



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ -ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΑΘΗΝΑ
ΑΜ:5029

ΤΙΤΛΟΣ : Διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας κατά τη διάρκεια περιστατικών σχολικού εκφοβισμού με συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης .

Επιβλέπων καθηγητής: κος Μαυροπαλιάς Τρύφων

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΜΑΙΟΣ 2023

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstact	5
Εισαγωγή	5
Αναγκαιότητα της έρευνας	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.	10
1.Σχολικός εκφοβισμός	10
1.1 Ορισμός	10
1.1.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού.	12
1.1.3 Χώροι εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	14
1.1.4 Η επίδραση του φύλου στον εκφοβισμό	15
1.1.5 Η πορεία του εκφοβισμού σε συνάρτηση με την ηλικία	16
1.2 Ρόλοι των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.	18
1.2.1 Προφίλ θυτών	18
1.2.2 Οικογένεια θυτών	20
1.2.3 Παιδιά –θύματα	21
1.2.4 Οικογένεια παιδιών –θυμάτων.....	22
1.3 Αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.	22
1.4 Συνέπειες εκφοβισμού	24
1.5 Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολικός εκφοβισμός.	26
1.6 Αντισταθμιστικοί παράγοντες	36
1.7 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	39
Ερευνητικό μέρος	50
2.1 ‘Μεθοδολογία έρευνας’	50
2.1.1‘Σκοπός έρευνας’	50
‘Ερευνητικά ερωτήματα’	50
2.1.2‘Το δείγμα της έρευνας’	51
‘Είδος έρευνας’	52
2.1.3‘Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου’	52
Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας’	Error! Bookmark not defined.
2.1.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	54
3 Συζήτηση	77
3.1.1 Αποτελέσματα έρευνας.....	77

3.1.2 Συμπεράσματα.....	82
3.1.3 Περιορισμοί έρευνας	86
3.1.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	86
Βιβλιογραφία	87
Ελληνόγλωσση.....	87
Ξενόγλωσση.....	88
Παράρτημα.....	99

Το 2020, ο Quaden Bayles, 9 ετών, ταπεινώνεται στο σχολείο λόγω του νανισμού του και κλαίει με λυγμούς ανεξέλεγκτα στο πίσω μέρος του αυτοκινήτου της μητέρας του, λέγοντας στην κάμερα: "Δώστε μου ένα μαχαίρι, θέλω να αυτοκτονήσω". Η μητέρα του μοιράστηκε το συγκινητικό βίντεο για να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη για το θέμα του εκφοβισμού . Στο βίντεο, είπε ότι ο γιος της είχε αποπειραθεί στο παρελθόν να αυτοκτονήσει."Αυτό είναι ,αυτό κάνει ο εκφοβισμός", είπε στο βίντεο. "Μπορείτε, σας παρακαλώ, να εκπαιδεύσετε τα παιδιά σας, τους οικογένειες, τους φίλους σας".

Περίληψη

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κλιμακώνεται επικίνδυνα τα τελευταία χρόνια στα σχολικά περιβάλλοντα σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στον ελλαδικό χώρο και αναντίρρητα το Δημοτικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν έναν καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη αλλά και την αναχαίτιση του φαινομένου καθώς έχει αποδειχθεί ότι το φαινόμενο κορυφώνεται στο Δημοτικό . Μολονότι τα μη διαχωρισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και η συνεκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό δημοτικό σχολείο και φαίνεται να επιδρά θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων ωστόσο έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με αναπηρίες γίνονται συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που έχουν μια τυπική ανάπτυξη. Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την εξέταση των στάσεων και των στρατηγικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας της Περιφερειακής ενότητας Κοζάνης για τον σχολικό εκφοβισμό με συμμετοχή παιδιών με ΕΕΑ και ανάδειξε αρχικά την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο φαινόμενο του εκφοβισμού σε παιδιά με ΕΕΑ καθώς όσοι είχαν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση φάνηκε ότι αντιλαμβάνονταν περισσότερο τα περιστατικά εκφοβισμού και είχαν αναπτύξει τις δεξιότητες και τις απαιτούμενες στρατηγικές να τα διευθετήσουν. Η ηλικία , τα έτη υπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών εξάγεται από τα αποτελέσματα ότι επηρεάζουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται έγκαιρα τα περιστατικά εκφοβισμού αλλά και τις στρατηγικές που θα επιλέξουν ενδυναμώνοντας περισσότερο το θύμα παρά τροποποιώντας την συμπεριφορά του θύτη .Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή αγωγής καταδείχτηκε ότι πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα ή ότι η έλλειψη επαρκούς συνεννόησης με τα παιδιά με ΕΕΑ λόγω γλωσσικών και γνωστικών δυσκολιών ,τους δυσχεραίνουν από το να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τέτοια περιστατικά και δεν θεωρούν ότι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεση τους αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην αντιμετώπισή τους .

Λέξεις- κλειδιά :σχολικός εκφοβισμός, παιδιά με ΕΕΑ, στάσεις εκπαιδευτικών ,στρατηγικές αντιμετώπισης

Abstact

The phenomenon of bullying has been escalating dangerously in recent years in school environments worldwide and in Greece and undeniably the primary school and teachers are called to play a key role in preventing and stopping the phenomenon as it has been proven that the phenomenon peaks in primary school. Although non-segregated educational environments and the co-education of children with Special Educational Needs (SEN) in the general primary school seems to have a positive effect on the development of their social skills, research has shown that students with disabilities are more often victims of bullying than their typically developing peers. The present study aimed to examine the attitudes and strategies of primary school teachers of the Kozani Regional Unit on bullying involving children with ASD and initially highlighted the need for teacher training on the phenomenon of bullying in children with ASD as those who had received such training appeared to be more aware of bullying incidents and had developed the skills and strategies required to deal with them. The age , years of service and gender of the teachers were concluded from the results to influence their ability to perceive bullying incidents on time and the strategies they choose by empowering the victim rather than modifying the behaviour of the perpetrator. In addition, teachers specialising in Special Education were shown to believe to a lesser extent that the belief that children with special educational needs are more sensitive or that the lack of adequate communication with children with SEN due to language and cognitive difficulties makes it difficult for them to deal effectively with such incidents and they do not consider that the limited time available to them is an inhibiting factor in dealing with them.

Key words :bullying, children with ASD, teachers' attitudes, coping strategies

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία έχει περάσει από πολλές αλλαγές. Ιστορικά, οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονταν χωριστά από τους συνομήλικούς τους σε είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε διαφορετικές τάξεις (Butler, 1996). Η

έννοια των ξεχωριστών σχολείων και τάξεων συνεχίζει να αμφισβητείται ως προς την αποτελεσματικότητά της για τους μαθητές με αναπηρίες.

Καθώς έχει αυξηθεί η έμφαση στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Πολύ λιγότερη έμφαση έχει δοθεί στην κοινωνική ενσωμάτωση. Ενώ παραμένει σημαντική η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου, είναι επίσης σημαντικό για τους μαθητές με αναπηρίες να επιτύχουν κοινωνικά. Σύμφωνα με τους Asher και Coie (1990), οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι σημαντικά στοιχεία που απαιτούνται για την ικανή κοινωνική δεξιότητα ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Καθώς οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται όλο και περισσότερο μαζί με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, είναι υπόκεινται σε διαφορετικό φάσμα παιδικών εμπειριών και ενδέχεται να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εκφοβισμού. Δυστυχώς, αυτές οι εμπειρίες δεν είναι πάντα θετικές και μπορεί να έχουν τεράστιο αντίκτυπο στα παιδιά.

Ο εκφοβισμός δεν είναι ένα νέο φαινόμενο. Πράγματι, καταγράφεται τόσο στην κλασική λογοτεχνία όσο και στη σύγχρονη και σε ταινίες. Είναι ένα θέμα που έχει συζητηθεί εκτενώς στην βιβλιογραφία για μη ανάπηρους μαθητές. Ωστόσο, μέχρι πρόσφατα, ο εκφοβισμός θεωρούνταν απλώς μια τυπική παιδική εμπειρία ή τελετουργικό της μετάβασης που όλοι οι μαθητές πρέπει να επιβιώσουν. Δυστυχώς, αυτή η επί μακρόν κρατούσα άποψη υπέδειξε ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τους εκφοβιστές (O'Moore & Hillery, 1989- Ross, 2003).

Παρόλο που η άποψη αυτή ερχόταν σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς προκειμένου να μάθουν (Olweus & Limber, 1999), λίγες πρωτοβουλίες αναλήφθηκαν για την αντιμετώπιση των εκφοβισμού, ή η διαχείρισή του ήταν αναποτελεσματική (Ross). Ο εκφοβισμός είτε θεωρούνταν ελάχιστα ή παραβλέπονταν ως μη σοβαρό πρόβλημα (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999).

Ιστορικά, ο εκφοβισμός παρεξηγήθηκε όχι μόνο από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο πρόβλημα που συνεχίζει να προβληματίζει ερευνητές και εκπαιδευτικούς και σήμερα. Γιατί είναι ένα διαρκές πρόβλημα και παραμένει ένα ζήτημα σοβαρής και σημαντικής συζήτησης. Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι ένα πρόβλημα διεθνούς σημασίας. Καταγράφεται στη

βιβλιογραφία όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά και στην Αγγλία, την Ιρλανδία, τον Καναδά, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τη Νορβηγία, τη Σουηδία και την Ιαπωνία.

Μεγάλο μέρος της αρχικής έρευνας έγινε από τον Δρ Dan Olweus από το Πανεπιστήμιο του Μπέργκεν της Νορβηγίας, ο οποίος είναι τόσο πρωτοπόρος όσο και συνεχιζόμενος σημαντικός συντελεστής στον τομέα της έρευνας για τον εκφοβισμό.

Τα στοιχεία για τον επιπολασμό ποικίλλουν κατά μήκος των μεθοδολογικών διαφορών- ωστόσο, τα ποσοστά μεταξύ 10% και 20% είναι κοινά. Τα τελευταία δέκα χρόνια, οι έρευνες στον τομέα του εκφοβισμού που διεξάγονται στις Ηνωμένες Πολιτείες ακολουθούν πίσω από την έρευνα που διεξάγεται σε άλλες χώρες. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον εκφοβισμό λόγω πρόσφατων πράξεων σχολικής βίας, μόνο μία μεγάλης κλίμακας μελέτη για τον εκφοβισμό έχει διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες (Espelage & Swearer, 2004- Heinrichs, 2003). Η μελέτη αυτή διαπίστωσε ότι το 29,9 % των μαθητών στις τάξεις έξι έως δέκα συμμετείχε σε μέτρια ή συχνό εκφοβισμό. Όλο και περισσότερο, αναγνωρίζεται ως σοβαρή απειλή για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών (Nansel, et al., 2001).

Οι άμεσες επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι εξαιρετικά εξουθενωτικές για τα θύματα (Ross, 2003). Hazler, Carney, Green, Powell και Jolly (1997) διαπίστωσαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των θυμάτων μειώνονται σημαντικά. Επιπλέον, ο Reid (1990) διαπίστωσε ότι το χαμηλό ηθικό και η οξεία απόγνωση που βιώνουν τα θύματα οδηγούν σε σχολικές παραλείψεις. Άλλες επιπτώσεις περιλαμβάνουν χρόνιες ασθένειες (Ross & Ross, 1988), φυγή και ακόμη και αυτοκτονία (Beck, 1986- Besag, 1989- Elliott, 1991).

Επιπλέον μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα θύματα του εκφοβισμού υποφέρουν από άγχος, κατάθλιψη, κακή αυτοεκτίμηση, μειωμένη συγκέντρωση και αποφευκτική συμπεριφορά (Austin & Joseph, 1996- Kochenderfer & Ladd, 1996, Olweus, 1993). Παρά τη διάδοση του εκφοβισμού, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ του εκφοβισμού και των μαθητών με αναπηρίες (Mishna, 2003). Στο πλαίσιο αυτής της περιορισμένης έρευνας, ορισμένοι μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν αυξημένο κίνδυνο να θυματοποιηθούν (Nabuzoka & Smith, 1993- Yude, Goodman & McConachie, 1998). Άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αντιπροσωπεύονται σε μεγάλο βαθμό στον πληθυσμό των θυμάτων (Martlew & Hodson, 1991, Nabuzoka & Smith- O'Moore & Hillery, 1989).

Για παράδειγμα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και σωματικές αναπηρίες συχνά

επιδεικνύουν έλλειψη κοινωνικής συνείδησης, γεγονός που μπορεί να τους καθιστά πιο ευάλωτους στη θυματοποίηση (Unnever & Cornell, 2003). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι πιο ευάλωτοι στον εκφοβισμό και είναι πιο πιθανό να απορριφθούν κοινωνιομετρικά (Martlew & Hodson- Nabuzoka & Smith- O'Moore & Hillery- Whitney, Smith & Thompson, 1994). Οι Hodges και Perry (1996) δήλωσαν ότι η απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι ένας κοινωνικός παράγοντας κινδύνου που συμβάλλει στη θυματοποίηση.

Τέλος, μια μελέτη των Whitney et al. πρότεινε ότι ο εκφοβισμός συχνά σχετίζεται με την αναπηρία του μαθητή. Δεδομένων των σοβαρών επιπτώσεων, υπάρχει επιτακτική ανάγκη να διερευνηθούν οι εμπειρίες εκφοβισμού των μαθητών με αναπηρίας. Εάν θέλουμε να εκπαιδύσουμε με επιτυχία τους μαθητές με αναπηρίες, είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε τον εκφοβισμό και τη σχέση του με τους μαθητές με αναπηρίες.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Ως εκ τούτου, ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι εξετάσει την τρέχουσα κατάσταση στα σχολεία πρωτοβάθμιας προκειμένου να διαγνώσει τους παράγοντες κινδύνου και τον βαθμό και τη φύση του εκφοβισμού που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρίες .

Η συνεισφορά της παρούσης έρευνας επιπρόσθετα , έγκειται στο ότι προσδοκά να θέσει στο επίκεντρο τους τρόπους και τις στρατηγικές που είναι οικείες και που θεωρούνται αποτελεσματικές από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα περιστατικά εκφοβισμού που συχνά προκύπτουν με συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Δεδομένου ότι οι έρευνες στον ελληνικό χώρο για το θέμα είναι λιγοστές και ότι μόλις τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια άνθιση της κουλτούρας της συμπερίληψης και εξάλειψης των διαχωρισμένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων η έρευνα ευελπιστεί να προσφέρει στο μωσαϊκό αυτό που ονομάζεται ειδική αγωγή το δικό της μικρό λιθαράκι και να συμβάλλει στη μελλοντική καλύτερη αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς που δεν εφησυχάζουν αλλά θέλουν να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε πραγματικά να επιλύουν κάθε περιστατικό εκφοβισμού με συμμετοχή παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα .

Αναφορικά με την διάρθρωση της παρούσας εργασίας , αρχικά επιχειρείται μια βιβλιογραφική διερεύνηση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με παραμέτρους που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού , καθώς και των στάσεων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού με συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με ειδικές ανάγκες.

Ειδικότερα, η εργασία δομείται σε δύο μέρη, το πρώτο αφορά στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ το δεύτερο εξετάζει λεπτομερώς την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, δηλαδή την παρουσίαση των εργαλείων των διαδικασιών και των συνθηκών που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων καθώς και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα.

Αναλυτικότερα, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας εκτείνεται στο να αποσαφηνιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ,να αναλυθούν εκτενώς οι μορφές του ,να αναζητηθούν τα αίτια που οδηγούν σε αυτό το φαινόμενο, να συσχετιστούν με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και συνάμα καταγράφονται οι συνήθεις χώροι εκδήλωσης του φαινομένου .Έπειτα επιχειρείται μια προσέγγιση του φαινομένου στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .Μέσα από παράθεση ερευνών από μεγάλο γεωγραφικό εύρος δίνονται αποτελέσματα ερευνών από περιστατικά με εμπλεκόμενους μαθητές με ΕΕΑ .Καταγράφονται τα ποσοστά των παιδιών με Ε.Μ.Δ., Δ.Ε.Π.Υ., σωματικές αναπηρίες, αυτισμό και νοητική αναπηρία και άλλες ΕΕΑ που εμπλέκονται σε εκφοβισμό ,εξετάζονται οι ρόλοι τους στον εκφοβισμό και διερευνώνται ποιοι μπορεί να είναι οι αντισταθμιστικοί παράγοντες για την οριοθέτηση του φαινομένου και την πρόληψή του . Επιπλέον, παρουσιάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον εκφοβισμό παιδιών με Ε.Α., καθώς, επίσης, γίνεται παράθεση ευρημάτων που αφορούν στους παράγοντες εκείνους που διευκολύνουν καθώς και σε εκείνους που δυσχεραίνουν τη διαδικασία.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας στο οποίο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και πιο γενικά η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Έτσι, παρουσιάζονται οι στόχοι ,τα ερευνητικά ερωτήματα , το δείγμα ,η διαδικασία επιλογής του, το ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε και οι άξονες από τους οποίους αποτελείται και στη συνέχεια γίνεται αναλυτική περιγραφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Στη συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας έτσι, όπως προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις , ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο

γίνεται η συζήτηση με τα συμπεράσματα που συνάγονται από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα κατατίθενται προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες. Το τελευταίο κομμάτι της παρούσας εργασίας αποτελεί η παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών, ελληνικών και ξενόγλωσσων, που μελετήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση της παρούσας εργασίας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

1.Σχολικός εκφοβισμός

1.1 Ορισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται παγκοσμίως και έχει ανοδική τάση (Coplan et al., 2015; Espelage et al.,2014; Junonen et al 2016; Ψάλτη & Κωνσταντίνου,2007).Ερευνάται και αναλύεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια (Αρτινοπούλου 2001, 2010; Espelage & Swearer, 2003).

Για την κατανόηση του πρέπει αρχικά να αποσαφηνιστεί και να οριστεί τον όρο “εκφοβισμός”. Αρχικά παρουσιάστηκε στην Σκανδιναβία και συγκεκριμένα από τον Νορβηγό Dan Olweus την δεκαετία του 1970 .Ο όρος που χρησιμοποιήθηκε από τον Olweus ήταν “mobbing” ή “mobbning” που προέρχεται από την αγγλική λέξη mob που σημαίνει όχλος, συμμορία (Olweus ,2009). Στα ελληνικά ο όρος χρησιμοποιείται για να αποδώσει την αγγλική λέξη bullying, peer victimization και bullying victim problems. Η λέξη bully στα ελληνικά μεταφέρεται ως νταής. Μια διαφορετική απόδοση, που ανταποκρίνεται περισσότερο στην έννοια του όρου «bullying» στα ελληνικά, είναι ο «σχολικός τραμπουκισμός» (Καραδήμα, 2014). Ο εκφοβισμός μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση που περικλείει μια εσκεμμένη , απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βίαιη και επιθετική συμπεριφορά που στοχεύει να προκαλέσει πόνο, είτε σωματικό είτε ψυχολογικό, σε άλλους μαθητές, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Olweus, 1994).

Αντί του εκφοβισμού χρησιμοποιούνται, οι όροι ijime στην Ιαπωνία και wang-ta στη Νότια Κορέα .Είναι όροι που μοιάζουν με τον εκφοβισμό, αλλά δεν είναι ταυτόσημοι ως

προς τη σημασία τους. Παρόλο που το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει καθολικά χαρακτηριστικά ,σε κάθε χώρα, οι μορφές και τα χαρακτηριστικά μπορεί να διαφέρουν. Ο Kanetsuna et al ,(2006) βρήκαν ότι στην Ιαπωνία, οι μαθητές ανέφεραν ότι το ijime ήταν πιο σύνηθες να προέρχεται από γνώριμους μαθητές που ήταν ίδιας περίπου ηλικίας και συνέβαινε συχνά μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τους άγγλους μαθητές που ανέφεραν ότι ο εκφοβισμός προερχόταν συχνά από μαθητές που δεν ήταν από το περιβάλλον τους , ήταν συχνά μεγαλύτεροι και εκδηλωνόταν στην αυλή. Παρόμοιο πλαίσιο έχει βρεθεί σε μελέτες για το wang-ta στη Νότια Κορέα (Koo et al.,2008). Το Wang-ta φαίνεται επίσης να συμβαίνει μεταξύ μαθητών που ήταν πρώην φίλοι για παράδειγμα και η αναλογία των εκβιαστών προς τα θύματα είναι ακόμη υψηλότερη από ότι στην Ιαπωνία ,που μπορεί να σημαίνει ότι όλη η τάξη εξοστρακίζει τον μαθητή. Σκληρότερη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, η jun-ta, όπου όλο το σχολείο ταμπελοποιεί ,στιγματίζει και αποφεύγει τον μαθητή.

Σύμφωνα με την έκθεση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) σχετικά με τη συμπεριφορά υγείας σε παιδιά σχολικής ηλικίας(WHO,2012), υπάρχει υψηλός επιπολασμός θυματοποίησης από εκφοβισμό στο σχολείο, σε όλη την Ευρώπη. Συγκεκριμένα, μεταξύ των 11χρονων, το ποσοστό των παιδιών -θυμάτων βρίσκεται μεταξύ 2% και 27% μεταξύ των κοριτσιών και από 5% έως 32% μεταξύ των αγοριών. Ενδεικτικά κυμαίνεται μεταξύ 11,3% (π.χ. Φινλανδία) (Olafsen & Vimero, 2000) και 49,8% στην Ιρλανδία (Dake et al., 2003) (Espelage & Swearer, 2011; Hinduja & Patchin, 2007;Kowalski & Liber, 2007; Li, 2007;Pellegrini Et Al., 2010;Williams & Guerra, 2007).Τα χαμηλότερα ποσοστά εντοπίζονται στην Αρμενία, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη Λιθουανία.

Στην Ελλάδα είναι 7% για τα κορίτσια και 8% για τα αγόρια. Σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η Ελλάδα έχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και κατατάσσεται στην έκτη θέση μεταξύ 38 χώρων που συμμετέχουν στην έκθεση του ΠΟΥ. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, τα στοιχεία μιας έρευνας που διεξήχθη από τους Γιαννακοπούλου κ.ά. (2010), στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης "Δάφνη" που υλοποιείται και συντονίζεται από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας για παιδιά και εφήβους , η οποία πραγματοποιήθηκε το 2008 σε μια σειρά δημοτικά σχολεία , έδειξε ότι το ποσοστό των μαθητών που ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού ήταν 7,87%, ενώ το ποσοστό των μαθητών που εκφόβιζαν άλλους ήταν 5,61 %. Τρία χρόνια αργότερα, το 2011, μια έρευνα της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας που χρησιμοποίησε παρόμοια μεθοδολογία και πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα 35 δημοτικών σχολείων της Αθήνας περιελάμβανε συνολικό αριθμό 2628 μαθητών, εκ των

οποίων οι 1306 ήταν αγόρια και 1322 κορίτσια. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι τα θύματα αντιπροσωπεύουν το 15,6% του συνόλου των αριθμού των μαθητών και συγκεκριμένα 13,7% ήταν τα θύματα και 1,9% τα θύματα που είχαν ενίοτε και το ρόλο του εκφοβιστή , ενώ οι μαθητές που εμπλέκονται στον εκφοβισμό άλλων μαθητών αντιπροσωπεύουν το 3,5%. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2008) σε έρευνα στην Κρήτη τα ποσοστά είχαν ανησυχητικά αυξητική τάση αφού υπήρχε εμπλοκή του 16,1% των μαθητών Δημοτικών Σχολείων, για μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα Αυτά τα σχετικά ποσοστά δείχνουν ότι το πρόβλημα έχει ακολουθήσει ανοδική τάση στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η έξαρση του προβλήματος είναι σημαντική - ως εκ τούτου, χρήζει προσοχής και συστηματικής δράσης.

1.1.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

Ο Olweus δίνει τον ορισμό του bullying ως εξής « ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από ένα ή περισσότερους μαθητές».(Olweus,1993:9)

Ο όρος «ενδοσχολικός εκφοβισμός» αναφέρεται λοιπόν σε μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται διαρκής και επαναλαμβανόμενη/συστηματική κακοποίηση του άλλου και περιλαμβάνει διάφορες μορφές ενεργειών . Περιλαμβάνει τον λεκτικό εκφοβισμό (βρισιές, απειλές, χλευασμός , φωνές, κοροϊδία, χαρακτηρισμοί, κριτική) και τον σωματικό (κλωτσιές, σπρώξιμο, χτυπήματα σκουνητάματα , σύρσιμο, γροθιά, χαστούκι ή την προσπάθεια τραυματισμού) ή και τις δύο αυτές μορφές μαζί. Η απόκρουση προσωπικών αντικειμένων του θύματος ή ο σκόπιμος αποκλεισμός του από την ομάδα των συνομηλίκων και από τις διαπροσωπικές/ φιλικές σχέσεις, η συκοφάντηση, η διάδοση αρνητικών φημών ,η παραπλάνηση ή ακόμη η διακίνηση προσβλητικού υλικού σε ηλεκτρονική ή άλλη μορφή, είναι μια άλλη μορφή εκφοβισμού . Τέλος, μπορεί να υπάρξει εκφοβισμός και με τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως γκριμάτσες ή άσεμνες και προσβλητικές χειρονομίες για το θύμα με στόχο να υποσκάσουν τη κοινωνική εικόνας του άλλου ή το να πλήξουν την αυτοπεποίθηση/ αυτοεκτίμηση .

Οι προαναφερθείσες μορφές αρνητικής συμπεριφοράς έχουν ως στόχο συνήθως τον εξευτελισμό και την στοχοποίηση, ώστε να προκαλέσουν σωματικό αλλά και ψυχικό πόνο. Το θύμα βιώνει ένα αίσθημα απόγνωσης και αδυναμίας να υπερασπιστεί τον εαυτό του ενώ ο θύτης θεωρεί ότι έχει ενισχύσει την αυτοεικόνα του απέναντι στους άλλους και νιώθει ψυχική ικανοποίηση, καθώς έχει πιο δημοφιλή εικόνα στον περίγυρό του. Άλλο ένα

στοιχείο που χαρακτηρίζει τον εκφοβισμό είναι η ασυμμετρία-ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής που είναι εκτεθειμένος στις αρνητικές συμπεριφορές αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του λόγω της αντικειμενικής (αριθμητικής, ηλικιακής, σωματικής ή ψυχολογικής) ή και υποκειμενικής (όπως την αντιλαμβάνεται το θύμα) υπεροχής του δράστη. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, ο όρος «εκφοβισμός» αναφέρεται σε μια σκόπιμη, στοχευόμενη και σταθερά επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (άμεσες ή έμμεσες) και να έχει σκοπό την πρόκληση στα θύματα, συγκεκριμένων συναισθηματικών αντιδράσεων (άγχος, φόβο, πόνο, απελπισία) και κοινωνικών επιπτώσεων (αποκλεισμός από παρέες, μαθησιακή αποτυχία).

