



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο σχολικός εκφοβισμός σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές  
ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Τρόποι  
διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό**

POST GRADUATE THESIS

**School bullying of people with special educational needs and  
ethnological diversity. Management methods by the teacher**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Μιχαήλ Παπάζογλου**

Michael Papazoglou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Αθανασία Μείντση**

Athanasia Meintasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**School bullying of people with special educational needs and ethnological diversity. Management methods by the teacher**

Michael Papazoglou

21088

Mike\_p21@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Athanasia Meintasi

SECOND SUPERVISOR

Vasiliki Belesi

AIGALEO 2022

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: <Γράψτε την ημερομηνία εξέτασης που φαίνεται στο πρόγραμμα>

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	<Γράψτε όνομα και επίθετο πρώτου εξεταστή>	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	<Γράψτε όνομα και επίθετο πρώτου εξεταστή>	

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο υπογεγραμμένος Μιχαήλ Παπάζογλου του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 21088 φοιτητής του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ..... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο Δηλών

Μιχαήλ Παπάζογλου

## **Ευχαριστίες**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, έχω την αδήριτη ανάγκη αλλά και την υποχρέωση να ευχαριστήσω όσους ήταν δίπλα μου καθ' όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Πρωτίστως πρέπει να ευχαριστήσω την εποπτεύουσα της διπλωματικής εργασίας, κύρια Αθανασία Μείντση. Η βοήθειά της, οι συμβουλές της και οι πολύτιμες οδηγίες που μου παρείχε αποτέλεσαν θεμέλιους λίθους για τη ολοκλήρωσή της. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ευχαριστώ πρέπει να δώσω και στην τριμελή επιτροπή για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Δεν πρέπει να παραλείψω, επίσης, του καθηγητές του μεταπτυχιακού, που με την προσφορά τους συνέβαλαν αφενός στο να μάθουμε και να εξελιχθούμε στο αντικείμενο της ειδικής εκπαίδευσης και αφετέρου να διαμορφώσουμε άποψη και στάση απέναντι στην διαφορετικότητα και την ετερότητα.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου για την συνεχόμενη στήριξη και υπομονή που υπέδειξαν όλο αυτό το διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## **Αφιέρωσεις**

Στα παιδιά όλου του κόσμου.

## Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας με ανησυχητικές διαστάσεις τόσο στην Ελλάδα (Olweus 1993) όσο και στο εξωτερικό, με πολύ δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεση του παιδιού αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία ώστε να διαμορφωθούν «υγιείς» αυριανοί πολίτες (Roland and Munthe 1989).

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον όσον αφορά το συγκεκριμένο πρόβλημα το τελευταίο χρονικό διάστημα, η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται κυρίως σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Πολύ λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί για την έκταση που έχει λάβει το πρόβλημα της σχολικής βίας στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα.

Πρόκειται, μάλιστα, για ένα φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας που τις περισσότερες φορές έχει στόχο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με εθνοπολιτισμική ετερότητα (Σιουμάλα 2018), πιθανότατα λόγω του ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, η διαφορετικότητά τους σε εξωτερική εμφάνιση, γλώσσα, πολιτισμό και στάση τους σε σύγκριση με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, καθιστούν αυτούς εύκολους στόχους καθώς και αποδέκτες σχολικού εκφοβισμού (Καραδήμα 2013).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσέγγιση στο ανωτέρω κοινωνικά ευαίσθητο θέμα, παρουσιάζοντας ευρήματα και συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών στον εθνικό και διεθνή χώρο. Αρχικά θα γίνει εννοιολογικός προσδιορισμός τόσο της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού (Καραδήμα 2013) όσο και του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «πολιτισμική ετερότητα» (Χειλιουδάκη 2016).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και οι διάφορες μορφές του (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού 2021) σχολικού εκφοβισμού με δέκτες τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Θα αναλυθούν οι λόγοι που τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορα ψυχοσωματικά ή νοητικά προβλήματα, με διαφορετική κουλτούρα, εξωτερική εμφάνιση και εθνικότητα συμμετέχουν με μεγάλη συχνότητα ως θύματα σε συμβάντα σχολικής βίας. Ταυτόχρονα θα ερευνηθούν και περιπτώσεις μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και με εθνοπολιτισμική ετερότητα που αρκετές φορές λαμβάνουν και ρόλο θύτη σε ανάλογα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, θα αναλυθούν οι συνέπειες αυτού του φαινομένου στην ψυχοσύνθεση, την κοινωνικοποίηση και στην εν γένει ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

Εκτός, όμως, από τα προαναφερθέντα θεμελιακά εννοιολογικά και θεωρητικά ζητήματα, θα προταθούν και τρόποι διαχείρισης του φαινομένου από έναν εκπαιδευτικό αφού είναι ένα φαινόμενο που είναι αρκετά συχνό να αντιμετωπίσει κάποιος και ιδιαίτερα αν η επαγγελματική του σταδιοδρομία θα αφορά ένα σχολείο συμπερίληψης. Η παρούσα εργασία θα είναι ένα σημαντικό εργαλείο που θα προτείνει μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και επίλυσης για τα εκφοβιστικά περιστατικά που εκδηλώνονται στο σχολείο (Βρέλλη 2021).

Έτσι, ο αναγνώστης μέσω της παρούσας μελέτης θα είναι ικανός να κατανοεί και να διακρίνει εάν κάποιο συμβάν συνιστά ή όχι σχολική βία σε μαθητές με ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα και εθνοπολιτισμική ετερότητα, να διακρίνει τις μορφές του προβλήματος αυτού, να εντοπίζει αλλά και να αξιολογεί τις συνέπειες στην ψυχολογία των εμπλεκόμενων μερών σαν διάγνωση του προβλήματος, να κατανοεί την έκταση του φαινομένου και να προτείνει αλλά και να εφαρμόζει ορισμένες προληπτικές ή κατασταλτικές μεθόδους μείωσης του προβλήματος (Κονταρή 2015), να αντιμετωπίζεται η σχολική βία σε τρία επίπεδα (ατομικό, τάξης και σχολικής μονάδας): α) σε ατομικό επίπεδο, β) σε επίπεδο τάξης και γ) σε επίπεδο σχολείου. Σκοπός, επιπλέον, της εργασίας είναι η παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Παπαζήση Σ. , 2016) (Αλμπανούδη 2014) οι οποίες ερευνούν το φαινόμενο της σχολικής βίας σε παιδιά με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα και εθνοπολιτισμική ετερότητα (Νικολάου Γ. , 2014). Έτσι, θα αναδειχθεί η σοβαρότητα του φαινομένου, η αναγκαιότητα λήψης μέτρων σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον καθώς και η παρουσίαση τρόπων ολιστικής αντιμετώπισης του φαινομένου.

Προς μεγάλη απογοήτευση, τα συμβάντα εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και άμεσα. Η ζωή ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με εθνοπολιτισμική ετερότητα είναι δυσχερής ούτως ή άλλως και προκαταβολικά και σε συνάρτηση με την σχολική βία καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη (Mishna F. , 2003). Είναι, λοιπόν, αδήριτη ανάγκη η θεσμοθέτηση ενός ολοκληρωμένου συστήματος για την πρόληψη και καταστολή της ενδοσχολικής βίας στο συμπεριληπτικό σχολείο και όχι μόνον, το οποίο συνιστά τον καθ' ύλην αρμόδιο φορέα για την κατάλληλη παιδαγωγή των μαθητών αλλά και την δημιουργία καλών πολιτών στην μετέπειτα κοινωνία και η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον σκοπό αυτό.



**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολικός εκφοβισμός, τρόποι αντιμετώπισης, μαθητές, θύμα, θύτης, ρατσισμός, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## Abstract

School bullying is a multidimensional phenomenon of social pathogenesis with alarming dimensions not only in our country (Olweus 1993) but internationally as well, with very adverse effects both on the child's mental and emotional world and on his learning process in order to form "healthy" citizens of tomorrow's (Roland and Munthe 1989).

Despite the increased interest in this problem, the majority of research focuses mainly on students who do not experience learning problems. There are very few scientific researches that have been carried out on the extent of the problem of school violence among students with special educational needs and ethno-cultural diversity.

It is, in fact, a phenomenon of social pathogenesis that most often targets in students with special educational needs and with ethno-cultural diversity (Σιουμάλα 2018) , probably due to their special needs, their differences in appearance, language, culture and attitude compared to children of typical development, make them easy targets and recipients of school bullying (Καραδήμα 2013).

In this paper, an approach is attempted to the above mentioned socially-sensitive topic, presenting findings and conclusions of recent researches in the national and international area. Initially, a conceptual determination of the concept of school bullying will be made (Καραδήμα 2013) as well as the term "special educational needs" and "cultural diversity » (Χειλιουδάκη 2016).

Then the special characteristics as well as the various forms of school bullying will be presented (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού 2021) targeting children with special educational needs as well as ethno-cultural diversity. We will analyze the reasons why children with different culture, external appearance and nationality deal with various psychosomatic or mental problems and seem to be victims in incidents of school violence at a high rate. At the same time, cases of students with mild learning difficulties and with ethno-cultural differences who often take on the role of perpetrators in similar incidents of school bullying will also be investigated. Finally, the consequences of this phenomenon on the psychosynthesis, socialization and general development of these students will be analyzed.

However, apart from the above-mentioned fundamental conceptual and theoretical issues, ways of managing the phenomenon by an educator will also be

proposed, since it is a phenomenon that is quite common for someone to face, especially if their professional career will involve an inclusive school. This work will be an important tool that will propose prevention, intervention and resolution measures for bullying incidents that occur at school (Βρέλλη 2021).

Thus, through this study, the reader will be able to understand and distinguish whether or not an event constitutes school violence for students with special educational problems and ethno-cultural diversity, to distinguish the forms of this problem, to identify and also evaluate the consequences in the psychology of the parties involved as a diagnosis of the problem, to understand the extent of the phenomenon, to propose and also apply certain preventive or repressive methods to reduce the problem (Kontari 2015), to deal with school violence at three levels (individual, class and school unit): a) at the individual and incident level, b) at the class level and c) at the school unit level. The purpose, moreover, of the work is the presentation of the most important researches at the national and international level (Παπαζήση Σ. , 2016) (Αλμπανούδη 2014) which investigate the phenomenon of school violence in children with special educational problems and ethno-cultural diversity (Νικολάου Γ. , 2014). This will highlight the seriousness of the phenomenon, the necessity of taking measures for the gradual assimilation of these children into the school environment, as well as the presentation of ways to deal holistically with the phenomenon.

To great disappointment, incidents of bullying among students in the school environment are not dealt effectively and promptly. The life of a student with special educational needs and with ethno-cultural diversity is difficult anyway and in connection with school violence incidents becomes even more difficult (Mishna F. , 2003). It is, therefore, an absolute necessity to institutionalize an integrated system for preventing and dealing with school violence in the inclusive school and not only, which constitutes the materially responsible body for the appropriate pedagogy of the students but also the creation of good citizens in the future society and the present.

**Key words:** school bullying, ways of dealing with, students, victim, perpetrator, racism, special educational needs, ethnoculturally diverse students, intercultural education.

## **Συντομογραφίες**

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής :(Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.),  
Εταιρία Ψυχολογικής Υποστήριξης Παιδιού και Εφήβου :(Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.),  
Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας :(Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.).  
Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες :(Ε.Ε.Α.)  
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης :(Μ.Μ.Ε.)

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	1
Abstract.....	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>	<b>10</b>
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού .....	10
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα».....	13
1.2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» .....	13
1.2.2 Προσδιορισμός της έννοιας «εθνοπολιτισμική ετερότητα» .....	15
1.3. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	17
1.3.1. Σωματικός ή άμεσος εκφοβισμός (physical bullying).....	18
1.3.2 Λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) .....	18
1.3.3. Μη λεκτικός εκφοβισμός (non -verbal bullying) .....	18
1.3.4. Κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός (relational and social bullying) .....	18
1.3.5. Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying).....	19
1.3.6. Ρατσιστικός εκφοβισμός (Racist bullying) .....	19
1.3.7. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνοεκφοβισμός (cyber bullying) .....	19
1.3.8. Οπτικός εκφοβισμός (visual bullying).....	20
1.3.9. Εκφοβισμός μέσω εκφοβισμού .....	21
1.4 Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	21
1.5 Έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς για την ενδοσχολική βία σε παιδιά με ειδικά μαθησιακά προβλήματα.....	23
1.6. Συγκριτικά αποτελέσματα και σχολιασμός των ερευνών .....	28
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΙΤΙΑ-ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Ε.Ε.Α. ΚΑΙ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ .....</b>	<b>31</b>
2.1. Ατομικοί παράγοντες .....	31

2.2. Οικογενειακοί παράγοντες .....	32
2.3. Σχολικοί παράγοντες.....	33
2.4. Γενετικοί παράγοντες.....	33
2.5. Κοινωνικοί παράγοντες .....	33
2.6. Χαρακτηριστικά μαθητών-θυτών .....	33
2.7. Χαρακτηριστικά μαθητών-θυμάτων.....	34
2.8. Χαρακτηριστικά μαθητών- παρατηρητών.....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ ΜΕ Ε.Ε.Α. ΚΑΙ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ .....</b>	<b>37</b>
3.1. Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο .....	37
3.2. Σε επίπεδο σωματικής υγείας .....	39
3.3. Σε κοινωνικό επίπεδο.....	39
3.4. Σε επίπεδο ακαδημαϊκής εξέλιξης.....	40
3.5. Συνέπειες στους παρατηρητές .....	41
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....</b>	<b>42</b>
4.1. Πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού .....	42
4.1.1. Ειδικά προγράμματα που βελτιώνουν και ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά.....	42
4.1.2. Συστημικό μοντέλο παρέμβασης .....	42
4.1.3. Προγράμματα ατομικών ή ομαδικών συμβουλευτικών συνεδριών .....	43
4.1.4. Χρήση ειδικού λογισμικού στη διαχείριση σχολικού εκφοβισμού.....	44
4.2. Παρέμβαση σε επίπεδο οικογένειας.....	44
4.3. Παρέμβαση σε πολιτειακό επίπεδο.....	45
4.4. Η μουσική ως μέθοδος πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού .....	46
4.5. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	48
4.6. Τρόποι αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό .....	49

4.6.1. Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο.....	49
4.6.2. Παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης.....	50
4.6.3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου.....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....</b>	<b>52</b>
5.1. Συμπεράσματα.....	52
5.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	54
Λίστα αναφορών.....	56
Λίστα εικόνων.....	79
Εικόνα 1. Θέση ατόμου (θύμα ή θύτης) με το σύστημα αλληλεπίδρασης παραγόντων εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού.....	79

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού

Αν και υπάρχει μεγάλος αριθμός μελετών εθνικός και διεθνώς αναφορικά με το θέμα της σχολικής βίας και του τρόπου αντιμετώπισης αυτής, (Σμυρναίου, 2015), η σχολική βία καθώς και η θυματοποίηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον συνιστά πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο με διαρκώς αυξανόμενες διαστάσεις και μια σχετικά νέα περιοχή έρευνας (Σμυρναίου, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο μελετών και ερευνών έχουν διατυπωθεί μια σειρά ορισμών σχετικά με τον όρο «σχολικός εκφοβισμός», πράγμα που καταδεικνύει την σπουδαιότητα του προβλήματος που μέχρι και τις ημέρες μας ενδιαφέρει πολλούς μελετητές (Χειλουδάκη, 2016). Η έννοια «εκφοβισμός» (bullying) προσδιορίστηκε αρχικά διεθνώς από το Νορβηγό ψυχολόγο Dan Olweus (Καραδήμα, 2015) κατά το έτος 1978 στο βιβλίο «Aggression in the Schools; Bullies and Whipping Boys», κατόπιν έρευνας ώστε να περιγράψει τον τρόπο βίας και διαρκούς παρενόχλησης και θυματοποίησης των μαθητών από άλλους συμμαθητές τους (Olweus, 2009), (Στασινός, 2013). Κατά τον (Olweus, 2009), λοιπόν, *«Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές»* (Olweus, 2009).

Με βάση τα ανωτέρω, η σχολική βία προϋποθέτει τα εξής:

- α) την επί σκοπώ ενέργεια του θύτη-μαθητή
- β) την επαναληψιμότητα της παραβατικής συμπεριφοράς. Ως επαναληψιμότητα ή κατ' εξακολούθηση συμπεριφορά ορίζεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα σε μαθητές. Επιπρόσθετα, ορίζει την διάκριση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την επιθετικότητα. Η τελευταία συνιστά *«συμπεριφορά που στόχο έχει να προκαλέσει βλάβη ή δυσφορία σε +κάποιο άλλο άτομο»* (Olweus, 1993) και
- γ) την έλλειψη ισορροπίας όσον αφορά την δυναμικότητα και την εξουσία ανάμεσα σε θύτη και θύμα (Olweus, 2001). Ο θύτης διαθέτει ανώτερη ψυχοσωματική ή ηλικιακή δύναμη και με τον τρόπο αυτό δύναται να μειώσει κάποιον άλλο άνθρωπο που αδυνατεί να προασπίσει τον ίδιο του τον εαυτό. Η έλλειψη αυτή ισορροπίας δύναμης, σύμφωνα με τον Olweus αναφέρεται σε προσωπικά αλλά και σε κοινωνικά



στοιχεία των εμπλεκομένων μερών (Espelage & Swearer, 2003), (Κουρκούτας, 2008), (Olweus, 2009), (Rigby, 2008). Εντούτοις κατά τον (Κουρκούτας, 2008) η έλλειψη ισορροπίας δύναμης δεν είναι όλες τις φορές προϋπόθεση των συμβάντων σχολικής βίας. Ο ίδιος, όπως και άλλοι ερευνητές, θεωρούν ότι παραβατικές συμπεριφορές εκδηλώνονται και από μαθητές πιο μικρής ηλικίας ή περιορισμένης σωματικής δύναμης.

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι ο όρος «αρνητική ενέργεια» του ως άνω ορισμού αφορά στην συμπεριφορά εκείνη που κάποιος επί σκοπώ προκαλεί σωματική ή συναισθηματική ζημιά σε άλλο άτομο με δυσμενέστερες συνέπειες στην εν γένει εξέλιξη του τελευταίου και την όλη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει είτε δια σωματικής επαφής (χειροδικία) είτε με λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία όπως προσβλητικές χειρονομίες, απειλές, απομόνωση από το σύνολο (Olweus, 2001) (Olweus, 2009).

Εννέα έτη αργότερα, κάνει την εμφάνισή του ο ευρέως πλέον χρησιμοποιούμενος όρος “bullying” σε επιστημονικά περιοδικά με διαφορετικές ερμηνείες. Ο ορισμός αυτός διαφοροποιεί τις άλλες μορφές βίας και παραβατικότητας από την σχολική.

Παρόμοια είναι η θέση του (Farrington, 1993), που διατυπώνει ότι η σχολική βία εμπεριέχει πολλές μορφές επίθεσης, στοχεύει στην πρόκληση φοβίας ή πόνου, φέρνει αντιμέτωπο έναν ισχυρό με έναν αδύναμο μαθητή και συχνά επαναλαμβάνεται ανάμεσα στα ίδια άτομα. Σε όλες αυτές τις τοποθετήσεις στόχος είναι ένας διαχωρισμός αφού όταν τα παιδιά συγκρούονται, δημιουργείται ανάμεσα τους επιθετικότητα και συνεπώς δεν γίνεται λόγος για σχολικό εκφοβισμό, παρά για βία εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Farrington & Ttofti, 2009).

Στην πορεία ερευνών και μελέτης του φαινομένου έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ανάλογοι όροι από διάφορους μελετητές (Χειλουδάκη, 2016). Κατά τον (Roland, 1989) «*Σχολικός εκφοβισμός είναι η διαρκής βία, σωματική ή ψυχολογική, που διεξάγεται από ένα άτομο ή μια ομάδα έναντι κάποιου ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση*» (Roland, 1989).

