



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολικός εκφοβισμός των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης»

Μακρή Παναγιώτα

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολικός εκφοβισμός των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης»

«Bullying of students with intellectual disability or specific learning difficulties: an exploratory study of the views of primary education teachers»

Εξεταστική Επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα (Επόπτρια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2022

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Μακρή Παναγιώτα

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract.....	8
Πρόλογος	9
Εισαγωγή	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	14
Θεωρητική θεμελίωση.....	14
1.1. Ορισμός σχολικού εκφοβισμού	14
1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού	15
1.3. Ρόλοι στον σχολικό εκφοβισμό	16
1.4. Παράγοντες σχετικοί με το ρόλο του θύτη	18
1.5. Παράγοντες σχετικοί με το ρόλο του θύματος	21
1.6. Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού	23
1.7. Σχολικός εκφοβισμός μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στο γενικό σχολείο.....	24
1.7.1. Παράγοντες θυματοποίησης και εκφοβισμού μαθητών-τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ.....	27
1.7.2. Μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης μαθητών-τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ.....	31
1.8. Απόψεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	32
1.8.1. Απόψεις εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο	35
1.9. Παρέμβαση κατά του σχολικού εκφοβισμού.....	36

1.9.1. Συνήθεις πρακτικές παρέμβασης από εκπαιδευτικούς.....	37
1.9.2. Προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού	40
1.9.3. Προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	46
1.9.4. Αξία διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του φαινομένου	49
1.10. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	53
Μεθοδολογία	53
2.1. Ερευνητική στρατηγική	53
2.2. Συμμετέχοντες/ουσες.....	55
2.3. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας.....	57
2.4. Ανάλυση δεδομένων	60
2.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	63
Αποτελέσματα της έρευνας	63
3.1. Βασικές έννοιες σχετιζόμενες με τον εκφοβισμό και αντίληψη των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για την ευρύτερη εκδήλωση του φαινομένου στο σχολικό πλαίσιο	66
3.1.1. Μορφές εκφοβισμού	66
3.1.2. Ρόλοι συμμετεχόντων στον εκφοβισμό.....	67
3.1.3. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύτη	68
3.1.4. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύματος.....	69
3.1.5. Εκδήλωση εκφοβισμού ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα.....	70

3.2. Εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ.....	72
3.2.1. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τον εκφοβισμό μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία.....	73
3.2.2. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τον εκφοβισμό μαθητών/τριών με ΕΜΔ.....	74
3.2.3. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία.....	76
3.2.4. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τη θυματοποίηση μαθητών/τριών με ΕΜΔ.....	77
3.3. Στάσεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού.....	78
3.3.1. Συμπεριφορές εκπαιδευτικών που ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού... 78	
3.3.2. Γενικές πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού.....	79
3.3.3. Πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ.....	80
3.3.4. Αξία διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	83
Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	83
4.1. Συζήτηση.....	83
4.2. Συμπεράσματα.....	92
4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	94
4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	94

Βιβλιογραφία	97
Παραρτήματα	113
Παράρτημα Ι.....	113
Παράρτημα ΙΙ.....	116
Παράρτημα ΙΙΙ	119

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διεθνώς μελετημένο φαινόμενο, που σχετίζεται με ποικιλία παραγόντων και αναδεικνύει πολλούς ρόλους συμμετεχόντων, ενώ εμπλέκει και ποικίλες ομάδες ατόμων, όπως τα άτομα με νοητική αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ). Παρατηρείται, ωστόσο, μικρή εστίαση της έρευνας στις απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκδήλωση του φαινομένου συγκεκριμένα απέναντι στις δύο προαναφερθείσες ομάδες ατόμων. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ. Μέσα από τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου της συνέντευξης επιχειρήθηκε η μελέτη των απόψεων 17 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων 10 εργάζονται στο παρόν σε τμήματα ένταξης και 7 σε τμήματα γενικής αγωγής. Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ως κύρια αποτελέσματα την ως ένα βαθμό εξοικείωση των εκπαιδευτικών με ευρύτερες έννοιες όπως οι μορφές του εκφοβισμού, τη μικρότερη εξοικείωσή τους με τους ρόλους στον εκφοβισμό και τους παράγοντες εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολικό πλαίσιο, ενώ σχετικά μικρή θα χαρακτηριζόταν και εξοικείωσή τους με συνιστώσες, που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, όπως οι παράγοντες εκφοβισμού και θυματοποίησης αυτών. Παράλληλα, έδειξαν να αναγνωρίζουν σε ένα βαθμό απαραίτητους τομείς εστίασης της παρέμβασής τους κατά του εκφοβισμού αυτών των μαθητών, ενώ υποστήριξαν τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω προβληματισμό σε σχέση με το ζήτημα του εκφοβισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στα γενικά σχολεία, αλλά και την ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, νοητική αναπηρία, ΕΜΔ, πρακτικές διαχείρισης, διεπιστημονική συνεργασία

Abstract

School bullying is a globally investigated phenomenon which relates to a variety of factors and brings out several participant roles, while at the same time, involving various groups of individuals, such as people with intellectual disabilities and specific learning difficulties (SLDs). However, only a small part of the research focuses on the views of the teachers on the manifestation of this phenomenon specifically towards the two aforementioned groups. The aim of the present study is to investigate the views of primary school teachers concerning the bullying students with intellectual disabilities or SLDs face in school. Through the use of the qualitative method of interviewing, an attempt was made to study the views of 17 teachers, 10 of which currently working in special education classes and 7 in general education classes. The thematic analysis of the interviews mainly showed that the teachers are familiar with wider concepts, like the forms of bullying to a satisfactory degree, less familiar with the roles in bullying and the factors of bullying and victimization in school, while their familiarity with components which concern the students with intellectual disabilities or SLDs, such as the factors of the bullying and victimization they face, was relatively small. At the same time, there was evidence that they recognize to some extent the necessary focus areas of their intervention against the bullying these students undergo, while also supporting the importance of the interdisciplinary collaboration in dealing with cases of bullying. In general, the findings of the study highlight the need for further reflection on the issue of bullying against students with intellectual disabilities or SLDs in general education schools, as well as the need to support the teachers in handling this phenomenon.

Keywords: School bullying, intellectual disabilities, SLDs, handling practices, interdisciplinary collaboration

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία με θέμα «Σχολικός εκφοβισμός των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή», με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή.

Έχοντας ως αφετηρία τη μεγάλη μου αγάπη για την Ειδική αγωγή και ως πρόσφατο έναυσμα την επαφή μου με μαθητές και μαθήτριες με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της εργασίας μου, αποφάσισα να ασχοληθώ με ένα θέμα που απασχολεί άμεσα αυτές τις ομάδες παιδιών. Η παρατήρηση του τρόπου που βιώνουν την επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη και το σχολείο τους, η οποία δεν είναι πάντοτε αρμονική, καθώς και η εσωτερική ανάγκη αποφυγής «ταμπελοποίησης» κάποιου/ας ως θύτη, με οδήγησε να διερευνήσω τη συμμετοχή τους στο φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα από τα μάτια των δασκάλων τους, ενθουμούμενη πάντα την πρωταρχική μου ιδιότητα ως ψυχολόγου.

Θα ήθελα, λοιπόν, αρχικά, να ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριές μου, που μου δημιούργησαν την ανάγκη να μάθω λίγα περισσότερα για αυτούς/ες, που θα μπορούσαν να συντελέσουν καθοριστικά στην από πλευράς μου βελτίωση της ζωής τους στο σχολείο. Επίσης, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους/στις εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν να με βοηθήσουν σε αυτό μου το εγχείρημα, αλλά και στην οικογένεια και τη φίλη μου, που πάντα πιστεύουν σε μένα, ακόμη και όταν εγώ αδυνατώ.

Τέλος, η πραγματοποίηση της έρευνας αυτής δε θα ήταν δυνατή, χωρίς τη συμβολή της επόπτριάς μου κ. Καρτασίδου Λευκοθέας, που με τις πολύτιμες συμβουλές της κατάφερε να διευκολύνει την ομολογουμένως σύνθετη διαδικασία της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός ή, κατά την αγγλική απόδοση, bullying είναι η προεξάρχουσα μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Συνιστά πολυδιάστατο φαινόμενο, καθώς σχετίζεται με πληθώρα παραγόντων, έχει πολυποίκιλες συνέπειες και αφορά μεγάλο αριθμό προσώπων (Γεραρής, 2014). Σε διεθνές επίπεδο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον εδώ και αρκετές δεκαετίες (Smith, 2011), ενώ στην Ελλάδα ο όρος «bullying» έγινε γνωστός μόλις το 2006 με τη δολοφονία και εξαφάνιση του εντεκάχρονου Άλεξ από τους συμμαθητές του. Ένα ακόμη συμβάν το 2009, όταν μαθητής σχολής του ΟΑΕΔ πυροβόλησε συμμαθητή του και ύστερα αυτοκτόνησε, αφήνοντας σημείωμα που έκανε λόγο για χλευασμό σε βάρος του από τους συνομηλίκους τους (Ψάλτη & Κασάπη, 2012), ήρθε να εντείνει την ανάγκη ενασχόλησης με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας. Να σημειωθεί, ότι παλαιότερα ο εκφοβισμός θεωρούνταν φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης ενός παιδιού, που δεν μπορούσε να αποφευχθεί (Ψάλτη & Κασάπη, 2012).

Υπολογίζεται, πως καθημερινά 160.000 παιδιά απέχουν από τα σχολικά μαθήματα, φοβούμενα πως θα αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού (Lund et al., 2012). Επίσης, σύμφωνα με αναφορά της Unicef το 2014 (όπως αναφέρεται στο Mundy και συνεργάτες, 2017), 1 στους 3 μαθητές παγκοσμίως βιώνει συστηματικά θυματοποίηση, αν και ο επιπολασμός διαφέρει μεταξύ των χωρών.

Σήμερα, είναι γνωστό, πως ο εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές (Rettew & Pawlowski, 2015), οι οποίες διερευνώνται διαρκώς, αναδεικνύει πληθώρα ρόλων εμπλεκομένων σε αυτόν (Salmivalli et al, 1996), καθορίζεται από παράγοντες, που αφορούν και τους δύο βασικούς ρόλους, του θύτη και του θύματος, στα περιστατικά αυτά και ακολουθείται από συνέπειες, η γνώση των οποίων επιφέρει τις παρεμβάσεις αντιμετώπισης (Rettew & Pawlowski, 2015). Για την καλύτερη διαχείριση του φαινομένου φαίνεται, να

είναι απαραίτητη μια ολιστική ματιά, η οποία προωθεί τη συνεργασία διαφόρων ενδιαφερομένων και ειδικοτήτων, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικών, γονιών και ψυχολόγων προς την επίτευξη αυτού του στόχου (Γεραρής, 2014).

Φυσικά, το φαινόμενο του εκφοβισμού αφορά και τα παιδιά με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), τα οποία φοιτούν σε γενικά σχολεία και παρά το γεγονός ότι, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α (όπως αναφέρεται στο Hartley και συνεργάτες, 2015) σε μεγάλο ποσοστό λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής, περνούν το μεγαλύτερο μέρος της μέρας τους μαζί με τους/τις τυπικά αναπτυσσόμενους/ες συμμαθητές/τριές τους. Ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν τον κίνδυνο εμπλοκής αυτών των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού (Ντασιώτη & Κολαϊτής, 2018). Τα δεδομένα αυτά ενισχύονται αν αναλογιστεί κανείς, ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά με διαγνωσμένη νοητική αναπηρία αναφέρουν εμπειρία συμμετοχής σε τέτοια περιστατικά (Lung et al., 2019). Η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός καθορίζεται και σε αυτή την περίπτωση από ποικίλους παράγοντες, που αφορούν τα ίδια τα άτομα με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ και καλούν τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση για την καταπολέμηση τους. Είναι καθοριστικής σημασίας για τα παιδιά να νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους τηρούν ενεργητική στάση κατά του φαινομένου (Veenstra et al., 2014).

Η παρούσα εργασία συνιστά ερευνητική προσπάθεια για την ανάδειξη των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή των παιδιών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στο φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο. Έχοντας ως βάση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συναναστρέφονται τα παιδιά για μεγάλο μέρος της μέρας τους (Christensen et al., 2012), αλλά και το ότι, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι απόψεις τους για το φαινόμενο στην Ελλάδα δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος, θεωρείται σημαντικό να δοθεί έμφαση στην ανάδειξη της θέσης τους απέναντι στην συμμετοχή των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/τριών στο σχολικό εκφοβισμό.

Η εργασία χωρίζεται σε 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται η αναφορά ορισμένων όρων, που συντελούν στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου και παρατίθενται εκτενώς οι συνιστώσες γύρω από τις οποίες συνήθως διερευνάται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε ευρύτερο επίπεδο, αλλά και ειδικά σε σχέση με τα άτομα με νοητική αναπηρία και ΕΜΔ. Έπειτα, παρατίθενται οι ήδη διερευνημένες απόψεις εκπαιδευτικών, παρεμβάσεις και συνεργασίες αναφορικά με το ζήτημα του εκφοβισμού.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει το δείγμα που αξιοποιήθηκε και αποτελείται από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τμημάτων ένταξης, τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων (ημι-δομημένη συνέντευξη) και την αναλυτική διαδικασία συλλογής αυτών. Παράλληλα, εξηγείται η ποιοτική μορφή της έρευνας και οι λόγοι επιλογής της. Τέλος, αναφέρεται η θεματική ανάλυση ως μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, και οι λόγοι επιλογής αυτής.

Στο τρίτο κεφάλαιο της έρευνας παρατίθενται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων των συνεντεύξεων, τα οποία προέκυψαν έπειτα από τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου αυτών και την κατηγοριοποίησή τους σε θέματα και υποθέματα, σύμφωνα με τους τρεις άξονες, που έχουν προταθεί, δηλαδή τις απόψεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παιδιών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, την πιθανή ύπαρξη πρακτικών αντιμετώπισης του φαινομένου εστιασμένων στα παιδιά με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ και τις απόψεις τους αναφορικά την αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ολοκληρώνοντας, στο τέταρτο κεφάλαιο συζητώνται τα αποτελέσματα της έρευνας και πραγματοποιείται η σύνδεσή τους με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, εξάγονται

συμπεράσματα σχετικά με τα παρόντα ερευνητικά δεδομένα και αναφέρονται οι περιορισμοί, αλλά και οι μελλοντικές πρακτικές εφαρμογές της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρητική θεμελίωση

1.1. Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Ως σχολικός εκφοβισμός ή σχολική βία ή θυματοποίηση ορίζεται η κατάσταση, κατά την οποία ένας μαθητής ή μία ομάδα μαθητών (Olweus, 1994) προβαίνει σε επιθετικές πράξεις με συστηματικό και επαναλαμβανόμενο τρόπο απέναντι σε κάποιον άλλο μαθητή ή ομάδα μαθητών. Στόχος αυτής της συμπεριφοράς είναι η επιβολή και η πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου εντός, αλλά και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Βασική συνιστώσα του σχολικού εκφοβισμού είναι η ανισορροπία δύναμης, που υφίσταται ανάμεσα στο άτομο που εκφοβίζει και στο άτομο που εκφοβίζεται. Το άτομο, που δέχεται την επίθεση εκφοβισμού δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του έναντι αυτού που του επιτίθεται (Smith & Brain, 2000). Η ασυμμετρία δύναμης μπορεί να σχετίζεται με τη σωματική διάπλαση, καθώς και με κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η δημοφιλία ενός παιδιού, η αποδοχή και η υποστήριξη από τα άλλα παιδιά (Craig & Pepler, 2007) και είναι ακριβώς αυτό το στοιχείο, που συνδυαστικά με τη συστηματικότητα, οδηγεί στη διάκριση του εκφοβισμού από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί, πως στο πλαίσιο του όρου «σχολικός εκφοβισμός» θα μπορούσαμε, να εντάξουμε και τον εκφοβισμό που ασκείται από εκπαιδευτικό προς εκπαιδευτικό, από εκπαιδευτικούς προς μαθητές ή από μαθητές προς εκπαιδευτικούς (Terry, 1998). Ωστόσο, σύμφωνα με το Smith (2011), η εστίαση της έρευνας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αφορά κατά κύριο λόγο τα περιστατικά αυτά, που παρατηρούνται ανάμεσα σε μαθητές/τριες.

1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Η εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να λάβει οποιαδήποτε μορφή (Rettew & Pawlowski, 2015). Πιο συγκεκριμένα, μία βασική μορφή είναι ο σωματικός εκφοβισμός, που περιλαμβάνει χτυπήματα, τσιμπήματα, κλωτσιές, αλλά και αφαίρεση ή καταστροφή ιδιωτικών αντικειμένων (Smith, 2011). Άλλη μία μορφή, με την οποία τον συναντούμε είναι ο λεκτικός, ο οποίος περιλαμβάνει το χλευασμό, το βρίσιμο, το σαρκασμό, την ειρωνεία, τη διάδοση αναληθών φημών, καθώς και τις απειλές (Sharp & Smith, 1994· Smith, 2011).

Ακόμη μία χαρακτηριστική μορφή, την οποία μπορεί κανείς να συναντήσει στο σχολείο είναι αυτή του κοινωνικού εκφοβισμού, ο οποίος έχει ως βασικό στόχο τον αποκλεισμό του ατόμου από κοινωνικές ομάδες και παιχνίδια (Smith, 2011). Αυτό φυσικά γίνεται με συστηματικό τρόπο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικού αποκλεισμού είναι η φράση «Δεν μπορείς να παίζεις με εμάς», την οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά (Smith, 2011).

Επιπλέον, βάσει του Ιδρύματος Nemours (Nemours Foundation) (όπως αναφέρεται στο Whitted & Dupper, 2005) έχουν εντοπιστεί ακόμη δύο είδη σχολικού εκφοβισμού. Το ένα είναι ο φυλετικός εκφοβισμός, ο οποίος αφορά τις συκοφαντίες εξαιτίας της διαφορετικής φυλής του άλλου, τη δημιουργία αντίστοιχων γκράφιτι, την κοροϊδία του πολιτισμού του άλλου, καθώς και διάφορες προσβλητικές χειρονομίες. Το άλλο είδος αποτελεί ο σεξουαλικός εκφοβισμός, που αφορά σε διάφορα αστεία, στη φωτογράφιση, στη διάδοση φημών σεξουαλικού χαρακτήρα, αλλά και στον εξαναγκασμό για συμμετοχή σε σεξουαλικές πράξεις. Τα δύο αυτά είδη εκφοβισμού τεκμηριώνει στην έρευνά του ο Smith (2011), αναφέροντας, ότι κάποιες περιπτώσεις εκφοβισμού στηρίζονται στο γεγονός, ότι τα θύματα εντάσσονται σε συγκεκριμένες ομάδες, περιθωριοποιημένες ή μη προνομιούχες, παρά σε προσωπικά χαρακτηριστικά κάποιου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται εκφοβισμός προκαταλήψεων.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να λάβει και ηλεκτρονική μορφή, όπου γίνεται χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών συσκευών, μέσω των οποίων αποστέλλονται μηνύματα κειμένου και email (Rettew & Pawlowski, 2015· Smith, 2011). Επίσης, μέσω του διαδικτύου πραγματοποιούνται αντίστοιχες αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) (Rettew & Pawlowski, 2015). Σύμφωνα με τους Smith και συνεργάτες (2008), μορφή ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσα, αλλά και έξω από το χώρο του σχολείου, είναι ο εκφοβισμός μέσω τηλεφωνημάτων από κινητό τηλέφωνο. Σε αυτά τα περιστατικά εκφοβισμού, ο ρυθμός επανάληψης, η ανισορροπία δύναμης και οι ρόλοι των εμπλεκόμενων δεν είναι τόσο εμφανείς όσο στις άλλες μορφές εκφοβισμού (Slonje et al., 2013).

Αξίζει να σημειωθεί, πως η διάδοση φημών και η αγνόηση ή ο κοινωνικός αποκλεισμός κάποιων ατόμων έχουν αποδοθεί και με τον όρο «σχεσιακός εκφοβισμός» (Rettew & Pawlowski, 2015). Εναλλακτικός όρος για τον σχεσιακό εκφοβισμό θεωρείται αυτός του «έμμεσου εκφοβισμού» (Smith, 2011), όπου το άτομο που επιτίθεται είναι «κρυμμένο» (Sidera et al., 2020).

Όσον αφορά τη σχέση των δύο φύλων με τις μορφές του εκφοβισμού, έχει παρατηρηθεί διαφοροποίηση και ως προς αυτές, στις οποίες καταφεύγουν, αλλά και ως προς αυτές, τις οποίες υφίστανται (Smith, 2011). Ειδικότερα, τα αγόρια ασκούν ή βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σωματικό εκφοβισμό (Kaloeti et al., 2021· Sapouna, 2008) συγκριτικά με τα κορίτσια, που εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού και γενικότερα σχεσιακού εκφοβισμού (Smith, 2011), όπως η διάδοση αναληθών φημών (Sapouna, 2008), ενώ συχνά γίνονται θύματα λεκτικού εκφοβισμού (Mundy et al., 2017).

1.3. Ρόλοι στον σχολικό εκφοβισμό

Μεγάλο μέρος των ερευνών για τον εκφοβισμό έχει διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες παιδιών, που παίρνουν μέρος σε ανάλογα περιστατικά. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους θύτες, η δεύτερη τα θύματα και η τρίτη τους θύτες-θύματα (Γεωργίου & Φαίδωνος,

2011·Huitsing & Veenstra, 2012). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως παθητικά και επιθετικά θύματα, αντίστοιχα (Georgiou & Stavrianides, 2008).

Ωστόσο, έχει επιχειρηθεί και εκτενέστερη κατηγοριοποίηση των ρόλων που εμφανίζονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα έχουν εντοπιστεί οι θύτες-αρχηγοί, που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία στον εκφοβισμό, οι θύτες-ακόλουθοι, που συνοδεύουν τους προηγούμενους, οι ενισχυτές, που ενθαρρύνουν τις πράξεις του θύτη ή γελούν εις βάρος του θύματος. Επίσης, έχουν διακριθεί οι υπερασπιστές, που βοηθούν το εκάστοτε θύμα, οι παρατηρητές, που μένουν αμέτοχοι στα περιστατικά, καθώς και τα ίδια τα θύματα (Salmivalli et al., 1996). Ακόμη εκτενέστερη διάκριση έχει πραγματοποιηθεί αναφορικά με τους παρατηρητές και τους «ξένους», αφού οι πρώτοι φαίνονται να γνωρίζουν σχετικά με τα περιστατικά εκφοβισμού, που συμβαίνουν, αλλά δεν αντιδρούν με κάποιο τρόπο, ενώ οι «ξένοι» δεν έχουν δει τι πραγματικά συμβαίνει (Smith, 2011).

Πρόσφατη έρευνα με χρήση της μεθόδου ανάλυσης λανθάνοντος προφίλ (latent profile analysis-LPA), μεταξύ άλλων και σε παιδιά δημοτικού, (Demaray et al., 2021) ανέδειξε ομάδες συμπεριφορών συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού βάσει των αναφορών των ίδιων των μαθητών σχετικά με τα επίπεδα εκφοβισμού, βοήθειας, θυματοποίησης, υπεράσπισης και συμπεριφοράς «ξένου». Από την ανάλυση αυτή, λοιπόν, προέκυψαν τέσσερις περαιτέρω κατηγορίες ομάδων συμπεριφορών-συμμετεχόντων. Ειδικότερα, αναδύθηκε η κατηγορία αυτών, που περιστασιακά συμμετέχουν στην υπεράσπιση θυμάτων και σπάνια σε άλλες συμπεριφορές, αυτών, που συχνά συμμετέχουν στην υπεράσπιση και περιστασιακά θυματοποιούνται, αλλά και αυτών, που συχνά θυματοποιούνται και περιστασιακά υιοθετούν συμπεριφορές εκφοβισμού, υπεράσπισης ή εξωτερικής παρατήρησης. Τέλος, προσδιορίστηκε η ομάδα αυτών που τακτικά υιοθετούν όλες τις πιθανές συμπεριφορές στον εκφοβισμό.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό, πως οι ερευνητές οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά την κατηγοριοποίηση ρόλων συμμετεχόντων σε συμβάντα εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές τείνουν να υιοθετούν πολύπλοκα μοντέλα συμπεριφορών στον εκφοβισμό, με τις συμπεριφορές αυτές συχνά να αλληλοεπικαλύπτονται (Demaray et al., 2021).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως οι δύο βασικοί ρόλοι στον εκφοβισμό, του θύτη και του θύματος, έχουν εξεταστεί και σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Έτσι, έχει βρεθεί πως τα αγόρια υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό εκφοβιστικές συμπεριφορές συγκριτικά με τα κορίτσια (Coyne et al., 2015), καθώς επίσης και ότι αναφέρουν, πως δέχονται συχνότερα εκφοβισμό σε σύγκριση με τα κορίτσια (Mundy et al., 2017), κάτι που φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενα ευρήματα, που δεν υποστηρίζουν διαφορές φύλου ως προς το ποσοστό θυματοποίησης (Sarouna, 2008). Ωστόσο, η χορήγηση του ερωτηματολογίου Olweus για τον εκφοβισμό στα σχολεία, σε μαθητές και μαθήτριες ελληνικών δημοτικών σχολείων αποκάλυψε, πως τα δύο φύλα αυτοπροσδιορίζονται εξίσου ως εκφοβιστές/στριες (Sarouna, 2008). Ακόμη τα αγόρια υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό εκφοβιστικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα εκτός της παρέας τους, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν τέτοιες συμπεριφορές απέναντι σε άτομα του κοινωνικού τους κύκλου (Rettew & Pawlowski, 2015).

1.4. Παράγοντες σχετικοί με το ρόλο του θύτη

Έρευνες έχουν δείξει, πως προσωπικοί παράγοντες, όπως η ιδιοσυγκρασία, η ψυχοπαθολογία, το φύλο και η ηλικία μπορούν να προβλέψουν την υιοθέτηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011). Οι θύτες, λοιπόν, θα λέγαμε, ότι τείνουν να εμφανίζουν δύσκολη ιδιοσυγκρασία, χαρακτηριζόμενη από παρορμητικότητα και ανάγκη κυριαρχίας πάνω στους άλλους (Olweus, 1993) και να παρουσιάζουν ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά (Rettew & Pawlowski, 2015). Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αγόρια φαίνονται να προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού σε μεγαλύτερο

βαθμό από τα κορίτσια. Ωστόσο, με την ανάδειξη των σχεσιακών τύπων εκφοβισμού, αυτή η επικράτηση μάλλον αναιρείται, εφόσον έρχονται στο προσκήνιο και οι αντίστοιχες πράξεις των κοριτσιών (Coyne et al., 2015). Αναφορικά με την ηλικία, παρατηρείται αύξηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών από τα μισά του δημοτικού μέχρι το τέλος του (Georgiou & Fanti, 2010).

Η εκφοβιστική συμπεριφορά εξαρτάται και από τις αιτιακές αποδόσεις των θυτών, δηλαδή από την εξήγηση που δίνουν για τη βίαιη συμπεριφορά τους (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011). Οι αποδόσεις στις οποίες προβαίνουν είναι εξωτερικές (Georgiou & Stavrianides, 2008) και σύμφωνα με τους Kingsbury και Espelage (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011) αφορούν παράγοντες, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή τα ίδια τα θύματα, στους οποίους και επιρρίπτουν την ευθύνη για την εκφοβιστική συμπεριφορά τους. Αυτό, φυσικά, φανερώνει τη δυσκολία τους να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους και πιθανότατα τους προστατεύει από τις ενοχές για τη στάση τους.

Σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της εκφοβιστικής συμπεριφοράς έχει αποδειχθεί, ότι είναι οι πεποιθήσεις των παιδιών για το κλίμα, που επικρατεί στο σχολείο τους, που καθορίζει την έκφραση των συναισθημάτων τους τόσο εναντίον των άλλων και του σχολείου όσο και εναντίον του εαυτού τους. Εξού και το γεγονός, ότι η εξέταση του σχολικού κλίματος συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των στάσεων απέναντι στη βία και τον εκφοβισμό. Ακόμη, προβλεπτικά μπορεί να λειτουργήσει και η εμπλοκή των παιδιών γενικότερα σε επικίνδυνες συμπεριφορές (Gionazolias et al., 2010).

