



Διπλωματική Εργασία

Ευάγγελος Λουκάς

Το φαινόμενο της επιθετικότητας στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Οικονόμου Ασπασία**

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΓΕΝΙΚΑ- ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	8
--------------------------------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ.....	9
2.2 Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ.....	11
2.3 ΑΠΟ ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ: Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	13
2.4 ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	14
2.4.1 Άμεσες μορφές.....	14
2.4.2 Έμμεσες μορφές.....	14
2.4.3 Άλλοι τρόποι ταξινόμησης.....	15
2.5 ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	16
2.6 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	17
2.7 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	18
2.8 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	26
2.9 Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	28
2.9.1 Στοιχεία για την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.....	28
2.9.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	29
2.9.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	31
2.9.4 Εμπλεκόμενοι.....	36
2.9.5 Η στάση των εκπαιδευτικών στο πρόβλημα.....	43
2.9.6 Αντιμετώπιση του φαινομένου.....	45
2.9.7 Αντιμετώπιση του φαινομένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	64
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΕΙΔΟΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	65
4.2 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.....	65
4.3 ΜΕΘΟΔΟΣ.....	66
4.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	66
4.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	68
4.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	74
5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΕΝΤΟΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ;.....	75
5.2.1 Εμπλεκόμενοι.....	75
5.2.2 Στοιχεία για θύτες.....	77
5.2.3 Στοιχεία για τα θύματα.....	79
5.2.4 Είδος εκφοβισμού.....	81
5.2.5 Γνωστοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό.....	84
5.2.6 Παράγοντες εκφοβισμού.....	86
5.2.7 Χώροι εκδήλωσης.....	88
5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: ΠΩΣ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΠΡΟΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;.....	90
5.3.1 Σημασία πρόληψης.....	90
5.3.2 Δράσεις πρόληψης.....	91
5.3.3 Πλαίσιο πρόληψης.....	93
5.3.4 Επιμόρφωση.....	94

5.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3: ΠΩΣ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;	96
5.4.1 Δράσεις διευθυντή	97
5.4.2 Δράσεις προσωπικού	98
5.4.3 Αξιολόγηση δράσης	102
5.4.4 Πλαίσιο διαχείρισης	103
5.4.5 Ανάγκη για επιμόρφωση	105
5.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ Η ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΝ ΜΟΝΟΙ ΤΟΥΣ ΝΑ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ;	106
5.5.1 Συνεργασία για πρόληψη και αντιμετώπιση	106
5.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	115
6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	117

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Φόρμα Συγκατάθεσης	118
2. Ερωτήσεις Συνέντευξης	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	122
ΠΙΝΑΚΕΣ	
Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ της σωματικής βίας, λεκτικής βίας και άσχημης συμπεριφοράς από κάποιο/α συμμαθητή/τρια και της συχνότητας συμμετοχής σε μορφές εκφοβισμού	31
Πίνακας 2. Δημογραφικά Στοιχεία συμμετεχόντων	74
Πίνακας 3. Εμπλεκόμενοι	76
Πίνακας 4. Θύτες	78
Πίνακας 5. Θύματα	80

Πίνακας 6. Είδος εκφοβισμού.....	82
Πίνακας 7. Γνωστοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό.....	84
Πίνακας 8. Παράγοντες εκφοβισμού.....	87
Πίνακας 9. Χώροι εκδήλωσης.....	88
Πίνακας 10. Σημασία πρόληψης.....	90
Πίνακας 11. Δράσεις πρόληψης.....	91
Πίνακας 12. Πλαίσιο πρόληψης.....	93
Πίνακας 13. Επιμόρφωση.....	94
Πίνακας 14. Δράσεις διευθυντή.....	97
Πίνακας 15. Δράσεις προσωπικού.....	99
Πίνακας 16. Αξιολόγηση δράσης.....	102
Πίνακας 17. Πλαίσιο διαχείρισης.....	104
Πίνακας 18. Ανάγκη για επιμόρφωση.....	105
Πίνακας 19. Συνεργασία για πρόληψη και αντιμετώπιση.....	106

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία πραγματεύεται το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Γενικά Ενιαία Λύκεια του Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν στην ικανότητα εντοπισμού των μορφών σχολικού εκφοβισμού και των χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων, τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου και τη συνεργασία με άλλα φυσικά πρόσωπα και φορείς για την αντιμετώπιση. Μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ανάλυση περιεχομένου συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα από 10 διευθυντές. Από την ανάλυση φάνηκε πως οι διευθυντές αναγνωρίζουν κυρίως τη λεκτική, σωματική και διαδικτυακή μορφή εκφοβισμού. Επίσης έχουν άποψη για το προφίλ των εμπλεκόμενων, τους παράγοντες και τους χώρους εκδήλωσης του φαινομένου. Αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση, οι διευθυντές και το προσωπικό λαμβάνουν ορισμένες δράσεις, ωστόσο υπάρχει η ανάγκη κατάλληλης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διευθυντών και η διαμόρφωση πλαισίου για τη διαχείριση. Πολλές από τις δράσεις είναι μεμονωμένες και μη συστηματικές. Η συνεργασία με τη μαθητική κοινότητα και με φορείς είναι βασική μορφή δράσης για τη διαχείριση. Η πρόληψη έχει σημαντική θέση στο λόγο των διευθυντών και για ορισμένους είναι η βασικότερη δράση για την εξάλειψη του φαινομένου. Τα δεδομένα, αν και μη γενικεύσιμα λόγω της φύσης της μεθοδολογίας, τις περισσότερες φορές υποστηρίζουν προηγούμενα διεθνή και ελληνικά δεδομένα.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, διευθυντής, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

SUMMARY

The paper addresses the issue of school bullying in secondary education, in General Uniform Lyceum of the Western Thessaloniki. The research questions raised concern the ability to detect forms of school bullying and the characteristics of those involved, how to prevent and cope with the phenomenon and how to co-operate with other natural persons and bodies. Through semi-structured interviews and content analysis data from 10 managers were collected and analyzed. The analysis showed that directors mostly recognize the verbal, physical and online form of intimidation. They also have an opinion on the profile of the stakeholders, the factors and the venues of the phenomenon. With regard to prevention and counseling, managers and staff take certain actions, but there is a need for appropriate training for teachers and managers and a framework for management. Many of the actions are individual and non-systematic. Working with the student community and with organizations is a basic form of action for management. Prevention has an important place in the managers' speech and for some it is the most important action to eliminate the phenomenon. The data, though not generalized due to the nature of the methodology, often support previous international and Greek data.

Key words: school bullying, director, secondary education

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΓΕΝΙΚΑ- ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια Μεταπτυχιακού προγράμματος και είναι απαραίτητη για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Η εργασία αναφέρεται στον σχολικό εκφοβισμό σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις αλλά και αυξημένη προσοχή τα τελευταία χρόνια. Νέες μορφές όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εμφανίζονται. Παρόλα αυτά, στη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία επισημαίνεται πως το φαινόμενο αντιμετωπίζεται ως ένα βαθμό. Μολαταύτα, μέχρι στιγμής στην Ελλάδα αναφέρονται εμπόδια στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα εμπόδια εντοπίζονται στους τομείς της επιμόρφωσης, της συνεργασίας και των επιτυχημένων παρεμβάσεων. Οι περισσότερες ελληνικές έρευνες εστιάζουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή στη γνώμη μαθητών και εκπαιδευτικών, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα να παρουσιαστούν και οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η παρούσα έρευνα μέσα από ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία προσπάθησε να αναδείξει τον λόγο των διευθυντών σχολικών μονάδων, σε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί εάν οι απόψεις τους ταυτίζονται με απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Η εργασία ξεκινά με τη βιβλιογραφική επισκόπηση όπου παρουσιάζονται στοιχεία για τον εκφοβισμό, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, το πλαίσιο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, τα στοιχεία για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα και ορισμένα προγράμματα παρέμβασης. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία που επιλέχθηκε. Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η συζήτησή τους. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Στο ζήτημα της επιθετικότητας συναντώνται συχνά όροι και έννοιες που χρήζουν επεξήγησης, καθώς αν και βρίσκονται αρκετά κοντά δεν θα πρέπει να συγχέονται ή να ταυτίζονται. Λέξεις όπως η βία, η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός είναι βασικές για την μελέτη του ζητήματος. Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί πως οι μελετητές αλλά και οι εμπλεκόμενοι δίνουν διαφορετικούς ορισμούς των βασικών εννοιών και ειδικότερα οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι ορίζουν τις έννοιες αλλιώς, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής τους (Corvo & DeLara, 2010). Κάτι τέτοιο ίσως είναι καθοριστικό στη σημασία που δίνει ο καθένας και στον τρόπο με τον οποίο μελλοντικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους εννοιολογικές και σημασιολογικές διαφορές του φαινομένου ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο.

Όπως επισημαίνεται και από Έλληνες επιστήμονες, οι όροι βία και επιθετικότητα θεωρούνται ως όμοιοι και χρησιμοποιούνται ως τέτοιοι (Ανδρέου, 2011). Συνοπτικά μπορούμε να πούμε πως, για την αποσαφήνιση των όρων, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο η προσωπική οπτική του ερευνητή όσο και άλλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα το πολιτιστικό περιβάλλον, το περιβάλλον εκδήλωσης της συμπεριφοράς, η πρόθεση και οι συνέπειες (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η βία είναι μια κατάσταση που παρατηρείται διεθνώς. Χρησιμοποιείται ως όρος για να περιγράψει την επιβολή σωματικής δύναμης όπως και την απειλή για επιβολή σωματικής δύναμης κατά κάποιου ατόμου, κάποιας ομάδας ή κοινότητας. Η βία σχεδόν πάντα καταλήγει να επιφέρει τραυματισμό, βλάβες σωματικές και ψυχικές, θάνατο, και προβλήματα ανάπτυξης (World Health Organization, 2017).

Ο American Psychological Association (20017) περιγράφει τη βία (violence) ως μια ακραία μορφή επιθετικότητας (aggression) που μπορεί να εκφράζεται με

πράξεις όπως η προσβολή, ο φόνος ή ο βιασμός. Η βία προέρχεται από μια πληθώρα παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι η έκθεση στη βία στο σπίτι ή στο περιβάλλον, η απογοήτευση, η ερμηνεία των συμπεριφορών άλλων ανθρώπων ως εχθρικές και επικίνδυνες. Επίσης υποστηρίζεται πως συγκεκριμένες καταστάσεις αυξάνουν τις πιθανότητες έκφρασης επιθετικότητας. Τέτοιες καταστάσεις είναι για παράδειγμα η προσβολή από άλλους, η πρόκληση από άλλους για επιθετικές πράξεις αλλά και περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η υψηλή θερμοκρασία και ο πολύς κόσμος (APA, 2017a).

Όπως παρατηρούμε, η βία και η επιθετικότητα συνδέονται, δεν είναι όμως ταυτόσημες έννοιες. Η βία και η επιθετικότητα παρατηρούνται σε συμπεριφορές που πληγώνουν, ανεξάρτητα από το αν εκφράζονται λεκτικά, συμπεριφορικά ή σωματικά. Οι ορισμοί για τη βία και την επιθετικότητα έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά:

- Έκφραση μιας ενέργειας με ένα συγκεκριμένο στόχο
- Πρόκειται για ακατάλληλες και ανήθικες συμπεριφορές
- Στόχος είναι οι άνθρωποι να βλάψουν, καταστρέψουν ή να πληγώσουν κάποιο άλλο άτομο σωματικά ή ψυχολογικά
- Στόχος των ανθρώπων είναι να επιβληθούν σε ένα άλλο άτομο
- Χρήση άσχημων λέξεων με στόχο να πληγώσουν
- Χρήση υποτιμητικής γλώσσας, απειλών ή μη- λεκτικής επικοινωνίας για εκφοβισμό
- Απειλές για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι
- Καταστροφή άψυχων και έμψυχων αντικειμένων όπως και του περιβάλλοντος
- Απόπειρα πρόκλησης βλάβης ή θανάτου άλλου προσώπου, με ή χωρίς τη χρήση όπλου
- Εξαναγκασμός ατόμου να προβεί σε ανεπιθύμητες πράξεις με τη χρήση βίας
- Σεξουαλική επαφή χωρίς συναίνεση

(National Collaborating Centre for Mental Health, UK, 2015)

Εφόσον υπάρχει πλήθος ορισμών, οι Jansen et al. (1997) έχουν κατασκευάσει κλίμακα που να μετράει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για την επιθετικότητα. Από την ανάλυση των απαντήσεων διαφορετικών ανθρώπων βρέθηκε ότι, η επιθετικότητα μπορεί να έχει δύο φύσεις. Η πρώτη είναι η αντίληψη για μια θετική, φυσιολογική επιθετικότητα που έχει σκοπό να προστατεύσει κάποιον. Το δεύτερο είδος

περιλαμβάνει την επιθετικότητα που δεν έχει καμία εμφανή θετική λειτουργία και είναι ανεπιθύμητη.

Μια ακόμη μέθοδος για να εξάγουμε έναν ορισμό για την επιθετικότητα είναι να δούμε τους παράγοντες και τις μεταβλητές που περιλαμβάνονται σε ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση της. Σύμφωνα με την Overt Aggression Scale (OAS, Yudofsky et al., 1986), οι Sorgi et al. (1991) προσπάθησαν να εντοπίσουν τα βασικά περιστατικά επιθετικότητας. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Λεκτική βία που περιλαμβάνει από θυμωμένη ομιλία σε υψηλό τόνο μέχρι απειλές
- Σωματική επιθετικότητα κατά αντικειμένων όπως η ρίψη αντικειμένων, το χτύπημα της πόρτας
- Σωματική επιθετικότητα κατά ανθρώπων, όπως απειλητικές χειρονομίες αλλά και η επίθεση προς κάποιον με πρόκληση σοβαρής σωματικής βλάβης
- Σωματική επίθεση κατά του ίδιου του εαυτού με αυτοτραυματισμό και απόπειρα αυτοκτονίας

Η κλίμακα Social Dysfunction and Aggression Scale (Wistedt et al., 1990) περιλαμβάνει επίσης την έλλειψη συνεργασίας, την προκλητική συμπεριφορά αλλά και τη συνεχή δυσαρέσκεια ως εκφράσεις επιθετικότητας. Επίσης περιλαμβάνει και αυτή την σωματική βλάβη κατά του εαυτού αλλά σύμφωνα με άλλες οδηγίες (NICE, 2004), η κατηγορία αυτή δεν περιλαμβάνεται πάντα κάτω από την ομπρέλα της επιθετικότητας.

Σύμφωνα με την ανάλυση των ορισμών, η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών είναι ότι, η επιθετικότητα είναι μια εμπρόθετη πράξη που στοχεύει στην πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου, ενώ η βία δεν είναι απαραίτητα προϊόν πρόθεσης (Χριστοδούλου, Μιχόπουλος & Λύκουρας, 2008).

2.2 Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ

Ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως σωματικός, λεκτικός με πειράγματα, κοινωνικός αποκλεισμός, σεξουαλική παρενόχληση ή και διαδικτυακός εκφοβισμός (με τη χρήση ψηφιακών μέσων). Επίσης, μπορεί να αφορά σε μια ποικιλία θεμάτων όπως η θρησκεία, η εθνικότητα, η φυλή, η αναπηρία, η σεξουαλική ταυτότητα και ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Παρόλα αυτά, ο εκφοβισμός θα πρέπει να διαχωρίζεται ως μια συγκεκριμένη μορφή επιθετικότητας

μεταξύ παιδιών και να διακρίνεται από άλλες μορφές, όπως η διαμάχη μεταξύ παιδιών (Espelage, Holt, & Henkel, 2003. Olweus, 1993a, 2001. Olweus, Limber, & Mihalic, 1999. Pellegrini, 2002).

Ο εκφοβισμός είναι μια πρακτική που παρατηρείται σε μεγάλη μερίδα των παιδιών. Στη Αμερική, για παράδειγμα, εντοπίζεται κυρίως σε παιδιά και νέους ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο, τη φυλή ή τον τόπο κατοικίας (Nansel et al., 2001).

Ωστόσο, έχουν παρατηρηθεί έμφυλες διαφορές στην έκφραση του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες, τα αγόρια εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού ενώ τα κορίτσια πέφτουν κυρίως θύματα λεκτικού εκφοβισμού με φήμες και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου (Harris, Petrie & Willoughby, 2002. Nansel et al., 2001). Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί πως τα κορίτσια πέφτουν θύματα εκφοβισμού και από αγόρια και από κορίτσια, ενώ τα αγόρια κυρίως από άλλα αγόρια (Melton et al., 1998. Olweus, 1993).

Καταστρεπτικός είναι ο αντίκτυπος που έχει ο εκφοβισμός στα παιδιά σύμφωνα με πλήθος ερευνών. Η ψυχολογική τους κατάσταση επιδεινώνεται καθώς έχουν εντοπιστεί μειωμένα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, αισθήματος μοναξιάς, αποχής από το σχολείο αλλά και αυτοκτονικού ιδεασμού (Craig, 1998. Hodges & Perry, 1996. Kochenderfer & Ladd, 1996. Nansel et al., 2001. Olweus, 1993a. Rigby, 1996. Rigby & Slee, 1993. Salmon 2000. Slee, 1995).

Ιδιαίτερα αυξημένες πιθανότητες να θυματοποιηθούν έχουν άτομα που ανήκουν σε κατηγορίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Παιδιά και νέοι με αναπηρίες, ομοφυλόφιλα, διεμφυλικά άτομα είναι ιδιαίτερα συχνός στόχος θυματοποίησης (Dawkins, 1996. Hershberger & D' Augelli, 1995. Hunter, 1990. Nabuzka & Smith, 1993. Pilkington & D' Augelli, 1995. Rigby, 2002).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του θύτη, μπορεί να μην είναι εύκολο να δημιουργηθεί ένα τέτοιο προφίλ αλλά έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά, που ασκούν εκφοβισμό, συνήθως έχουν πολύ περισσότερες πεποιθήσεις υπέρ της βίας ενώ είναι και πιο πιθανό να προσπαθήσουν να επηρεάσουν και τους ομηλικούς τους να εμπλακούν σε παρόμοιες συμπεριφορές (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999. Espelage et al., 2003). Ενώ έχει βρεθεί πως συνηθέστερα θύματα είναι άτομα από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, κάτι τέτοιο δεν έχει επιβεβαιωθεί για τους θύτες, τουλάχιστον ως προς τη φυλή (Nansel et al., 2001).

Ταυτόχρονα, τα άτομα που δρουν ως θύτες εμπλέκονται και σε άλλες προβληματικές, παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως οι καβγάδες, ο βανδαλισμός, η διακοπή της φοίτησης και οι απουσίες από το σχολείο, η οπλοφορία, η κατανάλωση αλκοόλ και καπνού (Byrne, 1994. Cunningham, Henggeler, Limber, Melton, & Nation, 2000. Nansel et al., 2001. Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003. Solberg & Olweus, 2003).

2.3 ΑΠΟ ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ: Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), η επιθετικότητα και η βία στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να πάρουν διαφορετικές μορφές. Τα κριτήρια που τη διαφοροποιούν είναι οι διαφορετικοί κάθε φορά εμπλεκόμενοι. Έτσι, κάνει διαχωρισμό ανάμεσα σε:

- 1) βία μεταξύ μαθητών
- 2) βία μαθητών προς εκπαιδευτικούς
- 3) βία εκπαιδευτικών προς μαθητές
- 4) βία μεταξύ εκπαιδευτικών
- 5) βία μεταξύ εκπαιδευτικών και της διοίκησης

Από ένα ευρύτερο πρίσμα, οι Τσιώτρα και Κυρίτση (2010) προσέθεσαν αργότερα δύο επιπλέον μορφές, πάλι σύμφωνα με το ίδιο κριτήριο.

- 6) Βία γονέων προς μαθητές και εκπαιδευτικούς
- 7) Βία εξωσχολικών προς τη μαθητική κοινότητα

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον η βία παίρνει συχνά τη μορφή του εκφοβισμού, ο οποίος είναι ένα πολύ εξαπλωμένο φαινόμενο τις τελευταίες δεκαετίες (Olweus & Limber, 2010). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα τόσο σύνθετο ζήτημα ώστε πολλοί κλάδοι επιστημών έχουν ασχοληθεί και συνδράμει στην κατανόησή του. Μέχρι στιγμής έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, των κοινωνικών επιστημών και όχι μόνο (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Αν και στο μυαλό ενός ενήλικα η εμφάνιση της επιθετικότητας στα παιδιά ακούγεται ως κάτι αρνητικό, επικίνδυνο ή αταίριαστο, κάτι τέτοιο δεν είναι απόλυτα ορθό. Από πολλούς ειδικούς η εμφάνιση της επιθετικότητας επισημαίνεται ως ένδειξη και χαρακτηριστικό της ανάπτυξης. Για παράδειγμα, στην προσχολική ηλικία η εμφάνιση της επιθετικότητας αλλά και η μετέπειτα δεξιότητα της διαχείρισης της

επιθετικότητας είναι μια ένδειξη ανάπτυξης του παιδιού (Moeller, 2001). Επιπρόσθετα, είναι, θα μπορούσαμε να πούμε, ένας δείκτης για την εξέλιξη της κοινωνικότητας του παιδιού σε κάθε στάδιο (Cole & Cole, 2001). Αναφορικά τώρα με την επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον, αυτή επίσης θεωρείται ως μια έκφραση της δυναμικής των παιδιών μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Gendron, Williams & Guerra, 2011).

2.4 ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς συνήθως διαχωρίζονται σε άμεσες και έμμεσες (Ανδρέου, 2011. Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

2.4.1 Άμεσες μορφές

Οι άμεσες μορφές επιθετικότητας είναι επιθετικές συμπεριφορές που είναι φανερές προς όλους. Τα άτομα που εμπλέκονται αλλά και όχι μόνο μπορούν να τις παρατηρήσουν. Η σωματική επιθετικότητα είναι μια χαρακτηριστική συμπεριφορά άμεσης μορφής επιθετικότητας που παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον. Η σωματική επιθετικότητα περιλαμβάνει μπουιές, κλωτσιές, τρικλοποδιές, σκουντήματα, σπρωξίματα και γενικώς χτυπήματα με το σώμα ή αντικείμενα προς έναν άλλο μαθητή (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010). Σύμφωνα δε με τα κριτήρια που ορίζουν τον εκφοβισμό, εάν η επίθεση είναι επαναλαμβανόμενη, με πρόθεση το άτομο να βλάψει άλλον μαθητή με λιγότερη δύναμη τότε η επιθετικότητα αυτή ορίζεται ως φυσικός εκφοβισμός (Rigby, 2004).

Ένα χαρακτηριστικό και συχνό παράδειγμα άμεσης επιθετικότητας είναι η λεκτική επιθετικότητα. Στο σχολικό περιβάλλον κάτι τέτοιο εκφράζεται με τους μαθητές να εκφράζουν ύβρεις, υποτιμητικές, προσβλητικές εκφράσεις και να απειλούν κάποιον άλλο μαθητή (Κιτσάκη, 2010).

2.4.2 Έμμεσες μορφές

Οι μορφές αυτές δεν είναι φανερές και δεν είναι εύκολο για όλους να τις παρατηρήσουν. Είναι συμπεριφορές που γίνονται κρυφά από τους άλλους ή γίνονται με τρόπο που δεν γίνεται εμφανής η πρόθεση του δράστη να προκαλέσει βλάβη σε κάποιον άλλο.

Χαρακτηριστική περίπτωση της έμμεσης επιθετικότητας στη σύγχρονη κοινωνία, που μπορεί να εξελιχθεί σε εκφοβιστική συμπεριφορά, είναι ο

ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying). Η μορφή αυτή σχετίζεται προφανώς με την πρόοδο της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας.

Ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο ως έμμεση μορφή περιλαμβάνει ενοχλητικές, απειλητικές και προσβλητικές συμπεριφορές προς ένα άλλο άτομο μέσα από μηνύματα και ηλεκτρονικά μηνύματα (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010) και κοινοποίηση προσωπικών πληροφοριών χωρίς συγκατάθεση από τον κάτοχο των πληροφοριών (Hinduja & Patchin, 2007).

Μια ακόμη διαδεδομένη μορφή έμμεσης επιθετικότητας είναι η σχεσιακή επιθετικότητα. Η επιθετικότητα αυτή αναφέρεται και ως κοινωνικός εκφοβισμός (Hong & Espelage, 2012. Lee, 2004). Ο κοινωνικός εκφοβισμός περιλαμβάνει την απαξίωση ενός παιδιού από τους ομηλικούς του, την απομόνωση και τον αποκλεισμό από την κοινωνική δικτύωση. Επιπλέον περιλαμβάνει τη διάδοση φημών και το σχολιασμό του ατόμου από άλλα άτομα που στοχεύουν να το διαβάλουν. Ο κοινωνικός εκφοβισμός οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών (Ασημόπουλος, Γιαννακοπούλου, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ & Τσιάντης, 2008).

Κατά άλλους, αυτός ο εκφοβισμός πέρα από κοινωνικός αναφέρεται και ως συναισθηματικός/ ψυχολογικός επειδή μέσα από τις συμπεριφορές του δράστη θίγεται η αυταξία του θύματος (Κιτσάκη, 2010).

2.4.3 Άλλοι τρόποι ταξινόμησης

Πέρα από το διαχωρισμό σε έμμεση και άμεση επιθετικότητα παρατηρούνται και άλλες μέθοδοι κατηγοριοποίησης, όπως για παράδειγμα κατηγοριοποίηση με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται για να εκδηλωθεί η επιθετική συμπεριφορά. Ο Τσιάντης (2010) αναφέρει τις ακόλουθες μορφές επιθετικότητας:

- Σωματική
- Λεκτική
- Κοινωνική
- Ψυχολογική

Με παρόμοιο τρόπο κατηγοριοποιούν την επιθετικότητα και άλλοι επιστήμονες, όπως οι Boulton και συνεργάτες (2014) και Sapouna (2008),

αναφέροντας πως η σωματική, λεκτική και σχεσιακή επιθετικότητα είναι οι συχνότερες και πιο μελετημένες μορφές.

Αλλού βέβαια αναφέρονται και άλλες μορφές, όπως η σεξουαλική παρενόχληση, ενώ συγκεκριμένες μορφές αναφέρονται με άλλο όνομα, όπως για παράδειγμα αντί της σχεσιακής επιθετικότητας αναφέρεται ο κοινωνικός αποκλεισμός (Ασημόπουλος και συνεργάτες, 2008).

2.5 ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Το bullying ή ο εκφοβισμός, όπως είναι ο ελληνικός όρος, είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που συνειδητά και συνεχόμενα επιδεικνύει κάποιος για να προκαλέσει βλάβη ή δυσφορία σε κάποιον άλλον ή να του επιβληθεί. Ο εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει τη σωματική επαφή, να είναι λεκτικός ή μπορεί να περιλαμβάνει συμπεριφορές που ενισχύουν τη δυσφορία κάποιου όπως ο σχεσιακός εκφοβισμός. Τα θύματα εκφοβισμού συνήθως δεν είναι αυτά που προκαλούν τους άλλους για να τους εκφοβίσουν και δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους αποτελεσματικά. Ο εκφοβισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα περιστατικά στα οποία κάποιο άτομο προσπαθεί επανειλημμένα και με επιθετική συμπεριφορά να βλάψει ή να επιβληθεί σε άλλο άτομο. Η επιθετικότητα στον εκφοβισμό μπορεί να είναι σωματική, λεκτική ή σχεσιακή (APA 2017b. Boulton, Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds, 2014. Crothers & Kolbert, 2004. Olweus, 1978. Rigby, 2001a). Όμως μπορεί ο δράστης να μην είναι απαραίτητα ένα άτομο αλλά και μια ομάδα ατόμων (Γεωργίου, 2007).

Από τους μεγαλύτερους ειδικούς στην έρευνα του εκφοβισμού είναι και αυτός που ανέφερε για πρώτη φορά τον όρο. Πρόκειται για τον καθηγητή Olweus ο οποίος εισήγαγε τον όρο αυτό για πρώτη φορά στο λεξιλόγιο τη δεκαετία του 1970.

Η ιδιαιτερότητα και η διαφοροποίηση του όρου «εκφοβισμός» με τον όρο «επιθετικότητα» έγκειται στο ότι στον εκφοβισμό υπάρχει επιθετικότητα αλλά και ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος. Επίσης, ο όρος περιγράφει επαναλαμβανόμενες επιθετικές ενέργειες με εμπρόθετη συμπεριφορά για σωματική ή ψυχική βλάβη (Boulton et al., 2014. Corvo & DeLara, 2010. Olweus, 1993. Rigby, 2001b).

Επισημαίνεται πως αυτός είναι ο ορισμός που δίνουν ορισμένοι από τους μελετητές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τη βία και την επιθετικότητα υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και διαφορετικά κριτήρια για το πώς ορίζεται και πως

συμβαίνει. Οι βασικότεροι παράγοντες που καθορίζουν τα παραπάνω είναι δύο (Siann, Callaghan, Lockhart & Raweson, 1993).

Ο πρώτος παράγοντας είναι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό της έννοιας. Τα κριτήρια ως προς τα πόσα άτομα περιλαμβάνει, πόσο διαρκεί, κάθε πότε συμβαίνει, ποιες συμπεριφορές περιγράφει μπορεί να είναι διαφορετικά από ερευνητή σε ερευνητή και από άνθρωπο σε άνθρωπο. Ο δεύτερος παράγοντας είναι το πώς εκδηλώνεται ένα περιστατικό εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, κάθε άνθρωπος μπορεί να ορίζει αλλιώς τον εκφοβισμό διότι ορίζει και αλλιώς τις συγκεκριμένες συμπεριφορές που παρατηρούνται σε ένα συμβάν. Άρα για κάποιον ένα συμβάν μπορεί να έχει εκφοβιστικές συμπεριφορές ενώ για κάποιους άλλους όχι (Γεωργίου 2007. Cheng, Chen, Ho & Cheng, 2011. Lee, 2004).

Πάντως, συνοπτικά και για τη συγκεκριμένη εργασία θα μπορούσαμε να πούμε πως ο εκφοβισμός περιλαμβάνει έμμεσες και άμεσες μορφές επίθεσης που διακρίνονται σε:

- Σωματική επίθεση
- Λεκτική επίθεση/ παρενόχληση
- Πλάγια μέσα συμπεριφοράς που δεν γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο και στοχεύουν στην πρόκληση ψυχικής ή σωματικής δυσφορίας, όπως είναι η διάδοση φημών και ο αποκλεισμός από τα κοινωνικά δίκτυα

Για να οριστεί ένα συμβάν ως εκφοβισμός και όχι βία ή επιθετικότητα, πρέπει να παρατηρείται διαφορά του θύτη και του θύματος ως προς τη σωματική και τη ψυχολογική δύναμη, η συμπεριφορά να είναι εμπρόθετη και επαναλαμβανόμενη (Gendron et al., 2011. Guerra, Williams & Sadek, 2011. Olweus, 1993. Rigby, 2001a. Skrzypiec, Slee, Murray – Harvey & Pereira, 2011).

2.6 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά καταφεύγουν στον εκφοβισμό δεν είναι ούτε απλοί ούτε λίγοι. Υπάρχει μια συστάδα παραγόντων, που επηρεάζουν τα παιδιά, και τα ωθούν σε τέτοιες συμπεριφορές. Ενδεικτικά, τέτοιοι παράγοντες είναι προσωπικοί, οικογενειακοί ή σχετικοί με την κοινότητα στην οποία το παιδί ζει, με το σχολικό του περιβάλλον και με την ομάδα ομηλίκων του (Limber, 2002. Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Η βία προέρχεται από μια πληθώρα παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι η έκθεση στη βία στο σπίτι ή στο περιβάλλον, η απογοήτευση, η

ερμηνεία των συμπεριφορών άλλων ανθρώπων ως εχθρικές και επικίνδυνες. Επίσης, υποστηρίζεται πως συγκεκριμένες καταστάσεις αυξάνουν τις πιθανότητες έκφρασης επιθετικότητας. Τέτοιες καταστάσεις είναι για παράδειγμα η προσβολή από άλλους, η πρόκληση από άλλους για επιθετικές πράξεις αλλά και περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η υψηλή θερμοκρασία και ο πολύς κόσμος (APA, 2017a).

Σύμφωνα με τα στοιχεία ελληνικής έρευνας, έχει παρατηρηθεί πως το φύλο του μαθητή επηρεάζει το είδος της επιθετικότητας που θα δεχθεί, όπως επίσης και το φύλο των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Ακόμα, οι μαθητές ανάλογα με το φύλο τους θεωρούν πως υπάρχουν διαφορετικοί λόγοι για τους οποίους εμφανίζεται ο εκφοβισμός. Μερικοί από τους λόγους αυτούς είναι η εμφάνιση, η καταγωγή, η ένταξη σε μειονοτική ομάδα, το φύλο και η σχολική επίδοση. Επιπλέον, η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να παρατηρείται και σε άλλα πλαίσια εκτός σχολείου αλλά να σχετίζεται με τα άτομα του σχολείου. Επομένως, το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται μπορεί να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την εκδήλωση. Η έκθεση των παιδιών σε επιθετικές συμπεριφορές αυξάνουν τις αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

2.7 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων, που το καθένα έχει το δικό του ρόλο. Τέτοια στοιχεία είναι για παράδειγμα, οι δάσκαλοι, οι μαθητές, τα αναλυτικά προγράμματα. Τα στοιχεία αυτά μαζί λειτουργούν για να επιτευχθεί η εκπαίδευση (Σαΐτης, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τα ακόλουθα επίπεδα εκπαίδευσης:

- Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή τα νηπιαγωγεία και δημοτικά
- Την δευτεροβάθμια, δηλαδή τα Λύκεια και τα Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια και Επαγγελματικές Σχολές (άρθρο 3 του ν. 3475/ 2006). Στα Γυμνάσια εισέρχονται χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι του Δημοτικού και στο Γενικό Λύκειο εισέρχονται χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι Γυμνασίου (Σαΐτης, 2008)
- Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα τα οποία είναι

αυτοδιοικούμενα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου (Σαΐτης, 2008)

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, που μπορούν να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτικά σύμφωνα με τον νόμο 2009/ 1992 (ΦΕΚ 18, τ. Α'), δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ή σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα. Η φοίτηση σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης οδηγεί σε δίπλωμα επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, σε ορισμένες ειδικότητες των Ινστιτούτων μπορεί να γίνουν δεκτοί και οι απόφοιτοι γυμνασίου (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.).

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά από 6 έως 15 ετών. Η υποχρεωτική εκπαίδευση αναφέρεται στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο, δηλαδή στην πρωτοβάθμια και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά μπορούν να έχουν προσχολική εκπαίδευση από τα δύομισα πρώτα χρόνια της ζωής στους Βρεφονηπιακούς, Παιδικούς Σταθμούς και στα Νηπιαγωγεία. Η τυπική εκπαίδευση έχει συγκεκριμένη διάρκεια σπουδών, επαναληψιμότητα και με την ολοκλήρωσή της απονέμεται επίσημα τίτλος σπουδών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι διαβαθμισμένα έτσι ώστε η είσοδος σε ένα ίδρυμα να προϋποθέτει την ολοκλήρωση και τον τίτλο σπουδών του προηγούμενου επιπέδου (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018).

Το δημοτικό ξεκινάει στα 6 έτη και η φοίτηση διαρκεί 6 έτη. Στην Ελλάδα υπάρχουν επίσης και ολοήμερα σχολεία που καλύπτουν τις ανάγκες για τα παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, τα οποία προσφέρουν εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα και λειτουργούν για περισσότερες ώρες (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία λειτουργούν έως τις 16:00. Το πρόγραμμά τους έχει επιπλέον μαθήματα, δραστηριότητες και χρόνο για διάβασμα. Τα ειδικά δημοτικά σχολεία έχουν προσωπικό εκπαιδευμένο για άτομα με αναπηρίες, τα οποία φοιτούν στο σχολείο μετά από τη διάγνωσή τους από τα αρμόδια κέντρα (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.).

Επιπλέον, υπάρχουν σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία έχουν ειδικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, με βάση τα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών επιλέγονται με κριτήριο τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και την γνώση τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.).

Το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει και την ιδιωτική εκπαίδευση. Τα σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται από τα δίδακτρα των μαθητών και καθορίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία τους με τον εσωτερικό κανονισμό τους (ν. 682/ 1977, ΦΕΚ 244 τ. Α΄), ο οποίος περνά για έγκριση από το διευθυντή του γραφείου της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το νομικό πλαίσιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρει τους δύο κύκλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως εξής: στον πρώτο κύκλο υπάρχουν τα Γυμνάσια (ν. 1566/ 85, άρθρο 5) και στο δεύτερο τα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ), τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) (ν. 3475/ 2006, ΦΕΚ 146 τ.Α΄, ν. 2525/ 97). Το Γυμνάσιο ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση και το Γενικό Λύκειο, το Επαγγελματικό Λύκειο και οι Επαγγελματικές Σχολές δεν ανήκουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.). Τις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο και λύκειο) στελεχώνουν και συμμετέχουν ως διοικητικά όργανα ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Την ευθύνη για την τήρηση των επίσημων βιβλίων και εντύπων έχει η διεύθυνση του σχολείου, όπως προβλέπεται στο Π.Δ 104/ 1979 (ΦΕΚ 23, τ. Α΄).

Η φοίτηση στο Γυμνάσιο αποσκοπεί στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών, ανάπτυξη ανάλογη της ηλικίας τους και των αναγκών της ζωής τους (άρθρο 5 του ν. 1566/ 85). Επιπλέον, υπάρχουν τα Εσπερινά Γυμνάσια για όσους είναι άνω των 14 ετών και εργάζονται ή αναζητούν εργασία, τα οποία είναι τριετούς φοίτησης και τα μαθήματα διαρκούν 4 ή 5 ώρες. Άλλοι τύποι γυμνασίων είναι τα Μουσικά, τα Ειδικά, τα Αθλητικά, τα Εκκλησιαστικά και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι για όσους ενήλικες θέλουν να τελειώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.) και συστάθηκαν με το άρθρο 5 του νόμου 2525/ 97.

Η φοίτηση στο Γενικό Λύκειο στοχεύει όχι μόνο στην παροχή γενικής παιδείας, αλλά και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, της δημιουργικότητας και την ενίσχυση των μαθητών ώστε να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να σκέφτονται κριτικά. Επίσης, στόχος του είναι η παροχή γνώσεων και εφοδίων για το επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο και για την αγορά εργασίας (νόμος 2525/ 1997).

Τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια είναι τετραετούς φοίτησης ενώ τα Γενικά και τα Επαγγελματικά Λύκεια τριετούς. Τα Επαγγελματικά Λύκεια έχουν και μαθήματα γενικής παιδείας και ένας μαθητής του Επαγγελματικού Λυκείου μετά από

την ολοκλήρωση της πρώτης τάξης μπορεί να γραφτεί στη δεύτερη τάξη είτε του Επαγγελματικού Λυκείου είτε του Γενικού Λυκείου (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.). Η φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια στοχεύει στην παροχή γενικής παιδείας (ν. 1566/ 1985) αλλά και επαγγελματικών γνώσεων. Τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι ημερήσια ή εσπερινά. Τα Εσπερινά είναι για όσους εργάζονται και είναι τετραετούς φοίτησης, ενώ τα ημερήσια τριετούς. Στα μαθήματα περιλαμβάνονται μαθήματα γενικής παιδείας, επαγγελματικά μαθήματα και εργαστήρια. Στην πρώτη τάξη εισέρχονται όσοι έχουν απολυτήριο γυμνασίου ενώ στη δεύτερη όσοι έχουν το δικαίωμα να προαχθούν στη δεύτερη τάξη του επαγγελματικού ή του γενικού λυκείου, όπως επίσης και οι κάτοχοι του πτυχίου πρώτου κύκλου των τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) (άρθρο 2 του ν. 2640/ 1998). Οι απόφοιτοι λαμβάνουν απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου και πτυχίο τρίτου επιπέδου της περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/ 1992 (ΦΕΚ 18, τ. Α'). Τα απολυτήρια των επαγγελματικών και γενικών λυκείων θεωρούνται ισοδύναμα.