Ο (Roberts, 2006) θεωρεί ότι η σχολική βία συνιστά ένα συνοθύλευμα φραστικών και σωματικών επιθέσεων προς το θύμα. Ενώ σύμφωνα με τους (Sharp &

Smith, 1995) αφορά την συμπεριφορά κατά την οποία υπάρχει συστηματική κατάχρηση εξουσίας ενώ φανερό είναι η τάση για εκφοβισμό και κυριαρχία. +6

Στο σημείο αυτό χρήζει ιδιαίτερας μνείας και ο ορισμός του (Rigby, 2008), κατά τον οποίο *«Ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει βασικά την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο, την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκόμενων και (συνήθως) την επανάληψη και την άδικο χρήση δύναμης, καθώς και την προφανή ευχαρίστηση του επιτιθέμενου και γενικά μια αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος»* (Rigby, 2008). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο Rigby προσθέτει στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού το ανατιολόγητο της πράξης του θύτη καθώς και το αίσθημα ικανοποίησης που ο τελευταίος νιώθει με την πράξη του.

Επιπρόσθετα, κατά τον (Κουρκούτας, 2008) ως «bullying» ορίζεται η «συστηματική επιθετική προσβολή», αφού έτσι καταδεικνύεται ο σκοπός και ο χαρακτήρας του θύτη που επιλέγει κάθε φορά συγκεκριμένους και εύκολους στόχους, ήτοι παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν δύσκολες ή παθολογικές καταστάσεις.

Επιπρόσθετα, ο (Κουρκούτας, 2008), θεωρεί ότι η σχολική βία σχετίζεται με την «θυματοποίηση» ως συνέπεια της δυναμικής του θύτη πάνω στο θύμα και της κατ' επανάληψη συμπεριφοράς του που στοχεύει σε συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές. Τα άτομα που εμπλέκονται στα περιστατικά σχολικής βίας είναι οι «θύτες», οι οποίοι εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, τα «θύματα», δηλαδή τα αντικείμενα τα οποία υφίστανται την βία και οι «θεατές» που απλά παρακολουθούν το περιστατικό και δεν συμμετέχουν σε αυτό με τις προαναφερθείσες ιδιότητες (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001), (Κουρκούτας, 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Salmivalli & Nieminen, 2001).

Με βάση, λοιπόν, όλους του προαναφερθέντες ορισμούς προκύπτει αβίαστα ότι βασικές προϋποθέσεις για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο είναι η συστηματική, επί σκοπώ και κατ' επανάληψη παραβατική συμπεριφορά του θύτη με στόχο να δημιουργήσει φοβία και αγχώδη διαταραχή, σωματική ή ψυχολογική βλάβη στο θύμα καθώς και η ισχυρότερη θέση του θύτη σε σχέση με το θύμα (Ανδρέου & Smith, 2002), (Farrington, Understanding and Preventing Bullying, 1993), (Olweus, 2009), (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), (Στασινός, 2013).

Συνοψίζοντας, τα βασικά στοιχεία της σχολικής βίας περιλαμβάνουν:

1. πρόθεση από τον θύτη να κάνει ζημία στο θύμα
2. απρόκλητη ενέργεια
3. επαναληψιμότητα παραβατικής συμπεριφοράς
4. Αντληση ικανοποίησης του θύτη από την ζημία που προκαλεί το θύμα
5. Απρόκλητη και σκόπιμη παραβατική συμπεριφορά από τον θύτη
6. Έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην δύναμη και εξουσία του θύτη σε σχέση με το θύμα
7. Δυσμενείς συνέπειες στην σωματική και ψυχοσωματική υγεία του αντικειμένου της βίας
8. Το θύμα αδυνατεί να προστατεύσει τον ίδιο του τον εαυτό

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας συνιστά ένα καθολικό φαινόμενο, εφόσον συμμετέχουν πολλά μέρη και δεν αναφέρεται μόνο στους μαθητές - θύτες και τους μαθητές-θύματα αλλά και σε όσους είναι μπροστά σε τέτοια γεγονότα όπως επίσης και σε όσους γνωρίζουν ότι λαμβάνουν χώρα τέτοια γεγονότα, είτε είναι μαθητές, είτε ενήλικες όπως εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι εντός του σχολείου ή ακόμα και γονείς(Σμυρναίου, 2015).

## **1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα»**

### **1.2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»**

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι αρκετά δύσκολη και η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα (Kershner, 2003), καθώς εξαρτάται από ποικίλες παραμέτρους όπως κρατούσες κοινωνικές και πολιτικές ιδέες καθώς και τα ιδιαίτερα ατομικά στοιχεία του καθενός (Σούλης, 2008). Διάφορες επιστήμες, όπως η Ιατρική επιστήμη, οι επιστήμες ψυχικής υγείας, η Κοινωνική Επιστήμη κλπ προσπαθούν να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων σύμφωνα με τα ιδιαίτερα σωματικά, μαθησιακά στοιχεία τους, στοχεύοντας στον εννοιολογικό προσδιορισμό τόσο της «αναπηρίας»

όσο και της έννοιας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», καθώς οι δυο αυτές έννοιες σχετίζονται (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012), (Σούλης, 2008).

Για να αποσαφηνιστεί, λοιπόν, ο όρος άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί η έννοια «αναπηρία». Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων του ΟΗΕ το 1975 αποδίδει το χαρακτηρισμό του αναπήρου σε ένα άτομο που λόγω γενετικής ή στην πορεία εμφάνισης βλάβης στα σωματικά ή διανοητικά χαρακτηριστικά του, δεν μπορεί να ολοκληρώσει κοινωνικές και φυσιολογικές ανάγκες χωρίς βοήθεια (Στεργίου, 1999). Ομοίως, ο Π.Ο.Υ. περί το 1970 επεδίωξε να προσδιορίσει την έννοια της αναπηρίας και έκανε χρήση των όρων: «impairment» (ανεπάρκεια-βλάβη) «disability» (αναπηρία) και «handicap» (μειονεξία). Πιο συγκεκριμένα, οι ορισμοί που δόθηκαν αναφέρουν ως: - «Βλάβη, ανεπάρκεια: κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής και ανατομικής δομής ή λειτουργίας. - Αναπηρία: ο αντίκτυπος της βλάβης στην καθημερινή ζωή. - Μειονεξία: κοινωνική δυσπραγία που προκλήθηκε από την αναπηρία.» (Μέτσιου, 2019). Η αναπηρία, βέβαια, δεν θα πρέπει να λαμβάνεται μόνο ως μια ιατρική δυσλειτουργία, καθώς είναι εξίσου σημαντική και η κοινωνική διάστασή της, με γνώμονα τις κοινωνικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει (Ανδρεάδου, 2019).

Όπως προαναφέρθηκε, άτομα με αναπηρία είναι αυτά που παρουσιάζουν μόνιμες ή προσωρινές βλάβες, που δεν επιτρέπουν την εξυπηρέτηση βασικών αναγκών χωρίς ταυτόχρονη βοήθεια. Επιπλέον, ο όρος χαρακτηρίζει ανθρώπους που εμφανίζουν σωματικές, διανοητικές ή ψυχικές δυσκολίες. Για αυτούς κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή εξειδικευμένων τεχνικών και δράσεων με στόχο να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (Mittler & Daunt, 1995).

Κατά το ελληνικό δίκαιο (άρθρο 3 του Ν.3699/2008) «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυτοί που καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής περιόδου ή σε μια ορισμένη περίοδο αυτής αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες λόγω σωματικών, νοητικών, ψυχολογικών, νευροψυχικών ή αναπτυξιακών δυσλειτουργιών και επηρεάζουν την σχολική τους προσαρμογή και απόδοση μάθησης». Επίσης στην ίδια κατηγορία ανήκουν και όσοι έχουν νοητική αναπηρία, κινητικές αναπηρίες, προβλήματα όρασης, ακοής, διαταραχές ομιλίας λόγου, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα. Ακόμα και όσοι έχουν διαγνωστεί με διαταραχές ομιλίας-λόγου, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, σύνδρομο διάσπασης ελλειμματικής προσοχής, εν γένει διάχυτα προβλήματα ανάπτυξης (φάσμα αυτισμού).

Σε αυτή την κατηγορία, όμως, δεν ανήκουν όσοι μαθητές έχουν χαμηλή σχολική απόδοση η οποία συνδέεται με εξωτερικούς παράγοντες (γλωσσικοί και εθνοπολιτισμική ετερότητα). Μαθητές που παρουσιάζουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες πολύ υψηλότερες από τα προσδοκώμενα σε σχέση με την ηλικία τους ή όσοι έχουν παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης ή παραμέλησης από την οικογένεια, ακόμα και με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ανήκουν στην παραπάνω ομάδα.(Ανδρεάδου, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως ο ισχύων νόμος, αναφέρεται στα παιδιά με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής αλλά και παράνομη συμπεριφορά λόγω παραμέλησης εξαιτίας αδιαφορίας από την οικογένεια ή βίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Παρέχει, επίσης, εκπαιδευτική υποστήριξη στα παιδιά με εξαιρετικές νοητικές ικανότητες και κλίσεις, καθώς θεωρούνται και αυτά άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008).

Με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ασχολείται και ο ευρύτερος χώρος της Ειδικής Αγωγής. Ανώτερος στόχος αυτής αποτελεί μια πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση των παιδιών αυτών, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί εξέλιξη προσωπικότητας και βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών, με αποτέλεσμα να προσαρμοστούν ομαλά στο κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην κοινωνία εν γένει (Gargiulo, 2015) και (Κουτρομάνος, 1996).

### **1.2.2 Προσδιορισμός της έννοιας «εθνοπολιτισμική ετερότητα»**

Ετερότητα εν γένει ορίζεται ως η απουσία κοινών χαρακτηριστικών. Η απουσία αυτή όταν αφορά ειδικότερα θέματα πολιτισμού, γλωσσικών ιδιωμάτων, θρησκευτικών αντιλήψεων ορίζεται πλέον ως εθνοπολιτισμική (Cummins, 1999).

Με τον όρο αυτό, λοιπόν, νοούνται οι κάθε είδους διαφορές μεταξύ των ατόμων με βάση την πολιτισμική και εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Πρόκειται για αλλοεθνείς πληθυσμούς που έχουν εισέλθει σε ένα κράτος, (πρόσφυγες ή μετανάστες), και αποτελούν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια και διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες.

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα εντάσσεται στην εν γένει πολιτισμική ταυτότητα, η οποία μετασχηματίζεται μέσω της συμμετοχής και διάδρασης ενός

ανθρώπου με το κοντινό του κοινωνικοοικονομικό αλλά και εν γένει περιβάλλον (Νικολάου, 2013).

Παρά, όμως, το γεγονός ότι η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα είναι το σύνθημα και όχι η εξαίρεση, είναι δυστυχώς βασική αιτία εκφοβισμού, εκδήλωσης βίας και ρατσισμού. Οι πληθυσμοί αυτοί, όταν μεταναστεύουν σε άλλες χώρες, βρίσκονται συνήθως αντιμέτωποι με μία συνεχή και αγωνιώδη προσπάθεια να ενταχθούν σε αυτές. Επιπλέον, συναντούν πολλά εμπόδια σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας. Μία από αυτές τις κοινωνικές δομές είναι και το σχολείο, ο χώρος του οποίου αποτελεί, πλέον, ένα περιβάλλον με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. (Σιουμάλα Ν. , 2018).

Το σχολείο ακολουθεί την πλειοψηφία των μαθητών με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε σύγκρουση ανάμεσα στις αντιλήψεις του σχολείου και στις αντιλήψεις των αλλοδαπών μαθητών, πράγμα που ενισχύει το ρατσισμό, την περιθωριοποίηση και την εμφάνιση παράνομων συμπεριφορών εναντίον των αλλοδαπών (Αρτινοπούλου, 2008).

Πολύ συχνά, λοιπόν, πραγματοποιείται σύνδεση μεταξύ της σχολικής βίας και των εθνοπολιτισμικών ετεροτήτων, σύνδεση που διαθέτει δύο όψεις: αφενός οι αλλοδαποί μαθητές γίνονται θύματα και αντιμετωπίζουν ρατσισμό (racist bullying) και αφετέρου γίνονται θύτες, γεγονός που θίγει το θέμα της ομαλής κοινωνικής και σχολικής ένταξής τους. Στην πρώτη περίπτωση, οι αλλογενείς μαθητές συνήθως περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από τις σχολικές και κοινωνικές σχέσεις, δεχόμενοι διάκριση για την εθνικότητά τους, τη θρησκεία τους, το χρώμα τους, κ.α. (Μανιάτης, 2010). Όσον αφορά τη δεύτερη διάσταση, πολλές φορές οι αλλοδαποί μαθητές εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές και ως εκ τούτου μετατρέπονται σε θύτες. Την ευθύνη, στην εν λόγω περίπτωση, φέρει το σχολείο και, εν συνόλω, η κοινωνία.

Η μη ομαλή ένταξη και η περιθωριοποίηση των μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα έχουν ως αποτέλεσμα τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, το χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και βιοτικό επίπεδο, την υποβάθμιση και την αποστέρηση (Αρτινοπούλου, 2008).

### 1.3. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Περιστατικά σχολικής βίας λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός σχολείου. Η βία που απαντάται δυστυχώς συχνά στην καθημερινότητά μας πλέον έχει άμεσες και αρνητικές συνέπειες στο σύνολο των σχολικών παραγόντων και ιδίως των μαθητών. Τα πιο συνήθη μέρη εντός του σχολείου που διαπράττονται σκληρές βίας και εκφοβισμού είναι η σχολική τάξη, το προαύλιο, η διαδρομή προς το σχολείο, η αίθουσα γυμναστικής και οι τουαλέτες.

Βέβαια, πολύ λίγες εκδηλώσεις βίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο γίνονται αντιληπτές από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές-θύματα είναι στην πλειοψηφία τους ντροπαλοί και δεν αναφέρουν στον εκπαιδευτικό την παρενόχληση που έχουν υποστεί από τους συνομήλικούς τους. Αυτό ακριβώς ισχύει και για τα παιδιά - μάρτυρες οι οποίοι ομοίως είτε φοβούνται να καταγγείλουν το περιστατικό εκφοβισμού που υπέπεσε στην αντίληψή τους είτε δεν έχουν αντιληφθεί τη σοβαρότητα του συμβάντος. Συχνά οι γονείς δεν δίνουν προσοχή σε τέτοια περιστατικά που εκτυλίσσονται στο σχολείο και που αναφέρουν στους ίδιους τα παιδιά τους.

Η σχολική βία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και διαθέτει πολλές μορφές (άμεσες ή έμμεσες) αναλογικά με τον τρόπο και τον χώρο που εκδηλώνεται (Ηλιάδη, 2020). Οι άμεσες μορφές εκφοβισμού (που περιλαμβάνουν σωματική και λεκτική επιθετικότητα) γίνονται αμέσως αντιληπτές και τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς πρέπει να αντιδράσουν. Ο έμμεσος εκφοβισμός από την άλλη είναι συγκαλυμμένος, λαμβάνει χώρα χωρίς να το γνωρίζει το θύμα και εμφανίζει στοιχεία περιθωριοποίησης, αποστολή απειλητικών σημειωμάτων χωρίς να αναγράφεται ο αποστολέας, αδιαφορία, κακεντρεχή σχόλια, διάλυση φιλίας. Συγκαλυμμένη επιθετικότητα ή εκφοβισμό διαπιστώνουμε ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν έχουν στοιχεία βίας, όπως απόκρυψη τετραδίων και προσωπικών αντικειμένων του μαθητή-θύματος (Olweus, 2009), (Τσάκαλης, 2008).

Πιο συχνά είναι τα περιστατικά άμεσου σε σχέση με τον έμμεσο σχολικό εκφοβισμό (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Olweus, Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Το γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, 2009), (Rigby, 2008), (Van der Wall, De Wit, & Hirasings, 2003). Εν συνεχεία γίνεται αναλυτική αναφορά στις μορφές εκδήλωσης σχολικής βίας (Χειλουδάκη, 2016).

### **1.3.1. Σωματικός ή άμεσος εκφοβισμός (physical bullying)**

Τα χτυπήματα, τα σπρωξίματα, η κλοπή αντικειμένων, το τράβηγμα μαλλιών και η εν γένει βία κατά της σωματικής ακεραιότητας κάποιου συμπεριλαμβάνονται στις χειρότερες μορφές επιθετικότητας, καθώς απειλούν την ασφάλεια του νεαρού ατόμου. Γι' αυτό συνήθως διενεργείται από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων προς τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές με χειροδικία σε διάφορα μέρη του σχολείου ή με πίεση να προβούν τα θύματα σε κάποια ενέργεια χωρίς να το επιθυμούν (Sharp & Smith, 1995), (Byrne, 1994). Εντούτοις, η εν λόγω μορφή σχολικής βίας μπορεί να εκδηλωθεί και χωρίς εμφανή βία, δηλαδή έμμεσα, με πρόκληση υλικών ζημιών σε κινητά πράγματα που ανήκουν στο θύμα ή με παρότρυνση κάποιου άλλου μαθητή να εκφοβίσει το θύμα (Cowie & Jennifer, 2008), (Rigby, 2008).

### **1.3.2 Λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying)**

Η λεκτική επιθετικότητα, που μπορεί να είναι άμεση και έμμεση, περιλαμβάνει κυρίως βρισιές, κοροϊδία, ομοφοβικά σχόλια, ενοχλητικά τηλεφωνήματα, ρατσιστικά σχόλια, χρήση παρατσουκλιών, ασεβείς κινήσεις και εν γένει προσβολή προσωπικότητας με εξύβριση ή χρήση βίας (Καραβόλτσου, 2013).

### **1.3.3. Μη λεκτικός εκφοβισμός (non -verbal bullying)**

Η σχολική βία δύναται να ασκηθεί και με τρόπο μη λεκτικό, ήτοι με τις κινήσεις του σώματος. Κατά τον (Rigby, 2008), τέτοιου είδους μορφές εκφοβισμού συνιστούν ενδεικτικά οι απρεπείς χειρονομίες, το επίμονο βλέμμα, οι απειλητικές και επιθετικές κινήσεις.

### **1.3.4. Κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός (relational and social bullying)**

Η εν λόγω μορφή εκφοβισμού αφορά πράξεις οι οποίες μειώνουν την αυταξία και κοινωνική θέση του μαθητή-θύματος. Παρατηρείται απομόνωση του θύματος από τους λοιπούς συνομήλικούς του, ενώ οι δράστες συσπειρώνονται και με συντονισμένες κινήσεις κάνουν τον μαθητή/θύμα να αισθάνεται ανύπαρκτος περιφρονώντας τον (Παπαζήση, 2016). Χρησιμοποιούν ακόμη και μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως απεχθή βλέμματα, με στόχο το θύμα να αισθάνεται μη αποδεκτό και ανεπιθύμητο (Γιοβαζόλιας, Κουρκούτας, & Μητσοπούλου, 2008), (Cowie & Jennifer, 2008), (Fitzpatrick & Bussey, 2011).

Το είδος αυτό βίας εκδηλώνεται και άμεσα και έμμεσα. Στην πρώτη κατηγορία ο θύτης κάνει φανερή την ταυτότητά του προς τον μαθητή-θύμα, ενώ στη δεύτερη το θύμα υφίσταται σχολική βία πλαγίως ή μέσω άλλου ατόμου. Στην



τελευταία περίπτωση το θύμα αντιλαμβάνεται ότι έχει υποστεί κοινωνικό αποκλεισμό και έχει συκοφαντηθεί και προσβληθεί η προσωπικότητά του, πλην όμως δεν γνωρίζει ποιος τα έχει προκαλέσει όλα αυτά (Fitzpatrick & Bussey, 2011).

### **1.3.5. Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying)**

Η μορφή αυτή περιλαμβάνει συμπεριφορές και πράξεις που θίγουν τον μαθητή-θύμα, όπως προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειάς του με διάφορες κινήσεις, ανεπιθύμητες προτάσεις, ασελγείς πράξεις και πάντα χωρίς να συγκατατίθεται το θύμα (Γιοβαζόλιας, Κουρκούτας, & Μητσοπούλου, 2008), (Espelage & Holt, 2007).