Φινλανδική έρευνα σε μαθητές/τριες δημοτικού (Salmivalli et al., 1997) τόνισε τη σημασία των κοινωνικών δικτύων στην εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, βρέθηκε πως τα παιδιά, που υιοθετούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο συμπεριφορών σχηματίζουν κοινωνικά δίκτυα μεταξύ τους, τα οποία, μάλιστα είναι πιο ισχυρά για τους θύτες, τους βοηθούς και τους ενισχυτές τους συγκριτικά με τα αντίστοιχα των θυμάτων και

των υπερασπιστών τους. Δηλαδή, η εκφοβιστική συμπεριφορά μοιάζει να λειτουργεί ενωποιητικά και ως μέσο κοινωνικοποίησης για το δίκτυο των εκφοβιστών. Μάλιστα, ειδικά όσον αφορά τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, η άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας, κυρίως, ενδέχεται να τα κατατάσσει και σε σπουδαιότερη κοινωνική θέση μεταξύ των δικτύων συμμαθητών τους (Berchiatti et al., 2021), ενώ στα αγόρια εκφοβιστές αυτή η κοινωνική θέση μεταξύ των συμμαθητών τους είναι και παράγοντας θετικής αυτοεικόνας (Kaukiainen et al., 2002). Βέβαια, τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό περιορίζονται ως προς το εύρος των ατόμων που είναι διαθέσιμοι για αυτούς, ενώ παράλληλα έρχονται αντιμέτωποι και με προκατάληψη σχετική με τη φήμη τους (Salmivalli et al., 1997). Επιπλέον, κοινωνικός παράγοντας, που επηρεάζει την εκδήλωση εκφοβιστικών στάσεων είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, που εκθέτουν τα παιδιά στη βία (Piotrowski & Hoot, 2008).

Αναμφίβολα, το οικογενειακό πλαίσιο καθορίζει σημαντικά την ανάπτυξη εκφοβιστικών στάσεων από το παιδί (Γεραρής, 2014). Σύμφωνα με τους Heaven και συνεργάτες (όπως αναφέρεται στο Γεραρής, 2014), η απορριπτική στάση των μητέρων απέναντι στα παιδιά, αλλά και η αδιαφορία των πατέρων προδιαθέτει την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά αυτά. Ακόμη, η έκθεση ενός παιδιού στη βία μέσα στην οικογένεια συχνά προδιαθέτει την εκδήλωση βίας από πλευράς του (Connolly & O' Moore, 2003).

Οι θύτες-θύματα, που αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστή υποκατηγορία και σύμφωνα με έρευνα στην Α/βάθμια εκπαίδευση αποτελούν το 30-50% της γενικότερης ομάδας των θυτών (Solberg et al., 2007), παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τους τελευταίους, όπως η ψυχοπαθολογία (Rettew & Pawlowski, 2015), η δύσκολη ιδιοσυγκρασία και οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις για τη συμπεριφορά τους (Georgiou & Stavrianides, 2008). Κοινά στοιχεία διαπιστώνονται και ως προς την κοινωνική αποδοχή (Andreou, 2010), αλλά και τις διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις (Schwarz et al., 1997).

1.5. Παράγοντες σχετικοί με το ρόλο του θύματος

Μέσα από τη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχουν μελετηθεί και οι παράγοντες, που αφορούν το ρόλο του θύματος σε αυτό (Smith, 2011). Έτσι, έχει βρεθεί, ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), στις οποίες εντάσσονται μεταξύ άλλων και αναπηρίες, όπως η νοητική αναπηρία, η τύφλωση και οι δυσμορφίες, καθώς και οι ΕΜΔ, αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες της θυματοποίησης (Γεραρής, 2014). Σύμφωνα, λοιπόν, με το Child Health Alert (όπως αναφέρεται στο Γεραρής, 2014) τα παιδιά, που φέρουν κάποια αναπηρία ή ΕΕΑ σωματικά διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά, διατρέχοντας μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν εκφοβισμό. Συνδυαστικοί παράγοντες, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς, εκθέτουν τα παιδιά αυτά σε περίπου 3,5 φορές περισσότερες πιθανότητες βίωσης εκφοβισμού (Γεραρής, 2014). Ωστόσο, για τη σχέση ΕΕΑ και αναπηρίας με τον εκφοβισμό γίνεται εκτενέστερα λόγος στη συνέχεια.

Ενδοατομικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η ιδιοσυγκρασία λειτουργούν προβλεπτικά και αναφορικά με τη θυματοποίηση του παιδιού (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011). Ειδικότερα, το να φέρει κανείς αρσενική ταυτότητα έχει σχετιστεί με μεγαλύτερες πιθανότητες θυματοποίησης (Γεραρής, 2014). Επίσης, δεδομένα αποδεικνύουν τη μείωση της θυματοποίησης τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, καθώς μεγαλώνουν και μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου· κάτι, που ενδεχομένως σχετίζεται και με την αντίληψη της θυματοποίησης, η οποία ελαττώνεται, καθώς προχωρούν οι τάξεις, αλλά και με τη δυσκολία των μεγαλύτερων παιδιών να αποδεχτούν το γεγονός, ότι έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού (Sidera et al., 2020). Η αντίληψη αυτή δικαιολογεί της μείωση του φαινομένου της θυματοποίησης, παρά το γεγονός ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο εκφοβισμός κλιμακώνεται κατά τα 9-12 έτη (Georgiou & Fanti, 2010). Ωστόσο, αποδεικνύεται μία κλιμάκωση του φαινομένου της θυματοποίησης κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο (Sarouna, 2008). Γενικότερα, η αντίληψη της θυματοποίησης από

την πλευρά των παιδιών δημοτικού θα λέγαμε ότι συμπληρώνει τα αποτελέσματα της μελέτης του φαινομένου, αφού, σύμφωνα με τους Sidera και συνεργάτες (2020), η έκθεση σε σωματική ή λεκτική βία δε συντελεί στη διαμόρφωση τόσο έντονης αίσθησης θυματοποίησης, όσο συντελούν οι απειλές, που δέχεται ένα παιδί. Αναφορικά με την ιδιοσυγκρασία των θυμάτων εκφοβισμού, έχει βρεθεί ότι είναι λιγότερο κυκλοθυμικοί σε σχέση με τους θύτες και κυρίως με τους θύτες-θύματα (Georgiou & Stavrianides, 2008).

Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη θυματοποίηση είναι ο σεξουαλικός προσανατολισμός, που συχνά αποτελεί στόχο εκφοβισμού (Rettew & Pawlowski, 2015), αλλά και οι αιτιακές αποδόσεις των παιδιών (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011). Φαίνεται, πως τα θύματα τείνουν να έχουν αρνητική αυτοεικόνα και να κατηγορούν τον εαυτό τους για την κατάσταση θυματοποίησης (Graham et al., 2006). Βέβαια, στην περίπτωση τους θα λειτουργούσαν πιο προσαρμοστικά οι εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις, δηλαδή, το να θεωρούσαν τη θυματοποίηση αποτέλεσμα εξωτερικών, ασταθών και μη ελεγχόμενων παραγόντων (Georgiou & Stavrianides, 2008).

Παράλληλα, η μειωμένη ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα θυματοποίησης, δεδομένου ότι μπορεί να διαμορφώσει ένα χαμηλότερο κοινωνικό προφίλ για το παιδί, σύμφωνα με τους Junonen και συνεργάτες (όπως αναφέρεται στο Mundy et al., 2017). Επίσης, κοινωνικοί παράγοντες δύνανται να επηρεάσουν το βαθμό θυματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα δυσκολίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν τον κίνδυνο θυματοποίησης από συνομηλίκους (Fox & Boulton, 2006). Η απόσταση από τα άλλα παιδιά στα διαλείμματα, καθώς και η ύπαρξη λιγότερων από δύο κοντινών φίλων καθιστά το παιδί πιο ευάλωτο στη θυματοποίηση (Γεραρής, 2014). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενη έρευνα σε παιδιά δημοτικού (Salmivalli et al., 1997), που έδειξε, ότι τα παιδιά, που δεν ανήκαν σε κάποιο δίκτυο συνομηλίκων γίνονταν πιο συχνά στόχος εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Επίσης, έρευνα σε μαθητικό πληθυσμό δημοτικού έχει δείξει, πως η

δημοφιλία του «κολλητού» φίλου ενός παιδιού, που δέχεται εκφοβισμό, λειτουργεί προστατευτικά για το παιδί (Fox & Boulton, 2006). Αυτή η δημοφιλία είναι και παραγματικότητα για τους περισσότερους υπερασπιστές των θυμάτων (Caravita et al., 2009). Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα μελέτης στον ελληνικό χώρο (Andreou, 2010), που θέλει τα παιδιά και κυρίως τα αγόρια, που δέχονται εκφοβισμό, να μην εγκαταλείπουν την προσπάθεια για την εύρεση υποστήριξης από κοινωνική ομάδα συνομηλίκων.

Φυσικά, σημαντικό ρόλο στη θυματοποίηση των παιδιών διαδραματίζουν οι οικογενειακοί παράγοντες. Τα παιδιά που δεν τυγχάνουν της στοργής και της αποδοχής των γονέων τους είναι πιο πιθανό να αποτελέσουν θύματα εκφοβισμού (Γεραρής, 2014). Να αναφερθεί, ότι έρευνα σε ασιατικό πληθυσμό (Chen et al., 2021), έδειξε πως το οικογενειακό κλίμα δε συνδέεται άμεσα με τη θυματοποίηση, αλλά έμμεσα, εφόσον οικογένειες με θετικό κλίμα ενισχύουν τη δημιουργία από πλευράς των παιδιών τους θετικών σχέσεων με δασκάλους και συνομηλίκους. Αυτές λειτουργούν προστατευτικά έναντι της θυματοποίησης. Επιπρόσθετα, η θυματοποίηση έχει συνδεθεί με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη μονογονεϊκότητα και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Wang et al., 2022).

1.6. Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Δε θα ήταν θεμιτό να παραληφθούν οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού. Αναλυτικά, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζουν ψυχικά, αλλά και σωματικά προβλήματα, τα οποία αποτελούν σημάδι της ψυχικής αναστάτωσης που βιώνουν (Γεραρής, 2014), όπως κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, πονοκεφάλους και πόνους στο στομάχι, ενώ συχνά έρχονται αντιμέτωποι με τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Olweus & Limber, 2010). Ταυτόχρονα, μελέτες έχουν διαπιστώσει, ότι ο εκφοβισμός, και ιδιαίτερα ο διαδικτυακός εκφοβισμός, συντελεί σημαντικά στην εμφάνιση άγχους στα παιδιά. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα των Καλοετι και συνεργατών (2021) σε παιδιά δημοτικού, ειδικά τα κορίτσια

τείνουν να εμφανίζουν ποικίλες μορφές άγχους, όπως η διαταραχή πανικού, η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, η διαταραχή άγχους αποχωρισμού και το κοινωνικό άγχος. Βασική συνέπεια είναι, επίσης, η έλλειψη εμπιστοσύνης στους άλλους (Γεραρής, 2014).

Αναπόφευκτα, ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών θυμάτων. Συγκεκριμένα, έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες 8 έως 9 ετών στην Αυστραλία (Mundy et al., 2017), έδειξε ότι η σωματική κακοποίηση των παιδιών από συνομηλίκους συνέβαλε σημαντικά στη χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ ιδιαίτερα στα κορίτσια η σωματική και η λεκτική κακοποίηση σήμανε μειωμένες επιδόσεις σε τομείς, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η γραμματική και η ορθογραφία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνει και αντίστοιχη έρευνα σε δημοτικά σχολεία της αγροτικής Κίνας, που δείχνει, ότι παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, παρουσιάζουν υποεπίδοση σε μαθήματα, όπως ανάγνωση και μαθηματικά (Wang et al., 2022).

Ας σημειωθεί, πως τα ζητήματα σχέσεων με τους συνομηλίκους, που επικρατούν στα σχολεία, αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους, μεταξύ αυτών και των θυτών, επιδρούν στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και προδιαθέτουν για μελλοντικές αρνητικές συνέπειες (DeRosier, 2010).

1.7. Σχολικός εκφοβισμός μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στο γενικό σχολείο

Μέχρι στιγμής έχουμε εξετάσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναφορικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης στο γενικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, όμως, συναντούμε και μαθητές και μαθήτριες με ΕΕΑ.

Σύμφωνα με τους Ντασιώτη και Κολαίτη (2018), στα άτομα με ΕΕΑ συγκαταλέγονται όσοι/ες παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες (π.χ. τύφλωση, κώφωση κλπ), κινητικές αναπηρίες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ΕΜΔ (π.χ. δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία), διαταραχή

ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), ψυχικά νοσήματα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. διαταραχή φάσματος αυτισμού) και πολλαπλές αναπηρίες. Τα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν και σε ειδικά σχολικά πλαίσια πέραν των γενικών (Γεραρής, 2014). Από τις ΕΕΑ, που αναφέρθηκαν, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στη νοητική αναπηρία και τις ΕΜΔ σε συνάρτηση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό, να παρατεθούν συνοπτικά οι ορισμοί της νοητικής αναπηρίας και των ΕΜΔ, προκειμένου στη συνέχεια να γίνει καλύτερα αντιληπτή η συσχέτιση αυτών των ΕΕΑ με το σχολικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (APA, 2013), η νοητική αναπηρία, αποτελεί διαταραχή, η οποία εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε ποικίλους τομείς, όπως ο εννοιολογικός, ο πρακτικός και ο κοινωνικός. Πιο συγκεκριμένα, ελλείμματα εντοπίζονται αναφορικά με το σχεδιασμό, τη λύση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη μάθηση από την εμπειρία κ.α. Επίσης, παρουσιάζονται προσαρμοστικά ελλείμματα, τα οποία δυσχεραίνουν την επικοινωνία, την κοινωνική συμμετοχή και την ανεξάρτητη διαβίωση σε περιβάλλοντα, όπως το σπίτι, η εργασία, το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων της κυμαίνεται από ήπια έως πολύ σοβαρή, με τα ενδιάμεσα επίπεδα να αντιπροσωπεύουν τη μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015). Τα συμπτώματά της εμφανίζονται νωρίς κατά την ανάπτυξη του παιδιού και παρουσιάζει συννοσηρότητα με επικοινωνιακές διαταραχές (APA, 2013). Τα παιδιά που έχουν νοητική αναπηρία, εμφανίζουν συχνά και μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες, ωστόσο, μπορεί να διαφέρουν από τις ΕΜΔ (Παντελιάδου, 2011), των οποίων ο ορισμός ακολουθεί.

Ο Donald Hammill (όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011) ορίζει τις ΕΜΔ ως μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες αφορούν σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού η

μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές υπάρχουν στο άτομο από την αρχή της ζωής του και οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, ενώ μπορεί να παραμείνουν για όλη τη ζωή του ατόμου. Τα άτομα με ΕΜΔ ενδέχεται να εμφανίζουν και ζητήματα αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά αυτά από μόνα τους δεν συνιστούν ΕΜΔ.

Έρευνες, λοιπόν, έχουν δείξει, ότι παιδιά με ΕΕΑ, μεταξύ αυτών και τα παιδιά με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, σε γενικά δημοτικά εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα (Andreou et al., 2015· Ντασιώτη & Κολαΐτης, 2018), με το ποσοστό θυματοποίησής τους να κυμαίνεται μεταξύ του 22% και 70% και την κατάσταση αυτή να διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα (Γεραρής, 2014). Η διάσταση της χρονιότητας της θυματοποίησης αμφισβητείται από έρευνα σε εφήβους με νοητική αναπηρία, όπου δε βρέθηκε διαφορά ως προς αυτή συγκριτικά με τους εφήβους τυπικής ανάπτυξης (Christensen et al., 2012). Τα ποσοστά, όμως, που αναφέρθηκαν, φαίνεται να τεκμηριώνονται και από έρευνα σε ασιατικό πληθυσμό μαθητών, όπου περισσότεροι από τους μισούς μαθητές με διάγνωση νοητικής αναπηρίας ή άλλης αναπτυξιακής διαταραχής ανέφεραν εμπλοκή σε περιστατικό εκφοβισμού (Lung et al., 2019). Παρά τις αναφερόμενες υψηλές πιθανότητες θυματοποίησης των παιδιών με νοητική αναπηρία, μεγάλες είναι και οι πιθανότητες τα παιδιά αυτά να λειτουργήσουν και ως θύτες-θύματα (Sheard et al., 2001). Η Starke (2011) αναφέρει χαρακτηριστικά, πως ενήλικες με νοητική αναπηρία ισχυρίστηκαν την υιοθέτηση εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία ως προστασία απέναντι στην κακοποίηση από άλλους, έχοντας επίγνωση ότι δεν είχαν σωστή συμπεριφορά. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναδειχθεί και σε σχέση με τα παιδιά με ΕΜΔ, αφού δείχνουν να είναι θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Kaukiainen et al., 2002), αλλά και να λειτουργούν πολλές φορές ως θύτες ή θύτες-θύματα στο δημοτικό,

με τη συχνότητα αυτών των συμπεριφορών να μη διαφέρει από αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Kaukiainen et al., 2002· Kokkinos & Antoniadou, 2013).

Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι σε σχολεία, όπου υπάρχουν ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις και τμήματα το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι πιο έντονο απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ σε σύγκριση με τα σχολεία, όπου επικρατεί η μέθοδος της συνδιδασκαλίας (Bunch & Valeo, 2004· Rose et al., 2011). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα της Starke (2011) για ενήλικες με νοητική αναπηρία, που ανακαλώντας τα σχολικά τους χρόνια ανέφεραν εμπειρίες εκφοβισμού, καθώς φοιτούσαν σε ειδικά τμήματα ή τάξεις. Αντίθετη άποψη προβάλλεται μέσα από αποτελέσματα ερευνών, που δείχνουν ότι και σε πλήρως συμπεριληπτικά πλαίσια, τα παιδιά με ΕΜΔ ή νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα εκφοβισμού (Luciano & Savage, 2007· Nambiar et al., 2020). Ωστόσο, παιδιά με ΕΜΔ, που έλαβαν επιπλέον εκπαιδευτική βοήθεια στο σχολείο ανέφεραν σημαντική υποστήριξη από αυτό (Rose et al., 2015).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η ήδη δύσκολη ζωή αυτών των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο καθίσταται ακόμη δυσκολότερη εξαιτίας του φαινομένου του εκφοβισμού (Mishna, 2003).

1.7.1. Παράγοντες θυματοποίησης και εκφοβισμού μαθητών-τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ

Είναι γεγονός, πως οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ θεωρούν, πως η φοίτηση των παιδιών τους σε γενικά σχολεία τους παρέχει πρόσθετες ευκαιρίες κοινωνικών συναναστροφών (Pijl, 2007). Όπως, όμως, αναφέρθηκε ήδη, τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα γενικά σχολεία, είτε λαμβάνουν εκπαίδευση σε ειδικές τάξεις και τμήματα, είτε συμμετέχουν σε πλήρως συμπεριληπτικά προγράμματα (Bunch & Valeo, 2004· Luciano & Savage, 2007· Nambiar et al., 2020· Rose et al., 2011).

Η εμπλοκή τους σε τέτοια περιστατικά έχει συνδεθεί με ορισμένους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι συναισθηματικά ζητήματα, καθώς και προβλήματα διαγωγής, τα οποία εμφανίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό τόσο με τη θυματοποίηση όσο και με τον εκφοβισμό στο δημοτικό (Ντασιώτη & Κολαΐτης, 2018). Επίσης, ειδικά όσον αφορά τις αναπηρίες, όπως η νοητική αναπηρία, η θυματοποίηση μπορεί να σχετίζεται με διάκριση εις βάρος του άλλου λόγω της ίδιας της αναπηρίας (Γεραρής, 2014· Emerson, 2010), αλλά και με το κατά πόσο η αναπηρία είναι εμφανής. Τα παιδιά με πιο εμφανείς αναπηρίες καθίστανται συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού (Dawkins, 1996). Ακόμη, η ίδια η πρόσθετη βοήθεια, που λαμβάνουν αυτοί/ές οι μαθητές/τριες σε ειδικές τάξεις, θεωρείται παράγοντας θυματοποίησης (Γεραρής, 2014). Παράλληλα, η αντίληψη των παιδιών για τη σχέση με το δάσκαλο και οι αρνητικές προσδοκίες από αυτή τη σχέση συνδέονται με την ανάμειξή τους σε περιστατικά εκφοβισμού και με τους δύο βασικούς ρόλους, των θυτών και των θυμάτων (Berchiatti et al., 2021). Αντίθετα, οι θετικές σχέσεις λειτουργούν προστατευτικά (Berchiatti et al., 2021), κάτι που δε φαίνεται, βέβαια, να συµμερίζεται η έρευνα των Rose και συνεργατών (2015), που ανέδειξε την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό και σχολικό προσωπικό ως προγνωστικό παράγοντα θυματοποίησης.

Ο παράγοντας εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού, ωστόσο, που αναδύεται συχνότερα μέσα από τις έρευνες, είναι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την αλληλεπίδραση, την προσαρμογή και την διαμόρφωση νέων εμπειριών (Kolb & Hanley-Maxwell, 2003), αφορούν ποικίλες ομάδες δεξιοτήτων, όπως οι κοινωνικές-γνωστικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες του κοινωνικού του περιβάλλοντος, τις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, τις συνέπειες των πράξεών του, αλλά και τις κρίσεις στις οποίες βασίζει τις πράξεις του. Οι δεξιότητες

επικοινωνίας, που σχετίζονται με την έναρξη και διατήρηση μιας αλληλεπίδρασης και την ικανότητα ανταπόκρισης με θεμιτό τρόπο στις προσπάθειες των άλλων για επικοινωνία, οι δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων, αλλά και οι δεξιότητες προκοινωνικής συμπεριφοράς, που μεταξύ άλλων αφορούν την ικανότητα συνεργασίας, αποτελούν επίσης μορφές κοινωνικών δεξιοτήτων (Δόικου-Αυλίδου, 2016). Παλιότερη έρευνα (Nabuzoka & Smith, 1993), λοιπόν, έδειξε, ότι τα παιδιά αυτά υιοθετούν στάση απομόνωσης από τους συμμαθητές τους και έχουν λίγους φίλους. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από μεταγενέστερη έρευνα σε παιδιά δημοτικού με ΕΕΑ (Broomhead, 2019), σύμφωνα με την οποία αυτά είχαν τουλάχιστον έναν φίλο με ΕΕΑ, αλλά όχι φίλους από την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Η αυξημένη μοναξιά των παιδιών αυτών σε συνδυασμό και με ένα αίσθημα χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους συμβάλλουν τόσο στην εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς όσο και στη θυματοποίησή τους (Andreou et al., 2015 · Berchiatti et al., 2021).

Ειδικότερες έρευνες για τα παιδιά με νοητική αναπηρία, η οποία εντάσσεται στις ΕΕΑ (Ντασιώτη & Κολαΐτης, 2018), δείχνουν ότι υπολείπονται αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, που είναι κατάλληλες για το ηλικιακό τους επίπεδο, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική τους λειτουργικότητα (Brooks et al., 2014). Οι ελλειπείς κοινωνικές τους δεξιότητες (π.χ. κοινωνική απόσυρση) και τα υψηλά επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς θεωρούνται βασικοί προβλεπτικοί παράγοντες θυματοποίησης, ενώ συχνά εμπλέκονται και ως εκφοβιστές σε τέτοια περιστατικά, χωρίς να αντιλαμβάνονται πλήρως τη φύση της συμπεριφοράς τους (Christensen et al., 2012). Η αντίληψή τους πολλές φορές είναι μειωμένη και σε σχέση με την κατάσταση θυματοποίησης στην οποία βρίσκονται (Holzbauer, 2008). Οι θύτες και οι θύτες-θύματα τείνουν να εμφανίζουν ιδιαίτερα προκλητικές συμπεριφορές, όπως εκρήξεις θυμού και τάσεις για ψέματα και κλοπές (Reiter & Lapidot-Refler, 2007). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών με νοητική αναπηρία είναι

ένας επιπλέον παράγοντας θυματοποίησής τους. Μελέτη σε παιδιά με ήπιες μορφές νοητικής αναπηρίας ισχυρίζεται, πως η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται καθώς προχωρούν οι τάξεις και οι διαφορές στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά τους επιτεύγματα σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, που σε μικρότερες τάξεις δεν είναι τόσο εμφανείς, αρχίζουν και γίνονται πιο έντονες και αντιληπτές και από τα ίδια (Nambiar et al., 2020).

Από κοινωνικά ελλείμματα, που παρεμποδίζουν τη λειτουργικότητά τους στον αντίστοιχο τομέα, χαρακτηρίζονται και τα παιδιά με ΕΜΔ (Brooks et al., 2014· Kavale & Mostert, 2004). Αναλυτικότερα, αναφέρονται αισθήματα μοναξιάς και ανεπάρκειας σε κοινωνικές καταστάσεις, καθώς και η κοινωνική τους απομόνωση (Court & Givon, 2003). Παράλληλα, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους (Elias, 2004). Επίσης, η αδυναμία τους να κατανοήσουν τα λεκτικά και μη λεκτικά κοινωνικά σήματα, τους οδηγούν σε παρανόηση των προθέσεων των συμμαθητών τους και στην απόδοση εχθρικών κινητρών (Kokkinos & Antoniadou, 2013). Αυτή η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνική απομόνωση, δυσκολίες επικοινωνίας) καθιστά τα παιδιά με ΕΜΔ ευάλωτα στη θυματοποίηση από συνομηλίκους και δεν τους επιτρέπει να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, αυξάνοντας τις πιθανότητες η κατάσταση αυτή να έχει μεγάλη αντοχή στο χρόνο (Kokkinos & Antoniadou, 2013· Luciano & Savage, 2007). Και οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις θεωρούνται παράγοντας θυματοποίησης, κυρίως μέσω της κοινωνικής απομόνωσης και της ευρύτερης αδυναμίας ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων την οποία επιφέρουν (Kaukiainen et al., 2002· Luciano & Savage, 2007). Να αναφερθεί, ότι στην έρευνα των Luciano και Savage (2007), τα ίδια τα παιδιά με ΕΜΔ ανέφεραν την ύπαρξη λιγότερων φίλων. Η κοινωνική υποστήριξη από συνομηλίκους, θα μπορούσε να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι στον εκφοβισμό (Rose et al., 2015). Φυσικά, τα παιδιά με ΕΜΔ, όπως και αυτά με νοητική αναπηρία, συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού και ως θύτες, σύμφωνα με τα δεδομένα έρευνας (Kaukiainen et al.,

2002). Η έρευνα αυτή ανέδειξε, μάλιστα, δύο ομάδες θυτών, τους κοινωνικά ανεπαρκείς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικής νοημοσύνης και τους κοινωνικά ικανούς. Το δεδομένο αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτά ερευνών, που θεωρούν τους θύτες ενιαία ομάδα χωρίς ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες.

Ολοκληρώνοντας, θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί, πως σε έρευνα, που αφορούσε τη γνώμη μαθητών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των συμμαθητών τους με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, αναδείχθηκε ως παράγοντας θυματοποίησής τους η διαφορετικότητα σχετικά με τα μαθησιακά τους επιτεύγματα, τις συμπεριφορές και τα φυσικά τους χαρακτηριστικά. Παρά ταύτα, κανείς/καμία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν ανέφερε την εμπλοκή του/της σε συμπεριφορές αποκλεισμού εναντίον αυτών των παιδιών (Nowicki et al., 2014).