Άλλοι τύποι Λυκείων είναι, όπως και στην περίπτωση του Γυμνασίου, τα Εσπερινά, τα Μουσικά, τα Εκκλησιαστικά, τα Αθλητικά Λύκεια και οι Επαγγελματικές Σχολές (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, υπάρχουν και εκκλησιαστικά σχολεία. Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια, τα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια, οι Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες και τα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχουν την εκπαίδευση, που ορίζεται με το ν. 3432/ 2006 (ΦΕΚ 14, τ. Α'). Τα σχολεία ανήκουν στην Ορθόδοξη Εκκλησία και εποπτεύονται από το Υπουργείο.

Η ολοκλήρωση του Λυκείου μπορεί να οδηγήσει κάποιον στην είσοδο στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΑΕΙ και ΑΤΕΙ) (Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης, χ.χ.). Η οργάνωση και η λειτουργία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ρυθμίζεται με τους βασικούς νόμους 1268/ 82 και 1404/ 83 και τις τροποποιήσεις τους. Τα ΑΕΙ διαιρούνται σε σχολές και οι σχολές σε τμήματα. Το τμήμα είναι η βασική ακαδημαϊκή μονάδα που έχει ως στόχο της παροχή γνώσης για ένα αντικείμενο μιας επιστήμης. Τα τμήματα μπορούν να διαιρούνται σε τομείς, οι οποίοι ευθύνονται για τη διδασκαλία συγκεκριμένων πεδίων της επιστήμης. Το ανώτατο όργανο στην ιεραρχία της διοίκησης είναι η Σύγκλητος. Ο ρόλος της είναι ο

έλεγχος της λειτουργίας του Ιδρύματος, της τήρησης του νόμου και του εσωτερικού κανονισμού που διέπει το Ίδρυμα (Πουλής, 2007).

Τα ΑΤΕΙ έχουν τουλάχιστον δύο σχολές και κάθε σχολή τουλάχιστον δύο τμήματα (ν.1404/ 1983, ν. 2916/ 2001). Και εδώ το τμήμα είναι η βασική ακαδημαϊκή μονάδα και προσφέρει γνώσεις για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η διοίκησή του περιλαμβάνει τόσο ατομικά όσο και συλλογικά όργανα. Τα ατομικά όργανα περιλαμβάνουν τον πρόεδρο, τον αντιπρόεδρο, το διευθυντή της σχολής, τον προϊστάμενο του τμήματος και τον προϊστάμενο της ομάδας μαθημάτων. Αντίστοιχα, τα συλλογικά όργανα είναι η συνέλευση του κάθε ΑΤΕΙ, το συμβούλιο ΑΤΕΙ, το συμβούλιο σχολής, η γενική συνέλευση του τμήματος, το συμβούλιο του τμήματος και η γενική συνέλευση ομάδας μαθημάτων.

Στις επαγγελματικές σχολές το πρόγραμμα είναι διετές και η φοίτηση γίνεται ανά ειδικότητες. Αν υπάρχουν προγράμματα μαθητείας ή άσκησης, η φοίτηση μπορεί να φτάσει και τα τρία έτη (Σαΐτης, 2008).

Εκτός από τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών επιπέδων υπάρχει και η διοικητική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή μπορεί να γίνει βάσει την ιεραρχίας της εξουσίας και της γεωγραφίας. Οπότε το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διαρθρωθεί σε τέσσερα επίπεδα:

- **Το εθνικό:** το επίπεδο αυτό αναφέρεται στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου και σε άλλα κεντρικά όργανα, όπως τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια, αλλά και σε άλλους οργανισμούς οι οποίοι συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο, όπως ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων. Η δομή του Υπουργείου καθορίζεται από το Π.Δ/ γμα 147/ 1976 (ΦΕΚ 56, τ. Α΄) και τις μετέπειτα τροποποιήσεις του. Η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου έχει την ηγεσία της σε μορφή πυραμίδας. Στο κατώτερο επίπεδο βρίσκονται τα αυτοτελή γραφεία και τα τμήματα και στα ανώτερα επίπεδα ο υφυπουργός και ο υπουργός.

- **Το περιφερειακό:** το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης όπως επίσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια. Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης βρίσκονται τα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης που είναι είτε μονομελή είτε συλλογικά. Οι Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΥΣΕ) λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο. Είναι αποκεντρωμένες υπηρεσίες για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Περιφερειακή Διεύθυνση

Εκπαίδευσης έχει έδρα στην πρωτεύουσα της κάθε περιφέρειας και χωρίζεται σε τρία τμήματα, το τμήμα Διοίκησης, το τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ν.2986/ 2002, άρθρα 1 και 2). Κάθε διεύθυνση έχει επικεφαλής έναν περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ο οποίος ανήκει στους δημόσιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές διορίζονται με απόφαση του υπουργείου. Το έργο τους είναι η διοίκηση και ο έλεγχος των περιφερειακών υπηρεσιών (άρθρο 3, παρ. 1, του νόμου 2986/ 2002).

Σε περιφερειακό επίπεδο υπάρχουν τα ανώτερα υπηρεσιακά συμβούλια. Το αντικείμενό τους είναι η υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού. Τα συμβούλια αυτά είναι τα εξής:

1. Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.),
2. Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.)
3. Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.)
4. Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π.).

● **Το νομαρχιακό:** το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει τις Διευθύνσεις/ Γραφεία Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά και τα Νομαρχιακά Συμβούλια. Σε κάθε νομό υπάρχουν τα διοικητικά όργανα, τα οποία μπορούν να είναι είτε μονομελή είτε συλλογικά αλλά και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων είναι έργο των διευθυντών εκπαίδευσης ή των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης. Η διεύθυνση εκπαίδευσης κάθε νομού έχει ως έδρα την πρωτεύουσα του νομού ή άλλη πόλη. Τα γραφεία εκπαίδευσης είναι μέρος των αντίστοιχων διευθύνσεων εκπαίδευσης κάθε νομού. Κάθε έδρα νομού έχει Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για να διοικεί και να ελέγχει τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία και το προσωπικό τους. Επίσης, υπάρχουν και γραφεία

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η έδρα τους αποφασίζεται από το υπουργείο. Οι αντίστοιχες υπηρεσίες υπάρχουν και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Εκπαίδευσης επιλέγονται σύμφωνα με το ν. 3467/ 2006 (ΦΕΚ 128 τ.Α΄). Έργο των διευθυντών είναι η διοίκηση και ο έλεγχος των σχολείων στη συγκεκριμένη περιφέρεια και να προϊστανται διοικητικά και πειθαρχικά των εκπαιδευτικών και των υπαλλήλων, που εργάζονται για τη συγκεκριμένη διεύθυνση. Αντίστοιχο είναι και το έργο των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης. Επιπλέον, ενημερώνουν το διευθυντή της διεύθυνσης για τα θέματα του σχολείου.

Σε νομαρχιακό επίπεδο λειτουργούν επίσης υπηρεσιακά συμβούλια και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής περιλαμβάνουν τις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές. Σε κάθε νομαρχία/ επαρχία υπάρχει το νομαρχιακό/ επαρχιακό συμβούλιο και οι νομαρχιακές/ επιτροπές παιδείας που αναφέρουν στο συμβούλιο θέματα που προκύπτουν σχετικά με την παιδεία, μετά από εισήγηση των δημοτικών ή κοινοτικών επιτροπών.

Ο σχολικός σύμβουλος και ο προϊστάμενος της διεύθυνσης ή του γραφείου εκπαίδευσης ξεκίνησαν ως θεσμός με τον νόμο 1304/ 1982 (ΦΕΚ 144, τ. Α΄) και πήραν τη θέση των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης. Ο σχολικός σύμβουλος καθοδηγεί επιστημονικά τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχει σε θέματα επιμόρφωσης και στην αξιολόγησή τους. Επιπλέον, ενισχύει την επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση (Ν. 1304/ 82 και το Π.Δ/ γμα 214/ 84 (ΦΕΚ 77, τ. Α΄)).

- **Το σχολικό:** το οποίο απαρτίζεται από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2015), παρέχονται κάποια δεδομένα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας ως προς τη δομή, τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και τη συμμετοχή των ατόμων στην εκπαίδευση. Τα ποσοστά συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κυμαίνονται κοντά στον μέσο όρο των χωρών που συμμετέχουν στο Οργανισμό. Στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (ΕΠΑΛ) οι εγγραφές είναι κάτω από τον μέσο όρο.

Επιπλέον, η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι επίσης κάτω από τον μέσο όρο.

Η εικόνα, που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικές μονάδες, φαίνεται μάλλον αρνητική, σε σύγκριση με πολλές άλλες χώρες του Οργανισμού. Όπως αναφέρουν, η αυτονομία σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση των σχολείων είναι κάτω από το μέσο όρο και στα χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τις άλλες χώρες. Το πρόγραμμα έχει ελάχιστη ευελιξία τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απογοητευτική είναι και η εικόνα αναφορικά με την αυτονομία για την κατανομή του δυναμικού, η οποία αποφασίζεται αποκλειστικά από τις κατά τόπους ή εθνικές αρχές.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τάξεις μικρότερες του μέσου όρου και διδάσκουν επίσης λιγότερο από τον μέσο όρο των ωρών που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στις άλλες χώρες. Αντίστοιχα χαμηλός είναι και ο μισθός των εκπαιδευτικών, ο οποίος σίγουρα έχει επηρεαστεί και από την οικονομική κατάσταση της χώρας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα πάσχει επίσης και στον τομέα της αξιολόγησης και μόλις το 2013 άρχισε το σύστημα αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σύστημα επιλογής και κινητικότητας των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί και να υπάρξει αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησής τους. Άλλο σημείο κριτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο συγκεντρωτισμός του. Το Υπουργείο έχει τις βασικές αρμοδιότητες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βελτιωθεί ως προς την ικανότητα του να ενισχύει τις ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, πρέπει να διευκολυνθεί η είσοδος των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να ενισχυθεί.

Από την άλλη πλευρά έχουν εντοπιστεί τα τελευταία χρόνια ενθαρρυντικές εκπαιδευτικές πολιτικές που υπάρχουν στην χώρα:

- Οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας που μπορούν να βοηθήσουν την ένταξη ατόμων, που ανήκουν σε περιοχές με κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, με την αύξηση της χρηματοδότησης και του ανθρώπινου δυναμικού (Law on Development of Lifelong Learning, 2010).

- Η ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (INSET, 2012), που ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν νέα προγράμματα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή δράσεων και πρότζεκτ. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, τις τέχνες και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Ο νόμος 4115/ 2013 για την Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις που περιγράφει το νομικό πλαίσιο για την πιστοποίηση των εκπαιδευτών και των μαθητών στην άτυπη και την μη τυπική μάθηση.
- Ο νόμος 4009 /2011 για τη Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ο οποίος θέτει τα όρια για τη διάρκεια σπουδών ώστε να αυξηθούν τα ποσοστά αποφοιτήσεων
- Η Υπουργική Απόφαση 110101/Η για την Αναδιάρθρωση της Γενικής Διεύθυνσης Οικονομικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων η οποία πάρθηκε για την αποτελεσματικότερη κατανομή και χρήση πόρων στην εκπαίδευση

2.8 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Στην Ελλάδα υπάρχουν φορείς που ασχολούνται με θέματα σχολικής επιθετικότητας. Παραδείγματα τέτοιων φορέων είναι τα γραφεία Αγωγής Υγείας και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων. Οι φορείς αυτοί λειτουργούν στο επίπεδο των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, ενώ σε ευρύτερο επίπεδο υπάρχουν Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλες δομές που προασπίζουν τα δικαιώματα του παιδιού, όπως ο Συνήγορος του Πολίτη, ή κυβερνητικοί οργανισμοί όπως τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Το Υπουργείο Παιδείας έχει χαράξει μια κεντρική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η πολιτική αυτή στηρίζεται θεωρητικά στην Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή για την πράξη «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Μέσα στην πράξη αυτή υλοποιήθηκε μια σειρά δράσεων η οποία περιλαμβάνει:

- Τη δημιουργία Δικτύου σε επίπεδο:
 - Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου: ΚΕΕ, και αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ.
 - Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης: Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ)
 - Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Περιφερειακές Ομάδες Πρόληψης (ΠΟΔΠ)
 - Σχολικών μονάδων: Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ)
- Τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που είναι διαθέσιμο και ηλεκτρονικά:
 - Ενημερωτικό υλικό για τα στελέχη εκπαίδευσης & εκπαιδευτικούς
 - Οδηγό επιμορφωτή
 - Φάκελο υλικού για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου
 - Φάκελο υλικού για γονείς
 - Οδηγό διαχείρισης περιστατικών
 - Την εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας στο σχολείο

Το προσωπικό του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν για τις μεθόδους πρόληψης, αντιμετώπισης και εξάλειψης της σχολικής επιθετικότητας. Η επιμόρφωση έγινε σε δύο κύκλους, που αφορούσε σε διαφορετικές ομάδες ατόμων, και ολοκληρώθηκε το 2015. Όπως αναφέρουν τα στοιχεία, 450 στελέχη εκπαίδευσης και 11.000 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη δράση επιμόρφωσης (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016)

- **Ενημερωτικές δράσεις**

Όπως ημερίδες, δελτία τύπου, τηλεοπτικά σποτ, έντυπο υλικό για τις σχολικές μονάδες, απολογιστικό συνέδριο

- **Έρευνα και Καταγραφή περιστατικών**

Ερευνήθηκε η έκταση του φαινομένου της σχολικής βίας σε κάθε σχολική μονάδα και δημιουργήθηκε ηλεκτρονική φόρμα καταγραφής συμπεριφορών επιθετικότητας για τη συμπλήρωσή της από τους εκπαιδευτικούς

- **Βιωσιμότητα της δράσης**

Η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) συνεχίζει να λειτουργεί και να ενισχύει τους φορείς του υπουργείου παιδείας και την εκπαιδευτική κοινότητα με επιστημονικό τρόπο πάνω στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας. Οι μελλοντικές δράσεις στοχεύουν στη βιωσιμότητα της δράσης ενάντια στην επιθετικότητα και περιστατικών εκφοβισμού, ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσα από την ενημέρωση και την προώθηση των δημοκρατικών διαδικασιών.

2.9 Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γενικά, το σχολείο ως χώρος ευθύνεται όχι μόνο για την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού αλλά και για την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική του ανάπτυξη. Οι συνέπειες της επιθετικότητας μπορεί να εμφανιστούν σε διαφορετικές πτυχές της ανάπτυξης, όπως η μάθηση, η συναισθηματική και ψυχολογική εξέλιξη των μαθητών (Georgiou, & Stavrinides, 2008. Μπαμπάλης, 2011α).

Η ενδοσχολική βία έχει μελετηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια κυρίως μέσα από τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών, ενώ δεν λαμβάνονται συχνά υπόψη και άλλοι παράγοντες και άνθρωποι που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου. Άτομα που επηρεάζουν το φαινόμενο είναι τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

2.9.1 Στοιχεία για την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο

Ευτυχώς, υπάρχουν πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα για την εμφάνιση του φαινομένου επιθετικότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Μέχρι πρότινος βέβαια η έρευνα πάνω στο θέμα ήταν περιορισμένη και

αποσπασματική αν και υπάρχουν δράσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος (2016) επιχείρησαν σε μια μεγάλης έκτασης έρευνα στη χώρα μας να μελετήσουν τη μορφή και την έκταση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Στόχος τους ήταν επίσης να παρατηρήσουν τα συναισθήματα και τα είδη των παρεμβάσεων των αρμόδιων προσώπων στις εκδηλώσεις βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον και ο εντοπισμός έμφυλων διαφορών στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.

Αν και η έρευνα μιλάει για βία και εκφοβισμό, επειδή είδαμε ότι η βία και η επιθετικότητα χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμες και εδώ θεωρούμε ότι, όπου περιγράφεται η βία τα στοιχεία αναφέρονται και στην επιθετικότητα.

2.9.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές ανέφεραν πως η συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός σε ποσοστό 56.5% . Στη συχνότητα εμφάνισης ακολουθούν ο σωματικός εκφοβισμός και ο κοινωνικός εκφοβισμός.

Οι μαθητές ανέφεραν επίσης ότι νιώθουν φόβο, λόγω της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους προς αυτούς σε ποσοστό 15.4% και ότι ορισμένες φορές άλλοι μαθητές προσπαθούν με τη βία να πάρουν τα αντικείμενα τους (11.3%).

Μπορούμε να πούμε πως ο φόβος αυτός είναι έκφραση του ψυχολογικού εκφοβισμού και πως η βίαιη απόσπαση αντικειμένων είναι χαρακτηριστικό του εκφοβισμού καθώς άτομα με περισσότερη δύναμη προσπαθούν να επιβληθούν σε άτομα με λιγότερη δύναμη.

Η έκθεση σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού σε παιδιά δημοτικού της χώρας μας δεν είναι ιδιαίτερη συχνή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Η καταγραφή της συχνότητας σωματικής και λεκτική βίας και της κακής συμπεριφοράς τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και το κοινωνικό περιβάλλον έδειξε πολύ χαμηλές τιμές εμφάνισης στο σχολείο από πλευράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ επίσης χαμηλές τιμές παρατηρήθηκαν και για το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση κρουσμάτων βίας, οι μαθητές ανέφεραν πως για τα περιστατικά σωματικής βίας οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρεμβαίνουν και ζητούν από το θύτη να ζητήσει συγγνώμη. Αρκετά συχνά επίσης οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να εξηγήσουν στο θύτη γιατί δεν πρέπει να φέρεται έτσι. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι συχνό οι εκπαιδευτικοί να καταφεύγουν σε ακραίες

συμπεριφορές, όπως το να καλούν την αστυνομία ή να αδιαφορούν πλήρως. Παρόμοια συμπεριφορά καταγράφεται και για τη αντίδραση των εκπαιδευτικών στα περιστατικά λεκτικής βίας και άσχημης συμπεριφοράς και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συζητούν με το θύτη για να βρουν λύση στο ζήτημα.

Τα παιδιά που θυματοποιούνται αναζητούν κυρίως βοήθεια από την οικογένειά τους. Σε μικρότερο βαθμό ζητούν τη βοήθεια από το προσωπικό του σχολείου και σε ακόμη μικρότερο βαθμό από το φιλικό περιβάλλον.

Όσο για τη συμμετοχή μαθητών δημοτικού σε περιπτώσεις εκφοβισμού φαίνεται πως γενικά εμφανίζουν καλή συμπεριφορά καθώς τα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά βίας, βανδαλισμού κλοπής είναι εξαιρετικά χαμηλά. Οι μαθητές δημοτικού εμφανίζουν κυρίως ματαιώση και ενοχή σε περιπτώσεις εκφοβισμού και θετικά συναισθήματα, όπως η ικανοποίηση παρατηρούνται σπάνια.

Οι σημαντικότερες και χειρότερες μορφές εκφοβισμού είναι, σύμφωνα με τους μικρούς μαθητές, από το χειρότερη έως το λιγότερη χειρότερη, η κλοπή, η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, η λεκτική βία, η σωματική βία, και τέλος η κοροϊδία, λόγω καταγωγής ή εμφάνισης.

Στον τομέα της θυματοποίησης των μαθητών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης σωματικής, λεκτικής βίας και άσχημης συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.

Για την επιθετική συμπεριφορά από άλλους συμμαθητές βρέθηκαν επίσης σημαντικές έμφυλες διαφορές μόνο στην εμφάνιση σωματικής βίας. Παρόμοια ήταν η απόκριση των μαθητών για την επιθετική συμπεριφορά των μελών της οικογένειας προς αυτά.

Αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά προς τους μαθητές από αγνώστους βρέθηκαν έμφυλες διαφορές κυρίως για τη λεκτική βία και σε μικρότερο βαθμό για τη σωματική βία. Γενικά όμως η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών είναι εξαιρετικά χαμηλή στο σχολικό πλαίσιο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και από την πλευρά των μαθητών, ενώ παρόμοια ήταν τα ευρήματα και για το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα αγόρια απευθύνονται συνηθέστερα στην οικογένεια και τους φίλους τους για να παρέμβουν σε περιστατικά επιθετικότητας. Επιπλέον, στο ίδιο βαθμό καταφεύγουν για βοήθεια στον εκπαιδευτικό αλλά και στον διευθυντή.

Αναφορικά με την χειρότερη μορφή επιθετικότητας πάλι εντοπίστηκαν διαφορές φύλου. Οι μαθητές αρσενικού γένους κρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πιο αρνητικές όλες τις μορφές επιθετικότητας. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων εντοπίζονται κυρίως στην αξιολόγηση της κοροϊδίας λόγω φύλου, απόδοσης, εμφάνισης και καταγωγής.

Όσο για τη συσχέτιση των μορφών επιθετικότητας και την επίδρασή τους στην εμπλοκή σε διάφορες μορφές επιθετικότητας βρέθηκε πως, η ύπαρξη βίας από κάποιο συμμαθητή αύξησε την πιθανότητα ένας μαθητής να εμπλακεί σε κάποια μορφή βίας και αντικοινωνικών και παράνομων συμπεριφορών, όπως ο βανδαλισμός και η κλοπή. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ της σωματικής βίας, λεκτικής βίας και άσχημης συμπεριφοράς από κάποιο/α συμμαθητή/τρια και της συχνότητας συμμετοχής σε μορφές εκφοβισμού.

Από Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος (2016, σελ. 22)

	Σωματική βία	Λεκτική βία	Άσχημη συμπεριφορά
Κλοπή	.11***	.14***	.20***
Σωματική βία	.32***	.32***	.25***
Βανδαλισμός	.15***	.17***	.24***
Λεκτική βία	.26***	.29***	.25***

*** $p < .001$

2.9.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με έρευνες, που μελέτησαν το φαινόμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρατηρείται πως η επιθετικότητα στο σχολείο είναι αντικείμενο μελέτης κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε συγκεκριμένες περιοχές της χώρας (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Ένα από τα βασικά προβλήματα, που αντιμετώπισαν οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τον σχολικό εκφοβισμό, είναι η στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών απέναντι στην έρευνα. Ειδικότερα, αναφέρεται πως εκπαιδευτικοί και διευθυντές απέφευγαν τη

συμμετοχή του σχολείου τους σε έρευνα, για να μη θεωρηθεί ότι έχουν οι ίδιοι ευθύνη για τα περιστατικά επιθετικότητας και εξαιτίας του φόβου τους για το στιγματισμό του σχολείου τους (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Από τα ελληνικά αλλά και διεθνή δεδομένα φαίνεται πως η επιθετικότητα είναι κυρίως συμπεριφορά των αγοριών (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016. Δεληγιάννη- Κουιμτζή & Σακκά, 2005).

Σύμφωνα με τα στοιχεία για την Ελλάδα, το 8.7% των μαθητών πέφτουν θύματα βίας και το 7.45% είναι θύτες (Γιαννακοπούλου κ.α., 2010). Σε παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερες εκφοβιστικές συμπεριφορές (33.2%) από ότι τα κορίτσια (15.7%) (ΕΠΙΨΥ, 2005). Στην έρευνα των Τούντα και Δημητρακάκη (2006) βρέθηκε πως το 22.5% έχει βιώσει τα αρνητικά συναισθήματα του εκφοβισμού.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως δέχονται αρνητικές ή άσχημες συμπεριφορές, αλλά είναι αρκετά χαμηλά τα ποσοστά των παιδιών που θυματοποιούνται πολύ συχνά. Ωστόσο το ποσοστό των ατόμων που είναι θύτες είναι σχετικά κοντά, μεταξύ των δύο ερευνών (7.45% στους Γιαννακοπούλου κ.α., 2010 και περίπου 7% σε Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Σε ποσοστό 40.37% οι μαθητές αναφέρουν ότι οι συμμαθητές τους, τους φέρονται καλά όταν υπάρχει μια διαφωνία, ενώ το 10.39% αναφέρει πως τους φέρονται πολύ καλά. Αντίστοιχα, το 21.45% δηλώνει, πως σε περίπτωση διαφωνίας, οι συμμαθητές τους φέρονται αρνητικά και το 12.38% δέχεται άσχημη συμπεριφορά. Η πλειονότητα των μαθητών 63.9% αναφέρει πως ποτέ δεν έχει πέσει θύματα επιθετικότητας. Τα ποσοστά για όσους απάντησαν ότι θυματοποιούνται συχνά και πολύ συχνά κυμαίνονται στο 2% περίπου. Σχεδόν το 20% αναφέρει πως σπάνια δέχεται επιθετική συμπεριφορά (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016)

Και πάλι η πλειονότητα αναφέρει πως ποτέ δεν έχει εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά (67.62%), περίπου το 20% περίπου σπάνια εκδηλώνει και περίπου το 7% μερικές φορές. Αυτοί που δηλώνουν ότι έχουν το ρόλο του θύτη συχνά και πολύ συχνά κυμαίνονται στο 1.44% και 1.89%.

Επιπλέον, τα περιστατικά εκδηλώνονται συνήθως μόνο μεταξύ μαθητών του σχολείου και λιγότερο με εξωσχολικούς ή με την παρουσία εκπαιδευτικού προσωπικού (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Στα απαισιόδοξα ευρήματα συγκαταλέγεται το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών γελούσαν κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού εκφοβισμού

(20.36%). Ακολούθως, το 19.5% προσπαθούσαν να εμπλακούν για να λήξει το περιστατικό. Το 12.01% αγνοούν το περιστατικό και απομακρύνονται και ακόμη μικρότερο ποσοστό εμπλέκεται ώστε να συνεχιστεί το περιστατικό ή το επικροτούν.

Γενικά, η στάση των έφηβων μαθητών απέναντι στη βία είναι αρνητική, ειδικά για τα κορίτσια. Τα κορίτσια περισσότερο θεωρούν ότι η βία είναι χαρακτηριστικό των ανδρών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το εύρημα ότι τα αγόρια περισσότερο από ότι τα κορίτσια αναφέρουν ότι η βία είναι απάντηση στη βία. Αναφορικά με την εθνική και πολιτισμική καταγωγή των μαθητών που συμμετείχαν δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς τις αντιδράσεις και στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα, εκτός από το γεγονός ότι οι μαθητές της Ελλάδας και των δυτικών χωρών είναι περισσότερο ενάντια στην εκδήλωση εκφοβισμού στο σχολείο (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Η βία φαίνεται να γεννά αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, αφού αναφορικά με το τι αισθάνονται, για τα περιστατικά επιθετικότητας, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι νιώθουν κυρίως στενοχώρια (19.91%) και αδιαφορία (15.6%). Ακολουθεί το αίσθημα του θυμού (13.67%), η αγωνία (7.94%), ο φόβος (6.74%) και οι ενοχές (5.9%). Επιπρόσθετα, αρκετοί μαθητές ανέφεραν και την παρουσία άλλων συναισθημάτων. Οι μεγαλύτεροι μαθητές, αυτοί που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν μικρό βαθμό κατανόησης της επιθετικής συμπεριφοράς αν και γενικά διαφωνούν με τις επιθετικές συμπεριφορές. Λίγοι είναι οι μαθητές που υποστηρίζουν την επιθετική συμπεριφορά και θέλουν και οι ίδιοι να έχουν τέτοια συμπεριφορά (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Στα διεθνή δεδομένα περιγράφεται μια μείωση του φαινομένου τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Salmivalli, 2002) αλλά είναι πιθανόν ο εκφοβισμός να έχει αλλάξει μορφή, ειδικά στην εφηβεία, και οι επιθετικές συμπεριφορές να είναι κυρίως λεκτικές παρά σωματικές, όπως ήταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κάτι τέτοιο ίσως ισχύει και για τη χώρα μας, αφού η Ελλάδα δεν εμφανίζει υψηλά ποσοστά συγκριτικά με άλλες χώρες. Ειδικότερα τα παιδιά γυμνασίου στη χώρα μας αναφέρουν, σε πολύ χαμηλότερο ποσοστό από τα παιδιά δημοτικού, ότι έχουν πέσει θύματα επιθετικής συμπεριφοράς (37% στο Δημοτικό, 11% στο Γυμνάσιο). Αντίστοιχα οι μαθητές Γυμνασίου γίνονται θύτες σε μικρότερο ποσοστό από ότι οι μαθητές Δημοτικού (11% έναντι 13%) (Γκουντσίδου, 2007).

Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως ποτέ δεν είχαν επιθετική συμπεριφορά (60.1%). Το 10% περίπου δήλωσε πως συχνά έκαναν σεξουαλικά σχόλια, κοροΐδων ή συμπεριφέρθηκαν με άσχημο τρόπο σε συμμαθητή τους. Το 8% δήλωσε πως ασκεί συχνά σωματική βία, διαδίδει φήμες ή κάνει αρνητικά σχόλια για τις χώρες και τη γλώσσα άλλων παιδιών. Οι συμπεριφορές αυτές αναφέρθηκαν περισσότερο από αγόρια. Οι πιο συχνές συμπεριφορές των κοριτσιών δραστηρίων είναι η κοροΐδία, η διάδοση φημών και τα σεξουαλικά σχόλια. Περισσότερο από το 50% των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πιστεύει πως δεν θα μπορούσε να συμπεριφερθεί επιθετικά και το 25% περίπου είπε ότι θα μπορούσε. Τα αγόρια κυρίως ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να αναπτύξουν τέτοιες συμπεριφορές (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Παρομοίως και οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, (2016) αναφέρουν πως εμπλεκόμενοι στη βία είναι συνήθως οι μαθητές γένους αρσενικού. Τα περιστατικά βίας στο σχολείο περιλαμβάνουν μόνο αγόρια (30.64%), αγόρια και κορίτσια (17.9%) και μόνο σε ποσοστό 3.18% μόνο κορίτσια.

Οι μαθητές, σύμφωνα με τα βιώματα τους, αναφέρουν πως έχουν πέσει θύματα κοινωνικού εκφοβισμού, με τη μορφή διάδοσης φημών, συχνά, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, σε ποσοστό 13.3%. Ο λεκτικός εκφοβισμός βιώθηκε συχνά από το 10.6% των μαθητών. Το 9% των μαθητών δέχτηκε σεξουαλικά σχόλια και χειρονομίες ή σωματική βία συχνά κατά τους τελευταίους μήνες. Τα αγόρια βρέθηκε ότι πέφτουν σπανιότερα θύματα εκφοβισμού, εκτός από την περίπτωση της κοροΐδίας όπου τα ποσοστά ήταν ίδια. Οι μαθητές από χώρες που δεν ανήκουν στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ και οι μαθητές από την Αλβανία είναι συχνότερα θύματα διαδόσεων (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Ένα φαινόμενο που έχει αναφερθεί ως παράγοντας αύξησης επιθετικότητας στα σχολεία είναι η ένταξη μαθητών από άλλες χώρες στα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια (Καμάρη, Μουρούζη & Παπαδοπούλου, 2004). Παρόλα αυτά συνήθως τα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν κρίνονται ως παράγοντες επικινδυνότητας (Seals & Young, 2003. Greeff, 2004). Εντούτοις, για τον ελληνικό χώρο έχει βρεθεί πως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθητές εμφανίζουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τη βία και διαφορετικές εμπειρίες επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, διαφορές που σχετίζονται με το φύλο, τα εθνικά και πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών. Για τους άνδρες η βία είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς τους, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, με διαφορετικό

όμως τρόπο εκδήλωσης της βίας σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές (Σακκά, 2006. Ψάλτη, Σακκά & Ζαφειρόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα περιστατικά, που δείχνουν εκφοβισμό, περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως, ειρωνεία, κοροϊδία, απειλές, προσβολές, σωματική βία, λεκτική σεξουαλική παρενόχληση, κοινωνικός αποκλεισμός, διάδοση φημών, καταστροφή αντικειμένων. Το 98% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η σωματική βία από ομάδα και τις απειλές αποτελούν έκφραση εκφοβισμού. Η σωματική βία από άτομο είναι εκφοβιστική συμπεριφορά, σύμφωνα με το 95% των εκπαιδευτικών. Το 85% συμφωνεί πως η διάδοση φημών δείχνει εκφοβισμό και το 90% θεωρεί την καταστροφή αντικειμένων ως εκφοβισμό. Η συμπεριφορά που κρίθηκε από τους λιγότερους ήταν η ειρωνεία (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016).

Από την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα φαίνεται ότι οι μαθητές μπορούν να διαχωρίσουν ορισμένες μορφές επιθετικότητας και να τις παρατηρήσουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναγνωρίζουν τις ακόλουθες μορφές επιθετικότητας:

- Σωματική παρενόχληση: 72.4%
- Σωματική βία: 71.7%
- Καταστροφή αντικειμένων: 58.2%
- Σεξουαλική παρενόχληση: 53.2%.

(Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007)

Σύμφωνα με την προσωπική τους γνώμη, οι μαθητές λένε πως οι πιο συχνές παρατηρούμενες μορφές επιθετικότητας των εφήβων είναι η κοροϊδία και η σεξουαλική παρενόχληση. Η διάδοση φημών και οι διακρίσεις είναι οι αμέσως επόμενες συνηθέστερες μορφές επιθετικότητας που παρατηρούνται στο σχολείο. Φαίνεται ότι ο εκφοβισμός είναι καθημερινό φαινόμενο. Το 30% των μαθητών ανησυχεί ότι μπορεί να πέσει θύμα επιθετικής συμπεριφοράς μερικές φορές ή πολύ συχνά. Τα περιστατικά εκφοβισμού ωστόσο δεν είναι συνεχόμενα αφού λέγεται ότι έχουν διάρκεια 1 με 2 εβδομάδες, σύμφωνα με το 58.9% των μαθητών (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Οι μαθητές αναφέρουν πως τα περισσότερα περιστατικά περιλαμβάνουν εκδηλώσεις λεκτικής βίας (28.25%). Ακολουθεί η σωματική βία (27.2%), τα υποτιμητικά σχόλια (11.05%), οι απειλές (7.69%), η σεξουαλική παρενόχληση (2.64%) και άλλες αντικοινωνικές και παράνομες συμπεριφορές (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Τα μέρη στα οποία ο εκφοβισμός παρατηρείται συχνότερα είναι το προαύλιο, ο διάδρομοι, οι σκάλες και οι αίθουσες. Η πλειονότητα των περιστατικών συμβαίνουν στο προαύλιο (57.2%) και το ένα τρίτο στους διαδρόμους και στις σκάλες, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό συμβαίνει μέσα στην τάξη (περίπου ¼ των περιστατικών) είτε με την παρουσία εκπαιδευτικού είτε χωρίς (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Παρομοίως και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως για πολύ καιρό δεν καταλαβαίνουν τις επιθετικές πράξεις γιατί γίνονται σε μέρη όπου δεν έχουν εύκολα πρόσβαση και ορατότητα. Επιπλέον, αναφέρουν πως η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι συγκαλυμμένη αλλά παρατηρείται και πιο έκδηλη συμπεριφορά επιθετικότητας, ακόμα και μπροστά στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή και ακόμη κατά του εαυτού. Αυτό δείχνει και αδιαφορία για τον ίδιο τον εαυτό και για τις συνέπειες των πράξεων του γενικότερα. Τα περιστατικά επιθετικότητας δεν είναι εύκολα αντιληπτά. Έρχονται στην επιφάνεια από τρίτους, συχνά τυχαία και μετά από αρκετό καιρό επειδή τα παιδιά δεν μιλάνε για αυτό που ζουν. Αυτή η συνεχόμενη εμπειρία εκτός του ότι κάνει τα παιδιά να δέχονται τη βία και να σιωπούν, επιδρά στην κοινωνικοποίηση και τη σχολική τους επίδοση αφού τα παιδιά απομονώνονται και χάνουν την όρεξή τους να συμμετέχουν στο μάθημα (Γιαννακοπούλου, 2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα περιστατικά επιθετικότητας συμφωνούν και με τα θεωρητικά δεδομένα για την περιγραφή του εκφοβισμού, σύμφωνα με τα οποία η επιθετικότητα εκδηλώνεται σε περιπτώσεις σε βάθος χρόνου και όπου υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων (O'lewis, 2009:29).

2.9.4 Εμπλεκόμενοι

Σε έρευνα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν όψεις της επιθετικότητας στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εμπειρίες τους. Οι θύτες εκδηλώνουν τη συμπεριφορά τους μέσα από πράξεις εκφοβισμού ενώ τα θύματα έχουν μια συνεσταλμένη συμπεριφορά. Τα παιδιά που θυματοποιούνται είναι συνήθως πιο ντροπαλά και έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για τα οποία στοχοποιούνται ευκολότερα. Σύμφωνα με την άποψη συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ο θύτης επιλέγει μια συγκεκριμένη επιθετική συμπεριφορά, όπως η σεξουαλική επιθετικότητα, λόγω της επιθυμίας του να ξεχωρίσει από τους υπολοίπους με το να προκαλεί φόβο. Η συμπεριφορά του θύτη ερμηνεύεται ως ένας τρόπος κυριαρχίας στα άλλα παιδιά τα οποία μπορεί να έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, και όχι απαραίτητα μειονεκτικά χαρακτηριστικά. Το

θύμα περιγράφεται ως «αποτραβηγμένο» που δεν αντιδράει και λόγω αυτού είναι πιο εύκολο να θυματοποιηθεί ή είναι ένα σημάδι πως το θύμα έχει θυματοποιηθεί και στο παρελθόν (Γιαννακοπούλου, 2014).

Οι θύτες εμφανίζουν επιθετικότητα και όταν αποκαλύπτεται η επιθετική τους συμπεριφορά μπορεί να γίνουν επιθετικοί ακόμα και στους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή ή προς αντικείμενα. Έχει παρατηρηθεί πως παιδιά, που αποδεδειγμένα έχουν εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε να χρειαστεί να αλλάξουν σχολείο, συνεχίζουν τη συμπεριφορά αυτή και στο νέο τους περιβάλλον και ακόμη και μπροστά στους καθηγητές. Οι θύτες μπορεί να παρουσιάζουν πολλά χαρακτηριστικά που δείχνουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα καλά. Χαμηλή επίδοση, έλλειψη συμμετοχής, υπερένταση και νευρικότητα και μειωμένη κοινωνικότητα συνυπάρχουν. Οι θύτες έχουν συνήθως επιθετική συμπεριφορά, καλή εικόνα για τον εαυτό τους, ενώ δεν μπορούν να κατανοήσουν τι νιώθουν τα θύματά τους αλλά ούτε και να ελέγξουν τον εαυτό τους. Συνήθως δρουν με τρόπο που η συμπεριφορά τους δεν είναι εμφανής στους εκπαιδευτικούς (Γιαννακοπούλου, 2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με το εύρημα ότι οι μαθητές που έχουν προβληματική συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν μια κακή σχέση με τον εκπαιδευτικό και να έχουν και στη συνέχεια δυσπροσαρμοστικές κοινωνικές συμπεριφορές (Farmer et al., 2011). Αν όντως τα παιδιά αυτά έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους, αυτό ίσως δεν προκαλείται από την επιθετική συμπεριφορά, καθώς το 27,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί σε απόλυτο βαθμό πως η συμπεριφορά του εκφοβισμού δεν ενισχύει την αυτοεκτίμηση του θύτη, ενώ το 25% θεωρεί ότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και το 15% συμφωνεί απόλυτα. Στο ερώτημα εάν ο θύτης μέσα από τη συμπεριφορά του ισχυροποιεί τον χαρακτήρα του, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πολύ διχασμένοι. Το 32,5% διαφωνούσε απόλυτα, το 22,5% ήταν ουδέτερο, το 20% συμφωνούσε και το 10% συμφωνούσε απόλυτα (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016).

Ορισμένοι Έλληνες εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι, εάν ο εκφοβισμός βοηθά τη μείωση του στρες του θύτη, το 35% διαφωνεί απόλυτα, το 25% είναι ουδέτερο, το 15% απλά διαφωνεί και το 5% συμφωνεί. Το 55% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα ότι οι θύτες δεν νοιάζονται για τα θύματα, το 20% απλά συμφωνεί και το 22,5% είναι ουδέτερο. Περισσότεροι από τους μισούς (52.5%) θεωρούν πως οι δράστες απολαμβάνουν να αναστατώνουν τα θύματα και το 32.5% συμφωνεί απόλυτα. Το 15% δεν παίρνει θέση και κανένας δεν εξέφρασε διαφωνία ή απόλυτη

διαφωνία. Το 42.5% δήλωσε πως οι μαθητές δεν έχουν αυτοπειθαρχία και το 37.5% συμφωνεί απόλυτα. Μόνο το 2.5% διαφωνεί με την πεποίθηση αυτή. Το 30% των εκπαιδευτικών συμφωνούν πως οι δράστες χρειάζονται βοήθεια και όχι τιμωρία και το 27.5% συμφωνεί απόλυτα. Το 12.5% διαφωνεί με τη βοήθεια και μόνο το 2.5% διαφωνεί απόλυτα (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016). Παρατηρείται λοιπόν η άποψη ότι, οι θύτες δεν ασκούν βία απαραίτητα για να ηρεμήσουν αλλά λαμβάνουν ικανοποίηση για την πράξη τους και πως γενικά δεν ενδιαφέρονται για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα θύματα. Η κατάσταση αυτή δείχνει πως οι μαθητές δράστες δεν χρειάζονται τιμωρία από το σχολείο αλλά ενίσχυση για να ξεπεράσουν την επιθετικότητά τους.

