



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΙΩΙΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»
“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΡΤΕΜΙΣ ΕΛΕΝΗ ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ

Α.Μ. φοιτήτριας: 7981140222044

ΘΕΜΑ: «Αντιλήψεις και εμπειρίες σχολικών ψυχολόγων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΙΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2024

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν στη διαδρομή μου στο ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση». Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας κο Μπαμπάλη Θωμά και την κα Χριστοπούλου Αθηνά για την επιστημονική καθοδήγηση και αμέριστη εμπιστοσύνη και υπομονή τους.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο με σημαντικές αρνητικές συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχολικοί ψυχολόγοι σε συνεργασία με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα καλούνται να υλοποιήσουν παρεμβάσεις αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου, καθώς και να συνδράμουν στη εφαρμογή ενταξιακής κουλτούρας εντός σχολείου. Παρά ταύτα, όπως υποδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία, εξακολουθούν να υφίστανται ελλείψεις και κενά τόσο σε επίπεδο στοχευμένων παρεμβάσεων όσο και σε επίπεδο δημιουργίας μίας ενταξιακής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες. Με αφορμή αυτές τις διαπιστώσεις, η παρούσα μελέτη κατέγραψε και ανέλυσε τις αντιλήψεις για τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και τις αντίστοιχες εμπειρίες 11 σχολικών ψυχολόγων –μελών Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βασικός στόχος ήταν η κατανόηση των μεθόδων που εφαρμόζονται στην πράξη για την πρόληψη και διαχείριση του εκφοβισμού στα σχολεία, καθώς και η καταγραφή ελλείψεων ή συστηματικών προβλημάτων που παρουσιάζονται. Για να μελετηθούν τα ανωτέρω, διεξάχθηκαν συνεντεύξεις βασισμένες σε προεπιλεγμένες θεματικές ενότητες και ερωτήσεις με τα μέλη του δείγματος, οι οποίες αναλύθηκαν ποιοτικά αξιοποιώντας της μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα κεντρικά συμπεράσματα της ανάλυσης ήταν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι του δείγματος είναι επαρκώς καταρτισμένοι ως προς τα χαρακτηριστικά και τις εκφάνσεις του εκφοβισμού ανάμεσα σε παιδιά και είναι συνολικά θετικοί στο να συνδράμουν στην επίτευξη των ενταξιακών στόχων του σχολείου. Προς αυτή την κατεύθυνση εφαρμόζουν συχνά εξατομικευμένες ή συλλογικές παρεμβάσεις εντός σχολείου με σκοπό την πρόληψη και διαχείριση εκφοβιστικών συμπεριφορών αλλά και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας στο σύνολο της. Βασική πρόκληση για τους σχολικούς ψυχολόγους αποτελεί η έλλειψη κεντρικής καθοδήγησης ως προς την δράση τους, γεγονός που οδηγεί σε πρακτικές βασισμένες στην προσωπική δημιουργικότητα και πρωτοβουλία των ψυχολόγων. Ακόμα, το καθεστώς απασχόλησης, που βασίζεται στην κυκλική παρουσία τους σε πολλαπλά σχολεία ανά έτος, περιορίζει σημαντικά τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το κάθε σχολείο με αποτέλεσμα πολλές φορές να μειώνεται η επιδραστικότητα τους στην αντιμετώπιση ζητημάτων, όπως ο εκφοβισμός, που απαιτούν στενή παρατήρηση και κατανόηση της δυναμικής ανάμεσα στους μαθητές.

Λέξεις – Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, σχολικοί ψυχολόγοι, Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), ενταξιακή εκπαίδευση, ενταξιακή κουλτούρα

Abstract

School bullying is a widespread phenomenon with significant negative consequences for both victims and perpetrators. In the Greek education system, school psychologists, in collaboration with the rest of the school community, are called upon to implement interventions to deal with and prevent the phenomenon, as well as to help implement an inclusive culture within the school. However, according to the relevant literature, there are still deficiencies and gaps both at the level of targeted interventions and at the level of creating an inclusive culture in school units. Given the above, the present study recorded and analyzed the perceptions of school bullying as well as the experiences of 11 school psychologists - members of Interdisciplinary Support Committees (EDY) of primary education schools. The main objective was to understand the methods applied in practice for the prevention and management of bullying in schools, as well as the recording of deficiencies or systematic problems that occur. To study the above, interviews based on pre-selected themes and questions were conducted with the participants of the sample, which were qualitatively analyzed through thematic analysis. The key conclusions of the analysis were that the school psychologists in the sample are adequately trained in recognizing the characteristics and manifestations of bullying among children and are overall positive in helping to achieve the inclusivity goals of the school. In this direction, they often implement individualized or collective interventions within the school with the aim of preventing and managing bullying behaviors as well as raising awareness of the school community. A key challenge for school psychologists is the lack of central guidance regarding their actions, which leads to actions based on the psychologists' personal creativity and initiative. Furthermore, the employment regime, based on their cyclical presence in multiple schools per year, significantly limits the creation of trust and cooperation relationships with each school, with the result that their effectiveness in dealing with issues such as bullying, which require close cooperation, is often reduced. observing and understanding the dynamics between students.

Key words: school bullying, school psychologists, Interdisciplinary Support Committees (E.D.Y.), inclusive education, inclusive culture.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Κατάλογος Πινάκων.....	8
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης	10
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος.....	10
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	10
1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις	11
1.3.1 Ο ρόλος των ΚΕΔΑΣΥ & των Ε.Δ.Υ στο σύγχρονο Ενταξιακό σχολείο	11
1.3.2 Εκφοβισμός και επιθετικότητα.....	12
1.3.3 Συνέπειες εκφοβισμού.....	12
1.4 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της μελέτης	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εκφοβισμός και Ένταξη	17
2.1 Σχολικός Εκφοβισμός: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, αιτιολογικοί παράγοντες και παρεμβάσεις	17
2.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου	17
2.1.2 Επιπολασμός.....	19
2.1.3 Αιτιολογικές προσεγγίσεις για τον εκφοβισμό.....	20
2.1.4 Τα χαρακτηριστικά των εκφοβιστών.....	21
2.1.5 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων εκφοβισμού.....	22
2.1.6 Επιπτώσεις εκφοβισμού στα θύματα.....	23
2.1.7 Ανθεκτικότητα	24
2.1.8 Παρεμβάσεις.....	24
2.1.9 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού	27
2.1.10 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού	28
2.1.11 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων συμμαθητών (peer group)	29
2.1.12 Ο ρόλος της οικογένειας	31
2.2 Νομοθετικό πλαίσιο & εκπαιδευτική πολιτική για τον σχολικό εκφοβισμό.....	32
2.2.1 Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα σχετικά με τον εκφοβισμό.....	32
2.3 Ενταξιακή εκπαίδευση: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	34
2.3.1 Ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	34
2.3.2 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική	37
2.3.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	38
2.3.4 Από κοινού εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ...	39

2.4 Εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική για την ένταξη στην Ελλάδα.....	41
2.5 Δυσκολίες και ανοιχτά προβλήματα στην πορεία προς ένα ενταξιακό σχολείο	43
2.6 Η αλληλεπίδραση ενταξιακής κουλτούρας και σχολικού εκφοβισμού.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μεθοδολογία	45
3.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας.....	45
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	45
3.3 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης.....	46
3.4 Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο.....	46
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	46
3.6 Διεξαγωγή συνεντεύξεων.....	47
3.7 Στατιστικά στοιχεία δείγματος.....	48
3.8 Μέθοδος οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων.....	49
3.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Παρουσίαση ευρημάτων.....	51
4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	51
4.1.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού και οι μορφές του.	51
4.1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.	54
4.1.3 Διάκριση εκφοβισμού από άλλες μορφές βίας εντός σχολικού πλαισίου.	55
4.2 Παράγοντες που ευνοούν ή αναστέλλουν τον σχολικό εκφοβισμό	56
4.3 Η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης & η σχέση της με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	62
4.3.1 Ορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης	62
4.3.2 Σύνδεση ενταξιακής εκπαίδευσης και εκφοβισμού.....	64
4.3.3 Ενταξιακή κουλτούρα	65
4.4 Νομοθετικό πλαίσιο και εκφοβισμός.....	71
4.4.1 Γνώση της σχετική νομοθεσίας από τους σχολικούς ψυχολόγους	71
4.4.2 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου.....	73
4.4.3 Ο ρόλος της Ε.Δ.Υ.....	75
4.4.4 Θεσμικές δυνατότητες υποστήριξης θυμάτων και θυτών από τις Ε.Δ.Υ.....	77
4.5 Εμπειρίες των σχολικών ψυχολόγων από περιστατικά εκφοβισμού	79
4.5.1 Εμπειρίες από περιστατικά εκφοβισμού και διαχείριση	80
4.5.1.1 Χαρακτηριστικά περιστατικών	80
4.5.1.2 Διαχείριση	81
4.5.1.3 Συλλογή δεδομένων.....	82
4.5.2 Διάκριση περιστατικών βίας και εκφοβισμού	84
4.5.3 Συνεργασία με μέλη της Ε.Δ.Υ.....	86
4.5.4 Συνεργασία με μέλη της σχολικής κοινότητας	87
4.5.5 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων συμμαθητών.....	88

4.5.6 Εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών πρόληψης.....	90
4.5.7 Τρόποι καταγραφής περιστατικών.....	92
4.5.8 Παραπομπή σε εξωτερικούς φορείς για παιδιά με επιθετική συμπεριφορά.....	94
4.5.9 Ο ρόλος της οικογένειας και προσπάθειες συνεργασίας.....	96
4.6 Κριτική και προτάσεις.....	97
4.6.1 Δυσκολίες για τους σχολικούς ψυχολόγους και τις Ε.Δ.Υ. στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού.....	97
4.6.2 Προτάσεις.....	99
4.6.2.1 Προτάσεις για τη βελτίωση διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού.....	99
4.6.2.2 Προτάσεις για την επιμόρφωση.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ανάλυση ευρημάτων.....	102
5.1 Συζήτηση.....	102
5.1.1 Αντιλήψεις για τον εκφοβισμό.....	102
5.1.2 Αντιλήψεις για την ενταξιακή κουλτούρα ως μέσο αντιμετώπισης του εκφοβισμού.....	105
5.1.3 Διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.....	107
5.1.4 Προβλήματα και προτάσεις.....	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα & μελλοντικές κατευθύνσεις.....	115
6.1 Συμπεράσματα.....	115
6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1.1: Στοιχεία ορισμού σχολικού εκφοβισμού.	53
Πίνακας 4.1.2: Μορφές σχολικού εκφοβισμού.	54
Πίνακας 4.2.1: Παράγοντες που ευνοούν τον εκφοβισμό.	59
Πίνακας 4.2.2: Παράγοντες που αναστέλλουν τον εκφοβισμό.	62
Πίνακας 4.3.1: Χαρακτηριστικά ενταξιακής εκπαίδευσης.	63
Πίνακας 4.3.2: Χαρακτηριστικά ενταξιακής κουλτούρας.	67
Πίνακας 4.3.3: Επίδραση ενταξιακής κουλτούρας στην εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς.	69
Πίνακας 4.3.4: Ενταξιακές δράσεις αντιστάθμισης συνεπειών στο θύμα.	71
Πίνακας 4.4.1: Γνώση νομοθεσίας εκφοβισμού και ένταξης.	72
Πίνακας 4.4.2: Στοιχεία του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.	75
Πίνακας 4.4.3: Στοιχεία του ρόλου της Ε.Δ.Υ. στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.	77
Πίνακας 4.5.1: Χαρακτηριστικά αναφερόμενων περιστατικών εκφοβισμού που οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να διαχειριστούν.	81
Πίνακας 4.5.2: Τρόποι διαχείρισης των περιστατικών εκφοβισμού που οι συμμετέχουσες ανέφεραν.	82
Πίνακας 4.5.3: Πηγές συλλογής πληροφοριών για τα περιστατικά εκφοβισμού.	83
Πίνακας 4.5.4: Τρόποι διάκρισης επιθετικότητας και εκφοβισμού.	85
Πίνακας 4.5.5: Συνεργασία με τη σχολική κοινότητα.	88
Πίνακας 4.5.6: Δράσεις ευαισθητοποίησης παρατηρητών.	90
Πίνακας 4.5.7: Ενταξιακές πρακτικές πρόληψης για ευάλωτους στον εκφοβισμό μαθητές	91
Πίνακας 4.5.8: Τρόποι καταγραφής περιστατικών.	92
Πίνακας 4.5.9: Στάση ψυχολόγων απέναντι στην ύπαρξη ενός συστήματος καταγραφής περιστατικών.	94
Πίνακας 4.5.10: Ενδείξεις παραπομπής σε εξωτερικούς φορείς	95
Πίνακας 4.5.11: Συνεργασία και εμπλοκή οικογένειας σχετικά με περιστατικά εκφοβισμού.	96
Πίνακας 4.6.1: Δυσκολίες στην αντιμετώπιση εκφοβισμού από σχολικούς ψυχολόγους	99
Πίνακας 4.6.2: Προτάσεις βελτίωσης της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού	99
Πίνακας 4.6.3: Προτάσεις για επιμόρφωση	102

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες σχολικών ψυχολόγων, μελών της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών για την αντιμετώπισή του. Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια, στα οποία παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, η ερευνητική μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει τις βασικές έννοιες που πραγματεύεται η μελέτη, συγκεκριμένα, τον εκφοβισμό και την ένταξη, καθώς και τους βασικούς στόχους και τη σημαντικότητα της παρούσας εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται αναλυτικά η υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις διάφορες πτυχές του σχολικού εκφοβισμού και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρουσιάζεται η σχετική ελληνική νομοθεσία που αφορά την πρόληψη και αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας στα σχολεία, καθώς και την εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας μέσω ημιδομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε και τα χαρακτηριστικά του δείγματος σχολικών ψυχολόγων που συμμετείχε στην έρευνα.

Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης των απαντήσεων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιέχει την συζήτηση και ανάλυση των ευρημάτων, καθώς και τη σύγκριση τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα και προτείνονται πιθανές μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Στο πλαίσιο της ενταξιακής οπτικής, δηλαδή της συστημικής προσπάθειας άρσης των εμποδίων στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα κρίσιμο και επιδραστικό φαινόμενο που η σχολική κοινότητα με τη συνδρομή του σχολικού ψυχολόγου καλείται να αντιμετωπίσει. Έρευνες έχουν υποδείξει ότι το εν λόγω φαινόμενο διακρίνεται σαφώς από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Gladden et al., 2014) και δύναται να επιφέρει σοβαρότερες ψυχολογικές επιπτώσεις στα θύματα (Hunter et al., 2007). Στην Ελλάδα, η εισαγωγή των Ε.Δ.Υ. (πρώην Ε.Δ.Ε.Α.Υ) στις σχολικές μονάδες αποτελεί μία σχετικά πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση, καθώς αρχικά η λειτουργία τους καθορίστηκε από το άρθρο 39 παρ. 4 Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-01-2013) και η τελευταία μεταρρύθμιση του τρόπου λειτουργίας αυτών των δομών ορίζεται από τον Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α/3-8-2021). Με αυτό τον τρόπο, η τοποθέτηση ειδικών ψυχικής υγείας που συνεργάζονται με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό καθιστά δυνατή την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και τον σχεδιασμό δράσεων για την πρόληψη του. Επίσης, στην ίδια κατεύθυνση οι σχολικοί ψυχολόγοι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής.

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή και ανάλυση των αντιλήψεων και απόψεων των σχολικών ψυχολόγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, οι διαστάσεις του φαινομένου που εξετάζονται είναι ο εννοιολογικός προσδιορισμός του, η διάκριση του από άλλες συμπεριφορικές δυσκολίες, και οι παράγοντες που εντείνουν ή αναστέλλουν τον επιπολασμό του. Επιπλέον, καταγράφονται οι πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης που εφαρμόζονται, τα προβλήματα που προκύπτουν και προτάσεις για βελτίωση της διαχείρισης του φαινομένου εντός σχολικού πλαισίου.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή της νοηματοδότησης των υποκειμένων του δείγματος στην έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αντίληψης τους ως προς το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής ενταξιακών πολιτικών στη Ελλάδα. Ακόμα, εξετάζονται οι αντιλήψεις

σχετικά με τη σύνδεση πραγμάτωσης του ενταξιακού στόχου και της καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού.

1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

1.3.1 Ο ρόλος των ΚΕΔΑΣΥ & των Ε.Δ.Υ στο σύγχρονο Ενταξιακό σχολείο

Η κεντρική ιδέα του ενταξιακού σχολείου είναι ότι όλοι, ανεξαρτήτως φυλετικών, κοινωνικών ή οικονομικών χαρακτηριστικών και κατάστασης σωματικής ή ψυχικής υγείας, έχουν δικαίωμα στην ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι ενταξιακές πολιτικές στην εκπαίδευση αποσκοπούν στο να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στα ίδια σχολεία και στις ίδιες τάξεις (UNICEF, 2019), απαλείφοντας κάθε διαδικασία που τα διαχωρίζει ή διακρίνει. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Barton (όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012, σελ.17) «η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχόμενη δύσκολη διαδικασία που έχει στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα αποσκοπεί στον προσδιορισμό, την πρόκληση και την αλλαγή των παραδοχών και πρακτικών κάθε μορφής αποκλεισμού». Στην Ελλάδα, η παραπάνω προσέγγιση επιχειρείται να υλοποιηθεί με μία σειρά θεσμών και υποστηρικτικών πλαισίων. Πιο χαρακτηριστικά, από τα εν λόγω υποστηρικτικά πλαίσια είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), καθώς και οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α/3-8-2021), τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ έχουν ως ρόλο «την υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου». Οι Ε.Δ.Υ, από την άλλη, σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α/3-8-2021) λειτουργούν στη σχολική μονάδα και έχουν ως σκοπό «την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών, συμβουλευτικής και υποστήριξης και η λειτουργία τους στηρίζεται στις πρακτικές που επιτάσσουν η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (Ν. 2101/1992, ΦΕΚ Τ.Α' 192/Α/2-12-192) και η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ Τ.Α' 88/11-4-2012)».

Υπό το ανωτέρω σκεπτικό, οι Ε.Δ.Υ στηρίζουν και προωθούν την ιδέα της ένταξης/συμπερίληψης όλων των μαθητών μέσω διεπιστημονικής συνεργασίας. Ειδικότερα, οι επαγγελματίες που την απαρτίζουν, ο καθένας με τον δικό του ρόλο, αλληλοεπιδρώντας με κάθε παιδί που αντιμετωπίζει ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, επιδιώκουν να εντοπίσουν τις αιτίες

εκδήλωσης των παρατηρούμενων συμπεριφορών, να εκτιμήσουν τις επιπτώσεις αυτών πάνω στο παιδί ή τους άλλους και να προτείνουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό να εξομαλυνθούν οι δυσκολίες συμπερίληψης του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δύνανται επίσης να σχεδιάσουν παρεμβάσεις σε ομαδικό επίπεδο που να προάγουν τις αρχές της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Εξάλλου, οι παραπάνω παρεμβάσεις μπορούν να αφορούν και ολόκληρο τον σχολικό περίγυρο ενός παιδιού με σκοπό όχι μόνο την ατομική υποστήριξη, αλλά και την προσαρμογή και βελτίωση του περιβάλλοντος του (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015). Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α/3-8-2021) (άρθρο 17), στο οποίο αναλύεται το καθηκοντολόγιο των Ε.Δ.Υ., η ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων για την ένταξη των μαθητών στη σχολική μονάδα φοίτησής τους αναφέρεται ως ένας από τους βασικούς άξονες λειτουργίας τους.

1.3.2 Εκφοβισμός και επιθετικότητα

Ο όρος εκφοβισμός περιγράφει τη σκόπιμη, απρόκλητη και διαρκή επιθετική συμπεριφορά από πλευράς του θύτη προς ένα άλλο άτομο, εκμεταλλευόμενος και κάποια ξεκάθαρη ανισορροπία δύναμης σε κοινωνικό ή σωματικό επίπεδο (Gladden et al., 2014). Μελέτες που κατέγραψαν τον επιπολασμό του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, αναφέρουν ότι το 20% των παιδιών, ανεξαρτήτως τάξης, έχουν βρεθεί στη θέση του θύματος (Limber, 2002), ενώ το 1 στα 3 παιδιά έχει υπάρξει θύμα, θύτης ή και τα δύο (Nansel et al., 2001). Κατά συνέπεια, η συχνότητα του φαινομένου το καθιστά ένα ευρέως εμφανιζόμενο πρόβλημα για την διεπιστημονική ομάδα του σχολείου. Επιπλέον, το γεγονός ότι ένα παιδί δέχεται ή επιδεικνύει εκφοβιστική συμπεριφορά, ευρισκόμενο σε κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, εγείρει σοβαρούς κινδύνους όχι μόνο για την ψυχολογική του υγεία κατά την ανήλικη, αλλά και την ενήλικη ζωή του. Τέλος, η οικονομική ανισότητα έχει φανεί πως αποτελεί παράγοντα αυξημένης πιθανότητας έκθεσης σε εκφοβισμό (Due et al., 2009), φανερώνοντας ότι το φαινόμενο, εκτός από συχνό, μπορεί να επιβαρύνει δυσανάλογα συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

1.3.3 Συνέπειες εκφοβισμού

Οι συνέπειες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς τόσο στο θύμα όσο και τον θύτη έχουν μελετηθεί εκτενώς στην βιβλιογραφία. Ειδικότερα, έχει καταγραφεί ότι οποιαδήποτε εμπλοκή με περιστατικά εκφοβισμού συσχετίστηκε με επιβάρυνση ψυχικής υγείας ή και αυτοκτονικό ιδεασμό (Holt et al., 2015). Ταυτόχρονα έχει φανεί πως ο εκφοβισμός μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των εμπλεκόμενων. Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα έχουν αυξημένη πιθανότητα για διάφορες ψυχικές διαταραχές όπως

αγοραφοβία, γενικευμένο άγχος, διαταραχή πανικού, κατάθλιψη, ενώ οι θύτες για αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας (Copeland et al., 2013). Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους θύτες, ο εκφοβισμός έχει συσχετιστεί και με άλλα μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα, όπως η βίαιη συμπεριφορά (Ttofi et al., 2012) και η χρήση ναρκωτικών (Ttofi et al., 2016).

1.4 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της μελέτης

Η πρόσληψη και τοποθέτηση ψυχολόγων στα σχολεία στα πλαίσια των Ε.Δ.Υ. είναι μία πρόσφατη και εξελισσόμενη μεταρρύθμιση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που τοποθετεί ειδικούς ψυχικής υγείας σε μία νευραλγική θέση με άμεση επαφή με τον μαθητικό πληθυσμό και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του θεσμού, κρίνεται εποικοδομητική η καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων των σχολικών ψυχολόγων σχετικά με τη δράση τους για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα, η παρούσα εργασία επιδιώκει να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις και εμπειρίες των ψυχολόγων, εστιάζοντας σε ένα ευρέως διαδεδομένο και επιβλαβές για την ψυχική υγεία των μαθητών φαινόμενο, τον σχολικό εκφοβισμό. Η καταγραφή των μεθόδων ανίχνευσης του εκφοβισμού, καθώς και των τρόπων διαχείρισης του από τους σχολικούς ψυχολόγους μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση προς περιφερειακούς του σχολείου φορείς (Υπουργείο Παιδείας, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ κλπ) με σκοπό τη βελτίωση της καθοδήγησης των ψυχολόγων, την ελαχιστοποίηση των συνεπειών στα εμπλεκόμενα παιδιά και την ενίσχυση της πρόληψης. Τέλος, η παρούσα εργασία εξετάζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενταξιακή κουλτούρα εντός σχολείου και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, μέσα από τις δράσεις και αποφάσεις των σχολικών ψυχολόγων σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η παραπάνω αλληλεπίδραση στηρίζεται στην υπόθεση πως η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και η διάδοση της αποδοχής της διαφορετικότητας εντός της σχολικής κοινότητας μπορεί να περιορίσει την επέκταση φαινομένων που στηρίζονται στην ανισορροπία δύναμης και την επιθετικότητα, όπως ο εκφοβισμός.

Παρόμοια μελέτη εστιασμένη στους σχολικούς ψυχολόγους εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικεντρωμένη στον σχολικό εκφοβισμό και τις ενταξιακές πρακτικές αντιμετώπισης του, δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια περιγράφονται έρευνες της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που έχουν άμεση συνάφεια με την παρούσα εργασία εστιάζοντας στις απόψεις εκπαιδευτικού

προσωπικού (δασκάλων, κοινωνικών λειτουργών, σχολικών ψυχολόγων) σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό ή την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Συγκεκριμένα, συνοψίζονται τα κεντρικά τους συμπεράσματα, καθώς και τονίζονται οι βασικές διαφορές τους με το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, η διεθνής βιβλιογραφία, περιλαμβάνει αρκετές έρευνες που έχουν καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών, σχολικών ψυχολόγων και συμβούλων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι Bauman και Del Rio (2005) συνέλεξαν δείγμα εκπαιδευόμενων δασκάλων σε σχολεία των ΗΠΑ, και μόλις το 6% ανέφερε τη διάσταση της συστηματικότητας της επιθετικής συμπεριφοράς για τον χαρακτηρισμό της ως εκφοβισμό. Επίσης αναφέρθηκε συχνά η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του φαινομένου. Αντίστοιχα, ο Boulton, (1997), συμπέρανε ότι δάσκαλοι έδειχναν φθίνουσα συμπάθεια προς τα θύματα με την αύξηση των χρόνων εμπειρίας τους, καθώς και έλλειψη αυτοπεποίθησης στην διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού με το 87% να θεωρεί πως χρειάζεται περισσότερη εκπαίδευση. Ακόμα, οι Uzunboyu et al. (2017) διεξήγαγαν ποιοτική μελέτη αναλύοντας συνεντεύξεις με 25 σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι δήλωσαν ότι τα κύρια είδη εκφοβισμού που παρατηρούν στα σχολεία είναι ο λεκτικός και σωματικός, και πρότειναν ομαδικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια και αυξημένη συνεργασία οικογένειας - σχολείου. Οι παραπάνω έρευνες καταγράφουν αντιλήψεις και εμπειρίες δασκάλων, ενώ η παρούσα έρευνα εστιάζει στους σχολικούς ψυχολόγους που αποτελούν εξειδικευμένο προσωπικό που διαχειρίζεται κοινωνικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και η μελέτη του Akar (2017) όπου με δείγμα 15 ψυχολόγων που εργάζονταν σε σχολεία στην Τουρκία καταγράφηκαν οι απόψεις σχετικά με τις αιτίες του διαδικτυακού εκφοβισμού. Οι απόψεις των ψυχολόγων συνέκλιναν στο ότι τα περιστατικά οφείλονται σε χαρακτηριστικά των θυτών, όπως η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος τους, όπως η έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και την οικογένεια. Η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται μόνο στο διαδικτυακό εκφοβισμό και ούτε αποκλειστικά στις αιτίες του, αλλά μελετά ανοικτά όλες τις εκφάνσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς, καθώς και πρακτικές που εφαρμόζονται στην πράξη από τους σχολικούς ψυχολόγους για την αντιμετώπιση της.

Ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην πράξη, η έρευνα των Sherer και Nickerson (2010), σε δείγμα 213 σχολικών ψυχολόγων που εργάζονταν σε σχολεία των ΗΠΑ κατέγραψε, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, ότι για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού υιοθετούνται κυρίως πειθαρχικές ενέργειες προς τους θύτες, καθώς και αύξηση

της επίβλεψης των μαθητών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η υλοποίηση παρεμβάσεων με σκοπό την κινητοποίηση της ομάδας συνομήλικων ήταν σπάνια. Αντίστοιχη μελέτη, έχει διεξαχθεί από τους Lund και et al. (2012) με δείγμα 560 σχολικών ψυχολόγων και συμβούλων και βασικό εργαλείο μέτρησης ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις παρεμβάσεις και την επιμόρφωση τους σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Τα κύρια συμπεράσματα ήταν ότι η επιμόρφωση που έλαβαν οι συμμετέχοντες για τη διαχείριση του εκφοβισμού ήταν περιορισμένης διάρκειας και οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται σπάνια είναι δοκιμασμένες, ώστε να αξιολογηθεί η επιδραστικότητα τους. Η βασική διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις μελέτες και την παρούσα εργασία είναι η χρήση συνεντεύξεων και ποιοτικής ανάλυσης επιτρέποντας πιο ελεύθερη έκφραση των απόψεων των συμμετεχόντων. Επίσης η παρούσα εργασία πρωτοτυπεί στο ότι εξετάζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα την ενταξιακή εκπαίδευση και το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Οι μελέτες που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκπαίδευσης έχουν καταγράψει τις απόψεις ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σχετικά με το ρόλο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) στην υλοποίηση ενταξιακών στόχων χωρίς όμως να εξετάσουν συγκεκριμένα την εφαρμογή τους στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Μαλκόπουλος, 2020; Τσοκανά, 2019). Βασικό τους συμπέρασμα είναι ότι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί συχνά επηρεάζονται σημαντικά από το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δεν λαμβάνουν υπόψη την ενταξιακή στόχευση του θεσμού των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης.

Επιπλέον αρκετές μελέτες έχουν καταγράψει τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τον εκφοβισμό. Οι Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων σε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπέραναν ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του εκφοβισμού τείνουν να υποτιμούν την έκταση του φαινομένου στα σχολεία που οι ίδιοι εργάζονται. Με βάση την ίδια μελέτη, οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν κύριους υπεύθυνους τους γονείς των θυτών και τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τους για τη διαχείριση του φαινομένου. Αντίστοιχα, οι Παπαλαζάρου και Αθανασιάδου (2016) μελέτησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών γυμνασίου σχετικά με τις αιτίες σχολικού εκφοβισμού και το ρόλο τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου, καταλήγοντας ξανά στο ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες πρωτίστως στους γονείς και αναγνωρίζουν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των ίδιων ή/και την ανάγκη παρουσίας άλλων ειδικών στο σχολείο με σκοπό την διαχείριση του φαινομένου. Ακόμα, καταλήγουν στο ότι οι

παρεμβάσεις που επιλέγονται είναι κυρίως πειθαρχικές ενέργειες απέναντι στους θύτες περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τον εκφοβισμό αποτέλεσε εύρημα και της μεταγενέστερης μελέτης των Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλου (2019), που κατέγραψε μέσω ποιοτικών μεθόδων απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εκφοβισμός και Ένταξη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί των βασικών εννοιών που σχετίζονται με τον εκφοβισμό και, ειδικότερα, τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς και η βιβλιογραφία σχετικά με τον επιπολασμό του, τις πιθανές αιτίες και συνέπειες του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι έννοιες της ένταξης και της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και η νομοθεσία που αφορά την εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία.

2.1 Σχολικός Εκφοβισμός: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, αιτιολογικοί παράγοντες και παρεμβάσεις

2.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου

Μία ευρύτερη, διακριτή από τον εκφοβισμό έννοια, η επιθετικότητα, ορίζεται ως «κάθε συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται κατά ενός άλλου ατόμου, με άμεση πρόθεση την πρόκληση βλάβης» (Μακρή-Μπότσαρη, 2010, σ. 106). Αντίστοιχα, ως εκφοβισμός έχει οριστεί η σκόπιμη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση ή επιθετική συμπεριφορά, η οποία βασίζεται στην ανισορροπία δύναμης (Olweus, 1999). Επιπρόσθετα, ο Greene (2000) προσδιορίζει ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι απρόκλητη από μέρους του θύματος και ασκείται εντός οικείων κοινωνικών ομάδων.

Ο διαχωρισμός του εκφοβισμού από την γενικότερη επιθετικότητα έγκειται στην συστηματικότητα του και την ασυμμετρία δύναμης. Το θύμα συνήθως δεν μπορεί να αντιδράσει αποτελεσματικά στον εκφοβισμό λόγω αυτής της ανισορροπίας (ασυμμετρίας) είτε ως προς τη φυσική δύναμη είτε ως προς την κοινωνική θέση εντός του σχολείου είτε λόγω του ότι το άτομο που το εκφοβίζει ανήκει στην πλειονοτική ομάδα (Vallaincourt et al., 2010). Η διάκριση του εκφοβισμού από την επιθετική συμπεριφορά βασίζεται και στην ύπαρξη στρατηγικά προμελετημένης επιθετικής συμπεριφοράς, με σκοπό την αύξηση της κοινωνικής υπεροχής από την μεριά του θύτη (Olthof et al., 2011).

Η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να ταξινομηθεί σε σωματικό εκφοβισμό (σπρωξίματα, φτύσιμο, χτυπήματα, κλοτσιές, γροθιές), λεκτικό εκφοβισμό μέσω προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας (απειλές, χλευασμοί, προσβολές, βρισιές), σχεσιακό εκφοβισμό (προσβολή φήμης, χειραγωγήση στενών σχέσεων) και τον συμπεριφορικό (ζημιά ή καταστροφή της προσωπικής ιδιοκτησίας του παιδιού) (Gladden et al., 2014). Η έννοια του σχεσιακού εκφοβισμού δεν είχε συμπεριληφθεί στις αρχικές προσπάθειες ορισμού του φαινομένου, αλλά έγινε αντικείμενο ερευνών μεταγενέστερα (Smith, 2004). Στην πρόσφατη βιβλιογραφία συνεπώς, λαμβανομένης υπόψη και της εξέλιξης των νέων τεχνολογιών, ο

άμεσος σχεσιακός εκφοβισμός περιλαμβάνει την απομόνωση του θύματος και την εμφανή αδιαφορία προς αυτό, ενώ ο έμμεσος σχεσιακός εκφοβισμός περιλαμβάνει τη δημόσια συγγραφή υποτιμητικών σχολίων ή την ανάρτηση ντροπιαστικών εικόνων σε φυσικό ή ηλεκτρονικό χώρο χωρίς την άδεια ή τη γνώση του θύματος (Gladden et al., 2014).

Η μετάβαση σημαντικού μέρους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε ψηφιακά μέσα, οδήγησε σε μεταφορά των εκφοβιστικών συμπεριφορών στο διαδίκτυο. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός ορίζεται από τον Mason (2008) ως «ένα άτομο ή μια ομάδα που χρησιμοποιεί εσκεμμένα πληροφορίες και επικοινωνίες που περιλαμβάνουν ηλεκτρονικές τεχνολογίες για να διευκολύνει τη σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση ή απειλή σε άλλο άτομο ή ομάδα, στέλνοντας ή δημοσιεύοντας σκληρό κείμενο και /ή γραφικά με χρήση τεχνολογικών μέσων». Με βάση τους Baroncelli και Ciucci (2014), οι μαθητές που εκφοβίζουν στο διαδίκτυο είναι επίσης πιθανόν να έχουν εμπλακεί και σε εκφοβισμό διά ζώσης. Η διαδικτυακή έκφραση των εκφοβιστικών συμπεριφορών μπορεί ευκολότερα να περάσει απαρατήρητη από τους γονείς ή άλλους ενήλικες, σε σχέση με άλλες μορφές εκφοβισμού (Baas et al., 2013). Εκτός της δυσκολίας τρίτων προσώπων να αντιληφθούν το διαδικτυακό εκφοβισμό, η δυνατότητα του θύτη να κρύψει την ταυτότητα του, καθιστά ιδιαίτερα τραυματική την εμπειρία για το θύμα, καθώς ενδέχεται να αδυνατεί να εντοπίσει ποιος ή ποιοι τον εκφοβίζουν (Beale & Hall, 2007).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και περιγραφή περιστατικών εκφοβισμού διαδραματίζουν και άτομα εκτός των βασικών θυτών και των θυμάτων (Salmivalli, 2010). Τέτοια άτομα μπορεί να είναι άτομα που περιστοιχίζουν τους θύτες ή τα θύματα (στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού πρόκειται κυρίως για παιδιά στο σχολικό περιβάλλον) και με βάση τον Olweus (2001) συγκροτούν τον «κύκλο εκφοβισμού» (bullying circle). Οι παριστάμενοι στα περιστατικά διακρίνονται με βάση την στάση και συμπεριφορά τους σε βοηθούς, ενισχυτές, παθητικούς θεατές και προασπιστές (Μακρή-Μπότσαρη, 2010, σ. 179). Ακόμα και η παθητική στάση δεν έχει ουδέτερο αντίκτυπο στο περιστατικό, γιατί δημιουργεί θετική ανατροφοδότηση προς τον θύτη, ο οποίος δεν βλέπει αρνητικές αντιδράσεις ως αποτέλεσμα των πράξεων του (Μακρή-Μπότσαρη, 2010, σ. 179). Χαρακτηριστικά, έχει φανεί ότι η θετική αντιμετώπιση του θύτη από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης συνδέεται με αυξημένη συχνότητα εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Kärnä et al., 2008).

2.1.2 Επιπολασμός

Ποικίλες έρευνες προσπάθησαν να αναδείξουν την έκταση του φαινομένου. Ενδεικτικά, με βάση την μελέτη των Smith et al. (1999), φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εντοπίστηκαν σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες καθώς και στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Ιαπωνία και την Νέα Ζηλανδία αλλά και στο αναπτυσσόμενο κόσμο. Ειδικότερα στις ΗΠΑ, έχει εκτιμηθεί ότι το 19% των μαθητών δημοτικού έχουν αντιμετωπίσει εκφοβισμό (Pellegrini et al., 2001). Παράλληλα, με βάση έρευνα του ΠΟΥ με δείγμα 34 χωρών (Craig & Harel, 2001), το ποσοστό των παιδιών σε ηλικίες μεταξύ 11 και 13 ετών, που έχουν εμπλακεί σε εκφοβισμό άλλων ατόμων βρέθηκε κατά μέσο όρο στο 11%, παρουσιάζοντας όμως σημαντική διακύμανση ανά χώρα, ανά ηλικιακή ομάδα και φύλο. Ειδικότερα, για παράδειγμα, το ποσοστό εκφοβισμού κυμαίνεται μεταξύ 17% και 71% για παιδιά 13 ετών, ενώ είναι σημαντικά χαμηλότερο για παιδιά 11 ετών (μεταξύ 9% και 54%). Με βάση την ίδια έρευνα, τα κορίτσια ήταν λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν εκφοβιστική συμπεριφορά σε σχέση με τα συνομήλικα αγόρια. Παρομοίως, μία πιο πρόσφατη έρευνα του ΠΟΥ (Currie et al., 2012), σε παιδιά 10, 13 και 15 ετών από 43 χώρες, εκτίμησε πως το ποσοστό των παιδιών που έχουν δεχθεί εκφοβισμό κυμαινόταν από 2 έως 32%. Επιπρόσθετα, η μεταανάλυση των Modecki et al. (2014) υπολόγισε πως κατά μέσο όρο το 35% των νέων, ηλικίας 12-18 ετών, έχει εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε από την μεριά του θύτη είτε του θύματος.

Με βάση τους ορισμούς, που παρατέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, μεταξύ των κινήτρων του θύτη είναι και η απόκτηση κοινωνικής επιρροής. Η κοινωνική θέση και επιρροή λαμβάνει αυξανόμενη σημασία για παιδιά, που προσεγγίζουν ή βρίσκονται στην εφηβεία (LaFontana & Cillessen, 2009), γεγονός που συνάδει με ευρήματα που εντοπίζουν την κύρια αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού στο στάδιο μετάβασης των παιδιών στην εφηβεία (Salmivalli & Peets, 2009). Τα περιστατικά εκφοβισμού καταγράφουν αυξητική τάση κατά την παιδική ηλικία και κορυφώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ακολουθώντας στη συνέχεια πτωτική πορεία (Μακρή-Μπότσαρη, 2010, σ. 168).

Επιπλέον, με βάση την έρευνα των Vaillancourt et al. (2010) σε δείγμα 16.799 μαθητών, το 12% ανέφερε ότι έχει δεχθεί σωματικό εκφοβισμό, ενώ το 51% και 37% ανέφεραν λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό, αντίστοιχα. Κάποιες έρευνες έχουν αναδείξει διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού ανάλογα με το φύλο, με τα κορίτσια να ασκούν πιο συχνά λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό (DeVoe & Bauer, 2011;

Vaillancourt et al., 2010), ενώ τα αγόρια έχει φανεί πως ασκούν σωματικό εκφοβισμό συχνότερα από τα κορίτσια (Cook et al., 2010).

