



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

*ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ  
ΜΕΣΩ ΤΗΣ «ΟΠΤΙΚΗΣ» ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*

της

ΑΣΠΑΣΙΑ ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής  
Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος

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

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2020





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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

## Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 13, Οκτωβρίου, 2020

Ο/Η Δηλών/ούσα: Ασπασία Θανοπούλου

*Αφιερωμένη στην κόρη μου Ισιδώρα.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σχολικός εκφοβισμός. Μία ανίατη ασθένεια σε παγκόσμιο επίπεδο της κοινωνίας των ανθρώπων, με προεκτάσεις τόσο ψυχολογικές όσο και κοινωνικές, που έχει γίνει θέμα έρευνας πολλών μελετητών. Οι αρνητικές επιρροές που μπορεί να επιφέρει σε ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών μπορεί να οδηγήσει από πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ως και απόπειρα αυτοκτονίας, άγχος, κατάθλιψη και αυτοτραυματισμό των θυμάτων. Παρόλες όμως τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τις ενημερωτικές καμπάνιες που διοργανώνουν διάφοροι παγκόσμιοι και μη οργανισμοί ή τις εκπαιδευτικές εκστρατείες με τις οδηγίες προς εκπαιδευτικούς προς γονείς και προς παιδιά τα ποσοστά ύπαρξης του φαινομένου είναι πολύ υψηλά.

Αυτοί ήταν από τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οδηγηθήκαμε στην απόφαση για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, και την διερεύνηση των βιωμάτων τους σε εκπαιδευτικές μονάδες της επαρχίας και συγκεκριμένα της ευρύτερης περιφέρειας της περιοχής της Λάρισας, μέσω της ποιοτικής έρευνας. Μιας και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους κύριους εμπλεκόμενους του φαινομένου, με το επιπρόσθετο βάρος της αντιμετώπισης του.

**Λέξεις- κλειδιά:** Σχολικός εκφοβισμός/bullying, θύμα-θύτης, μορφές, επιπτώσεις, εκπαιδευτικός, βιωμένη εμπειρία, συναισθήματα, τρόποι αντιμετώπισης.

## ABSTRACT

School bullying. An incurable disease worldwide of human society, with both psychological and social implications, which has been the subject of research by many researchers. The negative effects it can have on children's mental and physical health can lead to premature school dropout as well as suicide attempts, anxiety, depression and self-harm. However, despite the research that has been conducted, the information campaigns organized by various global and non-governmental organizations or educational campaigns with instructions for teachers to parents and children, the rates of existence of the phenomenon are very high.

These were among the most important reasons why we were led to the decision to carry out this research through the perspective of teachers, and to explore their experiences in educational units in the province and in particular in the wider region of Larissa, through quality research. Since teachers are considered to be among the main stakeholders of the phenomenon, with the additional burden of dealing with it.

**Keywords:** School bullying, victim-bully, forms, effects, teacher, experienced experience, feelings, ways to deal with.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	13
1.1 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ .....	14
1.2 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	17
1.3 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	21
1.4 Η ΒΙΑ, Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ & ΤΟ ΠΕΙΡΑΓΜΑ .....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΟΙ ΑΙΤΙΕΣ, ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ.....	25
2.1 ΑΙΤΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ.....	25
2.2 ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ .....	27
2.2.1 ΠΑΙΔΙ ΘΥΤΗΣ.....	28
2.2.2 ΠΑΙΔΙ ΘΥΜΑ.....	30
2.2.3 ΠΑΙΔΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ .....	30
2.3 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ .....	32
2.3.1 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΘΥΤΗ.....	33
2.3.2 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΘΥΜΑ.....	34
2.3.3 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ .....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ .....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ .....	42
4.1 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	43
4.2 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ .....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ .....	47
5.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ .....	48
5.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ .....	49
5.3 Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ TRA & TPB.....	49
5.4 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	54



6.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	57
6.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	58
6.3 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	60
6.4 ΟΔΗΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ .....	62
6.5 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
7.1 Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ.....	65
7.2 Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥΣ .....	67
7.2.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ .....	67
7.2.2 Ο ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ..	69
7.2.3 ΟΙ ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΥΛΛΟΥ .....	71
7.2.4 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΟΝ ΘΥΤΗ.....	73
7.2.5 ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΩΝ / ΘΥΜΑΤΩΝ.....	75
7.3 ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΧΟΠΕΔΕΣ .....	79
7.3.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ –ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ .....	79
7.3.2 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑ Ή ΤΡΟΧΟΠΕΔΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....	82
7.4 ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΩΣ ΠΗΓΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....	83
7.5 ΘΑ ΤΟ ΑΛΛΑΖΑ Ή ΟΧΙ .....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΑΝΑΛΥΣΗ, ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ.....	87
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	93
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ .....	93
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ .....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	101

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. : Δημογραφικά στοιχεία.....	67
--	----

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Ζαφειρόπουλο, για την υπομονή του, την κατανόηση του σε προσωπικό επίπεδο, καθώς επίσης και για την εμπιστοσύνη του στο πρόσωπό μου και για την πολύτιμη και αξιόλογη βοήθεια του.

Επίσης ευχαριστώ τα αγαπημένα μου παιδιά Ισιδώρα – Ειρήνη και Λάζαρο – Μάριο για την κατανόηση, την αγάπη τους και την στήριξή τους. Και ιδιαίτερα την κόρη μου που με ανέχτηκε κατά την διάρκεια των πανελληνίων εξετάσεων της.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Homo homini lupus»: Ο άνθρωπος είναι λύκος για τον άνθρωπο ή διαφορετικά «ο άνθρωπος είναι ο μεγαλύτερος εχθρός του ανθρώπου». Ξεκινώντας με αυτήν την ρήση στα λατινικά μπορούμε σιγά σιγά να μπούμε στο πνεύμα του φαινομένου που θα πραγματευτούμε στις επόμενες σελίδες της παρούσας έρευνας.

Σχολικός εκφοβισμός - ή με την πλέον διαδεδομένη προσφώνηση αυτού σε παγκόσμιο επίπεδο, «bullying» - δεν αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο της κοσμικής ύπαρξης των ανθρώπινων κοινωνιών αλλά έχει μακρά ιστορία μέσα στους αιώνες της εξέλιξης μας ως κοινωνικοποιημένα όντα. Δεν μπορούμε να μην συνυπολογίσουμε ότι στην ελληνική αρχαία εποχή, υπήρχε η αρχαία θεά της Βίας μαζί με το Κράτος, το Ζήλο και την Νίκη –τα αδέρφια της. Ήταν εκείνη που υπηρετούσε τον νόμο του αρχηγού των Θεών του Ολύμπου του παντοδύναμου Δία, με μυστική δύναμη, που ακόμη και στις μέρες μας λατρεύεται από εκείνους που πιστεύουν ότι υπηρετεί το δίκαιο του ισχυρότερου.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ερευνητές και οι επιστήμονες της εξελικτικής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας έχουν αναγνωρίσει τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση ως ένα μεγάλο πρόβλημα μέσω της σταθερής ανοδικής αύξησης των περιστατικών του, της συσσώρευσης των αποδεικτικών στοιχείων, μεγάλων ερευνών, για την βλαπτικότητα που επιφέρει σε παιδιά, με διάρκεια ακόμη και μέχρι την ενήλικη ζωή τους.

Ο σχολικός εκφοβισμός αφορά όλα τα κράτη και τις κοινωνίες ανά το κόσμο γιατί μέσα από αυτόν καταστρατηγούνται οι αξίες της ελευθερίας του ατόμου, η ενδοτικότητα, η ατομικότητα, η ευκαιρία μίας συναισθηματικά ήρεμης πορείας στη ζωή των ανθρώπων. Δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική πολιτική και ψυχολογία αλλά τις γενικές μορφές αυτών, την ευημερία των κοινωνιών και την υγεία των ανθρώπων.

Όλα αυτά καθιστούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μία μεγάλη πληγή, μία χρόνια ασθένεια της κοινωνίας των ανθρώπων, ένα φαύλο κύκλο που συνεχίζει χωρίς ίαση σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για αυτό το σοβαρό θέμα είναι επιτακτική και πρέπει να οδηγείται σε διάφορες κατευθύνσεις ώστε οι μελέτες να μην επικεντρώνονται μόνο σε ορισμένα κομμάτια του φαινομένου που είναι και τα πιο εμφανή αλλά σε όλες τις διαστάσεις του για μια πιο σωστή κατανόηση του που θα οδηγήσει στην ολιστική αντιμετώπισή του.

Η αλματώδη όμως ανάπτυξη που επέστη το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα στην πορεία των χρόνων με την παράλληλη πορεία ανάπτυξη της κοινωνίας μας, μας επιβαρύνει με επιπρόσθετο

άγχος για την μελέτη αυτής της μεγάλης έκτασης που έχει πάρει τις τελευταίες δεκαετίες καθώς και της σημαντικής επίδρασής του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι γεγονός ότι η χρόνια μαθητική θυματοποίηση συνδέεται με ψυχολογικά προβλήματα όπως την κατάθλιψη, την μοναξιά, την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την υπερβολική –κατά βάση- αναστολή αλλά και τις αυτοκτονικές τάσεις όχι μόνο στην παιδική και εφηβική ζωή αλλά και κατά την ενηλικίωση, γεγονότα που μπορεί να συμβάλουν στη δημιουργία προκαταλήψεων και συμπεριφορών που μπορεί να οδηγήσουν και σε κοινωνική περιθωριοποίηση δια βίου.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι μέσω της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας και σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της περιοχής της Λάρισας , να δοθεί νοημοδότηση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να υπάρξει διεισδυτική οπτική από την πλευρά τους παραθέτοντας τα βιώματά, τις γενικές τους απόψεις τους, την συναισθηματική φόρτιση που υπέστησαν, και τις ενέργειες τους για την πρόληψη ενάντια στο φαινόμενο αυτό αλλά και την αντιμετώπιση του αναφέροντας τυχόν εμπόδια ή διευκολύνσεις στο δρόμο τους.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίθηκε σκόπιμο σε πρώτη φάση να πραγματοποιηθεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, ώστε να επισημανθούν και να μελετηθούν οι πιο σημαντικοί ορισμοί, θεωρίες, αναλύσεις και στοιχεία σύγχρονων ερευνητών και άλλων εμπειρογνομόνων που ασχολήθηκαν με το θέμα. Γίνεται αναφορά για τα στοιχεία του φαινομένου σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στον ελληνικό χώρο. Τεκμηριώνεται ο διαχωρισμός του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με το πείραγμα, αναφέρονται τα είδη με τα οποία εμφανίζεται το φαινόμενο, αλλά και ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτού στα παιδιά, τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, των θυτών και των παιδιών παρατηρητών. Αναλύονται οι αιτίες του φαινομένου αλλά και ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στην αντιμετώπιση του. Γίνεται εννοιολογική προσέγγιση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο. Γίνεται μία εισαγωγή για την μεθοδολογία της έρευνας, για την επιλογή της μεθόδου, το δείγμα αυτής και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος αναφέρονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και η ολοκλήρωση της έρευνας ώστε να φωτιστούν οι ζοφερές πτυχές του θέματος αλλά και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα αλλά και σε εισηγήσεις προτάσεων που μπορεί να υπάρξουν για την αντιμετώπιση του φαινομένου αλλά και επιπλέον εισηγήσεις για το χτίσιμό μελλοντικών ερευνών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

## 1.1 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΕ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Ο Dan Olweus που είναι καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Μπέργκεν, στη Νορβηγία ήταν εκείνος που την δεκαετία 1970 ξεκίνησε το πρόγραμμα που έχει καθιερωθεί και θεωρείται ακόμη και τώρα ως η πρώτη τεκμηριωμένη επιστημονικά μελέτη του προβλήματος του φαινομένου του εκφοβισμού στον κόσμο. Είναι εκείνος που χρησιμοποίησε τον όρο bullying (1978, 1984). Ο Olweus (2009) μας αναφέρει ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στην αρχή της επόμενης δεκαετίας η μελέτη για τον σχολικό εκφοβισμό επεκτείνεται από τα στενά πλαίσια των Σκανδιναβικών χωρών και σε χώρες όπως η Ιαπωνία, η Αγγλία, η Δανία, ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία, όπου γίνεται στα πλαίσια κρατικής πλέον μέριμνας. Και έτσι παρόλο που αυτό το φαινόμενο υπήρχε πάντα, το ενδιαφέρον των ερευνών έχει αυξηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια καθιστώντας το ένα από τα σημαντικότερα και πιο πολυσυζητημένα κοινωνικά φαινόμενα.

Προσπαθώντας να αναφέρουμε επιγραμματικά τα ποσοστά του φαινομένου σε διάφορες χώρες του κόσμου έχουμε:

- στην Νορβηγία 14% των παιδιών αναφέρουν ότι έχουν εμπλακεί σε εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα
- στην Αγγλία 19% των μαθητών αναφέρουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα τα παρακάτω ποσοστά των παιδιών εκφοβίζονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα : 10% των παιδιών στην Πρωτοβάθμια και 4% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- στην Ιαπωνία 15% των παιδιών στην Πρωτοβάθμια και 10% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρουν ότι έχουν θυματοποιηθεί
- στην Ισπανία 17% των παιδιών αναφέρουν εκφοβισμό
- στην Ιρλανδία 8% των μαθητών έχουν θυματοποιηθεί σοβαρά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα
- στην Αυστραλία 17% των αγοριών και 11% των κοριτσιών είναι θύματα εκφοβισμού αρκετά συχνά ή περισσότερο
- και στις ΗΠΑ 10% των παιδιών έχουν εμπειρία περιστατικών ακραίας μορφής θυματοποίησης.

Η American Medical Association αναφέρει ότι στις ΗΠΑ οι μαθητές που παίρνουν ενεργητικά μέρος ως θύτες ή θύματα εκφοβισμού φτάνουν τα ποσοστά περίπου του 15-30% και πιο

συγκεκριμένα περισσότερα από τα 2/3 αυτών πρεσβεύουν ότι το σχολείο δεν διαθέτει την επαρκή διαχειριστική ικανότητα αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Πρεκατέ, 2008).

Ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 80% αναφέρεται σε έρευνες των ΗΠΑ σε εθνικό επίπεδο, σχετικά με την συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από αυτές, που είναι ο έμφυλος εκφοβισμός στις ηλικίες των εφήβων, που σίγουρα θα βιώσουν κάποια μορφή του, μέχρι το τέλος της σχολικής τους ζωής (Anagnostopoulos et al, 2009).

Οι ηλικίες που πλήγονται περισσότερο με τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού είναι 11-13ετών. Όσο αφορά τις μορφές του εκφοβισμού οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι από το φύλο του θύτη εξαρτάται η μορφή του εκφοβισμού που θα χρησιμοποιήσει γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια θύτες χρησιμοποιούν κατά βάση την φυσική-σωματική βία ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο την ψυχολογική βία κυρίως με τη διάδοση φημών και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτό δημιουργεί ένα πέπλο μη αναγνώρισης των κοριτσιών ως θύτες σε αντίθεση με τα αγόρια δράστες σωματικής κακοποίησης που με την άμεση μορφή εκφοβισμού που χρησιμοποιούν ο χαρακτηρισμός τους ως θύτες είναι πιο εύκολος. Ο λεκτικός όμως εκφοβισμός είναι η μορφή που κυριαρχεί και στα δύο φύλλα (Berthold & Hoover, 2000).

Βέβαια τις τελευταίες δεκαετίες η νέα μορφή εκφοβισμού που παρουσιάζεται με υψηλά ποσοστά είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Το 2002 σε έρευνα που έγινε στην Μεγάλη Βρετανία από το National Children's Home έδειξε ότι το 1/4 των παιδιών έχουν πέσει θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού είτε στο κινητό τους τηλέφωνο ή μέσα στο διαδίκτυο. Ο Campell (2005) αναφέρει ότι σε έρευνα στην Αυστραλία σε 120 μαθητές που βρίσκονταν στην ηλικία των οκτώ ετών οι αναλύσεις έδειξαν ότι κάποιο ποσοστό παιδιών και συγκεκριμένα το 1/4 τουλάχιστον των παιδιών έχουν να υποδείξουν κάποιον μαθητή που έχει εκφοβιστεί μέσω ηλεκτρονικού μέσου.

Η βιβλιογραφία σχετικά με την έρευνα αναζήτησης για της αιτίες του εκφοβισμού δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της οικογένειας. Στις καταστάσεις σωματικής ή ψυχολογικής ενδο-οικογενειακής βίας που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά θύτες, που τα βιώματα τους και οι εμπειρίες τους εκφράζονται και εξωτερικεύονται σε διάφορες μορφές βίας αλλά και θυματοποίησης

Σχετικά το ρόλο του σχολείου, οι Demaray & Malecki (2003) σε έρευνα που πραγματοποίησαν, κατέληξαν σε συμπέρασμα ότι τα παιδιά θύτες του σχολικού εκφοβισμού, παραδέχονται ότι εισπράττουν κατώτερη του κανονικού κοινωνική στήριξη από την οικογένεια αλλά και το σχολείο, αλλά περισσότερη από την παρέα τους.

Για τον θύτη και στην επιλογή του θύματος φαίνεται ότι συμμετοχή σε αυτή την εξέλιξη παίζει η διαφορετικότητα. Για αυτό το λόγο παιδιά με σωματική αναπηρία, με νοητική υστέρηση, παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες καθώς και εκείνα που διαφοροποιούνται των στερεοτύπων είναι συχνά θύματα εκφοβισμού.

Σε μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έντεκα κομητείες στη δυτική Βόρεια Καρολίνα, του Duke University, με επικεφαλής τον William E. Copeland, PhD, χρησιμοποιήθηκε ένα αρκετά ευρύ σύνολο δεδομένων. Αυτός και οι συνάδελφοί του χρησιμοποιώντας τη μελέτη Great Smoky Mountain, είχαν ένα πληθυσμιακό δείγμα 1.420 παιδιών ηλικίας 9, 11 και 13 ετών. Ξεκίνησαν το 1993, παίρνοντας από παιδιά και γονείς ή κηδεμόνες, συνεντεύξεις ετησίως έως ότου τα παιδιά να φτάσουν στην ηλικία των 16 και στην συνέχεια περιοδικά. Σε αυτές και μέχρι την ηλικία των 16 ετών, το παιδί και ο κηδεμόνας ρωτήθηκαν, μεταξύ άλλων, εάν το παιδί είχε δεχθεί ή πειράξει ή είχε εκφοβίσει άλλους κατά τους τρεις μήνες πριν πραγματοποιηθεί η συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 26% των παιδιών – 421- ανέφεραν ότι έχουν δεχθεί εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά. Ενώ 887 παιδιά δήλωσαν ότι δεν υπέστη κάτι τέτοιο. Τα αγόρια και τα κορίτσια ανέφεραν περιστατικά περίπου στο ίδιο ποσοστό. Σχεδόν 200 νέοι, ή 9,5 %, αναγνώρισε τον εκφοβισμό που συνέβαινε σε άλλους. Οι 112 ήταν μόνο θύτες ενώ 86 ήταν και θύτες και θύματα.

Τελικά από τα 1420 παιδιά παρακολούθηθηκαν μέχρι την ενηλικίωση τους τα 1270 και οι συνεντεύξεις που ακλούθησαν περιείχαν και ερωτήσεις σχετικά με την ψυχολογική τους υγεία. Τα αποτελέσματα αυτής της συνεχόμενης έρευνας έδειξαν ότι οι ενήλικες πλέον συμμετέχοντες που είχαν εμπλακεί σε εκφοβιστικές ενέργειες είτε ως θύματα είτε ως θύτες βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν ψυχιατρικές διαταραχές σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν ιστορικό εμπλοκής. Βέβαια οι νέοι που είχαν εμπλοκή μόνο από την θέση του θύματος είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό επιπλοκές στην ψυχολογική τους υγεία όπως καταθλιπτικές διαταραχές, διαταραχές άγχους ή και γενικευμένου και διαταραχές πανικού και αγοραφοβίας. Επίσης τα υψηλότερα επίπεδα σε αυτοκτονικές τάσεις. Ενώ οι θύτες είχαν επίσης αυξημένο κίνδυνο ως διαταραχή της προσωπικότητας τους την αντικοινωνική συμπεριφορά.

Έτσι οι ερευνητές μπόρεσαν να οργανώσουν και να ταξινομήσουν συσχετικούς συντελεστές που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στις ψυχιατρικές διαταραχές όπως η φτώχεια, η κακοποίηση και η ακανόνιστη ή διαταραγμένη οικογενειακή ζωή.

Μια άλλη διαχρονική μελέτη που διενεργήθηκε στην Φινλανδία σχετικά με τα εκφοβισμένα παιδιά βρήκε μικτά αποτελέσματα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είχαν λίγα μόνιμα προβλήματα, ενώ τα κορίτσια υπέφεραν από μακροχρόνια ψυχολογική βλάβη. Η



μελέτη όμως αυτή, ωστόσο, εξήγαγε τα δεδομένα από το μητρώο στο σύστημα υγείας στα οποία δεν υπήρχε πλήρη καταγραφή ψυχιατρικών αρχείων.

## **1.2 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Στην Ελληνική πραγματικότητα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε πολύ αργότερα από ότι στον διεθνή χώρο με την πρώτη αναφορά να πραγματοποιείται την δεκαετία του 1990.

Αν και το φαινόμενο στην χώρα μας δεν είναι απλά υπαρκτό αλλά είναι και αρκετά διαδεδομένο σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί όλα δείχνουν ότι δεν έχει τύχει ακόμη της απαιτούμενης προσοχής. Υπάρχουν περιστατικά που δεν γίνονται αντιληπτά επειδή πραγματικά είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν ή ακόμη και να αποσιωπηθούν. Έτσι πέρα από τα περιστατικά που έχουν διερευνηθεί υπάρχει μεγάλος όγκος αυτών που δεν έχουν τύχει ανάλογης προσοχής κάτι που δεν επιτρέπει τελικά μία πιο ολιστική διαμόρφωση και ρεαλιστικής εικόνας του φαινομένου.

Πραγματικά μία από τις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι ερευνητές που φυσικά ισχύει ακόμη και σήμερα ήταν ο φόβος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων να δεχτούν την πραγματοποίηση ερευνών στο χώρο του σχολείου φοβούμενοι τον αρνητικό χαρακτηρισμό, τον στιγματισμό των ίδιων ή των σχολείων τους ως οι άμεσα υπεύθυνοι του φαινομένου (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Υπάρχει όμως και η άποψη που διακηρύττει πως το φαινόμενο του εκφοβισμού στον Ελλαδικό χώρο δεν είναι τόσο επεκταμένο και δεν υπάρχει και δυσμενής πρόβλεψη για την εξέλιξη του. Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και έχουν δώσει αρκετά περιγραφικά στοιχεία για το φαινόμενο του εκφοβισμού και αναφέρονται στην επέκταση το φαινόμενο, τις μορφές, τις αιτίες που οδηγούν σε αυτό και τις συνέπειές του, καθώς και στα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων προσώπων και στον τρόπο πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού και μέσα στο μικρόκοσμο του σχολείου αλλά και μέσα στην οικογένεια.

Αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρουσιαστεί μείωση των εκδηλώσεων του φαινομένου στον Ευρωπαϊκό χώρο, οι χώρες του Νότου δηλαδή της Μεσογείου και κατά επέκτασης και της Ελλάδας έχουν παρουσιάσει αντίθετα αύξηση αυτού.

Τις ανησυχητικές διαστάσεις που έχει πάρει το φαινόμενο τους σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα το διαπιστώνουμε από έρευνα που διεξήχθη από το τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του

Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) σε 101 σχολεία και 2000 μαθητές της Αθήνα, το τρομακτικό υψηλό ποσοστό του 37% των μαθητών του Δημοτικού σχολείου δήλωσε ότι υπήρξαν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού, έναντι του χαμηλότερου 11% των μαθητών του Γυμνασίου. Το 13% των μαθητών του Δημοτικού και το 11% των μαθητών του Γυμνασίου δήλωσε ότι επιτέθηκαν και αυτοί σε συμμαθητές τους (Γκουντσίδου, 2007).

Σε πανελλήνια έρευνα που πραγματοποίησε το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2010 σε 4.944 μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου από 306 σχολικές μονάδες σε όλες τις περιοχές της χώρας βρέθηκε ότι ένας στους έξι μαθητές, δηλαδή το 15,8%, δηλώνει θύτης σχολικού εκφοβισμού ενώ σε αντίστοιχη έρευνα του 2002 δήλωνε θύτης μόλις το 9,1%. Τα θύματα σε ποσοστό 8,5% δηλώνουν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό τουλάχιστον δύο με τρεις φορές το μήνα.

Από ερωτηματολόγια που έχουν γίνει σε μαθητές αποδεικνύεται ότι τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στην αυλή του σχολείου και μάλιστα σε σημεία που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και κατά την αποχώρησή τους από τη σχολική μονάδα ή κατά την προσέλευσή τους σε αυτή (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Τσιάντης, 2008; Τσιάντης, 2010).

Μία από τις πρώτες εκτεταμένες έρευνες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και των διαστάσεων που έχει εκλάβει στην Ελλάδα είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε από τους Πετρόπουλο & Παπαστυλιανού το 2000. Το δείγμα αυτής της έρευνας που έλαβε χώρα σε 450 σχολεία, αριθμούσε 3000 μαθητές χωρίς να εξαιρείται καμία βαθμίδα εκπαίδευσης. Το κύριο θέμα της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο του εκφοβισμού και της επιθετικότητας στα παιδιά.

Ως αποτελέσματα της μελέτης καταγράφηκαν ότι οι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά σε επιθετικότητα όπως η ύπαρξη μη επικοινωνητικών και ειρηνικών σχέσεων συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ή και σε γονείς ή ακόμα και όταν υπάρχουν συστεγαζόμενα σχολεία που ανεβάζουν τον αριθμό των μαθητών. Ενώ αντίστροφα οι παράγοντες που οδηγούν σε μείωση της επιθετικότητας στα παιδιά είναι η υψηλή βαθμολογία των μαθητών, όταν οι μαθητές πιστεύουν στο εαυτό τους και στις ικανότητές τους και μπορούν να διαχειριστούν και να οδηγηθούν σε λύσεις των προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων τους, καθώς και στα πιστεύω τους είτε αυτά που αφορούν το χώρο της θρησκείας τους είτε στο οικογενειακό περιβάλλον όπου για αυτά, οι γονείς τους τα αγαπούν και είναι αρωγοί σε όλα τα βήματα τους.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η αύξηση του φαινομένου που παρατηρείται στην Ελλάδα σχετίζεται με αλλαγές που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια στην κοινωνία μας όπως τα μετασχηματιστικά φαινόμενα στο ύφος και την δομή των οικογενειών, με την αύξηση των οικογενειών με ένα γονέα, με την φτώχεια την ανεργία και γενικά με την μείωση του οικονομικού επιπέδου στο οποίο έχει περιέλθει μεγάλο μέρος της κοινωνία μας, στην μη ύπαρξη ελεύθερου χρόνου των γονέων και κατά επέκταση στην έλλειψη εποικοδομητικού χρόνου με τα παιδιά τους ή ακόμη και στην αδιαφορία τους για αυτά, αλλά και στις συνεχόμενες αλλαγές που υφίσταται το εκπαιδευτικό μας σύστημα και στο αίσθημα της μη σταθερότητας που δημιουργεί στους μαθητές.

Στην Ελληνική κοινωνία όμως υπάρχουν και άλλα φαινόμενα που συμβάλλουν στην αύξηση των εκδηλώσεων του σχολικού εκφοβισμού όπως ο ρατσισμός που εμφανίζεται με την δημιουργία μειονοτικών ομάδων ή με την δημιουργία συμμοριών εκτός μειονοτήτων που προσπαθούν μέσω της ομάδας να αυτοπροσδιοριστούν, να κερδίσουν την εκτίμηση και να δημιουργήσουν την αυτοεικόνα τους.

Κάποιοι από τους μαθητές βιώνοντας την περιθωριοποίηση μέσω του αποκλεισμού είτε στο κοινωνικό περίγυρο είτε στο σχολικό, μαζί με την σχολική αποτυχία και το ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο πρέπει να παλέψουν, οδηγούνται στην βιαιοπραγία ως μέσο εκτόνωσης όλης αυτής της ψυχολογικής καταπίεσης που δέχονται. (Παπάνης, 2008)

Εκτός όμως όλων αυτών των παραγόντων που ευθύνονται για τα φαινόμενα του εκφοβισμού σημαντική ρόλο παίζουν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά είτε των θυτών, είτε των θυμάτων. Έτσι τα παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία είτε ψυχική είτε σωματική, τα παιδιά που έχουν άλλη κουλτούρα είτε κοινωνική είτε μαθητική, αυτά που σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο ή είναι άλλης εθνικότητας ή θρησκείας, γίνονται πιο εύκολα θύματα απομόνωσης, στιγματισμού και χλευασμού ή ψυχολογικής πίεσης και σωματικής κακοποίησης. Ενώ οι θύτες έχουν συνήθως διαφορά στην σωματική τους κατασκευή με τους υπολοίπους, στατιστικά η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλή και η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται άσχημη σε σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Στο ελληνικό σχολείο συναντάμε ως επί το πλείστον περισσότερο τον λεκτικό εκφοβισμό σαν την στατιστικά αποδεδειγμένη συχνότερη μορφή του φαινομένου με την διάδοση φημών ως την πιο κυριότερη έκφανση του. Η σωματική βία, η σεξουαλική παρενόχληση, ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο διαδικτυακός εκφοβισμός ακολουθούν με μικρή διαφορά. Τα πρωτεία της σωματικής βίας φαίνεται να την έχουν τα αγόρια σε μικρές ηλικίες, κατά βάση στο δημοτικό σχολείο, ενώ τα κορίτσια έχουν περισσότερο ενεργό συμμετοχή σε περιστατικά λεκτικού

εκφοβισμού, κυρίως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με τη διάδοση φημών με σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος.

Σημαντική αναφορά στις μελέτες του φαινομένου του εκφοβισμού αφορά την αιτιατή σχέση με τον τόπο στον οποίο βρίσκεται η κάθε σχολική μονάδα με έξαρση του φαινομένου. Στις αστικές λοιπόν περιοχές φαίνεται να επισημαίνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου και κυριότερα στα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα όπου φυσικά παρατηρείται και μεγαλύτερη συγκέντρωση αριθμού παιδιών. Επίσης σε σχολικές μονάδες που φοιτούν μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε οικογένειες με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αυξάνονται λόγω της νοοτροπίας και της κουλτούρας που καλλιεργούνται στα πλαίσια των οικογενειών. Οι σχολικοί κανόνες υποβαθμίζονται λόγω της έπαρσης και της αδιαφορίας αυτών των παιδιών που συνδέονται και με τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς λόγω έλλειψης ενσυναίσθησης (Παπάνης, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες σε απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγια αναφέρονται ότι τα μέρη και οι στιγμές που διαδραματίζονται κατά βάση τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι τα διαλείμματα και σε μέρη που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς όπως κατά την προσέλευση και αποχώρηση από την σχολική μονάδα, το προαύλιο, οι διάδρομοι, οι τουαλέτες και οι τάξεις κατά την απουσία των ενηλίκων (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001· Pateraki & Houndoumadi, 2001· Δεληγιάννη-Κουμτζή, 2005· Τσιάντης, 2008· Τσιάντης, 2010).

Το 2005 μέσω του Ε.Κ.ΚΕ. η έρευνα που πραγματοποιήθηκε πανελλαδικά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί αναφέρει ότι το 50% των μαθητών αποσιωπούν τα περιστατικά βίας που έχουν βιώσει ή που συνεχίζουν να βιώνουν ενώ οι υπόλοιποι 50% οι περισσότεροι ποσοστιαία αναφέρουν τα περιστατικά στους φίλους τους, μετά έρχεται η οικογένεια και τέλος στους εκπαιδευτικούς ή στον διευθυντή τους σχολείου.

Επίσης άλλη έρευνα σε μεγάλο δείγμα μαθητών από 167 σχολεία με συμμετοχή 4999 παιδιών που διενεργήθηκε από το Χαμόγελο του Παιδιού συνεχίζει τα προαναφερθέντα δεδομένα και συγκεκριμενοποιεί ότι η αποσιώπηση των γεγονότων συμβαίνει κατά 18,5% λόγω ντροπής, κατά 15,8% λόγω φόβου, κατά 14,7% λόγω ότι πιστεύουν ότι δεν μπορεί να τους βοηθήσει κανείς και υπάρχει και ένα ποσοστό 14% που απλά δεν θέλουν να χαρακτηριστούν «καρφιά – μαρτυριάρηδες».

Οι αντιδράσεις που εκλαμβάνουν οι μαθητές στα περιστατικά του εκφοβισμού σύμφωνα με το μοντέλο «αυτουπεράσπισης» είναι κάνω ότι μου κάνουν. Υπάρχει το μοντέλο της «υποστήριξης και της αλληλοβοήθειας» ανάμεσα σε φίλους που σύμφωνα με αυτό τα παιδιά αντιδρούν στο φαινόμενο και υποστηρίζουν τα θύματα, οι αντιδράσεις σύμφωνα με το μοντέλο

«αναζήτησης βοήθειας» όπου τα παιδιά απευθύνονται συνήθως στον εκπαιδευτικό για βοήθεια και τέλος το μοντέλο «δεν δίνω συνέχεια» όπου τα παιδιά μη θέλοντας να δώσουν βορά για συνέχεια αποχωρούν από το χώρο (Ασημόπουλος κ.α., 2008).

Όλα αυτά τα ερευνητικά και μη δεδομένα υπογραμμίζουν για ακόμη μία φορά την σοβαρότητα των διαστάσεων του φαινομένου και την άμεση ανάγκη για συντονισμένη πρόληψη και αντιμετώπιση σε πολιτικό επίπεδο, με ταυτόχρονη επιμόρφωση των άμεσα εμπλεκομένων όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και τη συνεργασία τους με τους κηδεμόνες. Γιατί στόχος είναι η πρόληψη και η σωστή και διακριτική μεταχείριση των παιδιών και όχι ο στιγματισμός τους ως εγκληματίες.