### **1.3.6. Ρατσιστικός εκφοβισμός (Racist bullying)**

Εδώ ανήκουν συμπεριφορές που εκδηλώνονται σωματικά, λεκτικά ή ψυχοσυναισθηματικά και στοχεύουν στη μείωση της προσωπικότητας του θύματος όσον αφορά την καταγωγή του, τη φυλετική του προέλευση, το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειάς του, την εξωτερική του εμφάνιση και γενικά κάθε άλλο χαρακτηριστικό που τον διαφοροποιεί από το σύνολο (Σμυρναίου, 2015). Κατά τους (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004), στην περίπτωση αυτής της μορφής σχολικής βίας ο θύτης επιτίθεται στο θύμα γιατί το τελευταίο έχει διαφορετικό χρώμα, θρησκεία, ήθη και έθιμα κλπ. Συνεπώς, στη μορφή αυτή σχολικής βίας έχουμε συνονθύλευμα ρατσισμού και βίας και είναι ιδιαίτερα αισθητός στους μαθητές με εθνοπολιτισμική ετερότητα (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004).

### **1.3.7. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνοεκφοβισμός (cyber bullying)**

Στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία έκανε την εμφάνισή της μια καινούργια μορφή σχολικής βίας, αυτή του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyber bullying) (Στασινός, 2013). Βάσει ερευνών που έχουν διεξαχθεί η μορφή αυτή σχολικής βίας δύναται να εκδηλωθεί ποικιλοτρόπως (Beran & Li, 2007) (Cowie & Jennifer, 2008), (Li, 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Riebel, Jager, & Fischer, 2009), όπως:

- αποστολή υβριστικών, προσβλητικών μηνυμάτων μέσω email ή άλλων μηνυμάτων (flaming)
- συνεχής αποστολή μηνυμάτων που θίγουν την αξιοπρέπεια κάποιου μέσω e-mail (online harassment)
- απειλές μέσω διαδικτύου, υποκλοπή προσωπικών δεδομένων με στόχο την πρόκληση ηθικής βλάβης στον μαθητή-θύμα (cyberstalking)

- συκοφαντική δυσφήμιση του θύματος μέσω αποστολής στον διαδικτυακό χώρο μηνυμάτων ή με δημοσιοποίηση ψευδούς και συκοφαντικού υλικού (denigration)
- παράνομη χρήση από τον θύτη λογαριασμού που διατηρεί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης το αντικείμενο βίας στοχεύοντας το τελευταίο να διασυρθεί και να γίνει στους τρίτους αντιπαθητικό (masquerade ή impersonation).
- γνωστοποίηση άκρως προσωπικών στιγμών και πληροφοριών του θύματος (outing)
- το θύμα αποκλείεται από διάφορες ομάδες που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο (exclusion)
- Απάτη ατόμου μέσω διαδικτύου ώστε να αποσπάσει ο θύτης μυστικές και προσωπικές πληροφορίες για το θύμα και μετά να τις γνωστοποιήσει μέσω διαδικτύου (trickery)
- Ανάρτηση βίντεο στο διαδίκτυο στα οποία παρουσιάζεται το θύμα να εκφοβίζεται (happy slapping)

Η συγκεκριμένη μορφή σχολικής βίας είναι τελευταία πάρα πολύ συνήθης και προσφιλής στον θύτη, καθώς του παρέχει τη δυνατότητα να παραμένει ανώνυμος (Cowie & Jennifer, 2008). Τέλος, η συγκεκριμένη μορφή είναι εξαιρετικά δύσκολο να περιοριστεί δυστυχώς λόγω των πάρα πολλών μορφών που μπορεί να λάβει και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβούν σε κάθε νόμιμη ενέργεια ώστε να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη ασφάλεια στους μαθητές τους και να τους ενημερώσουν για όλους τους κινδύνους που κρύβει το διαδίκτυο (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006).

### **1.3.8. Οπτικός εκφοβισμός (visual bullying)**

Στην περίπτωση αυτή ο θύτης συντάσσει ένα άκρως εξευτελιστικό και περιφρονητικό μήνυμα για τον μαθητή-θύμα και στη συνέχεια το γνωστοποιεί σε όλο το σχολείο αναρτώντας (ή ακόμη και μέσω ζωγραφιάς στον τοίχο ή στον πίνακα) το σε εμφανές σημείο προσιτό σε όλους είτε ακόμη και πάνω στον ίδιο τον μαθητή-θύμα (στην πλάτη ή την σχολική του τσάντα) (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμονή, 2001), (Espelage & Sweater, 2003).

### **1.3.9. Εκφοβισμός μέσω εκφοβισμού**

Εδώ ο θύτης έχει στόχο να αποσπάσει περιουσιακό όφελος (χρήματα-κινητά πράγματα) από τον μαθητή-θύμα και για να το πετύχει αυτό κάνει χρήση απειλών (Sharp & Smith, 1995), (Suckling & Temple, 2001).

### **1.4 Έρευνές που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Σε αντίθεση προς την ξένη βιβλιογραφία, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη Χώρα μας γύρω από το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άρχισε περί το 2000 και είναι ακόμη αρκετά λίγες (Αρτινοπούλου, 2008).

Συγκεκριμένα, στην (Παπαζήση Σ. , 2016) αναφέρεται ότι σε δύο Γυμνάσια στην Θεσσαλονίκη διεξήχθη έρευνα. Το ένα εξ' αυτών συστεγαζόταν με ειδικό γυμνάσιο και το άλλο όχι. Και στα δύο αυτά σχολεία ξεκίνησε πιλοτικά ένα πρόγραμμα συμμετοχής μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο τμήμα με μαθητές του Γενικού Γυμνασίου. Στόχος ήταν να ερευνηθούν οι θέσεις των μαθητών του Γυμνασίου Γενικής Εκπαίδευσης για ό,τι θέμα αφορά τα παιδιά με ιδιαιτερότητες πριν από την συμμετοχή τους αλλά και μετά από αυτή στο πρόγραμμα που διεξάγονταν πιλοτικά. Το δείγμα (59 μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και 16 ειδικής αγωγής) όσον αφορά την συνύπαρξη των δύο αυτών κατηγοριών μαθητών ήταν μεν μικρό, αλλά δίνει μια πρώτη εικόνα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές που δεν συμμετείχαν καθόλου στο πρόγραμμα που έγινε πιλοτικά είχαν αρνητική εικόνα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί προσέβαλαν, περιθωριοποιούσαν, απέρριπταν και χλεύαζαν τους μαθητές με ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, οι ανωτέρω απόψεις άλλαξαν μετά την συμμετοχή των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης στο πιλοτικό πρόγραμμα μαζί με τα παιδιά ειδικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό χρήζει ιδιαίτερης μνείας η έρευνα της (Τσιόλκα, 2008) η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Αυτή η μελέτη διεξήχθη σε σχολεία στη Θεσσαλονίκη, στο Κιλκίς και στα Τρικάλων και το αποτέλεσμα κατέδειξε ότι σχεδόν το ένα τρίτο των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες έχουν υποστεί σχολική βία και το 16,7% ήταν είτε θύτες είτε θύματα. Τουναντίον, περί το 10,7% των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης είχαν πέσει θύματα και μόλις το 2,9% θύτες-θύματα. Προκύπτει έτσι ότι η ύπαρξη

εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων σε ένα παιδί συνιστά βασική αιτία για να καταστεί θύμα σχολικής βίας.

Το έτος 2012 διεξήχθη μια ευρύτερη έρευνα από την (Πράπα, 2012) σε σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης που στόχευε στη σύγκριση της συχνότητας εμφάνισης σχολικής βίας ανάμεσα στους μαθητές γενικής παιδείας και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμμετείχαν 569 μαθητές, εκ των οποίων 81 προέρχονταν από σχολεία ειδικής αγωγής και 105 από ενταξιακά τμήματα. Τα παιδιά της τελευταίας κατηγορίας συμμετείχαν σε συμβάντα σχολικής βίας σε ποσοστό 34,3% - 15,2% ως θύματα, 14,3% ως θύτες και 4,8% ως θύτες-θύματα. Τα παιδιά των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής συμμετείχαν στον ενδοσχολικό εκφοβισμό σε ποσοστό 46,9% - 18,5% ως θύματα, 17,3% ως θύτες και 11,1% ως θύτες-θύματα. Τέλος, τα παιδιά της γενικής παιδείας συμμετείχαν σε ποσοστό 16,5% - 7,4% ως θύματα, 8,5% ως θύτες και 0,5% ως θύτες-θύματα. Επαναλήφθηκε, λοιπόν, το συμπέρασμα και των προηγούμενων μικρότερης έκτασης ερευνών πως τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετείχαν ποικιλοτρόπως συχνότερα σε καταστάσεις σχολικής βίας.

Τέλος, πρόσφατα (2015) διεξήχθη έρευνα από την Επιστημονική Ομάδα για το Σχολικό Εκφοβισμό η οποία ιδρύθηκε από το Εργαστήριο Ψυχολογίας & Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η μελέτη ήταν και πάλι μικρής έκτασης και έλαβε χώρα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ρεθύμνου και τη Λάρισας και αυτή τη φορά συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί. Προέκυψε και πάλι ότι οι μαθητές με ιδιαιτερότητες όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία είχαν πιο αυξημένες πιθανότητες να πέσουν θύματα σχολικής βίας με βάση όσα κατέθεσαν εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα.

Με βάση όλες τις προαναφερθείσες έρευνες που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα προέκυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες είναι και αισθάνονται ότι είναι πολύ επικίνδυνο να καταστούν θύματα σχολικής βίας, αφού είτε έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση είτε αδυνατούν να προστατεύσουν τον ίδιο τον εαυτό τους είτε γιατί συχνά ακολουθούν το κακό πρότυπο άλλων συμμαθητών τους και οδηγούνται με την συμπεριφορά τους σε παράνομες συμπεριφορές (Παπαζήση Σ. , 2016)

### 1.5 Έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς για την ενδοσχολική βία σε παιδιά με ειδικά μαθησιακά προβλήματα

Στην αρχή οι μελέτες για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό διεξάγονταν αποκλειστικά και μόνον στις Σκανδιναβικές Χώρες και μόνον περί τις αρχές του 1990 άρχισαν να διεξάγονται και σε ΗΠΑ, Ιαπωνία, Καναδά, Αυστραλία (Olweus D, 2009), (Smith & Brain, 2000).

Σε όλες τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικά μαθησιακά προβλήματα πέφτουν θύματα σχολικής βίας πολύ συχνότερα σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές (Holzbauer, 2008), (Mishna F. , 2003), (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007), (Rose, Monda-AMaya, & Espelage, 2011). Η διαφορετικότητα εκ των πραγμάτων αυξάνει τον εκφοβισμό (Knox & Conti-Ramsden, 2003). Συνεπώς, οι σωματικές ιδιαιτερότητες, η αδυναμία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός παιδιού το καθιστούν περισσότερο επιρρεπές στον σχολικό εκφοβισμό (Yude, Goodman, & McConachie, 1998). Έχει προκύψει ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (αλλά και παχυσαρκία, ημιπληγία, ΔΕΠΥ, τραύλισμα κλπ.) και εθνοπολιτισμική ετερότητα, είναι πιθανότερο να είναι θύματα ενδοσχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά τις διεθνείς έρευνες που αναφέρονται στον ενδοσχολικό εκφοβισμό, που είναι αντικείμενο του παρόντος κεφαλαίου, πρέπει σε πρώτη φάση να αναφερθεί η σχετικά πρόσφατη μελέτη που έλαβε χώρα σε σχολικές μονάδες των ΗΠΑ και αφορούσε παιδιά τόσο με όσο και χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες. Οι (Blake, Lund, Zhou, Kwok, & Benz, 2012), επικεντρώθηκαν στην έρευνά τους στο ποιες είναι οι πιο σημαντικές μορφές της ενδοσχολικής βίας και αν υφίσταται στους μαθητές με ιδιαιτερότητες κίνδυνος επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης. Τα συμπεράσματα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα είχαν πιθανότητες 1,5 φορές παραπάνω σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να καταστούν θύματα σχολικής βίας. Χρήζει δε ιδιαίτερας μνείας ότι οι αυτιστικοί μαθητές είχαν ακόμη μεγαλύτερες πιθανότητες σε σχέση με άλλους μαθητές που είχαν άλλου είδους σωματικές αναπηρίες.

Έχουν, επίσης, διεξαχθεί διεθνείς έρευνες με αντικείμενο μαθητές με εμφανείς σωματικές αναπηρίες, ώστε να προκύψει εάν η κατηγορία αυτή μαθητών δύναται να ενταχθεί ομαλά σε ένα σχολικό περιβάλλον με μαθητές χωρίς τέτοιου είδους αναπηρίες. Καταρχήν, ο (Dawkins, 1996) επεδίωξε σε έρευνά του να

συσχετίζει το ποσοστό θυματοποίησης των μαθητών με και χωρίς σωματικές αναπηρίες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι μαθητές με εμφανέστερες αναπηρίες τέτοιου είδους και ιδίως οι άρρενες μαθητές είχαν διπλάσιες πιθανότητες να καταστούν θύματα σχολικής βίας σε σχέση με τους λοιπούς μαθητές.

Σε μια ακόμη έρευνα σε σχολεία της επαρχίας στην Αγγλία επιδιώχθηκε να μελετηθούν και να καταγραφούν εμπειρίες μαθητών των σχολείων αυτών που είχαν σωματικές ιδιαιτερότητες. Η (Llewellyn, 2007) προέβη στην έρευνα αυτή με αντικείμενο περί τους χίλιους μαθητές. Η έρευνα για άλλη μια φορά επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, αφού προέκυψε άρρηκτη σχέση σχολικής βίας και έλλειψης σωματικής ακεραιότητας.

Μια ακόμη κατηγορία διεθνών ερευνών αφορά αυτές με αντικείμενο μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Οι (Langevin, Bortnick, Hammer, & Wiebe, 1998) προσπάθησαν να ερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα σε ενδοσχολικό εκφοβισμό και τραυλισμό. Από την μελέτη προέκυψε πως τα παιδιά που τραύλιζαν γίνονταν θύματα εμπαιγμού από τους συνομήλικούς τους, οι οποίοι συνήθως προσπαθούσαν με περιπαιχτικό τρόπο να τους μιμηθούν.

Από έρευνα των (Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992) προέκυψε πως 12% περίπου των μαθητών σε ειδικά σχολεία εκφοβίζονταν, ενώ σε σχολικές μονάδες συνδιδασκαλίας που απαρτίζονταν από μαθητές χωρίς κάποια ιδιαιτερότητα ανερχόταν στο 7%. Εν συνεχεία, οι (Knox & Conti-Ramsden, 2003), σε έρευνά τους σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως το 1/3 περίπου των μαθητών με ιδιαιτερότητες οι οποίοι ήταν αντικείμενο έρευνας είχε εκφοβιστεί, ενώ και πάλι μόνον το 7% των παιδιών χωρίς τέτοιου είδους προβλήματα είχε υποστεί εκφοβισμό. Από όλες αυτές τις έρευνες προκύπτει κατά τρόπο αναντίρρητο ότι η ενδοσχολική βία σχετίζεται άμεσα με τη μορφή αναπηρίας που τυχόν έχει ένας μαθητής.

Μάλιστα, οι (Rose, Monda-AMaya, & Espelage, 2011) έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός αναπηρίας, τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα θυματοποίησης του εν λόγω μαθητή. Με όλα αυτά τα δεδομένα, συνεπώς, καλό είναι να μελετηθεί εάν συμφέρει τους μαθητές με τις αναπηρίες και τις μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθούν προγράμματα συνδιδασκαλίας με μαθητές

χωρίς τα προβλήματα αυτά ή πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία των μαθητών αυτών σε ξεχωριστές τάξεις ακόμη και μέσα στα σχολεία τυπικής παιδείας.

Όσοι υποστηρίζουν την τελευταία θέση θεωρούν πως στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα έρχονται σε επαφή με περισσότερους μαθητές χωρίς αντίστοιχα προβλήματα και άρα έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν σχολική βία.

Από την άλλη πλευρά, οι υπέρμαχοι της πρώτης άποψης, υποστηρίζουν πως η επαφή σε καθημερινή βάση όλων των παιδιών μεταξύ τους τους βοηθά ώστε να αναπτύξουν αμότερα αίσθημα αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης που οδηγεί σε περιορισμό της σχολικής βίας. Ταυτόχρονα θεωρούν ότι η λειτουργία διαφορετικών τάξεων στο ίδιο σχολείο ενισχύει την διαφορετικότητα και πυροδοτεί την ενδοσχολική βία (Bunch & Valeo, 2004), (Knox & Conti-Ramsden, 2003), (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007), (Rose, Monda-AMaya, & Espelage, 2011). Όμοια άποψη υποστηρίζουν και οι (Bunch & Valeo, 2004) ότι δηλαδή οι κοινές αίθουσες εν αντιθέσει με τις ειδικές βοηθούν στη μείωση φαινομένων βίας στα σχολεία.

Χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι οι μαθητές με ιδιαιτερότητες πολλές φορές δεν μπορούν να εντοπίσουν ότι έχουν υποστεί σχολική βία, αλλά και αν το αναγνωρίσουν αδυνατούν λόγω φοβίας και μειονεξίας που αισθάνονται να την αναφέρουν (Holzbauer, 2008). Εάν τελικά αναφέρουν το περιστατικό βίας συχνά αναχαιτίζονται, καθώς φοβούνται ότι δεν θα γίνει κάτι να περιοριστεί το φαινόμενο (Holzbauer, 2008).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες είναι πολύ πιθανό να μετατραπούν σε θύτες σχολικής βίας (Nabuzoka & Smith, 1993), (Rose, Espelage, & Monda-Amaya, 2009). Κατά τους (Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992). Η άσκηση βίας από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνό φαινόμενο λόγω του ότι έχουν αρκετές φορές υποστεί και οι ίδιοι βία και το κάνουν σαν αντίποινα και επιπλέον λόγω του ότι δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013), (Κουρκούτας, 2008), (Smith & Ananiadou, 2003).

Από πολλές έρευνες έχει προκύψει το συμπέρασμα ότι άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν αρκετά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των θυτών (θυμός, νευρικότητα, αντικοινωνικότητα κλπ) (Rodkin & Hodges, 2003) και συνεπώς είναι λογικό να συμμετάσχουν σε περιστατικά σχολικής βίας. Κατά τους

(Van Roekel, Scholte, & Didden, 2009), όσοι δίδασκαν σε αυτιστικούς μαθητές είχαν διαπιστώσει πολύ μεγάλα ποσοστά εμφάνισης ενδοσχολικής βίας από τους μαθητές αυτούς, ακριβώς για το λόγο ότι δεν είχαν οι αυτιστικοί μαθητές αυξημένες κοινωνικές ικανότητες και αδυνατούσαν να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομήλικούς τους. Σύμφωνα, άλλωστε, και με τους (Montes & Halterman, 2007) προέκυψε ότι οι αυτιστικοί μαθητές συνδυαστικά και με ΔΕΠΥ σε ποσοστό 59,8% είχαν πιθανότητες να γίνουν θύτες σχολικής βίας έναντι ποσοστού 23,9% των μαθητών χωρίς τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες.

Από άλλες έρευνες προέκυψε, επίσης, ότι ακόμη και μαθητές χωρίς ιδιαίτερα μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να εμπλακούν και αυτά σε περιστατικά σχολικής βίας (Baumeister, Storch, & Geffken, 2007), (Rose, Monda-AMaya, & Espelage, 2011).

Τέλος, αξιομνημόνευτες είναι και οι έρευνες εκείνες που επικεντρώνονταν στο ποιες μορφές εκφοβισμού δέχονταν συχνότερα τα παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Προέκυψε, λοιπόν, ότι υφίστανται συχνότερα σωματική αλλά και λεκτική βία με ταυτόχρονη μίμηση των πιο χαρακτηριστικών στοιχείων που προσδιορίζουν την αναπηρία τους (Llewellyn, 2007). Επιπρόσθετα, οι μαθητές με αναπτυξιακά προβλήματα, εν αντιθέσει με τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, έκαναν χρήση κυρίως έμμεσων μορφών σχολικής βίας (αποκλεισμό από το σύνολο των μαθητών) (Didaskalou, Andreou, & Vlachou, 2009).