1.7.2. Μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης μαθητών-τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ

Ο εκφοβισμός που δέχονται στο σχολείο τα παιδιά με ΕΕΑ, σύμφωνα με έρευνες, λαμβάνει κυρίως λεκτική μορφή (Bunch & Valeo, 2004· Holzbauer & Conrad, 2010). Τη λεκτική φύση του εκφοβισμού έχουν παρατηρήσει και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρουν συχνά την ύπαρξη προσβολών και κοροϊδευτικών προσωνυμίων απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ (Holzbauer, 2008). Ωστόσο, έρευνα στον ελληνικό χώρο (Andreou et al., 2015) έχει δείξει σημαντικό ποσοστό σωματικής θυματοποίησης των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία, ενώ παράλληλα αναφέρει, ότι ένας στους πέντε μαθητές δέχεται τόσο λεκτικό όσο και σχεσιακό εκφοβισμό.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά με νοητική αναπηρία στα γενικά σχολικά πλαίσια έχει βρεθεί, ότι υφίστανται ποικίλες μορφές εκφοβισμού. Ο λεκτικός αφορά βρίσιμο και κοροϊδία σχετικά με την εμφάνιση και ο κοινωνικός αφορά άρνηση συναναστροφής ή αποτροπή άλλων από τη συναναστροφή μαζί τους, ενώ συχνά παρατηρείται και η σωματική κακοποίηση, που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων σπρωξίματα, κλωτσιές και τσιμπήματα

(Reiter & Lapidot-Refler, 2007· Nambiar et al., 2020). Τόσο άμεση (π.χ. λήψη προσβολών αναφορικά με το μαθησιακό τους επίπεδο) όσο και έμμεση θυματοποίηση αναφέρεται και για τα παιδιά με ΕΜΔ, τα οποία, βέβαια, συμμετέχοντας και ως εκφοβιστές σε τέτοια περιστατικά μεταχειρίζονται μόνο άμεσες μορφές εκφοβισμού, αλλά όχι έμμεσες, που απαιτούν σε μεγάλο βαθμό γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Kaukiainen et al., 2002· Kokkinos & Antoniadou, 2013). Αξιοσημείωτο είναι, ότι τα αγόρια με ΕΜΔ είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες και ως θύτες-θύματα, ενώ αναφέρουν συχνότερα άμεσες μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης συγκριτικά με τα κορίτσια (Kokkinos & Antoniadou, 2013). Επίσης, προγενέστερη έρευνα, που αφορούσε τον ίδιο μαθητικό πληθυσμό φανέρωσε υψηλότερη συμμετοχή των κοριτσιών σε επιθετικές πράξεις σε σύγκριση με αυτά χωρίς ΕΜΔ (Nabuzoka & Smith, 1993).

Φυσικά, όποια μορφή και να λάβει ο εκφοβισμός, το σίγουρο είναι ότι τα παιδιά με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να βιώσουν άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ελάχιστη κοινωνική και σχολική συμμετοχή (Rose et al., 2011), ενώ δεν αποκλείεται να εγκαταλείψουν και το σχολείο (Holzbauer & Conrad, 2010). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Lung και συνεργάτες (2019), ενδέχεται τα άτομα αυτά να απολαμβάνουν μικρότερο βαθμό ευτυχίας.

1.8. Απόψεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Είναι γεγονός, πως η έρευνα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει εστιάσει κυρίως στην αποτύπωση ποσοτικών δεδομένων, αποδίδοντας λιγότερη σημασία στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα (π.χ. τι σημαίνει για αυτούς/ες ο εκφοβισμός, ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης κλπ.) (Asimopoulos et al., 2014). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις υπάρχουσες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως ένα πολύ σοβαρό ζήτημα, από τα πιο σοβαρά που καλούνται να αντιμετωπίσουν στο σχολείο τους και πολλοί από αυτούς, όταν δίνουν κάποιον

ορισμό για το φαινόμενο, περιλαμβάνουν σε αυτόν τη σωματική και τη λεκτική βία, καθώς και τις απειλές και τον εξαναγκασμό (Nicolaidis et al., 2002· Yoon, 2004). Η παρατήρηση ύπαρξης του φαινομένου από εκπαιδευτικούς φαίνεται να αφορά και την περίπτωση των παιδιών με ΕΕΑ, αφού, σύμφωνα με έρευνα, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών αναφέρει την υποβολή των παιδιών σε ποικίλες μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών (Holzbauer, 2008). Να σημειωθεί, πως έχει θεωρηθεί ευκολότερος ο εντοπισμός των συμμετεχόντων σε περιστατικά εκφοβισμού, και κατά συνέπεια της ύπαρξης του φαινομένου, από εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία σε σύγκριση με αυτόν από τους εκπαιδευτικούς στα γυμνάσια (Leff et al., 1999). Γενικά, θα ισχυριζόμασταν πως λίγοι είναι αυτοί, που πλέον θα αγνοήσουν τα περιστατικά εκφοβισμού (Rigby, 2011), κάτι που, βέβαια, τίθεται προς αμφισβήτηση όσον αφορά τα περιστατικά, στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά με ΕΕΑ. Ειδικότερα, ένα σημαντικό μέρος των παιδιών με ΕΕΑ δεν αποκαλύπτουν σε κανέναν την εμπλοκή τους σε τέτοια περιστατικά ή θεωρούν ότι δεν έχει νόημα η αποκάλυψη αυτή (Andreou et al., 2015), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Starke (2011), όπου μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία δεν προέβαιναν σε αποκαλύψεις, φοβούμενοι/ες τη μετέπειτα στάση των εκφοβιστών τους.

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο φαίνεται να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Η δυνατότητά τους να «μπαίνουν στη θέση» του θύματος, η μορφή, που λαμβάνει ο εκφοβισμός (θεωρούνται πιο σοβαρές οι άμεσες μορφές, όπως η σωματική), αλλά και η ίδια παρουσία τους κατά την ώρα, που λαμβάνει χώρα ένα περιστατικό, επηρεάζουν τη λήψη πρωτοβουλίας παρέμβασης (Boulton, 1997· Craig et al., 2000). Επίσης, όσον αφορά μεμονωμένα τις ΕΜΔ, έχει βρεθεί ότι το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αναγνώριση του φαινομένου σε συνάρτηση με τα παιδιά, που φέρουν τέτοιες δυσκολίες, με τους κατόχους διδακτορικών διπλωμάτων να υπερτερούν, και ότι η διδακτική εμπειρία καθορίζει την τάση τους να παρεμβαίνουν (Alqahtani, 2018).

Εξίσου σημαντική επίδραση, έχει αποδειχθεί, ότι έχει η διασύνδεση μεταξύ των μελών του προσωπικού ενός σχολείου συνδυαστικά με τη μορφή του εκφοβισμού. Όταν, δηλαδή, το περιστατικό εκφοβισμού δεν αφορά την εμπλοκή ειδικών πληθυσμιακών ομάδων του σχολείου, η διασύνδεση μόνο μεταξύ των μελών του προσωπικού επηρεάζει την άνεση παρέμβασης αυτών στο περιστατικό (O' Brennan et al., 2014).

Παρά την αναγνώριση από πλευράς των εκπαιδευτικών της σοβαρότητας του φαινομένου, πολλές φορές επιλέγουν ως καλύτερη μέθοδο αντιμετώπισης του προβλήματος την παραδοσιακή πειθαρχική προσέγγιση και είναι αβέβαιοι σχετικά με ενδεχόμενα καινοτόμα επιπρόσθετα μέτρα, που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος (Rigby, 2011). Μάλιστα, συχνά, αναφέρουν μέτρια αυτοπεποίθηση αναφορικά με τις ικανότητές τους να διαχειρίζονται το φαινόμενο του εκφοβισμού, γεγονός που αναδεικνύει και την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευσή τους σχετικά με τη διαχείριση του εκφοβισμού στην τάξη (Dake et al., 2003).

Γενικότερα, ωστόσο, θα λέγαμε, ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του φαινομένου είναι σημαντικός, δεδομένου, ότι είναι εκείνοι, που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, που επικρατεί στην τάξη, το οποίο θα πρέπει να βασίζεται στο σεβασμό για τον εαυτό και τον άλλο (Gionazolias et al., 2010). Επίσης, ακόμη και η ίδια η σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά έναντι του εκφοβισμού. Μία τέτοια θετική σχέση αυξάνει το επίπεδο δημοφιλίας ενός παιδιού και το αντίστροφο, κάτι που ισχύει και στην περίπτωση των παιδιών με ΕΕΑ (Berchiatti et al., 2021). Βέβαια, υπάρχουν έρευνες, που υπερτονίζουν τη σημασία των καλών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων ως πιο προστατευτικών έναντι της θυματοποίησης συγκριτικά με τις αντίστοιχες με τους εκπαιδευτικούς (Chen et al., 2021), καθώς και έρευνα που ανέδειξε την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό ως προγνωστική της θυματοποίησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί (Rose et al., 2015).

1.8.1. Απόψεις εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο

Συγκεκριμένη έρευνα σχετική με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο του εκφοβισμού στον ελληνικό χώρο, ήρθε να συμπληρώσει το κενό των δεδομένων αυτών για τη χώρα μας (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων ήταν εκπρόσωποι της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Σε όλους και όλες χορήγηθηκε ερωτηματολόγιο διερεύνησης απόψεων, στάσεων και αναγκών σχετικών με το φαινόμενο, ενώ ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες πέρασαν και από τη διαδικασία της συνέντευξης σχετικά με παρόμοιες του ερωτηματολογίου θεματικές (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012).

Οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φάνηκαν να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις περισσότερες μορφές εκφοβισμού, χωρίς μεγάλη ακρίβεια ωστόσο, καθώς δεν έχουν γνώση συνιστωσών του φαινομένου, όπως η ανισορροπία δύναμης (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Αυτό, έρχεται εν μέρει σε συμφωνία με έρευνα, που δείχνει, ότι ο όρος «εκφοβισμός» δεν είναι τόσο οικείος στην Ελλάδα· αυτή η απουσία εξοικείωσης εξηγεί σε μεγάλο βαθμό και τα μικρά ποσοστά επιπολασμού του φαινομένου στη χώρα, συγκριτικά με άλλες του εξωτερικού (Sarouna, 2008). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συχνά προβαίνουν σε υποτίμηση της σημασίας του φαινομένου, είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω απόψεων, όπως ότι ο εκφοβισμός «είναι φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης» (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Η άποψη αυτή ταυτίζεται με τις αντίστοιχες παλαιότερων δεκαετιών, που θεωρούσαν τον εκφοβισμό μία δυσάρεστη, αλλά σχετικά ανώδυνη ιεροτελεστία, χωρίς ιδιαίτερες μελλοντικές επιπτώσεις (Rettew & Pawlowski, 2015). Η απουσία εκτίμησης του φαινομένου στις πραγματικές του διαστάσεις, οδηγεί, φυσικά, σε παθητική στάση απέναντι σε αυτό ή στην υιοθέτηση «κατασταλτικών» μέτρων, μόνο όταν προκύψει κάποιο συμβάν (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012).

Παράλληλα, αναδείχθηκε η τάση τους να επιρρίπτουν το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών για την εκδήλωση του φαινομένου στο οικογενειακό πλαίσιο. Αναγνωρίζουν την πιθανή συμβολή του σχολικού πλαισίου στην εκδήλωση του φαινομένου, αλλά παρουσιάζονται γεμάτοι αμφιβολίες ως προς την ικανότητα και την εκπαίδευσή τους για την παρέμβαση. Επίσης, θεωρούν αδύνατη την αντιμετώπιση χωρίς τη συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και με γονείς και ειδικούς (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012). Το εύρημα της αμφιβολίας ως προς τις ικανότητές τους για τη διαχείριση του φαινομένου επιβεβαιώνουν αντίστοιχα δεδομένα προηγούμενης έρευνας στο διεθνή χώρο (Dake et al., 2003), αλλά και μετέπειτα έρευνας στην Ελλάδα (Asimopoulos et al., 2014). Πιο αναλυτικά, η ποιοτική έρευνα των Asimopoulos και συνεργατών (2014) αναδεικνύει τη μοναξιά, που συχνά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού, καθώς δεν έχουν σαφείς οδηγίες, το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει θεσμοθετήσει επίσημη πολιτική διαχείρισης του φαινομένου, δε διαθέτουν ειδικές γνώσεις και απουσιάζει η ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους και ειδικούς ψυχικής υγείας. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει και το εύρημα περί συχνής υποτίμησης του φαινομένου, που υποστηρίζει η έρευνα των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες/ουσές της θεωρούν ως πιο σημαντικά τα περιστατικά σωματικής βίας.

1.9. Παρέμβαση κατά του σχολικού εκφοβισμού

Η επίγνωση των συνεπειών του σχολικού εκφοβισμού έχει ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση πολλών ολοκληρωμένων στρατηγικών, τόσο πρόληψης όσο και παρέμβασης, κατά του φαινομένου, οι οποίες εστιάζουν σε όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή, στους θύτες, στα θύματα και στους παρατηρητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, στα μέλη της κοινότητας, στις οικογένειες και στους επαγγελματίες υγείας (Rettew & Pawlowski, 2015). Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να επενδύουν στην δράση κατά του φαινομένου και

στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, μέσω των στρατηγικών παρέμβασης, ήδη από τα πρώτα χρόνια του σχολείου (Mundy et al., 2017).

Αρχικά, είναι ιδιαίτερα καθοριστικής σημασίας να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι, που συντελούν στη διαμόρφωση του φαινομένου, ώστε να εντοπιστούν με ακρίβεια οι μαθητές/τριες, που κινδυνεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Η εκτίμηση αυτών των παραγόντων θα αποτελέσει οδηγό, για τη χρήση κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων, με απώτερο στόχο την αναχαίτιση διαιώνισης του προβλήματος (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011).

Παράγοντες που πρέπει να εκτιμώνται, λοιπόν, είναι αυτοί που καθορίζουν τη φύση του εκάστοτε περιστατικού σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, πρέπει να αξιολογείται η πιθανή ύπαρξη ομαδικής εμπλοκής στον εκφοβισμό, η δυνατότητα διαμεσολάβησης στους άμεσα εμπλεκόμενους, το ενδεχόμενο ο θύτης να έχει μετανιώσει για τη συμπεριφορά του ή το θύμα να είχε προκλητική στάση. Αλλά και η γενικότερη εκτίμηση της σοβαρότητας του εκφοβισμού θα καθορίσει την επιλογή στρατηγικής προσέγγισης (Rigby, 2011).

1.9.1. Συνήθειες πρακτικές παρέμβασης από εκπαιδευτικούς

Μία πρακτική παρέμβασης είναι αυτή της ενίσχυσης του θύματος, κατά την οποία εκπαιδευτικοί, αλλά και σύμβουλοι θεωρούν ότι ένα παιδί θα αποφύγει τη θυματοποίηση, αν μάθει να είναι λιγότερο ευάλωτο. Έτσι, υιοθετείται η τακτική της ενίσχυσης του θύματος, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει σε συνθήκες εκφοβισμού, χωρίς, παράλληλα, να χρειάζεται η οποιαδήποτε παρέμβαση από την πλευρά του σχολείου για την αλλαγή στάσης του θύτη. Στην ουσία αποφεύγεται η χρήση οποιασδήποτε μορφής τιμωρίας (Rigby, 2012). Η ενίσχυση του θύματος πραγματοποιείται είτε μέσω της καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης, η οποία μεταξύ άλλων στοχεύει στην ανάπτυξη θετικού τρόπου σκέψης κάποιου για τον εαυτό του και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ευφυΐας (Rigby, 2012), είτε μέσω της ανάπτυξης των σωματικών ικανοτήτων (π.χ. μέσω πολεμικών τεχνών), με στόχο την τόνωση του ηθικού του παιδιού (Rigby, 2012). Επίσης, στοχεύεται η ενίσχυση

των λεκτικών ικανοτήτων, ώστε το θύμα να μπορεί να απαντά με τον ίδιο τρόπο στο θύτη, αλλά και η απόκτηση της τεχνικής του «θολώματος» («fogging»), κατά την οποία το θύμα αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις προκλήσεις του θύτη, σε σχέση με αυτόν που ο τελευταίος αναμένει (Rigby, 2012). Η στρατηγική, που μόλις περιγράφηκε, αντιμετωπίζεται με αμφιβολία, δεδομένου ότι η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος συχνά είναι πολύ μεγάλη και ότι δεν είναι πάντα σε θέση το θύμα να μάθει να υπερασπίζεται τον εαυτό του (Rigby, 2012).

Ακόμη μία παρέμβαση, που εντοπίζεται στη δράση των εκπαιδευτικών, είναι αυτή της ομάδας υποστήριξης (ή αλλιώς της μη μομφής), της οποίας βασική πρακτική είναι η προσπάθεια συνειδητοποίησης από την πλευρά των θυτών, του πόνου, που έχουν προκαλέσει στα θύματα. Η παρέμβαση αυτή θυμίζει αρκετά αυτή της αποκαταστατικής δικαιοσύνης, της οποίας επίσης πρακτική είναι η διαμόρφωση συνείδησης στους θύτες αναφορικά με την κατάσταση, στην οποία έχουν θέσει τα θύματά τους και η ευρύτερη προσπάθεια να επιλυθεί το ζήτημα, παρά η επίρριψη ευθυνών για τη λανθασμένη συμπεριφορά (Rigby, 2012). Βασικές διαφορές των δύο παρεμβάσεων είναι οι εξής: κατά την ομάδα υποστήριξης ο θύτης, δε θεωρείται το άτομο με τη λάθος συμπεριφορά, που πρέπει να αλλάξει, επομένως δε χρειάζεται μια συνθήκη ντροπής από πλευράς του προκειμένου να αλλάξει η υφιστάμενη κατάσταση του εκφοβισμού, αξιοποιούνται οι συνομήλικοι αυτών που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού, δεν υπάρχει ανάμειξη ομάδας ενηλίκων και οι θύτες και η ομάδα συνομηλίκων δεσμεύονται σε μία κοινή ευθύνη διαχείρισης του ζητήματος (Rigby, 2012).

Η παρέμβαση αυτή συνίσταται σε επτά βήματα, τα οποία έχουν ως εξής:

1. Συζήτηση με το θύμα αναφορικά με τις συνέπειες του εκφοβισμού πάνω του και τη συλλογή στοιχείων σχετικά με τους θύτες και τους συνομηλίκους, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν

2. Συγκρότηση ομάδας συνάντησης με τα άτομα, που έχει υποδείξει το θύμα, χωρίς το ίδιο να χρειάζεται να παρευρίσκεται
3. Εξήγηση του προβλήματος
4. Προώθηση μοιρασμένης ευθύνης για το πρόβλημα, όπου ξεκαθαρίζεται, ότι δε θα χρησιμοποιηθούν τιμωρητικές πρακτικές
5. Διερεύνηση ιδεών προς βελτίωση της κατάστασης
6. Πέρασμα της κατάστασης στην αποκλειστική ευθύνη των παρόντων και
7. Τελικές συναντήσεις, για να ελεγχθεί η πορεία της διαδικασίας (Rigby, 2012).

Η κριτική απέναντι σε αυτή την προσέγγιση αφορά την αποφυγή τιμωρίας των πράξεων των θυτών (Rigby, 2012).

Μία επιπλέον παρέμβαση, την οποία συναντά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κανείς στα σχολεία, είναι αυτή της μοιρασμένης φροντίδας, που έχει ως στόχο την εργασία με παιδιά που είναι ύποπτα για συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού και που περιλαμβάνει αρχικά προσωπική συζήτηση μαζί τους, σχετικά με το θύμα και πρόσκληση για κατάθεση ιδεών σχετικά με τη βελτίωση της κατάστασης. Στη συνέχεια, υπάρχει συνέντευξη με το θύμα, όπου εξετάζεται αν συμπεριφέρθηκε με προκλητικό τρόπο. Ακολουθούν και άλλες συναντήσεις με σκοπό τη διερεύνηση της πορείας παρέμβασης. Τέλος, συζητούν όλοι εμπλεκόμενοι σχετικά με την αποτελεσματικότερη λύση για το πρόβλημα (Pikas, 2002).

Φυσικά, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η παραδοσιακή πειθαρχική προσέγγιση, που σύμφωνα με το Rigby (όπως αναφέρεται στο Rigby, 2011) επιλέγεται από πολλούς εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες ως ενδεδειγμένος τρόπος αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Στόχος είναι η αποτροπή του εκφοβισμού μέσα από τιμωρίες και κυρώσεις απέναντι στο θύτη. Οι συνέπειες αυτές λειτουργούν και ως προειδοποίηση για όποιον πρόκειται να εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού. Αυτή η προσέγγιση, βέβαια, μπορεί να

έχει ως αποτέλεσμα τη συνέχιση του φαινομένου, αλλά με κεκαλυμμένες μορφές, ωστόσο, εξίσου ζημιογόνες για τα θύματα.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως οι δάσκαλοι συχνά προτρέπονται να δίνουν έμφαση στην αντιμετώπιση του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού μέσω των απλών παριστάμενων-παρατηρητών στα περιστατικά. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι πρέπει να εξηγούν, πως ο/η καθένας/μία μπορεί να αποτελέσει στόχο εκφοβισμού κάποια στιγμή και πως η εξάλειψη της βίας είναι ευθύνη όλων (Piotrowski & Hoot, 2008). Ορισμένες από τις προαναφερθείσες πρακτικές παρέμβασης φαίνονται να εμπλέκουν ενεργά τους παρατηρητές στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

1.9.2. Προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού

Προηγουμένως έγινε εκτενής αναφορά σε ορισμένες συνήθεις στρατηγικές παρέμβασης, που εντοπίζονται στη δράση των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την υποενότητα θα πραγματοποιηθεί παράθεση ορισμένων ολοκληρωμένων προγραμμάτων παρέμβασης κατά του φαινομένου στα σχολεία.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το «Θωρακίζοντας το σχολείο σου απέναντι στον εκφοβισμό» (Bully-Proofing Your School) (Whitted & Dupper, 2005), το οποίο λειτουργεί κυρίως προληπτικά, αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στοχεύει στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατάλληλων για την αντιμετώπιση των θυτών. Το σχολικό κλίμα θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, θα πρέπει να θεμελιώνεται από τους εκπαιδευτικούς και να βασίζεται στο σεβασμό για τον εαυτό και τον άλλο (Giovazolias et al., 2010). Το πρόγραμμα, λοιπόν, διδάσκει στους παρατηρητές την παρέμβαση ενίσχυσης των θυμάτων, ενώ παράλληλα παρέχεται δωρεάν υλικό σε γονείς και εκπαιδευτικούς με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή του προγράμματος. Είναι εμφανές πως το πρόγραμμα στοχεύει σε πολλά

επίπεδα παρέμβασης (Whitted & Dupper, 2005), ενώ η εφαρμογή του για μεγάλο χρονικό διάστημα σε δημοτικά σχολεία των Η.Π.Α. έχει δείξει βελτίωση της στάσης των παιδιών απέναντι στα θύματα και ελάττωση της συχνότητας των περιστατικών εκφοβισμού (Beran et al., 2004).

Ένα, ακόμη, τέτοιο προληπτικό πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι το «Πρόγραμμα Αποτροπής του Εκφοβισμού» (Bullying Prevention Program) (Whitted & Dupper, 2005), το οποίο επίσης απευθύνεται σε ενιαία σχολεία τόσο Α/βάθμιας όσο και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, εφαρμόζεται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και στοχεύει στην ελάττωση ή αποτροπή ζητημάτων εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και στη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Σε επίπεδο σχολείου επιχειρείται η εκτίμηση μέσω ερωτηματολογίου της φύσης και της έκτασης του φαινομένου, συζητώνται πιθανές παρεμβάσεις και διαμορφώνεται μία συντονιστική επιτροπή. Σε επίπεδο τάξης διαμορφώνονται κανόνες, που πρέπει να ισχύουν σε αυτή και πραγματοποιούνται συνελεύσεις με όλα τα μέλη της τάξης. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο, πραγματοποιούνται παρεμβάσεις σε αναγνωρισμένους θύτες και αναγνωρισμένα θύματα, ενώ παράλληλα γίνονται συζητήσεις με τους γονείς των εμπλεκόμενων παιδιών.

Αξιόλογο θεωρείται, επίσης, και το πρόγραμμα «ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ» κατά του σχολικού εκφοβισμού («European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments»-ENABLE) (Siegler et al., 2021), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές/τριες 12-18 ετών και στοχεύει στην καταπολέμηση του φαινομένου μέσω της προσέγγισης κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης («Social-Emotional Learning»-SEL). Το πρόγραμμα βασίζεται στην ιδέα ότι οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον και λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, αφού ενισχύει την εμπλοκή μαθητών, προσωπικού και γονέων στη διαδικασία. Η προσέγγιση κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης οδηγεί τα παιδιά στο να αναλογιστούν

τη συμπεριφορά τους και τη συμπεριφορά των άλλων, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόληψης του εκφοβισμού, όπως η αυτορρύθμιση, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Η εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Ουγγαρίας ανέδειξε την καθοριστική σημασία του στην καταπολέμηση του φαινομένου.

Παράλληλα, θα πρέπει να γίνει λόγος για το «Πρόγραμμα της Σεβίλλης κατά του σχολικού εκφοβισμού» («Sevillia Anti-Violencia Escolar»-SAVE) (Ortega & Lera, 2000), το οποίο λειτουργεί προληπτικά και στοχεύει στη μείωση των ζητημάτων βίας σε πλαίσια Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό εφαρμόστηκε αρχικά σε 26 σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της Σεβίλλης, όπου αναμενόταν η ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού και είχε ως βάση την ιδέα, ότι η σχολική μονάδα αφορά τρία επιμέρους υποσυστήματα: των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των οικογενειών των μαθητών/τριών, που συντελούν στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών τους απέναντι στο σχολείο. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει πριν την παρέμβαση, ερωτηματολόγιο, που διερευνά τα συναισθήματα των παιδιών για την οικογενειακή τους ζωή, το συναίσθημα ικανοποίησης για τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, την επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων, καθώς και τη στάση τους απέναντι σε επιθετικές πράξεις και την ετοιμότητά τους να αντιταχθούν σε αυτές. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου δίνονται ως ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να αποφανθούν την εμπλοκή τους σε κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρέμβαση συνίσταται σε ένα πρόγραμμα για τη δημοκρατική οργάνωση της σχολικής ζωής, ένα πρόγραμμα για ομαδική εργασία και ένα πρόγραμμα διαδασκαλίας συναισθημάτων, στάσεων και αξιών.

Επιπλέον, πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι το «Bullybusters» (Newman-Carlson et al., 2000), που αποτελεί παρέμβαση εστιασμένη στους/στις εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι είναι οι άνθρωποι, που αναπτύσσουν τη συστηματικότερη επαφή με τα παιδιά, άρα παρουσιάζουν και τις μεγαλύτερες πιθανότητες μείωσης του εκφοβισμού και

της θυματοποίησης στο σχολείο. Φυσικά, από τις γνώσεις, που προσφέρει το πρόγραμμα, μπορούν να επωφεληθούν και κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, καθώς και οι διευθυντές των σχολείων. Το πρόγραμμα συνίσταται σε 7 ενότητες που έχουν ως εξής:

1. Αυξάνοντας την ενημερότητα για τον εκφοβισμό
2. Αναγνωρίζοντας τον εκφοβισμό
3. Αναγνωρίζοντας το θύμα
4. Αναλαμβάνοντας ευθύνη: Παρεμβάσεις κατά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς
5. Βοηθώντας τα θύματα: Παρεμβάσεις και προτάσεις
6. Ο ρόλος της πρόληψης
7. Χαλάρωση και δεξιότητες αντιμετώπισης

Κάθε ενότητα ξεκινά με συζήτηση των εκπαιδευτικών για το επιμέρους θέμα και αποτελείται από 3-4 δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης, οι οποίες στοχεύουν μεταξύ άλλων και στην ενίσχυση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους, ωστόσο, πιο αποτελεσματική θεωρείται η ένταξή του στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα.

Επιπροσθέτως, η «Υποστήριξη της Θετικής Συμπεριφοράς Καθολικά στο Σχολείο» («Schoolwide Positive Behavior Supports»- SWPBS), συνιστά μια προληπτική παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος, τόσο στην Α/βάθμια όσο και στη Β/βάθμια εκπαίδευση (Sugai & Horner, 2002), που βοηθά τα σχολεία να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και επαρκώς τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Simonsen et al, 2008). Βασικά συστατικά της προσέγγισης αυτής είναι η εφαρμογή παρεμβάσεων 3 επιπέδων (πρωτογενής, δευτερογενής, τριτογενής), η έμφαση στα καθαρά και μετρήσιμα αποτελέσματα σε επίπεδο μαθητή/τριας (π.χ. μείωση προβληματικής συμπεριφοράς, αύξηση ακαδημαϊκής επιτυχίας), η συλλογή και χρήση δεδομένων για λήψη αποφάσεων, η εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών και η επένδυση σε συστήματα, όπου οι πρακτικές εφαρμόζονται πιστά και έχουν διάρκεια στο

χρόνο. Η πρωτογενής παρέμβαση εφαρμόζεται σε επίπεδο σχολείου και τάξης, αφορά όλα τα παιδιά, το προσωπικό και τις υπάρχουσες δομές του σχολείου και στοχεύει στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Η δευτερογενής παρέμβαση αφορά μεμονωμένες ομάδες μαθητών/τριών, που εμφανίζουν επικίνδυνες συμπεριφορές, ενώ η τριτογενής είναι απόλυτα εξατομικευμένη παρέμβαση σε παιδιά με πολύ υψηλού κινδύνου συμπεριφορά. Φυσικά, οι πρακτικές στο εκάστοτε επίπεδο παρέμβασης διαφέρουν και η σταθερή εφαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει σε σταθερά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, όσο και σε ευρύτερο επίπεδο οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων.