### **1.3 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Η 6η Μαρτίου έχει καθιερωθεί ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της βίας στο σχολείο και αποτελεί μια καλή αφορμή για την επαναφορά ιδεών, εμπειριών αλλά και για συζήτηση των τρόπων αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού όπως έχει καταγραφεί και αναλυθεί από πολλές έρευνες εκδηλώνεται με διάφορες μορφές κάτι που καθιστά δύσκολο τον ορισμό του. Όλοι οι ορισμοί που έχουν δοθεί δεν μπορούν να είναι απόλυτοι μιας και υπάρχει επηρεασμός από τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, το ιστορικό γίνεσθαι και το πολιτισμικό πλαίσιο του κάθε λαού. Η Σώκου (2003) μας αναφέρει ότι το όρο bullying το χρησιμοποιούν οι Σκανδιναβικές χώρες και οι γείτονες σε αυτές όπως η Ολλανδία και η Μεγάλη Βρετανία, ενώ ο όρος σχολική βία χρησιμοποιείται από τους υπόλοιπους στην Ευρώπη. Βέβαια είτε ανατρέξουμε στην διεθνή είτε στην ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνουμε διάφορους ορισμούς του σχολικού εκφοβισμού για την κατανόηση των μορφών και των παραγόντων του.

Ένα κοινό, λοιπόν, πρόβλημα στις κοινωνικές επιστήμες είναι εκείνο του ορισμού των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων ή φαινομένων. Στον όρο «σχολικό εκφοβισμό» διαπιστώνουμε ότι οι ερευνητές λόγω του ότι το προσεγγίζουν από διαφορετική ερευνητική σκοπιά δεν υπάρχει ομοφωνία στους ορισμούς τους. Η δυσκολία αυτή στο να βρεθεί ένας αποδεκτός ορισμός είναι φυσιολογική μιας και αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο (Ο' Connell, Pepler & Graig, 1999). Όμως οι ορισμοί στις κοινωνικές επιστήμες και στην ψυχολογία δεν είναι απλές ετικέτες ή αριθμημένοι πίνακες αλλά αποτελούν τα ασφαλή κανάλια αποφυγής των εσφαλμένων ερμηνειών και μπορούν να οδηγήσουν στην σωστή κατανόηση των περίπλοκων

κοινωνικών φαινομένων (Καυτατζόγλου, 2006). Κάτι που μας επιβάλλει να προβούμε στον ορισμό του συγκριμένου κοινωνικού φαινομένου το οποίο πραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία.

Προσπαθώντας λοιπόν να κάνουμε εννοιολογική προσέγγιση στον όρο «σχολικό εκφοβισμό», σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρουμε πρωτίστως τον Olweus ως πρωτεργάτη ερευνητή του φαινομένου ο οποίος ορίζει ότι «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες, από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 2009:29). Ο ορισμός αυτός, που μας δίνει ο Olweus, φαίνεται ξεκάθαρα ότι κάνει περιγραφή του φαινομένου από την πλευρά του θύματος και φυσικά διαφοροποιεί τον σχολικό εκφοβισμό από άλλες μορφές βίας που συναντάμε ανάμεσα από παιδιά.

Ο Olweus (1993) μας αναφέρει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού εμπεριέχει χαρακτηριστικά όπως και ότι, αναφέρεται σε μια επιθετική συμπεριφορά, η οποία επαναλαμβάνεται στην διάρκεια του χρόνου και χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα εξουσίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα και ότι υπάρχει σκοπιμότητα.

Ενώ ο Farrington (1993) δίνει τα δικά του χαρακτηριστικά στο φαινόμενο αναφερόμενος ότι είναι μία φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή που έχει ως σκοπό να δημιουργήσει συναισθήματα φόβου, ανησυχίας ή ακόμη και πόνο στο άτομο που θυματοποιείται και φυσικά παρατηρείται ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική δύναμη ισχύος κατά εξακολούθηση, για μεγάλη χρονική περίοδο.

Ενώ οι Tatum & Tatum (1992) μας προτείνουν ως ορισμό ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια επιθυμία εκ πρόθεσης, σκόπιμη, κάποιου να βλάψει τον αδύναμο-συνάνθρωπό του και να τον υποβάλλει σε μια κατάσταση άγχους ή και πόνου. Και χρησιμοποιούν την λέξη «bully» δηλαδή την δική μας αντίστοιχη «νταής» για τον δράστη.

Ο Rigby (1996) ορίζει το bullying ως βίαιη και εκφοβιστική συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται από έναν ισχυρό προς ένα ανίσχυρο χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερος λόγος και τα παιδιά που θυματοποιούνται δεν μπορούν να προστατέψουν τον εαυτό τους.

Οι Johnstone, Munn & Edwards (1992) δίνοντας έναν αντίστοιχο ορισμό, που επικεντρώνεται περισσότερο στην ανισότητα δύναμης ανάμεσα στο θύτη και το θύμα, μας αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία κάποιου να προκαλέσει συναισθήματα τρόμου και απειλής σε κάποιον άλλο με την προϋπόθεση ότι ο θύτης υπερισχύει σε δύναμη σε σχέση με το θύμα.

Το Youth Violence Project του Πανεπιστημίου της Βιρτζίνιας, που συμμετέχει σε πολλές έρευνες την τελευταία δεκαετία, την άνοιξη 2012 που ολοκλήρωσε την έρευνα για τον σχολικό

εκφοβισμό, την γνωστή «Μελέτη για το κλίμα», για να μπορέσει να εκμαιεύσει από τους μαθητές υλικό για το φαινόμενο τους παρουσίασε τον παρακάτω ορισμό «Ο εκφοβισμός ορίζεται ως η χρήση της δύναμης ή της δημοτικότητας κάποιου για τον τραυματισμό, την απειλή ή την αμηχανία ενός άλλου ατόμου. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός, λεκτικός ή κοινωνικός. Δεν είναι εκφοβισμός όταν δύο μαθητές με την ίδια δύναμη ισχυρίζονται ή παλεύουν» (<https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/research-labs/youth-violence-project/bullying/elementary>).

Για την συστηματική κατάχρηση δύναμης μας μιλάνε οι Smith & Sharp (1994) ορίζοντας τον σχολικό εκφοβισμό, με αυτό τον τρόπο, τονίζοντας τόσο την ανισότητα της δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος όσο και για την μεθοδικότητα, την τακτικότητα της εμφάνισης του.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο Herbert (1996) το πως βλέπει και βιώνει το θύμα τον σχολικό εκφοβισμό και τις επιπτώσεις που υφίσταται από την εκφοβιστική συμπεριφορά. Τον ορισμό που δίνει τον ταυτίζει με μία απαίσια και σκληρή συμπεριφορά ενός παιδιού απέναντι σε ένα άλλο παιδί ή και ομάδα παιδιών, που μπορεί να είναι μεμονωμένη ή και επαναλαμβανόμενη και προκαλεί αισθήματα ντροπής, ταπείνωσης, απειλής και τρόμου.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός του φαινομένου που να συμφωνούν όλοι οι ερευνητές μιας και ο καθένας τους εστιάζει και ερευνά διαφορετικές πτυχές του πολυδιάστατου αυτού φαινομένου. Όμως παρόλα αυτά αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά σε όλους τους ορισμούς που αποτελούν τα βασικά του στοιχεία. Έτσι έχουμε: την πρόθεση του θύτη, που κάποιες φορές όντως στοχεύει στο να προκαλέσει «πόννο» στο θύμα και άλλες φορές απλά ο στόχος είναι το κοινωνικό κύρος και η επίδειξη του ισχυρότερου (Rigby, 1996; Benitez & Justicia, 2006). Ο σωματικός ή ψυχολογικός πόνος καθώς και όλα εκείνα τα μειονεκτικά συναισθήματα από τα οποία υποφέρει το παιδί θύμα, είναι ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικό γιατί χωρίς αυτά δεν νοείται ο σχολικός εκφοβισμός (Rigby, 1996). Όπως δεν νοείται σχολικός εκφοβισμός χωρίς επαναληψιμότητα και διάρκεια, σύμφωνα με τα οποία καθορίζεται η σοβαρότητα των περιστατικών ή εάν ακόμη υφίσταται σχολικός ή μη εκφοβισμός (Olweus, 1993; Rigby, 1996; Benitez & Justicia, 2006). Επίσης η υπεροχή δύναμης του θύτη και γενικά η ανισορροπία εξουσίας είναι χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1993; Rigby, 1996; Rigby, 2001; Benitez & Justicia, 2006). Και τέλος το γεγονός ότι το θύμα δεν προκαλεί τον θύτη και η όλη επιθετική συμπεριφορά του καθίσταται ακραία και άδικη.

Με βάση λοιπόν όλων των παραπάνω θα μπορούσαμε να στοιχειοθετήσουμε τον σχολικό εκφοβισμό/bullying λέγοντας ότι πρόκειται για μια σκόπιμη και αδικαιολόγητη νεανική παραβατικότητα, που εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, κατά την οποία γίνεται χρήση βίας

μεταξύ μαθητών, από έναν ισχυρότερο προς ένα ασθενέστερο, με επαναληψιμότητα και με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού πόνου.

Το bullying λοιπόν περικλείεται στον κύκλο της ενδοσχολικής βίας και αποτελεί, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Όμως είναι σημαντικό να τονιστεί η διαφοροποίηση του από τις άλλες γενικές ενδοσχολικές συγκρούσεις (Γιοβαζολιάς, 2007).

#### **1.4 Η ΒΙΑ, Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ & ΤΟ ΠΕΙΡΑΓΜΑ**

Η δυσκολία που υπάρχει στο να δώσουμε ένα καθολικό ορισμό στο σχολικό εκφοβισμό ισχύει και για τον ορισμό της βίας, που παίρνοντας διάφορες μορφές δυσχεράνει την προσπάθεια. Ο σύνηθες και αποδεκτός ορισμός της βίας περιλαμβάνει την χρήση δύναμης ή πίεσης ή απειλής κατά ενός ατόμου ή κατά μίας ομάδας που μπορεί να επιφέρει από ψυχολογικές διαταραχές έως και τραυματισμό ή θάνατο. Η βία αποτελεί μία φυσιολογική αντίδραση που επικοινωνιακά εκφράζει θυμό ή και συγκαλυμμένο φόβο στον οποίο μπορούμε να επέμβουμε ψυχολογικά σε νεαρές ηλικίες επιδείχνοντας θετικά πρότυπα συμπεριφορών δημιουργώντας θετικές εμπειρίες (Παπάνης, 2008).

Ο Olweus (2007) και ο Farrington (et al 2010) όμως στην προσέγγιση τους ορίζουν τη διαφορά του τι είναι bullying και του τι όχι στα πλαίσια ενός παιχνιδιού. Έτσι ενώ ένα «πείραγμα» συμβαίνει μεταξύ φίλων, το bullying συμβαίνει ανάμεσα σε άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις όπου φυσικά εμπλέκεται και το αίσθημα του πόνου. Επίσης το bullying συμβαίνει όταν υπάρχει ανισορροπία δύναμης, εξουσίας ή διαφορετικότητας σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο. Βέβαια ένα «πείραγμα μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό εάν αποκτήσει τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά του όπως την μεγάλη χρονική διάρκεια και την αλλαγής στην συναισθηματική φόρτιση του «θύματος» καθώς το αστείο εξελίσσεται σε τρόπο.

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μία έννοια που ταυτίζεται με την βία αλλά πρόκειται για μία κατηγορία που προφανώς ανήκει στην εννοιολογική προσέγγιση της βίας (Kalitotis, 2008). Αποτελεί μία μορφή βίας μεταξύ παιδιών ή εφήβων που διαδραματίζεται είτε στο χώρο τους σχολείου όσο και στην ευρύτερη περιοχή της κοινότητας είτε ακόμη και μέσα στην οικογένεια. Η βία κατά τον ορισμό του Μπαμπινιώτη (1998) είναι όταν κάποιο άτομο έχοντας σκοπό να επιβάλει την θέληση του καταφεύγει σε χρήση σωματικής ή άλλης δύναμης ή και απειλής και πολλές φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της «επιθετικότητας». Η Kelly (1987) υποστηρίζει



πως η βία λόγω ότι περιλαμβάνει κάποια αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία και γεγονότα η διαφορά της από την επιθετική συμπεριφορά είναι δυσδιάκριτη.

Όπως συμβαίνει στη βιβλιογραφία έτσι και στην καθημερινή κοινωνική συναναστροφή οι όροι της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού δεν έχουν γραμμή διαχωρισμού και συγγέονται. Ο ένας ορισμός χρησιμοποιείται στη θέση του άλλου παρόλο που υπάρχει διάκριση μεταξύ τους και όπως έχει αναφερθεί ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή συστηματικής βίας με επαναληπτικότητα, πρόθεση και δυσανάλογη μορφή εξουσίας (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Τα ψυχολογικά άρθρα και βιβλία που αφορούν τη σχολική βία, στην πλειονότητα τους, αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά δραστών και θυμάτων, σε οικογενειακές παραμέτρους της επιθετικότητας, στην ασφάλεια του σχολείου κ.α., δείχνοντας να αγνοούν ότι η βία είναι μία κοινωνική επιδημία που πηγάζει κατά βάση από την κατάχρηση της εξουσίας και ενισχύεται και συντηρείται με την ανοχή του κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται τα παιδιά (Ανδρέου, 2011). Η Herman (1996) υποστηρίζει ότι η επιστημονική ψυχολογική έρευνα για την βία θα πρέπει να στρέψει την προσοχή της στο κοινωνικό πλαίσιο αν θέλει να ανακαλύψει πραγματικές αλήθειες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΟΙ ΑΙΤΙΕΣ, ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

### **2.1 ΑΙΤΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**

Η βία όπως έχει προαναφερθεί είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που σχετίζεται με διάφορους παράγοντες όπως η αστάθεια του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τις συνεχόμενες αλλαγές που υφίσταται και το στρες που προκαλεί αυτό στην ψυχοσύνθεση των μαθητών, ή στην πιθανή οικογενειακή «αποξένωση».

Η προέλευση της μπορεί να εντοπιστεί στο φυσικό περίγυρο των παιδιών και εκτός από το μικρόκοσμο της οικογένειας και του σχολείου ένα παιδί να δεχτεί οποιαδήποτε μορφή πίεσης από το κοινωνικό περιβάλλον που να του προκαλέσει αίσθημα ανταρσίας. Αυτήν η κοινωνική βία γίνεται ενδεχομένως πηγή για βίαιες «απαντήσεις» από τα παιδιά. Μία από τις κοινωνικές

πιέσεις που γίνονται αποδέχτες οι νέοι θα μπορούσε να είναι το άγχος και ο φόβος που τους προκαλεί το αβέβαιο τους μέλλον. Ακούμε συνέχεια για ανέργους δεύτερης γενεάς, για το κύμα της μετανάστευσης στους νέους έλληνες επιστήμονες, για την οικονομική κατάρρευση της χώρας μας που κρέμεται σαν γκιλοτίνα πάνω από τα κεφάλια όλων μας, για αυτό το στιγματισμένο με αδιέξοδο μέλλον μας. Επομένως η παιδική επιθετικότητα θα μπορούσε να είναι μία αντανάκλαση της κοινωνικής κραυγής που κρύβει απογοήτευση, φόβο και πόνο. Εξάλλου είναι αρκετοί οι ψυχολόγοι που αναφέρονται στην παιδική επιθετικότητα ως «ευλογία» μιας και την θεωρούν το σύμπτωμα της παθολογίας της κοινωνίας μας και μπορούμε να διαπιστώσουμε σε τι επαίσχυντο επίπεδο έχει επέλθει.

Η βιβλιογραφία όμως για την αναζήτηση των αιτιών του εκφοβισμού, δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο που κατέχει η οικογένεια. Για τον Rigby (1993), οι σχέσεις των θυτών με τους γονείς τους συνήθως φαίνονται να είναι «φτωχές», όπως τις χαρακτηρίζει, και οι οικογένειες τους έχουν χαρακτηριστικά χαμηλής ψυχοκοινωνικής υγείας, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν λαμβάνουν μέρος σε περιστατικά εκφοβισμού. Έτσι έχοντας ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αυταρχικότητα και η βία, δίνει άσχημα πρότυπα στα παιδιά, όπως να αντιδρούν παρορμητικά χωρίς να αναπτύσσουν αυτοπειθαρχία και αυτοέλεγχο. Ζώντας λοιπόν σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την καλλιέργεια των απαραίτητων βάσεων για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Η Baldry (2003) μας αναφέρει συμπερασματικά ότι τα παιδιά που βιώνουν καταστάσεις σωματικής ή ψυχολογικής ενδοοικογενειακής βίας είναι πιο πιθανό να γίνουν θύτες. Και πιο συγκεκριμένα, οι Rigby & Slee (1993) αναφέρουν ότι τα αγόρια που μεγαλώνουν χωρίς το πρότυπο του πατέρα ή τα κορίτσια που βιώνουν καταστάσεις όπου τη μητέρα τους γίνεται δέκτης αρνητικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια, αποτελούν συχνά τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Οι Ιωάννου και Παπακώστας (2007), υποστηρίζουν ότι εάν μέσα στη οικογένεια δεν έχουν αναπτυχθεί δυνατοί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της και η επικοινωνία τους είναι και αυτή μειωμένη τα παιδιά δεν μπορούν να αποδεχτούν κοινωνικούς κανόνες αφού δεν έχουν στην ρουτίνας τους ανάγκη συμμόρφωση σε κανόνες. Ενώ αντιθέτως τα παιδιά που από την τρυφερότητα τους ακόμη ηλικία έχουν και ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια τους και έχουν δυνατή επικοινωνία με τους γονείς του τότε η συγκατάθεση τους στην τήρηση των κανόνων συμβαίνει σαν φυσική συνέχεια.

Ο Olweus (2009) επίσης, στην μεγάλη ερευνά του για το σχολικό εκφοβισμό, ονοματοδοτεί τα αίτια εκφοβισμού και θυματοποίησης. Κάνει λοιπόν θεωρητική αναφορά στις κακές συνθήκες στην παιδική ηλικία, δίνοντας προσοχή και έμφαση σε ορισμένες μορφές ανατροφής των παιδιών αλλά και στα προβλήματα εντός της οικογένειας, όπως οι έντονες συγκρούσεις που

υπάρχουν στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των γονέων, ένα διαζύγιο, σε πιθανές ασθένειες ψυχιατρικής φύσεως, σε προβλήματα εθισμού περιλαμβάνοντας φυσικά τον αλκοολισμό, τον τζόγο, τα ναρκωτικά κτλ. Μας παραθέτει επίσης και διαπιστώσεις από διεθνείς έρευνες, που τις ενστερνίζεται και ο ίδιος, ότι η αύξηση της επιθετικότητας και η μείωση της ενσυναίσθησης για τα θύματα σε ένα παιδί μπορεί να προκληθεί όταν εκείνο εκτίθεται σε σκληρές βίας είτε στην τηλεόραση είτε στον κινηματογράφο μέσα από εκπομπές ή ταινίες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι η μαζική προβολή της βίας μέσα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας είναι η μεγαλύτερη πηγή της.

Ο Γαλούπης (2013) μας συνοψίζει πως το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την συμπεριφορά του κάθε παιδιού όταν δημιουργούνται σε αυτά αισθήματα ανασφάλειας λόγω έλλειψης εργασίας και των δυο γονέων, σε συνδυασμό με την ύπαρξη οικονομικών και άλλων προβλημάτων εντός της οικογένειας. Έτσι τα παιδιά αυτά αισθάνονται πολύ πιο αδύναμα και ευάλωτα στη θυματοποίηση, ανεβάζοντας έτσι το ποσοστό των θυμάτων σχολικής βίας.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών εξακριβώνονται ότι η όλη οικογενειακή λειτουργία συσχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση εκφοβιστικών μορφών συμπεριφοράς (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

## **2.2 ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ**

Αν θέλαμε να περιγράψουμε τους εμπλεκόμενους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τους Ιωάννου και Παπακώστα-Σισμάνη (2007) θα αναφέραμε τους εξής: παιδί - θύμα, παιδί - θύτης και παιδί - παρατηρητής ή διαφορετικά το παιδί θεατής, ο μη εμπλεκόμενος, ο αποστασιοποιημένος. Σε αυτούς τους τρεις θα μπορούσαμε να συμπληρώσουμε και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα. Αφού αντιλαμβανόμαστε, ότι ο σχολικός εκφοβισμός - bullying έχει να κάνει με ένα σύμπλεγμα σχέσεων και τα εμπλεκόμενα μέρη δεν είναι δύο αλλά υπάρχει ανάμειξη διαφορετικών ομάδων στην κατανομή της δύναμης που η καθεμία επηρεάζει διαφορετικά το φαινόμενο. Η σημαντική αυτή κατανόηση του συμπλέγματος σχέσεων μας οδηγεί σταδιακά στην συνειδητοποίηση των αιτιών και στην σωστή κατεύθυνση ώστε να προτείνουμε δυνατές λύσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η καταγραφή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που εμφανίζουν τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μας βοηθά στο να κατανοήσουμε σφαιρικά το φαινόμενο.

### **2.2.1 ΠΑΙΔΙ ΘΥΤΗΣ**

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), τα παιδιά-θύτες εμφανίζουν επιθετικότητα, παρορμητικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού. Πολλές φορές μάλιστα παρουσιάζουν επιθετικότητα και προς τους ενήλικους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Όλα αυτά βέβαια γίνονται κάτω από την παρόρμηση συγκεκριμένων κινήτρων που αλληλοσυνδέονται, όπως η κάλυψη της ανάγκης τους για δύναμη και κυριαρχία πάνω σε άλλα άτομα, ή και η απόκτηση υλικών αγαθών – όπως χρήματα που αποσπών από τα θύματα τους – αλλά και ψυχολογικά οφέλη με την μορφή υπεροχής και κύρους, αλλά και η αποκόμιση ικανοποίησης με το να πληγώνουν άλλα άτομα μέσα από την εχθρότητα και την βιαιότητα που έχουν αναπτύξει προς το περιβάλλον γύρω τους. Ιδιαίτερα τα αγόρια θύτες χαρακτηρίζονται, από σωματική ευρωστία που συνδυάζεται με μία επιθετική, αντιδραστική συμπεριφορά προς το περιβάλλον τους.

Οι θύτες συνήθως δημιουργούν γύρω τους κύκλο «θαυμαστών» που αισθάνονται φόβο για αυτούς. Άξιο αναφοράς είναι ότι τα παιδιά – θύτες, αποτελούν δυο κατηγορίες, αυτά που έχουν ευθέως επιθετική συμπεριφορά και αυτά που θεωρούνται παθητικό – επιθετικά, δηλαδή συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού αλλά δεν τις ξεκινούν οι ίδιοι (Olweus, 2009). Επίσης, είναι πιθανό οι μαθητές που έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού να είναι παράλληλα και θύτες ανταποδίδοντας τη θυματοποίηση που έχουν δεχθεί. Σύμφωνα με τους Fountoulaki et al. (2000) διαπιστώνουμε ότι έχουμε τους θύτες-θύματα οι οποίοι, δείχνουν επιθετικότητα και σιγουριά μεταξύ των μαθητών που τους αποδέχονται, αλλά μπορούν εύκολα να αισθανθούν ανασφαλείς και συνεπώς να θυματοποιηθούν όταν απομακρύνονται από αυτούς.

Η Καπάττου (2014) αναφέρει ότι τα παιδιά-θύτες δεν μπορούν – και δεν θέλουν να επιβληθούν στο εαυτό τους ώστε να ακολουθήσουν και να συμμορφωθούν με τους κανόνες, θεωρούν ότι η βία δεν είναι κατακριτέα αλλά κοινωνικά αποδεκτή για αυτό και καταφεύγουν σε αυτή για να επιλύσουν διαφορές αφού θέλουν πάντα να επιβάλλονται και θυμώνουν με το παραμικρό. Η διαλλακτικότητα είναι μία έννοια ξένη προς αυτά και δεν μπορούν να διαχειριστούν την επιθετικότητα τους .

Η βιβλιογραφία γενικά μας μιλάει για άτομα ρωμαλέα, με αυτοπεποίθηση, που το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η επιθετικότητα. Μπορεί να είναι και δημοφιλείς, αλλά κάποιες φορές και αγχώδεις με ανασφάλεια και χαμηλή σχολική επίδοση ή όπως μας επισημαίνουν οι

Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan (2007) η αντίληψη των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, για τους θύτες ,είναι ότι είναι “outsiders”.

Η Πρεκατέ (2008) επίσης κάνει αναφορά για το πόσο είναι, κατά βάση, χαμηλές οι δεξιότητες των θυτών στις επικοινωνιακές και κοινωνικές συναναστροφές τους και στο πως διαχειρίζονται αυτές. Το αίσθημα της ανάγκης για προσοχή γίνεται βασικός τους στόχος και εμφανίζονται συνήθως με συναισθηματική ανωριμότητα και ανευθυνότητα, η σχολικής τους επίδοση είναι συνήθως χαμηλή, φθονούν τους γύρω τους και οι έρευνες δείχνουν ότι προέρχονται από δυσλειτουργική οικογένεια και ότι περιστοιχίζονται από «θαυμαστές» που συχνά απλά αισθάνονται φόβο για αυτούς.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που ασχολούνται με την επισταμένη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των θυτών τα αγόρια έχουν συνήθως μεγάλη σωματική δύναμη, ενώ αγόρια και κορίτσια εκδηλώνουν μία αποστροφή για το σχολείο, δεν μπορούν και δεν θέλουν να ελέγχουν την επιθετικότητας τους, είναι συνήθως ευερέθιστα και βρίσκονται υπό την επίρεια συναισθημάτων ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας τα οποία προσπαθούν να παρακάμψουν και καλύψουν με την εκφοβιστική τους συμπεριφορά. Σημαντικό ρόλο, στα παιδιά-θύτες, για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της βίαιης συμπεριφορά τους και της σκληρότητας που τα χαρακτηρίζει, διαδραματίζει το γεγονός ότι είναι πεπεισμένα ότι μόνο μέσα από την συνειδητή ειδική προσπάθεια επηρεασμού ή διαχείρισης με έξυπνο ή πιο σωστά με ύπουλο και βίαιο τρόπο μπορούν να κατακτήσουν υλιστικούς ή άλλους στόχους τους (Andreou, 2000).

Οι αναφορές μέσα από τις εκατοντάδες μελέτες που έχουν γίνει, για τους παράγοντες που συντελούν στην υιοθέτηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών και των συμπεριφορών παρενόχλησης και την σχέση με τους οικογενειακούς παράγοντες, καταλήγουν στην σύνδεση των συμπεριφορών αυτών με την μητρική απόρριψη, την ύπαρξη ανοχής σε σωματική και ψυχολογική βία ως τον τρόπο τερματισμού σε συγκρουσιακές καταστάσεις ενδοοικογενειακά, ή και με την ύπαρξη άλλων οικογενειακών προβλημάτων όπως εθισμός σε αλκοόλ ή άλλες ουσίες, η ασυνέπεια στην διαπαιδαγώγηση ή και η εγκληματικότητα.

Παρόλα αυτά όμως, από όσα είναι γνωστά, δεν μπορεί να αποδειχθεί πως αυτά που έχουν αναφερθεί για τους θύτες είναι αναγκαία και απαραίτητα ώστε να οδηγηθούμε απόλυτα στην εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Είναι γεγονός ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές εκδηλώνονται υπό κάποιες-συγκεκριμένες συνθήκες και στην περίπτωση την όποια μελετάμε λόγω των αλληλοεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων των κοινωνικών επαφών οι συγκεκριμένες συνθήκες μπορούν να δημιουργηθούν με τις «συμπεριφορές» του θύματος.

### **2.2.2 ΠΑΙΔΙ ΘΥΜΑ**

Μεγάλο μέρος της έρευνας για την κατανόηση των παραγόντων που συντείνουν στην ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού εστιάστηκε στα χαρακτηριστικά των παιδιών –θυμάτων ορμώμενοι οι ερευνητές από το γεγονός πως ίσως κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά παίζουν αιτιατό ρόλο σε αυτό.

Σύμφωνα με την Καπάττου (2014) τα παιδιά θύματα τα χαρακτηρίζει η συστολή και η χαμηλή αυτοεικόνα τους. Έχουν χαρακτηριστικά εσωστρέφειας είναι ιδιαιτέρως ευαίσθητα και η άποψη για τον εαυτό τους δεν είναι θετική (Olweus, 2009). Σίγουρα διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά καθώς έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες ή χαρακτηριστικά. Είναι συνήθως μοναχικά παιδιά, ήσυχα με πολύ καλές σχολικές επιδόσεις ή και αντίθετα με μαθησιακά προβλήματα, έχουν πιθανότητα προβλήματα σωματικού βάρους, μπορεί να φοράνε γυαλιά, να έχουν κάποια εμφανή αναπηρία ή να είναι άλλης εθνότητας. Μπορεί ακόμη η διαφορετικότητά τους να έγκειται στο γεγονός ότι είναι απλά καινούργιοι μαθητές ή έχουν έλθει στο συγκεκριμένο σχολείο στην μέση της χρονιάς (Καπάττου, 2014). Η διαφορετική κοινωνική ή εθνική τους κουλτούρα, τα θρησκευτικά τους πιστεύω ή το διαφορετικό χρώμα στο δέρμα κάνει τα παιδιά να γίνονται εύκολος στόχος θυματοποίησης (Ιωάννου & Παπακώστα, 2007).

Για τον Rigby (2008) τα παιδιά θύματα παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα, δεν είναι διεκδικητικά ούτε ανταγωνιστικά, δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, τα διακρίνει η εσωστρέφεια και η μοναχικότητα, δυσκολεύονται στην ομαδικότητα και την συνεργασία, δεν χαρακτηρίζονται από ηρεμία, από έλεγχο συναισθημάτων και σταθερότητα, έχουν αμέριστο άγχος και προδιάθεση σε κατάθλιψη και αυτοκτονικές τάσεις και μπορεί να υστερούν από το μαθητικό σύνολο λόγω εμφανών χαρακτηριστικών όπως το ύψος είτε λόγω πάθησης όπως το τραύλισμα.

Ο Olweus (2009) στην ομάδα των θυμάτων τοποθετεί άλλες δύο κατηγορίες τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα και τα προκλητικά. Για την πρώτη κατηγορία δίνει τους χαρακτηρισμούς, του ανασφαλή που δεν πρόκειται να αντιδράσει με αντεπίθεση ή επίθεση ή προσβολή και της υποταγής, το οποίο συγκεκριμένα για τα αγόρια, συνδυάζεται με σωματική αδυναμία. Για την δεύτερη κατηγορία μας αναφέρει για θύματα τα παιδιά με υπερκινητικότητα και αδυναμία συγκέντρωσης που παρουσιάζουν αγχώδη και πολλές φορές επιθετική συμπεριφορά και στοιχεία που είναι αιτίες πρόκλησης εκνευρισμού και έντασης στους υπόλοιπους μαθητές.

### **2.2.3 ΠΑΙΔΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκτός από τους θύτες και τα θύματα είναι και οι παρατηρητές (bystanders), που σχηματίζουν μία τρίτη ομάδα που είναι εξίσου σημαντική και παίζει καθοριστικό ρόλο (Παραδεισιώτη, Παπακώστα & Λαζάρου, 2010).

Ο ρόλος του θύτη και του θύματος μπορεί να αντιστραφεί πολλές φορές. Αυτό εξαρτάται από τη συμπεριφορά που θα κρατήσουν οι παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος των μαθητών-παρατηρητών είναι πολύ σημαντικός. Ακόμα κι αν δε συμμετέχουν ενεργά σε περιστατικά εκφοβισμού, μπορεί να ενθαρρύνουν το θύτη γελώντας, χειροκροτώντας ή με άλλες μορφές επιδοκιμασίας. Μπορεί να πάρουν θέση βοηθώντας το θύμα ή αποδοκιμάζοντας τον θύτη και να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες. Ακόμη με την παθητική στάση τους μπορεί να δίνουν το μήνυμα ότι αυτό που συμβαίνει είναι αποδεκτό και έτσι τροφοδοτούν τη συνέχιση της βίας. Για αυτό αποτελούν μία κατηγορία με ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για μελέτη.

Μία έρευνα με δείγμα 694 μαθητές που πραγματοποιήθηκε στον νομό Αττικής, σε 5 δημόσια γυμνάσια, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματά της το 66,9% των μαθητών δηλώνουν ότι το να είσαι θεατής ενός γεγονότος, όπου διαδραματίζεται μια σκηνή στην οποία κάποιο ή κάποια παιδιά κοροϊδεύουν ένα άλλο παιδί που αδυνατεί να αμυνθεί, είναι διασκεδαστικό, ενώ μόλις το 6,6% των μαθητών είναι αντίθετοι σε τέτοια γεγονότα (Γιαννακούρα, 2011).

Η Καππάτου (2014) μας αναφέρει ότι είναι πολλά τα παιδιά που φοβούνται να αντιδράσουν όταν βρεθούν στην θέση των παρατηρητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρόλο που είναι ενάντια σε τέτοιες συμπεριφορές βίας. Και δυστυχώς αυτή τους η αδράνεια μεταφράζεται ως αποδοχή και επικρότηση των συμπεριφορών του δράστη-θύτη ενάντια στο παιδί –θύμα.

Οι παρατηρητές σκηνών bullying νιώθουν διαφορετικά συναισθήματα για τα περιστατικά που συμβαίνουν. Οι μαθητές παρατηρητές που παραμένουν αμέτοχοι χωρίς να προστατεύουν τον εαυτό τους, αισθάνονται άβολα και αναποφάσιστοι σε σχέση με το ποιος είναι ο υπεύθυνος ή αν το θύμα άξιζε ή όχι τη συγκεκριμένη συμπεριφορά..

Αξίζει να σημειωθεί πως οι παρατηρητές χωρίζονται σε διάφορες υποομάδες. Οι Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος (2008) μας μιλάνε για τέσσερεις υποομάδες και πιο συγκεκριμένα αναφέρουν: τα παιδιά –παρατηρητές που ακολουθούν τον θύτη δημιουργώντας την «αυλή» του, τα παιδιά που ενθαρρύνουν με τις αντιδράσεις τον θύτη, τα παιδιά που υποστηρίζουν ανοιχτά τα παιδιά θύματα και τέλος τα παιδιά που είναι απλοί, αμέτοχοι παρατηρητές.

