



**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ**

**ΠΜΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΘΕΜΑ:**

**« Η ΥΠΑΡΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΛΕΓΟΜΕΝΑ  
ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΩΝ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΚΑΡΑΟΤΖΑΔΗ ΓΕΣΘΗΜΑΝΗ**

**ΑΜ:297**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**Κος ΗΡΑΚΛΗΣ ΓΡΗΓΟΡΟΠΟΥΛΟΣ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2018**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον Επιβλέποντα καθηγητή μου Κο Ηρακλή Γρηγορόπουλο , για την εμπιστοσύνη και υπομονή του, για την πολύτιμη και αξιόλογη βοήθεια και καθοδήγηση του, καθώς και για την κατανόηση του σε προσωπικό επίπεδο.

Επίσης ευχαριστώ τα αγαπημένα μου παιδιά Φωτεινή και Βασιλική για την κατανόηση και την αγάπη τους, αλλά και όλους αυτούς που πίστεψαν σε εμένα και με στήριξαν με τα λόγια και τις πράξεις τους.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	Σελ.	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	Σελ.	12
<b>Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>		
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ</b>		
<b>ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</b>		
<b>1.1 Ορισμός προσέγγισης του φαινομένου του σχολικού</b>		
Εκφοβισμού.....	Σελ.	15
<b>1.2 Ιστορική αναδρομή.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Σχολικός εκφοβισμός στην ελληνική πραγματικότητα...Σελ.</b>	<b>Σελ.</b>	<b>18</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ</b>		
<b>ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</b>		
<b>2.1 Γενικές μορφές εκφοβισμού.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Εκφοβισμός σε άτομα με ιδιαιτερότητες.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>23</b>
<b>2.2.1 Ρατσιστικός εκφοβισμός.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>23</b>
<b>2.2.2 Εκφοβισμός ατόμων με αναπηρία.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Πρώιμες μορφές εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής</b>		
<b>ηλικίας.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Μέρη στα οποία λαμβάνει χώρα το φαινόμενο του</b>		
<b>εκφοβισμού.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>29</b>
<b>2.5 Οι εμπλεκόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>31</b>
<b>2.5.1 Οι θύτες.....</b>	<b>Σελ.</b>	<b>31</b>

2.5.2 Τα θύματα.....	Σελ.	33
2.5.3 Οι παρατηρητές.....	Σελ.	35
2.6 Παράγοντες θυματοποίησης .....	Σελ.	36

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ**

### **ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

#### **ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

3.1 Η έννοια της ένταξης.....	Σελ.	39
3.2 Προβλήματα στην διαδικασία ένταξης.....	Σελ.	41
3.3 Η ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στην προσχολική ηλικία.....	Σελ.	43

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ**

### **ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΕΑ ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ**

#### **ΕΝΤΑΞΗΣ**

4.1 Στάσεις παιδιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρία...	Σελ.	47
4.1.2 Το φύλο ως παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών.....	Σελ.	50
4.1.3 Το είδος της αναπηρίας ως παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών.....	Σελ.	52
4.1.4 Η ηλικία ως παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών.....	Σελ.	54
4.1.5 Η οικογένεια και η καταγωγή ως παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των μαθητών.....	Σελ.	56

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ

### ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

5.1 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	Σελ.	59
5.1.2 Θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς του Ajzen.....	Σελ.	59
5.1.3 Τριαδική αμοιβαιότητα.....	Σελ.	60
5.4 Στάσεις των εκπαιδευτικών.....	Σελ.	62
5.5 Στρατηγικές και τρόπος παρέμβασης των εκπαιδευτικών.....	Σελ.	65

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

6.1 Οι παιδαγωγοί της ένταξης.....	Σελ.	66
6.2 Κοινές πρακτικές παιδαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	Σελ.	67

## Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	Σελ.	71
7.2 Η προσέγγιση.....	Σελ.	72
7.3 Το δείγμα της έρευνας.....	Σελ.	72

7.4 Η τεχνική της έρευνας.....	Σελ. 75
7.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	Σελ. 75
7.6 Οδηγός συνέντευξης.....	Σελ. 76
7.7 Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.....	Σελ. 76

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ**

### **ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

8.1 Ευρήματα.....	Σελ. 79
8.2 Αποκλεισμός και ταπείνωση-Μία πολύ σοβαρή μορφή εκφοβισμού.....	Σελ. 79
8.3 Παράγοντες που συνηγορούν στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς.....	Σελ. 82
8.4 Το προβληματικό οικογενειακό υπόβαθρο και τα αγόρια-θύτες.....	Σελ. 87
8.5 Κοροϊδία και χλευασμός-Οι λέξεις πονάνε περισσότερο...Σελ.	90
8.6 Η εμφάνιση και τα προβλήματα λόγου και κίνησης Προκαλούν εκφοβισμό.....	Σελ. 93
8.7 Η βιωμένη εμπειρία προδιαγράφει τη μελλοντική στάση των εκπαιδευτικών.....	Σελ. 95
8.8 Η συμβουλευτική υποστήριξη και ο σχολικός ψυχολόγος.Σελ.	98
8.9 Οι παρατηρητές –Συνένοχοι του θύτη ή υποστηρικτές του θύματος.....	Σελ.102

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>Σελ. 104</b>
<b>Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....</b>	<b>Σελ. 110</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>Σελ. 112</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>Σελ. 135</b>

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει και να αναλύσει την εμπειρία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγών και Δασκάλων) αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης παιδιών με ΕΕΑ σε τμήματα ένταξης. Οι συμμετέχοντες ήταν δέκα εκπαιδευτικοί του Νομού Κιλκίς με πολυετή πείρα στην εκπαίδευση. Το κοινό τους χαρακτηριστικό ήταν πώς όλοι τους έχουν υπάρξει σε τμήμα ένταξης ,είτε ως γενικοί εκπαιδευτικοί ,είτε ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής . Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε δέκα ερωτήσεις ημι-δομημένης συνέντευξης , με στόχο να μελετηθεί η εμπειρία τους και η στάση τους σε τέτοια σχολικά φαινόμενα εκφοβισμού , που έχουν ως αποδέκτες μαθητές με ΕΕΑ. Για την ανάλυση των απαντήσεων τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Θεματικής ανάλυσης . Κατόπιν απομαγνητοφώνησης του υλικού προέκυψαν οχτώ (8) θεματικές κατηγορίες , οι οποίες αναλύουν τα βιώματα των εκπαιδευτικών και ερμηνεύουν τις αντιλήψεις και τις προσπάθειες αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρέτησαν πολλά χρόνια στα σχολεία και νηπιαγωγεία και είχαν πολλές εμπειρίες αναφορικά με το θέμα . Η ώριμη τους ηλικία ήταν ένα στοιχείο που βοήθησε στο να υπάρξουν συγκρίσεις με παρελθοντικούς χρόνους. Ήταν όλοι ενημερωμένοι , σε ετοιμότητα και προβληματισμένοι αναφορικά με την στάση τους. Παρουσίασαν τις εμπειρίες τους , τους προβληματισμούς τους και είχαν την επίγνωση να παραδεχτούν και την αναποτελεσματικότητα τους σε κάποια αναφερθέντα περιστατικά. Η έρευνα ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής έχουν ανάγκη από βοήθεια και συμβουλευτική από ειδικούς , ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τα οποία έχουν μία μεγαλύτερη πολυπλοκότητα τα τελευταία χρόνια .Μάλιστα τονίστηκε από τους περισσότερους η ανάγκη ύπαρξης σχολικής ψυχολόγου στο σχολικό χώρο. Επίσης προέκυψε πως το προβληματικό



οικογενειακό υπόβαθρο ευνοεί την επιθετικότητα κυρίως των αγοριών .Η ύπαρξη επίσης ΕΕΑ σε συνδυασμό με κάποια κοινωνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά εντείνει το φαινόμενο εκφοβιστικών περιστατικών. Επίσης τονίστηκε πως οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού ,όπως ο αποκλεισμός και τα λεκτικά σχόλια είναι πιο συνήθη και πιο σοβαρά στις ηλικίες αυτές. Μάλιστα αναφέρθηκε από όλους τους συμμετέχοντες πώς η εμφάνιση και τα εμφανή προβλήματα λόγου και κίνησης , είναι χαρακτηριστικά που μπορεί να προκαλέσουν τον θύτη .Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν πως τα προσωπικά τους βιώματα και η χρόνια εμπειρία τους , υπήρξαν καθοριστικά ως προς τη στάση τους. Επισημάνθηκε από όλους η σημαντική συμβολή των παιδιών- παρατηρητών τόσο υποστηρικτικά όσο και αποτρεπτικά προς τον εκφοβιστή. Από τα λεγόμενα τους φαίνεται πως δεν υπήρξαν παθητικοί δέκτες , αντίθετα προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν όσο καλύτερα τα περιστατικά. Αυτό το γεγονός της διαρκούς αγωνίας και ανησυχίας αλλά και της συνεχούς προσπάθειας για αυτοβελτίωση τους , μέσω πολλών επιμορφωτικών δράσεων και συμβουλευτικών παραινέσεων, αποτελεί το θετικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής καθώς καταδεικνύει το υψηλό ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές τους , χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς.

**Λέξεις κλειδιά:** *σχολικός εκφοβισμός ,ένταξη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βιωμένη εμπειρία. συμβουλευτική.*

## SUMMARY

The present research aims to highlight and analyze the experience of Primary Education Teachers (Kindergarten and Teachers) regarding the phenomenon of school bullying and the victimization of children with SEN in Integration Departments. The participants were ten teachers from Kilikis Country with years of experience in education. Their common feature was that all of them have been in an integration section, either as general educators or as special education teachers. Teachers were asked to answer ten semi-structured interview questions, aiming to study their experience and their attitude to school bullying phenomena that have received pupils with SEN. For the analysis of their answers, the Thematic Analysis method was used. After the transcription of the material, eight (8) themes emerged, analyzing the teachers' experiences and interpreting the perceptions and attempts to deal with bullying incidents. The participating teachers have served in schools and kindergartens for many years and have had many experiences on the subject. Their mature age was an element that helped to make comparisons with past times. They were all up to date, ready and troubled about their attitude. They presented their experiences, their concerns and they were also aware of their inefficiency in some of the reported incidents. The survey highlighted that both general and special education teachers need help and counseling from experts to address the problems that have been more complex in recent years. In fact, most of them stressed the need for a school psychologist in school. It also emerged that the problematic family background favors the aggression of boys in particular. The existence of SEN in combination with some social and racial characteristics intensifies the phenomenon of intimidating incidents. It has also been emphasized that indirect forms of intimidation, such as exclusion and verbal comments, are more common and more serious at these ages.

Indeed, it was mentioned by all participants that the appearance and obvious problems of speech and movement are characteristics that can cause the perpetrator. All participating teachers admitted that their personal experiences and their long experience were decisive in their attitude. Everyone has been reminded of the important contribution of child-observer both supportive and dissuasive to the intimidator. From what they say, there were no passive receivers, but instead they tried to cope with the best of the incidents. This fact of constant anxiety and concern as well as the continuous effort for self-improvement through many training actions and counseling ,is the positive conclusion of this research as it demonstrates the high interest and empathy of teachers for all their students without discrimination and limitations.

**Keywords:** *school marketing, integration, special educational needs, experience, counseling.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο μονοπωλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών κυρίως τα τελευταία χρόνια , αν και έχει παρατηρηθεί σε πολλές χώρες του κόσμου με μεγάλη συχνότητα εδώ και πολλές δεκαετίες. Συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές δομές και εξελίξεις μίας κοινωνίας και αλληλεπιδρά με τις πολιτισμικές μεταβολές και συνθήκες. Συνεπώς είναι ένα φαινόμενο το οποίο μεταβάλλεται και διαμορφώνεται ανάλογα με όλες αυτές τις εξελίξεις και αποκτά ολοένα και διαφορετική ταυτότητα ( Αγγελόπουλος, 2017).

Ο σχολικός εκφοβισμός , αναφέρεται σε περιστατικά βίας και επιθετικής συμπεριφοράς ενός ή και περισσότερων παιδιών εναντίων ενός άλλου παιδιού εντός ή εκτός του σχολείου. Σκοπός είναι να προκληθεί σωματικός ή ψυχολογικός πόνος και για αυτό το λόγο τα φαινόμενα αυτά είναι συστηματικά και επαναλαμβανόμενα. Η νεανική αυτή παραβατικότητα έχει πολλές αιτίες και πολλές συνέπειες. Είναι ένα πολυσήμαντο κοινωνικό φαινόμενο που μελετάται σε όλες τις εκφάνσεις του και αναλύεται με πολλές και διάφορες μεθόδους (Τσολοπάνη,2016).

Οι εξελίξεις στη σχολική κοινωνία προϋποθέτουν ομοιογένεια και ισότητα και αυτός είναι και ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει και ενισχύει τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης . Η παροχή ίσων ευκαιριών, υπερβαίνει την ισότητα, ώστε να υπάρξει πρόσβαση στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση-προσαρμογή στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.( UNESCO, 1994). Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί ένα πεδίο πολλαπλών κοινωνικών και πολυπολιτισμικών επιδράσεων καθώς και τον πυρήνα όλων των διαπροσωπικών σχέσεων και βιωμάτων που καθορίζουν την ταυτότητα του μαθητή. Μέσα από τις πολύπλοκες αυτές σχέσεις γεννιούνται πολλά και ποικίλα λοιπόν φαινόμενα νεανικής παραβατικότητας. Τα φαινόμενα αυτά που εμπλέκουν τους μαθητές ως θύτες, θύματα,

θεατές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί είναι εμπλεκόμενοι καθώς αυτοί είναι οι φορείς της παιδαγωγικής διαδικασίας αλλά και οι υπεύθυνοι της τήρησης των σχολικών κανόνων . Οι γονείς από την άλλη είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των παιδιών μαθητών και του σχολείου. Άρα το σχολείο μαζί με τους εκπαιδευτικούς , τους γονείς και τους μαθητές είναι το σύνολο που αποτελεί την βάση του προβλήματος και η βία είναι ένα φαινόμενο που τους αφορά και τους εμπλέκει όλους.( Nikolaou et al., 2014).

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια να ερευνηθεί το φαινόμενο αυτό στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία σε τάξεις ένταξης και σε μαθητές με ΕΕΑ. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης ως προς τα περιστατικά εκφοβισμού που δέχονται οι μαθητές τους με ΕΕΑ από συνομηλίκους τους της Τυπικής Εκπαίδευσης. Είναι εύλογο ότι στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης υπάρχει μία δυσκολία ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας . Αυτή η δυσκολία και η πολυμορφία , συχνά συντελούν στην ενίσχυση τέτοιων φαινομένων. Η ετερότητα των μαθητών κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα μεγαλύτερης συχνότητας εκφοβισμού; Πράγματι , παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να πέσουν θύματα εκφοβισμού. (Mishna, 2003). Θα εξεταστεί όμως και η περίπτωση οι μαθητές με ΕΕΑ να αποτελούν τους θύτες ενός περιστατικού. Σε αρκετές περιπτώσεις για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίηση τους προβαίνουν σε επιθετική συμπεριφορά. (Dawkins, 1996).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο μπορούν να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής στο να αντιμετωπίσουν και να αποτρέψουν μελλοντικά περιστατικά. Έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να επέμβουν με αποτελεσματικό τρόπο; Το φύλο επηρεάζει την ταυτότητα του θύτη ή θύματος; και ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού τείνουν να επαναλαμβάνονται στην προσχολική ηλικία;

Επίσης θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά ΕΕΑ που ευθύνονται και προκαλούν επερχόμενες συγκρούσεις.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί τη θεωρητική εννοιολογική προσέγγιση στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και του θέματος της Ένταξης στην προσχολική ηλικία. Παρουσιάζεται το γνωστικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η εργασία.

Περιγράφονται οι μορφές του φαινομένου και οι ρόλοι των εμπλεκόμενων αλλά και η σπουδαιότητα της ένταξης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Επίσης γίνεται αναφορά σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών , τα οποία είναι πιο συνήθη σε αυτές τις ηλικίες και επίσης ευθύνονται συχνά για την πρόκληση περιστατικών εκφοβισμού.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι. Αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας , στον τρόπο επιλογής του δείγματος καθώς επίσης και στο ερευνητικό εργαλείο στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα. Για την παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνέντευξης. Στη συνέχεια αναφέρονται τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Θα πραγματοποιηθεί θεματική ανάλυση των ευρημάτων και βάσει βιβλιογραφίας θα εξαχθούν τα συμπεράσματα και τα πορίσματα της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται λοιπόν με την προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων αλλά και με την προσπάθεια αντιπαράθεσης αλλά και συσχέτισης των περιστατικών στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επίσης θα διατυπωθούν προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματική αντιμετώπιση αλλά και πρόληψη των φαινομένων και τέλος θα γίνουν προτάσεις για επερχόμενη έρευνα σε μελλοντικό χρόνο.

## **Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.**

#### **1.1 Ορισμός προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying)**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία αύξηση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού, στα παιδιά, στους νέους, στους εφήβους. Το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) και της θυματοποίησης (victimization) έχει ως χαρακτηριστικό την επιθετική συμπεριφορά που δέχεται ένα παιδί στο χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα την ψυχολογική του αποδυνάμωση και πολλές φορές και τη σωματική του βλάβη.

Το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά συχνά και συστηματικά παρενοχλούνται και δέχονται επίθεση από άλλα παιδιά, έχει περιγραφεί σε λογοτεχνικά έργα και πολλοί ενήλικες έχουν προσωπική εμπειρία γι' αυτό από τις δικές τους σχολικές ημέρες. (Olweus, 1973a, 1978)

Η ενδοσχολική βία έχει σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή ενός παιδιού και αποτελεί μία κυρίαρχη μορφή νεανικής βίας. Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνικό και περιλαμβάνει μία άνιση σχέση εξουσίας, είτε πραγματική είτε υποτιθέμενη, μεταξύ του δράστη ή των δραστών και του θύματος και συχνά συνδέεται με την ιεραρχία μίας ομάδας και τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε αυτή (Nansel et al., 1998). Για τον παραπάνω λόγο τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα σε παιδιά σχολικής ηλικίας τα οποία έχουν την συνείδηση των πράξεων τους. Όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει χαρακτηρίζεται ως δράστης bullying "bully", δηλαδή νταής. (Tattum & Tattum, 1992).

Δυστυχώς όμως το φαινόμενο παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και στην προσχολική ηλικία. Δεν είναι ωστόσο κάτι καινούριο. Απλά η παιγνιώδης σωματική

πάλη συχνά διαχωρίζεται από τον σωματικό εκφοβισμό καθώς αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού στο οποίο οι εμπλεκόμενοι διατηρούν σχέσεις φιλίας (Bulton, 1999). Πολλά περιστατικά λοιπόν, τα οποία κάθε άλλο παιγνιώδη μορφή έχουν, τείνουν να χαρακτηρίζονται αθώα και χωρίς πρόθεση. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει ερευνηθεί κυρίως σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είναι ελάχιστα τα δεδομένα που υπάρχουν για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Perren & Alsaker, 2006). Είναι πολύ σημαντικό ωστόσο να δοθεί έμφαση στη μελέτη της προσχολικής ηλικίας, καθώς αυτή αποτελεί τον πρώτο σταθμό στη σχολική πορεία του παιδιού και μπορεί να υπάρξει καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξη του.

## 1.2 Ιστορική αναδρομή

Ένας από τους σημαντικότερους μελετητές του σχολικού εκφοβισμού ο Dan Olweus δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ατομική πρόθεση του μαθητή να βλάψει κάποιον άλλον. Θεωρεί πως η θυματοποίηση δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα ομαδικής δράσης, αλλά αρκεί και ένα μόνο άτομο ώστε να προκαλέσει τέτοιου είδους αποτελέσματα. Οι πρώτες έρευνες για τον εκφοβισμό πραγματοποιήθηκαν γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70, κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες. Αποτέλεσε σημαντικό θέμα ενδιαφέροντος για κυρίως δύο δεκαετίες περίπου και ξεκίνησε κυρίως „από τη Σουηδία, γρήγορα ωστόσο το ενδιαφέρον πέρασε και στις υπόλοιπες γειτονικές χώρες της Σκανδιναβίας (Olweus, 1993).

Στις δύο αυτές δεκαετίες ο επικρατέστερος όρος για το σχολικό εκφοβισμό ήταν ο όρος «mobbing» (στη Σουηδία και Φινλανδία) ή «mobbing» (στη Νορβηγία και Δανία). Ο όρος αυτός περιγράφει την επίθεση μιας ομάδας ζώων σε ένα άτομο το οποίο ανήκει σε διαφορετική ομάδα και αποτελεί φυσικό έχθρο (Olweus, 2001). Ο όρος «mobbing» χρησιμοποιήθηκε κυρίως από έναν άλλο σημαντικό μελετητή τον Peter Paul Heinemann



, ένα Σουηδό Φυσικό. Ο Heinemann με τον όρο αυτό θέλησε να περιγράψει την δράση του ομαδικού εκφοβισμού από μία ομάδα μαθητών προς ένα μαθητή ο οποίος αποτελεί χωρίς να θέλει τον αποδιοπομπαίο τράγο .(Olweus,2001). Σε αυτή την άποψη αντιτάχθηκε ο Olweus θεωρώντας πως ο όρος αυτός προσδίδει μία ευθύνη στο θύμα , κάτι το οποίο δεν ευσταθεί και παράλληλα δίνει ελαφρυντικό στους θύτες.

Για αυτό το λόγο συμπεριλαμβάνει στα άρθρα και στις μελέτες του τον όρο «bullying» ή «bullied» κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '70 , ταυτιζόμενος με τον Άγγλο ερευνητή Lowerstein , ο οποίος ασχολήθηκε εκτενώς με τη σχολική βία στην Αγγλία. (Lowenstein,1978).] Στη διεθνή λοιπόν βιβλιογραφία έχει εδραιωθεί ο ορισμός του «bullying» ως περιγραφή για τον σχολικό εκφοβισμό και ο ορισμός «victimization» για την θυματοποίηση , όπως διαφορετικά μπορεί να οριστεί . Είναι δύσκολο να αποδοθεί ορισμός σε ένα φαινόμενο που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες . Οι πολιτικές , κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές συνθήκες μιας κοινωνίας , προσδίδουν μία διαφορετική ερμηνεία σε τέτοιου είδους περιστατικά και μία διαφορετική αξιολόγηση . Σύμφωνα με αυτή την πραγματικότητα της ετερότητας των κοινωνιών, δε μπορεί μία συμπεριφορά να χαρακτηριστεί «βίαιη» όταν μπορεί και οριοθετείται σε ένα σύστημα νοήματος το οποίο θέτουν οι μαθητές και χαρακτηρίζουν μία πράξη ως αποδεκτή ή όχι. (Smith et al., 1999)

Το σίγουρο όμως και το διεθνώς αποδεκτό είναι πως ο όρος σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε όποιον μαθητή εκφοβίζεται ή θυματοποιείται επανειλημμένα μετά από ενέργειες άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς.( Τσιάντης,2008).

### 1.3 Ο σχολικός εκφοβισμός στην ελληνική πραγματικότητα.

Αν και το φαινόμενο χρόνια τώρα διαδραματίζεται στα ελληνικά σχολεία , η αλήθεια είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί πιο μεθοδευμένα . Τα μέχρι τώρα περιστατικά δυστυχώς συχνά είτε αγνοούνται , είτε αποσιωπούνται , είτε παραβλέπονται. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στην προσπάθεια αποφυγής στιγματισμού του σχολείου ή των μαθητών (Ασημακόπουλος et al., 2000). Η ελληνική πραγματικότητα συνεπώς και όλες οι κοινωνικές δομές και συνιστώσες της , συχνά δεν επέτρεπαν την αξιολόγηση με τη δέουσα βαρύτητα , πολλών σοβαρών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτό συνηγορούσαν όλοι οι εμπλεκόμενοι , μαθητές , γονείς , εκπαιδευτικοί , με το φόβο της δήθεν «ταμπέλας». Τα αποτελέσματα σίγουρα καταστροφικά και ολέθρια υποθετικά αλλά με τόση σιγουριά , μιας και οι μελέτες του φαινομένου λαμβάνουν χώρα τα τελευταία χρόνια. Ο αριθμός των γεγονότων που δεν έχουν καταγραφεί δε βοηθά στη σαφή εικόνα ως προς τη μελέτη. Πάρα πολύ συχνά δε γνωστοποιούνται περιστατικά εκτός σχολικού χώρου προς αποφυγή στιγματισμού μαθητών θυτών-θυμάτων αλλά και του ονόματος και κύρους του εκάστοτε σχολείου ( Βογιατζιδάκης,2007)

Σίγουρα όμως οι λόγοι δεν είναι μόνο η φήμη του σχολείου και των μαθητών. Η ελληνική κοινωνία υφίσταται αλματώδεις κοινωνικές αλλαγές που ενισχύουν τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού. Η εισροή χιλιάδων μεταναστών και προσφύγων , η αλματώδης ανεργία , οι έντονες ταξικές διαφορές , τα πολλά οικονομικά προβλήματα , οι ψυχολογικές μεταπτώσεις και άλλα πολλά , όλα αυτά λοιπόν είναι λόγοι που ευνοούν τέτοια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στις σχολικές κοινότητες. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τον μετασχηματισμό της ελληνικής οικογένειας με ραγδαία αύξηση της μονογονεϊκότητας , τις ΕΕΑ πολλών μαθητών , την έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονέων καθώς και τις διαρκείς και ασταθείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα

(Παπάνης,2008). Τα συχνότερα περιστατικά εκφοβισμού που έχουν παρατηρηθεί στον Ελλαδικό χώρο συμβαίνουν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα και δη στα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα ( Ζαννίκου,2007).

Είναι φανερό λοιπόν πως σε μία χώρα με τόσες αλματώδεις αλλαγές στις κοινωνικές δομές αλλά και στις πολιτικές εξελίξεις , είναι λογικό να υπάρχουν διαφορές και επιθετικές συμπεριφορές ανάμεσα στα παιδιά που αποτελούν την μικρογραφία της κοινωνίας μας. Τα παιδιά είναι δέκτες πολλών κραδασμών της κουλτούρας της χώρας στην οποία ζουν. Ως μαθητές αποτελούν μία μικρογραφία της κοινωνίας. Κουβαλούν στο σχολείο όλα αυτά που συνοδεύουν την ανθρώπινη τους ύπαρξη και έχουν να κάνουν με την πολυπλοκότητα της ζωής. Η αλματώδης αύξηση των ΕΕΑ πολλών μαθητών τα τελευταία χρόνια και η ανάγκη της συνεκπαίδευσης και της ένταξης μαθητών με δυσκολίες στο γενικό σχολείο στην Ελλάδα , είναι ένας πολύ σοβαρός λόγος ο οποίος καθιστά επιτακτική την ανάγκη βαθύτερης και ουσιαστικότερης μελέτης του φαινομένου του εκφοβισμού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μορφές και εκφράσεις του εκφοβισμού**

### **2.1 Γενικές μορφές εκφοβισμού**

Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνει αντιληπτός αλλά μπορεί και να είναι έμμεσος , ώστε να καθίσταται πολύ δύσκολη η αντίληψη του. Πολλές φορές υπάρχει μία πολύ λεπτή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε περιστατικά τα οποία καλούμαστε αλλά δυσκολευόμαστε να ερμηνεύσουμε. Περιστατικά που άλλος τα ερμηνεύει ως εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και άλλος ως πειράγματα ήπιας παρενόχλησης.

Ο OIweus ύστερα από πολλές μελέτες και έρευνες επί του θέματος , δίνει τρεις βασικές παραμέτρους οι οποίες βοηθούν στο να ξεχωρίζει ο εκφοβισμός από την παρενόχληση. Όταν κάποιος υφίσταται εκφοβισμό είναι πολύ πιθανό να μην το έχει αντιληφθεί για πολύ καιρό , ενώ αν υφίσταται παρενόχληση είναι πιο εύκολα αντιληπτό. Δεύτερον όταν υφίσταται παρενόχληση ειδικά σε περιπτώσεις άσεων χειρονομιών , τότε εύκολα το αντιλαμβανόμαστε. Τέλος στον εργασιακό χώρο η παρενόχληση εκδηλώνεται με τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου ενώ ο εκφοβισμός δεν έχει τέτοια φανερά σημάδια (Σπυρόπουλος,2011).

Επίσης δύσκολα διακρίνεται ο εκφοβισμός από την επιθετικότητα. Συνήθως η επιθετικότητα δεν εμπεριέχει στοιχεία δόλου αλλά και συγκεκριμένου στόχου. Εκδηλώνεται αβίαστα χωρίς να έχει προσωποποιήσει το θύμα. Αντίθετα στα περιστατικά του εκφοβισμού , έκδηλος είναι ο θυμός αλλά και συγκεκριμένος πολύ ο μαθητής στόχος. Η επιθετικότητα παρουσιάζεται ως μία κατάσταση συμπεριφοράς κατά την διάρκεια της οποίας απουσιάζει το συναίσθημα του θυμού. Εκδηλώνεται προς οποιαδήποτε κατεύθυνση χωρίς να είναι απαραίτητη η πρόκληση έμμεση ή άμεση (Rigby,2008).

Σύμφωνα με τους Bowers , Smith και Binney (1994) ο όρος σχολικός εκφοβισμός εμπεριέχει ποικιλία επιβλαβών πράξεων όπως υβριστικούς και προσβλητικούς

χαρακτηρισμούς καθώς επίσης κοινωνικό αποκλεισμό, κατάχρηση χρημάτων , αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων όπως επίσης και ενεργειών άμεσα αντιληπτών όπως βίαιη συμπεριφορά με χτυπήματα (Bowers et al.,1994).

Αντίστοιχα σύμφωνα με τον Olweus , ένας μαθητής υπόκειται σε σχολικό εκφοβισμό όταν ένας άλλος μαθητής ή μια ομάδα μαθητών:

- ✓ Του λέει κακόβουλα και δυσάρεστα πράγματα, τον κοροϊδεύει ή τον προσφωνεί με προσβλητικούς χαρακτηρισμούς και δυσάρεστα παρατσούκλια.
- ✓ Τον αγνοεί ή τον αποκλείει από την παρέα και τον αφήνει σκόπιμα εκτός δραστηριοτήτων και παρέας.
- ✓ Τον χτυπάει, τον κλωτσάει, τον σπρώχνει , τον σκουντάει και τον απειλεί.
- ✓ Λέει ψέματα ή διαδίδει ψεύτικες φήμες για αυτόν ή του στέλνει προσβλητικά σημειώματα και προσπαθεί να κάνει τους άλλους μαθητές να τον αντιπαθήσουν μέσω αυτών των ενεργειών.
- ✓ Κάνει παρόμοιες πράξεις σαν τις παραπάνω με σκοπό όλες τις άσχημες συνέπειες (Olweus,1999)

Συμπερασματικά λοιπόν τα τέσσερα κριτήρια σύμφωνα με τον Olweus τα οποία συνιστούν σχολικό εκφοβισμό , είναι:

1. Η σκόπιμη πρόκληση βλάβης.
2. Η επανάληψη του περιστατικού.
3. Η ασυμμετρία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και

Η απουσία εμφανούς αιτίας για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus,1997).