Σε συγκεκριμένο παράδειγμα ηλεκτρονικού εκφοβισμού αναφέρεται πως υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά κάνουν αρνητικά σχόλια για την καταγωγή του θύματος. Στην περίπτωση αυτή, ο θύτης έχει και αυτός στοιχεία που θα μπορούσαν υπό άλλες συνθήκες να τον θυματοποιήσουν (δυσλεξία) ενώ το θύμα είχε και δυσλεξία και ελαφριά μορφή νοητική υστέρηση. Παρατηρείται πως σε περιπτώσεις όπου ο εκφοβισμός δεν είναι εμφανής, όπως στον ηλεκτρονικό, οι μαθητές θύτες μπορεί να κατηγορήσουν κάποιον άλλο και οι ίδιοι να μην αναλάβουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους (Γιαννακοπούλου, 2014). Επιπλέον, το παράδειγμα που έδωσε ο εκπαιδευτικός συγκλίνει με τα ευρήματα στον ελληνικό χώρο, πως η καταγωγή σχετίζεται με την σχολική επιθετικότητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Αναφέρονται επίσης περιστατικά ομαδικού σωματικού εκφοβισμού προς μαθητές. Σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τους δράστες και τα θύματα σε συγκεκριμένο περιστατικό, ο αρχηγός της ομάδας των δραστών ήταν ένα άτομο υπεράνω πάσης υποψίας, πολύ ήσυχο και με καμιά συμμετοχή μέσα στην τάξη. Αντίστοιχα, οι λόγοι που παρουσίασαν οι δράστες για τους οποίους τα θύματα δέχονταν αυτή την επίθεση είναι πως το ένα θύμα είχε δυσλεξία και το δεύτερο ήταν πολύ επιμελής μαθητής και κοινωνικός, γεγονός που προκαλούσε τους δράστες. Τα θύματα δεν μιλούσαν σε κανέναν για την βία που δέχονταν και έβρισκαν δικαιολογίες για τα τραύματα που είχαν (Γιαννακοπούλου, 2014). Αυτό συμβαίνει διότι οι ομάδες των συνομήλικων μπορεί να λειτουργούν αρνητικά στους εφήβους, οι οποίοι ακόμα δεν έχουν καθορίσει την ταυτότητά τους (Καραβόλτσου, 2013).

Ο θύτης στο οικογενειακό του περιβάλλον μπορεί να έχει επιθετικό γονέα, που δεν αναλαμβάνει ευθύνη για τη συμπεριφορά του παιδιού του και να κατηγορεί

το σχολείο για αυτό. Η οικογένεια έχει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Η οικογένεια επηρεάζει το ρόλο που θα έχει το παιδί σε περιπτώσεις επιθετικότητας. Τα περιστατικά επιθετικότητας στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζονται με τη δράση των παιδιών ως θύτες. Όταν τα παιδιά δεν λαμβάνουν υποστήριξη από την οικογένειά τους μπορεί να καταλήξουν θύτες και θύματα. Την κατάληξη κάθε παιδιού καθορίζει, στην περίπτωση αυτή, η υποστήριξη που μπορεί να λάβει από το κοινωνικό περιβάλλον και το πως κάθε παιδί μπορεί να διαχειριστεί τις ανάγκες του (Γιαννακοπούλου, 2014).

Μετά το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ο δεύτερος βασικότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης των παιδιών. Το κλίμα, οι σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν με τους συμμαθητές και το προσωπικό διαμορφώνουν της προσωπικότητά τους (Γεωργίου, 2007). Κυρίως οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολείο με τη συμπεριφορά τους, που λειτουργεί και ως πρότυπο, βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτό-εικόνα τους, τις συμπεριφορές και τις αξίες τους. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα και να δείχνουν στους μαθητές θετικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών (Στογιαννίδης, 2013). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε περιστατικά θυματοποίησης συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα μάθουν να ενθαρρύνουν ή να αποτρέπουν παρόμοια περιστατικά (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Από την περιγραφή των μαθητών θυμάτων φαίνεται πως το συνηθισμένο προφίλ του δράστη είναι αγόρι (50.8%), συνομήλικος ή στο ίδιο τμήμα (56%), Έλληνας (61.3%) και εκδηλώνει επιθετικότητα κυρίως ατομικά (42.9%) ή σε μικρές ομάδες (29.9%). Αυτό ήταν και το προφίλ που έδωσαν κυρίως τα κορίτσια. Μιλώντας γενικά, τα θύματα εκφοβισμού περιγράφουν τους δράστες του σχολείου τους ως αγόρι (48.1%), που κάνει φασαρία μέσα στην τάξη (39.1%), δεν έχει καλή επίδοση (30.6%) και δεν φέρεται καλά στους συμμαθητές του (30.5%). Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκαν διαφορές στην εικόνα που παρουσίασαν τα δυο φύλα. Τα κορίτσια κυρίως αναφέρουν ότι οι δράστες είναι κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις και τα αγόρια δήλωσαν περισσότερο ότι οι δράστες είναι άτομα με διαφορετική θρησκεία. Οι μαθητές από την ανατολική Ευρώπη, Ασία, Αφρική και νότια Αμερική είπαν πως ο δράστης προέρχεται από άλλη χώρα (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Ακόμα και σε περιπτώσεις που τα παιδιά είναι οικογενειακοί φίλοι, μπορούν να γίνουν ο θύτης και το θύμα του ίδιου περιστατικού, επειδή στο σχολείο

εντάσσονται σε άλλες ομάδες. Και οι γονείς δεν μπορούν να αντιληφθούν πως κάτι άσχημο συμβαίνει μεταξύ των παιδιών τους. Η αλλαγή των παιδιών, που εντάσσονται σε συγκεκριμένες ομάδες μέσα στο σχολείο, εμφανίζεται κυρίως στη συμπεριφορά και την προσωπικότητά τους, γεγονός που δείχνει τη σημασία της παρέας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη συμμόρφωσή του στους κανόνες της ομάδας, μιμούμενο τον αρχηγό της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μονογονεϊκή οικογένεια με τη μητέρα τους, εκλαμβάνουν τον τρόπο ζωής τους ως απόρριψη από τον πατέρα με αποτέλεσμα να νιώθουν ανασφάλεια, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, τα παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς την προστασία και τη στήριξη της οικογένειας μπορεί να παρασυρθούν από διάφορες ομάδες και να καταφύγουν σε άσχημες συμπεριφορές επειδή είναι πιο ευάλωτα. Τα παιδιά αυτά μπορεί να γίνουν θύτες και να αποκτήσουν απόψεις ακραίες λόγω της ομάδας (Γιαννακοπούλου, 2014).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και όχι κάτι που υπάρχει απλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η βία είναι επίσης κοινωνικό φαινόμενο και σχετίζεται με τις κοινωνικές ανισότητες, τον αποκλεισμό, τη ματαίωση και τη διαφορετικότητα, το φόβο και την απαξίωση των ανθρώπων (Αρτινοπούλου, 2001). Η κοινωνία γενικά επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών, γιατί όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός αναφορικά με την εξέλιξη της Χρυσής Αυγής και το πώς οι νέοι την αποδέχονται, οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα μας σχετίζονται με την ανάπτυξη ομάδων που ασκούν παραβατική δράση (Γιαννακοπούλου, 2014). Συγκεκριμένα αναφέρεται πως σε ορισμένα τεχνικά σχολεία και ειδικά στα νυχτερινά, ακόμα και στα όργανα εκπροσώπησης της τάξης και των μαθητών η πλειονότητα είναι πολιτικά προσκείμενη στην Χρυσή Αυγή. Τα παιδιά που έχουν τέτοια πολιτική ιδεολογία προέρχονται από οικογένειες με προβλήματα στις οποίες τα παιδιά δεν έχουν στήριξη. Επιπλέον, το γεγονός ότι στα σχολεία αυτά είναι παιδιά που ήδη δουλεύουν και βγάζουν χρήματα είναι παιδιά που πιστεύουν πως αν θέλουν κάτι μπορούν να το κάνουν. Ως αποτέλεσμα παρασύρονται πιο εύκολα να κάνουν πράγματα, παραβατικές πράξεις όταν κάποιος τους προκαλεί. Αυτό που τα παιδιά χρειάζονται όμως είναι κάποιον να τους εξηγήσει πως να συμπεριφέρονται σωστά.

Τα θύματα περιγράφονται ως ήσυχα παιδιά, συνεσταλμένα και συνήθως με ιδιαιτερότητες. Οι θύτες τα επιλέγουν γιατί τα παιδιά αυτά δεν μιλάνε για αυτά που τους συμβαίνουν. Σε ένα περιστατικό επιθετικότητας περιγράφονται συμπεριφορές κοινωνικού αποκλεισμού και λεκτικού εκφοβισμού με γέλια και κοροϊδίες προς δύο

αδέρφια που ζούσαν σε ίδρυμα και είχαν νοητικά προβλήματα. Τα αδέρφια, λόγω της κατάστασής τους, είχαν άσχημη επίδοση και για αυτό θυματοποιούνταν (Γιαννακοπούλου, 2014). Πολύ συχνά περιγράφονται περιστατικά στα οποία τα θύματα έχουν ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που συμφωνεί με θεωρητικά δεδομένα ότι τα παιδιά με αυτά τα στοιχεία θυματοποιούνται ευκολότερα (Rigby, 2008).

Περιγράφονται επίσης περιστατικά στα οποία τα παιδιά-θύματα φοβόντουσαν τόσο πολύ, ώστε να φτάνουν στο σημείο να μην μπορούν να φύγουν από το σχολείο, με αποτέλεσμα να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Αυτό αποδίδεται, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό που έζησε το περιστατικό, στο καλό επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών, στο σχολείο το οποίο τους έκανε να έχουν μια ήρεμη συμπεριφορά και να μην φοβούνται να μιλήσουν (Γιαννακοπούλου, 2014).

Οι μαθητές κυρίως πιστεύουν πως η εκφοβιστική συμπεριφορά που δέχονται είναι λόγω του ότι είναι κορίτσια (36%) και καλοί μαθητές (33%). Τα αποτελέσματα όμως διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την προέλευση των μαθητών που πέφτουν θύματα. Για αυτό, κυρίως τα αγόρια θεωρούν πως πέφτουν θύματα λόγω των υψηλών επιδόσεών τους, της διαφορετικής γλώσσας που μιλάνε, της διαφορετικής χώρας καταγωγής τους και της διαφορετικής θρησκείας τους (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Το εύρημα αυτό ταιριάζει με την αναφορά των εκπαιδευτικών πως οι δράστες αναφέρουν την καλή επίδοση των θυμάτων ως λόγο για άσκηση επιθετικότητας.

Κυρίως οι μαθητές από την Αλβανία, την Ασία, την Αφρική και τη νότια Αμερική θεωρούν ότι είναι θύματα λόγω της διαφορετικής γλώσσας και ειδικά οι νέοι από την Αλβανία και την ανατολική Ευρώπη θεωρούν ότι είναι λόγω της χώρας προέλευσής τους (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Και σε άλλη έρευνα οι μαθητές αποδίδουν τα περιστατικά επιθετικότητας στην καταγωγή των θυμάτων (28.88%). Άλλη επικρατούσα άποψη είναι πως τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία εντάσσονται οι μαθητές-θύματα είναι ο λόγος της συμπεριφοράς αυτής (11.37%). Πάνω από το 10% δήλωσε πως όταν τα παιδιά-θύματα ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες υπάρχει εκδήλωση επιθετικότητας. Αυτοί που πιστεύουν ότι η διαφορά φύλου παίζει ρόλο ήταν ένα μικρό μόνο ποσοστό (3.66%), ενώ οι περισσότεροι πιστεύουν πως οι αιτίες είναι άλλες από τις παραπάνω (40.27%) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Οι μαθητές απαντούν στις επιθετικές συμπεριφορές με το να τις αγνοούν (52.8), να τις αποφεύγουν (32.1%), με το να εκδικούνται τα θύματα (30.5%). Η εκδίκηση επιλέγεται κυρίως από τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν κυρίως να αγνοούν, να αποφεύγουν το συμβάν και να αναζητούν βοήθεια. Μόνο οι μισοί μαθητές αναφέρουν τα περιστατικά στους φίλους τους. Η άποψη του 1/3 των παιδιών είναι πως οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες γενικά δεν κάνουν προσπάθειες να σταματήσουν τις επιθετικές συμπεριφορές και ακόμη και όταν προσπαθούν οι προσπάθειες τους στερούνται συστηματικότητας. Οι μαθητές λένε παρόμοια πράγματα για τους γονείς τους, καθώς το 68% δεν έχει συντονισμένη δράση με το σχολείο στην αντιμετώπιση του θέματος και το ίδιο ισχύει και για τους υπόλοιπους συμμαθητές που δεν προσπαθούν να βοηθήσουν (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Συνήθως οι μαθητές απευθύνονται στους συμμαθητές τους για να αναφέρουν περιστατικά επιθετικότητας (35.68%), έπειτα στους γονείς (27.99%), στον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την τάξη (15.89%), στο διευθυντή (13.98%), σε φίλους εκτός σχολείου (11.92%), σε άλλα πρόσωπα (11.55%) και πολλοί μαθητές επιλέγουν να μην το αναφέρουν σε κανέναν (16.59%) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Κυρίως τα αγόρια δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ποτέ ή ασχολούνται πολύ σπάνια με παρέμβαση στις επιθετικές συμπεριφορές. Συνηθέστερα τα κορίτσια αναφέρουν πως η οικογένειά τους δεν ενημερώνει ποτέ το σχολείο για αυτά που ζουν τα παιδιά τους (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Λίγο διαφορετικά παρουσιάζεται η γνώμη των μαθητών σε άλλη έρευνα. Σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι καθηγητές συνήθως επεμβαίνουν για να βοηθήσουν στη λήξη του περιστατικού άμεσα (21.3%). Επίσης, σε μεγάλο βαθμό παρατηρείται η εμπλοκή τους στο περιστατικό γενικά για να επιλύσουν το φαινόμενο (19.87%). Χαμηλότερα είναι τα ποσοστά αδιαφορίας προς τέτοια φαινόμενα (11.6%). Δεν είναι πολύ σύνηθες οι καθηγητές να αναζητούν αλλού βοήθεια για τη λήξη του περιστατικού (8.14%) ή να απομακρύνονται αγνοώντας το συμβάν (3.9%) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε έρευνα (95%) δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα με το ότι τα θύματα άξιζαν αυτή τη συμπεριφορά και το 2.5% δήλωσε ότι διαφωνεί. Ένα 2.5% δήλωσε ότι συμφωνεί πως τα παιδιά αξίζουν αυτή τη συμπεριφορά. Το 77.5% δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα ως προς το ότι τα θύματα πρέπει να αντιμετωπίζουν την επιθετικότητα μόνα τους. Το 10% απλά διαφωνεί ότι

τα θύματα πρέπει να είναι μόνο τους και ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα ότι πρέπει να είναι μόνο τους. Το 80% των εκπαιδευτικών πιστεύει απόλυτα ότι τα θύματα χρειάζονται βοήθεια από ενήλικες και το 17.5% συμφωνεί ενώ το 2.5% είναι ουδέτερο. Λίγοι παραπάνω από τους μισούς (55%) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι τα παιδιά θύματα πρέπει να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Το 1/3 σχεδόν (30%) είναι ουδέτερο και το 12.5% διαφωνεί (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016).

Οι προτάσεις των μαθητών για την πρόληψη περιστατικών επιθετικότητας περιλαμβάνουν:

- Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού και την μεγαλύτερη αυστηρότητα απέναντι σε τέτοια περιστατικά (42.05%).
- Τη θέση ψυχολόγου στο σχολείο για τη διαχείριση των περιστατικών (30.38%)
- Την τήρηση των κανόνων (28.14%)
- Την προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης (28.76%)
- Τη θέση ενός υπεύθυνου για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών στο σχολείο (17.92%)

(Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016)

2.9.5 Η στάση των εκπαιδευτικών στο πρόβλημα

Το 62.5% των εκπαιδευτικών, που συμμετείχε σε έρευνα, δηλώνει απόλυτα ότι θυμώνει με τα περιστατικά εκφοβισμού και το 25% συμφωνεί ότι θυμώνει. Το 10% είναι ουδέτερο (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης σε θέση να παρατηρήσουν το δικό τους ρόλο στη γέννηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι το άσχημο κλίμα, η έλλειψη συνοχής και κοινών στόχων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα κλίμα που ευνοεί την εμφάνιση του εκφοβισμού και στους μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι θετικό παράδειγμα, οι μαθητές, επηρεαζόμενοι από αυτά που ζουν στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, δρουν αναλόγως. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν επίσης πως η στάση τους απέναντι στον εκφοβισμό, είτε δείχνοντας αδιαφορία είτε αποδοχή είναι ένας παράγοντας πρόκλησης του φαινομένου. Αυτό είναι κάτι που παρατηρείται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, δηλαδή δεν είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι με το θέμα και θεωρούν

πως αυτό είναι κάτι φυσιολογικό να συμβαίνει στο σχολείο και για το οποίο δεν χρειάζεται ή δεν μπορούν να κάνουν κάτι. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε ιδιαίτερες ομάδες, όπως τα παιδιά με νοητική υστέρηση που θυματοποιούνται, έχει μεγάλη σημασία. Οι καθηγητές συνήθως δε δίνουν πολύ σημασία στη συμμετοχή των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση και ευθύνονται για τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Φαίνεται πως ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς ως κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο ενισχύεται μέσα από τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά κοινωνικοποιούνται. Οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, η οποία θεωρείται και η πιο σημαντική, το σχολείο, η ομάδα και η ευρύτερη κοινωνία (Γιαννακοπούλου, 2014). Οι απόψεις αυτές ενισχύουν τη θεωρία του Bandura (1973) για την κοινωνική μάθηση, η οποία υποστηρίζει πως τα παιδιά βλέπουν και μιμούνται τους άλλους.

Ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον, ακόμα και όταν είναι μεταξύ των μαθητών, επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν τα περιστατικά έχουν αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμησή τους, επειδή νιώθουν αδυναμία ή ανικανότητα να δώσουν τέλος στα φαινόμενα εκφοβισμού. Τα περιστατικά αυτά προκαλούν πολύ στρες και το θέμα τους απασχολεί ακόμα και όταν δεν βρίσκονται στο σχολείο. Η ψυχολογική τους κατάσταση επιδεινώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως έχουν και αυτοί μερίδιο ευθύνης για την κατανόηση των επικίνδυνων συμπεριφορών και την πρόληψή τους. Μερικές φορές, ενώ αντιλαμβάνονται κάποια στοιχεία, ερμηνεύουν τις συμπεριφορές ως μη απειλητικές και δίνουν μια άλλη εξήγηση για το θέμα. Αυτό πιθανώς καταδεικνύει και την ανικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν συμπεριφορές και να τις προλάβουν πριν γίνουν σοβαρότερες.

Ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι συμπεριφορές, που είναι ενδείξεις εκφοβισμού, είναι επίσης χαρακτηριστικές της εφηβικής περιόδου, οπότε οι καθηγητές δεν μπορούν να διακρίνουν τη φυσιολογικότητα του φαινομένου. Τα παιδιά που ξεκινούν το γυμνάσιο περνάνε σε μια νέα φάση στη ζωή τους. Η επιθετικότητα αυξάνεται στη εποχή αυτή καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ένα νέο περιβάλλον, με άλλες σχέσεις, άλλες παρές, νέες απαιτήσεις του σχολείου και τις αλλαγές λόγω της εφηβείας (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Οι ψυχολογικές αλλαγές που βιώνουν οι έφηβοι, περιλαμβάνουν την ανεξαρτητοποίηση και την αίσθηση ότι δε θέλουν να τους ελέγχουν. Είναι πιθανό οι έφηβοι να καταφεύγουν στην επιθετικότητα για να λάβουν αναγνώριση στην ομάδα των

ομηλίκων τους και για να ανέβουν υψηλότερα στην ιεραρχία. Εντούτοις, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (70%) σε έρευνα στην Ελλάδα θεωρεί απόλυτα πως ο εκφοβισμός δεν είναι μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης κατά την εφηβεία, ενώ το 12.5% είναι ουδέτερο και το 5% διαφωνεί (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016).

Άλλη δυσκολία στην ανίχνευση των πρώιμων σημαδιών επιθετικής συμπεριφοράς είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν θέση στον κόσμο των παιδιών επειδή δεν ξέρουν πως να τα προσεγγίσουν (Γιαννακοπούλου, 2014).

2.9.6 Αντιμετώπιση του φαινομένου

Όπως αναφέρθηκε και κατά την αποσαφήνιση του ορισμού, το φαινόμενο είναι σύνθετο και αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημών. Επιπλέον, εφόσον η επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι μια ένδειξη της κοινωνικότητας, της ανάπτυξης και της δυναμικής του παιδιού, πολλοί παράγοντες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την στοχευμένη ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού με τις διαστάσεις που έχει πάρει έχει θορυβήσει ιδιαίτερη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η επιστήμη της ψυχολογίας έχει συνεισφέρει στην κατανόηση και στην πρόληψη του εκφοβισμού (Nansel et al., 2001. Olweus, 1993a. Rigby, 1996). Από πολλές έρευνες έχει προκύψει το συμπέρασμα ότι σωστά σχεδιασμένα, συνεκτικά προγράμματα, που αφορούν ολόκληρο το σχολείο, μπορούν πράγματι να μειώσουν δραματικά το φαινόμενο μέσα από την τροποποίηση της συμπεριφοράς (Olweus, 1993a. Olweus, 1993b. Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Για το λόγο αυτό διάφορα προγράμματα παρέμβασης και στρατηγικές αντιμετώπισης έχουν προταθεί για χρήση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Beane, 1999. Committee for Children, 2001. Newman, Horne, & Bartalumucci, 2000. Olweus, 1993a. Stein & Sjostrom 1996).

Για επιτυχημένες παρεμβάσεις που δυναμώνουν τις θετικές σχέσεις συνομήλικων και αποδυναμώνουν τις αρνητικές συμπεριφορές, τα δεδομένα που θα συμπεριληφθούν πρέπει να αφορούν στη δυναμική σχέση των παιδιών, στην αλληλεπίδραση, στους κοινωνικούς ρόλους όσων δρουν στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της ομαλής ενσωμάτωσης των παιδιών σε ομάδες ομηλίκων (Farmer & Xie, 2007).

Όπως επισημαίνεται από την American Psychological Association (APA, 2004) η πρόληψη του εκφοβισμού συμπεριλαμβάνεται στις δραστηριότητες

πρόληψης της βίας. Επίσης, δίνει προσοχή στη χρηματοδότηση ερευνών με οικολογική και πολιτισμική εγκυρότητα στις συμπεριφορές εκφοβισμού και στην πρόληψή τους. Στη μάχη ενάντια στον εκφοβισμό συνεργάζεται με άλλους συνεταιρισμούς, ενώσεις και δομές που ενδιαφέρονται να προωθήσουν τη διάχυση της πληροφορίας πάνω στο θέμα, ώστε να φτάσει στους άμεσα ενδιαφερόμενους που δεν είναι και λίγοι. Ενδιαφερόμενοι είναι οι γονείς, τα παιδιά, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό και οι ειδικοί ψυχικής υγείας.

Αρχικά για να αντιμετωπιστεί ο εκφοβισμός με όποια μορφή και να παρουσιάζεται, πρέπει να κατανοήσουμε βασικές πληροφορίες για αυτόν. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός ανάμεσα σε νέους ανθρώπους είναι ένα φαινόμενο με μεγάλη αύξηση τα τελευταία χρόνια επειδή κυρίως στην περίοδο αυτή έχει αυξηθεί η κοινωνικοποίηση μέσα από διαδικτυακά μέσα. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός περιλαμβάνει την αποστολή προσβλητικών και απειλητικών μηνυμάτων, την διάδοση φημών και τη δημοσίευση φωτογραφικού υλικού. Αν και προκαλεί έκπληξη, έχει βρεθεί πως όχι όλοι οι μαθητές που πέφτουν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού νιώθουν δυσφορία. Όπως αναφέρεται, μόνο το 38% των θυμάτων ένιωσαν δυσφορία ή φόβο. Γενικά ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει δυσφορία όταν υπάρχει επαφή σε πραγματικό επίπεδο ή όταν ο θύτης είναι ενήλικο άτομο. Τα θύματα συνήθως αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερα κοινωνικά προβλήματα και θυματοποίηση. Επίσης, το να είναι κανείς θύμα αυξάνει την πιθανότητα να παρενοχλήσει κάποιον και ο ίδιος διαδικτυακά κάποιον. Σχεδόν τα δύο τρίτα των θυμάτων έχουν μιλήσει με την οικογένεια, στενούς ανθρώπους ή τις αρχές. Η αποκάλυψη αυτή είναι πολύ σημαντική για να γίνει κατανοητό ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και ότι πρέπει να αποτραπούν τέτοια φαινόμενα στο μέλλον (APA, 2017c).

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν δράση απέναντι σε φαινόμενα εκφοβισμού. Καθώς πρόκειται για ένα πρόβλημα που εμφανίζεται στο σχολείο, στις παρέες και στις οικογένειες, ο εκφοβισμός μπορεί να διαφέρει από περιβάλλον σε περιβάλλον. Μπορεί σε άλλα σχολεία ο σωματικός εκφοβισμός να κυριαρχεί ενώ σε άλλα ο διαδικτυακός εκφοβισμός να παρατηρείται συχνότερα. Επίσης, τα ποσοστά εμφάνισης εκφοβισμού σε κάθε σχολείο μπορεί να διαφέρουν.

Ο εκφοβισμός έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνει στα άκρα και καταλήγει σε αυτοκτονία. Τέτοιες περιπτώσεις έρχονται στο φως

της δημοσιότητας λόγω της ακρότητας της κατάστασης και πιθανώς λόγω τις δικαστικής πορείας, που διαλέγει η οικογένεια του θύματος ενάντια στο σχολείο και το θύτη.

Όταν οι ενήλικοι, που βρίσκονται κοντά σε ένα παιδί που θυματοποιείται, παρατηρήσουν τον εκφοβισμό πρέπει να δράσουν άμεσα. Θα πρέπει να ξεκινήσουν με το να ενημερώσουν το θύτη για να σταματήσει. Κατόπιν πρέπει να κρατήσουν πρακτικά για όσα συνέβησαν και να καταγράψουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού. Επιπλέον, πρέπει να βρεθούν δίπλα στο θύμα και να το υποστηρίξουν. Τα θύματα χρειάζονται να νιώθουν ένα υποστηρικτικό δίκτυο από ενήλικες και παιδιά. Οι ενήλικες πρέπει να ενισχύσουν το παιδί ώστε να νιώσει σε σύνδεση με το σχολείο και το σπίτι του και όχι αποκομμένο από αυτά. Το παιδί επίσης μπορεί να παραπεμφθεί σε θεραπεία για να μπορέσει να εκφράσει και να επεξεργαστεί αυτό που του συμβαίνει (Swearer, 2010).

Αναφορικά με το αν υπάρχουν στοιχεία στο θύμα και στο θύτη που θα τους έκαναν περισσότερο επιρρεπείς στις σκέψεις αυτοκτονίας, η ειδικός σημειώνει πως δεν υπάρχουν τέτοια χαρακτηριστικά. Ωστόσο, είναι γνωστό πως τα θύματα έχουν πιθανότητες να νοσήσουν από κατάθλιψη και πως η κατάθλιψη είναι ένας παράγοντας που αυξάνει τις πιθανότητες απόπειρας. Οι ενήλικες λοιπόν θα πρέπει να παρακολουθούν εάν υπάρχουν ενδείξεις καταθλιπτικής διάθεσης στα παιδιά (Swearer, 2010).

Μέσα από έρευνες για την πρόληψη και την παρέμβαση σε περιπτώσεις εκφοβισμού στα σχολεία, έχει παρατηρηθεί πως ο εκφοβισμός είναι κοινωνικό και περιβαλλοντικό πρόβλημα. Ως τέτοιο, πρέπει να εξετάζεται και να αντιμετωπίζεται από πολλές οπτικές γωνίες, την προσωπική, οικογενειακή, φιλική, σχολική και κοινοτική οπτική για παράδειγμα. Επιπλέον, πολλοί κοινωνικοί παράγοντες καθορίζουν εάν τα περιστατικά εκφοβισμού θα πραγματοποιηθούν ή όχι.

Οι παρεμβάσεις θα έπρεπε να στηριχθούν στις απαντήσεις που θα δώσει η μαθητική κοινότητα, το σχολείο και η οικογένεια αναφορικά με το ποιοι παράγοντες επιτρέπουν στον εκφοβισμό να ανθίσει. Οι απαντήσεις των σημαντικών αυτών ανθρώπων είναι και οι τομείς στους οποίους οι παρεμβάσεις θα πρέπει να επικεντρωθούν. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να λειτουργούν και να σχεδιάζονται βάσει αποδείξεων.

Τα σχολεία θα πρέπει να παρατηρούν και να καταγράφουν τα στοιχεία για να περιστατικά εκφοβισμού. Βάσει των στοιχείων αυτών και τα ίδια τα σχολεία μπορούν

να σχεδιάσουν επιτυχημένες παρεμβάσεις που εξειδικεύονται στο δικό τους σχολικό περιβάλλον και στη συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα (Swearer, 2010).

Αναφορικά με το προφίλ του θύτη, μέχρι στιγμής από κοινωνική και οικολογική άποψη δεν μπορεί να περιγραφεί ένα προφίλ που να αναφέρεται στο θύτη. Θεωρητικά εφόσον το έδαφος είναι γόνιμο για την ανάπτυξη του εκφοβισμού, ο οποιοσδήποτε θα μπορούσε να γίνει θύτης. Ακόμα και μετά από περιπτώσεις ακραίου εκφοβισμού, τα παιδιά θύτες φαίνεται ως φυσιολογικά παιδιά. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως οι συγκεκριμένες συνθήκες του περιβάλλοντος ευνοούν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αυτό αφορά τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και το οικογενειακό. Σύμφωνα με ευρήματα μελετών τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό στο σπίτι τους είναι πιο πιθανό να πάρουν το ρόλο, όχι του θύματος, αλλά του θύτη στο σχολείο. Μπορούμε λοιπόν να παρατηρήσουμε ότι η δυναμική είναι περίπλοκη και δεν σημαίνει ότι κάποιος είναι απαραίτητα πάντα ή παντού θύμα ή θύτης. Το περιβάλλον επηρεάζει το αν κάποιος θα επιλέξει ή θα μπορέσει να πάρει το ρόλο του θύτη. Επιπρόσθετα, στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, εφόσον μάθουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένας επιτυχημένος τρόπος για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, τότε είναι πιο πιθανό αυτά τα παιδιά να συνεχίσουν αυτή τη συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή (Swearer, 2010).

Οι γονείς δεν πρέπει να πιστεύουν πως αν το παιδί τους πέσει θύμα εκφοβισμού θα τους το πει απαραιτήτως. Τα παιδιά δεν εκφράζουν με λόγια πάντα αυτή την αρνητική κατάσταση που ζουν. Για αυτό οι γονείς οφείλουν να αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους και να τα παρατηρούν. Ενδείξεις όπως μειωμένη όρεξη, απροθυμία να πάνε στο σχολείο, αυξημένη αρνητική διάθεση, συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης μπορεί να οφείλονται στον εκφοβισμό (Swearer, 2010).

Όταν οι γονείς ανακαλύψουν πως τα παιδιά τους έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, θα πρέπει να τα ενθαρρύνουν να μιλήσουν για αυτό και να μην αφήσουν το περιστατικό να ξεχαστεί. Μπορούν να συζητήσουν για το τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο ώστε να έχουν στοιχεία για το πρόβλημα και να λάβουν τα αντίστοιχα μέτρα. Γενικά τα παιδιά πρέπει να νιώθουν ότι οι γονείς θα τα υποστηρίξουν σε όλη αυτή τη διαδικασία (Swearer, 2010).

Επίσης, πρέπει να είναι και οι ίδιοι οι γονείς ενήμεροι για το πως τα παιδιά τους μπορούν να διαχειριστούν επιτυχώς τέτοιες καταστάσεις ακόμα και όταν έχουν θυματοποιηθεί ήδη. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί και να του υπενθυμίσουν ότι ακόμα και όταν δεν είναι αυτοί στο σχολείο, το παιδί μπορεί να

αποταθεί σε κάποιον δάσκαλο ή στους φίλους εάν νιώσει άσχημα ή αν θεωρεί ότι θα δεχθεί μια επιθετική συμπεριφορά (Swearer, 2010).

Πολύ σημαντικό είναι οι γονείς να είναι εκπαιδευμένοι και εξοικειωμένοι με την ασφαλή χρήση των νέων τεχνολογιών. Είναι απαραίτητο οι γονείς να εκπαιδεύουν τα παιδιά να χειρίζονται το διαδίκτυο με ασφάλεια και να μην εμπλέκονται σε συμπεριφορές εκφοβισμού, όπως η αποστολή απειλητικών μηνυμάτων. Οι γονείς μπορεί να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με το να είναι και οι ίδιοι μέρος του δικτύου τους.

Με τη χρήση προγραμμάτων οι γονείς μπορούν να ρυθμίσουν τον υπολογιστή ώστε να μην ανοίγει συγκεκριμένες σελίδες. Επιπλέον, καλό είναι να ορίσουν έναν υπολογιστή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά και να βρίσκεται σε κοινή θέα ώστε να μπορεί το παιδί να επιβλέπεται (Swearer, 2010).

Όταν το παιδί έρθει σε ηλικία που χρειάζεται να χρησιμοποιήσει κινητό τηλέφωνο, τα κινητά με κάμερα πρέπει να επιλέγονται εφόσον κρίνεται ασφαλές. Οι γονείς πρέπει να συμφωνήσουν με το παιδί ότι έχουν το δικαίωμα να ελέγχουν τα γραπτά μηνύματα (Swearer, 2010).

Για να μην εμπλέκονται τα παιδιά σε ακατάλληλες και επιθετικές συμπεριφορές το κινητό τηλέφωνο καλό είναι να παραμένει σε κοινόχρηστο χώρο όταν το παιδί είναι στο σπίτι και ειδικά τις βραδινές ώρες. Και πάλι εάν κάποιο παιδί θυματοποιείται, οι γονείς μπορούν εγγράφως να ενημερώσουν τις αρμόδιες αρχές προσκομίζοντας παράλληλα όλα τα στοιχεία που αποδεικνύουν εκφοβισμό.

Όταν οι γονείς έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά τους εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού με οποιονδήποτε τρόπο θα πρέπει να τα ενημερώσουν και να αποτρέψουν τέτοιες συμπεριφορές. Θα πρέπει να τα εξηγήσουν ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικό αντίκτυπο σε κάποιον που τον δέχεται αλλά και βαριές ποινικές συνέπειες για το δράστη.

Οι γονείς, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού σε ένα παιδί. Το παιδί πρέπει να ζει σε ένα ήρεμο περιβάλλον, στο οποίο οι γονείς και τα υπόλοιπα μέλη να αποτελούν πρότυπα ειρηνικής συμπεριφοράς χωρίς να περιορίζουν υπερβολικά την έκφραση των ατόμων. Επίσης, τα παιδιά πρέπει να ζουν σε ένα περιβάλλον το οποίο να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές και την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Τα παιδιά που ζουν σε επιθετικό περιβάλλον στο σπίτι έχουν περισσότερες πιθανότητες να δρουν ως θύτες στο σχολείο (Swearer, 2010).

Με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών ο εκφοβισμός έγινε δυνατός 24 ώρες το 24ωρο. Δυστυχώς, τα τεχνολογικά μέσα επιτρέπουν τον εκφοβισμό, οπότε οι γονείς θα πρέπει να πάρουν συγκεκριμένα μέτρα προστασίας. Για παράδειγμα, δεν θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα χωρίς γονική επίβλεψη και για παρατεταμένα διαστήματα. Επιπρόσθετα, οι γονείς χρειάζεται να κατανοήσουν ότι η τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα ενέχουν κινδύνους όπως και η πραγματική ζωή.

Η ενημέρωση του κόσμου γενικά είναι επίσης πολύ σημαντική. Η κοινωνία πρέπει να μπορέσει να κατανοήσει ότι ο εκφοβισμός σχετίζεται άμεσα με την ψυχική υγεία και σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Swearer, 2010).

Αναφορικά με τη δράση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι καλά ενημερωμένο και έτοιμο να παρέμβει και να παρέχει βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να συμβαίνει σε πάρα πολλά πλαίσια και χώρους. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο ο εκφοβισμός παρατηρείται στην τουαλέτα, στην αυλή, στο διάδρομο ακόμη και στο λεωφορείο ή μέσω κινητών και υπολογιστών. Είναι λοιπόν βασικό το προσωπικό του σχολείου να παρατηρήσει και να παρεμβαίνει άμεσα, να καταγράφει το γεγονός και να ενημερώνει τη διοίκηση. Τέτοια θέματα δεν πρέπει να μένουν χωρίς περαιτέρω διερεύνηση. Σε καμία περίπτωση το προσωπικό δεν θα πρέπει να επιδιώξει τη κοινή συνάντηση θύτη και θύματος, καθώς αυτό θα προκαλέσει αμηχανία και δε θα βοηθήσει στην πρόοδο της υπόθεσης (Swearer, 2010).

Ένα δεύτερο πράγμα, που θα βοηθήσει είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό να εμπλέξει στη διαδικασία τους μαθητές και τις οικογένειες τους. Οι μαθητές, αφού ενημερώσουν τους γονείς τους για την κατάσταση που επικρατεί και μέσω ποιων οδών τα παιδιά τους πέφτουν θύματα εκφοβισμού, μπορούν να συνεργαστούν με τους δασκάλους και τη διοίκηση του σχολείου ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν θετικές συμπεριφορές όπως επίσης και να εξασκηθούν σε δεξιότητες χρήσιμες για να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Στο έργο αυτό μπορούν να συνδράμουν και μεγαλύτεροι μαθητές που μπορούν να εξηγήσουν και να δείξουν στα παιδιά πώς να χρησιμοποιούν ασφαλέστερα το διαδίκτυο (Swearer, 2010).

Ο τρίτος τομέας δράσης των δασκάλων και των διοικητικών είναι να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά στο οποίο τα παιδιά

να νιώθουν κάθε στιγμή ότι ο εκφοβισμός δεν ευπρόσδεκτος. Τα παιδιά στο σχολείο πρέπει επίσης να γνωρίζουν ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού επισύρουν κυρώσεις. Για παράδειγμα οι δάσκαλοι και οι διοικητικοί μπορούν να συντάξουν έγγραφο που να αναφέρει την εναντίωσή τους στον εκφοβισμό και να το δώσουν σε γονείς και μαθητές, ώστε να γίνει κατανοητό ότι ο εκφοβισμός λαμβάνεται σοβαρά υπόψη (Swearer, 2010).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να ενισχύσουν τα παιδιά που δυσκολεύονται να ενταχθούν κοινωνικά ώστε να έχουν δραστηριότητες ή να τα βοηθήσουν ώστε να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν (Swearer, 2010).

Πέρα από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση, είναι απαραίτητο τα ίδια τα παιδιά να είναι ενημερωμένα και να αναλαμβάνουν δράση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας. Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν ότι με το να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού βοηθούν στην αντιμετώπισή τους. Δεν πρέπει να φοβούνται να μιλήσουν σε κάποιον μεγαλύτερο που εμπιστεύονται. Επίσης, αν ο εκφοβισμός είναι διαδικτυακός, οι γονείς δεν πρέπει να απειλούν τα παιδιά ότι θα τους αφαιρέσουν τις ηλεκτρονικές συσκευές γιατί έτσι τα παιδιά θα διστάσουν να τον αναφέρουν.