Η Clarkson (1996, ό.π. αναφ. στο Lee (2006), διαφοροποιεί αρκετά τις υποομάδες και τις χαρακτηρίζει ως κατηγορίες ανάλογα με την αντίδραση τους. Σε αυτές αναφέρει ότι υπάρχουν τα παιδιά –παρατηρητές όπου:

- δεν ανακατεύονται γιατί δεν θεωρούν ότι είναι δική τους δουλειά να αντιδράσουν,
- μένουν ουδέτεροι και δεν θέλουν να επιλέξουν ή να υποστηρίξουν μία από της δύο αντικρουόμενες πλευρές,
- είναι αναποφάσιστοι,
- δεν θέλουν να αντιδράσουν ώστε αυτό που υπάρχει έστω επιφανειακά σαν ισορροπία δύναμης και εξουσίας να μην μεταβληθεί και χαλάσει,
- πιστεύουν ότι το γεγονός είναι πιο περίπλοκο και με διαφορετικές εκφάνσεις από ότι φαίνεται,
- δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για να αισθανθούν την ανάγκη να αντιδράσουν,
- είχαν και οι ίδιοι στο παρελθόν κάποια «πικρή» εμπειρία,
- δεν πιστεύουν ότι η αντίδραση και η βοήθεια τους θα μπορεί να επιφέρει κάποια θετική επιρροή προς το καλύτερο για την βελτίωση της κατάστασης
- μπορούν να αντιληφτούν πόσο πολύπλοκο είναι το φαινόμενο και μπορούν να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές απόψεις,
- θεωρούν ότι αυτού του είδους η εξουσία είναι η πιο σωστή και φυσικά ότι δεν υπάρχει λόγος αλλαγής αυτής ή των κανόνων της,
- επειδή δεν τους αφορά το περιστατικό και φυσικά τους αφήνει και χωρίς συναισθηματική συμμετοχή
- και τέλος όπου τα παιδιά –παρατηρητές ενστερνίζονται την άποψη ότι το θύμα «πήρε» αυτό που του άξιζε.

### **2.3 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

Ο Jane Costello, PhD, αναπληρωτής διευθυντής έρευνας στο Duke's Center for Child and Family Policy δίνοντας ένα χαρακτηρισμό για τον εκφοβισμό τον αναφέρει ως ένα πρόβλημα με δυναμικότητα τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα. Ο εκφοβισμός, για τον οποίο κάποιιοι έχουν την τάση να τον θεωρούν όχι κάτι τόσο κακό και να τον προβάλλουν στο φάσμα του φυσιολογικού και όχι του εξαιρετικά σημαντικού μέρους της παιδικής ηλικίας,



αποδεικνύεται σε πολλές έρευνες ότι μπορεί να έχει πολύ σοβαρές συνέπειες για τα παιδιά, τους εφήβους αλλά και τους ενήλικες

Τα παιδιά που έχουν γίνει θύματα εκφοβισμού, σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Duke University, στην διάρκεια όλης τους της ζωής ακόμη και σαν ενήλικες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης διαταραχών άγχους, κατάθλιψης και σκέψεων αυτοκτονίας.

Συγκεκριμένα οι Copeland, et all (2013) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η ψυχολογική βλάβη από τη σχολική κακοποίηση δεν εξαλείφεται επειδή το παιδί μεγαλώνει ή απλά παύει να την υφίσταται.

Ο σχολικός εκφοβισμός φαίνεται ότι δε βλάπτει μόνο τους εμπλεκόμενους αλλά αποτελεί και ένα ιδιαίτερα έντονο παράγοντα που προκαλεί προβλήματα και άγχος στους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει ο Byrne (1991) και οι Kahn et al (2012), οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το δεύτερο σημαντικό παράγοντα που μπορεί να τους προκαλέσει άγχος στη σχολική μονάδα.

### **2.3.1 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΘΥΤΗ**

Τα παιδιά που δικαίως έχουν το χαρακτηρισμό του θύτη και είναι οι δημιουργοί των περιστατικών του εκφοβισμού φυσικά και επηρεάζονται από τις επιπτώσεις των πράξεων τους και τις βιώνουν μέσα από την γενίκευση των προτύπων της επιθετικής συμπεριφοράς και την διατήρησή τους ίσως μέχρι την ενήλικη ζωή. Για αυτό οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με τέτοια συστηματική συμπεριφορά που εκφοβίζουν συνεχώς είναι πιο εύκολο να ενσωματώσουν στην συμπεριφορά τους την παραβατικότητα συνεχίζοντας ανελλιπώς την κακομεταχείριση των άλλων οδηγούμενα έτσι στην μη ενσωμάτωση στην κοινωνική ζωή, με φυσικές επεκτάσεις και σε άλλα πεδία αυτής. Επίσης οι σοβαρές αυτές δυσλειτουργίες κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης μπορεί να οδηγήσει σε μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές. Τα χαρακτηριστικά τους είναι η ανυπάκουη, η απειθαρχία και η αρέσκεια τους στην αναστάτωση και στην ένταση (Benitez, & Justicia, 2006).

Η Χιόνη (2009) κρούει το κώδωνα του κινδύνου ότι από τις κυριότερες επιπτώσεις του φαινομένου είναι η δυσκολία δημιουργίας σεξουαλικών σχέσεων σαν ενήλικές αλλά και ότι και στα δύο φύλα υπάρχει περίπτωση της σεξουαλικής παρενόχλησης.

Η Φυλακτού (2005) μας μιλάει για το πόσο επιρρεπή γίνονται τα παιδιά-θύτες σε βάθος χρόνο με την συνεχόμενη εμπλοκή τους στις παραβατικές συμπεριφορές για την συνέχιση αυτών και στην ενήλικη ζωή και το πόσο ευάλωτα καθίστανται στις παράνομες ουσίες. Για την συνέχισης της παραβατικής συμπεριφοράς μας μιλάνε και οι Γιωτάκος & Πρεκατέ (2006) και για το πως

θα επηρεαστεί, αρνητικά φυσικά, η ικανότητα τους για ανάπτυξη μιας ομαλής/φυσιολογικής κοινωνικής ζωής.

Επίσης μπορούμε να πούμε ότι το bullying αποτελεί ένα πρώτο στάδιο για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ορμώμενοι από την αυξημένη εμπλοκή των μαθητών – θυτών με το σύστημα Ποινικής Δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την Χιόνη (2009) 35 – 40% των θυτών έως τα 24 έτη τους έχουν ήδη εμπλακεί με τον νόμο για τρεις φορές τουλάχιστον. Και οι έρευνες συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι οι μαθητές-θύτες έχουν την έφεση να γενικεύουν την παραβατική τους συμπεριφορά και να εκφοβίζουν και μέσα στην οικογένεια, στον εργασιακό τους χώρο αργότερα, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα. Στην έρευνα του ο Olweus (2009) στη Νορβηγία και τη Σουηδία διαπιστώνει ότι οι θύτες οδηγούνται σε παραβατική/εγκληματική συμπεριφορά στο μέλλον με το ποσοστό του 60% των παιδιών, κυρίως των αγοριών, να καταδικάζονται τουλάχιστον μία φορά για εγκληματικότητα ως ενήλικες.

### **2.3.2 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΘΥΜΑ**

Οι επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά – θύματα παίρνουν διάφορες μορφές υποστηρίζουν οι Ασημακόπουλος et al., (2000). Κυρίως σε νέες έρευνες φαίνονται τι σοβαρές επιπλοκές δημιουργούνται και στην ψυχική υγεία των θυμάτων αλλά και στην λειτουργικότητα τους ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Η Αρτινοπούλου (2009) αναφέρεται στον αρνητικό επηρεασμό της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των παιδιών –θυμάτων που υφίσταται την βία, την ταπείνωση, τον εξευτελισμό και την κοινωνική απομόνωση. Ο Olwens (2007) όπως και οι Copeland, et al. (2013) μιλούν για την διάρκεια των επιπτώσεων, ακόμη και όταν τα θύματα δεν δέχονται πλέον εκφοβισμό, και για τον στιγματισμό του μέλλοντος τους. Και τα συμπτώματα που εμφανίζουν μπορεί να πάρουν ακραίες διαστάσεις με τα θύματα να φανερώνουν κατάθλιψη ή και αυτοκτονικές τάσεις μιας και αρχίζουν να αισθάνονται ότι δεν αξίζει η ύπαρξη τους σε αυτό το κόσμο (Τσιάντης, 2008` Πλατής, 2006). Φυσικά δεν μπορούμε να παραλείψουμε ένα άλλο κομμάτι των συνεπειών στα παιδιά-θύτες που αναφέρεται στην ψυχοσωματική υγεία τους. Ο Louwes (2009) μας αναφέρει τις διαταραχές που εμφανίζονται στον ύπνο αλλά και στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών με ακραίες εμφανίσεις την απώλεια όρεξης ή διαμετρικά αντίθετα με την υπερκατανάλωση της τροφής. Ενώ ο Τσιάντης (2008) μας μιλάει για την εμφάνιση των κεφαλαλγιών ή των πόνων στην στοματική κοιλότητα αλλά και για τα συναισθήματα κατωτερότητας ή υστέρησης απέναντι των άλλων και την ηθελημένη απόσυρση από τις κοινωνικές ομάδες.

Τα παιδιά που θυματοποιούνται εμφανίζουν υψηλά ποσοστά μοναξιάς, μελαγχολίας και κοινωνικής παραίτησης ως απόρροια της αποδοχής των μειωτικών χαρακτηρισμών (Μπάδα 2009).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε και τις συνέπειες του εκφοβισμού στα θύματα όσο αναφορά το σχολικό περιβάλλον. Οι μελετητές αναφέρουν την μείωση της σχολικής επίδοσης, την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών όπως η δυσλεξία και την κατάληξη των παιδιών – θυμάτων στο επίπεδο των κακών μαθητών (Τσιάντης, 2008). Τα θύματα μπορεί να καταλήξουν στην αποφυγή του σχολείου την πραγματοποίηση πολλών απουσιών ή ακόμα και στην εγκατάλειψη αυτού (Μπάδα 2009 ` Χιόνι, 2009).

Υπάρχουν όμως συνέπειες και στην καθημερινή ζωή των παιδιών που μπορούν να μας οδηγήσουν στην σκέψη ότι υφίστανται εκφοβισμό. Αλλάζει ο χαρακτήρας τους, γίνονται παράλογα, με εκρήξεις, μπορεί και επιθετικά με τάσεις παραβατικής συμπεριφοράς, ή ακόμη φοβούνται να κάνουν χρήση του κινητού του ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Μπορεί συχνά να εμφανίζονται άρρωστα κατά τις πρωινές ώρες ως μέσω αποφυγής του σχολείου, φοβούνται να περπατήσουν μόνα τους και ζητούν ή ακόμη και κλέβουν χρήματα για τον εκφοβιστή τους.

Φυσικά οι επιπτώσεις του εκφοβισμού έχουν μελλοντικές συνέπειες στην συμπεριφορά των θυμάτων ως ενήλικές με καταθλιπτικές εκδηλώσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλκοολισμό, χρήση ναρκωτικών ουσιών, ανεπάρκεια στο χειρισμό καταστάσεων και ακόμη υιοθέτηση της παραβατικής συμπεριφοράς που έχουν υποστεί ως απόρροια της μη θετικής διαχείρισης της πληγής της θυματοποίησης (Αρτινοπούλου, 2009).

### **2.3.3 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ**

Όπως έχει προαναφερθεί οι παρατηρητές σκηνών bullying διαδραματίζουν σημαντικό και πολλαπλό ρόλο στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού ενώ ταυτόχρονα βιώνουν το φαινόμενο με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικά συναισθήματα για το κάθε περιστατικό στο οποίο είναι παρόντες. Βιβλιογραφικά οι μελέτες υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες και επιβάρυνση όχι μόνο στους μαθητές που είναι αποδέκτες ή σε αυτούς που τον ασκούν αλλά και στα παιδιά-παρατηρητές. Σε αυτήν την κατηγορία εμπλεκόμενων τα συναισθήματα και οι επιπτώσεις είναι με ένα ιδιόμορφο τρόπο ιδιαίτερα επιβαρυντικές. Η δυσάρεστη θέση στην οποία έρχονται οι μαθητές παρατηρητές που δεν συμμετέχουν καθόλου και απλά παρατηρούν μεταφράζεται με το να αισθάνονται άβολα χωρίς να είναι σε θέση να αποφασίσουν ποιος είναι αυτός που το έχει προκαλέσει και κατά πόσο το

θύμα αξίζει ή όχι την παραβατική συμπεριφορά που υφίσταται. Εννοείται ότι με την άμεση εμπλοκή τους σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού τα καθίστα αυτόματα θύματα.

Οι Sullivan, et all (2007) μας μιλάνε για συναισθήματα φόβου και απογοήτευσης καθώς υιοθετούν την σκέψη ότι ο κόσμος τους απειλείται και γκρεμίζεται. Τα καταπνίγει το αίσθημα της ενοχής για την μαλθακότητα τους και την απόφαση τους να μην εμπλακούν ενώ κατά βάθος έχουν την ανάγκη να συμμετάσχουν ενώ παράλληλα ταλανίζονται από το αίσθημα της ανασφάλειας. Για αυτό ο Olweus (2007) μας υποστηρίζει ότι συμβαίνει γιατί οι συγκεκριμένοι μαθητές εμπλέκονται σε κάτι παραβατικό μέσα στο χώρο του σχολείου που για αυτούς θα έπρεπε να παρέχει ασφάλεια σε όλους. Νιώθουν την ανάγκη το σχολείο να δράσει με τρόπο αποτελεσματικό για την εξάλειψη του φαινομένου ώστε να νιώσουν πάλι ασφαλείς και να έχουν την ευκαιρία να αντιδράσουν και να αποδοκιμάσουν τις παραβατικές πράξεις.

Υπάρχει βέβαια και ο κίνδυνος επιλογής εμπλοκής στα παραβατικά περιστατικά επιλέγοντας πλευρά και από παρατηρητές επιτελέσουν τελικά το ρόλο του θύτη μιμούμενοι τον ρόλο του ισχυρού αφού έχουν ερμηνεύσει το φαινόμενο του εκφοβισμού σαν αναγκαία πράξη ισορροπίας για τους κυρίαρχους.

Φυσικά μιλάμε για αρνητική επιρροή της συναισθηματικής ασφάλειας του παιδιού- παρατηρητή και της λειτουργικής του στάση στην κοινωνία, για νωθρότητα για φόβο, για πόνο, για αρνητικά πρότυπα προς μίμηση και για μία αρνητική αντίληψη του δίκαιου του δυνατού.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ**

Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται μία μορφή σχολικής βίας που εκφράζεται με ποικίλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, οι οποίες πολλές φορές μπορεί και να συνυπάρχουν.

Πρόκειται όπως έχει αποδειχθεί για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που παρουσιάζεται στο χώρο του σχολείου και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μπορούμε να κάνουμε διαχωρισμό των κατηγοριών bullying, παρόλο που οι ερευνητές πολλές φορές βρίσκονται σε διάσταση απόψεων και να αναφέρουμε ότι ο διαχωρισμός γίνεται σε κατηγορίες και μορφές ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιεί ο δράστης για να επιφέρει βλαβερό πλήγμα στο θύμα. Ο πιο σύνθητες διαχωρισμός είναι αυτός σε άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό (Rigby, 2008) ή όπως αλλιώς αποκαλείται από κάποιους ερευνητές ευθύς και συγκαλυμμένος (Byers et al. 2011)

Η άμεση μορφή του εκφοβισμού εκδηλώνεται κατά βάση με χρήση σωματικής βίας με επιθέσεις, σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές, φτύσιμο, ρήξη αντικείμενων, επίμονων ματιών και απειλητικών κινήσεων, αλλά και με λεκτική βία όπως με τη χρήση προσβολών ή με παρατσούκλια, με βρισιές, με σκληρά πειράγματα και εμπαιγμούς,

Στον έμμεσο εκφοβισμό μπορούν να εναχθούν η διάδοση αρνητικών φημών, τα κουτσομπολιά, τα ενοχλητικά τηλεφωνήματα, τα προσβλητικά κείμενα ή επιστολές, η παρακίνηση κάποιου τρίτου προσώπου να προβεί εκείνο στις προαναφερόμενες ενέργειες ή να εκμεταλλευτεί κάποιο άλλο πρόσωπο, ο προμελετημένος και άδικος αποκλεισμός, και η σκληρή γλώσσα του σώματος με την σκόπιμη αποστροφή του βλέμματος και του σώματος για την σκληρή εκδήλωση του ανεπιθύμητου και της αποστροφής προς το θύμα. Αυτή η κατηγορία του σχολικού εκφοβισμού που ο θύτης έχει σαν βασικό στόχο να κλονίσει την αυτοεκτίμηση του θύματος και να καταστρέψει της διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζεται από μία συγκαλυμμένη φύση που δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή και φυσικά ανιχνεύεται δυσκολότερα από την άμεση, με συνέπεια και τόσο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς να μην μπορούν να διαισθανθούν το πρόβλημα.

Έτσι έχουμε τον άμεσο εκφοβισμό όπου υπάρχει άμεση επαφή του θύτη με το θύμα και τον έμμεσο, όπου κάτι τέτοιο δεν υπάρχει όπως πχ. στην περίπτωση όπου χρησιμοποιούνται τα ηλεκτρονικά μέσα, ή με τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης και του σκόπιμου αποκλεισμού από την ομάδα που αν και λιγότερο εμφανής χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και παρατήρησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων και είναι εξίσου σημαντικός (Craig, Pepler & Blaiws, 2007).

Οι Espelage και Swearer (2003), ομαδοποιούν με τον δικό τους τρόπο τις κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού και μας μιλάνε για την «συντελεστική» και «αντιδραστική» επιθετική συμπεριφορά. Οροθετώντας την συντελεστική σε εκείνη την συμπεριφορά που συμβάλει στην πραγματοποίηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος όπως συγκεκριμένου υλικού οφέλους. Ενώ η αντιδραστική συμπεριφορά έγκειται σε μία σχέση δράσης αντίδρασης όπου ο θύτης

ασκεί παραβατική συμπεριφορά εις βάρος του θύματος ωθούμενος με αφορμή από κάποιο γεγονός που τον δυσαρέστησε ή τον θύμωσε.

Σύμφωνα με αυτήν την κατηγοριοποίηση η συντελεστική επιθετική συμπεριφορά συναντάται συχνότερα καθώς οι μαθητές θύτες χρησιμοποιούν κατά βάση τη βία για να επιτεύξουν τους απώτερους στόχους τους.

Πολλοί ερευνητές διαχωρίζουν τις μορφές της σχολικής βίας σε άλλες κατηγορίες οι οποίες δίνουν μια πιο λεπτομερέστερη περιγραφή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της καθεμίας. Οι μορφές εκφοβισμού που συναντώνται σε συχνότερη βάση στο χώρο του ελληνικού σχολείου είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, κυρίως με τη μορφή διάδοσης φημών, η σωματική βία, η σεξουαλική παρενόχληση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE III (Europe's Antibullying Campaign, 2012) τα μεγαλύτερα ποσοστά άσκησης σωματικής βίας παρατηρούνται στις μικρές ηλικίες, κυρίως στο Δημοτικό σχολείο και περισσότερο από τα αγόρια που κάνουν χρήση αυτής, ενώ αντίθετα τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού, κυρίως με τη διάδοση φημών για τους συμμαθητές τους που έχουν ως σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Ποιο αναλυτικά οι μορφές εκφοβισμού είναι:

#### Ο σωματικός εκφοβισμός

Ο σωματικός εκφοβισμός θεωρείται η μορφή όπου υπάρχει προσωπική επαφή με το θύμα και ο θύτης μεταχειρίζεται φυσική βία με σκοπό τον σωματικό πόνο. Έχει καθιερωθεί ως μία από τις πιο συχνές μορφές του. Παρατηρείται επί το πλείστον σε μικρές ηλικίες και προτιμάται από τα αγόρια.

Έχει διαπιστωθεί πράγματι ότι φυσική μορφή του φαινομένου, όπως αλλιώς καλείται ο σωματικός εκφοβισμός (Olweus, 1993), επιλέγεται περισσότερο από τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια και αντιστρόφως ανάλογα με την ηλικία τους δηλαδή όσο αυξάνει η ηλικία η συγκεκριμένη μορφή χάνει τα πρωτεία της.

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού και συγκεκριμένα της δική μας ηπείρου η μορφή του σωματικού εκφοβισμού κατέχει σημαντικό ποσοστό σε σύγκριση με τις άλλες μορφές και εκδηλώνεται συνήθως με κλωτσιές, σπρωξίματα, αλλά και άλλες μορφές βίαιης σωματικής επαφής (Olweus, 1993).

Αλλά και στην Ελλάδα δυστυχώς όπως μα δείχνει έρευνα του εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών σε δημοτικά σχολεία των Αθηνών, το 37% των παιδιών έχουν δεχτεί σωματικό εκφοβισμό και το 13% είναι θύτες που χρησιμοποιούν αυτήν την μορφή (Καρανάτση & Μπουλούτζα, 2006).

Και στην δική μας χώρα δεν διαφοροποιούνται οι τρόποι εκδήλωσης της συγκεκριμένης μορφής. Χτυπήματα, σπρωξίματα, γρονθοκοπήματα, τραβήγματα μαλλιών δαγκωνιές και τσιμπήματα (Πρεκατέ, 2008 ` Γκουντσίδου, 2007). Επιπλέον δεν μπορούμε να εξαιρέσουμε και την σωματική βία με σκοπό, όχι τον πόνο, την απόκτηση υλικών αγαθών όπως χρημάτων, φαγητού και διαφόρων αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα (Louwes, 2009).

Στην σωματική μορφή του εκφοβισμού ο θύτης που αισθάνεται κυρίαρχος, εξουσιαστής, του δίνεται η δυνατότητα να επιδείξει τα ιδιαίτερα του αυτά χαρίσματα και να μετατρέψει σε μέσω εκδήλωσης τους τον θύτη.

Η φυσική αυτή μορφή εκφοβισμού καθίσταται και η πιο εύκολη να εντοπιστεί και με αυτό το τρόπο διευκολύνει στην προώθηση των απαραίτητων ενεργειών για την αντιμετώπιση του εν αντιθέσει με τις άλλες μορφές που θεωρούνται έμμεσες (Smith, 2004).

#### Ο λεκτικός εκφοβισμός

Ο λεκτικός εκφοβισμός που αποτελεί και αυτός μία εξίσου συχνή μορφή σχολικού εκφοβισμού, οι λέξεις παίζουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο με σκοπό να ντροπιάσουν ή να πληγώσουν το θύμα. Τέτοιες λέξεις μπορεί να είναι προσβλητικά λόγια, ανεπιθύμητα παρατσούκλια, αισχρά σχόλια, εξυβρισμοί, ρατσιστικά, ομοφοβικά και σεξιστικά ή και απειλές.

Ο σοφός λαός μας λέει μια ρήση: «Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει». Η δύναμη των λόγων είναι φοβερή όσο μπορούν να ενισχύσουν, εξυψώσουν κάποιον ή να τον χαροποιήσουν άλλο τόσο μπορούν να πληγώσουν, να ταπεινώσουν, να κάνουν κάποιον να κλάψει.

Τον λεκτικό εκφοβισμό των «προτιμών» παιδιά περισσότερο στις ηλικίες από 9-13 ετών. Στο στόχαστρο του θύτη υπερισχύουν η εμφάνιση του θύματος, η κοινωνική και οικονομική θέση, η σεξουαλικότητα, η εθνικότητα, οι πεποιθήσεις του θύματος και οι πιθανές αναπηρίες (Louwes, 2009).

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο λεκτικός εκφοβισμός χρησιμοποιείται ως διέξοδος του θύτη και ενίσχυση της δικής τους χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενίσχυσης του ήδη υπέρογκου εγώ και ευχαρίστηση της ανάγκης του για «εκδίκηση» προς τα θύματα.

Σαν έμμεση μορφή εκφοβισμού που είναι, ο λεκτικός θεωρείται η πιο επικίνδυνη έκφανση του. Οι πληγές που επιφέρουν οι προσβλητικές εκφράσεις είναι βαθιές και δεν επουλώνονται ακόμη και στην ενήλικη ζωή του θύματος γιατί και καθιερώνεται σαν την πιο μακριάς διάρκεια bullying. Τα «σημάδια» που αφήνει δυστυχώς δεν είναι ανιχνεύσιμα όπως του σωματικού εκφοβισμού κατά συνέπεια να είναι δύσκολη η αντιμετώπιση του.

Μπορεί να προκαλέσει με γρήγορο και άμεσο τρόπο ψυχικό πόνο στα θύματα, εξευτελισμό και ταπείνωση με συνέπεια να καταστούν ανίσχυρα ακόμη και παιδιά με αυτοπεποίθηση και να

μεταμορφωθούν σε σκιές του εαυτού τους. Τα θύματα έτσι χάνουν την εμπιστοσύνη και προς τον εαυτό τους και προς τους άλλους και δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους σχέσεις (Vardigan, 2020).

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω απόψεις και τα αποτελέσματα των ερευνών ο λεκτικός εκφοβισμός παίρνει επάξια τον τίτλο από τις πιο επιβλαβείς μορφές σχολικού εκφοβισμού με τις πιο μακροχρόνιες και μη ιάσιμες επιπτώσεις.

#### Ο ρατσιστικός-φυλετικός εκφοβισμός

Ο ρατσιστικός-φυλετικός εκβιασμός που θα μπορούσε να θεωρηθεί υποκατηγορία του λεκτικού εκφοβισμού μιας και η χρήση των λέξεων έχει τον ίδιο σκοπό, να προσάψει δηλαδή χαρακτηριστικά στον θύμα που θα το κατηγοριοποιήσουν αναλόγως στιγματίζοντας το. Έτσι ο θύτης στην συγκεκριμένη περίπτωση προσπαθεί να ταπεινώσει το θύμα του λόγω της φυλετικής ή κοινωνικής του καταγωγής, της προφοράς του, της θρησκείας του, του οικονομικού του status, του χρώματος του ή της εμφάνισης του.

#### Ο κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός

Ο κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός που δημιουργεί ένα κλίμα φόβου για το θύμα με στόχο τον ψυχολογικό πόνο. Στις περιπτώσεις αυτές ο θύτης απομονώνει κοινωνικά το θύμα και το αποκλείει από το σύνολο της ομάδας των μαθητών έτσι ώστε να αισθάνεται ως ανεπιθύμητος (Smith & Sharp, 1994). Έτσι μπορεί να περιλαμβάνει απαξιώτικη αγνόηση για το θύμα, αποκλεισμό του από κοινωνικές ομάδες και δραστηριότητες ή ακόμη και την χειραγώγηση των άλλων παιδιών για την επίτευξη του αποκλεισμού αλλά και διάδοση κακοηθών φημών ή ψευδών στοιχείων για την ζωή και την προσωπικότητα του.

Όπως και ο λεκτικός εκφοβισμός έτσι και ο κοινωνικός ή όπως αλλιώς ορίζεται ως ψυχολογικός είναι μία έμμεση μορφή του φαινομένου το οποίο συναντάται περισσότερο μεταξύ των κοριτσιών και όχι τόσο των αγοριών. Παρατηρούμαι ότι οι επιπτώσεις στο μαθητή-θύμα είναι πολύ σοβαρές και μπορεί να κυμαίνονται από την ταπείνωση, τον φόβο, την κοινωνική δυσλειτουργικότητα, μέχρι το ψυχικό πόνο και την σοβαρή μη ιάσιμη ψυχολογική βλάβη (Αρτινοπούλου, 2009). Όλα αυτά μπορούν να οδηγήσουν φυσιολογικά από την χαμηλή αυτοεκτίμηση, την ανάγκη για απομόνωση, την υπερβολική συστολή, την έλλειψη εμπιστοσύνη με τον περίγυρο, την χαμηλή σχολική απόδοση με την πρόωμη απομάκρυνση από το χώρο του σχολείου έως και τις αυτοκτονικές τάσεις.

Συνεπώς αυτή η μορφή του εκφοβισμού έχει καταστροφικές συνέπειες για το θύμα και στην σωματική του υγεία αλλά πολύ περισσότερο στην ψυχολογία του που δυστυχώς είναι μη ανιχνεύσιμες και οι πληγές που δημιουργεί είναι βαθιές και μπορεί να διαρκέσουν μία ζωή.

#### Ο εκβιασμός



Ο εκβιασμός είναι μία μορφή εκφοβισμού όπου συναντάμε συμπεριφορές που συνδέονται με απειλές και εκβιασμούς που οδηγούν δια του εξαναγκασμού τα θύματα στο να ικανοποιούν τα «θέλω» του θύτη.

#### Ο οπτικός εκφοβισμός

Ο οπτικός εκφοβισμός ή visual bullying συνδέεται με την κυκλοφορία ή την ανάρτηση ταπεινωτικών για το θύμα σημειωμάτων ή μηνυμάτων ακόμη και σε εμφανή μέρη στο σύνολο του σχολείου όπως σε κάποιον τοίχο ή πίνακα ή και αλλού, ακόμη και στην πλάτη του θύματος.

#### Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή το γνωστό cyber bullying είναι η μορφή του εκφοβισμού όπου η διακίνηση και η ανάρτηση των ταπεινωτικών-προσβλητικών, για το θύμα, κειμένων, φωτογραφιών ή βίντεο γίνεται με την χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Είναι η νεότερη μορφή του εκφοβισμού όπου ο θύτης χρησιμοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το tablet, το κινητό τηλέφωνο ή την ψηφιακή κάμερα και μέσω διαδικτύου στοχεύει να προκαλέσει ψυχολογικό πόνο στο θύμα που ξεπερνά τα όρια της μαθητικής κοινότητας.

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες έχουν δείξει, ότι έχουν γίνει πλέον υψηλά τα ποσοστά εμφάνισης του. Σε έρευνα της Μονάδας Εφηβικής Υγείας της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών αναφέρεται ότι το 5% των παιδιών έχουν δεχθεί κακοήθη μηνύματα από το διαδίκτυο.

Η πρόοδος λοιπόν της τεχνολογίας έχει προσφέρει στα άτομα θύτες ένα νέο μέσο για την εκδήλωση της παραβατικότητας. Έτσι ενώ αρχικά τα περαστικά τους σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιούνταν κατά βάση στους χώρους του σχολείου, με την χρήση των ηλεκτρονικών μέσων αυτό μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, οποτεδήποτε και από οποιονδήποτε (Jackson, 2006).

Η χρήση αυτής της μορφής εκφοβισμού διαφέρει ανάμεσα στα δύο φύλλα. Τα κορίτσια εκφοβίζουν με στόχο περισσότερο την κοινωνική απομόνωση και είναι από τους κυριότερους παραβάτες σύμφωνα με έρευνα στις ΗΠΑ.

Το cyber bullying αν και πραγματοποιείται εκτός σχολείου οι επιπτώσεις του επιβαρύνουν περισσότερο αυτό. Και τα μέσα από όπου μπορεί να εκδηλωθεί είναι είτε μέσω κινητού, tablet, Η/Υ, με την χρήση κάμερας ή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με μηνύματα ή αναρτήσεις μέσω των κοινωνικών δικτύων (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008).

Ότι μέσο όμως και αν χρησιμοποιηθεί οι στόχοι είναι οι ίδιοι, προσβολές, ταπείνωση, απειλές. Τα παιδιά –θύτες απλά κάνουντας χρήση του πλεονεκτήματος που παρέχει η τεχνολογική ευμάρεια μπορούν να εκφοβίσουν όποιον θέλουν και όποτε θέλουν μέσω της ανωνυμίας και της «ασφάλειας» που τους παρέχετε. Είτε χρησιμοποιείται προσωπικός ηλεκτρονικός

υπολογιστής για την αποστολή ταπεινωτικών ή απειλητικών μηνυμάτων μέσω email είτε χρησιμοποιείται tablet ή κινητό τηλέφωνο που δίνει άπειρες δυνατότητες, τα λεγόμενα τέταρτης γενιάς, με την νέα τεχνολογία που χρησιμοποιούν και τις εξελιγμένες κάμερες που διαθέτουν, οι επιπτώσεις μέσου άμεσων μηνυμάτων με κακόβουλο περιεχόμενο, η έκθεση προσωπικών φωτογραφιών και ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων είναι μεγάλες αν συνυπολογίσουμε, όπως έχει προαναφερθεί, ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ξεπερνά τα όρια του σχολείου και η έκθεση του θύματος είναι μεγαλύτερη μιας και πολλά από αυτά – εικόνες, μηνύματα – μεταδίδονται ταχύτατα σε μεγαλύτερο πληθυσμιακό κοινό με αδύνατο πολλές φορές να ανακαλυφθεί ο δράστης.

Για όλα αυτά τα στοιχεία το cyber bullying μπορεί να οδηγήσει από το να παύσει το παιδί-θύμα την χρήση της τεχνολογίας, μέχρι και σε άκρως επικίνδυνη ψυχολογική βία (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

#### Ο σεξουαλικός εκφοβισμός

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός πλήττει περισσότερο τα κορίτσια και μπορεί να περιλαμβάνει από ένα απρεπές-ανεπιθύμητο άγγιγμα ή σχόλιο μέχρι και εξαναγκασμό σε σεξουαλική πράξη ώστε το θύμα να αισθάνεται ντροπή, αμηχανία και να οδηγείται τις περισσότερες φορές στην αποσιωποίησή του.

Η σοβαρότητα του συγκεκριμένου φαινομένου φαίνεται από την αύξηση που σημειώνεται στις μικρότερες ηλικίες του σχολείου (Saner, 2007). Σε σχολεία της Αγγλίας από έρευνα που παρουσιάστηκε στην εφημερίδα «Independent» 3000 μαθητές αρνιόντουσαν τη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα λόγω της σεξουαλικής βίας που βίωσαν.

Και τα μεγάλα ποσοστά που παρουσιάζουν πολλές έρευνες συνεχίζουν την ανοδική τους πορεία στα σχολεία ανά τον κόσμο με εκδηλώσεις που συμπεριλαμβάνουν από υβριστικά σχόλια, άσεμνες ζωγραφιές, χυδαίο-ανεπιθύμητο άγγιγμα μέχρι και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις χωρίς φυσικά την συγκατάθεση των θυμάτων (Κωνσταντινίδου, 2005).

Τα κορίτσια, από ότι φαίνεται, είναι εκείνα που βιώνουν με μεγαλύτερη επαναληψιμότητα τις μορφές του σεξουαλικού εκφοβισμού και επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Υποφέρουν από χαμηλό αυτοσεβασμό, ντροπή, σκέψεις και συναισθήματα φόβου και απέχθειας, έντονου άγχος και σκέψεις αποσιώπησης των βιωμάτων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Όπως προαναφέρθηκε ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο με σοβαρές επιπτώσεις στα θύματα είτε σωματικές, είτε ψυχολογικές είτε εκπαιδευτικές. Για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη σωστών παρεμβάσεων και στρατηγικών αντιμετώπισης είτε από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είτε από το στενό οικογενειακό περιβάλλον.

Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχουν αναπτυχθεί από τα κράτη παγκοσμίως διάφορες δράσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού - Europe's Antibullying Campaign Project ( <http://www.e-abc.eu> ). Η συγκεκριμένη καμπάνια περιλάμβανε τηλεοπτικό και ραδιοφωνικό spot, καταχωρήσεις και αφίσες και ηλεκτρονικά banners. Τα υλικά είναι διαθέσιμα σε όλα στα ΜΜΕ τόσο στην Ελλάδα, όσο και στα έξι ευρωπαϊκά κράτη που συμμετείχαν στο έργο (Λετονία, Λιθουανία, Εσθονία, Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιταλία). Αλλά και το Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού – stop bullying ( <http://stop-bullying.sch.gr> ) με υλικό για εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά.

#### **4.1 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι γενικά αποδεκτό πλέον ότι απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό και την σχολική κοινότητα όπως και την ευρύτερη κοινωνία με τους πολιτικούς κύκλους. Όμως ο χώρος που αποτελεί το φυσικό τόπο εμφάνισης του φαινομένου και είναι αυτός μέσα στον οποίο πρέπει να γίνονται και να εφαρμόζονται οι διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης, του είναι το σχολείο.

Είναι ο χώρος που πρέπει να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικά σχεδιασμένες που όχι μόνο να αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό αλλά και να τον προλαμβάνουν ώστε σταδιακά να υπάρξει μείωση των περιστατικών και να φτάσουμε σε επίπεδο όπου κανένα παιδί να μην θυματοποιείται πια (Τσίακαλος, 2008). Υπάρχει εσπευσμένη ανάγκη για να υπάρχουν και να εφαρμοστούν δράσεις που να έχουν ως στόχο την προώθηση της ανάπτυξης ενός θετικού σχολικού κλίματος προς την ενίσχυση, την διαμόρφωση και την ανάπτυξη των «σωστών» συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών με ιδιαίτερη βαρύτητα και προώθηση της σημασία της φιλίας, της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών (Ασημόπουλος et al, 2008).

Οι Demaray & Malecki (2003) σε έρευνα τους σχετικά με το ρόλο του σχολείου, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά - θύτες, παραδέχονται ότι αισθάνονται περιορισμένη κοινωνική στήριξη από την οικογένεια αλλά και το σχολείο και βρίσκουν μεγαλύτερη ανταπόκριση από τους φίλους τους. Για ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης μέσα στου κόλπους του εκπαιδευτικού συστήματος μας μιλάει ο Smith (1997) που εδώ και 30 χρόνια ασχολείται με το θέμα. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι πρέπει να προωθείται μία επιτιμητική στάση για τα περιστατικά και γενικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να επικροτούνται οι δράσεις, οι επεμβάσεις και οι μεσολαβήσεις κατά του bullying. Φυσικά μας εφιστά την προσοχή υποστηρίζοντας ότι για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές και να οδηγηθούμε σε περιορισμό της θυματοποίησης είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μία απαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Προτείνει για μέσα στις τάξεις ομαδικές δραστηριότητες με την συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών και για το χώρο της αυλής, που αποτελεί το κατεξοχήν χώρο ύπαρξης του φαινομένου, την οργάνωση μιας πιο στενής επίβλεψης-επιτήρησης των μαθητών. Για τους θύτες συγκεκριμένα αναφέρει ότι η καλύτερη μέθοδος παρέμβαση στις παραβατικές συμπεριφορές τους είναι να στοχεύσουν στην αύξηση της ενσυναίσθησης τους και να οδηγηθούν έτσι σε προτάσεις για την λύση του υπάρχοντος προβλήματος της θυματοποίησης, γιατί μία διαφορετική απευθείας αντιμετώπιση ίσως να τους οδηγούσε σε αμυντικές τεχνικές αποφυγής του «εγώ φταίω πραγματικά». Για τα θύματα από την άλλη πλευρά θέτει την εκμάθηση τέτοιων τρόπων συμπεριφοράς ώστε να διεκδικούν, φυσικά μέσα στα όρια μη καταπάτησης των δικαιωμάτων των άλλων, τα δικαιώματά τους, να εκφράζουν τις ανάγκες τους, τις σκέψεις τους, συναισθήματα τους ακόμη και εάν δεν είναι αρεστοί και να πάψουν να είναι άδουλοι και αμέτοχοι. Και τέλος για τον σημαντικό ρόλο των παρατηρητών σίγουρα η δική τους συμμετοχή σε δράσεις αντιμετώπισης θα δώσει ώθηση σε θετική κατεύθυνση έκβασης τους.

Ο Ασημακόπουλος (2008) συστήνει την οργάνωση στα πλαίσια του σχολείου υποστηρικτικές υπηρεσίες από ψυχοθεραπευτές όπως ψυχιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς ή και νοσηλευτές με ειδίκευση στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων με στόχο, αναλόγως την περίπτωση, να διαγνώσουν να εκτιμήσουν και να παρέμβουν όπου υπάρχει ανάγκη είτε προς τα παιδιά είτε προς τους εκπαιδευτικούς.

Για όλα αυτά βασικά υπάρχουν και έχουν αναπτυχθεί διάφορες δράσεις και πολιτικές παρεμβάσεις. Στα σχολεία για παράδειγμα υπάρχουν τα προγράμματα αγωγής υγείας τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη συνεργασίας και σεβασμού μεταξύ των παιδιών. Παράλληλα φυσικά έχουμε και διάφορα προγράμματα που τρέχουν για την ευαισθητοποίηση και πρόληψη όπως τα Ευρωπαϊκά προγράμματα που έχουν μπει σε εφαρμογή από την σχολική χρονιά 2012-2013

μέχρι την σχολική χρονιά 2016-2017 σε συνεργασία της υπηρεσίας εκπαιδευτικής ψυχολογίας με τις διευθύνσεις των σχολείων τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα: - Δάφνη II "Διερεύνηση αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά (Bullying) μεταξύ των μαθητών στα σχολεία" και το - Δάφνη III "Αύξηση της ενημερότητας και πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών: Ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχολικού προγράμματος κατάρτισης για εκπαιδευτικούς" με υποστηρικτικό υλικό για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ειδικότερα το DAPHNE III (2008-2010) περιλαμβάνει τις ακόλουθες 4 δράσεις: 1) πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 6 χώρες με το πλήθος των συμμετεχόντων, για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, να ανέρχεται σε 16.226 μαθητές με τους 4.999 μαθητές να είναι από την Ελλάδα, 2) δημιουργήθηκε ο διαδικτυακός τόπος [www.antibullying.eu](http://www.antibullying.eu) με σκοπό να μπορεί ο οποιοσδήποτε να ανατρέξει και να βρει άμεση βοήθεια και να γίνει για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς σημείο αναφοράς για συμβουλές σε όλη την Ευρώπη, 3) δημιουργήθηκε διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο - δύο βίντεο - με άμεση συμμετοχή των μαθητών για την εξέλιξη δράσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου, 4) μέσω υλικού με πληροφορίες για αφύπνιση της κοινωνίας γενικά και με θεσμοθέτηση της Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του σχολικού εκφοβισμού σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του φαινομένου.

Η Αρτινοπούλου το 2010 μα παραθέτει τον όρο της διαμεσολάβησης και τον ορίζει ως θεμέλιο λίθο μίας πρότασης για δράση πρόληψη και διαχείρισης του εκφοβισμού. Σε αυτήν την διαδικασία μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί αρχικά παίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα σε παιδιά ίδιας ηλικίας για την επίλυση των εκφοβιστικών περιπτώσεων. Αυτήν η διαδικασία έχει δοκιμαστεί και εφαρμόζεται ήδη από το 1960 στις ΗΠΑ και σε πολλές άλλες χώρες ανά την υφήλιο και στην Ελλάδα από το 2005 σε πιλοτική φάση. Ως παιδαγωγικό εργαλείο μας το ορίζουν οι Ρουμπάνη και Ζήκα (2007) που βοηθά τα παιδιά να αισθανθούν υπεύθυνα απέναντι στο εκφοβισμό και να συμμετάσχουν στην αντιμετώπιση του μειώνοντας τον αυταρχισμό και την συνεχόμενη διαπόμπευση των συμπεριφορών.

## **4.2 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

Η σημασία της οικογένειας στην εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ σημαντική και καθιστά σαφές ότι για την αντιμετώπισή αυτού του φαινομένου απαιτείται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Όπως έχουμε αναφέρει πρόκειται για ένα

πολυδιάστατο φαινόμενο που χρειάζεται φυσικά ολιστική αντιμετώπιση από όλους σε κοινό μονοπάτι όπου να συνεργάζονται εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές.

Οι Τσιάντη & Ασημόπουλος (2010) μας αναφέρουν ότι στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE «Αξιολόγηση Αναγκών και Ευαισθητοποίησης για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό» 2007-2008, από την ΕΨΥΠΕ / APHCA (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου / Association for the Psychosocial Health of Children and Adolescents) και της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, φαίνεται η ανάγκη για συνεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση αλλά και για την αναγνώριση της σχολικής βίας.

Οι γονείς σε όλες τις ερευνητικές αναφορές φαίνονται να αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους όπως μας αναφέρουν οι Λαμπροπούλου (1999) και οι Κεδράκα & Τσαγκαράκη (2000). Για αυτό είναι εκείνοι οι οποίοι πρέπει να αποτελούν το χέρι βοήθειας για τα παιδιά τους, πρέπει να είναι εκείνοι που θα συμπαρασταθούν για οτιδήποτε τους συμβαίνει στην πορεία της ζωής τους, ακόμη και αν οι ίδιοι ταλανίζονται από διάφορα προβλήματα, τα παιδιά τους πρέπει να είναι η πρώτη τους προτεραιότητα. Οι γονείς είναι εκείνοι που θα πρέπει να διαισθανθούν το κάτι διαφορετικό και καινούργιο στην συμπεριφορά τους που θα τους βάλει σε σκέψεις ότι συμβαίνει κάτι ή κάποιο πρόβλημα. Είναι όλα αυτά δείγματα αγάπης, συμπαράστασης και στήριξης που έχουν ανάγκη όλα τα παιδιά ανά το κόσμο. Εκ των πραγμάτων πρέπει να αποφεύγονται οι βίαιες συμπεριφορές είτε σωματικές είτε λεκτικές για να μην δημιουργούνται πρότυπα που θα τα οδηγήσουν στο να ακολουθήσουν τα βήματα τους προς μία βίαιη συμπεριφορά ή στην αποδοχή αυτής. Εννοείται ότι οι γονείς θα πρέπει να μπορούν να χειριστούν τον Η/Υ ή διαφορετικά να μάθουν να βάζουν φραγμούς και δικλείδες ασφαλείας σε αυτούς, για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να τα θωρακίσουν σε αυτήν την νέα μάστιγα που επικρατεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το cyberbullying. Θα πρέπει να είναι ενήμεροι και για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά τους και για τα site τα οποία επισκέπτονται και φυσικά το τι παρακολουθούν σε τηλεόραση και διαδίκτυο.

Σαν σωστό πρότυπο προς μίμηση, οι γονείς, θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τον σχολικό εκφοβισμό, να είναι αντίθετοι με οποιαδήποτε μορφή βίας, να βάζουν όρια κρατώντας τις ισορροπίες ώστε να μην γίνονται πολύ ελαστικοί ή πολύ αυστηροί. Πρέπει να είναι ιδιαίτερα καλοί ακροατές, να μπορούν να γίνουν διαλλακτικοί, να γνωρίζουν ότι με την συζήτηση μπορούν να επιτύχουν σπουδαία πράγματα και τα παιδιά να εισπράττουν την αγάπη, την στοργή τους και την υποστήριξη τους σε κάθε βήμα.

Πολλά λοιπόν site και κέντρα εκπαίδευσης και υποστήριξης ειδικά για τους γονείς έχουν δημιουργηθεί σε πολλές χώρες στο κόσμο όπου ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι ειδικοί στο

σχολικό εκφοβισμό τους βοηθούν στο να εκπαιδευτούν πάνω στην αντιμετώπιση του φαινομένου στην πρόληψη του και στην ερμηνεία των σημαδιών για την διερεύνηση του. Για την συμμετοχή των γονέων σε τέτοιες ομάδες μας μιλάνε οι Hymel et al (2005) κρίνοντας την αναγκαιότητα της έκφρασης των αντιλήψεων και των στάσεων τους για τον εκφοβισμό, την ενημέρωση τους πάνω στο ζήτημα ώστε να ξεκαθαριστούν οι τυχόν σκοτεινές πτυχές του και να ανατραπούν οι λάθος απόψεις και οι προκαταλήψεις.

Ο Olweus (2009) στο συγγραφικό του έργο, γίνεται πιο συγκεκριμένος και μας αναφέρει σχετικά με το παιδί-θύτη και πως μπορούν οι γονείς του να συνδράμουν στη θετική αλλαγή της συμπεριφοράς, με το να καταδικάζουν το φαινόμενο, να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να θέτουν και να τηρούν σύστημα κανόνων για την οικογένεια με κυρώσεις και επαίνους αναλόγως την τήρησή τους. Ενώ για τους γονείς των θυμάτων έχει να πει ότι πρέπει να προστατέψουν το παιδί τους από τον πόνο και τα αισθήματα θλίψης, απογοήτευσης και μοναξιάς χωρίς όμως τον υπερπροστατευτισμό που θα τα κάνει άβουλα και προσκολλημένα στους ενήλικες. Οι προσπάθειες ενθάρρυνσης θα πρέπει να εντατικοποιηθούν καθώς και οι προσπάθειες για κοινωνικοποίηση και ενασχόληση με διάφορες δραστηριότητες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**

Το πως νοημοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό και το ποιες αντιλήψεις και στάσεις έχουν απέναντι σε αυτό το σημαντικό φαινόμενο αποτελούν τους σημαντικότερους συντελεστές για το πως θα καθοριστούν οι τεχνικές παρέμβασης τους και κατά επέκταση η αντιμετώπιση του.

Αν και οι αντιλήψεις και οι στάσεις είναι έννοιες που καλύπτουν η μία την άλλη και οι αντιλήψεις είναι μέρος των στάσεων με συναφές αλλά όχι απολύτως κοινό περιεχόμενο (Γεώργας, 1995).

Οι στάσεις, θα λέγαμε, ότι συνθέτονται μέσω των εκφράσεων δεδομένης συμπεριφοράς που εγείρεται από την ανάμειξη συναισθημάτων και ιδεών ή αλλιώς αντιλήψεων. Επομένως οι στάσεις, εάν τις θεωρήσουμε ως μία γενικότερη έννοια, περικλείουν τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές ως επιμέρους στοιχεία τους.

## 5.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

Οι αντιλήψεις μας πηγάζουν από τις αισθήσεις όπως μεταφράζεται όρος perception της αγγλικής γλώσσας προερχόμενος από το λατινικό percipio ως κατάκτηση μέσω του νου ή των αισθήσεων. Από την σκοπιά της ψυχολογίας οι διάφορες ιδέες που μορφοποιούνται μέσα από γνωστικές διαδικασίες είναι οι αντιλήψεις μας. Τα ερεθίσματα είτε του φυσικού είτε του κοινωνικού περιβάλλοντος που προσλαμβάνουν τα άτομα είναι από τους κύριους λόγους επηρεασμού στην διαμόρφωση των αντιλήψεων. Φυσικά αυτά τα ερεθίσματα που είναι αμέτρητα στην καθημερινότητα των ανθρώπων ο ανθρώπινος νους τα οργανώνει και τα κατηγοριοποιεί σχηματίζοντας σύνολα ώστε να κατανοεί και να αναλύει τα φαινόμενα (Bruner κ.α. 1956).

Πρέπει να αναφερθεί όμως ότι δεν παίζουν μόνο ρόλο τα ερεθίσματα του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και ότι άλλο περιβάλλει τους ανθρώπους, κοινωνικά ερεθίσματα, συναισθηματικά και διανοητικά. Όμως αυτή η διεργασία κρύβει ένα μειονέκτημα στην φάση της κατηγοριοποίησης ενδέχεται να ομαδοποιηθούν φαινόμενα που διαφέρουν και με την υπεραπλούστευση αυτών να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και γενικεύσεις που δύσκολα θα αλλάξουν (Κοκκινάκη 2005).

Ο Asch (1946) μας αναφέρει ότι και χρονική ακολουθία των ερεθισμάτων παίζει ρόλο στην διαμόρφωση αντιλήψεων. Οι αρχικές φαίνονται είναι πιο καθοριστικές από αυτές που θα ακολουθήσουν, εκτός εάν οι δεύτερες περιέχουν σημαντικές πληροφορίες. Επίσης μια αρνητική εντύπωση, κατά την διαμόρφωση αντιλήψεων, προσελκύει περισσότερο την προσοχή των ανθρώπων και αλλάζει πιο δύσκολα ενώ μία θετική γίνεται άνετα αρνητική. Αυτό φυσικά μπορεί να δικαιολογηθεί αφού κάτι το αρνητικό σηματοδοτεί πιθανό κίνδυνο προς αποφυγή, εκλύοντας έτσι περισσότερο την προσοχή των ανθρώπων.

Επίσης στο πως σχηματίζονται και συγκροτούνται οι αντιλήψεις ιδιαίτερο ρόλο παίζει το πως αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο τα διάφορα ερεθίσματα, πως αξιολογεί την σύνθεση των ζητημάτων, των φαινομένων, των ιδεών, των προσώπων κλπ. Το κάθε άτομο είναι μοναδικό και σαφώς έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης που επηρεάζεται, φυσικά, από το κοινωνικό γίνεσθαι, τις τάσεις της εποχής μέσα στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Συνεπώς οι αντιλήψεις είναι προσωπικές για το κάθε άτομο που όμως δέχονται διάφορους επηρεασμούς από το «που» και το «πότε» ζει.



## **5.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ**

Στα λατινικά ο όρος *aptitude* δηλώνει ικανότητα και αποτελεί την ρίζα της αγγλικής λέξης *attitude* που σημαίνει στάση. Γιαυτό η πρώτη σημασία της έννοιας της στάσης αναφερόταν στην ικανότητα κάποιου να αναμειχθεί στην διεκπεραίωση κάποιου έργου (Μιχαλοπούλου 1992). Μέσα όμως από την εξέλιξη της κοινωνικής ψυχολογίας η έννοια του όρου της στάσης διαφοροποιείται και αναφέρεται σε ένα σύστημα όπου περιπλέκονται ο νους και το συναίσθημα που οδηγούν στην εκδήλωση μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς απέναντι σε θέμα, αντικείμενα, ιδέες και πρόσωπα (Γεώργας, 1995). Υπάρχουν όμως και άλλοι όροι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντίστοιχα παρόλο που εννοιολογική τους απόδοση δεν είναι ακριβώς ίδια όπως οι όροι :γνώμη, τοποθέτηση, θέση και ίσως και ο όρος πεποίθηση.

Οι στάσεις μας δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα και ιδιαίτερα εάν αυτές έχουν διαμορφωθεί σε μικρές ηλικίες τότε η μεταβολή τους είναι πολύ πιο δύσκολη. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των στάσεων είναι η σταθερότητα τους στις διάφορες εκδηλώσεις. Επίσης οι στάσεις μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον με πρωταρχικούς φορείς την οικογένεια, το σχολείο κ.α. (Γεώργας, 1995).

Επίσης πολλές φορές η έννοια της στάσης εμπλέκεται με την έννοια της αξίας. Η ειδοποιό διαφορά τους όμως έγκειται στο γεγονός ότι οι αξίες εμπεριέχουν τις αντιλήψεις, τις ιδέες και τις συμπεριφορές που είναι στα πλαίσια των επιθυμητών για την κοινωνία και επιπλέον οι αξίες μεταβάλλονται ακόμη πιο δύσκολα από τις στάσεις.

## **5.3 Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ TRA & TPB**

Οι Bohner και Wanke (2002) εκθέτοντας τις κύριες λειτουργίες των στάσεων μας αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις αρχικά βοηθώντας στην ταξινόμηση και οργάνωση της γνώσης σχεδιάζοντας την προσεκτική προσέγγιση της και εάν χρειαστεί και την αποφυγή της και σε δεύτερη φάση εξυπηρετώντας τις σημαντικότερες ψυχολογικές ανάγκες. Συνεπώς οι στάσεις συμβάλλουν σημαντικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων.

Γενεές ψυχολόγων έχουν ασχοληθεί με το ερώτημα κατά πόσο οι στάσεις καθορίζουν τις συμπεριφορές (Fishbein & Ajzen, 1976; Fazio, 1990; Chaiken & Eagly, 1993), αναφερόμενοι στην σχέση των στάσεων με τις αντιδράσεις τους. Ο Allport (1935) ήταν ο πρωτοπόρος σε

αυτήν την μελέτη μέσω της κοινωνικής ψυχολογίας που επισήμανε ότι μία στάση είναι η ετοιμότητα των ατόμων για δράση και ότι αυτήν η συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε όχι. Ο Fazio (1990) μας λέει ότι είναι πέρα από κάθε αμφιβολία ότι οι στάσεις επηρεάζουν τις συμπεριφορές. Ενώ οι Fishbein και Ajzen (1976) μας παραθέτουν το συμπέρασμα ότι όταν γνωρίζουμε τις προθέσεις των ατόμων που προχωρούν σε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά τότε μπορούμε να την προβλέψουμε.

Επειδή όμως δεν υπάρχει πάντα αντιστοιχία στάσεων και συμπεριφοράς μπορούμε να διακρίνουμε τις στάσεις σε κυρίαρχες και αναποτελεσματικές. Η προσπάθεια αυτής της καταμέτρησης της διαβάθμισης των στάσεων οδήγησε τους ερευνητές στην προσπάθεια ποσοτικού ελέγχου των, με τις «κλίμακες μετρήσεως στάσεων» (attitude scales) (Μιχαλοπούλου, 1992). Οι στάσεις όμως δεν είναι μεταβλητές που μετριοούνται άμεσα με την παρατήρηση αλλά υποθετικές και εκφράζονται με τις γνώμες (Allport 1970). Έτσι για να μπορέσουμε να δώσουμε κάποια ερμηνεία στις στάσεις απλά πρέπει πρώτα να αξιολογήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις αντίστοιχες γνώμες κάτι που η Μιχαλοπούλου (1992) μας το αναφέρει ότι θεωρείται εφικτό στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Το παρατηρήσιμο μέρος στις έρευνες για τις στάσεις αποτελούν οι συμπεριφορές που σηματοδοτούν τον τρόπο αντίδρασης σε κάποιο ερέθισμα (Μπίκος 1995). Συνεπώς κατανοούμε ότι η στάση είναι μία έννοια πολύπλευρη, πολυδιάστατη και σε οποιαδήποτε προσπάθεια μελέτης της θα πρέπει να συνυπολογιστούν όλα τα θεμελιώδη συστατικά της και τα ερευνητικά εργαλεία θα πρέπει να έχουν την ευελιξία να συμπεριλαμβάνουν ποικιλία προτάσεων και θεμάτων.

Η θεωρία της αιτιολογημένης δράσης ή αλλιώς η TRA –Theory of Reasoned Action εμφανίστηκε μέσα στους κόλπους της κοινωνικής ψυχολογίας από τους Ajzen και Fishbein το 1975 και αποτελείται από τρεις παράγοντες : 1) πρόθεση συμπεριφοράς –behavior intention, 2) στάση- attitude και 3) υποκειμενικός κανόνας – subjective norm.

Η θεωρία υποστηρίζει ότι η στάση του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά μαζί με τους κανόνες που έχει θέσει και υποστηρίζει διαμορφώνουν την πρόθεση συμπεριφοράς και εφόσον το άτομο έχει την πρόθεση προς μια συμπεριφορά τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να την ακολουθήσει. Το 1985 ο Ajzen έρχεται να προτείνει πάλι, μέσα στους κόλπους της ψυχολογίας, την επέκταση της TRA, την TPB –Theory of planned behavior ή την θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, για να αντικρούσει τους μελετητές που ήταν αντίθετοι με την αρχική θεωρία της αιτιολογημένης δράσης που αντιπαρέθεσαν το γεγονός ότι η σχέση ανάμεσα σε πρόθεση και πραγματική συμπεριφορά δεν ήταν και τόσο στενή επειδή η πρόθεση δεν οδηγεί πάντα στη συμπεριφορά αφού ανάλογα με την συγκυρία υπάρχουν περιορισμοί.

Η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, υποστηρίζει ότι τα άτομα στην διαδικασία λήψης μίας λογικής απόφασης για συγκεκριμένη συμπεριφορά προσμετράνε τα υπάρχοντα δεδομένα και οδηγούνται σύμφωνα με τον προσωπικό τρόπο σκέψης (Ajzen, 1991). Συνεπώς ο παράγοντας που καθορίζει και προηγείται της συμπεριφοράς είναι η πρόθεση για αυτήν. Η πρόβλεψη της πρόθεσης τώρα καθορίζεται από τρεις παράγοντες: 1) τη στάση για την συμπεριφορά (attitude –ATT), 2) τους υποκειμενικούς κανόνες (Subjective Norm-SN) και 3) τον αντιληπτικό έλεγχο συμπεριφοράς (Perceived behavioral control-PBC). Αυτό είναι και το τρίτο «συστατικό» που προστίθεται στην θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς σε σχέση με την θεωρία της αιτιολογημένης δράσης, ο αντιληπτός συμπεριφοριστικός έλεγχος που αναφέρεται για τη πορεία των σκέψεων ενός ατόμου για το πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η ερμηνεία της συμπεριφοράς και κατά πόσο αυτή περιπλέκεται από ενδογενείς παράγοντες όπως η γνώση, οι δυνατότητες, οι δεξιότητες και από τους εξωγενείς παράγοντες όπως ο χρόνος, απουσία υλικών μέσων, η συνεργασία και επικοινωνία με άλλα άτομα.

Η δυνατότητα διαχείριση των στάσεων κάποιου ατόμου μας προσφέρει την δυνατότητα επηρεασμού της συμπεριφοράς τους μιας και οι στάσεις συχνά οδηγούν την συμπεριφορά.

## **5.4 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Η Byrne (1991) σε δείγμα 642 εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με το τι συμβάλλει περισσότερο στα συναισθήματα του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς μας αναφέρει ότι οι συμπεριφορές των μαθητών αποτελούν ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες.

Οι Graig et all (2011) μας παραθέτουν απόψεις που ασπάζονται πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, οι οποίες φανερώνουν τους μύθους που επικρατούν γύρω από το φαινόμενο και τις παρανοήσεις στις οποίες μπορούν να οδηγήσουν μαζί με την έλλειψη της σωστής και πλήρης ενημέρωσης για αυτό. Κάποιες από αυτές είναι οι εξής: ο σχολικός εκφοβισμός είναι κάτι το φυσιολογικό στην παιδική ηλικία και βοηθάει να γίνει κάποιος «άντρας», το ότι τον υπέστη κάποιος δεν σημαίνει ότι αυτό έχει κακές επιπτώσεις και ότι βοηθάει στην ωρίμανση και την διαμόρφωση του χαρακτήρα (O'Moore, 2000).

Επίσης είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που δίνουν κάποια χαρακτηριστικά στα θύματα ακολουθώντας κάποιες στερεότυπες απόψεις πιστεύοντας ότι αποτελούν άτομα που δεν μπορούν να διαχειριστούν σωστά τις κοινωνικές τους επαφές, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και τους λείπει ο δυναμισμός, αδυνατώντας να συμπεριλάβουν στα θύματα του σχολικού

εκφοβισμό δυναμικά παιδιά που πραγματικά τον υφίσταται. Άλλοι πάλι πιστεύουν ότι τις εκφοβιστικές συμπεριφορές τις προκαλούν τα ίδια τα θύματα ( Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005) και ότι τους αξίζει να τους φέρονται έτσι (Olweus, 2009),

Παρόλα αυτά οι περισσότεροι δείχνουν να τάσσονται ενάντια στην παραβατική συμπεριφορά έστω και επιφανειακά και είναι πολλοί αυτοί που έχουν πραγματική ανησυχία για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις που έχει εκλάβει και νιώθουν ειλικρινά υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του (Boulton, 1997).

Σε έρευνα των Rigby Ken και του Keogh Justin (1997, οπ. αναφ. στο Rigby, 2002) που έγινε σε 97 εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται ένα ποσοστό 81% που δηλώνουν ότι είναι μέσα στα καθήκοντα τους ως εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν και να παρέμβουν στα περιστατικά με αυτό το μικρό υπολειπόμενο ποσοστό των 19 μονάδων να δηλώνει το αντίθετο που αν και δείχνει μικρό ως ποσοστό εντούτοις υπάρχει και είναι σημαντικό. Επίσης το 98% των εκπαιδευτικών έχουν θετική συναισθηματική στάση απέναντι στα θύματα και τέλος το 85% δείχνουν αισθήματα αισιοδοξίας απέναντι στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δηλώνοντας ότι μπορούν να τον σταματήσουν (Rigby, 2002).

Για να καταλάβουμε καλύτερα γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην ίδια έρευνα των Rigby & Keogh μελετώντας τα στατιστικά δεδομένα στο υπόλοιπο ερωτηματολόγιο βλέπουμε ότι 26% των εκπαιδευτικών χρειάζεται επιπλέον βοήθεια για να αντιμετωπίσει περιστατικών bullying, ενώ το 32% ένιωθε ότι ήταν εκφοβισμένοι οι ίδιοι από τους θύτες.

Μεγάλα ποσοστά εμφανίζει και μία άλλη έρευνα πάλι στην Αυστραλία σε 200 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας όμως εκπαίδευσης με το 99% να μιλάει για ανάγκη άμεσης αντιμετώπισης τους θέματος, το 97% να πιστεύει ότι πρέπει να συνεργάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές και το 91% να δηλώνει την αναγκαιότητα ύπαρξης σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ειδικό πρόγραμμα αντιμετώπισης (Rigby, 2001).

Είναι πολλές οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι ακόμη και εάν υπάρχει αισιοδοξία μέσα στους κύκλους των εκπαιδευτικών ένας μεγάλος αριθμός αυτών δεν αισθάνονται αρκετά προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς. Ο Boulton (1997) σε ερευνά του στην Αγγλία σε 138 εκπαιδευτικούς οδηγείται στο συμπέρασμα ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν το αίσθημα της ευθύνης για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων δεν είναι και εκατό τοις εκατό σίγουροι ότι μπορούν να τα καταφέρουν και το μεγαλύτερο ποσοστό μιλάει για περαιτέρω εκπαίδευση πάνω στο θέμα. Το 89% των

εκπαιδευτικών σε έρευνα 200 ατόμων δηλώνει ότι χρειάζεται να περνάνε ένα είδος εκπαίδευσης ώστε να καθίσταται σε θέση να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Σε έρευνα των Craig, Bell & Leschied (2011) σε δείγμα 750 μελλοντικών δασκάλων αποδείχθηκε ότι τα άτομα που περνούσαν από ειδική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση του φαινομένου και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ένιωθαν και πιο σίγουροι ήταν ότι θα τα καταφέρουν στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς και ένιωθαν περισσότερο ανησυχία από τους υπόλοιπους, για το μεγάλο θέμα του εκφοβισμού στα σχολεία. Δυστυχώς υπάρχουν και οι έρευνες που έχουν δείξει ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα αντιλήψεων ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι προσφέρουν πάνω στο καυτό ζήτημα του εκφοβισμού και σε αυτό που πιστεύουν και προσλαμβάνουν οι μαθητές για την αντιμετώπιση και την αντίδραση των εκπαιδευτικών γενικά.

Συγκριμένα έρευνες για την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς όπως των Ziegler & Rosenstein- Manner (1991) μας δείχνουν πόση μεγάλη διαφορά ισχύει στα στατιστικά δεδομένα και ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά, έτσι ενώ οι μαθητές αναφέρουν ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρεμβαίνουν στα περιστατικά είναι κοντά στο 25% για τους εκπαιδευτικούς ανεβαίνει στο 75%. Παρόμοια στοιχεία εμφανίζονται και στην έρευνα της Limber (2002) με τα ποσοστά να κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και τους μαθητές να εμφανίζονται σε ποσοστό μόνο 35% να πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Είναι μεγάλο το ποσοστό των μαθητών θυμάτων που δεν αισθάνονται ασφαλείς, που αισθάνονται ότι έχουν μία μικρή υποστήριξη από οικογένεια και σχολείο και που δεν αναφέρουν καν τα περιστατικά στους εκπαιδευτικούς τους γιατί δεν τους θεωρούν ούτε αποτελεσματικούς ούτε ικανούς να τα προστατέψουν και τους χαρακτηρίζουν μέχρι και σκληρούς και άπονους.

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και έχουν εστιάσει τις έρευνες τους σε παράγοντες που φυσικά τις επηρεάζουν και τις καθορίζουν. Έχει λοιπόν αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει οι ίδιοι τον σχολικό εκφοβισμό από οποιαδήποτε θέση ως εμπλεκόμενοι δηλαδή θύτες, θύματα και παρατηρητές μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να διαχωρίσουν το πείραγμα από την παραβατική συμπεριφορά, να αισθάνονται πιο σίγουροι για τους τρόπους αντιμετώπισης της και να νιώθουν μεγαλύτερη ανησυχία για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού (Craig, Bell & Leschied, 2011).

Η βαρύτητα που μπορεί να δοθεί από τους εκπαιδευτικούς, για τον σχολικό εκφοβισμό, παίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις τους. Ανάλογα λοιπόν εάν θεωρούν τα περιστατικά πολύ ή

λιγότερο σοβαρά μπορεί να οδηγήσει σε ανάλογες συμπεριφορές εκ μέρους τους από την πιο ενεργητική μέχρι την πιο παθητική (Craig, Bell & Murphy, 2000).

Επίσης εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «μπουν» στις θέσεις των παιδιών, να δούνε τα ζητήματα από την δική τους σκοπιά και να μοιραστούν τα συναισθήματα τους τότε είναι σίγουρο ότι και μπορούν να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα τα γεγονότα. Άρα και η ενσυναίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί και το πόσο την έχουν καλλιεργήσει και αναπτύξει παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των στάσεων.

Έξω από αυτούς τους παράγοντες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε και την πρόθεση των εκπαιδευτικών για παρέμβαση στα γεγονότα του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με αυτό το παράγοντα έχει προκύψει ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως να επέμβουν μόνο στις άμεσες μορφές του σχολικού εκφοβισμού που λογικά είναι πιο εμφανή και να συμβεί ακριβώς το αντίθετο στις έμμεσες μορφές του.