από την επιθετικότητα . Ομοίως αναφέρεται και από τους Farrington , Ttofi (2009) πως τα στοιχεία που ξεχωρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό είναι πως:

- ✓ Η σωματική , η λεκτική και η ψυχολογική απειλή και επίθεση , έχει ως στόχο να προκαλέσει πόνο και βλάβη και φόβο στο θύμα.
- ✓ Η ασυμμετρία δύναμης ανάμεσα στο θύτη- θύμα η υπεροχή δηλαδή του /των θυτών έναντι του θύματος.
- ✓ Η επανάληψη είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού (Farrington & Ttofi,2009).

Αρα οι βασικές μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι:

1. Ο σωματικός εκφοβισμός(physical) ο οποίος εκδηλώνεται με έντονες βίαιες κινήσεις όπως ξυλοδαρμό, κλωτσιές , μπουνιές, σπρωξίματα, τραβήγματα μαλλιών , γρατζουνιές και οτιδήποτε άλλο προκαλεί σωματικό πόνο.
2. Ο λεκτικός εκφοβισμός(verbal) ο οποίος εκδηλώνεται με κοροϊδευτικές λέξεις, βρισιές, παρατσούκλια , άσεμνες φράσεις, απειλές, ρατσιστικά σχόλια, ύβρεις και άλλες επιθέσεις λεκτικές ( Ανδρέου, 2007).
3. Ο έμμεσος εκφοβισμός (indirect) ο οποίος συχνά είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός και αφορά σε διάδοση ψεύτικων , διασυρμού , κουτσομπολιού, απομόνωσης από την ομάδα και τις παρέες .
4. Ο σεξουαλικός (sexual) εκφοβισμός ο οποίος μπορεί να εκφράζεται με ασελγείς πράξεις , άσεμνες χειρονομίες, εξαναγκασμό σε πράξεις , προσβολή της γενετήσιας φύσης.
5. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) μία πολύ επιθετική και σύγχρονη μορφή εκφοβισμού η οποία πραγματοποιείται μέσω κινητών τηλεφώνων , ηλεκτρονικών μέσων και γενικά μέσω διαδικτύου , με τη μορφή απειλών , παραβίασης προσωπικών δεδομένων , δημοσίευσης φωτογραφιών και βίντεο.
6. Τέλος μία άλλη μορφή εκφοβισμού που διαδραματίζεται ακόμα και στις πολύ μικρές ηλικίες , είναι η κλοπή ή η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ,

δηλαδή χρημάτων του μαθητή , κινητού τηλεφώνου ή άλλων συσκευών , καταστροφή της ενδυμασίας ή του σχολικού εξοπλισμού. Ο ψυχολογικός πόνος στη μορφή αυτή υπερτερεί καθώς το θύμα νιώθει ανίσχυρο μπροστά στο θύτη και γίνεται έκδηλη η ασυμμετρία της δύναμης τους. (Mishna et al , 2010)

Αυτή η ασυμμετρία είναι που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία , καθώς θα μελετήσουμε τον εκφοβισμό που υφίστανται τα φαινομενικά αδύναμα παιδιά λόγω των ΕΕΑ τους έναντι των «κανονικών» παιδιών που συμφοιτούν μαζί τους.

## **2.2 Εκφοβισμός σε άτομα με ιδιαιτερότητες**

Ο εκφοβισμός έχει πάρει δυστυχώς και άλλες διαστάσεις , οι οποίες σχετίζονται με τις αναπηρίες των ατόμων , με την καταγωγή ή την θρησκεία και γενικότερα με όλες τις μειονότητες οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

### **2.2.1 Ρατσιστικός εκφοβισμός**

Τα τελευταία χρόνια λόγω της μεγάλης εισροής πολλών μεταναστών και προσφύγων σε πολλές χώρες και δη στην Ελλάδα , παρατηρείται πολύ συχνά ο φυλετικός ή ρατσιστικός εκφοβισμός . Οι φυλετικές προσμίξεις , η πολυπολιτισμικότητα και οι διαφορετικές θρησκείες αποτελούν συχνά λόγο για διενέξεις και παρενοχλήσεις πολύ έντονα και στις σχολικές κοινότητες. Ως φυλετικός ρατσισμός θα μπορούσαν να θεωρηθούν όλες αυτές «οι πράξεις και οι συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα ή με άλλο τρόπο , κάνουν έκδηλη την διάκριση εναντίον κάποιου ή τον κάνουν να αισθανθεί ανεπιθύμητος ή σε περιθώριο , εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας ( Rigby,2005). Συνήθως τα άτομα που υφίστανται το σχολικό εκφοβισμό λόγω της φυλετικής του καταγωγής αποτελούν τη μειοψηφία της κοινότητας .Βέβαια έχει παρατηρηθεί και το αντίστροφο και οι λόγοι οι οποίοι καθορίζουν αυτά τα φαινόμενα εξαρτώνται από τις

κοινωνικές συνθήκες. Επίσης τα κοινά χαρακτηριστικά κάποιων μειονοτήτων δεν αποτελούν σε όλες τις κοινωνίες πόλο έλξης εκφοβισμού . Είναι δύσκολο να μελετηθεί και να εντοπιστεί , αν όλες οι μειονοτικές ομάδες δέχονται στον ίδιο βαθμό εκφοβισμό. (Rigby,2002) .

Κάτι επιπλέον που αξίζει να σημειωθεί είναι πως συχνά φαίνεται πως ο λόγος μιας παρενόχλησης ή θυματοποίησης μπορεί να είναι φυλετικός ή θρησκευτικός λόγω της διαφορετικότητας θύτη-θύματος , αυτό ωστόσο να μην ισχύει και να είναι τυχαίο γεγονός. Άρα συχνά μπορεί να είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο ακριβής λόγος κυρίως στις σχολικές κοινότητες.

### **2.2.2 Εκφοβισμός ατόμων με αναπηρία**

Ο ορισμός της αναπηρίας δεν είναι κάτι εύκολο καθώς κάθε ειδικότητα και επιστημονικό πεδίο την ορίζει από προσωπική του σκοπιά . Επίσης στα νομοθετικά κείμενα δεν ορίζεται κάποια ξεκάθαρη διατύπωση ( Ζώνιου –Σιδέρη,1996) Όπως αναφέρεται στο( Ζώνιου-Σιδέρη,1996:16) από τον Jantzen, «η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από την στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται η αναπηρία φανερό, υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο ακριβώς από αυτή τη στιγμή και μόνο»

Τα άτομα τα οποία παρουσιάζουν νοητικές, σωματικές , κοινωνικές και ψυχικές δυσλειτουργίες , έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν μία αξιοπρεπή και ευτυχισμένη ζωή , μόνον εφόσον δημιουργηθούν κάποιες κοινωνικές συνθήκες οι οποίες να είναι ευνοϊκές



ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης των ατομικών δυνατοτήτων τους (Σούλης,2002).

Παρόλο που οι πρώτες προσπάθειες αποσαφήνισης του όρου «αναπηρία» εστιάστηκαν στην ελλειμματική φύση του ατόμου, το 2001 διατυπώθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας μια νέα ταξινόμηση της αναπηρίας, η οποία έχει υιοθετηθεί από 191 χώρες. Σύμφωνα με την ταξινόμηση αυτή, η αναπηρία χαρακτηρίζεται ως έκβαση μίας περίπλοκης σχέσης ανάμεσα στην κατάσταση της υγείας ενός ατόμου, των ατομικών του χαρακτηριστικών αλλά και των εξωτερικών συνθηκών κάτω από τις οποίες αυτό ζει (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2001).

Παιδιά με ΕΕΑ , με τις οποίες θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία, αποτελούν πολύ συχνά στόχο πρόκλησης εκφοβισμού. Οι ΕΕΑ οι οποίες συνοδεύονται από σωματική αναπηρία η δυσμορφία αποτελούν επιπλέον στόχο. Η παρενόχληση η οποία οφείλεται σε σωματική αναπηρία εκφράζεται ως μία ανεπιθύμητη και αναίτια ενόχληση ως ένας βασανισμός και μία δυσάρεστη κατάσταση και ταπείνωση ή μία άσκηση καταναγκαστικής βίας σε κάποιο άλλο άτομο εξαιτίας κάποιας ειδικής δυσκολίας ( Rigby,2008).

Αυτή η μορφή εκφοβισμού είναι λίγο δύσκολο συχνά να διαγνωστεί καθώς μπορεί να είναι έμμεσης μορφής .Μπορεί να εκδηλώνεται με λεκτική η σωματική μορφή βίας αλλά πολύ συχνά με αποκλεισμό από διάφορες δραστηριότητες. Υπάρχει συχνή επανάληψη και υφίσταται όπου ο θύτης προσπαθεί να αποκτήσει εξουσία απέναντι στο θύμα ( Rigby,2002).

Τα παιδιά με ΕΕΑ τα οποία θυματοποιούνται , παρουσιάζουν αύξηση τα τελευταία χρόνια. Έχει παρατηρηθεί πως παιδιά τα οποία παρουσιάζουν εκτός των Μαθησιακών τους Αναγκών και μία εμφανή διαφοροποίηση στην εξωτερική τους εμφάνιση ,

(ασυνήθιστο περπάτημα, δυσμορφίες , αναπηρίες , ιδιαιτερότητες), τα παιδιά αυτά είχαν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης στο σχολείο από τα υπόλοιπα ( Rigby,2002).

### **2.3 Πρώιμες μορφές εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Η προσχολική εκπαίδευση , αποτελεί την πρώτη επαφή του παιδιού με την σχολική κοινότητα. Είναι η πρώτη του απόπειρα να απαγκιστρωθεί από το οικογενειακό πλαίσιο , και να αλληλεπιδράσει με ομάδες συνομήλικων παιδιών . Μέσα σε αυτά τα πλαίσια της αλληλεπίδρασης και της συνύπαρξης , δημιουργούνται οι πρώτες φιλικές σχέσεις του παιδιού. Το παιχνίδι είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία σχέσεων .Οι παιγνιώδεις αλλά και οι βιωματικές δραστηριότητες το χώρο του Νηπιαγωγείου , δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αρχίζουν να διαμορφώνουν τα πρώτα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ενισχύει το ελεύθερο παιχνίδι και αξιοποιεί το χρόνο του διαλείμματος μέσω πολλών ομαδικών δραστηριοτήτων , με στόχο να ενισχύσει την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μικρών μαθητών (Αντωνάτου et al.,2011).

Το παιχνίδι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας , αποτελεί το βασικότερο πλαίσιο της εργασίας τους και το πιο αγαπητό και ελκυστικό μέσο με το οποίο μαθαίνουν καλύτερα. Αποτελεί το κυρίαρχο διδακτικό μέσο και είναι «...*μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους*» (Αυγητίδου,2001: 172). Μέσα από την τόσο συχνή αλληλεπίδραση των μικρών μαθητών , εύλογο είναι να συνάπτονται διάφορες σχέσεις εκτός από φιλικές και σχέσεις ανταγωνιστικές. Η ηλικία των παιδιών δε θα μπορούσε να δικαιολογήσει τον χαρακτηρισμό «επιθετικές σχέσεις» , είναι ωστόσο δυνατό να παρουσιαστούν και τέτοια αρνητικά συναισθήματα. Παρουσιάζεται συχνά ανώριμη συμπεριφορά που μπορεί να

συνοδεύεται από επιθετικά περιστατικά . Η επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία μπορεί και να δικαιολογηθεί από την απειρία των παιδιών στο να συνυπάρχουν και να υποχωρούν. Πολύ συχνά στη διάρκεια του παιχνιδιού αναδύεται έντονα το συναίσθημα του θυμού. Ένα συναίσθημα που το παιδί δε μπορεί εύκολα να διαχειριστεί όπως ένας ενήλικας και το παρασύρει συχνά σε ανάρμοστες ενέργειες . Ανάρμοστες μπορεί να χαρακτηριστούν λεκτικές επιθέσεις , σωματικές ή και συμπεριφορές αποκλεισμού οι οποίες αποτελούν συχνά την πιο επώδυνη συμπεριφορά για ένα παιδί αυτής της ηλικίας. Αν τα φαινόμενα αυτά έχουν διάρκεια στο επανάληψη τότε αυτό είναι ακόμα ένα επιπρόσθετο στοιχείο το οποίο αποτελεί προοίμιο εκφοβισμού.

Όταν λοιπόν παρατηρείται συχνότητα τέτοιων φαινομένων στο χώρο του Νηπιαγωγείου , τότε παύουμε να μιλάμε για απλές διαφωνίες στο παιχνίδι η για ανώριμη στάση των μαθητών. Μία τέτοια συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί μία πρόδρομη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού σε μία πρώιμη μορφή . Η μορφή αυτή αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα ίσως αποτελέσει στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας μία σοβαρή και σταθερή εκφοβιστική στάση (Storey et al., 2013). Δεν αποκλείεται ωστόσο τα περιστατικά αυτά να οφείλονται στην ανωριμότητα της παιδικής ηλικίας και στον εγωκεντρισμό του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά στην αρχή της φοίτησης τους στο Νηπιαγωγείο πειραματίζονται μέσα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιπλέον κουβαλούν όλες αυτές τις οικογενειακές πεποιθήσεις και στάσεις . Πολύ συχνά ακούγονται φράσεις όπως «δε σε έχω φίλο» , «δε σε παίζω» , «δε θέλω να σε καλέσω στα γενέθλια μου». Αυτές οι στάσεις δηλώνουν μία σκόπιμη και ηθελημένη απομάκρυνση , συμπεριφορά η οποία μπορεί να εξελιχθεί και να μεταλλαχθεί κατά την σχολική ηλικία και να επαναλαμβάνεται με συχνότητα και δόλο .

Συχνά ο αποκλεισμός ενός παιδιού και η απομάκρυνση του από τους υπόλοιπους μαθητές , μπορεί να αποτελεί μία έμμεση και συχνά μη αντιληπτή μορφή εκφοβισμού ,

ωστόσο είναι ένα σημάδι ότι **ίσως** μελλοντικά έπεται μία πιο βίαιη συμπεριφορά.

Βέβαια δεν αποκλείεται οι προτιμήσεις των παιδιών της ηλικίας αυτής να εκφράζονται πιο άμεσα και χωρίς ευγένεια και διακριτικότητα , με αποτέλεσμα να φαίνεται έντονα ο αποκλεισμός και η απομόνωση.

Πολύ συχνά παρατηρείται πως μαθητές προσχολικής ηλικίας θέλουν να δείξουν την υπεροχή και το δυναμισμό τους έναντι άλλων μαθητών με σκοπό να τους υποτιμήσουν και υποβαθμίσουν. Αυτού του είδους οι αλληλεπιδράσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν στην υιοθέτηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε πρώιμο και αρχικό στάδιο, ήδη από την προσχολική ηλικία. (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger,2010).

Ενδεχομένως αν συμφοιτούν και παιδιά με ΕΕΑ τότε το φαινόμενο αυτό ενισχύεται , καθώς τα παιδιά τέτοιας ηλικίας δεν έχουν την ωριμότητα ούτε τη γνώση ώστε να δεχτούν τη διαφορετικότητα .Συνεπώς μπορεί εύκολα να μην γίνει αντιληπτό ένα περιστατικό ή το αντίθετο να δοθεί μεγαλύτερη σπουδαιότητα σε κάτι όχι τόσο σημαντικό.

Ένα παιδί με ΕΕΑ αυτής της ηλικίας , ιδιαίτερα σε κάποιες μορφές αυτισμού , μπορεί να δέχεται παθητικά τα πειράγματα , τα παρατσούκλια , τις γκριμάτσες , τα σπρωξίματα και να είναι ανήμπορο να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ένα παιδί λοιπόν που έχει παθητική στάση , γίνεται ο εύκολος στόχος και παρατηρείται επανάληψη του φαινομένου. Είναι πολύ σημαντικό να επέμβει ο εκπαιδευτικός αλλά και αναγκαίο , γιατί αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος η συμπεριφορά αυτή να επαναληφθεί και να παγιωθεί (Storey & Slaby2013).

Αν και υπάρχουν αρκετές διαφωνίες ως προς την συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού στις προσχολικές ηλικίες , ωστόσο οι πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα και ωριμότητα να αντιλαμβάνονται το κίνητρο και να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις και το σκοπό των

άλλων έναντι αυτών (Baird & Moses 2001). Στην ηλικία των πέντε ετών τα παιδιά έχουν την επίγνωση των πράξεων τους και μπορούν να διακρίνουν αν το ηθικό κίνητρο πίσω από μία πράξη είναι κοινωνικά αποδεκτό . Σε αυτό βέβαια συνηγορεί και η στάση των γονέων αλλά και τον εκπαιδευτικών , οι οποίοι είναι υπεύθυνοι ως προς το να διαμορφώσουν τη συνείδηση των μικρών μαθητών . Συχνά η συγκεκριμένη συμπεριφορά επιθετικότητας και , τείνει να επαναληφθεί ως μία στρατηγική των παιδιών , η οποία ενδεχομένως τα βοηθά να πετύχουν αυτό που επιθυμούν και επιδιώκουν ( Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger 2010).

## **2.4 Μέρη στα οποία λαμβάνει χώρα το φαινόμενο του εκφοβισμού.**

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί σε όλους τους χώρους του σχολείου άμεσα ή έμμεσα αντιληπτούς. Μπορεί να εκδηλωθεί μέσα αλλά και έξω από το χώρο το σχολείο. Τα περισσότερα περιστατικά διαδραματίζονται μέσα στις τάξεις , στις τουαλέτες , στους διαδρόμους , στην αυλή και γενικότερα σε χώρους στους οποίους τη δεδομένη στιγμή δεν υπάρχει άμεση επίβλεψη. Η απουσία επίβλεψης και η αίσθηση της ελευθερίας οδηγεί σε πιο συχνά περιστατικά. Ακόμα και στις προσχολικές ηλικίες , όταν τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι είναι μόνα, δράττονται της ευκαιρίας για να εκδηλώσουν τις προθέσεις τους. Το γεγονός ότι τα νήπια βρίσκονται πολύ συχνά στον αύλειο χώρο για να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες τους , αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο στην εκδήλωση ανάλογης συμπεριφοράς.

Πολλά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού έχουν παρατηρηθεί και ακριβώς έξω από το σχολείο πριν ή μετά το μάθημα. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι το σημείο όπου ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να επέμβει άμεσα και άρα ο θύτης έχει περισσότερη ευελιξία στο να πραγματοποιήσει τις προθέσεις του. Ακόμα και μικροί μαθητές νηπιαγωγείων , έχει παρατηρηθεί ότι εκφράζονται πιο ελεύθερα ακριβώς έξω από το σχολείο και ας

έχουν τη συνοδεία των γονέων τους . Επίσης οι μαθητές οι οποίοι πέφτουν θύμα εκφοβισμού και θυματοποίησης μέσα στο χώρο του σχολείου , είναι πιο πιθανό να αποτελούν θύματα και εκτός του χώρου του σχολείου (Olweus ,2009).

Τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα την ώρα του διαλλείματος .Αυτό παρατηρείται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης , ακόμα και στην προσχολική ηλικία. Είναι ή ώρα που η επίβλεψη δεν είναι τόσο στενή και οι μαθητές θέλουν να ξεδώσουν και να εκφραστούν. Η έλλειψη ενδιαφερόντων , η ελλιπής επίβλεψη και η ύπαρξη πολλών ευάλωτων παιδιών , ενισχύει την άποψη πως το μεγαλύτερο ποσοστό του εκφοβισμού πραγματοποιείται στο διάλειμμα ( Rigby,2002). Τα ευάλωτα παιδιά και δη τα παιδιά με ΕΕΑ , στο διάλειμμα γίνονται ακόμα πιο ευάλωτα. Είναι η στιγμή της ημέρας που βρίσκονται οι φίλοι και παίζουν , η στιγμή που δημιουργούνται οι ομάδες και οι παρέες. Τα παιδιά τα οποία δέχονται εκφοβισμό και απομόνωση , υποφέρουν περισσότερο την ώρα του διαλλείματος. Στέκονται ανήμπορα και μόνα, περιθωριοποιημένα και απομονωμένα από τους δυνατούς και δημοφιλείς. Γίνονται ευάλωτα και στόχοι πειραγμάτων και επιθετικότητας . Για πολλά παιδιά το διάλειμμα είναι η χειρότερη ώρα την οποία προσπαθούν να περάσουν όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα. Πολλά παιδιά προτιμούν να παραμένουν στο χώρο της τάξης γιατί νιώθουν περισσότερα ασφαλή , αν και συχνά κινδυνεύουν και εκεί. Ειδικότερα τα παιδιά με ΕΕΑ είναι οι εύκολοι στόχοι πειραγμάτων καθώς υπερτονίζονται οι αδυναμίες τους. Αν και κάποια παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν την κοινωνική αποδοχή στα σχολεία τους , ωστόσο άλλα νιώθουν εντελώς απομονωμένα μέσα στο σχολικό χώρο. (Nepi et al,2013)

Πολύ συχνά ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα μπροστά σε ενήλικες , οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται το μέγεθος του προβλήματος ,αλλά και μπροστά σε άλλα παιδιά τα οποία είτε αδιαφορούν , είτε συνεργούν , είτε θέλουν να επέμβουν ώστε να βοηθήσουν αλλά δε γνωρίζουν τον τρόπο (Σπυρόπουλος, Φ. 2011). Ο άυλιος χώρος λοιπόν

αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε την επιθετικότητα γιατί προσφέρει πολλές ευκαιρίες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών ( Craig & Pepler 1997). Η αυλή του σχολείου είναι ένας χώρος, στον οποίο υφίσταται αλληλεπίδραση των συνομηλίκων και έχει τόσο θετική όσο και αρνητική πλευρά ( Βλάχου et al.,2016). Και οι τρεις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (λεκτική , σωματική , κοινωνική) διαδραματίζονται με διπλάσια συχνότητα στον χώρο της αυλής αντί της σχολικής αίθουσας και μάλιστα σε καλυμμένους χώρους μακριά από τον επιβλέποντα εκπαιδευτικό (Craig et al.,2000).

## **2.5 Οι εμπλεκόμενοι στο σχολικό εκφοβισμό**

Οι εμπλεκόμενοι στο σχολικό εκφοβισμό είναι οι θύτες , τα θύματα και οι θεατές- παρατηρητές (bystanders). Υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στους θύτες και στα θύματα τα οποία αφορούν την προσωπικότητα , το οικογενειακό υπόβαθρο , τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και επίσης κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως οι αναπηρίες ( Rigby et al.,2004).

### **2.5.1 Οι θύτες**

Σε όλες τις σχολικές βαθμίδες ακόμα και στην προσχολική ηλικία, στο ρόλο του θύτη παρουσιάζονται συνήθως παιδιά μεγαλόσωμα με σωματική δύναμη σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους αλλά κυρίως με τα θύματα τους ( Olweus,1991). Αυτό είναι κυρίως χαρακτηριστικό των αγοριών , καθώς στα κορίτσια δε φαίνεται να παίζει μεγάλο ρόλο ( Olweus,1993).Τα κορίτσια συχνά καταφεύγουν σε αποκλεισμό και λεκτική επίθεση , παρά σε σωματική βία. Τα παιδιά θύματα θέλουν να επιβληθούν και να επιβάλλουν αυταρχικά τη γνώμη τους. Ακόμα και στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αυτό το χαρακτηριστικό φαίνεται στο παιχνίδι. Είναι τα παιδιά που δε θέλουν να

μοιράζονται τα παιχνίδια , που δεν υπακούουν σε κανόνες παιχνιδιών και δε δέχονται να χάνουν ποτέ σε αναμετρήσεις. Διακατέχονται από εγωισμό και επιδιώκουν να επιβάλλονται στα υπόλοιπα παιδιά και να τα ελέγχουν ( Olweus,1993). Κάτι τέτοιο όμως ,καθώς είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας , είναι κάτι το οποίο δυσκολεύει την διάκριση της παιγνιώδους αιτιολογίας από τη σκοπιμότητα.

Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά αυτά δε δείχνουν επιθετική συμπεριφορά μόνο στους συμμαθητές τους αλλά και στους ενήλικες Νηπιαγωγούς και Δασκάλους τους ( Olweus,1993). Αυτή η συμπεριφορά ενίοτε ενισχύεται και από το οικογενειακό περιβάλλον , το οποίο έχει γαλουχήσει το παιδί. Συχνά τα παιδιά τα οποία έχουν στερηθεί την τρυφερότητα και τη ζεστασιά της οικογένειας , εμφανίζουν συχνότερα επιθετικές συμπεριφορές ( Lee & Brotheridge,2006).

Ένας άλλος λόγος που ευνοεί την επιθετική συμπεριφορά των θυτών , είναι η ανάγκη τους να αποκτήσουν κύρος και να ξεχωρίσουν μέσα στην ομάδα. Αυτό κυρίως παρατηρείται στις μεγάλες σχολικές βαθμίδες , είναι ωστόσο υπαρκτό και στην προσχολική ηλικία . Στις σχολικές ηλικίες αιτία είναι η ανάγκη τους να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος ( Lee & Brotheridge,2006) και να αναδειχτούν ως αρχηγοί ενώ στις προσχολικές ηλικίες το κίνητρο είναι να είναι οι πιο «δυνατοί». Αυτό συχνά οφείλεται στην έλλειψη ζεστασιάς και αγάπης αλλά και στην έλλειψη κατανόησης και δεσίματος της οικογένειας τους.

Οι θύτες διακρίνονται σε ενεργητικούς και παθητικούς ή ακόλουθους ή βοηθούς (Olweus,1993). Οι ενεργητικοί θύτες είναι άτομα εξωστρεφή και έχουν συνήθως υψηλή αυτοεκτίμηση και καλή άποψη για τον εαυτό τους ( Sharp & Smith,2002). Αντίθετα η παθητικοί θύτες είναι παιδιά πιο εσωστρεφή και βρίσκονται στη σκιά των ενεργητικών θυτών. Συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα στην οικογένεια και συχνά βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους ( Olweus et al., 2006).



Τα παιδιά αυτά συμμετέχουν στον εκφοβισμό χωρίς ωστόσο να ξεκινούν πρώτα τα περιστατικά. Έχουν μία δυσκολία στο να συμμορφωθούν στους κανόνες και να δεχτούν την αντιπαλότητα και την ήττα. Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο συναντάμε συχνά και στους θύτες προσχολικής ηλικίας. Η ανάγκη τους να είναι το επίκεντρο , η αδυναμία τους να συνεργαστούν και η πλεονεκτική τους διάθεση οδηγεί σε προστριβές με την ομάδα των συνομηλίκων τους.

Οι θύτες ωστόσο βιώνουν και αυτοί μακροπρόθεσμα τις άσχημες συνέπειες του εκφοβισμού. Έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα κατάθλιψης και πολλά προβλήματα στη μετέπειτα σχολική τους πορεία. Έχουν παρατηρηθεί πολλά περιστατικά σχολικής διαρροής , εμπλοκής σε παράνομες πράξεις , συμμετοχής σε φαινόμενα βίας , χρήσης ουσιών και αλκοόλ και έχει αποδειχτεί πως τα ποσοστά αυτά είναι υψηλότερα για τα παιδιά-θύτες έναντι των παιδιών-θυμάτων ( Harris & Petrie,2003).

### **2.5.2 Τα θύματα**

Το προφίλ του μαθητή-θύματος δεν είναι πάντα προφανές. Συνήθως όμως πρόκειται για τα αδύναμα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση , παιδιά που αδύναμα και εσωστρεφή. Δεν προκαλούν ποτέ με τη συμπεριφορά τους το αντίθετο είναι περισσότερο αδύναμα και από το μέσο όρο των μαθητών (Olweus, D. 1994).

Δεν τους αρέσει η βία , έχουν πολλές ευαισθησίες και κλαίνε με ευκολία. Οι παρέες τους είναι περιορισμένες έως και ανύπαρκτες. Είναι απομονωμένα και αποτελούν τον εύκολο στόχο για τους επίδοξους θύτες. Είναι παθητικά , δεν αντιδρούν εύκολα και συχνά περνούν απαρατήρητα. Πολλές φορές η σωματική διάπλαση αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο ευνοεί τέτοια περιστατικά . Άρα τα μικρόσωμα παιδιά ή αυτά που παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα στην εμφάνιση αποτελούν πολύ συχνά στόχο

θυματοποίησης. Αυτό ισχύει και για τους μαθητές με ΕΕΑ οι οποίοι εμφανίζουν μία απόκλιση και μία διαφορετικότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Στην προσχολική ηλικία ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος επιβαρύνει τη θέση ενός παιδιού και το ενισχύει στο να αποτελέσει ένα υποψήφιο θύμα εκφοβισμού, είναι το δέσιμο με την μητέρα και η μεγάλη της υπερπροστασία. Το Νηπιαγωγείο είναι η πρώτη απόπειρα του παιδιού να ενταχθεί σε ομάδα ομηλικών. Η στενή σχέση παιδιού-μητέρας συχνά αποτελεί ένα επιπλέον αίτιο αλλά και μία συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού (Breivik et al., 2009).

Πολλά παιδιά και δη παιδιά με υπερκινητικότητα , ΔΕΠΥ και άλλες διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες , προκαλούν μία ένταση και έναν εκνευρισμό στη σχολική ομάδα, Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μία δυσαρέσκεια και μία επιθετική τάση με στόχο τα παιδιά αυτά (Olweus,1994).

Η σχολική επίδοση επίσης αποτελεί ένα στοιχείο που προσελκύει φαινόμενα εκφοβισμού. Οι πιο αδύναμοι μαθητές , μαθητές με ΕΕΑ , με προβλήματα λόγου οι οποίοι σε μπορούν να συμβαδίσουν γνωστικά με το σύνολο των ομηλικών , στοχοποιούνται πιο συχνά (Olweus et al., 2001). Αντίθετα όμως μπορούν από την άλλη μεριά να στοχοποιηθούν μαθητές για την πολύ καλή σχολική τους επίδοση , και να αποτελέσουν αντικείμενο χλευασμού.( Lee & Brotheridge,2006).

Στην προσχολική ηλικία ο παράγων αυτός δεν είναι υπαρκτός λόγω του ότι δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί ανάμεσα στα παιδιά ο συναγωνισμός και ανταγωνισμός στο γνωστικό πεδίο. Στην ηλικία αυτή η έλλειψη δυναμισμού και η αδυναμία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους αρκεί ώστε να αποτελέσουν έναν εύκολο στόχο. Τέλος πολύ σημαντικό και καθοριστικό είναι το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο δε βοηθά στην αυτονόμηση και ανεξαρτησία του παιδιού του. Είναι πολύ συχνό φαινόμενο , μαθητές προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία της προσαρμογής τους στο Νηπιαγωγείο , να παρουσιάζουν

πολλά προβλήματα . Η δυσκολία στην ενσωμάτωση και η προβολή της αδυναμίας τους, τους καθιστά ευάλωτους και τους στοχοποιεί. Οι γονείς που είναι αυταρχικοί , κατευθύνουν τα παιδιά τους και δεν τα ενθαρρύνουν στην πρώτη τους σχολική ένταξη .ώστε αυτά να αυτονομηθούν. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να τα έχουν προσκολλημένα κοντά τους και αδύναμα σε νέες επαφές και σχέσεις. Αν στην προσχολική ηλικία το παιδί είναι ανίκανο να συνάψει φιλικές σχέσεις , τότε τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες. Επίσης παιδιά με ΕΕΑ συχνά προέρχονται από υπερπροστατευτικούς γονείς , παράγοντας που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τη διαδικασία της ένταξης ( Κουρκούτας & Κοκκιιάδη , 2015).