2.1.3 Αιτιολογικές προσεγγίσεις για τον εκφοβισμό

Η εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς συνδέεται με ατομικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το άτομο. Για αυτό τον λόγο δεν υπάρχει μία ερμηνευτική προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κατανοηθεί σε τι οφείλεται ο εκφοβισμός αλλά πολλαπλές (Papalazarou & Athanasiadou, 2015). Η ανασκόπηση των Τραυλού και Δουμά (2012), κατέληξε στο ότι η διερεύνηση των αιτιών του φαινομένου μπορεί να βασιστεί στις εξής προσεγγίσεις:

- 1) αναπτυξιακές, που βασίζονται στην ηλικία του παιδιού, τις ανάγκες του σε αυτή την ηλικία και την ποιότητα των σχέσεων του εντός της οικογένειας,
- 2) εξελικτικές, που εστιάζουν στην επίτευξη κάποιου στόχου (π.χ. κοινωνικής θέσης εντός της ομάδας συνομήλικων) μέσω της συμπεριφοράς,
- 3) κοινωνικο-γνωστικές, που εξετάζουν την εκφοβιστική ή επιθετική συμπεριφορά σαν αποτέλεσμα μάθησης και ενίσχυσης κάποιων προτύπων συμπεριφοράς μέσω παρατήρησης,
- 4) προσεγγίσεις επικεντρωμένες σε κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές μεταξύ ομάδων,
- 5) προσεγγίσεις που αιτιολογούν την εκφοβιστική συμπεριφορά στην ντροπή ή την ανάγκη επανόρθωσης από το θύτη για συμπεριφορές που δέχθηκε ο ίδιος,
- 6) κοινωνικο-οικολογικές, που εξετάζουν τον εκφοβισμό σαν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με διάφορα κοινωνικά συστήματα όπως η ομάδα συμμαθητών/φίλων, η οικογένεια, το σχολείο ή το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Με βάση την ταξινόμηση του Rigby (2004), εστιάζοντας περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να προστεθεί και ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα πίεσης από την ομάδα συνομήλικων συμμαθητών. Οι παραπάνω αιτιολογικές προσεγγίσεις εξετάζουν το τον εκφοβισμό ως ένα πολυκλιμακούμενο φαινόμενο, που μπορεί να αναλυθεί τόσο σε επίπεδο των χαρακτηριστικών του θύματος ή του θύτη όσο και ως προς τη δυναμική που αναπτύσσεται εντός της ομάδας συνομήλικων ή και εντός του σχολείου. Στη συνέχεια, θα παρουσιασθεί η βιβλιογραφία σχετικά τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον εκφοβισμό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

2.1.4 Τα χαρακτηριστικά των εκφοβιστών

Οι καταγραφές των τυπικών χαρακτηριστικών ατόμων που ασκούν εκφοβισμό συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Crick & Dodge, 1999; Randall, 1997) και γενικότερα με προσωπικότητα με αυξημένη ροπή προς την επιθετικότητα (Olweus, 1978). Η συγκεκριμένη σχολή κατανόησης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς την αποδίδει στην ύπαρξη κοινωνικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών ελλειμμάτων, τα οποία γενούν αυξημένη επιθετικότητα. Σε επίπεδο εμπειρικών μελετών, η χαμηλή ενσυναίσθηση έχει συσχετισθεί με την άσκηση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Van Noorden et al., 2016). Ταυτόχρονα, έχει καταγραφεί από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας από τους Dake et al. (2003), ότι τα άτομα που εκφοβίζουν συνήθως είναι σύνηθες να ζουν σε οικογένειες, που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας ή ενδοοικογενειακής βίας και συχνά συμμετέχουν σε άλλες παραβατικές ή επιβλαβείς συμπεριφορές (π.χ. χρήση ουσιών, παράβαση κανόνων του σχολείου). Παρόμοια ευρήματα, έχουν παρουσιαστεί από τον Smith (2014) που εντόπισε πως παιδιά που εκφοβίζαν ανέφεραν χαμηλότερη αίσθηση οικογενειακής εγγύτητας και συνοχής σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα που υιοθετούν τέτοιες συμπεριφορές έχουν την ικανότητα να αποστασιοποιούνται ηθικά από τις πράξεις τους και να οδηγούνται σταδιακά σε όλο και πιο βλαπτικές ενέργειες απέναντι στα θύματα (Gini et al., 2014). Το δυσχερές σχολικό περιβάλλον και η έλλειψη υποστήριξης από τους δασκάλους και τους συμμαθητές έχει επίσης φανεί πως συσχετίζεται με εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Barboza et al., 2009).

Παρόλα αυτά, η υπόθεση ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά εδράζεται στο προβληματικό οικογενειακό, σχολικό ή κοινωνικό περιβάλλον και σε ελλειμματικές δεξιότητες δεν αρκεί για να περιγράψει πλήρως το φάσμα των ατόμων που ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές στην πράξη. Για παράδειγμα, αρκετά άτομα που εκφοβίζουν έχουν υπάρξει δέκτες εκφοβισμού τα ίδια, γεγονός που δεν λαμβάνεται υπόψιν από την παραπάνω θεωρητική περιγραφή (Menesini & Salmivalli, 2017). Επίσης, εμπειρικές μελέτες έχουν αμφισβητήσει την παραπάνω περιγραφή καθώς, για παράδειγμα έχει βρεθεί πως οι θύτες είχαν υψηλές αποδόσεις σε μετρήσεις γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Sutton, 1999), αλλά και ότι σημαντικό μέρος των παιδιών που εκφοβίζουν είναι δημοφιλή και κοινωνικά ευφυή (Peeters et al., 2010). Εξάλλου, έχει καταγραφεί ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν συχνά το πράττουν με έξυπνο και ανεπαίσθητο τρόπο, ώστε να μη γίνεται αντιληπτός από το περιβάλλον του (Dautenhahn et al., 2007). Επιπλέον, επιδεικνύουν απουσία συναισθηματικής εμπλοκής, η οποία, σε συνδυασμό με τις υψηλές γνωστικές ικανότητες και την αποτελεσματική κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν την επιθετικότητα

αποτελεσματικά ως προς τα προσωπικά τους οφέλη (Garandean & Cillessen, 2006; Hawley, 2003). Τα παραπάνω συνάδουν με ευρήματα που έχουν δείξει πως η ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης της κοινωνικής συναναστροφής αποτελεί προϋπόθεση για την εκδήλωση αποτελεσματικής (από την οπτική του θύτη) επιθετικότητας (Björkqvist et al., 2000).

Συνεπώς, έχει διατυπωθεί η άποψη πως μέρος των εκφοβιστικών συμπεριφορών δεν οφείλονται σε ελλείματα του θύτη, αλλά βασίζονται στην υψηλή του συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη και σε συνθήκες του πλαισίου του (π.χ. στο σχολικό περιβάλλον, στην τάξη ή στις παρέες συνομηλίκων) που του επιτρέπουν να έχει κοινωνικά οφέλη (π.χ. κυριαρχία, αποδοχή) από τέτοιες συμπεριφορές (Sutton & Keogh, 2001). Η παραπάνω προσέγγιση υποστηρίζεται και από τα ευρήματα των Vaillancourt et al. (2003), οι οποίοι εντόπισαν σημαντικό αριθμό εκφοβιστών που είχαν ηγετικές δεξιότητες μεταξύ των συνομηλίκων τους. Εξάλλου, όπως συμπεραίνουν οι Rodkin et al. (2015), η μελέτη για το τι προκαλεί εκφοβιστικές συμπεριφορές πρέπει να εστιάσει, εκτός των χαρακτηριστικών των θυτών (δηλαδή τα ελλείματα ή τις δεξιότητες που παρουσιάζουν) και στην κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής και των θέσεων των θυτών και των θυμάτων εντός του περιβάλλοντος τους. Για παράδειγμα, έχει καταγραφεί πως σε επίπεδο σχολικής τάξης, η ύπαρξη συγκεντρωμένης επιρροής και δημοφιλίας σε μόνο λίγα άτομα συσχετίζεται με σταδιακή αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού, γεγονός που δεν καταγράφηκε για τάξεις που δεν παρουσίαζαν αυτό το χαρακτηριστικό (Garandean et al., 2014).

2.1.5 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων εκφοβισμού

Οι παράγοντες που θέτουν ένα άτομο σε κίνδυνο εκφοβισμού εξαρτώνται από τη στόχευση του θύτη (Menesini & Salmivalli, 2017). Για παράδειγμα, τα ανασφαλή, χαμηλών τόνων άτομα ή άτομα που παρουσιάζουν φανερές δυσκολίες κοινωνικοποίησης είναι πιο πιθανό να δεχτούν εκφοβιστικές συμπεριφορές, καθώς αποτελούν ευκολότερους στόχους για τους θύματα (Egan & Perry, 1998). Ειδικότερα, έχει καταγραφεί πως οι θύτες αναζητούν άτομα που θα προβάλλουν την ελάχιστη δυνατή αντίσταση απέναντι στην επιθετικότητα τους και ταυτόχρονα θέλουν να δηλώσουν την υπεροχή χωρίς να προκαλέσουν αποστροφή σε μεγάλο αριθμό άλλων παρατηρητών (Veenstra, et al., 2005). Συνεπώς, άτομα που έχουν περιορισμένη κοινωνική συναναστροφή ή βιώνουν απόρριψη και απομόνωση αποτελούν συχνά στόχους εκφοβισμού.

Πληθώρα ατομικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων έχουν μελετηθεί ως προς την σύνδεση τους με τη βίωση εκφοβισμού σε μεταγενέστερη σχολική ηλικία. Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στην νηπιακή ηλικία έχει φανεί πως αυξάνει τον κίνδυνο εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού στα αρχικά στάδια του σχολείου (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Επίσης, περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως τα προβλήματα με γείτονες, ενδοοικογενειακή βία, η κακοποίηση (Bowes et al., 2009), καθώς και η χαμηλότερη κοινωνικό-οικονομική θέση έχουν συνδεθεί με αυξημένη πιθανότητα θυματοποίησης (Wolke et al., 2001). Επιπρόσθετα, παιδιά που μεγαλώνουν με παρεμβατικούς και απαιτητικούς γονείς είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι θύματα εκφοβισμού (Ladd & Ladd, 1998). Αντίστοιχα αυξημένος κίνδυνος υπάρχει και για παιδιά που βρίσκονται σε τάξεις με συχνή επιδοκιμασία ή αποδοχή εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους (Karna et al., 2010). Συμπερασματικά, φαίνεται πως το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί επιδρά σε χαρακτηριστικά του, όπως η ψυχική υγεία και η συμπεριφορά του που με την σειρά τους διαμορφώνουν τον βαθμό στον οποίο το παιδί αυτό θα αποτελέσει στόχο ατόμων που εκφοβίζουν (Arseneault et al., 2010).

2.1.6 Επιπτώσεις εκφοβισμού στα θύματα

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού πάνω στα θύματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες, κλιμακούμενης σοβαρότητας, (Rigby, 2003):

1. Μειωμένη ψυχική υγεία (π.χ. θλίψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θυμός)
2. Μειωμένη κοινωνική προσαρμογή (π.χ. αποστροφή προς το σχολικό περιβάλλον, απομόνωση, αίσθημα μοναξιάς)
3. Ψυχολογική ταραχή και στρες (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός)
4. Μειωμένη σωματική υγεία (π.χ. ασθένεια, ψυχοσωματικά συμπτώματα ή διατάραξη σωματικής ισορροπίας)

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης των Van der Ploeg et al. (2015), η μεγαλύτερη ένταση, συχνότητα και ο μεγαλύτερος αριθμός θυτών συνδέονται με αρνητικότερες επιπτώσεις στην ψυχο-κοινωνική προσαρμογή του θύματος. Είναι κρίσιμο πως οι αρνητικές επιπτώσεις φαίνεται να είναι στις περισσότερες περιπτώσεις άμεσες ή προκύπτουν σε ένα χρονικό ορίζοντα που εκτείνεται κυρίως μεταξύ προσχολικής και εφηβικής ηλικίας (Arseneault et al., 2010). Ένα σημαντικό επαναλαμβανόμενο εύρημα είναι ότι τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να προβούν σε εκφοβιστικές ή βίαιες συμπεριφορές τα ίδια. Για παράδειγμα, έχει καταγραφεί ότι έφηβοι οι οποίοι εκφοβίζονται είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν άλλα άτομα

(Barker et al., 2008), αλλά και να εμπλακούν σε βίαιες συμπεριφορές ή αντικοινωνικές ενέργειες (Kim et al., 2006; Liang et al., 2007).

Ταυτόχρονα, υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν ότι είναι πιθανές και σοβαρές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και συμπεριφορά κατά την ενήλικη ζωή των παιδιών που εκφοβίστηκαν. Όσον αφορά τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, έχει βρεθεί πως ο κίνδυνος κατάθλιψης σε άτομα ηλικίας 31-51 ετών ήταν υψηλότερος όταν αυτά είχαν βιώσει υψηλής ή χαμηλής έντασης εκφοβιστική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία τους (Lund et al., 2009). Αντίστοιχα ευρήματα, έχουν εντοπιστεί και για την εμφάνιση ψύχωσης (Bebbington et al., 2004) και αυτοκτονικότητας (Klomek, 2009) σε γυναίκες. Και στις δύο περιπτώσεις, οι έρευνες αυτές ήταν αναδρομικές και συνεπώς η ακρίβεια των αφηγήσεων των ατόμων δεν μπορεί να εξασφαλιστεί. Μικρότερες ως προς το δείγμα προοπτικές μελέτες έχουν επίσης εντοπίσει ότι τα θύματα εκφοβισμού στην παιδική ηλικία είναι πιο πιθανό να βιώσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, να απευθυνθούν σε υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης ή να διαπράξουν εγκληματικές ενέργειες (Arseneault et al., 2010).

2.1.7 Ανθεκτικότητα

Μία σειρά παραγόντων μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα των θυμάτων. Με τον όρο ανθεκτικότητα εννοείται η ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε δυσκολίες και να διατηρεί την ψυχική, συμπεριφορική και σωματική του υγεία (Jaffee et al., 2007). Με βάση την εργασία των Sarouna και Wolke (2013), η διατήρηση στενών σχέσεων με τους γονείς και τα αδέρφια τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή. Επίσης, οι ίδιοι συγγραφείς κατέγραψαν πως η υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνικοποίηση συνδέονταν με χαμηλότερης έντασης καταθλιπτική συμπτωματολογία για άτομα που βίωναν επαναλαμβανόμενο εκφοβισμό. Με βάση τους Bowes et al. (2010), οι οποίοι επίσης κατέγραψαν τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος, η μητρική θαλπωρή δημιουργεί μία προστατευτική «μόνωση» των παιδιών από τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού.

2.1.8 Παρεμβάσεις

Ως προς τις παρεμβάσεις ή τα προγράμματα πρόληψης συμπεριφορικών προβλημάτων ανάμεσα στους μαθητές (π.χ. εκφοβιστική συμπεριφορά) έχει προταθεί μία ιεράρχηση τριών επιπέδων (Walker & Shinn, 2002, όπως αναφέρεται στο Espelage & Poteat, 2012; Morrison, 2013, p. 333). Στο πρώτο επίπεδο, οι σχολικοί ψυχολόγοι καλούνται να υλοποιήσουν στρατηγικές πρόληψης (π.χ. ενημέρωση, εκπαίδευση πάνω σε δεξιότητες διαχείρισης

προβλημάτων) που αφορούν στο 80% των μαθητών, που δεν αντιμετωπίζει σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες. Στο δεύτερο επίπεδο, περιλαμβάνονται πιο εξατομικευμένες παρεμβάσεις με σκοπό την υποστήριξη και προστασία μαθητών που έχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ή βίωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς από άλλους. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο, περιλαμβάνονται παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο για άτομα που έχουν παρουσιάσει έντονα και επαναλαμβανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς. Προγράμματα παρεμβάσεων που περιλαμβάνουν και τα τρία επίπεδα και έχουν εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό σχολείων αποτελούν τα παρακάτω:

- 1) Το πρόγραμμα θετικής συμπεριφοράς και υποστήριξης (Positive behaviour intervention and supports, PBIS), που έχει εφαρμοστεί σε 9000 σχολεία στις Η.Π.Α. Στον πυρήνα των δράσεων και των τριών επιπέδων βρίσκεται η διαμόρφωση περιβαλλοντικών παραγόντων που επιβραβεύουν και στηρίζουν την εμφάνιση θετικών συμπεριφορών από τους μαθητές, καθώς και την άμεση παρέμβαση σε περίπτωση μη επιθυμητών συμπεριφορών εφαρμόζοντας αναλογικές της συμπεριφοράς συνέπειες (Martella et al., 2003).
- 2) Προγράμματα κοινωνικής και εκπαιδευτικής μάθησης (Social and Emotional Learning, SEL) που εστιάζουν στην βελτίωση της ανθεκτικότητας των μαθητών και στην εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης του εκφοβισμού, αλλά και άλλων προβληματικών συμπεριφορών ή πειθαρχικών παραπτωμάτων των μαθητών, συχνά έπονται αυτών, και ουσιαστικά βασίζονται στην εφαρμογή κάποιας συνέπειας όπως, για παράδειγμα, κάποια λεκτική παρατήρηση, παραπομπή σε κάποιο υπεύθυνο ή αποβολή (Sugai & Horner, 2002). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να περιορίσουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά βραχυπρόθεσμα, αλλά δεν μειώνουν την πιθανότητα να επαναληφθεί στο μέλλον, ειδικότερα για περιστατικά βίας (Anderson & Kincaid, 2005). Επίσης έχει καταγραφεί πως οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν υπερβολικά αυστηρές συνέπειες ενδέχεται να οδηγήσουν στα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, ενισχύοντας τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Hyman & Perone, 1998). Μία εναλλακτική προσέγγιση είναι η ενημέρωση και εκπαίδευση όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό με σκοπό την δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τον σεβασμό και αποθαρρύνει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Cross et al., 2004). Τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να αφορούν όλο το σχολείο αλλά και υποσύνολα αυτού, όπως συγκεκριμένες τάξεις, ομάδες παιδιών ή και μεμονωμένα παιδιά. Στις πιο εστιασμένες περιπτώσεις, η στόχευση των παρεμβάσεων είναι η

βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων, αλλά και εξατομικευμένη συμβουλευτική και καθοδήγηση (Whitted & Dupper, 2005).

Μεταanalύσεις που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων κατά του σχολικού εκφοβισμού έχουν δείξει είτε μικρή θετική επίδραση (Smith et al., 2004) είτε σημαντικές μειώσεις στην θυματοποίηση εντός σχολείου από κάποιες παρεμβάσεις (Farrington & Tfofi, 2009). Επιπλέον, έχει καταγραφεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού αποτελεσματικές, αλλά στην πράξη η αποτελεσματικότητα εντοπίζεται κυρίως στις φανερές μορφές εκφοβισμού (π.χ. η σωματική βία ή εξύβριση) και όχι σε πιο κεκαλυμμένες μορφές (π.χ. κοινωνικό εκφοβισμό) (Hall, 2017). Η κύρια αιτία για αυτό φαίνεται να είναι ότι οι πρώτες μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές από τους εμπλεκόμενους (Young et al., 2013).

Μία άλλη σημαντική κατηγορία παρεμβάσεων είναι η διαμεσολάβηση (ή σχολική διαμεσολάβηση), η οποία στον πυρήνα της επιδιώκει να εκπαιδεύσει τους παρόντες σε περιστατικά μαθητές, ώστε να παρεμβαίνουν για να επιλυθεί μία διένεξη ή ένα περιστατικό εκφοβισμού με τρόπο ειρηνικό βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και τη σχολική καθημερινότητα (Morrisson, 2013, p. 338). Η εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων είναι πιο αποτελεσματική όταν αποτελεί μέρος μίας προσέγγισης που αφορά όλο το σχολείο και δεν αντιμετωπίζει αποσπασματικά τα περιστατικά, αλλά τα συνδέει σε μία συνολική προσπάθεια αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου αποδοκιμάζοντας τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Morrisson, 2013, p. 339). Τα κύρια στοιχεία που πρέπει να προάγει μία παρέμβαση σχολικής διαμεσολάβησης είναι τα εξής (Αρτινοπούλου, 2010):

- 1) η εκούσια παρέμβαση του διαμεσολαβητή σε περιστατικά εκφοβισμού
- 2) η αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην προσπάθεια διαμεσολάβησης
- 3) ο σεβασμός και προς τις δύο πλευρές, ακόμα και όταν υφίσταται ανισορροπία δύναμης ανάμεσα τους, με σκοπό την ειρηνική επίλυση του προβλήματος.

Με βάση την αναφορά και αξιολόγηση των Thompson και Smith (2011) για τα σχολεία στη Βρετανία, η διαμεσολάβηση χρησιμοποιούταν σε μικρό αριθμό σχολείων, αλλά αποτελούσε την πιο αποτελεσματική παρέμβαση κατά του εκφοβισμού σε σχέση με άλλες παρεμφερείς εναλλακτικές, όπως η δημιουργία ομάδων για την υποστήριξη μόνο των θυμάτων, την καθοδήγηση νεαρότερων μαθητών από μεγαλύτερους συμμαθητές τους ή την εκπαίδευση των παρευρισκόμενων μαθητών, ώστε να υπερασπίζονται το θύμα εκφοβισμού. Ευρύτερα, η μετανάλυση 160 παρεμβάσεων των Gaffney et al. (2021b), κατέγραψε ότι οι παρεμβάσεις που κινητοποιούσαν τα μέλη της σχολικής κοινότητάς, ώστε να ασκηθεί συλλογικός έλεγχος

απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματικές στον περιορισμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών (κατά περίπου 12.5%) και των θυμάτων εκφοβισμού (κατά περίπου 9%) σε σχέση με άλλου τύπου παρεμβάσεις (που κυμαίνονταν μεταξύ 1 και 4.5%).

2.1.9 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Η διαρκής αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με την τάξη και τους μαθητές τον τοποθετεί σε προνομιακή θέση να αντιληφθεί και να δράσει κατά των περιστατικών εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, μικρής κλίμακας μελέτες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί επενέβησαν στο 4% των περιστατικών όταν αυτά λαμβάνουν χώρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου (Craig & Pepler, 1997) και στο 16% των περιστατικών όταν αυτά συμβαίνουν εντός της τάξης. Μία πιθανή αιτία για τον χαμηλό αριθμό παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι η διστακτικότητα των θυμάτων να τους μιλήσουν για τα περιστατικά. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Oliver και Candappa (2007), που στηρίχθηκε σε δείγμα 1183 μαθητών (από Δημοτικό έως Λύκειο), κατέγραψε ότι μόνο το 31% θεωρούσε εύκολο να μιλήσει με κάποιον εκπαιδευτικό για κάποιο περιστατικό εκφοβισμού, με κύρια αιτία τον φόβο για αντίποινα από τους θύτες. Ειδικότερα, με βάση τους Bradshaw et al. (2007), επί δείγματος 15.185 μαθητών, πάνω από τους μισούς μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (61.5% και 57%, αντίστοιχα) θεωρούσαν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών οδήγησαν σε χειροτέρευση της κατάστασης. Χαρακτηριστικά όπως το φύλο και οι αντιλήψεις σχετικά με την επιθετικότητα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και προσωπικές παιδικές εμπειρίες με τον εκφοβισμό, επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών για παρέμβαση, εφόσον λάβουν γνώση για τα περιστατικά (Bradshaw et al., 2007; Yoon et al., 2016). Οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εντοπίζονται και στην σημαντικότητα που αποδίδουν στις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού με τον εκφοβισμό μέσω κοινωνικού αποκλεισμού να θεωρείται λιγότερο σοβαρός σε σχέση με τον λεκτικό ή σωματικό (Yoon & Kerber, 2003). Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην παρέμβουν, διότι θεωρούν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι εντός των ορίων της φυσιολογικής αναπτυξιακής διαδικασίας παιδιών και ότι τα θύματα πρέπει να διαχειριστούν την κατάσταση και να ανταπεξέλθουν μόνα τους (Hektner & Swenson, 2012). Εξάλλου, οι De Luca, et al. (2019), εντόπισαν ότι χαμηλότερα επίπεδα περιστατικών εκφοβισμού συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αυτοπεποίθησή τους στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού. Οι Barboza et al. (2009) κατέδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη, που ενισχύεται μέσα από το συνεργατικό κλίμα, τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες γνήσιας έκφρασης των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν, συνδέεται με

χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού. Επιπλέον, η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών έχει καταγραφεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός σχολείου (Gregory et al., 2010).

2.1.10 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι επαγγελματίες με εκπαίδευση στην ψυχολογία και γνώση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολικού περιβάλλοντος. Με βάση τους Ysseldyke et al. (2009) πρέπει να κατέχουν τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας, αξιολόγησης και εφαρμογής προγραμμάτων. Οι παρεμβάσεις των σχολικών ψυχολόγων εφαρμόζονται τόσο στο ατομικό όσο και στο συστημικό επίπεδο και στοχεύουν στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών (Kub & Feldman, 2015). Ταυτόχρονα, για να είναι αποτελεσματικοί σε αυτό το σκοπό, πρέπει να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί σε νέες πληροφορίες και μεταβαλλόμενες συνθήκες, αντιμετωπίζοντας κάθε πρόβλημα ξεχωριστά χωρίς προκατάληψη με βάση προηγούμενες εμπειρίες (Peacock et al., 2009). Συνολικά, οι σχολικοί ψυχολόγοι σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές (Kub & Feldman, 2015). Ειδικότερα, ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων σε σχέση με τον εκφοβισμό εστιάζεται στους εξής κύριους άξονες (Merrell et al., 2006, όπως αναφέρεται στο Diamanduros et al., 2008):

- 1) Αξιολόγηση και διάκριση των χαρακτηριστικών των περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών.
- 2) Συμβουλευτική και ευαισθητοποίηση σχετικά με το φαινόμενο εκφοβισμού.
- 3) Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών.
- 4) Παρεμβάσεις με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση των συνεπειών των περιστατικών εκφοβισμού.

Με βάση την ανασκόπηση των Espelage και Poteat (2012, σελ 547-548), οι σχολικοί ψυχολόγοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο και όσον αφορά την διαχείριση σχολείων με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπου υπάρχουν ενδείξεις αυξημένης πιθανότητας εκφοβιστικών περιστατικών σε κάποιες περιπτώσεις (Basilici et al., 2022; Nikolaou et al., 2019). Ειδικότερα στους στόχους τους εμπίπτουν τα παρακάτω:

- 1) Η παρακολούθηση της ψυχικής υγείας και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών σε συσχέτιση με περιστατικά διακρίσεων ή δυσπροσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον.

- 2) Αντιμετώπιση ανισοτήτων και προκατάληψης που βιώνουν μαθητές με μειονοτικά πολιτισμικά υπόβαθρα ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με μαθητές πλειοψηφικών πολιτισμικών υποβάθρων.

Οι απόψεις των σχολικών ψυχολόγων συγκλίνουν στο ότι η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και οι άμεσες και στοχευμένες αντιδράσεις σε περιστατικά εκφοβισμού, είναι οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις, ενώ μέτρα όπως ο περιορισμός της επαφής μεταξύ θυμάτων και θυτών, καθώς και οι πολιτικές μηδενικής ανοχής σε περιστατικά ήταν οι λιγότερο αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Sherer & Nickerson, 2010). Η ίδια μελέτη κατέγραψε πως οι σχολικοί ψυχολόγοι καλούνταν στις περισσότερες περιπτώσεις να παρέμβουν σε ατομικό επίπεδο (δηλαδή αλληλοεπιδρώντας κυρίως με τα θύματα και τους θύτες) και πολύ σπάνια να εφαρμόσουν κάποιο συστημικό πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού ή να χρησιμοποιήσουν κάποιο τυποποιημένο σύστημα καταγραφής των περιστατικών. Ταυτόχρονα, η έρευνα των Lund et al. (2012), επίσης καταγράφοντας απόψεις και εμπειρίες σχολικών συμβούλων και ψυχολόγων, συμπέρανε ελλείψεις στην προετοιμασία και εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου σχετικά με τις παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού. Επίσης καταγράφηκε πως οι σχολικοί ψυχολόγοι αισθάνονταν ότι έχουν περιορισμένο έλεγχο όσον αφορά την διαμόρφωση των προγραμμάτων που υλοποιούνταν σε επίπεδο σχολείου.

Τα παραπάνω οδηγούν στην υπόθεση ότι η κατάλληλη προετοιμασία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων στην διαχείριση και πρόληψη των περιστατικών είναι κρίσιμη παράμετρος για τον περιορισμό του φαινομένου. Επίσης, οι Fekkes et al. (2005), οι οποίοι μελέτησαν τον φαινόμενο και τις σχετικές αντιλήψεις γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, ψυχολόγων σε σχολεία στην Ολλανδία, καταλήγουν υποστηρίζοντας ότι απαιτείται συνεχής ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων, βελτίωση των εργαλείων στη διάθεση των εκπαιδευτικών και ενίσχυση της συνεργασίας τους με τοπικούς φορείς υγείας, αλλά και εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τον εκφοβισμό και παρακίνηση τους να επέμβουν ή να αναφέρουν περιστατικά.

2.1.11 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων συμμαθητών (peer group)

Οι συμμαθητές των θυμάτων και των θυτών, έχοντας πολλές φορές άμεση εικόνα για τα περιστατικά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποφυγή ή περιορισμό των περιστατικών (Salmivalli et al., 2010). Τα άτομα αυτά επηρεάζουν την επίδραση των περιστατικών εκφοβισμού τόσο στο θύμα όσο και στον θύτη, είτε μέσω των ενεργειών τους σε πραγματικό χρόνο (π.χ. συμμετοχή ή υπεράσπιση) είτε μέσω της αντιμετώπισης που έχουν απέναντι στο συμβάν (π.χ. γέλιο, αδιαφορία).

Με βάση τους Salmivalli et al. (1996), τέσσερις τύποι παιδιών που σχετίζονται με περιστατικά εκφοβισμού μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) Άτομα που βοηθούν τους θύτες. Τα άτομα αυτά συνήθως συμμετέχουν στα περιστατικά ακολουθώντας τον κύριο θύτη.
- 2) Άτομα που επικροτούν την συμπεριφορά των θυτών.
- 3) Άτομα που αποστασιοποιούνται κατά τη διάρκεια των περιστατικών.
- 4) Άτομα που υπερασπίζονται τα θύματα και παρέχουν συμπαράσταση.

Παρόμοια τυπολογία του «κύκλου εκφοβισμού» έχει προταθεί από τον Olweus (2001), η οποία περιγράφει 8 τύπους συμμετεχόντων με βάση την στάση τους (θετική, αρνητική, ουδέτερη, αδιάφορη) και τη δράση (ή αδράνεια) τους απέναντι στο περιστατικό.

Με βάση την μελέτη των Espelage et al. (2012), που εντόπισε ομάδες μαθητών που διατηρούν στενές επαφές εντός σχολείου, η θέληση των παρόντων να παρέμβουν υπερασπιστικά προς τα θύματα συσχετιζόταν αρνητικά με την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού εντός των ομάδων. Χαρακτηριστικά, όπως η συναισθηματική σύνδεση με τη μητέρα, η ενσυναίσθηση, το αρσενικό φύλλο, η υψηλή αίσθηση υποστήριξης από φίλους, έχουν συνδεθεί με αυξημένη πιθανότητα ένα παιδί να υπερασπιστεί ένα θύμα εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Nickerson et al., 2008; Nickerson & Mele-Taylor, 2014). Τα θύματα που έχουν τουλάχιστον έναν συμμαθητή τους που τους υπερασπίζεται παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, χαμηλότερο άγχος και καλύτερη κοινωνική θέση εντός της σχολικής κοινότητας με βάση αυτοαξιολογήσεις των θυμάτων και αξιολογήσεις των συμμαθητών τους (Sainio et al., 2011). Αντίστροφα, η αδιαφορία των παρευρισκομένων μπορεί να προκαλέσει τραυματικές αναμνήσεις στο θύμα (Sainio et al., 2011).

Πέρα από τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην παρέμβαση, η κανονικοποίηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές σε επίπεδο τάξης συσχετίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών (Scholte et al., 2010). Σε τέτοιες ομάδες παιδιών, υπάρχει πιθανότητα τα ηγετικά μέλη της ομάδας να προβούν σε αυξημένης έντασης εκφοβιστικές συμπεριφορές με σκοπό την επιβεβαίωση της θέσης τους στην ομάδα (Duffy & Nesdale, 2009). Επιπλέον, η συλλογική αντίληψη (σε επίπεδο ομάδας συμμαθητών) ότι δεν πρέπει να αναφέρονται όσα γίνονται σε ενήλικες (π.χ. στους δασκάλους, εκπαιδευτικούς ή ψυχολόγους) έχει καταγραφεί πως δρα αποτρεπτικά στην αναφορά των περιστατικών αλλά και στην αναζήτηση βοήθειας από τα θύματα (Oliver & Candappa, 2007) με αποτέλεσμα να είναι πιθανότερο να εγκλωβιστούν σε μία διαρκή συνθήκη εκφοβισμού. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη συμμαθητών που ανοικτά επικροτούν τη συμπεριφορά των θυτών ή διατηρούν ουδέτερη στάση, αναμενόμενα, ευνοεί την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού (Saarento & Salmivalli,

2015). Τέτοιες τάσεις ενδέχεται να βασίζονται στην αίσθηση ότι η δράση δεν θα αποφέρει κάποιο αποτέλεσμα (Rouhonen et al., 2012) αλλά και ότι οι θύτες είναι αδύνατον να ελεγχθούν λόγω της ισχυρής κοινωνικής τους θέσης εντός του σχολικού πλαισίου (Vaillancourt & Hymel, 2006).

Μικρής κλίμακας μελέτες παρατήρησης (naturalistic observation studies) των μαθητών σε προαύλιο χώρο σχολείων, έχουν καταγράψει ένα ποσοστό 25% (Hawkins et al., 2001) και 19% (O'connell et al., 1999) των παρόντων συμμετέχουν είτε υπέρ του θύματος είτε υπέρ του θύτη, δείχνοντας πως η πλειοψηφία των ατόμων δεν επιλέγουν να επέμβουν όταν είναι παρευρισκόμενοι σε κάποιο περιστατικό εκφοβισμού. Άτομα που κρατούν παθητική ή ουδέτερη στάση συνήθως έχουν αντικρουόμενες αντιλήψεις και συναισθήματα ως προς το περιστατικό (π.χ. αντίληψη των αρνητικών συνεπειών στο θύμα αλλά φόβος να ενεργήσουν αντίθετα στο θύτη) (Lodge & Frydenberg, 2005).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα είναι εύλογο οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού να εστιάζουν στην προσπάθεια κινητοποίησης και μαθητών για δράση απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού (Saarento & Salmivalli, 2015). Ειδικότερα, διάφορες σχετικές παρεμβάσεις βασίζονται στην θεώρηση του εκφοβισμού σαν ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται στο επίπεδο της ομάδας μαθητών και όχι ατομικά (Andreou et al., 2008; Fonagy et al, 2009; Salmivalli et al., 2012). Με βάση τη μετανάλυση των Polanin, et al. (2012), τέτοιου είδους παρεμβάσεις, που ρητά στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της ομάδας συμμαθητών, αυξάνουν την πιθανότητα ένας παρευρισκόμενος συμμαθητής να παρέμβει υπερασπιστικά προς το θύμα. Επίσης, η ανασκόπηση των Watkins et al. (2015), εντόπισε πως, σε σχολεία όπου συνεκπαιδεύονται μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, παρεμβάσεις που ενέπλεκαν τους δεύτερους στην προσπάθεια βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των πρώτων, είχαν ευεργετικά αποτελέσματα για αμφότερους.

2.1.12 Ο ρόλος της οικογένειας

Οι γονικές συμπεριφορές και οι οικογενειακές σχέσεις έχει φανεί πως σχετίζονται με την εμπλοκή ενός παιδιού σε περιστατικά εκφοβισμού. Η μη εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο (Papanikolaou et al., 2011) ή στην εφαρμογή κανόνων (Low & Espelage, 2014), η ύπαρξη ενδοοικογενειακών διαμαχών και βίας (Low & Espelage, 2014) συσχετίζονται θετικά με την εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς από το παιδί. Ακόμα, οι αρνητικές (ή θετικές αντίστοιχα) απόψεις και συμπεριφορές των γονέων απέναντι σε άτομα με

διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό φαίνεται να ωθούν (ή αποτρέπουν αντίστοιχα) τα παιδιά τους από το να εκφοβίσουν βασισμένα σε αυτό το χαρακτηριστικό (Poteat et al., 2013). Αντίστοιχα, η πιθανότητα θυματοποίησης ενός παιδιού ήταν αυξημένη όταν αυτό δεν αισθανόταν ότι λαμβάνει υποστήριξη από τους γονείς του (Cassidy, 2008), όταν έχει δεχθεί κακοποίηση από ενήλικο συγγενή (Centers for Disease Control & Prevention, 2011). Επιπλέον, άτομα που είχαν υπάρξει τόσο θύματα όσο και θύτες, έχει καταγραφεί μέσω αναδρομικής μελέτης πως είχαν βιώσει αυξημένη σωματική ή συναισθηματική κακοποίηση από τους γονείς τους σε σχέση με άτομα που δεν είχαν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού (Duncan, 1999).

2.2 Νομοθετικό πλαίσιο & εκπαιδευτική πολιτική για τον σχολικό εκφοβισμό

2.2.1 Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα σχετικά με τον εκφοβισμό

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται τα εν ισχύ νομοσχέδια και οι θεσμικοί φορείς που καθορίζουν την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και βίας εντός του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης. Εντός αυτού, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) είναι επιφορτισμένα την διαχείριση και διερεύνηση αιτημάτων ψυχοκοινωνικής στήριξης από τα σχολεία ή από γονείς (άρθρο 11 του Ν.4813/2021) από μία συγκεκριμένη περιοχή ή περιφέρεια. Σε αυτή την κατηγορία αιτημάτων, παρότι δεν προσδιορίζονται ρητά από τον νόμο, εμπίπτουν και τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ή ενδοσχολικής βίας. Ειδικότερα οι βασικές αρμοδιότητες των τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ είναι οι εξής:

1. ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων ανάλογα με της ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας.
2. η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικούς, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) και στους γονείς.
3. η υποστήριξη του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, την ενημέρωση και επιμόρφωση τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο κοινότητας.

Παρομοίως, στο επίπεδο της εκάστοτε σχολικής μονάδας υπεύθυνες για ζητήματα που άπτονται της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών είναι οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.). Οι Ε.Δ.Υ διαχειρίζονται τα ζητήματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που αφορούν σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα και η (παρ. 5 του άρθρου 17 του ν. 4823/2021 Α΄ 136) σε συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ειδικότερα, οι βασικές αρμοδιότητες τους είναι οι εξής:

1. πραγματοποιούν διεπιστημονική εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών και εξετάζουν την ύπαρξη εμποδίων που επιβαρύνουν τη μαθησιακή εξέλιξη συγκεκριμένων μαθητών (π.χ. προβλήματα κοινωνικοποίησης, ψυχικής υγείας, εκφοβισμού).
2. διαμορφώνουν πρόγραμμα διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης και συμπεριφοράς και αντιστοίχως αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες
3. σε περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης και υποστήριξης προτείνεται η παραπομπή σε ειδικές αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανόμενου και του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
4. έχουν την ευθύνη για τη σύνταξη και υλοποίηση βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, εισηγείται και παρακολουθεί την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με την θεσμοθέτηση των Ε.Δ.Υ (2021) κάθε σχολείο έχει διεπιστημονικής κατάρτισης προσωπικό που εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, η διαρκής και εστιασμένη αλληλεπίδραση με τον σχολικό πληθυσμό συγκεκριμένων σχολικών μονάδων δίνει την ευκαιρία στα μέλη της Ε.Δ.Υ να εντοπίσουν και να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Η πιο στοχευμένη στον εκφοβισμό και την ενδοσχολική βία νομοθέτηση είναι η τροπολογία ««Ζούμε Αρμονικά Μαζί - Σιωπή»: Ρυθμίσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 55/Α'/10-03-2023). Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο παρέχει έναν εκτενή ορισμό για το τι θεωρείται εκφοβισμός και ενδοσχολική βία. Ως προς τον εκφοβισμό δίνεται έμφαση τόσο στην συστηματικότητα της επιθετικότητας, στις πολλές μορφές που αυτή μπορεί να λάβει (λεκτική, σωματική, ψυχολογική, συναισθηματική, ρατσιστική, κοινωνική, σεξουαλική, διαδικτυακή) και, όπως περιγράφηκε στην παράγραφο 2.1, στην ύπαρξη ανισοροπίας δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Άρθρο 4).