Ο άμεσος εκφοβισμός αναφέρεται συνήθως σε προφανείς σωματικές ή λεκτικές—προς το θύμα επιθέσεις που είναι πιο εύκολο να τις αντιληφθούμε. Αντιθέτως ο έμμεσος εκφοβισμός είναι περισσότερο αφανής και περιλαμβάνει συνήθως τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων, τη διάδοση φημών και τον σκόπιμο αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων (Espelage & Swearer, 2003; Κουρκούτας, 2008; Olweus, 1993). Άλλη μορφή εκφοβισμού είναι ο **ψυχολογικός** εκφοβισμός όπου οι θύτες προκαλούν άγχος και φοβικά σύνδρομα στο θύμα χρησιμοποιώντας εκβιασμούς και απειλές ή υποχρεώνουν ασκώντας βία τα θύματά τους να τους δώσουν το χαρτζιλίκι ή το κολατσιό τους.

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός είναι μια άλλη όψη του εκφοβισμού. Οι ανήθικες χειρονομίες και το απρεπές και μη επιθυμητό άγγιγμα, τα σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου σε βάρος του θύματος είναι οι λιγότερο σοβαρές μορφές αυτού του είδους εκφοβισμού που μπορεί να φτάσει ακόμη και σε σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ο οποίος νοείται ως "λεκτικός ή σχεσιακός εκφοβισμός που λαμβάνει χώρα μέσω ηλεκτρονικού μέσου", έχει γίνει πιο συχνός από περίπου 10% το 2000 σε πάνω από 16% το 2017 (Kennedy, 2019). Η ανωνυμία των δραστών και η εύκολη διάδοση των πληροφοριών στον κυβερνοχώρο διαφοροποιούν τον κυβερνοεκφοβισμό από τον παραδοσιακό εκφοβισμό με πολλούς τρόπους (Cross & Barnes, 2014). Ως εκ τούτου, τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού εμφανίζουν συχνά μεγαλύτερους κινδύνους ψυχολογικών προβλημάτων από ό,τι τα θύματα του παραδοσιακού εκφοβισμού, όπως μοναξιά, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοκτονικό ιδεασμό (Gómez-Guadix et al., 2013). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός δύναται να λάβει διάφορες μορφές και μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους.

Ειδικότερα, η ταξινόμηση του Willard (2007) περιλαμβάνει την αποστολή συχνών προσβλητικών σχολίων και υβριστικών μηνυμάτων, την με τεχνάσματα απόσπαση προσωπικών πληροφοριών και τον διαμοιρασμό τους χωρίς συγκατάθεση, τον αποκλεισμό του ατόμου από τις λίστες των διαδικτυακών φίλων, την προσποίηση άλλου προσώπου με σκοπό την διαρροή προσωπικών του πληροφοριών και τη δυσφήμισή του και την ανάρτηση στο διαδίκτυο υλικού ευαίσθητου και προσωπικού, όπως προώθηση ιδιωτικών συνομιλιών ή και φωτογραφιών. Οι Smith, Mahdavi, Carvalho και Tripet (2006) ταξινόμησαν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε επτά υποκατηγορίες: α) μέσω γραπτών μηνυμάτων στο κινητό, β) μέσω αποστολής φωτογραφιών ή και οπτικοακουστικού υλικού με τη χρήση του κινητού, γ) μέσω φωνητικών κλήσεων, δ) με αποστολή μηνυμάτων στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ε) σε περιβάλλοντα/ομάδες-συζήτησης (chat rooms), στ) με άμεσα μηνύματα (instant messaging) και ζ) μέσω ιστοσελίδων. Η εξέλιξη και η πολυπλοκότητα της τεχνολογίας αναδεικνύει το γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές ενδέχεται να εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, όπως η αποστολή ανεπιθύμητων μηνυμάτων με απειλητικό εκφοβιστικό ή υβριστικό περιεχόμενο, τηλεφωνικές κλήσεις με απόκρυψη, δημοσίευση του τηλεφωνικού αριθμού του θύματος σε ιστοσελίδα, αποστολή ιού στον υπολογιστή, διαδικτυακή παρακολούθηση και παρενόχληση με αποστολή μηνυμάτων προσβλητικού περιεχομένου, πειρατεία του λογαριασμού του θύματος και άλλες κακόβουλες πράξεις (Makri-Botsari & Karagianni, 2014; Smith et al., 2008).

1.1.3 Χώροι εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού .

Η αυλή του σχολείου είναι πρωτίστως ο χώρος στον οποίο εμφανίζεται η πλειονότητα των περιστατικών εκφοβισμού , ιδίως την ώρα του διαλλείματος . Το ποσοστό των περιστατικών εκφοβισμού στην αυλή ,στα δημοτικά σχολεία αγγίζει το 83,1%, αλλά μπορεί να υπάρξουν περιστατικά στο διάδρομο, τις σκάλες ή τα γυμναστήρια .Μία κύρια μορφή εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού στον προαύλιο χώρο αποτελούν οι σωματικές παρενοχλήσεις . Ακόμα, έχει παρατηρηθεί ότι κατά τη διάρκεια του διάλλειμα όλα τα παιδιά

παίζουν μαζί ή σε ομάδες που αναπροσαρμόζονται ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού. Τότε, υπάρχει η τάση να σχηματίζονται περισσότερο ή λιγότερο σταθερές και ομάδες παιχνιδιού, αποκλείοντας τελείως κάποια παιδιά από αυτές. Ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται συχνότερα στα τελευταία λεπτά του διαλείμματος, καθώς εκείνη την ώρα τα παιδιά έχουν βαρεθεί και προσφεύγουν στο να «πειράξουν» τους άλλους μαθητές (Olweus, 1993).

Η πλειονότητα των περιστατικών εκφοβισμού σημειώνεται όταν οι δάσκαλοι απουσιάζουν ή δεν εστιάζουν την προσοχή τους στους μαθητές, όπως για παράδειγμα στο χώρο της τουαλέτας. Παρολ' αυτά, όμως, μέσα στην τάξη και μάλιστα παρουσία εκπαιδευτικών, σημειώνεται το 15,1% των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού. Στο χώρο του κυλικείου έχουν δηλωθεί επίσης κρούσματα εκφοβισμού αλλά και στο δρόμο προς το σχολείο τα ποσοστά είναι εξίσου υψηλά, καθώς και στο δρόμο προς το σπίτι. (Rigby, K. 2008: 42-3). Οι πιθανότητες για εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο γυρισμό από το σχολείο στο σπίτι είναι γενικά περισσότερες από αυτές στο δρόμο προς το σχολείο. (Graig & Repler, 1997 όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2008:303).

1.1.4 Η επίδραση του φύλου στον εκφοβισμό

Αναφορικά με το φύλο, οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την άσκηση του σχολικού εκφοβισμού πηγάζουν περισσότερο από τα κοινωνικά στερεότυπα και τις επιταγές για την αποδεκτή κατά φύλο συμπεριφορά. Φτάνοντας σε σημείο να νομιμοποιούν την ανδρική επιθετικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η εκδήλωση άμεσου εκφοβισμού από τη μεριά των αγοριών θεωρείται υγιής εκδήλωση ανδρισμού και είναι ανεκτή, ενώ κάποιες φορές μάλιστα ενισχύεται κι από το περιβάλλον του παιδιού (οικογενειακό, σχολικό, εγγύτερο κοινωνικό). Από την άλλη, οι κοινωνικές νόρμες θεωρούν ότι τα κορίτσια αναμένεται να συμπεριφέρονται πιο στοργικά και να δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Για τον λόγο αυτό, τα κορίτσια αναφέρουν πιο συχνά ότι συμπάσχουν με το άτομο που υφίσταται συστηματική παρενόχληση και επιθετική συμπεριφορά από ό,τι τα αγόρια. Συνεπώς, κοινωνικά πρότυπα είναι πιθανό να προκαλούν στα κορίτσια την ανάμειξή τους σε περισσότερο έμμεσες και συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού. Όπως δείχνουν τα διαθέσιμα ευρήματα από έρευνες, όσο μικρότερη είναι η ενσυναίσθηση των αγοριών τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εκδηλώσουν συμπεριφορές εκφοβισμού ή άλλες παραβατικές και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές αλλά

και να πέσουν θύματα συστηματικών προσβολών και αρνητικών ενεργειών (Γιοβαζολιάς και συν.,2008).Τα αγόρια έχουν κυρίως το ρόλο του θύτη, αλλά τα δύο φύλα έχουν ίδια ποσοστά στο ρόλο του θύματος. Τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο ως υπερασπιστές. Τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο σωματικό εκφοβισμό, με τη σωματική δύναμη να είναι πιο σημαντική μεταξύ των ομάδων συνομηλίκων των αγοριών. Ορισμένες μελέτες διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια ασκούν συχνότερα έμμεσο ,σχεσιακό και διαδικτυακό εκφοβισμό, που συνδέεται με τις φίλιες και τον αποκλεισμό, ιδίως τώρα μέσω της κοινωνικής δικτύωσης. Σε μια μετα-ανάλυση, οι Bartlett& Coyne (2014) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια ασκούν περισσότερο διαδικτυακό εκφοβισμό μέχρι την πρώιμη εφηβεία, αλλά τα αγόρια περισσότερο στην μετέπειτα εφηβεία.

1.1.5 Η πορεία του εκφοβισμού σε συνάρτηση με την ηλικία

Εξετάζοντας την πορεία του εκφοβισμού σε συνάρτηση με την ηλικία βλέπουμε ότι το ποσοστό των παιδιών-θυμάτων εκφοβισμού μειώνεται σταθερά με την ηλικία (Olweus, 1993). Από 18% στην πρώτη σχολική ηλικία (7-9 ετών) σε 9% στην εφηβική περίοδο (ηλικία των 16 ετών) (Sourander et al., 2000) .Το αποκορύφωμα του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εντοπίζεται, κυρίως, ανάμεσα στις ηλικίες των 11-13/14 ετών (Eslea et al., 2003).. Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, τα ποσοστά αυξάνονται συχνά θεαματικά λόγω προφανώς του άγχους που προκαλούν οι σχέσεις με τους άλλους (ιδίου ή διαφορετικού φύλου) και η ανάγκη επιβεβαίωσης της ταυτότητας του εξελισσόμενου παιδιού σε έφηβο μέσα από την αποδοχή από τους συνομηλίκους Κουρκούτας (2001). Σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ παιδικής και εφηβικής ηλικίας και εξέρχονται σταδιακά από το προστατευτικό πλέγμα και πλαίσιο της οικογένειας βαδίζοντας με μετέωρο βήμα σε αχαρτογράφητα ύδατα .

Η πλειονότητα των παιδιών όμως δεν μπορούν να διαχειριστούν με ένα τρόπο αποδεκτό τις εντάσεις της συγκεκριμένης περιόδου και καταλήγουν να υιοθετούν επιθετικά πρότυπα ή πασχίζουν να γίνουν αποδεκτά από τους άλλους με ένα λανθασμένο και προκλητικό τρόπο, ώστε να αποκρύψουν τις αδυναμίες ή την ευαισθησία τους .Με τα επιθετικά πειράγματα οι προ-έφηβοι αυτοί αποκτούν ένα αίσθημα ανεξαρτησίας, αυτονομίας και επίδειξης δύναμης, καταπολεμώντας την ανασφάλεια που τους προκαλεί η αποδοχή από τους άλλους (Κουρκούτας, 2001).

Πρέπει να επισημανθεί όμως ότι πιθανώς να αλλάζουν με την ηλικία οι τρόποι και οι μορφές εκφοβισμού/ θυματοποίησης που γίνονται περισσότερο ευφυείς, συγκαλυμμένοι ή έμμεσοι και λιγότερο εμφανείς (π.χ. μέσω ηλεκτρονικών μέσων) (Smith, 2013). Ένας στους πέντε 9 έως 12 ετών έχει πέσει θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού, έχει εκφοβίσει άλλους στον κυβερνοχώρο ή έχει δει διαδικτυακό εκφοβισμό (Patchin & Hinduja, 2020). Αυτό πιθανώς να σημαίνει ότι ο έμμεσος εκφοβισμός συχνά δεν γίνεται αντιληπτός από γονείς και εκπαιδευτικούς, εφόσον δεν υπάρχουν αναφορές σε αυτόν από τα θύματα ή τους μάρτυρες.

Αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφοροποιούν το φαινόμενο του εκφοβισμού από τις συνηθισμένες επιθετικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο και που μπορεί να συμβαίνουν ανάμεσα σε δύο μαθητές περίπου της ίδιας σωματικής ή άλλου είδους δύναμης. Όταν οι επιθετικές συγκρούσεις είναι περιστασιακές, είναι πιθανή η ύπαρξη φιλικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων, και συχνά, ο μαθητής που ξεκίνησε το περιστατικό αναλαμβάνει την ευθύνη, δείχνοντας μεταμέλεια, ειδικά σε περιπτώσεις παρέμβασης των εκπαιδευτικών (Κουρκούτας, 2011). Επιπλέον, οι ενέργειες αυτές είναι απρογραμμάτιστες χωρίς στόχευση σε συγκεκριμένους μαθητές κάθε φορά και δεν αποβλέπουν σε επίδειξη δύναμης από την πλευρά του θύτη ή την πρόκληση σωματικού ή/και ψυχικού πόνου.

Οι Swearer et al. (2009) εντοπίζουν ορισμένες λανθασμένες απόψεις για τον εκφοβισμό που υπάρχουν ως εξής κυρίαρχοι κοινωνικοί μύθοι.

Μύθος πρώτος: Ότι ο εκφοβισμός είναι μια επιθετική συμπεριφορά που μόνο συμβαίνει ανάμεσα σε ένα εκφοβιστή και στο θύμα. Αποκρύπτεται όμως έτσι ότι το φαινόμενο αυτό είναι δυναμικό και αφορά όλους στο σχολείο μέσω συγκεκριμένων ρόλων.

Μύθος δεύτερος: δίνει βαρύτητα στα ολέθρια αποτελέσματα του σωματικού εκφοβισμού και θέτει σε δεύτερη μοίρα τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τον κοινωνικό ή σχεσιακό εκφοβισμό ή τον κυβερνοεκφοβισμό που μπορεί να είναι πιο εύκολα κρυμμένος από τους ενήλικες, καθώς δεν αφήνει ίχνη. Συνεπώς παραμένει μη αναγνωρίσιμος ιδίως για τα άτομα με ΕΕΑ και τα παιδιά μπορεί να μεταφέρουν τις επιπτώσεις του στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Μύθος τρίτος: Ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που συνάδει με το κομμάτι της ενηλικίωσης. Η αλήθεια είναι ότι ο εκφοβισμός είναι μια παθολογική μορφή επιθετικότητας που χρησιμοποιείται με και καταστροφικό τρόπο για να προκαλεί σωματικό και ψυχικό πόνο εναντίων των άλλων.

Μύθος τέταρτος: Το θύμα είναι προκλητικό και έτσι δίνει ερεθίσματα στον θύτη να δράσει και αυτό μπορεί να αποτελεί δικαιολογία για τη συμπεριφορά του εκφοβιστή. Η αλήθεια είναι ότι, σύμφωνα με τον ορισμό του, ο εκφοβισμός είναι μια κατάσταση που περιλαμβάνει σκόπιμο, απρόκλητο, συστηματικό και επαναλαμβανόμενο βίαιο και επιθετική συμπεριφορά που επιφέρει ο θύτης στο θύμα.

Μύθος πέμπτος : Αν το θύμα απαντήσει στον εκφοβισμό ο εκφοβιστής θα αφήσει το θύμα ήσυχο. Δεν ισχύει, διότι το θύμα τις περισσότερες φορές είναι πιο αδύναμο από τον εκφοβιστή και επομένως δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του και αν προβάλλει αντίσταση μπορεί να υπάρξει εκδικητική συμπεριφορά που να οδηγήσει σε ένα φαύλο κύκλο εκφοβισμού .

Μύθος έκτος:_Οι ενήλικες θα πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να μην μαρτυρούν . Η αλήθεια είναι ότι οι ενήλικες πρέπει να κάνουν ό,τι είναι δυνατό για να σπάσουν την ομερτά που επιβάλλει ο εκφοβιστής στο θύμα. Τα παιδιά ιδίως οι μαθητές-θύματα που συχνά αποσύρονται και αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από τους ενήλικες,θα πρέπει να γνωρίζουν οι σημαντικοί για αυτούς ενήλικες νοιάζονται γι' αυτά και τα προστατεύουν και ότι η έκκλησή τους για βοήθεια δεν θεωρείται κάρφωμα .

1.2 Ρόλοι των εμπλεκόμενων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Ο ρόλος του εκφοβιστή που διαχωρίζεται στον αρχηγό που αρχίζει ,αλλά και ηγείται του εκφοβισμού ,στον βοηθό που συμμετέχει σε αυτόν αλλά και στον ενισχυτή που παροτρύνει και γελά. Ο έτερος ρόλος είναι ο ρόλος του θύματος και άλλοι ρόλοι είναι ο θύτης/θύμα δηλαδή μαθητές που είναι ταυτόχρονα θύτης και θύμα, ίσως ένα προκλητικό θύμα που ενοχλεί τους άλλους και με τη σειρά του δέχεται επίθεση. Τέλος ο ρόλος του υπερασπιστή που βοηθάει το θύμα με κάποιο τρόπο αλλά και του απλού παρατηρητή που έχει γνώση του εκφοβισμού αλλά τον αγνοεί.

1.2.1 Προφίλ θυτών

Στόχος των θυτών είναι η απόκτηση γοήτρου και δημοφιλίας μέσω της επίδειξης δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στους συνομηλίκους. Χαρακτηρίζονται από χαμηλή

ενσυναίσθηση προς τα θύματα, στα οποία μάλιστα ρίχνουν τις ευθύνες για την πράξη του εκφοβισμού. Υπερτερούν σε σωματική διάπλαση έναντι των συγκεκριμένων μαθητών που επιλέγουν κάθε φορά για στόχους των εκφοβιστικών, χωρίς αυτό να είναι πάντοτε απόλυτο. Ο παρορμητισμός και η εγωιστική συμπεριφορά είναι ίδιοι και των μικρότερων παιδιών που έχουν έντονη την επιθυμία να επιβάλλονται είναι οξύθυμα επιδεικνύουν μικρή ανοχή στις ματαιώσεις, διαμαρτύρονται ότι αδικούνται κάθε φορά που υφίστανται κάποιου είδους τιμωρία για τη συμπεριφορά τους ή ματαίωση για τις επιθυμίες τους, ενώ ανοιχτά μπορεί να επικροτούν τη βία ως μέσο διεκδίκησης και «απόδοσης δικαιοσύνης» (Kauffman & Landrum, 2013). Δεν αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων αφού δεν έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση καθώς είναι συναισθηματικά ανώριμα. Τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν διαπιστώνονται συχνά και από τους εκπαιδευτικούς (Κουρκούτας, 2011; Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011). Όπως αναφέρει ο Kourkoutas (2012), πολλά από αυτά τα παιδιά «φέρουν» επιθετικά συναισθήματα και εντάσεις μέσα τους, που ενώ πιστεύουν η επιθετικότητα θα τους οδηγήσει στο «επιβιώσουν» ή να πετύχουν κάτι. Εκτονώνουν έτσι τις εσωτερικές εντάσεις ή συγκαλύπτουν έτσι καταθλιπτικές τάσεις, συναισθηματικές-κοινωνικές αδυναμίες, αισθήματα ανεπάρκειας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, τα όποια είναι πιθανό να συνδέονται με συγκρούσεις ή συσσωρευμένα άγχη (Brendtro & Larson, 2006; Kourkoutas, 2012).

Συγχρόνως, κάποια άλλα παιδιά επιδεικνύουν πιο υψηλές γνωστικές και ψυχοκινητικές ικανότητες και εκφοβίζουν συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας ευφυέστερες στρατηγικές προκρίνοντας τον ναρκισσισμό τους (Sutton et al., 1999). Σε γενικές γραμμές, παιδιά-θύτες που χρησιμοποιούν κυρίως σωματικές μεθόδους κακοποίησης και θυματοποίησης και υστερούν σε κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων. Από την άλλη, παιδιά που ασκούν κατά κύριο λόγο μη σωματικούς τρόπους θυματοποίησης πιθανόν να έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες, αλλά χαρακτηρίζονται συνήθως από προβληματικά στοιχεία προσωπικότητας και ψυχοσύνθεσης, συναισθηματική ανωριμότητα και έντονες ανταγωνιστικές και επιθετικές τάσεις. Μια τρίτη κατηγορία παιδιών που εμπλέκεται (αλλά ίσως λιγότερο) είναι οι παιδιά και έφηβοι οι οποίοι διοχετεύουν τον θυμό σε επιθετικά «ξεσπάσματα».

Οι μαθητές που είναι συναισθηματικά ευάλωτοι και παρορμητικοί, αντίθετα, διατρέχουν πολύ υψηλό κίνδυνο θυματοποίησης, με πιθανότητες κάποιοι από αυτούς να εμπλακούν στη συνέχεια και ως θύτες (Blake et al., 2012). Επιπλέον, μια άλλη κατηγορία παιδιών-εφήβων είναι αυτοί που αγνοούν τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς τους και το

κάνουν για «πλάκα», για να κάνουν τους «άλλους να γελάσουν» .Αυτοί οι μαθητές δεν είναι σταθερά επιθετικοί και δεν ασκούν συστηματικές προσβολές και εκφοβιστικές ενέργειες (Cook et al., 2010; Smith, 2013).

Έχει διαπιστωθεί, μάλιστα, ότι παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές παρουσιάζουν ελλείψεις στην ανάπτυξη βασικών λεκτικών δεξιοτήτων που συνδέονται πιθανότατα με καθώς και στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (Espelage et al., 2004). Οι ελλείψεις αυτές μπορεί να συνδέονται με δυσλειτουργίες στα επικοινωνιακά και λεκτικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που εμφανίζονται στις οικογένειες αυτών των παιδιών. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν δεν μπορούν έχουν ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες (Sutton, 2000), αλλά ότι υπερισχύουν άλλες ψυχικές/ κοινωνικές αιτιότητες και οφέλη ή αδυναμίες που τα οδηγούν στη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Espelage et al., 2004· Rodkin, 2004).

1.2.2 Οικογένεια θυτών

Οι συνεχείς συναισθηματικές και συμπεριφορικές μεταβολές των γονέων, η έλλειψη τρυφερότητας και συναισθηματικής εμπλοκής των γονέων , η αδυναμία να επιβάλουν σαφή όρια και σταθερούς κανόνες στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, οι συχνές συγκρούσεις και οι υπερβολικά σκληρές πρακτικές πειθαρχίας ευνοούν την εκδήλωση επιθετικών τρόπων συνδιαλλαγής με τους συνομηλικούς στην παιδική και εφηβική ηλικία (Mash & Wolfe, 2013). Αρχικά, η συχνή χρήση σωματικών τιμωριών και η επιβολή ακραίων σωφρονιστικών μεθόδων από την πλευρά των γονέων αποτελεί παράγοντα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών στα παιδιά (Kauffman & Landrum, 2013).

Ερμηνεύοντας αυτό, θα λέγαμε ότι τα παιδιά που δέχονται συνεχή σωματική κακομεταχείριση στο σπίτι είναι πιθανό να εμφανίσουν αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλικούς (Κουρκούτας, 2011). Αυτό σημαίνει ότι οι συχνές συγκρούσεις και εντάσεις ή, ακόμη περισσότερο, η βία ανάμεσα στους ενηλίκους δημιουργούν στα παιδιά ένα κλίμα ανασφάλειας και έντονου άγχους στο οικογενειακό περιβάλλον που δεν διασφαλίζει την ανάπτυξη κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων. Παιδιά που εκτίθενται συνεχόμενα σε

τέτοιου είδους περιστατικά μειονεκτούν σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και, ως εκ τούτου, χρησιμοποιούν τη βία ως μέσο για την διευθέτηση των διαφορών και τη διαχείριση των καθημερινών προβληματικών καταστάσεων (Bowes Et Al., 2010). Από την άλλη, αυτά τα παιδιά επειδή δεν έχουν εσωτερικεύσει σχέσεις εμπιστοσύνης και θετικών διαθέσεων για τους άλλους, τους κρατούν σε απόσταση με επιθετικές ενέργειες με τις οποίες προσπαθούν συνήθως να συγκαλύψουν τις συναισθηματικές αδυναμίες/ ελλείψεις που έχουν βιώσει ή ικανοποιούνται επιβαλλόμενοι στους άλλους με τη βία (DeKlyen & Greenberg, 2008;Kourkoutas, 2012).

1.2.3 Παιδιά –θύματα

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται ανασφαλή και αγχώδη ενώ τείνουν να αποσύρονται και να μην αντιδρούν ούτε να αναζητούν βοήθεια και προστασία από άλλους (γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους) όταν δέχονται εκφοβιστική συμπεριφορά, γεγονός που προσελκύει τα παιδιά-θύτες ώστε να τα επιλέξουν ως στόχους των εκφοβιστικών τους συμπεριφορών. Δεν δύνανται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους κάνοντας χρήση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων ή άλλων στρατηγικών και μηχανισμών αντίδρασης, είναι άτομα επιφυλακτικά, ήσυχα, ευαίσθητα και ντροπαλά, με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, συχνά με χαμηλή κοινωνική θέση, χωρίς πολλές παρέες και σταθερές φιλίες, ενώ συχνά δεν βρίσκουν την αποδοχή και την ανταπόκριση που θα περίμεναν από τους δασκάλους. Δεν έχουν καλές επιδόσεις σε αθλητικές-σωματικές δραστηριότητες, στοιχείο που συνήθως ενισχύει τη θέση των παιδιών στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων και μέσω της οποίας επιτυγχάνεται και η αντίστοιχη αναγνώριση και αποδοχή, ενώ συχνά οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες ή ελλιπή ένταξη στην τάξη (Heward, 2003). Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν κάποια μόνο από αυτά τα χαρακτηριστικά, ενώ οι πιο ευάλωτοι περισσότερο, διατρέχοντας υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αφενός μεν προϋπάρχον χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών αλλά και απόρροια των συστηματικών εκφοβιστικών συμπεριφορών στις οποίες υπόκεινται. Από τη διεθνή έρευνα προκύπτει ότι η αυτοεκτίμηση συνιστά μια βασική παράμετρο του φαινομένου της θυματοποίησης και σχετίζεται σημαντικά με την παρουσία συναισθηματικών/ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ή διαταραχών και με την επιδείνωση τους στην πορεία (Heward, 2003;Κουρκούτας, 2008). Οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που θα

προστάτευαν το παιδί από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές των δραστών. Οι ελλείψεις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν τον κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση θυματοποίησης. Αντίθετα, οι θετικές ή σταθερές σχέσεις με συνομηλίκους και δασκάλους στο σχολείο αποτελούν συχνά μια ασπίδα προστασίας (προστατευτικός παράγοντας) απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

1.2.4 Οικογένεια παιδιών –θυμάτων.