### **2.5.3 Οι παρατηρητές**

Οι παρατηρητές είναι και αυτοί , πρόσωπα εμπλεκόμενα στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης και μάλιστα με πολύ σημαντικό και καθοριστικό ρόλο. Τα περισσότερα περιστατικά λαμβάνουν χώρα παρουσία τρίτων προσώπων (Craig et al., 2000). Το χαρακτηριστικό των παρατηρητών είναι ότι παραμένουν αδρανείς και αμέτοχοι σε όλα τα περιστατικά στα οποία είναι παρόντες. Πολύ σπάνια κάποιος παρατηρητής να παρέμβει ώστε να αποτρέψει ένα περιστατικό ( Macklem, 2003).

Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά παρατηρητών σύμφωνα με την Clarkson, P.1996. Υπάρχουν οι παρατηρητές οι οποίοι δεν παρεμβαίνουν ποτέ, κατηγορούν συχνά τα θύματα και «νίπτουν τας χείρας τους» με το να παραμένουν αμέτοχοι και αδρανείς. Ακολουθούν αυτοί που είναι παγερά ουδέτεροι και δεν τάσσονται με κανενός το μέρος , αν και συχνά είναι έκδηλη η διαφορά. Στη συνέχεια υπάρχουν οι αναποφάσιστοι , μαθητές οι οποίοι είναι άβουλοι και χαμηλής σχολικής επίδοσης δίχως κρίση και γνώμη. Υπάρχουν επίσης οι λεγόμενοι «ισορροπιστές» οι οποίοι είναι κατά των φασαριών και

προσπαθούν να ηρεμήσουν τους συμμαθητές τους. Αυτή η τακτική αφορά κυρίως μαθητές οι οποίοι φοβούνται και προσπαθούν να αμβλύνουν τις διαφορές. Από την άλλη υπάρχουν αυτοί που παρουσιάζουν πολύ περίπλοκα και δυσεπίλυτα τα φαινόμενα. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να επιφέρουν μια ματαιοπονία ώστε να απαλλαχθούν από την προσωπική τους ευθύνη. Ακολουθούν αυτοί που δεν εμπλέκονται λόγω προηγούμενης άσχημης εμπειρίας, οι ‘δικαστές’ οι οποίοι μόνο σχολιάζουν και κρίνουν χωρίς ουσιαστική βοήθεια, οι ‘ευπειθείς’ οι οποίοι εκτελούν απλά οδηγίες, οι αδιάφοροι και τέλος αυτοί οι οποίοι δείχνουν μία εμπάθεια στο θύμα και συνεργούν με τον θύτη (Clarkson, 1996).

Τα συναισθήματα ενός παρατηρητή έχουν ως πυρήνα το φόβο. Ο φόβος να μην εμπλακούν, να μη γίνουν τα ίδια στόχος εκφοβισμού. Με την στάση τους προσπαθούν να ισορροπήσουν και να μην ξεπεράσουν τα όρια ώστε να είναι αρεστοί και να μην εμπλέκονται ενεργά. Μένουν απλοί παρατηρητές και σιωπηλοί και δε κάνουν τίποτα το οποίο θα χειροτερέψει τη θέση τους.

## 2.6 Παράγοντες θυματοποίησης

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι λόγοι που κάποιος μαθητής με ΕΕΑ έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσει υπονήφιο θύμα εκφοβισμού και θυματοποίησης συγκριτικά με τους συμμαθητές του της τυπικής ανάπτυξης. Σε μία μελέτη που έχει πραγματοποιηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, έχει αποδειχτεί πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής ΔΕΠΥ, με εμφανείς σωματικές αναπηρίες, με παχυσαρκία, διαβήτη και προβλήματα λόγου όπως τραύλισμα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους της τυπικής ανάπτυξης (US Department of Health and

Human Services. 2010). Τα παιδιά που τραυλίζουν έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους συμμαθητές τους να εκφοβίζονται. Αυτό ξεκινά από την προσχολική ηλικία όπου τέτοια προβλήματα στο λόγο είναι ιδιαίτερα εμφανή στους ομηλικούς μαθητές. Σε μια μελέτη, 83 τοις εκατό των μαθητών που αντιμετώπισαν προβλήματα με τον λόγο και παρουσίασαν τραυλισμό δήλωσαν ότι είχαν δεχτεί εκφοβισμό σε πολλή μικρή ηλικία. Το 71 τοις εκατό μάλιστα ανέφερε ότι αυτό συνέβαινε τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (U.S. Department of Health & Human Services ). Όπως αναφέρουν οι Whitney, Nabuzoka και Smith (2008) περίπου ένα ποσοστό 12% των μαθητών με ΕΕΑ σε ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις , δέχεται εκφοβισμό και μάλιστα σε συχνότητα μία φορά την εβδομάδα , ενώ σε τάξεις ένταξης σε συνύπαρξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης , το ποσοστό είναι στο 7% (Whitney et al, 1992).

Το φαινόμενο αυτό τείνει να παρατηρείται όλο και πιο συχνά και στην προσχολική ηλικία , ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες διαδραματίζεται έντονα εδώ και χρόνια. Μέσω της ένταξης γίνεται μία μεγάλη προσπάθεια να υλοποιείται η συνεκπαίδευση που είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών. Οι κοινές αίθουσες για όλους τους μαθητές , είναι μία προσπάθεια πάταξης της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης αλλά και μία προσπάθεια πάταξης του σχολικού εκφοβισμού. Έχει παρατηρηθεί πως στα σχολεία που οι αίθουσες είναι κοινές , εκεί έχουν αναπτυχθεί φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών σε αντίθεση με τα σχολεία που διαθέτουν ξεχωριστές αίθουσες για τους μαθητές ( Bunch & Valeo,2004). Στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται λεκτικός εκφοβισμός με κοροϊδίες , παρατσούκλια , γελοιοποίηση , κοροϊδευτικά προσωνύμια. Σίγουρα όμως δε λείπει και η σωματική βία και πολύ έντονα τα τελευταία χρόνια ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου και άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Συχνά μαθητές με ΕΕΑ ειδικά σε περιπτώσεις σοβαρού αυτισμού και ΔΕΠΥ αλλά και μαθητές με ακόμα πιο σοβαρά νοητικά ελλείμματα , δεν είναι σε θέση να

αντιληφθούν ότι υφίστανται μία τέτοια κακοποιητική συμπεριφορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να καταγγείλουν το περιστατικό αυτό και να αποσιωπάται το γεγονός (Holzbauer,2008). Στο σημείο αυτό αναγκαία είναι η στάση των εκπαιδευτικών και η ικανότητα τους να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα αυτά. Παιδιά με ΕΕΑ είναι πιο ευάλωτα και έχουν την ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτικών. Στις μικρές τρυφερές ηλικίες της προσχολικής αγωγής πόσο αδύναμα μπορεί να είναι τα μικρά παιδάκια και πόσο μοναχικά αν στις Ειδικές Εκπαιδευτικές τους Ανάγκες έρχεται να προστεθεί και η γελοιοποίηση και μη αποδοχή από τους συμμαθητές τους. Το χειρότερο σενάριο σε τέτοια φαινόμενα , είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν την πλήρη αντίληψη των φαινομένων αυτών , αλλά να επιλέγουν να τα αποσιωπούν , να τα υποθάλπουν και να τα συγκαλύπτουν (Holzbauer & Conrad,2010). Σύμφωνα με την έρευνα του Holzbauer αναφέρεται πως από το ποσοστό του 97% των δασκάλων που αντιλήφθηκαν παρενόχληση στους μαθητές τους με ΕΕΑ , μόνο το 56% ανέφερε παρατηρήσεις επί του θέματος (Holzbauer & Conrad,2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό σχολείο**

### **3.1 Η έννοια της ένταξης**

Ο όρος της ένταξης χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να δηλώσει την προσπάθεια ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές ανάγκες , στις τάξεις του γενικού σχολείου , με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση τους με στόχο το όφελος τους από την κοινή μαθησιακή διαδικασία. Πιο ειδικά αναφερόμαστε στην πλήρη ενσωμάτωση ενός ή και περισσότερων παιδιών με ειδικές ανάγκες , στις δραστηριότητες του σχολείου , στο βαθμό που το καθένα δύναται να συμμετέχει (Tzouriadou et al.,2015). Η ένταξη λοιπόν αναφέρεται στη φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες (όπως κινητική αναπηρία , νοητική υστέρηση ) αλλά και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως μαθησιακές δυσκολίες , προβλήματα συμπεριφοράς) στις τάξεις ενός κοινού σχολείου (Κόμπος,1994).

Στην Ελλάδα η προσπάθεια για την εφαρμογή της ένταξης συνάντησε κατά καιρούς αντιδράσεις και δέχτηκε πάμπολλες κριτικές όσον αφορά την εξέλιξη και την ομαλή εφαρμογή της . Η θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα , έδωσε το δικαίωμα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν στην γενική εκπαίδευση βάσει του νόμου 1566/1985 περί γενικής εκπαίδευσης ( Στρογγυλός & Ξανθάκου,2007),

Η ένταξη εμπεριέχει πολλές κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Αφορά τη στάση και την ωριμότητα ολόκληρης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της είναι αμφίβολη , καθώς πάντα προκύπτουν θέματα ανάλογα με τις κοινωνικές νόρμες. Η προϋπόθεση να εφαρμοστεί η ένταξη με επιτυχία είναι να απαλλαγεί η κοινωνία από τις προκαταλήψεις της απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Οι γενικότερες και πιο συνηθισμένες στάσεις απέναντι στα άτομα αυτά , είναι η αποστροφή , η απομόνωση , ο χλευασμός , η περιθωριοποίηση , ο αποκλεισμός ,

ο φόβος , η αμηχανία , οι ενοχική στάση. Από τη μία στιγμή στην άλλη δε μπορεί η στάση όλων να είναι ιδανική. Χρειάζεται το κάθε άτομο να έχει την ικανότητα και την ωριμότητα να διαχειριστεί αυτή την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί το σχολείο είθισται να είναι ένας δυναμικός σχηματισμός κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και να αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα που υφίσταται με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση. Τα σχολεία είναι ο χώρος όπου τα προκαθορισμένα πρόσωπα , εμπλεκόμενα στη μάθηση (παιδαγωγός-μαθητής) παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, εφόσον το σχολείο θέλει να δικαιολογεί την ύπαρξη του (Κωσταντίνου,1997). Άρα οτιδήποτε παρεκκλίνει της κανονικότητας αυτής θεωρείται μη κανονικό και δέχεται αντιδράσεις.

Οι όροι ένταξη , ενσωμάτωση και συμπερίληψη , αποτελούν την απάντηση στην ιδρυματοποίηση και αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία. Σχεδόν από τη δεκαετία του 1960 άρχισε να εφαρμόζεται και πρακτικά ύστερα από νομοθετική ρύθμιση. Για ένα παιδί με αναπηρία η ενσωμάτωση , αποτελεί μία διαδικασία αποδοχής των χαρακτηριστικών της ομάδας στην οποία καλείται να ενταχθεί . Η ομάδα αυτή θεωρείται πως είναι ανώτερη απλό τη δικά του ( Σούλης,2016).

Ο όρος ένταξη ορίζεται από τον Μπαμπινιώτη ως η «σκόπιμη τοποθέτηση προσώπου σε ένα σύνολο , ώστε να αποτελεί οργανικό μέλος του» (Μπαμπινιώτης,1998) ενώ ο όρος ενσωμάτωση αποδίδεται ως η «ένωση που επιφέρει είτε αλλοίωση χαρακτηριστικών και εναρμόνιση , είτε υποταγή».

Η ένταξη επικεντρώνεται σε μία γενικότερη φιλοσοφία η οποία αντιτίθεται στις προϋπάρχουσες προκαταλήψεις για την αναπηρία . Ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αλληλεπίδραση οδηγούν στη διαμόρφωση ενός νέου κοινού πολιτισμού ( Σούλης,2016). Επιτυγχάνεται η ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου μέσα από μία



ολιστική προσέγγιση της μάθησης με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Η σχολική τάξη αποτελεί το πρώτο κύτταρο της κοινωνίας και είναι η μικρογραφία της . Η προσπάθεια να συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ποικίλα χαρίσματα , οδηγεί μελλοντικά σε μία αναδιαμορφωμένη και εκσυγχρονιστική κοινωνία απαλλαγμένη από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις. Αυτή η προσπάθεια πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία (Holt & Holt,2004). Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε πως οι όροι ένταξη συνεκπαίδευση και ενσωμάτωση έχουν κοινό παρονομαστή τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές και αδυναμίες που αυτά παρουσιάζουν. Ο στόχος είναι η κοινή συμμετοχή και οι ίσες ευκαιρίες στη γνώση και στην κοινωνική ανάπτυξη , με σεβασμό στην ατομικότητα και στην ιδιαιτερότητα.

### **3.2 Προβλήματα στη διαδικασία ένταξης.**

Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία , ατόμων αναπήρων και μη αναπήρων , χαρακτηρίζεται από ποικίλα συναισθήματα με έντονα αμφιθυμικά αισθήματα ( Ζώνιου-Σιδέρη,2009). Πολλοί είναι οι λόγοι που δυσκολεύουν τη συνύπαρξη αυτή και εντείνουν τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού εναντίον των μαθητών με ΕΕΑ. Ένας βασικός λόγος είναι η σωματική διαφορετικότητα η οποία μπορεί να αποτελεί λόγω απομόνωσης και χλευασμού. Οι σωματικές δυσμορφίες ή οι αδυναμίες σε κάποια μέλη , είναι παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταση και γεννούν προβλήματα. Η δυσκολία επίσης σε βασικές κινητικές δεξιότητες , εμποδίζουν τους μαθητές να ακολουθήσουν τους συνομηλικούς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών συχνά γίνεται με δυσκολία λόγω προβλημάτων λόγου ή νοητικής ανεπάρκειας , ή υπερκινητικότητας και μη βλεμματικής επαφής. Με

τέτοιες συνθήκες δεν μπορούν να αναπτυχθούν εύκολα φιλικές σχέσεις και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστικός διάλογος μεταξύ των ομηλίκων. Και αυτός ο λόγος συχνά είναι αρκετός ώστε να προκληθεί απομόνωση και περιθωριοποίηση. Σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό για παράδειγμα παρατηρείται δυσκολία στην έναρξη αλλά και στην διατήρηση της συζήτησης, μέχρι το παιδί να μπορέσει να εξασκήσει το λόγο του με τρόπο λειτουργικό ώστε να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές καταστάσεις (Χριστιανόπουλος, 2012).

Ο πιο σοβαρός ωστόσο λόγος φέρεται να είναι η υποκειμενική αντίληψη του κάθε μαθητή για την έννοια της αναπηρίας. Ειδικά στις μικρές ηλικίες στις οποίες τα παιδιά δεν έχουν ακόμα μία ολοκληρωμένη εικόνα και μία διαμορφωμένη άποψη, βλέπουμε πως η στάση της οικογένειας για το θέμα αυτό, περνά αυτόματα και στο παιδί. Δυστυχώς λοιπόν οι μαθητές με ανεπάρκειες και αδυναμίες σε βιολογικό επίπεδο, καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα και περιορισμούς κοινωνικού και ψυχολογικού περιεχομένου, τα οποία ανακύπτουν από τις αντιλήψεις του συνόλου (Τζουριάδου, 2003). Ο μαθητής με ΕΕΑ καλείται να αντιμετωπίσει όλα αυτά τα προβλήματα και να αλλάξει την εικόνα που οι άλλοι δημιούργησαν για αυτόν. Καλείται να απαλλαγεί από το στίγμα της αναπηρίας και να αντιμετωπίσει τις αρνητικές και επιθετικές συμπεριφορές. Όλα αυτά περιορίζουν την συμπεριφορά και την εξέλιξη του, δυσκολεύουν τη διαδικασία της ένταξης και τη δράση του σε όλη τη σχολική πορεία και ανάπτυξη (Zoniou - Sideri & Vlachou, 2006).

Η στάση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική ως προς το να περιορίσει τις δυσκολίες αυτές στη διαδικασία της ένταξης. Η απόλυτη επικέντρωση στη γνωστική διαδικασία είναι εύλογο ότι δε θα αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η αδυναμία να ανταπεξέλθουν όλοι στις σχολικές υποχρεώσεις, γεννά αυτόματα το χάσμα της ανισότητας και επιφέρει συχνά τη θυματοποίηση και τον αποκλεισμό. Τα κενά που

δημιουργούνται σε πολλούς μαθητές με ΕΕΑ επιβεβαιώνουν την ήδη υπάρχουσα εικόνα που έχουν οι άλλοι, και οδηγεί τους μαθητές αυτούς σε απόγνωση και απομόνωση. Οι μαθητές αυτοί διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, οδηγούνται στην απομόνωση και δέχονται παθητικά τις επικείμενες αρνητικές συμπεριφορές εκφοβισμού. Όλα αυτά τα φαινόμενα έρχονται σε αντίθεση με το όραμα της ένταξης (Αμπράζη et al., 2012).

### **3.3 Η ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στην προσχολική ηλικία**

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη σχολική ομάδα του παιδιού. Είναι η μικρή κοινωνία, στην οποία το παιδί πρέπει να γίνει αποδεκτό και να νιώσει ασφαλές. Η ένταξη του στο Νηπιαγωγείο προδιαγράφει τη μελλοντική του ένταξη σε όλη τη σχολική διαδρομή. Είναι η πρώτη οργανωμένη μορφή επικοινωνίας με συνομηλίκους και η πρώτη προσπάθεια κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά στο στάδιο αυτό προσαρμόζουν τη συζήτηση στο στυλ του συνομιλητή και μένουν προσκολλημένα στη συζήτηση, όταν αυτή αφορά αντικείμενα του περιβάλλοντος τους (Τζουριάδου, 1995). Έτσι δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν φιλικές και αθώες σχέσεις μέσα από απλές κουβέντες και συζητήσεις, δίχως να έχουν το βάρος των απαιτήσεων του Δημοτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης μέσα από τις απλές αυτές διαπροσωπικές επικοινωνιακές σχέσεις στο Νηπιαγωγείο, αναδύονται φιλικά και τρυφερά συναισθήματα απαλλαγμένα από στερεότυπα.

Οι μαθητές στην προσχολική ηλικία δεν έχουν προλάβει να διαμορφώσουν αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία και αυτό που υπερτερεί στα τμήματα ένταξης τέτοιων ηλικιών είναι οι σχέσεις φίλων. Η μόνη επιρροή είναι το οικογενειακό περιβάλλον που εμβολίζει συχνά την παιδική σκέψη με αρνητικές στάσεις. Άρα η ένταξη παιδιών με ΕΕΑ ήδη από την ηλικία του Νηπιαγωγείου είναι απαραίτητη ως προς τη διαμόρφωση μιας σωστής στάσης απέναντι στην αναπηρία. Επίσης η ένταξη από την προσχολική

ηλικία λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την εμφάνιση εκφοβιστικών τάσεων , γιατί καλλιεργείται στο παιδικό μυαλό η διαφορετικότητα από νωρίς και αντιμετωπίζεται πιο ώριμα στη μετέπειτα σχολική πορεία( Konstantinou,2013).

Ένας παράγοντας πολύ σημαντικός στην προσχολική αγωγή είναι το παιχνίδι. Μέσω του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα σε παιδιά με αναπηρία να αναπτυχθούν ολόπλευρα , να ασκήσουν τις δεξιότητες τους και να ψυχαγωγηθούν. Το παιχνίδι δρα λυτρωτικά , εμπνυχωτικά και βοηθά στην τόνωση της αυτοπεποίθησης πολλών μαθητών με ΕΕΑ. Άρα μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού και μέσα στην μαθησιακή διαδικασία δίνονται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ώστε να αναπτυχθούν ολόπλευρα ανεξάρτητα από την ύπαρξη αναπηριών ή όχι (Τζουριάδου,2003). Αυτό βοηθά τους μαθητές με αδυναμίες να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους , ούτως ώστε στη σχολική ηλικία να είναι περισσότερο θωρακισμένοι σε αρνητικές συμπεριφορές.

Τα παιδιά που βρίσκονται σε ηλικία μικρότερη των 7-8 ετών , άρα στην ηλικία του Νηπιαγωγείου, δεν έχουν ακόμα σχηματίσει ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους , άρα είναι θετικώς κείμενα ως προς αυτή( Koster et al., 2010). Οι φιλικές σχέσεις στην ηλικία αυτή , έχουν πρωταρχικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και μια σωστή σχέση έχει τη δύναμη να στηρίξει όσο τίποτα έναν μαθητή με αναπηρίες. Έπειτα σε ένα τμήμα ένταξης στο νηπιαγωγείο , μπορεί να δημιουργηθούν παρέες και σχέσεις που θα συνεχιστούν και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Αντίθετα αν δεν υπάρχουν πολλά τμήματα ένταξης στα Νηπιαγωγεία , τότε πολλοί μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι με μια πιο δύσκολη κατάσταση στο Δημοτικό. Οι απαιτήσεις του σχολείου και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης συνεργασιών και φιλικών σχέσεων .Εκεί οι διαφορές είναι πιο αισθητές και οι ανάγκες περισσότερες. Η εμφανής διαφοροποίηση γεννά και την απομόνωση , τον αποκλεισμό , τον εκφοβισμό.

Το Νηπιαγωγείο λοιπόν έχει τη δύναμη να γεννήσει στους μαθητές θετικές στάσεις και αξίες ως προς την αναπηρία . Έχει διαπιστωθεί πως μαθητές με νοητική ανεπάρκεια οι οποίοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες με συνομηλίκους τους , αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία στη μετέπειτα σχολική τους πορεία (Cambra,& Silvestre,2003). Η ευελιξία του προγράμματος του Νηπιαγωγείου δίνει το χρόνο στα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να αποκτήσουν ισορροπία στις σχέσεις τους.

Δυστυχώς όμως πάλι δεν μπορεί να αποφευχθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού ακόμα και στις μικρές αυτές ομάδες. Μπορεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μην έχουν ακόμα αναπτύξει σαφή εικόνα ως προς την αναπηρία και την διαφορετικότητα , κοινωνικοί και οικογενειακοί ωστόσο λόγοι μπορεί να ενισχύουν αρνητικές συμπεριφορές. Συχνά το είδος της αναπηρίας είναι αυτό που προκαλεί άμεση και ενστικτώδη αρνητική αντίδραση . Η σωματική δυσμορφία για παράδειγμα , τα προβλήματα στο λόγο , ή μια υπερκινητική συμπεριφορά , είναι δυνατόν να προκαλέσουν τον εκνευρισμό και την αρνητική αντίδραση των παιδιών . Ο σχολικός εκφοβισμός δεν παρουσιάζεται πάντα με ακραίες αντιληπτές μορφές. Μπορεί να υφίσταται και να μην γίνεται αντιληπτός για πολύ καιρό (Μπογιατζόγλου et al.,2015)

Ο ρόλος των Νηπιαγωγών είναι καθοριστικός , ουσιαστικός και καταλυτικός γιατί με τη σύμπραξη τους για την ομαλή ένταξη , πολλοί μαθητές με ΕΕΑ παύουν να αποτελούν μελλοντικό στόχο σχολικού εκφοβισμού. Η ένταξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία και η ύπαρξη όλο και περισσότερων τμημάτων σε όλη την Ελλάδα είναι πολύ σημαντική παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική. Μέσω των τμημάτων ένταξης , εφαρμόζονται οι κατάλληλες πρακτικές , που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα αλλά και να προετοιμαστούν για την Δημοτική Εκπαίδευση(Δρόσου ,2011).

Σύμφωνα με την Ελληνική Νομοθεσία όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ανέφικτη στις τυπικές τάξεις ή

στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, τότε η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ. (Νόμος 3699.2008, άρθρο 6.β.β.4) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την προσχολική ηλικία ως ΣΜΕΑΕ ορίζονται τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο)έτος της ηλικίας τους(Νόμος 3699.2008, κεφ. Β, άρθρο 8.1.) και είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα σχολεία της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματική παρέμβαση μέσω των τμημάτων ένταξης στην προσχολική ηλικία , επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με ΕΕΑ , καθώς μειώνονται οι μαθησιακές τους δυσκολίες στην μετέπειτα σχολική τους πορεία και βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής τους (Τζουριάδου , 2010)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ΕΕΑ σε τμήματα Ένταξης**

### **4.1 Στάσεις παιδιών προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία**

Η στάση των παιδιών προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας στους συμμαθητές τους με ΕΕΑ και γενικότερες αναπηρίες , είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει για πολλά χρόνια τους μελετητές ως προς το φαινόμενο του εκφοβισμού. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την στάση του κάθε παιδιού είναι τόσοι πολλοί και πολύπλοκοι , γεγονός το οποίο καθιστά δύσκολη την έρευνα. Η υποκειμενική στάση του κάθε παιδιού υποβοηθούμενη από την οικογενειακή κοινότητα , σε συνδυασμό με τις κοινωνικές επιρροές , τις πολιτικές συνθήκες αλλά και τις σχολικές δομές , όλα αυτά είναι στοιχεία τα οποία συγκεντρωτικά διαμορφώνουν μία τυπική στάση απέναντι στα πράγματα. Επίσης στη στάση του κάθε μαθητή εμπλέκονται συναισθηματικές , γνωστικές αλλά και συμπεριφορικές παράμετροι , οι οποίες διαρκώς την μεταβάλλουν και την διαφοροποιούν (Vignes et al., 2008).

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει πως μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν αρνητικά συναισθήματα προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Νιώθουν οίκτο , λύπηση και συχνά αποστροφή ( Nowicki & Sandieson, 2002). Στον αντίποδα όμως των ερευνών αυτών υπάρχουν και οι μελέτες που αποδεικνύουν πως οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης , τάσσονται υπέρ της ένταξης και συνεκπαίδευσης . Έχουν θετικά συναισθήματα προς τους συνομηλίκους τους , προσπαθούν να αποδεχτούν την αναπηρία και είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και να βοηθούν όσο μπορούν ( Raue, & Lewis, 2011). Έχει παρατηρηθεί στις τάξεις των Νηπιαγωγείων πως οι μικροί μαθητές κατανοούν πολλές δυσκολίες των συμμαθητών τους και είναι πρόθυμοι και να βοηθήσουν αλλά και να διευκολύνουν την κατάσταση . Μάλιστα φαίνεται πως θέλουν να συμμετέχουν στις ίδιες διαδικασίες και δράσεις και αποφεύγουν να απομονώνουν τα

άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Δείχνουν υπομονή και ωριμότητα και συχνά παραμερίζουν τις εγωιστικές τους τάσεις . Οι μαθητές αυτοί που υποστηρίζουν τους αδύναμους ομηλικούς τους, αποτελούν τους λεγόμενους «ψυχικά ανθεκτικούς» μαθητές , καθώς διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως η αισιοδοξία , η ενσυναίσθηση , επιμονή , κίνητρα , ικανότητα επίλυσης προβλημάτων , αυτοεκτίμηση , αυτοδιαχείριση και κριτική σκέψη (Rojas,2015).

Σε αυτό το σημείο έρχεται να ενισχύσει ή να αποτρέψει την διαδικασία της ένταξης , η στάση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός με σοβαρότητα και σύνεση , χρειάζεται να είναι πολύ προσωπικός ως προς την διαχείριση των καθημερινών θεμάτων που προκύπτουν στην τάξη . Ελλοχεύει συχνά ο κίνδυνος να απομονώνει άθελα του ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του με ΕΕΑ από τους υπόλοιπους της τυπικής ανάπτυξης. Πρέπει να είναι συνεπής στις αρχές του και προσεκτικός στις εκτιμήσεις του και να μην αφήνει υποκειμενικά στοιχεία να εμποδίζουν το δύσκολο και υπεύθυνο εκπαιδευτικό του έργο . Όλοι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης , τόσο στο σχολείο όσο και στο Νηπιαγωγείο και να μην αποκλείεται και απομονώνεται κανείς από τη μαθησιακή διαδικασία (Wendelborg & Tøssebro ,2011).

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή όλων των παιδιών στις διαδικασίες του παιχνιδιού , της συνεργατικής μάθησης , της προσωπικής ενίσχυσης κάθε παιδιού. Πόση δύναμη και αυτοπεποίθηση κερδίζει το μικρό παιδί , όταν νιώθει πως γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλικούς του. Αντίθετα πόση απογοήτευση και αποδυνάμωση του εγώ , μπορεί να επιφέρει η απομόνωση και η απαξίωση .Πόσο ενισχύεται η μελλοντική σχολική διαρροή και η αδυναμία των μαθητών με ΕΕΑ να ενταχθούν μελλοντικά στην κοινωνία. Γι αυτό το λόγο ακριβώς γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστεί ένα τροποποιητικό πρόγραμμα διδακτικής προσέγγισης , το οποίο να



καλλιεργεί τις δεξιότητες όλων των μαθητών με δυσκολίες και να διαμορφώνει θετικά την μετέπειτα τους πορεία (Παντελιάδου , 2013)

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Έχει γίνει αναφορά στην εξωτερική εμφάνιση και κυρίως σε κάποια έντονα χαρακτηριστικά κίνησης , εμφάνισης και ομιλίας . Τα μικρά παιδιά έχουν την αθωότητα αλλά και την άγνοια σωστά να εκτιμήσουν σωστά μία κατάσταση και άρα κρίνουν αρνητικά οτιδήποτε είναι διαφορετικό σε σχέση με αυτά . Στην πρώτη σχολική ηλικία τα παιδιά είναι περισσότερο ενημερωμένα και ευαισθητοποιημένα και έχουν μία πιο ώριμη στάση. Συχνά η οικογένεια είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος διαμορφώνει και κατευθύνει συχνά την στάση των παιδιών. Η θετική η αρνητική στάση των γονιών μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει αντίστοιχα την στάση των παιδιών. Άλλοι παράγοντες μπορεί στη διαμόρφωση της στάσης αποτελούν το φύλο , η ηλικία αλλά και η στάση των εκπαιδευτικών. Το είδος της αναπηρίας τέλος , είναι αυτό που μπορεί να διαμορφώσει μια εικόνα και συμπεριφορά στα παιδιά.

Η ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων βελτιώνει και ενισχύει πολύπλευρα τη ζωή κάθε παιδιού και δη ενός παιδιού με ΕΕΑ. Η ένταξη στις ομάδες εφοδιάζει το παιδί με ποικίλες δεξιότητες και εμπειρίες και βοηθά στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του . Συμμετέχοντας ένα παιδί στην ομάδα , διαμορφώνει καλύτερα τις σχέσεις του , αποκτά αυτοέλεγχο , μεγαλύτερα ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του και διακατέχεται από συναισθήματα ευχαρίστησης αλλά και ασφάλειας στην συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά. (Asher, & Renshaw,1981).

Αντίθετα η απομόνωση ενισχύει την βίαιη συμπεριφορά όλων των μαθητών , καθώς δημιουργεί εντάσεις , κοινωνικό άγχος , βίαια ξεσπάσματα και ανώριμη στάση στην επικοινωνία. Οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ οι οποίοι βιώνουν καταστάσεις

απομόνωσης δέχονται παθητικά την κατάσταση τους , αδρανούν και καταλήγουν σε μοναχικό παιχνίδι παρά την θέληση τους (Dodge et al.,1990).