Από πολλές έρευνες σε διεθνές επίπεδο αναδείχθηκε ότι τα νεαρά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που εμπλέκονταν σε ενδοσχολική βία εκδήλωναν προβλήματα στην ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη και είχαν πολλές πιθανότητες να εκδηλώσουν αγχώδεις διαταραχές και μοναχικότητα. Οι μαθητές-θύματα, μάλιστα, που είχαν υποστεί εκφοβισμό δεν είχαν εμπιστοσύνη στους συμμαθητές τους και δεν αισθάνονταν αρκετά ασφαλείς εντός του σχολικού χώρου. Αυτό τους οδηγούσε στην σχολική αλλά και κοινωνική απόσυρση και απομόνωση (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013), (Espelage, Bosworth, & Simon, 2001) (Nansel, et al., 2001), (Twyman, et al., 2010).

Πολυάριθμες ακόμη μελέτες έχουν διενεργηθεί όσον αφορά το θέμα της σχολικής βίας κυρίως σε αυτιστικά παιδιά και σε μαθητές που εμφανίζουν σύνδρομο Asperger. Αυτές οι κατηγορίες μαθητών λόγω των μη ανεπτυγμένων αρκετά



κοινωνικών ικανοτήτων έχουν πιο αυξημένες πιθανότητες να γίνουν αντικείμενα σχολικής βίας σε σύγκριση με παιδιά που διαθέτουν άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, οι μαθητές με αυτές τις ιδιαιτερότητες έχουν διπλάσια πιθανότητα να καταστούν θύματα κακοποίησης σε σχέση με τα παιδιά τυπικής αναπτυξιακής εξέλιξης (Crosse, Kaye, & Ratnofsky, 1993); (Sobsey, 1994). Αξίζει να σημειωθεί ότι το έτος 2009 σε έρευνά αποδείχθηκε ότι το 88% των μαθητών με αυτισμό στην Μασαχουσέτη είχε πέσει θύμα σχολικής βίας (Καραδήμα Β. , 2015), ενώ σε παρεμφερή μελέτη των ΗΠΑ η πλειοψηφία των παιδιών με Asperger υπέστη bullying από τους συμμαθητές του (Carter, 2009).

Σε μελέτη των (Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, & Williams, 2008) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Σέφιλντ όσον αφορά την κοινωνικότητα μαθητών με και χωρίς σύνδρομο Asperger έγινε χρήση δομημένης συνέντευξης ως μεθοδολογικό εργαλείο. Προέκυψε ότι οι έχοντες το σύνδρομο μαθητές δεν ήταν κοινωνικοί καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας στο σχολείο, δεν είχαν αναπτύξει φιλίες και άρα ήταν πιο εύκολοι στόχοι στο να υποστούν σχολική βία.

Ειδική κατηγορία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι και οι έχοντες Έρευνπροβλήματα συμπεριφοράς. Η κατηγορία, όμως, αυτή μαθητών συνήθως προβαίνουν σε πράξεις βίας και δεν είναι θύματα (Maag & Katsiyannis, 2012).

Τέλος, θα πρέπει να γίνει μνεία και σε έρευνες που συγκρίνουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με θύματα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανάμεσα στα τυπικά σχολεία και τα σχολεία ειδικής αγωγής. Μια τέτοιου είδους έρευνα είναι και αυτή των (Norwich & Kelly, 2004), η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης παιδιά με μέτριου βαθμού ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Η έρευνα οδήγησε στο πόρισμα ότι τα άρρενα παιδιά των ειδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υποστεί περισσότερη σχολική βία σε ποσοστό μάλιστα περί το 70% σε σχέση με τους συνομήλικούς τους στα γενικά σχολεία (ποσοστό 17%). Τουναντίον δεν διαπιστώθηκε μεγάλη διαφορά στα κορίτσια γενικών και ειδικών σχολείων. Στην πρωτοβάθμια, όμως, εκπαίδευση τα πορίσματα ήταν διαμετρικά αντίθετα αφού τα κορίτσια στην ειδική αγωγή είχαν υποστεί σε ποσοστό 42% σχολική βία στις ειδικές σχολικές μονάδες και 83% στην τυπική εκπαίδευση, ενώ στα άρρενα παιδιά η

διαφορά ήταν μηδαμινή. Το γενικό πόρισμα, συνεπώς, ήταν ότι η σχολική βία ήταν αρκετά πιο έντονη στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Συμπερασματικά, η σχολική βία δύναται να δημιουργήσει μεγάλη φοβία και άγχος στο σχολείο και το κοινωνικό σύνολο εν γένει (White & Loeber, 2008). Οι μαθητές της ειδικής αγωγής προέκυψε ότι συνήθως δέχονται αλλά ενίοτε προκαλούν οι ίδιοι σχολική βία και μάλιστα πολύ συχνότερα από τους λοιπούς μαθητές τυπικής αγωγής. Είναι, επίσης, σαφές ότι οι μαθητές αυτοί, όταν γίνονται θύματα βίας, εκδηλώνουν περισσότερο επιθετικές τάσεις συγκριτικά με τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης.

Λόγω του ότι η παρούσα εργασία αφορά και τον σχολικό εκφοβισμό λόγω εθνοπολιτισμικής ετερότητας, αξίζει να γίνει μια μικρή αναφορά και σε έρευνες που αφορούν τον ρατσιστικό εκφοβισμό. Έγινε έρευνα σε 82 ολλανδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Verkuyten & Thijs, 2002) ώστε να εξεταστεί το θέμα της ρατσιστικής θυματοποίησης. Σύμφωνα με τα τελικά πορίσματα, μαθητές από Τουρκία, Μαρόκο και Σουρινάμ γίνονταν ευκολότεροι στόχοι για σχολική βία, κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση σε σύγκριση με τους ολλανδούς μαθητές.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των (Moran, Smith, Thompson, & Whitney, 1993) που διεξήχθη σε Ασιάτες και λευκούς μαθητές προέκυψε ότι ναι μεν ο βαθμός εκφοβισμού ήταν πανομοιότυπος και στις δυο κατηγορίες αυτές μαθητών, πλην όμως οι μισοί τουλάχιστον από τους Ασιάτες μαθητές είχαν δεχθεί σχόλια εξευτελιστικά όσον αφορά τις ιδιαιτερότητές τους σε χρώμα, καταγωγή κλπ, γεγονός που δεν συνέβαινε με τους λευκούς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

#### **1.6. Συγκριτικά αποτελέσματα και σχολιασμός των ερευνών**

Από όλες τις προαναφερθείσες έρευνες προέκυψε ότι οι ιδιαιτερότητες και η διαφορετικότητα μεταξύ μαθητών που φοιτούν στο τυπικό σχολείο και σε αυτούς με ιδιαιτερότητες μάθησης ενισχύουν τον κίνδυνο σχολικής βίας εναντίον της τελευταίας ομάδας μαθητών. Μάλιστα, αποδείχθηκε άμεση σχέση ανάμεσα στο πρόβλημα και την αναπηρία που αντιμετωπίζουν και τη σχολική βία. Παιδιά με μαθησιακές, ψυχοσυναισθηματικές ή σωματικές δυσχέρειες προέκυψε ότι έχουν διπλάσιες, ακόμη και τριπλάσιες, πιθανότητες να πέσουν θύματα σχολικής βίας. Επιπλέον, επειδή τις περισσότερες φορές υπολείπονται σε αρκετές δεξιότητες έναντι των συνομήλικών

τους, εντάσσονται πολύ δυσκολότερα στο κοινωνικό σύνολο και το σχολικό περιβάλλον και έτσι σπανίως υποστηρίζονται από τους άλλους συμμαθητές τους.

Μεγάλο τμήμα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί πάνω στο θέμα προσπάθησε να προβεί σε σύγκριση ανάμεσα στα γενικά και ειδικά σχολεία, ενώ πολύ λίγες ήταν οι έρευνες εκείνες που επικεντρώθηκαν κατά βάση στην ειδική αγωγή. Οι περισσότερες μελέτες διεξήχθησαν ανάμεσα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να είναι ελάχιστες οι έρευνες και κατ' επέκταση οι πληροφορίες και τα συμπεράσματα που έχουμε όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολύ λίγες ήταν οι έρευνες που είχαν ως αντικείμενο τη συγκριτική επισκόπηση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το θέμα της σχολικής βίας.

Το κύριο εργαλείο έρευνας σχεδόν στο σύνολο των μελετών που αναλύθηκαν ανωτέρω ήταν αποκλειστικά το ερωτηματολόγιο. Σε πολύ λίγες χρησιμοποιήθηκε συνεπικουρικά και συμπληρωματικά η μέθοδος της συνέντευξης (δομημένης-μη δομημένης) και της παρατήρησης (Παπαζήση, 2016).

Αν και η πλειοψηφία των μελετών αφορά τη συγκριτική επισκόπηση τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, εντούτοις υπήρξαν και μελέτες που ασχολήθηκαν και με το θέμα της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα με τους υπόλοιπους μαθητές, ώστε να βρεθούν οι καταλληλότεροι και αμεσότεροι τρόπου ομαλής ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι έρευνες, όμως, αυτές δεν επικεντρώθηκαν τόσο στις συνέπειες του ενδοσχολικού εκφοβισμού στους μαθητές-θύματα όσο στις αιτίες εμφάνισης της βίας (διαφορετικότητα σε φύλο, ηλικία κλπ) και στις μορφές που είχαν οι εν λόγω εκφοβιστικές συμπεριφορές.

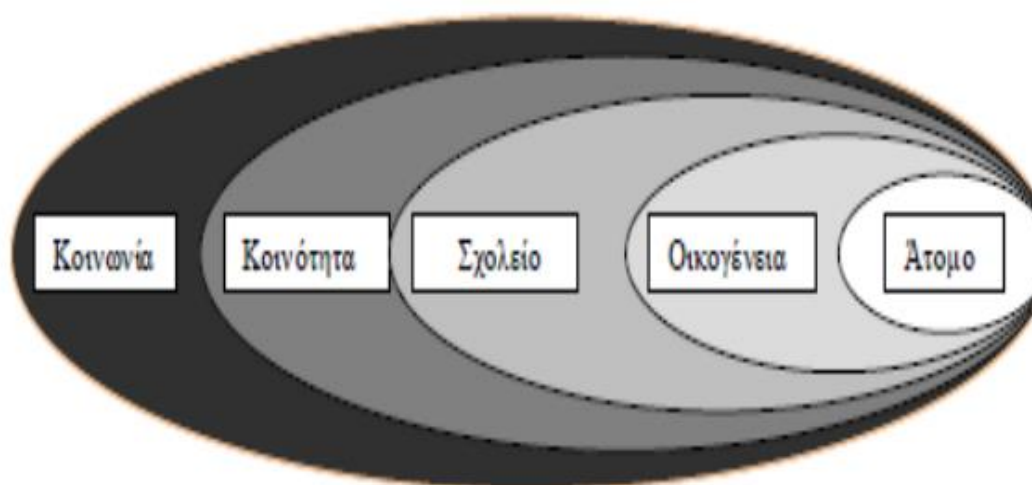
Όλες αυτές οι παρατηρήσεις επί των μέχρι τώρα διενεργηθέντων μελετών καταδεικνύουν την ανάγκη βελτίωσής τους και επέκτασής τους. Καλό είναι, λοιπόν, να επεκταθούν οι έρευνες ώστε να συγκεντρωθούν πιο πολλά δεδομένα και για πιο πολλές σχολικές μονάδες. Ιδίως στον ελλαδικό χώρο οι έρευνες πάνω στο υπό κρίση θέμα είναι εξαιρετικά περιορισμένες και θα πρέπει να επεκταθούν. Επιπλέον, καλό είναι να ερευνηθεί εάν υπάρχουν ορισμένες κατηγορίες παιδιών που γίνονται πιο εύκολα θύματα σχολικής βίας σε σχέση με άλλα και εάν και κατά πόσο αυτό οφείλεται σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Τέλος, πρέπει να προταθούν

ορισμένα προστατευτικά μέτρα (π.χ. ειδικά τμήματα) που να στοχεύουν στην προώθηση και εύρεση καινοτόμων μέτρων και στρατηγικών που να αντιμετωπίζουν με καίριο τρόπο τη σχολική βία (Olweus, Limber, & Mihalic, Blueprints for Violence Prevention: Book Nine – Bulling Prevention Programm, 1999).

Τέλος, από όλες της έρευνες προέκυψε ότι η σχολική βία στα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες προκάλεσε σε αυτά σοβαρότατα προβλήματα που επιδείνωσαν την ήδη επιβαρυνόμενη κατάστασή τους. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, εκδήλωση αγχώδους διαταραχής και κατάθλιψης, αδυναμία προσαρμογής, δυσκολίες στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων είναι ορισμένα από τα προβλήματα αυτά ( Reiter & Lapidot-Lefler, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΙΤΙΑ-ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Ε.Ε.Α. ΚΑΙ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Κατά τη θεωρία του κοινωνικού-οικολογικού μοντέλου, ένα σύνολο από διάφορους παράγοντες (ατομικούς ή κοινωνικούς) αυξάνουν τις πιθανότητες να καταστεί ένα άτομο θύτης ή θύμα. Με βάση την κάτωθι εικόνα προκύπτει ότι το άτομο βρίσκεται στο επίκεντρο στις περιπτώσεις ενδοσχολικού εκφοβισμού, ενώ όλοι οι λοιποί παράγοντες αλληλοσυνδέονται και ασκούν επιρροή στο άτομο.



**Εικόνα 1.** Θέση ατόμου (θύμα ή θύτης) με το σύστημα αλληλεπίδρασης παραγόντων εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού. Πηγή: [http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/sxolikos\\_ekfovismos.pdf](http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/sxolikos_ekfovismos.pdf)

Οι βασικότεροι παράγοντες που ενισχύουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό είναι οι κάτωθι:

### 2.1. Ατομικοί παράγοντες

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε ατόμου διαμορφώνουν και προκαλούν επιθετικότητα στην συμπεριφορά του (Bosworth, L Espelage, & R. Simon, 1999). (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005) (Hunt, 2006).

Οι (Hunt, 2006) και (Olweus, 2009) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι μια κύρια αιτία επιθετικότητας ενός ατόμου συνιστά το γεγονός ότι η επιθετικότητα δυστυχώς πλέον θεωρείται ένας αποδεκτός τρόπος να επιλύσει κάποιος τις διαφορές

του με τρίτους. Στο ίδιο ως άνω συμπέρασμα οδηγήθηκαν και οι (Bosworth, L Espelage, & R. Simon, 1999), οι οποίοι επιπρόσθετα κατέληξαν στο ότι οι μαθητές-θύτες είναι περισσότερο αντικοινωνικοί και επιθετικοί σε σχέση με τους λοιπούς συνομήλικούς τους.

Οι μελετητές (L Espelage, Bosworth, & R. Simon, 2001) (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001), 2001, (Klomek, Marrocco, Kleinman, & Schonfeld, 2007) έχουν συμπεράνει επιπρόσθετα ότι το αυξημένο άγχος και η κατάθλιψη καθιστούν ένα άτομο ακόμη πιο επιρρεπές να υποστεί βία. Την εν λόγω θέση ενίσχυσε έρευνα που διενεργήθηκε από τους (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005) σε σχολεία της Ολλανδίας, όπου προέκυψε ότι οι αγχώδεις και καταθλιπτικοί μαθητές έφευγαν θύματα ενδοσχολικού εκφοβισμού καθώς είχαν λιγότερη αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση συγκριτικά με τα παιδιά που δεν αντιμετώπιζαν συμπεριφορικά προβλήματα. Σε διαμετρικά αντίθετο αποτέλεσμα οδηγήθηκαν οι (Bond, B Carlin, Thomas, & Rubin, 2001), κατά τους οποίους ουδεμία σχέση υφίσταται ανάμεσα στη θυματοποίηση μαθητών και στο αυξημένο άγχος και κατάθλιψη που μερικοί από αυτούς εκδηλώνουν.

## **2.2. Οικογενειακοί παράγοντες**

Βαρυσήμαντη είναι η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στο να εκδηλώσει ένα νεαρό μέλος βίαιη και επιθετική συμπεριφορά σε συνομήλικούς του. Οι αυταρχικοί, τιμωρητικοί και μη υποστηρικτικοί γονείς συνιστούν παράγοντες κινδύνου να γίνουν θύτες ή θύματα τα παιδιά ενδοσχολικού εκφοβισμού (Bowes, et al., 2009), (Espelage & Swearer, 2003), (Georgiou, 2008), (Κουρκούτας Ε., 2008), (Κουρκούτας, 2011), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Rigby, 2008). Το ίδιο ισχύει για τη χρήση βίας στο οικογενειακό περιβάλλον ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, τη συναισθηματική παραμέληση, την έλλειψη τρυφερότητας, την αδιαφορία των γονέων στα παιδιά τους αλλά και την απουσία τιμωρίας τους όταν εκδηλώνουν αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά.

Τέλος, όταν η μητέρα είναι υπέρ του δέοντος αγχωμένη κατά την ανατροφή των τέκνων της και υπερπροστατευτική, δημιουργεί παιδιά παθητικοποιημένα, ναυαγικά, άβουλα και με μικρή αυτοπεποίθηση που στοχοποιούνται εύκολα και αδυνατούν να διαχειριστούν μόνα τους τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται (Georgiou, 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

### **2.3. Σχολικοί παράγοντες**

Το σχολικό περιβάλλον είναι, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, βασικός παράγοντας εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών. Φαινόμενα επίτασης ενδοσχολικού εκφοβισμού στα πλαίσια του σχολείου είναι η ανταγωνιστικότητα, η έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση, η μη ενθάρρυνση του μαθητή όταν παίρνει πρωτοβουλίες, η σιωπηρή αποδοχή μιας βίαιης συμπεριφοράς, η μη συνεργασία καθηγητών-γονέων, η απουσία προγραμμάτων ψυχολογικής στήριξης των μαθητών.

Είναι, λοιπόν, τεράστια η σπουδαιότητα του σχολικού παράγοντα στην ψυχοκοινωνική ισορροπία των μαθητών. Μαθητές που έχουν θετική εικόνα για το σχολείο που φοιτούν, δεν εκδηλώνουν συνήθως επιθετικές τάσεις. Κατά συνέπεια, είναι αδήριτη ανάγκη το σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος (μαθητές, εκπαιδευτικοί) με την αρωγή των γονέων να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που συμβάλλουν στην πρόληψη και καταστολή του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού (Flaspohler, Gibson, & Vanderzee, 2009), (Hong & Espelage, 2012), (Smith & Ananiadou, 2003).

### **2.4. Γενετικοί παράγοντες**

Ελάχιστες μελέτες έχουν διεξαχθεί όσον αφορά αυτόν τον παράγοντα και σχεδόν όλες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ γενετικών παραγόντων και εκδήλωσης επιθετικότητας των μαθητών (Espelage & Swearer, 2003), (Olweus, 2009).

### **2.5. Κοινωνικοί παράγοντες**

Η πληθυσμιακή αύξηση (ιδίως σε μεγαλουπόλεις), η απουσία χώρων αθλητισμού και ψυχαγωγίας, η μη συχνή επαφή του ατόμου με τη φύση, η πολύωρη εργασία, η ανεργία, η απουσία συχνών κοινωνικών επαφών, η ανοχή βίας σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες, πρόσφυγες, γυναίκες και παιδιά), καθώς και οι κοινωνικές ανισότητες εντείνουν τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.

### **2.6. Χαρακτηριστικά μαθητών-θυτών**

Οι θύτες είναι συνήθως παιδιά επιρρεπή στην επιθετικότητα, έχουν αυταρχική προσωπικότητα και είναι παρορμητικά και οξύθυμα (Olweus, 1995). Εκνευρίζονται πολύ εύκολα όταν δεν συμβαίνουν τα πράγματα όπως αυτά θέλουν, δεν δέχονται τη μη πραγμάτωση των δικών τους επιθυμιών, αισθάνονται ότι απειλούνται από κάποιους, κάνουν χρήση βίας κατά την επίλυση των συγκρούσεών τους με τρίτους,

συμπεριφέρονται ως αρχηγοί της παρέας τους και δημιουργούν δικές τους «κλίκες». (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), (Στασινός, 2013).

Θέλουν να κυριαρχούν και να επιβάλλονται στους συνομήλικούς τους και έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης. Εκδηλώνουν αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων τους και δεν μπορούν να αντιληφθούν τα όρια του ανεκτού. Χαρακτηρίζονται από ανικανότητα τήρησης κανόνων σωστής συμπεριφοράς, εμφανίζουν ελάχιστο άγχος, αδυνατούν να διαχειριστούν την επιθετική τους συμπεριφορά και κάνουν παρέα με όσους τους αντιμετωπίζουν ως ανώτερους από τους ίδιους τους εαυτούς τους (Craig, 1998), (Olweus D. , *Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions*, 1995).