Βασικό είναι όταν τα παιδιά βιώνουν εκφοβισμό να μην παρασύρονται και να μην αντιδρούν και αυτά με επιθετικό τρόπο. Η σωστή αντιμετώπιση είναι η ηρεμία και η απαίτηση προς το θύτη να σταματήσει την απειλητική συμπεριφορά. Επίσης, κρίνεται χρήσιμο το παιδί να αποχωρήσει, εφόσον μπορεί. Το παιδί είναι καλό να συμμετέχει σε ομάδες και να αποφεύγει να μένει ή να κάνει πράγματα μόνο του χωρίς τη συνοδεία άλλων μαθητών, καθηγητών ή φίλων (Swearer, 2010).

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου στην Ελλάδα φαίνεται πως οι μαθητές απευθύνονται σε διαφορετικά άτομα για βοήθεια. Καταρχάς τα αγόρια απευθύνονται κυρίως στην οικογένειά τους και στους φίλους τους, ενώ σε μικρότερο βαθμό ζητούν βοήθεια από το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό.

2.9.7 Αντιμετώπιση του φαινομένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο πρέπει αν είναι στοχευμένες και στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας (Τσιάκαλος, 2008). Οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης εστιάζουν κυρίως στην πρόληψη της συμπεριφοράς, πριν αυτή εξαπλωθεί στους υπόλοιπους μαθητές, στην υποστήριξη των μαθητών που είναι σε κίνδυνο να εμφανίσουν τέτοιες συμπεριφορές και στη μείωση της επιθετικότητας

που έχει ήδη εκδηλωθεί. Δηλαδή, τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης βοηθούν και στη μη εμφάνιση του φαινομένου μέσα από την εξάλειψη των παραγόντων κινδύνου και στην υποστήριξη των εμπλεκόμενων ατόμων μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Μπογιατζόγλου και συν., 2012).

Παρομοίως, και η άποψη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι ότι, εφόσον παρουσιαστεί, χρειάζεται άμεση επέμβαση και επίλυση. Ο εκφοβισμός πρέπει να διακόπτεται στην αρχή γιατί αργότερα το φαινόμενο μεγαθύνεται και μεταδίδεται και σε άλλους μαθητές. Όπως αναφέρεται, χρειάζεται τα άτομα να βρίσκουν το θάρρος να το αντιμετωπίσουν γιατί αλλιώς το θέμα διαιωνίζεται και συνεχίζεται ακόμη και αν ο θύτης φύγει από το σχολείο, γιατί το σχολείο θα έχει αποκτήσει πλέον αυτή την κουλτούρα. Ακόμα, το φαινόμενο πρέπει να αντιμετωπιστεί νωρίς γιατί όταν τα παιδιά βγουν έπειτα στην κοινωνία η κατάσταση θα είναι πιο δύσκολη. Οι θύτες πρέπει να κοινωνικοποιηθούν ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την κοινωνία. Ταυτόχρονα τα θύματα πρέπει να προστατευθούν (Γιαννακοπούλου, 2014). Το 45% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει επίσης ότι αν κάποιος επιτεθεί μια φορά θα συνεχίσει έτσι και στο μέλλον και το 10% το πιστεύει απόλυτα. Το 7.5% διαφωνεί και το 2.5% διαφωνεί απόλυτα (Μαρκογιαννάκης, Καραγιάννη & Νικολάου, 2016). Όπως τονίζεται και αλλού, η καλύτερη αντιμετώπιση για την εξάλειψη ή μείωση του φαινομένου είναι η εκμάθηση της πρόληψης από την πλευρά των παιδιών (Μπογιατζόγλου και συν., 2012). Προγράμματα για την πρόληψη και την παρέμβαση βοηθούν τους μαθητές να δουν τα εφόδια που έχουν για να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες και να αλλάξουν τη ζωή τους προς τον καλύτερο τρόπο (Τσιάντης, 2010).

Οι παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές όταν πραγματοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον επειδή εκεί οι μαθητές μπορούν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο απέναντι στο φαινόμενο και να λάβουν υποστήριξη (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010). Ο εκφοβισμός είναι ενάντια στην ασφάλεια και στην δημοκρατία, οι οποίες πρέπει να διέπουν τα σχολεία. Τα σχολεία πρέπει να είναι ένας χώρος που προσφέρει ασφάλεια απέναντι σε κάθε διάκριση και να στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και να μην αφήσουν τα παιδιά να λειτουργούν ως θύτες και μετέπειτα στη ζωή τους (Γιαννακοπούλου, 2014). Η άποψη αυτή είναι επίσης σύμφωνη με την άποψη του Olweus (2009: 55), ότι το φαινόμενο είναι μια ένδειξη γενικής συμπεριφοράς με αντικοινωνικά και αντισυστημικά

στοιχεία και ότι τα παιδιά ως δράστες μπορεί να συνεχίσουν να έχουν προβλήματα στην ενήλικη ζωή.

Αναφορικά με το πώς επιλύονται τα περιστατικά επιθετικότητας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει συγκεκριμένες μεθόδους διαχείρισης που μπορεί να είναι συνήθως ατομικές και να προέρχονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές, ενώ γενικά θεωρούν πως η βασική ανάγκη είναι για μια ολιστική, συστημική προσέγγιση που να περιλαμβάνει δράσεις των γονέων, της σχολικής μονάδας και των ειδικών. Οι εκπαιδευτικοί, όταν γνωρίζουν για περιστατικά επιθετικότητας, συνήθως ενημερώνουν το διευθυντή από τον οποίο και περιμένουν να δραστηριοποιηθεί και να ακολουθήσει την διαδικασία που χρειάζεται. Αυτό που παρατηρείται πολλές φορές είναι ότι, ο διευθυντής δεν λειτουργεί ικανοποιητικά, με αποτέλεσμα η αντιμετώπιση του φαινομένου να μην είναι συνεχής και η λύση να μην είναι επαρκής. Πολλές φορές η αντιμετώπιση από το διευθυντή συνίσταται στην επίπληξη και τιμωρία του θύτη, χωρίς να υποστηρίζει την πράξη των εκπαιδευτικών και χωρίς να ασχολείται ώστε να κινητοποιήσει και άλλους παράγοντες, τους γονείς για παράδειγμα, που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι διευθυντές δηλαδή δεν δημιουργούν τις συνθήκες για αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Άλλες φορές, έχει παρατηρηθεί ότι ο δράστης τιμωρείται «συμβολικά» με μια ωριαία αποβολή και οι μαθητές αλλάζουν τάξεις. Οι γονείς των παιδιών μπορεί να ενημερώνονται αλλά χωρίς την παρουσία των υπόλοιπων καθηγητών με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να μουν σε ένα πλαίσιο που θα τους βοηθήσει να δρουν φυσιολογικά. Όπως αναφέρεται, ο διευθυντής δρα έτσι ώστε μην αφήσει το θέμα να πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις.

Πέρα από την απουσία συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των εμπλεκόμενων προσώπων, αναφέρεται πως ούτε ο παιδαγωγικός σύλλογος ενημερώνεται για τα περιστατικά, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν όλοι οι καθηγητές μια στάση από κοινού. Ο σύλλογος είναι ίσως ο τελευταίος κρίκος στην πορεία αντιμετώπισης του φαινομένου και μπορεί να συγκαλείται στις πολύ σοβαρές περιπτώσεις όχι όμως για να σχεδιάσει δράσεις αλλά για να βρει τιμωρία για το δράστη. Ο σύλλογος συχνά θεωρείται από τους μαθητές ως «φόβητρο» και όχι ως ένα σύνολο ατόμων που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να δώσουν λύση στην επιθετικότητα. Φαίνεται δε πως δεν είναι βοηθητικός ούτε για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, παρουσιάζεται η εικόνα πως ο διευθυντής με την εξουσία

του εμποδίζει τη συστημική αντιμετώπιση του φαινομένου και πως ούτε οι διευθυντές έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να λύσουν το ζήτημα αυτό μόνοι τους (Γιαννακοπούλου, 2014).

Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να δράσουν ατομικά κυρίως επιλέγουν μια προσέγγιση συμβουλευτικού τύπου. Η προσέγγισή τους περιλαμβάνει επικοινωνία με τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν την επιθετικότητα που εκφράζουν. Η συμβουλευτική μπορεί να ξεκινήσει αφού ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώσει πρώτα ότι ο μαθητής θύμα είναι καλά. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως τέτοια ζητήματα πρέπει να διευθετούνται από όσους έχουν διάθεση και ικανότητα και να μη ρίχνουν όλη την ευθύνη στο διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί, που έχουν τον τρόπο να βρίσκονται κοντά στα παιδιά και να μιλήσουν προσωπικά μαζί τους, μπορούν να το κάνουν αυτό. Για να υπάρχει ουσιαστική αίσθηση επικοινωνίας με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιδεικνύει μια συνεπή προσωπική επαφή, ώστε τα παιδιά να μη βλέπουν τους εκπαιδευτικούς απειλητικά. Άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν επιστρατεύσει τις ειδικότητές τους για να φέρουν στους μαθητές το θέμα του εκφοβισμού, όπως σε περιπτώσεις που οι καθηγητές στην αγωγή υγείας φέρνουν ειδικούς να συζητήσουν με αφορμή άλλα θέματα ή την περίπτωση του μαθήματος της έκθεσης, στο οποίο ο θύτης και το θύμα αλλά και όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν και να αναπτύξουν διάλογο. Για να λειτουργήσει όμως αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρατηρούν και να ακούν τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά απέναντι στον εκφοβισμό. Επιπλέον, επισημαίνεται ως πολύτιμο εργαλείο ο διάλογος επικοινωνίας με τους μαθητές. Μια συμπεριφορά που δείχνει αγάπη, εκτίμηση και σεβασμό βοηθάει τα παιδιά να ανοιχτούν και να κινητοποιηθούν (Γιαννακοπούλου, 2014). Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται και από άλλους ειδικούς, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών όταν αναπτύσσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους (Holt, Raczynski, Frey, Hymel & Limber, 2013).

Επιπλέον, και επιστήμονες στο εξωτερικό υποστηρίζουν την άποψη των εκπαιδευτικών πως πρέπει να είναι προσεκτικοί και να μπορούν να αναγνωρίζουν τους μαθητές που κινδυνεύουν να αναπτύξουν επιθετικότητα ή συμπεριφορές θυματοποίησης, όπως επίσης και τις πλάγιες συμπεριφορές επιθετικότητας οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται κυρίως σε μεγαλύτερα παιδιά. Μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν ομαδικές ασκήσεις που

ενισχύουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την αίσθηση αποδοχής και διαφορετικότητας (Rigby, 2004).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφέρουν κυρίως ότι δεν έχουν κάποια συγκεκριμένα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά επιθετικότητας και βασίζονται πρωτίστως στα προσωπικά τους στοιχεία, στην προσωπικότητα, τα βιώματα και τους επαγγελματικούς και κοινωνικούς τους ρόλους. Κάποιοι αναφέρουν το ένστικτο ως αφορμή για δράση, όπως επίσης και την εμπειρία τους, τα προσωπικά και οικογενειακά τους βιώματα, τη βελτίωση της ψυχικής τους κατάστασης μέσα από την ψυχοθεραπεία και την προσωπική τους μελέτη. Η ικανότητα να δείχνουν ενσυναίσθηση, η αγωγή και το ήθος επίσης τους βοηθούν. Δε θεωρούν πως είναι επισήμως κατάλληλα εκπαιδευμένοι για το φαινόμενο αυτό, αν και ορισμένες φορές οι παιδαγωγικές γνώσεις που κατέχουν είναι χρήσιμες (Γιαννακοπούλου, 2014).

Η πολιτική στάση των εκπαιδευτικών, η πίστη τους στις δημοκρατικές αρχές και το ενδιαφέρον για το μέλλον της κοινωνίας είναι επίσης πηγές που τους δίνουν ώθηση. Οι εκπαιδευτικοί μη έχοντας στα χέρια τους τα απαραίτητα εκπαιδευτικά εφόδια και την καθοδήγηση, μέσα από μια πάγια πολιτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, διαχειρίζονται τα φαινόμενα κυρίως επιστρατεύοντας τα δικά τους προσωπικά εφόδια. Θεωρούν πως χρειάζεται μια προσέγγιση με δημοκρατικές αρχές που προάγει τον διάλογο και την ελευθερία έκφρασης (Γιαννακοπούλου, 2014). Η πρόληψη, που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν, εστιάζεται στην ενίσχυση των υγιών σχέσεων με τους μαθητές και στη δημιουργία καλού κλίματος μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές και να τους εμπιστευθούν. Η προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει τις απόψεις του Rigby (2008), ότι ο σεβασμός και η γνησιότητα βοηθούν στην καταπολέμηση του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα προαγωγής ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης, είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Έχουν τις ικανότητες να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις και να βοηθήσουν έτσι τα παιδιά. Οπότε και θεωρείται απαραίτητο να συμμετέχουν στα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για να υπάρχει αποτελεσματικότητα (Τσιάντης, 2010). Και σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει την ανάγκη να εκπαιδευτούν κατάλληλα όταν φοιτούν, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα και να δρουν προληπτικά. Η συμμετοχή τους σε προγράμματα έχει δείξει ότι συμβάλλει στην επιτυχή παρέμβαση και άρα, ότι η

επιμόρφωσή τους θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά στη μείωση του φαινομένου (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Αν και, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και δεν έχουν τα απαραίτητα εργαλεία, φαίνεται ότι, σύμφωνα με τη γνώμη ειδικών, λειτουργούν προς τη σωστή κατεύθυνση, καθώς οι τρόποι αντιμετώπισης που αναφέρουν περιγράφονται ως σωστοί. Οι εκπαιδευτικοί προτού προβούν σε δράση χρειάζεται να εξετάσουν την κατάσταση. Μέσα από διάφορα υλικά, όπως τα βιβλία και τα βίντεο, μπορούν να ξεκινήσουν συζητήσεις γύρω από το θέμα. Επιπλέον, μέσα στη διδασκαλία μπορούν να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Άλλες δραστηριότητες, που βοηθούν τη συνεργατική μάθηση και τις κοντινές σχέσεις, την αυτοεκτίμηση, είναι βοηθητικές, όπως επίσης και η συζήτηση με τα εμπλεκόμενα παιδιά (Crothers & Kolbert, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν με έξι διαφορετικούς τρόπους για την αντιμετώπιση του φαινομένου, οι οποίοι επιλέγονται κατά περίπτωση αλλά αφορούν όλη τη σχολική κοινότητα. Καταρχάς, υπάρχει η κλασική μέθοδος πειθαρχίας με την τιμωρία. Έτσι ο εκπαιδευτικός πιστεύει πως το παιδί, που υφίσταται τις κυρώσεις θα δείξει στους υπόλοιπους μαθητές τι θα συμβεί αν γίνουν και αυτοί επιθετικοί. Η δεύτερη τεχνική εστιάζει στην ενδυνάμωση του θύματος για να μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ένα περιστατικό εκφοβισμού στο μέλλον. Άλλη μέθοδος είναι η διαμεσολάβηση στην οποία οι συμμαθητές ή ο εκπαιδευτικός εμπλέκονται ώστε επιλυθεί το πρόβλημα. Μια τέταρτη μέθοδος είναι η επανόρθωση, δηλαδή ο θύτης πρέπει να σκεφτεί τη συμπεριφορά του και να προσπαθήσει να επανορθώσει. Άλλες ιδέες είναι η ομάδα υποστήριξης και το κοινό ενδιαφέρον που ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας (Rigby, 2011).

Βασικά η αντιμετώπιση του φαινομένου περιλαμβάνει την παρατήρηση των περιστατικών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μέσα από την παρατήρηση μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα περιστατικά επιθετικότητας και τα άτομα τα οποία εμπλέκονται σε αυτά. Έπειτα για μια σωστή παρέμβαση χρειάζεται η γνώση αναφορικά με τους παράγοντες που εμπλέκονται στο πρόβλημα. Επιπλέον, χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, σε προγράμματα με δράση σε πολλαπλά επίπεδα (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008).

Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται πως, όταν πρόκειται για προγράμματα πρόληψης σε εφήβους, η αποτελεσματικότητα δεν είναι δεδομένη. Οι έφηβοι έχουν

πλέον αποκτήσει και παγιώσει τις πεποιθήσεις και συμπεριφορές τους. Είναι δυσκολότερο στις περιπτώσεις αυτές να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους λόγω της παρέμβασης. Ωστόσο, τα προγράμματα που περιλαμβάνουν προσωπική βελτίωση και την πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι δυνατή φαίνονται πιο αποτελεσματικά στους εφήβους (Yeager, Trzesniewski & Dweck, 2013). Επιπλέον, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο ικανοί να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να κατανοήσουν πιο βαθιές έννοιες. Για αυτό μπορούν να παρακολουθήσουν σύντομα βίντεο που υπάρχουν και στα ελληνικά, ώστε να εργαστούν έπειτα πάνω σε αυτά. Πλέον, υπάρχει διαθέσιμο ηλεκτρονικό υλικό για την επιθετικότητα στο σχολείο και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Για παράδειγμα υπάρχουν κυβερνητικοί φορείς όπως το Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πέρα από αυτό υπάρχουν ευρωπαϊκοί φορείς και Μη-Κερδοσκοπικές Οργανώσεις που ασχολούνται με το θέμα (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Για μια ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την ανάγκη «οικοσυστημικής προσέγγισης», η οποία ήδη έχει αναφερθεί από τους ειδικούς. Η οικοσυστημική προσέγγιση των προβληματικών συμπεριφορών βασίζεται στις πεποιθήσεις ότι η προβληματική συμπεριφορά γίνεται κατανοητή, όταν λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο αλληλεπίδρασης που συντηρεί το πρόβλημα. Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών ενισχύεται από τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων που υπάρχουν στα συστήματα που υπάρχουν και τα παιδιά, δηλαδή οι γονείς και οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα. Η συμπεριφορά διατηρείται όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί απαντούν με τον ίδιο τρόπο στις προβληματικές συμπεριφορές και δικαιώνουν, έστω και άθελα τους, το πρόβλημα. Έστω και μια αλλαγή μπορεί να προκαλέσει άλλες θετικές αλλαγές σε βάθος χρόνου στη συμπεριφορά (Dugant, 1995, στο Ματσόπουλος 2009).

Το πρόγραμμα πρόληψης στο εξωτερικό «OBPP» (Olweus Bullying Prevention Program), που υλοποιήθηκε σε δημοτικά και γυμνάσια της Νορβηγίας, προσπάθησε να αλλάξει το σχολικό περιβάλλον γενικά μέσα από 4 βασικές οδηγίες. Οι ενήλικες, που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά στο σχολείο, θα πρέπει να ενδιαφέρονται για αυτά, να τους θέτουν σαφή και σταθερά όρια, να μην τιμωρούν και να λειτουργούν ως πρότυπα. Οι παρεμβάσεις έγιναν σε επίπεδο τάξης, σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Το πρόγραμμα κατάφερε να μειώσει τα

περιστατικά κατά ένα τρίτο και να διατηρήσει το ποσοστό αυτό μέχρι και έως πέντε χρόνια αργότερα (Olweus & Limber, 2010).

Οπότε ως προτεραιότητα για την αντιμετώπιση του προβλήματος μπαίνει ότι πρέπει να αλλάξει το οικοσύστημα του μαθητή, και σε αυτό μπορούν να συμβάλουν οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί (Ματσόπουλος, 2005). Για τον ρόλο των ειδικών ψυχικής υγείας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ο ρόλος αυτός είναι βασικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Αυτό που όμως συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα είναι ότι ο ψυχολόγος καλείται μόνο όταν το ζήτημα έχει γίνει πολύ μεγάλο. Από την άλλη πλευρά, αναφέρεται από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και εμπειρία από εργασία σε γραφείο συμβουλευτικής ότι ούτε οι ειδικοί έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η λανθασμένη συμπεριφορά που περιγράφεται, ενός ψυχολόγου που εξέθεσε το θύμα σεξουαλικής βίας σε όλο το σχολείο. Το περιστατικό αυτό δείχνει πως υπάρχει έλλειμμα εκπαίδευσης ακόμα και σε αυτούς που θεωρούνται ειδικοί στο χώρο. Άλλο πρόβλημα που προκύπτει στο ρόλο των ειδικών είναι ότι στη χώρα μας είναι η αποσπασματική απασχόληση με το θέμα. Οι ψυχολόγοι δεν υπάρχουν στα σχολεία και δεν μπορούν συστηματικά να ασχολούνται με τα προβλήματα επιθετικότητας (Γιαννακοπούλου, 2014).

Επίσης, προτείνεται η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και οι δράσεις που θα περιλαμβάνουν άτομα από όλα τα πλαίσια στα οποία ζουν τα παιδιά (σχολικό, οικογενειακό, κοινωνικό). Οι δράσεις πρέπει να είναι οργανωμένες, στοχοθετημένες και εφικτές. Δεν προτιμώνται οι ατομικές δράσεις. Πέρα από αυτό, πρέπει να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί ο κόσμος μέσα από τις πληροφορίες και την βιωματική εμπλοκή των πολιτών. Πρέπει να γίνει γνωστό το μέγεθος του προβλήματος και να δημιουργηθούν δράσεις ενημέρωσης σε πανελλαδικό επίπεδο που να περιλαμβάνουν και την ίδρυση εκπαιδευτικών κέντρων για την ενημέρωση, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των φαινομένων.

Είναι χρέος της πολιτείας να χαράξει στρατηγικές και να ορίσει ρόλους και φορείς που εξειδικευμένα να μπορούν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα. Τα άτομα που αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους, όπως οι παιδαγωγοί και οι εξειδικευμένοι ψυχολόγοι απαιτείται να λειτουργούν συστηματικά, να είναι μέρος του σχολικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να εστιάζουν και στην πρόληψη (Γιαννακοπούλου, 2014).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν ξεκινήσει πιο συστηματικές ενέργειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου, τόσο μέσα από την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών όσο και από την ενημέρωση των μαθητών. Παράδειγμα τέτοιων ενεργειών είναι το έργο «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης» με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, το οποίο αναφερόταν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που υλοποιήθηκε το 2015. Γενικά το έργο εστιάζει σε πολλές διαφορετικές ομάδες, στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές και την κοινωνία με στόχο την ενημέρωση για την αναγνώριση, πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα στο έργο περιλαμβάνεται και η δημιουργία φυλλαδίου για τους μαθητές, το οποίο μπορεί να χορηγηθεί είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή και το οποίο δημιουργήθηκε από το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου - Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου και εγκρίθηκε από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή των Πράξεων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Το φυλλάδιο εξηγεί τι είναι η βία και ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και τις μορφές τους. Με γλώσσα προσαρμοσμένη στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών δίνει παραδείγματα και ασκήσεις για την αναγνώριση των περιστατικών βίας και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες. Επιπλέον, το εγχειρίδιο εξηγεί ποια άτομα εμπλέκονται στη βία και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν τα παιδιά να δράσουν για να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Οι μαθητές μέσα από ασκήσεις μπορούν να μάθουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται στα περιστατικά βίας, τον θύτη, το θύμα και τους παρατηρητές, όπως επίσης και χρήσιμες πληροφορίες για τις εμπειρίες τους στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία, ώστε να μπορούν εύκολα να αντιληφθούν ποιος μπορεί να φερθεί ως θύτης και ως θύμα (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Εφόσον τα παιδιά κατανοήσουν πως λειτουργεί ο καθένας, μπορούν να σκεφτούν τρόπους για το πως να βοηθήσουν τα παιδιά, που βρίσκονται σε κίνδυνο, και να προτείνουν λύσεις για το πως θα προληφθούν τα περιστατικά επιθετικότητας. Σύμφωνα με το φυλλάδιο, η αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο είναι καθήκον των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Μέσα από τις ασκήσεις γίνεται εμφανές στους μαθητές ότι αποφασίζουν από κοινού για τους κανόνες του σχολείου και τους εφαρμόζουν. Όταν κάποιος παραβαίνει τους κανόνες αυτούς, οι άλλοι μαθητές εστιάζουν στη λανθασμένη πράξη και όχι στο άτομο για να μην στοχοποιούν

κανένα. Μπορούν να εκφράσουν με διάλογο, με ειρηνικό τρόπο, ό,τι θέλουν να πουν, είτε αυτό είναι αρνητικό είτε θετικό. Μπορούν επίσης να εξασκηθούν στο να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους με θεμιτούς τρόπους, ακόμα και τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός. Τέτοια συναισθήματα πρέπει να εκφράζονται ειρηνικά και όχι βίαια. Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να ακούν τους άλλους, όταν μιλούν, και να γνωρίζουν σε ποιον αναφέρονται οι άλλοι όταν μιλούν. Έτσι, μπορούν έπειτα να αναφερθούν ή να απαντήσουν στα λόγια του συμμαθητή τους, και όχι στον ίδιο τον συμμαθητή (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Στο φυλλάδιο παρέχονται ιδέες και προτροπές για το πως πρέπει οι μαθητές να φέρονται και που να απευθύνονται. Όταν οι μαθητές έχουν κάποιο πρόβλημα με κάποιον άλλο μαθητή καλό είναι να απευθύνονται σε κάποιον καθηγητή, ο οποίος θα τους βοηθήσει και θα τους φερθεί με σεβασμό. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πως η λύση στην επιθετικότητα δεν είναι η επιθετικότητα. Σε περίπτωση που κάποιος τους επιτεθεί με οποιοδήποτε τρόπο πρέπει να ζητήσουν από το θύτη να σταματήσει και να φύγει. Έτσι, οι μαθητές αρνούνται να θυματοποιηθούν. Έπειτα, οι μαθητές πρέπει να φύγουν και να βρουν κάποιον μεγαλύτερο που μπορεί να τους βοηθήσει. Η συνεργασία με κάποιον μεγαλύτερο στοχεύει στην επικοινωνία των δυο πλευρών με ήρεμο και ειρηνικό τρόπο με στόχο την επίλυση των διαφορών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλάνε, να ζητούν υποστήριξη, να υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους και να μην κρατούν μυστικά όσα τους απασχολούν. Έχοντας έρθει σε επαφή με εκπαιδευτικό υλικό για την επιθετικότητα στο σχολείο μπορούν να σκεφτούν τι μπορούν οι ίδιοι να κάνουν ενάντια στην επιθετικότητα. Μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε κάποιον άλλο αναλαμβάνοντας το ρόλο του διευκολυντή/διαμεσολαβητή (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Μέσα στο σχολείο πρέπει να υπάρχει ένα πρωτόκολλο, το οποίο να δείχνει τα απαραίτητα βήματα για την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τη διαδικασία και να μην έχουν σκέψεις και ανασφάλεια για το πως να πράξουν και να αφιερώνουν το χρόνο τους στο να κινηθούν άμεσα. Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να γνωρίζει για τις επιθετικές συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να γίνει με τη σωστή λειτουργία του συλλόγου, με τη συνεργασία των ειδικών. Επιτακτική είναι η ανάγκη της πραγματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση και τη διαχείριση

των περιστατικών, τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων και δράσεων που βοηθούν στην επικοινωνία, όπως η εργασία σε ομάδες ή το θεατρικό παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να μη συλλέγουν μόνο θεωρητικές γνώσεις αλλά θα εξασκούνται και στην πραγματικότητα σε περιστατικά επιθετικότητας (Γιαννακοπούλου, 2014).

Για την κάλυψη της ανάγκης εκπαίδευσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο έχουν υλοποιηθεί στο παρελθόν στη χώρα μας προγράμματα, που αφορούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως το πρόγραμμα πρόληψης του ΚΕΘΕΑ για την ομαδική βία. Στο πρόγραμμα αυτό βασικός στόχος είναι η προαγωγή των θετικών στοιχείων, δηλαδή της ψυχοκοινωνικής υγείας, και όχι στη μείωση της επιθετικότητας. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο όλους τους μαθητές αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα επιδιώκει τη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των γονέων ως βασικοί φορείς, που θα παρέμβουν στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών (Γσιώτρα & Κυρίτση, 2010). Το πρόγραμμα αυτό φαίνεται πως ταιριάζει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που έχουν εκφράσει τη γνώμη ότι χρειάζεται μια ολιστική προσέγγιση αλλά και η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η γενική θεώρηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πρέπει να αλλάξει για να δοθεί λύση στο πρόβλημα. Ερμηνείες της επιθετικής συμπεριφοράς ως κάτι δεδομένο δεν βοηθούν την εξάλειψή της. Επιπλέον, η άποψη ότι, η επιθετικότητα πρέπει να λύνεται με διοικητικό τρόπο από τον διευθυντή ή με ατομική δράση χωρίς να υπάρχει σχέδιο δράσης είναι λανθασμένη άποψη. Το σχολείο, οι γονείς και οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν κανόνες που θα τηρούν αναφορικά με την επίλυση συγκρούσεων και να καθορίζουν από κοινού τη συνέπεια που η εκδήλωση επιθετικότητας θα έχει. Το σχολείο και οι γονείς χρειάζεται να εμπλέξουν τα παιδιά στη διαδικασία αυτή ώστε να νιώθουν ότι οι απόψεις τους έχουν σημασία για τους ενήλικες (Γιαννακοπούλου, 2014).

Τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια στην κατανόηση του φαινομένου και των δικαιωμάτων τους, δεδομένου ότι η επιθετικότητα είναι ενάντια στα δικαιώματα των παιδιών. Πρέπει να μάθουν πως μπορούν να προασπίσουν τα δικαιώματά τους πριν αυτά παραβιαστούν αλλά και αφού παραβιαστούν. Τα παιδιά και οι ενήλικες οφείλουν και δικαιούνται να γνωρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών. Για το λόγο αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να συμπεριλάβει μάθημα για τα δικαιώματα του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα από το μάθημα αυτό τα παιδιά

θα μάθουν να συνδιαλέγονται, να έχουν την αρμόζουσα στάση απέναντι στην επιθετικότητα και να αναπτύξουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Γιαννακοπούλου, 2014). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από επιστήμονες που αναφέρουν πως τα προγράμματα χρειάζονται συστηματική και μακροχρόνια υλοποίηση για να είναι αποτελεσματικά. Οι βραχύχρονες και μεμονωμένες δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές. Επιπλέον, τα προγράμματα πρέπει να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να περιλαμβάνουν όλους όσους σχετίζονται, μαθητές και ενήλικες (Mishna, 2008. Rigby, 2011. Τριλίβα και συν., 2012).

Το πρόγραμμα για παιδιά Γυμνασίου της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου «ΚΑΤΑ- νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό» προσπάθησε να ενισχύσει τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση, την ενσυναίσθηση των εμπλεκόμενων μερών, τη βελτίωση των σχέσεων και της αυτογνωσίας των ατόμων (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, χ.χ.). Άλλο πρόγραμμα, που απευθύνθηκε σε μαθητές όλων των ηλικιών, είναι το «Second Step» που αφορούσε στην πρόληψη της επιθετικότητας, μέσω της ενίσχυσης της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Και το πρόγραμμα αυτό στόχευε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και στην επίλυση προβλημάτων και στη διαχείριση συναισθημάτων. Παρομοίως το πρόγραμμα «PATHS», ενίσχυε τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών δίνοντας στα παιδιά την ικανότητα να εφαρμόσουν εναλλακτικό τρόπο σκέψης (Μπογιατζόγλου και συν., 2012).

Ως ένα άλλο εργαλείο προτείνεται η διαμεσολάβηση, η οποία μπορεί να υπάρχει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη διαμεσολάβηση τα παιδιά μαθαίνουν να έχουν ενεργό ρόλο και να φέρονται υπεύθυνα, δημοκρατικά και να αναπτύσσουν επιχειρήματα και στρατηγικές (Γιαννακοπούλου, 2014). Η διαμεσολάβηση είναι ένας ειρηνικός τρόπος επίλυσης διαφορών μεταξύ μαθητών. Τη διαμεσολάβηση αναλαμβάνει μαθητής της ίδιας ηλικίας. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει μια συζήτηση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και ο διαμεσολαβητής αναλαμβάνει να συντονίσει τη συζήτηση με αμεροληψία. Τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές (Αρτινοπούλου, 2010). Ο τρόπος αυτός ενισχύει τη συμμετοχή και το αίσθημα ευθύνης των μαθητών για τα προβλήματα που προκύπτουν. Παράλληλα δεν ενθαρρύνει την αυταρχική συμπεριφορά (Ρουμπάνη & Ζήκας, 2007).

Η σχολική τάξη πρέπει να είναι ενωμένη ενάντια στην επιθετική συμπεριφορά και όλοι μαθητές να αναγνωρίζονται ως ισότιμοι. Η τάξη βάζει και τηρεί τους κανόνες συμπεριφοράς. Οι συμμαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, σέβονται και λαμβάνουν ως ισάξιες τις απόψεις των συμμαθητών τους. Η διαφορετικότητα θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως δικαίωμα των μαθητών και όχι ως αφορμή στοχοποίησης (Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Στο εξωτερικό έχει εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης με το όνομα «KiVa». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη Φιλανδία σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, που εμπλέκονται με επιθετικές συμπεριφορές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστίασε σε κάτι διαφορετικό, στο ρόλο των παρατηρητών. Οι παρατηρητές έχουν σημαντικό ρόλο καθώς με τη συμπεριφορά του επιβραβεύουν ή αποδοκιμάζουν τις συμπεριφορές θυματοποίησης (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta & Salmivalli, 2012. Salmivalli et al., 2011b). Το πρόγραμμα αποδείχθηκε αποτελεσματικό στη μείωση της συμπεριφοράς αυτής (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011b) κυρίως επειδή ενίσχυσε την ομάδα των μαθητών παρατηρητών που μπορεί να σταματήσει τα περιστατικά επιθετικότητας (Ahtola et al., 2012).

Ένα επίσης διαφορετικό πρόγραμμα είναι το διαδικτυακό πρόγραμμα κατά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Το «TABBY στο Διαδίκτυο» στοχεύει στην ενημέρωση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των νέων για σωστή πλοήγηση στο διαδίκτυο, στην κατανόηση των συνεπειών τη συμπεριφοράς στο διαδίκτυο και στην αποτροπή της θυματοποίησης (Tabby Trip in EU, 2011).

Τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, σύμφωνα και με τα όσα έχουν προαναφερθεί, στοχεύουν σε πολλές ομάδες ατόμων, τους δράστες, τα θύματα, τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους συμμαθητές. Μερικά προγράμματα απευθύνονται σε όλο το σχολείο και άλλα είναι πιο εστιασμένα στις ομάδες των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα. Τα πιο εστιασμένα προγράμματα στοχεύουν κυρίως στις καλύτερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων, την υποστήριξη, τη βελτίωση και αποκατάσταση των σχέσεων των συμμαθητών με ειρηνικούς τρόπους (Mishna, 2008).

Τα προγράμματα, εφόσον σχεδιάζονται με κοινωνική και οικολογική προσέγγιση, έχουν αποτελέσματα. Όπως έχουν αναφέρει και οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση, φαίνεται και εδώ ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα περιλαμβάνουν τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και

τους διευθυντές, ενισχύουν τη δράση και τη συνεργασία και μετατρέπουν το σχολικό κλίμα έτσι ώστε να μειωθούν τα περιστατικά βίας (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, χ.χ.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Παρατηρείται πως οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα στο θέμα της επιθετικότητας γίνονται σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε συγκεκριμένες περιοχές της χώρας. Επιπλέον, οι έρευνες συνήθως συλλέγουν στοιχεία από τους μαθητές ή από τους εκπαιδευτικούς και όχι από τους διευθυντές. Όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία συχνά οι διευθυντές αρνούνται να συμμετέχουν οι ίδιοι και το σχολείο τους σε έρευνα, επιλέγουν να λύνουν το θέμα με λανθασμένο τρόπο, όπως επίσης κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκείς λόγω γνώσεων και ικανοτήτων να διαχειριστούν περιστατικά επιθετικότητας. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, η επιθετικότητα μπορεί συνήθως να μην είναι εμφανής προς τους άλλους, ή ακόμη λόγω της εφηβείας η μορφή της επιθετικότητας να αλλάζει, όπως υποστηρίζουν και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα. Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση και η συνεργασία με ειδικούς, με γονείς, μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για την συνεχή και ολιστική πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων επιθετικότητας.

Έχοντας αυτά υπόψιν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας πάνω στο ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας. Ειδικότερα, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Εντοπίζουν οι διευθυντές τις μορφές επιθετικότητας που υπάρχουν στο σχολείο τους και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων;
- Πως οι διευθυντές προλαμβάνουν την εμφάνιση της επιθετικότητας;

- Πως οι διευθυντές αντιμετωπίζουν την εμφάνιση της επιθετικότητας;
- Επιλέγουν οι διευθυντές τη συνεργασία ή προσπαθούν μόνοι τους να καταπολεμήσουν την επιθετικότητα;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πολλές φορές συγχέεται με τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, ενώ στην πραγματικότητα είναι μια διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων προκειμένου να γίνει ένα φαινόμενο κατανοητό (Leedy & Ormrod, 2001).

Η έρευνα είναι η συστηματική διαδικασία η οποία καθορίζει τον σκοπό, τη διαχείριση των δεδομένων και τη διάδοση των αποτελεσμάτων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και με συγκεκριμένες αρχές. Οι κλασικές μορφές έρευνας είναι η ποσοτική, η ποιοτική και η μεικτή. Σύμφωνα με τα στοιχεία που χρειάζονται να συλλεχθούν θα καθοριστεί και η μορφή (Williams, 2007).

Η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία θεωρείται κατάλληλη όταν ο ερευνητής εξερευνά ένα νέο πεδίο ή επιδιώκει να επιβεβαιώσει και να παράξει θεωρία για συγκεκριμένα θέματα (Corbin & Strauss, 2008. Creswell, 2007). Από τις ποιοτικές μεθόδους που έχουν εξελιχθεί αρκετά είναι και η συνέντευξη (Creswell, 2007).

4.2 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Το δείγμα είναι η επιλογή ανθρώπων από έναν πληθυσμό για τη συμμετοχή στην έρευνα. Στην καλύτερη περίπτωση το δείγμα είναι πραγματικά τυχαίο, που σημαίνει ότι όλοι έχουν την ίδια ευκαιρία να συμμετέχουν σε αυτό. Τότε μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και ότι μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα αποτελέσματα. Όταν το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό μπορούμε να εξάγουμε μόνο κάποια συμπεράσματα για τον υπό μελέτη πληθυσμό (Robson, 2010).

Σύμφωνα με τον δειγματοληπτικό σχεδιασμό, η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί δείγμα μη-πιθανότητας. Στα δείγματα μη-πιθανότητας η επιλογή δεν

γίνεται βάσει πιθανοτήτων για συμμετοχή αλλά βάσει κριτηρίων όπως η ευκολία, η ευκολία πρόσβασης στο δείγμα, η διαθεσιμότητα ή ο διαθέσιμος χρόνος για τη συλλογή. Στο δείγμα ευκολίας οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος βάσει της ευκολίας να βρεθούν. Ένα τέτοιο δείγμα δεν στοχεύει στην αντιπροσώπευση όλου του πληθυσμού επειδή δεν είναι τυχαίο. Όπως και σε όλα τα δείγματα μη-πιθανότητας, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν (Παπαγεωργίου, 2015).

Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από 10 διευθυντές Γ.Ε.Λ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.

4.3 ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα είναι ποιοτική. Κεντρικά στοιχεία της ποιοτικής έρευνας είναι ότι έχει ως υπόβαθρο μια φιλοσοφική θέση, κυρίως ερμηνευτική, επειδή το βασικό ενδιαφέρον των ερευνητών είναι για το πώς κατανοείται και ερμηνεύεται ο κοινωνικός κόσμος. Ακόμη, στην ποιοτική έρευνα οι μέθοδοι δεν είναι άκαμπτες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής δεδομένων. Δηλαδή, δεν είναι τόσο τυποποιημένες όπως στα άλλα ήδη ερευνών. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται σε αναλυτικές και επεξηγηματικές μεθόδους, δίνοντας έμφαση στη συνθετότητα του κοινωνικού πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη δημιουργία μιας ολικής εικόνας ενός φαινομένου. Τέλος, αν και ορισμένες φορές οδηγεί σε ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα, η στατιστική ανάλυση δεν είναι η κυρίαρχη μέθοδος ανάλυσης (Mason, 2008).