Πρόγραμμα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι και το «Βήματα προς το σεβασμό» (Steps to Respect) (Whitted & Dupper, 2005), το οποίο αφορά επιμέρους παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, επίπεδο τάξης και σχολείου. Στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας και στην αλλαγή στάσης των ενισχυτών του εκφοβισμού. Διδάσκει στα παιδιά 3 βασικά βήματα στην εξάλειψη του φαινομένου, δηλαδή, την αναγνώριση, την άρνηση και την αναφορά (τα τρία «R», recognizing, refusing, reporting). Αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος είναι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου στη διαχείριση του φαινομένου και στη διδασκαλία των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν.

Ένα ακόμη παράδειγμα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι αυτό του φινλανδικού προγράμματος KiVa (Kärnä et al., 2011), το οποίο εφαρμόζεται και στο δημοτικό και του οποίου βασικός στόχος είναι να κάνει τους παρατηρητές, να δείξουν την εναντίωσή τους στη βία και την υποστήριξή τους στα θύματα. Επίσης, στοχεύει ειδικά στην αντιμετώπιση των σκληρών περιστατικών βίας, που γίνονται αντιληπτές από το προσωπικό του σχολείου. Οι παρεμβάσεις αφορούν είτε όλα τα παιδιά είτε αυτά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Περιλαμβάνει ακόμη τη διαδικασία ενίσχυσης των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονιών, στη διαχείριση του φαινομένου. Η εφαρμογή του για

περίπου ένα χρόνο σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας βαθμίδας στη Φινλανδία έδειξε σημαντική μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Σημαντική θεωρείται η αναφορά και στην εφαρμογή «Μη φοβάσαι!» («Fun with Empathic Agents Reaching Novel outcomes in Teaching»-FearNot!) (Aylett et al., 2005), μια εφαρμογή εικονικού θεατρικού στην εκπαίδευση κατά του εκφοβισμού. Τα εικονικά θεατρικά παίζονται από τρισδιάστατους ενσωματωμένους ήρωες, στο πλαίσιο της γνωστής στο Ηνωμένο Βασίλειο Προσωπικής και Κοινωνικής Εκπαίδευσης, η οποία καλύπτει μεταξύ άλλων και ζητήματα, όπως ο εκφοβισμός και ο ρατσισμός. Στόχος της εφαρμογής είναι τα παιδιά να εξερευνήσουν τι συμβαίνει σε περιστατικά εκφοβισμού νιώθοντας ασφαλή σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον, στο οποίο αναλαμβάνουν την ευθύνη για ό,τι συμβαίνει σε ένα θύμα, χωρίς να αισθάνονται τα ίδια θύματα. Είναι αυτή ακριβώς η σχέση ενσυναίσθησης, που δημιουργείται μεταξύ του παιδιού και του εικονικού χαρακτήρα, που θα οδηγήσει στην ανάληψη της παραπάνω ευθύνης. Η διαδικασία ξεκινάει με μια εισαγωγή στο σχολείο και τους χαρακτήρες και στη συνέχεια ακολουθεί ένα δραματοποιημένο επεισόδιο, όπου συμβαίνει κάποιο περιστατικό εκφοβισμού και το εικονικό θύμα ζητά από το παιδί μια συμβουλή για την αντιμετώπιση του περιστατικού. Έπειτα χορηγείται ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να μπαίνει στη θέση του θύματος, με το οποίο συναναστράφηκε.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί το «Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού Olweus» («Olweus Bullying Prevention Program»-OBPP), που σχεδιάστηκε για τη μείωση του εκφοβισμού και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης (Olweus & Limber, 2010). Το πρόγραμμα λειτουργεί σε τρία επίπεδα. Το ατομικό επίπεδο περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, σοβαρές συζητήσεις με τους θύτες, τα θύματα, τους γονείς όλων των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, βοήθεια και υποστήριξη από τους γονείς, αλλά και από τους/τις πιο «ουδέτερους/ες» μαθητές/τριες. Το

επίπεδο τάξης περιλαμβάνει θέσπιση κανόνων και συνεπειών για την παραβίασή τους, τακτικές συναντήσεις των μελών της, παιχνίδια ρόλων, συνεργατική μάθηση, καθώς και συναντήσεις εκπαιδευτικών με γονείς και παιδιά. Τέλος το επίπεδο του σχολείου περιλαμβάνει έρευνα με ερωτηματολόγια, ημέρα συνάντησης σχετική με το ζήτημα του εκφοβισμού, συναντήσεις προσωπικού και γονέων, ομάδες εκπαιδευτικών και γονέων, βελτίωση της αυλής και καλύτερη επίβλεψη τις ώρες, που δε γίνεται μάθημα (O'Leary, 1993). Ουσιαστικά, το πρόγραμμα αποβλέπει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, μέσω μετρήσεων στα παραπάνω επίπεδα (Rettew & Pawlowski, 2015).

Τα προγράμματα, που περιγράφηκαν αναδεικνύουν μια ολιστική προσέγγιση του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού, αφού περιλαμβάνουν δράσεις που αφορούν το άτομο, την τάξη και το σχολείο (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012) και συνιστούν ολοκληρωμένες προσεγγίσεις, με σκοπό τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού (Greene, 2003). Η φιλοσοφία τους στηρίζεται σε μια οικοσυστημική οπτική (Γεραράς, 2014). Άλλωστε, έχοντας και ως δεδομένο ότι τα δίκτυα συνομηλίκων επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού, γίνεται αντιληπτό, πως παρεμβάσεις που αφορούν μεμονωμένα άτομα, μάλλον δε θα επιφέρουν σταθερές αλλαγές στη συμπεριφορά του (Salmivalli et al., 1997).

1.9.3. Προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με έρευνες, τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν και στα παιδιά με ΕΕΑ, αφού γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές ή τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες τους (Kokkinos & Antoniadou, 2013). Δεδομένου ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι βασικός παράγοντας αλληλεπιδράσεων (Kolb & Maxwell, 2003) και ότι από έλλειψη αυτών χαρακτηρίζονται τα παιδιά με νοητική αναπηρία, ΕΜΔ και ευρύτερα τα θύματα του εκφοβισμού (Brooks et al, 2014· Fox & Boulton, 2005), κρίνονται σημαντικές οι παρεμβάσεις που στοχεύουν συγκεκριμένα στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων στο γενικό σχολείο (Broomhead, 2019). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί, που συχνά αναγνωρίζουν

την απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που θυματοποιούνται (Fox & Boulton, 2005), θεωρούνται ο ιδανικός φορέας για την καλλιέργεια αυτών, αν λάβει κανείς υπόψη και ότι τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο (Mishna, 2003).

Ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η «Ομαδική Παρέμβαση Κοινωνικών Δεξιοτήτων» («Social Skills Group Intervention»-SSGRIN) (DeRosier, 2010), που σχεδιάστηκε με στόχο την εκμάθηση κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών και τη γενικότερη αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων από παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Η εφαρμογή του προγράμματος στο δημοτικό συνέβαλε στη μείωση της επιθετικής και εκφοβιστικής συμπεριφοράς, στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και στη μείωση του κοινωνικού άγχους στα παιδιά.

Επιπλέον, το πρόγραμμα «Δεύτερο Βήμα» (Second Step) σχεδιάστηκε για την καταπολέμηση του φαινομένου της βίας και της επιθετικότητας και αφορά όλα τα παιδιά, αλλά κυρίως τα πιο ευάλωτα στο φαινόμενο, όπως τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ (Sullivan et al., 2015). Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι η ανάπτυξη αυτογνωσίας, η διαχείριση των συναναστροφών, η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, η αντιμετώπιση συγκρούσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η εφαρμογή του σε παιδιά με αναπηρίες της τελευταίας τάξης του δημοτικού παρουσιάζει ενθαρρυντικά αποτελέσματα τόσο αναφορικά με τη θυματοποίηση όσο και με τον εκφοβισμό.

Ακόμη ένα πρόγραμμα που δίνει μεγάλη έμφαση στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι το πρόγραμμα «Προωθώντας Στρατηγικές Εναλλακτικής Σκέψης» («Promoting Alternative Thinking Strategies»-PATHS), το οποίο αφορά μαθητές/τριες προσχολικής και σχολικής ηλικίας και στοχεύει στην συναισθηματική ανάπτυξη, την αυτορρύθμιση και την ικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Kam et al., 2004). Η εφαρμογή του προγράμματος σε παιδιά δημοτικού, που λάμβαναν υπηρεσίες ειδικής

αγωγής, είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς και την ευελιξία στη συζήτηση.

Τα προγράμματα «Προωθώντας Στρατηγικές Εναλλακτικής Σκέψης» και «Δεύτερο Βήμα», για τα οποία έγινε λόγος νωρίτερα, αποτελούν μέλη μια ευρύτερης κατηγορίας προγραμμάτων κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015), τα οποία έχουν ως στόχο την προώθηση σημαντικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά στο σχολείο (Lawson et al., 2019). Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή εκάστου τέτοιου προγράμματος έχουν προσδιοριστεί ως οργανωτικό πλαίσιο από τη Συνεργασία για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση («Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning»-CASEL) πέντε αλληλένδετα σύνολα ικανοτήτων, τα οποία πρέπει να προωθεί το πρόγραμμα: η αυτεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η κοινωνική επίγνωση, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και οι δεξιότητες σχέσεων. Τα βασικά στοιχεία αυτών των συνόλων που στοχεύονται συχνότερα στα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η αναγνώριση των συναισθημάτων ενός ατόμου και οι δεξιότητες αντιμετώπισης συμπεριφοράς. Γενικά, οι οδηγοί που δημοσιεύονται από την CASEL έχουν ως στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στην επιλογή των κατάλληλων, πλήρως αξιολογημένων, αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης (Lawson et al, 2019). Να σημειωθεί, ότι τα δύο προγράμματα, που περιγράφηκαν και ανήκουν σε αυτή την κατηγορία παρεμβάσεων παρουσιάζουν σημαντική επάρκεια ως προς την εφαρμογή τους (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015).

Δε θα πρέπει να παραληφθεί η αναφορά στις κοινωνικές ιστορίες, που, σύμφωνα με τη Gray (όπως αναφέρεται στο Συριοπούλου-Δελλή, 2016), αποτελούν μέθοδο εκμάθησης κοινωνικών συμπεριφορών. Μέσω ιστοριών, που μπορούν να διαβαστούν πολλές φορές και παρέχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατάλληλη συμπεριφορά σε μια

κοινωνική περίσταση, επιτυγχάνεται η αποκρυστάλλωση θεμιτών κοινωνικών συμπεριφορών. Οι κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνουν οπτικοποιημένο υλικό, ώστε να διευκολύνεται το παιδί για το οποίο σχεδιάζονται (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Οι ιστορίες αυτές συμβάλλουν στην εκτόνωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η εφαρμογή τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχε ως αποτέλεσμα την εμπλοκή σε λιγότερες ακατάλληλες συμπεριφορές και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας (Kalyva & Agaliotis, 2009).

Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα, που περιγράφηκαν έδειξαν θετικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, μεμονωμένη έρευνα σε παιδιά με ΕΜΔ έδειξε, πως η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων δεν επέδρασε θετικά στην κοινωνική τους απόδοση (Kavale & Mostert, 2004).

1.9.4. Αξία διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του φαινομένου

Η αποτελεσματικότητα των ολιστικών προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία, περιγράφηκαν, εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών (Dake et al., 2003· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012), αλλά και από τη συνεργασία τους με άλλους φορείς και ειδικούς, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Αρχικά, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εντοπίσουν την ύπαρξη εκφοβιστών στο σχολείο τους, γιατί εκτίθενται στις περιορισμένες εμπειρίες της εκάστοτε τάξης τους και δεν έχουν εικόνα της συμπεριφοράς των παιδιών σε άλλες συνθήκες. Επίσης, πολλές φορές, ειδικά όταν ένα παιδί δε δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη, δε δίνουν έμφαση στις κοινωνικές του συναναστροφές, αλλά στην ακαδημαϊκή του επίδοση. Η χρήση, όμως, ολοκληρωμένων αναφορών από περισσότερους συνεργάτες εκπαιδευτικούς μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους να εντοπίζουν τους πιθανούς θύτες και τα θύματα (Leff et al., 1999). Μάλιστα, η διασύνδεση μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, αλλά και με τους μαθητές, προσδίδει μεγαλύτερη άνεση στην παρέμβαση κατά του εκφοβισμού,

τουλάχιστον όσον αφορά περιστατικά, που περιλαμβάνουν ειδικές πληθυσμιακές ομάδες. Βέβαια, η διασύνδεση αυτή με τη διεύθυνση του σχολείου δεν έχει συνδεθεί σημαντικά με την άνεση κατά την παρέμβαση (O'Brennan et al., 2014).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν αμφιβολίες για την ικανότητα και τις γνώσεις τους σχετικά με την παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012· Dake et al., 2003). Είναι, όμως, σημαντικό για τη βελτίωση του φαινομένου, οι μαθητές/τριές τους να αντιλαμβάνονται, ότι προβαίνουν σε αποτελεσματικές προσπάθειες αντιμετώπισης του εκφοβισμού (Veenstra et al., 2014). Αναδεικνύεται, έτσι, η ανάγκη εκπαίδευσης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υπάρχουσες μεθόδους, την καταλληλότητα αυτών, τους διαθέσιμους πόρους του κάθε σχολείου κ.α., με σκοπό την αντιμετώπιση του ζητήματος (Rigby et al., 2011). Στην εκπαίδευση τους αυτή θα μπορούσαν να συμβάλλουν οι σχολικοί ψυχολόγοι, βοηθώντας τους, για αρχή, στην αναγνώριση των παιδιών που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο (Leff et al., 1993). Προς το σκοπό αυτό θα μπορούσαν να δράσουν και οι σχολικοί σύμβουλοι, που σε συνδυασμό με τους ψυχολόγους μπορούν να καθοδηγήσουν τους δασκάλους, για παράδειγμα, στη δημιουργία ομάδων συνεργασίας και έκφρασης εαυτού (Giovanzolis et al., 2010).

Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να εργαστούν και άμεσα ατομικά, τόσο με θύματα, όσο και με θύτες, και ομαδικά στο πλαίσιο της τάξης (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012), παρέχοντας υπηρεσίες συμβουλευτικής, με στόχο την αύξηση της ενσυναίσθησης σε θύτες και παρατηρητές, καθώς και ψυχολογικής υποστήριξης σε θύματα (Greene, 2003). Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξία της συναισθηματικής ικανότητας και να προχωρήσουν στην ανάλογη εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου (Buckley et al., 2003).

Επιπροσθέτως σημαντική κρίνεται η συνεργασία του σχολείου με οργανώσεις, που έχουν εμπειρία στην αντιμετώπιση διαφόρων περιστατικών εκφοβισμού, αλλά και με την αστυνομία και υπηρεσίες για παιδιά, όπου μπορεί να γίνεται διαχείριση πολύ σοβαρών περιστατικών εκφοβισμού, που ενδέχεται να έχουν λάβει και ποινική μορφή (Department for Education, 2014).

Στην περίπτωση των παιδιών με ΕΕΑ θεωρείται σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδική αγωγής, ώστε να καταστεί εφικτή η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, που θα προωθεί την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Meadan & Mondan-Amaya, 2008). Παράλληλα, συνεργασία θα πρέπει να υπάρχει με το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ, αναφέρεται ως ΚΕΔΔΥ), που προτείνει τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών αυτών (Γεραράς, 2014).

Φυσικά, όπως διαφάνηκε και μέσα από την περιγραφή των περισσότερων προγραμμάτων παρέμβασης, θεωρείται σημαντική η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην γαλούχιση των παιδιών με αξίες, δεξιότητες και συμπεριφορές (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012).

1.10. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας ως βάση το σύνολο των θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, που αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε γενικά σχολεία, στα οποία φοιτούν και μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία και ΕΜΔ και δεδομένης της ιδιαιτερότητας του κοινωνικού αυτού φαινομένου σε συνάρτηση με αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες, η παρούσα εργασία στοχεύει στην ποιοτική διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στον ελληνικό χώρο, είτε γενικής αγωγής είτε τμημάτων ένταξης, σχετικά με την εμπλοκή στο φαινόμενο των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/τριών. Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας ανέδειξε την πενιχρή διερεύνηση των απόψεων

εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο, κάτι που αναδεικνύει την ανάγκη διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας εκπορεύεται από την ανάγκη αποτύπωσης του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο, χωρίς να ενδιαφέρει το πληθυσμιακό εύρος στο οποίο εμφανίζεται το εκάστοτε βίωμα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1. Ποιες παραμέτρους του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι σε θέση να εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε γενικό επίπεδο όσο και αναφορικά με την εκδήλωση αυτού απέναντι σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ;
2. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους αναφορικά με την ΕΕΑ, ιδιαίτερα όσον αφορά τους παράγοντες και τις πρακτικές αντιμετώπισης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού;
3. Πώς εκτιμούν την ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. διευθυντής/τρια, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης σχολικός ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, γονείς κλπ), με σκοπό την αποτελεσματικότερη διαχείριση του φαινομένου;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Έπειτα από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, και συγκεκριμένα της εμπλοκής των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στο φαινόμενο αυτό, καθώς και των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση αυτού, εκπονήθηκε η παρούσα έρευνα με στόχο τη διερεύνηση και κατανόηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό των προαναφερθέντων κατηγοριών μαθητών/τριών.

Για τη συλλογή δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας κρίθηκε αναγκαία η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας με τη χρήση προσωπικών συνεντεύξεων. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αφορούν «ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων, που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες, για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν νόημα σε ένα φαινόμενο» (Ζαφειρόπουλος, 2015, σελ. 281). Χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, βάσει των οποίων έγινε και η επιλογή της ως στρατηγικής στην προκειμένη περίπτωση, είναι η δυνατότητα μη χρήσης μεγάλου αριθμού ερωτώμενων/παρατηρούμενων, η απουσία υποχρεωτικής ύπαρξης του μοτίβου «αίτιο-αποτέλεσμα» κατά την ανάλυση των ευρημάτων της, καθώς και η υποκειμενικότητα, που σχετίζεται τόσο με τις απαντήσεις των ερωτώμενων όσο και με το ρόλο του ερευνητή στην ερμηνεία των δεδομένων (Ζαφειρόπουλος, 2015· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ακόμη, από όλα τα μέσα, που παρέχει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια η ποιοτική μέθοδος έρευνας, επιλέχθηκε η συνέντευξη, που ουσιαστικά συνιστά μια συζήτηση ανάμεσα σε έναν/μία συνεντευκτή/τρια και έναν/μία ερωτώμενο/η, κατά την οποία επιχειρείται η απόσπαση ορισμένων απαντήσεων σε ζητήματα που ανακύπτουν από τον/την ερωτώμενο/η.

Το γενικό πλάνο της συνέντευξης τίθεται από το/τη συνεντευκτή/τρια και αφορά ένα σύνολο θεμάτων, που συζητώνται εκτενώς (Babbie, 2011).

Φυσικά, η απόφαση για τη χρήση της συνέντευξης θα πρέπει να γίνεται συνειδητά και να προηγείται καλή προετοιμασία και σχεδιασμός αυτής (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με το Ζαφειρόπουλο (2015), η διεξαγωγή μιας συνέντευξης βασίζεται στα εξής βήματα:

1. Ορισμός του προς εξέταση ζητήματος,
2. Θέσπιση οδηγιών για τη διεξαγωγή της συνέντευξης,
3. Εύρεση των ερωτώμενων και
4. Πραγματοποίηση της συνέντευξης.

Η Κεδράκα (2008) προσθέτει ως ξεχωριστά βήματα στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής συνέντευξης και την αρχική προσέγγιση ενός/μίας ερωτώμενου/ης, όπως επίσης και τη διαχείριση απρόβλεπτων συνθηκών και δυσκολιών με διάφορες τεχνικές κατά τη λήψη της συνέντευξης.

Σύμφωνα με το Robson (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), δύο βασικοί τύποι συνεντεύξεων συναντώνται στην ποιοτική έρευνα: η ημιδομημένη και η μη δομημένη. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη μορφή της συνέντευξης, η οποία αφορά ένα σύνολο ήδη δομημένων ερωτήσεων, που λειτουργούν ως οδηγός για τα θέματα που πρέπει να καλυφθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Αυτή η μορφή συνέντευξης παρέχει ευελιξία ως προς τη διαμόρφωση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον/την εκάστοτε ερωτώμενο/η, τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις, την περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων που ανακύπτουν και την αύξηση ή μείωση των ερωτήσεων. Να σημειωθεί, πως η συγκεκριμένη μορφή κρίνεται κατάλληλη για νέους/ες ερευνητές/τριες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

2.2. Συμμετέχοντες/ουσες

Η συγκέντρωση του δείγματος της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε χωρίς πιθανότητα. Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου δειγματοληψίας καθιστά τα αποτελέσματα της έρευνας μη γενικεύσιμα, αφού σχετίζονται με τη δεδομένη μελέτη στο δεδομένο δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός δύο ειδών μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας και η δειγματοληψία χιονόμπαλας-χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (Ζαφειρόπουλος, 2015· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Πιο αναλυτικά, ο σχηματισμός του δείγματος ξεκίνησε βάσει της ευκολίας και της διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων/ουσών και όταν δεν ήταν πλέον εφικτή η ολοκλήρωσή του με αυτόν τον τρόπο, κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες υπέδειξαν άλλα άτομα. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη στην περίπτωση ανεύρεσης εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, πως κατά την επιλογή του υφιστάμενου δείγματος χρησιμοποιήθηκε και η σκόπιμη ή κατά κρίση δειγματοληψία (Babbie, 2011), που επίσης συνιστά μη πιθανοτική μέθοδο, αφού τέθηκε από την ερευνήτρια ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα, τα άτομα να έχουν τουλάχιστον 10ετή συνολική εμπειρία στην εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι εκπαιδευτικοί γενικών δημοτικών σχολείων της χώρας, τα οποία βρίσκονται, ως επί το πλείστον, στη Φλώρινα. Κάποιοι/ες από αυτούς/αυτές εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Ηρακλείου, της Αττικής και της Αλεξανδρούπολης. Όλοι και όλες ανεξαιρέτως πριν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ενημερώθηκαν εγγράφως για το σκοπό αυτής, καθώς και για τη διαδικασία διασφάλισης του απορρήτου (Παράρτημα Ι). Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά τους στοιχεία:

Φύλο	Ηλικία	Πλαίσιο Εργασίας	Βασικός τίτλος σπουδών	Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή	Προϋπηρεσία στη γενική αγωγή (σε έτη)	Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή (σε έτη)
------	--------	------------------	------------------------	---	---------------------------------------	--

Γυναίκα	32	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ναι	9	2
Γυναίκα	38	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Όχι	17	0
Γυναίκα	41	Τμήμα Ένταξης (Διαπολιτισμικού σχολείου)	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ναι	11	5
Γυναίκα	43	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ναι	14	4
Γυναίκα	43	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ναι	9	5
Γυναίκα	48	Τμήμα Ένταξης (Διαπολιτισμικού σχολείου)	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ναι	19	1
Γυναίκα	50	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Ναι	17	4
Γυναίκα	51	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ναι	10	5
Γυναίκα	52	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	Ναι	0	14
Γυναίκα	53	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Όχι	27	0
Γυναίκα	55	Τμήμα Ένταξης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Ναι	6	16
Γυναίκα	55	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Όχι	24	0
Άνδρας	55	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Όχι	27	0
Άνδρας	55	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Όχι	29	0
Άνδρας	55	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Όχι	27	0
Γυναίκα	56	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία & Παιδαγωγικό Τμήμα	Ναι	27	5

			Δημοτικής Εκπαίδευσης			
Γυναίκα	59	Τμήμα Γενικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	Όχι	24	0

Πίνακας 1: *Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών*

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα στην έρευνα συμμετείχαν 17 άτομα, από τα οποία τα 14 ήταν γυναίκες και τα 3 άνδρες. Τα 9 από αυτά εργάζονται στο παρόν ως εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης, ενώ τα υπόλοιπα 8 ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί, πως το δείγμα των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης αποτελείται μόνο από γυναίκες. Από τις εκπαιδευτικούς, λοιπόν, των τμημάτων ένταξης μόνο 1 συμμετέχουσα έχει την ιδιότητα της ειδικής παιδαγωγού με βάση τον πρώτο τίτλο σπουδών, ενώ όλες οι υπόλοιπες εργάζονται στην ειδική αγωγή με γνώμονα τον αντίστοιχο μεταπτυχιακό τίτλο. Παράλληλα, 2 εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης εργάζονται σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης, 1 συμμετέχουσα, εκπαιδευτικός γενικής αγωγής στο παρόν, φαίνεται να έχει προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης στη διάρκεια της θητείας της. Η εργασία στο τμήμα ένταξης οφείλεται, φυσικά, στην αντίστοιχη ιδιότητα, που της προσέδωσε μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. Οι υπόλοιποι/ες συμμετέχοντες/ουσες γενικής εκπαίδευσης δεν ανέφεραν την ύπαρξη γνώσεων ειδικής αγωγής σε ερώτηση που τους τέθηκε. Ακόμη, η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών κυμαίνεται μεταξύ 32 και 59 ετών, ενώ η συνολική εμπειρία όλων στην εκπαίδευση ξεπερνά τα 10 έτη. Τέλος, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης κυμαίνεται μεταξύ 2 και 16 ετών.

2.3. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις αποτελούν βασικό συστατικό της ποιοτικής έρευνας (Nind, 2008) και ίσως την πιο γνώριμη μέθοδο συλλογής ψυχολογικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτό οφείλεται,

ενδεχομένως, στην ευελιξία που παρέχει, αφού οι απαντήσεις σε μία ερώτηση διαμορφώνουν σε ένα βαθμό και τις επόμενες ερωτήσεις (Babbie, 2011). Γενικά, η συνέντευξη στηρίζεται στην ελεύθερη επικοινωνία (Κεδράκα, 2008) και διευκολύνει την αποτύπωση των βιωμάτων, των απόψεων και των στάσεων ενός/μίας ερωτώμενου/μενης, καθώς και την εκτενή διερεύνηση των παραγόντων, στους οποίους οφείλονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές αυτού/ής (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης και τη διεξαγωγή αυτής:

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το ζήτημα, που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Η ανασκόπηση αυτή διευκόλυνε τη διαμόρφωση 3 βασικών θεματικών αξόνων προς διερεύνηση, στους οποίους βασίστηκε το κύριο μέρος των ερωτήσεων του οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης. Ειδικότερα, ο πρώτος βασικός άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, καθώς και της απόδοσης αιτιών από πλευράς τους για το φαινόμενο. Ο δεύτερος άξονας αφορά τη διερεύνηση πιθανής γνώσης και εφαρμογής από τους/τις ίδιους/ίδιες πρακτικών διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού, που μπορούν, μάλιστα, να εστιάζουν στα χαρακτηριστικά των προαναφερθέντων ομάδων μαθητών/τριών. Οι ερωτήσεις του τρίτου και τελευταίου άξονα στοχεύουν στην εκμείευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο, με σκοπό την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Φυσικά, πριν την έναρξη των ερωτήσεων, που βασίζονται στους θεωρητικούς άξονες διαμορφώθηκαν γενικές ερωτήσεις σχετικές με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες είχαν στόχο να ενεργοποιήσουν τη σκέψη των ερωτώμενων για το προς μελέτη φαινόμενο και να συμβάλλουν στην αποσαφήνιση εννοιών, που ενδέχεται να τους είναι

οικείες, αλλά όχι απόλυτα ευκρινείς. Ακόμη, υπήρξε πρόβλεψη για την ύπαρξη μίας τελικής ερώτησης, που δεν εμπίπτει σε κάποιον άξονα, αλλά αποσκοπεί στην έκφραση οποιασδήποτε άποψης των ερωτώμενων, που τυχόν δεν είναι εφικτό να αποτυπωθεί ως απάντηση σε κάποια από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Τέλος, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκε μία επιπλέον διευκρινιστική ερώτηση αναφορικά με την επαφή τους με μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στη γενική τάξη.