Τέλος, αναφορικά με την απόδοση στα μαθήματα των μαθητών-θυτών υποστηρίζεται ότι αυτή η κατηγορία έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Buhs, Herald, & Ladd, 2006). Έχουν δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο και αισθάνονται απέχθεια προς αυτό (Graham, Bellmore, & Mize, 2006), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001). Ωστόσο, χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι θύτες δεν επιλέγουν ως θύματα πάντα μαθητές με υψηλές επιδόσεις και συνεπώς η ανταγωνιστικότητα στο σχολείο όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις δεν ενισχύει τον εκφοβισμό (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Ίδια είναι και η θέση του (Olweus, 1995) που δεν συνδέει τον ενδοσχολικό εκφοβισμό με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την σχολική αποτυχία.

### **2.7. Χαρακτηριστικά μαθητών-θυμάτων**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα θύματα διακρίνονται σε δυο βασικές κατηγορίες: α) τους παθητικούς και β) τους προκλητικούς (Dawkins, 1996), (Mishna F. , 2003). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν άτομα με αδύναμο χαρακτήρα (Dawkins, 1996). Πρόκειται για παιδιά που είναι ευαίσθητα, ντροπαλά, χωρίς φίλους και σωματικά πιο αδύναμα από τους συνομήλικούς τους (Olweus, 1993). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν άτομα που η όλη τους συμπεριφορά εκνευρίζει τους γύρω τους που τα συναναστρέφονται (Mishna F. , 2003). Συνήθως τα άτομα αυτής της κατηγορίας έχουν κακή αντιμετώπιση από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Carney & Merrell, 2001), (Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997). Κοινό χαρακτηριστικό και για τις δυο ως άνω κατηγορίες είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον, στατιστικά, τα θύματα είναι συνήθως μικρόσωμα, νωχελικά, υποτονικά με γονείς που δεν τους αφήνουν μεγάλα περιθώρια ανεξαρτητοποίησης.



Συχνά έχουν κάποιο χαρακτηριστικό που τους διαφοροποιεί αρκετά από τους λοιπούς μαθητές (παχύσαρκα, πολύ καλοί μαθητές, άλλης εθνικότητας και χρώματος), αυτοπεριορίζονται, αντιδρούν με υπερβολικό κλάμα ή θυμό σε κάποιο σχόλιο άλλου κλπ. Είναι άτομα αδύναμα και στοχοποιούνται πολύ εύκολα, καθώς οι θύτες ξέρουν ότι είναι ανίκανοι να αντιδράσουν (Espelage & Swearer, 2003), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Rigby, 2008).

Συνήθως, λοιπόν, το παιδί που θυματοποιείται διαφοροποιείται από τους λοιπούς συνομηλικούς του είτε εξωτερικά είτε ως προς άλλα κριτήρια όπως η διαφορετική θρησκεία, καταγωγή, ιδιαίτερες σεξουαλικές επιθυμίες κλπ. Οι επιθέσεις που του γίνονται εντελώς αναίτια, το οδηγούν σε σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα που το στιγματίζουν (Hannish & Guerra, 2002), (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Επίσης, τα άτομα αυτά, αδυνατώντας να διαχειριστούν την όλη κατάσταση, συχνά γίνονται αυτόχειρες (Batsche & Knoff, 1994).

Όσον αφορά τώρα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-θυμάτων, πρόκειται για άτομα ντροπαλά, με αδύναμο χαρακτήρα, αδυνατούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, έχουν αρκετό άγχος, νιώθουν απομονωμένοι και μη κοινωνικά αρεστοί, δεν έχουν φίλους, συχνά απουσιάζουν από το σχολείο, έχουν ανασφάλειες και ενίοτε τάσεις αυτοκτονίας.

Όσον αφορά τώρα τα σωματικά συμπτώματα που εκδηλώνουν οι μαθητές-θύματα, αυτοί εμφανίζουν σοβαρούς πονοκεφάλους, κοιλιακούς και μυϊκούς πόνους, έχουν δυσκολία στον ύπνο, διαταραχές στο φαγητό, συχνή ενούρηση κλπ. Όταν ο εκφοβισμός προς τα άτομα αυτά λάβει δραματικές διαστάσεις συχνά έχει παρατηρηθεί το άτομο-θύμα να αλλάζει ξαφνικά συμπεριφορά και από ντροπαλό να γίνεται επιθετικό και να εκδικείται τον θύτη για όσα βίωσε εξαιτίας του (Roland & Munthe, 1989), (Flannery, Wester, & Singer, 2004). Είναι το σημείο που το θύμα πλέον γίνεται θύτης και θέλει να εκδικηθεί για όλα όσα έχει βιώσει όλα τα μαθητικά του χρόνια.

Τέλος, όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις του μαθητή-θύματος, αυτές συνήθως είναι χαμηλές εξαιτίας της ψυχολογικής πίεσης που βιώνει από τον θύτη (Batsche & Knoff, 1994). Το θύμα αποφεύγει να συμμετέχει σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, αισθάνεται άβολα σε τυχόν συνεργασία, δεν συγκεντρώνεται εύκολα και γενικά αποφεύγει σχολικές δραστηριότητες (Hawker & Boulton, 2000).

Γενικά, το θύμα νιώθει να απειλείται στο σχολείο, έχει θυμό απέναντι στους συνομήλικούς του, ντρέπεται για όσα του συμβαίνουν και διαρκώς βιώνει συναισθήματα απόρριψης που έχουν αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή του.

### **2.8. Χαρακτηριστικά μαθητών- παρατηρητών**

Τα παιδιά θεατές διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ρόλο στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Είτε δεν αντιδρούν σε όσα διαδραματίζονται μπροστά τους είτε επεμβαίνουν να σταματήσουν τον θύτη είτε γίνονται και οι ίδιοι συμμετοχοί στον εκφοβισμό (Padgett & Notar, 2013). Όταν γελούν ή σχολιάζουν θετικά την συμπεριφορά του θύτη, ενισχύουν την παράνομη συμπεριφορά του. Όταν δεν δίνουν καμία σημασία στον θύτη ή τον επικρίνουν απλά και πάλι ενισχύουν την παράνομη συμπεριφορά του τελευταίου προσπαθώντας αυτός να τους κερδίσει με το μέρος του.

Βέβαια πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε παιδί επηρεάζεται διαφορετικά σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού που παρακολουθεί να εκτυλίσσονται δίπλα του. Ανάλογα με τη στάση τους τα παιδιά (μαθητές)-παρατηρητές χωρίζονται σε:

- αυτά που νιώθουν άσχημα που δεν επεμβαίνουν να σταματήσουν τον θύτη
- αυτά που αδιαφορούν πλήρως και απομακρύνονται από το περιστατικό για να μην έχουν καμία απολύτως ανάμειξη
- αυτά που ενδεχομένως νιώθουν ότι μπορεί ο θύτης να στραφεί εναντίον τους στη συνέχεια και αναγκαστικά δείχνουν να αποδέχονται τη συμπεριφορά του, καίτοι διαφωνούν με αυτή και αισθάνονται ένοχα που δεν αντιδρούν
- όσα χλευάζουν το αντικείμενο βίας και εκθειάζουν τον δράστη και στην πραγματικότητα γίνονται συνεργοί του θύτη.

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι κατά τους (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001), (Κουρκούτας Ε., 2008) ο ενδοσχολικός εκφοβισμός εξαφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό (περί το 57%) όταν επεμβαίνουν εις βάρος του θύτη οι μαθητές-παρατηρητές.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ ΜΕ Ε.Ε.Α. ΚΑΙ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ**

Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνδέεται με προβλήματα σε διάφορα επίπεδα τόσο στον θύτη και στο θύμα όσο και στους παρατηρητές. Οι συνέπειες στους μαθητές-θύματα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερες, αφού η κατηγορία αυτή δεν έχει αναπτύξει δεξιότητες αντιμετώπισης άγχους και λοιπών προβλημάτων που προκαλούνται από τον εκφοβισμό (Ervin, 2011).

Επιδρά, ωστόσο, αρνητικά τόσο στην ψυχική υγεία των παιδιών που τον υφίστανται καθώς υφίστανται ψυχοκοινωνική δυσφορία (Espelage, Bosworht, & Simon, 2001), (Espelage & Swearer, 2003), (Kaltiala, Rimpelä, Marttunen, & Rimpela, 1999), (Klomek, Marrocco, Kleinman, & Schonfeld, 2007), (Κουρκούτας Ε., 2008), (Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1999), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Van der Wal, De Wit, & Hirasig, 2003) όσο και στη σωματική προκαλώντας συχνά δυσκολίες με τον ύπνο, έντονες ημικρανίες και μυϊκούς σπασμούς (Espelage & Swearer, 2003), (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2004), (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999), (Κουρκούτας Ε., 2008), (Rigby Κ. , 2008), (Salmon, James, & Smith, 1998), (Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996).

Οι μαθητές-θύματα του ενδοσχολικού εκφοβισμού εκδηλώνουν δυσκολία ένταξης στο κοινωνικό σύνολο και αναπτύσσουν δύσκολα διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ εμφανίζουν και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Κουρκούτας Ε., 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Είναι πιθανό τέλος, να παρουσιάσουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ακόμη να μην επιθυμούν να βρίσκονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Buhs, Herald, & Ladd, 2006), (Graham, Bellmore, & Mize, 2006), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001), (Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010), (Κουρκούτας Ε., 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001), (Parker & Asher, 1987). Πιο αναλυτικά:

#### **3.1. Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο**

Οι βίαιες συμπεριφορές στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και εθνοπολιτισμική ετερότητα οδηγούν τους τελευταίους να μην επιθυμούν να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες και να μην επιθυμούν να έχουν καλές επιδόσεις. Πολλές φορές, μάλιστα, παρατηρείται ακόμη και ολοκληρωτική παραίτηση των μαθητών αυτών (Holzbauer & Conrad, 2010). Όταν βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον νιώθουν μεγάλη ένταση, ντροπή, μοναξιά, απομονώνονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές

τους και δεν πιστεύουν στον εαυτό τους (Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011). Αποτέλεσμα των ανωτέρω είναι η κατηγορία αυτή μαθητών να ζουν λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους απομονωμένοι από την υπόλοιπη τάξη και να νιώθουν ψυχοκοινωνική δυσφορία (Αλαμπρίτης, 2008). Χρήζει δε ιδιαίτερας μνείας το γεγονός ότι ο μαθητής-θύμα έχει καμιά φορά ενοχές επειδή προκάλεσε την επιθετική συμπεριφορά εναντίον του (Αλαμπρίτης, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες που κατά καιρούς έχουν διενεργηθεί, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα εμφανίζουν λόγω του σχολικού εκφοβισμού μεγάλες συναισθηματικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη, σύνδρομο μετατραυματικού στρες και άγχος (Κουρκούτας Ε., 2008), (Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1999), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Van der Wal, De Wit, & Hirasing, 2003). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί ένα μικρό ποσοστό των μαθητών-θυμάτων (5-10%) φοβούμενο μήπως ξαναβιώσει βία δεν εξέρχεται από την οικία του (Rigby & Slee, 1993).

Έχουν γίνει έρευνες εάν οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές υφίστανται πριν ή μετά την εκδήλωση εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους (Bond, Carlin, Thomas, & Rubin, 2001) η σχολική βία που εκδηλώνεται εις βάρος των κοριτσιών λαμβάνει χώρα πριν την εκδήλωση αγχωδών διαταραχών. Υπήρξαν, όμως, και μελέτες που οδηγήθηκαν στο αντίθετο συμπέρασμα και από τις οποίες προέκυψε ότι τα εσωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα προηγούνται και αυξάνουν τις πιθανότητες να υποστεί ένας μαθητής σχολικό εκφοβισμό (Hodges & Perry, 1999).

Όσοι συμμετέχουν σε περιστατικά βίας έχει διαπιστωθεί να εκδηλώνουν επιπρόσθετα αυξημένη ανασφάλεια, νιώθουν δυστυχισμένοι, δεν έχουν αυταξία και συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς (Κουρκούτας Ε., 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Rigby K. , 2008).

Τέλος, αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αλλά και πολιτισμική ετερότητα που είχαν εκτεθεί συχνά σε ενδοσχολικό εκφοβισμό, εμφάνισαν αυτοκτονικές τάσεις (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009), (Klomek, Marrocco, Kleinman, & Schonfeld, 2007), (Κουρκούτας Ε., 2008). Οι αυτοκτονικές αυτές τάσεις ενισχύονται βέβαια και από ένα αρνητικό και αδιάφορο περιβάλλον (Herba, et al., 2008).

Τα παιδιά αυτά νιώθουν αποτυχημένα, αισθάνονται μειονεκτικά και απομονώνονται και έτσι είναι πιο πιθανό να ξαναπέσουν θύματα ενδοσχολικής βίας και όλα αυτά γίνονται ένας φαύλος κύκλος (Carney & Merrell, 2001).

### **3.2. Σε επίπεδο σωματικής υγείας**

Έχει προκύψει από έρευνες που έχουν γίνει στους μαθητές με ιδιαιτερότητες ότι ο σχολικός εκφοβισμός τους έχει προκαλέσει αρκετά σωματικά προβλήματα, όπως ημικρανίες, κακή διάθεση, αίσθημα ζάλης, δύσπνοια, νευρικότητα και συχνή ενούρηση (Espelage & Swearer, 2003), (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005), (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999), (Κουρκούτας Ε., 2008).

Οι ανωτέρω μαθητές, μάλιστα, εκδήλωναν τα προαναφερθέντα ψυχολογικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα κυρίως σε περιόδους που η συχνότητα του εκφοβισμού ήταν εντονότερη και συχνότερη.

Τέλος, αρκετό ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας των (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2004), που οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο θύτης δεν εμφάνιζε σε σχέση με το θύμα ψυχοσυναισθηματικού τύπου προβλήματα. Τα θύματα, εν αντιθέσει με τους θύτες, εμφάνιζαν αρκετά άγχος και καταθλιπτικές τάσεις.

### **3.3. Σε κοινωνικό επίπεδο**

Σύμφωνα με διενεργηθείσες έρευνες, οι μαθητές που έχουν υποστεί ενδοσχολικό εκφοβισμό εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine, & Maughan, 2008), (Kaltiala, Rimpelä, Marttunen, & Rimpela, 1999), (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001). Οι μεν θύτες εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές, όπως βία, υπερκινητικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, κατανάλωση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, οπλοκατοχή κλπ (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001). Μάλιστα, κατά (Ahmed & Braithwaite, 2004) και (Bradshaw, Waasdorp, Goldweber, & Johnson, 2012) όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι ο μαθητής-θύτης, τόσο εντονότερη είναι η αποκλίνουσα συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα, ο (Olweus, 1995) υποστήριξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών-θυτών (περί το 60%) έως την ηλικία των 24 ετών είχε ανάμειξη με τις αστυνομικές και δικαστικές αρχές. Υποστηρίζεται, τέλος, ότι οι μαθητές-θύτες έχουν αδυναμία συνεννόησης και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους και έχουν εσφαλμένη πεποίθηση ότι η ανάρμοστη συμπεριφορά είναι επιτρεπτή (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001). Επιπρόσθετα, κατά τους (Rose,

Swenson, & Waller, 2004), πολλοί θύτες χρησιμοποιούν συγκεκριμένους κάθε φορά και προβλεπόμενους τρόπους για να χειραγωγήσουν τα θύματά τους.

Έχει προκύψει, επιπλέον, από έρευνες ότι ακόμη και οι μαθητές-θύματα εκδηλώνουν, όπως και οι θύτες, επιθετικότητα και βίαιη συμπεριφορά, αλλά όχι τόσο πολύ όσο οι τελευταίοι (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001), (Sullivan, Farrel, & Kliewer, 2006). Συνήθως οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα-θύματα δυσκολεύονται στην ανάπτυξη διαπροσωπικών επαφών, είναι καχύποπτοι στους τρίτους και δεν έχουν αρκετές φιλικές σχέσεις (Espelage & Swearer, 2003), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001), (Κουρκούτας Ε., 2008), (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

#### **3.4. Σε επίπεδο ακαδημαϊκής εξέλιξης**

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες ο σχολικός εκφοβισμός έχει σχέση άμεση με τη χαμηλή σχολική απόδοση και την αρνητικότητα ορισμένων μαθητών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον (Andreou, Didaskaloy, & Vlachou, 2007). Όταν οι μαθητές έχουν απορία πάνω σε ένα εκπαιδευτικό θέμα, δεν την εκφράζουν από φόβο μήπως γίνουν θύματα εκ νέου (Byrne, 1994). Επιπρόσθετα, και αφού υπάρχει η απόρριψη από τους συμμαθητές τους, αποκλείουν τους εαυτούς τους από τα δρώμενα της τάξης και αυτοπεριθωριοποιούνται. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε κακές σχολικές αποδόσεις (Buhs, Herald, & Ladd, 2006), γεγονός που υποστηρίζει και ο (Olweus, 1993), θεωρώντας ότι οι βαθμολογίες των αντικειμένων βίας είναι αρκετά πιο χαμηλές από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Επιπρόσθετα, μελέτες που έχουν λάβει χώρα σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών-θυμάτων έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτοί λόγω και της κακής ψυχολογικής τους κατάστασης από τον εκφοβισμό έχουν σαφώς χειρότερες επιδόσεις αναλογικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο εκφοβισμός τους κάνει να απεχθάνονται το σχολείο, να νιώθουν ανασφάλεια εντός αυτού, να απουσιάζουν από την τάξη και να μην έχουν καλές επιδόσεις (Parker & Asher, 1987).

Παρεμφερή είναι τα αποτελέσματα για τους μαθητές-θύτες (Graham, Bellmore, & Mize, 2006), (Haynie, Nansel, Eitel, & Crump, 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες, όπως και τα θύματα (Oliveira Pereira, Mendonça, Nero, & Valente, 2004), συχνά δεν έχουν καλές σχολικές επιδόσεις (Buhs, Herald, & Ladd, 2006), (Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005) (Schwartz, Farver, Chang, & Lee-Shin,

2002), καθώς έχει αποδειχθεί ότι η κοινωνικότητα των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών.

### **3.5. Συνέπειες στους παρατηρητές**

Σημαντικές είναι και οι αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού όσον αφορά τους παρατηρητές, οι οποίοι ανήμποροι να βοηθήσουν αισθάνονται θλίψη και στενοχώρια (Cunningham, 2007), (Hazler, 1996). Αισθάνονται φοβία να συναναστραφούν και να βοηθήσουν το θύμα, μήπως στη συνέχεια γίνουν και αυτοί θύματα (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009). Η αδυναμία που νιώθουν στο να βοηθήσουν το θύμα, τους κάνει να νιώθουν ενοχές και μειονεκτικά (Cowie, 2004).

Όπως είναι λογικό, οι μαθητές-θεατές νιώθουν αποστροφή συχνά προς το σχολείο όταν σε συχνή βάση βιώνουν κρούσματα βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στο σχολείο επικρατεί αρνητικό κλίμα, δεν υπάρχει καθόλου εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών και δημιουργούνται αναπόφευκτα κλίκες (Marsh, Parada, Craven, & Finger, 2004). Αυτό φυσικά τους αποσπά κατά τη μαθησιακή διαδικασία μάθησης στο σχολείο και μειώνεται και η σχολική απόδοση αυτών (Alcaraz, Kim, & Grendron, 2010), (Nishina A. , 2004), (O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

### **4.1. Πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού**

Πολλά είναι τα περιστατικά βίας που τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει γνωστά μέσω των ΜΜΕ και δυστυχώς έχουν οδηγήσει τα θύματα ακόμη και σε απώλεια της ίδιας τους της ζωής (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Κατά τους (Levine & Tamburrino, 2014), «160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από το σχολείο, φοβούμενοι μήπως πέσουν θύματα εκφοβισμού».

