



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,
ΜΜΕ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΜΕΚΘΕΜΕ)
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ.

Επιμέλεια

**Θεόδωρος Θάνος, Παντελής Δευτεραίος,
Δημήτριος Δημητρίου, Απόστολος Κατσικός**

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

***Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές
προσεγγίσεις***

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
4^{ΟΥ} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
«ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ, ΟΜΟΦΟΒΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»
[ΤΟΜΟΣ Ι]

ΙΩΝΝΙΝΑ 2021

ISBN 978-960-233-258-0



ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις

Επιμέλεια:

Θεόδωρος Θάνος, Παντελής Δευτεραίος, Δημήτριος Δημητρίου και
Απόστολος Κατσικός

ISBN 978-960-233-258-0



© Copyright 2021

Θεόδωρος Θάνος, Παντελής Δευτεραίος, Δημήτριος Δημητρίου, Απόστολος Κατσικός
και

Μονάδα Κοινωνικών Διακρίσεων, Έμφυλης Ταυτότητας και Εκφοβισμού στο Σχολείο
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ, ΜΜΕ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περιεχόμενα

Η κοινωνική κατασκευή της βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Πρόλογος)	6
<i>Θεόδωρος Θάνος</i>	
Εισαγωγή.....	10
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	14
Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα	15
<i>Μάντζιου Μαρία, Μπάκας Θωμάς</i>	
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τη δράση των μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού	27
<i>Σαμσάρη Ελένη, Σαμσάρης Πέτρος</i>	
Η Ψυχοκοινωνιογραφία του Υποκειμένου της Σχολικής Βίας.....	37
<i>Συμεού Σιμάκης</i>	
Σχολικός εκφοβισμός σε ανήλικους που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιού. Η περίπτωση των παραρτημάτων προστασίας παιδιού του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Α.Μ.Θ.....	49
<i>Καβούκης Μιχαήλ</i>	
Σχολική βία και εκφοβισμός: Εμπειρίες φοιτητών/τριών	65
<i>Κρομούδας Ιωάννης</i>	
Σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση εντός και εκτός σχολείου (μέσω διαδικτύου): διασυνδέσεις με όψεις της σχολικής ζωής.....	82
<i>Αδαμοπούλου Παναγιώτα</i>	
Η κατανόηση του Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίηση μέσω του σχεσιακού πλαισίου του Αδελφικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης.....	92
<i>Γκάτσα Τατιανή</i>	
ΜΕΡΟΣ Β΄	
ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ	103
Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου για την εκτίμηση απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά στο παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες.....	104
<i>Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Λάμπρος Καλλιάρης</i>	
Η Διερεύνηση των Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τον Σχολικό Εκφοβισμό και τη Συμβουλευτική Παρέμβαση για την αντιμετώπισή του. ...	117
<i>Καρκανιά Γεωργία, Βαϊκούση Δανάη</i>	

Απόψεις των γονέων για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στα πλαίσια του νηπιαγωγείου	128
<i>Σταματούκου Χρυσούλα, Χειλαδάκη Κρηνιώ Κωνσταντίνα</i>	

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	141
---------------------------	------------

ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (Βιωματικό εργαστήριο)	142
<i>Ευφροσύνη Νάκου</i>	

Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς από μαθητή δημοτικού σχολείου: λήψη αποφάσεων από τη σχολική μονάδα	155
<i>Στασινοπούλου Κωνσταντίνα</i>	

Η σχολική διαμεσολάβηση, μία μέθοδος ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων σε σχολεία του Τ.Θ.Δ. Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης με θέμα «Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο»	163
<i>Ιωάννα Ντέρη</i>	

Η μέθοδος 3Step Anti-bullying ως αντικείμενο παιδαγωγικής πρακτικής στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	177
<i>Ρασιδάκη Χριστίνα, Βιταλάκη Έλενα, Γερούκη Μαργαρίτα</i>	

Εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στην προσχολική εκπαίδευση	190
<i>Διδάχου Ελένη, Παπαδημητροπούλου Παναγιούλα, Σταματούκου Χρυσούλα, Χειλαδάκη Κρηνιώ Κωνσταντίνα</i>	



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΑΝΤΟΝ
ΚΡΗΜΑΤΟΝ
ΠΙΣΤΟΝ
ΑΝΘΡΩΠΟΣ
ΕΠΙΣΤΑΤΟΡΑΙ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ (ΕΚΕ)
HELLENIC SOCIOLOGICAL SOCIETY (HSS)

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση:

Ξενοφοβία, Ομοφοβία,
Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση

2-4 Οκτωβρίου 2020

Συνεδριακό Κέντρο «Κάρολος Παπούλιας»
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

<https://syn-kte.conf.uoi.gr>



ΧΟΡΗΓΟΣ

πεδίο

Η κοινωνική κατασκευή της βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Πρόλογος

Θεόδωρος Θάνος

Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ththanos@uoi.gr

Η σχολική βία και εκφοβισμός αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται ατομικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες.¹ Η βία και ο εκφοβισμός αποτελούν κοινωνική κατασκευή καθώς ο ορισμός τους ποικίλει τόσο στον χρόνο, κατά το πέρασμά του εντός της ίδιας κοινωνίας (κάθετη διάσταση) όσο και στον χώρο, από κοινωνία σε κοινωνία, αλλά και από κοινωνική ομάδα σε κοινωνικά ομάδα μιας κοινωνίας, την ίδια χρονική περίοδο (οριζόντια διάσταση). Είναι χαρακτηριστικό ότι η ποινικοποίηση των πράξεων και ο χαρακτηρισμός τους ως παραβατικές (με την ευρεία έννοια του όρου) είναι αποτέλεσμα νόμων/κανόνων και όχι (παν)ανθρώπινων αξιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πανανθρώπινη αξία της ζωής, η οποία ακυρώνεται κατά την περίοδο μιας πολεμικής σύγκρουσης, ακόμη και όταν αφορά αθώα θύματα (άμαχο πληθυσμό: παιδιά, γυναίκες, κ.λπ.).² Πράγματι, όταν γίνεται πόλεμος σε μια περιοχή, ο θάνατος στρατιωτών θεωρείται «φυσιολογικός», ενώ ο θάνατος άμαχου πληθυσμού δεν τιμωρείται από τη διεθνή κοινότητα. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για αφαίρεση της ζωής, ύψιστου ανθρώπινου αγαθού και αξίας, η οποία, όμως, δεν τιμωρείται. Αντίστοιχα και ο ορισμός της σχολικής βίας και εκφοβισμού αποτελούν κοινωνική κατασκευή. Για παράδειγμα, ο ξυλοδαρμός των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς παλαιότερα θεωρούνταν μια «αποτελεσματική» «παιδαγωγική» πρακτική (χαρακτηριστικό παράδειγμα ο τίτλος της παλαιάς ταινίας: «Το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο»), ενώ σήμερα θεωρείται άσκηση σωματικής βίας και απαγορεύεται αυστηρά.

¹ Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γιάννης Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη· Θάνος, Θ. (2020) *Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας. Στο Εγκληματολογία: Περίβλεπτον αλεξίφωτον; Τιμητικός Τόμος για τον Ομ. Καθηγητή Γ. Πανούση* (σσ. 179-188). Αθήνα: Σιδέρης· Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

² Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη· Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος.. *Θεωρία, αξιολόγηση, εφαρμογή* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη· Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, Πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίμετρο). Αθήνα: Gutenberg.

Το φαινόμενο της βίας προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες όπως η κοινωνιολογία, η εγκληματολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κοινωνική ανθρωπολογία, η βιολογία, κ.λπ. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα του φαινομένου. Η μελέτη της βίας και του εκφοβισμού χρήζει διεπιστημονικής προσέγγισης.³

Η πολυπλοκότητα, η προσέγγιση από διαφορετικές επιστήμες και η κοινωνική κατασκευή της βίας αποτελούν βασικούς παράγοντες που καθιστούν τον ορισμό της δύσκολο εγχείρημα, με αποτέλεσμα να επικρατεί μια σύγχυση τόσο στον ορισμό όσο και στη χρήση των όρων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγχυσης αποτελεί η χρήση των όρων «σχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός». Παρόλο που πρόκειται για διαφορετικούς όρους σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Σχολικός εκφοβισμός είναι κάθε μορφή βίας (σωματική, λεκτική, ηλεκτρονική, κοινωνικο-συναισθηματική/ψυχολογική, ρατσιστική, κ.λπ.) η οποία έχει τρία χαρακτηριστικά: επανάληψη μέσα στον χρόνο, πρόθεση από την πλευρά του «θύτη» και ανισορροπία δύναμης. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι παρακινδυνευμένο να χρησιμοποιεί εναλλακτικά αυτούς τους όρους, όταν ο σχολικός εκφοβισμός έχει ποινικοποιηθεί ως πράξη.⁴

Βάσει του ορισμού που επικρατεί, μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως παραβατική ή όχι. Η εκδήλωση μιας τέτοιας συμπεριφοράς ή η τέλεση μιας τέτοιας πράξης οφείλεται τόσο σε ατομικούς όσο και σε κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Η πλειονότητα των μελετών υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που ερμηνεύουν μια παραβατική συμπεριφορά/πράξη είναι, κυρίως, κοινωνικο-πολιτισμικοί, χωρίς να παραγνωρίζονται οι ατομικοί.⁵ Ωστόσο, αν κανείς υιοθετήσει την κοινωνική κατασκευή του ορισμού και επομένως την αυθαιρεσία του χαρακτηρισμού μιας πράξης ως παραβατικής, η κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου μετατοπίζεται στις σχέσεις εξουσίας και την κοινωνική θέση του ατόμου και όχι στους παράγοντες.⁶

³ Θάνος, Θ. (2020). Μεθοδολογικά ζητήματα..., όπ. π. Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). *Σχολική Βία - Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά Ζητήματα, Διαστάσεις, Αντιμετώπιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη· Θάνος, Θ. (2009). Παιδική παραβατικότητα και σχολείο. Αθήνα: Τόπος.

⁴ Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο . Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). *Σχολική Βία - Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά Ζητήματα, Διαστάσεις, Αντιμετώπιση* (σσ. 61-80). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη· Πανούσης, Θ. (2016). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την «ενδοσχολική» βία; Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Σχολικός Εκφοβισμός - Σχολική Διαμεσολάβηση* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, 12 Μαΐου 2016, Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" Πανεπιστημίου Ιωαννίνων] (σσ. 36-43). Ιωάννινα: Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων· Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση...*, όπ. π.

⁵ Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη· Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα...*, όπ. π.

⁶ Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η κοινωνιολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας· Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: Κ.ψ.Μ.

Το σχολείο, όπως είναι γνωστό από τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με αυθαίρετο τρόπο και το επιβάλλει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Επομένως, το σχολείο υιοθετεί την κουλτούρα και το αξιακό σύστημα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων, βάσει των οποίων μια συμπεριφορά ή πράξη των μαθητών χαρακτηρίζεται ως παραβατική ή όχι. Επομένως, ο ορισμός της σχολικής βίας δεν είναι αποτελέσματα συναίνεσης των εμπλεκομένων αλλά αποτέλεσμα επιβολής, η οποία ποτέ δεν αναφέρεται. Ο ορισμός της βίας του σχολείου είναι προϊόν άσκησης συμβολικής βίας στους μαθητές από κοινωνικά στρώματα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση με αυτό που υιοθετεί το σχολείο. Η βία που ασκεί το σχολείο είναι «νόμιμη», γιατί παραγνωρίζεται η αυθαίρετη επιβολή της, σε αντίθεση με τη βία που ασκούν οι μαθητές. Ο ορισμός της βίας και της παραβατικότητας που υιοθετεί το σχολείο έχει ως αποτέλεσμα μια συμπεριφορά ή πράξη να χαρακτηρίζεται ως παραβατική ή όχι. Ωστόσο, η υιοθέτηση ενός διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου θα είχε διαφορετικά αποτελέσματα. Μια πράξη που με το ισχύον αξιακό σύστημα του σχολείου χαρακτηρίζεται ως βία ή παραβατική με ένα άλλο διαφορετικό αξιακό σύστημα δεν χαρακτηριζόταν ως τέτοια και το αντίστροφο. Επίσης, το σχολείο με τον αποκλεισμό που διενεργεί σταδιακά σε ένα μέρος των μαθητών μέσω της επιλεκτικής του λειτουργίας (εξετάσεις, βαθμοί, κ.λπ.) τους «οδηγεί» στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές αυτοί συνήθως προέρχονται από πολιτισμικό περιβάλλον διαφορετικό από αυτό που υιοθετεί το σχολείο. Η απόρριψη και ο αποκλεισμός των μαθητών από το σχολείο, μέσω της άσκησης συμβολικής βίας, οδηγούν ορισμένους μαθητές στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς. Η αδυναμία, για παράδειγμα να παρακολουθήσουν το μάθημα, οδηγεί ορισμένους μαθητές στη φασαρία, στο πείραγμα άλλων μαθητών, στην μη εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους (πχ. δεν λύνουν τις ασκήσεις), στην αντιγραφή, στην «κοπάννα», κ.λπ.⁷

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Το πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί, ούτε έχουν επιμορφωθεί σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής

⁷ Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (Εισαγωγή Ν. Παναγιωτόπουλος, Μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας. Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1993). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Πρόλογος, Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Θάνος, Θ. (Επιστ. Επιμ.) (2018). *Ν. Παναγιωτόπουλος. Η πρακτική του κοινωνιολόγου. Στοιχεία για την αναστοχαστική ανθρωπολογία του Πιερ. Μπουρντιέ*. Θάνος, Θ. (2009). *Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες*, 4, 33-36.

βίας και του εκφοβισμού.⁸ Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού προϋποθέτει παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, τοπικής κοινωνίας και σχολικής μονάδας. Ασφαλώς, για την αντιμετώπιση ενός τέτοιου (πολύ)σύνθετου φαινομένου, όπως η σχολική βία και ο εκφοβισμός δεν υπάρχουν συνταγές. Υπάρχουν, όμως, πρακτικές και προγράμματα, όπως η σχολική διαμεσολάβηση, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών.⁹

⁸⁸ Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας..., όπ. π.: Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). *Σχολική Βία - Σχολικός Εκφοβισμός*.

⁹ Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος. Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-34). Αθήνα: Τόπος.

Εισαγωγή

Ο παρών συλλογικός τόμος περιλαμβάνει κείμενα που αφορούν στη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Τα κείμενα αυτά προέκυψαν από εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το οποίο οργάνωσε το Εργαστήριο Μελέτης Κοινωνικών Θεμάτων, ΜΜΕ και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Το θέμα του Συνεδρίου ήταν: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά στις 2-4 Οκτωβρίου 2020 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το συνέδριο ήταν υπό την αιγίδα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας Ηπείρου, τον Δήμο Ιωαννιτών και τον Δήμο Ζίτσας.

Μία από τις θεματικές του συνεδρίου ήταν και η σχολική βία. Στο συνέδριο υπήρχαν σχετικές ανακοινώσεις, από τις οποίες προέκυψαν κείμενα, η πλειονότητα των οποίων συμπεριλαμβάνονται στον ανά χείρας συλλογικό τόμο. Τα κείμενα χωρίζονται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κείμενα που αφορούν γενικά στη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται κείμενα που αφορούν στις απόψεις μελών της σχολικής κοινότητας για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό και στο τρίτο μέρος περιέχονται κείμενα αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα:

Στην πρώτη εργασία του πρώτου μέρους οι **Μ. Μάντζιου και Θ. Μπάκας** διερευνούν τις κρίσεις που μπορεί να παρατηρηθούν στις σχολικές μονάδες και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να τις αντιμετωπίσουν. Αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιστημονικές, παιδαγωγικές και συμβουλευτικές δεξιότητες. Οι συμβουλευτικές δεξιότητες, συμβάλλουν στην εξοικείωση τους με αρχές διαχείρισης κρίσεων, με την κατανόηση των συμπεριφορών, την αναγνώριση των δυσκολιών, τρόπους προστασίας των μαθητών και τρόπους συνεργασίας με γονείς και ψυχολόγους.

Εν συνεχεία, οι **Ε. Σαμσάρη και Π. Σαμσάρης** εστιάζουν στον κομβικό ρόλο των μαθητών παρατηρητών στην εξέλιξη των περιστατικών εκφοβισμού, εξετάζοντας τις αντιλήψεις, τη στάση και τη δράση των μαθητών αυτών στην εξέλιξη του φαινομένου, όπου και διαπίστωσαν σημαντική διαφοροποίηση στη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε επεισόδια εκφοβισμού ως παρατηρητές ως προς το φύλο και την ηλικία.

Στην τρίτη εργασία της πρώτης ενότητας του παρόντα τόμου, ο **Σ. Συμεού** προσεγγίζει το φαινόμενο της σχολικής βίας μέσα από ένα κοινωνικό γράφημα του υποκειμένου πρόκλησης, παραγωγής και δημιουργίας της, στη βάση της σχολικής πραγματικότητας και της τάξης. Διερευνά το κοινωνικό υπόβαθρο του υποκειμένου της σχολικής βίας, την κοινωνική του προέλευση και τα κοινωνικά προσδιοριστικά στοιχεία που το οριοθετούν. Στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται μια συν ανάγνωση–συν διαχείριση της μαθησιακής και της κοινωνικής επίδοσης στη βάση της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης.

Στην εργασία του ο **Μ. Καβούκης** εξετάζει τον σχολικό εκφοβισμό και την ύπαρξη του σε κέντρα προστασίας των παιδιών. Διερευνά τη συμμετοχή των παιδιών σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού, καθώς και αν αναγνωρίζουν, τα παιδιά, τον ρόλο του θύματος και του θύτη σε μία τέτοια πράξη. Επιπλέον μελετήθηκε αν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε κέντρα προστασίας παιδιών έχει σχέση με το φύλο και με την ηλικία του θύτη.

Στην επόμενη έρευνα ο **Ι. Κρομμύδας** διερευνά το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε φοιτητές/τριες του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παρουσιάζει τις μορφές βίας και καταγράφει αντίστοιχα περιστατικά που έχουν βιώσει στο παρελθόν φοιτητές/τριες. Παρατηρούνται διαφορές ως προς τις μορφές της σχολικής βίας και του εκφοβισμού ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Ακολούθως, η **Π. Αδαμοπούλου** εξετάζοντας τους παράγοντες που επιδρούν στην εμπλοκή των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, καταλήγει πως η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η συνεργασία με μαθητές/ριες, οι ομαδικές μαθητικές εργασίες και οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να περιορίσουν τις εκδηλώσεις εκφοβισμού. Επισημαίνει ακόμη πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών.

Στην τελευταία εργασία του πρώτου μέρους η **Τ. Γκάτσα** εξετάζει το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα του εκφοβισμού που εμφανίζεται ανάμεσα στα αδέρφια. Διερευνά τους λόγους εμφάνισης αυτού του φαινομένου στις ενδοοικογενειακές σχέσεις καθώς και τη σχέση του με τον σχολικό εκφοβισμό. Τέλος μελετώνται οι συνέπειες που μπορεί να έχει στα ίδια τα παιδιά και στην εξέλιξη τους.

Στην πρώτη εργασία του δεύτερου μέρους οι **Χ. Ζάραγκας και Λ. Καλλιάρas** κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά στο παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες. Επιπλέον μελέτησαν την αξιοπιστία και την

εγκυρότητα που είχε το ερωτηματολόγιο στην μελέτη της επιθετικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και της άθλησης.

Στη συνέχεια, οι **Γ. Καρκανιά και Δ. Βαϊκούση** επιχειρούν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης τόσο ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όσο και ως προς τη συμβουλευτική παρέμβαση, η οποία συμβάλλει στην ορθολογικότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του.

Στην τελευταία εργασία του δεύτερου μέρους του παρόντα τόμου, οι **Χ. Σταματούκου και Κ. Κ. Χειλαδάκη** μελετούν τις απόψεις γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε Νηπιαγωγεία του Ν. Αχαΐας, σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, τις διαστάσεις του φαινομένου και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του, τόσο από το σχολικό πλαίσιο όσο και από τους ίδιους.

Στην πρώτη συμβολή της τελευταίας ενότητας του παρόντα τόμου, οι **Ε. Νάκου και Δ. Γκούσκος** επιχειρούν να αποδομήσουν, να αναγνωρίσουν και να θεραπεύσουν συμπεριφοριστικά μοντέλα τα οποία οδηγούν σε μορφές σχολικού εκφοβισμού, μέσω ενός βιωματικού εργαστηρίου. Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο κλήθηκαν να υποδυθούν ρόλους, να αναδιπλώσουν συμπεριφορές με μορφές ρατσισμού, ξενοφοβίας, κοινωνικού αποκλεισμού και απομόνωσης, που εκδηλώνονται με λεκτική, ηλεκτρονική, ψυχολογική και σωματική μορφή βίας.

Εν συνεχεία, η **Κ. Στασινοπούλου** χρησιμοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης έναν μαθητή ο οποίος έχει διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές συνοδευόμενες από επιθετική συμπεριφορά, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο μια σχολική μονάδα καλείται να αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικής βίας και να λάβει αποφάσεις μέσα στο συγκεντρωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακολούθως, η **Ι. Ντέρη** εστιάζει με την εργασία της στην ανάδειξη της λειτουργίας και της δράσης του Τοπικού Θεματικού Δικτύου Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η ανάδειξη της δράσης του Δικτύου συνδέεται με την ανάδειξη της σχολικής διαμεσολάβησης ως μια μέθοδος ειρηνικής επίλυσης και πρόληψης των συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, οι **Χ. Ρασιδάκη, Ε. Βιταλάκη και Μ. Γερούκη** παρουσιάζουν μια συντονισμένη πολύπλευρη και ολική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, με τη βιωματική μέθοδο του εκπαιδευτικού προγράμματος 3Step Anti-Bullying και την αποτύπωση των εντυπώσεων που είχε η εφαρμογή του σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της εφαρμογής του προγράμματος αυτού είναι η καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών και γονέων.

Τέλος, οι **Ε. Διδάχου, Π. Παπαδημητροπούλου, Χ. Σταματούκου και Κ. Κ. Χειλαδάκη** εξετάζουν τη μέθοδο της σχολικής διαμεσολάβησης, καθώς και την εφαρμογή της στην προσχολική εκπαίδευση. Μελετώνται οι ιδιαιτερότητες που υπάρχουν για την εφαρμογή της στα νηπιαγωγεία, αλλά και η ανεπάρκεια επιμόρφωσης από δημόσιους φορείς για την αντιμετώπιση συγκρούσεων. Τέλος επιδιώκεται η πιλοτική εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα βιωματικό εργαστήριο.

Θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι τα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και μόνο και να διευκρινίσουμε ότι δεν έχουν γίνει παρεμβάσεις στο υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό τους ύφος.

Ευχαριστούμε θερμά τους προσκεκλημένους ομιλητές και τους εισηγητές, την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου και τους χορηγούς: Εκδόσεις Gutenberg, Εκδόσεις Πεδίο, Εκδόσεις Τζιόλα, Καφέ Μικέλ, Φούρνος Τζιμογιάννη, Νερά Θεώνη, Μπισκότα Βιολάντα, ArtWorkShop και το βιβλιοπωλείο Πρόκος.

Οι Επιμελητές

Θεόδωρος Θάνος

Παντελής Δευτεραίος

Δημήτρης Δημητρίου

Απόστολος Κατσικάς

ΜΕΡΟΣ Α΄

**ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα

Μάντζιου Μαρία

*Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ04.02 χημικός
mmantziou@sch.gr*

Μπάκας Θωμάς

*τ. Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
mpakass@sch.gr*

Περίληψη

Επειδή το ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων συνιστά ένα θέμα το οποίο απασχολεί τη σχολική κοινότητα, στην εισήγησή μας διερευνάται αν η ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των κρίσεων. Τα έκτακτα περιστατικά επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα και δημιουργούν κρίσεις που η διαχείρισή τους χρειάζεται πρόληψη και αντιμετώπιση. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, οι κρίσεις που μπορεί να παρατηρηθούν στις σχολικές μονάδες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός που του επιτρέπουν να διαχειρίζεται έκτακτες ανάγκες και η απόκτηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής ως δικλείδα διασφάλισης παρεμβάσεων σε περιπτώσεις εμφάνισης κρίσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κρίση είναι μια μη κανονική κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί. Τα περιστατικά κρίσης συνδέονται με σοβαρό ατύχημα, με αιφνίδιο θάνατο, με μεταδοτικό νόσημα, με φυσικές καταστροφές και με επεισόδια εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να παρεμβαίνει, να διαθέτει την απαιτούμενη ετοιμότητα για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της κρίσης χρειάζεται επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες που εξασφαλίζουν σταθερότητα, δημιουργούν κλίμα ασφάλειας, καλλιεργούν κουλτούρα ασφάλειας. Έδειξαν ότι οι δεξιότητες συμβουλευτικής του επιτρέπουν εξοικείωση με αρχές διαχείρισης κρίσεων, με την κατανόηση των συμπεριφορών, την αναγνώριση των δυσκολιών, τρόπους προστασίας των μαθητών, τρόπους συνεργασίας με γονείς και ψυχολόγους.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση κρίσεων, Εκπαιδευτικοί, Συμβουλευτική

Development of counseling skills of Secondary Education teachers for crisis management in the school unit

Mantziou Maria

*Secondary Education Teacher ΠΕ04.02 chemist
mmantziou@sch.gr*

Mpakas Thomas

*Associate Professor, PTN, University of Ioannina
mpakass@sch.gr*

Summary

Because the issue of crisis management is an issue that concerns the school community, our paper explores whether the development of teachers' counseling skills contributes to more effective crisis management. Emergencies affect the school community and create crises that need to be managed and prevented. Specifically, through literature research, the crises that can be observed in schools, the knowledge and skills that a teacher must have to enable him to manage emergencies and the acquisition of counseling skills as a safeguard in case of crisis. The results showed that the crisis is an abnormal state of disorder and disorganization that needs to be addressed. Crisis incidents are associated with serious accidents, sudden death, communicable diseases, natural disasters, and episodes of bullying. They showed that in order for the teacher to be able to intervene, to have the necessary readiness for the most effective management of the crisis, he needs scientific and pedagogical skills that ensure stability, create a climate of security, cultivate a culture of security. They showed that his counseling skills allow him to become familiar with crisis management principles, with the understanding of behaviors, the recognition of difficulties, ways of protecting students, ways of working with parents and psychologists.

Keywords: Crisis Management, Teachers, Counseling

1. Εισαγωγή

Οι κρίσεις ορίζονται ως τα γεγονότα που δημιουργούν αβεβαιότητα στον οργανισμό (Johnson, 2000). Μπορεί να είναι ξαφνικά, γενικά απροσδόκητα συμβάντα ή ένα σύνολο συνθηκών που απαιτούν άμεση δράση. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν ένα αναμενόμενο γεγονός που έχει τη δυνατότητα να διαταράξει τις δραστηριότητες. Είναι ανεπιθύμητες καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους μαθητές, προσωπικό, ασφάλεια και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Aspiranti et al., 2011· Σαΐτης, 2008) και δημιουργούν προβλήματα και κινδύνους (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002). Αποδιοργανώνουν τις κανονικές καταστάσεις, μπορεί να γενικευτούν, μπορεί να προκαλέσουν αρνητικές αντιδράσεις και να επηρεάσουν τη φήμη του οργανισμού (Smith & Millar, 2002). Δύσκολα αντιμετωπίζονται χρησιμοποιώντας συνήθεις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων καθώς έχουν διαφορετική κάθε φορά ένταση, ταχύτητα και αιτιολογία (Μπρίνια, 2008).

Μπορεί να περιγράφουν οι κρίσεις προβλήματα εκπαιδευτικά, μπορεί να περιγράφουν ένα άτομο σε κατάσταση κρίσης από ένα απρόβλεπτο γεγονός που του προκαλεί άγχος και αναστάτωση (Σαΐτης, 2008). Με κριτήριο τις αιτίες που τις προκαλούν διακρίνονται σε αυτές που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα, όπως σεισμοί, πλημμύρες, αυτές που δημιουργούνται ακούσια και οφείλονται στον ίδιο τον οργανισμό ή σε κάποια πρόσωπα, όπως ατύχημα από έκθεση σε βλαβερές ουσίες, πυρκαγιά, σε αυτές που είναι εκούσιες όπως κλοπές, δολιοφθορές, διασπορά αρνητικής φήμης, εκφοβισμός, απειλή (Brook, 2005· Hill, 2006). Οι παράγοντες που μπορούν να τις επηρεάσουν έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή, με το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, κρίσεις που έχουν σχέση με επιθετική συμπεριφορά, λεκτική και ψυχολογική βία, παραβατικότητα, λόγω προκατάληψης, διακρίσεων, μη ικανότητας κατανόησης και επικοινωνίας (Barrett et al., 2014). Κρίσεις από απροσδόκητα γεγονότα που μπορούν να πλήξουν τον καθένα, όπως ο θάνατος, ασθένεια, τραύμα, που μπορεί να απειλήσουν τη ζωή, όπως μεταδοτική ασθένεια και κρίσεις από κακοποίηση, ιατρικές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, συγκρουσιακές καταστάσεις (Brock, Sandoval, & Lewis, 2005). Οι κρίσεις έχουν σχέση και με το περιβάλλον, αφού η σχολική μονάδα αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον με το οποίο συνεχώς αλληλοεπιδρά. Γεγονότα που

συμβαίνουν στην τοπική κοινωνία μπορεί να προκαλέσουν ποικίλες αντιδράσεις στους μαθητές, φόβο, ανησυχία και καθώς το σχολείο κατέχει ισχυρή θέση στη ζωή τους και αντιμετωπίζεται ως αξιόπιστη πηγή. Ο ρόλος του στην προώθηση της υγιούς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης είναι σημαντικός (Mayer, 2007).

Επειδή οι κρίσεις είναι γεγονότα που όταν αγγίζουν τη σχολική μονάδα την επηρεάζουν, τα λάθη στη διαχείριση κρίσεων μπορεί να επιδεινώσουν την κρίση και να οδηγήσουν σε επιβλαβείς συνέπειες για το σχολείο, τους μαθητές του και τη γύρω κοινότητα (Cornell & Sheras, 1998). Είναι περίοδοι που κατακλύζονται από συναισθήματα απελπισίας, απογοήτευσης και αποδιοργάνωσης, συναισθήματα που είναι εντονότερα στα παιδιά και χρειάζονται στήριξη (Χατζηχρήστου, 2008). Επομένως για να αντιμετωπιστούν χρειάζεται απάντηση του οργανισμού στην απειλή. Πρέπει το σχολείο να είναι προετοιμασμένο (Nickerson et al., 2006). Οι κρίσεις ποικίλλουν σε βαθμό και ένταση και επειδή πολύ λίγοι άνθρωποι τις αποφεύγουν εντελώς, χρειάζονται στρατηγικές παρέμβασης (Slaikeu, 1990). Χρειάζεται διαχείριση που περιλαμβάνει ένα σύνολο παρεμβάσεων και ενεργειών, προληπτικών και συντονιστικών πριν την εκδήλωση, κατά τη διάρκεια και μετά από την εκδήλωση κάποιου συμβάντος (Everard & Morris, 1999). Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την οργάνωση και τα σχέδια διαχείρισης, τη συγκρότηση ομάδων, τα μέλη των οποίων πρέπει να μοιράζονται κοινούς στόχους, να έχουν καθορισμένους ρόλους και να είναι πρόθυμα να συνεργαστούν με συντονισμένο τρόπο. Η διαχείριση περιλαμβάνει την πρόληψη, την τακτική επικαιροποίηση και βελτίωση των σχεδίων, την ετοιμότητα και την ταχύτητα αντίδρασης (Kano et al., 2007). Η κρίση είναι ένα γεγονός, μια κατάσταση που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με τις συνηθισμένες μεθόδους και χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση. Για την επίλυση, χρειάζεται στρατηγική για προσαρμογή στη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα (Brook, 2005). Η γνώση του τρόπου γρήγορης και αποτελεσματικής αντίδρασης σε μια κρίση είναι ζωτικής σημασίας (Studer & Salter, 2010). Η άμεση υποστήριξη διευκολύνει την ανάκαμψη για τους μαθητές και τη σχολική κοινότητα (Johnson, 2000). Η ηγεσία, η ομαδική εργασία και η ευθύνη είναι βασικά συστατικά της επιτυχημένης διαχείρισης κρίσεων. Η άμεση ανταπόκριση μπορεί να μειώσει την έκταση των θυμωμένων συναισθημάτων όλων των εμπλεκόμενων (Cornell & Sheras, 1998).

Αυτό ενισχύει τη σημασία του ότι, οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν προηγμένες δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Garet et al., 2001), να μπορούν να αντιδρούν και να ανταποκρίνονται (McLaughlin, 1999), δεξιότητες ευαισθησίας απέναντι σε άτομα σε καταστάσεις κρίσης, δεξιότητες που προάγουν την επικοινωνία, εξοικείωση με τις αρχές διαχείρισης κρίσεων, με την κατανόηση των συμπεριφορών, την αναγνώριση των δυσκολιών, τρόπους προστασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός σοβαρού γεγονότος, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, να συνεργάζονται στενότερα με γονείς και άλλους επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς (Hall et al, 2003) ώστε να μπορούν να παρέχουν ψυχολογικές πρώτες βοήθειες. Για να εκπληρώσουν επομένως τους ρόλους τους σε καθέναν από αυτούς τους τομείς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής για τη διαχείριση κρίσεων. Να κατανοούν τις αρχές, τους στόχους, τους περιορισμούς παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών και τις δυνατότητες ανάληψης συμβουλευτικού έργου (Brock et al, 2005). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δεξιότητες συμβουλευτικής για να συμβουλεύουν, να υποστηρίζουν και να παρεμβαίνουν όποτε χρειάζεται. Να διαθέτουν συμβουλευτικές ικανότητες, να έχουν εκπαιδευτεί να συμβουλεύουν σε στιγμές κρίσεων. Για τον λόγο αυτό χρειάζονται επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2005). Επιμόρφωση και εκπαίδευση για παροχή επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο πεδίο της συμβουλευτικής, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με τις βασικές έννοιες της συμβουλευτικής και τις εφαρμογές της στον χώρο του σχολείου, τα όρια, τους παράγοντες που πρέπει να λάβει υπόψιν, για το πως θα ανταποκριθούν στην έκτακτη ανάγκη, πως να

εκτιμούν και να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες. Εκπαίδευση σε τεχνικές πρόληψης, πώς να αναγνωρίζουν δραστηριότητες διαφορετικές από τις αναμενόμενες, για τη βοήθεια και παροχή συμβουλών στους γονείς που εκφράζουν την αγωνία, που ρωτούν, που φοβούνται για το παιδί τους. Εκπαίδευση για να γνωρίζουν πότε και πώς μια συμπεριφορά σχετίζεται με έκτακτη ανάγκη και την εμφάνιση κρίσης, για να μπορούν να παραπέμψουν σε ειδικούς, να συνδέουν το άτομο σε κρίση με άλλες πηγές βοήθειας (Watson et al., 1990).

Επομένως τα έκτακτα περιστατικά επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα και δημιουργούν κρίσεις που η διαχείρισή τους εμφανίζει δυσκολίες και χρειάζονται πρόληψη και αντιμετώπιση και στο πλαίσιο αυτό κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, του ρόλου της ανάπτυξης δεξιοτήτων συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα με ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα για το είδος των κρίσεων που μπορεί να παρατηρηθούν στις σχολικές μονάδες, τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός που του επιτρέπουν να διαχειρίζεται έκτακτες ανάγκες και για την απόκτηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής ως δικλείδα διασφάλισης παρεμβάσεων σε περιπτώσεις εμφάνισης κρίσης στη σχολική του μονάδα.

2. Κυρίως Σώμα

Το σχολείο είναι ο πρώτος και κύριος χώρος μάθησης, ικανότητας οικοδόμησης και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, αλλά είναι επίσης χώρος φύλαξης, φροντίδας και ενθάρρυνσης για τη δημιουργία της υγείας και της εμπιστοσύνης που απαιτούνται για τη μελλοντική ανεξαρτησία στην ενηλικίωση. Τα σχολεία έχουν πολλές λειτουργίες, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα αναγκών, διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην προώθηση της πνευματικής, πολιτιστικής, πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των μαθητών (Atkinson & Hornby, 2015), όμως συχνά αποτελούν χώρο πρόκλησης ατυχημάτων, τραυματισμών, βίας, εκφοβισμού των μαθητών, συγκρούσεων αλλά και χώρο όπου συμβαίνουν θεομηνίες, σεισμοί και πλημμύρες. Τα γεγονότα αυτά επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα και δημιουργούν κρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρώτοι τα αντιλαμβάνονται και χρειάζεται να μπορούν να τα διαχειριστούν (Aspiranti et al., 2011).

Οι κρίσεις που μπορεί να παρατηρηθούν στις σχολικές μονάδες

Φυσικές καταστροφές, καθώς επίσης και καταστάσεις που δημιουργούνται από τον άνθρωπο, είναι γεγονότα που πιθανώς να επηρεάσουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους, παρουσιάζουν προβλήματα που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν και μπορεί να προκύψουν καταστάσεις κρίσης (Jimerson et al., 2005). Το θέμα των έκτακτων περιστατικών έχει απασχολήσει την επιστημονική έρευνα, αφού τα γεγονότα αυτά επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα και δημιουργούν κρίσεις που η διαχείρισή τους εμφανίζει δυσκολίες και χρειάζονται αντιμετώπιση και πρόληψη (Johnson, 2000). Σχετικά με τις κρίσεις σε μια σχολική μονάδα, οι έρευνες που μελετούν τόσο το είδος των κρίσεων, όσο και τη διαχείρισή τους στο σχολικό περιβάλλον, σκιαγραφούν το φαινόμενο.

Η έρευνα αφορά αρχικά τις καταστάσεις που δημιουργούν κρίσεις στη σχολική μονάδα και σε έρευνα αντιμετώπισης έκτακτης ανάγκης και διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία των Kano, Ramirez, Ybarra, Frias και Bourque (2007), αναφέρθηκαν από τους ερωτηθέντες της μέσης εκπαίδευσης, καταστάσεις έκτακτης ανάγκης όπως αυτές που προκαλούνται από τον άνθρωπο και περιστατικά σχολικής βίας. Άλλοι τύποι σημαντικών γεγονότων που αναφέρθηκαν ήταν ο θάνατος ή ο τραυματισμός μαθητών ή προσωπικού, οι φυσικοί κίνδυνοι ιδίως οι σεισμοί. Επίσης επιδράσεις που αναφέρθηκαν ήταν προβλήματα ψυχικής υγείας,

τραυματισμοί μεταξύ μαθητών και προσωπικού και ζημιά σε σχολικές εγκαταστάσεις. Στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες όπως η έρευνα των Γουδήρα κ.α, (2010), όπου τα περιστατικά κρίσης στα σχολεία σχετίζονται με βίαιες πράξεις μεταξύ των μαθητών ή μαθητών και γονέων με εκπαιδευτικούς. Συνδέονται σύμφωνα με τους διευθυντές των σχολείων, με ένα σοβαρό ατύχημα στη σχολική μονάδα, έναν αιφνίδιο θάνατο, την εμφάνιση μεταδοτικού νοσήματος, με φυσικές καταστροφές, με επεισόδια εκφοβιστικής συμπεριφοράς, με συναισθηματικές κρίσεις, κρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση. Διερεύνηση της συχνότητας και της σοβαρότητας των ατυχημάτων των μαθητών που συμβαίνουν στο σχολείο και οδηγούν σε έκτακτη ανάγκη, έδειξε ότι αποτελούν αιτία ανησυχίας καθώς συμβαίνουν σε εποπτευόμενο περιβάλλον και αυτό πρέπει να είναι ο στόχος των μέτρων πρόληψης (Maitra & Sweeney, 1996). Στη διερεύνηση των απόψεων μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το θέμα της αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολείο και με επιδίωξη να διαφανούν οι κρίσεις που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες που αφορούν τους τραυματισμούς μαθητών, οι συνθήκες και οι παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση τέτοιων κρίσεων, οι ερωτώμενοι της έρευνας (Μάντζιου, 2018), αναγνωρίζουν ότι ο τραυματισμός ενός μαθητή στο εργαστήριο των φυσικών επιστημών, όταν το ατύχημα είναι σοβαρό, συνιστά κρίσιμο συμβάν το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας.

Επειδή λίγοι άνθρωποι αποφεύγουν τις κρίσεις και κόσμος χωρίς κρίσεις είναι ο ιδανικός κόσμος και όταν ξεκινάει μία κρίση δεν υπάρχει χρόνος για προσεκτικά σχέδια, είναι σημαντικό το σχολείο να έχει ένα αποτελεσματικό, ευέλικτο σχέδιο διαχείρισης μιας κρίσης, χρειάζεται στρατηγικές παρέμβασης με ένα λεπτομερές σχέδιο δράσης και το κάθε μέλος της σχολικής μονάδας χρειάζεται να έχει προετοιμαστεί (Aspiranti et al., 2011).

Χρειάζεται επομένως οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά κάθε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, περιστατικά που απειλούν την ασφάλεια και τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας δημιουργούν κρίση, η οποία έχει μοναδικά χαρακτηριστικά λόγω της κοινωνικής δομής του σχολείου και η άμεση υποστήριξη διευκολύνει την ανάκαμψη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας (Allen & Ashbaker, 2004). Περιστατικά που δημιουργούν κρίσεις μπορεί να μη συμβαίνουν σε όλα τα σχολεία, μπορεί να μη συμβαίνουν με την ίδια ένταση, αλλά όταν συμβαίνουν δεν είναι μόνο στα άλλα σχολεία και κάθε κατάσταση έκτακτης ανάγκης περιλαμβάνει τις δικές της κοινωνικές, οικονομικές, γεωγραφικές, περιβαλλοντικές συνθήκες και το σχολείο καλείται να αναλάβει τις περισσότερες και σημαντικότερες ευθύνες στη διαχείριση των κρίσεων, να αναλάβει δράση (Watson et al, 1990).

Οι γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες του επιτρέπουν να διαχειρίζεται έκτακτες ανάγκες.

Κάθε πτυχή δράσης της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τη διαχείριση των κρίσεων. Ο προγραμματισμός σχετίζεται με τη διαμόρφωση σχεδίων, η οργάνωση με την ανάπτυξη συγκεκριμένων ομάδων και με την ανάθεση ρόλων στο πλαίσιο του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων σε κάθε στέλεχος και εκπαιδευτικό, αλλά και με την οργάνωση συγκεκριμένων δράσεων ανάπτυξης ετοιμότητας. Η διεύθυνση σχετίζεται με τον συντονισμό, την παρακίνηση, την καθοδήγηση εκπαιδευτικών και μαθητών, την επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων και το παράδειγμα, ο έλεγχος και η αξιολόγηση με τις δράσεις συνεχούς βελτίωσης του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων, αλλά και των δυνατοτήτων πρόληψης (Κατσαρός, 2008).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τα κρίσιμα στοιχεία ενός σχεδίου ασφαλούς σχολείου, όπως συντονισμός της κοινότητας, προληπτικές πολιτικές και διαδικασίες πειθαρχίας των μαθητών, ασφαλές φυσικό περιβάλλον, ασφάλεια σχολείου, εκπαίδευση προσωπικού και

μαθητών, αξιολόγηση και παρακολούθηση της ασφάλειας του σχολείου και σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων Περιγράφονται τα σημαντικά βήματα μιας διαδικασίας αντιμετώπισης κρίσεων όπως ένα καλά μελετημένο σχέδιο διαχείρισης κρίσεων. Εξετάζεται ο σχεδιασμός, τι πρέπει να γίνει πριν από μια κρίση, συμπεριλαμβανομένου του σχηματισμού μιας ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων εντός του σχολείου, οι στόχοι της ομάδας, ο συντονισμός και η εκπαίδευση του προσωπικού και η καλλιέργεια κουλτούρας ασφάλειας (Everard & Morris, 1999· Brook, 2005). Περιλαμβάνεται η ανάλυση, η περιγραφή, η κατηγοριοποίηση και κυρίως η πρόβλεψη στο μέτρο του δυνατού, κάθε κρίσης, η καταγραφή όλων των πιθανών σεναρίων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν κάποια κρίση, ο προσδιορισμός επακριβώς εκείνων των ενεργειών της σχολικής μονάδας για την επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης (Κοτζαϊβάζογλου & Πασαχλούδης, 2002).

Περιγράφονται τα σχέδια επικοινωνίας σε αυτές τις καταστάσεις, το μέγεθος της εξωτερικής παρέμβασης, τα προγράμματα και διαδικασίες που μπορούν να εφαρμοστούν για τον περιορισμό και την πρόληψη των κινδύνων, η ετοιμότητα έκτακτης ανάγκης και η απόκριση, η ανάκαμψη και η αποκατάσταση σε ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, η διαχείριση των ποικίλων πιθανών κρίσεων, δράσεις και αναθέσεις ευθυνών και ρόλων απόκρισης, η διατήρηση στο χρόνο ομάδας διαχείρισης κρίσεων (Brock, 2005· Paine & Sprague, 1999· Philpott, 2010).

Ο καλός συντονισμός στη διάρκεια της κρίσης, οι ξεκάθαροι ρόλοι, η αποσαφηνισμένη διαδικασία, η καλλιέργεια κουλτούρας ετοιμότητας, η ικανή σχολική ηγεσία που καθοδηγεί, παρακινεί, προσανατολίζει, η επάρκεια πόρων και απαραίτητων υλικών, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας το οποίο συμβάλει στη δημιουργία κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε δυσάρεστα και έκτακτα γεγονότα είναι η απάντηση του οργανισμού στην κρίση (Σαΐτης, 2008). Η απάντηση, η απόκριση του οργανισμού είναι το σημείο λήψης αποφάσεων που μπορούν να σώσουν ζωές και να μετριάσουν τις επιπτώσεις της κρίσης, οι ενέργειες σε αυτό το σημείο επηρεάζουν σημαντικά την κοινή γνώμη σχετικά με την κρίση σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα των Hale Dulek και Hale, (2005) και η γνώση του τρόπου γρήγορης και αποτελεσματικής αντίδρασης σε μια κρίση είναι ζωτικής σημασίας (Studer & Salter, 2010).

Επομένως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες για να μπορεί να μεταφράζει ενέργειες, να προφυλάσσει από κινδύνους, να σχεδιάζει ευέλικτα, να επανεξετάζει, να αντιλαμβάνεται τις τρέχουσες καταστάσεις (Boin & Hart, 2003). Χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες διαχείρισης της κρίσης, συμπεριφορών υποστήριξης, ενθάρρυνσης, λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, επεξεργασίας των συναισθημάτων, διαμεσολάβησης, διαχείρισης θυμού, επίλυσης συγκρούσεων, ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης διαπροσωπικών σχέσεων, διευκόλυνσης προσαρμογής, συμβουλευτικής παρέμβασης (McLaughlin, 1999). Τα παραπάνω ενισχύουν τη σημασία του γεγονότος, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, να αναπτύσσουν αποτελεσματικές συμβουλευτικές δεξιότητες και στρατηγικές παρέμβασης εντός του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί (Hall et al., 2003) και καθώς αναπτύσσουν επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, εξασφαλίζουν σταθερότητα, δημιουργούν κλίμα ασφάλειας και καλλιεργούν κουλτούρα ασφάλειας (Everard & Morris, 1999).

Να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις και δεξιότητες για βέλτιστες πρακτικές, σχεδιασμένη συντονισμένη δράση, για να ενεργήσουν σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, δεξιότητες ανάπτυξης σχεδίου πρόληψης και αντίδρασης, διαχείριση που βελτιώνει το σχολικό κλίμα, ελαχιστοποιεί το άγχος, εστιασμένες παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για την αποκατάσταση της ισορροπίας, πρόληψη για πιθανά προβλήματα, για την αποτροπή ή την ελαχιστοποίηση του κινδύνου. Να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αυτοπεποίθηση για να ανταποκριθούν σε κατάσταση κρίσης που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν, να αναγνωρίζουν τα

σημάδια έγκαιρης προειδοποίησης που σχετίζονται με ανησυχητικές συμπεριφορές, να γνωρίζουν τα μέτρα δράσης που μπορούν να λάβουν για να αποτρέπουν, να παρέμβουν και να ανταποκρίνονται στα έκτακτα περιστατικά όταν συμβούν, μέτρα ανταπόκρισης μετά την κρίση (Dwyer, 1998). Οι μαθητές χρειάζονται συμπαράσταση (Μπρούζος & Ράπτη, 2004) και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρακτικές και στρατηγικές για την εφαρμογή καθοδήγησης και συμβουλευτικής (Launikari & Puukari, 2005). Οι εκπαιδευτικοί όμως δεν έχουν εκπαιδευτεί σε διαδικασίες αντιμετώπισης έκτακτης ανάγκης (Kano et al., 2007), στερούνται κατάρτιση σε κρίσιμη παρέμβαση, δεν έχουν προετοιμαστεί για τη διαχείριση μιας κρίσης, στις δραστηριότητες πρόληψης (Poland, 1994), δε διαθέτουν δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων, ενδέχεται να μην κατανοούν πληροφορίες και χρειάζονται ευκαιρίες για να μοιραστούν οτιδήποτε γνωρίζουν, να συζητήσουν τι θέλουν να μάθουν, να συνδέσουν νέες έννοιες και στρατηγικές με τα δικά τους μοναδικά περιβάλλοντα (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011). Χρειάζονται επιμόρφωση ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού για το επάγγελμά τους (Παπαναούμ, 2003), χρειάζονται επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Borko, 2004), χρειάζονται ευαισθητοποίηση και εξειδικευμένη κατάρτιση (Χατζηχρήστου, 2008).

Η απόκτηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής ως δικλείδα διασφάλισης παρεμβάσεων σε περιπτώσεις εμφάνισης κρίσης στη σχολική μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη, παρέμβαση σε περιπτώσεις εμφάνισης κρίσης, για να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα, να παραπέμπουν στους επαγγελματίες, να εντοπίζουν τρόπους διαχείρισης και απαντήσεων και να διατηρούν την καλή επικοινωνία. Εκπαιδευτικοί δηλαδή με γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, γνώσεις για συμβουλευτική παρέμβαση, ώστε να αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένοι για να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα και στις ανάγκες, στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων, στην επικοινωνία με τους γονείς, στη διαμεσολάβηση και στην επίλυση συγκρούσεων, στην επίλυση προβλημάτων μαθητών σε κρίση, να παρεμβαίνουν σε αυτούς που πιθανόν θα επηρεαστούν από την κρίση, να σέβονται ευαίσθητες πληροφορίες και να εμπνέουν εμπιστοσύνη (Kottler & Kottler, 1993). Ο μαθητής όταν εμφανίζεται μια κρίση μπορεί να βιώνει συναισθήματα φόβου, θλίψης, άγχους, απογοήτευσης, θυμού, απελπισίας και χρειάζεται επαρκή υποστήριξη και βοήθεια κατά τη στιγμή της κρίσης (Χατζηχρήστου, 2008). Διαφορετικά αυτές οι αντιδράσεις μπορούν να γίνουν σημαντικές μακροπρόθεσμες διαταραχές στη ζωή των παιδιών και μελέτες υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση μαθητών που κινδυνεύουν (Nadeem et al., 2011).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που βρίσκονται σε κρίση χρειάζονται υποστήριξη. Είναι σημαντικό σε τέτοιες καταστάσεις να έχουν έναν τρόπο να κοινοποιούν τις ανησυχίες ή τους φόβους τους με τρόπο που διατηρεί την εμπιστευτικότητα, τον σεβασμό και την ασφάλεια. Είναι σημαντικό να αποκτήσουν δεξιότητες αντιμετώπισης για την επαναφορά τους στην κανονική λειτουργία και η ικανοποίηση των αναγκών τους κατά τη διάρκεια μιας σχολικής κρίσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη (Allen & Ashbaker, 2004). Έχουν ανάγκη για άμεση στήριξη που να περιλαμβάνει συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων και βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι η παροχή βοήθειας, έτσι ώστε να ξεπεραστεί η κρίσιμη κατάσταση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Οι κατάλληλες παρεμβάσεις κρίσης που βασίζονται στο σχολείο βοηθούν στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων των κρίσεων και στην προώθηση της ψυχολογικής θεραπείας. Αντίθετα, η μη λήψη επαρκούς υποστήριξης έχει αποδειχθεί ότι παράγει δυνητικά πολλά σοβαρά αποτελέσματα (Johnson, 2001).

Και ενώ η διαχείριση κρίσεων είναι η απάντηση του οργανισμού στην απειλή, περιλαμβάνοντας ένα σύνολο παρεμβάσεων και ενεργειών, προληπτικών και συντονιστικών πριν την εκδήλωση, κατά τη διάρκεια και μετά από την εκδήλωση κάποιου συμβάντος

(Everard & Morris, 1999) και η ανάγκη για σχέδια και προγράμματα παρέμβασης σε σχολεία είναι εμφανής (Knox & Roberts, 2005), στην έρευνα των Smith et al. (2001), εκφράζεται η ανησυχία από την έλλειψη προετοιμασίας των σχολικών μονάδων. Σε έρευνα (Graham et al., 2006) τεκμηρίωσης της ετοιμότητας των σχολείων, αυτά είχαν σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης αλλά όχι πρόληψης, είχαν σχέδιο εκκένωσης της σχολικής μονάδας αλλά απουσίαζαν τα σχέδια για ειδικές περιπτώσεις. Η ασάφεια των ρόλων και των ευθυνών σε περίπτωση κρίσης, εκτός από τα κενά στην επικοινωνία και τη συνεργασία τόσο εντός όσο και μεταξύ των οργανισμών, σημειώνονται στη μελέτη διερεύνησης των αντιλήψεων διευθυντών σχολείου σχετικά με την ασφάλεια του σχολείου (Alba & Gable, 2011), με την ευελιξία και τη συνεργασία να είναι μηχανισμοί διόρθωσης που ενισχύουν την κατανόηση της διαχείρισης σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας για την αντιμετώπιση της κρίσης και των επιπτώσεών της (Liou, 2015). Η συνεργασία και η συνοχή είναι βασικοί παράγοντες για την διαχείριση των συγκρούσεων (Saiti, 2015). Η αποτελεσματική διαχείριση προϋποθέτει αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Le Roux, 2002).

Η ετοιμότητα του σχολείου για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης εμπίπτει σε δύο ταξινομήσεις. Η μία έχει σχέση με τις εγκαταστάσεις, με τις γραμμές επικοινωνίας, τις συσκευές ασφάλειας, τον εξοπλισμό πρώτων βοηθειών και τα είδη επιβίωσης και η άλλη, εξίσου σημαντική, έχει σχέση με την ψυχική προετοιμασία που αναπτύσσεται μέσω της ενδουπηρεσιακής εκπαίδευσης για όλο το σχολικό προσωπικό. Προσεκτικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, ανάθεση ρόλων, οργανωμένη δράση δασκάλου-μαθητή για κάθε τύπο καταστροφής και συνήθειες που διαμορφώνονται μέσω κατάλληλων ασκήσεων (Della-Giustina, 1988). Μελέτη (Alba & Gable, 2011) που διερευνά τις αντιλήψεις διευθυντών σχολείων σε σχέση με την ασφάλεια των σχολείων, τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, έχουν σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βέλτιστες πρακτικές. Εξίσου σε όμοια αποτελέσματα αναφορικά με την ανάγκη προγραμμάτων διάδοσης γνώσεων για την πρόληψη, την παρέμβαση στις σχολικές κρίσεις, κατέληξαν ο Brock (2011) και οι συνεργάτες του, με συμμετέχοντες που συνδέουν την επιμόρφωση με την αυξημένη γνώση στον τομέα αυτό. Από τη διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών που βίωσαν τον απρόβλεπτο θάνατο ενός μαθητή τα αποτελέσματα μελέτης ενισχύουν την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο σχολείο για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν καλύτερα το θάνατο ενός μαθητή (Hart & Garza, 2013). Μελέτες εντοπίζουν την ανάγκη για άμεση κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με παράγοντες κινδύνου (Nadeem et al, 2011). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη εμπειρίας και κατάρτισης για την υποστήριξη των αναγκών ψυχικής υγείας των μαθητών στην έρευνα (2011) της Reinke και των συνεργατών της, με τους σχολικούς ψυχολόγους να έχουν τον πρωταρχικό ρόλο. Τα αποτελέσματα έρευνας της Παπαναούμ (2003) έδειξαν ότι το ψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ζητά επιμόρφωση στην ψυχολογία και θεματικές ενότητες επιμόρφωσης για ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς (Ινστιτούτο, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, για τους (Hall Hall & Hornby, 2003), είναι σε θέση να προσφέρουν καθοδήγηση σχετικά με διαφορετικές στρατηγικές και πηγές βοήθειας που μπορεί να χρειαστούν οι μαθητές και οι γονείς. Προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η βοήθεια που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές και στους γονείς τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στους τομείς της παροχής συμβουλών, την οικοδόμηση και την ενίσχυση της εμπιστοσύνης. Οι ανάγκες των νέων στο πλαίσιο μιας προσωπικής και κοινωνικά περίπλοκης κοινωνίας, απαιτούν ανάπτυξη και ενσωμάτωση της συμβουλευτικής θεωρίας και δεξιοτήτων στον ρόλο όλων των εκπαιδευτικών (McLaughlin, 1999).

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός σε ένα σύνθετο και παγκόσμιο περιβάλλον, αντιμετωπίζει πλήθος κινδύνων, προκλήσεις και δυνητικά επιβλαβή γεγονότα που απειλούν την ασφάλεια, την υγεία και δημιουργούν κρίσεις. Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και μέλη της κοινότητας με τις προϋποθέσεις της ολόπλευρης αρμονικής και ισόρροπης ανάπτυξης των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, χρειάζεται να οργανώνουν τη σχολική ζωή συμμετέχοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος. Τα σχολεία πρέπει να εφαρμόζουν προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών, έτσι ώστε να είναι ασφαλή και να ανταποκρίνονται, να λειτουργούν προάγοντας τη μάθηση, την ασφάλεια και τις κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές, να εστιάζουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές, να ενισχύουν τις θετικές συμπεριφορές και να προωθούν τη συνεργασία. Να μπορούν να εφαρμόζουν στρατηγικές πρόληψης, παρέμβασης και αντιμετώπισης κρίσεων. Η διαχείριση κρίσεων, τα σχέδια παρέμβασης, η έμφαση στην πρόβλεψη, στους κρίσιμους παράγοντες για τον μετριασμό των επιπτώσεων της κρίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι συσχετίζονται μεταξύ τους σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, υιοθετούν ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πηγή υποστήριξης και παροχής συμβουλών. Για να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μία κρίση, να μπορούν να συνεργάζονται με το μαθητή, τον γονέα, τον ψυχολόγο, χρειάζονται δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης, αποτελεσματικές παρεμβάσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής ως δικλείδα διασφάλισης παρεμβάσεων, ώστε ο εκπαιδευτικός οργανισμός να βρει τη δύναμη να ανακάμψει και να ανταποκριθεί στα ανεπιθύμητα συμβάντα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alba, D. J. & Gable, R. (2011). Crisis Preparedness: Do School Administrators and First Responders Feel Ready to Act?
- Allen, M. & Ashbaker, B. Y. (2004). Strengthening schools: Involving paraprofessionals in crisis prevention and intervention. *Intervention in School and Clinic, 39*(3), 139-146.
- Aspiranti, K. B., Pelchar, T. K., McCLearly, D. F., Bain, S. K. & Foster, L. N. (2011). Development and reliability of the comprehensive crisis plan checklist. *Psychology in the Schools, 48*(2), 146-155.
- Atkinson, M. & Hornby, G. (2015). *Mental health handbook for schools*. Routledge.
- Barrett, M. D., Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Boin, A. & Hart, P. T. (2003). Public leadership in times of crisis: mission impossible?. *Public administration review, 63*(5), 544-553.
- Brook, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Τυπωθήτω/ Δάρδανος.
- Brock, S. E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Savage, T. A. & Woitaszewski, S. A. (2011). Development, evaluation, and future directions of the PREP a RE school crisis prevention and intervention training curriculum. *Journal of School Violence, 10*(1), 34-52.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3-15.
- Γκιζελή, Β. Δ. (2010). " Σχολικός χώρος": Ένα ιδιόρρυθμο πεδίο της έρευνας.

- Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι. & Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Αποκλίνουσες συμπεριφορές–Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.
- Cornell, D. G. & Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35(3), 297-307.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappa*, 76(8), 597-604.
- Della-Giustina, D. E. (1988). *Planning for School Emergencies*. AAHPERD Publications, PO Box 704, 44 Industrial Park Center, Waldorf, MD 20601.
- Dwyer, K. P. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. US Department of Education.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R., Aitken, M. E. & Dick, R. (2006). Mass-casualty events at schools: A national preparedness survey. *Pediatrics*, 117(1), e8-e15.
- Hale, J. E., Dulek, R. E. & Hale, D. P. (2005). Crisis response communication challenges: Building theory from qualitative data. *The Journal of Business Communication* (1973), 42(2), 112-134.
- Hall, C., Hall, E. & Hornby, G. (Eds.). (2003). *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers*. Routledge.
- Hart, L. & Garza, Y. (2013). Teachers perceptions of effects of a student's death: A phenomenological study. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 66(4), 301-311.
- Hill, T. (2006). Helpful Hints for School Emergency Management: Emergency. *US Department of Education*.
- Ινστιτούτο, Π. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. *Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E. & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Hunter House.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π. Ι.
- Kano, M., Ramirez, M., Ybarra, W. J., Frias, G. & Bourque, L. B. (2007). Are schools prepared for emergencies? A baseline assessment of emergency preparedness at school sites in three Los Angeles county school districts. *Education and Urban Society*, 39(3), 399-422.
- Knox, K. S. & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93-100.
- Κοτσαϊβάζογλου, Ι. & Πασχαλούδης, Δ. (2002). *Οργανωσιακή επικοινωνία*. Πατάκης. Αθήνα.
- Kottler, J. A. & Kottler, E. (1993). *Teacher as Counselor: Developing the Helping Skills You Need*. Corwin Press, Inc., Sage Publications, 2455 Teller Rd., Newbury Park, CA 91320.
- Launikari, M. & Puukari, S. (2005). *Multicultural guidance and counselling: Theoretical foundations and best practices in Europe*. Institute for Educational Research.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.

- Liou, Y. H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247-289.
- Maitra, A. K. & Sweeney, G. (1996). Are schools safer for children than public places?. *Emergency Medicine Journal*, 13(3), 196-197.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάντζιου, Μ. (2018). Τραυματισμοί μαθητών στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών: Μελέτη περίπτωσης αντιμετώπισης κρίσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Ιωαννίνων.
- Mayer, J. E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*. International Academy of Education.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2004). *Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης*.
- Nadeem, E., Kataoka, S. H., Chang, V. Y., Vona, P., Wong, M. & Stein, B. D. (2011). The role of teachers in school-based suicide prevention: A qualitative study of school staff perspectives. *School mental health*, 3(4), 209-221.
- Nickerson, A. B., Brock, S. E. & Reeves, M. A. (2006). School crisis teams within an incident command system. *The California School Psychologist*, 11(1), 63-72.
- Ξωγέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Paine, C. & Sprague, J. (1999). Crisis Prevention and Response: Is Your School Prepared? *OCCS Bulletin*, 43(2), n2.
- Philpott, D. (2010). *Public school emergency preparedness and crisis management plan*. Rockville, MD: Government Institutes.
- Poland, S. (1994). The role of school crisis intervention teams to prevent and reduce school violence and trauma. *School Psychology Review*, 23(2), 175-189.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Slaikue, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research*. Allyn & Bacon.
- Smith, S. M., Kress, T. A., Fenstermaker, E., Ballard, M. & Hyder, G. (2001). Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA. *Safety Science*, 39(1-2), 83-92.
- Smith, L. L. & Millar, D. P. (2002). *Before Crisis Hits: Building a Strategic Crisis Plan*. Community College Press, a division of the American Association of Community Colleges, One Dupont Circle NW, Ste. 410, Washington, DC 20036.
- Studer, J. R. & Salter, S. E. (2010). The role of the school counselor in crisis planning and intervention. *Ideas and research you can use: VISTAS 2010*.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.

Watson, R. S., Poda, J. H., Miller, C. T., Rice, E. S. & West, G. (1990). *Containing Crisis: A Guide to Managing School Emergencies*. National Educational Service, 1252 Loesch Road, PO Box 8, Bloomington, IN 47402-0008.

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τη δράση των μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού

Σαμσάρη Ελένη

*Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MEd., Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Παν/μίου Πατρών
elenisams@gmail.com*

Σαμσάρης Πέτρος

*Διευθυντής 2^{ου} Γυμνασίου Σερρών, Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Ιωαννίνων, Διδάσκων στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
psamsaris@sch.gr*

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αναδεικνύεται ως ένα ζήτημα που χρήζει μεθοδικής, συστηματικής και πολύπλευρης προσέγγισης. Οι μαθητές-παρατηρητές διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην εξέλιξη των περιστατικών εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν οι στάσεις και η δράση τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των μαθητών-παρατηρητών για την εμφάνιση του φαινομένου, καθώς και τον τρόπο δράσης τους. Στο πλαίσιο εκπόνησης Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας) με θέμα τη «Σχολική Διαμεσολάβηση», συμπληρώθηκαν 123 ανώνυμα ερωτηματολόγια από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (n=123). Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε επεισόδια εκφοβισμού ως παρατηρητές ως προς το φύλο και την ηλικία. Ακόμη, τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αντίληψη για την επιρροή της οικογενειακής ανατροφής στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τον τρόπο δράσης των μαθητών-παρατηρητών, καθώς και ανάμεσα στην αντίληψη για την επιρροή της ψυχοσύνθεσης του ατόμου στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τον τρόπο δράσης των μαθητών-παρατηρητών μπροστά σε επεισόδια εκφοβισμού. Ο διάλογος αναφέρθηκε ως ο επικρατέστερος τρόπος για την καταπολέμηση του φαινομένου. Η δημιουργία ολιστικών προγραμμάτων παρέμβασης, που θα εστιάζουν στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών του σχολείου, θα μπορούσαν να αυξήσουν τις πιθανότητες για την καταπολέμηση των επεισοδίων εκφοβισμού.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μαθητές-παρατηρητές, αντιλήψεις, παρέμβαση.

Influential factors in the perceptions and the behavior of students-bystanders towards bullying episodes

Samsari Eleni

*Special Education Teacher, MEd., PhD of Department of Education and Social Work,
University of Patras
elenisams@gmail.com*

Samsaris Petros

*Principal of 2nd Secondary School of Serres, PhD of School of Philosophy of University
of Ioannina, Teaching staff member of International Hellenic University*

Summary

School bullying is emerging as a complicated issue that demands a methodical, systematic and multifaceted approach. Student-bystanders play a pivotal role in the course of such episodes, so that their attitudes and their actions should be investigated. The aim of this study is to examine the perceptions of students-bystanders about the phenomenon, as well as about their behavior when they witness such incidents. In the context of a Health Education programme concerning "School Mediation", 123 anonymous questionnaires were administered to secondary-school students (n=123). Data analysis showed that there was a statistically significant difference in the frequency of the involvement of students-bystanders in bullying episodes by gender and by age. The results also showed statistically significant relationships between the perception about the influence of the family upbringing on the presence of bullying and the students-bystanders' actions, as well as between the perception about the influence of personality on the presence of bullying and the participants' actions towards bullying. Furthermore, according to the participants, dialogue was considered to be the most effective way to combat the phenomenon. Developing holistic school-based intervention programs which focus on the active role of students could increase the opportunities to confront school bullying.

Keywords: school bullying, students-bystanders, perceptions, intervention.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αναδεικνύεται ως ένα ιδιαίτερα σύνθετο και σοβαρό κοινωνικό ζήτημα, καθώς συνοδεύεται από σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τους εμπλεκόμενους όσο και για το σχολικό περιβάλλον (Espelage & Swearer, 2003). Νέα ευρήματα για αυτό το πολύπλοκο φαινόμενο προστίθενται κάθε χρόνο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τις διάφορες πλευρές του (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία, οι ερευνητές δεν εστιάζουν πλέον αποκλειστικά στους άμεσα εμπλεκόμενους μαθητές (θύτης και θύμα), αλλά το ενδιαφέρον τους στρέφεται στον βαθμό εμπλοκής και άλλων προσώπων (π.χ. συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, γονείς) στην εκδήλωση του φαινομένου. Είναι κατανοητό ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα μπορούσαν να παρευρεθούν μπροστά σε επεισόδια εκφοβισμού. Ωστόσο, επειδή οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα τις διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, είναι περισσότερο πιθανόν να κατέχουν περισσότερες πληροφορίες για τα περιστατικά εκφοβισμού (π.χ. πότε ξεκίνησαν, πότε λαμβάνουν χώρα) και να είναι παρόντες όταν αυτά εκτυλίσσονται (Wilson-Simmons et al., 2006). Με άλλα λόγια, οι μαθητές-παρατηρητές διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη των περιστατικών εκφοβισμού (Thompson, Agora, & Sharp, 2002).

Με τον όρο «μαθητής-παρατηρητής» νοείται ο μαθητής ο οποίος είναι θεατής ενός περιστατικού εκφοβισμού, επιλέγοντας να τηρήσει μία ενεργητική ή παθητική στάση απέναντι σε ένα τέτοιου είδους επεισόδιο. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι μαθητές-παρατηρητές αναφέρονται με τους όρους «bystanders», «observers» και «witnesses» (McNamara, 2013). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ταξινόμηση των ερευνητών Salmivalli και συν. (1996), η οποία βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση της εμπλοκής μαθητών που είναι θεατές περιστατικών εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μαθητές-παρατηρητές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες ανάλογα με το ρόλο που λαμβάνουν: i) οι βοηθοί, ii) οι ενισχυτές, iii) οι υποστηρικτές και iv) οι περιθωριακοί.

Αν και οι βοηθοί (assistants ή sidekicks) δεν ξεκινούν οι ίδιοι να εκφοβίζουν κάποιον, λαμβάνουν μέρος ενεργά στην εκφοβιστική συμπεριφορά, υποστηρίζοντας το θύτη και προκαλώντας το θύμα (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Οι μαθητές αυτοί θεωρούνται ως έμπιστοι οπαδοί του θύτη και βρίσκονται συνεχώς κοντά του (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Οι ενισχυτές του θύτη (reinforcers) παρέχουν θετική ανατροφοδότηση σε αυτούς που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, βρίσκονται στο ακροατήριο και χλευάζουν το θύμα (Salmivalli et al., 1996). Έτσι, ενθαρρύνουν τη συνέχιση του φαινομένου του εκφοβισμού, ενισχύοντας τη συμπεριφορά του θύτη και παροτρύνοντας να την επαναλάβει (Rigby, 2007). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που λαμβάνουν το ρόλο του υποστηρικτή (defenders), αποδοκιμάζουν και προσπαθούν να σταματήσουν το επεισόδιο εκφοβισμού μπροστά στο οποίο είναι παρόντες ή συχνά δε διστάζουν να αναφέρουν το περιστατικό στους ενήλικους αναζητώντας βοήθεια (Salkind, 2008). Οι υποστηρικτές προσπαθούν να σταματήσουν τη δράση του θύτη, στηρίζουν συναισθηματικά και παρηγορούν το μαθητή-θύμα μετά το τέλος του επεισοδίου (Salmivalli et al., 1996). Τέλος, οι περιθωριακοί (outsiders) παρακολουθούν παθητικά το επεισόδιο του εκφοβισμού (Salkind, 2008), προσπαθούν να απομακρύνονται από τον τόπο όπου εκτυλίσσεται το συμβάν και δεν παίρνουν το μέρος κανενός (Salmivalli et al., 1996·Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Παρουσιάζουν μια αδιάφορη στάση απέναντι σε ένα τέτοιου είδους περιστατικό, καθώς δεν υπερασπίζονται ούτε το μαθητή-θύμα ούτε το μαθητή-θύτη (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

Παρόλο που ποικίλες πτυχές του σχολικού εκφοβισμού προσελκύουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών στον ελλαδικό χώρο, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στα χαρακτηριστικά, τις στάσεις και τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών οι οποίοι λαμβάνουν το ρόλο του θύτη ή του θύματος ή εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και της οικογένειας αναφορικά με την εμφάνιση του φαινομένου. Μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει καμία μελέτη στην ελληνική βιβλιογραφία η οποία διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών που παρευρίσκονται μπροστά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων τους, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες μελέτες οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στην εξέταση των κινήτρων των μαθητών-θεατών (Wilson-Simmons et al., 2006). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Forsberg, Thornberg και Samuelsson (2014) είχε ως στόχο να μελετήσει τις δράσεις 43 μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού και τους λόγους που πυροδοτούν αυτές τις δράσεις με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Μετά την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές-παρατηρητές βρίσκονται σε ένα δίλημμα σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς τους απέναντι στον εκφοβισμό ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας που απέδιδαν οι ίδιοι στο περιστατικό, την πρόκληση δυσάρεστων ή αδιάφορων συναισθημάτων, την ύπαρξη φιλικών σχέσεων με το θύμα, καθώς επίσης και ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονταν τον κοινωνικό τους ρόλο και την ευθύνη τους για παρέμβαση. Στην ποιοτική έρευνα των Thornberg και συν. (2012) διεξήχθησαν επίσης ημι-δομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα της δράσης των μαθητών-παρατηρητών. Η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε πέντε βασικούς παράγοντες: την αξιολόγηση της κατάστασης ως κακής, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, την κοινωνική ιεραρχία στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την ηθική κρίση του συμμετέχοντα και το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς του για παρέμβαση κατά του εκφοβισμού. Ακόμη, στη μελέτη των Jungert, Piroddi και Thornberg (2016), όπου συμμετείχαν 405 Ιταλοί έφηβοι μαθητές, βρέθηκε ότι οι θετικές σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού συνδέονταν με την κινητοποίηση του μαθητή να υποστηρίξει ενεργά το θύμα εκφοβισμού.

Εφόσον η συμβολή των μαθητών-παρατηρητών είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στη συνέχιση ή την αντιμετώπιση των επεισοδίων εκφοβισμού (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004), στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τη

δράση των μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση στη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε επεισόδια εκφοβισμού ως παρατηρητές ως προς το φύλο και την ηλικία;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη αντίληψη για την επιρροή της ψυχοσύνθεσης του ατόμου στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τη στάση των μαθητών-παρατηρητών μπροστά σε επεισόδια εκφοβισμού;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αντίληψη για την επιρροή της οικογενειακής ανατροφής στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τη στάση των μαθητών-παρατηρητών μπροστά σε επεισόδια εκφοβισμού;
4. Ποιον τρόπο θεωρούν οι μαθητές-παρατηρητές ως πιο αποτελεσματικό για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού;

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 123 μαθητές (n=123) που φοιτούσαν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 53 μαθητές και 70 μαθήτριες ηλικίας 13 έως 15 ετών.

Ως κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων τέθηκε η θέαση ενός τουλάχιστον περιστατικού εκφοβισμού στο σχολείο, όπου φοιτούσε ο συμμετέχων. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που δεν υπήρξαν ποτέ παρόντες μπροστά σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού δε συμπεριληφθήκαν στο δείγμα της έρευνας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την ηλικία (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
13 ετών	68	55,3%
14 ετών	35	28,5%
15 ετών	20	16,3%
Σύνολο	123	100,0%

Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε σύμφωνα με τους σκοπούς και τις ανάγκες της έρευνας. Στην αρχή του ερωτηματολογίου δινόταν ο ορισμός του «σχολικού εκφοβισμού» σύμφωνα με τον Olweus (1993, 2013), εφόσον τα τρία κριτήρια για την οριοθέτηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς – η σκοπιμότητα της επιθετικής συμπεριφοράς, ο επαναληπτικός χαρακτήρας της και η ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στο θύτη και το θύμα– υιοθετούνται ευρέως στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε αρχικά ερωτήσεις ως προς ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (π.χ. το φύλο, η ηλικία), καθώς και μία ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα εμπλοκής των συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο τους με την ιδιότητα του παρατηρητή. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνταν να αξιολογήσουν

την επίδραση διάφορων παραγόντων στην εμφάνιση επεισοδίων εκφοβισμού (π.χ. την επιρροή της ψυχοσύνθεσης του ατόμου, την επιρροή της οικογενειακής ανατροφής). Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν δύο κλειστές ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο δράσης των συμμετεχόντων μπροστά στα επεισόδια εκφοβισμού που παρατηρούσαν (π.χ. υποστήριξη στο μαθητή που κάνει την επίθεση, υποστήριξη στο μαθητή που δέχεται την επίθεση, τήρηση αδιάφορης στάσης), καθώς και σχετικά με την αντίληψη αυτών ως προς τον αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου (π.χ. καβγάς, διάλογος, αδιαφορία, βοήθεια από κάποιον ενήλικο).

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2019 στο πλαίσιο εκπόνησης Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας) με θέμα τη «Σχολική Διαμεσολάβηση». Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους μαθητές σε έντυπη μορφή και συμπληρώθηκε ανώνυμα, ενώ οι μαθητές ενημερώθηκαν πρωτίστως για την πλήρη εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα έδιναν.

Συμπεράσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, version 0.21 και συγκεκριμένα έγινε χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκε για προεπιλεγμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$.

Διαφοροποίηση στη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού ως προς το φύλο και την ηλικία

Προκειμένου να μελετηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στη συχνότητα συμμετοχής των μαθητών του δείγματος ως παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού ως προς το φύλο και την ηλικία, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης προς δύο παράγοντες (two-way ANOVA). Υπήρξε σημαντική κύρια επίδραση του φύλου ως προς τη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών-παρατηρητών στον εκφοβισμό, $F(2,116)=11.595$, $p=0.00<0.05$. Τα αγόρια ($M=1.59$, $SD=0.49$) συμμετείχαν ως παρατηρητές με μεγαλύτερη συχνότητα σε επεισόδια εκφοβισμού σε σύγκριση με τα κορίτσια ($M=1.20$, $SD=0.40$). Βρέθηκε επίσης σημαντική κύρια επίδραση της ηλικίας ως προς τη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών-παρατηρητών στον εκφοβισμό, $F(2,116)=7.818$, $p=0.001<0.05$. Ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι οι συμμετέχοντες 15 ετών είχαν παρακολουθήσει περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τους συμμετέχοντες 13 ετών ($p=0.00$) και 14 ετών ($p=0.001$) αντίστοιχα. Δε βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων 13 ετών και 14 ετών ($p=0.053$). Ακόμη διαπιστώθηκε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της ηλικίας των μαθητών του δείγματος, $F(2,116)=6.682$, $p=0.002<0.05$. Η συχνότητα συμμετοχής στον εκφοβισμό με την ιδιότητα του παρατηρητή ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στα αγόρια 15 ετών ($M=1.93$, $SD=0.09$) από τα κορίτσια 15 ετών ($M=1.25$, $SD=0.19$).

Σχέση ανάμεσα στην αντίληψη για την επιρροή της ψυχοσύνθεσης του ατόμου στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τη στάση των μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού

Για να εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην αντίληψη των συμμετεχόντων για την επίδραση της ψυχοσύνθεσης του ατόμου στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τη στάση τους σε επεισόδια εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (chi square test of independence). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη στάση που υιοθετούσαν οι μαθητές του δείγματος μπροστά σε περιστατικά εκφοβισμού και την αντίληψή τους για την επιρροή της ψυχοσύνθεσης του ατόμου στην παρουσία τέτοιων επεισοδίων, $\chi^2(1)=73.018$, $p=0.00<0.05$.

Σχέση ανάμεσα στην αντίληψη για την επιρροή της οικογενειακής ανατροφής στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τη στάση των μαθητών-παρατηρητών σε επεισόδια εκφοβισμού

Για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην αντίληψη των συμμετεχόντων για την επίδραση της οικογενειακής ανατροφής στην εμφάνιση του εκφοβισμού και τη στάση τους σε επεισόδια εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε επίσης το κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (chi square test of independence). Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη στάση που υιοθετούσαν οι μαθητές του δείγματος σε περιστατικά εκφοβισμού και την αντίληψή τους για την επιρροή της οικογενειακής ανατροφής στην εμφάνιση του εκφοβισμού, $\chi^2(1)=53.414$, $p=0.00<0.05$.

Αντίληψη των μαθητών-παρατηρητών για τον αποτελεσματικότερο τρόπο καταπολέμησης του εκφοβισμού

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με ποιον τρόπο θεωρούσαν πιο αποτελεσματικό για την καταπολέμηση του φαινομένου. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (64,2%) δήλωσε το διάλογο ως πιο αποδοτικό μέσο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό των μαθητών-παρατηρητών (28%) ανέφερε ότι τα περιστατικά εκφοβισμού μπορούσαν να αντιμετωπιστούν καλύτερα με τη βοήθεια ενός ενηλίκου. Λιγότεροι μαθητές (13,0%) επέλεξαν την αδιαφορία ως τρόπο εξάλειψης των περιστατικών εκφοβισμού. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες για κάθε τρόπο καταπολέμησης του εκφοβισμού σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συχνότητες των απαντήσεων ως προς τον αποτελεσματικότερο τρόπο καταπολέμησης του εκφοβισμού

Αποτελεσματικότερος τρόπος καταπολέμησης εκφοβισμού	Συχνότητα	Ποσοστό
Διάλογος	79	64,2%
Βοήθεια ενός ενηλίκου	28	22,8%
Αδιαφορία	16	13,0%
Σύνολο	123	100,0%

Συζήτηση

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετήσει τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών-παρατηρητών μπροστά σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού στο σχολείο, όπου φοιτούν. Ο ρόλος των παρατηρητών σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού είναι πολύ σημαντικός, εφόσον η συμπεριφορά τους επηρεάζει καθοριστικά τη συνέχιση του εκφοβισμού ή την εύρεση μιας αποτελεσματικής λύσης στο πρόβλημα (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Γι' αυτό το λόγο, η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών που είναι θεατές σε τέτοιου είδους επεισόδιο μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του πολύπλοκου αυτού φαινομένου, δίνοντας παράλληλα το έναυσμα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης οι οποίες θα αξιοποιούν τον κομβικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι μαθητές-παρατηρητές στην εξάλειψη του εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν τη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών-παρατηρητών στον εκφοβισμό. Τα αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας είχαν παραβρεθεί μπροστά σε περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο τους σε σύγκριση με τα κορίτσια μεγαλύτερης ηλικίας. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών έχουν δείξει ότι τα αγόρια τείνουν να συμμετέχουν είτε ως θύτες είτε ως θύματα με μεγαλύτερη συχνότητα στο σχολικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τα κορίτσια (Owens, Daly, & Slee, 2005·Scheithauer et al., 2006·Stubbs-Richardson et al., 2018·Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Ωστόσο, δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες που να εστιάζουν στην ύπαρξη διαφοροποίησης στη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών-παρατηρητών στον εκφοβισμό ως προς το φύλο. Ακόμη, ανεξάρτητα από το φύλο οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να παρευρίσκονται σε περισσότερα επεισόδια εκφοβισμού σε σύγκριση με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας. Η αυξημένη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών-παρατηρητών μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να οφείλεται βέβαια στο γεγονός ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας έχουν ίσως πιο αυξημένη ωριμότητα σε σύγκριση με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας στο να αναγνωρίσουν εάν ένα επεισόδιο συνιστά εκφοβισμός ή όχι, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αντιληφθούν άμεσα ό,τι διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια τους.