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση έναντι της ποσοτικής γιατί η ποιοτική υποστηρίζει τη σημασία της κοινωνικής πραγματικότητας, για την οποία οι απόψεις των ατόμων έχουν καταλυτική σημασία (Mason, 2008).

4.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την παραγωγή των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν ποιοτικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ποιοτική συνέντευξη έχει πιο ανεπίσημο ύφος, που μπορεί να έχει και τη μορφή συζήτησης. Η ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένη συνέντευξη διερευνά ένα φαινόμενο χωρίς όμως να ακολουθεί πιστά έναν δομημένο κατάλογο ερωτήσεων. Τα δεδομένα παράγονται μέσα στην αλληλεπίδραση του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου (Mason, 2008).

Η συνέντευξη είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος μελέτης του συγκεκριμένου θέματος, εφόσον το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ελεύθερη, προσωπική γνώμη των συμμετεχόντων για όσα θέματα έχουν σημασία για αυτούς (Bell, 1997). Όταν ο συνεντευκτής είναι παρών στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και κάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τα στοιχεία, που συλλέγονται μέσω των ανοιχτών και διευκρινιστικών ερωτήσεών του, συμβάλλουν στη βαθύτερη διερεύνηση του θέματος. Τέλος, έτσι εξασφαλίζεται ότι οι συμμετέχοντες θα απαντήσουν απερίσκεπτοι και από μόνοι τους στις ερωτήσεις (Κυριαζή, 2005).

Η συνέντευξη είναι η πιο συχνή μέθοδος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Oakley, 1998). Η ερευνητική συνέντευξη έχει δομή, για αυτό και συνήθως έχει τη μορφή της ημι-δομημένης, της ελαφρά δομημένης και της εις βάθος συνέντευξης (Mason, 1994).

Βέβαια, όταν διεξάγεται μια ποιοτική έρευνα ίσως θα ήταν ορθότερο να μιλάμε για τις μεθόδους παραγωγής δεδομένων, παρά για συλλογή δεδομένων, διότι στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ο ερευνητής δεν γίνεται να είναι απλά ένας ουδέτερος συλλέκτης δεδομένων, αλλά συμβάλλει στην παραγωγή τους (Mason, 2008).

Η αδόμητη συνέντευξη είναι συνήθως για τις περιπτώσεις που η έρευνα είναι μακρόχρονη έρευνα πεδίου, στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να αναφερθούν σε ένα θέμα με το δικό τους τρόπο και ρυθμό (Corbin & Morse, 2003).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι σε βάθος συνέντευξη στην οποία οι συμμετέχοντες απαντούν σε προκαθορισμένες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ο τύπος αυτός συνήθως εφαρμόζεται ατομικά αλλά μπορεί να γίνει και σε ομάδα (Corbin & Strauss, 2008). Η ημι-δομημένη συνέντευξη διεξάγεται μόνο μια φορά και έχει μια συνήθη διάρκεια μεταξύ 30 λεπτών και μιας ώρας (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Για τη διεξαγωγή της προετοιμάζεται ένας οδηγός ερωτήσεων, στον οποίο αναφέρονται τα θέματα που πρέπει να καλυφθούν. Συνήθως υπάρχει μια βασική ερώτηση και μετά ακολουθούν οι σχετικές υπό-ερωτήσεις (Creswell, 2007).

Η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την ενημέρωση που έχουν οι διευθυντές για τον σχολικό εκφοβισμό και για πληροφορίες αναφορικά με τη φύση, τους εμπλεκόμενους και την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία τους. Οι ερωτήσεις εξέτασαν τη γνώμη των διευθυντών για τον ρόλο τους στο φαινόμενο ως προς την πρόληψη, τη διαχείριση, την τυπική και άτυπη δράση τους

απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, εξετάστηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με την πρακτική πρόληψης και διαχείρισης που εφαρμόζεται, το θεσμικό πλαίσιο, την ετοιμότητα των εργαζόμενων στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση του φαινομένου και για τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους φορείς. Οι ερωτήσεις, που έγιναν, ήταν ανοιχτού τύπου, γνώμης, δομικές ή και μεικτές εκτός από τις ερωτήσεις για τα στοιχεία του συμμετέχοντα οι οποίες είναι κλειστού, περιγραφικού τύπου. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης περιλάμβαναν απλό και κατανοητό λεξιλόγιο. Δεν προϋποθέτουν γνώσεις, που οι διευθυντές δεν έχουν, και είναι όσο το δυνατό συντομότερες. Τα προσωπικά στοιχεία ζητήθηκαν στην αρχή, σε μια προσπάθεια γνωριμίας με το πλαίσιο και τη διαδικασία. Αν και υπάρχει μια συγκεκριμένη γενική δομή και αλληλουχία ερωτήσεων, οι ερωτήσεις προς κάθε συνεντευξιζόμενο διαμορφώθηκαν ανάλογα με την απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση.

Η ηχογράφηση της συνέντευξης είναι συνήθως απαραίτητη για να καταγραφούν όλα τα δεδομένα, αν και πολλές φορές οι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν. Η επί τόπου χειρόγραφη καταγραφή δεν είναι τόσο αξιόπιστη επειδή ο ερευνητής μπορεί να χάσει αρκετά σημαντικά στοιχεία της συνέντευξης. Από την άλλη, η ηχογράφηση βοηθά τον ερευνητή να παρατηρήσει και το περιεχόμενο και στις ακριβείς λέξεις ώστε η απομαγνητοφώνηση να γίνει αυτολεξεί (Jamshed, 2014).

4.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για να μιλάμε για μια αξιόπιστη ανάλυση που θα δώσει σωστά αποτελέσματα, η ανάλυση πρέπει να περιγραφεί διεξοδικά, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να καταλάβει την πορεία της, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της (GAO, 1996). Για την αξιοπιστία της έρευνας, τα αποτελέσματα πρέπει να έχουν μια λογική σύνδεση με τα δεδομένα από τα οποία προήλθαν (Polit & Beck, 2004). Η λογική σύνδεση γίνεται εμφανής όταν ο αναλυτής περιγράφει τη διαδικασία ανάλυσης λεπτομερώς, ακόμα και με την μορφή γραφημάτων και παραρτημάτων. Επίσης, ο αναλυτής πρέπει να περιγράψει και το πλαίσιο, την επιλογή των συμμετεχόντων και τα χαρακτηριστικά τους (Graneheim & Lundman, 2004). Κάτι τέτοιο κάνει δυνατή την επανάληψη της έρευνας από άλλους ερευνητές με την ίδια διαδικασία ώστε να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία τους. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα εξηγεί τη θεωρία για κάθε επιλογή που έγινε και για το πώς έγινε η διαδικασία της ανάλυσης.

Η μέθοδος ανάλυσης, που ακολουθήθηκε, είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε επειδή ταιριάζει στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων και

στην περιγραφή των ποιοτικών αποτελεσμάτων (Ναυρίδης, 1994) και επειδή βασικός στόχος είναι η περιγραφή της προσωπικής γνώμης και συμπεριφοράς των συγκεκριμένων ατόμων και όχι η παρουσίαση γενικεύσιμων αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2005).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μέθοδος ανάλυσης γραπτού, προφορικού και οπτικού μηνύματος πληροφοριών (Cole, 1988). Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση ύμνων, άρθρων, πολιτικών λόγων και διαφημίσεων κατά τον 19^ο αιώνα (Harwood & Garry, 2003). Πλέον, η ανάλυση περιεχομένου έχει ευρεία χρήση στις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας αλλά και στην επικοινωνία, τη δημοσιογραφία και στις επιχειρήσεις. Η εφαρμογή της τις τελευταίες δεκαετίες έχει σταθερή αύξηση (Neundorf, 2002).

Ως ερευνητική μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται και στην ανάλυση κειμένων. Η ανάλυση αυτή βοηθά στην εξέταση θεωρητικών ζητημάτων και διευκολύνει την κατανόηση των δεδομένων μέσα από την κατηγοριοποίηση των λέξεων (Cavanagh, 1997). Μέσα από την ανάλυση επιδιώκεται η περιγραφή φαινομένων. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης είναι οι κατηγορίες που περιγράφουν το φαινόμενο. Οι κατηγορίες αυτές συνθέτουν ένα μοντέλο, ένα σύστημα κατανόησης του φαινομένου (Kyngas & Vanhanen, 1999).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιλέγεται όταν υπάρχει ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας, με έμφαση στο περιεχόμενο ή στο νόημα του κειμένου (Tesch, 1990). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου πηγαίνει πέρα από την απλή καταμέτρηση λέξεων και εξετάζει επιμελώς τη γλώσσα, στοχεύοντας στον καταμερισμό των κειμένων σε κατηγορίες παρόμοιου νοήματος, είτε όταν αυτό γίνεται άμεσα εμφανές είτε όταν εννοείται (Weber, 1990).

Μέσα στην κριτική που έχει δεχθεί η μέθοδος αυτή είναι η άποψη ότι πρόκειται για μια απλουστευτική τεχνική που δεν μπορεί να βοηθήσει στην παραγωγή δεδομένων που επιδέχονται στατιστική ανάλυση. Αυτή είναι μια κριτική που προέρχεται από όσους υποστηρίζουν την ποσοτική έρευνα, διότι αυτοί που υποστηρίζουν την ποιοτική έρευνα τονίζουν πως η ανάλυση περιεχομένου δεν είναι αρκούντως ποιοτική μέθοδος (Morgan, 1993). Αυτό προφανώς προέκυψε γιατί τουλάχιστον στην αρχή της εφαρμογής της μεθόδου αυτής, η ανάλυση περιεχομένου θεωρείτο είτε ποσοτική είτε ποιοτική μέθοδος (Hsieh & Shannon, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση περιεχομένου έχει πολλά θετικά να προσφέρει. Για παράδειγμα, εστιάζει ιδιαίτερα στο περιεχόμενο της επικοινωνίας

(Krippendorff, 1980) και δίνει τη δυνατότητα για ευέλικτες μορφές ερευνητικού σχεδιασμού (Harwood & Garry, 2003). Ως μέθοδος ασχολείται ιδιαίτερα με το μήνυμα, την πρόθεση, τις συνέπειες της επικοινωνίας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει (Downe-Wamboldt, 1992). Από την ανάλυση είναι δυνατό να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα που μπορούν να επαναληφθούν και τα οποία να παρέχουν νέα γνώση ή παρουσίαση δεδομένων και έναν νέο οδηγό για δράση (Krippendorff, 1980).

Βασικό σημείο, που πρέπει να ληφθεί υπόψη εκ των προτέρων, είναι το αν η ανάλυση θα εξετάσει το έκδηλο περιεχόμενο ή και το άδηλο, λανθάνον περιεχόμενο. Η ανάλυση του άδηλου περιεχομένου σημαίνει ότι αναλύονται και όσα δεν έχουν να κάνουν με τις λέξεις, για παράδειγμα, η στάση του σώματος, η σιωπή ή το γέλιο (Burns & Grove, 2005. Catanzaro, 1988. Morse, 1994. Robson, 1993). Η έμφαση στο έκδηλο περιεχόμενο, δηλαδή το άμεσο νόημα, προσδίδει υψηλότερη αντικειμενικότητα, που μπορεί να φανεί εάν κάποιος στο μέλλον κωδικοποιήσει τα ίδια δεδομένα με τον ίδιο τρόπο. Ο βαθμός στον οποίο οι δύο κωδικοποιήσεις συμφωνούν εκφράζουν τον βαθμό αξιοπιστίας του συστήματος κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιήθηκε (Κυριαζή, 2005).

Βέβαια, το αν το άδηλο περιεχόμενο μπορεί να αναλυθεί έχει συζητηθεί από ορισμένους, με τους ερευνητές να καταλήγουν πως σύμφωνα με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα θα κριθεί το είδος του περιεχομένου που χρειάζεται να αναλυθεί (Robson, 1993).

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να έχει δύο μορφές. Μπορεί να είναι είτε επαγωγική (inductive) είτε παραγωγική (deductive). Η επαγωγική ανάλυση εφαρμόζεται όταν η προηγούμενη γνώση του φαινομένου δεν είναι επαρκής και τα δεδομένα είναι λίγα και αποσπασματικά. Στην περίπτωση αυτή οι κατηγορίες της ανάλυσης προέρχονται από το περιεχόμενο που εξετάζεται (Lauri & Kyngas, 2005). Δηλαδή, κινούμαστε από το ειδικό στο γενικό, ώστε από συγκεκριμένα στοιχεία του περιεχομένου να πάμε σε μια πιο γενική διατύπωση (Chinn & Kramer, 1999). Αντίθετα, η παραγωγική ανάλυση εφαρμόζεται όταν η ανάλυση γίνεται με βάση την προηγούμενη γνώση για το θέμα και έχει ως στόχο την επιβεβαίωση της θεωρίας και των δεδομένων (Kyngas & Vanhanen, 1999). Η μορφή αυτή κινείται από το γενικό στο ειδικό, από την προϋπάρχουσα θεωρία στο συγκεκριμένο περιεχόμενο (Burns & Grove, 2005).

Η παραγωγική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται για τον έλεγχο δεδομένων σε νέο πλαίσιο, είτε αυτό σημαίνει ότι εξετάζονται κατηγορίες, ιδέες, υποθέσεις ή μοντέλα (Catanzaro, 1988. Marshall & Rossman, 1995). Στην παραγωγική ανάλυση πρώτα καθορίζονται οι κατηγορίες και μετά κωδικοποιούνται τα δεδομένα σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες (Kyngas & Vanhanen, 1999), οι οποίες καθορίζονται από τα προηγούμενα επιστημονικά και βιβλιογραφικά δεδομένα (Hsieh & Shannon, 2005. Polit & Beck, 2004. Sandelowski, 1995).

Όταν η κατηγοριοποίηση δεν είναι περιοριστική, νέες κατηγορίες μπορεί να προκύψουν στην πορεία, όπως γίνεται στην περίπτωση της επαγωγικής ανάλυσης, ενώ στην αυστηρή παραγωγική ανάλυση εμφανίζονται μόνο στοιχεία που ταιριάζουν στην κατηγοριοποίηση (Patton 1990, Sandelowski, 1995). Δηλαδή, είναι δυνατό σε μια συγκεκριμένη αλληλουχία κατηγοριών, που δημιουργήθηκαν βάσει της παραγωγικής ανάλυσης, να επιλεγούν όσα στοιχεία ταιριάζουν στις κατηγορίες αυτές, αλλά και να επιλεγούν όσα δεδομένα δεν ταιριάζουν στις κατηγορίες αυτές δημιουργώντας νέες κατηγορίες βάσει της επαγωγικής ανάλυσης.

Και οι δύο μορφές ακολουθούν την ίδια διαδικασία. Αν και στη συγκεκριμένη έρευνα, λόγω του ότι υπάρχουν δεδομένα, κινούμαστε από το γενικό στο ειδικό, εφόσον προκύψουν νέα στοιχεία θα ληφθούν υπόψη και θα προκύψουν νέες κατηγορίες, πηγαίνοντας από το ειδικό στο γενικό. Δηλαδή, στην αρχή θα λειτουργήσουμε παραγωγικά, και για τα νέα στοιχεία επαγωγικά.

Τα στάδια της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνουν την προετοιμασία, την οργάνωση και την αναφορά. Η γενική βασική ιδέα της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι τα κομμάτια του κειμένου ταξινομούνται σε πολύ μικρότερες κατηγορίες, χωρίς όμως να υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες για το πώς θα γίνει η ανάλυση (Weber 1990).

Η προετοιμασία ξεκινά με τη συλλογή των μονάδων προς ανάλυση (Cavanagh 1997. Guthrie et al., 2004). Οι μονάδες αυτές μπορεί να είναι μια λέξη ή κάτι μεγαλύτερο. Για να καθοριστεί το τι θα αναλυθεί, καθορίζεται και το δείγμα, που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα της μονάδας ανάλυσης (Cavanagh, 1997). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ως μια μονάδα ανάλυσης μπορεί να οριστεί μια πρόταση που μπορεί να έχει και πολλαπλά νοήματα, γεγονός που δυσκολεύει την ανάλυση, ενώ μπορεί η μονάδα να είναι πολύ περιορισμένη, για παράδειγμα μια λέξη, γεγονός που να προκαλεί κατακερματισμό (Catanzaro 1988. Graneheim & Lundman, 2004).

Το σύστημα κωδικοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας καθορίστηκε από πριν και ως μονάδα ανάλυσης καθορίστηκε η πρόταση επειδή το ενδιαφέρον εστιάζεται στο νόημα των προτάσεων. Επίσης, στην κωδικοποίηση μετρήθηκε και η παρουσία ή απουσία της κατηγορίας στη μονάδα καταγραφής (Κυριαζή, 2005). Δηλαδή, σημασία δόθηκε και στο αν κάποιος συνεντευξιαζόμενος δεν ανέφερε κάποια κατηγορία από αυτές που είχαμε σχεδιάσει.

Στη συνέχεια ο αναλυτής ασχολείται με το να κατανοήσει τα δεδομένα που έχει, ώστε να δει τι υπάρχει και να δει το περιεχόμενο ως σύνολο (Morse & Field, 1995. Tesch, 1990). Αυτό γίνεται αφού μελετήσει το περιεχόμενο πολλές φορές και εξοικειωθεί μαζί του (Polit & Beck, 2004). Μετά το στάδιο αυτό μπορεί να ξεκινήσει η ανάλυση, είτε με την επαγωγική είτε με τη συμπερασματική της μορφή (Kyngas & Vanhanen, 1999).

Η δημιουργία των κατηγοριών αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές αφού πρέπει να είναι τεκμηριωμένη και εμπειρικά και εννοιολογικά (Dey, 1993). Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι επιτυχημένο όταν τα δεδομένα αναλύονται και απλοποιούνται, ώστε οι κατηγορίες που δημιουργούνται να μελετούν όντως το συγκεκριμένο θέμα (Kyngas & Vanhanen, 1999) και όταν οι κατηγορίες, που δημιουργούνται, καλύπτουν τα δεδομένα που υπάρχουν στο περιεχόμενο (Graneheim & Lundman, 2004).

Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία, έγινε η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων βάσει των εννοιών και ευρημάτων, που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, και δημιουργήσαμε νέες κατηγορίες για δεδομένα που δεν ταίριαζαν στις προηγούμενες. Έπειτα για ομαδοποίηση και ιεράρχηση των κατηγοριών δημιουργήθηκε ένα διάγραμμα με διακλαδώσεις το οποίο περιελάμβανε τις κατηγορίες κάτω από μια ευρύτερη ενότητα (θέμα) (Morse & Field, 1995). Μετά την αναδιοργάνωση του υλικού σε κατηγορίες έγιναν οι συγκρίσεις μεταξύ των δεδομένων (Ναυρίδης, 1994).

Η χρήση λογισμικού για ανάλυση περιεχομένου έχει ως βασικό μειονέκτημα την αδυναμία διάκρισης των νοημάτων, ειδικά όταν υπάρχουν πολλοί συνδυασμοί των βασικών λέξεων (Markoff, Shapiro & Weitman, 1974). Για αυτό κρίνεται σκόπιμο και δυνατό η ανάλυση να μην γίνει μέσω κάποιου ειδικού λογισμικού.

Επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων είναι μόνο για περιγραφική χρήση με στόχο να εντοπιστούν και να συνοψιστούν συγκεκριμένα θέματα μέσα στο υπό μελέτη περιεχόμενο (Κυριαζή, 2005). Τα αποτελέσματα, που

προκύπτουν, είναι το νόημα των κατηγοριών που εμφανίστηκαν στο συγκεκριμένο περιεχόμενο. Το περιεχόμενο των κατηγοριών αναλύεται και μέσα από τις υποκατηγορίες που προκύπτουν (Marshall & Rossman, 1995).

4.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το δείγμα αναζητήθηκε σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευση του Νομού Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα τα σχολεία ήταν Γενικά Ενιαία Λύκεια της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Μετά από την εύρεση του δείγματος, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και γραπτά και προφορικά για το θέμα και τους σκοπούς της συνέντευξης και κανονίστηκαν οι λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 20-30 λεπτών, στον τόπο και τον χρόνο που συμφωνήθηκε με τον καθένα από αυτούς. Πριν τη συνέντευξη οι συμμετέχοντες έλαβαν τη φόρμα συγκατάθεσης αναφορικά με το θέμα της έρευνας και με το πως θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που θα αποκτηθούν. Στη φόρμα υπήρχαν και στοιχεία για την ερευνητική δεοντολογία, για ζητήματα εχεμύθειας, ανωνυμίας, συμμετοχής και απόσυρσης από την έρευνα. Μετά από συμφωνία, δημιουργήθηκε ένας κωδικός για την απόκρυψη του πραγματικού ονόματος, συζητήθηκαν θέματα, που αφορούν στην συνέντευξη, και οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν δέχονται να μαγνητοφωνηθούν.

Μετά από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η συγκέντρωση ανά συνεντευξιαζόμενο όλων των σημειώσεων και των υπομνημάτων. Κατά την ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων γινόταν και ταυτόχρονη κατηγοριοποίηση του κειμένου με πλαγιότιτλους, βάσει των εννοιών των προηγούμενων ερευνητικών και βιβλιογραφικών δεδομένων. Για όσα δεδομένα δεν υπάγονταν σε καμία κατηγορία, που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία, δημιουργήθηκε μια νέα. Έπειτα, σε ένα υπολογιστικό φύλλο μπήκαν όλες οι αρχικές κατηγορίες, και αργότερα προστέθηκαν οι νέες κατηγορίες, ώστε να τοποθετηθούν τα δεδομένα από κάθε συνεντευξιαζόμενο στην ανάλογη κατηγορία. Στο τέλος, δημιουργήθηκε ένα συγκεντρωτικό αρχείο με τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων, αφού οι κατηγορίες εντάχθηκαν σε ευρύτερες ενότητες (θέματα), όπου ήταν δυνατό και όταν αρκετές κατηγορίες πραγματεύονταν το ίδιο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Διευθυντής											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Φύλο	Θήλυ	Θήλυ	Άρρεν	Άρρεν	Άρρεν	Άρρεν	Άρρεν	Θήλυ	Θήλυ	Άρρεν	Θήλυ 40% Άρρεν 60%.
Ηλικία	55	55	60	54	53	62	62	51	48	58	55,8
Προϋπηρεσία	21	32	24	28	25	31	36	21	18	30	26,6
Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση	5	10	1	6	8	20	11	1	1	15	7,8
Σπουδές	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα: 60%, Διδακτορικό Δίπλωμα: 40%
Σχολείο	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ	ΓΕΛ: 100%

Πίνακας 2. Δημογραφικά Στοιχεία συμμετεχόντων

Από τον Πίνακα 2 φαίνεται πως οι περισσότεροι (6/10) ήταν γένους αρσενικού και 4 συμμετέχοντες ήταν γένους θηλυκού. Η υψηλότερη ηλικία ήταν αυτή των 62 ετών, την οποία είχαν 2 άνδρες. Ο ένας άνδρας 62 ετών (συμμετέχοντας 7) είχε και την μεγαλύτερη προϋπηρεσία στον τομέα της εκπαίδευσης με 36 έτη και ο δεύτερος άνδρας 62 ετών (συμμετέχοντας 6) είχε την περισσότερη προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση (20 έτη). Ο νεότερος συμμετέχων ήταν γένους θηλυκού (48 ετών), ο οποίος είχε και την μικρότερη προϋπηρεσία στον τομέα της εκπαίδευσης. Τρεις από τους συμμετέχοντες είχαν μόνο ένα έτος προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση.

Όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν είχαν ακολουθήσει Δεύτερο Κύκλο Σπουδών και ήταν τουλάχιστον κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Οι 6 από τους 10 ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και οι υπόλοιποι 4 είχαν και Διδακτορικό Δίπλωμα. Όλοι οι διευθυντές εργάζονταν σε Γενικό Ενιαίο Λύκειο της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Παρατηρούμε ότι πρόκειται για ένα δείγμα με μέσο όρο ηλικίας τα 55.8 έτη και μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 26.6 έτη. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας σε διευθυντική

θέση είναι τα 7.8 έτη. Φαίνεται πως είναι ένα δείγμα με αρκετή πείρα στην εκπαίδευση καθώς όλοι έχουν προϋπηρεσία πάνω από 18 έτη.

Σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί πως πρόκειται για ένα δείγμα με εμπειρία στην εκπαίδευση και με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπλέον παρουσιάζονται κάποιες σημαντικές διαφορές, όπως η διαφορά μεταξύ στην μονοετή προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση και στην 20ετή εμπειρία σε διευθυντική θέση, γεγονός που ενδεχομένως να ευθύνεται για τις διαφορές των απόψεων και των στάσεων που εκφράζουν οι συμμετέχοντες για τον σχολικό εκφοβισμό, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΕΝΤΟΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ;

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ένα βασικό θέμα για το ερευνητικό ερώτημα 1, το οποίο χωρίστηκε σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Δημιουργήθηκε το θέμα «εκφοβισμός στη σχολική μονάδα» με τις κατηγορίες:

- Εμπλεκόμενοι
- Στοιχεία για τους θύτες
- Στοιχεία για τα θύματα
- Είδος εκφοβισμού
- Παράγοντες εκφοβισμού
- Γνωστοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό
- Χώροι εκδήλωσης

5.2.1 Εμπλεκόμενοι

Αναφορικά με την κατηγορία εμπλεκόμενοι, προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες:

Εμπλεκόμενοι
ανεξαρτήτως φύλου: 2/10 (3,7)
μεταξύ μαθητών: 4/10 (1,3,4,6)
ανεξαρτήτως ηλικίας: 2/10 (8,10)
όλη η σχολική κοινότητα: 2/10 (5,8)
εναλλαγή θύτη- θύματος: 2/10 (5,2)
εμπλοκή εκπαιδευτικών: 2/10 (7,9)
άρνηση εμπλοκής καθηγητών: 2/10 (3, 10)
εξωσχολικοί 2/10 (4,10)

Πίνακας 3. Εμπλεκόμενοι

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3 που παρουσιάζει και τον αριθμό των συμμετεχόντων που ανέφεραν συγκεκριμένες απόψεις, δεν φαίνεται το δείγμα με ομοφωνία ή έστω με ισχυρή πλειονότητα ανέφερε ένα συγκεκριμένο προφίλ εμπλεκόμενων.

Ωστόσο, από τον πίνακα μπορούν να εξαχθούν ορισμένα βασικά συμπεράσματα από τον λόγο των συμμετεχόντων. Ενώ δύο υποστήριξαν ότι εμπλέκεται όλη η σχολική κοινότητα αναγνωρίζοντας την πιθανότητα εμπλοκής και το προσωπικού και των γονέων, όπως ο διευθυντής 5 «Εμπλέκονται όλοι, οι πάντες: γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί. και άλλα δύο άτομα ανέφεραν την εμπλοκή εκπαιδευτικών», δύο άτομα τόνισαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται. Ο διευθυντής 3 αναφέρει «Δεν έχω ακούσει για αντίστοιχες περιπτώσεις από διδάσκοντες προς μαθητές» και ο διευθυντής 10 περιέγραψε:

Ακούστηκαν παράπονα, τα οποία, ευτυχώς, δεν στοιχειοθετήθηκαν· παράπονα από γονείς, που έλεγαν ότι παίζει τον ρόλο του εκφοβιστή ο καθηγητής, αλλά και στις δύο περιπτώσεις που έφτασαν σε εμάς, και μπορέσαμε να δούμε λίγο, σχετίζονταν με παραβατική συμπεριφορά ενός μαθητή, και τη χαμηλή βαθμολογία, όπου μια παρέμβαση του καθηγητή, θα ‘λεγα, και στα όρια του απλού συνεισιμού προς τον μαθητή, διογκωνόταν από τους γονείς σαν «Bullying» ψυχολογικό, λόγω της συμπεριφοράς του παιδιού. Δεν κατέληξε ότι υπήρχε ευθύνη του καθηγητή.

Επίσης 4 διευθυντές ανέφεραν ότι εμπλέκονται μαθητές και 2 ότι εμπλέκονται εξωσχολικοί. Ο διευθυντής 3 δήλωσε «Κυρίως μαθητές και μαθήτριες. Δηλαδή,

μεταξύ μαθητών και μαθητριών, είτε του ίδιου φύλου, είτε διαφορετικών φύλων» ενώ ο διευθυντής 4 «Κάποιες φορές, είναι δυνατόν, στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού, να υπάρξει και συμμετοχή μη μαθητών, ή συμμετοχή εξωσχολικών μαθητών».

Φαίνεται πως κατά κύριο λόγο ο εκφοβισμός μεταξύ μαθητών γίνεται εύκολα αντιληπτός. Αναγνωρίζεται από λίγους ότι στο φαινόμενο εμπλέκεται όλη η σχολική κοινότητα ενώ τα στοιχεία για την εμπλοκή εκπαιδευτικών είναι αντικρουόμενα. Οι διευθυντές δεν δείχνουν σύμπτια απόψεων που να μπορεί να οδηγήσει σε ένα συμπέρασμα που να εκφράζει την πλειονότητα.

Δύο άτομα έκαναν αναφορά στην εναλλαγή ρόλων θύτη και θύματος που μπορεί να βιώνουν οι θύτες. Αυτό είναι μια ένδειξη για το πόσο μπορούν οι διευθυντές να λάβουν υπόψη τους το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν οι θύτες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει και σε αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση. Ο διευθυντής 5 ανέφερε ότι «ο σχολικός εκφοβισμός έχει θύτες και θύματα, και το ανάποδο· οι θύτες κάπου είναι θύματα, και τα θύματα κάπου είναι θύτες».

Τρίτον, αναφορικά με την κατηγορία εμπλεκόμενοι, αναφέρθηκαν κυρίως οι ρόλοι των ατόμων μέσα στη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, εξωσχολικοί). Παρόλα αυτά όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν αναλυτικότερα στις κατηγορίες των εμπλεκόμενων, δεν προέκυψε πουθενά η κατηγορία των μαρτύρων. Προέκυψαν μόνο οι κατηγορίες του θύτη και του θύματος οι οποίες εξετάζονται παρακάτω.

Μόνο δύο άτομα ανέφεραν ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν καθορίζεται από το φύλο των εμπλεκόμενων και δύο άλλοι ανέφεραν πως συμβαίνει ανεξάρτητα από την ηλικία. Βέβαια πληρέστερα στοιχεία για το προφίλ του θύτη και του θύματος δίνονται στη συνέχεια.

5.2.2 Στοιχεία για θύτες

Θύτες
κορίτσια: 0/10
καταγωγή: 2/10 (9,3)
αγόρια: 1/10 (2)
καθηγητές: 1/10 (7)

ελλείμματα (ψυχολογικά, κοινωνικά, άτομα με ελλείμματα, δεν λαμβάνουν φροντίδα): 3/10 (3,8,9)
ερωτικά θέματα: 1/10 (3)
αρχηγός: 1/10 (3)
υπεροχή: 1/10 (1)
χαμηλή σχολική επίδοση: 1/10 (2)

Πίνακας 4. Θύτες

Στην υποκατηγορία «θύτες» ξεχωρίζει η απουσία αναφοράς σε κορίτσια θύτες και υπάρχει μια και μοναδική αναφορά ότι τα αγόρια είναι συνήθως θύτες. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ταυτίζουν τον θύτη με το αρσενικό φύλο αλλά από την άλλη, στην κατηγορία εμπλεκόμενοι που εξετάστηκε προηγουμένως, μόνο δύο ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός δεν σχετίζεται με συγκεκριμένο φύλο.

Επίσης από τους δυο που ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εμπλεκόμενοι, ο ένας μόνο (συμμετέχοντας 7) αναφέρει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που μπορούν να δράσουν ως θύτες, λέγοντας «έχω διαπιστώσει, κάποιοι καθηγητές, σε περιπτώσεις που ήταν απρόσεκτοι – δεν ήταν διακριτικοί – να θίγουν αυτή τη σωματική διάπλαση των παιδιών. Άλλα περιστατικά δεν έχουν πέσει στην αντίληψή μου».

Πολλές υποκατηγορίες υποστηρίχθηκαν από έναν μόνο συμμετέχοντα, όπως η χαμηλή σχολική επίδοση, η αίσθηση υπερροχής και το να είναι αρχηγός μιας ομάδας. Μόνο ένας επίσης ανέφερε ότι ο δράστης είχε προσωπικό προηγούμενο με το θύμα, ερωτικής φύσης και για αυτό εκδήλωσε αυτή τη συμπεριφορά. Από τον Διευθυντή 3 διαβάζουμε πως «ή από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει τα θύματα. Δηλαδή, μιλάω, κατά κάποιον τρόπο, για ερωτικά ελατήρια».

Η δημοφιλέστερη υποκατηγορία είναι αυτή με τα ελλείμματα που βιώνουν οι θύτες. Η υποκατηγορία αυτή συνόψισε άλλες υποκατηγορίες με γενικά αναφορά σε έλλειμμα, σε έλλειψη φροντίδας, σε ψυχολογικά και κοινωνικά ελλείμματα. Ο Διευθυντής 3 αναφέρει «Καταρχάς, έχουμε περιπτώσεις όπου οι θύτες είναι άτομα, τα οποία αισθάνονται ότι κάτι χάνουν από τη δραστηριότητα ή τη συναναστροφή» και ο διευθυντής 9 «οι θύτες είναι συνήθως παιδιά, τα οποία είναι από οικογένειες που δεν τα φροντίζουν ιδιαίτερα να πω (;) Παραμελημένα παιδιά (;) Έχει τύχει να είναι παιδιά είτε μεταναστών, είτε παλινοστούτων, κλπ».

Τέλος, μόνο δύο άτομα συσχέτισαν τη δράση εκφοβισμού του θύτη με την καταγωγή του. Τα άτομα αυτά (3 & 9) αναφέρθηκαν επίσης και στα ελλείμματα των θυτών. Ενδεικτικά αναφέρεται το απόσπασμα από τον διευθυντή 9 «Υπάρχουν, πολλές φορές, διενέξεις που εκδηλώνονται ανάμεσα σε ομάδες που έχουν προέλευση... Δηλαδή, πρόκειται περί ατόμων που έχουν διαφορετική καταγωγή, και οι οποίοι ομαδοποιούνται ομογενώς – από την ίδια καταγωγή – και καταφέρονται οι δυνατότεροι εναντίον των πιο αδύνατων».

Η αναφορά σε ελλείμματα σε συνδυασμό με την χαμηλή επίδοση στο σχολείο σκιαγραφούν το προφίλ ενός θύτη που δεν νιώθει ενδυναμωμένος και υποστηριζόμενος σε πολλές πλευρές της ζωής του, την ψυχολογική, την κοινωνική, την εκπαιδευτική και την οικογενειακή. Αν και λόγω του δείγματος δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσιμα συμπεράσματα βλέπουμε ότι αρκετές φορές ο θύτης βιώνει προσωπικά προβλήματα και δεν έχει απαραίτητα υψηλή αυτοπεποίθηση. Αντιθέτως, έχει δύναμη σωματική και κοινωνική. Στο απόσπασμα από τον Διευθυντή 1 αναφέρεται:

Οι θύτες είναι παιδιά, τα οποία φαίνεται ότι έχουν μία δύναμη, ότι μπορούν να κάνουν κάτι· ή μυϊκή δύναμη μπορεί να είναι, ή δύναμη της παρέας – είναι οι αρχηγοί της παρέας. Έχουν τέτοιου είδους... κάτι που τα κάνει και ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα, και μπορούν και επιβάλλονται, με κάποιους ιδιαίτερους τρόπους, πάνω σε κάποια άλλα παιδιά.

5.2.3 Στοιχεία για τα θύματα

Θύματα
κορίτσια: 2/10 (1,3)
σωματική διάπλαση/ δύναμη: 5/10 (1,6,7,8,10)
διαφορετικότητα (ασυμβατότητα, διαφορετικότητα, ιδιαιτερότητα): 3/10 (1,7,8)
πνευματικό επίπεδο: 2/10 (5,10)
ανεξαρτήτως Φύλου: 1/10 (10)
ήπια προσωπικότητα: 1/10 (6)
σεξουαλικός προσανατολισμός 1/10 (7)
καταγωγή: 3/10 (7,8,10)
κοινωνική κατάσταση: 3/10 (7,8,10)

Πίνακας 5. Θύματα

Στην κατηγορία αυτή, τα ευρήματα ήταν και πάλι κατακερματισμένα, με αποτέλεσμα να αναφερθούν μεμονωμένα στοιχεία που να οδηγήσουν σε υποκατηγορίες που στηρίζονται μόνο στον λόγο ενός συμμετέχοντα. Μεγαλύτερη σύγκλιση παρουσιάστηκε σε 4 κατηγορίες, τη σωματική διάπλαση/ δύναμη, τη διαφορετικότητα, την καταγωγή και την κοινωνική κατάσταση.

Οι μισοί συμμετέχοντες έκαναν λόγο για τη σωματική κατάσταση των θυμάτων η οποία τους θυματοποιεί ευκολότερα. Ο διευθυντής 6 λέει ότι «Συνήθως, τα θύματα είναι οι μαθητές, οι μικρόσωμοι να το πω» και ο διευθυντής 8 ότι «τα θύματα, συνήθως παρατηρώ, ότι σχετίζονται και εμπλέκονται με κάποιες ιδιαιτερότητες, όπως η καταγωγή τους, σωματικά χαρακτηριστικά, το φύλο τους, ένα προφίλ κοινωνικό που δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά».

Αναφορικά με τη διαφορετικότητα, παρουσιάζεται μια εικόνα γενική, καθώς η διαφορετικότητα μπορεί να αφορά σε πολλούς τομείς. Δηλαδή, ο διευθυντής 7 απλά αναφέρει «Είναι εκείνες οι περιπτώσεις, που σε άτομα, τα οποία παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα», ο διευθυντής 1 μιλάει για ασυμβατότητα «ότι έχουν, τέλος πάντων, κάποιο ιδιαίτερο «χαρακτηριστικό», το οποίο δεν ταυτίζεται με το «συνολικό», το «φαίνεσθαι» της κοινωνίας, ας το πούμε έτσι.. Φαίνεται ότι κάποια παιδιά είναι κάτι... κάπως-λίγο διαφορετικά από κάποια άλλα. Και, αυτά είναι τα θύματα».

Η καταγωγή αναφέρθηκε από 3 συμμετέχοντες. Ενδεικτικά αναφέρεται απόσπασμα από τον διευθυντή 7 που αναφέρει ότι «τα θύματα, συνήθως παρατηρώ, ότι σχετίζονται και εμπλέκονται με κάποιες ιδιαιτερότητες, όπως η καταγωγή τους, σωματικά χαρακτηριστικά, το φύλο τους, ένα προφίλ κοινωνικό που δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά».

Στο σημείο αυτό παρατίθεται ένα απόσπασμα από τον διευθυντή 10 ο οποίος αναφέρεται στην κοινωνική κατάσταση που προκύπτει όμως από την καταγωγή:

Θα 'λεγα, περισσότερο, όσο πάμε πιο πίσω στον χρόνο, ήταν παιδιά προσφυγικών οικογενειών της πρώτης περιόδου, αυτό που τότε λέγαμε «Ρωσοπόντιοι» κτλ., το οποίο δεν σχετιζόταν κυρίως, με την αφετηρία – τη φυλετική ή τη γεωγραφική προέλευση αυτών των παιδιών – όσο με το κοινωνικό status ζωής, και τις ενασχολήσεις των οικογενειών τους εδώ πέρα. Δηλαδή, είχαμε επιθέσεις του στιλ: «Η πόρνη η αδερφή σου... Η πόρνη η μάνα σου, που εκδίδεστε, κτλ.». Ήταν συχνό φαινόμενο αυτό, με κορίτσια,

και απ' τη Βουλγαρία, κτλ., σε μια περιοχή, βέβαια, που ήταν το σχολείο, που είχαμε πραγματικά μεγάλη πυκνότητα από οικογένειες προερχόμενες από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, κυρίως, από Αλβανία, και από Βουλγαρία, Ρουμανία.

Φαίνεται δηλαδή πως, για έναν διευθυντή, η καταγωγή και η κατάσταση συνδέονται στενά και δημιουργούν αρνητικό προφίλ στους μαθητές, ακόμα και όταν αυτοί ζουν σε μια περιοχή με πολλούς άλλους αλλογενείς.

