληρώνοντας πως τα θύματα θεωρούν πως δεν έχουν λόγω ύπαρξης (Αρτινοπούλου, 2009). Ταυτόχρονα, εξίσου σημαντική είναι και η άποψη των εκπαιδευτικών πως τα θύματα θεωρούν τον εαυτό τους υποδεέστερο, διακατέχονται από ένα έντονο αίσθημα αποτυχίας, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να εμπιστευτούν κανέναν και να οδηγούνται στην απομόνωση, κάτι που

ενστερνίζεται και η Αρτινοπούλου (2009), επισημαίνοντας και την έλλειψη σεβασμού ως προς τον εαυτό τους.

Τέλος, σοβαρή θεωρείται και η συνέπεια η οποία σχετίζεται τόσο με τη σχολική επίδοση όσο και με την άρνηση των θυμάτων απέναντι στο σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα παιδιά αυτά αρνούνται να παρευρεθούν στον χώρο του σχολείου επειδή φοβούνται και επειδή προσπαθούν να αποφύγουν τους θύτες, με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρονται για τα μαθήματα του σχολείου και να έχουν χαμηλή επίδοση, άποψη που βρίσκει σύμμαχο τον Τσιάντη (2008), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά πως παραιτούνται από τις σχολικές τους υποχρεώσεις, ενώ δυσκολεύονται να βρίσκονται στον χώρο του σχολείου.

Στην άλλη όψη του νομίσματος σκιαγραφούνται οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού που σχετίζονται με τους θύτες. Σε αυτό το σημείο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν αρχικά να περιγράψουν το προφίλ των θυτών και έπειτα αναφέρθηκαν στις αιτίες που οδηγούν τους θύτες να λειτουργήσουν με αυτόν τον τρόπο. Η ερευνήτρια θεώρησε πως δεν έχουν κατανοήσει την ερώτηση που τους έθεσε, αλλά δεν ήθελε να διακόψει τη σκέψη τους κι έτσι, αφού ολοκλήρωσαν, η ερευνήτρια διευκρίνισε την ερώτηση, ώστε να ληφθεί εκ νέου μια πιο κατατοπιστική απάντηση. Έτσι λοιπόν, ξεκινώντας με το προφίλ των θυτών, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, οι θύτες παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, ενώ πρόκειται για άτομα που επιθυμούν να έχουν την προσοχή των υπολοίπων. Τους ενδιαφέρει να είναι δημοφιλείς, ενώ πρόκειται για παιδιά που κυριαρχούν, καθώς διαθέτουν μεγαλύτερη ψυχική και σωματική δύναμη. Οι παραπάνω απόψεις προκύπτουν και από τη βιβλιογραφία τόσο από την Κυριακίδου (2009), η οποία υποστηρίζει πως οι θύτες επιθυμούν να κερδίσουν την αναγνώριση ώστε να εδραιώσουν τη φήμη τους, όσο και από τον Κακαβούλη (2003), ο οποίος σημειώνει πως οι θύτες έχουν σωματική και ψυχολογική δύναμη και επιθυμούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής. Έτσι λοιπόν οι αιτίες που οδηγούν τους θύτες να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά αφορούν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην ηθική ικανοποίηση, στο αίσθημα μιας πρόσκαιρης δύναμης και κυριαρχίας απέναντι στους/στις υπόλοιπους/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες, στην αλαζονεία και στην υπεροχή.

Εν συνεχεία, όσον αφορά στις επιπτώσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι θύτες, αρχικά οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό να αναφερθούν στον στιγματισμό αυτών των παιδιών, τα οποία χαρακτηρίζονται ως επιθετικά, κάτι που υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία, προσθέτοντας επιπλέον πως λόγω της επιθετικότητας δεν μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην απομόνωση (Βουϊσδάκης, 1987). Την άποψη αυτή ενστερνίζεται και ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αναφέρθηκε σε μακροπρόθεσμες συνέπειες που δημιουργούν πρόβλημα τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, όσο και αργότερα, καθώς τα

άτομα αυτά, λόγω της συμπεριφορά τους, δεν μπορούν να ενταχτούν εύκολα στην κοινωνία. Συνεχίζει μάλιστα λέγοντας πως πρέπει να υπάρξει άμεση παρέμβαση, ώστε να μη διογκωθεί το πρόβλημα, δίνοντας έμφαση στο κομμάτι της πρόληψης, όπως κάνουν και οι Benitez and Justicia (2006). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην τιμωρία που επιβάλλεται στους θύτες ως άμεση συνέπεια με σκοπό τη συμμόρφωσή τους. Σε αυτό το σημείο στη βιβλιογραφία επισημαίνονται δύο διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης σύμφωνα με τον Rigby (2002), όπου η μία επικροτεί την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, ενώ η άλλη την τιμωρία. Σε αναφορά του Rigby (2011) φαίνεται πως η επιβολή τιμωρίας στους θύτες δεν είναι αποτελεσματική, καθώς συχνά επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως οι θύτες διακατέχονται από τύψεις για τις πράξεις τους, γεγονός που αντικρούεται από τη βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με τον Παπάνη (2008), μια πράξη σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιείται συνειδητά και κατ' εξακολούθηση προς βλάβη των θυμάτων.

Από την άλλη πλευρά, μια τέτοια κατάσταση δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστους και τους θεατές σύμφωνα με την κρίση των εκπαιδευτικών. Οι συνεντευξιαζόμενοι λοιπόν θεωρούν πως οι συνέπειες του φαινομένου είναι πρόσκαιρες για τους παρατηρητές, δεν παύουν ωστόσο να υφίστανται. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως οι υπόλοιποι/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες βρίσκονται σε δύσκολη θέση, καθώς δε γνωρίζουν με ποιόν τρόπο να χειριστούν την κατάσταση, γεγονός που υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία σύμφωνα με τον Sullivan (2006). Επιπλέον, οι θεατές της εκδήλωσης του φαινομένου αισθάνονται τύψεις, πράγμα που επιβεβαιώνει και ο Olweus (2009). Τέλος, κυριεύονται από άγχος και φόβο μήπως έρθουν και οι ίδιοι αντιμέτωποι με μια τέτοια κατάσταση και βρεθούν στη θέση των θυμάτων, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει και ο Sullivan (2006).