Σημαντικό είναι πάντως ότι η μη αντιμετώπιση και παρέμβαση από την πλευρά των εκπαιδευτικών στις εκφοβιστικές συμπεριφορές δίνουν την άνεση ενός ελεύθερου πεδίου δράσης στους θύτες και εν μέρει αποδοχή αυτών και ανυπολόγιστες βλαβερές συνέπειες στα θύματα με ενίσχυση των συναισθημάτων της μοναξιάς και του ότι πορεύονται μόνα τους και αβοήθητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Μία βιβλιογραφική έρευνα στηρίζεται είτε σε πρωτογενείς είτε σε δευτερογενείς πηγές, εκείνη όμως που θα την υποστηρίξει θα είναι η επιστημονική έρευνα η οποία αφορά την συλλογή αποτελεσμάτων μέσω διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων ώστε να προαχθεί η γνώση και να προωθηθεί η επιστήμη.

Η μεθοδολογία της έρευνας απευθύνεται καταρχήν σε όλους τους κλάδους των επιστημών θετικών ή κοινωνικών με επιδιωκόμενο αποτέλεσμα την παραγωγή πρωτότυπης γνώσης.

Ο προβληματισμός ή ένα ερευνητικό ζήτημα είναι το έναυσμα για την αρχή του προγραμματισμού μίας έρευνας για την οποία ο ερευνητής θα πρέπει στο αρχικό στάδιο της να οριοθετήσει σύμφωνα με τον προβληματισμό του το υπό εξέταση πεδίο και να επιλέξει,

οργανώνοντας την, την μεθοδολογία πάνω στην οποία θα βασιστεί η εκπόνηση της έρευνας και η αποτύπωση στατιστικών, σύνθεση, ανάλυση και αποτελέσματα σε γραπτό λόγο.

Τα είδη των ερευνών είναι δύο η ποσοτική και η ποιοτική. Πολλοί είναι οι ερευνητές που κατανοούν και κατά συνέπεια υποστηρίζουν ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, ασύμβατες, με διαφορετικές φιλοσοφίες. Φυσικό επακόλουθο αυτών είναι η ύπαρξη διαφόρων υποστηρικτών της μιας ή της άλλης προσέγγισης με συγκρούσεις που υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις δεν έχουν καμία σχέση με την επιστήμη ή ότι οι ποσοτικές δεν μπορούν να συλλάβουν και να αποδώσουν την κοινωνική πραγματικότητα. Μόνο εάν συγκρίνουμε τις δύο προσεγγίσεις μπορούμε να κατανοήσουμε ότι η ποσοτική μέθοδος συνδράμει στην εξήγηση των φαινομένων και χρησιμοποιείται κυρίως από τις φυσικές επιστήμες και στον αντίποδα η ποιοτική μέθοδος προορίζεται για την κατανόηση των φαινομένων στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν κάποιες δυσκολίες κατά την διάρκεια πραγματοποίησης ερευνών που άπτονται ορισμένα επιστημονικά θέματα και αντικείμενα που δεν μπορούν μελετηθούν ολοκληρωμένα και να αναπτυχθούν σωστά μέσα από την ποσοτική έρευνα. Πολλές δυσκολίες παρουσιάζονται όταν με την συνεργασία των ενηλίκων γίνεται προσπάθεια να εκμαιευτούν αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Σε τέτοιες καταστάσεις η επιλογή της συνέντευξης μπορεί να δώσει με επιτυχία πολύτιμες πληροφορίες για την επιτυχία της έρευνας μέσω της άμεσης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων.

Λόγο ότι στην βιβλιογραφική μας αναζήτηση διαπιστώνουμε ότι κυριαρχούν οι ποσοτικές έρευνες κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσα από προσωπικά βιώματα. Έτσι επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας ώστε μέσω της άμεσης επαφής με τα πρόσωπα, με την καταγραφή των βιωμάτων τους και παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, να είμαστε σε θέση να εντοπίζουμε τις πρακτικές τους στα πλαίσια όπου ζουν και εργάζονται (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Να ανακαλύψουμε δηλαδή τις απόψεις, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες βιώνουν και αισθάνονται, οι ομιλητές, τα γεγονότα (Bird et al, 1999).

Έντονο είναι το ενδιαφέρον που διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια στην διεθνή βιβλιογραφία για την ποιοτική έρευνα σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Ειδικότερα στην Ελλάδα οι ερευνητές στο χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό το είδος έρευνας. Όμως μέσω της αναμόχλευσης των ερευνητικών συγγραμμάτων διαπιστώνεται μία ασάφεια στον ορισμό της ποιοτικής έρευνας και οι προσεγγίσεις για τα χαρακτηριστικά της δείχνουν σύγκρουση απόψεων και δεν επισημαίνεται συγκεκριμένος

ορισμός της. Έτσι συναντάμε διαφορετικές προσεγγίσεις αναλόγως από ποια θεωρητική κατεύθυνση προέρχεται ο ερευνητής (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι Denzin & Lincoln (2005: 3) μας δίνουν ένα ορισμό αναφέροντας ότι: «*Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά*».

Ο πιο συνήθης προσδιορισμός της ποιοτικής έρευνας είναι μέσα από την σύγκριση της με την ποσοτική και την επισήμανση των διαφορών τους. Ο Creswell (2007) για παράδειγμα μας αναφέρει εννέα βασικές διαφορές ενώ ο Lund (2005) διακρίνει δεκατρείς. Ένας απλός προσδιορισμός θα ήταν να αναφέρουμε ότι η ποιοτική έρευνα απλά δεν χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα και υπολογισμούς και ότι δίνει την δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα όλες οι πιθανές απόψεις για ένα ζήτημα ανοίγοντας έτσι άλλους ορίζοντες στην έρευνα για την ψυχολογία και την εκπαίδευση.

Μέσα λοιπόν από την ποιοτική έρευνα μπορούμε να προσεγγίσουμε και να αντιληφθούμε τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές των ερωτηθέντων, να βοηθηθούμε στο να διαλευκάνουμε ζητήματα στα οποία υπάρχουν σκοτεινές περιοχές και να συνθέσουμε μία πιο εμπειριστατωμένη άποψη για αυτά κατανοώντας τα σε μεγαλύτερο βαθμό. Βοηθά τους ερωτηθέντες να επικοινωνήσουν τις ιστορίες τους και τις απόψεις τους για να κατανοήσουμε τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις τους και να γνωστοποιήσουν τα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά κ.α. πλέγματα στα οποία κινούνται. Και τέλος οι ποιοτική έρευνα θα χρησιμοποιηθεί στις περιπτώσεις που τα στατιστικά και οι αριθμοί δεν βοηθούν στην ερευνητική προσέγγιση του θέματος όπως την μοναδικότητα ενός ατόμου με ένα άλλο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Άλλωστε, η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές (Σαχίνη - Καρδάση, 2004).

Οι Ισαρη & Πουρκός (2015) μας αναφέρουν ότι η ποιοτική μέθοδος δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον κατά την προσέγγιση της στην σφαιρική καταγραφή και ανάλυση πολυδιάστατων και δυναμικών φαινομένων - ετικέτα που κερδίζει επάξια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.



Καθώς και ότι ένας από τους βασικούς στόχους της ποιοτικής έρευνας είναι η καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και υποκειμενικών νοημάτων.

## **6.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Η μελέτη του εκφοβισμού στα σχολεία όπως έχει δείξει η ενασχόληση με το θέμα έχει μεγάλη έκταση και τα συγγράμματα και οι έρευνες για αυτόν είναι πάμπολλες. Όμως οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί περιορίζονται στη διερεύνηση του φαινομένου μέσω των στατιστικών και αριθμητικών δεδομένων. Έτσι διαφαίνεται ένα σημαντικό κενό στην διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για να καταγραφεί πως βλέπουν οι ίδιοι το φαινόμενο του εκφοβισμού ποια είναι τα βιώματα τους, τα συναισθήματα τους και τι θεωρούν ότι μπορεί να συνδράμει στην αντιμετώπιση του. Αυτό φυσικά το κενό στις γνώσεις μας μπορεί να αποδειχτεί τροχοπέδη για την ολιστική κατανόηση του φαινομένου.

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές, είναι εκείνοι που πρωτοστατούν ως δείγμα στις περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Όμως δεν πρέπει να αμφισβητούμε και το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο φαινόμενο για την ανίχνευση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του. Για όλους αυτούς τους λόγους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα προς μελέτη μέσω της ποιοτικής έρευνας ώστε να καταγραφούν δεδομένα για το σχολικό εκφοβισμό μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, για το πως τον νοηματοδοτούν μέσα από τις δικές τους αφηγήσεις για κάποιο περιστατικό θυματοποίησης στο σχολικό χώρο που έχουν βιώσει.

Κύριος σκοπός της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης ή πιθανής έξαρσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα Σχολεία της περιοχής της Λάρισας, καθώς επίσης ποια μορφή βίας είναι συχνότερη στα σχολεία αυτά και εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει την απαραίτητη γνώση και μία ξεκάθαρη εικόνα πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Έναν άλλο σκοπό τη μελέτης αποτελεί η προσπάθεια να διερευνήσουμε τα συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις βιωματικές τους εμπειρίες, τις αντιδράσεις αυτών και ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησαν για την αντιμετώπιση του φαινομένου και εάν στην συγκεκριμένη τους προσπάθεια αντιμετώπισαν άλλα εμπόδια στο δρόμο τους ή τελικά βρήκαν αρωγούς στο έργο τους.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά μας ερωτήματα θα είναι τα παρακάτω:

1. Πως ορίζουν εννοιολογικά οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό-bullying.

2. Έχουν επιμορφωθεί-καταρτιστεί οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.
3. Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού εντοπίζουν εντονότερα οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου.
4. Ποιους παράγοντες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού.
5. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ένταση του φαινομένου του εκφοβισμού εξαρτάται από το φύλλο των μαθητών.
6. Σε ποιους χώρους σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός.
7. Ποια είναι τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια βιωματικής εμπειρίας σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού.
8. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί περιστατικά εκφοβισμού τόσο στην μικρό-κοινωνία της τάξης όσο και στην ευρύτερη της σχολικής μονάδας. Εμπόδια και διευκολύνσεις που συναντούν στην πορεία τους.

Έτσι θα οδηγηθούμε, μέσω των βιωμένων εμπειριών, στην ανακάλυψη και καταγραφή των συναισθηματικών εκδηλώσεων μέσω των εμπειριών τους, στις σκέψεις, τις στάσεις τους απέναντι στο πρόβλημα που οι ίδιοι χειρίστηκαν. Ειδικότερα θα προκύψει μία εκ βαθέων εξομολόγηση για τον τρόπο που «έζησαν» το περιστατικό.

## **6.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Κατά την διάρκεια οργάνωσης και σχεδιασμού της έρευνας ο ερευνητής θα πρέπει να αποφασίσει και για την στρατηγική της δειγματοληψίας και για το πλήθος του δείγματος, θέμα τόσο σημαντικό καθώς το δείγμα θα είναι εκείνο που θα δώσει τα δεδομένα που θα οδηγήσουν στα τελικά συμπεράσματα της συνεπώς θα είναι εκείνο που επηρεάσει την ποιότητα και την αξιοπιστία αυτών και όλης της ερευνητικής προσπάθειας. Ο Patton (2002) μας λέει ότι η δειγματοληψία κατά την διάρκεια μίας ποιοτικής έρευνας έχει ως βασικό στόχο να ανακαλύψει ποίο υποκείμενο θα είναι εκείνο που θα μπορέσει να προσφέρει τις σημαντικότερες πληροφορίες ώστε ο κάθε ερευνητής να συλλέξει τα, σημαντικότερης σημασίας, στοιχεία για την έρευνα.

Στην ποιοτική έρευνα για το πλήθος του δείγματος δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες που ορίζουν τον αριθμό που θα το συγκροτήσει (Ιωσηφίδης, 2008). Ο αριθμός αυτού δεν μπορεί να

είναι μεγάλος. Ένα μεγάλο πλήθος δείγματος μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις για την πορεία της έρευνας και να αποβεί τροχοπέδη για τον ερευνητή κυρίως όταν ο στόχος είναι να υπογραμμιστούν και αν καταγραφούν η υποκειμενικότητα και τα προσωπικά βιώματα των υποκειμένων (Μαντζούκας, 2007). Εξάλλου ένα μικρό δείγμα έχει μικρότερο κόστος πνευματικό και χρονικό και είναι πιο διαχειρίσιμο στην συλλογή των δεδομένων αλλά και στην ανάλυση αυτού (Mason, 2009).

Ο Καλλινικάκης (2010) μας αναφέρει για το σημείο κορεσμού (saturation), κατά την διάρκεια της δειγματοληψίας, εννοώντας το σημείο που ο ερευνητής διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει καινούργιο υλικό από το δείγμα και τα δεδομένα απλά αναπαράγονται αφού όλα έχουν δοθεί πλέον με τις απαραίτητες λεπτομέρειες.

Το δείγμα στο οποίο θα στηριχθεί η ερευνά μας είναι έξι (6) εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της πόλης της Λάρισας και των περιχώρων της. Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία, το δείγμα επιλέχθηκε σύμφωνα με την υποκειμενική γνώση της ερευνήτριας για το ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν τα υποκείμενα που το απαρτίζουν. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν είχαν βιώσει και αντιμετωπίσει περιστατικό θυματοποίησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που εργάζονταν άρα πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής της ερευνήτριας γιατί είχαν την γνώση να δώσουν τις κατάλληλες πληροφορίες για τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και το πέρας της έρευνας (Μαντζούκας, 2007).

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την δειγματοληψία ήταν η λεγόμενη σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) κατά την διάρκεια της οποίας ο κάθε ερευνητής κάνει επιλογή μέσα στον γενικό πληθυσμό που θέλει να μελετήσει τα συγκεκριμένα τμήματα αυτού που θα του δώσουν την κατάλληλη ευκαιρία να μπορέσει να αποσπάσει και να παρουσιάσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Brikci & Green, 2007). Ειδικότερα η ερευνήτρια χρησιμοποίησε την στρατηγική της δειγματοληψίας κριτηρίου (criterion sampling) ώστε να πραγματοποιηθεί η κατάλληλη επιλογή των υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα σύμφωνα με το κριτήρια που καθορίζονται από τους στόχους της έρευνας.

Ο αριθμός του δείγματος επιλέχθηκε σύμφωνα με ένα από τους βασικούς κανόνες της ποιοτικής έρευνας ώστε να παραχθούν οι ποιοτικές πληροφορίες για την επίτευξη της έννοιας του κορεσμού πάντα σύμφωνα με τον υπό διερεύνηση θέμα ή όπως αλλιώς το χαρακτηρίζουν οι Polit & Hungler (1999) την επανάληψη των πληροφοριών.

Συνεπώς η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε βάση δύο βασικών κανόνων, την καταλληλότητα του δείγματος για το θέμα της έρευνας αλλά και την επάρκεια του, χωρίς

φυσικά να εννοούμε την ποσότητα αλλά την ποιότητα των πληροφοριών που μπορεί να προσφέρει.

Σε αυτό όμως το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι δυστυχώς κατά την διάρκεια της έρευνας συνέβη ένα πολύ σημαντικό παγκόσμιο γεγονός που δυσκόλεψε την έρευνα και ανάγκασε την ερευνήτρια να μειώσει τον αρχικό αριθμό του πλήθους του δείγματος ώστε να διαμορφωθεί στους τελικά έξι εκπαιδευτικούς και αυτό ήταν η αναγκαστική καραντίνα για τον ιό Covid19 που υπεστήκανε όλα τα κράτη ανά το κόσμο.

### **6.3 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Ως μέθοδο συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε η συνέντευξη, κατά την οποία παρουσιάζονται τα πρόσωπα, αλληλεπιδρούν και με αυθόρμητο τρόπο εκφράζουν αναδύοντας στην επιφάνεια αισθήματα, κρίσεις, αντιλήψεις, αναφορές για πράγματα και πρόσωπα και αποτελούν γνήσια ποιοτικά δεδομένα (Πηγιάκη, 1994). Όλα αυτά αποτέλεσαν ουσιαστική επιδίωξη κατά τη διάρκεια της μελέτης μας για τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Εξάλλου η συνέντευξη είναι το πιο βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας και πρόκειται για μία επικοινωνιακή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτηθέμενο που με την καθοδήγηση του πρώτου οδηγεί στην συλλογή πληροφοριών και γνώσεων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992).

Το είδος της συνέντευξης, που χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικό εργαλείο είχε τα χαρακτηριστικά της ημιδομημένης. Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης στηρίχθηκε στο γεγονός ότι όταν ένα υποκείμενο μπει στην διαδικασία αφήγησης μιας εμπειρίας του η ψυχοσύνθεση του διαφοροποιείται και τα συναισθήματα του μπορεί να κορυφωθούν και μαζί με τις σκέψεις του να δημιουργήσουν μία φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση που σίγουρα θα εμπλακεί κατά την περιγραφή του κάτι που φυσικά θα επηρεάσει και δεν θα επιτρέψει τη διατύπωση μίας συγκεκριμένης σειράς ερωτήσεων. Ο ερευνητής πιθανώς να παρεμβαίνει ελάχιστα κατά την διάρκεια μίας ημιδομημένης συνέντευξης, αλλά το κάνει με τρόπο ουσιαστικό και σε τυχόν απομάκρυνση του ομιλητή από τον σκοπό της έρευνας φροντίζει να τον επαναφέρει (Βάμβουκας, 2007).

Ειδικότερα, μέσα από την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, ο ομιλητής εμπλέκεται, μέσα από την αφήγηση μιας βιωμένης εμπειρίας εκφοβισμού, σε αφηγηματική συνέντευξη, ώστε να δώσει με τα προσωπικά βιώματα την νοηματοδότηση και την πλοκή του γεγονότος αποφεύγοντας δηλώσεις περιγραφικού τύπου (Wengraf, 2001) .

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να μην απομακρυνθεί ο ερωτώμενος από το σκοπό της έρευνας, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου εξαιτίας της φύσης της έρευνας και αναγράφονται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Ένα άλλο κομμάτι στο σχεδιασμό μίας έρευνας που πρέπει να απασχολεί κάθε ερευνητή είναι η δεοντολογία. Οι συνεντεύξεις οφείλουν να υπακούουν στην επιστημονική δεοντολογία όπως αυτή ορίζεται από ένα σύνολο κανόνων που καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται οι ερωτήσεις και τελείται γενικότερα η επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η Traianou (2014) αναφέρεται στον εστιασμό για το πως ο κάθε ερευνητής θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ένα από τα πρωτεύοντα ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι η πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα (informed consent) θα πρέπει δηλαδή η συμμετοχή των υποκειμένων να είναι ελεύθερη και συναινετική. Σημαντική είναι φυσικά και η διατήρηση της ανωνυμίας και η λήξη κάθε μέτρου για την διασφάλιση αυτής και διαχείρισης πιθανής διαρροής στοιχείων. Επίσης η προστασία από πιθανή βλάβη κατά την ερευνητική διαδικασία είτε σωματική είτε συναισθηματική γιατί κατά την διάρκεια αυτής υπάρχει περίπτωση να συμβεί από ατύχημα μέχρι και συναισθηματική κατάρρευση. Στην παρούσα έρευνα μέσα στην σχεδιαστική οργάνωση της περιλάμβανε και την πραγματοποίηση μίας πιλοτικής συνέντευξης για να εντοπιστούν και να λυθούν τυχόν προβλήματα στην όλη διαδικασία.

Έτσι προηγήθηκε προσωπική προσέγγιση του κάθε ερωτηθέντου στον οποίο δόθηκαν πληροφορίες για το ποια είναι η ερευνήτρια, για τον σκοπό της ερευνάς μας και φυσικά πήραμε την συγκατάθεση του για αυτήν, για την χρήση μαγνητοφώνου καθώς και προσωπικών σημειώσεων.

Η συνέντευξη ορίστηκε σε χρόνο και τόπο που να βολεύονται οι εκπαιδευτικοί, αυτό φυσικά τροποποιήθηκε κάπως λόγω καραντίνας Covid19. Έτσι το κάθε ένα ραντεβού οργανώθηκε ξανά από την αρχή στο χρόνο που φυσικά βόλευε τους ερωτηθέντες και πραγματοποιήθηκε μέσω βιντεοκλήσης, σε φιλικό και ευχάριστο επίπεδο για να μην προκληθούν συναισθηματικά κολλήματα στον ερευνητικό μας σκοπό, αποφεύγοντας εντελώς τις αντιδράσεις και τα σχόλια στην αφήγηση τους μόνο όπου χρειάστηκε έγιναν οι ανάλογες επεμβάσεις από την ερευνήτρια ώστε να ολοκληρωθούν όλες οι συνεντεύξεις χωρίς προβλήματα.

Έπειτα πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και μαζί με τις προσωπικές σημειώσεις όπου αναγράφονταν στάσεις σώματος ή εκφράσεις προσώπου που θα έδιναν ολοκληρωμένα στοιχεία για τα συναισθήματα του κάθε ερωτηθέντου.

## 6.4 ΟΔΗΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η συνέντευξη είναι ένα ερευνητικό εργαλείο για την συλλογή πληροφοριών που τις αντλεί μέσα από τον λόγο και την ανάλυση αυτού επιλεγμένων από τον ερευνητή χαρακτηριστικών περιπτώσεων και στηρίζεται στην ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία.

Όμως για να επιτευχθεί ένας από τους βασικότερους στόχους της έρευνας, να απαντηθούν δηλαδή τα ερευνητικά ερωτήματα και να ολοκληρωθούν ομαλά και απρόσκοπτα οι συνεντεύξεις δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις, ανοικτού τύπου εξαιτίας της φύσης της έρευνας και είναι οι ακόλουθες:

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
3. Εκτός του βασικού πτυχίου σας έχετε κάποια άλλη επιμόρφωση που θα θέλατε να μας αναφέρετε ( πχ. 2<sup>ο</sup> πτυχίο, μεταπτυχιακό κλπ.);
4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού;
5. Ποια είναι η δική σας εννοιολογική προσέγγιση για τον ορισμό του bullying;
6. Ποια είναι για εσάς εκείνα τα στοιχεία που παίζουν ρόλο στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού, ηλικία, φύλλο, μορφωτικό & κοινωνικό επίπεδο οικογένειας και στην επικρατέστερη μορφή του;
7. Θα μπορούσατε να αφηγηθείτε κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στο οποίο ήσασταν μάρτυρας;
8. Πως αισθανθήκατε απέναντι στο περιστατικό;
9. Πως το αντιμετωπίσατε;
10. Κατά την αντιμετώπιση του περιστατικού υπήρξαν κάποιες γνώσεις που χρησιμοποιήσατε; Υπήρξαν άτομα που αισθανθήκατε ότι είχαν γίνει αρωγοί ή τροχοπέδη στην επίτευξη του στόχου σας;
11. Αν συνέβαινε παρόμοιο περιστατικό σήμερα ή σε κάποιο μελλοντικό χρόνο θα αλλάζατε κάτι στον τρόπο αντιμετώπισης του;

Οι ερωτήσεις λοιπόν που τέθηκαν στις συνεντεύξεις ακολούθησαν ένα μοτίβο από θεματικές ενότητες για μεγαλύτερη δομή αλλά και ευκινησία κατά την διάρκεια της συνέντευξης για την ερευνήτρια. Έτσι από την 1 – 4 ερωτήσεις αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων με ερωτήσεις απλές και στοχευμένες ώστε ακόμη και εάν υπάρχει στρες για την διαδικασία της συνέντευξης να καταφέρουμε να μεταβάλλουμε τα συναισθήματα του

ερωτώμενου και να τον κάνουμε να αισθανθεί πιο χαλαρά και άνετα ώστε να μπορέσουμε να περάσουμε ομαλότερα στα καίρια ερωτήματα. Βέβαια η τέταρτη ερώτηση «παίζει» ένα διαφορετικό ρόλο στην ροή της έρευνας γιατί είναι ενδιαφέρον να διαπιστωθεί κατά πόσο η επιπλέον επιμόρφωση ή όχι παίζει ρόλο στην διαχείριση των περιστατικών της θυματοποίησης. Με την πέμπτη και έκτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του φαινομένου για να διαπιστωθεί το βάθος της γνώσης για το θέμα από τους εκπαιδευτικούς. Η έβδομη ερώτηση γίνεται ακόμα περισσότερο στοχευμένη και ζητά την αφήγηση των περιστατικών. Για τα συναισθήματα που σίγουρα βιώνει ένας εκπαιδευτικός μας ζητά η όγδοη. Η ένατη ζητά την αναδρομή στις γνώσεις και στην αναφορά για το τι και το ποιος μπορεί να βοηθήσει ή να σταματήσει την προσπάθεια διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Για τους τρόπους διαχείρισης τους μας δίνει πληροφορίες η δέκατη, ενώ η ενδέκατη κάνει μία υποθετική ερώτηση έχοντας ψυχολογικό υπόβαθρο και προσφέρει πληροφορίες εάν υπάρχει χάσμα ανάμεσα στο πως έχουν πράξει και το τι θα πρότειναν να γίνει για την αντιμετώπιση τους φαινομένου και γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό.

Στην διάρκεια της συνέντευξης δεν λαμβάνονται υπόψη μόνο οι λεκτικές εκφράσεις αλλά και οι σωματικές. Παίζουν μεγάλο ρόλο στην ανάλυση των δεδομένων από τις εκφράσεις του προσώπου και η ένταση της φωνής μέχρι και η σιωπή ή η παύση, οι κινήσεις των χεριών, ακόμη και οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος.

Η όλη διαδικασία λόγω και κορωνοϊού κράτησε περίπου δύο μήνες από τα μέσα Μαρτίου 2020 έως και μέσα Μαΐου 2020, ενώ η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 20 – 30 λεπτά.

## **6.5 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Φυσικά κατά την διάρκεια διαδικασία της συνέντευξης τηρήθηκαν, όπως όφειλε, οι κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας ώστε να οριστούν τα πλαίσια στα οποία κινήθηκαν οι ερωτήσεις. Για τα προβλήματα που προκάλεσε η καραντίνα του Covid19 και ο αναγκαστικός εγκλεισμός σε όλη την χώρα, πρέπει να αναφερθεί, ότι αντιμετωπίστηκαν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο με κόστος όμως τον μεγαλύτερο χρόνο διαρκείας των συνεντεύξεων και στην μικρή μείωση του πλήθους του δείγματος που συμμετείχαν. Τότε επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις μέσω βιντεοκλήσης γιατί εκ των πραγμάτων οι περισσότεροι ήταν αρνητικοί στην προσωπική επαφή, οι μετακινήσεις ήταν ελάχιστες και πάνω από όλα δεν θα μπορούσε να χαθεί

ως πληροφορία για την ερευνήτρια η γλώσσα του σώματος που όπως έχει ήδη προαναφερθεί αποτελεί κομμάτι της συνέντευξης και οι σημειώσεις για αυτό βοηθά και μετέπειτα στην ανάλυση των δεδομένων και στην ερμηνεία τους.

Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε στην αρχή της έρευνας και πρέπει να αναφερθεί ήταν αυτή κατά την διάρκεια ανεύρεσης του δείγματος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί το πλήθος του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς. Η αναφορά λοιπόν για την έναρξη έρευνας σε τουλάχιστον τριάντα εκπαιδευτικούς αρχικά χωρίς να γίνει γνωστό το θέμα της αντιμετωπίστηκε με αρκετό ενθουσιασμό και όλοι ήταν θετικοί στο να βοηθήσουν στην περάτωση της. Όμως όταν έφτανε η στιγμή για να μάθουν περί τίνος πρόκειται οι περισσότεροι μετά από κάποια δευτερόλεπτα σιωπής απαντούσαν ότι δεν είχαν κάποιο περιστατικό θυματοποίησης για να μπορούν να διηγηθούν και συνεπώς αδυνατούσαν να προσφέρουν βοήθεια στην ερευνήτρια. Πιο συγκριμένα ανέφεραν ότι δεν είχε πέσει στην αντίληψη τους κάποιο σημαντικό γεγονός σωματικής βίας ή λεκτικής που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν.

Άλλοι ήταν ακόμη περισσότερο κατηγορηματικοί ότι στο δικό τους σχολείο δεν συμβαίνουν τέτοια πράγματα κάτι που υποστήριζε και ο διευθυντής τους με απόλυτο τρόπο που δεν δεχόταν αντίρρηση ενώ σε συζητήσεις στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του συγκεκριμένου σχολικού ιδρύματος είχαν αναφερθεί αρκετές περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς και μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό από τους ίδιους σχεδόν μαθητές.

Επίσης για να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις με απρόσκοπτο τρόπο και να αποφευχθούν όσο το δυνατό δυσκολίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν και σε ματαίωση ακόμη κάποιων συνεντεύξεων διενεργήθηκε πιλοτική συνέντευξη. Έτσι οδηγηθήκαμε στην αποφυγή χρήσης ειδικευμένου λεξιλογίου στην διατύπωση των ερωτήσεων γιατί κάτι τέτοιο οδηγούσε και τους ερωτηθέντες στην αναζήτηση ανάλογης φραστικής διατύπωσης των απαντήσεων που και θα τους δυσκόλευε ή μπορεί να ζητούσαν διευκρινήσεις που θα σταματούσε την ροή της συνέντευξης ή ακόμη να του οδηγούσε στο να ασχολιόταν με γενικεύσεις που θα μπορούσε να κατευθύνει την συζήτηση σε απομάκρυνση του στόχου της.

Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι κατά την διάρκεια της εξιστόρησης ανέφεραν και άλλες πληροφορίες χρήσιμες για την έρευνα όπως τα συναισθήματα τους για το γεγονός ή τι ενέργειες έκαναν για την διαχείριση της κατάστασης που κάτι τέτοιο φυσικά οδηγούσε την ερευνήτρια να προσπεράσει κάποιες από τις ερωτήσεις που είχαν ήδη απαντηθεί και απλά μέσω κάποιων επιπλέον διευκρινιστικών ερωτημάτων να εμπλουτιστούν οι ήδη υπάρχουσες πληροφορίες. Έτσι αποφεύγονταν η περίπτωση να επαναληφθεί μία απαντημένη



ερώτηση που μπορεί να οδηγούσε σε δυσανασχέτηση του υποκειμένου που πιθανώς θα το ερμήνευε ως έλλειψη προσοχής της ερευνήτριας.

Στην διάρκεια των κάποιων συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι μετά το πέρας αυτής ο ερωτώμενος με το που σταματούσε η ηχογράφηση συνέχιζε να μιλάει για το θέμα και να αναφέρει πράγματα όπως την δικαιολόγηση των συναισθημάτων του ή με μεγαλύτερη ακρίβεια τι ακριβώς έκανε για την αντιμετώπιση του θέματος ή ακόμη ξεκινούσε να αναφέρει και άλλα περιστατικά που είχαν πέσει στην αντίληψη του δίνοντας έτσι ακόμη πιο στοχευμένες πληροφορίες για την έρευνα προσφέροντας έτσι την ευκαιρία στην ερευνήτρια να κρατήσει επιπλέον σημειώσεις που με την σύμφωνη γνώμη του φυσικά χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά δεδομένα. Επίσης πολλοί τόνιζαν ξανά το πως τους έκανε να νιώθουν το περιστατικό δίνοντας μέσα από την επανάληψη φράσεων ή και κάνοντας ταυτόχρονα έντονες κινήσεις με το σώμα τους και το πρόσωπο τους, θέλοντας να δείξουν πόσο έντονα και «βαθιά» συναισθήματα βίωσαν μέσα αυτή τους της εμπειρία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **7.1 Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ**

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν πολλοί τρόποι για την διαχείριση, οργάνωση, ταξινόμηση, και ανάλυση του υλικού. Υλικού που τις περισσότερες φορές ο όγκος που παράγεται είναι πολύ μεγάλος, περίπλοκος ή και μπορεί να δυσκολέψει τον ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Μία μέθοδος που χρησιμοποιείται κατά κόρον στην ποιοτική έρευνα και θεωρείται από τις πλέον εύχρηστες είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis), καθώς παρέχει στον νέο ερευνητή σημαντική βοήθεια που μεταφράζεται σε χρήσιμες δεξιότητες που είναι βασικές για να μπορέσει να πραγματοποιήσει μία πιο στοχευμένη προσέγγιση της ανάλυσης του (Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος, που όπως αναφέρει και το όνομα της, αναλύει τα ερευνητικά δεδομένα σε «θέματα» που εντοπίζονται ως επαναλαμβανόμενα. Αποτελεί το βασικό εργαλείο για τους ερευνητές της ποιοτικής έρευνας δίνοντας μία ελευθερία χωρίς

δεσμεύσεις σε επιστημολογικές θέσεις (Braun & Clarke, 2006). Φυσικά η έννοια της ελευθερίας δεν σημαίνει πως η ανάλυση μέσω της θεματικής γίνεται χωρίς σύζευξη αυτής με την θεωρία, απλά ο ερευνητής μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων προσδιορίζει επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυση του (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στη θεματική ανάλυση, οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης:

1. *Εξοικείωση με τα δεδομένα:* σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής επαναλαμβάνει προσεκτικά την μελέτη των δεδομένων ώστε να δημιουργήσει μία εικόνα για το τι διαπραγματεύονται τα δεδομένα ώστε να καταγραφούν οι πρωταρχικές ενδείξεις και κατόπι τούτου να ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο.
2. *Κωδικοποίηση:* σε αυτό το στάδιο δημιουργείται μία κωδικοποίηση των πληροφοριών. Ο κάθε κωδικός αποτελεί το νόημα από συγκεκριμένο κομμάτι των δεδομένων, ενώ το κάθε κομμάτι μπορεί να περιέχει περισσότερους από έναν κωδικούς, όσους δηλαδή αποδίδει ο ερευνητής σε κάθε νόημα με λογική υπόσταση. Στο σημαντικό αυτό στάδιο της ανάλυσης οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες με νόημα χωρίς να έχει φτάσει ακόμη ο ερευνητής στο στάδιο των θεμάτων. (Guest, Macqueen & Namey, 2012).
3. *Αναζήτηση των θεμάτων:* σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής αφού συνδυάσει τους διαφορετικούς κωδικούς εστιάζεται στην αναζήτηση των πιθανών θεμάτων. Από αυτούς τους κωδικούς άλλοι σχηματίζουν κύρια θέματα και άλλοι υποθέματα. Εδώ ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας και τις επιστημολογικές παραδοχές.
4. *Επανεξέταση των θεμάτων :* στο στάδιο αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να επανεξετάσει τα θέματα αφού έχει ήδη ολοκληρώσει ένα σύνολο από αυτά. Σε αυτό το σημείο λαμβάνονται υπόψη δύο βασικά κριτήρια που προτείνει ο Patton (1990) για την εξέταση των θεμάτων, το κατά πόσο το νόημα τους έχει εσωτερική συνάφεια και κατά πόσο οι διαχωρισμοί ανάμεσα στα θέματα είναι ευδιάκριτοι.
5. *Ορισμός και ονομασία θεμάτων:* σε αυτό το στάδιο προσδιορίζονται ξεχωριστά οι θεματικές ενότητες και τα δεδομένα που περιλαμβάνει η κάθε μία. Πρέπει να αναγνωριστεί η ύπαρξη των υποθεμάτων που βοηθούν στην οργάνωση του θέματος. Τέλος σε αυτό το στάδιο πρέπει ο ερευνητής να δώσει τους τίτλους που θα φέρει το κάθε θέμα που με συνοπτικό τρόπο θα μπορεί να αποδώσουν το περιεχόμενο τους και να κεντρίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.
6. *Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων :* με το πέρας του πέμπτου σταδίου ξεκινάει το έκτο στάδιο με την τελική ανάλυση των πληροφοριών και τη συγγραφή των

ευρημάτων. Ο ερευνητής πρέπει να «παρουσιάσει» τις πληροφορίες, όσο περίπλοκες και αν είναι, σε κείμενο κατανοητό το οποίο θα αναδεικνύει την αξιοπιστία της ανάλυσης του.