Έχει ανακαλυφθεί ότι τα παιδιά που εμπλέκονται πιο συχνά σε καταστάσεις θυματοποίησης προέρχονται συνήθως από οικογένειες με γονεϊκή υπερπροστασία, η οποία δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, καθώς τα κάνει να νιώθουν μεγαλύτερο άγχος και ανασφάλεια με τον περίγυρο, ενώ δεν τους παρέχεται η ευκαιρία να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων και αυτοπεποίθησης, μέσα από την εμπλοκή με διάφορες κοινωνικές ομάδες και σε διάφορες κοινωνικές/ διαπροσωπικές διαδικασίες και διεργασίες που αυξάνουν τον πλούτο της κοινωνικής γνώσης. Επιπρόσθετα ένα ιστορικό κακοποίησης μέσα στην οικογένεια εγκυμονεί μεγάλο κίνδυνο θυματοποίησης του παιδιού στο σχολείο, καθώς δημιουργείται ένα κλίμα που δεν ευνοεί την ανάπτυξη των κατάλληλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντίδρασης για την αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών προβληματικών καταστάσεων. Η ύπαρξη αρνητικά συναισθημάτων όπως η κατάθλιψη και ο θυμός, η πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση αλλά και η συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές οδηγούν πολλά από αυτά τα παιδιά να εμπλέκονται στην πορεία και ως θύματα και ως θύτες (Κουρκούτας, 2008).

1.3 Αίτια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Είναι αποδεδειγμένο ότι ο εκφοβισμός εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα που εμπλέκει ατομικούς-προσωπικούς αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ορίζοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια θα εντάσσαμε στα ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά την ιδιοσυγκρασία του καθενός τους ρυθμούς ανάπτυξης και την ύπαρξη ή όχι τραυματικών γεγονότων κλπ. (Cowie & Jennifer, 2008; Olweus, 1993; Rigby, 2002), Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το οικογενειακό περιβάλλον (αυταρχικό ή δημοκρατικό, δείγματα επιθετικής ή

βίαης συμπεριφοράς ανάμεσα σε συζύγους ή ανάμεσα σε γονείς και παιδιά , ανασφαλής δεσμός με τους γονείς, κ.λπ. (Cowie & Jennifer, 2008;Olweus, 1993;Rigby,)τις διαφορετικές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος όπως μειωμένη εμπύχωση ,τις προβαλλόμενες ρητά ή υπόρητα ηθικές αξίες του σχολείου, το θερμό ή ψυχρό ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Cowie & Jennifer, 2008- Olweus, 1993) αλλά και κοινωνικούς παράγοντες, συμπεριφορές ή ανοχή απέναντι στη βία, η υπερπροβολή της βίας στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και γενικότερα κοινωνικά προβλήματα (Rigby, 2002- Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009).

Εστιάζοντας στο ρόλο της οικογένειας, έρευνες δείχνουν ότι όταν οι γονείς ακολουθούν ένα αυταρχικό στυλ ,αυτό συχνά οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού, ενώ το παθητικό στυλ γονικού δεσμού σχετίζεται με τη θυματοποίηση Ευρήματα πιο σύγχρονα δείχνουν ότι παιδιά γονέων που ασκούν εχθρικό έλεγχο παρουσιάζουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμπλακούν σε συμπεριφορές εκφοβισμού (Rohner, 2016).Τα παιδιά που νιώθουν ανασφαλή ή βιώνουν αποφευκτικό δεσμό είναι πιθανό να υιοθετούν σκληρές συμπεριφορές με έκδηλη την έλλειψη συναισθήματος .Γονείς που δεν επιδεικνύουν συναισθηματικό δεσμο πιθανό είναι να αναθρέψουν παιδιά που παρουσιάζουν έλλειψη ενσυναίσθησης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ροπή προς τον εκφοβισμό. Άλλες μελέτες έχουν υπογραμμίσει τον σπουδαίο ρόλο του πατέρα ως προστατευτικό παράγοντα και ως αμυντικό μηχανισμό κατά του εκφοβισμού από συνομηλίκους, ιδίως όταν η εμπλοκή της μητέρας είναι χαμηλή (Flouri & Buchanan,2002).

Ένα αξιοπρόσεκτο εύρημα σχετικά με το ρόλο της μητέρας, όπως τον αντιλαμβάνεται το παιδί, είναι ότι όταν η μητέρα είναι υπερπροστατευτική τα παιδιά τείνουν να είναι πιο ευάλωτα και αυτό οδηγεί στη θυματοποίησή τους .Μια ερμηνεία της αρνητικής συσχέτισης της μητρικής υπερπροστασίας είναι ότι η αγχώδης η ελεγκτική πρακτική που χρησιμοποιεί η μητέρα δεν αφήνει τα παιδιά να είναι αυθόρμητα και να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες (Plexousakis et.al,2019).

Από την άλλη φαίνεται ότι η έλλειψη μητρικής φροντίδας, η οποία υποδηλώνει μειωμένη συναισθηματική ανταπόκριση, συνδέθηκε με το γεγονός ότι το παιδί έγινε θύτης. Κατά παρόμοιο τρόπο παλαιότερες έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη φροντίδας, που λογίζεται ως μια μορφή συναισθηματικής στέρησης και παραμέλησης, συσχετίστηκε με εργαλειακή ή σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά Μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι όταν ένας γονέας είναι συναισθηματικά απών, το παιδί έχει έντονα συναισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης που και αυτά με τη σειρά τους μετασχηματίζονται σε

συσσωρευμένο θυμό και οργή, με αποτέλεσμα να προβαίνει σε εχθρικές συμπεριφορές με συνοδή επιθετικότητα (Lee, D. H., & Shin, H.,2021).

Αναφορικά με τον ρόλο του πατέρα το ουσιαστικότερο εύρημα είναι ότι η πατρική υπερπροστασία συνδέεται με την εκδήλωση τραυματικών συμπτωμάτων. Ο πατέρας είναι βασικός παράγων κοινωνικοποίησης κατά τη μετάβαση στην προεφηβική ή εφηβική περίοδο .Φαίνεται ότι οι πατέρες που παρεμποδίζουν την πρωταρχική ανάγκη των παιδιών τους για κοινωνικοποίηση λόγω της υπερπροστασίας (με την επιθετική ή την αγχώδη ελεγκτική μορφή) έχουν πολύ ισχυρό δυσμενές αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών τους, με αυξημένο κίνδυνο να τα οδηγήσουν σε τραυματικά συμπτώματα. Η υπερπροστατευτική στάση του πατέρα σχετίζεται, σε σημαντικό βαθμό, με την ανάληψη του ρόλου του εκφοβιστή αντιδρώντας έτσι απέναντι σε αυτές τις πατρικές πρακτικές και μετατρέποντας τα εχθρικά και επιθετικά συναισθήματά τους σε εξωτερικευμένα συμπτώματα/επιθετικές συμπεριφορές. Η έλλειψη όμως πατρικής φροντίδας, που σημαίνει επίσης έλλειψη πατρικής προστασίας και υποστήριξης, αυξάνει την πιθανότητα τα παιδιά αυτά να θυματοποιηθούν και με τη σειρά τους να αναπτύξουν είτε τραυματικά συμπτώματα είτε επιθετική συμπεριφορά (bully)(Papadaki & Giovazolias,2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας η υπερπροστατευτική στάση του πατέρα έχει ισχυρότερη συσχέτιση από εκείνη της μητέρας στη συναισθηματική κατάσταση και την ευαλωτότητα του παιδιού, καθώς σχετίζεται άμεσα με τα συμπτώματα του τραύματος. Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες μια εύλογη εξήγηση είναι ότι ο πατέρας έχει πιο κρίσιμο ρόλο από τη μητέρα, κατά τη διάρκεια της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, στην κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στη διαμόρφωση στρατηγικών αντιμετώπισης. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι η υπερπροστατευτική πατρότητα μειώνει το ψυχολογικό δυναμικό των παιδιών τους, καθιστώντας τα ευάλωτα στην ανάληψη εκφοβιστικών ρόλων και στην εμφάνιση τραυματικών συμπτωμάτων (Charmpatsis& Tzoumanika,2021).

1.4 Συνέπειες εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους Κουρκούτα & Κοκκιάδη (2015) ο εκφοβισμός επηρεάζει με διάφορους, σημαντικούς και καθοριστικούς τρόπους την ψυχοκοινωνική κατάσταση, ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών και επηρεάζει όχι μόνο τα θύματα, τους εκφοβιστές και τους εκφοβιστές-θύματα, αλλά και τους παρατηρητές.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πρωταρχικό αποτέλεσμα της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού (O'Moore & Kirkham, 2001), όπως και οι αγχώδεις διαταραχές (Swearer et al., 2009) αλλά και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλοι, κοιλιακοί πόνοι (Gini, 2008) σχολική άρνηση και μαθησιακές δυσκολίες (Schwartz et al., 2005), κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός και απόπειρες αυτοκτονίας (Vossekuilet al., 2002), ορισμένες από τις οποίες μπορεί να καταλήξουν σε μια τελική τραγική κατάληξη. Η βιβλιογραφική επισκόπηση των διαθέσιμων δεδομένων υποδεικνύει ότι η εμπλοκή σε αυτού του είδους τις επιθετικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με πολύ αρνητικές συνέπειες, σε όλα τα επίπεδα, τόσο για τους εκφοβιστές, όσο και για τα θύματα καθώς και για τους παριστάμενους μαθητές. Μεγάλο ποσοστό των θυμάτων εκφοβισμού, ειδικά οι έφηβοι, ενδέχεται να εκδηλώσουν μαθησιακά προβλήματα, δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, συναισθηματικές και διαπροσωπικές διαταραχές, τάσεις απομόνωσης αλλά και αναπτυξιακές αποκλίσεις/δυσκολίες. Οι εμπειρίες αυτές ουσιαστικά διαταρράσουν τον συντονισμό και νεκρώνουν τις όποιες προσπάθειες διαχείρισης τους, καθώς το υπέρμετρο άγχος του αισθήματος απελπισίας και το αίσθημα από απομόνωσης από το περίγυρο, λαμβάνει τη μορφή ψυχικού τραύματος.

Με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά που εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης παρουσιάζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα και δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά που δεν εμπλέκονται (Ross & Horner, 2014). Θύματα και θύτες είναι πολύ πιθανό να εκδηλώσουν καταθλιπτικά συμπτώματα και διαταραχές άγχους. Η μελέτη E-risk (Fisher et al., 2012) έδειξε ότι η βίωση συχνού εκφοβισμού από 12χρονα παιδιά συνέπιπτε με υψηλότερα ποσοστά αυτοτραυματισμού αλλά και αυτοκτονικών ιδεασμών, ακόμη και μετά τη συνεκτίμηση προηγούμενων συναισθηματικών προβλημάτων. Οι Mynard et al., 2000 όπως αναφέρεται στον Plexousakis, (2019) ανακάλυψαν ότι το 37% των θυμάτων εκφοβισμού ανέφεραν σημαντικά συμπτώματα μετατραυματικού στρες. Επιπλέον, η Rivers., (2004) αποκάλυψε ότι το 25% των συμμετεχόντων φάνηκε να βιώνει συμπτώματα PTSD, ανασύρωντας και αναβιώνοντας αναμνήσεις περιπτώσεων εκφοβισμού, ακόμη και μετά την αποχώρησή του από το σχολείο. Η μακροχρόνια θυματοποίηση εκφοβισμού έχει συσχετιστεί με αρνητική ψυχολογική ανάπτυξη και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη σοβαρών ψυχικών ασθενειών, όπως η ψύχωση. Το ιστορικό θυματοποίησης από εκφοβισμό έχει συνδεθεί με αύξηση των συμπτωμάτων ψύχωσης, ιδίως των συμπτωμάτων καχυποψίας ή παράνοιας σε άτομα με εγκατεστημένες ψυχωσικές ασθένειες. Επιπλέον, αρκετές μελέτες παρατήρησαν ότι οι

εκφοβιστές, οι οποίοι μπορεί να είναι και οι ίδιοι θύματα, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοκτονικού ιδεασμού και πιθανής συμπτωματολογίας PTSD(Klomek AB.,2007)

Συνέπεια της εμπλοκής στον εκφοβισμό είναι και ο κίνδυνος να αναπτύξουν παραβατικές συμπεριφορές στο μέλλον σύμφωνα με τους Farrington et al.,(2012). Η εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών/διαταραχών στα εμπλεκόμενα άτομα μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως παράγων κινδύνου είτε ως συνέπεια της συστηματικής έκθεσης των παιδιών αυτών σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και καταστάσεις θυματοποίησης. Από την άλλη, αν προϋπάρχουν οι εμπειρίες θυματοποίησης, ή συστηματική απόρριψη και έκθεση του παιδιού σε συστηματικές εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι πιθανό να συμβάλει στην εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών που επιδεινώνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση δημιουργώντας επιπρόσθετα συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Πέρα από τις συναισθηματικές και ψυχικές επιδράσεις παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό τείνουν να έχουν χαμηλότερες μαθητικές επιδόσεις καθώς και να σταματούν την φοίτηση τους στο σχολείο αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα να το εγκαταλείψουν.

Οι κάθε είδους πιθανές επιπτώσεις όπως σωματικές ,ψυχολογικές αλλά και κοινωνικές πρέπει να εντοπιστούν και να καταπολεμηθούν εγκαίρως- ειδάλλως , η πρόβλεψη της εξέλιξης είναι πολύ κακή.

1.5 Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολικός εκφοβισμός.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα παιδιά με ΕΕΑ αποτελούν μια ομάδα με μεγάλη πιθανότητα να εμπλακούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και να γίνουν θύματα (Andreou et al ., 2013; Bear et al., 2015). Στην ομάδα αυτή ανήκουν μαθητές με ποικίλες αισθητηριακές ανεπάρκειες ή κινητικά προβλήματα, αναπτυξιακές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, χρόνια νοσήματα, διαταραχές λόγου ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία. Τα παιδιά, λοιπόν, με ΕΕΑ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης στον χώρο του σχολείου από άλλους μαθητές που δε φέρουν κάποια ιδιαιτερότητα.

Οι Blake et al. (2012) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία (οποιοδήποτε είδους) έχουν έως και 1,5 φορά περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη .

Από την έρευνα των Bear κ.ά. (2015) διαπιστώθηκε ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είχαν έως και 1,3 φορές περισσότερες πιθανότητες να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είχαν τυπική ανάπτυξη. Συναφή ευρήματα υπήρξαν και από τις έρευνες των Rose κ.ά. (2015) που βρήκαν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία και συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές έχουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού καθώς και από τις έρευνες των Twyman κ.ά. (2010), που κατέδειξαν ότι παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή έχουν Δεπ-υ παρουσίασαν στατιστικά ψηλότερη βαθμολογία από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης στην κλίμακα του Reynolds.

Οι μαθητές αυτοί, συχνά, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες να επικοινωνήσουν το πρόβλημα τους ή να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να επεξεργαστούν ψυχικά με ένα τρόπο επαρκές τις συναισθηματικές επιπτώσεις της θυματοποίησης (Κουρκούτας & συν., 2013). Δεν είναι τυχαίο που οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες συνιστούν την πλέον επιβαρυνόμενη ομάδα, αφού θυματοποιούνται σε ποσοστά μεταξύ 39% και 52% με βάση τα διεθνή δεδομένα (Blake et al., 2012), προφανώς διότι εμφανίζονται ως οι πλέον ευάλωτοι που αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Κουρκούτας 2015) .Το 35,3% των παιδιών που εκφοβίζονται έχουν συμπεριφορικές και νευρολογικές διαταραχές και το 33,9 τοις εκατό των μαθητών έχουν αυτισμό. Ο εκφοβισμός εμφανίζεται συχνά στο 24,3 τοις εκατό των μαθητών με νοητικές διαταραχές, 20,8 τοις εκατό των μαθητών με προβλήματα υγείας και 19 τοις εκατό των μαθητές με διαφορετικές ακαδημαϊκές ανάγκες (Rose &Espelage, 2012). Σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, οι μαθητές με αναπηρίες ανησυχούσαν περισσότερο για την ασφάλεια στο σχολείο και για το αν θα πληγωθούν ή θα εκφοβιστούν από τους συμμαθητές τους Τα ποσοστά του εκφοβισμού ποικίλλουν ανάλογα με τη μελέτη (από 9 τοις εκατό έως 98 τοις εκατό).

Η έλλειψη χρήση χιούμορ ή σαρκασμού δυσχεραίνει τη θέση των παιδιών με ΕΕΑ αφού δεν έχουν την επιτήδευση να αποτρέψουν την θυματοποίηση τους (Nabuzoka, 2003). Από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται να ισχύει ότι όταν οι μαθητές με αναπηρίες έχουν κοινωνικές δεξιότητες θετική αυτοαντίληψη, έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο και συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου, είναι λιγότερο πιθανό

να εκφοβιστούν (Mishna, 2003). Φαίνεται επομένως ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού αλλά η συχνότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τις διαφορές μορφές μαθησιακών και συμπεριφορικών διαταραχών.

Οι Swearer et al (2012), εστίασαν σε οκτώ κατηγορίες μαθησιακών και συμπεριφορικών διαταραχών σε συνάρτηση με τη συχνότητα εκφοβισμού. Οι εν λόγω ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ανέφεραν τη μεγαλύτερη συχνότητα εκφοβισμού σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη καθώς και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου/ομιλίας, άλλες διαταραχές υγείας, χαρισματικούς, με ήπια νοητική αναπηρία και διαταραχές ακοής. Διαπίστωσαν επίσης ότι οι μαθητές με παρατηρήσιμες αναπηρίες (δηλ. γλωσσικές ή/και ακουστικές αναπηρίες ή ήπιες νοητικές αναπηρίες) ανέφεραν ότι εκφοβίζονται συχνότερα από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες. Σύμφωνα λοιπόν με έρευνες όσο πιο εμφανή είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ τόσο πιο συχνά εκφοβίζονται αλλά και πέφτουν θύματα προσβολών κάποιες φορές από τους ίδιους τους δασκάλους. Οτιδήποτε διαφοροποιεί τους μαθητές αυτούς από τους άλλους όπως γυαλιά, κείμενο με μπράιγ, ή γράμματα μεγάλου μεγέθους εκτύπωσης για άτομα με προβλήματα όρασης ακόμη και η ίδια η παροχή διαφορετικής εκπαίδευσης τους τοποθετεί σε μεγαλύτερο κίνδυνο για εμπλοκή σε εκφοβισμό, αφού τα παιδιά μιμούνται αλλά και προβαίνουν σε χαρακτηρισμούς για την αναπηρία (Rose et al., 2012).

Ο Dixon (2006) διεξήγαγε μια μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου 35 ενήλικες με προβλήματα ακοής ρωτήθηκαν σχετικά με τις εμπειρίες τους από εκφοβισμό ως παιδιά. Όλοι οι συμμετέχοντες συζήτησαν δυσκολίες στο σχολείο με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, συμπεριλαμβανομένων του κοινωνικού αποκλεισμού, του κουτσομπολιού και του σωματικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με την Jindal-Snape (2004) τα παιδιά με προβλήματα όρασης έχουν μεγαλύτερη δυσκολία με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, επειδή μπορεί να τους λείπουν τα οπτικά ερεθίσματα και η μοντελοποίηση. Τα παιδιά αυτά μπορεί επίσης να περιορίζονται στη μάθηση μέσω της βασικής διαδικασίας της οπτικής παρατήρησης των γονέων και των άλλων παιδιών κατά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες των παιδιών με τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να τα οδηγήσει σε εκφοβισμό μέσω του κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα παιδιά και οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger συχνά βιώνουν την απομόνωση ή βρίσκονται εν μέσω συγκρούσεων που αφορούν α) την ελλιπή κατανόηση των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς, (β) την μειωμένη ευαισθητοποίηση σχετικά με την αποδεκτή

νόρμα συμπεριφοράς , (γ) την «στέρηση» της κοινής λογικής, (δ) την ροπή να μην ερμηνεύουν σωστά τα ανομολόγητα μηνύματα, και (ε)τις μη αποδεκτές κοινωνικά αντιδράσεις .

Η Wainscot et al (2008).διαπίστωσαν ότι τα άτομα με συνδρομο Asperger εκφοβίζονταν τακτικά πολύ περισσότερο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Στα διαλείμματα αλλά και στο μεσημεριανό γεύμα, αυτοί οι μαθητές ήταν πολλές φορές μόνοι . Επειδή τα παιδιά με AS συχνά παρουσιάζουν σωματικά ελλείμματα και μειωμένη κινητική ικανότητα οι συνομηλικοί εικάζουν ότι δεν θέλουν να συμμετέχουν στη φυσική αγωγή ή σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Τα παιδιά με AS είναι ίσως αδέξια και ασυντόνιστα όταν εκτελούν απλές εργασίες όπως το πιάσιμο μιας μπάλας ή το περπάτημα και όλα τα προηγούμενα έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνική απομόνωση ή επιθετικές συμπεριφορές.

Οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα στο να δημιουργήσουν και να διαπροσωπικές σχέσεις και αυτό ίσως μπορεί να εξηγηθεί από την δυσκολία τους να μεταφράσουν αλλά και να ερμηνεύσουν σωστά τα κοινωνικά ερεθίσματα και τη μη λεκτική χρήση της γλώσσας (Rose, 2011).Η παρουσία πεπερασμένων ή μη επαρκών γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχει ως απόρροια να δυσχεραίνει τη διαμόρφωση και διατήρηση και υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων. Διατρέχουν επομένως υψηλότερο κίνδυνο εξοστρακισμού από τις ομάδες των συνομηλίκων και αυτό αυξάνει με τη σειρά του τις πιθανότητες να βρεθούν τα παιδιά αυτά στο στόχαστρο των εκφοβιστικών συμπεριφορών των δραστών και να εκτεθούν σε συστηματικές αρνητικές ενέργειες. Επιπρόσθετα η δημοτικότητά τους βρίσκεται στο ναδίρ , έχουν χαμηλότερα επίπεδα φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Dasioti & Kolaitis, 2018), είναι λιγότερο αποδεκτά (Broomhead, 2019) και έχουν λιγιστούς ή καθόλου φίλους, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες για απόρριψη από τους συνομηλίκους. Επιπρόσθετα τα παιδιά με ΕΕΑ δεν έχουν αναπτυγμένες τις σχέσεις εγγύτητας ούτε με τους εκπαιδευτικούς και συχνά υπάρχουν συγκρούσεις διαφωνίες.

Η μελέτη των Örengül et al.,(2021) ,είχε ως στόχο να εξετάσει τη θυματοποίηση από συνομηλίκους σε παιδιά δημοτικού σχολείου με ΔΕΠ-Υ και να τη συγκρίνει με μια τυχαία επιλεγμένη ομάδα ελέγχου χωρίς ΔΕΠ-Υ. Τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη θυματοποίηση από συνομηλίκους για να συγκρίνουν τη συμφωνία μητέρας-παιδιού. Οι διαγνώσεις της ΔΕΠ-Υ και των συννοσηροτήτων αξιολογήθηκαν μέσω μιας αξιόπιστης και έγκυρης διαγνωστικής συνέντευξης (Schedule for

Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present Version [K-SADS-P]). Η ποιότητα ζωής αξιολογήθηκε μέσω αναφορών των γονέων μέσω πληρεξουσίου. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε ένα δημόσιο σχολείο στην περιοχή Fatih της Κωνσταντινούπολης μεταξύ Μαρτίου και Μαΐου του 2018 σε μαθητές τέταρτης τάξης, ηλικίας 6 έως 10 ετών. Συνολικά 885 από τα 1007 παιδιά (87,9%) ελέγχθησαν μέσω αναφορών των εκπαιδευτικών στην κλίμακα αξιολόγησης διαταραχών της συμπεριφοράς Turgay (TDBRS). Η παρούσα μελέτη έδειξε υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους συνομηλίκους που δεν έχουν ΔΕΠΥ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 56,1% της ομάδας των παιδιών με ΔΕΠΥ ανέφεραν ότι θυματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο μηνών και το 21,2% ανέφεραν ότι εκφοβίζαν άλλους. Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με προηγούμενη μελέτη από τη Σουηδία, η οποία ανέφερε υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης στην ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Μια παλαιότερη μελέτη από την Τουρκία με μια κλινική ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ ηλικίας μεταξύ 6 και 18 ετών έδειξε ότι σχεδόν το 50% από αυτά συμμετείχαν σε εκφοβιστική συμπεριφορά. Μια άλλη μελέτη από τις Ηνωμένες Πολιτείες ανέφερε ότι το 57% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σχολικό δείγμα είχαν εμπλακεί σε θυματοποίηση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Ωστόσο, σε μια μελέτη από την Ταϊβάν με μια κλινική ομάδα εφήβων με ΔΕΠ-Υ, οι Chou et al. ανέφεραν ότι τα ποσοστά των θυμάτων, των εκφοβιστών και των θυτών-θυμάτων εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ήταν 14,6%, 8,4% και 5,6%, αντίστοιχα (Chou et al., 2018). Η πιο διαδεδομένη μορφή εκφοβισμού που διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν η λεκτική, ακολουθούμενη από τη σωματική θυματοποίηση και στις δύο ομάδες. Η παρούσα μελέτη απέδωσε επίσης σχετικά υψηλά ποσοστά αποκλεισμού από ομάδες συνομηλίκων (24,2%) στην ομάδα με ΔΕΠ-Υ, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (3,0%). Επιπλέον, το 7,6% των ατόμων της ομάδας ΔΕΠ-Υ ανέφεραν ότι εκφοβίζουν άλλους μέσω αποκλεισμού. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι πιο ευάλωτα στη σχεσιακή θυματοποίηση, η οποία ορίζεται ως προσπάθεια να βλάψουν άλλους μαθητές μέσω αποκλεισμού από συζητήσεις, δραστηριότητες ή ομάδες συνομηλίκων. Ειδικότερα, τα παρορμητικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ μπορεί να περιορίζουν την ικανότητά τους να δημιουργούν και να διατηρούν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Ως εκ τούτου, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να έχουν πολύ λίγους φίλους, γεγονός που καθιστά τα παιδιά αυτά ευάλωτα στον εκφοβισμό κατά την εφηβεία και, τελικά, βιώνουν τον αποκλεισμό από τις ομάδες συνομηλίκων ξεκινώντας από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους

ζωής. Τα ποσοστά επικράτησης των ψυχιατρικών συννοσηροτήτων στην παρούσα μελέτη συμφωνούσαν με πρόσφατες μελέτες από την Τουρκία. Μια μελέτη σε παιδιά δημοτικού ανέφερε ποσοστό επικράτησης της ΔΕΠ-Υ 8%, το 60% των οποίων είχε τουλάχιστον μία συννοσηρή διάγνωση (Zorlu et al., 2020). Οι ψυχιατρικές συννοσηρότητες δεν διέφεραν μεταξύ θυματοποιημένων και μη θυματοποιημένων παιδιών στη μελέτη μας. Είναι ενδιαφέρον ότι τα άτομα που εκφοβίζουν άλλους στην ομάδα της ΔΕΠ-Υ είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά συνυπάρχουσας αγχώδους διαταραχής. Είναι γνωστό ότι η θυματοποίηση σχετίζεται με αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Η σύγχρονη έρευνα, λόγω της διαπιστωμένης σχέσης της διαταραχής με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, έστρεψε το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της σχέσης της και με τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο απ' ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές και έτσι ενδεχομένως να εθίζονται σε αυτό, γεγονός, που όπως προαναφέρθηκε, συνδέεται με υψηλότερο κίνδυνο συμμετοχής σε εκφοβιστικά φαινόμενα μέσω της τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, λόγω των κοινωνικών τους ελλειμμάτων, πιθανώς βρίσκουν πιο ελκυστικούς τους ρευστούς τρόπους διάδρασης και επικοινωνίας με τους συνομηλίκους που τους παρέχει το διαδίκτυο (Kowalski & Fedina, 2011).

Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού από τους μη έχοντες τη διαταραχή. Συμπερασματικά, η ΔΕΠ-Υ μπορεί να σχετίζεται με τη θυματοποίηση από συνομηλίκους και να εκθέτει τα παιδιά σε εκφοβισμό ακόμη και στα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής. Τα χρόνια του δημοτικού σχολείου μπορεί να είναι μια σημαντική περίοδος για την εκμάθηση της κοινωνικά κατάλληλης συμπεριφοράς και ο εκφοβισμός σε αυτή την ηλικιακή ομάδα μπορεί να επιδεινώσει την κλινική πορεία της ΔΕΠΥ.

Στην έρευνα τώρα των Glumbić, N & Žunić-Pavlović, V. (2010) στη Σερβία διαπιστώθηκε ότι το 18,3% των εφήβων με ήπια νοητική αναπηρία συμμετέχουν σε εκφοβιστική συμπεριφορά, είτε ως θύτες είτε ως θύματα.

Μελέτες έχουν δείξει ότι παιδιά στο φάσμα του αυτισμού είναι ευάλωτα στον εκφοβισμό. Μελέτη του Carter ,(2009) μεταξύ γονέων παιδιών με ΔΦΑ έδειξε ότι περίπου το 65% των παιδιών είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού από συνομηλίκους Αυτό όμως το

γεγονός δεν αποτρέπει παιδιά και εφήβους με ΔΦΑ υψηλής λειτουργικότητας να συνεχίζουν να αγωνίζονται για την κοινωνική ένταξη όσο μεγαλώνουν και έτσι τίθενται σε κίνδυνο να γίνουν αποδέκτες εκφοβισμού .

Στην έρευνα των E Rowley et al (2012)βρέθηκε ότι οι γονείς έχουν την τάση να υπερεκτιμούν την συχνότητα της θυματοποίησης ή αντίστροφα οι εκπαιδευτικοί να μην δίνουν την δέουσα προσοχή στις αναφορές για εκφοβισμό. Άλλη άποψη είναι ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ικανότητα να ξεχωρίζουν τους καυγάδες από τον εκφοβισμό, ιδίως σε παιδιά με ΔΦΑ, ορισμένα από τα οποία μπορεί να μην μπορούν να αξιολογήσουν σωστά τις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Τα παιδιά με χαμηλότερες βαθμολογίες κοινωνικής και επικοινωνιακής δυσλειτουργίας ανέφεραν επίσης υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης και εκφοβισμού. Η συχνή θυματοποίηση σχετίζεται με πολλά προβλήματα ψυχικής υγείας μεταξύ των παιδιών με ΔΦΑ.

Τα παιδιά που βίωσαν υψηλά επίπεδα θυματοποίησης (μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα) αξιολογήθηκαν από τους γονείς τους ως έχοντα υψηλότερα επίπεδα άγχους, υπερκινητικότητας, αυτοτραυματικής και στερεοτυπικής συμπεριφοράς και υπερβολικής ευαισθησίας σε σχέση με τα παιδιά που δεν βίωσαν καθόλου θυματοποίηση ή βίωσαν χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης (δηλ. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία για τον εκφοβισμό, η οποία δείχνει ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους να παρουσιάσουν διάφορα προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής ψυχικής υγείας. Τα παιδιά με ΔΦΑ που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν εκφοβισμό είναι εκείνα που είναι μικρότερης ηλικίας, έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες επικοινωνίας, έχουν προβλήματα εσωτερικευμένης ψυχικής υγείας, έχουν λιγότερους φίλους στο σχολείο και έχουν γονείς με μεγαλύτερα προβλήματα ψυχικής υγείας. Οι αναφορές των γονέων έδειξαν επίσης ότι όταν ο εκφοβισμός εμφανίζεται σε αυτά τα παιδιά, συμβαίνει συχνά και τείνει να διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η τεράστια επιβλαβής επίδραση μιας τέτοιας χρόνιας θυματοποίησης απαιτεί άμεσες συστημικές παρεμβάσεις που αλλάζουν την κοινωνική αρχιτεκτονική του σχολικού περιβάλλοντος. Οι συνομηλικοί είναι παρόντες κατά τη διάρκεια περίπου του 85% των επεισοδίων εκφοβισμού και έχουν τη δύναμη είτε να παρατείνουν είτε να σταματήσουν τα επεισόδια εκφοβισμού

Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πιθανό να είναι περισσότερο κοινωνικά εμπλεκόμενα με τους συνομηλίκους τους και να συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά πιο συχνά, αντιμετωπίζοντας έτσι αυξημένη πιθανότητα αρνητικών κοινωνικών εμπειριών, όπως τα πειράγματα και ο εκφοβισμός. Η εξήγηση αυτή υποστηρίζεται από στοιχεία που δείχνουν ότι τα παιδιά με πιο μειωμένες κοινωνικές ικανότητες μπορεί να αποφεύγουν σκόπιμα την κοινωνική επαφή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του γεύματος, προτιμώντας να παραμένουν σε εποπτευόμενους ή πιο ήσυχους χώρους του σχολείου, με αποτέλεσμα όχι μόνο να ελαχιστοποιούν τον κίνδυνο να αντιμετωπίσουν κοινωνικά απαιτητικές καταστάσεις, αλλά και να μειώνουν τον κίνδυνο να γίνουν στόχος εκφοβιστών (Wainscot et al., 2008).

Επιπλέον, μαθητές με φυσικές αναπηρίες ή νοητικές ανεπάρκειες συμμετέχουν λιγότερο σε κοινές δραστηριότητες ή ομαδικά παιχνίδια, με αποτέλεσμα ο βαθμός αποδοχής τους από τους συνομηλίκους να κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Ο χαμηλός βαθμός αποδοχής επηρεάζει σημαντικά το αυτοσυναισθημα των παιδιών αυτών, ενώ αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο να βρεθούν στο στόχαστρο των εκφοβιστικών συμπεριφορών των δραστών (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013). Στην ελληνική πραγματικότητα, οι μαθητές που φοιτούν στα «τυπικά» σχολεία και εντάσσονται στην κατηγορία των ΕΕΑ, φοιτώντας παράλληλα στα τμήματα ένταξης, είναι συνήθως μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσαναγνωσία, δυσλεξία, κλπ.), μαθητές με ήπιες ή μέτριες αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα και δυσκολίες μάθησης/προσαρμογής στην τάξη, και ελάχιστες περιπτώσεις με νοητική καθυστέρηση ή γνωστικές ανεπάρκειες.

Τα άτομα με σύνδρομο διαγραφής 22q είναι ένα άλλο παράδειγμα πληθυσμού με ιατρικές και νευροαναπτυξιακές διαταραχές, τα οποία μπορεί να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμπλοκής σε εκφοβισμό (Mayo, D et al., 2019). Συγκεκριμένα, τα περισσότερα άτομα με 22q δυσκολεύονται με τις κοινωνικές και διαπροσωπικές καταστάσεις λόγω της φτωχής κοινωνικής νόησης (π.χ. θεωρία του νου, ερμηνεία των κοινωνικών ενδείξεων), της αναγνώρισης συναισθημάτων, της ταχύτητας επεξεργασίας και του λεκτικού συλλογισμού. Ενώ τα άτομα με 22q έχουν περιγραφεί ότι έχουν τα αναμενόμενα για την ηλικία τους επίπεδα κοινωνικού ενδιαφέροντος και κινήτρων, είναι γενικά πολύ λιγότερο κοινωνικά ικανά από τους συνομηλίκους τους ίδιας ηλικίας- αντίθετα, ορισμένα είναι πιο επιτυχημένα στο να κάνουν και να διατηρούν φιλίες με αναπτυξιακά αντίστοιχους συνομηλίκους που είναι χρονολογικά νεότεροι. Λόγω των συνυπαρχουσών γενετικά διαμεσολαβούμενων

αναπτυξιακών, σωματικών και μαθησιακών δυσκολιών, οι νέοι με 22q είναι πιο πιθανό να ξεχωρίζουν αρνητικά μεταξύ των συνομηλίκων τους.. Η εμφάνιση οριακών γνωστικών ικανοτήτων και η ανεπαρκής ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή κοινωνική επάρκεια και αυξημένο κίνδυνο να αποτελέσουν στόχο θυματοποίησης από εκφοβισμό.

Από την άλλη έχει υποστηριχθεί ότι παιδιά με ΕΕΑ υιοθετούν συχνά και επιθετικές ή απειλητικές συμπεριφορές απέναντι στους συνομηλίκους τους (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2013). Η υιοθέτηση τέτοιου είδους επιθετικών συμπεριφορών ερμηνεύεται ως μια αμυντική στρατηγική έναντι στη θυματοποίηση και στο άγχος που δημιουργούν οι εκλαμβανόμενες ως απειλητικές κοινωνικές καταστάσεις, ενώ οι O'Moore and Hillery(1989, στο Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010) απέδειξαν ότι μέχρι και το 42% των παιδιών αυτών παρουσιάζουν τέτοιου είδους χαρακτηριστικά, κατόπιν της θυματοποίησης τους (θύτες/θύματα). Σύμφωνα με τους Didaskalou, Andreou& Vlachou(2009), το χαμηλό κοινωνικό προφίλ των παιδιών αυτών είναι εκείνο που τα οδηγεί πολλές φορές στην εκδήλωση επιθετικών ή ακατάλληλων και απειλητικών συμπεριφορών. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μέσο για την απόκτηση κύρους και την εξασφάλιση της θέσης τους ανάμεσα στους συνομηλίκους αλλά και την απόκρυψη των ευάλωτων στοιχείων του εαυτού. Όπως ανέφεραν οι Kaukiainen Et Al. 2002, στο Didaskalou, Andreou, & Vlachou, (2009), ο εκφοβισμός αντιπροσωπεύει ίσως (σε κάποιες, τουλάχιστον, περιπτώσεις παιδιών που υποφέρουν από έντονα συναισθηματικά κενά) την απέλπιδα προσπάθεια αυτών των παιδιών να κάνουν αισθητή την παρουσία τους ανάμεσα στους συνομηλίκους. Τέλος, κατά τον Rigby(2008), για όσα άτομα χάνουν την αρτιμέλεια κατά τη διάρκεια του βίου τους, η προσαρμογή στη νέα κατάσταση μπορεί να συνοδεύεται από αλλαγές στη διάθεση και κατά καιρούς να εκδηλώνουν θυμό και επιθετικότητα απέναντι σε άλλους.

Όταν τώρα υπάρχουν εκτός από την αναπηρία και άλλα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα παιδί να ξεχωρίζει τότε έχουμε διπλό μειονοτικό στρες. Για παράδειγμα μπορεί η θυματοποίηση να προέρχεται τόσο από την αναπηρία όσο και από άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η φυλετική ταυτότητα ,ο σεξουαλικός προσανατολισμός ,η θρησκεία κ.α (O'Hare, 2010) και αυτό ασφαλώς δυσχεραίνει την θέση τους.

Έρευνα στη Νορβηγία (Lekhal, R., & Karlsen, L. , 2021) εξέτασε τις πιθανότητες εκφοβισμού των παιδιών ανάλογα με το αν λαμβάνουν ειδική ή όχι εκπαίδευση το είδος των

μαθησιακών δυσκολιών ή των δυσκολιών συμπεριφοράς που είναι πιθανότερο να προσελκύσουν εκφοβισμό. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν μαθητές ηλικίας εννέα έως 15 ετών από 29 σχολεία σε δύο δήμους της Νορβηγίας. Παραδόξως τα αποτελέσματά μας αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές που λάμβαναν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες δεν είχαν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους που δεν λάμβαναν τέτοιες υπηρεσίες. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με συμπεριφορικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο πιθανό να υποστούν εκφοβιστικές συμπεριφορές, παρόλο που οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες ακοής/όρασης δεν είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκφοβιστούν σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Τα συμπεράσματά μας οδηγούν σε άλλες ατραπούς που εμπλέκουν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα εκφοβισμού των μαθητών, εκτός από την ειδική εκπαιδευτική τους κατάσταση και συμβάλλουν στην προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου. Στην Νορβηγία περίπου το 18% των εκπαιδευτικών πόρων δαπανάται για τη ειδική εκπαίδευση (UDIR 2016), και η στόχευση είναι να παρέχονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες (Νορβηγικός νόμος για την εκπαίδευση του 1998- UDIR 2018). Κεντρική θέση αποτελεί η απόφαση ότι οι μαθητές για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η Ειδική Εκπαίδευση παρακολουθούν την ίδια τάξη με τους συμμαθητές τους, όπου αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό, αλλά οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να κατακτήσουν διαφορετικούς στόχους μάθησης σύμφωνα με την εξατομικευμένη μάθηση. Αν και η πολιτική της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία στηρίζεται και προωθείται έντονα στη Νορβηγία αυτό δεν εξασφαλίζει εκ των προτέρων ότι θα υπάρξει το αίσθημα του «ανήκειν». Παρά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η συμπερίληψη, θα πρέπει να περιλαμβάνει ουσιαστική κοινωνική συμμετοχή και σύναψη φιλικών σχέσεων. Η απουσία του αισθήματος του «ανήκειν» και η μη συμμετοχή στην ομάδα μπορούν επίσης να αναγνωριστούν ως εκφοβισμός. Παρόλο που προηγούμενες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές που λαμβάνουν ΕΕ εκφοβίζονται συχνότερα, λίγες διερευνούν αν είναι το γεγονός ότι ο μαθητής λαμβάνει ΕΕ ή άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην αυξημένη πιθανότητα εκφοβισμού.

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες ακοής και όρασης δεν είχαν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τους μαθητές με μαθησιακές ή συμπεριφορικές διαταραχές σύμφωνα με τους Lekhal, R., & Karlsen, L. (2021). Είναι κρίσιμο επομένως να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στους τύπους των μαθησιακών και συμπεριφορικών διαταραχών σε καταστάσεις εκφοβισμού και στους

υποκείμενους λόγους του εκφοβισμού .Οι λόγοι θα μπορούσαν να είναι ότι η συμπεριφορά και οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτές που είναι πιο "ορατές". Με άλλα λόγια, οι άλλοι μαθητές μπορούν να δουν αυτές τις δυσκολίες, γεγονός που καθιστά ευκολότερη τη στόχευσή τους σε σχέση, για παράδειγμα, με τις δυσκολίες ακοής/όρασης ή τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που είναι πιο "κρυφές". Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι οι ομάδες αυτές μπορεί να δυσκολεύονται σε κοινωνικές καταστάσεις λόγω του ότι παρερμηνεύουν τη συμπεριφορά ή τα κοινωνικά συνθήματα . Οι μαθητές αυτοί μπορεί να μην κατανοούν πώς να προσεγγίσουν τους συνομηλίκους τους, γεγονός που με τη σειρά του θα μπορούσε να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις, συμπεριλαμβανομένης της θυματοποίησης .

Από κοινού, τα ευρήματα αυτά επισημαίνουν τη σημασία της δημιουργίας θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων στο πλαίσιο των προσπαθειών ένταξης. Φαίνεται ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν ασχολούνται απαραίτητα με το αν οι συμμαθητές τους λαμβάνουν ή όχι ΕΕ, αλλά μάλλον με τον λόγο που λαμβάνουν ΕΕ και ίσως με συμπεριφορές που παρουσιάζουν, κάνοντάς τους να ξεχωρίζουν. Αυτό δείχνει ότι η φυσική συμπερίληψη μπορεί να μην είναι αρκετή για να δημιουργήσει μια αίσθηση του ανήκειν για όλους τους μαθητές.

1.6 Αντισταθμιστικοί παράγοντες

Όπως υπογραμμίζουν οι Bryant et al (2019), η ένταξη είναι ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς στην οποία κομβικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ,για να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο που να ενθαρρύνει τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον αναπτύσσοντας έτσι τις κοινωνικές δεξιότητες ιδιαίτερα στους μαθητές με ΕΕΑ.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα όχημα για τους μαθητές με αναπηρίες για να μάθουν, να εξασκηθούν και να επικυρώνουν κοινωνικές δεξιότητες μεταξύ συνομηλίκων και συμμαθητών. Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι είναι πιο συχνή η εμπλοκή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε διαχωρισμένα

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε εκφοβισμό σε σύγκριση με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. (Boutot & Bryant, 2005).

Το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να εξετάσει τρόπους προσέγγισης των παιδιών με αναπηρίες σε επίπεδο σχολείου, τάξης και ατόμου . Για παράδειγμα, μπορεί να παρέχεται διερμηνέας για οποιαδήποτε συνέλευση ή θεατρική παράσταση- μπορούν να χρησιμοποιηθούν κλειστές λεζάντες για βίντεο- η γραφή Braille και οι μεγεθυμένες γραμματοσειρές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μαθητές με προβλήματα όρασης- κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αύξηση της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων. (Buli- Holmberg & Jeyaprathaban, 2016 ;Anderson et al. 2007; Avramidis & Kalyva, 2007; Akran και Beard 2014).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συζητούν ενεργά τις ιδιαιτερότητες και τις αναπηρίες μεταξύ των παιδιών. Αυτές οι συζητήσεις, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση μιας εκτίμησης για κάθε παιδί ως πολύτιμο μέλος της τάξης με πολλά χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία μπορεί να είναι μια αναπηρία, προάγουν την ενσωμάτωση στην ομάδα των συνομηλίκων, καθώς τα παιδιά τείνουν να αποφεύγουν τους συνομηλίκους που είναι διαφορετικοί, εκτός αν διδαχθούν ενεργά το αντίθετο (Cummings et al. 2006).

Για παράδειγμα, η σιωπή των ενηλίκων σχετικά με την αναπηρία ενός παιδιού (δηλαδή, η έλλειψη αναγνώρισης και η έλλειψη φανεράς υποστήριξης) μπορεί να δημιουργήσει στα παιδιά ένα αίσθημα ντροπής σχετικά με τις αναπηρίες τους (Cummings et al. 2006)

Όπως αναφέρουν οι Didaskalou, Andreou& Vlachou(2009), οι παρέες στο σχολείο αποτελούν συχνά ένα τείχος προστασίας απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζονται ευρέως ως προστατευτικοί παράγοντες κατά του εκφοβισμού (Iotti et al., 2020).Η οικοδόμηση σχέσεων με τους συνομηλίκους βρίσκεται στον πυρήνα της ανάπτυξης των παιδιών, παρέχοντάς τους κοινωνικές ικανότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων .Όταν οι συνομήλικοι συγκεντρώνονται για να παρακολουθήσουν ένα επεισόδιο εκφοβισμού, το επεισόδιο τείνει να διαρκεί περισσότερο, επειδή το παιδί που εκφοβίζεται ενισχύεται από την προσοχή. Εάν όμως οι συνομήλικοι παρέμβουν, το επεισόδιο εκφοβισμού θα σταματήσει αμέσως σε ποσοστό άνω του 50% των περιπτώσεων .

Μια συγκρουσιακή σχέση μαθητή-καθηγητή αποτελεί παράγοντα κινδύνου για ενεργητικές συμπεριφορές εκφοβισμού ή θυματοποίησης και θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαταραχή και κλιμάκωση του εξαναγκασμού στους μαθητές. Αντίθετα, μια ζεστή και στενή σχέση μαθητή-καθηγητή αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι του εκφοβισμού (Iotti et al., 2020). Η σχέση αυτή, ιδίως κατά τα πρώτα σχολικά έτη, έχει επισημανθεί ως κλειδί για τη μελλοντική προσαρμογή και ανάπτυξη των μαθητών (Wanders et al., 2020). Ωστόσο, εξαιτίας της αναπηρίας τους, οι μαθητές με ΕΑΕ ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς διατρέχοντας μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης και αποκλεισμού (Dasioti & Kolaitis, 2018)

Δηλαδή, οι μαθητές που μοιράζονται θερμές και θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι περισσότερο αποδεκτοί από τις ομάδες των συμμαθητών τους. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο της θερμής και στενής σχέσης μαθητή-καθηγητή κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου για τη μελλοντική προσαρμογή και ανάπτυξη των μαθητών (Wanders et al., 2020). Δηλαδή, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα διάπραξης λεκτικής και σωματικής βίας ενδέχεται να έχουν υψηλότερη κοινωνική καταξίωση μεταξύ των συνομηλίκων. Η ηλικία του μαθητή είχε θετική άμεση συσχέτιση στη διάπραξη εκφοβισμού. Αυτό το εύρημα φαίνεται να υποδηλώνει ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς εκφοβισμού.

Σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής από τους συνομηλίκους και γενικά ενσωματώνονται λιγότερο στις ομάδες συνομηλίκων, σημειώνοντας χαμηλότερη βαθμολογία στην κοινωνική συμμετοχή. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΕΕΑ που παρουσιάζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να έχουν λιγότερους φίλους και να βιώνουν αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους. Για τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με ΕΕΑ και μαθησιακές δυσκολίες και θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ευκαιρία για αυτούς να στοχαστούν και τελικά να επανεξετάσουν τους παιδαγωγικούς πόρους που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενισχύσουν την κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών και να αποτρέψουν τα επεισόδια εκφοβισμού στο σχολείο. Τα αποτελέσματά μας υποδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης από εκφοβισμό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΕΕΑ, ιδίως για τους τελευταίους. Καθώς αυτή η θυματοποίηση έχει προβλεφθεί τόσο από τη στάση των εκπαιδευτικών όσο και από τη δυναμική της ομάδας, ειδικά όσον αφορά την κοινωνική

προτίμηση, οι ενέργειες των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να μειώσουν τη θυματοποίηση εκφοβισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ΕΕΑ με δύο τρόπους: μέσω της δικής τους συμπεριφοράς προς τους μαθητές, μειώνοντας τις συγκρούσεις και τις αρνητικές προσδοκίες, και μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και των σχέσεων με τους συνομηλίκους των μαθητών με ΕΕΑ και μαθησιακές δυσκολίες . Υπό το πρίσμα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, θα ήταν ενδιαφέρον να επικεντρωθούν τυχόν μελλοντικές έρευνες σε άλλες διαδρομές του εκφοβισμού σε αυτά παιδιά με, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι ιδιαιτερότητες της προσαρμογής τους στο πλαίσιο της κανονικής εκπαίδευσης.

1.7 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα συνεχώς αναδύομενο και εντεινόμενο φαινόμενο που προβληματίζει και πυροδοτεί συνεχώς συζητήσεις για τους τρόπους που μπορεί να αντιμετωπιστεί σωστά. Κάποιες προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα προκειμένου να αναχαιτιστεί το φαινόμενο διεξήχθησαν στο πλαίσιο του προγράμματος της ΕΕ Daphne για τον προληπτικά μέτρα για την καταπολέμηση της βίας κατά των παιδιών, των νέων και των γυναικών Υπό την επιστημονική επίβλεψη του Ιωάννη Τσιάντη, καθηγητή Παιδοψυχιατρικής υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2006 -2010 και συμμετείχαν πολλών πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα στην Ελλάδα, την Κύπρο, τη Γερμανία, την Πολωνία και Λιθουανία. Στην Ελλάδα, τα έργα αυτά υλοποιήθηκαν από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε) σε ελληνικά δημοτικά σχολεία και από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, σε Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης.

Στόχος ήταν η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσω της αξιολόγησης και της χαρτογράφησης των αναγκών, καθώς και μέσω του εντοπισμού και της έγκαιρης ανίχνευσης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, να αντιμετωπιστούν και να μειωθούν οι παράγοντες κινδύνου μέσω σαφώς καθορισμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που απευθύνονται σε μαθητές - εκπαιδευτικούς - γονείς, για την ανάπτυξη της διαχείρισης και της συμπεριφοράς, δεξιότητες τροποποίησης, για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση με τη διάθεση σχετικών πληροφοριών σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους, την παροχή κρίσιμες συστάσεις και προτάσεις και, τέλος, να ενημερώσει την κοινότητα .

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του εκφοβισμού στο σχολείο. Εντοπίζουν και αξιολογούν τον εκφοβισμό με διαφορετικό τρόπο. (Asimopoulos

et al ,2014).Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται σε όλο του το φάσμα τον εκφοβισμό, όπως κάνουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό μόνο ως ένα περιστατικό που εμπεριέχει σωματική επιθετικότητα. Υποτιμούν και παραβλέπουν τις άλλες μορφές εκφοβισμού. Δηλαδή, υποτιμούν τις μορφές ψυχολογικής και κοινωνικής βίας. (Asimopoulos et al ,2014) Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες σχετικές διεθνείς έρευνες.

Μερικές ατραποί που πρότειναν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό περιελάμβαναν την αντεπίθεση, την αποφυγή, τη συζήτηση με τους δασκάλους ή τους γονείς, τη στροφή σε διαφορετικούς φίλους, την αγνόηση του θύτη και το να "υπερασπίζεσαι" τον εαυτό σου (Smith et al., 2004).

Κυρίαρχη στρατηγική επισημάνθηκε η απεύθυνση σε φίλους κυρίως για υποστήριξη, καταδεικνύοντας την σημασία των φίλων κατά τη διαχείριση του εκφοβισμού. Αναγκαία λοιπόν η αίσθηση ότι τα παιδιά αυτά είναι μέλη της κοινότητας τους σχολείου τους ,για να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Ziviani & Muhlenhaupt ,2006). Αυτήν την ευκαιρία τη δίνει το σχολείο να αναπτύξουν δηλαδή ρόλους όπως για παράδειγμα ο συμμαθητής ή ο φίλος και οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες υγείας πρέπει να το διασφαλίζουν αυτό .Στην έρευνα οι συμμετέχοντες βίωσαν λεκτικό εκφοβισμό, σωματικό και ψυχολογικό . Παραδείγματα λεκτικού εκφοβισμού ήταν να αποκαλούν «τετράποδο» τον Rambo ,ένα παιδί με σπαστική διπληγία ή «ξύλινο πόδι» ένα άλλο παιδί με δισχιδή ράχη .Αναφέρθηκαν και περιστατικά σωματικού εκφοβισμού .Ο εκφοβισμός σχετιζόταν με τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά αυτά όπως αναπηρικά αμαξίδια ή απλά την διαφορετική τους εμφάνιση. Επιστρέφοντας στις στρατηγικές διαχείρισης οι έρευνες δείχνουν ότι η ύπαρξη κάποιου στον οποίο μπορούν να μιλήσουν τα άτομα που εκφοβίζονται μπορεί να μειώσει δραστικά τα αρνητικά βιώματα του εκφοβισμού (Rigby 2003) . Αναφέρονται λοιπόν από την πλευρά των μαθητών οι στρατηγικές που ευνοούν τους ίδιους τους μαθητές όπως :

Εκδίκηση

Κάποια παιδιά ανέφεραν ότι η απάντηση στον εκφοβισμό ήταν να αναλάβουν τα ίδια δράση και να εκδικηθούν .Σημαντικός παράγοντας ήταν ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου φίλων πράγμα το οποίο βοήθησε να γίνουν πιο αποφασιστικά και να αντιδράσουν δυναμικά .