Ειδικότερα, οι κύριοι άξονες δράσεων που περιγράφει το νομοσχέδιο είναι οι εξής:

- 1) η διαμόρφωση κατευθυντήριων οδηγιών για την αντιμετώπιση διακρίσεων και ενδοσχολικής βίας κατά μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες και διαμοιρασμό αυτών σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- 2) η διεξαγωγή ερευνών ώστε να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία.

- 3) συνεχής επιμόρφωση συμβουλευτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών σχετικά με την αναγνώριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.
- 4) η διασύνδεση του Υπουργείου Παιδείας με φορείς ή δομές που μπορούν να συνδράμουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στην κατεύθυνση του 4^{ου} άξονα, το Άρθρο 6 περιγράφει τη δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε), η οποία δέχεται ανώνυμες ή επώνυμες αναφορές περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές ή γονείς. Επιπλέον το Άρθρο 7 ορίζει ότι υπεύθυνοι για την αποδοχή και επεξεργασία των παραπάνω αναφορών είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ένας προκαθορισμένος εκπαιδευτικός, ενώ ενημερώνεται σε ετήσια βάση και ο διευθυντής το τοπικού ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ταυτόχρονα με βάση το Άρθρο 9, οι υπεύθυνοι της εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένοι με την οργάνωση και υλοποίηση δράσεων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση περιστατικών ή στην πρόληψη τους, συνεπικουρούμενοι από τα μέλη της Ε.Δ.Υ, δηλαδή ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Στην κατεύθυνση του 3^{ου} άξονα, το Άρθρο 9 ορίζει τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ σε συνεργασία με τους διευθυντές, τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς των σχολείων, είναι επιφορτισμένα με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με θέματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Αντίστοιχα, τα μέλη της παραπάνω ομάδας επιμορφώνονται περιοδικά από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

2.3 Ενταξιακή εκπαίδευση: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

2.3.1 Ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η τάση διάκρισης των μαθητών σε άτομα με ή χωρίς αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατ' επέκταση της παροχής σε αυτούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, αντίστοιχα, έχει θεωρηθεί πως συνδράμει στην αναπαραγωγή του αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία (Oliver, 1996). Επίσης το «κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας» θεωρεί την αναπηρία αποτέλεσμα της αντιμετώπισης του ατόμου από την κοινωνία (Shakespeare, 2006). Αυτή η αντίληψη, οδήγησε στη διατύπωση προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των περιορισμών και διαχωρισμών που προκύπτουν στην πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω της εφαρμογή χωροταξικής, κοινωνικής και λειτουργικής ενσωμάτωσης των μαθητών (Ainscow, 1999). Παρόλα αυτά η πολύ-επίπεδη αυτή ενσωμάτωση των ευάλωτων μαθητών μέσα στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, χωρίς τον μετασχηματισμό των τελευταίων, δεν επαρκεί για να δημιουργήσει ένα σχολείο προσβάσιμο σε όλους (Ainscow, 2007). Η δημιουργία ενός

τέτοιου σχολείου είναι και το κύριο αντικείμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Με τον όρο ενταξιακή εκπαίδευση προσδιορίζονται οι εκπαιδευτικές παροχές εντός σχολικού πλαισίου μέσα από τις οποίες η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού γίνεται σεβαστή (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) και παρέχεται ισότιμη πρόσβαση στην μόρφωση για όλους τους μαθητές (Florian et al., 2006; Ainscow et al., 2006). Με βάση τον Ainscow, (2020) η ενταξιακή εκπαίδευση έχει τις παρακάτω ιδιότητες:

- 1) Είναι μία διαρκής διαδικασία βελτίωσης του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός πληθυσμού μαθητών με ποικιλόμορφες ανάγκες.
- 2) Είναι μία διαδικασία άρσης εμποδίων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και απαιτεί δημιουργικότητα και την ικανότητα εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων.
- 3) Πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη ομάδων μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού, περιθωριοποίησης ή εκπαιδευτικής υποαπόδοσης.
- 4) Εστιάζει συνολικά στην διασφάλιση της παρουσίας, συμμετοχής και επιτυχίας όλων των μαθητών.

Η ισοτιμία στην πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και αναγκαίο χαρακτηριστικό για την δημιουργία συνεκτικών και δίκαιων κοινωνιών (UNESCO, 2017). Με βάση την ανασκόπηση από την Kefallinou et al. (2020) υπάρχει θετική σύνδεση μεταξύ της ενταξιακής εκπαίδευσης και της ένταξης στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή, γεγονός που φανερώνει την δυνατότητα μακροχρόνιας θετικής επίδρασης της ενταξιακής εκπαίδευσης πάνω στο άτομο και σε τομείς που ξεφεύγουν από τα όρια του σχολικού περιβάλλοντος. Πέραν της ισότιμης πρόσβασης, η ενταξιακή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται και από την υλοποίηση από το σχολείο μίας «συνεκτικής παιδαγωγικής» (connective pedagogy) (Corbett, 2001) η οποία αντιμετωπίζει τόσο τις συναισθηματικές όσο και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Η ανάπτυξη ενταξιακών σχολείων αποτελεί ζήτημα που συγκεντρώνει κυβερνητικές πρωτοβουλίες τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και παγκοσμίως αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής κοινωνιών ποικιλόμορφων και πολυπολιτισμικών (Armstrong et al., 2011). Αυτές οι πολιτικές περιγράφονται στο μακρο-επίπεδο, (π.χ. στο επίπεδο ενός κράτους) αλλά στην πράξη επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από παρεμβάσεις που υλοποιούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο μικρο (εξατομικευμένα) και μέσο-επίπεδο (σε επίπεδο τάξης ή σχολείου) (Anderson et al., 2014). Σε αυτή την κατεύθυνση, οι πολιτικές ένταξης οφείλουν να παρέχουν ευκαιρίες ασφαλούς αλληλεπίδρασης και δημιουργίας ευκαιριών διεπαφής και προϋποθέσεων αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ

ομάδων μαθητών με διαφορετική εθνικότητα ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Nishina et al., 2019).

Σε αυτό το σημείο τονίζεται, όπως περιεγράφηκε και παραπάνω, πως οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πολιτικές, παρότι οφείλουν να εστιάζουν σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Δυσκολίες (ΕΕΔ) ή αναπηρία, δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε αυτά και στοχεύουν στην ένταξη και υποστήριξη όλων των μαθητών (Slee, 2011). Στην Ελλάδα, ορίστηκε για πρώτη φορά σε θεσμικό επίπεδο μόλις το 2018, με τον Ν.4547/2018 (άρθρο 2) (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018) στον οποίο αναφέρεται ως «η εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία».

Σε αυτή την κατεύθυνση, ενταξιακό σχολείο θεωρείται αυτό το οποίο μπορεί να προσαρμόζεται στη διαφορετικότητα των μαθητών του με σκοπό να μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες τους (Ainscow, 2007). Ο χαρακτηρισμός ενός σχολείου ως ενταξιακό μπορεί να βασιστεί στην μελέτη τριών χαρακτηριστικών του (Booth et al., 2002):

1. την δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας, δηλαδή ενός ασφαλούς και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος εντός του οποίου όλοι γίνονται αποδεκτοί και εκτιμώνται. Στην επίτευξη αυτού του στόχου συμμετέχουν ενεργά και διαρκώς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διοίκηση, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές) που βασίζονται στις αποφάσεις τους στην συνάντησή της σημασίας της ένταξης κάθε μέλους.
2. την παραγωγή ενταξιακών πολιτικών που αποσκοπούν να ελαχιστοποιήσουν τους παράγοντες που εντείνουν τον αποκλεισμό παιδιών και διευρύνουν την ικανότητα της σχολικής κοινότητας να υποδέχεται και να υποστηρίζει την διαφορετικότητα.
3. την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και δραστηριοτήτων που βασίζονται στις ενταξιακές πολιτικές και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ενημερώνουν τους μαθητές για τη διαφορετικότητα, αποφεύγουν τις στερεοτυπικές περιγραφές και καταναείμουν τους χρησιμοποιούμενους πόρους δίκαια.

Ως προς την δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας (χαρακτηριστικό 1.) έχει διατυπωθεί ότι αυτή απαιτεί την παροχή ουσιαστικών προσωπικών εμπειριών στα ευάλωτα παιδιά (Cooper et al., όπως αναφέρεται στο Hanko, 2003). Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να δημιουργεί σε αυτά τα παιδιά την αίσθηση ότι ανήκουν και γίνονται αποδεκτά, να τα υποστηρίζει ώστε να πετυχαίνουν ουσιαστικούς για αυτά μαθησιακούς στόχους, να λαμβάνουν ικανοποίηση και να αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία το μέλλον. Για να

επιτευχθούν τα παραπάνω, η ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας απαιτεί μακροπρόθεσμο σχεδιασμό προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες συνθήκες που αφορούν το εκάστοτε σχολείο και το κοινωνικό του πλαίσιο (Ainscow, 2005) και πρέπει να υποστηρίζεται ενεργά από τον διευθυντή/διευθύντρια ο/η οποίος/α πρέπει να προωθεί τις κοινές αξίες αλλά και να επιτηρεί και διευκολύνει την επίτευξη των ενταξιακών στόχων (De Vroey et al., 2016).

Οι ενταξιακές πρακτικές, που διέπουν την ενταξιακή κουλτούρα ενός σχολείου, αφορούν τόσο στην κινητοποίηση πόρων για τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να είναι ισότιμα προσβάσιμη για όλους τους μαθητές (Booth & Ainscow, 2011) όσο και τον αναστοχασμό και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού με σκοπό την βελτίωση των διαδικασιών σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Τέτοιες διαδικασίες περιλαμβάνουν τους τρόπους διατήρησης ισορροπημένου και φιλικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές (Villa et al., 2005) καθώς και την εφαρμογή και επιτήρηση εμπειρικά τεκμηριωμένων πρακτικών (De Vroey et al., 2016).

2.3.2 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Στην κατεύθυνση επίτευξης του ενταξιακού στόχου, ένας από τους τρόπους μετασχηματισμού της παιδαγωγικής πράξης αποτελεί η διαφοροποιημένη εκπαίδευση η οποία, αναγνωρίζει το εύρος των μαθησιακών προφίλ και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2020). Ειδικότερα, η διαφοροποιημένη εκπαίδευση δεν επιδιώκει την, μη εφικτή ρεαλιστικά, παροχή εξατομικευμένων πλάνων για κάθε μαθητή (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2015) αλλά εστιάζει στις εξής κατευθύνσεις:

- 1) στη δημιουργία συλλογικών εμπειριών μάθησης καλλιεργώντας ευκαιρίες για αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές.
- 2) στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μέσα που καθιστούν εφικτή την προσωπική μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί τα παραπάνω πρέπει να οργανώσει τις ομάδες μαθητών που θα συνεργάζονται, καθεμία με τον δικό της ατομικό ρυθμό μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει έναν κοινό μαθησιακό στόχο αλλά τα αντικείμενα των επιμέρους εργασιών των μαθητών διαφέρουν (Καραγιάννη, οπ. αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2015). Στη διαδικασία καθορισμού των στόχων μετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές μέσω των κοινωνικών, πολιτισμικών και προσωπικών τους προσλαμβανουσών, οι οποίες λαμβάνονται υπόψιν από τον εκπαιδευτικό για την προσαρμογή του επίσημου προγράμματος σπουδών.

Με βάση την Tomlinson (2001) η προσαρμογή μπορεί να αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας μέσα στην τάξη (θεματικές ενότητες, δεξιότητες κλπ), και να λαμβάνει υπόψιν το πλαίσιο και προσωπικό βίωμα των μαθητών με σκοπό την μεγιστοποίηση της εμπλοκής τους στην μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή την κατεύθυνση, ευνοϊκή είναι η παράλληλη αξιοποίηση πολυτροπικών μορφών περιεχομένου (λεκτική περιγραφή, μουσική αναπαράσταση, ανάγνωση κλπ), καθώς δίνει πρόσβαση σε εναλλακτικές μορφές μάθησης, αυξάνοντας την πιθανότητα κάθε παιδί να έρθει σε επαφή με την βέλτιστη για αυτό μορφή του εκπαιδευτικού περιεχομένου (Πολύδωρος, 2015). Επιπρόσθετα, είναι κρίσιμο ο εκπαιδευτικός να ενδυναμώνει τον κάθε μαθητή, γνωστοποιώντας του ότι πιστεύει σε αυτόν και να επαινεί την επιτυχία του μαθητή. Παράλληλα, η κινητοποίηση των μαθητών για αλληλεπίδραση και συνεργασία μπορεί να αφορά και δραστηριότητες που ξεφεύγουν του στενού πλαισίου της τάξης, όπως ομαδικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης, παίξιμο ρόλων. Η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, παρέχει στους μαθητές την δυνατότητα να εκφράσουν και να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και δεξιότητες ευνοώντας την διαπολιτισμική επικοινωνία και την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης και της προκατάληψης (Αντωνοπούλου κ.ά, 2007).

2.3.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην Ευρωπαϊκή ένωση, καθώς οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές σαν αποτέλεσμα αύξησης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών, η θέσπιση εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν την διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των σχολείων βρίσκονται στο προσκήνιο (Dale & Robertson, 2009) και ειδικότερα η εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Faas et al., 2014). Ειδικότερα, οι πολιτικές διαπολιτισμική εκπαίδευσης επιδιώκουν τον εντοπισμό και μετασχηματισμό των διδακτικών διαδικασιών που αναπαράγουν τις διακρίσεις μεταξύ μαθητών (Leclercq, 2002). Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση επιδιώκει να προσδώσει τόσο στους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να αναγνωρίζουν την καταπίεση, να έχουν ενσυναίσθηση και να μπορούν να κατανοήσουν την οπτική των ατόμων με διαφορετικής εθνικότητας, γλώσσας, κοινωνικής τάξης (Banks, 2006). Για αυτό το σκοπό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν ή να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρεμβάσεις μείωσης της προκατάληψης, προσαρμοσμένες στα εθνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους (Johnson, 2000; Paluck & Green, 2009). Η θεωρητική θεμελίωση αυτών των παρεμβάσεων μπορεί να βρεθεί στη θεωρία της διαπολιτισμικής επαφής ομάδων (π.χ. στην περίπτωση ενός σχολείου ομάδες μαθητών διαφορετικής εθνικότητας), η οποία ορίζει 4

συνθήκες που μπορούν να διευκολύνουν την προσέγγιση ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Allport, 1954, οπ. αναφέρεται στο Dessel, 2010). Συγκεκριμένα αυτές ήταν:

- 1) η ισότιμη μεταχείριση και θέση των ομάδων
- 2) ο ορισμός κοινών στόχων
- 3) η συνεργασία μεταξύ των ομάδων
- 4) επίβλεψη της επαφής μεταξύ των ομάδων.

Με βάση την Dessel (2010), μία πετυχημένη παρέμβαση καταπολέμησης πρέπει να λαμβάνει υπόψιν τις παραπάνω συνθήκες και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της προκατάληψης, εξετασμένα εντός της σχολικής κουλτούρας ενός σχολείου. Ως σχολική κουλτούρα θεωρείται το σύνολο των απόψεων και κανόνων εντός του σχολείου (Glisson & Green, 2006). Επιπλέον, στη σχολική κουλτούρα εντάσσονται και χαρακτηριστικά όπως οι τελετουργίες και οι ιστορίες, οι οποίες λειτουργούν σαν ένα μέσο κοινωνικής διάδοσης πληροφοριών και διαμορφώνουν αντιλήψεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του σχολείου (Dessel, 2010). Ιδιαίτερα σημαντική για την διαμόρφωση της κουλτούρας και των συμπεριφορών που αυτή παράγει, είναι και η στάση των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους μαθητές τους, καθώς αυτές αποτελούν έμμεσα μηνύματα που μπορούν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν εντάσεις και διακρίσεις μεταξύ ομάδων μαθητών (Talbert-Johnson, 2006). Για παράδειγμα, οι μειωμένες προσδοκίες εκπαιδευτικών για παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό ή κοινωνικό υπόβαθρο έχει συσχετιστεί με μειωμένες σχολικές επιδόσεις και αύξηση των αρνητικών συμπεριφορών (Liu et al., 2019). Τέλος, οι αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας που διέπουν την σχολική κουλτούρα έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων αντιμετώπισης και πρόληψης του εκφοβισμού στα σχολεία (Saarento et al., 2015).

2.3.4 Από κοινού εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Με βάση έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), η από κοινού εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των μαθησιακών ή άλλων διαφορών έχει θετική επίδραση στην βελτίωση των επιδόσεών τους. Το παραπάνω συμπέρασμα υποστηρίζεται και από μελέτες που κατέγραψαν τις απόψεις των ίδιων των μαθητών όπου οι μαθητές τόσο ειδικής όσο και γενικής εκπαίδευσης εξέφρασαν θετική άποψη για την από κοινού εκπαίδευση (Hang & Rabren, 2009; Wilson & Michaels, 2006) και αμφότεροι δήλωσαν πως τους δίνει τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Wilson & Michaels, 2006).

Με βάση την ανασκόπηση των Hehir et al. (2016), η επίδραση της από κοινού εκπαίδευσης στους μαθητές γενικής εκπαίδευσης είναι είτε θετική είτε ουδέτερη. Ειδικότερα, έχει καταγραφεί πως η συνύπαρξη τους με συμμαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, οδηγώντας τους πιο συχνά στο να διατηρούν φιλίες με άτομα με αναπηρία (Bunch & Valeo, 2004), να μην είναι προκατειλημμένοι απέναντι σε άτομα με σύνδρομο Down (Consiglio et al., 2015) και στην σημαντικά χαμηλότερη χρήση αρνητικών χαρακτηρισμών προς άτομα με αναπηρία (Georgiadi et al., 2012).

Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα θετικά αποτελέσματα της από κοινού εκπαίδευσης καταγράφονται τόσο στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ζωή (Katz & Mirenda, 2002). Για παράδειγμα, με βάση την εξαετή έρευνα των Wagner et al. (2005) οι μαθητές με αναπηρία που παρακολούθησαν πιο πολλά μαθήματα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης είχαν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου και μαθηματικές δεξιότητες σε σχέση με μαθητές με αναπηρία που φοιτούσαν σε διαχωρισμένες τάξεις. Επιπλέον, με βάση την έρευνα των Wagner et al., 1993, οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα ήταν πιο πιθανό να έχουν δουλειά στο μέλλον καθώς και υψηλότερο μισθό. Ταυτόχρονα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδρά θετικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Schwab, 2015), ανεξαρτησίας και αυτάρκειας (Newman & Davies-Mercier, 2005) στα παιδιά με αναπηρία, καθώς και οδηγεί σε αυξημένη πιθανότητα αποδοχής τους από τους συμμαθητές τους (Wiener & Tardif, 2004).

Παρόλα αυτά η μεταανάλυση 34 ερευνών από τους Park et al. (2020) έδειξε πως ειδικά για την περίπτωση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, η ένταξη τους σε τάξεις γενικών σχολείων αυξάνει την πιθανότητα αυτά να γίνουν θύματα εκφοβισμού, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη ειδικού σχεδιασμού για την υλοποίηση της ένταξης. Συμπερασματικά, τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζουν πως ένα ενταξιακό/συμπεριληπτικό σχολείο όπου οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και συνυπάρχουν με τους ελάχιστους δυνατούς φραγμούς, είναι πιθανό να έχει θετική επίδραση τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών ή αναγκών τους. Η εισαγωγή των μαθητών με μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες πρέπει να γίνεται με πλάνο που περιλαμβάνει διαρκή επίβλεψη, ευαισθητοποίηση των συμμαθητών τους (Park et al., 2020).

2.4 Εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική για την ένταξη στην Ελλάδα

Ιστορικά, η ενταξιακή εκπαίδευση αναδύθηκε από τη συστηματοποιημένη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των αναπήρων. Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μέριμνα για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεσμοθετείται για πρώτη φορά με τον Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ ΤΑ'80/31.3.1981), «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» που προσδιορίζει τον τρόπο φοίτησης αυτών των μαθητών. Παρόλα αυτά, οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις δεν αντιμετωπίζουν ισάξια τα παιδιά ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, αναφέροντας τα πρώτα ως «μη φυσιολογικά, ενισχύοντας την διάκριση (Κασσιανός, 2023). Ουσιαστικά, με τον νόμο αυτό, θεσμοθετείται η διακριτή εκπαιδευτική διαδικασία και ο διακριτός χώρος για μαθητές ειδικής αγωγής.

Στη συνέχεια, ο Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ ΤΑ'167/30.9.1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ενοποιεί συμβολικά τη γενική και ειδική εκπαίδευση, με την ένταξή τους στο ίδιο άρθρο του νόμου. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η δυνατότητα που δίνεται σε μαθητές με αναπηρία να φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Παρά την αλλαγή αυτή, η οποία συνάδει με την ενταξιακή φιλοσοφία και τον περιορισμό των διακρίσεων, το εννοιολογικό και θεσμικό περιεχόμενο του δεν αλλάζει ουσιαστικά σε σχέση με τον Ν. 1143/1981 (Κασσιανός, 2023).

Οι Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Τ.Α' 78/14-03-2000) («εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις») και Ν.3699/2008 (ΦΕΚ Τ.Α' 199/02-10-2008) («Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες») εισάγουν την αρχή της ισότητας των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθιερώνουν την υποχρεωτικότητα φοίτησης παιδιών με αναπηρία, αντίστοιχα. Ο δεύτερος νόμος, βρίσκεται μέχρι και σήμερα σε ισχύ και οι κριτικές που έχουν διατυπωθεί αφορούν την ιατρικοποίηση της Ειδικής αγωγής (Λαμπροπούλου, 2008).

Στην κατεύθυνση καλύτερης ένταξης και άρσης των διαχωρισμών στην εκπαίδευση, ο Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ Τ.Α' 21/21-02-2016) (άρθρο 82), δίνει τη δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν μαθητές ειδικών και γενικών σχολείων και προωθεί την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης μέσω της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), που αποτελούν εξειδικευμένες υποστηρικτικές δομές που λειτουργούν εντός του γενικού σχολείου. Σκοπός τους είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ υποστηρίζει τους μαθητές εντός του

περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων με στόχο την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους.

Σημαντικά ενταξιακά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει και ο Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018) «Νέες δομές υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου», ο οποίος εισάγει, για πρώτη φορά ρητά, την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης ως την προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των μαθητών και επιδιώκει την ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση. Ακόμα, ως προς τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετατοπίζεται η έμφαση από την διάγνωση και συχνή επίκληση των παραπάνω στον προσδιορισμό και περιορισμό των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος που καθιστούν δυσκολότερη την κάλυψη των ετερογενών αναγκών τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, δραστηριοποιούνται τα Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) (τα οποία μετονομάστηκαν στη συνέχεια, με τον Ν. 4823/2021 σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. τα οποία περιγράφηκαν στην ενότητα 2.1.10), τα οποία έχουν ως βασικές δραστηριότητες την διερεύνηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, την αξιολόγηση των παραγόντων που αποτρέπουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την υλοποίηση ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω νόμοι παρουσιάζουν σταδιακή αλλά σημαντική βελτίωση στην ορολογία (π.χ. από αναφορές όπως «άτομα αποκλίνοντα από το φυσιολογικό» στην ρητή περιγραφή της ενταξιακής εκπαίδευσης) και στις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται, μεταβαίνοντας από την εστίαση στην αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία του μαθητή στην υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας (Shakespeare, 2006; Swain, et al., 2003), που θεωρεί την αναπηρία αποτέλεσμα του αποκλεισμού που επιφέρει το κοινωνικό σύνολο. Επιπρόσθετα, μία κρίσιμη εξέλιξη στο επίπεδο του τρόπου υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αύξηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο, γεγονός που καθίσταται εφικτό μέσω των δομών υποστήριξης, όπως τα τμήματα ένταξης. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ενιαίος νόμος για την ενταξιακή εκπαίδευση ακόμα δεν υφίσταται και ότι ζητήματα ετερογενών ομάδων αντιμετωπίζονται αυτοτελώς. Για παράδειγμα, το θεσμικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση ρυθμίζεται από τον Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159 Α/6-9-2016).

2.5 Δυσκολίες και ανοιχτά προβλήματα στην πορεία προς ένα ενταξιακό σχολείο

Με βάση την παγκόσμια έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης από την UNESCO (2020), εκατομμύρια σχολεία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως συμπεριληπτικά. Ταυτόχρονα, η έκθεση καταδεικνύει πως η ταυτότητα, το υπόβαθρο και οι ικανότητες του καθενός αποτελούν κρίσιμη παράμετρο για τις ευκαιρίες μόρφωσης που θα παρουσιαστούν σε ένα άτομο, καθιστώντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση μη ισότιμη. Επιπλέον, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς φαίνεται να μην θεωρεί εφικτή ή και επιθυμητή την ενιαία εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην προσαρμόζει την διδασκαλία του στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού.

Εστιάζοντας στην περίπτωση της Ελλάδας, με βάση έκθεση του Κέντρου Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού δικαίου (2020), τα κύρια χαρακτηριστικά που καθιστούν το σχολείο λιγότερο συμπεριληπτικό είναι τα εξής:

1. οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να προσαρμόσουν το σχολικό πρόγραμμα με βάση τα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.
2. τα τμήματα στήριξης και ένταξης δεν λειτουργούν συμπεριληπτικά.
3. οι ελλείψεις σε επίπεδο γνώσεων και επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εντοπισμό και την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων. Ειδικότερα, οι επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας είναι κυρίως θεωρητικού περιεχομένου και δεν προσφέρουν λύσεις εφαρμόσιμες σε πραγματικές διδακτικές συνθήκες.
4. η ελλιπής ή/και καθυστερημένη παροχή παράλληλης στήριξης.
5. η αδυναμία των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ να υλοποιήσουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω έλλειψης προσωπικού.

2.6 Η αλληλεπίδραση ενταξιακής κουλτούρας και σχολικού εκφοβισμού

Τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΔ) βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος, από τους συμμαθητές τους (Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016; Mishna, 2003; Rose et al., 2011; Thompson et al., 1994). Ο αυξημένος αυτός κίνδυνος έχει συνδεθεί με μειωμένες κοινωνικές, συναισθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες (Bauminger et al., 2005) και δυσκολίες στις σχολικές επιδόσεις (Thompson et al., 1994). Με τη σειρά τους οι παραπάνω δυσκολίες σχετίζονται με δυσκολίες στη σύνδεση των

παιδιών με ΕΕΔ με τους συμμαθητές τους (Luciano et al., 2007), η οποία αποτελεί (όπως συζητήθηκε στην ενότητα 2.1.10) βασικό προστατευτικό παράγοντα απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό.

Είναι εύλογο να υποτεθεί πως το σχολικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και λειτουργεί ένα παιδί με ΕΕΔ μπορεί να διαμορφώσει τους παραπάνω παράγοντες και συνεπώς να επηρεάσει την πιθανότητα να δεχθεί εκφοβισμό. Με βάση την παραπάνω υπόθεση έχει προταθεί η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και πολιτικών στα σχολεία (Karagiannis, et al., 1996). Ειδικότερα το ενταξιακό κλίμα και η διεύρυνση της αλληλεπίδρασης και συναναστροφής, ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, περιορίζοντας τα περιστατικά βίας ή εκφοβισμού μεταξύ τους (Botha & Kourtkoutas, 2015; Singh et al., 2010).

Ακόμα, έχει καταγραφεί ότι η εφαρμογή πολιτικών αποδοχής, σεβασμού και προστασίας των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων και η ενσωμάτωση μαθημάτων σεξουαλικής αγωγής συνδράμουν στην ανάπτυξη ενταξιακού κλίματος, ενώ ταυτόχρονα οδηγούν σε μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και ομοφοβικών επιθέσεων (Goodboy & Martin, 2018; Snapp et al., 2015). Ευρύτερα, η εισαγωγή μαθημάτων ή εφαρμογή παρεμβάσεων μείωσης του στίγματος απέναντι σε ομάδες ατόμων με κοινωνικά στιγματισμένα χαρακτηριστικά (π.χ. μειονοτικό σεξουαλικό προσανατολισμό, εθνικότητα, αναπηρία, παχυσαρκία) έχει καταγραφεί πως μπορεί να μειώσει τη συχνότητα εκφοβιστικών συμπεριφορών απέναντι σε αυτά τα άτομα (Earnshaw et al., 2018).

Ιδιαίτερα κρίσιμος είναι και ρόλος που διαδραματίζει η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να αποτελεί πρότυπο θετικής και δίκαιης αντιμετώπισης, γεγονός που όταν συμβαίνει έχει καταγραφεί πως κινητοποιεί πιο εύκολα τους παρόντες σε περιστατικά εκφοβισμού μαθητές να επέμβουν υπερασπιστικά προς το θύμα (Bunch & Valeo, 2004). Παρόλα αυτά συνεντεύξεις με δασκάλους έχουν δείξει πως η έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού τους οδηγούν στο να υποβιβάζουν ή αγνοούν την σημασία εκφοβιστικών περιστατικών (D'Urso et al., 2022). Με βάση την μεταανάλυση των Park et al. (2020), η ένταξη μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού στις τάξεις γενικών σχολείων με ταυτόχρονη απουσία ειδικού ενταξιακού πλάνου που ευαισθητοποιεί τόσο συμμαθητές όσο και εκπαιδευτικούς, αυξάνει τον κίνδυνο αυτά τα παιδιά να βιώσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Συνεπώς, η διαρκής επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργία και διατήρηση ενταξιακής κουλτούρας πρέπει να συνδυάζεται με κεντρικό σχεδιασμό σε επίπεδο σχολείου σχετικά με την ενταξιακή πολιτική και πρακτική.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των σχολικών ψυχολόγων σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της ενταξιακής φιλοσοφίας.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα που η παρούσα έρευνα καλείται να προσεγγίσει, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν τη βάση του μεθοδολογικού σχεδιασμού της, είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, τη διάκρισή του από άλλες συμπεριφορικές δυσκολίες, τους παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωσή του ή που δύνανται να λειτουργήσουν ανασταλτικά;
2. Πως νοηματοδοτούν τα υποκείμενα του δείγματος την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης και τις προϋποθέσεις πραγμάτωσής της σε σύνδεση με το θέμα του εκφοβισμού;
3. Πώς αντιλαμβάνονται τα μέλη του δείγματος την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας ως προς το ζήτημα της διαχείρισης φαινομένων βίας και εκφοβισμού και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών;
4. Ποιες είναι οι εμπειρίες των μελών του δείγματος σχετικά με την πρόληψη, αξιολόγηση και αντιμετώπιση του φαινομένου στην παιδαγωγική πράξη;
 - 4α. Ποιες πρακτικές υιοθετούν για την πρόληψη και πάταξη του φαινομένου στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους ρόλου;
 - 4β. Με ποιους φορείς συνεργάζονται στο πλαίσιο του έργου τους για την πρόληψη και την αντιμετώπιση ανάλογων φαινομένων;
5. Ποιες αλλαγές πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να γίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο θεσμικό και παιδαγωγικής πράξης για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων βίας και εκφοβισμού και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών συνολικά;

3.3 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην κάλυψη ενός κενού στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις αντιλήψεις και απόψεις σχολικών ψυχολόγων όσον αφορά την ετοιμότητα διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού. Ειδικότερα, εστιάζει στην διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού και τις ενταξιακές πρακτικές αντιμετώπισης του εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η βιβλιογραφία έχει μελετήσει τις απόψεις των σχολικών ψυχολόγων για τον εκφοβισμό, αλλά δεν έχει μελετήσει την επιδραστικότητα της ενταξιακής πολιτικής στην αντιμετώπιση του. Επιπλέον, η καταγραφή του τρόπου εντοπισμού και διαχείρισης του εκφοβισμού από τους σχολικούς ψυχολόγους στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών των ψυχολόγων, την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων στα εμπλεκόμενα παιδιά και την ενίσχυση της πρόληψης.

3.4 Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, ώστε να μελετηθούν οι παραπάνω θεματικοί άξονες που αφορούσαν στις αντιλήψεις και εμπειρίες των ψυχολόγων των Ε.Δ.Υ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την αντιμετώπιση και πρόληψη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η συνέντευξη ώστε να εκφραστούν αναλυτικά οι απόψεις των ψυχολόγων. Σε σχέση με άλλες μεθόδους ποιοτικής έρευνας (π.χ. παρατήρηση εντός εργασιακού πλαισίου, ή ομαδικές συνεδρίες/συζητήσεις) η ατομική συνέντευξη επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα, διαφυλάσσοντας την ιδιωτικότητα τους. Για να είναι εφικτή η οργάνωση και ομαδοποίηση των απόψεων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που εστιάζει γύρω από προεπιλεγμένες θεματικές ενότητες, και προεπιλεγμένες ερωτήσεις που αφορούν κάθε θεματική ενότητα (Cohen et al., 2008).

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συγκροτήθηκε αυτοσχέδιος Οδηγός συνέντευξης. Για τη δημιουργία του αξιοποιήθηκαν άλλοι ανάλογοι Οδηγοί από ερευνητικά εγχειρήματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ειδικότερα, οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης με βάση τους οποίους επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Απόψεις συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τις έννοιες της ένταξης και του σχολικού εκφοβισμού και τη συσχέτιση τους σε επίπεδο θεωρίας και ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής.
2. Εμπειρίες συνεντευξιαζόμενων από την εργασία τους ως σχολικοί ψυχολόγοι και μέλη Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) σε σχέση με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.
3. Κριτική και προτάσεις σχετικά με τους άξονες 1 και 2.

Οι άξονες 1) και 2) έχουν 17 και 15 ερωτήσεις αντίστοιχα. Ο σχεδόν ίσος διαμοιρασμός των ερωτήσεων σε αυτές τις δύο θεματικές επιλέχθηκε ώστε οι συνεντεύξεις να αφορούν ισορροπημένα τόσο τις εννοιολογικές διαστάσεις του εκφοβισμού και της ένταξης όσο και τις εμπειρίες από την αντιμετώπιση του φαινομένου στα σχολεία. Ο άξονας 3) έχει 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και παρέχουν τη δυνατότητα στις συμμετέχουσες να εκφράσουν προβληματισμούς και προτάσεις.

3.6 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ Οκτώβριου 2022 και Μαΐου 2023, στο οποίο πραγματοποιήθηκαν 11 συνεντεύξεις διαδικτυακά μέσω SKYPE. Προηγήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, με σκοπό να ελεγχθούν οι ερωτήσεις ως προς τη σαφήνεια και την ορθότητά τους, να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες και να γίνουν οι τελικές διορθώσεις. Με βάση την πιλοτική συνέντευξη μία εκ των αρχικών ερωτήσεων αφαιρέθηκε καθώς θεωρήθηκε επαναλαμβανόμενη. Τα δεδομένα της πιλοτικής συνέντευξης δεν χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια περίπου 60 λεπτά. Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος, απάντησαν σε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ενώ κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την εθελοντική τους συμμετοχή, για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, καθώς και για τους σκοπούς της έρευνας. Λήφθηκε η συναίνεσή τους για τη μαγνητοφώνηση, αλλά και για τη διασφάλιση της ανώνυμης δημοσιοποίησης των δεδομένων μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς. Μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης, γινόταν απομαγνητοφώνηση και μετεγγραφή των δεδομένων σε γραπτό κείμενο, ώστε να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία τους.

3.7 Στατιστικά στοιχεία δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 11 ψυχολόγοι που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα ήταν τυχαίο και όλες οι συμμετέχουσες υπηρετούσαν σε διαφορετικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας με την ιδιότητα των ψυχολόγων (ΠΕ23). Όλες οι συμμετέχουσες ήταν μέλη των Ε.Δ.Υ είτε την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας ή/και προηγούμενα έτη. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας αντί τυχαίας δειγματοληψίας, βασισμένη σε επαφές και αναζητήσεις της ερευνήτριας. Παρά την προσπάθεια της ερευνήτριας να βρεθούν και άντρες συμμετέχοντες αυτό δεν κατέστη εφικτό και το σύνολο των συνεντεύξεων έγινε με γυναίκες. Παρακάτω παρατίθενται πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν τα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση και στις Ε.Δ.Υ. και το καθεστώς απασχόλησης τους. Οι 10 από τις 11 συμμετέχουσες έχουν 5 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (πίνακας 3.3.1), ενώ 6 από τις 11 είχαν από 2 και πάνω χρόνια εργασίας σαν μέλη των Ε.Δ.Υ. (πίνακας 3.3.2). Ακόμα, 9 από τις 11 συμμετέχουσες εργάζονται ως αναπληρώτριες, ενώ 2 από τις 11 κατέχουν μόνιμες θέσεις. Να σημειωθεί επίσης πως όλες οι συμμετέχουσες εκτός του προπτυχιακού τους διπλώματος κατείχαν μεταπτυχιακό σε συναφές με την Ψυχολογία αντικείμενο και μάλιστα 4 από τις 11 είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακό στην Σχολική Ψυχολογία ή την Ειδική Αγωγή. Τέλος, όλες είχαν παρακολουθήσει πληθώρα σεμιναρίων σχετικών με την εκπαίδευση.

Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση	N
3	1
5	5
6	1
7	2
8	1
10	1

Πίνακας 3.3.1: Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση.

Χρόνια εμπειρίας στην Ε.Δ.Υ.	N
1	5
2	1
3	3
4	1
7	1

Πίνακας 3.3.2: Χρόνια εμπειρίας στις Ε.Δ.Υ.

Καθεστώς απασχόλησης	N
Αναπληρώτριες	9
Μόνιμες	2

Πίνακας 3.3.3: Καθεστώς απασχόλησης.

3.8 Μέθοδος οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος θεματικής ανάλυσης βασίζεται στον εντοπισμό και την ομαδοποίηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων στα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την εφαρμογή της είναι τα εξής (Ισαρη & Πούρκος, 2015):

- 1) Εξοικείωση με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν: Στην παρούσα μελέτη αυτό αφορούσε την απομαγνητοφώνηση και ανάγνωση των απαντήσεων των συμμετεχουσών στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων.
- 2) Κωδικοποίηση των δεδομένων: για αυτό το βήμα, αποδόθηκε μία σύντομη περιγραφή, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά, σε κομμάτια (μία ή παραπάνω προτάσεις) των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε απάντηση. Ακόμα, το βήμα αυτό εκτελέστηκε ανά ερώτηση, ώστε να προκύπτουν κοινοί κώδικες ανά απάντηση για όλες τις συμμετέχουσες όπου αυτό ήταν εφικτό. Σε κάποιες περιπτώσεις που μόνο μία συμμετέχουσα αναφέρει κάποια πληροφορία ή έννοια, που δεν μπορεί να ομαδοποιηθεί αυτή διατηρήθηκε ως αυτούσια κωδικοποίηση.
- 3) Αναζήτηση θεμάτων και επανεξέταση κωδικοποίησης: όταν ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση επανεξετάστηκαν οι κωδικοποιήσεις που συγκεντρώθηκαν ανά ερώτηση ώστε να συγχωνευτούν όπου αυτό ήταν εφικτό.
- 4) Έκθεση θεματικών ενότητων και ενδεικτικών απαντήσεων ανά θεματική ενότητα.
- 5) Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι αυτοσχέδιο και άρα δεν πληροί κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο επόμενο κεφάλαιο, τα αποτελέσματα συνοψίζονται σε πίνακες που παρουσιάζουν τις αναφορές (συμβολίζονται με «N») ανά θεματική ενότητα. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αναφορές δεν είναι αμοιβαίως αποκλειόμενες, δηλαδή μία συμμετέχουσα ενδέχεται να έχει αναφερθεί σε πάνω από μία θεματική ενότητα.