Τη διαμόρφωση του οδηγού της συνέντευξης ακολούθησε η προσέγγιση μίας εκπαιδευτικού, ώστε να πραγματοποιηθεί πιλοτικά η συνέντευξη. Η εκπαιδευτικός ενημερώθηκε για το σκοπό της έρευνας και τη συνθήκη απορρήτου, που διέπει την επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων. Η συνέντευξη μαζί της κύλησε ομαλά και δεν ανέδειξε οποιοδήποτε διαφορούμενο σημείο των ερωτήσεων. Συνέδραμε, επίσης, στον καθορισμό ενός μέσου χρόνου διεξαγωγής της διαδικασίας (15-25 λεπτά), με σκοπό να τεθεί ως μέρος του εντύπου συγκατάθεσης για τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Οι απαντήσεις της συμμετέχουσας μαγνητοφωνήθηκαν και εν τέλει αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν ως δεδομένα της έρευνας.

Έπειτα, η ερευνήτρια προέβη στην ανεύρεση και των υπόλοιπων ερωτώμενων βάσει της μεθόδου δειγματοληψίας, που περιγράφηκε προηγουμένως. Η πρώτη επαφή έγινε είτε δια ζώσης στο εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας είτε μέσω κοινωνικών δικτύων, προκειμένου να εξηγηθεί προφορικά ο σκοπός, η μέθοδος διεξαγωγής της συνέντευξης, όπως και τα δεδομένα, που αφορούν την τήρηση του απορρήτου. Όλοι/ες όσοι/ες προσεγγίστηκαν δέχτηκαν αμέσως να συμμετάσχουν την ερευνητική διαδικασία. Ορίστηκε ο τόπος/τρόπος (δια ζώσης και διαδικτυακά) και ο χρόνος συνάντησης που τους/τις εξυπηρετούσε, όπου πριν την έναρξη της συζήτησης ζητούταν να βεβαιώσουν ενυπόγραφα τη συγκατάθεσή τους κατόπιν ενημέρωσης, καθώς και να δηλώσουν ορισμένα δημογραφικά

τους στοιχεία, τα οποία και παρουσιάστηκαν στον Πίνακα της προηγούμενης υποενότητας. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η καταγραφή των απαντήσεων έγινε με τη μορφή μαγνητοφώνησης· μόνο δύο συμμετέχουσες ζήτησαν οι απαντήσεις τους να καταγραφούν με τη μορφή χειρόγραφων σημειώσεων, καθώς ένιωθαν ότι αποσυντονίζονταν με την παρουσία της συσκευής μαγνητοφώνησης. Ακόμη, κάποιες από τις συμμετέχουσες ζήτησαν να μάθουν τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Τέλος, να σημειωθεί, πως τόσο ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης όσο και ένα παράδειγμα απομαγνητοφωνημένης συνομιλίας με συμμετέχοντα/ουσα παρατίθενται στο Παράρτημα II και III της εργασίας, αντίστοιχα.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη κατά την εκπόνηση ποιοτικών ερευνών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση είναι μία επαγωγική μέθοδος, κατά την οποία τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα, που συλλέγονται, κατευθύνουν τον/την ερευνητή/τρια στην ανάλυσή τους (Γαλάνης, 2018). Παράλληλα, η μέθοδος αυτή κρίνεται κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα του εκφοβισμού των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ στον ελληνικό χώρο δεν είναι ευρέως μελετημένες, άρα δεν εντοπίζονται εύκολα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Οι Braun και Clarke (όπως αναφέρεται στο Ισαρη & Πουρκός, 2015) έχουν προτείνει 6 βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία και ακολουθήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ειδικότερα, το πρώτο βήμα αφορά την εξοικείωση με τα δεδομένα, την οποία προκειμένου να πετύχει η ερευνήτρια, αφού απομαγνητοφώνησε ακριβώς τα λεγόμενα των

συμμετεχόντων/ουσών, τα διάβασε κάνοντας συνεχόμενες επαναλήψεις. Κατέγραψε, επιπλέον, τις πρώτες ιδέες, πριν προχωρήσει στο στάδιο της κωδικοποίησης.

Σε δεύτερη φάση, η ερευνήτρια προέβη σε κωδικοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, κωδικοποιήθηκαν τα λεγόμενα που ενδιέφεραν την ερευνήτρια και οργανώθηκαν σε ομάδες, με στόχο την μετέπειτα δημιουργία θεμάτων.

Το τρίτο βήμα της θεματικής ανάλυσης αφορά την εύρεση θεμάτων και υποθεμάτων μέσω της ένταξης των κωδικών της προηγούμενης φάσης σε ευρύτερες κατηγορίες, τις οποίες απαρτίζουν τα θέματα και τα υποθέματα.

Κατά το επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε επανεξέταση των θεμάτων, ώστε να εντοπιστούν αυτά που τυχόν δεν πληρούν τα κριτήρια συμπερίληψης στα αποτελέσματα και να γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις ή αφαιρέσεις.

Το πέμπτο βήμα της ανάλυσης σχετίζεται με τον ορισμό και την ονομασία των θεμάτων, όπου προσδιορίστηκε η ουσία του εκάστοτε θέματος, αλλά και η συσχέτισή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και κατ' επέκταση τους βασικούς άξονες, γύρω από τους οποίους δομήθηκε η συνέντευξη.

Τέλος, έπειτα από την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των θεμάτων, που προέκυψαν από το ερευνητικό υλικό, η ερευνήτρια προχώρησε σε τελική έκθεση των δεδομένων, προσθέτοντας τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων σε κάθε θέμα και υποθέμα, σε μια προσπάθεια στήριξης των ερευνητικών της ερωτημάτων.

2.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν τα προβλήματα και οι περιορισμοί, που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Το βασικότερο πρόβλημα που προέκυψε, ήταν η αδυναμία εύρεσης κατάλληλου χρόνου για τη λήψη της συνέντευξης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών, παρά την προθυμία τους να συνδράμουν στην έρευνα, δυσκολεύτηκαν να βρουν χρόνο για τη λήψη της

συνέντευξης και εν τέλει ζήτησαν, αυτή να πραγματοποιηθεί στο χώρο της εργασίας τους ώρα, που θα απασχολούσε κάποιος/α άλλος/η εκπαιδευτικός το τμήμα τους. Βέβαια, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχουν ορισμένες φορές περισπασμοί (π.χ. φωνές παιδιών έξω από την αίθουσα), οι οποίοι ανάγκαζαν σε προσωρινή διακοπή της συνέντευξης.

Παράλληλα, και ενώ κρίθηκε απαραίτητο από την ερευνήτρια οι συνεντεύξεις να μαγνητοφωνούνται, προκειμένου να μη χαθούν πληροφορίες, που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες κατά την επεξεργασία και ανάλυση της συνέντευξης, υπήρξαν εκπαιδευτικοί, που θεωρούσαν δύσκολη την ανταπόκριση στις ερωτήσεις με την παρουσία συσκευής μαγνητοφώνησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη χειρόγραφη καταγραφή των απαντήσεων και κατ' επέκταση την αδυναμία συγκράτησης όλων των πληροφοριών, αλλά και τη δαπάνη περισσότερου χρόνου για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Ολοκληρώνοντας, ένας ακόμη περιορισμός της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η αδυναμία εύρεσης ομοιογενούς δείγματος ως προς το φύλο, με τις γυναίκες συμμετέχουσες να αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία. Ακόμη, ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών δεν έγινε εφικτό να ξεπεράσει τα 17 άτομα. Ωστόσο, ο αριθμός αυτός κρίνεται μάλλον επαρκής για μία ποιοτική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα της έρευνας

Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αναδύθηκαν 3 βασικά θέματα, τα οποία εστιάζουν στις γενικότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών για έννοιες που αφορούν το φαινόμενο του εκφοβισμού και την εκδήλωσή του, στις απόψεις τους για την ύπαρξη του φαινομένου αναφορικά με τα άτομα με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, καθώς και στις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο. Η διαμόρφωση των θεμάτων ανταποκρίνεται στους άξονες, που έχουν τεθεί για το σχεδιασμό του προτεινόμενου οδηγού συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο θέμα αφορά τις απαντήσεις στις γενικές διερευνητικές ερωτήσεις, που τέθηκαν, το δεύτερο «ξεδιπλώνει» τις απόψεις εκπαιδευτικών για την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, καθώς και την απόδοση αιτιών από μέρους τους, ενώ το τρίτο αποτυπώνει τις θέσεις τους για την ύπαρξη πρακτικών διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού και την αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας στην επίτευξη αυτού του σκοπού.

Ακολουθεί πίνακας, που παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά θέματα, υποθέματα και τους κώδικες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, καθώς και ο αριθμός των αναφορών για τον εκάστοτε κώδικα:

Θέματα	Υποθέματα	Κωδικοί	Αριθμός αναφορών
Βασικές έννοιες σχετιζόμενες με τον εκφοβισμό και αντίληψη των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για την ευρύτερη εκδήλωση του φαινομένου στο σχολικό πλαίσιο	Μορφές εκφοβισμού	Λεκτικός	13
		Σωματικός	17
		Κοινωνικός	10
		Ψυχολογικός	10
		Ηλεκτρονικός	7
		Σεξουαλικός	10
	Ρόλοι συμμετεχόντων στον εκφοβισμό	Φυλετικός	1
		Θύτης	15
		Θύμα	15

		Θεατές	12
		Διαμεσολαβητές	1
	Παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύτη	Έλλειψη αποδοχής στην οικογένεια	9
		Θυματοποίηση στην οικογένεια	9
		Ανάγκη υπεροχής	10
		Κοινωνικές δυσκολίες	12
		Πανδημία	2
	Παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύματος	Έλλειψη αυτοπεποίθησης- αυτοεκτίμησης	14
		Αδυναμία υπεράσπισης εαυτού	12
		Στάση οικογένειας	15
	Εκδήλωση ανάλογα με τη βαθμίδα	Μεγαλύτερη επικινδυνότητα στη B/βάθμια	17
		Λεκτικός-κοινωνικός εκφοβισμός στην A/βάθμια	15
		Σωματικός-σχεσιακός εκφοβισμός στη B/βάθμια	13
		Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στη B/βάθμια	12
Εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ	Τρόπος εκδήλωσης του εκφοβισμού απέναντι σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ	Λεκτικός εκφοβισμός	12
		Κοινωνική απομόνωση	10
		Πλαίσιο αποδοχής	5
	Αιτιολογικοί παράγοντες εκφοβισμού μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία	Δυσκολία επικοινωνίας των θυτών	10
		Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά των θυμάτων	8
		Εκφοβισμός των ίδιων από τα θύματα	3

	Αιτιολογικοί παράγοντες εκφοβισμού μαθητών/τριών με ΕΜΔ	Πιο συχνός ο εκφοβισμός απέναντι στις ΕΜΔ	10
		Ελλειπείς γνώσεις των θυτών	10
		Επίδοση θυμάτων	12
		Τμήμα ένταξης	1
	Αιτιολογικοί παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία	Ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες	12
		Αδυναμία συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες	10
		Διαφορετικός τρόπος αντίληψης	7
	Αιτιολογικοί παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ΕΜΔ	Χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης	13
		Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων	12
Στάσεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού	Συμπεριφορές εκπαιδευτικών που ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού	Στιγματιστικές εκφράσεις	3
		Αποσιώπηση γεγονότων	3
		Έλλειψη χρόνου	2
		Έλλειψη γνώσεων ειδικής αγωγής	7
Γενικές πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού	Συζήτηση-συμβουλευτική	14	
	Εστίαση στην ενσυναίσθηση	10	
	Τιμωρία	6	
Πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ	Ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης	6	
	Αύξηση ενσυναίσθησης	12	
	Γνωριμία των υπόλοιπων παιδιών με τις δυνατότητες αυτών των ατόμων	5	
Αξία διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού	Θετική στάση απέναντι σε αυτή	17	
	Προσωπικές εμπειρίες συμμετοχής	14	

Πίνακας 2: Πίνακας συνοπτικής παρουσίασης αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά τα υποθέματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση και τα οποία υπάγονται στα βασικά θέματα, καθώς και τα πιο αντιπροσωπευτικά τους αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

3.1. Βασικές έννοιες σχετιζόμενες με τον εκφοβισμό και αντίληψη των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για την ευρύτερη εκδήλωση του φαινομένου στο σχολικό πλαίσιο

Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας κλήθηκαν να διαπραγματευτούν βασικές έννοιες, που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού, όπως οι μορφές που λαμβάνει, οι ρόλοι των συμμετεχόντων και οι παράγοντες, στους οποίους οφείλεται τόσο ο εκφοβισμός όσο και η θυματοποίηση και να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη γενικότερη εκδήλωση του φαινομένου στο σχολικό πλαίσιο. Όπως θα διαπιστώσει κανείς και στη συνέχεια, η πλειοψηφία αυτών ανέδειξε με παρόμοιο τρόπο τις κύριες μορφές εκφοβισμού, καθώς και τους ρόλους, που διαδραματίζουν οι συμμετέχοντες στο φαινόμενο, ενώ σχετική ταύτιση απόψεων υπήρξε και αναφορικά με τους παράγοντες εκφοβισμού και θυματοποίησης, αλλά και τον τρόπο εκδήλωσης του φαινομένου στο μαθητικό πληθυσμό.

3.1.1. Μορφές εκφοβισμού

Ως πρώτο υποθέμα του πρώτου θέματος ορίστηκαν οι μορφές που μπορεί να λάβει ο εκφοβισμός σήμερα. Η πλειοψηφία των 17 εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως εργασίας σε γενικό ή ειδικό τμήμα, φάνηκε να αναγνωρίζει τις βασικές μορφές του εκφοβισμού, οι οποίες αφορούν και την εκδήλωση του φαινομένου στο σχολείο. Έτσι, γίνεται λόγος από πλευράς τους για την ύπαρξη λεκτικού, σωματικού, κοινωνικού και ψυχολογικού εκφοβισμού, ενώ δεν παραλείπεται η αναφορά στην αναδυόμενη ηλεκτρονική μορφή του εκφοβισμού, αλλά και στη σεξουαλική διάσταση του φαινομένου. Οι ίδιοι αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Υπάρχει ο σωματικός, ο ψυχολογικός, αυτός ο ηλεκτρονικός, που είναι πολύ συνηθισμένος σε πιο μεγάλες ηλικίες, ο σεξουαλικός, ο λεκτικός, που είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο.»

Ε., γ.α.(γενικής αγωγής)

«Στη σύγχρονη εποχή έχει μπει πολύ στη ζωή μας το cyberbullying, το μπούλινγκ μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης, σου ανέφερα τη συναισθηματική βία, (υπάρχει) ο κοινωνικός εκφοβισμός, ψυχολογικός, λεκτικός, σωματικός.» Φ., τ.ε. (τμήματος ένταξης)

Χαρακτηριστικό είναι, πως μία εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης εστίασε μεταξύ άλλων και στο φαινόμενο του φυλετικού εκφοβισμού, που θεωρείται ιδιαίτερη κατηγορία. Η ίδια αναφέρει:

«(Υπάρχει) ο σωματικός, λεκτικός, cyberbullying, φυλετικός-ρατσιστικός, γλωσσικός εκφοβισμός- έχει να κάνει με τη διαφορά γλώσσας.» Χ., τ.ε.

Αξίζει να σημειωθεί, πως παρά την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις μορφές του εκφοβισμού, που βιβλιογραφικά συναντώνται σε μεγαλύτερη συχνότητα, οι ίδιοι/ες δεν επεκτάθηκαν περισσότερο στην ανάλυση αυτών, δηλαδή στην αναφορά του τι μπορεί να περιλαμβάνει κάθε υποκατηγορία.

3.1.2. Ρόλοι συμμετεχόντων στον εκφοβισμό

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στους ρόλους που διαδραματίζουν οι συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού. Έδειξαν να αναγνωρίζουν τους δύο βασικούς ρόλους, του θύτη και του θύματος, ενώ αναφορές έγιναν και στους παριστάμενους-θεατές, καθώς και στη διπλή διάσταση, που μπορεί να λάβει αυτός ο τελευταίος ρόλος, δηλαδή του παρατηρητή-συμμετέχοντος ή του απαθούς θεατή. Ας σημειωθεί, πως μόνο μία ελάχιστη μερίδα ερωτώμενων (2 άτομα) δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε αυτή την παράμετρο του φαινομένου.

Ενδεικτικές διατυπώσεις των παραπάνω είναι οι εξής:

«Αυτά που έχουμε διαβάσει είναι αυτός που εκφοβίζει, αυτός που εκφοβίζεται και όλοι οι άλλοι, που είναι γύρω και απλά παρακολουθούν και είτε συμμετέχουν είτε δε συμμετέχουν.»

X., γ.α.

«Συνήθως, έχω παρατηρήσει ότι είναι δύο τα επίπεδα, ο εκφοβιζόμενος και ο εκφοβιστής, ο θύτης και το θύμα. Ίσως (κάποιος) να μη συμμετέχει, να παρατηρεί, οι γύρω.» I., γ.α.

«Άλλοι που θα μπορούσαν να συμμετέχουν στον εκφοβισμό είναι οι θεατές, φυσικά, και το γύρω περιβάλλον, που ενώ βλέπει την κατάσταση σιωπά, που μπορεί να είναι άνθρωποι που ενθαρρύνουν αυτή την κατάσταση, είτε γιατί επικροτούν τη συμπεριφορά του θύτη.» Π., τ.ε.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει στην διατύπωση μίας εκπαιδευτικού, μεταξύ άλλων, και σχετικά με την ύπαρξη συμμετεχόντων, που στοχεύουν στην άμβλυνση της κατάστασης. Η ίδια, λοιπόν, θεωρεί ότι *«Υπάρχει ένας θύτης και ένα θύμα. Ίσως και ηθικοί αυτουργοί, που βάζουν ζιζάνια, διαμεσολαβητές, που προσπαθούν να λύσουν τη δυσχερή κατάσταση, απλοί θεατές, που είναι απαθείς. Ίσως τους αρέσει να κοιτάνε, αλλά δε μπλέκουν, ούτε βοηθάνε.»* Ν., τ.ε.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα αναδεικνύεται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με τη βασική έννοια του ρόλου στον εκφοβισμό, που σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να εκπορεύεται από την προσωπική τους εμπειρία.

3.1.3. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύτη

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ανέδειξε ως τρίτο υποθέμα του πρώτου θέματος τους γενικότερους αιτιολογικούς παράγοντες, στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η υιοθέτηση του ρόλου του θύτη από ένα άτομο. Οι προσωπικές εμπειρίες, όπως η έλλειψη αποδοχής και η θυματοποίηση μέσα στην ίδια την οικογένεια, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ανάγκη υπεροχής, αλλά και οι κοινωνικές αδυναμίες, αναδείχθηκαν ως οι βασικότεροι παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύτη από την πλειοψηφία των ερωτώμενων. Ακολουθούν ενδεικτικοί ισχυρισμοί των εκπαιδευτικών:

«Μου έχει τύχει να υπάρχουν παιδιά, που ασκούν βία, αλλά υφίστανται και βία στις δικές τους οικογένειες, παιδιά που δεν έχουν καλή σχέση με τους γονείς, δηλαδή περισσότερο παρατημένα παιδάκια, παιδιά που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα...» Ι., γ.α.

«Η πλευρά που εκφοβίζει, το πιο πιθανό για αυτή τη συμπεριφορά, είναι αυτοί να ήταν πρώην θύματα του εκφοβισμού, είτε από μεγαλύτερα αδέρφια στο σπίτι... Όλος αυτός ο θυμός κάπου πρέπει να εκτονωθεί.» Δ., γ.α.

«Απ' την πλευρά των θυτών πιστεύω, ότι έχουν οι ίδιοι πρόβλημα και προσπαθούν να το βγάλουν κάπου αλλού. Κάποιος θέλει να δείξει ότι είναι ανώτερος, ίσως να μην έχει αποδοχή ο ίδιος και να θέλει να επιβληθεί στους άλλους, να δείξει ότι «Εγώ είμαι ανώτερος από σένα.» Β., γ.α.

«Τα παιδάκια που εκφοβίζουν... μπορεί να μην έχουν φιλίες...» Ε., γ.α.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στη συνθήκη της πανδημίας του κορονοϊού, που αναδείχθηκε από 2 εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Η σημασία του είναι μεγάλη εξαιτίας του γεγονότος, ότι η συνθήκη αυτή είναι σχετικά πρόσφατη και άρα όχι ιδιαίτερα διερευνημένη. Η Ε. σημειώνει χαρακτηριστικά: *«...το διάστημα αυτών των 2 χρόνων με τις καραντίνες έπαιξε πολύ αρνητικό ρόλο σε όλη αυτή την κατάσταση, δηλαδή αύξησε τα περιστατικά εκφοβισμού, τουλάχιστον εδώ στο σχολείο που είμαστε. Αυτό που βλέπω σε αυτό τον εδώ το χώρο και σε όλα τα γενικά σχολεία, έχουν αυξηθεί τα περιστατικά εξαιτίας του εγκλεισμού.»*

3.1.4. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με το ρόλο του θύματος

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε και τους αιτιολογικούς παράγοντες, που σχετίζονται με το ρόλο του θύματος στον εκφοβισμό. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται στην πλειοψηφία τους, να συνδέουν τη θυματοποίηση με εσωτερικά-ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης-αυτοεκτίμησης και η αδυναμία αντίδρασης, με σκοπό την υπεράσπιση του εαυτού, καθώς και με τη στάση της οικογένειας

απέναντι στα παιδιά, που θυματοποιούνται, αλλά και απέναντι στο ίδιο το γεγονός του εκφοβισμού. Οι απόψεις τους παρατίθενται μέσα από τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό, φοβούνται, είναι πιο μαζεμένα, νιώθουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ξέρουν ότι δεν θα τα καταφέρουν και γι' αυτό άλλωστε δεν τολμούν. Γιατί νιώθουν, ότι θα τα κοροϊδέσουν. Ίσως και οι γονείς έχουν περισσότερες προσδοκίες από ό,τι μπορούν να δώσουν τα παιδιά τους. Και αυτό δεν τα βοηθάει να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Οπότε είναι πρόσφορο έδαφος για το άλλο παιδί να του ασκήσει εκφοβισμό.» Μ., τ.ε.

«...το θύμα μπορεί να έχει χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του, που το καθιστούν ανίσχυρο να αντιδράσει ή πιθανότατα επιβεβαιώνονται και κάποιοι δικοί του φόβοι, δικά του κόμπλεξ, δικές του σκέψεις.» Φ., τ.ε.

«Το παιδάκι που υφίσταται τη βία, συνήθως οι γονείς του λένε, που εγώ το έχω κάνει και στο δικό μου το παιδί, «Μη δίνεις σημασία! Συνέχισε τη δραστηριότητά σου! Κλείσε τα αυτιά σου στην κοροϊδία! Μη δίνεις αφορμές! Πρόσεχε τη δική σου συμπεριφορά!». Ουσιαστικά, θυματοποιούμε εμείς οι ίδιοι τα παιδιά μέσα από «κακές» συμβουλές, να κλείνουν αυτιά κλπ. Ενώ κανονικά θα πρέπει να είναι πιο υποστηρικτικά τα πράγματα...» Ι., γ.α.

Ο παράγοντας της στάσης της οικογένειας απέναντι στο θυματοποιημένο μέλος της ανεφέρθηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας, ως αιτιολογικός του ρόλου αυτού, δίνοντας έμφαση στη σημασία του βασικότερου πλαισίου ανατροφής του ατόμου στην πορεία διαμόρφωσης των σχέσεών του.

3.1.5. Εκδήλωση εκφοβισμού ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα

Η σχολική βαθμίδα σχετίζεται, σύμφωνα τους εκπαιδευτικούς, με τη βαρύτητα στην εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού. Οι ίδιοι δείχνουν να πραγματοποιούν ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στα πλαίσια της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζοντας

μεγαλύτερη επικινδυνότητα του εκφοβισμού στη Β/βάθμια συγκριτικά με τη Α/βάθμια.

Ειδικότερα, αναφέρουν:

«Σίγουρα στη Β/βάθμια εκπαίδευση, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, τα πράγματα είναι πιο άσχημα, πιο έντονα, μπορεί να φτάσουν και στη χειροδικία και σε άσχημες καταστάσεις. Στο χώρο του δημοτικού είναι συνήθως οι λεκτικές οι απειλές και ίσως και κάποια τύπου σπρωξίματα. Δηλαδή, όσο ανεβαίνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης αγριεύει και η κατάσταση.»

Ε., τ.ε.

«Νομίζω ότι στο δημοτικό περισσότερο είναι λεκτικός εκφοβισμός, τον απομονώνουν (το μαθητή), δεν τον παίζουν. Τώρα στα γυμνάσια-λύκεια προφανώς έχει και στοιχεία βίας, ξυλοδαρμού. Έχουμε ακούσει και περιστατικά σε λύκεια και γυμνάσια, όπου δημιουργούνται ακόμη και συμμορίες, που εκβιάζουν, δέρνουν, κλέβουν κινητά, χρήματα από τα παιδιά.» Κ., γ.α.

«Νομίζω ότι στο δημοτικό περισσότερο έχουμε να κάνουμε με απομόνωση. Δεν ξέρω αν τα παιδάκια, λεκτικά εκφοβίζουν κάποιον. Ή μπορεί πάνω στο παιχνίδι, αν μαλώσουν να γίνει αυτό. Αλλά νομίζω περισσότερο ισχύει το ότι το απομονώνουν (το παιδί). Μετά για τα πιο μεγάλα, επειδή έχω ακούσει περιστατικά, για τα κινητά, που βγάζουν φωτογραφίες και ανεβάζουν διάφορα· αυτός ο ηλεκτρονικός (εκφοβισμός), που έχει λίγο και σεξουαλικό περιεχόμενο. Αυτό νομίζω είναι πιο συνηθισμένο.» Ε., γ.α.

Από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα γίνεται σαφές, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη κυρίως λεκτικών και κοινωνικών μορφών εκφοβισμού στο δημοτικό, ενώ έχουν γνώση της σωματικής, ηλεκτρονικής και σεξουαλικής διάστασης, που αποκτά το φαινόμενο, καθώς η βαθμίδα ανεβαίνει. Κανείς/καμία από τους ερωτώμενους/ες δεν έδειξε να πιστεύει ότι η κατάσταση πιο εύκολα διαχειρίσιμη στη Β/βάθμια σε σχέση με την Α/βάθμια.

3.2. Εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ

Μέχρι στιγμής έγιναν φανερές οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης τόσο γενικής αγωγής όσο και τμημάτων ένταξης αναφορικά με τη γενικότερη εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού, οι οποίες υποκινούνται από την εμπειρία τους στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτή την υποενότητα αναδεικνύονται οι απόψεις τους για την εκδήλωση του φαινομένου απέναντι στις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεών τους οδήγησε στη διαμόρφωση πέντε υποθεμάτων, τα οποία παρουσιάζονται στη βάση των αντίστοιχων αποσπασμάτων των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, τα υποθέματα που διαμορφώθηκαν αφορούν την αντίληψή τους για τον τρόπο ύπαρξης του φαινομένου απέναντι στις προαναφερθείσες ομάδες μαθητών/τριών, τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκφοβιστική στάση προς αυτούς/ές, αλλά και τους παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η δική τους υιοθέτηση του ρόλου του θύματος.