Αγνόησέ τους

Μία άλλη στρατηγική που αναφέρθηκε ήταν το να αγνόησαν τους εκφοβιστές πράγμα το οποίο δεν ήταν πάντα εφικτό. Οι Lightfoot et al (1999) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να αγνοήσουν τους εκφοβιστές ως στρατηγική αντιμετώπισης.

Δύναμη από τα κατοικίδια ζώα

Ένας άλλος παράγοντας που έδινε δύναμη και ώθηση στα παιδιά ήταν τα κατοικίδια τους καθώς αυτά τους προσέφεραν ανιδιοτελή αγάπη, αίσθημα ασφάλειας και φιλίας .

Μιλώντας με ανθρώπους

Κάποιοι από τους μαθητές ανέφεραν ότι η συζήτηση με δασκάλους με γονείς ή με το σχολικό σύμβουλο και εν γένει με άτομα που εμπιστεύονταν και σεβόταν ήταν ένας τρόπος αντιμετώπιση του φαινομένου. Κάποια άλλα ανέφεραν ότι η συζήτηση ήταν σημαντική και γόνιμη μεταξύ των συνομηλίκων παρά με ενήλικες. Τα παιδιά με αναπηρίες λόγω της αυξημένης ενσυναίσθησης μπορούν να αναπτύξουν φιλίες με άτομα τα οποία αναγνωρίζουν ότι έχουν κοινωνικές ανάγκες. Συνεπώς μπορεί να είναι πολύτιμοι συνεργάτες σε προγράμματα που αναπτύσσονται στο σχολείο στο να παρατηρούν τον εκφοβισμό και να βοηθάνε τα παιδιά τα οποία πιθανόν κινδυνεύουν.

Ασφάλεια με φίλους

Πολύ σημαντική ήταν η διατήρηση φιλικών σχέσεων ακόμη και με άτομα τα οποία δεν παρείχαν τη μέγιστη ασφάλεια στα παιδιά. Όμως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένιωθαν ότι υπάρχουν γύρω τους φίλοι ακόμη κι αν δεν είναι σίγουρα ότι οι συμμαθητές τους συμπαθούν πραγματικά. Με κάθε κόστος επεδίωκαν να διατηρήσουν τις σχέσεις και να συμβιβαστούν έτσι ώστε να μπορέσουν να επιβιώσουν στο σχολείο και ένιωθαν ιδιαίτερα ευάλωτοι χωρίς αυτούς. Τα παιδιά λοιπόν με αναπηρίες που έχουν υποστήριξη από συνομηλίκους που εκτιμούν, συχνά έχουν καλύτερη ψυχοκοινωνικά και λειτουργικά αποτελέσματα .

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούσαν πάντα με τον κατάλληλο τρόπο. Συγκεκριμένα είπαν ότι οι δάσκαλοι δείχνουν απελπισμένοι και δεν κάνουν τίποτα. Απλά τους καλούν να ζητήσουν συγγνώμη και ή γίνονται απλά συστάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα να είναι

ευγενικοί αλλά αυτό δεν λειτουργεί όπως λένε και οι μαθητές. Οι περισσότεροι συμφωνούν με την εμπλοκή των δασκάλων αλλά με την προϋπόθεση να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά και να υπάρξει μία συνολική προσπάθεια από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σημαντική απεδείχθη και η εμπλοκή του διευθυντή στο σχολικό εκφοβισμό καθώς οι διευθυντές των σχολείων έχουν την δυνατότητα να επιβάλλουν ποινές κατά του εκφοβισμού όταν αυτός λάβει χώρα στο σχολείο τους (Smith et al., 2004). Επιπρόσθετα είναι ζωτικής σημασίας οι διευθυντές να καλλιεργήσουν μία σχολική κουλτούρα μηδενικής ανοχής απέναντι του ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και ότι υποστηρίζονται στο σχολείο τους.

Συμμετοχή των γονέων

Τα παιδιά με αναπηρίες φάνηκε ότι δεν θέλουν να απασχολούν και να επιβαρύνουν τους γονείς με προβλήματα εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν. Αυτή η προοπτική αντιστοιχεί με τη δήλωση του Mason (2000) ότι τα παιδιά με αναπηρίες μαθαίνουν να είναι “επιπόλαια” για τις δικές τους ανάγκες προσπαθώντας να φτιάξουν το κέφι των γονιών τους”. Πιθανόν τα παιδιά να ντρέπονται να μιλήσουν στους γονείς τους και να μη δείχνουν προθυμία να συζητήσουν τον εκφοβισμό επειδή φοβούνται ότι αν οι γονείς αποφασίσουν να παραπονεθούν στο σχολείο πιθανόν ο εκφοβισμός να χειροτερέψει.

Ιδανική τιμωρία

Ορισμένοι από τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη θεώρησαν ότι θα πρέπει να υπάρξουν τιμωρίες κατάλληλες για τα παιδιά που εκφοβίζουν όπως ίσως μία αποβολή.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να πιστεύουν τις αφηγήσεις των άλλων μαθητών ,αντί των παιδιών με ΕΕΑ που συμμετείχαν στον εκφοβισμό (Wang, & Florian ,2019). Όταν οι απόψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θεωρούνταν πιο αξιόπιστες και αυθεντικές, η σιωπή των παιδιών με ΕΕΑ σχετικά με τον εκφοβισμό θα μπορούσε να επιδεινωθεί σύμφωνα με την μελέτη . Το να ακούν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις κάθε παιδιού και τις εμπειρίες του, έδωσε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το ποιες πρακτικές ήταν χρήσιμες ή μη χρήσιμες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί άκουγαν τα παιδιά με αναπηρίες διέφερε. Στη μελέτη, οι συμμετέχοντες

εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν σχετικά με τους λόγους για τους οποίους συμβουλευτήκαν λιγότερο τις απόψεις των παιδιών που συμμετείχαν και τις δυσκολίες που ενέχει η διαδικασία ακρόασης των παιδιών με αναπηρίες.

Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην καταφέρνουν να μπουν στη θέση των παιδιών για να κατανοήσουν τη δυσφορία που νιώθουν τα παιδιά. Γι' αυτούς, τα παιδιά που συμμετέχουν μπορεί να φαίνονται "πολύ ευαίσθητα". Η απαιτητική πίεση για την τήρηση του προγράμματος διδασκαλίας έκανε επίσης τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για να παρακολουθήσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών ήταν περιορισμένος. Η δυσκολία των παιδιών να εξηγήσουν τα γεγονότα εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ειδικό εμπόδιο για τα παιδιά με γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες. Ωστόσο, η δυσκολία αυτή δεν θα πρέπει να αποδίδεται μόνο στις αναπηρίες, καθώς μπορεί να είναι αποτέλεσμα των ανεπαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο να εκμαιεύουν απόψεις από αυτή την ομάδα παιδιών.

Παράλληλα όμως άλλη έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση της τάξης ,στο πώς παρεμβαίνουν για να τον σταματήσουν, και στις στρατηγικές αντιμετώπισης από την πλευρά των θυμάτων (Begotti et.al,2017)Κάποιοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν λανθασμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου .Προτρέπουν τα θύματα να πουν στον θύτη πώς αισθάνονται ,να σταματήσουν να αναφέρουν τα περιστατικά ,να αγνοήσουν και να μην μαρτυρούν τα περιστατικά ή ακόμη φτάνουν σε σημείο να κατηγορούν οι εκπαιδευτικοί τα ίδια τα θύματα για την θυματοποίηση τους .Η απόδοση ευθυνών στο ίδιο το θύμα και η αυστηρή παρατήρηση σε θεωρήθηκε από τους μαθητές ότι έχει πολύ αρνητικό αντίκτυπο στη διαχείριση του εκφοβισμού .Στην έρευνα αναφέρθηκε ότι στους μαθητές με ΕΑΕ οι εκπαιδευτικοί τους έλεγαν να μην το μαρτυρούν περίπου δύο φορές πιο συχνά σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι Cortes & Kochenderfer-Ladd (2014) τονίζουν ότι οι στρατηγικές αποφυγής όχι μόνο είναι μη αποτελεσματικές αλλά επιδεινώνουν την κατάσταση ,Εάν ο δάσκαλος δεν δώσει τις κατάλληλες συμβουλές και δεν εκφράσει την ανησυχία του οι μαθητές θα αισθάνονται αμήχανα να τον/την πλησιάσουν και για καθοδήγηση και υποστήριξη ως προς τον εκφοβισμό αλλά και για άλλα ενδεχομένως προβλήματα.

Οι Sokol et al .(2016) εξέτασαν την αντίδραση των εκπαιδευτικών σε φανερό και κρυφό εκφοβισμό, διερευνώντας την στρατηγική που θεωρούνταν πιο αποτελεσματική από αυτούς .Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν πιο πιθανό να προτείνουν στα

θύματα να αναφέρουν το επεισόδιο στο προσωπικό του σχολείου. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι προτάσεις αντιμετώπισης διέφεραν ανάλογα με τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά του θύματος: σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός συνέστησε μια αντιφατική προσέγγιση ,προτείνοντας να αγνοήσουν τον εκφοβιστή και παράλληλα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (εκτόνωση). Σε άλλες περιπτώσεις, οι στρατηγικές που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί ήταν ασαφείς ή ανεπαρκείς για να βοηθήσουν τα θύματα να σταματήσουν τον εκφοβισμό.. Ειδικότερα, όταν οι μαθητές που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού και έχουν ΕΕΑ, μια στρατηγική που επιδεινώνει την κατάσταση θα μπορούσε να τους απομονώσει ακόμη περισσότερο. Η αποτελεσματική παρέμβαση του εκπαιδευτικού σχετίστηκε με την αυτοπεποίθηση που έχει ως προς την ικανότητα να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στο σχολείο Nicolaidis et al.,(2002).

Οι μαθητές τείνουν να μην εμπλακούν σε επεισόδια εκφοβισμού όταν νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν προσοχή και καλλιεργούν ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Vuorinen et al.,2019).Σύμφωνα με τα ευρήματα των Veenstra et al.(2005), τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είχαν λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού. Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ένα επεισόδιο εκφοβισμού ως σοβαρό, είναι πιο πιθανό να παρέμβουν εάν έχουν τις γνώσεις και δεξιότητες για να δράσουν αποτελεσματικά

Οι Begotti et al.(2017) εξέτασαν ως δείγμα άτομα που εκπαιδεύονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από δύο διαφορετικές χώρες (Ιταλία και Ελλάδα)που χαρακτηρίζονται από διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας των προβλημάτων. Η έρευνα κατέληξε στο ότι ο εκφοβισμός είναι πιο συχνός σε Ελλάδα απ' ότι στην Ιταλία και μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων με αναπηρία είναι θύματα στην Ιταλία απ' ότι στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ Ιταλών και Ελλήνων υποψηφίων εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι Ιταλοί και οι Έλληνες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν από κοινού τον εκφοβισμό ως σοβαρό πρόβλημα και είχαν μεγάλη τάση για παρέμβαση, τόσο σε φανερά και συγκαλυμμένα επεισόδια Ωστόσο_οι Ιταλοί είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες για την επιτυχία στη διαχείριση της σχολικής τάξης και οι Έλληνες είχαν υψηλότερη εξωτερική θέση αιτιότητας. Έδειξαν δηλαδή μια ισχυρότερη τάση να αποδίδουν την αιτιώδη ευθύνη σε άλλους παρά στον εαυτό τους ως εκ τούτου κινδύνευαν περισσότερο να υποτιμήσουν τη σημασία του ρόλου τους στη διαχείριση της τάξης, μεταθέτοντας την ευθύνη στις οικογένειες και/κοινωνικό πλαίσιο. Όσον αφορά τις στρατηγικές, τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική διαφορά μεταξύ των Ιταλών και των Ελλήνων υποψηφίων εκπαιδευτικών .Οι Ιταλοί πρότειναν συχνότερα τις στρατηγικές

"Πες το σε κάποιον" και "λύσε το πρόβλημα μόνος σου", ενώ οι Έλληνες πρότειναν συχνότερα τη στρατηγική "μην τα λες όλα". Ένα ενδιαφέρον εύρημα αφορά την έκφραση συναισθημάτων: η στρατηγική "Πες στον θύτη πώς αισθάνεται το θύμα" δεν ήταν σημαντικά διαφορετική μεταξύ των Ιταλών και των Ελλήνων μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι Davis & Nixon (2012) έδειξαν ότι οι μαθητές -θύματα εκφοβισμού θεώρησαν χρήσιμη τη στρατηγική "Πες το σε κάποιον", ενώ η στρατηγική "Μην το πεις" ήταν λιγότερο αποτελεσματική.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση για τον εκφοβισμό γενικά και για τον εκφοβισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες ειδικότερα. Σύμφωνα με έρευνα του Manuoraliás, T. (2018) διαπιστώθηκε από τα ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό περιστατικά εκφοβισμού που αφορούσαν παιδιά με ΕΕΑ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης χωρίς παρόμοια εξειδίκευση, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όταν υπάρξει περιστατικό εκφοβισμού με εμπλεκόμενο άτομο με ΕΕΑ ως δράστη, έχουν την τάση να προσφεύγουν στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής διότι θεωρούν ότι έχει την απαραίτητη γνώση και τις στρατηγικές για να διαχειριστεί ένα τέτοιο περιστατικό. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα το 65% των εκπαιδευτικών δήλωσαν "πολύ λίγο" και "λίγο" αναφορικά με την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που αφορούν παιδιά με ΕΕΑ.

Η κατάρτιση λοιπόν των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία και θα μπορούσε να περιλαμβάνει συζητήσεις για τον εμφανή και τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό με στόχο να βοηθήσει στη διάκρισή του από άλλες μορφές επιθετικότητας. Θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνει παραδείγματα παρέμβασης, τόσο προς τους εκφοβιστές όσο και προς τα θύματα.

Οι Baumann & Del Rio (2005) πρότειναν να χρησιμοποιούνται βίντεο, παιχνίδια ρόλων και άλλες διαθέσιμες τεχνικές με στόχο την κατανόηση των θεωριών και την εφαρμογή των συνιστώμενων στρατηγικών παρέμβασης σε προσομοιωμένες καταστάσεις. Η κατάρτιση θα μπορούσε επίσης να βελτιώσει την ικανότητα προώθησης της ενσυναίσθησης και των φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων όχι μόνο στους εκφοβιστές και τα θύματα αλλά και σε ολόκληρη την τάξη. Επιπλέον, η κατάρτιση θα πρέπει να τονίζει τον κεντρικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην αναχαίτιση του φαινομένου.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να βοηθηθούν αποτελεσματικά και έγκαιρα. Οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι και πρέπει να τοποθετούνται σε μια τάξη που μπορεί να τους φιλοξενήσει και όχι να τους απομονώσει. Η ίδια η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί προσφέρει να ευκαιρίες στους μαθητές με ΕΕΑ να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, αλλά δεν οδηγεί απαραίτητα σε θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις. Επιπλέον, όπως προτείνεται από τους Bagley et al.(2001) τα μαθήματα κατάρτισης θα έπρεπε να τονίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων σε περιπτώσεις εκφοβισμού, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Όπως φαίνεται από τους Nicolaidis et al.(2002), η ειδική κατάρτιση σε πανεπιστημιακά μαθήματα θα μπορούσε να βελτιώσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών πιθανότητες μιας πιο αποτελεσματικής παρέμβασης. Τα μαθήματα αυτά θα πρέπει να εστιάζουν όχι μόνο στην απλή έννοια του εκφοβισμού αλλά και τη φύση και τις αιτίες του, τους πρωταγωνιστές και τις πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης σε σχέση με την τους δράστες, τα θύματα, τους Εάν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εμπειρογνωμοσύνη επί του θέματος, θα μπορούσαν να είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά κατά του εκφοβισμού. Αυτό θα μπορούσε να διακόψει την αλυσίδα της θυματοποίησης, ωφελώντας όχι μόνο τα θύματα και τους θύτες, αλλά και την τάξη στο σύνολό της και την ευημερία του εκπαιδευτικού.

Πρέπει να υπογραμμιστεί εδώ ότι, ανεξάρτητα από τον αριθμό των επαναλαμβανόμενων περιστατικών θυματοποίησης που μπορεί να βιώσει ένα παιδί, ακόμη και η μία φορά θεωρείται ότι μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική του υγεία και εξέλιξη καθώς και στην επιτυχημένη προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, με ό,τι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει από την άποψη. Με αυτή την έννοια οι επαγγελματίες του χώρου (παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κλπ.) καλούνται να αναπτύξουν γνώσεις και πρακτικές, ώστε να αντιλαμβάνονται και τα περιστατικά θυματοποίησης και να παρεμβαίνουν (πρόληψη) αλλά και να υποστηρίζουν με τρόπο επαρκή τα παιδιά θύματα (Swearer & Hymel, 2015).

Η συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας που περιλαμβάνει τον ψυχολόγο τον ειδικό παιδαγωγό και τους γονείς και τον εκπαιδευτικό και η εφαρμογή εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών που στόχο θα έχουν την καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα εμπλεκόμενα άτομα. είναι ο απαραίτητος συνδυασμός μιας πετυχημένης παρέμβασης. Η έρευνα άλλωστε έχει δείξει ότι οι τιμωρητικές πρακτικές στα σχολεία χωρίς να υπάρχει προοπτική της ένταξης αυξάνουν την επιθετικότητα το

σκασιαρχείο τους βανδαλισμούς και την εγκατάλειψη του σχολείου (Skiba & Peterson, 1999).

Σε ατομικό επίπεδο ,μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις ώστε τα παιδιά θύτες μέσα από την ενασχόλησή τους με τις τέχνες να εκφράσουν τη συναισθηματική τους ίσως ένταση και φόρτιση, τον πόνο, και τις συνακόλουθες συχνά τάσεις «καταστροφής» και «αυτοκαταστροφής» που πρόδηλα σχετίζονται με τραυματικές εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον (Greenwald, 2002) και που μπορεί να πηγάζουν από ματαιώσεις στο οικογενειακό ή σχολικό πλαίσιο. Οι ολιστικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού θα πρέπει να συνοδεύονται και από άλλες βιωματικές παρεμβάσεις (π.χ. ζωγραφική, μουσική, μέσω ιστοριών ή και καλλιτεχνικών παρεμβάσεων), οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν απελευθερωτική και θεραπευτική απάντηση στις επώδυνες εμπειρίες τους, ιδιαίτερα για εκείνα που προσπαθώντας να απαντήσουν στον εκφοβισμό και την παραμέληση έχουν εκδηλώσει τραυματικά συμπτώματα. Ως εκ τούτου, τα παιδιά πρέπει να ανακτήσουν την αυτοεκτίμησή τους και να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους, γνωρίζοντας τον πυρήνα της ταυτότητάς τους, βοηθώντας τα έτσι να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα διαπροσωπικά τραύματα που δημιουργήθηκαν στην οικογένεια και το σχολείο.

Η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί βασικό σκέλος κάθε παρεμβατικού προγράμματος, διότι οι συγκρούσεις και οι εντάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας μπορεί να πυροδοτήσουν πολλές προβληματικές συμπεριφορές. Οι παρεμβάσεις στην οικογένεια έχουν αρχικά στόχο την απαλλαγή της από ρόλους και πρότυπα σχέσεων που δεν λειτουργούν σωστά και αναπόφευκτα οδηγούν στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών και παρεμποδίζουν ή δρουν ανασταλτικά σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή των ειδικών (Κουρκούτας, 2011). Απαραίτητη στρατηγική ενός συστημικού μοντέλου παρέμβασης είναι και η εργασία με τους δασκάλους και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Hornby, 2016;Kourkoutas& Giovazolias, 2015). Η στάση των δασκάλων απέναντι στα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη αυτών των παιδιών και την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής τους ταυτότητας (Κουρκούτας, 2008) καθώς και τάξη διότι αποτελεί ένα σύστημα υποστήριξης των παιδιών με εύθραυστη ψυχοσύνθεση που μπορεί να είναι υπερβολικά αγχωμένα ευάλωτα λόγω ψυχικής ταλαιπωρίας . Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει ώστε να ενισχύσει επομένως την αυτοεικόνα του παιδιού αλλά κυρίως να δράσει προληπτικά σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης και να τις αναχαιτίσει επιτυχώς. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να καθησυχάσει το παιδί- θύμα ότι δεν

φέρει ευθύνη για ότι του συνέβη και να του δείξει έμπρακτα την παρουσία του και το ενδιαφέρον του. Σημαντικό είναι να το στηρίξει, κοινοποιώντας τα περιστατικά θυματοποίησης και διαβεβαιώνοντας ότι η αναφορά αυτών των περιστατικών δεν αποτελεί «κάρφωμα». Τέλος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το περιστατικό ως αφορμή για συζήτηση μέσα στην τάξη , παρουσιάζοντας το ως κάτι σοβαρό για το οποίο έχει ευθύνη η ολόκληρη η τάξη . Θα μπορούσε έτσι να προωθήσει την αλληλεγγύη των μαθητών μέσα από βιωματικές και ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες προτείνοντας στο παιδί και στην ομάδα της τάξης πρακτικούς τρόπους για την αντιμετώπιση και διαχείριση δύσκολων και απειλητικών καταστάσεων.

Επιπρόσθετα είναι χρέος του, να ενημερώσει τους γονείς των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς , τη διεύθυνση ή και τον σύμβουλο (αν κριθεί αναγκαίο) και να ζητήσει τη βοήθεια εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού ,σε θέματα ψυχικής υγείας. Όταν μια βίαη συμπεριφορά η «παθολογικοποιείται», χαρακτηρίζεται με παιδοψυχιατρικούς ή ακόμη και νομικούς όρους και αντιμετωπίζεται με ανάλογο τρόπο καθώς αποδίδεται σε «κακές ατομικές περιπτώσεις» και σε απροσδιόριστης προέλευσης ενδογενείς παράγοντες, το σχολείο ως σύστημα αποποιείται των ευθυνών του . Οι επιπτώσεις που επιφέρει όμως το φαινόμενο του εκφοβισμού επηρεάζουν τόσο στο ίδιο το σχολείο ως οργανισμό, αφού με αυτό τον τρόπο δείχνει ότι δεν διαθέτει ευέλικτους μηχανισμούς αυτό-αξιολόγησης, αναγνώρισης και αντιμετώπισης των προβλημάτων στη λογική της ένταξης, όσο και στο άτομο που υφίσταται στιγματισμό και περιθωριοποιείται. (Κουρκούτας, 2011)

Συνεπώς, απαιτούνται μη τιμωρητικές πρακτικές και προσεγγίσεις και η αναγνώριση και αναζήτηση του ψυχικού δυναμικού και των παραγόντων που δημιουργούν και διαιωνίζουν την προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο (Κουρκούτας, 2011).Τροχοπέδη στην αποτελεσματική διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού και θυματοποίησης στον χώρο του σχολείου. Συνέπεια αυτού είναι να μην γνωρίζουν πότε και με ποιο τρόπο να παρέμβουν και να νιώθουν ανασφαλείς μπροστά σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Μια επιμόρφωση γύρω από το ζήτημα του εκφοβισμού θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν και συνθέτουν αυτό το πολύπλευρο ,πολύπλοκο και ιδιαίτον φαινόμενο, τις επιπτώσεις που επιφέρει στη ανάπτυξη των παιδιών που εμπλέκονται αλλά και θα τους ενθάρρυνε να αναλάβουν δράση για τη μείωση και την εξάλειψη αυτών των συμπεριφορών(Κourkoutas, 2012·Κourkoutas& Giovazolias, 2015). Είναι απόλυτα

αναγκαίο επομένως, να αναπτυχθούν προγράμματα που προάγουν την ψυχική υγεία των μαθητών ,τα οποία θα εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα με διαθεματικό τρόπο , αλλά και να στελεχωθούν οι εκπαιδευτικές περιφέρειες με παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς οι οποίοι θα παρεμβαίνουν για την αντιμετώπιση διαφόρων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εκδηλώνονται στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα(Hornby, 2016). Θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της συλλογικής προσπάθειας για αναχαίτιση του φαινομένου η συνεργασία των γονέων και η ενεργός συμμετοχή σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που αφορούν , όχι μόνο με τις μαθησιακές, αλλά και τις συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών τους.