3.9 Περιορισμοί της έρευνας

Οι κύριοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- 1) Η χρήση μικρού δείγματος δεν επιτρέπει την γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των σχολικών ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, η εύρεση συμμετεχόντων δεν είναι τυχαία, καθώς βασίζεται σε επαφές της ερευνήτριας.
- 2) Δεν μπορεί να αποκλειστεί και να εκτιμηθεί η επίδραση της οπτικής επαφής και συμπεριφοράς της ερευνήτριας στις απαντήσεις των συμμετεχουσών.
- 3) Η χρήση συνέντευξης δεν επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων.
- 4) Η χρήση συνέντευξης και άμεσης επικοινωνίας των συμμετεχουσών με την ερευνήτρια ενδέχεται να επιδρά στο περιεχόμενο των απαντήσεων. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι απαντήσεις που δόθηκαν να έχουν προσαρμοστεί ώστε να εμπίπτουν σε αυτό που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό και να αντανακλούν λιγότερο τις πραγματικές απόψεις τους.
- 5) Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι αυτοσχέδιο και άρα δεν πληροί κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Παρουσίαση ευρημάτων

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει και ομαδοποιεί τις απόψεις των σχολικών ψυχολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις αντιλήψεις και εμπειρίες των σχολικών ψυχολόγων σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων των συνεντευξιζόμενων σχετικά με τις έννοιες της ένταξης και του σχολικού εκφοβισμού και της μεταξύ τους συσχέτισης σε επίπεδο θεωρίας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η καταγραφή των εμπειριών των συνεντευξιζόμενων από την εργασία τους ως σχολικοί ψυχολόγοι και μέλη των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) σε σχέση με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

4.1.1 Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού και οι μορφές του.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών και συγκεκριμένα οκτώ από τα έντεκα μέλη του δείγματος απάντησε ότι χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφοβισμού είναι η συστηματικότητα. Παραδείγματα απαντήσεων που τονίζουν τη συστηματικότητα είναι τα εξής:

«μία επαναλαμβανόμενη πράξη που είναι κάποια μορφή βίας είτε λεκτική όπως με παρατσούκλια είτε σωματική αλλά να γίνεται συνεχόμενα. Αυτό είναι το πολύ σημαντικό δεν είναι ένα μεμονωμένο περιστατικό γιατί μέσα στα σχολεία εννοείται εντάσεις θα υπάρχουν καθώς και διαφωνίες ανάμεσα στα παιδιά. Ο εκφοβισμός είναι κάτι συνεχόμενο και επαναλαμβανόμενο»(Ψ8).

«Όταν μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό μιλάμε για κάτι που γίνεται συστηματικά έχει διάρκεια δεν είναι ένα συμβάν που έχει συμβεί μία φορά.» (Ψ5)

«Κοίτα αυτό που λέω και στα παιδιά γιατί μπαίνω σε τάξεις, με απλά λόγια, είναι ότι για να λένε κάτι σχολικό εκφοβισμό σημαίνει ότι επαναλαμβάνεται και γίνεται με σκοπό να βλάψει τον άλλον να τον κάνει να νιώσει άσχημα επανειλημμένως δεν είναι ένα τυχαίο πείραγμα

που συμβαίνει μεταξύ φίλων και κοροϊδεύουν, πολλές φορές οι φίλοι πειράζουν ο ένας τον άλλον, κοροϊδεύουν, γελάνε. Στον εκφοβισμό δεν σε νοιάζει πως νιώθει ο άλλος και γίνεται επανειλημμένα και εσκεμμένα.» (Ψ2)

Στην σκοπιμότητα, αναφέρθηκαν μόνο δύο από τις έντεκα συμμετέχουσες, οι οποίες μάλιστα την συνδύασαν με την συστηματικότητα. Οι αναφορές τους στην σκοπιμότητα ήταν οι εξής:

«Ως προς τον σχολικό εκφοβισμό, πρόκειται για βία που έχει ένα σκοπό και είναι επαναλαμβανόμενη» (Ψ11)

«Στον εκφοβισμό δεν σε νοιάζει πως νιώθει ο άλλος και γίνεται επανειλημμένα και εσκεμμένα.» (Ψ2)

Επίσης, τρεις από τις έντεκα συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ανισοροπίας δύναμης, επίσης συνδυαστικά με την σκοπιμότητα. Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα αναφέρει:

«Ο εκφοβισμός έχει μία συστηματικότητα η οποία έχει ως σκοπό να εξοντώσει στην ουσία το θύμα του για λόγους κυριαρχικούς. Κυρίως έχει τέτοιο νόημα, κυριαρχίας και εξουσίας. Το θύμα μπορεί να έχει οποιοδήποτε χαρακτηριστικό το οποίο δεν είναι κάτι, μπορεί να φοράει γυαλιά μπορεί να έχει κάποιο ελάττωμα μπορεί και τίποτα, αλλά μπορεί να είναι κάτι το οποίο τον θύτη τον ωθεί να ασχοληθεί μαζί του.» (Ψ9)

Κάποιες συμμετέχουσες δεν αναφέρθηκαν σε κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ταυτίζοντας σε ένα βαθμό τον εκφοβισμό με την γενικότερη άσκηση βίας μεταξύ μαθητών. Για παράδειγμα ανέφεραν:

«Ο σχολικός εκφοβισμός για μένα είναι κάθε μορφή ας πούμε βίας που μπορεί να εκφραστεί από κάποια παιδιά στο σχολείο σε κάποια άλλα» (Ψ4)

«Ως εκφοβισμό θα όριζα κάποιες μορφές βίας που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μαθητές του σχολείου, και φέρνουν σε δύσκολη θέση το θύμα.» (Ψ9)

Τέλος, δύο από τις έντεκα συμμετέχουσες ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός είναι η βία την οποία ο θύτης ασκεί βασιζόμενος σε κάποιο χαρακτηριστικό του θύτη. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Το θύμα μπορεί να έχει οποιοδήποτε χαρακτηριστικό το οποίο δεν είναι κάτι μπορεί να φοράει γυαλιά μπορεί να έχει κάποιο ελάττωμα μπορεί και τίποτα αλλά μπορεί να είναι κάτι το οποίο τον θύτη τον ωθεί να ασχοληθεί μαζί του.» (Ψ9)

Στην ίδια κατεύθυνση, μία συμμετέχουσα έδωσε έμφαση σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το θύμα από τον μέσο όρο, αναφέροντας:

«...κάποιο παιδί μπαίνει σε μία διαδικασία συστηματική να μειώνει κάποιο συμμαθητή του με δυσκολία ή κάποιους μαθητές του με κάποια δυσκολία που θα μπορούσε να είναι μία μαθησιακή δυσκολία, η οποία τον διαφοροποιεί από το μέσο όρο του Τμήματος ή αυτό που συνηθίζουμε εμείς να αντιλαμβανόμαστε ως μέσο όρο...» (Ψ6)

Συγκεντρωτικά η συχνότητα αναφοράς των παραπάνω στοιχείων που προσδιορίζουν τον εκφοβισμό παρουσιάζονται στον πίνακα 4.1.1. Καμία συμμετέχουσα δεν συμπεριέλαβε όλα τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται βιβλιογραφικά.

Στοιχείο εκφοβισμού	N
Συστηματικότητα	8
Σκοπιμότητα	2
Ανισορροπία Δύναμης	3
Άσκηση Βίας χωρίς άλλο προσδιορισμό	3
Άσκηση Βίας με βάση χαρακτηριστικό του θύματος	2

Πίνακας 4.1.1: Στοιχεία ορισμού σχολικού εκφοβισμού.

4.1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.

Στη συνέχεια οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να αναφέρουν τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που καλούνται πιο συχνά να διαχειριστούν τα σύγχρονα σχολεία. Η συχνότητα αναφοράς σε διαφορετικές μορφές παρουσιάζεται στον πίνακα 4.1.2.

Μορφή εκφοβισμού	N
Λεκτικός	10
Σωματικός	7
Ψηφιακός	5
Σεξουαλικός	2
Ψυχολογικός	2
Κοινωνικός	2

Πίνακας 4.1.2: Μορφές σχολικού εκφοβισμού.

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως κάποιες συμμετέχουσες περιέγραψαν κάποιες μορφές ως πιο συχνά εμφανιζόμενες από μαθητές του ενός φύλου. Για παράδειγμα, κάποιες συμμετέχουσες αναφέρουν τον λεκτικό ή τον κοινωνικό εκφοβισμό ως πιο συχνό για τα κορίτσια ενώ μία άλλη αναφέρει τον λεκτικό εκφοβισμό ως πιο συχνό για τα αγόρια:

«...από την εμπειρία πιο συχνή είναι η λεκτική βία και συνήθως είναι μεταξύ των κοριτσιών...» (Ψ10)

«...έχει να κάνει και με τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών όταν είναι κορίτσια είναι κοινωνικός αποκλεισμός πιο πολύ όταν είναι τα αγόρια είναι αυτό το πείραγμα το άσχημο που μπορεί να είναι σωματικό...» (Ψ2)

Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε πως ο λεκτικός και ο σωματικός εκφοβισμός ήταν οι πιο συχνά αναφερόμενες μορφές με τον ψηφιακό εκφοβισμό να έχει την τρίτη υψηλότερη συχνότητα αναφοράς. Άλλες, λιγότερο εύκολο να παρατηρηθούν, μορφές εκφοβισμού αναφέρθηκαν

λιγότερο συχνά από τις συμμετέχουσες, όπως ο ψυχολογικός ή ο κοινωνικός εκφοβισμός. Επίσης ως προς τον ψηφιακό εκφοβισμό αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα πως εντοπίζεται κυρίως σε ομάδες μαθητών σε κοινωνικά δίκτυα:

«...Επειτα είναι το κομμάτι του του διαδικτυακού εκφοβισμού συνήθως μέσα από τις ομάδες π.χ. στο Viber που κάνουνε οι μαθητές και μετά γίνονται θέματα και σχόλια ...» (Ψ10)

4.1.3 Διάκριση εκφοβισμού από άλλες μορφές βίας εντός σχολικού πλαισίου.

Σχετικά με την διάκριση εκφοβισμού από άλλες μορφές βίας, πέντε από τις έντεκα συμμετέχουσες θεώρησαν ως βασικό κριτήριο τη συστηματικότητα των περιστατικών. Ενδεικτικά, μία συμμετέχουσα αναφέρει:

«...μιλάμε για κάτι επαναλαμβανόμενο για να μιλήσουμε για σχολικό εκφοβισμό. Όλα τα άλλα είναι μεμονωμένα περιστατικά ή κάπως λίγο συνεχόμενες διαφωνίες ανάμεσα σε συγκεκριμένα παιδιά και εντάσεις και αυτά δεν είναι όλα σχολικός εκφοβισμός...» (Ψ8)

Παράλληλα, μία δεύτερη τάση που αποτυπώθηκε στις απαντήσεις, καθώς έγινε αναφορά σε αυτή από πέντε από τις έντεκα συμμετέχουσες, είναι ότι η άποψη ότι εντός σχολείου τα περισσότερα περιστατικά βίας συνήθως θεωρούνται, λανθασμένα σε πολλές περιπτώσεις, εκφοβισμός. Για παράδειγμα, μία συμμετέχουσα, μιλά για την τάση χαρακτηρισμού των περισσότερων περιστατικών ως εκφοβισμό:

«Δεν είναι ευδιάκριτο πιστεύω εγώ γιατί πολλές φορές συγχέονται έννοιες και πρέπει να έχεις και μία εκπαίδευση παραπάνω για να διακρίνεις, γιατί ο σχολικός εκφοβισμός ακούγεται πάρα πολύ σήμερα και καλά κάνει και ακούγεται, απλά βλέπω μέσα στη σχολική κοινότητα παρερμηνείες Και εκεί που θα έπρεπε να δράσουμε δεν δρούμε και εκεί που δεν θα έπρεπε να δράσουμε και τόσο πολύ...» (Ψ9)

Ενώ και μία άλλη αναφέρεται σε υπέρμετρη χρήση του όρου «εκφοβισμός»:

«Δεν θεωρώ ότι όλες οι μορφές βίας είναι σχολικός εκφοβισμός. Ο σχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται γιατί είναι κάτι που γίνεται κατ' εξακολούθηση και όχι μόνο μεμονωμένα. Δηλαδή πρέπει να υπάρχει επαναληψιμότητα και να προσβάλει το θύμα. Επίσης θεωρώ ότι στην εποχή μας υπάρχει λίγο μία τάση οτιδήποτε γίνεται, π.χ. αν κάποιος πειράζει κάποιον άλλον, να το πούμε εύκολα εκφοβισμό. Ακόμα και τα παιδιά μεταξύ τους κάνουν αυτή την πλάκα και καμία φορά λένε ότι «μου κάνει bullying» ενώ πρόκειται για απλό πείραγμα. Θεωρώ ότι γίνεται λίγο υπερχρήση του όρου.» (Ψ4)

Επίσης μία συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι τα περισσότερα περιστατικά που της αναφέρονται περιγράφονται ως «εκφοβισμός», αλλά μόνο μέσω δικής της διερεύνησης μπορεί να διακρίνει αν πραγματικά πρόκειται για εκφοβιστική συμπεριφορά:

«...Γενικότερα το πρόβλημα είναι ότι όλα τα λένε σχολικό εκφοβισμό και οι μαθητές και οι γονείς. Ακόμα και οι δάσκαλοι κάνουν αρκετές προσπάθειες να το διαχωρίσουν και δουλεύουμε μαζί με τους μαθητές για να τους εξηγήσουμε ότι δεν είναι. Προσωπικά, ο σχολικός εκφοβισμός μου είναι ξεκάθαρος μόνο όταν μπω στη διαδικασία να παρατηρήσω να μαζέψω πληροφορίες για να το διαχωρίσω εγώ αλλά σε πρώτη σε πρώτο επίπεδο όλα μου παρουσιάζονται σαν σχολικός εκφοβισμός...» (Ψ10)

4.2 Παράγοντες που ευνοούν ή αναστέλλουν τον σχολικό εκφοβισμό

Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν τον σχολικό εκφοβισμό εστίασαν κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον και στον γονεϊκό ρόλο, με εννιά από τις έντεκα συμμετέχουσες να αναφέρονται σε αυτά. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν η έλλειψη οριοθέτησης του παιδιού από την οικογένεια, η παραμέληση του ή ακόμα και η υπερβολική προστασία. Ενδεικτικά κάποια παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην οικογένεια είναι τα εξής:

«...παίζει ρόλο το πως έχει μεγαλώσει ένα παιδί μέσα στην οικογένεια του (οριοθέτηση, δυσκολίες), η σχέση του με τους γονείς του...» (Ψ5).

«υπάρχουν παράγοντες μέσα στο ίδιο του το σπίτι, π.χ. να έχει δεχτεί βία είτε παραμελητικές συμπεριφορές ή ακόμα και μία υπέρμετρη προστασία» (Ψ8).

«μπορεί να παίζει ρόλο και η βία που βλέπει να υπάρχει μέσα σε μία οικογένεια και οι τεταμένες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας» (Ψ11).

Επίσης από μία συμμετέχουσα περιεγράφηκε πως ένας παράγοντας που παίζει ρόλο στην εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού είναι η παρεμβατικότητα των γονέων στη διαχείριση των περιστατικών βίας εντός σχολείου. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«το δεύτερο είναι η παρεμβατικότητα των γονέων οι οποίοι επεμβαίνουν πάρα πολύ με αποτέλεσμα εκείνοι να βάζουν τίτλους στα εκάστοτε περιστατικά και να έρχονται αιτήματα σχολικού εκφοβισμού πριν προλάβουν οι εκπαιδευτικοί να το διαχειριστούν. Τα παιδιά πάνε το λένε κατευθείαν στους γονείς έγινε αυτό και έπειτα το αίτημα έρχεται από τους γονείς χωρίς καν κάποιες φορές να ξέρει ο δάσκαλος ότι συμβαίνει αυτό το πράγμα μέσα στην τάξη τους.» (Ψ10)

Ένας άλλος παράγοντας που αναφέρθηκε ήταν η έλλειψη δράσεων εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς και η αναποτελεσματική οριοθέτηση και επίβλεψη των μαθητών εντός σχολείου από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για παράδειγμα κάποιες απαντήσεις είναι οι εξής:

«Σίγουρα παίζει ρόλο και η διαχείριση των εκπαιδευτικών και πως προσπαθούν να αμβλύνουν ή να οξύνουν τις όποιες ανισότητες υπάρχουν» (Ψ3).

«και από τη μεριά της κοινότητας του σχολείου η μη συστηματική ενασχόληση με τα περιστατικά π.χ όπως είπα πριν τα απλά πειράγματα να τα θεωρούν οι ίδιοι απλά πειράγματα και να μην είναι στην πραγματικότητα, δηλαδή να μην πάνε παραπέρα να δούνε αν είναι όντως απλό πείραγμα ή είναι κάτι συστηματικό» (Ψ1).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη μίας συμμετέχουσας σχετικά με την σημασία της έλλειψης πλάνου συμπερίληψης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Όπως

αναφέρει η απουσία τέτοιας οργάνωσης και πλάνου στο σύνολο του σχολείου δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«...παίζει ρόλο αν ένα σχολείο δεν οριοθετεί και δεν έχει θεσπίσει κανόνες. Ακόμα όταν η συμπερίληψη όταν δεν γίνεται με τρόπο οργανωμένο μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού παραδείγματος χάρη στο σχολείο που εργάζομαι έχουμε πολλούς μαθητές από την Αίγυπτο και το Πακιστάν που είναι κυρίως μουσουλμάνοι. Αν αυτά τα παιδιά δεν ενταχθούν σωστά, το οποίο είναι δουλειά του σχολείου που τα φιλοξενεί, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία κατάσταση που να ευνοεί τον σχολικό εκφοβισμό.» (Ψ6).

Επιπλέον, αναφέρθηκε ο ρόλος των ερεθισμάτων στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αρκετές συμμετέχουσες εστίασαν στα ερεθίσματα του διαδικτύου, αλλά και της ίδιας της κοινωνίας:

«...πολλά ερεθίσματα μέσω τηλεόρασης ή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών αλλά και ακόμα και από τη βία που έχουμε στην καθημερινότητα π.χ. στον τρόπο που οδηγούμε στον τρόπο που περιμένουμε σε μία ουρά. Νομίζω ότι υπάρχει μία τρομερή υπερέκθεση στη βία και αυτή είναι πολυστρωματική και απενεχοποιημένη εντελώς μέσα στα παιχνίδια και στην τηλεόραση...» (Ψ11).

«Πιστεύω παίζει ρόλο η κουλτούρα που έχει το σχολείο και οι γονείς και το ευρύτερο και το πολιτισμικό και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο» (Ψ9).

Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι ερεθίσματα βίαιης και κακοποιητικής συμπεριφοράς μπορεί να προέρχονται και από το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό:

«...πολλές φορές τα παιδιά βλέπουν κακοποιητικές συμπεριφορές και μέσα στα σχολεία ακόμα και από δασκάλους και εκπαιδευτικούς. Ευρύτερα η κοινωνία είναι γεμάτη βία...» (Ψ8).

Τέλος, κάποιες συμμετέχουσες αναφέρονται σε ατομικά χαρακτηριστικά των θυτών που μπορούν να ευνοήσουν την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών: Ειδικότερα, για τα θύματα αναφέρεται η έλλειψη κοινωνικών ή συναισθηματικών δεξιοτήτων:

«...ίσως κάποια ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση όπως κάποιες έτσι πιο χαμηλές ικανότητες μαθησιακές ή δεξιότητες κοινωνικές από την πλευρά του θύτη μπορεί να παίζουν ρόλο...» (Ψ1).

«Παίζει ρόλο και η ελλιπής ανάπτυξη στα παιδιά πέρα από τις γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες και δεξιότητες κοινωνικού τύπου και συναισθηματικού και αυτό πιστεύω είναι κάτι βασικό» (Ψ4).

Επίσης, μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην δημιουργία φαύλων κύκλων όπου το θύμα γίνεται θύτης:

«Ένα παιδί που εκφοβίζει που μπορεί να είναι να έχει υπάρξει θύμα βίας ή εκφοβισμού ο ίδιος και έτσι δημιουργούνται φαύλοι κύκλοι έντασης και βίας.» (Ψ7).

Συγκεντρωτικά η συχνότητα αναφοράς στους προαναφερθέντες παράγοντες παρουσιάζεται στον πίνακα 4.2.1.

Παράγοντες που ευνοούν τον εκφοβισμό	N
Οικογενειακή παραμέληση/κακοποίηση, έλλειψη οριοθέτησης και διαπαιδαγώγησης	9
Ελλείψεις σχολικών δράσεων για τον εκφοβισμό και οριοθέτησης/επίβλεψης των μαθητών στο σχολείο.	4

Ερεθίσματα περιβάλλοντος/πρότυπα ενηλίκων και διαδικτυακά πρότυπα	4
Χαρακτηριστικά θύτη	4
Σχολική κουλτούρα, σεβασμός δικαιωμάτων	1

Πίνακας 4.2.1: Παράγοντες που ευνοούν τον εκφοβισμό.

Ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών και πιο συγκεκριμένα, οκτώ στις έντεκα, εξέφρασε την άποψη ότι η βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και της ομαδικότητας των μαθητών στο σύνολο τους είναι βοηθητικές. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις σε αυτή την κατεύθυνση ήταν οι εξής:

«Θεωρώ πως στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ευεργετική η ενασχόληση με τέχνες, με τον πολιτισμό, με τον αθλητισμό διότι βοηθούν στο να μάθουν τα παιδιά πως να ανήκουν σε μία ομάδα και ότι η προσπάθεια και η συνεργασία μετράνε όχι μόνο το αποτέλεσμα. Αυτή η ανθρώπινη επαφή μεταξύ των παιδιών μου φαίνεται έχει μειωθεί πλέον. ...» (Ψ2).

«... Θα ήταν θετικό το να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα κι άλλα πράγματα πέρα από την γλώσσα τα μαθηματικά και τα βασικά μαθήματα κορμού και να γίνει εστίαση στο πώς μπορούμε να εκφραστούμε συναισθηματικά, στο πως τα παιδιά θα αποκτήσουν κι άλλες δεξιότητες να ανακαλύψουν κομμάτια του εαυτού τους και γενικότερα να αποκτήσουν ενσυναίσθηση να αυξήσουν ίσως την συναισθηματική νοημοσύνη τους.» (Ψ4).

«...Νομίζω η χρήση ομαδικών και βιωματικών δράσεων στην τάξη βοηθά την ενότητα και τους διαμορφώνουν προς τη σωστή κατεύθυνση δηλαδή να καλλιεργείται η ομαδικότητα και ο συναγωνισμός...» (Ψ9)

Μία άλλη τάση που καταγράφηκε στις απαντήσεις ήταν η σημαντικότητα των δράσεων ενημέρωσης, πρόληψης και συμβουλευτικής προς τη σχολική κοινότητα στο σύνολο της για τον εκφοβισμό και τη διαφορετικότητα. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής:

«Πάντα πρώτα είναι η πρόληψη. Νομίζω ότι σπουδαία είναι η σημασία των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών μέσα στα σχολεία νομίζω μέσα από οργανωμένα προγράμματα μπορεί να γίνει πολύ σημαντική δουλειά σίγουρα με γενικότερη ενημέρωση και εκτός σχολείου από ειδικούς φορείς. Θα μπορούσαν να βοηθήσουν συμβουλευτικές γονέων ή και οι κοινωνικές υπηρεσίες να είναι πιο ενεργές για να στηρίζουν και τις οικογένειές γιατί υπάρχει τεράστια δυσκολία σε αυτό το κομμάτι νομίζω»(Ψ8).

«...νομίζω ότι παίζει σημαντικό ρόλο η συστηματική πρόληψη και ενημέρωση, παίζει το ρόλο του να είναι εκεί ο δάσκαλος και να εξηγεί τι είναι εκφοβισμός και να δημιουργεί ένα κλίμα ενότητας στην τάξη και συνεργασίας...» (Ψ10).

Δύο συμμετέχουσες ανέφεραν τη σημασία της αποτελεσματικής και ποιοτικής επικοινωνίας εντός της οικογένειας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε:

«Πιστεύω ότι βοηθάει από το σπίτι να γίνεται ανάγνωση βιβλίων, να δίνονται ερεθίσματα από ταινίες κοινωνικού περιεχομένου να κάθονται οι γονείς μαζί να συζητάνε με τα παιδιά αυτό λείπει πάρα πολύ δεν έχουν χρόνο οι γονείς δουλεύουν πολύ ή όταν δεν δουλεύουν τα παιδιά είναι μπροστά στην οθόνη ή οι γονείς δεν ασχολούνται» (Ψ2).

«Ανασταλτικά σίγουρα λειτουργεί η ποιοτική επικοινωνία μέσα στην οικογένεια η καλή σχέση του παιδιού με τους γονείς του δηλαδή ποιοτική και που παρέχει συναισθηματική ασφάλεια στο παιδί» (Ψ5).

Τέλος, δύο συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στην σημασία του δασκάλου σαν πρότυπο συμπεριφοράς και σαν προστατευτικό παράγοντα μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε:

«Νομίζω είναι πολύ βοηθητικό όταν ένας δάσκαλος νοιάζεται και είναι «πάνω» στα παιδιά και τον απασχολεί όχι μόνο το γνωστικό, αλλά και το συναισθηματικό και το κοινωνικό. Νομίζω όταν αυτό συμβαίνει προλαμβάνονται πολλά πράγματα. Θεωρώ ότι μπορούν να

λειτουργήσουν προστατευτικά αλλά δεν είναι εύκολο για όλες τις ηλικίες. Ίσως στα δημοτικά να είναι πιο εφικτό αυτό γιατί είναι ένας δάσκαλος για τα περισσότερα μαθήματα.» (Ψ10).

Συγκεντρωτικά τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.2.2.

Παράγοντες που αναστέλλουν τον εκφοβισμό	N
Ενημέρωση σχολικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί). Πρόληψη και συμβουλευτική.	4
Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνικοποίησης, ομαδικότητας	8
Καλή ενδοοικογενειακή επικοινωνία	2
Δάσκαλος ως θετικό πρότυπο συμπεριφοράς με προστατευτικό ρόλο	2

Πίνακας 4.2.2: Παράγοντες που αναστέλλουν τον εκφοβισμό.

4.3 Η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης & η σχέση της με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

4.3.1 Ορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης

Ως προς την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης οι συμμετέχουσες εστίασαν στις έννοιες της ισότιμης πρόσβασης για όλους και της εξατομικευμένης προσέγγισης. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις τους ακολουθούν:

«στην Ελλάδα όταν λέμε για ενταξιακή εκπαίδευση εννοούμε ότι έχουμε ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών ανεξάρτητου μαθησιακού προφίλ και το αναλυτικό πρόγραμμα όσο αυτό είναι δυνατόν να είναι διαμορφωμένο εξατομικευμένο πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Να μην είναι δηλαδή το ίδιο πρόγραμμα για όλους. Αυτό βέβαια είναι πολύ δύσκολο στην εφαρμογή πρακτικά, αλλά ιδανικά κάτι τέτοιο θα πρέπει να γίνει» (Ψ3).

«το ότι θα πρέπει το κάθε παιδί να αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα και η εκπαίδευση να έχει να κάνει με αυτό, δηλαδή να υπάρχει μία διαφοροποίηση στην εκπαίδευση και ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού να είμαστε ευέλικτοι ως προς αυτό και να προσπαθούμε. Τέλος πάντων τα παιδιά να τα εντάζουμε στο σχολείο και στην εκπαίδευση και να προσπαθούμε εμείς να τα πλησιάσουμε εμείς να πάμε σε αυτά και όχι να έρθουν αυτά σε μας, δηλαδή είναι ένα σχολείο το οποίο ακολουθεί» (Ψ5).

«για μένα η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στο να μη νιώθει κανένα παιδί το οποίο μπορεί να αποκλίνει από την τυπική ανάπτυξη, ότι δεν είναι μέρος του σχολείου, αυτό λοιπόν για μένα είναι το νούμερο ένα του τι θα μπορούσε να σημαίνει ένταξη. Το παιδί να νιώθει ότι είναι μέρος του σχολείου και δεν είναι κάτι διαφορετικό δεν είναι ένα ξένο σώμα άρα λοιπόν η ενταξιακή εκπαίδευση είναι να μπορούν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου ανάπτυξης με τον ένα ή τον άλλο τρόπο να ενταχθούν ομότιμα στο χώρο του σχολείου και να αισθάνονται ότι είναι μέλος αυτού» (Ψ7).

Μία εκ των συμμετεχουσών αναφέρθηκε και στα απαραίτητα στοιχεία για να επιτευχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση:

«Αρχικά να μπορεί να παρέχει σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό όλες τις ανέσεις για όλους τους μαθητές ας πούμε για παιδιά με αναπηρία δηλαδή να είναι ένα σχολείο προσβάσιμο το οποίο επίσης έχει τμήματα ΖΕΠ (διαπολιτισμική εκπαίδευση) για να μπορούν να ενταχθούν και μαθητές από άλλες κουλτούρες από άλλους πολιτισμούς να μάθουν τη γλώσσα γιατί πλέον ψάχνουμε να βρούμε τους δασκάλους των τμημάτων ΖΕΠ αλλά αυτό είναι κάτι που έχει να κάνει με το κράτος και με το ποιους διορίζει. Τελospάντων είναι ένα σχολείο το οποίο μπορεί να διενεργεί προγράμματα και που φέρνει σε επαφή τους μαθητές και με άλλους πολιτισμούς και με ειδικά σχολεία» (Ψ10).

Χαρακτηριστικά ενταξιακής εκπαίδευσης	N
Ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση	7
Εξατομικευμένη προσέγγιση	5

Πίνακας 4.3.1: Χαρακτηριστικά ενταξιακής εκπαίδευσης.

4.3.2 Σύνδεση ενταξιακής εκπαίδευσης και εκφοβισμού

Όλες οι συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση (ή έλλειψη αυτής) περιορίζει (ή ενισχύει) εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού τόσο δημιουργώντας νέους θύτες όσο και υποψήφια θύματα. Για παράδειγμα, μερικές απαντήσεις που τονίζουν τα παραπάνω είναι οι εξής:

«Αν κάποια παιδιά δεν δέχονται ισότιμη εκπαίδευση ωθούνται στον σχολικό εκφοβισμό. Επειδή δεν νιώθουν αποδεκτά στο σχολείο μετά προσφεύγουν σε ενέργειες και δράσεις, ενδεχομένως επιθετικές. Αν ένα παιδί δεν είναι σωστά ενταγμένο πιθανόν θα προσφύγει σε εκφοβιστικές συμπεριφορές». (Ψ5)

«Υπάρχει σύνδεση. Για παράδειγμα όταν έρχονται παιδιά τα οποία διαφέρουν όπως γίνεται τώρα με την παράλληλη στήριξη που έρχονται παιδιά με αυτισμό ή με κάποιες διαγνώσεις στα σχολεία που θέλουν βοήθεια και διαφέρουν τυπικά τότε γίνονται στόχος πολύ εύκολα και αυτό πιστεύω είναι ένα μεγάλο challenge για την Ελληνική πραγματικότητα. Αυτά τα παιδιά είναι εύκολα θύματα του σχολικού εκφοβισμού γιατί δεν ξέρουν και τα ίδια να προστατεύσουν τον εαυτό τους αν ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης δυσκολεύεται μία φορά να μιλήσει αυτό το παιδί ίσως να δυσκολεύεται πολύ παραπάνω γιατί θα έχει και κάποιες γνωστικές ας πούμε αδυναμίες που δεν θα το αφήνουνε τόσο εύκολα να εκφραστεί.» (Ψ9)

Κάποιες συμμετέχουσες ανέφεραν πως η ισότιμη αντιμετώπιση του σχολείου απέναντι σε όλους τους μαθητές περιορίζει την ανισορροπία δύναμης υποψήφιων θυμάτων και θυτών. Για παράδειγμα αναφέρεται:

«Σίγουρα όταν μιλάμε για εκφοβισμό σημαίνει ότι υπάρχει μία ανισορροπία δηλαδή ότι κάποιος είναι ή φαίνεται και παρουσιάζεται ως ο πιο δυνατός και ο άλλος ο πιο αδύναμος. Η ισότιμη εκπαίδευση μπορεί να προάγει τα ισότιμα δικαιώματα και οπότε να συμβάλει στην μείωση της ανισορροπίας που οδηγεί σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.» (Ψ7).

«...όταν έχω μαθητές δύο ταχυτήτων λογικό είναι ότι μπορεί να έχω και φαινόμενα έτσι υποτίμησης τα οποία μπορούν να φτάσουν και μέχρι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.» (Ψ11)

Επίσης αναφέρθηκε ότι κομμάτι της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι και η προετοιμασία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στο να κατανοήσουν τις όποιες δυσκολίες ή διαφορές μπορεί να εμφανίζουν οι συμμαθητές τους. Η απουσία αυτής της προετοιμασίας με βάση μία συμμετέχουσα αφήνει το χώρο στα περιστατικά του εκφοβισμού να αναπτυχθούν. Συγκεκριμένα:

«Αν δεν έχει γίνει και η κατάλληλη προετοιμασία στα τυπικά παιδιά στο ότι είναι κάποιες αναπτυξιακές δυσκολίες ότι είναι σωματικές δυσκολίες, ποιες είναι οι μορφολογικές ανατομικές δυσκολίες στα παιδιά πολύ εύκολα αυτά τα παιδιά στοχοποιούνται με αποτέλεσμα είτε να απομονώνονται είτε να γίνονται βορά για σχολικό εκφοβισμό. Μόνο αν γίνει μία πολύ καλή οργάνωση και προγράμματα πρόληψης ενημέρωσης των παιδιών μπορούν αυτά τα παιδιά να ενταχθούν. Υπάρχει λοιπόν σύνδεση γιατί δεν υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των τυπικών μαθητών.» (Ψ8)

Παρόμοια άποψη εκφράστηκε και από μία άλλη συμμετέχουσα η οποία ανέφερε ότι η δυνατότητα των παιδιών να συναναστρέφονται φιλικά με όλα τα άλλα παιδιά αποτελεί μία δεξιότητα την οποία πρέπει τα παιδιά να μαθαίνουν. Συγκεκριμένα:

«...περιθωριοποιείται κάπως αυτό το παιδί - οπότε είναι μία μορφή εκφοβισμού και περιθωριοποίηση, το μαύρο πρόβατο σαν να λέμε. Το να μπορέσουν να κάνουν όλοι παρέα με όλους είναι μία δεξιότητα, την οποία πρέπει να μάθουν.» (Ψ2).

4.3.3 Ενταξιακή κουλτούρα

Χαρακτηριστικά

Σε συνέχεια της καταγραφής των απόψεων σχετικά με τον ορισμό και στόχο της ενταξιακής εκπαίδευσης ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να περιγράψουν τα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας που καθιστούν ενταξιακό ένα σχολικό περιβάλλον. Αρκετές συμμετέχουσες και ειδικότερα τέσσερις στις έντεκα ανέφεραν την ανάγκη ύπαρξης μίας κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, τρεις από τις έντεκα συμμετέχουσες αναφέρθηκαν και στην ανάγκη για προσβασιμότητα και ισοτιμία όλων των μαθητών στην

εκπαιδευτική διαδικασία και δύο από τις έντεκα συμμετέχουσες στην εξατομικευμένη προσέγγιση. Κάποια παραδείγματα απαντήσεων σε αυτή την κατεύθυνση είναι τα παρακάτω:

«Το 'α' και το 'ω' θα ήταν να έχουμε την ίδια αποδοχή από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τον στόχο και την κουλτούρα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Και εννοώ όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς εννοώ και τους γονείς άρα και κατ' επέκταση και τους μαθητές. Αυτό είναι το α και το ω, η αποδοχή και από κει και πέρα να τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι και εξατομικευμένοι για το κάθε παιδί και ο στόχος να είναι όχι να το πούμε έτσι να καλυφθεί μία συγκεκριμένη ποσότητα ύλης που απαιτεί π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου αλλά...» (Ψ3)

«Σίγουρα να αντιμετωπίζει όλα τα άτομα ισότιμα και να εξασφαλίζει ίδια δικαιώματα στη γνώση και στην εκπαίδευση. Δηλαδή όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε υλικά που μπορεί να χρειαστούν έτσι ώστε να λάβουν τις απαραίτητες αυτά που χρειάζεται από το σχολείο. Για παράδειγμα αν ένα παιδί για λόγους οικονομικούς δεν μπορεί να έχει πρόσβαση και αποκλείεται από τη διαδικασία οπότε δεν μιλάμε για ένα σχολείο που συμπεριλαμβάνει όλους. Δηλαδή να υπάρχει δυνατότητα να έχουν όλοι τα ίδια εργαλεία.» (Ψ4)

Ενδιαφέρουσες ήταν οι περιγραφές δύο συμμετεχουσών για την σημασία της δημοκρατικότητας του σχολείου. Ειδικότερα αναφέρθηκε ότι η ενταξιακή κουλτούρα θα μπορούσε να βασίζεται στην δυνατότητα των μαθητών να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων (όπου αυτό είναι εφικτό) καθώς και ότι το σχολείο πρέπει να είναι συνδεδεμένο με την τοπική κοινωνία και να καλλιεργείται ενεργά η έννοια της αλληλεγγύης. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις ήταν οι εξής:

«Να στηρίζεται στην αποδοχή, να ακολουθεί δημοκρατικές μεθόδους - το ότι το σχολείο γενικά σαν σχολική κοινότητα αποτελείται από μέλη τα οποία καλό θα είναι να νιώθουν όλα ότι μπορούν να συνεισφέρουν στο σχολείο και να έχουν άποψη σε για διάφορα θέματα και όπου υπάρχει δυνατότητα να ζητείται και η άποψη του συλλόγου διδασκόντων καθώς και των μαθητών. Για ορισμένα φαινόμενα να αποφασίζουν ίσως οι μαθητές κάποιες συνέπειες κάποιες επιβραβεύσεις, το προσωπικό να είναι καταρτισμένο ώστε να εφαρμόσει στην πράξη αυτά που χρειάζονται.» (Ψ1)

«Ένα ενταξιακό σχολείο είναι ένα δημοκρατικό, ανοιχτό στο διάλογο, σχολείο. Να κάνει επιμορφώσεις, να είναι ενεργό, να είναι δραστήριο να είναι συνδεδεμένο με τοπική κοινωνία να μην καλλιεργεί στις δομές του φοβικά και ρατσιστικά στοιχεία αλλά ένα σχολείο το οποίο

καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης ότι αποδεχόμαστε ένα ενεργό δραστήριο σχολείο τέτοιο σχολείο μου έρχεται βασικά.» (Ψ10)

Η συχνότητα αναφοράς των παραπάνω χαρακτηριστικών συνοψίζεται στον πίνακα 4.3.2.

Χαρακτηριστικά ενταξιακής κουλτούρας	N
Αποδοχή διαφορετικότητας/πολυπολιτισμικότητας	4
Προσβασιμότητα/ισοτιμία για όλους	3
Εξατομικευμένη ή προσαρμοσμένη προσέγγιση	2
Δημοκρατικότητα	2
Σύνδεση με τοπική κοινωνία και αλληλεγγύη	1

Πίνακας 4.3.2: Χαρακτηριστικά ενταξιακής κουλτούρας.