3.2.1. Αντίληψη των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο εκδήλωσης του εκφοβισμού απέναντι σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνει να αναγνωρίζει την ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, ενώ μάλιστα είναι και σε θέση να ανακαλέσουν συγκεκριμένα περιστατικά, που έλαβαν ή λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη τους. Η αντιμετώπιση αυτών των παιδιών στο πλαίσιο του εκφοβισμού φάνηκε να έχει κοινή βάση τις απαξιωτικές λεκτικές εκφορές και την κοινωνική απομόνωσή τους. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως:

«Φυσικά και έχω παρατηρήσει τέτοια φαινόμενα. Μαθητής με νοητική αναπηρία πήγε να συμμετάσχει σε ομαδική εργασία στο μάθημα των γερμανικών. Συγκεκριμένη μαθήτρια πήγε να τον αποτρέψει. Του είπε «Τι δουλειά έχεις; Αφού δεν μπορείς.» Ν., τ.ε.

«Σαφέστατα έχει πέσει (ο εκφοβισμός) στην αντίληψή μου και έχω αντιμετωπίσει τέτοια θέματα, και με παιδιά με νοητική υστέρηση ελαφράς μορφής, αλλά και σε παιδιά με δυσλεξία, με αυτισμό· παρεμπόδιση δραστηριότητας, ειδικά στο διάλειμμα και σε μαθήματα φυσικής αγωγής, που ίσως οι επιδόσεις των μαθητών αυτών της ειδικής κατηγορίας να είναι διαφορετικές απ'των άλλων παιδιών και αυτό να είναι μια αφορμή για έναν εκφοβισμό, για μια κοροϊδία, για έναν αποκλεισμό από το παιχνίδι, που και αυτά είναι μέσα στο πλαίσιο του εκφοβισμού.» Ι., γ.α.

Στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων μπορεί κανείς να εντοπίσει τις απόψεις μιας ικανοποιητικής μερίδας του δείγματος (5 άτομα γενικής και ειδικής αγωγής), η οποία υποστηρίζει, ότι διαπιστώνει αποδοχή αυτών των παιδιών από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ευαισθητοποίηση απέναντί τους και ένταξη στο πλαίσιο της ομάδας. Ενδεικτικά, η Δ. δηλώνει ότι:

«Γενικά σε τέτοιους μαθητές δεν είχα δει ποτέ περιθωριοποίηση, ίσως γιατί τα παιδιά ήταν από την αρχή μαζί σε ομάδα με συνοχή. Δεν είχα παρατηρήσει κάτι. Τώρα που είμαι σε τμήμα ένταξης και τα έχω τα περισσότερα παιδιά από πέρυσι, είναι μέρος της ομάδας. Δεν έχω αντιληφθεί κοροϊδία λόγω συμμετοχής στο τμήμα ένταξης. Και στην επαρχία που έχω δουλέψει, ήταν ομάδες τα παιδιά από μικρά και εκτός σχολείου».

3.2.2. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τον εκφοβισμό μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε τους διαφορετικούς παράγοντες, στους οποίους ενδέχεται να οφείλεται η εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι στους/στις μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία. Αναλυτικότερα, η δυσκολία των θυτών να

επικοινωνήσουν μαζί τους και η συμπεριφορά, που πολλές φορές δέχονται από τα θύματα φαίνεται να οδηγούν στην αντίστοιχη στάση των θυτών. Τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

«Νομίζω ότι το παιδί με νοητική αναπηρία ίσως το απομονώσουν, επειδή δε θα μπορούν να επικοινωνήσουν εύκολα μαζί του.» Ε., γ.α.

«Τα παιδιά με νοητική αναπηρία θα κάνουν πράγματα που δε θα «στέκουν» κάποιες φορές, που θα προκαλέσουν το γέλιο των άλλων.» Μ., τ.ε.

Την άποψη της Μ. φαίνεται να ενστερνίζεται σε ένα βαθμό και ο Σ. , ο οποίος κάνει λόγο για την ιδιαίτερη ομάδα συμμετεχόντων στον εκφοβισμό, τους θύτες-θύματα, μια ομάδα που δυσκολεύει τη διάκριση ανάμεσα στο θύτη και το θύμα, αφού δείχνει τις δύο συμπεριφορές να αλληλοδιαπλέκονται. Έτσι, ο ίδιος ισχυρίζεται πως η συμπεριφορά του ατόμου με νοητική υστέρηση μπορεί να επιφέρει τον εκφοβισμό από κάποιον άλλο, λέγοντας συγκεκριμένα: *«Πολλές φορές τα παιδάκια αυτά, που έχουν νοητική υστέρηση, αντιδρούν άσχημα. Γιατί δεν μπορούν να καλύψουν το νοητικό κενό και δυσκολεύονται, με αποτέλεσμα να αντιδρούν και τα άλλα παιδάκια και να ασκούν βία πάνω τους»*. Να σημειωθεί, πως αυτή η κατηγορία θυτών απέναντι στα άτομα με ΕΕΑ αναφέρθηκε από μόνο 3 εκπαιδευτικούς, ως ξεχωριστή ομάδα.

3.2.3. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τον εκφοβισμό μαθητών/τριών με

ΕΜΔ

Προτού γίνει αναφορά στους παράγοντες με τους οποίους συσχέτισαν οι εκπαιδευτικοί την εκφοβιστική στάση ορισμένων μαθητών/τριών απέναντι σε αυτούς/αυτές με ΕΜΔ, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός, πως η πλειονότητα των ερωτώμενων θεωρεί ότι δύσκολα κάποιος/α θα εκφοβίσει παιδί με νοητική αναπηρία, κάτι που φαίνεται να μην ισχύει για τα παιδιά με ΕΜΔ. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται ενδελεχώς στο παρακάτω απόσπασμα:

«Νομίζω, ότι τα υπόλοιπα παιδιά ασχολούνται πιο πολύ με τα παιδιά που έχουν τις μαθησιακές και όχι με τα παιδιά, που έχουν νοητική. Ίσως γιατί η όλη συμπεριφορά των παιδιών με νοητική είναι γενικά πιο χαμηλών τόνων σε όλα τα επίπεδα. Ενώ τις μαθησιακές δυσκολίες, μια δυσλεξία, τις έχω συναντήσει σε παιδιά, που κατά τα άλλα είναι πανέξυπνα, πάρα πολύ αστεία, οπότε στοχοποιούνται και περισσότερο.» Φ., τ.ε.

Θεωρώντας ως πιο πιθανή τη στοχοποίηση των μαθητών/τριών με ΕΜΔ συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι παράγοντες εκφοβιστικής συμπεριφοράς απέναντι σε αυτά τα παιδιά είναι οι ελλειπείς γνώσεις των θυτών για την κατάσταση αυτών των παιδιών και η συνακόλουθη αδυναμία κατανόησης των δυσκολιών τους, καθώς και η επίδοσή τους μέσα στην τάξη. Τα παρακάτω αποσπάσματα αποτελούν ένδειξη των ευρύτερων απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το θέμα.

«Τα παιδιά με ΕΜΔ ίσως στοχοποιηθούν, γιατί και τα ίδια τα παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν το παιδί το αργό, το παιδί που δεν μπορεί να γράψει σωστά ή το παιδί που δεν μπορεί να διαβάσει καλά και θα το κοροϊδεψουν. Στη νοητική είναι πιο συνειδητοποιημένα τα παιδιά, γιατί έχει δοθεί κάποιο feedback από την εκπαιδευτικό. Στις μαθησιακές δυσκολίες δυστυχώς δε γίνεται από τη γενική δασκάλα αυτό. Δεν μπορεί να γίνει κιάλας, λόγω απορρήτου. Δεν μπορείς να πεις ότι το παιδί είναι διαγνωσμένο. Μπορείς να πεις για παράδειγμα ότι «Η συμμαθήτριά σας δυσκολεύεται, οπότε θα της δώσω διαβαθμισμένης κλίμακας ασκήσεις, θα της δώσω λιγότερη ορθογραφία ή δε θα της βάλω 5 ερωτήσεις, θα της βάλω 2.» Χ., τ.ε.

«Δηλαδή το παιδί, έχει αφενώς στις ΕΜΔ επίδοση, που δεν είναι ίδια, που το κοροϊδεύουν την ώρα που μιλάει, τον τρόπο που μιλάει, το διαφορετικό τρόπο έκφρασης, που ξεφεύγει από το μέσο όρο των μαθητών.» Ι., γ.α.

Τέλος, θα ήταν ίσως άστοχο να παραληφθεί η αναφορά στο ίδιο το τμήμα ένταξης ως αντιλαμβανόμενο παράγοντα εκφοβισμού. Η Φ., εκπαιδευτικός τέτοιου τμήματος, θεωρεί τη φοίτηση σε αυτό ως παράγοντα τέτοιας συμπεριφοράς και κυρίως διαμόρφωσης αντίληψης για τη λειτουργικότητα των μαθητών/τριών του. Αναφέρει, λοιπόν, ότι: «Για πολλούς μαθητές, όμως, στο οποίο φοιτούν οι μαθητές με νοητική αναπηρία και ΕΜΔ, είναι το τμήμα των «χαζών»· έχω και ακούσει και τη λέξη «τρελών». Οπότε, συνακόλουθα, οι μαθητές, που πηγαίνουν εκεί ανήκουν σε αυτές τις δύο κατηγορίες, στους «χαζούς» ή στους «τρελούς»... Όσο μεγαλώνουν, έχουν αρνήσεις τα παιδιά με διάγνωση να 'ρθουν στο τμήμα ένταξης, γιατί νιώθω υφίστανται τον εκφοβισμό· σε καλυμμένη μορφή, αλλά νιώθω ότι δε θέλουν να εκτίθενται, που πάνε κάπου αλλού».

3.2.4. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία

Παρά το γεγονός, ότι είναι λεπτή η διάκριση ανάμεσα στους παράγοντες που ευνοούν την εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση αντίστοιχα, αν θεωρηθεί ότι οι πρώτοι αφορούν τη στάση και αντίληψη του θύτη ενώ οι δεύτεροι του θύματος, γίνεται σαφής ο διαχωρισμός αυτών από τους/τις εκπαιδευτικούς στις διατυπώσεις τους. Πιο αναλυτικά, οι ίδιοι/ες πιστεύουν ότι οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με νοητική αναπηρία, η αδυναμία συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες και ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας καθιστούν αυτά ευάλωτα στην υιοθέτηση του ρόλου του θύματος. Παρατίθεται τα αποσπάσματα που αιτιολογούν αυτούς τους ισχυρισμούς:

«Σαφώς κάποια παιδιά, τα οποία έχουν νοητική υστέρηση και κάποια προβλήματα, πολλές φορές αυτοαπομονώνονται κιόλας, δεν μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητες της ομάδας και αυτό τα οδηγεί στο να απομονωθούν. Ίσως στην ομάδα το παιδί να μην μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο, που μπορεί να πάρει και γι' αυτό να μην τα καταφέρνει όσο τα άλλα παιδιά.» Κ., γ.α.

«Αλλά και στη νοητική υστέρηση και στον αυτισμό δεν μπορούν οι ίδιοι να προστατεύσουν τους εαυτούς τους, είναι καλοπροαίρετοι ίσως ως προς τις προσεγγίσεις των άλλων, δεν έχουν ίσως αυτή την πονηρία να σκεφτούν, για ποιο λόγο τους συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο.»

I., γ.α.

«Στις νοητικές δυσλειτουργίες τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν πράγματα, συμπεριφορές, συζητήσεις και γι' αυτό (μπορεί) να τα εκμεταλλεύονται.» Δ., τ.ε.

3.2.5. Αιτιολογικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τη θυματοποίηση μαθητών/τριών με ΕΜΔ

Όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες με ΕΜΔ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνει να αναγνωρίζει σε αυτούς/ες το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης-αυτοπεποίθησης, τη συνακόλουθη αποδοχή μιας «ταμπέλας» και την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ως βασικών παραγόντων θυματοποίησης. Όπως αναφέρουν:

«Οπωσδήποτε όμως ένα παιδί που έχει μαθησιακές δυσκολίες και βιώνει τη ματαίωση πιο συστηματικά, είναι και πιο αδύναμο, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και δεν του είναι τόσο εύκολο να κάνει φιλίες. Λίγο χάνει στις κοινωνικές τους σχέσεις· αυτό θέλω να πω.» Π., τ.ε.

«Μερικές φορές ίσως και οι ίδιοι (οι μαθητές με τις δυσκολίες) το προκαλούν. Είτε γίνονται θύτες είτε γίνονται θύματα. Γιατί, νομίζω, μερικοί βολεύονται στο ότι «Ναι, έχω τη διάγνωση» και αυτό τους βολεύει στο ότι «Δεν μπορώ να κάνω κάτι», σε όλα αυτά τα «Δεν». Οπότε και ο θύτης λέει «Αφού δεν...» και «Εγώ σε πατάω.» Ρ., γ.α.

Η Π. θίγει εκτενέστερα το ζήτημα των κοινωνικών δεξιοτήτων και ισχυρίζεται, βάσει της προσωπικής της εμπειρίας, ότι: *«Πιο πολύ είχε να κάνει, όμως, με το ότι τα ίδια τα παιδιά, επειδή τα γνώριζα και σαν χαρακτήρες, δεν ήταν τόσο εύκολα. Ενώ, δηλαδή, βίωνανε αυτό και τους δυσκόλευε τη ζωή, δεν προσάρμοζαν τις δικές τους συμπεριφορές, να είναι πιο κοινωνικοί, να έχουν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες, να είναι πιο αρεστά, να θέλει κάποιος να τους κάνει παρέα. Θέλω να πω, ότι και τα παιδιά, τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες,*

δεν έχουν συνήθως δημοφιλία. Συνήθως το παιδί, που είναι πιο δημοφιλές έχει και τις πιο πολλές φίλιες»

3.3. Στάσεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού

Το τρίτο και τελευταίο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων αφορά τις απόψεις τους για τις στάσεις, που εκδηλώνουν οι ίδιοι/ες απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση ανέδειξε τέσσερα υποθέματα, που αφορούν τις συμπεριφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενισχύουν το φαινόμενο, τις πρακτικές διαχείρισης, που ενίοτε ακολουθούν και προτείνουν, τις προληπτικές στρατηγικές, που θεωρούν σημαντικές, για την αποφυγή εκδήλωσης του φαινομένου, αλλά και την εκτίμηση της αξίας της διεπιστημονικής συνεργασίας από πλευράς τους στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού, αντίστοιχα. Ακολουθεί η παρουσίαση των υποθεμάτων και των αντίστοιχων ενδεικτικών αποσπασμάτων τους.

3.3.1. Συμπεριφορές εκπαιδευτικών που ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού

Αξιοσημείωτο θεωρείται το εύρημα της ανάλυσης, που αναδεικνύει την ίδια τη στάση των εκπαιδευτικών ως ενισχυτική του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Οι στιγματιστικές εκφράσεις των ίδιων απέναντι στα παιδιά, η αποσιώπηση των περιστατικών και η έλλειψη χρόνου ενασχόλησης με το φαινόμενο, καθώς επίσης και η έλλειψη γνώσεων για τη διαχείριση περιστατικών νοητικής αναπηρίας ή ΕΜΔ μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες ενίσχυσης και διατήρησης του φαινομένου. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν αποτυπώνουν ευκρινώς τις συγκεκριμένες απόψεις:

«Θα μπορούσε να παίζει ρόλο και μια κακή συμπεριφορά παλιού δασκάλου αυτού του παιδιού. Δυστυχώς συμβαίνει. Έχει τύχει να μου πει μαθητής μου «Μα είμαι βλάκας;» Του λέω «Είναι δυνατόν να το λες αυτο; Ποιος αφήνεις να σου πει τέτοιο πράγμα και το πιστεύεις κιόλας;» «Μου το 'λεγε η κυρία πέρυσι όλη την ώρα». Και ήταν αλήθεια αυτό. Γιατί τα παιδιά

δεν είναι ότι λένε ψέματα ή έχουν διάθεση να πούνε ψέματα, διαστρεβλώνουν, όμως πράγματα, λόγια. Μέχρι που το παιδί το πίστεψε αυτό τόσο, που το έλεγε.» Δ., γ.α.

«Και η αποσιώπηση θεωρώ ότι είναι σαν συμμετοχή και συνενοχή στον εκφοβισμό. Όσον αφορά τους μαθητές, αν κάποιος μαθητής πει το πρόβλημα και δεν το αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, εμείς ας πούμε οι εκπαιδευτικοί, και αυτό πάλι μπορεί να συμβεί. Δεν υπάρχει πολλές φορές πολύς χρόνος για να ασχολούνται όλοι οι συνάδελφοι με αυτά τα θέματα. Είναι πρακτικό το πρόβλημα.» Π., τ.ε.

«Υπάρχουν άνθρωποι πιο ειδικοί από μένα που μπορούν να βοηθήσουν. Εγώ ό,τι κάνω, το κάνω εμπειρικά και από τη μεγάλη μου αγάπη για τα παιδιά. Αλήθεια, τα παιδιά τα αγαπάω πάρα πολύ, μ'αρέσει πολύ η δουλειά μου και όσο μπορώ...Αλλά δεν έχω τις γνώσεις να βοηθήσω ένα παιδί, που έχει τέτοιες δυσκολίες.» Β., γ.α.

3.3.2. Γενικές πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού

Φυσικά, τα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο καλούν τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση, με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους. Οι ίδιοι/ες, λοιπόν, διαπραγματεύονται τις πρακτικές που συνήθως εφαρμόζουν, και κατά συνέπεια προτείνουν σε τέτοιες περιπτώσεις. Όπως φαίνεται και στα αποσπάσματα συνεντεύξεων, που ακολουθούν, η συζήτηση με τα παιδιά, η οποία μπορεί να λάβει τη διάσταση της συμβουλευτικής και που ενδέχεται, ακόμη, να εστιάζει στη διαφορετικότητα, η επικέντρωση στην ενσυναίσθηση, μέσα από παιχνίδια ρόλων, αλλά και η τιμωρία, όπου απαιτείται, θεωρούνται βασικές εφαρμοζόμενες πρακτικές.

«Προσπαθούμε να τους συμβουλέψουμε, να τους δείξουμε ποιο είναι το σωστό, να μιλήσουμε, να καταλάβουν... Εμείς οι δάσκαλοι γενικής αγωγής μέχρι εκεί. Να τα πάρεις τα παιδιά, να τους δείξεις, να τους μιλήσεις, να τους εξηγήσεις όταν κάποιο παιδί έχει μια αναπηρία, σωματική παράδειγμα, δεν είναι κάτι για να το κοροϊδέσουμε, είναι κάτι διαφορετικό, οφείλουμε να το σεβαστούμε, να βοηθήσουμε όσο μπορούμε.» Β., γ.α.

«Αύξηση ενσυναίσθησης, με κάποιες μεθόδους, να μπαίνουν τα παιδιά στο ρόλο του άλλου και τεχνικές θεάτρου, που είναι και μέσα στο μεταπτυχιακό μου και τις δουλεύω. Δουλεύω με παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, βιντεάκια, συνομιλία, πολλή συνομιλία, πολλή ανάλυση, πολύ κριτική σκέψη. Αυτά.» Χ., τ.ε.

«Θα έλεγα ναι. Όπως η συζήτηση, η αναφορά του θέματος στην τάξη, η κατ'ιδίαν συμβουλευτική. Αλλά ακόμα και τιμωρητικές πρακτικές, όταν κάποιος επιμένει και δε συμμορφώνεται. Γιατί, πέρα από τη γενικότερη ή ειδικότερη εικόνα, ο δάσκαλος οφείλει, να διασφαλίσει ένα καλό περιβάλλον μες στην τάξη και δεν πρέπει να αφήσει μια κατάσταση να εκτραχυνθεί. Οπότε, εάν νομίζει ότι πρέπει να επέμβει ακόμη και τιμωρητικά προς αυτόν που εκφοβίζει, θα το κάνει.» Χ., γ.α.

Βέβαια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε τη συνδυαστική εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών, ενώ μεμονωμένα έγινε αναφορά και σε επιπλέον μεθόδους στο πλαίσιο των πρακτικών αυτών, όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων, που φέτος για πρώτη φορά εφαρμόστηκαν, αλλά και σε δράσεις με αφορμή αντίστοιχες παγκόσμιες ημέρες, που αποτελούν βάση για συζήτηση και προβληματισμό.

3.3.3. Πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ

Στην υποενότητα αυτή γίνεται εμφανής η διάκριση των εφαρμοζόμενων πρακτικών διαχείρισης εκφοβισμού των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ και των αντίστοιχων πρακτικών που ευρύτερα εφαρμόζονται σε συνθήκες σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, γίνονται εμφανείς οι πρακτικές, που εφαρμόζουν και προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, εστιασμένες στις ανάγκες αυτών των ομάδων μαθητών. Η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης μαζί τους και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους θεωρούνται βασικοί τρόποι διαχείρισης του εκφοβισμού απέναντί τους. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ισχυρίζονται ότι:

«Συζητάμε πάρα πολύ και προσπαθώ όταν έχουν προβλήματα-δεν ξέρω αν το καταφέρνω πάντα να έχουμε μια σχέση εμπιστοσύνης- να ανοίγονται τα παιδιά, να συζητάνε τα προβλήματά τους. Και για μένα το πιο σπουδαίο είναι, ότι τα ακούω. Με αυτό τον τρόπο, δεν έχω κάποιο πρόγραμμα. Τους έχω πει ότι και από μόνοι τους θα πρέπει να κάνουν κάποια προσπάθεια, για να θέλει κάποιος την παρέα τους ή τη φιλία τους.» Π., τ.ε.

«Πρώτον και κύριον, προσπαθώ να τους δώσω να καταλάβουν, γιατί αρκετά παιδιά τα έπαιρνα ενισχυτική διδασκαλία σε άλλες ώρες για να τους τονώσω το ηθικό, σε τι είναι καλοί και σε τι όχι, να αποδεχτούν την κατάσταση και αφού την αποδεχτούν, να προσπαθήσουν να κάνουν κάτι για αυτό. Να προσπαθήσουν και αυτοί να ενταχθούν κοινωνικά, να μην απομονώνονται μόνοι τους, γιατί αυτό είναι η εύκολη λύση.» Ρ., γ.α.

Ενδιαφέρουσα θα μπορούσε να θεωρηθεί η θεωρηθεί η στάση της Φ., εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης, που στοχεύει στην εξοικείωση των υπόλοιπων μαθητών με το τμήμα ένταξης και τη συνακόλουθη εικόνα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Ισχυρίζεται, λοιπόν, πως: *«Εγώ αυτό που κάνω κάθε αρχή της χρονιάς και νομίζω βοηθάει είναι ότι προσπαθώ, να ενημερώσω και τους υπόλοιπους μαθητές για το τι κάνουμε στο τμήμα ένταξης, έρχονται στο τμήμα μου το βλέπουν, εξοικειώνονται με αυτό, μπορεί κατά διαστήματα να πάρω κι άλλους μαθητές σαν παρέα, να δουν ότι δεν κάνουμε κάτι χαζό ή κάτι ανούσιο, ή κάτι που μόνο ένας «χαζός» θα το παρακολουθήσει».*

Και σε αυτή την περίπτωση έγιναν μεμομωμένες αναφορές για εργαλεία, που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των προαναφερθέντων πρακτικών, όπως οι κοινωνικές ιστορίες.

3.3.4. Αξία διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Ολοκληρώνοντας, η αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού δείχνει να αναγνωρίζεται από όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μάλιστα στην πλειοψηφία τους είναι σε θέση να περιγράψουν κάποια προσωπική εμπειρία εμπλοκής σε τέτοια συνεργασία, με σκοπό τη διαχείριση

περιστατικών εκφοβισμού. Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν την αξία συμμετοχής σε τέτοιες συνεργατικές ομάδες, όπου υπάρχουν και ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί (αναφέρονται έμμεσα στο πλαίσιο της ΕΔΕΑΥ), ακόμη και γονείς και οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στον εκφοβισμό και θεωρούν ωφέλιμη την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων, που προέρχονται από διαφορετικές ειδικότητες. Τις απόψεις αυτές μπορεί κανείς να διακρίνει στα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν.

«Εγώ πιστεύω ότι το Α και το Ω είναι η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Με το ίδιο το παιδί πρέπει να συνεργαστώ με απλό τρόπο. Μετά με τον εκπαιδευτικό, που βρίσκεται καθημερινά με το μαθητή. Ύστερα και οι γονείς παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, ο διευθυντής ο υποδιευθυντής και πιο πάνω να πάμε. Και όταν μιλάμε για διεπιστημονική συνεργασία εννοούμε με όλους τους επιστήμονες, δηλαδή και με ψυχολόγο και με κοινωνικό λειτουργό και με οποιονδήποτε εμπλέκεται σε αυτά τα θέματα. Πράγματι έχω αντιμετωπίσει 1-2 φορές περιστατικά εκφοβισμού σε αυτά τα 6-7 χρόνια σε συνεργασία με το διευθυντή και με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, Πρώτα μιλήσαμε με το παιδί, στη συνέχεια φωνάξαμε το διευθυντή, μιλήσαμε και με τους γονείς και βρήκαμε μία λύση.» Π., τ.ε.

«Είναι πάρα πολύ σημαντική, γιατί με την αλληλεπίδραση συμπληρώνει ο ένας τον άλλον. Δηλαδή, και εγώ μαθαίνω κάτι παραπάνω από τους συναδέλφους, βλέπω, πώς είναι στη δική τους ώρα το παιδί αυτό, πώς είναι στη δική μου και έτσι αντλούμε μια γενική εικόνα. Είναι σημαντικό να παίρνεις καινούριες γνώσεις και να αποκτάς εμπειρίες ανταλλάζοντας απόψεις. Με την ΕΔΕΑΥ συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά. Η ΕΔΕΑΥ είχε την πρωτοβουλία, έκανε την ενέργεια να καλέσει τους γονείς και ήμουν και εγώ παρούσα ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας. Με συζήτηση με τους γονείς, και με συζήτηση τόσο με το θύτη όσο και με το θύμα υπήρξε ένα αποτέλεσμα σταδιακά. Ένα πρόβλημα δε λύνεται από τη μία στιγμή στην άλλη και θέλει πολλή σταθερότητα και συνέπεια. Ό,τι χτίζει το σχολείο, να μη γκρεμίζεται στο σπίτι.» Μ., τ.ε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον εκφοβισμό μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ. Οι επιμέρους άξονες διερεύνησης του ζητήματος αφορούσαν τις ευρύτερες απόψεις τους σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού, συγκεκριμένα τις απόψεις τους σχετικά με τη βίωση του φαινομένου από μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου και την αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας στην επίτευξη του σκοπού αυτού.

Η αναφορά, από πλευράς της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στον ελληνικό χώρο, ως βασικών μορφών, που ενδέχεται να λάβει ο εκφοβισμός και που αφορούν και το σχολικό πλαίσιο, τη λεκτική, τη σωματική, την κοινωνική και την ψυχολογική μορφή, επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, που θεωρεί αυτές τις μορφές χαρακτηριστικές της εκδήλωσης του φαινομένου (Sharp & Smith, 1994· Smith, 2011). Ακόμη, η διατύπωσή τους περί ηλεκτρονικής εκδήλωσης του φαινομένου μέσω υπολογιστών και κοινωνικών δικτύων (social media) είναι σύμφωνη με τη νεότερη έρευνα, που αναδεικνύει την ύπαρξη αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Rettew & Pawlowski, 2015· Smith, 2011). Εντύπωση, βέβαια, προκαλεί η μερική αναγνώριση από πλευράς τους δύο μορφών εκφοβισμού, που έχουν δεχθεί ξεχωριστή κατηγοριοποίηση σύμφωνα με το Ίδρυμα Nemours (όπως αναφέρεται στο Whitted & Dupper, 2005), της σεξουαλικής και της φυλετικής μορφής. Η μερική αναγνώριση της σεξουαλικής διάστασης του φαινομένου ενδεχομένως οφείλεται στο πλαίσιο, όπου οι συγκεκριμένοι άνθρωποι ζουν και εργάζονται, όπου σπάνια αναφέρονται τέτοια περιστατικά. Παραμένει, ωστόσο, αξιοσημείωτη η μικρή έμφαση, που δόθηκε σε αυτή τη διάσταση, κυρίως εξαιτίας του γεγονότος, ότι τα τελευταία

χρόνια λαμβάνει μεγάλη προσοχή και ουσιαστική αναγνώριση. Η μεμονωμένη αναγνώριση της φυλετικής διάστασης του εκφοβισμού, από την άλλη, ενδέχεται να οφείλεται στην επαγγελματική εμπειρία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού, που την ανέφερε, η οποία εργάζεται και ζει σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Η ιδιαίτερη επαγγελματική πραγματικότητα της εκπαιδευτικού δικαιολογεί την απουσία αναφοράς σε αυτή τη μορφή από τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, παρόλο που η ελληνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, άρα θα ήταν ως ένα βαθμό αναμενόμενη η μεγαλύτερη έμφαση σε αυτή τη διάσταση του εκφοβισμού. Γενικότερα, ωστόσο, η αναγνώριση από πλευράς τους των βασικών μορφών εκφοβισμού βρίσκεται σε συνάρτηση με έρευνα στη χώρα μας (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012), η οποία τεκμηριώνει τη δυνατότητα των Ελλήνων/Ελληνίδων εκπαιδευτικών να πραγματοποιούν αυτή τη διάκριση, χωρίς μεγάλη ακρίβεια βέβαια.