## 7.2 Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥΣ

### 7.2.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την οργάνωση των σημειώσεων που είχαμε κρατήσει κατά τη διάρκεια των, δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες προς βοήθεια της παράθεσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

**Πίνακας 1. : Δημογραφικά στοιχεία.**

<i>A/A</i>	<i>ΑΡΧΙΚΑ ΟΝΟΜΑΤ ΟΣ</i>	<i>ΦΥΛ ΛΟ</i>	<i>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</i>	<i>ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕ ΣΙΑΣ</i>	<i>ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ</i>	<i>ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ</i>
1	XB	Θ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	25		ΌΧΙ, ΑΠΛΑ ΑΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΧΕΤΙΚΟ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ
2	ΙΑ	Θ	ΔΑΣΚΑΛΑ	17	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΠΠΕΜ - ΔΟΕ

3	ΕΠ	Θ	ΔΑΣΚΑΛΑ	19	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ
4	ΣΚ	Α	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	23	ΠΤΥΧΙΟ ΦΥΣΙΚΟΥ	ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΙΠΕΜ ΚΑΙ ΑΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕΣΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
5	ΣΣ	Α	ΦΥΣΙΚΟΣ	27		ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΙΠΕΜ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑ, ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΦΙΣΑΣ ΠΟΥ ΒΡΑΒΕΥΤΗΚΕ
6	ΕΠ	Θ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	18	ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ & ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ	ΔΗΜΕΡΙΔΑ ΜΕΣΟΥ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ

					ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ ΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ
--	--	--	--	--	---------------------------------------	-----------------------

Από τον πίνακα 1 βλέπουμε κάποια δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως την πρώτη θεματική μας ενότητα που περικλείεται στις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το δείγμα της έρευνας το αποτελούν εκπαιδευτικοί της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας είτε από την πρωτοβάθμια είτε από της δευτεροβάθμια. Πιο συγκεκριμένα βλέπουμε ότι οι τέσσερις είναι γυναίκες και οι δύο άντρες. Μία από τις γυναίκες δουλεύει στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως φιλόλογος ενώ οι άλλες τρεις στην πρωτοβάθμια ως δασκάλες και νηπιαγωγός και οι άντρες και οι δύο είναι στην δευτεροβάθμια με ειδικότητες μαθηματικός και φυσικός αντίστοιχα. Τρεις έχουν μεταπτυχιακό, ένα στην κοινωνιολογία και δύο στην διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων ενώ στην επιμόρφωση για τον σχολικό εκφοβισμό οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο του ΙΠΕΜ ή διημερίδα για την διαχείριση κρίσεων και κάποιοι δηλώνουν ότι αυτομορφώνονται με δική τους επιθυμία. Επίσης όλοι τους θεωρούνται έμπειροι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 17-27 έτη.

### **7.2.2 Ο ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Στην επόμενη θεματική ενότητα για την εννοιολογική προσέγγιση του δείγματος της ερευνά μας ανακαλύπτουμε ότι οι εμπλεκόμενοι στην ερευνά μας θεωρούν τον εκφοβισμό υπαρκτό πρόβλημα στα σχολεία τους και τον νοηματοδοτούν ότι είναι μία συμπεριφορά που αποσκοπεί στην υποτίμηση, στην πρόκληση αγωνίας και φόβου και στην έκθεση του θύματος σε κατάσταση ανασφάλειας και οδύνης με τρόπους έκφρασης όπως η σωματική βία αλλά και η λεκτική, η κλοπή, η απειλητική συμπεριφορά γενικά, τα πειράγματα, η εξύβριση, η σαρκασμός, η επιβολή, ο κοινωνικός αποκλεισμό του θύματος από τη συμμετοχή του σε παρέες και ο εξαναγκασμός.

Η ΧΒ ως φιλόλογος που είχε μελετήσει το έντυπο υλικό για τον εκφοβισμό χρησιμοποιεί μία επιστημονική ορολογία «...διάβασα για τον Olweus και το τι ορίζει ως σχολικό εκφοβισμό. Μιλάει για ανισορροπία δυνάμεων και ότι η παραβατική συμπεριφορά έχει επαναληπτικό χαρακτήρα. Σημασία έχει ότι έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις δεν νομίζω ότι μόνο δική μου σκέψη αλλά υπάρχει μία μεγάλη αύξηση τέτοιων συμπεριφορών...»

Παρόμοια λόγια μας αναφέρουν οι δύο δασκάλες ΙΑ και ΕΠ που εξιστορούν ότι ασχολήθηκαν με το σχολικό εκφοβισμό κατά την διάρκεια του μεταπτυχιακού τους:

«...η αλήθεια είναι ότι εάν δεν είχα κάνει το μεταπτυχιακό στην κοινωνιολογία δεν θα γνώριζα επακριβώς τον όρο του σχολικού εκφοβισμού ότι μιλάμε για βίαιες συμπεριφορές που γίνονται συστηματικά και έχουν δόλο και για το πόσο μεγάλες διαστάσεις έχει εκλάβει τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο. Βλέπουμε λιγότερα αλλά ακούμε περισσότερα για το πείραγμα που δεν είναι, για παιδιά που επιβάλλονται σε άλλα που θεωρούν πιο αδύναμα ή πιο κατώτερα....» αναφέρει η ΙΑ. Ενώ η ΕΠ λέει: « ....κάποια στιγμή σε κάποιο από τα μαθήματα του μεταπτυχιακού αποφάσισα να κάνω μία εργασία για το bullying και μου δόθηκε η ευκαιρία να διαβάσω ή να γίνω πιο συγκριμένη να χαθώ στην βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα και όντως όσο και να βγαίνουν οι διάφοροι ερευνητές και να δίνουν διάφορους ορισμούς όλοι έχουν κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχει ο θύτης ο οποίος εσκεμμένα της περισσότερες φορές έχει βίαιη και παραβατική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί θύμα, επειδή διαφέρει και έχει ή μεγαλύτερη σωματική δύναμη ή γενικά κάποιος είδος υπεροχής απέναντι στον άλλο, και συνεχίζει αυτήν την συμπεριφορά για μεγάλο χρονικό διάστημα, αυτό είναι bullying...»

Ο ΣΣ μας μιλάει εξίσου για την σωματική υπεροχή του θύτη : « ....τι είναι σχολικός εκφοβισμός / bullying? Το λέει και η λέξη κάποιο παιδί φοβίζεται ή καλύτερα τρομοκρατεί ένα άλλο χρησιμοποιώντας τα μπράτσα του και την σωματική διάπλαση του. Παντού υπάρχει ένας νταής που τον ακολουθούν κάποιοι άλλοι φίλοι του που το θεωρούν αρχηγό τους που μπορεί να φοβίζονται με διάφορους τρόπους : από το παίζουμε ζύλο μέχρι και το δώσ' μου τα λεφτά σου ή το κολατσιό σου!!....»

Για τον ΣΚ ο σχολικός εκφοβισμός είναι : «...όποια πράξη ενός παιδιού προς ένα άλλο θέλοντας να του προκαλέσει πόνο ή φόβο. Συζητάμε αρκετά και μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό με συναδέλφους και πρέπει να αναφέρω ότι ακούγονται διάφορα πράγματα όταν έρχεται η κουβέντα σε αυτό το θέμα, άλλοι λένε ότι είναι υπερβολές άλλοι ότι πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί γιατί το φαινόμενο είναι υπαρκτό σε όλα τα σχολεία και ότι δεν είναι ανάγκη να είναι εμφανές σε όλους...».

Η ΕΠ δίνει ένα πιο γενικό ορισμό λέγοντας ότι bullying είναι :«....ότι μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα σε ένα παιδί στο σχολείο. Και όταν το λέω αυτό αναφέρω και τις πράξεις που δεν γίνονται συνειδητά, δεν χρειάζεται να υπάρχει επανάληψη σε διάστημα μηνών ή ετών αλλά ότι θα γίνει μόνο και μόνο για να προκαλέσει πόνο, θλίψη ή φόβο με λόγια ή πράξεις έστω και για 3 ή 5 μέρες δεν είναι κάτι άλλο...».

### 7.2.3 ΟΙ ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΥΛΛΟΥ

Η σωματική βία είναι αυτός ο τύπος εκφοβισμού που φαίνεται να κρατά τα σκήπτρα και να επικρατεί από τα λεγόμενα των ομιλητών στην παρούσα έρευνα όταν αναφέρονται στον ορισμό του, όχι όμως και στα περιστατικά που εξιστορούν.

Ως αμέσως πιο επικρατέστερη μορφή θεωρούν τον λεκτικό εκφοβισμό με μία σημαντική προέκταση της, αυτήν του κοινωνικού αποκλεισμού που από τα περιστατικά που περιγράφηκαν, αν και είναι από τις μορφές που είναι πιο δύσκολα ανιχνεύσιμες, οι ερωτηθέντες είχαν να δώσουν πολλές εμπειρικές πληροφορίες και συνέκλιναν στο γεγονός ότι ο αποκλεισμός και η ταπείνωση είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτονται όταν θυμούνται τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού που έχουν βιώσει. Αλλά γίνονται και αναφορές για τα άλλα είδη εκφοβισμού όπως το cyberbullying.

Την σωματική θυματοποίηση την βαπτίζουν, οι ερωτώμενοι, ως χαρακτηριστικό των αγοριών θυτών ενώ τον λεκτικό εκφοβισμό περισσότερο ως «απασχόληση» των κοριτσιών και ότι αυτό συμβαίνει είτε οι μαθητές ανήκουν στην πρωτοβάθμια είτε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και ότι κατά βάση τα περιστατικά του bullying συμβαίνουν σε χώρους όπου δεν υπάρχει τόση επιτήρηση είτε δηλαδή στο προαύλιο την ώρα του διαλλείματος είτε και εκτός σχολείου πχ. κατά την διάρκεια κάποιας εκδρομής ή την ώρα προσέλευσης τους.

Η ηλικία φαίνεται κατά τους εκπαιδευτικούς να διαδραματίζει τον δικό της ρόλο στην μορφή που θα έχει το φαινόμενο. Ο σωματικός εκφοβισμός θεωρείται ότι είναι πιο χαρακτηριστικός στις μικρές ηλικίες και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αυξάνεται αντίστοιχα ο λεκτικός εκφοβισμός με τον κοινωνικό αποκλεισμό ή το cyberbullying.

Η ΙΑ μας αναφέρει *«ο σωματικός εκφοβισμός σίγουρα κρατά τα ηνία του φαινομένου. Οι περισσότερες έρευνες μιλούν με στατιστικά δεδομένα για την υπεροχή της συγκεκριμένης μορφής.... Σίγουρα παίζει ρόλο η ηλικία όσο πιο μικρές τόσο το ζύλο είναι μέσα στην ζωή τους, όταν όμως μεγαλώνουν η λεκτική επίθεση έχει το πρώτο λόγο.... Ναι για μένα τα κορίτσια δεν παίζουν μπουνιές έχουν άλλο τρόπο, τα λόγια. Και στην δική μου εμπειρία δεν παίζει ρόλο η σωματική διάπλαση όπως συμβαίνει συνήθως, όπου ο πιο δυνατός ή μεγαλόσωμος παίζει το ρόλο του θύτη».*

*«Πίστευα ότι η σωματική βία είναι χαρακτηριστικό των μικρών παιδιών όμως σε αυτήν την περίπτωση έπεσα έξω. Όχι ότι και η πείρα μου δεν μου το επιβεβαιώνει, πιθανώς θα είναι η εξαίρεση στον κανόνα. Αλλά, αγόρια ήταν, ίσως δεν θα έπρεπε να περιμένω κάτι διαφορετικό. Και φυσικά παίζει ρόλο η σωματική διάπλαση στον σωματικό εκφοβισμό».* Αναφέρει ο ΣΣ.

Η φιλόλογος ΧΒ παραθέτει τις δικές της σκέψεις για την επικρατέστερη μορφή και τι χαρακτηριστικό παίζει το σημαντικότερο ρόλο. «Σε όποια έρευνα και να διαβάσεις για την κάθε μορφή υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στον θύτη π.χ. σε περιστατικό σωματικού εκφοβισμού στατιστικά ο θύτης θα είναι γένος αρσενικό με μεγάλη σωματική διάπλαση και μικρή ηλικία. Ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες σε κυρίαρχη θέση μπαίνει ο λεκτικός και ο κοινωνικός αποκλεισμός χωρίς να έχει ιδιαίτερη σημασία το φύλλο».

Η ΕΠ σχολιάζει: «δεν θα μπορούσε σε τέτοιες ηλικίες του δημοτικού και από κορίτσια να τύχει άλλη μορφή σχολικού εκφοβισμού από το λεκτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Εάν ήταν αγόρια σίγουρα θα διηγούν κάτι με χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα και άλλα πιο σκληρά σπόρ (ελαφρύ γέλιο).... Και σε αυτές τι περιπτώσεις μάλλον μεγάλη σημασία δεν παίζει τόσο η εμφάνιση του θύτη αλλά του θύματος, αν είναι άσχημο, κοντό ή χοντρό, με γυαλιά ή ανάπηρο ή με διαφορετικό χρώμα δέρματος κλπ γιατί η λίστα είναι αρκετά μεγάλη».

Ο ΣΚ απαντώντας στις ερωτήσεις της συνέντευξης εκφράζει την άποψη ότι οι μορφή του σχολικού εκφοβισμού πορεύεται μαζί με την ηλικία των παιδιών. «τα μεγάλα παιδιά έχουν χίλιους τρόπους για να κάνουν κάτι τέτοιο, viber, messenger, facebook, instagram κλπ. και φυσικά δεν περιμένουμε από παιδιά δημοτικού να κάνουν κοινωνικό αποκλεισμό μέσα στα κοινωνικά δίκτυα ζούμε στην Ελλάδα και όχι στην Ιαπωνία με την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη.... Πάντως από ότι έχω διαβάσει και από συζητήσεις με συναδέλφους όντως η ηλικία και το φύλλο καθορίζουν την μορφή του σχολικού εκφοβισμού».

«Στο νηπιαγωγείο αυτές τι μορφές συναντάς. Ή τα αγοράκια θα παίζουν μπουνιές ή τα κοριτσάκια θα βγάζουν το χειρότερο τους εαυτό στα λόγια και όσο ανεβαίνει η ηλικία τόσο μένουν μόνο τα λόγια που πληγώνουν. Εννοείται ότι η σωματική διάπλαση έχει το κύριο ρόλο στον σωματικό εκφοβισμό όπως και το φύλλο ενώ στις άλλες μορφές εκφοβισμού μόνο η ηλικία». Δηλώνει η νηπιαγωγός ΕΠ.

Συνεπώς για τους εκπαιδευτικούς παίζει μεγάλο ρόλο και το φύλλο αλλά η ηλικία για το ποιά μορφή σχολικού εκφοβισμού θα αναπτύξουν οι θύτες. Έτσι τα αγόρια στις μικρές ηλικίες έως 12-13 ετών «προτιμούν» τον σωματικό ενώ αντίστοιχα τα κοριτσάκια γέρνουν περισσότερο στον λεκτικό εκφοβισμό, με ιδιαίτερη προτίμηση τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες συναντάμε εκτός από το λεκτικό εκφοβισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό και άλλες μορφές όπως το cyberbullying. Για την σωματική διάπλαση την ορίζουν βασικό στοιχείο στο σωματικό εκφοβισμό και την γενικότερη εμφάνιση των παιδιών με ιδιαιτερότητες ή μη ότι ορίζει, ανάλογα, τα θύματα αλλά και τους θύτες.



## 7.2.4 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΟΝ

### ΘΥΤΗ

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων εκφράζονται οι πεποιθήσεις ότι το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και το οικονομικό-κοινωνικό status των γονιών αλλά και η μόρφωση τους παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση των περιστατικών εκφοβισμού. Ένα οικογενειακό περιβάλλον γεμάτο βία οδηγεί στην γέννηση των θυτών, ενώ τα θύματα αλλά και οι θύτες μπορεί να είναι δημιουργήματα ενός μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Αλλά και όλο τον κοινωνικό γίγνεσθαι των παιδιών παίζει άμεσο ρόλο για το εκφοβισμό αφού τα παιδιά είναι ο καθρέπτης των μεγάλων όπως αναφέρει ο Bandura (1973) στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης για τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς των παιδιών.

Το να βρεθούμε σε θέση να ανακαλύψουμε τους λόγους που οδηγούν ένα παιδί στην θέση του θύτη είναι κάτι πολύ σημαντικό. Όλες οι έρευνες μιλούν για την οικογένεια και τις προβληματικές συμπεριφορές που υπάρχουν μέσα σε αυτήν και την επίδραση που έχει αυτό στην ψυχοσύνθεση των παιδιών. Και πως τα παιδιά θα μεταφέρουν αυτό το «οικογενειακό βάρος» στον χώρο του σχολείου με άσχημες επιπτώσεις. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών αναφέρονται τα εξής:

*«Τι να πρωτοκάνεις όταν οι ίδιοι οι γονείς έχουν τις δικές τους αντιλήψεις αρνιούνται ότι κάτι πάει στραβά και υποστηρίζουν ότι έτσι γίνονται άντρες και ότι τα παιδιά τους φυσικά είναι τα καλύτερα παιδιά στο κόσμο, σωστά αγγελούδια και πάντα φταίνε τα παιδιά των άλλων... και ο μπαμπάς του τα πηγαίνει και πολεμικές τέχνες γιατί κατά την άποψή του πρέπει να ξέρουν να αμύνονται... Να αμύνονται και όχι να επιτίθενται είναι μεγάλη η διαφορά». Μας λέει η ΙΙ συνεχίζοντας «πιστεύω ότι φταίει το γεγονός της μη καλλιέργειας των γονέων που υιοθετούν την άποψη ότι μέσα από τέτοιες συμπεριφορές γίνονται άντρες» .*

*Ο ΣΣ αναφέρει «Για μένα ο υποκινητής όλης αυτή της ενέργειας ήταν ένα συγκεκριμένο παιδί. ...Έφταιγε όμως το οικογενειακό περιβάλλον, ο πατέρας ήταν συνήθως απών αλλά και όταν ήταν σπίτι όλοι οι γείτονες λέγαν ότι ήταν βίαιος ενώ η μάνα δικαιολογούνταν πάντα ότι έχει ένα μωρό στο σπίτι που πρέπει να φροντίσει, και το μεγάλο της παιδί τι; Δεν υπήρχε; Άστα να πάνε και μετά αναρωτιόμαστε εάν φταίει ο φονιάς! Και η αλήθεια είναι ότι δεν θέλω να κατηγορήσω ότι οι γονείς είναι από την Αλβανία αλλά δυστυχώς αυτό που διαπιστώνουμε όλοι είναι ότι λίγοι είναι αυτοί που ήρθαν στην χώρα μας και έχουν ένα επίπεδο είτε μόρφωσης ή καλλιέργειας είτε κοινωνικό-οικονομικό».*

Η ΧΒ μας λέει: «ξέρουμε καλά και ως γονείς αλλά περισσότερο ως εκπαιδευτικοί ότι τα αγόρια είναι πιο αδύναμα στην διαχείριση των συναισθημάτων τους και αυτήν τους η αδυναμία τα κάνει πιο επιρρεπή στην παραβατική συμπεριφορά. Και αυτό που εννοώ είναι ότι ένας αδύναμος

χαρακτήρας μπορεί να οδηγηθεί στο να χρησιμοποιήσει τον λεκτικό εκφοβισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό για να μπορέσει να επιβληθεί, να μπορέσει αισθανθεί κυρίαρχος ιδίως όταν το οικογενειακό περιβάλλον του εξυψώνει τον εγωισμό μέσω της έλλειψης ορίων και της κακομάθειας. Ένα τέτοιο παιδί έχει ανάγκη να «υποτάξει» ασθενέστερους χαρακτήρες και να μεταφέρει την ηγετική αντρική μορφή από το σπίτι σε ένα θηλυκό σε άλλη κοινωνική ομάδα».

Η δασκάλα ΕΠ αναρωτιέται: «πως δύο έξυπνα κοριτσάκια, που φαίνονται γλυκύτατα, μπορεί να φέρονται τόσο άκαρδα. Πιστεύω ότι φταίει ο λάθος τρόπος στην κοινωνικοποίηση τους. Οι ηθικές αρχές που λαμβάνουν από τους γονείς, ο τρόπος που τους έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τον συνάνθρωπο τους, η έλλειψη σεβασμού προς τα έμβια όντα και η μη ύπαρξη ενσυναίσθησης. Πως αλλιώς να δικαιολογήσουμε αυτήν την σκληρότητα εκτός εάν πάλι την βιώνουν μέσα στο χώρο της οικογένειας γιατί η ηλικία τους δεν δικαιολογεί τόσο πολλά βιώματα στον κοινωνικό περίγυρο και η εξάρτηση από τους γονείς είναι πολύ μεγάλη. Παίζει τελικά μεγάλο ρόλο τι βιώματα έχουν οι ίδιοι οι γονείς. Στις συγκεκριμένες βέβαια περιπτώσεις οι οικογένειες δεν έχουν δώσει ποτέ δικαιώματα προς τα έξω αλλά ποτέ δεν γνωρίζουμε την μπορεί να συμβαίνει πίσω από την πόρτα κάθε σπιτιού κυρίως σε οικογένειες με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο.»

«Το κακό δεν ξεκινάει σε αυτές τις ηλικίες, απλά συνεχίζεται και διαιωνίζει μια ήδη υπάρχουσα συμπεριφορά» μας λέει ο ΣΚ που μοιάζει σαν να μιλάει στον εαυτό του. «όλα αυτά τα παιδιά δεν έγιναν ξαφνικά θύτες, πρέπει να ξεκίνησαν σε πολύ πιο μικρή ηλικία. Φαίνεται ότι κανείς δεν τους εμφύσησε τον σεβασμό προς τον συνάνθρωπο. Και όλα ξεκινούν από την οικογένεια και μετά μπορούμε να καταλήξουμε στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και δεν βγάζω έξω εμάς τους εκπαιδευτικούς. Όλοι παίζουμε το ρόλο μας στην διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου, μα πάνω από όλα βάζω τους γονείς. Αυτοί είναι τα αρχικά πρότυπα των παιδιών, σε αυτούς στηρίζονται από τα πρώτα τους βήματα στην κοινωνία, αυτοί θα θέσουν τις βάσεις στην ψυχοσύνθεση των παιδιών. Και δυστυχώς δεν μπορούμε να πούμε ότι παίζει πάντα ρόλο το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο τους αλλά στατιστικά, που μου αρέσουν λόγο ειδικότητας, όλα αυτά φαίνεται να έχουν το πρώτο ρόλο. Για τα συγκεκριμένα παιδιά τι να πω; Από θέμα οικονομικού επιπέδου δεν υπάρχουν οι πολύ πλούσιοι ή οι πολύ φτωχοί γονείς, οι περισσότεροι είναι μεσαίας τάξης, απλά από θέμα μόρφωσης παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι γονείς είναι απόφοιτοι λυκείου, που δημιουργεί μία υπόνοια για την μη γνώση σωστής διαπαιδαγώγησης παιδιών».

Η νηπιαγωγός ΕΠ φαίνεται από τα λεγόμενα της ότι οι απόψεις της συγκλίνουν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, που ρωτήθηκαν, ότι τα παιδιά παίρνουν τις αρχικές βάσεις για την διαμόρφωση της προσωπικότητας τους από τους γονείς και σε δεύτερο χρόνο και με λιγότερη ένταση μπαίνει ο κοινωνικός περίγυρος. «Σε αυτές τις τόσο τρυφερές ηλικίες που τα παιδιά είναι

*πραγματικά ακόμη κάτω από την σκέπη των γονέων εξαρτώνται ακόμη μόνο από αυτούς. Είναι στην φάση ότι βλέπω και ότι ακούω αυτό κάνω. Να φταίμε και οι υπόλοιποι ενήλικές, χωρίς να βγάλω έξω και τον εαυτό μου, λίγο δύσκολο είμαστε όντως το επόμενο βήμα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αλλά βρισκόμαστε σε δεύτερη μοίρα ακόμη σε σχέση με την οικογένεια..... Και φυσικά παίζει ρόλο στις δυνατότητες κοινωνικοποίησης των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο και η κοινωνικοοικονομική τους υπόσταση».*

### **7.2.5 ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΥΤΩΝ / ΘΥΜΑΤΩΝ**

Ο καθένας είχε να αναφέρει την δική του ιστορία με τους ΙΑ & ΣΣ να εξιστορούν περιστατικό με σωματική βία, οι ΕΠ & ΧΒ να αναφέρουν λεκτικό εκφοβισμό με τελικό όμως στόχο τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο ΣΚ να μας μιλάει για μια μορφή κοινωνικού αποκλεισμό μέσα από μέσα κοινωνικής δικτύωσης -cyber bullying και η ΕΠ να μας αναφέρει περιστατικό κοινωνικού αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο.

Μέσα όμως από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών δίδονται και αρκετές πληροφορίες για τους άμεσα εμπλεκόμενους του φαινομένου όπως είναι τα παιδιά θύτες και θύματα για την προσωπικότητα και τις συμπεριφορές τους. Φαίνεται λοιπόν τα παιδιά θύτες μέσου του εκφοβισμού να προσπαθούν να επικρατήσουν, να αναδειχτούν, να προκαλέσουν πόνο και φόβο για δική τους ευχαρίστηση. Έχουν συνήθως θετική αυτοεικόνα, φαίνονται ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους, η ενσυναίσθηση τους είναι μηδενική και προσπαθούν ώστε να μην γίνουν ποτέ αντιληπτοί από τους ενήλικές. Ενώ τα παιδιά θύματα είναι παιδιά ντροπαλά, ήσυχα, μαζεμένα, που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες -διαφορετικότητες που τα καθιστούν εύκολα θύματα. Που έχουν ήδη ταπεινωθεί, έχουν χάσει τα ενδιαφέροντάς τους, όπως για την μάθηση, και κλείνονται στον εαυτό τους.

Η ΙΑ είχε καιρό που παρακολουθούσε τις πράξεις της συγκεκριμένης παρέας παιδιών στο δημοτικό σχολείο που διδάσκει. Το παιχνίδι «τρώω ξύλο» άρχισε να γίνεται το αγαπημένο της παρέας. «...η παρέα έχει έναν αρχηγό αλλά δύο υπαρχηγούς τα δύο μικρότερα αδέρφια του πρώτου..... δεν κωλώναν πουθενά ....θέλανε να είναι πάντα οι κυρίαρχοι και για να το επιτύχουν επιτίθονταν σωματικά και φραστικά. Αλλά το αγαπημένο τους ήταν το «τρώω ξύλο»... τα μέρη που προτιμούσαν ήταν η αυλή του σχολείου αλλά και η παιδική χαρά της γειτονιάς. Τι να πρωτοκάνεις όταν οι ίδιοι οι γονείς έχουν τις δικές τους αντιλήψεις και δεν βρίσκουν λόγο συζήτησης για κάτι τέτοιο... .. Η δική μου αντίληψη είναι ότι επειδή σωματικά δεν είναι εύρωστα ίσως ήταν ο τρόπος άμυνας τους αφού η επίθεση είναι η καλύτερη άμυνα όπως είναι γενικά αποδεκτό». Αγανάκτηση είναι το πρώτο συναίσθημα που ξεστομίζει η ΙΑ «...είναι δυνατόν με

όλα αυτά εμείς σαν εκπαιδευτικοί να μπορέσουμε να αλλάξουμε τον τρόπο σκέψης αυτών των παιδιών και κατά επέκταση την συμπεριφορά τους και την προσωπικότητα τους! Αγανάκτηση λοιπόν ...με κάνουν να αισθάνομαι ανεπαρκής που δεν μπορώ να επιλύσω την κατάσταση...»

Το περιστατικό για το οποίο μας μιλάει ο ΣΣ αναφέρεται και αυτό στην μορφή της σωματικής βίας. «...δεν θα μπορούσα να το πιστέψω αυτό που μου λέγανε ότι συμβαίνει στο γυμνάσιο μας εάν δεν το έβλεπα με τα ίδια μου τα μάτια. Άκουγα ότι τα μεγαλύτερα σε τάξεις παιδιά έδερναν τα πρωτάκια για παραδειγματισμό, ότι τώρα που ήρθαν στο γυμνάσιο θα πρέπει να σκύβουν το κεφάλι στους μεγαλύτερους τους που κάνουν φυσικά κουμάντο... Ήταν ένα πολύ παλιό έθιμο που είχε σταματήσει εδώ και αρκετά χρόνια τώρα όμως αυτή η παρέα της Γ γυμνασίου αποφάσισε, όπως τόνισαν τα ίδια τα παιδιά όταν κλήθηκαν να απολογηθούν για τις πράξεις τους να το αναβιώσουν. .... Είχαν στόχους φυσικά, και δεν ήταν απαραίτητα οι πιο μικροκαμωμένοι και αδύνατοι μαθητές, μάλλον προτιμούσαν τους ήσυχους και απομονωμένους αυτούς δηλαδή που δεν θα δημιουργούσαν ιδιαίτερο πρόβλημα μετά την επίθεση, που δεν θα αντιστεκόταν και δεν θα μιλούσαν... Δεν συμμετείχαν όλοι απλά πολλές φορές δεν υπήρχε από κανέναν αντίδραση.... είναι δυνατόν να πατάνε το παιδί στο σβέρκο για να είναι το κεφάλι του χαμηλά σαν να τους προσκυνά και κανείς από αυτούς που βρέθηκαν παρόντες στο περιστατικό να μην αντιδράσει; Τι θα μπορούσε να με κάνει να νιώσω! Άγχος φυσικά, ένιωσα ότι έπρεπε να σπάσω από την αρχή μια μεγάλη νέα αλυσίδα, να τροποποιήσω και να διαλύσω τον φαύλο κύκλο που είχε ξαναδημιουργηθεί προσπαθώντας κατά τα λεγόμενα των θυτών να αναβιώσουν παλιό έθιμο..... Τι σόι έθιμο ήταν αυτό; Όχι! Όχι δεν ήταν μόνο άγχος αυτό που αισθανόμουν ήταν κάτι ανάμεσα από αγανάκτηση και θυμό.... Για μένα ο υποκινητής όλης αυτή της ενέργειας ήταν ένα συγκεκριμένο παιδί. ...Έφταιγε όμως το οικογενειακό περιβάλλον....».

Η ΧΒ φιλόλογος σε λύκειο αισθάνθηκε μεγάλη θλίψη με τα πράγματα που της εκμυστηρεύτηκε μία μαθητριάς της. «....δεν το είχε αντιληφθεί κανείς τόσα χρόνια αυτό που γινόταν από ένα συγκεκριμένο παιδί προς κάποια άλλα. Ήταν κάτι που ξεκίνησε για αστείο αλλά έπαψε να είναι όταν αυτό γινόταν σε καθημερινή βάση. Αναγκάστηκα να κρυφακούσω για να μπορέσω να διαπιστώσω την έκταση της όλης υπόθεσης. Το συγκεκριμένο αγόρι έπαιζε κάθε μέρα σε ένα συνομήλικο κορίτσι το τραγούδι “I play Pokémon go” επειδή εκείνο έπαιζε το γνωστό παιχνίδι pokemon κάνοντας ταυτόχρονα υποτιμητικά σχόλια που μερικές φορές θα μπορούσαν να σε κάνουν να κοκκινίσεις. .... Το αρνητικό στην όλη υπόθεση ήταν ότι τα υπόλοιπα παιδιά είχαν μετατραπεί από απλοί παρατηρητές σε θύτες που τραγουδούσαν γελώντας εις βάρος της συμμαθήτριάς τους, ταπεινώνοντας την. .... Ένα κορίτσι μάλαμα, ήσυχο, συνεσταλμένο, που παρόλο είχε ΔΕΠΥ ήταν πάρα πολύ καλή μαθήτρια. Σε αντίθεση με τον νεαρό που ήταν ένας μαθητής κάτω του μετρίου, που σου έδινε την εντύπωση ότι δεν του λέγανε ποτέ όχι από το σίτι.

.... Προσωπική μου εντύπωση είναι ότι το συγκεκριμένο άτομο ένιωθε κάπως μειονεκτικά μέσα στην παρέα του και είχε βρει ακριβώς αυτό το τρόπο για να αποκτή «αυλή» και να γίνεται το επίκεντρο της.... Μετά το ίδιο αγόρι ξεκίνησε να κάνει ακριβώς το ίδιο πράγμα και σε άλλα παιδιά που τύχαινε να παίζουν το ίδιο ηλεκτρονικό παιχνίδι με το αρχικό κορίτσι. Φαινόταν να είχε χάσει το αρχικό του ενδιαφέρον όταν το κορίτσι σε ανύποπτη στιγμή αντεπιτέθηκε με τρόπο που ο θύτης δεν το περίμενε και τον έκανε να νιώσει τώρα αυτός ταπεινωμένος.»

Τυχαία είχε ανακαλύψει η ΕΠ αυτό που συνέβαινε στην δική της σχολική μονάδα « ...όλα ξεκινούσαν από τις δύο συνονόματες που ήταν πολύ δημοφιλής..... δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι διαφορετικό αλλά πιθανότατα αυτά τα δύο παιδιά αισθάνονταν ότι απειλούνταν από την καημένη την συμμαθήτριά τους, που πραγματικά δεν είχε τίποτα να υστερεί από τους υπολοίπους, απλά ήταν ένα παιδί πολύ συνεσταλμένο, με χαμηλή αυτοπεποίθηση, κλεισμένη στο καβούκι της που όταν αγχωνόταν ή στεναχωριόταν τσέβδιζε ελαφρώς και είχε «διαγνωστεί» με ΔΕΠΥ και δυσορθογραφία. Αυτό ήταν πιθανότατα και το μειονέκτημα του κοριτσιού, δεν ήταν δημοφιλής κάτι που επιβάρυνε την θέση της απέναντί στα άλλα δύο παιδιά που είχαν κερδίσει την εύνοια των συμμαθητών τους. .... Μπορεί να μην χρησιμοποιούσαν υβριστικές φράσεις όμως ήταν ταπεινωτικές .... Ήταν στην ημερήσια εκδρομή που πήγαμε όπου έγινα μάρτυράς του περιστατικού ..... την διέταζαν να φύγει και δεν την επέτρεπαν ούτε να καθίσει μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά ή να συναναστραφεί μαζί τους, απαγορεύοντας και τους υπόλοιπους να την υπερασπιστούν. .... Στην συνέχεια έμαθα ότι δεν ήταν πρώτη φορά που συνέβαινε κάτι τέτοιο, γινόταν συχνά αυτού του είδους τα περιστατικά. .... Δεν θα παίζεις μαζί μας ....μην τολμήσει κανείς να την αφήσει να καθίσει εδώ.... Μην της δίνεται την μπάλα.... Στο πάρτι να έρθεις να φέρεις το ωραίο δώρο σου και να φύγεις... αυτές ήταν μερικές από τις διάφορες φραστικές επιθέσεις που είχε δεχτεί. Προσπαθώντας να μπω στην θέση αυτού του παιδιού ένιωσα φρίκη ... Δραστικά μέτρα αυτό έπρεπε να γίνει.»

«Ήταν πολύ δύσκολο για μας τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζαμε τι ακριβώς συνέβαινε εάν κάποια στιγμή ...τυχαία στιγμή, δεν συνειδητοποιούσα κάτι για μία ολόκληρη τάξη στο λύκειο μας ....». Έτσι ξεκίνησε να εξιστορεί, ο ΣΚ, την δική του εμπειρία. «.... Απλά ξέροντας ότι όλα τα παιδιά της Γ' Λυκείου είχαν φτιάξει ομάδα στο messenger και μιλούσαν μέσα σε αυτό και οι όποιες συνεννοήσεις τους γινόταν εκεί μέσα στην διαδικτυακή ομάδα, όλοι οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούσαν κάποιες φορές για ενημερώσεις που θα ενδιέφεραν τους μαθητές ... Έτσι το ανακάλυψα. Είχα μιλήσει με μία ομάδα μαθητών για την εκδρομή τους και τους ζήτησα να μεταφερθεί και στα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό όμως δεν έγινε. Το διαπίστωσα όταν δεν φέρανε όλοι οι μαθητές μέσα στο προγραμματισμένο χρόνο τα απαραίτητα έγγραφα που είχα ζητήσει. Υπήρχαν περίπου πέντε άτομα που ποτέ δεν ενημερώνονταν σωστά γιατί πολύ απλά ποτέ δεν είχαν

προστεθεί στην ομάδα και όχι επειδή είχαν ξεχαστεί απλά αυτοί που έπρεπε δεν τους πρόσθεσαν ποτέ.... Υπήρχαν τα άτομα που προμοντάριζαν αυτόν τον αποκλεισμό, που θεωρούσαν «ανεπιθύμητους» κάποιους μαθητές και που φυσικά τους αφήναν έξω, όχι μόνο από την ομάδα, αλλά από πολλές δραστηριότητες είτε μέσα στο χώρο του σχολείου είτε έξω από αυτό.... Πραγματικά με ξάφνιασε πολύ αυτήν μου η ανακάλυψη, μου δημιούργησε ανάμικτα συναισθήματα. Έπρεπε να βρω μία λύση..... πώς όμως μπορείς να επέμβεις σε παιδιά, που δεν μπορείς να τα θεωρείς πλέον παιδιά».

Η νηπιαγωγός ΕΠ, πριν αρχίσει την διήγηση της, ενημερώνει την ερευνήτρια ότι εάν δεν της είχε μιλήσει η μητέρα του παιδιού για το τι συνέβαινε δεν θα είχε αντιληφθεί κάτι. «Η μικρή θύτης ήταν ένα πολύ έξυπνο παιδί ή για να το θέσω πιο σωστά ήταν πολύ πονηρή και αυτό αποδείχτηκε όταν άρχισα, μετά από την συζήτηση με την μητέρα του παιδιού θύμα, να παρακολουθώ ακόμη πιο στενά τα παιδιά ή να εντείνω την παρακολούθησή μου την στιγμή που όλοι οι άλλοι πίστευαν ότι ασχολιόμουν με κάτι άλλο. Η μικρή θύτης λοιπόν ήταν ένα πάρα πολύ όμορφο κοριτσάκι, πολύ τσαχπίνια που έδειχνε να γνωρίζει καλά τί ήταν και το εκμεταλλευόταν στο έπακρο. Είχε πάρει με το μέρος της τα υπόλοιπα παιδιά και είχε δημιουργήσει ένα είδος «αυλής» με εκείνη ως βασίλισσα που επιβαλλόταν με κάθε μέσο, αυτό όμως το έκανε κατά βάση όταν δεν ήταν κανένας μπροστά γιατί μόλις εμφανιζόμουν ή έδειχνα ότι έδινα προσοχή η συμπεριφορά της άλλαζε και ενώ αρχικά έδιωχνε από την παρέα το κορίτσι θύμα και δεν άφηνε σε κανένα άλλο παιδάκι να παίζει μαζί της, φώναζε χαριτωμένα «ελάτε, ελάτε όλοι μαζί να παίζουμε, άντε μη καθυστερείτε».... Και όταν γύριζα την πλάτη έδιωχνε και πάλι το κοριτσάκι που είχε βάλει στόχο κάνοντας το να κλαίει.... Σκεφτόμουν, πώς είναι δυνατόν τόσο μικρά παιδιά και να φέρονται με αυτό το σκληρό τρόπο, αναρωτιόμουν ποια ήταν η αιτία.... Ναι λοιπόν το πρώτο συναίσθημα που μου δημιούργησε το περιστατικό ήταν θυμός.... Πραγματικά είχα θυμώσει πολύ..... Αυτήν μου η εμπειρία όμως μου έδωσε τα φώτα και την ικανότητα να αντιλαμβάνομαι πιο γρήγορα εάν συνέβαινε οτιδήποτε στο χώρο του νηπιαγωγείου μου. Έτσι όταν μου συνέβη ξανά και το διαπίστωσα γρήγορα και από μόνη μου και το αντιμετώπισα με μεγαλύτερη ηρεμία».

Με όλα αυτά που μας αφηγήθηκαν και παρουσίασαν οι ερωτούμενοι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού όπως μας τα έχει δώσει ο Olweus (2009), όπως η ανισορροπία δυνάμεων και η επανάληψη της παραβατικής συμπεριφοράς για μεγάλο χρονικό διάστημα αλλά φαίνεται να υπάρχει και ταύτιση με την θέση του Rigby (2008) για τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή ανάγκη ότι έχουν πολλές πιθανότητες να θυματοποιηθούν.

Επίσης από τις περιγραφές διαφαίνεται ότι αυτά γίνονται γνωστά στους εκπαιδευτικούς ή τυχαία ή από τρίτους αφού έχουν επαναληφτεί για αρκετό χρονικό διάστημα.

### **7.3 ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΧΟΠΕΔΕΣ**

Ο σχολικός εκφοβισμός μέσα από τις συνεντεύξεις που έχουν αναλυθεί φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο χρειάζεται μία άμεση επίλυση.

Όλοι τους είχαν να λένε για το πόσο ανίσχυροι ή πόσο «μικροί», ή πόσο μη αποδοτικοί αισθάνθηκαν για τα περιστατικά εκφοβισμού που βίωσαν και πόσο αυτό επηρέαζε ακόμη και την εργασία τους. Και όλοι τους φυσικά συμφωνούσαν ότι έπρεπε να δοθεί μια άμεση και δραστική λύση και όπως ανέφερε ο ΣΣ πρέπει να είναι τέτοια η λύση που θα δοθεί γιατί εάν μείνει ανεξέλεγκτο χωρίς αντιμετώπιση θα υπάρχει σίγουρα τάσης μίμησης του.

*«Πως θα μπορούσαμε να αφήσουμε ανεξέλεγκτο όλο αυτό το γεγονός και να επιτρέψουμε την αναβίωση ενός τόσο ανεπίτρεπτου εθίμου. Μέσα από την λέξη έθιμο θα υπήρχαν σίγουρα παιδιά που θα μιμούνταν την βίαιη αυτήν συμπεριφορά και θα κάλυπταν την επιθετικότητα τους».*

Όλοι τους φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη ότι πρέπει να υπάρξει άμεση αντιμετώπιση του φαινομένου ώστε να παύσουν αργά αλλά σταθερά μείωση των θυτών και των θυμάτων και οι αρνητικές επιπτώσεις στις ζωές όλων. Για την επίτευξη όμως αυτή πρέπει να ακολουθηθεί η συστημική προσέγγιση, σύμφωνα με τις θεωρίες της επικοινωνίας, που εμπλέκει την οικογένεια, τους θεραπευτές –ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς. Όμως η πράξη δείχνει ότι ο καθένας ακολουθεί την δική του προσέγγιση είτε εμπλέκοντας και άλλους όπως τους διευθυντές, τους γονείς ή τους ειδικούς είτε κάνοντας μια προσωπική προσέγγιση.

#### **7.3.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ –ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Οι ΕΠ & ΧΒ φαίνεται να ακολούθησαν μία συμβουλευτικού τύπου προσέγγιση που βασίστηκε στην επικοινωνία με τους μαθητές, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι την επιθετική συμπεριφορά τους. Τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης ασπάστηκε και ο ΣΚ και η νηπιαγωγός ΕΠ χωρίς να εμπλέξουν κάποιον άλλο στην διαδικασία όπως τον διευθυντή, τους γονείς και τους ειδικούς.

Η ΧΒ όταν ενημερώθηκε από την μαθήτριά της για το τί συνέβαινε κάτω από την μύτη της προβληματίστηκε πολύ. Ήταν πλέον κατανοητό και σε εκείνη πόσο δύσκολά εντοπίζεται ο λεκτικός εκφοβισμός με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σκέφτηκε λοιπόν αρκετά πριν αποφασίσει

με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το γεγονός. «Δεν θα μπορούσα να το κάνω με διαφορετικό τρόπο. Για μένα η προσωπική επαφή και η εμπιστοσύνη που έχω χτίσει στο πρόσωπο μου θα ήταν η καλύτερη λύση. Δεν πιστεύω στην τιμωρία ως τρόπο αντιμετώπισης, μιλάμε για μεγάλα παιδιά. Προτιμότερο είναι να ποντάρουμε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Εξάλλου ο νεαρός είχε ήδη βιώσει το συναίσθημα της ταπείνωσης με την απειλή που του έκανε το πρώτο θύμα του». Έτσι χρησιμοποίησε ως μέσο για να πραγματοποιήσει το τρόπο επίλυσης που είχε αποφασίσει το γνωστικό της αντικείμενο. Ξεκίνησε μία συζήτηση με του μαθητές της σε διδαχτική ώρα της έκθεσης για τρόπους αντίδρασης όταν ο συνάνθρωπος μας έχει παραβατική συμπεριφορά απέναντι μας. «Δεν θα ήθελα να φέρω σε δύσκολή και δυσάρεστη θέση το θύτη και από την άλλη θα ήθελα να ωθήσω τα θύματα να μιλήσουν και τους παρατηρητές που είχαν μετατραπεί σε θύτες να καταλάβουν το λάθος τους. .... Το να χρησιμοποιήσω το μάθημα της έκθεσης μου άφηνε το περιθώριο μέσα από αναφορές σε απλές καθημερινές συμπεριφορές να βοηθήσω την μία πλευρά να καταλάβει το λάθος της και την άλλη πλευρά να μπορέσει να μιλήσει, να αντισταθεί, χωρίς φυσικά να αναφέρετε ευθέως για το δικό του πρόβλημα και κανείς να μην αισθάνεται ότι τιμωρείτε ή αδικείτε. ...Πρέπει να έχουμε και τα μάτια μας αλλά και τα αυτιά μας ανοιχτά για τα παιδιά».

«Δεν είμαστε αντίπαλοι με παιδιά» μας λέει η δασκάλα ΕΠ «Δεν είμαστε ο μπαμπούλας. Δεν είναι η καλύτερη λύση πάντα η τιμωρία. Εδώ χτίζουμε προσωπικότητες δεν είμαστε σωφρονιστικό ίδρυμα. Μιλάμε ακόμη για τρυφερές ηλικίες που μπορούμε να βάλουμε ένα λιθαράκι στο χτίσιμο τους. Εκμεταλλευόμενη λοιπόν την ημέρα κατά της σχολικής βίας (6 Μαρτίου) αφιέρωσα κάποια μαθήματα σε αυτό. Αρχικά πήγαμε στο αμφιθέατρο του σχολείου και παρακολουθήσαμε μία ταινία μικρού μήκους το “Bullying” για την οποία ζήτησα από το κάθε παιδί αμέσως μετά να γράψει δύο λόγια για την ταινία πχ τι κατάλαβε, ποιο πιστεύει ότι είναι το θέμα της, τι του έκανε εντύπωση κλπ και αφού τα διαβάσαμε όλοι ο καθένας είπε τα συναισθήματα που του δημιούργησε και συζητήσαμε πάνω σε αυτό το θέμα. Προσπαθώντας με αυτό το τρόπο μέσα από βιωματικό μάθημα να οδηγήσω όλα τα παιδιά να βρεθούν στην θέση του θύματος καλλιεργώντας τους την ενσυναίσθηση κάνοντας του θύτες να θέλουν να ζητήσουν συγγνώμη και το θύμα να εκφραστεί μέσα από την κάλυψη της ταινίας και να καταλάβουν όλοι ότι κανείς δεν είναι μόνος και ότι μπορούμε και να πάρουμε και να δώσουμε στήριξη».

«Ως νηπιαγωγός», ξεκινάει η ΕΠ να μας λέει για το πως αντιμετώπισε τον περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που μας διηγήθηκε, «που η δουλειά μου είναι με παιδιά σε τόσο τρυφερή ηλικία πρέπει να είμαι πολύ προσεχτική στους χειρισμούς μου ώστε να μην πληγωθεί ξανά κανένα από τα παιδάκια μου. Κάθισα και σκέφτηκα πολύ, σχολαστικά ώστε να δουλέψω ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να πραγματοποιήσω δραστηριότητες που θα με οδηγούσαν στο να



δώσω να καταλάβουν όλα τα παιδιά την λάθος συμπεριφορά, τους κανόνες που διέπουν μία κοινωνία ή μία μικρή ομάδα όπως η τάξη του νηπιαγωγείου μας και ότι η κάθε ζωή είναι μοναδική, πολύτιμη και άξια σεβασμού. Έτσι ξεκίνησα από τον κύκλο όπου είχα τοποθετήσει σε καίρια σημεία το βιβλίο «Μάτα, η γουρλομάτα μαύρη γάτα» που θα τους διάβαζα μαζί με μικρές εικόνες-σκιτσογραφίες με σκηνές bullying που είχα τυπώσει από το διαδίκτυο. Για να τραβήξω το ενδιαφέρον των παιδιών επιστράτευσα την βοηθό μου την Φιφή, την κούκλα χεριού που εμφανίζω ως επισκέπτη και φίλη τους που πάντα χαίρονται να την βλέπουν και να παίζουν μαζί της. Μετά την ανάγνωση του βιβλίου ακολούθησε φυσικά συζήτηση για την Μάτα την γάτα που ήταν τόσο διαφορετική, που δεν ήταν τόσο ωραία αλλά είχε μεγάλη καρδιά και την περιπέτεια που έζησε με τον Θέμη τον όμορφο γάτο. Μέσα από την συζήτηση προσπάθησα να οδηγήσω τα παιδιά να καταλάβουν και να νιώσουν την βαρύτητα και την αξία της αγάπης, της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας. Μελετήσαμε τις εκτυπωμένες εικόνες βρήκαμε τις ομοιότητες με την ιστορία μας και αποφασίσαμε να κάνουμε τρία πράγματα, πρώτα να φτιάξουμε μία μεγάλη αφίσα που θα την διακοσμήσουμε με ζωγραφιές εμπνευσμένες είτε από την ιστορία είτε από τις εικόνες που μελετήσαμε, στην οποία θα «γράψουμε» τους κανόνες της τάξης, τι δεν πρέπει να κάνουμε και τι μπορούμε και πρέπει, και όταν κάποιο παιδί αισθανθεί για οποιοδήποτε λόγο την ανάγκη θα ζητάει να διαβαστούν που θα πρέπει να το κάνουμε όλοι μαζί. Σαν επόμενη κίνηση ήταν να κατασκευάσουμε μία μάσκα που να μοιάζει στην Μάτα την οποία φορώντας την τα παιδιά στον κύκλο, επειδή πολλά είναι εκείνα που ντρέπονται να μιλήσουν, να φωνάζουν και από ένα σύνθημα πχ. «δεν μου αρέσει να μαλώνουμε καλύτερα να γίνουμε φίλοι». Και τέλος δώσαμε υπόσχεση ότι εάν συμβεί κάτι που δεν είναι καλό ανάμεσα στους συμμαθητές πρέπει να το μάθει αμέσως η κυρία για να μπορέσει να βοηθήσει μαζί με την Φίφη».

«Είχαν να κάνω με μεγάλα παιδιά, τι να πήγαινα στον σύλλογο διδασκόντων και στον λυκειάρχη; Θα έχανα την εμπιστοσύνη τους. Θα γκρέμιζα ότι είχα φτιάξει όλα αυτά τα χρόνια, να με θεωρούν δικό τους άνθρωπο και όχι απλά τον καθηγητή τους ή τον τιμωρό τους!» Αναφέρει με την σειρά του ο ΣΚ απαντώντας στην ερώτηση για το πως αντιμετώπισε το περιστατικό εκφοβισμού στο δικό του σχολείο. «Επιπλέον έχω την πεποίθηση ότι δεν θα μπορούσαν να μου προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια ούτε ο σύλλογος ούτε ο διευθυντής το πολύ πολύ να έπεφτε καμία αποβολή. Ουσιαστική λύση! Αυτό έπρεπε να βρεθεί. Έτσι αποφάσισα να μαζέψω όλα τα παιδιά σε μία αίθουσα και να τα κάνω να ανοίξουν τα χαρτιά τους. Αντιμέτωποι, ο ένας από τον άλλον και χωρίς φόβο και πάθος να πουν το πρόβλημα τους, τις τους ενοχλεί, να ξεκαθαρίσουν την θέση τους, να ακουστούν ανεξαιρέτως οι πάντες και κάποιοι να οδηγηθούν να ζητήσουν συγγνώμη. Και αυτό βγήκε μέσα από την συζήτηση. Είδα παιδιά να σηκώνονται και να λένε με ένταση ότι κανείς δεν έχει το δικαίωμα να φέρετε έτσι και είδα παιδιά να σκύβουν το κεφάλι και να λένε

συγγνώμη. Βέβαια υπήρχαν και οι περιπτώσεις παιδιών που έλεγαν ότι «εσένα δεν σε πάω» και εκεί επενέβη για να λύσω και να ξεκαθαρίσω ότι στην ζωή μας υπάρχουν και αυτά τα άτομα που δεν γουστάρουμε και που φυσικά δεν χρειάζεται να γίνουμε κολλητοί ούτε καν φίλοι απλά μπορούμε να συνυπάρχουμε σεβόμενοι όμως ο ένας την ύπαρξη του άλλου.

### **7.3.2 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑ Ή ΤΡΟΧΟΠΕΔΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα μετά την εμπειρία τους με το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού η πρώτη τους σκέψη ήταν να ακολουθήσουν την ιεραρχία και να απευθυνθούν στο διευθυντή της σχολικής τους μονάδας ώστε να κινήσει τις διαδικασίες για την σωστή αντιμετώπιση των περιστατικών.

Οι ΙΛ και ΣΣ μέσα από τις απαντήσεις και τα λεγόμενα τους φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από την στάση του διευθυντή και νιώθουν απογοητευμένοι γιατί πίστευαν ότι δεν έγιναν όσο θα μπορούσε να γίνουν και τα περιστατικά δεν λυθήκαν απλά έμειναν στάσιμα. Η ΙΛ νιώθει ότι δεν έχει λυθεί τίποτα απολύτως και ότι τα συγκεκριμένα παιδιά συνεχίζουν το «έργο» τους, αναφέρει μιλώντας για τις κινήσεις της για την αντιμετώπιση του περιστατικού. «Ένωσα ότι δεν με υποστήριξε καθόλου». Η ΙΛ αναπολούσε τα πρώτα χρόνια που είχε πάει στο συγκεκριμένο σχολείο τότε που αισθανόταν ότι και ο σύλλογος αλλά και ο διευθυντής ήταν δυνατοί. «Απογοητεύτηκα!». Απευθύνθηκε στο διευθυντή ώστε να ενεργοποιηθούν οι σωστοί μηχανισμοί ώστε να ειδοποιηθούν και να συμμετάσχουν οι γονείς και στην συγκεκριμένη περίπτωση και οι ειδικοί. «Εμμέσως πλην σαφώς με χαρακτήρισε υπερβολική. Είχα μεγαλοποιήσει το θέμα». Της τόνισε ότι στο δικό τους σχολείο «... αποκλείεται να γίνονται τέτοια πράγματα. Κάνεις λάθος». Ήταν πολύ απόλυτος και δεν δεχόταν μύγα σπαθί του συνεχίζει η ΙΛ «ακόμη και οι κινήσεις του πρόδιδαν το άγχος και την οργή που πρέπει να αισθανόταν..... Αισθάνθηκα πολύ δυσάρεστα. Τόσο μικρή και μη αποτελεσματική. Είπα και εγώ να ακολουθήσω την ιεραρχία και να «αφεθώ» στα χέρια της ότι είναι διαφορετικά όταν επεμβαίνει η εξουσία. Ποιος ο λόγος να υπάρχει υπεύθυνη ομάδα στο σύλλογο διδασκόντων που να ασχολούνται με την διαχείριση κρίσεων αλλά να μένει στα χαρτιά; Πόσο πιο «χοντρά» έπρεπε να γίνουν τα πράγματα για να κινηθεί ο μηχανισμός, αν θα κινιόταν ποτέ.... Όμως επέμενα και τελικά υποχώρησε είπε ότι θα έπρεπε να καλέσει τα συγκεκριμένα παιδιά στο γραφείο του, όπως και έκανε ακόμη πολλές φορές αφού χρειάστηκε».

Ο ΣΣ δεν βίωσε ακριβώς αυτήν την κατάσταση στην δική του σχολική μονάδα αλλά ένιωθε επίσης απογοητευμένος με τους χειρισμούς του διευθυντή. Οι κινήσεις που γίναν ήταν

επιφανειακές δεν χτυπούσαν στην καρδιά του προβλήματος απλά το κάλυπταν. «Ο διευθυντής ήταν της άποψης να μην το αφήσουμε να επεκταθεί και να μην πάει πιο έξω από τα πλαίσια της τάξης στοχεύοντας σε αυτό χωρίς να αναζητείται η αιτία του. Πιστεύω ότι η αντιμετώπιση μιας απλής ημερήσιας αποβολής ήταν ανεπαρκείς. Εντάξει ας υποθέσουμε ότι τιμωρήσαμε κάποιον συγκεκριμένο αλλά τι κάναμε με το γενικό πλαίσιο; Δεν το προχωρήσαμε πιο κάτω. Θεωρώ ότι ίσως θα έπρεπε να έχουμε κάνει κάτι παραπάνω, δηλαδή για εμένα θα έπρεπε να έχει έρθει στο σύλλογο, να έχει συζητηθεί, να έχει γίνει μαθητικό συμβούλιο, να είχαμε καλέσει τους γονείς μαζί με ειδικούς για να προσφέρουν και εκείνοι βοήθεια με όποιο τρόπο θα μπορούσαν και θα ήταν εφικτό. Θα ήταν πολύ εύκολο και για άλλους μαθητές από επόμενες ίσως χρονιές να προσπαθήσουν να μιμηθούν την συγκριμένη κατάσταση τότε τα πράγματα θα γινόντουσαν διαφορετικά;»

Από όλες τις συνεντεύξεις διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μία απογοήτευση σε σχέση με το πως αντιμετωπίζουν οι διευθυντές τα περιστατικά θυματοποίησης. Συνήθως οι λύσεις δίνονται στο γραφείο χωρίς την συμμετοχή άλλης ομάδας εκπαιδευτικών ή του συλλόγου. Επιπλέον οι γονείς δεν καλέστηκαν από τον διευθυντή και υπήρξε και η περίπτωση αποσιώπησης του περιστατικού για να μην πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις ώστε να μην στιγματιστεί το σχολείο αλλά και για να μην θεωρηθεί ο ίδιος ανεπαρκής. Παράλληλα, επισημαίνεται, ότι δεν αναπτύσσετε διάλογο ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικό αλλά ο πρώτος επιβάλλει κατά κάποιο τρόπο τις αποφάσεις του με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα αντιδημοκρατικό κλίμα, που μπορεί έμμεσα να επηρεάζει και τους μαθητές και από την άλλη να φανερώνει έλλειψη κατάλληλων γνώσεων για μία σωστή διαχείριση του εκφοβισμού.

#### **7.4 ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΩΣ ΠΗΓΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να απαντήσουν στην ερώτηση για τις γνώσεις στις όποιες στηρίχτηκαν για να δικαιολογήσουν τον χειρισμό τους στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού εμφανίζονται στο να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις εμπειρίες τους στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και ο τρόπος που πράττουν και λειτουργούν ως μέλη της κοινωνίας.

Για την ΧΒ σημαντικό ρόλο έπαιξαν η όρεξη της να διαβάσει και περισσότερο η δουλειά που είχε γίνει κάνει σε προσωπική βάση με το να αναζητεί συνεχώς ενημέρωση όχι μόνο για το

συγκεκριμένο θέμα αλλά γενικώς. *«Πίστευα αρχικά ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση και συνεπώς και τα εφόδια για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού γιατί πιστεύω ότι για αυτό το θέμα πρέπει να περάσεις συγκεκριμένη εκπαίδευση και όχι μία απλή κλασσικού τύπου επιμόρφωση. Απλά με βοήθησε το ότι είμαι φιλόλογος και το χρησιμοποίησα στην υλοποίηση της αντιμετώπισης του περιστατικού».*

Για τις δασκάλες ΕΠ και ΙΑ από τα λεγόμενα τους φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση τους, για τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης του περιστατικού. Η ΙΑ παραδέχεται ότι δεν ήξερε τι ακριβώς έπρεπε να κάνει ή αν ήταν σωστός ο χειρισμός της απέναντι στον εκφοβισμό, για το λόγο αυτό αντέδρασε μέσω της εμπειρίας που αποκόμισε από το σεμινάριο που είχε παρακολουθήσει και «διαισθητικά», σύμφωνα με το πώς θα ήθελε να της φερθούν αν ήταν στη θέση του θύματος. *«Όταν βρεθείς σε μία τέτοια δυσάρεστη θέση ανατρέχεις στις γνώσεις σου, στις εμπειρίες σου αλλά και πάλι μπορεί να αισθανθείς μη σίγουρος, μη ικανός... μάλλον όχι μη ικανός αλλά σίγουρα μη έτοιμος. Για αυτό και εγώ εκτός από τις αποκτούμενες γνώσεις μου για το θέμα λειτούργησα και διαισθητικά με το πως θα ήθελα να μου φερθεί κάποιος αν ήμουν εγώ σε αυτή τη θέση.... αλλά και πάλι έχω τις αμφιβολίες μου για το εάν ήταν σωστό αυτό που έκανα».*

Για τη ΕΠ, οι παιδαγωγικές γνώσεις, το ήθος αλλά και το ότι θα μπορούσε τα παιδιά-θύματα του συναισθηματικού εκφοβισμού που βίωσε να είναι ένας δικός της άνθρωπος, την ώθησαν να ασχοληθεί με την μικρή μαθήτριά που δεχόταν κοινωνικό αποκλεισμό. *«Ότι έχω διδάχτεί και όλες οι παιδαγωγικές μου γνώσεις επιστρατεύτηκαν όταν βρέθηκα αντιμέτωπη με το συγκεκριμένο περιστατικό. Μεγάλο επίσης ρόλο στο πως αντέδρασα έπαιξε και γενικά η στάση μου για την ζωή και η ηθική μου και ότι θα μπορούσε αυτό το αξιαγάπητο πλάσμα που δεχόταν όλη αυτήν την κοροϊδία, την απομόνωση ή το να αγνοούν, θα μπορούσε να είναι το δικό μου παιδί. Το μεταπτυχιακό μου επίσης με βοήθησε γιατί μέσα από αυτό μου δόθηκε η δυνατότητα να ασχοληθώ εκτενέστερα με το Bullying».*

Για το ΣΚ και την νηπιαγωγό ΕΠ, που όπως είδαμε επέλεξαν την ατομική προσέγγιση στην αντιμετώπιση του περιστατικού bullying μεταξύ των μαθητών τους, η ουσιαστική βοήθεια προήλθε από τους «ανοικτούς δρόμους επικοινωνίας» που είχαν ήδη αναπτύξει με τα παιδιά. Επιπλέον, η ΕΠ μας αναφέρει ότι την βοήθησαν οι γνώσεις που απέκτησε μέσα από το μεταπτυχιακό που έκανε και την τυχαία ασχολία με το θέμα μέσου αυτού, αλλά και η άρτια παιδαγωγική της κατάρτιση, η επιπλέον εκπαίδευση στο Μαράσλειο διδασκαλείο και το σεμινάριο για την διαχείριση κρίσεων. *«Δεν αναφέρω ότι είμαι παντογνώστης και τα ξέρω όλα γιατί σε μία τέτοια κατάσταση μπορεί να αισθανθείς μικρός, εξάλλου εγώ δεν το κατάλαβα από μόνη μου. Όμως αυτό το λίγο που ασχολήθηκα κατά την διάρκεια του μεταπτυχιακού μου και*

*περισσότερο με το σεμινάριο, όπου ένα κομμάτι του ήταν αφιερωμένο στο bullying, και οι παιδαγωγικές μου γνώσεις με βοήθησαν να αντιμετωπίσω το περιστατικό σφαιρικά».*

Για τον ΣΚ που αντιμετώπισε και αυτός το περιστατικό μόνος του εφόδια για αυτό ήταν οι εμπειρίες, οι γνώσεις και η συμπεριφορά που είχε υιοθετήσει απέναντι στους μαθητές του. Όπως λέει συγκεκριμένα *«τα αγαπώ τα παιδιά και πάντα ήμουν και θα είμαι δίπλα τους»*, προσπαθώντας να τα βοηθήσει ακόμα και στα προσωπικά τους προβλήματα. Η σχέση εκτίμησης και σεβασμού που είχε αναπτύξει με τους μαθητές του, τον βοήθησε στο χειρισμό του περιστατικού γιατί εάν είχε χάσει αυτήν την σχέση θα απομάκρυνε τα παιδιά από αυτόν και δεν θα μπορούσε να καταφέρει να πραγματοποιήσει αυτό το είδος της ανοιχτής συζήτησης. *«Όταν σε ένα άτομο φερθείς σωστά με εντιμότητα, σεβασμό και αγάπη και προσπαθείς όσο πιο πολύ να τον βοηθήσεις ακόμη και σε προσωπικό επίπεδο, τότε μπορείς να έρθεις πολύ κοντά. Αυτό είχα καταφέρει να έχω την εκτίμηση τους και τον σεβασμό. Και φυσικά σε όλη την φάση έπαιζαν και οι εμπειρίες μου σαν εκπαιδευτικός τόσα χρόνια, αλλά και το σεμινάριο που παρακολούθησα. Αλλά για να μην κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλο μας εάν δεν ασχολιόμουν από προσωπική επιθυμία θα αισθανόμουν τελείως αβοήθητος ειδικά σε μία τέτοια μορφή εκφοβισμού που ανακάλυψα τυχαία».*

Ο ΣΣ μας αναφέρει ότι και εκείνος η εμπειρία που έχει αποκτήσει και τα σεμινάρια που έχει παρακολουθήσει για τη σχολική βία, αποτέλεσαν τα προσωπικά εφόδια για την αντιμετώπιση του περιστατικού αλλά πάνω από όλα η αγάπη του για το επάγγελμα του. *«Αγαπώ πολύ αυτό που κάνω, γιατί αγαπώ τα παιδιά θέλω όταν θα έρθει η ώρα να φύγουν από το σχολείο εγώ να τους έχω δώσει όσο το δυνατόν περισσότερα ψυχικά εφόδια για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν μεγαλώνοντας. Εννοείται φυσικά ότι όλα αυτά τα χρόνια με την εμπειρία που έχω αποκτήσει και κάποια σεμινάρια που έχω πάει και τα λοιπά μου δίνουν κάποια φώτα να προσπαθώ να αντιμετωπίζω τέτοιες καταστάσεις αλλά το κυριότερο είναι ότι σαν χαρακτήρας δε μπορώ να είμαι αδιάφορος σε ότι καταρρίπτει τα δικαιώματα των παιδιών».*

Συνοψίζοντας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για την αποδοτικότητα του τρόπου με τον οποίο χειριστήκαν το περιστατικό θυματοποίησης κάτι που διαφαίνεται από την απουσία μία ξεκάθαρης πολιτικής για την ανάπτυξη στρατηγικών δράσης. Σε αυτήν τους την προσπάθεια βλέπουμε να επιστρατεύουν μία σειρά από προσωπικά εφόδια για να τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση. Αν και κάποιοι μας μεταφέρουν την αίσθηση ότι οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τον σχολικό εκφοβισμό τους έχουν βοηθήσει, κυρίαρχο ρόλο ως προς την διαχείριση του εκφοβισμού φαίνεται να κατέχουν οι εμπειρίες, η ενσυναίσθηση που τους διακρίνει, η αγάπη και το ενδιαφέρον για τα παιδιά, ο τρόπος που έχουν μεγαλώσει, οι στάσεις του και οι αντιλήψεις τους.

## 7.5 ΘΑ ΤΟ ΑΛΛΑΖΑ Ή ΟΧΙ

Στην τελευταία υποθετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν αρκετά. Από αυτά που ειπωθήκανε διαφαίνεται ότι κάποιιοι θα άλλαζαν όλο τον χειρισμό τους στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην σχολική τους μονάδα αφού αφήνοντας το περιστατικό να το διαχειριστεί κάποιος άλλος δεν δόθηκε απολύτως καμία λύση στον πρόβλημα, κάτι που τους έκανε όχι να νιώσουν οι ίδιοι ανεπαρκείς, άλλα υπόλογοι των επιπτώσεων αυτού. Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι διαπίστωσαν μετά από ένα χρονικό διάστημα ότι δυστυχώς δεν είχαν καταφέρει να λύσουν τελείως το θέμα και ότι η παραβατική συμπεριφορά έκανε σαν μία «επανεκκίνηση» δημιουργώντας τους άγχος για την εύρεση ενός πιο αποτελεσματικού τρόπου χειρισμού και αντιμετώπισης του.

Η δασκάλα ΙΑ ήταν κατηγορηματική ότι θα άλλαζε από την αρχή όλο τον τρόπο χειρισμού του περιστατικού της. *«Αν γνώριζα το τι επρόκειτο να συμβεί δεν θα ακολουθούσα καμία ιεραρχία».* Η στενάχωρη θέση στην οποία βρισκόταν την στιγμή της αναπόλησης του όλο θέματος φαινόταν καθαρά στις εκφράσεις του προσώπου της και στο μπλέξιμο των χεριών της. *«Ήταν λάθος μου δεν θα έπρεπε να αφήσω την διαχείριση του περιστατικού στον διευθυντή. Ναι θα ήταν εκ των πραγμάτων δύσκολή η διαχείριση παιδιών που έχουν τέτοια γαλούχηση από το σπίτι τους. Και ξέρω πολύ καλά ότι και να τους καλούσαμε τους γονείς στο σχολείο, όλος ο σύλλογος διδασκόντων με τον διευθυντή, δεν θα καταφέρναμε κάτι. Τα πιστεύω τους θα ήταν αδύνατο να διαφοροποιηθούν. Όμως τουλάχιστον θα είχα προσπαθήσει να κάνω κάτι. Εάν δεν τα κατάφερα θα ήταν δική μου καθαρά αποτυχία και θα προσπαθούσα να βρω άλλο τρόπο. Τώρα, έτσι, είχα «δέσει» από μόνη μου τα χέρια. Το να κουκουλώσουμε το ζήτημα δεν θα βοηθούσε κανένα παιδί ούτε τους θύτες ούτε φυσικά και τα θύματα».*

Κάτι παρόμοιο αναφέρει και ο ΣΣ. *«Με τις όποιες γνώσεις έχω και την εμπειρία μου σίγουρα θα είχα διαχειριστεί με διαφορετικό τρόπο το όλο θέμα. Έπρεπε να βρεθεί μία λύση που να σταματούσε όλη αυτήν την πορεία για να ξαναεμφανιστεί ένα βάρβαρο έθιμο. Γιαντό πήγα στον διευθυντή για να κινήσει όλους τους σωστούς μηχανισμούς, σύλλογο διδασκόντων, γονείς, ειδικούς. Αλλά αυτό δεν συνέβη ποτέ. Απέτυχα».* Ο ΣΣ πίστευε ότι έπρεπε να γίνουν όλα μέσα από τα ηγετικά κανάλια επιζητώντας την άμεση και απόλυτη λύση και χρεώθηκε προσωπικά την αποτυχία της αντιμετώπισης.

Η δασκάλα ΕΠ δεν αναφέρει ότι θα άλλαζε ακριβώς όλο το τρόπο χειρισμού της για την αντιμετώπιση του περιστατικού αλλά θα το διαφοροποιούσε λίγο προσθέτοντας και την συμβολή των γονέων. *«Ήταν το πρώτο περιστατικό εκφοβισμού που αντιμετώπιζα και παρά τις όποιες παιδαγωγικές ή άλλες γνώσεις έχω σε αυτό το κομμάτι νιώθω ότι μου έλλειπε η εμπειρία».*

*Είδα μεγάλη αλλαγή στην συμπεριφορά του κοριτσιού θύτη απέναντι στο θύμα της αλλά δεν είχα εξαλείψει το κακό, δεν είχα χτυπήσει την ρίζα του. Έπρεπε να είχα καλέσει τους γονείς από όλους τους εμπλεκόμενους, να συζητούσαμε και να ζητούσα την συνδρομή τους. Ναι μόνο αυτό θα άλλαζα».*

Συνεπώς η ΕΠ θα άλλαζε εν μέρει τον τρόπο που χειρίστηκε το περιστατικό επειδή η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι μελλοντικά δεν «εξάλειψε την ρίζα του κακού» και ότι απλά με την προσωπική προσέγγιση μετριάστηκε μόνο κάπως το φαινόμενο. Ενώ οι ΙΛ & ΣΣ ήταν κάθετοι για την ανάγκη ολικής αλλαγής του τρόπου αντιμετώπισης λόγω ότι δεν υπήρξε ούτε ουσιαστική λύση ούτε και αντιμετώπιση τελικά των περιστατικών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΑΝΑΛΥΣΗ, ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ**

Η ανάλυση και ερμηνεία στα ποιοτικά δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί μέσω συνεντεύξεων είναι η διαδικασία που θα αποδώσει νόημα σε αυτά, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας ( Ιωσηφίδης, 2003). Η τεχνική που χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων μας είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis). Ως θεματική, χαρακτηρίζεται η ανάλυση δεδομένων η οποία αναδεικνύει τα κύρια θέματα που προκύπτουν από την έρευνα, συνοψίζοντας τις οπτικές που παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες (Greene, 2007).

Για το πολύπλοκο φαινόμενο του εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα για τις μεγάλες διαστάσεις που έχει λάβει και στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια και ότι χρειάζεται να γίνει άμεση και σφαιρική αντιμετώπιση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Οι θύτες εκφοβισμού προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που διακρίνονται από επιθετική συμπεριφορά, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, συνήθως με θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης για το θύματα τους. Η επιθετικότητα τους, συνήθως εκδηλώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς και υπάρξουν συνέπειες. Τα θύματα τους είναι συνήθως παιδιά συνεσταλμένα, μαζεμένα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση με τέτοια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που σπάνια θα μιλήσουν για το πρόβλημα τους. Άλλωστε, όπως φάνηκε, στις περισσότερες περιπτώσεις τα περιστατικά

θυματοποίησης γίνονται γνωστά από τρίτους ή τυχαία μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα επανάληψης τους, αφού τα παιδιά θύματα σιωπούν, σκύβουν το κεφάλι σε αυτό που τους συμβαίνει, χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και απομονώνονται. Τα χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις αφηγήσεις τους, φαίνεται να επισημαίνουν την ανισορροπία δύναμης/εξουσίας μεταξύ θυτών και θυμάτων καθώς και την επανάληψη και διάρκεια του φαινομένου, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, όπως αναφέρει ο Olweus (2009).

Αν και έρευνες έχουν δείξει ότι ο σωματικός αλλά και ο λεκτικός εκφοβισμός έχουν από τα μεγαλύτερα ποσοστά γενικώς από τα άλλα είδη εκφοβισμού στην Ελλάδα, στην παρούσα έρευνα επικρατεί ο λεκτικός με στόχο τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μία πραγματικά δύσκολη, ως προς την εντόπιση της, μορφή εκφοβισμού.

Αν αναλογιστούμε τη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε στην αναζήτηση μας για την ανέρευση δείγματος, ώστε να εντοπίσουμε εκπαιδευτικούς με εμπλοκή σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, ήταν επειδή αρκετοί από αυτούς μας ανέφεραν ότι δεν έχουν δει κάτι σοβαρό όπως ξυλοδαρμό το οποίο αξίζει να περιγράψουν, μας γίνεται λοιπόν σαφές ότι η σωματική θυματοποίηση αποτελεί τη σοβαρότερη μορφή εκφοβισμού στην οποία κρίνουν ότι πρέπει να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που ουσιαστικά φαίνεται να συμφωνεί με παλαιότερες μελέτες (Boulton, 1997; Mishna et al, 2005).

Παραθέτοντας την άποψη όλων ότι η «μαγκιά» και ο «τσαμπουκάς» είναι το μέσω έκφρασης του ανδρισμού εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου υπάρχει ταύτιση με νέες και παλιότερες έρευνες όπου αναφορικά με το φύλλο τα αγόρια έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό στα δείγματα βίας και εκφοβισμού (Χαντζή et al, 2000). Τα αγόρια δηλαδή τείνουν στην φυσική επιθετική συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους, όπως είναι το κουτσομπολιό και ο κοινωνικός αποκλεισμός. (Europe's Antibullying Campaign, 2012)

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η ώρα του διαλλείματος είναι η καταλληλότερη για να λάβει χώρα ένα περιστατικό bullying. Και πιο συγκεκριμένα στο προαύλιο χώρο και σε σημεία που μπορεί να είναι εκτός του έλεγχου των εκπαιδευτικών ή ακόμη και εκτός σχολείου σε εκδρομή, την ώρα αναχώρησης ή προσέλευσης κάτι που φαίνεται να υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Τσιάντης, 2008; Τσιάντης, 2010).

Εκφράζοντας τις πεποιθήσεις τους για τα αίτια που γεννούν το σχολικό εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο σημαντικό ρόλο της οικογένειας. Ουσιαστικά οι ομιλητές φαίνεται να αναγνωρίζουν και να θεωρούν υπεύθυνη την οικογένεια για το ρόλο που θα πάρει το παιδί αργότερα, είτε ως θύτης είτε ως θύμα. Η επιθετικότητα στο οικογενειακό περιβάλλον



φαίνεται να γεννά τους μελλοντικούς θύτες ενώ ένα ελλιπές υποστηρικτικό πλαίσιο τα μελλοντικά θύματα ή θύτες, ανάλογα με το πώς θα διαχειριστούν τις ανάγκες τους οι ίδιοι οι μαθητές και το πόσο θα υποστηριχθούν ή όχι από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Εκφράζετε η πεποίθηση ότι η ανασφάλεια που δημιουργείται στα παιδιά εξαιτίας της «απόρριψης» που βιώνουν κυρίως από τον πατέρα μπορεί ευκολότερα να τους δώσει το ρόλο των θυμάτων ή ένα επιθετικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει ένα παιδί θύτη όπως μας αναφέρει η Baldry (2003). Και επισημαίνετε ιδιαίτερα τη σημασία της στήριξης των γονέων προς τα παιδιά χαρακτηρίζοντάς τους ως «πλάτη».

Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στην ελληνική κοινωνία, η οποία δείχνει σημάδια κατάρρευσης φαίνεται να κατηγορείτε για τα περιστατικά θυματοποίησης που βλέπουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Πέρα όμως από το σημαντικό ρόλο της οικογένειας και τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις που παρατηρούνται, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι και η εικόνα των ίδιων μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία και τη συνέχιση της θυματοποίησης. Το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξη του εκφοβισμού. Επίσης, η αδιαφορία και η αποδοχή ως κάτι φυσιολογικό από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να αποτελούν σημαντικές αιτίες εμφάνισης της θυματοποίησης.

Οι τοποθετήσεις αυτές βρίσκουν την ερμηνεία τους στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1973) ο οποίος αναγνωρίζει ότι τα παιδιά μέσω της κοινωνικής παρατήρησης, προτυποποίησης και μίμησης «είναι καθρέφτης των ενήλικων» που αναφερόμενος στους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς του παιδιού.

Ουσιαστικά οι ομιλητές, αγχώνονται, προβληματίζονται και αισθάνονται αδύναμοι απέναντι στον εκφοβισμό, που όπως δηλώνουν πλήττει τον εκπαιδευτικό τους ρόλο στον οποίο αποδίδουν τη διάσταση της προστασίας και της σωστής διαχείρισης περιστατικών βίας στο σχολείο. Αναγνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να προστατεύσει τους μαθητές του από το φαινόμενα βίας όπως αυτό της σχολικής θυματοποίησης όμως, απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού αισθάνονται αδύναμοι και «μικροί». Ως συνέπεια αυτής της δυσκολίας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενοχή και αυτοκατηγορούνται που δεν μπόρεσαν να καταλάβουν πιο πριν και να επέμβουν κάτι που τους δημιουργεί επί πρόσθετο «βάρος» και άγχος. Οι Ziegler & Rosenstein- Manner (1991), όπως έχουμε αναφερθεί επισημαίνουν στην ερευνά τους ότι ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν στα περιστατικά εκφοβισμού.

Στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται να υποστηρίζεται η πρόληψη μέσω της ανάπτυξης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Η ανάπτυξη ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στο σχολείο, το οποίο έχει ως θεμέλια την προσωπική

επαφή, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί ώστε να υπάρξει τελικά η πρόσβαση στον «κόσμο των παιδιών». Αυτή η άποψη, φαίνεται να ταυτίζεται με τη θέση του Rigby (2008), ότι το πραγματικό ενδιαφέρον και ο σεβασμός για τα παιδιά και όχι οι καταπιεστικοί κανόνες και η τιμωρία, περιορίζουν τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών.

Παράλληλα, φαίνεται να προτείνεται από τους ομιλητές, ένα δημοκρατικό μοντέλο διαχείρισης της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου που προωθεί τον ουσιαστικό διάλογο μέσω της ενεργητικής ακρόασης των μαθητών με χρήση μιας κοινής γλώσσας, που θα βοηθήσει να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η ελεύθερη έκφραση των απόψεων των παιδιών.

Ενώ οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συνήθως προσπαθούν να «ελαφρύνουν την κατάσταση ώστε να μην πάρει διαστάσεις που πιθανώς να θίξει το όνομα του σχολείου τους αλλά και όλων των μερών του σχολικού πλαισίου (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Συνεπώς ενώ θα έπρεπε να ακολουθήσουν την συστημική προσέγγιση στον τρόπο αντιμετώπισης των παραβατικών συμπεριφορών τελικά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σύμφωνα με τα δικά τους υποκειμενικά κριτήρια τον τρόπο αντιμετώπισης και σχεδιάζουν την δική τους στρατηγική.

Όμως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων συμπεραίνεται η απογοήτευση και η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για το μη υποστηρικτικό περιβάλλον της σχολικής τους μονάδας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος σε ότι αφορά αυτό το τόσο σοβαρό θέμα. Η ύπαρξη ασαφειών και μη συγκεκριμένων κατευθύνσεων για την αντιμετώπιση από την μία πλευρά και από την άλλη η μη συστηματική εκπαίδευση τους πάνω στο θέμα του εκφοβισμού τους προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας και ανικανότητας.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τόσο το σχολείο όσο και την ευρύτερη κοινότητα. Με στόχο της εξάλειψη αυτού του φαινομένου έχουν αναπτυχθεί από τα κράτη μία σειρά από στρατηγικές πρόληψης, ανίχνευσης και αντιμετώπισης των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού. Μπορεί να γίνεται

προσπάθεια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας κυρίως με χρήση των Μ.Μ.Ε. αλλά τελικά το σχολείο είναι αυτό που συντονίζει τις συνεργασίες που απαιτούνται για μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση του εκφοβισμού, αφού αποτελεί το φυσικό χώρο εμφάνισης του φαινομένου.

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2008) είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν προσεκτικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης της θυματοποίησης.

Τα προγράμματα αγωγής υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία στοχεύουν στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, έχουν εφαρμοσθεί προγράμματα ευαισθητοποίησης και πρόληψης για μαθητές και εκπαιδευτικούς όπως το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE III (2007-2013).

Ο σχολικός εκφοβισμός όμως χρήζει ολιστικής αντιμετώπισης ο οποίος πρέπει να είναι κοινός και ενιαίος. Είναι καλό να συνεργαστούν γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά για να την πρόληψη και αντιμετώπιση.

Οι γονείς παρόλα τα προβλήματα που τους απασχολούν πρέπει να στέκονται δίπλα στα παιδιά τους και να αντιλαμβάνονται κάθε περίεργη κίνηση και συμπεριφορά τους, γενικότερα να ασχολούνται με τα παιδιά τους, να ενημερώνονται και να είναι το καταφύγιο για τα αυτά. Επίσης να αποφεύγουν τη σωματική και τη λεκτική βία, να μάθουν να χειρίζονται τα ηλεκτρονικά μέσα ώστε να μπορούν να είναι ενήμεροι για την επαφή των παιδιών τους με αυτά τα μέσα, να είναι ενήμεροι για τον εκφοβισμό και να μην είναι πολύ αυστηροί ή πολύ ελαστικοί με τα παιδιά τους.

Οι εκπαιδευτικοί σε οποιαδήποτε ηλικία των παιδιών παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ενθαρρύνουν στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη στο σχολείο, βοηθώντας τα με τον τρόπο αυτό στην αποφυγή μιας μελλοντικής προβληματικής συμπεριφοράς.

Ο εκπαιδευτικός κρίνεται χρήσιμο μέσα στην τάξη να αναπτύξει με τους μαθητές μία διαπροσωπική σχέση που να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό ( Καλλιώτης et al., 2002). Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προλαβαίνει τυχόν αντικοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών, καθώς επίσης και φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς. Θα πρέπει να είναι δίκαιος με όλα τα παιδιά και να μην κάνει διακρίσεις του τύπου καλοί και κακοί μαθητές και να μοιράζει τον χρόνο του ισότιμα σε όλους. Έτσι το οποιοδήποτε παιδί δεν θα νιώθει παραμελημένο και αποξενωμένο και έτσι θα αποφευχθούν και τυχόν μαθησιακά προβλήματα.

Εκτός, όμως, από τη συμβολή των εμπλεκόμενων προσώπων ξεχωριστά από το δικό τους ρόλο, προτείνεται και η συνεργασία όλων των μερών που συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση του

παιδιού και μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση και πρόληψη εκδηλώσεων σχολικού εκφοβισμού.

Τα δεδομένα καταδεικνύουν πόσο επιτακτική κρίνεται τελικά η ανάγκη πρόληψης του φαινομένου (Σπυρόπουλος, 2008) και η ανάγκη για προγράμματα παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση ή έστω τον περιορισμό του (Benitez, & Justicia, 2006).

Η πολιτεία φυσικά δεν μπορεί να μην έχει το ρόλο της στο θέμα του εκφοβισμού και θα ήταν πρέπον να δημιουργούσε ένα νομοθετικό πλαίσιο με θεσμοθετημένους ρόλους ειδικών με ειδίκευση στην σχολική ψυχολογία και με καθημερινή τριβή με την σχολική πραγματικότητα. Επίσης καλό θα ήταν να δημιουργηθούν πρωτόκολλα αντιμετώπισης του φαινομένου ώστε να μπορούν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να μην νιώθουν αβοήθητοι και ανήμποροι.

Τέλος επισημαίνεται μέσα από την αναμόχλευση της βιβλιογραφίας ότι η έρευνα πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε ότι όμως αφορά την ειδική αγωγή είναι ακόμη στην αρχή και χρήζει περαιτέρω μελετών και ερευνών που θα μπορούσαν να δώσουν επιπλέον στοιχεία για ένα σύνθετο και δύσκολο περιβάλλον όπως αυτό της ειδικής αγωγής.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

Αρτινοπούλου, Β. (2009). *Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο*. Περιοδικό «Εγκέφαλος», Τόμος 46, Τεύχος 2. Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος.

Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2000). «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*». Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (4η Εκδ.). Τόμος Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. (2006). *Σχολικός εκφοβισμός- Η βία δεν είναι μαγκιά*. Ε-ιατρικά, Υγεία και διατροφή, Ελευθεροτυπία.

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

Europe's Antibullying Campaign. (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Τελική Έκθεση*. Έργο: Ευρωπαϊκή Καμπανιά κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Europe's Antibullying Campaign Project Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από [http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School\\_Bullying\\_Greek.pdf](http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf)

Europe's Antibullying Campaign. *Πρόγραμμα Daphne III* (2007-2013) Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από <http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii/>

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. Α. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Kallipos. Ανακτήθηκε στις 26 Μαΐου, 2020, από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)

Ιωάννου, Μ. & Παπακώστα-Σισμάνη, Ε. (2007). *Η Εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο*. Παγκύπρια Σχολή Γονέων. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου, 2020, από [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/ekdoseis/encheiridio\\_oikogeneia\\_ekfovistiki\\_symperifora.pdf](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/ekdoseis/encheiridio_oikogeneia_ekfovistiki_symperifora.pdf)

Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ. ). Αθήνα: Τόπος.

Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη

- Καρανάτση, Ε. & Μπουλούτζα, Π. (16-06-2006). *Βίαη συμπεριφορά εξ απαλών ονύχων*. Καθημερινή Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου, 2020, από <https://www.kathimerini.gr/254001/article/epikairothta/ellada/viaih-symperifora-e3-apalwn-onyxwn>
- Καυτατζόγλου, Ι. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: εκτός, εντός και υπό – Θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεδράκας, Κ. & Τσαγκαράκης, Μ. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα ... δεν πάνε καλά!* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κουρκούτας Η. & Θάνος Θ. (Επιστ. Επιμ.).2013. Εισαγωγή. *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος
- Λαμπροπούλου, Ε. (1999). *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β' Έκδοση.
- Louwes, J. (2009). *Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία*. Enet.gr (Ελευθεροτυπία) Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου, 2020, από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171>
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Ανασκόπηση. ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, 46(1), 88–98.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) ( μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή ) Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες Μετρήσεως Στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μπάδα, Η. (2009). *Συναισθηματική Υγεία στα Σχολεία*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας Ε.Π.Ε.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*, Εγχειρίδιο Μελέτης, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, (μτφ. Ε.Μαρκαζόνε). Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.). Αθήνα : Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπάνης, Ε. (2008). *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου, 2020, από [www.iatronet.gr/article.asp?art\\_id=6022](http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022)
- Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II
- Παραδεισιώτη, Α., Παπακώστα, Σ. Ε., & Λαζάρου Χ. (2010). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο - Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη III.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).

Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου, 2020, από  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πηγάκη, Π. (1994). Εθνογραφία. *Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).

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

Ρουμπάνη, Ν. & Ζήκας, Γ. (2007). *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Λεμεσός: Human Rights and Education Network.

Σαχίνη – Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.

Σπυρόπουλος, Φ. (2008). *Bullying «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα*. Στο Ορ. Γιωτάκου & Τσιλιάκου Μ. (Επιμ), *Ο κύκλος της κακοποίησης*, (327-337) Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

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

Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική Βία*. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (Πρόγραμμα «Επίκτητος»)). Αθήνα

Τσιάντης, Ι. (2009). *Ενδοσχολική Βία*. Ημερίδα Συμβούλων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας σε συνεργασία με τη Γερμανική Σχολή Αθηνών. «Κρίσεις και Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον».

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ*. Στο Αλ. Γιωτοπούλου -Μαραγκοπούλου (δ/ση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου, 2020, από <http://www.mfhr.gr/images/pdf/OmadikiVia.pdf>

Φυλακτού, Κ. (2006). «Το σπίτι των παιδιών», Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συκιές: Πυξίδα. Ανακτήθηκε στις 7 Μαΐου, 2020, από <http://www.openbook.gr/to-spiti-twn-paidiwn>

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). *Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1*. Αθήνα: Καστανιά

Χιόνη, Μ. (2011). Σχολικός Εκφοβισμός (bullying): ένα αμφιλεγόμενο φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας. Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου, & Α. Τσίτσικα (Επιμ). *Κακοποίηση παιδιού & εφήβου- Ανίχνευση, Αντιμετώπιση, Πρόληψη* (112-133). Αθήνα: Πεδίο.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ajzen, I., Fishbein, M., (1975). “*Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*”, Addison-Wesley, Reading MA.

Ajzen, I. (1985). *From intention to action: A theory of planned behavior. Action control: from cognition to behaviour*. New York, Springer-Verlag.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In *A Handbook of Social Psychology* (p. 798–844). Clark University Press.

Anagnostopoulos, D., Buchanan, N.T., Pereira, C., & Lichy, L.F. (2009). School staff responses to genderbased bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, 23, 519-553.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(3), 258–290.

Atlas,R.S. & Pepler D.J.(1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational research*, 92 (2), 86-99.

Baldry, AC. (2003) Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://pdfs.semanticscholar.org/2a68/5eb55e53e50818ec484b2eca21262fc873a0.pdf>

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall

Benitez, L.J.& Justicia, F. (2006). *Bullying: description and analysis of the phenomenon*. Dept. of Developmental and Educational Psychology, University of Granada. Spain

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233.

Bradshaw, C., Sawyer, A., & O’Brennan, L. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36, 3: 361- 382.

Braun, V., 7 Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Brikci , N. & Green, J. (2007). *A Guide to Using Qualitative Research Methodology*. MSF OCA and Senior Lecturer in Sociology, Health Services Research Unit, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

Byrne, R.M.J. (1991). Can valid inferences be suppressed? *Cognition*, 39, 71-78.



Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197–209.

Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, (pp 222-248). Sage Publications Ltd

Chaiken, S. h., & Eagly, A. (1993). *The Psychology of Attitude*, Harcourt Brace College Publishers.

Copeland, W. & Wolke, D. & Angold, A. & E. Jane Costello E. J. (2013) Adult Psychiatric and Suicide Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry* 2013, 70(4) 419-426. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/1654916>

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

Craig, W. & Pepler, D. & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International*, 28, 465 – 477

Craig, K., Bell, D., Leschied, A. (2011) Pre-Service Teacher's Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education* 34, 2: 21-33 Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου, 2020, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936744.pdf>

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32 (3), 471-489.

Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). *Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying*. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (p. 161–183). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

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

Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny and N. Morris (Eds ). *Crime and Justice*, Vol 17, Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2010). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*, NCJRS

Fishbein, M., & Ajzen, I (1976). *Belief, Attitude, Intention and behaviour*, Addison-Wesley.

- Fountoulakis, K., Tsolaki, M., Chatzi, H., & Kazis, A. (2000). Mini Mental State Examination (MMSE): A validation study in Greece. *American Journal of Alzheimer's Disease and other Dementias*, 15(6), 342-345.
- Greene, J. C. (2007) *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Herman, E. (1996). *The romance of American Psychology*. Berkeley: University of California Press.
- Herbert, M. (1996). *Banishing Bad Behavior*. Leicester. British Psychological Society.
- Hymel, S., Rocke-Henderson N., & Bonanno, R.(2005). *Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents*. *Journal of the Social Sciences* Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου, 2020, από [https://www.researchgate.net/publication/228643353\\_Moral\\_Disengagement\\_A\\_Framework\\_for\\_Understanding\\_Bullying\\_Among\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/228643353_Moral_Disengagement_A_Framework_for_Understanding_Bullying_Among_Adolescents)
- Jackson, C. (2006). *e-bully*. Teaching Tolerance. Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου, 2020, από <https://www.tolerance.org/magazine/spring-2006/ebully>
- Johnstone, M., Munn, P. & Edwards, L. (1992) *Action Against Bullying: A Support Pack for Schools*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education
- Kahn, J., Jones, J., & Wieland, A. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784–793.
- Kaliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.
- Kelly, L. (1987). The continuum of sexual violence. In J. Hanmer & M. Maynard (Eds), *Women, Violence and Social Control* (pp.46-61). London: Macmillan.
- Kokko, T. H.J. & Pörhölä, M. (2009). Tackling Bullying: Victimized by Peers as a Pupil, an Effective Intervener as a Teacher?. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000-1008.
- Limber, S. P. (2003). Efforts to address bullying in U.S. Schools. *Journal of Health Education*, 34, S-23–S-29.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). *Teachers' Understanding of Bullying*. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28, 4, 718-738. Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου, 2020, από [http://www.jstor.org/stable/4126452?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/4126452?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993) Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 34, No. 8, pp.1435-1448
- O'Connell, P., Pepler, D., & Graig, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence* 1999, 22, 437-452
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.

- O'Moore, M. (2000) Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive behavior*, 26(1), 99-111.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4) , 269-283.
- 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. (1990). Purposeful sampling. *Qualitative evaluation and research methods*, 2, 169-186
- Polit, F.D. & Hungler, P.B. (1999). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott.
- Rigby, K. and Slee, P.T. (1993). Children's attitudes towards victims. In D.P. Tattum (Ed) *Understanding and Managing Bullying*, pp 119-135. Heinemann Books.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501 -514.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer.
- Rigby, K. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools Doctoral dissertation*. Guilford Press
- Rigby, K. (2002). *New Perspective on Bullying*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing
- Saner, E. (2007). *I was called names like "slut and whore"*. The Guardian.  
Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου, 2020, από [www.guardian.co.uk/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour](http://www.guardian.co.uk/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour)
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (1997) Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 18:2, 191-201
- Smith, P.K. (2004). *Definition, Types And Prevalence Of School Bullying And Violence. Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου, 2020, από [www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt](http://www.oecd.org/dataoecd/27/47/33866548.ppt)
- Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S. & Tippett N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*
- Sondergaard, D.M. (2011). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of sociology of education*, 3, 354-372.
- Sullivan, K. Cleary, M.& Sullivan, G. (2007). *Bullying in Secondary Schools. What it looks like and How to manage it*. Paul Chapman Publishing - Corwin Press
- Wyld, B. (02-10-2003). *Beating the schoolyard bully*

Suzanne, Z. & Rosenstein-Manner, M., (1991). *Bullying at School: Toronto in an International Context*. Toronto: Toronto Board of Education Research Services

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

Youth Violence Project (2012). *Bullying (School Climate Bullying Survey)*. University of Virginia, USA . Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου, 2020, από <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/research-labs/youth-violence-project/bullying/elementary>

Vardigan, B. (2020). *Yelling at Children (Verbal Abuse)*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου, 2020, από <https://consumer.healthday.com/encyclopedia/children-s-health-10/child-development-news-124/yelling-at-children-verbal-abuse-648565.html>

Whitney, I. & Thomson, D. & Smith, P.K. (1994) Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9(3), 103 – 106

Fazio, R. (1990). *Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework*. *Advances in Experimental Social Psychology*, M. P. Zanna. San Diego, Academic Press. vol 23: 75-109

Fishbein, M., & Ajzen, I (1976). *Belief, Attitude, Intention and behaviour*, Addison-Wesley.

[Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. \(1991\). \*Bullying at School: Toronto in an International Context\* Toronto Board of Education. Research Services, Toronto Board of Education \(Ont.\). Research Department](#)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Από 1-4 ερώτηση:	δημογραφικά στοιχεία
Από 5-6 ερώτηση:	εννοιολογική προσέγγιση φαινομένου
7 ερώτηση:	περιγραφή εμπειριών
8 ερώτηση	συναισθήματα
9 ερώτηση	τρόποι διαχείρισης της εμπειρίας
10 ερώτηση:	υφιστάμενες γνώσεις & άτομα –βοήθεια ή εμπόδια στην αντιμετώπιση του φαινομένου
11 ερώτηση:	υποθετική ερώτηση (ψυχιατρικό υπόβαθρο)

### ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ SITE ΜΕ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ενδοσχολική βία ΕΨΥΠΕ <http://www.antibullying.gr/poioi-eimaste.html>  
Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, Κόμβος του ΠΣΔ <http://internet-safety.sch.gr>  
Εκπαιδευτική Τηλεόραση <http://www.edutv.gr/index.php/diakiktio>  
Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου <http://www.saferinternet.gr>  
Παραπληροφόρηση στο Διαδίκτυο [http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/kindinoi\\_parapliroforisi.html](http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/kindinoi_parapliroforisi.html)  
CyberKid – Οδηγίες ψηφιακής ασφάλειας <http://www.cyberkid.gov.gr/>  
Σύνδεση με σύνεση <http://synmesyn.sch.gr/>  
Πρόγραμμα Stop Bullying <http://stop-bullying.sch.gr>  
Προσωπικά δεδομένα <https://goo.gl/sjkJek>  
Άδειες creative commons <https://creativecommons.ella.k.gr/fylladio/>  
Netiquette: κανόνες της ορθής διαδικτυακής συμπεριφοράς <https://goo.gl/68Is0L>  
Πνευματική ιδιοκτησία <https://goo.gl/czHKLg>  
Για τον bullying αντιμετώπιση μέσου του χαμόγελου του παιδιού [https://www.prepei.eu/](https://www.prepei.eu/http://www.antibullying.eu/sites/default/files/prospective_study_of_peer_victimization_in_ childhood_and_psychotic_symptoms_in_a_nonclinical_population_at_age_12_years.pdf)  
[http://www.antibullying.eu/sites/default/files/prospective\\_study\\_of\\_peer\\_victimization\\_in\\_ childhood\\_and\\_psychotic\\_symptoms\\_in\\_a\\_nonclinical\\_population\\_at\\_age\\_12\\_years.pdf](http://www.antibullying.eu/sites/default/files/prospective_study_of_peer_victimization_in_ childhood_and_psychotic_symptoms_in_a_nonclinical_population_at_age_12_years.pdf)  
EAN <http://www.antibullying.eu/>  
How to prevent and tackle bullying and school violence <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a0d50f59-c046-11e6-a6db-01aa75ed71a1/language-en>

## ΤΡΕΧΟΝΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

- Πρόγραμμα «Αλλάζω – χωρίς τον σχολικό εκφοβισμό»
- Τμήμα υποστήριξης & συμβουλευτικής περιστατικών (παραπομπή από σχολεία, ειδικούς, αιτήματα από την τηλεφωνική γραμμή, ανίχνευση ανεξάρτητα από το αρχικό αίτημα)
- Γραμμή Στήριξης «ΜΕ Υποστηρίζω», >1000 κλήσεις ετησίως Μελλοντικές Υπηρεσίες\*: Skype | E-mails, chatrooms | Συνεργασία με ΚΜΟΠ (Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας & Παιδιού)
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Comenius Regio Δράση κατά του σχολικού εκφοβισμού με εκπαίδευση συνομηλίκων «peer to peer» Συνεργαζόμενοι φορείς:
- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοσοκομείο Παιδών «Π. & Α. Κυριακού»
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (Πάφος) Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ENABLE