Δυνατότητα αποτροπής εκφοβισμού

Σε ξεχωριστή ερώτηση, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να αποφανθούν αν η ενταξιακή σχολική κουλτούρα μπορεί να αποτρέψει άτομα από το να προβούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Όλες οι απαντήσεις συνέκλιναν στο ότι η ενταξιακή κουλτούρα μπορεί να μειώσει τα περιστατικά εκφοβισμού. Κάποιες συμμετέχουσες και συγκεκριμένα τέσσερις από τις έντεκα συμμετέχουσες τόνισαν ότι παρότι η ενταξιακή κουλτούρα μπορεί να περιορίσει τα περιστατικά εκφοβισμού δεν είναι ικανή να τα εξαλείψει. Για παράδειγμα χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

«Ο εκφοβισμός με την ενταξιακή σχολική κουλτούρα θεωρώ πως έχουν σχέση αλλά δεν είναι πανάκεια. Ναι παίζει ρόλο η σχολική κουλτούρα αλλά και πάλι θέλει πάρα πολλή δουλειά, πάρα πολύ εκπαίδευση των δασκάλων και των μαθητών. Ειδικά, η εξοικείωση των μαθητών με τον τρόπο αντιμετώπισης των συμμαθητών τους νομίζω ότι θέλει πολύ συστηματική δουλειά και όχι μόνο εντός του σχολείου.» (Ψ10)

«Η κουλτούρα θα περιορίσει σε μεγάλο βαθμό νομίζω το πρόβλημα. Βέβαια κάθε σχολείο έχει την δικιά του ταυτότητα και προάγει και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά αλλά δεν μπορούμε να εξαλείψουμε τον εκφοβισμό σίγουρα υπάρχουν και μεμονωμένα χαρακτηριστικά που ωθούν ένα παιδί στο να εκφοβίσει, είτε κάποια βιώματα από το σπίτι τους είτε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Παρόλα αυτά, σε ένα ενταξιακό σχολείο, θα περιοριστούν γιατί, για παράδειγμα, θα μπορέσουν να συζητήσουν με το εκάστοτε παιδί και με τις δύο πλευρές, να κάνουν δράσεις συνεργατικές και συνολικά η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει πάρα πολύ νομίζω την ταυτότητα και συμπεριφορά των μαθητών». (Ψ8)

Άλλες απαντήσεις και ειδικότερα, έξι από τα έντεκα μέλη του δείγματος, εστίασαν στο ότι η ενταξιακή κουλτούρα δρα προληπτικά μέσω του ότι διαμορφώνει και οριοθετεί τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του κάθε παιδιού μέσα στο σχολείο. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Σίγουρα όταν τα παιδιά θα αισθάνονται ότι είναι μέρος του συνόλου και αν τους έχει περαστεί το μήνυμα ότι είναι ομάδα είναι όλα μέλη μιας ομάδας φαντάζομαι ότι δεν παρατηρούνται συχνά αυτές οι συμπεριφορές της αποκοπής, του εκφοβισμού. Η ενταξιακή κουλτούρα καθορίζει πώς θα λειτουργήσει το σχολείο και οι κανόνες και η λειτουργία του σχολείου σίγουρα επηρεάζει και τη συμπεριφορά των μαθητών αφού είναι όλα ένα σύστημα.» (Ψ1)

«Η ενταξιακή κουλτούρα θα επηρεάσει και φυσικά και θα προλάβει εκφοβιστικές συμπεριφορές. Έχει μεγάλη σημασία η πρόληψη και όχι μόνο η εκ των υστέρων αντιμετώπιση, γιατί όταν φτάσει σε ένα σημείο να γίνονται περιστατικά και να έχει ξεφύγει, να έχουν ξεφύγει τα πράγματα και καταστάσεις, είναι πολύ δύσκολο να κάνεις κάτι. Το θέμα είναι να ενεργήσεις από πριν ακόμα και από το νηπιαγωγείο να υπάρχουν δράσεις, να μάθουν τα παιδιά να διακρίνουν το θυμό τους και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.» (Ψ5)

«Μία κουλτούρα αποδοχής και ισοτιμίας αποτρέπει τον εκφοβισμό γιατί ο μαθητής αισθάνεται ότι ο συμμαθητής του δεν είναι υποδεέστερος από εκείνον.» (Ψ7)

Επίδραση ενταξιακής κουλτούρας στην εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφοράς	N
Αποτρεπτική/Προληπτική δράση – διαμόρφωση τρόπου σκέψης	7
Μείωση αλλά όχι εξάλειψη	4

Πίνακας 4.3.3: Επίδραση ενταξιακής κουλτούρας στην εμφάνιση εκφοβιστικής συμπεριφορά

Αντισταθμιστική επίδραση επιπτώσεων στα θύματα εκφοβισμού

Στη συνέχεια, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να περιγράψουν ποιες ενταξιακές δράσεις μπορούν να αντισταθμίσουν τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού στα θύματα. Οι δύο πιο συχνές ενέργειες που αναφέρθηκαν ήταν η δημιουργία ομάδων διαμεσολάβησης και εμπλοκής των συμμαθητών/παρατηρητών, η οποία υποστηρίχθηκε από τέσσερα από τα έντεκα μέλη του δείγματος, καθώς και οι εκπαιδευτικές δράσεις με σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών στη διαχείριση κρίσεων, οι οποίες προτάθηκαν από τέσσερις από τις έντεκα ερωτηθείσες. Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις σε αυτές τις δύο κατευθύνσεις ήταν οι εξής:

«Μία σημαντική δράση θεωρώ είναι η διαμεσολάβηση και το να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο να παρεμβαίνουν για την επίλυση περιστατικών το οποίο βοηθά και στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση μορφών εκφοβισμού. Μαθαίνουν έτσι τα παιδιά ότι η βία δεν είναι αποδεκτή από το υπόλοιπο σύνολο». (Ψ5)

«Θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κάποιες ομάδες μαθητών οι οποίοι ενημερώνονται και εκπαιδεύονται λίγο περισσότερο σε τέτοια ζητήματα με σκοπό να βοηθήσουν το μαθητή που υπέστη εκφοβισμό και να αναλάβουν το ρόλο κάποιοι μαθητές να τον εντάξουν, να τον βάλουν σε ομάδες». (Ψ1)

Μία συμμετέχουσα τόνισε και τον κρίσιμο ρόλο του ψυχολόγου ή και κοινωνικού λειτουργού στην διαμεσολάβηση:

«σίγουρα αν έχει το σχολείο ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό μπορεί να λειτουργήσει άμεσα για τη διαχείριση της κρίσης, μπορεί να γίνουν κάποια προγράμματα μέσα στην ίδια τάξη αν υποθέσουμε ότι τα παιδιά είναι στο ίδιο τμήμα ή αντίθετα σε διαφορετικά τμήματα

πάλι να γίνουν προγράμματα στις τάξεις τους. Μπορούν επίσης να γίνουν από κοινού συζητήσεις με κάποιο πρόσωπο αναφοράς». (Ψ8)

Επιπλέον, τρεις από τις έντεκα ερωτηθείσες συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στη σημασία εμπλοκής ή ενημέρωσης του γονέα τόσο του θύματος όσο και του θύτη. Μία εκ των συμμετεχουσών τόνισε και την προϋπόθεση δομών και προσωπικού που απουσιάζει στην παρούσα φάση από τα σχολεία:

«Θεωρώ σημαντικό να διοργανώνονται ομαδικές δράσεις και ημερίδες ενημέρωσης για τους γονείς. Αυτά βέβαια θα γίνονταν συστηματικά στο ιδανικό σχολείο, που θα υπήρχαν και οι δομές και το προσωπικό σε τέτοιο βαθμό που θα μπορούσε να τα υποστηρίξει.» (Ψ3)

Δύο συμμετέχουσες εστίασαν και στην σημασία της ατομικής συμβουλευτικής τόσο με το παιδί όσο και με τους γονείς. Χαρακτηριστικά μία από αυτές ανέφερε πως έχει σημασία να εφαρμόζεται συνδυασμός ενεργειών από όλους τους εμπλεκόμενους

«Εννοείται ότι δεν έχουμε μαγικό ραβδί μιλάω για τον ψυχολόγο για το δάσκαλο δεν υπάρχει μαγικό ραβδί θα ήταν τέλεια να υπήρχε, θέλει πρόγραμμα με βιωματικές δράσεις, με συμβουλευτική γονέων, ατομική συμβουλευτική παιδιού. Πρέπει όλο αυτό το σύστημα να λειτουργήσει συνεργατικά οι γονείς, ο ψυχολόγος, διευθυντής όλοι να συνεργαστούν και να μπορέσει το παιδί να υποστηριχθεί.» (Ψ2)

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει πως μόλις μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην επαφή με εξωτερικούς φορείς για καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης περιστατικών. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«...Αν δεν υπάρχει Ε.Δ.Υ. καλείς κάποιον αλλά και Ε.Δ.Υ. να έχεις καλές είναι σημαντικό να έρχεσαι σε επαφή με όργανο αρμόδιο π.χ ΚΕΔΑΣΥ στο οποίο απευθύνεσαι ανώτερα, αναφέρεις το πρόβλημα και κινείσαι και με βάση τι σου λένε» (Ψ9)

Αντιστάθμιση συνεπειών στο θύμα	N
Ομάδες διαμεσολάβησης και υποστήριξης Εμπλοκή παρατηρητών	4
Εκπαιδευτικές δράσεις (βιωματικές στην τάξη, διαχείριση κρίσεων)	4
Γονική εμπλοκή και ενημέρωση	3
Εξατομικευμένη συμβουλευτική θύματος	2
Εμπλοκή φορέων (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ)	1

Πίνακας 4.3.4: Ενταξιακές δράσεις αντιστάθμισης συνεπειών στο θύμα

4.4 Νομοθετικό πλαίσιο και εκφοβισμός

Έχοντας καταγράψει τις αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με εννοιολογικές διαστάσεις του εκφοβισμού και των ενταξιακών πρακτικών, η επόμενη σειρά ερωτήσεων αποσκοπούσε στην εξέταση του βαθμού εξοικείωσης με την σχετική Ελληνική νομοθεσία αλλά και των απόψεων των σχολικών ψυχολόγων για αυτή.

4.4.1 Γνώση της σχετικής νομοθεσίας από τους σχολικούς ψυχολόγους

Νομοθεσία για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο για την προαγωγή ενταξιακού στόχου

Η πλειοψηφία των μελών του δείγματος και ειδικότερα, έξι από τις έντεκα συμμετέχουσες, απάντησαν ότι δεν είχαν γνώση της νομοθεσίας που αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και έξι από τις έντεκα απάντησαν ότι δεν γνώριζαν το νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Μερική γνώση δήλωσαν πως έχουν τρεις από τις έντεκα ερωτηθείσες ψυχολόγους για τον σχολικό εκφοβισμό και πέντε από τις έντεκα για την ενταξιακή πολιτική. Καλή γνώση δήλωσαν πως έχουν δύο από έντεκα ψυχολόγους για τον σχολικό εκφοβισμό και καμία από τις έντεκα για το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης. Ειδικότερα, σχετικά με την νομοθεσία εκφοβισμού οι συμμετέχουσες που ανέφεραν μερική γνώση του νόμου αναφέρθηκαν στα καθήκοντα των Ε.Δ.Υ. Αντίστοιχα, ως προς την ενταξιακή νομοθεσία, οι συμμετέχουσες που δήλωσαν μερική γνώση, αναφέρθηκαν στον θεσμό παράλληλης στήριξης. Δύο εκ των συμμετεχουσών ανέφεραν αρκετά καλή γνώση του πρόσφατου νόμου σχετικά με τη βία και τον εκφοβισμό αλλά και δήλωσαν επιφυλακτικότητα

ως προς κάποιες πτυχές του, όπως η έλλειψη προσλήψεων ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών και η προστασία του εκπαιδευτικού και ψυχολόγου ως προς την διαχείριση καταγγελιών περιστατικών. Οι τοποθετήσεις τους ήταν οι εξής:

«Ναι γνωρίζω μέχρι ένα σημείο σίγουρα. Ίσως μπορεί κάποια πράγματα να μου διαφεύγουν αλλά το γνωρίζω γιατί είναι και πάνω στο επάγγελμά μου. Έχουνε γίνει τα τελευταία χρόνια κάποια βήματα όπως το τελευταίο νομοσχέδιο για την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού. Βέβαια έχει πολλά κενά ακόμα και είναι λίγο επιφανειακά κάποια πράγματα. Θεωρώ ότι είναι λίγο για το θεαθήναι και τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά στο σχολείο...Επίσης ένα κομμάτι που δεν αποσαφηνίζεται είναι η διαχείριση ανώνυμης καταγγελίας. Το να καταγγείλεις ανώνυμα είναι χρήσιμο παρόλα αυτά πολλές φορές μπορεί να στοχοποιούνται και εκπαιδευτικοί και δεν είναι σαφές τι θα γίνει μετά και ποιος θα είναι υπεύθυνος.» (Ψ7)

«.... Το καινούργιο νομοσχέδιο δρομολογεί το να γίνονται οι καταγγελίες απευθείας μέσω του myschool και ότι θα υπάρχει ειδική πλατφόρμα. Γενικότερα αρχίζουν να αλλάζουν αρκετά πράγματα, όμως νομίζω ότι δεν είναι τόσο καλά διατυπωμένα γιατί τελικά έχουμε ως αποτέλεσμα και πάλι ο κόσμος να φοβάται να μιλήσει και οι μαθητές και οι δάσκαλοι να συνεχίσουν να μην καταγγέλλουν τα περιστατικά. Γιατί ίσως νιώθουν ότι δεν είναι προστατευμένοι και οι ίδιοι από το νόμο. Εγώ προσωπικά είμαι προβληματισμένη για το κατά πόσο μας προστατεύει ο νόμος απέναντι στα περιστατικά bullying δηλαδή πρέπει να είναι κάτι πολύ τραβηγμένο για να φτάσει στον εισαγγελέα και τα 'μικρά', που είναι εξίσου σημαντικά και επηρεάζουν την ψυχολογία ενός παιδιού αφήνονται κάπως στην τύχη τους. Και επίσης δεν είναι σαφές πώς θα ορίσουμε ποιο είναι το μικρό και ποιο είναι το μεγάλο. ...» (Ψ10)

Γνώση νομοθεσίας	Εκφοβισμού (N)	Ένταξης (N)
Όχι	6	6
Μερικώς	3	5
Καλή	2	0

Πίνακας 4.4.1: Γνώση νομοθεσίας εκφοβισμού και ένταξης.

4.4.2 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να περιγράψουν πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Ο πίνακας 4.4.2 συνοψίζει τη συχνότητα αναφοράς διαφόρων διαστάσεων του ρόλου του ψυχολόγου με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν. Παρατηρήθηκε πως το πιο συχνά αναφερόμενο στοιχείο ήταν η ατομική συμβουλευτική με τα θύματα, τους θύτες, τους γονείς, τους παρευρισκόμενους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς έξι από τα 11 μέλη του δείγματος αναφέρθηκαν σε αυτή. Δύο χαρακτηριστικές απαντήσεις που εστίασαν σε αυτό το στοιχείο ήταν οι εξής:

«Όπως εγώ αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου, αυτός περιλαμβάνει να εργαστώ συμβουλευτικά με γονείς, με παιδιά, με την τάξη και με τους εκπαιδευτικούς. Ξεκινώντας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, από τους ενήλικες δηλαδή και πηγαίνοντας στα παιδιά.» (Ψ11)

«Θα μιλήσω για το ιδανικό σενάριο, γιατί οι ψυχολόγοι της Ε.Δ.Υ. είμαστε κάθε μέρα και σε άλλο σχολείο. Επομένως αυτό και μόνο περιορίζει το κατά πόσο μπορούμε να συμβάλουμε και να είμαστε εκεί για το κομμάτι της πρόληψης. Έτσι βασικός ρόλος μας θεωρώ πως είναι σε εξατομικευμένο επίπεδο η ψυχολογική υποστήριξη του θύματος αλλά και ψυχολογική υποστήριξη του θύτη γιατί πολλές φορές και αυτά τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια και συνήθως είναι μία κραυγή βοήθειας το ότι κάνουν bullying. Ταυτόχρονα, θα περιλάμβανα τη συμβουλευτική στους γονείς και των δύο παιδιών αλλά και στο δάσκαλο σχετικά με το πώς να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.» (Ψ10)

Αρκετή έμφαση δόθηκε επίσης στο κομμάτι της πρόληψης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού από πέντε από τις έντεκα συμμετέχουσες του δείγματος. Για παράδειγμα, κάποιες σχετικές απαντήσεις ήταν οι εξής:

«Στο κομμάτι της πρόληψης ο σχολικός ψυχολόγος είναι αυτός που μπορεί πρέπει να ενημερώνει τα παιδιά για τέτοια θέματα. Να τους δώσει ενεργό ρόλο μέσα από βιωματικά εργαστήρια που θα μιλάνε για τα συναισθήματα, για τις συγκρούσεις, για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους για διάφορα θέματα που απασχολούν το παιδί ή τον έφηβο. Αυτό είναι ένα μεγάλο κομμάτι της πρόληψης και της αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων.» (Ψ4)

«Επίσης σημαντικό κομμάτι είναι για τον σχολικό ψυχολόγο να δουλεύει στο επίπεδο πρόληψης μέσα από συστηματικές συναντήσεις με γονείς ή ομιλίες πάνω σε τέτοια θέματα.

Ουσιαστικά να εκπαιδευτούν και οι γονείς για τον ρόλο τους στην υποστήριξη των παιδιών τους.» (Ψ5)

Μία συμμετέχουσα εστίασε τόσο στις δράσεις ενημέρωσης/πρόληψης αλλά και στη συνεργασία του ψυχολόγου με τον εκπαιδευτικό, με σκοπό την ενδυνάμωση και προετοιμασία του τελευταίου στο να εντοπίζει σημάδια εκφοβισμού. Συγκεκριμένα:

«Ναι σίγουρα εγώ πάντα δίνω πολύ μεγάλη έμφαση στην ομαδική παρέμβαση μέσα στην τάξη στο να γίνονται δηλαδή οι ομάδες και τα λοιπά που τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να συζητάνε αλλά και να εκπαιδεύονται σε κομμάτια διαχείρισης κρίσεων, επίλυσης συγκρούσεων, συνεργασίας, συναισθηματικής εκφραστικότητας, το θεωρώ πάρα πάρα πάρα πολύ σημαντικό. Να ενισχύονται και οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι και να οποιαδήποτε πληροφορία ας το πούμε έτσι τους δίνει την υποψία ότι κάτι πάει να γίνει να μπορούν να το επικοινωνήσουν να «έχουν ευαίσθητες κεραίες» ας το πούμε έτσι. Οπότε ο σχολικός ψυχολόγος οφείλει να τους ενδυναμώνει και να τους δείχνει ότι υπάρχει ένα πρόσωπο.» (Ψ3)

Άλλα καθήκοντα που περιγράφηκαν από δύο από τα έντεκα μέλη του δείγματος ήταν η διασύνδεση του σχολείου με εξωτερικούς φορείς (π.χ. το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) με σκοπό την λήψη υποστήριξης και καθοδήγησης. Για παράδειγμα:

«Επίσης μέρος του ρόλου του είναι και η συνεργασία και αλληλεπίδραση και με άλλους εξωτερικούς φορείς, π.χ. με το ΚΕΔΑΣΥ ή το κέντρο ψυχικής υγείας που έχουν μεγαλύτερη εξειδίκευση και εμπειρία στην διαχείριση περιστατικών.» (Ψ5)

Τέλος, δύο από τις έντεκα συμμετέχουσες υποστήριξαν πως η δημιουργία ενός πρωτοκόλλου διαχείρισης κρίσεων και καταγραφής των περιστατικών εμπίπτουν στο ρόλο του σχολικού ψυχολόγου.

«.. Επίσης συμβάλλει στο να δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο το οποίο το σχολείο μπορεί να ακολουθεί σε περιπτώσεις που ξαναεμφανιστεί κάποιο περιστατικό ή αντίστοιχα ένα πρωτόκολλο με κάποιες στρατηγικές πρόληψης ή καταγραφής του φαινομένου. Μέχρι στιγμής ο τρόπος που δουλεύουμε είναι πολύ συγκεκριμένος με την έννοια ότι σε κάθε σχολείο βρισκόμαστε μία φορά την εβδομάδα. Οπότε είναι υποστηρικτικός ο ρόλος μας δεν

μπορούμε να είμαστε κάθε μέρα στο ίδιο σχολείο για να ξέρουμε τι συμβαίνει ή να εφαρμόζουμε αυτά που χρειάζονται.» (Ψ1)

Ρόλος Ψυχολόγου	N
Συμβουλευτική θυμάτων/θυτών/παρατηρητών/γονέων	6
Πρόληψη, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, εκπαίδευση	6
Διασύνδεση σχολείου με εξωτερικούς υποστηρικτικούς φορείς (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ).	2
Δημιουργία και εφαρμογή πρωτοκόλλου διαχείρισης και καταγραφής περιστατικών	3

Πίνακας 4.4.2: Στοιχεία του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

4.4.3 Ο ρόλος της Ε.Δ.Υ.

Καθώς όλες οι συμμετέχουσες είναι τόσο σχολικοί ψυχολόγοι όσο και μέλη της Ε.Δ.Υ., ερωτήθηκαν και σχετικά με τον ευρύτερο ρόλο της Ε.Δ.Υ. Η βασική άποψη που διατυπώθηκε από έξι από τα έντεκα μέλη του δείγματος ήταν ότι ο ρόλος της Ε.Δ.Υ. στη διαχείριση φαινομένων σαν τον εκφοβισμό είναι ο συντονισμός της διεπιστημονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι μεριμνούν για την παρακολούθηση των μαθητών και την ενδυνάμωση των παιδιών με δυσκολίες μέσω παρεμβάσεων, εστιάζοντας ο καθένας στο δικό του κομμάτι παρέμβασης. Χαρακτηριστικά αυτή η οπτική περιγράφεται στις παρακάτω απαντήσεις:

«Στα πλαίσια της Ε.Δ.Υ, πολύ σημαντικός πέρα από το σχολικό ψυχολόγο είναι και ο κοινωνικός λειτουργός που θα μπορέσει λίγο να διερευνήσει και το κομμάτι και της οικογένειας ή και κάποια έτσι νομοθετικά πλαίσια τα οποία είναι της αρμοδιότητας του γενικά οπουδήποτε υπάρχει μία συνεργασία και μία διεπιστημονικότητα. Ο καθένας από τον τομέα του θα προσφέρει τις γνώσεις του. Επίσης και ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης είναι πολύ σημαντικός γιατί το βλέπω εγώ λίγο σαν τόνωση της της μαθησιακής αυτοπεποίθησης γιατί πολλές φορές άτομα τα οποία βρίσκονται στη θέση του θύματος είναι

άτομα τα οποία μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.» (Ψ1)

«Μέσω της Ε.Δ.Υ., έχεις ένα συνάδελφο (κοινωνικός λειτουργός) που ξέρει τη δουλειά του πάτε πακέτο και αλληλοσυμπληρώνονται ο ένας με τον άλλον. και εγώ φέτος είναι τυχερή έχω μία εξαιρετική συνάδελφο γιατί αλλιώς είναι πολύ βαρύ το φορτίο. Νομίζω ότι στο δικό μου μυαλό η διαφορά είναι ότι ο ψυχολόγος θα αναλάβει λίγο περισσότερο το κομμάτι της συμβουλευτικής το εξατομικευμένο μαζί το κομμάτι το ομαδικό με τον κοινωνικό λειτουργό και ο κοινωνικός λειτουργός τη διασύνδεση και υποστήριξη των γονέων διασύνδεση δηλαδή και με το 'σπίτι'» (Ψ10)

Άλλες απόψεις που διατυπώθηκαν, εστίασαν στον εντοπισμό περιστατικών και τον διαχωρισμό βίας και εκφοβισμού από δύο από τις έντεκα ψυχολόγους και στην ανίχνευση συμπεριφορικών μαθησιακών δυσκολιών από τρεις από τις έντεκα ψυχολόγους του δείγματος. Ως προς την πρώτη άποψη μία σχετική απάντηση είναι η εξής:

«Η Ε.Δ.Υ. ουσιαστικά αυτό που έχει να κάνει ως προς τον εκφοβισμό είναι αρχικά να εντοπίσει τέτοια περιστατικά. Αυτό δεν είναι εύκολο γιατί κάθε μέρα τα μέλη της βρίσκονται σε διαφορετικά σχολεία και συνεπώς έχει μεγάλη σημασία να υπάρχει καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η αντιμετώπιση και το πλάνο της αντιμετώπισης θα βγει σε συνεργασία με το πλαίσιο του σχολείου και όχι μόνο από τα μέλη της Ε.Δ.Υ. - όχι δηλαδή μεμονωμένας πούμε από τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο θα πρέπει όλοι να συνδιαμορφώσουν αυτό το πρόγραμμα» (Ψ4).

Ως προς την δεύτερη άποψη ένα παράδειγμα απάντησης είναι η παρακάτω:

«η Ε.Δ.Υ. είναι ένα μεγάλο φίλτρο μαθησιακών δυσκολιών ενώ επίσης καθορίζει ποια παιδιά ενδεχομένως πρέπει να υποστηριχθούν και από τα ΚΕΔΑΣΥ. (Ψ9)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα σχόλια που έγιναν από κάποιες συμμετέχουσες ως προς το μεγάλο εμπόδιο που παρουσιάζει για την επιδραστικότητα και αποτελεσματικότητα των Ε.Δ.Υ., το γεγονός ότι τα μέλη της καλούνται (υπό το παρών θεσμικό πλαίσιο) να εργάζονται σε πάνω από ένα διαφορετικά σχολεία κάθε έτος αλλά και ότι είναι πολύ πιθανό την κάθε επόμενη σχολική χρονιά να βρίσκονται σε διαφορετική περιοχή/σχολεία. Οι σχετικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Τώρα ως προς τα φαινόμενα της βίας και του σχολικού εκφοβισμού θα έπρεπε για μένα να δοθεί περισσότερο έμφαση από τις Ε.Δ.Υ. Γιατί η γραμμή που ακολουθείται δυστυχώς έχει να κάνει μόνο με το διαγνωστικό και την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε πρώτο επίπεδο. Δεν υπάρχει ο χρόνος και το ανθρώπινο δυναμικό να ασχοληθούν και με τα άλλα κομμάτια και μέχρι να ασχοληθούν με τα άλλα κομμάτια, δηλαδή μέχρι να καταλάβουν σε ποιο σχολείο είναι, τι κουλτούρα έχει, ποιος εκφοβίζει, ποιος δεν εκφοβίζει αλλάζουν σχολείο. Οπότε αυτό δεν αγκαλιάζεται από το νομοθετικό πλαίσιο: έπρεπε να υπάρχει σύμβαση ορισμένων χρονών διάρκειας τριών τεσσάρων πέντε χρόνων που να ορίζει ότι θα είσαι σε αυτό το σχολείο και θα μπορείς να ασχοληθείς με αυτά τα παιδιά ώστε να υπάρχει βάθος και ποιότητα στην υπηρεσία της Ε.Δ.Υ. Στην παρούσα φάση δεν υπάρχει ούτε το βάθος ούτε ποιότητα. Υπάρχει αναγνώριση, υπάρχει εντοπισμός, υπάρχει ένα σκανάρισμα που κάνει η Ε.Δ.Υ. αλλά δεν προλαβαίνει να παρέμβει για να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά» (Ψ9)

«... υπάρχει πολύ περιορισμένος χρόνος. Προκύπτουν πάρα πολλά προβλήματα μέσα στο σχολείο και καλούνται τα μέλη της Ε.Δ.Υ. να διαχειριστούν διάφορες κρίσεις επιθετικότητας, βλέπουν πάρα πολλούς γονείς, βλέπουν πάρα πολλά παιδιά και δεν μπορούν να εστιάσουν μόνιμα στο να επιλύσουν μόνο ένα θέμα όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός.» (Ψ8)

Ρόλος Ε.Δ.Υ.	N
Διεπιστημονική συνεργασία ψυχολόγου-κοινωνικού λειτουργού-διευθυντή	6
Εντοπισμός περιστατικών και διαχωρισμός βίας/εκφοβισμού.	2
Ανίχνευση συμπεριφορικών/μαθησιακών δυσκολιών	2
Εξατομικευμένη συμβουλευτική οικογένειας και παιδιού/ομαδική δράση	1

Πίνακας 4.4.3: Στοιχεία του ρόλου της Ε.Δ.Υ. στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

4.4.4 Θεσμικές δυνατότητες υποστήριξης θυμάτων και θυτών από τις Ε.Δ.Υ.

Οι συμμετέχουσες ερωτήθηκαν και σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες υποστήριξης των θυμάτων/θυτών από τα μέλη της Ε.Δ.Υ. Οι περισσότερες συμμετέχουσες και

ειδικότερα έξι από τις έντεκα συμμετέχουσες ανέφεραν ότι η υποστηρικτική δράση τους εστιάζει στο συμβουλευτικό επίπεδο και τα όρια της βρίσκονται στη δυνατότητα παραπομπής σε εξωτερικούς φορείς (π.χ. ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο συμμετέχουσες:

«Ό,τι κάνουμε είναι σε ενημερωτικό και συμβουλευτικό επίπεδο και μετά ουσιαστικά προχωρά στην παραπομπή. Δεν μπορούμε να παρέμβουμε θεραπευτικά σε καμία περίπτωση. Ο ρόλος μας είναι προληπτικός ενημερωτικός και συμβουλευτικός κατά βάση.» (Ψ4)

«... Η προσέγγιση της Ε.Δ.Υ. είναι αρχικά συμβουλευτική και στο επίπεδο της πρόληψης. Αν ένα παιδί είναι υπέρμετρα επιθετικό ή έχει συναισθηματικές δυσκολίες η Ε.Δ.Υ. έχει τη δυνατότητα να προτείνει και να παραπέμπει τους γονείς σε κάποιες δομές ώστε να λάβουν μία αξιολόγηση ως προς το αν χρειάζεται βοήθεια που δεν μπορεί το σχολείο επειδή δεν λειτουργεί υποστηρικτικά να την παρέχει.» (Ψ8)

Άλλες απόψεις που καταγράφηκαν ήταν ότι οι υποστηρικτικές δυνατότητες των Ε.Δ.Υ. εστιάζονται στην ενδυνάμωση των θυμάτων/θυτών μέσω της ενίσχυσης της ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως υποστήριξε μία από τις ψυχολόγους και την ενημέρωση και την συνεργασία με την οικογένεια, όπως υποστήριξαν δύο από τις έντεκα ψυχολόγους. Ως προς την πρώτη διάσταση η συμμετέχουσα εστίασε και στο ότι ο τρόπος υποστήριξης θύματος και θύτη δεν διαφέρει ουσιαστικά, αναφέροντας:

«Ουσιαστικά προσπαθούμε να το υποστηρίξουμε, όσο γίνεται, εντός πλαισίου του σχολείου. Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποια έτσι ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις δύο πλευρές (θύτη, θύματος) γιατί και τα οι δύο πλευρές χρειάζονται την υποστήριξη και οι δύο πλευρές χρειάζονται ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Και για τον θύτη χρειάζεται μία διερεύνηση και του οικογενειακού περιβάλλοντος και γενικά του περιβάλλοντος του κοινωνικού του. Δεν θα έλεγα ότι είναι διαφορετικές οι τακτικές στο θύμα και στο θύτη.» (Ψ1)

Ως προς τη συνεργασία με την οικογένεια μία συμμετέχουσα εστιάζει στη σημασία της δημιουργίας μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τον σχολικό ψυχολόγο και την περιγράφει ως εξής:

«Πιστεύω η βασική μας δυνατότητα είναι το να δούμε τους γονείς και οι γονείς μας εμπιστεύονται συνήθως. Ιδανικά, βλέπουν στο πρόσωπό μας τον επαγγελματία που

χρειάζεται να είναι κοντά στα παιδιά τους, που είναι κοντά στο δάσκαλο, που είναι κοντά στο σχολείο, που είναι κοντά στους γονείς. Αν κάποιος επαγγελματίας κάνει σωστά τη δουλειά του θα το καταλάβουν οι γονείς. Η σχέση αυτή είναι κρίσιμη για την υποστήριξη των παιδιών γιατί ο ψυχολόγος έχει τη δυνατότητα να μιλήσει με το θύμα, το θύτη με τους γονείς τους και να προσπαθήσει να επιδράσει σε όλες τις πλευρές του κάθε περιστατικού.»
(Ψ2)

Τέλος, δύο συμμετέχουσες περιέγραψαν ως αρκετά περιορισμένες τις αντιλαμβανόμενες δυνατότητες τους να αντιμετωπίσουν δραστικά τα περιστατικά εντός σχολικού πλαισίου και πλαισίου Ε.Δ.Υ. Οι απαντήσεις τους εστίασαν στην ανάγκη συγκατάθεσης των γονέων για κάθε ενέργεια τους που μπορεί να αφορά επαφή με το παιδί η οποία περιορίζει τις δυνατότητες εντοπισμού και αντιμετώπισης των περιστατικών. Συγκεκριμένα:

«Εγώ πιστεύω ότι οι ψυχολόγοι έχουν τα χέρια τους ‘δεμένα’. Αυτό συμβαίνει μέσω της αναγκαιότητας για υπεύθυνες δηλώσεις των γονέων για κάθε ενέργεια, οι οποίες δεν ξέρω και κατά πόσο είναι νομικά απαραίτητες. Από εκεί ξεκινάει το όλο θέμα αν έχω υπεύθυνη δήλωση και μπορώ εγώ να ασχοληθώ με το παιδί και με το φαινόμενο τότε ίσως κάτι να καταφέρω. Αν δεν έχω τη συγκατάθεσή του γονέα εκεί υπάρχει ένας παράγοντας ο οποίος τρέφει όλη αυτή την κατάσταση. ... Εγώ αισθάνομαι έχουμε ένα διακριτικό ρόλο ενώ δεν θα έπρεπε. Αμα μιλήσεις με ένα παιδί χωρίς τη συγκατάθεση γίνεται και καταγγελία που είσαι μέλος της σχολικής κοινότητας. Οπότε θεωρώ ότι ο νόμος μας έχει βάλει σε ένα πολύ διακριτικό ρόλο και μερικές φορές αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις.» (Ψ9)

«... Για εξατομικευμένα ραντεβού με το παιδί, πρέπει πρώτα να συνεργαστείς με τις οικογένειές γιατί υπάρχει κάποια διαδικασία. Πρέπει να τηρείς ένα πρωτόκολλο συνεργασίας και δεν επιτρέπεται να μιλήσεις σε κανέναν μαθητή σε εξατομικευμένο επίπεδο. Εάν δεν έχεις τη συνεργασία με τους γονείς τότε μόνο μπορούμε να μπούμε στις τάξεις και να δουλέψουμε σε ομαδικό πλαίσιο. Αρκετά δηλαδή πολλές φορές εμείς παρέχουμε υλικό και κάνουμε κάποιες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν εκείνοι να εντάξουν μέσα στο μάθημα τους κάποιες δράσεις και ουσιαστικά να υποστηρίξουν τους μαθητές οι ίδιοι.» (Ψ10)

4.5 Εμπειρίες των σχολικών ψυχολόγων από περιστατικά εκφοβισμού

Η επόμενη κατηγορία ερωτήσεων αποσκοπούσε στην καταγραφή των προσωπικών εμπειριών των συμμετεχουσών από τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

4.5.1 Εμπειρίες από περιστατικά εκφοβισμού και διαχείριση

4.5.1.1 Χαρακτηριστικά περιστατικών

Δύο κατηγορίες περιστατικών αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες:

1. Επτά από τις έντεκα ψυχολόγους περιέγραψαν περιστατικά κοινωνικού εκφοβισμού, όπου το θύμα δεχόταν απομόνωση από ομάδα παιδιών ή βίαιη συμπεριφορά από ένα άτομο, υποστηριζόμενη και από άλλους συμμαθητές. Η εκφοβιστική συμπεριφορά σε αυτά τα περιστατικά εδραζόταν σε πολιτισμική διαφορετικότητα ή σωματικά, κοινωνικά, γνωστικά, συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του θύματος.
2. Τέσσερις από τις έντεκα συμμετέχουσες επισήμαναν περιστατικά λεκτικής και σωματικής βίας από ένα παιδί προς ένα ή περισσότερα θύματα στην τάξη.

Μερικά παραδείγματα περιστατικών της πρώτης κατηγορίας ήταν τα εξής:

«Ένα συγκεκριμένο περιστατικό που μου έρχεται στο μυαλό αφορούσε μία μαθήτρια η οποία που επειδή είχε και κάποιες οικονομικές δυσκολίες στο σχολείο ερχόταν λίγο πιο παραμελημένη ως προς τα ρούχα της. Η αλήθεια είναι ότι υπήρχε και ιστορικό παραμέλησης από την οικογένεια. Τα υπόλοιπα παιδιά την απομόνωσαν και την κορόιδευαν. ...». (Ψ4)

«Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι ο υποβιβασμός, η απομόνωση σε ένα παιδί έτσι με κάποιες κινητικές δυσκολίες και ήτανε ένας μεμονωμένος μαθητής που το προκαλούσε ήταν ο θύτης αλλά υπήρχε μία ομάδα παιδιών γύρω του που τον στήριζε σε πρώτη φάση...». (Ψ8)

Κάποια παραδείγματα αναφορών σε περιστατικά της δεύτερης κατηγορίας ήταν τα εξής:

«Ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που έχω συναντήσει αφορούσε ένα μαθητή με παραβατική συμπεριφορά που είχε πολλά ξεσπάσματα προς άλλα παιδιά. ... » (Ψ3).

«Μου έχουν τύχει περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού που προερχόταν από μία διαμάχη ανάμεσα στις οικογένειές και συνεχίστηκε ανάμεσα στα παιδιά. ...» (Ψ7)

Τύπος περιστατικού εκφοβισμού	N
Κοινωνικός εκφοβισμός από θύτη, υποστηριζόμενο από άλλα παιδιά	7
Λεκτικός/Σωματικός θύτη προς ένα ή περισσότερα άτομα	4

Πίνακας 4.5.1: Χαρακτηριστικά αναφερόμενων περιστατικών εκφοβισμού που οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να διαχειριστούν.

4.5.1.2 Διαχείριση

Οι τρόποι διαχείρισης των παραπάνω περιστατικών που περιεγράφηκαν από τις συμμετέχουσες παρουσιάζονται στον πίνακα 4.5.2. Η συχνότερη μέθοδος αντιμετώπισης των περιστατικών ήταν οι παρεμβάσεις μέσα στην τάξη, όπως ανέφεραν πέντε από τις έντεκα ψυχολόγους του δείγματος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως όλες οι περιπτώσεις χρήσης αυτής της προσέγγισης αναφέρθηκαν σε περιστατικά κοινωνικού εκφοβισμού που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά θύτη (ή θυτών) προς το θύμα όσο και τη στάση της τάξης ή ομάδας παρευρισκόμενων παιδιών. Μία χαρακτηριστική γενική περιγραφή αυτής της προσέγγισης δίνεται από την παρακάτω απάντηση:

«Σε τέτοια περιστατικά, μπαίνουμε πολύ σε τάξεις και κάνουμε ομάδες και γενικά αρχίζουμε να συζητάμε το γενικό πρόβλημα και μετά σταδιακά καταλήγουμε στο να συζητάμε για το περιστατικό. Αν κάποιο από τα παιδιά μας έχει πει ότι δεν θέλω να το συζητήσω δεν θέλω το σεβόμαστε και δεν μιλάμε με ονόματα είναι ανάλογα την περίπτωση τώρα» (Ψ8)

Σε δύο περιπτώσεις οι συμμετέχουσες εστίασαν στην προσπάθεια ενίσχυσης της ομαδικότητας και συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών. Ειδικότερα αναφέρονται τα εξής:

«Μία προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν και σε συνεργασία με την δασκάλα να γίνονται συχνές αλλαγές στα θρανία και γενικότερα να δίνονται αφορμές να δουλεύουν ομαδο-συνεργατικά και γενικότερα να κάνουν κάποιες δραστηριότητες μαζί έτσι ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να έρθουν σε συχνή επαφή και με το κορίτσι, το θύμα, που ήταν απομονωμένο. Έτσι σταδιακά άρχισαν να βελτιώνονται τα πράγματα. ...» (Ψ4)

«Μπήκαμε στην τάξη και ξεκινήσαμε κάποια προγράμματα για την αποδοχή της διαφορετικότητας και συζητήσαμε και συγκεκριμένα περιστατικά τάξη. Ξεκινήσαμε δηλαδή

με μία γενική συζήτηση και μετά αρχίσαμε λίγο να συζητάμε λίγο περισσότερο κάποια πράγματα που αφορούσαν το περιστατικό.» (Ψ3)

Άλλες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν ήταν η ενημέρωση γονέων (3/11) και η ατομική συμβουλευτική με το θύμα, το θύτη αλλά και τα παρευρισκόμενα άτομα (3/11).

Τρόπος διαχείρισης	N
Παρέμβαση/συζήτηση στην τάξη	5
Ατομική συμβουλευτική με θύτη, θύμα, παρευρισκόμενους συμμαθητές	3
Ενημέρωση γονέων	3
Δράσεις ενδυνάμωσης συνεργασίας/επαφής μαθητών	2

Πίνακας 4.5.2: Τρόποι διαχείρισης των περιστατικών εκφοβισμού που οι συμμετέχουσες ανέφεραν.