Η στάση λοιπόν των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης , έχει πολύ ενδιαφέρον στην προσχολική αλλά και στην πρώτη σχολική ηλικία καθώς συντελεί στην μετέπειτα σχολική και κοινωνική πορεία των μαθητών τμημάτων ένταξης. Δυστυχώς το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι πλέον υπαρκτό σε όλες τις βαθμίδες και είναι ήδη υπαρκτό και στην προσχολική ηλικία. Μάλιστα σχετική έρευνα του ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών ) αναφέρει πως η ετερότητα σε όλες τις βαθμίδες , αποτελεί παράγοντα πρόκλησης επιθετικότητας σε ποσοστό 30 % με θύτες και θύματα τόσο Έλληνες μαθητές όσο και μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Επιπλέον τονίζεται πως δεν αποτελεί μόνο το πολιτιστικό υπόβαθρο αιτία , αλλά κάθε είδους ετερότητα, σύμφωνα με τη δήλωση του 60% περίπου των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτό των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αναφέρει πως έχει εκδηλωθεί εκφοβισμός σε μαθητές που είναι διαφορετικοί , καινούριοι , ή διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό το οποίο τους διαφοροποιεί από τους άλλους (ΕΚΚΕ, 2008) .Στην παρούσα εργασία επομένως θα ερευνηθεί κατά πόσο διάφοροι παράγοντες που καθιστούν ένα μαθητή διαφορετικό , όπως το φύλο , η ηλικία , η καταγωγή , οι ΕΕΑ , η κοινωνική και οικονομική του κατάσταση , το οικογενειακό του υπόβαθρο ,συντελούν στην εμφάνιση περιστατικών θυματοποίησης .

#### **4.1.2 Το φύλο ως παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών**

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια , έχει μελετηθεί κατά πόσο το φύλο επηρεάζει τη στάση των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία. Τα πορίσματα είναι αντιφατικά . Σύμφωνα με πολλούς σημαντικούς μελετητές το φύλο δεν αποτελεί σημαντική μεταβλητή η οποία να συνδέεται με τη στάση των μαθητών

(Krahe & Altwasser,2006). Ωστόσο εξακολουθεί να απασχολεί πολλούς ερευνητές ο ρόλος του φύλου στα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης .

Τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε διαφωνίες και εντάσεις σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Εμπλέκονται ως θύτες πολύ περισσότερο από τα κορίτσια (Whitney & Smith, 1993). Τα κορίτσια λόγω της σωματικής τους διάπλασης συχνά φαίνονται ότι μειονεκτούν σε αντοχή και αν αποτελέσουν τον ρόλο του θύτη τότε καταφεύγουν σε άλλες μορφές επίθεσης και όχι στη σωματική. Τα αγόρια υπερτερούν σωματικά λόγω της φύσης τους και του ανεβασμένου επιπέδου ορμονών , το οποίο τα καθιστά πιο επιθετικά (Rigby,2001).

Ωστόσο υπάρχουν οι απόψεις οι οποίες αντικρούουν την άποψη αυτή , υποστηρίζοντας πως οι κοινωνικές δομές είναι υπεύθυνες για την εκμάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς στα αγόρια. Η οικογένεια και το σχολείο προάγουν τα στερεότυπα αυτά που θέλουν το αγόρι επιθετικό δραστήριο και μαχητικό. Άρα δημιουργείται συχνά μία παρερμηνεία και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού περνάνε απαρατήρητα. Επίσης έχει αποδειχτεί πως τα αγόρια είναι πιο συχνά θύματα από τα κορίτσια, από αγόρια-θύτες (Boulton&Underwood,1992).

Αυτό που διαφέρει στα δύο φύλα είναι κυρίως η μορφή εκφοβισμού. Τα αγόρια προβαίνουν αλλά και δέχονται πιο συχνά σωματικό εκφοβισμό με χειρονομίες , σπρωξίματα , κλωτσιές , χτυπήματα στο σώμα . Τα κορίτσια αντίστοιχα χρησιμοποιούν αλλά και δέχονται λεκτικό εκφοβισμό , αποκλεισμό , διάδοση φημών και γενικότερα πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Whitney & Smith,1993).

Όσον αφορά στην προσχολική ηλικία ισχύουν ακριβώς τα ίδια φαινόμενα με μία μικρότερη ένταση. Στα παιδιά με ΕΕΑ επίσης το φύλο ρυθμίζει την ένταση και την μορφή του εκφοβισμού (Whitney et al., 1992). Υπάρχουν επίσης μελέτες οι οποίες δείχνουν πως τα κορίτσια έχουν θετικότερη στάση από τα αγόρια (Townsend et al.,

1993). Γενικά έχει αποδειχτεί ότι τα κορίτσια φέρονται με περισσότερη τρυφερότητα και εκδηλώνουν φροντιστικές τάσεις προς τα παιδιά με ΕΕΑ .Μάλιστα η στάση τους είναι ακόμα πιο ευνοϊκή όταν πρόκειται για άτομα του ίδιου φύλου ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας ( Nowicki & Sandieson 2002). Αυτό γίνεται πιο εμφανές στην προσχολική ηλικία όπου τα παιδιά λειτουργούν πιο αυθόρμητα.

Τα αγόρια συχνά φέρονται σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία επιτάσσουν να είναι δυναμικά , σκληρά , ανθεκτικά και συχνά βίαια και επιθετικά λόγω της ισχυρής τους φύσης. Αντίστοιχα τα κορίτσια τα οποία μεγαλώνουν με το ιδανικό της μητρότητας και του φροντιστή της οικογένειας , παρουσιάζουν πιο τρυφερά και περιποιητικά συναισθήματα.

Το φύλο ωστόσο δεν αποτελεί μόνο παράγοντα ως προς τη διαμόρφωση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης , αλλά αποτελεί και παράγοντα ως προς τα παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ. Τα κορίτσια με ΕΕΑ φαίνεται να είναι πιο περιθωριοποιημένα σε σχέση με τα αγόρια. Τα αγόρια παρουσιάζονται πιο ισχυρά μέσα στα τμήματα ένταξης και συχνά καταλαμβάνουν κεντρικές θέσεις μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους (Avramidis,2013).

#### **4.1.3 Το είδος της αναπηρίας ως παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών**

Τα παιδιά έχει διαπιστωθεί πως συνήθως παρουσιάζουν θετικές στάσεις προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας. Όμως η θετική αυτή στάση παραμένει σε στάσιμο σημείο όταν πρόκειται τα παιδιά να συνάψουν πιο κοντινές φιλικές σχέσεις (Nikolarazi et al., 2005). Με λίγα λόγια τα παιδιά έχουν θετική στάση όσον αφορά τη γενικότερη αντίληψη περί αναπηρίας και δε φαίνεται να ενοχλούνται που οι συμμαθητές τους εντάσσονται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με αυτά.

Όταν όμως πρόκειται να συνάψουν φιλίες πιο στενού τύπου , να συνεργαστούν , να κάτσουν στο ίδιο θρανίο , να μοιραστούν το ίδιο παιχνίδι ή να αποτελούν τους συμπαίκτες μιας ομάδας , τότε είναι έκδηλο πως αλλάζει η στάση τους.

Η ενημέρωση των μαθητών για διάφορες αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες , δε φαίνεται να άλλαξε τη στάση τους . Στο Νηπιαγωγείο όπου οι ηλικίες είναι πολύ μικρές σίγουρα είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί η έννοια της αναπηρίας και τα χαρακτηριστικά της . Στις μεγαλύτερες ηλικίες όμως μπορεί να βοηθήσει η ενημέρωση ως προς την ευνοϊκότερη στάση των μαθητών. Παρ όλα αυτά φάνηκε πως η στάση παρέμεινε η ίδια ακόμη και μετά από ενημέρωση ( Swaim & Morgan 2001).

Άλλες μελέτες έχουν δείξει πως τα παιδιά παρουσιάζουν πιο ευνοϊκή στάση σε παιδιά με κινητική αναπηρία και δυσκολίες στην κίνηση , ενώ αντίθετα δείχνουν αρνητικό χαρακτήρα στα παιδιά με νοητική υστέρηση( Avramidis,2010). Αυτό είναι κατανοητό καθώς στις ηλικίες αυτές είναι πολύ σημαντική η επικοινωνία , σύναψη φιλικών σχέσεων , ο κοινός κώδικας επικοινωνίας. Αδυνατούν να συλλάβουν την έννοια της νοητικής υστέρησης και τα χαρακτηριστικά της και δυσκολεύονται να συνυπάρχουν με τα παιδιά αυτά , λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν σε μία τέτοια σχέση. Οι μαθητές με προβλήματα στην κίνηση αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα στην ένταξη τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Wendelborg & Tøssebro,2008). Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης νιώθουν πιο ικανά να βοηθήσουν τους μαθητές με προβλήματα στην κίνηση ενώ αντίθετα νιώθουν αδυναμία ως προς τις άλλες μορφές αναπηρίας. Έχει αποδειχτεί πως η αναπηρία η οποία συναντά την μικρότερη αποδοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες , σε όλες τις ηλικιακές ομάδες , είναι η νοητική υστέρηση (Thomas,2000).

Άρα σε μαθητές με ΕΕΑ στους οποίους δεν είναι τόσο εμφανή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν , σίγουρα υπάρχει μια ευνοϊκότερη στάση και θα μελετηθεί κατά πόσο

παρουσιάζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Οι αναπηρίες οι οποίες δεν διαταράσσουν πολύ το περιβάλλον των παιδιών , δεν τους εμποδίζουν και δεν τους δημιουργούν αναστάτωση , είναι δέκτες ευνοϊκότερης στάσης (Laws & Kelly 2005).

#### **4.1.4 Η ηλικία ως παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση των μαθητών**

Η ηλικία όλων των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία , στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων , παίζει καθοριστικό ρόλο .

Ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται από πολύ νωρίς και εκδηλώνεται στις πρώτες ακόμα σχολικές ομάδες του νηπιαγωγείου .Στην προσχολική ηλικία οι μορφές είναι πιο έμμεσες και παρατηρείται συχνότερα λεκτικός εκφοβισμός. Ωστόσο αν και οι απόψεις δίστανται , μελέτες έχουν αποδείξει πως μεγάλος αριθμός παιδιών προσχολικής ηλικίας θυματοποιούνται συστηματικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους ( Kochenderfer & Ladd,1996).

Κατά την μετάβαση των μαθητών στο Δημοτικό , το φαινόμενο ενδυναμώνει με κορύφωση τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ( Rigby & Johnson,2006).

Επιπλέον στο Δημοτικό γίνεται σύσταση ομάδων και τα αγόρια προσπαθούν να δείξουν την υπεροχή και δύναμη τους έτσι ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν το κοινωνικό κύρος . Μεταξύ αγοριών υπάρχει αυτή η άτυπη κόντρα αλλά και η έλξη των φύλων. Οι μαθητές καλούνται να υπερασπιστούν τους ρόλους οι οποίοι τους επιβάλλονται από τις κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα και η επιθετική συμπεριφορά συχνά πλασάρεται ως φυσιολογικό γνώρισμα ζωντανών αγοριών ( Μπούνα,2017).

Στο Γυμνάσιο τα περιστατικά δεν είναι τόσα πολλά σε συχνότητα αλλάζουν όμως σε μορφή. Υπάρχουν πιο συγκεκριμένοι στόχοι και η συμπεριφοράς είναι πολύ παραβατικές . Άρα τα πιο συχνά περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης τα συναντούμε στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στην προσπάθεια των παιδιών να αποκτήσουν την

ταυτότητα του δυνατού , του μάγκα , του νταή ( Whitney & Smith,1999). Τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν ωριμάζουν και νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο τα διάφορα περιστατικά και τις ανθρώπινες σχέσεις. Σε μεγαλύτερη ηλικία υπάρχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με τις σχέσεις και τις συμπεριφορές τους .Έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και ωριμότητα . Στις μεγαλύτερες σχολικές ηλικίες παγιώνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό (Hurst,1998).

Έχει παρατηρηθεί πως όταν τα παιδιά είναι στο Νηπιαγωγείο , δεν έχουν ακόμα αναπτύξει ανταγωνιστικές τάσεις. Ενδιαφέρονται να βρουν έναν δημιουργικό συμπαίκτη ώστε να απολαύσουν όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού. Ακόμα και οι μικρές διαφωνίες αναφορικά με θέματα κανόνων , ηγεσίας , παιχνιδιών , έχουν μικρή σημασία και διάρκεια. Οι σχέσεις τους μεταβάλλονται αστραπιαία και τα προβλήματα τους βρίσκουν γρήγορα την λύση . Ακόμα και στα τμήματα Ένταξης με όλα τα προαναφερόμενα προβλήματα , παρατηρείται πως πάντα βρίσκεται ο τρόπος να εξομαλυνθούν οι διαφορές . Στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη προθυμία ώστε να γίνουν φίλοι με παιδιά με αναπηρίες ( Diamond & Hestenes,1996).

Στο Δημοτικό αλλάζουν οι σχέσεις .Τα παιδιά μεγαλώνοντας αποκτούν καινούριες γνώσεις , εμπειρίες , κοινωνικές πεποιθήσεις . Αυξάνεται ο ανταγωνισμός , η φιλοδοξία , η ανάγκη για υπεροχή. Η στάση τους προς τους συμμαθητές τους αλλάζει . Αποκτά συχνά μία ροπή προς τον οίκτο και τη λύπηση και αλλάζουν όλα τα δεδομένα. Έχει αποδειχτεί πως τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν αρνητική στάση πιο συχνά από μεγαλύτερους μαθητές (Slep et al.,2001).

Στην πρώτη σχολική ηλικία επίσης εμπλέκονται πιο συχνά οι παρατηρητές στα σχολικά φαινόμενα εκφοβισμού .Σε μικρότερες ηλικίες αντίθετα τα παιδιά έχουν πιο ξεκάθαρους ρόλους . Καθώς ο μαθητής ωριμάζει και βιωματικά περνά από διάφορες φάσεις , συχνά επιλέγει να είναι αμέτοχος ή να είναι απλός παρατηρητής χωρίς να

εμπλέκεται αλλά ούτε και να αποτρέπει βίαια περιστατικά. Ύστερα από μελέτες έχει αποδειχτεί πως παιδιά άνω των 11 ετών , ήταν πιο πρόθυμα να υπερασπιστούν ένα συμμαθητή τους με αναπηρία σε σχέση με μικρότερους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης (Bunch & Valeo,2004).

Πολύ συχνά η οικογένεια διαδραματίζει τον δικό της ρόλο σε κάθε ηλικία του μαθητή. Οι κοινωνικές δομές και προκαταλήψεις συνηγορούν στη διαιώνιση πολλών προβλημάτων και δυσκολεύουν την διαδικασία της Ένταξης.

#### **4.1.5 Η οικογένεια και η καταγωγή ως παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των μαθητών.**

Στα σύγχρονα Ελληνικά σχολεία , φοιτούν μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων και θρησκευμάτων. Η πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου σχολείου βοηθά στην εξέλιξη της κοινωνίας και ενισχύει το ανθρώπινο ιδεώδες και τον σεβασμό στην ανθρώπινη ύπαρξη. Οι μαθητές συνυπάρχουν και συνεργάζονται με μαθητές αλλόθρησκους , αλλοεθνείς και συμμετέχουν στην γνωστική διαδικασία.

Αυτή όμως η διαφοροποίηση σε συνδυασμό με τα τμήματα Ένταξης συχνά δημιουργεί προβλήματα. Η οικογένεια του κάθε μαθητή με τις όποιες καταβολές διαθέτει , επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση του παιδιού της. Οι πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές αποκλίσεις του κάθε λαού , συντελούν στον τρόπο με τον οποίο ο πολίτης της νοηματοδοτεί την έννοια της αναπηρίας (Wendelborg & Tøssebro, 2008).

Ο πολίτης αποτελεί και τον γονέα που νουθετεί το παιδί του στα θέματα αυτά.

Πολύ συχνά τα παιδιά αποτελούν μια μικρογραφία της οικογένειάς τους. Οι γονείς αποτελούν τα βασικά πρόσωπα στη διαμόρφωση ιδεολογίας και αντιλήψεων των παιδιών και είναι ικανοί να επηρεάσουν την διαδικασία της Ένταξης σε μεγάλο βαθμό (Bricker, D. 1995).



Το επάγγελμα επίσης των γονέων αλλά και η κοινωνικοοικονομική τους θέση , μπορούν να επηρεάσουν τα ιδεώδη των μαθητών. Μαθητές από χαμηλά οικονομικά στρώματα έχουν εμφανίσει πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με ΕΕΑ και αναπηρίες σε σχέση με τους ανώτερους κοινωνικά και οικονομικά (Hurst et al .,2012). Επίσης έχει παρατηρηθεί διαφορά των αντιλήψεων μεταξύ αστικών κέντρων και επαρχίας. Τα παιδιά που ζουν μακριά από αστικά κέντρα , εμφανίζουν πιο θετικές συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από τις συνθήκες διαβίωσης στην επαρχία. Στις μεγαλουπόλεις οι ρυθμοί είναι ταχύτατοι , οι γονείς εργάζονται και τα παιδιά όλη μέρα απασχολούνται σε δραστηριότητες . Δεν μένει χρόνος για ανθρώπινη επαφή ανάμεσα στην οικογένεια .Αντίθετα στην επαρχία οι άνθρωποι είναι πιο επικοινωνιακοί , έχουν περισσότερο χρόνο και διάθεση για επικοινωνία και ενίσχυση των παιδιών τους με θετικά συναισθήματα.

Είναι λοιπόν σαφές ότι και η οικογένεια παίζει πολύ βασικό ρόλο στο να διαμορφώσει τη στάση του παιδιού της απέναντι στην αναπηρία και στο σχολικό εκφοβισμό. Με την θετική στάση των γονέων μπορεί πιο εύκολα να επιτευχθεί η διαδικασία της Ένταξης και να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών . Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη στήριξης τους από τους γονείς .Μπορούν να συνεργαστούν με σκοπό την ομαλή μαθησιακή διαδικασία. Ο κάθε γονέας ανεξάρτητα από κοινωνικό , οικονομικό και πολιτιστικό παράγοντα , μπορεί να συνεισφέρει και να αναβαθμίσει τη σχολική κοινότητα στην οποία φοιτά το παιδί του . Η ετερότητα των ανθρώπων και ο πλουραλισμός εκσυγχρονίζει τις κοινωνίες και σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Τέλος θα γίνει αναφορά στη μεγάλη και αναντικατάστατη συμβολή του Νηπιαγωγού , Δασκάλου , εκπαιδευτικού . Ο εκπαιδευτικός είναι ο ρυθμιστής , ο διευκολυντής , ο

μέτοχος , ο συνεργάτης του κάθε μαθητή. Συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία , ενισχύει την αυτονομία , υπερασπίζεται την διαφορετικότητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό , αποτελούν έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες ως προς την έγκαιρη αντιμετώπιση του. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει την ικανότητα να νοηματοδοτεί σωστά και να αντιλαμβάνεται έγκαιρα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού με σκοπό να τα αντιμετωπίσει και να αποτρέψει μελλοντική επανάληψη.

### **5.1 Θεωρητικό υπόβαθρο**

Δύο πολύ σημαντικές θεωρίες δείχνουν την σπουδαιότητα της παρέμβασης και του ρυθμιστικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Είναι η θεωρία του Ajzen και η θεωρία του Bandura , οι οποίες εμπλουτίζουν την σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των στάσεων και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Οι προσωπικές πεποιθήσεις και τα βιώματα του εκπαιδευτικού , ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα και οι υποκειμενικές παράμετροι νοηματοδότησης , επηρεάζουν και την στάση του απέναντι στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

#### **5.1.2 Θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς του Ajzen**

Η θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς ( Ajzen,1991). αναφέρεται στην προμελετημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού με πρόθεση. Η πρόθεση αποτελεί τη βάση ώστε να προγραμματιστεί και να εφαρμοστεί η κάθε συμπεριφορά . Μπορεί να αναλυθεί σε τρεις παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζονται από: τις συμπεριφοριστικές πεποιθήσεις , τις κανονιστικές πεποιθήσεις και τις πεποιθήσεις ελέγχου. Η σύνδεση μεταξύ των παραγόντων αυτών είναι άμεση. Όσο μεγαλύτερες είναι οι πεποιθήσεις ελέγχου και όσο πιο έντονη είναι η αντίληψη των γεγονότων , τόσο πιο δυνατή είναι η

πρόθεση του ατόμου στο να εφαρμόσει την συγκεκριμένη συμπεριφορά. Βάση της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, η πρόθεση του ατόμου είναι που προηγείται της πράξεως. Όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεση αυτή, τόσο πιο πιθανό είναι να ενισχυθεί το άτομο ώστε να πραγματοποιήσει τη συμπεριφορά. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η σπουδαιότητα της πρόθεσης του ατόμου να ασχοληθεί με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα καθορίζεται από, α) τις στάσεις που έχει υιοθετήσει το άτομο αυτό απέναντι στη συμπεριφορά, β) την επιρροή των κοινωνικών προτύπων και γ) τον έλεγχο που μπορεί να πραγματοποιήσει στη συμπεριφορά του, γεγονός που συνδέεται με την αντίληψη του ατόμου ως προς την σωστή συμπεριφορά (Ajzen, & Fishbein, 1977). Πιο απλά μπορούμε να πούμε πως σύμφωνα με την θεωρία του (Ajzen, 2011) ο έμμεσα εμπλεκόμενος στον εκφοβισμό υπολογίζει το κόστος και τις συνέπειες της ενέργειας του και κατόπιν ενεργεί. Υπάρχει δηλαδή σκέψη και πρόθεση πριν την ενέργεια τόσο για την αυτοαποτελεσματικότητα του, όσο για τις αντιδράσεις των άλλων. Η θεωρία αυτή καταδεικνύεται από την στάση των παρατηρητών, οι οποίοι συχνά δεν εμπλέκονται φοβούμενοι τις συνέπειες και τις κυρώσεις. Επίσης αυτή η συμπεριφορά είναι πιο έκδηλη σε μεγαλύτερες ηλικίες και όχι τόσο στην προσχολική αγωγή, γιατί προϋποθέτουν ώριμη σκέψη και λιγότερο παρορμητισμό.

### **5.1.3 Τριαδική αμοιβαιότητα**

Ο Bandura (Bandura, 1982). είναι ο υποστηρικτής της τριαδικής αμοιβαιότητας. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή δίνεται επίσης μεγάλη σημασία στον παράγοντα των πεποιθήσεων σε σχέση με την ενδεδειγμένη συμπεριφορά. Ο Bandura υποστήριξε πως υπάρχει αμοιβαία σχέση αιτίας αποτελέσματος αναφορικά με τα προσωπικά βιώματα, συναισθήματα των εκπαιδευτικών που έχουν ως αποτέλεσμα συγκεκριμένη

συμπεριφορά. Οι προσδοκίες , οι στόχοι , τα βιώματα , τα συναισθήματα και οι προθέσεις , κατευθύνουν την συμπεριφορά τους . Τα προσωπικά πιστεύω και ιδεώδη , κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό και του δίνουν τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα που τον διακρίνει από τους υπόλοιπους συναδέλφους. . Ο Bandura ανέπτυξε ιδέες για τριαδική αμοιβαιότητα, η οποία καθορίζει τις συνδέσεις μεταξύ ανθρώπινης συμπεριφοράς, περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων, όπως γνωστικά, συναισθηματικά και βιολογικά συμβάντα, και επίσης αναφέρθηκε στην αμοιβαία αιτιοκρατία, η οποία καθορίζει τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων.

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω θεωρία, οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις , οι αντιλήψεις και γενικότερα οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς ένα ζήτημα ή ένα φαινόμενο, επηρεάζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις και οι στάσεις απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, καθορίζουν τη συμπεριφορά όλων ως προς την έγκαιρη αντίληψη και ουσιαστική αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων (Bandura, 1977).

Πιο συγκεκριμένα η α) αυτεπάρκεια (self-efficacy) , β) η κοινωνική αυτεπάρκεια (social self-efficacy) και γ) η αυτεπάρκεια διεκδικητικότητας (self assertive efficacy) είναι οι τρεις παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τόσο τη στάση του μαθητή σε μια επικείμενη εμπλοκή τους σε φαινόμενα εκφοβισμού όσο και την στάση των δασκάλων ως προς την αντιμετώπιση τους. Η αυτεπάρκεια λειτουργεί ενισχυτικά στα άτομα καθώς τους δίνει την πεποίθηση και την σιγουριά για την επικείμενη πράξη τους. Επιφέρει ψυχοκοινωνική λειτουργία , ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων και επιφέρει στα άτομα ευεξία (Bandura,2001).

Όσον αφορά την παθητικότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών , η θεωρία αυτή ενισχύει την άποψη πως άτομα με χαμηλή αυτεπάρκεια είναι αδύναμα να αντιμετωπίσουν τα συμβάντα τόσο ως θύματα αλλά και ως παρατηρητές , αφού δεν

μπορούν να υπερασπιστούν ούτε τον εαυτό τους ούτε τους συμμαθητές τους. Οι φτωχές πεποιθήσεις προς τον ίδιο τους τον εαυτό, τους καθιστά ανίσχυρους να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις. Άρα μαθητές θύματα, μαθητές παρατηρητές και εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτεπάρκεια, αδυνατούν να διαπραγματευτούν αυτά τα περιστατικά. Αντίθετα η υψηλή αυτεπάρκεια, η κοινωνική αυτεπάρκεια και η αυτεπάρκεια διεκδικητικότητας, όταν είναι στοιχεία ενισχυμένα στο άτομο, τότε ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα του και το καθιστούν σίγουρο για τις κινήσεις του (Bandura, 1997).

#### **5.4 Στάσεις των εκπαιδευτικών**

Τα πολλά και συχνά φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού, φανερώνουν συχνά πως πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αδυνατούν να τα αντιληφθούν και να αντιδράσουν έγκαιρα. Οι κοινωνικές νόρμες συχνά επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σκέψη τους, διαστρεβλώνοντας τα πραγματικά φαινόμενα. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που στρέφονται με προστατευτικότητα στα φαινομενικά αδύναμα παιδιά, και δη στους μαθητές με ΕΕΑ, δίνοντας τους την προσοχή τους και αδιαφορούν για τους δυνατούς και ισχυρούς μαθητές, τους οποίους δεν τους ταυτίζουν ποτέ με την ιδιότητα του θύματος. Ωστόσο οι περισσότεροι κατανοούν ότι δεν είναι ικανοποιητικά καταρτισμένοι και έχουν μεγάλη ευαισθητοποίηση για το θέμα. Έχει παρατηρηθεί πως όσο περισσότερο είναι επιμορφωμένος ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό, τόσο πιο ευαισθητοποιημένος είναι αλλά και πιο ικανός για την αναγνώριση και διαχείριση των περιστατικών (Craig et al., 2000).

Ανάλογη με το την σπουδαιότητα και σοβαρότητα την οποία προσδίδει ο ίδιος σε κάθε μορφή εκφοβισμού, είναι και η παρέμβαση του. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στα περιστατικά που υποκειμενικά θεωρεί πως υφίστανται, σύμφωνα με τα προσωπικά του

βιώματα και αρχές ( Mishna et al.,2005). Συχνά αδυνατεί να αντιληφθεί έμμεσες μορφές εκφοβισμού και αυτό καθιστά επιτακτική την επιπλέον και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών το οποίο συνηγορεί στην αποτελεσματικότητα και δράση .Όσο μεγαλύτερη ενσυναίσθηση διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ,τόσο πιο άμεση είναι η παραίνεση του. Άρα η ενσυναίσθηση , μπορεί με την σωστή κατάρτιση και ενημέρωση να τονωθεί , να εξελιχθεί και να αποδώσει.

### **5.5 Στρατηγικές και τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών**

Ένας από τους σημαντικούς ρόλους του εκπαιδευτικού , είναι να δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον ασφάλειας και αποδοχής , ώστε να συμβάλλει στην αλληλεπίδραση και στην κοινωνική ένταξη και συνεργασία των μαθητών του. Αυτό περιορίζει τους φόβους των παιδιών και συμβάλλει στην αυτονομία τους ( Μπίκος,2011).

Τα παιδιά με ΕΕΑ συχνά νιώθουν ανασφαλή , έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και απομονώνονται. Πολλά περιστατικά θυματοποίησης των παιδιών αυτών μέσα στα τμήματα Ένταξης , δεν γίνονται αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό γιατί τα παιδιά αυτά νιώθουν ανασφάλεια , φόβο και συχνά νιώθουν υπεύθυνα για τα συμβάντα. Πολλές φορές λοιπόν , είτε δεν αντιλαμβάνονται τα περιστατικά , είτε δεν τα αναγνωρίζουν , είτε τα μπερδεύουν με άλλες συμπεριφορές ( Craig et al.,2000). Ειδικά στο Νηπιαγωγείο αποδίδονται όλα στο παιχνίδι και στην τάση των μικρών παιδιών να είναι επίκεντρο της παρέας.

Οι στρατηγικές και οι τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών , οφείλονται και εξαρτώνται και από το βαθμό κατάρτισης και γνώσης τους αναφορικά με τις εξελίξεις των φαινομένων. Από τις βασικές και συντηρητικές μεθόδους είναι η **τιμωρητική**

**μέθοδος.** Εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς χρόνια τώρα και αποτελεί την πιο συχνή στρατηγική αποτροπής και πάταξης του σχολικού εκφοβισμού. Η τιμωρία του θύτη αποτελεί για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς την πιο αποτελεσματική λύση ως προς την συμμόρφωση και υπακοή του . Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής δεν έχει ορατά θετικά αποτελέσματα . Τουναντίον επιφέρει πολλές και αρνητικές συνέπειες καθώς εντείνεται η ανυπακοή και η αναστάτωση στο σχολείο ( Gottfredson & Karweit ,1989). Μία τέτοια παρέμβαση σε παιδιά με ΔΕΠΥ και υπερκινητικότητα , επιφέρει μεγάλη σύγχυση στο παιδί και εντείνει την επιθετικότητα του.

Η τιμωρητική μέθοδος τις περισσότερες φορές οδηγεί στην σχολική αποτυχία και κατ επέκταση στη σχολική διαρροή του μαθητή ( Bowditch,1993). Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα Ένταξης και δρουν ως θύτες , υιοθετούν πιο επιθετικές μορφές συμπεριφοράς ύστερα από τιμωρίες. Ειδικά οι μαθητές Νηπιαγωγείου που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με την έννοια της τιμωρίας και επίπληξης , παρουσιάζουν πολλές άσχημες συμπεριφορές και ψυχολογικές διακυμάνσεις.

Στον αντίποδα της τιμωρητικής μεθόδου εφαρμόζεται η **ενασχόληση με τον θύτη.** Η στρατηγική αυτή επικεντρώνεται στους εμπλεκόμενους στον εκφοβισμό και επιχειρεί να εφαρμόσει τον διάλογο. Μέσω της συζήτησης επιχειρείται να βρεθεί μία λύση στην προβληματική κατάσταση και να δοθεί μία αιτιολογία της κακής συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται ψυχολογικά και δεν τιμωρείται ο δράστης με στόχο να κατανοήσει τις άσχημες συνέπειες της πράξης του . Η μέθοδος της μοιρασμένης ανησυχίας (shared concern approach) και η μέθοδος no blame (no blame approach) αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και την αποτροπή μελλοντικών παρόμοιων πράξεων( Maines & Robinson , 1992).Σε αυτή την προσπάθεια πρέπει να είναι υποστηρικτικό όλο το σχολικό περιβάλλον , να υπάρχει



συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους ώστε να υπάρχει κοινή πορεία και αντιμετώπιση στην πρακτική αυτής της παρέμβασης.

**Η ενασχόληση με το θύμα** αφορά τη στρατηγική που επικεντρώνεται στο θύμα και στην ενδυνάμωση του. Με την τόνωση της αυτοπεποίθησης του θύματος επιδιώκεται η ενεργός αντίδραση του. Ειδικά τα παιδιά με ΕΕΑ πολλές φορές δέχονται παθητική αυτό που τους συμβαίνει και δεν αντιδρούν με την αιτιολογία ότι δικαίως υφίστανται θυματοποίηση λόγω της μηδενικής τους αξίας. Κάθε μαθητής που έχει καλύτερη αυτοεικόνα ,είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και μόνος του ένα περιστατικό εκφοβισμού χωρίς την παρέμβαση του σχολείου( Rigby et al., 2004).

Μέσω της ενσωμάτωσης μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις αυτό επιδιώκεται . Να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες οι οποίες θα κάνουν τα παιδιά πιο δυνατά , πιο ασφαλή και πιο σίγουρα για τις δυνατότητές τους .Με αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο κοινωνικά αποδεκτά . Η ενασχόληση με το θύμα- ή το υποψήφιο θύμα θα μπορούσε να ειπωθεί - βοηθά στην εμφάνιση δυναμικών συμπεριφορών με αποτέλεσμα να μειώνονται τα κρούσματα της θυματοποίησης (Tonge,1992).

Τέλος μία άλλη παράμετρος στρατηγικών που ενισχύει την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η **αναζήτηση βοήθειας από ενήλικες**. Οι ενήλικες μπορεί να είναι οι συνάδελφοι , ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου , ο σχολικός σύμβουλος , οι γονείς , οι σύλλογοι γονέων , ειδικοί επιστήμονες . Η στρατηγική αυτή είναι η δεύτερη πιο διαδεδομένη στρατηγική μετά την μέθοδο της τιμωρίας (Sairanen & Pfeffer, 2011). Είναι κατανοητό πως η συμπερίληψη των ενηλίκων ως υποστηρικτική βοήθεια , μπορεί να αποφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο καλό είναι οι εμπλεκόμενοι σε αυτές τις διαδικασίες να έχουν κατάλληλη κατάρτιση και εκπαίδευση ,ώστε να αποφεύγονται λάθος χειρισμοί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ :Συνύπαρξη εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

### 6.1 Οι παιδαγωγοί της Ένταξης

Το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο καλούνται τα παιδιά μέσα από ένα ελκυστικό πλαίσιο μάθησης , να αυτενεργήσουν αλλά και να συνεργαστούν. Ο διαχωρισμός της Ειδικής Παιδείας από την Γενική έχει στόχο τον εμπλουτισμό της Παιδαγωγικής Επιστήμης και την μεγαλύτερη επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών . Ουσιαστικά όμως η άρτια κατάρτιση του εκπαιδευτικού , είναι ο συνδυασμός και των δυο.

Ο ρόλος του Ειδικού εκπαιδευτικού είναι πολυσήμαντος και ουσιαστικός .Με την βοήθεια και συμβολή του δίνεται στον κάθε μαθητή που το έχει ανάγκη ένα χέρι υποστήριξης και ασφάλειας. Οι Ειδικοί παιδαγωγοί είτε σε Τμήμα Ένταξης είτε ως παράλληλη στήριξη μέσα στη γενική τάξη , είναι οι άνθρωποι που πλαισιώνουν τις αδυναμίες των μαθητών και τις μετατρέπουν σε δυνατότητες. Το έργο του είναι δύσκολο και υπεύθυνο και καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά μια σωρεία προβλημάτων και περιστατικών . Όπως αναφέρεται στη (Ζώνιου –Σιδέρη,2004 ) *«αν ο δάσκαλος του κανονικού παιδιού είναι μια φορά δάσκαλος , ο δάσκαλος του μειονεκτικού είναι δύο φορές»*.

Η συνεργασία των δύο ειδικοτήτων κρίνεται αναγκαία και καθοριστική. Η επιστημονική κατάρτιση , ο εμπλουτισμός των γνώσεων , η συχνή επιμόρφωση και η συμβουλή και παραίνεση επιστημόνων , συμβάλλουν όπως αναφέρθηκε σε μία πετυχημένη στρατηγική αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού. Η ουσιαστική συνεργασία των δύο παιδαγωγών μέσα στην τάξη συμβάλλει τόσο στην κατανόηση της μειονεκτικής εξέλιξης , όσο και στην συμβολή της άμβλυνσης των προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συνδράμει στα παιδιά με ειδικές

ανάγκες , χρειάζεται να είναι ευαισθητοποιημένος , απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και αποτελεσματικός στο ρόλο του μέσα στο σχολείο αλλά και γενικότερα στην κοινωνία (Τζουριάδου,2003).

## **6.2 Κοινές πρακτικές παιδαγωγών Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

Ο ρόλος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην μαθησιακή διαδικασία ενός τμήματος ένταξης είναι να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν. Με την κατάλληλη κατάρτιση και των δύο υποστηρίζεται εξατομικευμένα ο μαθητής και συντονίζεται η προσπάθεια πλαισίωσης του. Μέσα σε μία τάξη Ένταξης τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό οι δύο εκπαιδευτικού αλληλοσυμπληρώνονται .Όταν απουσιάζει η συνεργασία και από κοινού πρακτική αντιμετώπισης των παιδαγωγικών θεμάτων , τότε εμποδίζεται η κατανόηση του εκπαιδευτικού ρόλου και μειώνεται αποτελεσματικά η προσπάθεια και συμμετοχή τους στην ομαλή ενταξιακή εκπαίδευση.(Lacey,2000)

Είναι πιο εύκολο να εντοπιστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού , καθώς υπάρχει η παρουσία δύο ξεχωριστών ατόμων . Αυτό σημαίνει πως οι υποκειμενικές προσλαμβάνουσες αλλά και οι πεποιθήσεις του κάθε εκπαιδευτικού είναι διαφορετικές , άρα μπορεί πιο εύκολα να εντοπιστεί ένα συμβάν. Κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη τους συμμετοχή στην ενταξιακή εκπαίδευση και χρειάζεται σχεδιασμός και συναξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε να ικανοποιηθεί ολόπλευρα κάθε μαθητής της τάξης. Στις σχολικές μονάδες εύλογο είναι να υπάρχουν πολλοί παράγοντες και προβλήματα ως προς την ομαλή συνεργασία και την από κοινού πρακτική των εκπαιδευτικών. Κάθε σχολική μονάδα καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί της καλούνται να συνεργαστούν αρμονικά(Lacey,2000).

Σημαντική θέση σε όλη την προσπάθεια της ενταξιακής εκπαιδευτικής προσέγγισης , κατέχει η μεταξύ των παιδαγωγών αλληλεπίδραση με ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και με την μορφή εσωτερικής πληροφόρησης και επιμόρφωσης , αλλά και η καθοδήγηση από τον δάσκαλο –συντονιστή , ο οποίος θα έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη ως προς το σχεδιασμό κοινών πρακτικών και το μοίρασμα των αρμοδιοτήτων(Lacey 2001,2003)

Συνεπώς ειδικός εκπαιδευτικός μέσω της παρατήρησης θα μπορεί να βοηθήσει το έργο του γενικού παιδαγωγού , καθώς με τις πιο εξειδικευμένες του γνώσεις θα μπορεί να ερμηνεύει κάποιες συμπεριφορές και να εντοπίζει προβλήματα τα οποία δεν έγιναν αντιληπτά. Ένα άλλο βασικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να διαθέτουν από κοινού θα είναι η ενσυναίσθηση . Με την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία ο ρόλος είναι ενθαρρυντικός και καθοδηγητικός και συνηγορεί στην γρήγορη επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Με την ενθάρρυνση αμφοτέρων εκπαιδευτικών και με τη διευκρίνιση των ρόλων και αρμοδιοτήτων , οδηγούνται σε μια διαρκή εξελίξιμη σχέση και καλύπτουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών τους (Hornby,2000). Όταν οι ευθύνες μοιράζονται και υπάρχει αλληλοϋποστήριξη τα ποσοστά αποτυχίας ως προς την αντιμετώπιση κρίσεων , μειώνονται σημαντικά.(Dilon & Maguire ,2011)

Η συνεργασία των Εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχυθεί και από την συμβουλευτική μέθοδο . Μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και επαγρύπνησης , οι γονείς αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και δείχνουν εμπιστοσύνη. Σε ένα κλίμα αρμονικό και με ισορροπίες , πιο εύκολα μπορούν να αντιμετωπιστούν όλα τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Ένα επιτυχημένο μοντέλο συνεργασίας το οποίο περιλαμβάνει αμοιβαία υποστήριξη , σεβασμό και αναγνώριση της κοινής ευθύνης μέσα από κοινούς στόχους και επιδιώξεις , το μόνο σίγουρο είναι ότι

θα βοηθήσει να αντιμετωπιστούν πολλά προβλήματα στις σχολικές μονάδες(Friend &Cook,1996)

Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν την ανάγκη στήριξης όλων των εκπαιδευτικών αλλά και της οικογένειάς τους η οποία συχνά αδυνατεί να ανταποκριθεί . Όταν ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να δεχτεί να ακούσει τους γονείς και να τους ενημερώσει , τότε ενθαρρύνεται η οικογένεια στο να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού του. Από κοινού και οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις αρμοδιότητες και γνώσεις τους , μπορούν να εντάξουν τους γονείς σε κάθε τι που τους προβληματίζει (Stakes & Hornby 2012).

Φαινόμενα βίας και απομόνωσης μπορούν να αποφευχθούν με την άμεση παρέμβαση και τη συμβουλευτική όλων των εμπλεκόμενων. Δεν αρκεί όμως μόνο η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση. Στην ευαίσθητη προσχολική αλλά και πρώτη σχολική ηλικία , ένα παιδί χρειάζεται αγάπη , ευαισθησία ,αγκαλιά , για να μπορέσει να αισθανθεί δυνατό , να μιλήσει , να εμπιστευτεί τον ενήλικα. Πόσα πολλά περιστατικά θα μπορούσαν να είχαν αποφύγει οι εκπαιδευτικοί αν έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον και εάν αναζητούσαν μια πιο αποτελεσματική στρατηγική; Πόσο πιο δυνατά θα ένιωθαν τα παιδιά με δυσκολίες ώστε να μπορούν να εμπιστευτούν το πρόβλημά τους ; Τι συνέπειες θα είχε στο μυαλό του θύτη μία ωραία προσέγγιση ως προς το αίτιο μιας επιθετικής συμπεριφοράς;

Ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση παιδιών με ΕΕΑ σε τμήματα Ένταξης , προσχολικής αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας μπορεί να καθορίσει όλη τη μετέπειτα σχολική πορεία των εμπλεκόμενων. Αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης παραμείνουν στην τιμωρία , τότε η σχολική αποτυχία και η διαρροή είναι αναπόφευκτες. Τόσο αμφοτεροί οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης , όσο και οι μαθητές πρέπει να συμφωνούν και να προσαρμόζονται σε ένα σχέδιο δράσης της συμπεριφοράς τους, στο

οποίο να περιλαμβάνονται οι απαιτούμενες κυρώσεις ως μέσο συμπεριφοράς και όχι ως αποτέλεσμα τιμωρίας (Ματσαγγούρας,2003)

Η σημασία της προσχολικής αγωγής και ο ρόλος της είναι να ανοίξει το δρόμο για μία ομαλή ένταξη στην δύσκολη κοινωνική ανισότητα , προετοιμάζοντας παιδιά ώστε να γίνουν ενήλικες ευτυχιμένοι , χωρίς ψυχολογικά προβλήματα και καταθλίψεις. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς ολοκληρωμένους, ώριμους και άρτια καταρτισμένους. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί συμβουλευτική υποστήριξη , είναι άτομα περισσότερο ικανά στο να στηρίζουν τους μαθητές τους και να αναπτύξουν ουσιαστικές στρατηγικές για τους μαθητές τους που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση( Κουρκούτας,2007)

Οι ΕΕΑ μπορούν να αποτελέσουν με τον κατάλληλο χειρισμό , εφόδιο στη ζωή του παιδιού και ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αποτραπεί αν όλα τα παιδιά έχουν κοντά τους ενήλικες που ενδιαφέρονται και μπορούν να τα ακούσουν και να τα στηρίξουν. Η καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία της ένταξης και άρα μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση αποκλινόντων και επιθετικών συμπεριφορών(Katsiyannis, et al., 1995).

## **Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **7.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων Νηπιαγωγών και Δασκάλων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΕΕΑ τμημάτων ένταξης σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά. Η βιωμένη τους εμπειρία τα τελευταία χρόνια στα οποία το φαινόμενο κυριαρχεί, αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο στην προσέγγιση των αιτιών εμφάνισης τέτοιων φαινομένων σε τόσο μικρές ηλικίες. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, όσο περισσότερο εκφοβισμό έχουν δεχτεί τόσο μεγαλύτερη ενσυναίσθηση έχουν αναπτύξει για τα παιδιά θύματα με στόχο να τα προσεγγίσουν και να τα βοηθήσουν (Ellis & Shute ,2007 ).

Στην προσχολική αγωγή δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες οι οποίες να εστιάζουν στην συνύπαρξη μαθητών τυπικής και ειδικής ανάπτυξης και στα φαινόμενα βίας και αποκλεισμού που εμφανίζονται. Επομένως ετέθησαν ορισμένα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ως προς την επίτευξη του στόχου.

1. Αν πιστεύουν πως οι ΕΕΑ των μαθητών ελκύουν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού;
2. Ποιοί είναι οι παράγοντες ή τα χαρακτηριστικά των ΕΕΑ που διαμορφώνουν την στάση των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους με δυσκολίες;
3. Με βάση την εμπειρία τους πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα του εκφοβισμού;
4. Πώς διαχειρίστηκαν τέτοια φαινόμενα και τι προτείνουν σύμφωνα με την εμπειρία τους για την άμεση αντιμετώπιση τους.

## 7.2 Η προσέγγιση

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί το σύνολο των βιωμένων εμπειριών των Νηπιαγωγών και Δασκάλων στην πόλη του Κιλκίς, αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στις ηλικίες μεταξύ 4-8 ετών. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση για τον λόγο ότι προέκυψε η ανάγκη να μελετηθεί σε βάθος η εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς και οι οπτικές γωνίες υπό τις οποίες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα γεγονότα ( Bird et al.,2003).

Μέσω της ποιοτικής έρευνας καταγράφονται συμπεριφορές και συναισθήματα και εντοπίζονται πρακτικές στα πλαίσια και στις συνθήκες εργασίας των προσώπων της έρευνας ( Πούρκος, & Δαφέρμος,2010). Είναι λοιπόν ενδιαφέρον και ουσιαστικό να μελετώνται οι συμπεριφορές αλλά και οι παράγοντες που διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν την στάση των ατόμων. Άλλωστε η γνώση εμπλουτίζεται και αποκτά ισχύ όταν βιώνεται και γίνεται αντικείμενο περιγραφής από τα ίδια τα εμπλεκόμενα άτομα (Σαχίνη Καρδάση & Πάνου,2004). Η υποκειμενική αλήθεια των πρωταγωνιστών στην έρευνα δίνει ουσιαστικό ενδιαφέρον στην μελέτη γιατί αντιπροσωπεύει την ανομοιογένεια της κοινωνίας.

## 7.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα που συνετέλεσε στην πραγματοποίηση της έρευνας είναι δέκα (10) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς και συγκεκριμένα της πόλης του Κιλκίς και της πόλης της Γουμένισσας. Το Κιλκίς είναι μία πόλη με μεγάλες προσμίξεις αλλοεθνών μαθητών με πολλούς μαθητές με διαγνωσμένες ΕΕΑ. Η σε Γουμένισσα είναι μία ακριτική πόλη του νομού η οποία έχει γίνει δέκτης πολλών μεταναστών από τη Συρία και φιλοξενεί πολλά παιδιά από ΜΚΟ. Όλες αυτές οι κοινωνικές δομές αποτελούν ενδιαφέρον ως προς την έρευνα.



Οι οχτώ (8) εκπαιδευτικοί λοιπόν είναι γυναίκες και οι δύο(2) άνδρες. Από τις οχτώ (8) γυναίκες οι επτά (7) είναι Νηπιαγωγοί και η μία (1) είναι δασκάλα . Οι άντρες είναι δύο (2) και είναι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης. Η μία (1) δασκάλα υπηρετεί σε τμήμα ένταξης Δημοτικού σχολείου και είναι της Ειδικής Αγωγής.

Από τις επτά (7) Νηπιαγωγούς η μία (1) επίσης βρίσκεται σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου και συνεργάζεται με Νηπιαγωγό τυπικής εκπαίδευσης η οποία αποτέλεσε και αυτή δείγμα της έρευνας. Άρα έχουμε δύο (2) Νηπιαγωγούς σε τμήμα ένταξης ,που συνεργάζονται και αποτέλεσαν και οι δύο δείγμα της έρευνας. Αυτό θα βοηθήσει να ερμηνευθούν παρόμοια περιστατικά με την υποκειμενική προσέγγιση της κάθε εκπαιδευτικού ώστε να εξεταστεί πού συγκλίνουν οι απόψεις.

Αναφορικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων μία εκ των Νηπιαγωγών διαθέτει δεύτερο πτυχίο από το Οικονομικό τμήμα του ΑΠΘ. Οι δύο άνδρες δάσκαλοι κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο ενώ μία Νηπιαγωγός παρακολούθησε τη διετή φοίτηση στο Διδασκαλείο του ΑΠΘ. Οι ηλικίες κυμαίνονται μεταξύ 40-55 ενώ η προϋπηρεσία τους ξεκινά από 14 και φτάνει τα 33 χρόνια. Όπως έχει αναφερθεί το δείγμα επιλέχτηκε σκόπιμα καθώς υπάρχει εύρος εμπειριών και ώριμη και κατασταλαγμένη σκέψη.

Όσον αφορά την επιμόρφωση τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό , όλοι οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει ημερίδες και σχετικά σεμινάρια , που κυρίως πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και κατόπιν πρωτοβουλίας των σχολικών συμβούλων. Μία εκ των Νηπιαγωγών έχει επίσης παρακολουθήσει ένα τρίμηνο πρόγραμμα εξ αποστάσεως του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Τέλος δύο εκ των Νηπιαγωγών έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τον εκφοβισμό σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης Εξαρτήσεων για παιδιά και εφήβους ,Νηρέας , το οποίο εδρεύει στην πόλη του Κιλκίς και πραγματοποιεί πολλές δράσεις για παιδιά , εκπαιδευτικούς και γονείς.

Το δείγμα όπως διαφαίνεται είναι συνειδητοποιημένο και ευαισθητοποιημένο στο θέμα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των μαθητών , καθώς δείχνει ενδιαφέρον σε τέτοιες επιμορφώσεις και δράσεις. Το παραπάνω δείγμα των εκπαιδευτικών δεν έχει επιλεγεί τυχαία αλλά σκόπιμα σύμφωνα με την επιθυμία και γνώση του ερευνητή ως προς τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτουν οι εμπλεκόμενοι στην έρευνας. Όλοι τους έχουν εμπειρία από τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη τους άρα έχουν βιωμένη εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επιλεγεί είναι γνωστοί και συνάδελφοι του ερευνητή και έχουν αναφερθεί στο παρελθόν σε βιοματικές τους εμπειρίες αναφορικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού .Αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για την έρευνα αυτή καθώς έγινε αντιληπτό στον ερευνητή ότι στις μικρές ηλικίες πολλά περιστατικά μπορούν να παρερμηνευτούν και κατά συνέπεια είτε να αγνοηθούν , είτε να υπερτονιστούν. Αυτή η λεπτή διαχωριστική γραμμή είναι εμφανές ότι χρήζει μεγάλης προσοχής. Εφόσον λοιπόν οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει ανάλογα περιστατικά σκόπιμα επιλέχθηκαν ώστε να δώσουν απαντήσεις σε βάθος στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα ( Μαντζούκας,2007).

Η μέθοδος αυτή λεγόμενη ως **σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling )** χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής επιλέγει τις πληθυσμιακές περιπτώσεις που θέλει να μελετήσει με σκοπό να εκμαιεύσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Patton, M. 1990).

Ο αριθμός των δέκα (10) εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας , επιτρέπει όχι την πληθώρα των στοιχείων αλλά την ουσιαστική επάρκεια και ποιότητα των πληροφοριών. ( Μαντζούκας,2007).

#### **7.4 Η τεχνική της έρευνας**

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη , καθώς μέσω αυτής δύναται να αναδυθούν λόγια και συναισθήματα που αντιπροσωπεύουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και αποτελούν γνήσια ποιοτικά

δεδομένα (Μαγγόπουλος,2015). Ο τύπος της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο , είναι η ημιδομημένη συνέντευξη σύμφωνα με την οποία υπάρχει μία ελευθερία μεταξύ του ερωτώμενου και του συνεντευκτή. Ανάλογα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου υπάρχει η ευελιξία στον ερευνητή να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ή να καθοδηγηθεί ώστε να προχωρήσει σε ερωτήσεις που προκύπτουν εκ νέου ( Cohen et al.,2002).

Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης , ο ερωτώμενος μπορεί να προβεί σε μία αφηγηματική ροή ,να αναφέρει προσωπικά βιώματα , να κατακλυστεί από ποικίλα συναισθήματα και να παρασυρθεί σε μία προσωπική θεώρηση και προσέγγιση του προβλήματος .Άρα η ημιδομημένη συνέντευξη έχει τον χαρακτήρα της αφηγηματικής συνέντευξης (Wengraf,2001).

## **7.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις ,ενημερώθηκαν οι εμπλεκόμενοι είτε προσωπικά είτε τηλεφωνικά ώστε να διευθετηθεί ο χρόνος και το μέρος της διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Με τους περισσότερους κανονίστηκε στο χώρο του σχολείου τους μετά τη λήξη του ολοήμερου προγράμματος στις 4 το μεσημέρι. Με τους εκπαιδευτικούς από τη Γουμένισσα η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε εξωτερικό χώρο στη διάρκεια μίας φιλικής συνέντευξης. Δόθηκε σε όλους το πρωτόκολλο της συνέντευξης το οποίο αναφέρει λεπτομέρειες και ζητά τη συγκατάθεση για μαγνητοφώνηση. Επίσης ετέθη το θέμα της ανωνυμίας και τονίστηκε η σπουδαιότητα της συμβολής τους. Καθώς η σκόπιμη δειγματοληψία έδωσε στον ερευνητή μεγαλύτερη ευελιξία και οικειότητα , όλα εξελίχθηκαν καλώς και ομαλώς. Για τις συνεντεύξεις ο χώρος των τάξεων ήταν ιδανικός καθώς η ησυχία αλλά και η οικειότητα του χώρου ήταν βασικοί παράγοντες. Το κλίμα ήταν φιλικό και πριν ξεκινήσει η διαδικασία προηγήθηκαν και πολλές άλλες κουβέντες φιλικές.

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν γύρω στη μισή ώρα έκαστη. Ένα χαρακτηριστικό των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι αυτή η ευελιξία και η απρόβλεπτη εξέλιξη μιας κουβέντας. Η μαγνητοφώνηση έγινε με ψηφιακό μαγνητόφωνο και στη συνέχεια ακολούθησε απομαγνητοφώνηση ως προς την ανάλυση των δεδομένων. Τα ψηφιακά αρχεία μετά το πέρας της απομαγνητοφώνησης διεγράφησαν προκειμένου να εξασφαλιστεί το απόρρητο των πληροφοριών.

## 7.6 Οδηγός συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι δέκα και έχουν στόχο να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ετέθησαν παραπάνω. Πριν τις βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης ο ερωτώμενος συμπληρώνει στοιχεία που αφορούν την ειδικότητα, την ηλικία, τις σπουδές και την προϋπηρεσία. Αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα γιατί καθρεφτίζουν το προφίλ του ερωτώμενου και δίνουν μία εικόνα για την εμπειρία του στη μαθησιακή διαδικασία. Μετά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με τα οποία ο ερωτώμενος αρχίζει και εξοικειώνεται με την διαδικασία ακολουθούν οι ερωτήσεις οι οποίες είναι απλές και κατανοητές. Οι ερωτήσεις αφορούν τις προσωπικές εμπειρίες και εκτιμήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με κρούσματα σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές τυπικής αλλά και ειδικής ανάπτυξης. Ζητείται η προσωπική τους θεώρηση και εκτίμηση και αναδύεται η ψυχολογία και ο συναισθηματισμός τους σχετικά με το φαινόμενο. Η προσωπική υποκειμενική τους εμπειρία και άποψη είναι καθοριστική για την συνέντευξη καθώς οδηγεί την κουβέντα ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του συμβάντος. Επίσης η άποψη τους για τους παράγοντες που ενισχύουν τα φαινόμενα αυτά είναι σημαντική και πολύπλευρη. Η νοηματοδότηση των περιστατικών από δέκα διαφορετικά άτομα καταδεικνύει την διαφορετικότητα των απόψεων και την ανάγκη του πλουραλισμού και της αλληλεπίδρασης. Οι ερωτήσεις λοιπόν δεν προϋποθέτουν

εξειδικευμένες γνώσεις ούτε περιέχουν επιστημονική ορολογία , αντίθετα είναι απλές και στοχεύουν στην προσωπική ευαισθησία και στη βιωμένη εμπειρία. Οι παύσεις , η σιωπή , το σπάσιμο ή η ένταση της φωνής , η συγκίνηση , το κλάμα , όλα αυτά συμπεριλαμβάνονται στις συνεντεύξεις και επισημαίνονται κατά την απομαγνητοφώνηση. Η συναισθηματική εμπλοκή των ερωτηθέντων σε μία συνέντευξη είναι άμεση και συχνά έντονη. Έτσι παρατηρήθηκαν και ξεσπάσματα συγκίνησης από εκπαιδευτικούς σε περιγραφή συμβάντων με ιδιαίτερη για αυτές σημασία και βαρύτητα.

Οι συνεντεύξεις και οι δέκα πραγματοποιήθηκαν 1-15 Ιουνίου 2018 , μία ημερομηνία η οποία σημάνει το τέλος των μαθημάτων και είναι καθοριστική ως προς την αξιολόγηση και αποτίμηση της παρελθούσης χρονιάς.

## **7.7 Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων**

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσης έρευνας είναι η θεματική ανάλυση ( thematic analysis ). Μέσα από την έρευνα προκύπτουν τα κύρια θέματα και παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες βάσει των προσωπικών τους εκτιμήσεων και μέσω της δικής τους οπτικής γωνίας. (Green., et al., 2007).

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν έχουν αναφερθεί και προτείνονται από τον Crosswell(2003). Πρώτα έγινε **η οργάνωση και προετοιμασία των δεδομένων για ανάλυση** . Πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και οργανώθηκαν οι σημειώσεις οι οποίες κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε **η ανάγνωση των δεδομένων** όπου μελετήθηκε προσεκτικά το περιεχόμενο με στόχο μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη και εικόνα της συλλογής των δεδομένων. Ακολουθεί **η λεπτομερής ανάλυση μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης** όπου οργανώθηκε το υλικό σε υποκατηγορίες. Στη συνέχεια

δημιουργήθηκαν μέσω των ομοιοτήτων των ευρημάτων , θεματικές ενότητες οι οποίες περικλείουν όλο το εύρος των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό. Ακολουθεί η **παρουσίαση** των ενοτήτων στηριζόμενη σε αποσπάσματα της αφήγησης και τέλος καταλήγουμε στην **ερμηνεία των δεδομένων** , όπου συγκρίνονται τα ευρήματα με την σχετική υπάρχουσα βιβλιογραφία και επιπλέον παρατίθεται η προσωπική θέση και εκτίμηση του ερευνητή αναφορικά με το φαινόμενο και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ

### ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 8.1 Ευρήματα

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα . Πιο συγκεκριμένα οι θεματικές κατηγορίες είναι οχτώ και περιέχουν όλες αυτές τις πληροφορίες που θα θέλαμε να εξετάσουμε αναφορικά με την εμπειρία των ερωτηθέντων .Δίνουν μία άλλα οπτική και διάσταση με μία πιο ειδική προσέγγιση. Αναλυτικότερα είναι:

- 1) Αποκλεισμός και ταπείνωση-Μία πολύ σοβαρή μορφή εκφοβισμού.
- 2) Παράγοντες που συνηγορούν στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς.
- 3) Το προβληματικό οικογενειακό υπόβαθρο και τα αγόρια-θύτες.
- 4) Κοροϊδία και χλευασμός-Οι λέξεις πονάνε περισσότερο.
- 5) Η εμφάνιση και τα προβλήματα λόγου και κίνησης προκαλούν εκφοβισμό
- 6) Η βιωμένη εμπειρία προδιαγράφει τη μελλοντική στάση των εκπαιδευτικών.
- 7) Η συμβουλευτική υποστήριξη και ο σχολικός ψυχολόγος.
- 8) Οι παρατηρητές. Συνένοχοι του θύτη ή υποστηρικτές του θύματος;

#### 8.2 Αποκλεισμός και ταπείνωση-Μία πολύ σοβαρή μορφή εκφοβισμού

Κατά την αφήγηση τους οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ο καθένας πώς αντιλαμβάνεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και οι αφηγήσεις όλων συνέκλιναν στο γεγονός ότι ο αποκλεισμός και η ταπείνωση είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτονται όταν αναφέρονται στο σχολικό εκφοβισμό . Συγκεκριμένα η Έφη , νηπιαγωγός σε τμήμα ένταξης , αναφέρει :

Ε: Για μένα ο σχολικός εκφοβισμός είναι η άσκηση βίας μεταξύ μαθητών-συνήθως ίδιας ηλικίας-με σκοπό τον πόνο και την στεναχώρια του άλλου. Σε αυτές της ηλικίες παρατηρώ πως υπάρχει η πρόθεση να προκαλέσει ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών , στεναχώρια σε ένα αδύναμο παιδί γιατί έτσι επιβεβαιώνουν τη δύναμη και την επικράτηση τους στο χώρο. Τα παιδιά βιώνουν την ταπείνωση και τον αποκλεισμό τους από την ομάδα...

Η συνάδελφος της στο ίδιο τμήμα Νηπιαγωγός γενικής αγωγής επισημαίνει πως:

Π: Προσωπικά πιστεύω πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι η ταπείνωση και ο αποκλεισμός από το παιχνίδι .Ιδιαίτερα σε παιδιά με ΕΕΑ ,τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες όπως άλλα , αυτό είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο...

Οι υπόλοιπες Νηπιαγωγοί αναφέρουν ακριβώς τα ίδια και συμπληρώνουν:

Μ.Κ: Ο σχολικός εκφοβισμός είμαι μία συνεχής ενόχληση με συχνότητα και επανάληψη και περιλαμβάνει αποκλεισμό και λεκτική και σωματική βία.

Μ.Ν:...κάθε μορφή βίας που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον το ονομάζω σχολικό εκφοβισμό. Η βία που δεν είναι ορατή είναι όμως σοβαρή, είναι ο αποκλεισμός τους από διάφορες δράσεις μέσα στην τάξη....

Σ:...όταν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών έχει την ανάγκη να επιβληθεί σωματικά ή ψυχολογικά , τότε συναντούμε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού .Η ψυχολογική βία ταπεινώνει τον μαθητή και τον καθιστά ανήμπορο και ανίσχυρο...