Επίσης, σύμφωνα με τους μαθητές του δείγματος οι αντιλήψεις για την ψυχοσύνθεση του ατόμου όσο και για την οικογενειακή ανατροφή ως παράγοντες επίδρασης της εμφάνισης του εκφοβισμού συνδέονται με τον τρόπο δράσης τους απέναντι σε τέτοιου είδους περιστατικά. Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι η προσωπικότητα του ατόμου και οι επιρροές από το οικογενειακό περιβάλλον συγκαταλέγονται μεταξύ των αιτιών για την εμπλοκή των μαθητών στον εκφοβισμό (Connolly & O' Moore, 2003·Pontzer, 2010). Με άλλα λόγια, οι μαθητές που επέλεξαν συνειδητά να λάβουν το ρόλο του «υποστηρικτή» ήταν περισσότερο ενήμεροι για την αρνητική φύση του φαινομένου του εκφοβισμού και διατηρούσαν ανησυχίες σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν το προφίλ του μαθητή-θύτη, με αποτέλεσμα να κρίνουν ότι η υποστήριξη προς το μαθητή που δέχεται τον εκφοβισμό είναι ο καλύτερος τρόπος αντίδρασης μπροστά σε ένα τέτοιο επεισόδιο. Αντίθετα, στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές του δείγματος που τηρούσαν ουδέτερη στάση θεωρούσαν ότι η ψυχοσύνθεση του ατόμου και αντίστοιχα η οικογενειακή ανατροφή δεν επηρεάζουν την εμφάνιση του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους O'Connell, Pepler και Craig (1999) οι μαθητές-παρατηρητές επιλέγουν συνήθως να μην παρέμβουν απέναντι στον εκφοβισμό, αλλά να παρατηρούν παθητικά τέτοιου είδους περιστατικά. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι αντιλήψεις των μαθητών που προτιμούν να παραμείνουν αδιάφοροι.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης αναφορικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο καταπολέμησης του φαινομένου. Σύμφωνα με την πλειονότητα των μαθητών-παρατηρητών ο διάλογος κρίθηκε ως το επικρατέστερο μέσο για την εξάλειψή του. Η αντιμετώπιση των

περιστατικών εκφοβισμού με τη βοήθεια ενός ενήλικου επιλέχθηκε από αρκετούς συμμετέχοντες, ενώ η αδιαφορία κρίθηκε αποτελεσματική μέθοδος εξάλειψης του εκφοβισμού για λίγους μαθητές του δείγματος. Ιδιαίτερη αξία έχει το εύρημα ότι κανένας μαθητής του δείγματος δεν επέλεξε τον καβγά ως τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές-παρατηρητές κατανοούν ότι η βία και η σύγκρουση δεν αποτελούν τρόπους επίλυσης των διαφωνιών ή των προβλημάτων που ανακύπτουν στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα οι μαθητές του δείγματος να μη λαμβάνουν το ρόλο του βοηθού ή του ενισχυτή του θύτη στα περιστατικά που εκτυλίσσονταν μπροστά τους. Ο διάλογος και η επικοινωνία που προτείνεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες ως τρόπος αντιμετώπισης κατά του εκφοβισμού αποτελεί συστατικό στοιχείο πετυχημένων προγραμμάτων παρέμβασης όπως είναι η σχολική διαμεσολάβηση (Nikolaou, Thanos, Samsari, 2014).

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στο να αποκτήσουμε μια σαφέστερη εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις και τον τρόπο δράσης των μαθητών-παρατηρητών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, καθώς επίσης και σχετικά με ορισμένους από τους παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις αντιλήψεις. Ωστόσο, ένας βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι εξετάστηκαν οι στάσεις και η δράση των μαθητών-παρατηρητών γενικά απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και όχι απέναντι σε επεισόδια διαφορετικών μορφών εκφοβισμού (π.χ. σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός). Η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κάθε μορφής εκφοβισμού μπορεί να οδηγούσε σε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, πρόσφατες έρευνες (Brody & Vangelisti, 2015·Holfeld, 2014) έδειξαν ότι η προθυμία των μαθητών-παρατηρητών να παρέμβουν απέναντι σε επεισόδια ηλεκτρονικού εκφοβισμού εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες (π.χ. τον αριθμό των μαθητών-παρατηρητών, την ανωνυμία του ίδιου και την εγγύτητα μεταξύ θύματος και μαθητή-παρατηρητή, καθώς και την αντίδραση του ίδιου του θύματος απέναντι στην εμπειρία εκφοβισμού που δέχεται). Ακόμη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό, καθώς το δείγμα δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό.

Η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου θέματος χρήζει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης. Δεδομένων των σοβαρών συνεπειών που ακολουθούν την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού, θα ήταν καλό οι μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν στις επιπτώσεις που επιφέρει σε κάποιον μαθητή η εμπλοκή του ως θεατή σε επεισόδια εκφοβισμού. Πλούσιες πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα θα μπορούσαν να προσφέρουν έρευνες στις οποίες οι μαθητές-παρατηρητές του δείγματος θα ήταν χωρισμένοι σε κατηγορίες ανάλογα με το ρόλο που αυτοί λαμβάνουν μπροστά σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, σύμφωνα με την ταξινόμηση που προτείνεται από τους Salmivalli και συν. (1996). Επίσης, η διεξαγωγή ερευνών που υιοθετούν ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία μπορούν να προσφέρουν μια σε βάθος κατανόηση του φαινομένου.

Συνοψίζοντας, καθίσταται σαφές ότι η έλλειψη δράσης από την πλευρά των μαθητών-παρατηρητών μπορεί να επιδεινώσει τις ήδη αρνητικές συνέπειες που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός. Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητο η συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου να τίθεται στο επίκεντρο κατά το σχεδιασμό στρατηγικών και προγραμμάτων παρέμβασης κατά του εκφοβισμού. Ειδικότερα, η δημιουργία ολιστικών προγραμμάτων παρέμβασης που θα εστιάζουν στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών-παρατηρητών, θα μπορούσαν να αυξήσουν τις πιθανότητες για την καταπολέμηση των επεισοδίων εκφοβισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2015). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94-119.

- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 559–567.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education, 29*(5), 557-576.
- Holfeld, B. (2014). Perceptions and attributions of bystanders to cyber bullying. *Computers in Human Behavior, 38*, 1-7.
- Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence, 53*, 75-90.
- McNamara, B. E. (2013). *Bullying and students with disabilities: Strategies and techniques to create a safe learning environment for all*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Nikolaou G., Thanos T., & Samsari E. (2014). The school mediation to confront violence and bullying due to cultural diversity. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds.), *Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation* (pp. 203-211). Illinois, USA: Common Ground Publishing. ISBN-10: 1612294758 & ISBN-13: 978-1612294759.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437–452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.
- Owens, L., Daly, A., & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggressive Behaviour, 31*(1), 1–12.
- Pontzer, D. (2009). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence, 25*(3), 259–273.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Australia: ACER Press.
- Salkind, N. J. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology (Volume 1)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the Group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3), 205–218.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*(3), 261–275.
- Stubbs-Richardson, M., Sinclair, H. C., Goldberg, R. M., Ellithorpe, C. N., & Amadi, S. C. (2018). Reaching out versus lashing out: Examining gender differences in experiences with and responses to bullying in high school. *American Journal of Criminal Justice, 43*(1), 39–66.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Publishing.

- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge Falmer.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine: Integrating Emergency Care with Population Health*, 13(3), 247-252.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.
- Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? *Journal of School Violence*, 5(1), 43–62.

Η Ψυχοκοινωνιογραφία του Υποκειμένου της Σχολικής Βίας

Συμεού Σιμάκης

Phd, EME Φιλολογικών στο ΥΠΠΑΝ της Κύπρου
simellie@cytanet.com.cy/ssymeou@schools.ac.cy

Περίληψη

Προϊούσης της ανάπτυξης της εισήγησης αυτής, θα γίνει μια προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας, μέσα από ένα κοινωνικό γράφημα του υποκειμένου πρόκλησης, παραγωγής και δημιουργίας της, στη βάση της σχολικής πραγματικότητας και της τάξης, ενδεχομένως και πτυχών κοινωνικής αναπαραγωγής (δια των κοινωνικών αποκλίσεων). Στο πλαίσιο αυτό θα επιχειρηθεί μια συν ανάγνωση – συν διαχείριση της μαθησιακής και της κοινωνικής επίδοσης στη βάση της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης. Θα διερευνηθεί το κοινωνικό background (υπόβαθρο) του υποκειμένου της σχολικής βίας, η κοινωνική του προέλευση –τα κοινωνικά προσδιοριστικά στοιχεία που το οριοθετούν. Η Δομή της Εργασίας θα περιλαμβάνει μια Εισαγωγή στο θέμα, το πλαίσιο του προβληματισμού, τη διατύπωση μιας υπόθεσης Εργασίας, αναλυμένης σε διερευνητικά Ερωτήματα, τον Έλεγχο της και τα προκύπτοντα - καταληκτικά, Επιλογικά Συμπεράσματα. Εκ των οποίων ουκ άνευ στην ανάλυσή μας, θα είναι ο κύριος όρος και οι επιμέρους οριοθετήσεις, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο «παράγεται» και διαμορφώνεται η σχολική βία. Ποιες οι αναλογούσες στο υποκείμενό της κοινωνικές παράμετροι. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης, ο «κώδικας επικοινωνίας», τα απαιτούμενα από το εκπαιδευτικό σύστημα, η απόρριψή του από το υποκείμενο έκφρασής της και η εξ αυτού παραγόμενη, ή/και προκύπτουσα, σχολική βία. Δεν είναι καθόλου μικρής σημασίας το κοινωνικό προφίλ του "βίαιου" παιδιού. Ο κοινωνικός ιστός, η διάρρηξή του και το υποκείμενο της σχολικής βίας. Οι κοινωνικές ανισότητες, η κοινωνική προέλευση του υποκειμένου της. Στο Εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου η Εθνική Στρατηγική για την πρόληψη της Σχολικής βίας περιλαμβάνει 6 πυλώνες στη βάση των οποίων μπορεί να συζητηθεί το περιεχόμενο αυτής της Εισήγησης.

Λέξεις – Κλειδιά: *κοινωνική χαρτογράφηση σχολικής τάξης, κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συν ανάγνωσης, κοινωνική βαλίτσα μαθητή, Ο κοινωνικός ιστός και η διάρρηξή του, σχολική βία.*

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά γενική ομολογία, για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, η δεσπόζουσα επιλογή στόχευσης, ύψιστη προτεραιότητα και, ομολογουμένως, καίριας σημασίας θεμελιακό ζητούμενο, είναι, οπωσδήποτε, η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Πέραν του περιεχομένου σπουδών, των αναλυτικών προγραμμάτων, της μεθοδολογίας και ζητημάτων που άπτονται της εφαρμογής διδακτικών προτάσεων και, συνακόλουθα, των σχεδιασμών των μαθημάτων, ανά διδακτική περίοδο ή/και ανά σχολικό έτος, βραχυπρόθεσμα ή/και μέσο (μακρο) πρόθεσμα, αυτά που ονομάζουμε δηλαδή (ή/και θεωρούμε)

«παιδαγωγική προ-παρα-σκευή», η διαχείριση της σχολικής τάξης, η πειθαρχία (το άρχειν δια της πειθούς, είναι, αναμφίβολα, καίριας σημασίας και σπουδαιότητας.

Είναι γι' αυτό, που στα προηγούμενα συνέδρια, είχα εστιάσει-επικεντρώσει το ενδιαφέρον μου, στα επιμέρους ζητήματα της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης και της σχέσης που μπορεί να έχει με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισής της και την συν ανάγνωση της μαθησιακής και της κοινωνικής επίδοσης, (Συμεού,2018), που ήταν ουσιαστικά η διερεύνηση και προέκταση των προβληματισμών που αναπτύχθηκαν στην πρώτη απόπειρά μου (Συμεού, 2016).

Είναι, νομίζω, εμφανές, πρόδηλο ίσως, γιατί επέλεξα το θέμα της σχολικής βίας και τη διερεύνηση του υποκειμένου έκφρασής της, είτε του ενεργούντος και ασκούντος αυτήν είτε του παθητικού, ενδεχομένως, αποδέκτη αυτής. Η συζήτηση που θα επιχειρηθεί εδώ, είναι, στην πραγματικότητα, συνέχεια των όσων παρουσιάσαμε-και πάλι ως πλαίσιο προβληματισμού και ως έκθεση, συνακόλουθα, διερευνητικών ερωτημάτων-στα δυο προηγούμενα Πανελλήνια Συνέδρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με σχετική, όπως προαναφέρθηκε, θεματολογία. Στην παρούσα εργασία-εισήγηση θα παρουσιάσουμε τον **τρίτο λόγο**, επί σχετικών ζητημάτων που συνυφαίνονται, εν πολλοίς στον ίδιο κοινωνικό καμβά. Υπό αυτό το πρίσμα οι τρεις εισηγήσεις εμφανίζονται ως «**τριλογία**»! Είναι ευνόητες και φυσιολογικές, επομένως, οι σχετικές κοινές αναφορές και στις τρεις.

Η σημαντικότητα του σημερινού θέματος για το μέλλον της έρευνας και της Επιστήμης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, προ απεικονίζεται, αναπαρίσταται, θα έλεγε κανείς, ήδη από την παρουσίαση των διερευνητικών ερωτημάτων. Η σπουδαιότητα του θέματος, επομένως, και των όσων θα συζητήσουμε, για το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, την σχολική τάξη και την χωρίς παρακαλώματα, αν είναι ποτέ δυνατόν να υπάρξει τέτοια, την ακώλυτη, εν πολλοίς, εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία, είναι αυτονόητη και προκύπτει, φυσιολογικά, από την έντονη κοινωνική του αναφορά.

2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ

Στην πραγματικότητα ,ως προς τη «μετάφρασή της», την εκπαιδευτική αναφορά της δηλαδή, όταν μιλάμε για σχολική βία θεωρούμε ότι πρόκειται για μια πορεία η οποία ακολουθεί τα εξής σημεία: Από την παραβατική στην αποκλίνουσα συμπεριφορά, στη δημιουργία της «προβληματικής» συμπεριφοράς, που προκαλεί προβλήματα στη διαχείριση της τάξης και την παιδαγωγική - μαθησιακή διαδικασία, εν γένει, μέχρι την εκφοβιστική συμπεριφορά (bullying), και την άσκηση σωματικής βίας στον χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν, αλλά έμμεσα, σε σχέση (και) με αυτόν. Σημαντικός στη σχετική επιστημονική ανάλυση και κυρίως την εφαρμοσμένη προσέγγιση του προβλήματος στο σχολείο και τις κοινωνικές προεκτάσεις του, είναι η σχολική διαμεσολάβηση (Θάνος, 2011, 2012).

Είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Καλλιώτης κ.α., 2002· Νέστορος, 1997· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), η οποία μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, εκδηλώνεται ατομικά ή ομαδικά, είναι σκόπιμη και ιδιαίτερα βλαπτική, αφού προκαλεί τραύματα, ψυχικά ή/και σωματικά. Συνήθως είναι επίμονη και επαναλαμβανόμενη, με μεγάλη διάρκεια, που μπορεί να είναι στη βάση της εβδομάδας, του μήνα ή και πολλαπλάσια αυτών, μέχρι και τον χρόνο ή/και χρόνια. Εκπορεύεται και προκύπτει από την επιθυμία του δράστη να ασκεί εξουσία, ο οποίος επικαλείται πρακτικά και κάνει (κατά)χρηση της (σωματικής κυρίως) δύναμής του, με κύρια στόχευση την κυριαρχία του, την απόκτηση δεσπόζουσας θέσης, πάνω στους άλλους (Πανούσης, 2008).

Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού

Ανασύρω και, απολύτως ενδεικτικά, παραθέτω, τα ακόλουθα δεδομένα έρευνας:
Κατά πρώτον, σε Παγκόσμιο επίπεδο (Health Behavior in School Aged Children study, 2002), εμφανίζεται το 33% των παιδιών να έχουν εμπλακεί σε κάποια μορφή εκφοβισμού.
Η κυπριακή, αντίστοιχα, αναφορά, στη μελέτη των (Stavrinides, Paradeisiotou, Tziogkourous & Lazarou, 2010) παρουσιάζει την εξής εικόνα:
Συνολικά 17% των Ελληνοκύπριων παιδιών εμπλέκονται σε κάποια μορφή εκφοβισμού. Ένα ποσοστό, 5,4% των παιδιών εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ως δράστες, το 7,4% ως στόχοι, αντίστοιχα και το 4,2% ως δράστες/στόχοι.

Μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση.

α. Η Άμεση εκφοβιστική συμπεριφορά εμφανίζεται Πιο συχνά στα αγόρια

Ως Σωματική (Κλωτσιές, απειλητικές χειρονομίες, γρονθοκοπήματα), Λεκτική (πειράγματα, κοροϊδίες, διάδοση ψεύτικων φημών), Σεξουαλική (χειρονομίες ή σχόλια με σεξουαλικό περιεχόμενο), Εκβιαστική (ο δράστης εκβιάζει τον στόχο με διάφορους τρόπους και απειλεί ότι θα του κάνει κακό, αν δεν κάνει αυτό που του ζητά).

β. Έμμεση εκφοβιστική συμπεριφορά, εμφανίζεται να είναι πιο συχνή στα κορίτσια, Κοινωνικός αποκλεισμός (αποκλεισμός από την ομάδα των συνομηλίκων), Ηλεκτρονική (emails, SMS, Facebook...), Οπτική (graffiti σε τοίχους, επιστολές με προσβλητικό περιεχόμενο που κυκλοφορούν από μαθητή σε μαθητή...).

Η Εκφοβιστική Συμπεριφορά μπορεί να λάβει χώρα, στην αυλή του σχολείου, στο γήπεδο, στις τουαλέτες και τους χώρους υγιεινής γενικότερα, στον δρόμο προς και από το σχολείο, αλλά και στην τάξη.

Χαρακτηριστικά των παιδιών-δραστών είναι ή μπορεί να είναι (και) τα ακόλουθα:

Είναι (συνήθως) σωματικά δυνατά, έχουν έντονη επιθετικότητα, τους αρέσει γενικά (τουλάχιστον αυτό δείχνουν) να χρησιμοποιούν βία. Είναι παρορμητικά, θυμώνουν εύκολα, δεν ανέχονται τη ματαιώση. Δείχνουν αυτοπεποίθηση, αισθάνονται ανώτεροι από τους άλλους. Είναι σχετικά «δημοφιλή» - τους αρέσει να κυριαρχούν, να επιβάλλονται, να περνά το δικό τους. Είναι επιρρεπή σε παράβαση κανόνων και σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και δεν έχουν- ή δείχνουν να μην έχουν - ηθικούς ενδοιασμούς ή/και τύψεις για τις πράξεις, τη δράση και τις ενέργειές τους.

Χαρακτηριστικά των παιδιών-στόχων είναι ή μπορεί να είναι (και) τα ακόλουθα:

Εμφανίζονται, συνήθως να έχουν περισσότερο άγχος και ανασφάλεια από τους άλλους μαθητές, με χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση, είναι προσεκτικά, ευαίσθητα, ήσυχα παιδιά, εσωστρεφή, ντροπαλά, μοναχικά, φοβισμένα και με παθητική στάση απέναντι στη βία. Δύσκολα υπερασπίζονται τον εαυτό τους, κλαίνε εύκολα, σχετίζονται καλύτερα με ενήλικες (κυρίως εκπαιδευτικούς, γονείς, μητέρα) παρά με συνομηλίκους. Μπορεί να είναι σωματικά αδύναμα παιδιά (ιδίως αγόρια) ή να έχουν κάποια ιδιαιτερότητα στο παρουσιαστικό τους (παιδιά με ειδικές ανάγκες, υπέρβαροι, λιποβαρείς, χαμηλό ύψος, κτλ.)

Επιπτώσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς στους δράστες, ενδέχεται να είναι (και) οι εξής:

Οι δράστες συχνά συνδέονται με συμπεριφορές, όπως, βανδαλισμοί, σκασιαρχείο, διακοπή της φοίτησης στο σχολείο και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, τείνουν να εξελιχθούν σε βίαιους και επιθετικούς ενήλικες και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε

εγκληματικές πράξεις. Έρευνες δείχνουν, ακόμη ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και της εγκληματικότητας σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Επιπτώσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά – στόχος, είναι δυνατόν να είναι και οι ακόλουθες:

Μπορεί να νιώσουν φόβο, ντροπή, θυμό, κατάθλιψη, αίσθημα αβοήθητου, μπορεί να παρουσιάσουν ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως, δυσκολίες ύπνου, πονοκεφάλους, στομαχόπονους, μείωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, αποφυγή ή/και άρνηση του σχολείου. Συχνά, βιώνουν άγχος και παρουσιάζουν συμπτώματα της διαταραχής, μετά από τραυματικό στρες. Κάποια παιδιά μπορεί να καταλήξουν, τέλος, και σε απόπειρα αυτοκτονίας.

Οι επιπτώσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά – στόχος, μπορεί να είναι βραχύχρονες ίσως όμως και μακρόχρονες. Οι μακρόχρονες επιπτώσεις ενδέχεται να ακολουθήσουν τα θύματα σε όλη τους τη ζωή. Ως εκ τούτου, ως ενήλικες κινδυνεύουν να αναπτύξουν κατάθλιψη ή/και αγχώδεις διαταραχές. Είναι εύκολα αντιληπτό ότι όσο ο εκφοβισμός αφήνεται να συνεχίζει τόσο πιο σοβαρές είναι οι μακροχρόνιες επιπτώσεις (Georgiou, 2008).

Προγράμματα διαχείρισης εκφοβισμού

Αναφέρονται, ενδεικτικά, τα ακόλουθα:

Το Νορβηγικό μοντέλο Dan Olweus (1993), η Μέθοδος “Shared Concern”, A.Pikas, Σουηδία (2002), το Ελληνικό Πρόγραμμα Ε.Ψ.Υ.Π.Ε «Stop στην ενδοσχολική βία» (2005), το Φινλανδικό μοντέλο KIVAKOULOU (2006), το Αυστριακό Πρόγραμμα VISC (2008), εφαρμόζεται πιλοτικά, σε αρκετά μεγάλη έκταση πλέον, στην Κύπρο και το «Πρωτόκολλο διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού», του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Γαλλίας (2013).

Κοινή συνισταμένη των προγραμμάτων διαχείρισης της σχολικής βίας, εν προκειμένω του σχολικού εκφοβισμού (bullying) είναι η έγνοια που εστιάζει στην προσπάθεια να δοθεί λύση αφού η ανησυχία για τις επιπτώσεις στα υποκείμενα-παιδιά, βραχυπρόθεσμα και μεσομακροπρόθεσμα, είναι μεγάλες και, συχνά, βαρύτερες.

Εφαρμόζεται, λοιπόν, μια μη τιμωρητική μέθοδος η οποία είναι «επικεντρωμένη στη λύση». Η έμφαση δίνεται στο να επιτευχθούν οι επιθυμητές αλλαγές στους συμμετέχοντες παρά να επιβληθούν κυρώσεις. Στόχος είναι η ενδυνάμωση των μαθητών στόχων και η αλλαγή στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των δραστών. Ενημερώνεται ο δημιουργός του προβλήματος για τα συναισθήματα του παιδιού στόχου, ενθαρρύνεται να αναγνωρίσει τις συνέπειες των πράξεών του και προτείνονται τρόποι επανόρθωσης.

Παρεμβάσεις

Γίνονται, τόσο στα παιδιά -δράστες, όσο και στα παιδιά - στόχος. Και στις δυο περιπτώσεις παρεμβάσεων (ασφαλώς προκρίνεται μια μέθοδος συνδυαστική, που περιλαμβάνει, παράλληλα, και τους δυο το υποκείμενο άσκησης της βίας αλλά και το υποκείμενο «απο-υπο—δοχής» της, βασικό εργαλείο είναι οι συνεντεύξεις, σε μια εκτεταμένη μορφή τους.

Τόσο στη μια, όσο και στην άλλη μορφή παρέμβασης, έχουμε δυο υποκείμενα, με κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε και βεβαίως να τα αξιοποιήσουμε, στη διαδικασία αντιμετώπισης του φαινομένου που θα ακολουθήσει. Αναλόγως πράττουμε και στη διαδικασία πρόληψης. Σε κάθε περίπτωση, η ανίχνευση των κοινωνικών, προσδιοριστικών στοιχείων των παιδιών (θυτών και θυμάτων), είναι εκ των ων ουκ άνευ.

3. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στην παρούσα εργασία η εστίαση-επικέντρωσή μας , αφορά στο υποκείμενο της σχολικής βίας, (Georgiou, 2008· Πανούσης, 2008), όχι, γενικά στο φαινόμενο, ανιχνεύοντας στοιχεία προς αξιοποίηση, που έχουν να κάνουν και που αναφέρονται σ' ένα ψυχο-κοινωνιο-γράφημά τους. Έίτε πρόκειται για το υποκείμενο άσκησης της βίας, είτε το υποκείμενο από-υπο-δοχής της. Τον αποκαλούμενο δηλαδή (ως) «θύτη» αλλά και, ασφαλώς το «θύμα».

Θα επιχειρηθεί, φιλόδοξα ίσως, να διερευνηθούν τα ακόλουθα ζητήματα, οι παράμετροι που επιλέξαμε σε σχέση με το κεντρικό θέμα της σχολικής βίας:

I. Ο κώδικας επικοινωνίας, τα απ -αιτούμενα από το εκπαιδευτικό σύστημα, η απόρριψή του από το υποκείμενο (που παράγει τη βία στο σχολείο και η εξ αυτού παραγόμενη , προκύπτουσα ή/και συν-διαμορφούμενη σχολική βία.

II. Πτυχές - παράμετροι διαμόρφωσης του κοινωνικού προφίλ του "βίαιου" παιδιού στο σχολείο και η διάσταση της σχολικής βίας συνολικά και ως φαινόμενο.

III. Συζήτηση επί της ρήσης (με παιδαγωγική αφετηρία και προέκταση η διεύρυνση του συλλογισμού): « Ας αγγίξουμε τις ψυχές χωρίς να τις ματώσουμε» . Μήπως γι' αυτό και εξ αυτού, το υποκείμενο παραγωγής της, προβαίνει στη σχολική βία και προβάλλει τις ως άνω και σχετικές έκνομες ενέργειες: (βλέπε και: κώδικα επικοινωνίας και απόρριψη των αιτούμενων από το σύστημα πριν την εκδήλωση της σχολικής βίας).

IV. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, το κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής της και η σχολική βία. Το υποκείμενό της.

V. Ο κοινωνικός ιστός, η διάρρηξή του και (το υποκείμενο της) σχολικής βίας. Οι κοινωνικές ανισότητες, η κοινωνική προέλευση του υποκειμένου της σχολικής βίας.

VI. Η σχολική βία και το υποκείμενο παραγωγής και δημιουργίας της.

Τρέμω στην ιδέα μήπως (και) δικαιωθώ εκ του αποτελέσματος...

Το υποκείμενο της σχολικής βίας:

Ο Bernstein μίλησε για την κοινωνική βαλίτσα ως μια πρόσθετη για τη φύλαξη των απαραίτητων εργαλείων μάθησης που μεταφέρει το παιδί στο σχολείο. Πρόκειται βέβαια για το κοινωνικό περιεχόμενο της προσωπικότητας του, τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά, το κοινωνικό του υπόβαθρο (background). Είναι αυτή η βαλίτσα λιγότερο σημαντική άραγε από εκείνην που μέσα της εμπεριέχονται τα βιβλία, τα τετράδιά του και τα λοιπά «τεχνικά» εργαλεία του (Bernstein, 1961, 1971, 1991);

Ο κώδικας επικοινωνίας, που του συστήνει το εκπαιδευτικό σύστημα και τα αιτούμενά του, οι στόχοι προς επίτευξη που του (επι)βάλλει, συχνά και ουσιαστικά, απορρίπτεται και πόρρω απέχει από του να το εμπνεύσει, να του δώσει όραμα και προοπτική, να λειτουργήσει γι' αυτόν προωθητικά ως προς την μαθησιακή διαδικασία, την κοινωνική και τη μαθησιακή του επίδοση, τις επιλογές του, οι οποίες, επίσης έχουν τους δικούς τους κοινωνικούς επικαθορισμούς (πβ. Συμεού, 2015).

Παράγοντες συν διαμορφωτικοί της σχολικής βίας

Μπορεί να είναι (και τίθενται ως ερωτήματα προς διερεύνηση):

α. Η πρόκληση και οι προκλήσεις (της εποχής, της κοινωνίας γενικότερα) – challenge (-s).

β. Η ηρωοποίηση (προσπάθεια αυτοηρωοποίησης – αυτοανάδειξης).

γ. Τα κοινωνικά στερεότυπα.

δ. Η «μαγκιά» στο bullying και την άσκησή του.

ε. Οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα των υποκειμένων της σχολικής βίας (του ασκούντος αυτήν αλλά και του λήπτη- αποδέκτη αυτήν).

στ. Η διάρρηξη – το σπάσιμο του κοινωνικού ιστού.

ζ. Η αποσάθρωση των θεμελίων της οικογένειας, της τάξης προέλευσης (κοινωνικής προέλευσης).

Εθνική Στρατηγική για πρόληψη της σχολικής βίας : (ΥΠΠΑΝ Κύπρου)

Σ' αυτήν περιλαμβάνονται τα ακόλουθα μέτρα -δράσεις σε 6 πυλώνες :

1. Μηχανισμοί συλλογής, κωδικοποίησης και ανάλυσης δεδομένων και αναφοράς βασικών αποτελεσμάτων γύρω από το φαινόμενο της σχολικής βίας.

2. Νομικά και διοικητικά μέτρα.

3. Ενίσχυση δομών.

4. Εμπλουτισμός γνώσεων και ενίσχυση δεξιοτήτων μαθητών έτσι ώστε να αναπτύξουν ειρηνικές στάσεις και συμπεριφορές.

5. Προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των ίδιων των μαθητών στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

6. Ενδυνάμωση γονέων, εκπαιδευτικών, Διευθυντικής Ομάδας. Ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας και των κοινωνικών λειτουργιών.

Η Βία-παραβατικότητα είναι - ή έστω θεωρείται - απόκλιση από τις καθιερωμένες και «νόμιμες» /νομιμοποιημένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές νόρμες, που όμως ενδεχομένως να εκλαμβάνονται ως τα προ απαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάδειξη του «καλού παιδιού» ή/και του «καλού μαθητή», του «ιδανικού υποψήφιου φοιτητή» κλπ. Τα στοιχεία αυτά – συστατικά, προσδιοριστικά του επιτυχημένου παιδιού ο «παρα-βατικός» μαθητής τα απορρίπτει θεωρώντας τα, πιθανόν, αστοχίες του συστήματος, αλλοτριωτικά ή/και φθοροποιά!

Η σκέψη (ενάσκησης της βίας), ως εν δυνάμει βία, αποτελεί το «αρχιτεκτονικό σχέδιό της». Είναι υπό αυτό το πρίσμα ο ενδιάθετος λόγος γένεσής της, μέχρι την έμπρακτη, επί του σώματος της κοινωνίας, εφαρμογή της.

Είναι εμφανής στη βάση αυτής της συλλογιστικής η ματαίωση που εμφιλοχωρεί στην ψυχοσύνθεση του επι-θετικού παιδιού του προκαλούντος μεν εκ-φοβιστική συμπεριφορά σε άλλους (τα «θύματά» του) η γενεσιουργός αιτία αυτής της δράσης όμως ενδεχομένως να εδράζεται και να προκύπτει από μια σειρά κοινωνικών παραγόντων, καθώς συνδέονται με τη δική του κοινωνική οντότητα -κι ας εμφανίζεται, ορατά, ως ατομική. Εξάλλου και η δράση αυτή είναι πρωτίστως έκφραση κοινωνική, όπως είναι, κατά γενική ομολογία και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. (bullying).

Η σχολική βία είναι μια έκνομη πράξη η οποία καθώς εκδηλώνεται εντός του σχολικού χώρου ή έμμεσα, εκτός αυτού μεν, αλλά σχετιζόμενη με αυτόν, αντιμετωπίζεται στη βάση των σχολικών κανονισμών. Τιμωρείται το υποκείμενο έκφρασης και ενάσκησής της ως παραβατικό και ενίοτε παραπέμπεται ανάλογο και με τις προθέσεις των γονέων οικείων του θύματος ή και των θυμάτων στους (σχετικούς: αστυνομία - δικαστήρια κλπ.), κατασταλτικούς πολιτειακούς θεσμούς. Ως εκ της πράξεως του και μόνον, ως προκύπτει εξ αυτής και μόνον.

Ποιο είναι, όμως, το ψυχο-κοινωνικό background του υποκειμένου έκφρασης της σχολικής βίας, της επι-θετικής συμπεριφοράς, την οποία το «σύστημα» κατά-δικάζει αφού την κατα-(επι)-κρίνει και αποδοκιμάζει a priori, θεωρώντας ότι αυτή είναι παρά την βάση (= θεμέλιο, άραγε;) του και όχι εδραζόμενη επί αυτού και, ασφαλώς, όχι προκύπτουσα εξ αυτού! Ποιο είναι το πλέγμα των γενεσιουργών αιτιών που καθιστούν την εν δυνάμει έκνομη δράση, εν ενεργεία; Είναι ικανοποιητική και επαρκής μια εν προκειμένω αναφορά του τύπου «το παιδί έχει ψυχολογικά προβλήματα και υπ' αυτών ελαύνεται και εξ αυτών υπαγορεύεται η συμπεριφορά του;

Βεβαιότατα, όχι. Η «εξήγηση» αυτή δεν είναι αρκετή πέραν ίσως της απόσπεισης ευθυνών και του καθησυχασμού με τη συνοδεία της αφαίρεσης των τύψεων ή/και των ερινυών που ως κοινωνία θα έπρεπε στην πραγματικότητα να μας κατατρέχουν ή/και στο τέλος- τέλος, ανελέητα, να μας ταλανίζουν!

Ο υπαινιγμός που προβάλλουμε είναι σαφής: Ο αποκαλούμενος θύτης ενδεχομένως να είναι ο ίδιος θύμα ή τουλάχιστον ο ίδιος έτσι να θεωρεί ότι είναι και αν δεν του αναιρέσουμε αυτή τη θέση με πειστική επιχειρηματολογία δεν νομιμοποιούμαστε να θεωρήσουμε απαρέγκλιτα την πράξη /τις πράξεις του ως επί – θεση και ως τέτοια να την αποκαλέσουμε, να την προσδιορίσουμε σημειολογικά ως αξιόμημπη και αξιοκατάκριτη.

Ποιο είναι, λοιπόν, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και επι-δρά ο «θύτης»; Μήπως δεν το συν-δράμει αποφασιστικά και καθοριστικά το κοινωνικό (του) περιβάλλον και να δια – σκεδάζει (διασκεδάννυμι = διασκορπίζω) τους δικούς του φόβους προκαλώντας ανάλογους σε άλλους (στα θύματά του) , εκ-φοβίζοντάς τα;

Συχνά, η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από ζητήματα πρόληψης του φαινομένου και εφαρμογής προγραμμάτων (π.χ. Αυστριακό μοντέλο – Πρόγραμμα διαχείρισης, Visc, που εφαρμόζεται πλέον, αρκετά εκτεταμένα στην Κύπρο) διαχείρισης των περιστατικών. Δημιουργούνται, στις σχολικές μονάδες, στη βάση αυτή, ομάδες (αποτελούμενες από καθηγητές και μαθητές), έμμεσης και άμεσης, βραχυπρόθεσμης και μεσοπρόθεσμης – μακροπρόθεσμης αντιμετώπισης και διαχείρισης ανάλογων κρίσεων στη σχολική μονάδα. Οπότε πάμε σε διαδικασίες ενδυνάμωσης του/των θύματος/θυμάτων κλπ.

Ο θύτης /το υποκείμενο ενάσκησής της; Στην πυρά και μόνο; Ως αποτρόπαιος εγκληματίας; Εγκύψαμε σ' αυτόν; Στα αιτούμενα από αυτόν και στα ανεκπλήρωτα όνειρα αυτού, που ενδεχομένως τον ταλανίζουν και του οπλίζουν νου και σκέψη, με εργαλεία που ευνοούν την έκρηξη, τη σύγκρουση και συναφείς δράσεις και ενέργειες (του); Αυτός (ή -και αυτός) χρειάζεται ενδυνάμωση; Ποια είναι τα αίτια, ψυχολογικά αλλά και κοινωνικά που ενεργοποιούν την εν δυνάμει βία; Γιατί άραγε δημιουργήθηκε μέσα του αυτή γενόμενη, αρχικά, το «αρχιτεκτονικό σχέδιο», που γίνεται εν τέλει δράση, πράξη , δίκη ενεργού ηφαιστείου;

Ποιο το κοινωνικό background αυτού του παιδιού; Το κοινωνικό πλαίσιο (εντός του οποίου και από το οποίο) εκτροφής αυτού του φαινομένου, πριν, κατά αλλά και μετά την εκδήλωση/έκφρασή του (Αρτινοπούλου, 2001· Georgiou, 2008· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008);

Κοινωνική κινητικότητα (social mobility)

Το κοινωνικό status, η θέση εκκίνησης, το σημείο αφετηρίας του κοινωνικού χώρου το οποίο καταλαμβάνει το άτομο, στην προσπάθεια υπέρβασής του, όπως και, ανάλογα της υπέρβασης του ταξικού του προσδιορισμού είναι εκείνο που προσδιορίζεται, οριοθετείται και εν τέλει επικαθορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν κατά τρόπο αποφασιστικό στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των ποικίλων δράσεων στις οποίες πρωταγωνιστεί και εν τέλει απεικονίζει, αναπαριστά την προσωπικότητά του.

Η αίσθηση αδυναμίας ανταπόκρισης στα αιτούμενα - σημειολογικά πρόκειται για τον κώδικα επι-κοινωνίας με το «σύστημα), εκλαμβάνεται ως ανυπέρβλητο εμπόδιο κοινωνικής ολοκλήρωσης, μια ενδεχομένως αχώνευτη ήττα (ματαίωση) που οδηγεί στην έκρηξη του θυμικού του την οποία πληρώνει κάποιος που θεωρεί ότι μπορεί να του δώσει μια ελάχιστη έστω «νίκη», βάλσαμο στην ήττα του και επιβολή στην ηττοπάθειά του με τρόπο τέτοιο που να μην νιώθει καταβολή του ίδιου του εαυτού του.

Υπό αυτό το πρίσμα, έστω κι αν φαίνεται ως εξηγητικό σχήμα, ας εκληφθεί ως υπόθεση εργασίας προς έλεγχο από (δι)ερευνητικά δεδομένα, η επιθετική-εκφοβιστική συμπεριφορά

στο σχολείο θεωρείται ως απόκριση στη μειωμένη αποδοτικότητα αντ-απόκριση του θύτη στην προσπάθειά του για ανιούσα μορφή κοινωνικής (του) κινητικότητας.

Κοινωνικός αποκλεισμός – κοινωνικό περιθώριο -περιθωριοποίηση

Έχει πλειστάκις καταγραφεί η αντι-δραστικότητα ατόμων που νιώθουν ότι περιθωριοποιούνται και η οποία εκδηλώνεται (και) με βίαιες ενέργειες. Είναι κατανοητή αυτή η συμπεριφορά όπως και οι βολές που εκτοξεύονται εναντίον του «συστήματος», από αυτήν την κοινωνική ομάδα, αφού αυτό θεωρείται ως υπεύθυνο για την εκπαραθύρωση, την περιθωριοποίηση και γενικότερα την απομάκρυνσή τους από τη γραμμή υλοποίησης των στόχων τους, την πραγματοποίηση των οραμάτων τους. Αισθάνονται εν πολλοίς ότι εξοβελίζονται από το «σύστημα», στου οποίου τα απ-αιτούμενα και τον κώδικα επικοινωνίας δεν μπορούν, αδυνατούν - ή/και δε θέλουν- να ανταποκριθούν θετικά. Μεταφράζουν, έτσι τον κοινωνικό εξοβελισμό τους από τα δρώμενα της πρώτης γραμμής ως τεράστια αδικία αφού τους «επιτυχημένους» εν προκειμένω τους θεωρούν, οπωσδήποτε, απλά ευνοημένους από το «σύστημα, το οποίο εξοβέλισε τους ιδίους, που θυματοποιήθηκαν, όντες ελεύθερα πνεύματα και μη προσκυνημένοι. Καταλήγουν να αυτοηρωοποιούνται και να αυτοαναδεικνύονται, ανεβάζοντας από μόνοι τους στον αφρό τις δικές τους αυτόνομες και ανεξάρτητες, αδέσμευτες προσωπικότητες!

Επιλογές (κοινωνικές – εκπαιδευτικές – επαγγελματικές κλπ. (CHOICES) –(σε σχέση με) κοινωνικές ανισότητες, ανισότητα ευκαιριών κ τ σ. (inequalities)

Η αίσθηση που υπάρχει είναι ότι η ποσότητα και κυρίως η ποιότητα των ευκαιριών για υλοποίηση των επιλογών (Gewirtz et al., 1995), δεν φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας στρατηγικής και ενός αντίστοιχου καταβαλλόμενου κόπου και ικανοτήτων αλλά όλα είναι «κοστούμια, κομμένα και ραμμένα» στα μέτρα ορισμένων, συγκεκριμένων στο πλαίσιο ευνοιοκρατίας και αναξιοκρατίας, χαρακτηριστικών και προσδιοριστικών στοιχείων ενός αποσαθρωμένου κοινωνικού συστήματος.

Το κοινωνικό πλαίσιο (και το background - υπόβαθρο) μέσα στο οποίο κινείται το υποκειμένο της βίας, ο ασκών αυτήν και κατά ποιου (Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου πρόσληψης της σχολικής βίας – και το δικό του κοινωνικό background - υπόβαθρο)!

Η επίδοση

Η αντιδραστικότητα ενδέχεται να είναι και να εκδηλώνεται έτσι ως αποτέλεσμα της αδυναμίας ανταπόκρισης στα αιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο ευνοεί ή πιστεύουν ότι ευνοεί, άλλα παιδιά και επομένως προκύπτει ως κοινωνική απόκλιση η οποία είναι μετάφραση της βίωσης του αισθήματος της αδικίας. Αυτή του η ανταπόκριση (=η επίδοσή του) αξιολογείται, βαθμολογείται χαμηλά, ή/και αρνητικά προκαλώντας αλυσιδωτές επι-πτώσεις, επι-δράσεις επ' αυτού, επί της δικής του ψυχο-κοινωνικής ιδιο-συστασίας) που καταλήγουν να γίνουν αντι-δράσεις και ανάλογες (αρνητικές, ασφαλώς) συμπεριφορές.

Η προσπάθεια και το εγχείρημα υπέρβασης του ταξικού προσδιορισμού (των υποκειμένων της βίας) μέσα από τη σχολική επίδοση, η οποία όμως μπορεί να καταλήξει λόγω της ενδεχόμενης ανισότητας ευκαιριών (κοινωνικές ανισότητες – inequalities) (Θάνος, 2011· Κυρίδης, 2011· Σιάνου, 2006), ως σχολική αποτυχία αναδεικνύει ουσιαστικά το αρνητικό ισοζύγιο στη σχέση της επίδοσης με το κοινωνικό μειονέκτημα (social disadvantage). Η πιθανή ματαιώση ίσως κάποιες φορές να εκδηλώνεται και ως βίαιη συμπεριφορά απέναντι σε άτομα που είτε φαίνονται είτε (και) είναι αδύναμα ή τουλάχιστον

επιδεκτικά επιβολής ισχύος από αυτά, επιχειρώντας έτσι, με αυτό τον τρόπο να διοχετεύσουν την οργή τους προς το εκπαιδευτικό-κοινωνικό σύστημα που νιώθουν ότι τα κατατρέπει και τα κατατρέπει.

Το υποκείμενο ης σχολικής βίας και το φαινόμενο της μετανάστευσης

Τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία έχουν τα δικά τους κοινωνικά χαρακτηριστικά. Το επίπεδο εκπαίδευσης και η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων τους καθώς και το οικογενειακό εισόδημα είναι κάποια από αυτά, τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν την επίδοσή τους στο σχολείο, τις επιλογές σπουδών και επαγγέλματος των ιδίων. Η υπόθεση αυτή περί του πιθανού κοινωνικού επικαθορισμού, δηλαδή, της επίδοσης και των επιλογών αφορά ασφαλώς σε όλα τα παιδιά και όχι μόνο στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται, δραστηριοποιούνται και εντέλει δέχονται τα πολιτιστικά ερεθίσματα, ασφαλώς και την εκπαίδευσή τους, δεν παρουσιάζει ιδιαιτερότητες – ως προς τα προηγούμενα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν, σε σχέση με τα άλλα παιδιά, τα προερχόμενα από την κατηγορία των αυτοχθόνων κατοίκων της χώρας. Έχουν όμως διαφορετικά χαρακτηριστικά, πρόσθετα των προηγούμενων που έχουν να κάνουν με το κοινωνιο-παιδαγωγικό περιβάλλον, το συνδεδεμένο με τις κουλτούρες από τις κοινωνίες προέλευσης αυτών και των οικογενειών τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, πώς και σε ποιο βαθμό το προσλαμβάνουν από την κοινωνία στην οποία επιχειρείται η νέα ένταξη και ενσωμάτωσή τους παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον που πρέπει να διερευνηθεί (Bourdieu, 2002; Bourdieu & Passeron, 1996, 2014).

Σε σχέση με το επιμέρους ζήτημα της σχολικής βίας, είναι ευνόητο ότι η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών πρέπει να τύχει ιδιαίτερης διερεύνησης. Τα φαινόμενα ρατσισμού δεν ελλείπουν από τις σχολικές μονάδες και αυτά από μόνα τους ενδέχεται να εκτρέφουν ή/και να υποθάλπουν τη σχολική βία. Είναι δυνατόν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να νιώθουν κοινωνικά περιθωριοποιημένα, ενδεχομένως να βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό ή/και να αδυνατούν να ανταποκριθούν στα αιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος (Bernstein, 1961, 1971, 1991). Στην προσπάθειά τους να υπερβούν αυτά τα φθοροποιά γι' αυτούς παρακωλύματα σε σχέση με το εγχείρημα της επίτευξης ανιούσας μορφής κοινωνικής κινητικότητας ή και του ταξικού τους προσδιορισμού είναι πιθανόν να αντι-δρουν ή ακόμη και αντίστοιχα να προκαλούνται από τα υπόλοιπα παιδιά και ως αποτέλεσμα αυτών, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, να εκφεύγουν, να αποσυντονίζονται, να αποκλίνουν από τις κοινά αποδεκτές κανονικότητες. Η προσπάθεια υλοποίησης της τάσης για κοινωνική επικράτηση (και) εντός του σχολικού χώρου, το εγχείρημα της αυτοηρωποίησης, της ανάδειξης στον κοινωνικό αφρό της σχολικής κοινότητας, προάγει, πιθανόν τη σχολική βία. Τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία μπορεί μέσα σ' αυτό το (κοινωνικό)πλαίσιο να είναι τα υποκείμενα ενεργοποίησης της σχολικής βίας (ως θύτες), συχνά βέβαια ή/και τα υποκείμενα παθητικής αποδοχής της (ως θύματα).

Τα διαλυτικά αυτά φαινόμενα φαίνεται να πολλαπλασιάζονται σε σχολικές μονάδες με εξαιρετικά μεγάλη ανισορροπία στον μαθητικό πληθυσμό (κάποτε η αναλογία πιθανόν να είναι 80%-20% - «εγχωρίων»/»αυτοχθόνων» και παιδιών μεταναστών, προερχομένων από άλλες κουλτούρες και κοινωνιοπαιδαγωγικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και ως προς τον χώρο διαμονής και κοινωνικής διαβίωσης-δράσης αυτών και της οικογένειάς τους. Θα μπορούσε κανείς σε κάποιες τουλάχιστον περιπτώσεις να εκφράσει και τον -με εξαιρετικά υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησης σχετικά) φόβο πιθανής «γκετοποίησης» με ανεξέλεγκτα και δυστυχώς ευνόητα αρνητικά συνεπακόλουθα, αναφορικά με το ζήτημα της σχολικής βίας, που εξετάζουμε, είτε από την πλευρά του υποκειμένου ενεργοποίησης είτε /και του υποκειμένου της (παθητικής και όχι μόνο) αποδοχής της.

4. ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η *σχολική βία*, είτε ασκείται μέσα στον σχολικό χώρο είτε εκτός αυτού, έχει άμεση ή έμμεση σχέση με το παιδαγωγικό έργο και κατά γενική ομολογία και παραδοχή, αναστέλλει, περιορίζει ή και αφαιρεί σημαντικές από τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης των όποιων σχεδιασμών γίνονται και του -μεγαλόπνοου ή όχι, ποιοτικού ή μη προγραμματισμού που εκπονείται με την ευγενική φιλοδοξία της πραγμάτωσης των παιδαγωγικών οραμάτων και στοχεύσεων και περάτωσης των Δεικτών επιτυχίας.

Η Μεθοδολογία που ακολουθείται, τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι Διδακτικές Προτάσεις που επιχειρείται να εφαρμοστούν στην σχολική τάξη είναι αναμφίβολα σημαντικοί, βασικοί, θεμελιακοί παράγοντες και συντελεστές επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεπικουρία της ουσιαστικής και αποτελεσματικής Διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι επίσης ένα μέσον που καθορίζει και προσδιορίζει αποφασιστικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού σκοπού. Ένα «καθαρό» περιβάλλον τάξης με όσο γίνεται λιγότερα προβλήματα, παρακωλυτικά της μαθησιακής διαδικασίας - κι ας φαίνονται «εξωτερικοί παράγοντες»- όπως, για παράδειγμα, η πειθαρχία, με τις παραμέτρους και επιμέρους πτυχές και διαστάσεις της, η παραβατική συμπεριφορά και η αντιμετώπισή της, διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τις μεγαλύτερες και σπουδαιότερες προϋποθέσεις επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου. Η σχολική βία είναι προέκταση των προαναφερθέντων. Είτε ασκείται εντός της σχολικής τάξης είτε εκτός αυτής διεμβολίζει και δηλητηριάζει, αυτήν καθεαυτήν, την μαθησιακή διαδικασία, αναστέλλει, παρεμποδίζει και λειτουργεί, σε μεγάλο βαθμό, διαλυτικά, παραπλεύρως αυτής αλλά και επ' αυτής.

Η διαχείριση του φαινομένου της σχολικής βίας, είτε το εγχείρημα πρόληψής της, είτε εν τη γενέσει της, είτε στην εξέλιξή της, δεν είναι και δεν μπορεί να γίνεται απρόσωπα. Ασκείται από πρόσωπα και στοχεύει σε πρόσωπα, αυτά που συναποτελούν τα υποκείμενά της. Είτε πρόκειται για τον ασκούντα αυτήν, τον «θύτη», είτε για τον απο-δέκτη αυτής, το «θύμα, και οι δυο ως υποκείμενα πρέπει να νοούνται και ως κοινωνικότητες πρέπει να αντιμετωπίζονται. Είναι γι' αυτό τον λόγο που σ' αυτή την εργασία, σ' αυτή την εισήγηση, εγκύψαμε, επιχειρήσαμε τουλάχιστον να πραγματευτούμε το φαινόμενο, ως κοινωνικό και υπ' αυτή την έννοια προσπαθήσαμε να το αναδείξουμε ως τέτοιο με τη διερεύνηση των υποκειμένων της σχολικής βίας μέσα από ένα κοινωνιογράφημά τους, το οποίο πιστεύεται, αυτή την υπόθεση κάναμε, θεωρώντας την ως προ-ϋπόθεση επιτυχίας, εκ των ων ουκ άνευ, για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, στο σύνολό του.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλειάδου, Ν. (5-11-2006). Επιθετικοί οι θύτες, μοναχικά τα θύματα, στην «*Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*».
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Roudledge Falmer 8.
- Bernstein, B. (1961). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης Στο: Α. Φραγκουδάκη (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ.393- 431). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bernstein, B. (1971). Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Στο: Α. Φραγκουδάκη (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 433-468). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (1996). *Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση*. (μτφρ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and Victimization at school. The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Georgiou, S. (2008). Parental style and child bullying and victimization experience at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Georgiou, S & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and bully – victims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School psychology International*, 29 (5), 574-589.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Θάνος, Θ. (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θάνος, Θ. (2011). Παράγοντες αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 89-102.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8-12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυρίδης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Νέστορος, Ι. Ν. (1997). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανούσης, Γ. (29-03-2008). Βία στα σχολεία. Όλα είναι ζήτημα ορίων. *Φάκελος, Σαββατιάτικη Ελευθεροτυπία*.
- Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιάνου, Ε. (1998). «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: Από το φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς», στο συλλογικό τόμο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καραγιώργα.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμεού, Σ. (2015). *Επιλογές Σπουδών και Επαγγέλματος από τελειόφοιτους μαθητές Ενιαιού Λυκείου στην Κύπρο: κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές (Διδακτορική Διατριβή)*. Γιάννενα.
- Συμεού, Σ. (2016). Η Διαχείριση της σχολικής τάξης και η κοινωνική της χαρτογράφηση. Εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Στο: *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»*, σσ.81-90, Ρόδος.

- Συμεού, Σ. (2018). Η κοινωνική και μαθησιακή επίδοση σε διαδικασία συν ανάγνωσης, στο: 3^ο πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. «Δημόσια και ιδιωτική Εκπαίδευση», σσ. 419-425, Λευκωσία.
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogkourous, Ch. & Lazarou, Ch. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 114-128. Ανάκτηση: 11 /09/ 2020.

Σχολικός εκφοβισμός σε ανήλικους που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιού. Η περίπτωση των παραρτημάτων προστασίας παιδιού του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Α.Μ.Θ.

Καβούκης Μιχαήλ

*Κοινωνικός Λειτουργός, Υποψήφιος Διδάκτωρ Δ.Π.Θ./ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
kavoukis@hotmail.com*

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός σε ανήλικους που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιού είναι πιο εκτεταμένος και σταθερός σε σχέση με τους υπόλοιπους ανήλικους. Είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, που δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς, αφού συνήθως δεν υπάρχουν διαθέσιμα άτομα να βοηθήσουν και να ασχοληθούν με το ζήτημα. Τα παιδιά αυτά, μπορεί να είναι ευάλωτα στον εκφοβισμό εξαιτίας της παραμέλησης ή και της κακοποίησης που έχουν δεχτεί, των φυλετικών διαφορών, των διαφορών στη δομή της οικογένειας, θεμάτων που σχετίζονται με αναπηρίες, θρησκευτικών διαφορών, κ.ά..

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της ύπαρξης του σχολικού εκφοβισμού σε ανήλικους που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών. Η αναγνώριση των μορφών εκφοβισμού από τα παιδιά και η διασύνδεση του φαινομένου με την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, και διεξήχθη στο Παράρτημα Προστασίας του Παιδιού Καβάλας και στο Παράρτημα Προστασίας του Παιδιού Δράμας, της Α.Μ.Θ.. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται στους μαθητές-παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, με τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού όταν βρίσκονται στη θέση του θύματος, ενώ δεν υπάρχει αναγνώριση των μορφών όταν βρίσκονται στη θέση των θυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο των παιδιών, όμως διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την ομάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, κέντρα προστασίας παιδιού, θύτης, θύμα.

The phenomenon of school bullying to children that reside in centers for the protection of child. The case of the branch of children protection of the center of social welfare of the prefecture of East Macedonia and Trace.

Michail Kavoukis

*Social Worker, PhD candidate of DUTH University/ Ministry of Education
kavoukis@hotmail.com*

Summary

The purpose of this study is to investigate for the existence of the phenomenon of school bullying to children that reside in centers for the protection of child, as well as the

identification of the various forms of bullying by the children, and the connection of the phenomenon with the science of Social Work. Also the survey aims at the acquiring of new knowledge in the subject of school bullying in relation to the students-children of the centers of protection, as well as the information and the awareness of the students-children themselves that reside in the centers of protection of the East Macedonia and Thrace, about the issues of school bullying.

The survey was based on quantitative methodology, using written anonymous questionnaire as a data collection tool and was conducted in the Branch of the Child Protection of Kavala and in the Branch of the Child Protection of Drama, that belong to the center of social welfare of the prefecture of East Macedonia and Trace. From the data analysis it was found that, the phenomenon of school bullying applies to students-children that reside in centers of protection of children, and these children identify the various types of school bullying when they are victims, but they cannot identify these types when they are bullies. The results of the survey have shown that there are not significant differentiations depending on the gender of the children, but there have been major differences between the two groups, the first grade and second grade education, with the group of the first grade education to have higher percentages of school bullying.

Keywords: School bullying, school grade, gender, bully, victim.

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού - bullying είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο αναφέρεται στη χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομήλικων παιδιών. Δεν αποτελεί καινούριο φαινόμενο, δεδομένου ότι οι περισσότεροι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής έχουν εμπειρίες από περιστατικά βίας εντός του σχολείου. Είτε ως θύματα είτε ως θεατές όλοι μπορούμε να ανακαλέσουμε από τη μνήμη μας μια ιστορία εκφοβισμού από τα σχολικά μας χρόνια. Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των ερευνών το καθιστούν ένα από τα σημαντικότερα και πιο πολυσυζητημένα κοινωνικά φαινόμενα και αποτελεί αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Σύμφωνα με την Κατσαμά (2013), διεθνείς έρευνες έχουν καταδείξει ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού στο σχολείο από συμμαθητές τους. Στην ελληνική πραγματικότητα αυτό συμβαίνει σε ποσοστό 10% ή σε ένα στα δέκα παιδιά (Τσιάντης, 2010). Οι μελέτες επικεντρώνονται στη συχνότητα του φαινομένου, στις μορφές μέσα από τις οποίες εκφράζεται, στα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, στις επιπτώσεις, καθώς επίσης, και στην αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου, οι οποίοι καταδεικνύουν τον αρνητικό αντίκτυπο της σχολικής βίας, τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες, σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Olweus, 2009· Rigby, 2008· Smith, 2004).

Έρευνες που αφορούν το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά που ζούν σε κέντρα προστασίας είναι ελάχιστες, παρά το γεγονός ότι ο εκφοβισμός σε αυτά τα παιδιά είναι πιο εκτεταμένος, σταθερός, και ένα σοβαρό πρόβλημα, που δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς, αφού συνήθως δεν υπάρχουν διαθέσιμα άτομα να βοηθήσουν και να ασχοληθούν με αυτά τα ζητήματα (Doujherly & Wolff, 2013). Σύμφωνα με το Brighton & Hove City Council (2012) τα παιδιά που ζούν σε κέντρα προστασίας μπορεί να είναι ευάλωτα στον εκφοβισμό, εξαιτίας των φυλετικών διαφορών, των διαφορών στη δομή της οικογένειας, θεμάτων που σχετίζονται με αναπηρίες, θρησκευτικών διαφορών, κ.ά.. Νέοι που έχουν κακοποιηθεί ή παραμεληθεί κατά την παιδική ηλικία, μπορεί να αισθάνονται αποκομμένοι από συμβατικούς θεσμούς (π.χ., σχολείο) και ίσως να μην αναπτύξουν κανένα δεσμό μέσα σε τέτοιου είδους πλαίσια (Bender 2010). Τα παιδιά αυτά συνήθως αλλάζουν σχολεία συχνά μέχρι να αποφοιτήσουν, ενώ συχνά

μετακινούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα η εκπαίδευσή τους να διακόπτεται και να συνεχίζεται απότομα, χωρίς να υπάρχει μια σταθερότητα ή και βελτίωση στο επίπεδο των σπουδών τους (Vacca & Kramer-Vida, 2012). Έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά θέλουν να τους συμπεριφέρονται όπως και στα υπόλοιπα παιδιά, ειδικά όταν βρίσκονται στο χώρο του σχολείου να μη γίνονται εύκολος στόχος εκφοβισμού (Hedin, Hojer & Brunnberg, 2011) ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία κατάρτιση έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών (Brighton & Hove City Council, 2012). Μολονότι, μαθητές που ζουν σε αναδοχή ή κέντρα προστασίας έχουν αναφέρει περισσότερες σχολικές δυσκολίες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι το σχολικό σύστημα διαδραματίζει αναπόσπαστο ρόλο στη ζωή τους (Hedin, Hojer & Brunnberg, 2011). Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και σκοπεύει να διερευνήσει την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού σε ανήλικους που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, την αναγνώριση των μορφών εκφοβισμού από τα παιδιά και την διασύνδεση του φαινομένου με την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας.

2. Ο ρόλος των κέντρων προστασίας παιδιών

Για την Χατζηφωτίου (2005), η παιδική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών από τους γονείς, αποτελεί ένα σοβαρό και εκτεταμένο πρόβλημα, με τα αίτια της συμπεριφοράς να αποδίδονται σε κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ οι επιπτώσεις είναι πολλαπλές, αφού τα παιδιά που κακοποιούνται διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να εκδηλώσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές, να αισθάνονται ανασφάλεια, φόβο, να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έκδηλο άγχος, και πολλές φορές γίνονται και τα ίδια επιθετικά. Έτσι τα παιδιά από θύματα μετατρέπονται σε θύτες ή παραμένουν θύματα, αφού συχνά «αναζητούν» την κακοποίηση και εκτός της οικογένειας (Μαγγανάς, 1999), ενώ τα παιδιά που κακοποιήθηκαν είναι πολύ πιθανόν ως γονείς να δημιουργήσουν παραβατικές οικογένειες (Νόβα-Καλτσούνη, 2001) και να εμφανίσουν διαταραγμένη συμπεριφορά (Γεωργούλας, 2000).

Όμως η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού δεν επηρεάζεται μόνο από την οικογένεια αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον όπου ζει ένα παιδί. Τα άτομα που περιβάλλουν το παιδί, επιδρούν στην κοινωνική συμπεριφορά του, καθορίζοντας τη μελλοντική του αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Θετικές εμπειρίες στον οικογενειακό και ευρύτερο οικογενειακό χώρο δημιουργούν το πλαίσιο για αποδεκτές μορφές συμπεριφορών (Δημάκος, 2005). Έτσι, στην επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των παιδιών συμβάλλει η συνύπαρξη πολλαπλών και ποικίλων παραγόντων (Ζαραφωνίτου, 1995). Πρέπει να γίνει σαφές ότι οι εμπειρίες του παιδιού και τα μηνύματα που δέχεται, δεν περιορίζονται μόνο στο πλαίσιο της οικογένειας (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Η οικογένεια δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από την υπόλοιπη κοινωνία, αλλά είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Τυχόν δυσλειτουργία της δεν οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες, αλλά αποτελεί αποδέκτη μιας ευρύτερης κοινωνικής δυσλειτουργικότητας.

Όταν υπάρχουν παράγοντες που καθιστούν αδύνατη ή ακατάλληλη την παραμονή των παιδιών στην οικογένεια παρεμβαίνει το Κράτος, το οποίο, θεσπίζοντας ειδικά μέτρα, αναλαμβάνει την κοινωνική προστασία των παιδιών. Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Συνήγορος του Πολίτη, 2012), η απομάκρυνση ενός ανηλίκου από την οικογένειά του γίνεται εφόσον οι αρμόδιες αρχές αποφασίσουν ότι η απομάκρυνση αυτή είναι απαραίτητη για όφελος του παιδιού, και δεδομένου ότι δεν μπορεί να παραμείνει στο οικογενειακό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε παρούσες συνθήκες. Στο παιδί αυτό, η πολιτεία έχει την υποχρέωση να παρέχει ασφάλεια, σύμφωνα με την εθνική

νομοθεσία. Υπάρχει, όμως, και η περίπτωση όπου οι γονείς αντιμετωπίζουν κάποια κρίση, οικονομικό πρόβλημα, κ.ά, και ζητούν την προσωρινή εισαγωγή των παιδιών τους σε κέντρο προστασίας παιδιών. Σε αυτή την περίπτωση, η διαβίωση στο κέντρο προστασίας παιδιών προσφέρεται ως λύση προστασίας των παιδιών που δεν διαθέτουν ή δεν μπορούν να παραμείνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (Ζηλίδης, 1990).

Η εισαγωγή των παιδιών σε ιδρύματα παιδικής προστασίας αποτελεί μονόδρομο για τις κοινωνικές υπηρεσίες και τους εισαγγελείς, δεδομένου ότι απουσιάζουν οι μηχανισμοί εκείνοι μέσω των οποίων ένα παιδί θα μπορούσε να οδηγηθεί σε μια ανάδοχη οικογένεια. Εκτός από τις περιπτώσεις όπου υπάρχει κάποιο συγγενικό πρόσωπο το οποίο μπορεί να αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το εγκαταλελειμμένο, κακοποιημένο ή παραμελημένο ανήλικο παιδί θα φιλοξενηθεί σε κάποια από τις υπάρχουσες δομές παιδικής φροντίδας (Συνήγορος του Πολίτη, 2012). Υπό το πρίσμα αυτό η Καλλινικάκη (1998) αναφέρει ότι η παραμονή στο ίδρυμα επηρεάζει δυσμενώς την κοινωνική συμπεριφορά και την ψυχική υγεία των παιδιών. Οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν αρνητικά στην ψυχική υγεία και στην ευτυχία των παιδιών, είναι η ψυχική στέρηση από την έλλειψη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, το αίσθημα της εγκατάλειψης, το βίωμα των αυστηρών κανόνων που εφαρμόζουν τα ιδρύματα, η έλλειψη και η καταπάτηση της ιδιωτικής ζωής.

Για τους λόγους αυτούς η άσκηση της κοινωνικής εργασίας είναι καθοριστική στην εκπλήρωση του σκοπού και των στόχων των κέντρων προστασίας παιδιών. Από την πρώτη, ακόμη, επαφή του κοινωνικού λειτουργού με το παιδί, δίνεται βαρύτητα στην προσαρμογή του παιδιού στη ζωή, στο κέντρο, δηλαδή, στη συμβίωση με τα υπόλοιπα παιδιά, στη ρύθμιση της καθημερινότητας, και στην υποστήριξη του παιδιού για την αντιμετώπιση των προσωπικών του προβλημάτων (Μαρκοπούλου, 1995). Έμφαση δίνεται στην ένταξη του παιδιού σε ομάδες, οι οποίες λειτουργούν ως μέσο θεραπείας, υποστήριξης, αυτοβοήθειας και ανάπτυξης των παιδιών. Υπό αυτό το πρίσμα η Καλλινικάκη (1998) υποστηρίζει ότι μέσα στην ομάδα τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να αποδέχονται και να φροντίζουν τους άλλους, αποκτούν κατανόηση, και αναπτύσσουν εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, αλληλουποστήριξη, και αλληλοβοήθεια. Υιοθετώντας τις ουμανιστικές αξίες της κοινωνικής εργασίας, και συγκεκριμένα την οπτική ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ολότητες και να λαμβάνεται υπόψιν η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Καλλινικάκη, 2011), μέσα από μια συστημική οπτική για την εμφάνιση του φαινομένου της επιθετικότητας, γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζεται ως σύμπτωμα μιας δυσλειτουργικής κατάστασης, η οποία είναι σε άμεση συνάρτηση με το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει, και αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Στην παραπάνω κατεύθυνση στοχεύουν και οι βασικές αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης (Molnar & Lindquist, 1999), όπου η προβληματική συμπεριφορά θεωρείται ότι προέρχεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα του οικοσυστήματος στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά, υποστηρίζοντας ότι οι εξωτερικοί παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί με τους εσωτερικούς στη δημιουργία των προβλημάτων του ατόμου. Από την πλευρά της, η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας μεριμνά για την παροχή ενός υγιούς και προστατευτικού περιβάλλοντος στο άτομο, δίνοντας ένα πλαίσιο κατανόησης πως τα άτομα και το περιβάλλον τους είναι αλληλοσυμπληρούμενα, σε μια διαδικασία αμοιβαίας προσπάθειας και προσαρμογής (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε ανήλικους που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, η αναγνώριση των μορφών εκφοβισμού από τα παιδιά, καθώς και η διασύνδεση του φαινομένου με την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας. Επίσης, η μελέτη στοχεύει στην απόκτηση νέας γνώσης στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές-παιδιά των κέντρων προστασίας, καθώς και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των ίδιων των μαθητών-παιδιών που διαβιούν στα κέντρα προστασίας Α.Μ.Θ., ως προς τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού.

Στο πλαίσιο της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής: Ερώτημα 1. Τα παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού; Ερώτημα 2. Η εμφάνιση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το φύλο; Ερώτημα 3. Υπάρχει διαφοροποίηση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική, καθώς, σύμφωνα με τον Robson (2007), έχει το πλεονέκτημα να υπερβαίνει τις ατομικές διαφορές, να κάνει μετρήσεις σύγκρισης και συσχέτισης, με στόχο να προσδιορίσει πρότυπα και διαδικασίες που μπορούν να συνδεθούν με κοινωνικές δομές και ομαδικά ή οργανωσιακά χαρακτηριστικά. Σχετικά με τον τύπο της ανάλυσης, πρέπει να αναφερθεί ότι είναι συσχετιστική, γιατί το ζητούμενο είναι ο προσδιορισμός των σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, αλλά και περιγραφική (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τη συλλογή των δεδομένων θεωρήθηκε ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, λόγω της αξιοπιστίας του καθώς είναι ανώνυμο, βοηθάει στην ειλικρίνεια, και είναι οικονομικότερο σε σχέση χρήματος και χρόνου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στο έγκυρο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Πετρόπουλου & Παπαστυλιανού (2001) «Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις». Το τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας προσαρμόστηκε στις προδιαγραφές της παρούσας εργασίας, βάση της εκπλήρωσης των στόχων της έρευνας.

Κατά το πιλοτικό στάδιο της έρευνας, δοκιμάστηκε το ερωτηματολόγιο, ώστε να είναι απαλλαγμένο από ασάφειες και ορολογίες, αλλά και το λεξιλόγιο, γενικά, να ανταποκρίνεται στο επίπεδο όλων των μαθητών, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα πιθανά σφάλματα (Robson, 2007). Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 10 λεπτά της ώρας.

Η έρευνα διεξήχθη στο Παράρτημα Προστασίας του Παιδιού Καβάλας και στο Παράρτημα Προστασίας του Παιδιού Δράμας, που ανήκουν στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, έπειτα από τη σχετική άδεια η οποία δόθηκε από το Διοικητικό Συμβούλιο. Κατά το σχεδιασμό του ερευνητικού έργου δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο ερευνητικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά για το θέμα που θα συζητηθεί. Μολονότι η συλλογή δεδομένων σε σχολεία φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική από άποψη κόστους από ότι στο σπίτι, διαφορετικά προβλήματα ή δυσκολίες έχουν εντοπιστεί σχετικά με τη συλλογή δεδομένων στο σχολείο (Scott, 2000).

Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των Παραρτημάτων Προστασίας Παιδιών Καβάλας-Δράμας, καθώς δεν κρίθηκε απαραίτητο να γίνει επιλογή δείγματος από το σύνολο των παραπάνω μαθητών, γιατί θεωρήθηκε ότι είναι ένας αριθμός διαχειρίσιμος που θα δώσει αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα σε σχέση με ένα μικρότερο δείγμα. Ακολούθησε ενημέρωση των επαγγελματιών των παραρτημάτων σχετικά με το θέμα της έρευνας, και τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Αφού εξασφαλίστηκε η συνεργασία μαζί τους, ακολούθησε ενημέρωση των μαθητών για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας.

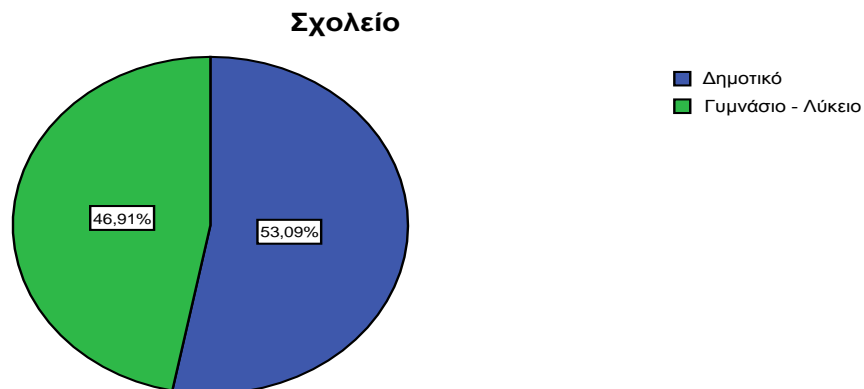
Διευκρινίστηκε ότι η έρευνα ήταν ανώνυμη, και τα συμπεράσματα που θα προέκυπταν θα χρησιμοποιούνταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επίσης, οι μαθητές μπορούσαν να μη συμμετέχουν στην έρευνα, εφόσον δεν το επιθυμούσαν. Οι γονείς ή κηδεμόνες τους δεν ήταν παρόντες στη διαδικασία, καθώς ενδέχεται να επηρεάσουν τα παιδιά στις απαντήσεις τους (Scott, 2000).

Στο χώρο που παραχωρήθηκε για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, βρισκόταν ο ερευνητής για τυχόν διευκρινίσεις που θα χρειάζονταν τα παιδιά, τα οποία συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο το καθένα ξεχωριστά. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης όλων των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου δύο μήνες, και ολοκληρώθηκε με τις ευχαριστίες προς τα παιδιά και τους επαγγελματίες των κέντρων.

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences). Η αξιοπιστία του εργαλείου εξασφαλίστηκε καθώς χρησιμοποιήθηκε ήδη δοκιμασμένο ερωτηματολόγιο (όπως αναφέρθηκε παραπάνω), καθώς για να θεωρηθεί μια ερευνητική μελέτη αξιόπιστη χρειάζεται να αποδειχθεί ότι εάν διεξαγόταν δεύτερη φορά σε μια ομάδα με τα ίδια χαρακτηριστικά και σε παρόμοιο περιβάλλον θα είχαμε τα ίδια αποτελέσματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Όσον αφορά την εγκυρότητα του περιεχομένου της έρευνας, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο τα βασικά στοιχεία του θέματος που αποτελούν μια καλή αντιπροσώπευσή του, και παράλληλα η διερεύνησή τους γίνεται σε βάθος και εύρος (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4. Ευρήματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 81 μαθητές εκ των οποίων 40 ήταν κορίτσια (49,4%) και 41 αγόρια (50,6%). Από αυτούς οι 42 (53,1%) ήταν μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι 38 (46,9%) Δευτεροβάθμιας (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Σχολική βαθμίδα

Όσον αφορά την ενόχληση από άλλους μαθητές, στην ερώτηση «Πόσο συχνά σε έχουν ενοχλήσει τους προηγούμενους δύο μήνες», οι 45 (55,6%) απάντησαν ότι δεν έχουν ενοχληθεί, οι 14 (17,3%) ότι έχουν ενοχληθεί μόνο μια ή δύο φορές, οι 6 (7,4%) ότι έχει συμβεί δύο ή τρεις φορές το μήνα, οι 3 (3,7%) ότι συμβαίνει περίπου μια φορά την εβδομάδα, και 13 (16%) δήλωσαν ότι συμβαίνει αρκετές φορές την εβδομάδα.

Στους τρόπους με τους οποίους έχουν ενοχληθεί η πρόταση με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι «Οι άλλοι μαθητές έλεγαν ψέματα ή διέδιδαν ψεύτικες φήμες για

εμένα και προσπαθούσαν να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν» (40,7%), και ακολουθούν «Με έβριζαν, με κοροΐδευαν ή με πείραζαν με τρόπο που με πλήγωνε» (38,3%), «Με ενοχλούσαν με άσχημους χαρακτηρισμούς, σχόλια ή χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου» (35,8%), «Με ενοχλούσαν με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή μου ή το χρώμα του δέρματός μου» (28,4%), «Οι άλλοι μαθητές με άφηναν έξω από τις δραστηριότητές τους επίτηδες, με απέκλειαν από τις παρέες τους ή με αγνοούσαν τελείως» (27,2%), «Μου έπαιρναν χρήματα ή άλλα πράγματα ή μου τα κατέστρεφαν» (24,7%), «Με απειλούσαν, ή με ανάγκαζαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα να κάνω» (21%), Με ενοχλούσαν με άσχημα μηνύματα, τηλεφωνήματα ή εικόνες ή με άλλους τρόπους που με πλήγωναν στο κινητό μου ή μέσω Διαδικτύου (υπολογιστή)» (18,5%), «Με χτυπούσαν, με κλοτσούσαν, με έσπρωχναν, με τραβολογούσαν ή με κλείδωναν κάπου» (13,1%).

Όσον αφορά την ενόχληση άλλων μαθητών, στην ερώτηση «Πόσες φορές έχεις πάρει μέρος σε ενόχληση άλλου/ων μαθητών στο σχολείο τους προηγούμενους δύο μήνες», 39 (48,1%) μαθητές δήλωσαν ότι δεν έχουν ενοχλήσει κάποιον συμμαθητή στο σχολείο τους, 28 (34,6%) δήλωσαν ότι συνέβη μόνο μια ή δύο φορές, 5 (6,2%) δήλωσαν ότι συνέβη 2 ή 3 φορές το μήνα, 2 (2,55) δήλωσαν ότι συνέβη περίπου μια φορά την εβδομάδα, και 7 (8,6%) δήλωσαν ότι συνέβη αρκετές φορές την εβδομάδα.

Αναφορικά με τους τρόπους ενόχλησης άλλων μαθητών η πρόταση με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι «Έβρισα κάποιον μαθητή, τον κοροΐδεψα ή τον πείραξα με τρόπο που τον πλήγωσε (40,7%), και ακολουθούν «Τον χτύπησα, τον κλότσησα, έσπρωξα, τον τραβολόγησα ή τον κλείδωσα κάπου» (30,9%), «Τον κράτησα επίτηδες έξω από τις δραστηριότητές μας, τον απέκλεισα από την παρέα μου ή τον αγνόησα τελείως» (23,2%), «Τον ενόχλησα με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή του ή το χρώμα τους δέρματός του» (22,2%), «Διέδωσα ψεύτικες φήμες γι' αυτόν και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να τον αντιπαθήσουν» (21%), «Πήρα χρήματα ή άλλα πράγματα από αυτόν ή κατέστρεψα τα υπάρχοντά του» (18,5%), «Τον ενόχλησα με άσχημα μηνύματα, τηλεφωνήματα ή εικόνες ή με άλλους τρόπους που τον πλήγωσαν με το κινητό τηλέφωνο ή μέσω Διαδικτύου (υπολογιστή)» (18,5%) και «Τον απείλησα ή τον ανάγκασα να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να τα κάνει» (13,6%).

Στην ενότητα που αφορά τους παριστάμενους-παρατηρητές, στην ερώτηση για το «Πώς αντιδράς συνήθως αν δεις ή καταλάβεις ότι ένας μαθητής της ηλικίας σου ενοχλείται από άλλους μαθητές;», 15 (18,5%) μαθητές απάντησαν ότι δεν έχουν προσέξει μαθητές της ηλικίας τους να ενοχλούνται, 15 (18,5%) ότι παίρνουν μέρος στην ενόχληση, 17 (21%) ότι δεν κάνουν τίποτα αλλά νομίζουν πως η ενόχληση είναι εντάξει, 8 (9,9%) ότι απλά παρακολουθούν αυτό που γίνεται, 5 (6,2%) ότι δεν κάνουν τίποτα αλλά νομίζουν ότι θα έπρεπε να βοηθήσουν το μαθητή που ενοχλείται, και 21 (25,9%) ότι προσπαθούν να βοηθήσουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο το μαθητή που ενοχλείται. Στην ερώτηση για το «τι σκέφτεσαι ή τι αισθάνεσαι όταν βλέπεις ένα συμμαθητή σου να ενοχλείται», 11 (13,6%) μαθητές απάντησαν ότι ίσως να του αξίζει, 17 (21%) απάντησαν ότι δεν αισθάνονται πολλά, 19 (23,5%) ότι στεναχωριούνται λίγο για αυτόν, και 34 (42%) ότι στεναχωριούνται λίγο για αυτόν και θέλουν να βοηθήσουν. Στην ερώτηση «Όταν βλέπεις να ενοχλείται ένας συμμαθητής σου στο σχολείο τι αισθάνεσαι ή τι σκέφτεσαι», 11 (13,6%) μαθητές απάντησαν ότι ίσως να του αξίζει, 17 (21%) απάντησαν ότι δεν αισθάνονται πολλά, 19 (23,5%) ότι στεναχωριούνται λίγο για αυτόν, και 34 (42%) ότι στεναχωριούνται λίγο για αυτόν και θέλουν να βοηθήσουν. Στην ερώτηση «Νομίζεις ότι θα λάμβανες μέρος στην ενόχληση ενός μαθητή τον οποίο δε συμπαθούσες», 11 (13,6%) μαθητές απάντησαν «Ναι», 10 (12,3%) απάντησαν «Ναι, μπορεί», 15 (18,5%) απάντησαν «Δεν ξέρω», 8 (9,9%) απάντησαν «Όχι δε νομίζω», 23 (28,4%) απάντησαν «Όχι», και 14 (17,3%) απάντησαν «Σίγουρα όχι». Στην ερώτηση «Πόσο συχνά άλλοι μαθητές προσπαθούν να σταματήσουν την ενόχληση ενός μαθητή τη στιγμή που συμβαίνει», το 33,33% απάντησε «Σχεδόν ποτέ», το 32,1% απάντησε «Σπάνια», το 22,22%

απάντησε «Μερικές φορές», το 6,17% απάντησε «συχνά», και το 6,17% απάντησε «Σχεδόν πάντα».

Η παραγοντική ανάλυση διαχώρισε τους μαθητές σε θύματα και θύτες. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η εργασία αυτή, είναι αν τα παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού. Στην κατηγορία των θυμάτων, όσον αφορά τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, αυτές φαίνεται να αποτυπώνονται σε τρεις παράγοντες, οι οποίες είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, ο σωματικός εκφοβισμός, και το cyberbullying. Κατά την επεξεργασία, η κατηγορία που αφορά τον αποκλεισμό κατατάσσεται, οριακά, στον παράγοντα του σωματικού εκφοβισμού (φόρτιση 0,566) έναντι του παράγοντα του λεκτικού εκφοβισμού (φόρτιση 0,535). Η ερώτηση, «οι άλλοι μαθητές με άφηναν έξω από τις δραστηριότητές τους επίτηδες, με απέκλειαν από τις παρέες τους ή με αγνοούσαν τελείως», που αφορούσε τον αποκλεισμό ως μορφή εκφοβισμού, αναμενόταν να συνιστούσε ξεχωριστό παράγοντα, όμως από την ανάλυση αξιοπιστίας φαίνεται να μειώνει την αξιοπιστία του παράγοντα του σωματικού εκφοβισμού, από 0,793 σε 0,722. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο στατιστικό συμπέρασμα ότι η μορφή σχολικού εκφοβισμού, που συνιστά ο αποκλεισμός, πρέπει να ενταχθεί στον παράγοντα του σωματικού εκφοβισμού.

Για την κατηγορία των θυτών, όσον αφορά τις μορφές βίας, αυτές φαίνεται να αποτυπώνονται σε έναν παράγοντα. Όλοι οι παράγοντες έχουν πάρα πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας. Η μορφή του λεκτικού εκφοβισμού 0,814, η μορφή του σωματικού εκφοβισμού 0,793, ενώ ο παράγοντας που αφορά τις μορφές εκφοβισμού για τους θύτες, είναι 0,897.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αναδुकνύουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υφίσταται στους μαθητές-παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, με τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού όταν βρίσκονται στη θέση του θύματος, ενώ δεν υπάρχει αναγνώριση των μορφών, όταν βρίσκονται στη θέση των θυτών.

Κατά την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούν αν οι μαθητές είναι θύτες ή θύματα διαπιστώνεται ότι ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) είναι υψηλός, της τάξης του 0,774, ενώ και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity ο οποίος αποφαινεται για την παρουσία συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, είναι στατιστικά σημαντικός. Για όλες τις ερωτήσεις το Measures of Sampling Adequacy (MSA) είναι πάνω από το όριο του 0,50 με την μικρότερη από αυτές τις τιμές να είναι 0,709. Η ανάλυση προτείνει τη δημιουργία τεσσάρων παραγόντων, οι οποίοι ερμηνεύουν το 68,281% της συνολικής διακύμανσης του μοντέλου. Οι φορτίσεις της κάθε ερώτησης στον κάθε παράγοντα προκύπτουν με τη μέθοδο Varimax.