Σύμφωνα με (Mishna, 2003) πολλές είναι οι αρνητικές συνέπειες της βίας στο σχολείο κοινωνικά και ψυχικά ακόμη και στην ενήλικη ζωή του ατόμου που την βιώνει (Son, Parish, & Peterson, 2012). Οι θύτες συνήθως εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά και κάνουν χρήση απαγορευμένων ουσιών, ενώ τα θύματα κλείνονται ακόμη περισσότερο στον εαυτό τους (Mishna, 2003). Είναι, λοιπόν, αδήριτη η ανάγκη ύπαρξης και εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων που προλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν τον ενδοσχολικό εκφοβισμό (Mishna, 2003), (Levine & Tamburrino, 2014). Αυτό είναι ακόμη πιο επιτακτικό όταν η βία αφορά άτομα με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Mishna, 2003).

#### **4.1.1. Ειδικά προγράμματα που βελτιώνουν και ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά**

Αρχικά τα προγράμματα στόχευαν στην τροποποίηση των ατομικών στοιχείων συμπεριφοράς ώστε στη συνέχεια αυτό να οδηγήσει σε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με βίαιη συμπεριφορά (Kim, Doh, Hong, & Choi, 2011)).

Τα αρχικά, όμως, αυτά προγράμματα δεν είχαν μεγάλη επιτυχία, καθώς οι μαθητές δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ότι οι νέες δεξιότητες που αποκτούσαν μπορούσαν και έπρεπε να τις εφαρμόσουν στην εν γένει ζωή τους (Mishna, 2003).

#### **4.1.2. Συστημικό μοντέλο παρέμβασης**

Με βάση το εν λόγω μοντέλο, για την καταστολή και πρόληψη του φαινομένου βίας στις σχολικές μονάδες καλό είναι να ελεγχθούν και αντιμετωπιστούν οι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που ασκούν επιρροή στον μαθητή και τον κάνουν να εκδηλώνει μια επιθετική συμπεριφορά (Levine & Tamburrino, 2014).

Στα εν λόγω προγράμματα, όμως, καλό είναι να συμμετέχει κάθε σχολικός παράγοντας και να δημιουργηθεί ένα ασφαλές σχολικό κλίμα (Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010). Τα προγράμματα αυτά βοηθούν να υπάρχει σεβασμός στο



διαφορετικό, να γίνονται οι μαθητές πιο ευαισθητοποιημένοι, να συμμετέχει το οικογενειακό περιβάλλον στα σχολικά δρώμενα, να υπάρχει στο σχολείο ένας συγκεκριμένος κώδικας ανεκτής συμπεριφοράς, να ενθαρρύνονται οι κοινωνικές δεξιότητες, να επιλύονται άμεσα οι συγκρούσεις μαθητών και οι θύτες πρέπει να αποζημιώνουν τα θύματα για την όλη κακή συμπεριφορά τους (Mishna, 2003).

Για την εφαρμογή και επιτυχία των προγραμμάτων αυτών συμβάλλουν ειδικοί ψυχικής υγείας, οι οποίοι παρεμβαίνουν στα πιο δύσκολα περιστατικά βίας στο σχολείο (Mishna, 2003).

Με τα προγράμματα αυτά διεξάγονται συζητήσεις μεταξύ των μαθητών με συντονιστή τον εκπαιδευτικό, γίνονται συζητήσεις ή γράφουν γράμματα οι ίδιοι οι μαθητές σε καθημερινή βάση για τα συναισθήματα που βιώνουν ώστε να αποκτήσουν οι τελευταίοι μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, συντάσσεται ένα σχολικό περιοδικό όπου κάθε παιδί μπορεί να γράψει ή ζωγραφίσει τα συναισθήματά του, κάθε μαθητής φτιάχνει ένα δικό του «ειρηνικό πλάσμα» το οποίο επιλύει τυχόν συγκρούσεις στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν εκφράζοντας τη γνώμη τους στον εκπαιδευτικό κατά πόσο πρέπει να τιμωρηθεί ο θύτης και ποια πρέπει να είναι η τιμωρία του (Rigby & Smith, 2011) .

Σε όλα αυτά τα προγράμματα βαρυσήμαντη είναι η θέση των δασκάλων και της οικογένειας που μπορούν να παρέμβουν και να επιλύσουν άμεσα και αποτελεσματικά την όποια σύγκρουση. Για τον σκοπό, όμως, αυτόν θα πρέπει πρώτα να έχουν λάβει και την κατάλληλη κατάρτιση (Mishna, 2003).

#### **4.1.3. Προγράμματα ατομικών ή ομαδικών συμβουλευτικών συνεδριών**

Κατά τη διάρκεια ατομικών συνεδριών το θύμα νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και εκφράζει πιο άνετα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ο επαγγελματίας ψυχικής υγείας μπορεί να τον κατευθύνει να αντιμετωπίσει πιο ολιστικά το πρόβλημά του και τον βοηθά να αντιληφθεί ότι δεν είναι ο μόνος που αντιμετωπίζει ένα τέτοιο περιστατικό (Mishna, 2003). Προς αυτή την κατεύθυνση, όμως, βοηθούν κυρίως οι ομαδικές συνεδρίες, με τις οποίες μάλιστα καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Mishna, 2003).

Τέλος, μέσω των προγραμμάτων αυτών οι γονείς δύναται να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα ώστε τα τέκνα τους να αντιμετωπίσουν όποιο πρόβλημα τους παρουσιάζεται στο σχολείο και όχι μόνον (Mishna, 2003) (Kim, Doh, Hong, & Choi, 2011).

#### **4.1.4. Χρήση ειδικού λογισμικού στη διαχείριση σχολικού εκφοβισμού**

Λογισμικά όπως το «Quest for the golden Rule» και «Fear Not» (Hall, Woods, Hall, & Wolke, 2007, (Rubin-Vaughan, Pepler, Brown, & Craig, 2011), με την ταυτόχρονη εποπτεία του εκπαιδευτικού, βοηθούν τους μαθητές με εύκολο και ενδιαφέροντα τρόπο που ομοιάζει με παιχνίδι να βιώσουν μέσω εικονικής πραγματικότητας ένα φαινόμενο βίας στο σχολείο με στόχο βέβαια να το αντιμετωπίσουν και να αναστοχαστούν. Έτσι, οι μαθητές θα αυξήσουν τις ψυχοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, θα αποκτήσουν μεγαλύτερη ωριμότητα και ενσυναίσθηση και κατ' επέκταση θα βελτιωθεί το κλίμα στη σχολική τάξη.

#### **4.2. Παρέμβαση σε επίπεδο οικογένειας**

Οι γονείς, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης των νεαρών ατόμων, θα πρέπει να φροντίζουν να είναι καλά πρότυπα μίμησης και να μεταδίδουν αισθήματα αλληλεγγύης, αντιρατσιστικών συμπεριφορών, ανθρωπισμού στα νεαρά μέλη της οικογένειάς τους. Η οικογένεια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού, εκμάθησης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, αξιών και κοινωνικών κανόνων. Η σχέση παιδιού και γονέα ρυθμίζει στοιχεία του χαρακτήρα του στην ενήλικη αργότερα ζωή του. Συνεπώς, οικογένειες που διακατέχονται από ισχυρούς δεσμούς στοργής, φροντίδας και αγάπης, που εμπνέουν ασφάλεια και ηρεμία δημιουργούν αντίστοιχα υγιείς και ανεξάρτητες προσωπικότητες. Αυτά τα παιδιά έχουν αυτοπεποίθηση, είναι πολύ κοινωνικά, στηρίζουν τους τρίτους και δεν εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και ενδοσχολική βία. Αντίθετα, οι κακές επαφές ενός γονέα με το παιδί του συνδέεται με εκδήλωση βίας, τα τέκνα νιώθουν ανασφαλή και διαμορφώνουν γνωστικές αναπαραστάσεις επιθετικών συμπεριφορών. (Καούρη, 2017).

Ο ρόλος των γονέων στην αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι εξίσου σημαντικός με αυτόν των δασκάλων. Οι γονείς καλό είναι να ωθούν τα τέκνα τους να ασχολούνται με τα κοινά, με εθελοντισμό, αθλητισμό και τέχνη και πρώτα απ' όλα αυτοί να γίνονται σωστά πρότυπα μίμησης για τη μείωση και εξαφάνιση της νεανικής βίας και επιθετικότητας.

Οι γονείς καλό είναι να δίνουν αναλυτικές πληροφορίες στα παιδιά τους σχετικά με τους κανόνες του σχολείου και να τα βοηθούν να κατανοήσουν τους λόγους ύπαρξης πειθαρχικών κανόνων. Πρέπει να εφαρμόζουν κανόνες καλής

συμπεριφοράς και μέσα στο σπίτι. Να συζητούν με το παιδί για τη βία που παρατηρεί μέσα από ταινίες στη τηλεόραση, σε βιντεοπαιχνίδια, ενδεχομένως στη γειτονιά και τις επιπτώσεις της στο άτομο και την κοινωνία, αλλά και να τους προτείνουν περισσότερο αποδεκτές και γόνιμες λύσεις αντιμετώπισης των διαφορών με συνομήλικούς τους (που δεν συμπεριλαμβάνουν λεκτική ή φυσική επίθεση).

Καλό είναι να βοηθούν το νεαρό άτομο να καταλάβει την αξία της αποδοχής των συμμαθητών τους που έχουν αναπηρία, ιδιαιτερότητα ή και πολιτισμική ετερότητα. Πρέπει ακόμη, να ζητήσουν τη βοήθεια ενός ειδικού εάν παρατηρήσουν παραβατικές συμπεριφορές. Είναι απαραίτητη η επικοινωνία γονιού - παιδιού, να γνωρίζει ο κάθε γονέας τις παρέες του και με ποια παιδιά δεν έχει καλές σχέσεις στο σχολείο. Οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, να έρχονται τακτικά σε επικοινωνία με το δάσκαλο και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, όπου μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες για το πώς το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει την οικογενειακή συμμετοχή, να καλωσορίσει όλες τις οικογένειες και να τις συμπεριλάβει με διάφορους τρόπους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμα, οι γονείς μπορούν να εμπλακούν σε ομάδες πρόληψης βίας με στόχο την διασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών τους (Dwyer, Osher, & Warger, 1998).

Τέλος, οι γονείς θα πρέπει να καταλάβουν ότι διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του τέκνου τους. Πρέπει να του συμπαραστέκονται, να συναισθάνονται τα προβλήματα που έχει, να το φροντίζουν και να είναι δίπλα του. Η κρίση στον θεσμό της οικογένειας, η μη επικοινωνία των μελών της, το χάσμα γενεών και η έλλειψη συνεννόησης διαμορφώνουν παιδιά αντικοινωνικά με αίσθημα παραμέλησης (Πανούσης, 2008).

#### **4.3. Παρέμβαση σε πολιτειακό επίπεδο**

Η ενδοσχολική βία εξακολουθεί να ενδιαφέρει την εθνική και διεθνή έννομη τάξη (Πρασά, 2017). Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο συνίσταται σε ένα σύνολο κειμένων και διατάξεων σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών. Τα σημαντικότερα, τα οποία δεσμεύουν και τη Χώρα μας, είναι η Διεθνής Σύμβαση για την προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ (1989) και το Συμβούλιο της Ευρώπης που το έτος 2006 δημιούργησε έναν «Πρακτικό Οδηγό για τη Δημοκρατική Διακυβέρνηση των Σχολείων», ο οποίος συμπεριλαμβάνει αναλυτικές συμβουλές για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τρόπους αποτελεσματικής

επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Παρατηρώντας, ωστόσο, την ελληνική δικαιοσύνη, δεν υπάρχει ειδική μέριμνα για τη διαχείριση της παραβατικότητας ανηλίκων και είναι επιτακτική η ανάγκη θέσπισης σχετικών νόμων με αποκλειστικό στόχο τη διαχείριση ιδιαίτερα σοβαρών περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Το κράτος, λοιπόν, μπορεί και οφείλει να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και ιδίως στα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Το Υπουργείο Παιδείας είναι αδήριτη ανάγκη να επικεντρωθεί στο πρόβλημα συλλέγοντας αναλυτικά δεδομένα από κάθε σχολική μονάδα όσον αφορά την διάσταση αλλά και την έκταση του προβλήματος. Συστήνεται, μάλιστα, η δημιουργία μιας εθνικής επιτροπής που να είναι υπεύθυνη για τον περιορισμό της σχολικής βίας (Πανούσης, 2008). Όλες οι σχολικές βαθμίδες επιπλέον θα πρέπει να στελεχωθούν με ειδικό προσωπικό και κυρίως με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Η σχολική βία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με δραματικά αυξητικές τάσεις και η πολιτεία θα πρέπει να δράσει άμεσα με προληπτικά και κατασταλτικά μέτρα αντιμετώπισής του (Χατζηχρήστου, 2010). Ο ενδοσχολικός εκφοβισμός στη συνέχεια θα επεκταθεί στο κοινωνικό περιβάλλον και οι συνέπειες θα είναι δραματικές για την ελληνική κοινωνία.

Απαιτείται συνεπώς η επαναξιολόγηση αξιών ώστε να οικοδομηθούν γερές διαπροσωπικές επαφές (Lightfoot, Cole , & Cole, 2014) και απαιτείται μακροπρόθεσμος κυβερνητικός σχεδιασμός που θα οδηγήσει σε ένα κράτος το οποίο θα προβάλλει ανθρωπιστική παιδεία, αλληλοσεβασμό και άλλες σπουδαίες ανθρωπιστικές αξίες (Ηλιάδη, 2020).

#### **4.4. Η μουσική ως μέθοδος πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού**

Τα παιδιά με αναπηρίες, μαθησιακές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους (Limber, Mihalic, & Olweus, 1999). Οι ανωτέρω κατηγορίες μαθητών αντιμετωπίζουν σε πιο έντονο βαθμό βία αναλογικά με μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης (Rose, 2010). Έρευνες καταδεικνύουν ότι η μουσική έχει βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά αυτά να έχουν μια πιο ισορροπημένη ψυχοσύνθεση. Μέσα από τη μουσική συνεργάζονται με τους συνομήλικούς τους, έρχονται σε επαφή,

ξεπερνιούνται οι διακρίσεις και επικρατεί αλληλεγγύη και αλληλοσεβασμός (Bartleet & Hultgren, 2008).

Ειδικότερα, με βάση μια έρευνα που έγινε σε ένα σχολείο με μαθητές που βιώνουν σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα, αποδείχθηκε ότι η μουσική τους βοήθησε να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Σε μεγαλύτερο βαθμό, μάλιστα, βοηθήθηκαν παιδιά που χαρακτηρίζονται υπερδραστήρια, στα οποία σημειώθηκε μείωση της επιθετικότητας και βελτίωση της ψυχοσυναισθηματική τους διάθεσης και της επιθυμίας τους για συνεργασία (Hallam & Price, 1998). Τραγούδια που συντάχθηκαν από μουσικοθεραπευτή μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού συνέβαλαν στο να γίνουν οι μαθητές αυτοί πιο κοινωνικοί, χαλαροί και να συμμετέχουν περισσότερο στα σχολικά δρώμενα (Kern, Wolery, & Aldridge, 2007).

Σύμφωνα επίσης με έρευνες, η ήπια και χαλαρωτική μουσική καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού διαλείμματος μειώνει την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Ziv & Dolev, 2013). Επιπλέον, η χαλαρωτική και εύθυμη μουσική βοηθά στη μείωση της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον και ακόμη και αυτοί που είχαν επιθετική συμπεριφορά γενικότερα μετά την έκθεσή τους στους ήχους αυτούς κατέγραψαν μικρότερα επίπεδα θυμού (Krahe & Bieneck, 2012). Αντιθέτως, η πιο έντονη και δυναμική μουσική κάνει τους μαθητές να νιώθουν πιο ισχυροί και προωθεί τη δυναμική συμπεριφορά (Hsu, Huang, Nordgren, Rucker, & Galinsky, 2015).

Στο σημείο αυτό χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι η μακροχρόνια και συχνή χρήση της μουσικής στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών, βελτιώνει το σχολικό κλίμα, κάνει πιο ευχάριστη τη σχολική διαδικασία και βελτιώνει σημαντικά τη διάθεση των μαθητών. Για να επιτευχθούν, όμως, οι στόχοι αυτοί καλό είναι να διερευνηθεί προηγουμένως ο εκπαιδευτικός ποιες είναι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών που τους χαλαρώνουν και τους ευχαριστούν. Η χρήση, όμως, της μουσικής θα πρέπει να γίνεται με φειδώ, καθώς η υπερβολική χρήση της ως μέθοδος αντιμετώπισης της βίας μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της συγκέντρωσης των μαθητών.

Η μουσική στο διάλειμα και στην πρωινή προσέλευση των μαθητών, τους βοηθά να ενταχθούν και να προσαρμοστούν γρηγορότερα στην μαθησιακή

διαδικασία. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών σε χορωδίες και σε μαθήματα εκμάθησης μουσικών οργάνων τους βοηθά να καλλιεργούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και κατ' επέκταση μειώνουν τα περιστατικά βίας στο σχολικό περιβάλλον (Kraus, et al., 2014).

#### **4.5. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Βαρυσήμαντος είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως βασική τεχνική διαχείρισης του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της ισοτιμίας και του ανθρωπισμού (Νικολάου, 2000). Στοχεύει στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στις ίσες ευκαιρίες δράσης (Γεωργογιάννης, 2009). Συνιστά μια διαδικασία δημιουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ αλλοεθνών και διαφορετικών πολιτισμών και εναντιώνεται σε κάθε είδους διακρίσεις και ρατσιστικές τάσεις (Τσιακάλος, 2000).

Για την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να υφίστανται στο σύνολο του σχολικού προγράμματος και να απευθύνεται σε αλλοεθνείς ή μη μαθητές. Μέσω των αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διερευνώνται όλες οι αιτίες που προκαλούν ρατσισμό και προκαταλήψεις και καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. (Νικολάου, 2000).

Η όχι επαρκής, όμως, εκπαίδευση των διδασκόντων στη χώρα μας όσον αφορά τις αξίες και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, τους κάνει μη αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στην πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει πλέον το σχολικό περιβάλλον. Όμως, με την σωστή κατάρτιση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να είναι ένας τρόπος αφομοίωσης των παιδιών με προβλήματα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα απαλλαγούν από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και θα προωθήσουν τον σεβασμό, την αλληλεγγύη και την ισότητα.

Για να επιτευχθούν, λοιπόν, όλα τα παραπάνω απαιτούνται ριζοσπαστικές αλλαγές στους κύριους στόχους του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο εν γένει κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος. Η πολυπολιτισμική αλληλεπίδραση πρέπει να μην απουσιάζει πλέον από το πρόγραμμα σπουδών και τα παιδιά πλέον καλό είναι

να μαθαίνουν στο σχολείο για ξένες κουλτούρες, θρησκείες, ήθη και έθιμα. Οι διδάσκοντες καλό είναι να έχουν ευαισθησία πάνω στην διαφορετικότητα. Το σχολείο πρέπει να μεταμορφωθεί σε χώρο εξάλειψης κάθε είδους ανισοτήτων και διακρίσεων και να σέβεται κάθε διαφορετικότητα (Cummins, 1999).

#### **4.6. Τρόποι αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό**

Το διδακτικό προσωπικό στη χώρα μας είναι δυστυχώς τις περισσότερες φορές ανέτοιμο να διαχειριστεί το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς πλην ορισμένων εξαιρέσεων δεν έχει λάβει την αναγκαία ειδική εκπαίδευση.

Δεν πρέπει να στοχεύει ο εκπαιδευτικός μόνον στην αλλαγή της συμπεριφοράς του θύτη, αλλά θα πρέπει το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού να αλλάξει την μέχρι τώρα κρατούσα κουλτούρα απέναντι στη σχολική βία και να εφαρμόσει ειδικές και στοχευμένες πρακτικές περιορισμού του φαινομένου (Τσάκαλης, 2008). Επειδή μάλιστα η πηγή του φαινομένου βρίσκεται συνήθως εκτός σχολικού περιβάλλοντος (οικογένεια, παρέες, Μ.Μ.Ε κ.τ.λ.), θα πρέπει να υπάρχει επικοινωνία και να συνεργάζεται το σχολείο με τους γονείς και να έχουν κοινές παρεμβατικές δράσεις (Olweus, 1997).

Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, εξαιτίας της συνθετότητας του φαινομένου, διακρίνονται σε τρία επίπεδα: α) ατομικό, β) τάξης και γ) ολόκληρου του σχολείου (Ανδρέου, 2007), (Rigby, 2004), (Thompson, Arora, & Sharp, 2002). Κοινός στόχος όλων των επιπέδων παρέμβασης είναι η αλλαγή νοοτροπίας και σχολικής κουλτούρα απέναντι στα φαινόμενα βίας που σημειώνονται (Νικολάου, 2007).

##### **4.6.1. Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο.**

Μόλις οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσουν να εκτυλίσσεται ένα περιστατικό βίας εντός του σχολείου, θα πρέπει σε πρώτη φάση να διακόψουν την επικίνδυνη συμπεριφορά του θύτη. Εν συνεχεία θα πρέπει να βεβαιωθούν για τα πραγματικά περιστατικά, να μην αντιπαρατεθούν και να κάνουν τις αναγκαίες ενέργειες ώστε να μειωθεί η ένταση που επικρατεί. Να λάβουν πλήρη γνώση για το περιστατικό, να είναι δίκαιοι στην αντιμετώπιση θύτη και θύματος, να μην έχουν τιμωρητική συμπεριφορά και να συμβάλλουν να διατηρηθεί η ηρεμία στην τάξη (Thody , Bowden , & Gray , 2003), (Τσάκαλης, 2008). Συστήνεται η γνωστοποίηση μόνον του συμβάντος και όχι η στοχοποίηση του θύματος, καθώς το αντίθετο θα αύξαινε τον θυμό του τελευταίου

(Νικολάου, 2007), (Olweus, 1997) και θα ήταν δυσκολότερη η επιδιωκόμενη συμφιλίωση θύτη-θύματος (Olweus, 1997). Σε δεύτερο χρόνο, ο εκπαιδευτικός μέσω προσωπικής συζήτησης με το θύτη θα τον ενημερώσει για τα αποτελέσματα και τις συνέπειες της επιθετικότητάς του (Νικολάου, 2007) και τα όρια ανοχής (Στασινός, 2013). Μια καλή πρακτική που θα μπορούσε να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό είναι η σύναψη συμφωνίας μαθητή και σχολείου για τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς και τις συνέπειες τυχόν αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Στασινός, 2013), (Τσιάντης, 2010), με προσδιορισμό συγκεκριμένων κυρώσεων (Olweus, 1997), (Τριλίβα & Chimienti, 1998), (Χρηστάκης, 2001). Παράλληλα, καλό είναι να προηγηθεί πληροφόρηση και συνεργασία με τους ασκούντες την επιμέλεια του θύτη με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών και εν γένει δεξιοτήτων του (Reid, Monsen, & Rivers, 2004). Εάν η επιθετική συμπεριφορά του θύτη εμμένει τότε καλό θα ήταν να αξιολογηθεί και από διεπιστημονική ομάδα με στόχο την ad hoc βοήθεια και βελτίωση της παραβατικής του συμπεριφοράς (Τσιάντης, 2010).

#### **4.6.2. Παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης**

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού καλό είναι να επεκταθεί επιπλέον και σε όλους τους μαθητές της τάξης, καθώς είναι λογικό η στάση του συνόλου των μαθητών να διαμορφώνει αντίστοιχα τη συμπεριφορά του θύτη (Τσάκαλης, 2008). Με τον τρόπο αυτό ο θύτης δεν απομονώνεται από τους λοιπούς μαθητές και το πρόβλημα αντιμετωπίζεται όχι τιμωρητικά αλλά με παραδειγματισμό. Το αναλυτικό πρόγραμμα καλό θα ήταν να διαθέτει περισσότερες δραστηριότητες επαφής των μαθητών με περιστατικά εκφοβισμού (Ανδρέου & Smith, 2002), (Olweus, 1997), (Στασινός, 2013), (Stevens, Van Oost, & Bourdeaudhuij, 2000), (Τσάκαλης, 2008), ώστε να αναστοχάζονται και να συναισθάνονται το θύμα, να εφαρμόζονται περισσότερες καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν την αλληλοεπίδραση (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) (Ανδρέου, 2007), (Olweus, 1997). Θα μπορούσαν να εφαρμόζουν και την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων με εναλλαγή μάλιστα αυτών ώστε ο κάθε μαθητής να βιώνει συναισθήματα και των δυο ρόλων και να προβληματίζεται και να αναστοχάζεται αλλάζοντας στάση και συμπεριφορά (Ανδρέου, 2007). Ακόμη, θα μπορούσαν να προβληθούν ταινίες, να γίνουν συζητήσεις ομαδικές, να συμπληρωθεί ερωτηματολόγιο και μέσω αυτών να προβληθεί η άποψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εθνοπολιτισμική ετερότητα που είναι επιρρεπή στη θυματοποίηση (Reid, Monsen, & Rivers, 2004). Τέλος, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η



βιωματική μέθοδος διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια αυτής να γίνει προσπάθεια διαχείρισης θυμού των μαθητών (Ζεργιώτη, 2007), και αντιμετώπισης των διαφορών (Νικολάου, 2007). Εκτός από τα προαναφερθέντα, απαραίτητη είναι η καλλιέργεια από τον εκπαιδευτικό ενός καλού σχολικού κλίματος (Σαμπάνη , 2008), (Στασινός, 2013), μέσω καινοτόμων, μαθητοκεντρικών και συμπεριληπτικών μεθόδων που συμβάλλουν στη μείωση των ανισοτήτων, των διαφορετικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό (Αγγελίδης, 2011), (Στασινός, 2013).

#### **4.6.3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου**

Εκτός από όλα τα ανωτέρω κρίνεται επιτακτική επιπλέον η ανάγκη για δημιουργία μιας ομάδας εκπαιδευτικών με ειδικές γνώσεις, ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση για τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Στόχος της ομάδας αυτής θα είναι η διενέργεια έρευνας για την κατάσταση του σχολείου όσον αφορά το φαινόμενο, καθώς και ο σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης και η αξιολόγησή τους. Η ομάδα αυτή θα πρέπει μάλιστα να συνεργάζεται με αρμόδιους φορείς, όπως το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.), την Εταιρία Ψυχολογικής Υποστήριξης Παιδιού και Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.) και να προγραμματίζει ημερίδες ενημέρωσης του συνόλου των πολιτών (Τσάκαλης, 2008) (Τσιάντης, 2010). Επίσης, μπορούν να προχωρήσουν και σε προβολές ταινιών, ντοκιμαντέρ (π.χ. «Bully», «AntiBullying motivation»), ρεπορτάζ (π.χ. «Η τρομοκρατία της αθωότητας» από τους «Πρωταγωνιστές»), διαδραστική θεατρική παράσταση. Όλα αυτά θα είναι η αφορμή για διεξοδικές συζητήσεις επί του θέματος, ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού. Σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας, προτείνεται επιπλέον η θέσπιση ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας στη σύνταξη του οποίου θα συμμετέχουν και οι μαθητές ώστε να γνωρίζουν το περιεχόμενό του και να το αποδέχονται ευκολότερα τηρώντας το. Απαραίτητη, τέλος, είναι η παρουσία εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ώστε αυτό να λειτουργεί αποτρεπτικά σε τυχόν επιθετικές συμπεριφορές κατά τη διάρκειά τους και μάλιστα σε μέρη που είναι πιο πιθανό να σημειωθούν περιστατικά βίας (π.χ. τουαλέτες, βιβλιοθήκες, εργαστήρια κλπ) (Νικολάου, 2007), (Τσιάντης, 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

### 5.1. Συμπεράσματα

Η σχολική ζωή ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα στο σχολείο είναι ήδη αρκετά δύσκολη και με τον ενδοσχολικό εκφοβισμό δυσκολεύει ακόμη περισσότερο. Η διαφορετικότητα και μόνο είναι αρκετή ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες για εκφοβισμό. Το θέμα της παρούσας μελέτης είναι μια ιδιάζουσα κατηγορία εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος, που δυστυχώς δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.

Ωστόσο, παρόλο που δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες, εντούτοις τα πρώτα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών συνηγορούν όλα στο ότι οι μαθητές με μαθησιακές ανάγκες αλλά και με εθνοπολιτισμική ετερότητα εμπλέκονται κατά βάση ως θύματα και ενίοτε ως θύτες με μεγάλη συχνότητα σε ενδοσχολικό εκφοβισμό, κυρίως λόγω της σωματικής τους ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητάς τους συγκρινόμενοι με τους υπόλοιπους μαθητές και τον τυπικό πληθυσμό. Διαπιστώθηκε, επιπλέον, ότι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός σχετίζεται άρρηκτα με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και οι μαθητές με ιδιαιτερότητες αυτοπεριορίζονται και απομονώνονται αντανακλαστικά από τους άλλους συνομήλικούς τους.

Από τις έρευνες που μέχρι τώρα έχουν διενεργηθεί έχει προκύψει ακόμη ότι οι μαθητές με ιδιαιτερότητες και εθνοπολιτισμική ετερότητα σε σχέση με τους άλλους μαθητές, πολύ σπάνια θα αναφέρουν στον καθηγητή τους ή σε κάποιον άλλον τρίτο το πρόβλημα που τους έχει προκαλέσει η σχολική βία που έχουν υποστεί.

Είναι, λοιπόν, άμεση και αδήριτη η ανάγκη ολιστικής αντιμετώπισης του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς και η άμεση λήψη προληπτικών και κατασταλτικών μέτρων. Οι παρεμβάσεις, μάλιστα, αφορούν την οικογένεια, το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία εν γένει. Προτείνονται, συνεπώς, καίριες μέθοδοι ένταξης και σωστή εκπαιδευτική πολιτική που θα οδηγήσουν στο περιορισμό της βίας στο σχολικό περιβάλλον και θα βοηθούν τους μαθητές να μάθουν να σέβονται τους συνομηλικούς τους με ιδιαιτερότητες.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού, υιοθετώντας ένα φροντιστικό περιβάλλον για κάθε παιδί, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του καθενός.

Ειδικότερα, δύναται να προβάλει την ενότητα και την αποδοχή όλων των μαθητών, να διαμορφώσει ένα κλίμα αλληλοσεβασμού για το διαφορετικό και να λειτουργήσει ως τροχοπέδη ανάπτυξης κλίματος εχθρότητας και παράνομων δράσεων με θύματα ξένους μαθητές ή μαθητές με μαθησιακές ανάγκες.

Όλες οι ανωτέρω παρεμβάσεις είναι αδήριτη ανάγκη να αναπτύσσονται προληπτικά, συστηματικά και σε μόνιμη βάση στα σχολεία. Το φαινόμενο είναι γενικότερου ενδιαφέροντος και δυστυχώς εμφανίζεται πλέον με μεγαλύτερη συχνότητα και αποτελεί μια αιμάσουσα και χαίνουσα πληγή που ταλανίζει την κοινωνία. Η τροποποίηση, λοιπόν, της μέχρι τώρα στάσης των εκπαιδευτικών είναι θεμέλιος λίθος για τον περιορισμό του. Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες καλό είναι να προωθούν και να στηρίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία βοηθά όλα τα νεαρά άτομα να κοινωνικοποιηθούν και να αφομοιωθούν, χωρίς περιθωριοποιήσεις, διακρίσεις και στιγματισμούς.

Ο εκπαιδευτικός, καταρχήν, θα πρέπει να ακούει τις απόψεις και των δυο εμπλεκόμενων μερών (θύτη και θύματος), να διερευνά τα αίτια του προβλήματος και να προτείνει λύσεις αντιμετώπισης. Στην προσπάθειά του αυτή μπορούν να συμβάλλουν διάφορα προγράμματα και δραστηριότητες για την ψυχοσυναισθηματική στήριξη των μαθητών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει τα εξής προληπτικά μέτρα:

- Να συζητά με τους μαθητές ποια συμπεριφορά κρίνεται αποδεκτή ή όχι εντός του σχολικού περιβάλλοντος.
- Να ωθήσει τους μαθητές σε γόνιμους τρόπους έκφρασης της έντασής τους, π.χ. ενασχόληση με αθλητισμό και τέχνη.
- Ουσιαστικό και αποτελεσματικό έλεγχο όλων εκείνων των σημείων εντός του σχολείου όπου είναι πιθανότερο να λάβει χώρα περιστατικό βίας (π.χ. τουαλέτες, περιβάλλον χώρος).
- Να έχει άμεση επαφή με τους γονείς και να τους ευαισθητοποιεί πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού ώστε να δύνανται να αναγνωρίζουν τις ενδείξεις ότι τα παιδιά τους έχουν πέσει θύματα.

- Να παροτρύνουν τους γονείς να είναι πιο ενεργοί στα σχολικά δρώμενα και να συνεργάζονται με τους καθηγητές.
- Να βοηθούν στην ομαλή ένταξη μαθητών με αναπηρίες, μαθησιακές ανάγκες και εθνοπολιτισμική ετερότητα.
- Να διενεργούν δραστηριότητες που προωθούν την ψυχική ισορροπία των μαθητών και βοηθούν στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία τους.
- Να επιμορφώνονται δια βίου σε τομείς που άπτονται στην ειδική αγωγή και στη βία στα σχολεία.

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερας μνείας ότι στην πάταξη του προβλήματος της ενδοσχολικής βίας μπορούν να συμβάλλουν και λοιποί φορείς καθώς και όλο το κοινωνικό σύνολο ώστε οι μαθητές με ιδιαιτερότητες και ετερότητα να δύνανται να ενταχθούν ομαλότερα στο σχολικό περιβάλλον.

## **5.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Με βάση, λοιπόν, όλα τα προαναφερθέντα χρήσιμο είναι κατά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης να γίνει αναφορά σε ορισμένα ζητήματα που οι μεταγενέστεροι ερευνητές καλό είναι να ασχοληθούν ενδελεχέστερα, ώστε να δοθούν απαντήσεις σε καίρια ζητήματα.

Καταρχήν, είναι επιτακτική ανάγκη σε εθνικό επίπεδο να γίνουν έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών και από περισσότερους νομούς μέσα στον Ελλαδικό χώρο και από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και με μεγαλύτερη ποικιλία ερευνητικών εργαλείων. Επίσης, για μια πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με την βία στο σχολείο καλό είναι να γίνει έρευνα για τις απόψεις όχι μόνον μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων. Χρήσιμο, μάλιστα, θα ήταν οι έρευνες να μην είναι συνεχώς ποσοτικές, αλλά να διενεργηθούν και ποιοτικές ώστε να εξεταστούν μέσω συνέντευξης οι απόψεις τόσο των εμπλεκομένων μερών, όσο και εκπαιδευτικών και γονέων σε μεγαλύτερο βάθος. Έτσι, θα μπορούσαμε να εξάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Το σχολικό κλίμα είναι ένα επιπλέον καίριο θέμα που καλό είναι να λάχει ευρύτερης έρευνας. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η εθνοπολιτισμική ετερότητα αποτελούν αιτίες εκδήλωσης εκφοβισμού και πρέπει να ερευνηθεί εάν το σχολικό κλίμα ενισχύει το φαινόμενο αυτό. Θα πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο ένα

καλό σχολικό κλίμα μειώνει τα φαινόμενα βίας στα άτομα με ιδιαιτερότητες. Επίσης, καλό είναι να αξιολογηθούν τα διάφορα προγράμματα εναντίον του εκφοβισμού και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν με αρνητικό ή θετικό τρόπο τη θέση των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες. Τέλος, καλό είναι να ελεγχθεί αν, μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών και της σχετική αυτής παρέμβασης, τα άτομα με ιδιαιτερότητες εξακολουθούν να κινδυνεύουν και να στοχοποιούνται ως θύματα επίθεσης από τους λοιπούς συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, είναι επιτακτική η ανάγκη εύρεσης και διατύπωσης ενός ενιαίου και ευρέως αποδεκτού ορισμού της έννοιας του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και κατ' επέκταση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά και ολιστικά το εν λόγω φαινόμενο. Μια ιδιαίτερη πρόκληση των σχολείων είναι να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί το μέγεθος της ευθύνης τους και του ρόλου τους στο να αναγνωρίσουν, να γνωστοποιήσουν και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.

Ένα ακόμη από τα βασικότερα προβλήματα της ενδοσχολικής βίας εις βάρος των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες είναι πως κάθε έρευνα επικεντρώνεται για την κατηγορία αυτή μαθητών σε ορισμένη κάθε φορά αναπηρία. Αυτό δεν βοηθά στην εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων για την ιδιαίτερη αυτή κατηγορία μαθητών.

Τέλος, σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μελλοντικά θα μπορούσαμε να ερευνήσουμε τη συσχέτιση μεταξύ της γενιάς μετανάστευσης των μαθητών και στο κατά πόσο τακτικά οι ίδιοι γίνονται θύματα επιθετικών συμπεριφορών. Σε εθνικό επίπεδο δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες στους μετανάστες μαθητές με εθνοπολιτισμική ετερότητα, καθώς και το ρόλο που αυτή η διαφορετικότητά τους διαδραματίζει στην ομαλότερη ή όχι ενσωμάτωσή τους στα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας.

## Λίστα αναφορών

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54.
- Alcaraz, R., Kim, T., & Grendron, B. (2010). *Bullying in Schools*. California: University of California.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41. doi:10.1080/0144341032000146421
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4). doi:10.1111/1471-3802.12028
- Andreou, E., Didaskaloy, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti-bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. *Educational Psychologist*, 27(5), 693-711. doi:10.1080/01443410601159993
- Barker, E., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint Development of Bullying and Victimization in Adolescence: Relations to delinquency and selfharm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038. doi:10.1097/CHI.0b013e31817eec98
- Bartleet, B.-L., & Hultgren, R. (2008). Sharing the podium: Exploring the process of peer learning in professional conducting. *British Journal of Music Education*, 25(2), 193-206. doi:10.1017/S0265051708007924
- Batsche, G., & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Baumeister, A., Storch, E., & Geffken, G. (2007). Peer Victimization in Children with Learning Disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(1), 11-23. doi:10.1007/s10560-007-0109-6

- Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33. doi:10.21913/JSW.v1i2.172
- Birkett, M., Espelage, D., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000. doi:10.1007/s10964-008-9389-1
- Blake, J., Lund, E., Zhou, Q., Kwok, O.-M., & Benz, M. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210-222. doi:10.1037/spq0000008.
- Bond, L., B Carlin, J., Thomas, L., & Rubin, K. (2001). Does Bullying Cause Emotional Problems? A Prospective Study of Young Teenagers. *BMJ Clinical Research*, 323(7311), 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., & Rubin, K. (2001). Does Bullying Cause Emotional Problems? A Prospective Study of Young Teenagers. *BMJ Clinical Research*, 323(7311), 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Bosworth, K., L Espelage, D., & R. Simon, T. (1999). Factors Associated with Bullying Behavior in Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362. doi:10.1177/0272431699019003003
- Boulton, M., Καρέλλου, Ι., Λανιτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των Ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1), 12-29.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Goldweber, A., & Johnson, S. (2012). Bullies, Gangs, Drugs, and School: Understanding the Overlap and the Role of Ethnicity and

- Urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 220-234. doi:0.1007/s10964-012-9863-7
- Buhs, E., Herald, S., & Ladd, G. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. doi:10.1080/0968759032000155640
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586. doi:10.1080/03033910.1994.10558031
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. doi:10.1177/0143034301223011
- Carter, S. (2009). Bullying of Students with Asperger Syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145-154. doi:10.1080/01460860903062782
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Cowie, H. (2004). Peer Influences. Στο C. E. Shanders, & G. D. Phye, *Bullying : implications for the classroom* (σσ. 137-158). London: Elsevier Academic Press.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130. doi:10.1016/S0191-8869(97)00145-1
- Crosse, S., Kaye, E., & Ratnofsky, A. (1993). *A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities*. Washington: National Center on Child Abuse and Neglect.



- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cunningham, N. (2007). Level of Bonding to School and Perception of the School Environment by Bullies, Victims, and Bully Victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478. doi:10.1177/0272431607302940
- Dawkins, J. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(7), 603-612. doi:10.1111/j.1469-8749.1996.tb12125.x
- Dawkins, J. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(7), 603-612. doi:10.1111/j.1469-8749.1996.tb12125.x
- Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Interacções*, 249-274.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington : U.S. Department of Education.
- Ervin, D. (2011, April 12th). Bullying children with disabilities: A global epic. Ανάκτηση May 22, 2022, από <https://eric.ed.gov/?id=ED518488>
- Espelage, D., & Holt, M. (2007). Dating Violence & Sexual Harassment Across the Bully-Victim Continuum Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 799-811. doi:10.1007/s10964-006-9109-7
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D., Bosworth, K., & R. Simon, T. (2001). Short-Term Stability and Prospective Correlates of Bullying in Middle-School Students: An Examination of Potential Demographic, Psychosocial, and Environmental Influence. *Violence and Victims*, 411-426. doi:10.1891/0886-6708.16.4.411
- Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2001). Short-Term Stability and Prospective Correlates of Bullying in Middle-School Students: An

- Examination of Potential Demographic, Psychosocial, and Environmental Influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426. doi:10.1891/0886-6708.16.4.411
- Farrington, D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. Στο M. Tonny, & N. Morris, *Crime and Justice* (σσ. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), 1-148. doi:10.4073/csr.2009.6
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of pediatrics*, 144(1), 17-22. doi:10.1016/j.jpeds.2003.09.025
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 91-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177-192. doi:10.1002/ab.20379
- Flannery, D., Wester, K., & Singer, M. (2004). Impact of violence exposure at school on child mental health and violent behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-574.
- Flaspohler, P., Gibson, J., & Vanderzee, K. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. doi:10.1002/pits.20404
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal Clinical Research*, 319(7206), 344-348. doi:10.1136/bmj.319.7206.344
- Gargiulo, R. (2015). *Special education in contemporary society*. California: Sage.

- Georgiou, S. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78*(Pt1), 109-125.
- Graham, S., Bellmore, A., & Mize, J. (2006). Peer Victimization, Aggression, and Their Co-Occurrence in Middle School: Pathways to Adjustment Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(3), 363-378. doi:10.1007/s10802-006-9030-2
- Hallam, S., & Price, J. (1998). Research Section: Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education, 25*(2), 88-91. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00063
- Hannish, L., & Guerra, N. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology, 14*(1), 69-89. doi:10.1017/S0954579402001049
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Review of Social Development, 10*(4), 512-527. doi:10.1111/1467-9507.00178
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., & Crump, A. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims:: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29-49. doi:10.1177/0272431601021001002
- Hazler, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington DC: Accelerated Development.
- Herba, C., Ferdinand, R., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A., Ormel, J., & Verhulst, F. (2008). Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(8), 867-876. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01900.x

- Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685. doi:10.1037//0022-3514.76.4.677
- Holzbauer, J. (2008). Disability Harassment Observed by Teachers in Special Education. *Journal of Disability Policy Studies*, 19(3), 162-171. doi:10.1177/1044207308314948
- Holzbauer, J., & Conrad, C. (2010). A Typology of Disability Harassment in Secondary Schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 143-154. doi:10.1177/0885728810378681
- Hong, J., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hsu, D., Huang, L., Nordgren, L., Rucker, D., & Galinsky, A. (2015). The Music of Power Perceptual and Behavioral Consequences of Powerful Music. *Social Psychological and Personality Science*, 6(1), 75-83. doi:10.1177/1948550614542345
- Hunt, C. (2006). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26. doi:doi.org/10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x
- Kaltiala, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., & Rimpela, A. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal Clinical Research*, 319(7206), 348-351. doi:10.1136/bmj.319.7206.348
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2007). Use of Songs to Promote Independence in Morning Greeting Routines For Young Children With Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1264-1271. doi:10.1007/s10803-006-0272-1
- Kershner, R. (2003, 2003). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational*. Unpublished briefing paper, University of Cambridge.

- Kim, M.-J., Doh, H.-S., Hong, J., & Choi, M.-K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845. doi:10.1016/j.chidyouth.2010.12.001
- Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., & Schonfeld, I. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. doi:10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(1), 1-12. doi:10.1080/13682820304817
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B., & Li, Z. (2010). Do School Bullying and Student—Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39. doi:10.1177/0829573509357550
- Krahé, B., & Bieneck, S. (2012). The effect of music-induced mood on aggressive affect, cognition, and behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(2), 271-290. doi:10.1111/j.1559-1816.2011.00887.x
- Kraus, N., Slater, J., Thompson, E., Hornickel, J., Strait, D., Nicol, T., & White-Schwoch, T. (2014). Music Enrichment Programs Improve the Neural Encoding of Speech in At-Risk Children. *The Journal of Neuroscience*, 34(36), 11913-11918. doi:10.1523/JNEUROSCI.1881-14.2014
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children Involved in Bullying: Psychological Disturbance and the Persistence of the Involvement. *Child Abuse and Neglect: The International Journal*, 23(12), 1253-1262. doi:10.1016/s0145-2134(99)00098-8
- L Espelage, D., Bosworth, K., & R. Simon, T. (2001). Short-Term Stability and Prospective Correlates of Bullying in Middle-School Students: An Examination of Potential Demographic, Psychosocial, and Environmental Influence. *Violence and Victims*, 411-426. doi:10.1891/0886-6708.16.4.411

- Ladd, G., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/Bullying Experienced by Children Who Stutter: Toward Development of a Questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 25*, 12-24. doi:10.1044/cicsd\_25\_S\_8
- Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention. *Early Childhood Education Journal, 42*(4). doi:10.1007/s10643-013-0600-y
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology, 34*(2), 75-90. doi:doi.org/10.21432/T2DK5G
- Lightfoot, C., Cole , M., & Cole, S. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Llewellyn, A. (2007). Perceptions of mainstreaming: a systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology, 42*(2), 106-115. doi:10.1111/j.1469-8749.2000.tb00055.x
- Maag, J., & Katsiyannis, A. (2012). Bullying and Students with Disabilities: Legal and Practice Considerations. *Behavioral Disorders, 37*(2), 78-86. doi:10.1177/019874291203700202
- Marsh, H., Parada, R., Craven, R., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. Στο C. E. Shanders, & G. D. Phye, *Bullying : implications for the classroom* (σσ. 63-109). London: Elsevier Academic Press.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 336-347. doi:10.1177/00222194030360040501
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 336-347. doi:10.1177/00222194030360040501

- Mittler, P., & Daunt, P. (1995). *Teacher education for special needs in Europe*. . London: Cassell.
- Montes, G., & Halterman, J. (2007). Bullying among children with autism and the influence of comorbidity with ADHD: a population-based study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 253-257. doi:10.1016/j.ambp.2007.02.003.
- Moran, S., Smith, P., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and White children. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 431-440. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01069.x
- Nabuzoka, D., & Smith, P. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 34(8), 1435-1448. doi:10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2111. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated? Στο C. Sanders, & G. Phye, *Bullying: implications for the classroom* (σσ. 36-62). London: Elsevier Academic Press.
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. (2005). Sticks and Stones May Break My Bones, but Names Will Make Me Feel Sick: The Psychosocial, Somatic, and Scholastic Consequences of Peer Harassment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48. doi:10.1207/s15374424jccp3401\_4
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65. doi:10.1080/01411920310001629965
- O'Brennan, L., Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims,

- and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115.  
doi:10.1002/pits.20357
- Oliveira Pereira, B., Mendonça, D., Nero, C., & Valente, L. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.  
doi:10.1177/0143034304043690
- Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Το γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Στο Γ. Τσιαντής, & Γ. ΤΣΙΑΝΤΗΣ (Επιμ.). ΕΨΥΠΕ.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.  
doi:10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. Στο J. Junoven, & S. Graham, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (σσ. 3-20). New York: : Guilford Press.
- Olweus, D. (2009). ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΚΑΙ ΤΙ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ. Στο Γ. ΤΣΙΑΝΤΗΣ (Επιμ.). ΕΨΥΠΕ.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for Violence Prevention: Book Nine -- Bullying Prevention Program*. Colorado: University of Colorado.
- Padgett, S., & Notar, C. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41.  
doi:10.13189/ujer.2013.010201



- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Prinstein, M., Boergers, J., & Vernberg, E. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(4), 479-491. doi:10.1207/S15374424JCCP3004\_05.
- Reid, P., Mosen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, *20*(3), 241-258. doi:10.1080/0266736042000251817
- 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. doi:10.1352/1934-9556(2007)45[174:BASESW]2.0.CO;2
- Riebel, J., Jäger, R., & Fischer, U. (2009). Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, *51*(3), 389-314.
- Rigby, K. (2004). What is to be done about bullying? Στο J. Wearmouth, T. Glynn, & R. Richmond, *Addressing Pupil's Behaviour. Responses at District, School and Individual Levels* (σσ. 363-382). London: David Fulton.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. (Α. Γιοβαζολιάς, Επιμ.) Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K., & Slee, P. (1993). Children's attitudes towards victims. Στο D. Tattum (ed.), *Understanding and Managing Bullying* (σσ. 1119-135). Portsmouth: Heinemann Books.
- Rigby, K., & Smith, P. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, *14*(4), 441-455. doi:10.1007/s11218-011-9158-y
- Rivers, I., Poteat, V., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, *24*(4), 211-223. doi:10.1037/a0018164

- Roberts, W. (2006). *Bullying From Both Sides: Strategic Interventions for Working With Bullies & Victims*. California: Corwin Press.
- Rodkin, P., & Hodges, E. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Roland, E. (1989). A System Oriented Strategy Against Bullying. Στο E. Roland, & E. Munthe, *Bullying - an International Perspective* (σσ. 143-151). London: David Fulton Publishers.
- Roland, E., & Munthe, E. (1989). *Bullying: An International Perspective*. London: Fulton Press.
- Rose, A., Swenson, L., & Waller, E. (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387. doi:10.1037/0012-1649.40.3.378
- Rose, C. (2010). Bullying among students with disabilities: Impact and implications. Στο D. Espelage, & S. Swearer, *Bullying in North American schools: A socio-ecological perspective on prevention and intervention* (σσ. 34-44). New York: Routledge.
- Rose, C., Espelage, D., & Monda-Amaya, L. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776. doi:10.1080/01443410903254864
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi:10.1177/0741932510361247
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi:10.1177/0741932510361247
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166-175. doi:10.1016/j.compedu.2010.08.009

- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2001). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44. doi:doi.org/10.1002/ab.90004
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety,. *BMJ Clinical Research*, 317(7163), 924-925. doi:10.1136/bmj.317.7163.924
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675. doi:10.2307/1132117
- Schwartz, D., Farver, J., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 113-125. doi:10.1023/A:1014749131245
- Sharp, S., & Smith, P. (1995). *Tackling Bullying in Your School*. New York: Routledge.
- Smith, P., & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Intervention. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209. doi:10.1023/A:1022991804210
- Smith, P., & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209. doi:10.1023/A:1022991804210
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:13.0.CO;2-7
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. London. Ανάκτηση από <https://silo.tips/download/an-investigation-into-cyberbullying-its-forms-awareness-and-impact-and-the-relat#>
- Sobsey, R. (1994). *Violence and Abuse in the Lives of People With Disabilities: The End of Silent Acceptance?* Baltimore: Paul H. Brookes.

- Son, E., Parish, S., & Peterson, N. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1540-1545. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.04.014
- Stevens, V., VAN OOST, P., & BOURDEAUDHUIJ, I. (2000). The Effects of an Anti-Bullying Intervention Programme on Peers' Attitudes and Behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21-34. doi:10.1006/jado.1999.0296
- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying : A Whole-School Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What It Looks Like and How To Manage It*. California: Corwin Press.
- Sullivan, T., Farrel, A., & Kliwer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology*, 18(1), 119-137. doi:10.1017/S095457940606007X
- Thody , A., Bowden , D., & Gray , B. (2003). *Οδηγός επιβίωσης του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge/Falmer.
- Ttofi, M., Farrington, D., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. doi:10.1016/j.avb.2012.05.002
- Twyman, K., Saylor, C., Saia, D., Macias, M., Taylor, L., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8. doi:10.1097/DBP.0b013e3181c828c8

- Van der Wal, M., De Wit, C., & Hirasing, R. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, *111*(6), 1312-1317. doi:10.1542/peds.111.6.1312.
- Van Roekel, E., Scholte, R., & Didden, R. (2009). Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(1), 63-93. doi:10.1007/s10803-009-0832-2
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, *25*(2), 310-331. doi:10.1080/01419870120109502
- Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. (2008). Relationships with Peers and Use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case-Control Study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(1), 25-38.
- Wei, H.-S., Williams, J., Chen, J.-K., & Chang, H.-Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, *32*(1), 137-143. doi:10.1016/j.chilyouth.2009.08.004
- White, N., & Loeber, R. (2008). Bullying and Special Education as Predictors of Serious Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *45*(4), 380-397. doi:10.1177/0022427808322612
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, *7*(1), 3-7. doi:10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association Of Common Health Symptoms With Bullying In Primary School Children. *British Medical Journal*, *313*, 17-19.

- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools.q. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 533-541. doi:10.1017/S002196309800239X
- Ziv, N., & Dolev, E. (2013). The Effect of Background Music on Bullying: A Pilot Study. *Children & Schools*, 35(2), 83-90. doi:10.1093/cs/cdt006
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση. Αθήνα: Διάδραση.
- Αλαμπρίτης, Μ. (2008). Σύγχρονα Μοντέλα Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Επιθετικότητας: Διεθνής και Τοπική Εμπειρία. *Σχολική Επιθετικότητα: Μια Σοβαρή Πρόκληση για το Σχολείο στον 21ο Αιώνα*. Αρχάγγελος Κύπρου. Ανάκτηση Μάϊος 13, 2022, από [http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako\\_yliko/mentoras/issue14/Mentor1.pdf](http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/mentoras/issue14/Mentor1.pdf)
- Αλμπανούδη, Π. (2014, Σεπτέμβριος). *Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*: Ανάκτηση Μάρτιος 22, 2022, από <http://ikee.lib.auth.gr/?ln=el>: <http://ikee.lib.auth.gr/record/283683/files/GRI-2016-16871.pdf>
- Ανδρεάδου, Π. (2019). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων του Νομού Έβρου*». Ανάκτηση May 22, 2022, από <https://repo.lib.duth.gr>:  
[https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/14140/1/AndreadouP\\_2019.pdf](https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/14140/1/AndreadouP_2019.pdf)
- Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη, *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 256-276). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. (2002). *Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους*. Ανάκτηση May

- 21, 2022, από iamnotscared.pixel-online.org: [https://iamnotscared.pixel-online.org/data/database/publications/564\\_smith\\_p.9-p.25\\_2002.pdf](https://iamnotscared.pixel-online.org/data/database/publications/564_smith_p.9-p.25_2002.pdf)
- Αρτινοπούλου, Β. (2008, Μάϊος 23). Βία στο σχολείο. Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες και Παρεμβάσεις. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*(10), σσ. 23-34. doi:<http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/TEYXOS-10-2.pdf>
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Α. Ντεροπούλου- Ντέρου, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.
- Βρέλλη, Ε. (2021, Μάρτιος). *Άμητος Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2022, από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/>:  
[https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6168/VRELLI\\_6062201903002.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6168/VRELLI_6062201903002.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση από <http://www.elemedu.upatras.gr>:  
[http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/georgog/georgogiannis\\_cv\\_full.pdf](http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/georgog/georgogiannis_cv_full.pdf)
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση, & Α. Παπαστυλιανού, *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες* (σσ. 193-235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζεργιώτη, Α. (2007). Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης του θυμού. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη, *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 222-241). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ηλιάδη, Μ. (2020, Σεπτέμβριος). *Η εθνοπολιτισμική ετερότητα ως παράγοντας σχολικής βίας και η αντιμετώπισή της με έμφαση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση : οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.

Ανάκτηση Μάϊος 02, 2022, από  
[https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49726/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91\\_129285.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49726/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91_129285.pdf):  
[https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49726/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91\\_129285.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49726/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91_129285.pdf)

Καούρη, Χ. (2017, Ιανουάριος). *Σχολική Βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Θύτη και του Θύματος, ο ρόλος της Σχολικής Κοινότητας και της Οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*. Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr>:  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40308>

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Σχολικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανάκτηση από [http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/scholikos\\_ekfovismos.pdf](http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2013/02/scholikos_ekfovismos.pdf)

Καραδήμα, Β. (2013, Δεκέμβριος). *Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Ανάκτηση Μάρτιος 22, 2022, από <http://ikee.lib.auth.gr/?ln=el>: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133843/files/GRI-2014-11889.pdf>

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Κονταρή, Μ. (2015). Σχέση σχολικού εκφοβισμού και μαθησιακών δυσκολιών-προτάσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 676-685). Αθήνα.

Κουρκούτας Ε., Η. (2008). *Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού (ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ εκδ.)*. (Η. Κουρκούτας, & J. Chartier, Επιμ.) Αθήνα: Στρατηγικές Παρέμβασης.



- Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας, & J. Chartier, *ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ* (σσ. 303-341). Αθήνα: Στρατηγικές Παρέμβασης.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουτρομάνος, Κ. (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα*. Ανάκτηση May 23, 2022, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/5341>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός–Επιθετικότητα–Εκφοβισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική Βία και Ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Μέντορας*(12), 118-138.
- Μέτσιου, Δ. (2019). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. Ανάκτηση May 26, 2022, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1330/Despoina%20Metsiou.pdf?sequence=1>:  
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1330/Despoina%20Metsiou.pdf?sequence=1>
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος, *ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ - ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ* (σ. 19). Αθήνα: Τόπος.
- Νικολάου, Γ. (2014). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος, *ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ*

*ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ - ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ* (σ. 19). Αθήνα: Πολιτεία.

Νικολάου, Σ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη , *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 203-221). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Πανούσης, Γ. (2008). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 35-46.

Παπαζήση, Σ. (2016). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό και ειδικό σχολείο*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2022, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45834/14925.pdf?sequence=1>

Παπαζήση, Σ. (2016). *Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2022, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/?locale-attribute=el:https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45834/14925.pdf?sequence=1>

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο : γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο : γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2021). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο : γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πράπα, Α. (2012). *Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από μαθητές που φοιτούν στο γενικό γυμνάσιο και από μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια*. Ανάκτηση από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15356>.

- Πρασσά , Χ. (2017, Νοέμβριος). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: εφαρμογή και αξιολόγηση της εθνικής στρατηγικής*. Ανάκτηση από <https://dspace.lib.uom.gr:https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21144/6/PrassaChrysiMsc2017.pdf>
- Σαμπάνη , Σ. (2008). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου, *Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 160-170). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σιουμάλα, Ν. (2018, Ιανουάριος). *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*. Ανάκτηση Μάρτιος 28, 2022, από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1472/Nefeli%20Sioumala.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Σιουμάλα, Ν. (2018, Ιανουάριος). *Προβλήματα συμπεριφοράς και εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών*. Ανάκτηση Μάρτιος 28, 2022, από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1472/Nefeli%20Sioumala.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Σμυρναίου, Ζ. (2015). *ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ*. Ανάκτηση April 29, 2022, από <https://eclass.uoa.gr:https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP263/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82.pdf>
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'.* Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020, Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στεργίου, Α. (1999). *Αναπηρία. Η αναπηρία στη νομοθεσία του Ι.Κ.Α.* Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσάκαλης, Π. (2008). Σχολική Άρνηση- Φο/Βία- Επιθετικότητα: δύο πλευρές του ίδιου προβλήματος. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, *Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 195-214). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιακάλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάντης, Γ. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από <https://issuu.com/margarita.gerouki/docs/antibullying/3>.
- Τσιόλκα, Ε. (2008, Φεβρουάριος). *Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. Ανάκτηση από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12615/2/TsiolkaMsc.pdf>.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2010). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χειλιουδάκη, Ε. (2016, Μάϊος). *Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2022, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/337/%cf%80%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%b7%20%cf%84%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%b8%cf%85%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7%20%ce%a7%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%bf%>
- Χειλιουδάκη, Ε. (2016). *Θυματοποίηση και κατάθλιψη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες*. Ανάκτηση May 28, 2022, από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/337/%cf%80%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%b7%20%cf%84%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%b8%cf%85%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7%20%ce%a7%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%bf%>:

<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/337/%cf%80%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%b7%20%cf%84%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%b8%cf%85%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%bf%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7%20%ce%a7%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%bf%>

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός. Αθήνα: Ατραπός.

### Λίστα εικόνων

**Εικόνα 1.** Θέση ατόμου (θύμα ή θύτης) με το σύστημα αλληλεπίδρασης παραγόντων εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού