



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος:

**ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ  
ΤΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.**

**SCHOOL PRINCIPALS' KNOWLEDGE AND OPINIONS  
RELATED TO SCHOOL BULLYING AND HIGH SCHOOL  
STUDENTS' SACRIFICATION.**

Όνοματεπώνυμο Μεταπτυχιακών Φοιτητριών:

**ΜΠΕΚΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ**

**A.M.: DEM 1937**

**ΣΦΥΡΑ ΕΥΤΥΧΙΑ**

**A.M.: DEM 1911**

Επιβλέπων Καθηγητής: **ΑΣΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΧΑΡΙΣΙΟΣ**

**ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021**

# Πρόλογος - Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία ήταν αφορμή για έναν έντονο προβληματισμό που μας γεννήθηκε κατά τη φοίτηση μας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Θελήσαμε να διερευνήσουμε τις γνώσεις και τις απόψεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων αναφορικά με το Σχολικό Εκφοβισμό των μαθητών του Γυμνασίου και έτσι έτσι κάναμε ένα «μεγάλο ταξίδι» μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε μαζί τους. Οι γνώσεις που αποκομίσαμε ήταν πλούσιες και το ταξίδι που κάναμε μας άνοιξε νέους ορίζοντες.

Με την ολοκλήρωση της έρευνάς μας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους ανθρώπους που μας στήριξαν και μας βοήθησαν να φέρουμε εις πέρας την παρούσα εργασία. Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μας τον κύριο Ασημόπουλο Χαρίσιο, ο οποίος ήταν κοντά μας από την πρώτη στιγμή, μας ενθάρρυνε και μας καθοδήγησε με κάθε λεπτομέρεια δίνοντας μας διεξοδικές οδηγίες και συμβουλές για την έρευνά μας.

Θα θέλαμε ακόμα να ευχαριστήσουμε τα μέλη της τριμελούς επιτροπή μας, τον κύριο Γιαννά Πρόδρομο και τον κύριο Σπυριδάκο Αθανάσιο οι οποίοι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μάς έδιναν πολύτιμες οδηγίες για τη συγγραφή μιας σωστής διπλωματικής εργασίας. Πολύ σημαντική βοήθεια προσέφεραν και όλοι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, διευθυντές γυμνασίων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνά μας και αποδέχτηκαν την πρόσκληση για συνέντευξη συντελώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας – εργασίας. Τους ευχαριστούμε θερμά κι αυτούς για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν.

Τέλος, ευχαριστούμε ιδιαίτερα τις οικογένειές μας και ιδίως τα παιδιά μας, για την αμέριστη συμπαράσταση που μας παρείχαν, την κατανόηση και την υποστήριξή τους όλο αυτό το διάστημα κατά το οποίο εκπονούσαμε την εργασία μας και έπρεπε να αφοσιωθούμε στο έργο μας.

30/6/2021

Μπέκα Αικατερίνη - Σφυρά Ευτυχία

## Περιεχόμενα

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>7</b>  |
| ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ.....   | 8         |
| Keywords .....  | 8         |
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....   | <b>9</b>  |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b> .....   | <b>11</b> |
| <b>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΜΟΡΦΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ, ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ</b> ..... | <b>11</b> |
| 1.1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....  | 11        |
| 1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού. ....   | 14        |
| 1.3. Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων προσώπων .....   | 16        |
| 1.3.1. Χαρακτηριστικά του παιδιού-θύματος .....   | 16        |
| 1.3.2. Χαρακτηριστικά του παιδιού-θύτη .....  | 18        |
| 1.3.3. Χαρακτηριστικά του παιδιού θύματος & θύτη .....  | 19        |
| 1.4. Πώς και κατά πόσο θυματοποιούν ή θυματοποιούνται τα παιδιά αναλόγως προς το φύλο. ....                   | 20        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b> .....   | <b>21</b> |
| <b>ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ</b> .....  | <b>21</b> |
| 2.1. Αίτια εκφοβισμού. Γιατί να εκφοβίζει κάποιος; .....  | 21        |
| 2.2. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού .....  | 24        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b> .....   | <b>27</b> |
| <b>ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b> .....  | <b>27</b> |
| 3.1. Η έκταση του φαινομένου στην Ελλάδα.....   | 27        |
| 3.2. Η σχολική βία και η μαθητική παραβατικότητα στις χώρες του Δυτικού κόσμου.....                           | 29        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b> .....   | <b>31</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ .....</b>  | <b>31</b> |
| 4.1. Προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.....  | 31        |
| 4.2. Προγράμματα και παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού.....   | 32        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....</b>   | <b>40</b> |
| <b>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ .....</b>   | <b>40</b> |
| 5.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....   | 40        |
| 5.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού .....                                   | 41        |
| 5.3. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις γνώσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό. .... | 44        |
| 5.3.1. Γνώσεις διευθυντών.....   | 45        |
| 5.3.2. Γνώσεις εκπαιδευτικών.....  | 47        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....</b>   | <b>52</b> |
| <b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>  | <b>52</b> |
| 6.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....   | 52        |
| 6.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....  | 52        |
| 6.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....  | 53        |
| 6.3.1. Το ερευνητικό εργαλείο .....  | 54        |
| 6.4. Δείγμα - Συμμετέχοντες στην έρευνα .....  | 56        |
| 6.4.1. Δημογραφικά στοιχεία.....   | 57        |
| 6.5. Ερευνητική διαδικασία.....  | 58        |
| 6.6. Δεοντολογία .....   | 59        |
| 6.7. Ανάλυση.....  | 59        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....</b>   | <b>61</b> |
| <b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>   | <b>61</b> |
| 7.1. Θεματικός άξονας 1: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού .....  | 61        |
| 7.2. Θεματικός άξονας 2: Εμπλεκόμενα πρόσωπα .....   | 63        |
| 7.3. Θεματικός άξονας 3: Εκφοβισμός μέσα ή έξω από το σχολείο .....  | 71        |
| 7.4. Θεματικός άξονας 4: Αίτια του εκφοβισμού.....   | 71        |

|  |            |
|--|------------|
| 7.5. Θεματικός άξονας 5: Προσωπικές εμπειρίες διευθυντών.....  | 73         |
| 7.6. Θεματικός άξονας 6: Αντιμετώπιση από τους διευθυντές..... | 76         |
| 7.7. Θεματικός άξονας 7: Προτάσεις για αντιμετώπιση.....       | 84         |
| 7.7.1. Το σχολείο του μέλλοντος.....                           | 102        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.....</b>   | <b>104</b> |
| <b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>                | <b>104</b> |
| 8.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....                           | 104        |
| 8.2. Περιορισμοί της έρευνας.....                              | 107        |
| 8.3. Προτάσεις για παρέμβαση.....                              | 108        |
| 8.4. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....                   | 110        |
| 8.5. Συμπεράσματα και προτάσεις.....                           | 110        |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>                            | <b>114</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>  | <b>128</b> |
| Έντυπο συναίνεσης.....   | 128        |

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι κάτωθι υπογεγραμμένες Μπέκα Αικατερίνη του Κωνσταντίνου με αριθμό μητρώου DEM 1937 και Σφυρά Ευτυχία του Δημητρίου με αριθμό μητρώου DEM 1911, φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνουμε υπεύθυνα ότι: «Είμαστε συγγραφείς αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε 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, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας».

Οι Δηλούσες



**Μπέκα Αικατερίνη**



**Σφυρά Ευτυχία**

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ασημόπουλος Χαρίσιος

Β' μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:

Γιαννάς Πρόδρομος

Γ' μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:

Σπυριδάκος Αθανάσιος

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο έχει σημειώσει παγκοσμίως σημαντική αύξηση τα τελευταία χρόνια. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση τις απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς το ρόλο που έχουν υιοθετήσει αυτοί απέναντι σε αυτό το φαινόμενο. Επίσης, διερευνά τις απόψεις τους σε σχέση με τις κατάλληλες ενέργειες, που οδηγούν στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Το δείγμα αποτέλεσαν 11 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Ανατολικής Αττικής, της περιφέρειας Α' Πειραιά, της Βοιωτίας, της Κορινθίας και συγκεκριμένα σε Γυμνάσια. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, ενώ για την ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν επτά θεματικοί άξονες, οι οποίοι πραγματεύονται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως έννοια, τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, το χώρο όπου συντελείται, τα αίτια του εκφοβισμού, την προσωπική εμπειρία και στάση διευθυντή, την αντιμετώπιση από το σχολείο και τις προτάσεις για αντιμετώπιση από το σχολείο και την πολιτεία. Από την ανάλυση προέκυψε, πέραν των γνώσεων και των απόψεων των διευθυντών για το σχολικό εκφοβισμό, η σπουδαιότητα του ρόλου που επιτελούν αυτοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η αναγκαιότητα να επιμορφωθούν οι ίδιοι αλλά και ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να επιτελέσουν το ρόλο τους σωστά.

## Abstract

School bullying as a social phenomenon has increased significantly worldwide in recent years. The research presented in this thesis and which follows a qualitative approach explores the school principals' knowledge and views regarding the role they have adopted in relation to this phenomenon. It also explores their views on the appropriate actions that lead to tackling the phenomenon. The sample consisted of 11 secondary school principals, working in schools in Eastern Attica, the region of A' Piraeus, Voiotia, Korinthos and specifically in high schools. Semi-structured interview was used for the collection of research data, while the method of qualitative content analysis was used for the analysis of interviews. The analysis of the interviews revealed seven themes, which deal with the phenomenon of school bullying as a concept, the persons



involved, the place where it takes place, the causes of bullying, the personal principals' experience and attitude, the treatment by the school and the suggestions for treatment by the school and the state. The analysis revealed, in addition to the principals' knowledge and views about school bullying, the importance of the role they play in dealing with school bullying and the need to train themselves and the entire educational community to perform their role properly.

### ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Σχολικός εκφοβισμός, Επιθετικότητα, Γνώσεις διευθυντών, Ρόλος διευθυντών, Τρόποι αντιμετώπισης, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

### Keywords

School Bullying, Aggression, Principal Knowledge, Principal Role, Coping, Teacher Training

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια στο θεωρητικό της μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και αναλύονται οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών και η συσχέτιση με το φύλο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αιτίες που το προκαλούν και οι συνέπειες του φαινομένου. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έκταση που έχει λάβει ως φαινόμενο στην Ελλάδα αλλά και στο σύγχρονο Δυτικό κόσμο. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή του, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής διαμεσολάβησης και των προγραμμάτων αντιμετώπισης παγκοσμίως. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται ο βαρυσήμαντος ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και οι γνώσεις των Διευθυντών πάνω σε αυτό ως παράγοντας συνεκτίμησης από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Παράλληλα γίνεται αναφορά στη σημασία της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Εισαγωγικά ο όρος εκφοβισμός/θυματοποίηση χρησιμοποιείται στα ελληνικά, για να περιγράψει αυτό που στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται ως bullying και bully-victim problems (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004). Ο Dan Olweus, Σουηδός καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Bergen της Νορβηγίας, με έρευνά του στη Νορβηγία τη δεκαετία του '70 αναφέρθηκε στον όρο bullying περιγράφοντας την κατάσταση κατά την οποία κάποιοι μαθητές στοχοποιούνται και εκτίθενται με ένα συστηματικό τρόπο σε αρνητικές πράξεις άλλων συμμαθητών τους. Αυτό γίνεται είτε άμεσα (ξυλοδαρμός, σπρωξιές, κλοπή προσωπικών αντικειμένων) είτε έμμεσα (αποκλεισμός από την ομάδα, αρνητικά σχόλια, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση φημών, απειλές κ.λπ.). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η βία μεταξύ των παιδιών εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, όπως η σωματική και η ψυχολογική βία, ο σεξουαλικός εκφοβισμός και η φυλετική παρενόχληση, ενώ λαμβάνει χώρα σε πολλές διαφορετικές εκδηλώσεις της ιδιωτικής και της κοινωνικής ζωής και ιδιαίτερα στην οικογένεια, στο σχολείο, σε εγκαταστάσεις κράτησης και σωφρονιστικά ιδρύματα, σε ιδρύματα περίθαλψης και διαμονής παιδιών, στην κοινότητα, στο εργασιακό περιβάλλον και στο δρόμο (Παπακίτσου, 2018).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται σε πολλές χώρες και μάλιστα σε αυξημένα ποσοστά που απασχολούν τη διεθνή κοινότητα, καθώς οι

επιπτώσεις του είναι σημαντικές σε πολλούς τομείς (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης και Νικολόπουλος, 2016). Οι συμμετέχοντες σε αυτό το φαινόμενο είναι τα παιδιά-θύματα, τα παιδιά-θύτες, ενώ κάποια παιδιά είναι και θύτες και θύματα. Το παιδί-θύμα συνήθως δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει μόνο του την κατάσταση (Οίweis, 1978, 1984), ενώ η κατάχρηση της εξουσίας εναντίον του θύματος βασίζεται στη σωματική και ψυχολογική υπεροχή του θύτη (Οίweis, 1984; Ανδρέου & Smith, 2002).

Ως εκ τούτου, διεθνώς διερευνάται ο ρόλος που θα πρέπει να διαδραματίσουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, ώστε να αντιμετωπιστεί και να αποτραπεί το συγκεκριμένο φαινόμενο. Ο εκάστοτε διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική και χρηστή διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Είναι πολύ σημαντικό να καλλιεργεί ένα θετικά φορτισμένο και ευνοϊκό κλίμα, καθώς αυτό είναι που συνδέεται άμεσα με την εκδήλωση ανάλογων θετικών περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον. Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο εμποδίζει ή ενδυναμώνει αντίστοιχα την ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού (Κάπαρη, 2014; Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014). Επιπλέον, ο διευθυντής κρίνεται απαραίτητο να αναπτύξει στον μέγιστο, κατά το δυνατόν, βαθμό τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας συλλήβδην, με απώτερο σκοπό την εξάλειψη του φαινομένου, εφόσον υφίσταται (Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014). Τέλος, η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για ενημέρωση και περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να δύνανται να διαχειριστούν ανάλογες καταστάσεις συνιστά μια καταλυτική στάση του διευθυντή απέναντι στο φαινόμενο. Ο Royer (2003) επισημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός σωστά επιμορφωμένος κατέχει τις τεχνικές διά των οποίων θα εξαλείψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς να νοιώθει την ανάγκη να παράσχει εξειδικευμένες υπηρεσίες (Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014).

## Κεφάλαιο 1

### Σχολικός εκφοβισμός: Ορισμός, Μορφές, Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων προσώπων, Συσχέτιση με το φύλο

#### 1.1. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η εννοιολογική χαρτογράφηση των όρων, ο προσδιορισμός του περιεχομένου των βασικών εννοιών και η αναφορά στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης κρίνονται απαραίτητα προς αποφυγήν κάθε παρερμηνείας από τους αναγνώστες. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι ορισμοί που έχουν δοθεί σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό ποικίλλουν.

Κατά το Γιοβαζολιά (2007) ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» λαμβάνεται και νοείται ως μία συνεχής πράξη παρενόχλησης που επαναλαμβάνεται για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα από έναν ή περισσότερους θύτες – δράστες προς ένα ή και πιο πολλά θύματα, η οποία λαμβάνει τη μορφή της σωματικής, της λεκτικής, της συναισθηματικής απειλής και πράξης ή ακόμα σε μερικές περιπτώσεις και της σεξουαλικής παρενόχλησης. Κυριότερο κίνητρο των εκφοβιστών αποτελεί ο σωματικός και ψυχικός πόνος προς τους άλλους. Μπορεί δε να πάρει τη μορφή της ευθείας και άμεσης επίθεσης ή τη μορφή του έμμεσου εκφοβισμού με περισσότερο συγκεκαλυμμένο τρόπο (για τις μορφές εκφοβισμού θα γίνει εκτενέστερος λόγος στην επόμενη ενότητα). Σύμφωνα με τον ίδιο το Γιοβαζολιά ο σχολικός εκφοβισμός ως εκδήλωση αποτελεί ενδοσχολική βία. Ωστόσο, πρέπει να γίνει μια σημαντική διάκριση. Πράγματι είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία όμως διαφέρει από αυτό που αποκαλούμε ενδοσχολικές συγκρούσεις. Και αυτό γιατί στον εκφοβισμό το παιδί - θύμα θεωρείται από τον «αντίπαλο» ένας αδύναμος και ανίσχυρος στόχος, η επίθεση εναντίον του οποίου είναι προγραμματισμένη κάθε φορά και επαναλαμβάνεται τακτικά, με πρώτιστο και κυριότερο στόχο την κατάδειξη και επαλήθευση της ισχύος του παιδιού - θύτη. Αντίθετα, στις ενδοσχολικές συγκρούσεις, δηλ. την άσκηση βίας που δε συνιστά σχολικό εκφοβισμό, τα αντικρουόμενα μέλη χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, ενώ οι συμπλοκές μεταξύ τους είναι απολύτως τυχαίες και θεωρούνται μεμονωμένα περιστατικά. Ως στόχος σε αυτές τις περιπτώσεις τίθεται περισσότερο ένα «παιχνίδι» κυριαρχίας του ενός μαθητή πάνω στον άλλο παρά η κατίσχυση μιας μαθητικής ομάδας εις βάρος κάποιας άλλης (<http://2dim-aliver.eyv.sch.gr/documents/bulling.pdf>).

Ο Ken Rigby (2008) αναφέρει ότι οι Tatum και Tatum (1992) έγραψαν: «Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλο και να τον/την υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης» (σ. 35). Κατά τον ίδιο τον Rigby (2008) «Ο μαθητής – δράστης του εκφοβισμού εδώ θεωρείται ότι κινείται προμελετημένα, είναι δηλαδή «διεστραμμένος», αδιάλλακτος, δύστροπος, έχοντας επίγνωση ότι θέλει να βλάψει κάποιον. Ο εκφοβισμός θεωρείται ως μία νοητική κατάσταση, μία άνομη κατάσταση σκέψης κάποιου που γνωρίζει σίγουρα καλά τι κάνει· ενός ατόμου που οι έντιμοι άνθρωποι θα καταδίκάζαν» (σ. 35).

Οι Κατσιγιάννη, Ξανθάκου και Κατσιγιάννη (2005) επισημαίνουν ότι σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) και με βάση τη διάσκεψη της Ουτρέχτης (1997), «η έννοια του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου αφορά στη βία που ασκείται από και σε βάρος των μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών και εμπεριέχει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας, όπως χτυπήματα, κλωτσιές, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα κ.ά. Διαπιστώνεται ότι αυτή η έννοια συναρτάται περισσότερο με την πειθαρχία και την «κανονικότητα» της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, παρά με τη διάπραξη σοβαρών, βίαιων ενεργειών» (σσ. 59-60). Ως εκφοβισμός ορίζεται γενικά κατά τους Smith και Sharp (1994) η εις βάρος των άλλων κατάχρηση δύναμης με τρόπο συστηματικό. Ο Olweus (1999) από την άλλη αναφέρει ότι «ο εκφοβισμός συμβαίνει χωρίς εμφανή πρόκληση και χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα τρία στοιχεία: (1) την εσκεμμένη άσκηση βίας, (2) η οποία επαναλαμβάνεται στο χρόνο και (3) στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από ανισότητα δύναμης» (Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007, σ. 330). Έτσι, κατά τον Olweus «ο εκφοβισμός ή η θυματοποίηση είναι μία κατάσταση, στην οποία ο μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα, για κάποιο χρονικό διάστημα, σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών» (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ. 575).

Επίσης, σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «αρνητική πράξη ή επιθετική συμπεριφορά θεωρείται όταν κάποιος εμπρόθετα συγκρούεται ή προσπαθεί να χτυπήσει ή να τραυματίσει ή να δυσχεράνει κάποιον σωματικά, λεκτικά ή με χειρονομίες, αποκλείει κάποιον από ομάδα, παρεμποδίζει την ολοκλήρωση των επιθυμιών κάποιου άλλου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000, σ. 14).

Προτού γίνει αναφορά στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να τονίσουμε ότι οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011) υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να συγχέουμε τον εκφοβισμό με τη μεμονωμένη επιθετική ενέργεια. Κάποιες φορές

παρατηρούνται απλά προκλητικά πειράγματα και εριστικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών, εννοώντας δηλ. τους παιγνιώδεις τσακωμούς. Οι ενέργειες αυτές μπορεί να είναι ακόμη και φιλικές και όχι κατ' ανάγκη εχθρικές. Άλλωστε, συχνά τα παιδιά πειράζουν το ένα το άλλο χωρίς να έχουν στόχο να πληγώσουν τον «αντίπαλο» τους. Έτσι, για να αποτελεί εκφοβισμό μια ενέργεια: 1) το θύμα δεν πρέπει να έχει ενοχλήσει τους άλλους με τις πράξεις του και να τους έχει προκαλέσει. 2) Η πράξη δηλαδή ο εκφοβισμός θα πρέπει να γίνεται με επαναληπτικό τρόπο και 3) προϋπόθεση αποτελεί ο θύτης να είναι πιο ισχυρός από το παιδί – θύμα.

Θα μπορούσαμε να πούμε σε αυτό το σημείο ότι οι δύο πιο αντιπροσωπευτικοί ορισμοί για το σχολικό εκφοβισμό είναι αυτοί του Ken Rigby (2008) και του Farrington (1993). Ο πρώτος ισχυρίζεται ότι «ο εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο, την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκόμενων, την επανάληψη, την άδικη χρήση της δύναμης, την προφανή ευχαρίστηση του επιτιθέμενου και γενικά μία αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος» (σ. 67). Ο δεύτερος αναφέρει ότι «η έννοια της θυματοποίησης αποτελείται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: **1)** πρόκειται για σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμό, **2)** το άτομο που προβαίνει στην πράξη αυτή είναι δυνατότερο (για παράδειγμα σωματικά), ή τουλάχιστον γίνεται αντιληπτό ως δυνατότερο από το θύμα της συμπεριφοράς σε σχέση με έναν αριθμό χαρακτηριστικών, **3)** η πράξη εμπεριέχει την πρόθεση να προκαλέσει φόβο ή/ και να βλάψει το θύμα, **4)** δεν υπάρχει πρόκληση εκ μέρους του θύματος για την εμφάνιση της συμπεριφοράς, **5)** η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη και **6)** προκαλεί το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Κυριακίδης, 2007, σ. 95).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε επίπεδο ομάδας. Μπορούμε με άλλα λόγια να πούμε ότι ο εκφοβισμός έχει ομαδικό χαρακτήρα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της κοινότητας του σχολείου, με εμπλεκόμενους που αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους. Οι ρόλοι με τους οποίους συμμετέχουν τα παιδιά και οι έφηβοι στη διαδικασία του εκφοβισμού έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια και είναι οι ακόλουθοι: **(α)** ο δράστης, ο οποίος ασκεί άμεσα ή έμμεσα τον εκφοβισμό, **(β)** οι βοηθοί του δράστη, οι οποίοι συμμετέχουν στον εκφοβισμό που έχει ξεκινήσει ο δράστης εναντίον ενός θύματος, **(γ)** οι ενισχυτές του δράστη, που ανατροφοδοτούν το δράστη γελώντας ή ζητωκραυγάζοντας εις βάρος του θύματος και υπέρ του θύτη, **(δ)** οι αμέτοχοι θεατές, οι οποίοι είτε αποσύρονται είτε παρακολουθούν από απόσταση το περιστατικό και **(ε)**

το θύμα, το οποίο υφίσταται τον εκφοβισμό, **(στ)** οι υπερασπιστές του θύματος, που παρηγορούν και υποστηρίζουν το θύμα και **(ζ)** το θύμα/θύτης, που ασκεί αλλά και υφίσταται εκφοβισμό (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Φυσικά και σύμφωνα με την προσωπική μας εκτίμηση και αυτοί που αδιαφορούν και δεν εμποδίζουν το δράστη να δράσει τον βοηθούν με έμμεσο τρόπο, εφόσον δεν παρακωλύουν το έργο του.

## 1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες μορφές εκφοβισμού. Οι πιο γνωστές είναι ο σωματικός εκφοβισμός, ο οποίος αφορά στην άσκηση βίας ή την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων και ο λεκτικός εκφοβισμός που περιλαμβάνει την ευθεία λεκτική επίθεση, τα πειράγματα και τις βρισιές (Smith, 2000). Βέβαια έχει εισαχθεί και μια νέα μορφή εκφοβισμού, ο έμμεσος εκφοβισμός, οποίος έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την συγκάλυψη και τη συμμετοχή τρίτων προσώπων και περιλαμβάνει τη διάδοση σχολίων και φημών, το κουτσομπολιό καθώς και τον αποκλεισμό από την ομάδα (O' Connell, Pepler & Craig, 1999).

Σύμφωνα με το Rigby (2008) ο εκφοβισμός μπορεί να μην είναι σωματικός ή λεκτικός αλλά να γίνεται και με «τη μη λεκτική γλώσσα του σώματος, π.χ. καρφώνοντας επίμονα με το βλέμμα κάποιον». (σ.48). Οι παραπάνω μορφές δεν εμπεριέχουν όλες τις πτυχές του όρου «εκφοβισμός». Αναγνωρίζουμε ότι οι άνθρωποι μπορεί να ψάξουν να βρουν τρόπους, για να πληγώσουν κάποιον άλλον έμμεσα, με πράξεις δηλαδή τις οποίες μπορεί να μην αντιληφθεί το θύμα τη στιγμή που πραγματοποιούνται, αλλά οι οποίες είναι προμελετημένες και επιδρούν αρνητικά στο άτομο.

Οι Kochenderfer, Ladd και Wardrop (2001) χωρίζουν τη θυματοποίηση σε τέσσερα είδη: τη σωματική, η οποία περιλαμβάνει τη χειροδικία, την άμεσα λεκτική, όπου οι θύτες επιτίθενται φραστικά στο θύμα, την έμμεση λεκτική, όπου οι θύτες διαδίδουν άσχημα σχόλια για το θύμα σε τρίτα πρόσωπα και τη γενική, όπου έχουμε έναν πολυσυλλεκτικό συνδυασμό των ανωτέρω μορφών κακοποίησης.

Οι Berguno, Leroux, McAinsh και Shaikh (2004) αναφέρουν επίσης τέσσερις μορφές θυματοποίησης, τις οποίες όμως παρουσιάζουν ελαφρώς διαφοροποιημένες. Συγκεκριμένα μιλούν για τη γελοιοποίηση ενός παιδιού με κριτήριο το επώνυμο του, την εμφάνιση του ή την καταγωγή του, τη σωματική επιθετικότητα, τα κουτσομπολιά

εις βάρος των θυμάτων και την καταστροφή ή την κλοπή των προσωπικών αντικειμένων αυτών.

Οι Smith, Nika και Papasideri (2004) επίσης αναφέρουν ότι μπορεί κάποιος να θυματοποιηθεί στις μέρες μας με χρήση της τεχνολογίας, μέσω μηνυμάτων στα κινητά τηλέφωνα και μέσω διαδικτύου. Αυτή μορφή θυματοποίησης ονομάζεται «ψηφιακός ή διαδικτυακός εκφοβισμός», που παρουσιάζει στις μέρες μας μεγάλη έξαρση. Η ολοένα και αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου το έχει καταστήσει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των νέων. Στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyber bullying) ο θύτης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα συντάσσοντας και προωθώντας μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα ή e-mails στοχεύοντας έτσι στην «ανεύρεση» θυμάτων. Αυτή η σύγχρονη μορφή εκφοβισμού παρατηρείται κατά κύριο λόγο στον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αγγλία εκδηλώνοντας επεκτατικές τάσεις και στην Κεντρική Ευρώπη. Σύμφωνα με την King (2010) το μόνο που χρειάζεται κάποιος για να προκαλέσει διαδικτυακό εκφοβισμό είναι ένας καλός ηλεκτρονικός υπολογιστής, με τη δύναμη και την ταχύτητα να περισσεύουν. Επιπλέον, στις μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού έρχονται να προστεθούν η χωρίς την έγκριση του θύματος δυσφήμισή του μέσω δημοσιοποίησης προσωπικών δεδομένων, η πλαστοπροσωπία και ο αποκλεισμός του από παιχνίδια σε διαδικτυακές ομάδες (Καντζόπουλος, 2017). Οι δε έφηβοι και έφηβες ηλικίας από 13 έως 15 ετών αποτελούν την πλέον ευάλωτη ομάδα εμφανίζοντας συχνότερα περιστατικά εμπλοκής σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού και θυματοποίησης από εφήβους και έφηβες μεγαλύτερης ηλικίας (Cole, Krohn, Jewell, & Hupp, 2011; Slonje, Smith & Frisen, 2013; Patchin & Hinduja, 2012).

Πέρα από τις παραπάνω μορφές εκφοβισμού ο Rigby (2008) αναφέρει ότι υπάρχουν και άλλες μορφές εκφοβισμού, όπως ο ρατσιστικός, ο εκφοβισμός που οφείλεται στη σωματική αναπηρία και ο σεξουαλικός εκφοβισμός. Όταν, λοιπόν, ο δράστης ασκεί εκφοβισμό προς ένα άτομο που ανήκει σε διαφορετική φυλή, συχνά «αποκαλούμε το φαινόμενο αυτό ρατσιστικό εκφοβισμό ή φυλετική παρενόχληση». (σ.51). Ωστόσο, είναι αναγκαίο να έχει πιστοποιηθεί πως οι φυλετικές διαφορές ήταν η πραγματική αιτία του εκφοβισμού.

Το ξεχωριστό είδος εκφοβισμού που σχετίζεται με τη σωματική αναπηρία αναφέρουν και οι Holzbauer και Berven (1996). Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι η παρενόχληση που οφείλεται στη σωματική αναπηρία ορίζεται ως «η ανεπιθύμητη ενόχληση, ο βασανισμός, η ταπείνωση ή η άσκηση καταναγκαστικής βίας προς ένα άλλο άτομο εξαιτίας της σωματικής του ανικανότητας, και συνίσταται σε εκφράσεις



λεκτικής συμπεριφοράς, η οποία διαφοροποιείται από τη σωματική βία ή επιβολή. Η συμπεριφορά της παρενόχλησης συνήθως επαναλαμβάνεται και συχνά λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου αυτός που παρενοχλεί προσπαθεί να αποκτήσει εξουσία επί του παρενοχλούμενου». (σ. 479).

Τέλος, ο Duncan (1999) εισάγει και αυτός τον όρο «σεξουαλικός εκφοβισμός» χωρίς να τον ορίζει, αλλά απλώς αρκείται στην παράθεση άφθονων παραδειγμάτων. Συγκεκριμένα ο Duncan αναφέρεται σε λογομαχίες κοινότητες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε γυμνάσια και λύκεια της Αγγλίας με χρήση σεξουαλικών υπαινιγμών.

Συνοψίζοντας, ο εκφοβισμός κατά την Μπεζέ (1998) μπορεί να περιλαμβάνει: άσκηση φυσικής βίας, χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, εσκεμμένο ή συχνό αποκλεισμό μαθητών από κοινωνικές δραστηριότητες, κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμό, σεξουαλική παρενόχληση, χρησιμοποίηση υβριστικών ή περιπαικτικών εκφράσεων, πειράγματα, παρατσούκλια, κοροϊδία, απειλές και εκβιασμό, υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ταυτότητα αναπηρίας, τη σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, κλοπές ή και ζημιές στα προσωπικά αντικείμενα του θύματος, Επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, Διάδοση κακοηθών και ψευδών φημών, Ηλεκτρονικό bullying (cyberbullying), Bullying ή πείραγμα.

### 1.3. Χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων προσώπων

#### 1.3.1. Χαρακτηριστικά του παιδιού-θύματος

Οι Νεστορίδου, Καρακάση, Ζάγκαλης και Δασκαλάκη (2010) αναφέρουν ότι τα θύματα του εκφοβισμού, είναι συνήθως ήσυχια και ευαίσθητα παιδιά, αγχώδη και με αρκετές και ιδιαίτερες ανασφάλειες, με εσωστρεφή προσωπικότητα και με ελάχιστες ή ανύπαρκτες συναναστροφές με άλλα παιδιά. Σπάνια αμύνονται ή υπερασπίζονται τον εαυτό τους και συνήθως εκδηλώνουν την ψυχική τους αναστάτωση αποσυρόμενα, κλαίγοντας ή εκδηλώνοντας διάφορες θυμικές αντιδράσεις. Το κυριότερο και πλέον καθοριστικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι είναι σωματικά ή ψυχολογικά πιο αδύναμα από τους συνομήλικους συμμαθητές τους, μέσα από τους οποίους θα προκύψουν οι επίδοξοι εκφοβιστές. Τα παιδιά - θύματα παρουσιάζουν ως εκ τούτου χαμηλή αυτοεκτίμηση και ελάχιστες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις εκτείνονται πέρα από τις φυσιολογικές αναμενόμενες που αναφέρθηκαν ανωτέρω: δηλ. πέρα από φόβο, θυμό και κλάμα

εκδηλώνουν και άγχος ή έντονες απειλές. Σε πολλές περιπτώσεις βασικό στοιχείο της θυματοποίησης τους αποτελεί η διαφορετικότητα ή η απόκλιση από κάποιον κοινό μέσο όρο χαρακτηριστικών.

Οι Kumpulainen et al. (1998) αναφέρουν ότι τα θύματα παρουσιάζουν προβλήματα τόσο εσωτερικευμένα όσο και εξωτερικευμένα, καθώς και υπερδραστηριότητα. Επίσης, έχουν χαρακτηριστεί ως παιδιά μοναχικά και ανώριμα, τα οποία δεν επιθυμούν να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου (Olweus, 1999). Εμφανίζονται να έχουν λίγους φίλους, ενώ οι καταθλιπτικές αντιδράσεις τα χαρακτηρίζουν σε αρκετές περιπτώσεις (Rigby, 2008). Κατά τον ίδιο τα θύματα γενικώς απορρίπτονται απ' την ομάδα των συνομήλικων συμμαθητών τους και χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά άτομα, μοναχικά και απομονωμένα, τα οποία επιζητούν τη βοήθεια των άλλων χωρίς τελικά να τη ζητούν. Άλλο βασικό χαρακτηριστικό των θυμάτων είναι ότι διατηρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα τη θέση τους αυτή.

Ο Olweus (1997) σε μια διαχρονική έρευνα αναφέρει ότι ένας σημαντικός αριθμός των θυμάτων διατήρησε το ρόλο του αυτό και μετά από τρία χρόνια. Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν στην άποψη ότι η θυματοποίηση στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα προδιάθεσης για τη μελλοντική ανάπτυξη ψυχολογικών και κοινωνικών δυσκολιών (Griffin & Gross, 2004). Όταν ο εκφοβισμός συνεχίζεται επί μακρόν τα «θύματα» αρχίζουν να αντιδρούν αρνητικά προς το σχολείο, ενώ η επίδοσή τους χειροτερεύει, καθώς αποσύρονται από κάθε είδους ομαδική σχολική εργασία και επικεντρώνονται κατά βάση στις ατομικές τους ανησυχίες. Μερικές φορές λοιπόν η δυσφορία αυτή που προκαλείται στα παιδιά από τη δυσάρεστη κατάσταση που βιώνουν στο σχολείο λειτουργεί ανασταλτικά στη συγκέντρωση και στην απόδοση στα μαθήματά τους. Αρχίζουν να εκφράζουν παράπονα ότι δεν αισθάνονται καλά, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να αλλάξουν ακόμα και σχολείο, προκειμένου να κάνουν μια καινούργια αρχή (Μόττη - Στεφανίδη, Τσέργας, 2000).

Κατά τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011) τα θύματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, **α)** το παθητικό ή πειθήνιο θύμα και **β)** το προκλητικό θύμα. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που συνοψίζονται στα παρακάτω: το παιδί νιώθει έντονη ανασφάλεια, είναι μη θετικό άτομο, ενώ δεν υπάρχει περίπτωση να εκδικηθεί, εάν του επιτεθούν ή το προσβάλουν. Έχει ελάχιστους φίλους και δε συνδέεται με παρέες. Δεν έχει χιούμορ ούτε βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Κλαίει αμέσως και καταρρέει, όταν του κάνουν επίθεση. Μπορεί να είναι φυσικά και σωματικά αδύναμο άτομο. Η δεύτερη κατηγορία, αυτή του προκλητικού θύματος,

εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Εμφανίζει ταυτόχρονα άγχος και επιθετικότητα, προκαλεί ενόχληση και ένταση στο περιβάλλον του. Χαρακτηρίζεται από έντονη συναισθηματική διέγερση και επιμένει να συγκρούεται ακόμη και όταν χάνει. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μερικές φορές τα παιδιά αυτά επιλέγουν ένα άλλο παιδί ως εύκολο θύμα και ενεργούν με αντίστοιχο τρόπο (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000).

### 1.3.2. Χαρακτηριστικά του παιδιού-θύτη

Οι μαθητές που εκφοβίζουν νοιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν πάνω στους άλλους και να τους ελέγχουν, ενώ δεν μπορούν να ασκήσουν αυτοέλεγχο. Έχουν ανάγκη να νιώθουν δυνατοί, ενώ αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση, όταν κακομεταχειρίζονται και προκαλούν πόνο στους άλλους. Παραμένουν ψυχροί, δεν συμπονούν, αδιαφορούν για τα θύματά τους και δικαιολογούν τις πράξεις τους λέγοντας ότι δέχθηκαν πρόκληση από αυτά. Επίσης είναι συχνά ανυπάκουοι, αντικοινωνικοί, προκλητικοί και εναντιώνονται στους ενηλίκους (Νεστορίδου και συν., 2010).

Κατά τον Olweus (1994) οι θύτες είναι παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, είναι σκληρά, έχουν έντονο παρορμητισμό, δεν έχουν ενσυναίσθηση (επίγνωση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων), αλλά συνήθως έχουν αυτοπεποίθηση. Πολλές φορές οι μαθητές – θύτες παρατηρείται ότι είναι αρκετά δημοφιλείς και ως επί το πλείστον οι σχολικές τους επιδόσεις είναι κάτω από το μέσο όρο. Κατά τον Rigby (2008) τα παιδιά - θύτες μερικές φορές έχουν καμαρωτό περπάτημα αναζητώντας τα θύματά τους, τα οποία έχουν σκοπό να γελοιοποιήσουν. Πολλές φορές εμφανίζονται ως χαρούμενα και με ιδιαίτερη εξωστρέφεια άτομα. Κατά τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011) χαρακτηρίζονται από επιθετική τάση, αλλά ταυτόχρονα διαθέτουν μεγάλη φυσική δύναμη για την ηλικία τους. Κατά τους Ανδρεαδάκη και συν. (2007) τα παιδιά – θύτες είναι πιο δυνατά σωματικά, παρορμητικά, κυριαρχικά και πιο δημοφιλή σε σχέση με τα παιδιά - θύματα. Οι Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt (2000) αναφέρουν ότι οι θύτες παρουσιάζουν αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς, υπερδραστηριότητα και προβλήματα με την ομάδα των συνομηλίκων. Έχει παρατηρηθεί ότι προέρχονται από οικογένειες με έλλειψη θετικής επικοινωνίας, ενώ οι πατέρες τους υπήρξαν θύτες στο σχολείο. Οι Baldry & Farrington

(2000) αναφέρουν ότι οι θύτες έχουν αυταρχικούς γονείς και ότι παρουσιάζουν έντονες διαφωνίες με αυτούς.

Οι Χαντζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000) αναφέρουν ότι θύτης θεωρείται το παιδί που κατά δική του παραδοχή λειτουργεί εκφοβιστικά προς άλλα παιδιά μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα, ενώ με αυτό τον τρόπο ορίζεται το άτομο που δρα συνειδητά, με την πρόθεση μέσω εσκεμμένων εχθρικών ενεργειών να βλάψει τους άλλους εκδηλώνοντας παράλληλα απειλές και περαιτέρω επιθετικότητα (Γαλάνης, Τριανταφυλλίδου – Γαλάνη, 2004).

### 1.3.3. Χαρακτηριστικά του παιδιού θύματος & θύτη

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες υπάρχει και μία τρίτη ομάδα παιδιών που παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά και με τους «θύτες» και με τα «θύματα» (Austin & Joseph, 1996). Αυτά τα παιδιά είναι επιθετικά και νιώθουν μια σιγουριά για τον εαυτό τους, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε παιδιά που τα αποδέχονται, αλλά όταν απομακρύνονται από αυτά, εύκολα θυματοποιούνται γιατί χάνουν την αίσθηση της ασφάλειας (Andreou & Smith, 2002).

Κατά τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011) «οι θύτες - θύματα είναι παιδιά, τα οποία ανάλογα με τις περιστάσεις, συμπεριφέρονται είτε ως θύτες, συνήθως συμμετέχοντας στον εκφοβισμό κάποιου τρίτου, είτε ως θύματα, όταν νιώθουν αδύναμα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και καθηλώνονται από ισχυρότερους». (σ.582).

Οι θύτες - θύματα εμφανίζουν τάσεις υπερκινητικότητας, θυμώνουν, είναι ευερέθιστοι και εξοργίζονται εύκολα (Kumpulainen & Rasanen, 2000). Αν και αποτελούν στόχο θυματοποίησης, όταν βρεθούν με μικρότερα ή ασθενέστερα παιδιά τα εκφοβίζουν (Olweus, 1993). Σύμφωνα με τους Nansel και συν. (2001) τα παιδιά θύτες - θύματα εμφανίζουν τα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών - θυμάτων και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών - θυτών, ενώ συνήθως έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Τέλος, οι Arseneault και συν. (2006) μετά από έρευνα τους συμπέραναν ότι η δυσκολία προσαρμογής είναι από τα βασικότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα παιδιά θύτες - θύματα από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια. Αυτό πολλές φορές επηρεάζει την πνευματική τους υγεία ακόμη και στη ζωή τους ως ενήλικες.

#### 1.4. Πώς και κατά πόσο θυματοποιούν ή θυματοποιούνται τα παιδιά αναλόγως προς το φύλο.

Για τα περισσότερα παιδιά ή και για όλα, ανεξάρτητα από το φύλο τους, η εμπειρία του εκφοβισμού αποτελεί μια δυσάρεστη μνήμη της παιδικής ηλικίας. (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Ωστόσο, το φύλο διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο θυματοποιεί ή θυματοποιείται ένα παιδί. Τα αγόρια συνήθως χρησιμοποιούν τον άμεσο εκφοβισμό, καθώς η επίθεση είναι κατά βάση ευθεία και μάλιστα σωματική. Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια χρησιμοποιούν τον έμμεσο εκφοβισμό, αποκλείουν τα θύματα από ομαδικές δραστηριότητες - παιχνίδια, διασπείρουν φήμες, και πολλές φορές επηρεάζουν αρνητικά ακόμα και τους φίλους του παιδιού-θύματος (Μόττη – Στεφανίδη & Τσέργας 2000).

Επιπλέον, τα αγόρια υφίστανται απειλές και επιθέσεις προερχόμενες από άλλα αγόρια, ενώ τα κορίτσια θυματοποιούνται από έμμεσες μορφές παρενόχλησης από άλλα κορίτσια ή και αγόρια (Ανδρέου & Smith, 2002). Σύμφωνα με τους Χαντζή και συν. (2000) περισσότερα αγόρια-θύματα έχουν θυματοποιηθεί κατά δική τους δήλωση σωματικά, ενώ τα περισσότερα κορίτσια-θύματα δηλώνουν ότι έχουν υποστεί λεκτική παρενόχληση ή έχουν αποκλειστεί από ομάδα ή έχουν διαδοθεί φήμες για αυτά. Επίσης, τα πιο πολλά αγόρια-θύτες πάλι κατά δική τους δήλωση χρησιμοποιούν τη σωματική βία, ενώ τα περισσότερα κορίτσια αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν έμμεσο εκφοβισμό.

Ο Ken Rigby (2008, σ. 218) αναφέρει ότι «τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε καταστάσεις εκφοβισμού συχνότερα από ότι τα κορίτσια, ιδιαίτερα χρησιμοποιώντας τη σωματική τους δύναμη». Ο ίδιος επισημαίνει ότι «γενικά τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Τούτο ισχύει στις σωματικές μορφές της επιθετικότητας, όχι όμως και τόσο στις λεκτικές και πιθανώς καθόλου στις έμμεσες. Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι το να είναι κάποιος επιθετικός δεν σημαίνει αναπόφευκτα ότι θα καταλήξει στο να εκφοβίζει (εφόσον ο εκφοβισμός εμπεριέχει τα στοιχεία της πρόκλησης βλάβης σε άτομα τα οποία είναι πιο αδύναμα, με επαναλαμβανόμενο, εσκεμμένο και άδικο τρόπο)».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Αιτιολογικοί παράγοντες και συνέπειες

#### 2.1. Αίτια εκφοβισμού. Γιατί να εκφοβίζει κάποιος;

Η επιθετικότητα ενός παιδιού εξαρτάται και οφείλεται σε ένα πλήθος παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στο ίδιο το παιδί, τους γονείς του, το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, τους συνομηλίκους και γενικότερα το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003) οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τα αίτια της προβληματικής επιθετικής συμπεριφοράς, όπου εντάσσεται ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση ποικίλλουν και είναι βιολογικής, κοινωνικοπολιτισμικής, οικογενειακής και ευρύτερα περιβαλλοντικής φύσεως. Επίσης, σύμφωνα με τον Rigby (2008, σ. 193):

«Οι συμπεριφοριστές - γενετιστές συχνά αναφέρουν ότι ένα υψηλό ποσοστό από τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μας είναι κληρονομικό, αντλούν δε τα συμπεράσματά τους κυρίως από έρευνες στους μονοζυγωτικούς διδύμους, οι οποίοι έχουν το ίδιο γενετικό υλικό και μεγαλύτερη ομοιότητα στα χαρακτηριστικά τους, σε σύγκριση με τους διζυγωτικούς διδύμους. Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν πέραν κάθε αμφιβολίας ότι οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι έχουν πιο πολλές ομοιότητες στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους απ' ό,τι οι διζυγωτικοί, ακόμα και όταν ο ένας από τους μονοζυγωτικούς έχει μεγαλώσει σε διαφορετικό περιβάλλον και με άλλους γονείς»... «Τέτοιου είδους μελέτες οδήγησαν στον ισχυρισμό ότι κατά το ήμισυ περίπου τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν γενετική προέλευση ... ενώ η απάντηση στο ερώτημα αν ο εκφοβισμός ή η θυματοποίηση θα μπορούσαν σε κάποιο βαθμό να κληρονομηθούν είναι καταφατική».

Έχει φανεί ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι αιτιολογίας πολυπαραγοντικής και στην εκδήλωσή του συντελεί η δυναμική αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων ατομικών και περιβαλλοντικών (Olweus, 1993; Rigby, 2008; Cowie & Jennifer, 2008). Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο παίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών (αναπτυξιακή πορεία, ιδιοσυγκρασία, τραυματικές εμπειρίες κ.ά.), το οικογενειακό τους περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά που αυτό εμφανίζει (ιδιαίτερα αυστηρές ή ελαστικές μέθοδοι ανατροφής, πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς, ενδοοικογενειακή βία, ανασφαλής δεσμός του παιδιού με τους γονείς,

γονεϊκή απουσία ή παραμέληση κ.ά.), το σχολικό περιβάλλον, καθώς και κοινωνικοί παράγοντες.

Επίσης, σύμφωνα με τους O' Connor, Foch, Todd και Plomin (1980) η τάση των παιδιών - θυτών να ελέγχουν και να εξουσιάζουν τους άλλους καταλήγοντας σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι εγγενούς φύσεως. Ο Olweus (1993) αναφέρει ότι ακόμα και η ισχυρή ιδιοσυγκρασία του παιδιού μπορεί να το οδηγήσει σε συγκρούσεις που καταλήγουν στον εκφοβισμό, ενώ ως αντίστροφο αιτιολογικό παράγοντα της θυματοποίησης θεωρεί την ευαισθησία, τη συστολή και την εσωστρέφεια των παιδιών - θυμάτων. Ο ίδιος αναφέρει ως αιτία των εκφοβιστικών συμπεριφορών και τελικά της θυματοποίησης, τη μίμηση επιθετικών προτύπων μέσα από πηγές όπως η τηλεόραση, το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δράσης.

Όταν αναφερόμαστε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες εννοούμε κατά κύριο λόγο το περιβάλλον του σπιτιού, το σχολείο και την ομάδα των συνομηλίκων. Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται ότι επιδρά βαθύτατα και διαχρονικά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέπτονται και συμπεριφέρονται. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επιθετική συμπεριφορά των γονέων συνδέεται άμεσα με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους (Rigby, 2008).

Επίσης, έρευνα του Olweus (1993) στη Σουηδία σε μαθητές και στους γονείς τους έδειξε ότι τα παιδιά που θυματοποιούνταν κυρίως βίωναν την υπερπροστατευτικότητα των μητέρων τους και την αποστασιοποίηση και την κριτική στάση των πατέρων τους. Μάλιστα ο Rigby (2008, σ. 203) αναφέρει ότι:

«Οι εξωστρεφείς ήταν πιο πιθανό να εκφοβίζουν και οι εσωστρεφείς να υφίστανται εκφοβισμό. Επίσης, βρήκαμε ότι οι πιο εξαντλημένοι ψυχικά είχαν την τάση να εμπλέκονται σε καταστάσεις δράστη - θύματος. Όταν δε ελέγχθηκε η εξωστρέφεια και η ψυχική υγεία των παιδιών, κάποιες συσχετίσεις παρέμειναν στατιστικά σημαντικές για τα κορίτσια αλλά όχι για τα αγόρια. Τα κορίτσια, δηλαδή, που ένιωθαν ότι δεν τα φροντίζουν αρκετά ή ελέγχονταν σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς τους, είχαν την τάση να εκφοβίζουν. Τούτο μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ένα υψηλό επίπεδο γονεϊκού ελέγχου σε συνδυασμό με το χαμηλό επίπεδο φροντίδας, ίσως να είναι ο επαρκής λόγος του εκφοβισμού για τα κορίτσια. Θα πρέπει να προσθέσουμε ότι τα κορίτσια που υφίσταντο τον υπερβολικό έλεγχο των γονέων ήταν πιο πιθανό από τα υπόλοιπα να βιώσουν θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους. Για τα αγόρια καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή επιρροή ... θα μπορούσε κάλλιστα να είναι αμελητέα όσον αφορά στον εκφοβισμό από τους συνομηλίκους την περίοδο της εφηβείας τους».

Από την άλλη πλευρά, έρευνα των Baldry και Farrington το 1998 στην Ιταλία έδειξε ότι τα παιδιά - δράστες χαρακτηρίζαν τους γονείς τους ως αυταρχικούς, τιμωρητικούς και με τάση να διαφωνούν, ενώ το ίδιο διαπίστωσαν για τα παιδιά - θύματα και τα παιδιά - δράστες / θύματα. Τώρα σε σχέση με την επιρροή που ασκεί η ομάδα των συνομηλίκων αυτή είναι πολύ μεγάλη στον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών. Η Μανουδάκη (2000) στους εξωτερικούς παράγοντες της θυματοποίησης αναφέρει ότι η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται άμεσα από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, υποστηρίζοντας χαρακτηριστικά ότι οι μαθητές - δράστες ουσιαστικά είναι τα προηγούμενα θύματα της αδιαφορίας των μεγαλύτερων και της γενικότερης κακής κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης. Έρευνα των Πατεράκη και Χουντουμάδη (2001) έδειξε ότι το 14,7 % των παιδιών που ήταν μετανάστες δέχτηκαν κάποια μορφή βίας, ενώ ο Smith και συν. (2004) αναφέρει ότι ο κίνδυνος να θυματοποιηθούν μειονοτικές ομάδες παιδιών είναι μεγάλος, αν και αυτό δεν είναι απόλυτο κατά τις Ψάλτη & Κωνσταντίνου (2007).

Έντονο ενδιαφέρον εμφανίζουν σύμφωνα με έρευνα της Μυλωνάκου - Κεκέ (2014α, 2015) οι αντιλήψεις παιδιών αλλά και ενηλίκων σε ό,τι αφορά τους λόγους που τα παιδιά-θύτες επιλέγουν κάποιο παιδί-θύμα, για να του ασκήσουν εκφοβισμό. Σε αυτή την ανοικτή ερώτηση κάποιες από τις απαντήσεις εστίαζαν στη διαφορετικότητα του θύματος σε σχέση με το θύτη αλλά και με τα άλλα παιδιά. Συνήθως είναι ευαίσθητος, αδύναμος, ήσυχος και δειλός, δεν προβάλλει αντίσταση, δεν παραπονιέται ποτέ, συνήθως φοβάται, δεν έχει φίλους και γενικώς δεν έχει κάποιον να τον βοηθήσει και να τον υποστηρίξει.

Υψίστης σημασίας είναι και οι νευροψυχολογικοί παράγοντες (Loeber & Hay, 1997; Department of Community Services N.S.W, 2004; Rappaport & Thomas, 2004; Mendes et al., 2009; Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Στους νευροψυχολογικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το αλκοόλ, το κάπνισμα, και τα ναρκωτικά κατά τη διάρκεια της κύησης, αλλά και στη φάση της ανάπτυξης του παιδιού από τη βρεφική στη νηπιακή ηλικία. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι ανωτέρω καταχρήσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού (Mendes et al., 2009). Επιπλέον, το στρες θα μπορούσε να οδηγήσει σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς το παιδί δεν έχει αναπτύξει ακόμα του απαραίτητους μηχανισμούς, για να το διαχειριστεί (Rappaport & Thomas, 2004). Στους περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η φτώχεια, η ύπαρξη εγκληματικού υπόβαθρου εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, η έλλειψη φροντίδας, η σχολική αποτυχία, η Διάσπαση



Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και ο αποκλεισμός από τις ομάδες των συνομηλίκων (Loeber & Hay, 1997; Mendes et al., 2009; Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

## 2.2. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

«Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του εκφοβισμού πάνω στα παιδιά - θύματα είναι ποικίλες. Τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού, άγχος, ανασφάλεια και σχολική φοβία, μειωμένη αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κατωτερότητας και κοινωνικής μειονεξίας, αρνητικές σκέψεις για τους φίλους τους και τη δημοτικότητά τους, περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής, καθώς και ψυχοσωματικές εκδηλώσεις, όπως κεφαλαλγίες, στομαχικά άλγη, δυσκολίες ύπνου κ.ά.» (Νεστορίδου και συν., 2010, σ. 24). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Ασημόπουλο (2014). Τα παιδιά που έχουν υποστεί εκφοβισμό, όσο και τα παιδιά που ασκούσαν εκφοβισμό, εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που δεν είχαν εμπλακεί ποτέ σε μια τέτοια κατάσταση. Η θυματοποίηση συνιστά σημαντικό παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις για μεγάλα χρονικά διαστήματα και μάλιστα με πολλές απουσίες από την τάξη. Επίσης, η θυματοποίηση από εκφοβισμό συνδέεται με αγχώδεις διαταραχές και με μετατραυματική διαταραχή άγχους, ενώ συσχετίζεται και με ψυχοσωματικής φύσεως προβλήματα στα παιδιά-θύματα, όπως κεφαλαλγίες, κοιλιακά άλγη κ.ά.

Οι συνέπειες για κάθε παιδί που αποτελεί στόχο εκφοβισμού είναι σοβαρές. Σύμφωνα με έρευνα του Olweus (1993) παιδιά θύματα μετά την ενηλικίωσή τους σε ηλικία 23 ετών ήταν πιο καταθλιπτικοί, ενώ η αυτοεκτίμηση τους σε σχέση με συνομηλίκους τους, που δεν είχαν υποστεί εκφοβισμό και θυματοποίηση, ήταν χαμηλότερη. Αυτό λοιπόν σημαίνει ότι η πρόωρη και συνεχής θυματοποίηση σημαδεύει δια παντός τα παιδιά-θύματα και η επίδραση του εκφοβισμού δεν σταματάει με το πέρας των μαθητικών χρόνων, αλλά οι επιπτώσεις ενός τέτοιου βιώματος συνεχίζουν να είναι πολύ ισχυρές. Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και ο Smith (1997), οποίος ισχυρίζεται ότι η θυματοποίηση σχετίζεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και με επιπτώσεις στη σωματική υγεία π.χ. πόνοι στην κοιλιά, συχνοί πονοκέφαλοι, ενώ επίσης τα παιδιά-θύματα εμφανίζουν σχολική φοβία, απουσιάζουν συχνά από το σχολείο ή παρουσιάζουν διαταραχές ύπνου. Οι Storch & Masia-Warner (2004)

επισημαίνουν ότι τα θύματα έχουν αυξημένο φόβο να αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους. Παρουσιάζουν συμπτώματα κοινωνικής φοβίας, κυρίως όταν βρεθούν σε καινούργιο περιβάλλον, ενώ έχουν έντονο το αίσθημα της μοναχικότητας. Για τη δυσκολία προσαρμογής στην ενήλικη ζωή έχουν μιλήσει οι Wolke, Woods, Bloomfield και Karstadt (2000). Τέλος, σύμφωνα με έρευνες σε μαθητικούς πληθυσμούς της Ιαπωνίας (Smith, 2000) ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση οδηγούν σε ακραίες περιπτώσεις σε απόπειρες αυτοκτονίας ή και σε αυτοκτονία.

Η βιβλιογραφία γύρω από ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά συνδεδεμένα με τη θυματοποίηση έχει επισημάνει πως τα πιο πολλά θύματα υποφέρουν από μοναξιά και συμπεριφέρονται με τρόπο που αναδεικνύει την αδυναμία τους να υπερασπίσουν τον εαυτό τους επαρκώς (Ανδρέου, 2011). Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα αγχώδη και τείνουν να ενισχύουν τους θύτες υποχωρώντας εύκολα σε οποιαδήποτε διέξοδο για άμυνα και υποστήριξη του εαυτού τους αλλά και των δικαιωμάτων τους (Hodges & Perry, 1999). Συνήθως, έχουν και σωματικές αδυναμίες ή ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά για κάποιο εμφανές εξωτερικό χαρακτηριστικό τους, όπως είναι η παχυσαρκία, ο τραυλισμός κ.ά. Επίσης, φαίνεται πως τα διακρίνει η υπέρμετρη ευαισθησία, η ανασφάλεια, η υποχωρητικότητα και η εσωστρέφεια (Kumpulainen et al., 2001). Φαίνεται επίσης πως δυσκολεύονται να βρουν ανθρώπους που θα τους συμπαρασταθούν και θα τα βοηθήσουν στην δυσκολία αυτή που βιώνουν (Veenstra et al., 2005), καθώς στερούνται βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η συνεργατικότητα, το χιούμορ και η ικανότητα να αναπτύξουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις (Schwartz, 2000; Tani et al. 2003). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως πολλά θύματα του σχολικού εκφοβισμού βιώνουν έντονη ανασφάλεια και εκδηλώνουν άγχος, συμπτώματα κατάθλιψης και μοναξιά περισσότερο από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Έχουν δε ελάχιστους φίλους, ενώ γίνονται εύκολα στόχος απόρριψης από τους άλλους (Houbre et al., 2006). Οι Salmivalli και συν. (1996) έδειξαν με έρευνα πως πάνω από 70% των θυμάτων βιώνουν την απόρριψη από τον άμεσο κοινωνικό τους περίγυρο στο χώρο του σχολείου, ενώ οι Junonen και συν. (2008) επισημαίνουν πως ο υψηλός βαθμός απόρριψής τους οφείλεται σύμφωνα με τα ίδια τα παιδιά-θύματα στην χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και στο έντονο κοινωνικό άγχος που τα διακατέχει.

Τα «θύματα» του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, ακόμα κι αν στη μετέπειτα σχολική τους ζωή ή μετά την ολοκλήρωσή της καταφέρουν να ξεπεράσουν και να αντιμετωπίσουν τη «θυματοποίησή» που υπέστησαν, συνοδεύονται από τόσο αρνητικές εμπειρίες και συναισθήματα, ώστε ενδέχεται να κρατήσουν για ένα μεγάλο

χρονικό διάστημα ή ακόμη και για όλη την ενήλικη ζωή τους. Τέλος, τα θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού υπάρχει το ενδεχόμενο να παρουσιάσουν κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους σημαντικές ελλείψεις στην ικανότητα ανάληψης ευθυνών, στην επαρκή και ικανοποιητική άσκηση των κοινωνικών ρόλων που κάθε φορά τους ανατίθενται, στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ή ακόμη και στην ομαλή σεξουαλική ζωή (Γιοβαζολιάς, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Επιδημιολογικά δεδομένα

#### 3.1. Η έκταση του φαινομένου στην Ελλάδα

Τελευταία έχει σημειωθεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το φαινόμενο της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας και στα ελληνικά σχολεία. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει απασχολήσει την ελληνική κοινωνία από τη δεκαετία του 1990 (Αρτινοπούλου, 2001). Συγκεκριμένα, από το 1992 ως και σήμερα έχουν γίνει διάφορες πανελλαδικές έρευνες από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, προκειμένου να διερευνηθούν οι πραγματικές διαστάσεις τους, οι εκδηλώσεις τους αλλά και οι αρνητικές τους επιπτώσεις. Τα κρούσματα βίας στα ελληνικά σχολεία είναι ηπιότερα ως προς τον τρόπο εκδήλωσης τους σε σύγκριση με περιστατικά που έχουν καταγραφεί σε άλλες χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου (Σαΐτης, 2014), ενώ περιορίζονται σε εκδηλώσεις επιθετικότητας, λεκτικές ή σωματικές συγκρούσεις, καταστροφές-βανδαλισμούς, γκραφίτι και μικροκλοπές (Πετρόπουλος και συν., 2000).

Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες διεξήχθησαν από το 2000 κι έπειτα. Σύμφωνα με τον Πετρόπουλο και την Παπαστυλιανού (2001) σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά το 1998 – 1999 η θυματοποίηση σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών ηλικίας 11 - 12 ετών δεν ήταν σε υψηλά επίπεδα. Επίσης, σε μία παγκόσμια έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος είκοσι οχτώ χώρες απ' όλον τον κόσμο (Due, Holstein & Lynch, 2005) οι Έλληνες μαθητές βρέθηκαν να είναι θύματα σε ποσοστό 12,4%, ενώ οι Ελληνίδες μαθήτριες σε ποσοστό 8,1%. Σε έρευνα των Πατεράκη, Χουντουμάδη και Χαντζή (2000) σε δείγμα 1312 μαθητών ηλικίας από 8 έως 12 ετών το 42,47% δήλωσε ότι έχει δεχθεί κάποιου είδους φραστική προσβολή, με τα κορίτσια να δέχονται την περισσότερη λεκτική βία (38%). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι το 34% των αγοριών έχει εμπλακεί σε σωματικές συγκρούσεις και έχουν ασκήσει σωματική βία.

Επιπλέον, σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η νεανική παραβατικότητα εκδηλώνεται με ηλεκτρονική βία, με σωματική και σεξουαλική παρενόχληση, με παράτυπη χρήση κινητών στο σχολείο και με μικροκλοπές (Ταμιχτοής, 2016). Ωστόσο, τα στοιχεία που έδωσαν σχετικές έρευνες δε μας επιτρέπουν να θεωρούμε και να αντιμετωπίζουμε τη βία και την παραβατικότητα ως ασήμαντα ή/και μεμονωμένα περιστατικά (Σαΐτης, 2014). Μάλιστα, έρευνα που

πραγματοποίησε η Γραμματεία Νέας Γενιάς έδειξε ότι το 34,8% των μαθητών που συμμετείχαν δήλωσε ότι έχει εμπλακεί σε κάποιο περιστατικό βίας, είτε ως θύτης είτε ως θύμα, ενώ το 60% των μαθητών δήλωσαν ότι έχουν αντιληφθεί εκδηλώσεις βίας μέσα και έξω από το σχολείο τους (Σώκου, 2003). Επίσης, έρευνα των Αρτινοπούλου, Μπάμπαλη και Νικολόπουλου (2016) σε ένα δείγμα 3.637 μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 33.112 μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έφερε πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι τα φαινόμενα της βίας και της παραβατικότητας εκδηλώνονται διαφορετικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου επικρατούν κατά βάση η σωματική και η λεκτική βία, ενώ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πρόβλημα εστιάζεται στον τρόπο αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών και στις συγκρούσεις μεταξύ των δύο φύλων.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα σε μαθητές του δημοτικού το 14,7% των μαθητών υπήρξαν θύματα, το 6,24% θύτες και το 4,8% θύτες-θύματα. Τα περισσότερα παιδιά που ήταν θύτες και θύτες-θύματα ήταν αγόρια και σύμφωνα με την ίδια έρευνα το 32,6% των θυτών εκφοβίζουν ατομικά τα θύματά τους, ενώ το 37,8% των θυτών-θυμάτων συνήθως εκφοβίζουν μαζί με άλλα παιδιά (Πατεράκη, Χουντουμάδη & Χαντζή, 2000).

Μια άλλη έρευνα των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, Κατσιγιάννη και Καϊλα (2007) σε 791 μαθητές από 14 σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά που φοιτούσαν στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου έδειξε ότι οι 304 μαθητές, δηλ. το 38,4% είχαν δεχθεί εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου, ενώ οι 487 μαθητές, δηλ. το 61,6% δήλωσαν ότι δεν είχαν υποστεί καμία εκφοβιστική συμπεριφορά.

Επίσης, μία έρευνα της Ανδρέου (2000) σε σχολεία των Ιωαννίνων και του Βόλου έδωσε ποσοστό 47,5% θυματοποιημένων παιδιών ηλικίας 8 - 12 ετών.

Μια άλλη ελληνική έρευνα (Καλλιώτης, 2000) με μαθητές στην ηλικία των 11 έως 12 ετών σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής ανέδειξε ένα ποσοστό περίπου 30% μαθητών που είχαν υποστεί σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με ευρήματα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (2006) το 37% των μαθητών που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο παραδέχονται ότι υπέστησαν σωματική βία ενδοσχολικά.

Υπάρχουν και άλλες πολλές έρευνες που έχουν λάβει χώρα σε ελληνικά σχολεία, οι οποίες εμφανίζουν ποικίλα αποτελέσματα και αρκετές διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές πιθανότατα οφείλονται στη διαφορετική μέθοδο που ακολουθεί κάθε έρευνα ή στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται ο σχολικός εκφοβισμός και η

θυματοποίηση. Γενικώς, όμως, όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα, το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού είναι υπαρκτό και στην Ελλάδα (Γαλανάκη, 2010).

### 3.2. Η σχολική βία και η μαθητική παραβατικότητα στις χώρες του Δυτικού κόσμου

Το ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο για τη σχολική βία και τη μαθητική παραβατικότητα εστιάζεται κυρίως στην Ευρώπη και την Αμερική, χωρίς αυτό ωστόσο να καταργεί την παγκόσμια διάσταση των φαινομένων αυτών.

Ο Olweus ως ερευνητής ήταν ο πρώτος που συνειδητοποίησε την έκταση που είχε λάβει ο σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία της Σουηδίας και της Νορβηγίας και άρχισε μεθοδικά να μελετά τη φύση του φαινομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του, που έδειξε ότι το 15% των μαθητών στη Νορβηγία έχει εμπλακεί ενεργά κατά καιρούς σε διάφορα περιστατικά σχολικής βίας, οδήγησε την κυβέρνηση της Νορβηγίας να οργανώσει και να εφαρμόσει εθνική εκστρατεία για την εξάλειψη του φαινομένου (Olweus, 1993). Η δε Ευρωπαϊκή Ένωση, από το 1996 κι έπειτα, άρχισε να οργανώνει δράσεις για τη μείωση της σχολικής βίας στα σχολεία των κρατών-μελών της.

Το πρόγραμμα Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία - Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ασφάλεια στα Σχολεία, που ξεκίνησε το 1998, υπήρξε η πιο συστηματική δράση για την αντιμετώπιση αυτού του τόσο επικίνδυνου φαινομένου στον ευρωπαϊκό χώρο. Μάλιστα, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία και η Γαλλία φαίνεται να αντιμετωπίζουν πολύ έντονο πρόβλημα. Έρευνα που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο από το 1984 έως το 1986 σε δείγμα 4.000 μαθητών έδειξε ότι το 68% των μαθητών έχει υποστεί βία τουλάχιστον μία φορά στη μαθητική του ζωή (Elliot & Kilpatrick, 1994). Παρόμοια αποτελέσματα έφεραν και έρευνες στη Γαλλία, όπου διαπιστώθηκε ότι η παραβατικότητα και η σχολική βία κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (Debarbieux, 2003) ενώ στη Γερμανία φαίνεται να υπάρχει μια αύξουσα τάση των περιστατικών βίας (Funk, 2004). Αντίθετα, στην Ιρλανδία τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται είναι ιδιαίτερα περιορισμένα με το 80% εξ αυτών να είναι μικρής σημασίας (Αρτινοπούλου, 2001). Στο Βέλγιο έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά έχουν πιο πολλές πιθανότητες να εμπλακούν σε βίαια περιστατικά εκτός σχολείου παρά μέσα σε αυτό (Born & Gavray, 1994).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής το πρόβλημα της σχολικής βίας και της παραβατικότητας έχει λάβει διαστάσεις τρομακτικές (Anderson και συν., 2001). Από το 1998 έως το 2002 αναφέρθηκαν 234.000 περιστατικά βίας με θύματα εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 144.000 αφορούσαν σε κλοπές και 90.000 πιο σοβαρά περιστατικά (βιασμοί, σεξουαλικές επιθέσεις, ένοπλες ληστείες κ.ά.) (Robers και συν., 2015). Τα συνεχιζόμενα και ολοένα αυξανόμενα περιστατικά βίας οδήγησαν πολλές πολιτείες στο να υιοθετήσουν πολιτικές μηδενικής ανοχής, δηλαδή μεθόδους που περνούν το μήνυμα ότι καμία αποκλίνουσα συμπεριφορά δε θα γίνεται ανεκτή ακόμα κι αν φαίνεται ασήμαντη (Skiba & Knesting, 2001).

Τα φαινόμενα της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας εμφανίζονται και σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Ιαπωνία και η Ρωσία που αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα, οι εκδηλώσεις των οποίων έχουν συνάφεια με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της κάθε χώρας. Ως εκ τούτου τα φαινόμενα αυτά αποτελούν παγκόσμια απειλή για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα άρα και για την ελληνική πραγματικότητα.

## Κεφάλαιο 4

### Πρόληψη και αντιμετώπιση

#### 4.1. Προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Οι διαστάσεις που έχει λάβει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε συνδυασμό με τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει στην ψυχοκοινωνική και σωματική υγεία των μαθητών επιβάλλουν την έγκυρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού η πρόληψη και η παρέμβαση είναι έννοιες άμεσα αλληλένδετες στο πλαίσιο μιας συνολικής διαχείρισης του φαινομένου (Rigby, Smith & Pepler, 2004; Thompson & Smith, 2012). Προς την κατεύθυνση αυτή, ήτοι της πρόληψης αλλά και της άμεσης παρέμβασης, τείνει και εφαρμόζεται παγκοσμίως ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος με κύριο στόχο τη μείωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης (Smith & Brain, 2000). Ακολουθώντας το χρονικό ορίζοντα εφαρμογής τους τα σχολικά αυτά προγράμματα διαχωρίζονται σε μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα ή εντατικά (Smith & Ananiadou, 2003). Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα απευθύνονται στην πλειονότητά τους στους άμεσα εμπλεκόμενους στο φαινόμενο όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική φύση του σχολικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνουν και άλλα πεδία δράσης των μαθητών, όπως τη σχολική μονάδα και την τάξη (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003).

Επίσης, μέρος κάποιων ολιστικών παρεμβάσεων μπορούν να λαμβάνουν χώρα μέσα στην οικογένεια αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα (Γαλανάκη, 2011). Επίσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ευρείας κλίμακας που στρέφονται κατά του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία αφορούν σε ολόκληρο το σχολείο, υιοθετούν μια συστημική προσέγγιση και ενσωματώνουν μια ποικιλία στρατηγικών που στοχεύει και εστιάζει στην ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Smith et al., 2003). Σε αυτές τις στρατηγικές εντάσσονται η ενημέρωση μαθητών και γονέων σχετικά με την αναγνώριση της σοβαρότητας που εμφανίζει το φαινόμενο, η θέσπιση και η κοινοποίηση σχολικών κανονισμών και κυρώσεων στη μαθητική κοινότητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαχείρισης της επιθετικής



συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και σε θέματα διευθέτησης των συγκρούσεων και τέλος η βελτιστοποίηση στο μέτρο του δυνατού των επιτηρήσεων των μαθητών στον προαύλιο χώρο κατά την ώρα του διαλείμματος (Vreeman & Carroll, 2007).

Παράλληλα, στην επιτυχία των ολιστικών αυτών προγραμμάτων παρέμβασης συντελεί καθοριστικά και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι ο βασικός εκφραστής της σχολικής κουλτούρας (Ο' Moore, 2000). Τα προγράμματα που απευθύνονται στη σχολική τάξη εντάσσουν στο πλαίσιό τους δράσεις που προωθούν τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος φιλικού και ασφαλούς για όλους, ενώ παράλληλα ευνοεί τη σύναψη ομαλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Έτσι, αναδιαμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζοντας σε βιωματικά παιχνίδια, προβολή ταινιών και αφήγηση ιστοριών, ενώ υιοθετούν σχολικές πρακτικές που στηρίζονται στα συστήματα υποστήριξης συνομηλίκων και ενθαρρύνουν τις ομαδο-συνεργατικές διαδικασίες και την επίλυση των διαφορών με τρόπο ειρηνικό μέσω της διαδικασίας της διαμεσολάβησης (Smith et al., 2003). Επιπλέον, επιτείνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, δηλ. της ικανότητας να μπαίνουν στη θέση του άλλου (Vreeman & Carroll, 2007). Τέλος, σε ατομικό επίπεδο τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού δίνουν έμφαση στη συμβουλευτική υποστήριξη θυμάτων αλλά και θυτών, στην εκμάθηση τρόπων και μεθόδων αυτοπροστασίας από το φαινόμενο και στη διαρκή στήριξη των πιθανών θυμάτων εκφοβισμού (Smith et al., 2003).

#### 4.2. Προγράμματα και παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού

Μέχρι σήμερα σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής έχουν εφαρμοστεί ποικίλα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού που αξιολογήθηκαν και κρίθηκαν τελικά ως επιτυχή σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (Smith et al., 2003).

Το πρώτο και πλέον γνωστό πρόγραμμα είναι αυτό του Olweus (2004), στην πόλη Bergen της Νορβηγίας στο χρονικό διάστημα από το 1983 έως το 1985. Σε αυτό συμμετείχαν 2500 μαθητές, από 42 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας από 11 έως 14 ετών. Το πρόγραμμα περιλάμβανε μια σειρά δράσεων ατομικών ή σε επίπεδο τάξης ή σχολείου. Το πρόγραμμα οδήγησε σε μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σχεδόν σε ποσοστό 50% (Smith, 2013). Το επιτυχημένο πρόγραμμα του Bergen αποτέλεσε το εφελτήριο για το σχεδιασμό

παρόμοιων ολιστικών προγραμμάτων παρέμβασης και σε άλλες χώρες. Ωστόσο, αντίστοιχο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο Rogaland της Νορβηγίας το 1986, αν και ακολούθησε ως προς τη δομή του τη φιλοσοφία του Bergen, δεν έφερε τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Smith et al., 2003). Οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα των δύο προγραμμάτων αποδόθηκαν στην έλλειψη στήριξης των ειδικών στα σχολεία του Rogaland (Roland, 2000).

Την περίοδο από το 1991 έως το 1993 εφαρμόστηκε στην Αγγλία ένα άλλο πρόγραμμα, το Sheffield Anti-Bullying Project. Εφαρμόστηκε σε 23 σχολεία (16 δημοτικά και 7 γυμνάσια) με συμμετοχή 6.500 μαθητών ηλικίας από 8 έως 16 ετών. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στο πρωτοπόρο πρόγραμμα του Olweus και η αποτελεσματικότητά του ήταν θετική, καθώς τα ποσοστά του εκφοβισμού μειώθηκαν στο 12% τόσο στα δημοτικά όσο και στα γυμνάσια. Παράλληλα σημειώθηκε μείωση της θυματοποίησης σε ποσοστό 14% στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 7% σε αυτά της δευτεροβάθμιας. (Smith et al., 2003). Το πρόγραμμα, όταν ολοκληρώθηκε, συνοδεύτηκε από την έκδοση ενός εκπαιδευτικού πακέτου με τίτλο «Don't Suffer in Silence» το οποίο αξιολογήθηκε πολύ θετικά το 1997 από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το χαρακτήρισαν ιδιαίτερα χρήσιμο (Smith & Ananiadou, 2003).

Υπάρχουν και άλλα επιτυχημένα ολιστικά προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτά που τέθηκαν σε εφαρμογή στη Σεβίλλη της Ισπανίας και στη Φινλανδία (Smith et al., 2003). Το πρόγραμμα SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) της Ισπανίας εφαρμόστηκε τις περιόδους από το 1995 έως το 1996 και από 1999 έως το 2000 σε 10 σχολεία. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν ηλικίας από 8 έως 18 ετών. Εκ του αποτελέσματος φάνηκε ότι το ποσοστό των θυμάτων μειώθηκε στο 57% και των θυτών στο 16%.

Το πρόγραμμα KiVa στη Φινλανδία ξεκίνησε το 2009 με τη συμμετοχή 1450 σχολείων (Salmivalli & Poskipatra, 2012). Το πρόγραμμα αυτό έχει δομηθεί με βάση τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι παρατηρητές και την αντίδρασή τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Salmivalli, Kärnä & Poskipatra, 2011).

Στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει συντονισμένες προσπάθειες κατά του σχολικού εκφοβισμού. Εξάιρεση αποτελούν ορισμένα μεμονωμένα βραχυπρόθεσμα προγράμματα παρέμβασης. Ένα παράδειγμα αποτελεί το μηνιαίο πρόγραμμα που τέθηκε σε εφαρμογή το 2004 στις τρεις τελευταίες τάξεις 10 δημοτικών σχολείων της κεντρικής Ελλάδας σε δείγμα 454 μαθητών με βασική επιδίωξη την ενημέρωση και

ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω σε ζητήματα σχολικής βίας και επιθετικότητας (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007). Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος έδειξαν ότι σημειώθηκε μια μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, ενώ ενισχύθηκε η επίγνωση των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους σε περιστατικά θυματοποίησης.

Αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα εξακολουθεί να υπάρχει αρκετός σκεπτικισμός στους εκπαιδευτικούς κόλπους ως προς τη σημασία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και τα κατάλληλα μέσα για την εξάλειψή του. Σε αρκετές δε περιπτώσεις έχει οδηγήσει στην άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε δράσεις ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και κατάρτισης. Δεν είναι ακόμα σαφές πού οφείλεται η στάση αυτή. Πάντως σε μεγάλο βαθμό εκφράζεται από τις επίσημες ενώσεις και τους συλλόγους των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου αφορά ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Η ανάγκη για πιο επισταμένη διερεύνηση του θέματος γίνεται ακόμα πιο επιτακτική αν αναλογιστούμε ότι σήμερα υπάρχει αυξημένη ανησυχία στην Ελλάδα σε ό,τι αφορά τη δυναμική των υφιστάμενων θεσμών, των λαμβανομένων μέτρων αλλά και των προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών των δυο πρώτων βαθμίδων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας (Παπακίτσου, 2014).

Οι Νεστορίδου και συν. (2010) υποστηρίζουν ότι η σχολική επιθετικότητα είναι αναπόσπαστο μέρος της γενικότερης βίας και επιθετικότητας που εμφανίζεται στη σύγχρονη κοινωνία και η συμπεριφορά των παιδιών, θυτών και θυμάτων, αποτελεί αντανάκλαση του οικογενειακού, σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά αυτά. Έτσι λοιπόν είναι γεγονός ότι η αντιμετώπιση της σχολικής βίας πρέπει να ξεκινήσει από τον πυρήνα στον οποίο αυτή εμφανίζεται και να ληφθούν υπόψη το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο και εξαιτίας του οποίου αναπτύσσεται αυτή. Επίσης, πρέπει να επανεξεταστούν οι θεσμοί και οι αξίες της εποχής σε συνδυασμό με τα προβλήματα που αυτή γεννά, διότι αυτά είναι που προκαλούν τη βία σε όλες τις κοινωνικές ομάδες πόσο μάλλον στις μαθητικές. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι διεθνείς οργανισμοί έχουν ξεκινήσει προγράμματα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας με τη δημιουργία κατάλληλων ψυχολογικών και κοινωνικών υπηρεσιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ειδικών στελεχών με σκοπό να τους ευαισθητοποιήσουν στην αναγνώριση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στη

Γερμανία, στην Ολλανδία και στη Σουηδία όλα τα σχολεία προσπαθούν να ελέγξουν και να περιορίσουν τη σχολική βία μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή και οι ίδιοι οι μαθητές (Νεστορίδου και συν. 2010).

Για παράδειγμα οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να «θεσπίζονται» από τους ίδιους τους μαθητές, ούτως ώστε οι ίδιοι να τους τηρούν προς αποφυγήν της αυτοαναίρεσης. Επίσης, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός της τάξης να οργανώνει ομαδικά παιχνίδια στο διάλειμμα, στα οποία θα συμμετέχει και ο ίδιος, με σκοπό την παρεμπόδιση ανάπτυξης εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Σύμφωνα πάλι με τους Νεστορίδου και συν. (2010) στην Ελλάδα δεν βρίσκεται σε εξέλιξη κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά της πολιτείας. Ο μοναδικός φορέας που εφάρμοσε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ), η οποία το 2006 εφάρμοσε το ευρωπαϊκό διακρατικό ερευνητικό πρόγραμμα «Δάφνη» με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Αντίστοιχες προτάσεις έχουν κάνει οι Ανδρεαδάκης και συν. (2007), σύμφωνα με τους οποίους τα θετικά αποτελέσματα μπορούν να έλθουν μόνο αν συνεργαστούν το σχολείο, η οικογένεια και η τοπική κοινωνία, ενώ επίσης επισημαίνουν την αναγκαιότητα της παρέμβασης στους μαθητικούς πληθυσμούς από τη μικρή ηλικία για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη επιτυχία των προγραμμάτων. Είναι πολύ σημαντικό ένα τέτοιο πρόγραμμα να εφαρμόζεται όσο το δυνατόν νωρίτερα ηλικιακά στα παιδιά. Επίσης, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων στις σχέσεις των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να προλαμβάνουν τις αρνητικές συμπεριφορές σε πρωτογενές επίπεδο επαναπροσδιορίζοντας τα συμπεριφοριστικά πλαίσια των μαθητών και όχι μέσα από την επιβολή τιμωρίας, η οποία δημιουργεί και οδηγεί σε επιθετικά πρότυπα.

Σύμφωνα με τον Smith (1997) σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα επικριτικής κουλτούρας φαινομένων θυματοποίησης. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα αντιμετώπισης απαιτεί ομαδικές δραστηριότητες με συμμετοχή και των εκπαιδευτικών. Ως προς τους θύτες ήδη στην Ευρώπη εφαρμόζεται η μέθοδος της «αποφυγής της κατηγορίας» που σημαίνει ότι ο θύτης δεν πρέπει να βρεθεί στην αμυντική θέση του απολογούμενου,

αλλά απλώς αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να του εξηγήσουμε τη δεινή θέση στην οποία περιέρχεται το θύμα με σκοπό την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των θυτών. Τέλος, ως προς τα θύματα έχει εφαρμοστεί η εκμάθηση της διεκδικητικής συμπεριφοράς, δεξιότητα απαραίτητη και στην ενήλικη ζωή (Γαλανάκη, 2010).

Σύμφωνα με τον Ken Rigby (2008) και η γονεϊκή φροντίδα παίζει καταλυτικό ρόλο. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι τα παιδιά ακολουθούν το πρότυπο συμπεριφοράς των γονιών τους προς τους άλλους και αυτό σημαίνει ότι το παιδί πρέπει να ανατρέφεται από στοργικούς γονείς που το φροντίζουν και το διδάσκουν να σέβεται τους άλλους. Αντιθέτως, η συνεχής επιβολή τιμωρίας, ο υπερβολικός έλεγχος και η γενικότερη πίεση που ενδεχομένως ασκείται σε ένα παιδί το οδηγούν σε απόγνωση κάνοντας το να εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά.

Επίσης, σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2010) οι γονείς πρέπει να λαμβάνουν σχετική ενημέρωση μέσω ενημερωτικών φυλλαδίων, ενώ, αν χρειαστεί, πρέπει «επιβάλλονται» στοχευμένες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες οικογένειες με συνεργασία ψυχολόγων και άλλων ειδικοτήτων. Κατά την ίδια, παρέμβαση μπορεί να γίνει σε επίπεδο της ομάδας των συνομηλίκων μέσα από τη συμμετοχή τους στη λύση του προβλήματος. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν σε τακτικές ανοιχτής αποδοκimasίας του εκφοβισμού προσελκύοντας στην ομάδα τους παράλληλα και τους αμέτοχους θεατές και ως εκ τούτου διευρύνοντας τις υποστηρικτικές ομάδες των θυμάτων.

Καταλήγοντας, η ενίσχυση του κλίματος μέσα στην οικογένεια, η συστηματική εκπαίδευση των γονιών και η ενδεδειγμένη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συντελούν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στην ταχεία επίλυση περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Στις μέρες μας ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αλλά και προγραμμάτων που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχουν δείξει ότι πολλά συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών είναι δυνατόν να προληφθούν ή και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, όταν μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων υπάρχει μία ουσιαστική συνεργασία και όχι μόνο μία απλή επικοινωνία έστω και τακτική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων που γεννιούνται και εξελίσσονται στο σχολείο και κατ' επέκταση για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού έχει αναπτυχθεί στην εκπαίδευση εδώ και κάποιες δεκαετίες η έννοια της σχολικής διαμεσολάβησης ή «διαμεσολάβησης συνομηλίκων» (peer mediation) (Johnson & Johnson, 2004; Casella, 2000). Η σχολική διαμεσολάβηση αποσκοπεί στην εμπύχωση

των μαθητών και την επιδίωξη από την πλευρά τους ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος σε επίπεδο συναισθηματικό. Συνιστά μία πρακτική ενάντια στη βία και στον σχολικό εκφοβισμό.

Τα προγράμματα της σχολικής διαμεσολάβησης έχουν στόχο να επιλύουν τις συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές, να αναπτύσσουν στους διαμεσολαβητές γνώση ουσιαστική για την επίλυση των διαφορών τους σε συνδυασμό με ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων, μειώνουν τον αριθμό των αποβολών αλλά και των προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτιώνουν το κλίμα στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρόγραμμα της σχολικής διαμεσολάβησης εφαρμόζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, από τη δεκαετία του 1960, και από το 1990 εφαρμόστηκε στον Καναδά, τη Ν. Ζηλανδία, την Αυστραλία, αλλά και την Ευρώπη (Σουηδία, Γερμανία, Βέλγιο, Κύπρο, Μεγάλη Βρετανία, Ισπανία και Αυστρία). Στην Ελλάδα εφαρμόζεται από το 2005.

Σύμφωνα με τους Ρουμπάνη και Ζήκα (2007) η σχολική διαμεσολάβηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων, ενισχύει τη συμμετοχή, ενώ παράλληλα μειώνει τον αυταρχισμό και τη συνεχή προσφυγή σε ποινικοποίηση της συμπεριφοράς. Όπως αναφέρεται και στην ιστοσελίδα του υπουργείου Δικαιοσύνης, η σχολική διαμεσολάβηση, «ως αυστηρή και δομημένη διαδικασία με στόχο την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των διαφωνούντων μερών, εντάσσεται στο πλαίσιο της αποκαταστατικής ή επανορθωτικής δικαιοσύνης».

Οι συγκρούσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όταν επιλύονται ομαλά, είναι δυνατό να αποτελέσουν για τους μαθητές μια ευκαιρία ωρίμανσης, η οποία θα συμβάλει στην καλύτερη προετοιμασία τους για τη ζωή τους ως ενηλίκων, σε επίπεδο τόσο προσωπικό όσο και επαγγελματικό. Προσέρχονται λοιπόν στην ομάδα, υποβάλλουν το αίτημά τους, καλούν τα παιδιά και πηγαίνουν σε ένα ξεχωριστό χώρο για τη σχολική διαμεσολάβηση» (Μενίκη, 2018). Μέσα από τη σύγκρουση και την επίλυσή της οι μαθητές μαθαίνουν να προβάλλουν τα επιχειρήματά τους μέσα από το διάλογο, να σκέφτονται και να αναθεωρούν, να υποχωρούν, να συμβιβάζονται ή ακόμα και να διακόπτουν μια σχέση με κατάλληλο τρόπο (Angaran & Beckwith, 1999). Πρόκειται για μία βασική στρατηγική πρόληψης και αντίδρασης κατά της βίας στα σχολεία, που λειτουργεί ως πρακτική επίλυσης των συγκρούσεων ειρηνικά. Βασίζεται στην τάση που έχουν οι μαθητές να συμπαραστέκονται σε άτομα της ίδιας ηλικίας, τα οποία χρειάζονται βοήθεια. Παράλληλα όμως προϋποθέτει την προετοιμασία των ίδιων

των μαθητών για τον ρόλο αυτό. Έτσι, είναι εφικτή, ύστερα από κατάλληλη εκπαίδευση, μία σωστά οργανωμένη υποστήριξη των συνομηλίκων στο σχολείο, την ευθύνη και την επίβλεψη της οποίας όμως θα έχει ένας ενήλικος.

Η σχολική διαμεσολάβηση θέτει ως προαπαιτούμενο την κατοχή βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, συμβουλευτικής υποστήριξης καθώς και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Ταυτόχρονα, πιστεύεται ότι βοηθά σημαντικά στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Μέσα από τη σχολική διαμεσολάβηση οι μαθητές κατανοούν την αξία αλλά και την αναγκαιότητα για ομαλή επίλυση μιας σύγκρουσης, εκφράζουν την άποψή τους με σεβασμό προς το άτομο με το οποίο διαφωνούν, αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές αντιλήψεις των συμμαθητών με τους οποίους συγκρούονται και κυρίως αναπτύσσουν χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η προσαρμοστικότητα, η υπευθυνότητα και η ενσυναίσθηση. Αυτές είναι δεξιότητες απαραίτητες για τους μαθητές στα σχολεία σήμερα, τα οποία λειτουργούν υπό μια ευρύτερη κατάσταση αβεβαιότητας.

Στην Ελλάδα πλέον το σχολικό περιβάλλον δεν παρουσιάζει την ομοιογένεια που παρουσίαζε στο παρελθόν, καθώς ο αριθμός των μεταναστών που κατοικούν στη χώρα μας έχει αυξηθεί σημαντικά. Η σχολική διαμεσολάβηση συντελεί στην ομαλότερη ένταξη αυτών των παιδιών στη σχολική διαδικασία, καθώς μέσα από τη διδασκαλία της διαφορετικότητας μπορεί να μειώσει τα φαινόμενα ξеноφοβίας και ρατσισμού.

Τα θετικά της σχολικής διαμεσολάβησης σχετίζονται τόσο με την εξέλιξη των μαθητών ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων όσο και στην ευρύτερη ομαλή λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές που παίζουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή μαθαίνουν να λειτουργούν αμερόληπτα, ακόμα και αν πρόκειται για τον καλύτερό τους φίλο (Angaran & Beckwith, 1999). Αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες που ευνοούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα και αντιλαμβάνονται τη σημασία της σωστής ακρόασης (Stevahn, 2004). Ακόμη, οι μαθητές ενισχύουν τον αυτοσεβασμό τους, αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες και εξειδικεύονται στην επίλυση προβλημάτων (Terry & Gerber, 1997). Η επαφή μάλιστα των παιδιών με τη σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να ξεκινήσει από το δημοτικό (Johnson & Johnson, 2001). Επομένως, τα προγράμματα της σχολικής διαμεσολάβησης είναι πολύ σημαντικά, καθώς οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί ως διαμεσολαβητές και αναλαμβάνουν το ρόλο αυτό συναντούν εθελοντικά συμμαθητές τους που έχουν συγκρουστεί για κάποιο λόγο και τους βοηθούν να επιλύσουν το πρόβλημα που έχει ανακύψει (Casella, 2001). Έτσι απομακρύνεται το

ενδεχόμενο μιας σοβαρότερης σύγκρουσης. Έρευνες δε αναφέρουν ότι από τα σημαντικότερα οφέλη που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως έχει η σχολική διαμεσολάβηση είναι ότι μειώνεται η σχολική βία αλλά και ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι διδάσκονται σημαντικές δεξιότητες για τη μετέπειτα ζωή τους εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Johnson, Johnson, Dudley, Ward & Magnuson, 1995; Schellenberg, Parks-Savage & Rehfuss, 2007).

Η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες: α) ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση β) μία ομάδα διαμεσολαβητών αντιπροσωπευτική του σχολικού πληθυσμού ως προς το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, τη σχολική επίδοση και γ) τη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Τα τέσσερα βασικά βήματα της σχολικής διαμεσολάβησης είναι: α) Θερμό καλωσόρισμα σε όποιον έρχεται στην ομάδα για να μιλήσει. β) Διερεύνηση του γεγονότος, γ) Αναπλαισίωση, δηλ. όταν ο μαθητής που ήρθε στη διαμεσολάβηση, ολοκληρώσει όσα έχει να πει, ανακεφαλαιώνουμε όλα όσα μας είπε και δ) Αίτημα προς βοήθεια, δηλ. στο τέλος, προσφέρουμε βοήθεια ρωτώντας στην αρχή και τις δύο πλευρές. Έπειτα βρίσκουμε μία λύση αποδεκτή και από τις δύο πλευρές και συνυπογράφουν ένα συμφωνητικό μη επανάληψης του περιστατικού. Μετά από 5- 10 ημέρες ελέγχουμε αν τηρούνται οι από κοινού όροι της συμφωνίας (Μενίκη, 2017).



## Κεφάλαιο 5

### Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή

#### 5.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των φαινομένων της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας (Smith & Sharp, 1994). Οφείλουν δε να αναγνωρίσουν ότι το έργο τους δεν αφορά μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στη διασφάλιση μιας καλής συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης ανάμεσα στους μαθητές. Είναι απαραίτητο να δίνουν έμφαση στην άμεση αναγνώριση και στην αντιμετώπιση των καταστάσεων που μπορούν να διαταράξουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και να προωθούν την κοινωνική, προσωπική και ανθρωπιστική ανάπτυξη των μαθητών τους μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού για τους άλλους (Καλατζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004). Επιπλέον, θα πρέπει να ενισχύουν την τάση για συνεργασία μέσα σε ομάδα και να προωθούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά (Κοντογιάννης, 2016). Σημαντικό είναι και το να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους (O'Moore & Minton, 2003).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν ξεκάθαρα όρια στην επιτρεπτή συμπεριφορά μέσα από τη θέσπιση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς εντός και εκτός σχολικής τάξης. Η επιβολή της κατάλληλης «τιμωρίας» για οποιαδήποτε συμπεριφορά αποκλίνει από τους κανόνες συνιστά το πιο σημαντικό ίσως βήμα για τη μείωση και τη σταδιακή εξάλειψη της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Δεδομένου ότι η σκληρή τιμωρία θεωρείται αδικία και προκαλεί αντιδράσεις και γεννά περισσότερη βία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικοί ως προς τη δυνατότητα που τους δίνεται να επιβάλλουν ποινές. Επιπλέον, ανάλογα με το περιστατικό, τη συχνότητα του και τις συνέπειες του, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να χρησιμοποιούν τεχνικές όπως η συζήτηση με το θύτη, η χρήση role-playing και η συζήτηση μέσα στην τάξη στοχεύοντας στον περιορισμό του. Οι επιπλήξεις, οι αυστηρές αποβολές, η διαπόμπευση του θύτη δημοσίως και η χαμηλή βαθμολογία φέρουν μόνο αρνητικά αποτελέσματα (O'Moore & Minton, 2003).

Στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της μαθητικής παραβατικότητας και της σχολικής βίας συντελεί και η στενή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Όλα τα ανωτέρω δεν μπορούν να υλοποιηθούν αν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις γνώσεις και τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεσματικά. Σύμφωνα με έρευνες των Perpler και Craig (1998) οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μόνο ένα στα είκοσι πέντε περιστατικά σχολικής βίας, γεγονός που βοηθά στη μη αντιμετώπιση και διαιώνιση του φαινομένου. Αυτό και μόνο σηματοδοτεί την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν εγκαίρως τα φαινόμενα αυτά (Graig, Perpler & Atlas, 2000).

Η επιμόρφωσή τους θα μπορούσε να αλλάξει την όλη αντίληψή τους και κατ' επέκταση τη στάση τους απέναντι σε φαινόμενα σχολικής βίας και παραβατικότητας. Επίσης, η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά θύτες και τα παιδιά μάρτυρες να «καταγγείλουν» κάθε περιστατικό βίας (Smith & Shu, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να εφαρμόζουν τεχνικές διαμεσολάβησης, επίλυσης συγκρούσεων και διαπραγμάτευσης, όταν βρίσκονται στο κέντρο των συγκρουσιακών σχέσεων των μαθητών (Englander, 2007).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί παίζουν έναν εξόχως σημαντικό ρόλο στη πρόληψη και στη μείωση και αντιμετώπιση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

## 5.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Το Τμήμα Παιδείας και Δεξιοτήτων Αντιεκφοβιστικών Διαδικασιών [Department of Education and Skills (DES) Anti-Bullying Procedures] της Ιρλανδίας κατέγραψε τις 73 βασικές αρχές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και προκρίνει ως απαραίτητη προϋπόθεση όλα τα σχολεία να δεσμευτούν με βάση αυτές τις αρχές να καταπολεμήσουν το φαινόμενο αυτό.

Οι βασικές αυτές αρχές που εκπορεύονται από το σχολικό διευθυντή συνοψίζονται στα παρακάτω: ο διευθυντής καλλιεργεί κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας και βασίζεται στη συμμετοχική δράση, ενθαρρύνει τους μαθητές να παρουσιάσουν και να συζητήσουν περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον, καλλιεργεί το σεβασμό

σε όλη τη σχολική κοινότητα, ασκεί αποτελεσματική ηγεσία, ακολουθεί την προσέγγιση του ανοικτού - διευρυμένου σχολείου, εφαρμόζει στρατηγικές που οικοδομούν την ενσυναίσθηση, το σεβασμό και την υπομονετική στάση απέναντι στους μαθητές, εποπτεύει αποτελεσματικά τους μαθητές, υποστηρίζει το προσωπικό καταγράφει με συνέπεια, διερευνά και παρακολουθεί την εκφοβιστική συμπεριφορά και συνεχώς αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της πολιτικής αντι-εκφοβισμού που εφαρμόζει. Παρατηρούμε ότι η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας των διευθυντών φαίνονται να είναι πιο αποδοτικά σε σχέση με κάποια άλλα ως προς τη μείωση του φαινομένου. (Cemaloglu, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας. Ωστόσο, δεν μπορούν να πετύχουν πολλά χωρίς την ενεργή συμπαράσταση της διεύθυνσης του σχολείου και της αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων από κοινού. Η αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο και κοινό όραμα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού.

Κάθε σχολείο πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένους μηχανισμούς πρόληψης και αντιμετώπισης, που να εμπλέκουν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η καθιέρωση λοιπόν κανόνων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον θεσπισμένοι από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές τους, ως ενός είδους «συμβολαίου συμπεριφοράς» θεωρείται απαραίτητη (Crawford & Bodine, 1997). Ωστόσο, είναι σημαντικό οι κανόνες αυτοί να διέπονται από δημοκρατικές αρχές, να είναι δίκαιοι, να μην περιλαμβάνουν την απειλή της τιμωρίας και να τηρούνται από όλους με μεγάλη συνέπεια (Estrela, 1986).

Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να βοηθήσει στην παγίωση μίας σχολικής κουλτούρας άνευ βίας, αναπτύσσοντας ειλικρινείς σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές. Διατηρώντας ένα προφίλ προσιτό στους μαθητές και κάνοντας αισθητή την παρουσία του στις αίθουσες και στους διαδρόμους του σχολείου, μειώνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών (Kadel & Follman, 1993). Επίσης, είναι εξαιρετικής σημασίας ο διευθυντής να βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι το σχολείο ανήκει σε όλους, καθώς έτσι θα γίνονται σεβαστοί οι σχολικοί στόχοι και οι κανόνες καλής συμπεριφοράς (Aleem & Moles, 1993). Αυτό συνεπάγεται ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν περιορίζεται στην άσκηση εξουσίας.

Η δεκαετία από το 2001 έως το 2010 χαρακτηρίστηκε από την Unesco ως Παγκόσμια Δεκαετία για την «Κουλτούρα της Ειρήνης και της Μη – Βίας» για τα παιδιά. Η «Κουλτούρα της Ειρήνης» στόχευε στην κατάργηση της βίας, το σεβασμό για τη ζωή και την αξιοπρέπεια των ανθρώπων. Για να εξασφαλιστεί αυτή η ειρήνη στην καθημερινότητά μας θεωρείται επιτακτική η ανάγκη να καταπολεμηθεί η βία, είτε αυτή εκδηλώνεται μέσα στην οικογένεια είτε στη γειτονιά είτε στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001).

Για την πρόληψη περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005) συνέταξε έναν Οδηγό Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας. Σύμφωνα με αυτόν όλα οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση οφείλουν να έχουν ένα κοινό όραμα και να υιοθετούν ένα σταθερό σχέδιο δράσης σχετικό με την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Σύμφωνα με τον Olweus (2009) ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να «ακούει» τις ανάγκες των μαθητών του, δίνοντας περισσότερη έμφαση στο συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί, καθώς αυτό διαμορφώνεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Μία εκ των αρμοδιοτήτων του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι και η συμβολή του στη δημιουργία θετικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές (Υ.Α. αρ. Φ353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β', άρθρο 31).

Κατά τον Σαΐτη (2007) ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η σωστή επικοινωνία και η συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Αυτό συντελεί άμεσα στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Οδηγό Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2015), υψίστης σημασίας είναι η διενέργεια σεμιναρίων με σκοπό την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας από τον διευθυντή. Ο διευθυντής, σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), πρέπει να οργανώνει σεμινάρια ή ημερίδες με θεματολογία για τις σχέσεις των μαθητών, τους τρόπους επίσημανσης του σχολικού εκφοβισμού και της αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων. Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να κατανοεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μονάδας συντελεί στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών και στην αναβάθμιση των παιδαγωγικών τους γνώσεων για την αποτελεσματική διεθέτηση ενός ενδοσχολικού προβλήματος (Μαυρογιώργος, 2008α). Ένα επιπλέον καθήκον του διευθυντή είναι να τονίζει και να επισημαίνει στους εκπαιδευτικούς ότι η προσπάθεια πρέπει να είναι συλλογική, για να είναι αποτελεσματικός ο ρόλος του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Κατά συνέπεια, όλοι οι

εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας οφείλουν να συνεργάζονται, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου. Ο διευθυντής επιβάλλεται να ενημερώνει για τα φαινόμενα αυτά τους μαθητές και τους γονείς τους επισημαίνοντας πως σκοπός του είναι να λάβει όλα τα απαραίτητα κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη τους. Όταν και οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι δεσμοί μεταξύ των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών. Αυτό θα οδηγήσει στην πρόληψη των περιστατικών εκφοβισμού (Παπαγεωργιάκης, 2013; Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000). Άλλωστε, το σχολείο, όπως και η οικογένεια, είναι σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης και συμβάλλει στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας (Αλεξίου, 2015).

Επίσης, η Υ.Α. Φ353.1/ 324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β', άρθρο 29) αναφέρει ότι ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διευθύνει είναι συνυπεύθυνοι για την ασφάλεια των μαθητών μέσω των σχολικών εφημεριών. Γι' αυτό και θεωρείται σκόπιμη η επίβλεψη των εκπαιδευτικών ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε όλους τους χώρους του σχολείου. Ο δε χώρος του σχολείου πρέπει να προσφέρει στους μαθητές συναισθήματα ασφάλειας και φροντίδας. Οι περισσότερες συγκρούσεις μαθητών και περιστατικά βίας μεταξύ τους εκδηλώνονται σε μεγάλα και «ατημέλητα» κτήρια. Μια επιπλέον λοιπόν υποχρέωση του διευθυντή είναι η καθαριότητα, η φροντίδα και η καλή συντήρηση των κτηρίων (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000). Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η πρόληψη της ενδοσχολικής βίας είναι πολυπαραγοντική. Βασικότερος δε όλων είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ο οποίος έχει την ηθική υποχρέωση να επιμορφώνεται σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη του, ειδικά μέσα στον χώρο του σχολείου, του οποίου άλλωστε έχει την ευθύνη.

### 5.3. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις γνώσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό.

Πλήθος ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί, με στόχο να καταγράψουν συστηματικά τις γνώσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό τόσο διευθυντών και εκπαιδευτικών, όσο και γονιών και μαθητών. Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι το επιθυμητό σχολικό κλίμα και η άρση του εκφοβισμού είναι μία διαδικασία που απαιτεί δέσμευση από όλους, ενδελεχή ανίχνευση και διάγνωση του

προβλήματος και προσεκτική εφαρμογή στρατηγικών με στόχο την πάταξη του φαινομένου (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010).

### 5.3.1. Γνώσεις διευθυντών

Συγκεκριμένα μοτίβα ηγετών-διευθυντών αποδίδουν περισσότερο σε σχέση με άλλα ως προς τη μείωση του φαινομένου. Φαίνεται δε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα σε πράξεις μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και στο σχολικό εκφοβισμό. Αντίθετα, δε φαίνεται να υπάρχει ούτε θετική ούτε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα σε πράξεις συναλλακτικής ηγεσίας από την πλευρά των διευθυντών και του σχολικού εκφοβισμού (Cemaloglu, 2011). Ωστόσο, οι μέχρι τώρα έρευνες φανερώνουν ένα σημαντικό κενό σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντών, που είναι οι βασικοί συντελεστές σε ό,τι αφορά τη διαδικασία περιορισμού και εξάλειψης του σχολικού εκφοβισμού.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), οι διευθυντές δεν αρνούνται ότι υπάρχει εκφοβισμός στο δικό τους σχολείο. Το εύρημα αυτό είναι μείζονος σημασίας διότι η συναίσθηση της ύπαρξης του προβλήματος οδηγεί σε ενεργοποίηση και δράση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή του. Συχνά όμως οι εκπαιδευτικοί συζητούν μόνο με το θύτη και όχι με το θύμα σε μία προσπάθεια να καταλάβουν το λόγο για τον οποίο φέρθηκε έτσι, αλλά και για να του εμφυσήσουν την ενσυναίσθηση. Αυτό επαληθεύεται και έρευνα των Sairanen και Pfeffer (2011) οι οποίοι βρήκαν το ίδιο εύρημα για το λόγο ότι δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τα θύματα. Επίσης, οι Dake, Price, Telljohann & Funk (2003) βρήκαν ότι η αντιμετώπιση των περιστατικών γίνεται με συζήτηση τόσο με το θύτη όσο και με το θύμα.

Έρευνα της Αλεξανδρίδου (2017) επιβεβαιώνει τον κυρίαρχο ρόλο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαχείριση και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αναγνωρίζεται δε από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη για παρεμβάσεις του σχολικού ηγέτη σε πολλά συμβάντα εκφοβισμού και διαπιστώνεται η εξάλειψη του φαινομένου ή η σταδιακή μείωση του ποσοστού θυματοποίησης στα σχολεία, στα οποία ο Διευθυντής αναλαμβάνει ενεργό δράση στη διαχείριση του φαινομένου. Για τη λήψη πρωτοβουλιών από την πλευρά του Διευθυντή για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην ίδια έρευνα (Αλεξανδρίδου, 2017) αναφέρει ότι

πρόκειται κατά κύριο λόγο για προληπτικές ενέργειες. Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με τους Harris και Petrie (2003) η πρόληψη, και δη στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης των παιδιών, είναι αποτελεσματικότερη. Τότε είναι που τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν δεξιότητες, προκειμένου να αποβάλουν την επιθετική συμπεριφορά (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Οι περισσότεροι διευθυντές σύμφωνα με έρευνα του Κόκκορη (2019) παρατήρησαν περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές αλλοδαπούς ή μαθητές χαμηλών τόνων. Σε σχέση με τους τρόπους αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού η έρευνά του έδειξε ότι οι διευθυντές πρωτίστως συζητούν με τον εκφοβιζόμενο μαθητή ενημερώνουν τους γονείς του και προσπαθούν να ενισχύσουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις εντός της σχολικής τάξης. Το σημαντικό είναι πως σπανίως επιβάλλουν στο προσωπικό του σχολείου την αυστηρή επίβλεψη των περιστατικών, ενώ σχεδόν ποτέ οι ίδιοι δεν αδιαφορούν απέναντι σε τέτοια περιστατικά. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν από έρευνα και των Sairanen και Pfeffer (2011). Επιπλέον, η έρευνα του Κόκκορη έδειξε πως οι διευθυντές, αν και εφαρμόζουν με τους μαθητές συχνά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων με στόχο την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, παράλληλα υποστήριξαν ότι το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται περαιτέρω εκπαίδευση πάνω σε τέτοια περιστατικά. Κυριότερες θεματικές εκπαίδευσης θεωρούνταν η συμβουλευτική, η σχολική ψυχολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η γνωστική ψυχολογία και τέλος η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο ρόλος των διευθυντών στην πρόληψη και αντιμετώπιση των εκφοβιστικών περιστατικών δεν πρέπει να υποτιμάται (Meyer, 2008). Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την παρουσία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Farrelly et al., 2016). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές λειτουργούν ως πρότυπο και για τα άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού που ασχολούνται με το σημαντικό αυτό θέμα (Foody et al., 2018). Εάν ο διευθυντής του σχολείου αναγνωρίζει τον εκφοβισμό ως ένα σημαντικό θέμα που χρήζει αντιμετώπισης, μπορεί να επηρεάσει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην αποτροπή ή την αντιμετώπιση του φαινομένου (Foody et al., 2018). Οι διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις και στάσεις των διευθυντών του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι πολλές. Έρευνες δείχνουν πως οι διευθυντές δε θεωρούν το σχολικό εκφοβισμό σημαντικό πρόβλημα στη σχολική μονάδα τους ή ότι το φαινόμενο δεν είναι τόσο έντονο τουλάχιστον στο δικό τους σχολείο (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2004; Flynt & Morton, 2008; Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell & Boughfman, 2009).

Παράλληλα εντοπίζονται αρκετές δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το σχολικό εκφοβισμό (Mishna, Pepler & Wiener, 2006).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα ελληνικά σχολεία είναι ακόμη λιγότερες. Έρευνα των Βεργίδη και Μωυσίδου (2016) σε 509 διευθυντές δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων της Δυτικής Ελλάδας, έδειξε ότι η πλειονότητα τους πιστεύει ότι η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι ευκολότερη με τη συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά αλλά και με το σύλλογο διδασκόντων (Βεργίδης & Μωυσίδου, 2016). Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών αναφέρει πως έχει έλλειψη γνώσεων πάνω σε στρατηγικές αντιμετώπισης (Βεργίδης & Μωυσίδου, 2016). Τέλος, οι διευθυντές αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη σοβαρότητα και την έκταση του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Demaray et al., 2013; Fröjd et al., 2014).

### 5.3.2. Γνώσεις εκπαιδευτικών

Από έρευνα πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και τα φαινόμενα εκφοβισμού, που κάνουν την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια, προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τον ορισμό του εκφοβισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και για τους λόγους που κάνουν ένα μαθητή να υιοθετήσει μια συμπεριφορά επιθετική. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα επεσήμαναν και τους τρόπους αντιμετώπισης και παρέμβασης που εφαρμόζουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να προλάβουν τα φαινόμενα εκφοβισμού και επιθετικότητας στο σχολείο τους.

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γίνεται εμφανής η σύγχυσή τους για το τι ακριβώς είναι η επιθετική συμπεριφορά και τι είναι ο εκφοβισμός. Πολλοί ισχυρίστηκαν ότι ο εκφοβισμός είναι ταυτόσημη έννοια με την επιθετική συμπεριφορά ή ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι μέρος του εκφοβισμού. Ωστόσο, με βάση την βιβλιογραφία είναι εσφαλμένη η αντίληψη αυτή, καθώς ο εκφοβισμός είναι υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς (Olweus, 1973). Μερικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιθετική είναι η συμπεριφορά που έχει σκοπό να βλάψει ένα άτομο, στοιχείο που όντως συμφωνεί με τον ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως αυτός αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Anderson & Bushman, 2002; Παπαγεωργίου, 2003). Ως προς τον εκφοβισμό οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον ορισμό του και τα



χαρακτηριστικά του, αλλά παρέλειψαν να αναφέρουν την ύπαρξη διάρκειας στα περιστατικά εκφοβισμού, ένα βασικό στοιχείο που τον χαρακτηρίζει, όπως αναφέρει ο OIweus (1993). Ως κύριο υπεύθυνο για την επιθετική συμπεριφορά στους μαθητές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την οικογένεια γεγονός που επιβεβαιώνει και άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αιτία τα αρνητικά πρότυπα που περνούν οι γονείς στα παιδιά τους. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura υποστηρίζει τη συγκεκριμένη άποψη. Μάλιστα, σύμφωνα με αυτή η επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού οφείλεται στην παρατήρηση και στην υιοθέτηση της επιθετικής συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου (Bandura, 1978).

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ευθύνες και σε άλλους παράγοντες όπως η δύσκολη κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και γενικότερα οι νέες τεχνολογίες. Βασικός παράγοντας είναι και η αρνητική επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων. Εν ολίγοις, θεωρούν ότι οι αιτίες που οδηγούν στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και του εκφοβισμού είναι πολλαπλές. Σε ό,τι αφορά την επίδραση από ομάδες συνομηλίκων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν ένα βασικό παράγοντα που θα μπορούσε να ωθήσει ένα παιδί με μη επιθετική συμπεριφορά να αποκτήσει. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και τα δεδομένα της έρευνας των Rodkin, Farmer, Pearl και VanAcker (2006).

Επίσης, η οικονομική κρίση είναι ένας βασικός λόγος κατά τους εκπαιδευτικούς. Αυτή στερεί τη δυνατότητα στους γονείς να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις επιθυμίες των παιδιών τους. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα να αγχώνονται και να εκνευρίζονται που δεν μπορούν να τις ικανοποιήσουν. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα το 2012 για την επίδραση που άσκησε η οικονομική κρίση στην αύξηση των περιστατικών επιθετικότητας (Γεωργαντά, 2012).

Σε σχέση με το ερώτημα «ποιος είναι ο θύτης» οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν διάφορα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν τους θύτες. Οι απόψεις τους περιορίζονται στην παρατήρηση των μαθητών όλα αυτά τα χρόνια που υπηρετούν στα σχολεία. Οι θύτες προέρχονται συνήθως από προβληματικές οικογένειες. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Holt, Kantor και Finkelhor (2009) και των Cenkseven, Onder και Yurtal (2008).

Επίσης, οι θύτες κατά τους εκπαιδευτικούς εμφανίζουν είτε υψηλές είτε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η άποψη αυτή συμβαδίζει με τη βιβλιογραφία. Μάλιστα,

οι Nansel, Haynie και Simonw-Morton (2003) έδειξαν ότι οι μαθητές που εκφοβίζουν εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις σε αντίθεση με τους Glew, Fan, Katon, Rivara και Kernic (2005) που βρήκαν ότι η χαμηλή επίδοση δεν σχετίζεται με τους θύτες.

Σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλους μαθητές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των O' Moore και Kirkham (2001). Επιπλέον, κατά τους Sigfusdottir, Gudjonsson και Sigurdsson (2010) οι θύτες είναι άτομα που δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα το θυμό τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι θύτες μιλούν πολύ δυνατά, για να καταφέρουν να τραβήξουν όλη την προσοχή. Χαρακτηρίστηκαν δε ως άτομα με μεγάλη σωματική δύναμη, καθώς είναι αυτό είναι που τους δίνει τη δυνατότητα να ασκούν εκφοβισμό. Η παραδοχή αυτή συμφωνεί με τον ορισμό του Olweus (1993) για την σωματική δύναμη που διαθέτουν οι θύτες.

Επιπρόσθετα, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι θύτες είναι συνήθως μέλη ομάδας. Αυτό ίσως αποδίδεται στο ότι αντλούν ικανοποίηση, κύρος και κοινωνική αναγνώριση με το να υποστηρίζονται για τις πράξεις τους από άλλα άτομα (Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003; Perren & Alsaker, 2006). Έχουν δε ηγετικές ικανότητες, στοιχείο που τους βοηθά να συγκροτήσουν ομάδες (Farmer et al., 2010).

Θύματα παράλληλα με τους μαθητές είναι και οι εκπαιδευτικοί. Οι μισοί περίπου συμμετέχοντες έρευνας της Παντζαρτζίδου και Μπίκου (2016) δήλωσαν πως έχουν δεχτεί κάποιου είδους λεκτική επίθεση από τους μαθητές-θύτες. Η λεκτική βία προς είναι η πιο συχνή μορφή βίας ενάντια στον εκπαιδευτικό με βάση και αποτελέσματα άλλων ερευνών (Dzuka & Dalbert, 2007; Ozdemir, 2012). Η επίθεση συνέβη τις περισσότερες φορές, επειδή οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν αρκετά φιλικοί απέναντι στους μαθητές ή αρκετά αυστηροί.

Η εμπλοκή από την άλλη των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Sairanen & Pfeffer, 2011). Ωστόσο, οι Cunningham, Cunningham, Ratcliffe και Vaillancourt (2010) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τιμωρίες όπως οι αποβολές, για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα εκφοβισμού, δε φέρουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα, ενώ λειτουργούν έτσι διότι δε γνωρίζουν άλλον τρόπο αντίδρασης στο φαινόμενο.

Συνεχίζοντας, η έλλειψη εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την έρευνα των Παντζαρτζίδου και Μπίκου (2016) αναφορικά με θέματα συμπεριφοράς εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί

στην άποψη ότι πρέπει να υπάρχει ειδικό επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί στο ελληνικό σχολείο. Σε επίρρωση του παραπάνω ευρήματος, από έρευνα των Φρόση και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2007) προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καταλληλότεροι για να αντιμετωπίσουν προβλήματα τέτοιου είδους είναι οι ειδικοί και μόνο αυτοί. Στα ελληνικά σχολεία, λόγω της απουσίας ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών δεν είναι εύκολο να γίνουν τέτοιες παρεμβάσεις (Athanasiades & Deliyianni-Kouimtzi, 2010; Νικολόπουλος, 2007).

Άλλη μια έρευνα της Καμπούρη (2015) που πραγματοποιήθηκε σε 108 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στο Νομό Καστοριάς έδειξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως «οι επιθετικές συμπεριφορές που κατά επανάληψη και σκόπιμα στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών».

Οι περισσότεροι (65,7%) των ερωτηθέντων απάντησαν πως έχουν εντοπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους, ενώ παρατηρείται πιο συχνά στο διάλειμμα και μάλιστα με τη μορφή λεκτικής βίας (βρισιές, κοροϊδία) ή με σωματική βία (χτυπήματα). Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε μεγάλο ποσοστό (82,6%) αναφέρουν ότι έχουν λάβει ενημέρωση για το φαινόμενο, κυρίως μέσω του διαδικτύου, ενώ σε ποσοστό 58,3% αισθάνονται ότι μπορούν επαρκώς να αντιμετωπίσουν μια κρίση σχολικού εκφοβισμού. Σημαντικό όμως είναι ότι σε ποσοστό 93,5% οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν περισσότερο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της ίδιας έρευνας (Καμπούρη, 2015) καταλληλότερος τρόπος αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη και η ανάπτυξη της τάσης για διεκδίκηση και καλύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που θυματοποιούνται. Αξιοσημείωτο είναι ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία και την ηλικία τους. Η έλλειψη ελέγχου του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο διευκολύνει την παγίωση ενός κλίματος επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί εν συνεχεία να εκδηλώνεται με ενέργειες εκφοβισμού.

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση εκφοβιστικών φαινομένων στο σχολείο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Αλεξανδρίδου (2017) συμφωνούν στο ότι είναι κατά βάση η αδιάφορη στάση απέναντι σε εκφοβιστικά περιστατικά, η απουσία κανόνων στο σχολείο, καθώς και οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Ως προς την αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών αλλά και των Διευθυντών στη διαχείριση συμβάντων σχολικού εκφοβισμού, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν ότι υφίσταται. Επίσης, οι μισοί εξ αυτών υποστηρίζουν ότι είναι πάντοτε αναγκαία η μεταξύ τους συνεργασία για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων. Η ανάγκη για συνεργασία ανάμεσα στο Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκφοβιστικών φαινομένων επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Σύμφωνα με τη Βεγιάνη (2011) τα μέλη του σχολείου, για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα, να ορίσουν κανόνες που θα συμβάλλουν στην καλύτερη και από κοινού διαχείριση του προβλήματος και τέλος να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχολική βία έρευνα της Βράκα (2017) έδειξε ότι το 19,4% εξ αυτών δηλώνουν ότι μορφή εκφοβισμού αποτελεί το «Περιστατικό διαμάχης μεταξύ δύο παιδιών», το 13,3% την «απόρριψη ή περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων διαφορετικού παιδιού κάθε φορά ανάλογα με την περίσταση» και το 67,3% θεωρούν ως μορφή τις «Επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκόπιμα στοχεύουν στην υποταγή συγκεκριμένων παιδιών που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους». Με βάση αυτά τα δεδομένα οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 59,4% αυτών απάντησαν θετικά και το 40,6% αρνητικά.

## Κεφάλαιο 6

### Μεθοδολογία

#### 6.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των μαθητών θυτών και των θυμάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και ο βαθμός των γνώσεων και της κατάρτισης διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η επάρκεια ή μη που χαρακτηρίζει τους διευθυντές σχετικά με την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και της επιθετικότητας μέσα στο χώρο του σχολείου.

#### 6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τους θεματικούς άξονες, σύμφωνα με τους οποίους συγκροτήθηκε το εργαλείο της έρευνας, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις, οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών και σχολικής βίας;
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο; Επιμορφώνονται τακτικά για ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς των νέων;
3. Ποιες είναι κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών οι αιτίες που πυροδοτούν την ακραία - μη αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη διαχείριση προβλημάτων της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών;
5. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

### 6.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της έρευνας. Παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε, η τεχνική της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και οι συνθήκες συγκέντρωσής του ερευνητικού υλικού.

Κατά το Μαντζούκα (2007) οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε δύο βασικές ερευνητικές φιλοσοφίες, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές. Αυτή η διάκριση οφείλεται στους στόχους της κάθε ερευνητικής μεθοδολογίας. Στην έρευνα που βασίζεται στην ποιοτική μέθοδο στόχος του ερευνητή είναι να διερευνήσει και να κατανοήσει τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες συγκεκριμένων προσώπων σχετικά με κάποιο φαινόμενο, για να δημιουργηθεί βαθιά γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο. Η ποιοτική έρευνα δε χρησιμοποιεί στατιστική γλώσσα, αλλά καταγράφει τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων, ώστε να ερμηνεύσει τον τρόπο απάντησης που δίνουν και να γίνουν κατανοητές οι επιδιώξεις, τα κίνητρα, τα αισθήματα και το περιβάλλον τους. Επιδιώκει να κατανοήσει την ποιότητα των όσων λένε και κάνουν οι ερωτώμενοι, καθώς και τα στοιχεία που επηρεάζουν αυτήν την ποιότητα. Η ποσοτική έρευνα αφορά στο «πόσο» και στο «τι» ενώ η ποιοτική απαντά στο «πώς» και στο «γιατί».

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων για την ποιοτική έρευνα στοχεύουν στην κατανόηση σε βάθος των εμπειριών, των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων. Γι' αυτό οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα πρέπει να είναι ή μη δομημένη ή ημιδομημένη, προκειμένου να μην περιορίζει τους συμμετέχοντες στις απαντήσεις που έχει ήδη σχηματίσει ο ερευνητής (Μαντζούκας, 2007).

Η παρατήρηση και η συνέντευξη είναι οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα. Στην ημιδομημένη συνέντευξη σκοπός του ερευνητή είναι να μην υποβάλλει στον ερωτώμενο τις απαντήσεις και γι' αυτό το λόγο η ημιδομημένη συνέντευξη δεν έχει αυστηρή δομή. Οι ερευνητές έχουν μελετήσει έναν κατάλογο από τα σημεία τα οποία θέλουν να ερευνήσουν. Επίσης, η ημιδομημένη συνέντευξη βοηθάει τους ερευνητές να μην παρασύρονται από τη συνέντευξη και να μην ξεχάσουν να ρωτήσουν τα σημεία που είναι σημαντικά για το θέμα που ερευνούν. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ενδέχεται να μην έρθουν με την ίδια ακριβώς σειρά τα σημεία που ενδιαφέρουν τον ερευνητή ή να μην έχουν την ίδια εμβάθυνση σε όλους

τους ερωτώμενους. Τα βασικά σημεία έχουν μεγάλη σημασία για τον ερευνητή, γιατί του θυμίζουν το ερευνητικό του θέμα. Ωστόσο, η επιλογή της διαδρομής μπορεί κάθε φορά για κάθε ερωτώμενο να είναι διαφορετική.

Αφού ο ποιοτικός ερευνητής συγκεντρώσει τα δεδομένα του τα καταγράφει όλα σε χαρτί με τη μέθοδο της απομαγνητοφώνησης, εφόσον έχει διεξάγει μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και μάλιστα καταγράφονται κατά λέξη. Στη συνέχεια ο ποιοτικός ερευνητής διαβάζει όλα τα δεδομένα, για να θυμηθεί, να αρχίσει να κατανοεί και να αποκτήσει μία εικόνα ως προς τις γνώσεις και τις απόψεις των ερωτωμένων (Μαντζούκας, 2007).

### 6.3.1. Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού εφαρμόστηκε σε διευθυντές γυμνασίου υπό μορφή ατομικής συνέντευξης, προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος και να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η συνέντευξη σχεδιάστηκε με τρόπο που οι πιο ανώδυνες ερωτήσεις πού είναι σχετικές με τις σπουδές του ερωτώμενου, την προϋπηρεσία του, την οικογενειακή του κατάσταση, ούτως ώστε να τον βοηθήσουν να εξοικειωθεί με τη διαδικασία της συνέντευξης, πριν αναφερθούν θέματα για το σχολικό εκφοβισμό. Όλες οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι ανοιχτές και ως πιο ευέλικτες που είναι βοηθούν τον ερωτώμενο να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, αν το θελήσει, ή να διευκρινίσει ασαφή σημεία κάνοντας ερωτήσεις. Σχετικά με την σειρά των ερωτήσεων η πρώτη ερώτηση ήταν πιο γενική, ενώ οι επόμενες ήταν πιο συγκεκριμένες. Οι γενικές ερωτήσεις δημιουργούν λιγότερη ανησυχία στους συμμετέχοντες, ενώ οι πιο συγκεκριμένες στο θέμα ερωτήσεις μπορούν να κάνουν τον ερωτώμενο πιο επιφυλακτικό.

Στους ερωτώμενους παρατέθηκαν με συγκεκριμένη σειρά οι παρακάτω ερωτήσεις οι οποίες και εντάχθηκαν στον οδηγό συνέντευξης.

#### Δημογραφικές ερωτήσεις

1. Πόσα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σας συνολικά;
2. Θα μου δώσετε λίγες πληροφορίες για τις σπουδές σας; Έχετε κάποια εξειδίκευση επιμόρφωση;
3. Έχετε εργαστεί μόνο στη δημόσια εκπαίδευση ή και στην ιδιωτική;
4. Σε ποια περιφέρεια εργάζεστε;

5. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής;
6. Η οικογενειακή σας κατάσταση.
7. Η ηλικία σας: 40-45, 46-55, 56-67

### **Θεματικός άξονας 1: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού**

1. Τι σας έρχεται στο μυαλό με τον όρο σχολικός εκφοβισμός;
2. Ποια είναι τα είδη του σχολικού εκφοβισμού;

### **Θεματικός άξονας 2: Εμπλεκόμενα πρόσωπα**

3. Ποιοι ασκούν συχνότερα ασκούν εκφοβισμό σε άλλα παιδιά τα αγόρια ή τα κορίτσια και γιατί; Τι είδους εκφοβισμό ασκούν τα αγόρια και τι κορίτσια;
4. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που ασκούν εκφοβισμό; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που δέχονται εκφοβισμό;
5. Από ποια κοινωνικά και μορφωτικά περιβάλλοντα πιστεύετε ότι προέρχονται οι θύτες και τα θύματα και γιατί;

### **Θεματικός άξονας 3: Εκφοβισμός μέσα στο σχολείο**

6. Πού πιστεύετε ότι λαμβάνουν χώρα πιο συχνά τα περιστατικά του εκφοβισμού μες στην τάξη ή έξω από αυτή;

### **Θεματικός άξονας 4: Αίτια του εκφοβισμού**

7. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αιτίες που πυροδοτούν την ακραία - μη αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών; Γιατί ασκούν βία οι θύτες;
8. Γιατί θυματοποιούνται τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό;

### **Θεματικός άξονας 5: Προσωπική εμπειρία και στάση διευθυντή**

9. Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο ακραίο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον το οποίο θα μπορούσε να αγγίξει τα όρια της παραβατικής συμπεριφοράς;
10. Ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών που ενεπλάκησαν στο περιστατικό; Ποια ήταν η δική τους στάση απέναντι στο πρόβλημα;

### **Θεματικός άξονας 6: Αντιμετώπιση από το σχολείο**

11. Πώς αντιμετωπίζετε έναν μαθητή που δημιουργεί επανειλημμένως προβλήματα στο σχολείο; Ποιες είναι οι διαδικασίες αντιμετώπισης που ακολουθείτε; Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί;

### **Θεματικός άξονας 7: Προτάσεις για αντιμετώπιση**

12. Τι προτείνετε ότι χρειάζεται να γίνει για την καλύτερη αντιμετώπιση του εκφοβισμού; Πώς χρειάζεται να υποστηριχθεί το σχολείο; Οι εκπαιδευτικοί; Οι μαθητές;



13. Στο περιστατικό που αναφέρατε ζητήσατε παρέμβαση από κάποιον φορέα; Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχατε ζητήσει βοήθεια και από άλλους φορείς; Για παράδειγμα ο σχολικός ψυχολόγος ή ο κοινωνικός λειτουργός θα μπορούσε να λειτουργήσει βοηθητικά;
14. Σε σχέση με το περιστατικό που περιγράψατε θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχατε αντιδράσει διαφορετικά τώρα που το σκέφτεστε με μεταγενέστερο χρόνο; Νομίζετε ότι ήταν το καλύτερο αυτό που κάνατε τότε;
15. Θεωρείτε ότι κάποια αντιπροσωπεία-ομάδα μαθητών θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση ή ακόμα και στην εξάλειψη του φαινομένου;
16. Νοιώθετε ότι εσείς είστε επαρκώς γνωστικά, για να αντιμετωπίζετε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;
17. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει τις απαραίτητες γνώσεις, για να αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μέσα στο σχολείο;
18. Θεωρείτε λοιπόν ότι χρειάζεται κάποια επιμόρφωση πάνω σε νέα κοινωνικά θέματα και αν ναι πώς την οραματίζετε για το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου σας; Πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να επιμορφωθεί;
19. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού; Τι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο, η πολιτεία, ο δήμος που θα σας βοηθούσε στο έργο σας;
20. Πώς συμβουλευέτε τους γονείς να προστατεύσουν τα παιδιά τους από το να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού;

Σκόπιμο είναι να αναφέρουμε ότι οι ερωτήσεις εντάχθηκαν σε ένα γενικότερο πλαίσιο και χωρίστηκαν σε άξονες, προκειμένου να είναι ευκολότερη η ομαδοποίηση και η εξαγωγή των συμπερασμάτων κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Η σειρά των ερωτημάτων άλλαξε, δεν ήταν καθορισμένη, ανάλογα με το ποιος ήταν ο συνεντευξιαζόμενος και πού εστίαζε το ενδιαφέρον του.

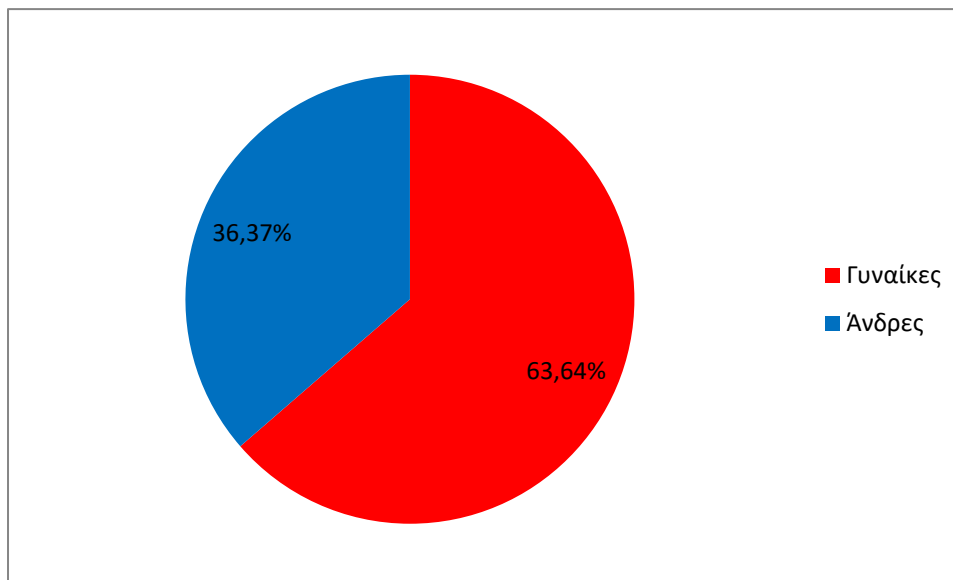
#### 6.4. Δείγμα - Συμμετέχοντες στην έρευνα

Τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 11 διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σχολικών μονάδων Γυμνασίου σε σχολικές μονάδες της Αττικής, της Βοιωτίας και της Κορινθίας. Οι 7 ήταν γυναίκες και οι 4 άνδρες. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά δημογραφικά στοιχεία για τα υποκείμενα της έρευνας, όπως προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

#### 6.4.1. Δημογραφικά στοιχεία

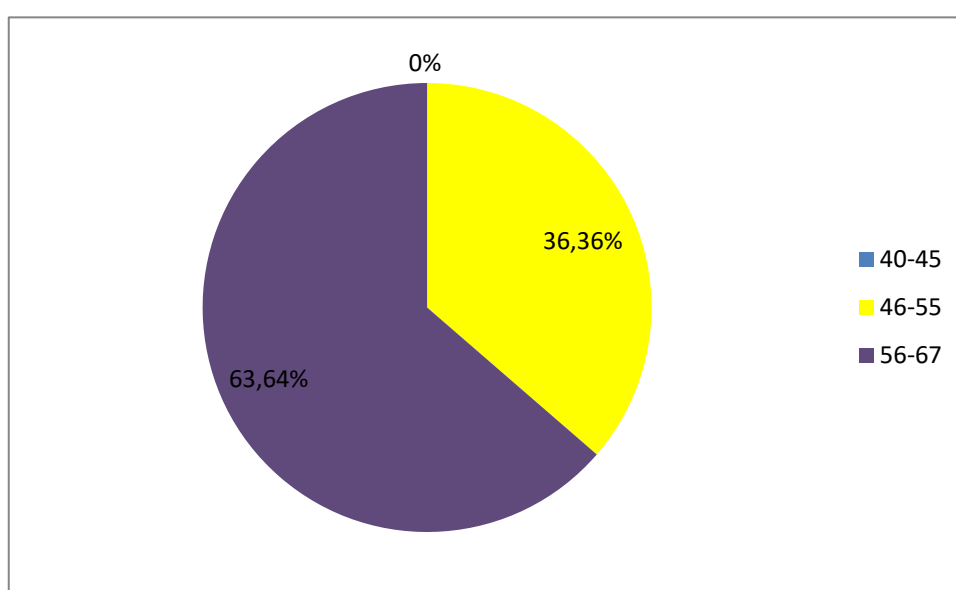
Τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας που συγκεντρώθηκαν αφορούν στο φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία, την επαγγελματική τους εμπειρία ως στελεχών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το επίπεδο των σπουδών τους, την οικογενειακή τους κατάσταση και το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας στο οποίο δουλεύουν. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα το δείγμα αποτελείται, όπως άλλωστε έχει προαναφερθεί, από 11 διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση είναι όλοι είναι παντρεμένοι με παιδιά. Τα σχολεία στα οποία υπηρετούν ανήκουν στα γεωγραφικά διαμερίσματα της Πελοποννήσου και της Στερεάς Ελλάδας. Η επαγγελματική τους εμπειρία ως διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ξεκινά από το ένα έτος και φτάνει μέχρι και τα είκοσι τέσσερα έτη. Το μορφωτικό επίπεδο των συνεντευξιζόμενων είναι υψηλό. Όλοι τους κατέχουν πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και πλήθος σεμιναρίων.

Οι 7 εκ των συνεντευξιζόμενων ήταν γυναίκες και οι 4 άνδρες, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1, ήτοι το 63,6% είναι γυναίκες και το 36,4% είναι άντρες.



Διάγραμμα 1: Φύλο των συμμετεχόντων

Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα είχε οριστεί από τις ερευνήτριες από την ηλικία των 40 ετών μέχρι την ηλικία των 67 ετών και διαμοιραζόταν σε τρεις ηλικιακές ομάδες. Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα που ξεκινούσε από 40 ετών μέχρι την ηλικία των 45 ετών δεν υπήρχε κανένας ερωτώμενος. Στην δεύτερη ηλικιακή ομάδα που ξεκινούσε από 46 ετών μέχρι την ηλικία των 55 ετών υπήρχαν 4 ερωτώμενοι. Στην τρίτη ηλικιακή ομάδα που ξεκινούσε από 56 ετών μέχρι την ηλικία των 67 ετών υπήρχαν 7 ερωτώμενοι. Το εύρος της ηλικιακής ομάδας του δείγματος λοιπόν ξεκινάει από την ηλικία των 46 ετών μέχρι την ηλικία των 67. Η ηλικιακή ομάδα του δείγματος φαίνεται και στο διάγραμμα 2. Το 63,6% ανήκει στην ηλικία 56 έως 67 ετών και το 36,3 % ανήκει στην ηλικία των 46 με 55 ετών.



6.5.

Διάγραμμα 2: Ηλικία των συμμετεχόντων.

### Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά αποφασίστηκε ο στόχος της συνέντευξης που αφορούσε στις γνώσεις και τις απόψεις διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Εφόσον καθορίστηκε το θέμα των συνεντεύξεων γεννήθηκε η ανάγκη να διερευνηθούν με περισσότερες λεπτομέρειες και σε βάθος οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας δεν καθορίστηκε τυχαία. Επελέγησαν διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της Αττικής, της Βοιωτίας και της Κορινθίας. Η δειγματοληψία αφορούσε σε δειγματοληψία ευκολίας, καθώς λόγω των τρεχουσών υγειονομικών συνθηκών και του περιορισμού των μετακινήσεων θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να προγραμματιστούν δια ζώσης συνεντεύξεις και να προγραμματιστούν τυχαία. Οι διευθυντές - διευθύντριες που ανταποκρίθηκαν στο

κάλεσμα των ερευνητριών αφορούσαν στο σύνολό τους παλιότερες και νυν γνωριμίες των ερευνητριών.

Οι 11 συνεντεύξεις, λοιπόν, διεξήχθησαν από το Νοέμβριο του 2020 μέχρι το Φεβρουάριο του 2021. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν από 45 έως και 90 λεπτά. Για να γίνει η συνέντευξη αρχικά κλεινόταν ένα ηλεκτρονικό ραντεβού με το διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε κάποιο μέρος που ο ίδιος ήθελε (χώρος εργασίας ή άλλος). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων μεταξύ των ερευνητριών και του κάθε ερωτώμενου απουσία τρίτων προσώπων. Οι περισσότερες από αυτές διεξάγονταν βραδινές ώρες, καθώς οι διευθυντές τις πρωινές ώρες απασχολούνταν με θέματα σχετικά με την τηλεκπαίδευση.

Ένας από τους κύριους στόχους των ερευνητριών ήταν οι συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα. Πριν αρχίσει κάθε συνέντευξη οι ερευνήτριες έθεταν κάποιες απλές ερωτήσεις σε κάθε συνεντευξιαζόμενο σχετικά με την καθημερινότητά του και τα τρέχοντα γεγονότα της επικαιρότητας, προκειμένου να διαμορφωθεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στις ερευνήτριες και στους ερωτώμενους.

## 6.6. Δεοντολογία

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν υπογράψει προηγουμένως ένα έντυπο συναίνεσης, το οποίο εστάλη ηλεκτρονικά και με το οποίο διασφαλίστηκε αφενός η άδεια της μαγνητοφώνησης και αφετέρου η ανωνυμία τους και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Διάβασαν και υπέγραψαν το έντυπο συναίνεσης, το οποίο περιέγραφε το σκοπό της έρευνας, την ερευνητική διαδικασία, τη διασφάλιση του απορρήτου, την εθελοντική συμμετοχή και τη δυνατότητα απόσυρσης από την έρευνα.

## 6.7. Ανάλυση

Σημαντικό βήμα στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι η ανάλυση των δεδομένων ή αλλιώς η ανάλυση περιεχομένου. Μετά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων με μη δομημένες ή ημιδομημένες ερευνητικές συνεντεύξεις ή ερευνητικές παρατηρήσεις, θα πρέπει αυτά να αναλυθούν προκειμένου να ερμηνευτεί και να γίνει κατανοητό το υπό έρευνα φαινόμενο. Η ανάλυση των δεδομένων είναι το σημείο στο

οποίο ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει. Η διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου είναι αναγκαία, καθώς κατά κάποιο τρόπο νοηματοδοτεί όλη την έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο αυτής, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Μαντζούκας, 2007).

Στην παρούσα έρευνα μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους, με σκοπό ο λόγος να μετατραπεί σε γραπτό κείμενο και έτσι να γίνει ευκολότερα ή ανάλυση και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

## Κεφάλαιο 7

### Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αφορούν στα εξής:

- Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
- Εμπλεκόμενα πρόσωπα που σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό
- Ο εκφοβισμός μέσα στο σχολείο
- Αίτια του εκφοβισμού
- Στάση του διευθυντή
- Αντιμετώπιση από το σχολείο
- Προτάσεις για αντιμετώπιση

#### 7.1. Θεματικός άξονας 1: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν στο σχολικό εκφοβισμό ορίζοντας το πρόβλημα και καταγράφοντας τις μορφές που αυτό εκδηλώνεται. Σχετικά με τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, το προσέγγισαν ως μία μορφή βίας, που ασκείται από ένα ή περισσότερους μαθητές σε συμμαθητή τους, που έχει επαναληπτικό χαρακτήρα και που έχει ως συνέπεια δύσκολα συναισθήματα στο παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό.

*Διευθυντής 3: ...Ένα παιδί ή μία ομάδα παιδιών ασκούν εκφοβισμό σε κάποιο παιδί για μεγάλο διάστημα και έντονα. Το παιδί αισθάνεται δύσκολα.*

*Διευθυντής 7: ... Σχολικός εκφοβισμός επομένως είναι μία εκδήλωση βίας ... που είναι επαναλαμβανόμενη, δεν είναι μία φορά μόνο.*

*Διευθυντής 9: ...Παιδιά κυρίως να δημιουργούν άσχημα συναισθήματα σε άλλα παιδιά ... είναι κάτι επαναλαμβανόμενο δεν είναι απλά μία μικρή πλάκα ή ένα αστείο που θα κάνουν τα παιδιά ... βία.*

Δεν εστίασαν σε όλα τα κριτήρια που προσδιορίζουν ολοκληρωμένα το σχολικό εκφοβισμό, όπως το απρόκλητο της πράξης, την ανισορροπία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος, την αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού εκ μέρους του θύματος. Από αυτή την άποψη φαίνεται ότι δεν έχουν μία ολιστική αντίληψη του ορισμού του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που είναι δυνατόν να τους επηρεάζει και στον τρόπο αντιμετώπισής του.

Σχετικά με τις μορφές του εκφοβισμού, όπως εκδηλώνεται μεταξύ των μαθητών στα σχολεία, οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στο σωματικό εκφοβισμό, στο λεκτικό εκφοβισμό, στο ρατσιστικό εκφοβισμό και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, που εκδηλώνεται μέσα από διακίνηση φωτογραφιών, προκλητικών σχολίων μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.

*Διευθυντής 1: ...Ο διαπροσωπικός, αυτός που προκύπτει από την καθημερινότητα των παιδιών...ο έμμεσος που είναι από με την συμμετοχή τρίτων προσώπων, και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μέσω των συσκευών δηλαδή έτσι τα τελευταία χρόνια.*

*Διευθυντής 7: ...Σωματικός, δηλαδή ας πούμε βία σπρώχνοντας, ο άλλος είναι λεκτικός το να βρίσουμε τον άλλο, να του μιλήσουμε έντονα, να τον κοροϊδέσουμε και αυτό που πλέον έχει εμφανιστεί και είναι το πιο σημαντικό για εμένα είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός το οποίο είναι και μη ελεγχόμενο. Άρα λοιπόν οι μορφές είναι η σωματική, η λεκτική και η ηλεκτρονική.*

*Διευθυντής 6: ...Λεκτικός περισσότερο και χειροδικίες, αυτά από την εμπειρία μου αυτό που σας είπα και πριν τώρα πιο σοβαρές περιπτώσεις σίγουρα υπάρχουν, σίγουρα έχουν καταγραφεί αλλά η δικιά μου η εμπειρία δεν έχει τέτοιες πιο σοβαρές.*

*Διευθυντής 4: ...Έχουν γίνει καυγάδες και πολύ σοβαροί καυγάδες με τραυματισμούς ή μπορώ να αναφέρω και περιστατικά όπου μαθητές απειλούν συμμαθητές τους.*

*Διευθυντής 10: ...Τα κορίτσια περισσότερο λεκτικά δεν θα έχουν χειρονομίες ή χειροδικία τα αγόρια το έχουν εύκολο να σηκώσουν χέρι.*

*Διευθυντής 4: ...Με το cyber bullying έχουμε σοβαρά περιστατικά, διακίνηση φωτογραφιών αρκετά προκλητικών μέσω Instagram ή Facebook, μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να έχουν την καταγωγή, εθνικούς λόγους, παιδιά διαφορετικής εθνικότητας που χωρίζονται σε ομάδες.*

*Διευθυντής 6: ...Και εκφοβισμό μέσω διαδικτύου, λεκτικές αντιπαραθέσεις μέσω των διαφόρων social media.*

*Διευθυντής 10: ...Υπάρχει ο εκφοβισμός που ασκούν τα παιδιά μέσω των δικτύων. Έχω μαθητές που τσακώνονται στα κοινωνικά δίκτυα.*

Οι συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν στο σύνολο των μορφών του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, φαίνεται να μην αναγνωρίζουν το κοινωνικό εκφοβισμό και το ψυχολογικό εκφοβισμό, που αποτελούν ιδιαίτερες μορφές θυματοποίησης με σοβαρές επιπτώσεις στα παιδιά.

## 7.2. Θεματικός άξονας 2: Εμπλεκόμενα πρόσωπα

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, το φύλο που συνδέεται σε μεγαλύτερη συχνότητα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι τα αγόρια. Σχεδόν όλοι όμως δέχονται ότι και τα κορίτσια μπορεί να εκδηλώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, στις οποίες όμως δίνουν πιο έντονα χαρακτηριστικά. Άρα τα αγόρια συγκρούονται συχνότερα, ενώ τα κορίτσια εντονότερα.

*Διευθυντής 1: ...Συνήθως τα αγόρια αν και δεν έχω μεγάλη εμπειρία στη θέση του διευθυντή όσο είμαι βλέπω ότι τα αγόρια είναι αυτά που εμπλέκονται σε κάτι τέτοιο χωρίς όμως να μένουν πίσω και τα κορίτσια.*

*Διευθυντής 3: ...Περισσότερο ασκούν τα αγόρια. Αλλά και τα κορίτσια όταν το κάνουν, το κάνουν πολύ έντονα.*

*Διευθυντής 6: ...Σίγουρα περισσότερο σαν αριθμό είναι τα αγόρια τα οποία έχουν έτσι και αυτήν την τάση αλλά οι πιο άγριες καταστάσεις είναι από τα κορίτσια.*



*Διευθυντής 10: ...Νομίζω περισσότερο τα αγόρια, γιατί αυτό το ρόλο τους δίνει η κοινωνία και τα πρότυπα. Παρουσιάζονται συνήθως οι άντρες στις ταινίες που υποδύονται κατάσκοποι αυτοί που σκοτώνουν όμως έχω δει και ανάμεσα στα κορίτσια να συμβαίνει αυτό που συνήθως τα κορίτσια κάνουν μία ομάδα και πυρπολούν κάποιο άλλο κοριτσάκι.*

*Διευθυντής 11: ...Ε, πιο έντονα περιστατικά εκφοβισμού έχω αντιμετωπίσει από αγόρια, αλλά και τα κορίτσια σε αρκετά μεγάλο ποσοστό ασκούν, με διαφορετικά χαρακτηριστικά.*

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Διευθυντή 7 που θεωρεί ότι έχει αλλάξει ο βαθμός συσχέτισης του σχολικού εκφοβισμού με το φύλο, επαληθεύοντας το γεγονός ότι τα κορίτσια συγκρούονται ίσως πιο έντονα από τα αγόρια. Συγκεκριμένα ισχυρίζεται ότι πλέον και τα κορίτσια πρωταγωνιστούν στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού ως θύτες.

*Διευθυντής 7: ... Χρόνια πριν ξεκίνησε από τα αγόρια, τα τελευταία χρόνια παρατηρώ ότι συμβαίνει και στα δύο φύλα. Νομίζω πλέον ότι τα κορίτσια είναι πολύ πιο επικίνδυνα, από των αγοριών το στυλ δηλαδή εκφοβισμού. Τα κορίτσια είναι πολύ πιο ύπουλα, πολύ πιο μοχθηρά.*

Επίσης, σχεδόν οι μισοί διευθυντές, δηλ. έξι από τους έντεκα, ανέφεραν ότι εκτός από τα άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα που μετέχουν στο σχολικό εκφοβισμό, το θύτη και το θύμα, σημαντική είναι και η συμμετοχή τρίτων προσώπων, τα οποία ενισχύουν τη δράση του και τον βοηθούν να ενεργήσει πιο μεθοδικά και συντονισμένα.

*Διευθυντής 7: ...Ο θύτης παίρνει προς το μέρος του και άλλους φίλους και ενεργούν προς το θύμα ομαδικά, αυτός πήρε προς το μέρος του 5-6 άτομα.*

*Διευθυντής 8: ...Δεν το δέχονται, αντιδρούν αλλά φυσικά όταν κάποιος υπερέχει σε ρωμαλεότητα ή εν πάση περιπτώσει έχει απέναντί του μία ομάδα αντιλαμβάνεται ότι είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα..*

*Διευθυντής 9: ...Συνήθως οι συμμαθητές ξέρουν πολλά, πριν μιλήσεις με το θέμα μπορείς να μιλήσεις με τον περίγυρο είναι καλό αυτό γιατί μαθαίνει.*

*Διευθυντής 10: ...Είχαν εμπλακεί και κάποιοι άλλοι που κάπως το κρύβανε όλο αυτό μαθητές δηλαδή συμμαθητές τους κάπως το κάλυπταν όλο αυτό, με αρχηγό το θύτη κάπως έτσι λειτουργούσαν 3-4 παιδιά.*

Οι συμμετέχοντες επίσης αναφέρθηκαν και στη σημασία της σωματικής διάπλασης των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. Τα αγόρια είναι εκ φύσεως πιο μεγαλόσωμα και πιο δυνατά από τα κορίτσια. Για το λόγο αυτό οι συμμετέχοντες φανερώνουν ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με το είδος του σχολικού εκφοβισμού και γι' αυτό μάλιστα ισχυρίζονται ότι τα αγόρια ασκούν σχολικό εκφοβισμό κυρίως με τη μορφή σωματικής βίας.

*Διευθυντής 3: ...Τα αγοράκια περιορίζονται στο να βρίσουν, στο σπρώξιμο στη σφαλιάρα στο ..., αυτό που βρίζουν πολύ συχνά είναι τις μητέρες, τη μητέρα του άλλου.*

*Διευθυντής 11: ...Τα κορίτσια περιορίζονται πολύ περισσότερο σε βία ψυχολογική-λεκτική, που μπορεί να έχει και πολύ χειρότερες συνέπειες στα παιδιά, στα άλλα παιδιά που το ασκούν, ενώ τα αγόρια το συνδέουν κυρίως με την έκφραση δύναμης ή την απειλή.*

*Διευθυντής 5: ...Σωματικό νομίζω περισσότερο ασκούν τα αγόρια η εμπειρία μου αυτό λέει, στο σωματικό εκφοβισμό νομίζω ότι τα αγόρια είναι εκείνα που έχουν τη μερίδα του λέοντος, και λιγότερο τα κορίτσια.*

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων τα κορίτσια υιοθετούν περισσότερο τις έμμεσες μορφές σχολικού εκφοβισμού, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάδοση των φημών καθώς και τις λεκτικές επιθέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί η άποψη ενός ερωτώμενου που θεωρεί τη συμπεριφορά των κοριτσιών ύπουλη και προσβλητική απέναντι σε άτομα του ίδιου φύλου. Οι διευθυντές τονίζουν αυτή τη στάση των κοριτσιών ίσως επειδή η συμπεριφορά αυτή των κοριτσιών είναι μη αναμενόμενη, καθώς θα περίμενε κανείς τα κορίτσια να μη συμπεριφέρονται κατ' αυτόν τον τρόπο. Έτσι, όπως εξηγούν οι συμμετέχοντες τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού και στοχεύουν στον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος. Επαληθεύεται, λοιπόν, η συσχέτιση του φύλου με το είδος του σχολικού εκφοβισμού που ασκείται.

*Διευθυντής 3: ...Τα κορίτσια όμως εκφράζονται με χειρότερες λέξεις πιο προσβλητικές. Οι πιτσιρίκες, οι κοπελιές, τα κοριτσάκια είναι πιο σκληρά. Με ξαφνιάζει πολλές δολοπλοκίες η μία με την άλλη να κουβεντιάζουν εις βάρος της τρίτης να την απομονώνουν.*

*Διευθυντής 5: ...Τα κορίτσια περισσότερο είναι στο λεκτικό εκφοβισμό και στον συναισθηματικό εκφοβισμό και κάποιοι αποκλεισμοί που έχουν να κάνουν με τις μεταξύ τους σχέσεις οι οποίες κάποιες φορές δεν είναι αυτές που πρέπει...οδηγεί κάποιες φορές σε ακρότητες, αυτό συμβαίνει περισσότερο στα κορίτσια όχι τόσο στα αγόρια.*

*Διευθυντής 7: ...Νομίζω πλέον ότι τα κορίτσια είναι πολύ πιο επικίνδυνα, από των αγοριών το στυλ δηλαδή εκφοβισμού. Τα κορίτσια είναι πολύ πιο ύπουλα, πολύ πιο μοχθηρά.*

*Διευθυντής 11: ...Τα κορίτσια περιορίζονται πολύ περισσότερο σε βία ψυχολογική-λεκτική, που μπορεί να έχει και πολύ χειρότερες συνέπειες στα παιδιά, στα άλλα παιδιά που το ασκούν.*

Οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μαθητή - θύτη συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού που προσπαθεί να επιβληθεί, είναι ο ίδιος αρχηγός και δημιουργεί εύκολα παρέες. Συνήθως είναι ένα παιδί μεγαλόσωμο και αρκετά μεγαλύτερο σε ηλικία, είναι ογκώδες σωματικά, δε γνωρίζει την έννοια της συνεργασίας, του αρέσει να είναι ο κυρίαρχος του παιχνιδιού, δεν έχει όρια ούτε την αίσθηση του μέτρου και δεν υποχωρεί εύκολα. Επίσης, οι θύτες έχουν ως προσωπικότητες εσωτερικά ελλείμματα, για παράδειγμα έλλειψη αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι οι θύτες έχουν ελλιπή έλεγχο από τους κηδεμόνες τους και αντιμετωπίζουν ποικίλα οικογενειακά προβλήματα, καθώς συχνά κυκλοφορούν ανεξέλεγκτοι και ενίοτε δρουν παραβατικά. Παράλληλα, έχουν πολύ χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης για τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν με τη συμπεριφορά τους στους μαθητές θύματα.

*Διευθυντής 3: ...Όταν ασκήσει βία ένα παιδί είναι σίγουρα πιο μεγαλόσωμο από το θύμα είναι ίσως και μεγαλύτερος σε ηλικία από το θύμα δηλαδή το παιδί που είναι δευτέρα*

γυμνασίου θα ασκήσει στην πρώτη γυμνασίου ή το παιδί το ψηλό της δευτέρας γυμνασίου θα ασκήσει bullying σε ένα παιδάκι της δευτέρας γυμνασίου, αλλά θα είναι μικρόσωμο. Ο θύτης είναι αυτός που κάποια στιγμή ήταν και αυτός θύμα και αντιδρά σπασμωδικά και κάνει τον άλλον θύμα... Το παιδί συνήθως που γυρνάει πολύ στο δρόμο όταν γυρνάει πολύ στο δρόμο μαθαίνει πράγματα που είναι δεν είναι αυτά που θα πρέπει να έχει μάθει δηλαδή ανακατεύεται με παρέες έξω από το σπίτι με παρέες που συνήθως δεν είναι της ηλικίας του είναι μεγαλύτερα παιδιά άρα οικειοποιείται συνήθειες που δεν αρμόζουν στην ηλικία του και συνήθως αυτές είναι οι παραβατικές.

Διευθυντής 5: ...Είναι από τη μία πλευρά δυνατές προσωπικότητες οι οποίοι θέλουν να επιβληθούν και ασκούν δύναμη με αυτόν τον τρόπο ή και το ακριβώς αντίθετο δηλαδή χαρακτήρες αδύναμοι που θέλουν να καλύψουν προσωπικές αδυναμίες και ελλείψεις.

Διευθυντής 10: ...Σίγουρα είναι οι κυρίαρχοι του παιχνιδιού τώρα αυτό είτε σημαίνει τάξη είτε έξω στην αυλή όταν κάνουν παρέες.

Διευθυντής 11: ... Ναι, σίγουρα νιώθουν δυνατοί-ισχυροί, ξέρω 'γω, μπορεί να είναι οι γυμνασμένοι. Τώρα σας λέω για παιδιά Γυμνασίου.

Ορισμένοι διευθυντές γυμνασίων παρατήρησαν ότι υπάρχει ακόμα μία κατηγορία θυτών, αυτών δηλαδή που βρίσκονται σε κατάσταση θυματοποίησης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και αντιδρούν εκφοβίζοντας άλλα παιδιά. Έχουν δεχθεί βία και την αναπαράγουν στη συνέχεια στους άλλους. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία εμφανίζουν προβλήματα συναισθηματικά που σχετίζονται με την θυματοποίηση που βιώνουν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον και προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς που συνδέονται, ως προϊόν μίμησης, με το οικογενειακό τους περιβάλλον παρουσιάζοντας παράλληλα σημαντικά ψυχολογικά προβλήματα.

Διευθυντής 1: ...Πιστεύω ότι είναι τα παιδιά που...δεν έχουν κάποιες αρχές από την οικογένεια, δεν έχουν διδαχθεί το μέτρο πάνω στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, έχουν δεχθεί βία, οι θύτες προσπαθούν να επιβληθούν συνήθως στην παρέα, προσπαθούν ν' αναδειχθούν μέσα από αυτό τον τρόπο, γιατί ίσως έτσι έχουν μάθει. Είπαμε τα πρότυπα τα οικογενειακά λειτουργούν ή μιμούνται ένα, μία λανθασμένη διαδικασία αλλά είναι ένας τρόπος που τους κάνει να ξεχωρίσουν. Κάποιοι που θέλουν μέσα από αυτή τη

*διαδικασία και αυτό είναι ένας τρόπος για να αναδειχθούν τα ίδια τα παιδιά, λανθασμένος βέβαια, αλλά αυτά έτσι νομίζουν.*

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για το θύμα συνθέτουν πολύ έντονα την εικόνα ενός παιδιού με χαμηλό προφίλ, με ήπιο χαρακτήρα που δεν του αρέσει η βία. Κατά την άποψη πολλών εξ' αυτών το θύμα είναι παιδί χαμηλών τόνων, συνεσταλμένο και δεν έχει κοινωνικές εμπειρίες. Είναι, επιπλέον, συνήθως δειλό παιδί, χωρίς αυτοπεποίθηση και εσωστρεφές. Παρουσιάζει κι εκείνο ψυχολογικά προβλήματα και ελλείμματα που οφείλονται κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό του περιβάλλον.

*Διευθυντής 6: ... Είναι παιδιά τα οποία φαίνονται ότι είναι χαμηλών τόνων, παιδιά αφανή τις περισσότερες φορές, βρίσκουν παιδάκια τα οποία είναι χαμηλών τόνων και κακοί μαθητές και όχι υποστηρικτικοί από την οικογένειά τους.*

*Διευθυντής 10: ... Ένα παιδί που είναι λίγο δειλό και εσωστρεφές ίσως ή ένα παιδί που έχει έναν τέτοιο τύπο που είναι αξιοπρεπές και για αυτούς τους λόγους δέχεται από κάποια άλλα.*

Η άποψη του Διευθυντή 9 περιγράφει με πολύ γλαφυρό τρόπο την εικόνα του παιδιού θύματος. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η άποψή του, γιατί εστιάζει στις κοινωνικές αιτίες που μπορούν να δημιουργήσουν ή να ενισχύσουν την εικόνα του παιδιού θύματος. Σύμφωνα με την άποψή του η ελλιπής κοινωνικοποίηση, η μη συναναστροφή με ομηλικούς και η ανυπαρξία της γειτονιάς, που αποτελεί μία σημαντική μορφή κοινωνικοποίησης μπορεί να δημιουργήσει ένα παιδί-θύμα. Κατά το Διευθυντή αυτόν η μοναξιά την οποία βιώνει το παιδί έχει ως αποτέλεσμα τη θυματοποίησή του. Το παιδί αισθάνεται μοναξιά, δεν συνδιαλέγεται με άλλα παιδιά και αδυνατεί να δομήσει μια δυνατή - ισχυρή προσωπικότητα.

*Διευθυντής 9: ... Είναι τα συνεσταλμένα παιδιά, είναι τα παιδιά τα οποία δεν έχουν και κοινωνικές εμπειρίες πολλές, δηλαδή μπορεί να μην έχουν βγει από το σπίτι συχνά, να μην έκαναν παρέες με άλλα παιδιά, να μην είχαν επικοινωνία μεγάλη. Δηλαδή τα παιδιά τα οποία είναι μόνα τους στο σπίτι τα οποία δεν βγαίνουν - τώρα δεν υπάρχει γειτονιά, παλιά έβγαιναν στις γειτονιές, παίζανε, τα παιδιά τρίβονταν μεταξύ τους, γίνονταν οι*

*λειάνσεις. Υποτάσσουν τον εαυτό τους στον άλλο... είναι φοβισμένοι... παιδιά που φοβούνται με τη σημασία που έχει ο όρος φοβάμαι.*

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες για το μορφωτικό αλλά και το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, από το οποίο προέρχεται ο θύτης, έδειξαν ότι αυτό είναι συνήθως χαμηλό. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού. Μέσα από την οικογένεια και την κοινωνία, στην οποία μεγαλώνει ένα παιδί, παίρνει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται οι σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Όταν εκεί υπάρχει έλλειμμα αυτό αντανακλάται και στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται και στο σχολείο.

Η οικογένεια και ακολούθως η κοινωνία είναι περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης για τους ανθρώπους. Είναι οι δομές μέσα στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν το χαρακτήρα τους. Είναι οι δομές όπου θα αναζητήσουν υποστήριξη, αγάπη, στοργή, σεβασμό, αποδοχή και αναγνώριση. Εκεί όμως ο άνθρωπος βιώνει και αρνητικά συναισθήματα, όπως η ματαίωση. Όταν, λοιπόν, το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και παρέχει λανθασμένες πληροφορίες στο παιδί, τότε δημιουργούνται ελλείμματα και ανασφάλειες στα παιδιά οι οποίες είναι έκδηλες. Δημιουργείται λοιπόν είτε ο μαθητής θύτης είτε ο μαθητής θύμα.

*Διευθυντής 3: ...Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και χαμηλό οικονομικό επίπεδο και κοινωνικό ο γονιός ο οποίος όλη μέρα λείπει από το σπίτι του στην προσπάθειά του να βγάλει ένα κομμάτι ψωμί και αφήνει το παιδί μόνο του να μεγαλώνει στον αυτόματο.*

*Διευθυντής 6: ...Νομίζω ότι και οι θύτες και τα θύματα προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα οικονομικά και κοινωνικά.*

*Διευθυντής 11: ...Εγώ θεωρώ ότι οι θύτες είναι παιδιά τα οποία ήδη αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στο περιβάλλον τους, δηλαδή προφανώς είναι πάρα πολύ χαμηλό το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, λείπει ο ένας γονέας, είναι οικονομικά ασθενείς ως ομάδες, και επιλέγουν για κάποιους λόγους αυτή τη συμπεριφορά. Εγώ θεωρώ ότι περισσότερο έκφραση οργής μπορεί να είναι αυτό που, που τους ωθεί.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη άποψη του Διευθυντή 9 σύμφωνα με την οποία δεν αποκλείει την πιθανότητα ο θύτης να προέρχεται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά και μορφωτικά περιβάλλοντα.

*Δ9: ...Οι θύτες είναι από διάφορα περιβάλλοντα, εγώ έχω δει από διάφορα περιβάλλοντα, δεν είναι μόνο από ένα τακτοποιημένο ή κοινωνικά μεσαίο και ανώτερο περιβάλλον, βλέπουμε και από κατώτερα περιβάλλοντα, όπου νιώθει το παιδί ότι είναι πιο ισχυρό δηλαδή μπορεί ένα παιδί να είναι οικονομικά ασθενέστερο αλλά αν νιώθει δυνατός και είναι πιο ογκώδης στην εμφάνιση μπορεί να δείξει τέτοια φαινόμενα. Συνήθως όμως τα παιδιά εκείνα που έχουν γαλουχηθεί με την αντίληψη ότι όλος ο κόσμος είναι δικός τους και δεν γνωρίζουν την έννοια της ταπεινότητας, την έννοια της συνεργασίας.*

Το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται τα θύματα, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων διευθυντών, είναι συνήθως προβληματικό και νοσηρό. Συχνά υπάρχει αδυναμία να καθοριστούν τα όρια της μη αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των μελών της. Υπάρχει επίσης συχνά έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων, έλλειμμα επικοινωνίας, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι συνήθως φτωχές. Σημαντική είναι και η διαπίστωση του διευθυντή 6 ο οποίος υποστηρίζει ότι η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος δε δίνει σταθερά ερείσματα, στα οποία μπορούν τα παιδιά να δομήσουν σταθερές προσωπικότητες.

*Διευθυντής 1: ...Πάλι πρέπει υπάρχει περίπτωση οικογένεια στο περιβάλλον να υπάρχει ένας άνθρωπος ή ο πατέρας ή η μητέρα συνήθως η μητέρα είναι με χαμηλό προφίλ και αν ο πατέρας είναι βίαιος να θυματοποιείται ή να έχει τάσεις.*

*Διευθυντής 6: ... Και αυτά είναι παιδιά τα οποία δεν είναι προσεγμένα πολύ από την οικογένεια... Τα θύματα δεν έχουν την υποστήριξη της οικογένειας με την έννοια ότι δεν είναι παιδιά τα οποία έχουν αποκτήσει μία αυτοπεποίθηση, υπολογίζουν τον εαυτό τους, ξέρουν τι τους γίνεται. Συνήθως τα παιδιά τα οποία είναι παραμελημένα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να γίνονται εύκολα λεία στα νύχια των άλλων. Οι άλλοι τώρα επίσης λόγω της εγκατάλειψης και του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας δεν έχουν και τις αντίστοιχες βάσεις για να εκτιμήσουν τον άλλον, να εκτιμήσουν τον εαυτό τους να εκτιμήσουν καταστάσεις, να φοβηθούν.*

### 7.3. Θεματικός άξονας 3: Εκφοβισμός μέσα ή έξω από το σχολείο

Οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων συγκλίνουν ότι τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού γίνονται σε όλους τους χώρους του σχολείου, κυρίως στο προαύλιο χώρο του αλλά και στον περιβάλλοντα χώρο, που βρίσκεται έξω από αυτό. Επίσης, ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα συνήθως στα διαλείμματα, αλλά και στο πρώτο πεντάλεπτο μέχρι να ξεκινήσει το μάθημα. Ενίοτε συνεχίζεται και εκτός σχολικού ωραρίου. Οι διευθυντές θεωρούν ότι η απουσία των εκπαιδευτικών είναι αυτή που πυροδοτεί τέτοιες συμπεριφορές, καθώς στο χρονικό διάστημα του διαλείμματος ή και ενδεχόμενης κενής ώρας οι μαθητές βρίσκουν την ευκαιρία να δρουν ανεξέλεγκτοι.

*Διευθυντής 2: ...Μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε χώρο. Αυτό που στο χώρο πιο συχνά συμβαίνει είναι στο προαύλιο χώρο την ώρα των διαλειμμάτων, την ώρα που οι μαθητές μπορεί να έχουν κάποιο κενό να μη γίνεται μάθημα και να έχουν κάποιο κενό, την ώρα που έρχονται στο σχολείο ή που φεύγουν από το σχολείο και εκεί σημειώνονται σοβαρά περιστατικά. Ιδιαίτερα εκεί είναι και πιο έντονα.*

*Διευθυντής 5: ... Στα διαλείμματα και σε ώρες που τα παιδιά δεν είναι μέσα στην τάξη, μες στην τάξη δύσκολα εκδηλώνονται τέτοιες συμπεριφορές αν και μπορεί να συμβεί και εκεί που να λανθάνει της προσοχής του εκπαιδευτικού. Συμβαίνει στην αυλή, έξω δηλαδή και περιπτώσεις υπάρχουν και φαινόμενα τις απογευματινές ώρες δηλαδή εκτός σχολείου αλλά στο σχολείο συνήθως σε ώρες που τα παιδιά είναι έξω, στο προαύλιο στα διαλείμματα.*

*Διευθυντής 7: ...Στο διάλειμμα και βέβαια συνεχίζεται και μέσα στην τάξη αλλά δε θα έχει μεγάλη διάρκεια, θα είναι στο πεντάλεπτο ωστόσο καθίσουν και μαζευτούν όλοι οι μαθητές και αρχίσουν το μάθημα. Επίσης πάρα πολλές φορές είναι και μετά το τέλος όταν έχει χτυπήσει το κουδούνι και έχουν σχολάσει οι μαθητές πάρα πολλά φαινόμενα συμβαίνουν μετά το τέλος των μαθημάτων ή σε κενά.*

### 7.4. Θεματικός άξονας 4: Αίτια του εκφοβισμού

Από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι αιτίες που πυροδοτούν συμπεριφορές εκφοβισμού των μαθητών είναι ποικίλες. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι διευθυντές αναφέρουν ότι η εφηβεία, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, τα προβλήματα στο σπίτι, η ύπαρξη μονογονεϊκών οικογενειών, η αδιαφορία των



γονέων, η τηλεόραση, το internet, ακόμα και η καταγωγή κάποιου, αλλά και η μη ανοχή στη διαφορετικότητα συντείνουν στην παρουσία και την ένταση του φαινομένου.

Σε ένα μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα πρότυπα συμπεριφοράς και μίμησης, όπως αυτά διαμορφώνονται από την οικογένεια και αντιγράφονται από τα παιδιά. Όταν τα πρότυπα που λαμβάνουν και υιοθετούν τα παιδιά δεν είναι ορθά και συμβατά με τους κοινωνικούς κανόνες, συχνότατα αποτελούν αιτίες εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών που εκφράζονται δια του σχολικού εκφοβισμού, όπως ανέφεραν οι συνεντευξιαζόμενοι.

*Διευθυντής 4: ...Απόρροια δύσκολων οικογενειακών καταστάσεων που βιώνουν τα παιδιά, τα οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους σε συνδυασμό με μία εκρηκτική εφηβεία οδηγούνται σε τέτοιου είδους ακραίες συμπεριφορές, κάποιοι λεονταρισμοί της εφηβείας που τους κάνουν ο ένας να προσπαθεί να επιβληθεί στον άλλον. Μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να έχουν την καταγωγή, εθνικούς λόγους, παιδιά διαφορετικής εθνικότητας που χωρίζονται σε ομάδες. Άλλη αιτία είναι ότι συνήθως τα παιδιά που είναι θύτες μπορεί να είναι θύματα στο σπίτι μιας βίαιης συμπεριφοράς κάποιου γονιού ή μιας αδιαφορίας εκ μέρους του ενός από τον άλλον δηλαδή οι ρόλοι εναλλάσσονται. Μπορεί να είναι μονογονεϊκές οικογένειες των μεγάλων με τον έναν και να υπάρχει αδιαφορία εκ μέρους του άλλου. Τα παιδιά διαπαιδαγωγούνται από την τηλεόραση, από το internet και οι επιρροές δεν είναι πάντα θετικές..., πότε ευρισκόμενοι στην εφηβεία και στα πλαίσια αναζήτησης μιας ταυτότητας που δεν έχουν, οδηγούνται στη βία.*

*Διευθυντής 10: ...Σίγουρα υπάρχει ένα οικογενειακό υπόβαθρο τις περισσότερες φορές είναι παιδιά που υπάρχει πρόβλημα στο σπίτι που οι γονείς δε ζουν μαζί, που οι γονείς είναι ανταγωνιστικοί μεταξύ τους οπότε το παιδί παίρνει αμέσως το ρόλο. Τα κορίτσια ίσως περισσότερο αντιγράφουν αυτά τα πρότυπα που παρουσιάζει η τηλεόραση αυτά τα σόου, θέλουν να παρουσιάσουν την κυριαρχία τους με άλλον τρόπο ότι είναι το κέντρο του ενδιαφέροντος μπορούν να αποφασίζουν για πράγματα.*

Κάποιοι διευθυντές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι η έλλειψη αγάπης, στοργής, ενδιαφέροντος και μηνύματα αρνητικά σχετικά με την αξία τους και την εικόνα τους είναι πιθανό να πυροδοτήσουν καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης. Χαρακτηριστική είναι η απουσία αγάπης και επίδειξης ενδιαφέροντος

από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και από τα πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντος του παιδιού.

*Διευθυντής 3: Στο θύτη είναι η έλλειψη αγάπης, δεν έχει δεχτεί αγάπη το παιδί. Το νοιάξιμο είναι που του λείπει και λειτουργεί έτσι και το άλλο το παιδάκι. Το θύμα είναι ελλείπει αυτοπεποίθησης, στήριξης από την οικογένεια και θεωρώ ότι η αυτοπεποίθηση είναι το πιο σημαντικό.*

Εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση του διευθυντή 5 ότι μεταξύ των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού ενίοτε είναι οι καλές επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Ενώ, λοιπόν, θα μπορούσε να αποτελέσει ο μαθητής αυτός ένα θετικό πρότυπο συμπεριφοράς, παρόλα αυτά συμβαίνει κάποιες φορές ο καλός αυτός μαθητής να μη δείχνει ανοχή στο διαφορετικό, δηλαδή στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων και να στρέφεται εναντίον τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως μια μορφή ρατσισμού.

*Διευθυντής 5: ...Οι καλές επιδόσεις δηλαδή είναι κάτι που τους ενοχλεί. Όταν εκείνος δεν είναι καλός τους ενοχλεί, μπορεί να συμβεί και το ανάποδο βέβαια, να είναι κάποιος πολύ καλός και να κοροϊδεύει τους άλλους που δεν είναι, Περισσότερο έχει να κάνει με τα βιώματά και με τον τρόπο με τον οποίο έχει επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση του παιδιού ...με την προσωπικότητα του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο τοποθετείται στην ομάδα. Μία από τις αιτίες που κάνουν τους θύτες να απευθύνονται σε εκείνους, να στοχοποιούνται εξαιτίας αυτής της συμπεριφοράς τους. Τα ασαφή όρια στην οργάνωση της σχολικής ζωής μπορούν να αποτελέσουν αιτία, για να αναδειχθούν τέτοιες συμπεριφορές και το ίδιο θα έλεγα και όσον αφορά τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.*

## 7.5. Θεματικός άξονας 5: Προσωπικές εμπειρίες διευθυντών.

Ενδιαφέρουσα οπτική εμφανίζουν και οι προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ζητήθηκε από αυτούς να θυμηθούν και να περιγράψουν ένα ακραίο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού το οποίο ήταν πραγματικό ακραίο και να μοιραστούν μαζί μας τον τρόπο με τον οποίο το αντιμετώπισαν. Οι εμπειρίες αυτές εμφανίζουν μεγάλο ενδιαφέρον και αποτελούν η κάθε μία ξεχωριστά μια μελέτη περίπτωσης.

Στην εξιστόρηση της παρακάτω εμπειρίας εμφανίζεται μια περίπτωση σχολικού εκφοβισμού με χαρακτηριστικά και στοιχεία από αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί. Ο διευθυντής ζήτησε την παρέμβαση της εισαγγελίας, ενώ για κάποιο χρονικό διάστημα χειριζόταν ο ίδιος την κατάσταση. Τελικά, ο μαθητής αναγκάστηκε να αλλάξει σχολικό περιβάλλον γιατί τελικά η παραμονή στο σχολείο αυτό, στο οποίο είχε ξεκινήσει ήταν ανυπόφορη. Ο διευθυντής με πικρία ανακαλεί στη μνήμη του την εξιστόρηση αυτού του γεγονότος, αλλά και το χειρισμό του εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή.

*Διευθυντής 3: ...Είχα ένα πιτσιρικάκι που μου ήρθε πρώτη γυμνασίου με μία διάγνωση δύσκολη ότι δεν ελέγχει το θυμό του, ότι έχει υπερκινητικότητα, έχει διάσπαση προσοχής, σοβαρότατα οικογενειακά προβλήματα. Ο μπαμπάς δεν το είχε αναγνωρίσει και αυτό το μεγάλωνε μια μαμά μικρούλα σε ηλικία, η οποία μοίραζε φυλλάδια για να το ζήσει. Είχε μία γιαγιά που το μεγάλωνε αυτή στην πραγματικότητα και η οποία δεν μπορεί να το κάνει καλά και το χτύπαγε. Ο Διευθυντής του Δημοτικού είχε κάνει πάρα πολύ σοβαρές προσπάθειες για να το εντάξει... Αυτό το παιδί επειδή δεν μπορούσε να ελέγξει το θυμό του όποιος του έλεγε μία κουβεντούλα κάποιος, τον χτύπαγε μέχρι θανάτου. Δηλαδή εάν δεν το σταματούσαν δάσκαλοι, το παιδί (ενν. το θύμα) έφευγε αιμόφυρτο με διάσειση στο νοσοκομείο, γιατί είχε πολύ μεγάλη δύναμη. Όταν νευρίαζε, ένα παιδάκι κοντούλικο μικρόσωμο σκέψου τώρα τι νεύρο είχε. Είχε έρθει κοινωνικός λειτουργός και επέπτευε τον μαθητή στο δημοτικό. Η εισαγγελία έχει κινηθεί με προληπτικό χαρακτήρα, για να προλάβουν το παιδί να μην φτάσει σε παραβατικές πράξεις. Οπότε είχαν στείλει μια κοινωνική λειτουργό που το επέπτευε. Έκανε πολλές συνεδρίες μαζί του, το έπαιρνε από το μάθημα και έκανε συνεδρίες και ταυτόχρονα έκανε συνεδρίες και με το τμήμα του, για να μπορέσει να μάθει και στα άλλα παιδιά να τον βοηθήσουν να ενταχθεί και να πάψουν να του κάνουν με το δικό τους τρόπο bullying του παιδιού αυτού. Και μετά να φαίνεται ότι αυτός έκανε το bullying σε κάποιο άλλο παιδί. Τον κατηγορούσαν, του βρίζαν τη μητέρα του επίτηδες, γιατί αυτό το παιδάκι όταν άκουγε να του βρίζουν τη μητέρα αντιδρούσε πάρα πολύ. Ο μαθητής ήρθε μαζί με όλο το δημοτικό και ξέρανε το πρόβλημα του.*

*Εδώ λοιπόν σταμάτησε η διαχείριση από την κοινωνική λειτουργό, γιατί εκείνη είχε πάρει μια απόσπαση. Αμέσως απευθύνθηκα στην ίδια κυρία για να 'ρθει να εποπτεύει το παιδί. Αυτή όμως είχε πάρει μία απόσπαση από την εισαγγελία σε κάποια άλλη υπηρεσία για κάποιο λόγο υπηρεσιακό και δεν μπορούσε να έρθει. Οπότε το παιδί έμεινε*

σε μένα μέχρι το Μάρτη και πρέπει να ήτανε οι χειρότεροι μήνες της ζωής του, διότι το παιδί αυτό το ξέρανε οι άλλοι οι οποίοι ξεχάσανε ό,τι εκπαίδευση είχαν δεχτεί από την κοινωνική λειτουργό και για να σπάνε πλάκα του κάνανε με έναν έμμεσο τρόπο *bullying* του παιδιού και το παιδί μετά αντιδρούσε σπασμωδικά και έδερνε. Κάποιοι τον χειροκροτούσαν λέγανε: Μπράβο, μπράβο να μην πω και το όνομα του παιδιού. Μπράβο, Θ...! Μπράβο Θ...! Και αυτός αισθανόταν ότι “ανεβαίνουν οι μετοχές του” με το να δέρνει... Από το Δεκέμβρη και μετά επέστρεψε η κοινωνική λειτουργός από την εισαγγελία, ήρθε στο σχολείο. Κάναμε ένα σύλλογο, για να μιλήσει στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν στραφεί όλοι εναντίον του, για να τους ηρεμήσει. Μετά μίλησε μόνο με τους καθηγητές του Τμήματος. Από τότε ερχόταν μία φορά την εβδομάδα και έβλεπε και το παιδί ή το παιδί πήγαινε και μία φορά την εβδομάδα στην εισαγγελία στο γραφείο της και προσπαθούσε να τον ηρεμήσει.... Το αποτέλεσμα λοιπόν είναι ότι, όταν ο σύλλογος αποφάσισε αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, έπρεπε να γίνουν οι νόμιμες διαδικασίες.

Ακολουθεί άλλη μία προσωπική εμπειρία ερωτώμενου διευθυντή που αφορά σε σεξουαλικό εκφοβισμό μαθήτριας από μαθητή. Η περίπτωση αυτή είχε νομικές συνέπειες, καθώς ακολούθησε καταγγελία από τη μητέρα του θύματος.

*Διευθυντής 6: ...Βρέθηκαν σε τουαλέτα σχολείου εν ώρα μαθήματος. Ζήτησαν και τα δύο παιδιά αγόρι και κορίτσι να βγουν έξω εν ώρα μαθήματος. Προφανώς είχαν συνεννοηθεί. Βρέθηκαν στην τουαλέτα και χωρίς να τους δει κανένας το αγόρι σύμφωνα με την καταγγελία της κοπελιάς την υποχρέωσε για στοματικό σεξ. Δεν ξέρω αν ολοκληρώθηκε ή απλώς έγιναν τα προκαταρκτικά. Τέλος πάντων, κάποια στιγμή η κοπελιά αντέδρασε και σταμάτησε εκεί. Βέβαια έγινε καταγγελία από τη μάνα της, ειδοποιήθηκε ο πατέρας της, μπήκε ο Εισαγγελέας μέσα.*

Ακολουθως, ένας άλλος διευθυντής ανέφερε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, όπου παρατηρούνταν έντονα και ακραία φαινόμενα, μία άσκηση μορφής σχολικού εκφοβισμού που συνδέεται με τη σωματική βία.

*Διευθυντής 8: ...Το ένα ακραίο είναι παιδί στο Μ. σχολείο όπου ήμουν 10 χρόνια διευθυντής ασκούσε έξω βία σε συμμαθητές του, τους αφαιρούσε με το έτσι θέλω χρήματα ή τιμαφή από την τσάντα τους και στο τέλος είχε το θράσος να κλέψει και το κυλικείο του σχολείου...*

Ακολουθεί μια περίπτωση χαρακτηριστική έμμεσου εκφοβισμού, στον οποίο εμπλέκονταν μαθήτριες που είχαν ενώσει τις δυνάμεις τους και έβαλλαν εναντίον μαθήτριας, η οποία είχε χάσει τη μητέρα της πρόσφατα. Οι φίλες του θύματος που στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτέλεσαν τους θύτες του περιστατικού δε σταμάτησαν να διαβάλλουν, ένα παιδί το οποίο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ήταν συναισθηματικά τρωτό και ευάλωτο.

*Διευθυντής 11: ...Μου έχει τύχει περίπτωση παιδιού, ένα κορίτσι ήταν, επέλεξαν κάποιες κολλητές της, θα πω έτσι, μιας και το ανέφερε και εκείνη, να την στοχοποιήσουν, να κυκλοφορήσουν φωτογραφίες της, να λένε φρικτά πράγματα για εκείνη. Θέλω να πω και το παιδί χάθηκε, δηλαδή ήταν για εκείνο καταρράκωση. Δυστυχώς ήταν μία απίστευτα περίπτωση περιέργη. Ο πατέρας δεν υπήρχε του κοριτσιού και η μητέρα δυστυχώς είχε φύγει από τη ζωή πριν από λίγο καιρό. Ήταν φοβερό αυτό. Δηλαδή αυτό για μένα ήταν πιο ακραίο ακόμα και από βία. Πώς να το πω: να ασκήσει κάποιος βία θα μπορούσα να το συλλάβω περισσότερο. Εδώ δεν μπορούσα. Με ξεπέρασε δηλαδή το συγκεκριμένο. Φαντάζομαι ότι είχε ξεκινήσει κάτι από διαπροσωπικές σχέσεις, σε σχέση με κάποιο αγόρι και λοιπά και απλώς επέλεξαν να τις φερθούν συντονισμένα πια με αυτό τον τρόπο.*

## 7.6. Θεματικός άξονας 6: Αντιμετώπιση από τους διευθυντές

Οι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα περιέγραψαν τους τρόπους με τους οποίους έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στη διάρκεια της θητείας τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι σχεδόν στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες ανέφεραν κοινά στοιχεία. Αυτά είναι η επικοινωνία με τα εμπλεκόμενα άτομα σε πρώτο επίπεδο, η παρακολούθηση της περίπτωσης για κάποιο χρονικό διάστημα, η ενημέρωση του Συλλόγου διδασκόντων, η επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκομένων σε επόμενη φάση και σε τελικό επίπεδο η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Οι διευθυντές εστιάζουν στην επικοινωνία με την οικογένεια, καθώς αναζητούν κοινό «σημείο πλεύσης» για την αντιμετώπιση των περιστατικών. Αναγνωρίζουν ότι για την αποτελεσματικότερη διαχείριση ενός περιστατικού απαραίτητη είναι η συμβολή της οικογένειας και η αгаστή συνεργασία των δύο φορέων κοινωνικοποίησης μέσα στους οποίους γεννιέται και αναπτύσσεται ένα παιδί.

Είναι χαρακτηριστική η ευαισθησία και η ενσυναίσθηση την οποία επιδεικνύουν οι διευθυντές στην αντιμετώπιση του κάθε περιστατικού ξεχωριστά. Προσπαθούν πάντα να κάνουν το καλύτερο, για να βοηθήσουν το κάθε παιδί. Ακολουθούν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης με γνώμονα την αντιμετώπιση του προβλήματος και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

*Διευθυντής 3: ...Κάλεσα τη μητέρα του και της εξήγησα πλέον εδώ ότι στεναχωριέμαι πολύ που θα τον χάσω, γιατί νόμιζα ότι εγώ θα μπορούσα να τον βοηθήσω, αλλά δεν τα κατάφερα και ότι θα ψάξω να βρω ένα σχολείο που όμως να μπορεί να τον δεχτεί και να μπορέσει να τον βοηθήσει και της λέω τη γνώμη μου για ένα μικρό σχολείο. Έψαξα λοιπόν πήρα τρεις τέσσερις διευθυντές που τους ήξερα προσωπικά ότι είναι πολύ καλοί άνθρωποι, ότι έχουν την ίδια φιλοσοφία με μένα, ότι όλα τα παιδιά είναι δεκτά σε ένα σχολείο δημόσιο και πρέπει να πέφτουμε πάνω στο κάθε παιδί προσωπικά. Και οι τρεις μου το αρνήθηκαν, γιατί είχανε πάρα πολλά δύσκολα περιστατικά στο σχολείο τους και μου είπαν δεν αντέχει ο σύλλογος και ένα ακόμα. Ένας όμως διευθυντής είπε έχω πολλά δύσκολα περιστατικά, αλλά με όλη μου την αγάπη θα το δεχτώ αυτό το παιδάκι και θα το βοηθήσω. Του εξήγησα ακριβώς από τι υποφέρει αυτό το παιδί. Του είπα τι δεν πρέπει να γίνει. Εγώ είχα έτσι συνεννοηθεί με τη μητέρα, ότι θα του κάνει μεταγραφή σε κάποιο σχολείο της περιοχής, που δεν θα έχει όμως συμμαθητές από το δημοτικό, γιατί σε μένα ήταν όλοι εδώ, τον ζέρανε.*

*Διευθυντής 3: ...Και το κράτησα μέσα μου. Ούτε στο σύλλογο το είπα, γιατί ο σύλλογος θα έλεγε αμέσως τιμωρήστε την και η τιμωρία μπορεί κάποια παιδιά να τα μαζέψει, κάποια όμως να τα φέρει πιο πολύ απέναντί μας. Και λέω προτού φτάσω σε αυτό το σημείο, ας εξαντλήσω όλα τα άλλα. Είδα ότι φοβήθηκε. Φοβόταν πολύ τους γονείς της. Οπότε την απείλησα ουσιαστικά με αυτό, ότι τώρα δεν λέω τίποτα στους γονείς σου, αλλά με αναδρομική ισχύ θα τους τα πω όλα την επόμενη φορά που θα μου δώσεις το παραμικρό δικαίωμα. Το κοριτσάκι αυτό δεν μου ζανά έδωσε το παραμικρό δικαίωμα.*

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού οι διευθυντές αναφέρουν ότι καταφεύγουν και σε άλλες μεθόδους. Ενδιαφέρον ξεχωριστό αποτελεί η αντιμετώπιση των παρακάτω περιπτώσεων, στις οποίες είτε αποπέμφθηκαν μαθητές από το σχολείο με παρέμβαση των δημοσίων αρχών, είτε σταμάτησε ο εκφοβισμός

μαθητή από συμμαθητές του με παρέμβαση του διευθυντή και προσπάθεια καλλιέργειας της ενσυναίσθησης.

*Διευθυντής 6: ...Υπάρχει ακόμη ένα κουτί όπου ανοίγεται από τη συνάδελφο κατά τακτά χρονικά διαστήματα όπου εκεί μέσα πετάνε γράμματα ανώνυμα ή και επώνυμα παιδιά τα οποία δέχονται κάποια μορφή βίας ή bullying ή οτιδήποτε. Τα μαζεύει συνάδελφος και βλέπει και κρίνει και βλέπει τι προβλήματα υπάρχουν και καλεί τα παιδιά ένα - ένα ή δύο μεταξύ τους σε συνάντηση. Αυτό ήταν ένα περιστατικό το οποίο εμείς το παραπέμψαμε στην Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου, η Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου στον Εισαγγελέα και έγιναν μηνύσεις και πήρε τη δικαστική οδό. Έφυγαν και τα δύο παιδιά από το σχολείο, εννοώ ότι άλλαξαν σχολικό περιβάλλον όχι με δική μας απόφαση, με απόφαση των γονιών και ίσως και των ψυχολόγων που τους ανέλαβαν μετά από την Εισαγγελία Ανηλίκων.*

*Διευθυντής 8: ...Είχε το θράσος να κλέψει και το κυλικείο του σχολείου κάποια στιγμή που έλειπε ο κύριος που ήταν υπεύθυνος για το κυλικείο. Οπότε σε αυτή την περίπτωση όπως σας είπα αναγκαστήκαμε να φέρουμε την ασφάλεια, να πάρουμε αποτυπώματα, να διατυπωθεί κατηγορία και φυσικά κλήθηκε ο γονέας όχι μόνο να πληρώσει αλλά και να ζητήσει συγγνώμη από όλη τη σχολική κοινότητα και φυσικά το παιδί αναγκαστικά απομακρύνθηκε με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.*

*Διευθυντής 9: ...Φώναξα έναν-έναν τους νεαρούς, έμεινα από 2 ώρες τουλάχιστον με κάθε παιδί, δηλαδή δεν είναι κάτι το οποίο λες κάτι και γίνεται αν θες να λύσεις ένα πρόβλημα πρέπει να ασχοληθείς αρκετά. Λοιπόν φώναξα τους δύο νεαρούς χωριστά όχι μαζί και χωρίς να ξέρουν για ποιο λόγο τους φωνάζω και εκείνο που προσπάθησα να κάνω και είδα ότι πέρασε ήταν να τους πω ότι "πώς θα ένιωθες αν σου έλεγα ότι η δικιά σου συμπεριφορά δημιουργεί πρόβλημα σε ένα παιδί το οποίο κλαίει συνέχεια, το οποίο δεν θέλει να έρθει σχολείο, θέλει να παρατήσει το σχολείο και του σημαδεύει, του χαρακώνει τη ζωή του;" Εγώ τώρα σας αντιμετωπίζω σαν δύο φίλους. Κάτσαμε εδώ και συζητήσαμε, εάν όμως πέσει στην αντίληψή μου ή έρθει το κορίτσι να μου πει κάτι, το επόμενο που θα γίνει είναι να φύγετε από το σχολείο. Δεν θα υπάρξει σύλλογος ούτε δικαιολογίες". Πολύ σημαντικό είναι να βρεις αυτά που θα ακούσουν αυτό που θα τους*

πεις και φυσικά παίζει σημαντικό ρόλο ο τρόπος. Αυτό που βρήκα εγώ, και ήταν πρόσφορο, ήταν να τους βάλω στη θέση του θύματος.

*Διευθυντής 2: ...Εάν τα πράγματα επαναλαμβάνονται τότε καλώ τον μαθητή ας πούμε σε μία συνάντηση ώστε να συζητήσουμε θέματα, γιατί το κάνει αυτό, ποιοι είναι οι λόγοι, τι τον ενοχλεί τι γίνεται και τα λοιπά. Εάν αυτό επαναληφθεί τότε περνάμε στην επόμενη φάση που είναι η ενημέρωση των γονέων και η κλήση τους, για να συζητήσουμε από κοινού και να βρούμε από κοινού λύσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή, να καταλάβω το περιβάλλον και να βρω και συμμάχους για την αντιμετώπιση. Γιατί αν δεν βρεις σύμμαχο το γονέα έτσι και να τον οδηγήσεις προς αυτή την κατεύθυνση, να επικοινωνούμε και να βρισκόμαστε σε μία διαρκή επικοινωνία και συνεργασία για να δούμε τι γίνεται, η συνάντηση με τους γονείς για ενημέρωση ανάλογα είτε από κοινού και όλοι μαζί αν πρόκειται για ομάδα είτε των δύο αν πρόκειται για δύο είτε του ενός, ανάλογα με την περίπτωση, είναι θεωρώ απαραίτητη.*

*Διευθυντής 5: ...Ενημερώνεται για την επικοινωνία μου με το μαθητή, εφόσον είναι δυνατόν, εκείνη τη στιγμή ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος, για να έχει γνώση του περιστατικού και οπωσδήποτε απαραίτητα ενημερώνονται οι γονείς. Τώρα στη σχολική μας μονάδα τα τέσσερα τελευταία χρόνια έχουμε για μία μέρα την εβδομάδα ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, όπου αν συνεχίζεται αυτή η συμπεριφορά με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών και εφόσον πρώτα οι γονείς συναντηθούν με τον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου, γίνεται συνάντηση και με το παιδί. Δεν παραπέμπεται απευθείας στο σχολικό ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό. Βέβαια εμείς μπορούμε να ζητήσουμε θεωρητικά τις συμβουλές και τη γνώμη του αλλά για να επικοινωνήσει ο σχολικός ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός με το παιδί θα πρέπει πρώτα να δουν τους γονείς να έχουν τη συναίνεση, τη συγκατάθεση των γονέων να πάρουν πληροφορίες και από το γονιό και από τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να προβούν στη δική τους παρέμβαση. Εμείς προτείνουμε στους γονείς να συναντηθούν με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό και αν εκείνοι θέλουν μετά φέρνουν το παιδί σε επαφή με τον ψυχολόγο. Εξαρτάται από το τι έχει κάνει. Περιμένουμε μετά από την επικοινωνία που έχουμε με τους γονείς είτε εκ του μακρόθεν είτε εμείς τους προτείνουμε να έρθουν στο σχολείο, για να συζητήσουμε από κοντά και εάν δεν τροποποιηθεί η συμπεριφορά του παιδιού και δε σταματήσει αυτό το ενοχλητικό που συμβαίνει τότε παραπέμπουμε στο σχολικό ψυχολόγο*



με τη διαδικασία που σας είπα. Εκτός βέβαια αν είναι κάτι που επείγει και χρειάζεται άμεση αντιμετώπιση.

*Διευθυντής 10: ...Υπάρχει μία νομοθεσία που την ακολουθείς δηλαδή ξεκινάς με την παρατήρηση, με τη σύσταση. Μετά ο διευθυντής έχει δικαίωμα εφόσον το κρίνει να τον αποβάλει για μία μέρα αλλά εγώ, αν το κάνω αυτό, που το κάνω, όμως θα ξέρουν τα παιδιά ότι πάντα θα επικοινωνήσω και με γονείς. Εννοείται ότι προηγείται συζήτηση με το μαθητή και έρευνα τι έγινε πώς έγινε και καταλήγεις. Τώρα, εάν αυτό συνεχίζεται, τότε μας δίνει ο νόμος το δικαίωμα να συνεδριάσουμε και καλούμε και τον παιδαγωγικό μας υπεύθυνο.*

Οι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα ανέφεραν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους όσο και οι ίδιοι συνήθως ελλείπει χρόνου δεν αντιμετωπίζουν επαρκώς τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Η επιφόρτιση με ποικίλες δραστηριότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν όσο επιβάλλουν οι περιστάσεις με τα φαινόμενα εκφοβισμού που παρουσιάζονται.

*Διευθυντής 1: ...Δεν έχουν όλοι το χρόνο, ίσως τη διάθεση, μπορεί και την ενημέρωση αλλά κυρίως το χρόνο γιατί είναι πολλές οι ώρες που δουλεύουν στο σχολείο και τους ζητείται να κάνουν και διοικητική δουλειά, όπως ξέρεις, και δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν με την κάθε περίπτωση του κάθε μαθητή. Ο κάθε εκπαιδευτικός σου, κάθε συναδέλφος θέλει να μπει μέσα και να βρει μία τάξη ήσυχη, για να μπορέσει να κάνει τη δουλειά του ή να ενεργοποιήσει και να κάνει διαδραστικά το μάθημα ή να το κάνει παραδοσιακά ή να το κάνει, όπως ο καθένας. Ευτυχώς έχω πάρα πολύ καλούς συναδέλφους. Για μένα είναι ένα πολύ θετικό δείγμα για τους συναδέλφους μου. Από κει και πέρα νομίζω είναι και δική μου δουλειά και του υποδιευθυντή ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, του συμβούλου σχολικής ζωής. Όπως το λένε είναι δική μας δουλειά, για να τους ενημερώσουμε για κάποια πράγματα και να τους ενεργοποιήσουμε να δούνε και την άλλη πλευρά.*

*Διευθυντής 3: ...Οι εκπαιδευτικοί αυτό που θεωρούμε ως λύση είναι η τιμωρία. Γιατί αυτό έχουν στα χέρια τους δηλαδή δεν προλαβαίνουν να κάνουν συμβουλευτική αυτή, διότι έχουν ένα δεκάλεπτο διάλειμμα στο οποίο τρέχουν να κάνουν εφημερία στο οποίο*

*πρέπει να βγάλουν φωτοτυπίες. Πραγματικά έχουν τρομερή έλλειψη χρόνου για να πεις να απασχοληθούν αυτοί με τα παιδιά. Κάποιοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι μπορεί να καθίσουν στο σχολάσμα και να μιλήσουν με ένα παιδί. Άρα αυτοί το μόνο που θα κάνουν είναι εκείνη την ώρα που θα αντιληφθούν το γεγονός είναι να φωνάζουν να επιπλήξουν το παιδί.*

*Διευθυντής 10: ...Γιατί δεν συμμετέχουμε... Καταρχάς, επειδή ο διευθυντής έχει έναν τρομερό φόρτο εργασίας, δηλαδή παίζεις όλους τους ρόλους, είναι ο γραμματέας είναι ο οικονομολόγος του σχολείου, είναι τα πάντα και πραγματικά κάποια φορά που με είχανε καλέσει δεν μπορούσα να αφήσω το σχολείο και συν ο υποδιευθυντής στο σχολείο έχει πάρα πολλές ώρες μαθήματος, οπότε τι να πρωτοκάνει. Βοηθάει λίγο αλλά τι να πρωτοκάνει.*

Οι διευθυντές της έρευνας αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αρνούνται να αντιμετωπίσουν μια προβληματική συμπεριφορά που συνιστά σχολικό εκφοβισμό. Ενίοτε οι θυμικές τους αντιδράσεις τους απομακρύνουν έστω και από μια προσπάθεια να λύσουν το πρόβλημα και άλλοτε η αδιάφορη στάση τους απέναντι σε αυτό.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους διευθυντές, προκρίνουν ως καλύτερη ή βολικότερη λύση μια τιμωρία από τον ίδιο το διευθυντή. Η έλλειψη χρόνου και οι λοιπές εξωσχολικές υποχρεώσεις τους τούς οδηγούν σε μια στάση άρνησης απέναντι σε μια λύση που θα μπορούσε να προκύψει μέσω συζήτησης στο σύλλογο των διδασκόντων. Πολλές φορές οι ίδιοι είναι τόσο πεισμένοι από τις καθημερινές υποχρεώσεις στο σχολείο, ώστε δεν προλαβαίνουν να διαχειριστούν γόνιμα και με ανεκτικότητα κάποια περιστατικά.

*Διευθυντής 3: Ο σύλλογος συνεχώς τον τιμωρούσε. Ό,τι κι αν έλεγα, ότι βρε συνάδελφοι το παιδί έχει προβλήματα, πρέπει να το στηρίζουμε, δεν πρέπει να το βάλουμε στην άλλη άκρη και να το χτυπάμε και εμείς, πρέπει να το στηρίζουμε... Στην αρχή κάνα δυο μήνες-τρεις το κατάφερα. Μετά όμως το παιδί άρχισε να ξεφεύγει ακόμα περισσότερο και άρχισε να μιλάει άσχημα στους καθηγητές, να τους βρίζει. Οι καθηγητές εντάξει δεν μπορούν να καταλάβουν ότι δεν είναι προσωπικό τους, αυτό δεν απευθύνεται σε αυτούς ότι το παιδί δεν μπορεί να διαχειριστεί το θυμό του και να φιλτράρει τα λόγια του, οπότε το θεωρούσαν προσωπική τους προσβολή. Τι και να τους έλεγα εγώ «Δεν πρέπει να το*

*παίρνετε προσωπικά επειδή το παιδί είναι άρρωστο». Οι εκπαιδευτικοί αυτό που θεωρούν ως λύση είναι η τιμωρία, αυτό έχουν ως όπλο στα χέρια τους δηλαδή δεν προλαβαίνουν να κάνουν συμβουλευτική αυτοί.*

*Διευθυντής 4: ...Ο σύλλογος διδασκόντων όμως αντιμετωπίζει διαφορετικά και μπαίνει η ψηφοφορία στο σύλλογο διδασκόντων και εκεί απόφαση είναι η πλειοψηφούσα δηλαδή αυτό που θα πλειοψηφήσει στο σύλλογο αυτό δεν σημαίνει ότι είναι η καλύτερη δυνατή λύση για το πρόβλημα ενός παιδιού. Μπορεί να ενδιαφέρονται να κάνουν τα μαθήματά τους και να φύγουν, οπότε αν του ζητήσεις να κάνουν σύλλογο μέχρι τις 2:00 η ώρα ή μέχρι τις 3:00, (μπαίνουν βέβαια και οι οικογενειακοί λόγοι) δυσανασχετούν και λένε «δώσε εσύ μία τιμωρία να τελειώνουμε» ή «εγώ θα φύγω και δεν θέλω να το συζητήσω».*

Τα επόμενα τρία αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών 6, 5 και 11 δίνουν μια διαφορετική οπτική των εκπαιδευτικών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, συχνά με πολυετή πείρα, τηρούν μια διαφορετική στάση απέναντι στα θύματα, συχνά θετική, ευαίσθητη και συμπονετική. Η άποψη αυτή συγκριτικά με την προηγούμενη δείχνει ότι η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντοτε η ίδια.

*Διευθυντής 6:.. Καταρχάς οι εκπαιδευτικοί είναι όλοι έμπειροι δεν έχουμε νέους, ελάχιστοι είναι οι νέοι και σαν αναπληρωτές ειδικά τα τελευταία χρόνια έχουμε περισσότερους. Ένα 80% του συλλόγου είναι συνάδελφοι οι οποίοι έχουν εμπειρία, δηλαδή από 20 χρόνια και πάνω ο καθένας. Αυτό σημαίνει ότι έχουν περάσει πολλά από τα χέρια τους, πολλές περιπτώσεις και υπάρχει μία ευαισθησία πάνω στην αντιμετώπιση και την προστασία κυρίως των θυμάτων.*

*Διευθυντής 5: ... Λειτουργούν συμβουλευτικά πάντα με σκοπό την ομαλοποίηση της σχολικής ζωής. Τα αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να νουθετήσουν το συγκεκριμένο μαθητή ή μαθήτρια μιλώντας του με επικοινωνία βασικά μαζί του και αυτό είναι πάρα πολύ καλό. Γιατί πολλά περιστατικά με την παρότρυνση και τις συμβουλές των εκπαιδευτικών μπορούν να αντιμετωπιστούν χωρίς να χρειαστεί παρέμβαση ούτε καν από τη διεύθυνση του σχολείου... Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμβάλουν σε αυτό, είτε πρόκειται για τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς είτε για τους υπεύθυνους τμημάτων*

έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση του να παύσουν να υπάρχουν τέτοιου είδους φαινόμενα.

*Διευθυντής 11: ...Νομίζω πάρα πολύ ουσιαστικά. Προσπαθούν να τους ηρεμήσουν σε πρώτη φάση να το συζητήσουν. Υπάρχει εντονότατη ευαισθητοποίηση, δεν το συζητώ. Υπάρχει ευαισθητοποίηση.*

Σημαντικές είναι και οι περιγραφές των διευθυντών για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γονείς τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε ζητήματα που συνδέονται με το σχολικό εκφοβισμό. Λίγοι είναι οι γονείς που αναγνωρίζουν την αντικανονική συμπεριφορά των παιδιών τους και έχουν το σθένος να την αποδεχθούν ως προβληματική, να δείξουν εμπιστοσύνη στους διευθυντές και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και να συνεργασθούν μαζί τους για μια λύση στο πρόβλημα.

*Διευθυντής 3: ...Είναι ψυχιατρικό, αλλά η μητέρα του δε δεχόταν να του δώσει φάρμακα γιατί δεν ήθελε να το παραδεχτεί. Οι γονείς στην αρχή κάποιοι από αυτούς τα ξέρουν τα προβλήματα με το παιδί τους, γιατί τα 'χαν και στο δημοτικό οπότε το καταλαβαίνουν και ζητάνε συγγνώμη οι άνθρωποι. Κάποιοι από αυτούς όμως προσπαθούν και να υπερασπιστούν και το παιδί τους.*

*Διευθυντής 5: ...Στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς αναγνωρίζουν το πρόβλημα και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, για να βοηθήσουν το παιδί τους να αντιμετωπίσει το ζήτημα αυτό. Ελάχιστες περιπτώσεις μου έτυχαν που οι γονείς να παίρνουν το μέρος του παιδιού και να θεωρούν ότι είναι μία αδικία ή ότι δεν το παιδί τους δεν κάνει κάτι τέτοιο.*

Κατά την γνώμη κάποιων διευθυντών οι περισσότεροι γονείς αρνούνται να δεχτούν την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών τους κι επίσης αρνούνται να συνεργαστούν. Αν ωστόσο την δεχτούν, τη δικαιολογούν ως αναγκαία με δεδομένες τις δυσκολίες της ζωής και την ανάγκη μιας σκληρής στάσης των παιδιών τους απέναντι σε όλους και όλα.

*Διευθυντής 2: ...Ότι η πρώτη αντίδραση είναι «το παιδί μου δεν έχει τίποτα οι άλλοι φταίνε» και επιρρίπτουν τις ευθύνες αλλού.*

*Δ7: ...Οι γονείς δεν δέχονταν ότι το παιδί τους κάνει αυτά που κάνει και αν τα κάνει, καλά τα κάνει, γιατί θεωρούν ότι αυτό είναι ένας δυναμισμός και ότι το παιδί τους έτσι πρέπει να μεγαλώσει για να επιβιώσει σε αυτή την κοινωνία.*

*Δ8: ...Κοιτάζτε υπάρχουν δύο ειδών γονείς αυτοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται, οπότε επεμβαίνουν πάρα πολύ δραστήρια και υπάρχουν και κάποιοι άλλοι που θεωρούν, κατά τα πρότυπα της κουκουβάγιας, ότι το παιδί τους είναι το καλύτερο, το ομορφότερο και το εξυπνότερο. Αυτοί οι γονείς δυστυχώς κάνουν πάρα πολύ μεγάλη καταστροφή στα παιδιά τους, διότι επανειλημμένα, αν το παιδί δεν καταλαβαίνει ότι υπάρχει κοινή αντίληψη, κοινή γραμμή και κοινό ιδεώδες μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, τότε δεν προχωράει τίποτα. Εάν το παιδί ακούει τελείως διαφορετικά λόγια από το διευθυντή του σχολείου και από το δικό του γονέα σίγουρα επέρχεται μία σύγχυση και δεν ξέρει και το ίδιο τι είναι το σωστό και τι είναι το λάθος.*

Η μη αποδοχή του προβλήματος και η άρνηση συναίνεσης από την οικογένεια στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών δεν βοηθούν το διδακτικό προσωπικό, το οποίο σε αυτές τις περιπτώσεις δεν έχει ούτε νομική κάλυψη.

*Διευθυντής 6: ...Οι γονείς πολλές φορές δεν το δέχονται και δεν μπορούμε και να προχωρήσουμε πιο κάτω. Ας πούμε έχει τύχει περίπτωση, επειδή υπήρχαν βάσει ενός προγράμματος, η Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου είχε προσλάβει κάποιους ψυχολόγους και είχαν διατεθεί ψυχολόγοι στα σχολεία με οκτάμηνες συμβάσεις, είχαμε μία κοπέλα η οποία ερχόταν στο σχολείο μας πήγαινε και στα διπλανά τα δύο σχολεία και της στέλναμε περιπτώσεις. Της στέλναμε όμως περιπτώσεις παιδιών να δει, που συμφωνούσαν οι γονείς, γιατί έτσι πρέπει νομικά. Υπήρχαν γονείς που ενώ τους λέγαμε ότι «θέλουμε το παιδί να το δει ψυχολόγος αν συμφωνείτε και εσείς» και δεν συμφωνούσαν, έλεγαν «το παιδί μου δεν έχει τίποτα».*

## 7.7. Θεματικός άξονας 7: Προτάσεις για αντιμετώπιση

Άμεση και επιτακτική ανάγκη είναι κατά τους διευθυντές η τοποθέτηση εξειδικευμένων επιστημόνων και λειτουργών ψυχικής υγείας που θα συζητούν με τα παιδιά και θα προλαβαίνουν αντιδράσεις εκτόνωσης εις βάρος συμμαθητών τους.

Ωστόσο, αυτοί προτείνεται να στελεχώνουν τα σχολεία σε σταθερή βάση και μάλιστα χωρίς οι λειτουργοί να εναλλάσσονται χρόνο με το χρόνο. Τέλος πολύ χρήσιμη θεωρείται και η συμβουλευτική των γονέων.

*Διευθυντής 1: ...Ο θεσμός του ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού να επεκταθεί από το δημοτικό στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο απαραίτητα άμεσα και νομίζω κάτι έχει γίνει. Αυτές τις μέρες ήρθε ένα ΦΕΚ. Αυτό φυσικά είναι η εποχή που πρέπει να γίνει απαραίτητα γιατί μετά τον εγκλεισμό δεν ξέρουμε τι θα αντιμετωπίσουμε στο σχολείο, έτσι δεν ξέρουμε πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά που είναι κλεισμένα τόσο καιρό, τόσες μέρες στα σπίτια τους και κάνουν μάθημα και πιεσμένα με τα μαθήματα, γιατί δεν είναι μόνο που κάνεις μάθημα στον υπολογιστή. Του ζητάς και πράγματα ασκήσεις και λοιπά, προχωράς στην ύλη κανονικά, άρα τα προβλήματα θα γιγαντωθούν πιστεύω. Και δεν προλαβαίνει και να θέλει και να έχει τις γνώσεις, που δεν τις έχει, όταν θέλει, αλλά δεν τις έχει όλες αυτές τις εξειδικευμένες γνώσεις ο κάθε διευθυντής. Και πολύ περισσότερο κάθε εκπαιδευτικός. Θα πρέπει να έχουμε εξειδικευμένους ανθρώπους μέσα στο σχολείο να μπορούν να απευθύνονται τα παιδιά ανά πάσα στιγμή... Σε καθημερινή βάση αν όχι καθημερινή έστω κάθε δεύτερη μέρα.*

*Διευθυντής 8: ...Εγώ θα έλεγα με εξειδικευμένα άτομα, αλλά πρόσεξε ποιο είναι το παράπονό μου μετά από τόσα χρόνια που κάνω διεύθυνση, εξειδικευμένα άτομα. Τα οποία όμως να είναι σταθερά η σχέση δηλαδή εργασίας με τη σχολική μονάδα να είναι σταθερή, διότι δεν κάνουμε τίποτα. Κυριολεκτικά απορώ γιατί το ελληνικό κράτος και όχι μόνο και η Ευρώπη πετάει τα χρήματα της, όταν κάποια στιγμή φέρνουν έναν ψυχολόγο για μία ημέρα και μετά από λίγο τον παίρνουν και φέρνει ένα δεύτερο ψυχολόγο. Έτσι όμως δεν μπορεί να γίνει δουλειά.*

*Διευθυντής 3: ... Το σωστό είναι να υπάρχει ψυχολόγος, όπως και εγώ έχω. Και για αυτό έχουμε λύσει πάρα πολλά προβλήματα. Γιατί σε ένα σχολείο με 450 παιδιά, που θα είναι σταθεροί εδώ κάθε χρόνο οι ίδιοι και κάθε μέρα φυσικά αυτό θα ήταν το επόμενο που θα σου έλεγα.*

*Διευθυντής 5: ...Θεωρώ ότι σε καθημερινή βάση χρειάζεται να υπάρχει στο σχολείο ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός, να γίνονται ενημερωτικά προγράμματα, παιχνίδια κοινωνικοποίησης. Επίσης, μπορούν να βοηθήσουν οι σχολές γονέων στο να*

υποστηρίζουν τους γονείς προς την κατεύθυνση να στηρίζουν και εκείνοι τα παιδιά τους, για να έχουν τη συμπεριφορά που πρέπει. Είναι σημαντική η έγκαιρη διάγνωση και η προσπάθεια να αντιμετωπιστεί αυτό με απλή παρέμβαση του εκπαιδευτικού, του υπεύθυνου τμήματος, του διευθυντή σε συνεργασία με τους γονείς, να σταματήσει εκεί για να μην ξεφεύγει.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνουν οι διευθυντές ότι, για να υποστηριχθεί και να νιώθει αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση του bullying, θα πρέπει να έχει όπλα αντιμετώπισης του φαινομένου μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα με την παράλληλη υποστήριξη από λειτουργούς ψυχικής υγείας και κοινωνικούς λειτουργούς. Η συμμετοχή είτε των πρώτων σε σεμινάρια είτε των δεύτερων στους συλλόγους των διδασκόντων θα βοηθούσε σημαντικά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

*Διευθυντής 3: ...Όταν έχεις πάει και έχεις κάνει σεμινάρια αυτό που σου λένε είναι μπες στα παπούτσια του άλλου μπες και στη θέση του παιδιού θύτη τι περνάει και αυτό το παιδί μήπως και αυτός είναι κάπου θύμα στην οικογένεια του. Πρέπει να υπάρχουν σεμινάρια επιμορφωτικού χαρακτήρα υποχρεωτικά για όλους για να αλλάξει η νοοτροπία και η εκπαιδευτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών.*

*Διευθυντής 4: ...Χρειάζεται εξειδίκευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα βοηθήσει πάρα πολύ, σε θέματα παιδαγωγικά, σε θέματα διαχείρισης βίας, σε θέματα διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.*

*Διευθυντής 6: ...Όταν υπάρχει ψυχολόγος μέσα στο σχολείο υποστηρίζονται και από την ψυχολόγο, γιατί η ψυχολόγος εννοώ ότι, όταν κάνουμε έναν σύλλογο, ας πούμε τις ημέρες που έχουμε την ψυχολόγο εδώ, παρίσταται στο Σύλλογο και η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός, όταν είναι θέματα Παιδαγωγικής φύσεως. Και μιλάμε για παιδιά οπότε πάντα ζητάω τη γνώμη της ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού. Εάν τα παιδιά αυτά τα έχουνε δει σε ατομικό ραντεβού, εάν τα έχουνε δει σε ομαδική συμβουλευτική μέσα στο τμήμα ή τέλος πάντων για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε ποια είναι η ενδεδειγμένη στάση και συμπεριφορά οπότε και από κει μαθαίνουν οι καθηγητές είναι ένας άτυπος τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το να βλέπουν πώς χειρίζεται την υπόθεση και μία ψυχολόγος.*

Σύμφωνα με το διευθυντή 9 μία πρόταση υποστήριξης, που είναι προϊόν εκπαίδευσης, είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα μέσα από συζήτηση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

*Διευθυντής 9: ... Το πολύ σημαντικό είναι να βρεις αυτιά που θα ακούσουν αυτό που θα τους πεις και φυσικά παίζει σημαντικό ρόλο ο τρόπος. Αυτό που βρήκα εγώ και ήταν πρόσφορο ήταν να τους βάλω στη θέση του θύματος. Πιστεύω ότι, αν καθίσεις με ειλικρίνεια, ο εκπαιδευτικός και συζητήσει και του βγάλει την ψυχή του και είναι ειλικρινής, δεν μου έχει τύχει να μη με ακούσει και να μην καταλάβει αυτά που θέλω να πω. Δε σημαίνει να συμφωνήσει αλλά να καταλάβει και, αν έχω δίκιο, θα το καταλάβει.*

Στις προτάσεις των διευθυντών για υποστήριξη των μαθητών και τρόπους αποπομπής από εκδηλώσεις εκφοβιστικών συμπεριφορών προτείνονται οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας ή η αναζήτηση δραστηριοτήτων, στις οποίες οι μαθητές έχουν κάποιο φυσικό ταλέντο, κάποια κλίση.

Αυτός είναι ένας τρόπος να στραφεί το ενδιαφέρον των μαθητών προς μια κατεύθυνση που να συνάδει με τις πρακτικές και τις συμπεριφορές που θέλει να καλλιεργεί το σχολείο. Αν οι μαθητές ωθούνται στο να αναζητούν νέα πεδία ενασχόλησης σε δραστηριότητες που τα ευχαριστούν και τα ικανοποιούν, τότε εγκαταλείπουν άλλες συμπεριφορές που μπορεί να έχουν αντίκτυπο στα ίδια ή και στους άλλους. Είναι καλό τα παιδιά που έχουν έντονη κινητικότητα και έχουν την τάση να ξεφεύγουν από την «κανονικότητα» να τα προσανατολίζουμε σε θετικές δράσεις που θα «γεμίζουν» το χρόνο τους και θα τα ανατείνουν ψυχικά.

*Διευθυντής 1: ... Ξεκινάς πάντα από το μαθητή πάντα μιλάς με τα παιδιά. Προσπαθείς να στρέψεις το ενδιαφέρον αλλού, να δεις τις κλίσεις του να δεις τις ιδιαιτερότητες του. Αν το παιδί αυτό έχει και άλλα ενδιαφέροντα, να του προτείνεις να πάει σε ένα πρόγραμμα. Αν δεν υπάρχει, πρέπει να τη δημιουργήσεις. Πιστεύω βαθιά από την εμπειρία μου στο να προσανατολίζεις τα παιδιά σε δημιουργικές δράσεις, δραστηριότητες.*

*Διευθυντής 4: ... Λέω ότι θα πρέπει τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία μέσα από διεξόδους ή εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, γιατί έτυχε να είμαι σε κάποια σχολεία που αυτό το καλλιεργούσαν στο έπακρο, δεν ξέρω. Νομίζω ότι γίνεται μία τέτοιου είδους δουλειά από*



*πολλούς εκπαιδευτικούς σε αρκετά σχολεία. Έχω αυτή την αίσθηση τουλάχιστον από αυτά που πέρασα εγώ τα τελευταία χρόνια.*

Η εκπαίδευση των μαθητών με βιωματικά μαθήματα που θα ενισχύουν την ενσυναίσθηση προτείνονται από τους διευθυντές με τη συμμετοχή ψυχολόγων. Η ικανότητα να μπαίνει ο κάθε μαθητής στη θέση του άλλου και με βιωματικό τρόπο να αντιλαμβάνεται την ψυχολογία του δυνητικά εκφοβιζόμενου μαθητή θα μπορούσε να αποτελέσει έναν ιδανικό τρόπο πρόληψης εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.

*Διευθυντής 4: ...Θεωρώ ότι πρέπει να γίνει διαρκής επιμόρφωση των μαθητών, να υπάρχουν βιωματικά εργαστήρια, να έρθουν οι ψυχολόγοι στα σχολεία, να ασχοληθούν πάρα πολύ, γιατί τα παιδιά βγάζουν από αυτό. Να εκπαιδευτούν οι μαθητές να έχουν ενσυναίσθηση. Αυτό είναι πολύ σοβαρό και αξίζει να το τονίζουμε, να έρχεται ο ένας τη θέση του άλλου.*

Μία άλλη άποψη που εκφράζει ο διευθυντής 6 αφορά στη σχολική διαμεσολάβηση ως καταλυτικού παράγοντα για την εκτόνωση των μαθητών. Η σχολική διαμεσολάβηση προτείνεται να αποτελέσει μάθημα που επί της ουσίας θα δίνει λύσεις στις καθημερινές κρίσεις στις σχέσεις των μαθητών.

Επίσης, άλλα προγράμματα περιβαλλοντικά ή με θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς των μαθητών θα μπορούσαν να λειτουργήσουν κατασταλτικά. Αφενός οι μαθητές θα μάθουν τρόπους και συμπεριφορές που θα στοχεύουν στη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους ως ενηλίκων και αφετέρου θα αποτρέπονται από συμπεριφορές εκφοβιστικές εντός του σχολείου.

*Διευθυντής 6: ...Αυτό το πρόγραμμα της σχολικής διαμεσολάβησης έκανε πάρα πολύ καλό αλλά ήταν λίγα τα παιδιά που μπορούσαν να δουλέψουν σε αυτή την ομάδα. Θα μπορούσε να γίνει και μάθημα πάνω σε αυτό, δηλαδή να δημιουργηθεί ένα μάθημα το οποίο να δίνει λύσεις και να βρίσκει τρόπους για την αντιμετώπιση κρίσεων μέσα στο σχολείο, οποιαδήποτε κρίση και να είναι αυτή.*

*Διευθυντής 6: ...Θα μπορούσαν ας πούμε να υπάρχουν μαθήματα τα οποία να τους μαθαίνουν, να τους δίνουν γνώσεις που να ενδιαφέρουν και αυτά τα παιδιά, τα οποία δεν*

έχουν κλίση στα μαθήματα. Δηλαδή να μάθουν πώς είναι καρφώνουμε κάτι, να μάθουμε πώς να ράβουμε ένα κουμπί ακόμη και αγόρια και κορίτσια δεν μιλάω ξεχωριστά, να μπαίνουν σε ομάδες που να έχουν διάφορες δράσεις δηλαδή αυτά τα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής. Αυτό, να γίνουν τα αντικείμενα περισσότερα και τα παιδιά υποχρεωτικά να μπαίνουν σε τέτοιες ομάδες και να παρακολουθούν προγράμματα πάνω σε αυτό, όχι το προαιρετικό που συνήθως τώρα το κάνουμε, για να πάμε μία εκδρομή στο τέλος. Να υπάρχουν τέτοια προγράμματα μέσα στο σχολικό ωράριο, να διευρυνθεί. Το να καθόμαστε περισσότερο και να υπάρχουν ομάδες που να δουλεύουν κάποια αντικείμενα. Ας πούμε το πώς να φτιάξουμε έναν κήπο, το πώς να ασχολούμαστε με περιβαλλοντικά θέματα, να ασχολούμαστε με κατασκευές νομίζω ότι εκεί τα παιδιά θα αρχίσουν να αλλάζουν νοοτροπία και για το σχολείο αλλά και να αποκτούν άλλα ενδιαφέροντα. Δηλαδή εδώ πέρα τώρα υπάρχουν παιδιά που το ενδιαφέρον τους είναι πώς να γράψουν πάνω στους τοίχους, αν υπάρχει ένας χώρος - βέβαια για τα ελληνικά δεδομένα τώρα αυτό- αν υπάρχει ένας χώρος όπου υπάρχουν τοίχοι οι οποίοι δεν ξέρω από τι μπορεί να είναι από χαρτί, από χαρτόνια να ξαναβάφονται, όπου το κάθε παιδί να μπορεί να κάνει graffiti μέσα στο χώρο του σχολείου και να βγάζει αυτό που έχει μέσα του δεν θα γυρνάει και να προσπαθεί να μουντζουρώσει το σύμπαν όλο. Να τους δώσουμε εφόδια για να μπορούν να επιβιώσουν, δηλαδή πώς μπορείς να επιβιώσεις βρισκόμενος σε ένα περιβάλλον, σε μία εξοχή, όταν αρχίζει και βρέχει, όταν αρχίζει και ρίχνει κεραυνούς ή πώς να επιβιώσεις, όταν χαθείς, τι πρέπει να κάνεις, όταν χαθείς. Έρχονται οι γονείς εδώ πέρα και τους δίνουμε να κάνουν μία αίτηση μία υπεύθυνη δήλωση και δεν ξέρουν να τη συμπληρώσουν δηλαδή πράγματα της καθημερινότητας που πρέπει τα παιδιά να τα μάθουν στο σχολείο.

Σύμφωνα με τους διευθυντές η παρέμβαση και/ή η συμβουλευτική από ευρύτερους φορείς του δημοσίου, όπως η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος ή η Αστυνομία, θα μπορούσαν να αποτρέψουν συμπεριφορές που συνιστούν σχολικό εκφοβισμό.

Οι υπηρεσίες δε του Κοινωνικού Λειτουργού και του Ψυχολόγου και πάλι θεωρείται ότι θα λειτουργούσαν πολύ επικουρικά στην καταστολή του φαινομένου. Ωστόσο, οι διευθυντές επισημαίνουν την αναγκαιότητα μιας σταθερής εργασιακής σχέσης των λειτουργών αυτών με την κάθε σχολική μονάδα.

*Διευθυντής 4: ...Πολλές φορές και πέρυσι και πρόπερσι και σαν υποδιευθύντρια είχα καλέσει την Υπηρεσία Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος για να μιλήσει στα παιδιά για όλα αυτά. Στην Ανατολική Αττική είχαμε μία υπηρεσία, το συμβουλευτικό σταθμό νέων που δυστυχώς τα τελευταία χρόνια, δεν ξέρω για ποιους λόγους, καταργήθηκε. Εκεί πάντα υπήρχε μία ψυχολόγος η οποία βρισκόταν σε άμεση συνεργασία με το σχολείο και μας βοηθούσε πάρα πολύ, δηλαδή όταν αντιμετωπίζαμε τέτοια προβλήματα καλούσαμε την ψυχολόγο. Όταν καταργήθηκε ο συμβουλευτικός σταθμός νέων που έκανε και ημερίδες και έκανε και βιωματικά εργαστήρια με τα παιδιά, μας βοηθούσε πάρα πολύ μία ψυχολόγος η οποία ήταν και καθηγήτρια παράλληλα η οποία συμπλήρωνε ωράριο στη διεύθυνση και όποτε την καλούσαμε ερχόταν.*

*Διευθυντής 8: ...Ναι βεβαίως έχω, και στα τέσσερα σχολεία που ήμουν διευθυντής. Εκεί αναγκαστικά συνεργάστηκα και με την αστυνομία και με την ασφάλεια και χρειάστηκε να καλέσουμε γονείς και να τους πούμε τις νομικές επιπτώσεις που έχουν γιατί από ότι αντιλαμβάνεστε επειδή έχουμε να κάνουμε με ανήλικα κατά το νόμο μέχρι τα 17 χρόνια την ευθύνη την έχει ο γονέας.*

*Διευθυντής 11: ...Και από κοινωνικό λειτουργό για αυτό το ένα περιστατικό δηλαδή με το κοριτσάκι. Βέβαια εκεί υπήρχε και πρόβλημα δικαστικό για την επιμέλεια αν θα την έπαιρνε ο πατέρας και λοιπά, οπότε ήταν αφορμή το περιστατικό που είχε γίνει με τις συμμαθήτριες του, αλλά είναι πιο οριοθετημένη η συμπεριφορά των κοινωνικών λειτουργών, εκείνοι πάνε σε πολύ συγκεκριμένα πράγματα, δεν εμπλέκονται με αυτά τα οποία αντιμετωπίζουμε εμείς στο σχολείο.*

*Διευθυντής 4: ...Επιμένω όχι μόνο εγώ αλλά και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να είναι μόνιμα ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός στο σχολείο. Μόνιμα, κάθε σχολείο να έχει ένα ψυχολόγο.*

*Διευθυντής 7: ..Εγώ θα ήθελα να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε ημερήσια βάση στο σχολείο γιατί τα παιδιά δεν ανοίγονται άμεσα και γρήγορα. Άρα όταν ξέρουμε ότι θα είναι κάθε Τρίτη- Πέμπτη δεν το θεωρώ ότι θα είναι μία φυσιολογική διαδικασία. Πρέπει αυθόρμητα να γίνεται ότι γίνεται. Οπότε όταν ο άλλος είναι κάθε μέρα θα είναι ένα οικείο πρόσωπο φιλικό. Οπότε σαφώς θα υπάρχει μία άλλη προσέγγιση και από την πλευρά του ψυχολόγου αλλά και ο μαθητής θα ξεπεράσει το κλισέ «πάω σε ψυχολόγο» και αυτό να μην τον*

*βοηθάει να ανοίγεται. Για μένα η παρουσία ενός τέτοιου ανθρώπου- βοηθού είναι πάρα πολύ σημαντική.*

*Διευθυντής 8: ...Εξειδικευμένα άτομα τα οποία όμως να είναι σταθερά η σχέση δηλαδή εργασίας με τη σχολική μονάδα να είναι σταθερή διότι δεν κάνουμε τίποτα, κυριολεκτικά απορώ γιατί το ελληνικό κράτος και όχι μόνο και η Ευρώπη πετάει τα χρήματα της όταν κάποια στιγμή φέρνουν έναν ψυχολόγο για μία ημέρα και μετά από λίγο τον παίρνουν και φέρνει ένα δεύτερο ψυχολόγο. Έτσι όμως δεν μπορεί να γίνει δουλειά. Δεν γίνεται τίποτα με το να στέλνει το Υπουργείο Παιδείας επειδή είναι ΕΣΠΑ έναν για μία ημέρα και μετά από τρεις μήνες να τον αλλάζει και ούτω καθεξής. Αυτός δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα. Και να προσφέρει θα πρέπει να είναι κάποιος ο οποίος είναι χρόνια στο σχολείο είτε από τις κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου είτε από το Υπουργείο Παιδείας και κάποια στιγμή έχει εντρυφήσει ξέρει την ανθρωπογεωγραφία και μπορεί πλέον με τα εργαλεία που έχει και με τις γνώσεις που έχει να προσφέρει.*

Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν φαινόμενα εκφοβιστικών συμπεριφορών ήταν αυστηρός αλλά μάλλον αποτελεσματικός. Ωστόσο, παρά την αποτελεσματικότητά τους, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι θα αναθεωρούσαν ως προς αυτό, αν είχαν το χρόνο να σκεφτούν κάποιον καλύτερο τρόπο ή αν είχαν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις για το χειρισμό των καταστάσεων.

*Διευθυντής 1: ...Δεν είχα το χρόνο για να δω στην πρώτη περίοδο μετά από την αντιμετώπιση που έγινε από την πλευρά μου. Στο μοναδικό περιστατικό που χειρίζομαι μόνη μου, έδειξε ότι ήταν θετικά τα πράγματα, ότι πήγαιναν καλά.... Μετά τον εγκλεισμό θα δούμε...*

*Διευθυντής 2: ...Κάθε περιστατικό το αντιμετωπίζω με σκεπτικισμό μετά. Πάντοτε, πάλι είπα προηγουμένως και επανέρχομαι σε αυτό το θέμα του περιστατικού με τους γνωστούς που είχα να κάνω.*

*Διευθυντής 4: Έχω μετανιώσει για τις περιπτώσεις που ήμουν αυστηρή και θεωρώ ότι, αν είχα την υπομονή, γιατί ο φόρτος της δουλειάς είναι πάρα πολύ μεγάλος, και αντιμετώπιζα αυτές τις περιπτώσεις με μεγαλύτερη ανοχή και αγάπη ίσως να είχα*

βοηθήσει περισσότερο, γιατί διαπιστώνω επειδή είμαι 18 χρόνια στην περιοχή, ότι κάποια παιδιά που είναι μεγάλα τώρα είναι 20-22 χρονών που με θυμούνται, που με βλέπουν ή έρχονται στο σχολείο να με δουν, βλέπω ότι η αγάπη είχε καλύτερα αποτελέσματα ακόμα και στα πιο ζωνηρά παιδιά. Είναι λίγο περίεργο αλλά αν σας πω ότι κάνα δύο παιδιά που τα είχα τιμωρήσει πιο αυστηρά γιατί ήταν σοβαρά τα παραπτώματα είναι αυτά που θα μου πουν πρώτα «Καλή χρονιά» στο messenger, όταν αλλάξει ο χρόνος και μου κάνει φοβερή εντύπωση.

Διευθυντής 5: ...Σίγουρα πάντοτε υπάρχουν στιγμές τις οποίες θεωρείς εκ των υστέρων ότι θα μπορούσες να έχεις κάνει κάτι καλύτερα και εγώ. Όντως αυτό ισχύει, χρειάζεται όμως νομίζω νηφαλιότητα και να σκεφτόμαστε αρκετά πριν κάνουμε οποιαδήποτε ενέργεια, γιατί αφορά τα παιδιά τα οποία είναι ευαίσθητα και τα οποία αν τα αντιμετωπίσεις θετικά μπορείς να πάρεις πάρα πολλά πράγματα. Έχω μετανιώσει για την οξύτητα με την οποία αντιμετώπισα κάποια ζητήματα κάποιες συμπεριφορές όμως σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι ακόμη και έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται αν τα προσεγγίζεις με αγάπη και με πραγματικό ενδιαφέρον και αν χρησιμοποίησα ένα οξύ και άμεσο τρόπο για να σταματήσω κάποιες συμπεριφορές θεωρώ ότι τα παιδιά δεν πληγώθηκαν και ότι κατάλαβαν πως από ενδιαφέρον το κάνεις.

Διευθυντής 11: ...Θεωρώ ότι λειτουργώντας με ευαισθησία ή και με το ένστικτο, δεν ξέρω τι περισσότερο ήταν αυτό το οποίο μέτρησε, κρίνοντας από το αποτέλεσμα το ότι σταμάτησαν αυτά, χωρίς να δημιουργηθούν περαιτέρω προβλήματα, σταμάτησαν έγκαιρα δηλαδή. Δεν βρέθηκα στη δύσκολη θέση να πω ότι έπρεπε να κάνω κάτι άλλο.

Σε ό,τι αφορά τις αντιπροσωπείες μαθητών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση ή την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού κάποιοι διευθυντές εμφανίστηκαν αρκετά επιφυλακτικοί. Θεωρούν ότι τα παιδιά είναι ανώριμα για τόσο σοβαρά ζητήματα, χρήζουν εκπαίδευσης, ενώ προκρίνουν και πάλι την παρουσία ειδικών ως την καταλληλότερη λύση για την εξάλειψη του φαινομένου στα σχολεία. Μάλιστα ο διευθυντής 2 υποστηρίζει ότι και τα ίδια τα μαθητικά συμβούλια απαρτίζονται από μαθητές οι οποίοι είναι αντικείμενα εμπαιγμού από τους συμμαθητές τους.

Υπάρχουν όμως και κάποιοι που αναφέρουν ότι μέλη του 15μελούς συμβουλίου θα μπορούσαν αποτελεσματικά να αναλάβουν ένα τέτοιο ρόλο μέσα στο σχολείο.

*Διευθυντής 1: ... Θεωρώ ότι αυτές οι ομάδες μπορούν να δρουν μόνο προληπτικά και όχι όταν συμβαίνουν τα πράγματα. Γιατί όταν συμβεί το περιστατικό εκεί πρέπει να επέμβει ο ειδικός, πιο εξειδικευμένα άτομα. Μπορούν κάποια παιδιά που είναι ώριμα να κάνουν κάποια κουβέντα να βοηθήσουν κάπως το παιδί, αλλά είναι παρακινδυνευμένο να το αφήσεις στα παιδιά. Τώρα πρέπει να έχεις ειδικό.*

*Διευθυντής 2: ... Θέλει πολύ καλή οργάνωση και τέτοιου είδους οργάνωση. Γιατί και τα μαθητικά συμβούλια, αυτοί που επιλέγονται στα μαθητικά συμβούλια δεν είναι πάντοτε οι μαθητές εκείνοι με τους οποίους θα μπορούσες να συνεργαστείς σε τόσο σοβαρά ζητήματα. Να σας πω ότι φέτος εξελέγη μαθητής με δεύτερος σε ψήφους μόνο και μόνο επειδή είναι ας πούμε είναι, για να αστείευθούν οι συμμαθητές του, που όλη την ώρα είναι και αυτός τέτοιου είδους θύμα, δηλαδή είναι μία περίπτωση που όλη την ώρα στο σχολείο, όλη την ώρα πολλές φορές αστειεύονται, παίζουν, κοροϊδεύουν και τα λοιπά και τα λοιπά και τον εκλέγουν και δεύτερο στο δεκαπενταμελές. Μαθητής της πρώτης Γυμνασίου.*

*Διευθυντής 4: ... Αλλά είναι δύσκολη η σχολική διαμεσολάβηση, δεν είναι εύκολη πάντα γιατί έχεις το σύλλογο απέναντί σου. Η σχολική διαμεσολάβηση και αυτό είναι ένα θέμα στο οποίο πρέπει να εκπαιδευτούμε και να εκπαιδεύσουμε και τους μαθητές.*

*Διευθυντής 5: ... Οποσδήποτε το δεκαπενταμελές και το πενταμελές συμβούλιο του τμήματος έχουν ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος στη σχολική κοινότητα για αυτό και η νομοθεσία προβλέπει σε περιπτώσεις τέτοιες να καλείται το πενταμελές ή το δεκαπενταμελές για να πει τη γνώμη του για συγκεκριμένα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο άρα θεωρώ ότι όταν η ηγετική ομάδα του σχολείου ας το πούμε έτσι είναι εκείνη η οποία συμμετέχει στο συμβούλιο είτε του τμήματος είτε ολόκληρου του σχολείου το να κερδίσεις τα παιδιά αυτά και μαζί τους να επιδιώξεις εκείνες συμπεριφορές στο σχολείο οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές και τι είναι εκείνο που βελτιώνει την καθημερινότητά μας νομίζω ότι μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στο να μην υπάρχουν ή να ελαχιστοποιηθούν τέτοια φαινόμενα στο σχολείο.*

*Διευθυντής 9: ... Κάθε χρόνο παίρνω το δεκαπενταμελές τους ψήνω, τα καταφέρνω σε ένα βαθμό, τα παρατάνε αυτοί βέβαια μετά. Το δεκαπενταμελές είναι, βάζουμε κάθε μέρα 3*

υπεύθυνους για το προαύλιο, αν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα, μία παρεξήγηση μεταξύ των μαθητών, αν μπει κάποιος εξωσχολικός, αν συμβεί κάτι να το λύσουν αυτοί, δεν θα το μάθω εγώ αν βρουν κάποια δυσκολία να μου μιλήσουν όχι με την αίσθηση ότι θα "καρφώσουν" ένα μαθητή αλλά να συμμετάσχουν και αυτοί στην προσπάθεια για λύση.

*Διευθυντής 10: ...Μακάρι να υπήρχε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών θα ήθελα να έβαζα τους μαθητές σε όλο αυτό και το προεδρείο του δεκαπενταμελούς.*

*Διευθυντής 11: ... Και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις που μπορεί να υπήρχε εμπλοκή σε κάποιο περιστατικό ζητούσα πάντα και την παρουσία μίας ομάδας από το δεκαπενταμελές, αυτή την τριμελή, γιατί νομίζω ότι τα παιδιά έχουν έναν άλλο κωδικό επικοινωνίας μεταξύ τους... Δηλαδή πώς θα μπορούσε να γίνει; Να μιλήσουνε στον ένα να πουν κάτι, αυτό το θεωρώ σίγουρα, πάρα πολύ σημαντικό.*

Οι απόψεις των διευθυντών για τη γνωστική τους επάρκεια στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ταυτίζονται. Όλοι εκφράζουν την άποψη ότι δεν είναι επαρκείς οι γνώσεις τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ωστόσο, κάποιοι στηρίζονται στην πολύχρονη εμπειρία τους, που τους έχει διδάξει τρόπους να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, όλοι επισημαίνουν την αναγκαιότητα να επιμορφώνονται δια βίου από την υπηρεσία, προκειμένου να διαχειρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τέτοιες καταστάσεις.

*Διευθυντής 1: ...Όχι, όχι σε καμία περίπτωση... δεν είμαι και όσο κι αν μάθαινα και ειδικευόμουν... Τελικά, όχι, όχι δεν είμαι.*

*Διευθυντής 2: ...Εγώ είχα κάνει και ένα σεμινάριο που είχε κάνει το Υπουργείο διάρκειας είκοσι ωρών και η εμπειρία μου και οι γνώσεις μου και οι σπουδές θεωρώ ότι έχω κάποιες βάσεις. Δεν ξέρω αν αυτή τη στιγμή είναι επαρκείς ή όχι από τον τρόπο όμως με τον οποίον αντιμετωπίζω ή τα αποτελέσματα που έχουμε θεωρώ ότι η άμεση παρέμβαση με όσα γνωρίζω έχουν θετικά αποτελέσματα.*

*Διευθυντής 3: ...Επαρκής δεν μπορείς να νιώθεις δεν αισθάνεσαι ποτέ. Απλά αισθάνομαι ότι μπορώ να έχω την ψυχραιμία σε μία δύσκολη κατάσταση να την αντιμετωπίσω χωρίς να χρειάζεται να ουρλιάζω να φωνάζω και να κάνω τα πράγματα*

χειρότερα. Προσπαθώ να αποσοβώ το πρόβλημα όχι να το κάνω χειρότερο. Δε ρίχνω λάδι στη φωτιά.

Διευθυντής 4: ...Ένας εκπαιδευτικός που έχει συναίσθηση δεν θα είναι ποτέ επαρκής, θα αισθάνεται ότι διαρκώς μαθαίνει καινούργια πράγματα, αισθάνεται την ανάγκη να μαθαίνει γιατί συμπληρώνει τις γνώσεις του και διαχειρίζεται καλύτερα. Ποτέ - ποτέ δεν είναι έτοιμος, ποτέ δεν είναι επαρκής μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Πρώτα από όλα και οι παιδαγωγικές επιστήμες εξελίσσονται, οι θεωρίες είναι καινούργιες για αυτό θεωρώ ότι πρέπει διαρκώς να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα.

Διευθυντής 5: ...Επαρκής γνωστικά δεν θα το έλεγα, δεν έχω σπουδάσει Ψυχολογία ούτε έχω κάνει εξειδικευμένες παιδαγωγικές σπουδές αλλά νιώθω ότι με την εμπειρία που έχω συνολικά πάνω από 20 έτη στην υποδιεύθυνση και διεύθυνση σχολικής μονάδας μπορώ να αντιμετωπίσω σχετικά εύκολα τις απλές περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού και να δρομολογήσω ενέργειες στήριξης του παιδιού και των εκπαιδευτικών και της οικογένειας μέσα από θεσμούς που υπάρχουν.

Διευθυντής 9: ...Εγώ πιστεύω ότι ποτέ δεν πρέπει να σταματήσεις να διαβάζεις και να εξελίσσεσαι εμείς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Μακάρι να υπήρχε φορέας, είπαμε για ψυχολόγους είπαμε για κοινωνικούς λειτουργούς, είπαμε για ένα κράτος που να δίνει διεξόδους αλλά και εμείς δεν πρέπει να σταματάμε ποτέ να γινόμαστε καλύτεροι.

Διευθυντής 10: ...Πόσο ανοχύρωτοι είμαστε από την Πολιτεία πώς να προστατευτείς. Δεν είμαι καθόλου επαρκής σε όλα αυτά.

Διευθυντής 11: ...Δεν ξέρω μπορεί να φανεί εγωιστικό, θεωρώ και το είπα εξ αρχής ότι δεν έχω τις απίστευτες - ειδικές γνώσεις, αλλά νομίζω ότι λειτουργώντας με ευαισθησία ή και με το ένστικτο, δεν ξέρω τι περισσότερο ήταν αυτό το οποίο μέτρησε, κρίνοντας από το αποτέλεσμα το ότι σταμάτησαν αυτά, χωρίς να δημιουργηθούν περαιτέρω προβλήματα, σταμάτησαν έγκαιρα δηλαδή, θεωρώ ότι τα αντιμετώπισα καλά. Δεν βρέθηκα στη δύσκολη θέση να πω ότι έπρεπε να κάνω κάτι άλλο.

Οι απόψεις των διευθυντών για τη γνωστική επάρκεια της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού εστιάζουν και πάλι στη συνεχή επιμόρφωση αυτών. Επιπλέον, θεωρούν σημαντική την



επιθυμία τους να εμπλέκονται στην αντιμετώπιση του φαινομένου που δεν είναι δεδομένη σε κάθε περίπτωση. Βέβαια οι διευθυντές τονίζουν τη σημασία της ουσιαστικής επιμόρφωσης με πρακτική εφαρμογή και όχι μόνο θεωρητικές προσεγγίσεις χωρίς πρακτική βάση, αλλά προσεγγίσεις που θα εξυπηρετούν προβλήματα του σχολείου. Ουσιαστικές και ενδιαφέρουσες είναι οι προτάσεις του Διευθυντή 9 για ουσιαστική επιμόρφωση, ο οποίος μάλιστα θεωρεί ότι ακόμα και τον Ιούλιο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιμορφωθούν αλλά και τον Σεπτέμβρη πριν την έναρξη του σχολικού έτους.

*Διευθυντής 1: ...Όχι βέβαια αλλά παρότι οι συνάδελφοι κάνουν ότι μπορούνε, όλοι προσπαθούμε πέρα από αυτά που έχουμε κάνει τις σπουδές που έχουμε κάνει τις τυπικές και λοιπά. Όλοι προσπαθούμε να τρέχουμε στα σεμινάρια να διαβάσουμε πράγματα να ενημερωνόμαστε αλλά αυτό δεν φτάνει όχι.*

*Διευθυντής 2: ...Είναι θετικό όμως έχουμε συναδέλφους οι οποίοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας από μένα που κυρίως ως προς την επιμόρφωση πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα υστερούν. Πρέπει να έχουμε έτσι και κάποια επιστημονικά εργαλεία, τα οποία θα πρέπει να μάθουμε να τα χειριζόμαστε στο συγκεκριμένο θέμα έτσι, όχι γενικώς και αόριστα στο συγκεκριμένο θέμα...*

*Διευθυντής 3: ...Κάποιοι συνάδελφοι έχουν την ευαισθησία. Μπορεί να μην έχουν τις γνώσεις, αλλά έχουν την ευαισθησία και η ευαισθησία είναι καλός σύμβουλος σε τέτοιες περιπτώσεις, έχουν την ευαισθησία και την αγάπη για τα παιδιά.*

*Διευθυντής 4: ...Θεωρώ ότι κάνουν προσπάθειες οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια... πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί τρέχουν και κάνουν σεμινάρια και τα πληρώνουν, όχι όλοι βέβαια.*

*Διευθυντής 5: ...Πιστεύω ότι ποτέ δεν μπορούμε να πούμε ότι είμαστε απολύτως επαρκείς στο να αντιμετωπίσουμε ζητήματα προβληματικής συμπεριφοράς... θεωρώ ότι οι συνάδελφοι που έχω συνεργαστεί μαζί τους, οι περισσότεροι, η μεγάλη πλειοψηφία είναι δεκτικοί στην επιμόρφωση η οποία τους εξασφαλίζει τέτοιες δεξιότητες αλλά αρνητικό παράγοντα αποτελεί το γεγονός ότι συνήθως υπάρχει πίεση για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους και για*

αυτό το λόγο ίσως δεν το επιδιώκουν πάντα ... θα έπρεπε σε τακτά χρονικά διαστήματα να υπάρχει επιμόρφωση η οποία να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Διευθυντής 8: ...Επιμόρφωση, βεβαίως εννοείται. Υπό την προϋπόθεση ότι θα ερχόταν ένας επαρκώς καταρτισμένος ο οποίος θα έκανε μετά το μάθημα φυσικά τουλάχιστον για 4-5 ημέρες ενημέρωση πλήρη και μετά θα εξέταζε και θα βοηθούσε σε πραγματικά προβλήματα του σχολείου, γιατί καλό είναι να κάνουμε διάλεξη. Το θέμα είναι να ρωτήσεις για συγκεκριμένο πρόβλημα, εγώ εκεί θα ήθελα τις γνώσεις του.

Διευθυντής 9: ... Εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε υποχρεωτικά κάθε χρόνο να γίνεται μία επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, υπάρχει ο χρόνος τα κενά τότε που γίνονται οι Πανελλήνιες δηλαδή ο Ιούνιος είναι ένας κενός μήνας, θα μπορούσε το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου αλλά στα σχολεία τους τώρα με την τηλεδιάσκεψη μπορεί να γίνει, δηλαδή δεν πρέπει να τον μετακινείς τον εκπαιδευτικό, να τον πάρεις από την Πάτρα να τον πας στην Αθήνα ή οτιδήποτε. Παλιά υπήρχε η ΣΕΛΜΕ που ήταν με ένα χρόνο απόσπαση πάρα πολύ καλή επιμόρφωση. Ένα χρόνο έφευγε ο εκπαιδευτικός από το σχολείο και επιμορφωνόταν, μάθαιναν πράγματα οι συνάδελφοι τώρα αυτό ίσως να μην μπορεί να γίνει. Εγώ είχα συμμετάσχει σε κάτι τρίμηνα που λέγονταν ΠΕΚ, περιφερειακά κέντρα επιμόρφωσης κάπως έτσι λέγονταν. Γενικά η επιμόρφωση με την προσπάθεια να μην τους βγάξεις από τον τόπο τους αλλά μπορεί να γίνει με τη μορφή τηλεδιάσκεψης αλλά θέλεις ένα επίπεδο συστηματικό και οργανωμένο. Δεν το καταλαβαίνω γιατί δεν γίνεται και αφήνουν έτσι να περνάει ο καιρός δηλαδή μέχρι 10 Σεπτέμβρη οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τίποτα ή θα μπορούσε το πρώτο δεκαήμερο του Ιουλίου. Εμάς ο μήνας άδειας μας είναι ο Αύγουστος, καθόμαστε τον Ιούλιο γιατί οι μαθητές δεν έχουν μάθημα, θα μπορούσαμε λοιπόν το πρώτο δεκαήμερο του Ιουλίου τώρα που έχουμε και την τηλεδιάσκεψη να μάθουμε πράγματα.

Διευθυντής 11: ...Απόλυτα όχι. Αλλά θεωρώ ότι μπορεί να αντισταθμίζεται αρκετά από την εμπειρία και από τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εξαλείψουν αρνητικά φαινόμενα. Θα μπορούσε να γίνει κάποια επιμόρφωση...

Ναι. Να γίνεται ξέρω γω λέω μία φορά το χρόνο, κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να καλύπτει πράγματα να μην είναι αυτό το αποσπασματικό κάποια στιγμή το Σεπτέμβρη φέτος κάτι και μετά κάτι αντίστοιχο μετά από πολύ καιρό. Χάνεται η όποια

συνέχεια. Τώρα τα πάντα προφανώς είναι προαιρετικά, έτσι όπως γίνονται. Θα ήταν ιδανικό, αλλά προφανώς δεν μπορεί να γίνει να διατεθεί χρόνος. Εγώ λέω έστω μία εβδομάδα που να είναι αποκλειστικά για κάτι τέτοιο. Δηλαδή να μην είναι αυτό το κυνήγι του απογεύματος ανάμεσα στις 6:00 και στις 7:00 να ενημερωθούμε για κάτι που χάνεται, γίνεται μία φορά και δεν υπάρχει χτίσιμο πάνω σε αυτό.

Οι προτάσεις των διευθυντών για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, πέραν της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφορούν και στην καλλιέργεια αυτής της συμπεριφοράς στους ίδιους τους μαθητές είτε υπό μορφήν μαθήματος είτε δράσεων τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια από μικρή μάλιστα ηλικία, ήτοι από το Δημοτικό.

*Διευθυντής 1: ...Δραστηριότητες και διέξοδοι που μπορούν να δοθούν μέσα στο σχολείο μέσα από διάφορα πράγματα που μπορεί να γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας προσκλήσεις ανθρώπων τώρα δεν μπορούμε λόγω κορωνοϊού αλλά είναι πράγματα που τα κάναμε. Προσκλήσεις ανθρώπων που έχουν σχέση με το μάθημα για να δώσω μία άλλη νότα στο μάθημα ομαδοσυνεργατική και λοιπά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μετά εκτός ωρολογίου προγράμματος βιβλιοθήκη που πρέπει να υπάρχει και να λειτουργεί.*

*Διευθυντής 6: ...Η πρότασή μου είναι να γίνει μάθημα, να υπάρχει μάθημα δηλαδή ειδικό και στα Γυμνάσια και στα Δημοτικά στο Λύκειο δεν ξέρω, αν δουλέψει από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο νομίζω ότι δε χρειάζεται. Να γίνει βίωμα στα παιδιά είτε με μάθημα είτε με ταινίες.*

*Διευθυντής 7: ...Πρόληψη είναι η παιδεία σε διάφορα επίπεδα δηλαδή όταν λέω παιδεία εννοώ το γενικότερο Πλαίσιο. Πρέπει οι μαθητές από το δημοτικό, εφόσον θεωρούνται μαθητές, να υπάρξει μία ενημέρωση. Για μένα πρέπει να είναι συνεχής η ενημέρωση, ομιλίες στους μαθητές έτσι ώστε να γνωρίζουν κάποια πράγματα στο επίπεδο της πρόληψης.*

*Διευθυντής 8: ...Το σχολείο δεν μπορεί να κάνει πολλά. Είναι γεγονός ότι το παιδί τη μισή του ημέρα την περνάει στο σχολείο, αλλά κακά τα ψέματα η αλήθεια δυστυχώς είναι*

*αμείλικτη, τα πρώτα βήματα που παίρνει ένα παιδί και βάσει των οποίων διαμορφώνεται ο μετέπειτα χαρακτήρας του από ότι λέει η ψυχολογία είναι μέχρι τα 12 χρόνια, δηλαδή όταν έχει μεγαλώσει το παιδί σε ενδοοικογενειακή βία, με μεγάλα προβλήματα οικονομικής και όχι μόνο μορφής. Δυστυχώς ότι έχει να κάνει το σχολείο μετά μπορεί να καλυτερεύσει λίγο την κατάσταση, να την απαλείψει είναι δύσκολο.*

Οι συμβουλές στους γονείς εκ μέρους των διευθυντών, που συμμετέχουν στην έρευνα, για την αποτελεσματική προστασία παιδιών, ώστε να μην γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού εστιάζουν στη συμβουλευτική στήριξη που τους προτείνουν και στη σωστή διαπαιδαγώγηση που πρέπει να δώσουν στα παιδιά τους. Άθληση, καθημερινές παιδικές δραστηριότητες, σωστή ενδοοικογενειακή συμπεριφορά είναι λίγες από τις προτάσεις τους, προκειμένου τα παιδιά να καλλιεργήσουν μέσα τους χαρακτηριστικά τέτοια που θα τα αποτρέψουν από το να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Πολύ σημαντικό είναι οι γονείς να ακούνε τα παιδιά τους, προκειμένου να τα θωρακίσουν συναισθηματικά και να τα βοηθήσουν να δομήσουν δυνατές ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Χρειάζεται βέβαια να υπάρχει η σύμπνοια και η ταύτιση απόψεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ούτως ώστε να παιδιά να λαμβάνουν ενιαία και σταθερά μηνύματα και από τους δύο φορείς. Καταλυτικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η μητέρα σύμφωνα με το Διευθυντή 6, η οποία βρίσκεται περισσότερο δίπλα στο πλευρό του παιδιού.

*Διευθυντής 11: ...Να αποκαταστήσουν μία σχέση ή να δημιουργήσουν μία σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας με τα παιδιά τους και στην παραμικρή ένδειξη για κάτι τέτοιο, να γίνονται οι ίδιοι κοινωνοί να μην αφήνουν δηλαδή κάτι τέτοιο να πάρει διαστάσεις. Να ενημερώνουν το σχολείο, αν έχουν κάποια εικόνα ότι κάτι δεν γίνεται καλά, ότι κάποιο πρόβλημα υπάρχει. Βέβαια πάνω σε αυτό να πω και κάτι άλλο και οι γονείς πλέον θεωρώ ότι νιώθουν αδύναμοι, γιατί κατά καιρούς μπορεί να επικοινωνήσουν μαζί μου να μου πουν «Να σας φέρω να δείτε τι του στέλνουνε στο κινητό ή τι κάνουν εκεί» είναι πάρα πολύ λεπτή και η δική μου θέση. Δεν είναι ότι δεν θα τους δεχτώ να μιλήσω μαζί τους, αλλά από την άλλη μου είναι και μένα πάρα πολύ δύσκολο. Δηλαδή νιώθω ότι μπορώ να διαχειριστώ κάποια περιστατικά στο χώρο του σχολείου. Δεν μου είναι εύκολο και φαντάζομαι σε κανέναν δεν είναι εύκολο να κινηθείς σε αυτή την κατεύθυνση. Και κάτι άλλο να πω εδώ. Ένα περίεργο που συμβαίνει ότι τα παιδιά γενικά εγώ να πω και τα θύματα φοβούνται πιο πολύ τους γονείς τους παρά το*

σχολείο και τους καθηγητές. Ίσως να νιώθουν ότι δεν θέλουν να τους διαψεύσουν σε κάποιες προσδοκίες; Δεν μπορώ να καταλάβω. Πάντως το βλέπω να γίνεται πιο έντονα τα τελευταία χρόνια. Παλιότερα τα παιδιά φοβούνταν τους καθηγητές. Τώρα νιώθουν πολύ πιο οικεία με τους δασκάλους και μπορεί να συνεχίσουν να έχουν φόβο με τους γονείς.

Διευθυντής 1: ...Να συζητούν πολύ με τα παιδιά τους, να ασχολούνται με τα παιδιά τους, να πηγαίνουν μαζί σε διάφορες δραστηριότητες, να τα ωθούν να βάζουν στόχους και να τα βοηθούν για να τις πετυχαίνουν, να πηγαίνουν μαζί θέατρο, σινεμά να βγαίνουν μαζί βόλτες να παίζουν σε αθλητικούς χώρους παρέα, να συζητούν πάρα πολύ στην εφηβεία μαζί τους. Αυτά, και φυσικά, αν δεν τα καταφέρνουν και νιώθουν ότι χρειάζονται βοήθεια, να καταφεύγουν στις σχολές γονέων, σε ειδικούς.

Διευθυντής 4: ...Θα μπορούν οι γονείς να βάλουν στα παιδιά τους τέτοιου είδους κίνητρα, να ασχοληθούν με τον αθλητισμό, να ασχοληθούν με τη μουσική, με τη ζωγραφική αν έχουν τέτοιες καλλιτεχνικές τάσεις. Να μη βλέπουν τηλεόραση, να μη βλέπουν σκηνές βίας, να είναι οι ίδιοι ήπιοι απέναντι στα παιδιά τους και στο σύντροφό τους, οπότε τα παιδιά να μην αναπαράγουν συμπεριφορές και να είναι σε στενή συνεργασία με το σχολείο και, αν χρειαστεί, και με τον ειδικό. Βέβαια κάτι που δεν ανέφερα είναι ότι οι γονείς είναι συνήθως συνήγοροι των παιδιών δηλαδή σπανίως να αποδεχτούν ένα λάθος χωρίς να καταλαβαίνουν ότι αυτό δεν κάνει καλό στα παιδιά.

Διευθυντής 5: ...Σχολές γονέων. Μπορεί να υπάρχει συγκεκριμένη θεματολογία για την υποστήριξη των παιδιών σε διάφορα ζητήματα, όπως για τους εθισμούς, όπως για τον καλύτερο τρόπο να συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους για τις διεξόδους που έχουν πέρα από τα μαθήματα όλα αυτά. Νομίζω ότι ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο να αντιμετωπιστούν και άλλα φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς. Η σχέση των γονιών με τα παιδιά πρέπει να καλλιεργηθεί να υπάρχει καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ τους συχνή και ουσιαστική επικοινωνία που οι γονείς στη σύγχρονη πραγματικότητα δεν την έχουν λόγω έλλειψης χρόνου συνήθως. Να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους, η επιβράβευση στα θετικά, η συμβουλή στα αρνητικά, να τα ενθαρρύνουν να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και να τους λένε πώς αισθάνονται που πηγαίνουν στο σχολείο ως μέλη της σχολικής κοινότητας. Και οπωσδήποτε οι γονείς να ενημερώνουν το σχολείο για ζητήματα που

σχετίζονται με τα παιδιά τους και τις ιδιαιτερότητες τους. Θεωρώ ότι όλα αυτά μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να στηρίζουν τα παιδιά τους στο να μη γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Διευθυντής 6: .... Καταρχάς η σχέση μεταξύ του παιδιού και του γονιού να είναι σχέση εμπιστοσύνης και ειδικά η μάνα και ο πατέρας, θεωρώ ότι περισσότερο η μάνα είναι πιο εύκολη πάνω σε αυτό, να την εμπιστεύονται και να μεταφέρονται όλες οι εμπειρίες, όλοι οι φόβοι να μεταφέρονται στη μητέρα και η μητέρα σε συνεργασία μετά με το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίζει περιπτώσεις, να αντιμετωπίζονται έτσι οι περιπτώσεις. Βασικά είναι οι δεσμοί εμπιστοσύνης και μεταξύ των γονιών και των παιδιών και με τους εκπαιδευτικούς

Διευθυντής 9: ...Νομίζω ότι πρέπει να είναι δίπλα τους, πρέπει να έχει την άνεση να μιλήσει με το παιδί του και να μπορεί κυρίως, οι γονείς αυτό που χρειάζονται είναι να έχουν καλά αυτιά. Συνήθως έχουν μεγάλο στόμα, να ακούν δηλαδή. Εγώ σε μία ομιλία που κάνω συνήθως στους γονείς με το ξεκίνημα τελειώνω με τη φράση "Να ακούσουμε τα παιδιά μας", τα παιδιά μας μιλάνε με πολλούς τρόπους και όχι μόνο με τη γλώσσα, μας μιλάνε με το να είναι μόνα τους, με το να κάνουν τα ίδια πράγματα, να τρώνε τα νύχια τους με διάφορους τρόπους. Να λέμε και συγγνώμη στα παιδιά μας, να τα αναγνωρίζουμε, γιατί κυρίως τα παιδιά προσλαμβάνουν πράγματα που εμείς δεν το ξέρουμε και τους μένουν πράγματα που δεν το ξέρουμε.

Διευθυντής 10: ...Θα σας πω εγώ αυτό που συμβουλεύω όχι μόνο για σχολικό εκφοβισμό για οτιδήποτε θεωρώ ότι οι γονείς πρέπει να δημιουργούν ένα παιδί με γερές άμυνες. Ποιες είναι οι γερές άμυνες; Πρώτα από όλα να έχει μία συναισθηματική ασφάλεια και να νιώθει σίγουρο ότι υπάρχει πίσω του σπίτι και οικογένεια που το υποστηρίζει και ότι γενικά αυτή η οικογένεια λειτουργεί σε μία καθημερινότητα που θα έχει και τις δυσκολίες, αλλά που λες ρε παιδί μου ότι δεν ζούμε σε παράδεισο ούτε σε κοινωνία αγέλων. Έρχονται οι γονείς και εγώ τους λέω αφήστε τα να μάθουν την πραγματική ζωή πώς θα βγούνε στη ζούγκλα έξω αν κάνεις ένα παιδί με γερές άμυνες πρώτον με αυτό να λειτουργεί η οικογένεια και δεύτερο φυσικά συζήτηση ενημέρωση τι κίνδυνοι υπάρχουν και να νιώθει και αυτό ότι μπορεί να καταφύγει σπίτι του. Η καλή άμυνα χτίζεται κατά τη γνώμη μου με ενημέρωση και με προγραμματισμένη καθημερινότητα. Δηλαδή ένα παιδί που ξέρει ότι «το σχολείο είναι υποχρέωση μου, φέρομαι έτσι μέσα στο σπίτι,

φέρομαι έτσι έξω», όχι γιατί του έχω βάλει εγώ με το πιστόλι να το κάνει, αλλά γιατί λειτουργούμε όλοι έτσι. Και αυτό είναι το παράδειγμα.

### 7.7.1. Το σχολείο του μέλλοντος

Διευθυντής 9: ... Εμένα το όνειρό μου θα ήταν ένα σχολείο το οποίο θα πρέπει να είναι ανοιχτό, να δίνει ερεθίσματα στα παιδιά, να μπορούν τα παιδιά να δημιουργούν ένα σχολείο που θα τελειώνει στις 5:00 το απόγευμα, τα μαθήματα να είναι αυτό που είναι, δηλαδή δεν με πειράζει ο χρόνος να είναι των μαθημάτων αυτός, αλλά μετά να έχουν ένα χώρο βιβλιοθήκης, ένα χώρο να παίζουν, ένα χώρο να βρεθούν με τον καθηγητή ή την καθηγήτρια εκτός άρα να τον δουν πώς είναι στην καθημερινότητα, άρα να μπορούν να μιλήσουν, να μπορούν να συγχρωτιστούν με διάφορους τρόπους. Θέλουν διεξόδους στα παιδιά να τους δίνει το σχολείο, δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατο το σχολείο. Αυτό θέλει χρήματα, θέλει να τρώει το παιδί στο σχολείο. Όλα αυτά προσπαθούμε τώρα εμείς θα τα κάνουμε με αυτά που έχουμε και με αυτά που λειτουργούμε, αλλά είναι ξεκάρφωτο να έρθει ο ψυχολόγος και να είναι μία φορά την εβδομάδα στο σχολείο. Κάτι θα κάνει αλλά θέλουμε έναν άνθρωπο δίπλα και ο οποίος θα μας κατευθύνει γιατί δεν είμαστε και θεοί ούτε ξέρουμε τα πάντα. Το μόνο που μπορούμε να πούμε είναι ότι προσπαθούμε να αγαπάμε τον άλλον και να έχουμε μία γνώση της πραγματικότητας πέρα από τα διαβάσματα και όλα αυτά όμως αν μπορέσει η δικιά μας η κοινωνία και μέσα από αυτή την κρίση να αποκτήσει την έννοια της πειθαρχίας και των ορίων και του συνεργάζομαι διότι πέρα από αυτά που μπορεί να γκρινιάζω, έχουμε ανθρώπους που δίνουν ο ένας στον άλλον. Αν μάθουμε να δίνουμε αυτό το πραγματικά θα κάνουμε και μία καλύτερη κοινωνία και ο Έλληνας έχει ένα κουμπί έχει ένα ευαίσθητο σημείο ο Έλληνας που μπορούμε να το "χρησιμοποιήσουμε" και το κουμπί αυτό λέγεται φιλότιμο.... θα μπορούσε το καλοκαίρι να είναι ανοιχτά τα σχολεία και να έρχονται οι άνθρωποι που να πληρώνονται και άνεργοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν οι παππούδες να έρχονται να μαθαίνουν χορό, να τους δίνουμε μία αίθουσα για να μαθαίνουν χορό, στην άλλη αίθουσα να μαθαίνουν σκάκι, στην άλλη αίθουσα οι μαμάδες να μαθαίνουν υπολογιστή, στην άλλη αίθουσα να μαθαίνουν ζωγραφική. Δεν καταλαβαίνω γιατί το καλοκαίρι τα σχολεία είναι πεδία έρημα Είναι απαράδεκτο αυτό που συμβαίνει. Τα σχολεία πρέπει να είναι ζωντανοί οργανισμοί και το καλοκαίρι να ανοίγουν και να γίνονται πολλά πράγματα έδωσα δυο-τρεις ιδέες δεν καταλαβαίνω γιατί δεν γίνεται αυτό. Σε κάθε γειτονιά μπορούν να μαζεύονται όσοι γείτονες ενδιαφέρονται και να πηγαίνουν να μαθαίνουν χορό ή

*πληροφορική από κάποιον αναπληρωτή φυσικής αγωγής ή πληροφορικάριο που δεν έχει διοριστεί ακόμα. Το καλοκαίρι τα σχολεία είναι χώροι οι οποίοι κοιμούνται, πραγματικά απαράδεκτο! Δεν θα ήταν ωραίο τα παιδιά το καλοκαίρι αντί να περιφέρονται άσκοπα στον ήλιο, να κάνουν δημιουργικές δραστηριότητες με την παρέα τους, να κάνουν παιχνίδια κυνήγι θησαυρού, τα μικρότερα χορευτικά, κάποια άλλα κατασκευές, μάθημα υπολογιστών. Ούτε στιγμή τα παιδιά μας δεν ξέρουν υπολογιστές, μη νομίζετε ότι επειδή ξέρουν τα παιδιά να μπαίνουν στο Internet ή να παίζουν παιχνιδιομηχανές, πες τους να γράψουν σε ένα πρόγραμμα όπως το Excel δεν το ξέρουν ή να κάνουν κάτι στο Word.*

Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση του Διευθυντή 9 σχετικά με το σχολείο του μέλλοντος, ο οποίος οραματίζεται ένα σχολείο ενεργό καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Το σχολείο του μέλλοντος σύμφωνα με το διευθυντή περιλαμβάνει διευρυμένες δραστηριότητες εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Θέλει το μαθητή κοντά στον καθηγητή σε μια μεταξύ τους σχέση διαφοροποιημένη από την αμιγώς διδακτική. Έτσι, οι μαθητές θα περνούν ένα μεγάλο μέρος της μέρας τους με δραστηριότητες παντός τύπου, όπως αθλητισμό, χορό, συζήτηση, υπολογιστές ή διαδραστικές ασκήσεις και με ασφαλείς συγχρωτισμούς που θα διαμορφώνουν συγκροτημένες και υγιείς προσωπικότητες.

Σύμφωνα με τον ίδιο διευθυντή στο σχολείο αυτό θα μπορούν το καλοκαίρι να εκπαιδεύονται τα παιδιά, οι γονείς επίσης, αλλά ακόμα και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας σε διάφορα προγράμματα, όπως στους υπολογιστές, στο χορό, στο σκάκι, στα εικαστικά. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός και ένας χώρος πολιτισμού ο οποίος θα πρέπει να είναι ανοιχτός καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και άνεργοι καθηγητές να εργάζονται σε αυτό και το καλοκαίρι. Πραγματικά οι απόψεις του αυτές είναι πολύ πρωτότυπες.



## Κεφάλαιο 8

### Συζήτηση – Προτάσεις – Συμπεράσματα

#### 8.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Κύριος στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων Διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα του Γυμνασίου σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται ως έννοια το σχολικό εκφοβισμό, τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, τα πρόσωπα που συνήθως εμπλέκονται, το χώρο στον οποίο συχνότερα λαμβάνει χώρα, την αντιμετώπιση του φαινομένου από τη σχολική κοινότητα εν γένει, τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση και, ει δυνατόν, την εξάλειψή του. Επίσης, διερευνήθηκε η επάρκεια τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προκύπτει από τις απόψεις των πρώτων. Τέλος διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το πώς θα μπορούσε η Πολιτεία ή οι γονείς των μαθητών να συντελέσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Ακολούθως θα συζητηθούν τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τις γενικότερες γνώσεις των Διευθυντών για το σχολικό εκφοβισμό τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές οι Διευθυντές γνωρίζουν τη σημασία του σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι περισσότεροι απάντησαν ότι συνιστά μία μορφή βίας, που ασκείται από ένα ή περισσότερους μαθητές σε έναν άλλο συμμαθητή τους, που έχει χαρακτήρα επαναληπτικό, ενώ για το παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό έχει ως συνέπεια ιδιαίτερα δύσκολα συναισθήματα. Ωστόσο, δεν αναγνωρίζουν όλα τα κριτήρια που συνθέτουν το σχολικό εκφοβισμό και κατά συνέπεια δεν έχουν μία ολιστική αντίληψη του ορισμού του φαινομένου. Τα ευρήματα της έρευνας της Ζέρβα (2017) δείχνουν ότι οι Διευθυντές γνωρίζουν την σημασία του σχολικού εκφοβισμού, καθώς οι στην πλειοψηφία τους τον ορίζουν ως επιθετικές πράξεις που συμβαίνουν κατ' επανάληψη και σκοπεύουν στην υποταγή άλλων παιδιών που δεν μπορούν όμως να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Σύμφωνα δε με έρευνα της Παπαλαζάρου (2015), οι εκπαιδευτικοί σε ένα ευρύτερο επίπεδο μπορεί να γνωρίζουν γενικά τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, όμως στην πραγματικότητα συχνά δεν μπορούν να τον διακρίνουν από άλλες μεμονωμένες επιθετικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να μιλούν για εκφοβισμό χωρίς όμως να τον

κατανοούν. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επανάληψη των αρνητικών πράξεων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για όλες τις μορφές εκφοβισμού (Mishna et al., 2005; OIweus, 1993) γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

Σχετικά με τις μορφές του εκφοβισμού, όπως αυτός εκδηλώνεται στις μαθητικές κοινότητες, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στο σωματικό εκφοβισμό, στο λεκτικό εκφοβισμό, στο ρατσιστικό εκφοβισμό και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ενώ φαίνεται να μην αναγνωρίζουν τον κοινωνικό και τον ψυχολογικό εκφοβισμό, που αποτελούν ιδιαίτερες μορφές θυματοποίησης με σοβαρές επιπτώσεις στα παιδιά.

Οι επικρατέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού που εντοπίζονται από τους Διευθυντές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την έρευνα της Ζέρβα (2017), είναι ο λεκτικός και ακολουθεί πολύ κοντά ο σωματικός εκφοβισμός. Αντίστοιχα ευρήματα με κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού το λεκτικό και το σωματικό έδειξε και η έρευνα των Boulton, Κανέλλου, Λανίτη, Μανούσου και Λεμονή (2001).

Σχετικά με τους παράγοντες και τα αίτια που προκαλούν το σχολικό εκφοβισμό οι διευθυντές αναφέρουν ως κύρια την εφηβεία, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, τα προβλήματα στο σπίτι, την ύπαρξη μονογονεϊκών οικογενειών ή την αδιαφορία των γονέων, την τηλεόραση, το διαδίκτυο, αλλά και την καταγωγή κάποιου ή τη μη ανοχή στη διαφορετικότητα.

Επίσης, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα πρότυπα συμπεριφοράς και στη μιμητική τάση των παιδιών. Όταν οι μαθητές λαμβάνουν πρότυπα και υιοθετούν συμπεριφορές μη συμβατές με τους κοινωνικούς κανόνες, συχνότατα αποτελούν αιτίες εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών που εκφράζονται δια του σχολικού εκφοβισμού. Αντίστοιχα κατά τον Κόκκορη (2019) οι διευθυντές θεωρούν πως η οικογένεια επιδρά έντονα στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, με κύριους παράγοντες τους οικογενειακούς δεσμούς που αναπτύσσουν οι μαθητές, καθώς επίσης και την μίμηση προτύπων. Διαφορετικά είναι κατά βάση τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με την Αλεξανδρίδου (2017) και τους Wang, Berry & Sweater (2013). Οι έρευνές τους έδειξαν ως βασικότερες αιτίες την απουσία κανόνων στο σχολείο, την αδιάφορη στάση απέναντι σε εκφοβιστικά περιστατικά καθώς και τις αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Ο δε Welsh (2003) έδειξε με έρευνά του ότι ο τρόπος διοίκησης και οι πολιτικές που ακολουθούνται σε ένα σχολείο επηρεάζουν τα ποσοστά θυματοποίησης που θα εμφανιστούν σε ένα σχολείο.

Συνεχίζοντας οι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα μάς ανέφεραν ως τρόπους αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού την επικοινωνία με τα εμπλεκόμενα άτομα αρχικά, την παρακολούθηση της κάθε περίπτωσης για κάποιο χρονικό διάστημα, την ενημέρωση του Συλλόγου διδασκόντων, την επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών σε επόμενη φάση και σε τελικό επίπεδο την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης ανέφεραν την αποπομπή μαθητών από το σχολείο με παρέμβαση των δημοσίων αρχών, είτε την παρέμβαση του διευθυντή και προσπάθεια καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στους μαθητές-θύτες. Πιο δραστικοί όμως τρόποι αντιμετώπισης θεωρούνται κατά τους διευθυντές η τοποθέτηση σε μόνιμη βάση ειδικών επιστημόνων και λειτουργών ψυχικής υγείας και η συμβουλευτική των γονέων, με την παράλληλη παρουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Κάποιοι από αυτούς επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Κόκκορη (2019) που έδειξε αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ότι οι διευθυντές κατά κύριο λόγο συζητούν με τον εκφοβιζόμενο μαθητή, ενώ ενημερώνουν τους γονείς του και επιδιώκουν την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Τέλος, η έρευνα της Ζέρβα (2017) έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι Διευθυντές δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό ότι κύριοι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι η Διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Η άποψη αυτή συμφωνεί με αυτήν του Σείριου (2014), αλλά και με τα ευρήματα της έρευνας του Olweus (2009), που βρήκε ότι οι παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές, όταν συμπεριλαμβάνουν και όσους εμπλέκονται ενεργά στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, δηλαδή τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές. Ο δε ρόλος και η στάση του Διευθυντή απέναντι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού κρίνονται ιδιαίτερος σημαντικά για την αντιμετώπισή του σύμφωνα με τους Αθανασίου, Σταύρου και Κωνσταντίνου (2011). Αντίθετα, ο Rigby (2014) διεπίστωσε ότι η συχνότερη μέθοδος αντιμετώπισης είναι η άμεση επιβολή ποινών γεγονός που επιβεβαίωσε και η Γιαννακοπούλου το 2014. Στη δε έρευνα της Βεγιάνη (2011) η συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές και η επίβλεψή τους χρησιμοποιούνται κατά κόρον για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, η ενημέρωση των γονέων και η συνεργασία με αυτούς προτείνεται από την ίδια ερευνήτρια, καθώς οι γονείς συμβάλλουν, όπως επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, στην ενίσχυση ή στη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Στην έρευνα της Μπισκετζή (2019) σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, το 66,6% των διευθυντών αναφέρθηκε στη συζήτηση

με τους γονείς των εμπλεκόμενων στη σχολική βία. Επίσης, οι διευθυντές ανέφεραν σε ποσοστό 50% τη σημασία του ειδικού ψυχολόγου αλλά και τη συζήτηση με τα εμπλεκόμενα μέλη στο πρόβλημα. Από τη μία πλευρά, η αναφορά στη συνεργασία με τους γονείς επιβεβαιώνει την άποψη του Schargel (2013) ότι η σχολική πολιτική θα πρέπει να θεμελιώνεται με γνώμονα τη συνεργασία με γονείς. Αντίστοιχα, επαληθεύεται το επιχείρημα των Bjereld, Daneback & Petzold (2017) για τον καθοριστικό ρόλο των γονέων στις παρεμβάσεις του σχολείου για την πρόληψη ή την αποτροπή των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Αναφορικά με την επιμόρφωση οι απόψεις των διευθυντών για τη σημασία της στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ταυτίζονται. Όλοι εκφράζουν την άποψη ότι δεν είναι επαρκείς οι γνώσεις τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου επισημαίνοντας την αναγκαιότητα να επιμορφώνονται δια βίου από την υπηρεσία, προκειμένου να διαχειρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τέτοιες καταστάσεις.

Τέλος, σημαντικές είναι και οι περιγραφές των διευθυντών για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι γονείς τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε ό,τι αφορά το σχολικό εκφοβισμό. Ελάχιστοι γονείς αναγνωρίζουν την αντικανονική και προβληματική τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ συχνά δε δείχνουν εμπιστοσύνη στους διευθυντές και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και δυσκολεύονται να συνεργαστούν μαζί τους για μια λύση στο πρόβλημα. Η έρευνα της Μπισκετζή (2019) έδειξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επίδραση των γονέων καθοριστικής σημασίας στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην επιτυχή διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, από τους διευθυντές μόνο οι μισοί θεωρούν το ρόλο των γονέων σημαντικό για την άρση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών σε ποσοστό 50% οι γονείς ευθύνονται για τις εντάσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Επίσης, η Ζέρβα (2017) έδειξε ότι κατά τους Διευθυντές η αδιαφορία που δείχνουν οι γονείς των εμπλεκόμενων για συνεργασία ως προς την επίλυση του προβλήματος είναι πολύ μεγάλη.

## 8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα οι περιορισμοί σχετίζονται με το μικρό αριθμό δείγματος που συμμετείχε. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και μάλιστα ο συνολικός αριθμός των ερωτώμενων είναι 11 στελέχη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό φανερώνει τη

μη γενίκευση των ευρημάτων στο πληθυσμό δεδομένου ότι τα αποτελέσματα δεν ισχύουν για όλα τα στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο. Το δε δείγμα ήταν βολικό, καθώς ήταν στην πλειοψηφία τους διευθυντές σχολικών μονάδων γνωστοί των ερευνητριών, και μάλιστα σε σχολεία όπου είχαν εργαστεί στο παρελθόν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρά το γεγονός ότι αρχικά δημιουργήθηκε μία όσο το δυνατόν φιλική ατμόσφαιρα ανάμεσα στον ερωτώμενο και στις ερευνήτριες δεν ένιωσαν βολικά με την παρουσία του μαγνητοφώνου και της ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων. Στη συνέχεια έδειξαν ότι ηρέμησαν και χαλάρωσαν. Η ανωνυμία ήταν προαπαιτούμενο σχεδόν για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Η ύπαρξη πολύμηνης παγκόσμιας πανδημίας που δημιούργησε αυξημένες υποχρεώσεις σε σχέση με την τηλεεκπαίδευση και τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς περιόρισε σημαντικά τη διάθεση τους για υλοποίηση των συνεντεύξεων.

Επίσης, η διάρκεια των συνεντεύξεων, που κατά δήλωση των ερευνητριών προς τους συνεντευξιζόμενους θα διαρκούσαν περίπου μια ώρα, συνιστούσε ανασταλτικό παράγοντα, καθώς ο χρόνος των διευθυντών ήταν περιορισμένος. Παράλληλα η πολύωρη εργασία τους από τις πρώτες πρωινές ώρες μπροστά σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή αποτελούσε τροχοπέδη για άλλη μια ώρα συνέντευξης και πάλι μέσω υπολογιστή κατά τις απογευματινές ώρες.

Επίσης, κάποιοι εξ αυτών είχαν δυσκολία με την ηλεκτρονική πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε για τις συνεντεύξεις, παρόλο που τους είχαν αποσταλεί σχετικές οδηγίες. Κοινώς δεν είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες και τη δέουσα ευελιξία πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Άλλος ένας περιορισμός αφορά στην ανυπαρξία αντίστοιχης έρευνας σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος κάποιοι εκ των διευθυντών επιθυμούσαν να γίνει η συνέντευξη εντός σχολικού ωραρίου, ήτοι πρωινές ώρες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διακόπτονται συχνά οι συνεντεύξεις από τηλεφωνήματα και ως εκ τούτου και ο ειρμός της σκέψης τους.

### 8.3. Προτάσεις για παρέμβαση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τις γνώσεις και τις απόψεις των 11 διευθυντών γυμνασίου με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις

έδειξαν την ανάγκη για επιμόρφωση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών. Η επιμόρφωση πρέπει να αφορά όχι μόνο στη θεωρητική κατάρτιση των επιμορφουμένων, αλλά να περιλαμβάνει και διάδραση με πραγματικά σενάρια, πάνω στα οποία θα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί αυτά στα οποία έλαβαν την επιμόρφωση. Έτσι, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει ενταθεί, θα μειωθεί σημαντικά.

Στην κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει αρκετά και η τοποθέτηση στα σχολεία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών ως μόνιμου προσωπικού. Έτσι, θα μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού άμεσα και όχι ευκαιριακά, καθώς οι μαθητές έχοντας το ίδιο πρόσωπο αναφοράς σε σταθερή βάση θα χτίζουν μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους χωρίς να χρειάζονται κάθε φορά χρόνο προσαρμογής σε νέα δεδομένα αναφορικά με τα πρόσωπα που θα καλούνται κάθε φορά να αντιμετωπίζουν το αρνητικό αυτό φαινόμενο. Επίσης, η ύπαρξη των λειτουργών αυτών σε μόνιμη και καθημερινή βάση στα σχολεία θα επιτρέπει την άμεση παρέμβαση και όχι μια παρέμβαση σε μεταγενέστερο χρόνο, η οποία δεν θα είναι τόσο αποτελεσματική, όταν ένα περιστατικό συμβαίνει και αφήνεται να εξελιχθεί και να διογκωθεί. Παράλληλα, η άμεση συνεργασία με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου θα επιτρέπει μια σφαιρική και ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, η διαμόρφωση και θέσπιση ενός νομικού πλαισίου σχετικά με φαινόμενα παραβατικών εν γένει και δη εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη. Οι διευθυντές και ευρύτερα το διδακτικό προσωπικό νοιώθουν ακάλυπτοι και εκτεθειμένοι νομικά απέναντι σε μαθητές που εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές, καθώς και στους γονείς τους. Άλλωστε οι γονείς δεν είναι πάντοτε δεκτικοί στις παραινέσεις των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία μαζί τους, όταν αφορά σε τυχόν αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού τους.

Η παραπάνω θέση επιτάσσει και την παρέμβαση σε σχέση με τους γονείς, οι οποίοι πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης πριν μάλιστα εκδηλωθούν φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο. Έτσι, θα τους καλλιεργείται και θα ενυπάρχει μέσα τους η πιθανότητα ακόμα και το δικό τους παιδί να εκδηλώσει τέτοιας μορφής αποκλίνουσα συμπεριφορά. Αυτό θα καθιστά αφενός τους γονείς πιο δεκτικούς σε παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς και τη συνεργασία μαζί τους πιο εύκολη.

#### 8.4. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να καταδείξει τις γνώσεις και τις ενδεχόμενες παρερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Θα μπορούσε, λοιπόν, να αποτελέσει κίνητρο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το φαινόμενο και να προσπαθήσουν να λάβουν την απαραίτητη επιμόρφωση σε σχέση με αυτό.

Οι περιορισμοί της έρευνας θα μπορούσαν να δώσουν αφορμή για διεξαγωγή νέας έρευνας από εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων σε στοχευμένο δείγμα συμμετεχόντων, προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών κάθε ειδικότητας. Μάλιστα το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων διευθυντών θα μπορούσε να δώσει την αφορμή για διεξαγωγή νέας έρευνας με ένα μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να προκύψουν αντικειμενικότερα στοιχεία, και να πραγματοποιηθούν έρευνες αντίστοιχες σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με συγκριτικούς ελέγχους μεταξύ τους.

Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να κινητοποιήσει και τους κρατικούς φορείς για λήψη πρωτοβουλιών σε σχέση με την αδιάλειπτη σχολική πλην όμως «υποχρεωτική» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να αναγνωρίζουν έγκαιρα, αλλά και να αντιμετωπίζουν το σχολικό εκφοβισμό.

#### 8.5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την παρούσα έρευνα είναι ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση στα ελληνικά σχολεία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα φωτίζει τις απόψεις στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί ιδιαίτερα τη σχολική κοινότητα. Εξελίσσεται και ακολουθεί τις κοινωνικές αλλαγές. Όλοι οι ερωτώμενοι έχουν την ικανότητα να ορίζουν το φαινόμενο καθώς και τις μορφές του και να το διακρίνουν από την εφηβική βία. Όλοι δε εκπαιδευτικοί και δη οι διευθυντές αναγνωρίζουν στις μαθητικές κοινότητες τις σωματικές, τις λεκτικές και τις κοινωνικές μορφές του φαινομένου.

Εντύπωση προκαλεί κατά την άποψη των διευθυντών η αύξηση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Η ευρύτερη εξάπλωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επηρέασε σημαντικά την εξάπλωση του εκφοβισμού σ' αυτή την μορφή σε μικρό χρονικό διάστημα.

Μεγαλύτερη συχνότητά του παρατηρείται στα αγόρια. Τα αγόρια εκδηλώνουν φαινόμενα σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού ενώ τα κορίτσια έμμεσο εκφοβισμό, δηλαδή κυρίως κοινωνικό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Η Γαλανάκη (2010) προτείνει τρόπους παρέμβασης σε επίπεδο δραστών, θυμάτων, οικογένειας, σχολείου, τοπικής κοινωνίας κ.λπ. Βέβαια, από όποιον φορέα και αν πραγματοποιείται η παρέμβαση αυτή, πρέπει να γίνεται με ευθύτητα και με τρόπο άμεσο χωρίς να ταπεινώνει ή να εκφοβίζει τους μαθητές, αλλά εστιάζοντας στη λύση του προβλήματος και όχι στην προσωρινή του παύση (Sharp & Smith, 1995). Κατά την άποψή μας όλη αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να γίνεται με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση προκειμένου να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης στο πλαίσιο ενός φιλικού και ιδανικού για κάθε μαθητή σχολείο. Απαραίτητη δε προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γενικότερα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, επιμόρφωση με όσο το δυνατόν πιο ιδανικές συνθήκες που θα περιλαμβάνουν και διάδραση πέραν της θεωρητικής κατάρτισης, σε τακτική βάση και με τη βοήθεια ειδικών λειτουργών.

Οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την αντιμετώπιση ενός μαθητή που δημιουργεί επανειλημμένως προβλήματα είναι κοινή σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους, δηλαδή αρχικά συζητούν με πάρα πολλή υπομονή με το μαθητή που δημιουργεί επανειλημμένως προβλήματα στο γραφείο της διεύθυνσης του γυμνασίου, σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν τους λόγους που ενοχλούν τους συμμαθητές τους, με στόχο να μην επαναληφθεί το ίδιο φαινόμενο.

Σε περίπτωση που επαναληφθεί κάποιο περιστατικό, η επόμενη φάση είναι η ενημέρωση των γονέων και η πρόσκλησή τους για να συζητήσουν από κοινού το ζήτημα. Δίνουν πάρα πολλές ευκαιρίες και εξαντλούν όλες τις δυνατότητες συμβουλευτικής συζήτησης και συνεργασίας με τους γονείς.

Ορισμένοι ερωτώμενοι, όταν το κράτος επιτρέπει την παρουσία σχολικού ψυχολόγου στην εκπαιδευτική μονάδα, δε διστάζουν να συζητήσουν το θέμα που προκύπτει. Αναγνωρίζουν ότι δεν έχουν τη γνωστική επάρκεια οι ίδιοι ούτε οι



εκπαιδευτικοί των γυμνασίων που εργάζονται για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Ωστόσο, θεωρούν ότι έπραξαν αποτελεσματικά, όταν σκέφτονται το περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που αντιμετώπισαν σε μεταγενέστερο χρόνο, αποδίδοντας την αποτελεσματικότητα στη πολύχρονη εκπαιδευτική τους εμπειρία και την ευαισθησία που διαθέτουν σε κοινωνικά ζητήματα. Αξιοσημείωτη ήταν η παρατήρηση ενός ερωτώμενου ο οποίος εξέφρασε τη θέλησή του να εξετάσει την αντιμετώπιση του σε τέτοια φαινόμενα βήμα προς βήμα με κάποιον ειδικό.

Οι προτάσεις των ερωτώμενων σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανέδειξε τις παραπάνω ενδιαφέρουσες προτάσεις. Η επιμόρφωση κατά τους διευθυντές αποτελεί μέλημα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, καθώς όλοι αναγνωρίζουν ότι οι νέες κοινωνικές συνθήκες όλο και περισσότερο δημιουργούν επιτακτικά την ανάγκη της επιμόρφωσης. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών καλό είναι να γίνονται μέσα στο χώρο του σχολείου με στόχο όχι μόνο τη θεωρητική γνώση αλλά και την πρακτική προσέγγιση του θέματος συμμετέχοντας σε κάποιες διαδραστικές δραστηριότητες. Τις επιμορφώσεις δεν επιθυμούν να πληρώνουν οι εκπαιδευτικοί δεδομένου ότι άμεσα ωφελούμενοι θα είναι συλλήβδην η σχολική κοινότητα, η εκπαιδευτική κοινότητα, τα ίδια τα παιδιά που είναι οι αποδεκτές της προσπάθειας. Επιπλέον, οι επιμορφώσεις πρέπει να υλοποιούνται με επίδοση αδειίας στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να γίνει μία επιμόρφωση ουσιαστική και όχι στο πλαίσιο μιας ημερίδας ή διημερίδας ή απογευματινής επιμόρφωσης που προκαλεί μεγάλη περίσπαση στους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι είναι πολλές οι υποχρεώσεις ταυτόχρονα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως. Αυτή η θέση ενισχύεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις και όλες σχετίζονται με το μεγάλο φόρτο εργασίας που αντιμετωπίζουν. Μία άλλη πρόταση είναι ότι η επιμόρφωση θα μπορούσε να γίνεται σε περιοδική βάση μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα και τα αντικείμενα της επιμόρφωσης να γίνονται με κυλιόμενο πρόγραμμα.

Οι συντονισμένες δράσεις σχολείου, κράτους και δήμου θα βοηθούσαν στην ουσιαστική αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι πιο πολλοί διατείνονταν ότι υπάρχει ουσιαστική ανάγκη για σταθερή εργασιακή τοποθέτηση σχολικών ψυχολόγων. Επίσης, οι εξειδικευμένοι επαγγελματίες, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί θα μπορούσαν να αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, αν δεν ήταν αναγκασμένοι να φύγουν άμα τη λήξει της εργασιακής τους σύμβασης, που

συνηθέστατα δεν υπερβαίνει το ένα σχολικό έτος. Η δυνατότητα δε νομικής παρέμβασης και κάλυψης προς τους ίδιους τους διευθυντές θα περιόριζε σημαντικά τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Οι ίδιοι ενίοτε νιώθουν αδύναμοι να αντιμετωπίσουν τέτοια αρνητικά φαινόμενα.

Οι προτάσεις των ερωτώμενων για τους γονείς των παιδιών που εμπλέκονται σε φαινόμενα bullying είναι να ασχοληθούν τα παιδιά τους με τον αθλητισμό, με τη μουσική, τη ζωγραφική, αν έχουν τέτοιες καλλιτεχνικές τάσεις, προκειμένου να τους καλλιεργήσουν «άμυνες» απέναντι στο πρόβλημα. Επίσης, τους συμβουλεύουν να περιορίζουν στα παιδιά τους την τηλεόραση, για να μην βλέπουν σκηνές βίας, να είναι οι ίδιοι ήπιοι απέναντι στα παιδιά τους και στο σύντροφό τους, προκειμένου τα παιδιά να μην αναπαράγουν συμπεριφορές και τέλος οι γονείς να είναι σε στενή συνεργασία με το σχολείο. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων από την πλευρά των εκπαιδευτικών κοινοτήτων και κυρίως των διευθυντών προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το αρνητικό αυτό φαινόμενο (Κυριακίδης, 2007).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aleem, D., & Moles, O. (1993). *Reaching the goals: Goal 6-safe, disciplined and drug-free schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Anderson, C.J. & Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., & Ryan, G. (2001). School Associated Violent Deaths Study Group. School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *Jama*, 286(21), 2695-2702.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.
- Angaran, S., & Beckwith, K. (1999). Elementary school peer mediation. *The Education Digest*, 65(1), 23-25.
- Athanasiaides, C., & Deliyianni-Kouimtzi, V. (2010). The Experience of Bullying among Secondary School Students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29.
- Bjereld, Y., Daneback, K. & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and Youth Services Review*, 73(1), 347–351.
- Born, M., & Gavray, C. (1994). *Self-reported delinquency in Liege, Belgium. Delinquent Behaviour Among Young People in the Western World: First Results of the International Self Report Delinquency Study*. New York: Kugler Publications.
- Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.

Casella, R. (2001). The cultural foundations of peer mediation: Beyond a behaviorist model of urban school conflict. *Preventing Violence in Schools: A Challenge To American Democracy*, 147-167.

Cemaloglu, N (2011). Primary Principals' Leadership Styles, School Organizational Health and Workplace Bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512.

Cenkseven-Onder, F. G., & Yurtal, F. (2008). An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832.

Cole, A. M., Krohn, E., Jewell, J., & Hupp, S. (2011). Age and gender differences associated with cyberbullying behaviors. Retrieved September 15, 2012, from <http://www.nasponline.org/conventions/2011/handouts/po/FINAL%20NASP%202011%20Handout%20Amanda.doc>

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22- 36.

Crawford, D., & Bodine, R. (1997). *Conflict resolution in schools*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.

Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Ratcliffe, J., & Vaillancourt, T. (2010). A Qualitative Analysis of the Bullying Prevention and Intervention Recommendations of Students in Grades 5 to 8. *Journal of School Violence*, 9(4), 321-338.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk J. B. (2004). Principals' Perceptions and Practices of School Bullying Prevention Activities. *Health Education & Behavior*, 31(3), 372– 387.

Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.

Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602.

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35, 2091–2100. doi:10.1016/j.childyouth.2013.10.018.

Department of Community Services N.S.W. (2004). *Development of Aggressive Behaviour in Children and Young People Implications for Social Policy, Service Provision, and Further Research*. Sydney, N.S.W: Dept. of Community Services.

Dzuka J., & Dalbert, C. (2007). Student Violence Against Teachers. Teachers' Well-Being and the Belief in a just World. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.

Elliot, M., & Kilpatrick, J. (1994). *How to stop bullying: A KIDSCAPE guide to training*. London: KIDSCAPE.

Englander, E. K. (2007). *When should you hesitate to mediate?* MARC Publications 15.

Estrela, M. T. (1986). Novos paradigmas e velhos problemas: reflexões a propósito da investigação educacional.

Farmer, T.W., Petrin, R.A., Robertson, D.L., Fraser, M.W., Hall, C.M., Day, S.H., & Dadisman, K. (2010). Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 110(3), 364-392.

Farrelly, G., O'Higgins Norman, J., & O'Leary, M. (2016). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2) 1–17. DOI:10.1080/03323315.2016.1246258

Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2008). Alabama elementary principals' perceptions of bullying. *Education, winter*, 187–191.

Foody, M., Murphy, H., Downes, P., & O'Higgins Norman, J. (2018). Anti-bullying procedures for schools in Ireland: principals' responses and perceptions. *Pastoral Care in Education*, 36(2), 126-140. DOI: 10.1080/02643944.2018.1453859

Fröjd, S., Saaristo, V., & Ståhl, T. (2014). Monitoring bullying behaviours may not enhance principal's awareness of the prevalence. *School Leadership & Management*, 34(5), 470-480.

Funk, W. (2004). *Violence in German Schools: the current situation*. IfeS, στο [http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m\\_3\\_2000.pdf](http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m_3_2000.pdf), Ανακτήθηκε στις 20/1/2017.

Glew, G.M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F.P., & Kernic, M.A. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*. 159, 1026–1031.

Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.

Holt, M.K., Kantor, G.K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/Child Concordance about Bullying Involvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 43-63.

Houbre, B., Tarquinio, C., & Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.

Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Taylor & Francis.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into Practice*, 43(1), 68-79.

Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training of the management of school and home conflicts. *American Education Research Journal*, 32(4), 829-844.

Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein, & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.

Kadel, S., & Follman, J. (1993). *Reducing School Violence in Florida*. Hot Topics: Usable Research. Greensboro: Southeastern Regional Vision for Education.

Kilpatrick, J. (1997). Bullying pays! A survey of young offenders. In: Elliott, M. (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools*. London Pitman.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102–110.

Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Mendes, D.D., Mari, J.J., Singer, M., Barros, G.M., & Mello, A.F. (2009). Study Review of the Biological, Social and Environmental Factors Associated with Aggressive Behavior. *Brazilian Journal of Psychology*, 31(2), 77-85.

Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570.

Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors Associated with Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers and Principals. *Victims and Offenders*, 1, 255-288.

doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15564880600626163>.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.

Murray, C., & Murray, K. (2004). Child Level Correlates of Teacher–Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Science*, 41(7), 751-762.

Nansel, T.R., Overpeck, M.D., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P.C. (2001). Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

Newgent, R. A., Lounsbery, K. L., Keller, E. A., Baker, C. R., Cavell, T. A., & Boughfman, E. M. (2009). Differential Perceptions of Bullying in the Schools: A Comparison of Student, Parent, Teacher, School Counselor and Principal Reports. *Journal of School Counseling*, 7(38), 1–33.

O' Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31(6), 609- 622.

O' Moore M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behaviour*, 27(4), 269–83.

Olweus, D. (1973). Personality and Aggression. In J.K. Cole. & D.D. Jensen, (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp. 261-321). Lincoln, NE.: University of Nebraska Press.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε & Τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Ozdemir, S.M. (2012). An Investigation of Violence against Teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*. 39(1), 51-62.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 539-543.

Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(4), 176-182.

Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social Behavior and Peer Relationships of Victims, BullyVictims, and Bullies in Kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.

Rappaport, N., & Thomas, C. (2004). Recent Research Findings on Aggressive and Violent Behavior in Youth: Implications for Clinical Assessment and Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 35(4), 260-277.

Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: A comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419.

Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How*



*successful can interventions be?* (pp. 1-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Robers, S., Zhang, A., Morgan, R., & Musu-Gillette, L. (2015). Indicators of school crime and safety: 2014. Washington, DC: National Center of Educational Statistics, U.S. Department of Education and Bureau of Justice Statistics.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & VanAcker, R. (2006). They' re Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, 15(2), 175-204.

Roland, E. (2000). Bullying in School: Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 Years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.

Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-Reported Handling of Bullying among Junior High School Teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330-344.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294-302.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Schargel, F. P. (2013). *Dropout prevention fieldbook: Best practices from the field*. New York: Routledge.

Schellenberg, R., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional school counseling*, 10(5), 475-481.

Schwartz, D., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2013). The link between harsh home environments and negative academic trajectories is exacerbated by victimization in the elementary school peer group. *Developmental Psychology*, 49(2), 305- 316.

Sigfusdottir, I.D, Gudjonsson, G.H, & Sigurdsson, J.F. (2010). Bullying and Delinquency: The Mediating Role of Anger. *Personality and Individual Differences*, 48, 391-396.

- Skiba, R. J., & Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. *New Directions for Student Leadership*, 2001(92), 17-43.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P. K. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. *School bullying: Insights and Perspectives*, 1-19.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- Terry, B. L., & Gerber, S. (1997). *An Evaluation of a High School Peer Mediation Program*. Education Resources Information Center. US Department of Education: Eastern Washington University.
- Vaillancourt, T., Miller, J.L., Sylvana, J.F., Cote S., & Tremblay, R.E. (2007). Trajectories and Predictors of Indirect Aggression: Results from a Nationally Representative Longitudinal Study of Canadian Children Aged 2–10. *Aggressive Behavior*, 33, 316-326.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682.

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*, 78-88.

Wang C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention, *Theory into Practice, 52*(4), 296-302.

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον Εκφοβισμό στο Σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 66-95.

Αθανάσιου, Φ., Σταύρου, Λ., & Κωνσταντίνου, Μ. (2011). Ο ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της παιδικής επιθετικότητας. Αθήνα: 3ο Γενικό Λύκειο Ζωγράφου.

Αλεξανδρίδου, Β. (2017). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Αλεξίου, Σ. (2015). «Ο αποτελεσματικός ηγέτης» και η δράση του ως προς την κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής βίας. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος, (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (σελ.48-52). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Εκδόσεις GUTENBERG.

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

Ανθοπούλου, Α. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., Μπάμπαλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 36-45.

Βεργίδης, Δ., & Μωυσίδου, Ε. (2016). Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 5, 71-92.

Βράκα, Β.Α. (2017). *Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί και η Διαχείριση Κρίσεων που Προκύπτουν από Περιστατικά Σχολικής Βίας και Μαθητικής Παραβατικότητας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γαλανάκη, Ε. (2010, Μάιος). *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις*; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γαλανάκη, Ε. (2011). *Βέλτιστες πρακτικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα*. Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη. Τόμος Α' (σσ. 43-57). Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος – Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα, Γρηγόρης.

Γεωργαντά, Μ.Ν. (2012). Βία στα Σχολεία Έφερε η Οικονομική Κρίση. *Ελεύθερος Τύπος*, 17.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Γιοβαζολιάς, Α. (2007). Σχολικός Εκφοβισμός – Θυματοποίηση – Bullying. Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση. Διάλεξη στη σειρά Εργαστήρια Σεμινάρια και Διαλέξεις, ΣΣΝ.

Γρόσδος, Σ. (2020, Απρίλιος). *Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο Πρόληψη και Αντιμετώπιση*. Στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο 5 έως 7 Απριλίου 2019, Θεσσαλονίκη, Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Ζέρβα, Β. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καλαντζή- Αζίζη, Μ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καμπούρη, Μ. (2015). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών/παιδαγωγών προσχολικής αγωγής για τον σχολικό εκφοβισμό*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας.

Κάπαρη, Κ. Δ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κόκκορης, Χ. (2019). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Πέλλας σε θέματα σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κοντογιάννης, Μ. (2014, Ιούνιος). *Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση*. Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (20-22 Ιουνίου 2014) (σσ.650-662), Αθήνα, ΕΚΠΑ.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄*. (σελ.213-238). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπεζέ Λ., (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπισκετζή, Α. (2019). *Η διοικητική διαχείριση του Φαινομένου του Σχολικού εκφοβισμού στις Εκπαιδευτικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Ροδόπης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.

Μπογιατζόγλου Ν., Βίλλη Μ., & Γαλάνη Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψης του. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)* 7(2), 15-23.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2014α). Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον (Social Pedagogical Approaches to Bullying in the Greek School Environment), 1 st Scientific International Conference of European Anti-bullying Network (EAN) “Bullying and Cyber-bullying across Europe”. Athens, 11 - 13 June.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2014β). Η πρόληψη της βίας στα σχολεία: Μία συστημική προσέγγιση. 2ο Διεθνές Συνέδριο Συστημικής Ψυχοθεραπείας Κύπρου, Η βία ως μορφή σχέσης: πρόληψη, θεραπεία, εναλλακτικές προτάσεις. Συστημικό Ινστιτούτο Κύπρου & Κέντρο Ερευνών και Συστημικών Εφαρμογών Κύπρου. Λευκωσία, 29 – 30 Νοεμβρίου.

Μωυσίδου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2014). Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν. Στο: Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος, & Ε. Μωυσίδου (Επιμ.), *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σσ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Νικολόπουλος, Δ. (2007). Παροχή Ψυχολογικών Υπηρεσιών στο Σχολείο: Η «Υποβάθμιση» Συμβολή του Σχολικού Ψυχολόγου στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Ψυχολογία*. 14(1), 58-75.

Παπαγεωργιάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαδόπουλος, Ν., Κωνής, Α. Θ., & Αντωνίου Θ. (2015). *Η ευθύνη του Κράτους στην περίπτωση του (σχολικού) εκφοβισμού-bullying*. Ανάλυση από τη σκοπιά της ΕΣΔΑ και της Νομολογίας του ΕΔΔΑ. Ένθα 3<sup>ος</sup> 2015.

Παπακίτσου, Β. (2018). *Creating tools and promoting best practice in prevention of school related gender-based violence*. Σύμπλεξις.

Παπαλαζάρου (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Πατεράκη, Α., Χουντουμάδη, Α., & Χαντζή, Χ. (2000). Το φαινόμενο εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ν. Πετρόπουλος, & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση* (σσ.115-133). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α., Κατερέλος, Π., & Χαρίσης Κ. (2000). Αντικοινωνική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζη, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρουμπάνη, Ν. (2007). Διαμεσολάβηση συνομήλικων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία. *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενήλικων: Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας (163)*. Διαθέσιμο στο: [www.Humanrights-edu-cy.org](http://www.Humanrights-edu-cy.org).

Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σείριος-Κέντρα πρόληψης των εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, (2012). *Παρεμβάσεις στη σχολική κοινότητα – Ενδοσχολική βία παρατηρητήριο για το σχολικό εκφοβισμό*. Θεσσαλονίκη.

Σώκου, Κ. (2003). *Προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας ως πολιτική πρόληψης της βίας στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.

Ταμιχτσής, Ι. (2016). *Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών-μαθητριών γυμνασίων και λυκείων της*

Αθήνας: *Ο ρόλος του σχολείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υ.Α Φ.353. 1/324/105657/Δ1 ΦΕΚ Β 1340 2002. *Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Διευθυντών- Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εργαστηρίων*.

Φρόση, Λ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας Ιδεολογίες και Αντιστάσεις. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Δ. Σακκά, Δ. (Επιμ.). *Από την Εφηβεία στην Ενήλικη Ζωή. Μελέτες για τις Ταυτότητες Φύλου στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χηνάς, Π., & Χρυσοφίδης, Κ.,(2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ΕΠΕΑΕΚ. Έργο: Κοινωνικές Επιστήμες Ι.



## Παράρτημα

### Έντυπο συναίνεσης

#### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η συνέντευξη πραγματοποιείται στο πλαίσιο έρευνας εκπόνησης Διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**», του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων με τίτλο:

#### **ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Η έρευνα διεξάγεται από τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες **Μπέκα Αικατερίνη** του Κωνσταντίνου και **Σφυρά Ευτυχία** του Δημητρίου.

**Στόχος** είναι η διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές Γυμνασίου σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με ποιοτική μεθοδολογία και ειδικότερα με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων.

Στο πλαίσιο της έρευνας θα διασφαλιστούν η ανωνυμία και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, ενώ στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Επιπλέον επισημαίνεται ότι τα δεδομένα της μελέτης θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εντελώς **εθελοντική** και μπορεί να ανακληθεί ανά πάσα στιγμή από τον/την συμμετέχοντα/ουσα.

Για τους σκοπούς της πιστής καταγραφής των απόψεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία της συνέντευξης και της ορθής τήρησης της ερευνητικής μεθοδολογίας **θα χρησιμοποιηθεί καταγραφή της φωνής σας από συσκευή μαγνητοφώνου ή κινητό τηλέφωνο και για το λόγο αυτό ζητούμε τη συγκατάθεσή σας.**

**Λόγω των δύσκολων υγειονομικών συνθηκών του κορωνοϊού κατά την τρέχουσα περίοδο, καθώς είναι ιδιαίτερα ακατόρθωτο να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες δια ζώσης θα χρησιμοποιηθεί η εφαρμογή διαδικτυακής πλατφόρμας zoom η οποία δίνει τη δυνατότητα της εγγραφής φωνής με ή χωρίς τη χρήση video σε περίπτωση που ο/η συμμετέχων/ουσα δεν επιθυμεί να βιντεοσκοπείται. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.**

Επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μπορείτε να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση δεν επιθυμείτε.

Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τις ερευνήτριες .

**Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.**

**Ο συμμετέχων/συμμετέχουσα στη συνέντευξη:**

|               |  |          |  |
|---------------|--|----------|--|
| Όνοματεπώνυμο |  | Υπογραφή |  |
| Ημερομηνία    |  |          |  |