Όσον αφορά τις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών για τους πιθανούς ρόλους, που υιοθετούν οι συμμετέχοντες σε περιστατικά εκφοβισμού, γίνεται αντιληπτό ότι βρίσκονται εν μέρει σε συνάφεια με τους αντίστοιχους ρόλους, που έχει διαπιστώσει η διεθνής έρευνα. Ειδικότερα, αναγνωρίζουν την ύπαρξη κατηγοριών συμμετεχόντων, όπως οι θύτες, τα θύματα και οι παρατηρητές, που θεωρούνται βασικές, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011·Huitsing & Veenstra, 2012· Smith, 2011), ενώ διακρίνουν, χωρίς βέβαια να μεταχειρίζονται την διεθνή ορολογία, τη διαφορά ανάμεσα στους παρατηρητές και τους «ξένους» (Smith, 2011). Αξιοσημείωτη είναι η μεμονωμένη αναφορά στην κατηγορία των υπερασπιστών (Salmivalli et al., 1996), καθώς και η περιορισμένη διατύπωση περί ύπαρξης θυτών-θυμάτων σε τέτοια περιστατικά, παρά το γεγονός, ότι οι τελευταίοι συνιστούν κατηγορία, που κατατάσσεται μεταξύ των βασικότερων αναγνωρισμένων στον εκφοβισμό (Γεωργίου & Φαίδωνος, 2011·Huitsing & Veenstra, 2012). Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν την περιορισμένη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ευρύτερες κατηγοριοποιήσεις των

ρόλων στον εκφοβισμό, η οποία μπορεί να οφείλεται στην ελλειπή επαφή με τα διαρκώς ανακλύπτοντα ερευνητικά αποτελέσματα, που αποφεύγουν τις υπεραπλουστεύσεις στην κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων. Ακόμη, τα δεδομένα αυτά συνιστούν σημείο εστίασης σχετικά με την πιθανή εξόφθαλμη αντιμετώπιση του ζητήματος από πλευράς τους.

Επιπλέον, οι ίδιοι κάνουν λόγο για συγκεκριμένους παράγοντες, στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η εκφοβιστική συμπεριφορά, που αν και δεν καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των πιθανών παραγόντων, βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό σε σύμπτωση με τα δεδομένα των διεθνών μελετών. Αναλυτικά, οι ισχυρισμοί τους για την έλλειψη αποδοχής και την ίδια θυματοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας, για ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως η ανάγκη υπεροχής έναντι των άλλων και οι κοινωνικές αδυναμίες, όπως η έλλειψη φιλίας, ως προβλεπτικών παραγόντων του ρόλου του θύτη, επιβεβαιώνονται από τις υπάρχουσες έρευνες. Αυτές θεωρούν την απόρριψη από τα οικογενειακά μέλη και την έκθεση του παιδιού στη βία μέσα στην οικογένεια, την ανάγκη κυριαρχίας πάνω στους άλλους και τον περιορισμό στο εύρος του φιλικού δικτύου ως σημαντικών παραγόντων εκδήλωσης τέτοιας συμπεριφοράς (Γεραράς, 2014· Connolly & O' Moore, 2003· Olweus, 1993· Salmivalli et al., 1997). Ο προαναφερθείς ισχυρισμός των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία του οικογενειακού πλαισίου έχει επιβεβαιωθεί από προηγούμενη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012), η οποία αναγνωρίζει την τάση τους να αποδίδουν την ευθύνη για τα περιστατικά αυτά στην οικογένεια. Τέλος, όσον αφορά τον ισχυρισμό τους για επίδραση της πανδημίας του covid-19 στην έξαρση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα που να επιβεβαιώνει τη θέση αυτή, ενδεχομένως εξαιτίας και της σχετικά πρόσφατης εμπλοκής των ανθρώπων στη δεδομένη συνθήκη. Αλλά, ακόμη και αν ανατρέξει εκτενέστερα κανείς στα τελευταία ερευνητικά δεδομένα, θα διαπιστώσει πως η πανδημία επέδρασε μάλλον θετικά στη μείωση των περιστατικών αυτών (Vaillancourt et al., 2021). Φυσικά, το ζήτημα της πανδημίας αποτελεί ένα διακύβευμα όσον αφορά το

φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και χρειάζεται χρόνος προκειμένου να διερευνηθεί η επίδρασή της στην εκδήλωση του φαινομένου.

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης και σε σχέση με τους παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η θυματοποίηση των παιδιών. Οι αναφορές τους, λοιπόν, για ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η αδυναμία προάσπισης του εαυτού τους επιβεβαιώνονται εν μέρει από την υφιστάμενη έρευνα, η οποία κάνει λόγο για αρνητική αυτοεικόνα των θυμάτων (Graham et al., 2006). Ωστόσο, η αναφορά στην επίδραση της στάσης της οικογένειας-η οποία συχνά δεν είναι υπερασπιστική απέναντι στο ζήτημα αυτό- δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις έρευνες, οι οποίες κάνουν λόγο κυρίως για επίδραση του ευρύτερου οικογενειακού κλίματος και της μορφωτικής-οικονομικής κατάστασης των γονέων στη θυματοποίηση του παιδιού τους (Chen et al., 2021· Wang et al., 2022). Βέβαια, έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει αναδείξει την απογοήτευση εκπαιδευτικών από τη στάση των γονιών απέναντι στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό (Asimopoulos et al., 2014), κάτι που ενδέχεται να έχουν βιώσει και οι εκπαιδευτικοί, που κάνουν λόγο για μη υπερασπιστική στάση της οικογένειας. Γίνεται εμφανές, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επεκτάθηκαν περισσότερο στο ζήτημα των γενικών παραγόντων θυματοποίησης, γεγονός, που σε αντιδιαστολή με τη μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με τους παράγοντες εκφοβισμού, αναδεικνύει την πιθανή εστίαση της προσοχής τους στους θύτες συγκριτικά με τα θύματα. Επίσης, η μερική αναφορά από πλευράς τους παραγόντων θυματοποίησης και εκφοβισμού δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με τη δυνατότητά τους να εισχωρούν σε βάθος στο ζήτημα, αλλά να μπαίνουν στη θέση του άλλου.

Παράλληλα, σημαντική κρίνεται η αναφορά στο εύρημα της παρούσας έρευνας, που σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πεποίθησή τους πως το

φαινόμενο παρουσιάζει μεγαλύτερη επικινδυνότητα με την άνοδο στη βαθμίδα και κατ'επέκταση με την ηλικιακή μετάβαση, δε φαίνεται να μπορεί να τεκμηριωθεί από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναγνωρίζουν, βέβαια, την κλιμάκωση στον αριθμό των περιστατικών σε αυτή τη συνθήκη (Georgiou & Fanti, 2010· Sapouna, 2008). Η υποτίμηση της βαρύτητας του φαινομένου στο δημοτικό από αυτούς/αυτές πραγματοποιήθηκε στη βάση ισχυρισμών για εκδήλωση κυρίως σωματικών μορφών εκφοβισμού στο Γυμνάσιο-Λύκειο, που παραδοσιακά θεωρούνται πιο σοβαρές (Boulton, 1997· Craig et al., 2000), και αποτελεί εύρημα σε αντίστοιχες έρευνες σε εκπαιδευτικούς (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012· Asimopoulos et al., 2014).

Μέσα από τα παρόντα ευρήματα διακρίνεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών, τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής στα γενικά δημοτικά σχολεία, να εντοπίζουν την ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού απέναντι στις πληθυσμιακές ομάδες των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, μία δυνατότητα, που επιβεβαιώνει και η έρευνα του Holzbauer (2008), η οποία υποστηρίζει τις συχνές αναφορές των εκπαιδευτικών για εκφοβισμό παιδιών με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Φυσικά, περαιτέρω έρευνες, που δεν αφορούν μόνο εκπαιδευτικούς πιστοποιούν, επίσης, το μεγάλο ποσοστό εμπλοκής αυτών των παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, πως το αναφερόμενο εύρημα έρχεται σε έμμεση αντίθεση με ευρήματα αντίστοιχων μελετών, που θεωρούν, ότι οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ, δεν προβαίνουν εύκολα σε αποκάλυψη της θυματοποίησής τους (Andreou et al., 2015), κάτι που δυσκολεύει την έγκαιρη διαχείριση του ζητήματος.

Επιπλέον, οι αναφορές για λεκτική και κοινωνική διάσταση του εκφοβισμού απέναντι σε αυτά τα παιδιά τεκμηριώνονται από τις αντίστοιχες άλλων ερευνών, που έχουν εντοπίσει τις ίδιες μορφές εκφοβισμού απέναντι σε παιδιά με ΕΕΑ (Andreou et al., 2015· Bunch & Valeo, 2004· Holzbauer & Conrad, 2010). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί, ότι κανένας/καμία δεν ανέφερε σωματική κακοποίηση αυτών των παιδιών στο πλαίσιο του εκφοβισμού, αλλά και

ότι η αναγνώριση του εκφοβισμού αυτών πραγματοποιήθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξαιρέτως ειδικότητας, άρα και ακαδημαϊκού επιπέδου, συνιστώσες, οι οποίες, παρ' ολ' αυτά, έχει βρεθεί ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό του φαινομένου απέναντι σε αυτές τις ομάδες μαθητών (Alqahtani, 2018). Το τελευταίο αυτό εύρημα εγείρει προβληματισμό σχετικά με τη δυνατότητα διαφοροποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο στη βάση της ειδικής εκπαίδευσής τους.

Μόνο 5 εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, ισχυρίστηκαν την απουσία εντοπισμού εκφοβιστικής συμπεριφοράς απέναντι σε αυτές τις ομάδες μαθητών/τριών, κάτι που, δεδομένης της ύπαρξης τμημάτων ένταξης στα σχολεία εργασίας των ερωτώμενων, έρχεται σε αντίθεση με διεθνή δεδομένα, που υποστηρίζουν τη συχνή εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ, που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, σε περιστατικά εκφοβισμού, συγκριτικά με τα πλήρως συμπεριληπτικά πλαίσια (Bunch & Valeo, 2004· Rose et al., 2011). Το εύρημα αυτό φαίνεται, επίσης, να αντιτίθεται στη θεώρηση, ότι το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον εντοπισμό του φαινομένου απέναντι σε αυτούς/ές τους μαθητές/τριες (Alqahtani, 2018). Ωστόσο, ενδέχεται να μπορεί να αποδοθεί και στο γεγονός, ότι οι ερωτώμενοι/ες εργάζονται ως επί το πλείστον σε σχολεία με λίγους/ες μαθητές/τριες, που γνωρίζονται καλά μεταξύ τους ή σε διαπολιτισμικά πλαίσια.

Αν και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να διαχωρίζουν τους αιτιολογικούς παράγοντες στους οποίους οφείλεται η υιοθέτηση του ρόλου του θύτη και του θύματος στην περίπτωση εκφοβισμού μαθητών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, οι βιβλιογραφικές πηγές δείχνουν να παρουσιάζουν τα δεδομένα αυτά ως αλληλοσυμπληρούμενα, αναδείκνυοντας την πολύπλοκη σχέση των δύο ρόλων σε τέτοια περιστατικά. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται σε ένα βαθμό με τη διεθνή έρευνα. Ειδικότερα, αναφορικά με τη νοητική αναπηρία των θυμάτων, οι θέσεις των εκπαιδευτικών για δυσκολία των θυτών να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με τα θύματα, τη συμπεριφορά των θυμάτων προς αυτούς,

καθώς επίσης και για ελλειπίες κοινωνικές δεξιότητες των θυμάτων και διαφορετικότητα στον τρόπο αντίληψης, ακόμη και της ίδιας της θυματοποίησης, στοιχειοθετούνται από τις υπάρχουσες έρευνες. Αυτές αναδεικνύουν τα προβλήματα διαγωγής των παιδιών με ΕΕΑ (Ντασιώτη & Κολαΐτης, 2018), καθώς και την έλλειψη κοινωνικο-γνωστικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων προκοινωνικής συμπεριφοράς (Δόικου-Αυλίδου, 2016· Holzbauer, 2008) ως βασικούς παράγοντες πρόγνωσης θυματοποίησης, αλλά και εκφοβισμού (Christensen et al., 2012). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συμμετοχή των θυμάτων με νοητική αναπηρία και ως θυτών στον εκφοβισμό υποστηρίχθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά τους παράγοντες, στους οποίους θα ήταν δυνατόν να αποδοθεί ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στην περίπτωση των μαθητών με ΕΜΔ, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται σε ένα βαθμό από τα διεθνή δεδομένα. Τα κοινωνικά ελλείμματα, που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα των ατόμων (Brooks et al., 2014· Kavale & Mostert, 2004), οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, που επιτείνουν και την κοινωνική αδυναμία (Kaukiainen et al., 2002· Luciano & Savage, 2007) και η παροχή βοήθειας από το ίδιο το τμήμα ένταξης (Γεραρής, 2014), είναι παράγοντες που έχουν συσχετιστεί με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση παιδιών με ΕΜΔ και αναφέρονται και από τους/τις ερωτώμενους/ες της συγκεκριμένης έρευνας. Οι ελλειπίες γνώσεις και η αδυναμία των θυτών να αντιληφθούν τις δυσκολίες των θυμάτων σε αυτή την περίπτωση, καθώς και η χαμηλή αυτοεκτίμηση-αυτοπεποίθηση των θυμάτων δε φαίνεται να τεμηριώνονται επιστημονικά ως παράγοντες εκφοβισμού και θυματοποίησης, αντίστοιχα, στην περίπτωση των παιδιών με ΕΜΔ. Μία επιπλέον διαφορά της προκειμένης έρευνας σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες, αφορά την πεποίθηση, ότι υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εκφοβισμού στην περίπτωση των παιδιών με ΕΜΔ συγκριτικά με αυτών με νοητική αναπηρία. Δεν έχει εντοπιστεί, λοιπόν, έρευνα που να στηρίζει αυτό το εύρημα, ενώ φαίνεται μάλλον πιθανότερο να ισχύει το

αντίθετο, δεδομένου ότι συχνά τα άτομα με αναπηρία γίνονται θύματα εκφοβισμού λόγω και της ίδιας της αναπηρίας, ειδικά αν είναι εμφανής ((Γεραρής, 2014· Dawkins, 1996· Emerson, 2010). Η θεώρηση των ΕΜΔ ως πιο πιθανού στόχου εκφοβιστικής συμπεριφοράς συγκριτικά με τη νοητική αναπηρία ίσως είναι ενδεικτική της συχνότερης επαφής τους με παιδιά με τέτοιες δυσκολίες, άρα και της παρατήρησης του φαινομένου στο χώρο που εργάζονται, παρά μια τεκμηριωμένη πραγματικότητα.

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να υποστηρίξουν τις θέσεις τους σχετικά με τη δική τους στάση απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τους τρόπους διαχείρισής του. Μη αναμενόμενη θα χαρακτηρίζαμε την τοποθέτησή τους περί εκφοβιστικών συμπεριφορών ακόμη και των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριές τους· και σε αυτούς/ές με τις δυσκολίες, που εξετάζονται. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται από παλαιότερες έρευνες, που τοποθέτησαν τον εκφοβισμό από εκπαιδευτικούς προς μαθητές στον όρο του σχολικού εκφοβισμού (Terry, 1998), αν και αυτός ο τύπος δε μελετάται συχνά στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού (Smith, 2011). Ίσως για αυτό το λόγο, δεν έγινε εφικτή η βιβλιογραφική τεκμηρίωση των αναφερόμενων τρόπων, με τους οποίους οι ίδιοι εντείνουν το φαινόμενο, όπως η χρήση στιγματιστικών εκφράσεων, η αποσιώπηση του φαινομένου και η έλλειψη χρόνου ενασχόλησης με αυτό. Οι τρόποι αυτοί, όμως θα λέγαμε, ότι διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και την αντίληψη των παιδιών για τη σχέση με τους/τις δασκάλους/ες, συνιστώσες, που συνδέονται καθοριστικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Berchiatti et al., 2021· Giovazolias et al., 2010). Ο μόνος αναφερόμενος από εκείνους/ες τρόπος ενίσχυσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, απέναντι, ωστόσο, στα παιδιά με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, που τεκμηριώνεται από τις βιβλιογραφικές αναφορές της συγκεκριμένης εργασίας, είναι η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και κατά συνέπεια η μέτρια αυτοπεποίθηση στην

ικανότητα διαχείρισης τέτοιων περιστατικών (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012· Dake et al., 2003) · κάτι που αφορά κυρίως εκπαιδευτικούς χωρίς εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Αναμφίβολα, η ενίσχυση του φαινομένου από πλευράς τους δεν αποτελεί κανόνα στις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο. Δείχνουν να θέλουν και να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Γίνεται, όμως, αντιληπτό, πως, άσχετα με την εργασία σε γενικό ή τμήμα ένταξης, δεν είναι γνώστες συγκεκριμένων προγραμμάτων προληπτικής ή κατασταλτικής αντιμετώπισης του φαινομένου, είτε αναφορικά με τα παιδιά με ΕΕΑ είτε αναφορικά με τη γενικότερη εκδήλωσή του. Ως γενικές πρακτικές διαχείρισης αναφέρουν τη συζήτηση, η οποία τεκμηριώνεται έμμεσα ως πρακτική στο πλαίσιο οργανωμένων προγραμμάτων διαχείρισης (Olweus & Limber, 2010), την αύξηση της ενσυναίσθησης, που επίσης εντάσσεται στο πλαίσιο οργανωμένων προγραμμάτων (Rigby, 2012), αλλά και την τιμωρία, στην οποία και σύμφωνα με τις έρευνες παραδοσιακά καταφεύγουν, με σκοπό την καταστολή των περιστατικών εκφοβισμού (Rigby, 2011).

Η διαχείριση του εκφοβισμού μαθητών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ θα πρέπει, σύμφωνα με τους ίδιους, να εστιάζει στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου-παιδιού, η οποία έχει βρεθεί ότι λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στον εκφοβισμό (Berchiatti et al., 2021), στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, για την οποία κάνει λόγο και ο Rigby (2012), αλλά και στην εξοικείωση των υπόλοιπων παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τη δουλειά αυτών των παιδιών στο σχολείο, πρακτική, που θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο αύξησης της ενσυναίσθησης των θυτών. Οι θέσεις, που αφορούν την εφαρμογή μεθόδων, όπως τα παιχνίδια ρόλων και οι κοινωνικές ιστορίες, υποστηρίζονται από τις υπάρχουσες έρευνες (Olweus & Limber, 2010· Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Ολοκληρώνοντας, όλοι/ες ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, όπως γίνεται εμφανές από τα λεγόμενά τους, τη μεγάλη αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ως επιχείρημά τους αναδύεται η ανάγκη

διαμόρφωσης μιας πλήρους εικόνας του εκάστοτε περιστατικού, η οποία είναι εφικτή μέσα από τη γνώση της αντίληψης και των θέσεων όλων των ειδικοτήτων, που συναναστρέφονται με τα παιδιά, γεγονός που επιβεβαιώνεται από παλιότερες έρευνες, που θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την εκτίμηση από όλους τους συναδέλφους (Leff et al., 1999). Ακόμη, θεωρούν καθοριστική τη συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους, η αξία των οποίων ενισχύεται, αν ληφθεί υπόψη η δυνατότητά τους, μεταξύ άλλων, να βελτιώσουν τις ικανότητες αντιμετώπισης των περιστατικών αυτών στους εκπαιδευτικούς (Buckley et al., 2003). Και η συνεργασία με γονείς αναδύεται ως εξέχουσας σημασίας, όπως εξάλλου ισχυρίζεται εδώ και χρόνια η έρευνα (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2012). Η άποψή τους σε σχέση με την αξία της διασύνδεσης με τη διεύθυνση του σχολείου έρχεται σε αντίθεση με έρευνα, που αμφισβητεί τη σπουδαιότητα αυτής της διασύνδεσης στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (O'Brennan et al., 2014).

4.2. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία αναφορικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας, ιδιαίτερα απέναντι στις ομάδες των παιδιών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν, με σκοπό τη διεξαγωγή της μελέτης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις γενικές παραμέτρους του εκφοβισμού, αλλά και συγκεκριμένα εις βάρος των παιδιών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, τις οποίες δύνανται να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής είναι ως ένα βαθμό σε θέση να διαπραγματευτούν βασικές έννοιες, όπως οι μορφές και οι ρόλοι, που αφορούν το ζήτημα του εκφοβισμού, αγνοώντας, βέβαια, σημαντικές λεπτομέρειες σχετικά με αυτές. Επίσης, οι απόψεις τους σχετικά με τους

παράγοντες που ευνοούν τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, τόσο γενικά όσο και συγκεκριμένα στην περίπτωση των παιδιών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, επιβεβαιώνονται εν μέρει από τα δεδομένα της διεθνούς και ελληνικής έρευνας, με τις αποκλίσεις στις απαντήσεις τους να μπορούν να αποδοθούν στο πλαίσιο εργασίας τους και ενδεχομένως στην επαφή τους με συγκεκριμένες περιπτώσεις ΕΕΑ. Σημαντικό είναι, ότι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την ύπαρξη του φαινομένου, κάτι που έχει μεγάλη σημασία και στην αντιμετώπισή του.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το αν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους για την ΕΕΑ και κυρίως αναφορικά με τους παράγοντες και τις πρακτικές διαχείρισης του εκφοβισμού σε περίπτωση ΕΕΑ. Οι απόψεις τους φαίνονται να διαφοροποιούνται όσον αφορά τους παράγοντες εκφοβισμού και θυματοποίησης των παιδιών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ, έχοντας μόνο κοινό παράγοντα τα κοινωνικά ελλείμματα αυτών των δύο ομάδων, ενώ δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στην αντίληψή τους για τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου ανάλογα με την ΕΕΑ. Κοινή διάσταση στις απαντήσεις όλων αναφορικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι η απουσία της ίδιας αναφοράς τους στη συνεργασία με γονείς ή άλλες ειδικότητες, ως πρακτική διαχείρισης. Επίσης, αρκετές απαντήσεις των ερωτώμενων ανέδειξαν από κοινού την άποψη της συντήρησης του φαινομένου από τους/τις ίδιες απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Παράλληλα, οι απόψεις τους φαίνονται να διαφοροποιούνται σε σχέση με τη σχολική βαθμίδα φοίτησης των παιδιών, με την Α/βάθμια εκπαίδευση να θεωρείται ότι «φιλοξενεί» πιο διαχειρίσιμα περιστατικά εκφοβισμού συγκριτικά με τη Β/βάθμια.

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διαμορφώθηκε βάσει της ανάγκης διερεύνησης των στάσεων τους απέναντι στη διεπιστημονική συνεργασία, με τους/τις ίδιους/ες να τάσσονται θερμά υπέρ της ύπαρξής της σε οποιαδήποτε συνθήκη εκφοβισμού,

αναφέροντας, μάλιστα, εν πολλοίς και εμπειρία συμμετοχής σε ομάδες διεπιστημονικής συνεργασίας.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα και κυρίως τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν και να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις απόψεις όλων των Ελλήνων/Ελληνίδων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ΕΜΔ. Αυτό συμβαίνει, γιατί το δείγμα που αξιοποιήθηκε θεωρείται μικρό, αρκετά ικανοποιητικό, βέβαια, για την ποιοτική μέθοδο διεξαγωγής της έρευνας που επιλέχθηκε, η οποία αποσκοπεί στην ανάδειξη ορισμένων απόψεων και όχι ακριβών ποσοτικών δεδομένων.

Επιπλέον, το δείγμα θεωρείται σχετικά άνισο, αν ληφθεί υπόψη η ύπαρξη κυρίως εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης. Και επειδή το ζήτημα αφορά και τις υπόλοιπες ειδικότητες γενικής (π.χ. εικαστικούς, μουσικούς, εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής κλπ.) και ειδικής αγωγής (π.χ. δημόσιοι και ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης), ίσως θα ήταν πιο δόκιμο να διερευνηθούν και οι δικές τους θέσεις, προκειμένου να αυξηθεί και η εμπιστευσιμότητα της εργασίας, μέσα από περισσότερο πολύπλευρη διερεύνηση.

4.4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, όταν μάλιστα αυτό διαπράττεται εις βάρος μαθητών με ΕΕΑ, όπως η νοητική αναπηρία ή οι ΕΜΔ. Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να ενισχυθούν στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν το φαινόμενο, με όποια μορφή και αν εμφανίζεται, ιδιαίτερα όταν αφορά ειδικές πληθυσμιακές ομάδες των σχολείων τους. Εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης, εκπονούμενα από αρμόδιους φορείς, δύνανται να εξοικειώσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό με τις κατάλληλες κάθε φορά οργανωμένες παρεμβάσεις, πολλές

από τις οποίες ήδη περιγράφηκαν, προκειμένου να καταστεί εφικτή η αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου. Η κατεύθυνση της ειδικής αγωγής, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εργαστούν στα τμήματα ένταξης φάνηκε ότι δεν τους εξοικειώνει περισσότερο με τη διαχείριση του φαινομένου αναφορικά με τα παιδιά με ΕΕΑ, κάτι το οποίο επίσης εγείρει προβληματισμούς σε σχέση με την ανάγκη επισταμένης επιμόρφωσης στο ζήτημα.

Η αναζήτηση, από πλευράς των εκπαιδευτικών, των κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων αντιμετώπισης του φαινομένου προϋποθέτει, όπως προαναφέρθηκε, τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι είναι σε θέση, για αρχή, να εξοικειώσουν τους/τις εκπαιδευτικούς με τους ακριβείς παράγοντες στους οποίους οφείλεται η έξαρση του φαινομένου, ειδικά όσον αφορά την εκάστοτε ΕΕΑ· το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του. Επομένως, θα ήταν θεμιτό να δοθεί έμφαση στην ουσιαστική συνεργασία όλων των αρμόδιων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ειδικοτήτων. Η διεπιστημονικότητα, για την οποία συχνά θεωρητικά γίνεται λόγος, θα πρέπει να αποτελέσει βασική διάσταση στη διαχείριση του ζητήματος και να επιδιώκεται να δημιουργούνται τέτοιες ομάδες ακόμη και προληπτικά. Φυσικά, δε θα πρέπει να λείπουν από τις ομάδες αυτές οι οικογένειες των εμπλεκομένων σε περιστατικά εκφοβισμού, οι οποίες πάντοτε λειτουργούν συμπληρωματικά με το σχολείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών.

Επιπροσθέτως, εγείρονται προβληματισμοί σε σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεωρείται ότι η εργασία θα ήταν μία καλή αφορμή, για τη μεγαλύτερη έμφαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ανάλογα ζητήματα, προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τη «μαγεία» της ποικιλομορφίας.

Η ειδικότητα του/της ψυχολόγου, που πλέον εντάσσεται συστηματικά στα ελληνικά σχολεία, στο πλαίσιο ποικίλων κρατικών προγραμμάτων (π.χ. Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης-ΕΔΥ κλπ.) και που κατεξοχήν ασχολείται με τα κοινωνικά φαινόμενα, όπως ο εκφοβισμός, κρίνεται απαραίτητη για τη διαχείριση του φαινομένου στο σχολείο. Εκτός από την ψυχοεκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών στο ζήτημα, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας, για την οποία έχει ήδη γίνει λόγος, οι ψυχολόγοι θα πρέπει να ασχοληθούν εντατικά με την ψυχοεκπαίδευση των παιδιών στη διαφορετικότητα και την εξοικείωση τους με τις συνέπειες της συνθήκης του εκφοβισμού, μέσα από το πρίσμα του δικού τους ρόλου στο σχολείο. Φυσικά, αυτο προϋποθέτει ότι και οι ίδιοι/ες οι ψυχολόγοι ενημερώνονται διαρκώς για τις διεθνείς και τοπικές εξελίξεις αναφορικά με το φαινόμενο. Η δική τους εξοικείωση με τις βασικές παραμέτρους του φαινομένου θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη καλλιέργεια της ατομικής ευθύνης και της ενσυναίσθησης στα παιδιά.

Τέλος, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφάνηκε η απουσία ικανού αριθμού μελετών, που να διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών για το ζήτημα που διαπραγματευόμαστε, ενώ δεν ήταν εφικτό να βρεθούν ελληνικές έρευνες, που να αφορούν τις απόψεις τους για το φαινόμενο σε συνάρτηση με τη νοητική αναπηρία ή τις ΕΜΔ. Η έρευνα αυτή, είναι δυνητικά ένας πρόδρομος για τη μετέπειτα μελέτη του φαινομένου στη χώρα μας, που θα διευκόλυνε ουσιαστικά την αναγνώριση των στάσεων, γνώσεων και αναγκών των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, άρα και την πληρέστερη αντιμετώπιση του ζητήματος. Η ανάγκη περαιτέρω έρευνας αφορά και τα ανακύπτοντα κοινωνικά δεδομένα της τελευταίας διετίας, όπως η πανδημία του κορονοϊού, που τέθηκε ως πιθανός προκλητικός παράγοντας του φαινομένου, για τον οποίο, όμως, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα, προς το παρόν.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία-Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σελ. 166-179). Gutenberg.
- Alqahtani, K. M. (2018). *Teachers' Perceptions and Behaviors Toward the Bullying of Elementary Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21*(1), 59-66. <https://doi.org/10.1080/01443410125042>
- Andreou E., Didaskalou E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal Research of Special Educational Needs, 15* (4), 235–246. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028>
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion, 16*(1), 42-52. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>

- Aylett, R. S., Louchart, S., Dias, J., Paiva, A., & Vala, M. (2005,). FearNot! – an experiment in emergent narrative. In *International workshop on intelligent virtual agents* (pp. 305-316). Springer.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Beran, T. N., Tutty, L., & Steinrath, G. (2004). An evaluation of a bullying prevention program for elementary schools. *Canadian Journal of School Psychology, 19*(1-2), 99-116. <https://doi.org/10.1177/082957350401900105>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2021). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students’ Social Status in the Peer Group. *Child & Youth Care Forum, 1*-23. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2), 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2014). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(7), 678-687. <https://doi.org/10.1111/jir.12171>
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education* 3-13, 47(8), 877-888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>

- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 177. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.177.21855>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society, 19*(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development, 18*(1), 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα-θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35*(3), 416-421. <http://mail.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf>
- Γεραρής, Η. (2014). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*(2), 557-563. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.401>
- Γεωργίου, Σ., & Φαίδωνος, Φ. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση. *Ψυχολογία, 18*(4), 484-502. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23735
- Chen, J. K., Wang, S. C., Chen, Y. W., & Huang, T. H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School mental health, 13*(3), 452-461. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09404-8>
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5*(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>

- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and individual differences*, 35(3), 559-567. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00218-0)
- Court, D., & Givon, S. (2003). Group intervention: Improving social skills of adolescents with learning disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 36(2), 50-55. <https://doi.org/10.1177/004005990303600207>
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). “We're not friends anymore! Unless...”: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 294-307. <https://doi.org/10.1002/ab.20126>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93. <https://doi.org/10.1037/cp2007010>
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of school Health*, 73(9), 347-355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(7), 603-612. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1996.tb12125.x>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Ryoo, J. H., & Summers, K. H. (2021). Deconstructing bullying roles: A longitudinal latent profile analysis of bullying participant behaviors for students in grades 4 through 12. *Journal of school psychology*, 86, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.006>

- Department for Education. (2014). *Preventing and tackling bullying: Advice for headteachers, staff and governing bodies*. <https://dera.ioe.ac.uk//21240/>
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Gutenberg
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/1593632>
- Emerson, E. (2010). Self-reported exposure to disablism is associated with poorer self-reported health and well-being among adults with intellectual disabilities in England: A cross-sectional survey. *Public Health*, 124(12), 682–689. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.08.020>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Κριτική.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328. <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(2), 110-121. <https://doi.org/10.1002/ab.20114>

- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589. <https://doi.org/10.1177/0143034308099202>
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13(3), 295-311. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9116-0>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of abnormal child psychology*, 34(3), 349-364. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9030-2>
- Greene, M. B. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4), 293-302. <https://doi.org/10.1023/b:adco.0000005528.59128.32>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Holzbauer, J. J. (2008). Disability harassment observed by teachers in special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 19(3), 162-171. <https://doi.org/10.1177/1044207308314948>

- Holzbauer, J. J., & Conrad, C. F. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 143-154. <https://doi.org/10.1177/0885728810378681>
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive behavior*, 38(6), 494-509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας – Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 12(2), 66-78. <https://doi.org/10.1177/10634266040120020101>
- Kaloeti, D. V. S., Manalu, R., Kristiana, I. F., & Bidzan, M. (2021). The role of social media use in peer bullying victimization and onset of anxiety among Indonesian elementary school children. *Frontiers in psychology*, 12, 1073. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635725>
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.005>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program

- for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796.
<https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian journal of psychology*, 43(3), 269-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 27(1), 31-43.
<https://doi.org/10.2307/1593630>
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5050.9846>
- Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for specific learning disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674-690.
<https://doi.org/10.1177/0143034313479712>
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
<https://doi.org/10.1177/001440290306900203>
- Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2012). Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία-Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σελ. 225-248). Gutenberg.

- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science, 20*(4), 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Leff, S. S., Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review, 28*(3), 505-517. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085981>
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School psychology, 22*(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence, 11*(3), 246-265. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682005>
- Lung, F. W., Shu, B. C., Chiang, T. L., & Lin, S. J. (2019). Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder: In the Taiwan Birth Cohort Pilot Study. *Medicine, 98*(6), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000014483>
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in school and clinic, 43*(3), 158-167. <https://doi.org/10.1177/1053451207311617>
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of learning disabilities, 36*(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>

- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B., & Patton, G. C. (2017). Peer victimization and academic performance in primary school children. *Academic pediatrics, 17*(8), 830-836. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.06.012>
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and psychiatry, 34*(8), 1435-1448. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x>
- Nambiar, P., Jangam, K., Roopesh, B. N., & Bhaskar, A. (2020). Peer victimization and its relationship to self-esteem in children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning in regular and special schools: An exploratory study in urban Bengaluru. *Journal of Intellectual Disabilities, 24*(4), 474-488. <https://doi.org/10.1177/1744629519831573>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). Clinical Characteristics of Intellectual Disabilities. In T. Boat & J. Wu (Eds.), *Mental disorders and disabilities among low-income children* (pp. 169-178). The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21780>
- Newman-Carlson, D., Horne, A. M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Research Press.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology, 72*(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Nind, M. (2008). *Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges*. National Centre for Research Methods. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf>

- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346-357. <https://doi.org/10.1111/jir.12019>
- Ντασιώτη, Α. & Κολαΐτης, Γ. (2018). Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Ψυχιατρική*, 29 (2), 149-159.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 870. <https://doi.org/10.1037/a0035957>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 113-123. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10982337\(2000\)26:1<113::AID-AB9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)10982337(2000)26:1<113::AID-AB9>3.0.CO;2-E)
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Πεδίο.
- Pijl, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/08856250601082133>

- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>
- Piotrowski, D., & Hoot, J. (2008). Bullying and violence in schools: What teachers should know and do. *Childhood Education*, 84(6), 357-363. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523043>
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(3), 174-181. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[174:BASESW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[174:BASESW]2.0.CO;2)
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2015). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 25(2), 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2011.626068>
- Rigby, K. (2012). Strengthening the victim. In *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches* (pp. 51-59). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118362648.ch5>
- Rigby, K. (2012). The Support Group Method (Formerly the No Blame Approach). In *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches* (pp. 86-95). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118362648.ch8>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. Durlak & R. Weissberg (Eds.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151-166).
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities:

- An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian journal of psychology*, 38(4), 305-312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/0143034308090060>
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68(4), 665-675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04228.x>
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77(1), 47-55. <https://dx.doi.org/10.1080/0300443910770104>
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00349.x>

- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R., & Rostan, C. (2020). Bullying in primary school children: the relationship between victimization and perception of being a victim. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9540. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249540>
- Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B., & Jármi, É. (2021). ENABLE Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*, 1, 87-97.
- Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40. <https://doi.org/10.1177/004005990804000604>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: The research background. In R. Dixon & P. K. Smith (Eds), *Rethinking school bullying: Towards an integrated model* (pp. 22-37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976179.002>
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10982337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)10982337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British journal of educational psychology*, 77(2), 441-464. <https://doi.org/10.1348/000709906X105689>
- Starke, M. (2011). Young adults with intellectual disability recall their childhood. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15(4), 229-240. <https://doi.org/10.1177/1744629511429908>
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & family behavior therapy*, 24(1-2), 23-50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., & Taylor, K. A. (2015). An evaluation of Second Step: What are the benefits for youth with and without disabilities?. *Remedial and Special Education*, 36(5), 286-298. <https://doi.org/10.1177/0741932515575616>
- Συριοπούλου-Δελλή, X. K. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A. H., Landon, S., & Pepler, D. (2021). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive behavior*, 47(5), 557-569. <https://doi.org/10.1002/ab.21986>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135. <https://doi.org/10.1037/a0036110>

- Wang, H., Tang, J., Dill, S. E., Xiao, J., Boswell, M., Cousineau, C., & Rozelle, S. (2022). Bullying victims in rural primary schools: prevalence, correlates, and consequences. *International journal of environmental research and public health*, 19(2), 765. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020765>
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Ψάλτη, Α. & Κασάπη, Σ. (2012). Σχολικός εκφοβισμός: Άγνωστη λέξη-Γνωστή συμπεριφορά. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία-Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σελ. 13-14). Gutenberg.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children*, 37-45. <https://doi.or/10.2307/42899783>

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι

Έντυπο ενημέρωσης και βεβαίωση συγκατάθεσης



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

....., .../.../2022

Αξιότιμε συμμετέχων/Αξιότιμη συμμετέχουσα,

Η παρακάτω επιστολή αφορά τη διεξαγωγή μιας έρευνας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για τα άτομα με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για την οποία θα ήθελα την συγκατάθεσή σας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό.

Για την έρευνα θα αξιοποιηθεί το εργαλείο της συνέντευξης. Η συνέντευξη θα διεξαχθεί δια ζώσης και μόνο σε περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό, θα οριστεί διαδικτυακή συνάντηση. Η διαδικασία θα διαρκέσει περίπου 15-25 λεπτά και θα έχει οριστεί την ημέρα και την ώρα, που θα εξυπηρετεί το συμμετέχοντα/τη συμμετέχουσα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, οι απαντήσεις θα ηχογραφούνται με σκοπό την πληρέστερη αποτύπωση των δεδομένων της συνέντευξης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, οι ερωτήσεις

δε θα θίγουν ηθικές αξίες και δε θα προσβάλουν τα άτομα. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά προσωπικές και θα τηρηθούν οι απαιτούμενοι κανόνες ηθικής δεοντολογίας, κατά την επεξεργασία των απαντήσεων (μέρος της οποίας είναι η απομαγνητοφώνηση αυτών).

Για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο παρακάτω τηλέφωνο:... Εφόσον επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα, σας παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο. Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Παναγιώτα Μακρή,

τελειόφοιτη μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Με την παρούσα βεβαίωση δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί για το περιεχόμενο και τη διαδικασία της έρευνας και δέχομαι να συμμετέχω στην έρευνα, η οποία πραγματοποιείται από τη Μακρή Παναγιώτα, τελειόφοιτη φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επόπτρια την Λευκοθέα Καρτασίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος/συμμετέχουσας

Υπογραφή

Παράρτημα II

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Φύλο: Βασική ειδικότητα/Πλαίσιο εργασίας:

Ηλικία: Μεταπτυχιακές σπουδές:

Πόλη: Εμπειρία στην εκπαίδευση (σε έτη):

Γενικές εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Όταν ακούτε τη λέξη εκφοβισμός, τι σας έρχεται στο μυαλό;
2. Μπορείτε να σκεφτείτε ορισμένα είδη εκφοβισμού;
3. Ποιες πιθανολογείτε ότι είναι οι αιτίες του εκφοβισμού και ποιους ρόλους μπορείτε να διακρίνετε σε τέτοια περιστατικά;
4. Πώς πιστεύετε ότι εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού στα εκάστοτε σχολικά πλαίσια;

1^{ος} Βασικός άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παιδιών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Απόδοση αιτιών

5. Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση έχετε αντιληφθεί ποτέ, ότι οι μαθητές/τριες με διάγνωση νοητικής αναπηρίας ή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. δυσλεξία) βιώνουν οποιαδήποτε μορφή σχολικού εκφοβισμού;
6. Μπορείτε να ανακαλέσετε (ανώνυμα φυσικά) κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό; Αν ναι, τι μορφή είχε ο εκφοβισμός;
7. Πού πιστεύετε ότι οφείλεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά; Πιστεύετε ότι μεμονωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών και των δύο πλευρών ευνοούν την εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς; Πού αλλού θα αποδίδατε εσείς τη συμπεριφορά αυτή απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με τις προαναφερθείσες δυσκολίες;

8. Θεωρείτε ότι διαφοροποιούνται οι αιτίες για τη στοχοποίηση συγκεκριμένων μαθητών ανάλογα με το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν;

2ος Βασικός άξονας: Πιθανή ύπαρξη πρακτικών αντιμετώπισης του φαινομένου εστιασμένων στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

9. Γνωρίζετε κάποιες πρακτικές διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού;
10. Έχει τύχει ποτέ να εφαρμόσετε κάποια τέτοια πρακτική σε περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς απέναντι σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
11. Τι πιστεύετε ότι θα συντελούσε από πλευράς σας στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

3^{ος} Βασικός άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη ύπαρξης διεπιστημονικής ομάδας για την αντιμετώπιση του φαινομένου

12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς ή άλλες ειδικότητες για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού; Τι σημαίνει για εσάς διεπιστημονική συνεργασία;
13. Έχετε υπάρξει ποτέ μέλος μιας τέτοιας συνεργασίας; Αν ναι, με ποιο τρόπο αντιμετωπίσατε περιστατικά εκφοβισμού;

Τελική γενική ερώτηση- Κλείσιμο συνέντευξης

14. Ολοκληρώνοντας, αναφορικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού απέναντι στις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών, το οποίο διαπραγματευτήκαμε, υπάρχει κάτι σημαντικό, το οποίο βάσει της εμπειρίας σας θα θέλατε να προσθέσετε (π.χ. ενδεχομένως κάποια πρόταση);

Εφόσον πρόκειται για εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής θα τέθει και η εξής ερώτηση:

Κατά τη διάρκεια της θητείας σας στην Α/βάθμια εκπαίδευση είχατε μαθητές/τριες με διάγνωση νοητικής αναπηρίας ή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;

Παράρτημα III

Παράδειγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

Ερ.: Όταν ακούς τη λέξη εκφοβισμός τι σου έρχεται στο μυαλό;

Απ.: Παιδιά να μαλώνουν. Ένα πιο μεγάλο παιδί να μαλώνει ένα πιο μικρό, να είναι απειλητικό προς αυτό.

Ερ.: Μπορείς να σκεφτείς ορισμένα είδη εκφοβισμού;

Απ.: Ο σωματικός, ο ψυχολογικός, αυτός ο ηλεκτρονικός, που είναι πολύ συνηθισμένος σε πιο μεγάλες ηλικίες, ο σεξουαλικός, ο λεκτικός, που είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο.

Ερ.: Ποιες πιθανολογείς ότι είναι οι αιτίες του εκφοβισμού;

Απ.: Οι αιτίες... Χμμ... Συνήθως αυτά τα παιδάκια, που εκφοβίζουν έχουν κάποια θέματα τα ίδια, πιστεύω, ή μπορεί να μην έχουν φιλίες ή να έχουν κρυμμένη επιθετικότητα και να ξεσπούν σε πιο μικρά παιδιά. Νομίζω δεν είναι καλά με τον εαυτό τους και τα βάζουν με τους άλλους.

Ερ.: Αυτό μπορεί να ισχύει και για ενήλικες, που εκφοβίζουν;

Απ.: Νομίζω ναι, και για ενήλικες. Σίγουρα ναι, κάτι δεν έχουν καλά με τον εαυτό τους και τα βάζουν με τους άλλους.

Ερ.: Ποιους ρόλους μπορείς να διακρίνεις σε περιστατικά εκφοβισμού;

Απ.: Τώρα αυτά τα έχω διαβάσει. Είναι ο θύτης, αυτός που εκφοβίζει δηλαδή, το θύμα, το παιδί που το εκφοβίζουν και οι παρατηρητές, οι οποίοι παρατηρούν πολλές φορές τα φαινόμενα χωρίς να κάνουν τίποτα.

Ερ.: Πώς πιστεύεις ότι εκδήλωνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού στα εκάστοτε σχολικά πλαίσια; Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο..

Απ.: Νομίζω ότι στο δημοτικό περισσότερο έχουμε να κάνουμε με απομόνωση. Δεν ξέρω αν τα παιδάκια, λεκτικά εκφοβίζουν κάποιον. Ή μπορεί πάνω στο παιχνίδι, αν μαλώσουν να γίνει αυτό. Αλλά νομίζω περισσότερο ισχύει το ότι το απομονώνουν. Μετά για τα πιο

μεγάλα, επειδή έχω ακούσει περιστατικά, για τα κινητά, που βγάζουν φωτογραφίες και ανεβάζουν διάφορα: αυτός ο ηλεκτρονικός, που έχει λίγο και σεξουαλικό περιεχόμενο. Αυτό νομίζω είναι πιο συνηθισμένο.

Ερ.: Κατά τη διάρκεια της θητείας σου στην Α/βάθμια εκπαίδευση είχες μαθητές ή μαθήτριες με διάγνωση νοητικής αναπηρίας ή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία, δυσγραφία);

Απ.: Ναι είχα. Είχα ένα παιδάκι με ΔΕΠΥ σε ένα σχολείο, υπερκινητικό, με αυτισμό, πάλι σε ένα σχολείο, βαριάς μορφής, όχι υψηλής λειτουργικότητας και με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Ερ.: Με νοητική αναπηρία καθαρά;

Απ.: Με νοητική αναπηρία καθαρά δε μου έχει τύχει. Νόμιζα είπες με ειδικές ανάγκες.

Ερ.: Όχι, είπα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Απ.: Δεν ξέρω φέτος, που έχουμε ένα περιστατικό, αλλά είναι χαμηλού. Εκεί νομίζω η διάγνωση είναι νοητική υστέρηση, χαμηλή. Αλλά δεν έχω καταλάβει κάτι εγώ. Δεν την είχα σα μαθήτριά.

Ερ.: Έχεις αντιληφθεί ποτέ ότι οι μαθητές/τριες με διάγνωση νοητικής αναπηρίας, έστω στο πλαίσιο του αυτισμού η με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, βιώνουν οποιαδήποτε μορφή σχολικού εκφοβισμού;

Απ.: Νομίζω σχολικός εκφοβισμός είναι όταν επαναλαμβάνεται. Πιστεύω, ότι τα περισσότερα παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα σε αυτό το θέμα και έτσι δε συμπεριφέρονται άσχημα στα παιδάκια αυτά. Ίσως καμιά φορά, ξέρω γω, να τα κουράσει κάποιο και να πουν « Δεν καταλαβαίνεις; Πρέπει να το ξαναπώ;» και τέτοια. Πολλές φορές, όμως, αυτά τα παιδάκια απομονώνονται από μόνα τους και δεν κάνουν παρέα με τα άλλα. Αλλά δεν μου 'χει τύχει να δω έτσι παιδάκια να κοροϊδεύουν ή να εκφοβίζουν παιδιά με νοητικά θέματα.

Ερ.: Μπορείς να ανακαλέσεις κάποιο τέτοιο συγκεκριμένο περιστατικό;

Απ.: Νομίζω, ότι φέτος υπάρχει στο σχολείο αυτό το φαινόμενο της απομόνωσης, αλλά πιστεύω ότι το παιδάκι το ίδιο που έχει το θέμα δεν μπορεί να πλησιάσει καλά τα άλλα και απομονώνεται. Δεν ξέρω, δηλαδή, αν φταίνε μόνο τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου ή και αυτό.

Ερ.: Έτσι μου απαντάς κάπως και στην επόμενη ερώτηση, στο πού πιστεύεις ότι οφείλεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Πιστεύεις, δηλαδή, ότι μεμονωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών και των δύο πλευρών ευνοούν την εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς;

Απ.: Κοίτα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, πιστεύω, ότι αυτό το παιδάκι έχει και χαρακτήρα έτσι λίγο πιο συνεσταλμένο και μαζεμένο. Επίσης, από ό,τι ξέρω έχει και κάποια θέματα στο σπίτι του, οπότε και αυτά μπορεί να τον απασχολούνε και να μην είναι το μυαλό του τόσο στο παιχνίδι, να συμμετέχει με τ'άλλα παιδιά, αλλά να σκέφτεται διάφορα άλλα.

Ερ.: Θεωρείς ότι διαφοροποιούνται οι αιτίες για τη στοχοποίηση συγκεκριμένων μαθητών ανάλογα με το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν; Δηλαδή, για διαφορετικούς λόγους πιστεύεις θα απομονώσουν ένα παιδί με νοητική αναπηρία και για διαφορετικούς λόγους ένα παιδί με δυσλεξία;

Απ.: Νομίζω ότι το παιδί με τη νοητική αναπηρία ίσως να το απομονώσουν, επειδή δε θα μπορούν να επικοινωνήσουν πολύ εύκολα μαζί του. Ενώ το παιδί με τη δυσλεξία, που φαίνεται αυτό συνήθως στο γραπτό, στο προφορικό, δεν το καταλαβαίνουν τα υπόλοιπα παιδιά, οπότε δε νομίζω. Νομίζω υπάρχει μια διαφορά

Ερ.: Γνωρίζεις κάποια πρακτική διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού;

Απ.: Σαν δασκάλα... Αυτό, που πιστεύω ότι χρειάζεται είναι πολλές φορές να συζητάμε μέσα στην τάξη για τα περιστατικά αυτά, για το τι είναι μπούλινγκ, τι είναι σχολικός εκφοβισμός, τι πρέπει να κάνουμε σε κάθε περίπτωση. Η συζήτηση μετράει, όπως και να βρούμε, για ποιο λόγο γίνονται όλα αυτά, να φέρουμε και τα παιδιά, που μπορεί να εκφοβίσουν κάποιον,

σε τέτοια θέση, που να μπορούν να καταλάβουν, πώς νιώθει ο άλλος. Να πούμε «Θα σου άρεσε εσένα να σου συμπεριφέρονταν έτσι;». Ο ρόλος της ενσυναίσθησης νομίζω μετράει.

Ερ.: Έχει τύχει εσύ να εφαρμόσεις κάποια πρακτική απέναντι σε τέτοια περιστατικά σχετικά με μαθητές με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; Ή εντάσεις και αυτές τις περιπτώσεις στο πλαίσιο της συζήτησης;

Απ.: Μία χρονιά, που είχα μια ΣΤ΄ τάξη, είχα ένα παιδάκι, που ήταν στο τμήμα ένταξης, με ειδική μαθησιακή δυσκολία, που ήταν εύσωμο και λίγο αγαθό, θύμωνε πολύ εύκολα. Και οι άλλο βέβαια το κοροϊδεύανε και αυτός εκδηλωνόταν, επειδή ήταν και πιο εύσωμος απ' τους άλλους, απότομα. Με ένα συγκεκριμένο κοριτσάκι, που είχαν κάποιο θέμα, προσπάθησα πολλές φορές να τους πάρω μαζί. Συζήτησα για ποιο λόγο γίνεται όλο αυτό. Αυτό που προσπάθησα να κάνω είναι του δώσω τρόπους, να διαχειρίζεται καλύτερα το θυμό του, έτσι ώστε να μην αντιδράει τόσο απότομα· να παίρνει ανάσες κλπ.

Ερ.: Μάλιστα! Ωραία! Τι πιστεύεις ότι θα συντελούσε από πλευράς εκπαιδευτικών στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; Πώς θα μπορούσαμε, δηλαδή, αυτά τα παιδιά να τα ενισχύσουμε ως προς τις δεξιότητές τους για να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές;

Απ.: Κοίτα, πολλές φορές εμείς οι δάσκαλοι ασχολούμαστε πολύ με την ύλη, ενώ θα πρέπει να εντάξουμε στο μάθημά μας το να αναπτύξουμε τα συναισθήματα των παιδιών, τις δεξιότητες αυτές, το πώς αύριο μεθαύριο θα αντιμετωπίσουν και διάφορους άλλους ανθρώπους. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Με διάφορα προγράμματα νομίζω. Τώρα αυτό με τα εργαστήρια δεξιοτήτων, από τη μία μπορεί να γκρινιάζουμε, όμως νομίζω ότι μπορεί να βοηθήσει. Γιατί όντως προσπαθείς μέσα από αυτά να καλλιεργήσεις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες στα παιδιά· και να γίνουν πιο δυνατοί χαρακτήρες.

Ερ.: Πόσο σημαντική θεωρείς τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς ή άλλες ειδικότητες για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και τι σημαίνει για σένα η διεπιστημονική συνεργασία;

Απ.: Σίγουρα είναι πάρα πολύ σημαντική και με τους γονείς. Γιατί πρέπει να ενημερώνονται για το τι συμβαίνει στο σχολείο, αλλά και εμείς να ξέρουμε πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά στο σπίτι. Γιατί πολλές φορές αλλιώς συμπεριφέρονται στο σπίτι και αλλιώς στο σχολείο. Σίγουρα η συζήτηση με τους συναδέλφους είναι πολύ εποικοδομητική, γιατί μπορεί να σε βοηθήσουν, από κάποια περιστατικά που έχουν δώσει λύση. Και επειδή δεν τα ξέρουμε όλα, σίγουρα οι ειδικότητες, που υπάρχουν στο σχολείο, μπορούν να μας κάνουν να δούμε τα πράγματα και από άλλη σκοπιά, να διευρύνουν τους ορίζοντες και να βρούμε πιο εύκολα λύσεις για αυτό το θέμα.

Ερ.: Όταν λες ειδικότητες;

Απ.: Ειδικότητες είναι οι ψυχολόγοι, που βρίσκονται στο σχολείο, αλλά ακόμη και οι θεατρολόγοι με διάφορα παιχνίδια, η μουσικός. Πιστεύω ότι όλα αυτά εξωτερικεύουν τα συναισθήματα των παιδιών, είναι και πιο ελεύθερα τα παιδιά. Έτσι μπορείς να βρεις κάτι που φταίει και να το διορθώσεις.

Ερ.: Έχεις υπάρξει ποτέ μέλος μιας τέτοιας συνεργασία και αν ναι, με τρόπο αντιμετωπίσατε περιστατικά εκφοβισμού;

Απ.: Θα μπορούσα να πω φέτος με την ψυχολόγο και με άλλους δασκάλους προσπαθήσαμε να λύσουμε κάποια προβλήματα, που μπορεί να υπάρχουν. Αλλά έχω συνεργαστεί με συναδέλφους σε διάφορα προγράμματα, ας πούμε του OKANA, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης παλιότερα.

Ερ.: Υπήρχε σαν πρόβλημα ο εκφοβισμός;

Απ.: Σαν πρόβλημα όχι. Υπήρχε ο εκφοβισμός σα θεματική στην ύλη τους, το πώς αντιμετωπίζουμε, πώς διακρίνουμε τέτοια φαινόμενα, τα παιδιά πώς να εκφράσουν συναισθήματα κλπ.

Ερ.: Ολοκληρώνοντας, αναφορικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού απέναντι στις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών, το οποίο διαπραγματευτήκαμε, υπάρχει κάτι σημαντικό, το οποίο βάσει της εμπειρίας σου θα ήθελες να προσθέσεις; Κάτι που εσένα θα σου φαινόταν σημαντικό να αναφερθεί, που λειτουργεί σα μελλοντική πρόταση.

Απ.: Θα πρέπει να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά μας όντως σε αυτό που λέμε «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι». Να το εννοούμε. Να μπορούν να αποδέχονται τον άλλον, όπως ακριβώς είναι, να ξεκολλήσουμε από στερεότυπα.