Επιπλέον, για τη πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού προϋποτίθεται η ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων από τους μαθητές ώστε να γίνουν υπεύθυνοι μαθητές στο πλαίσιο των πρώιμων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων κοινωνικοποίησης αλλά και μελλοντικοί πολίτες . Από την άλλη, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν, από νωρίς, μέσα από τον διάλογο ,τις συζητήσεις στην ή από σχετικό υλικό και διάφορες δράσεις, ότι α) μπορούμε πάντα να κάνουμε κάτι για την παρενόχληση και τον εκφοβισμό, β) αν ενημερωθούν επαρκώς και έγκαιρα οι περισσότεροι ενήλικες ενδιαφέρονται αρκεί να καταλαβαίνουν την σοβαρότητα ακόμη και των πιο ήπιων μορφών θυματοποίησης και γ)ο δράστης δεν είναι άτρωτος και υπάρχει η δυνατότητα απομυθοποίησης και αποηρωοποίησής του. Η «από-ενοχοποιητική προσέγγιση» ή «μέθοδος της υποστηρικτικής ομάδας» όπως αλλιώς ονομάστηκε (Maines & Robinson, 2010) αλλά και η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων, η ευαισθητοποίηση και η εμπλοκή, δηλαδή, μέσα από πιο οργανωμένα προγράμματα των υπόλοιπων/ «ουδέτερων» μαθητών συνιστούν επίσης σημαντικές πρακτικές, με συχνά, εξαιρετικά αποτελέσματα (Γαλανάκη, 2010).Η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων φαίνεται να είναι μάλιστα από τα πλέον επιτυχημένα προγράμματα(βλ., π.χ. το KiVa antibullying program), σε σύγκριση με τα κλασσικά προγράμματα που υιοθετούν, κυρίως, κατασταλτικούς τρόπους διαχείρισης και τη μηδενική ανοχή στη βία (Kärnäetal., 2013·Ttofi & Farrington, 2011). Τσίτσικα & Τζαβέλα, 2015). Οι μαθητές επιθυμούν την επίλυση των προβλημάτων τους και πολλές φορές βιώνουν αμφιθυμικά συναισθήματα για τους δράστες. Η επιλογή και η εφαρμογή των κατάλληλων πολιτικών θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα διαδικασιών που λαμβάνουν υπόψη τις αντιλήψεις και τις απόψεις που εκφράζονται από τα παιδιά και τους δασκάλους ,σχετικά με το πραγματικό πρόσωπο του εκφοβισμού και το πώς

βιώνουν αυτό το πρόβλημα και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.. Φαίνεται ότι ο εκφοβισμός μπορεί να αποτραπεί επαρκώς κυρίως μέσω του σχολείου ,διότι είναι αυτό που εντοπίζει το πρόβλημα, ευαισθητοποιείται περισσότερο ,ασχολείται με τις πραγματικές εμπειρίες των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις τους για το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό αποτελεσματικά και είναι αυτό που αναπτύσσει συστηματικές μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης .Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν έχουν καθήκον να μην αγνοούν τον εκφοβισμό ,καθιστώντας «αόρατα» τα περιστατικά αλλά να σταματήσουν την πορεία του ή να διασφαλίσουν ότι δεν πρόκειται να ξανασυμβεί .Συνάμα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις διαδικασίες που συνδέονται με τον αποκλεισμό των μαθητών που κατηγοριοποιούνται ως «μη φυσιολογικοί». Για να εργαστούν αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους δικούς τους ρόλους σε αυτές τις διαδικασίες, έχοντας εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητά τους και όραμα για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς αλλά με ανοιχτή αγκαλιά για κάθε μαθητή που εισέρχεται σε αυτό.

Ερευνητικό μέρος

2.1 ‘Μεθοδολογία έρευνας’

2.1.1‘Σκοπός έρευνας’

Η έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις στρατηγικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας κατά τη διάρκεια περιστατικών σχολικού εκφοβισμού με συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

‘Ερευνητικά ερωτήματα’

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ;
- Σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και κατά πόσο αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν περιστατικά

σχολικού εκφοβισμού όταν σε αυτά εμπλέκονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ;

➤ Σε ποιο βαθμό υλοποιούν παρεμβάσεις ,χρησιμοποιώντας στρατηγικές για τη επίλυση ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού με συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ;

Στα αποτελέσματα της έρευνας αναμένουμε να αποτυπωθεί μια εικόνα σχετικά με την υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και στο να διερευνηθούν οι πιθανώς εφαρμοζόμενες στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και η αποτελεσματικότητά τους. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστούν οι παράμετροι που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού έτσι ώστε να μελετηθούν και να αναζητηθούν αιτίες και πιθανές λύσεις σε βάθος χρόνου.

2.1.2‘Το δείγμα της έρευνας’

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 96 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -γυναίκες 72,9% και 27,1% άντρες -, από την περιφερειακή ενότητα Κοζάνης και τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από το Δεκέμβριο του 2022 έως τα τέλη Μάρτιου του 2023. Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων το η μικρότερη ηλικία ήταν τα 26 έτη και η μεγαλύτερη τα 62 έτη με τη μέση ηλικία να ισούται με 47,72 έτη και τυπική απόκλιση 10 ,10 .Επίσης το 86,5 % είναι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ενώ το 13,5 % είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων ,το 59,4 % έχουν πτυχίο ΑΕΙ ,το 38,5 % έχει μεταπτυχιακό και μόλις το 2,1% έχει πραγματοποιήσει διδακτορική έρευνα .Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας παρατηρούμε ότι η μικρότερη τιμή ήταν το 1 έτος και η μεγαλύτερη τα 38 έτη υπηρεσίας και η τυπική απόκλιση είναι ίση με 10,42.Επιπλέον, σχετικά με το εάν έχουν λάβει κάποιο είδους επιμόρφωση ή ενημέρωση για το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού το 38,5% δηλώνει ότι δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση και το 61,5% απαντά θετικά και συγκεκριμένα το 41,7% έχει πραγματοποιήσει σεμινάρια δια ζώσης και το 19,8 μέσω τηλεκπαίδευσης . Ως προς την επιμόρφωση για τον σχολικό εκφοβισμό απέναντι σε παιδιά με ΕΕΑ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών -69,8% δεν έχει λάβει καμία τέτοιου είδους επιμόρφωση το 14,6% έχει κάνει σεμινάρια δια ζώσης και το 15,6 % με τηλεκπαίδευση .Στην ερώτηση τώρα αν έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι έχουν κάνει κάποιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή (56,3%) ,το 17,7 % έχει κάνει μεταπτυχιακό ,το 2,1 & έχουν πτυχίο ΑΕΙ στην ειδική αγωγή

και το 24 % δεν έχει καμία επιμόρφωση .Τα ερωτηματολόγια διανεμήθησαν αρχικά σε έντυπη μορφή και η γράφουσα μοίρασε τα ερωτηματολόγια σε επιλεγμένα σχολεία κατόπιν συνεννοήσεως με τον διευθυντή του κάθε σχολείου για τη μέρα και την ώρα.. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε σε όλα τα σχολεία αλλά στη συνέχεια , λόγω δυσκολίας προσέγγισης δυσπρόσιτων σχολείων επιλέχθηκε η ηλεκτρονική μορφή για να υπάρξει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα. Στους συμμετέχοντες δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

‘Είδος έρευνας’

Η ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα και πιο αναλυτικά στις κατηγορικές μεταβλητές θα παρουσιάσουμε τις συχνότητες (απόλυτες και τις σχετικές). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με αντικειμενικότητα ώστε να μην υπάρχει επίδραση των προσωπικών αντιλήψεων του ερευνητή.

2.1.3‘Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου’

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο για τη συλλογή συγκεκριμένων στοιχείων .Το ερωτηματολόγιο αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής πρωτογενών στοιχείων και η σύνταξή του είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των συλλεχθέντων στοιχείων (Παρασκευόπουλος, 1993:65-69).

Η επιλογή του ερωτηματολογίου, βασίστηκε στο γεγονός ότι συλλέγει πολλές πληροφορίες, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με σχετικά μικρό κόστος. Επίσης η ανάλυσή του είναι πιο γρήγορη, καθώς αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες εύκολα κωδικοποιούνται, ταξινομούνται και αναλύονται. Παράλληλα εξασφαλίζουν μεγαλύτερη

αντικειμενικότητα, καθώς παρέχουν στους ερωτώμενους συγκεκριμένες κατευθύνσεις, ως προς την απάντησή τους (Παρασκευόπουλος, 1993:65-69).

Επίσης η ανωνυμία του ερωτηματολογίου αυξάνει το ποσοστό, οι περισσότερες ερωτώμενες, αν όχι όλες, να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις του (Παρασκευόπουλος, 1993:65-69).

Η διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ, πραγματοποιήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Χειρισμού του Σχολικού Εκφοβισμού-Handling Bullying Questionnaire (Bauman, 76 Rigby & Horra, 2008; Σίμος & Στέφου, 2015) το οποίο επίσης τροποποιήθηκε σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή, για τις ανάγκες της έρευνας.

Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε αποτελείται από ερωτήσεις 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ο πρώτος άξονας αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, η ηλικία, η θέση εργασίας, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας κλπ.

Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου, αφορούσε το σχολικό εκφοβισμό και συγκεκριμένα

- την επιμόρφωση πάνω στο θέμα του εκφοβισμού και της ειδικής αγωγής.
- τα περιστατικά εκφοβισμού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την συχνότητα τους ανάλογα με το είδος της διάγνωσης, τους ρόλους που έχουν είθισται να έχει κάθε διάγνωση, τον τόπο όπου λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά εκφοβισμού κ.ά.

Ο τρίτος άξονας θέτει στο καλειδοσκόπιο της έρευνας τις στρατηγικές παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα εμπόδια και τις ανάγκες για αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού που αναδύονται στην σχολική κοινότητα.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ήταν κατανοητό να μπορούσε ν' απαντηθεί γρήγορα και με ευκολία. Οι ερωτήσεις ήταν απλές και με οδηγίες συμπλήρωσης ώστε να μην υπάρχουν απορίες από τους συμμετέχοντες.

2.1.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στην αρχή, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων. Ως προς το φύλο, το 27,1% των ατόμων είναι άντρες και το 72,9% γυναίκες.

«Πίνακας 1. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου των ατόμων του δείγματος".»

«Φύλο»	«N»	«%»
«Άντρας»	26	27,1
«Γυναίκα»	70	72,9
«Σύνολο»	96	100

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την ηλικία των συμμετεχόντων και η μικρότερη ηλικία ήταν 26 ετών και η μεγαλύτερη 62 ετών, η μέση ηλικία ισούται με 47,72 έτη και η τυπική απόκλιση με 10,10.

«Πίνακας 2. " Μέτρα θέσης και διασποράς για την ηλικία των ατόμων του δείγματος".»

«Μέτρα θέσης και διασποράς»	«Ηλικία»
«Ελάχιστη τιμή»	26

«Μέγιστη τιμή»	62
«Μέσος όρος»	47,72
«Τυπική απόκλιση»	10,10

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τη θέση εργασίας τους και συμπεραίνουμε ότι το 86,5% είναι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και το 13,5% είναι στην ειδική αγωγή.

«Πίνακας 3. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της θέσης εργασίας των ατόμων του δείγματος".»

«Θέση εργασίας»	«N»	«%»
«Γενική εκπαίδευση»	83	86,5
«Ειδικής αγωγής»	13	13,5
«Σύνολο»	96	100

Έπειτα κλήθηκαν ν' απαντήσουν για το επίπεδο σπουδών τους και το 59,4% έχουν πτυχίο ΑΕΙ, το 38,5% έχουν Μεταπτυχιακό και το 2,1% έχουν πραγματοποιήσει Διδακτορική διατριβή .

«Πίνακας 4. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για το επίπεδο σπουδών των ατόμων του δείγματος".»

«Επίπεδο σπουδών»	«N»	«%»
-------------------	-----	-----

«Επίπεδο σπουδών»	«N»	«%»
«Πτυχίο ΑΕΙ»	57	59,4
«Μεταπτυχιακό»	37	38,5
«Διδακτορικό»	2	2,1
«Σύνολο»	96	100

Για τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι η μικρότερη τιμή ήταν το 1 έτος και η μεγαλύτερη τα 38 έτη υπηρεσία, ο μέσος όρος ισούται με 20,4 έτη και η τυπική απόκλιση με 10,42.

«Πίνακας 5. " Μέτρα θέσης και διασποράς για τα έτη υπηρεσίας των ατόμων του δείγματος".»

«Μέτρα θέσης και διασποράς»	«Έτη υπηρεσίας»
«Ελάχιστη τιμή»	1
«Μέγιστη τιμή»	38
«Μέσος όρος»	20,24
«Τυπική απόκλιση»	10,42

Στις ερωτήσεις 6 και 7, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκβιασμού (ερώτηση 6) και απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερώτηση 7) .

Σχετικά με το αν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκβιασμού με το 38,5% να δηλώνει ότι δεν έχει πραγματοποιήσει σεμινάρια, το

61,5% ν' απαντάει θετικά και συγκεκριμένα το 41,7% των εκπαιδευτικών έχει πραγματοποιήσει σεμινάρια δια ζώσης ενώ το 19,8% μέσω τηλεκπαίδευσης.

Ως προς την επιμόρφωση τους σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 69,8% να μην έχουν λάβει τέτοιου είδους εκπαίδευση, το 14,6% έχει κάνει σεμινάρια δια ζώσης και το 15,6% με τηλεκπαίδευση.

«Πίνακας 6. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ερωτήσεων 6 και 7 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Ερώτη ση 6 N (%)»	«Ερ ώτηση 7 N (%)»
«Όχι»	37 (38,5%)	67 (69,8%)
«Σεμινάρια (δια ζώσης)»	40 (41,7%)	14 (14,6%)
«Τηλεκπαίδευση»	19 (19,8%)	15 (15,6%)
«Σύνολο»	96 (100%)	96 (100%)

Σχετικά με το αν έχουν δουλέψει με παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικοί, το 75% απάντησαν θετικά και το 25%.

«Πίνακας 7. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 8 για τα άτομα του δείγματος".»

«8. Έχετε δουλέψει με παιδιά με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός;»	«N»	«%»
«Ναι»	72	75
«Όχι»	24	25
«Σύνολο»	96	100

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το είδος της επιμόρφωσης έχουν λάβει πάνω στην ειδική αγωγή και από τον ακόλουθο πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει κάποιο σεμινάριο πάνω στην ειδική αγωγή (το 56,3%), το 17,7% έχει κάνει μεταπτυχιακό, το 2,1% έχει λάβει πτυχίο ειδικής αγωγής ενώ το 24% δεν έχει καμία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

«Πίνακας 8. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του είδους της επιμόρφωσης που έχουν λάβει τα άτομα του δείγματος πάνω στην ειδική αγωγή".»

«9. Τι είδους επιμόρφωση έχετε λάβει πάνω στην ειδική αγωγή;»	«N»	«%»
«Καμία επιμόρφωση»	23	24
«Πτυχίο ειδικής αγωγής»	2	2,1
«Σεμινάριο»	54	56,3
«Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής»	17	17,7
«Διδακτορικό ειδικής αγωγής»	0	0
«Σύνολο»	96	100

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας τους πέφτουν στην αντίληψή τους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι το 9,4% των εκπαιδευτικών δεν έχει αντιληφθεί ποτέ περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, το 43,8% σπάνια, το 31,3% κάποιες φορές, το 12,5% έχει αντιληφθεί συχνά τέτοια περιστατικά και το 3,1% πολύ συχνά.

Ως προς το αν θεωρούν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες περισσότερο από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, το 2,1% απάντησε ποτέ, το 31,3% σπάνια, το 51% κάποιες φορές, το 13,5% συχνά και 2,1% απάντησε πολύ συχνά.

«Πίνακας 9. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ερωτήσεων 10 και 11 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Ερώτηση 10 N (%)»	«Ερώτηση 11 N (%)»
«Ποτέ»	9 (9,4%)	2 (2,1%)
«Σπάνια»	42 (43,8%)	30 (31,3%)
«Κάποιες φορές»	30 (31,3%)	49 (51%)
«Συχνά»	12 (12,5%)	13 (13,5%)
«Πολύ συχνά»	3 (3,1%)	2 (2,1%)
«Σύνολο»	96 (100%)	96 (100%)

Στην ερώτηση 12 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν ν' απαντήσουν πού συνήθως λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο που υπηρετούν. Οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν σύμφωνα με την 5βάθμια κλίμακα Likert, με 1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Κάποιες φορές, 4=Συχνά και 5=Πολύ συχνά. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α των ερωτήσεων ισούται με 0,846 που δηλώνει πάρα πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία. Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι τα περιστατικά εκφοβισμού σπάνια λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα (το 44,8%), κάποιες φορές στο διάδρομο (το 46,9%), κάποιες φορές στις τουαλέτες (το 34,4%), κάποιες φορές στη σχολική αυλή (το 47,9%), σπάνια στην αίθουσα γυμναστικής (το 35,4%) και κάποιες φορές στις σχολικές εκδρομές (το 43,8%).

«Πίνακας 10. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 12 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Ποτέ N (%)»	«Σπάνια N (%)»	«Κάποιες φορές N (%)»	«Συχνά N (%)»	«Πολύ συχνά N (%)»
«Σχολική αίθουσα»	32 (33,3%)	43 (44,8%)	16 (16,7%)	5 (5,2%)	0 (0%)
«Διάδρομος»	10 (10,4%)	24 (25%)	45 (46,9%)	17 (17,7%)	0 (0%)
«Τουαλέτες»	25 (26%)	18 (18,8%)	33 (34,4%)	17 (17,7%)	3 (3,1%)
«Σχολική αυλή»	8 (8,3%)	9 (9,4%)	46 (47,9%)	24 (25%)	9 (9,4%)
«Αίθουσα γυμναστικής»	30 (31,3%)	34 (35,4%)	22 (22,9%)	10 (10,4%)	0 (0%)
«Σχολικές εκδρομές»	21 (21,9%)	22 (22,9%)	42 (43,8%)	10 (10,4%)	1 (1%)

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν σε περίπτωση που προκύψει στο σχολείο τους περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο εμπλέκεται παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποιον ρωτάνε πρώτα τι συνέβη. Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε ότι το 72,9% ρωτάει το παιδί με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 27,1% το παιδί της τυπικής ανάπτυξης.

«Πίνακας 11. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 13 για τα άτομα του δείγματος".»

«13. Σε περίπτωση που προκύψει στο σχολείο σας περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο εμπλέκεται παιδί με ΕΕΑ, ποιόν ρωτάτε πρώτα τι συνέβη;»	«N»	«%»
«Το παιδί με ΕΕΑ»	70	72,9
«Το παιδί τυπικής ανάπτυξης»	26	27,1
«Σύνολο»	96	100

Στην επόμενη ερώτηση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ν' απαντήσουν σε περίπτωση που υπάρχει στην τάξη σας περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο εμπλέκεται παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ποιόν απευθύνονται πρώτα για την διευθέτηση του περιστατικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ακόλουθου πίνακα το 18,8% απευθύνεται στο δάσκαλο ειδικής αγωγής, το 17,7% στη διεύθυνση του σχολείου, το 37,5% στους συναδέλφους που έρχονται σε επαφή με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό και το 26% το διευθετεί μόνος / η του / της.

«Πίνακας 12. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 14 για τα άτομα του δείγματος".»

«14. Σε περίπτωση που υπάρχει στην τάξη σας περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο εμπλέκεται παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ποιόν απευθύνεστε πρώτα για την διευθέτηση του περιστατικού;»	«N»	«%»
«Στο δάσκαλο ειδικής αγωγής»	18	18,8
«Στη διεύθυνση του σχολείου»	17	17,7
«Στους συναδέλφους που έρχονται σε επαφή με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό»	36	37,5
«Το διευθετώ μόνος/η»	25	26
«Σύνολο»	96	100

Στην ερώτηση 15 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν ν' απαντήσουν τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να υφίσταται περισσότερο εκφοβισμό . Οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν σύμφωνα με την 5βάθμια κλίμακα Likert, με 1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Κάποιες φορές, 4=Συχνά και 5=Πολύ συχνά. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α των ερωτήσεων ισούται με 0,750 που δηλώνει πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία. Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι περισσότερο συμμετοχή σε εκφοβισμό παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (το 51% απάντησε κάποιες φορές), με μαθησιακές δυσκολίες (το 47,9% απάντησε κάποιες φορές), με αυτισμό – ASPERGER (το 47,9% απάντησε κάποιες φορές), με συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές (εσωτερίκευση, επιθετική συμπεριφορά κλπ) (το 44,8% απάντησε κάποιες φορές), με σύνδρομο DOWN (το 21,9% απάντησε κάποιες φορές) και με σωματικές αναπηρίες (το 11,5% απάντησε κάποιες φορές).

«Πίνακας 13. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 15 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Π οτέ N (%)»	«Σπ άνια N (%)»	«Κάπ οιες φορές N (%)»	«Συχν ά N (%)»	«Πο λύ συχνά N (%)»
«Μαθησιακές δυσκολίες»	7 (7,3%)	32 (33,3%)	46 (47,9%)	9 (9,4%)	2 (2,1%)
«ΔΕΠ-Υ»	6 (6,3%)	31 (32,3%)	49 (51%)	10 (10,4%)	0 (0%)
«Συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές (εσωτερίκευση, επιθετική συμπεριφορά κτλ)»	0 (0%)	13 (13,5%)	43 (44,8%)	35 (36,5%)	5 (5,2%)
«Αυτισμός – ASPERGER»	11 (11,5%)	22 (22,%)	46 (47,9%)	14 (14,6%)	3 (3,1%)
«Σωματικές αναπηρίες»	20 (20,8%)	50 (52,1%)	11 (11,5%)	11 (11,5%)	4 (4,2%)
«Σύνδρομο Down»	23 (24%)	40 (41,7%)	21 (21,9%)	6 (6,3%)	6 (6,3%)

Έπειτα, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν ποιοι είναι οι ρόλοι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι κατά την άποψη των ερωτηθέντων το ρόλο το θύματος έχουν τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες (το 61,5%), με σύνδρομο Down (το 60,6%), με μαθησιακές δυσκολίες (το 52,1%) και με αυτισμό (το 50%). Το ρόλο του θύτη και του θύματος έχουν μοιραστεί τα παιδιά με συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές (το 37,5%) και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Και τους 2 ρόλους μαζί φαίνεται ότι έχουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και με συμπεριφορικές

διαταραχές ,ενώ διαφαίνεται μια δυσκολία να ξεκαθαριστούν οι ρόλοι από τους εκπαιδευτικούς .

«Πίνακας 14. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 16 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Θύτης N (%)»	«Θύμα N (%)»	«Και θύτης και θύμα N (%)»	«Δεν είμαι σίγουρος / η N (%)»
«Μαθησιακές δυσκολίες»	10 (10,4%)	50 (52,1%)	5 (5,2%)	31 (32,3%)
«ΔΕΠ-Υ»	29 (30,2%)	26 (27,1%)	8 (8,3%)	33 (34,4%)
«Συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές»	36 (37,5%)	31 (32,3%)	8 (8,3%)	21 (21,9%)
«Αυτισμός»	15 (15,6%)	48 (50%)	2 (2,1%)	31 (32,3%)
«Σωματικές αναπηρίες»	5 (5,2%)	59 (61,5%)	1 (1%)	31 (32,3%)
«Σύνδρομο Down»	3 (3,2%)	57 (60,6%)	2 (2,1%)	32 (34%)

Στην ερώτηση 17 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν ν' απαντήσουν ποιες από συγκεκριμένες δηλώσεις θεωρούν ότι δυσχεραίνουν την ικανότητά τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού με συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν σύμφωνα με την 5βάθμια κλίμακα Likert, με 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά και 5=Πολύ. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α των ερωτήσεων ισούται με 0,786 που δηλώνει πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία.

Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι τα εξής:

- Το 34,4% των ατόμων πιστεύει ότι η έλλειψη επαρκούς συνεννόησης με τα παιδιά με ΕΕΑ λόγω γλωσσικών και γνωστικών δυσκολιών δυσχεραίνει τη συγκεκριμένη ικανότητα ενώ συνολικά το 51,1% το πιστεύει από μέτρια έως αρκετά.

- Συνολικά το 51,1% των εκπαιδευτών θεωρούν από μέτρια έως αρκετά ότι δυσχεραίνει τη συγκεκριμένη ικανότητα η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα».

- Το 27,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει σε αρκετό βαθμό ότι δυσχεραίνει τη συγκεκριμένη ικανότητα η έλλειψη χρόνου να παρακολουθούν τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών, το 27,1% το πιστεύει λίγο και το 26% καθόλου.

- Το 33,3% απάντησε ότι δυσχεραίνουν λίγο την ικανότητά τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού οι ανεπαρκείς γνώσεις τους πάνω στο θέμα του εκφοβισμού και η ελλιπής κατάρτιση ενώ το 25% το πιστεύει σε μέτριο βαθμό.

- Το 28,1% θεωρεί ότι δυσχεραίνουν μέτρια την ικανότητά τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού η μη απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης τέτοιων περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ενώ το 26% το πιστεύει λίγο.

- Το 47,9% δεν πιστεύει καθόλου ότι η πεποίθηση ότι επίλυση των περιστατικών εκφοβισμού είναι θέμα του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής.

«Πίνακας 15. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 17 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Καθόλου N (%)»	«Λίγο N (%)»	«Μέτρια N (%)»	«Αρκετά N (%)»	«Πολύ N (%)»
«Η έλλειψη επαρκούς συνεννόησης με τα παιδιά με ΕΕΑ λόγω γλωσσικών και γνωστικών δυσκολιών»	12 (12,5%)	33 (34,4%)	28 (29,2%)	21 (21,9%)	2 (2,1%)
«Η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα»»	18 (18,8%)	27 (28,1%)	31 (32,3%)	18 (18,8%)	2 (2,1%)

	«Καθόλου»	«Λίγο»	«Μέτρια»	«Αρκετά»	«Πολύ»
	N (%)»	N (%)»	N (%)»	N (%)»	N (%)»
«Η έλλειψη χρόνου για να παρακολουθήσετε τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών»	25 (26%)	26 (27,1%)	26 (27,1%)	14 (14,6%)	5 (5,2%)
«Οι ανεπαρκείς γνώσεις σας πάνω στο θέμα του εκφοβισμού και η ελλιπής κατάρτιση»	13 (13,5%)	32 (33,3%)	24 (25%)	16 (16,7%)	11 (11,5%)
«Η μη απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης τέτοιων περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών σας»	17 (17,7%)	25 (26%)	27 (28,1%)	19 (19,8%)	8 (8,3%)
«Η πεποίθηση ότι η επίλυσή τους είναι θέμα του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής»	46 (47,9%)	16 (16,7%)	15 (15,6%)	17 (17,7%)	2 (2,1%)

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού με εμπλοκή παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν σύμφωνα με την 5βάθμια κλίμακα Likert, με 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά και 5=Πολύ. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α των ερωτήσεων ισούται με 0,771 που δηλώνει πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία.

Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε ότι τα εξής:

- Το 53,1% πιστεύει αρκετά ότι θα προέτρεπαν το θύμα να πει πως αισθάνεται στο θύτη.
- Το 43,8% θεωρεί σε αρκετό βαθμό ότι θα συζητούσαν το θέμα με τους συναδέλφους τους στο σχολείο.
- Το 49% πιστεύουν σε αρκετό βαθμό ότι θα συγκαλούσαν μια σύσκεψη των μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους έλεγαν τι

συνέβαινε και θα τους ζητούσαν να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης.

- Το 32,3% δεν πιστεύει καθόλου ότι θα έλεγαν στο θύμα να υψώσει το ανάστημά του στον θύτη.

- Το 47,9% απάντησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι θα έκαναν ξεκάθαρο στο θύτη ότι η συμπεριφορά του δε θα γινόταν ανεκτή.

- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, το 72,9%, συμφωνούν καθόλου με την άποψη ότι θα το άφηναν σε κάποιον άλλο να το διευθετήσει.

- Συνολικά το 75% συμφωνεί από αρκετά έως πολύ ότι θα μοιραζόταν την ανησυχία τους με το θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσαν να τον πείσουν να φερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο.

- Συνολικά το 77,1% συμφωνεί από αρκετά έως πολύ ότι θα συζητούσαν με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μια επιλογή για να βελτιώσει την κατάσταση.

- Το 30,2% απάντησε ότι θα ζητούσαν σε λίγο βαθμό από το σχολικό σύμβουλο να παρέμβει ενώ συνολικά το 52,1% θα το πραγματοποιούσε από μέτρια έως αρκετά.

- Στο αν θα παρέπεμπαν το ζήτημα σ' ένα ανώτερο (διευθυντή, υποδιευθυντή) οι απόψεις είναι μοιρασμένες με το 26% ν' απαντάνε λίγο και μέτρια και το 25% αρκετά.

- Το 39,6% πιστεύει αρκετά ότι θα ερχόντουσαν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσουν την ανησυχία τους σχετικά με τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού.

- Το 50% απάντησαν ότι θα βοηθούσαν σε αρκετό βαθμό τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.

- Συνολικά το 72,9% απάντησαν ότι θα επέμεναν από αρκετά έως πολύ στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.

- Το 42,7% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι θα έβρισκαν σε αρκετό βαθμό στον θύτη να κάνει κάτι πιο ενδιαφέρον.

«Πίνακας 16. "Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της ερώτησης 18 για τα άτομα του δείγματος".»

	«Καθόλου N (%)»	«Λίγο N (%)»	«Μέτρια N (%)»	«Αρκετά N (%)»	«Πολύ N (%)»
«Θα προέτρεπα το θύμα να πει πώς αισθάνεται στον θύτη»	2 (2,1%)	10 (10,4%)	11 (11,5%)	51 (53,1%)	22 (22,9%)
«Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο»	1 (1%)	7 (7,3%)	13 (13,5%)	42 (43,8%)	33 (34,4%)
«Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους έλεγα τι συνέβαινε και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης»	3 (3,1%)	8 (8,3%)	13 (13,5%)	47 (49%)	25 (26%)
«Θα έλεγα στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον θύτη»	31 (32,3%)	13 (13,5%)	21 (21,9%)	22 (22,9%)	9 (9,4%)
«Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή»	4 (4,2%)	3 (3,1%)	13 (13,5%)	30 (31,3%)	46 (47,9%)
«Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διευθετήσει»	70 (72,9%)	12 (12,5%)	8 (8,3%)	5 (5,2%)	1 (1%)
«Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσα να τον πείσω να φερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο»	7 (7,3%)	4 (4,2%)	13 (13,5%)	43 (44,8%)	29 (30,2%)
«Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις	0 (0%)	3 (3,1%)	19 (19,8%)	35 (36,5%)	39 (40,6%)

	«Καθόλου N (%)»	«Λίγο N (%)»	«Μέτρια N (%)»	«Αρκετά N (%)»	«Πολύ N (%)»
από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μια επιλογή για να βελτιώσει την κατάσταση»					
«Θα ζητούσα από το σχολικό σύμβουλο να παρέμβει»	10 (10,4%)	29 (30,2%)	28 (29,2%)	22 (22,9%)	7 (7,3%)
«Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε ένα ανώτερο (διευθυντή, υποδιευθυντή)»	15 (15,6%)	25 (26%)	25 (26%)	24 (25%)	7 (7,3%)
«Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού»	2 (2,1%)	11 (11,5%)	20 (20,8%)	38 (39,6%)	25 (26%)
«Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν»	1 (1%)	2 (2,1%)	17 (17,7%)	48 (50%)	28 (29,2%)
«Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει»	3 (3,1%)	6 (6,3%)	17 (17,7%)	36 (37,5%)	34 (35,4%)
«Θα έβρισκα στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει»	4 (4,2%)	7 (7,3%)	19 (19,8%)	41 (42,7%)	25 (26%)

Στη συνέχεια της έρευνας θα εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και παραθέτουμε μόνο όσα εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Αρχικά, θα εξετάσουμε αν οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των ατόμων και αυτό θα πραγματοποιηθεί με την εφαρμογή του t κριτηρίου.

«Πίνακας 17. "Μέσοι όροι ερωτήσεων ως προς το φύλο των ατόμων και εφαρμογή του t κριτηρίου".»

	«Φύλο»		«df»	«t-τιμή»	«p-value»
	«Άντρας	«Γυναίκα			
	M.O.»	M.O.»			
«18.4 Θα έλεγα στο θύμα να 'υψώσει το ανάστημά του' στο θύτη»	1,96	2,89	94	-3,03	0,003
«18.12 Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν»	3,77	4,14	94	-2,05	0,043

«Σημείωση: *p-value<0,05 **p-value<0,01 και ***p-value<0,001»

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι:

- Οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα έλεγαν στο θύμα να υψώσει το ανάστημά του στο θύτη (μ.ο.=2,89) σε σχέση με τους άντρες (μ.ο.=1,96). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου με $t(94)=-3,03$ και $p\text{-value}=0,003$.
- Οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα βοηθούσαν τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν (μ.ο.=4,14) σε σύγκριση με τους άντρες (μ.ο.=3,77). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου με $t(94)=-2,05$ και $p\text{-value}=0,043$.

Στη συνέχεια, θα ερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με την ηλικία και εφαρμόζοντας το δείκτη συνάφειας Pearson r.

«Πίνακας 18. "Εφαρμογή του δείκτη συνάφειας Pearson r για τη σχέση των ερωτήσεων με την ηλικία".»

«Ερωτήσεις»	«Ηλικία»
«10. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σας;»	-0,31**
«17.2 Η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα»»	0,30**
«18.6 Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο το διευθετήσει»	0,22*
«18.9 Θα ζητούσα από το σχολικό σύμβουλο να παρέμβει»	0,20*
«18.10 Θα παρέπεμπα το ζήτημα σ' ένα ανώτερο»	-0,21*

«Σημείωση: *p-value<0,05, **p-value<0,01, ***p-value<0,001»

Από την εφαρμογή του δείκτη συνάφειας Pearson r συμπεραίνουμε ότι η ηλικία σχετίζεται θετικά στατιστικά σημαντικά με την ερώτηση 17.2 ($r=0,30$ και $p\text{-value}<0,01$), με την ερώτηση 18.6 ($r=0,22$ και $p\text{-value}<0,05$) και με την ερώτηση 18.9 ($r=0,20$ και $p\text{-value}<0,05$). Δηλαδή, όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι δυσχεραίνεται η ικανότητά τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού επειδή τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα», ότι θα άφηναν κάποιον άλλο να το διευθετήσει και θα ζητούσαν από το σχολικό σύμβουλο και αντιστρόφως. Η ηλικία σχετίζεται αρνητικά στατιστικά σημαντικά με

την ερώτηση 10 ($r=-0,31$ και $p\text{-value}<0,01$) και με την ερώτηση 18.10 ($r=-0,21$ και $p\text{-value}<0,05$). Δηλαδή, όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας τους πέφτουν στην αντίληψή τους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους και τόσο λιγότερο συχνά θα παρέπεμπα το ζήτημα σ' ένα ανώτερο και αντιστρόφως

«Πίνακας 19. "Μέσοι όροι ερωτήσεων ως προς τη θέση εργασίας των ατόμων και εφαρμογή του t κριτηρίου".»

	«Θέση εργασίας»		«df»	«t-τιμή»	«p-value»
	«Γενικής εκπαίδευσης	«Ειδικής αγωγής			
	M.O.»	M.O.»			
«10. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σας;»	2,46	3,23	94	-2,87	0,005
«17.2 Η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα»	2,67	1,92	94	2,43	0,017
«17.3 Η έλλειψη χρόνου για να παρακολουθήσετε τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών»	2,61	1,46	94	3,47	0,001

	«Θέση εργασίας»		«df»	«t-τιμή»	«p-value»
	«Γενικής	«Ειδικής			
	εκπαίδευσης	αγωγής			
	M.O.»	M.O.»			
«17.5 Η μη απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης τέτοιων περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών σας»	2,90	1,77	94	3,32	0,001
«18.11 Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού»	3,86	3,15	94	2,33	0,022

«Σημείωση: *p-value<0,05 **p-value<0,01 και ***p-value<0,001»

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους (μ.ο.=3,23) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (μ.ο.=2,46). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης εργασίας με $t(94)=-2,87$ και $p\text{-value}=0,005$.
- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα» δυσχεραίνει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται ένα περιστατικό εκφοβισμού (μ.ο.=1,92) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής

εκπαίδευσης (μ.ο.=2,67). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης εργασίας με $t(94)=2,43$ και $p\text{-value}=0,017$.

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι η έλλειψη χρόνου για να παρακολουθήσετε τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών δυσχεραίνει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται ένα περιστατικό εκφοβισμού (μ.ο.=1,46) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (μ.ο.=2,61). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης εργασίας με $t(94)=3,47$ και $p\text{-value}=0,001$.

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι η μη απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης τέτοιων περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δυσχεραίνει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται ένα περιστατικό εκφοβισμού (μ.ο.=1,77) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (μ.ο.=2,90). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης εργασίας με $t(94)=3,47$ και $p\text{-value}=0,001$.

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα ερχόντουσαν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσουν την ανησυχία τους σχετικά με τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού (μ.ο.=3,15) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (μ.ο.=3,86). Από την εφαρμογή του t κριτηρίου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης εργασίας με $t(94)=2,33$ και $p\text{-value}=0,022$.

«Πίνακας 20. "Εφαρμογή του δείκτη συνάφειας Pearson r για τη σχέση των ερωτήσεων με τα έτη υπηρεσίας".»

«Ερωτήσεις»	«Έτη υπηρεσίας»
«10. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σας;»	-0,28**

«Ερωτήσεις»	«Έτη υπηρεσίας»
«17.2 Η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα»»	0,31**
«17.5 Η μη απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης τέτοιων περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών σας»	0,22*
«18.6 Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο το διευθετήσει»	0,21*

«Σημείωση: *p-value<0,05, **p-value<0,01, ***p-value<0,001»

Από την εφαρμογή του δείκτη συνάφειας Pearson r συμπεραίνουμε ότι τα έτη υπηρεσίας σχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με την ερώτηση 17.2 ($r=0,31$ και $p\text{-value}<0,01$), με την ερώτηση 17.5 ($r=0,22$ και $p\text{-value}<0,05$) και με την ερώτηση 18.6 ($r=0,21$ και $p\text{-value}<0,05$). Δηλαδή, όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι δυσχεραίνεται η ικανότητά τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού επειδή τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα» και επειδή δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες επίλυσης τέτοιων περιστατικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και ότι θα άφηναν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιον άλλο να το διευθετήσει και θα ζητούσαν από το σχολικό σύμβουλο και αντιστρόφως. Τα έτη υπηρεσίας σχετίζονται αρνητικά στατιστικά σημαντικά με την ερώτηση 10 ($r=-0,28$ και $p\text{-value}<0,01$). Δηλαδή, όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας τους πέφτουν στην αντίληψή τους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους.

«Πίνακας 21. "Μέσοι όροι ερωτήσεων ως προς το είδος της επιμόρφωσης και εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης".»

«Είδος επιμόρφωσης»			
«Όχι Μ.Ο.»	«Σεμινάρια δια ζώσης Μ.Ο.»	«Τηλεκπαίδευση Μ.Ο.»	«F»

	«Είδος επιμόρφωσης»			«F»
	«Όχι Μ.Ο.»	«Σεμινάρια δια ζώσης Μ.Ο.»	«Τηλεκπαίδευση Μ.Ο.»	
«11. Θεωρείτε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες περισσότερο από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;»	2,57	2,98	3	3,51*
«18.3 Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη μαθητών...της κατάστασης»	3,54	4	4,21	3,63*

‘Σημείωση: *p-value<0,05 **p-value<0,01 και ***p-value<0,001’

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διασποράς συμπεραίνουμε ότι τα εξής:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους της επιμόρφωσης στην ερώτηση 11 με $F(2, 93)=3,51$ και $p\text{-value}<0,05$. Συγκεκριμένα, τα άτομα που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες περισσότερο από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (μ.ο.=2,57) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σεμινάρια δια ζώσης (μ.ο.=2,98) και τηλεκπαίδευση (μ.ο.=3).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους της επιμόρφωσης στην ερώτηση 18.3 με $F(2, 93)=3,63$ και $p\text{-value}<0,05$. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θα συγκαλούσαν σε μικρότερο βαθμό μια σύσκεψη μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών και θα τους έλεγαν τι συνέβαινε και θα

τους ζητούσε να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης (μ.ο.=3,54) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σεμινάρια δια ζώσης (μ.ο.=4) και τηλεεκπαίδευση (μ.ο.=4,21).

3 Συζήτηση

3.1.1 Αποτελέσματα έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων (βλ. **πίνακα 6**) συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση – ενημέρωση πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ενώ οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού απέναντι σε παιδιά που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τουναντίον ένα μεγάλο ποσοστό από το δείγμα μας έχει επιμορφωθεί πάνω στην ειδική αγωγή κυρίως με σεμινάρια δια ζώσης ή και εξ αποστάσεως (βλ. **πίνακα 8**). Οι περισσότεροι έχουν κληθεί να δουλέψουν σε τάξεις όπου φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. **πίνακα 7**), ακόμη και αυτοί που δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση στην φαρέτρα τους.

Οι μισοί περίπου αναφέρουν ότι καθόλου ή σπάνια έχει πέσει στην αντίληψή τους περιστατικό εκφοβισμού με συμμετέχων άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν φαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται σε όλο του το φάσμα τον εκφοβισμό, όπως κάνουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό μόνο ως ένα περιστατικό που εμπεριέχει σωματική επιθετικότητα. Υποτιμούν και παραβλέπουν τις άλλες μορφές εκφοβισμού. Δηλαδή, υποτιμούν τις μορφές ψυχολογικής και κοινωνικής βίας. (Asimopoulos et al, 2014) Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες σχετικές διεθνείς έρευνες.

Αναφορικά τώρα με την συχνότητα που υφίστανται εκφοβισμό τα παιδιά με ΕΕΑ (βλ. **πίνακα 9**), φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά, εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι τα

παιδιά με ΕΕΑ αποτελούν μια ομάδα με μεγάλη πιθανότητα να εμπλακούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και να γίνουν θύματα (Andreou et al., 2013). Παρομοίως όπως διαπιστώθηκε από την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση η έρευνα των Bear κ.ά. (2015) διαπίστωσε ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είχαν έως και 1,3 φορές περισσότερες πιθανότητες να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού σε σχέση με τους συμμαθητές τους που έχουν τυπική ανάπτυξη.

Οι χώροι όπου εκδηλώνονται τα περιστατικά εκφοβισμού είναι κατά κανόνα η σχολική αυλή και οι διάδρομοι και σπάνια αναφέρεται η σχολική τάξη σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί (βλ. **πίνακα 10**). Επιπλέον υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που αναφέρει ότι κάποιες φορές υπάρχουν περιστατικά στις σχολικές εκδρομές. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με άλλες έρευνες που θεωρούν ως τον πιο κοινό χώρο την σχολική αυλή και έπειτα τους διαδρόμους χωρίς να αποκλείονται άλλοι χώροι όπως κυλικείο, γυμναστήριο, σχολικά λεωφορεία κ.ά. . Ακόμα, έχει παρατηρηθεί από προγενέστερες έρευνες ότι στο διάλειμμα όλα τα παιδιά παίζουν μαζί ή σε ομάδες που αναπροσαρμόζονται και τείνουν να σχηματίζουν σταθερές και μόνιμες ομάδες παιχνιδιού, αποκλείοντας τελείως κάποια παιδιά από αυτές (Βασιλείου, Π.Σ. 2005: 84).

Ακολούθως γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το σε ποιον δίνουν προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί όταν θέλουν να συλλέξουν πληροφορίες για ένα περιστατικό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας λοιπόν (βλ. **πίνακα 11**), αντλεί πληροφορίες αρχικά από τα παιδιά με ΕΕΑ και αυτό δείχνει μια ευαισθητοποιημένη κοινότητα εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα της ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ και της επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν την αμέριστη προσοχή τους όταν προκύψει ένα θέμα.

Είναι ένα θετικό εύρημα λοιπόν που δείχνει ότι στα σχολεία τείνει να υπάρξει, μια ζεστή και στενή σχέση μαθητή-δασκάλου και αυτό από μόνο του αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι του εκφοβισμού καθώς η σχέση αυτή, ιδίως κατά τα πρώτα σχολικά έτη, έχει επισημανθεί ως κλειδί για τη μελλοντική προσαρμογή και ανάπτυξη των μαθητών (Iotti et al., 2020; Wanders et al., 2020). Παρά την αναπηρία των παιδιών και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, έχοντας ίσως έλλειμμα στις δεξιότητες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο να εκμαιεύουν απόψεις από αυτή την ομάδα παιδιών με ΕΕΑ καθώς και την δυσκολία των παιδιών αυτών να εξηγήσουν τα γεγονότα εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς, αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο να τα προσεγγίσουν και να

προσπαθήσουν να βρουν τρόπους να επιλύσουν τις συγκρούσεις . Το εύρημα μας έρχεται σε αντίφαση με την έρευνα των Wang, & Florian (2019),στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να πιστεύουν τις αφηγήσεις των άλλων μαθητών ,αντί των παιδιών με ΕΕΑ που συμμετείχαν στον εκφοβισμό .

Στη συνέχεια εξετάζεται σε ποιόν θα απευθυνθεί ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει ένα περιστατικό εκφοβισμού .Οι απαντήσεις (βλ .πίνακα 12) μας δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό θα ζητήσει βοήθεια από τον συναδέλφους που έρχονται σε επαφή με τα συγκεκριμένα παιδιά ,ενώ άλλοι θα ζητήσουν την βοήθεια και τις εξειδικευμένες γνώσεις του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής . Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι έχει υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και ότι έχει όλα τα απαραίτητα εφόδια για να το επιλύσει μόνο του .Τελευταία επιλογή ήταν η απεύθυνση στον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Υπάρχει σύμπλευση των αποτελεσμάτων με την έρευνα του Manropalias , T. (2018) καθώς αυτή κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όταν υπάρξει περιστατικό εκφοβισμού με εμπλεκόμενο άτομο με ΕΕΑ ως δράστη ,έχουν την τάση να προσφεύγουν στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής διότι θεωρούν ότι έχει την απαραίτητη γνώση και τις στρατηγικές για να διαχειριστεί ένα τέτοιο περιστατικό .

Εξετάζοντας το ποσοστό που εκφοβίζεται κάθε διάγνωση που εμπίπτει στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ πίνακα 13),διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-υ έχουν την πρωτοκαθεδρία και ακολουθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ,αυτισμό ή Asperger και με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές. Τα παιδιά με σύνδρομο Down και σωματικές αναπηρίες βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις . Η μελέτη των Örengül et al.,(2021) δίνει παρόμοια αποτελέσματα καθώς έδειξε υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους συνομηλίκους που δεν έχουν ΔΕΠΥ. Συναφή ευρήματα υπήρξαν και από τις έρευνες των Rose κ.ά. (2015) που βρήκαν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία και συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές έχουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού καθώς και από τις έρευνες των Twyman κ.ά. (2010), που κατέδειξαν ότι παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού η έχουν Δεπ-υ παρουσίασαν στατιστικά ψηλότερη βαθμολογία από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης στην κλίμακα του Reynolds. Έρευνα που έγινε στην Νορβηγία (Lekhal & Karlsen, 2021) επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα καθώς συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με συμπεριφορικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο πιθανό να υποστούν εκφοβιστικές συμπεριφορές , παρόλο που οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή

δυσκολίες ακοής/όρασης δεν είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκφοβιστούν σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Τα συμπεράσματα μας οδηγούν σε άλλες ατραπούς που εμπλέκουν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα εκφοβισμού των μαθητών, εκτός από την ειδική εκπαιδευτική τους κατάσταση και συμβάλλουν στην προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου.

Σχετικά με τους ρόλους που έχει στον εκφοβισμό η κάθε προηγούμενη ομάδα παιδιών με ΕΕΑ(βλ. **πίνακα 14**), φαίνεται , κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών ότι τον ρόλο του θύματος έχουν κυρίως τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες ,με σύνδρομο Down ,με μαθησιακές δυσκολίες και με αυτισμό Αντιθέτως ο ρόλο του θύτη έχουν μοιραστεί τα παιδιά με συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Και τους 2 ρόλους μαζί φαίνεται ότι έχουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και με συμπεριφορικές διαταραχές ,ενώ διαφαίνεται μια δυσκολία να ξεκαθαριστούν οι ρόλοι από τους εκπαιδευτικούς .

Σύμφωνα πάλι με την διεθνή βιβλιογραφία τα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-υ έχουν περισσότερο τον ρόλο του θύτη ιδίως τα αγόρια ενώ τα κορίτσια με ΔΕπ-υ έχουν συνηθέστερα το ρόλο του θύματος.(Unnever &Cornel,2003).Τα παιδιά και οι έφηβοι που βιώνουν δυσκολίες στον έλεγχο των εκτελεστικών λειτουργιών τους όπως οι μαθητές με ΔΕΠ-υ έχουν την τάση να είναι πιο θορυβώδη και με επιθετικές τάσεις και εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού (Kumpulainen, Rasanen &Puura,2001).Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών με Δεπ-υ οδηγεί στην απόρριψη από τους συνομήλικους ή την αγνόηση τους και αυτό με τη σειρά του πυροδοτεί ένα νέο κύκλο επιθετικών και εκφοβιστικών αντιδράσεων που παγιώνουν τον ρόλο και τη συμπεριφορά του θύτη .

Εξετάζοντας στην τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού που εκδηλώνονται στον σχολικό χώρο με συμμετοχή παιδιών με ΕΕΑ (**βλ. πίνακα 15**),το ήμισυ των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η έλλειψη συνεννόησης λόγω γλωσσικών δυσκολιών παρεμποδίζει την ικανότητα διαχείρισης των περιστατικών καθώς και η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ΕΕΑ είναι πιο ευαίσθητα και «εύθραυστα», ενώ άλλοι θεωρούν οι ανεπαρκείς γνώσεις είναι εμπόδιο για να διευθετήσουν αποτελεσματικά ένα περιστατικό(βλ.πίνακα 15) .

Τα αποτελέσματα εναρμονίζονται με την έρευνα των (Wang, & Florian ,2019) που ενισχύει την άποψη ότι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην καταφέρνουν να μπουν στη θέση των παιδιών για να κατανοήσουν τη δυσφορία που νιώθουν τα παιδιά. Η συγκεκριμένη έρευνα

διαπίστωσε ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στον εκφοβισμό, για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να φαίνονται "πολύ ευαίσθητα". Η απαιτητική πίεση για την τήρηση του προγράμματος διδασκαλίας τους έκανε επίσης τους να αισθάνονται ότι ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για να παρακολουθήσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών ήταν περιορισμένος. Επίσης η δυσκολία των παιδιών να εξηγήσουν τα γεγονότα εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ειδικό εμπόδιο για τα παιδιά με γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις οικείες και συνήθεις στρατηγικές που χρησιμοποιούν(βλ. **πίνακα 16**) συμπεραίνουμε ότι η πλειονότητα πιστεύει ότι δεν πρέπει να συγκαλυφθεί το γεγονός αλλά οι εκπαιδευτικοί θα προέτρεπαν το θύμα να εκφράσει τα συναισθήματα του στον θύτη ,θα συγκαλούσαν μια σύσκεψη μεταξύ του θύτη και του θύματος και θα τους ζητούσαν να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης ή βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης και τέλος θα συμερίζονται τις ανησυχίες τους ως προς την επίλυση του περιστατικού με τους συναδέλφους τους .

Οι μισοί περίπου ανέφεραν ότι ανεπίφραστα θα δήλωναν στο θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή και αποδεκτή και θα πρότειναν στο θύμα να υψώσει το ανάστημα του απέναντι στο θύτη Η συντριπτική πλειοψηφία δεν θα άφηνε κάποιον άλλο να διευθετήσει το περιστατικό και επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών , θα μοιραζόταν την ανησυχία του με τον θύτη και θα προσπαθούσε να τον επηρεάσει και να τον οδηγήσει να φερθεί με έναν πιο ευπροσάρμοστο και συνεννοήσιμο τρόπο από κοινού με τον θύτη θα αναζητούσαν εναλλακτικές λύσεις για να βελτιωθεί η κατάσταση .

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μισοί περίπου δηλώνουν ότι θέλουν να βοηθήσουν το θύτη να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και να μην χρειάζεται να εκφοβίζεται πλέον. Εκ παραλλήλου έχουν την πρόθεση να αποζητήσουν ενδιαφέρουσες ενασχολήσεις για το παιδί –θύτη .

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αρκετά αφυπνισμένοι σχετικά με τον ρόλο του θύτη και έχουν γνώση ότι στον ρόλο του θύτη συχνά υπολανθάνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση ,συγκρούσεις και μειωμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, έχουν την πρόθεση στην συντριπτική τους πλειοψηφία να αφοσιωθούνε στους θύτες να τους συμβουλέψουν και να τους επιτρέψουν να κάνουν πράγματα που τους χαροποιούν ώστε να είναι απασχολημένοι με δημιουργικό τρόπο και να εκφράσουν μέσα από άλλες μορφές τα συναισθήματα που υποβόσκουν και μπορεί να

περικλείουν θυμό και απόρριψη (Greenwald, 2002).Ενίοτε δε είναι ο ρόλος του θύτη στα παιδιά ο αντικατοπτρισμός μιας κακοποιητικής συμπεριφοράς από την οικογένειά τους.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας , επιθυμούν να μιλήσουν σε συντριπτική πλειοψηφία με τους γονείς για να εκφράσουν την αγωνία τους για το παιδί και τη πορεία του μέσα στην σχολική κοινότητα κρούοντας τον κώδωνα του κινδύνου για την ψυχική ισορροπία του παιδιού τους .

3.1.2 Συμπεράσματα

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα ,οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι καθόλου ή σπάνια έχει πέσει στην αντίληψή τους περιστατικό εκφοβισμού με συμμετέχων άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .Ένα άλλο εύρημα είναι ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας τους πέφτουν στην αντίληψή τους περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους(βλ. **πίνακα 18**). Δηλαδή, όσο αυξάνονται και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι δυσχεραίνεται η ικανότητά τους να διαχειριστούν ένα περιστατικό εκφοβισμού επειδή τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραυστα» και επειδή δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες επίλυσης τέτοιων περιστατικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και ότι θα άφηναν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιον άλλο να το διευθετήσει και θα ζητούσαν από το σχολικό σύμβουλο και αντιστρόφως(βλ **πίνακα 20**).

Αυτό υποδηλώνει ότι ίσως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την επιμόρφωση που έχουν οι νεότεροι σε ηλικία σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΕΕΑ.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ,συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση –ενημέρωση πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ενώ οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού απέναντι σε παιδιά που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αντιθέτως έχουν επιμορφωθεί οι περισσότεροι πάνω στην ειδική αγωγή είτε με σεμινάριο οι περισσότεροι είτε με μεταπτυχιακό.

Η έλλειψη αυτή της επιμόρφωσης για τον εκφοβισμό στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί αναπόφευκτα στο να θεωρούν ότι δεν έχουν την δυνατότητα, τις δεξιότητες και τις απαιτούμενες στρατηγικές να διευθετήσουν μόνοι τους ένα περιστατικό εκφοβισμού (βλ. **πίνακα 21**). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση για τον εκφοβισμό γενικά και για τον εκφοβισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες ειδικότερα για να θεωρήσουν ότι έχουν τα εφόδια για μια ουσιαστική και αποτελεσματική αντιμετώπιση . Η κατάρτιση λοιπόν των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία και θα μπορούσε να περιλαμβάνει συζητήσεις για τον εμφανή και τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό με στόχο να βοηθήσει στη διάκρισή του από άλλες μορφές επιθετικότητας .Θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνει παραδείγματα παρέμβασης, τόσο προς τους εκφοβιστές όσο και προς τα θύματα.

Εκπαιδευτικοί τώρα ,που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες περισσότερο από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σεμινάρια δια ζώσης και τηλεεκπαίδευση .

Η έλλειψη επιμόρφωσης συσχετίζεται ακόμη με την επιλογή ορισμένων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς .Πιο διεξοδικά ,οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θα συγκαλούσαν σε μικρότερο βαθμό μια σύσκεψη μαθητών συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών και θα τους έλεγαν τι συνέβαινε και θα τους ζητούσαν να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σεμινάρια δια ζώσης και με τηλεεκπαίδευση .

Εν κατακλείδι εξετάζοντας το ρόλο της επιμόρφωσης και της εμπειρίας που έχουν οι δάσκαλοι ειδικής αντλούμε από τις απαντήσεις ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής βρίσκονται σε μεγαλύτερη εγρήγορση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και αντιλαμβάνονται πιο γρήγορα και λιγότερο επιφανειακά τα περιστατικά εκφοβισμού σε παιδιά με ΕΕΑ. Δεν ταμπελοποιούν ως ευαίσθητα τα παιδιά με ΕΕΑ και αφού απορρίπτουν τον χαρακτηρισμό αυτό ,ως επακόλουθο δεν τους δυσκολεύει στην αποτελεσματική διαχείριση .Ο ανεπαρκής χρόνος δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας για αυτούς αν και όταν προκύψει ένα περιστατικό να το διευθετήσουν αποτελεσματικά ,κάτι που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς γενικής που θεωρούν πολύτιμο το χρόνο ίσως εστιάζοντας στο γνωστικό κομμάτι περισσότερο από το κοινωνικό –ψυχολογικό .

Πιστεύουν ακόμη σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν λάβει τα εφόδια κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ώστε να μην βρίσκονται σε αδυναμία ή σύγχυση όταν αναδυθεί ένα γεγονός εκφοβισμού ,και έχουν ως λιγότερο πιθανό να καλέσουν τους γονείς για να δηλώσουν την αγωνία τους για τους εμπλεκόμενους στον εκφοβισμό.(βλ. πίνακα 19)

Αξίζει να επισημανθεί ότι ενώ αρχικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους προσεγγίζουν το παιδί με ΕΕΑ και έχουν την πρόθεση να μάθουν τι συνέβη άμα τη εμφανίσει ενός περιστατικού εκφοβισμού, ωστόσο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών μπορεί να το διευθετήσει μόνο του ελλείψει εξειδικευμένης γνώσης .

Ιχνηλατώντας απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, σε ποιο βαθμό δηλαδή υλοποιούν παρεμβάσεις ,χρησιμοποιώντας στρατηγικές για τη επίλυση ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού με συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι απαντήσεις δείχνουν ότι το να αγνοηθεί το φαινόμενο δεν θεωρείται μια αποδεκτή στρατηγική .Αυτό το γεγονός συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες που έδειξαν ότι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης δεν θα παρέβλεπαν ένα τέτοιο σημαντικό θέμα (Bauman, Rigby &Horra ,2008),σε αντίθεση με πιο παλαιές έρευνες όπου το ¼ των εκπαιδευτικών πίστευε ότι θα έπρεπε να περάσει στην αφάνεια ένα τέτοιο γεγονός (Stephenson &Smith ,1989).

Το γεγονός αυτό δίνει πολλές ελπίδες για κατάλληλη παρέμβαση των εκπαιδευτικών και μειώνει τις πιθανότητες διαίωξης του ,μιας και φαίνεται να έχουν λάβει μεγαλύτερη ενημέρωση και να έχουν αναπτύξει άλλες ευαίσθητες πλευρές τους και έχουν την πεποίθηση πλέον ότι η μη παρέμβαση τους θα μπορούσε να έχει επιζήμια αποτελέσματα .

Στις απαντήσεις βλέπουμε μεγάλα ποσοστά να οδηγούν στην ενασχόληση με το θύτη αλλά χωρίς να υποβόσκει μελλοντική τιμωρία .Είναι μια δημοφιλής επομένως στρατηγική, που αποσκοπεί στο να ενημερωθεί ο θύτης ,να προβληματιστεί και να αναζητήσει ευφάνταστους τρόπους ώστε να διοχετεύσει την δημιουργικότητα του .Αυτή η μέθοδος που θέτει στον πυρήνα τον θύτη είναι σχετικά αποτελεσματική αλλά απαιτεί προσχεδιασμένες στοχευμένες δράσεις ,εκπαίδευση των δασκάλων πάνω σε αυτές και πολλές επιλογές για τον θύτη (Στέφου, Μ.,2015).

Διαφαίνεται επίσης από τις απαντήσεις ότι δεν είθισται να επιλέγεται η απεύθυνση στην ηγεσία του σχολείου ή στο σχολικό σύμβουλο γιατί ίσως υπάρχει ενδόμυχα ο φόβος ότι θα θεωρηθούν μη επαρκείς και αναποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν ένα τέτοιο θέμα εκφοβισμού σε παιδιά με ΕΕΑ. Τουναντίον επιλέγεται μια προσέγγιση

περισσότερο συνεργατική και διεπιστημονική με τη συμβολή των συναδέλφων που με την πείρα τους ή την εξειδίκευσή τους θα βοηθούσαν καταλυτικά σε έναν αποτελεσματικό χειρισμό .

Από τις λιγότερο δημοφιλής στρατηγικές τους είναι η επιλογή να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του θύματος ώστε να υψώσει το ανάστημά του απέναντι στο θύτη. Αυτή η στρατηγική που αποβλέπει στο να αποκτήσει δυναμικότητα το θύμα και να είναι λιγότερο παθητικός αποδέκτης ανάρμοστων συμπεριφορών φαίνεται ότι δεν επιλέγεται συχνά όπως προκύπτει από έρευνες των Bauman, Rigby, Horra, (2008). Παρόλο που δείχνουν οι έρευνες ότι συμβάλλει στην πτώση του ποσοστού θυματοποίησης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του θύτη και όχι στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του θύματος .

Συμπεραίνεται ακόμη ότι το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης καθώς οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση των εκφοβισμό σε άτομα με ΕΕΑ και μάλιστα είναι πρόθυμες να επιλέξουν την λιγότερο δημοφιλή στρατηγική της ενδυνάμωσης του θύματος σε σχέση με τους άντρες(βλ. **πίνακα 17**).

Αναμφισβήτητα λοιπόν η βία στον σχολικό χώρο είναι ένας αντικατοπτρισμός της παθογένειας που κατατρύχει τις σύγχρονες κοινωνίες. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί λοιπόν έχουν πολυδιάστατο ρόλο να διαδραματίσουν στις σχολικές τάξεις και μέσα σε ένα κυκεώνα προκλήσεων και αντιφάσεων οφείλουν να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό ,να μην εφησυχάζουν αλλά να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση ώστε να μην ακολουθούν τις εξελίξεις αλλά να τις προβλέπουν και να προετοιμάζονται κατάλληλα μέσα από επιμορφώσεις για φαινόμενα όπως ο σχολικός εκφοβισμός που δεν θα πάψουν να υφίστανται αλλά αντιθέτως θα πυροδοτούνται περισσότερο όσο δεν υπάρχουν δράσεις και παρεμβάσεις οργανωμένες για την αποτελεσματικότερη πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας μέσα και έξω από τον σχολικό χώρο .Ένα δημοκρατικό σχολείο προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της συλλογικότητας, της συνεργασίας του , του ομαδικού πνεύματος, του αλληλοσεβασμού της αποδοχής του διαφορετικού χωρίς στιγματισμό , αποτελεί μια φωτεινή προοπτική και το « αντίδοτο» σε φαινόμενα όπως ο σχολικός εκφοβισμός.

3.1.3 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε δεδομένα που προέκυψαν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας των δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής ενότητας Κοζάνης .Συνεπώς το δείγμα είναι περιορισμένο γεωγραφικά και ποσοτικά .

Επιπρόσθετα δεν μελετήθηκαν σε βάθος οι εμπειρίες και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών που ίσως αποτελούν παράγοντες που εν δυνάμει θα επηρέαζαν τις στάσεις ,τις αντιλήψεις και την επιλογή των στρατηγικών .

Δεν χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο ούτε η ποιοτική έρευνα μέσω συνέντευξης που θα έδινε μεγαλύτερη ευελιξία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις της ποσοτικής έρευνας .

Δεν αξιοποιήθηκαν οι συμπεριφορές των διευθυντικών στελεχών ούτε των οικογενειών απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού ,γεγονός που δεν επέτρεψε μια ολόπλευρη και σφαιρική προσέγγιση του φαινομένου .

3.1.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες περιφέρειες της χώρας, για να διαπιστωθεί αν και σε ποιόν βαθμό υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις που συσχετίζονται με γεωγραφικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

Επίσης μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει συνδυαστικά τις στρατηγικές και των εκπαιδευτικών της Ελλάδας με άλλες χώρες του εξωτερικού με πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα ,προσανατολισμένο στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ.

Επιπροσθέτως θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τη χρήση συνεντεύξεων όπου οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους με ποικίλους τρόπους ,με περισσότερη ελευθερία δηλαδή και χωρίς τον περιορισμό που τους επιβάλλεται από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πολύτιμη θα ήταν η συνεισφορά από τον πιθανό συνδυασμό των δύο αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βια στο Σχολείο. Ερευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Βουϊδάσκη, Β. (1987). Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. *Αθήνα: Γρηγόρη*.

Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση και τύποι διαπαιδαγώγησης του πατέρα: ψυχοπαιδαγωγικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις. *Η συμβουλευτική ψυχολογία στους άντρες*, 193-235

Γιαννακοπούλου, Δ. Φ., Διαρεμέ, Σ. Π., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιαντής, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίησης για το φαινόμενο του

εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 17(2), 156-175.

Καραδήμα, Β. Κ. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής* (No. GRI-2014-11889). Aristotle University of Thessaloniki.

Κωνσταντίνου, Κ., & Ψάλτη, Α. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης»: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες». Στο «Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεί

Ξενόγλωσση

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.

Bagley, C., Woods, P. A., & Woods, G. (2001). Implementation of school choice policy: interpretation and response by parents of students with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 287-311.

Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive behavior*, 40(5), Brendtro, L., & Larson, S. (2006). *The resilience revolution*. Bloomington, IN: National Educational Service 474-488.

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., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of educational psychology*, 98(1), 219.

Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review, 44*(1), 98-116.

Begotti, T., Tirassa, M., & Acquadro Maran, D. (2017). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education, 32*(2), 170-182.

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly, 27*(4), 210.

Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society, 25*(3), 359-371.

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

Brendtro, L., & Larson, S. (2006). *The resilience revolution*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education 3-13, 47*(8), 877-888.

Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.

Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in comprehensive pediatric nursing, 32*(3), 145-154.

Charisios Asimopoulos, Ioanna Bibou-Nakou, Theologos Hatzipemou, Eugenia Soumaki & John Tsiantis (2014) An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools, *International Journal of Mental Health Promotion, 16*:1, 42-52,

Chou, W. J., Liu, T. L., Yang, P., Yen, C. F., & Hu, H. F. (2018). Bullying victimization and perpetration and their correlates in adolescents clinically diagnosed with ADHD. *Journal of attention disorders*, 22(1), 25-34.

Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-12.

Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). The importance of context in fostering responsive community systems: Supports for families in systems of care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 115.

Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers?. *School psychology quarterly*, 29(3), 336

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. McGraw-Hill Education (UK).

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.

Cross, D., & Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly schools friendly families program. *Theory into Practice*, 53(4), 293-299.

Cummings, J. G., Pepler, D. J., Mishna, F., & Craig, W. M. (2006). Bullying and victimization among students with exceptionalities.

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.

Dasioti, A., & Kolaitis, G. (2018). Bullying and the mental health of schoolchildren with special educational needs in primary education. *Psychiatriki*.

Davis, S., & Nixon, C. (2012). Empowering bystanders. In *Cyberbullying prevention and response* (pp. 104-120). Routledge.

DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood.

Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Revista Interacções*, 249p-274p.

Dixon, R. (2006). A framework for managing bullying that involves students who are deaf or hearing impaired. *Deafness & Education International*, 8(1), 11-32.

Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(1), 71-83.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-383

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. routledge.

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention: Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*(pp. 61-72). New York: Routledge.

Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287

Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *Bmj*, 344, e2683.

Charnpatsis, C., & Tzoumanika, V. (2021). FATHER BONDING AND BULLYING IN CHILDREN WITH DISABILITIES/VÄTERLICHE BINDUNG UND BULLING IN KINDERN MIT BEHINDERUNGEN. *European Journal of Special Education Research*, 7(4).

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452.

Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227.

Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of paediatrics and child health*, 44(9), 492-497.

Glumbić, N., & Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 2784-2788.

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The journal of special education*, 36(4), 186-205.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112.

Iotti, N. O., Thornberg, R., Longobardi, C., & Jungert, T. (2020, February). Early adolescents' emotional and behavioral difficulties, student–teacher relationships, and motivation to defend in bullying incidents. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 49, No. 1, pp. 59-75). Springer US.

Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(8), 470-483.

Jones, L., Doces, M., Swearer, S., & Collier, A. (2012). Implementing bullying prevention programs in schools: A how-to guide. *Berkman Center Research Publication*, (2013-1).

Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk× intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 334.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348–351.

Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 570-580.

Kauffman J. M., & Landrum T.J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kennedy, R. S. (2021). Bullying trends in the United States: A meta-regression. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(4), 914-927.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.

Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201-1208.

Koo, H., Kwak, K., & Smith, P. K. (2008). Victimization in Korean schools: The nature, incidence, and distinctive features of Korean bullying or wang-ta. *Journal of School Violence*, 7(4), 119-139.

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

Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 57-82). Routledge.

Lee, D. H., & Shin, H. (2021). Parental bonding and adolescent bullying perpetration: Examining sequential indirect effects of anxiety and anger-in. *School psychology international*, 42(3), 259-284.

Lekhal, R., & Karlsen, L. (2021). Bullying of students who receive special education services for learning and behaviour difficulties in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.

Lightfoot, J., Wright, S., & Sloper, P. (1999). Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. *Child: care, health and development*, 25(4), 267-284.

Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2013). Disorders of childhood and adolescence.

Mason, C., & Davidson, R. (2000). *National plan for training personnel to serve children with blindness and low vision*. Council for Exceptional Children, CEC Publications, 1920 Association Dr., Dept. K0032, Reston, VA 20191-1589 (Stock No. R5359).

Mayo, D., Bolden, K. A., Simon, T. J., & Niendam, T. A. (2019). Bullying and psychosis: The impact of chronic traumatic stress on psychosis risk in 22q11.2 deletion syndrome—a uniquely vulnerable population. *Journal of psychiatric research*, 114, 99-104.

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

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.

Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 815-821.

Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology*, 72(1), 105-118.

Olafsen, R.N., & Vimero, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress among 10 to 12 year old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 56-65.

O'Hare, P. (2010). Parents: Bullying drove Cy-Fair 8th-grader to suicide. *Houston Chronicle*.

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 269-283.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 9-33). Routledge.

Örengül, A. C., Goker, H., Zorlu, A., Gormez, V., & Soylu, N. (2021). Peer victimization in preadolescent children with ADHD in Turkey. *Journal of interpersonal violence*, 36(11-12), NP6624-NP6642

Papadaki, E., & Giovazolias, T. (2015). The protective role of father acceptance in the relationship between maternal rejection and bullying: A moderated-mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 330-340.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2020). Sextortion among adolescents: Results from a national survey of US youth. *Sexual Abuse*, 32(1), 30-54.

Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roseth, C., Dupuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, 199-210.

Pervin, K., & Turner, A. (1994). An investigation into staff and pupils' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in an inner city school. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 16-22.

Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in public health*, 7, 75.

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

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.

Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 25(4), 169.

Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online readings in psychology and culture*, 6(1), 2307-0919.

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.

Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148.

Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L., & Green, A. L. (2015). Bullying and students with disabilities: Examination of disability status and educational placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444.

Roth, D. A., Coles, M. E., & Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 149-164.

Ross, S. W., & Horner, R. H. (2014). Bully prevention in positive behavior support: Preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 225-236.

Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425– 435.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.

Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.

Smith, A. (2013). *Smartphone ownership-2013 update* (Vol. 12, p. 2013). Washington, DC: Pew Research Center.

Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice*, 52(4), 280-287.

Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78-87.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child abuse & neglect*, 24(7), 873-881.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 266-277.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British journal of developmental psychology*, 17(3), 435-450.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying, prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York, NY: The Guilford Press.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344.

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.

Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 31*(1), 1-8.

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.

Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). The final report and findings of the safe school initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, DC: US Secret Service and US Department of Education.

Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 45-57.

Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(1), 25-38.

Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education, 35*(3), 266-286.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of adolescent health, 41*(6), S14-S21.

World Health Organization. (2012). Health behavior in school aged children (HBSC) study: International report from the 2009– 2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Ziviani, J. M., & Muhlenhaupt, M. (2006). Student participation in the classroom.

Zorlu, A., Unlu, G., Cakaloz, B., Zencir, M., Buber, A., & Isildar, Y. (2020). The prevalence and comorbidity rates of ADHD among school-age children in Turkey. *Journal of attention disorders, 24*(9), 1237-1245.

Παράρτημα

«Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στρατηγικών διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας κατά τη διάρκεια περιστατικών σχολικού εκφοβισμού με συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Αξιότιμοι κύριοι και αξιότιμες κυρίες ,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης Φλώρινας ,θα πραγματοποιήσω έρευνα για την διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια περιστατικών σχολικού εκφοβισμού με συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμμετοχή σας στην έρευνα ,θα βοηθήσει στο να διαμορφωθεί μια εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και στο να διερευνηθούν οι πιθανώς εφαρμοζόμενες στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και η αποτελεσματικότητά τους. Επιπρόσθετα, θα εξεταστούν παράμετροι που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού έτσι ώστε να μελετηθούν και να αναζητηθούν αιτίες και πιθανές λύσεις σε βάθος χρόνου .

Σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο χρόνο ώστε να απαντήσετε σε όλα τα ερωτήματα και σας γνωστοποιώ ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και όλα τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και θα τύχουν απόλυτης εχεμύθειας.

Η βοήθειά σας θα μου είναι ιδιαίτερος πολύτιμη!

Με εκτίμηση

Καραγιάννη Αθηνά

1. Φύλο

Αντρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία

3. Είστε εκπαιδευτικός:

Γενικής Εκπαίδευσης	
Ειδικής Αγωγής	

4. Επίπεδο σπουδών

Πτυχίο ΑΕΙ	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

5. Έτη υπηρεσίας

6. Έχετε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για το φαινόμενο του σχολικού εκβιασμού;

Όχι	
Σεμινάρια (δια ζώσης)	
Τηλεκπαίδευση	

7. Έχετε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για τον σχολικό εκφοβισμό απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ;

Όχι	
Σεμινάρια (δια ζώσης)	
Τηλεκπαίδευση	

8. Έχετε δουλέψει με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως εκπαιδευτικός;

Ναι	
Όχι	

9. Τί είδους επιμόρφωση έχετε λάβει πάνω στην ειδική αγωγή ;

Πτυχίο ειδικής αγωγής	
Σεμινάριο	
Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής	
Διδακτορικό ειδικής αγωγής	

10. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψή σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σας;

Ποτέ	
Σπάνια	
Κάποιες φορές	
Συχνά	
Πολύ συχνά	

11. Θεωρείτε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες περισσότερο από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;

Ποτέ	
Σπάνια	
Κάποιες φορές	
Συχνά	
Πολύ συχνά	

12. Πού συνήθως λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο που υπηρετείτε ;

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
ΣΧΟΛΙΚ Ή ΑΙΘΟΥΣΑ					
ΔΙΑΔΡΟ ΜΟΣ					
ΤΟΥΑΛΕ ΤΕΣ					

ΣΧΟΛΙΚ Ή ΑΥΛΗ					
ΑΙΘΟΥΣΑ Α ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ					
ΣΧΟΛΙΚ ΈΣ ΕΚΔΡΟΜΕΣ					

13 . Σε περίπτωση που προκύψει στο σχολείο σας περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο εμπλέκεται παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποιόν ρωτάτε πρώτα τι συνέβη;

Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	
Το παιδί τυπικής ανάπτυξης	

14. Σε περίπτωση που υπάρχει στην τάξη σας περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο εμπλέκεται παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ποιόν απευθύνεστε πρώτα για την διευθέτηση του περιστατικού ;

Στο δάσκαλο ειδικής αγωγής	
Στη διεύθυνση του σχολείου	
Στους συναδέλφους που έρχονται σε επαφή με τους μαθητές που ενεπλάκησαν στο περιστατικό .	
Το διευθετώ μόνος/η .	

15. Τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να υφίστανται περισσότερο εκφοβισμό;

<u>ΔΙΑΓΝΩΣΗ</u>	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Μαθησιακές δυσκολίες					
ΔΕΠ-Υ					
Συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές(εσωτερίκευση, επιθετική συμπεριφορά κτλ).					
Αυτισμός – ASPERGER					
Σωματικές αναπηρίες					
Σύνδρομο Down					

16 .Ποιοί είναι οι ρόλοι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ;

<u>ΔΙΑΓΝΩΣΗ</u>	ΘΥΤΗΣ	ΘΥΜΑ	Δεν είμαι σίγουρος /η .
Μαθησιακές δυσκολίες			
ΔΕΠ-Υ			
Συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές			
Αυτισμός			
Σωματικές αναπηρίες			
Σύνδρομο Down			

17 . Ποιά από τα παρακάτω θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν τη ικανότητά σας να διαχειριστείτε ένα περιστατικό εκφοβισμού με συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Η έλλειψη επαρκούς συνεννόησης με τα παιδιά με ΕΕΑ λόγω γλωσσικών και γνωστικών δυσκολιών .					
Η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περισσότερο ευαίσθητα και «εύθραστα» .					
Η έλλειψη χρόνου για να παρακολουθήσετε τις απόψεις και τις εμπειρίες των μαθητών .					
Οι ανεπαρκείς γνώσεις σας πάνω στο θέμα του εκφοβισμού και η ελλιπής κατάρτιση.					
Η μη απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης τέτοιων περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των					

σπουδών σας .					
Η πεποίθηση ότι η επίλυσή τους είναι θέμα του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής .					

18. Ποιές στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να διαχειριστείτε ένα περιστατικό εκφοβισμού με εμπλοκή παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ερωτήσεις	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Θα προέτρεπα το θύμα να πει πώς αισθάνεται στον θύτη.					
Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολε					
Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του θύτη ή των θυτών, θα τους έλεγα τι συνέβαινε και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασης.					
Θα έλεγα στο θύμα να «υψώσει το ανάστημά του» στον θύτη.					
Θα έκανα ξεκάθαρο στον θύτη ότι η συμπεριφορά του δεν θα γινόταν ανεκτή.					
Θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το					

Ερωτήσεις	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
διευθετήσει.					
Θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον θύτη σχετικά με το τι συνέβη στο θύμα και θα προσπαθούσα να τον πείσω να φερθεί με έναν πιο καλόβουλο και υπεύθυνο τρόπο.					
Θα συζητούσα με τον θύτη εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μια επιλογή για να βελτιώσει την κατάσταση.					
Θα ζητούσα από το σχολικό σύμβουλο να παρέμβει					
Θα παρέπεμπα το ζήτημα σε ένα ανώτερο (διευθυντή, υποδιευθυντή).					
Θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του θύματος για να εκφράσω την ανησυχία μου σχετικά με τη ψυχολογική ισορροπία του παιδιού.					
Θα βοηθούσα τον θύτη να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση ώστε να μη θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.					
Θα επέμενα στους γονείς ή κηδεμόνες του θύτη ότι η συμπεριφορά πρέπει να σταματήσει.					
Θα έβρισκα στον θύτη κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει.					

The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Teachers have alternative ways of dealing with incidents of bullying in a school.

*To some extent, what is done depends on the circumstances in which the bullying takes place, and the severity of the bullying. It is, of course, sometimes difficult to generalize, but in answering the following questions, indicate what you think you **might** do.*

Imagine the following scenario:

A 12-year-old student is being repeatedly teased and called unpleasant names by another, more powerful, student who has successfully persuaded other students to avoid the targeted person as much as possible. As a result, the victim of this behaviour is feeling angry, miserable, and often isolated.

Please tick the answer which is closest to what you think you would do.

	<i>I de finitely Would</i>	<i>I probably Would</i>	<i>I' m unsure</i>	<i>I probably would not</i>	<i>I definitely would not</i>
1. I would insist that the bully "cut it out."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I would treat the matter lightly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I would make sure the bully was suitably punished.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I would discuss the matter with my colleagues at school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I would convene a meeting of students, including the bully or bullies, tell them what was happening, and ask them to suggest ways they could help improve the situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I would tell the victim to stand up to the bully.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I would make it clear to the bully that his or her behaviour would not be tolerated.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I would leave it for someone else to sort out.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I would share my concern with the bully about what happened to the victim, and seek to get the bully to behave in a more caring and responsible manner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. I would let the students sort it out themselves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I would suggest that the victim act more assertively.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I would discuss with the bully options from which he or she could make a choice in order to improve the situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I would ask the school counsellor to intervene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I would refer the matter to an administrator (e.g., principal, vice- principal, dean).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I would contact the victim's parents or guardians to express my concern about their child's well- being.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I would just tell the kids to "grow up."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. I would encourage the victim to show that he or she could not be intimidated.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I would ignore it	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. I would help the bully achieve greater self-esteem so that he or she would no longer want to bully anyone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. I would insist to the parents(s) or guardian(s) of the bully that the behaviour must stop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. I would find the bully something more interesting to do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. I would advise the victim to tell the bully to "back off."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

In using this questionnaire cite **The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)** (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008).

Note: *Feel free to make copies and use at your school with staff members. Afterwards you may find it useful to discuss why members answered as they did. It can be used to identify there is a general consensus or differences of opinion in a school staff about how cases of bullying should be handled.*