Το δεύτερο ερώτημα διερευνά αν η εμφάνιση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το φύλο. Η ανάλυση αναδुकνύει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ανεξάρτητος από το φύλο. Όσο αφορά την κατηγορία των θυμάτων, το φύλο δεν εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα σε καμία από τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: «Πόσους καλούς/ές φίλους/ες έχεις στη τάξη σου. Πόσο συχνά σε έχουν ενοχλήσει στο σχολείο τους δύο τελευταίους μήνες. Με έβριζαν, με κορόιδευαν ή με πλήγωναν με τρόπο που με πλήγωνε. Οι άλλοι μαθητές με άφηναν έξω από τις δραστηριότητές τους επίτηδες, με απέκλειαν από τις παρέες τους ή με αγνοούσαν τελείως. Με χτυπούσαν, με κλοτσούσαν, με έσπρωχναν, με τραβολογούσαν ή με κλείδωναν κάπου. Οι άλλοι μαθητές έλεγαν ψέματα ή διέδιδαν ψεύτικες φήμες για μένα και προσπαθούσαν να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν. Μου έπαιρναν χρήματα ή άλλα πράγματα ή μου τα κατέστρεφαν. Με απειλούσαν ή με ανάγκαζαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα. Με ενοχλούσαν με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή μου ή το χρώμα του δέρματός μου. Με ενοχλούσαν με σχόλια ή χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου. Με ενοχλούσαν με άσχημα μηνύματα, τηλεφωνήματα, εικόνες ή με άλλους τρόπους που με πλήγωναν στο κινητό μου τηλέφωνο ή μέσω διαδικτύου. Με ενοχλούσαν

με άλλο τρόπο. Σε ποια/ες τάξη/εις πηγαίνει/ουν οι μαθητές που σε ενοχλούν. Σε έχουν ενοχλήσει αγόρια ή κορίτσια. Για πόσο καιρό σε ενοχλούσαν», το φύλο δεν εμφανίζει καμία σημαντικότητα σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν την κατηγορία του θύματος. Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,036<0,05$) μεταξύ φύλου και της ερώτησης: «Έχει επικοινωνήσει με το σχολείο κάποιος ενήλικος από το κέντρο προστασίας τους προηγούμενους δύο μήνες για να σταματήσουν να σε ενοχλούν;»

Στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής: «σε ποιο χώρο σε έχουν ενοχλήσει» δεν υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου και χώρου εκφοβισμού. Στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής: «αν έχεις πει σε κάποιον ότι σε ενοχλούσαν τους δυο προηγούμενους μήνες», φαίνεται ότι τα αγόρια εκμυστηρεύονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερη κλίμακα σε κάποιον ενήλικα, στον κηδεμόνα, στον αδελφό/ή ή σε κάποιον άλλο, από ότι τα κορίτσια (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Έχεις πει σε κάποιον ότι σε ενοχλούσαν; (ανά φύλο)

		Είσαι αγόρι ή κορίτσι;		Total
		Κορίτσι	Αγόρι	
Έχεις πει σε κάποιον ότι σε ενοχλούσαν;	Στο/η δάσκαλό/α σου	10	9	19
	Σε κάποιον άλλο ενήλικα	0	5	5
	Στους γονείς/κηδεμόνες σου	3	9	12
	Στον αδελφό ή στην αδελφή σου	0	2	2
	Σε κάποιον φίλο/η σου	2	2	4
	Σε κάποιον άλλο	3	6	9

Percentages and totals are based on respondents.

a. Group

Επίσης, όσον αφορά την κατηγορία των θυτών, πάλι το φύλο δεν εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα σε καμία από τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: «Έβρισα κάποιον/α μαθητή/τρια, τον /την κορόιδεσα ή τον/την πείραξα με τρόπο που τον/την πλήγωσε. Τον/την κράτησα έξω από τις δραστηριότητες μας, τον/την απέκλεισα από την παρέα μου ή τον/την αγνόησα τελείως. Τον/την χτύπησα, κλότσησα, έσπρωξα, τραβολόγησα ή κλείδωσα κάπου. Διέδωσα ψεύτικες φήμες για αυτόν/τήν και προσπάθησα να κάνω τους άλλους να τον/την αντιπαθήσουν. Πήρα χρήματα ή άλλα πράγματα από αυτόν/αυτήν ή κατέστρεψα τα υπάρχοντά του/της. Τον/την απείλησα ή τον/την ανάγκασα να κάνει πράγματα που δεν ήθελε να κάνει. Τον/την ενόχλησα με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή του ή το χρώμα του δέρματός του. Τον/την ενόχλησα με άσχημους χαρακτηρισμούς, σχόλια ή χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου. Τον/την ενόχλησα με άσχημα μηνύματα, τηλεφωνήματα, εικόνες ή με άλλους τρόπους που με πλήγωναν στο κινητό μου τηλέφωνο ή μέσω διαδικτύου», το φύλο δεν εμφανίζει καμία σημαντικότητα σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν την κατηγορία του θύτη.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη διαφοροποίηση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά την ανάλυση διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την ομάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την κατηγορία των θυμάτων δεν υπάρχει σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης: «Πόσους καλούς/ές φίλους/ες έχεις στη τάξη σου;»

Για τις ερωτήσεις: «Πόσους καλούς/ές φίλους/ες έχεις στη τάξη σου. Με χτυπούσαν, με κλοτσούσαν, με έσπρωχναν, με τραβολογούσαν ή με κλείδωναν κάπου. Οι άλλοι μαθητές έλεγαν

ψέματα ή διέδιδαν ψευτικές φήμες για μένα και προσπαθούσαν να κάνουν τους άλλους να με αντιπαθήσουν. Μου έπαιρναν χρήματα ή άλλα πράγματα ή μου τα κατέστρεφαν. Με απειλούσαν ή με ανάγκαζαν να κάνω πράγματα που δεν ήθελα. Με ενοχλούσαν με άσχημα μηνύματα, τηλεφωνήματα, εικόνες ή με άλλους τρόπους που με πλήγωναν στο κινητό μου τηλέφωνο ή μέσω διαδικτύου. Σε έχουν ενοχλήσει αγόρια ή κορίτσια. Για πόσο καιρό σε ενοχλούσαν», η εκπαιδευτική βαθμίδα δεν εμφανίζει καμία σημαντικότητα σε καμία από τις ερωτήσεις που αφορούν την κατηγορία του θύματος, ούτε σε επίπεδο 10% ($\alpha=10\%$). Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,001<0,05$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «πόσο συχνά σε έχουν ενοχλήσει στο σχολείο τους δυο τελευταίους μήνες». Συγκεκριμένα, η ομάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,058<0,10$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «με έβριζαν, με κοροιδευαν ή με πλήγωναν με τρόπο που με πλήγωνε». Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,073<0,10$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «οι άλλοι μαθητές με άφηναν έξω από τις δραστηριότητες τους επίτηδες, με απέκλειαν από τις παρέες τους ή με αγνοούσαν τελείως». Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,078<0,10$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «με ενοχλούσαν με άσχημους χαρακτηρισμούς ή σχόλια για την καταγωγή μου ή το χρώμα του δέρματός μου». Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,087<0,10$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «με ενοχλούσαν με σχόλια ή χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου». Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,048<0,05$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «με ενοχλούσαν με άλλο τρόπο», με απαντήσεις που έχουν δοθεί να είναι: α) φτύσιμο, β) βρίσιμο γ) κλωτσιές. Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,037<0,05$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης «σε ποια/ες τάξη/εις πηγαίνει/ουν οι μαθητές που σε ενοχλούν». Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,002<0,05$) μεταξύ εκπαιδευτικής βαθμίδας και ερώτησης σε «ποιο χώρο σε έχουν ενοχλήσει». Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται (Πίνακας 2) να είναι σε μεγαλύτερα ποσοστά στην πρωτοβάθμια από ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τους χώρους που εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού τον προαύλιο χώρο και ακολουθεί η τάξη (όταν ο δάσκαλος/α λείπει), οι διαδρόμοι, οι τουαλέτες, σε κάποιο άλλο χώρο και στην αίθουσα γυμναστικής.

Πίνακας 2: Σε ποιο χώρο σε έχουν ενοχλήσει; (ανά σχολική βαθμίδα)

		Σχολείο		Total
		Δημοτικό	Γυμνάσιο - Λύκειο	
Σε ποιο χώρο σε έχουν ενοχλήσει;	Στο προαύλιο του σχολείου	23	13	36
	Στους διαδρόμους/στις σκάλες	9	3	12
	Στην τάξη (όταν ο/η δάσκαλος/α λείπει)	10	3	13
	Στις τουαλέτες	6	2	8
	Στην αίθουσα γυμναστικής	2	1	3
	Στο σχολικό λεωφορείο	0	1	1
	Σε κάποιο άλλο χώρο	3	3	6

Percentages and totals are based on respondents.

a. Group

Επίσης, τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται περισσότερο από μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ότι στη δευτεροβάθμια, με τα πρόσωπα αναφοράς που εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά να είναι ο δάσκαλος, γονείς/κηδεμόνας ή σε κάποιον άλλον, σε κάποιον άλλον ενήλικο, σε κάποιον φίλο/η (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Έχεις πει σε κάποιον ότι σε ενοχλούσαν; (ανά σχολική βαθμίδα)

		Σχολείο		Total
		Δημοτικό	Γυμνάσιο - Λύκειο	
Έχεις πει σε κάποιον ότι σε ενοχλούσαν;	Στο/η δάσκαλό/α σου	14	5	19
	Σε κάποιον άλλο ενήλικα	4	1	5
	Στους γονείς/κηδεμόνες σου	7	5	12
	Στον αδελφό ή στην αδελφή σου	0	2	2
	Σε κάποιο φίλο/η σου	3	1	4
	Σε κάποιον άλλο	7	2	9

Percentages and totals are based on respondents.

a. Group

Όσον αφορά την κατηγορία των θυτών σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα, δεν εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα σε καμία από τις αντίστοιχες ερωτήσεις.

5. Συζήτηση

Όπως προκύπτει από την παρούσα μελέτη, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υφίσταται στους μαθητές-παιδιά που διαβιών σε κέντρα προστασίας παιδιών, αποτυπώνοντας ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Ένα από αυτά αποτελεί και η γνώμη των μαθητών για το σχολείο, αφού στο 16,05% δεν αρέσει καθόλου, ενώ το 23,46% έχει ουδέτερη γνώμη. Αυτό το αποτέλεσμα δικαιολογείται, καθώς στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης και στην κάλυψη μιας συγκεκριμένης ύλης, δίνοντας στο σχολείο έναν απρόσωπο χαρακτήρα. Σε αυτό επίσης, συμβάλλει και η κατηγοριοποίηση, από τον εκπαιδευτικό, των μαθητών σε καλούς και κακούς, και ο στιγματισμός αυτών που αντιμετωπίζουν προβλήματα, είτε επίδοσης είτε συμπεριφοράς, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά έχουν μεγαλώσει (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Υπό το πρίσμα αυτό, η αρνητική ή αδιάφορη γνώμη για το σχολείο μπορεί να ωθήσει ευκολότερα σε μορφές παραβατικής συμπεριφοράς, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, καθώς, όπως υποστήριξε ο Majoribanks (1994), το περιβάλλον της τάξης έχει άμεση σχέση με την ένταση του εκφοβισμού στο σχολείο, αφού σε ένα ιδανικό σχολικό περιβάλλον τα παιδιά είναι απίθανο να νιώσουν ανία ή θλίψη, να θυμώσουν, να αγανακτήσουν, ενώ είναι λιγότερο πιθανό να θελήσουν να ξεσπάσουν σε παιδιά που είναι πιο αδύναμα από τα ίδια. Ένα άλλο εύρημα αποτελεί ο χώρος με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα εργασία εμφανίζεται να είναι το προαύλιο του σχολείου (κατά τη διάρκεια του διαλείμματος) με 27,3%, και ακολουθούν κάποιος άλλος χώρος του σχολείου με 10,6%, η τάξη όταν απουσιάζει ο/η δάσκαλος/α με 9,8%, οι διάδρομοι και οι σκάλες με 9,1%, η αίθουσα γυμναστικής και η τάξη όταν βρίσκεται μέσα σε αυτή ο/η δάσκαλος/α με 8,3%, το σχολικό λεωφορείο με 6,8%, οι τουαλέτες και η διαδρομή από και προς το σχολείο με 6,1%, το πάρκο με 4,5%, και η στάση του λεωφορείου και έξω από το σχολείο με 1,5%. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Πετρόπουλου & Παπαστυλιανού (2001), όπου οι περισσότερες σκηνές βίας διαδραματίζονται συνήθως στο προαύλιο του σχολείου, και ακολουθούν οι διάδρομοι, οι τουαλέτες και οι τάξεις, συνήθως όταν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Για την Αρτινοπούλου (2001α, 2001β) οι τόποι στο χώρο του σχολείου όπου πιο συχνά διαδραματίζονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι κατά

σειρά το προαύλιο, οι διάδρομοι, οι τουαλέτες, και ακολουθούν οι τάξεις, όταν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Εύρημα αποτελεί και το αν τα παιδιά αναφέρουν σε κάποιον περιστατικά εκφοβισμού. Το 33,33% των μαθητών αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού, ενώ το 8,64% έχουν βιώσει εκφοβισμό όμως δεν το έχουν αναφέρει σε κάποιον. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά εκμυστρεύονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερη κλίμακα στο δάσκαλο, και ακολουθούν οι γονείς/κηδεμόνες ή σε κάποιον άλλον. Σύμφωνα με τους Whitney & Smith (1993) αυτή η αντίληψη των μαθητών/τριών οφείλεται κυρίως στο ότι τα μισά περίπου θύματα δεν αναφέρουν σε κανέναν τον εκφοβισμό που υφίστανται, και τα άλλα μισά είναι λιγότερο πιθανό να μιλήσουν σε κάποιον εκπαιδευτικό από ότι στους γονείς τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσανασχετούν που τα θύματα αδυνατούν να επιλύσουν το ζήτημα μόνα τους. Αυτή η αντιμετώπιση καθιστά τα θύματα ακόμη πιο επιφυλακτικά ως προς το να αναφέρουν τι υφίστανται (O' Moore, 2000· Whitney & Smith, 1993).

Όσον αφορά το ερώτημα αν τα παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υφίσταται στους μαθητές-παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, με τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού όταν βρίσκονται στη θέση του θύματος, ενώ δεν υπάρχει αναγνώρισή τους όταν βρίσκονται στη θέση των θυτών. Το εύρημα αυτό δεν συναντάται στη βιβλιογραφία, και χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν η εμφάνιση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το φύλο, βάση βιβλιογραφικών αναφορών αναμενόταν αγόρια και κορίτσια να διαφέρουν ως προς τη συχνότητα σχολικού εκφοβισμού. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, επομένως, για το συγκεκριμένο δείγμα το φύλο δε φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ως προς τον εκφοβισμό. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με μια σειρά ερευνών στις οποίες δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο φύλο, όσον αφορά τα συνολικά ποσοστά θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών (Andreou, 2001· Sapouna, 2008· Seals & Young, 2003). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών, τα αγόρια θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια (Forego *et al.*, 1999· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Ευρήματα άλλων ερευνών καταλήγουν πως τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται σε επιθετικές πράξεις, κυρίως σωματικές και λεκτικές, περισσότερο από τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986). Επίσης, οι Γιαννακοπούλου κ.ά. (2010) τονίζουν ότι, ανεξάρτητα από τις αιτίες που προκαλούν τις διαφορές στην ένταση και στη συχνότητα εκδήλωσης μορφών επιθετικής συμπεριφοράς, η επιθετικότητα είναι γένους αρσενικού, ενώ σε πρόσφατη έρευνα των Ασημόπουλου κ.α. (2008), το ποσοστό των θυμάτων κοριτσιών ήταν διπλάσιο από το ποσοστό των θυμάτων αγοριών.

Στο ερώτημα που αφορά αν υπάρχει διαφοροποίηση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την ομάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται βάση αποτελεσμάτων από άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, και αφορούσαν τη σχολική βαθμίδα, οι οποίες αναδύκνουν ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνονται οι περιστάσεις εμπλοκής των παιδιών σε βίαια περιστατικά, τα οποία σταδιακά τείνουν να παίρνουν μη εμφανείς και άμεσες μορφές (Houndoumadi & Pateraki, 2001· Olweus, 2009). Καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν σε μεγαλύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης μειώνεται το ποσοστό εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας και αυξάνεται το ποσοστό εκδήλωσης έμμεσης επιθετικότητας (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Μελέτες αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η σωματική

επιθετικότητα παρατηρείται στις ηλικίες 6-12 ετών περισσότερο από την προσχολική ηλικία και την εφηβεία. Με το πέρασμα της ηλικίας η σωματική κακομεταχείριση υποχωρεί, δίνοντας τη θέση της σε πιο εκλεπτυσμένες μορφές βίας και θυματοποίησης (Smith & Sharp, 1994). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρήθηκε ότι μειώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών (Stevens, Van Oost & De Bourdeaudhuij, 2004).

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, και λέξεις που συνδέονται με αυτόν, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, με τα παιδιά να μη θέλουν να ταυτιστούν με αυτές. Η βιβλιογραφία έχει καταδείξει ότι τα παιδιά δεν παραδέχονται εύκολα την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ειδικά όταν χρησιμοποιούνται οι όροι εκφοβισμός, βία, θύτης και θύμα (Rigby & Slee, 1993).

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται να συμπληρώσουν τη σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία που υπάρχει για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, και αναδεικνύουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υφίσταται στους μαθητές-παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας, με τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού όταν βρίσκονται στη θέση του θύματος, ενώ δεν υπάρχει αναγνώρισή τους όταν βρίσκονται στη θέση των θυτών. Αν και δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό παιδιών που διαβιούν σε κέντρα προστασίας, μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο των παιδιών, όμως διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την ομάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού.

Όπως αναδεικνύεται από τη θεωρητική μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά αποτελούν τα θύματα και τους θύτες μιας καθημερινής βίας. Στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, εκτίθενται καθημερινά βιώνοντας τη βία με διάφορους τρόπους και σε διάφορες μορφές. Τα παιδιά που διαβιούν σε κέντρα προστασίας παιδιών, συνήθως έχουν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά είναι παραμελημένα ή και κακοποιημένα. Πλήθος ερευνών αναφέρουν ότι σε περιβάλλοντα παιδικής κακοποίησης και ενδοοικογενειακής βίας, τα παιδιά διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να εκδηλώσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές, να γίνουν επιθετικά, και να εμφανίσουν διαταραγμένη συμπεριφορά. Επίσης, οι έρευνες καταδεικνύουν σε σημαντικό ποσοστό την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των αποδιοργανωμένων οικογενειών, που μεταχειρίζονται πρακτικές βίας και κακοποίησης, και την υιοθέτηση από τα παιδιά του ρόλου θύτη ή θύματος. Διαταραγμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες, όπως ενδοοικογενειακές διενέξεις αλλά και η πλήρης εγκατάλειψη του παιδιού από τους γονείς του, συσχετίζονται ισχυρά με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Βάσει και της ερευνητικής μελέτης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά και μόνο οι ευθύνες στο πλαίσιο διαβίωσης των παιδιών, αλλά ούτε στην οικογένεια από όπου προέρχονται. Το πλαίσιο διαβίωσης δεν είναι μια αυτόρκης μονάδα, ανεξάρτητο από την υπόλοιπη κοινωνία, αλλά μέρος του, που λειτουργεί σε αλληλεπίδραση. Υπό αυτό το πρίσμα, για τη μελέτη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι ανάγκη να υιοθετηθεί μια οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία θα στοχεύει στη θετική αλληλεπίδραση, στο χειρισμό των συγκρούσεων, και στα χαρακτηριστικά της σχέσης των εμπλεκόμενων.

Σε αυτήν την κατεύθυνση η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας επιτελεί ένα πολύ σημαντικό ρόλο, στοχεύοντας στην άμβλυση και εξάλειψη περιστατικών σχολικού

εκφοβισμού, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών, επιδιώκοντας, επιπλέον, την κοινωνική ανάπτυξη, τη διερεύνηση των ευκαιριών μάθησης, και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι κοινωνικοί λειτουργοί για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, στα παιδιά που διαβιούν σε κέντρα κοινωνικής προστασίας, εφαρμόζουν τεχνικές, μεθόδους και δεξιότητες της επιστήμης τους. Γίνονται ο συνδυαστικός κρίκος μεταξύ των παιδιών, της οικογένειάς τους, του πλαισίου διαβίωσης, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, με στόχο την εξάλειψη του φαινομένου, την εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001α). *Βία στο σχολείο, έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001β). «Η βία στο σχολείο. Το Παγκόσμιο Συνέδριο του Παρισιού». *Ποινική Δικαιοσύνη*, 6: 661-663.
- Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), σσ.97-100.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and Their Association with Copying behavior in Coflictual Peer Interactions among School-Age Children. *Educational Psychology*, 21(1), pp.59-66.
- Bender, K. (2010). Why do some maltreated youth become juvenile offenders? A call for further investigation and adaptation of youth services. *Children and Youth Services Review*, 32(3), pp.466–473.
- Brighton & Hove City Council. (2012). Caring for children and supporting our carers. Ανακτήθηκε 10/6/2020 από <http://www.adoptioninbrightonandhove.org.uk/index.cfm?request=a1900>
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας, *Περιοδικό Ψυχολογία*, 17(2), σσ.156-175.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá και Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημάκος, Κ. Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: ερευνητικά δεδομένα. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών. Επιστημονική επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ, 3: 89-102.
- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας. Μοντέλα Παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική – ολιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Dougherty, S. & Wolff, E. (2013). Bullying and children in the Child Welfare System. Ανακτήθηκε 5/6/2020 http://nrcpfc.org/is/downloads/info_packets/bullying.pdf.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross

- sectional survey. *British Medical Journal*, 319(7206), pp.344–348.
- Ζαραφωνίτου, Χ. (1995). *Εμπειρική Εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ζηλίδης Χ. (1990). Η κοινωνική προστασία του παιδιού στην Ελλάδα. *Κοινωνική Εργασία*, 20.
- Hedin, L., Hojer, I. & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: what school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*, 16(1), pp.43-51.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness. Educational ecology of school violence. *Journal of School Psychology*, 36: 3-5.
- Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Μεγαλώνοντας σε ίδρυμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Δ.Π.Θ, Κομοτηνή.
- Μαγγανάς, Α. (1999). *Θέματα εγκληματολογίας και ποινικού δικαίου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μαρκοπούλου, Χ. (1995). *Ο Κοινωνικός Λειτουργός σε ειδικά πλαίσια κοινωνικής προστασίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning Environment. *International Journal of Educational Research*, 21 (4), pp.439-555.
- Molnar, A. & Lindqist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο – Οικοσυστημική προσέγγιση* (μτφρ. Επιμ. Αναστασία Καλαντζή – Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ο' Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26 (1), pp.99-11.
- Ολweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (μτφρ. Έφη Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Άφων Κυριακίδη.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις* (μτφρ. Βασιλική Δόμπολα). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well – being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), pp.33-42.
- Robson C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Βασιλική Νταλάκου και Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), pp.199-213.
- Scott, J. (2000). 'Children as respondents. The challenge for quantitative methods', in P. Christensen and A. James (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*, London: RoutledgeFalmer, pp.98–119.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), pp.735-747.
- Smith, P.K. (2004). Bullying, Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*,

- 9(3), pp.98-103.
- Smith P. K. & Sharp S. (1994). *School bullying, Insight and perspectives*. London: Sage.
- Stevens, V., Van Oost, P. & De Bourdeaudhuij, I. (2004). "Interventions against bullying in Flemish schools", In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, pp.41-165.
- Συνήγορος του πολίτη. (2012). Οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της αναδοχής ανηλίκων. Ανακτήθηκε 5/7/2020 από <http://www.synigoros.gr/resources/ek8esh-gia-anadoxh-2102012.pdf>.
- Τσιάντης, Γ. (2010). Το Φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Παθολογία*, 10(1), σσ.97-100.
- Vacca, J. & Kramer-Vida, L. (2012). Preventing the bullying of foster children in our schools. *Children and Youth Services Review*, 34(9), pp.1805-1809.
- Χατζηφωτίου, Σ. (2005). *Ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών και παιδιών. Διαπιστώσεις και προκλήσεις για την κοινωνική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το Φαινόμενο του εκφοβισμού στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επίδραση φύλου και εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), σσ.329-345.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), pp.3-25.

Σχολική βία και εκφοβισμός: Εμπειρίες φοιτητών/τριών

Κρομμύδας Ιωάννης

Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
i.krommydas@uoi.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και εκφοβισμού έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα, τόσο από άποψη διερεύνησης των παραγόντων που ευνοούν την εμφάνισή του, όσο και της ανάπτυξης αποτελεσματικών μεθόδων για την πρόληψή του. Η ανάγκη για αποτύπωση της κατάστασης που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα αναφορικά με περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας στην προσπάθεια για αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι σχετικές εργασίες, συνήθως, ερευνούν τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού που έχουν βιώσει στο παρελθόν φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 123 φοιτητές/τριες, από τους/ις οποίους/ες ζητήθηκε να αφηγηθούν γραπτώς ένα περιστατικό σχολικής βίας και εκφοβισμού από τη μαθητική τους ζωή. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των αφηγήσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται οι κύριες μορφές σχολικής βίας είναι η σωματική και η λεκτική βία. Στα περιστατικά εμπλέκονται, κυρίως αγόρια και, συνήθως, εκδηλώνονται στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων παρατηρούνται διαφορές ως προς τις μορφές της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Παρά την παρέμβαση των διευθυντών, των καθηγητών, αλλά και μελών της οικογένειας, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σχεδόν στα μισά περιστατικά δεν υπάρχει επίλυση, ενώ σε αρκετά περιστατικά δεν παρεμβαίνει κανείς.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, περιστατικά, αφηγήσεις, μορφές βίας

School violence and bullying: Students' experiences

Krommydas Ioannis

PhD candidate at University of Ioannina
i.krommydas@uoi.gr

Summary

The phenomenon of school violence and bullying has been a research topic within the scientific community in recent years, both in terms of investigating the factors related to its perpetration and developing effective methods to prevent it. The need to assess the situation prevailing in the reality of school life, regarding incidents of school violence and bullying, is a matter of critical importance in the effort to deal effectively with the phenomenon. Relevant studies usually explore the students' and teachers' views. In the present work, we explore the cases of school violence and bullying that students of the Department of Preschool Education at the University of Ioannina have experienced in the past. The research covers a sample of

123 students, who were asked to narrate in text an incident of school violence and bullying from their student life. Thematic analysis of the content of the narratives was used to process the data. According to the results of the research, the main types of school violence are physical and verbal violence. The incidents involve mainly boys and usually occur in the school yard during the break. There are different types of school violence and bullying according to the levels of education. Despite the intervention of principals, teachers, and family members, it is surprising that in almost half of the cases there is no resolution of the issue, while in several cases no one intervenes.

Keywords: school violence, incidents, narratives, violence types

1. Εισαγωγή

Σημαντικές προσπάθειες καταβάλλονται στην επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες προκειμένου να μελετηθεί το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, διεξάγονται έρευνες, οι οποίες επιχειρούν να μελετήσουν το φαινόμενο διερευνώντας τις μορφές, την έκταση και τους παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Στις επόμενες παραγράφους παρατίθενται οι βασικοί ορισμοί της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, οι μορφές και οι τρόποι εκδήλωσης τους, καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με την καταγραφή των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού παγκοσμίως.

1.1. Σχολική βία και εκφοβισμός

Με την πάροδο του χρόνου αναδιατυπώνονται ορισμοί σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, καθώς πρόκειται για ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο. Στις προγενέστερες έρευνες η σχολική βία γινόταν κυρίως αντιληπτή ως έκφραση σωματικής βίας και πρόκληση βλάβης (Elliot et al., 1998). Σήμερα ο ορισμός της σχολικής βίας έχει διευρυνθεί και συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, από φονικές επιθέσεις έως λεκτικές απειλές (Addington, 2009).

Η UNESCO (2017) περιγράφει τη σχολική βία ως το υπερσύνολο της σωματικής βίας, της σεξουαλικής βίας και του εκφοβισμού, η οποία έχει ως αποδέκτες μαθητές, εκπαιδευτικούς ή λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας και παρατηρείται εντός ή εκτός της σχολικής αίθουσας, κοντά στο σχολείο ή διαδικτυακά.

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί μία από τις συχνές μορφές σχολικής βίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την επανάληψη επιθετικών ενεργειών εναντίον συγκεκριμένου θύματος, το οποίο δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Smith et al., 2013; Olweus, 2013). Τα τρία κριτήρια που χαρακτηρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό είναι τα εξής: «(α) αποτελεί επιθετική συμπεριφορά ή εσκεμμένη πρόκληση βλάβης, (β) πραγματοποιείται επαναληπτικά και για εύλογο χρονικό διάστημα, (γ) αποτελεί μία διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία στη δύναμη» (Olweus, 1994).

1.2. Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού

Η σχολική βία μπορεί να εκφράζεται είτε ως σωματική (*φυσικές επιθέσεις, τσακωμοί, σωματική τιμωρία, πρόκληση πόνου κ.α.*), ψυχολογική (*λεκτική/συναισθηματική βία, κοινωνικός αποκλεισμός, ψυχολογικός εκφοβισμός, διάδοση φημών, απειλές κ.α.*) ή σεξουαλική βία (*εκφοβισμός σεξουαλικής φύσεως, απόπειρες ή ολοκληρωμένες σεξουαλικές*

ενέργειες παρά τη συγκατάθεση του θύματος, σεξουαλική παρενόχληση κ.α.) είτε ως εκφοβισμός. (UNESCO, 2019; UNESCO, 2017).

Αντίστοιχα, ένας μαθητής θεωρείται θύμα σχολικού εκφοβισμού σε περιπτώσεις που γίνεται αποδέκτης αρνητικών και επώδυνων σχολίων, κακοπροαίρετης πλάκας από τους συμμαθητές του. Επίσης, περιστατικά σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από την περιθωριοποίηση και τον εσκεμμένο αποκλεισμό του θύματος, τη χρήση σωματικής βίας (*χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα κ.α.*), διάδοση φημών και κακόβουλων σημειωμάτων για να προκληθεί αντιπάθεια εκ μέρους των συμμαθητών και άλλες ενέργειες που έχουν σκοπό να πληγώσουν (Olweus, 1994; Olweus, 2013).

Η πλειονότητα των ερευνών αποδέχεται τον ορισμό του Olweus αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις προτείνονται διευρυμένοι ορισμοί, προκειμένου να συμπεριλαμβάνεται ευρύτερο φάσμα επιθετικών συμπεριφορών. Παραδείγματος χάρη, σύμφωνα με τους Gladden et al. (2014) ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως οποιαδήποτε ανεπιθύμητη επιθετική συμπεριφορά από κάποιον νέο ή μία ομάδα νέων, με ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης και επαναληπτικότητας ή πιθανότητας να επαναληφθεί, η οποία μπορεί να προκαλέσει βλάβη ή δυσφορία στο νεαρό άτομο-στόχο, με τη μορφή φυσικής, ψυχολογικής, κοινωνικής ή εκπαιδευτικής βλάβης. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται ως: (α) φυσικός εκφοβισμός (*χρήση φυσικής δύναμης, μπουνιές, κλωτσιές, φτυσίματα, τρικλοποδιές, σπρωξίματα κ.λπ.*), (β) λεκτικός εκφοβισμός (*κακοπροαίρετη προφορική ή γραπτή επικοινωνία, κακόβουλα πειράγματα, παρατσούκλια, χειρονομίες, απειλές κ.λπ.*), (γ) σχεσιακός εκφοβισμός (*διασυρμός του θύματος, καταστροφή των διαπροσωπικών του σχέσεων, δυσφήμιση, δημοσιοποίηση προσωπικού υλικού του θύματος χωρίς τη συγκατάθεσή του, απομόνωση κ.λπ.*), (δ) καταστροφή της παρουσίας (*καταστροφή της παρουσίας του θύματος εν αγνοία του, υφαρπαγή των προσωπικών του αντικειμένων, υποκλοπή ηλεκτρονικά καταχωρημένων προσωπικών στοιχείων κ.λπ.*). Ειδική περίπτωση εκφοβισμού αποτελεί ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ο οποίος σχετίζεται με τη διακίνηση ηλεκτρονικού περιεχομένου σε διάφορες μορφές (κείμενο, εικόνες, βίντεο) που αποσκοπεί στη στοχοποίηση ή την απειλή του θύματος μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων, όπως μέσω κοινωνικής δικτύωσης, ιστολογίων ή ηλεκτρονικών αιθουσών συνομιλίας (UNESCO, 2017).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στον διαχωρισμό μεταξύ εμφανούς/άμεσου σχολικού εκφοβισμού και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού. Ο εμφανής/άμεσος σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με κατά πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, είτε φυσικός (π.χ. *σπρωξίματα ή χτυπήματα*) είτε λεκτικός (π.χ. *κακόβουλη προφορική ή γραπτή επικοινωνία*). Αντιθέτως, ο έμμεσος σχολικός εκφοβισμός αφορά σε ενέργειες σχεσιακής επιθετικότητας που αποσκοπούν στην καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων του θύματος (π.χ. *κοινωνικός αποκλεισμός, διάδοση φημών, επιβολή υποταγής στο πλαίσιο μιας φιλικής σχέσης κ.λπ.*) (Bauman, 2008; Gladden et al., 2014).

1.3. Η έρευνα στην καταγραφή των περιστατικών σχολικής βίας

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της UNESCO (2017), κάθε χρόνο 246.000 παιδιά και νέοι βιώνουν περιστατικά σχολικής βίας.

Βάσει των ευρημάτων που προέκυψαν από πρόσφατες έρευνες παγκόσμιας κλίμακας, από βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνες μελέτης περιπτώσεων παγκοσμίως, προέκυψαν στοιχεία από 144 χώρες που περιγράφουν το πρόβλημα της σχολικής βίας και εκφοβισμού (UNESCO, 2019). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι σε αρκετές χώρες η επικρατέστερη μορφή σχολικής βίας είναι ο φυσικός σχολικός εκφοβισμός, σε αντίθεση με χώρες της Ευρώπης και

της Βόρειας Αμερικής, όπου επικρατεί ο ψυχολογικός εκφοβισμός. Σε χώρες της Κεντρικής Αμερικής, της Βόρειας Αφρικής και της Μέσης Ανατολής, η δεύτερη πιο συχνή μορφή σχολικής βίας αφορά στη σεξουαλική βία, καθώς οι μαθητές γίνονται αποδέκτες ενεργειών σεξουαλικής παρενόχλησης. Σημαντικά είναι τα ευρήματα που καταδεικνύουν ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός, παρόλο που κυμαίνεται σε χαμηλά ποσοστά, ωστόσο επηρεάζει σημαντικά τη μειονότητα των μαθητών.

Από τα στοιχεία των ερευνών διαφαίνεται, επίσης, ότι στα περισσότερα περιστατικά βίας εμπλέκονται αγόρια παρά κορίτσια, ενώ με την πάροδο των ετών είναι λιγότερο πιθανό ένας μαθητής να υποστεί σχολικό εκφοβισμό.

Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας και εκφοβισμού επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη ζωή των θυμάτων (Hutson, 2018). Πέραν των φυσικών τραυματισμών, τα θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού είναι πιθανόν να αναπτύξουν συμπεριφορές που είναι επιβλαβείς για την υγεία (π.χ. κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ, ναρκωτικών κ.α.), να παρουσιάσουν προβλήματα ψυχικής υγείας και ψυχολογικές δυσλειτουργίες ή να αναπτύξουν τα ίδια βίαιες συμπεριφορές. Σημαντικές είναι και οι αρνητικές επιδράσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των θυμάτων, αλλά και οι επιπτώσεις στον οικογενειακό κύκλο τους (WHO, 2015).

1.4. Σκοπός της εργασίας

Παρά τις ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής βίας και εκφοβισμού στη ζωή των θυμάτων, είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό το γεγονός ότι σημαντικό ποσοστό των θυμάτων σχολικής βίας και εκφοβισμού δεν αποζητά τη βοήθεια τρίτων προσώπων (εκπαιδευτικών, γονέων ή φίλων) επιλέγοντας τη σιωπή και αποκρύπτοντας τα περιστατικά από ντροπή ή αισθήματα ενοχής, από έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους ενήλικους/εκπαιδευτικούς, ή από φόβο για τις επιπτώσεις και τυχόν αντίποινα (UNESCO, 2017; deLara, 2012). Συνεπώς, η αναγνώριση και αναφορά των περιστατικών σχολικής βίας και επιθετικότητας αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας προκειμένου να αποτυπωθεί η κατάσταση που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Mitchell & Borg (2013) κρίνουν απαραίτητη τη σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών που έχουν βιώσει άτομα, τα οποία έχουν υποστεί σχολική βία. Σύμφωνα με τους ίδιους, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι λεκτικές αφηγήσεις προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι προσωπικές εμπειρίες μπορούν να εξηγήσουν ευρύτερα μοτίβα διαπροσωπικών σχέσεων.

Σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής μελέτης είναι η διερεύνηση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού που έχουν βιώσει φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν χαρακτηριστικά των περιστατικών όπως οι μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού που παρατηρούνται, ο χρόνος και ο τόπος εξέλιξης του περιστατικού, το φύλο, η ηλικιακή ομάδα και βαθμίδα εκπαίδευσης των εμπλεκόμενων, καθώς και η έκβασή του αναφορικά με την επιτυχή ή όχι αντιμετώπισή του.

1.5. Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώνεται το εξής κεντρικό ερώτημα:

Κ.Ε.: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των περιστατικών σχολικής βίας που έχουν βιώσει οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας;

Για να μελετηθεί το κεντρικό ερώτημα, διατυπώνονται με τη σειρά τα παρακάτω ερωτήματα:

E.E.1: Πώς ξεκινούν και πώς εξελίσσονται τα περιστατικά;

E.E.2: Ποιος είναι ο τόπος και ο χρόνος εξέλιξης των περιστατικών;

E.E.3: Ποια ήταν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων;

E.E.4: Ποιες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού παρατηρούνται;

E.E.5: Πώς αντιμετωπίζονται τα περιστατικά;

2. Διερεύνηση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού

Για τη διερεύνηση των γραπτών αφηγήσεων των φοιτητών σχετικά με τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού αξιοποιήθηκε κατάλληλο δείγμα, το οποίο αναλύθηκε ποιοτικά, όπως περιγράφεται στις επόμενες παραγράφους.

2.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 123 γραπτές αφηγήσεις φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στις οποίες περιγράφονται περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού που έχουν βιώσει οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας. Ως ποιοτικά δεδομένα επιλέχθηκαν τα έγγραφα, καθώς αποτελούν μία καλή πηγή δεδομένων κειμένου για μία ποιοτική μελέτη, είναι γραμμένα στη γλώσσα των συμμετεχόντων και είναι έτοιμα για ανάλυση χωρίς να απαιτείται μεταγραφή (Creswell, 2016). Εξοικονομείται, με αυτό τον τρόπο, σημαντικός χρόνος για την εκπόνηση της έρευνας και εξασφαλίζεται μεγαλύτερο δείγμα συγκριτικά με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία αξιοποιείται στην ποιοτική δειγματοληψία για την εκ προθέσεως επιλογή ατόμων και τοποθεσιών, ώστε να γίνει κατανοητό το κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2016). Τα κείμενα αντλήθηκαν από φοιτητές που παρακολουθούσαν το μάθημα «Σχολική Βία - Σχολική Διαμεσολάβηση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2019 και 2019-2020, οι οποίοι συναίνεσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι γραπτές αφηγήσεις των φοιτητών είναι σε μορφή ελεύθερου κειμένου και δεν ακολουθούν συγκεκριμένη δομή. Ωστόσο, ζητήθηκε από τους ίδιους να αναφερθούν σε στοιχεία που σχετίζονται με τις ενέργειες των εμπλεκομένων στα περιστατικά, με τα χαρακτηριστικά του θύματος και του θύτη/ών (ηλικία, φύλο, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κ.α), με τον τόπο και χρόνο του συμβάντος, καθώς και με την έκβαση του συμβάντος (εάν υπήρξε παρέμβαση και κατά πόσο ήταν επιτυχημένη).

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των περιστατικών σχολικής βίας που έχουν βιώσει οι φοιτητές στη μαθητική τους σταδιοδρομία αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει μία προσιτή και θεωρητικά ευέλικτη προσέγγιση ποιοτικών δεδομένων και αφορά στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος, μέσω της διερεύνησης συνόλων δεδομένων που προέκυψαν από συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης ή ένα εύρος κειμένων (Braun & Clarke, 2006). Είναι κατάλληλη για μία ευρεία ποικιλία ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με εμπειρίες ή προοπτικές,

πρακτικές και συμπεριφορές, καθώς και παράγοντες επιρροής, αναπαραστάσεις ή κατασκευές κοινωνικών αντικειμένων ή διαδικασιών (Clarke & Braun, 2014).

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε επιχειρώντας να εντοπιστούν θεματικά μοτίβα τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και την υπάρχουσα βιβλιογραφία, κυρίως όσον αφορά τις μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού. Τα ερευνητικά δεδομένα στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αποτελούν «οδηγό», καθώς ο ερευνητής εστιάζει σε αυτά που είναι κατάλληλα για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Ως εκ τούτου, η θεματική ανάλυση ακολουθεί το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω ‘top down way’, αξιοποιώντας τον επαγωγικό τρόπο εντοπισμού θεματικών μοτίβων, προκειμένου να αποδοθεί μία λεπτομερής περιγραφή συγκεκριμένων πτυχών του φαινομένου (Braun & Clarke, 2006).

3. Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης περιεχομένου

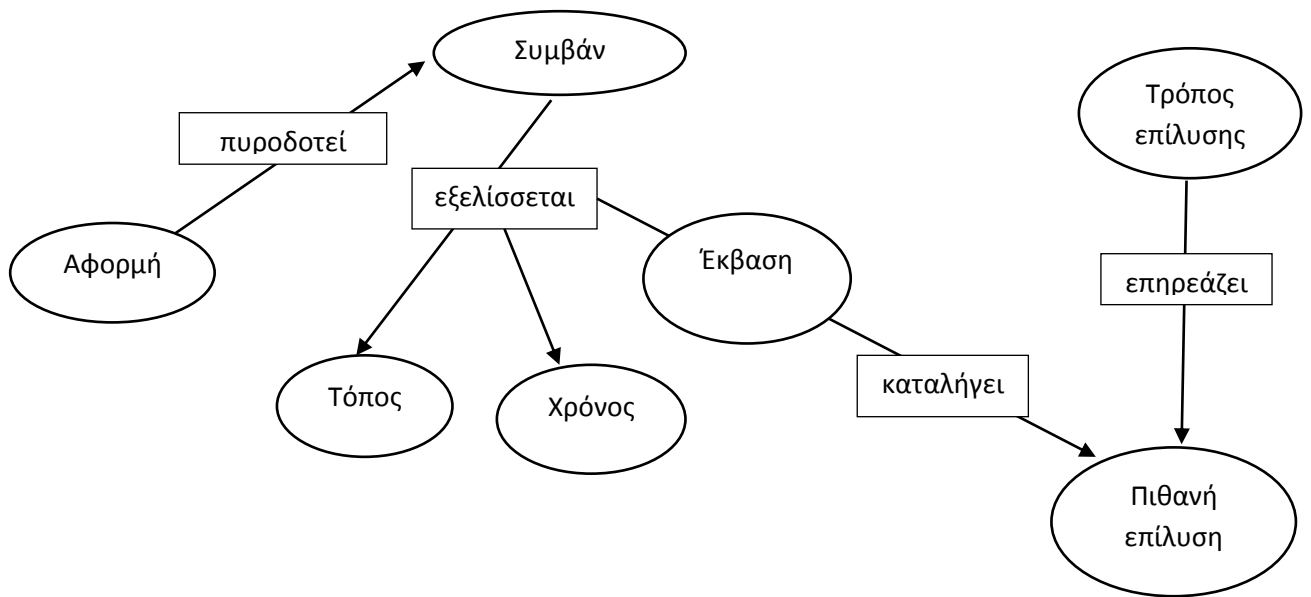
Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου των γραπτών αφηγήσεων ομαδοποιούνται σε τρία βασικά θεματικά μοτίβα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει επιμέρους θεματικά μοτίβα. Οι σχέσεις μεταξύ των θεματικών μοτίβων αναπαρίστανται σχηματικά με την αξιοποίηση θεματικού χάρτη. Οι συγκεκριμένοι χάρτες περιλαμβάνουν αναλυτικές περιγραφές των θεμάτων περιγράφοντας τα μοτίβα που εξάγονται από τα κωδικοποιημένα δεδομένα (Castleberry & Nolen, 2018).

3.1. Θεματικά μοτίβα

Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν τα εξής βασικά θεματικά μοτίβα, συμπεριλαμβανομένων και των επιμέρους θεματικών μοτίβων

1. Εξέλιξη συμβάντος

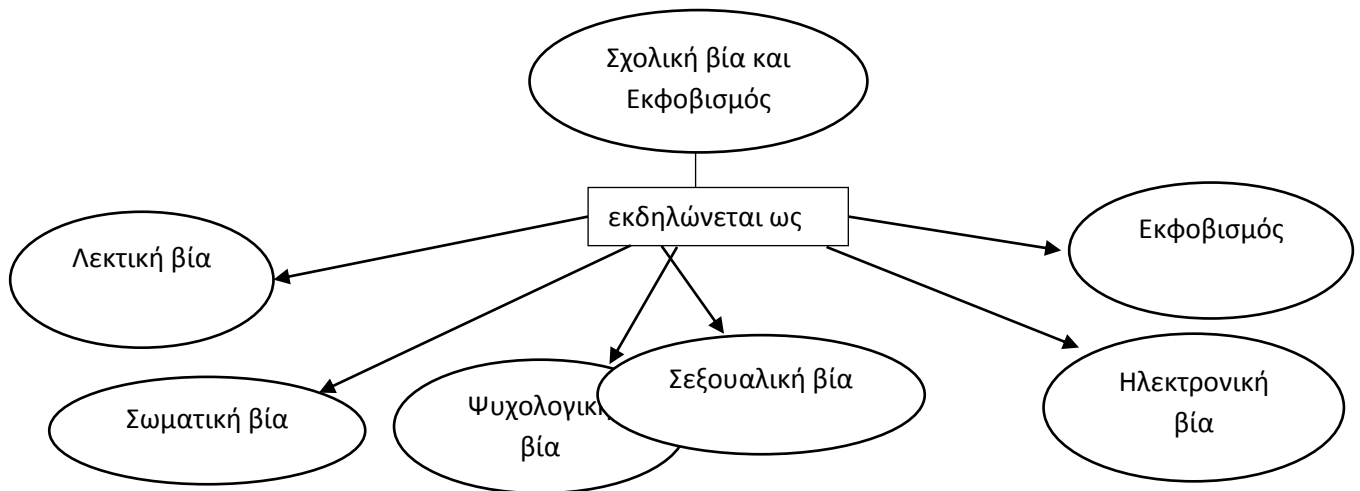
- 1.1. Αφορμή
- 1.2. Τόπος
- 1.3. Χρόνος
- 1.4. Τρόπος επίλυσης
- 1.5. Έκβαση
- 1.6. Πιθανή επίλυση



Σχήμα 1. Θεματικό μοτίβο: Εξέλιξη συμβάντος

2. Σχολική βία και εκφοβισμός

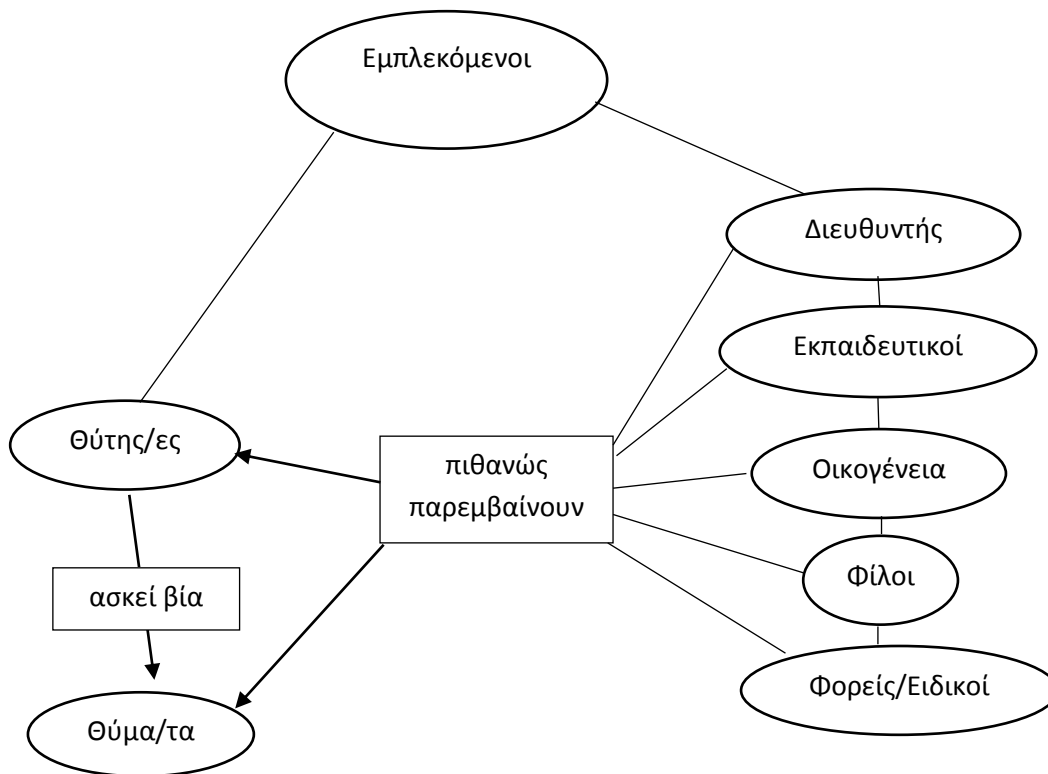
- 2.1. Λεκτική Βία
- 2.2. Σωματική Βία
- 2.3. Κοινωνική Βία
- 2.4. Σχολικός εκφοβισμός



Σχήμα 2. Θεματικό μοτίβο: Σχολική βία και εκφοβισμός

3. Εμπλεκόμενοι

- 3.1. Θύτης/ες
- 3.2. Θύμα/τα
- 3.3. Διευθυντής
- 3.4. Εκπαιδευτικοί
- 3.5. Οικογένεια
- 3.6. Φίλοι
- 3.7. Φορείς/Ειδικοί



Σχήμα 3. Θεματικό μοτίβο: Εμπλεκόμενοι

3.2. Η εξέλιξη και η έκβαση των περιστατικών σχολικής βίας που περιγράφονται στις ιστορίες των φοιτητών

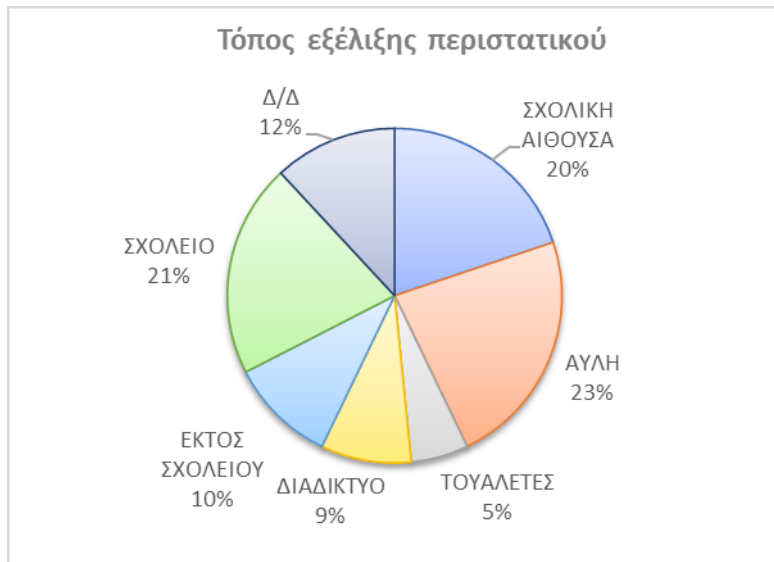
Στις γραπτές αφηγήσεις των φοιτητών περιγράφονται 126 περιστατικά, εκ των οποίων τα 35 (28%) εξελίχθηκαν στο δημοτικό, τα 50 (40%) στο γυμνάσιο και τα 41 (32%) στο λύκειο. Παρατηρείται ότι, σε πολλά από τα περιστατικά που περιγράφονται, στοχοποιούνται μαθητές/θύματα, οι οποίοι δεν ευθύνονται για την πρόκληση των βίαιων περιστατικών. Σε πολλά περιστατικά που εξελίσσονται στο δημοτικό, συνήθως στοχοποιούνται μαθητές λόγω της διαφορετικότητάς τους. Αντιθέτως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιγράφονται αρκετά περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης και στοχοποίησης με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Αρκετά από τα περιστατικά του γυμνασίου αφορούν σε μαθητές/θύματα που δέχονται επιθέσεις λόγω εμφάνισης, καταγωγής ή σεξουαλικού προσανατολισμού. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι βασικές αφορμές εκδήλωσης των βίαιων περιστατικών, οι αντίστοιχες συχνότητες αναφοράς στις γραπτές αφηγήσεις σε φθίνουσα σειρά, καθώς και αντιπροσωπευτικά δείγματα από τις αφηγήσεις των φοιτητών.

Αφορμή εκδήλωσης περιστατικού	Συχνότητα αναφοράς	Δείγματα αποσπασμάτων από τις αφηγήσεις
Πρόθεση σεξουαλικής παρενόχλησης μαθητή	21	<p>«Μια μέρα στην τετάρτη δημοτικού, στο 2ο διάλειμμα συγκεκριμένα, είχα ανέβει στην τάξη να αφήσω το μπουφάν μου, γιατί είχα ζεσταθεί. Βγαίνοντας αυτός με περίμενε από έξω. Όταν με είδε με άρπαξε και με κόλλησε στον τοίχο για να με φιλήσει.»</p> <p>«Μια μέρα ενώ είχαν κενό ένας συμμαθητής του που λεγόταν Γ πήκε στις γυναικείες τουαλέτες. ...Καθώς άνοιγε τις τουαλέτες, έβλεπε ότι δεν υπήρχε κάποιο κορίτσι. Ανοίγοντας όμως και την τελευταία βλέπει την Ε. Και τότε αμέσως μπήκε μέσα και έκλεισε την πόρτα δυνατά και κλείδωσε. Εκείνη την ώρα όμως τύχαινε να περνά από τις τουαλέτες ο Δ και άκουσε</p>

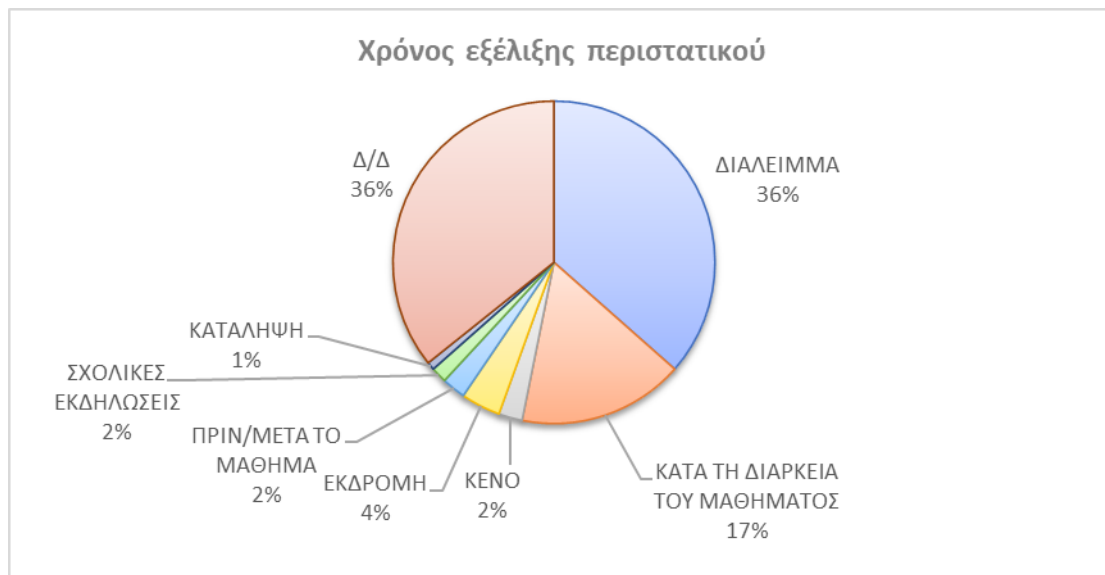
		τσιρίδες μέσα στις γυναικείες τουαλέτες.»
Πρόθεση στοχοποίησης Μαθητή	16	«...σε ένα διάλειμμα ένας μεγάλος αριθμός μαθητών της Ε' τάξης επιτέθηκε σε έναν συμμαθητή τους φραστικά και σωματικά κοροϊδεύοντας τον. Μάλιστα, σύμφωνα με όσα ακούστηκαν, προσπάθησαν να κατεβάσουν το εσώρουχο του παιδιού στοχεύοντας θεωρώ περισσότερο στον εξευτελισμό του παρά σε κάποιου είδους σεξουαλική πράξη.» «Ο Γ μου είπε ότι στο γυμνάσιο πήγαινε στο Καλλιτεχνικό σχολείο... Στην Α' λυκείου έκανα το λάθος να θέλω να αλλάξω λύκειο και πήγα σε γενικό, κοντά στο σπίτι μου. Εκεί στην ουσία ξεκίνησε η κόλαση. Στο τμήμα μου ήταν τρία αγόρια μεγαλόσωμα- το λέω γιατί παίζει ρόλο και αυτό- που από την πρώτη μέρα στην τάξη ξεκίνησαν τα λεκτικά πειράγματα σχετικά με το σχολείο από το οποίο προερχόμουν.»
Πρόθεση στοχοποίησης μαθητή με ηλεκτρονικά μέσα	16	«Ένα απόγευμα, καθώς περιπλανιόμουν στο facebook, μου ήρθε ειδοποίηση από έναν άγνωστο για αίτημα φιλίας. Δεν με παραξένεψε μιας που πολλοί κάνουν ένα σωρό άγνωστους, φίλους στο facebook, όμως ωστόσο δεν αποδέχτηκα το αίτημα... Συνειδητοποίησα πως είχα το προφίλ μου ανοικτό. ...Ήξερε και σε ποιο σχολείο πήγαινα και σε ποια τάξη και πολλά άλλα εξαιτίας της απροσεξίας μου... Μου ζητούσε αποκαλυπτικές φωτογραφίες και μου έλεγε να βγούμε. Βλέποντας όμως ότι δεν απαντούσα στα μηνύματά του, μου είπε πως την Παρασκευή θα με περιμένει μετά το σχολείο.»
Μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	12	«Ο Δ ήταν μαθητής της Β' Γυμνασίου και επρόκειτο για ένα ιδιαίτερο παιδί με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες που τον έκαναν να δείχνει διαφορετικό από τα υπόλοιπα παιδιά. Συχνά του ασκούσαν εκφοβισμός είτε λεκτικός, είτε με τη μορφή σωματικής βίας, ενώ πολλές φορές ερχόταν σε σύγκρουση με τα υπόλοιπα παιδιά.»
Εμφάνιση μαθητή	12	«Τα αγόρια από τις αρχές της σχολικής χρονιάς ασκούσαν λεκτική βία στη συμμαθήτριά τους. Την κοροϊδεύαν για τα περιττά της κιλά καθώς και για την πιο αγορίστικη εμφάνιση της. Μία μέρα την τράβηξαν με το ζόρι μια φωτογραφία στο σχολείο και της δημιούργησαν ψεύτικο προφίλ στο facebook χωρίς η ίδια να το γνωρίζει.» «Στο τμήμα μου στην πρώτη γυμνασίου μία κοπέλα ήταν εύσωμη με λίγα παραπάνω κιλά και αυτός ήταν ο λόγος για τρεις συμμαθητές μου να την χλευάζουν... τα παιδιά αυτά αδιαφορούσαν για το τι ήθελε να πει, γελούσαν μαζί της και πάντα έλεγαν κάτι άσχημο και προσβλητικό. Κανένας από το τμήμα δεν είχε κάποια ιδιαίτερη επαφή με την κοπέλα...»
Μαθητής με διαφορετική καταγωγή	11	«Επειτα, άρχισε να λέει στα άτομα από την παρέα πως δεν θα συνεχίσει να τους μιλάει αν κάνουν παρέα μαζί μου, επειδή είμαι διαφορετικής εθνικότητας. Έλεγε “είναι Κινέζα, μην την κάνετε παρέα”» «...Το χρώμα, η διαφορετική κουλτούρα, η διαφορετική θρησκεία και οι διαφορετικές απόψεις έκαναν τους “μάγκες” να φέρονται όλο και πιο άσχημα και επιθετικά στο παιδί αυτό. Σχεδόν καθημερινά το παιδί αυτό δεχόταν άσχημες χειρονομίες, σπρωξιές, βρισιές, προσβολές πολλές φορές απειλές για την ίδια του την ζωή.»

Πίνακας 1. Αποσπάσματα σχετικά με τις αφορμές εκδήλωσης περιστατικών βίας

Τα περισσότερα περιστατικά εξελίσσονται εντός του σχολείου, αρκετά εκ των οποίων στην αυλή (Σχήμα 4). Το 36% των περιστατικών διευκρινίζεται ότι διαδραματίζεται κατά την ώρα του διαλείμματος, ενώ το 17% κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Σχήμα 5).

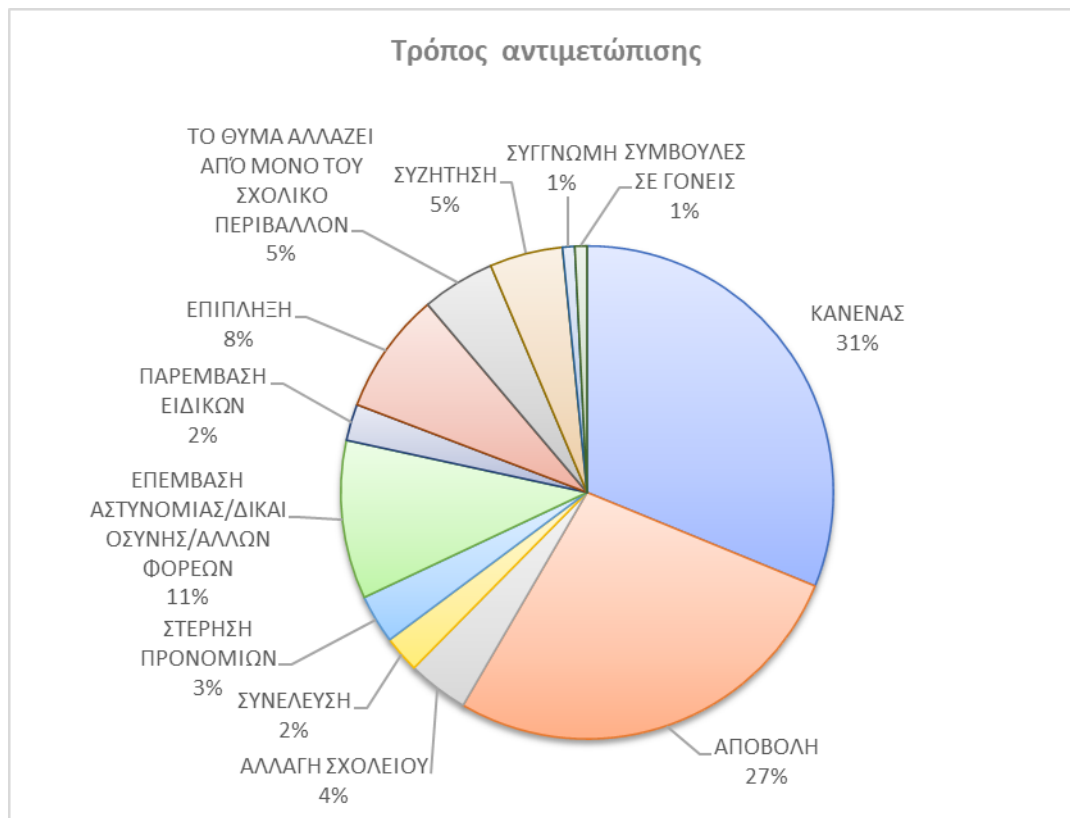


Σχήμα 4. Τόπος εξέλιξης περιστατικού



Σχήμα 5. Χρόνος εξέλιξης περιστατικού

Από τις γραπτές αφηγήσεις των φοιτητών προκύπτει ότι σχεδόν στις μισές περιπτώσεις (46%) δεν υπήρξε επίλυση των προβλημάτων που προέκυψαν από τα περιστατικά της σχολικής βίας, ενώ μόνο στο 33% των περιπτώσεων αναφέρεται θετική έκβαση των περιστατικών, ύστερα από τις ενέργειες αντιμετώπισής τους. Οι κυριότεροι τρόποι αντιμετώπισης σχετίζονταν με αποβολές μαθητών ή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν αναγκαία η παρέμβαση αστυνομίας, εισαγγελέα και ειδικών φορέων. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στο 31% των περιστατικών δεν υπήρξε κανένας τρόπος αντιμετώπισης (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Τρόπος αντιμετώπισης του περιστατικού

3.3. Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού που παρατηρούνται στις ιστορίες των φοιτητών

Στην πλειονότητα των περιστατικών (71%) παρατηρείται ύπαρξη τόσο λεκτικής όσο και σωματικής βίας, καθώς σημαντικά είναι και τα ποσοστά καταγραφής συναισθηματικής και κοινωνικής βίας. Τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού περιορίζονται περίπου στο 30% των περιστατικών και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης

Στα δημοτικά καταγράφονται περιστατικά κυρίως σωματικής και λεκτικής βίας που αφορούν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, αναπηρία, διαφορετική καταγωγή, υπέρβαρους ή με ιδιαιτερότητες στην εξωτερική τους εμφάνιση. Αντίστοιχα στο γυμνάσιο και στο λύκειο παρατηρούνται αρκετά περιστατικά βίας που ενέχουν στοχοποίηση, σεξουαλική βία, με συχνή χρήση ηλεκτρονικών μέσων για την άσκηση βίας ή εκφοβισμού. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι βασικές μορφές βίας που εντοπίζονται στις γραπτές αφηγήσεις των φοιτητών με τις αντίστοιχες συχνότητες καταγραφής σε φθίνουσα σειρά και με αντιπροσωπευτικά γραπτά αποσπάσματα των αφηγήσεων.

Μορφή σχολικής βίας	Συχνότητα αναφοράς	Δείγματα αποσπασμάτων από τις αφηγήσεις
Σωματική βία	88	«Πολλές φορές την χτύπησαν την κόλλησαν στο τοίχο αλλά δεν θα λέγαμε ότι τις άφηναν ιδιαίτερα εξωτερικά σημάδια, ώστε αυτό να γίνει αντιληπτό από το δάσκαλο ή τους γονείς της... τσακώθηκε με μια συμμαθήτριά της και εκείνη της έχωσε τόσα βαθιά τα νύχια στα χέρια της, όπου τα έφτασε σε σημείο να ματώσουν... Καθώς η Π πήγε να καθίσει στην καρέκλα η ίδια κοπέλα που της έγραψε στην τσάντα, της τράβηξε την καρέκλα με αποτέλεσμα να πέσει και να τραυματιστεί και όλη η τάξη να χασκογελά.»

		<p>«Όμως, δεν μας έδιναν σημασία, καθώς συνέχιζαν να δίνουν δυνατές μπουνιές, κλοτσιές και χαστούκια ο ένας στον άλλον. Απ' ότι φάνηκε όμως, αυτά δεν ήταν αρκετά για να τους βλάψουν, αφού ξεκίνησαν να παίρνουν και να πετάνε ό,τι βιβλίο, κασετίνα και τσάντα έβρισκαν μπροστά τους. Κάποια στιγμή ο Β πήρε τη τσάντα του Σ και τη πέταξε προς το κλειστό παράθυρο με τόση δύναμη που έσπασε. Ο Σ που είχε κυριολεκτικά γίνει κόκκινος απ' το θυμό, έσπρωξε στο πάτωμα τον Β και έριξε πάνω του ένα θρανίο, που κατέληξε να του σπάσει το χέρι.»</p> <p>«...άρχισαν να λογομαχούν, να βρίζονται και τελικά “πιάστηκαν στα χέρια”, άρχισαν να ασκούν βία ο ένας στον άλλο λες και είχαν πραγματικό μίσος ή κάτι να χωρίσουν. Τα άλλα παιδιά προσπάθησαν να τους σταματήσουν αλλά δεν ήταν ικανά καθώς φοβόντουσαν μήπως χτυπηθούν και τα ίδια, το αποκορύφωμα σε όλη την ιστορία ήταν όταν το ένα από τα αγόρια γρονθοκόπησε το άλλο στο πρόσωπο με αποτέλεσμα να σπάσει τα δόντια του...»</p>
Λεκτική βία	86	<p>«Την ίδια στιγμή, μας είπε πως όταν ήταν μικρή, συγκεκριμένα 8 χρονών και τρίτη δημοτικού, στο σχολείο της τα παιδιά την κορόιδευαν και την αποκαλούσαν το “παλιοϋιοθετημένο”»</p> <p>«Κάποια παιδιά κορόιδευαν έναν συμμαθητή τους επειδή είχε παραπάνω κιλά και ο τρόπος ντυσίματος του ήταν λίγο ασυνήθιστος. Τον έβριζαν, τον χτυπούσαν, τον κορόιδευαν και γι' αυτό το λόγο και του έλεγαν συνέχεια “πώς είσαι έτσι, αδυνάτισε ρε χοντρέ!”»</p> <p>«Συνήθως αυτά τα τέσσερα κορίτσια την φώναζαν “γυαλαμπούκα” ή “σπασίκλα” ποτέ δεν ήξεραν το όνομά της... Στη γυμναστική φώναζαν “σπασίκλα, φέρε νερό” όταν διψούσαν και έτρεχε η Α να φέρει νερό και στις τέσσερις κοπέλες ή “σπασίκλα, έλα να μου δέσεις τα κορδόνια” και όταν έσκυβε να τα δέσει, την κλωτσούσαν.»</p> <p>«Οι καινούριοι συμμαθητές του τον κορόιδευαν και αφορμή δεν ήταν ότι ήταν ντροπαλός και ήσυχος, αλλά ότι είχε αρκετά παραπάνω κιλά. Τον φώναζαν με διάφορα παρατσούκλια όπως “φάλαινα”, “βαρέλι”, “αρκούδα”, “κεφτέ”, “μπάλα” και άλλα.»</p>
Συναισθηματική βία	80	<p>«Ήταν μια ομάδα παιδιών οι λεγόμενοι μάγκες του σχολείου, οι οποίοι συνήθιζαν να παρενοχλούν “αδύναμα” παιδιά. Δεν υπήρχε κάτι πιο πριν καμία ενόχληση από αυτά τα παιδιά έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένταση ή κάποιος τσακωμός. Μια μέρα λοιπόν στρίμωξαν στον τοίχο ένα από αυτά τα “αδύναμα” παιδιά και χωρίς ίχνος σεβασμού του έβγαλαν το παντελόνι μπροστά σε όλους μας. Δε θα ξεχάσω την ντροπή και λύπη που αισθάνθηκα για εκείνο το παιδί.»</p> <p>«Καθημερινά η πίεση που δεχόταν ήταν μεγάλη. Πολλές ήταν εκείνες οι φορές που απειλούσαν ότι θα τον δείρουν εάν δεν τους δώσει το φαγητό ή το χαρτζιλίκι του. Άλλες φορές χαλούσαν και έσκιζαν τα πράγματα του... Το παιδί ωστόσο ήταν τρομοκρατημένο, είχε κλειστεί στον εαυτό του και φοβόταν να αντιμετωπίσει την κατάσταση και να μιλήσει σε κάποιον. Είχε φτάσει σε σημείο να δίνει οικειοθελώς τα λεφτά και το φαγητό του προκειμένου να μην τον δείρουν οι συμμαθητές του. Μέσα από όλη αυτή την κατάσταση το γεγονός ότι δεν είχε έστω και κάποιον συνομήλικό του να τον υποστηρίξει, έναν άνθρωπο για να μιλήσει για την κατάσταση που αντιμετώπιζε, έκανε τα πράγματα ακόμα πιο δύσκολα.»</p>
Κοινωνική βία	71	<p>«Μια ομάδα παιδιών που είχαν δημιουργήσει “γκέτο” είχαν βάλει στόχο ένα παιδί πιο ήπιο και ήρεμο από τους ίδιους, το οποίο ήταν αφοσιωμένο στο διάβασμα και τις δραστηριότητες του. Δεν υπήρχε κάποια προϋπάρχουσα κόντρα αναμεσα τους, απλά η ομάδα “γκέτο” το αισθανόταν ένα ξένο σώμα στους δικούς της ρυθμούς»</p> <p>«Μία παρέα κοριτσιών της Β΄ Λυκείου συμπεριφέρονταν με άσχημο τρόπο στη συμμαθήτριά τους. Της ασκούσαν λεκτική βία, κυρίως στα διαλείμματα... Αυτό το παιδί είχε γίνει στόχος για αυτήν την παρέα κοριτσιών παρόλο που δεν έκανε κάτι για να ενθαρρύνει αυτήν τη</p>

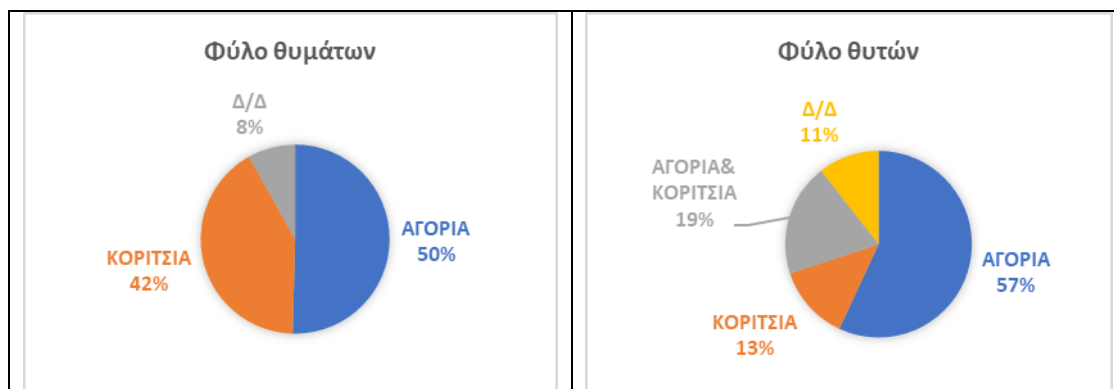
		<p>συμπεριφορά. Αυτό που τις “ενοχλούσε” ήταν ότι το κορίτσι αυτό ήταν η καλύτερη μαθήτρια στην τάξη και τη ζήλευαν.»</p>
Σχολικός εκφοβισμός	39	<p>«Όταν βρισκόμουν στην Τρίτη τάξη του Γυμνασίου, είχαμε στο τμήμα ένα παιδί, τον Π, που ενδιαφερόταν αποκλειστικά και μόνο για τα μαθήματά του. Αδιαφορούσε δηλαδή για τη προσωπική του ζωή, τη δημιουργία φιλιών και την κοινωνικοποίησή του. Παράλληλα, σε ένα άλλο τμήμα υπήρχε μία παρέα συνομηλίκων, τα μέλη της οποίας προκειμένου να φανούν ανώτεροι και «μάγκες» από τα περισσότερα παιδιά του σχολείου, εκφόβιζαν τον Π. Τον αποκαλούσαν «φυτό» καθημερινά και δε δισταζαν να απλώνουν χέρι πάνω του, ώστε ο ίδιος να μην αποκαλύψει τίποτα στους γονείς, τους συμμαθητές και τους καθηγητές του. Συγχρόνως, τον ανάγκαζαν να βάζει κρυφά φωτιά σε έναν κάδο του σχολείου και τον πίεζαν να μπει μέσα, με σκοπό τη δική τους ευχαρίστηση. Καθώς περνούσε ο καιρός ο Π δεν άντεχε άλλο αυτή τη κατάσταση, τα χτυπήματα, τα εγκαύματα και την καταπίεση που βίωνε...»</p> <p>«Κάθε πρωί ο Τ, ένα ήσυχο και ντροπαλό παιδί από ένα χωριό του που ήταν λίγο έξω από την πόλη, ξεκινούσε για να πάει στο σχολείο. Ήταν πολύ καλός μαθητής απουσιολόγος, παρόλο που οι γονείς του δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να το βοηθήσουν με εξωσχολικά μαθήματα. Στην τάξη του σχεδόν κανείς δεν του μιλούσε μόνο κάτι κορίτσια που τον "εκμεταλλεύονταν" για να τους δίνει τις εργασίες. Τα αγόρια της τάξης του κυρίως τον κορόιδευαν χρόνια τώρα που το δημοτικό φωνάζοντας το φυτό γιατί πάντα ήταν διαβασμένος και δεν δημιουργούσε προβλήματα στην τάξη. Μία μέρα λοιπόν... μία παρέα από αγόρια... του επιτέθηκαν και τον έριξαν από τη σκάλα και τον οδήγησαν τον στο νοσοκομείο αφού του άνοιξαν το κεφάλι και απειλώντας τον ότι αν δεν γίνει σαν αυτούς δεν θα τη βγάλει καθαρή στο σχολείο. Ο Τ ο φοβισμένος δεν είπε τότε τίποτα για το συμβάν σε κανέναν γιατί νόμιζε ότι τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα και απλά είπε ότι γλίστρησε καθώς ανέβαινε στην τάξη. Όμως λίγο καιρό αργότερα όταν έμαθαν ότι τη σημαία του σχολείου θα την κρατούσε ο Τ ως ο καλύτερος μαθητής θύμωσαν και μετά το σχολείο τον έπιασαν και τον έδειραν τόσο πολύ με αποτέλεσμα να καταλήξει στο νοσοκομείο με σπασμένο χέρι και πλευρά.»</p>
Σεξουαλική βία	25	<p>«Πριν από 4 χρόνια στο γενικό λύκειο της πόλης μου, μια κοπέλα 1 χρόνο μικρότερη μου, έστειλε μέσω Facebook γυμνές φωτογραφίες στον σύντροφό της. Εκείνος αποθήκευσε στη συσκευή του αρκετές από τις φωτογραφίες και έπειτα διέγραψε τη συνομιλία με τη κοπέλα του. Μετά από λίγο καιρό, το αγόρι μοιράστηκε με τους φίλους του κάποιες από τις φωτογραφίες (νιώθοντας περήφανος). Εκείνοι όμως δεν σταμάτησαν εκεί. Πήραν κρυφά από το φίλο τους τις φωτογραφίες της κοπέλας και “χακάροντας” τον λογαριασμό της, τις κοινοποίησαν. Η κοπέλα άργησε να το συνειδητοποιήσει μέχρι που όλο το σχολείο είχε δει τις φωτογραφίες και λίγοι φίλοι της, θέλησαν να τη βοηθήσουν και να την προστατέψουν.»</p> <p>«Ο Α σε μια στιγμή στο διάλειμμα και ενώ η Κ ήταν στις τουαλέτες του σχολείου ξεκίνησε να της εκμυστηρεύεται για άλλη μία φορά πόσο την θέλει... Αυτή προσπάθησε να φύγει όμως ο Α την έσπρωξε προς τον τοίχο και κρατώντας την και από τα δύο χέρια δεν μπορούσε να φύγει.»</p>
Ηλεκτρονική βία	18	<p>«Μία μέρα γυρνώντας από το σχολείο είπα στην μητέρα μου ότι κυκλοφόρησαν γυμνές φωτογραφίες μαθητριών του σχολείου μέσω Facebook... Μου θύμισε να είμαι προσεκτική, πως ότι γράφεται στο ίντερνετ μένει... Κάποια στιγμή μπήκε στον λογαριασμό μου στο Facebook, όπως συνήθιζε να κάνει αραιά και που για να έχει έναν έλεγχο και έμαθε ότι ήθελα να αυτοκτονήσω και πως δεν άντεχα άλλο. Όταν με ρώτησε της είπα κλαίγοντας ότι λίγο νωρίτερα είχα γνωρίσει έναν συμμαθητή μου τον Δ, με τον οποίο ανταλλάσσαμε μηνύματα. Κάποια στιγμή με έπεισε να του στείλω μια γυμνή φωτογραφία μου μέσω του Snapchat. Το έκανα νομίζοντας ότι η φωτογραφία ότι η φωτογραφία θα διαγραφεί αμέσως. Δυστυχώς αυτός φωτογράφησε την εικόνα με ένα άλλο</p>

κινητό και την έστειλε σε έναν φίλο του. Ο φίλος του σε έναν άλλο φίλο του κ.ο.κ.. Σε έξι ώρες, η εικόνα μου είχε κυκλοφορήσει παντού. Η κατάσταση ξέφυγε από κάθε έλεγχο. Άρχισα να λαμβάνω εκατοντάδες υβριστικά μηνύματα από συμμαθητές, μαθητές μεγαλύτερων τάξεων ακόμα και από άλλα σχολεία.»

Πίνακας 2. Αποσπάσματα σχετικά με τις μορφές σχολικής βίας

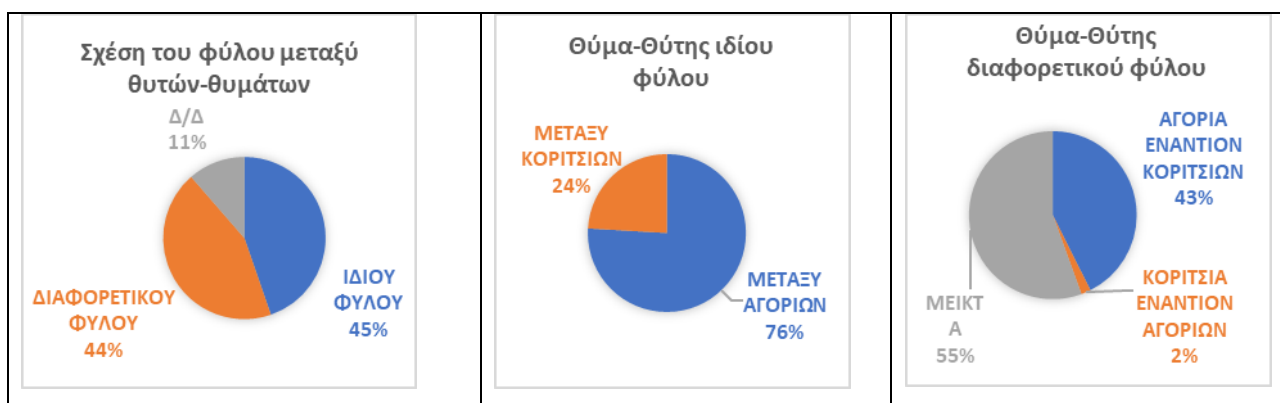
3.4. Οι εμπλεκόμενοι στα περιστατικά βίας που περιγράφονται στις ιστορίες των φοιτητών

Στα μισά περίπου περιστατικά σχολικής βίας που περιγράφονται στις γραπτές αφηγήσεις των φοιτητών (49%) πρωταγωνιστούν πολλοί θύτες, οι οποίοι στρέφονται εναντίον ενός θύματος. Υψηλό είναι και το ποσοστό των περιστατικών, στα οποία πρωταγωνιστεί ένας θύτης (43%). Οι θύτες είναι συνήθως αγόρια (57%) και σε ορισμένες περιπτώσεις κορίτσια (13%) (Πίνακας 3). Στα περισσότερα περιστατικά τα θύματα είναι αγόρια (50%), αν και δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση από το ποσοστό των περιστατικών με θύματα κορίτσια (42%).



Πίνακας 3. Φύλο θυμάτων-θυτών

Περίπου ίδιο είναι το πλήθος των περιστατικών μεταξύ μαθητών ίδιου φύλου και αυτών με μαθητές διαφορετικού φύλου. Ωστόσο, σπάνια (2%) παρατηρείται περιστατικό με κορίτσια να στρέφονται εναντίον αγοριών (Πίνακας 4).



Πίνακας 4. Σχέση μεταξύ φύλου θυμάτων-θυτών

Στα περιστατικά που εξελίσσονται στα δημοτικά οι μαθητές που εμπλέκονται είναι κυρίως τετάρτης και πέμπτης δημοτικού. Στα γυμνάσια περιγράφονται περιστατικά μεταξύ μαθητών κυρίως των δύο τελευταίων τάξεων, ενώ στα λύκεια των δύο πρώτων τάξεων.

Όσον αφορά τους τρίτους που παρεμβαίνουν στα περιστατικά, στην πλειονότητα των περιστατικών παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί (24%), οι διευθυντές (23%) και η οικογένεια (19%) των θυμάτων-θυτών. Σε αρκετά περιστατικά (14%) παρεμβαίνουν οι συμμαθητές, οι οποίοι συνήθως ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς ή τον διευθυντή για τα συμβάντα χωρίς να εμπλέκονται άμεσα στην αντιμετώπιση των περιστατικών. Σε ορισμένες περιπτώσεις εμπλέκεται η αστυνομία και άλλοι φορείς προκειμένου να αντιμετωπιστούν ακραία περιστατικά βίας. Στο 11% των περιστατικών δεν παρεμβαίνει κανείς, γεγονός που αποτρέπει την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μεγαλύτερη εμπλοκή της οικογένειας και μικρότερη των συμμαθητών, σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια, όπου παρατηρείται το ακριβώς αντίθετο.

4. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού που έχουν βιώσει οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας τους.

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, προέκυψαν τρία βασικά θεματικά μοτίβα από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου των γραπτών αφηγήσεων των μαθητών: (α) εξέλιξη των συμβάντων, (β) μορφές σχολικής βίας και (γ) εμπλεκόμενοι. Τα ευρήματα από την επεξεργασία των δεδομένων έρχονται σε μεγάλο βαθμό σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες που αφορούν στις εμπειρίες των θυμάτων σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Αναφορικά με την εξέλιξη των συμβάντων παρατηρείται ότι στην πλειονότητα των περιστατικών δεν υπάρχει προφανής λόγος που να προκαλεί την εκδήλωση των περιστατικών βίας. Αφορμή εκδήλωσης των περιστατικών μπορεί να είναι η σεξουαλική παρενόχληση, η στοχοποίηση μαθητών, σε ορισμένες περιπτώσεις με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Li, 2006), αλλά και οι ιδιαιτερότητες στην εξωτερική εμφάνιση (Thompson et al., 2020; Haegele et al., 2019) οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Saia et al., 2009; Brown Hajdukova et al., 2016, Griffin et al., 2019) και η διαφορετική καταγωγή (Mthethwa-Sommers & Kisiara, 2015). Τα περισσότερα περιστατικά καταγράφονται εντός του σχολείου, συνήθως στη σχολική αυλή (Kalliotis, 2000), και σημειώνονται κατά την ώρα του διαλείμματος, και σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στο 31% των περιστατικών δεν υπάρχει κανένας τρόπος αντιμετώπισης, ενώ το 46% δεν έχει θετική έκβαση.

Στα περισσότερα περιστατικά περιγράφονται ενέργειες λεκτικής, σωματικής και ψυχολογικής βίας, με τις μορφές βίας να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανά ηλικιακή ομάδα. Σε αρκετά περιστατικά διαπιστώνονται πολλαπλές μορφές βίας, καθώς παρατηρείται ότι συχνά η σωματική, η λεκτική και η ψυχολογική βία συνυπάρχουν. Αντίστοιχα σε αρκετά περιστατικά ηλεκτρονικής βίας παρατηρείται και ύπαρξη σεξουαλικής, λεκτικής και κοινωνικής βίας. Επιπλέον, σημαντικό είναι και το ποσοστό των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού τόσο στα δημοτικά, όσο και στα γυμνάσια και τα λύκεια. Αντίστοιχα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται και στις έρευνες των Shin et al. (2011) και Kalliotis (2000).

Όσον αφορά τους εμπλεκόμενους, τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με αυτά άλλων ερευνών, καθώς στην πλειονότητα των περιστατικών εμπλέκονται αγόρια (Kalliotis, 2000; Fekkes et al., 2004). Επιπλέον, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης παρεμβαίνουν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες των θυμάτων/θυτών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μεγαλύτερη εμπλοκή των συμμαθητών και μικρότερη της οικογένειας συγκριτικά με το δημοτικό.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι η ύπαρξη του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στην ελληνική εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών και ευρύτερα της κοινωνίας σχετικά με το φαινόμενο, προκειμένου να αναγνωρίζονται και να αναφέρονται τα περιστατικά σχολικής βίας, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου (Novick & Isaacs, 2010), το οποίο απασχολεί τόσο τους μαθητές και τις οικογένειές τους όσο και τους εκπαιδευτικούς, τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και την κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Addington, L. A. (2009). Cops and cameras: Public school security as a policy response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52, 1424–1446.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *Elementary School Journal*, 108(5), 362–375. Doi: 10.1086/589467
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Doi: 10.1191/1478088706 qp063oa
- Brown Hajdukova, E., Hornby, G., & Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207–221. Doi: 10.1080/00131911.2015.1067880
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018) Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*; 10(6), 807-815.
- Clarke, V. & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopaedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6626-6628). Springer, Dordrecht, Netherlands: Springer
- Creswell, J.W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (Τσορμπατζούδης, Χ., Επιμ.-Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ). Αθήνα: Ίων
- deLara, E. W. (2012). Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288–305.
- D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.) (1998). *Violence in American schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths. *Centers for Disease Control and Prevention Atlanta, Georgia*, 4–101.
- Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., & Morin, L. (2019). In their own words: Perceptions and experiences of bullying among individuals with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(1), 66–74. Doi: 10.1352/1934-9556-57.1.66
- Haegele, J. A., Zhu, X., & Holland, S. K. (2020). School-based bullying experiences as reflected by adults with visual impairments. *Psychology in the Schools*, 57(2), 296–309. Doi: 10.1002/pits.22314
- Hutson, E. (2018). Integrative Review of Qualitative Research on the Emotional Experience of Bullying Victimization in Youth. *Journal of School Nursing*, 34(1), 51–59. Doi: 10.1177/1059840517740192
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47–64. Doi:

10.1177/0143034300211004

- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. Doi: 10.1177/0143034306064547
- Mitchell, D. M., & Borg, T. (2013). Examining the lived experience of bullying: A review of the literature from an Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 142–155. Doi: 10.1080/02643944.2012.747554
- Mthethwa-sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to Students from Refugee Backgrounds : Lessons for Education Professionals. *Perspectives on Urban Education*, 12(1), 1–10.
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283–296. Doi: 10.1080/01443410903573123
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. Doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Saia, D, Saylor, C., Allen, R. & Arnau, P. (2009). Bullying Experiences, Anxiety about bullying and Special Education Placement. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Fall 2009*, 38–50.
- Shin, J. Y., D’Antonio, E., Son, H., Kim, S. A., & Park, Y. (2011). Bullying and discrimination experiences among Korean-American adolescents. *Journal of Adolescence*, 34(5), 873–883. Doi: 10.1016/j.adolescence.2011.01.004
- Smith, P., del Barrio, C. & Tokunaga, R. (2013). Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful are the Terms? In S. Bauman, J, Walker & D. Cross (eds), *Principles of cyberbullying research: Definition, methods, and measures* (pp.64-86). New York & London: Routledge.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.
- Thompson, I., Hong, J. S., Lee, J. M., Prys, N. A., Morgan, J. T., & Udo-Inyang, I. (2020). A review of the empirical research on weight-based bullying and peer victimisation published between 2006 and 2016. *Educational Review*, 72(1), 88–110. Doi: 10.1080/00131911.2018.1483894
- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Sustainable Development Goals: Education 2030*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- World Health Organization. (2015). *Preventing youth violence: an overview of the evidence*.

Σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση εντός και εκτός σχολείου (μέσω διαδικτύου): διασυνδέσεις με όψεις της σχολικής ζωής

Αδαμοπούλου Παναγιώτα

Καθηγήτρια Μέσης Εκπαίδευσης ΠΕ 04.01 (Φυσικός)
Υποψήφια διδάκτορας Νοσηλευτικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών
pennyada210@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ρόλοι του παραδοσιακού θύτη/θύματος αλλά και του σύγχρονου κυβερνοθύτη και κυβερνοθύματος (εκφοβισμός και θυματοποίηση μέσω κινητών τηλεφώνων και Η/Υ) επηρεάζουν ανησυχητικά την καθημερινότητα του σχολείου και της ζωής γενικότερα αρκετών μαθητών/ριών. Σκοπός της παρουσίασης είναι η αναζήτηση διασυνδέσεων ανάμεσα στους παραπάνω ρόλους με πλευρές της σχολικής ζωής. Επιμέρους στόχοι είναι η ανάδειξη των παραγόντων που προβλέπουν ή επηρεάζουν την εμφάνιση των παραπάνω ρόλων σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής ζωής. Η έρευνα διεξήχθη την Άνοιξη του 2018 σε 324 μαθητές/ριες επτά σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής. Στα σχολεία όπου οι μαθητές/ριες δυσκολεύονται να διατηρήσουν καλές σχέσεις μεταξύ τους βρέθηκε αρνητική συσχέτιση με τη θυματοποίηση και περισσότερο με την κυβερνοθυματοποίηση. Επίσης, το να γνωρίζουν οι μαθητές/ριες τους κανόνες του σχολείου αλλά και η χαρά που νιώθουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες συνδέονται αρνητικά με τον (παραδοσιακό) εκφοβισμό, ενώ και ο ρόλος του κυβερνοδράστη σχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/ριών από διαφορετικές εθνικότητες. Η ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας με μαθητές/ριες από άλλες χώρες, οι ομαδικές μαθητικές εργασίες και οι σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες μπορούν να περιορίσουν τις εκδηλώσεις εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως σημαντικός ιδιαίτερα στη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολικός εκφοβισμός, θύτης, θύμα, κυβερνοδράστης, κυβερνοθύμα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική ζωή.

SUMMARY

The roles of the traditional perpetrator / victim but also of the modern cyberbully and cybervictim (bullying and victimization via mobile phones and PCs) have a worrying impact on the daily life of the school and the lives of several students in general.

The purpose of the presentation is to search for connections between the above roles with aspects of school life. Individual goals are to highlight the factors that predict or influence the appearance of the above roles in specific areas of school life. The survey was conducted in the spring of 2018 on 324 students from seven secondary schools in Attica. In schools where students find it difficult to maintain good relationships with each other, a negative correlation was found with victimization and more with cyber-victimization. Also, the fact that students know the rules of the school and the joy they feel through their participation in various school activities are negatively associated with (traditional) bullying, while the role of the cyber bully is negatively related to the development of communication between students of different

nationalities. Developing relationships and collaborations with students from other countries, group student work and school events and activities can reduce bullying and cyberbullying. The role of the teacher emerges as particularly important in the formation of good relationships between all students.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ρόλοι του παραδοσιακού δράστη-θύτη (Δ) και θύματος (Θ) αλλά και του σύγχρονου κυβερνοδράστη (ΚΔ) και κυβερνοθύματος (ΚΘ), δηλαδή αυτών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης μέσω κινητών τηλεφώνων και Η/Υ, εμφανίζονται στις μέρες μας σε συχνότητα η οποία καθίσταται όλο και πιο ανησυχητική, επηρεάζοντας την καθημερινότητα του σχολείου αλλά και της ζωής γενικότερα αρκετών μαθητών/ριών.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης παρουσίασης είναι το μοντέλο της κοινωνικο-οικολογικής προσέγγισης, το οποίο έχει ως βάση τη συστημική κοινωνική-οικολογική θεωρία (Social ecological theory) του Urie Broffebrenner (1975, 1986). Ο Broffebrenner στη θεωρία του δεν εξετάζει το άτομο ξεχωριστά στις διάφορες εκδηλώσεις του βίου του αλλά θεωρεί ότι εντάσσεται αναπόσπαστα μέσα σε ένα κοινωνικό δίκτυο τεσσάρων αλληλοσυσχετιζόμενων συστημάτων. Και στα τέσσερα αυτά συστήματα το άτομο είναι πάντα στο επίκεντρο και εξετάζονται οι σχέσεις του και οι επιδράσεις που δέχεται σε σχέση με α) το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον, όπως την οικογένεια, τους φίλους, τη γειτονιά και το σχολείο (μικροσύστημα, microsystem), β) τις σχέσεις μεταξύ σπιτιού και σχολείου - εκπαιδευτικών και τις επιδράσεις τους πάνω στο άτομο (μεσοσύστημα, mesosystem), γ) τις σχέσεις και επιδράσεις του ατόμου με άλλα πλαίσια, όπως οι δάσκαλοι ή οι οικογενειακοί φίλοι (εξωσύστημα, exosystem) και τέλος δ) τις επιδράσεις στο άτομο από ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, όπως τα ήθη και τα έθιμα ή η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (μακροσύστημα, macrosystem) (Cross et al., 2015· Johnson, 2010· Swearer & Doll, 2001· Τραυλός & Δούμα, 2012).

Επομένως, όσον αφορά στο θέμα μας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης δεν υφίστανται μόνον λόγω των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού-θύτη ή θύματος αλλά αναδύονται μέσα από τις επιδράσεις των συστημάτων αυτών στην προσωπικότητα και τις διαθέσεις των παιδιών (Τραυλός & Δούμα, 2012). Κατά τις Swearer και Doll μάλιστα, μία οικολογική προσέγγιση του φαινομένου του εκφοβισμού θα πρέπει να επικεντρωθεί στην αμοιβαία αλληλεπίδραση (reciprocal interplay) ανάμεσα στο άτομο και στα περιβάλλοντα της οικογένειας, των φίλων, των δασκάλων και των άλλων μελών του προσωπικού της σχολικής κοινότητας, τις πολιτικές του σχολείου και το φυσικό περιβάλλον των σχολείων. Μία τέτοια προσέγγιση δε θα παραθεωρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνώρισμα ενός ατόμου, αλλά θα τα εξετάζει μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα περιβάλλοντα αυτά (Swearer & Doll, 2001). Ο ιδιαίτερος εμπειρικός χαρακτήρας της θεωρίας Broffebrenner πιθανότατα εξηγεί και την προτίμηση της υιοθέτησης της θεωρίας του από διάφορους ερευνητές όσον αφορά τόσο στην προσέγγιση και μελέτη του παραδοσιακού εκφοβισμού όσο και του κυβερνοεκφοβισμού (βλ. ενδεικτικά Cross et al., 2015· Epstein & Kazmierczak, 2006· Espelage, 2014· Espelage & Swearer, 2004· Hong & Espelage, 2012· Johnson, 2010· Lee, 2010· Swearer & Doll, 2001· Swearer & Hymel, 2015).

Σκοπός της παρούσης ερευνητικής παρουσίασης είναι η αναζήτηση διασυνδέσεων ανάμεσα στις συμπεριφορές εφήβων που συνδέονται με τους ρόλους του θύτη και θύματος εκφοβισμού, είτε στην παραδοσιακή του μορφή είτε στη σύγχρονη μορφή του κυβερνοεκφοβισμού, με πλευρές της σχολικής ζωής. Επιμέρους στόχοι είναι η ανάδειξη των

επιδράσεων που δύναται να ασκούν στους παραπάνω ρόλους η ποιότητα της επικοινωνίας και των σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα, καθώς επίσης πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι ομαδικές εργασίες που εκπονούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων και οι σχολικές δραστηριότητες.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα διεξήχθη την Άνοιξη του 2018 σε 324 μαθητές/ριες όλων των τάξεων της μέσης εκπαίδευσης επτά σχολείων της Αθήνας και των προαστίων της (κυρίως από τη Δυτική Αττική), με την εθελοντική συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*» (ECIPQ-B) (Casas, Del Rey & Ortega-Ruiz, 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2015) για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την παραδοσιακή θυματοποίηση, ενώ για την κυβερνοθυματοποίηση χρησιμοποιήθηκε συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου «*European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire - Cyberbullying*» (ECIPQ-C) (Brighi et al., 2012; Del Rey et al., 2015; Schultze-Krumbholz et al., 2015).

Το δείγμα εξετάστηκε στο σύνολό του ($n = 324$) και στη συνέχεια σε όσους εμπλέκονταν είτε με τον ρόλο του θύματος ($n = 68$) ή του κυβερνοθύματος ($n = 154$), είτε με τον ρόλο του δράστη του παραδοσιακού εκφοβισμού ($n = 33$) ή του δράστη κυβερνοεκφοβισμού ($n = 113$). Έγινε διμεταβλητή ανάλυση συσχέτισης (Bivariate Analysis) με το δείκτη συνάφειας Pearson r στις συνολικές βαθμολογίες (scores) των κλιμάκων του Θ – ΚΘ – Δ και ΚΔ, στατιστικός έλεγχος one-way anova και ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων έγινε με την εφαρμογή του συντελεστή εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha. Για την επεξεργασία των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 18.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα ποσοστά αυτοαναφοράς σχετικά με την εμπλοκή στην παραδοσιακή θυματοποίηση στην έρευνά μας θεωρούνται μεγάλα: περισσότεροι από έναν στους δύο εφήβους (57,7%) δηλώνουν ότι υπήρξαν έστω περιστασιακά θύματα κάποιας μορφής εκφοβισμού, ενώ το 11,7% δηλώνει σοβαρότερη εμπλοκή και μόλις ένας στους τρεις (30,6%) δηλώνει ότι δεν είχε καμία ανάμιξη.

Αντιστοίχως και τα ποσοστά αυτοαναφοράς σχετικά με την εμπλοκή στον παραδοσιακό εκφοβισμό είναι υψηλά: περισσότεροι από ένας στους δύο εφήβους (56,6%) δηλώνουν ότι υπήρξαν έστω περιστασιακά δράστες κάποιας μορφής εκφοβισμού, ενώ το 5,6% μόνον δηλώνει σοβαρότερη εμπλοκή και λίγοι περισσότεροι από ένας στους τρεις (38,9%) δηλώνει ότι δεν είχε καμία ανάμιξη.

Όσον αφορά στα ποσοστά αυτοαναφοράς σχετικά με την εμπλοκή στην κυβερνοθυματοποίηση, λίγοι περισσότεροι από έναν στους δύο εφήβους (52,5%) δηλώνουν ότι δεν είχαν καμία ανάμιξη, το 44,7% ότι υπήρξαν έστω περιστασιακά θύματα κάποιας μορφής κυβερνοεκφοβισμού και το 3,1% δηλώνει σοβαρότερη εμπλοκή.

Τέλος, όσον αφορά στα ποσοστά αυτοαναφοράς σχετικά με την εμπλοκή στον κυβερνοεκφοβισμό, σχεδόν δύο στους τρεις εφήβους (65,1%) δηλώνουν ότι δεν είχαν καμία εμπλοκή, το 34% ότι υπήρξαν έστω περιστασιακά δράστες κάποιας μορφής κυβερνοεκφοβισμού και μόλις το 0,9% δηλώνει σοβαρότερη εμπλοκή.

Αναλυτικότερα:

1) Για το θύμα: Στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) και στα σχολεία όπου οι μαθητές/ριες δυσκολεύονται να διατηρήσουν καλές σχέσεις μεταξύ τους [ερωτήσεις 3, 7, 9 ($r = 0.301^{**}$, $p < 0.001$) και ερώτηση 13] και αισθάνονται ότι οι άλλοι είναι κακοί απέναντί τους (ερ. 19) ($r = 0.219^{**}$, $p < 0.001$) βρέθηκε θετική συσχέτιση με τη θυματοποίηση. Η συνεργασία με μαθητές από άλλες χώρες και φυλές στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων (ερ. 25) έδειξε ότι έχει αρνητική συσχέτιση με τη θυματοποίηση ($r = -0.210^{**}$, $p < 0.001$). Στην ομάδα των μαθητών/ριών που συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ εμπλοκής στη θυματοποίηση ($n = 68$) βρέθηκε ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών/ριών να γνωρίσουν άλλους μαθητές/ριες του σχολείου [ερ. 10 ($r = -0.261^*$, $p = 0,031$)] καθώς επίσης το ότι οι μαθητές/ριες νιώθουν ότι απολαμβάνουν τα μαθήματά τους [ερ. 14 ($r = 0.268^*$, $p = 0,027$)] και ότι συνεργάζονται με μαθητές/ριες από άλλες χώρες σε σχολικές δραστηριότητες [ερ. 25 ($r = -0.246^*$, $p = 0,043$)] λειτουργούν αναλόγως θετικά ή αρνητικά στη θυματοποίηση.

Ο έλεγχος one-way anova στο σύνολο του δείγματος επιβεβαίωσε τις παραπάνω παρατηρήσεις, ενώ έδειξε επιπλέον ότι η πολύ καλή γνωριμία μεταξύ των μαθητών/ριών μίας τάξης σχετίζεται με τη θυματοποίηση [(ερ. 4) $F(19,304) = 2,187$, $p = 0.003$]. Αντιθέτως, στην ομάδα των μαθητών/ριών που συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ εμπλοκής στη θυματοποίηση ($n = 68$) βρέθηκε ότι μόνον η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες επιδρά αρνητικά στη θυματοποίηση [(ερ. 21) $F(13,54) = 2,157$, $p = 0.025$]. Τέλος, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) έδειξε ότι η ύπαρξη κακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές [ερ. 9 ($\beta = 0.162$, $p = 0,009$) και ερ. 13 ($\beta = 0.292$, $p = 0,000$)] αλλά και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες με μαθητές/ριες άλλων εθνικοτήτων [ερ. 25 ($\beta = -0.190$, $p = 0,001$)] αποτελούν θετικούς ή αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες αντίστοιχα και ερμηνεύουν κατά 21,2% των περιπτώσεων τη θυματοποίηση.

2) Για το θύμα του διαδικτυακού εκφοβισμού (Κυβερνοθύμα): Στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) και στα σχολεία επίσης όπου δεν υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/ριών [ερωτήσεις 3, 9 ($r = 0.158^{**}$, $p = 0.004$), 13 ($r = 0.162^{**}$, $p = 0.003$) και ερώτηση 19] βρέθηκε θετική συσχέτιση με την κυβερνοθυματοποίηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι ορισμένες άλλες πλευρές της σχολικής ζωής και της μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται να συσχετίζονται με την κυβερνοθυματοποίηση, όπως: το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών να γνωρίσουν άλλους μαθητές/ριες [ερώτηση 10 ($r = -0.161^{**}$, $p = 0.004$)], ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτοί οι συμμαθητές/ριές τους τυχαίνει να προέρχονται από άλλες χώρες [ερώτηση 24 ($r = -0.215^{**}$, $p = 0.000$)], η βοήθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές να οργανώσουν τις εργασίες τους [ερώτηση 11 ($r = -0.138^*$, $p = 0.013$)] καθώς επίσης στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/ριών διαφορετικής καταγωγής και η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/ριών από διαφορετικές εθνικότητες [ερώτηση 22 ($r = -0.162^{**}$, $p = 0.004$)]. Οι παραπάνω παρατηρήσεις ισχύουν και όσον αφορά ειδικότερα στην ομάδα των μαθητών/ριών που συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ εμπλοκής στην κυβερνοθυματοποίηση ($n = 154$).

Επιπλέον, ο έλεγχος one-way anova στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) έδειξε ότι – όπως και στην περίπτωση του θύματος - η πολύ καλή γνωριμία τόσο μεταξύ των μαθητών/ριών της ίδιας τάξης [(ερ. 4) $F(18,305) = 1,817$, $p = 0.023$], όσο και μεταξύ των μαθητών όλου του σχολείου [(ερ. 17) $F(18,305) = 2,143$, $p = 0.005$] σχετίζεται αρνητικά με την κυβερνοθυματοποίηση. Ακόμη, ο έλεγχος Anova έδειξε και συσχέτιση της κυβερνοθυματοποίησης με το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες στα μαθήματα [(ερ. 20) $F(18,305) = 1,735$, $p = 0.033$]. Η συσχέτιση αυτή παρατηρείται και στον έλεγχο one-way anova στην ομάδα των μαθητών/ριών που συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ εμπλοκής στην κυβερνοθυματοποίηση ($n = 154$) [(ερ. 20) $F(16,137) = 1,915$, $p = 0.024$].

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης στο σύνολο του δείγματος έδειξε ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την κυβερνοθυματοποίηση, πέρα από την ύπαρξη κακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές [ερ. 13 ($\beta = 0.172$, $p = 0,007$)]. Τέτοιοι παράγοντες είναι: η ύπαρξη ξεκάθαρων οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς για το πώς να κάνουν οι μαθητές/ριες τις εργασίες τους στην τάξη [ερ. 8 ($\beta = -0.139$, $p = 0,030$)], το ενδιαφέρον των ίδιων των μαθητών/ριών να γνωρίσουν άλλους μαθητές/ριες του σχολείου [ερ. 10 ($\beta = -0.147$, $p = 0,016$)], το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες νιώθουν ότι απολαμβάνουν τα μαθήματά τους [ερ. 14 ($\beta = 0.119$, $p = 0,047$)], η πεποίθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου ότι οι μαθητές/ριες από διαφορετικές χώρες και φυλές είναι σημαντικό να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους [ερ. 22 ($\beta = -0.158$, $p = 0,011$)] αλλά και το έμπρακτο ενδιαφέρον των ίδιων των μαθητών/ριών να μάθουν κάτι για τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες και φυλές [ερ. 24 ($\beta = -0.187$, $p = 0,003$)]. Οι παράγοντες αυτοί ερμηνεύουν κατά 10,7% των περιπτώσεων την κυβερνοθυματοποίηση.

3) Για τον δράστη (ή θύτη) του παραδοσιακού εκφοβισμού: Όσον αφορά στο ρόλο του θύτη / δράστη (Δ), η διμεταβλητή ανάλυση με το δείκτη συνάφειας Pearson r στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) έδειξε ότι ορισμένες από τις πλευρές της σχολικής ζωής που αναφέρθηκαν παραπάνω συνδέονται με τον εκφοβισμό, ενώ βρέθηκαν και ορισμένες άλλες πλευρές. Τέτοιες πλευρές εκ μέρους των μαθητών/ριών είναι οι εξής: α) η συνεπής εφαρμογή των κανόνων που έχουν θεσπιστεί από τους εκπαιδευτικούς [ερώτηση 6 ($r = -0.178^{**}$, $p = 0.001$)], β) το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών να γνωρίζουν άλλους μαθητές/ριες [ερώτηση 10 ($r = -0.218^{**}$, $p = 0.000$)], γ) η απόλαυση των μαθημάτων από τους μαθητές/ριες [ερώτηση 14 ($r = -0.233^{**}$, $p = 0.000$)], δ) η χαρά που νιώθουν οι μαθητές/ριες μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες στα μαθήματα [ερώτηση 20 ($r = -0.224^{**}$, $p = 0.000$)] και ε) το να μαθαίνουν οι μαθητές/ριες για τους συμμαθητές/ριες τους από άλλες χώρες [ερώτηση 24 ($r = -0.217^{**}$, $p = 0.000$)].

Εκ μέρους των εκπαιδευτικών, θετική επίδραση στην απομείωση φαινομένων εκφοβισμού έχουν: α) η αφιέρωση χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να συζητήσουν κάποιο θέμα που επιθυμούν οι ίδιοι οι μαθητές/ριες [ερώτηση 5 ($r = -0.183^{**}$, $p = 0.001$)], β) η ύπαρξη ξεκάθαρων οδηγιών για το πώς θα δουλέψουν οι μαθητές/ριες τις εργασίες τους στην τάξη [ερώτηση 8 ($r = -0.185^{**}$, $p = 0.001$)], γ) η βοήθεια προς τους μαθητές/ριες στο να οργανώσουν τις εργασίες τους [ερώτηση 11 ($r = -0.146^{**}$, $p = 0.008$)], δ) η βοήθεια προς τους μαθητές/ριες στο να αναπληρώσουν τυχόν κενά μετά από κάποιο διάστημα απουσίας των τελευταίων από το σχολείο [ερώτηση 16 ($r = -0.217^{**}$, $p = 0.000$)], ε) η εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος για τους μαθητές από τους καθηγητές [ερώτηση 18 ($r = -0.154^{**}$, $p = 0.006$)], στ) η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές/ριες από διάφορες χώρες είναι σημαντικό να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους [ερώτηση 22 ($r = -0.157^{**}$, $p = 0.005$)] και ζ) η έλλειψη διακρίσεων στην επιλογή μαθητών/ριών από διάφορες χώρες για τη συμμετοχή τους σε σημαντικές σχολικές δραστηριότητες [ερώτηση 23 ($r = -0.280^{**}$, $p = 0.000$)].

Όπως είναι επίσης φυσικό, η ύπαρξη κακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/ριών, που εκφράζεται με τις κακίες που λέγονται για τους συμμαθητές τους [ερώτηση 7 ($r = 0.167^{**}$, $p = 0.003$)] και την αρνητική αίσθηση που έχουν για τους άλλους [ερώτηση 19 ($r = 0.215^{**}$, $p = 0.000$)] σχετίζονται με την παρουσία του εκφοβισμού.

Στην ομάδα των μαθητών/ριών που συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ εμπλοκής στον εκφοβισμό ($n = 33$) βρέθηκε ιδιαίτερα ότι η γνώση των συνεπειών εξαιτίας της παραβίασης των κανόνων του σχολείου συνδέεται στατιστικά σημαντικά με τον εκφοβισμό [ερώτηση 12 ($r = -0.463^{**}$, $p = 0.007$)], ενώ η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες στα μαθήματα [ερώτηση 20 ($r = -0.465^{**}$, $p = 0.006$)] καθώς και η προαναφερθείσα έλλειψη διακρίσεων στην επιλογή μαθητών/ριών από διάφορες χώρες για τη συμμετοχή τους σε σημαντικές σχολικές

δραστηριότητες [ερώτηση 23 ($r = -0.570^{**}$, $p = 0.001$)] φαίνεται να συνδέονται επίσης σημαντικά αρνητικά με την εκδήλωση πράξεων εκφοβισμού.

Ο έλεγχος one-way anova στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) έδειξε ότι πέρα από τη γνώση των συνεπειών εξαιτίας της παραβίασης των κανόνων του σχολείου και η επισήμανση από πλευράς των καθηγητών της ανάγκης να τηρούνται οι κανόνες του σχολείου [(ερ. 15) $F(16,307) = 2,213$, $p = 0.005$] αλλά και η συνεργασία των μαθητών/ριών στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων με συμμαθητές τους από άλλες χώρες [(ερ. 25) $F(16,307) = 2,097$, $p = 0.008$] συνδέονται στατιστικά σημαντικά με τον εκφοβισμό.

Τέλος, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης στο σύνολο του δείγματος έδειξε ότι η επιθυμία των μαθητών/ριών για συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες στα μαθήματα [ερ. 20 ($\beta = -0.135$, $p = 0,030$)] και ακόμη περισσότερο η επιλογή μαθητών/ριών από άλλες χώρες και φυλές για τη συμμετοχή τους σε σημαντικές σχολικές δραστηριότητες [ερ. 23 ($\beta = -0.171$, $p = 0,005$)] αποτελούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες και ερμηνεύουν κατά 16,1% των περιπτώσεων τον εκφοβισμό (bullying).

4) Για τον δράστη διαδικτυακού εκφοβισμού (Κυβερνοδράστη): Όσον αφορά στο ρόλο του κυβερνοθύτη/ κυβερνοδράστη (ΚΔ), η διμεταβλητή ανάλυση με το δείκτη συνάφειας Pearson r στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) έδειξε ότι υπάρχουν μερικές συσχετίσεις με τις όψεις της σχολικής ζωής που παρατηρήθηκαν και στην περίπτωση του δράστη, όπως η χαρά που αντλούν οι μαθητές/ριες από τα μαθήματά τους [ερώτηση 14 ($r = -0.185^{**}$, $p = 0.001$)] και το να μαθαίνουν για τους συμμαθητές/ριες τους από άλλες χώρες [ερώτηση 24 ($r = -0.208^{**}$, $p = 0.000$)], η βοήθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές/ριες στο να οργανώσουν τις εργασίες τους [ερώτηση 11 ($r = -0.118^*$, $p = 0.034$)], το ενδιαφέρον τους προς τους μαθητές/ριες στο να αναπληρώσουν τυχόν κενά μετά από κάποιο διάστημα απουσίας των τελευταίων από το σχολείο [ερώτηση 16 ($r = -0.180^{**}$, $p = 0.001$)] και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές/ριες από διάφορες χώρες είναι σημαντικό να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους [ερώτηση 22 ($r = -0.198^{**}$, $p = 0.008$)].

Στην ομάδα των μαθητών/ριών που συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ εμπλοκής στον κυβερνοεκφοβισμό ($n = 113$) βρέθηκε ότι μόνον η πεποίθηση των εκπαιδευτικών να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους οι μαθητές/ριες από διάφορες χώρες [ερώτηση 22 ($r = -0.241^*$, $p = 0.010$)], η έλλειψη διακρίσεων στην επιλογή μαθητών/ριών από διάφορες χώρες για τη συμμετοχή τους σε σημαντικές σχολικές δραστηριότητες [ερώτηση 23 ($r = -0.234^*$, $p = 0.012$)], το να αποφεύγουν να μαθαίνουν για τους συμμαθητές/ριες τους από άλλες χώρες [ερώτηση 24 ($r = -0.269^{**}$, $p = 0.004$)] και η συνεργασία που αναπτύσσουν μεταξύ τους [ερώτηση 25 ($r = -0.231^*$, $p = 0.014$)] φαίνεται να επηρεάζουν την εκδήλωση του κυβερνοεκφοβισμού.

Περαιτέρω, ο έλεγχος one-way anova στο σύνολο του δείγματος ($n = 324$) έδειξε ότι – όπως και στην περίπτωση του κυβερνοθύματος - η πολύ καλή γνωριμία τόσο μεταξύ των μαθητών/ριών της ίδιας τάξης [(ερ. 4) $F(14,309) = 3,011$, $p = 0.000$] όσο και μεταξύ των μαθητών όλου του σχολείου [(ερ. 17) $F(14,309) = 2,293$, $p = 0.005$] σχετίζεται αρνητικά με την κυβερνοθυματοποίηση. Επιπλέον, το ενδιαφέρον των μαθητών να γνωρίζουν άλλους μαθητές επίσης σχετίζεται με την κυβερνοθυματοποίηση [(ερ. 10) $F(14,309) = 1,962$, $p = 0.020$].

Πάντως, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης στο σύνολο του δείγματος δεν προέταξε κάποιον από τους παράγοντες ως σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για τον κυβερνοεκφοβισμό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές/ριες ανέφεραν συχνή καθημερινή χρήση των κινητών τηλεφώνων και του διαδικτύου, διάρκειας περισσότερης από 3 ώρες την ημέρα και σε ποσοστό 43,5% για το κινητό τηλέφωνο και 44,8% για το διαδίκτυο. Τα ευρήματα αυτά σαφώς αναδεικνύουν μία σημαντική αφιέρωση χρόνου από τη μαθητιώσα νεολαία σήμερα στο κινητό τηλέφωνο και την περιήγηση στο διαδίκτυο, εις βάρος ίσως άλλων ενασχολήσεων.

Όσον αφορά στο σύνολο του δείγματος, στα σχολεία όπου οι μαθητές/ριες δυσκολεύονται να διατηρήσουν καλές σχέσεις μεταξύ τους βρέθηκε συσχέτιση με τη θυματοποίηση και περισσότερο με την κυβερνοθυματοποίηση, εύρημα το οποίο συμφωνεί με παλαιότερη έρευνα των Williams και Guerra (2007). Επίσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/ριών διαφορετικής καταγωγής και η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/ριών από διαφορετικές εθνικότητες, ειδικά στο πλαίσιο μαθητικών εργασιών, συνδέεται αρνητικά με την κυβερνοθυματοποίηση. Επιπροσθέτως, καλλιεργείται και το αίσθημα της αποδοχής και όχι της απόρριψης, συναισθήματα σημαντικά για την εκδήλωση ή όχι σχολικής επιθετικότητας (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015).

Το εύρημα αυτό αναδεικνύει επιπλέον τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργώντας θετικά στα πλαίσια του ρόλου του μπορεί να ασκήσει ευεργετική επίδραση στην απομείωση του κυβερνοεκφοβισμού, έστω και αν ο ίδιος ενδεχομένως μπορεί να μη συναισθάνεται άμεσα την επίπτωση αυτή. Ακόμη, η συνεισφορά του αυτή έρχεται να αντισταθμίσει στην πράξη την πιθανή επιφύλαξη και απροθυμία που μπορεί να επεδείκνυε μερίδα των εκπαιδευτικών αν χρειαζόταν να εφαρμόσουν στην τάξη ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενάντια στον κυβερνοεκφοβισμό: όπως έδειξαν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος σε σχολεία στην Αυστραλία, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη ήταν για διάφορους λόγους αρκετά περιορισμένη (Cross et al., 2015). Επίσης, ερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου αναφορικά με τον κυβερνοεκφοβισμό οι Slovak και Singer (2011) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί αμφέβαλαν για τις ικανότητες άσκησης παρέμβασης απέναντι στο φαινόμενο αυτό, ενώ ένοιωθαν επιπλέον την έλλειψη εξοικείωσης σχετικά με την ποικιλία των μέσων που χρησιμοποιούσαν οι κυβερνοδράστες για τη διάπραξη του κυβερνοεκφοβισμού. Άλλωστε και στα ελληνικά σχολεία παρατηρείται ένα έλλειμμα αφενός όσον αφορά στην κατάλληλη εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου η αναγκαιότητα για τη συγκρότηση ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015).

Από την άλλη, όσον αφορά στο ρόλο του Δ, βρέθηκε ότι το να γνωρίζουν οι μαθητές/ριες τους κανόνες του σχολείου και η χαρά που νιώθουν οι μαθητές/ριες μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, ειδικά όταν σε αυτές συμμετέχουν και μαθητές/ριες από διαφορετικές εθνικότητες, συνδέονται αρνητικά με τον (παραδοσιακό) εκφοβισμό. Όσον αφορά στο θέμα των κανονισμών του σχολείου, έχει ήδη επισημανθεί η σημασία της ύπαρξης μίας ξεκάθαρης πολιτικής από πλευράς του σχολείου ενάντια στη βία, σε οποιαδήποτε μορφή, παραδοσιακού εκφοβισμού ή διαδικτυακού (Beale & Hall, 2007· Olweus, 1993). Από την άλλη, το ευχάριστο σχολικό κλίμα, η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και το αίσθημα δικαίου μπορεί να οδηγήσει στη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών-σχολείου και σε μειωμένα περιστατικά κυβερνοεκφοβισμού, όπως έχει δείξει και η έρευνα (Almeida et al., 2012· Epstein & Kazmierczak, 2006· Olweus, 1993· Williams & Guerra, 2007) αντίθετα, ένα κακό σχολικό κλίμα μπορεί να εκθρέψει παραβατικές συμπεριφορές (Giovazolias et al., 2010).

Επίσης, στην έρευνά μας βρέθηκε ότι ο ρόλος του ΚΔ σχετίζεται αρνητικά και με την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/ριών από διαφορετικές εθνικότητες. Τα οφέλη επομένως από την καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/ριών διαφορετικών ομάδων / εθνικοτήτων είναι πολλαπλά και δεν περιορίζονται μόνον στην άρση των προκαταλήψεων

και στερεοτύπων ή ακόμη και του κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικών διακρίσεων, η ύπαρξη των οποίων δύναται να επιφέρει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του ατόμου (Killen, & Rutland, 2011). Η αντιμετώπιση άλλωστε των φαινομένων σχολικής βίας που συνδέονται με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα συνιστά και ένα ζητούμενο για την ελληνική εκπαίδευση (Μανιάτης, 2010).

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε τέλος ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αναπληρώσουν τα κενά τους μετά από κάποιο διάστημα απουσίας τους από τα μαθήματα, αυτό έχει αρνητική συσχέτιση με το ρόλο του Δ / ΚΔ. Πρόκειται για ένα εύρημα που αναδεικνύει τη σημασία της εκδήλωσης του ενδιαφέροντος από τον καθηγητή προς τον μαθητή ακόμη και μέσω αυτής της λεπτομέρειας ίσως η σημασία της φροντίδας και το πώς την εισπράττει ο μαθητής συμφωνεί και με τη διεθνή έρευνα, καθώς έχει βρεθεί ότι μαθητές που ήταν κυβερνοθύτες ή υπήρξαν κυβερνοθύματα και στη συνέχεια έγιναν οι ίδιοι κυβερνοθύτες αναφέρονται συχνά στην έλλειψη ενδιαφέροντος και φροντίδας από την πλευρά των καθηγητών τους (Sougander et al., 2010). Η προαγωγή επίσης των θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προτείνεται ως σημαντικό βήμα για την προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος (Cefai, 2011) καθώς επίσης και για τη μείωση και πρόληψη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Cross, 2013 όπως αναφέρεται στο Ματσόπουλος, 2015).

Συμπερασματικά, το καλό, θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών/ριών αλλά και η ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας με μαθητές/ριες από άλλες χώρες αποτελούν παράγοντες που περιορίζουν τις εκδηλώσεις εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως σημαντικός, με το να καλλιεργεί σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών/ριών και πολύ περισσότερο όταν ανάμεσά τους υπάρχουν άτομα που προέρχονται / κατάγονται από άλλες χώρες. Οι μαθητικές εργασίες που εκτελούνται ομαδικά, η συνεργατική μάθηση καθώς και οι σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες, όπου εμπλέκονται και συνεργάζονται μαθητές/ριες από διάφορες χώρες, μπορούν να προάγουν ένα θετικό σχολικό κλίμα (Cefai, 2011) και να δράσουν αποτρεπτικά στην ανάπτυξη και εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης τόσο στο σχολικό χώρο όσο και μέσω διαδικτύου. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν ιδιαίτερη συμβολή στην έρευνα του τομέα των σχέσεων (κυβερνο)εκφοβισμού/(κυβερνο)θυματοποίησης και σχολικής ζωής.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα ερευνητική παρουσίαση στράφηκε μόνον γύρω από τον κυβερνοεκφοβισμό και τη θυματοποίηση στις σχολικές αίθουσες κυρίως, αφήνοντας έξω άλλες πλευρές όπως το ευρύτερο σχολικό κλίμα, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον ή τις σχέσεις των εφήβων μαθητών/ριών με τους γονείς τους και των τελευταίων με τους εκπαιδευτικούς. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο άρθρο της Donna Cross και των συνεργατών της (2015), *«μία κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση για την πρόληψη του κυβερνο-εκφοβισμού απαιτεί θεωρητικά ή εμπειρικά στοιχεία για να προσδιορίσουν ποια περιβάλλοντα μπορούν να προσφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα»* ακόμη, στο ίδιο άρθρο επισημαίνεται ότι μία προσέγγιση του φαινομένου της κυβερνοθυματοποίησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της όλα τα επίπεδα που συνθέτουν τη θεωρία του Broffenbrenner και όχι μόνον αποσπασματικά (Cross et al., 2015). Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι η μελέτη του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού χρειάζεται να εμπλουτιστεί με νέες έρευνες που θα εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον και στο πλαίσιο μίας ολιστικής προσέγγισης του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, ενώ σημαντικό κενό σημειώνεται ιδιαίτερα σε διαμήκεις έρευνες (longitudinal studies). Η έρευνα της Donna

Cross και των συνεργατών της (2016) και το παρεμβατικό τους πρόγραμμα σε σχολεία της Αυστραλίας («Cyber Friendly Schools») αποτελεί μία ενδιαφέρουσα πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Almeida, A., Berne, S., Cross, D., Deboutte, G., Fandrem, H., Fulop, M., Heiman, T., Kurki, M., Olenik-Shemesh, D., O'Moore, M., Stald, G., Sygkollitou, E. & Välimäki, M. (2012). *Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations*. 'Cyber-bullying: Coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings' (<http://sites.google.com/site/costis0801/>).
- Beale, A. V. & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House*, 81, 8-12.
- Brighi, A., Rosario, O., Paz, E., Mora-Mercha, J. A., Genta, M. L., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. & Tippett, N. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38, 342–356.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Casas, J. A., Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor Variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580–587.
- Cefai, C. (2011). «Δεν υπάρχουν νικημένοι, Όλοι κερδίζουν: προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Σχολική τάξη». Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την Ευαλωτότητα στη Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Οικογενειακό και Σχολικό Πλαίσιο* (301-317). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cross, D. (2013). *Friendly Schools Plus in Evidence for Practice whole-school strategies to enhance student's social skills and reduce bullying in schools*. Hawker Brownlow Education: Melbourne Australia.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L. & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours, *Aggression and Violent Behavior*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L. & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42, 166–180. DOI: 10.1002/ab.21609
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147.
- Epstein, A. & Kazmierczak, J. (2006). Cyber Bullying: What Teachers, Social Workers, and Administrators Should Know. *Illinois Child Welfare*, 3(1,2), 41-51.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264.

- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior* 17, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003.
- Johnson, G. M. (2010). Internet use and child development: The technomicrosystem. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 32–43.
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York, NY: Wiley/Blackwell.
- Κουρκούτας, Ε. & Κοκκιιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8: 56-89. 10.12681/jret.9095
- Lee, C. H. (2010). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States, *Journal of Interpersonal Violence*, XX(X) 1– 30. DOI: 10.1177/0886260510370591
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα, η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Ματσόπουλος, Α. (2015). «Σχολικός Εκφοβισμός: Είμαστε στο Σωστό Δρόμο για την Κατανόηση του Φαινομένου & το Σχεδιασμό Αποτελεσματικών Παρεμβάσεων στα Ελληνικά Σχολεία;». Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.). *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού, σελ. 116-154.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what can do*. Oxford: Blackwell.
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyżalski, J., Plichta, P., Del Rey, R., Casas, J. A., Thompson, F. & Smith, P. K. (2015). A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data From Six European Countries. *Journal of Social Violence*, 14(1), 47-65.
- Slovak, K. & Singer, J.B. (2011). School social workers' perceptions of cyberbullying. *Children & Schools*, 33(1), 5-16.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. & Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents. A Population-Based Study. *Arch Gen Psychiatry*, 67 (7): 720-728.
- Swearer, S. M. & Doll, B. (2001). Bullying in schools: an ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7-23.
- Swearer, S. M. & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychological Association*, 70(4), 344–353. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>
- Τραυλός, Α. Κ. & Δούμα, Ε. (2012). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εκφοβισμού, Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, Β. Μπαρκούκης (Εκδότες). *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: μία διεπιστημονική προσέγγιση*. Παραδοτέα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Daphne III, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Williams, K. R. & Guerra N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health* 41(6): 14–21.

Η κατανόηση του Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίηση μέσω του σχεσιακού πλαισίου του Αδελφικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης

Γκάτσα Τατιανή

*Εργαστηριακό και Διδακτικό Προσωπικό, ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων
tgkatsa@uoi.gr*

Περίληψη

Ένας σημαντικός παράγοντας που αξίζει να διερευνηθεί είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση και του εκφοβισμού/θυματοποίηση ανάμεσα στα αδέλφια. Στην ανασκόπηση του θέματος χρησιμοποιήθηκαν οι πληροφοριακές βάσεις δεδομένων google scholar, Info psych, scopus. Στα αποτελέσματα της ανασκόπησης παρουσιάζεται διεξοδικά το φαινόμενο του εκφοβισμού/θυματοποίησης ανάμεσα στα αδέλφια, οι μορφές, τα χαρακτηριστικά και οι παράγοντες κινδύνου. Περιγράφεται ο επιπολασμός, οι συσχετίσεις, οι επιβλαβείς γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές επιπτώσεις και οι σοβαρές ψυχολογικές δυσκολίες και διαταραχές στο άτομο. Οι πρωταρχικές σχέσεις και η ποιότητα του αδελφικού δεσμού στο πλαίσιο της οικογένειας καθορίζουν την ανάπτυξη του ατόμου. Ο εκφοβισμός/θυματοποίηση στο πλαίσιο του σπιτιού και της οικογένειας αποτελεί τον προθάλαμο για το σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Η εκτενέστερη μελέτη του εκφοβισμού/θυματοποίηση και των παραγόντων που διαμεσολαβούν θα συμβάλλουν σημαντικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίηση.

Λέξεις κλειδιά: Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, αδέλφια, σχολείο

Understanding School Bullying / Victimization through the Relationship Framework of Sibling Bullying / Victimization

Gkatsa Tatiani,

*Laboratory and Teaching staff at the Pedagogical Department of Primary Education,
University of Ioannina
tgkatsa@uoi.gr*

Abstract

An important factor to consider is the relationship between school bullying / victimization and bullying / victimization among siblings. The google scholar, Info psych, scopus databases were used to review the topic. The results of the review show in detail the phenomenon of bullying / victimization among siblings, forms, characteristics and risk factors. The prevalence, the correlations, the harmful cognitive, social, emotional effects and the serious psychological difficulties and disorders in the individual are described. Primary relationships and the quality of the fraternal bond within the family determine the development of the individual. Bullying / victimization within the home and family is the hallmark of school bullying / victimization. The more extensive study of bullying / victimization and the factors that mediate it will significantly contribute to the prevention and treatment of school bullying / victimization.

Keywords: Bullying / Victimization, siblings, school

Εισαγωγή

Με τον όρο σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, εννοούμε την υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς που διαφοροποιείται από την έννοια της επιθετικότητας με τα κριτήρια: της εμπρόθετης επιθετικής συμπεριφοράς να προκαλέσει βλάβη, της επαναληπτικότητας, της ανισορροπίας δύναμης ενός πιο ισχυρού προς κάποιον πιο αδύνατο. Η Ανισορροπία δύναμης μπορεί να αναφέρεται στη σωματική, την ψυχολογική ή την κοινωνική δύναμη (Hemphill, 2014) και κατά τον Olweus (1993) μπορεί να είναι συνειδητή ή μη (Γκάτσα, 2015).

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος και να εμφανίζεται με τη μορφή της σωματικής, λεκτικής, κοινωνικής, ψυχολογικής, ηλεκτρονικής, σεξουαλικής, οπτικής, ρατσιστικής επιθετικής συμπεριφοράς. Οι άμεσες μορφές εκφοβισμού συναντώνται κυρίως στα αγόρια και έμμεσες ανάμεσα στα κορίτσια (Nansel, 2004).

Ο σχολικός εκφοβισμός εντοπίζεται και διερευνάται στο πλαίσιο του σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο εκφοβισμός εκδηλώνεται και σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου, όπως στην οικογένεια, ανάμεσα στα αδέρφια, σε παρέες συνομήλικων και μετέπειτα στην εργασία (Zapf, et al., 2020, Hoel, Cooper & Einarsen, 2020). Ωστόσο, καθοριστικός προθάλαμος αποτελεί η οικογένεια καθώς εκεί οι ρόλοι του εκφοβιστή και του θυματοποιημένου ανάμεσα στα αδέρφια δοκιμάζονται πολλαπλώς. Με τέτοιου είδους διαδικασίες εκπαιδεύονται στο κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας και τελικά γίνονται μαθημένες συμπεριφορές (Monks, et al., 2009).

Σε αυτό το σημείο η παρούσα συγγραφή έρχεται να προσθέσει με την ανασκόπηση επιδιώκοντας να συμβάλει στην κατανόηση του Σχολικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης μέσω του σχεσιακού πλαισίου του Αδελφικού Εκφοβισμού/Θυματοποίησης.

Ο εκφοβισμός των αμφιθαλών (ανάμεσα στα αδέρφια με ίδιους γονείς) είναι μορφή οικογενειακής βίας, η οποία παραβλέπεται από την οικογένεια και την κοινωνία (Plamondon, Bouchard & Lachance-Grzela, 2018). Ο Αδελφικός Εκφοβισμός περιγράφεται ως εκφοβισμός που διεξάγεται ανάμεσα στα αδέρφια και έχει τα διακριτικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού. (Dantchev & Wolke, 2019).

A. Μέθοδος- Αποτελέσματα

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση στη πληροφοριακή βάση δεδομένων της Google Scholar, InfoPsych, Scopus, Medline. Η αναζήτηση έγινε με τη λέξη κλειδί: sibling bullying, sibling bullying and school, bullying and family.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αναζήτησης διαπιστώθηκε πως το 85% των παιδιών προέρχονται από οικογένειες όπου διαβιών έχοντας και άλλα αδέρφια, αδελφούς και αδελφές (Dantchev & Wolke, 2019). Σε μελέτη των Allen και Tippett (2015), ο επιπολασμός παρουσίασε το ποσοστό 46% για τη θυματοποίηση από αδελφό/ή και το ποσοστό 36% ως επιτελεσμένη επιθετικότητα προς αδελφό/ή. Σε μια άλλη έρευνα ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια εκτιμήθηκε στο βαθμό 40 % σε εβδομαδιαία βάση, ανάμεσα σε αμφιθαλή αδέρφια (Wolke & Skew, 2012). Συνολικότερη αποτύπωση της διακύμανσης των ποσοστών παρουσιάζονται στη μελέτη των Dantchev και Wolke (2019), στην οποία παρουσιάζονται τα ποσοστά της θυματοποίησης να κυμαίνεται από 15-50% και για τον εκφοβισμό από 10-40%. Η ηλικία κορύφωσης της εκδήλωσης του εκφοβισμού, ανάμεσα στα αδέρφια εντοπίζεται στην πρώιμη, παιδική ηλικία (3-6 ετών) και στη μέση παιδική ηλικία (6-9 ετών). Ειδικότερα

το 46% των παιδιών που εμπλέκονται με κάποιο ρόλο στο φαινόμενο βρίσκονται στην ηλικία των 6-9 ετών. Αντίθετα, στην εφηβεία διαπιστώνεται μείωση του φαινομένου. Μόνο το 22% του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια εκδηλώνεται στην εφηβική ηλικία (Tucker, Finkelhor, Turner & Shattuck 2014, Finkelhor, Turner, Shattuck & Hamby, 2015)

Μορφές εκδήλωσης εκφοβιστικής-επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα αδέρφια είναι η σωματική (χτυπήματα, σπρωξίματα, μπουνιές, κλωτσιές), η ψυχολογική (λεκτική, παρενόχληση) και η κοινωνική (ψέματα, φήμες) (Dantchev & Wolke, 2019).

Ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια παρουσιάζει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ‘‘διαφορετικότητας’’ που διέπει το φαινόμενο του εκφοβισμού. Στην εν λόγω περίπτωση του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια η διαφορετικότητα εντοπίζεται στην ηλικία, τη σωματική διάπλαση, τη δύναμη (πραγματική ή αντιληπτή) (Dantchev & Wolke, 2019).

Ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια περιγράφεται ως η πιο διαδεδομένη μορφή οικογενειακής βίας. Συνδέεται με μια σειρά παραγόντων επίδρασης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται υψηλά ποσοστά εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια όταν συνυπάρχουν και χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οικονομικές δυσκολίες και μεγάλο μέγεθος της οικογένειας (Tippett & Wolke, 2015).

Ένα παιδί με περισσότερους από έναν αδελφούς ή αδελφές είναι πιο πιθανό να είναι θύμα εκφοβισμού αδελφών από ότι εκείνο που έχει μόνο έναν αδελφό. Ο εκφοβισμός είναι πιο πιθανό να συμβεί σε οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά, στις οποίες το μεγαλύτερο παιδί ή μεγαλύτερα αδέρφια ήταν συχνότερα οι εκφοβιστές. Τα θηλυκά παιδιά και τα μικρότερα παιδιά στοχοποιούνται συχνότερα. Τα πρωτότοκα παιδιά και τα μεγαλύτερα αδέρφια τείνουν να είναι οι εκφοβιστές (Wolke & Skew, 2012).

Το φύλο και η σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια ρυθμίζουν τους ρόλους εμπλοκής στο φαινόμενο. Ειδικότερα, όσον αφορά τα αγόρια είναι συχνά εκφοβιστές ή εκφοβιστές/θύματοποιημένοι, ενώ τα κορίτσια συναντώνται πιο συχνά στο ρόλο του θύματοποιημένου (Wolke & Skew, 2011). Σχετικά με τη σειρά γέννησης αναφέρεται πως τα αγόρια πιο συχνά θυματοποιούν μικρότερα αδέρφια τους, ενώ τα κορίτσια και τα μικρότερα αδέρφια είναι πιο συχνά θύτες προς μεγαλύτερα αδέρφια (Menesini, Camodeca & Nocentini, 2010). Γενικά, είναι αποδεκτό πως τα μικρότερα αδέρφια διατρέχουν κίνδυνο θυματοποίησης από τα μεγαλύτερα αγόρια, αδέρφια (Menesini et al., 2010, Wolke & Skew, 2011). Επίσης, βρέθηκε πως τα μεγαλύτερα αγόρια και οι μικρότερες αδελφές αναφέρονται ως χαρακτηριστική δυάδα που διατρέχει το μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης χωρίς να δέχονται υποστήριξη από άλλα μέλη της οικογένειας (Archer, 2013).

B. Η συσχέτιση του εκφοβισμού/θυματοποίησης ανάμεσα στα αδέρφια και του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών σε προγενέστερο στάδιο σχηματοποιούν και διαμορφώνουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Τα χαρακτηριστικά αυτών των σχέσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της οικογένειας, στο σπίτι αποτελούν τον προθάλαμο για άλλες σχέσεις στη ζωή τους. Όταν οι σχέσεις με τα αδέρφια είναι θετικές, αυτό προσμετράται ως βοήθεια, και προστατευτικός παράγοντας ενάντια στα στρεσογόνα γεγονότα ζωής, όπως τα ατυχήματα, οι οικογενειακές απογοητεύσεις και οι ασθένειες. Αντίθετα οι αρνητικές σχέσεις με τα αδέρφια αποτελούν αρνητική, εξελικτική ένδειξη στο πεδίο ανάπτυξης της προσωπικότητας και των κοινωνικών σχέσεων (Gass, Jenkins & Dunn, 2007).

Την τελευταία δεκαετία διερευνάται ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια και η συσχέτιση που εντοπίζεται ανάμεσα στον εκφοβισμό ανάμεσα στα αδέρφια στο πλαίσιο της οικογένειας και στον εκφοβισμό ανάμεσα στους συνομηλίκους στο πλαίσιο του σχολείου. Στο σύνολο τους όλες οι μελέτες συμφωνούν πως ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια

προηγείται και στη συνέχεια, επηρεάζει την εμπλοκή τους με κάποιο ρόλο στον εκφοβισμό με συνομηλικούς (Plamondon et al., 2018, Nocentini, Menesini & Pluess, 2018). Μια άλλη, πολύ πρόσφατη έρευνα μελέτησε την επίδραση της θυματοποίησης από αδέρφια στη θυματοποίηση από συνομηλικούς, σε μεταγενέστερο στάδιο. Διαπίστωσε μέσω της μοντελοποίησης της θυματοποίησης πως η θυματοποίηση ανάμεσα στα αδέρφια δεν συνδέεται με τη θυματοποίηση στην πρώτη παιδική ηλικία. Ενώ αντίθετα, ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια αποτελεί πρόβλεψη για τον εκφοβισμό στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία (Tucker, Finkelhor & Turner, 2019).

Σε μελέτη που διερεύνησε τον εκφοβισμό ανάμεσα στους συνομηλικούς και στα αδέρφια, διαπιστώνεται συσχέτιση ανάμεσα στα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό/θυματοποίηση συνομηλικών με τον εκφοβισμό/θυματοποίηση ανάμεσα στα αδέρφια. Τα παιδιά που είναι εκφοβιστές στα αδέρφια τους στην παιδική ηλικία είναι εκφοβιστές στην εφηβεία σε συνομηλικούς. Αντίστοιχα τα παιδιά που θυματοποιούνται από τα αδέρφια τους στην εφηβική ηλικία είναι άλλοτε θύτες και άλλοτε θύματα στους συνομηλικούς τους. Επιπρόσθετα, το ίδιο εύρημα ενισχύεται από μελέτες που παρουσιάζουν πιο υψηλό ποσοστό εκφοβισμού/θυματοποίησης ανάμεσα στα αδέρφια από ότι εκφοβισμό/θυματοποίηση ανάμεσα στους συνομηλικούς (Duncan, 1999, Skinner & Kowalski, 2013). Επίσης, τα ίδια παιδιά και έφηβοι εκδηλώνουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες (Duncan 1999).

Φαίνεται πως η ηλικία εμπλοκής στον αδελφικό εκφοβισμό επιδρά διαφορετικά στους ρόλους με τους οποίους εμπλέκονται στη συνέχεια στο σχολικό εκφοβισμό. Σε μελέτη 198 παιδιών, ηλικίας 10-12 ετών διαπιστώθηκε πως ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια συσχετίζεται με την εμπλοκή στον εκφοβισμό στην εξελικτική τους πορεία και στο σχολείο, τις περισσότερες φορές μάλιστα με τους ίδιους ακριβώς ρόλους. Τα αγόρια με το ρόλο του εκφοβιστή στο σπίτι εκδηλώνουν συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού στο σχολείο και διακρίνονται από χαμηλή εν συναίσθηση, συναισθηματική αστάθεια και δεν έχουν φίλους. Το ίδιο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής αστάθειας διακρίνει και τους θυματοποιημένους στο σχολείο (Nocentini et al., 2018)

Φαίνεται πως η εμπλοκή στον εκφοβισμό/θυματοποίηση επηρεάζει όλη την αναπτυξιακή πορεία και εδραιώνεται από την πρώτη, παιδική ηλικία έως και την ύστερη εφηβεία. Η οπτική που διαγράφεται είναι πως μόνο το πλαίσιο αλλάζει από την οικογένεια μεταξύ των αδελφών μεταφέρεται στο σχολείο με τους συνομηλικούς. Τα παιδιά και έφηβοι αποδίδουν σε δεύτερο χρόνο με τη συμπεριφορά τους τη σχεσιακή εμπειρία τους από την οικογένεια στις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς στο σχολείο. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά αυτή η επίδραση κατά την εφηβική ηλικία. Σύμφωνα με τους ερευνητές ο εκφοβισμός κορυφώνεται στην εφηβεία. Σε αυτή τη χρονική περίοδο οι έφηβοι βιώνουν ταχύτερες σωματικές, γνωστικές, ψυχοκοινωνικές αλλαγές. Βλέπουν την αλλαγή του σχολικού πλαισίου και τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο ως ευκαιρία να ηγηθούν σε ένα νέο, άγνωστο, κοινωνικό περιβάλλον με κάθε τρόπο. Κατά τη γνώμη κάποιων άλλων ερευνητών για κάποια αγόρια ο εκφοβισμός λειτουργεί ως προσαρμοστική λειτουργία στην προσπάθεια του να μουν σε μια νέα ομάδα και να αποκτήσουν σημαντική θέση (Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990). Σε μεγαλύτερη ηλικία χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μια επιτυχημένη στρατηγική διαχείρισης και αντιμετώπισης συνθηκών και καταστάσεων, για την οποία μάλιστα επιβραβεύονται με την κοινωνική θέση και τη δημοτικότητα που κερδίζουν (Smith, Shu, & Madsen, 2001). Επομένως, χρήζει προσοχής η διεισδυτική μελέτη και κατανόηση του οικογενειακού πλαισίου που επιτρέπει την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού.

Έχοντας αυτό τον προσανατολισμό, επιβεβαιώνεται πως οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζουν πως τα παιδιά μαθαίνουν επιμέρους συμπεριφορές μέσα από τις σχέσεις με τους γονείς και τα αδέρφια τους (Putallaz 1987, Mac Donald & Parke, 1984). Με

έρευνες υποστηρίχτηκε ότι η συμμετοχή στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση συσχετίζεται με συγκεκριμένη ποιότητα γονικών σχέσεων. Οι γονείς του εκφοβιστή περιγράφονται ως υπερβολικά επιτρεπτικοί και χωρίς συναισθηματική ζεστασιά. Ειδικότερα διαφαίνεται πως τα παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά έχουν αναπτύξει φτωχές σχέσεις με τους γονείς, οι οποίοι είναι υπερβολικά επιτρεπτικοί, με μικρή συναισθηματική υποστήριξη. Στην αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά εκδηλώνουν σωματική και συναισθηματική επιθετική συμπεριφορά. Γενικότερα, η γονική λειτουργικότητα δεν είναι υγιής. Κατά απόλυτη φυσική συνέπεια, οι οικογένειες τους δεν έχουν αποκτήσει κοινωνική συνοχή (Olweus, 1993, Strassberg, Dodge, Petit & Bates 1994, Rigby 1994). Δεν υπάρχει επίβλεψη προς τα παιδιά. Επίσης, η μητέρα του θύτη και του θύματος στη βιβλιογραφία περιγράφεται ως ελεγκτική, περιοριστική, συνεκτική, βασανιστική, και υπερεμπλεκόμενη (Bowers, Smith, & Binney, 1994). Η οικογένεια του θυματοποιημένου παιδιού ασκεί υψηλή κριτική, οι κανόνες είναι ελλιπείς και πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά αποτελούν θύματα οικογενειακής κακοποίησης (Holt 2009). Στο σημείο αυτό καθαρά φαίνεται πως ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση συνδέεται με το ότι παιδιά και έφηβοι γίνονται θύματα της οικογενειακής κακοποίησης και της οικογενειακής βίας (Holt 2009).

Επιπρόσθετα, ειδικά για τα θυματοποιημένα παιδιά, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η ποιότητα της σχέσης τους με τους γονείς τους έχει συσχετιστεί με την ικανοποίηση που αισθάνονται ευρύτερα στις σχέσεις τους (Yusel 2016).

Αποσκοπώντας στη διεισδυτική μελέτη και κατανόηση του θέματος, στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ασχολήθηκαν με την ερμηνεία του εκφοβισμού / θυματοποίησης ανάμεσα στα αδέρφια.

Η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Bandura & McClelland, 1977) υποστηρίζει πως η ανθρώπινη επιθετικότητα εξηγείται μέσω της ανάλυσης της λειτουργίας τριών μηχανισμών, της παρατήρησης, της ενίσχυσης και της μοντελοποίησης. Κατά προέκταση των αρχών της Κοινωνικής Μάθησης τα παιδιά που εκτίθενται στην οικογενειακή βία, σε συγκρούσεις γονέων, στην κακομεταχείριση, στη σκληρή μεταχείριση στο χώρο της οικογένειας βρίσκονται σε κίνδυνο να διαπράξουν ανάλογες επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές. Οι πρώιμες κοινωνικές εμπειρίες γίνονται αρνητικά πρότυπα διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης που ωθούν στον εκφοβισμό ανάμεσα στα αδέρφια και στη συνέχεια στον εκφοβισμό ανάμεσα στους συνομηλίκους. Σύμφωνα με την Κοινωνική θεωρία, η επιθετικότητα ως πρότυπο με πολλά μοτίβα, (ανάμεσα: στους γονείς, στον ένα γονιό και το παιδί, στα αδέρφια, σε ένα αδελφό και τους συμμαθητές) επιδρά και κατευθύνει στην εκδήλωση του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια. (Eriksen & Jensen, 2009, Tucker, Finkelhor, Turner & Shattuck, 2014, Button & Gealt, 2010, Updegraff, 2005).

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Προσκόλλησης (Attachment Theory-Bowlby,1969) η πρώιμη αλληλεπίδραση με τους γονείς, η ποιότητα των πρώιμων σχέσεων και του πρώιμου μητρικού δεσμού καθορίζουν την εικόνα που θα σχηματίσει το άτομο για τον εαυτό και την αλληλεπίδραση του με τους άλλους. Η θετική αλληλεπίδραση και οι θερμές σχέσεις αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για την αποτροπή εμπλοκής στο φαινόμενο. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση των πρώιμων σχέσεων που χαρακτηρίζονται από μη ανταποκρισιμότητα και ασυνέπεια δημιουργεί ευάλωτο εαυτό και αρνητική εικόνα και σχέσεις με τους άλλους (Tucker et al., 2014, Tippett & Wolke, 2015)

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Εξαναγκασμού (Coercion Theory-Patterson, 1986; Patterson, Dishion, & Bank, 1984) τα χαρακτηριστικά της άσκησης γονικής φροντίδας και οι πρώιμες κοινωνικές εμπειρίες προετοιμάζουν την εκδήλωση του φαινομένου. Οι γονείς που ασκούν αναποτελεσματική γονική διαχείριση χρησιμοποιώντας την τιμωρία, την επίπληξη, τη σωματική βία, έχουν ως αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν στην πειθαρχία των παιδιών τους. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει η αναποτελεσματική παρέμβαση των γονιών να σταματήσουν την επιθετικότητα ανάμεσα στα αδέρφια. Με αυτή τη διαδικασία τα παιδιά εκπαιδεύονται στην

επιθετικότητα και ακολούθως στον εκφοβισμό. Η συνδυαστική λειτουργία των χαρακτηριστικών της γονικότητας και οι πρώιμες εμπειρίες επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα αδέρφια αποτελούν πρόγνωση για την πρόβλεψη εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια (Updegraff, Thayer, Whiteman, Denning & McHale, 2005, Tucker et al., 2014)

Η Θεωρία Ελέγχου των Πόρων στους ανθρώπους (Hawley, 1999) στηρίζει την ανάλυση του φαινομένου στην διερεύνηση των οικογενειών των πτηνών. Σχετικά, διαπιστώνεται πως στην προσπάθεια επικράτησης των περισσότερων πόρων στην οικογένεια των πτηνών εκδηλώνονται συμπεριφορές όπως η φυσική επιθετικότητα, η λιμοκτονία και η έξωση. Κατά αντιστοιχία, στην οικογένεια των ανθρώπων, τα μέλη της και ειδικά τα παιδιά παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και σύμφωνα με αυτά επηρεάζεται και διαμορφώνεται η δομή της οικογένειας. Η δομή της οικογένειας έχει αντίκτυπο και ιδιαίτερη σημασία στην εκδήλωση του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια. Τα παιδιά της οικογένειας αγωνίζονται να επικρατήσουν, να κερδίσουν την κυριαρχία και μέσω αυτής αυτήν τους περισσότερους πόρους της οικογένειας. Αυτός ο αγώνας έχει να επιδείξει συγκρούσεις και πολλαπλές εκδηλώσεις επιθετική συμπεριφοράς (Hawley, 1999, Tanskanen, Danielsbacka, Jokela & Rotkirch, 2017, Morandini & Ferrer, 2015).

Επίσης, η ευρύτερη Θεώρηση των Ατομικών Χαρακτηριστικών επισημαίνει πως μια σειρά από ιδιοσυγκρασιακούς και ατομικούς παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωση του φαινομένου. Ατομικά χαρακτηριστικά όπως η θερμότητα, η τάση προς την επιθετικότητα, οι κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες, η ψυχοπαθολογία επηρεάζουν στην εκδήλωση του εκφοβισμού των αδελφών και τους ρόλους με τους οποίους εμπλέκονται (Toseeb, McChesney & Wolke, 2018, Phillips, Bowie, Wan, Yukevich, 2018, Song, Volling, Lane & Wellman, 2016). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ερευνητικά πως η προωρότητα γέννησης και το χαμηλότερο βάρος από το φυσιολογικό όριο κατά τη γέννηση αποτελούν παράγοντες κινδύνου για τη θυματοποίηση από αδέρφια (Dantchev & Wolke, 2019).

Σύμφωνα με τις προαναφερόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις η επίδραση της οικογένειας και της σχέσης ανάμεσα στα αδέρφια είναι καθοριστικής σημασίας στη δημιουργία των ατομικών χαρακτηρισμών και των λειτουργικών ατομικών, αντιδράσεων που συμβάλλουν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Επομένως, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η θυματοποίηση από αδέρφια αυξάνει την πιθανότητα θυματοποίησης από τους συνομήλικους. Αντίστοιχα, η εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα αδέρφια αυξάνει την πιθανότητα σε κάποιον να είναι εκφοβιστής και εκφοβιστής/θυματοποιημένος στις σχέσεις του με τους συνομήλικους (Tippett & Wolke, 2015).

Σημαντική για το θέμα είναι η διαχρονική έρευνα που διεξάχθηκε από τον Wolke και συνεργάτες του (2004) στο Πανεπιστήμιο του Warwick. Η εν λόγω έρευνα αποσκοπούσε να κατανοήσει τις καταβολές του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια και εξέτασε τον πιθανό αντίκτυπο της οικογενειακής δομής, των γονικών συμπεριφορών, των πρώιμων κοινωνικών εμπειριών και της ιδιοσυγκρασίας ενός παιδιού.

Η Μελέτη αφορά 6.838 παιδιά Βρετανών που γεννήθηκαν το 1991 ή το 1992 και τις μητέρες αυτών των παιδιών. Το πρωτόκολλο της έρευνας προσδιόριζε το φαινόμενο ως εκδηλώσεις εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια με διάφορες κορφές, όπως τη μορφή της ψυχολογική κακοποίηση (λεκτική βία), τη σωματική κακοποίηση (σπρωξίματα, κλωτσιές, χτυπήματα) ή συναισθηματική κακοποίηση (φήμες, ψέματα, υποτίμηση-παράβλεψη). Τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν σε εκφοβιστές, θύματοποιημένους, θύματοποιημένους/εκφοβιστές και μη συμμετέχοντες.

Στην ηλικία των 5 ετών, οι μητέρες τους δήλωναν πόσο συχνά τα παιδιά ήταν θύματα ή εκφοβιστές στο σπίτι. Δύο χρόνια αργότερα μελετήθηκαν οι σχέσεις τους ανάμεσα στα αδέρφια. Επίσης, την ίδια χρονική στιγμή οι μητέρες ρωτήθηκαν πόσο χρόνο τα παιδιά ασχολούνταν μαζί με τα αδέρφια τους, σε διάφορες δραστηριότητες (ζωγραφική και σχέδια).

Αργότερα, στην ηλικία των 12 ετών, ρωτήθηκαν για τους προηγούμενους έξι μήνες, εάν είχαν θυματοποιηθεί από έναν αδελφό ή εάν είχαν εκφοβίσει έναν αδελφό. Αγόρια και κορίτσια ρωτήθηκαν επίσης για την ηλικία τους, που για την πρώτη φορά που βίωσαν εκφοβισμό και θυματοποιήθηκαν για πρώτη φορά από έναν αδελφό.

Η έρευνα συνέλεξε από τις μητέρες οικογενειακά στατιστικά στοιχεία, όπως ο αριθμός των παιδιών που ζουν στο σπίτι, η οικογενειακή κατάσταση, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η ψυχική υγεία της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και μετά, οι γονικές συγκρούσεις, η ενδοοικογενειακή βία και η κακοποίηση παιδιών και οι συγγένειες. Επίσης, αξιολόγησαν για κάθε παιδί ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ιδιοσυγκρασία, η ψυχική υγεία, το νοητικό πηλίκιο (IQ) και η κοινωνική / συναισθηματική νοημοσύνη σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στη διάρκεια των πρώτων ετών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως περίπου το 28% των παιδιών στη μελέτη συμμετείχαν σε εκφοβισμό αδελφών και η πιο κοινή μορφή εκφοβισμού ήταν η ψυχολογική.

Γ. Επιπτώσεις

«Ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια, είναι ένα είδος εκφοβισμού, το οποίο συμβαίνει σε καταστάσεις που δεν μπορούμε να επιλέξουμε τους συνομηλίκους μας. Διότι η οικογένεια είναι δεδομένη συνθήκη», δήλωσε ο (Wolke, Tippet & Dantchev, 2015). Τα αδέρφια ζώντας πολύ κοντά το ένα με το άλλο αναπτύσσουν οικειότητα, που τους επιτρέπει να γνωρίζουν ποια ‘κουμπιά’ να πατήσουν για να αναστατώσουν τους αδελφούς ή τις αδελφές τους. Αυτό μπορεί να είναι μια αμφίδρομη διαδικασία και να επιτρέπει σε ένα παιδί να είναι και θύματοποιημένος και εκφοβιστής.

Ο εκφοβισμός ανάμεσα στα αδέρφια επιφέρει επιβλαβείς επιπτώσεις που εντοπίζονται σε ατομικό κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Τα παιδιά που εμπλέκονται ως θύτες ή θύματα στις αδελφικές σχέσεις έχουν μικρότερη αλληλεπίδραση με τα αδέρφια τους. Αυτό είναι καθοριστικό, διότι οι σχέσεις με τα αδέρφια βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και τους παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη (Stormshak, Bellanti & Bierman, 1996).

Οι μαθητές που εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό, παρουσιάζουν δύσκολη κοινωνική προσαρμογή στο περιβάλλον του σχολείου που πιθανά αιτιολογείται από τις σχέσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης που είχαν με τα αδέρφια τους.

Το 25% των μαθητών, αγόρια και κορίτσια που διέπραξαν επιθετικότητα προς τον πλησιέστερο ηλικιακά αδελφό, 4 χρόνια αργότερα εμφάνισαν λιγότερη ζεστασιά στις σχέσεις τους, εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας. Παράλληλα εντοπίστηκε η ανάγκη για ψυχολογική βοήθεια (Tucker et al., 2019).

Οι σχέσεις εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια, που περιλαμβάνουν σωματική, λεκτική και συναισθηματική επιθετική συμπεριφορά, επαναλαμβανόμενα με το διακριτικό χαρακτηριστικό της ανισορροπίας δύναμης έχει βρεθεί πως συσχετίζονται με προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Βρέθηκε πως αυτού του είδους των σχέσεων ανάμεσα στα αδέρφια αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης των ψυχιατρικών διαταραχών (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010). Επιφέρει άγχος, κατάθλιψη, απογοήτευση, αυτοτραυματισμούς, αυτοκτονικό ιδεασμό (Tanrikulu & Campbell, 2015, Bar-Zomer & Brunstein Klomek, 2018, Dantchev & Wolke, 2019), προβλήματα συμπεριφοράς (Phillips et al., 2018), έλλειψη ευεξίας στην ενήλικη ζωή (Plamondon et al., 2018), ηθική αποδέσμευση (Tanrikulu & Campbell, 2015), κοινωνικά προβλήματα, εγκληματικότητα και κακοποίηση (Finkelhor et al., 2015).

Στα δεδομένα της διαχρονικής μελέτης των Dantchev and Wolke (2019) σημαντική είναι η διαπίστωση πως για την εκδήλωση εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια εντοπίζονται

τέσσερις παράγοντες πρόβλεψης: α) οι ρόλοι στον εκφοβισμό, που διαμορφώνονται από την ηλικία, το φύλο και τη σειρά γέννησης, όπως για παράδειγμα το αγόρι που τυχαίνει να είναι ο μεγαλύτερος αδελφός έχει τις περισσότερες πιθανότητες να είναι ο εκφοβιστής. β) Η δομή και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως το μέγεθος και η δομή. Πιο συγκεκριμένα, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, η μονογονεϊκή οικογένεια της ανύπαντρης μητέρας αποτελούν παράγοντες κινδύνου, οι ασύμμετρες ομάδες στο σύστημα της οικογένειας, η χαμηλή κοινωνική τάξη, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. γ) Το είδος της γονικής φροντίδας και η γονικότητα, η οποία καθορίζει την ποιότητα των πρώιμων κοινωνικών σχέσεων και εμπειρίες. δ) Τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και εφήβων έως την ηλικία των 8 ετών. Τα παιδιά που εκφοβίζουν φαίνεται πως έχουν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής γνώσης και ικανότητες στρατηγικής. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που θυματοποιούνται έχουν μικρότερη ικανότητα πρόσληψης κοινωνικών ενδείξεων με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

Δ. Συμπεράσματα

Κατανοώντας την ανάπτυξη των συνθηκών για την εκδήλωση του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια προκύπτουν επιβεβαιωτικά συμπεράσματα για την συσχέτιση του εκφοβισμού ανάμεσα στα αδέρφια στην οικογένεια και τον εκφοβισμό ανάμεσα στους συνομήλικους στο σχολείο. Η αποτροπή και η πρόληψη αυτής της αρνητικής επίδρασης στην εξελικτική πορεία της ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων θέτει απαραίτητο τη συμπερίληψη των συμπερασμάτων στα μέτρα πρόληψης.

Σύμφωνα με τους Wolke, Tippett και Dantchev (2015), ο εκφοβισμός των αδελφών δεν κάνει διακρίσεις. Εμφανίζεται σε πλούσιες οικογένειες και σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Συμβαίνει σε μονογονεϊκά νοικοκυριά και σε οικογένειες με δύο γονείς. Αυτά τα ευρήματα μπορεί να είναι χρήσιμα για τους γονείς καθώς προσδιορίζουν νέες προσθήκες στις οικογένειές τους.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς, πολλοί είναι οι παράγοντες, που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στον περιορισμό των παραγόντων που οδηγούν στην επέκταση του φαινομένου. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη η οικογενειακή δομή και το φύλο, ως προγνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν στην εκδήλωση του φαινομένου από τη μέση παιδική ηλικία κι έπειτα. Επίσης, πολλά είναι τα ωφέλιμα συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία είναι σημαντικό οι γονείς να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν, πως η απώλεια πόρων μπορεί να επηρεάσει ένα μεγαλύτερο παιδί. Επίσης, είναι πολύ χρήσιμη η ιδέα της ορθής διαχείρισης από την αρχή των ζητημάτων. Η αφιέρωση ποιοτικού χρόνου με τα πρώτα ή τα μεγαλύτερα παιδιά τους στη συμμετοχή τους στη φροντίδα των νεότερων αδελφών. Η γονική εποπτεία, η οικογενειακή θαλπωρή και οι θετικές σχέσεις, επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ενδυνάμωση των παιδιών και τη συμπερίληψή τους στο πλαίσιο σχεδιασμού πρόληψης (Tanrikulu & Campbell, 2015, Holt 2009, Bowes et al., 2010).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Archer, J. (2013). Can evolutionary principles explain patterns of family violence? *Psychological Bulletin*, 139, 403– 440. Doi: 10 .1037/a0029114.
- Bandura, A., & McClelland, D. C. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

- Bar-Zomer, J., & Brunstein Klomek, A. (2018). Attachment to parents as a moderator in the association between sibling bullying and depression or suicidal ideation among children and adolescents. *Frontiers in psychiatry*, 9, 72.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of social and personal relationships*, 11(2), 215-232.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817.
- Button, D. M., & Gealt, R. (2010). High risk behaviors among victims of sibling violence. *Journal of Family Violence*, 25, 131–140. Doi: 10.1007/s10896-009-9276-x.
- Γκάτσα, Τ., (2015). *Τα φαινόμενα της σχολικής επιθετικότητας και η σχέση τους με την ψυχική υγεία στο περιβάλλον του σχολείου: Μια πολυεπίπεδη διερεύνηση σε Λύκεια της Βορειοδυτικής Ελλάδας*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Dantchev, S., & Wolke, D. (2019). Trouble in the nest: Antecedents of sibling bullying victimization and perpetration. *Developmental psychology*.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of abnormal psychology*, 99(4), 385.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of interpersonal violence*, 14(8), 871-886.
- Eriksen, S., & Jensen, V. (2009). A push or a punch: Distinguishing the severity of sibling violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 183–208. Doi: 10.1177/0886260508316298.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA pediatrics*, 169(8), 746-754.
- Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(2), 167-175.
- Hawley, P. E. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132. Doi: 10.1006/drev.1998.0470
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A., & Gomo, R. (2014). A conceptual definition of school-based bullying for the Australian research and academic community. *Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth*.
- Hoel, H., Cooper, C. L., & Einarsen, S. V. (2020). Organisational effects of workplace bullying. *Bullying and Harassment in the Workplace: Theory, Research and Practice*, 209.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child development*, 1265-1277.
- Menesini, E., Camodeca, M., & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior*, 14(2), 146-156.
- Morandini, V., & Ferrer, M. (2015). Sibling aggression and brood reduction: A review. *Ethology Ecology and Evolution*, 27, 2–16. Doi: 10.1080/03949370.2014.880161.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736.

- Nocentini, A., Menesini, E., & Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), 848-859.
- Olweus, D. (1993). Bullying: What we know and what we can do. *Mental disorder and crime*, 353-365.
- Phillips, D. A., Bowie, B. H., Wan, D. C., & Yukevich, K. W. (2018). Sibling violence and children hospitalized for serious mental and behavioral health problems. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(16), 2558
- Plamondon, A., Bouchard, G., & Lachance-Grzela, M. (2018). Family dynamics and young adults' well-being: The mediating role of sibling bullying. *Journal of interpersonal violence*, 886260518800313.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child development*, 324-340.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of family therapy*, 16(2), 173-187.
- Skinner, J. A., & Kowalski, R. M. (2013). Profiles of sibling bullying. *Journal of interpersonal violence*, 28(8), 1726-1736.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 332-351.
- Song, J. H., Volling, B. L., Lane, J. D., & Wellman, H. M. (2016). Aggression, sibling antagonism, and theory of mind during the first year of siblinghood: A developmental cascade model. *Child Development*, 87(4), 1250–1263. Doi: 10.1111/cdev.12530.
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., & Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental psychology*, 32(1), 79.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and psychopathology*, 6(3), 445-461.
- Tanrikulu, I., & Campbell, M. A. (2015). Sibling bullying perpetration: Associations with gender, grade, peer perpetration, trait anger, and moral disengagement. *Journal of interpersonal violence*, 30(6), 1010-1024.
- Tanskanen, A. O., Danielsbacka, M., Jokela, M., & Rotkirch, A. (2017). Sibling conflicts in full- and half-sibling households in the UK. *Journal of Biosocial Science*, 49(1), 31– 47. Doi: 10.1017/ S0021932016000043
- Tippett, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive behavior*, 41(1), 14-24.
- Toseeb, U., McChesney, G., & Wolke, D. (2018). The prevalence and psychopathological correlates of sibling bullying in children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2308 –2318. Doi: 10.1007/s10803-018-3484-2.
- Tucker, C. J., Finkelhor, D., Turner, H., & Shattuck, A. M. (2014). Family dynamics and young children's sibling victimization. *Journal of Family Psychology*, 28(5), 625– 633. Doi: 10.1037/fam0000016.
- Tucker, C. J., Finkelhor, D., & Turner, H. (2019). Patterns of sibling victimization as predictors of peer victimization in childhood and adolescence. *Journal of family violence*, 34(8), 745-755.
- Updegraff, K. A., Thayer, S. M., Whiteman, S. D., Denning, D. J., & McHale, S. M. (2005). Relational aggression in adolescents' sibling relationships: Links to sibling and parent–

- adolescent relationship quality. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 54, 373–385. Doi: 10.1111/j.1741-3729.2005.00324.x.
- Wolke, D., & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 1015-1029.
- Wolke, D., & Skew, A. J. (2011). Family factors, bullying victimisation and wellbeing in adolescents. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3(1), 101-119.
- Wolke, D., & Skew, A. J. (2012). Bullying among siblings. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24, 17–25.
- Wolke, D., Tippet, N., & Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: Sibling bullying. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 917-929.
- Zapf, D., Escartín, J., Scheppa-Lahyani, M., Einarsen, S. V., Hoel, H., & Vartia, M. (2020). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. *Bullying and Harassment in the Workplace: Theory, Research and Practice*, 105.

ΜΕΡΟΣ Β΄

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου για την εκτίμηση απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά στο παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λάμπρος Καλλιάρης

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Για τη μελέτη των απόψεων και των στάσεων σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά μαθητών του δημοτικού σχολείου κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο από την ερευνητική ομάδα με στόχο τη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($N= 252$, 100% οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο),. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τριάντα εννέα ερωτήσεις. Οι πρώτες πέντε αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο μόρφωσης, έτη υπηρεσίας, και ειδικότητα. Οι υπόλοιπες τριάντα τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν χαρακτηριστικά /μεταβλητές σχετικές με τη θεωρία (αιτίες, μορφές, τρόποι αντιμετώπισης) της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε για τον κάθε εκπαιδευτικό μέσω ηλεκτρονικής διαδικτυακής πλατφόρμας, στις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, όπου, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές μέσα σε χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, γνωστή και ως αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, εκτιμά κατά πόσο τα διαφορετικά θέματα ενός εργαλείου μέτρησης μετρούν την ίδια έννοια. Η εγκυρότητα είναι ένας στατιστικός δείκτης του βαθμού με τον οποίο μια μέτρηση αντανάκλα με ακρίβεια την εννοιολογική κατασκευή ή το φαινόμενο - στόχο και κατ' επέκταση τη δυνατότητα να συναχθούν λογικά συμπεράσματα από τα διαθέσιμα δεδομένα. Ουσιαστικά η εγκυρότητα εξετάζει αν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετρά αποτελεσματικά αυτό το οποίο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει. Τα αποτελέσματα για την αξιοπιστία άλφα των τριάντα τεσσάρων στοιχείων του ερωτηματολογίου είναι 0,795 γεγονός που δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει καλή αξιοπιστία. Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων μέσω του συντελεστή συσχέτισης έδειξε ($r = 0,91$ $df = 33$ $p < .001$) ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει σταθερότητα στις μετρήσεις. Η αξιοπιστία διχοτόμησης των 34 ερωτήσεων έδειξε τιμή 0,645 που σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει μέση αξιοπιστία. Έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των 34 μεταβλητών, δείχνοντας έτσι την εξαγωγή επτά παραγόντων για την επιθετική συμπεριφορά, όπως μορφές, αιτίες, επανάληψη γεγονότος, χώρος εμφάνισης, σκέψεις για την αντιμετώπιση, έμπρακτες ενέργειες εκπαιδευτικού και παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, όντως εκτιμά τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκ νέου συλλογή δεδομένων και ανάλυσή τους.

Λέξεις κλειδιά: ερωτηματολόγιο, αξιοπιστία, εγκυρότητα, επιθετικότητα

Εισαγωγή

Τα στοιχεία διαφόρων ερευνών (Γκότοβος, 1996, Μανουδάκη, 2000, Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, Χαρίσης & Κατερέλος, 2000, Houndoumadi & Pateraki, 2001, Πετροπούλου & Παπαστυλιανού, 2001, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2006) αναφέρουν ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό του σχολικού πληθυσμού κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης εμφανίζεται επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών η οποία εκδηλώνεται σε διάφορες μορφές, όπως λεκτική, σωματική, συναισθηματική, κ.ά. Η επιθετικότητα των μαθητών εκδηλώνεται συνήθως με κρίσεις νεύρων, βρισιές, πειράγματα, απειλές, χτυπήματα, σπρωξίματα και είναι ένα χαρακτηριστικό, μια φυσιολογική αντίδραση της παιδικής ηλικίας. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική περιουσία (κτήρια, αντικείμενα κτλ.). Η επιθετικότητα αυτή εμφανίζεται τόσο στη διάρκεια των διαλειμμάτων όσο του παιχνιδιού και των αθλητικών δραστηριοτήτων. Το ποσοστό αυτό σύμφωνα με έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. (2006) κυμαίνεται για το δημοτικό σχολείο από το 13% στο 77% και για το γυμνάσιο – λύκειο από το 11% στο 68% των αντίστοιχων μαθητικών πληθυσμών 2.000 μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (Αλαμπρίτης, 2007).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Lefkowitz, Erron, Walder & Huessmann 1977 · Χατζηχρήστου, 1990), η επιθετικότητα στην παιδική ηλικία έχει συσχετιστεί με εκδηλώσεις αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς στην εφηβεία και ενήλικη ζωή, καθώς και με άλλες ψυχικές διαταραχές.

Εκτός από την άσχημη ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση τόσο του θύματος όσο και του θύτη που προκαλεί η εμφάνιση του φαινομένου αυτού υπάρχουν και σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις στην ατομική και συλλογική συμπεριφορά στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, η εμφάνιση σχολικής επιθετικότητας δεν αποτελεί μόνο σημαντικό πρόβλημα της σχολικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή.

Οι διάφορες θεωρίες που διαμορφώθηκαν για την επιθετικότητα την αντιμετωπίζουν ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (Ηθολογία, Ψυχαναλυτική) και στον αντίποδα των θεωριών αυτών είναι οι κοινωνιολογικές θεωρίες Μάθησης. Με βάση τη θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής μάθησης του Bandura (1973), η επιθετικότητα και άλλες μορφές συμπεριφοράς, είναι αποτέλεσμα (προϊόν) αξιών, αμοιβών, ποινών και προτύπων στα οποία είναι εκτεθειμένο το άτομο. Τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά όταν παρατηρούν την επιθετική συμπεριφορά των σημαντικών για αυτά ενηλίκων. Έχοντας υπόψη τα δεδομένα αυτά και μέσα από την οπτική των διαφόρων θεωριών επιθετικότητας (Ψυχαναλυτικής, Ηθολογίας, Κοινωνική Μάθηση) οι επιστήμονες ανέπτυξαν ερωτηματολόγια μετρήσεων, αξιολογήσεων και αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας και των διαφόρων μορφών αυτής.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα και με βάση τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών που εμφανίζεται στη διάρκεια του προγράμματος της σχολικής εκπαίδευσης, στο παιχνίδι και στην αθλητική δραστηριότητα. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε από την ερευνητική ομάδα και αφορά τις μορφές, τις αιτίες, την επαναληπτικότητα, τους χώρους εμφάνισης, τις σκέψεις αντιμετώπισης, τις έμπρακτες ενέργειες αντιμετώπισης από τον /την εκπαιδευτικό, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου.

Εννοιολογικοί ορισμοί

Η *επιθετικότητα* στο χώρο του σχολείου αναφέρεται στη βία και τον εκφοβισμό με σωματικά βίαια μέσα (Χηνάς, Χρυσάφιδης, 2000).

Η *επιθετική συμπεριφορά* αναφέρεται στην πράξη που προκαλεί ή έχει την πρόθεση να προκαλέσει σωματική βλάβη ή ψυχική δυσφορία σε κάποιον ή καταστροφή ιδιοκτησίας (Χατζηχρήστου, 1990).

Οι *στάσεις* σύμφωνα με το Κοινωνιογνωστικό Μοντέλο (Pratkanis & Greenwald, 1989) είναι μνημονικές αναπαραστάσεις που αποτελούνται από ένα αντικείμενο, δηλαδή, την αναπαράσταση του αντικειμένου, από μια αξιολογική περίληψη και μια γνωσιακή δομή που υποστηρίζει αυτή την αξιολόγηση. Οι στάσεις αφορούν μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας (Eagly & Chaiken, 1993). Η αξιολόγηση είναι κεντρικό χαρακτηριστικό των στάσεων (Κοκκινάκη, 2006).

Αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου ονομάζεται ο βαθμός στον οποίο το ερωτηματολόγιο αυτό μετρά σταθερά αυτό που πρέπει να μετρά και μάλιστα με την ίδια ακρίβεια πάντοτε (Καμπίτσης, 2004). Η αξιοπιστία είναι ένα σύνθετο θέμα, καθώς η έννοια αυτή καλύπτει αν μεγάλο εύρος διαφορετικών εννοιών και μετρήσεων. Η εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων – μεταβλητών ενός ερωτηματολογίου, δηλαδή, αν οι ερωτήσεις έχουν την τάση να καταμετρούν το ίδιο πράγμα γίνεται τόσο με την αξιοπιστία άλφα (α- Cronbach) αλλά και την αξιοπιστία (Split-half) διχοτόμησης (Howitt & Cramer, 2001).

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο διοχετεύτηκε στην αρχική - πιλοτική του μορφή σε είκοσι εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι στη συνέχεια αποκλείστηκαν από την έρευνα. Στην κανονική έρευνα συμμετείχαν 252 (100%) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (216 δάσκαλοι 86%, 36 φυσικής αγωγής 14%) από διάφορα μέρη της Ελλάδας με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. (βλ. πίν. 1).

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της έρευνας (N=212, 100%)

ΓΕΝΟΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
	f	%	f	%	f	%
ΑΝΔΡΕΣ	138	55	25	10	163	65
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	78	31	11	4	89	35
ΣΥΝΟΛΟ	216	86	36	14	252	100

Διαδικασία της μέτρησης

Η μέτρηση των απόψεων και στάσεων με τη μέθοδο των αθροιστικών μετρήσεων (Likert) συνίσταται στη διατύπωση βαθμού συμφωνίας με μια σειρά από θετικές και αρνητικές προτάσεις που αφορούν το αντικείμενο της στάσης. Η μέτρηση έγινε σε πενταβάθμια διπολική κλίμακα (διαφωνώ απόλυτα / συμφωνώ απόλυτα). Το διάστημα μεταξύ των άκρων θεωρείται συνεχές και το άθροισμα ή ο μέσος όρος των απαντήσεων αποτελεί το γενικό δείκτη της στάσης (Καμπίτσης, 2004).

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν στην κατασκευή του ερωτηματολογίου με την κλίμακα (Likert) είχαν ως εξής:

Προκαταρκτική φάση: Συλλογή όσο το δυνατόν μεγάλου αριθμού θετικών και αρνητικών απόψεων σχετικών με το αντικείμενο της στάσης. Για παράδειγμα:

- Τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή.
- Οι επιθετικές πράξεις των παιδιών κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή είναι συχνότερες από άλλα μέρη του σχολείου.
- Οι επιθετικές πράξεις των παιδιών κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή έχουν επαναλαμβανόμενο και σκόπιμο χαρακτήρα.
- Κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή η σχέση ανάμεσα στον εμπλεκόμενο και στον αποδέκτη χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης όπως (σωματική διάπλαση, ηλικία, κοινωνική θέση).
- Οι επιθετικές πράξεις των παιδιών κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στον αποδέκτη.
- Οι επιθετικές πράξεις των παιδιών κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή περιέχουν άσκηση σωματικής δύναμης όπως (σπρωξίματα, τραβήγματα, τρικλοποδιές, κλωτσιές).
- Οι επιθετικές πράξεις των παιδιών κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή περιέχουν χρήση λεκτικής δύναμης όπως (λέξεις που φέρνουν σε δύσκολη θέση, κοροϊδία, πειράγματα).

Φάση προσμέτρησης: οι απόψεις που έχουν συλλεχθεί αξιολογούνται από ομάδα ατόμων εκπαιδευτικών (δασκάλων και εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) που είναι παρόμοια με το πραγματικό δείγμα και τον πληθυσμό της έρευνας. Τα άτομα της ομάδας προσμέτρησης διατυπώνουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάθε μία άποψη. Σημειωτέον ότι η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών της φάσης προσμέτρησης δεν παίρνουν μέρος στη συνέχεια στην κανονική έρευνα.

Φάση επιλογής απόψεων: στη φάση αυτή επιλέχθηκαν οι απόψεις εκείνες που διαφοροποιούν πιο έντονα μεταξύ των ατόμων που έχουν θετική ή αρνητική στάση (συμφωνώ απόλυτα, διαφωνώ απόλυτα) απέναντι στο αντικείμενο. Αποκλείστηκαν εκείνες οι απαντήσεις που είχαν και αυτές θετικές ή αρνητικές στάσεις (συμφωνώ, διαφωνώ).

Τελική φάση μέτρησης: Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με τον αριθμό 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ και 5 συμφωνώ απόλυτα.

Υπολογισμός της στάσης: Οι απαντήσεις του κάθε ατόμου αθροίζονται (ή υπολογίζεται ο μέσος όρος τους και έτσι προκύπτει ο γενικός δείκτης της στάσης του.

Στατιστική ανάλυση

Όταν έχουμε γνώση της ομαλής κατανομής μπορούμε να καταλάβουμε τη διαδικασία του ελέγχου της σημαντικότητας των διαφορών που εντοπίζουμε σε μια μέτρηση (Καμπίτσης, 2004). Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της ομαλής κατανομής των τιμών των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με δύο διαφορετικές στατιστικές αναλύσεις με το μη παραμετρικό κριτήριο One Sample Kolmogorov Smirnov test, καθώς και με την περιγραφική στατιστική με το λόγο λ μεταξύ της κυρτότητας και της στρέβλωσης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αποτελέσματα σχετικά με την ύπαρξη ομαλής κατανομής τιμών των μεταβλητών

Η παρατήρηση του πίνακα 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού κριτηρίου *One Sample Kolmogorov Smirnov test*, όπου παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ομαλή κατανομή διότι για όλες τις ερωτήσεις ο δείκτης σημαντικότητας $p < .005$.

Πίνακας 2: Έλεγχος ομαλής κατανομής των τιμών των μεταβλητών στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου για το δείγμα της έρευνας με το μη παραμετρικό κριτήριο *One Sample Kolmogorov Smirnov Test* (N= 252, 100%) για 34 στοιχεία (ερωτήσεις)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Normal Parameters ¹		Most Extreme Differences			Kolmogorov Smirnov Test K - S	P_ΔΙΠΛΗ ΟΥΡΑ
		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	Absolute	Positive	Negative		
6	252	1,42	,495	,378	,378	-,304	,378	,001
7	252	1,76	,426	,473	,288	-,473	,473	,001
8	252	3,90	,68	,365	,302	-,365	,365	,001
9	252	3,57	,58	,387	,232	-,387	,387	,001
10	252	3,19	,58	,341	,341	-,278	,341	,001
11	252	3,52	,58	,362	,242	-,362	,362	,001
12	252	4,52	,50	,353	,329	-,353	,353	,001
13	252	4,09	,68	,270	,270	-,254	,270	,001
14	252	4,04	,90	,288	,188	-,288	,288	,001
15	252	3,61	1,00	,220	,161	-,220	,220	,001
16	252	3,76	,86	,322	,249	-,322	,322	,001
17	252	3,57	,72	,436	,279	-,436	,436	,001
18	252	2,80	,73	,317	,255	-,317	,317	,001
19	252	2,66	,94	,257	,172	-,257	,257	,001
20	252	3,47	1,05	,309	,214	-,309	,309	,001
21	252	3,38	1,0	,257	,173	-,257	,257	,001
22	252	3,19	1,0	,282	,242	-,282	,282	,001
23	252	2,90	,81	,261	,215	-,261	,261	,001
24	252	3,04	,72	,241	,241	-,236	,241	,001
25	252	3,57	,79	,288	,288	-,188	,288	,001
26	252	4,09	,52	,381	,381	-,333	,381	,001
27	252	2,52	,95	,231	,231	-,166	,231	,001
28	252	4,19	,58	,341	,341	-,278	,341	,001
29	252	4,33	,64	,278	,269	-,278	,278	,001
30	252	3,52	,95	,231	,231	-,166	,231	,001
31	252	4,33	,56	,342	,342	-,262	,342	,001
32	252	4,28	,62	,294	,294	-,253	,294	,001
33	252	2,00	,53	,357	,357	-,357	,357	,001
34	252	3,71	,70	,325	,247	-,325	,325	,001
35	252	3,85	,56	,362	,304	-,362	,362	,001
36	252	3,95	,57	,342	,324	-,342	,342	,001
37	252	3,95	,48	,396	,366	-,396	,396	,001
38	252	4,00	,61	,310	,310	-,310	,310	,001
39	252	4,57	,49	,378	,304	-,378	,378	,001

Ο έλεγχος της ομαλής κατανομής λόγω του μεγάλου δείγματος $N = 252$ των τιμών των μεταβλητών του ερωτηματολογίου έγινε στη συνέχεια με δεύτερο κριτήριο το λόγο λ που είναι το πηλίκο ($\lambda = \text{Skew}/\text{Skew}_{\text{Error}}$) της στρέβλωσης (λοξότητας) προς το λάθος της στρέβλωσης, καθώς επίσης και το πηλίκο ($\lambda = \text{Kurt}/\text{Kurt}_{\text{Error}}$) της κυρτότητας προς το λάθος της κυρτότητας. Επειδή ο λόγος λ σε όλες τις ερωτήσεις ξεπερνάει τις τιμές ± 2 , τότε υπάρχει σοβαρή ένδειξη ότι η κατανομή των τιμών των μεταβλητών αποκλίνει της κανονικότητας είτε σε επίπεδο στρέβλωσης (λοξότητας) είτε σε επίπεδο κύρτωσης (Κατσης, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Στον πίνακα 3 παρατηρείται ότι, για τις ερωτήσεις 26, 28, 33, 36 και 38 ο λόγος λ τόσο για τη στρέβλωση όσο και για την κύρτωση της κατανομής των τιμών για τις μεταβλητές της έρευνας βρίσκονται μεταξύ των τιμών ± 2 .

Πίνακας 3: Έλεγχος ομαλής κατανομής των τιμών των μεταβλητών στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου για το δείγμα της έρευνας για το λόγο λ ($\lambda = \text{Skewness}/\text{Skewness}_{\text{Error}}$) της στρέβλωσης (λοξότητας) και το λόγο της κύρτωσης ($\lambda = \text{Kurtosis}/\text{Kurtosis}_{\text{Error}}$) για $N= 252$, 100% για 34 στοιχεία (ερωτήσεις)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΣΤΡΕΒΛΩΣΗ	ΛΑΘΟΣ ΣΤΡΕΒΛΩΣΗΣ	ΛΟΓΟΣ λ ΣΤΡΕΒΛΩΣΗΣ	ΚΥΡΤΩΣΗ	ΛΑΘΟΣ ΚΥΡΤΩΣΗΣ	ΛΟΓΟΣ λ ΚΥΡΤΩΣΗΣ
6	,290	,153	1,89	-1,931	,306	6,31
7	-1,237	,153	6,53	-,473	,306	1,54
8	-,777	,153	-5	1,303	,306	4,25
9	-1,005	,153	-6,56	,022	,306	0,7
10	-,067	,153	-4,37	-,333	,306	-1,08
11	-,803	,153	-5,24	-,333	,306	-1,08
12	-,096	,153	-6,27	-2,007	,306	-6,55
13	-,123	,153	-0,80	-,860	,306	-2,81
14	-,887	,153	-5,79	,194	,306	0,63
15	-,620	,153	-4,05	,363	,306	-1,18
16	-1,278	,153	-8,35	2,703	,306	8,83
17	-1,366	,153	-8,35	,263	,306	0,85
18	-,420	,153	-2,74	,171	,306	0,55
19	-,318	,153	-2,07	-,768	,306	-2,50
20	-1,048	,153	-6,84	,606	,306	1,98
21	-,822	,153	-5,37	,837	,306	2,73
22	-,390	,153	-2,54	,367	,306	1,19
23	-,363	,153	-2,37	-,373	,306	-1,21
24	-,072	,153	-,047	-1,079	,306	-3,51
25	,344	,153	2,24	-,569	,306	-1,85
26	,106	,153	0,69	,493	,306	1,61
27	,096	,153	0,62	-,948	,306	-3,09
28	-,067	,153	-0,43	-,333	,306	-1,08
29	-,442	,153	-2,88	-,691	,306	-2,25
30	,096	,153	0,62	-,948	,306	-3,09
31	-,119	,153	-0,77	-,680	,306	-2,22
32	-,308	,153	-2,01	-,658	,306	-2,15
33	,000	,153	0	,534	,306	1,74
34	-,376	,153	-2,45	,152	,306	0,50
35	-,034	,153	-2,22	-,002	,306	0,005
36	-,001	,153	0,005	,024	,306	0,079
37	-,121	,153	-0,79	1,224	,306	4
38	,000	,153	0	-,358	,306	-1,16
39	-,290	,153	-1,89	-1,931	,306	-6,31

Από τους παραπάνω πίνακες (1) και (2) διαπιστώνουμε ότι η κανονικότητα (Normality) δεν ισχύει για καμία από τις ερευνητικές μεταβλητές (34 στοιχεία του ερωτηματολογίου) που αφορούν το δείγμα της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας *One Sample Kolmogorov Smirnov test* και τον λόγο λ τόσο της στρέβλωσης όσο και της κυρτότητας παρατηρείται μη τήρηση της προϋπόθεσης της κανονικής κατανομής ($p < .005$) για όλες τις μεταβλητές. Συνεπώς για τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικές τεχνικές.

Αξιοπιστία της έρευνας

Ο συντελεστής άλφα (Cronbach's Alpha) για τις 34 ερωτήσεις (στοιχεία) του κυρίως ερωτηματολογίου (εκτός των δημογραφικών) έδειξε τιμή 0,795 για $N= 252$, 100%, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει καλή αξιοπιστία.

Η αξιοπιστία διχοτόμησης (κατά Guttman) των 34 στοιχείων (ερωτήσεων) για τις 252 περιπτώσεις παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 4 όπου διακρίνεται η τιμή 0,689, πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει μέση αξιοπιστία.

Αποτελέσματα για το συντελεστή αξιοπιστίας της σταθερότητας (ICC)

Ο συντελεστής της αξιοπιστίας (σταθερότητας) που υπολογίζεται με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων βγαίνει από τη συσχέτιση των σκορ που αποκτήθηκαν όταν το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε δύο φορές μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα από τα ίδια άτομα και υπολογίζεται συνήθως από τον ενδοταξικό συντελεστή συσχέτισης *ICC* (*Intraclass Correlation Coefficient*), (Καμπίτσης, 2004).

Πίνακας 4: Ενδοταξικός συντελεστής συσχέτισης *ICC* (*Intraclass Correlation Coefficient*), για N= 252, 100% για 34 στοιχεία (ερωτήσεις). $ICC = (F-1)/(F+k-1)$ και $k = (\text{αριθμός παρατηρήσεων} - \text{μειον τον αριθμό των ερωτήσεων}) / (\text{αριθμός εξεταζομένων} - 1)$, δηλαδή, $k = 2$

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	df	F	ICC	Pvalue
6	252	1	1541,55	,998	,001
7	252	1	1,171,57	,998	,001
8	252	3	1119,56	,998	,001
9	252	3	2392,42	,999	,001
10	252	3	945,47	,997	,001
11	252	3	3507,42	,999	,001
12	252	2	4440,50	,999	,001
13	252	2	754,62	,997	,001
14	252	3	367,06	,994	,001
15	252	4	941,61	,997	,001
16	252	3	1254,64	,998	,001
17	252	3	7654,93	,999	,001
18	252	3	337,66	,994	,001
19	252	4	1044,28	,998	,001
20	252	4	1430,52	,998	,001
21	252	4	1070,53	,999	,001
22	252	4	948,06	,999	,001
23	252	4	1270,43	,998	,001
24	252	3	3205,35	,999	,001
25	252	3	1091,78	,999	,001
26	252	3	997,90	,999	,001
27	252	3	3776,07	,999	,001
28	252	2	662,13	,996	,001
29	252	2	733,67	,997	,001
30	252	3	1034,31	,998	,001
31	252	2	918,48	,997	,001
32	252	2	614,82	,996	,001
33	252	2	864,65	,997	,001
34	252	3	855,29	,997	,001
35	252	2	717,44	,997	,001
36	252	2	1029,59	,998	,001
37	252	2	710,46	,997	,001
38	252	2	970,62	,997	,001
39	252	1	926,50	,997	,001

Ο ανωτέρω έλεγχος εξάγει αποτελέσματα της συνέπειας ή της συμφωνίας των τιμών μεταξύ των περιπτώσεων των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου από ένα άτομο που απάντησε δύο φορές μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας και σταθερότητας *ICC(2,1)* για κάθε μία από τις 34 μεταβλητές (στοιχεία) ερωτήσεις, όπου απαντήθηκαν δύο φορές από το ίδιο άτομο. Από την παρατήρηση του πίνακα (4) παρατηρήθηκε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας – σταθερότητας κυμαίνεται μεταξύ των τιμών ,994 έως ,999. Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ένα ποσοστό της τάξης ίσης ή μεγαλύτερης του 99,4% της διακύμανσης του μέσου όρου αυτών των απαντήσεων είναι «πραγματικό» (Shrout & Fleiss, 1979). Επίσης, η συσχέτιση από τον πίνακα (4) για το καθένα από τα 34 στοιχεία (ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου φαίνεται να είναι πολύ υψηλή, το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία.

Αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων με τους συντελεστές συσχέτισης

Στον πίνακα (5) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις από τις απαντήσεις του δείγματος για τις 34 ερωτήσεις και για τις δύο μετρήσεις που προηγήθηκαν. Ακόμη επίσης διακρίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του *Spearman* (p) και του *Pearson* (r).

Πίνακας 5: πίνακας περιγραφικής στατιστικής (μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων) καθώς επίσης και των συσχετίσεων του *Spearman* και *Pearson* μεταξύ των δύο μετρήσεων – απαντήσεων του ερωτηματολογίου, σε επίπεδο σημαντικότητας ,001 για τα άτομα του δείγματος $N= 252$, 100%

ΕΡΩΤΗΣΗ	1 ^η ΜΕΤΡΗΣΗ		2 ^η ΜΕΤΡΗΣΗ		Spearman p	Pearson r	ΡΑΠΙΔΗ ΟΥΡΑ	N
	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ				
6	1,42	,49	1,44	,49	,928	,928	,001	252
7	1,76	,42	1,73	,44	,908	,908	,001	252
8	3,90	,68	3,92	,70	,952	,963	,001	252
9	3,57	,58	3,61	,63	,920	,908	,001	252
10	3,19	,58	3,22	,64	,938	,900	,001	252
11	3,52	,58	3,57	,63	,919	,900	,001	252
12	4,52	,50	4,48	,55	,943	,893	,001	252
13	4,09	,68	4,12	,68	,922	,925	,001	252
14	4,04	,90	3,99	,91	,867	,886	,001	252
15	3,61	1,00	3,66	1,02	,956	,967	,001	252
16	3,76	,86	3,80	,89	,945	,965	,001	252
17	3,57	,72	3,60	,76	,932	,956	,001	252
18	2,80	,73	2,75	,79	,903	,862	,001	252
19	2,66	,94	2,67	,95	,966	,961	,001	252
20	3,47	1,05	3,49	1,03	,977	,978	,001	252
21	3,38	1,00	3,36	1,01	,948	,963	,001	252
22	3,19	1,00	3,21	1,04	,960	,967	,001	252
23	2,90	,81	2,95	,85	,959	,935	,001	252
24	3,04	,72	2,94	,90	,973	,926	,001	252
25	3,57	,79	3,60	,78	,952	,962	,001	252
26	4,09	,52	4,11	,55	,955	,956	,001	252
27	2,52	,95	2,53	,94	,989	,989	,001	252
28	4,19	,58	4,19	,56	,918	,917	,001	252
29	4,33	,64	4,36	,63	,921	,924	,001	252
30	3,52	,95	3,56	,96	,963	,962	,001	252
31	4,33	,56	4,34	,56	,938	,938	,001	252
32	4,28	,62	4,31	,62	,901	,910	,001	252
33	2,00	,53	2,03	,54	,934	,934	,001	252
34	3,71	,70	3,76	,74	,948	,947	,001	252
35	3,85	,56	3,88	,56	,923	,919	,001	252
36	3,95	,57	4,00	,61	,940	,939	,001	252
37	3,95	,48	3,98	,50	,916	,914	,001	252
38	4,00	,61	4,04	,64	,937	,938	,001	252
39	4,57	,49	4,60	,49	,887	,887	,001	252

Χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο συντελεστές συσχέτισης, διότι όπως διαπιστώθηκε στην αρχή δεν υπάρχει ομαλή κατανομή και οι μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων είναι κατηγορικές. Παρατηρώντας τον πίνακα (5) διακρίνεται ότι οι δύο συντελεστές συσχέτισης συμφωνούν στα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα φανερώνουν μια πολύ δυνατή θετική συσχέτιση των απαντήσεων και για τα 34 στοιχεία του ερωτηματολογίου στις δύο μετρήσεις, γεγονός που δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει αξιοπιστία.

Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

Για τον εντοπισμό ενός σχετικά μικρού αριθμού παραγόντων, οι οποίοι μπορεί να αντιπροσωπεύουν τις συσχετίσεις μεταξύ πολλαπλών αλληλοσχετιζόμενων μεταβλητών –

ερωτήσεων μέσα στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των 34ων μεταβλητών. Καταρχήν έγινε εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων με ρίζες ίσες ή μεγαλύτερες από 1.00. Η ορθογωνική περιστροφή των παραγόντων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον πίνακα (6) και στα σχήματα (1) και (2).

Πίνακας 6: Μήτρα φορτίσεων τεσσάρων ορθογωνικών παραγόντων για 34 ερωτήσεις

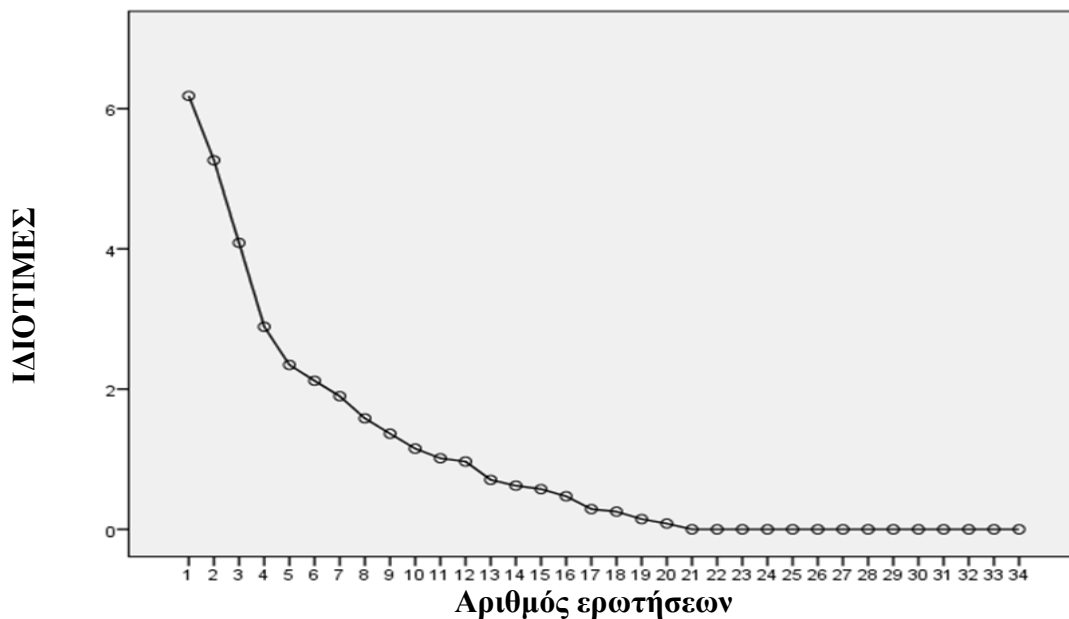
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ			
	1	2	3	4
21	,850	,183	-,209	,052
22	,772	,160	,027	,232
15	,748	-,217	,241	-,040
16	,731	-,060	,038	,001
17	,667	,046	-,142	-,380
20	,620	,214	-,493	,136
19	,599	,105	,218	,133
23	,584	-,107	,096	,246
10	,551	-,090	,121	,079
18	,533	-,200	,148	,224
13	,418	-,336	,316	-,297
35	-,074	,908	,128	-,003
34	,056	,880	,041	-,084
37	,001	,867	,159	-,027
38	-,028	,862	,040	,178
36	,046	,802	,130	,375
14	,059	-,516	,489	-,107
28	,019	,016	,765	,087
24	,229	,029	,668	,329
30	,113	,298	,667	-,037
26	,298	,185	,638	-,158
29	-,316	-,263	,624	,009
25	-,037	,439	,537	-,252
6	,113	-,314	,507	-,437
11	,354	,035	,472	,029
32	-,326	,373	,466	,340
33	-,154	-,072	-,460	-,313
9	-,011	-,136	-,278	-,146
7	,245	,035	,148	,768
27	-,074	,026	-,005	-,739
12	,416	,124	,215	-,543
31	,044	,200	,115	,428
39	,131	,039	-,029	,410
8	,379	,040	,144	,406

Ο πρώτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 16,59% % της διακύμανσης και αφορά τις απόψεις του εκπαιδευτικού για την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και της αθλητικής δραστηριότητας, σχετικά με το πότε εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά (ερωτ. 8), το χώρο εμφάνισής της (ερωτ. 9), την πρόθεση – σκοπιμότητα εκδήλωσής της (ερωτ. 10), τις αιτίες εμφάνισής της (ερωτ. 11, 20, 21, 22, 23, 24), το φύλο (ερωτ. 16,17,18, 19) και τις μορφές εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς (ερωτ. 12, 13, 14, 15).

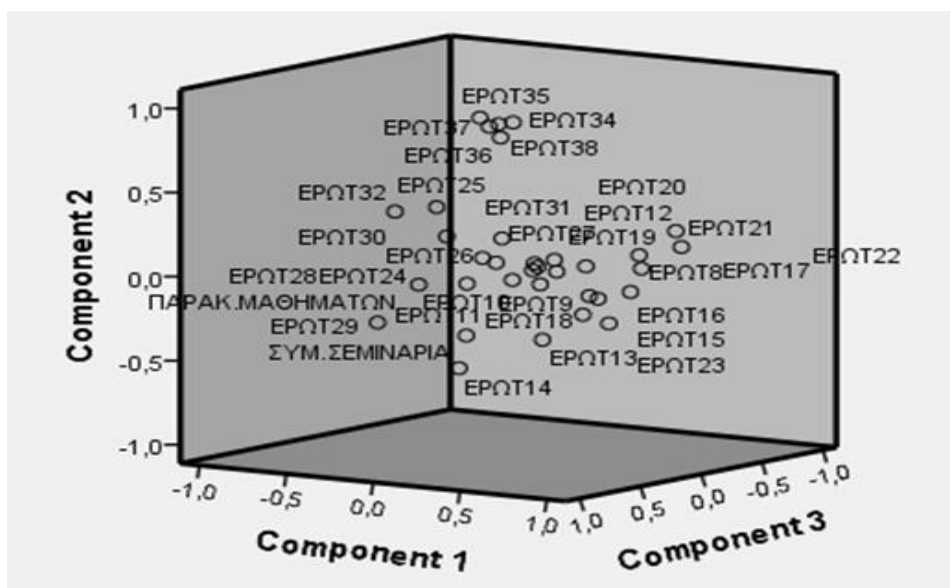
Ο δεύτερος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 31,45 % % της διακύμανσης και αφορά τις δράσεις και ενέργειες του εκπαιδευτικού σχετικά με την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και της αθλητικής δραστηριότητας (ερωτ. 33, 34, 35, 36, 37 & 38).

Ο τρίτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 44,72 % της διακύμανσης και αφορά τις απόψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ενέργειες που γίνονται και αυξάνουν ή μειώνουν την επιθετικότητα των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και της αθλητικής δραστηριότητας (ερωτ. 25,26, 27, 28, 29, 30, 31, 32).

Ο τέταρτος παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 54,17 % της διακύμανσης και αφορά τις απόψεις και στάσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την επιμόρφωση και παρακολούθηση σεμιναρίων για την εμφάνιση και αντιμετώπιση της επιθετικότητας στη διάρκεια του παιχνιδιού και της αθλητικής δραστηριότητας.



Σχήμα 1: Γραφική απεικόνιση της ορθογωνικής περιστροφής των 34 ερωτήσεων



Σχήμα 2: Γραφική απεικόνιση των 34 ερωτήσεων (στοιχείων) στον περιστρεφόμενο χώρο

Συμπεράσματα – συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να ελέγξει ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα το ερωτηματολόγιο που θα εκτιμήσει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου (δασκάλων και φυσικής αγωγής) σχετικά με την επιθετικότητα μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στο παιχνίδι και στις αθλητικές δραστηριότητες.

Αρχικά από τον έλεγχο κανονικότητας των τιμών των μεταβλητών των 34 στοιχείων του ερωτηματολογίου, διαπιστώνουμε ότι τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας (*One Sample Kolmogorov Smirnov test* και ο λόγος λ τόσο της στρέβλωσης όσο και της

κυρτότητας) έδειξαν μη τήρηση της προϋπόθεσης της κανονικής κατανομής ($p < .005$) για όλες τις μεταβλητές. Συνεπώς για τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικές τεχνικές.

Για να ελέγξουμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ας πάρουμε για παράδειγμα την περίπτωση που το ερωτηματολόγιο το χαρακτηρίζει έλλειψη αξιοπιστίας και που δίνεται και απαντάται από μια ομάδα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή τότε το άθροισμα των απαντήσεων του εκπαιδευτικού για την πρώτη φορά που απάντησε το ερωτηματολόγιο των 34 στοιχείων (με 5βαθμη κλίμακας likert και όρια 34 έως 170) θα ήταν την πρώτη φορά 148 και τη δεύτερη φορά 82. Αν το ερωτηματολόγιο το χαρακτήριζε η αξιοπιστία τότε δεν θα υπήρχε αυτή η μεγάλη απόκλιση (148 – 82) στις απαντήσεις του εκπαιδευτικού μεταξύ της πρώτης και δεύτερης φορές. Αν το πραγματικό σκορ – άθροισμα των απαντήσεων του εκπαιδευτικού την πρώτη φορά ήταν 148 τότε τη δεύτερη φορά ένα σκορ 140 ή 156 δεν θα ήταν απρόσμενο, γιατί γνωρίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι άνθρωπος και κάποιες φορές μια δεύτερη ματιά ίσως να είναι πιο προσεχτική ή πιο βιαστική, αλλά σκορ 82 όπως στο παράδειγμά μας είναι αδύνατο να σημειωθεί φυσιολογικά. Στον έλεγχο αξιοπιστίας που επιχειρήθηκε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στο ερωτηματολόγιο και για κάθε ερώτηση χρησιμοποιήθηκαν κατ' ουσίαν τρεις έννοιες (μετρηθέν τιμή, αληθινή τιμή, τιμή σφάλματος). Στην περίπτωση του παρόντος ερωτηματολογίου αποκτήθηκε από κάθε εκπαιδευτικό και για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου μια τιμή (σκορ) μία μέτρηση (μετρηθέν τιμή). Αυτή η τιμή σύμφωνα με τον Καμπίτση (2004) συντίθεται από δύο διαφορετικά συνθετικά (την αληθινή τιμή και την τιμή σφάλματος). Η αληθινή τιμή δεν επηρεάζεται από εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες (συναισθηματική φόρτωση, επηρεασμός γεγονότων, κ.ά.) που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη μετρηθέντα τιμή. Η τιμή σφάλματος αφορά ακριβώς, την αντανάκλαση αυτών των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μετρηθέντα τιμή. Η τιμή (T) που πήραμε ως απάντηση σε μια ερώτηση είναι το άθροισμα της αληθινής τιμής (A) και της τιμής σφάλματος (E), δηλαδή: $T = A + E$. Μία παραδοχή στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι η αληθινή τιμή της απάντησης για μία ερώτηση αν μετρηθεί επανειλημμένα σε σύντομο χρονικό διάστημα παραμένει αναλλοίωτη, ενώ η τιμή σφάλματος μπορεί να αλλάξει. Ακόμη επίσης, ότι η αληθινή τιμή της απάντησης σε μια μέτρηση είναι άγνωστο. Βασικός στόχος λοιπόν είναι να ελαχιστοποιηθεί όσο μπορεί περισσότερο η τιμή σφάλματος μέσω της ελαχιστοποίησης εκείνων των παραγόντων που αυξάνουν την τιμή σφάλματος, έτσι ώστε η αληθινή τιμή να μη διαφέρει κατά πολύ από τη μετρηθείσα τιμή. Η τιμή σφάλματος μπορεί να οφείλεται σε αίτια, όπως: ιδιομορφία του ερωτηματολογίου, ακατάλληλος χρόνος απάντησης, κατάσταση ατόμου που απαντάει, συναισθηματική φόρτιση ατόμου, κ.ά. Υψηλή αξιοπιστία δείχνει ότι έχουν ελαχιστοποιηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό όλες οι αιτίες σφάλματος. Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου εκφράζεται αριθμητικά σαν συντελεστής συσχέτισης που το μέγεθός του κυμαίνεται από 0.00 έως 1.00, Όσο μεγαλύτερος ο συντελεστής συσχέτισης τόσο πιο αξιόπιστο είναι το ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα μελέτη η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τους συντελεστές συσχέτισης του *Pearson r* και του *Spearman p* λόγω της μη κανονικότητας των τιμών των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο συντελεστές συμφωνούν ως προς τις υψηλές τιμές τους, πράγμα που δείχνει υψηλή αξιοπιστία. Για την εξακρίβωση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκαν ακόμη άλλες μέθοδοι μέτρησης (*Cronbach's Alpha*, *Split-half κατά Guttman* και τον ενδοταξικό συντελεστή συσχέτισης *ICC*) που η κάθε μία είχε διαφορετική μορφή σταθερότητας. Η κάθε μέθοδος με βάση τα αποτελέσματα έδειξε υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα για το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Εσωτερική εγκυρότητα είναι η ικανότητα απάλειψης εναλλακτικών ερμηνειών της εξαρτημένης μεταβλητής και είναι ο βαθμός στον οποίο μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που διαπιστώσαμε σε μια έρευνα (Καμπίτσης, 2004). Στην περίπτωση του αποκλεισμού ενός παιδιού με μειωμένη κινητική απόδοση από τους

συμμαθητές του στη διάρκεια μιας αθλητικής δραστηριότητας, η εσωτερική εγκυρότητα έχει να κάνει με το βαθμό ελέγχου αν αυτό (ο αποκλεισμός του παιδιού) ισχύει στην πραγματικότητα ή έχει να κάνει με άλλους λόγους (μεταβλητές, όπως η γενικώς κακή συμπεριφορά του αποκλεισμένου παιδιού). Στην περίπτωση απειλής της εσωτερικής εγκυρότητας εμφανίζεται το φαινόμενο *Hawthorne*. Αυτό αναφέρεται στο γεγονός της ευαισθησίας των συμμετεχόντων στην ανεξάρτητη μεταβλητή (όπως στο πιο πάνω παράδειγμα η μειωμένη κινητική απόδοση προκαλεί αρνητικά σχόλια και αποκλεισμό). Ακόμη, επίσης και η συμμετοχή στην έρευνα απαντώντας στο ερωτηματολόγιο αυξάνει ποσοτικά την απάντηση στην κλίμακα Likert, συνήθως προς τα πάνω. Η εσωτερική εγκυρότητα στην συγκεκριμένη περίπτωση ελέγχθηκε με τη διπλή χορήγηση του ερωτηματολογίου μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Εξωτερική εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα πορίσματα μιας έρευνας που εξήχθησαν από τη μελέτη ενός δείγματος μπορούν να γενικευτούν και στον πληθυσμό από τον οποίο αυτό επιλέχθηκε (Καμπίτσης, 2004). Η επίδραση της μεροληψίας κατά την επιλογή του δείγματος είναι μια απειλή της εξωτερικής εγκυρότητας της παρούσας έρευνας. Αυτό όμως, δεν ισχύει για την παρούσα έρευνα διότι το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε σχολεία και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κατόπιν τυχαίας δειγματοληψίας. Το στοιχείο της αντιπροσωπευτικότητας - δηλαδή, το δείγμα των εκπαιδευτικών που απαντούν στο ερωτηματολόγιο είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίο για τα πορίσματα της έρευνας πρόκειται να γίνουν γενικεύσεις - όμως δεν εγγυάται την εξωτερική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, για τους εξής λόγους; α) μικρό αριθμητικά δείγμα εκπαιδευτικών, β) ακόμη μικρότερο αριθμητικά δείγμα εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, γ) οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν είναι από σχολεία της δημόσιας και όχι της ιδιωτικής εκπαίδευσης, δ) δεν συμμετείχαν άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών και ε) δεν υπάρχει αντιπροσώπευση από ολόκληρη την επικράτεια, πχ. της νησιωτικής. Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη που αφορά τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας ενός κατασκευασμένου ερωτηματολογίου από την ερευνητική ομάδα έδειξε ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός αξιοπιστίας και εσωτερικής εγκυρότητας αλλά δεν υπάρχει εξωτερική εγκυρότητα λόγω της μικρής αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Έτσι λοιπόν, για να αποκτήσει εξωτερική εγκυρότητα θα πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων και μεγαλύτερος βαθμός αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, γεγονός που σχετίζεται με την προσεκτικότερη φάση σχεδιασμού της έρευνας. Παρόλα αυτά, τα πορίσματα που θα προκύψουν από τις διασταυρώσεις των μεταβλητών - με τις μη παραμετρικές μεθόδους στατιστικής ανάλυσης, όπως διευκρινίστηκε παραπάνω μπορεί να μη γενικεύονται για τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις τους για την *επιθετικότητα των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας κατά την διάρκεια των αθλητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού στη σχολική αυλή* - μπορούν να φανερώσουν μια γενική τάση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Αλαμπρίτης, Μ. (2007). *Σχολική Βία και Επιθετικότητα-Οι εκπαιδευτικοί ως θύματα βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή: Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (2006). Έρευνα: Η βία στη σχολική ζωή των μαθητών της Αθήνας. Στο Μ., Αλαμπρίτης, (2007): *Σχολική Βία και Επιθετικότητα-Οι*

- εκπαιδευτικοί ως θύματα βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Eagly, A.H. & Chaikens, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Building and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers' – parents' awareness'. *Journal of Educational Review*, 53: 19-26.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για windows*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καμπίτσης, Χ. (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες. Στατιστική ανάλυση αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Κάτσης, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλιώτης, Α. (2010). *Λογιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.: 92 – 137.
- Lefkowitz, M.M., Eron, L.D., Walder, L.O. & Huesmann, L.R. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York: Pergamon Press.
- Μανουδάκη, Τ. (2000). Νέες μορφές παραβατικότητας ανηλίκων στο χώρο του σχολείου, στο Ν., Πετρόπουλος και Α., Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα: Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.: 142 – 148.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Χαρίσης, Κ. & Κατερέλος, Ι. (2000). *Βία και διαμαρτυρία στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Pratkanis, A.R. & Greenwald, A.G. (1989). A socio-cognitive model of attitude structure and function. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol.22, pp. 245 -285). San Diego, CA: Academic Press.
- Shrout, P., & Fleiss, J. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420-428.
- Χαμόγελο του Παιδιού (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε 31/6/2020 από www.hamogelo.gr/e-abc.eu/gr.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1990). Επιθετικότητα. Στο *Ψυχολογική και Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 4^{ος} τόμος, σελ.: 2018-2020.
- Χηνάς, Π. & Χρυσσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Ν., Πετρόπουλος & Α., Παπαστυλιανού (Επιμ.). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 31/7/2020 από <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>

Η Διερεύνηση των Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τον Σχολικό Εκφοβισμό και τη Συμβουλευτική Παρέμβαση για την αντιμετώπισή του.

Καρκανιά Γεωργία

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δασκάλων/ ΠΕ02 Φιλολόγων
geokar65@gmail.com*

Βαϊκούση Δανάη

*Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας
dvaik@aspete.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Συμβουλευτική και Δια Βίου Ανάπτυξη» του τμήματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόσο για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όσο και για τη συμβουλευτική παρέμβαση, που συμβάλλει στην ορθολογικότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του. Προσεγγίζονται, θεωρητικά, τα χαρακτηριστικά της ανήλικης συμπεριφοράς, τα πιθανά αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς καθώς επίσης το σχετικό θεσμικό και νομικό πλαίσιο. Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα με συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, με διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα διδασκαλίας και κυμαινόμενη διάρκεια προϋπηρεσίας. Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί όλους μας και το οποίο, για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, απαιτείται η παράλληλη αξιοποίηση της συμβουλευτικής και η άμεση βοήθεια των εμπλεκόμενων φορέων: Πολιτείας, Σχολείου και Οικογένειας. Οι παραπάνω παράγοντες είναι απαραίτητοι για μια ολόπλευρη αντιμετώπιση του φαινομένου και για ένα Σχολείο ασφαλές, ειρηνικό και δημοκρατικό, ένα Σχολείο χωρίς βία και φόβο. **Λέξεις κλειδιά:** Νεανική παραβατικότητα, Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Συμβουλευτική Παρέμβαση.

The Investigation of the Perceptions of Compulsory Education Teachers about School Bullying and the Counseling Intervention to address it.

Karkania Georgia

*Teacher PE70 / PE02 Professor of Philology
geokar65@gmail.com*

Vaikousi Danai

*Professor at ASPAITE Patras
dvaik@aspete.gr*

Summary

In the present paper, which took place within the course "Counseling and Lifelong Development" of the PESYP department of ASPAITE, we investigate the perceptions of the teachers of Compulsory Education, as far as the phenomenon of School Bullying is concerned, but also the Counseling Intervention, which contributes to addressing the issue more rationally and effectively. Theoretically, we approach the characteristics of underage behavior, the possible causes of delinquent behavior as well as the institutional and legal framework. As far as the research part is concerned, it is a qualitative research with interviewed teachers of all levels of Compulsory Education, with different teaching subjects and varying work experience. School Bullying is a phenomenon that affects us all and which, in order to be able to be effectively addressed, requires the simultaneous support of Counseling and the immediate help of all the involved bodies: State, School and Family. All the above factors are necessary for a holistic approach to the phenomenon and for a safe, peaceful, and democratic school, a school without violence and fear, which is our duty to ensure it.

Keywords: Juvenile Delinquency, Violence, School Bullying, Counseling, Problematic Behavior.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο, ότι το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, που έχει πάρει οξύτερες διαστάσεις στη σύγχρονη εποχή. Γινόμαστε μάρτυρες σε μία νέα πραγματικότητα που αφορά βανδαλισμούς σε σχολεία, σωματικές επιθέσεις από ανηλίκους σε συνομηλίκους ή και σε μεγαλύτερης ηλικία άτομα, διαρρήξεις, κλοπές, εμπορία και χρήση ναρκωτικών. Για τους λόγους αυτούς και ιδιαίτερα λόγω της αύξησης της νεανικής παραβατικότητας των ανηλίκων δημιουργείται η ανάγκη για επανέλεγχο, επανεξέταση των μέτρων προστασίας και αρωγής των ανηλίκων. Επιβάλλεται, επίσης, η αξιολόγηση των κοινωνικών μέτρων και των νομικών θεσμών, για την ομαλή επανένταξη των ανηλίκων παραβατών, με στόχο την αποφυγή της εγκληματικής δραστηριότητας στο μέλλον.

Η αντιμετώπιση της παραβατικότητας των νέων, είναι νευραλγικής σημασίας, διότι οι νέοι, είναι τα άτομα αυτά, που θα ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, προκειμένου να αναλάβουν σημαντικές θέσεις και ρόλους της κοινωνικής ζωής. Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας σε συνάρτηση με το σχολείο, καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η νεανική σχολική παραβατικότητα είναι ένα θέμα που έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και μας δημιουργήθηκαν τα εξής ερωτήματα: Ποια τα χαρακτηριστικά της ανήλικης παραβατικής συμπεριφοράς; Ποιοι οι παράγοντες και τα αίτια που συντελούν στην εκδήλωση της; Ποια είναι τα μέτρα και οι λύσεις που προτείνονται για την αντιμετώπιση του φαινομένου; Η παρούσα εργασία, που ακολουθεί, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω ερωτήματα-θέματα.

Η έννοια «νεανική παραβατικότητα», είναι ένας όρος ευρύς, στον οποίο κατά καιρούς δόθηκαν διάφορες ερμηνείες. Ως παραβατικότητα, χαρακτηρίζεται μια επαναλαμβανόμενη και επίμονη συμπεριφορά, με την οποία παραβιάζονται βασικά δικαιώματα τρίτων και βασικοί κανόνες ανάλογοι της ηλικίας. Η παραβατικότητα χαρακτηρίζεται από διάφορες εκφάνσεις και διαφορετικούς βαθμούς εκδήλωσης. Ως έννοια όμως, αναφέρεται στη συμπεριφορά που παρεκκλίνει από τα κανονικά.

Με τον ορισμό της παραβατικότητας συνδέονται άμεσα η έννοια της παρέκκλισης και η έννοια της εγκληματικότητας όμως αποφεύγεται η έννοια της εγκληματικότητας, διότι στιγματίζει τον ανήλικο και επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξη του. Έτσι λοιπόν,

χρησιμοποιείται ο όρος ανήλικος παραβάτης, για να αποφευχθεί ο στιγματισμός, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, και χρησιμοποιούνται οι όροι παραβατικότητα και δυσκοινωνικότητα, καθώς δεν είναι σωστό, να στιγματιστεί ένας ανήλικος παραβάτης, ως εγκληματίας διότι φέρει το τίτλο σε όλη του τη ζωή (Κατσίρας, 2008).

Η βασική έννοια του όρου παραβατικότητα περιλαμβάνει πράξεις που δεν είναι συμβατές με το νομικό και το ηθικό καθεστώς μιας κοινωνίας αλλά με συμπεριφορές που συνδέονται με τους όρους επιθετικότητα και βία.

Οι παραβατικές πράξεις των ανηλίκων, στην πλειονότητα των περιπτώσεων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Κουράκης, 2006):

- Ενέργειες οι οποίες στρέφονται προς άλλα άτομα, όπως ο εκφοβισμός και η πρόκληση σωματικών βλαβών.
- Ενέργειες οι οποίες στρέφονται προς την ιδιοκτησία άλλων ανθρώπων όπως οι βανδαλισμοί, η πρόκληση φθορών και καταστροφών στο σχολικό περιβάλλον και σε άλλους κοινόχρηστους χώρους, τα χυδαία υβριστικά γκράφιτι.
- Πράξεις αυτοκαταστροφικές όπως η λήψη και η κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών.

Η παραβατικότητα των ανηλίκων μπορεί να διακριθεί σε εμφανή και αφανή. Η εμφανής παραβατικότητα έχει να κάνει με παραβατικές πράξεις που έχουν σαν αποτέλεσμα την παραπομπή του ανηλίκου στα δικαστήρια και την καταδίκη του, ενώ η αφανής παραβατικότητα, έχει να κάνει με όλες αυτές τις πράξεις, που ναι μεν ομολογούν οι ανήλικοι, αλλά δεν καταγγέλλονται (Γεωργιάδης, Βύζακου & Παπαστυλιανού, 2009).

Η παρουσία των ανηλικών παραβατών σε συνδυασμό με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η παραβατικότητα των ανηλίκων οδηγούν συμπερασματικά στα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Κατσαδώρος, Μπεκιάρη, 2010):

- Η πλειοψηφία των νεαρών προέρχονται από χαμηλές κοινωνικό- οικονομικές τάξεις.
- Οικονομική ανέχεια των νέων και των οικογενειών τους.
- Εκδηλώσεις παρορμητικότητας, έλλειψη αυτοελέγχου, εκδηλώσεις άγχους νευρικότητας, υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας, ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και έντονη δραστηριότητα.
- Αδιαφορία για τα κανονιστικά πλαίσια και παραβίαση των δικαιωμάτων των άλλων.
- Κάποιοι νέοι με την παραβατική συμπεριφορά τραβούν την προσοχή και αποκτούν – την μοναδική – επιθυμητή ταυτότητα που μπορούν να αποκτήσουν.
- Ύπαρξη ψυχικών προβλημάτων σχετιζόμενη με την μετέπειτα φάση της εφηβείας, είτε με ψυχολογικές διαταραχές.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νέων που θεωρούνται επικίνδυνα και οδηγούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, είναι διαχρονικά από παλιά έως σήμερα. Χαρακτηριστική η αναφορά του Αριστοτέλη για τους νέους: «Γενικά οι νέοι στις επιθυμίες τους είναι ευμετάβολοι, αισθάνονται γρήγορα κορεσμό και ενώ έχουν σφοδρές επιθυμίες, γρήγορα ικανοποιούνται και παύουν να τις έχουν. Εύκολα πείθονται και πέφτουν θύματα απάτης. Είναι από τη φύση τους θερμοί σαν μεθυσμένοι από οινόπνευμα και αισιοδοξούν, γι' αυτό από τη μία μεριά φοβούνται πολύ και από την άλλη έχουν πολύ θάρρος, είναι υπερβολικοί σε όλα τους γιατί και αγαπούν και μισούν πολύ, και όλα νομίζουν και επιμένουν ότι τα γνωρίζουν». Πίσω όμως από αυτή την προκλητική συμπεριφορά κρύβεται η νεανική αθωότητα, που αμφιβάλει για τα πάντα και θέλει να αλλάξει τον κόσμο.

Οι παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων διακρίνονται σε ατομικούς και σε κοινωνικούς. Στους ατομικούς εμπεριέχονται το φύλο, η κληρονομικότητα και άλλοι βιολογικοί παράγοντες η ψυχική υγεία και τα ιδιαίτερα ψυχολογικά, χαρακτηριστικά της νεανικής ηλικίας. Στους κοινωνικούς συμπεριλαμβάνονται: η οικογένεια, το σχολείο – εκπαίδευση, το περιβάλλον, τα πρότυπα συμπεριφοράς, η εργασία και η πολιτιστική διαφορετικότητα.

- Κληρονομικότητα: Από έρευνες διαφαίνεται ότι η κληρονομικότητα αυξάνει την πιθανότητα της εκδήλωσης της παραβατικής συμπεριφοράς χωρίς όμως να γνωρίζουμε το πόσο επηρεάζει. Όμως μια τέτοια άποψη, στερείται επιστημονικής βάσης, διότι καλλιεργεί τη θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού και προσφέρει άλλοθι σε κάθε είδους απολυταρχικές – ρατσιστικές ιδεολογίες και πρακτικές.
- Γενετικές ανωμαλίες ή οργανικές δυσλειτουργίες: Έρευνες παρουσιάζουν σχέση ανάμεσα στην ύπαρξη κάποιων διαταραχών και στην εμφάνιση της παραβατικής συμπεριφοράς (Αυγουστάτος, 2009).
- Παράγοντες προσωπικότητας: Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά. Νέοι με κακή εικόνα εαυτού, δεν μπορούν να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις και τις αντιμετωπίζουν ως απειλή. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτοπεποίθησης, της αισιοδοξίας, της κοινωνικότητας, δυναμώνουν την προσωπικότητα και το χαρακτήρα και μειώνουν τις εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς. Οι ανήλικοι δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να αναληφθούν τις μελλοντικές συνέπειες μιας πράξης, με αποτέλεσμα να ενεργούν παρορμητικά και χωρίς έλεγχο. Ο συνδυασμός της παρορμητικότητας, της έλλειψης υπομονής, της επιθετικότητας, της ανησυχίας, της οριακής νοημοσύνης, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα παραβατικής συμπεριφοράς.
- Παράγοντες οικογένειας: Η οικογένεια θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες που ευθύνονται για την ανάπτυξη της παραβατικής συμπεριφοράς. Το οικογενειακό περιβάλλον, είναι το μέρος όπου γεννιέται και μεγαλώνει ένα παιδί διαδραματίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του, στη διαμόρφωση κοινωνικών αρχών και αξιών και στην περεταίρω κοινωνικοποίηση του. Όταν οι γονείς παραμελούν ή απορρίπτουν τα παιδιά τους υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά. Ο αυταρχισμός, τα κακά πρότυπα, η αδιαφορία, η έλλειψη ορίων, η μη τήρηση κανόνων, η ασυνέπεια – να μην τηρούνται από τους δυο γονείς ή από τον έναν γονιό, είναι γενεσιουργές αιτίες εκδήλωσης παραβατικότητας. Επίσης, είναι δυνατόν μέσα στην οικογένεια να παρουσιάζονται φαινόμενα ενδοοικογενειακής βίας, που έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη σωματική και στην ψυχική ανάπτυξη.
- Ομάδες συνομηλίκων: Μεγαλώνοντας τα παιδιά και μπαίνοντας στην εφηβεία επιδιώκουν την ένταξη τους σε ομάδες συνομηλίκων και την ανεξαρτητοποίηση τους. Η ομάδα των συνομηλίκων, συμβάλλει στην επιρροή του εφήβου και επηρεάζει σημαντικά την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Οι ομάδες συνομηλίκων υποκαθιστούν, το ρόλο των γονιών και ο νέος που εντάσσεται σε αυτή έχει, αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσει παραβατική συμπεριφορά.
- Οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες: Η κοινωνική και οικονομική κρίση επιδρά στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών ιδίως στις μικρές ηλικιακές ομάδες. Σε περιόδους κρίσεις, οι νέοι μην έχοντας, την ωριμότητα που πρέπει και παρακινούμενοι από των παρορμητισμό τους, εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον οι οικονομικές κρίσεις δύνανται να επιβαρύνουν αρνητικά το κλίμα εντός της οικογένειας, που με τη σειρά του οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. Τα παιδιά νιώθουν εντονότερα την αδικία, τις ανισότητες ευκαιριών, τον κοινωνικό αποκλεισμό και αντιδρούν αρνητικά. Παράλληλα με την οικονομική κρίση, κυριαρχεί η κρίση των αξιών της κοινωνίας. Έτσι αξίες όπως ο ανταγωνισμός, ο αριθισμός, ο ατομικισμός, ο ωφελιμισμός, αντικαθιστούν την αλληλεγγύη, την ανιδιοτέλεια και την προσφορά.
- Μέσα μαζικής ενημέρωσης: Σημαντικό ρόλο στην αύξηση της παραβατικότητας των νέων έχουν παίξει τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και άλλα μέσα, μέσω των οποίων, τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νέοι, έχουν από πάρα πολύ μικρή ηλικία, πρόσβαση στις διάφορες μορφές βίας μέσα από παιχνίδια και ταινίες. Η πραγματικότητα διαστρεβλώνεται και προάγονται λανθασμένα πρότυπα. Οι νέοι εντυπωσιάζονται και

παρασύρονται σε μία ωραιοποίηση και υιοθέτηση αυτής της διαστρεβλωμένης πραγματικότητας, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα αποδοχή και ανοχή σε συμπεριφορές και φαινόμενα βίας.

- Ψυχολογικοί παράγοντες: Οι ψυχολογικοί παράγοντες, παίζουν σημαντικό ρόλο, στην εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς. Συμπεριφορές όπως: παρορμητισμός, ανασφάλεια, αβεβαιότητα, συντείνουν στην εκδήλωση τους. Έρευνες έχουν δείξει, ότι υπάρχουν κάποιες αναπτυξιακές διαταραχές που προδιαθέτουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς: ο αυτισμός, κρίσεις οργής και πανικού με καταστροφικές εκδηλώσεις, αντικοινωνικές συμπεριφορές με προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, υπερκινητικότητα, διαταραχές αγωγής. Η κακή σχολική επίδοση και η σχολική αποτυχία μειώνουν την αυτοεκτίμηση και δημιουργούν δυσκολίες στις σχέσεις του νέου ατόμου. Πολλές φορές η κατάθλιψη κατά την εφηβική ηλικία, συνδυάζεται με παρορμητικές και επιθετικές αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε παραβατική συμπεριφορά.

Αναφορικά με το θεσμικό και νομικό πλαίσιο, η νεανική παραβατικότητα ορίζεται και από τον ποινικό κώδικα ο οποίος ορίζει ως ανηλίκους άτομα 7-17 ετών. Από την ηλικία 7 έως 12 θεωρούνται ως παιδιά, στα οποία δεν μπορούν να καταλογιστούν οι πράξεις τους, ενώ όσοι βρίσκονται μεταξύ 13-17 ετών έφηβοι, κρίνονται ικανοί για καταλογισμό (Ποινικός Κώδικας, Αρθρ.14. Ποινικός Κώδικας, Αρθρ.126).

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η θεωρητική προσέγγιση της νεανικής παραβατικότητας, αναπτύχθηκαν θεωρίες, που στηρίζονται σε χαρακτηριστικά: βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνιολογικά. Οι βιολογικές θεωρίες έχουν σχέση με τον οργανισμό του ατόμου. Στις ψυχολογικές θεωρίες η παραβατικότητα οφείλεται σε ψυχολογικές καταστάσεις, ενώ στις κοινωνιολογικές θεωρίες αποδίδουν στην παραβατική συμπεριφορά, κοινωνικό χαρακτήρα.

Η Συμβουλευτική διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Μέσα στο χώρο του σχολείου ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει «σημειώνοντα ρόλο» στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, την ένταξή τους στην κοινωνία και την διευθέτηση των προβλημάτων τους. Με την ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας, τον βομβαρδισμό από τα ΜΜΕ με πληθώρα πληροφοριών και την προβολή προτύπων βίας, άκρατου ανταγωνισμού, μη αποδοχής της διαφορετικότητας (χρώμα, σωματότυπος, ομορφιά, κ.α), επηρεάζεται η αποστολή του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Η Συμβουλευτική είναι αυτή που συνδράμει τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να προσεγγίζει τους μαθητές με ενσυναίσθηση, κατανόηση, αποδοχή και τον βοηθά να μπορεί να εντοπίζει τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους.

2. Σκοπός της Έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική, καθόσον θεωρήθηκε, ως η καταλληλότερη μέθοδος, για την επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Επιπλέον τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα προϋποθέτουν και χρειάζονται έναν αρκετό βαθμό ελευθερίας και διαφοροποίησης στις απαντήσεις. Έτσι μπορούν, να προκύψουν δεδομένα, που να διαφεύγουν της αντίληψης και της γνώσης του ερευνητή.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στη διερεύνηση και μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying), σε συνάρτηση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και υπό το πρίσμα της Συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, κύριος στόχος, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τόσο για τον σχολικό εκφοβισμό (bullying), όσο και για την αναγκαιότητα ή μη Συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπισή του. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη.

3. Περιορισμοί της Έρευνας

Το μέγεθος του δείγματος των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είναι μικρό και κατά συνέπεια υπάρχει αδυναμία αντιπροσωπευτικότητας. Δεν μπορεί, να γίνει γενίκευση των πορισμάτων, ακόμα και σε πληθυσμούς ομοειδείς με αυτόν του δείγματος.

Από την άλλη, θεωρούμε, ότι τα ερωτήματα του πρωτοκόλλου της συνέντευξης συνδέονταν απόλυτα με τα ερευνητικά ερωτήματα και απαντήθηκαν πλήρως. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε κλίμα αμεσότητας και ειλικρίνειας οπότε αντιμετωπίστηκε επιτυχώς το θέμα της υποκειμενικότητας. Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, αυτή έγινε με την κατάλληλη κατηγοριοποίηση και αυτό συνέβαλλε στην άμβλυνση των αντίστοιχων περιορισμών.

4. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία

Κατά τον σχεδιασμό επιλέχθηκαν τα κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα και η ανάλογη μεθοδολογία, ώστε να καταστεί δυνατή η απάντησή τους. Επίσης επιλέχθηκαν ερωτήματα για το πρωτόκολλο της συνέντευξης, τα οποία είχαν σαφήνεια και ευκρίνεια, ώστε να μπορούν, να παρέχουν τα κατάλληλα δεδομένα, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε κλίμα ειλικρίνειας και δόθηκε μεγάλη προσοχή, να αποφευχθεί ο επηρεασμός, λεκτικός ή μη λεκτικός, των συνεντευζιαζόμενων. Οι ερωτήσεις εξασφάλιζαν βάθος και εύρος δεδομένων και η ανάλυσή τους έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται βαρύτητα στο νόημα των λεγόμενων των συνεντευζιαζόμενων και να αποφεύγεται, όσο το δυνατόν, η υποκειμενική και ελλιπής ερμηνεία τους.

Σε μία ποιοτική έρευνα, δεδομένου των περιορισμών της, δεν μπορούμε να μιλάμε για απόλυτη εγκυρότητα και αξιοπιστία, αλλά για αυτά τα στοιχεία σε κάποιο βαθμό. Η παρούσα έρευνα, λόγω των όσων προαναφέραμε, θα μπορούσαμε να πούμε ότι χαρακτηρίζεται από σημαντικό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

5. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε με την εν λόγω έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιοι παράγοντες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί υποχρεωτικής εκπαίδευσης;
- Πώς αντιμετωπίσαν ή αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;
- Στην αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού θα βοηθούσε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης; Και αν ναι, με ποιόν τρόπο;

6. Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη, είναι το ερευνητικό εργαλείο, που επιλέχθηκε για τη συλλογή πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Λήφθηκαν συνεντεύξεις, από

έντεκα εκπαιδευτικούς, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Σκοπός μας ήταν να αποφύγουμε να επιβάλλουμε στον ερωτώμενο τις απαντήσεις, γι' αυτό ακριβώς χρησιμοποιήθηκε και η ημιδομημένη συνέντευξη.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου διότι παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα διευκρινιστικών ερωτήσεων, προς αποφυγή πιθανών παρανοήσεων. Ακόμη ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει καλύτερα την γνώση του ερωτώμενου. Επιπλέον συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου και επιτρέπουν στον πρώτο να εκτιμήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτά τα οποία πραγματικά πιστεύει ο δεύτερος.

Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο ερωτήσεων, προκειμένου να υποβοηθηθούν οι συνεντεύξεις και να επιτευχθούν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα οι στόχοι. Στη συνέχεια υπήρξε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και προγραμματίστηκαν οι συνεντεύξεις, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν σε χρόνο, χώρο και με τρόπο πλέον βολικό για αυτούς. Οι συνεντεύξεις έγιναν με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Κάποιες δια ζώσης και κάποιες τηλεφωνικά. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν 15-20 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ιδιαίτερα φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα.

7. Χαρακτηριστικά συνεντευξιαζόμενων

- Οι συνεντευξιαζόμενοι είναι εκπαιδευτικοί από Αθήνα, Πάτρα, Αγρίνιο, Μεσολόγγι και Ναύπακτο. Είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια). Διαθέτουν παρόμοιο επίπεδο προσόντων, αλλά έχουν διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας και διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας. Η συντριπτική πλειοψηφία, όμως, έχει πολυετή διδακτική εμπειρία. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, έχουν εργαστεί, κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, σε διάφορα Δημόσια Σχολεία και όχι μόνο σε αυτό που εργάζονται στο παρόν. _Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από πέντε έως τριάντα έτη, αλλά οι περισσότεροι έχουν σημαντική προϋπηρεσία. Επιπλέον, κάποιοι έχουν προϋπηρεσία και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια.

8. Ανάλυση ευρημάτων

Για την αποτελεσματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, έγινε η κατάλληλη κατηγοριοποίηση, ώστε να υπάρξει, αντιστοίχιση και απόλυτη ανταπόκριση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η εν λόγω κατηγοριοποίηση, επιδιώχθηκε, να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενική και αντιπροσωπευτική των σκοπών της έρευνας.

Το ενδιαφέρον στράφηκε όχι μόνο στο δηλούμενο αλλά και στο άδηλο περιεχόμενο. Μας ενδιέφερε το νόημα των μονάδων ανάλυσης του λόγου/κειμένου και κατά πόσο σχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα και όχι η συχνότητα εμφάνισης.

Ως μονάδες ανάλυσης επιλέχθηκαν λέξεις και φράσεις. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι, για την δική μας ανάλυση, οι φράσεις δεν ταυτίζονται απαραίτητως με τις προτάσεις. Δίνεται βαρύτητα στο νόημα και τον συσχετισμό του με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως, μία πρόταση μπορεί να είναι και μία φράση, αλλά και περισσότερες.

9. Αποτελέσματα

Από την ενδελεχή ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις, προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετικά με τον Σχολικό Εκφοβισμό: Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, εκτός από κάποια γενικότερα σεμινάρια μικρής διάρκειας. Μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει κάνει στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σεμινάριο – επιμόρφωση 520 ωρών.
- Εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετικά με τη Συμβουλευτική: Σε ότι αφορά την ερώτηση αυτή, όλοι απάντησαν ότι δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό σχετικό με τη συμβουλευτική. Ορισμένοι έχουν παρακολουθήσει προγράμματα όπως το “ΠΕΣΥΠ-Συμβουλευτική” και το ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Βαθμός πολυπολιτισμικότητας του σχολείου: Τα σχολεία στα οποία εργάζονται, ως επί το πλείστον, δεν χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα. Υπάρχει ένας βαθμός πολυπολιτισμικότητας, αλλά δεν είναι μεγάλος. Επιπλέον, σε όσα από τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά, δεν υπάρχουν πολλοί μαθητές διαφορετικής καταγωγής ή ιθαγένειας. Οι μη Ελληνικές ιθαγένειες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες: Αλβανική, Ρωσική, Ουκρανική, Βουλγαρική, Βραζιλιάνικη καθώς επίσης μετανάστες από τη Συρία.
- Συχνότητα εμφάνισης Σχολικού Εκφοβισμού: Εδώ οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι αντιμετωπίζουν συχνά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ότι τα περιστατικά, που έχουν αντιμετωπίσει τα θεωρούν χαμηλής, έως μέτριας έντασης και μεμονωμένα.
- Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού που εντοπίζονται: Στην ερώτηση, για το ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού έχουν εντοπίσει στην καριέρα τους, οι περισσότεροι έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά λεκτικής βίας, σωματικής βίας (ξυλοδαρμούς, μπουνιές κ.λπ), ηλεκτρονική βίας (μηνύματα υβριστικά ή απειλητικά).
- Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού με τη μεγαλύτερη συχνότητα: Στο εν λόγω ερώτημα, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, ότι αντιμετωπίζουν περιστατικά λεκτικής βίας (ύβρεις-χυδαιότητες, κοροϊδία-υποτίμηση, για σωματικά χαρακτηριστικά.) και σωματικής βίας (ξυλοδαρμούς, μπουνιές). Επίσης αναφέρουν περιστατικά ηλεκτρονικής βίας (μέσω μηνυμάτων), αλλά και σεξουαλικής παρενόχλησης συμμαθητή προς συμμαθήτρια.
- Ενδοσχολικοί παράγοντες ενίσχυσης του Σχολικού Εκφοβισμού: Εδώ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη οριοθέτησης, την έλλειψη σεβασμού και την ύπαρξη “αναρχίας” στο χώρο του σχολείου. Επίσης αναφέρθηκε ότι το ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον και ο καταγιγισμός της διδακτέας ύλης, αρκετές φορές, συμβάλλει στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ότι χρειάζονται σχολικές δράσεις που να προάγουν την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα και την ισονομία. Η κρίση αξιών, η οικονομική κρίση και η κρίση θεσμών, που εκφράζονται ποικιλοτρόπως και εντός του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στην ενίσχυση του φαινομένου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών, η μη επίβλεψη των εκπαιδευτικών στους μαθητές και η αδυναμία του εκπαιδευτικού να κινητοποιήσει την πολιτεία, αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα αναφέρουν ότι ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο δέχεται την οποιαδήποτε διαφορετικότητα, είναι καθοριστικός παράγοντας εμφάνισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Το κλίμα του σχολείου, η κουλτούρα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η ύπαρξη ή έλλειψη υπεύθυνων τμημάτων που προσέχουν-επιτηρούν ή όχι τους μαθητές, προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας. Φίλοι με παραβατική συμπεριφορά, ομάδες σελίδων κοινωνική δικτύωσης, αποτελούν παράγοντες που εντείνουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.
- Εξωσχολικοί παράγοντες ενίσχυσης του Σχολικού Εκφοβισμού: Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι οι εξωσχολικοί παράγοντες, που ενισχύουν την εμφάνιση

του σχολικού εκφοβισμού είναι: οι ενδοοικογενειακές σχέσεις καλές ή όχι, η έλλειψη επικοινωνίας γονέων με παιδιά, η οικονομική κρίση, η αξιακή κρίση, η έλλειψη σεβασμού και ηθικής που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Τα ΜΜΕ, που μέσω διαφημίσεων και προγραμμάτων, προβάλλουν τη βία και αποτελούν πρότυπα μίμησης συμπεριφοράς συντείνοντας στον ρατσισμό και στην αύξηση της επιθετικότητας. Η ανεξέλεγκτη και μη επιβλεπόμενη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

- Μορφές περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού που έχουν αντιμετωπίσει: Όσον αφορά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, που έχουν αντιμετωπίσει προσωπικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι περιστατικά λεκτικής βίας (ύβρεις-χυδαιότητες, κοροϊδία-χλευασμός με ρατσιστική συμπεριφορά για το “σωματότυπο” κοντός, υπέρβαρος κ.λπ.) και σωματικής βίας (σπρωξιές, ξυλοδαρμός, μπουνιές). Αναφέρθηκε επίσης περιστατικό λόγω φτωχικής ενδυματολογικής περιβολής, καθώς επίσης σεξουαλικής παρενόχλησης από μαθητή σε μαθήτριά και ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω κινητών μεταξύ συμμαθητών.
- Επάρκεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με τον Σχολικό Εκφοβισμό: Αναφορικά με την επάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, όλοι οι εκπαιδευτικοί μηδενός εξαιρουμένου, απάντησαν, ότι δεν υπάρχει ή δεν έχει γίνει σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Συμβολή της επιμόρφωσης σχετικά με τον Σχολικό Εκφοβισμό στην αντιμετώπισή του: Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση θα συμβάλλει αναμφισβήτητα τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Υποστηρίζουν, ότι μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί, θα γνωρίζουν καλύτερα τις μορφές και τα αίτια του φαινομένου. Γνωρίζοντας τα αίτια, μπορεί, να προλάβει την εμφάνισή τους ή να τα αντιμετωπίσει εν τη γενέσει τους αποτελεσματικότερα. Ωστόσο, χρειάζεται και η συνεργασία με τις δομές στήριξης, με τον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό εντός του σχολείου. Επίσης απαιτείται συνεργασία και επικοινωνία σχολείου – γονέων – μαθητών.
- Συμβολή της επιμόρφωσης σχετικά με τη Συμβουλευτική στην αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού: Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την Συμβουλευτική ως το απαραίτητο εργαλείο για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι η επιμόρφωση γύρω από τη Συμβουλευτική είναι η βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχτεί οποιαδήποτε πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να προσεγγίζουν και να καθοδηγούν αποτελεσματικότερα τους μαθητές, γνωρίζοντας τις κατάλληλες τεχνικές και αποκτώντας τις απαραίτητες δεξιότητες.
- Συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού: Αναφορικά με το αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ενημέρωση, ο διάλογος και η συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, θα βοηθούσε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου και την πρόληψή του.

10. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας υπήρχε από παλιά. Στις μέρες μας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση, είναι φαινόμενο, που γίνεται πλέον ορατό σε πολλές χώρες και αποτελεί εκπαιδευτικό, αλλά και κοινωνικό πρόβλημα. Μπορεί, να εκφράζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά απηχεί

στρεβλώσεις του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, διότι συνδέεται με τον ρατσισμό, τις κάθε είδους ανισότητες και την ομοφοβία. Η εκφοβιστική συμπεριφορά, έχει συχνά μη αναστρέψιμες συνέπειες, για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, που τη λαμβάνουν και υπονομεύει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Για τους λόγους αυτούς, η σχολική βία δεν μπορεί και δεν πρέπει να γίνεται ανεκτή.

Όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειοψηφία και ανεξαρτήτως της βαθμίδας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ανήκουν, δεν διαθέτουν εξειδικευμένη και ιδιαίτερη επιμόρφωση σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και την συμβουλευτική παρέμβαση, που απαιτείται, για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με τους παράγοντες, που ενισχύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι οι οικονομικές ανισότητες, η οικονομική κρίση, η κρίση των ηθικών αξιών, των θεσμών, η έλλειψη σεβασμού και ηθικής συμβάλλουν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζουν το σχολικό περιβάλλον και ο βαθμός στον οποίο δέχεται τη διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα το κλίμα του σχολείου, η κουλτούρα του σχολείου, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και η ύπαρξη εκπαιδευτικών, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση ή αποτροπή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Ακόμη σημαίνοντα ρόλο παίζει η αгаστή συνεργασία των εκπαιδευτικών, με τους γονείς των μαθητών. Επίσης, η προβολή σκηνών και προτύπων βίας και επιθετικότητας από τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενισχύουν όχι μόνο την εμφάνιση αλλά και την ένταση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι κατά, κύριο λόγο, λεκτική βία (ύβρεις, χυδαιότητες, κοροϊδία), σωματική βία (ξυλοδαρμοί, μελανιές), ηλεκτρονική βία, αλλά και σεξουαλική παρενόχληση από συμμαθητή σε συμμαθήτρια, είτε ηλεκτρονικά είτε όχι.

Η αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, από τους εκπαιδευτικούς, στηρίζεται στην επικοινωνία και στον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον σημαντικό ρόλο, στην επίλυση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, παίζει η ύπαρξη υπεύθυνων τμημάτων, οι οποίοι φροντίζουν για τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, βρίσκονται σε άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς και παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη. Όσον αφορά την συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, υπάρχει απόλυτη συμφωνία στην αναγκαιότητα ύπαρξης σοβαρής, εξειδικευμένης και οργανωμένης επιμόρφωσης. Η εκπαίδευση πρέπει να αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών (με βιωματικά σεμινάρια και μελέτες περίπτωσης). Επιπρόσθετα, χρειάζεται επιμόρφωση τόσο σε τεχνικές αντιμετώπισης και πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, όσο και στη συμβουλευτική, διότι τότε μόνο οι εκπαιδευτικοί θα γνωρίσουν μορφές, αίτια και γενικά όλες τις πτυχές του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, οπότε θα είναι σε θέση να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα. Επιπλέον μέσω της συμβουλευτικής, θα είναι σε θέση, να προσεγγίζουν και να επικοινωνούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα, με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (θύμα, θύτης, παρατηρητές, γονείς, κ.λπ.). Η επιμόρφωση, επίσης, θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς, να διαμορφώσουν το κατάλληλο επιμορφωτικό υλικό για τους μαθητές, το οποίο σε συνδυασμό με σχετικές θεματικές εβδομάδες, θα μπορούσε, να ενισχύσει σημαντικά τις σύγχρονες σχολικές δομές, στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Με βάση τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε στην παρούσα έρευνά μας, συντάσσουμε τις ακόλουθες προτάσεις:

- Δημιουργία ενός σχολείου, που αποδέχεται την διαφορετικότητα, που θα χαρακτηρίζεται από θετικό κλίμα και την παρουσία ειλικρινούς επικοινωνίας και ουσιαστικού διαλόγου

μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό σχολείο, που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, που θα προωθεί την αλληλοκατανόηση και την ειρηνική επίλυση προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, που εστιάζει στην ηθική, καλλιεργεί τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τη συμμετοχικότητα και όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένα σύγχρονο σχολείο, όπου οι επιμορφωμένοι, με τις απαραίτητες επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες, εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αναλαμβάνουν την ενημέρωση των γονιών και την κατάλληλη στήριξη γονέων και μαθητών.

- Ενημέρωση και εκπαίδευση σε τεχνικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.
- Ύπαρξη των υπεύθυνων τμημάτων για τη διασφάλιση ουσιαστικής επικοινωνίας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών.
- Πρόσληψη κατάλληλου εξειδικευμένου προσωπικού, Ψυχολόγων –Κοινωνικών Λειτουργών, που παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια και ψυχολογική υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και στις οικογένειές τους.
- Ανάπτυξη κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία, με την παροχή κονδυλίων για την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την δημιουργία παρεμβάσεων, όπως: η θεματική εβδομάδα, το νέο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής, η εκπόνηση έγκυρου επιμορφωτικού υλικού και η στήριξη με νέες δομές συμβουλευτικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αυγουστάτος, Γ. (2009). *Νεανική παραβατικότητα*.

Γεωργιάδης, Σ., Βύζακου, Σ., Παπαστυλιανού, Ν. (2009). *Η συσχέτιση της βίας ενάντια στα παιδιά μέσα στην οικογένεια με την νεανική παραβατικότητα*. Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια

Κατσαδώρας, Κ., Μπεκιάρη, Ε. (2010). *Προσεγγίζοντας την παραβατικότητα των ανηλίκων*.

Κατσίρας, Λ. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες, Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα

Κουράκης, Ν. Ε. (2006). *Για να νιώθουμε ασφαλείς μέσα σε μία κοινωνία ενεργών πολιτών: Πρακτικό εγχειρίδιο για τη νόμιμη προστασία του πολίτη από την καθημερινή παραβατικότητα (1η έκδ)*. Αθήνα: Εκδ. Σάκκουλα

Ποινικός κώδικας. Ανακτήθηκε 16/03/2019 από <http://www.c00.org/p/blog-page.html>

Ποινικός κώδικας. Ανακτήθηκε 16/03/2019 από <https://www.penelfa.gr/images/ekpaideutiki-nomothesia/pinikos%20kodikas.pdf>

Απόψεις των γονέων για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στα πλαίσια του νηπιαγωγείου

Σταματούκου Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Msc,
krinio.chil@gmail.com

Χειλαδάκη Κρινιώ Κωνσταντίνα
Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ
krinio.chil@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν φαινόμενα πολυδιάστατα και σύνθετα που προβληματίζουν ιδιαίτερα τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Διάφορες μεταβλητές του περιβάλλοντος φαίνεται ότι πυροδοτούν ή διαιωνίζουν τα φαινόμενα αυτά. Ένας εξ αυτών είναι η οικογένεια που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στερεοτύπων, παγιωμένων πεποιθήσεων και άκαμπτων συμπεριφορών. Συνεπώς, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των γονεϊκών απόψεων σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, τις διαστάσεις του φαινομένου και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του, τόσο από το σχολικό πλαίσιο, όσο και από τους ίδιους. Το δείγμα αποτελείται από 15 γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο, στην περιοχή της Πάτρας, του νομού Αχαΐας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Από τα ευρήματα, συνάγεται η αδυναμία ακριβούς αποσαφήνισης των εννοιών «σχολική βία» και «σχολικός εκφοβισμός». Επίσης, αναφέρουν ότι τα φαινόμενα αυτά ανακύπτουν κατά την προσχολική ηλικία και ότι οι κυριότεροι ενοχοποιητικοί παράγοντες θεωρούνται η οικογένεια, τα ΜΜΕ και η ανεξέλεγκτη χρήση της τεχνολογίας. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν σημαντικές προεκτάσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, εκφοβισμός, νηπιαγωγείο, γονείς, σχολείο

Parents' views on school violence and bullying in kindergarten

Stamatoukou Chrysoula
Kindergarten Teacher, Msc
krinio.chil@gmail.com

Chiladaki Krinio Konstantina
Psychologist, Postgraduate student of EKPA
krinio.chil@gmail.com

Summary

School violence and school bullying are multidimensional and complex problems that are an area of concern for parents, teachers, but also the wider society. Various environmental variables seem to trigger or perpetuate these phenomena. One of them is the family that plays a key role in shaping stereotypes, firm beliefs and rigid behaviors. Therefore, the purpose of this study is to explore a) parental views on the conceptual definition of school violence and bullying b) the dimensions of these phenomena g) the strategies applied to prevent and deal with it, both by the school context and by themselves. The research comprised 15 parents whose children attend kindergarten in Patras, in the prefecture of Achaia. Data were collected through semi-structured interviews and processed with thematic analysis methodology. The findings suggests that parents have difficulties in clearly understanding the concepts of violence and bullying. They also report that these phenomena occur during preschool age and that the main risk factors are considered to be the family, the media and the uncontrolled use of technology. The research findings have significant value for the designing and implementation of prevention programs in preschool education.

Keywords: school violence, bullying, kindergarten, parents, school

1. Εισαγωγή

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν φαινόμενα πολυδιάστατα και σύνθετα τα οποία διάφορες μεταβλητές του περιβάλλοντος φαίνεται ότι τα πυροδοτούν ή τα διαιωνίζουν τα φαινόμενα αυτά. Ένας εξ αυτών καθοριστικός παράγοντας είναι η οικογένεια καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στερεοτύπων, παγιωμένων πεποιθήσεων και άκαμπτων συμπεριφορών (Flouri & Buchanan, 2003· Holt & Espelage, 2007). Οι πεποιθήσεις των γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία, ενδεχομένως να σχετίζονται με την παρεχόμενη βοήθεια και συναισθηματική υποστήριξη προς τα παιδιά τους (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), και με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις των ίδιων των παιδιών απέναντι στη θυματοποίηση (Troop-Gordon & Gerardy, 2012).

Για την εξάλειψη και μείωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι αναγκαία η εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη και καταπολέμηση του προβλήματος (Βλάχου, 2011). Για τον επιτυχή σχεδιασμό και εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων είναι αναγκαία η εμπλοκή της οικογένειας και η διερεύνηση των απόψεων, των γονέων και των στρατηγικών που οι ίδιοι ακολουθούν καθώς προγράμματα παρέμβασης που έδωσαν έμφαση στην συνεχή συνεργασία με τους γονείς σημείωσαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Olweus, 2009).

Από την επισκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας (ελληνικής και ξενόγλωσσης) διαφαίνεται ότι υπάρχει ένδεια ερευνών για τις απόψεις των γονέων (Alsaker & Nagele 2008· Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Ντολιοπούλου, 2016) και για τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (Αθανασιάδου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2012· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Ντολιοπούλου, 2016· Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011).

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε νηπιαγωγεία, σε σχέση με την σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Αναλυτικότερα, εξετάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με:

- την έννοια της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού
- τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στο νηπιαγωγείο
- τους παράγοντες που συμβάλλουν στην υιοθέτηση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού
- τις μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο

- τους τρόπους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί
- την έλλειψη συγκεκριμένου σχολικού κανονισμού
- τους τρόπους εμπλοκής των ίδιων απέναντι στην εμφάνιση τέτοιων περιστατικών
- τη συχνότητα, τις μορφές, τους παράγοντες και τους τρόπους αντιμετώπισης με βάση την ηλικία των γονέων, το φύλο του παιδιού, τις σπουδές, την οικογενειακή κατάσταση

1.1. Η σχολική βία

Η βία συνδέεται με την επιβολή δύναμης και κυριαρχίας, με συμπεριφορές που έχουν ως στόχο την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου (Ανδρέου, 2011) και δύναται εκ προθέσεως, είτε να προκαλέσει φυσική ή ψυχολογική βλάβη στο θύμα, είτε να είναι με την μορφή απειλή (Καρύδης, 2003.) Στην Διάσκεψη της Ουτρέχτης η σχολική βία ορίζεται ως «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο, η οποία οδηγεί στην πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001:16).

Η έννοια της σχολικής βίας σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), ως προς τα εμπλεκόμενα σε αυτή μέρη, αναφέρεται σε πέντε κατηγορίες: i) τη βία μεταξύ των μαθητών, ii) τη βία από μαθητές σε εκπαιδευτικούς, iii) τη βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές, iv) τη βία μεταξύ εκπαιδευτικών και v) τη βία μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης ή διοικητικών οργάνων. Οι Τσιώτρα και Κυρίτση (2010), σε αυτές τις κατηγορίες συμπεριλαμβάνουν και την βία από γονείς, που απευθύνεται σε παιδιά ή εκπαιδευτικούς και τη βία που ασκείται από εξωσχολικούς παράγοντες σε μέλη του σχολικού πλαισίου.

1.2. Ο σχολικός εκφοβισμός

Για την εννοιολογική οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού έχουν γίνει κατά καιρούς προσπάθειες να δοθούν διάφοροι ορισμοί. Πιο ολοκληρωμένος στην επιστημονική κοινότητα, θεωρείται ο ορισμός που δόθηκε από τον Olweus (2009) ο οποίος καθορίζει τα κριτήρια αυτής της μορφής βίας, δίνοντας έμφαση στην επαναληψιμότητα και την χρονική διάρκεια των αρνητικών πράξεων. Κατά τον Rigby (2008:39) «ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει βασικά την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον, την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκομένων, την επανάληψη, την άδικη χρήση δύναμης, την πιθανή ευχαρίστηση του επιτιθεμένου και γενικά και αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος».

Όλες οι μορφές συγκρούσεων που εκδηλώνονται στο σχολείο, δεν αποτελούν βία. Άλλωστε, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο bullying και τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Οι αστεϊσμοί και τα πειράγματα που γίνονται μεταξύ φίλων κατά την διάρκεια του παιχνιδιού δεν αποτελούν σχολικό εκφοβισμό (Olweus, 2009) . Αντίθετα, σχολικό εκφοβισμό και βία έχουμε, όταν οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές ενέχουν τα στοιχεία της επαναληψιμότητας, της χρονικής διάρκειας και της κυριαρχίας (Γιοβαζολιάς, 2007· Κ.Ε.Σ.Δ., 2015: 5).

Τέλος, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001:16-17), ο όρος του εκφοβισμού (bullying) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφορά την βία, αλλά συνήθως χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τον όρο σχολική βία. Στην παρούσα εργασία μελετούνται βίαιες πράξεις και συμπεριφορές μαθητών, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, που έχουν ως στόχο την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου.

1.3 Η σχολική βία και ο εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο

Παρόλο που η μελέτη για την σχολική βία και τον εκφοβισμό, κατά τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί ραγδαία, σε παγκόσμιο επίπεδο (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015), οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί κατά βάση σε παιδιά ηλικίας μεγαλύτερα των 8 ετών. Ωστόσο, τα φαινόμενα αυτά φαίνεται να ξεκινάνε από το νηπιαγωγείο (Alsaker, 2008; Vlachou et al., 2011). Μειώνονται δε καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται (Ζωγράφου-Τσαντάκη & Ντολιοπούλου, 2016:98).

Στον νηπιαγωγείο αποκαλύπτεται σημαντική ιδιαιτερότητα. Συγκεκριμένα, τα νήπια, λόγω των κοινωνικο-γνωστικών και γλωσσικών περιορισμών, δεν διακρίνουν τις διάφορες έννοιες και δεν αντιλαμβάνονται την σοβαρότητα των πράξεων (Ζωγράφου-Τσαντάκη & Ντολιοπούλου, 2016:98). Όσον αφορά τη συνειδητοποίηση του εκφοβισμού, τα μικρότερα παιδιά δεν δίνουν έμφαση στην επαναληψιμότητα της πράξης, την ανισορροπία δύναμης και την σκοπιμότητα (Vlachou et al., 2011: 332), κάτι που παρατηρείται σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές. Οι αρνητικές πράξεις στο νηπιαγωγείο, έχουν πιο έκδηλη και απλή μορφή (Crick, Casas & Mosher, 1997; Vlachou et al., 2011:331), σύντομη διάρκεια και χωρίς κίνητρα (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). Ακόμη, τα νήπια μπορούν να πάρουν τον ρόλο του «θύτη», του «θύματος», ή του «παρατηρητή» και είθισται να μπορούν να αναγνωρίσουν τους διάφορους ρόλους που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά (Alsaker & Nagele, 2008).

Ο Θάνος (2016) αναφέρει ότι βρίσκονται σε μια ιδιαίτερη ψυχοκοινωνική αναπτυξιακή φάση, κατά την οποία, σύμφωνα με την *θεωρία της ελλειμματικότητας*, δε δύνανται να οργανώσουν και να εκφράσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με την *θεωρία των αναγκών*, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρήζουν κατάλληλης στήριξης, παρά τις δυνατότητές τους. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι δεν τυγχάνουν πλήρους ικανότητας ελέγχου των παρορμήσεων και των κινήσεών τους όπως και δεν διακρίνονται για την έλλειψη προβλεψιμότητας και κατανόησης των επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρουν οι πράξεις τους (Θάνος, 2016: 54).

1.4 Οι μορφές της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Οι μορφές της βίας και του εκφοβισμού που εμφανίζονται στο πλαίσιο του σχολείου είναι :

- ❖ Λεκτικός: περιλαμβάνει τη δημόσια διαπόμπευση, τον εξευτελισμό, τη διάδοση αρνητικών και υποτιμητικών σχολίων κ.ο.κ..
- ❖ Ψυχολογικός, συναισθηματικός και κοινωνικός: Στοχεύει στην κοινωνική απομόνωση, την περιφρόνηση, τον αποκλεισμό από τις παρέες των συνομηλίκων. (Ασημόπουλος, Γιαννακοπούλου, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ & Τσιάντης, 2008).
- ❖ Σωματικός: περιλαμβάνονται τα σκουντήματα, οι σπρωξιές, οι μπουινιές κ.ο.κ. (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).
- ❖ Σεξουαλικός: πρόκειται για πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, χειρονομίες, αγγίγματα, δημοσιοποίηση ακατάλληλου υλικού, και αφορούν και τα δύο φύλα (Ασημόπουλος, 2008).
- ❖ Ρατσιστικός: διαπράττονται επιθέσεις στο θύμα, που έχουν ως στόχο την προσβολή του θύματος για την καταγωγή, το θρήσκευμα, την οικονομική κατάσταση και την διαφορετικότητά του (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015:13).
- ❖ Ηλεκτρονικό bullying ή εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο: συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015; Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

1.5 Παράγοντες εκδήλωσης του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού ομαδοποιούνται σε ατομικούς και σε κοινωνικούς -περιβαλλοντικούς (Θάνος, 2017: 578). Οι ατομικοί περιλαμβάνουν το φύλο, την κληρονομικότητα και το περιβάλλον, ενώ στους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς εντάσσονται η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, η περιοχή, τα Μ.Μ.Ε., και η κοινωνία. Αποφασιστικό ρόλο στην διατήρηση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα παιδιά διαδραματίζει η οικογένεια. Ως θεσμός κατέχει πρωταρχική θέση στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Παράλληλα, μπορεί να ευνοήσει την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς, σύμφωνα με τον Θάνο (2017:584), «οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά και κατά την κοινωνικοποίηση, μέσα από τις διαδικασίες της εγγάραξης και εξομοίωσης και με τρόπο που δεν γίνεται αντιληπτός- συνειδητός διαμορφώνουν αξίες, αρχές, στάσεις». Μάλιστα, τα παιδιά-«θύτες» φαίνεται να προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται από έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας, παραμέληση/κακοποίηση, μη τήρηση σαφών ορίων και κανόνων, διαρκείς συγκρούσεις και σκληρές πρακτικές παιθαρχίας (Κουρκούτας, 2015:70).

1.6 Απόψεις των γονέων σύμφωνα με έρευνες σχετικά με την σχολική βία και τον εκφοβισμό

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό είναι πολύ σημαντικές για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. Οι Humphrey και Crisp (2008) σε μελέτη που πραγματοποίησαν αναφέρουν ότι οι γονείς τείνουν να αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό με την χρήση δύναμης απέναντι σε άλλα άτομα σε συνδυασμό με την σωματική και λεκτική χειραγώγηση. Πιστεύουν επίσης, ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να ανιχνεύουν συναφείς πρακτικές και να αποσκοπούν στην μείωση του εκφοβισμού με πιο αποτελεσματικούς τρόπους. Τέλος, αποδείχθηκε η έλλειψη ουσιαστικής πληροφόρησης σχετικά με ζητήματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με τα πορίσματα άλλης έρευνας των Sawyer et al. (2011), οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια κατάσταση προβληματική η οποία ενέχει παθογένεια και μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω της εμπλοκής κάποιου ενήλικα, όταν άλλοι τρόποι έχουν αποτύχει. Το μισό ποσοστό γονέων είχε αντιληφθεί ότι το παιδί τους έχει υποστεί εκφοβισμό.

Δύο χρόνια μετά αποτελέσματα έρευνας αποκάλυψαν α) το 15,3% των γονέων δήλωσε ότι το παιδί του ήταν «θύμα» β) το 20,9% δήλωσε ότι το παιδί του ήταν «θύτης» γ) το 16,7% ότι ήταν ταυτόχρονα «θύμα» και «θύτης». Θεωρούν, ότι ο ρόλος του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι καθοριστικός και κύριοι υπεύθυνοι για την διαχείριση αυτού είναι οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα δίνουν έμφαση στην παρέμβαση μέσω προγραμμάτων πρόληψης, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων μερών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Καργά,2013).

Εν κατακλείδι, οι Cameron και Covac (2016) διαπίστωσαν ότι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πιστεύουν (στην συντριπτική πλειοψηφία) ότι ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και μπορεί να συμβαίνει και σε ένα μόνο περιστατικό, χωρίς να υπάρχει το στοιχείο της επανάληψης (Cameron & Covac, 2016).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποίησε ποιοτική μεθοδολογία, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων επιλέχθηκε η *ημιδομημένη συνέντευξη* (Πουρκός & Δαφέρμος,

2010), ενώ ως τεχνική έρευνας χρησιμοποιήθηκε η *ανάλυση περιεχομένου* (Robson, 2007:415).

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα 15 Απριλίου έως 15 Μαΐου 2019, και η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με *βολική δειγματοληψία* (convenience sampling) (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το δείγμα της έρευνας

Διενεργήθηκαν συνολικά δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις γονέων παιδιών που φοιτούν σε νηπιαγωγεία της πόλης των Πατρών του νομού Αχαΐας. Η ηλικία του δείγματος ήταν από 29 έως 46 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 37, ενώ στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα (12) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες. Δε δόθηκε έμφαση στον παράγοντα του φύλου. Σχετικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ήταν από τεχνολογική έως και απόκτηση διδακτορικού διπλώματος. Διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για δείγμα υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Ως προς το φύλλο των παιδιών των γονέων, δέκα (10) είναι κορίτσια και οκτώ (8) αγόρια. Στο σύνολο των παιδιών από τα 18, τα πέντε ήταν προνήπια. Τρεις από τους συμμετέχοντες, έχουν μεγαλύτερα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο.

3. Αποτελέσματα και συζήτηση

Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων που έχουν οι γονείς παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, σχετικά με τις έννοιες της σχολικής βία και του σχολικού εκφοβισμού, τη συχνότητα και τις μορφές του φαινομένου, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή του, τον ρόλο του σχολείου και την εμπλοκή των γονέων στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου.

Στο ερώτημα που θέσαμε, σχετικά με το αν υφίσταται στην Ελλάδα το φαινόμενο, οι γονείς στην πλειονότητά τους αναφέρουν ότι είναι ένα πρόβλημα σοβαρό και ότι γίνεται ορατό, τόσο από τον κοινωνικό, οικογενειακό, σχολικό περίγυρο όσο και από τα ΜΜΕ. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Δεληγιάννη-Κουιμιτζή και συν. (2008) και Καργά (2013).

Αναφορικά με τον ορισμό που δίνουν οι γονείς για την σχολική βία, διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται την έννοια μέσα από τις διάφορες μορφές που εκδηλώνονται και τις νοητικές αναπαραστάσεις που έχουν οι ίδιοι για το φαινόμενο και τις περιγραφές που τους κάνουν τα παιδιά τους μιλούν για την σκοπιμότητα της πράξης του «δράστη». Αναφέρονται περισσότερο στις άμεσες μορφές βίας, κυρίως τη σωματική, δηλαδή σε αυτές που είναι ορατές. Σχετικά με το πώς ορίζουν οι ίδιοι τον σχολικό εκφοβισμό, παρατηρούμε ότι τον αντιλαμβάνονται σαν μία αρνητική εμπρόθετη πράξη, με συστηματικό χαρακτήρα, που όμως κινείται περισσότερο σε λεκτικό επίπεδο υπό την μορφή απειλής. Συνοδεύεται από αρνητικά κίνητρα αποσκοπώντας στον υποβιβασμό του άλλου με σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις. Σε παρόμοιο εύρημα έρευνα καταλήγουν και οι Cameron και Conac (2016) οι οποίοι προσθέτουν ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό περισσότερο ως υποθετικές απειλές και λιγότερο τον εντάσσουν στη σωματική βία. Ωστόσο, σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία σχολικός εκφοβισμός, δεν κινείται μόνο σε επίπεδο λεκτικής απειλής, αλλά πρόκειται για επαναλαμβανόμενες, εμπρόθετες αρνητικές ενέργειες που προκαλούν βλάβη στο «θύμα» και που μπορεί να εμφανίζεται με διάφορες μορφές (Γιοβαζολιάς, 2007· Κ.Ε.Σ.Δ., 2015· Νικολάου, 2013· Rigby, 2008).

Σχετικά με την διάκριση ανάμεσα στη βία και τον σχολικό εκφοβισμό, στην πλειονότητά τους οι γονείς, τις αντιλαμβάνονται σαν δύο διαφορετικές έννοιες που έχουν διαφορετική βαρύτητα η μία από την άλλη. Ωστόσο, ο εμπρόθετος χαρακτήρας είναι

υπαρκτός. Στον ορισμό της βίας, δίνουν έμφαση στο μέσο που χρησιμοποιείται και αναφέρουν περισσότερο τις μορφές της. Την τοποθετούν περισσότερο σε επίπεδο σωματικό, ενώ τον εκφοβισμό υπό την μορφή της απειλής και του φόβου. Η δυσκολία απόδοση των εννοιών της σχολικής βίας και του εκφοβισμού εντοπίζεται και στην έρευνα των Sawyer et al.(2011).

Στο κατά πόσο και αν πιστεύουν ότι υπάρχει η σχολική βία και ο εκφοβισμός συμβαίνει στο νηπιαγωγείο, διαπιστώνουμε ότι οι γονείς θεωρούν ότι παρατηρείται. Οι απόψεις αυτές αντιστοιχούν σε ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι σε πολλές χώρες έχει εντοπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός και σε παιδιά 4 ετών (Alsaker 2008· Vlachou et al., 2011). Ωστόσο, η άποψη των γονέων για την ύπαρξη του φαινομένου στο νηπιαγωγείο, μπορεί να συνδέεται με την ψυχοκοινωνική φάση στην οποία βρίσκονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας, κατά την οποία μπορεί να μην έχουν ακριβή αντίληψη του τι είναι σωστό και τι λάθος, δεν έχουν ακριβή έλεγχο των παρορμήσεων και κινήσεων και επιπλέον, δεν έχουν την ικανότητα να προβούν σε προβλέψεις για τις επιπτώσεις των πράξεών τους (Θάνος, 2016).

Επιπλέον, αναφέρουν ότι εκδηλώνεται με διαφορετική ένταση και έκταση απ' ότι στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης και ότι αν αυτές οι συμπεριφορές βίας και εκφοβισμού δεν αντιμετωπιστούν στο νηπιαγωγείο, παγιώνονται και στο δημοτικό και γίνονται σκληρότερες. Αυτή η άποψη των γονέων επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Ζωγράφου-Τσαντάκη & Ντολιοπούλου, 2016:98· Κ.Ε.Σ.Δ. 2015), των οποίων τα ευρήματα αναφέρουν ότι στην προσχολική εκπαίδευση η «βία» έχει την μορφή των πρώιμων επιθετικών συμπεριφορών.

Σε σχέση με τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, οι γονείς στην πλειονότητά τους διατείνονται την ύπαρξή τους σε καθημερινή βάση. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Graig and Pepler (1997), οι οποίοι αναφέρουν ότι αποκλίνουσες συμπεριφορές συνέβαιναν καθημερινά και ήταν μικρής διάρκειας.

Ως προς τις μορφές εμφάνισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού οι γονείς αναφέρουν την λεκτική βία, τη σωματική, την ψυχολογική/ κοινωνική. Οι πιο συχνές μορφές εμφάνισης είναι οι άμεσες (σωματική, λεκτική) και από τις έμμεσες ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά που αφορούν την λεκτική και την ψυχολογική- κοινωνική βία, ενώ τα αγόρια σε βιαιές επιθετικές πράξεις (Βλάχου, 2011· Ζωγράφου-Τσαντάκη & Ντολιοπούλου, 2016). Η λεκτική βία φαίνεται να είναι η πιο διαδεδομένη μορφή. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντιστοιχία με την άποψη του Lee (2004) και του Θάνου (2017). Σχετικά με την σωματική βία, τα περιστατικά που αναφέρουν, γίνονται επαναλαμβανόμενα από τα ίδια τα παιδιά και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η σωματική βία προς τα παιδιά θυμάται φαίνεται να απασχολεί τους γονείς, περισσότερο από τις υπόλοιπες εκφάνσεις της, καθώς δίνουν μεγαλύτερη έκταση στα όσα αναφέρουν, έχουν ένταση στον τρόπο που εκφράζονται και αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα από την λεκτική βία, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από τους Sawyer et al.(2011). Μάλιστα, επισημαίνουν ότι μερικοί άνθρωποι δυσκολεύονται να διακρίνουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές από άλλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Οι παράγοντες που ενοχοποιούνται στην εκδήλωση σχολικής βίας και εκφοβισμού βάσει των γονεϊκών απόψεων είναι οι βιολογικοί, οι ατομικοί, οι ψυχολογικοί, οι οικογενειακοί, η παρέα των συνομηθίκων, οι κοινωνικοί-οικονομικοί, τα Μ.Μ.Ε. και η τεχνολογία. Παρατηρούμε ότι εστιάζουν στους κοινωνικούς παράγοντες, κατά την προσπάθεια να ερμηνεύσουν την εμφάνιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο.

Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία δεν αποτελεί ένα φυσιολογικό φαινόμενο που εντάσσεται στα πλαίσια της εξελικτικής πορείας της ανάπτυξης του παιδιού. Παρόμοιο είναι και το εύρημα στην έρευνα της Καργά (2013), στο οποίο μόνο το 13,5% των γονέων από το γενικό σύνολο νομίζουν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης. Σύμφωνα με την έρευνα των Sawyer et al.(2011), οι

γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι η εκφοβιστική και βίαιη συμπεριφορά αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης, δεν εκπλήσσονται από το γεγονός ότι το παιδί τους μπορεί να έχει υπάρξει «θύμα». Υπογραμμίζουν ότι η υιοθέτηση αυτής της άποψης μπορεί να είναι επιζήμια για τον ψυχισμό του παιδιού, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη η θυματοποίηση.

Από το δείγμα των 15 γονέων που φοιτούν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο, στο σύνολό τους απάντησαν ότι η οικογένεια αποτελεί έναν πρωταρχικό παράγοντα εκδήλωσης. Στον αντίποδα, η έρευνα της Δεληγιάννη-Κουιμτζή (2005) υποστηρίζει ότι για την εμφάνιση της βίας και του εκφοβισμού ευθύνονται κατά 54% οι πρακτικές του σχολείου. Από την άλλη μεριά, ο Θάνος (2012) πρεσβεύει την σημαντικότητα της οικογένειας σχετικά με την εμφάνιση του φαινομένου.

Στην παρούσα μελέτη διατυπώνεται η άποψη ότι οι γονείς αποτελούν τα αρχικά πρότυπα μίμησης συμπεριφοράς και ότι το παιδί μέσα από την οικογένεια θα αποκτήσει τις πρώτες αντιλήψεις και θα διαμορφώσει μία εικόνα για το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι. Συμπεράσματα στα οποία οδηγούνται και πολλές έρευνες (de Vries et al., 2018· Espelage, Low & De La Rue, 2012· Κ.Ε.Σ.Δ, 2015). Ορισμένοι γονείς πιστεύουν ότι στο οικογενειακό περιβάλλον δεν καλλιεργούνται οι αξίες της ισότητας, της διαφορετικότητας και του σεβασμού στον «άλλον». Επιπρόσθετα, άλλες μελέτες επικεντρώνονται στην υπερπροστασία, την μη θέσπιση ορίων (Baldry & Farrington, 1998· Κουρκούτας, 2015) ή την έλλειψη φροντίδας, στοργής, και ελέγχου επί των πράξεων και δραστηριοτήτων (Georgiou, 2008· Smokowski & Kopasz, 2005) για την εκδήλωση βίαιων πρακτικών.

Αναφορικά με την παρέα των συνομηλίκων μερικοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά τείνουν να μιμούνται συμπεριφορές άλλων και επιθυμούν να ανήκουν σε ομάδες. Αυτή η άποψη, συμφωνεί με τα όσα υποστηρίζουν οι Parker και Asher (1993) για την σημασία της παρέας των συνομηλίκων στην διαμόρφωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την οπτική που έχουν οι γονείς για τα ΜΜΕ και την σύγχρονη τεχνολογία, οι περισσότεροι συμφωνούν στο ότι η επαφή των παιδιών σε τέτοια ερεθίσματα προάγει την βία και τον εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Προσθέτουν ότι οι γονείς δεν ασκούν έλεγχο και ότι είναι επιτακτική η ανάγκη της επιτήρησης και του ελέγχου τόσο στην ποιότητα, όσο και την ποσότητα της έκθεσης των παιδιών σε αυτό. Σε αυτή την διαπίστωση αναφορικά με τον έλεγχο και την επιτήρηση ανήλικων παιδιών κάνει και Bettelheim (1979) επισημαίνοντας ότι τις περισσότερες ευθύνες τις έχουν οι ίδιοι οι γονείς.

Επιπλέον, τονίζεται από πολλούς ότι η υπερ-έκθεση των παιδιών σε ηλεκτρονικά παιχνίδια για πολλές ώρες είναι αρνητική καθώς μέσα από την προβολή σκηνών βίας διαμορφώνονται πρότυπα συμπεριφοράς που ενισχύουν την επιθετικότητα. Αυτή η άποψη συμβαδίζει με αυτήν της Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου (2010: 219) που τονίζει ότι τα παιδιά μέσα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια εθίζονται στην βία, ζώντας μια εικονική πραγματικότητα, και περνούν μέσα από μία διαδικασία φυσιολογικοποίησης, εξοντώνοντας τις φιγούρες του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Πανούση (2006), η συμπεριφορά των γονέων, των δασκάλων και των συνομηλίκων είναι περισσότερο καθοριστική, από τα προγράμματα εικονικής βίας (αναφ. στο Θάνος, 2016).

Αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου, οι γονείς στο σύνολό τους απάντησαν, ότι θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο του, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης. Αυτό το εύρημα, έρχεται σε συμφωνία με τον Bronfenbrenner (1994) ο οποίος υποστηρίζει, ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία αυτή, καθώς πρόκειται για δύο συστήματα που είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και που μέσω αυτών, διαμορφώνονται οι συμπεριφορές των νηπίων (αναφ. στο Καργά 2013). Επίσης, αναφέρουν ότι για την αντιμετώπιση του φαινομένου θα πρέπει να ληφθούν μέτρα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχουν να κάνουν με την αλλαγή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, με την

ενημέρωση-επιμόρφωση όλων όσων σχετίζονται και εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον, με δομικές αλλαγές στη νομοθεσία, όπως για παράδειγμα τον αριθμό των παιδιών/τάξη, και με παρουσία ειδικών στο σχολείο.

Τα μέτρα που προτείνουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αφορούν την λήψη μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης την ενημέρωση και επιμόρφωση πάνω στο θέμα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, μέσω της διοργάνωσης δράσεων και επιμορφωτικών συναντήσεων όλων των εμπλεκόμενων μερών, και παράλληλα την ενίσχυση με παρουσία ειδικών. Επιπλέον, πιστεύουν ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργασία οικογένειας σχολείου και ότι αυτή θα πρέπει να ενέχει τα στοιχεία της ειλικρίνειας της εμπιστοσύνης, της διαλλακτικότητας και της ευελιξίας.

Όσον αφορά το ερώτημα για το εάν αν θεωρούν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται ποινές/τιμωρίες στον σχολικό κανονισμό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο, στην πλειονότητά τους οι γονείς απάντησαν ότι συμφωνούν. Παρατηρούμε ότι μέσα από τις απαντήσεις τους δίνουν έμφαση στην θέσπιση ορίων. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντιστοιχία με την άποψη που διατυπώνει ο Πανούσης (2016) σύμφωνα με τη οποία, «η πειθαρχία δεν ταυτίζεται με την τιμωρία, αλλά με οριοθετήσεις». Από τους γονείς που απάντησαν θετικά ως προς τις ποινές, στην πλειονότητά τους κάνουν λόγο για την εφαρμογή ψυχολογικών «ποινών» (π.χ. την αποστέρηση της ευχαρίστησης από τα παιχνίδια) ή ήπιων μορφών (π.χ. να καθίσουν στο καρεκλάκι, στη γωνιά της σκέψης) προκειμένου τα παιδιά να αναλογιστούν τις πράξεις τους. Όσοι είναι αρνητικοί στην επιβολή ποινών από το σχολικό κανονισμό πιστεύουν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται άλλου είδους μέτρα και ότι η λήψη τέτοιας στρατηγικής αποτελεί αναχρονιστική αντιμετώπιση του θέματος. Αντιστοίχως, ο Ματσαγγούρας (2000) υποστηρίζει ότι οι πρακτικές που έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα είναι αναποτελεσματικές και ότι δεν εκφράζουν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Σύμφωνα με τους γονείς τα μέτρα που λαμβάνονται εκ μέρους των νηπιαγωγών, αφορούν τον εντοπισμό των συμβάντων, την ενημέρωση των γονέων, την υλοποίηση διάφορων παιδαγωγικών δράσεων για την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου, την προώθηση της ομαδοσυνεργατικότητας και την ενίσχυση των παιδιών που θεωρούνται πιο αδύναμα. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς δίνουν έμφαση στον εντοπισμό των περιστατικών στην πλειονότητά τους. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Sawyer et al.(2011), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς θεωρούν την γνωστοποίηση σε ενηλίκους και ιδιαίτερα στους δασκάλους την σημαντικότερη στρατηγική. Ωστόσο, αναφέρεται από ορισμένους η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν περιστατικά βίας και εκφοβισμού είτε λόγω προβλημάτων (π.χ. μεγάλος αριθμός παιδιών, έλλειψη ειδικών) είτε λόγω της παρεχόμενης εκπαίδευσης τους.

Αναφορικά με τα μέτρα που θα έπρεπε να παρθούν, οι γονείς υπογραμμίζουν την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ενημέρωση-επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων μερών, να πραγματοποιούνται ενδοσχολικές δράσεις που θα στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ομάδας, την καλλιέργεια της συμμετοχικότητας, και της μετάδοσης αξιών. Το εύρημα αυτό συνάδει με την μελέτη των Humphrey και Crisp (2008) στην οποία αναφέρεται ότι σύμφωνα με την άποψη των γονέων, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα έπρεπε να εστιάζουν στην μείωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, με πιο αποτελεσματικούς τρόπους όπως είναι οι ανοιχτές συζητήσεις, οι επιμορφωτικές δράσεις κ.λ.π.. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι έρευνες των Καργά (2013) και Ρατκίδου και συν. (2016).

Οι Papanikolaou, Chatzikosma και Kleio (2011), πιστεύουν ότι ένα σχολικό πρόγραμμα που έχει ευελιξία και που απευθύνεται στην καλλιέργεια του μαθητή είναι αποτρεπτικός παράγοντας στην εκδήλωση του εκφοβισμού και της βίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rigby (2008), αν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τον μαθητή, ενισχύεται τα αίσθημα ασφάλειας του μαθητή. Τα μέτρα που προτείνουν οι γονείς ως αντιμετώπιση της σχολικής βίας και

εκφοβισμού έρχονται σε αντιστοιχία με την έρευνα του Κ.Ε.Σ.Δ., (2015) που παραθέτει ότι για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με το σχολείο και ο χαρακτήρας του σχολείου. Και στις δύο έρευνες τονίζεται η έμφαση στο «άνοιγμα» του σχολείου μέσω ενδοσχολικών δράσεων. Στην παρούσα έρευνα δεν φαίνεται να επιρρίπτονται ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ορισμένοι αναφέρουν ότι γίνονται ενδοσχολικές δράσεις, ημερίδες και τακτική ενημέρωση. Στις προηγούμενες έρευνες υποστηρίζεται η εφαρμογή πιο αποτελεσματικών τρόπων για την ανίχνευση και του εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα ανοιχτές συζητήσεις για θέματα βίας, ενημέρωση, διοργάνωση ενδοσχολικών εκδηλώσεων.

Συλλήβδην, μέσα από την πραγματοποίηση της εν λόγω έρευνας διαφάνηκε ότι είναι αναγκαία η χρήση προγραμμάτων παρέμβασης και στρατηγικών αντιμετώπισης καθώς τα μείζονα αυτά προβλήματα έχουν πολυσύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα.

4. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι σε αντιστοιχία με τους στόχους που θέσαμε στην έρευνα. Από την συζήτηση που προηγήθηκε, προκύπτει ότι οι γονείς, ορίζουν την σχολική βία και τον εκφοβισμό κυρίως με τις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται. Διακρίνουν βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού που είναι η πρόθεση, η επανάληψη, η διάρκεια και η ανισορροπία δύναμης με σκοπό την κυριαρχία.

Πιστεύουν ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός, αποτελούν ένα σοβαρό πρόβλημα για την Ελλάδα, και ότι το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται καθημερινά στον χώρο του νηπιαγωγείου σε πρώιμες όμως μορφές. Επιπλέον, θεωρούν ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και ότι αυτού του είδους οι συγκρούσεις, αν δεν υπάρξει έγκαιρη αντιμετώπιση, παγιώνονται σε μεγαλύτερη ηλικία.

Αναφορικά με τους παράγοντες, θεωρούν ότι ο σημαντικότερος για την εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, από τα παιδιά, είναι η οικογένεια καθώς οι γονείς αποτελούν τα αρχικά πρότυπα μίμησης συμπεριφοράς. Επιπλέον αναφέρονται σε προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών όπως είναι η έλλειψη φροντίδας, στοργής, ελέγχου, η υπερπροστασία και η μη θέσπιση ορίων. Καθοριστικό ρόλο σύμφωνα με τις απόψεις τους, διαδραματίζουν τα ΜΜΕ και η σύγχρονη τεχνολογία, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η ανάγκη της επιτήρησης και του ελέγχου τόσο στην ποιότητα, όσο και την ποσότητα της έκθεσης των παιδιών σε αυτά.

Θεωρούν ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος του σχολείου, σε επίπεδο πρόληψης και σε επίπεδο αντιμετώπισης. Επίσης, αναφέρουν ότι για την αντιμετώπιση του φαινομένου θα πρέπει να ληφθούν μέτρα τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε επίπεδο σχολείου. Τα κυριότερα μέτρα αφορούν την επιμόρφωση-ενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών, δομικές αλλαγές στην νομοθεσία, έμφαση στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου.

Ως προς τα μέτρα που υιοθετούν οι ίδιοι για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, αναφέρονται στην συζήτηση με το παιδί τους, στην επαφή με τον εκπαιδευτικό του σχολείου, στην προσπάθεια διαμόρφωσης και ενδυνάμωσης της προσωπικότητας του παιδιού τους και την ενασχόληση με εναλλακτικές δραστηριότητες.

5. Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία, οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν ότι η πρόληψη του φαινομένου πρέπει να ξεκινάει από το ίδιο το σχολείο την ευαισθησία που θα επιδείξει όλο το σχολικό πλαίσιο, καθώς η αντιμετώπιση δεν είναι υπόθεση μόνο ενός ατόμου, και απαιτεί πνεύμα

συνεργασίας και δημιουργικότητας προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το ακανθώδες πρόβλημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Προτείνουμε την συνεχή έρευνα σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού σε όλες τις βαθμίδες, αλλά ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, που είναι μία βαθμίδα ανεξερεύνητη ακόμη. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο οι έρευνες να μην εστιάζουν μόνο στις μορφές βίας και σχολικού εκφοβισμού, αλλά και σε άλλους τομείς όπως για παράδειγμα σε προγράμματα παρέμβασης. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθούν οι απόψεις γονέων που έχουν μεγαλύτερα παιδιά τα οποία έχουν ήδη φοιτήσει στο νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55(1), 32-37. Ανακτήθηκε 15/06/2019, από https://www.iatrikionline.gr/Deltio_55a_2008/02.pdf
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ. & Τσιάντης, Ι. (2008). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*, 10(1), 97-110. Ανακτήθηκε 7/7/2020, από http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra_asimopoulos/fainomeno_ekfovismou.pdf
- Alsaker, F.D. & Nagele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In W. Craig & D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and bullying. PREVNet series* (pp. 230-252). Kingston: Prevnet.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3(2), 237-254. Retrieved 20/1/2019, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8333.1998.tb00364.x>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International encyclopedia of education*, 3(2), pp.1643-1647. Oxford: Elsevier. Retrieved 12/1/2019, from http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecologicalmodels_of_human_development.pdf
- Γιοβαζολιάς, Α. (2007). *Σχολικός εκφοβισμός – θυματοποίηση (bullying), ειδικά χαρακτηριστικά και αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε στις 27/7/2020 από http://dide-anatol.att.sch.gr/symneon/htm/seminars_08/sxol_ekfov.pdf
- Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου, Α. (2010). Η γένεση βίαιης και επιθετικής στάσης στην παιδική και εφηβική ηλικία. Στο Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*. Ειδική Επιτροπή Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ). Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283. Retrieved 18/3/2019, from <http://psycnet.apa.org/record/1989-17570-001>
- Crick, N. R. & Dodge, K.A. (1999). "Superiority" is in the eye of the beholder. A comment on Sutton, Smith and Swettenham, *Social Development*, 128-131.
- Crick, N. R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool, *Developmental Psychology* 33, 579-588.

- Δεληγιάννη-Κουμιτζή, Β. & Ψάλτη, Α. (2012). Το ερευνητικό πρόγραμμα ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: Σκεπτικό και στόχοι. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουμιτζή (Επιμ.). *Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Espelage, D. L., Low, S. & De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during adolescence. *Psychology of Violence*, 2, 313–324. Doi:10.1037/a0027386
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644. Doi: 10.1177/0886260503251129
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Ντολιοπούλου, Ε. (2016). Ο εκφοβισμός ανάμεσα σε μαθητές του νηπιαγωγείου. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόππης, Χ. Ρουμπίδης & Τσιβάς. (Επιμ.). *Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική βία και Εκφοβισμός»*, 8-10 Απριλίου 2016 (σ.σ. 98-107). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.
- Graig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. Retrieved 13/2/2019 from <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Holt, M. K. & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994. Doi: 10.1007/s10964-006-9153-3
- Houndoumalis, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teacher'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26. Doi: 10.1080/00131910120033619
- Humphrey, G. & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(1), 45-49. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/183693910803300108>
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών: Νηπιαγωγείο-Δημοτικό σχολείο*. (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Καργά, Σ. (2013). *Οι απόψεις των παιδιών γύρω από το σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού*. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Καρούδης, Β. (2003). Προλεγόμενα. Στο Σ. Δημητρίου (Επιμ.). *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). *Stop Bullying: Επιμορφωτικό Υλικό για Στελέχη Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 10/12/2018, από <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf>
- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από την σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.9095>

- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-years old children. *Aggressive Behavior* 14, 403-414.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
- Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος, Ε. (2013). Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επίστ. Επίμ). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Monks, C. P., Smith, P.K. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill- Palmer Quarterly*, 49,4, 453-469.
- Olweus., D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Πανούσης, Γ. (2013). Ενδοσχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επίστ. Επίμ). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at School: The role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.260
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Dev Psychol*; 29, 611-621.
- Ρατκίδου, Φ., Μπουρτζή, Μ., Λασπά, Ε. & Λασπάς, Α. (2016). Οι απόψεις των γονέων για τη σχολική βία. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ., Ρουμπίδης & Τσιβάς (Επιμ.). *Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική βία και Εκφοβισμός»*, 8-10 Απριλίου 2016 (σ.σ. 298-317). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Δ/ση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D. & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803. Retrieved 12/1/2019, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740911001794>
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. Retrieved from <https://academic.oup.com/cs/article/27/2/101/485292>
- Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. Στο: Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ.σ.111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Τσιάντης, Ι. (2011). *Ο εκφοβισμός και η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: Ένα πρόβλημα. "Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο μεταξύ των μαθητών: Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση"*. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 22/12/2018, από http://users.sch.gr/grssl1gapeir/ergasies/tsiantis-parousiasi_ekfovismou.pdf
- Troop-Gordon, W. & Gerardy, H. (2012). Parents' beliefs about peer victimization and children's socio-emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 40-52. Doi:10.1016/j.appdev.2011.10.001
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329. doi: 10.1007/s10648-011-9153-Z

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Βιωματικό εργαστήριο

Ευφροσύνη Νάκου

*Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πολιτικός Μηχανικός, Περιβαλλοντολόγος, Μς
Αγροχημείας Περιβάλλοντος, Υπουργείο Παιδείας
ershnak@yahoo.gr*

Περίληψη

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου είναι η αποδόμηση, η αναγνώριση και η θεραπεία συμπεριφοριστικών μοντέλων που οδηγούν σε μορφές σχολικού εκφοβισμού (Coloroso, 2003).

Η κάθε επί μέρους ομάδα των θεατρικών σκετς, θα αποτελείται από δύο ή τρεις συμμετέχοντες, οι οποίοι θα υποδυθούν τους ρόλους, μέσα από τους διαλόγους τους οποίους θα αυτοσχεδιάσουν και θα αναδείξουν στο σύνολο των συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο θα υποδυθούν ρόλους, μέσα από τους οποίους θα αυτοσχεδιάσουν δικούς τους διαλόγους και θα αναδιπλωθούν συμπεριφορές, με μορφές ρατσισμού, ξενοφοβίας, κοινωνικού αποκλεισμού και απομόνωσης, που εκδηλώνονται με λεκτική, ηλεκτρονική, ψυχολογική και σωματική μορφή βίας.

Η διάρκεια της προετοιμασίας της κάθε μελέτης περίπτωσης είναι 10-15 λεπτά, το παιχνίδι των ρόλων διαρκεί 5-10 λεπτά ανά περίπτωση, και η αξιολόγηση γίνεται συνολικά στο τέλος των παρουσιάσεων, από την ολομέλεια των συμμετεχόντων.

Η Αξιολόγηση περιλαμβάνει την ανάλυση συμπεριφορών που εκτυλίσσονται, κατά την διάρκεια των σκετς, και περιλαμβάνει τα εξής στάδια: 1)καταγραφή συμπεριφορών, 2)ανάλυση των αντιδράσεων, 3)αποκωδικοποίηση των αντιδράσεων, 4)Συμβουλευτική θεραπεία συμπεριφορών με την εναλλαγή των ρόλων, δράστες, θύματα και μάρτυρες.

Τελικό στάδιο αποτελεί το στρογγυλό τραπέζι συζητήσεων και αναλύσεων, καθώς και συνολική αξιολόγηση των επί μέρους ομάδων.

Λέξεις-κλειδιά: Ξενοφοβία, απομόνωση, κοινωνικός αποκλεισμός, ρατσισμός, βία.

EXPERIMENTAL LABORATORY STUDY CASES OF SCHOOL BULLYING.

Experimental laboratory

Effrosini Nakou

*Secondary Education Teacher, Civil Engineer, Environmentalist, MSc in Environmental
Agrochemistry, Ministry of Education.
ershnak@yahoo.gr*

Summary

The purpose of the workshops is the degradation, recognition and treatment of behavioral patterns that lead to forms of bullying (Coloroso, 2003).

Each sub-group of theatrical sketches will consist of two or three participants to act out their roles, their dialogues which will improvise and show to all participants.

Participants in an experiential workshop will act out roles, through which will improvise their own dialogue and folded behaviors with forms of racism, xenophobia, social exclusion, and isolation, manifested by verbal, electronic, psychological and physical violence.

The duration of the preparation of the case study has a duration of 10-15 minutes, the role playing takes 5-10 minutes per case, and the evaluation is done in total at the end of the presentations, plenary participants.

Assessment involves analyzing behaviors that take place during the skit and includes the following steps: 1) registration behavior, 2) analysis of the reaction, 3) decoding of reactions, 4) Counseling treatment behaviors swapping of roles, actors, victims and witnesses.

Final stage is a round table discussion and analysis and an overall assessment of the individual groups.

Keywords: xenophobia, isolation, social exclusion, racism, violence.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρόκειται για έξι μελέτες πραγματικών περιπτώσεων μορφών ενδοσχολικής βίας, στις οποίες μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, μεταβατικού σταδίου από την πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κλήθηκαν να προετοιμάσουν σε θεατρικά σκετς (λόγια-διάλογοι, αμφίεση, στάση σώματος, κινησιολογία), να υποδυθούν τους ρόλους κυκλικά, κάνοντας τον «θύτη» και το «θύμα», και στην συνέχεια ως θεατές στις άλλες μελέτες περιπτώσεων, να καταγράψουν, να αποτυπώσουν και να ερμηνεύσουν στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και τα συναισθήματα τους, που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες πράξεις.

Μέσα από την εναλλαγή των ρόλων, αναδιπλώνεται η προσωπικότητα του κάθε μαθητή, οι ιδέες του, οι δεξιότητες του, οι αντιλήψεις του, για την διαφορετικότητα καθώς και οι εξωγενείς παράγοντες καθώς και οι βαθμοί εξάρτησης απ αυτούς.

Η χωροταξική διάταξη σε κύκλο των μελών της ομάδας και η εναλλαγή θέσεων στην περιφέρεια, και στο κέντρο του κύκλου όταν παίζουν τους ρόλους τους, βοηθάει σημαντικά, στην διαφορετική οπτική, κυριολεκτικά και μεταφορικά, με την οποία παρατηρούν και βλέπουν τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, πριν και μετά την εμπλοκή τους στο παίξιμο των ρόλων στην μελέτη περίπτωσης.

ΣΤΟΧΟΙ

Το παιχνίδι εναλλαγής ρόλων έχει διαγνωστικό χαρακτήρα, αποτελεί το πρώτο βήμα αναγνώρισης της διαφορετικότητας, των όποιων εσφαλμένων απόψεων, αντιλήψεων, που θα πρέπει να χαρτογραφηθούν, προκειμένου να επέμβουμε θεραπευτικά, για την αποδόμηση τους, μέσα από την βιωματική-συμβουλευτική μέθοδο.

ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΑ-ΧΡΟΝΙΚΑ

Το συγκεκριμένο Project, υλοποιήθηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης, σε περιβάλλον ημιαστικό στην βαθμίδα μέσης Εκπαίδευσης σε Γυμνάσιο, σε τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, στα πλαίσια των βιωματικών ζωνών, εντός του ωρολογίου προγράμματος, μία ώρα κάθε εβδομάδα, κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Αποτέλεσε πρόκληση, διότι το συγκεκριμένο τμήμα ήταν ενδιαφέρουσα περίπτωση για μελέτη και έρευνα εξ αιτίας, της διαφορετικότητας του, σε οικονομικό-μορφωτικό-πολιτισμικό επίπεδο, είχε περιστατικά έντονης σχολικής βίας και μεταξύ τους, αλλά και σε αλληλεπίδραση και έντονη αντιπαράθεση με μαθητές άλλων τμημάτων του σχολείου (Byrne, 1994).

Η διαδικασία επιλογής του θέματος ενδοσχολικής βίας έγινε με πρόταση μου ως διδάσκουσα μεταξύ και άλλων προτάσεων, και έγινε αποδεκτή από όλο το τμήμα, όπου με εξέπληξε ευχάριστα, κατανοώντας πως η συμπεριφορά και οι ενέργειες τους, ήταν εις γνώσι τους, είχαν «το γνώθι σ' αυτόν», για την ενδοσχολική βία και θεώρησαν ότι τους ενδιέφερε ουσιαστικά και τους ήταν οικεία.

Ο κύκλος των μαθημάτων περιελάμβανε τα εξής επί μέρους στάδια:

Πρώτο στάδιο: Καταγραφή πραγματικών περιστατικών ενδοσχολικής βίας που είχαν βιώσει οι ίδιοι οι μαθητές.

Δεύτερο στάδιο: Ζωγραφίζουν περιστατικά ενδοσχολικής βίας που ήταν μάρτυρες ή σκέφτονται.

Τρίτο στάδιο: Άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο, βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες, σχετικά με την ενδοσχολική βία, τις μορφές της, σχετικές έρευνες αντιμετώπισης της.

Τέταρτο στάδιο: Παρουσίαση στην τάξη των πληροφοριών.

Πέμπτο στάδιο: Δημιουργία κολάζ, από ομάδες 4-5 μαθητών σε σύνολο 19 μαθητών, με κοινό θέμα την ενδοσχολική βία, αλλά με διαφορετική προσέγγιση, ανάλογα με την προσωπικότητα των μελών αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Έκτο στάδιο: Δόθηκαν έξι μελέτες περιπτώσεων, φαινομένων ενδοσχολικής βίας, όπου κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν και να κατασκευάσουν τους επί μέρους διαλόγους καθώς και να σκηνοθετήσουν και να υποδυθούν κυκλικά (εκ περιτροπής) ενσαρκώνοντας τους ρόλους θύμα-θύτης και μάρτυρες, σε ομάδες 2-3-4 ατόμων.

Έβδομο στάδιο: Χωροταξική κατανομή σε κύκλο, με πυρήνα την κάθε ομάδα που υποδύεται την μελέτη περίπτωσης, και εναλλαγή αυτής στις κενές θέσεις, αλλάζοντας οπτική και θέση, για να δείξει την διαφοροποίηση τους πριν και μετά την εμπλοκή στους επί μέρους ρόλους.

Μέσα από το τελικό στάδιο αποδοθούν τις λανθάνουσες στάσεις και επαναπροσδιορίζουν τον καινούργιο εαυτό τους, διαφορετικό, αλλά ίσο, ώριμο και σε εσωτερική και εξωτερική ισορροπία.

Το συγκεκριμένο βιωματικό σεμινάριο προσαρμόστηκε και διαμορφώθηκε ανάλογα το έκτο και έβδομο στάδιο, ώστε να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να αποτελέσει έμπνευση για την αντιμετώπιση λανθανουσών συμπεριφορών ενδοσχολικής βίας.

Εφαρμόστηκαν και οι έξι μελέτες περιπτώσεων σε σύνολο τριάντα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και φοιτητές του Πανεπιστημίου. Η χρονική διάρκεια ήταν μία ώρα και ένα τέταρτο, συμπυγμένος ο χρόνος για τις ανάγκες του Συνεδρίου.

Πρώτη μελέτη περίπτωσης

Σενάριο: Μαθητής Αλβανικής υπηκοότητας, νεοφερμένος στο Σχολείο και ειδικότερα στην Α΄ Γυμνασίου, με ελάχιστη γνώση της Ελληνικής γλώσσας, συζητά με τους συμμαθητές του και προσπαθεί να ενταχθεί σε ομάδα δύο συμμαθητών, φιλικά προσκείμενοι σ' αυτόν, προσκαλώντας τους στο σπίτι του με αφορμή το πάρτι γενεθλίων του.

Ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: Υψηκότητα, έλλειψη γνώσεων της Ελληνικής γλώσσας και της νοοτροπίας, μεταβατικό στάδιο από την πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση., διαφορετικό Θρήσκευμα.

Καλούνται τέσσερις (4) συνάδελφοι εκπαιδευτικοί σε χρόνο ενός εικοσάλεπτου να προετοιμάσουν αυτοσχεδιάζοντας, έναν σύντομο διάλογο μέγιστης διάρκειας πέντε (5) λεπτών, να σκηνοθετήσουν και να υποδυθούν τους αντίστοιχους ρόλους.

Ένας υποδύεται το ρόλο του νεοφερμένου δωδεκάχρονου μαθητή και οι άλλοι τους συμμαθητές του. Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας των διαλόγων και της σκηνοθεσίας στην συνέχεια καλούνται να «παίξουν», ενώπιον κοινού (το κοινό είναι οι είκοσι έξι 26 εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε κύκλο) και παρατηρούν καταγράφουν την λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά στο ρόλο των άλλων μαθητών.

Κατά την διάρκεια του θεατρικού σκετς διαπιστώνεται από τους εμπλεκόμενους, ότι πέρα από τον προσχεδιασμένο διάλογο μεταξύ των και τις προσχεδιασμένες κινήσεις, λειτουργούν παράλληλα, ενστικτωδώς μη προσχεδιασμένες συμπεριφορές, όπως η υποχώρηση του μαθητή «θύμα», όταν οι συμμαθητές του δεν αποδέχονται την πρόσκληση του στο σπίτι του, υποτιμώντας τον απροκάλυπτα.

Η εκτέλεση των ρόλων που υποδύονται τους βοηθάει να κατανοήσουν περισσότερο τον εαυτό τους, στην θέση του «θύματος» ή του «θύτη», ενώ η εναλλαγή των ρόλων από θύμα σε θύτη και αντίστροφα, τους οδηγεί στην ενσυναίσθηση που αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την πλήρη κατανόηση της συμπεριφοράς της λεκτικής και μη λεκτικής.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης είναι πραγματική, αντιμετωπίστηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης και διαπιστώθηκε από την συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν σ' αυτό, αλλά και στους παρατηρητές εκπαιδευτικούς ότι παρόμοιες περιπτώσεις είναι συνηθισμένες.

Δεύτερη μελέτη περίπτωσης

Σενάριο: Άριστη μαθήτρια, με ήθος και σωστή συμβατή στάση μέσα στην τάξη, προκαλεί το φθόνο σε συμμαθήτρια της, εξ αιτίας των υψηλών επιδόσεων της και των διακρίσεων καθώς και της δημοφιλής στάσης της.

Η συμμαθήτρια της, της δημιουργεί προβλήματα, συκοφαντώντας την, σε συμμαθητές της και στρέφοντας κάποιους συμμαθητές της εναντίον της, με αποτέλεσμα την προσωρινή απομόνωση της από την μαθητική κοινότητα.

Ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: Αριστεία, ηθική, αξίες, συμπεριφορά, κοινωνικότητα.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης είναι πραγματική, τόσο σε συνθήκες πραγματικής τάξης, όσο και σε εργασιακές συνθήκες.

Μία ομάδα πέντε συναδέλφων, κλήθηκαν για να υποδυθούν τους συγκεκριμένους ρόλους.

Με την προετοιμασία είκοσι λεπτών, των διαλόγων, των σκηνικών και της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Στην συνέχεια καλούνται να υποδυθούν τους ρόλους τους.

Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης διότι η «Αριστεία», ενοχλεί, τόσο οι διάλογοι που εκτυλίσσονται όσο και οι στάσεις δείχνουν την μειονεκτική θέση και την ανασφάλεια που παρουσιάζουν «οι θύτες», όσοι ενοχλούνται από την Άριστη μαθήτρια.

Προσπαθούν να θίξουν την Αξιοπρέπεια της, την Αυτοπεποίθηση της, τον Αυτοσεβασμό της και να την εξωθήσουν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές ανάλογες με τις δικές τους (Tàssies & Josep, 2011).

Η «Άριστη» λειτουργεί ως έλεγχος συνειδήσεως, για την ανεπάρκεια τους, τις ελλείψεις τους και γενικότερα της ευάλωτης συμπεριφοράς τους, η όλη στάση της λειτουργεί ως έλεγχος συνείδησης και τους δημιουργεί ανασφάλεια.

Η μορφή ενδοσχολικής βίας που ασκείται είναι: ψυχολογική και λεκτική, προσπαθούν να μειώσουν ό,τι δεν μπορούν να καταφέρουν.

Η άψογη συμπεριφορά, ο αξιακός κώδικας, η δίκαιη αντιμετώπιση και η προσέγγιση καταστάσεων, ενοχλεί τους συμμαθητές της, συνειδησιακά, δημιουργώντας τους αρνητικά συναισθήματα για την Άριστη συμμαθήτριά τους που υποκινούνται από φθόνο και ζήλεια και τους οδηγεί σε μορφές ψυχολογικής βίας, προκειμένου να την κάνουν να αισθανθεί άσχημα, για να αισθανθούν κάπως καλύτερα εκείνοι.

Η Άριστη μαθήτριά θα πρέπει να έχει ισχυρά φίλτρα προστασίας για να μη θιγεί η αξιοπρέπεια της και η αυτοεκτίμηση της.

Θα πρέπει να απευθυνθεί στον υπεύθυνο Καθηγητή ή στην Διεύθυνση του Σχολείου και να τους ενημερώσει για τον διαρκή πόλεμο που δέχεται.

Τρίτη μελέτη περίπτωσης

Σενάριο: Κορίτσι, μαθήτριά της Α΄ Γυμνασίου με εξαιρετικά ανεπτυγμένες δεξιότητες στις κατασκευές στο μάθημα της Τεχνολογίας, (που κυριαρχούν τα αγόρια) δέχεται τα πυρά των συμμαθητών της, σεξιστικές ύβρεις και απαξίωση της, λόγο φύλου.

Ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: φύλο: κορίτσι, τάξη: Α΄ Γυμνασίου μεταβατικό στάδιο από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ανεπτυγμένες δεξιότητες στις κατασκευές στο μάθημα της Τεχνολογίας (όπου είναι κυρίαρχα τα αγόρια).

Στο πρώτο στάδιο καλούνται πέντε συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να υποδυθούν τους ρόλους των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, στο μάθημα της Τεχνολογίας και ειδικότερα μία γυναίκα τέσσερις άνδρες.

Δίνεται χρόνος προετοιμασίας στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είκοσι λεπτά, για τον σχεδιασμό διαλόγων-σκηνικών και σχέδιο σκετς. Μετά από το πρώτο στάδιο ακολουθεί το παιχνίδι των ρόλων.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν υπέροχους διαλόγους, όπου διακρίνονται για το σεξιστικό περιεχόμενο των κειμένων, τις ύβρεις και την γενικότερη απαξίωση του γυναικείου φύλλου, επιδεικνύονταν την ανισότητα μεταξύ των φύλων και των επαγγελμάτων.

Από τον διάλογο που εκτυλίσσεται δεν εκθειάζεται, η συμμαθήτριά τους, για την υπεροχή της στην προσέγγιση καινοτόμων δράσεων και την ανάπτυξη, αυξημένων δεξιοτήτων στις κατασκευές μακετών και μηχανισμών υποστήριξης, αλλά αντίθετα, από τους συμμαθητές της, δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, εξ αιτίας της υψηλής επίδοσης της, σε «ανδρικό» κατά ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: κύριο λόγο επιτεύγματα.

Αυτό τους δημιουργεί ανασφάλεια, ελέγχονται εσωτερικά για την χαμηλή τους επίδοση και την αρνητικότητα τους, αυτή την εκφράζουν με την λεκτική βία, πυρά εκτοξεύονται εναντίον της συμμαθήτριάς τους.

Η διαφορετικότητα, η ανωτερότητα, σε συνδυασμό με το «ασθενές»φύλο δημιουργεί μία εσωτερική σύγκρουση στα πιστεύω τους, που την εκφράζουν προς τα έξω με την ενδοσχολική βία. Οι μορφές βίας που βιώνει από τους συμμαθητές της, είναι λεκτική, σωματική, ηλεκτρονική με εκφοβιστικά σχόλια, μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook , twitter, instagram, e.c.).

Από τη συζήτηση που ακολούθησε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν αλλά και που παρατηρούσαν το θεατρικό σκετς που διαδραματίστηκε, διαπιστώθηκε ότι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σ' αυτό, μέσα από το παιχνίδι της εν συναίσθησης, παρατήρησαν και κατέγραψαν συμπεριφοριστικά μοντέλα που δεν είχαν διαπιστώσει πριν το παίξιμο των ρόλων, δεν τα είχαν προσχεδιάσει, ενστικτωδώς και για μεγάλη τους έκπληξη διαπίστωσαν κάποιες πτυχές του αξιακού τους κώδικα που ήταν καλυμμένες (καμουφλαρισμένες) και εμφανίστηκαν με το παιχνίδι των ρόλων.

Τέταρτη μελέτη περίπτωσης

Σενάριο: Μαθήτρια Μουσουλμανικής καταγωγής που φοράει μαντήλα, εμφανίζεται για πρώτη φορά στο νέο της Σχολείο. Τί αντιδράσεις και συμπεριφορές καθώς και σχόλια, προκαλεί.

Ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: Διαφορετική αμφίεση-εμφάνιση, Διαφορετικό Θρήσκευμα, νέα στο Σχολείο, αλλαγή περιβάλλοντος, χώρας, νοοτροπίας (Stavrinides, Paradeisiotou, Tziogouros, & Lazarou, 2010).

Συνηθισμένη μελέτη περίπτωσης, για όσους υπηρετούν στην Περιφερειακή Ενότητα της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και ειδικότερα στο Ν. Ξάνθης, Ν. Κομοτηνής. Επίκαιρη με το νέο μεταναστευτικό κύμα προσφύγων στην χώρα μας, που σύντομα θα κληθούν και άλλα σχολεία μη πολυπολιτισμικά, να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες περιπτώσεις σ' όλη την Ελληνική επικράτεια.

Καλούνται οκτώ συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να υποδυθούν ρόλους μαθητών όπου μία συνάδελφος εξ αυτών θα υποδυθεί την μαθήτρια Μουσουλμανικής καταγωγής που φοράει μαντήλα.

Προετοιμασία είκοσι λεπτών για τους διαλόγους, τα σκηνικά-κουστούμια.

Η εμφάνιση της μαθήτριας με μαντήλα προκαλεί το γέλιο και τις κοροϊδίες των συμμαθητών της.

Δημιουργείται σύγχυση, αναστάτωση, ως σύνθετο φαινόμενο, στην εκδήλωση του, συμβάλλει η αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Γίνεται στόχος, ως διαφορετικό το οποίο αφορά οποιοδήποτε ανθρώπινο γνώρισμα, είτε εξωτερικό, είτε εσωτερικό, εστιάζοντας στην μαντήλα, στην μακριά φούστα.

Οι μαθητές που εκφοβίζουν, στοχεύουν στην διαφορετικότητα του άλλου για να την κάνουν, να νιώσει άσχημα για τον εαυτό της και να την απαξιώσουν, θέλουν να πλήξουν ανελέητα τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθηση της.

Οι συνάδελφοι στην δεύτερη φάση υποδύονται τους ρόλους τους, με ιδιαίτερη επιτυχία, θυματοποιώντας την συμμαθήτρια τους, Μουσουλμανικής καταγωγής.

Οι πρώτες σκηνές είναι δραματικές, όπως εκτυλίσσονται με υβριστικά σχόλια που οδηγούν την νεοφερμένη μαθήτρια στην κοινωνική απομόνωση και τον αποκλεισμό.

Η διαφορετικότητα σε ένα μη διαπολιτισμικό σχολείο που ξενίζει κατά αρχήν, η εξωτερική εμφάνιση, όπου οι μαθητές κρίνουν από την εξωτερική εμφάνιση, αμφίεση, από το εξωτερικό περίβλημα και δεν μπαίνουν στην διαδικασία να δουν και το εσωτερικό!

Ίσως για να μην διαψευστούν οι ισχυρισμοί τους και ελεγχθούν από τη συνείδηση τους.

Οι ισχυρισμοί τους αναφέρονται στην καταγωγή, στο θρήσκευμα, στην κουλτούρα, σε κάθε τι που είναι διαφορετικό, ξένο από τα δικά τους «καθώς πρέπει». Αμφισβητείται και στοχοποιείται η συμμαθήτρια τους, με αρνητικές σκέψεις, με σκληρότητα, που διακατέχει τους εφήβους, από την έλλειψη ανοχής, δηλαδή την έλλειψη σεβασμού και προπαντός της αγάπης στον συνάνθρωπο τους, που οδηγεί σ' αυτή την μορφή ενδοσχολικής βίας.

Από τη μεριά του θύματος, έχουμε τον θυμό που μετατρέπεται σε δυσαρέσκεια, σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, στην κατάθλιψη και στο άγχος καθώς και στην απομόνωση.

Στην Τρίτη φάση της αποδόμησης των συμπεριφοριστικών μοντέλων, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πτυχές αξιών, σκέψεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων.

Γίνεται διάλογος και διαπιστώνεται πόσο στενά είναι τα όρια της αντίληψης των θυτών και πόσο εγκλωβισμένοι βρίσκονται σε προκαταλήψεις, φαίνεται επίσης η έλλειψη αποδοχής και ανοχής τους στο διαφορετικό, τους καλυμμένους φόβους τους και τις ανασφάλειες τους, που κρύβονται πίσω από τον ρόλο του εκφοβιστή.

Μέσα από την αποτύπωση και την χαρτογράφηση των αρνητικών συναισθημάτων, ξετυλίγεται ένα κουβάρι με αναφορές στο «Περιβάλλον» του κάθε μαθητή: οικογενειακό, φιλικό, μορφωτικό, Θρησκευτικό.

Μέσα από τον διάλογο αποδομούνται κάποιες ιδέες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, επέρχεται μία ισορροπία εσωτερική που οδηγεί και στην βελτίωση της εξωτερικής συμπεριφοράς!

Κατανοούν ότι η εξωτερική εμφάνιση, η διαφορετικότητα στην καταγωγή, στο θρήσκευμα, στην οικογένεια, δεν είναι επιλογή, απλά τυχαίνει και δεν θα πρέπει να αποτελεί τροχοπέδη για την εξέλιξη του μαθητή στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του ζωή (Dawkins, 1995).

Πέμπτη μελέτη περίπτωσης

Σενάριο: Μαθητής με βαρηκοΐα 80%, που φοράει ακουστικά και έχει μάθει να ομιλεί, με περιορισμένο λεξιλόγιο, πηγαίνει σε κανονική τάξη και όχι σε τμήμα ένταξης. Αντιδράσεις, σχόλια και διάλογοι που εκτυλίσσονται μέσα στην τάξη καθώς και εκτός τάξης.

Ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: μαθητής με αναπηρία 80% βαρηκοΐας, με περιορισμένο λεξιλόγιο, φοράει ακουστικά βαρηκοΐας, με μπαταρίες, Πηγαίνει σε συμβατικό σχολείο, χωρίς τμήμα ένταξης. Ακολουθεί το ίδιο ωρολόγιο πρόγραμμα με τους άλλους μαθητές. (Όταν πέφτουν οι μπαταρίες, παρακούει και προσπαθεί με χειλανάγνωση να καταλάβει τι λένε).

Καλούνται έξι εκπαιδευτικοί να ετοιμάσουν σχεδιάζοντας, τους διαλόγους, τα σχόλια που εκτυλίσσονται μεταξύ αυτού του μαθητή με αναπηρία και των συμμαθητών του.

Γίνεται προετοιμασία των διαλόγων-σκηνών από έξι εκπαιδευτικούς και στην συνέχεια στο δεύτερο στάδιο έπαιξαν το θεατρικό σκετς.

Το θεατρικό σκετς όπως εξελίχθηκε ήταν απολαυστικό και διασκεδαστικό, για την ευρύτερη ομάδα των είκοσι τεσσάρων θεατών-εκπαιδευτικών, βγάζοντας αβίαστα γέλιο, γιατί φαίνεται η διαφορά στον κώδικα επικοινωνίας μεταξύ του μαθητή με αναπηρία και των συμμαθητών του.

Ειδικότερα όταν πέφτουν οι μπαταρίες, επειδή δεν ακούει, παρακούει και παραφράζει, προσπαθεί μέσα από την χειλανάγνωση, από την γλώσσα του σώματος, να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να επεξεργαστεί τα μηνύματα (Πρέλλερ & Τζέϊμς, 2014).

Οι συμμαθητές του ξεσπούν σε γέλια, ειρωνικά σχόλια κάποιων συμμαθητών και σε υπαινιγμούς, χωρίς να καταβάλουν κάποια προσπάθεια να συναισθανθούν το πρόβλημα του συμμαθητή τους και να κάνουν προσπάθειες να βελτιώσουν την επικοινωνία. Θεωρούν πως το πρόβλημα της επικοινωνίας είναι δικό του και ότι δεν τους αφορά (Sapouna, 2008).

Δεν υπάρχει ενσυναίσθηση, συνεπώς η κατανόηση του προβλήματος, συνεπώς η στάση των εφήβων είναι σκληρή και η ψυχολογική-συναισθηματική βία που δέχεται ο συμμαθητής τους, είναι δριμύτατη, ως κεραυνός, σε θαλασσοταραχή.

Η έλλειψη κατανόησης, οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση τον συμμαθητή τους.

Έπειτα από τους διαλόγους, μέσα από την συζήτηση αποδομούνται λανθάνουσες συμπεριφορές, ώστε να οδηγηθούν στην βελτίωση της συμπεριφοράς τους (Τρίγκα - Μερτίκα, 2015).

Μέσα από την ενσυναίσθηση διαπιστώνουν, πως το να είσαι διαφορετικός ή εν δυνάμει ανάπηρος, είναι κάτι που μπορεί να συμβεί στον καθέναν και ότι θα πρέπει να αποκτήσουν ανοχή και αποδοχή με περίσσεια ψυχής και αγάπης!

Επίσης ότι τα παραπάνω αποτελούν ασφαλής παράγοντες για να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας μεταξύ ανόμοιων, διαφορετικών ανθρώπων, με διαφορετικές αναπτυξιακές αισθητηριακές δυνατότητες (Stavrinides et al., 2010).

Έκτη μελέτη περίπτωσης

Σενάριο: Μαθητής εκβιάζεται από συμμαθητή του στις τουαλέτες, αποσπώντας του όλα τα χρήματα από το χαρτζιλίκι του. Τί εκτυλίσσεται στην συνέχεια;

Ανάλυση των συστατικών στοιχείων της διαφορετικότητας: αγόρια, οικονομική εκμετάλλευση, επιπτώσεις, μορφές βίας: ψυχολογική, σωματική, λεκτική, ηλεκτρονική.

Στο πρώτο στάδιο καλούνται δύο συνάδελφοι, να παίξουν το παραπάνω σενάριο.

Δίνεται χρόνος προετοιμασίας είκοσι λεπτών, για τον σχεδιασμό του διαλόγου και για το πώς θα σταθούν στην σκηνή, (προσαρμοσμένο στο βιωματικό εργαστήριο).

Στο δεύτερο στάδιο, εκτυλίσσονται οι σκηνές που διαδραματίζονται στις σχολικές τουαλέτες, με σωματικό και ψυχολογικό εκφοβισμό.

Αποτελεί ένα εκρηκτικό μείγμα δύο ή τριών μορφών εκφοβισμού.

Ο στόχος είναι η απόσπαση των χρημάτων, επιβάλλοντας ταυτόχρονα τον νόμο της σιωπής, με εκφοβισμό και άσκηση σωματικής βίας.

Ίσως αυτή η μορφή ενδοσχολικής βίας να συνεχιστεί και έξω από το σχολείο, από τον ίδιο συμμαθητή και ίσως από άλλους «νταήδες» που τον πλαισιώνουν.

Η εμπλοκή των συναδέλφων σ' αυτό τον κύκλο, τους έφερε προ εκπλήξεων, διότι διαπίστωσαν ότι παράλληλα την προετοιμασία των διαλόγων και των σκηνών, λειτούργησαν διαφορετικά, όταν βίωσαν τους ρόλους. Ειδικότερα η ψυχολόγος που υποδύθηκε το ρόλο του θύματος, ανέφερε πώς εξεπλάγη από την αντίδραση της, όταν απειλήθηκε, «ασυναίσθητα», έκανε πίσω με βήματα και το σώμα της, κράτησε αμυντική στάση.

Δεν ήταν προσχεδιασμένο, αντέδρασε ενστικτωδώς, όταν αισθάνθηκε να απειλείται σωματικά-λεκτικά και ψυχολογικά. Ο συνδυασμός τριών μορφών βίας, ίσως και τεσσάρων μορφών βίας, αν συνεχιστεί με ηλεκτρονική παρενόχληση, σε τραγικές-ακραίες επιπτώσεις στον θύτη, τον οδηγεί στην απομόνωση και σε φοβίες, που τον ακολουθούν σ' όλη την ζωή του, τραύματα που καθιστούν την συμπεριφορά του αντικοινωνική. Επίσης η κατάσταση της οικονομικής εκμετάλλευσης, δεν σταματάει στην μία φορά, είναι συνεχής εάν το θύμα, δεν μιλήσει και δεν αντιδράσει.

Η χειρότερη μορφή ενδοσχολικού και όχι μόνο εκφοβισμού, που μπορεί να οδηγήσει σε οριακές καταστάσεις.

Ο συνδυασμός σωματικής-ψυχολογικής-λεκτικής και ίσως ηλεκτρονικής βίας, είναι ισχυρός.

Το θύμα θα πρέπει να έχει αναπτύξει ισχυρό πυλώνα αυτοεκτίμησης-αυτοπεποίθησης για να μην του δημιουργηθούν φοβίες που θα τον ακολουθούν μία ζωή.

Δημιουργώντας ψυχολογικά προβλήματα που θα τον συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή του (Byrne. 1994).

Συνολική εκτίμηση των έξι περιπτώσεων ενδοσχολικής βίας.

Τελικά και οι έξι μελέτες περιπτώσεων, συζητήθηκαν από την ολομέλεια των συμμετεχόντων και από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.

Υποθέσεις, παρατηρήσεις-συμπεριφορές- στάσεις-δεξιότητες, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο, πτυχές που δεν είχαν προσχεδιαστεί, υπολογιστεί με την πρώτη προσέγγιση.

Υπήρξαν μαρτυρίες συναδέλφων εκπαιδευτικών, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που επιβεβαίωσαν ότι αντίστοιχες μελέτες περιπτώσεων, συναντώνται σε καθημερινή βάση, στα σχολεία που υπηρετούν και πως η εφαρμογή βιωματικών εργαστηρίων, είναι ένας άμεσος τρόπος αντιμετώπισης, μέσα από την ενσυναίσθηση, το βιώνουν και είναι σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την αυτοβελτίωση τους, για να αμβλύνουν τις δύσκολες καταστάσεις κρίσεων που συναντούν (Πρέλλερ & Τζέιμς, 2014).

Τόσο η εναλλαγή των ρόλων, όσο και η αλλαγή οπτικής σε μία μελέτη περίπτωσης, διευρύνει την προσέγγιση σε καταστάσεις «ενδοσχολικής βίας» και δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, για να ξεπεραστούν με τον ηπιότερο τρόπο, κρίσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού και βίας.

Προσεγγίζοντας τις μελέτες περιπτώσεων με βιωματικό τρόπο, θωρακίζονται οι μαθητές με περισσότερο αυτοέλεγχο, αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.), ορίζει ως εκφοβισμό την επαναλαμβανόμενη και εσκεμμένη χρήση σωματικής, λεκτικής και ψυχολογικής βίας και των απειλών με στόχο την πρόκληση σωματικού ή ψυχολογικού τραυματισμού . (Dawkins, 1995).

Με βάση την πρόσφατη βιβλιογραφία, οι παράγοντες κινδύνου που ευθύνονται για την εμφάνιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας, επιθετικών συμπεριφορών είναι συνδυασμός προσωπικών, εξατομικευμένων χαρακτηριστικών και συναφών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών, τα οποία εντοπίζονται στο κοινωνικό, σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Σιδέρης, Γιαννακοπούλου & Χαραμής, 2016).

Αλλα χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την εμφάνιση συμπεριφορών εκφοβισμού είναι τα ακόλουθα:

Το φύλο (τα αγόρια βρίσκονται σε υψηλότερα ποσοστά από τα κορίτσια), τα γονίδια, το αναπτυξιακό στάδιο, η εκπαιδευτική βαθμίδα, η εθνικότητα, η θρησκεία, τα ΜΜΕ, η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου.

Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν: Το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον και το οικονομικό πλαίσιο.

Οι συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού, πηγάζουν από ένα πολυπαραγοντικό αιτιολογικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο οικοδομούνται και οι ρόλοι που απαρτίζουν τον εκφοβισμό (δράστη, θύματος, παρατηρητή).

Οι παράγοντες αυτοί αναπαρίστανται ως πέντε ομόκεντροι κύκλοι με τον μαθητή να είναι στο επίκεντρο.

Πρόκειται για ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο επιδρά στον μαθητή. Το πλαίσιο αυτό παρέχει ερεθίσματα για μία ιδανική εξέλιξη, γνωστική, ψυχολογική, συναισθηματική του ατόμου ή ακόμη μονοδιάστατη ή ελλειμματική σύσταση ενός άξονα (πολιτισμός, κοινότητα, σχολείο, οικογένεια), που μπορεί να περιχαράκώσει το άτομο και να ατροφήσει κάποια ανάπτυξη των δυνατοτήτων του.



Εικόνα 1.1 Παράγοντες που επιδρούν αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό

Οι κοινωνικοί επιστήμονες τους ονομάζουν «αθόρυβες σόλες», είναι εκείνοι που δηλώνουν θέση ενάντια στο ρατσισμό και τη ξενοφοβία, όμως οι πράξεις τους, τους προδίδουν. Δύσκολο πράγμα να αποδεχθεί κανείς τον διαφορετικό, αφού πρέπει πρώτα να αμφισβητήσει τον εαυτό του.

Μέσα από την ιδέα των «αοράτων ανθρώπων» γύρω μας, εκείνων, δηλαδή που όλοι μας συχνά επιλέγουμε να αγνοούμε, αυτό το σύντομο βιοματικό εργαστήριο, προσπαθεί να δείξει, ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της στάσης, ενός μελλοντικού ενεργού πολίτη.

Στόχοι: η ενδυνάμωση της κοινωνίας των μελλοντικών πολιτών, κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία, βιώσιμη ανάπτυξη.

Μια αφρικάνικη παροιμία λέει: «Ο κόσμος δεν μας προσφέρθηκε από τους γονείς μας, μας τον δάνεισαν τα παιδιά μας».

Μία κοινωνία πολυπολιτισμική, ελεύθερη, μία κοινωνία με ιδανικά. Αξίες και ηθική, με ευτυχισμένους ανθρώπους, χαρούμενους, αποφασιστικούς με γνώση, λογική και συναισθήματα σε πλήρη αρμονία.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο δεν ευνοούνται ως διδασκαλία στην τάξη αλλά ως τρόπος σχολικής ζωής. Πρόκειται για τη δέσμευση στην αξιοπρέπεια που λαμβάνει η σχολική κοινότητα με την παρότρυνση κάποιου εκπαιδευτικού-υποστηρικτή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με την υποστήριξη της διεύθυνσης και με την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας.

Η διεθνής αμνηστία, θέλει να συμβάλει, στην προώθηση και την καλλιέργεια της κουλτούρας σεβασμού και αξιοπρέπειας, μεταξύ των ανθρώπων με τούτο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Φιλοδοξούν να μεταμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα, την οργάνωση της τάξης και του σχολείου και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στην εκπαιδευτική τοπική κοινωνία, προς την κατεύθυνση των ιδεωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Τασάκου & Τζέμη 2010).

Αναγνωρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των παιδιών (O'Moore & Kirkham, 2001).

Αντιμετωπίζει το παιδί με ολιστικές προσεγγίσεις.

Δίνει έμφαση στην ψυχολογική και κοινωνική ευημερία του παιδιού.

Προωθεί την ποιοτική μάθηση.

Κάθε παιδί χαιρείται τη μοναδικότητα του και τις προσωπικές του εμπειρίες στο σχολείο, στην κοινότητα και την οικογένεια του που λαμβάνονται υπ' όψη από τους δασκάλους με σκοπό την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης.

Ενεργεί για να διασφαλίσει την ενσωμάτωση, τον σεβασμό και την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Οι αποκλεισμοί και οι διακρίσεις δεν είναι ανεκτές.

Προωθεί τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών, μέσα στο σχολικό Περιβάλλον καθώς και τον ακτιβισμό ευρύτερα στην κοινότητα.

Ενθαρρύνει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, το ηθικό τους, την αποστολή τους και τη θέση τους, διασφαλίζοντας ότι παρέχεται επαρκής κατάρτιση, αναγνώριση και ανταμοιβή των προσπαθειών τους (Σιδέρης, Γιαννακοπούλου & Χαραμής, 2016).

Φροντίζει για την συνεργασία, την ενδυνάμωση και την βοήθεια των οικογενειών, των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε όλοι να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις.

Όπως οι ιατροί του κόσμου, έτσι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σταθεροί υπερασπιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να αντιτίθενται στο ρατσισμό, την ξενοφοβία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων.

Ο στόχος της απόφασης-πλαίσιο: 2008/913/ΔΕ του Συμβουλίου της 28^{ης} Νοεμβρίου 2008, για την καταπολέμηση ορισμένων μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας επισύρουν αποτελεσματικές, αναλογικές και αποτρεπτικές ποινικές κυρώσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Σκοπός της είναι επίσης να βελτιωθεί και να ενθαρρυνθεί η δικαστική συνεργασία, σ' αυτό τον τομέα. Αναλύοντας κοινωνιολογικές έννοιες, όπως τα στερεότυπα, η προκατάληψη, η αποδοχή ή η απόρριψη της διαφορετικότητας, ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Στο σχολείο υπήρξε, θερμή υποδοχή των δράσεων του προγράμματος και ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Λίγοι ήταν οι μαθητές, οι οποίοι αναπαρήγαγαν ρητορική μίσους και στάθηκαν αδιάλλακτοι στην άποψη τους, ενώ υπήρξαν και μαθητές, οι οποίοι κατήγγειλαν, ανοικτά γεγονότα ρατσισμού-μισαλλοδοξίας στις γειτονιές τους, στα σχολεία τους.

Η καταγραφή των μαρτυριών, ανίχνευσε και την παρουσία της ενδοσχολικής βίας. Αρκετοί ήταν οι μαθητές, οι οποίοι κατήγγειλαν, περιστατικά περιθωριοποίησης, εκφοβισμού αλλά και πρόκλησης σωματικού και ψυχικού πόνου σε βάρος αλλοδαπών μαθητών, φαινόμενο που το ίδιο το σχολείο δείχνει ανήμπορο να τα διαχειριστεί (Sarouna, 2008).

Η εμπειρία των σχολείων απέδειξε, πως η πλειοψηφία των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, στέκεται κριτικά και με ανοικτό μυαλό, απέναντι στις ξενοφοβικές και ρατσιστικές τάσεις της κοινωνίας δείχνοντας δεκτική και πρόθυμη να ξεπεράσει, εσφαλμένες αντιλήψεις και πρακτικές, με απώτερο σκοπό την αποδοχή του διαφορετικού, την συμφιλίωση και την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη (Ρασιδάκη, 2013).

Η καλή θέληση, όμως είναι μόνο το πρώτο βήμα, ορισμένοι από τους μαθητές, σχολίασαν πως φοβούνται να μιλήσουν, για τον εκφοβισμό που υπόκεινται και νιώθουν, αβοήθητοι απέναντι σ' αυτούς τους λίγους συμμαθητές τους που προβαίνουν σ' αυτές τις βίαιες συμπεριφορές.

Η εφαρμογή πρακτικών διδασκαλίας, που να προάγουν το δημοκρατικό πνεύμα, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην διαφορετικότητα και την διαπολιτισμικότητα.

Όσο θα απουσιάζουν από το Ελληνικό σχολείο, διαπολιτισμικές παιδαγωγικές μέθοδοι και ψυχοκοινωνικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, τόσο περισσότερο θα προκύπτουν δυσκολίες ένταξης, αλλοδαπών μαθητών, τόσο οι Έλληνες μαθητές, θα είναι επιρρεπείς στην υιοθέτηση των όποιων, ρητορικών μίσους κατά του μεταναστευτικού και όχι μόνο πληθυσμού.

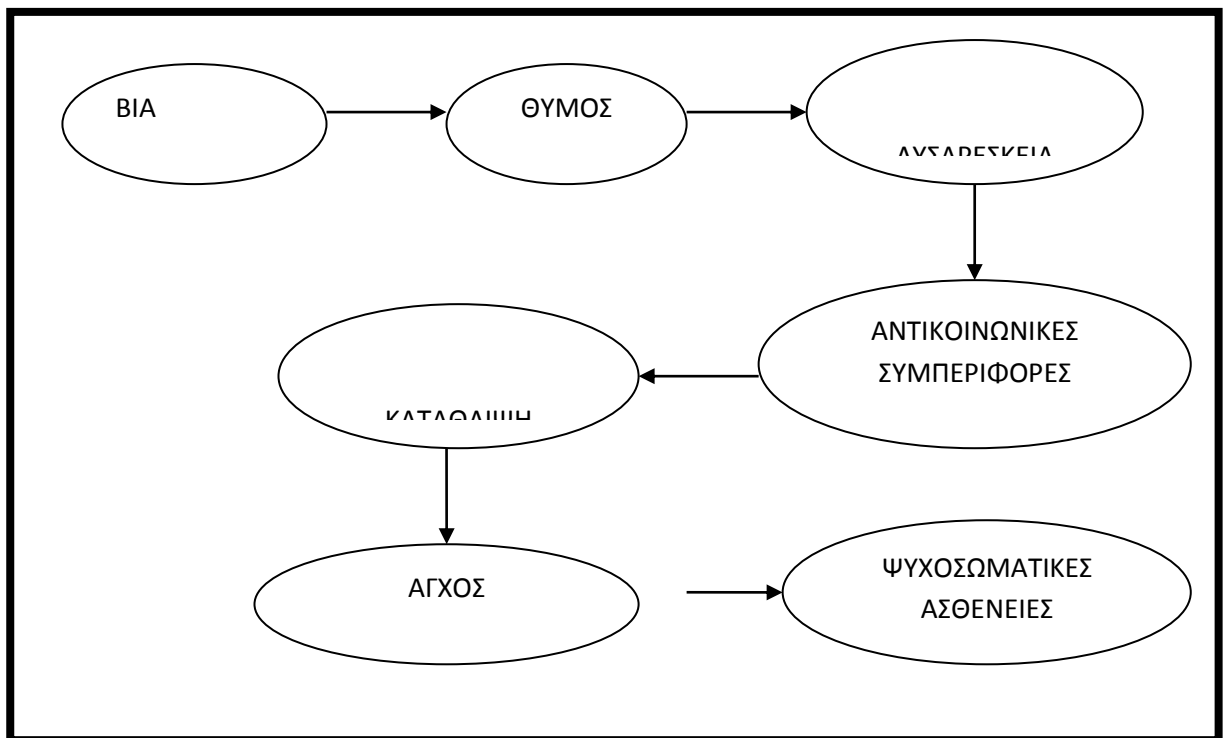
Η αντιμετώπιση περιστατικών-περιπτώσεων ενδοσχολικής βίας, εξαρτάται, ακόμη, από την αυτοεκτίμηση, που αφορά στην εγγενή εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του, ως ικανό να διαχειρίζεται αρνητικά συναισθήματα και να αντεπεξέρχεται στα εμπόδια και στις αντιξοότητες της ζωής (ψυχολογικές δεξιότητες) (Ηλιόπουλος, 2011).

Η συναισθηματική αγωγή είναι μεγάλης σπουδαιότητας, για την πρόληψη και την προστασία των παιδιών, από φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, που συντηρούν ένα συναίσθημα φόβου, που οδηγεί τα παιδιά και τους εφήβους στην αέναη προσπάθεια, να αποτρέπουν κάθε σφάλμα με κάθε κόστος (O'Moore & Kirkham, C. 2001).

Αυτή η συμμόρφωση υπονομεύει την πραγματική επίλυση των προβλημάτων με προσωπική κρίση και αυτόνομη σκέψη (Τασάκου & Τζέμη 2010).

Η ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκονται είναι αμφιταλαντευόμενοι, ανάμεσα στην εύκολη απογοήτευση από τις τυχόν ατέλειες τους και στην αίσθηση ότι δεν θα πρέπει να χρειάζονται βοήθεια.

Η παρακάτω σχηματική απεικόνιση, δείχνει το λειτουργικό οργανόγραμμα μετατροπής των συναισθημάτων ενδοσχολικής βίας.



Εικόνα 1.2 Σχηματική παράσταση οργανογράμματος μετατροπής συναισθημάτων ενδοσχολικής βίας.

Βιβλιογραφία

- Byrne, B. (1994). *Coping with bullying in schools*. London, Cassel.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*, New York, Harper Collins Publishers.
- Dawkins, J. (1995). *Bullying in schools, Doctors' responsibilities*, *British Medical Journal*, 310, 274–275.
- Ηλιόπουλος, Β. (2011) *Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό*, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου.
- O'Moore, M. Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying, *Aggressive Behaviour*, 27, 269 – 283.

- Πρέλλερ, Γ. (2014). *Θεατής ή το επόμενο θύμα*; Αθήνα, Πατάκης.
- Ρασιδάκη, Χ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός-bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, τρόποι αντιμετώπισης (έναν πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς)*, Αθήνα, Πατάκης.
- Σιδέρης, Ν. Γιαννακοπούλου, Δ. Χαραμής, Π. (2016). *Bullying: Και όμως νικιέται! Μια στρατηγική για γονείς, παιδαγωγούς, παιδιά και όλους τους άλλους*. Μεταίχμιο.
- Τασάκου, Τ. (2010). *Μίλα μη φοβάσαι*. Εταιρεία ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού και του εφήβου.
- Tàssies, P. Josep, A. (2011). *Μου έκλεψαν το όνομά μου*, Αθήνα, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε.Δ. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός*, Αθήνα Παπαζήση.
- Stavrinides, P. Paradeisiotou, A. Tziogouros, C. Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, 114-128.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary secondary schools, *School Psychology International*, 29(2) 199-213.

Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς από μαθητή δημοτικού σχολείου: λήψη αποφάσεων από τη σχολική μονάδα

Στασινοπούλου Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

kstasino@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί αύξηση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι σχολικές μονάδες έρχονται αντιμέτωπες καθημερινά με τέτοιου είδους περιστατικά και καλούνται να τα αντιμετωπίσουν. Η εισήγηση αυτή έχει ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο μια σχολική μονάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικής βίας και να λάβει αποφάσεις μέσα στο συγκεντρωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εργασία διερευνήθηκε η διαδικασία λήψης απόφασης στη σχολική μονάδα, καθώς και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διαδικασία αυτή. Η εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης με δείγμα έναν μαθητή, ο οποίος έχει διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, συνοδευόμενες με επιθετική συμπεριφορά. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης. Ο σύλλογος διδασκόντων, έχοντας ακολουθήσει ορθολογικά τα βήματα που απαιτούνται για τη λήψη απόφασης, κατάφερε να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και να περιορίσει τα περιστατικά βίας.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, λήψη απόφασης, συγκεντρωτισμός

Dealing with delinquent behavior by an elementary school student: decision-making by the school unit

Stasinopoulou Konstantina

Teacher

kstasino@hotmail.com

Summary

Incidents of school violence have increased in recent years. Schools are confronted with such incidents on a daily basis and are called upon to deal with them.

This paper aims to investigate the way in which a school unit was called to deal with incidents of school violence and to make decisions within the centralized framework of the Greek educational system. The paper explored the decision-making process in the school unit, as well as the limitations that arose during this process.

The work is a case study with a sample of a student who has diffuse developmental disorders accompanied by aggressive behavior. Data were collected by observation.

The teachers' association, having rationally followed the steps required for decision-making, managed to contribute to the effective operation of the school unit and reduce incidents of violence.

Keywords: school violence, decision making, centralism

1.Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε στο συγκεντρωτισμό που φέρει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο που επηρεάζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική μονάδα. Η δική μας σχολική μονάδα, ένα εξαθέσιο δημοτικό επαρχιακής πόλης, αντιμετώπισε περιστατικά βίας από μαθητή με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Αρχικά, εστίασαμε σε ένα πρόβλημα που αντιμετώπισε η σχολική μας μονάδα το προηγούμενο σχολικό έτος και στο κατά πόσο το πρόβλημα αυτό ήταν διαχειρίσιμο στο επίπεδο της μονάδας, μέσω λήψεως κατάλληλων μέτρων. Έπειτα, κάναμε αναφορά στο είδος των αποφάσεων που λάβαμε με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, εμβαθύνουμε στη διαδικασία που ακολουθήσαμε ώστε να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε, αναφερόμενοι ταυτόχρονα σε περιορισμούς που ήρθαμε αντιμέτωποι.

Τέλος, αφού αναλύσαμε το μοντέλο λήψης απόφασης που χρησιμοποιήσαμε στη δική μας περίπτωση, καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μας.

2.Περιστατικά βίας στο σχολικό χώρο

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έρχεται αντιμέτωπος με μια πληθώρα προβλημάτων στην καθημερινότητα του. Προβλήματα που προκύπτουν στους χώρους της εκπαίδευσης μπορούν να επιλυθούν είτε στο επίπεδο της μονάδας είτε από την κεντρική εξουσία, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, πρόκειται για ένα συγκεντρωτικό σύστημα, στο οποίο ο διευθυντής υπόκειται σε περιορισμούς στην άσκηση της διοίκησης στην εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης, 1999). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχτεί ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά τους (Κουτούζης, 1999).

Η δική μας σχολική μονάδα ήρθε αντιμέτωπη με πολλά περιστατικά βίας, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, από έναν μαθητή, ο οποίος ήρθε εκείνη τη σχολική χρονιά στο σχολείο μας, λόγω του ότι είχε δημιουργήσει προβλήματα στο προηγούμενο σχολείο που φοιτούσε και έκριναν επιτακτική ανάγκη την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος του μαθητή, καθώς εξαιτίας της βίας που ασκούσε είχε στιγματιστεί και περιθωριοποιηθεί από το σύνολο των μαθητών. Ο μαθητής σύμφωνα με τη γνωμάτευση από το κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), είχε διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή υψηλής λειτουργικότητας και δευτερογενείς δυσκολίες μάθησης και συμπεριφορά και προτεινόταν η υποστήριξη του από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης 24 ωρών εβδομαδιαίως.

Η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν η έντονη παρορμητικότητα του μαθητή και η βία που ασκούσε στους υπόλοιπους μαθητές κατά τα διαλείμματα, με αποτέλεσμα τραυματισμούς μαθητών και διαμαρτυρίες των γονέων για την επίλυση του ζητήματος. Ο μαθητής φοιτούσε στην Ε΄ δημοτικού, αλλά ηλικιακά ήταν ένα χρόνο μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του, καθώς επαναφοίτησε σε τάξη του νηπιαγωγείου. Ένα άλλο ζήτημα που ήρθαμε αντιμέτωποι, ήταν η καθυστέρηση της πρόσληψης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Με τον όρο παράλληλη στήριξη εννοούμε την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη, όπου ο ειδικός παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για την υποστήριξη του μαθητή και στη σχολική αυλή κατά την ώρα των διαλειμμάτων (νόμος 3699/2008). Από την έναρξη του σχολικού έτους μέχρι την πρόσληψη παράλληλης στήριξης από το ΥΠΠΕΘ

μεσολάβησαν περίπου δύο μήνες, κατά τους οποίους κληθήκαμε να πάρουμε αποφάσεις με σκοπό την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου μας.

3. Αντιμετώπιση του προβλήματος από τη σχολική μονάδα και επιπτώσεις που έχει αυτό στην αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισής του

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο ρόλος του διευθυντή είναι περιορισμένος, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο εκτελεστικό όργανο παρά διοικητικό (Κουτούζης, 1999). Το είδος διοίκησης που αναλαμβάνει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, περιορίζεται στα όρια της λειτουργίας του σχολείου στην καθημερινότητα, βέβαια και εδώ σημειώνονται κάποιοι περιορισμοί (Κουτούζης, 1999). Όλα αυτά οφείλονται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα που φέρει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης και οι δραστηριότητες του είναι εκτελεστικές (Κουτούζης, 1999).

Επομένως, στη δική μας περίπτωση το πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε μπορούσε να αντιμετωπιστεί στο επίπεδο του σχολείου ως ένα βαθμό, στην οργάνωση των διαλειμμάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώσουμε τα περιστατικά βίας και έπειτα στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μας, καθώς είχε αναπτυχθεί ιδιαίτερη ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών τους. Ο μαθητής είχε ανάγκη υποστήριξης και μέσα στη σχολική τάξη, αλλά σε αυτό δε μπορούσαμε να βοηθήσουμε με λήψη ανάλογων αποφάσεων, διότι είχε ανάγκη ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος δεν υπήρχε στο σχολείο μας. Επομένως, αυτό ήταν θέμα ανώτερων επιπέδων διοίκησης, όπως του ΥΠΠΕΘ και της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο μας. Προς αυτή την κατεύθυνση ασκήσαμε πιέσεις στην διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να δοθεί προτεραιότητα στις επόμενες προσλήψεις ειδικών εκπαιδευτικών στο σχολείο μας, λόγω της κρισιμότητας της κατάστασης.

Στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έλαβε μέρος ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχουν διαμορφωθεί κατάλληλες συνθήκες, όπου υπάρχει η δυνατότητα πλέον της ουσιαστικής διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας από τον εκάστοτε διευθυντή (Κουτούζης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Κουτούζη (2012), το σχολείο δεν αποδέχεται πλέον παθητικά την εκπαιδευτική πολιτική που χαράζει το ΥΠΠΕΘ, αλλά επεμβαίνει ενεργά με σκοπό την αντιμετώπιση της παραβατικότητας, την αποδοχή της διαφορετικότητας κ.α.. Επομένως, ο όρος αποτελεσματικότητα παίρνει άλλη διάσταση με αυτά τα δεδομένα, καθώς ο διευθυντής δύναται να αξιοποιήσει τη σχετική αυτονομία που του δίνεται και το προσωπικό της σχολικής μονάδας, προκειμένου την επίτευξη των στόχων που τίθενται κάθε φορά (Κουτούζης, 2012).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ενώ τα τελευταία χρόνια φέρει κάποια στοιχεία αποσυγκέντρωσης. Παρά το συγκεντρωτισμό που σημειώνεται στα ελληνικά σχολεία, το πρόβλημα που εμφανίστηκε στη δική μας σχολική μονάδα, χάρη στα περιθώρια διοίκησης που δόθηκαν τα τελευταία χρόνια στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, αντιμετωπίστηκε αποτελεσματικά, χωρίς να σημειωθούν ιδιαίτερες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισής του, εξαιτίας του συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

4. Είδη αποφάσεων που λήφθηκαν

Η αντιμετώπιση του προβλήματος επήλθε μετά από μια σειρά λήψης αποφάσεων από τη σχολική μονάδα. Ως απόφαση ορίζουμε τη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων που έχουν σχέση με τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την εκκίνηση της διαδικασίας λήψης μιας απόφασης είναι η αξιολόγηση των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο.

Στο δικό μας σχολείο ήταν η πρώτη φορά που ήρθαμε αντιμέτωποι με μια τέτοια κατάσταση, διότι ήταν η πρώτη χρονιά φοίτησης του συγκεκριμένου μαθητή στο σχολείο μας καθώς ήρθε με μεταγραφή. Ακόμα, τα προηγούμενα χρόνια δεν είχαν σημειωθεί αντίστοιχα περιστατικά βίας από μαθητές του σχολείου. Επιπλέον, κανένας μαθητής δεν έφερε γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ που να κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη του από ειδικό εκπαιδευτικό, παρόλο που φοιτούσαν στο σχολείο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνοδευόμενες από μικρά προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι όμως δεν δημιουργούσαν έντονα προβλήματα.

Επομένως, η κατάσταση για μας ήταν πρωτόγνωρη, εφόσον δεν υπήρχε προηγούμενη εμπειρία με αντίστοιχο ζήτημα. Όταν κυριαρχούν συνθήκες αβεβαιότητας, οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι μη προγραμματισμένες (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Ακολούθως, λάβαμε μη προγραμματισμένες αποφάσεις καθώς ήταν η πρώτη φορά που βρεθήκαμε μπροστά σε ένα πρόβλημα τέτοιου είδους. Αν αναλογιστούμε ότι κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και έχει τη δική του ιδιαίτερη προσωπικότητα, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να έχει θα είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετική. Αυτό ήταν ένα ζήτημα στο οποίο σταθήκαμε ιδιαιτέρως κατά τη λήψη αποφάσεων για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς του μαθητή.

Ένας ακόμη διαχωρισμός στη λήψη αποφάσεων σχετίζεται με τα επίπεδα διοίκησης, όπου το ανώτερο επίπεδο διοίκησης λαμβάνει στρατηγικές αποφάσεις, το μεσαίο λαμβάνει διαχειριστικές και τέλος, λειτουργικές αποφάσεις λαμβάνονται από το κατώτερο επίπεδο διοίκησης (Κουτούζης, 1999). Το σχολείο ανήκει στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα η σχολική μας μονάδα σε αυτή την περίπτωση να λάβει λειτουργικές αποφάσεις.

Οι αποφάσεις που λάβαμε, λοιπόν, ήταν λειτουργικές όπως αναφέραμε και παραπάνω, είχαν ως σημείο αναφοράς δηλαδή την εύρυθμη καθημερινή λειτουργία του σχολείου μας. Πιο συγκεκριμένα, έγινε κατανομή του έργου στους δασκάλους της σχολικής μονάδας. Με αυτό τον τρόπο κάθε δάσκαλος θα πραγματοποιούσε μία επιπλέον εφημερία εβδομαδιαίως, με σκοπό να επιμεριστούν οι ευθύνες. Κατά την εφημερία, ο εκάστοτε δάσκαλος ήταν εξ ολοκλήρου υπεύθυνος για τον μαθητή. Η δεύτερη απόφαση που λάβαμε, αφορούσε την κατανομή του αύλειου χώρου, καθώς το σχολείο μας διέθετε δύο αυλές, οι οποίες ενωνόταν με ένα στενό πέρασμα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλούς τραυματισμούς κατά τα διαλείμματα, ειδικά όταν ο μαθητής με την παραβατική συμπεριφορά ερχόταν σε επαφή με άλλους μαθητές της μονάδας. Επομένως, αποφασίσαμε να χωρίσουμε τις δύο αυλές σε τρία τμήματα, όπου κάθε τάξη θα είχε το δικό της χώρο κατά το διάλειμμα. Στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις αντιστοιχούσε η μία αυλή και στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού η άλλη αυλή. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήσαμε ότι η κατάσταση θα ήταν περισσότερο ελεγχόμενη και διαχειρίσιμη. Η τρίτη απόφαση είχε και αυτή σχέση με τον αύλειο χώρο και περισσότερο την αναδιαμόρφωση του. Η αναδιαμόρφωση αφορούσε γωνιές παιχνιδιού, όπου οι μαθητές θα έπαιζαν διάφορα δομημένα παιχνίδια. Για αυτόν τον λόγο δημιουργήσαμε γωνιές σκακιού και γωνιές με μοκέτα, στην οποία μπορούσαν να παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια. Σε αυτήν την απόφαση μας οδήγησε αφενός το ότι ο μαθητής ασχολούταν με το σκάκι και ήταν μέλος του σκακιστικού συλλόγου της περιοχής, και αφετέρου το γεγονός ότι το σκάκι είναι ένα παιχνίδι που απαιτεί σκέψη, συγκέντρωση και ηρεμία.

5. Διαδικασία λήψης αποφάσεων- Μοντέλο λήψης απόφασης

Η συνήθης διαδικασία που ακολουθεί το σχολείο μας για να λαμβάνει αποφάσεις για σχετικά θέματα είναι η λήψη ορθολογικών αποφάσεων μέσα από μια σειρά ενεργειών που θα αναλύσουμε παρακάτω. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2010), ορθολογικές είναι οι αποφάσεις, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας λογικής διαδρομής, όπου έχοντας γνώση του προβλήματος που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε και ταυτόχρονα αξιοποιώντας τις υπάρχουσες πληροφορίες γύρω από το πρόβλημα καταλήγουμε σε μια πληθώρα λύσεων, από τις οποίες καλούμαστε να επιλέξουμε μια, με γνώμονα τις καταστάσεις που θα ακολουθήσουν. Επομένως, ο ορθολογιστικός τρόπος λήψης αποφάσεων αποτελεί μια διαδικασία που βασίζεται στη λογική και απαρτίζεται από πέντε στοιχεία (Κουτούζης, 1999). Το σχολείο μας ακολούθησε αυτά τα πέντε βήματα με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για το πρόβλημα που εντοπίστηκε τη σχολική χρονιά 2015-2016, αλλά και γενικότερα για τη λήψη σχετικών αποφάσεων.

Πρωταρχικό βήμα μας αποτέλεσε η αναγνώριση του προβλήματος, εκτιμώντας την κατάσταση που επικρατεί στη μονάδα (Κουτούζης, 1999). Αντιπαραβάλλαμε την ισχύουσα κατάσταση με την επιδιωκόμενη, απαντώντας ταυτόχρονα σε μια σειρά ερωτημάτων με σκοπό την αναγνώριση και αποσαφήνιση του προβλήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Δεύτερον, θέσαμε στόχους για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρωταρχικός στόχος ήταν ο περιορισμός των περιστατικών βίας από τον μαθητή και η αποφυγή τραυματισμών άλλων μαθητών της σχολικής μονάδας. Επόμενο βήμα, αποτέλεσε η διατύπωση εναλλακτικών λύσεων από το σύλλογο διδασκόντων (Κουτούζης, 1999). Αμέσως μετά τα πρώτα κρούσματα βίας που παρατηρήθηκαν στο σχολείο μας από τον νεοαφιχθέντα μαθητή, συγκαλέσαμε σύλλογο διδασκόντων, ώστε να προταθούν λύσεις για το πρόβλημα που προέκυψε. Οι εναλλακτικές λύσεις που προτάθηκαν αφορούσαν: α) επιπρόσθετη εφημερία σε κάθε διδάσκοντα με σκοπό τη φύλαξη του μαθητή, β) διαμόρφωση αύλειου χώρου. Η αξιολόγηση των λύσεων που προτάθηκαν αποτέλεσε το επόμενο βήμα μας και αποσκοπούσε στην απόρριψη λύσεων που δεν ανταποκρινόταν στους στόχους που θέσαμε σε προγενέστερο βήμα. Αρχικά απορρίψαμε τη διαμόρφωση του αύλειου χώρο, διότι το σχολείο δεν είχε τους πόρους για να καλύψει τα έξοδα που θα προέκυπταν, αλλά έπειτα διαφοροποιήσαμε την πρόταση αυτή και την προσαρμόσαμε στα δεδομένα του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως μπορέσαμε να διαμορφώσουμε με όσο το δυνατό καλύτερο τρόπο τη σχολική αυλή με υλικά που είχαμε στη διάθεση μας (μοκέτες, σκάκι, επιτραπέζια παιχνίδια). Τέλος, επιλέξαμε την πρόταση που θεωρήσαμε καταλληλότερη, η οποία ήταν η πρώτη που αφορούσε την επιπλέον εφημερία ενός διδάσκοντα σε καθημερινή βάση. Με τη σύμφωνη γνώμη όλων των διδασκόντων αποφασίσαμε να επιμεριστούν οι αρμοδιότητες και ο καθένας τους να κάνει μια εφημερία επιπλέον από αυτές που υποχρεούται.

Το πιο σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, όμως, αποτελεί όχι μόνο η λήψη της απόφασης αλλά και η εκτέλεσή της, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να κρίνουμε το κατά πόσο αποτελεσματική ήταν η απόφαση που λάβαμε (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Για να ληφθεί μια απόφαση είναι αναγκαίο να ακολουθήσουμε ένα μοντέλο: αυταρχικό, συμβουλευτικό, πειστικό ή δημοκρατικό (Everard & Morris, 1999). Στη δική μας περίπτωση το κυρίαρχο μοντέλο λήψης απόφασης στο σχολείο μας είναι το δημοκρατικό. Σύμφωνα με το δημοκρατικό μοντέλο, η λήψη αποφάσεων γίνεται κατόπιν συναίνεσης της πλειοψηφίας και έτσι όλοι φέρουν μερίδιο ευθύνης στην απόφαση (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Στο σχολείο μας συγκαλέσαμε συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό να καταλήξουμε σε μια απόφαση όσον αφορά τα περιστατικά βίας από μαθητή που σημειώθηκαν στο σχολείο μας. Έτσι, τέθηκαν κάποιες λύσεις και στο τέλος επιλέξαμε αυτή που ανέδειξε η πλειοψηφία του συλλόγου. Στο σύλλογο παραβρέθηκε ομάδα αντιπροσώπων του συλλόγου γονέων και

κηδεμόνων, καθώς, και ο σύμβουλος ειδικής αγωγής, παρόλο που κατά την ψηφοφορία δεν είχαν δικαίωμα ψήφου.

Στην ομαλή ένταξη του μαθητή με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, στάθηκε εμπόδιο η κουλτούρα των γονέων των μαθητών του σχολείου μας. Η κουλτούρα μιας κοινωνίας αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης μιας μονάδας (Κατσαρός, 2008). Το γεγονός ότι το σχολείο βρισκόταν σε μια επαρχιακή πόλη, της οποίας το μορφωτικό επίπεδο κινούταν σε χαμηλά επίπεδα συνετέλεσε στη μη αποδοχή της διαφορετικότητας από τους γονείς. Αυτή η στάση των γονέων επηρέασε τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην αποδεχτούν τον νέο μαθητή και να δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα στο σχολείο λόγω της περιθωριοποίησής του. Όταν τα προβλήματα εντάθηκαν, οι γονείς απαίτησαν να φύγει ο μαθητής από το σχολείο και δεν έδειξαν καμία διάθεση συνεργασίας με σκοπό να λυθεί το πρόβλημα.

Επιπρόσθετα, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ήρθαμε αντιμέτωποι με έναν σημαντικό περιορισμό: την έλλειψη εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Το επίπεδο των γνώσεων πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής κινούταν σε χαμηλά επίπεδα στο σχολείο μας, αφενός γιατί οι περισσότεροι διδάσκοντες ήταν μεγαλύτερης ηλικίας και είχαν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο χωρίς να έχουν λάβει επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα και αφετέρου, όπως αναφέραμε παραπάνω, ήταν η πρώτη φορά που φοιτούσε στο σχολείο μας μαθητής με ειδικές ανάγκες. Η έλλειψη γνώσεων πάνω σε βασικά ζητήματα του προβλήματος, εξαιτίας του επιπέδου σπουδών των εμπλεκόμενων αποτελεί έναν περιορισμό κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διότι οι εμπλεκόμενοι δεν μπορούν να γνωρίζουν όλες τις εναλλακτικές λύσεις και δεν μπορούν να προβλέψουν όλες τις πιθανές συνέπειες (Κατσαρός, 2008). Σε τέτοιου είδους καταστάσεις οι διδάσκοντες οφείλουν να υιοθετούν νέες στάσεις μέσα και έξω από την τάξη με σκοπό την ανταπόκρισή τους σε νέες απαιτήσεις (Lin, 2014).

Έχοντας λάβει υπόψη την κυρίαρχη κουλτούρα και τους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καταλήξαμε στην επιλογή του δημοκρατικού μοντέλου λήψης απόφασης. Στη συνέχεια θα κρίνουμε την αποτελεσματικότητα του μοντέλου που επιλέξαμε σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και θα διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις βελτίωσής του μοντέλου.

6.Αποτελεσματικότητα δημοκρατικού μοντέλου σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Η επιλογή του δημοκρατικού μοντέλου λήψης αποφάσεων επέφερε θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες αναφορικά με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μας. Θετικό στοιχείο αποτέλεσε η συμμετοχή όλων των διδασκόντων στη διαδικασία αυτή, καθώς αξιοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις και οι γνώμες όλου του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό τη λήψη της ορθής απόφασης. Οι παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του μαθητή από τους διδάσκοντες κατά τα διαστήματα των εφημεριών τους συνεισέφεραν αποτελεσματικά στην αναγνώριση του προβλήματος και στη μετέπειτα λύση του, συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ένα ακόμη θετικό σημείο του δημοκρατικού μοντέλου είναι η ‘‘συλλογική ευθύνη’’(Everard & Morris, 1999). Η ευθύνη της λήψης αλλά και της εφαρμογής της απόφασης καταλογίζεται στο σύνολο των συμμετεχόντων (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Η συλλογική ευθύνη ταυτόχρονα αποτέλεσε και μειονέκτημα του μοντέλου, καθώς αύξησε τον κίνδυνο της μη συνέπειας απέναντι στην εκτέλεση της απόφασης (Everard & Morris, 1999).

Έχοντας ακολουθήσει ορθολογικά τα πέντε βήματα με σκοπό τη λήψη απόφασης αναμέναμε θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία της μονάδας. Η πραγματικότητα

επιβεβαίωσε τις προσδοκίες μας, καθώς ο μαθητής με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές έγινε πιο λειτουργικός κατά την καθημερινότητα του στο σχολείο εξαιτίας των παρεμβάσεων που πραγματοποιήσαμε. Επομένως, το μοντέλο μας βοήθησε στη λήψη σωστών αποφάσεων και στη μετέπειτα αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας.

Η επιτυχής λήψη και εκτέλεση της απόφασης βασίστηκε στη θέληση και το ενδιαφέρον που έδειξε η πλειοψηφία των διδασκόντων. Ένας μικρός αριθμός διδασκόντων, ενώ έδειξε ενδιαφέρον κατά τη λήψη της απόφασης, όταν φτάσαμε στο κομμάτι της εκτέλεσης, δε συνέδραμε στον επιθυμητό βαθμό, με αποτέλεσμα να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτή τη μεταγενέστερη απροθυμία την αποδώσαμε στη συλλογική ευθύνη που φέρει το δημοκρατικό μοντέλο. Επομένως, σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να διατυπώσουμε μια πρόταση βελτίωσης του μοντέλου: τον καταμερισμό επιμέρους ευθυνών κατά τη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης της απόφασης που έχει ληφθεί. Με αυτόν τον τρόπο θα αναλογεί ένα μικρό μερίδιο ευθύνης σε κάθε διδάσκοντα, που θα έχει ως στόχο τη συνέπεια όλων των εμπλεκόμενων απέναντι στη ληφθείσα απόφαση.

Εν κατακλείδι, θα θέλαμε να σημειώσουμε το γεγονός ότι παρά το συγκεντρωτισμό που φέρει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία προβληματισμού γύρω από την αποτελεσματικότητα στις σχολικές μονάδες (Κουτούζης, 2012). Πρακτικά, όμως, ο παραδοσιακός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος ορίζει με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο της έννοιας της αποτελεσματικότητας (Κουτούζης, 2012).

7. Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για το συγκεντρωτικό χαρακτήρα που φέρει. Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί κάποιες τάσεις αποσυγκέντρωσης. Η αποσυγκέντρωση προσφέρει σημαντικά περιθώρια για ουσιαστική διοίκηση μέσα στη σχολική μονάδα από τον διευθυντή. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας από τα μέλη που τη στελεχώνουν καθίσταται πολύ σημαντική, καθώς τα μέλη του σχολείου αφενός έχουν ολοκληρωμένη άποψη για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μονάδα και αφετέρου οι αποφάσεις για θέματα που προκύπτουν είναι δυνατό να ληφθούν με άμεσο τρόπο. Στο ελληνικό σχολείο λαμβάνονται αποφάσεις σε λειτουργικό επίπεδο, στο επίπεδο δηλαδή της εύρυθμης καθημερινής λειτουργίας του. Η λήψη αποφάσεων μέσα στις σχολικές μονάδες γίνεται συνήθως με ορθολογικό τρόπο, με σκοπό να μειώνονται οι πιθανότητες επιλογής λανθασμένης λύσης για ένα πρόβλημα του σχολείου. Ευελπιστούμε ότι τα επόμενα χρόνια θα γίνουν περισσότερες προσπάθειες με σκοπό την απαλλαγή του συγκεντρωτισμού που φέρει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη δημιουργία ενός αποσυγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π. Ι.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Lin, Y. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 50-58. doi: 10.5296/jse.v4i3.6179
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Η σχολική διαμεσολάβηση, μία μέθοδος ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων σε σχολεία του Τ.Θ.Δ. Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης με θέμα «Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο»

Ιωάννα Ντέρη

Υπεύθυνη Τμήματος Αγωγής Υγείας Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
ioannanteri@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία μέθοδο πρόληψης και ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Είναι μία εναλλακτική πρακτική που υποκαθιστά το πειθαρχικό σύστημα επιβολής κυρώσεων, καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας στη σχολική κοινότητα και τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται θεσμικά στη χώρα μας. Συνδέεται με την υλοποίηση Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε θεματικές σχετικές με την πρόληψη της βίας, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την ειρηνική επίλυσή τους, τη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης, τα δικαιώματα του παιδιού, την προώθηση Αξιών Ζωής.

Το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης «Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο» το 2018 επέλεξε την εξής θεματική: «Σχολική διαμεσολάβηση - Ένα εργαλείο ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων». Συμμετέχουν ένδεκα σχολεία που υλοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας με θέμα τη διαμεσολάβηση ομηλίκων.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί η λειτουργία και οι δράσεις του Δικτύου τις σχολικές χρονιές 2018-2019 και 2019-2020. Ειδικότερα στοχεύει να παρουσιάσει: τη Συντονιστική Επιτροπή και τον ρόλο των μελών της, τα σχολεία που συμμετέχουν και τα προγράμματα που αυτά υλοποιούν, την εκπαίδευση μαθητών κι εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υλικό και τον φορέα υλοποίησης, τις επικοινωνιακές σχέσεις που καλλιεργούνται ανάμεσα στα σχολεία του δικτύου και αξιοποιούνται προς όφελος των μαθητών/τριών, τις δράσεις δημοσιοποίησης του Δικτύου στη σχολική και την τοπική κοινότητα.

Η διαμεσολάβηση ομηλίκων επιλέγεται ως δημοκρατική διαχείριση των συγκρούσεων από σχολεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής Θεσσαλονίκης και το Τμήμα Αγωγής Υγείας υποστηρίζει την υλοποίηση προγραμμάτων Διαμεσολάβησης. Η δικτύωση των σχολείων διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών για ειρηνικές πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Δημοκρατικό σχολείο, Διαχείριση συγκρούσεων, Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Αγωγής Υγείας.

School mediation, a method of peaceful resolution of conflicts in schools of T.T.D. Health Education of D.D.E. East Thessaloniki on “For a participatory and democratic school”

Ioanna Nteri

Head of the Department of Health Education D.D.E. Eastern Thessaloniki
ioannanteri@gmail.com

Summary

School mediation is a method of preventing and resolving conflicts in the school environment. It is an alternative practice that replaces the disciplinary system of imposing sanctions, cultivates a climate of cooperation in the school community; in recent years it has begun to be institutionally supported in our country. It is linked to the implementation of Health Education Programs, on issues related to the prevention of violence, conflict management, peaceful resolution, the formation of a democratic ethos, the rights of the child, the promotion of Life Values.

The Local Thematic Network for Health Education the Directorate of Secondary Education of Eastern Thessaloniki "For a participatory and democratic school" in 2018 chose as its theme "School Mediation - A tool for peaceful resolution of conflicts." Eleven schools are participating in the implementation of health education programs on the mediation of minors.

The purpose of this presentation is to highlight the operation and the actions of the Health Education Network in the school years 2018-2019 and 2019-2020. In particular, it aims to present: the Coordinating Committee and the role of its members, the participating schools and the programs they implement, the education of students and teachers, the educational material and the implementing body, the communication relations that are fostered between the schools of the network and are utilized for the benefit of the students, the publicity actions of the Network in the school and the local community.

The mediation of minors is chosen as a democratic management of conflicts by schools in the Secondary Education of Eastern Thessaloniki and the Department of Health Education supports the implementation of Mediation programs. School networking facilitates the exchange of experiences for peaceful conflict resolution practices in the educational community.

Keywords: School Mediation, Democratic School, Conflict Management, Local Thematic Health Education Network

1. Εισαγωγή

Η εκδήλωση επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των εφήβων στον χώρο του σχολείου αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με δυναμική που μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και δέχεται επιρροές από τους κοινωνικούς σχηματισμούς όπου οι έφηβοι συνυπάρχουν και διαμορφώνουν την προσωπική και συλλογική ταυτότητά τους. Μία έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός που προβληματίζει εκπαιδευτικούς, γονείς και την κοινή γνώμη με την ένταση που προσλαμβάνουν μεμονωμένα περιστατικά που δημοσιοποιούνται. Οι μορφές που αυτός προσλαμβάνει καθιστούν αναγκαίο, οι όποιες παρεμβάσεις υλοποιούνται και στοχεύουν σε αποτροπή μιας τέτοιας συμπεριφοράς, να εξελιχθούν πέρα από την απλή επίπληξη και την επιβολή κυρώσεων (Walsh, 2014).

Η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση εναρμονίζεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις κοινωνικές απαιτήσεις για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας δικαιωμάτων στο χώρο του σχολείου, την προώθηση της ανεκτικότητας και της μη βίας στην κοινότητα, την προαγωγή της δημοκρατίας, της αρμονικής συμβίωσης, της αλληλεγγύης και της φιλίας και την προαγωγή του σεβασμού, της κατανόησης και της εκτίμησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Ντέρη & Τομπούλογλου, 2016: 386). Τις αξίες αυτές προωθεί ένα σχολείο σεβασμού των δικαιωμάτων των εφήβων και όπως αναφέρουν οι Cowie

& Jennifer (2009), η υποστήριξη από συνομήλικους στα σχολεία, δημιουργεί ευέλικτα πλαίσια μέσα στα οποία οι έφηβοι εκπαιδεύονται να παρέχουν συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη σε συνομήλικους που βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση.

Σκοπός της εργασίας που ακολουθεί είναι αρχικά να παρουσιασθεί το θεσμικό πλαίσιο που επιχειρεί να εισάγει στα σύγχρονα σχολεία της χώρας μας εναλλακτικές μεθόδους διαχείρισης περιστατικών επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των εφήβων που εκδηλώνονται στον χώρο τους. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις αφορούν στην αντιμετώπιση του φαινομένου σε εθνικό επίπεδο, με την πραγματοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, στην ευαισθητοποίηση μαθητών και της σχολικής κοινότητας στην επιλογή του διαλόγου ως μέσου επίλυσης των διαφορών και στην αξιοποίηση της σχολικής διαμεσολάβησης ως επιλογής του Συλλόγου Διδασκόντων αντί της επιβολής κυρώσεων για ανάλογα περιστατικά.

Στη συνέχεια θα παρουσιασθεί το εγχείρημα του Τμήματος Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης να ενώσει σχολεία που ενδιαφέρονται και υποστηρίζουν ειρηνικές πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο κι έχουν επιλέξει την εφαρμογή της διαμεσολάβησης μέσα από την υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Υγείας.

Στο τοπικό Θεματικό Δίκτυο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης «Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο» - «Η σχολική διαμεσολάβηση. Ένα εργαλείο ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων» συμμετέχουν ένδεκα σχολεία που υλοποιούν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με σχετική θεματική. Θα παρουσιασθεί η σύντομη πορεία του για δύο σχολικές χρονιές 2018-2019 και 2019-2020 και θα τονισθεί πώς η δικτύωση σχολείων διευκολύνει επιμορφωτικές δράσεις, καλλιεργεί συνεργασίες σχολείων, διευκολύνει τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική κι ευρύτερη κοινότητα. Η συνεργασία επίσης μιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας, του Τμήματος Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με μία Μη Κυβερνητική Οργάνωση την ANTIΓΟΝΗ - Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία σε εκπαιδευτικό υλικό της οποίας βασίζεται η εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών, ανοίγει τη συζήτηση για την αδυναμία παροχής συστηματικής κι ουσιαστικής επιμόρφωσης από εκπαιδευτικές δομές κι υπηρεσίες με παράλληλη κεντρική θεσμική υποστήριξη.

2. Εφηβεία κι επιθετική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου

Η συζήτηση γύρω από την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των εφήβων στον σχολικό χώρο και την παραβίαση κανόνων, εμπεριέχει τον κίνδυνο, εκτιμούμε, να αγνοηθεί η υποκειμενικότητα της εμπειρίας των εμπλεκόμενων προσώπων, η συμπεριφορά να περιορισθεί μέσα στα στενά πλαίσια ενός ορισμού αυστηρά περιοριστικού ή από την άλλη αόριστα γενικευτικού, να οδηγήσει στην απόδοση ετικετών στα εμπλεκόμενα πρόσωπα και στην επιβολή κυρώσεων.

Η αναφορά σε θέματα παραβίασης κανόνων από τους εφήβους κατευθύνει το ενδιαφέρον της συζήτησης σε δύο παραμέτρους: από τη μια πλευρά, στην εξελικτική πορεία της εφηβείας και τις αναδυόμενες αναπτυξιακές ανάγκες των ατόμων που διέρχονται τη συγκεκριμένη ηλικιακή φάση και από την άλλη εστιάζει την προσοχή στους κοινωνικούς σχηματισμούς όπου αποκτάται η κοινωνική ταυτότητα κι εκδηλώνονται οι συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως είναι ο χώρος του σχολείου.

Οι διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας συχνά διαταράσσονται από εφήβους-μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές, οι οποίες περιγράφονται ως «αντικανονικές μορφές δράσης, αντιδράσεις στη ρύθμιση επικοινωνίας και

μετάδοση της γνώσης, αντιδράσεις στις πρακτικές του σχολείου». Οι συμπεριφορές αυτές θεωρείται πως αποσκοπούν στη «διακοπή της κανονικής διαδικασίας της μάθησης» και στη «διατάραξη της χρονικής οργάνωσης», αποκαλούνται «στρατηγικές καθυστέρησης του μαθήματος, συμβολική βία, παθητική αντίσταση». Παρόμοιες εκδηλώσεις χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά αποκλίνουσα, παραβατική, βίαη ή θεωρούνται πως υποκρύπτουν «τάσεις καταστροφικότητας». Οι συμπεριφορές αυτές εκδηλώνονται σε διάφορους χώρους, αίθουσα, αυλή, εκδρομές κι εμπλέκουν πολλά πρόσωπα και ρόλους (Πανούσης, 1995).

Η επιχειρούμενη ερμηνεία του φαινομένου εμπεριέχει μια ποικιλία όρων οι οποίοι αναδεικνύουν την πολυμορφία του και το ενδιαφέρον θεωρητικών θέσεων κι ερευνητικών προσεγγίσεων. Η αποτελεσματικότητα των επιχειρούμενων χειρισμών εκτιμάται με κριτήρια μακρόχρονης τροποποίησης της συμπεριφοράς των εφήβων.

Βιβλιογραφικές πηγές αναφέρονται σε έννοιες οι οποίες επιχειρούν να ορίσουν, να περιγράψουν, να προσεγγίσουν ερμηνευτικά και να χαρακτηρίσουν συμπεριφορές οι οποίες συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου κι εμπλέκουν σε σχέσεις αλληλεπίδρασης μαθητές, συμμαθητές, τον σύλλογο διδασκόντων, τη διεύθυνση, συχνά επίσης και τους γονείς.

Ο ορισμός μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής, διαταρακτικής, παραβατικής, απείθαρχης ή αντικοινωνικής, και η συνεπαγόμενη απόδοση των αντίστοιχων χαρακτηρισμών στα πρόσωπα που την εκδηλώνουν, εισάγει στον χώρο του σχολείου ερμηνείες από χώρους άλλων επιστημονικών πεδίων –ψυχιατρικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, νομικής, εγκληματολογίας, πολιτικών επιστημών. Γίνονται επομένως αναφορές για «διαταραχή διαγωγής, εναντιωτική προκλητική διαταραχή, εφηβική παραβατικότητα, σχολική επιθετικότητα, σχολική δυσπροσαρμοστία, σχολική πειθαρχία, σχολική απειθαρχία, επιθετική, βίαη, αποκλίνουσα συμπεριφορά, διατάραξη χρονικής οργάνωσης, αντικανονική μορφή δράσης, διακοπή κανονικής σχολικής διαδικασίας, αντιδράσεις στις πρακτικές του σχολείου, κ.α.».

Για την έναρξη ενός διαλόγου γύρω από θέματα επιθετικής συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου, αποτελεί ωφέλιμη αφετηρία με παιδαγωγικά μετρήσιμα χαρακτηριστικά η αντίληψη πως οι επιχειρούμενες προσεγγίσεις κατανόησης των εφήβων οι οποίοι εμπλέκονται σε περιστατικά που χαρακτηρίζονται ανάλογα, είναι σκόπιμο να έχουν ως αφετηρία την ακόλουθη θέση: «Καμιά πράξη του εφήβου, όσο ακραία και αν είναι, δεν αποκαλύπτει από μόνη της τη βαθύτερη φύση του ούτε έχει την ιδιότητα να του χαρίζει κάποια ετικέτα» (Αμπατζόγλου, 1995). Μια τέτοια προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα να διαφοροποιηθεί το πρόσωπο από τη συμπεριφορά που εκδηλώνει. Η συμπεριφορά πάλι αποκτά νόημα αν ερμηνευθεί ειδικά μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος όπου διαμορφώνονται παιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικές δράσεις, επιβάλλονται εκ των άνω σχολικοί κανόνες και σχολικοί κανονισμοί οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας κι επεμβαίνουν ρυθμιστικά προς τους μαθητές η συμπεριφορά των οποίων δημιουργεί προβλήματα.

Καθώς η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, στη χώρα μας και διεθνώς, για την αντιμετώπισή τους διοργανώνονται δράσεις, εκστρατείες, πρωτοβουλίες κι εφαρμόζονται προγράμματα με στόχο την ενημέρωση, πρόληψη, ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού, τη λήψη προληπτικών μέτρων και την παροχή υποστήριξης σε θύματα. Παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις οργανώνονται σε τρία επίπεδα α) την πρωτογενή πρόληψη που αφορά στο γενικό πληθυσμό, β) τη δευτερογενή πρόληψη που αναφέρεται στον εντοπισμό των εφήβων που ανήκουν στις «ομάδες υψηλού κινδύνου» και στον σχεδιασμό παρεμβάσεων που τους αφορούν και γ) την τριτογενή παρέμβαση που έχει ως στόχο τη μείωση της υποτροπής και τον κατάλληλο χειρισμό περιστατικών βίας «που έχουν ήδη εκδηλωθεί» (Αρτινοπούλου, 2001: 93).

Τη δεκαετία του '90 στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ συζητούνται πιο έντονα θέματα «βίας» και «ασφάλειας στα σχολεία» (Heaviside, Rowand & Williams, 1998), ενώ τα τελευταία

χρόνια το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ειρηνική συμβίωση και την ενδυνάμωση της δημοκρατίας στον χώρο του σχολείου και του σεβασμού των δικαιωμάτων, δίχως διάκριση, σύμφωνα με τη Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού. Ασφαλές θεωρείται το σχολείο που είναι δημοκρατικό και προάγει τα Δικαιώματα του Παιδιού.

3. Νομοθετικό πλαίσιο και θεσμικές παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με την Κωνσταντίνου (1990), το σχολικό σύστημα στη χώρα μας είναι κανονιστικό όσον αφορά στην οργάνωση της εσωτερικής ζωής του. Η εκπαιδευτική διαδικασία συντελείται, με διαφορετικούς στόχους σε κάθε βαθμίδα, μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες προϋποθέτουν κλίμα πειθαρχίας και συμμόρφωσης σε κανόνες οι οποίοι δεν είναι πάντοτε σαφείς. Αποκλίσεις από τους κανόνες αυτούς εκλαμβάνονται συχνά ως πειθαρχικές αποκλίσεις και τιμωρούνται μέχρι και αποκλεισμού από το σχολείο.

Για δεκαετίες τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων μαθητών, η ενδοσχολική βία και η επιθετικότητα, αντιμετωπίζονται δίχως συστηματικές θεσμικές παρεμβάσεις. Συμπεριφορές και περιστατικά τα οποία εμπίπτουν στον σωματικό, λεκτικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, ρατσιστικό, σεξουαλικό και όλων των μορφών εκφοβισμό, που διαπράττονται από κάποιον μαθητή εις βάρος κάποιου άλλου μέσα στον σχολικό χώρο, εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις του Π.Δ. 104/1979 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως», Κεφάλαιο ΣΤ, Διαγωγή, άρθρα 26 κι 27. Στην Εγκύκλιο Γ2/4094/23-09-1986 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΦΕΚ 619 Β') και στο άρθρο 5 σχετικά με τον «Κανονισμό Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων», επιχειρείται η εμπλοκή του συμβουλίου της μαθητικής κοινότητας σε περιπτώσεις που δημιουργείται πρόβλημα από τη συμπεριφορά μαθητή ή μαθήτριας στο σχολείο, ανεξάρτητα και πέρα από τη διαδικασία επιβολής ποινών, όπως ορίζεται από τη σχολική νομοθεσία, δίχως όμως να καταγράφεται ουσιαστική συνεισφορά.

Σε επίπεδο πρωτογενούς παρέμβασης, μακρόχρονη δράση αποτελούν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που υλοποιούνται σε ώρες μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, σε εθελοντική βάση από εκπαιδευτικούς που είναι ευαισθητοποιημένοι ή και επιμορφωμένοι σε σχετικά θέματα, έχουν διάρκεια τετράμηνη/πεντάμηνη και υλοποιούνται σε περιορισμένο αριθμό σχολείων. Σε επίπεδο δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να ζητήσουν τη συνδρομή των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που αντικατέστησαν τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.).

Μοναδικό παρεμβατικό πρόγραμμα σε εθνικό επίπεδο αποτελεί η ίδρυση του Παρατηρητηρίου Πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Σκοπός του Παρατηρητηρίου είναι «ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό (ΣΒΕ), η καταγραφή και μελέτη και η διοχέτευση προς διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού σε πιστοποιημένους φορείς» (Υ.ΠΑΙ.Θ.ΠΑ., Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Αρ.Πρωτ:159704/Γ7/17-12-2012).

Οι δράσεις του διήρκεσαν δύο σχολικές χρονιές, 2013-2014, 2014-2015 και ολοκληρώθηκαν με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και στελεχών σε πρόγραμμα επιμόρφωσης, την υλοποίηση παρεμβάσεων σε όλα τα σχολεία, την απόπειρα δικτύωσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και δομών και των αντίστοιχων της τοπικής κοινότητας που ασχολούνται με δράσεις πρόληψης και διαχείρισης προβλημάτων βίας κι εκφοβισμού με τις σχολικές μονάδες.

Η τελευταία αναφορά για το Παρατηρητήριο είναι το 2016 όταν συστήνεται στο Υ.Π.Π.Ε.Θ. μία Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή με στόχο την επιστημονική εποπτεία και την παροχή υποστήριξης σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης σε θέματα πρόληψης κι αντιμετώπισης «του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, του χουλιγκανισμού, της ομοφοβίας, των δικαιωμάτων του παιδιού και της οργάνωσης του Δημοκρατικού Σχολείου» (Υ.Π.Π.Ε.Θ., Θεσμική δικτύωση φορέων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Αρ.Πρωτ.:448/18-02-2016).

Από το 2016 και εξής το Παρατηρητήριο μένει αδρανές και δίχως να έχει καταργηθεί, οδηγήθηκε σε απραξία σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων. Απουσιάζει, κατά συνέπεια από την εκπαιδευτική κοινότητα ένας φορέας εκπαιδευτικός όπου το σχολείο θα μπορεί να στηρίζεται και να απευθύνεται όταν αντιμετωπίζει θέματα διαχείρισης βίας κι εκφοβισμού. Η επιβολή κυρώσεων, σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία, φαίνεται να αποτελεί συχνά το μοναδικό τρόπο «διαπαιδαγώγησης» στα σχολεία της δευτεροβάθμιας.

4. Η Διαμεσολάβηση Ομηλίκων

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία διαδικασία με την οποία επιδιώκεται η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων και των καβγάδων που εμφανίζονται ανάμεσα σε μαθητές (Αρτινοπούλου, 2010). Θεωρείται «μία μέθοδος πρόληψης της ενδοσχολικής βίας κι αποτελεί μία εναλλακτική πρακτική στο παραδοσιακό σύστημα επίλυσης συγκρούσεων και απόδοσης ευθυνών και τιμωριών από ενήλικους. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αφού εκπαιδευτούν, διαμεσολαβούν για την επίλυση συγκρούσεων και διαφορών ανάμεσα σε συμμαθητές». (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 7). Ανήκει στο φάσμα των μορφών επίλυσης των συγκρούσεων (conflict resolution) οι οποίες επιδιώκουν την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ικανοποίηση των διαφωνούντων μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα. Αποτελεί μία κλιμακούμενη διαδικασία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε μικρά όσο και σε μεγάλα προβλήματα (Pyncheon, 2012).

Η εμπειρία της διαμεσολάβησης για τους εφήβους στον σχολικό χώρο εκτιμάται πως έχει αξία μακρόχρονη καθώς η εκπαίδευση σε ειρηνικές πρακτικές οι οποίες βασίζονται στις αξίες του διαλόγου, του σεβασμού, της καλλιέργειας της εμπιστοσύνης και της ισότητας, συμβάλλει στη διαχείριση συγκρουσιακών θεμάτων (Θάνος & Νταλάκος, 2018).

Παρόλο που προτείνεται «η συστημική ένταξη της στη σχολική ζωή» (Κουράκης & Σπυρόπουλος, 2018: 157) και υποστηρίζεται καθώς «μπορεί να βοηθήσει ώστε να μάθουμε να λύνουμε ειρηνικά και ήπια τις διαφορές μας και να έχουμε μία πρόληψη στο σχολείο» (Πανούσης, 2018:24), στα ελληνικά σχολεία άρχισε να εφαρμόζεται με καθυστέρηση. Τη συναντάμε να εφαρμόζεται σε περιορισμένο αριθμό σχολείων στα μέσα της δεκαετίας του 2000 (Θάνος, 2017) και προς το τέλος της τα σχολεία που την εφαρμόζουν αυξάνονται (Θάνος & Σταθά, 2018).

Θεσμική υποστήριξη της συναντάμε την τελευταία πενταετία, καθώς περιέχεται σε επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, προτείνεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μία πρακτική του Συλλόγου διδασκόντων, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί προτού ο Σύλλογος προβεί στην επιβολή κυρώσεων για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών και τέλος εμφανίζεται ως στοιχείο ενδυνάμωσης της δημοκρατίας στο σχολείο με την εμπλοκή της σχολικής κοινότητας σε θέματα δικαιωμάτων και ισότητας.

Τη συναντάμε ως θεματική ενότητα στο πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης κι εκπαιδευτικών στα πλαίσια λειτουργίας του Παρατηρητηρίου Πρόληψης κι

Αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Το 10ο Κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη σχολική διαμεσολάβηση (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015).

Υποστηρίζεται και προτείνεται ως μία πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί και να εφαρμοστεί ο Σύλλογος διδασκόντων προκειμένου να καλλιεργήσει κλίμα σεβασμού και να συμβάλει ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα τήρησης των σχολικών κανόνων. Για τον σκοπό αυτό καλείται να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (Υ.Π.Π.Ε.Θ., Κοινή Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4/2018 - ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018α. Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άρθρο 31 παρ. 1. Παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα).

Η Θεματική Εβδομάδα κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019 είναι αφιερωμένη στη Δημοκρατική Συνύπαρξη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Με αυτή τη θεματική του θεσμού επιχειρείται η ενδυνάμωση της δημοκρατίας στον σχολικό χώρο, η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να συνδιαλέγονται, να συζητούν και να συναποφασίζουν με δημοκρατικό τρόπο όλα τα θέματα που αφορούν στο κοινωνικό κλίμα και στην απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους χωρίς διακρίσεις. Τα σχολεία καλούνται να αξιοποιήσουν πρακτικές δημοκρατικής οργάνωσης του σχολείου ή της τάξης, και μία από αυτές είναι η διαμεσολάβηση για την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση θεμάτων διακρίσεων, προκαταλήψεων και περιθωριοποίησης. (Υ.Π.Π.Ε.Θ., Υλοποίηση στο Γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Δημοκρατικής Συνύπαρξης και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Αρ.Πρωτ.:Φ1/6058/Δ2/15-01-2018β).

5. Το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Το Τμήμα Αγωγής Υγείας μέσα από το θεσμικό του πλαίσιο, αποτέλεσε μέλος του Παρατηρητηρίου της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού. Στο πλαίσιο της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας των εφήβων ενθαρρύνει, ενισχύει και υποστηρίζει δράσεις και προγράμματα Αγωγής Υγείας στα σχολεία με θεματική το σχολικό εκφοβισμό, το διαδικτυακό εκφοβισμό, την ειρηνική συμβίωση στο χώρο του σχολείου, τη διαμεσολάβηση με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Υλοποιεί μόνο του και σε συνεργασία με επιστημονικούς φορείς, ΑΕΙ και Μ.Κ.Ο. βιωματικά εργαστήρια, σεμινάρια προς τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εργάζεται ώστε οι πρόνοιες της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού να γίνονται γνωστές στην εκπαιδευτική κοινότητα και τα συνδέει άμεσα με τη θεματική της βίας στα σχολεία καθώς τάσσεται υπέρ της προστασίας του παιδιού από κάθε μορφή βίας (άρθρο 19), υποστηρίζει «τον σεβασμό στο δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει τις απόψεις του και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που το αφορούν, ανάλογα με την ηλικία και τον βαθμό ωριμότητάς του (άρθρο 12).

Το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης «Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο» ιδρύθηκε το Μάρτιο του 2017. Μέλος της συντονιστικής επιτροπής αποτελεί ο Βοηθός Συνήγορος του Παιδιού και συμμετέχουν τέσσερα Γυμνάσια κι ένα Γενικό Λύκειο στις συναντήσεις όμως συμμετέχουν και άλλα σχολεία. Μαθητές, αντιπρόσωποι των σχολείων, σε Ημέρες Διαλόγου με το Συνήγορο του Παιδιού συναντώνται και συζητούν θέματα σχετικά με το σχολικό κανονισμό, το ρόλο των μαθητικών συμβουλίων, τη σημασία της δημιουργίας ενός «κώδικα ειρηνικής συνύπαρξης στο σχολείο». Ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και παρεμβάσεις που έγιναν στα σχολεία τους.

Το Μάρτιο του 2019 αποφασίζεται η ενεργοποίηση του Δικτύου με την προσθήκη νέας θεματικής, τη «Σχολική Διαμεσολάβηση, Ένα εργαλείο Ειρηνικής Επίλυσης Συγκρούσεων». καθώς υλοποιούνταν Προγράμματα Αγωγής Υγείας με θέμα τη Διαμεσολάβηση Ομηλίκων και η Δικτύωση σχολείων συνέβαλλε και διευκόλυνε τη διαμόρφωση ενός πλαισίου επικοινωνίας των σχολικών μονάδων για θέματα Αγωγής Υγείας, την επιμόρφωση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεματικά Δίκτυα Αγωγής Υγείας. Αρ. Πρ. 127261/Γ7/28-11-2006. Υ.Α.).

5.1. Η Συντονιστική Επιτροπή

Η προσθήκη της νέας θεματικής επέφερε αλλαγές και στα μέλη της συντονιστικής επιτροπής. Συντονιστικός Φορέας εξακολουθεί να παραμένει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης- το Τμήμα Αγωγής Υγείας που φέρει την ευθύνη συντονισμού των δράσεων επιμόρφωσης, επικοινωνίας των σχολείων, δημοσιοποίησης και διάχυσης των αποτελεσμάτων στη σχολική κι ευρύτερη κοινότητα.

Νέο μέλος αποτελεί η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία του 1^{ου} ΠΕ.ΚΕ.Σ Κεντρικής Μακεδονίας. Νέο μέλος επίσης αποτελεί και ο Γενικός Διαχειριστής και Νόμιμος Εκπρόσωπος της ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗ - Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία την Ειρήνη και τη Μη Βία καθώς η εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών πραγματοποιείται από εκπαιδευτριες κι εκπαιδευτές της Οργάνωσης.

Το 2^ο Γυμνάσιο Χαριλάου εξακολουθεί να είναι μέλος ως το σχολείο με τη μακρόχρονη υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας με θέμα τη Διαμεσολάβηση.

Πίνακας 1: Η συντονιστική Επιτροπή του Δικτύου

Πρόεδρος	Ιωάννα Ντέρη	Υπεύθυνη Τμήματος Αγωγής Υγείας Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Μέλος	Αλέξανδρος Γεωργόπουλος	Καθηγητής Α.Π.Θ. Γενικός Διαχειριστής και Νόμιμος Εκπρόσωπος της Οργάνωσης ΑΝΤΙΓΟΝΗ- Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία
Μέλος	Ευαγγελία Παπαθανασίου	Συντονίστρια Αειφορίας 1 ^ο ΠΕ.ΚΕ.Σ Κεντρικής Μακεδονίας
Μέλος	Αθανάσιος Παπαδόπουλος	Διευθυντής 2 ^{ου} Γυμνασίου Χαριλάου

5.2. Τα σχολεία που ανήκουν στο Δίκτυο

Τα σχολεία που συμμετέχουν στο Δίκτυο για το σχολικό έτος 2018- 2019 είναι δώδεκα (12). Από αυτά μόνο τα τέσσερα υλοποιούν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Στον Πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται τα σχολεία, ο τίτλος του προγράμματος που υλοποιούν, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που συμμετέχουν στο Δίκτυο.

Πίνακας 2:Σχολεία που συμμετέχουν στο Δίκτυο τη σχολική χρονιά 2018-2019

A/A	Σχολείο	Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας	Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί	Συμμετέχοντες Μαθητές
1.	2 ^ο Γυμνάσιο Χαριλάου	Σχολική διαμεσολάβηση: Καθημερινή πρακτική	3	18

		εφαρμογή της τετραετούς εμπειρίας μας		
2.	3 ^ο Γυμνάσιο Θέρμης	Η σχολική διαμεσολάβηση ως μέσο ενίσχυσης του θετικού κλίματος στο σχολείο	3	28
3.	Ειδικό Γυμνάσιο-Λύκειο ΕΑΕ Κωφών & Βαρηκόων Θεσσαλονίκης	Πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης	4	26
4.	Γυμνάσιο Νέων Επιβατών	Εμείς και οι άλλοι	3	23
5.	2 ^ο Γυμνάσιο Μίκρας		3	
6.	1 ^ο Γυμνάσιο Περαιάς		2	
7.	3 ^ο Γυμνάσιο Μίκρας		2	
8.	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκ/σης Ανατολικής Θεσσαλονίκης		3	
9.	Γερμανική Σχολή Θεσσαλονίκης		2	
10.	1 ^ο ΓΕΛ Θερμαϊκού		6	
11.	1 ^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος»		2	
12.	7 ^ο ΓΕΛ Καλαμαριάς		3	
Σύνολο	12	4	36	95

Την επόμενη σχολική χρονιά (2019-2020) συμμετέχουν δεκατρία (13) σχολεία, από τα οποία τα ένδεκα (11) υλοποιούν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, όπως φαίνεται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3: Σχολεία που συμμετέχουν στο Δίκτυο τη σχολική χρονιά 2019-2020

A/A	Σχολείο	Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας/χρόνια εφαρμογής	Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί	Συμμετέχοντες Μαθητές
1.	2ο Γυμνάσιο Χαριλάου	«Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας νέος θεσμός που μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό αντίδοτο στο σχολικό εκφοβισμό» (5 έτη εφαρμογής)	2	18
2.	3ο Γυμνάσιο Θέρμης	Η σχολική διαμεσολάβηση ως μέσο ενίσχυσης του θετικού κλίματος στο σχολείο (2 έτη εφαρμογής)	3	20
3.	Ειδικό Γυμν.Λύκειο ΕΑΕ Κωφών & Βαρηκόων Θεσσαλονίκης	Είμαι υπεύθυνος πολίτης: Ασφαλώς διαμεσολαβώ! (2 έτη εφαρμογής)	2	28
4.	Γυμνάσιο Ν. Επιβατών	Εμείς και οι άλλοι (2 έτη εφαρμογής)	2	28
5.	1ο Γυμνάσιο Περαιάς	Σχολική διαμεσολάβηση: το μέσο για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (2 έτη με διακοπή ενός έτους)	2	28

6.	1ο Γυμνάσιο Μίκρας	Οι Ειρηνοποιοί - Σχολική Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων (1 έτος εφαρμογής)	3	15
7.	2ο Γυμνάσιο Μίκρας	Οι Ειρηνοποιοί - Σχολική Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων (1 έτος εφαρμογής)	2	12
8.	8ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς	«Ειρηνική Διαμεσολάβηση» (1 έτος εφαρμογής)	2	35
9.	1ο Γυμνάσιο Πανοράματος	Σχολική διαμεσολάβηση (1 έτος εφαρμογής)	3	12
10.	30ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης	«Η ΣυνΚοινωνία στο 30ο: Εθελοντισμός και Διαμεσολάβηση σε έναν κοινό δρόμο» (1 έτος εφαρμογής)	3	29
11.	2ο ΓΕΛ Θέρμης ‘Γιώργος Ιωάννου’	Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο. Η σχολική διαμεσολάβηση, ένα εργαλείο ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων (1 έτος εφαρμογής)	3	23
12.	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκ/σης Ανατολικής Θεσσαλονίκης	-	1	-
13.	Γερμανική Σχολή Θεσσαλονίκης	-	1	-
Σύνολο	13	11	29	248

5.3. Η εκπαίδευση μαθητών κι εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υλικό και ο φορέας υλοποίησης

Η βασική εκπαίδευση στη διαδικασία της διαμεσολάβησης σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης πραγματοποιείται από εκπαιδύτρες κι εκπαιδευτές της Οργάνωσης ANTIΓΟΝΗ με την αξιοποίηση του οδηγού, εγκεκριμένου από το ΙΕΠ, «Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλικούς» (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί, μέλη του Δικτύου επικοινωνούν τακτικά σε μηνιαίες συναντήσεις, ανοιχτές και σε άλλους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να παρευρεθούν. Οι συναντήσεις είναι αφιερωμένες στην ενδυνάμωση των μελών, την ανταλλαγή εμπειριών, την αναφορά σε δυσκολίες, και σε καλές πρακτικές που υλοποιήθηκαν στα σχολεία. Υλοποιούνται βιωματικά παιχνίδια κι εργαστήρια από τις εκπαιδύτρες της Οργάνωσης ANTIΓΟΝΗ και την Υπεύθυνη του Τμήματος Αγωγής Υγείας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει μια άλλη μορφή εκπαίδευσης η οποία αποτελεί τη μεταφορά της εμπειρίας από βιωματικά παιχνίδια που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί με την ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου τους στα μέλη του δικτύου.

5.4. Οι επικοινωνιακές σχέσεις των σχολείων

Χρήσιμη είναι, εκτιμούμε, η αναφορά σε σχέσεις επικοινωνίας που καλλιεργούνται ανάμεσα στα σχολεία και φέρνουν σε επαφή τις ομάδες διαμεσολάβησης. Κέντρο αποτελεί το σχολείο

με τη μεγαλύτερη εμπειρία εφαρμογής της διαμεσολάβησης. Έτσι πραγματοποιήθηκε επίσκεψη του 3^{ου} Γυμνασίου Θέρμης στο 2^ο Γυμνάσιο Περαιάς. Σε επόμενη συνάντηση προστέθηκε το Ειδικό Γυμν. Λύκειο ΕΑΕ Κωφών & Βαρηκόων Θεσσαλονίκης. Το 2^ο Γυμνάσιο Χαριλάου επισκέφθηκε τη Γερμανική Σχολή Θεσσαλονίκης.

5.5. Οι Δράσεις δημοσιοποίησης του Δικτύου στη σχολική και την τοπική κοινότητα

Είναι σημαντικό συλλογικές δραστηριότητες και διαδικασίες συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών για θέματα που απασχολούν τους εφήβους να γνωστοποιούνται στη σχολική κι ευρύτερη κοινότητα και η διαδικασία της διαμεσολάβησης είναι μία από αυτές, γι' αυτό και η δημοσιοποίηση της δουλειάς της ομάδας διαμεσολάβησης στο σχολείο και τη σχολική κοινότητα, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

Το ιστολόγιο των σχολείων είναι ένας τρόπος δημοσιοποίησης της δουλειάς και των δράσεων που γίνονται μέσα στη διάρκεια της χρονιάς με αφορμή Παγκόσμιες Ημέρες αφιερωμένες στην Ψυχική Υγεία (10 Οκτωβρίου), στην Ανεκτικότητα (16 Νοεμβρίου), στα Δικαιώματα του Παιδιού (20 Νοεμβρίου), στην Παγκόσμια Ημέρα Αγάπης (14 Δεκεμβρίου) στην Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου (11 Φεβρουαρίου) και στην Πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (6 Μαρτίου). Αν η διαμεσολάβηση αποτελεί Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας παρουσιάζεται στο σχολικό χώρο με τη λήξη της χρονιάς.

Με τη λήξη της σχολικής χρονιάς τα σχολεία του Δικτύου έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν σε κοινή εκδήλωση το Πρόγραμμά τους. Την προηγούμενη σχολική χρονιά, 2018-2019, τα σχολεία δεν αισθάνθηκαν έτοιμα για δημοσιοποίηση της δουλειάς τους και γι' αυτό το σκοπό πραγματοποιήθηκε Παρουσίαση Καλών Πρακτικών στη διαμεσολάβηση από τις/τους εκπαιδευτικούς των προγραμμάτων. Καλή πρακτική παρουσίασε το 3^ο Γυμνάσιο Θέρμης «Προσομοίωση σχολικής διαμεσολάβησης», το 2^ο Γυμνάσιο Χαριλάου έστειλε ένα βίντεο κι ένα τραγούδι. Η παρουσίαση του 1^{ου} Γυμνασίου Περαιάς αφορούσε στη «Σχολική Διαμεσολάβηση στο 1^ο Γυμνάσιο Περαιάς». Παρουσιάστηκε τέλος «Η εμπειρία από τη Συνάντηση στρογγυλής τράπεζας μαθητών και μαθητριών του 3^{ου} Γυμνασίου Θέρμης, του 1^{ου} Γυμνασίου Περαιάς και του Ειδικού Γυμνασίου-ΓΕΛ Κωφών & Βαρηκόων Θεσσαλονίκης με διαφορετική εμπειρία στη διαμεσολάβηση».

Η ομάδα διαμεσολαβητών/τριών του 2^{ου} Γυμνασίου Χαριλάου τέλος, συμμετείχε στην ημέρα παρουσίασης των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Το Δίκτυο συμμετείχε στο Συνέδριο-Μαραθώνιο που διοργάνωσε ο Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης με αφορμή την Πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού στις 4 Μαρτίου 2019 με τη συμμετοχή του 3^{ου} Γυμνασίου Θέρμης.

Συμμετείχε τέλος στο 3^ο Φεστιβάλ Select Respect με θέμα «Πόλη και Ετερότητα» του δικτύου οργανώσεων της πόλης. Μετά την παρακολούθηση της ταινίας του Ιωάννη Ρεμούνδου «Πείραμα ΕΡΤ», ακολούθησε συζήτηση με την Υπεύθυνη για το Δίκτυο Αγωγής Υγείας για το Δίκτυο και τη διαμεσολάβηση ως πρακτική ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στα σχολεία. Το Δίκτυο έχει το δικό του λογότυπο και blog όπου τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να ανεβάζουν και να γνωστοποιούν τη δουλειά τους. Το blog ονομάζεται "Δίκτυο Διαμεσολάβησης" και η διεύθυνσή του είναι: <https://diktyodiamesolavisis.blogspot.com/>

6. Συμπεράσματα

Το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο της Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης του Τμήματος Αγωγής Υγείας «Για ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό σχολείο» ιδρύθηκε τη σχολική χρονιά 2017.

Την επόμενη επέλεξε ως θεματική τη «Σχολική Διαμεσολάβηση, Ένα εργαλείο Ειρηνικής Επίλυσης Συγκρούσεων».

Με τις δράσεις και τις συνεργασίες που καλλιέργησε με την ανεξάρτητη αρχή, τον Βοηθό Συνήγορο του Παιδιού και την Οργάνωση ΑΝΤΙΓΟΝΗ, επιδίωξε να ενισχύσει τη φωνή των μαθητών στο σχολικό χώρο. Η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, η δημιουργία του σχολικού κανονισμού, η σχολική διαμεσολάβηση, ως εναλλακτική επιλογή στην επίλυση των συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο, αποτελούν δείγματα μιας απόπειρας ειρηνικής συμβίωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και ενθαρρύνουν την καλλιέργεια μιας κουλτούρας δημοκρατικής συνύπαρξης.

Στο Δίκτυο Διαμεσολάβησης τη σχολική χρονιά 2018-2019 συμμετείχαν 36 εκπαιδευτικοί από 12 σχολεία, 7 Γυμνάσια, 3 Γ.Ε.Λ. και 2 Σχολεία με ενιαία δομή Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου. Τέσσερα από αυτά υλοποιούσαν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με 95 μαθητές να έχουν εκπαιδευθεί στη διαμεσολάβηση. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχε σταθερά στις συναντήσεις του Δικτύου και είχε επιμορφωθεί είναι πολύ υψηλότερος. Την επόμενη χρονιά, 2019-2020 ο αριθμός των σχολείων που επιλέγουν να υλοποιήσουν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας αυξάνει. Στο Δίκτυο συμμετέχουν 29 εκπαιδευτικοί από 13 σχολεία, 9 Γυμνάσια, 2 Γ.Ε.Λ. και 2 με Σχολεία με ενιαία δομή Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου. Από τα σχολεία, υλοποιούν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας 11, 9 Γυμνάσια και 2 Γ.Ε.Λ. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε πρόγραμμα κι έχουν εκπαιδευθεί είναι 248. Ο αριθμός των μαθητών συγκρίνοντας τις δύο χρονιές εμφανίζεται σημαντικά αυξημένος.

Η δικτύωση σχολείων με κοινή θεματική στην υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας έχει πολλά πλεονεκτήματα κι αυτά αναδείχθηκαν και στη σύντομη λειτουργία του Δικτύου. Διευκολύνει τις επιμορφωτικές συναντήσεις, την ανταλλαγή απόψεων, τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, προτρέπει ενθαρρύνει και διευκολύνει τις εκπαιδευτικές συναντήσεις των ομάδων των μαθητών μεταξύ τους, τη δημοσιοποίηση των εργασιών τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Μελλοντική επιδίωξη αποτελεί η διατήρηση της συνεργασίας των εμπλεκόμενων μελών και των σχολείων, ώστε το Τοπικό Θεματικό Αγωγής Υγείας να εξακολουθεί να προαγάγει τις αξίες του αλληλοσεβασμού και του ειρηνικού διαλόγου μέσα από θεσμικές επιλογές που εμπλέκουν σε αυτές όλα τα μέλη της κοινότητας ενός σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αμπατζόγλου, Γρ. (1995). Το παθολογικό στην εφηβεία. *Γαληνός*, 37(1), 109-117.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Heinrich Boll Stiftung.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2009). Engaging children and young people actively in research. In K. Bryan (Ed.), *Communication in Healthcare*. London: Peter Lang European Academic Publishers.
- Heaviside, S. Rowand, C. & Williams, C. (1998). *Violence and discipline problems in U.S. public schools: 1996-97*. U.S. Washington: Government printing office. Superintendent of documents. Mail stop: SSOP.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Θάνος, Θ. & Νταλάκος, Χ.(2018). Διαχρονική εφαρμογή και αξιολόγηση σε δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (σσ.163-173). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος Θ, & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (σσ.175-190). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουράκης, Ν. & Σπυρόπουλος, Φ. (2018). Σχολική Διαμεσολάβηση. Εννοιολογική προσέγγιση και στρατηγικές. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (σσ.147-162). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1990). Η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 68-74.
- Ντέρη Ι. & Τομπούλογλου Ι. (2016). Εκπαίδευση μαθητριών και μαθητών στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο μέσα από τα δικαιώματα του παιδιού. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης & Α. Τσιβάς, (Επιμ.), *Σχολική Βία και Εκφοβισμός* (σσ.386-389). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <http://www.kmaked.gr/site/phocadownload/praktika.pdf>
- Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. (2015). Έργο: «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου. Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf
- Πανούσης, Γ. (1995). Η βία στα σχολεία: Double Face, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, 79-81.
- Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία; Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (σσ.147-162). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Pynchon, V. (2012). The anti-bullying secret weapon arrives just in time for school. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school/>
- Υ.ΠΑΙ.Θ.ΠΑ. (2012). Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Αρ.Πρωτ.: 159704/Γ7/17-12-2012. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <https://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/553/idrisi-paratiritirioy.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Θεματικά Δίκτυα Αγωγής Υγείας. Αρ. Πρωτ.: 127261/Γ7/28-11-2006 Υ.Α. Ανακτήθηκε 8/7/2020 από <http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-content/uploads/diktya-agogis-ygeias.pdf>
- Υ.Π.Π.Ε.Θ. (2016). Θεσμική δικτύωση φορέων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Αρ.Πρωτ.: 448/18-02-2016. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/2390-egkyklios-ylopoihs-diktyo-sxolikh-bia>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018). Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Άρθρο 31 Παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα. Κ.Υ.Α. 10645/ΓΔ4/2018 - ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <https://docplayer.gr/83005464-Y-a10645-gd4-fek-120-t-v-eggrafes-meteggrafes-foitisi-kai-themata-organosis-tis-sholikis-zois-sta-sholeia-tis-deyterovathmias-ekpaideysis.html>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018). Υλοποίηση στο Γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Δημοκρατικής Συνύπαρξης και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Αρ. Πρωτ.: Φ1/6058/Δ2/15-01-2018. Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/gymnasia/2804-thematiki-evdomada-sto-gymnasio>

Walsh, S. (2014). Kids Doing it for Themselves- Mediation and Bullying Prevention.
Ανακτήθηκε 7/7/2020 από <http://kluwermediationblog.com/2013/01/04/kids-doing-it-for-themselves-mediation-and-bullying-prevention/>

Η μέθοδος 3Step Anti-bullying ως αντικείμενο παιδαγωγικής πρακτικής στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ρασιδάκη Χριστίνα

Συμβουλευτική Ψυχολόγος MA, Ψυχοθεραπεύτρια, Εκπαιδεύτρια, Συγγραφέας
xrassid@otenet.gr

Βιταλάκη Έλενα

*Διδάκτωρ Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Κρήτης*
vitalaki@uoc.gr

Γερούκη Μαργαρίτα

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Πανεπιστήμιο Jyväskylä
margarita.m.gerouki@jyu.fi

Περίληψη

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αντικατοπτρίζει την κρίση μιας κοινωνίας σε μετάβαση, την αυξανόμενη αδυναμία της οικογένειας να διαπαιδαγωγήσει, να εμπνεύσει/εμφυσήσει ήθος και αξίες στα παιδιά. Η εκπαίδευση κατέχει βασικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης του παιδιού αφού του καλλιεργεί γνώσεις και κανόνες και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος 3Step Anti-Bullying σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών και γονέων. Το υλικό αποτελεί μέρος μιας βιωματικής σχολικής πρακτικής που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων να καλλιεργήσουν ενεργητικές ικανότητες και να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές/τριες τους σε 3 στάδια: α) Ακούω, β) Ερευνώ/Κατευθύνω, και γ) Δρω.

Εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν την αδυναμία και αμηχανία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού με αποτελεσματικότητα χωρίς ένα οργανωμένο θεσμικό πολιτικό πλαίσιο και ανάλογη επιμόρφωση. Αντίστοιχα, παράγοντες όπως η ενεργοποίηση της εφαρμογής μιας συντονισμένης πολύπλευρης και ολικής προσέγγισης στον εκφοβισμό, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας, μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην πρόληψη του φαινομένου στα σχολεία και την ευρύτερη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, γονείς, μαθητές/τριες, πρόγραμμα 3Step

The 3 Step Anti-bullying method as a pedagogical practice in the prevention of school bullying in Primary and Secondary education

Rassidaki Kristina

Counselling Psychologist MA, Psychotherapist, Trainer Author
xrassid@otenet.gr

Vitalaki Elena

Department of Philosophical and Social Sciences, University of Crete
vitalaki@uoc.gr

Gerouki Margarita

Department of Political Sciences and Philosophy, University of Jyväskylä
margarita.m.gerouki@jyu.fi

Summary

The phenomenon of school bullying reflects the crisis of a society in transition and the challenges faced by families to educate, to cultivate morality and values in children. School holds a principal part in the process of socialization of children helping them develop knowledge and important social skills in order to function adaptively in contemporary societies.

The present work refers to the presentation of the 3Step Anti-bullying educational program in Primary and Secondary Greek schools with the aim of cultivating children's/adolescents' social-emotional skills for the prevention of anti-social and aggressive behaviours. This material is also part of an experiential school practice that can help teachers to cultivate active listening skills and develop ways of communicating effectively with students and their parents in three stages: a) Listen, b) Explore/Direct, and c) Act.

Empirical data demonstrate the inability of primary and secondary teachers to effectively deal with school bullying as there is still no organized institutional policy, framework, and training against it. Respectively, factors such as the implementation of a coordinated multifaceted and holistic approach by the Ministry of Education to counter act bullying, can play critical part in the prevention of the phenomenon in schools and the wider society.

Key words: School bullying, teachers, parents, children/adolescents, 3 Step Anti-bullying program

1. Εισαγωγή

Το 3Step Anti-Bullying είναι μια πρωτοποριακή, σύγχρονη, ταχύρρυθμη, βιωματική μέθοδος, που εξασκεί τους εκπαιδευτικούς στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό και τη μη αποδεκτή συμπεριφορά στο σχολείο με τρόπο που καλλιεργεί την υπευθυνότητα, την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε σημαντικές αλλαγές στη συγκρότηση, δομή και λειτουργία της ελληνικής κοινωνίας. Θέματα όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σύγχρονης οικογένειας, η έμφαση που πολλές φορές προβάλλεται από το εκπαιδευτικό σύστημα στην προετοιμασία για επαγγελματική επιτυχία καθώς και το γνωσιοκεντρικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης, έχουν ως συνέπεια να αφήνουν κενά σε ουσιαστικές συναισθηματικές και παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών. Παράλληλα, ο ρόλος του διαδικτύου στη μεταφορά της πληροφορίας και στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων είναι εμφανής στη συμπεριφορά των παιδιών όπως και ο εκφοβισμός (bullying).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα διαδεδομένο κοινωνικό πρόβλημα, όπου κάποια παιδιά κάνουν σκόπιμα και συστηματικά κατάχρηση της δύναμης τους για να κυριαρχήσουν και να βλάψουν κάποια άλλα σε σωματικό, κοινωνικό ή/και

συναισθηματικό επίπεδο (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013. Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς, Πλεξουσάκης & Σταύρου, 2013).

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες, βραχυπρόθεσμες και μακροχρόνιες, σε κοινωνικο-συναισθηματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, κυρίως για τα θύματα, αλλά και για τα παριστάμενα παιδιά (παιδιά-μάρτυρες), τα οποία επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τα φαινόμενα βίας στο σχολικό τους περιβάλλον (Κουρκούτας, 2008. Κουρκούτας, Plexousakis & Georgiadi, 2009). Εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές και βαθμούς έντασης, αλλά πάντοτε με σοβαρές και, συχνά, μη ορατές συνέπειες στα θύματα (Κουρκούτας & Σταύρου, 2007. Κουρκούτας, 2008).

Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι ένα στα δέκα παιδιά έχει βιώσει ανάλογα περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη μαθησιακή διαδικασία (Christofi & Nicolaou, 2015. Κουρκούτας & Σταύρου, 2007. Samsari & Nikolaou, 2015). Διεθνής έρευνα σε 40 χώρες κατέταξε την Ελλάδα στην τρίτη θέση ως προς τον αριθμό των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, ανεξάρτητα από το ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010). Πρόσφατη έρευνα σε πανελλαδικό δείγμα 3869 μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπέρανε ότι πάνω από το 40% των μαθητών/τριών και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης αυτο-προσδιορίστηκαν είτε ως θύτες, είτε ως θύματα ή ως θύματα/θύτες εκφοβιστικών συμπεριφορών (Psalti, 2012).

Οι παραπάνω αριθμοί δηλώνουν ξεκάθαρα ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα κρίσιμο και συνεχώς αυξανόμενο ζήτημα που αφορά άμεσα τα ελληνικά σχολεία, καθώς φαίνεται να εμπλέκεται σε αυτό μία σημαντική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού. Τα παιδιά δια μέσου των συνομηλίκων αναζητούν απάντηση σε εγγενείς ανάγκες-αναγνώριση, ένταξη, ενδιαφέρον, φροντίδα, πλαισίωση συχνά με λάθος τρόπο καθιστώντας πολλά από αυτά ευάλωτα στο να ασκήσουν ή να υποστούν εκφοβισμό στο σχολείο (Salmivalli & Peets, 2009. Salmivalli, 2010). Παρόλο που ο εκφοβισμός είναι φαινόμενο που αναπτύσσεται εντός της σχολικής κοινότητας αντικατοπτρίζει ταυτόχρονα δυσκολίες στο κοινωνικό-οικογενειακό πλαίσιο που βιώνουν αρκετοί μαθητές ή μαθήτριες.

Ο σχηματισμός της πυρηνικής οικογένειας οδήγησε στην αποκοπή της πολυμελούς-αγροτικής οικογένειας από την κοινότητα στην οποία ήταν ενταγμένη και η επαφή με άμεσους συγγενείς και φίλους μειώθηκε δραματικά. Η αστικοποίηση δυσχέρανε την επαφή των παιδιών με συνομηλίκους τους, οι δρόμοι και οι γειτονιές γέμισαν αυτοκίνητα, οι αλάνες και άλλοι ανοιχτοί χώροι εξαφανίστηκαν. Η οικογένεια έχασε την παλιά της συνοχή και έγινε ατομική. Οι δε μητέρες στις οποίες έπεσε και το κύριο βάρος της ευθύνης των παιδιών, δεν μπορούσαν χωρίς τα παραδοσιακά υποστηρικτικά δίκτυα-άμεση και ευρύτερη οικογένεια, εκκλησία κοκ, να μεταβιβάσουν σε παιδιά και νήπια ένα εικόνες, σύμβολα και πρότυπα, πραγματικά ή εξιδανικευμένα «σε ένα αναγνωρίσιμο από τα παιδιά φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον» (Μαυρογιάννης, 2006:2).