Το πνευματικό επίπεδο που περιγράφεται από δύο συμμετέχοντες αναφέρεται στη θυματοποίηση παιδιών που κρίνονται από άλλους ως περισσότερο ευφυή, αν και δεν αναφέρεται αν υπάρχει κάποια επίσημη διάγνωση για τη γνωστική τους λειτουργία. Στη συνέντευξη 5 διαβάζουμε:

Είναι μια ομαδούλα, η οποία μπορεί να έχει βρει ένα άτομο, το οποίο μπορεί να είναι και το πιο έξυπνο, κατά την εντύπωση των παιδιών – κατά την αντίληψη των παιδιών – και για να μπορέσουν να κάνουν την «πλάκα», όπως λέμε, με διάφορους τρόπους, το ενοχλούν, και αυτό δημιουργεί προβλήματα στο ίδιο: αισθάνεται ότι είναι κατώτερο, του δημιουργούνται ψυχολογικά προβλήματα.

Στη συνέντευξη 10 γίνεται μια γενικότερη αναφορά στην πνευματική κατάσταση των παιδιών, καθώς υπάρχει εκφοβισμός «εναντίον συγκεκριμένων παιδιών με χαρακτηριστικά σωματικά, πνευματικά».

Τέλος, γίνεται και από μια αναφορά στην ήπια προσωπικότητα, το σεξουαλικό προσανατολισμό και στην μη συσχέτιση του θύματος με συγκεκριμένο φύλο.

5.2.4 Είδος εκφοβισμού

Είδος εκφοβισμού
λεκτικός εκφοβισμός: 8/10 (1,3,4,5,6,8,9,10)
λεκτικός εκφοβισμός λόγω καταγωγής: 1/10 (4)
λεκτικός εκφοβισμός λόγω προσωπικών σχέσεων: 1/10 (4)
χρόνιος λεκτικός εκφοβισμός με κοροϊδία: 1/10 (5)
ομαδικός λεκτικός εκφοβισμός: 2/10 (6,10)
λεκτικός εκφοβισμός λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού από καθηγητές: 1/10 (7)

ομαδικός λεκτικός και σωματικός εκφοβισμός λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού: 1/10 (7)
διαδικτυακός εκφοβισμός: 4/10 (3,4,9,10)
λεκτικός διαδικτυακός εκφοβισμός: 1/10 (1)
διαδικτυακός & παραβίαση ιδιωτικότητας: 1/10 (2)
οικονομικός εκφοβισμός: 1/10 (2)
σωματικός εκφοβισμός: 5/10 (2,3,4,8,9)
σωματικός εκφοβισμός με εξωσχολικούς: 1/10 (4)
σωματικός εκφοβισμός μεταξύ μαθητών: 1/10 (4)
ψυχολογικός/συναισθηματικός εκφοβισμός: 2/10 (2,10)
ομαδικός: 3/10 (5,7,10)
εκβιασμός: 1/10 (10)
σεξουαλικός: 1/10 (10)

Πίνακας 6. Είδος εκφοβισμού

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει πολλές υποκατηγορίες που εντοπίστηκαν στον λόγο των συμμετεχόντων. Πολλές υποκατηγορίες εντοπίστηκαν σε έναν μόνο συμμετέχοντα όμως δεν ομαδοποιήθηκαν περισσότερο για να μην γενικευθούν. Με αυτό τον τρόπο δίνονται λεπτομερέστερες πληροφορίες, μέσα από τα παραδείγματα των συμμετεχόντων. Υπάρχουν επίσης και υποκατηγορίες που περιγράφουν και τον λόγο εκφοβισμού ή τους εμπλεκόμενους, παρουσιάζοντας έτσι και συγκεκριμένα περιστατικά από τη σχολική πραγματικότητα.

Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να διακρίνουμε την συχνή εμφάνιση της υποκατηγορίας «λεκτικός εκφοβισμός» η οποία αναφέρεται από τους 8 στους 10 συμμετέχοντες. Ως παράδειγμα παρατίθεται απόσπασμα από τη συνέντευξη 6, «οι μορφές, στις οποίες εκδηλώνεται μία τέτοια κατάσταση, είναι κυρίως λεκτική: λεκτικές μορφές, απειλές».

Πολλοί διευθυντές δίνουν περισσότερες λεπτομέρειες για το είδος λεκτικού εκφοβισμού. για παράδειγμα μπορεί να είναι λόγω καταγωγής (συνέντευξη 4) «συγκεκριμένος μαθητής, και συγκεκριμένοι μαθητές, καθυβρίζουν, καθημερινά, συμμαθητή τους, προσφωνώντας τον με το εθνικό προσωνύμιο», λόγω προσωπικών σχέσεων (συνέντευξη 4) «Περίπτωση μαθητή, ο οποίος, επειδή αισθανόταν άσχημα με μία κοπέλα – μάλλον τον είχε απορρίψει, δεν μπορώ να θυμηθώ ακριβώς τί – της

είχε κάνει πολύ δύσκολη τη ζωή, πάλι λεκτικά, στην τάξη» ή λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού και να προέρχεται από τους καθηγητές (συνέντευξη 7):

Τώρα, τα τελευταία χρόνια, έχουμε και κάποιες περιπτώσεις κοριτσιών, τα οποία είναι ομοφυλόφιλα. Εκεί, διαπίστωσα ότι, απ' τη μεριά των μαθητών είναι γενικά αποδεκτοί, αλλά υπήρχαν περιπτώσεις καθηγητών, που δεν έδειξαν την απαραίτητη διακριτικότητα απέναντι στα παιδιά αυτά. Κάνανε σχόλια και μπροστά στα παιδιά, στον βαθμό, που ήρθαν τα παιδιά να παραπονεθούν – τα κορίτσια, δηλαδή, τα ομοφυλόφιλα – κάτι, το οποίο ήταν ιδιαίτερα στενάχωρο.

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι επίσης ομαδικός. Στη συνέντευξη 7 αναφέρεται ότι «ειδικά σε αγόρια, τα οποία είναι ομοφυλόφιλα, και έχουν μία εμφανή θηλυπρεπή στάση, κάποιοι άλλοι μαθητές, όχι πολλοί ευτυχώς, τους προκαλούν, τους κοροϊδεύουν στον δρόμο».

Παρατηρείται λεκτικός εκφοβισμός μέσω διαδικτύου στο απόσπασμα της συνέντευξης 1, «που μέσω Facebook, ανταλλάσσουν διάφορα απειλητικά μηνύματα».

Αναφορικά με το σωματικό εκφοβισμό, αυτός αναφέρεται ως ένα γενικό είδος από τους 5 διευθυντές, όπως διαβάζουμε στα λόγια του διευθυντή 2 «Πολλές φορές, όταν δεν κάνουν αυτά που θέλουν, μπορεί να χρησιμοποιήσουν και σωματική βία». Άλλοι δίνουν και περισσότερες πληροφορίες. για παράδειγμα, σωματικός εκφοβισμός με εξωσχολικούς αναφέρεται στην συνέντευξη 4 «Κάποιες φορές, είναι δυνατόν, στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού, να υπάρξει και συμμετοχή μη μαθητών, ή συμμετοχή εξωσχολικών μαθητών».

Επιπρόσθετα, αναφέρεται σωματικός εκφοβισμός μεταξύ μαθητών (συνέντευξη 4), θεωρώντας πως «τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, κατά συνήθη διαδικασία, τουλάχιστον στο σχολείο, είναι μαθητές· κυρίως μαθητές εμπλέκονται στο κομμάτι αυτό».

Ο διαδικτυακός είναι επίσης διαδεδομένος και αναφέρεται από 4 συμμετέχοντες. Ως παράδειγμα δίνεται το απόσπασμα του διευθυντή 4, «Έχουμε όμως και περιπτώσεις – σπανιότερες και αυτές, αλλά σιγά-σιγά τείνουν να είναι αυξανόμενες – όπου ο σχολικός εκφοβισμός παίρνει πλέον τον ρόλο του διαδικτυακού εκφοβισμού, με την έννοια μίας προσπάθειας μέσω του Διαδικτύου, να υπάρξει ένας επηρεασμός μαθητή ή μαθήτριας».

Άλλοι δύο διευθυντές δίνουν περισσότερες πληροφορίες, αναφέροντας λεκτικό διαδικτυακό εκφοβισμό και διαδικτυακό εκφοβισμό με παραβίαση

ιδιωτικότητα. Σύμφωνα με τον διευθυντή 2, «το τελευταίο φαινόμενο είναι ότι υπάρχει και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, είτε με διάφορα μηνύματα, τα οποία υποκλέπτονται από τα παιδιά και τα ανεβάζουν στο Διαδίκτυο, είτε φωτογραφίες, ή γράφοντας διάφορα σχόλια, τα οποία δημιουργούν πρόβλημα στα παιδιά».

Σε συχνότητα ακολουθεί η υποκατηγορία του ομαδικού εκφοβισμού που αναφέρεται από 3 συμμετέχοντες, όπως για παράδειγμα ο διευθυντής 10 που κάνει λόγο για «ομαδικές αστειότητες».

Παρατηρείται λοιπόν κυρίως η αναγνώριση του λεκτικού εκφοβισμού, η λιγότερο συχνή εμφάνιση του σωματικού και διαδικτυακού εκφοβισμού. Στα θετικά συγκαταλέγεται το γεγονός ότι αναφέρονται και συγκεκριμένες, ειδικότερες περιπτώσεις που δίνουν λεπτομέρειες για το είδος του εκφοβισμού. Αυτό αφενός σημαίνει ότι ορισμένοι διευθυντές μπορούν να εντοπίζουν και συνθετότερα περιστατικά εκφοβισμού, γνωρίζοντας καλύτερα τις αφορμές και τους εμπλεκόμενους. Αφετέρου δείχνει ότι ο εκφοβισμός μπορεί να εμφανιστεί ποικιλοτρόπως, με πολλές μορφές ή συνδυαστικά και με τρόπο που δεν κάνει εύκολη την κατηγοριοποίησή του.

5.2.5 Γνωστοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό

Γνωστοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό
Αναφορά από μάρτυρες: 1/10 (1)
Αναφορά από θύματα: 7/10 (1,2,3,4,5,7,8)
Θύματα δεν αναφέρουν λόγω φόβου: 2/10 (2,3)
Θύματα αναφέρουν τα σοβαρά περιστατικά: 2/10 (2,3)
Θύματα αναφέρουν σπάνια/ σχεδόν ποτέ: 2/10 (1,8)
Θύματα αναφέρουν σε άτομο εμπιστοσύνης: 2/10 (2,4)
Θύματα αναφέρουν στο διευθυντή: 1/10 (7)
Αναφορά από γονείς: 5/10 (1,2,3,8,10)
Αναφορά από το προσωπικό: 3/10 (4,5,8)
Αναφορά από μαθητές: 5/10 (4,7,8,9,10)

Πίνακας 7. Γνωστοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό

Η μεγαλύτερη υποκατηγορία είναι αυτή της «αναφοράς από θύματα» η οποία όμως δεν εννοεί ότι τα θύματα το αναφέρουν πάντα αλλά ότι οι διευθυντές συζητούν

το θέμα της αναφοράς από τα θύματα. Για παράδειγμα ο διευθυντής 8 αναφέρει πως «σχεδόν ποτέ το ίδιο το θύμα» δεν το αναφέρει.

Τα θύματα δεν το αναφέρουν λόγω φόβου υποστηρίζουν δύο διευθυντές, όπως φαίνεται και παρακάτω στο απόσπασμα του Διευθυντή 3:

Αυτοί που εκφοβίζονται, πραγματικά γιατί υπόκεινται στην επίρεια του φόβου, δεν μπορούν να το δημοσιοποιήσουν – μπορεί να μην το λένε ούτε στους ίδιους τους γονείς τους – και όπως είπα προηγουμένως, μπορεί και η ίδια η οικογένεια να μη θέλει να το δημοσιοποιήσει.

Δύο διευθυντές επίσης υποστηρίζουν ότι τα θύματα αναφέρουν μόνο τα σοβαρά περιστατικά, όπως παρουσιάζεται στη συνέντευξη 3: «Για να γίνει αυτός ο εκφοβισμός γνωστός... Πολλές φορές, δεν γίνεται γνωστός. Για να γίνει γνωστό κάτι – ότι υπάρχει κάτι τέτοιο – κάποιος από τα παιδιά, που είναι θύμα, θα ζοριστεί πάρα πολύ».

Όταν όμως τα θύματα το αναφέρουν, το κάνουν σε άτομο εμπιστοσύνης που μπορεί να είναι και ο διευθυντής, όπως υποστηρίζουν δύο διευθυντές ή μόνο στον διευθυντή. Όπως λέγεται στη συνέντευξη 7, «τα οποία μου έχουν παραπονεθεί για τον εαυτό τους τον ίδιο, ότι ανέφεραν συγκεκριμένα, όνομα μαθητή, ο οποίος του έκανε κάτι κινήσεις χυδαίες, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας που είχε».

Από τη συνέντευξη 4 διαβάζουμε ότι «αυτά τα περιστατικά γίνονται γνωστά, εφόσον: 1) το θύμα αναφερθεί, κατά κύριο λόγο, στον διευθυντή, ή στον εκπαιδευτικό, που έχει, πολλές φορές, περισσότερη εμπιστοσύνη, οπότε ο εκπαιδευτικός το μεταφέρει στον μαθητή».

Αναφορικά με τη γνωστοποίηση από γονείς, η υποκατηγορία «αναφορά από γονείς» υποστηρίζεται από τους μισούς συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ο διευθυντής 8 αναφέρει πως «συνήθως, οι γονείς κοινοποιούν στο σχολείο το γεγονός που σχετίζεται με τον εκφοβισμό».

Επίσης οι μισοί διευθυντές αναφέρουν πως το περιστατικό γνωστοποιείται από τη μαθητική κοινότητα, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα της συνέντευξης 10:

Γίνεται, συνήθως, γνωστό, όταν το παιδί που υφίσταται, το θύμα δηλαδή, δεν μπορεί να το διαχειριστεί μόνο του, με αποτέλεσμα, συνήθως, οι φίλοι του, οι συμμαθητές του – σε πιο μικρές ηλικίες – οι γονείς, συγγενείς, τ' αδέρφια, αν υπάρχουν μεγαλύτερα, να έρχονται και το καταγγέλλουν.

Τρεις από τους συμμετέχοντες δηλώνουν πως το προσωπικό γνωστοποιεί το συμβάν έστω και σπάνια, όπως παρουσιάζεται και στη συνέντευξη 8: «Θέλει πολύ

μεγάλη δύναμη, και πολύ ενισχυμένες δεξιότητες, για να μπορέσει κανείς να το διαχειριστεί, οπότε, λίγο σπάνια θα δούμε, χωρίς να κοινοποιηθεί αυτό, να το ανακινήσει κάποιος από μόνος του».

Από την άλλη πλευρά ο διευθυντής 4 δείχνει μια πιο ενεργητική στάση του προσωπικού που επιδιώκει να ερευνήσει το γεγονός, λέγοντας:

Υπάρχει όμως μία περίπτωση, όπου φαίνεται, ακριβώς μέσα από την αλλαγή συμπεριφοράς του θύματος...η οποία δεν δικαιολογείται από μόνη της – δηλαδή, από αυτό που γνωρίζεις γι' αυτόν. Τότε, ρωτώντας είτε το παιδί, είτε τους συμμαθητές του, είτε και εκπαιδευτικό που είναι κοντά του, βρίσκεσαι στην περίπτωση που αναγνωρίζεις ότι έχει συμβεί κάτι, που δεν το μετέφερε το ίδιο το παιδί.

Αναφορά από μάρτυρες εμφανίζεται μόνο στο απόσπασμα της συνέντευξης 1: Συνήθως, δεν γίνονται από το ίδιο το θύμα. Γίνονται από κάποια παιδιά που είναι δίπλα στο θύμα». Αν και εδώ δεν γίνεται σαφές αν εννοείται η συναισθηματική εγγύτητα ή η χωρική, το συμπέρασμα που εξάγεται ότι αν είναι δίπλα στο θύμα έχουν γίνει και μάρτυρες

Ως μια συνολική εικόνα, δεν αναφέρεται πουθενά ότι οι θύτες το γνωστοποιούν, ενώ τα θύματα γνωστοποιούν σπάνια, όταν η κατάσταση έχει φτάσει σε προχωρημένο σημείο και προς άτομα που εμπιστεύονται. Ο βασικός λόγος που δεν το κοινοποιούν είναι ο φόβος. Συνηθέστερα το συμβάν κοινοποιείται στο προσωπικό από τους γονείς ή από άλλους μαθητές, χωρίς να γίνεται σαφές αν πρόκειται για μαθητές που εμπλέκονται ως μάρτυρες. Κάποιοι δηλώνουν ότι είναι σπάνιο ο εκπαιδευτικός να το ανακαλύψει μετά από προσωπική παρατήρηση.

5.2.6 Παράγοντες εκφοβισμού

Παράγοντες εκφοβισμού
λεκτικοί: 1/10 (1)
οικογενειακό περιβάλλον: 2/10 (2,5)
ψυχολογικά ελλείμματα: 1/10 (2)
έλλειψη ενημέρωσης γονέων: 1/10 (2)
αμέλεια εκπαιδευτικών: 1/10 (2)
έλλειψη συστηματικής θετικής συμπεριφοράς: 1/10 (2)
διάδοση φημών: 1/10 (3)

έμφαση στις γνώσεις, τον ανταγωνισμό και έλλειψη σχολικής κουλτούρας: 1/10 (4)
ανικανότητα σχολείου να μορφώσει: 1/10 (4)
κοινωνικοί παράγοντες και πρότυπα: 2/10 (4,10)
χαρακτηριστικά θύματος: 1/10 (5)
MME: 3/10 (6,9,10)
εκπαιδευτικοί χωρίς ευαισθησία: 1/10 (7)
συμπεριφορά γονέων: 1/10 (9)
εξέλιξη τεχνολογίας: 1/10 (10)
βιολογικοί και πολιτικοί παράγοντες: 1/10 (10)
σκληρότητα: 1/10 (10)
δημιουργία ταυτότητας μέσα από ομάδες : 1/10 (10)
επαγγελματικά προβλήματα: 1/10 (10)

Πίνακας 8. Παράγοντες εκφοβισμού

Στην κατηγορία παράγοντες εκφοβισμού παρουσιάζεται μια μακριά λίστα με τις υποκατηγορίες που προέκυψαν, οι περισσότερες από τις οποίες υποστηρίζονται από έναν διευθυντή κάθε φορά. Πολλές φορές ήταν δύσκολο να δημιουργηθούν ευρύτερες υποκατηγορίες καθώς, λόγω της υποκειμενικότητας, ο κάθε διευθυντής παρουσίασε προσωπικές και μοναδικές σκέψεις οι οποίες παρουσιάζονται καλύτερα ως μια υποκατηγορία από μόνες τους. Λόγω του εύρους των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα αποσπάσματα των υποκατηγοριών που υποστηρίχθηκαν από δύο και πάνω συμμετέχοντες.

Η επίδραση από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αναφέρθηκε 3 φορές ως παράγοντας που ευνοεί την ανάπτυξη εκφοβισμού. Το σχετικό παράδειγμα από τη συνέντευξη 6 αναφέρει πως ενώ τα Μέσα επιδιώκουν να αναφερθούν στην αρνητική χροιά του φαινομένου φέρνουν στην πραγματικότητα αντίθετα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα αναφέρεται «Εγώ πιστεύω ότι κάτι, το οποίο επηρεάζει αρνητικά, είναι η όλη προσπάθεια των ΜΜΕ... Στην προσπάθειά τους να διορθώσουν το πρόβλημα, με αυτό, το οποίο παρουσιάζουν, δημιουργούν αυτούς τους «ήρωες», που θέλουν να έχουν κάποιον ρόλο στη ζωή».

Η μια υποκατηγορία που υποστηρίχθηκε από δύο διευθυντές είναι η κατηγορία των κοινωνικών παραγόντων και προτύπων. Για παράδειγμα, στη

συνέντευξη 4 συναντάμε το εξής: «η κυριότερη παράμετρος για μένα, είναι οι συνθήκες που αναπτύσσονται κοινωνικά σε μία περιοχή...Το σχολείο δέχεται, πολλές φορές, το αποτέλεσμα των αιτίων που υπάρχουν έξω από αυτό».

Η δεύτερη υποκατηγορία που υποστηρίχθηκε από δύο διευθυντές είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστική η συνέντευξη 2 στη οποία τονίζεται πως «οι παράγοντες, κατά τη γνώμη μου, είναι πολλοί, και ξεκινάνε, περισσότερο, από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που ασκούν βία, γιατί και αυτά τα παιδιά, προφανώς έχουν δεχτεί βία μέσα από το περιβάλλον τους».

Συχνότερος παράγοντας εκδήλωσης εκφοβισμού είναι η επίδραση των ΜΜΕ, ενώ από δύο φορές αναφέρονται οι κοινωνικοί και οικογενειακοί παράγοντες.

5.2.7 Χώροι εκδήλωσης

χώροι εκδήλωσης
εντός σχολείου 10/10 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)
εντός σχολείου χωρίς καλή οπτική επαφή: 3/10 (3,5,7)
εντός σχολείου με πολλά άτομα: 1/10 (3)
εντός κοινόχρηστου χώρου (συμπεριλαμβανομένων αυλής, πύλης, διαδρόμου): 5/10 (1,2,3,6,9)
οπουδήποτε εντός σχολείου: 1/10 (8)
εντός και εκτός σχολείου (παντού) 6/10 (1,2,3,4,9,10)
εκτός σχολείου: 6/10 (1,2,3,4,9,10)
διαδικτυακά: 3/10 (1,2,9)
σπίτι: 1/10 (9)

Πίνακας 9. Χώροι εκδήλωσης

Στην κατηγορία αυτή παρατηρήθηκε μεγαλύτερη σύμπτωση και δόθηκαν μερικές λεπτομέρειες αναφορικά με τους χώρους του σχολείου. Καταρχάς όλοι αναφέρθηκαν στο χώρο εντός του σχολείου. Μερικοί έδωσαν περιγραφή για τους χώρους εντός σχολείου στους οποίους δεν υπάρχει καλή επαφή αλλά μπορεί να συμβεί και σε χώρους με πολλά άτομα. Η συνέντευξη 3 αναφέρεται στις δύο αυτές περιπτώσεις:

Οι χώροι είναι είτε σημεία του σχολείου, στα οποία δεν έχουν άμεση πρόσβαση πολλά άτομα μαζί, όπως είναι οι τουαλέτες, ή κάποιες γωνιές του σχολείου, όπου δύσκολα φτάνει το βλέμμα των άλλων συμμαθητών τους ή και των εφημερευόντων... ή μπορεί και να υπάρχουν πολλά άτομα.

Πέντε στους 10 αναφέρουν ότι τα περιστατικά συμβαίνουν στους κοινόχρηστους χώρους, όπως αναφέρει και ο διευθυντής 9 «εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο, αλλά όχι μόνο. Στους χώρους του σχολείου, εννοούμε κυρίως τους διαδρόμους και την αυλή, και πολύ λιγότερο μέσα στις τάξεις ή... Καμιά φορά, και μπροστά στους καθηγητές υπάρχει».

Ο διευθυντής 8 δηλώνει ότι μπορεί να συμβαίνει παντού εντός σχολείου λέγοντας ότι «δεν θα έλεγα ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι χώροι μέσα στο σχολικό κτίριο, όπου μπορεί αυτός να εκδηλώνεται, μια και θεωρώ ότι, οι πιθανότητες, ο φυσικός χώρος του εκφοβισμού – εάν και εφόσον εκδηλωθεί – δεν κάνει διακρίσεις».

Ενώ άλλοι έξι δηλώνουν ότι μπορεί να συμβαίνει παντού, εντός και εκτός σχολείου. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τη συνέντευξη 10:

Οπουδήποτε συναντιούνται τα παιδιά, είτε στο σχολείο, ή όταν λέμε από σχολικούς χώρους, και μέσα στην τάξη με σημειώματα – που πια τα σημειώματα δεν είναι τα παλιά σημειώματα – με ηλεκτρονικά σημειώματα, με ανταλλαγή απειλών, κτλ., στο διάλειμμα οπωσδήποτε, σε φροντιστήρια, σε χώρους όπου τα παιδιά συναντιούνται, αθλητικούς χώρους, χώρους κοινωνικούς όπου βρίσκονται τα βράδια, κτλ. Συνοδεύει και την εξωσχολική τους ζωή.

Τρεις συμμετέχοντες αναφέρονται στο χώρο του διαδικτύου, όπως στη συνέντευξη 1 αναφέρεται ότι «επίσης, πολύ μεγάλο θέμα με τον σχολικό εκφοβισμό γίνεται, πλέον, και μέσω των κοινωνικών δικτύων, με παιδιά εντός σχολείου, που μέσω Facebook». Και ο διευθυντής 9 αναφέρει και το σπίτι, λέγοντας «συνήθως, επεκτείνεται και στα σπίτια ή και διαδικτυακά».

Όλοι οι διευθυντές αναφέρθηκαν στο χώρο του σχολείου και πάνω από τους μισούς στους χώρους εντός και εκτός σχολείου. Μέσα στο σχολείο παρατηρείται σε κοινόχρηστους χώρους και ορισμένες φορές σε σημεία χωρίς καλή οπτική επαφή. Εκτός σχολείου μπορεί αν συμβεί και μέσω διαδικτύου.

5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: ΠΩΣ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΠΡΟΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;

Στον λόγο των συμμετεχόντων που σχετίζεται με το ερώτημα αυτό προέκυψε το θέμα «πρακτικές πρόληψης» το οποίο χωρίζεται στις εξής κατηγορίες:

- Σημασία πρόληψης
- Δράσεις
- Πλαίσιο πρόληψης
- Επιμόρφωση

5.3.1 Σημασία πρόληψης

Σημασία πρόληψης
δεν υπάρχει σαφής εικόνα για τη σημασία της πρόληψης: 2/10 (1,9)
σημασία πρόληψης: 5/10 (2,3,6,7,10)
σημαντικότερο τρόπο αντιμετώπισης: 2/10 (5,4)
σημαντική αλλά δεν μπορεί να εξαλείψει το φαινόμενο: 1/10 (8)

Πίνακας 10. Σημασία πρόληψης

Αναφορικά με τη σημασία της πρόληψης, η πλειονότητα (8/10) ανέφερε τη σημασία της πρόληψης είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό. Δύο διευθυντές ωστόσο δεν εξέφρασαν καμία σκέψη για τη σημασία της.

Από τους υπόλοιπους 8, οι 5 ανέφεραν απλώς τη σημασία της πρόληψης χωρίς να τη θεωρούν το σημαντικότερο μέσο αντιμετώπισης του φαινομένου. Διαβάζουμε στη συνέντευξη 10 πως «το θέμα της πρόληψης είναι πάρα πολύ σημαντικό, και ευτυχώς, υπάρχουν πράγματα να κάνουμε εκεί πέρα..Εν πάση περιπτώσει, θα 'λεγα ότι η πρόληψη, και η τόνωση της».

Δύο διευθυντές ανέφεραν την πρόληψη ως τον κυριότερο τρόπο πρόληψης, όπως εν συντομία αναφέρεται στη συνέντευξη 4 ότι «η πρόληψη είναι το άπαν».

Ο συμμετέχοντας 8 ανέφερε ότι είναι μεν η πιο σημαντική δράση αλλά δεν μπορεί να εξαλείψει το φαινόμενο, υποστηρίζοντας ότι:

Είναι πάρα πολύ σημαντική η πρόληψη – είναι πρωτεύουσας σημασίας – χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα αποκλείσει και την περίπτωση εκδήλωσης των φαινομένων. Ωστόσο, η πρόληψη, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση κοινωνικών θεμάτων-προβλημάτων παθογένειας, γενικότερα, είναι η καλύτερη, και διαχείριση, αλλά και εγγύηση, ότι αυτά τα θέματα δεν θα προκύψουν.

5.3.2 Δράσεις πρόληψης

δράσεις πρόληψης
σχολική επιτροπή καταγραφής: 1/10 (1)
ενημέρωση: 4/10 (2, 4,5, 10)
δεν υπάρχει σαφής εικόνα για την δράση διευθυντή: 1/10 (1)
περιστασιακές ενημερωτικές δράσεις: 3/10 (1,2,7)
δράση όχι απαραίτητα για πρόληψη αλλά και διαχείριση: 2/10 (3,4)
πρόληψη μέσω δημοσιοποίησης φαινομένων: 1/10 (3)
παρακολούθηση καλλιτεχνικών δράσεων: 1/10 (3)
δράση διευθυντή: 3/10 (4,5,7)
αξιοποίηση προηγούμενης εμπειρίας: 1/10 (4)
επιμόρφωση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων: 1/10 (4)
δημοκρατική συμπεριφορά: 1/10 (4)
μαθητοκεντρικό μοντέλο: 1/10 (4)
πρωτοβουλίες από διευθυντή, εκπαιδευτικούς και μαθητές: 1/10 (4)
πρωτοβουλίες για δράση προσωπικού (από διευθυντή, εκπαιδευτικούς): 2/10 (4,5)
καθοριστική η πρωτοβουλία: 1/10 (5)
ελάχιστη δράση λόγω απουσίας σοβαρών περιστατικών: 1/10 (6)
απουσία διάθεσης και ευαισθησίας εκπαιδευτικών: 1/10 (7)
συνεργασία: 1/10 (9)
ενθάρρυνση για ενεργή εμπλοκή: 1/10 (9)
προτάσεις για δράσεις: 1/10 (10)

Πίνακας 11. Δράσεις πρόληψης

Στην κατηγορία «δράσεις πρόληψης» δημιουργήθηκε μια μακρά λίστα υποκατηγοριών οι οποίες συνήθως υποστηρίζονται από έναν μόνο συμμετέχοντα. Παρατηρούνται πολλές διαφορετικές ιδέες για δράσεις. Για τις υποκατηγορίες της δράσης πρόληψης αναφέρονται αποσπάσματα όταν μια υποκατηγορία αναφέρεται από περισσότερους από δύο συμμετέχοντες.

Ξεχωρίζει η υποκατηγορία της ενημέρωσης, η οποία αναφέρθηκε από τους 4 συμμετέχοντες. Η δράση της ενημέρωσης περιγράφεται στη συνέντευξη 4 ως ο πρωταρχικός τρόπος δράσης:

Αν δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία, η πρόληψη παίρνει, κατά κύριο λόγο, τον μανδύα της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης. Δηλαδή, τί εννοώ; Στην αρχή της χρονιάς, για παράδειγμα, όταν είχαμε την πρώτη συνάντηση με τους γονείς – με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων – υπήρξε μια πρώτη κουβέντα, για το πώς θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε, ώστε να μην υπάρχουν φαινόμενα, όχι μόνο σχολικού εκφοβισμού, αλλά και φαινόμενα, τα οποία να δυσκολεύουν την παιδαγωγική διαδικασία στο σχολείο.

Ωστόσο, τρεις συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι δράσεις ενημέρωσης στερούνται συστηματικότητας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τη συνέντευξη 2 η οποία αναφέρει την αποσπασματικότητα των ενημερωτικών δράσεων:

Οι κινήσεις, σ' ένα σχολείο, για την πρόληψη, αφορούν μόνο την περιστασιακή ενημέρωση από ειδικούς, ή και από εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα εκφοβισμού. Χρειάζεται πάρα πολλή ενημέρωση, και στα ίδια τα παιδιά, και στους γονείς. Οι ενημερώσεις αυτές γίνονται στο σχολείο, αλλά όπως είπα και πριν, περιστασιακά. Είναι κάτι άτυπο. Το κάθε σχολείο, από μόνο του, ανάλογα με την ευαισθησία που υπάρχει στη σχολική μονάδα, κάνει και τις ανάλογες δράσεις, στις οποίες συμμετέχουν, συνήθως, μόνο μαθητές. Σ' αυτούς απευθυνόμαστε, όχι στους γονείς. Και θεωρώ ότι δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό αυτό, γιατί δεν είναι κάτι που γίνεται τακτικά, σε μόνιμη βάση, και γίνεται βίωμα των μαθητών.

Η ανάληψη δράσης του διευθυντή αναφέρθηκε επίσης από 3 συμμετέχοντες. Ο διευθυντής 5 αναφέρει:

Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, επειδή με το που ξεκίνησα, είχα το συγκεκριμένο περιστατικό, η πρόληψη σημαίνει: συζήτηση ευρύτερη και ευαισθητοποίηση, και μέσα από τα μαθήματά μας, που έχω ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς – ιδίως των ανθρωπιστικών σπουδών – και επίσης, από ΜΚΟ που καλέσαμε, και ήρθαν και μας ενημέρωσαν γι' αυτά τα θέματα.

Για την πρόληψη σημαντική θεωρείται από 2 εκπαιδευτικούς η λήψη πρωτοβουλιών για δράση από το προσωπικό. Ο διευθυντής 5 αναφέρει:

Οι πρωτοβουλίες ελήφθησαν από εμένα προσωπικά, και από καθηγητές των Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ζητήσαμε απ' τα παιδιά να εκφράσουν, μ' όποιον τρόπο θέλουν, τη θέση τους απέναντι σ' αυτό το φαινόμενο. Κάποιοι ζωγράρισαν, κάποιοι εκφράστηκαν με μια μορφή δοκιμίου, και άλλοι με ποιήματα, και αυτό, νομίζω, ότι αποτελεί ένα πρώτο ξεκίνημα και μια ευαισθητοποίηση πάνω στο θέμα.

Τέλος, γενικότερα από την ανάλυση προέκυψε η αίσθηση ότι οι διευθυντές έχουν στο μυαλό τους δράσεις που αφορούν στην αντιμετώπιση του φαινομένου γενικά, προτείνοντας παρόμοιες δράσεις για πρόληψη και διαχείριση. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση του διευθυντή 4, που στο σημείο των πρακτικών πρόληψη αναφέρει και μόνος του:

Οι δράσεις, στο κομμάτι του σχολείου, ως προς την αντιμετώπιση, εντάσσονται σ' αυτά που ήδη έχουμε αναφέρει. Δράσεις στο σχολείο, σας αναφέρω μία, την τελευταία, η προσπάθεια να διαμορφωθεί ο θεσμός της Σχολικής Διαμεσολάβησης. Πιστεύουμε ότι αυτό θα βοηθήσει, προς την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Όπως λέει και ο ίδιος, το έχει αναφέρει, εννοώντας πως το ανέφερε στην ερώτηση για την διαχείριση. Επίσης ως δράση αναφέρει τη Σχολική Διαμεσολάβηση η οποία χρησιμοποιείται για την διαχείριση του φαινομένου.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε πως εκτός από την ενημέρωση που υπήρχε στο λόγο 4 συμμετεχόντων, υπάρχει πλήθος αναφορών για δράσεις, οι οποίες όμως δεν υιοθετούνται από άλλους διευθυντές. Επιπλέον, παρατηρείται μια σύγχυση ως προς τον ορισμό των εννοιών «πρόληψη», «διαχείριση» και «αντιμετώπιση» η οποία όμως μπόρεσε να εκφραστεί καλύτερα μόνο στον λόγο δύο συμμετεχόντων.

5.3.3 Πλαίσιο πρόληψης

Πλαίσιο πρόληψης
ανάγκη ύπαρξης πλαισίου: 1/10 (1)
Άτυπο πλαίσια 1/10 (2)

Πίνακας 12. Πλαίσιο πρόληψης

Η κατηγορία «πλαίσιο πρόληψης» περιέχει μόνο δύο υποκατηγορίες. Από ότι φαίνεται, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρονται στην ύπαρξη πλαισίου μόνο

για το κομμάτι της διαχείρισης και όχι της πρόληψης. Παρόλα αυτά η κατηγορία αυτή δημιουργήθηκε για να αναδείξει και την απουσία αναφοράς στη σημασία ενός πλαισίου για την πρόληψη.

Ο διευθυντής 1 αναφέρει την δυνατότητα ενημέρωσης του Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου:

Και βέβαια, όλα αυτά τα προβλήματα ή τα θέματα που τυχόν προκύπτουν, εντός σχολείου να μπορούν να επιλύονται, και μπορεί να μπει και στον Κανονισμό Λειτουργίας του σχολείου αυτό το πράγμα – ανάμεσα σε όλα τα άλλα θέματα, μπορεί να μπει και αυτό: πώς αντιμετωπίζει, και θα πρέπει να αντιμετωπίσει το σχολείο το «bullying». Αυτά.

Ο διευθυντής 2 αναφέρει ότι οι δράσεις πρόληψης που εφαρμόζονται ανήκουν σε ένα άτυπο πλαίσιο:

Είναι κάτι άτυπο. Το κάθε σχολείο, από μόνο του, ανάλογα με την ευαισθησία που υπάρχει στη σχολική μονάδα, κάνει και τις ανάλογες δράσεις, στις οποίες συμμετέχουν, συνήθως, μόνο μαθητές. Σ' αυτούς απευθυνόμαστε, όχι στους γονείς. Και θεωρώ ότι δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό αυτό, γιατί δεν είναι κάτι που γίνεται τακτικά, σε μόνιμη βάση, και γίνεται βίωμα των μαθητών.

5.3.4 Επιμόρφωση

Επιμόρφωση
ανάγκη επιμόρφωσης: 10/10
επιμόρφωση διευθυντή και εκπαιδευτικών: 2/10 (3,6)
επιτακτική ανάγκη: 1/10 (4)
απαραίτητο αλλά όχι η λύση στο πρόβλημα: 1/10 (5)
αναποτελεσματική η υπάρχουσα επιμόρφωση: 1/10 (7)
πρόταση για αποτελεσματική επιμόρφωση: 2/10 (7,8)
ανάγκη σωστή επιμόρφωση (συστηματική, θεωρητική και πρακτική): 2/10 (9,10)

Πίνακας 13. Επιμόρφωση

Η τελευταία κατηγορία των πρακτικών πρόληψης είναι η επιμόρφωση. Χαρακτηριστική είναι η ομόφωνη ανάγκη επιμόρφωσης ως μέσο πρόληψης.

Οι υπόλοιπες υποκατηγορίες εκφράστηκαν από 1 ή 2 διευθυντές, δίνοντας και πάλι το μοναδικό, υποκειμενικό στίγμα του κάθε συμμετέχοντα. Όπως για

παράδειγμα μόνο ένας τόνισε την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης. Από τον διευθυντή 4 διαβάζουμε:

Θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι απόλυτα αποτελεσματική, και γι' αυτόν τον λόγο, σας λέω ότι θεωρώ απόλυτα αναγκαία την επιμόρφωση... Δεν υπάρχουν επιμορφώσεις. Εγώ θεωρώ ότι είναι απολύτως απαραίτητη η επιμόρφωση, και αυτό μπορεί να γίνει, είτε από τα υπάρχοντα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα, αν και όπως γνωρίζω, και το ξέρετε και εσείς, καταργούν τις δομές, και δημιουργούν νέες δομές...Μακρηγόρησα εδώ, γιατί θεωρώ πολύ σημαντικό το κομμάτι το επιμορφωτικό. Είναι κάτι που λείπει· λείπει από την εκπαίδευση αυτήν τη στιγμή.

Ενώ όλοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη επιμόρφωσης, δυο συμμετέχοντες συγκεκριμενοποίησαν την ανάγκη τους για σωστή επιμόρφωση και όχι απλά επιμόρφωση. Για παράδειγμα, ο διευθυντής 9 αναφέρει:

Είναι πολύ μεγάλη η ανάγκη για επιμόρφωση, και των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών. Θα έλεγα ότι πρέπει να γίνει από ειδικούς, δηλαδή από ψυχολόγους, ψυχιάτρους, κοινωνικούς λειτουργούς, από ανθρώπους που εμπλέκονται στο ΚΕΘΕΑ, κλπ., και σε άλλες τέτοιες κοινότητες που έχουν σχέση με τις εξαρτήσεις, και θα τονίσω πάλι, ότι είναι σημαντικό, όλα αυτά να μην είναι μόνο θεωρητικά, αλλά να έχουν, οπωσδήποτε, και ένα βιωματικό μέρος..οπωσδήποτε, να έχουμε και ένα βιωματικό πλαίσιο.

Το στοιχείο αυτό υποστηρίζεται και από την άποψη του διευθυντή 7, ότι η υπάρχουσα επιμόρφωση δεν φέρνει αποτελέσματα:

Όταν γίνεται προσπάθεια επιμόρφωσης – όχι μόνο για τέτοια θέματα, αλλά και για άλλα θέματα – κυρίως, προσδιορίζονται σε διαλέξεις κάποιων ωρών, που θα πάνε αναγκαστικά να παρακολουθήσουν κάποιοι καθηγητές. Κατά την άποψη τη δική μου, δεν φέρνουν κανένα αποτέλεσμα. Δηλαδή, καλούν τον καθηγητή κάπου, πηγαίνει, καμιά φορά παίρνει και ένα χαρτί, ακούει κάτι, γυρίζει στο σχολείο, και μετά σταματάει. Δηλαδή, δεν φαίνεται να υπάρχει καμία προβολή στο σχολείο, της προσπάθειας αυτής.