4.5.1.3 Συλλογή δεδομένων

Πέραν των χαρακτηριστικών των περιστατικών και των προσεγγίσεων αντιμετώπισης που ακολουθήθηκαν, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να περιγράψουν αν και πως κατέγραφαν τα στοιχεία των περιστατικών. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες, δέκα από τις έντεκα, ανέφεραν ότι αναζητούν πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς που έχουν επαφή με τα εμπλεκόμενα παιδιά. Συχνά για τη λήψη στοιχείων απευθύνθηκαν και στους γονείς, όπως ανέφεραν έξι από τις έντεκα ψυχολόγους, και στον διευθυντή του σχολείου, όπως ανέφεραν τέσσερις από τις έντεκα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από μία συμμετέχουσα υπάρχει μία προσπάθεια να «συνδεθεί ένα παζλ πληροφοριών»:

«Από το διευθυντή ή από τους εκπαιδευτικούς που ήταν στην εφημερία αν γινόταν σε διάλειμμα. Μετά κοιτάμε και στο σπίτι, στους γονείς μήπως τους είχε μεταφερθεί η πληροφορία έχοντας υπόψιν μας ότι ο καθένας μας δίνει την πληροφορία με βάση την οπτική του. Δηλαδή προσπαθούμε να μην το παίζουμε αστυνομικοί και δικαστές αλλά να συλλέξουμε πολύπλευρα τις πληροφορίες για να συνδέσουμε το παζλ του τι έγινε πως έγινε.» (Ψ3)

Τρεις συμμετέχουσες δήλωσαν πως δεν αναζητούν πληροφορίες από τα θύματα/θύτες εκτός αν αυτά έρθουν από μόνα τους και ζητήσουν να μιλήσουν. Η προσέγγιση αυτή αιτιολογήθηκε από μία συμμετέχουσα με βάση την πιθανότητα τα παιδιά να περάσουν σε αμυντική στάση και απόκρυψη πληροφοριών αν ερωτηθούν. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Συλλογή πληροφοριών γίνεται συνήθως με τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς ή από την ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου. Ενημέρωση από τα ίδια τα παιδιά που ενεπλάκησαν έχουμε συνήθως μόνο αν τα παιδιά έρθουν μόνα τους. Αυτό γιατί αν ρωτήσουμε εμείς συγκεκριμένα - μετά ξεκινάνε 'ότι δεν ισχύει αυτό. Εγώ δεν το έκανα αυτό το παρεξήγησε'. ...» (Ψ1)

Επιπλέον, αναφέρθηκε από δύο συμμετέχουσες πως οι ίδιες επιδιώκουν να παρατηρήσουν τα παιδιά, τόσο στο διάλλειμα όσο και στην τάξη όταν βρίσκονται εκεί. Τέλος μία συμμετέχουσα μίλησε και για την επικοινωνία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ σε περίπτωση παιδιού που εμπλέκεται και έχει κάποια γνωμάτευση. Όπως αναφέρει:

«... αναζήτηση από παντού και από τα ΚΕΔΑΣΥ έχω πάρει πληροφορίες. Δηλαδή ρώτησα τι ξέρουν για το παιδί και για αυτό το περιστατικό, την οικογένεια. Συγκεκριμένα η προϊσταμένη του ΚΕΔΑΣΥ είχε μία αρχή ότι οποιοδήποτε παιδί αφορά τα ΚΕΔΑΣΥ παίρνεις τηλέφωνο αυτούς. Οπότε ένα παιδί που αφορούσε δικιά τους γνωμάτευση πήραμε κατευθείαν τηλέφωνο αυτούς να μας πουν σε τι πλαίσιο και πως κινούμαστε οπότε πήραμε πληροφορίες από εκεί» (Ψ9)

Πηγή	N
Εκπαιδευτικοί	10
Γονείς	6
Διευθυντής	4
Από τα θύματα/θύτες μόνο αν έρθουν αυθόρμητα	3
Παρατήρηση στο διάλλειμα/τάξη	2
Εξωτερικοί φορείς (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ)	1
Ερωτήσεις προς τα θύματα	1

Πίνακας 4.5.3: Πηγές συλλογής πληροφοριών για τα περιστατικά εκφοβισμού.

4.5.2 Διάκριση περιστατικών βίας και εκφοβισμού

Ως προς τη δυνατότητα διάκρισης περιστατικών εκφοβισμού και βίας (ή επιθετικότητας) μεταξύ παιδιών, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών και ειδικότερα επτά από τις έντεκα, απάντησε πως αυτό δεν είναι εύκολο στην πράξη. Οι βασικές αιτίες που δόθηκαν ήταν οι εξής:

1. Απαιτείται παρατήρηση για κάποιο χρονικό διάστημα για να φανεί αν υπάρχει η συστηματικότητα που χαρακτηρίζει τον εκφοβισμό. Πολλές φορές η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός συνυπάρχουν στα αρχικά στάδια ενός περιστατικού και είναι δυσδιάκριτα. (5/11)
2. Ο χρόνος των σχολικών ψυχολόγων διαμοιράζεται σε διαφορετικά σχολεία μέσα στη βδομάδα και συνεπώς η αλληλεπίδραση και παρατήρηση κάθε τάξης κάθε σχολείου είναι δύσκολη. (2/11)

Αντίστοιχα, τέσσερις από τις έντεκα συμμετέχουσες απάντησαν πως είναι εφικτό να γίνει ο διαχωρισμός αλλά υπάρχουν πάντα δυσκολίες. Εξ αυτών, μία συμμετέχουσα εξέφρασε την άποψη πως δεν υπάρχει «ελαστικότητα» στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών με αποτέλεσμα να γίνονται παρεμβάσεις πριν προλάβουν οι συμπεριφορές να γίνουν συστηματικές και να αποτελούν εκφοβισμό. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Ο σκοπός του θύτη να εκφοβίσει το θύμα νομίζω ότι συνήθως γίνεται αντιληπτός. Όχι πάντα δεν είναι πάντα εύκολο. Απλά ακριβώς επειδή είμαστε πολύ θορυβημένοι πλέον όλοι είμαστε και πολύ προσεκτικοί. Δηλαδή δεν είμαστε πολύ ελαστικοί σχετικά με την παιδική επιθετικότητα και πολύ γρήγορα, ακόμα και αν μιλάμε για παιδική επιθετικότητα, ζητάει και το σχολείο να επέμβουμε. Ακόμα και αν δεν είναι bullying ζητείται να γίνει κάποια διαχείριση των συγκρούσεων, διαχείριση θυμού για περιστατικά παιδικής επιθετικότητας. Δεν τα αφήνουμε να εξελιχθούν σε συστηματικά περιστατικά αν τα εντοπίσουμε.» (Ψ10)

Τρόποι διάκρισης

Ως προς τους τρόπους διάκρισης των περιστατικών η πλειοψηφία των ψυχολόγων, δηλαδή επτά από τις έντεκα, απάντησε πως επιδιώκει να παρατηρήσει τα παιδιά στην τάξη ή στο διάλειμμα. Επιπλέον, τρεις από τις έντεκα ψυχολόγους ανέφεραν πως γίνεται χρήση των πληροφοριών που καταγράφει ή παρατηρεί ο εκπαιδευτικός, λόγω και του αυξημένου χρόνου που περνά στην τάξη σε σχέση με τους σχολικούς ψυχολόγους, αλλά και η συζήτηση με το θύτη και το θύμα υποστηρίχθηκε από τρία από τα έντεκα μέλη του δείγματος. Ακόμα

αναφέρθηκε από μία συμμετέχουσα ότι χρησιμοποιείται και ο διάλογος με τους γονείς. Τέλος, σε περιπτώσεις παιδιών με γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, μία συμμετέχουσα απάντησε πως συζητά το περιστατικό και με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Τρόπος διάκρισης	N
Παρατήρηση στην τάξη ή στο διάλειμα	7
Ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικό	3
Συζήτηση με θύτη ή/και θύμα	3
Διάλογος με γονείς	1
Συζήτηση με ΚΕΔΑΣΥ	1

Πίνακας 4.5.4: Τρόποι διάκρισης επιθετικότητας και εκφοβισμού

Διαφοροποίηση παρεμβάσεων για εκφοβισμό και επιθετικότητα

Επτά από τις έντεκα ψυχολόγους ανέφεραν ότι οι παρεμβάσεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν το περιστατικό που αντιμετωπίζουν θεωρούν πως είναι εκφοβισμός ή επιθετικότητα. Ειδικότερα, πέντε από τις έντεκα ειδικούς ψυχικής υγείας εξειδικεύουν τη διαφοροποίηση περιγράφοντας πως για περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να υιοθετούν δράσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο τάξης ή ολόκληρου του σχολείου. Αντίθετα, για περιστατικά που θεωρούν επιθετικότητα, ανέφεραν πως επιλέγουν ατομική συμβουλευτική με τους εμπλεκόμενους ή την οικογένεια τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των απαντήσεων είναι τα ακόλουθα:

«Έχω την αίσθηση ότι στα περιστατικά του εκφοβισμού θα λειτουργούσε καλύτερα μία ομαδοκεντρική προσέγγιση, δηλαδή να δουλέψεις περισσότερο σε επίπεδο τμήματος, επίπεδο ομάδας ενώ για την παιδική επιθετικότητα, εκεί ενδεχομένως περισσότερο το να εργαστείς ατομικά με το μαθητή συμβουλευτικά και ενισχυτικά με τους γονείς του αυτό.» (Ψ3)

«Με βάση τη διάκριση, στην πράξη θα αλλάξει ο τρόπος που θα παρέμβεις. Θεωρώ ένα παιδί που είναι επιθετικό θα είναι προς όλες τις κατευθύνσεις οπότε θα χρειάζεται να στοχεύσουμε πιο πολύ στο ίδιο το παιδί και να δούμε τι ακριβώς συμβαίνει. Στον εκφοβισμό, επειδή είναι λίγο πιο πολύπλοκο φαινόμενο γιατί υπάρχουν αρκετοί εμπλεκόμενοι, άμεσα και έμμεσα, μπορεί να χρειάζεται παρέμβαση στην τάξη ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι, όχι μόνο το θύμα και ο θύτης, να είναι παρόντες.» (Ψ7)

Κάποιες άλλες συμμετέχουσες και συγκεκριμένα τέσσερις από τις έντεκα ειδικούς ανέφεραν πως παρότι εκφοβισμός και επιθετικότητα διαφέρουν οι τρόποι αντιμετώπισής δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. Για παράδειγμα μία συμμετέχουσα δήλωσε:

«Έχει να κάνει με τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και στις δύο περιπτώσεις και έτσι η αντιμετώπιση δεν διαφοροποιείται σημαντικά. Οπότε μπορεί να αλλάζουν τα αίτια και οι παράγοντες του κάθε περιστατικού αλλά όχι οι παρεμβάσεις μας.» (Ψ2)

4.5.3 Συνεργασία με μέλη της Ε.Δ.Υ.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχουσες περιέγραψαν την συνεργασία τους με άλλα μέλη της Ε.Δ.Υ. για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολικό πλαίσιο. Η πλειοψηφία, δηλαδή επτά από τις έντεκα, ανέφερε στενή συνεργασία με τον κοινωνικό λειτουργό και έξι από τις έντεκα ανέφεραν την στενή συνεργασία με τον διευθυντή. Επίσης από τρεις από τις έντεκα ερωτηθείσες της έρευνας αναφέρθηκε συγκεκριμένα στενή συνεργασία με τον δάσκαλο ένταξης. Μία συμμετέχουσα ανέφερε συνεργασία με τον διευθυντή του ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ. Επίσης, δύο από τις έντεκα συμμετέχουσες εξειδίκευσαν δύο διαφορετικά επίπεδα στη συνεργασία:

- 1) τη συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς με σκοπό τον προσδιορισμό των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού,
- 2) τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή με σκοπό την εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων.

Οι απαντήσεις τους ως προς την παραπάνω διάκριση ήταν οι εξής:

«... Η αλήθεια είναι ότι όταν προκύπτει ένα πρόβλημα πάντα αναθέτουν στον ψυχολόγο και στον κοινωνικό λειτουργό να βρει και να προτείνει τον τρόπο αντιμετώπισης. Ο διευθυντής πάντα εμπλέκεται αλλά πιο πολύ στο διαδικαστικό κομμάτι. Εμείς πρέπει και να συνεργαστούμε με τον εκπαιδευτικό ή τον δάσκαλο ένταξης ώστε να υλοποιηθεί η εκάστοτε παρέμβαση στην τάξη.» (Ψ4)

«Αν δεν υπάρξει συνεργασία δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό. Και με τον διευθυντή και τον δάσκαλο τμήματος ένταξης, οι οποίοι είναι οι άνθρωποι που είναι τα πρόσωπα αναφοράς και είναι κάθε μέρα εκεί. Εμείς δεν

είμαστε εκεί κάθε μέρα. Αυτοί πρέπει να εφαρμόσουν τις προτάσεις που κάνουμε εμείς, η Ε.Δ.Υ. ουσιαστικά. Για να τις εφαρμόσουν εμείς πρέπει να κάνουμε συμβουλευτική και να τους καθοδηγήσουμε.» (Ψ5)

Τέλος, δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών είναι από δύσκολη έως αδύνατη για τα μέλη της Ε.Δ.Υ. λόγω της συχνής αλλαγής σχολείων που δεν επιτρέπει εις βάθος παρακολούθηση της εξέλιξης των φαινομένων. Συγκεκριμένα οι αναφορές τους ήταν οι εξής:

«... δεν νομίζω ότι υπάρχει 100% αποτελεσματικότητα γιατί ποτέ δεν ξέρεις που κινείται όλο αυτό όσο κι αν θες να το αξιολογήσεις δηλαδή να το αξιολογείς με ένα ερωτηματολόγιο άντε να το αξιολογήσεις με παρατήρηση πρέπει να το παρατηρήσεις να τελειώσεις το πρόγραμμα να το παρατηρήσεις και να εξακολουθήσεις και για την επόμενη χρονιά. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν θα είναι ο ίδιος ψυχολόγος του χρόνου στο ίδιο σχολείο στην Ε.Δ.Υ.» (Ψ9)

«... Δεν μπορώ να κάνω απολογισμό των δράσεων. Όταν είσαι μία χρονιά σε ένα σχολείο δεν βγάζεις ασφαλή συμπεράσματα. Το θέμα είναι τι θα γίνει και την επόμενη χρονιά για το αν έπιασαν τόπο αυτά που είπες και έκανες.» (Ψ10)

4.5.4 Συνεργασία με μέλη της σχολικής κοινότητας

Οι συμμετέχουσες ερωτήθηκαν σχετικά με την συνεργασία τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας εκτός της Ε.Δ.Υ. Οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες με τρεις από τις έντεκα ψυχολόγους να απαντούν ότι επικοινωνούν με το σύλλογο γονέων, τρεις από τις έντεκα με το σύλλογο διδασκόντων, δύο από τις έντεκα να απαντούν ότι συνεργάζονται με όλα τα μέλη του σχολείου για την διοργάνωση δράσεων για όλο το σχολείο (π.χ. βιωματικές δραστηριότητες όπως μαθητικές θεατρικές παραστάσεις (Ψ4), εκδήλωση για την παγκόσμια ημέρα κατά του εκφοβισμού (Ψ5)). Επιπλέον, τρεις από τις έντεκα συμμετέχουσες ανέφεραν ότι επικοινωνούν με την ευρύτερη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό) με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και τη διερεύνηση περιστατικών. Τέλος, μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην επικοινωνία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ για τη λήψη καθοδήγησης και συμβουλών.

Δράση	N
Ευαισθητοποίηση γονέων/συζήτηση με σύλλογο γονέων	3
Επικοινωνία και συζήτηση με σύλλογο διδασκόντων	3
Δράσεις σε επίπεδο σχολείου	2
Λήψη πληροφοριών και διερεύνηση περιστατικών	3
Συνεργασία ΚΕΔΑΣΥ/Κέντρο πρόληψης	1

Πίνακας 4.5.5: Συνεργασία με τη σχολική κοινότητα.

4.5.5 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων συμμαθητών.

Οι συμμετέχουσες ερωτήθηκαν για το πως αντιλαμβάνονται το ρόλο της συμπεριφοράς των μαθητών, εκτός του θύματος και του θύτη, οι οποίοι παρατηρούν ένα περιστατικό εκφοβισμού. Όλες οι συμμετέχουσες συνέκλιναν στο ότι η συμπεριφορά των παρατηρητών απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει την επανεμφάνιση τους. Όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά:

«Συνήθως οι υπόλοιποι συμμαθητές θα παίρνουν το μέρος κάποιου. Δηλαδή θα χωρίζονται σε στρατόπεδα. Όταν θα έρχεται στο προσκήνιο το πρόβλημα της αντιμετώπισης θα αποστασιοποιούνται από το περιστατικό, μην περιγράφοντας τι συνέβη και αποποιούμενοι τις όποιες ευθύνες ή εμπλοκή μπορεί να έχουν στο περιστατικό. Έτσι μπορεί και οι ίδιοι άθελά, όχι εσκεμμένα, να έχουν συμβάλει λίγο σε κάποιες τέτοιες συμπεριφορές.» (Ψ4)

«... ο παρατηρητής δεν είναι μόνο ότι παρατηρεί μπορεί να συμμετέχει και να ενθαρρύνει αυτή τη συμπεριφορά. Υπάρχουν δύο ειδών παρατηρητές: αυτοί που ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό, μη μιλώντας, μη δρώντας και αυτοί που αντιδρούν αρνητικά ή υπερασπίζονται το θύμα. Έχει φανεί ότι έχει καθοριστικά και πάρα πολύ γρήγορα αποτελέσματα η παρέμβαση των εν λόγω συμμαθητών και πιστεύω ότι η μεγαλύτερη ουσία εκεί βρίσκεται. Δηλαδή δυστυχώς πώς και εμείς ως αυριανοί πολίτες θα αφήνουμε μερικά τέτοια περιστατικά να ανθίζουν μπροστά στα μάτια μας.» (Ψ9)

Επιπλέον, οι συμμετέχουσες περιέγραψαν δράσεις που έχουν εφαρμόσει στην τάξη με σκοπό την ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των μαθητών να παρεμβαίνουν σε περιστατικά στα οποία είναι παρόντες/παρούσες. Οκτώ από τις έντεκα ψυχολόγους εστίασαν στην συζήτηση στην τάξη και την ενημέρωση των μαθητών ως προς το πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν περιστατικά τα οποία συμβαίνουν μπροστά τους καθώς και στην περιγραφή συγκεκριμένων παραδειγμάτων περιστατικών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων είναι τα παρακάτω:

«... Ως προς τις δράσεις ήταν η ενημέρωση των άλλων και το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των παρατηρητών, το τι συνέπειες μπορεί να έχει η παθητική στάση απέναντι στον θύτη και γενικά ιδεών για το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τι θα μπορούσαν να κάνουν αν βρεθούν θεατές μιας τέτοιας συμπεριφοράς.» (Ψ1)

«... Μαθαίνουμε στα παιδιά ότι και αυτοί είναι συμμετοχοί σε αυτή την κατάσταση άρα με όλη αυτή την ενημέρωση και όντας αντιμέτωποι με αυτή την πληροφορία τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να αντιδρούν είτε ενημερώνοντας εκπαιδευτικούς είτε υποστηρίζοντας τον μαθητή θύμα και αυτό βοηθάει πολύ στην κατάσταση.» (Ψ8)

Κάποιες πιο συγκεκριμένες απαντήσεις σχετικά με δράσεις στην τάξη δόθηκαν από 3 συμμετέχουσες. Οι δράσεις αυτές ήταν η διδασκαλία τεχνικών διαμεσολάβησης στα παιδιά, η δημιουργία ενός «κουτιού ανώνυμων καταγγελιών» ώστε να διευκολύνεται η αναφορά των περιστατικών από τους παρατηρητές και η χρήση παιχνιδιού ρόλων (roleplaying) στην τάξη με σκοπό την βιωματική κατανόηση της θέσης του θύτη, του θύματος και των παρευρισκόμενων συμμαθητών τους. Οι σχετικές απαντήσεις ήταν οι εξής:

«... Μία σημαντική θεωρώ παρέμβαση είναι η εκπαίδευση στην διαμεσολάβηση των συνομηλίκων. Για εμένα είναι μία δεξιότητα που πρέπει οπωσδήποτε στα σχολεία που στοχεύουν στη συμπερίληψη να διδαχτεί, να εκπαιδευτούν τα παιδιά στο involvement προσωπικά.» (Ψ6)

«... Επομένως εστιάζουμε πάρα πολύ σε παρεμβάσεις που τους υπενθυμίζουμε το ρόλο τους. Επίσης μία πρακτική που έχουμε υιοθετήσει είναι το κουτί καταγγελιών που στο οποίο μπορούσε κανείς να καταγγείλει κάποιο περιστατικό ανώνυμα. Λειτουργήσε καλά γιατί ουσιαστικά κινητοποίησε αυτούς που έβλεπαν πράγματα να συμβαίνουν. Οπότε έπαιξε ένα

ρόλο και στην πρόληψη το κουτί γιατί όλοι ήξεραν ότι υπάρχει αυτός ο τρόπος αναφοράς των περιστατικών.» (Ψ10)

«... Μέσα στην τάξη κάναμε μία δραστηριότητα με roleplay όπου κάποια παιδιά έκαναν ρόλους, άλλος του θύματος, του παρατηρητή, του θύτη. Οπότε αυτό ήταν ένας ήταν ένας τρόπος για να βάλεις κάποια παιδιά σε κάποιους ρόλους και να δείξεις έτσι πώς θα μπορούσε να αντιμετωπίσει την κάθε περίπτωση.» (Ψ11)

Η συχνότητα αναφοράς των διαφόρων δράσεων φαίνεται στον πίνακα 4.5.6.

Δράση	N
Επεξήγηση του ρόλου του παρατηρητή	8
Παρουσίαση παραδειγμάτων περιστατικών	
Διδασκαλία διαμεσολάβησης	1
Κουτί ανώνυμων καταγγελιών	1
«Roleplay» (θύτη, θύματος, παρατηρητή) μέσα στην τάξη	1

Πίνακας 4.5.6: Δράσεις ευαισθητοποίησης παρατηρητών.

4.5.6 Εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών πρόληψης

Ως προς την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών πρόληψης με σκοπό την προστασία μαθητών με χαρακτηριστικά που τα καθιστούν πιο ευάλωτα σε φαινόμενα εκφοβισμού, η κύρια τάση στις απαντήσεις ήταν η διεξαγωγή συζήτησης μέσα στην τάξη με σκοπό την κατανόηση των μορφών διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς επτά από τις έντεκα συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε αυτό. Για παράδειγμα μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι:

«Οπότε έχουμε κάνει προγράμματα για τη σχολική διαρροή έχουμε κάνει προγράμματα για την αναπηρία. Ανάλογα την τάξη, στα μικρά μιλάμε γενικότερα για την έννοια της αναπηρίας στα μεγάλα κάνουμε και πιο εξειδικευμένη συζήτηση. Έχω μιλήσει για τον αυτισμό γιατί έχουμε παιδιά με ΔΕΠΥ και Αυτισμό στα σχολεία μας οπότε πρέπει να μούνε λίγο στη λογική του πως είναι να είσαι ένα άτομο που έχει μία τέτοια διάγνωση και για το τι μπορεί να καταφέρουν με αυτούς τους τρόπους.» (Ψ10)

Δύο συμμετέχουσες ανέφεραν την διεξαγωγή βιωματικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των συνθηκών που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αυτισμό ή άλλης μορφής διάγνωση. Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα ανέφερε:

«Έχουμε εφαρμόσει και βιωματικές δράσεις όπου προσπαθούμε να βάλουμε το κάθε παιδί στη θέση ενός παιδιού με κάποια διαφορετικότητα. Για παράδειγμα, η τυφλόμυγα όπου τοποθετούμε ένα μαντήλι στα μάτια των παιδιών και μπαίνουν και στη θέση ενός ανθρώπου που έχει προβλήματα όρασης και δεν βλέπει και τις ανάγκες που έχει. ... Ως προς το φάσμα του αυτισμού ζητήσαμε και από τα παιδιά να αναφέρουν δικές τους εμπειρίες που μπορεί να έχουν συναντήσει κάποιο άτομο. Και τους εξηγούμε πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε, τι κάνουμε. Ακόμα μέσα από βιντεάκια μπορούμε να δούμε κάποια πράγματα και μετά τα σχολιάζουμε μαζί και τα συζητάμε.» (Ψ7)

Μία συμμετέχουσα επεδίωξε η δράση της σχετικά με άτομα με χαρακτηριστικά που μπορεί να τα καθιστούν ευάλωτα, να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική, ώστε να αποφύγει την ετικετοποίηση αυτών των μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Εγώ προσωπικά αν κάνω κάτι θα το κάνω πάρα πολύ διακριτικά για να μην προκαταβάλω τα γεγονότα και τις καταστάσεις. Γιατί στην ουσία άμα πάω προληπτικά να ενισχύσω ένα παιδί που μπορεί να έχει ένα προφίλ που ενδεχομένως το καθιστά πιο ευάλωτο στο να βιώσει σχολικό εκφοβισμό είναι στην ουσία σαν εγώ η ίδια να μην το αποδέχομαι αυτό το παιδί και να λέω ότι αυτό το παιδί είναι για σχολικό εκφοβισμό άρα προκαταβάλω και τους μαθητές. Οπότε είτε πρέπει να γίνεται πάρα πολύ προσεκτικά και πολύ διακριτικά. Το πετυχαίνω μόνο σε επίπεδο ομάδας δηλαδή το να μπει σε όλο το τμήμα και να κάνεις ομαδική δουλειά χωρίς να φαίνεται και να «φωτογραφίζεις» κάποιον. ...» (Ψ3)

Τέλος, τρεις συμμετέχουσες ανέφεραν ότι δεν έχουν εφαρμόσει κάποια συγκεκριμένη πρακτική.

Πρακτική	N
Συζήτηση πάνω στην διαφορετικότητα (Αυτισμό, αναπηρία, ΔΕΠΥ, εθνικότητα)	7
Βιωματικές δράσεις στην τάξη	2

Καμία πρακτική	3
----------------	---

Πίνακας 4.5.7: Ενταξιακές πρακτικές πρόληψης για ευάλωτους στον εκφοβισμό μαθητές.

4.5.7 Τρόποι καταγραφής περιστατικών

Ως προς την ύπαρξη τρόπου καταγραφής των περιστατικών εκφοβισμού, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών και ειδικότερα επτά από τις έντεκα αναφέρθηκαν στη χρήση του ημερολογίου σχολικής ζωής από τον διευθυντή και τρεις από τις έντεκα στα πρακτικά της Ε.Δ.Υ. Τονίζεται ότι κανένας από τους δύο τρόπους καταγραφής δεν είναι εξειδικευμένος για τα περιστατικά εκφοβισμού και δεν υπάρχει κάποιος τυποποιημένος τρόπος καταγραφής των χαρακτηριστικών και λεπτομερειών του περιστατικού. Όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα:

«Συγκεκριμένα για τον εκφοβισμό δεν υπάρχει σίγουρα κάποιος τρόπος. Υπάρχει ο φάκελος της Ε.Δ.Υ. που καταγράφονται όλα τα περιστατικά που βλέπουμε όλη τη χρονιά και σίγουρα καταγράφονται και τα περιστατικά εκφοβισμού....»(Ψ8)

Τρόπο καταγραφής	N
Ημερολόγιο σχολικής ζωής	7
Πρακτικά της Ε.Δ.Υ.	3
Κανένας τρόπος καταγραφής	2

Πίνακας 4.5.8: Τρόποι καταγραφής περιστατικών.

Δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιείται κάποιος τρόπος καταγραφής. Εξ' αυτών η μία απάντησε πως θεωρεί σημαντικό να υπάρχει κάποιος τρόπος καταγραφής και να ορίζεται κάποιος υπεύθυνος της καταγραφής κάποιος εκπαιδευτικός. Αντίθετα, η δεύτερη συμμετέχουσα εξέφρασε την άποψη ότι η καταγραφή με προσωπικά στοιχεία θα ήταν ανεπιθύμητη, καθώς κατά την άποψη της θα υπήρχε κίνδυνος χαρακτηρισμού των εμπλεκομένων. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Δεν ξέρω αν χρειάζεται να καταγράψει ειδικότερα αν μιλάμε για καταγραφή με επώνυμο κλπ. Αυτό λίγο μου παραπέμπει στην αστυνομία στο σχολείο οπότε δεν νομίζω ότι συμφωνώ στο να καταγραφούν έτσι ονόματα και το τι έγινε τι ακριβώς έγινε. Γιατί είναι λίγο σαν να φτιάχνεις το φάκελο ας πούμε και ότι αυτό μένει και ότι θα σε ακολουθεί οπότε δεν νομίζω όχι.» (Ψ4)

Παρόμοια άποψη εξέφρασαν δύο ακόμα συμμετέχουσες δηλώνοντας διστακτικές ως προς την δυνατότητα διάκρισης ενός περιστατικού εκφοβισμού. Μία εξ αυτών δήλωσε το εξής:

«να χρησιμοποιήσουμε την λέξη εκφοβισμός νομίζω ότι θέλει χρόνο και χρειάζεται να είμαστε πάρα πολύ σίγουροι πριν βάλουμε μία ταμπέλα άρα λοιπόν όλα τα περιστατικά που συμβαίνουν καταγράφονται στο ημερολόγιο σχολικής ζωής και στα πρακτικά που κρατάει ο διευθυντής. Το να χρησιμοποιήσουμε τη λέξη εκφοβισμός είναι πιο δύσκολο γιατί για να το διαπιστώσουμε και να είμαστε 100% σίγουροι χρειάζεται παρατήρηση για καιρό. Όλα τα περιστατικά καταγράφονται αλλά το να χρησιμοποιούμε τη λέξη εκφοβισμό δεν είναι απλό και πρέπει να υπάρχει μία προσοχή ως προς αυτό.» (Ψ7)

Συνολικά, επτά από τις έντεκα συμμετέχουσες δήλωσαν θετικά προσκείμενες στην ύπαρξη ενός πιο στοχευμένου τρόπου καταγραφής των περιστατικών εκφοβισμού. Κάποιες συμμετέχουσες αιτιολόγησαν την θετική τους στάση με βάση το ότι θα αποτελούσε χρήσιμο εργαλείο ανατροφοδότησης των αποφάσεων της Ε.Δ.Υ., θα βοηθούσε τα μελλοντικά μέλη της Ε.Δ.Υ. του εκάστοτε σχολείου αλλά και γενικότερα την ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

«Ίσως έχει αξία να γίνει ξεχωριστή καταγραφή των περιστατικών εκφοβισμού. Μόνο και μόνο για να υπάρξει περαιτέρω δραστηριότητα, να ασχοληθούν με αυτό το θέμα και μελλοντικοί συνάδελφοι μέσα στα σχολεία. Ίσως έτσι να προκύψουν δεδομένα στατιστικά που μπορούν να πιέσουν και την κοινωνία για το πρόβλημα και να αξιοποιηθούν περισσότεροι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί μέσα στα σχολεία. Δηλαδή να αναδειξουμε τη σημαντικότητα του φαινομένου και την ανάγκη στοχευμένης αντιμετώπισης.» (Ψ8)

«...έχω βρεθεί σε σχολείο που καταγράφει και φάνηκε ότι αυτό ήταν ένα μέτρο το οποίο έβγαине σε καλό με την έννοια της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης της ίδιας της σχολικής κοινότητας και της ίδιας της Ε.Δ.Υ. Δηλαδή στην ουσία καταγράφετε για να βλέπεις και εσύ που κινείσαι που πας και πόσο συχνό είναι το φαινόμενο. Κάτι τέτοιο βοήθησε και την Ε.Δ.Υ. εμείς που λείπαμε δηλαδή και πηγαίναμε κάθε εβδομάδα μία φορά μας βοήθησε μία καταγραφή κάποιων πραγμάτων γιατί μας δίνουν και καλύτερη εικόνα πέρα από το τι θυμόταν ο κάθε εκπαιδευτικός ότι συνέβη. Οπότε βλέπαμε τη συχνότητα πώς αραιώνει και πώς γίνεται πιο πυκνό ανάλογα με τις συνθήκες με τα συμβάντα με γεγονότα μόνο περιγραφική περιστατικών ήταν αλλά πιστεύω ότι ακόμα και οι δράσεις άμα καταγραφούν βοηθάνε να

δεις και εσύ πιο καθαρά τι αποτέλεσμα έχουν γιατί ζώντας μέσα σε κάποια φαινόμενα δεν έχεις και καθαρή κρίση.» (Ψ9)

Στάση απέναντι στην συστηματική καταγραφή περιστατικών	N
Θετική	7
Αρνητική	1
Διστακτική	2
Δεν εξέφρασε άποψη	1

Πίνακας 4.5.9: Στάση ψυχολόγων απέναντι στην ύπαρξη ενός συστήματος καταγραφής περιστατικών.

4.5.8 Παραπομπή σε εξωτερικούς φορείς για παιδιά με επιθετική συμπεριφορά

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις παραπομπές παιδιών σε εξωτερικούς φορείς (π.χ. ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, ιατροπαιδαγωγικά τμήματα, κέντρα ψυχικής υγείας κ.λ.π.) με πρωτοβουλία των σχολικών ψυχολόγων και οι συνθήκες ή οι ενδείξεις που τους οδηγούν σε αυτή την ενέργεια. Συγκεντρωτικά η συχνότητα αναφοράς των διαφορετικών χαρακτηριστικών που παρατέθηκαν από τις συμμετέχουσες παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.5.8. Η συχνότερα αναφερόμενη ένδειξη ήταν η υψηλή συχνότητα και ένταση των βίαιων περιστατικών, όπως αναφέρθηκε από τις πέντε από τις έντεκα ψυχολόγους του δείγματος. Μία απάντηση που εστιάζει στα παραπάνω είναι η εξής:

«Έχει να κάνει με την ένταση και τη συχνότητα των φαινομένων. Είναι άλλο να είναι κάποιο μεμονωμένο περιστατικό το οποίο θα το προσεγγίσεις αλλιώς για να το διαχειριστείς όταν βλέπεις όμως ότι τέτοια περιστατικά εμμένουν και ενδεχομένως να γίνονται όλο και πιο έντονα, εκεί οφείλεις να παραπέμψεις και σε εξωτερικούς φορείς για να έχεις μία πιο σφαιρική εικόνα του προφίλ του μαθητή, το τι χρειάζεται γιατί τα κάνει όλα αυτά. Δηλαδή ακόμα και η μαθησιακή αξιολόγηση κάτι σου δείχνει ή κάτι σου αποκλείει που μπορεί να σκέφτεσαι και βάζει γενικότερα όλη την οικογένεια σε μία διαδικασία να δει πιο συγκεκριμένα τι γίνεται με αυτό το παιδί και την οικογένεια.» (Ψ3)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει στην παραπάνω περιγραφή το γεγονός ότι η παραπομπή εκτός της δυνατότητας λήψης πιο πλήρους και πολύπλευρης αξιολόγησης του παιδιού, μπορεί να αποτελέσει, με βάση τη συμμετέχουσα, και έναυσμα για την οικογένεια να εστιάσει στο παιδί και το πρόβλημα. Επιπλέον, αναφέρθηκε από τέσσερις από τις έντεκα συμμετέχουσες ότι αν τα παιδιά που έχουν βίαιη συμπεριφορά έχουν διαγνωσμένες άλλες δυσκολίες όπως προβλήματα υγείας, ΔΕΠΥ ή αυτισμό, τότε καθιστάται πιο πιθανό να απευθυνθούν σε εξωτερικούς φορείς. Ακόμα, κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει και η ύπαρξη προβλημάτων στο σπίτι για τρεις από τις συμμετέχουσες. Τέλος, τρεις από τις έντεκα συμμετέχουσες ανέφεραν ότι πολλές φορές οδηγούνται στην παραπομπή μετά από αποτυχημένες προσπάθειες διαχείρισης των περιστατικών και συμπεριφορών εντός του σχολείου, μέσω κάποιας παρέμβασης. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

«Ναι κατά βάση παραπέμπονται σε παιδοψυχιάτρους και ιατροπαιδαγωγικά κεντρα για να έχουμε μία σαφή διάγνωση. Τώρα είναι από πάρα πολλούς παράγοντες αν φαίνεται ότι δεν μπορεί να ελέγξει το θυμό του, αν είναι ιδιαίτερα επιθετικό, αν με παρεμβάσεις και συμβουλευτική γονέων δεν έχουν αλλάξει κάποια πράγματα νομίζω το παραπέμπουμε ειδικότερα σε παιδοψυχίατρο για να πάρουμε διάγνωση πιο πολύ όχι για να δούμε το τι έχει το παιδί αλλά να μπορέσουν να πάρουν εξωτερική βοήθεια από τη στιγμή που ο ρόλος της Ε.Δ.Υ. είναι υποστηρικτικός και δεν μπορεί να δει κάποιο παιδί θεραπευτικά. Αρα ίσως μία εξωτερική βοήθεια ενισχύει τον ίδιο και την οικογένειά του» (Ψ8)

«... Συνήθως πρώτα θα το δούμε ενδοσχολικά. Να λυθεί το πρόβλημα εντός σχολείου. Αλλά θα εξετάσουμε αν εξακολουθούν οι δυσκολίες ή και τα περιστατικά Αν παρά τις όποιες προσπάθειες δεν λύνεται το πρόβλημα τότε μετά ναι θα παραπέμψουμε.» (Ψ5)

Ενδείξεις	N
Υψηλή συχνότητα περιστατικών / ανεξέλεγκτή συμπεριφορά	5
Προβλήματα στο σπίτι/ στην οικογένεια	3
Αποτυχημένες προσπάθειες παρέμβασης στο σχολείο	3
ΔΕΠΥ, Αυτισμός, προβλήματα υγείας	4

Πίνακας 4.5.10: Ενδείξεις παραπομπής σε εξωτερικούς φορείς.

4.5.9 Ο ρόλος της οικογένειας και προσπάθειες συνεργασίας

Η τελευταία ερώτηση σχετικά με τις απόψεις και εμπειρίες των σχολικών ψυχολόγων αφορούσε το πως αντιλαμβάνονται το ρόλο της οικογένειας θυτών και θυμάτων και τους τρόπους συνεργασίας τους με τα μέλη της. Ως προς το πρώτο, όλες οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν τη μεγάλη σημασία της στάσης και συμπεριφοράς της οικογένειας των εμπλεκόμενων παιδιών. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα, η συμπεριφορά του παιδιού διαμορφώνεται μέσα στην οικογένεια μέσα από μηχανισμούς ενίσχυσης-αποθάρρυνσης.

«Η οικογένεια διαμορφώνει συμπεριφορές είναι ένας φορέας κοινωνικοποίησης, είναι ένα παράδειγμα ένα πρότυπο προς μίμηση. Οπότε σίγουρα συμπεριφορές που βλέπει το παιδί που ενισχύονται ή που δεν ενισχύονται από την οικογένεια ανάλογα θα τις διατηρήσει θα τις συνεχίσει ή θα τις σταματήσει.» (Ψ1)

Στην ίδια κατεύθυνση αναφέρεται πως η συμπεριφορά του παιδιού αντανακλά τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που παρουσιάζονται εντός της οικογένειας. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«ο ρόλος της οικογένειας είναι σπουδαίος σε κάθε έκφανση της ζωής του παιδιού. Σίγουρα στο πως συμπεριφέρεται το παιδί φαίνονται και οι αντιλήψεις της οικογένειας. Για παράδειγμα αν στην οικογένεια υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές ή παραμελητικές συμπεριφορές. Η οικογένεια πολλές φορές καθρεφτίζει κάποιες συμπεριφορές.» (Ψ8)

Οι τρόποι συνεργασίας των συμμετεχουσών με τους γονείς συνοψίζονται στον πίνακα 4.5.11. Οι περισσότερες συμμετέχουσες και ειδικότερα δέκα από τις έντεκα περιέγραψαν κάποιο συγκεκριμένο τρόπο συνεργασίας, και ειδικότερα τη χρήση συμβουλευτικής συζήτησης με σκοπό την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου. Μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε στη διεξαγωγή σχολών γονέων.

Τρόπος	N
Συμβουλευτική γονέων / ενίσχυση γονεϊκού ρόλου / συναισθηματική στήριξη γονέων	10
Σχολή γονέων	1

Πίνακας 4.5.11: Συνεργασία και εμπλοκή οικογένειας σχετικά με περιστατικά εκφοβισμού.

4.6 Κριτική και προτάσεις

Η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων εστίασε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ψυχολόγοι ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να παραθέσουν προτάσεις για την βελτίωση της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού.

4.6.1 Δυσκολίες για τους σχολικούς ψυχολόγους και τις Ε.Δ.Υ. στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Οι συμμετέχουσες κατέγραψαν ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως σχολικοί ψυχολόγοι. Παρότι η ερώτηση που τους έγινε εστίασε στον σχολικό εκφοβισμό, οι αναφερόμενες ελλείψεις δεν αποτελούν ζήτημα που αφορά μόνο αυτόν, αλλά εμπίπτουν γενικότερα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι Ε.Δ.Υ.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων εστίασαν στον χρόνο αλλά και στην κατανομή του. Ειδικότερα πέντε από τις έντεκα συμμετέχουσες ανέφεραν ως βασική δυσκολία την γενικότερη έλλειψη χρόνου, ενώ τρεις από τις έντεκα συμμετέχουσες εστίασαν στην περιορισμένη χρονικά παρουσία ανά σχολείο, δεδομένου ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται σε πολλαπλά σχολεία ανά έτος.

Μία ακόμη παράμετρος που αναφέρθηκε από δύο από τις έντεκα ψυχολόγους είναι η εναλλαγή σχολείων ανά έτος, η οποία δεν επιτρέπει στον σχολικό ψυχολόγο να παρακολουθεί την πορεία των παιδιών και της εμφάνισης περιστατικών για παραπάνω από ένα σχολικό έτος.

Παραδείγματα των παραπάνω είναι οι εξής απαντήσεις:

«Μεγάλο ζήτημα είναι το ότι δεν έχουμε μία σταθερή θέση επειδή σχεδόν πάντα οι θέσεις αυτές πληρούνται από αναπληρωτές στην ουσία κάθε χρόνο αλλάζουμε. Είναι πολύ σπάνιο να είναι ο ίδιος σχολικός ψυχολόγος πάνω από μία χρονιά ή να είναι ακριβώς τα ίδια μέλη Ε.Δ.Υ. στα σχολεία. Αυτό από μόνο του είναι πολύ δύσκολο γιατί στην ουσία όταν πηγαίνουμε σε ένα σχολείο μέχρι να μας γνωρίσουν και να αναπτύξουμε μία σχέση εμπιστοσύνης και να μάθουμε και τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, η χρονιά τελειώνει και πρέπει να φύγουμε και μετά πάλι από την αρχή.» (Ψ3)

«Αρκετά πράγματα που θέλουμε να κάνουμε γίνονται πολύ πιεστικά από άποψη χρόνου. Χρειάζεται να αλλάξει ο χρόνος των ψυχολόγων στα σχολεία δεν γίνεται να είμαστε μία μέρα στο κάθε σχολείο. Δεύτερον η εναλλαγή προσώπων κάθε χρόνο, γιατί είμαστε σε διαφορετικά σχολεία κάθε έτος, είναι προβληματική. Χτίζουμε μία σχέση με τα παιδιά μέσα στη χρονιά αλλά η εναλλαγή προσώπων τους στοιχίζει. Και ειδικά στην δικιά μας ειδικότητα είναι λίγο πιο ιδιαίτερα τα πράγματα γιατί μιλάμε για το συναίσθημα των παιδιών, για το πώς να το χτίσεις και ένα παιδί να το ξεκλειδώσεις. Ειδικά σε φαινόμενα εκφοβισμού, εκεί που έχει εμπιστευτεί ξανά πρέπει να εμπιστευτεί κάποιον άλλον πάλι από την αρχή.» (Ψ7)

Μία άλλη κατηγορία ζητημάτων αφορούσε τον τρόπο εργασίας των ψυχολόγων στα σχολεία. Όπως περιέγραψαν τέσσερις από τις έντεκα ψυχολόγους του δείγματος της έρευνας πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη δοκιμασμένων εργαλείων ανίχνευσης των περιστατικών εκφοβισμού αλλά και υλικού για παρεμβάσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα όπως ανέφεραν δύο από τις έντεκα συμμετέχουσες να μην γίνεται τίποτα χωρίς ατομική πρωτοβουλία του ψυχολόγου. Ακόμα, ένα ζήτημα που τέθηκε είναι η έλλειψη εποπτείας, που χρησιμοποιείται ευρύτατα από ψυχολόγους για λήψη ανατροφοδότησης από συναδέλφους, συνήθως εμπειρότερους. Η έλλειψη εποπτείας, αλλά ή γενικότερη απουσία ενός υποστηρικτικού πλαισίου γύρω από τον ψυχολόγο, περιορίζει τις δυνατότητες για αντιμετώπιση των ζητημάτων του σχολείου (όπως ο εκφοβισμός), όπως αναφέρουν τρεις συμμετέχουσες. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω απάντηση:

«Είναι πολλές οι απαιτήσεις γενικότερα και δεν έχουμε υλικό πρέπει να δημιουργήσεις μόνος σου υλικό η να αγοράσεις υλικό. Επίσης, δεν υπάρχει εποπτεία δεν υπάρχει δηλαδή ένας πιο έμπειρος ψυχολόγος για να μπορέσει να σε συμβουλέψει και να συζητήσεις τα περιστατικά που συναντάς στο σχολείο. Αυτό είναι πολύ βασικό εργαλείο για τον ιδιώτη ψυχολόγο. Επομένως καλείσαι να διαχειριστείς και να σηκώσεις όλο το βάρος με τη συνάδελφό σου...» (Ψ10)

Τέλος, αναφέρθηκε από τρεις συμμετέχουσες πως πολλές φορές οι χώροι που τους παρέχονται για να κάνουν συμβουλευτική και να συζητήσουν με τα παιδιά ή τους γονείς, δεν βρίσκονται σε καλή κατάσταση.

Τρόπος	N
Έλλειψη χρόνου	5
Έλλειψη εργαλείων ανίχνευσης/υλικού	4
Έλλειψη εποπτείας ή υποστηρικτικού δικτύου γύρω από τον ψυχολόγο	3
Έλλειψη χώρου	3
Αραιή παρουσία ανά σχολείο	2
Αλλαγή σχολείων ανά έτος	2
Τίποτε δεν γίνεται χωρίς προσωπική πρωτοβουλία	2

Πίνακας 4.6.1: Δυσκολίες στην αντιμετώπιση εκφοβισμού από σχολικούς ψυχολόγους.

4.6.2 Προτάσεις

4.6.2.1 Προτάσεις για τη βελτίωση διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού

Οι προτάσεις των συμμετεχουσών παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα 4.6.2.1.

Τρεις ήταν οι κύριες θεματικές που αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις:

- 1) Ενημέρωση, εκπαίδευση της κοινότητας (γονέων, παιδιών)
- 2) Υποστήριξη, κατάρτιση των ψυχολόγων και περιορισμός της εναλλαγής σχολείων.
- 3) Βελτίωση σχολικών κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών, αύξηση προσωπικού.

Προτάσεις	N
Ενημέρωση σχολικής κοινότητας/πρόληψη	2
Εκπαίδευση παιδιών / βιωματικές δραστηριότητες	2
Σχολή γονέων, βελτίωση στη σύνδεση γονέα-εκπαιδευτικού, γονέα-σχολείου	3
Υποστήριξη και κατάρτιση ψυχολόγων	2

Σταθεροποίηση παρουσίας ψυχολόγου σε ένα σχολείο	4
Βελτίωση υποδομών (π.χ. χώρου, εξοπλισμού), προσλήψεις	2

Πίνακας 4.6.2: Προτάσεις βελτίωσης της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού

Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων παρουσιάζονται παρακάτω. Ως προς την εκπαίδευση των γονέων μία συμμετέχουσα, περιέγραψε την εφαρμογή «σχολής γονέων» ως εξής:

«Νομίζω πρέπει να οργανωθεί μία υποχρεωτική σχολή γονέων με σκοπό να τους εμπλέκει στη διαδικασία και να παρατηρήσουν, να μάθουν και αυτοί να εκπαιδευτούν. Όπως είναι τώρα η πληροφορία που έχουν είναι κάπως μπλεγμένη, συγκεχυμένη και δεν μπορούν να την ταιριάξουν με την ηλικία του παιδιού. Πολλές φορές οι γονείς χρησιμοποιούν και πηγές πληροφόρησης αμφιβόλου ποιότητας, συχνά από το διαδίκτυο. Συνεπώς, το να υπάρχει οργανωμένη, θεσμοθετημένη επιμόρφωση των γονέων για τον εκφοβισμό ή και άλλα θέματα, θεωρώ είναι στη σωστή κατεύθυνση.» (Ψ6).

Ακόμα, η πιο συχνά αναφερόμενη πρόταση αφορούσε την σταθεροποίηση της παρουσίας του ψυχολόγου σε ένα σχολείο ή σε μικρότερο αριθμό σχολείων:

«Η πρότασή μου είναι να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε κάθε σχολείο και ένας κοινωνικός λειτουργός, δηλαδή να έχουνε ένα μόνιμο προσωπικό. Και αν όχι σε ένα μόνο σχολείο να είναι περισσότερες μέρες ανά σχολείο, δηλαδή όχι όπως τώρα. Έτσι θα είναι καλύτερα ενημερωμένοι για το τι συμβαίνει στο κάθε σχολείο και θα μπορούν να παρέμβουν πιο στοχευμένα και ουσιαστικά. Ακόμα έτσι θα μπορούν να χτίσουν στενότερες σχέσεις και εμπιστοσύνη με την εκάστοτε σχολική κοινότητα, δηλαδή γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιά. Οι σχέσεις που φτιάχνουμε με τους ανθρώπους κάθε σχολείου νομίζω είναι κρίσιμες για την αποτελεσματικότητα της δουλειάς μας.» (Ψ8).

Τέλος, για τη δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου γύρω από τον σχολικό ψυχολόγο μία συμμετέχουσα ανέφερε το εξής:

«Θεωρώ πως πρέπει να δημιουργηθεί ένα δίκτυο ασφαλείας και υποστήριξης των ίδιων των ψυχολόγων που είναι στην πρώτη γραμμή. Όχι απλά μία εποπτεία με την έννοια του εποπτεύω για να σε αξιολογήσω αλλά ένα δίκτυο ασφαλείας το οποίο θα δέχεται τις πληροφορίες και θα καθοδηγεί σωστά τον ψυχολόγο για να αντιμετωπίσει φαινόμενα που

οργιάζουν και αγριεύουν στις μέρες μας και προκλήσεις που είναι πολλές και δύσκολες».
(Ψ9).

4.6.2.2 Προτάσεις για την επιμόρφωση

Οι προτάσεις σχετικά με την επιμόρφωση εστίασαν στα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης. Ειδικότερα η πλειοψηφία των συμμετεχουσών και ειδικότερα έξι από τις έντεκα ψυχολόγους του δείγματος ανέφεραν πως θα ήταν χρησιμότερο να παρέχονται μετεκπαιδεύσεις και σεμινάρια που είναι πιο πρακτικά ή βιωματικά σε σχέση με παρουσιάσεις που εστιάζουν σε θεωρητικές διαστάσεις των θεματικών όπως ο εκφοβισμός. Για παράδειγμα μία συμμετέχουσα αναφέρει:

«Θα ήθελα η όποια επιμόρφωση να είναι πρακτική και δια ζώσης, σίγουρα όχι μέσω της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης. Να μπορούμε να μελετήσουμε κάποιες περιπτώσεις να δούμε ή να συζητηθεί πως διαχειρίζεται κανείς μία σύγκρουση απόψεων ή κάποιο πείραγμα. Ακόμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει και κάτι βιωματικό όπως κάποια role playings για το πώς ένας εκπαιδευτικός όταν θα βρεθεί σε ένα τέτοιο περιστατικό θα ενεργήσει και τι ενέργειες θα κληθεί να κάνει». (Ψ1).

Επίσης αναφέρθηκε από τρεις από τις έντεκα ψυχολόγους πως θα βοηθούσε να μπορούν να συμβουλευόνται τον εκάστοτε εκπαιδευτή ή ειδικό μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα πρότεινε:

«Θεωρώ πως στα πλαίσια της όποιας επιμόρφωσης θα ήταν σημαντικό να ξέρω ότι υπάρχει κάποιος στον οποίο μπορούν να απευθυνθούν και θα τους δώσει πρακτικά πρακτικές λύσεις ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. γιατί αυτή τη στιγμή συντονιστές εκπαιδευτικού έργου απλώς τους τους κάνουν επανάληψη τη θεωρία που έμαθαν στις επιμορφώσεις δεν τους βοηθάνε σε κάτι» (Ψ3).

Τέλος, προτάθηκε από μία συμμετέχουσα να γίνει συστηματική και κοινή εκπαίδευση και εποπτεία των ψυχολόγων από τον Σύλλογο Ελλήνων Ψυχολόγων (ΣΕΨ) όπως είχε εφαρμοστεί για κάποια χρόνια στο παρελθόν. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Πιστεύω ότι προγράμματα εποπτείας από τον ΣΕΨ που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν πρέπει να συνεχιστούν. Με αυτό τον τρόπο θα πρέπει να λειτουργεί και η σχολική κοινότητα

με εμάς που είμαστε στην πρώτη γραμμή να είμαστε πλαισιωμένοι και να υπάρχει ανατροφοδότηση και ένα δίκτυο που να μπορεί να μας στηρίζει και συμβουλεύσει». (Ψ9).

Προτάσεις	N
Πρακτικά/βιωματικά/role playing αντί για θεωρητικά σεμινάρια	6
Εποπτεία και εκπαίδευση κοινή από τον ΣΕΨ	1
Δυνατότητα επαφής μετά το πέρας της εκπαίδευσης με πρόσωπο αναφοράς	3

Πίνακας 4.6.3: Προτάσεις για επιμόρφωση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ανάλυση ευρημάτων

5.1 Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από το σύνολο των απαντήσεων των έντεκα (11) συμμετεχουσών σχολικών ψυχολόγων, μελών των Ε.Δ.Υ.

5.1.1 Αντιλήψεις για τον εκφοβισμό

Ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας του εκφοβισμού, οι συμμετέχουσες, συγκεντρωτικά ανέφεραν όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται από την βιβλιογραφία (συστηματικότητα, σκοπιμότητα, ανισορροπία δύναμης). Η πλειοψηφία εστίασε στην συστηματικότητα των περιστατικών, ως ένδειξη εκφοβισμού, ενώ λίγες απαντήσεις αναφέρονται στην ανισορροπία δύναμης. Εξάλλου, η συστηματικότητα αναφέρθηκε ως το βασικό κριτήριο διάκρισης βίας και εκφοβισμού από τις περισσότερες συμμετέχουσες. Αυτό το εύρημα αποτελεί μία διαφορετική οπτική σε σχέση με μία σειρά άλλων ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Bauman et al. (2005), με βάση την οποία μόνο το 6% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τις ΗΠΑ ανέφεραν την συστηματικότητα σαν χαρακτηριστικό των περιστατικών εκφοβισμού. Οι πιθανές αιτίες της διαφοράς αυτής

είναι η χρονολογική διαφορά διεξαγωγής της μελέτης αυτής (19 έτη παλιότερα), η επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων που ήταν δάσκαλοι, αλλά και πιθανώς πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στις ΗΠΑ και την Ελλάδα. Η πρόσφατη ανασκόπηση των Dawes et al. (2023), που αφορούσε τις απόψεις εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό, κατέγραψε πως η πλειοψηφία των υπό ανασκόπηση μελετών συμπέρανε ότι τουλάχιστον ένα εκ των βασικών χαρακτηριστικών του εκφοβισμού (συστηματικότητα, σκοπιμότητα, ανισορροπία δύναμης) δεν αναφερόταν από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, το χαρακτηριστικό που φάνηκε να αγνοούν συχνότερα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν η ανισορροπία δύναμης, εύρημα που παρατηρήθηκε και στην παρούσα εργασία.

Ακόμα, συμπεραίνεται πως οι σχολικοί ψυχολόγοι του δείγματος διαχωρίζουν εννοιολογικά τον εκφοβισμό από τα περιστατικά βίας, εστιάζουν κυρίως στην συστηματικότητα, που είναι πιο εύκολα φανερή σε σχέση με χαρακτηριστικά που αφορούν τις σχέσεις και τη δυναμική ανάμεσα στους μαθητές, όπως η ανισορροπία δύναμης. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται σε ελλιπή κατανόηση εκφάνσεων του φαινομένου αλλά και στη μη συστηματική παρουσία τους (και γενικότερα των μελών της Ε.Δ.Υ.) στα διαφορετικά σχολεία που τους ανατίθενται ανά σχολικό έτος, γεγονός που δεν επιτρέπει συστηματική παρακολούθηση και κατανόηση των μαθητών και των συσχετισμών μεταξύ τους. Παρόμοιο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί από τις απαντήσεις σχετικά με τις μορφές εκφοβισμού που έχουν συναντήσει εντός σχολικού πλαισίου, όπου η πλειοψηφία αφορούσε λεκτικό και σωματικό εκφοβισμό, ενώ λίγες απαντήσεις εστίασαν σε πιο συσχετιστικές μορφές εκφοβισμού όπως ο κοινωνικός ή ο ψηφιακός εκφοβισμός (Πίνακας 4.1.2). Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα μεγάλης κλίμακας ποσοτικής έρευνας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που καταγράψει πως ο λεκτικός και ο σωματικός εκφοβισμός αναφέρονται συχνότερα από μορφές κοινωνικού εκφοβισμού (56%, 30% και 28%, αντίστοιχα) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, Νικολόπουλος, 2016). Η διαπίστωση ότι ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο συνήθη μορφή εκφοβισμού καταγράφηκε και από τη μελέτη των Νικολαου & Samsari (2016), που απευθύνθηκε στους ίδιους τους μαθητές ελληνικών σχολείων (με δείγμα 839 μαθητών) χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Εκτός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το ίδιο συμπέρασμα έχει εξαχθεί και από την ποιοτική μελέτη των Baglama et al. (2017), στην οποία σχολικοί σύμβουλοι σε σχολεία της Τουρκίας ανέφεραν ότι τα είδη εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία ήταν κυρίως ο λεκτικός και σωματικός εκφοβισμός. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία πέντε από τις έντεκα συμμετέχουσες (παράγραφος 4.1.3) δήλωσαν πως θεωρούν πως υπάρχει μία τάση πολλά περιστατικά εντός σχολείου να χαρακτηρίζονται «εκφοβισμός» με ευκολία και πολλές φορές

λανθασμένα. Στη βιβλιογραφία, έχει καταγραφεί ότι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αντιλήψεις που κανονικοποιούν τις εκφοβιστικές ή επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ συμμαθητών (Garner, 2017; Crooks et al., 2017) και ότι οι γονείς συχνά παρουσιάζουν τάσεις αποφυγής του προβλήματος που προκαλείται όταν τα παιδιά τους εκφοβίζουν (Garner et al., 2017). Αυτό, σε συνδυασμό με τα ευρήματα μας, αναδεικνύει ότι είναι υπαρκτό το ενδεχόμενο ασυμφωνίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και την ευρύτερη σχολική κοινότητα ως προς τον χαρακτηρισμό περιστατικών ως εκφοβισμό.

Ως προς τις αιτίες του εκφοβισμού, οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα στον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στην διαπαιδαγώγηση και οριοθέτηση του παιδιού-θύτη (Πίνακας 4.2.1) εξετάζοντας κυρίως τις αιτίες από μία οικολογική-κοινωνική σκοπιά, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί από τους Rigby (2004) και Τραύλος και Δούμα, (2012) που εστιάζει στο ρόλο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του πλαίσιο. Την ίδια άποψη εξέφρασαν και Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της μελέτης της Αλεξοπούλου (2016), συντείνοντας στη σημαντικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ακόμα, οι αντιλήψεις αυτές συνάδουν και με τα ευρήματα της μελέτης των Dake et al. (2003), που έχουν εντοπίσει πως παιδιά που εκφοβίζουν συχνά ζουν σε οικογένειες με ελλειμματική επικοινωνία ή που αντιμετωπίζουν ενδοοικογενειακή βία.

Επιπλέον, οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν αρκετές φορές και στο ρόλο των ενήλικων ή/και διαδικτυακών προτύπων που παρουσιάζονται στα παιδιά, που σαν αιτιολογική προσέγγιση εμπίπτει στις κοινωνικό-γνωστικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην παρατήρηση και υιοθέτηση συμπεριφορών και προτύπων από τα παιδιά (Τραύλος & Δούμα, 2012). Εξάλλου, η μελέτη του Akar (2017) κατέγραψε παρόμοιες απόψεις από σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι προέτασαν σαν κύριες αιτίες σχολικού εκφοβισμού τα ελλείματα των θυτών (κοινωνικά ή δεξιοτήτων) αλλά και την ελλιπή υποστήριξη από τους ενήλικες όπως η οικογένεια και το σχολικό πλαίσιο. Έμφαση στο γονικό ρόλο είχε δοθεί και από τις μελέτες των Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011) και Παπαλαζάρου και Αθανασιάδου (2016), οι οποίες αφορούσαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφοντας απόψεις εκπαιδευτικών γυμνασίου και λυκείου, αντίστοιχα).

Παρατηρείται πως, όπως και στην περίπτωση της εννοιολογικής περιγραφής του εκφοβισμού, οι συμμετέχουσες της παρούσας μελέτης δεν εστιάζουν σε αιτίες που απαιτούν εξατομικευμένη εξέταση κάθε παιδιού, όπως το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται, η διαχείριση των συναισθημάτων του ή η στάση των συνομήλικων του. Παρόλα αυτά, όταν τους ζητήθηκε να παραθέσουν παράγοντες που μπορούν να αναστείλουν τον εκφοβισμό,

αναφέρθηκαν συχνότερα στην ανάγκη ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και της ομαδικότητας (Πίνακας 4.2.2) αναγνωρίζοντας εμμέσως το ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και της επαφής τους με την ομάδα συνομήλικων στην εμφάνιση του φαινομένου. Η παραπάνω αντίληψη συνάδει με τη βιβλιογραφία που εντοπίζει κοινωνικά ή συναισθηματικά ελλείματα στους θύτες (Crick & Dodge, 1999; Randall, 1997; Van Noorden et al., 2016). Οι ενέργειες με σκοπό την ατομική ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, όπως αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες τοποθετούνται στο 2^ο επίπεδο της ιεράρχησης των Walker & Shinn (2002), που αφορά εξατομικευμένη υποστήριξη. Αρκετές συμμετέχουσες αναφέρθηκαν και στη σημασία της δράσης σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (ενημέρωση και συμβουλευτική) που εμπίπτει στο 1^ο επίπεδο της παραπάνω ιεράρχησης. Συνδυάζοντας αυτές τις αναφορές διαφαίνεται μέσα από τις περιγραφές ο πολύ-κλιμακωτός ρόλος που αναλαμβάνουν οι σχολικοί ψυχολόγοι, λειτουργώντας τόσο σε επίπεδο τάξης ή σχολείου όσο και εξατομικευμένα με παιδιά αλλά και γονείς. Εν γένει, η σημασία που απέδιδαν οι συμμετέχουσες στις ομαδικές παρεμβάσεις τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης, τονίζοντας την επιδραστικότητα τους φαίνεται να είναι προς την σωστή κατεύθυνση. Ειδικότερα, σύμφωνα με μία πρόσφατη μεταανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού είναι αποτελεσματικά στη μείωση τόσο της διαπράξεως σχολικού εκφοβισμού όσο και της θυματοποίησης (Gaffney et al., 2021a). Επιπλέον είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το ενταξιακό σκεπτικό εκπαίδευσης προάγει τόσο την πρόληψη όσο και την υποστήριξη, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Αυτό άλλωστε περιγράφεται και στον ρόλο των ΚΕΔΑΣΥ στο Ν. 4823/2021. Ο σχετικός νόμος αναφέρει ρητά, μεταξύ άλλων αρμοδιοτήτων, την μέριμνα για 1) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, 2) την υποστήριξη του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων με την εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας και 3) την ενημέρωση και κατάρτιση ολόκληρης της κοινότητας μέσω της παροχής κατάλληλου υλικού και εκπαιδευτικών δράσεων για την καταπολέμηση των διακρίσεων (Ν. 4823/2021, ΦΕΚ Τ.Α΄ 136/3.8.2021, άρθρο 11).

5.1.2 Αντιλήψεις για την ενταξιακή κουλτούρα ως μέσο αντιμετώπισης του εκφοβισμού

Η δεύτερη έννοια στην οποία εστίασε η παρούσα εργασία ήταν η ενταξιακή εκπαίδευση και κουλτούρα. Ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης οι συμμετέχουσες εστίασαν στην ισοτιμία της πρόσβασης και στην εξατομικευμένη προσέγγιση

(Πίνακας 4.3.1). Τα δύο αυτά στοιχεία συνάδουν με τις θεωρητικές περιγραφές στη βιβλιογραφία, όπως παρουσιάζονται από τον Ainscow (2020), ο οποίος περιγράφει την ενταξιακή εκπαίδευση ως την διαδικασία άρσης εμποδίων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και ανταπόκρισης στις ποικιλόμορφες ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς φάνηκε πως οι συμμετέχουσες κατανοούν τους κεντρικούς στόχους της ένταξης εντός σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, ως προς την δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο, οι συμμετέχουσες εστίασαν στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας, στην ισοτιμία και στην εξατομικευμένη στήριξη κάθε παιδιού που την έχει ανάγκη (πίνακας 4.3.2). Οι παραπάνω έννοιες περιγράφονται και από προσπάθειες θεωρητικού προσδιορισμού της ενταξιακής εκπαίδευσης (Booth & Ainscow, 2011; Villa et al, 2005). Συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχουσες κατανοούσαν την έννοια της ένταξης και σε θεωρητικό επίπεδο τους βασικούς στόχους της στο σχολικό πλαίσιο.

Ως προς τη σχέση ενταξιακής εκπαίδευσης και εκφοβισμού, αρκετές συμμετέχουσες εξέφρασαν την άποψη ότι οι δύο έννοιες συνδέονται καθώς η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς, η επιτυχής κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων αμβλύνει την ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στους μαθητές, αφήνοντας μικρότερα περιθώρια για περιστατικά εκφοβισμού. Οι απαντήσεις έρχονται σε συμφωνία με τις εμπειρικές μελέτες που έχουν εντοπίσει αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Thompson et al., 1994), ή κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες (Bauminger et al., 2005). Επιπρόσθετα, όλες οι συμμετέχουσες εξέφρασαν την άποψη (πίνακας 4.3.3) ότι η δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και αποτρεπτικά απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού χωρίς όμως να αρκεί για να εξαλείψει το φαινόμενο. Πέραν της πρόληψης, οι περισσότερες συμμετέχουσες συνέτειναν στο ότι η εφαρμογή ενταξιακών δράσεων μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά σε αρνητικές συνέπειες που έχει ο εκφοβισμός στα θύματα (πίνακας 4.3.4). Οι δύο πιο συχνά αναφερόμενες δράσεις ήταν η δημιουργία ομάδων διαμεσολάβησης με σκοπό την εμπλοκή των υπόλοιπων μαθητών, δημιουργώντας έτσι ένα πιο ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για τα θύματα ή τα παιδιά σε κίνδυνο θυματοποίησης.

Επιπλέον, σημαντική έμφαση δόθηκε από συμμετέχουσες στην παρέμβαση μέσα στην τάξη με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση σχετικά με τον εκφοβισμό και εκπαίδευση των παιδιών στο πως να διαχειρίζονται τέτοια περιστατικά μέσα από βιωματικές δράσεις. Συμπερασματικά, σε αντίθεση με ευρήματα της βιβλιογραφίας που δείχνουν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό συχνά δεν δίνει έμφαση στις ενταξιακές πρακτικές (D'Urso et al., 2022; Τσοκανά, 2019), η ανάλυση των συνεντεύξεων της παρούσας εργασίας φανέρωσε ευαισθητοποίηση και διάθεση των

σχολικών ψυχολόγων να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ενταξιακής κουλτούρας που απαιτείται για ένα σχολείο ανοικτό σε όλους.

Συνολικά, συμμετέχουσες περιέγραψαν πρακτικές και δράσεις που εμπίπτουν στη φιλοσοφία της ενταξιακής πολιτικής, χωρίς πολλές φορές να τις προσδιορίζουν ως ενταξιακές. Η παραπάνω διαπίστωση ενδέχεται να οφείλεται και στο ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών δήλωσαν πως δεν έχουν γνώση ή έχουν μερική γνώση της νομοθεσίας σχετικά με τον εκφοβισμό και την ένταξη στα σχολεία (πίνακας 4.4.1). Παρόλα αυτά περιεγράφηκε από τις περισσότερες συμμετέχουσες ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου περιλαμβάνοντας όλες τις πτυχές της νομοθεσίας που περιγράφει τις ευθύνες της Ε.Δ.Υ. Συγκεκριμένα, ως προς τον εκφοβισμό, εστίασαν στην πρόληψη, ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση της σχολικής κοινότητας καθώς και στην συμβουλευτική θυμάτων, θυτών εκφοβισμού και γονέων (πίνακας 4.4.2). Ακόμα, στα πλαίσια της Ε.Δ.Υ., εστίασαν στην διεπιστημονική συνεργασία ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού και διευθυντή και στην διασύνδεση του σχολείου με το ΚΕΔΑΣΥ (πίνακας 4.4.3).

5.1.3 Διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Το κυρίαρχο είδος εκφοβισμού, το οποίο οι συμμετέχουσες ανέφεραν πως έχουν κληθεί να διαχειριστούν, ήταν ο κοινωνικός εκφοβισμός προς ένα άτομο υπό την ανοχή ή υποστήριξη ομάδας άλλων παιδιών (πίνακας 4.5.1). Αυτό το εύρημα συνάδει με την προσέγγιση του εκφοβισμού ως ένα φαινόμενο που βασίζεται στην συμπεριφορά μίας ομάδας παιδιών (Olweus, 2001; Salmivalli, 2010), και λιγότερο ως μία συνθήκη μεταξύ μεμονωμένων ατόμων (θύτη-θύματος). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι τρόποι διαχείρισης των περιστατικών. Συγκεκριμένα, η συχνότερα αναφερόμενη δράση ήταν η παρέμβαση ή συζήτηση μέσα στην τάξη (πίνακας 4.5.2), ακολουθούμενη και από ατομική συμβουλευτική με το θύμα, το θύτη και παρευρισκόμενους συμμαθητές.

Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών πρόσδωσαν μεγάλη σημασία στο ρόλο των συμμαθητών, ειδικότερα των παρευρισκόμενων στα περιστατικά. Οι δράσεις που ανέφεραν πως υιοθετούν αποτελούσαν δικές τους πρωτοβουλίες και όχι μέρος ενός πλαισίου παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα αρκετές από τις δράσεις να είναι αρκετά δημιουργικές και διαδραστικές. Για παράδειγμα, αναφέρθηκαν συζητήσεις για την επεξήγηση του ρόλου του 3^{ου} προσώπων στη διαχείριση περιστατικών μέσω παραδειγμάτων, παρουσίασης τρόπων διαμεσολάβησης, βιωματικών δραστηριοτήτων όπως το παιχνίδι ρόλων αλλά και η χρήση ενός ανώνυμου κουτιού καταγγελιών με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και την αποτροπή

πιθανών μελλοντικών περιστατικών (πίνακας 4.5.6). Παρότι, οι ενέργειες που περιγράφηκαν δεν ακολουθούν κάποιο πρωτόκολλο και βασίζονται σε προσωπική πρωτοβουλία, συμπεραίνεται πως, με βάση τη βιβλιογραφία, κινούνται στη σωστή κατεύθυνση καθώς το ενδεχόμενο ο θύτης να αντιμετωπίζεται θετικά από την τάξη έχει συνδεθεί με αυξημένη συχνότητα εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Kärnä et al., 2008) και πολλές φορές η αδράνεια της ομάδας συνομήλικων οφείλεται στην αίσθηση ότι οι ενέργειες τους δεν θα αποφέρουν κανένα αποτέλεσμα (Poyhonen et al., 2012) αλλά και ότι οι θύτες είναι αδύνατον να ελεγχθούν λόγω της ισχυρής κοινωνικής τους θέσης εντός του σχολικού πλαισίου (Vaillancourt & Hymel, 2006). Συνεπώς, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και εγρήγορσης ως προς τον εκφοβισμό σε επίπεδο τάξης/ομάδας μπορεί να περιορίσει την ενδεχόμενη θετική ανατροφοδότηση προς τον θύτη από την ομάδα συνομήλικων, οδηγώντας σε περιορισμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Με βάση τον Dant (2003) η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, που τροφοδοτεί την εκφοβιστική συμπεριφορά, ενισχύεται ακόμα και όταν τα μέλη της ομάδας (στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, της τάξης ή σχολείου) δεν φανερώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με περιστατικά, καθιστώντας έτσι την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών ακόμα πιο κρίσιμη. Ταυτόχρονα, οι παρεμβάσεις που επιδρούν στη δυναμική της ομάδας συμμαθητών έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις που ενδέχεται να κανονικοποιούν εκφοβιστικές ή βίαιες συμπεριφορές προς μέλη μειονοτικών ομάδων (Jordan, 2005).

Στην ίδια κατεύθυνση, δηλαδή στην ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, βασίζεται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μέσα στην τάξη. Ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας έχει παρουσιάσει εκτενή βιβλιογραφία σχετικά με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics), δηλαδή την ανάπτυξη της ομάδας και των μελών της αλλά και την αλληλεπίδραση τους με μέλη άλλων ομάδων (Ματσαγγούρας, 2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όπως αυτή μπορεί να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό σε συνδυασμό με πολλές από τις πρακτικές που ανέφεραν οι συμμετέχουσες της παρούσας εργασίας, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον σχολικό ψυχολόγο με σκοπό την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Εκτός των δράσεων με σκοπό την εμπλοκή των συμμαθητών, συχνές ήταν οι αναφορές και στη σημασία της εμπλοκής των γονέων (πίνακας 4.5.11) αλλά και στην αξιολόγηση των οικογενειακών συνθηκών για την εξωτερική παραπομπή παιδιών σε εξωτερικούς φορείς (πίνακας 4.5.10), όπως το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Με βάση τον Dant (2003) η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, που τροφοδοτεί την εκφοβιστική συμπεριφορά, ενισχύεται ακόμα και όταν τα μέλη της ομάδας

(στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, της τάξης ή σχολείου) δεν φανερώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με περιστατικά, καθιστώντας έτσι την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών ακόμα πιο κρίσιμη. Ταυτόχρονα, οι παρεμβάσεις που επιδρούν στη δυναμική της ομάδας συμμαθητών έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις που ενδέχεται να κανονικοποιούν εκφοβιστικές ή βίαιες συμπεριφορές προς μέλη μειονοτικών ομάδων (Jordan, 2005). Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι συμμετέχουσες δεν ανέφεραν πως κινούνται βάση κάποιου πλαισίου ή δοκιμασμένης προσέγγισης των παραπάνω ζητημάτων, αλλά βασίζονται σε προσωπική πρωτοβουλία και σχεδιασμό ενεργειών που κυρίως στοχεύουν στην διεύρυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας εντός του σχολικού πληθυσμού. Παρόμοιο εύρημα είχε καταγραφεί και από τη μεγαλύτερης κλίμακας ποσοτική μελέτη των Lund et al. (2012), στα πλαίσια της οποίας σπάνια αναφέρθηκε η εφαρμογή κάποιας εμπειρικά δοκιμασμένης μεθόδου παρέμβασης ή πρόληψης για τον εκφοβισμό. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την έλλειψη εμπειρικά τεκμηριωμένων μεθόδων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού γεγονός που οδηγεί σε πρακτικές που εξαρτώνται από την κατάρτιση, την εμπειρία, την δημιουργικότητα ή και το ένστικτο του εκάστοτε σχολικού ψυχολόγου.

Σε διάφορες χώρες, η συνεχής πιστοποιημένη κατάρτιση είναι απαραίτητη για την διατήρηση του δικαιώματος άσκησης του επαγγέλματος του ψυχολόγου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία (Golding & Gray, 2006), οι εγγεγραμμένοι ψυχολόγοι υποχρεούνται να συμμετέχουν σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ακολουθώντας συγκεκριμένες προϋποθέσεις, με σκοπό την διασφάλιση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Το ίδιο εφαρμόζεται και στην Αμερική, καθώς σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Σύλλογο Σχολικών Ψυχολόγων (NASP, 2010) απαιτείται ο σχολικός ψυχολόγος να αποδεικνύει την συνεχιζόμενη παρακολούθηση επιμορφώσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Sharkin και Plageman (2003) στην οποία φάνηκε ότι το 75% των συμμετεχόντων συμφωνούν με την υποχρεωτική επιμόρφωση ως προαπαιτούμενη συνθήκη για την ανανέωση της άδειας του ψυχολόγου. Συνοψίζοντας, δεδομένων και των απόψεων και των εμπειριών που εκφράστηκαν από τις συμμετέχουσες θα ήταν ωφέλιμο να καθοριστεί ένα κοινό πλαίσιο κατάρτισης για τους σχολικούς ψυχολόγους.

Επιπλέον, οι περισσότερες συμμετέχουσες δήλωσαν πως οι παρεμβάσεις τους διαφέρουν αν τα περιστατικά θεωρηθούν εκφοβισμός, σε σχέση με τις περιπτώσεις απλής επιθετικότητας. Στην πρώτη περίπτωση, παρεμβαίνουν σε επίπεδο τάξης, ενώ στην δεύτερη εστιάζουν στην ατομική συμβουλευτική με το παιδί ή την οικογένεια. Δεδομένου ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν βρίσκονται καθημερινά σε ένα σχολείο, και κατά

συνέπεια η συνεχής παρατήρηση και καταγραφή της δυναμικής μεταξύ των παιδιών δεν είναι εφικτή, οι συμμετέχουσες δήλωσαν πως κυρίως λαμβάνουν πληροφορίες για τα περιστατικά ή το πλαίσιο στο οποίο αυτά εκτυλίσσονται από τους εκπαιδευτικούς ή τον διευθυντή (πίνακας 4.5.3). Επιπρόσθετα, δεν καταγράφηκε η χρήση κάποιου συστηματικού και τυποποιημένου τρόπου καταγραφής των περιστατικών εκφοβισμού. Όταν οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι καταγράφονται τα περιστατικά αυτό δεν γινόταν με εξειδικευμένο τρόπο για τα περιστατικά εκφοβισμού αλλά χρησιμοποιώντας τρόπους καταγραφής όλης της σχολικής δραστηριότητας ή συνολικής της λειτουργίας των Ε.Δ.Υ. (πίνακας 4.5.8). Η στάση των συμμετεχουσών ήταν κατά πλειοψηφία θετική απέναντι στην χρήση κάποιου συστηματικού τρόπου καταγραφής περιστατικών (πίνακας 4.5.9). Με βάση την βιβλιογραφία, η εφαρμογή ενός συστηματικού τρόπου καταγραφής βασίζεται στην οργανωμένη εφαρμογή μίας σειράς βημάτων, που τροποποιούνται με βάση την έκταση και σοβαρότητα των περιστατικών. Ειδικότερα, στην περίπτωση μεμονωμένων περιστατικών βίας, με βάση την Branstetter (2012), οι διεπιστημονικές ομάδες προτείνεται να ακολουθούν συνήθως τα ακόλουθα βήματα: ατομική συνέντευξη με τον μαθητή για να συλλεχθούν στοιχεία για το περιστατικό και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό διαδραματίστηκε, εφαρμογή εργαλείων συμβουλευτικής και αποκλιμάκωσης αν παρατηρούνται έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και ενημέρωση άλλων ενδιαφερόμενων όπως γονείς, διευθυντής και όποιον άλλο είναι απαραίτητο. Στην περίπτωση μιας κατάστασης κρίσης (για παράδειγμα φαινομένων βίας μεταξύ διαφορετικών μαθητών ή ομάδων μαθητών) που εκτείνεται σε επίπεδο σχολείου, προτείνεται να ακολουθούνται τα ακόλουθα βήματα: ενδελεχής λήψη πληροφοριών, αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο έχει επηρεαστεί η σχολική κοινότητα, απόφαση σχετικά με το πλάνο παρεμβάσεων και, τέλος, επικοινωνία και παροχή πληροφοριών στο σχολείο, στους μαθητές και στους γονείς (Τερζή & Μπογιατζόγλου, 2021). Συμπερασματικά, η καθιέρωση ενός πρωτοκόλλου καταγραφής και παρέμβασης, το οποίο θα είναι κοινό για όλους τους σχολικούς ψυχολόγους φαίνεται να είναι κάτι επιθυμητό από τους ίδιους, αλλά και προς τη σωστή κατεύθυνση με βάση την βιβλιογραφία.

5.1.4 Προβλήματα και προτάσεις

Μετά την περιγραφή των εμπειριών, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να περιγράψουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού καθώς και προτάσεις βελτίωσης. Παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις των ψυχολόγων δεν εστίασαν μόνο στον εκφοβισμό αλλά έθιξαν ευρύτερα ζητήματα στην λειτουργία των Ε.Δ.Υ. και στην

εκτέλεση των καθηκόντων των σχολικών ψυχολόγων. Τα προβλήματα που εκφράζουν οι συμμετέχουσες μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες (πίνακας 4.6.1):

1) **Προβλήματα υποδομών.** *Αυτά αφορούσαν την απουσία χώρου ή την χρήση χώρων ακατάλληλων για την διεξαγωγή συμβουλευτικής με παιδιά ή γονείς.*

Ζητήματα υποχρηματοδότησης και ελλিপών υποδομών για τη λειτουργία διεπιστημονικών ομάδων εμφανίζονται συχνά σε διεθνές επίπεδο, χωρίς να περιορίζονται στον κλάδο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εκτενής ανασκόπηση των Mitchell et al. (2012) σχετικά με τις διεπιστημονικές παρεμβάσεις που αφορούν τους κλάδους υγείας και φροντίδας, αναφέρει σαν βασικές προκλήσεις τις ανεπαρκείς υποδομές και την περιορισμένη χρηματοδότηση, συμβαδίζοντας με τις αναφορές των σχολικών ψυχολόγων του δείγματος μας.

2) **Προβλήματα υποστήριξης και πλαισίωσης της δράσης του ψυχολόγου.** *Ειδικότερα, αφορούσαν ελλείψεις τυποποιημένων ανιχνευτικών εργαλείων για τον εντοπισμό περιστατικών. Επιπλέον, οι συμμετέχουσες τόνισαν τη μη θεσμοθετημένη δωρεάν εποπτεία για τους ψυχολόγους.*

Η επικαιροποίηση της γνώσης και η παροχή αξιολογικών εργαλείων για όλους τους κλάδους του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) συνιστά άλλωστε σταθερή επιδίωξη του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (2022).

Όσον αφορά την υποστήριξη των ΕΔΥ, τα ΚΕΔΑΣΥ είναι επιφορτισμένα με αυτό το έργο, όμως όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στο άρθρο τους οι Τραγάκη και Τσαρουχάς (2022), παρατηρείται το φαινόμενο αυτή η υποστήριξη να ανατίθεται σε άλλους επαγγελματίες, όπως σε εκπαιδευτικούς ή να είναι άτυπη και αποσπασματική και υποστηρίζουν πως σύμφωνα με τις διεθνείς επιταγές η εποπτεία πρέπει να γίνεται αποκλειστικά από ψυχολόγους. Λόγω αυτής της έλλειψης σχεδιασμού σχετικά με τη συνεργασία με τα ΚΕΔΑΣΥ, κάποιοι σχολικοί ψυχολόγοι μπορεί να αναζητήσουν ιδιωτικά εποπτεία, όμως και πάλι υπάρχουν σοβαροί οικονομικοί περιορισμοί, καθώς το κόστος είναι ιδιαίτερα υψηλό.

Ακόμα, όπως αναφέρεται από τους Kourkoutas & Gionaziolias (2015), οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι επιφορτισμένοι με τον κρίσιμο ρόλο της συμβουλευτικής πλαισίωσης και καθοδήγησης των γονέων και εκπαιδευτικών με σκοπό την κατανόηση και υποστήριξη των αναγκών του κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών της παρούσας εργασίας ότι οι ίδιοι οι ψυχολόγοι αισθάνονται ελλιπώς πλαισιωμένοι. Η επαρκής πλαισίωση και υποστήριξη των σχολικών ψυχολόγων, εκτός της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου τους, μπορεί να ενισχύσει την προσωπική τους ευεξία και

ανθεκτικότητα (Κουρκούτας κ.ά., 2019). Συνεπώς συμπεραίνεται ότι η συζήτηση με επόπτη ψυχολόγο αποτελεί κρίσιμη διαδικασία για τους ψυχολόγους με σκοπό την λήψη ανατροφοδότησης και καθοδήγησης.

3) Προβλήματα ως προς το χρόνο και τη συχνότητα παρουσίας ανά σχολείο. *Αυτή η κατηγορία, αφορούσε αναφορές των συμμετεχουσών που σχετίζονταν με την αραιή παρουσία των σχολικών ψυχολόγων ανά σχολείο, καθώς είναι υποχρεωτικό ένας σχολικός ψυχολόγος να μοιράζει της εργάσιμες μέρες σε πέντε σχολεία. Επιπρόσθετο ζήτημα στην περίπτωση των αναπληρωτών ψυχολόγων, που αποτελούν την πλειοψηφία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι και η εναλλαγή σχολείων ανά έτος.*

Συνολικά, αυτά τα χαρακτηριστικά του τρόπου εργασίας των σχολικών ψυχολόγων περιορίζουν την επαφή που μπορούν να έχουν με τα παιδιά στο εκάστοτε σχολείο και την επιδραστικότητα των δράσεων τους. Μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος, η μέθοδος κοινής ανησυχίας (Method of Shared Concern), όπως αναπτύχθηκε από τον Pikas (2002) αποτελεί μια μη κυρωτική μέθοδο πολλαπλών σταδίων, η οποία αντιμετωπίζει την επιθετικότητα του θύτη μέσα στα πλαίσια της ομάδας, σκοπεύοντας στην κοινοποίηση των συναισθημάτων τους και στην διερεύνηση πιθανών λύσεων για την επίλυση της κατάστασης από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους. Ωστόσο, η μέθοδος απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, πολλές συναντήσεις και εφαρμογή για μεγάλο χρονικό διάστημα (Rigby, 2004). Το ζήτημα του χρόνου έχει παρουσιαστεί και από τον Brock (2013), που υποστήριξε ότι η σταθερή παρουσία μίας ομάδας επιφορτισμένης με τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών είναι απαραίτητη. Κατ' επέκταση, η μη σταθερή παρουσία ίσως ευνοεί μία κατάσταση ελλειπούς εμπιστοσύνης και σεβασμού προς την συνεισφορά τους από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή γονείς. Σύμφωνα με τους Delva et al. (2008), ο σεβασμός της επαγγελματικής συμβολής όλων των επιστημονικών κλάδων αποτελεί βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη εφαρμογή διεπιστημονικών προσεγγίσεων (όπως αυτές των Ε.Δ.Υ.) και πρέπει να διασφαλίζεται. Επιπλέον, είναι συχνές οι αναφορές εκπαιδευτικών σχετικά με την μη ικανοποιητική τους συνεργασία με σχολικούς συμβούλους ή ψυχολόγους για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών (Κουρκούτας et al., 2017; Κουρκούτας κ.ά., 2019). Εξάλλου, η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους και σχολικούς ψυχολόγους είναι απαραίτητο στοιχείο για την εφαρμογή παρεμβάσεων με σκοπό την υποστήριξη μαθητών με μέτριες προς υψηλές μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες (Κουρκούτας & Γιοβανοίλιας, 2015). Τέλος, η θέσπιση μίας αναλογίας μεταξύ του αριθμού των μαθητών που ανατίθεται σε κάθε ψυχολόγο που εργάζεται στην Γενική εκπαίδευση κρίνεται καίριας σημασίας, όπως υποστηρίζουν οι Τραγάκη και Τσαρούχη (2022) στο άρθρο τους για τον επανακαθορισμό του ρόλου των σχολικών ψυχολόγων.

4) **Έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης.** Αυτή η κατηγορία αφορά το ζήτημα της ελλιπούς προετοιμασίας και εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη συνιστώσα αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχουσών και αποτελεί μόνιμο εύρημα σχεδόν όλων των μελετών της διεθνούς ή ελληνικής βιβλιογραφίας που εντοπίστηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011; Boulton, 1997; Lund et al. 2012; Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2016; Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Τέτοιου είδους κατάρτιση έχει φανεί πως μπορεί να αυξήσει την επίγνωση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να δράσουν σε περίπτωση που γίνουν αντιληπτά περιστατικά εκφοβισμού. Ειδικότερα, η μελέτη των Bauman et al. (2008) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία με καθορισμένη πολιτική κατάρτισης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού ήταν λιγότερο πιθανό να αγνοήσουν επιθετικές συμπεριφορές. Επιπλέον, φάνηκε ότι αυξάνουν τις πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν το περιστατικό να εμπλέξουν κάποιους άλλους ενήλικες, όπως τον διευθυντή ή το σύμβουλο του σχολείου, άλλους δασκάλους και γονείς. Συνεπώς, η κατάρτιση υπό την μορφή οργανωμένων και συστηματικών ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων αποτελεί ενδεδειγμένη λύση σε αυτό το περιγραφόμενο αίσθημα ανασφάλειας.

Οι προτάσεις των συμμετεχουσών για τη βελτίωση της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού είναι σε συνάφεια με την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και εμπίπτουν στις παρακάτω συγκεντρωτικές κατηγορίες:

- 1) Βελτίωση της επιδραστικότητας της δράσης των σχολικών ψυχολόγων μέσω σταθεροποίησης της παρουσίας τους σε ένα σχολείο και υποστήριξης τους με επιμορφώσεις και συνεχή κατάρτιση.
- 2) Βελτίωση των υποδομών και του εξοπλισμού που έχουν στη διάθεση τους.
- 3) Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας σχετικά με φαινόμενο του εκφοβισμού και ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής και της συνεργατικής σχέσης γονέα-σχολείου.

Ενδιαφέρον παρουσίασε η τρίτη συγκεντρωτική κατηγορία, η οποία αφορά στην ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, μέρος της οποίας αποτελούν και οι γονείς και στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό πλαίσιο.

Ως προς το πρώτο σκέλος, μια από τις κυρίες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου, είναι η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων με στοχευμένη θεματολογία για τους γονείς (Kolbert et al., 2014). Επίσης, μέσω του βιωματικού χαρακτήρα που θα προσδίδεται σε αυτές, οι γονείς μπορούν να αποκτούν δεξιότητες για την καλύτερη πλαισίωση των παιδιών που εμπλέκονται ή δείχνουν σημάδια θύματος ή θύτη (Kolbert et al., 2014).

Ως προς το δεύτερο σκέλος, όπως υποστηρίζεται από την πρόσφατη βιβλιογραφία, μέσω των νέων τεχνολογιών, οι γονείς δύνανται να επικοινωνούν απρόσκοπτα με το εκπαιδευτικό προσωπικό λαμβάνοντας ανατροφοδότηση αναφορικά με την σχολική επίδοση, τις εργασίες των παιδιών για το σπίτι αλλά και για τα τεκταινόμενα στην τάξη (Bordalba & Bochaca, 2019). Στην λογική της άμεσης ψηφιακής διεπαφής μεταξύ σχολείου – οικογένειας, μία πλατφόρμα που φαίνεται να έχει εκτεταμένη χρήση είναι η «class Dojo» (Manolev et al., 2020), καθώς επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μαθητές και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, σύστημα επιβράβευσης θετικών συμπεριφορών και αρνητικής βαθμολογίας, δημοσίευση εργασιών και τη δυνατότητα παρακολούθησης των δεξιοτήτων και των αδυναμιών του μαθητικού πληθυσμού (<https://www.classdojo.com/>). Η ισότιμη συνεργασία με την οικογένεια και η συμμετοχή τους στον έλεγχο των αποφάσεων αποτελεί βασικό ζητούμενο στο ενταξιακό σκεπτικό, όπως διατυπώνεται και στον Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α/3-8-2021) όπου αναφέρεται ρητά ότι «η άποψη των γονέων ή κηδεμόνων λαμβάνεται υποχρεωτικά υπόψη για την τελική διαμόρφωση του Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) και για την τελική αξιολογική έκθεση».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα & μελλοντικές κατευθύνσεις

6.1 Συμπεράσματα

Τα κεντρικά συμπεράσματα της παρούσας εργασίας είναι ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι κατανοούν τα χαρακτηριστικά του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την σημαντικότητα αντιμετώπισης του. Επιπλέον, δίνουν μεγάλη έμφαση στην επίδραση της ομάδας συνομήλικων και του σχολικού περιβάλλοντος στην πρόληψη και τον περιορισμό των αρνητικών συνέπειων του εκφοβισμού πάνω στα θύματα. Για αυτό το λόγο, επιλέγονται συχνά παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης με σκοπό την ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εμπλοκή όλων των παιδιών. Ως σημαντικός παράγοντας θεωρείται συχνά η κατάσταση εντός της οικογένειας του θύτη ως προς την εμφάνιση των

εκφοβιστικών συμπεριφορών. Επίσης οι γονείς εμφανίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες στην αντιμετώπιση τόσο του θύτη όσο και του θύματος εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα συχνά αναφέρθηκε πως λαμβάνονται πρωτοβουλίες από τις Ε.Δ.Υ. για ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων σε θέματα βίας ή εκφοβισμού στα σχολεία. Όσον αφορά τις ενέργειες πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία βασίζονται, με βάση τις περιγραφές των συμμετεχουσών αυτής της εργασίας, σχεδόν αποκλειστικά σε προσωπικές πρωτοβουλίες τους σε συνεργασία με τα άλλα μέλη των Ε.Δ.Υ. Η υποστήριξη σε επίπεδο εργαλείων και προγραμμάτων δράσης βασίζεται κυρίως στην δημιουργικότητα και προσωπική αναζήτηση των σχολικών ψυχολόγων. Ένα άλλο συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι οι ψυχολόγοι του δείγματος, φάνηκε να κατανοούν τη θεωρητική διάσταση και σημαντικότητα της ενταξιακής φιλοσοφίας στα σχολεία αλλά και σαν τρόπο αποτροπής των φαινομένων εκφοβισμού. Οι ενταξιακές δράσεις που αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες ήταν περιορισμένες σε αριθμό και δεν φάνηκε να υπάρχει συγκεκριμένη κεντρική στρατηγική και καθοδήγηση για την επίτευξη των ενταξιακών στόχων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, το καθεστώς απασχόλησης των σχολικών ψυχολόγων και η κυκλική παρουσία των αναπληρωτών/τριών (δηλαδή της πλειοψηφίας των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα) σε περισσότερα του ενός σχολεία φαίνεται να περιορίζει την επιδραστικότητα των ενεργειών των σχολικών ψυχολόγων ως προς τον εκφοβισμό, αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αναγκών μίας σχολικής μονάδας. Η κατανόηση της δυναμικής και των συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών, αλλά και των εξατομικευμένων αναγκών τους απαιτεί χρόνο που με το παρόν καθεστώς απασχόλησης δεν επαρκεί με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχουσών. Επιπρόσθετα, η πιθανή εναλλαγή νομού ανά έτος περιορίζει και αυτή την ικανότητα των σχολικών ψυχολόγων να χτίσουν μία σχέση εμπιστοσύνης με τις εκάστοτε σχολικές κοινότητες και να συνεισφέρουν αποφασιστικά στην εύρυθμη λειτουργία τους.

Συνοψίζοντας, με σκοπό την καλύτερη άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου, στο μικρό – επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο ατόμου, προτείνεται οι σχολικοί ψυχολόγοι να ενισχύουν κατά το δυνατό τις μαθησιακές τους εμπειρίες, να αφιερώνουν χρόνο στην κατάρτιση τους και να συμμετέχουν σε ατομική ψυχοθεραπεία. Στο μέσο – επίπεδο, δηλαδή όσον αφορά τον κλάδο των σχολικών ψυχολόγων, προτείνεται η συμμετοχή τους σε ομάδες συναδέλφων/ομάδες εργασίας, οι οποίες θα λειτουργούν ως μανθάνουσες κοινότητες (Stoll & Louis, 2007), ώστε να ανταλλάσσουν πρακτικές και πληροφορίες σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Σε μακρο-επίπεδο, δηλαδή σε θεσμικό επίπεδο, προτείνεται η συνεργασία με

φορείς της κοινότητας και η διεξαγωγή ερευνών σε πανελλήνια εμβέλεια όσον αφορά τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση παρεμβάσεων. Για παράδειγμα μέσω της συνεργασίας διαφορετικών υπουργείων, όπως του Υπουργείου Παιδείας με το Έρευνας, Καινοτομίας και Ψηφιακής Πολιτικής, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μία τράπεζα θεμάτων και πρακτικών, στην οποία θα έχουν πρόσβαση όλοι οι ειδικοί ψυχικής υγείας, γεγονός που θα δημιουργούσε μία κοινή βάση γνώσης και εργαλείων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, που στην παρούσα φάση φαίνεται να λείπει. Επίσης, από την παρούσα έρευνα προκύπτει η αναγκαιότητα ενίσχυσης και γενίκευσης του θεσμού των Ε.Δ.Υ. και η στελέχωσή τους από μόνιμο, διαρκώς επιμορφούμενο προσωπικό. Πέραν της στελέχωσης, στις σχολικής μονάδες γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής κρίνεται απολύτως απαραίτητο να δίνεται η δυνατότητα σχεδιασμού ολιστικών δράσεων που να αγγίζουν όλα τα επίπεδα (πρόληψη, παρέμβαση, αποκατάσταση).

6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μία σημαντική μελλοντική κατεύθυνση της έρευνας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό θα μπορούσε να αφορά την πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων αντιμετώπισης του εκφοβισμού σε μεγάλο αριθμό σχολείων ανά την Ελλάδα με σκοπό να δημιουργηθεί ένα σύνολο εμπειρικά επιλεγμένων παρεμβάσεων, δράσεων και πρακτικών. Σε ένα τέτοιο αρχείο δράσεων και καταγραφών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους, θα μπορούσαν να ανατρέχουν εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι στο μέλλον, προκειμένου να μην απαιτείται αποκλειστικά η προσωπική πρωτοβουλία, αλλά να υπάρχει εμπειρικά καθοδηγούμενη πλαισίωση της αντιμετώπισης του φαινομένου. Επίσης, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ενσωματώσει τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές (randomized controlled trials) για την αξιολόγηση της επίδρασης επιμορφωτικών δράσεων για σχολικούς ψυχολόγους εστιασμένες στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα κρίνεται σκόπιμο να καθοριστούν ποσοτικοί δείκτες που περιγράφουν την έκταση που παίρνει το φαινόμενο σε ένα σχολείο και στη συνέχεια να παρακολουθηθεί η επίδραση της εφαρμογής στοχευμένων δράσεων σε αυτούς του δείκτες. Ταυτόχρονα οι ίδιοι δείκτες θα παρακολουθούνται και σε σχολεία στα οποία δεν εφαρμόζεται κάποια δράση με αποτέλεσμα να μπορεί να απομονωθεί η επίδραση που έχει η κάθε δράση στην εμφάνιση και επέκταση του φαινομένου. Αυτό αποτελεί και πάγιο αίτημα του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως αυτό προκύπτει τόσο από την παρούσα όσο και από μελέτες της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν και οι απόψεις των γονέων των μαθητών σχετικά με την αντιμετώπιση του

φαινομένου ώστε να προκύψει μία πολύπλευρη αποτύπωση των αντιλήψεων, απόψεων και ενεργειών που αφορούν περιστατικά εκφοβισμού. Τέλος, στον χώρο κρίνεται σκόπιμη η διενέργεια ποσοτικών ερευνών, τεκμηριωμένης αξιοπιστίας και εγκυρότητας, με μεγάλο εύρος δείγματος σχολικών ψυχολόγων ούτως ώστε να παραχθούν αποτελέσματα εν δυνάμει γενικεύσιμα στον εν λόγω πληθυσμό.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία εντόπισε ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι των ΕΔΥ κατανοούν το φαινόμενο του εκφοβισμού και αναγνωρίζουν την σημαντικότητα εξειδικευμένης διαχείρισης του. Επίσης, συμπέρανε ότι παρότι οι σχολικοί ψυχολόγοι αναλαμβάνουν στοχευμένες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του φαινομένου, αυτές είναι κυρίως αποσπασματικές και δεν αποτελούν μέρος ενός οργανωμένου σχεδιασμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κλείνοντας πρέπει να αναφερθεί, όπως ανέδειξαν και οι απαντήσεις των συμμετεχουσών, ότι ο ρόλος της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμος τόσο στην αποτροπή των περιστατικών εκφοβισμού όσο και στην βέλτιστη διαχείριση των επιπτώσεων στα θύματα και στους θύτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική νομοθεσία

Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ 80 Τ.Α' /31-03-1981. «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ 167 Τ.Α' /30-09-1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2101/1992 - ΦΕΚ 192/Α' /2-12-1992. «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού».

Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ Τ.Α' 78/14-03-2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

N. 3699/2008 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 199/02-10-2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

N. 4074/2012 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 88/11-4-2012. «Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες».

N. 4186/2013 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 193/17.09.2013. «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

N. 4115/2013 - ΦΕΚ 24/Α/30-01-2013. «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις».

N. 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

N. 4368/2016 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 21/21-02-2016. «Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης».

N. 4547/2018 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 102/12-06-2018. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N. 4823/2021 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 136/3.8.2021. «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

N. 5029/2023 - ΦΕΚ Τ.Α΄ 55/10.3.2023. «Ζούμε Αρμονικά Μαζί – Σπάμε τη Σιωπή: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις».

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.

Αλεξοπούλου, Α. (2016). *Ο Σχολικός Εκφοβισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και οι Τρόποι Προσέγγισης και Αντιμετώπισης του φαινομένου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Αντωνοπούλου, Ν., Μαλιγκούδη, Χ., Μητσιάκη, Μ., Ξωχέλλης, Π., Τολούδη, Φ., & Παπαρηγορίου, Β. (2007). *Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ.

Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο. (49-64).

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η Σχολική Διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. *Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη*.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων*.

Επιτροπή των ΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2019). Τελικές Παρατηρήσεις στην αρχική έκθεση της Ελλάδας. Διαθέσιμο στο: <https://www.esamea.gr/publications/others/4657-telikesparatiriseis-kai-systaseis-tis-eTritropis-ton-ie-gia-tadikaiomata-ton-atomon-me-anapiries-gia-tin-ellada>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση:

θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61-76.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα .

Κασσιανός, Π. (2023). *Δομή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Π.Μ.Σ: Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα, Ελλάδα.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2020). «*Μελέτη για τη Μετάβαση από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς. Υπόεργο 3 «Εκπόνηση μελετών – ερευνών και εθνικών εκθέσεων για την υποστήριξη της λειτουργίας του παρατηρητήριου»*». Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Διαθέσιμο στο: <https://www.paratiritirioanapirias.gr/storage/app/uploads/public/60e/ebf/e15/60eebf152f9a570574294.pdf>

Κοκκιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88-128.

Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

Κουρκούτας, Η., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Σταύρου, Π. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 9-31.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*. Διαθέσιμο στο: <http://www.disabled.gr/lib/?p=16813>

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, Επιθετικότητα, Εκφοβισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαλκόπουλος, Δ. (2020). *Ο ρόλος των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ ως νέων θεσμών στην αντιμετώπιση προβλημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μανδέλλου, Μ. Α., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2015). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 789-797.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «*Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), (2011). PISA 2011/2 (Μάρτιος) Βελτίωση της Επίδοσης – Ξεκινώντας από τη Βάση. Παρίσι: ΟΟΣΑ.

Παπαλαζάρου, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (2016). Αιτίες σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών γυμνασίου. *ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠ Θ*, 118-147.

Πολύδωρος, Γ. (2015). Η μεταγνωστική δεξιότητα. Αυτοέλεγχος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των ΤΠΕ. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Καινοτομία και Έρευνα*, Νοέμβριος 2015, Αθήνα.

ΣΕΕΠΕΑ, (2022). Επιμόρφωση: Αποκλείουν ένα μεγάλο μέρος των ψυχολόγων των ΚΕΔΑΣΥ. Ανάκτηση:

https://www.seepea.gr/Anakoinoseis/Ypomnimata/SEEPEA_ATTIKIS_PROTASI_GIA_KA_THOLIKI_EPIMORFOSI_PSYHOLOGON_STA_PSYHOMETRIKA_ERGALEIA_WESCHLER.

Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 40-56). Αθήνα: Πεδίο.

Τερζή, Μ., Μπογιατζόγλου, Ν., (2021). Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Ομάδα Υποστήριξης 1ου Κεσυ Α΄Αθήνας.

Τραγάκη Ε., & Τσαρουχάς Ν.-Θ. (2022). Ο επανακαθορισμός του υποστηρικτικού ρόλου των Ψυχολόγων στην εκπαίδευση: Η πρόκληση της εποχής. *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση*, 1(1).

Τραυλός, Α., & Δούμα, Ε. (2012). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εκφοβισμού. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας & Β. Μπαρκούκης, (Επ. Έκδ.) *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (σελ. 3-32). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ.

Τσοκανά, Ν. Α. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για το θεσμό της ΕΔΕΑΥ και τη συμβολή της στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χριστακοπούλου Α. Α., & Αλεξανδρόπουλος Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41–62.

Ξένη Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7.

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion (1st ed.)*. Routledge.

Akar, F. (2017, August). School psychological counselors' opinions about causes & consequences of cyber bullying & preventive policies at schools. In *Multidisciplinary Academic Conference* (pp. 445-459).

Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: Schoolwide Positive Behavior Support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49–63.

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In *Equality in education* (pp. 23-34). Brill.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 235-248.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine*, 40(5), 717-729.

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130–138.

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

Baas, N., De Jong, M. D., & Drossaert, C. H. (2013). Children's perspectives on cyberbullying: Insights based on participatory research. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 16(4), 248-253.

Banks, J. A. (2006). Improving race relations in schools: From theory and research to practice. *Journal of Social Issues*, 62(3), 607-614.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of youth and adolescence*, 38, 101-121.

Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030–1038.

Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815.

Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 101762.

Bauman, S., & Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.

Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 45–60.

Beale, A. V., & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81*(1), 8-12.

Bebbington, P. E., Bhugra, D., Brugha, T., Singleton, N., Farrell, M., Jenkins, R., ... & Meltzer, H. (2004). Psychosis, victimisation and childhood disadvantage: evidence from the second British National Survey of Psychiatric Morbidity. *The British Journal of Psychiatry, 185*(3), 220-226.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence– empathy= aggression? *Aggression and violent behavior, 5*(2), 191-200.

Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Third edition, substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools, 2*.

Bordalba, M.M. & Bochaca, J.G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education, 132*(1), 44- 62. Elsevier Ltd.

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

Botha, J., & Kourkoutas, E. (2015). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International journal of inclusive education, 20*(7), 784-799.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., Moffitt, T.E. (2009). School, neighborhood and family factors are associated with children's bullying involvement: a

nationally - representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48, 545–553.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(7), 809–817.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382.

Branstetter, R. (2012). *The school psychologist's survival guide* (Vol. 174). John Wiley & Sons.

Brock, S. E. (2013). *Preparing for the school crisis response* (pp. 19-30). New York: Routledge.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.

Cassidy, T. (2008). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.

Centers for Disease Control & Prevention (2011). Bullying among middle school and high school students—Massachusetts, 2009. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 60(15),466–471.

Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations. *The Annals of Family Medicine*, 6(4), 331-339.

Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1964–1969.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.

Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education – a connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.

Craig, W. M., & Harel, Y. (2001). Bullying, physical fighting and victimization. *Young people's health in context: International report from the HBSC*, 2, 133-144.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41–59.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). “Superiority” is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.

Crooks, C. V., Jaffe, P. G., & Rodriguez, A. (2017). Increasing knowledge and self-efficacy through a pre-service course on promoting positive school climate: The crucial role of reducing moral disengagement. *Advances in School Mental Health Promotion*, 10(1), 49-64.

Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2004). Validated guidelines for school-based bullying prevention and management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 34-42.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., & Currie, D. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. HBSC international report from the 2009/2010 Survey: Social determinants of health and well-being among young people. HBSC international report from the 2009/2010 Survey*. WHO Regional Office for Europe.

D'Urso, G., Fazzari, E., La Marca, L., & Simonelli, C. (2022). Teachers and Inclusive Practices Against Bullying: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, 1-9.

Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of school health*, 73(5), 173-180.

Dale, R., & Robertson, S. (2009). Beyond methodological 'ISMS' in comparative education in an era of globalisation. In *International handbook of comparative education* (pp. 1113-1127). Dordrecht: Springer Netherlands.

Dant, T. (2003). Critical social theory: Culture, society and critique. *Critical Social Theory*, 1-192.

Dautenhahn, K., Woods, S. N., & Kaouri, C. (2007). Bullying behaviour, empathy and imitation: An attempted synthesis. *Imitation and social learning in robots, humans and animals: behavioural, social and communicative dimensions*, 323-340.

Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G., & Irvin, M. J. (2023). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward bullying: A systematic review. *Review of Educational Research*, 93(2), 195-235.

De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1830.

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International journal of inclusive education*, 20(2), 109-135.

Delva, D., Jamieson, M., & Lemieux, M. (2008). Team effectiveness in academic primary health care teams. *Journal of interprofessional care*, 22(6), 598-611.

Department for Education and Skills (2006). *Permanent and Fixed Period Exclusions from Schools and Exclusion Appeals in England 2004/05*. Nottingham: DfES Publications.

Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society, 42*(4), 407-429.

DeVoe, J. F., & Bauer, L. (2011). Student Victimization in US Schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. NCES 2012-314. *National Center for Education Statistics*.

Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools, 45*(8), 693-704.

Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., ... & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental neurorehabilitation, 12*(3), 146-151.

Donna Cross, Yolanda Pintabona, Margaret Hall, Greg Hamilton & Erin Erceg (2004) Validated Guidelines for School-Based Bullying Prevention and Management, *International Journal of Mental Health Promotion, 6*:3, 34-42, DOI: 10.1080/14623730.2004.9721937.

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M. S., Holstein, B. E., ... & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American journal of public health, 99*(5), 907-914.

Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social development, 18*(1), 121-139.

Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child maltreatment, 4*(1), 45-55.

Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental review, 48*, 178-200.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental psychology*, 34(2), 299.

Espelage, D. L., & Poteat, V. P. (2012). *Counselling psychologists in schools*. In N. A. Espelage, D., Green, H., and Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: individual and peer-group influences. *J. Early Adolesc.* 32, 776–801.

Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell systematic reviews*, 5(1), i-148.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91.

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi L., & Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The journal of special education*, 40, 36-45.

Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., et al. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 607–616.

Fouad, J. A. Carter, & L. M. Subich (Eds.), *APA handbook of counselling psychology, Vol. 2. Practice, interventions, and applications* (pp. 541–566). American Psychological Association.

Freitas, D. F., Coimbra, S., Marturano, E. M., Marques, S. C., Oliveira, J. E., & Fontaine, A. M. (2017). Resilience in the face of peer victimisation and discrimination: The who, when and why in five patterns of adjustment. *Journal of adolescence*, *59*, 19–34.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L., Van Schoiack, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, *41*, 479–491.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021a). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews*, *17*(2), e1143.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021b). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, *85*, 37-56.

Garandau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior*, *11*(6), 612-625.

Garandau, C., Lee, I., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 1123–1133.

Garner, P. W. (2017). The role of teachers' social-emotional competence in their beliefs about peer victimization. *Journal of applied school psychology*, *33*(4), 288-308.

Garner, P. W., Moses, L. K., & Waajid, B. (2013). Prospective teachers' awareness and expression of emotions: associations with proposed strategies for behavioral management in the classroom. *Psychology in the Schools*, *50*(5), 471-488.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *25*(6), 531–541.

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior, 40*(1), 56-68.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Glisson, C., & Green, P. (2006). The effects of organizational culture and climate on the access to mental health care in child welfare and juvenile justice systems. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 33*, 433-448.
- Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2018). LGBT bullying in school: perspectives on prevention. *Communication Education, 67*(4), 513-520.
- Golding, L., & Gray, I. (2006). Continuing professional development-A brief guide. *PSYCHOLOGIST, 19*(9), 530-532.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483–496.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research, 8*(1), 45-69.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and special education, 30*(5), 259-268.
- Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'?. *British Journal of Special Education, 30*(3), 125-131.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.

Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 279-309.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.

Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516–536.

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509.

Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7–27.

Humphrey, N. & Symes, W. (2010a) ‘Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools.’ *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.

Humphrey, N., & Symes, W. (2010b). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of research in special educational needs*, 10(2), 82-90.

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810.

Jacobsen, K., & Bauman, S. (2007). School counsellors’ responses to school bullying scenarios. *Professional School Counseling*, 11, 1–9.

Jaffee, S.R., Caspi, A., Moffitt, T.E., Polo-Tomás, M., Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: a cumulative stressors model. *Child Abuse Negl.* 31(3):231-53.

Johnson, L. (2000). Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools. *The Journal of Negro Education*, 69(3), 243.

Jordan, K. A. (2005). Discourses of difference and the overrepresentation of Black students in special education. *The Journal of African American History*, 90(1-2), 128-149.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–15). Paul H. Brookes Publishing Co..

Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008). Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom. In *The XIth EARA conference, Turin, Italy*.

Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *MerrillPalmer Quarterly*, 56, 261–282

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International journal of special education*, 17(2), 14-24.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3-4), 135-152.

Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior?. *Archives of general psychiatry*, 63(9), 1035–1041.

Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F., & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide

attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(3), 254–261.

Kolbert, J. B., Schultz, D., & Crothers, L. M. (2014). Bullying Prevention and the Parent Involvement Model. *Journal of School Counseling*, 12(7), n7.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158.

Kub, J., & Feldman, M. A. (2015). Bullying prevention: A call for collaborative efforts between school nurses and school psychologists. *Psychology in the Schools*, 52(7), 658-671.

Ladd, G.W., Ladd, B.K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: correlates of peer victimization. *Dev Psychol.*, 34, 1450-1458.

Ladd, G.W., Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344–1367.

LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147.

Leclercq, J. M. (2002). The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education. *Strasbourg: Steering Committee for Education*.

Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child abuse & neglect*, 31(2), 161-171.

Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School psychology review*, 32(3), 445.

Liu, T., Holmes, K., & Albright, J. (2019). Teachers' perceptions of educational inclusion for migrant children in Chinese urban schools: A cohort study. *Education and Urban Society*, 1-24.

Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps towards promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329–336.

Low, S., & Espelage, D. (2014). Conduits from community violence exposure to peer aggression and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2), 221–231.

Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *canadian Journal of School psychology*, 22(1), 14-31.

Lund R, Nielsen KK, Hansen DH, Kriegbaum M, Molbo D, Due P, Christensen U (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: a study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health* 19, 111–116

Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11(3), 246–265.

Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2020). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. In *The Datafication of Education* (pp. 37-52). Routledge.

Martella, R. C., Nelson, J. R., & Marchand-Martella, N. E. (2003). Managing disruptive behavior in the schools: *A schoolwide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336-347.

Mitchell, P., Wynia, M., Golden, R., McNellis, B., Okun, S., Webb, C. E., ... & Von Kohorn, I. (2012). Core principles & values of effective team-based health care. *NAM Perspectives*.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014, October). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.

Morrison, B. (2013). Schools and restorative justice. In *Handbook of restorative justice* (pp. 325-350). Willan.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama, 285*(16), 2094-2100.

National Association of School Psychologists. (2010). *Standards for the credentialing of school psychologists*. National Association of School Psychologists.

Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities.

Newman, J. B., Frey, K. S., & Jones, D. C. (2012). 11 Factors Influencing Teacher Interventions in Bullying Situations. *Handbook of Prevention Science, 218*.

Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 99.

Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687–703.

Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education, 30*(4), 335-350.

- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175.
- Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321.
- O'connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of “telling.” *Oxford Review of Education*, 33, 71– 86.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability: From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology*, 49(3), 339-359.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In: Smith PK, Morita Y, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano R, Slee P, (eds). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London and New York: Routledge, p 2–27.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339-367.
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S., & Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual review of psychology*, 72, 533-560.

- Papalazarou, A., & Athanasiades, C. (2015). Reasons for school bullying and the teachers' role: Views of high-school teachers. *Scientific Annals-School of Psychology AUTH, 11*, 118-147.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-social and behavioral sciences, 29*, 433-442.
- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., ... & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis. *Yonsei medical journal, 61*(11), 909.
- Peacock, G. G., Ervin, R. A., Daly, E. J., & Merrell, K. W. (Eds.). (2009). *Practical handbook of school psychology: Effective practices for the 21st century*. Guilford Press.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., & Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1041–1052.
- Pellegrini AD, Bartini M, Brooks F. School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *J Educ Psychol.* 200 I ;9 1 :2 16-224.
- Pikas, A (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International, 23*, 307–336.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*, 47–65.
- Poteat, V. P., DiGiovanni, C. D., & Scheer, J. R. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: Domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 351–362.

Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development, 21*, 722–741.

Randall, P. (1996). Pre-school children: Experiences of being parented and the routes to bullying. In D. Tattum & G. Herbert (Eds), *Bullying: Home, school and community*. London: David Fulton.

Randall, P.E. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London, UK: Routledge.

Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse and Neglect, 37*(4), 224–234.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry, 48*(9), 583-590.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International, 25*(3), 287-300.

Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70*(4), 311.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114–130.

Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201-205.

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology, 43*, 61-76.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144–151.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 322-340.

Salmivalli, C., Garandeau, C. F., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279–305). IAP Information Age Publishing.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22*(1), 1-15.

Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*.

Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*(6), 789–799.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43–44*, 72–79.

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. *The disability studies reader, 2*, 197-204.

Sharkin, B. S., & Plageman, P. M. (2003). What do psychologists think about mandatory continuing education? A survey of Pennsylvania practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 318.

Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.

Singh, A. A., Orpinas, P., & Horne, A. M. (2010). Empowering schools to prevent bullying: A holistic approach. In E. M. Vernberg & B. K. Biggs (Eds.), *Preventing and treating bullying and victimization* (pp. 245–265). Oxford University Press.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Snapp, S. D., Burdge, H., Licona, A. C., Moody, R. L., & Russell, S. T. (2015). Students' perspectives on LGBTQ-inclusive curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 249-265.

Stewart, R. M., Benner, G. J., Martella, R. C., & Marchand-Martella, N. E. (2007). Three-tier models of reading and behavior: A research review. *Journal of positive behavior interventions*, 9(4), 239-253.

Stoll, L. & K.S. Louis (2007). *Professional learning communities: divergence, depth, and dilemma*. Maidenhead: Open University Press

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50.

Sutton, J. & Keogh, E. (2000). Components of Machiavellian beliefs in children: relationships with personality. *Personality and Individual Differences*.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). 'It's easy, it works, and it makes me feel good'-A Response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10(1), 74-78.

Swain, J., French, S. and Cameron, C. (2003). *Controversial Issues in a Disabling Society*. Buckingham: OU Press.

Talbert-Johnson, C. (2006). Preparing highly qualified teacher candidates for urban schools: *The importance of disposition*. *Education and Urban Society*, 39, 147-160.

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

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and violent behavior*, 17(5), 405-418.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 31(1), 8.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27-56.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO - Global Education Monitoring Report team (GEMR), (2020).
https://www.mvvfoundation.gr/wp-content/uploads/2020/12/GEMR_2020-Summary_GR.pdf

UNICEF, (2019). *On the road to inclusion*. UNICEF. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence*, 18(2), 129-147.

Uzunboylu, H., Baglama, B., Kucuktamer, T., & Kuimova, M. V. (2017). Opinions of school counselors about bullying in Turkish high schools. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(6), 1043-1055.

Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and Social Status: The Moderating Roles of Sex and Peer-Valued Characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396–408.

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157–176.

Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, 9, 233–250. doi: 10.1080/15388220.2010.483182

van der Ploeg, R., Steglich, C., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). The Intensity of Victimization: Associations with Children's Psychosocial Well-Being and Social Standing in the Classroom. *PloS one*, 10(10), e0141490.

Van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with empathy. *Social Development*, 25, 176–192.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmas, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child development*, 81(2), 480-486.

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*(4), 672.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies, 25*(2), 310-331.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). The rationales for creating and maintaining inclusive schools. *Creating an inclusive school, 41-56*.

Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., & Epstein, M. H. (2005). The special education elementary longitudinal study and the national longitudinal transition study: Study designs and implications for children and youth with emotional disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 13*(1), 25-41.

Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). *What Makes a Difference? Influences on Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. The Third Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International.

Walker, H. M., & Shinn, M. R. (2002). Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools. *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches, 44*, 1-25.

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders, 45*, 1070-1083.

Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27*(3), 167-174.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 20–32.

Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22*(3), 205-225.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schultz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *Br .J Psychol., 92*:673-696

Woodcock, S., & Moore, B. (2021). Inclusion and students with specific learning difficulties: The double-edged sword of stigma and teacher attributions. *Educational Psychology, 41*(3), 338-357.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*(1), 27-35.

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence, 15*(1), 91-113.

Young, E.L., Nelson, D.A., Hottle, A.B., Warburton, B., Young, B.K. (2013). Relational aggression in schools: Information for educators. *Communique, 42*:24–25

Ysseldyke, J., Burns, M. K., & Rosenfield, S. (2009). Blueprints on the future of training and practice in school psychology: What do they say about educational and psychological consultation?. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19*(3), 177-196.