Τα παραπάνω κατέστησαν δυσκολότερες τις συνθήκες στη σύγχρονη οικογένεια όταν οι οικονομικές απαιτήσεις αλλά και αλλαγές στη θέση της γυναίκας έφεραν και τις μητέρες δυναμικά στους χώρους εργασίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μένουν πολλές ώρες μόνα τους ή να απασχολούνται από τρίτους (Μπόνια, 2009). Ο κοινός χρόνος μεταξύ των μελών της οικογένειας συχνά δεν επαρκεί για να αναπληρώσει τις βαθύτερες ανάγκες των παιδιών. Πολλές φορές δε αφιερώνεται στη διεκπεραίωση υποχρεώσεων και δεν προσφέρεται για ουσιαστική επαφή και συνήχηση την οποία τα παιδιά ενστικτωδώς αποζητούν δυσκολεύοντας τη δόμηση σχέσεων ασφάλειας με τους γονείς τους.

Τη δεκαετία του 70, ο Bowlby (1969), υποστήριξε ότι το ανθρώπινο είδος επιβίωσε μέσα από ομάδες. Από τη στιγμή που γεννιόμαστε εκδηλώνουμε μια εγγενή ανάγκη για ασφάλεια, για αναγνώριση, συνήχηση και ουσιαστικό ενδιαφέρον. Η αίσθηση στο παιδί ότι

είναι ‘ορατό’ στους γονείς του, ότι το νοιάζονται, και το καθοδηγούν ηρεμεί το νευρικό του σύστημα, το καθιστά δεκτικό και όχι αντιδραστικό, γεγονός που συμβάλει στη σωστή δόμηση και ανάπτυξη του εγκεφάλου του. Έτσι αναπτύσσονται σωστά περιοχές του που αφορούν μεταξύ άλλων στην συνείδηση, την ενσυναίσθηση, τη κρίση, και τον αυτοέλεγχο και που το βοηθούν καθώς μεγαλώνει να αναπτύσσει μια όμορφη σχέση με τους γύρω του και τον εαυτό του, να αναλογίζεται πάνω στις πράξεις του και στα γεγονότα που εκτυλίσσονται στο περιβάλλον του (Porges 2020, 2011. Siegel 2013). Πρόσφατες έρευνες στη νευροψυχολογία μέσω ηλεκτρονικών απεικονίσεων αποκαλύπτουν το πως η μη επαρκής συσχέτιση καθώς και η κακοποίηση επηρεάζουν την δομή και την ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου.

Επιπλέον έρευνες που αφορούν στην ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που δεν βιώνουν επαρκή επαφή με τους δικούς τους νιώθουν ανασφαλή και αυτό επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά τους, τη σχέση τους με τον εαυτό τους και τους γύρω τους (McLeod, 2018. Siegel, 2013). Αντίθετα, τα παιδιά που μεγαλώνουν νιώθοντας ασφαλή τη σχέση με τους δικούς τους επιδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα (Sroufe, 1996. Schore, 1994, 2003. Egeland, Carlson & Sroufe, 1993. Mears & Thorne, 2000). Στα συναισθηματικά κενά λοιπόν, που δημιουργήθηκαν λόγω μειωμένης επαφής, επικοινωνίας και επιτήρησης βρήκαν πρόσφορο έδαφος ακατάλληλα άτομα ή ερεθίσματα, κυρίως μέσω διαδικτύου. Τα ακατάλληλα για την ηλικία ερεθίσματα αλλά και πρότυπα συμπεριφοράς-παλαιότερα προσβάσιμα μόνο σε ενήλικους, δίνουν σε παιδιά και νέους ιδέες και τρόπους που δεν είχαν φανταστεί για να λύνουν τις διαφορές τους ή και να αντιμετωπίζουν καταστάσεις (Νικολάου, χωρίς χρονολογία). Η ανάδειξη της βίας, της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και της χαμηλής σχολικής απόδοσης ως «μαγκιάς», η πληθώρα ερεθισμάτων σεξουαλικού περιεχομένου, η παρουσίαση μη ρεαλιστικών προτύπων ομορφιάς και σωματότυπων η προώθηση αγαθών που τα περισσότερα παιδιά δεν μπορούν να αποκτήσουν, προβάλλονται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και δικτύωσης στοχοποιώντας ολοένα και νεαρότερες ηλικίες (Blackwell-Clarke, χωρίς χρονολογία). Αυτά επέφεραν μια διαλυτική αντίρροπη ως προς την οικογένεια και το σχολείο κοινωνικοποίηση με «πολιτιστικά υποπροϊόντα και εκτρέφοντας στάσεις αμφισβήτησης και κλίμα αντίλογου» προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. (Μαυρογιάννης, 2006:3).

Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών έχει και αυτό τα τελευταία χρόνια υποστεί μεταλλάξεις. Η έμφαση στην επιτυχία έχει αυξήσει την ύλη με αποτέλεσμα το περιεχόμενό της, όπως αναφέρει ο Μαυρογιάννης (2006: 3), να έχει *«αφυδατωθεί από τις έως τώρα ανθρωπιστικές και ηθικές αξίες της κλασικής παιδείας»*. Όπως αναφέρει ο Ματσόπουλος (2009), έρευνα του 2007 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που αφορούσε στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=4164), κατέδειξε ότι οι μαθητές απαντώντας σε ερωτήσεις τύπου «Πώς νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου» εξέφραζαν κυρίως αρνητικά συναισθήματα – 68% Κούραση, 58% Πίεση, 53% Πλήξη, 32% απογοήτευση, και με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν ευχάριστα συναισθήματα. Όπως συνεχίζει ο Ματσόπουλος (2009), τα δυσάρεστα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο αλλά και οι ματαιώσεις, ιδιαίτερα παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, το άγχος των εκπαιδευτικών λόγω απουσίας γνώσεων υποστήριξης μαθητών με ιδιαιτερότητες, η άγνοια αποτελεσματικής διαχείρισης μη αποδεκτών συμπεριφορών, οι πολλαπλές αρμοδιότητες στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν, συμβάλουν με τη σειρά τους στην καλλιέργεια αρνητικού κλίματος από το οποίο προκύπτουν πολλαπλά θέματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Το σχολικό περιβάλλον όπου νήπια, παιδιά και έφηβοι συσχετίζονται με εκπαιδευτικούς, συμμαθήτριες και συμμαθητές αποτελεί μια ευρύτερη και σημαντική οικογένεια. Όπως, η σχέση με άτομο πρωταρχικής φροντίδας ενός παιδιού, η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού αποτελεί ένα δυναμικό, πολύπλευρο, διαπροσωπικό σύστημα που αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο και μέσα από πολλές καταστάσεις. (Pianta, 1999). Επομένως,

ο παιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών ως σημαντικοί ενήλικες στη ζωή των μαθητών δεν μπορεί παρά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ρόλου τους. Απαιτεί επομένως από αυτούς να έχουν την πρόθεση και τις γνώσεις που θα επιφέρουν ασφαλή συσχέτιση με το σύνολο της τάξης και με την κάθε μαθήτριά και μαθητή ξεχωριστά. Ανεξάρτητα με τον τύπο συσχέτισης που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους οικείους τους, ο τρόπος συσχέτισης των εκπαιδευτικών μαζί τους ιδιαίτερα στα δύσκολα, δύναται να επιδεινώσει τα ήδη κακώς κείμενα ή να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, επιδιορθωτικά για τα παιδιά αυτά (Kennedy & Kennedy 2004. Κουρκούτας 2011).

Στα παραπάνω πλαίσια το 3Step Anti-Bullying, αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαχείριση των ζητημάτων εκφοβισμού που αναπτύσσονται στο σχολείο, με τη σωστή πλαισίωση των μαθητών και μαθητριών και την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς τους.

2. Η μεθοδολογία και θεωρητική βάση του προγράμματος 3Step Anti-Bullying

Το 3Step Anti-Bullying είναι μια βιωματική μέθοδος, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε μεθόδους αντιμετώπισης θεμάτων εκφοβισμού και παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο (Ρασιδάκη, 2016). Συγκεκριμένα, προσφέρει σημαντικές γνώσεις/πληροφορίες/δεξιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά και με επαγγελματισμό ήπια ή σύνθετα περιστατικά, που δυσκολεύουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ των μαθητών με τις/τους εκπαιδευτικούς. Οι επιστημονικές θεωρίες πάνω στις οποίες στηρίζεται το πρόγραμμα και κατ' επέκταση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι: η θεωρία του συναισθηματικού δεσμού, η προσωποκεντρική θεωρία και επιστημονικά στοιχεία από το χώρο των νευροεπιστημών.

Θεωρία συναισθηματικού δεσμού – John Bowlby (1907 – 1990)

Η θεωρία του συναισθηματικού δεσμού υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι γεννιόμαστε με έμφυτη την ανάγκη να αναπτύσσουμε ψυχολογικούς δεσμούς διάρκειας και ασφάλειας μεταξύ μας. Η εναρμονισμένη αλληλεπίδραση, η ανταπόκριση, η συνήχηση επιτρέπουν το βρέφος να αναπτύξει ένα ισχυρό σύστημα κοινωνικής εμπλοκής και συναισθηματικής αυτορρύθμισης (Porges, 2011). Ανάλογα, η πρόωπη στέρηση σημαντικών ανθρώπων όπως η μητέρα κατά τη παιδική ηλικία, το δυσμενές ενδοοικογενειακό κλίμα, ή ανεπαρκής επικοινωνία, η έλλειψη ανταπόκρισης, ο αυταρχισμός, καθώς και οι τραυματικές εμπειρίες μπορούν να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στη ζωή ενός παιδιού. Αυτά επηρεάζοντας αρνητικά τη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους και εκδηλώνονται από τα βρεφονηπιακά ακόμη χρόνια μέχρι το τέλος του σχολείου αλλά και τη μετέπειτα ζωή του (Ogden, 2006. Κουρκούτας, 2011. Καφέτσιος 2005. Johnson 2013).

Τη δεκαετία του 70, η Mary Ainsworth βασισμένη στην θεωρία του Bowlby, διεξήγαγε την έρευνα της συνθήκης του ξένου. Κατ' αυτήν οι αντιδράσεις των νηπίων κατά την επιστροφή της μητέρας τους μετά από σύντομη απουσία της, κατανεμήθηκαν σε τρεις κατηγορίες οι οποίες όπως αποδείχθηκε ήταν απόρροια της ποιότητας της σχέσης που είχαν αναπτύξει μαζί της. Οι κατηγορίες αυτές ήταν: α) Ασφαλής δεσμός, β) Ανασφαλής δεσμός τύπου αποφυγής, και γ) Ανασφαλής δεσμός τύπου αμφιθυμίας. Αργότερα σε αυτούς προσετέθη και ο δεσμός Αποδιοργάνωσης (Siegel, 2013). Περεταίρω έρευνες αποκάλυψαν παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς τους παρουσίαζαν θέματα διαγωγής και συσχέτισης από το νηπιακό από το νηπιακό σταθμό (Κουρκούτας, 2011). Η ως επί το πλείστον αρμονική συσχέτιση, η συντονισμένη συνύπαρξη και οι

επιδιορθώσεις στη σχέση ενήλικα παιδιού, συμβάλουν στη ψυχική ισορροπία, στην υγιή ψυχική και γνωστική ανάπτυξή του, στην αυτεπίγνωση, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση την ψυχική ανθεκτικότητα, την ενσυναίσθηση, την αρμονική σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους και πλείστα άλλα (De Young, 2015. Ogden, Minton & Pain, 2006). Παιδιά με σχέσεις ασφάλειας με τους οικείους τους, είναι δημοφιλή στο σχολείο και διατρέχουν μικρή πιθανότητα να εκφοβίσουν ή να εκφοβιστούν. Σε περίπτωση όμως που στοχοποιηθούν είναι πιο ανθεκτικά και γιατί έχουν καλή σχέση με τον εαυτό τους χάρη σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που παρέχει παρηγοριά και στήριξη (Καφέτσιος, 2005). Έχοντας περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση πιο εύκολα κι αυθόρμητα θα υπερασπιστούν ένα συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους που εκφοβίζεται (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008).

Αντίθετα, παιδιά αναγκασμένα να προσαρμοστούν σε περιβάλλοντα που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς ή και καθόλου στις εγγενής τους ανάγκες αναπτύσσουν σχέσεις αποφυγής. Μπορεί μεταξύ άλλων να καταπιέζουν επιθυμίες και συναισθήματα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων καθώς και τον αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά τους πάνω τους. Εναλλακτικά κάνοντας ότι μπορούν για να ευχαριστήσουν τους δικούς τους ή να καταστούν 'ορατά' σε αυτούς, αναπτύσσουν σχέσεις αμφιθυμίας. Στο σχολικό περιβάλλον παιδιά με ανασφαλής σχέσεις καθίστανται ψυχικά εύθραυστα. Όντας σε συνεχή επιφυλακή ως προς τις διαθέσεις των άλλων, εύκολα θα παρεξηγήσουν ή και θα τσακωθούν (Jensen, & Ellis Nutt, 2014). Εναλλακτικά, μπορεί να αποφεύγουν ή να δυσκολεύονται να διεκδικήσουν το δίκιο τους, να εκφράσουν τη γνώμη τους ή να ρισκάρουν να 'φανούν' στο μάθημα ή στην αυλή. Αυτή τους η ευαλωτότητα καθίσταται αντιληπτή στους άλλους και, όπως συμβαίνει και με άλλες ευάλωτες ομάδες μαθητών, εύκολα τα βάζει στο στόχαστρο όσων ψάχνουν να εδραιωθούν (Georgiou, 2008, Walden & Beran, 2010). Παρότι οι ανασφαλείς δεσμοί και η επιθετική συμπεριφορά δεν είναι συνώνυμες του εκφοβισμού, έρευνες υποδεικνύουν ότι μαθητές με ανασφαλείς δεσμούς καταφεύγουν ευκολότερα σε επιθετικές συμπεριφορές για να επιλύουν συγκρούσεις. (McConville & Cornell, 2003).

Το σχολικό περιβάλλον όπου νήπια, παιδιά και έφηβοι συσχετίζονται με εκπαιδευτικούς, συμμαθήτριες και συμμαθητές αποτελεί κι αυτό μια ευρύτερη οικογένεια. Ο παιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών ως σημαντικοί ενήλικες στη ζωή των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ρόλου τους. Απαιτεί επομένως από αυτούς να έχουν την πρόθεση και τις γνώσεις που θα επιφέρουν ασφαλή συσχέτιση με το σύνολο της τάξης και με την κάθε μαθήτριά και μαθητή ξεχωριστά. Άσχετα με τον τύπο συσχέτισης που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους οικείους τους, ο τρόπος συσχέτισης των εκπαιδευτικών μαζί τους ιδιαίτερα στα δύσκολα, δύναται να επιδεινώσει τα ήδη κακώς κείμενα ή να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, επιδιορθωτικά για τα παιδιά αυτά (Kennedy & Kennedy 2004. Κουρκούτας 2011).

Η εγγενής ανάγκη για ένταξη, ασφάλεια, ενδιαφέρον αναγνώριση μας συνοδεύουν σε όλη μας τη ζωή. Επομένως η θεωρία του συναισθηματικού δεσμού άπτεται και στη σχέση των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι γονείς συχνά νιώθουν μόνοι και ανήμποροι να βοηθήσουν ή να παιδαγωγήσουν τα παιδιά τους. Αισθήματα θυμού με το παιδί ή το σχολείο, δυσπιστία, άγχη και αγωνίες επισκιάζουν συχνά την επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Roberts, 2008). Η καταρτισμένη στάση των τελευταίων, αποσκοπεί στο να δημιουργήσει στους γονείς αίσθηση εμπιστοσύνης και ένταξης` μια αίσθηση του εσείς κι εγώ ΜΑΖΙ. Αυτό το 'μαζί' μαζί με την ουσιαστική επικοινωνία είναι ικανό να καταλύει τα αρνητικά συναισθήματα (Johnson, 2013), επιτρέποντας στους γονείς να βρίσκουν στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών επαγγελματίες που αναγνωρίζουν δυσκολίες, παρέχουν πληροφόρηση και τους θεωρούν ικανά μέλη μια συνεργασίας που αποσκοπεί στη σωστή πλαισίωση του παιδιού τους.

Προσωποκεντρική προσέγγιση – Carl Rogers (1902 - 1987)

Η προσωποκεντρική θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι ερχόμαστε στο κόσμο με εγγενή την τάση πραγμάτωσης και, ότι υπό ευνοϊκές συνθήκες ασφάλειας, αναγνώρισης και αποδοχής, αναπτύσσουμε τη προσωπικότητά μας και τις δυνατότητές μας (Mearns, Thorne & McLeod, 2013). Έρευνες στη προσωποκεντρική προσέγγιση υπέδειξαν ότι σε ένα προσοδοφόρο και θεραπευτικό περιβάλλον την επικοινωνία διέπουν τρεις αναγκαίες και επαρκής συνθήκες – η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η αυθεντικότητα (Rogers & Farson, 2015). Μεγαλώνοντας σε ευνοϊκό περιβάλλον το παιδί αναπτύσσει τον εσωτερικό του κόσμο και στρέφεται με ενδιαφέρον προς τον κόσμο που το περιβάλλει. Παρότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ψυχοθεραπευτές ή ψυχολόγοι, ο ρόλος τους επιβάλλει να είναι καταρτισμένοι σε στις αναγκαίες συνθήκες και στις προσωποκεντρικές δεξιότητες ενεργητικής επικοινωνίας για να τα προσεγγίζουν σωστά. Τα γνωρίσματα αυτά τους επιτρέπουν να παρέχουν ένα προσοδοφόρο περιβάλλον ανάπτυξης αλλά και να αντιμετωπίζουν σωστά και με αποφασιστικότητα τις προκλήσεις που αναπόφευκτα προκύπτουν στο σχολείο (Ρασιδάκη, 2016. Κουρκούτας 2011).

Όσο αφορά την αναγκαίες και επαρκής συνθήκες στην εκπαίδευση 3Step οι συμμετέχοντες εξασκούνται μέσα από το παίξιμο ρόλων στην ενσυναίσθηση εκφράζοντας μέσα από την στάση τους και τα λόγια τους την πρόθεση να δουν τα πράγματα και από τη σκοπιά των μαθητών, των μαθητριών και των γονέων. Δοκιμάζουν τη με σεβασμό στην επικοινωνία παρά ώστε αυτή να γίνεται αντιληπτή στους τελευταίους παρά τις όποιες εντάσεις ή διαφωνίες. Τέλος στα παιχνίδια ρόλων οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν να ασκούν το κύρος τους με ειλικρίνεια και αμεσότητα χωρίς να κρύβονται πίσω από το ρόλο τους για να τους εντυπωσιάσουν ή να τους φοβηρίσουν (Gordon, 2003). Μαθαίνουν έτσι, με βιωματικό τρόπο, να πλαισιώσουν σωστά βαλλόμενους μαθητές, μαθήτριες ή ανήσυχους γονείς, καθώς και να παραμένουν σοβαροί, αποφασιστικοί και ξεκάθαροι όντας αντιμέτωποι με παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2011. Ρασιδάκη, 2016. Gordon, 2003).

Για τις δεξιότητες ενεργητικής επικοινωνίας οι συμμετέχοντες εξασκούνται διεξοδικά στην εφαρμογή των δεξιοτήτων επικοινωνίας πάνω σε δύσκολα περιστατικά όπως ο εκφοβισμός, και με τρόπο που αυτές αποπνέουν τις αναγκαίες και επαρκής συνθήκες. Οι ταυτόχρονη άσκησή τους συμβάλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης που αποσκοπεί στο να διευκολύνει παιδιά που βάζονται να νιώσουν πλαισιωμένα, ενδυναμωμένα, ικανά μέλη μιας διαδικασίας αντιμετώπισης του προβλήματος. Μέσα από τη διαδικασία τα παιδιά εκφράζουν συναισθήματα, αφηγούνται βιώματα, εισπράττουν επιβεβαίωση, αναγνώριση και υποστήριξη στην εξεύρεση λύσης. Όπως θα δούμε πιο κάτω όλα αυτά ηρεμούν κέντρα στον εγκέφαλο και συμβάλουν στην σωστή ανάπτυξη σημαντικών λειτουργιών του.

Ανάλογα, όσο αφορά σε μαθητές και μαθήτριες που βάζουν ή προκαλούν τους άλλους στο να τους κακομεταχειρίζονται, οι δεξιότητες ενεργητικής επικοινωνίας επιφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο ώστε να αναλογιστούν συναισθήματα, κίνητρά, τη θέση τους, τη θέση των άλλων και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν και να επιλέξουν αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και έκφρασης συναισθημάτων. Αυτά δρουν ευεργετικά στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο παιδιών και εφήβων, ενισχύοντας την αυτεπίγνωση, τον αυτό-έλεγχο, την ενσυναίσθηση, τη κρίση κοκ (Siegel, 2013). Ιδιαίτερα τα παιδιά που στο σπίτι έχουν αναπτύξει ως επί το πλείστον ανασφαλής δεσμούς με τους οικείους τους, έχουν στο σχολείο τη δυνατότητα να καταγράψουν μια διαφορετική εμπειρία.

Οι νευρο-επιστήμες

Τόσο η ασφαλής συσχέτιση, όσο και οι συνθήκες και δεξιότητες επικοινωνίας που την επιφέρουν, λειτουργούν κατευναστικά στο νευρικό μας σύστημα και συμβάλουν στην

ισορροπημένη και υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου (Ogden et al., 2006. Siegel & Bryson, 2012). Ειδικότερα, επηρεάζουν κέντρα στον εσωτερικό εγκέφαλο ρυθμισμένα από τη γέννησή μας να επιτρέπουν στο νευρικό μας σύστημα να χαλαρώσει στην ασφάλεια, ή αντίθετα να μπαίνει σε επιφυλακή, άμυνα, επίθεση ή πάγωμα στην αντίληψη κινδύνου. Η μάθηση, η διερεύνηση, ο αναλογισμός, η κρίση, η ενσυναίσθηση, η αυτεπίγνωση, η συνείδηση, η οργάνωση, ο αυτοέλεγχος και πλούστες άλλες ανώτερες εγκεφαλικές λειτουργίες που θέλουμε να αναπτύξουμε στα παιδιά έρχονται σε δεύτερη μοίρα σε καθεστώς απειλής (Porges, 2011). Ανάλογα δε με τη σοβαρότητα του κινδύνου και τη διάρκεια έκθεσης σε αυτόν, η πρόσβαση σε αυτές περιορίζεται καθώς και το εύρος αντίληψής μας (Johnson, 2013). Οι συνθήκες αυτές δρουν αρνητικά στην ομαλή ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου αναχαιτίζοντας πέρα από την μάθηση την φυσική τάση πραγμάτωσης, αλλά και την ανάγκη για ασφαλή συσχέτιση και ένταξη των δύο θεωριών που προαναφέραμε. Έχει παρατηρηθεί ότι υπό το καθεστώς απειλής, τμήματα του όπως ο μετωπιαίος και προμετωπιαίος λοβός, περιοχές που αφορούν στις ανώτερες λειτουργίες, δεν αναπτύσσονται επαρκώς. Το ανάλογο συμβαίνει και με συστάδες νευρώνων που επιφέρουν ενδο-εγκεφαλική επικοινωνία και συντονισμό, με αρνητικό αντίκτυπο στην επεξεργασία και καταχώρηση βιωμάτων, την επεξεργασία των γνώσεων και τη λειτουργία της μνήμης και πολλά άλλα (Applegate & Shapiro, 2005. Porges, 2011. Siegel, 2013).

Μαθητές και μαθήτριες που βιώνουν το φόβο, την οργή, την αβεβαιότητα στο σπίτι ή στο σχολείο όχι μόνο δυσκολεύονται να μάθουν αλλά και να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες ζωής. Από παιδαγωγικής άποψης, η σωστή προσέγγιση των μαθητών ασχέτως του ρόλου τους και η εφαρμογή δεξιοτήτων μέσω του 3Step Anti-Bullying, στοχεύει στο να μειώνει το φόβο, αντιδράσεις άμυνας / επίθεσης που προέρχονται από λειτουργίες του εσωτερικού εγκεφάλου όπως η αμυγδαλή (Schore, 2003), ανοίγοντας την πρόσβαση σε μέρη του εγκεφάλου των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν να παιδαγωγήσουν, να ενισχύσουν και να αναπτύξουν. Όσο αφορά στο παιδικό τραύμα και την κακοποίηση, έρευνες πάνω στη ψυχική ανθεκτικότητας υποδεικνύουν πως η ύπαρξη έστω και ενός ατόμου με το οποίο ένα παιδί αναπτύσσει ασφαλή σχέση, μπορεί να συμβάλει θετικά στην εξέλιξή του με μακροπρόθεσμο αντίκτυπο (Luxmore, 2009).

Με βάση την παραπάνω θεωρητική επιχειρηματολογία και σε απάντηση της άμεσης ανάγκης για λειτουργικές και αξιόπιστες παρεμβάσεις, το 3Step Anti-Bullying αποτέλεσε μια βραχύχρονη, εντατική, βιοματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Με στόχο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, έγινε η πιλοτική επιμόρφωση 200 εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, στην Αθήνα και την Κρήτη, κατά το χρονικό διάστημα 2018-2020).

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις επιμορφώσεις διερευνήθηκε με ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στις/στους εκπαιδευτικούς μετά την παρακολούθηση της δωδεκάωρης επιμόρφωσης. Παράλληλα σχεδιάζεται συνέντευξη τυχαίου δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις επιμορφώσεις.

Στόχοι τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής διερεύνησης, τα αποτελέσματα των οποίων βρίσκονται στην παρούσα στιγμή στο στάδιο της ανάλυσης, ήταν:

- Ο βαθμός που η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο 3Step Anti-Bullying επηρέασε θετικά το επίπεδο της αυτοπεποίθησης τους ως προς την εφαρμογή παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης αλλά και της σχολικής μονάδας.
- Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν νιώθουν ικανότεροι/ες να προλαμβάνουν ενδεχόμενα περιστατικά θυματοποίησης στο σχολείο τους.

Αποτύπωση εντυπώσεων των συντονιστριών από την διεξαγωγή εκπαιδύσεων

Κατά την εκπαίδευση της μεθόδου 3Step Anti-Bullying οι συντονίστριες σημείωσαν τις ακόλουθες αντιδράσεις από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες. Αυτές αφορούσαν

τόσο το περιεχόμενο και την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων, όσο και συνειδητοποιήσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το θεωρητικό μέρος, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνοντας για τις ανασφαλείς και τις ασφαλείς σχέσεις καθώς και τις αντιδράσεις του εγκεφάλου στην ασφάλεια και την απειλή, επεδείκνυαν ζωηρό ενδιαφέρον δηλώνοντας ότι πρώτη φορά άκουγαν για αυτά. Έσπευδαν επίσης, να μοιραστούν στην ολομέλεια περιστατικά από την επαγγελματική τους εμπειρία με μαθητές και γονείς συνδέοντας τα βιώματα αυτά με το θεωρητικό πλαίσιο και τα νέα γνωρίσματα στα οποία μόλις είχαν εκτεθεί.

Ως προς την εφαρμογή δεξιοτήτων στο παιχνίδι ρόλων (μαθητής-μαθήτρια/εκπαιδευτικός και γονέας/εκπαιδευτικός), κατά την ανατροφοδότηση οι επιμορφούμενοι/ες σε ρόλο εκπαιδευτικού εξέφραζαν έκπληξη για το θετικό αντίκτυπο που είχε στο ζευγάρι τους (σε ρόλο γονέα/παιδιού) η από μέρος τους εφαρμογή των δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας. Κατά την διεξαγωγή δύσκολων περιστατικών που δραματοποιούσαν οι συντονίστριες και παρακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί (fishbowl role-plays), παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να διακρίνουν τις λεκτικές παρεμβάσεις αλλά και τη φρασεολογία που χρησιμοποιείται. Οι εκπαιδευόμενοι δήλωναν ότι οι δεξιότητες στις οποίες εκτέθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ήταν για τις ίδιες/ους καινούργιες, χρήσιμες και απαραίτητες δεδομένου καταπραΰναν τα πνεύματα, έθεταν όρια και κανόνες και επιφέραν συνεργασία.

Γενικότερα, στην εφαρμογή των δεξιοτήτων σε εξάσκηση παιχνιδιών ρόλων χρησιμοποιώντας σενάρια από την εμπειρία στην τάξη, δύσκολων περιστατικών και με αντιδραστικούς μαθητές, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν καταρχήν στην εφαρμογή των δεξιοτήτων και παρέκκλιναν προς συνήθης σε αυτούς τρόπους παρέμβασης.

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν το ρόλο του 'δύσκολου' παιδιού ή 'δύσκολου' γονέα, ανέφεραν ότι αυτό που επηρέαζε περισσότερο τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους δεν ήταν τόσο η εφαρμογή των δεξιοτήτων όσο η γενικότερη στάση του/της εκπαιδευτικού που είχαν απέναντί τους και το κατά πόσο αυτή στηριζόταν στις οι αναγκαίες και επαρκής συνθήκες: ενσυναίσθηση, αποδοχή/σεβασμός και αυθεντικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η θέληση του/της εκπαιδευτικού να δει και τη δική τους πλευρά, να υπολογίσει τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, η αμεσότητα, ειλικρίνεια και ο σεβασμός με την οποία τους αντιμετώπιζε, έκανε τη διαφορά στο να μειώσει τις αντιδράσεις και να φέρει θετική ανταπόκριση, διαλλακτικότητα και συνεργασία.

Τα σενάρια των παιχνιδιών ρόλων στην εκπαίδευση είναι προσχεδιασμένα με αύξοντα βαθμό σοβαρότητας και δυσκολίας. Προς το τέλος της εκπαίδευσης οι επιμορφούμενες/οι εξέφραζαν συχνά την ανάγκη εξάσκησης πάνω σε περιστατικά από τη δική τους εμπειρία.

Από το σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών σε περιστατικά που αντιμετώπιζουν με μαθητές και γονείς, κατέστη προφανές στις συντονίστριες ότι το 3Step Anti-Bullying μπορεί να φέρει ουσιαστικότερο και μακροπρόθεσμο θετικό αντίκτυπο ενταγμένο σε ένα γενικό ολιστικό πλαίσιο παρεμβάσεων, που αφορούν στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, προγράμματα όπως το ΒΑΓΙΑ (Γερούκη, υπό έκδοση) που εφαρμόζονται στις τάξεις, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και με συχνότητα μία φορά το μήνα, χτίζουν σε βάθος χρόνο και όχι αποσπασματικά την αυτογνωσία, την κρίση και την ενσυναίσθηση, ενισχύοντας τις καλές σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους καθώς και με τους εκπαιδευτικούς και μειώνουν σημαντικά την πιθανότητα εκδήλωσης εκφοβιστικών περιστατικών. Όπως καταγράφηκε από την εφαρμογή της εκπαίδευσης, η ανάγκη ενός τέτοιου συνδυασμού παρεμβάσεων δεν γίνεται να τονιστεί αρκετά δεδομένου ότι η μη αποδεκτή συμπεριφορά παιδιών προκύπτει από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων στο οποίο το οικογενειακό πλαίσιο από μόνο του, όσο καλό και αν είναι, δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Το γεγονός αυτό φάνηκε έντονα από τα περιστατικά επικοινωνίας με γονείς τα οποία οι εκπαιδευτικοί έφερναν στο σεμινάριο. Μέσα από αυτά αποτυπωνόταν

ξεκάθαρα η ανάγκη πληροφόρησης, καθοδήγησης, υποστήριξης και κυρίως συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.

Από τις κατ' ιδίαν συνομιλίες που αποζητούσαν αρκετοί εκπαιδευτικοί με τις συντονίστριες μετά το τέλος της επιμόρφωσης, αλλά και τις επικοινωνίες τους στα διαλλείματα καθώς και στην ολομέλεια, παρατηρήθηκε ότι τόσο τα σεμινάρια όσο και από τις συναντήσεις ανατροφοδότησης-τρίωρες συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν λίγες εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, επέφεραν εσωτερικές διεργασίες συνειδητοποίησης και προσωπικής ανάπτυξης. Ως προς τη θεματολογία τους οι συζητήσεις αυτές αφορούσαν α) αναφορές και συσχετίσεις με προσωπικά βιώματα για τις σχέσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς κατά τα χρόνια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, β) προβληματισμούς γύρω από τη σχέση τους με τα παιδιά τους εφόσον ήταν γονείς, γ) συνειδητοποιήσεις για τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με μαθητές και γονείς. Σημειώθηκε ότι αυτές οι εκμυστηρεύσεις συνέβαλαν στον να ομαλοποιείται το προσωπικό βίωμα των εκπαιδευτικών και να κατατάσσεται σε μια κοινή επαγγελματική αλλά και ανθρώπινη εμπειρία. Κατά τις συναντήσεις ανατροφοδότησης όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για την εμπειρία τους στην εφαρμογή της μεθόδου 3Step Anti-Bullying, εκφραζόταν έντονα οι ανάγκη για ανάλογες συναντήσεις σε τακτική βάση, εν ήδη εποπτείας, που θα τους έδιναν την δυνατότητα να μοιραστούν εμπειρίες, να εκφράσουν συναισθήματα και να μάθουν ο ένας από τον άλλο.

3. Συμπεράσματα

Ερχόμαστε στον κόσμο με καλωδίωση τέτοια που μας ωθεί προς αναζήτηση ασφάλειας και αναγνώρισης. Τα στοιχεία αυτά επιφέρουν την ψυχική υγεία, την ανάπτυξη, την αυτοπραγμάτωση και μας ωθούν προς την ίαση και την ανασυγκρότηση. Παιδιά στρεσαρισμένα, λόγω καταστάσεων στο σπίτι ή το σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλή σχολική απόδοση και δυσκολίες στην συσχέτιση με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Παρότι οι αντιδράσεις τους δημιουργούν προβλήματα στα ίδια και τον περίγυρό τους, δεν είναι παρά συμπτώματα μιας εσωτερικής δυσφορίας και της ανάγκης για ασφάλεια και επαφή, συνθήκες τις οποίες παρότι ενστικτωδώς αναζητούν, μερικά από αυτά δεν έχουν ποτέ βιώσει. Είναι προφανές ότι οι σύγχρονες δυναμικές που επηρεάζουν τόσο την οικογένεια όσο και το σχολείο έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη ψυχική υγεία/ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Όπως αναφέρει ο Ματσόπουλος (2009), το σχολείο πρέπει να λάβει υπόψη του ότι σε αυτό μεγαλώνουν ανθρώπινες ψυχές. Πρέπει να πάψει η εμμονή με την ύλη, τους βαθμούς και την επιτυχία στις εξετάσεις, να δούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες ως σύνθετα πλάσματα και να ασχοληθούμε με την ολόπλευρη ανάπτυξή τους μέσα από ένα ολιστικό σύνολο παρεμβάσεων. Η δε συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν μπορεί να τονιστεί αρκετά δεδομένου ότι οι γονείς έχουν ανάγκη συμμάχων στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές δε η αρνητική στάση των γονέων δεν είναι παρά ο απόηχος ανησυχίας, κούρασης και ανάγκης για στήριξη και καθοδήγηση.

Η εκπαιδευτική κοινότητα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στον επαυξημένο ρόλο που οι ευρύτερες κοινωνικές και οικογενειακές αλλαγές επιβάλλουν και τις οποίες περιγράψαμε στην εισαγωγή αυτής της εργασίας χρειάζεται να αναθεωρήσει τόσο το ρόλο που έχει αναλάβει όσο και τους στόχους των παρεμβάσεων που επιλέγει.

Η μέθοδος 3Step Anti-Bullying θα μπορούσε να αποτελέσει μια παιδαγωγική παρέμβαση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καθώς στηρίζεται: α) σε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο επικοινωνίας, με αρχή, μέση και τέλος, με στόχο τη μεταξύ τους συνεργασία και ανταπόκριση, β) στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και ρόλων ως προς την πλαισίωση και ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, γ) στην οργάνωση στάσεων και του συμβουλευτικού

τους ρόλου με τους γονείς, δ) στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών που δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ε) στην οργάνωση ενός θετικού πλαισίου συνεργασίας με τους γονείς, και στ) στην καλλιέργεια/ανάπτυξη μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης που ταιριάζει με τη φιλοσοφία των σύγχρονων σχολείων.

Τέλος, όσο αφορά τη σχολική μονάδα σε διαχρονικό επίπεδο, να επιτευχθεί: α) η καλλιέργεια και διατήρηση ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής, β) η μετάδοση του μηνύματος ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια μη αποδεκτή συμπεριφορά στο σχολείο και ότι πρέπει να αντιμετωπιστεί, γ) η αναβάθμιση της σχολικής/παιδαγωγικής κουλτούρας/φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών μέσα από τη διάθεση για έμπρακτη συμμετοχή στη διατήρηση ενός θετικού και ασφαλούς κλίματος εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

Εκπαιδευτικοί που ξέρουν να προσεγγίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, να επικοινωνούν μαζί τους χωρίς να καθίστανται απειλητικοί αλλά ούτε υποχωρητικοί, να δίνουν στα παιδιά αυτό που χρειάζονται και στο οποίο ο εγκέφαλός τους είναι έτοιμος να ανταποκριθεί έχουν κεντρικό ρόλο στη ζωή τους. Η συμβολή τους είναι καθοριστική στο να δημιουργήσουν τα παιδιά μια υγιή και ισορροπημένη προσωπικότητα, να έχουν καλή σχέση με τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Αυτό όμως είναι ταυτόχρονα θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Applegate, J. S., & Shapiro, J. R. (2005). *Neurobiology for clinical social work: Theory and practice*. W W Norton & Co.
- Blackwell Clarke, L., Influence On Children, Media: History of Media for Children, General Considerations, Studies of Media Influence, Domains of Influence, Recommendations (χωρίς χρονολογία), Ανακτήθηκε 22/7/2020 από <https://education.stateuniversity.com/pages/2212/Media-Influence-on-Children.html>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss (Vol. 1)*. New York: Basic Books.
- Γερούκη (υπό έκδοση). *ΒΑΓΙΑ ένα ολιστικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού στην τάξη*.
- Christofi, M., & Nicolaou, G. (2015). *Teachers' and students' views about school bullying in ethno-cultural diverse schools of Greece: School climate or immigrants' characteristic?* Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29 June-3 July.
- De Young, P. (2015), *Understanding and Treating Chronic Shame*, London: Routledge).
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (1993), 'Resilience as process', *Development & Psychopathology*, 5: 517-28.
- Georgiou, S. N. (2008), Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology* 78, 109-25.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New York: Three Rivers Press.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Jensen, F. E., & Ellis Nutt, A. (2014). *The Teenage Brain: A Neuroscientist's Survival Guide To Raising Adolescents And Young People*, New York: Harper Collins.
- Johnson, S. (2013). *Love Sense: The Revolutionary New Science of Romantic Relationship* USA: Little, Brown and Co, Hachette Book Group.

- Καφέτσιος, Κ. (2005), *Δεσμός, Συναισθημα και Διαπροσωπικές σχέσεις* Αθήνα: Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2013). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η., & Stavrou, D.-P. (2007). Κακοποίηση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Όρια και προοπτικές των οικοσυστημικών παρεμβάσεων. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Β' Τόμος (σ. 81-97). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kennedy J. H., & Kennedy C. E. (2004), Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology In The Schools*, 41(2), 2004.
- Kourkoutas, E. (2008). A contextually based intervention for victimized (bullied) children within elementary school settings, *International Journal of Psychology*, 43, 3-4, 760.
- Kourkoutas, E., Plexousakis, S., & Georgiadi, M. (2009). Bullying and Victimization in a Special Educational Setting for Adolescents: A Pilot Intervention. In I. Gomes & R. L. Maia (Eds.) *Special Education: From Theory to Practice* (pp. 405-412). Porto: Fernando Pessoa.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος (Βελτιωμένη Έκδοση).
- Κουρκούτας, Η., Γιοβαζολιάς, Θ., Πλεξουσάκης, Σ., & Stavrou, P.-D. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο: Ενδεικτικά στοιχεία, σχόλια και προτάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σ. 337-368). Αθήνα: Τόπος.
- Luxmore, N. (2010), *Young People In Love And Hate*, London: Jessica Kingsley.
- Ματσόπουλος, Α. (2009), Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης, *Επιθετικότητα: Τεύχος 11 – Ιούνιος 2009*, Ανακτήθηκε 10/7/20 από <http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/via-schools.pdf>
- Μαυρογιάννης, Δ. (2006), Παιδική και εφηβική παραβατικότητα, παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξογενών παραγόντων, περ. *Προβληματισμοί*, τευχ. 36/2006, Ανακτήθηκε 10/7/2020 από http://www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t36/t36_12.htm
- McConville, D., & Cornell, D. G. (2003), Aggressive Attitudes Predict Aggressive Behaviour in Middle School Students, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11: 179-87 στο Eliot, M., & Cornell D. G., (2009), *Bullying in Middle School as a Function of Insecure Attachment and Aggressive Attitudes*.
- McLeod, S. (2018), Ainsworth: The Strange Situation Attachment Styles, *Simply Psychology*, Ανακτήθηκε 10/7/2020 από <https://www.simplypsychology.org/mary-ainsworth.html>
- Mearns, D., & Thorne, B. (2000), *Person Centred Therapy Today: New Frontiers in Theory and Practice*, London: Sage.
- Μπόνια, Στ., Μ. (2009) *Ο Σχολικός Εκφοβισμός Ως Ειδικότερη Εκδήλωση του Φαινομένου Της Ενδοσχολικής Βίας Στο Ελληνικό Σχολείο.*, Διπλωματική εργασία, Ανακτήθηκε 10/7/2020 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/272628/files/GRI-2015-15202.pdf>
- Νικολάου, Σ., Μ. (χωρίς χρονολογία), *Η βία, Η επιθετική συμπεριφορά και η τηλεοπτική επίδραση*, [PDF file] Ανακτήθηκε 22/7/20 από <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/html/nikolaou.html>
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008), Attachment and empathy as predictors of roles as defenders of outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology* 46, 687-703.
- Ogden, P., Minton, K., Pain, C. (2006). *Trauma And The Body: A Sensory Motor Approach To Psychotherapy*, NY: Guilford Press.

- Pianta, R. C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association στο Kennedy J. H., & Kennedy C. E. (2004), *Attachment Theory: Implications for School Psychology*. *Psychology In The Schools*, 41(2), 2004.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.
- Porges, S. (2020), *Neurobiology of Love and Human Relationships*, Σημειώσεις webinar: Instituto Cuatro Ciclos.
- Porges, S. (2011), *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, Self-Regulation* USA: Norton.
- Ρασιδάκη, Χ. (2016). *Σχολικός Εκφοβισμός Bullying: Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας – Τρόποι αντιμετώπισης*, Αθήνα: Πατάκης.
- Roberts, W. B. (2008). *Working With Parents Of Bullies and Victims*, California: Corwin Press.
- Rogers, C., & Farson, R. (2015). *Active Listening*, USA: Martino Publishing.
- Samsari, E. P., & Nikolaou, G. (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying*. Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June – 3rd July.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322–340). New York, NY: Guilford.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Siegel, D. (2013). *Brainstorm, The Power And Purpose Of The Teenage Brain*, New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Siegel, D., & Bryson P.T. (2012), *The Whole-Brain Child: 12 Proven Strategies To Nurture Your Child's Developing Mind*, London: Robinson.
- Schore, A. (1994), *Affect Development and the Origin of the Self.*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schore, A. N. (2003). Early Relational Trauma, Disorganized Attachment, and the Development of a Predisposition to Violence. In M. F., Solomon & D., Siegel (Eds), *Healing Trauma*, New York: W.W. Norton & Company.
- Sroufe, L. A. (1996), *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Walden, L. M., & Beran T. N. (2010), Attachment Quality and Bullying Behaviour in School-Aged Youth, *Canadian Journal of School Psychology* 25 (1) 5-18.

Εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στην προσχολική εκπαίδευση

Διδάχου Ελένη

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
(ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Δυτικής Ελλάδας, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
didachoueleni@gmail.com*

Παπαδημητροπούλου Παναγούλα

*Εκπαιδευτικός ΠΕ60 & ΠΕ02, Phd, Πειραματικό Νηπιαγωγείο Πανεπιστημίου Πατρών
yioulipapad@gmail.com*

Σταματούκου Χρυσούλα

*Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Msc, Πειραματικό Νηπιαγωγείου Πανεπιστημίου Πατρών
krinio.chil@gmail.com*

Χειλαδάκη Κρινιώ Κωνσταντίνα

*Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ
krinio.chil@gmail.com*

Περίληψη

Η Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί μία μέθοδο πρόληψης της ενδοσχολικής βίας μέσα από τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές/τριες στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για μία διαδικασία, κατά την οποία παιδιά εκπαιδεύονται από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές, προκειμένου να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου. Σκοπός του εργαστηρίου είναι η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση των συμμετεχόντων- εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε πρακτικές ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Το εν λόγω εργαστήριο θα ακολουθήσει την ακόλουθη δομή: α) σύντομη εμπλουτισμένη εισήγηση αναφορικά με τη Σχολική Διαμεσολάβηση, β) χωρισμός σε ομάδες, γνωριμία μεταξύ των μελών, μοίρασμα ρόλων και οικειοποίηση των μελών κάθε ομάδας με το ρόλο τους (εκπαιδευτικός, παιδιά σε σύγκρουση, παιδιά διαμεσολαβητές, παρατηρητές) γ) παιχνίδι ρόλων σε μικτές ομάδες με παρατήρηση τεχνικών διαμεσολάβησης από τους παρατηρητές, δ) παρουσίαση στην ολομέλεια - σχολιασμός, ε) σύνοψη των βασικών αρχών της διαμεσολάβησης, στ) αξιολόγηση εργαστηρίου. Επιδιωκόμενα αποτελέσματα μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με την έννοια της Σχολικής Διαμεσολάβησης και των ιδιαιτεροτήτων της στο χώρο του νηπιαγωγείου, να κατανοήσουν την διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εκπαιδευτούν οι μαθητές σε αυτήν και να αποκτήσουν τις ανάλογες δεξιότητες εφαρμογής της στη σχολική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, παιχνίδι ρόλων, διαχείριση συγκρούσεων.

School - based mediation experiential workshop for kindergarten teachers

Didachou Eleni

*Educational Work Coordinator at Regional Centre for Educational Planning (PEKES) of
Western Greece, Dr University of Peloponnese,*

didachoueleni@gmail.com

PapadimitropoulouPanagoula

Kindergarten Teacher, Phd, Experimental Kindergarten of the University of Patras
yioulipapad@gmail.com

StamatoukouChrysoula

Kindergarten Teacher, Msc, Experimental Kindergarten of the University of Patras
krinio.chil@gmail.com

ChiladakiKrinioKonstantina

Psychologist, Postgraduate student of EKPA
krinio.chil@gmail.com

Summary

School Mediation is a method that prevents intra-school violence through the management of conflicts that arise between students in the school environment. It is a process in which children are trained by teachers to act as mediators in order to manage conflicts that arise at school. The purpose of the workshop is to raise awareness and familiarize the participants-teachers of preschool education in practices of peaceful resolution of conflicts in the school environment. This workshop will follow the following structure: a) brief enriched presentation regarding School Mediation, b) division into groups, acquaintance between members, division of roles and appropriation of the members of each group with their role (teacher, children in conflict, children mediators, observers) c) role-play in mixed groups with observation of mediation techniques by observers, d) presentation in plenary - commentary, e) summary of the basic principles of mediation, f) laboratory evaluation. The desired results after the completion of the workshop are the participants to get in touch with the concept of School Mediation and its peculiarities in the field of kindergarten, to understand the process followed in order to train students in it and to acquire the appropriate application skills. in school reality.

Keywords: School Mediation, role play, conflict management

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το περιεχόμενο, η δομή και οι θεωρητικές διαστάσεις βιωματικού εργαστηρίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και αφορά τη Σχολική Διαμεσολάβηση στο νηπιαγωγείο. Στόχος της εργασίας είναι να τεθούν υπό συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα θέματα που σχετίζονται τόσο με τη Σχολική Διαμεσολάβηση στο νηπιαγωγείο όσο και με τη σχετική επιμόρφωση των νηπιαγωγών για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Στην εργασία παρουσιάζονται εν συντομία θεωρητικά στοιχεία που αφορούν την Σχολική Διαμεσολάβηση καθώς και ιδιαιτερότητες που έχουν εντοπίσει οι συγγραφείς σχετικά με την αξιοποίησή της στο νηπιαγωγείο. Παρουσιάζονται διεξοδικά η μεθοδολογία και οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για το συγκεκριμένο εργαστήριο καθώς και η δομή του, με σύντομες αναφορές στο σκεπτικό και τη φιλοσοφία που διέπει τις συγκεκριμένες επιλογές μεθόδων και τεχνικών από τους επιμορφωτές. Τέλος αναφέρονται στοιχεία για συζήτηση που προκύπτουν από την υλοποίηση του συγκεκριμένου εργαστηρίου καθώς και προτάσεις για μια συνολική επιμορφωτική δράση προς την συστηματική

υποστήριξη εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικής Διαμεσολάβησης στο νηπιαγωγείο.

Γενικά στοιχεία Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η *Σχολική Διαμεσολάβηση* ως όρος αναφέρεται στον τρόπο επίλυσης και διευθέτησης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για διαδικασία, η οποία άρχισε να εφαρμόζεται στα σχολεία στις απαρχές της δεκαετίας του 1990 (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015: 361). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010: 60), πρόκειται για εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας, δίνει έμφαση στον διάλογο, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση, ενώ παράλληλα «θύτης» και «θύμα», αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό. Μπορεί να εφαρμοστεί μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή, του λεγόμενου διαμεσολαβητή, ο οποίος διατηρεί αμερόληπτη στάση και βοηθά τις εμπλεκόμενες πλευρές να επιλύσουν τις διαφορές τους (Θάνος, 2017: 113, Αρτινοπούλου, 2010: 60). Πρόκειται για μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας (Αρτινοπούλου, 2010: 60).

Οι κύριοι στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης είναι (Αρτινοπούλου 2010:61):

- Μείωση ποινών και τιμωριών στο σχολείο.
- Μείωση βίαιων και εκφοβιστικών συμπεριφορών.
- Ενίσχυση φιλικών σχέσεων και ενδυνάμωση συνεργατικού και δημοκρατικού κλίματος, μέσα από εποικοδομητικό διάλογο.
- Ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης σχέσεων.
- Βελτίωση της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.
- Αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Οι ειδικότεροι στόχοι ενός προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης αποσκοπούν στην (Θάνος, 2017: 52):

- εμφύσηση αρχών δικαιοσύνης, ενσυναίσθησης, ισότητας, ομαδικού πνεύματος, αλληλοσεβασμού,
- καλλιέργεια φιλικών σχέσεων και θετικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο,
- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων,
- ευαισθητοποίηση των μαθητών στην επίλυση διαφορών και συγκρούσεων.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν σε μία διαδικασία Σχολικής Διαμεσολάβησης είναι τα εξής (Adigüzel, 2015, Κ.Ε.Σ.Δ., 2015, IREX & FTI, 2013, Αρτινοπούλου, 2010, Cremin, 2007):

- Συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων μερών για συμμετοχή στην συνάντηση και εξήγηση του σκοπού για τον οποίο πραγματοποιείται.
- Προσδιορισμός του προβλήματος και συλλογή απαραίτητων πληροφοριών. Οι εμπλεκόμενοι παραθέτουν την δική τους οπτική για την εξέλιξη της διαφωνίας (τι συνέβη, πότε, γιατί) εκφράζοντας παράλληλα και τα συναισθήματά τους.
- Πρόταση λύσεων για την επίλυση του προβλήματος. Είναι σημαντικό οι διαφωνούντες να σκεφτούν πιθανές λύσεις.
- Αξιολόγηση των επιλογών και επιλογή τελικής λύσης η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των διαφωνούντων.
- Ανάπτυξη συμφωνίας και δέσμευση σε αυτήν. Είναι σημαντικό επίσης οι διαφωνούντες να αντιληφθούν τον ρόλο και τις ευθύνες τους για την αντιμετώπιση μελλοντικών συγκρούσεων.

Σχολική Διαμεσολάβηση και Νηπιαγωγείο -ιδιαιτερότητες

Σύμφωνα με τον Τζήμα (2018), η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων συνιστά τρόπο αποκατάστασης των συγκρούσεων, κατά την οποία ένα ουδέτερο τρίτο άτομο είναι παρών στην διένεξη και οι συγκρουσθέντες διαπραγματεύονται μία αμοιβαία συμφωνία. Διαμεσολαβητής γίνεται κάποιος που το επιθυμεί. Μπορεί να επιλεγθεί από τα παιδιά ή από τον εκπαιδευτικό (Τζήμας, 2018). Ως διαμεσολαβητής ορίζεται το άτομο που βοηθά τους διαφωνούντες να φτάσουν σε μία συμφωνία, αναφορικά με τα αίτια της σύγκρουσης και του τρόπου επίλυσής της (Mic, Mic & Radulescu, 2014).

Στην προσχολική ηλικία, έρευνες έχουν εστιάσει στην αποτελεσματικότητα διάφορων προγραμμάτων που αφορούν τόσο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών όσο και στην εκπαίδευση μαθητών για επίλυση συγκρούσεων (Gross, 2013). Φαίνεται πως οι μαθητές είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία επίλυσης μιας φιλονικίας, κάτι που ενθαρρύνει διαδικασίες αυτό-ρύθμισης και αυτοελέγχου. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η υποστήριξη των συνομηλίκων περιλαμβάνει την εκπαίδευση ορισμένων μαθητών σε φίλους ή συμπαραστάτες, των οποίων ο ρόλος είναι να πλησιάζουν παιδιά που είναι απομονωμένα ή δεν έχουν φίλους και να εντοπίζουν έντονες αντιπαλότητες μεταξύ των μαθητών. Φυσικά, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στην παρατήρηση αλλά και στην συζήτηση όσων διαδραματίζονται με ενήλικες. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχει ένας πάγκος φιλίας ή μία στάση φιλίας που τα παιδιά μπορούν να πάνε εάν έχουν ανάγκη στήριξης από συνομήλικους (Cowie & Jennifer, 2009).

Στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη σημασία και την προστιθέμενη αξία που έχει για τα παιδιά η εμπλοκή τους σε διαδικασίες Σχολικής Διαμεσολάβησης, η σταδιακή μείωση της εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, ώστε να δοθεί χώρος και χρόνος στα παιδιά για επίλυση διαφορών, καθώς και η εκπαίδευσή όλων ώστε να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες τόσο στη διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης όσο και στη διάρκεια της ζωής τους. Για παράδειγμα, να μάθουν, παιδιά και εκπαιδευτικοί, να κατανοούν τα αισθήματά τους, τα αισθήματα των άλλων, αλλά και την αξία της ήρεμης συμπεριφοράς. Να μπορούν να παρουσιάσουν τη δική τους άποψη για κάτι που συνέβη και να είναι σε θέση να κατανοήσουν την οπτική και των άλλων παιδιών. Να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, όπου ο ακροατής ανταποκρίνεται σε ένα άλλο πρόσωπο έτσι ώστε να προάγεται η αμοιβαία κατανόηση. Να συνεργαστούν για να λύσουν από κοινού ένα πρόβλημα, να μοιραστούν διηγήσεις και να καταλάβουν την αξία της καλοσύνης και της ευγένειας στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων.

Εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης είναι π.χ. διαδραστικές ασκήσεις, βιωματικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, ανάλυση εννοιών. Μέσω αυτών τα παιδιά μαθαίνουν, τα βήματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης τα οποία εμπεριέχουν αξίες σεβασμού του άλλου, διαφορετικότητας και ενσυναίσθησης (Μαυροσκούφης, 2008). Ουσιαστική παράμετρος θεωρείται η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και η δική τους αντίληψη για την Σχολική Διαμεσολάβηση, γιατί ο ρόλος τους ως συντονιστές της διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Σχολική Διαμεσολάβηση και Επιμόρφωση Νηπιαγωγών

Με βάση τα πορίσματα έρευνας που πραγματοποίησαν οι Ασημόπουλος, Γιαννακοπούλου, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ & Τσιάντης, (2008), οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται στην

εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων, λόγω της φανεράς έλλειψης επικοινωνίας στους κόλπους του σχολείου και της δυσλειτουργίας και υπολειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούν ότι καλούνται μόνοι, να έλθουν αντιμέτωποι με το πρόβλημα κι ότι δεν υπάρχει καμία γραπτή πολιτική που να τους κατευθύνει στο πώς να κινηθούν, να διαχειριστούν, να αποτιμήσουν και να παρεμποδίσουν την εκτύλιξη τέτοιων περιστατικών. Σύμφωνα με την Βλάχου (2011), οι νηπιαγωγοί επεμβαίνουν με μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, στην επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα στα παιδιά. Στις ερευνητικές εργασίες που εντοπίστηκαν από την ομάδα συγγραφής, σπάνια αναφέρονται στοιχεία που να αφορούν την προσχολική εκπαίδευση. Τα προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης αφορούν κυρίως τις άλλες βαθμίδες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται η προσπάθεια εφαρμογής της στο νηπιαγωγείο¹⁰. Στο εργαστήριο που παρουσιάζεται στην εργασία, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες μέσα από βιωματικές διαδικασίες να αναστοχαστούν αναφορικά με τις προσωπικές τους απόψεις, δεξιότητες και στάσεις για τη Σχολική Διαμεσολάβηση στο νηπιαγωγείο. Να βιώσουν τη διαδικασία μέσα από την ασφάλεια που προσφέρει ένα παιχνίδι ρόλων και να προσδιορίσουν με τη συμβολή της ομάδας του εργαστηρίου, τα οφέλη αλλά και τις προκλήσεις που προσφέρει η αξιοποίηση της Σχολικής Διαμεσολάβησης τις τάξεις του νηπιαγωγείου.

2. Μεθοδολογία εργαστηρίου

Στο εργαστήριο επιλέγονται ενεργητικές-συμμετοχικές μέθοδοι και τεχνικές επιμόρφωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 27). Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται στην ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, με παράλληλη αλληλεπίδραση με τους επιμορφωτές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 29). Η εθελοντική συμμετοχή στο εργαστήριο αποτελεί θετική προϋπόθεση για επιτυχή αξιοποίηση ενεργητικών τεχνικών, σε συνδυασμό με τη διασφάλιση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος από τους επιμορφωτές καθώς και αναστοχαστικών διεργασιών για επαναξιολόγηση της εμπειρίας και επανανοηματοδότηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 31).

Συμμετοχικές - ενεργητικές μέθοδοι και τεχνικές επιμόρφωσης – εργαστήριο – παιχνίδι ρόλων

Στη συγκεκριμένη εργασία υιοθετείται ως ορισμός του εργαστηρίου, συνεδρίες που συνδυάζουν θεωρητική διδασκαλία με πρακτική εκπαίδευση η οποία παρέχεται κατά τη διάρκεια σεμιναρίου ή συνεδρίου (Eurostat, 2015: 21). Ως διαδικασία επιμόρφωσης το εργαστήριο δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά ώστε να ενδυναμώσουν την πρακτική τους εμπειρία μέσα από την επίλυση προβλημάτων που έχουν άμεση σχέση με την εργασία τους, αποτελεί ενδιαφέροντα τρόπο μάθησης από άλλους επαγγελματίες που ανήκουν στον ίδιο τομέα (Darr, Argote & Erpple, 1995) και μπορεί να εμπεριέχει διάφορες τεχνικές κατά την υλοποίησή του από τους επιμορφωτές (De Grip & Pleijers, 2019). Στο πλαίσιο ενός συνεδρίου, η συμμετοχή σε εργαστήριο αποτελεί τρόπο τυπικής αλλά και άτυπης μάθησης, ενώ είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο γενικής συμμετοχής σε ένα συνέδριο (De Grip & Pleijers, 2019, Rüber, & Bol, 2017). Μελέτες στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι μέσω των εργαστηρίων επιτυγχάνεται διάδοση και

¹⁰Οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές του εργαστηρίου υλοποίησαν κατά το σχολικό έτος 2019-2020 πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης στο νηπιαγωγείο, το οποίο παρουσιάζεται με σχετική εισήγηση στο Συνέδριο.

ανταλλαγή καλών πρακτικών σε έναν τομέα από τους συμμετέχοντες, καθώς και ενημέρωσή τους για τις τελευταίες εξελίξεις στον κλάδο τους (De Grip & Pleijers, 2019, Llewellyn, Pannell, Lindner & Powles, 2006, Cohen & Levinthal, 1990).

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο επιλέγονται ως τεχνικές επιμόρφωσης η εμπλουτισμένη εισήγηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 28) και το παιχνίδι ρόλων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 35). Κατά την έναρξη του εργαστηρίου πραγματοποιείται σύντομη εισήγηση με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, κατά την οποία παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της Σχολικής Διαμεσολάβησης στο νηπιαγωγείο, σε χρόνο που δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά. Δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να υποβάλουν ερωτήματα τα οποία συζητούνται κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εργαστηρίου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 29, Κόκκος, χ.χ.: 177-195), ενώ τμήμα του κειμένου της εισήγησης αξιοποιείται υποστηρικτικά από την ομάδα κατά τη συμμετοχή των μελών στο παιχνίδι ρόλων που αποτελεί την κατ' εξοχήν τεχνική του εργαστηρίου, ώστε να αναπτύξουν σχετική γνωστική ετοιμότητα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 35-36, Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 37).

Στο παιχνίδι ρόλων του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες βιώνουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές όσων εμπλέκονται σε μία σύγκρουση και στη διαδικασία επίλυσής της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 36, Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 37). Απώτερος σκοπός είναι να αποτελέσει πρόκληση για προβληματισμό και κατανόηση μιας συγκρουσιακής κατάστασης ώστε να αξιοποιηθεί στην πραγματικότητα του κάθε συμμετέχοντα με διαφοροποιήσεις και αλλαγές, ανάλογες με τις εκάστοτε αναδυόμενες ανάγκες διαμεσολάβησης (Γουρνάς, 2007).

Σενάριο εργαστηρίου-διαδικασία

Μετά το πέρας του εργαστηρίου αναμένεται οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 37):

- διερευνήσουν τρόπους επίλυσης μιας σύγκρουσης μέσα από τη διαδικασία διαμεσολάβησης,
- μπουν στη θέση όλων των μερών μιας διαμεσολάβησης,
- αναπτύξουν ενσυναίσθηση και
- αντιληφθούν τα οφέλη που εισπράττουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες σε μια σύγκρουση, αλλά και στη διαδικασία διαμεσολάβησης για την επίλυσή της.

Στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους ρόλου, μία πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αφορά στη μετακίνηση από μια προσωπική σε μια συστημική αντίληψη, από την κατανόηση των προσωπικών χαρακτηριστικών στην κατανόηση της δυναμικής των σχέσεων σε κάθε πλαίσιο (Γουρνάς, 2007). Ζητούμενο από τη συμμετοχή στο εργαστήριο είναι να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση, τη διαφορετική οπτική γωνία και στην αξιοποίηση όλων των «φωνών» τόσο μέσα σε κάθε άνθρωπο όσο και των «φωνών» των μελών μιας ομάδας (Γουρνάς, 2007).

Το εργαστήριο χωρίζεται σε πέντε φάσεις: α) Δημιουργία ρόλων σε ομοιογενείς ομάδες, β) Προσομοίωση σύγκρουσης και διαμεσολάβησης σε μικτές ομάδες, γ) Ανταλλαγή συναισθημάτων στις μικτές ομάδες, δ) Σύνθεση των συμπερασμάτων στις ομοιογενείς ομάδες και ε) Παρουσίαση και σχολιασμός από τους επιμορφωτές στην Ολομέλεια.

α) Δημιουργία ρόλων σε ομοιογενείς ομάδες (Διάρκεια 30 λεπτά)

Οι επιμορφωτές αφού παρουσιάσουν σύντομα τις βασικές αρχές της της σχολικής διαμεσολάβησης, τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού συντονιστή καθώς και τις πιο ουσιαστικές ικανότητες που είναι σημαντικό να διαθέτει ένας διαμεσολαβητής, σε σύντομη εισήγηση, παρουσιάζουν τους ρόλους που θα προσομοιωθούν στο εργαστήριο ώστε οι συμμετέχοντες να επιλέξουν αυτόν που επιθυμούν.

Οι ρόλοι που διαπραγματεύεται το συγκεκριμένο εργαστήριο αφορούν:

- έναν μαθητή που προκαλεί τη σύγκρουση,
- έναν μαθητή που συμμετέχει και συγκρούεται,
- έναν φίλο ή δύο φίλους που παρακολουθεί/ούν και θέλει/ουν να βοηθήσει/ουν για να επιλυθεί η σύγκρουση,
- τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί συντονιστικά και υποστηρικτικά και
- παρατηρητές οι οποίοι θα συντελέσουν ουσιαστικά στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων μέσα από την κριτική αποτύπωση της όλης διαδικασίας.

Ο αριθμός των ρόλων των φίλων καθώς και ο αριθμός των παρατηρητών εξαρτάται από τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων στο εργαστήριο. Το σημαντικό είναι να δημιουργηθούν τουλάχιστον πέντε ή έξι ομάδες των τεσσάρων έως έξι ατόμων που θα αναλάβουν τον κάθε ρόλο, ενώ η ομάδα ή οι ομάδες των φίλων που παρακολουθούν και των παρατηρητών δημιουργούνται με βάση τον αριθμό των μελών του εργαστηρίου. Επίσης οι ρόλοι ανακοινώνονται στους συμμετέχοντες χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο περιεχόμενό τους, ώστε το κριτήριο επιλογής να είναι ο ρόλος και όχι το συγκεκριμένο περιεχόμενο που έχει στη σκηνή της προσομοίωσης (Γουρνάς, 2007). Π.χ. ρόλοι μαθητών Α, μαθητών Β, μαθητών Γ, νηπιαγωγού και παρατηρητών.

Τα μέλη του εργαστηρίου επιλέγουν ένα ρόλο που επιθυμούν να προσομοιώσουν και έτσι δημιουργούνται ομοιογενείς ομάδες – ρόλοι. Κάθε ομοιογενής ομάδα απαρτίζεται από 4-5 μέλη τα οποία θα αποτελέσουν τις «φωνές» του ίδιου ρόλου, εκφράζοντας διαφορετικές σκέψεις, συναισθήματα, αντιδράσεις κατά τη διάρκεια προσομοίωσης της σύγκρουσης. Σε κάθε ομάδα ρόλο δίνεται ένα σύντομο κείμενο στο οποίο περιγράφονται κάποια στοιχεία που αφορούν το ρόλο και ζητείται από την ομάδα να συμπληρώσει τα στοιχεία με βάση απόψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα των μελών της. Οι ομάδες ρόλο τοποθετούνται στο χώρο και συζητούν στοιχεία του ρόλου τους, προσθέτοντας ό,τι νομίζουν πως βοηθά στο να οικειοποιηθούν το συγκεκριμένο ρόλο. Αντίστοιχα και οι παρατηρητές ως ρόλος σημειώνουν στο έντυπο που θα τους δοθεί, όσα θεωρούν ότι είναι σημαντικό να παρατηρήσουν και να καταγράψουν κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης της σύγκρουσης με βάση ένα σύντομο κείμενο που θα έχουν στη διάθεσή τους αλλά κυρίως με βάση τις προσωπικές τους

απόψεις και εμπειρίες (Γουρνάς, 2007), σχετικά με την επίλυση συγκρούσεων και τη Σχολική Διαμεσολάβηση.

β) Προσομοίωση σύγκρουσης και διαμεσολάβησης σε μικτές ομάδες (διάρκεια 20 λεπτά)

Οι επιμορφωτές παρουσιάζουν την σκηνή σύγκρουσης που θα προσομοιωθεί στο εργαστήριο, με αδρές αναφορές, παρέχοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αυτοσχεδιάσουν όσο θεωρούν ότι χρειάζεται. Π.χ. «κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο νηπιαγωγείο δύο παιδιά μαλώνουν για το ίδιο παιχνίδι. Το διεκδικούν και οι δύο με φωνές, εκνευρισμό και κλάματα... Ένα ή δύο παιδιά (ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων), παρακολουθούν τη σύγκρουση και προσπαθούν να παρέμβουν. Η νηπιαγωγός έρχεται και προτείνει στα παιδιά να τα βοηθήσει να επιλύσουν τη διαφωνία τους, με τη συμμετοχή και υποστήριξη του φίλου ή των φίλων τους ...».

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μεικτές ομάδες και προσομοιώνουν τη σύγκρουση μέχρι το σημείο επίλυσης, ή σταματούν τη διαδικασία όταν καταλήξουν ότι δεν επιλύεται το πρόβλημα, ενώ οι παρατηρητές καταγράφουν ό,τι θεωρούν σημαντικό σε σχετικά έντυπα.

Προτείνεται επίσης σε όσους συμμετέχοντες στις μικτές ομάδες το επιθυμούν, μια παραλλαγή διαμεσολάβησης συνομήλικων προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του νηπιαγωγείου, όπου ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια (Adigüzel, 2015, Κ.Ε.Σ.Δ., 2015, IREX & FTI, 2013, Αρτινοπούλου, 2010, Cremin, 2007):

- Συμφωνούμε όλοι να συμμετέχουμε.
- Λέει ο καθένας τι συνέβη και πώς ένιωσε.
- Λέει ο καθένας τι θα ήθελε να γίνει για να νιώσει πάλι καλά.
- Αξιολογούμε όλοι μαζί τις προτάσεις.
- Φτάνουμε σε συμφωνία.

Οι συμμετέχοντες μπορούν να ακολουθήσουν την τροποποιημένη πρόταση ή να έχουν στη διάθεσή τους τα στάδια διαμεσολάβησης που προτείνονται στη βιβλιογραφία και μέσω της συμμετοχής τους στο παιχνίδι ρόλων να προτείνει η ομάδα τους, τροποποιήσεις εάν θεωρούν ότι χρειάζεται ή να δοκιμάσουν να ακολουθήσουν τα στάδια και να βιώσουν την όλη κατάσταση μέσα από διαφορετικές οπτικές.

γ) Ανταλλαγή συναισθημάτων στις μικτές ομάδες (διάρκεια 10 λεπτά)

Μετά την ολοκλήρωση της σκηνής σε κάθε μικτή ομάδα, όλοι οι συμμετέχοντες, ακόμα και οι παρατηρητές, μοιράζονται στην ομάδα τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης, ενώ οι παρατηρητές αναλαμβάνουν να τα καταγράψουν και να μοιραστούν με την ομάδα αυτά που κατέγραψαν. Η οδηγία από τους επιμορφωτές είναι να καταγραφεί από ένα έως τρία συναισθήματα από κάθε συμμετέχοντα. Το σημαντικό στη δεδομένη φάση είναι να μοιραστούν τα μέλη της ομάδας τα διαφορετικά συναισθήματα που τους προκάλεσε η συμμετοχή τους, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάθε ρόλο να εκφραστεί και λεκτικά. Να ακούσει το κάθε μέλος τον εαυτό του και να ακουστεί από τους άλλους, περιγράφοντας πώς αισθάνθηκε βιώνοντας την «πραγματικότητα» στην οποία συμμετείχε (Γουρνάς, 2007).

δ) Σύνθεση των συμπερασμάτων στις ομοιογενείς ομάδες (διάρκεια 10 λεπτά)

Τα μέλη των μικτών ομάδων καταγράφουν ένα σύντομο κείμενο στο οποίο εντοπίζουν: α) τον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους επιλύθηκε η σύγκρουση, ή το σημείο επίλυσης στο οποίο έφτασαν στη διάρκεια του χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους, β) τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν με βάση το ρόλο τους και γ) τα οφέλη που θεωρούν ότι εισέπραξαν ως ρόλοι από τη συμμετοχή τους στην προσομοίωση. Πρόκειται για διαδικασία αναστοχασμού των μελών της ομάδας και σύνθεσης συνολικής εικόνας από την συμμετοχή στην προσομοίωση σε ένα διαφορετικό επίπεδο, αξιοποιώντας τη δυνατότητα που προσφέρει στα μέλη η ομαδική διεργασία (Γουρνάς, 2007, Τοδούλου, 2007). Το περιεχόμενο αναστοχασμού των ομάδων αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης του εργαστηρίου, τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για τους επιμορφωτές.

ε) Παρουσίαση και σχολιασμός από τους επιμορφωτές στην Ολομέλεια (διάρκεια 20 λεπτά)

Οι μικτές ομάδες μοιράζονται το κείμενο που κατέγραψαν στην Ολομέλεια του εργαστηρίου, με τη σειρά που θα επιλέξουν και αναδεικνύεται με αυτό τον τρόπο μία σύνθεση προβληματισμών, αρχών και συμπερασμάτων από όλη την ομάδα του εργαστηρίου (Γουρνάς, 2007). Η Ολομέλεια ως μεγάλη ομάδα δεν αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους ομάδων του εργαστηρίου αλλά τη συστημική αλληλεπίδρασή τους, η οποία αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του θέματος που διαπραγματεύεται, όπως αυτό της Σχολικής Διαμεσολάβησης, φωτίζει πλευρές, δίνει κατευθύνσεις και οδηγεί σε προβληματισμούς και προτάσεις (Γουρνάς, 2007), σε μία προσπάθεια συμπαραγωγής γνώσης (Τοδούλου, 2007). Τα σύντομα κείμενα που παρουσιάζονται στην ολομέλεια του εργαστηρίου καταγράφονται από τους επιμορφωτές, με την άδεια των συμμετεχόντων, ώστε να αποτελέσουν στη συνέχεια δεδομένα αξιολόγησης του εργαστηρίου σε δύο επίπεδα: α) ως καταγραφή της κάθε ομάδας και αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο παιχνίδι ρόλων και β) ως συνολική καταγραφή του εργαστηρίου, με συγκρίσεις των παρουσιάσεων και περεταίρω μελέτη του τρόπου που όλες οι ομάδες επιλέγουν να παρουσιάσουν τον αναστοχασμό τους στην ολομέλεια.

3. Συζήτηση – Προτάσεις

Σκοπός του εργαστηρίου είναι η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση των συμμετεχόντων σε πρακτικές Σχολικής Διαμεσολάβησης. Καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με την έννοια της Σχολικής Διαμεσολάβησης και των ιδιαίτερων παραμέτρων που διέπουν την υιοθέτησή της ως εκπαιδευτική πρακτική στο χώρο του νηπιαγωγείου. Επιδιώκεται, μέσα από παιχνίδι ρόλων και άλλες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, να κατανοήσουν τη διαδικασία που ακολουθείται, ώστε στη συνέχεια να υποστηρίξουν μαθητές στην συγκεκριμένη πρακτική και να αποκτήσουν δεξιότητες εφαρμογής της στη σχολική πραγματικότητα.

Πρόκειται για μία ιδιαίτερη συνθήκη, κατά την οποία παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες υποθετικές καταστάσεις στις οποίες καλούνται να υποδυθούν σχετικούς ρόλους ώστε να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη συνθήκη σύγκρουσης, αλλά και να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μέσα σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο είναι εφικτή η δοκιμή, τα ενδεχόμενα λάθη και η εξάσκηση (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010: 50). Οι συμμετέχοντες, διαμέσου της συζήτησης στην ομάδα λαμβάνουν ανατροφοδότηση και τους δίνεται η δυνατότητα να προβούν σε προσωπικό αναστοχασμό. Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου δεν υπάρχει η ασφάλεια που παρέχει το παιχνίδι ρόλων και ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν πολύπλοκο και απαιτητικό ρόλο, προκειμένου να υποστηρίξει συστηματικά τα παιδιά αναφορικά με την διαχείριση των έντονων συναισθημάτων που τους προκαλούνται από ενδεχόμενες συγκρούσεις. Καλείται να υποστηρίξει παιδιά μικρής ηλικίας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν, επιλύοντας τις διαφορές τους χωρίς επιβολή ποινών, καλλιεργώντας τους την ενεργητική ακρόαση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και επιτυγχάνοντας, την εγκαθίδρυση δημοκρατικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Θάνος, 2017).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εργαστήριο που εντάσσεται στο πλαίσιο συνεδρίου, μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαμέσου της αξιοποίησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών ασκήσεων καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν ενεργό το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους καθ' όλη τη διάρκειά του εργαστηρίου. Παράλληλα, διευκολύνονται ώστε να συνδέσουν θεωρητικά στοιχεία της Σχολικής Διαμεσολάβησης με την εκπαιδευτική πράξη και να αναζητήσουν απαντήσεις στις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο χώρο του νηπιαγωγείου κατά την εισαγωγή

και αξιοποίηση ενός προγράμματος ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Οι προκλήσεις που αναδύονται από τις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο, μεταβαλλόμενο, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθιστούν την επιμόρφωση σε νέες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως εν προκειμένω στη διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης, βασική προϋπόθεση προκειμένου να υποστηριχθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο προς όφελος των μαθητών (Θάνος, 2017). Με το συγκεκριμένο εργαστήριο επιδιώκεται, ανάπτυξη δεξιοτήτων και υιοθέτηση στάσεων που συντελούν στην αξιοποίηση της Σχολικής Διαμεσολάβησης ως πρακτικής στην αντιμετώπιση και στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, που αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική πρόκληση στη σύγχρονη εποχή (Χατζηπαναγιώτου 2001, Θάνος, 2017).

Προκειμένου η σχολική διαμεσολάβηση να καταστεί υλοποιήσιμη ως διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι σημαντική η καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, διαμέσου αξιοποίησης ποικίλων στοχευμένων βιωματικών δράσεων (Murray & Palaiologou, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει δεξιότητες συναισθηματικής έκφρασης στα παιδιά, μέσα από την δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, την ελεύθερη αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση κάθε είδους συναισθημάτων λαμβάνοντας υπόψη και το πολιτισμικό πλαίσιο, την αποδοχή της διαφορετικότητας και της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, καθώς και τη συνειδητοποίηση και τη γνώση ότι τα συναισθήματα που βιώνονται δεν είναι πάντοτε έκδηλα (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων επικοινωνίας. Οι δεξιότητες αυτές θα συμβάλλουν στην απόκτηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Murray, & Palaiologou, 2018) και θα διευκολύνουν την διαχείριση συγκρούσεων, προκειμένου να μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη ένα πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης (Θάνος, 2017).

Οι προαναφερθείσες παράμετροι, συνιστούν την ιδιαιτερότητα της εφαρμογής της Σχολικής Διαμεσολάβησης στο νηπιαγωγείο, καθώς απαιτείται ένα σύνολο δράσεων που πρέπει να προηγηθεί της οποιασδήποτε εφαρμογής ενός προγράμματος επίλυσης συγκρούσεων αυτής της φιλοσοφίας και δεν είναι εφικτό να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου που εντάσσεται στο σύντομο χρόνο μίας συνεδριακής διαδικασίας. Ωστόσο, καταβλήθηκε προσπάθεια να καταστεί σαφές στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι η εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης, ειδικά στο νηπιαγωγείο, αποτελεί μία διαδικασία που είναι σημαντικό να προετοιμαστεί κατάλληλα, προϋποθέτοντας προσωπική εμπλοκή, ενσυναίσθηση, αναστοχασμό καθώς και την υλοποίηση ενός πλαισίου στοχευμένων δράσεων καλλιέργειας συναισθηματικής αγωγής και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο αξιοποιούνται τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (εργασία σε ομάδες, εμπλουτισμένη εισήγηση, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων), δεδομένου ότι απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσέρχονται στην επιμορφωτική διαδικασία εθελοντικά, με παγιωμένες ανάγκες, ιδέες και αντιλήψεις, τις οποίες καλούνται να μετασηματίσουν, προκειμένου να αντιληφθούν το επάγγελμά τους με μία νέα οπτική (Κόκκος 2005: 75). Ως εκ τούτου, ο επιμορφωτής σε μία τέτοια διαδικασία καλείται να λειτουργήσει ως «συνεργατικός μανθάνων» και εμπυχωτής, ο οποίος προσπαθεί να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες μάθησης που θα προωθήσουν τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη (Κόκκος 2005:120).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., & Τσιάντης, Ι. (2008). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*, 10(1), 97-110. Ανακτήθηκε 10/7/2020 από http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra_asimopoulos/fainomeno_ekfovismou.pdf
- Adigüzel, İ. B. (2015). Peer mediation in schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 826-829. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.674
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 20/6/2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/2596>
- Γουρνάς, Γ. (2007). Τα πολλά επίπεδα κατανόησης της διεργασίας στο χώρο του σχολείου: Μια Πολυεστιακή - Πολυεπίπεδη Προσέγγιση. Στο Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (Επιμ.), *Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Δ΄. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη* (σσ. 54-65). Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.
- Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου Α. (2016). *Ένας Οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.
- Cremin, H. (2007). *Peer Mediation: Citizenship and social inclusion revisited*. Buck-ingham: Open University Press.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152. Doi: 10.2307/2393553
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2009). Engaging Children and Young People Actively in Research. In K. Bryan (ed.), *Communication in Healthcare*. London: Peter Lang European Academic Publishers.
- Darling-Churchill, K., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45,1–7. Doi:10.1016/j.appdev.2016.02.002.
- Darr, E. D., Argote, L., & Epple, D. (1995). The acquisition, transfer and depreciation of knowledge in service organizations: Productivity in franchises. *Management Science*, 41, 1750–1762. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/2393553>
- De Grip, A. & Pleijers, A. (2019). Workshop Attendance as a Mode of Learning: Evidence from the Netherlands. *Vocations and Learning*, 12, 361–385. Doi: 10.1007/s12186-019-09219-y
- Eurostat (2015). *Classification for learning activities. Manual (update)*. Luxembourg: Eurostat.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Gross, C. M. (2013). Conflict Resolution in Preschool: What Part does Teacher Mediation Play? *Conflict Resolution & Negotiation Journal*, 2013(2). Ανακτήθηκε 15-8-2020 από <http://web.a.ebscohost.com/abstract?site=ehost&scope=site&jrnl=19460236&AN=93283505&h=ju1xWX%2faJevAdIDpxfcm5%2foJj16qYtEMx0SGOi80zIc6Q%2f3Rkd4d7UarvU4JAPOjf1himjqWSHttTiwSF0eA%3d%3d&crl=c&resultLocal=ErrCrlNoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d19460236%26AN%3d93283505>
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- IREX, & FTI (Foundation for Tolerance International) (2013). *Conflict Resolution and Peer Mediation Toolkit*. United States Institute of Peace. Ανακτήθηκε 17/8/2020 από:

<https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/conflict-resolution-and-peer-mediation-toolkit.pdf>

- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). *Υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Παραδοτέο 1.1. Έργο: «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης»*. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Llewellyn, R. S., Pannell, D. J., Lindner, R. K., & Powles, S. B. (2006). Targeting key perceptions when planning and evaluating extension. *Australian Journal of Experimental Agriculture*, 45(12), 1627–1633. Doi: 10.1071/EA04102
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Στο Αρτινοπούλου, *Κοινωνική Διαμεσολάβηση*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2007-2008.
- Mic, E., Mic, V. & Radulescu, D. (2014). The Role of Mediation in School. *Social Economic Debates*, 2(1), Ανακτήθηκε 5-6-2020 από <https://ssrn.com/abstract=2409041>
- Michael, I. (2015). Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Ανακτήθηκε 10/08/2020 από https://www.researchgate.net/publication/334261070_Odegos_Diacheirises_Peristatikon_Scholikes_Bias_kai_Ekphobismou
- Murray, J., & Palaiologou, I. (2018). Young children's emotional experiences. *Early Child Development and Care*, 188(7), 875-878. Doi: 10.1080/03004430.2018.1449839
- Rüber, I. E., & Bol, T. (2017). Informal learning and labour market returns: Evidence from German panel data. *European Sociological Review*, 33, 765–778. Doi: 10.1093/esr/jcx075
- Sroufe, A. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη: Η οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τοδούλου-Πολέμη, Μ. (2007). «Ρόλοι στη σχολική τάξη»: μια άσκηση για την κατανόηση της διεργασίας ομάδας. Στο Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (Επιμ.), *Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Δ΄. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη* (σσ. 66-73). Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.
- Τζήμας Γ.Μ., (2018). *Ο ηθικός λόγος στη ρητορική του Αριστοτέλη, Διδακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική αγωγή και διαμεσολάβηση*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & ΙΔΕΚΕ.
- Uzelac, M. (2001). *Peaceful Conflict Resolution Guide for Primary and Secondary School*. UNICEF, 2001, σελ. 76-98.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Wadsworth, B. (2009). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.