Αντίστοιχα η Μ.Π :...ο σχολικός εκφοβισμός είναι τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά σωματικής ,ψυχολογικής και λεκτικής βίας που έχουν δόλο , σκοπιμότητα και συχνότητα αλλιώς όταν συμβαίνει μεμονωμένα ένα περιστατικό δεν μπορεί να αναφερθεί ως σχολικός εκφοβισμός...Η επαναλαμβανόμενη τάση να περιθωριοποιείται και να αποκλείεται ο μαθητής από την ομάδα είναι κάτι πολύ οδυνηρό...

Η άποψη των δασκάλων συγκλίνει με έμφαση κυρίως στο σωματικό εκφοβισμό.



*Λ: Σχολικός εκφοβισμός είναι η προσπάθεια του παιδιού να δείξει την υπεροχή του με τη χρήση βίας σωματικής ή λεκτικής. Μέσω του σχολικού εκφοβισμού οι «νταήδες του σχολείου αποκτούν δύναμη και υπεροχή...Έχουν σκοπό να ταπεινώσουν τους αδύναμους μαθητές ώστε να τους επιβάλλονται...*

*Χ: Για εμένα ο σχολικός εκφοβισμός είναι η συνεχόμενη παρενόχληση που συνοδεύεται από πειράγματα και σωματική βία...Τα πειράγματα και οι αστείες , γελοίες προσφωνήσεις προσβάλλουν τους αδύναμους μαθητές και τους οδηγούν στον εξευτελισμό και την ταπείνωση...*

Τέλος η Δασκάλα της Ειδικής Αγωγής αναφέρει:

*Β: Σχολικός εκφοβισμός είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών προσπαθούν να προκαλέσουν πόνο , αναστάτωση ταπείνωση σε ένα άλλο συνήθως συνομήλικο παιδί , μέσω λεκτικής βίας , απειλών , αποκλεισμού , ταπείνωσης και ζύλου..*

Βλέπουμε πως οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο γεγονός ότι ο εκφοβισμός είναι μία επαναλαμβανόμενη κατάσταση με συχνότητα και σκοπιμότητα , μορφή η οποία εκδηλώνεται με ψυχολογική βία , ήτις περιλαμβάνει την κοροϊδία , τον αποκλεισμό , την ταπείνωση , τα πειράγματα , τις βρισιές , τα παρατσούκλια. Επίσης σχολικός εκφοβισμός είναι και η σωματική βία , δηλαδή οι σπρωξιές , οι μπουιές , οι κλωτσιές , πειράγματα στο σώμα, πετάγματα αντικειμένων. Η σωματική βία κυρίως τονίζεται και αναφέρεται από τους Δασκάλους , αντίθετα από τις Νηπιαγωγούς δίνεται έμφαση ,όσον αφορά στην ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού , κυρίως στον αποκλεισμό και την ταπείνωση ή γενικότερα όπως αναφέρθηκε από την Μ.Κ «..στην ενόχληση που είναι συστηματική και προκαλεί αναστάτωση, στεναχώρια και μία ταπεινωτική και χλευαστική στάση»

### 8.3 Παράγοντες που συνηγορούν στην εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Στην κατηγορία αυτή βλέπουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν να αναφέρουν ένα περιστατικό από την πρόσφατη εμπειρία τους και κυρίως πρόσφατο περιστατικό το οποίο τους απασχόλησε ή τους απασχολεί ακόμα. Από τα λεγόμενα τους συμπεραίνουμε πώς συχνά οι παράγοντες που ενισχύουν τέτοια φαινόμενα είναι πολλοί και συνδέονται και με κοινωνικά δεδομένα. Συγκεκριμένα η δασκάλα της Ειδικής στο Δημοτικό αναφέρει:

*B: Ο Γιάννης είναι ένα πολύ χαρισματικό παιδί, ο οποίος έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ.. αυτή του η ανησυχία και η αδυναμία του να ασχοληθεί για πολλή ώρα με μία δραστηριότητα, αναστατώνει την τάξη...Στην γυμναστική τα παιδιά δεν τον θέλουν στις ομάδες τους...υφίσταται αποκλεισμό από ομάδα ατόμων και όχι από ένα άτομο. Προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια και μεγαλώνει με τους παππούδες καθώς η μητέρα του όλη την ημέρα εργάζεται. Δεν τον πλησιάζει κανείς γιατί τον θεωρούν υπεύθυνο για τις συχνές επαναλήψεις κάποιων μαθημάτων. Συχνά ακούγεται το «φύγε από εδώ, δεν σε θέλουμε, δεν σε έχουμε φίλο»...Είναι πολύ στενάχωρο για μένα γιατί προσπαθώ να τον εντάξω στις ομάδες, αλλά βρίσκω αντίθετους τους μαθητές...Τα παιδιά είναι πολύ σκληρά σε αυτές τις ηλικίες και πραγματικά πονάει η καρδιά μου όταν τον βλέπω με τόση απογοήτευση και μοναξιά. Πραγματικά ντρέπομαι που το λέω αλλά αυτά τα περιστατικά με κάνουν να έχω αρνητικά συναισθήματα προς τους μαθητές –θύτες. Το ξέρω δεν είναι σωστή η σκέψη μου όμως σκέφτομαι πόσο άσχημο και τραγικό για ένα παιδί να βιώνει τέτοια απομόνωση και κοροϊδία. Εγώ στην τάξη τον υποστηρίζω όσο μπορώ αλλά και στο διάλειμμα πηγαίνω κοντά του για να καλύψω την απελπισία του. Τι φταίει κι αυτό το παιδί και να ζει έναν τέτοιο εφιάλητη...*

Οι δάσκαλοι άντρες αναφέρονται σε περιστατικά όπου μαθητές με ΕΕΑ δέχονται εκφοβισμό και επιπρόσθετα λόγω φυλετικών και κοινωνικών διακρίσεων.

*Χ: Ο Ματέο έχει ήπιο αυτισμό...δεν είναι κάτι πολύ εμφανές φαίνεται όμως η διαφορά στο γνωστικό κυρίως επίπεδο και στην ταχύτητα πρόσληψης της γνώσης. Είναι μαθητής της Α Δημοτικού είναι όμως μεγαλύτερος γιατί είχε επαναφοιτήσει στο Νηπιαγωγείο. Η καταγωγή του είναι από την Αλβανία. Συνεχώς τον βρίσκω περικυκλωμένο από αγόρια που τον κοροϊδεύουνε .Είναι δειλός και πράος και αυτό τον κάνει ακόμα πιο μαζεμένο. Τον φωνάζουνε και τον διώχνουν , ενώ μια φορά τον κλώτσησαν επειδή πήρε την μπάλα. Ο Κωνσταντίνος ο οποίος υπήρξε ο θύτης με θράσος μου είπε πως είναι ένας χαζός Αλβανός που δεν θέλουν να τους ενοχλεί. Πραγματικά τόσα χρόνια εμπειρίας και δεν μπορώ τελικά να αποφανθώ αν τελικά ευθύνεται ο αυτισμός ή η καταγωγή του μαθητή. Το παιδί αυτό έχει την ατυχία να έχει δύο παράγοντες που να είναι υπαίτιοι...Ενός κακού μύρια έπονται τι να πεις...όμως βλέπω πως παιδιά στρατιωτικών δυστυχώς έχουν αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές με ΕΕΑ αλλά και σε μαθητές αλλοεθνείς. Προβάλλουν το πρότυπο του σωστού και δυνατού στα παιδιά τους και να τα αποτελέσματα. Ευτυχώς τα κορίτσια τον συμπαθούν τον Ματέο και λίγο του μιλάνε και έτσι νιώθω λίγο ασφαλής κι εγώ ότι τον προσέχουν όταν είμαι απών..*

Ο Λεωνίδας αναφέρει μία άλλη περίπτωση με κοινωνικές διαστάσεις.

*Λ: Ένα περιστατικό που θα ήθελα να αναφέρω είναι το περιστατικό ενός κοριτσιού δυσαναγνωσία –δυσαριθμησία...Προέρχεται από φτωχή οικογένεια και δέχεται αποκλεισμό από την παρέα των κοριτσιών γιατί δε φοράει ωραία ρούχα και δεν είναι προχωρημένη να το πω. Το γεγονός ότι έχει ΕΕΑ την καθιστά περισσότερο ακατάλληλη για παρέα. Δέχεται συχνά την ταπείνωση και αντιδρά με κλάματα και απομόνωση.*

Οι Νηπιαγωγοί περιγράφουν επίσης:

Σ: Τελευταία ένας μαθητής μου με δυσκολίες στην ομιλία και την κίνηση δέχεται άσχημα πειράγματα και του βάζουν ταμπέλες. Όπως «αυτός που δεν μιλάει, αυτός που κουτσαίνει». Φαίνεται πως καταλαβαίνει τα κοροϊδευτικά σχόλια και δεν θέλει να έρχεται στο σχολείο. Είναι προσκολλημένος στη μητέρα του η οποία κάνει τα πάντα για να βοηθήσει το παιδί της. Είναι απομονωμένο το αγόρι μου και του αναθέτω όλο το ρόλο του βοηθού μου για να αποκτήσει λίγο ενδιαφέρον για κάτι. Κάνει λογοθεραπείες και εργοθεραπείες και πραγματικά σημείωσε βελτίωση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Βέβαια δεν άλλαξε τίποτα στη συμπεριφορά των παιδιών η οποία βασίζεται ακόμα στην αρχική εντύπωση. Η αγάπη της οικογένειας ευτυχώς είναι η ασπίδα του παιδιού αυτού και εύχομαι στη σχολική του ζωή τα πράγματα να είναι καλύτερα για αυτόν...

Μ.Ν: ...πολύ συχνά τελευταία βιώνω έντονα την εικόνα του αποκλεισμού από το παιχνίδι παιδιών τα οποία δεν είναι δημοφιλή και δραστήρια. Τα παιδιά δηλαδή που δεν ακολουθούν και εκτός σχολείου σε όλες αυτές τις κοινωνικές συναθροίσεις σε σπίτια. Τα παιδιά τα χαμηλού προφίλ με μειωμένη κοινωνική δράση. Δεν το παρατηρώ μόνο σε μαθητές με ΕΕΑ αλλά θεωρώ πως υποψήφια θύματα είναι όλα τα συνεσταλμένα παιδιά τα οποία δεν έχουν τη δύναμη να αντιδράσουν... Δυστυχώς επικρατούν πάντα οι σωματικά μεγαλόσωμοι και οι υπέρμετρα θρασεείς μαθητές οι οποίοι κατά κάποιο τρόπο κατατροπώνουν τους αδύναμους και λειτουργούν εγωιστικά...

Μ.Κ :...έχω ένα μαθητή με σύνδρομο Down...είναι πανέξυπνος, κοινωνικός και πλακατζής, είναι λίγο χοντρούλης και φορά γυαλιά. Τον κοροϊδεύουν για την εμφάνιση του κυρίως και όχι για την μικρή του αυτή χρωμοσωμική απόκλιση. Για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου είναι βασική η εμφάνιση και οτιδήποτε δεν τους αρέσει, δηλώνουν φανερά και χωρίς ντροπή την αποστροφή τους. Εγώ αισθάνομαι αμήχανα και άσχημα αλλά τα παιδιά είναι σκληρά και κριτές χωρίς επιείκεια συχνά...

Η Μαριάνθη αναφέρει πως αυτή την χρονιά παρατήρησε πως κάποια παιδιά με δυσκολίες στην άρθρωση και στον λόγο αλλά και με ιδιαίτερη εμφάνιση όπως χοντρά γυαλιά , περιττά κιλά , αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα αποκλεισμού, κοροϊδίας και άσεμνων συμπεριφορών.

*Μ: ...η Κατερινούλα επειδή φορούσε γυαλιά με χοντρούς φακούς και είχε δυσκολίες στην ομιλία ήταν πάντα απομονωμένη...Κάποιες φορές την έφτυναν για να λερώσουν τα γυαλιά της...την κοροΐδευαν που δεν μπορούσε να μιλήσει καθαρά και δεν την ήθελαν στα ομαδικά παιχνίδια...μάλιστα δεν την καλούσαν ούτε στα σπίτια όταν μαζεύοντουσαν να παίζουν αλλά ούτε και στα γενέθλια...Σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά μπορεί να μην χρησιμοποιούν τόσο συχνά σωματική βία ...θεωρώ όμως ότι αυτός ο αποκλεισμός είναι το πιο άσχημο χτύπημα στην ψυχούλα του παιδιού...*

Μία άλλη μαρτυρία δίνει μία άλλη διάσταση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

*Μ.Π: ...εγώ αυτό που θέλω να αναφέρω για φέτος είναι ένα περιστατικό με θύτη μία συνάδελφο. Δεν θα αναφερθώ ούτε σε όνομα , ούτε σε Νηπιαγωγείο αλλά στο περιστατικό το οποίο με προβλημάτισε όλη την χρονιά. Ένα παιδάκι με εμφανείς μαθησιακές δυσκολίες , το οποίο ωστόσο προέρχεται από ένα χαμηλό οικογενειακό περιβάλλον με αδιάφορους γονείς συνάντησε και την αδιαφορία και τον αποκλεισμό της Νηπιαγωγού .Τα παιδιά βλέποντας την αδιαφορία της ήταν φυσικό να μιμηθούν την συμπεριφορά της και το καημένο το παιδάκι να έχει το στίγμα του «χαζού μαθητή» , χωρίς την εύνοια και το ενδιαφέρον κανενός. Πραγματικά ήθελα να επέμβω αλλά ξέρεις ότι μετά μαλώνεις και έτσι δεν έκανα τίποτα τελικά . Το ανέφερα μόνο στη σύμβουλο μήπως εκείνη επέμβει αποτελεσματικά...*

Τέλος σημαντικές είναι οι απόψεις των δύο Νηπιαγωγών οι οποίες συνεργάζονται στην ίδια τάξη Νηπιαγωγείου στο τμήμα Ένταξης .

Π: ...φέτος μπορώ να πώ πως είναι μία καλή χρονιά ..είχαμε αρκετά περιστατικά απομόνωσης αλλά όχι αποκλεισμού... τα παιδιά του τμήματος Ένταξης τα περισσότερα είχαν ως χαρακτηριστικό τον ήπιο αυτισμό...σε γενικές γραμμές ήταν πολύ ήσυχα και δεν ενοχλούσαν τους άλλους...μόνο κάποιες φορές που υπήρχε από μέρους τους μία εμμονή σε κάποια παιχνίδια και μία αδυναμία της τήρησης των κανόνων , τότε σημειώνονταν κάποια χτυπήματα, σπρωξιές και λεκτικά σχόλια...αλλά αυτό που έχω να πω είναι πως ίσα ίσα τα υπόλοιπα παιδιά τα προστάτευαν και αν κάποιος πήγαινε να τα πειράξει ή να τα προσβάλλει από το άλλο τμήμα , τότε λειτουργούσαν σαν πανοπλία...αυτό ήταν πολύ όμορφο...

Ομοίως και η συνάδελφος της η οποία υποστηρίζει τα παιδιά αυτά στο τμήμα ως ειδική Παιδαγωγός αναφέρει;

Ε:.. φέτος δεν είχαμε βαριά περιστατικά ευτυχώς... όλα τα παιδιά μπόρεσαν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες και ήταν απόλυτα συνεργάσιμα και καλοπροαίρετα. Πολύ σπάνια και μόνο όταν ενοχλούσαν στο παιχνίδι τους υπόλοιπους , τότε συνέβαινε κανένας ελαφρύς διαπληκτισμός αλλά μέχρι εκεί...Τα παιδιά ήταν αγαπημένα και μπορώ να πω ότι αν κάποιες φορές σημειώθηκε κάτι ήταν από πλευράς των παιδιών με δυσκολίες αλλά και πάλι όχι κάτι με συχνότητα και σκοπό. Να τονίσω ότι οι γονείς υπήρξαν άριστοι συνεργάτες και έτσι όλα ήταν αρμονικά...Παρ όλο που υπήρχαν αρκετές διαφορές στην κοινωνική τους τάξη , υπήρξε άριστη συνεργασία και απομάκρυνση κάθε είδους κοινωνικού ρατσισμού...μάλιστα όλα τα παιδιά έπαιζαν και εκτός σχολείου μετά από αποφάσεις των μαμάδων...ποτέ δεν αποκλείστηκαν τα παιδιά του τμήματος ένταξης. Αντίθετα τους δόθηκε μια μεγάλη αγκαλιά.

Παρατηρούμε ότι τα περιστατικά εκφοβισμού που περιγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς δείχνουν πως στο Δημοτικό είναι πιο συχνό και πιο σκληρό

το φαινόμενο της σχολικής βίας αλλά δεν είναι ανύπαρκτο όπως πολλοί θα περίμεναν στα Νηπιαγωγεία. Ο αποκλεισμός και οι ταμπέλες είναι συχνό φαινόμενο στις τάξεις των Νηπιαγωγείων και σε αυτό συντελεί πολύ συχνά η στάση των γονέων οι οποίοι νουθετούν και αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά τους. Δυστυχώς η εμφάνιση , η οικονομική κατάσταση , η φυλετικά διαφοροποίηση και η κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση , αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν την ήδη υπάρχουσα προβληματική καθημερινότητα των παιδιών με ΕΕΑ.

#### **8.4 Το προβληματικό οικογενειακό υπόβαθρο και τα αγόρια-θύτες**

Είναι πολύ σημαντικό να μπορέσουμε να ανακαλύψουμε τους λόγους που συχνά οδηγούν ένα παιδί στο να γίνει θύτης και να πρωτοστατεί σε ένα σχολικό φαινόμενο εκφοβισμού. Η προβληματική οικογένεια και η επίδραση αυτής της στενάχωρης κατάστασης μπορεί να αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης μιας επιθετικής συμπεριφοράς. Όπως αναφέρουν οι ερωτηθέντες αυτό έχει κυρίως αντίκτυπο στα αγόρια , τα οποία κουβαλούν αυτή την προβληματική κατάσταση στο σχολείο και την αναπαράγουν στα σικά τους πλαίσια. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών αναφέρονται τα εξής:

*Μ.Π...συνήθως τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση τα οποία θέλουν να πρωτοστατούν σε όλα ,αποτελούν και τους βασικούς θύτες .Είναι οι λεγόμενοι «νταήδες» και είναι συχνότερα αγόρια τα οποίοι συχνά έχουν και σωματική υπεροχή και νομίζουν ότι μπορούν να λύνουν και να δένουν και να παρενοχλούν τους πάντες...έχω παρατηρήσει όμως ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που διαμορφώνει ένα παιδί-θύτη είτε με το να ενισχύει την μοναδικότητα του είτε με το να του επιβάλλει να αναπαράγει συμπεριφορές που και το ίδιο το περιβάλλον εφαρμόζει...Ωστόσο η Πόπη στον αντίποδα αυτής της εξήγησης αναφέρει:*

Π:.. τα παιδιά που στο σχολείο είναι οι πρωτοστάτες των επεισοδίων και φέρονται επιθετικά και ανάρμοστα στους άλλους, αυτά τα παιδιά συνήθως είναι παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν βιώσει προσωπικά τη βία στο σπίτι τους ή έχουν υποστεί παλαιότερα εκφοβισμό και τώρα προσπαθούν να εκδικηθούν κατά κάποιο τρόπο. Είναι συνήθως αγόρια γιατί τα κορίτσια είναι πιο αδύναμα και μαζεμένα.

Συμφωνεί και η Μαριάνθη και η Μαρία γιατί όπως αναφέρει ...Μ: Έχω συναντήσει παιδιά τα οποία έχουν υποστεί βία στην οικογένεια και μετά μεταμορφώνονται από θύματα σε θύτες. Και μπορώ να πω πως είναι και αγόρια και κορίτσια, αλλά υπερτερούν τα αγόρια που είναι πιο ευαίσθητα και αδυνατούν να διαχειριστούν την στενάχωρη οικογενειακή τους κατάσταση ..άλλαξαν οι καιροί και τα κορίτσια συχνά είναι και πιο δυναμικά και πιο αποφασιστικά...

Μ.Ν: Με την επιθετική και λεκτική βία ή με μορφές αποκλεισμού ...παιδιά με αδύναμο χαρακτήρα βρίσκουν διέξοδο στο να επιβληθούν σε ασθενέστερους χαρακτήρες και έτσι πρωτοστατούν συχνά και με σκοπό σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Είναι κυρίως αγόρια γιατί τα αγόρια είναι πιο ευαίσθητα και πιο αδύναμα να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους. Τα αγόρια είναι μαθημένα από το σπίτι να δείχνουν την αντρική τους υπεροχή...

Υπάρχει και μία διαφορετική εκδοχή.

Π:.. συνήθως παιδιά με ΕΕΑ τα οποία έχουν επιθετική συμπεριφορά προκαλούν τα υπόλοιπα ώστε να φερθούν αντίστοιχα επιθετικά και με συχνότητα. Μόνο που τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν έχουν την ωριμότητα να καταλάβουν πως η επιθετικότητά τους οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες...συχνά αναστατώνουν τους γύρω και διεγείρουν την λανθάνουσα επιθετικότητά. Μπορώ να πω πως τα πιο επιθετικά παιδιά με ΕΕΑ είναι τα κορίτσια αλλά δεν αποτελούν ωστόσο στόχο ως θύματα σε σχέση με τα αγόρια. Αντίθετα τα



αγόρια με ΕΕΑ που αποτελούν θύτες...είναι αυτά που δέχονται συμβουλές από την οικογένεια τους, να ανταποδίδουν τα χτυπήματα ή τις κοροϊδίες...

Η Σοφία όμως δίνει την δική της εκδοχή:

Σ: Στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά Νηπιαγωγείου και μέσα σε τμήματα ένταξης, θεωρώ πως πρωτοστατούν τα παιδιά με τις ΕΕΑ λόγω της ανικανότητας τους να συμμετέχουν σε πολλές ομαδικές δραστηριότητες...Αυτό τα καθιστά συχνά πολύ επιθετικά και χρησιμοποιούν κυρίως σωματική βία. Στη συνέχεια με το έναυσμα αυτό οι όροι αντιστρέφονται και παρατηρούμε ότι από θύτες γίνονται θύματα αποκλεισμού και λεκτικών κοροϊδιών. Τα αγόρια θεωρώ πως είναι και θύτες αλλά και θύματα. Παίζει ρόλο και η οικογένεια, η οποία δε θέλει να δεχτεί πως το παιδί της αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα και συχνά μεταφέρει αυτή την ανησυχία και ένταση στο παιδί της...

Η Έφη θεωρεί πως το προφίλ ενός παιδιού θύτη είναι το παιδί με κυριαρχία «...είναι κυρίως τα σωματώδη επιθετικά παιδιά, κυρίως αγόρια, που θέλουν να ασκούν κυριαρχία στα άλλα και που ευνοούνται από τους γονείς στο να αποδεικνύουν την δύναμη τους»

Ομοίως και οι άντρες δάσκαλοι συγκλίνουν με την άποψη αυτή ότι δηλαδή και η σωματική διάπλαση είναι αυτή που συνηγορεί στο να επιβληθεί κάποιος αλλά και το φύλο μιας και «..τα κορίτσια είναι πιο ευάλωτα αλλά και πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων. Αντίθετα τα αγόρια αποτελούν πιο συχνά και τους θύτες αλλά και τα θύματα». Τέλος η δασκάλα της Ειδικής Αγωγής αναφέρει πως «..τα παιδιά που πρωτοστατούν σε επαναλαμβανόμενα περιστατικά βίας, είναι παιδιά παρατημένα από το οικογενειακό περιβάλλον, παιδιά χωρίς καθοδήγηση και αγάπη, παιδιά με ψυχολογικές μεταπτώσεις, ανικανότητα αυτοελέγχου και χαμηλής αυτοπεποίθησης. Τα φύλο δε νομίζω να επηρεάζει γιατί έχω συναντήσει πολλά περιστατικά με πρωταγωνιστές θύτες και αγόρια και κορίτσια..

Παρατηρούμε πως όλοι οι ερωτώμενοι συσχετίζουν τα φαινόμενα της σχολικής βίας με το οικογενειακό περιβάλλον. Μάλιστα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως τα αγόρια είναι αυτά που είναι θύτες στην οικογένεια και προσπαθούν να ισορροπήσουν την συναισθηματική τους αστάθεια, με το να μπουν στη θέση του θύτη. Επειδή η ηλικίες είναι μικρές τα παιδιά έχουν άμεση εξάρτηση από την οικογένεια και φιλτράρουν και αναπαράγουν όλες τις συμπεριφορές και τάσεις. Το γεγονός επίσης ότι η έρευνα αφορά παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προβάλλει την ανάγκη να δοθεί βάση στην ευαίσθητη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών.

### **8.5 Κοροϊδία και γλενασμός-Οι λέξεις πονάνε περισσότερο**

Ο σχολικός εκφοβισμός όπως έχουμε αναφερθεί συναντάται σε διάφορες μορφές. Όλοι οι ερωτώμενοι και οι δέκα συμφωνούν πως η επικρατέστερη μορφή εκφοβισμού στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά είναι η λεκτική βία, ο αποκλεισμός από το παιχνίδι, τα παρατσούκλια, οι ταμπέλες και η κοινωνική απομόνωση. Συγκεκριμένα :

*Π: ...Μπορεί να μην υπάρχει σωματική βία με δόλο στα Νηπιαγωγεία ιδιαίτερα, όμως και ένα παρατσούκλι ή το σκίσιμο της ζωγραφιάς πονάει εξίσου...*

*Λ: ...τα παιδιά στο Δημοτικό δίνουν βάση στις κοροϊδίες...μία μπουνιά μπορεί να την ξεχάσουν την επανειλημμένη όμως κοροϊδία δε μπορούν εύκολα να την ανεχτούν...επηρεάζονται και αν δεν μπορούν να ανταποδώσουν, τότε κλείνονται στον εαυτό τους και είναι δυστυχισμένα.*

*Χ: ...τα παιδιά στο Δημοτικό αρχίζουν να επηρεάζονται και από τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Με τόσα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και με την αλόγιστη χρήση τους βλέπουμε συχνά να χλευάζονται μαθητές από άλλους και να διασύρονται...Αυτό για εμένα είναι τόσο σοβαρό και θα έπρεπε να επιφέρει ποινές και στα παιδιά –θύτες αλλά και στους γονείς τους. Είχα παλαιότερα ένα μαθητή με σύνδρομο Down τον οποίο τον περιγελούσαν*

στις τουαλέτες και τον γυρνούσαν βίντεο. Ευτυχώς ο Διευθυντής λειτούργησε τόσο άμεσα και με τις σωστές συνέπειες για όλους. Το γεγονός ότι είμαστε δάσκαλοι που δεν επιβάλλουμε ποινές και τιμωρίες συχνά μου φαίνεται μας απαζιώνει. Οι τιμωρίες πρέπει να εφαρμόζονται σε τέτοια σοβαρά περιστατικά και μάλιστα από τόσο μικρά παιδιά.

M: Θεωρώ απαράδεκτο να απομονώνονται μαθητές λόγω κάποιων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν...ούτε στα γενέθλια τα καλούν αυτά τα παιδιά ούτε στις βόλτες...περισσότερο συναντώ την λεκτική βία και τον αποκλεισμό...μάλιστα βλέπω ότι έχουν σκοπό και δόλο...αυτό με λυπεί πολύ...οι γονείς από τα πολλά προβλήματα της καθημερινότητας συχνά αδυνατούν να ελέγξουν τα παιδιά τους.

Η άποψη της Μαρίας είναι λίγο διαφορετική.

M.Π: Στο νηπιαγωγείο δε μπορώ να δεχτώ ότι υπάρχει δόλος και σκοπιμότητα...να υπάρχει η λεκτική βία και οι κοροϊδίες όχι όμως με σκοπό να βλάψουν, αλλά κυρίως λόγω ανωριμότητας και εγωισμού.. πώς να καταλάβει ένα πεντάχρονο παιδάκι ότι ένα παιδί με ΕΕΑ μπορεί να μην είναι ίδιο με αυτό και να μην έχει τις ίδιες ικανότητες; Στο Δημοτικό τα πράγματα αλλάζουν. Τα παιδιά βρίσκονται στην περίοδο της προεφηβείας και αντιλαμβάνονται αλλιώς την πραγματικότητα...εκεί δέρνουν ,κλωτσάνε , βρίζουν και συνειδητά κάποιον τον αποκλείουν από την ομάδα τους με μεγαλύτερο δόλο...τα μωρά όμως; Εκεί που χτυπιούνται εκεί το ξεχνάνε και αν δεν υπήρχαν οι αντιπαλότητες και οι προκαταλήψεις των γονέων κανένα περιστατικό δε θα ήταν τόσο σοβαρό. Αυτό που δεν ξεχνάνε τα μικρά μου είναι η προσβολή και η κοροϊδίες...μπορεί να κάνουν πολύ καιρό να το ξεχάσουν...

B: Τα τελευταία χρόνια επειδή όλο και περισσότερα παιδιά έχουν κινητά τηλέφωνα από μικρή ηλικία παρατηρούμε και ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Βέβαια τα κινητά τηλέφωνα απαγορεύονται στο σχολείο και όποιο παιδί βρεθεί με τηλέφωνο στο χέρι αυτό κατάσχεται.

*Επίσης η λεκτική βία συναντάται συχνότερα καθώς είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή από τους ενήλικες ενώ το χτύπημα έχει και τα σημάδια του..*

*Ε: Τόσα χρόνια που δουλεύω σε τμήμα ένταξης βλέπω ότι οι ταμπέλες και οι χαρακτηρισμοί είναι επικρατέστεροι. Εκδηλώνονται και χτυπήματα αλλά όχι με σκοπιμότητα πιο πολύ από πλεονεξία .Ο μεγαλύτερος εκφοβισμός προέρχεται από τους γονείς που συχνά παραπονιούνται ότι κάποια παιδιά με ΕΕΑ παρενοχλούν τα παιδιά τους. Μου έχει τύχει μάλιστα γονιός να έχει τόση εμμονή με ένα παιδάκι που μάλιστα καλούσε και τους υπόλοιπους γονείς να συνεργαστούν ώστε να απομακρυνθεί...Είναι και αυτό μία μορφή σχολικής βίας δυστυχώς.*

Ομολογώ πως η παρακάτω αφήγηση παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον.

*Μ.Ν: Εγώ δε θα μιλήσω για αυτά που ήδη ξέρουμε. Εντάζει η κυριότερη μορφή σε αυτές τις ηλικίες είναι τα χτυπήματα με τις λέξεις που πονάνε πολύ. Αυτό όμως που παρατήρησα φέτος ήταν και κάτι άλλο. Πιστεύω ότι και ο ίδιος ο γονιός μπορεί να εκδηλώσει συμπεριφορά που θυματοποιεί το ίδιο του το παιδί. Συγκεκριμένα είχε προγραμματιστεί η ετήσια φωτογράφιση των παιδιών. Ήρθε ένας γονιός και μου είπε πως δε θέλει το παιδί του να συμμετάσχει γιατί στην ομαδική φωτογραφία θα είναι φανερή η διαφορά των παιδιών. Αυτό δεν μπορούμε να το κατατάξουμε στα φαινόμενα του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης;*

Παρατηρούμε λοιπόν πως η λεκτική βία κυριαρχεί και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης και μάλιστα η σωματική δεν είναι τόσο δημοφιλής μορφή εκφοβισμού και επειδή είναι πιο άμεσα και πιο αντιληπτή αλλά και για τους λόγους ότι ευνοείται ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λόγω της τόσο συχνής χρήσης των social media. Ενώ ο εκφοβισμός σε πολλούς ανθρώπους μπορεί να είναι συνυφασμένος με το ξύλο, τις κλωτσιές ,τα σπρωξίματα , τις μπουνιές, παρατηρούμε πως ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν τα

λόγια. Αυτά προκαλούν μεγαλύτερο πόνο και οι πληγές στις αθώες μικρές ψυχές είτε αργούν να επουλωθούν , είτε είναι αγιάτρευτες.

## **8.6 Η εμφάνιση και τα προβλήματα λόγου και κίνησης προκαλούν εκφοβισμό.**

Οι ΕΕΑ μπορεί να συνοδεύονται από κάποια χαρακτηριστικά είτε στην εμφάνιση είτε στην ομιλία , είτε στην κίνηση τα οποία αποτελούν μαγνήτη και προκαλούν ορισμένες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι δέκα συμφώνησαν πως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και κάποιες δυσμορφίες είναι πιθανά αίτια. Τα γυαλιά ,το βλέμμα χωρίς εστίαση , τα παραπανίσια κιλά , οι δυσκολίες στο περπάτημα αλλά και στον λόγο όντως προκαλούν την κοροϊδία κυρίως των μικρών παιδιών που δεν έχουν ξαναέρθει σε επαφή με τέτοια εικόνα. Αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά του Δημοτικού εύκολα βρίσκουν ένα παρατσούκλι που μπορεί να συνοδεύει το παιδί για μια ζωή.

Αναφέρει ο Χρήστος:

*X: Είχα κάποτε ένα παιδί στην τάξη με έντονη σιελόρροια ..τα παιδιά τον σιχαίνονταν δεν τον ήθελαν κοντά τους...πολύ δύσκολη περίπτωση. .ήταν ακριτικό χωριό με στενές αντιλήψεις και καμία βοήθεια για παράλληλη στήριξη...Το σκέφτομαι και πραγματικά συγκινούμαι όταν θυμάμαι την πίκρα στα μάτια του παιδιού(βουρκώνει)...πολύ δύσκολα ..άραγε ποια θα είναι η τύχη του τώρα... τόση κοροϊδία με μόνους φίλους τους δασκάλους.*

*M.K: Ένα παιδί με αποκρουστική εμφάνιση μπορεί να προκαλέσει τον χλευασμό , πιστεύω όμως ότι τα προβλήματα στον λόγο και στην επικοινωνία είναι τα πιο σημαντικά και αποτελούν στόχο στο να θυματοποιηθεί ένας μαθητής.*

Η άποψη της Μαρίας έχει να κάνει και με τις φυλετικές διακρίσεις.

*M.Π : Ευνοεί και το χρώμα στην εμφάνιση εκφοβισμού. Είχα περίσιν μία μαθήτριά από τον καταυλισμό με ήπιο αυτισμό. Οι γονείς έτρεξαν παντού προκειμένου να διαγνωστεί αυτή η*

διαφορετικότητα του κοριτσιού. Τα υπόλοιπα κοριτσάκια το φώναζαν «είσαι μαύρη και χαζή» ενώ μία ημέρα ήρθε ένα κοριτσάκι και μου είπε ότι όλα τα παιδάκια από τον μαχαλά είναι χαζά και βρώμικα και θα κολλήσει ψείρες.

Ε: Τα παιδιά με ΔΕΠΥ προκαλούν μία αναστάτωση και ένα άγχος στην τάξη. Εάν δεν υπάρχει δεύτερος εκπαιδευτικός για παράλληλη στήριξη, τότε αντιλαμβάνεται τι χάος επικρατεί μέσα στην τάξη. Η υπερκινητικότητα και η ένταση είναι χαρακτηριστικά που αποτελούν εκνευρισμό και ίσως επικείμενο στόχο. Όμως όταν αυτά συνοδεύονται και από μία «παράξενη» εμφάνιση, τότε τα πράγματα είναι ακόμη χειρότερα.

Π: Τα παιδιά με ακράτειες, πάνες και μυρωδιές είναι αποκρουστικά για τα υπόλοιπα παιδιά. Δε θα ξεχάσω ένα κοριτσάκι στην αρχή ακόμα που διορίστηκα, που είχε ακράτεια και όλα τα υπόλοιπα το κορόιδευαν και το απομονώνανε.

Σ: Τα σωματικά χαρακτηριστικά ευνοούν βέβαια πολλές φορές κάποιες άσχημες συμπεριφορές όμως μου έτυχε και ένα περιστατικό παιδιού με δυσκολία και στον λόγο και στην κίνηση, το οποίο είχε την εύνοια, την συμπαράσταση και την αγάπη όλων. Δε θα ξεχάσω την εικόνα που το βοηθούσαν να περπατήσει με τα μικρά τους χεράκια...μακάρι όλα τα παιδιά να είχαν τέτοιες συμπεριφορές απέναντι σε παιδιά με δυσκολίες. Όταν μεγάλωσε μάθαινα πως το κορόιδευαν...έχασε τη στήριξη του δυστυχώς...

Μ: Η λεκτική επικοινωνία είναι πολύ βασικό για τη δημιουργία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Άρα οποιαδήποτε δυσκολία δυσχεραίνει αυτή την επικοινωνία μπορεί να προκαλέσει διαφωνίες και ίσως μελλοντικές μορφές βίας και αποκλεισμού.

Λ: Τα τελευταία χρόνια με τόσους πρόσφυγες στο σχολείο, οι οποίοι έχουν σκούρο χρώμα και αδυνατούν να επικοινωνήσουν λεκτικά, θεωρώ πως προκύπτουν πολλές μορφές εκφοβισμού. Άρα εντοπίζω πως στρέφονται κατά των αλλοεθνών παρά σε βάρος παιδιών με ΕΕΑ. Έπειτα νομίζω ότι το φαινόμενο των καιρών είναι αυτή η νέα πραγματικότητα η

οποία βρίσκει αντίθετους πολλούς γονείς. Άρα καθόλου παράξενο να συναντήσουμε και ακόμα πιο σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού μελλοντικά..

Συμπεραίνουμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως η όψη και το χρώμα , η εικόνα με λίγα λόγια είναι αυτή που προκαλεί και διεγείρει την αντίρρηση και αποστροφή και πιθανόν οδηγεί σε ακραίες μορφές αποκλεισμού. Επίσης η δυσκολία στην κίνηση και στην επικοινωνία ενισχύουν και προκαλούν πιο εύκολα την κοροϊδία , παρά κάποια προβλήματα συμπεριφοράς ή υπερκινητικότητας και διάσπασης.

## **8.7 Η βιωμένη εμπειρία προδιαγράφει την μελλοντική στάση των εκπαιδευτικών**

Η προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φανερώνουν πόσο καθοριστικά είναι ως προς τη νοηματοδότηση τους .Η υποκειμενική προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού στο φαινόμενο της σχολικής βίας , διαμορφώνεται και από αυτές τις βιωματικές προσεγγίσεις και καθιστούν τη γνώμη και άποψη του κάθε εκπαιδευτικού μοναδική και ενδιαφέρουσα. Πολύ χαρακτηριστική είναι η περιγραφή της Πόπης η οποία αφηγείται και συγκινείται έντονα.

Π: *Δε θα ξεχάσω ποτέ ένα κοριτσάκι στην Καλλονή της Λέσβου...Είχε αυτισμό αλλά αυτό δεν ήταν το θέμα. Έπασχε από καρκίνο και δεν είχε μαλλιά. Τα παιδιά είναι σκληρά ,πόσο μάλλον τα μικρά παιδιά που δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αρρώστια... γελούσαν μαζί της και εγώ έκλαιγα ..δεν την έπαιζε κανένας ...στο διάλειμμα της κρατούσα πάντα το χέρι...(κλαίει και ξεσπά σε λυγμούς)...Το ερχόμενο καλοκαίρι το παιδί έφυγε...μέχρι την τελευταία του στιγμή δεν βίωσε την αποδοχή και την φιλία...είμαι συγκλονισμένη που το θυμάμαι...αυτό το γεγονός με σημάδεψε... έκτοτε είμαι πολύ ευαισθητοποιημένη για όλα τα παιδιά που βιώνουν άσχημες καταστάσεις στο σχολείο.. εμείς πρέπει να είμαστε οι φύλακες άγγελοι όλων των παιδιών , οι σωματοφύλακες τους.*

Ε: έχω βιώσει πολλά περιστατικά γιατί δουλεύω σε τμήμα ένταξης πολλά χρόνια...η εικόνα που θα μου μείνει είναι ενός παιδιού μαζεμένου και ευαίσθητου που δεν ήθελε ποτέ να είναι μακριά μου...μια μέρα ανακάλυψα ότι μέσα στο κουκλόσπιτο που εγώ νόμιζα ότι έπαιζαν τον έβαζαν σε μία γωνία και έπαιζαν τη φυλακή όπου τον είχαν φυλακισμένο και τον έφτυναν. Όταν ανακάλυψα αυτή την τρομερή εικόνα κόντεψα να τρελαθώ...πώς σε δική μου τάξη επέτρεψα να συμβεί κάτι τέτοιο εν αγνοία μου...κάλεσα τους γονείς και καταδίκασα την συμπεριφορά....έκτοτε διορθώθηκαν όλα αλλά τόσο μικρά παιδάκια με τέτοια σκληρή συμπεριφορά...ήταν συγκλονιστικό. Από τότε πάντα ελέγχω τους χώρους μέσα στην τάξη που δεν είναι άμεσα ορατοί , με το φόβο ότι κάποιος μπορεί να κρύβεται ...

Χ: Το πιο ακραίο περιστατικό το συνάντησα σε ένα σχολείο με πολύ καλή φήμη και οικονομικά εύρωστους μαθητές. Ήταν μεμονωμένο και μου έτυχε μία φορά ..μαθητής με σύνδρομο Down αναγκαζόταν να κατεβάζει το παντελόνι του και οι άλλοι τον περιγελούσαν...οι θύτες ήταν μια ομάδα νταήδων από διάφορες τάξεις του δημοτικού...ο σεξουαλικός αυτός εκφοβισμός αν μπορούμε να το πούμε έτσι...ήταν κάτι σοκαριστικό για την τοπική κοινωνία. Ευτυχώς ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεργασία με φορείς προσπάθησε να ενισχύσει ψυχολογικά τόσο το θύμα όσο και του θύτες...Έχω το νου μου πάντα στα παιδιά των μεγαλοαστικών οικογενειών ,τα οποία συχνά είναι κακομαθημένα και θέλουν να ξεφτυλίζουν τους «κατώτερους»τους...

Μ: ...εμένα με σημάδεψε ένα προσωπικό περιστατικό το οποίο υπέστη όχι μαθητής μου αλλά ο γιος μου στο Νηπιαγωγείο...επειδή ήταν ένα παιδάκι ήσυχο και όμορφο ...ένας ζωηρός και μεγαλόσωμός τον αποκαλούσε κορίτσι...εγώ δεν έδωσα σημασία αν και με πείραζε αλλά δεν ήθελα να φανεί ότι ήμουν η Νηπιαγωγός που δίνει βαρύτητα χωρίς λόγο σε ένα περιστατικό...όταν όμως το παιδί πήγε στο Δημοτικό είδα ότι η κατάσταση επιδεινώθηκε...το παιδί δεν ήθελε να πηγαίνει σχολείο και έκλαιγε...τα διαλλείματα ήταν για αυτό εφιάλτης ...η δασκάλα δυστυχώς δεν έκανε και πολλά και στο τέλος άλλαξε το



παιδί σχολείο...στο νέο περιβάλλον δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα και εγώ έκτοτε ήμουν υποψιασμένη πώς ακόμα και στα Νηπιαγωγεία μπορεί να εμφανιστεί σχολικός εκφοβισμός οποιασδήποτε μορφής.

Σ: ...εγώ θα αναφερθώ σε ένα περιστατικό κατά το οποίο θύτης ήταν ένα κοριτσάκι με ΕΕΑ... είχε εμμονή με ένα κοριτσάκι της τυπικής εκπαίδευσης και συνέχεια το χτυπούσε και το έφτυνε ...την είχαμε όλο από κοντά αλλά κάθε φορά που έβλεπε το άλλο κοριτσάκι την έπιανε μία απίστευτη ένταση...Από τότε παύω να κατηγορώ πάντα τα παιδιά της τυπικής εκπαίδευσης γιατί και αυτό το προφανές είναι μια μορφή εκφοβισμού...

Μ.Ν :..εγώ υπέστην εκφοβισμό από συνάδελφο αυτό λαμβάνεται ως προσωπικό βίωμα ;(γελάει)Δυστυχώς ζούμε σε τέτοιες εποχές που όλοι κατά κάποιο τρόπο δεχόμαστε μια άσχημη συμπεριφορά από κάποιον...Οι ενήλικες μπορούμε να αποτρέψουμε κάποιες άσχημες συμπεριφορές , τα παιδιά όμως ..πρέπει να τα στηρίζουμε εμείς και να μην είμαστε αδιάφοροι. Τα παιδιά εξελίσσονται και μεγαλώνουν...να βοηθήσουμε ώστε να είναι ισορροπημένοι ενήλικες...

Λ: ...ένα περιστατικό το οποίο με επηρέασε αλλά δεν κατατάσσεται στο σχολικό εκφοβισμό αλλά στην κακοποίηση , είναι η σεξουαλική παρενόχληση μαθήτριάς μου από συγγενικό της πρόσωπο...το παιδί ήταν φοβισμένο και όχι ιδιαίτερα φροντισμένο από γονείς είχε και μαθησιακές δυσκολίες...μετά από παρέμβαση ειδικών απομακρύνθηκε από την οικογένεια με απόφαση εισαγγελέα...Δεν δεχόταν αποκλεισμό από τα άλλα παιδιά αντίθετα έκαναν πολλές προσπάθειες να την προσεγγίσουν. Από τότε θέλω να έχω τακτική επικοινωνία με τους γονείς για να μπορώ να έχω μία ολοκληρωμένη εικόνα για το περιβάλλον του παιδιού.

Μ.Κ: Δε θα ξεχάσω μία προσωπική μου εμπειρία όταν ήμουν κι εγώ δημοτικό. Μία παρέα αγοριών με κυνηγούσε και με κορόιδευε με μεγάλη συχνότητα επειδή ήμουν συνεσταλμένη και δε μιλούσα ποτέ στην δασκάλα. Μία ημέρα έτρεχα να τους αποφύγω με αποτέλεσμα να

*πέσω και να σπάσω τον καρπό μου...Όταν με αφορμή το συμβάν αυτό μίλησα στη δασκάλα και υπέδειξα τους δράστες αυτή κάθε άλλο παρά με βοήθησε...Μάλιστα φώναζε και τους γονείς μου να αναφέρει πόσο ανυπάκουη είμαι...έχω άσχημη ανάμνηση και ελπίζω εγώ να υπήρξα το αντίθετο παράδειγμα για τους μαθητές μου.*

Καταλαβαίνουμε πως όλες οι εμπειρίες οι σχετικές με φαινόμενα βίας , αποκλεισμού, περιθωριοποίησης, συνέβαλαν στην διαμόρφωση και στην μετέπειτα στάση των εκπαιδευτικών .Παρατηρούμε πως όλοι τους έχουν ένα βιωμένο περιστατικό που χωρίς την παρουσία αυτού στη ζωή τους ίσως και αυτοί να ήταν διαφορετικοί άνθρωποι και λιγότερο ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί.

## **8.8 Η συμβουλευτική υποστήριξη και ο σχολικός ψυχολόγος**

Μέσα από την αφήγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως κανείς τους δεν είναι αδιάφορος και ανεπηρέαστος στο θέμα. Είναι όλοι ευαισθητοποιημένοι και έχουν εντοπίσει σε όλη την σχολική τους πορεία διάφορα περιστατικά τα οποία τους επηρέασαν και υπήρξαν καθοριστικά για τη ζωή τους. Και οι δέκα ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε συνέδρια, ημερίδες και επιμορφωτικές συναντήσεις αναφορικά με τον εκφοβισμό. Έχουν δείξει ενδιαφέρον να επιμορφωθούν ,να λάβουν εξειδικευμένες γνώσεις και να ενημερωθούν από ειδικούς σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση. Θέλουν να εδραιωθεί η Συμβουλευτική ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας και της ενίσχυσης μαθητών με ΕΕΑ , αλλά και πρόληψης κρουσμάτων εκφοβισμού.

Οι Νηπιαγωγοί πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντική η επικοινωνία με τα παιδιά πρωτίστως και με τα θύματα και με τους θύτες. Συγκεκριμένα:

*Ε: Τα παιδιά στις τρυφερές αυτές ηλικίες έχουν ανάγκη από αγάπη και*

*υποστήριξη...Ακόμα και τα παιδιά θύτες είναι παιδιά πληγωμένα με κάποιο πρόβλημα να*

κρύβεται πίσω από όλη αυτή την συμπεριφορά.. Η ηλικία αυτή είναι μια άγουρη ηλικία και αποτελεί σημαντικό σταθμό στη ζωή του παιδιού...με την δική μας καθοδήγηση θα μάθει να σέβεται να αγαπά και να μοιράζεται. Έτσι θα αποκτήσει και ανθρωπισμό και θα μπορεί να συνυπάρχει με όλα τα παιδιά τυπικής ή ειδικής ανάπτυξης. Άρα πρώτα προσπαθώ να μιλήσω με τα παιδιά , να τα καθοδηγήσω , να τα υποστηρίξω ,να ακούσω τον θύτη και να ανακαλύψω τι τον ώθησε εκεί. Στη συνέχεια μέσα στην τάξη χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες ώστε να υπάρχουν και δυναμικά και αδύναμα παιδιά, έτσι τονώνονται και δραστηριοποιούνται τα μαζεμένα παιδιά . Μετά από πρώτα μιλάω με τα παιδιά , συμβουλευόμαι τις συναδέλφους. Η σωστή συνεργασία πάντα είναι προς όφελος των παιδιών. Ακολουθεί η ενημέρωση σε γονείς και αν υπάρχει κάποιο σοβαρό και ανεπίλυτο ζήτημα , ενημερώνουμε μετά τα τη Σύμβουλο εκπαίδευσης για να μας καθοδηγήσει... Φυσικά χρειαζόμαστε και την επιστημονική προσέγγιση που θα μας δίνει ένα κύρος σε ότι πράττουμε...Ό,τι έχω διδαχτεί επιπλέον με βοήθησε στην ετοιμότητα και στην ψυχραιμία...

Π: Είναι ένα θέμα σοβαρό ο εκφοβισμός , η στάση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ήρεμη και μεθοδευμένη. Ο εκνευρισμός και οι φωνές δεν οδηγούν πουθενά...ούτε η αδιαλλαξία...Προσπαθώ να ενημερώνομαι όσο καλύτερα μπορώ και μακάρι να γίνονται πολλά σχετικά σεμινάρια ώστε ειδικοί να μας συμβουλεύουν. Επίσης οι σχολές γονέων που λειτουργούσαν παλιά θεωρώ πως μπορούν να ενισχύσουν θετικά τη στάση της οικογένειας...

Σ:...τα παιδιά του Νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή με νέους κανόνες και νέες εικόνες. Τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν συχνά χαρακτηριστικά άγνωστα σε πολλά παιδιά. Δικό μας χρέος είναι αμβλύνουμε τις διαφορές και να θέσουμε τους κανόνες της σχολικής ζωής μας. Μέσω του παιχνιδιού και της ομαδικότητας έχουμε την ευκαιρία να προσεγγίσουμε με ευαισθησία

όλα τα θέματα. Οι γονείς πρέπει να είναι δίπλα μας και όχι αντιμέτωποι. Μαζί μπορούμε να συμβουλευτούμε τους ειδικούς και να βρούμε μία λύση...

Μ: Οι σχέσεις επικοινωνίας και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικό να ενισχύονται . Τα παιδιά έχουν ανάγκη από υποστήριξη. Ακόμα και τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικές τάσεις και παραβατικές συμπεριφορές είναι παιδιά πονεμένα. Τα ο ίδιο και τα παιδιά με ΕΕΑ τα οποία καλούνται να διαχειριστούν τα προβλήματα τους και συχνά αδυνατούν να το πράξουν και βγάζουν επιθετικότητα. Με την κατάλληλη καθοδήγηση και εμείς θα πρέπει να αποκτήσουμε περισσότερες γνώσεις για να είμαστε έτοιμοι και αποτελεσματικοί. Οι σύμβουλοι πάντα είναι αρωγοί στο έργο μας...Μακάρι το Υπουργείο να έδινε λίγο βαρύτητα στην προσχολική αγωγή...Η ένταξη είναι καθοριστικής σημασίας στο Νηπιαγωγείο...

Η δασκάλα της Ειδικής Αγωγής επισημαίνει:

Β: Όλοι είμαστε ευαισθητοποιημένοι αλλά πρέπει να συνεργάζονται και σωστά οι συνάδελφοι. Υπάρχει η τάση να απαξιώνονται συχνά οι δάσκαλοι της Ειδικής και να θεωρούνται βοηθητικοί. Έτσι πώς να βοηθήσεις τα παιδιά. Τι παράδειγμα τους δίνεις; Εγώ πάντως θέλω όσο μπορώ να ενημερώνομαι από οπουδήποτε μπορώ για μελέτες και νέες έρευνες . Οι μελέτες περιπτώσεων με βοηθούν πολύ στην καθημερινότητα. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να προσλάβει πολλούς Ειδικούς Παιδαγωγούς και να ενισχύσει την Ένταξη μέσα στην τάξη. Έτσι κι εμείς γινόμαστε καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί παιδαγωγοί...

Οι δάσκαλοι τονίζουν και την ανάγκη ύπαρξης Σχολικού Ψυχολόγου και σχολικής νοσοκόμας.

Λ: Με την ύπαρξη Σχολικού Ψυχολόγου ο εκπαιδευτικός έχει άμεση υποστήριξη σε ένα πρόβλημα που προκύπτει και τα παιδιά έχουν διαρκώς μία μεγάλη αγκαλιά που μπορεί να

τα βοηθήσει. Εμείς με την προσπάθεια να βγάλουμε την ύλη , συχνά προσπερνάμε πράγματα που αποδεικνύονται σοβαρά. Οι ειδικότητες είναι απαραίτητες.

X: Ο ψυχολόγος στο σχολείο είναι θα έλεγα απαραίτητος. Τόσα παιδιά , παιδιά με ΕΕΑ , παιδιά αλλοεθνή , αλλόθρησκα τι να πρωτοκάνει ο δάσκαλος. Θέλει ενίσχυση στο διδακτικό του έργο...με την παρουσία του σχολικού ψυχολόγου θα εκτονώνεται η κρίση , θα υπάρχει ενίσχυση και βοήθεια...

Παρατηρούμε πως οι δάσκαλοι τονίζουν την ανάγκη της Συμβουλευτικής αγωγής από ειδικούς , φορείς και επιστήμονες . Οι νηπιαγωγοί δε τονίζουν την ανάγκη της ομαδικότητας και της αλληλεγγύης.

M.N : Ένα πρόγραμμα το οποίο εκπονήσαμε για το E-TWINNING είχε θέμα τις αξίες της ζωής . Με πολλές δράσεις και παιχνίδια καταφέραμε να φέρουμε τα παιδιά κοντά στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα και να ενισχύσουμε και να καλλιεργήσουμε το αίσθημα της αλληλεγγύης , του ανθρωπισμού και της εκτίμησης στην ανθρώπινη ύπαρξη. Οι γονείς το είδαν θετικά και ενίσχυσαν την προσπάθεια μας με κοινές δράσεις και εκδηλώσεις. Κι εμείς μπορούμε να κάνουμε ό,τι καλύτερο για τους μαθητές μας , εφόσον μας δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουμε σε δράσεις και επιστημονικά προγράμματα...

Σχετικά με τις προτάσεις των δέκα ερωτηθέντων εκπαιδευτικών , προκύπτει και από τους δέκα ότι η εκπαίδευση , η συνεκπαίδευση και η ένταξη είναι υπόθεση όλων και απαιτεί συνεργασία , επιμόρφωση και διαρκή ενημέρωση στα γεγονότα που τρέχουν. Η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη έχει προκύψει από όλες αυτές τις πολύπλοκες σχέσεις και την πληθώρα των κοινωνικών αλλαγών στην σχολική πραγματικότητα ,Όλοι θεωρούν αναγκαία και επιτακτική τη συνεργασία με τους γονείς και τους φορείς ειδικών οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν επιστημονική γνώση. Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να παρέχει μία άμεση λύση και βοήθεια στα τρέχοντα προβλήματα. Επίσης ανάγκη για

συμβουλευτική έχουν και οι γονείς οι οποίοι λόγω των πολλών καθημερινών προβλημάτων νιώθουν ανήμποροι να ενισχύσουν τα ίδια τους τα παιδιά.

### **8.9 Οι παρατηρητές. Συνένοχοι του θύτη ή υποστηρικτές του θύματος;**

Στις τελευταίες επισημάνσεις των παιδαγωγών τονίζεται έντονα ρόλος των παιδιών – θεατών.

*M.N: Τα παιδιά θεατές για μένα έχουν θετική στάση προς τα θύματα .Είναι οι υποστηρικτές τους . Είναι παιδιά δειλά και όχι ιδιαίτερα κοινωνικά , είναι όμως ψυχούλες που θέλουν να βοηθούν αλλά όχι να εμπλέκονται. Δεν ήξερα τίποτα για τη στάση των παιδιών παρατηρητών , μέχρι που ενημερώθηκα σε ένα συνέδριο μερικά χρόνια πριν...δεν είχα δώσει ποτέ βάση σε αυτούς που παρατηρούν, μετά από την επιμόρφωση αυτή...άλλαξα εντελώς άποψη...η Συμβουλευτική επί του θέματος μας ανοίγει τα μάτια...Τα παιδιά που παρατηρούν φοβούνται ...αλλά νιώθουν...*

Αντίθετα στο σχολείο αναφέρονται αλλιώς:

*Λ: Τα παιδιά θεατές ενισχύουν τον θύτη και τον καλύπτουν. Είναι το ίδιο συνένοχοι μην πω και χειρότερα γιατί έχουν την πονηριά να μην εκτίθενται..*

*Ε: Κύριο μέλημα μου είναι να ενισχύω τα παιδιά όλα στο να αποβάλλουν τον φόβο τους. Ειδικά τα παιδιά με ΕΕΑ πρέπει να υποστηρίζουν τον εαυτό τους και να μιλάνε όταν κάτι τα ενοχλεί. Αντίστοιχα και για τους μαθητές της Τυπικής Εκπαίδευσης. Πρέπει να αναλαμβάνουν ευθύνες και μόνο έτσι θα οδηγούνται στο να μιλάνε χωρίς φόβο. Μου έχει τύχει μαθητής με δυσκολία στο λόγο να προσπαθεί να με ενημερώσει με κινήσεις για το συμβάν...*

*M.K: Με το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα πράγματα έφτασαν εκτός ελέγχου. Είναι απαραίτητο να γίνεται ενημέρωση στους γονείς από την δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος αναφορικά με την ορθή χρήση του διαδικτύου. Ήδη στο*

*Δημοτικό τα περισσότερα παιδιά από την ηλικία των δέκα και μετά , διαθέτουν λογαριασμό στα μέσα. Εύκολα μπορεί το θέμα να εκτροχιαστεί .Οι παρατηρητές αυξάνονται με το φόβο να μην πάθουν τα ίδια...κάποτε τα παιδιά μιλούσαν και τώρα σιωπή...*

*B: Είναι απαραίτητη η συχνή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και οι σχολές γονέων , στις οποίες υπάρχει υποστήριξη και ενημέρωση στους γονείς. Είναι πολύ ενισχυτικό και ενδιαφέρον. Με την σωστή καθοδήγηση το παιδί αποκτά αυτοπεποίθηση και ενισχύεται στο να μιλήσει με θάρρος...*

*M: ...το παιδί παρατηρητής είναι χειρότερο και από το θύτη...είναι πονηρό και δειλό...τουλάχιστον ο άλλος εκτίθεται με το φόβο να τιμωρηθεί ενώ αυτός...κάνει τον καλό και βοηθά να πολλαπλασιάζονται τα κρούσματα...*

*X: ...τα μικρά παιδάκια καμιά φορά δεν μπορούν να αντιληφθούν την σοβαρότητα ενός περιστατικού και μένουν αδρανή από άγνοια...Οι μεγάλοι όμως είναι καθαρά συνένοχοι γιατί οφείλουν να μεταφέρουν στο δάσκαλο οτιδήποτε άσχημο συμβαίνει σε συμμαθητή τους...Βέβαια πολλά παιδάκια με ΕΕΑ για κάποια παιδιά θεωρούνται αναξιοπαθόντα , λόγω της θέσης στην οποία βρίσκονται...Όλα αυτά εμείς πρέπει να τα ισορροπήσουμε...Η ανισότητα αντί να εξομαλύνεται , νομίζεις ότι διογκώνεται...*

*Π: ...μου έχει τύχει παιδί να υποδύεται τον παρατηρητή, δίνοντας μία ασφάλεια στον θύτη να εκφραστεί πιο έντονα , με σκοπό να γίνει άμεσα αντιληπτός από εμένα...Τι σκέφτονται τα μυαλουδάκια τους άραγε και πόσο απότομα ωριμάζουν κάποια παιδιά...*

Είναι λοιπόν και οι παρατηρητές άμεσα εμπλεκόμενοι στον σχολικό εκφοβισμό είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο. Δεν μπορούμε να αδιαφορήσουμε για την στάση τους αντίθετα πρέπει να δώσουμε τη δέουσα προσοχή και σε αυτούς γιατί μπορεί αυτοί να αποτελούν το κλειδί για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παραπάνω εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξεταστούν οι απόψεις δέκα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού προς και από μαθητές με ΕΕΑ σε τμήματα ένταξης Νηπιαγωγείων και Δημοτικών. Σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν και βάση των μαρτυριών τους καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

Όσον αφορά για το ποια συνέπεια αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς την πιο έντονη μορφή του εκφοβισμού, παρατηρούμε ότι όλοι αναφέρουν κάθε μορφή άσχημης και απρεπούς συμπεριφοράς σωματικής ή μη, με σκοπό να βλάψουν και να πονέσουν τον άλλον. Εστιάζουν στη στεναχώρια, στην ταπείνωση και στον αποκλεισμό από την ομάδα. Οι Νηπιαγωγοί εμμένουν περισσότερο στις έμμεσες μορφές βίας και κυρίως στον λεκτικό εκφοβισμό και στον αποκλεισμό. Άλλωστε οι γυναίκες οι ίδιες καταφεύγουν συχνότερα σε τέτοιου είδους μορφές άρα εύλογο είναι να επηρεάζεται η στάση τους και να θεωρούν εκφοβιστική μία τέτοια συμπεριφορά (Andreou,2000). Επίσης η μεγάλη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, δεν τους καθιστά αδιάφορους ούτε ανεκτικότερους αντίθετα τους βλέπουμε ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένους στο φαινόμενο, σε αντίθεση με μελέτες που περιγράφουν αντίθετη στάση (Borg,1998).

Αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης αγοριών-θυτών, αναφέρουν ότι δεν πρόκειται μόνο για παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, από τα οποία λείπει η αγάπη και το ενδιαφέρον (Olweus,1993) αλλά και για παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση και μεγάλη αυτοπεποίθηση που επίσης έχουν οικογενειακά ζητήματα. Επίσης τόνισαν ως παράγοντα την σωματική δύναμη αλλά και τον οξύθυμο χαρακτήρα (Νόβα-Καλτσούνη,2006). Παράγοντες οι οποίοι ενισχύονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον και το ενδεχόμενο ένα παιδί με ΕΕΑ να αποτελεί τον θύτη το απέδωσαν, στη χαμηλή του αυτοεκτίμηση, στους λίγους φίλους



και στην ανικανότητα τους να είναι δημοφιλής (Olweus,2013). Πάλι πίσω από αυτή τη συμπεριφορά κρύβεται η οικογένεια που είτε ντρέπεται για το παιδί της , είτε ενισχύει την επιθετικότητα του ώστε να το κάνει να αμυνθεί.

Το φύλο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν παράγοντα καθώς οι περισσότεροι ισχυρίζονται πως στα περισσότερα περιστατικά εμπλέκονται αγόρια (Hodges & Perry 1999). Αν και δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως εμπλέκονται εξίσου και τα αγόρια και τα κορίτσια και πιστεύουν πως στα χρόνια αυτά δεν παίζει κανένα καθοριστικό ρόλο το φύλο απλά τα αγόρια χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές εκφοβισμού ( Pervin & Turner 1998). Επίσης υπήρχε και η άποψη πως όταν οι θύτες είναι παιδιά με ΕΕΑ , είναι κυρίως κορίτσια ενώ συχνότερα τα θύματα είναι αγόρια ( Γεραρής,2016).

Οι συχνότερες μορφές εκφοβισμού στο Νηπιαγωγείο είναι η λεκτική βία , ο αποκλεισμός , οι χαρακτηρισμοί και οι κοροϊδίες . Είναι πιο οδυνηρό για τα παιδιά να δέχονται ένα υβριστικό σχόλιο , παρά να εισπράττουν ένα χτύπημα Αντίθετα στο σχολείο προστίθεται και η σωματική και η ηλεκτρονική βία. Και στο σχολείο ο εξευτελισμός και ο διασυρμός αποτελεί για τα παιδιά τη χειρότερη μορφή εκφοβισμού , ενώ το χτύπημα έχει καταντήσει να είναι η πιο απλοϊκή και αυθόρμητη μορφή βίας Έτσι ανάλογα με την ηλικία των μαθητών διαφοροποιείται και η μορφή εκφοβισμού που χρησιμοποιούν και υφίστανται. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά μειώνονται τα περιστατικά θυματοποίησης αλλά αυξάνονται οι παράγοντες που ενισχύουν στην εμπλοκή του εκφοβισμού (Bartner,2015).

Οι περιγραφές περιστατικών ήταν όλες ιδιαίτερες και όχι κοινές. Η διαφορετικότητα αυτή των φαινομένων γεμίζει με εμπειρίες τους εκπαιδευτικούς και τους διατηρεί σε επαγρύπνηση. Μάλιστα αναφέρθηκε και ο ρατσιστικός εκφοβισμός σε παιδιά αλλοεθνή που είχαν και διαπιστωμένες μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης ο κοινωνικός ρατσισμός σε

παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών αλλά και οικονομικά ασθενέστερων. Οι γηγενείς μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να απευθύνουν λεκτικούς υβριστικούς χαρακτηρισμούς και να εκδηλώσουν απρεπή συμπεριφορά και όχι αντίστροφα, Αυτό ενισχύεται και από τις επικρατούσες αντιλήψεις των οικογενειών οι οποίες ενισχύουν την ξеноφοβία των παιδιών τους ( Huesmann,1994).

Ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία αποτελούν πόλο έλξης στο να εκδηλωθεί μία εκφοβιστική συμπεριφορά , όλοι αναφέρονται στα προβλήματα εμφάνισης δηλαδή περιττά κιλά , γυαλιά , σάλια , άσχημα ρούχα (Καπαδάκη, 2015) , αλλά και στις δυσκολίες στην κίνηση και στον λόγο . Ειδικά τα προβλήματα του λόγου τα οποία δυσχεραίνουν την επικοινωνία είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας ο οποίος την έλλειψη συνεννόησης και την ένταση ( Κουτούπη & Γρηγοροπούλου 2016).

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς όλα τα φαινόμενα που αντιμετωπίζουν , όλοι τονίζουν την ανάγκη συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων. Η ανάγκη της Συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικό και αναγκαίο συστατικό για μια ουσιαστική προσέγγιση της ένταξης αλλά και της ορθής αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού. Η αύξηση στο χρόνο Συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών με τους δασκάλους της ειδικής αγωγής ενδέχεται να αυξήσει και να διευκολύνει την εφαρμογή των διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών (DeBettencourt,1999). Αντίθετα η ανεπαρκής υποστήριξη από ειδικούς , ψυχολόγους , εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή άλλους αρμόδιους φορείς , ενδέχεται να μειώσει και να δυσκολέψει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη ( Clark& Chalmers,1998). Επιπλέον η προσέγγιση προς το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται αναγκαία και η αλληλεπίδραση και συνεργασία καθίσταται σημαντική. Συγκεκριμένα όλοι πιστεύουν πως πρέπει να έχουν εικόνα του τι συμβαίνει στο σπίτι , καθώς παιδιά τα οποία υπόκεινται σε σωματική βία στο σπίτι ή έχουν μία συγκεκριμένη

κοινωνικοοικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο , είναι παράγοντες που ωθούν το παιδί σε εκφοβιστικές συμπεριφορές ( OIweus, 2013) Επίσης σημαντική στάση για τις εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγούς , είναι η δημιουργία ομάδων και το ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι , ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΕΑ (Αϊβαλιώτη,2015) να καλλιεργήσουν την αυτοεκτίμηση και αυτονομία τους.

Οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί προτείνουν είναι η ηρεμία , η συζήτηση και η ψυχραιμία με στόχο τόσο να σταματήσουν τους δράστες όσο και να ενισχύσουν τα θύματα να μιλήσουν για αυτό που τους συμβαίνει. Ενισχύουν τα παιδιά στην αποκάλυψη των περιστατικών αλλά και παροτρύνουν τα παιδιά-θεατές να πάψουν να είναι αμέτοχοι (Nicolaidis et al., 2002).

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς υπήρξαν οι ίδιοι θύματα είναι ακόμα πιο προβληματισμένοι και επιδιώκουν να είναι παρόντες και σε επαγρύπνηση. Πολλά από τα περιστατικά που συνάντησαν στην επαγγελματική τους πορεία τους ενίσχυσαν και τους κατέστησαν πιο ώριμους και δυναμικούς με αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο καθώς η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγεί σε μία δυσκολία ως προς την εφαρμογή των διδακτικών τους ικανοτήτων (Scruggs et al.,1998). Λόγω της πολυετούς εμπειρίας τους δε φαίνεται να τους απασχολεί το πώς θα προσεγγίσουν τους γονείς των θυτών , αντίθετα είναι αποφασισμένοι να προβούν σε όλες τις διαδικασίες προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα , σε αντίθεση με την έρευνα του ( Kalliotis, 2000) που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52% δεν εμπλέκουν τους γονείς σε θέματα σχολικής επιθετικότητας και γενικά αδυνατούν να συνεργαστούν.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλαδή και οι δέκα τόνισαν της ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης γιατί συχνά αισθάνονται αδύναμοι να ανταποκριθούν. Επίσης η συνεργασία με φορείς και ειδικούς καθίσταται επιτακτική μιας και η επιστημονική γνώση αποδίδει πιο αποτελεσματικά στην εξάλειψη τέτοιων

φαινομένων. Η παρουσία ειδικών ψυχολόγων και συμβούλων στα σχολεία θεωρείται μία πολλή σημαντική καινοτομία για την σχολική πραγματικότητα γιατί θα προσφέρει άμεσα βοήθεια τη στιγμή που θα λαμβάνει χώρα το περιστατικό . Σίγουρα με την άμεση επέμβαση η καταστολή και η αποτροπή μελλοντικών επεισοδίων , θα είναι πιο εφικτή .Είναι επίσης σημαντικό ότι γίνεται προσπάθεια από όλους να υπάρχει συμμετοχή των μαθητών και παρέμβαση ώστε να σταματήσουν να μένουν αμέτοχοι κάποιοι μαθητές. Δίδεται έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία και υπάρχει αγάπη και καλή πρόθεση από μέρους τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη .Υπάρχουν μέθοδοι όπως η χρήση της τεχνολογίας οι οποίες βοηθούν στην εμπλοκή του συνόλου των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία (Kim et al., 2011)

Τα προσωπικά τους βιώματα τους έχουν γεμίσει συναισθήματα και είναι ολοκληρωμένοι εκπαιδευτικοί καθώς δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό αντικείμενο αλλά έχουν ενσυναίσθηση στα προβλήματα των μαθητών τους. Είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν τα παιδιά και της τυπικής τάξης αλλά και τους μαθητές με ΕΕΑ ώστε στην μετέπειτα σχολική τους πορεία να μην αντιμετωπίσουν προβλήματα . Με την σωστή τους στάση και τις κατάλληλες στρατηγικές από το Νηπιαγωγείο ακόμα , θεωρούν πως η μετάβαση στο Δημοτικό θα είναι ευκολότερη τα παιδιά πιο ώριμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Δεν αναφέρεται πουθενά η τιμωρία αν και η ηλικία των εκπαιδευτικών έχει βιώσει τέτοια εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό είναι θετικό και εκσυγχρονιστικό και δείχνει την καλλιέργεια και μορφωτικό επίπεδο τους. Το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στρέφονται στις δυσκολίες των παιδιών και στον τρόπο που μπορούν αυτοί να τις απλουστεύσουν και να τις εξομαλύνουν (Κουντουριώτου ,2016 ) αποτελεί ενθαρρυντικό και ελπιδοφόρο στοιχείο. Επιπλέον μετά τόσα χρόνια υπηρεσίας ακόμα σπουδάζουν και επιμορφώνονται άρα αυτό είναι ένας πολύ καλός οiwνός που διώχνει την εικόνα του δασκάλου που αδιαφορεί και παραβλέπει. Η συγκίνηση και η ευαισθησία

τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης , φανερώνει την αγάπη τους για τα παιδιά. Πόσο αναγκαία είναι όταν ξέρουμε ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία δε βρίσκουν αγάπη ούτε στην οικογένεια τους.

Τα περιστατικά που έχουν οι ίδιοι βιώσει και τους σημάδεψαν , τους κράτησαν σε όλη την πορεία τους γεμάτους με συναισθήματα και ανθρωπιστικές αξίες. Τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες συγκινήθηκαν και αυτό δείχνει πως και ο άντρας δάσκαλος έχει ευαισθησίες και δεν ντρέπεται να τις εκφράσει.

Δε δίστασαν να αναφερθούν σε περιστατικά προσωπικά τα οποία καθόρισαν την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Οι ερωτηθέντες φανερώνεται ότι είναι άνθρωποι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις . Έχουν στο κέντρο το παιδί –μαθητή και προσπαθούν από τη θέση που κατέχει ο καθένας να συμπληρώσει και να διαμορφώσει ένα δυνατό παιδί με εκτίμηση και δύναμη. Η έννοια της συνεκπαίδευσης βρίσκει σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπερτονίζουν την ανάγκη καλής συνεργασίας μεταξύ τους. Βαδίζουν σύμφωνα με το όραμα που προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική προσέγγιση με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου συνύπαρξης και συνδημιουργίας (Wallen, K.1996).

Δεν παραβλέπουν κανένα εμπλεκόμενο , αντίθετα θεωρούν πως όλοι μπορούν να βοηθήσουν ο καθένας στον τομέα του. Τονίζεται η ανάγκη της ομαδικότητας στη μάθηση και στις δύο βαθμίδες , χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η εξατομικευμένη προσέγγιση.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών συγκλίνει κατά το πλείστο στις απόψεις του και είναι ενεργά τοποθετημένο στη σχολική κοινότητα. Η αγάπη τους για τα παιδιά απορρέει από τα λόγια τους και αν υπάρχει αυτό το βασικό συστατικό , τότε όλα γίνονται πιο εύκολα και η συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων πιο εποικοδομητική. Ο προσανατολισμός του δείγματος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θα έπρεπε να είναι ο προσανατολισμός του

σημερινού σχολείου γενικότερα , ενός σχολείου με όραμα και ορίζοντα αξιών το οποίο θα χαρακτηρίζεται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης , της άνευ όρων συμμετοχής , της ισότητας , της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. (Κουντουριώτου et al., 2016).

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ελληνική πραγματικότητα στην επαρχία αναφορικά με την σχολική βία και τον αποκλεισμό στο χώρο των σχολείων και των Νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα έχουν γίνει πολλές έρευνες στα Δημοτικά σχολεία . όμως ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα , καθώς θεωρείται πως παιδιά αυτής της ηλικίας δεν εμφανίζουν συμπεριφορές με σκοπό να βλάψουν ή με δόλο. Όμως είναι φανερό πως λόγω της αύξησης των τμημάτων ένταξης , λόγω της συχνής παράλληλης στήριξης αλλά και λόγω της εμφάνισης πολλών προβλημάτων στα παιδιά , είναι αναγκαία μία πιο λεπτομερής έρευνα με δείγμα περισσότερων εκπαιδευτικών όλων των ηλικιών.

Ο εκφοβισμός είναι μία πραγματικότητα η οποία εντείνεται και από την εξέλιξη της τεχνολογίας. Καλό είναι να πραγματοποιούνται συχνά επιμορφωτικές δράσεις ειδικά στην επαρχία , ώστε να ενισχύουν τον εκπαιδευτικό .Επίσης θα ήταν πολύ χρήσιμη η λειτουργία σχολών γονέων ώστε να υποστηρίζονται και οι οικογένειες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με την διαρκή ενημέρωση και αλληλεπίδραση με συναδέλφους , σίγουρα ενισχύουν το θεσμό της συνεκπαίδευσης και είναι σε ετοιμότητα ως προς την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών και θυματοποίησης. Ειδικά ως προς την Ειδική Αγωγή όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται καθώς δεν είναι πάντα η δυνατότητα υποστήριξης τους από ειδικό δάσκαλο. Έτσι θα μπορούν να βοηθούν και τους μαθητές με ΕΕΑ να συμβαδίζουν με όλους, χωρίς να φαίνεται έκδηλα η

διαφορετικότητα τους. Τέλος θα μπορούσε να γίνει μία έρευνα ως προς την υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων , κυρίως σε απομακρυσμένες περιοχές, αλλά και στον αριθμό μαθητών ανά τάξη ένταξης, καθώς είναι και αυτοί παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο και μπορεί λόγω αυτών να υπάρχει εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Το σχολείο πρέπει να είναι η φωλιά για όλους τους μαθητές και όχι ο λύκος που τα κυνηγά και τα διώχνει.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Π. Δ. (2017). Κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής βίας.

Αϊβαλιώτη, Ε. (2015). Η συνεκπαίδευση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές ανάγκες στις φυσικές επιστήμες-Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Αμπράζη, Ζ., Τζουριάδου, Μ., & Βουγιούκας, Κ. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ-ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη(επιμ.Θέματα διαχείρισης προβλημάτων τάξης (σσ. 256-276). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .

Αντωνάτου, Χ., Ασωνίτου, Α., Βλάχου, Σ., Δούκα, Α., Καλύβας, Β., Καρζή, Θ., ... & Σκορδίλης, Ε. (2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τις κινητικές αναπηρίες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Ο. & Τσιάντης, Γ. (2000). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και*



Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτης

Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι – Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*.  
Αθήνα: Τυπωθήτω

Βογιατζιδάκης, Λ. (2007). *Σχολική Βία: Θύτες και θύματα*.

[www.metarithmisi.gr/el/sx\\_printText.asp?textID=421&export=word](http://www.metarithmisi.gr/el/sx_printText.asp?textID=421&export=word)

Βλάχου, Μ., Botsoglou, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 17-45. Toronto, ON: LaMarsh Research Centre on Violence and Conflict Resolution, York University.

Γεραρής, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563.

Δρόσου, Β. (2011). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο. *Τετράδια*, 1, 46 –52174.

Ερευνών, Κ. Εθνικό Κέντρο ( 2008).

Ζαννίκου, Μ. (2007). *Εξηγείται η σχολική βία;*

[www.alithia.gr/.../13042007,19830.htm](http://www.alithia.gr/.../13042007,19830.htm)

Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους-Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις.

Καπαδάκη, Δ. (2015). *Η ετερότητα της σχολικής τάξης μέσα από τον κινηματογράφο* (Bachelor's thesis).

Κόμπος, Χ. (1994). Ο θεσμός της Ένταξης των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι Υποχρεώσεις της Κοινωνίας και του Κράτους. Αθήνα: «Βιβλία για όλους».

Κουντουριώτου, Π. (2016). Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ μέσα στο γενικό σχολείο. Ποιος ο ρόλος του δασκάλου και ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές προωθούν αυτήν τη συνεκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 693-701.

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε. ε. α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1)*, 103-115.

Κουρκούτας, Η. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

Κουτούπη, Α., & Γρηγοροπούλου, Ε. (2016). Σχολικός Εκφοβισμός–Μαθησιακές Δυσκολίες και ο ρόλος του Σχολείου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 702-70.

Κωσταντίνου, Ι. Χ. (1997). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα : Gutenberg.

Μαγγόπουλος, Γ. (2015). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64).

Μαντζούκας, Σ. Λέξεις-κλειδιά: Ποιοτική έρευνα, Επιστημολογία, Μοντέλο αξιολόγησης έρευνας, Μέθοδοι έρευνας, Παρουσίαση αποτελεσμάτων  
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, 46 (1), 88-98, 2007-Ανασκόπηση.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η σχολική τάξη. *Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011). Κοινωνικές σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη.

*Θεσσαλονίκη: Ζυγός.School Psychology International, 21(1), 5-21.*

Μπούνα .Α.,(2017). Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία.

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (20).

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές

Επιστήμες. *Αθήνα: Gutenberg.. (2013).*

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αριθμός Φύλλου 199

Παντελιάδου,Σ Διαφοροποιημένη διδασκαλία.Αθήνα: Πεδίο.

Παπάνης, Ε. (2008). *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής.*

[www.iatronet.gr/article.asp?art\\_id=6022](http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022)

Σαχίνη Καρδάση, Α., & Πάνου, Μ. (2004). Παθολογική & χειρουργική νοσηλευτική.

*Νοσηλευτικές διαδικασίες. 3ος Τόμος Εκδόσεις ΒΗΤΑ, Β'έκδοση, Αθήνα.*

Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: από το " σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα " σχολείο για όλους".

Σούλης, Σ. Γ. (2016). Εκπαίδευση και αναπηρία.

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). Σχολικός τραμπουκισμός. *Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας.*

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007), Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία, Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. *Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.*

Τζουριάδου, Μ., & Δυσλεξία, Μ. Γ. (2003). Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 1*, 11-33.

Τζουριάδου, Μ., (2010). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Β', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Τσιάντης, Ι., (2008). *Ενδοσχολική Βία*. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, Αθήνα.

Τσιάντης, Γ. (2000). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτης.*

Τσολοπάνη, Ι. (2016). Ψηφιακή αφηγηματική συμβουλευτική υποβοήθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη.

Υγείας, Π. Ο., & και Πρόνοιας, Υ. Υ. (2002). Έκθεση για την Παγκόσμια Υγεία 2001. Ψυχική Υγεία: Νέα αντίληψη, νέα ελπίδα. *Ψυχική Υγεία: Νέα Αντίληψη, Νέα Ελπίδα. Ελληνική Έκδοση υπ' ευθύνη της Δ/νσης Ψυχικής Υγείας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Αθήνα.*

### **Ξενόγλωσση**

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behaviour relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888-15). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational behaviour and human decision processes*, 50(2), 179-211.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections.

Alsaker, F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 - to 12 - year - old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 49-56.

- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). 10 Children without friends: social knowledge and social-skill training. *The development of children's friendships*, 2, 273.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer - assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Baird, J. A., & Moses, L. J. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions?. *Journal of Cognition and Development*, 2(4), 413-448.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bartner, A. F. (2015). *Bullying and Stress Resiliency: Analysis of Psychosocial Factors That Combat Stress Affectedness*. Hofstra University.

Bird, S. M., Fram, M. S., & Crepeau, K. L. (2003). *Method of Analysis by the US Geological Survey California District Sacramento Laboratory--Determination of Dissolved Organic Carbon in Water by High Temperature Catalytic Oxidation, Method Validation, and Quality-Control Practices* (No. 2003-366).

Borg, M. G. (1998). Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours . *British Journal of Educational Psychology*, 68(1), 67-79.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children . *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.

Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40(4), 493-509.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of social and personal relationships*, 11(2), 215-232.

Brevik, K., Olweus, D., & Endresen, I. (2009). Does the quality of parent-child relationships mediate the increased risk for antisocial behaviour and substance use among adolescents in single-mother and single-father families?. *Journal of Divorce & Remarriage*, 50(6), 400-426.



Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention, 19*(3), 179-194.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society, 19*(1), 61-76.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 197-208.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *analysis, 58*(1), 7-19

Craig, W., & Pepler, D. (1997). Naturalistic observations of bullying and victimization on the playground. *Unpublished Report*.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36.  
*Developmental Medicine & Child Neurology, 38*(7), 603-612

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*(1), 5-21.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, 209, 240.

Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(7), 603-612

DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.

Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.

Dillon, J., & Maguire, M. (2011). Developing as a student teacher. *Becoming a teacher: Issues in secondary education*, 3-11.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child development*, 61(5), 1289-1309.

Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration*, 6, 1-149.

Friend, M., & Cook, L. (1996). Interactions. *Collaboration skills for school professionals*. 2nd ed. White Plains: Longman.

Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Karweit, N. L. (1989). *Reducing disorderly behaviour in middle schools*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.

Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand journal of public health*, 31(6), 545-550.

Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Scarecrow Press.

Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.

Holzbauer, J. J. (2008). Disability harassment observed by teachers in special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 19(3), 162-171.

Holzbauer, J. J., & Conrad, C. F. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 143-154.

Holt, D. B., & Holt, D. B. (2004). *How brands become icons: The principles of cultural branding*. Harvard Business Press.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. A&C Black.

Huesmann, L. R. (Ed.). (1994). *Aggressive behaviour: Current perspectives*. Springer Science & Business Media. Εκπαιδευτικές ανάγκες- Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563.

Hurst, V. (1998). *Supporting Early Learning-The Way Forward: The Way Forward*. McGraw- Hill International.

Hurst, C. , Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of genetic counseling*, 21(6), 873-883.

JAMA 2001; 285:2094 - 2100 kai Pearce, J. *Practical approaches to reduce the impact of bullying*. Arch Dis Child 1998;79:528 - 531(Dec).

Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.

Katsiyannis, A., CONDERMAN, G., & FRANKS, D. J. (1995). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and Special Education, 16*(5), 279-287.

Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E. C., ... & Song, D. H. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry, 168*(9), 904-912.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development, 67*(4), 1305-1317.

Konstantinou, E. (2013). Ενσυναίσθηση Των Παιδιών Και Ο Ρόλος Των Παιδαγωγών Και Των Γονέων Στη Νέα Πραγματικότητα (A Perception in Children and the Role of Educators and Parents Towards the Forthcoming Social Demands).

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 59-75.

Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 16*(1), 59-69.

Lacey, P. (2000). Multidisciplinary teamwork, problems and possibilities. *Special Education Reformed: Shaping the Future*.

Lacey, P. (2003). Effective multi-agency work. In *Strategies to Promote Inclusive Practice* (pp. 100-112). Routledge.

Lacey, P. (2013). *Support partnerships: Collaboration in action*. David Fulton Publishers.

Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Lee, R. T., & Brotheridge, C. M. (2006). When prey turns predatory: Workplace bullying as a predictor of counteraggression /bullying, coping, and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(3), 352-377.

Macklem, G. L. (2003). Bullying and teasing. *Social Power in Children's Groups*.

Maines, B., & Robinson, G. (1992). *No Blame Approach: A Support Group Method for Dealing with Bullying* (Vol. 952). Paul Chapman Pub.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336-347.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718-738.

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviours among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374

Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.

Nikolaou, G., Thanos, T., & Samsari, E. (2014). The school mediation to confront violence and bullying due to cultural diversity. *Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation*, 206-214.

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression, 17*, 411-48

Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program.

Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*, 85-128.

Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behaviour* (pp. 97-130). Springer, Boston, MA.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice*, 248-263.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish journal of psychology, 18*(2), 170-190.

Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). The bullying prevention program: Blueprints for violence prevention. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*.



Olweus, D. (2001). Olweus' Kjerneprogram mot Mobbing og Antisocial Atferd: En Lærerveiledning [Olweus's core programme against bullying and antisocial behaviour: a teacher handbook]. *Version III (Bergen, University of Bergen)*.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology, 9*, 751-780.

Patton, M. (1990). Purposeful sampling. *Qualitative evaluation and research methods, 2*, 169-186.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully - victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry, 47*(1), 45-57.

Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care in Education, 16*(4), 4-10.

Raue, K., & Lewis, L. (2011). Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions. *National Center for Education Statistics, US Department of Education, Statistical Analysis Report, 18*.

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 310*.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). *Working to prevent school bullying: Key issues* (Doctoral dissertation, Cambridge University Press).
- Rigby, K. (2005). Bullying in schools and the mental health of children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 15*(2).
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational psychology, 26*(3), 425-440.
- Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός. *Σύγχρονες απόψεις [Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ.), Β. Δόμπολα (Μτφρ.)]. Αθήνα: Τόπος.*
- Rojas, L. F. (2015). Factors affective academic resilience in middle school students: A case study. *Gist Education and Learning research J, 11*, 63-78.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. American Counseling Association.
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International, 32*(3), 330-344.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research: Issues and applications. *Behaviour modification, 22*(3), 221-242.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.

Smith, P. K., Slee, P., Morita, Y., Catalano, R., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.

Springer, Boston, MA. Nansel TR, Overpeck MD, Pilla R, Ruan WJ, Simons - Morton B, Scheidt PC. Bullying behaviours among US youth – prevalence and association with psychosocial adjustment.

Stakes, R., & Hornby, G. (2012). *Meeting special needs in mainstream schools: A practical guide for teachers*. David Fulton Publishers.

Storey, K., Slaby, R., Adler, M., Minotti, J., & Katz, R. (2013). *Eyes on Bullying Toolkit. What can you do.*

Storey, K., & Slaby, R. (2013). Eyes on bullying in early childhood. Retrieved May, 26, 2015.

Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioural intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect?. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(2), 195-205.

Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying. Slep, A. M. S. , Cascardi, M., Avery-Leaf, S., & O'leary, K. D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment, 13*(3), 306.

Tattum, D and Tattum, E. (1992) *Social Education and Personal Development*. London,: David Fulton.

Thomas, S. B. (2000). College students and disability law. *The Journal of Special Education, 33*(4), 248-257.

Tonge, D. (1992). Assessing the effects of assertiveness training on victims of bullying in three Sheffield schools. *unpublished BA dissertation, University of Sheffield*.

Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 37*(4), 405-411.

Tzouriadou , M., Vouyoukas, C., Anagnostopoulou, E., & Menexes, G. (2015). Greek teachers' knowledge e and opinions over dyslexia. *Scientific Annals-School of κPsychology AUTH, 11*, 175-211.

U.S Department of Health and Human Services. (2010). Administration for children and families. *Afterschool Investments, State Afterschool Profile (s)*. Accessed Aug, 9.

U.S. Department of Health & Human Services. Bullying among children and youth with disabilities and special needs.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H , Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments.

*Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(3), 182-189.

Wallen, K. (1996). Nature needs nurture: the interaction of hormonal and social influences on the development of behavioural sex differences in rhesus monkeys.

*Hormones and Behaviour*, 30(4), 364-378.

Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study.

*European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.

Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools.

*International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.

Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for learning*, 7(1), 3-7.

Zoniou - Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education* , 10(4-5), 379-394.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

**Θέμα: « Η ΥΠΑΡΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΛΕΓΟΜΕΝΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΩΝ»**

Ώρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη Συνέντευξη: Ερευνητής

Άτομο που δίνει τη Συνέντευξη:

Φύλο:

Μέρος που το άτομο δίνει τη Συνέντευξη:

Ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας που θα διεξαχθεί , είναι η αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση που υφίστανται παιδιά με ΕΕΑ στα τμήματα Ένταξης Νηπιαγωγείων και Δημοτικών. Τα δεδομένα θα ληφθούν μέσω της συνέντευξης από 10 άτομα. Δεσμευόμαστε για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 30-40 λεπτά της ώρας και θα μαγνητοφωνηθεί με την πλήρη συναίνεση σας. Μπορείτε να διαβάσετε τις ερωτήσεις και σας παρακαλούμε αν συμφωνείτε να συμμετέχετε να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης. Επίσης είμαστε στη διάθεση σας για οτιδήποτε ενδιαφέρεστε να συμπληρώσετε και πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει στην έρευνα. Με την πολύτιμη βοήθεια σας στόχος είναι η ενδελεχής έρευνα και η αξιοποίηση των δεδομένων προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας .

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

**ΦΥΛΟ:** ΓΥΝΑΙΚΑ   
 ΑΝΤΡΑΣ

**ΗΛΙΚΙΑ:** 20-30  30-40  40-50  50-60

**ΣΠΟΥΔΕΣ:** ΑΕΙ  **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ**

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:**

**ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ** σε έτη:

**ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ:**

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ:**

Σας ευχαριστώ που δεχτήκατε να συμβάλετε με την εμπειρία και τις γνώσεις σας σε αυτή την έρευνα.

- 1.Τί συνιστά για εσάς σχολικό εκφοβισμό;
- 2.Υπάρχει κάποιο ,χαρακτηριστικό για εσάς, συμβάν σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ΕΕΑ τμήματος Ένταξης στο σχολείο σας;
- 3.Πώς ξεκινούν τα επεισόδια αυτά και ποιοί πρωτοστατούν κυρίως;
- 4.Ποια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι τα πιο συχνά;
- 5.Πώς επηρεάζει το φύλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων συμπεριφορών εκφοβισμού-θυματοποίησης;
- 6.Σύμφωνα με την εμπειρία σας υπάρχουν κάποιες κατηγορίες ΕΕΑ οι οποίες είναι πιο ευάλωτες στον εκφοβισμό;



7. Πώς προσπαθήσατε να αντιμετωπίσετε αυτά τα συμβάντα;

8. Υπάρχει κάποιο συμβάν σε όλη την σχολική σας επαγγελματική πορεία το οποίο σας επηρέασε σημαντικά και θα θέλατε να περιγράψετε;

9. Έχετε βιώσει εσείς ή μέλος της οικογένειάς σας παρόμοιο περιστατικό εκφοβισμού και αν ναι πώς σας επηρέασε;

10. Σύμφωνα με την εμπειρία σας υπάρχει κάτι το οποίο θα θέλατε να συμπληρώσετε και πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθήσει στην έρευνα;

Το περιεχόμενο της συνέντευξης εφόσον μαγνητοφωνηθεί με την πλήρη συναίνεση σας, θα απομαγνητοφωνηθεί ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και επιδέχονται τροποποίησης ή συμπλήρωσης σας.

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις σχετικά με την μελέτη πριν συμμετάσχετε σε αυτή ή κατά τη διάρκεια της. Με μεγάλη χαρά θα δεχθώ να μοιραστώ μαζί σας τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της. Το όνομα σας δεν θα συσχετιστεί κατά κανέναν τρόπο με τα ευρήματα. Θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία σας καθώς και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων προς άλλη χρήση. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία όποτε και για οποιοδήποτε λόγο το θελήσετε.

Αν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Υπογραφή

Ημερομηνία

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ  
ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ.**