Για το λόγο αυτό, οι διευθυντές 7 & 8 αναφέρουν προτάσεις για βελτίωση της επιμόρφωσης. Ο διευθυντής 8 αναφέρει πως «εάν η επιμόρφωση αυτή γίνεται και τυπικά, δηλαδή στο πλαίσιο κάποιων επιμορφώσεων μακροχρόνιας διάρκειας, ή ενός μεταπτυχιακού ενδεχομένως, ακόμα καλύτερα».

Δύο διευθυντές υπογραμμίζουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να αφορά στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον διευθυντή 3:

Είναι απαραίτητο να μπουν σ' ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, και τα στελέχη εκπαίδευσης, και οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, γιατί πολλές φορές, ένας εκπαιδευτικός – ή μάλλον, τις περισσότερες φορές – πιο εύκολα μπορεί να προσεγγίσει τους μαθητές ένας εκπαιδευτικός τάξης, παρά ένας διευθυντής, ο οποίος είναι, για πολλούς μαθητές, ένας θεσμός λίγο απόμακρος από αυτούς, αναγκαστικά. Συνεπώς, όλοι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν, και εγώ θα έλεγα, ότι πρέπει να μπει μία περιοδική, τακτική βάση επιμόρφωσης σε αυτό το θέμα.

Τέλος, ο διευθυντής 5 αναφέρει πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση για τους διευθυντές αλλά δεν είναι και η λύση στο πρόβλημα:

Η επιμόρφωση χρειάζεται. Εγώ, όταν, με δική μας πρωτοβουλία, κάτι, το οποίο δεν θα 'πρεπε να γίνεται... Όσοι θέλουν να γίνονται διευθυντές, πρέπει να περνούν από σχολή. Σταθερό. Αυτό, με δική μου πρωτοβουλία. Κάναμε ένα σεμινάριο 400 ωρών, και εκεί, ήρθαν άνθρωποι που μας μίλησαν για τον σχολικό εκφοβισμό – ψυχολόγοι περισσότερο και παιδαγωγοί – γι' αυτό το θέμα. Το θέμα δεν είναι αυτό – χρειάζεται. Δεν πιστεύω, όμως, ότι αυτό αποτελεί λύση του προβλήματος.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των υποκατηγοριών, όλοι συμφωνούν στην ανάγκη επιμόρφωσης. Δεν εκφράζεται από όλους η ανάγκη η επιμόρφωση να αφορά μόνο στο προσωπικό. Επιπλέον, υποστηρίζεται πως τώρα η επιμόρφωση δεν είναι αποτελεσματική και πως πρέπει να διαμορφωθεί με συστηματικό, θεωρητικό και πρακτικό τρόπο ώστε να γίνει αποτελεσματική.

5.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3: ΠΩΣ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;

Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού δημιουργήθηκε το θέμα «διαχείριση από το προσωπικό» το οποίο περιλαμβάνει τις κατηγορίες:

- Δράσεις διευθυντή
- Δράσεις προσωπικού

- Αξιολόγηση δράσης
- Πλαίσιο διαχείρισης
- Ανάγκη για επιμόρφωση

5.4.1 Δράσεις διευθυντή

Δράσεις διευθυντή
Επικοινωνία/ενημέρωση/ συνεργασία με τρίτους (γονείς, μαθητές, θύτη, θύμα, εκπαιδευτικούς, ΜΚΟ): 9/10 (1,3,4,5,6,7,8,9,10)
προσωπική ενασχόληση: 1/10 (6)
οικειότητα: 1/10 (7)
έμφαση στον θύτη: 1/10 (7)
περιορισμένη δράση λόγω έλλειψης κατάρτισης: 1/10 (9)

Πίνακας 14. Δράσεις διευθυντή

Αυξημένη ήταν η αναφορά των διευθυντών στις δράσεις που αναλαμβάνουν σύμφωνα με τον ρόλο τους. Από όλους τους συμμετέχοντες οι 9 αναφέρθηκαν σε κάποιου είδους δράση που έχουν αναλάβει.

Τέσσερις υποκατηγορίες υποστηρίχθηκαν μόνο από ένα διευθυντή κάθε φορά, όπως η προσωπική ενασχόληση του διευθυντή 6 ο οποίος προσθέτει πως «κυρίως, ασχολούμαι με το θύμα. Προσπαθώ να καταλάβω απ' τον ίδιο, τί συμβαίνει – λίγο μ' ενδιαφέρει ο θύτης».

Ο διευθυντής 7 αναφέρει την οικειότητα ως προσέγγιση διαχείρισης:

Γενικά, έχω τον νου μου για το θέμα αυτό, κι απ' τον χαρακτήρα μου, κι απ' τη συμπεριφορά μου. Γενικά, είμαι ανοιχτός. Τα παιδιά έχουν μια οικειότητα μαζί μου. Μπορούν εύκολα να μπουν στο γραφείο μου, οπότε μπορώ να αντιληφθώ κάποια πράγματα, και να έρθω σε επικοινωνία με τα παιδιά, οπότε μπορώ να αντιληφθώ κάποια πράγματα.

Αναφέρει και την έμφαση στη συνεργασία με τον θύτη αναφέροντας πως «μιλώντας με τα παιδιά – κυρίως με τους θύτες – σε γενικές γραμμές, αντιμετωπίζεται το πρόβλημα».

Ο διευθυντής 9 δικαιολογεί την έλλειψη προσωπικών δράσεων λόγω της ελλιπούς κατάρτισης:

Δεν αισθάνομαι πάρα πολύ αρμόδια – τον εαυτό μου – όχι μόνο να μιλάω γι' αυτό το θέμα, αλλά και για τη διαχείριση που κάνω. Σημαίνει ότι δεν έχω παρακολουθήσει και πολλά σεμινάρια, κλπ. Ξέρω ότι υπάρχει ένα Δίκτυο για τη Βία, για τον σχολικό εκφοβισμό, στο οποίο θα ήθελα να ενταχθώ. Τουλάχιστον, στο παρελθόν, ήταν κάποιοι άλλοι στο σχολείο, οπότε δεν συμμετείχα. Αλλά, ναι, ενδεχομένως να το κάνω. Θέλω να πω ότι, στην πράξη έχω ασχοληθεί αρκετά, αλλά θα ήθελα να έχω περισσότερη, και θεωρητική συγκρότηση πάνω στο θέμα. Λοιπόν, τώρα, εδώ τί κάνουμε. Καλούμε τα παιδιά, τους άμεσα εμπλεκόμενους, τους ακούμε έναν-έναν, να μας πει ο καθένας την άποψή του.

Οι βασικές δράσεις της επικοινωνίας, της ενημέρωσης και της συνεργασίας παρουσιάζονται ως αλληλένδετες. Συχνά δεν μπορεί να γίνει σαφής διαχωρισμός των ορίων της επικοινωνίας, ενημέρωσης και συνεργασίας για αυτό οι τρεις αυτοί όροι παρουσιάζονται εδώ μαζί. Χαρακτηριστικά παρατίθεται το απόσπασμα από τη συνέντευξη 5 η οποία δείχνει την συμπερίληψη της επικοινωνίας, της ενημέρωσης και της συνεργασία στη δράση του διευθυντή 5:

Οι κινήσεις ξεκινούν, πρώτα, από τον προσωπικό αγώνα, που σημαίνει, εγώ ο ίδιος επιλαμβάνομαι των θεμάτων, και επικοινωνώ με μαθητές και γονείς σε συγκεκριμένα περιστατικά. Μετά από αυτό, πηγαίνει παραπέρα, δηλαδή, στο Σύλλογο Διδασκόντων, για να είναι ενήμεροι, και να μπορέσουν να επιλαμβάνονται των θεμάτων, οπότε, εν τη γενέσει τους, να τα σταματάνε. Το τρίτο είναι, ενημέρωση προς τους μαθητές με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, ή τέλος πάντων, κατάλληλους ψυχολόγους και ούτω καθεξής, που ήδη έχουμε κάνει τέτοιες εκδηλώσεις στο σχολείο μας, και το τέταρτο, που δεν έχω κάνει, αλλά θέλω να κάνω, είναι μια ευρύτερη συζήτηση με όλους τους γονείς, και αυτό θα γίνει με τη νέα σχολική χρονιά, γι' αυτό το θέμα.

Συνολικά παρατηρείται δράση στους τομείς της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας με άτομα και φορείς. Η πλειονότητα των διευθυντών αναφέρει μια δράση, χωρίς όμως οι δράσεις των διευθυντών να ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που δείχνει την έλλειψη τυπικού πλαισίου.

5.4.2 Δράσεις προσωπικού

Δράσεις προσωπικού
συνεργασία με σχολική κοινότητα: 4/10 (3,4,9,10)

επιτροπή για αναφορά: 1/10 (1)
μεμονωμένες δράσεις: 1/10 (1)
καλλιτεχνικές δραστηριότητες: 1/10 (1)
δεν χρειάζονται πολλές δράσεις: 1/10 (1)
διαμεσολάβηση ως πειραματική δράση: 1/10 (4)
εκπροσώπηση παρατηρητηρίου: 1/10 (7)
ομάδα διαχείρισης: 1/10 (8)
υπεύθυνος τμήματος για εντοπισμό φαινομένων: 1/10 (8)
συνεργασία με δομές/ειδικούς: 6/10 (2,3,4,5,8,9)
βιωματικά σεμινάρια για μαθητές: 1/10 (9)
εξέταση περιστατικού και προστασία μαθητών: 1/10 (10)

Πίνακας 15. Δράσεις προσωπικού

Στις δράσεις του προσωπικού δημιουργούνται αρκετές υποκατηγορίες που εμφανίζονται συνήθως μόνο στο λόγο ενός συμμετέχοντα. Οι υποκατηγορίες, εκτός από τη συνεργασία με δομές/ειδικούς που αναφέρεται από 6 συμμετέχοντες και τη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα που εκφράζεται από 4 συμμετέχοντες, αναφέρουν διαφορετικές δράσεις για κάθε σχολείο.

Παρακάτω παρατίθεται απόσπασμα που εκφράζει τη δράση συνεργασίας 4 συμμετεχόντων με τη σχολική κοινότητα. Ο διευθυντής 9 αναφέρει:

Προσπαθούμε να κάνουμε αυτό που λέμε «ενεργητική ακρόαση», να τους αφήσουμε να μιλήσουν, και να μας πουν ό, τι έχουν να μας πουν, χωρίς να επεμβαίνουμε, όσο γίνεται, και στη συνέχεια, εφόσον θεωρήσουμε ότι είναι απαραίτητο, βάζουμε και τους δύο ή τρεις – πόσοι είναι – όλους τους εμπλεκόμενους μαζί, σε περίπτωση που, επαναλαμβάνω, θεωρήσουμε ότι είναι απαραίτητο να γίνει κάτι τέτοιο..Εφόσον είναι ανήλικοι, καλούμε τους γονείς, πάλι ξεχωριστά τον κάθε έναν, και πάλι μετά, όλους τους γονείς μαζί, για να βρούμε μία άκρη, και από κει και πέρα, πάντα υπάρχει ένας κατάλογος με διάφορα δίκτυα και διάφορους φορείς, στους οποίους μπορεί να απευθυνθούν, οπότε...

Η διοργάνωση εκδηλώσεων σε συνεργασία με δομές είναι ένας τρόπος δράσης του προσωπικού σε συνεργασία με άλλους φορείς. Όπως δηλώνει ο διευθυντής 2:

Κάθε χρόνο, στο σχολείο κάνουμε ενημερώσεις για τον σχολικό εκφοβισμό, γιατί είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό. Οι ενημερώσεις αυτές, βέβαια, γίνονται σε συνεργασία με τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, ή με άλλες δομές, όπως είναι το Δίκτυο για τον Σχολικό Εκφοβισμό – οι συνάδελφοι, οι οποίοι συμμετέχουν στο Δίκτυο, έχουν επιμορφωθεί, και διδάσκουν στο σχολείο, οπότε, οι ίδιοι ενημερώνουν τους μαθητές για τον σχολικό εκφοβισμό με συζητήσεις, με διάφορα ειδικά βίντεο που υπάρχουν πάνω σ' αυτό.

Επίσης ο διευθυντής 1 αναφέρει ορισμένες δράσεις του προσωπικού όπως η επιτροπή για αναφορά περιστατικών:

Καταρχάς, έχουμε μία επιτροπή, η οποία είναι διμελής, με δύο αναπληρωματικά μέλη, αλλά ουσιαστικά μιλάμε για 4μελή επιτροπή του Συλλόγου Διδασκόντων, η οποία επιτροπή καταγράφει τα τυχόν περιστατικά. Έχουμε ενημερώσει όλα τα παιδιά ότι λειτουργεί αυτή η επιτροπή, και ότι οτιδήποτε και να συμβεί, αν θεωρούν ότι υφίστανται «bullying» ή εκφοβισμό, να 'ρθουν σ' ένα από τα μέλη της επιτροπής, και να το αναφέρουν. Ένα είναι αυτό, που κάνουμε από την αρχή της χρονιάς.

Ο ίδιος διευθυντής αναφέρεται σε καλλιτεχνικές δράσεις:

Επίσης, ένα άλλο που κάναμε φέτος, με αφορμή κιόλας την Ημέρα Ενάντια στον Σχολικό Εκφοβισμό, ήταν ότι πήγαμε και παρακολουθήσαμε – όλο το σχολείο – μία θεατρική παράσταση για το «bullying», όπου η συμμετοχή ήταν της τάξεως του 95%. Έγινε μία πολύ καλή, επικοινωνιακή συζήτηση, και μέσα στη θεατρική αίθουσα, αλλά και μέσα στις αίθουσες.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, τονίζει πως οι δράσεις είναι μεμονωμένες και επιπλέον, δεν χρειάζεται να υπάρχουν πολλές από αυτές:

Αυτά, όσον αφορά τα λίγα πράγματα που κάνουμε στο σχολείο, γιατί θεωρώ ότι είναι λίγα προς το παρόν, αλλά κάποιες φορές, είναι και πολλά κιόλας. Δεν χρειάζεται να κάνεις και πάρα πολλές κινήσεις· λίγες, και με αυτές να μπορείς, τουλάχιστον, να δίνεται το «βήμα» στα παιδιά, τα οποία είναι θύματα, να 'ρχονται να το λένε.

Ο διευθυντής 4 αναφέρει τη διαμεσολάβηση ως δράση του προσωπικού σε πειραματικό στάδιο τονίζοντας πως «ένα σημαντικό κομμάτι, στο θέμα των μέτρων που παίρνονται για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, είναι η λειτουργία της Σχολικής Διαμεσολάβησης».

Ομάδα διαχείρισης έχει συσταθεί στο σχολείο του 8ου διευθυντή ως δράση του προσωπικού απέναντι στο φαινόμενο:

Από την πρώτη κιόλας περίοδο που ξεκινά η σχολική χρονιά, συστήνουμε μία ομάδα διαχείρισης κρίσεων, η οποία είναι υπεύθυνη και για τέτοιου είδους ζητήματα. Επιδιώκουμε επιμόρφωση της ομάδας αυτής, έτσι ώστε να είναι ενήμεροι, με την πλέον επικαιροποιημένη γνώση στο θέμα αυτό, το οποίο είναι ένα θέμα εξαιρετικά σύνθετο.

Στο ίδιο σχολείο ο κάθε εκπαιδευτικός που είναι υπεύθυνος τμήματος μεριμνά για τον εντοπισμό φαινομένων εκφοβισμού. Όπως φαίνεται στα λόγια του διευθυντή «ο κάθε υπεύθυνος τμήματος επιφορτίζεται με την αρμοδιότητα να εντοπίζει φαινόμενα, και να είναι ευαισθητοποιημένος ως προς το σημείο αυτό».

Επιπλέον, από τον διευθυντή του 9ου σχολείου αναφέρονται οι μη-τυπικές μορφές μάθησης όπως είναι τα βιωματικά σεμινάρια:

Κάποια βιωματικά σεμινάρια για τη βία (;). Ναι. Έχουμε κάνει τέτοια πράγματα, ώστε τα παιδιά να ενταχθούν, όσο μπορούν, μέσα σ' αυτό το.. σ' ένα παιχνίδι ρόλων, και αυτό, φυσικά, είναι πιο σημαντικό και πιο αποτελεσματικό για τα παιδιά, σε σχέση με μια ομιλία που θα τους δείξουμε, ή με μία προβολή παρουσίασης.

Ενώ, τέλος, ο 10ος διευθυντής αναφέρει τη διερεύνηση του περιστατικού και την προστασία των εμπλεκόμενων μαθητών:

Χρειάζεται ψυχραιμία, διαλεύκανση των πραγματικών περιστατικών, απόδοση ευθυνών, όχι τελειωτικά, αλλά με την έννοια ότι δεν μπορείς να εξισώνεις θύτες και θύματα, όσο κι αν λέμε, ότι και οι δύο, τελικά, είναι θύματα. Προστασία αυτών, οι οποίοι βρίσκονται σε αδύναμη κατάσταση, και κυρίως, άνοιγμα της διαδικασίας στο σχολείο – όχι ντροπή, και όχι κρύψιμο της μορφής: «Πώς μας έτυχε εμάς αυτό το πράγμα στο σχολείο;».

Συμπερασματικά βλέπουμε ότι ο βασικός τρόπος αντιμετώπισης είναι η συνεργασία, είτε με τη σχολική κοινότητα είτε με δομές. Ωστόσο το θέμα αυτό θα εξεταστεί και στο ερευνητικό ερώτημα 4. Πάντως φαίνεται πως το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε σχολείου έχει διαφορετική τακτική, κάτι που ίσως υποδεικνύει πως τελικά δεν υπάρχει τυπικό, επίσημο πλαίσιο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που τα ακολουθείται πιστά.

5.4.3 Αξιολόγηση δράσης

Αξιολόγηση δράσης
αποτελεσματική: 4/10 (1,5,6,8)
αποτελεσματική με περιθώριο βελτίωσης: 2/10 (1,5)
αποτελεσματική όταν είναι λίγα τα περιστατικά: 1/10 (6)
αποτελεσματική γιατί εμπλέκονται όλοι: 1/10 (8)
πολυπρισματική θεώρηση: 1/10 (3)
χωρίς άποψη: 4/10 (4,7,9,10)
αναποτελεσματική η διαχείριση: 1/10 (2)

Πίνακας 16. Αξιολόγηση δράσης

Διχασμένοι εμφανίζονται οι διευθυντές ως προς την αποτελεσματικότητα της δράσης για τη διαχείριση του φαινομένου. Τέσσερις δηλώνουν πως είναι αποτελεσματική και 4 δεν έχουν άποψη για την αξιολόγηση της δράσης. Επίσης ο διευθυντής 3 απαντάει μεν αλλά χωρίς να αξιολογεί την δράση ενώ μόνο ο διευθυντής 2 αναφέρει πως η δράση είναι αναποτελεσματική.

Αποτελεσματική αλλά με περιθώρια βελτίωσης θεωρείται η δράση από δύο συμμετέχοντες. Ενδεικτικά ο διευθυντής 1 αναφέρει:

Φαίνεται, ότι με αυτές τις δύο κινήσεις που σας είπα για τη διαχείριση, ότι κάτι γίνεται για τα παιδιά· τουλάχιστον με τα παιδιά, τα οποία έχουν υποστεί ένα είδους – μικρό ή λίγο μεγαλύτερο εκφοβισμό. Ότι μπορούν, πλέον... Ξέρουν και μπορούν και αντιδρούν πάνω σε αυτό το πράγμα. Σε μικρή, βέβαια, κλίμακα, το λέω. Αλλά είναι κάτι, είναι μία αρχή αυτό.

Ο διευθυντής 6 αναφέρει πως μέχρι στιγμής είναι λίγα τα περιστατικά αλλά αντιμετωπίζονται σωστά υπογραμμίζοντας ότι «αν και δεν έχω εμπειρία μεγάλη πάνω σ' αυτά τα θέματα, και όσες περιπτώσεις διαχειρίστηκα, ήταν ενοχλήσεις μεμονωμένες, και όχι συστηματικές, νομίζω όμως, ότι σωστά το αντιμετωπίζω».

Ο διευθυντής 8 αναφέρει ότι η επιτυχημένη δράση οφείλεται στη συλλογικότητα:

Οι κινήσεις μας, τώρα, θεωρώ ότι είναι αποτελεσματικές, κυρίως, όχι γιατί έχουν αποδοθεί συγκεκριμένοι ρόλοι στον καθένα, αλλά κυρίως, για το γεγονός ότι, σε περίπτωση που προκύψει κάτι τέτοιο, το σχέδιο δράσης εμπλέκει όλους,

μ' έναν τρόπο. Δεν μένει κάποιος αδρανής. Είναι όλοι, πρώτα απ' όλα, ενήμεροι, και από κει και πέρα, ευαισθητοποιημένοι.

Ο διευθυντής 3 απέφυγε να δώσει μια ξεκάθαρη απάντηση, έδωσε όμως τη δική του θεώρηση για το πως αξιολογείται η αποτελεσματικότητα:

Κοιτάζτε, η αποτελεσματικότητα των κινήσεων αποδεικνύεται από την εξέλιξη, και τί είναι αποτελεσματική εξέλιξη δεν είναι πάντα δεδομένο. Δηλαδή, υπήρξε περίπτωση, όπου μαθητές ασκούσαν «bullying» σε μαθήτριά, και τελικά έφυγε από το σχολείο η μαθήτριά. Τελικά, πετύχαμε κάτι; Η αποτελεσματικότητα κρίνεται από το να γίνει πιο ήπιο το φαινόμενο, ή από την απομάκρυνση των παιδιών μεταξύ τους; Τί θεωρείται δίκαιο σε αυτήν την περίπτωση; Η αποτελεσματικότητα θα κριθεί μόνον, εγώ πιστεύω, αν καταλάβουν όλοι, ότι αυτό που κάνουν είναι σε βάρος της ψυχολογίας των ίδιων των παιδιών, των συμμαθητών τους, των εν γένει φίλων τους. Αυτό είναι το πρόβλημα. Να καταλάβουν οι ίδιοι, τί πρέπει να κάνουν, ώστε να σταματήσει αυτή η συμπεριφορά.

Ο διευθυντής 2 ανέφερε πως στην παρούσα φάση η δράση δεν είναι αποτελεσματική, μέσα από τα λόγια «ότι κάνουμε μέσα στο σχολείο δεν είναι αρκετό, από τους εκπαιδευτικούς και τις δομές που λειτουργούν αυτήν τη στιγμή, για να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα».

Τέλος απουσιάζει η άποψη 4 συμμετεχόντων. Σαν μια γενική εικόνα από όσους απάντησαν, φαίνεται πως έστω και με έλλειψη γνώσεων μπορούν να τα καταφέρουν. Ίσως αυτό να συμβαίνει επειδή τα περιστατικά είναι λίγα προς το παρόν ή η επιτυχία να βασίζεται στη γενικότερη εμπλοκή. Από την άλλη πλευρά, βάσει των λεγόμενων και του διευθυντή 3 δεν φαίνεται να υπάρχουν τυπικά κριτήρια αξιολόγησης και το θέμα είναι υποκειμενικό.

5.4.4 Πλαίσιο διαχείρισης

Πλαίσιο διαχείρισης
ύπαρξη πλαισίου: 6/10 (1,4,5,8,9,10)
ανάγκη για πλαίσιο: 2/10 (3,5)
γενικό πλαίσιο: 1/10 (4)

θεσμικό, οργανωτικό, νομικό πλαίσιο: 3/10 (5,9,10)
απουσία στοιχείων για ύπαρξη πλαισίου: 3/10 (3, 5,6)
χωρίς πλαίσιο: 1/10 (7)
άτυπο/ ενδοσχολικό πλαίσιο: 3/10 (1,8,9)

Πίνακας 17. Πλαίσιο διαχείρισης

Η πλειονότητα των διευθυντών (6/10) αναφέρει την ύπαρξη κάποιου είδους πλαισίου ενώ 3 δεν αναφέρουν κάτι για την ύπαρξή του. Ωστόσο, από αυτούς που αναγνωρίζουν την ύπαρξη πλαισίου, ο καθένας χρησιμοποιεί διαφορετικό τρόπο για να ορίσει το υπάρχον πλαίσιο.

Ο διευθυντής 7 με τα λόγια «τώρα, ειδικότερα στο σχολείο αυτό καθ' αυτό, δεδομένου, ξαναλέω, ότι δεν υπάρχουν σοβαρά προβλήματα, δεν υπάρχει, έτσι, κάποια ιδιαίτερη οργάνωση και δομή εδώ πέρα» υποστηρίζει πως δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή πλαίσιο λόγω των ήπιων καταστάσεων που εμφανίζονται.

Αναφορικά με τα υπάρχοντα είδη πλαισίου που αναφέρουν οι διευθυντές εντοπίζονται:

- Το γενικό πλαίσιο, από τον διευθυντή 4:

Το πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι το πάγιο πλαίσιο που υπάρχει για την αντιμετώπιση γεγονότων και περιστατικών εντός του σχολείου, τουλάχιστον αν αναφερόμαστε σε νομοθετικό πλαίσιο. Αν αναφερόμαστε τώρα σε εγκυκλίους, ή αναφερόμαστε, πολλές φορές, σε συστάσεις και συμβουλές που έρχονται στο πλαίσιο και της λειτουργίας διαφόρων φορέων – φορέων και προγραμμάτων – όπως εδώ, της Σχολικής Διαμεσολάβησης, δίνονται, τα τελευταία χρόνια, και κάποιες νέες και διαφορετικές παράμετροι, ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.. Δηλαδή, νομοθετικά, δεν υπάρχει κάτι που να διαφοροποιεί την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, από τα άλλα ζητήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε καθημερινά στα σχολεία.

- Το θεσμικό ή νομικό πλαίσιο. Ο διευθυντής 5 μιλάει για νομικό πλαίσιο:

Τώρα δεν θυμάμαι τον Νόμο. Υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο, μπορούμε να επέμβουμε, αλλά δεν είναι το θέμα τώρα, το νομοθετικό πλαίσιο. Δεν πιστεύω δηλαδή, ότι με την καταστολή λύνεται αυτό το πρόβλημα. Είναι πολύ ευαίσθητα αυτά τα προβλήματα. Βέβαια, αν έχουμε σωματική βία, και πάμε σε επικίνδυνα περιστατικά, εννοείται ότι πρέπει να απευθυνθούμε στις κατάλληλες αρχές. Στα περιστατικά που είχα εγώ τουλάχιστον, από τη δική μου τουλάχιστον εμπειρία μέχρι σήμερα, μέναμε περισσότερο σε λεκτική βία· μέναμε εκεί.

- Το άτυπο σχολικό πλαίσιο. Από 3 συμμετέχοντες αναφέρεται ένα πλαίσιο το οποίο δημιουργείται από το σχολείο, χωρίς να είναι επίσημο θεσμοθετημένο. Στη συνέντευξη 9 διαβάζουμε ότι «είναι διαμορφωμένο από τον Σύλλογο Διδασκόντων, από την έναρξη, ακόμη, της σχολικής χρονιάς».

Δύο διευθυντές αναφέρουν όντως την ανάγκη για ύπαρξη πλαισίου. Για παράδειγμα ο διευθυντής 5 αναρωτιέται «αν χρειάζεται αυτό; Κοιτάξτε να δείτε. Αμα ξεφύγουμε, νομίζω ότι θα πρέπει να το θέσουμε σε ένα επίσημο νομοθετικό πλαίσιο, σε περιπτώσεις ακραίες».

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι (6/10) διευθυντές μιλούν για ύπαρξη πλαισίου είτε νομικού, τυπικού είτε άτυπου. Ένας αναφέρει ότι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει πλαίσιο στο σχολείο του ενώ 3 δεν δίνουν στοιχεία. Από αυτούς που αναφέρουν την ύπαρξη πλαισίου δεν δημιουργείται μια σαφής εικόνα για την φύση του. Αναφέρεται δηλαδή και το γενικό πλαίσιο δράσης στο σχολείο, η ύπαρξη τυπικού αλλά και άτυπου πλαισίου.

5.4.5 Ανάγκη για επιμόρφωση

Ανάγκη για επιμόρφωση
επιμόρφωση: 1/10 (4)
ανάγκη συνεργασίας για επιμόρφωση: 4/10 (2,3,9,10)

Πίνακας 18. Ανάγκη για επιμόρφωση

Η επιμόρφωση ως μια υπάρχουσα πρακτική για την διαχείριση του φαινομένου αναφέρεται καθαρά μόνο από τον διευθυντή 4, λέγοντας:

Όσον αφορά την επιμόρφωση – το κομμάτι δηλαδή των εκπαιδευτικών – και με τον Συμβουλευτικό Σταθμό, αλλά και με εξειδικευμένους φορείς ΜΚΟ, όπως για παράδειγμα τον φορέα «Άλφα» - «Δίκτυο Άλφα» - ο οποίος έχει κάνει πράγματα, τα οποία συνδέονται με το ευρύτερο πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται τα φαινόμενα αυτά.

Τέσσερεις διευθυντές έκαναν λόγο για ανάγκη επιμόρφωσης. Ο διευθυντής 3 αναφέρει πως «και η επιμόρφωση/εκπαίδευση των στελεχών πάνω σ' αυτό πρέπει να είναι πολύ πιο συχνή, ώστε να μπορούμε να περιμένουμε αποτελέσματα κάποτε».

5.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ Η ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΝ ΜΟΝΟΙ ΤΟΥΣ ΝΑ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ;

5.5.1 Συνεργασία για πρόληψη και αντιμετώπιση

Συνεργασία για πρόληψη και αντιμετώπιση
Επικοινωνία/ενημέρωση/ συνεργασία με τρίτους (γονείς, μαθητές, θύτη, θύμα, εκπαιδευτικούς, ΜΚΟ): 9/10 (1,3,4,5,6,7,8,9,10)
έλλειψη δικτύου: 2/10 (1,2)
ανάγκη συνεργασίας: 6/10 (1,2,3,6,9,10)
συνεργασία με σχολική κοινότητα: 1/10 (4)
απουσία ανάγκης συνεργασίας για διαχείριση: 1/10 (7)
συνεργασία με γονείς: 1/10 (9)
συνεργασία με δομές και ειδικούς: 5/10 (3,4,5,6,9)
συνεργασία για πρόληψη: 2/10 (8,9)

Πίνακας 19. Συνεργασία για πρόληψη και αντιμετώπιση

Αναφορικά με τη συνεργασία για αντιμετώπιση, η πλειονότητα (9/10) αναφέρει ότι συνεργάζεται. Η συνεργασία αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα συνήθως της επικοινωνίας και της ενημέρωσης. Για παράδειγμα, ο διευθυντής 2 λέει:

Σε περίπτωση που προκύψει ένα πρόβλημα, το οποίο γίνεται γνωστό και βγαίνει στην επιφάνεια, οπωσδήποτε συζήτηση με τους γονείς των μαθητών, και αυτών που έχουν δεχτεί τον εκφοβισμό, και τους γονείς των παιδιών που είναι οι

θύτες, γιατί οι γονείς παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, στο πώς θα αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, οι μαθητές αυτοί θα επισκεφτούν την ειδικό, θα συζητήσουν μαζί της, θα έχουν συνεδρίες – όσες χρειάζονται – μέχρι που να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το πρόβλημα, στο οποίο συμμετέχουν, και να μπορέσουν να το ξεπεράσουν, να έρθουν σε μία ομαλότητα. Για τα θέματα αυτά, σίγουρα ενημερώνονται και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, που κι αυτοί, με τον τρόπο τους, πρέπει να συμβάλλουν σε ένα ομαλό κλίμα, το οποίο να είναι κατά της βίας μέσα στο σχολείο.

Συχνά (5/10) επιλέγεται η συνεργασία με διάφορες εξωτερικές δομές και με εξειδικευμένο προσωπικό. Ο διευθυντής 6 μιλάει για την ύπαρξη εξειδικευμένων συνεργατών και αναφέρει «είναι οι ψυχολόγοι και της Διεύθυνσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, και οι ψυχολόγοι του Δήμου, στους οποίους απευθυνόμαστε κατά καιρούς, για να αντιμετωπίσουμε τέτοια θέματα».

Μία φορά αναφέρεται (διευθυντής 4) η συνεργασία με τη σχολική κοινότητα μέσα από την πρόταση «εντός του σχολείου, όπως σας εξήγησα πριν, προσπαθώ να συνεργάζομαι και να διαμορφώνω μηχανισμούς με όλα τα μέλη που αποτελούν τη σχολική κοινότητα».

Μόνο ο διευθυντής 9 αναφέρει τη συνεργασία του με γονείς:

Εφόσον είναι ανήλικοι, καλούμε τους γονείς, πάλι ξεχωριστά τον κάθε έναν, και πάλι μετά, όλους τους γονείς μαζί, για να βρούμε μία άκρη, και από κει και πέρα, πάντα υπάρχει ένας κατάλογος με διάφορα δίκτυα και διάφορους φορείς, στους οποίους μπορεί να απευθυνθούν, οπότε...

Οι περισσότεροι (6/10) εκφράζουν την ανάγκη για συνεργασία, ενώ δύο από αυτούς αναφέρουν και την έλλειψη του απαραίτητου δικτύου συνεργατών.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής 2 αναφέρει:

Δεν έχουμε τη δυνατότητα να συνεργαστούμε, για τη διαχείριση ενός τέτοιου προβλήματος, με άλλες δομές. Οι δομές είναι ελάχιστες. Η ανάγκη συνεργασίας με άλλους φορείς και δίκτυα είναι απαραίτητη. Δεν είναι εύκολο να διαχειριστούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, και πρέπει να υπάρχει ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο, το οποίο να είναι πολύ ορατό μέσα στο σχολείο, για να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο φαινόμενο...Είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα, το οποίο, όμως, πιστεύω ότι στο σχολείο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με τις δομές που υπάρχουν αυτήν τη στιγμή.

Ωστόσο, ένα συμμετέχοντας (7) αναφέρει πως δεν υπάρχει ανάγκη συνεργασίας γενικά, αλλά ειδικότερα για την πρόληψη:

Όχι τόσο για να αντιμετωπίσουμε περιστατικά που δεν είναι έντονα, όσο για την πρόληψη. Δηλαδή, φορείς και δίκτυα που θα 'ρθουν, ενδεχομένως, να μιλήσουν με τους μαθητές, να παρακολουθήσουν μια συζήτηση, να παρακολουθήσουν μία ημερίδα που έχει σχέση με τα θέματα αυτά.

Αναφορικά με την συνεργασία για πρόληψη αυτή εμφανίζεται πιο μειωμένη και αναφέρεται μόνο από δύο. Για παράδειγμα ο διευθυντής 8 αναφέρει πως «υπήρξε μια συνεργασία με εκπροσώπους του ΚΕΕΛΠΙΝΟ. Έγιναν κάποιες παρεμβάσεις- ενημερώσεις σε μαθητές της Α' και της Β' Λυκείου».

5.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση προέκυψε πως 6/10 συμμετέχοντες ήταν άνδρες. Το δείγμα είχε μέσο όρο ηλικίας τα 55.8 έτη, με υψηλότερη ηλικία τα 62 και μέσο όρο προϋπηρεσίας ως διευθυντές τα 7,8 έτη. Από τους δυο 62χρονους, ο ένας είχε την μεγαλύτερη προϋπηρεσία γενικά και ο άλλος τη μεγαλύτερη ως διευθυντής. Μια γυναίκα 48 ετών ήταν η νεότερη και με την μικρότερη προϋπηρεσία. Τέσσερεις συμμετέχοντες ήταν διδάκτορες και οι άλλοι έξι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν εντοπίζουν τις μορφές επιθετικότητας στο σχολείο τους και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, προέκυψε πλήθος στοιχείων. Οι διευθυντές δείχνουν ότι αναγνωρίζουν στοιχεία της επιθετικότητας και των εμπλεκόμενων και σε πολλά σημεία οι απόψεις τους ταυτίζονται με άλλα ευρήματα. Ωστόσο, αναφέρεται πως η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσιμα αποτελέσματα. Οπότε όλα τα ευρήματα αφορούν στο συγκεκριμένο δείγμα.

Όσο για τα στοιχεία των εμπλεκόμενων, δεν αναφέρουν όλοι πως εμπλέκεται όλη η σχολική κοινότητα. Τέσσερεις αναφέρουν την εμπλοκή μαθητών, δύο την εμπλοκή εξωσχολικών, δύο και την εμπλοκή εκπαιδευτικών ως θύτες ενώ άλλοι δύο απορρίπτουν την εμπλοκή εκπαιδευτικών. Ως εμπλεκόμενοι δεν αναφέρθηκαν καθόλου οι μάρτυρες. Τα ευρήματα υποστηρίζουν άλλες έρευνες που αναφέρουν συχνότερη εμπλοκή μαθητών παρά μαθητών και εξωσχολικών ή μπροστά στο προσωπικό (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με τις μορφές της βίας που αναφέρει η Αρτινοπούλου (2001), παρατηρήθηκε βία μεταξύ μαθητών, βία εκπαιδευτικών προς μαθητές, ενώ σύμφωνα με τους Τσιώτρα και Κυρίτση (2010) υπάρχει και βία εξωσχολικών προς τους μαθητές.

Μόνο ένας ανέφερε ότι τα αγόρια είναι συνήθως θύτες και κανένας ότι τα κορίτσια είναι συνήθως θύτες. Ο εκφοβισμός δεν έχει φύλο ή ηλικία υποστηρίζουν δύο διευθυντές. Οι απόψεις των δύο αυτών διευθυντών, που ήταν και οι μόνοι που αναφέρθηκαν στο φύλο των εμπλεκόμενων υποστηρίζουν εν μέρει προηγούμενα ευρήματα που λένε πως υπάρχουν έμφυλες διαφορές όχι προς την εμπλοκή αλλά προς την εμπλοκή σε συγκεκριμένες μορφές εκφοβισμού. Τα αγόρια εμπλέκονται κυρίως σε σωματικό ενώ τα κορίτσια σε λεκτικό και σεξουαλικό (Harris, Petrie & Willoughby, 2002. Nansel et al., 2001). Εντούτοις δεν υποστηρίζουν ελληνικά ευρήματα που αναφέρουν πως η επιθετικότητα είναι πιο χαρακτηριστική στα αγόρια (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016. Δεληγιάννη- Κουιμιτζή & Σακκά, 2005. ΕΠΨΥ, 2005).

Δύο διευθυντές αναδεικνύουν την εναλλαγή ρόλων που μπορεί να βιώνει ένας μαθητής, ένδειξη ότι λαμβάνεται υπόψη η γενικότερη συμπεριφορά του θύτη. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι όταν ένα παιδί ζει σε βίαιο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να γίνει θύτης (Γιαννακοπούλου, 2014), άρα εν μέρει οι δύο διευθυντές ενισχύουν προηγούμενα ευρήματα για το διαφορετικό ρόλο του παιδιού στον εκφοβισμό.

Μία αναφορά υπήρξε για χαμηλή επίδοση, αίσθηση υπεροχής, αρχηγία ομάδας και ερωτική σχέση με το θύμα. Τρία άτομα ανέφεραν κάποιου είδους έλλειμμα σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Τα κοινωνικά θέματα, η έλλειψη ενσυναίσθησης και η χαμηλή σχολική επίδοση αναφέρονται και αλλού (Γιαννακοπούλου, 2014).

Δύο αναφορές έγιναν για την καταγωγή του θύτη αν και αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Nansel et al., 2001). Δεν υπάρχουν επίσης στοιχεία που να επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα παράνομης, προβληματική ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς των θυτών (Cunningham, Henggeler, Limber, Melton, & Nation, 2000. Nansel et al., 2001. Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003. Solberg & Olweus, 2003).

Οι μισοί διευθυντές θεωρούν πως τα παιδιά θυματοποιούνται λόγω της σωματικής τους κατάστασης. Επίσης, τα θύματα θυματοποιούνται λόγω της

καταγωγής τους σύμφωνα με τρεις διευθυντές. Πράγματι, οι Καμάρη, Μουρούζη & Παπαδοπούλου (2004) θεωρούν ότι η συνύπαρξη αλλογενών στα σχολεία αυξάνει την επιθετικότητα. Και οι Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) αναφέρουν πως παιδιά από ορισμένες ξένες χώρες θυματοποιούνται ευκολότερα. Ωστόσο άλλοι αναφέρουν πως οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές δεν αυξάνουν τη θυματοποίηση (Seals & Young, 2003. Greeff, 2004).