Ειδικότερα, ένα εξίσου σημαντικό εύρημα που προέκυψε αφορά στις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης συγκριτικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ερώτημα που γεννήθηκε αρχικά ήταν εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι συνέπειες του εκφοβισμού είναι πιο σοβαρές στα παιδιά με ειδικές ανάγκες από ότι στους/στις μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης. Μέσα από τις απαντήσεις που λήφθηκαν, οι συνεντευξιαζόμενοι δε φαίνεται να διαχωρίζουν την κατάσταση. Αρχικά, αναφέρθηκε πως οι επιπτώσεις είναι πιο σοβαρές στα θύματα είτε πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες είτε όχι, η επίδραση στη ψυχολογία τους είναι μεγάλη, καθώς οι αρνητικές συνέπειες που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι μακροπρόθεσμες.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν έρχονται αντιμέτωπα με ισχυρότερες συνέπειες από ότι οι

μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης, αλλά αντίθετα θεωρούν πως οι επιπτώσεις είναι πολύ σοβαρές για την ψυχολογία των παιδιών και είναι ίδιες για όλους.

Ακόμη ένα θέμα συζήτησης που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι το θέμα της πρόληψης και της αντιμετώπισης του φαινομένου. Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως η αντιμετώπιση του φαινομένου είναι δύσκολη και χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης. Έπειτα, ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότητα ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου. Έτσι λοιπόν, στο γενικό σχολείο, αναφέρθηκε η παρατήρηση και η καταγραφή συμπεριφορών, ώστε να γίνουν αντιληπτά τα περιστατικά, γεγονός στο οποίο δίνει ιδιαίτερη σημασία και ο Παπαδάτος (2010) αλλά και οι Crothers and Kolbert (2008), οι οποίοι θεωρούν πως τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα αποφεύγουν να μιλούν για τέτοιου είδους καταστάσεις. Επιπροσθέτως, στη βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη βάση στο κλίμα που επικρατεί στον χώρο του σχολείου, τόσο ως προς τη συμπεριφορά των μελών, όσο και στον τρόπο λειτουργίας του, (Παπαδάτος, 2010 και Rigby, 2002), γεγονός που δεν ξεφεύγει από την προσοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επισημαίνουν πως πρέπει να καλλιεργηθεί ένα φιλικό κλίμα, ώστε να λειτουργούν τα παιδιά ως μια ομάδα, μέσα στην οποία θα υπάρχει σεβασμός και συνεργασία μεταξύ των μελών. Ταυτόχρονα υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμψυχώνουν τα θύματα και να επιβάλλουν κάποιου είδους τιμωρίας στους θύτες.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί και η άποψη του Rigby (2002), ο οποίος θεωρεί πως η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, όπως ο σεβασμός και η συνεργασία, συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση, ενώ από την άλλη αντικρούει την άποψη αυτή, θεωρώντας πως η τιμωρία συμβάλλει στη μείωση της εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών, γεγονός που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε προηγούμενη απάντηση, όπου υποστήριξαν πως η επιβολή της τιμωρίας στους θύτες οδηγεί στη συμμόρφωση.

Επιπλέον, σημαντικό εύρημα αποτελεί και η άποψη μιας εκπαιδευτικού, η οποία υποστηρίζει πως σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου διαδραματίζει και η διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με το θέμα, γεγονός που υποστηρίζει και ο Allen (2010), ο οποίος θεωρεί πως πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, επειδή έχουν ελλιπείς γνώσεις.

Από την άλλη πλευρά, πέντε από τους έξι εκπαιδευτικούς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του διαλόγου. Υποστηρίζουν δηλαδή πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους εμπλεκόμενους και πιο συγκεκριμένα θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συζητούν μεμονωμένα με τους θύτες και τα θύματα, αλλά και συλλογικά. Τη σημασία

του διαλόγου τονίζουν επίσης και οι Crothers and Kolbert (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο διάλογος κρίνεται απαραίτητος και είναι ικανός να συμβάλλει στην αποφυγή άσχημων συμπεριφορών καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων που έχουν προκύψει. Τη σημασία του διαλόγου τονίζει και ο Rigby (2011), ο οποίος έχει εντάξει την επικοδομητική συζήτηση με το θύμα και τη διαχείριση συγκρούσεων μέσω του διαλόγου στις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη, ο Macklem (2003), ενισχύει την άποψη της μεμονωμένης συζήτησης με τους θύτες και τα θύματα, θεωρώντας πως πρέπει να πραγματοποιούνται παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, ενώ ο Olweus (1993) τάσσεται υπέρ της συζήτησης μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συζήτηση με τα θύματα. Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η συνεργασία, τόσο με τους γονείς όσο και με τους φορείς που εμπλέκονται με την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν κομβικό σημείο τη συνεργασία με τους γονείς, ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού αλλά και μία «συμμαχία» που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. Ωστόσο φαίνεται πως ορισμένοι γονείς είτε είναι αδιάφοροι είτε δεν μπορούν να αποδεχτούν πως το παιδί τους δε συμβαδίζει με τους κανονισμούς του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να προγραμματίζονται συναντήσεις με τους γονείς και τους κηδεμόνες και να γίνεται τακτική ενημέρωση, ώστε να μπορέσουν ο ένας με τη βοήθεια του άλλου να αντιμετωπίσουν και να σταματήσουν την εκδήλωση του φαινομένου .

Από την άλλη μεριά, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, αλλά και η παραπομπή σε κάποιον ειδικό σε θέματα εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές τις παραπάνω ενέργειες , ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χωρίς βέβαια να υπάρχει πρόθεση στιγματισμού των παιδιών, γεγονός που υπογραμμίζεται και από τις Δεληγιάννη– Κουϊμτζή και Σακκά (2005).

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως σημαντικό ρόλο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, η διαμόρφωση ενός θετικού και υγιούς κλίματος στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα προωθείται η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν ως ένα αναπόσπαστο σύνολο. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν ορισμένες δράσεις που συμβάλλουν στη δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, στο ειδικό σχολείο πραγματοποιούν ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και

στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους, γεγονός που αναφέρει και ο Παπαδάτος (2010). Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και την ενίσχυση των μεταξύ τους σχέσεων, πράγμα που θεωρεί εξίσου σημαντικό ο Rigby (2002). Από την άλλη πλευρά, στο γενικό σχολείο πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση σχετικά με διάφορα κοινωνικά θέματα. Το θέμα της ενημέρωσης τονίζει ιδιαίτερα και ο Παπαδάτος (2010), ο οποίος υποστηρίζει πως όσο πιο πολλά γνωρίζει κανείς για ένα θέμα, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορεί να το διαχειριστεί και να το αντιμετωπίσει. Επιπλέον, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, όσο και μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία οδηγεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και αποτελεί θεμέλιο για την ύπαρξη μιας ομάδας, μέσα στην οποία θα υπάρχει ο σεβασμός μεταξύ των μελών, ο οποίος θα αποτρέπει την εμφάνιση ανάρμοστης συμπεριφοράς. Στη βιβλιογραφία το θέμα της ενημέρωσης θίγει ο Παπαδάτος (2010), ο οποίος θεωρεί πως η ενημέρωση τόσο των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων, συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. Όσον αφορά στην έννοια της συνεργασίας, αναφέρεται στην βιβλιογραφία πως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για να αναπτυχθεί το αίσθημα της αποδοχής και του σεβασμού και να μην υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών (Δεληγιάννη– Κουϊμτζή και Σακκά, 2005).

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη θυματοποίηση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες, συγκριτικά με εκείνους/εκείνες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Για να διαπιστωθεί αυτό, οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με την αποδοχή ή την στοχοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε αυτό το σημείο οι απόψεις δίστανται, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πως τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν περισσότερο να θυματοποιηθούν εξ' αιτίας των προβλημάτων τους. Θεωρούνται δηλαδή πιο αδύναμα σωματικά και ψυχικά να αμυνθούν, με αποτέλεσμα να γίνονται ευκολότερος στόχος. Επίσης, σημειώνουν πως λόγω της διαφορετικότητάς τους, τα υπόλοιπα παιδιά δεν μπορούν να τα αποδεχτούν ή να κατανοήσουν το πρόβλημά τους κι έτσι τα περιθωριοποιούν και τα χλευάζουν. Από την άλλη μεριά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η ενσωμάτωσή τους στο μαθητικό και στο κοινωνικό σύνολο, πραγματοποιείται πιο εύκολα σε σχέση με παλαιότερα, καθώς υπάρχει ενημέρωση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα, καθώς η περιοχή της Φλώρινας είναι μικρή σε έκταση και πληθυσμό, με αποτέλεσμα να συνηθίζουν τη διαφορετικότητά τους και να μην προκαλούν προβλήματα. Αυτή η μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν τις ίδιες πιθανότητες θυματοποίησης με τους/τις μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης.

Ένα επιπλέον εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση της έρευνας σχετίζεται με το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του

σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που δόθηκαν, διαπιστώνεται πως η κατάρτιση των συνεντευξιζόμενων σχετικά με το θέμα είναι ελλιπής. Οι ερωτηθέντες δεν έχουν λάβει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν και να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, στο γενικό σχολείο οι τρεις εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει ημερίδες που σχετίζονται με το θέμα, οι οποίες όμως καλύπτουν σε θεωρητικό επίπεδο το φαινόμενο και δεν παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την ορθή πρόληψη και αντιμετώπισή του. Εκδήλωσαν όμως ενδιαφέρον για περεταίρω ενημέρωση, καθώς χαρακτήρισαν το φαινόμενο πολυσύνθετο και φάνηκε να τους ανησυχεί. Στο ειδικό σχολείο, οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με το θέμα, τα οποία όμως θεωρούν πως δεν τους καλύπτουν, ενώ η μία από αυτούς δεν έχει λάβει κανένα είδος επιμόρφωσης πάνω σε θέματα εκφοβισμού. Και σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την διεύρυνση των γνώσεών τους, μόνο που δεν το προκαλούν. Στην περίπτωση του ειδικού σχολείου, επειδή οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνέχεια με τα παιδιά, θεωρούν πως δεν επιτρέπουν την εκδήλωση του φαινομένου και πως δεν υπάρχει άμεση ανάγκη να ενημερωθούν για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Εν συνεχεία σημειώνουν πως αν κληθούν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους περιστατικά θα επιδιώξουν μια πιο σφαιρική κατάρτιση. Διαπιστώνεται λοιπόν πως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό δεν είναι επαρκής. Γνωρίζουν πράγματα σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά δεν έχουν εμβαθύνει στο φαινόμενο, γι αυτό τείνουν να συγχέουν τον εκφοβισμό με τη βία. Σημαντική είναι επίσης και η ενημέρωση των μαθητών/μαθητριών για θέματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, η οποία σύμφωνα με τους ερωτηθέντες του γενικού σχολείου, συμβάλλει στην πρόληψη και μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον διευθυντή, πραγματοποιούν τέτοιου είδους δράσεις, συγκεντρώνοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες μία φορά τον μήνα, ώστε να συζητήσουν διάφορα θέματα που βρίσκονται στην επικαιρότητα, μέσα στα οποία υπάγεται και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ευέλικτη ζώνη, η οποία αφορά στη διάθεση μιας διδακτικής ώρας κατά την οποία πραγματοποιείται ενημέρωση στους/στις μαθητές/μαθήτριες για ένα θέμα που σχετίζεται με την σχολική ζωή κι εκείνοι με τη σειρά τους καλούνται να συγγράψουν μια εργασία σχετική με το θέμα μέσα στα πλαίσια ομάδων. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας τα παιδιά επιδίδονται σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να καλλιεργήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα μεταξύ τους, μέσα στο οποίο θα κυριαρχούν τα συναισθήματα του αλληλοσεβασμού και της συνεργασίας, με σκοπό να εξαλειφθεί πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ τους. Στο ειδικό σχολείο από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να λειτουργούν σαν μια ενιαία ομάδα και να προωθούν τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, αλλά δεν

γίνονται ενημερώσεις, διότι τα παιδιά, λόγω της χαμηλής νοημοσύνης τους, δεν είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται σε θεωρητικό επίπεδο, οπότε οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν μέσα από πράξεις να δημιουργήσουν ισχυρούς θεσμούς μεταξύ των παιδιών για να αποφύγουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Ένα ακόμη εύρημα που σχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ξεκινώντας λοιπόν από το γενικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία του διαλόγου, καθώς θεωρούν πολύ σημαντικό να οργανώσουν μια συζήτηση με τους εμπλεκόμενους, ώστε να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγήθηκαν στο να λειτουργήσουν ενάντια στους κανονισμούς του σχολείου κι έπειτα να βρεθεί μια λύση για να εξομαλυνθεί η κατάσταση και να επέλθει η ισορροπία. Επιπροσθέτως, σημαντική θεωρείται και η παρατήρηση των περιστατικών, ώστε να καταγραφεί η συχνότητα του φαινομένου και να βεβαιωθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αν πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό, γεγονός που σημαίνει πως οι μαθητές/μαθήτριες αποφεύγουν να αναφέρουν τα περιστατικά στους εκπαιδευτικούς, με άμεσο αποτέλεσμα εκείνοι να αγνοούν την εκδήλωση του φαινομένου και να αδυνατούν να παρέμβουν έγκαιρα ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την κατάσταση. Ακόμη, οι ερωτηθέντες του γενικού σχολείου θεωρούν πως σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πρόληψη του φαινομένου και για τον λόγο αυτό διενεργούν τις δράσεις που προαναφέρθηκαν σχετικά με τις ενημερώσεις των μαθητών/μαθητριών και την ευέλικτη ζώνη, ώστε να δημιουργήσουν εκ των προτέρων ένα φιλικό κλίμα μεταξύ των παιδιών, να ενισχύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις για να μάθουν να λειτουργούν σαν ομάδα και το ένα παιδί να μπορεί να δέχεται το άλλο είτε είναι «διαφορετικό» είτε όχι.

Στο ειδικό σχολείο από την άλλη μεριά, τονίζεται η έννοια της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να κινητοποιηθούν αρχικά οι ίδιοι κι έπειτα να συνεργαστούν με ειδικούς και με τους γονείς των εμπλεκόμενων. Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντικό να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η συνεργασία που υπάρχει στο σχολείο τους με τους γονείς, δεν κρίνεται επαρκής, διότι πολλοί γονείς αδιαφορούν ή δεν έχουν πρόθεση να ακούσουν πως το παιδί τους διέπραξε κάτι ανάρμοστο σχετικά με τον κανονισμό του σχολείου. Επιπλέον αναφέρουν πως προτιμούν να αποποιηθούν οι ίδιοι τις ευθύνες, θεωρώντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν παράγουν έργο και πως μια τέτοια κατάσταση συνέβη στα πλαίσια του σχολείου, οπότε αρμόδιοι να τη διαχειριστούν είναι τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα. Οι συνεντευξιαζόμενοι από την άλλη, επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, καθώς θέλουν να έχουν μια πιο σφαιρική άποψη για τη συμπεριφορά είτε του θύτη είτε του θύματος, ώστε να μπορέσουν ευκολότερα να κατανοήσουν τι ακριβώς έχει συμβεί, ενώ παράλληλα ισχυρίζονται πως η συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί στο σχολείο είναι αλληλένδετη με την οικογένεια, αφού το παιδί διαμορφώνει τον χαρακτήρα του μέσα

στο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, επιθυμούν τη συνεργασία αυτή, τόσο για να συμμαχήσουν και να επιλύσουν το ζήτημα, όσο και για την παραπομπή του παιδιού σε κάποιον ειδικό. Εν συνεχεία, οι ερωτηθέντες τόνισαν τη σημασία της συζήτησης με τους εμπλεκόμενους, τόσο ξεχωριστά με το θύμα και το θύτη, ώστε να επιδιώξουν μια αλλαγή της νοοτροπίας του θύτη, επιβάλλοντας ενδεχομένως μια ποινή ή να εμψυχώσουν το θύμα, όσο και μία από κοινού συζήτηση κατά την οποία θα αναζητήσουν τις αιτίες που προκάλεσαν αυτήν την κατάσταση και την ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των εμπλεκόμενων. Τέλος, μία εκ των συνεντευξιζόμενων θεώρησε σημαντικό να αναφερθεί το θέμα στον σύλλογο διδασκόντων, ώστε να συνεργαστούν για να μπορέσουν να επιλύσουν όλοι μαζί αποτελεσματικά το θέμα και να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξομαλυνθεί το κλίμα και να επέλθει τελικά η ισορροπία στη σχολική κοινότητα.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα- Προτάσεις

7.1) Συμπεράσματα

Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα προηγήθηκαν, προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Αρχικά τίγεται το θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο, απ' όπου προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικές γνώσεις, οι οποίες προέρχονται από ημερίδες, από το διαδίκτυο ή από βιβλία. Η επιμόρφωσή τους όμως περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο και δε διεισδύει στο επίκεντρο του προβλήματος, που είναι η αποτελεσματική παρέμβαση από πλευράς τους, ώστε να υπάρχει πρόληψη και κατάλληλη αντιμετώπιση. Παρ' όλα αυτά καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια να ενημερώνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το θέμα, ιδίως στο γενικό σχολείο, ενώ στο ειδικό προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ομάδα, την οποία θα αποτελούν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως του προβλήματός τους.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στην εκδήλωση του φαινομένου στην περιοχή, προκύπτει πως στο γενικό σχολείο παρατηρούνται περισσότερα κρούσματα, ενώ στο ειδικό η κατάσταση είναι ελεγχόμενη. Παρ' όλα αυτά, η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού που απαντάται στην περιοχή και ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η λεκτική, ενώ αμέσως μετά βρίσκεται ο σωματικός εκφοβισμός, ο οποίος αφορά περισσότερο στο ειδικό σχολείο.

Όσον αφορά στα άτομα με ειδικές ανάγκες, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως είναι ευκολότερος στόχος, λόγω της ιδιαιτερότητάς τους και της αδυναμίας τους να αντιδράσουν, ενώ υπάρχουν κι εκείνοι που έχουν την πεποίθηση πως πλέον είναι αποδεκτά από τους/τις μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης, καθώς πλέον υπάρχει σχετική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση προς αυτά τα παιδιά. ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων που σχετίζονται με τις επιπτώσεις του φαινομένου, φαίνεται πως δε θεωρούν πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες υφίστανται πιο σοβαρές συνέπειες από τα παιδιά που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Αντιθέτως, επισημαίνουν πως υπάρχουν σημαντικές επιπτώσεις στα θύματα είτε πρόκειται για το ειδικό είτε για το γενικό σχολείο, καθώς υποστηρίζουν πως οι θύτες και οι θεατές αντιμετωπίζουν πρόσκαιρες επιπτώσεις.

Τέλος, όσον αφορά στον τρόπο που θα αντιμετώπιζαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο, φαίνεται να υπερισχύει ο διάλογος, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η συνεργασία με τους γονείς και με ειδικούς, η ενημέρωση των παιδιών, ώστε να υπάρχει πρόληψη, η έννοια της συνοχής των μαθητών/μαθητριών και η επιβολή ποινής στους θύτες.

7.2) Προτάσεις

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, προέκυψαν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η άποψη των γονέων αναφορικά με το θέμα του εκφοβισμού και με τη συνεργασία των ίδιων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς όπως ανέφεραν οι ερωτηθέντες της παρούσας έρευνας θεωρούν σημαντική τη συμβολή των γονέων, τόσο στον εντοπισμό, όσο και στην εύρεση των κατάλληλων τρόπων αντιμετώπισης.

Επίσης θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθεί μια έρευνα, επέκταση της παρούσας, με πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα που θα διεξυρνείται σε πανελλαδικό επίπεδο αναφορικά με τη σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ακόμη, εξίσου σημαντική θα ήταν μια έρευνα που θα περιελάμβανε τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών σχετικά με την παρέμβαση που θεωρούν χρήσιμη από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα θα διερευνούνταν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαφορετικότητα και τον τρόπο που την αντιμετωπίζουν.

Τέλος, θα προκαλούσαν ενδιαφέρον και οι έρευνες που σχετίζονται με τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά οδηγούνται στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, εστιασμένες κυρίως στη λεκτική μορφή του φαινομένου, η οποία φαίνεται να κυριαρχεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- 1) Ανδρέου, Ε., (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*, Επίκεντρο, Αθήνα.
- 2) Αρτινοπούλου, Β., (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 3) Αρτινοπούλου, Β., (2009). *Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο*, Εγκέφαλος, Αθήνα.
- 4) Γεωργούλας, Σ., (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 5) Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου, (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στο σχολείο*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- 6) Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Σακκά, Δ., (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*, Gutenberg, Αθήνα.
- 7) Δράκος, Γ., (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, Ατραπός, Αθήνα.
- 8) Ζώνιου- Σιδέρη, Α., (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Πεδίο, Αθήνα.
- 9) Κακαβούλης, Α., (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- 10) Καλατζή - Αζίζη. Α. και Ζαφειροπούλου. Μ., (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών στο σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 11) Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. και Τάουλας, Κ., (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- 12) Καλφόπουλος, Θ., (2003). *Η ποιοτική Παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*, Παγώνα, Αθήνα.
- 13) Καραδήμα, Β., (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- 14) Καρασαντέ, Ε.,(2017). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού*, Βόλος.
- 15) Κατσαμά, Ε., (2013). Διδακτορική διατριβή με θέμα: *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

- 16) Κοντοπούλου, Μ., (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*, Gutenberg, Αθήνα.
- 17) Κουρκούτας, Η. και Κοκκιάδη, Μ., (2015). *Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο»*, διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.9095>, ημερομηνία ανάκτησης: 14/06/2018.
- 18) Κυριακίδου, Μ., (2009). *Επιθετικότητα και εκφοβισμός στο σχολείο: Επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και ο ρόλος της πρόληψης*, διαθέσιμο στο: http://pyxida.org.gr/oldsite/news_det9a05.html?mid=5&news_cat_id=4&offset=70&news_id=250, ημερομηνία ανάκτησης: 19/03/2018.
- 19) Λιάκου, Α., (2016). Διπλωματική εργασία με θέμα: *Cyber bullying και έφηβοι που φοιτούν σε τμήματα ένταξης*, Ρόδος.
- 20) Μακρής, Α. και Μάρκου, Π., (2015). *Οι Νέες Τεχνολογίες Στην Ειδική Αγωγή*, διαθέσιμο στο: www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou-markos-athanasios.htm, ημερομηνία ανάκτησης: 14/04/2018.
- 21) Ματθαίου, Δ., (2008). *Από την επιμόρφωση, στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού- Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις*, διαθέσιμο στο: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0803.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 08/06/2018.
- 22) Μιχαηλίδης, Κ., (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Παπασωτηρίου, Αθήνα.
- 23) Μπενέκου, Β., (2011). *SOS για την έξαρση της μαθητικής βίας*, Το Έθνος.
- 24) Μπίτσικα, Π. και Νικολόπουλος, Ι., (2009). *Υπάρχει διάχυση βίας στην καθημερινότητα*, Καθημερινή.
- 25) Νέστορος, Ν., (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 26) Νέτα, Σ., (2006). *Ένας στους τέσσερις εφήβους θύμα εκφοβισμού*, Ελευθεροτυπία, Αθήνα.
- 27) Νομικού, Χ., (2004). *Εφηβεία, η ηλικία της επανάστασης*, Λιβάνη, Αθήνα.
- 28) Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., και Μπάτσας, Γ., (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Βόλος.
- 29) Παπαδάτος, Γ., (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*, Gutenberg, Αθήνα.
- 30) Παπαδομαρκάκης, Ι., Γκονέλα, Ε., και Παπαδοπούλου, Β., (2011). *Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης & αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ρόδος.
- 31) Παπαλαζάρου, Α., (2015). Διπλωματική εργασία με θέμα: *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/μαθητριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη.
- 32) Παπάνης, Ε., (2008)., *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής*, διαθέσιμο στο: www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022, ημερομηνία ανάκτησης: 10/04/2018.

- 33) Πετρόπουλος, Ν. και Παπαστυλιανού, Α., (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- 34) Πιλάτη, Μ., (2012), (Μεταπτυχιακή εργασία). *Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη φοίτηση σε τμήματα ένταξης: Η οπτική των μητέρων*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- 35) Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., και Μπίμπου, Α., (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 36) Πρεκατέ, Β., (2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, ΒΗΤΑ, Αθήνα.
- 37) Σακκάτου, Α., Σιδέρη, Δ. και Σκιαδά, Π., (2017). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Μελέτη του σχολικού εκφοβισμού σε δημοτικά της Δυτικής Ελλάδος*, Πάτρα.
- 38) Σπυρόπουλος, Φ., (2011), *Σχολικός Τραμπουκισμός*, Σάκκουλας, Αθήνα.
- 39) Στεφούλη Ε., (2017). Διπλωματική εργασία με θέμα: *Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού: Μια πρόκληση για την Κοινωνική Εργασία στην ειδική αγωγή και σ' ένα σχολείο για όλους*, Φλώρινα.
- 40) Στογιαννίδης, Α., (2013). *Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής*, Σύνθεσις, 2(1), 272-289.
- 41) Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1993). *Απόφαση Συμβουλίου για τη θέσπιση τρίτου κοινοτικού προγράμματος δράσης υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες (HELIOS II, 1993-1996)*, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, διαθέσιμο στο: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.1993.056.01.0030.01.ELL&toc=OJ:L:1993:056:TOC, ημερομηνία ανάκτησης: 21/05/2018.
- 42) Τρίγκα - Μερτίκα, Ε., (2011). *Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας – σχολείου*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- 43) Τσιάντης, Ι., (2008). *Ενδοσχολική Βία*, 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, Αθήνα.
- 44) Τσιάντης, Ι. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*, διαθέσιμο στο: <http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20viomatiko.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 29/03/2018.
- 45) Τσιώλης, Γ., (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Κριτική, Αθήνα.
- 46) Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ., (2000). *Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα.
- 47) Χατζηχρήστου, Χ., (2008), *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- 48) Ψάλτη, Α., και Κωνσταντίνου, Κ., (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης*, Ψυχολογία, 14(4), 329-345, διαθέσιμο στο: [http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_Sakka_Psalti_Konstantinou_paper_\(bullying\).pdf](http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_Sakka_Psalti_Konstantinou_paper_(bullying).pdf), ημερομηνία ανάκτησης: 20/03/2018.
- 49) Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., (2012). *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*, Gutenberg, Αθήνα.
- 50) Ν. 2817/2000, άρθ. 1. ΦΕΚ Α΄ 78/14-03-2000. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).
- 51) Ν. 3699/2008, άρθ. 3. ΦΕΚ Α΄, 199/2-10-2008. Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Ξενόγλωσση

- 1) Ahmed, E., (2005). *Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders*, Pastoral Care in Education: 23(2), 23-29.
- 2) Allen, K., (2010). *Classroom Management, bullying and teacher practices*, Professional Educator, 34(1).
- 3) Ammah, J. and Hodge, R., (2005). *Secondary physical education teacher's beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis*, High school journal: 89(2), 40-54.
- 4) Benitez, L., and Justicia, F., (2006). *Bullying: description and analysis of the phenomenon*, Dept. of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Spain.
- 5) Beran, T. and Li, Q., (2007). *The Relationship between Cyber bullying and School Bullying*, Journal of student wellbeing, 1(2), 15-33.
- 6) Butler, C., (1996), *Mainstreaming experience in the United States: Is the appropriate educational placement for every disabled child?*, Developmental Medicine and child Neurology, 38, 861-866.
- 7) Camodeca, M., Goossens, A., Schuengel, C. and Terwogt, M., (2003). *Links Between social information processing in middle childhood and involvement in Bullying*, Journal of aggressive behavior, 29(2), 116-127.
- 8) Crothers, M. and Kolbert, B., (2004). *Comparing middle school teacher's and student's views on bullying and anti-bullying interventions*, Journal of School Violence, 3(1).
- 9) Dawkins, L., (1996). *Bullying, physical disability and the pediatric patient*. Developmental Medicine and Child Neurology, 38, 603-612.
- 10) Dubin, N., (2007). *Asperger syndrome and bullying: Strategies and solutions*, Autism Society of North Carolina.
- 11) Due, P., Holstein, E., Lynch, G., Diderichsen, F., Gabhain, N., Scheidt, P., and Currie, C., (2005). *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, Euroean Journal of Public Health.
- 12) Espelage, D., and Swearer, M., (2003). *Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here?* School Psychology Review: 32, 365-383.
- 13) Flynt, W. and Morton, C., (2007). *Bullying prevention and students with disabilities*, National forum of special education journal, 19, 1.
- 14) Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., and Bauman, A., (1999). *Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey*, διαθέσιμο στο:

- <https://www.bmj.com/content/319/7206/344>, ημερομηνία ανάκτησης: 02/04/2018.
- 15) Freeman, J. and Alkin, C., (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings, *Remedial and Special Education*, 21, 3-18.
 - 16) Gendron, P., Williams, R. and Guerra, G., (2011). *An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem and school climate*. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.
 - 17) Guralnick, J., (1999). *The nature meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings*, *Early Intervention*, 22, 70-86.
 - 18) Hammill, D., (1990). *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus*, *Journal of Learning Disabilities*: 23(2), 74-84.
 - 19) Hansen, J., (2008). Emotional Bullying in Children, διαθέσιμο στο: <http://ezinearticles.com/?Emotional-Bullying-in-Children&id=1320297>, ημερομηνία ανάκτησης: 27/03/2018.
 - 20) Hazler, J., Hoover, H. and Oliver, R., (1992). *What kids say about bullying*, *Executive Educator*, 14, 20-22.
 - 21) Hoover, J., and Stenhjem, P., (2003). *Bullying and Teasing of Youth with Disabilities: Creating Positive School Environments for Effective Inclusion*, διαθέσιμο στο: http://www.ncset.org/publications/issue/NCSETIssueBrief_2.3.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 09/04/2018.
 - 22) Jackson, C., (2006). *E-Bully, Teaching Tolerance*, διαθέσιμο στο: <https://www.tolerance.org/magazine/spring-2006/ebully>, ημερομηνία ανάκτησης: 01/04/2018.
 - 23) Kapari, K., and Stavrou, D., (2010). *School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students*, *International Journal of Violence and School*, 80, 93-113.
 - 24) Korakidi, D., Kotrotsiou, S., Mitsiou, G., Kourkoutas, E., Paralikas, T., Georgitziki, G. and Rizoulis, A., (2009). *Student's victimization at school in relation to their personality*, *International journal of caring sciences*, 2(1), 43-60.
 - 25) Louwes, J., (2009). *Ψευτοπαληκαρισμός στα σχολεία*, διαθέσιμο στο: www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171, ημερομηνία ανάκτησης: 30/03/2018.
 - 26) Macklem, G. L., (2003). *Bullying and teasing: social power in children's group*, *Springer*, New York.

- 27) Marr, N. and Field, I., (2001). *Bully side: Death at playtime. An expose of child suicide caused by bullying*, London.
- 28) Mason, K., (2008). *Cyber bullying: A Preliminary Assessment for School Personnel*, Psychology in the Schools.
- 29) Nabuzoka, D. and Smith, P., (1993). *Stoichiometric status and social behavior of children with and without learning difficulties*, Journal of child psychology, 43, 1435-1448.
- 30) Olweus, D., (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, Hemisphere, Washington.
- 31) Olweus, D., (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford.
- 32) Olweus, D., (2009). Μετάφραση: Μαρκαζόνε, Ε., *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, Αθήνα.
- 33) Pateraki, L. and Houndoumadi, A., (2001). *Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece*, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 21, 167-175.
- 34) Pepler, D., Rigby, K., & Smith, K., (2004). *Bullying in schools: How successful can intervention be?* Cambridge University Press.
- 35) Psalti, A., (2012). *Bullies, victims and bully victims in Greek schools: research data and implications for practice*, Hellenic Journal of Psychology, 9, 132-157.
- 36) Rathus, A., (2011). *Childhood and adolescence: voyages in development*, 4th edition, Belmont.
- 37) Rigby, K., (2002). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*, Τόπος, Αθήνα.
- 38) Rigby, K., (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*, Τόπος, Αθήνα.
- 39) Rigby, K. and Smith, K., (2011). *Is school bullying really on the rise?* Social Psychology of Education, 14, 441-455.
- 40) Roland, E. and Galloway, D., (2002). *Classroom influences on bullying*, Educational Research, 44, 299-312.
- 41) Rose, C., Monda, I., and Espelage, D., (2011). *Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature*, Special Education, 32, 114-130.
- 42) Sabornie, E., (1994). *Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled*, Learning disability quarterly, 17, 268-279.
- 43) Salmivalli, C., (1999). *Participant role approach to school bullying: Implications for interventions*, Journal of Adolescence, 22, 453-459.
- 44) Sapouna, M., (2008). *Bullying in Greek primary and secondary schools*, School Psychology International, 29, 199-213.
- 45) Smith, K., (2003). *Violence in schools: The response in Europe*, Rutledge Flamer, London.

- 46) Smith, K., (2004). *Bullying: Recent Developments*, Child and Adolescent Mental Health, 9, 98-103.
- 47) Suckling, A., and Temple, C., (2001). *Bullying: A whole-school approach*, Kingsley, London.
- 48) Sullivan, K., (2006). *Bullying: How to spot it, how to stop it. A guide for Parents and Teachers*, Rodale International Ltd, London.
- 49) Welford, H, (2008). *Parenting, your kids- pre- teens, Bullying and the school age child*, διαθέσιμο στο:
www.bbc.co.uk/parenting/your_kids/preteen_bullying.shtml, ημερομηνία ανάκτησης: 27/03/2018.
- 50) Whitney, I., and Smith, K., (1993). *A survey of the nature and the extent of bullying in junior, middle and secondary schools*, Educational Research, 35, 3–25.
- 51) Woods, S. and Wolke, D., (2004). *Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement*, Journal of School Psychology, 42, 135– 155.

Παράρτημα 1

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Τι ηλικία έχετε;
2. Τι σπουδές έχετε κάνει; (Καρασαντέ, 2017)
3. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε; (Καρασαντέ, 2017)
4. Τι σημαίνει ο όρος σχολικός εκφοβισμός για εσάς; (Παπαλαζάρου, 2015)
5. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού; (Καρασαντέ, 2017)
6. A) Υπήρξατε ποτέ μάρτυρας εκδήλωσης του φαινομένου; (Καρασαντέ, 2017)
B) Σας έχει αναφέρει ποτέ κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια ότι έχει δεχθεί επιθετική συμπεριφορά; (Στεφούλη, 2017)
7. A) Πώς εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο σας; (Παπαλαζάρου, 2015)
B) Ποιες μορφές μπορεί να πάρει; (π.χ. λεκτική, σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική). (Παπαλαζάρου, 2015)
8. Θεωρείτε πως τα παιδιά με κάποιου είδους αναπηρία είναι ευκολότερος στόχος;
A) Αν ναι, γιατί συμβαίνει αυτό; (Στεφούλη, 2017)
B) Αν όχι, θεωρείτε πως είναι αποδεκτά από τα υπόλοιπα; (Στεφούλη, 2017)
9. Τι επιπτώσεις έχουν κατά τη γνώμη σας τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά, τόσο στους θύτες, όσο στα θύματα και τους απλούς παρατηρητές; (Στεφούλη, 2017)
10. A) Είναι εύκολο κατά τη γνώμη σας να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; (Στεφούλη, 2017)
B) Πως θα αντιμετωπίζατε ένα τέτοιο περιστατικό; (Στεφούλη, 2017)
11. Χρησιμοποιείτε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και μαθητριών και ενημερώσεις σχετικά με το φαινόμενο, ώστε να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά απέναντι στο σοβαρό αυτό ζήτημα; (Καρασαντέ, 2017)
12. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό; (Λιάκου, 2016)

Παράρτημα 2

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Θεματικοί άξονες και παρουσίαση συνοπτικών απαντήσεων

1^η Θεματική ενότητα: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	
1) Ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού	<ol style="list-style-type: none">1. Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ συνομηλίκων2. Λεκτική, σωματική και σεξουαλική βία3. Απώθηση από το μαθητικό σύνολο4. Επιβολή ισχυρών στους αδύναμους με άσχημο τρόπο5. Παραβατική συμπεριφορά6. Επίδειξη δύναμης7. επιθετική συμπεριφορά κατ' εξακολούθηση σε σωματική ή ψυχικά αδύναμα παιδιά8. Στοχοποίηση
2) Περιστατικά εκφοβισμού στο γενικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none">1. Λεκτικός εκφοβισμός λόγω ελαττωμάτων, αδυναμίας ή διαφορετικότητας2. Χλευασμός3. Άσχημο λεξιλόγιο4. Σωματικός εκφοβισμός με χτυπήματα ή σπρωξίματα
3) Περιστατικά εκφοβισμού στο ειδικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none">1. Προσβολές σε ήπιο επίπεδο2. Χλευασμός3. Τριβή μεταξύ των παιδιών4. Πειράγματα5. Ασυνείδητη σωματική βία6. Χτυπήματα7. Τσιμπήματα
4) Συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου στο γενικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none">1. Δύο φορές2. Ποτέ εκφοβισμός, μόνο επιθετική συμπεριφορά3. Καθημερινά4. Αρκετά συχνά, κάθε φορά και διαφορετικό περιστατικό

5) Συχνότητα εκδήλωσης του φαινομένου στο ειδικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σπάνια σε πιο ήπια μορφή 2. Συχνά επαναλαμβανόμενα, αλλά ελεγχόμενα 3. Καθημερινή τριβή των παιδιών, αλλά όχι εκφοβισμός 4. Αρκετές φορές υπάρχουν αναφορές
6) Μορφές σχολικού εκφοβισμού στο γενικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Λεκτική καθημερινά 2. Σωματική 3. Σπάνια σεξουαλική
7) Μορφές σχολικού εκφοβισμού στο ειδικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Λεκτική 2. Σωματική, κυρίως ασυνείδητα 3. Ψυχολογική
8) Επιμόρφωση στο γενικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ναι, όχι επαρκής 2. Ναι, μια φορά γενική 3. Ναι ημερίδα, όχι επαρκής. Προσπάθεια για περαιτέρω γνώσεις μέσω βιβλίων και άρθρων
9) Επιμόρφωση στο ειδικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σεμινάριο, μια φορά 2. Ναι, επαρκής για το ειδικό σχολείο που δεν είναι έντονη η εκδήλωση του φαινομένου 3. Όχι δε χρειάστηκε μέχρι τώρα, θα λάβει αργότερα

2^η Θεματική ενότητα: Ο σχολικός εκφοβισμός αναφορικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι επιπτώσεις του	
1) Στοχοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, είναι θέμα χαρακτήρα 2. Ναι, δε γίνονται εύκολα αποδεκτά 3. Παλαιότερα ναι, τώρα όχι καθώς υπάρχει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση
2) Αποδοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ναι και στο σχολείο και στο κοινωνικό σύνολο 2. Ναι αν και θεωρούνται κατώτερα 3. Όχι, γι' αυτό στοχοποιούνται ευκολότερα 4. Σε γενικές γραμμές ναι 5. Όχι 6. Παίζει ρόλο ο χαρακτήρας. Από άλλους ναι, από άλλους όχι
3) Επιπτώσεις εκφοβισμού στα θύματα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φόβος 2. Ψυχολογική πίεση

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Απομόνωση 4. Χαμηλή αυτοπεποίθηση 5. Ανασφάλεια 6. Απαισιοδοξία 7. Τάσεις μελαγχολίας 8. Αυτοκαταστροφικές τάσεις 9. Χαμηλή σχολική επίδοση 10. Επιθετική συμπεριφορά 11. Άγχος 12. Απέχθεια για το σχολείο 13. Αποφυγή των θυτών 14. Στενοχώρια 15. Αίσθημα αποτυχίας 16. Μη ενσωμάτωση- απομάκρυνση από τους υπόλοιπους
4) Επιπτώσεις εκφοβισμού στους θύτες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πρόσκαιρη αίσθηση δύναμης 2. Ικανοποίηση 3. Νουθέτηση 4. Απολογία 5. Ψυχολογική πίεση 6. Υπεροχή 7. Ψυχολογικά προβλήματα 8. Προσπάθεια να αποδείξει ότι αξίζει 9. Τύψεις 10. Στιγματισμός 11. Ανασφάλεια 12. Μακροπρόθεσμες συνέπειες
5) Επιπτώσεις στους παρατηρητές	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δύσκολη θέση 2. Φόβος 3. Τύψεις 4. Ανάλυση ευθυνών 5. Δεν ξέρουν πως α διαχειριστούν την κατάσταση 6. Πρόσκαιρες επιπτώσεις 7. Στενοχώρια

3^η Θεματική ενότητα: Αντιμετώπιση του φαινομένου

1) Τρόποι αντιμετώπισης στο γενικό σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ενασχόληση δασκάλου με το παιδί 2. Διάλογος 3. Ένταξη του παιδιού σε ομάδα 4. Δημιουργία φιλικού κλίματος στην
---------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>τάξη</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Σεβασμός 6. Συζήτηση ξεχωριστά με το θύμα και τον θύτη 7. Ενσυναίσθηση 8. Αναφορά στη διεύθυνση 9. Εξομάλυνση της κατάστασης 10. Έγκαιρη παρέμβαση 11. Επικοινωνία με γονείς 12. Ανάθεση συνεργατικών εργασιών για να έρθουν πιο κοντά τα παιδιά
<p>2) Τρόποι αντιμετώπισης στο ειδικό</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παρατήρηση και καταγραφή 2. Εποπτεία κινήσεων 3. Μακροπρόθεσμη παρέμβαση 4. Αλλαγή της νοοτροπίας του θύτη 5. Εμφύχωση του θύματος 6. Τιμωρία θύτη 7. Εκπαιδευτική παρέμβαση 8. Συνεργασία με γονείς και ειδικούς 9. Συνεργασία με αρμόδιους φορείς 10. Αναζήτηση αιτιών 11. Εύρεση λύσης 12. Υποστήριξη 13. Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και προτύπων 14. Αναφορά στον σύλλογο διδασκόντων 15. Δημιουργία θετικού κλίματος 16. Προώθηση συνεργατικής μάθησης 17. Συνοχή της τάξης 18. Φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών 19. Ενημέρωση σχετικά με τη διαφορετικότητα 20. Αποδοχή της διαφορετικότητας 21. Απολογία των εμπλεκόμενων και ανάληψη ευθυνών
<p>3) Τρόποι ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο γενικό σχολείο</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ευέλικτη ζώνη 2. Ομαδικά παιχνίδια 3. Γνωριμία με τα παιδιά 4. Επαφή 5. Σεβασμός 6. Φιλικό κλίμα 7. Διάλογος 8. Συνεργατικές ομάδες

	<ul style="list-style-type: none"> 9. Προώθηση ισότητας 10. Ομαδικές εργασίες 11. Ομαδικές δραστηριότητες και εξορμήσεις 12. Ενημέρωση
<p>4) Τρόποι ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο ειδικό σχολείο</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Δημιουργία ομάδας 2. Δέσιμο των παιδιών 3. Βιωματική μάθηση 4. Παιχνίδια με ρόλους 5. Εναλλαγή συναισθημάτων 6. Ζωγραφιές 7. Θεατρικό παιχνίδι 8. Συνεργατικές- ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες 9. Καλλιέργεια συνεργασίας και επικοινωνίας 10. Ενίσχυση σχέσεων μεταξύ μαθητών/μαθητριών

4^η Θεματική ενότητα: Επιπρόσθετες πληροφορίες	
<p>1) Προτάσεις και επισημάνσεις ερωτηθέντων</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ορισμένα παιδιά νιώθουν ανώτερα και εκφοβίζουν τα υπόλοιπα 2. Εγρήγορση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων φορέων 3. Συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση του φαινομένου 4. Παρατήρηση στις αλλαγές της συμπεριφοράς των παιδιών 5. Έμφαση στα σημάδια 6. Έγκαιρη παρέμβαση