Η ήπια προσωπικότητα αναφέρεται από έναν διευθυντή. Όπως αναφέρει και η Γιαννακοπούλου (2014), τα θύματα έχουν λιγότερο έντονες προσωπικότητες.

Μόνο ένας συμμετέχοντας θεωρεί ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη θυματοποίηση. Ωστόσο αλλού έχει αναφερθεί πως ναι μεν το θύμα δεν είναι οπωσδήποτε αγόρι ή κορίτσι, αλλά πως τα αγόρια θυματοποιούνται κυρίως από αγόρια ενώ τα κορίτσια και από τα δύο φύλα (Melton et al., 1998. Olweus, 1993). Σε άλλη ελληνική έρευνα βρέθηκε πως τα κορίτσια είναι συχνότερα θύματα, εκτός από την περίπτωση της κοροϊδίας (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Τρεις διευθυντές αναφέρουν τη διαφορετικότητα των θυμάτων. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως αναπηρία ή διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό θυματοποιούνται ευκολότερα (Dawkins, 1996. Hershberger & D'Augelli, 1995. Hunter, 1990. Nabuzka & Smith, 1993. Pilkington & D'Augelli, 1995. Rigby, 2002). Τα σχολεία αυτά δεν υποστηρίζονται ακριβώς από το εύρημα ότι το πνευματικό επίπεδο αναφέρεται δύο φορές, μια για τα παιδιά που θυματοποιούνται λόγω της ευφυΐας τους και μια φορά που δεν διευκρινίζονται τα πνευματικά χαρακτηριστικά. Ίσως περίμενε κανείς να δει ότι θυματοποιούνται τα λιγότερο ευφυή παιδιά, αλλά αυτό δεν βρέθηκε. Δυστυχώς ο δεύτερος συμμετέχοντας δεν έδωσε περισσότερες λεπτομέρειες για την πνευματική κατάσταση ώστε να διαλευκανθεί αν εννοεί την μειωμένη νοημοσύνη. Εντούτοις, η βιβλιογραφία υποστηρίζεται από την αναφορά ενός διευθυντή στον σεξουαλικό προσανατολισμό, ο οποίος αναφέρει και τον λεκτικό εκφοβισμό μαθητή από εκπαιδευτικό.

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι λεκτικός, σωματικός, κοινωνικός, σεξουαλικός ή διαδικτυακός (Espelage, Holt, & Henkel, 2003. Olweus, 1993a, 2001. Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Όντως από την ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων προέκυψε ότι ο εκφοβισμός μπορεί να εμφανιστεί ποικιλοτρόπως, με πολλές μορφές ή συνδυαστικά και με τρόπο που δεν κάνει εύκολη την κατηγοριοποίησή του. Ως βασικότερη μορφή εκφοβισμού αναφέρεται ο λεκτικός εκφοβισμός από 8 στους 10

διευθυντές. Αμέσως επόμενος σε σειρά συχνότητας είναι ο σωματικός εκφοβισμός για τον οποίο συζητάνε 5 διευθυντές. Ο διαδικτυακός αναφέρεται από 4 συμμετέχοντες, ο ομαδικός εκφοβισμός αναφέρεται ως είδος από 3 συμμετέχοντες και ο σεξουαλικός από έναν.

Στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίζεται καθόλου ο κοινωνικός εκφοβισμός. Ο κοινωνικός εκφοβισμός μπορεί να αφορά στη διάδοση φημών και ως εκ τούτου να θεωρείται λεκτικός. Οπότε δεν μπορούμε να πούμε αν τα ευρήματα επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες όπως των Ψάλτη & Κωνσταντίνου (2007) που αναφέρουν ως συχνότερο τον κοινωνικό εκφοβισμό με διάδοση φημών και ως αμέσως συχνότερο τον λεκτικό, τον σεξουαλικό και των σωματικό.

Όμως η παρούσα έρευνα υποστηρίζει τους Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη & Νικολόπουλο (2016) που αναφέρουν ως συχνότερη τη λεκτική βία και έπειτα τη σωματική βία. Επιπλέον ο λόγος 3 διευθυντών επιβεβαιώνει τον ομαδικό εκφοβισμό που αναφέρεται και αλλού (Γιαννακοπούλου, 2014).

Δύο διευθυντές λένε πως τα θύματα δεν αναφέρουν τον εκφοβισμό λόγω φόβου. Άλλοι δύο υποστηρίζουν πως το κάνουν μόνο για σοβαρά περιστατικά. Δύο διευθυντές θεωρούν πως το αναφέρουν μόνο σε άτομα εμπιστοσύνης, όπως είναι ο διευθυντής. Τα στοιχεία αυτά ενισχύουν το εύρημα της Γιαννακοπούλου (2014) ότι τα θύματα δεν μιλάνε και αν χρειαστεί καταφεύγουν σε δικαιολογίες για τυχόν τραύματα. Εντούτοις οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος (2016) υποστηρίζουν πως τα θύματα επιλέγουν να μιλήσουν, με σειρά συχνότητας, στους γονείς, στον υπεύθυνο τμήματος, στο διευθυντή, σε φίλους εκτός σχολείου ή να το κρατήσουν κρυφό.

Πέντε διευθυντές τονίζουν πως οι υπόλοιποι μαθητές αναφέρουν το γεγονός, όμως μόνο ένας διευθυντής κάνει λόγο για αποκάλυψη από μάρτυρες. Πέντε φορές αναφέρεται επίσης πως οι γονείς το γνωστοποιούν και τρεις αναφέρουν πως έστω και με δυσκολία μπορεί και το εκπαιδευτικό προσωπικό να το γνωστοποιήσει.

Τρεις φορές αναφέρθηκε πως τα ΜΜΕ επιδρούν στην εμφάνιση του εκφοβισμού. Από δύο διευθυντές αναφέρθηκαν επίσης οι κοινωνικοί παράγοντες και τα πρότυπα και από άλλες δύο φορές το οικογενειακό περιβάλλον. Αν και λίγοι διευθυντές αναφέρθηκαν στους παράγοντες πρόκλησης, μπορούμε να πούμε πως τουλάχιστον όσοι αναφέρθηκαν ενίσχυσαν τα υπάρχοντα ευρήματα. Επισημαίνεται πως τα ΜΜΕ θεωρήθηκε ότι προβάλλουν το θέμα της βίας με τρόπο που εντέλει έχει τα αντίθετα αποτελέσματα, επειδή προβάλλει τη δράση του θύτη. Η σχέση

εκφοβισμού και κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων υποστηρίζεται και αλλού (Αρτινοπούλου, 2001. Limber, 2002. Olweus, Limber, & Mihalic, 1999).

Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο εκφοβισμός συμβαίνει εντός σχολείου και πέντε ανέφεραν τους κοινόχρηστους χώρους. Η αναφορά στους κοινόχρηστους χώρους συμπίπτει και με την αναφορά των Ψάλη και Κωνσταντίνου (2007) για εκφοβισμό στο προαύλιο, τον διάδρομο, τις σκάλες και τις αίθουσες. Έξι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμβαίνει είτε εντός είτε εκτός σχολείου και τρεις στο χώρο του διαδικτύου.

Για το ερευνητικό ερώτημα 2, αναφορικά με την πρόληψη της επιθετικότητας, οκτώ στους δέκα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη σημασία της πρόληψης και δύο την ανέφεραν ως τον βασικότερο τρόπο αντιμετώπισης. Ως συχνότερη δράση πρόληψης εμφανίζεται η ενημέρωση στον λόγο 4 συμμετεχόντων, ενώ 3 ανέφεραν πως οι ενημερωτικές δράσεις δεν είναι συστηματικές. Τρεις συμμετέχοντες ανέφεραν την δράση από πλευράς διευθυντή ενώ άλλοι δύο ανέφεραν πως για την πρόληψη χρειάζεται το προσωπικό να λάβει πρωτοβουλίες. Ένας διευθυντής αναφέρθηκε στην ανάγκη ύπαρξης πλαισίου πρόληψης και ένας αναφέρθηκε στην ύπαρξη άτυπου πλαισίου. Οι απόψεις των διευθυντών ενισχύουν άλλες πεποιθήσεις ότι για την εξάλειψη του φαινομένου η πρόληψη είναι η καλύτερη μέθοδος αντιμετώπισης (Μπογιατζόγλου και συν., 2012).

Όλοι οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην ανάγκη επιμόρφωσης ως μέσο πρόληψης, ωστόσο δύο επεσήμαναν την αναγκαιότητα της σωστής επιμόρφωσης. Το ότι η επιμόρφωση δεν είναι σωστή τώρα ενισχύεται και από τις προτάσεις για αποτελεσματικότερη επιμόρφωση δύο διευθυντών. Δύο διευθυντές αναφέρουν πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι και για διευθυντές και για εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές επιβεβαιώνουν με τον λόγο τους άλλους ειδικούς που αναφέρονται στην σωστή ενημέρωση του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού πριν αυτό προβεί σε παρέμβαση (Swearer, 2010) και στην απουσία των απαραίτητων γνώσεων των διευθυντών για τη διεύθυνση τέτοιων ζητημάτων (Γιαννακοπούλου, 2014).

Στο κομμάτι της γενικότερης αντιμετώπισης της επιθετικότητας, εννιά στους δέκα έκαναν λόγο για κάποια δράση που έχουν αναλάβει αυτοί ως διευθυντές. Η δράση των οκτώ αυτών διευθυντών περιείχε τουλάχιστον επικοινωνία, ενημέρωση και συνεργασία με άτομα και φορείς.

Στις δράσεις του προσωπικού γενικότερα, αναφέρθηκαν ορισμένες μεμονωμένες δράσεις σε κάποια σχολεία όπως η επιτροπή αναφοράς, καλλιτεχνικά

δρώμενα, εκπροσώπηση του παρατηρητηρίου από εκπαιδευτικούς, βιωματική εκπαίδευση, διαμεσολάβηση, ομάδα διαχείρισης και την υποχρέωση του υπεύθυνου τμήματος να ελέγχει για περιστατικά εκφοβισμού. Οι συχνότερες δράσεις αφορούσαν στη συνεργασία με δομές και ειδικούς που αναφέρθηκε από 6 συμμετέχοντες και η συνεργασία με τη σχολική κοινότητα που αναφέρθηκε από 4 συμμετέχοντες.

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν άλλη έρευνα με εκπαιδευτικούς που βρήκε πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε μια ολιστική αντιμετώπιση που περιλαμβάνει δράσεις για γονείς, σχολική μονάδα και ειδικούς. Επίσης η έρευνα εκείνη δείχνει πως απουσιάζει η πραγματική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και ορισμένες φορές δίνεται η εντύπωση ότι ο διευθυντής δεν αφήνει περιθώριο για ολιστική αντιμετώπισης. Όμως τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να πάρουν δράση ατομικά και να λύσουν το θέμα (Γιαννακοπούλου, 2014) .

Οι μαθητές σε άλλη έρευνα προτείνουν, μεταξύ άλλων, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη ειδικού για την αντιμετώπιση περιστατικών και τη θέσπιση υπευθύνου για τη διαχείριση περιστατικών (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Αν και σε ελάχιστα σχολεία, σύμφωνα με τους διευθυντές, υπάρχουν δράσεις που να ανταποκρίνονται στις προτάσεις των μαθητών, καθώς το προσωπικό ενδιαφέρεται και ορισμένες φορές υπάρχουν άτομα υπεύθυνα για την επίλυση περιστατικών επιθετικότητας. Βέβαια δεν υπάρχει μόνιμη θέση ψυχολόγου αλλά συνεργασία.

Η διαμεσολάβηση που αναφέρεται από έναν μόνο διευθυντή θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την επίλυση διαφορών (Αρτινοπούλου, 2010. Γιαννακοπούλου, 2014. Ρουμπάνη & Ζήκας, 2007).

Εδώ φαίνεται πως περίπου το εκπαιδευτικό προσωπικό στα σχολεία αναλαμβάνει δράση αν και αλλού αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται ελάχιστα ή ποτέ με την παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού, σύμφωνα με τα αγόρια (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Παρόλα αυτά, αλλού τονίζεται η δράση του προσωπικού καθώς αναφέρεται ότι σχεδόν το 1/5 των καθηγητών επεμβαίνει για τη λήξη ενός περιστατικού και δεν είναι πολύ συχνό οι εκπαιδευτικοί να αδιαφορούν (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Τέσσερεις διευθυντές μίλησαν για συνεργασία με τη σχολική κοινότητα υποστηρίζοντας την άποψη ειδικών πως το προσωπικό πρέπει να εμπλέξει τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Με τον τρόπο αυτό μαθητές και οικογένειες

μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό (Swearer, 2010).

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία οι δράσεις και οι παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση αλλά κυρίως στην πρόληψη ώστε η επιθετικότητα να μην εξαπλώνεται. Η πρόληψη και η παρέμβαση βοηθούν στη μη εμφάνιση του φαινομένου και στην ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων ώστε να αναπτύξουν χρήσιμες ικανότητες (Μπογιατζόγλου και συν., 2012). Στον λόγο των συμμετεχόντων φαίνεται πως εστιάζουν τόσο στην πρόληψη, όσο και στην αντιμετώπιση. Φαίνεται επίσης πως ορισμένες φορές οι δράσεις που εφαρμόζουν δεν στοχεύουν μόνο στην πρόληψη ή την αντιμετώπιση αλλά και στα δύο.

Δεν φαίνεται πως γενικά θεωρείται αποτελεσματική η δράση για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Τέσσερεις δήλωσαν πως είναι αποτελεσματική και δύο πως δεν είναι αναποτελεσματική. Ένας συγκεκριμένα δήλωσε πως είναι αποτελεσματική γιατί η δράση στο συγκεκριμένο σχολείο τους εμπλέκει όλους. Αν και αναφέρεται μόνο από έναν, η άποψη αυτή ενισχύει τον ισχυρισμό πως η αντιμετώπιση πρέπει να περιλαμβάνει, αρχικά την παρατήρηση του φαινομένου από γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε συνεργασία όταν εμπλακούν σε δράσεις πολλαπλών επιπέδου θα οδηγήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008).

Έξι διευθυντές αναφέρονται στην ύπαρξη κάποιου πλαισίου, τυπικού ή άτυπου, και ένας ότι αυτή τη στιγμή το σχολείο δεν λειτουργεί βάσει κάποιου πλαισίου. Πράγματι στην Ελλάδα υπάρχουν δημόσιοι φορείς και δομές όπως τα γραφεία Αγωγής Υγείας και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων που ασχολούνται επίσης με το θέμα. Επίσης υπάρχει μια ενιαία κεντρική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση η οποία στηρίζεται στην Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή για την πράξη «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το προσωπικό προχωρά στην πρόληψη και αντιμετώπιση σύμφωνα με το συγκεκριμένο προσωπικό και το συγκεκριμένο διευθυντή του κάθε σχολείου. Όπως έχει αναφερθεί και αλλού, θα μπορούσε να υπάρχει ένα πρωτόκολλο το οποίο να περιγράφει τη λήψη συγκεκριμένων δράσεων, βήμα-βήμα, ώστε να μπορούν να νιώθουν σιγουριά για τη δράση τους ενάντια στο φαινόμενο (Γιαννακοπούλου, 2014).

Επιτακτική είναι η ανάγκη της πραγματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση και τη διαχείριση των περιστατικών, τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων και δράσεων που βοηθούν στην επικοινωνία, όπως η εργασία σε ομάδες ή το θεατρικό παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να μη συλλέγουν μόνο θεωρητικές γνώσεις αλλά θα εξασκούνται και στην πραγματικότητα σε περιστατικά επιθετικότητα (Γιαννακοπούλου, 2014).

Τέσσερεις διευθυντές μίλησαν για την ανάγκη επιμόρφωσης στελεχών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Πέρα από τους διευθυντές όμως, έχει παρατηρηθεί πως και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα εφόδια που χρειάζονται για να διαχειριστούν το φαινόμενο (Γιαννακοπούλου, 2014). Για αυτό θεωρείται πως και αυτοί πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Για την απάντηση του τελευταίου ερωτήματος, εάν επιλέγουν οι διευθυντές τη συνεργασία ή αν προσπαθούν να καταπολεμήσουν μόνοι τους την επιθετικότητα, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν για την πρόληψη και την αντιμετώπισης μέσω δράσεων συνεργασίας παραπάνω. Εντούτοις, αναφέρονται και εδώ και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων ξεχωριστά. Σχεδόν όλοι (9/10) διευθυντές αναφέρουν πως έχουν μια επικοινωνία και συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και εξωτερικούς φορείς για τη διαχείριση, ενώ μόνο δυο διευθυντές αναφέρονται στη συνεργασία ως δράση πρόληψης. Οι μισοί διευθυντές συνεργάζονται με δομές και ειδικό προσωπικό και μόνο ένας διευθυντής μιλάει για συνεργασία με γονείς. Η ανάγκη για συνεργασία εκφράζεται από έξι διευθυντές. Το ελλιπές δίκτυο συνεργατών υποστηρίζεται από δύο διευθυντές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αυτή επιχείρησε να δώσει έμφαση στο λόγο των διευθυντών προκειμένου να τονιστούν απόψεις που λείπουν από την ελληνική βιβλιογραφία. Λόγω του μικρού και μη αντιπροσωπευτικού δείγματος δεν μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα, οπότε τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τις απόψεις

του συγκεκριμένου δείγματος, ή ακόμη -πολλές φορές- μόνο τις απόψεις μεμονωμένων συμμετεχόντων καθώς πολλές φορές παρουσιάστηκαν διάσταση απόψεων και μεμονωμένα στοιχεία. Από την ανάλυση φαίνεται πως πρόκειται για ένα δείγμα με αρκετή πείρα στην εκπαίδευση και υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση. Οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι μπορούν να αναγνωρίζουν πολλά στοιχεία για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού γενικά αλλά και ειδικά στη μονάδα τους. Αναγνωρίζουν τον λεκτικό, σωματικό και διαδικτυακό κυρίως εκφοβισμό στο σχολείο τους. Ο καθένας παραθέτει στοιχεία για το προφίλ των εμπλεκόμενων χωρίς πάντα να ταυτίζονται οι απόψεις τους. Εντύπωση προκαλεί η απουσία της κατηγορίας των μαρτύρων ως εμπλεκόμενων. Σε κάποια θέματα δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων, όπως η εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα ακόμη εύρημα που ίσως αποδομεί τα στερεότυπα για το φύλο των εμπλεκόμενων είναι ότι δεν παρουσιάστηκαν συχνά απόψεις που να συσχετίζουν συγκεκριμένο φύλο με τους εμπλεκόμενους. Ορισμένοι διευθυντές φαίνεται να έχουν μια πιο ολιστική προσέγγιση εξέτασης των ρόλων του θύτη και του θύματος, αναγνωρίζοντας πως σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις ένα παιδί μπορεί να έχει άλλο ρόλο. Επιπλέον αναγνωρίστηκαν παράγοντες, χώροι και προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Όσο για τη δράση πρόληψης, συνήθεστο μέσο πρόληψης είναι η ενημέρωση. Σε επίπεδο αντιμετώπισης συνήθως επιλέγεται η επικοινωνία, η ενημέρωση και η συνεργασία με δομές/ειδικούς και τη σχολική κοινότητα. Οι δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης προέρχονται από τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό για αυτό και παρουσιάζεται η ανάγκη για συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και με δίκτυο εκτός σχολείου, για σωστή θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση. Παράλληλα αναφέρεται η χρησιμότητα ενός πλαισίου δράσης για πρόληψη και αντιμετώπιση. Οι διευθυντές αναφέρουν αρκετές φορές την ύπαρξη τυπικού ή άτυπου πλαισίου, χωρίς ωστόσο να είναι σαφές αν το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό έχει σωστή και βαθιά γνώση αυτού του πλαισίου. Η έρευνα δεν εντόπισε δεδομένα για την υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων παρέμβασης, όπως αυτά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία αλλά εντόπισε μεμονωμένες δράσεις σε κάθε σχολείο. Τις περισσότερες φορές τα ευρήματα ταυτίστηκαν με προηγούμενα ελληνικά και ξένα δεδομένα.

6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ως προτάσεις για την εξάλειψη ή διαχείριση των φαινομένων προτείνονται η συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα παρέμβασης, η σωστή επιμόρφωση του προσωπικού, οι προληπτικές δράσεις που απαιτούν τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας και η τακτική, θεσπισμένη συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό είτε σε βάση συνεργασίας με εξωτερικό φορέα είτε με τη συμπερίληψη ειδικών στο προσωπικό.

Αναφορικά με τις προτάσεις για περαιτέρω μελέτη του φαινομένου, προτείνεται η έρευνα με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα η οποία θα περιλαμβάνει εκτός από διευθυντές και μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άτομα από τη μαθητική κοινότητα, προκειμένου να εντοπιστεί αν η σχολική κοινότητα μιας συγκεκριμένης μονάδας έχει ταύτιση απόψεων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Φόρμα Συγκατάθεσης



Έντυπο Συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα με τίτλο

Το φαινόμενο της επιθετικότητας στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Όνομα και επώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή: **Ευάγγελος Λουκάς**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Οικονόμου Ασπασία**

Το παρόν έντυπο αναφέρεται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και έχει ως στόχο να εξασφαλίσει την ενημέρωση και τη συγκατάθεση τους στην έρευνα του φοιτητή για την μεταπτυχιακή του εργασία.

Μέρος Πρώτο: Στοιχεία έρευνας

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος διεξάγεται η έρευνα ως μέρος της πτυχιακής εργασίας με θέμα την επιθετικότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Δυτική Θεσσαλονίκη.

Αυτό που ζητείται από εσάς είναι η συμμετοχή σε μια συνέντευξη για τη συλλογή δεδομένων σε σχέση με το θέμα. Οι απαντήσεις σας δεν κρίνονται ως προς την ορθότητα τους. Επιπλέον, τόσο οι απαντήσεις σας όσο και τα προσωπικά σας δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Τα προσωπικά σας στοιχεία δεν θα αποκαλυφθούν και μέσα στην εργασία η αναφορά προς εσάς θα γίνεται με ένα κωδικοποιημένο όνομα και όχι με το αληθινό σας.

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί ώστε να είναι ευχάριστη για εσάς και όσο το δυνατόν συντομότερη. Δεν υπάρχουν ερωτήσεις προσβλητικού περιεχομένου ή ερωτήσεις που σας κρίνουν προσωπικά. Εάν για οποιοδήποτε λόγο νιώθετε αρνητικά συναισθήματα ή έχετε αρνητικές σκέψεις για τη συμμετοχή σας στην εργασία μπορείτε να το συζητήσετε με τον μεταπτυχιακό φοιτητή και διατηρείτε το δικαίωμα να αποσύρετε τη συμμετοχή σας σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας.

Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και κατόπιν θα απομαγνητοφωνηθεί. Τα αρχεία αυτά παραμένουν απόρρητα και κανείς δεν έχει πρόσβαση σε αυτά πέρα από τον φοιτητή και τον επιβλέποντα καθηγητή. Αποσπάσματα της συνέντευξης θα υπάρχουν στην πτυχιακή εργασία αλλά χωρίς τα προσωπικά σας στοιχεία. Στοιχεία δημογραφικά όπως η ηλικία ή το φύλο μπορεί να αναφέρονται προκειμένου να δοθούν στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, χωρίς να αναφέρεται όμως το όνομά σας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα βοηθήσει την κατανόηση του φαινομένου στην περιοχή αυτή. Θα δώσει στοιχεία που μπορούν να γίνουν βάση για την χάραξη πολιτικών και προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης ενάντια στο φαινόμενο της επιθετικότητας και θα συντελέσουν στην αύξηση της γνώσης στην Ελλάδα.

Μέρος Δεύτερο: Δήλωση συγκατάθεσης

Έχω μελετήσει τις παραπάνω πληροφορίες και έχω λάβει τις πληροφορίες που χρειάζομαι από τον ερευνητή για τυχόν επιπλέον απορίες.

Με πλήρη γνώση όλων των παραπάνω, συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα.

Όνομα Συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

Υπογραφή Συμμετέχοντα:

2. Ερωτήσεις Συνέντευξης

Οδηγός Συνεντεύξεων

Κωδικός ονόματος

Φύλο

Ηλικία

Προϋπηρεσία

Σπουδές/ επιμόρφωση

Σχολείο

Τι γνωρίζετε για τον σχολικό εκφοβισμό;

- Πότε και που εκδηλώνεται;
- Ποιοι εμπλέκονται;
- Ποιες είναι οι πιο συχνές μορφές

Τι είδους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού έχουν εκδηλωθεί στη σχολική μονάδα;

- ποιοι οι θύτες - ποια τα θύματα;
- Σε ποιους χώρους εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός;
- πως γίνεται γνωστό;
- ποιοι παράγοντες μπορεί να ενίσχυσαν την εκδήλωση του περιστατικού (εντός ή εκτός σχολείου);

Τι κάνετε εσείς για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού;

- Ποιες είναι οι κινήσεις σας για τη διαχείριση;
- Θεωρείτε ότι οι κινήσεις σας είναι αποτελεσματικές; Και γιατί;
- Ποιους ενημερώνετε εντός και εκτός σχολικής μονάδας;
- Συνεργάζεστε με άλλους για τη διαχείριση; υπάρχει πλαίσιο για το σχ. εκφοβισμό;
- Υπάρχει η ανάγκη συνεργασίας με άλλους φορείς και δίκτυα;
- Υπάρχει πλαίσιο για τον τρόπο διαχείρισης περιστατικών σχ. εκφοβισμού; (εμπλεκόμενοι διαδικασίες και ρόλοι). Ποιός το διαμόρφωσε; Πρέπει να γίνει θεσμοθέτηση;

Τι είδους πρακτικές εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη περιστατικών σχ. Εκφοβισμού;

- Είναι σημαντική για σας η πρόληψη;
- Ποιες είναι οι κινήσεις για την πρόληψη;
- Τι δράσεις έχει αναλάβει το σχολείο για την πρόληψη;
(τι είδους, ποιος πήρε την πρωτοβουλία; τυπικά ή άτυπα, ποιοι συμμετείχαν και πως; πόσο αποτελεσματικές είναι;)
- υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης δ/ντων και εκπ/κων; Από ποιους; τυπικά ή άτυπα; πόσο αποτελεσματική είναι;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*, 851-859.
- APA (2004). *Resolution on Bullying Among Children and Youth*. Available at: <http://www.apa.org/about/policy/bullying.pdf>
- APA (2017a). *Violence*. Available at: <http://www.apa.org/topics/violence/>
- APA (2017b). *Bullying*. Available at: <http://www.apa.org/topics/bullying/>
- APA (2017c). *Beware of cyberbullying*. Available at: <http://www.apa.org/topics/bullying/online.aspx>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Beane, A.L. (1999). *Bully free Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Press.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας (απόδοση Α-Β. Ρήγα)*. Αθήνα: Gutenberg
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence, 19*, 341-362.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education, 65*(2), 145-155.
- Burns, N. & Grove, S.K. (2005). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. Saunders, St Louis: Elsevier.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in school settings with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 15*, 574-586.
- Catanzaro, M. (1988). Using qualitative analytical techniques. In P. Woods & M. Catanzaro (eds), *Nursing Research; Theory and Practice* (pp. 437–456). New York: C.V. Mosby Company.

- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5–16.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C. L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32(3), 227-243.
- Chinn, P.L. & Kramer, M.K. (1999). *Theory and Nursing a Systematic Approach*. St Louis: Mosby Year Book.
- Cole, F.L. (1988) Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), 53–57.
- Committee for Children (2001) Steps to respect*. Seattle: Author.
- Corbin, J. & Morse, J.M. (2003). The unstructured interactive interview: Issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. *Qual Inq*, 9, 335–54.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corvo, K., & DeLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? *Aggression and Violent Behavior*, 15, 181-190.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches: International Student Edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3(1), 17-32
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 132-139.

- Cunningham, P. B., Henggeler, S. W., Limber, S. P., Melton, G. B., & Nation, M. A. (2000). Patterns and correlates of gun ownership among nonmetropolitan and rural middle school students. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 432-442.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology, 38*, 603-612.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London : Routledge.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Med Educ, 40*, 314–21.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, application and issues. *Health Care for Women International, 13*, 313– 321.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggressive behavior during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.
- Farmer, T. W. & Xie, H. L. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology, 45*, 461-478.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 247-256.
- GAO (1996). *Content Analysis a Methodology for Structuring and Analyzing Written Material*. Washington: Program Evaluation and Methodology Division, United States General Accounting Office.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem and school climate. *Journal of School Violence, 10*, 150-164.
- Georgiou, S. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International, 29*(5), 574-589.

- Graneheim, U.H. & Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310.
- Guthrie, J., Yongvanich, K. & Ricceri, F. (2004). Using content analysis as a research method to inquire into intellectual capital reporting. *Journal of Intellectual Capital* 5, 282–293.
- Harris, S, Petrie, G. & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin* , 86(630), 3-14.
- Harwood, T.G. & Garry T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review* 3, 479–498.
- Hershberger, S. L. & D’Augelli, A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental Psychology*, 31, 65-74.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23-28.
- Holt, M. K., Raczynski, K., Frey, K. S., Hymel, S., & Limber, S. P. (2013). School and community-based approaches to prevent bullying. *Journal of School Violence*, 12, 238-252.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277– 1288.
- Hunter, J. (1990). Violence against lesbian and gay male youths. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 295-300.

- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method- interviewing and observation. *J Basic Clin Pharm*, 5(4), 87-88.
- Jansen, G., Dassen, T., & Moorer, P. (1997). The perception of aggression. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 11, 51–55.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kyngas, H. & Vanhanen, L. (1999). Content analysis (Finnish). *Hoitotiede*, 11, 3–12.
- Lauri, S. & Kyngas, H. (2005). *Developing Nursing Theories*. Dark Oy, Vantaa: Werner Soderstrom,
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Limber, S. P. (2002). *Addressing youth bullying behaviors*. Published in the Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health on Youth Bullying. Chicago: American Medical Association.
- Markoff, J., Shapiro, G. & Weitman, S.R. (1974). *Toward the Integration of Content Analysis and General Methodology*. *Sociological Methodology 1975*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Mason, J. (1994). Linking qualitative and quantitative data analysis. In A. Bryman & R. Burgess (Eds), *Analysing qualitative data* (pp. 89–110). London, Routledge.
- Mason, J. (2008). *The Art of Generalisation in Real Life Research*. Vital Signs: Researching Real Life Conference. University of Manchester.

- Melton, G. B., Limber, S. P., Cunningham, P., Osgood, D. W., Chambers, J., Flerx, V., Henggeler, S., & Nation, M. (1998). *Violence among rural youth*. Final report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 8*(4), 327-341.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. New York: Psychology Press.
- Morgan, D.L. (1993) Qualitative content analysis: a guide to paths not taken. *Qualitative Health Research 1*, 112–121.
- Morse, J.M. & Field P.A. (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morse, J.M. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Nabuzka, O. & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1435-1448.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 157*, 348-353.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- National Collaborating Centre for Mental Health (UK) (2015). *Violence and Aggression: Short-Term Management in Mental Health, Health and Community Settings: Updated edition*. London: British Psychological Society. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26180871>
- Neundorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

- Newman, DA., Horne, A.M. & Bartolomucci, C.L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Champaign, IL: Research Press.
- NICE (2004). *Self-harm: The Short-term Physical and Psychological Management and Secondary Prevention of Self-harm in Primary and Secondary Care*. London: NICE.
- Oakley, A. (1998). Gender, methodology and people's ways of knowing: Some problems with feminism and the paradigm debate in social science. *Sociology*, 32, 707-731.
- OECD (2015). Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen. Retrieved 2/2/2018 from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015/education-policy-country-snapshots_9789264225442-16-en
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC, New York: Hemisphere, Halsted Press.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Author.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (μτφ. Ε.Μαρκαζόνε, επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- 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.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21, 167-175.

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relations perspective. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Pilkington, N. W. & D'Augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 34-56.
- Polit, D.F. & Beck C.T. (2004) *Nursing Research. Principles and Methods*. Philadelphia, PA : Lippincott Williams & Wilkins.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2001a). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2001b). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Australia: The Australian Council for Educational Research Limited.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός-Σύγχρονες απόψεις*. (μτφ. Δόμπολα, Β. & Γιοβαζολιάς, Α.). Στο Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relations among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational research*, 44(3), 269-277.

- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011b). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405-411.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javoloyes, M. A. (2000). Bullying--A review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviorally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5*, 563- 579.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: what it is and how to begin? *Research in Nursing & Health, 18*, 371–375.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: teachers' views and school effects. *Educational Studies, 19*(3), 307-321.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray – Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International, 32*(3), 288-311.
- Slee, R. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*, 57-62.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Sorgi, P., Ratey, J.J., Knoedler, D.W., Markert, R.J., & Reichman, M. (1991). Rating aggression in the clinical setting: a retrospective adaptation of the Overt Aggression Scale: Preliminary results. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 5*52–56.
- Stein, N. & Sjostram, L. (1996). *Bullyproof*. Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- Swearer, S. (2010). Bullying: What Parents, Teachers Can Do to Stop It. Questions for bullying expert Susan Swearer, PhD. Available at: <http://www.apa.org/news/press/releases/2010/04/bullying.aspx>
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38-47.

- Tabby Trip in EU (2011). *Το πρόγραμμα tabby*. Ανακτήθηκε 2/2/2018 από:
<http://gre.tabby.eu/>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Palmer PA: Bristol.
- Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization – related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45-60.
- Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65.
- Wistedt, B., Rasmussen, A., Pedersen, L., Malm, U., Träskman-Bendz, L., Wakelin, J. et al. (1990). The development of an observer-scale for measuring social dysfunction and aggression. *Pharmacopsychiatry*, 23, 249–52.
- World Health Organization (2017). *Violence*. Available at:
<http://www.who.int/topics/violence/en/>
- Yeager, D., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970-988.
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 39, 533-54.
- Yudofsky, S.C., Silver, J.M., Jackson, W., Endicott, J., & Williams, D. (1986). The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *The American Journal of Psychiatry*, 143, 35–39.

- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β.Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων. Ανασύρθηκε στις 5/2/2018 από το <http://www.minedu.gov.gr/news/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevna-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.
- Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-100.
- Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης (χ.χ). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: συχνές ερωτήσεις*. Ανασύρθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges-odigos-ekpaideusis_EL.pdf
- Γεωργίου, Σ. (2007). *Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών. Σχολική Βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Γιαννακοπούλου, Δ, Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Γ. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το Φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Διπλωματική εργασία.

Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία.
Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο Bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής. ΑΠΘ.

Δεληγιάννη- Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). Ο άνδρας το 'χει μέσα του: απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Β. Δεληγιάννη & Δ. Σακκά (επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία* (σ. 75- 106). Αθήνα: Gutenberg.

Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο. (χ.χ.). *Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε 2/2/2018 από: http://www.enallaktikos.gr/ar13251el_tropoi-prolipsis-kai-antimetwpsis-toy-sxolikoy-ekfovismoy.html

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (χ.χ.). *Πρόγραμμα Παρέμβασης για Παιδιά του Γυμνασίου «ΚΑΤΑ- νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό»*. Ανακτήθηκε 2/3/2018 από: www.antibullying.gr

Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). *Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης, Π.1.2. Φάκελος υλικού για μαθητές*. Αθήνα.

Καμάρη, Α., Μουρούζη, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2004). *Οι απόψεις των γηγενών παιδιών και των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον για τη βία και την επιθετικότητα*. *Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία*. Αλεξανδρούπολη: παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης ΔΠΘ.

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Σχολικός Εκφοβισμός. Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Κιτσάκη, Β. (2010). *Η βία στη σχολική ζωή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοκκέβη, Α., Κίτσος, Γ. & Φωτίου, Α. (2005). *Η Υγεία των Εφήβων: Διαστάσεις Συνθήκες και Κοινωνικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαρκογιαννάκης, Γ., Καραγιάννη, Ε. & Νικολάου, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 4-19, 2016
- Ματσόπουλος, Α (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. Ανακτήθηκε στις 2/3/2018 από το: <http://kmade.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη- Εφαρμογές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Συγγραφέα.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011α). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 7(2), 15-23.
- Ναυρίδης, Ν. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). Απλή Τυχαία Δειγματοληψία. Στο Παπαγεωργίου, Ι., *Θεωρία δειγματοληψίας* (κεφ. 2). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1298>
- Παπαδοπούλου, Δ., & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Πουλής, Π.Ε., (2007), *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*, Α.Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Ρουμπάνη, Ν. & Ζήκας, Γ. (2007). *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και Εκπαιδευτές νέων και ενηλίκων*. Λεμεσός: Human Rights and Education Network.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ. Ανασύρθηκε στις 2/2/2018 από το <http://repository.edulll.gr/1377>
- Σακκά, Δ. (2006). *Οι απόψεις των εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα σε σχέση με τον «άλλο»*. Ανακοίνωση στα πλαίσια του συμποσίου: τα αγόρια το παίζουν μάγκες: η άσκηση βίας στο σχολείο ως στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας. 2^ο Πανελλήνιο

Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας με θέμα «η συμβουλευτική ψυχολογία στους άνδρες: θεωρία, έρευνα, παρέμβαση», 23-26 Νοεμβρίου. Αθήνα.

Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Σύνθεσις*, 2(1), 272-289.

Τούντας, Γ. & Δημητρακάκη, Χ. (2006). *Τα συναισθήματα του εκφοβισμού και της μη-αποδοχής από τους συνομηλίκους στο σχολικό περιβάλλον έτσι όπως τα βιώνουν οι έφηβοι στην Ελλάδα σήμερα*. Δελτίο Τύπου

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Μαρβάκης, Θ., & Παύλου, Μ. (2012). *Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία: Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς*. I-RED.

Τσιάκαλος, Γ. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και Θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σ. 132-137). Αθήνα: LectorEΠΕ.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο. Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σελ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

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

Τσιώτρα, Σ., & Κυρίτση, Ι. (2010). Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία από το ΚΕΘΕΑ. Στο Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σελ. 191-194). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2018). *Το εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανασύρθηκε από: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>

- Χριστοδούλου, Χρ., Μιχόπουλος, Ι., & Λύκουρας, Ε. (2008). Η διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο Γενικό Νοσοκομείο. *Hellenic Psychiatry General Hospital*, 5(1), 28-36.
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση φύλου και εθνο- πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.
- Ψάλτη, Α., Σακκά, Δ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2006). *Βία και επιθετικότητα στο ελληνικό σχολείο: σύνδεση με το φύλο και την εθνική προέλευση. Ανακοίνωση στα πλαίσια του συμποσίου: τα αγόρια το παίζουν μάγκες: η άσκηση βίας στο σχολείο ως στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας με θέμα «η συμβουλευτική ψυχολογία στους άνδρες: θεωρία, έρευνα, παρέμβαση», 23-26 Νοεμβρίου. Αθήνα.

Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις

- Ν.3475/2006 - ΦΕΚ 146/2006 Οργάνωση και Λειτουργία Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- Ν. 682, (ΦΕΚ Α' 244 / 1-9-1977) Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαιδευσεως και Σχολικών Οικοτροφείων
- Ν. 1566 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 2525 ΦΕΚ Α' 188/23.9.1997 Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Π.Δ. 104/1979 (ΦΕΚ Α' 23) Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μμετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως
- Ν. 2640/1998 (ΦΕΚ Α' 206) Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- Ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992) Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 3432/2006 (ΦΕΚ 14/Α/3.2.2006) Δομή και λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

- N. 1268/1982 (ΦΕΚ 87/Α/16-7-1982) Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.
- N. 1404/83 (ΦΕΚ 173 Α') Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
- N. 2916/2001 Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής.
- N. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002) Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
- N. 3467/2006 (ΦΕΚ Α' 128/21.6.2006) Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση
- N.1304/1982 (ΦΕΚ 144/1982) Επιστημονική - Παιδαγωγική Καθοδήγηση Και Διοίκηση Στη Γενική Και Τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση
- Law No. 3879/ 2010 concerning the development of Lifelong Learning*
- N. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013) Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.
- N. 4009/2011 (ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011) Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- Π.Δ. 214/84 για τα «Καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου
- Π. Δ. 147/1976 Περί του Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υ.Α. 110101/Η/ΦΕΚ 2033/τ.Β'/22.08.2013 Αναδιάρθρωση της Γενικής Διεύθυνσης Οικονομικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων