Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε.
Κεντρικής Μακεδονίας

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

5 έως 7 Απριλίου 2019
Θεσσαλονίκη,
1ο ΕΠΑΛ Καλαμαριάς

Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο
Πρόληψη και Αντιμετώπιση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Επιμέλεια έκδοσης: **Σταύρος Γρόσδος**

ISBN 978-618-84513-1-5

Θεσσαλονίκη 2020

© Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Σταύρος Γρόσδος (επιμ.)

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο Πρόληψη και Αντιμετώπιση

5 - 7 Απριλίου 2019
Θεσσαλονίκη, 1ο ΕΠΑΛ Καλαμαριάς

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ISBN 978-618-84513-1-5

Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας
Θεσσαλονίκη 2020

© Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Ανάρτηση του τόμου: http://www.synedrio2bullying.kmaked.eu/praktika2.pdf

Επιμέλεια έκδοσης: Σταύρος Γρόσδος

Έτος έκδοσης: 2020

ISBN: ISBN 978-618-84513-1-5

Την ευθύνη των κειμένων φέρουν οι συγγραφείς και διατηρούν το δικαίωμα χρήσης τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή: Επώνυμο, όνομα συγγραφέα (2020). Τίτλος άρθρου. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). *Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 5-7 Απριλίου 2019, Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο Πρόληψη και Αντιμετώπιση

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας διοργάνωσε, στη Θεσσαλονίκη, στο 1ο ΕΠΑΛ Καλαμαριάς, από 5 έως 7 Απριλίου 2019, το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα:

Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση

Η σχολική βία αποτελεί στη σημερινή εποχή ένα ανησυχητικό φαινόμενο με έντονες κοινωνικές προεκτάσεις. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις σημαντικές προκλήσεις που προέρχονται από τα περιστατικά επιθετικότητας και σχολικής βίας.

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να αποτυπώσει τις σχετικές με το θέμα ερευνητικές μελέτες και διδακτικές προτάσεις, και, ταυτόχρονα, να προωθήσει γόνιμο και δημιουργικό διάλογο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και να θέσει τις βάσεις ευρύτερων προβληματισμών αναφορικά με την επιθετικότητα και την ενδοσχολική βία, ώστε να αναδειχθούν και να συζητηθούν οι προοπτικές αποτελεσματικής διαχείρισης στο επίπεδο της πρόληψης αλλά και της αντιμετώπισής τους.

Το συνέδριο εστίασε στις παρακάτω **θεματικές ενότητες**:

• Ερευνητικές μελέτες σε θέματα σχολικής βίας.

• Καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις (μοντέλα) που προωθούν νέες αντιλήψεις στην εκπαίδευση, όσον αφορά στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της σχολικής βίας.

• Τα Προγράμματα Σπουδών, η σχολική καθημερινότητα και η σχολική βία.

• Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο και το σπίτι.

• Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας.

Για την αξιολόγηση - επιλογή των εισηγήσεων χρησιμοποιήθηκε η πρακτική των δύο ανεξάρτητων κριτών.

Οργανωτική Επιτροπή

Πρόεδρος
Κόπτσης Αλέξανδρος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Μέλη
Ακριτίδης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Βασιλειάδου Όλγα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ11
Βέτσιος Ελευθέριος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Γεωργιάδης Μιχαήλ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Ζάγκα Ελευθερία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Ζησοπούλου Ελένη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Καλπίδης Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ83
Νικολαΐδης Αλέξανδρος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Στράντζαλης Πολύβιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ01
Τρικκαλιώτης Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Τσαβδάρη Αναστασία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Τσερμπάκ Κύριλλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ04
Τσιβάς Αρμόδιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Παππάς Αναστάσιος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, κλάδου ΠΕ70
Γρόσδος Σταύρος, Δρ Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.
Ηλιάδης Κωνσταντίνος, εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ86
Κοτίνη Ισαβέλλα, εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ86
Πρασσά Χρύσα, εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ60

Επιστημονική Επιτροπή

Αθανασοπούλου Λίλιαν, Παιδοψυχίατρος, Διευθύντρια του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Γενικού Νοσοκομείου Γ. Παπανικολάου Θεσσαλονίκης
Ακριτίδης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Βαβέτση Σοφία, Ε.ΔΙ.Π. του τμήματος Ιατρικής του ΑΠΘ
Βέτσιος Ελευθέριος, Αναπληρωτής Οργανωτικός Συντονιστής του 1ου ΠΕΚΕΣ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ 02
Γραίκος Νικόλαος, Οργανωτικός Συντονιστής του 3ου ΠΕΚΕΣ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ 70
Ζάγκα Ελευθερία, Οργανωτική Συντονίστρια του 2ου ΠΕΚΕΣ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ 02
Μπόντη Ελίνα, Επίκουρος Καθηγήτρια Α' Ψυχιατρική Κλινική του Τμήματος Ιατρικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Μπότσας Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης
Νταφούλης Βάιος, Παιδοψυχίατρος, Διευθυντής της Παιδοψυχιατρικής Κλινικής του Ιπποκράτειου Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης
Νικολαΐδης Αλέξανδρος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Πράμας Χρήστος, Οργανωτικός Συντονιστής του 4ου ΠΕΚΕΣ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ 70
Τσιβάς Αρμόδιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Γρόσδος Σταύρος, Δρ Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.

Επιτροπή κριτών

Αγγελή Βαΐα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Αμανατίδης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Βασιλειάδου Όλγα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ11
Βέλκου Κυριακή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Βέτσιος Ελευθέριος, Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Γεωργιάδης Μιχαήλ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ02
Γραίκος Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Γρόσδος Σταύρος, Δρ. Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ
Δούβλη Γεωργία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Ευκαρπίδης Πολυχρόνιος, Συντονιστής Ε.Έ. Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης
Εφραιμίδης Παύλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Ζησοπούλου Ελένη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Κάρτσακα Ελένη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ08-Καλλιτεχνικών
Κέκια Αιμιλία (Μέλλω), Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Κοφίδου Αγγελική, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ05
Λαζαρίδου Ισαΐα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Μακαρατζής Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Μανάφη Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Μανιάκας Θεόδωρος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ06
Μέμτσας Δημήτριος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ03
Μπαμπαλώνα Ελένη, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ86-Πληροφορικής
Μπεχλιβάνη Νικολέτα, Συντονίστρια Εκπ/κού Έργου, κλάδου ΠΕ78-Κοινωνικών Επιστημών
Μποταΐτη Αρετή, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Μπούτσκου Ευαγγελία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ60
Παπαδόπουλος Πάρης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Παπαδόπουλος Χρήστος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ04
Παρασκευάς Απόστολος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Πράμας Χρήστος, Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Ράπτης Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ11
Σαμαρά Σωτηρία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Στράντζαλης Πολύβιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ01
Τοκμακίδου Ελπίς, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Τρικκαλιώτης Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Τσικαλάς Θεμιστοκλής, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Φανιόπουλος Χριστόδουλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70
Χαρίσης Αθανάσιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου ΠΕ70

Περιεχόμενα

Το Συνέδριο - Επιτροπές σελ. 1
Περιεχόμενα σελ. 4

Εισηγήσεις

Αγγούρα Ευαγγελία - Τζίνη Ζαχαρούλα σελ. 9
Raise your voice, STOP bullying. Ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά νηπιαγωγείου

Αποστολάκη Μαρία σελ. 25
Διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων μέσα από την Τέχνη

Βασιλειάδης Παναγιώτης σελ. 31
Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, τα αίτια που τον δημιουργούν και τους τρόπους αντιμετώπισής του

Βλάχου Ελένη - Ματζερίδου Μελανία σελ. 48
«Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!»

Γεωργαλής Ε. Ευάγγελος σελ. 61
Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία στη ΔΔΕ Δυτ. Θεσ/νίκης και μοντελοποίηση της εξέλιξής της στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Γιαλαμά Κωνσταντία σελ. 77
Σχολικός εκφοβισμός: Στρατηγικές παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς

Γκούσης Κωνσταντίνος σελ. 87
Δημοκρατικό Σχολείο και Σχολική Διαμεσολάβηση. Οι Μαθητές Μπορούν να Διαχειριστούν Μόνοι τους το Σχολικό Εκφοβισμό.

Γρόσδος Σταύρος σελ. 95
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δημιουργική γραφή στις τάξεις Α΄ και Β΄ του Δημοτικού Σχολείου

Δεμίρης Μόσχος - Βασιλόπουλος Ιωάννης - Μπουρλή Ισμήνη σελ. 112
Διερεύνηση του φαινομένου βίας στο 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης και ΕΠΑΛ Σταυρού. Περιγραφή παρεμβάσεων.

Δεμιρτζή Καλισθένη - Καραγκιόζη Φανή σελ. 123
Εξ αποστάσεως θεωρητική κατάρτιση στη χρήση του εργαλείου της Διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων για την επίλυση συγκρούσεων

Ζήσιμος Απόστολος-Δημήτριος - Γεωργιάδης Φωκίων σελ. 129
ΑΠΣ, το τραπέζι της συμφιλίωσης

Καλαϊτζίδης Δημήτριος - Ψαλλιδάς Βασίλης σελ. 142
Παρεμπόδιση της διδασκαλίας και επιθετική συμπεριφορά στην τάξη

Κελεσίδης Ευάγγελος - Κελεσίδου Ειρήνη - Μανάφη Ιωάννα σελ. 157
Κυβερνοεκφοβισμός: ένα φαινόμενο που κλιμακώνεται

Κολιοφούτης Β. Αθανάσιος σελ. 172
Ο διαδικτυακός προσηλυτισμός των εφήβων μαθητών από σέκτες και παραθρησκευτικές ομάδες ως μορφή εκφοβισμού και παρενόχλησης. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Κουσκουλή Ευαγγελία - Κοτρώνη Σταματία σελ. 180
Σχολικός εκφοβισμός
Διερεύνηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση του φαινομένου μέσω της Συμβουλευτικής

Κωφού Ιφιγένεια - Πλιάκα Αγνή - Τζώρτζης Εμμανουήλ σελ. 193
Προσεγγίζοντας βιωματικά τον σχολικό εκφοβισμό

Μανταλιά Παναγιώτα - Γαλάνης Νικόλαος - Τσαχουρίδου Μαρία σελ. 209
Η διερεύνηση της συσχέτισης ενδοσχολικής βίας με ΑΜΕΑ

Μπαλαμπέκου Όλγα σελ. 218
Διδακτική προσέγγιση της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη λογοτεχνία, τη χρήση πολυμέσων και βιωματικές δράσεις στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης σε ομάδα μαθητών/μαθητριών Τμήματος Ένταξης και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Νικολάτος Ιωάννης - Καλτσή Ειρήνη σελ. 223
Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Βίας και Επιθετικότητας στο Δημοτικό Σχολείο

Παπαδόπουλος Αντώνιος σελ. 237
Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό: Η συμβολή τους στα παρεμβατικά προγράμματα

Παπαδόπουλος Αριστείδης - Χατζηγεωργιάδου Μαρία - Γεωργακοπούλου Ευφροσύνη σελ. 249
Η Δικτύωση ως μέσο πρόληψης της επιθετικότητας στη

σχολική κοινότητα

Παπαθανασίου Νικόλαος - Βράνα Βασιλική - Καραβασίλης Γεώργιος σελ. 255
Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών για τη σχολική βία

Παπανικολάου Παναγιώτα σελ. 272
Με τα βιβλία νικάμε τη βία

Παπαποστόλης Γεώργιος σελ. 282
Η Διδακτική μου πρακτική για Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Σχολικής Επιθετικότητας – Βίας

Πατσή Κωνσταντινιά - Βάιου Έρικα σελ. 287
Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής βίας

Πρασσά Χρυσή σελ. 306
«Βία;... μια βόλτα στα σχολεία»

Σιαπερόπουλος Νικόλαος - Σπύρογλου-Πολυχρονιάδου Ευαγγελία - Δελιγκάς Γραμμένος σελ. 314
Επενδύοντας στην «Ανθρώπινη Επαφή» και την Επικοινωνία των Εφήβων

Σιούλη Στυλιανή - Στέφα Ευανθία - Στεργιάκη Αθανασία σελ. 326
Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης και του κινηματογράφου στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Σοφού Ελένη σελ. 335
Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον σχολικό εκφοβισμό

Στράντζαλης Πολύβιος σελ. 348
Ζητήματα επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σε σχολικό περιβάλλον: Μελέτες περίπτωσης άσκησης βίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τιβικέλη Αθανασία - Ταρσένη Σοφία - Κουρτίδης Πάνος - Βλάχου Παναγιώτα - Σιώκη Φωτεινή σελ. 360
Αναγνωρίζοντας τα θετικά μου, Ο ρόλος της/του ψυχολόγου, ο Zidane και ο Materazzi! Ένα Πρόγραμμα Προσωπικής ανάπτυξης μαθητών-τριών στα πλαίσια Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Τρικκαλιώτης Ιωάννης - Χριστοδούλου Παναγιώτα Σελ. 380
Η διδακτική μεθοδολογία αξιών και γνώσεων (V*a*KE) στην πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο

Τσακίρογλου Φωτεινή - Ευαγγελινού Χριστίνα - Κοΐδου Ειρήνη σελ. 397
Στάσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου

Τσιαφίδου Ελισάβετ σελ. 411
Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό

Τσιολπίδου Ξανθούλα σελ. 422
Προάγοντας την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας εναντίον μαθητών/τριών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο

Χαϊδεμενάκου Σταυρούλα σελ. 435
Σχολική Διαμεσολάβηση: «Η διαφωνία δεν είναι πρόβλημα, πρόβλημα μπορεί να είναι οι λάθος επιλογές στην επίλυσή της»

Χάλιος Ηλίας σελ. 447
Συναισθηματικές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

Εργαστήρια

Δασκαλογιαννάκη Καλλιόπη σελ. 461
Προλαβαίνω τη βία μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο

Πουρίδου Αικατερίνη σελ. 468
Σενάρια πρόληψης κι αντιμετώπισης παιδικής επιθετικότητας (παιχνίδι ρόλων)

Σπυροπούλου Ελευθερία σελ. 477
Η διαχείριση των γονέων παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς

Χρηστίδου Χριστίνα σελ. 483
Εκπαιδεύοντας μαθητές & μαθήτριες στη Σχολική Διαμεσολάβηση Ομοτίμων με οδηγό ένα παραμύθι!

εισηγήσεις

Raise your voice, STOP bullying
Ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά νηπιαγωγείου

Αγγούρα Ευαγγελία - Τζίνη Ζαχαρούλα

Περίληψη
Ο σχολικός εκφοβισμός ως ένα σοβαρό κοινωνικο-πολιτισμικό πρόβλημα που τείνει να οριστεί ως ένα ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο με αρνητικές επιπτώσεις σε μικρές ηλικίες, δείχνει την ανάγκη να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα ως βασικό μάθημα αγωγής υγείας με συντονισμένες δράσεις που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στο διαφορετικό. Και εδώ σημαντικό ρόλο παίζει η παιδική λογοτεχνία, η οποία καθορίζει στάσεις και συμπεριφορές και μπορεί να αποτελέσει άξονα κατανόησης της διάστασης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που χαρακτηρίζεται κατά το πλείστον από τη ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού. Σ΄ αυτό το πλαίσιο κρίθηκε απαραίτητη η ανάγκη να εκπονηθεί από δύο νηπιαγωγεία των Σερρών πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης στο φαινόμενο της σχολικής βίας, με στόχο την ενσυναίσθηση των μικρών μαθητών της χώρας υποδοχής και την προσπάθεια να αλλάξει το σκηνικό του ελληνικού σχολείου, ώστε να γίνει πιο ελεύθερο και δημοκρατικό.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ετερότητα, παιδική λογοτεχνία

1. Εισαγωγή

Η εμφάνιση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών στο μαθητικό πληθυσμό αποτελεί ένα ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο που περιγράφεται με τον όρο σχολικός εκφοβισμός ή bullying. Ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει αρνητικά την ψυχική υγεία των μαθητών καθώς και την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Μπαμπάλης, 2011). Συνιστά μορφή βίας η οποία εκδηλώνεται κυρίως μέσω σωματικής, λεκτικής ή κοινωνικής επιθετικότητας. Έχει παγκόσμιο χαρακτήρα ενώ τα τελευταία χρόνια έχει πάρει επικίνδυνες διαστάσεις και στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσάρεστων και τραγικών περιστατικών όπως δολοφονίες ή αυτοκτονίες μαθητών.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απαιτεί άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση καθώς οι συνέπειές του έχουν σοβαρό αντίκτυπο στα θύματα και μπορεί να τα συνοδεύει ακόμη και μέχρι την ενήλική τους ζωή. Άλλωστε αφορά παιδιά που τις περισσότερες φορές είναι αδύνατο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Smith & Sharp, 1994).

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που με μέσο τη μεταβίβαση αξιών και γνώσεων αλλά και με τη διδασκαλία κοινωνικών ρόλων απαραίτητων για την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος, στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Ξωχέλλης, 2003). Επίσης το σχολείο πέρα από τις μαθησιακές ανάγκες είναι καίριο να προασπίζει και να διαφυλάττει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών (Μπαμπάλης, 2011).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο τεχνικό κομμάτι της διδασκαλίας. Αντίθετα έχει να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις που απορρέουν

από τις ιδιαίτερες πολιτικο-κοινωνικές ανάγκες των καιρών. Οι προσφυγικές ροές που εισρέουν τα τελευταία χρόνια στη χώρα και η πολυπολιτισμική ετερότητα που διαμορφώνεται καθιστούν απαραίτητη τη διαχείριση της πληθυσμιακής ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων στις οποίες ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος εμφάνισης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού όπως αυτός παρουσιάζεται και από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

Η έγκαιρη ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών από την προσχολική κιόλας ηλικία κρίνεται απαραίτητη για την εξάλειψη του φαινομένου. Μία εκπαιδευτική δράση κατάλληλη για μαθητές προσχολικής ηλικίας, υλοποιήθηκε συνεργατικά ανάμεσα σε δύο νηπιαγωγεία του Ν. Σερρών. Η δράση συσπειρώθηκε γύρω από δύο βασικούς άξονες:

- Την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού γενικότερα, με σκοπό να θωρακιστούν συναισθηματικά και να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού
- Την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαφορετικότητας-ετερότητας κυρίως όσον αφορά σε παιδιά με διαφορετική καταγωγή καθώς και σε παιδιά με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ καθώς η παρουσία τους αποτελεί πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο.

Η βιωματική ενδυνάμωση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών αλλά και της λειτουργίας της ενσυναίσθησης αποτέλεσαν βασικούς στόχους της δράσης καθώς συναποτελούν το θεμέλιο λίθο εξάλειψης του φαινομένου.

Το διδακτικό σενάριο βασίστηκε στις παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές των βιωματικών δράσεων και ειδικότερα:

- στις αρχές της βιωματικής μάθησης
- της συνεργατικής διερεύνησης
- της διαθεματικής προσέγγισης

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου δόθηκε προτεραιότητα στην εμπειρική μάθηση και η βιωματική γνώση επιτεύχθηκε μέσα από δραστηριότητες μάθησης με παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες. Οι μαθητές παρατήρησαν, συμμετείχαν, έδρασαν, ανέπτυξαν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες.

Η συνεργατική μάθηση, η συζήτηση και τα παιχνίδια ρόλων αποτέλεσαν προϋπόθεση για την επίτευξη της βιωματικής μάθησης.

Η δράση εκπονήθηκε παράλληλα αλλά και συνεργατικά ανάμεσα στα δύο νηπιαγωγεία. Για το συνεργατικό κομμάτι αξιοποιήθηκαν σημαντικά οι νέες τεχνολογίες.

Η αξιολόγηση της δράσης έγινε σε τρία στάδια: αρχική ή διερευνητική αξιολόγηση, ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, τελική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα από το παραγόμενο υλικό των δράσεων.

Η διάχυση της δράσης έγινε στην τοπική κοινότητα μέσα από παρουσίαση, συμμετοχή σε εκστρατεία του Χαμόγελου του Παιδιού κατά της σχολικής βίας και τέλος με δημοσίευση του παραγόμενου υλικού στα εκπαιδευτικά blog των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά η δράση ευαισθητοποίησε τα παιδιά, τα θωράκισε συναισθηματικά και τα βοήθησε να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά του κόσμου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα καίριο πρόβλημα της σύγχρονης εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Smith 1991) όπως αναφέρεται στη Βλάχου (2011: 11) που εμφανίζεται με αυξανόμενη συχνότητα στις σχολικές κοινότητες όλων των βαθμίδων σε παγκόσμιο επίπεδο, και προβληματίζει τον εκπαιδευτικό κόσμο αφού η βίαιη συμπεριφορά δεν είναι πάντα εύκολο να αντιμετωπιστεί με επιτυχία. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την απειλή της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων (Mishna, 2012).

Σύμφωνα με ορισμό του Olweus, Νορβηγού ερευνητή που έχει ασχοληθεί διεξοδικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο σχολικού εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 1993: 9).

Κατά τον Olweus για να υπάρχει εκφοβιστική συμπεριφορά θα πρέπει να συνυπάρχουν τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία:

- Συστηματικότητα με επανάληψη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς
- Σκοπιμότητα και εσκεμμένη πράξη
- Ανισορροπία δύναμης
- Πρόκληση σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής ή μαθησιακής βλάβης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, βασικό γνώρισμα του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν οι σκόπιμες και επαναλαμβανόμενες αρνητικές ενέργειες ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών που έχουν ως στόχο να προκαλέσουν βλάβη και να θυματοποιήσουν κάποιο άλλο μέλος της μαθητικής κοινότητας. Το θύμα επιλέγεται με βάση την αδυναμία του να αμυνθεί και να αντιδράσει. Η ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα είναι το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί το σχολικό εκφοβισμό από άλλα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς που μπορεί να συμβαίνουν ανάμεσα στους μαθητές (Olweus, 2009). Για παράδειγμα, μια συμπλοκή μαθητών στο διάλειμμα, η οποία περιλαμβάνει σωματικά χτυπήματα και από τις δύο πλευρές και συμβαίνει μεμονωμένα χωρίς να επαναλαμβάνεται, δεν συνιστά περιστατικό εκφοβισμού, αλλά περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς ανάμεσα σε δύο μαθητές (Αρτινοπούλου, 2001:64). Ο εκφοβισμός γίνεται με πρόθεση και όχι κατά λάθος ή τυχαία και έχει ως κίνητρο την ευχαρίστηση από την άσκηση κυριαρχίας (Rigby, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει ταξινομηθεί από τους ερευνητές στις ακόλουθες μορφές:

- Σωματική μορφή η οποία αφορά σε σωματικές επιθέσεις όπως ξύλο, σπρωξίματα, κλωτσιές, τσιμπήματα, στρίμωγμα
- Λεκτική μορφή η οποία αφορά σε απειλές, χλευασμούς, πειράγματα, βρισιές
- Κοινωνικό-Συναισθηματική μορφή που αφορά τον αποκλεισμό του παιδιού από ομάδες, την διάδοση ψευδών φημών κ.α (Σπυρόπουλος, 2011).

Επίσης άλλες μορφές εκφοβισμού είναι:

- Ηλεκτρονικός εκφοβισμός που γίνεται μέσω Η/Υ (cyber bullying)
- Σεξουαλικός εκφοβισμός που αφορά σε σεξουαλική παρενόχληση και σεξουαλικές επιθέσεις

- Ομοφοβικός εκφοβισμός που αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό σε άτομα που φαίνεται να έχουν διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό
- Φυλετικός εκφοβισμός που περιλαμβάνει ρατσιστικές προσβολές και επιθέσεις ή ενέργειες κοινωνικής απομόνωσης μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα

Ο θύτης, το θύμα και οι παρατηρητές είναι σύμφωνα με τους ερευνητές τα δρώντα πρόσωπα του φαινομένου. Τα θύματα συνήθως είναι μοναχικά άτομα, ανώριμα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και ελλειμματικές δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Οι θύτες έχουν χαμηλή τη λειτουργία της ενσυναίσθησης γεγονός που τους εμποδίζει να αντιληφθούν τα συναισθήματα που προκαλούν στο θύμα. Διακρίνονται επίσης από χαμηλό αξιακό κώδικα. Οι παρατηρητές τέλος χαρακτηρίζονται από αδράνεια και ατολμία (Olweus, 1999).

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι δυσάρεστες και δεν περιορίζονται μόνο στο θύμα αλλά επιδρούν δυσμενώς και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα αφού διαταράσσεται το αίσθημα ασφάλειας και συνεπώς οι μαθητές δεν είναι ευχαριστημένοι με τη σχολική τους ζωή. Σύμφωνα με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε) τα παιδιά που είναι δέκτες εκφοβισμού εμφανίζουν σωματική και συναισθηματική εξάντληση, άγχος, ανασφάλεια, δυσλειτουργικότητα, απομόνωση, μαθησιακές δυσκολίες, σχολική αποτυχία, δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής, επιθυμία για αλλαγή σχολείου έως και διακοπή της σχολικής φοίτησης. Επίσης μπορεί να αναπτύξουν συναισθήματα θυμού και να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά με αποτέλεσμα το παιδί θύμα να εκφοβίζει με τη σειρά του άλλα παιδιά. Τέλος, υπάρχει μια μικρή πιθανότητα, τα παιδιά που εκφοβίζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα να αναπτύξουν αυτοκτονικές διαθέσεις και να επιλέξουν την αυτοκτονία ως έσχατη και ακραία λύση στο μαρτύριό τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Συνοψίζοντας ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά μια μορφή κακομεταχείρισης με διαφορετικές εκφάνσεις, επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα και έκθεση του ατόμου θύματος σε σωματική ή/και συναισθηματική επιθετικότητα (όπως αναφέρεται σε Artinopoulou, 2015: 98). Λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο (ή και έξω από αυτό) ανάμεσα σε μαθητές. Αποσκοπεί στην πρόκληση βλάβης και δυσφορίας στο θύμα και χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα. Αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με πολυδιάστατο χαρακτήρα (Artinopoulou, 2015) αφού μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικές μορφές όπως λεκτική, σωματική, ψυχολογική βία, σεξουαλική παρενόχληση (έμφυλης & ομοφοβικής), ρατσιστική βία, βανδαλισμούς, κοινωνικό αποκλεισμό, ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

2.2. Υπάρχουσα κατάσταση

Έρευνες που έχουν εκπονηθεί τόσο διεθνώς όσο και σε εθνικό επίπεδο, δείχνουν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο αφορά μεγάλο αριθμό μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (5-22%) (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2006· Olweus, 2009).

Σε έρευνά της η Σαπουνά (2006: 153) παρατηρούσε ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών και μαθητριών εμπλέκονταν στον σχολικό εκφοβισμό αν και τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, όπως παρατηρούσε, ήταν ακόμη

χαμηλά. Ωστόσο σε νεότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας του Υπουργείου Παιδείας το 2013, και στη οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές, διαπιστώθηκε ότι το 34,01% των μαθητών έχουν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και έχουν ασκήσει βία (ΥΠΠΕΘ, 2015). Σε ανάλογη έρευνα που εκπονήθηκε από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ) το 2014 καταδείχθηκε ότι οι έφηβοι μαθητές έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 6,4% και σε ποσοστό 7,5% εμφανίζονται ως θύτες (ΕΠΙΨΥ, 2015 όπως αναφέρεται σε Αραβανής (2016:36).

Επίσης σε έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2010) η οποία αφορά σε μαθητές που φοιτούσαν από τη Β΄ Γυμνασίου μέχρι τη Β΄ Λυκείου, καταδείχθηκε ότι οι μαθητές που εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως θύτες/ θύματα ανέρχεται στο 24%. Από αυτούς το 5,7% ήταν θύτες, 13,3% ήταν θύματα και 5% ήταν ταυτόχρονα και θύτες και θύματα.

Παρά την αντίληψη που επικρατεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός αφορά μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών ωστόσο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός αφορά και μικρότερες ηλικίες παιδιών ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά την εκπόνηση του προγράμματος "Ταυτότητες φύλου, Εθνικές ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο" ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ-ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκαν έρευνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου, καταδείχθηκε ότι στην προσχολική αγωγή έχουν παρατηρηθεί διάφορες εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού σε σημαντική κλίμακα. Σύμφωνα με τις έρευνες το 21,5% του δείγματος των παιδιών προσχολικής ηλικίας είχε συμπεριφερθεί ως δράστης, το 42,2% υπήρξε θύμα και το 35,6% δεν είχε εμπλοκή στο συμβάν. Αναφορικά με τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία, παρατηρήθηκε ότι το 39,3% αφορούσε λεκτικό εκφοβισμό, το 38,5% σωματική επίθεση, το 28,9% κοινωνικό αποκλεισμό, το 9,6% διάδοση φημών (Ψάλτη, κ.ά., 2012: 72, 110-112).

Επίσης σύμφωνα με έρευνα της Βλάχου (2011: 110-112) τα ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία είναι ανάλογα με αυτά των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, με τα αγόρια να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σωματικής επιθετικότητας ενώ και τα δύο φύλα φαίνεται να εμπλέκονται εξίσου σε περιστατικά λεκτικής βίας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα παραπάνω δείχνουν τον ανησυχητικά αυξανόμενο αριθμό των Ελλήνων μαθητών που εμπλέκεται στο σχολικό εκφοβισμό και συνεπώς τις ανησυχητικές διαστάσεις που έχει λάβει το φαινόμενο στη χώρας μας.

Η πολιτεία έχοντας αναγνωρίσει το πρόβλημα έχει πραγματοποιήσει διάφορα προγράμματα για την αντιμετώπιση του προβλήματος που σχετίζονται πρώτιστα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενώ από το 2012 προχώρησε στην ίδρυση του Παρατηρητηρίου Ενδοσχολικής Βίας .

Το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού το οποίο τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, έχει ως αποστολή «...το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, την καταγραφή, τη μελέτη και τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού».

Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού είναι ποικίλα. Ένα από αυτά, κοινά αποδεκτό από πολλούς ερευνητές, είναι η ετερογένεια που υπάρχει στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό διαφαίνεται ότι τα παιδιά που προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Seals & Young, 2003) ειδικά όταν προέρχονται από χώρες χαμηλού γοήτρου (Ανδρέου, 2011). Οι μαθητές που προέρχονται από προσφυγικές οικογένειες είναι περισσότερο ευάλωτοι σε σχολικό εκφοβισμό εξαιτίας της ιθαγένειας, της φυλής, της θρησκείας, και των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Harushimana et al., 2013). Η διαφορετική εθνική προέλευση, σε συνδυασμό με τη διαφορετική εμφάνιση και τις διαφορετικές συνήθειες που είναι απόρροια αυτής, συνδέονται με τη θυματοποίηση, η οποία εκφράζεται συνήθως με τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το έντονο ρεύμα μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών που έχει κάνει την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει νέες κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν άμεσα και τη σχολική πραγματικότητα. Η Σαπουνά (2006: 9, 160-1) υποστηρίζει πως στα ελληνικά σχολεία υπάρχει κλίμα ξενοφοβίας και το αποδίδει στην αποτυχία κοινωνικής ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη & Νικολόπουλου (2016) που διεξήχθει σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι τα περιστατικά βίας συνδεόταν περισσότερο με τον τόπο ή τη χώρα καταγωγής των μαθητών - θυμάτων (ποσοστό 28.88%), και λιγότερο από τα χαρακτηριστικά της ομάδας/ παρέας τους στο σχολείο (11.37%). Επίσης στη ίδια έρευνα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (11.20%) δήλωσε ότι περιστατικά βίας εκδηλώνονται σε μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (Αρτινοπούλου κ.α., 2016). Τέλος σε άλλη έρευνα των Σακκά και Μάρκου (2013) φαίνεται πως οι ίδιοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, συνδέουν τη βία με την εθνοπολιτισμική προέλευση, αντλώντας πληροφορίες από τα διαθέσιμα στερεότυπα που υπάρχουν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Σακκά & Μάρκος, 2013).

2.3. Αναγκαιότητα εφαρμογής ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης στο σχολικό εκφοβισμό

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απαιτεί άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση καθώς οι συνέπειές του έχουν σοβαρό αντίκτυπο στα θύματα και μπορεί να τα συνοδεύει ακόμη και μέχρι την ενήλική τους ζωή. Άλλωστε αφορά παιδιά που τις περισσότερες φορές είναι αδύνατο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Smith & Sharp, 1994).

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που με μέσο τη μεταβίβαση αξιών και γνώσεων αλλά και με τη διδασκαλία κοινωνικών ρόλων απαραίτητων για την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Ξωχέλλης, 2003). Επίσης το σχολείο πέρα από τις μαθησιακές ανάγκες είναι καίριο να προασπίζει και να διαφυλάττει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών (Μπαμπάλης, 2011).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο τεχνικό κομμάτι της διδασκαλίας. Αντίθετα έχει να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις που απορρέουν από τις ιδιαίτερες πολιτικο-κοινωνικές ανάγκες των καιρών. Οι προσφυγικές ροές που εισρέουν τα τελευταία χρόνια στη χώρα και η πολυπολιτισμική ετερότητα που διαμορφώνεται καθιστούν απαραίτητη τη διαχείριση της πληθυσμιακής ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων στις οποίες ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος εμφάνισης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού όπως αυτός παρουσιάζεται και από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (Αραβανής, 2016).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται καίριας σημασίας η έγκαιρη ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων ευαισθητοποίησης των μαθητών, από την προσχολική κιόλας ηλικία, είναι ουσιαστική για την πρόληψη και κυρίως για την εξάλειψη του φαινομένου.

3. Διδακτική πρόταση: Raise your voice, STOP bullying

3.1. Βαθμίδα εκπαίδευσης- Χρονολογία εφαρμογής- Διάρκεια

Μία εκπαιδευτική δράση συμβατή με τα ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο, υλοποιήθηκε συνεργατικά ανάμεσα σε δύο νηπιαγωγεία ημιαστικών περιοχών του Ν. Σερρών κατά το τρέχων σχολικό έτος με τίτλο Raise your voice, STOP bullying. Η δράση εκπονήθηκε παράλληλα αλλά και συνεργατικά ανάμεσα στα δύο νηπιαγωγεία. Η διάρκεια της δράσης ήταν 3 μήνες.

Η δράση συσπειρώθηκε γύρω από δύο αλληλένδετους άξονες:

- την ευαισθητοποίηση στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού γενικότερα, με σκοπό οι μικροί μαθητές να θωρακιστούν συναισθηματικά και να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού
- την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαφορετικότητας-ετερότητας που αφορούν σε παιδιά με διαφορετική καταγωγή ή σε παιδιά με μεταναστευτικό /προσφυγικό προφίλ καθώς η παρουσία τους αποτελεί πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο.

3.2. Στόχοι- Επιδιώξεις

Η βιωματική ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών αλλά και της λειτουργίας της ενσυναίσθησης αποτέλεσαν βασικούς στόχους της δράσης καθώς συναποτελούν το θεμέλιο λίθο εξάλειψης του φαινομένου της σχολικής βίας. Επίσης βασικός στόχος υπήρξε η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα διαφορετικότητας/ετερότητας με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται. Τέλος καίριος στόχος υπήρξε η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα, στα δικαιώματα των παιδιών και στη φρίκη του πολέμου.

Επιμέρους στόχοι της δράσης ήταν να εκφραστούν δημιουργικά, να συνεργαστούν με σκοπό την καλλιτεχνική δημιουργία και την παραγωγή λόγου, να ταυτιστούν με τους ήρωες των παραμυθιών και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στα ιδεώδη της ειρήνης, της ελευθερίας και της ισότητας.

3.3. Μεθοδολογία

Το διδακτικό σενάριο βασίστηκε στις παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές των βιωματικών δράσεων και ειδικότερα στις αρχές της βιωματικής μάθησης, της συνεργατικής διερεύνησης και της διαθεματικής προσέγγισης. Σύμφωνα με την αρχή της βιωματικής μάθησης δόθηκε προτεραιότητα στην εμπειρική γνώση καθώς ενθαρρύνθηκε η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και αποφεύχθηκε η παθητική παρακολούθηση της διδασκαλίας. Η βιωματική γνώση επιτεύχθηκε μέσα από δραστηριότητες μάθησης με παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες. Οι μαθητές παρατήρησαν, συμμετείχαν, σκέφθηκαν, έδρασαν, ανέπτυξαν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες. Η εργασία σε ομάδες, η συνεργατική μάθηση, η συζήτηση και τα παιχνίδια ρόλων αποτέλεσαν διδακτικές τεχνικές για την επίτευξη της βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση, οι μαθητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ολιστικά τη γνώση και να αναπτύξουν γνωστικές στάσεις και δεξιότητες. Επίσης δόθηκε η δυνατότητα επεξεργασίας του θέματος μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της δράσης ώστε να δοθεί ισότιμα σε όλους τους μαθητές, με βάση το μαθησιακό τους προφίλ η πρόσβαση στην πληροφορία.

Καθώς η δράση εκπονήθηκε παράλληλα αλλά και συνεργατικά ανάμεσα στα δύο νηπιαγωγεία, για το συνεργατικό κομμάτι αξιοποιήθηκαν σημαντικά οι νέες τεχνολογίες.

Η παιδική λογοτεχνία και ειδικότερα τα έργα *Η Μόνα σε καινούριο σχολείο* και *Το Κουτί του Σιλάν* αποτέλεσαν λογοτεχνικά κείμενα τα οποία αξιοποιήθηκαν διδακτικά κατά την υλοποίηση της δράσης.

Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του σεναρίου είναι:

- η συζήτηση και ο διάλογος
- η εργασία σε ομάδες
- το παιχνίδι ρόλων
- η εικαστική έκφραση
- η δημιουργική γραφή
- η ψηφιακή δημιουργία

Η αξιολόγηση της δράσης έγινε σε τρία στάδια: αρχική ή διερευνητική αξιολόγηση όπου διερευνήθηκαν οι υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση όπου αξιολογήθηκε η ανταπόκριση των παιδιών στη δράση και διερευνήθηκαν εκ νέου οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Τελική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα από το παραγόμενο υλικό των δράσεων.

Η διάχυση της δράσης έγινε στην τοπική κοινότητα μέσα από παρουσίαση σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Επίσης οι σχολικές μονάδες συμμετείχαν στην εκστρατεία του Χαμόγελου του Παιδιού με σλόγκαν ΜΙΛΑ ΤΩΡΑ κατά της σχολικής βίας, με τη δημιουργία και αποστολή ενός σποτ, διαχέοντας με αυτό τον τρόπο στην ευρύτερη κοινότητα την εμπειρία τους. Τέλος το παραγόμενο υλικό δημοσιεύθηκε στις εκπαιδευτικές ιστοσελίδες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

3.4. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

3.4.1. Α΄ Άξονας: Ευαισθητοποίηση στο σχολικό εκφοβισμό

Ο Α΄ άξονας δραστηριοτήτων ξεκίνησε ζωγραφίζοντας σε χαρτί του μέτρου μια χελώνα. Τα παιδιά την έβαψαν και την έκοψαν. Την ονομάσαμε Μόνα και την πήραμε κοντά μας στην παρεούλα. Στη συνέχεια διαβάσαμε στα παιδιά την ιστορία *Η Μόνα σε καινούριο σχολείο* (http://www.mikrosanagnostis.gr/library/) σύμφωνα με την οποία μια χελωνίτσα που αλλάζει σχολείο γίνεται αντικείμενο σχολικού εκφοβισμού. Όση ώρα διαβάζαμε την ιστορία, κάθε φορά που η Μόνα γίνονταν αντικείμενο εκφοβισμού, λίγο λίγο την τσαλακώναμε. Δεν ολοκληρώσαμε την ιστορία καθώς διακόψαμε την αφήγηση με σκοπό να πραγματοποιηθούν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Αφού ετοιμάστηκαν μάσκες τα παιδιά δραματοποίησαν την ιστορία, μέχρι το σημείο όπου διαβάσαμε. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα σημεία όπου η Μόνα εκφοβίζεται.
- Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ο προβληματισμός των παιδιών με ερωτήσεις όπως οι παρακάτω:

-*Τί πρόβλημα αντιμετωπίζει η Μόνα;* (Δεν την αποδέχονται)

-*Τί ακριβώς της κάνουν;* (την κοροϊδεύουν, τη φοβερίζουν, δεν την κάνουν παρέα, της σκάβουν λάκκο για να πέσει μέσα, σπάνε τα μολύβια της)

-*Γιατί δεν την αποδέχονται;* (Είναι διαφορετική, ήρθε από άλλο μέρος)

-*Πώς αισθάνεται;* (Λυπημένη)

-*Έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση της; Πώς αισθανθήκατε; Τί κάνατε;*

-*Τί έκανε η Μόνα για να αντιμετωπίσει το πρόβλημά της;* (απομονώθηκε, δε μιλούσε στη μαμά της, προσποιούνταν την άρρωστη για να μην πάει στο σχολείο)

-*Έκανε καλά; Τί θα κάνατε στη θέση της;*

- Σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίσαμε τα συναισθήματα της Μόνα.
- Στη συνέχεια συνεχίσαμε την ανάγνωση της ιστορίας από το σημείο που την είχαμε διακόψει. Τελειώνοντας ακολούθησε συζήτηση.

-*Πώς λύθηκε το πρόβλημα της Μόνα;* (μίλησε στη μαμά της και στη δασκάλα της)

Όταν η ιστορία της Μόνα είχε αίσιο τέλος, ξεδιπλώσαμε τη χελώνα. Τα παιδιά παρατήρησαν ότι η χελώνα είχε αλλάξει, ήταν τσαλακωμένη, δεν ήταν ίδια. Ακολούθησε συζήτηση με ερωτήματα όπως:

-*Πώς αισθάνεται τώρα η Μόνα η χελώνα;*

-*Τί μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε τη Μόνα να γίνει όπως πριν;* (να της δώσουμε αγάπη, να την κάνουμε να χαρεί, να την αγκαλιάσουμε κ.ά)

-*Τί μπορούμε να κάνουμε αν μας συμβεί κάτι ανάλογο;* (Να μιλήσουμε)

- Σε χαρτάκια τα παιδιά έγραψαν και ζωγράφισαν τις προτάσεις τους. Κολλήσαμε τα χαρτάκια επάνω της σαν χάνζαπλαστ για να επουλώσουμε τα τραύματά της.
- Οι δύο σχολικές μονάδες συμμετείχαν στην εκστρατεία του Χαμόγελου του Παιδιού με σύνθημα ΜΙΛΑ ΤΩΡΑ, κατά την εβδομάδα σχολικού εκφοβισμού 4-8 Μαρτίου. Τα παιδιά εκφράστηκαν με μέσο το ελεύθερο σχέδιο και δημιούργησαν βίντεο το οποίο στάλθηκε και δημοσιεύθηκε από το Χαμόγελο του Παιδιού.

3.4.2. Β΄ Άξονας: Ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας/ετερότητας σε σχέση με την καταγωγή και την προέλευση. Ευαισθητοποίηση σε θέματα ξενοφοβίας.

Ο Β΄ άξονας δραστηριοτήτων ξεκίνησε με το ερώτημα: *Ποια νομίζετε πως είναι τα στοιχεία της διαφορετικότητας που μπορεί να προκαλέσουν σε κάποιο παιδί προβλήματα όπως της Μόνας;* (ύψος, βάρος, αναπηρία, χρώμα, καταγωγή)

- Διαβάσαμε την αρχή της ιστορίας *Το κουτί του Σιλάν* της Άλκηστης Χαλικιά και Ντανιέλας Σταματιάδη, σύμφωνα με την οποία ένα παιδί με διαφορετική καταγωγή, βρίσκεται ξένο, στο σχολείο μιας άλλης χώρας. Καθώς διαβάζαμε την ιστορία και χωρίς να την ολοκληρώσουμε μέσα από το βιβλίο έπεσαν φωτογραφίες πολέμου. Τα παιδιά τις περιεργάστηκαν, έκαναν υποθέσεις και κατέληξαν το συμπέρασμα ότι στην πατρίδα του Σιλάν γίνεται πόλεμος. Προσπάθησαν να βάλουν τις φωτογραφίες σε λογική σειρά για να ανακαλύψουν την ιστορία του πρωταγωνιστή. Τα παιδιά κατάλαβαν ότι ο Σιλάν είναι παιδί του πολέμου που αναγκάστηκε να αφήσει τη χώρα του για να σωθεί από τη φρίκη του.
- Παρουσιάσαμε στα παιδιά εικόνες δυαδικών αντιθετικών συνόλων : πόλεμος – ειρήνη, φόβος – γαλήνη, απόρριψη-αποδοχή. Ζητήσαμε από τα παιδιά να τις συνδυάσουν και να τις αποδώσουν με παντομίμα. Στη συνέχεια έγιναν φωτογράφοι στιγμών αναφερόμενοι στον βραβευμένο με Πούλιντζερ φωτογράφο Γιάννη Μπεχράκη, που **κάλυψε σημαντικά γεγονότα ανά τον κόσμο,** από εμπόλεμες ζώνες.
- Ο Σιλάν βρίσκεται σε μια καινούρια χώρα, σε ένα καινούριο σχολείο και κουβαλάει ένα μαγικό καθρέφτη με όσα θα ήθελε να έχει μαζί του από την χώρα του αλλά δεν μπορεί να κουβαλήσει. Τα παιδιά με εικαστικές αναπαραστάσεις δημιούργησαν καθρέφτες και αποτύπωσαν όσα θα κουβαλούσαν τα ίδια αν ήταν στη θέση του Σιλάν.
- Στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα *Ο Σιλάν είναι διαφορετικός από τα υπόλοιπα παιδιά αφού δε μιλάει την ίδια γλώσσα και το δέρμα του έχει διαφορετικό χρώμα. Πώς νομίζετε ότι τον αντιμετώπισαν τα παιδιά του νέου του σχολείου;*
    - Τον αποδέχτηκαν
    - Bullying
- Ο Σιλάν εμφανίστηκε στο σχολείο μας με τη μορφή άβαταρ που δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Voki. Μας περιέγραψε σε πραγματικό χρόνο όλα όσα έζησε και τον σχολικό εκφοβισμό που δέχθηκε στο καινούριο του σχολείο. Μας περιέγραψε την άσχημη συναισθηματική του κατάσταση και το γεγονός πως δε θέλει να πάει στο σχολείο. Οι γονείς του έχουν πολλά προβλήματα και ο Σιλάν δε θέλει να τους επιβαρύνει με τα δικά του. Ένιωθε την ανάγκη να μιλήσει σε κάποιον γι αυτό απευθύνθηκε σε εμάς ζητώντας βοήθεια.
- Τα παιδιά μετά την παρουσίαση του άβαταρ απάντησαν στο ερώτημα *Πώς αισθάνεται ο Σιλάν;* (Πολύ λυπημένος, απεγνωσμένος). Όλοι μαζί φτιάξαμε προσωπείο λυπημένου προσώπου με σκοπό να αποστασιοποιηθούμε από τον εαυτό μας και να μπούμε στο ρόλο του νέου μας φίλου του Σιλάν. Τα παιδιά φόρεσαν το προσωπείο σα μάσκα υποδυόμενα το Σιλάν, μπήκαν στη

θέση του και είπαν κουβέντες που θα ήθελε να πει το παιδί (γιατί;, βοήθεια, χρειάζομαι αγάπη, θέλω να είμαστε φίλοι, θέλω να γυρίσω στην πατρίδα μου, δεν θέλω πόλεμο, θέλω ειρήνη, γαλήνη, ηρεμία κ.α). Σε χαρτί του μέτρου δημιούργησαν το συναισθηματικό πορτραίτο του ήρωα.

- Στη συνέχεια ακολούθησαν κινητικά παιχνίδια με σκοπό την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των παιδιών. Ένα από αυτά ήταν το παιχνίδι όπου με την εναλλαγή μουσικών συνθέσεων που προκαλούν ηρεμία ή συναισθηματική αναστάτωση, όπως *Ο χορός των σπαθιών* του Aram khachaturian, τα παιδιά εκφράστηκαν με κινήσεις αγάπης ή αποστροφής, όπως το αγκάλιασμα ή το γύρισμα της πλάτης ανάλογα με το μουσικό άκουσμα.
- Με τη βοήθεια των ΤΠΕ δημιουργήθηκαν νέα άβαταρς. Το κάθε σχολείο ανέλαβε κι έναν ρόλο: Σιλάν και βοηθοί. Δημιουργήθηκαν οι χαρακτήρες και ακολούθησε ένας διάλογος ανάμεσά τους, προσφέροντας υποστήριξη στο παιδί.
- Ολοκληρώσαμε την ανάγνωση της ιστορίας του Σιλάν από το βιβλίο της Άλκηστης Χαλικιά και Ντανιέλας Σταματιάδη όπου το παιδί τελικά γίνεται αποδεκτό από τους μαθητές του νέου σχολείου και η ιστορία του έχει αίσιο τέλος αφού ο πόλεμος τελειώνει και ο Σιλάν επιστρέφει στην πατρίδα του. Έτσι ετοιμάστηκε συνεργατική κατασκευή με τα δικαιώματα του Σιλάν αλλά και των παιδιών του κόσμου.
- Παίξαμε το κινητικό παιχνίδι της αλυσίδας
- Ολοκληρώσαμε τη δράση μας με τη δημιουργία συνεργατικού τραγουδιού στο ρυθμό της μουσικής του τραγουδιού *Χέρια σαν κι αυτά* των Λοκομόντο. Κάθε σχολείο εμπνεύστηκε δύο στίχους και τους τραγούδησε. Οι στίχοι και οι φωνές ενώθηκαν με τη βοήθεια των ΤΠΕ και προέκυψε το τραγούδι της δράσης μας το οποίο κοινοποιήθηκε σε γονείς και κοινότητα.

3.5. Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε σε τρεις φάσεις:

Αρχική ή διαμορφωτική αξιολόγηση όπου διερευνήθηκαν οι γνώσεις των παιδιών και καθορίστηκε το πλαίσιο της εργασίας. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση ήταν ο καταιγισμός ιδεών, η δημιουργία ιστογράμματος, η αφήγηση προσωπικών εμπειριών και ιστοριών, το ιχνογράφημα.

Ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση σε όλη τη διάρκεια της δράσης όπου διερευνήθηκε η ανταπόκριση της δράσης στις προσδοκίες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μέθοδοι και τεχνικές που αξιοποιήθηκαν ήταν η συζήτηση στην ομάδα και η συστηματική παρατήρηση.

Τελική ή συμπερασματική αξιολόγηση όπου αξιολογήθηκε η επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του προγράμματος έγινε επίσης χρήση Πρωτόκολλου Δομημένης Ατομικής Συνέντευξης των νηπίων. Το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε δύο φορές, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις των παιδιών αλλά η έκταση

του φαινομένου μέσα στην τάξη, πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα το Πρωτόκολλο Δομημένης Ατομικής Συνέντευξης των νηπίων βασίστηκε σε ερωτήματα που συνοδεύονταν από ανάλογες εικόνες στάσεων και συμπεριφορών σχολικής βίας. Στους Πίνακες 1 και 2 (Παράρτημα), παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις των παιδιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 1) παρατηρούμε ότι ένα σημαντικό μέρος των παιδιών έχει εμπλακεί σε περιστατικά σχολικής βίας είτε ως θύτης είτε ως θύμα. Μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ξανά και όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 2 η συμπεριφορά των παιδιών βελτιώθηκε σημαντικά (Πίνακας 2).

4. Κριτική αποτίμηση-Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική δράση με τον τίτλο *Raise your voice, STOP bullying* κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και των δύο νηπιαγωγείων καθ΄ όλη τη διάρκεια υλοποίησής του. Η γνώση παράχθηκε μέσα από καινοτόμες προσεγγίσεις κατάλληλα προσαρμοσμένες για το ηλιακό επίπεδο των παιδιών. Με μέσο την τέχνη και την παιδική λογοτεχνία τα παιδιά θωρακίστηκαν συναισθηματικά και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Ειδικότερα η συμπεριφορά των παιδιών ως προς τη σωματική επιθετικότητα βελτιώθηκε σημαντικά. Έτσι παρατηρήθηκε ότι μειώθηκαν τα περιστατικά σωματικής επιθετικότητας όπως χτυπήματα, τράβηγματα μαλλιών, σπρωξίματα, διεκδίκηση παιχνιδιών. Επίσης μειώθηκαν τα περιστατικά λεκτικής επιθετικότητας όπως κορόιδεμα, άσχημες λέξεις, λέξεις που πληγώνουν.

Από την άλλη πλευρά αυξήθηκαν τα περιστατικά σωματικής προσέγγισης όπως αγκαλιές, φροντίδα, χάιδεμα μαλλιών. Επίσης αυξήθηκαν τα θετικά σχόλια όπως η χρήση ευγενικών λέξεων, τα λόγια αγάπης και φιλίας, οι έπαινοι.

Επίσης διεύρυναν τους ορίζοντες τους και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα αποδοχής και συνύπαρξης. Αντιλήφθηκαν τις ομοιότητες με τους άλλους λαούς αλλά και τις ετερότητες που αντί να τους διαχωρίζουν θα πρέπει να λειτουργούν ενωτικά ανάμεσά τους καθώς συνθέτουν το παζλ της πολυμορφίας. Έτσι τα παιδιά απέκτησαν θετική στάση απέναντι στα παιδιά του κόσμου, απαλείφοντας στάσεις ξενοφοβίας.

Τέλος αξιοσημείωτη είναι η συνεργασία ανάμεσα στα δύο σχολεία. Ήταν κάτι που πυροδότησε το ενδιαφέρον των παιδιών και έδωσε νέα ώθηση στη δράση. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας κατάφεραν να επικοινωνήσουν, να θέσουν κοινούς στόχους και να συνεργαστούν για την πραγματοποίησή τους.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Με εκπαιδευτικές δράσεις παρέμβασης που ξεκινούν από νωρίς, από την προσχολική κιόλας ηλικία μπορούμε να κάνουμε το πρώτο σημαντικό βήμα που θα οδηγήσει στην εξάλειψη του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Artinopoulou, V. (2011) Bullying and cyberbullying in Greece. In Thanos, Th. & Kourkoutas, H. (eds.), *School violence and Delinquency: Psycho-social dimensions and interventions*. Athens: Topos pub.

Harushimana, I., Ikpeze, C., & Mthethwa-Sommers, S. (Eds.). (2013). *Reprocessing race, language and ability: African-born educators and students in transnational America*. New York, NY: Peter Lang.

Mishna, F. (20012). *Bullying: A Guide to Research, Intervention, and Prevention*.New York:Oxford University Press

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.* Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1996). *Bully/victim problems in school.* Prospects, 26 (2), 331-359.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). New York: Routledge.

Olweus, D. (2007). *The Olweus Bully and Victim Questionnaire.* Center City, London: Hazeldum Publishing.

Olweus, D. (1994). *Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program.* In L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 97–130). New York: Plenum.

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to do about It.* ACER Press.

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

Seals, D. & Young, J. (2003). *Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression.* Adolescence, 38(152), 735-747.

Sharp, S. & Smith, P.K., (1991). *Bullying in UK schools: The Des Sheffield bullying project.* Journal of Early Childhood Development and Care, 77, 47- 55.

Sapouna, M. (2008). *Bullying in Greek primary and secondary schools.* School Psychology International, 29 (2), 199-213.

Psalti, A. (2012). *Bullies, victims and bully-victims in Greek schools: Research data and implications for practice.* Hellenic Journal of Psychology, 9,132- 157.

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

Ελληνόγλωσσες

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

Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός- βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 62.

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

Αρτινοπούλου, Β. (2009). *Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο.* Εγκέφαλος, 46(2). Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος.

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

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

Βλάχου, Μ. (2011) *Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Βλάχου, Μ., Μπότσογλου, Κ. & Ανδρέου, Ε. (2016). *Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ερευνα και Εκπαίδευση. Τόμος 5. Τεύχος 1, σσ. 17-45. doi:dx.doi.org/10.12681/hjre.9096*

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Αι., Παπαθανασίου, Μ., & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός.* Ανάκτηση 20/4/2019, από http://www.e-enosh.qr/modules.php?name=News&file=article8isid=1396 και ,από http://www.alfavita.ar/typos/tvpos20061109l.php

Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου-Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., *Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός. Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Απαντήσεις στα Ερωτήματα των Εκπαιδευτικών*

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (2008). *Μίλα μη φοβάσαι*, Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.* Αθήνα: Τόπος.

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

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Διάδραση.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003), *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Σακκά Δ. & Μάρκος Α. (2013). *Από την πλευρά των εφήβων: Η βία και η επιθετικότητα στο σχολείο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική προέλευση και το φύλο.* Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., Τόμος Ι΄, σελ. 127-162.

Σαπουνά, Μ. (2006).*Ο σχολικός εκφοβισμός στο δημοτικό και το γυμνάσιο.* https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18424

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός,* Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά.

Υπουργείο Παιδείας, Ερευνας και Θρησκευμάτων. (2015). *Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου. Πράξεων Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού.* Οκτώβριος 2015. Αθήνα: ORANGEA.E.

Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ., Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις.* Αθήνα. Gutenberg.

Αγγούρα Ευαγγελία
Νηπιαγωγός, ΜΑ Πολιτισμικές Σπουδές, Med Ειδική Αγωγή,
1ο Νηπιαγωγείο Ν. Σουλίου Σερρών
evaangoura@gmail.com

Τζίνη Ζαχαρούλα
Νηπιαγωγός, Med Κοινωνικο-Πολιτισμική Εκπαίδευση και Ενισχυτική Διδασκαλία,
Νηπιαγωγείο Παραλιμνίου Σερρών
tziniza@gmail.com

Παράρτημα

Πίνακας 1. Έλεγχος στάσεων και συμπεριφορών πριν από την εφαρμογή του προγράμματος

Σύνολο μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα :21

Νήπια: 13 Προνήπια:8

Ερωτήματα	ναι	όχι
1. Έχεις νοιώσει ποτέ μόνος/μόνη κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;	8	13
2. Έχεις πολλούς/ές φίλους/ες στο σχολείο;	17	4
3. Υπάρχουν κάποια παιδάκια που δεν θα ήθελες να κάνεις παρέα μαζί τους γιατί νοιώθεις άσχημα;	9	12
4. Σου έχει τύχει ποτέ να σε κοροϊδεύει ή να σου μιλάει με άσχημο τρόπο κάποιο παιδί;	14	7
5. Έχεις δει φίλους σου να μιλάνε ή να φέρονται άσχημα σε άλλα παιδιά;	5	16
6. Έχεις μιλήσει ή συμπεριφερθεί άσχημα εσύ σε κάποιο άλλο παιδάκι;	4	17

Πίνακας 2. Έλεγχος στάσεων και συμπεριφορών μετά την εφαρμογή του προγράμματος
Σύνολο μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα : 21

Νήπια: 13 Προνήπια:8

Ερωτήματα	ναι	όχι
1. Έχεις νοιώσει ποτέ μόνος/μόνη κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;	3	18
2. Έχεις πολλούς/ές φίλους/ες στο σχολείο;	19	2
3. Υπάρχουν κάποια παιδάκια που δεν θα ήθελες να κάνεις παρέα μαζί τους γιατί νοιώθεις άσχημα;	4	17
4. Σου έχει τύχει ποτέ να σε κοροϊδεύει ή να σου μιλάει με άσχημο τρόπο κάποιο παιδί;	9	12
5. Έχεις δει φίλους σου να μιλάνε ή να φέρονται άσχημα σε άλλα παιδιά;	3	18
6. Έχεις μιλήσει ή συμπεριφερθεί άσχημα εσύ σε κάποιο άλλο παιδάκι;	9	12

Διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων μέσα από την Τέχνη

Αποστολάκη Μαρία

Περίληψη
Η εισήγηση αναφέρεται στην εκπαίδευση των μαθητών μέσα από την τέχνη και συγκεκριμένα στη διδασκαλία με τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Αξιοποιήθηκαν 5 έργα τέχνης τα οποία ήταν σχετικά με τις σχολικές συγκρούσεις, από διάφορες μορφές τέχνης. Τα στάδια της μεθόδου που ακολουθήθηκαν για τον μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών ήταν περιληπτικά τα εξής: Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος των σχολικών συγκρούσεων. Στάδιο 2: Οι μαθητές κατέγραψαν τις απόψεις τους επάνω στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων. Στάδιο 3: Προσδιορισμός: α) των υποθεμάτων που εξετάστηκαν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα. Στάδιο 4: α) Επιλογή των έργων τέχνης και β) συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα. Δημιουργήθηκε πίνακας συσχέτισης. Τα έργα τέχνης συσχετίστηκαν με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων. Στάδιο 5: α) Επεξεργασία των έργων τέχνης και β) Συσχέτιση της επεξεργασίας με τα κριτικά ερωτήματα. Ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα στάδια παρατήρησης για κάθε εικαστικό έργο. Στάδιο 6: Κριτικός αναστοχασμός: Αποτιμήθηκε η ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών με βάση «Κλίμακα Αξιολόγησης»

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα, μάθηση, έργα τέχνης

Εισαγωγή

Η Διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2018 στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση και συγκεκριμένα σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης εξαθέσιου Δημοτικού σχολείου. Υλοποιήθηκε στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Η διάρκεια της διδακτικής πρότασης ήταν 8 ώρες σε 4 ημέρες. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

Στόχος διδακτικής πρότασης

Να προάγει την αξία της σωστής συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου, να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση τους και στο να κάνουν φίλους. Να μετασχηματιστεί η άποψη των μαθητών που επιτίθενται λεκτικά και σωματικά στους συμμαθητές τους και να μετασχηματιστεί η συμπεριφορά αυτών μέσω της ανάδειξης του γόνιμου διαλόγου και της αποφυγής συγκρούσεων.

Θεωρητικά στοιχεία

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Αρχικά ο John Dewey με το έργο του Art as Experience (1934 /1980) ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης, από τη μία, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους

προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία.

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε

Η μέθοδος συσχετίζει το περιεχόμενο των έργων τέχνης με το περιεχόμενο (διδακτέα ύλη) που μελετούν οι μαθητές, με στόχο την ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και τον μετασχηματισμό στερεοτύπων. Η τέχνη αξιοποιήθηκε με σκοπό τον μετασχηματισμό της άποψης μαθητών της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων και στην ανάδειξη μέσα από την παρουσίαση και επεξεργασία πέντε διαφορετικών έργων τέχνης του γόνιμου διαλόγου ως μέσου επικοινωνίας. Συσχετίστηκε το περιεχόμενο των έργων τέχνης με το περιεχόμενο (διδακτέα ύλη) που μελετούν οι μαθητές, με στόχο την ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και τον μετασχηματισμό στερεοτύπων στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων**.**

Στάδια της μεθόδου:

Στο πρώτο στάδιο προσδιορίστηκε η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος των σχολικών συγκρούσεων.

Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές κατέγραψαν σε ομάδες, τις απόψεις τους επάνω στο θέμα, υπό τη μορφή μικρής ομαδικής εργασίας: Η καταγραφή αυτή απαντούσε σε ένα ανοικτό ερώτημα: «Τι σκέφτεστε για τις σχολικές συγκρούσεις-βία;»

Στο τρίτο στάδιο προσδιορίστηκαν: α) τα υποθέματα που θα εξεταζόταν και β) τα κριτικά ερωτήματα επάνω στα υποθέματα Όλες οι ομάδες έθιξαν τα εξής υποθέματα:

α) οι σχολικές συγκρούσεις είναι κάτι που δεν πρέπει να γίνεται στα σχολεία και ότι

β) η σχολική σύγκρουση –βία δεν βοηθάει να είναι όλοι οι μαθητές φίλοι μέσα στο σχολείο.

(Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των γραπτών των μαθητών. Όλοι οι μαθητές θεωρούν ότι σέβονται τους άλλους και μόνο κάποια άλλα παιδιά, όχι οι ίδιοι ασκούν βία στους μικρότερους).

Διατυπώθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα

(α) Πώς καταλαβαίνω τη σχολική σύγκρουση -βία; (β) Πώς θα καταφέρουμε να εξαλείψουμε τη σχολική σύγκρουση- βία μέσα από το σχολείο;

Στο τέταρτο στάδιο επιλέχθηκαν 5 έργα τέχνης. Τα συγκεκριμένα έργα τα επέλεξα γιατί έδιναν έναυσμα για κριτική συζήτηση του θέματος και πιστεύω πως ανταποκρίνονταν τόσο στην ηλικία όσο και στις προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών. α) Τα έργα επιλέχθηκαν από διάφορες μορφές τέχνης ως εναύσματα για να συζητηθούν τα κριτικά ερωτήματα. β) Το νόημα των έργων τέχνης συσχετίστηκε με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων και δημιουργήθηκε ένας πίνακας συσχέτισης.

Αξιοποίηση συγκεκριμένων έργων τέχνης:

Τα έργα που επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στους μαθητές είχαν σχέση με τις σχολικές συγκρούσεις και ήταν τα εξής:

1. Ζωγράφος: Emily Shanks « Newcomer at School». 2. Ζωγράφος: Francisco Goya «Σχολική σκηνή». 3. Ομάδα γκράφιτι: CARPE DIEM: «Urbanart: Graffiti στα σχολεία».

4. Γραφίστας: «Αφίσα για τις μορφές μπούλινγκ». 5. Σκηνοθέτης: Abbas Kiarostami «two solutions for one problem» ταινία για τη σχολική σύγκρουση. Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιήθηκε αρχικά: α) Επεξεργασία των έργων τέχνης και β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα.

Τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των έργων τέχνης

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του D. Perkins για την επεξεργασία των έργων τέχνης και ακολουθήθηκαν για κάθε έργο τέχνης ξεχωριστά οι παρακάτω τέσσερις φάσεις: 1η φάση: απλή παρατήρηση, 2η φάση: ευρεία παρατήρηση, 3η φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση, 4η Φάση: Σύνθεση /Συμπεράσματα σε ομάδες ή ατομικά. Πραγματοποιήθηκε β) Συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα και δημιουργήθηκε ένας πίνακας συσχέτισης. Τα έργα τέχνης συσχετίστηκαν με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

Στο έκτο στάδιο υλοποιήθηκε κριτικός αναστοχασμός: Οι μαθητές έγραψαν την ίδια μικρή εργασία που εκπόνησαν στο 2^{ο} στάδιο. Αποτιμήθηκε η ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών πάνω στο μετασχηματισμό της άποψης για αποφυγή των σχολικών συγκρούσεων με βάση «κλίμακα αξιολόγησης» από το ένα έως το τρία (1-3) Έγινε σύνθεση και αντλήθηκαν συμπεράσματα.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές έκαναν την αυτοαξιολόγηση τους πάνω στην αρχική άποψη τους για τις σχολικές συγκρούσεις και αναστοχάστηκαν στο κατά πόσο ωφελεί ο διάλογος στην αποφυγή των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα στην καθημερινότητα τους.

Τα έργα που επιλέχθηκαν:

1. Emily Shanks - Newcomer at School

2. Σχολική σκηνή - Francisco Goya

3. Urbanart: Graffiti στα σχολεία

4. Αφίσα μορφές μπούλινγκ

5.Ταινία: «Two solutions for one problem» by Abbas Kiarostami

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, St. (2012). *Teaching for Critical Thinking*, Jossey-Bass.

Ennis, Robert H. (1987). "*A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*." *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds.

Foundation for Critical Thinking (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking*, διαθέσιμο στο www.criticalthinking.org

Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μέγα, Γ. (2011). *Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία*, στο: Κόκκος, Αλ. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αποστολάκη Μαρία
Εκπ/κός ΠΕ70
Δ/ντρια Δημοτικού σχολείου
kimnantia@yahoo.gr

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, τα αίτια που τον δημιουργούν και τους τρόπους αντιμετώπισής του

Βασιλειάδης Παναγιώτης

Περίληψη

Στην προκείμενη ερευνητική εργασία θα πραγματοποιηθεί ανάλυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές συνιστώσες εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι η ψυχοσύνθεση του μαθητή, οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία και τα Μέσα Ενημέρωσης συνήθως. Όπως διαπιστώνεται από τις εμπειρίες τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, τα φαινόμενα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης και σε γενικές γραμμές η σοβαρότητα των περιστατικών τείνει να κλιμακώνεται με την ηλικία. Στο γυμνάσιο τα φαινόμενα εκφοβισμού εστιάζουν στην εμφάνιση και σε θέματα που σχετίζονται με τη σεξουαλική ταυτότητα και το φύλο, ενώ συχνά εκφράζονται με σωματική βία και δεν λείπουν φαινόμενα ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στο λύκειο η βία και ο εκφοβισμός εκφράζονται εντονότερα σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες και λαμβάνουν τη μορφή πειραγμάτων αλλά και ωμής βίας σε αρκετές περιπτώσεις. Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον λειτουργούν καθοριστικά στην διαμόρφωση των συμπεριφορών που θα εκδηλώσει ο κάθε μαθητής. Ειδικότερα για το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένα σχολικό περιβάλλον που εμπνέει αίσθηση ασφάλειας στα παιδιά λειτουργεί ανασταλτικά στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού. Αναντίρρητα, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται ως καθοριστικής σημασίας η οποία μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην έγκαιρη αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, θύμα, θύτης**.**

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού από την σκοπιά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της γυμνασιακής εκπαίδευσης και παρουσιάζει τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο.

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μεμονωμένα περιστατικά, αποκομμένα από την ευρύτερη κοινωνία. Είναι συμπτώματα βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της ελληνικής κοινωνίας και του σχολείου. Τα φαινόμενα αυτά δεν είναι παρά η κορυφή του παγόβουνου αυτών των βαθύτερων προβλημάτων. Συνεπώς, για να προληφθούν και ν' αντιμετωπισθούν, θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες που τα προκαλούν.

Οι ερευνητικές μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είναι ελάχιστες. Βέβαια είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο με

ολοένα και αυξανόμενες διαστάσεις (Δεληγιάννη – Κουιμτζή κ.ά., 2005; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007; Κωνσταντίνου, 2008).

Ορισμός

Ο όρος εκφοβισμός αναφέρεται στην άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας με στόχο να προκληθεί πόνος (σωματικός ή ψυχικός) ή αναστάτωση. Πιο συχνά συναντάται με την αγγλική λέξη «Bullying» που αναφέρεται κυρίως στον σχολικό εκφοβισμό και σε φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών απέναντι σε άλλους μαθητές και αποσκοπεί στην κυριαρχία του θύτη απέναντι στο θύμα.

Σκοπιμότητα της έρευνας

Σχεδιασμός

Οι άξονες διακρίθηκαν με βάση τον ιδιαίτερο τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου κατά του φαινομένου ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί και με τις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Τα μέτρα πρόληψης του φαινομένου, ως πρώτος βασικός άξονας, δημιουργούν τις προϋποθέσεις που μειώνουν την έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο και αναπτύσσουν στους μαθητές τις κατάλληλες στάσεις προκειμένου να μάθουν πως να αποφεύγουν να προβαίνουν σε βίαιες και εκφοβιστικές ενέργειες.

Τα μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού, ως ο δεύτερος βασικός άξονας με βάση τον οποίο διαμορφώθηκαν τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης, έχουν να κάνουν με τον τρόπο δράσης του προσωπικού του σχολείου ο οποίος στοχεύει στο να εξαλείψει την δυσάρεστη κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα εμπλεκόμενα μέρη στο φαινόμενο που ήδη έχει αρχίσει να συμβαίνει και βρίσκεται σε εξέλιξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας ως στόχο της έρευνας την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή σχολική πράξη το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

θέλουμε να γνωρίσουμε ποιες παρεμβάσεις θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως αποτελεσματικές στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό;
- Ποια είναι η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού;

Θέλουμε να γνωρίσουμε, εάν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν λάβει εκπαίδευση ή επιμόρφωση με αντικείμενο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και να εντοπιστεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση ή επιμόρφωση.

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού;

θέλουμε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με επιμέρους χαρακτηριστικά που αφορούν την επιμόρφωση και συγκεκριμένα το χρόνο διεξαγωγής και τη χρονική διάρκεια, τη μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς επίσης τους φορείς επιμόρφωσης.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Η εν λόγω επιλογή του ερευνητικού εργαλείου εδράζεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται σε περιπτώσεις που σε μικρό χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος ο ερευνητής επιθυμεί να συγκεντρώσει δεδομένα για πολλά θέματα, διατηρώντας τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου.

Δείγμα

Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η μελέτη διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Καλαμαριάς. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε εικοσιέξι (26) ερωτήσεις. Οι έξι (6) αφορούσαν στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι είκοσι (20) ήταν κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν με την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου.

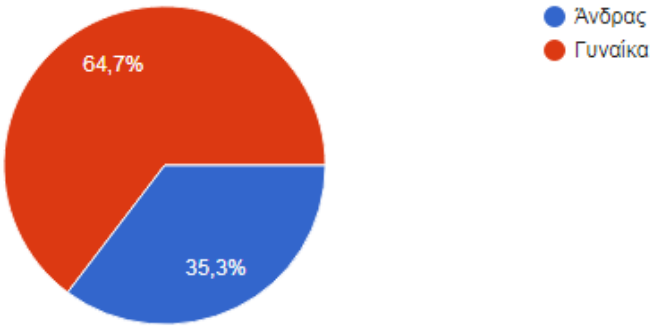
Για την αξιοπιστία της έρευνας, τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα ασκούν νόμιμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν αρκετή εμπειρία σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας.

Αποτελέσματα – Κυρια ευρήματα

1. **Δημογραφικά στοιχεία**

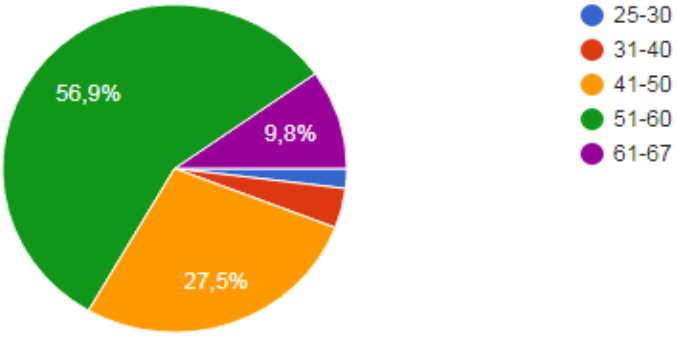
1. Φύλο:

51 απαντήσεις



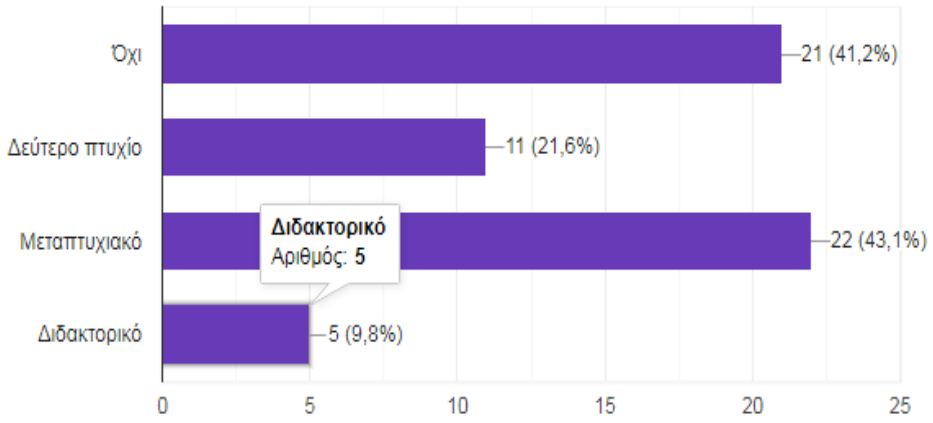
2. Ηλικία:

51 απαντήσεις



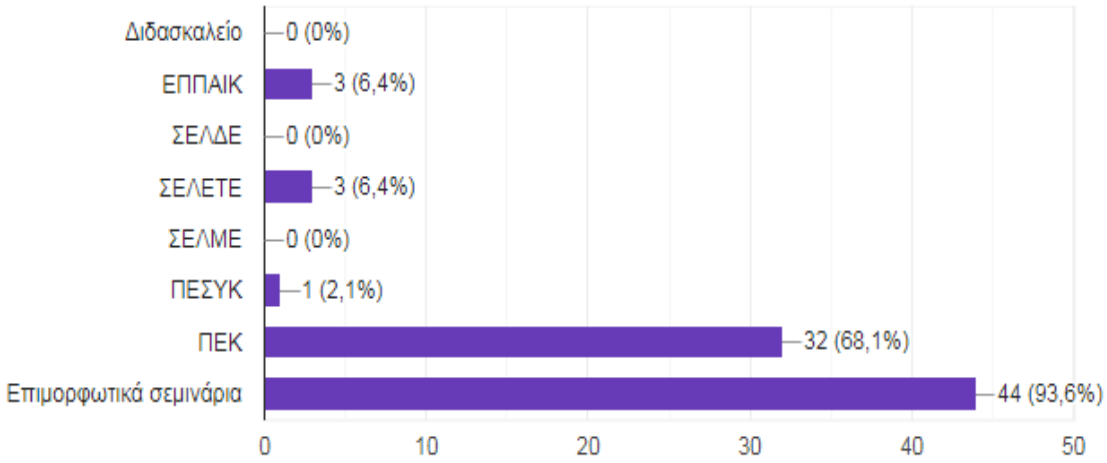
5. Έχετε στη κατοχή σας άλλο τίτλο σπουδών εκτός του βασικού; (δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

51 απαντήσεις



6. Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση: (δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

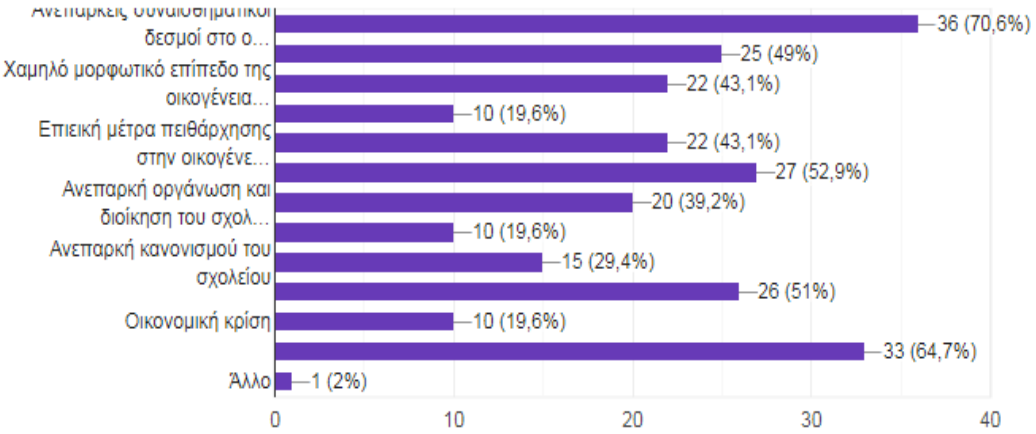
47 απαντήσεις



2. Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και πώς αυτός εκδηλώνεται

8. Ποιους θεωρείτε ως τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

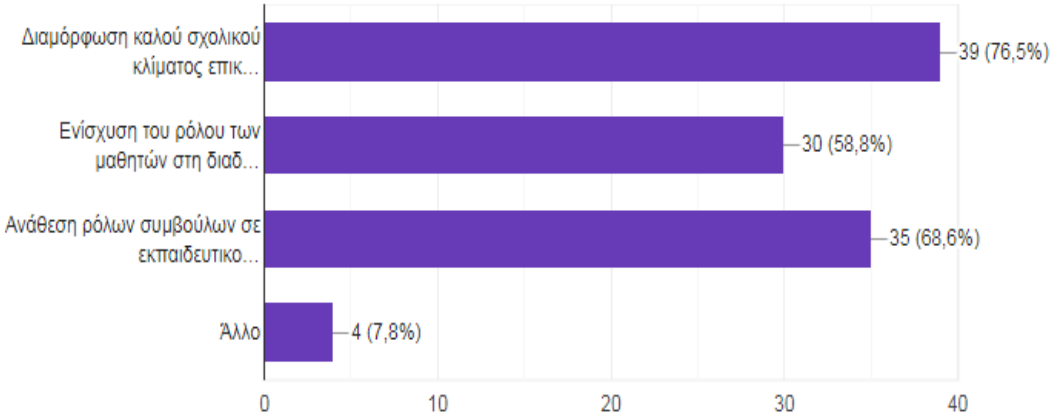
51 απαντήσεις



- το 70,6% επιλέγει ανεπαρκής συναισθηματικοί δεσμοί στο οικογενειακό περιβάλλον και
- το 64,7% επιλέγει προβολή μοντέλων συμπεριφοράς από τα Μ.Μ.Ε.

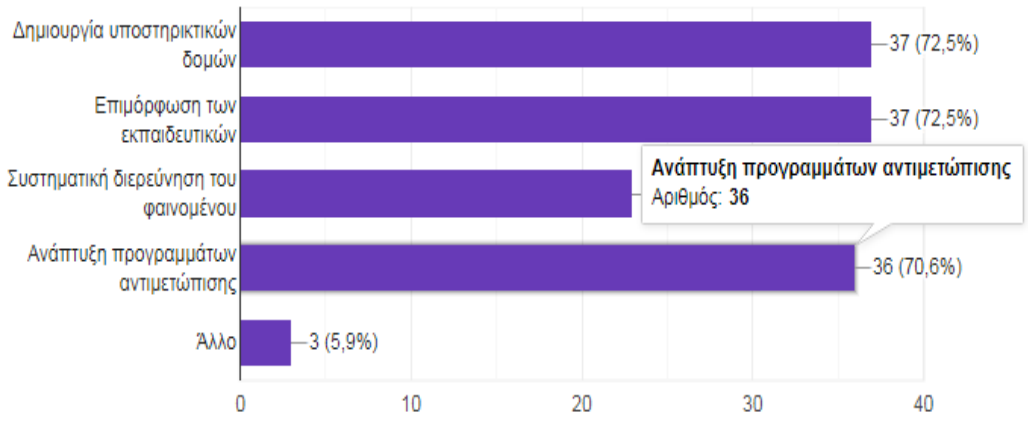
12. Τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

51 απαντήσεις



13. Τι μέτρα θα πρέπει να λάβει η Πολιτεία για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα ο σχολικός εκφοβισμός; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

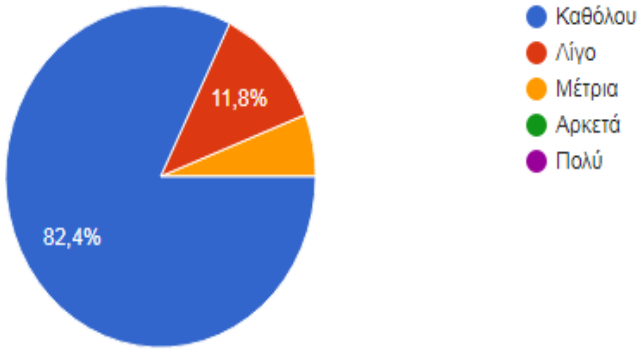
51 απαντήσεις



3. **Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό**

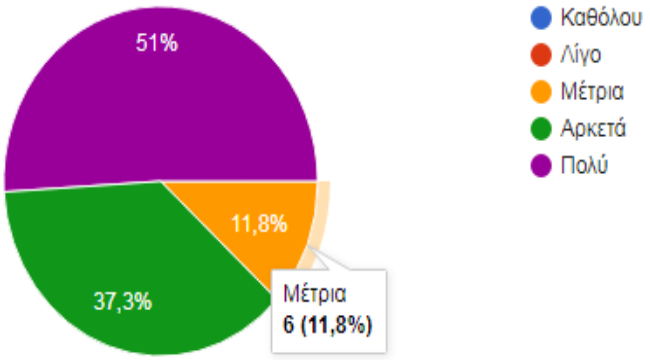
16. Οι μαθητές-δράστες του εκφοβισμού νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν;

51 απαντήσεις



18. Οι μαθητές δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους μαθητές που γίνονται αποδέκτες του εκφοβισμού;

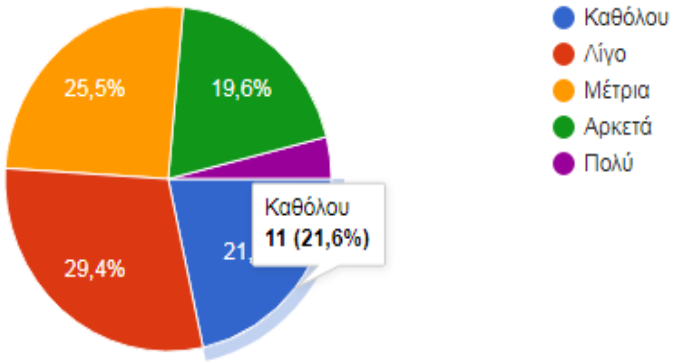
51 απαντήσεις



4. **Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

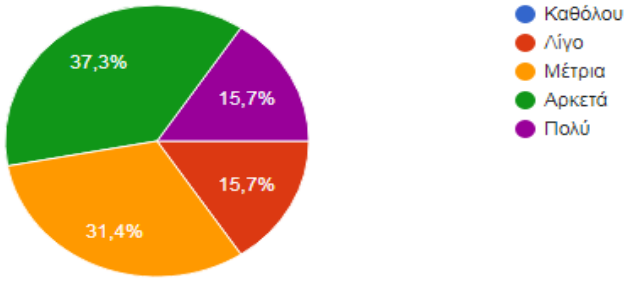
20. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

51 απαντήσεις



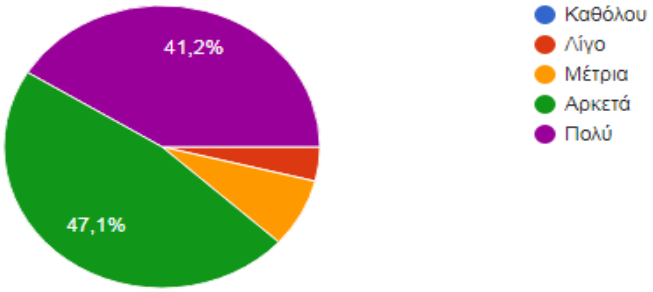
21. Κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού;

51 απαντήσεις



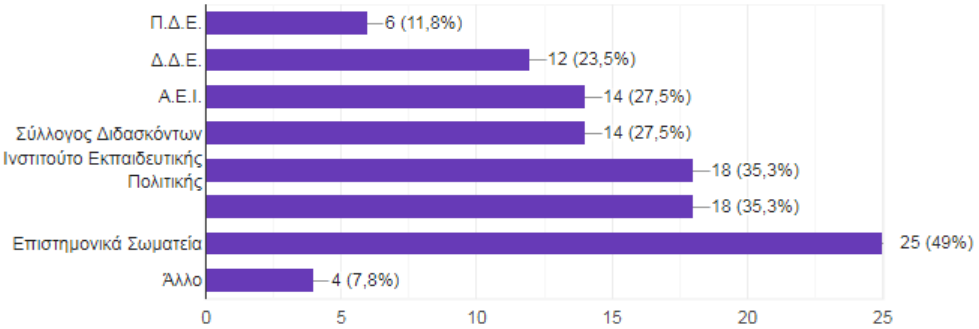
22. Θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

51 απαντήσεις



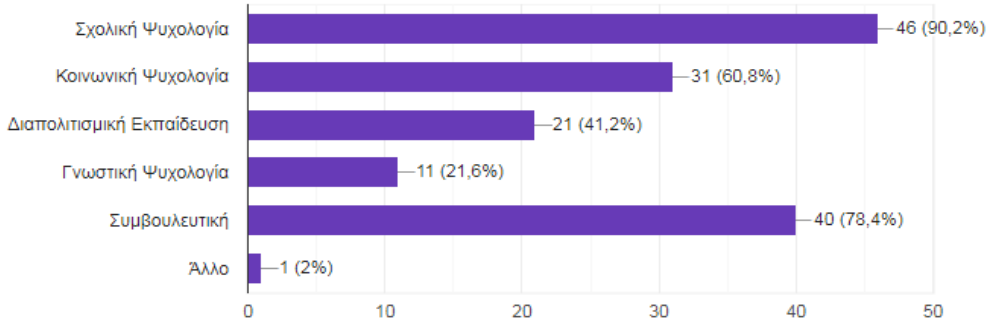
23. Ποιον θεωρείτε τον καταλληλότερο φορέα για την ανάληψη του σχεδιασμού και της υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

51 απαντήσεις



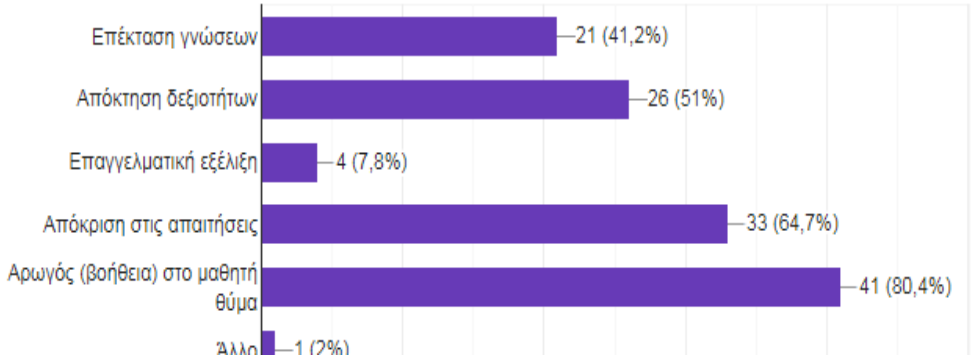
25. Ποια από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

51 απαντήσεις



26. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ως βασικό κίνητρο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα αφορά τον σχολικό εκφοβισμό; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

51 απαντήσεις



Α΄ Μέρος
Δημογραφικά στοιχεία

Προφίλ των εκπαιδευτικών

Χορηγήθηκαν 75 ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν **53 (70%).** Από αυτούς το 64,7% ήταν γυναίκες και το 35,3% άντρες, στην πλειοψηφία τους απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Σχολής. Το 57% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 51 έως 60 ετών και το 96% με μόνιμη θέση στο δημόσιο. Το 41.2% με 11 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και επίσης το 41,2% με 21 έως 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το 43% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών το 22% δεύτερο πτυχίο

και το 10% διδακτορικό. Το 94% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και το 68% έχει επιμόρφωση στα ΠΕΚ.

Β΄ Μέρος
Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και πώς αυτός εκδηλώνεται

Στην 7η ερώτηση (Ποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές θεωρείτε ότι συνιστούν εκφοβισμό;):

- το 92,2% επιλέγει σωματική βία που ασκείται από ομάδα μαθητών και
- το 84,2% επιλέγει τις λεκτικές παρενοχλήσεις με απειλές και προσβλητικές εκφράσεις.

Στην 8η ερώτηση (Ποιους θεωρείτε ως τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού;):

- το 70,6% επιλέγει ανεπαρκής συναισθηματικοί δεσμοί στο οικογενειακό περιβάλλον και
- το 64,7% επιλέγει προβολή μοντέλων συμπεριφοράς από τα Μ.Μ.Ε.

Στην 9η ερώτηση (Ποιες θεωρείτε ως τις αποτελεσματικότερες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;):

- το 82,4% επιλέγει συζήτηση με τον μαθητή και
- το 80,4% επιλέγει συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή

Στην 10η ερώτηση (Ποια είναι τα συναισθήματά σας όταν αντιμετωπίζετε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;):

- το 60,8% επιλέγει συμπόνια προς το θύμα και
- το 58,8% επιλέγει πίεση και άγχος

Στην 11η ερώτηση (Ποιες μορφές εκφοβισμού πιστεύετε ότι εμφανίζονται συχνότερα στη σχολική μονάδα;):

- το 98% επιλέγει τον λεκτικό εκφοβισμό και
- το 52% επιλέγει τον σωματικό εκφοβισμό

Στην 12η ερώτηση (Τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;):

- το 76,5% επιλέγει την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος επικοινωνίας και
- το 68,6% επιλέγει την ανάθεση ρόλων συμβούλων σε εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες

Στην 13η ερώτηση (Τι μέτρα θα πρέπει να λάβει η Πολιτεία για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα ο σχολικός εκφοβισμός;):

- το 72,5% επιλέγει την δημιουργία υποστηρικτικών δομών και
- το 72,5% επιλέγει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Γ΄ Μέρος
Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Στην 14η ερώτηση (Κατά πόσο ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών;):

- το 52,9% επιλέγει καθόλου

- το 17,6% λίγο και επίσης το 17,6% μέτρια

Στην 15η ερώτηση (Ο εκφοβισμός μαθητών συντελεί στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα του μαθητή θύτη;):

- το 49% επιλέγει καθόλου και
- το 19,6% επιλέγει αρκετά

Στην 16η ερώτηση (Οι μαθητές-δράστες του εκφοβισμού νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν;):

- το 82,4% επιλέγει καθόλου και
- το 11,8% επιλέγει λίγο

Στην 17η ερώτηση (Όταν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μία φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον;):

- το 47,1% επιλέγει αρκετά και
- το 25,5% επιλέγει μέτρια

Στην 18η ερώτηση (Οι μαθητές- δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους μαθητές που γίνονται αποδέκτες του εκφοβισμού;):

- το 51% επιλέγει πολύ και
- το 37,3% επιλέγει αρκετά

Δ΄ Μέρος

Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Στην 19η ερώτηση (Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου;):

- το 43,1% επιλέγει αρκετά και
- το 41,2% επιλέγει πολύ

Στην 20η ερώτηση (Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;):

- το 29,4% επιλέγει λίγο και
- το 25,5% επιλέγει μέτρια

Στην 21η ερώτηση (Κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού;):

- το 37,3% επιλέγει αρκετά και
- το 31,4% επιλέγει μέτρια

Στην 22η ερώτηση (Θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;):

- το 47,1% επιλέγει αρκετά και
- το 41,2% επιλέγει πολύ

Στην 23η ερώτηση (Ποιον θεωρείτε τον καταλληλότερο φορέα για την ανάληψη του σχεδιασμού και της υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό;):

- το 49% επιλέγει τα Επιστημονικά Σωματεία
- το 35,3% επιλέγει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και επίσης το 35,3% τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

Στην 24η ερώτηση (Ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικότερη για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;):

- το 74,5% επιλέγει την Ενδοσχολική επιμόρφωση και
- το 37,3% επιλέγει τις Ημερίδες

Στην 25η ερώτηση (Ποια από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού;):

- το 90,25 επιλέγει την Σχολική Ψυχολογία και
- το 78,4% επιλέγει την Συμβουλευτική

Στην 26η ερώτηση (Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ως το βασικό κίνητρο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα αφορά τον σχολικό εκφοβισμό;):

- το 80,4% επιλέγει αρωγός (βοήθεια) στον μαθητή θύμα και
- το 64,7% επιλέγει απόκριση στις απαιτήσεις

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Προκειμένου να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν, μεταξύ άλλων, τα εξής:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε φαινόμενα βίας και εκφοβισμού
- Διαμόρφωση κοινών βημάτων και πρωτοκόλλων χειρισμού περιστατικών βίας και εκφοβισμού σε όλα τα σχολεία.
- Έμφαση σε δράσεις κατά του εκφοβισμού στις χαμηλές βαθμίδες εκπαίδευσης, ιδίως στο δημοτικό σχολείο με συστηματικές δράσεις ευαισθητοποίησης των παιδιών.
- Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανάπτυξη δράσεων ευαισθητοποίησης και πρόληψης με βιωματικό χαρακτήρα.
- Διαμόρφωση ισορροπημένου προγράμματος στο πλαίσιο του σχολείου που να επιτρέπει τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών όλων των ηλικιών.
- Καθιέρωση δραστηριοτήτων όπως κινηματογραφική βραδιά, σκάκι, θεατρικά παιχνίδια κλπ.
- Δημιουργία και στελέχωση υποστηρικτικών δομών σε όλα τα σχολεία.
- Δημιουργία συμβουλευτικού σταθμού νέων με ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ανθρώπους που μπορούν να κάνουν δουλειά πρόληψης στο σχολείο.
- Ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς, ενεργοποίηση των Συλλόγων Γονέων και ανάπτυξη δράσεων για τους γονείς.
- Λειτουργία ομάδων γονέων με συμμετοχή και εκπαιδευτικών ώστε να υπάρξει επικοινωνία.
- Δημιουργία μηχανισμών για τη διάδοση των καλών πρακτικών και της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί είτε μέσω ιστοσελίδων είτε μέσω διασχολικών ή θεματικών εκδηλώσεων.
- Ενημέρωση και συζήτηση με τα παιδιά σε σταθερή βάση.

Κάποιες αποτελεσματικές πρακτικές, σε επίπεδο σχολείου και τάξης, για εφαρμογή μιας στρατηγικής ενάντια στη βία, είναι:

σε επίπεδο σχολείου:

- Σύνταξη Σχολικής Επιτροπής ενάντια στον εκφοβισμό & την ενδοσχολική βία

- Σύνταξη Διακήρυξης του σχολείου ενάντια στη βία: δικαιώματα-υποχρεώσεις-καθήκοντα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- Αύξηση της επίβλεψης του σχολικού χώρου

- Ευαισθητοποίηση και συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να σταματήσει ο κύκλος αναπαραγωγής και ενθάρρυνσης της ενδοσχολικής βίας

σε επίπεδο τάξης:

- συζήτηση στην τάξη για τον ορισμό & τις μορφές της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού
- συζήτηση για τις επιπτώσεις του εκφοβισμού
- ενημέρωση σχετικά με το γιατί η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτά από το σχολείο
- τρόποι & προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση από τους μαθητές: σύνταξη των κανόνων της τάξης ενάντια στη βία
- παροχή βοήθειας από μαθητές σε άλλους, για την επίλυση των συγκρούσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκφοβισμό
- προαγωγή των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων
- παροχή ευκαιριών για θετική έκφραση της επιθετικότητας (π.χ. μέσω των αθλημάτων)

Αντιμετώπιση

Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους, σχετίζεται τόσο με την ιδιότητά του, όσο και με τη σοβαρότητα, τη συχνότητα και την ένταση του περιστατικού εκφοβισμού. Άλλος είναι ο ρόλος και η ευθύνη του διευθυντή του σχολείου, άλλος του δασκάλου, άλλος των συμμαθητών, άλλος των γονιών.

Ωστόσο, θα πρέπει όλοι να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο παράλληλων δράσεων, διότι, αφού η αιτιολογία του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντική και η αντιμετώπισή του θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη.

Άμεσες Δράσεις:

Διευθυντής:

- Καταγράψτε το περιστατικό, δίνοντας πληροφορίες για το πού και πότε συνέβη το περιστατικό, για το ποιοι συμμετείχαν, ποιοι παρατηρούσαν, τι μορφή εκφοβισμού ασκήθηκε και περιγράφοντας το τι ακριβώς έγινε.
- Διατηρείστε αρχείο καταγραφής των περιστατικών, ώστε να μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτό και τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη
- Προσδιορίστε αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά παραβίασης των κανόνων ενάντια στη βία
- Αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά, επικοινωνήστε με τους γονείς του παιδιού τηλεφωνικά και κανονίστε μια συνάντηση για να συζητήσετε
- Καθορίστε τις συνέπειες για το παιδί που εκφοβίζει, ύστερα από τη συζήτηση με τους γονείς, το παιδί που εκφοβίζει, τα παιδιά-υποστηρικτές του παιδιού που εκφοβίζει, και τη Σχολική Επιτροπή

- Σχεδιάστε τον τρόπο παρακολούθησης του προβλήματος ώστε να έχετε εποπτεία της εξέλιξης της κατάστασης

Εκπαιδευτικοί:

- Μιλήστε στο παιδί που εκφοβίζεται και ακούστε με προσοχή και σοβαρότητα αυτά που έχει να σας πει. Διαβεβαιώστε το παιδί ότι θα ανταποκριθείτε άμεσα για να το προστατεύσετε και ότι είστε διαθέσιμος να παράσχετε κάθε δυνατή βοήθεια. Πείτε στο παιδί, να σας κρατά ενήμερο σχετικά με οποιαδήποτε εξέλιξη
- Συζητήστε με τους γονείς του παιδιού, εκφράστε τις ανησυχίες σας και δείξτε ότι είστε αποφασισμένος να αναλάβετε δράση
- Εξακριβώστε ποιο παιδί είναι αυτό που εκφοβίζεται ή αυτό που εκφοβίζει
- Εξακριβώστε αν υπάρχει ομάδα παιδιών η οποία ενθαρρύνει ή/και υποστηρίζει το παιδί που εκφοβίζει
- Οδηγήστε το παιδί που εκφοβίζει στο γραφείο του Διευθυντή και συζητήστε σοβαρά μαζί του για το περιστατικό
- Υποστηρίξτε το παιδί που εκφοβίζεται σε συνεργασία με τον Διευθυντή

Συμμαθητές μέσα στην τάξη:

- Προσδιορίστε ποιοι συμμαθητές σας ήταν παρόντες στο περιστατικό εκφοβισμού
- Ξεκαθαρίστε αν συμμετείχαν ως ουδέτεροι παρατηρητές ή αν ενθάρρυναν το παιδί που εκφοβίζει
- Συζητήστε μαζί τους για το ποια θα ήταν η κατάλληλη συμπεριφορά σε μια τέτοια περίπτωση (π.χ. να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα για να βοηθήσει) και για το ποιες ευθύνες έχουν όταν παρατηρούν να συμβαίνει περιστατικό εκφοβισμού
- Συζητήστε σχετικά με το τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει για να αποφευχθεί ο εκφοβισμός και να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές περιβάλλον τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συμμαθητές τους

Κάποια μοντέλα συνομηλίκων, που αποτελούν στρατηγικές αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού από μαθητές προς μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου, είναι επιγραμματικά:

- Η προσέγγιση που δεν εστιάζει στο φταίξιμο
- Προσεγγίσεις υποστήριξης μεταξύ των συνομηλίκων
- Το μοντέλο του «συνομηλίκου πρότυπο»
- Το μοντέλο της «συμβουλευτικής μεταξύ συνομηλίκων»
- Το μοντέλο της «Διαμεσολάβησης»

Γονείς παιδιού που εκφοβίζεται:

- Συνεργαστείτε στενά με το σχολείο για να πληροφορηθείτε για την έκταση και τη σοβαρότητα του περιστατικού καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής του
- Παρέχετε στο παιδί σας υποστήριξη και ασφάλεια, χωρίς να το κατακρίνετε

- Ακούστε προσεκτικά τι έχει να σας πει το παιδί σας για τα συναισθήματά του και για τις ανάγκες του
- Παρακολουθείτε την εξέλιξη της κατάστασης αλλά και την υγεία του παιδιού σας
- Αν το παιδί σας παραπονιέται για μεγάλο χρονικό διάστημα ότι έχει σωματικούς πόνους, αν παρατηρείτε ότι έχει δυσκολίες στον ύπνο ή αν αρνείται επίμονα να πάει στο σχολείο, επισκεφτείτε έναν ειδικό ψυχικής υγείας για παιδιά.

Γονείς παιδιού που εκφοβίζει:

- Συζητήστε με τον Διευθυντή του σχολείου για το περιστατικό εκφοβισμού που προκλήθηκε από το παιδί σας
- Συνεργαστείτε με το σχολείο, για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού σας σχετικά με τη βία
- Συνεργαστείτε με τον Διευθυντή και τον δάσκαλο του παιδιού σας για την εφαρμογή των κανόνων, των συνεπειών και την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών
- Παρακολουθήστε την εξέλιξη της κατάστασης και συνεργαστείτε στενά με το σχολείο. Παρατηρήστε αν το παιδί σας εμπλέκεται συχνά σε καβγάδες ή εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά και με τα παιδιά της γειτονιάς ή και με εσάς στο σπίτι. Μιλήστε γι' αυτά στο Διευθυντή και το δάσκαλο της τάξης και συνεργαστείτε μαζί τους για να πάρετε βοήθεια

Όλα τα παραπάνω αποτελούν κάποιες άμεσες δράσεις σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης στις οποίες μπορεί να προβεί το σχολείο, από μόνες τους όμως δε μπορούν να δώσουν λύση στο πρόβλημα του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.

Χρειάζεται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης, στο οποίο να συμμετέχει το σύνολο της σχολικής κοινότητας αλλά και ευρύτεροι κοινωνικοί φορείς, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου (2015). *Διερεύνηση σύγχρονων όψεων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο.* Πράξη «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού». Υποέργο 3 «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης». Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.

Κωνσταντίνου, Ε., Νάστου, Β., Τσαγκάρης, Π. (2013). Ενδοσχολική βία: Πρόληψη και αντιμετώπιση του Φαινομένου. Στο Λιοναράκης. Α. (επιμ.). *Μεθοδολογίες Μάθησης*. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευση (8-10 Νοεμβρίου 2013). Αθήνα: Εκδόσεις του Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μαρκογιαννάκη, Γ., Καραγιάννη, Ε., Νικολάου, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10.

Λαμπροπούλου, Α. & Μάνεσης, Ν., (2014). *Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. PEDAGOGY theory & praxis*, 12: 83-89.

Τζώρτζη, Μ., (2016*). Σχολικός Εκφοβισμός. Τρόποι και εργαλεία ευαισθητοποίησης στο σχολικό περιβάλλον.* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3091

Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου (2015). *Stop bulling, Κεφάλαιο 6, Παρουσίαση και ανάλυση των δράσεων και πρωτοβουλιών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου*. Πράξη «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού», των Αξόνων Προτεραιότητας 1 & 2 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.

Βασιλειάδης Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μουσικός – Οικονομολόγος
Διευθυντής 5ου Γενικού Λυκείου Καλαμαριάς
pvaseil@gmail.com

«Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!»

Βλάχου Ελένη - Ματζερίδου Μελανία

Περίληψη
Από το σχολικό έτος 2016-17 η Ομάδα Πρόληψης της Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού του 11ου & 21ου Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου έθεσε σε εφαρμογή την καλή πρακτική να διαθέτει το δεύτερο διάλειμμα κάθε Τετάρτη και Παρασκευή για την ακρόαση και συζήτηση προβλημάτων βίας και εκφοβισμού που υφίστανται μικροί/ές ή μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες του σχολείου. Επικοινωνούν τη δυσκολία ή το πρόβλημά τους, αποφορτίζονται συναισθηματικά και παρωθούνται να βρουν λύσεις για την αντιμετώπισή τους.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, πρόληψη, παρέμβαση, τροποποίηση συμπεριφοράς, διαχείριση θυμού

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Ελλάδα (Αρτινοπούλου, 2001: 85-89; Καλλιώτης κ.ά., 2002; Ασημόπουλος κ.ά., 2008; Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010; Europe's Antibullying Campaign, 2012: 43-84), παρατηρείται ανησυχητική άνοδος του κοινωνικού φαινομένου, το οποίο επιφέρει πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις στον σχολικό χώρο, δημιουργώντας αρνητικό κλίμα στο σχολείο και επηρεάζοντας άμεσα τη διαδικασία της μάθησης. Η έκθεση στην ενδοσχολική βία μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα και έντονο άγχος τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς.

Για τον λόγο αυτό, χρειάζονται άμεσα παρεμβατικές πρακτικές τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Olweus, 2009). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη στοχευμένων δράσεων αποτελεί η σε βάθος κατανόηση ζητημάτων που άπτονται της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, η συντονισμένη διαχείριση των ζητημάτων αυτών μέσα από τη δημιουργία δικτύων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Στις 17-12-2012 ορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας ο θεσμός του Παρατηρητηρίου για την πρόληψη της βίας. Το Παρατηρητήριο έχει ως αποστολή τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων βίας και εκφοβισμού, την ταυτοποίηση, μελέτη και διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού.

2. Στοιχεία εφαρμογής της καλής πρακτικής «Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!»

Στη σχολική μας μονάδα συστεγάζονται δύο σχολεία: το 12/θέσιο 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου και το 6/θέσιο 21ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου. Στα δύο σχολεία φοιτούν περίπου 430 μαθητές και μαθήτριες και υπηρετούν 33 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι/ες και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων). Στη συντριπτική τους

πλειονότητα τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι μόνιμοι/ες και με οργανική θέση στο σχολείο.

Στο τέλος του 2013 οριστήκαμε από τον Σύλλογο Διδασκόντων ως Υπεύθυνες για την Πρόληψη της Βίας, για το 11ο η κ. Ελένη Βλάχου και για το 21ο η κ. Μελανία Ματζερίδου. Η επιλογή έγινε με πρώτο κριτήριο τη μεγάλη μας προθυμία να συνεισφέρουμε στη σχολική μας κοινότητα και δεύτερο κριτήριο τις σπουδές, μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή και μεταπτυχιακές στην κατεύθυνση «Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός» η πρώτη και μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή η δεύτερη. Σε πρώτη φάση στόχοι της ομάδας μας ήταν: α) να καταγράφουμε περιστατικά βίας, β) να τα αντιμετωπίζουμε κατά το δυνατόν σε πρώιμο στάδιο και γ) να ευαισθητοποιήσουμε και να κινητοποιήσουμε τη σχολική κοινότητα.

Στα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16 επιδιώξαμε να ανιχνεύσουμε τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, για να προσδιορίσουμε ακριβέστερα τον ρόλο μας, να κάνουμε τις απαραίτητες προσαρμογές, ώστε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιχειρήσαμε να καταρτιστούμε επαρκώς. Μελετήσαμε τη σχετική βιβλιογραφία (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000; Αρτινοπούλου, 2001; Rigby, 2008; Olweus, 2009 κ.ά.), αναζητήσαμε ενημερωτικό υλικό σε ιστοσελίδες όπως ΕΨΥΠΕ (2008, 2010), Μέντορας, Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού κ.ά., παρακολουθήσαμε σχετικές ημερίδες (Δίκτυο Άλφα για την έννοια του εκφοβισμού, Ημερίδα για την ενδοοικογενειακή βία κ.ά.).

Για την ενημέρωση και κατάρτιση όλων των συναδέλφων πραγματοποιήσαμε ενημερωτική συνάντηση και παρουσίαση των διαστάσεων του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε το Αρχείο Πρόληψης της Βίας, στο οποίο συγκεντρώσαμε εκτυπωμένο υλικό από ιστοσελίδες οργανισμών ψυχικής υγείας, πανεπιστημιακές σημειώσεις, άρθρα από επιστημονικά περιοδικά κ.ά.

Προβήκαμε σε σύνταξη του Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου, ο οποίος, μετά από έγκριση από τους δύο Διευθυντές και τον Σύλλογο Διδασκόντων, διανεμήθηκε σε όλους τους γονείς, ώστε να αποκτήσουν μια ξεκάθαρη εικόνα του τρόπου λειτουργίας και των κανόνων που διέπουν τον σχολικό οργανισμό.

Οι συνάδελφοι μάς ενημέρωναν προφορικά όποτε εντόπιζαν κάποιο περιστατικό βίας, για να το καταγράψουμε. Επειδή πολλά επεισόδια δημιουργούνταν στα διαλείμματα, χωρίσαμε την αυλή σε τέσσερις ζώνες επιτήρησης και όλοι/ες οι εφημερεύοντες/ουσες εντείναμε την προσοχή μας στα διαλείμματα με έμφαση στα "δύσκολα" παιδιά, ώστε να προλαμβάνουμε δυσάρεστες καταστάσεις, προτού πάρουν μεγάλες διαστάσεις.

Επίσης, καθημερινά κάναμε καταγραφή περιστατικών στο Ημερολόγιο Εφημεριών, το οποίο είναι ένα σύνολο από εκτυπωμένες σελίδες Α4 σε ντοσιέ. Καθημερινά στο τέλος της εφημερίας ένας/μία από τους/τις εφημερεύοντες/ουσες αναλάμβανε να ενημερώνει το Ημερολόγιο Εφημεριών, ώστε να έχουμε την πληροφορία σε ποιο ακριβώς χώρο του σχολείου συνέβη το περιστατικό και να έχουμε τη λεπτομερή περιγραφή του συμβάντος. Η συλλογή των περιστατικών θα μας βοηθούσε στην επεξεργασία και ανάλυση για την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα "επικίνδυνα" σημεία του χώρου, στον εντοπισμό των παιδιών-στόχων και

στον σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των φαινομένων βίας.

3. Στόχοι-επιδιώξεις της καλής πρακτικής

Στο τρίτο έτος λειτουργίας της Ο.Π. (2016-17) οδηγηθήκαμε στη δημιουργία της καλής πρακτικής «Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!». Τέσσερις ήταν οι κύριες αιτίες:

α) Έως τότε μοναδικές πηγές ενημέρωσης για τα περιστατικά βίας ήταν οι συνάδελφοι, οι οποίοι/ες κάποιες φορές μας τα ανέφεραν για να τα καταγράψουμε, και το Ημερολόγιο Εφημεριών.

β) Στο πέρασμα του χρόνου διαπιστώσαμε πως μερικές φορές δε γινόταν καταγραφή των περιστατικών στο Ημερολόγιο από όλους/ες τους/τις εφημερεύοντες/ουσες λόγω του φόρτου εργασίας. Επομένως, δεν είχαμε μια σφαιρική εικόνα για την κατάσταση στο σχολείο.

γ) Η αποχώρηση της ψυχολόγου, που είχαμε σε καθημερινή βάση για ένα πεντάμηνο την προηγούμενη χρονιά μέσω ΕΣΠΑ, δημιούργησε ένα μεγάλο κενό στα παιδιά που είχαν μάθει να την επισκέπτονται, για να συζητήσουν μαζί της, να εκφραστούν, να εισακουστούν και να βοηθηθούν. Την επόμενη χρονιά η ψυχολόγος από το Κέντρο Κοινωνικής Στήριξης του Δήμου ερχόταν ανά 15 ημέρες για 2 ώρες μόνο.

δ) Συχνά τα παιδιά ακόμα και για ασήμαντα γεγονότα, που στα μάτια τους φάνταζαν σημαντικά, κατέφευγαν στους Διευθυντές στην προσπάθειά τους να λύσουν ήπιες συγκρουσιακές καταστάσεις και να βρουν "το δίκιο τους". Όμως, αυτό γινόταν αποσπασματικά και επιπλέον δημιουργούσε δυσλειτουργία στη ροή των διοικητικών τους καθηκόντων.

Έτσι, σταδιακά οδηγηθήκαμε στην εφαρμογή της καλής πρακτικής «Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!» τον Νοέμβριο 2016. Οι δύο Υπεύθυνες Πρόληψης αποφασίσαμε να δώσουμε χρόνο και χώρο, για να ακουστούν οι φωνές των παιδιών. Περάσαμε από όλα τα τμήματα, για να μας γνωρίσουν προσωπικά, και ανακοινώσαμε ότι είμαστε πρόθυμες να ακούμε τα προβλήματα τους. Εξηγήσαμε βέβαια πως αν κάτι άσχημο προκύψει στο διάλειμμα, υπάρχουν τέσσερις με πέντε εφημερεύοντες, στους οποίους μπορούν να απευθυνθούν, για να πάρουν βοήθεια. Τονίσαμε ότι, μόνο αν μια ενοχλητική ή βίαιη συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, θα έρχονται σε εμάς. Ορίστηκαν δύο ημέρες την εβδομάδα στο δεύτερο διάλειμμα (στο πρώτο διάλειμμα παίρνουν το κολατσιό τους) στον ίδιο χώρο που παλαιότερα έρχονταν να συναντήσουν την ψυχολόγο.

Στόχοι και επιδιώξεις της καλής πρακτικής ήταν οι εξής:

- Συγκέντρωση και καταγραφή των περιστατικών μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών.
- Έκφραση, αποφόρτιση των παιδιών και θετική αναπλαισίωση.
- Παρώθηση σε αναζήτηση λύσεων από τα ίδια τα παιδιά.
- Επίλυση προβληματικών καταστάσεων με τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς και στρατηγικές ελέγχου συναισθημάτων.
- Ενίσχυση των κοινωνικά επιθυμητών συμπεριφορών.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, δεξιότητες διαπραγματεύσεων, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων).

- Σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβάσεων και στοχευμένων επανορθωτικών δράσεων.

4. Μεθοδολογία της καλής πρακτικής

Η επικοινωνία μας με τα παιδιά διεξαγόταν με ερωτηματικά εξελισσόμενο διάλογο, με ενεργητική ακρόαση (Weare & Gray, 2000: 112-115), με παρότρυνση, με θετική αναπλαισίωση και ανατροφοδότηση. Τα περιστατικά αυτά αντιμετωπίστηκαν με ποικίλους τρόπους:

- με ατομική συζήτηση μέσα στο γραφείο, για να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο καλής επικοινωνίας, ή ακόμα με συζήτηση στην αυλή του σχολείου με κάποιο παιδί που είχε δυσκολία να δικτυωθεί, παρακινώντας το ίδιο ή προτείνοντας σε άλλα παιδιά να το προσεγγίσουν ή βοηθώντας στην επίλυση κάποιων διαφορών.
- με διαλογική συζήτηση όλων των εμπλεκόμενων μερών ή με καθένα χωριστά
- με ανοιχτή συζήτηση μέσα στην τάξη, ώστε να διατυπωθούν προτάσεις προς επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης
- με εξειδικευμένη παρέμβαση μέσα στην τάξη με το παιδί-στόχο, η οποία όμως απευθυνόταν στο σύνολο των μαθητών/τριών, χωρίς να στοχοποιηθεί το συγκεκριμένο άτομο
- με τη συμβουλευτική υποστήριξη από την ψυχολόγο του Δήμου, η οποία για ένα χρονικό διάστημα ερχόταν ανά 15 ημέρες για ένα δίωρο
- στα διαλείμματα, μετά από παραίνεση της Σχολικής Συμβούλου Ειδικής Αγωγής κ. Πηλείδη, κάναμε εβδομαδιαία παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς κάποιων παιδιών με επιθετική συμπεριφορά, ενώ στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για μια βδομάδα, ώστε να καταρτίσουμε παρεμβάσεις τριτογενούς πρόληψης και να ενθαρρύνουμε την τροποποίηση συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό θέλουμε να ευχαριστήσουμε δημοσίως την κ. Κωνσταντίνα Πηλείδη, η οποία με την ιδιότητά της ως Σχολικής Συμβούλου Ειδικής Αγωγής, άκουσε προσεκτικά το πρόβλημά μας, ανταποκρίθηκε πρόθυμα στο αίτημά μας, μας καθοδήγησε συμβουλευτικά και μας έστειλε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό με πρωτόκολλα παρατήρησης και άλλα πολλά, για να το αντιμετωπίσουμε πιο επιστημονικά και εξειδικευμένα.

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Γενικώς, για μια ολοκληρωμένη, σφαιρική αντιμετώπιση έγινε και γίνεται προσπάθεια στο σχολείο μας να εφαρμόζονται προγράμματα τόσο πρωτογενούς και δευτερογενούς όσο και τριτογενούς πρόληψης (Αρτινοπούλου, 2001: 93; Μόττη- Στεφανίδη κ.ά., 2009: 276).

5.1. Πρωτογενής πρόληψη

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης έχουν ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Rosenberg, 2016) και τη δημιουργία θετικού, υποστηρικτικού κλίματος. Με αυτόν

τον τρόπο προσπαθούμε να προλάβουμε προβληματικές συμπεριφορές, πριν εμφανιστούν στον σχολικό χώρο. Σχεδιάζουμε και οργανώνουμε καθολικές παρεμβάσεις που απευθύνονται στο σύνολο της σχολικής μονάδας, του σχολικού πληθυσμού. Στοχεύουν στη συναισθηματική παιδεία (Goleman, 1997: 380-383), αναπτύσσουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Χατζηχρήστου, 2004; Τριλίβα & Chimienti, 2002, 2009; Κουρκούτας, 2007: 129) και ενισχύουν τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές (Αγγελή & Βλάχου, στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009: 86-105), καθώς εφαρμόζονται από ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του σχολείου. Βελτιώνουν κατά πολύ το σχολικό κλίμα, δίνουν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέλη όχι μόνο της ολιγομελούς τάξης τους αλλά μέλη μιας μεγαλύτερης κοινότητας, στην οποία καλούνται να αλληλεπιδράσουν, με σεβασμό στους κανόνες.

Στα πλαίσια της πρωτογενούς πρόληψης αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες δράσεις μας:

- Οργανώσαμε ενδοσχολική επιμόρφωση σε συνεργασία με το Δίκτυο Άλφα με έμφαση στις διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να καταρτιστούμε όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί και να θέσουμε σε εφαρμογή σχετικά προγράμματα. Στη συνέχεια, υλοποιήσαμε προγράμματα Αγωγής Υγείας για την ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Tacade & ΚΕΘΕΑ, 1998; Πυξίδα, 2006; ΕΨΥΠΕ, 2010; Τριλίβα & Chimienti, 2002), τον έλεγχο των συγκρούσεων (Τριλίβα & Chimienti, 1998a, 1998b) κ.ά.
- Διατυπώσαμε προτάσεις φιλαναγνωσίας, που εφαρμόστηκαν από αρκετούς/ές εκπαιδευτικούς με θέματα: αποδοχή διαφορετικότητας, αναγνώριση συναισθημάτων, διαχείριση συγκρούσεων, διαχείριση θυμού κ.ά. Εξάλλου, το σχολείο μας διαθέτει μια πολύ καλά ενημερωμένη, εμπλουτισμένη με ποικίλα θέματα βιβλιοθήκη.
- Ιδρύσαμε Λέσχη Ανάγνωσης με ενδιαφέρουσες δράσεις φιλαναγνωσίας και Λέσχη Κινηματογράφου με προβολές ταινιών και συζητήσεις πέρα από το διδακτικό ωράριο.
- Διοργανώσαμε Εβδομάδες Πρόληψης της Βίας μέσα στον Μάρτιο, κατά τις οποίες με αφορμή τις προβολές ταινιών, βίντεο, αφηγήσεις βιβλίων, αναπτύχθηκαν συζητήσεις, προβληματισμοί, αυτοέκφραση με ζωγραφική, δραματοποίηση κ.ά.

5.2. Δευτερογενής πρόληψη

Οι καταγραφές των περιστατικών μετά την πρόσκληση που απευθύναμε στους/στις μαθητές/τριές μας «Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!» αυξήθηκαν. Οι μαθητές/τριες έρχονταν να μας παρουσιάσουν το πρόβλημά τους. Σε αυτές τις καταγραφές αναδύθηκαν τα ονόματα των πρωταγωνιστών σε βίαια επεισόδια.

Μετά τη συγκέντρωση των πληροφοριών και τον εντοπισμό των παιδιών στα οποία παρατηρούνταν τάσεις, συμπτώματα διαταρακτικής συμπεριφοράς, οδηγηθήκαμε στον στόχο της δευτερογενούς πρόληψης, που είναι η έγκαιρη αντιμετώπιση των αναδυόμενων συμπτωμάτων με παρεμβάσεις πιο στοχευμένες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Για παράδειγμα, πέρυσι για έναν μαθητή της Α΄ τάξης με ενδείξεις διαταρακτικής συμπεριφοράς, αφιερώσαμε ένα διδακτικό δίωρο μέσα στην τάξη του, για να αποφύγουμε τον στιγματισμό του παιδιού και να αξιοποιήσουμε τη δυναμική της ομάδας, προκειμένου να οδηγηθούν στην αποσαφήνιση της έννοιας της βίας με τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, με αναζήτηση της έννοιας στο λεξικό και ανάλυση των χαρακτηριστικών της. Η δράση τον βοήθησε να συνειδητοποιήσει ότι κάποιες πράξεις του είχαν βίαιο χαρακτήρα και με αυθορμητισμό μας το δήλωσε. Επίσης, ένιωσε οικειότητα απέναντί μας και άρχισε να μας επισκέπτεται, για να μας μιλήσει και να μοιραστεί τις σκέψεις του μαζί μας. Σαφώς, βέβαια, δεν μπορούμε να υποκαταστήσουμε τους ειδικούς ψυχικής υγείας...

5.3. Τριτογενής πρόληψη

Επειδή στο σχολείο μας υπάρχουν και μαθητές που έχουν εκδηλώσει έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, έγιναν προσπάθειες που αφορούν στην τριτογενή πρόληψη. Αφορά στους /στις λιγοστούς/στές μαθητές/τριες που έχουν ήδη εκδηλώσει έντονα διαταρακτική συμπεριφορά, ώστε να μειωθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, με εξατομικευμένες παρεμβάσεις με στόχο την τροποποίηση συμπεριφοράς (Elliot et al., 2008: 523-525). Οι παρεμβάσεις αυτές είναι σύντομες και ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να διευρύνουν το ρεπερτόριο εναλλακτικών συμπεριφορών του παιδιού.

Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: α) οδηγίες και εξήγηση του σκεπτικού (ενημερώνουμε για το τι ακριβώς πρόκειται να μάθει και γιατί είναι σημαντικό να το μάθει), β) διδασκαλία εννοιών (αναλύουμε τα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνικής δεξιότητας που αποτελεί στόχο της παρέμβασης), γ) παίξιμο ρόλων - συμπεριφορική πρόβα και εξάσκηση (αναπαριστά καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει, του δίνουμε καθοδήγηση και ανατροφοδότηση), δ) ενίσχυση με διάφορους τρόπους, όπως ανταλλάξιμες αμοιβές, ενίσχυση προερχόμενη από συνομηλίκους, ανακοίνωση, τοιχοκόλληση της προόδου (Αγγελή & Βλάχου, στο Καλαντζή-Αζίζι, 2009: 97-101; Sambrooks, στο Varma (επιμ.), 1997: 88-94). Ένα παράδειγμα τριτογενούς πρόληψης παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.

5.4. Τεχνικές-Στρατηγικές τροποποίησης συμπεριφοράς

Η υλοποίηση κάποιων προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη αλλά και στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο μας γίνεται σε συνεργασία με α) τον/την σχολικό/ή ψυχολόγο (όταν έχουμε), β) με τον/την δάσκαλο/α της σχολικής τάξης και τους γονείς του παιδιού. Στις παρεμβάσεις μας εφαρμόσαμε τις παρακάτω τεχνικές-στρατηγικές:

5.4.1. Τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς

Ορμώμενοι κυρίως από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977, 1986), σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα αποτελεί μια μαθημένη συμπεριφορά, στοχεύσαμε στο να μάθουμε εμείς οι δάσκαλοι/ες του σχολείου μας να εντοπίζουμε και να καταγράφουμε τους παράγοντες που προηγούνται και εκείνους που έπονται της επιθετικής συμπεριφοράς.

Χρησιμοποιήσαμε για τον σκοπό αυτό το έντυπο «Αξιολόγηση ABC» (Antecendent-Behaviour-Consequences) (Goodman & Scott, 1997). Το έντυπο τοποθετήθηκε σε όλα τα γραφεία των δασκάλων μέσα στις τάξεις, ώστε να έχουν πρόσβαση όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί των τάξεων καθώς και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Ακόμη, σχεδιάσαμε να ενισχύσουμε τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές με αμοιβές και επαίνους (δημιουργία φακέλων μέσα στις τάξης με ενισχυτές π.χ. αυτοκόλλητα).

Μια ακόμη τεχνική που εφαρμόσαμε ήταν το time-out, η διακοπή της ενίσχυσης, η απομάκρυνση για λίγο από τις δραστηριότητες της τάξης, από τις απολαύσεις της συντροφιάς (Sambrooks, 1997: 97-99; Herbert, 1995: 51).

5.4.2. Στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων

Βάση αυτής της παρέμβασης αποτελεί το γεγονός ότι η επιθετικότητα ερμηνεύεται ως αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων και αποτελεσματικής διαχείρισης του θυμού. Με τις παρεμβάσεις μας έγινε προσπάθεια να μάθουν τα παιδιά να ελέγχουν την παρόρμησή τους να εκφράζονται με θυμό.

Αρχικά, βοηθάμε τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα έντονα αρνητικά συναισθήματά τους. Έπειτα προσπαθούμε να τους μάθουμε να τα ελέγχουν χρησιμοποιώντας φράσεις αυτοκαθοδήγησης (self-statements) (Ronnen, 1999), όπως «Αγνόησε! Χαλάρωσε! Ηρέμησε!» (Τριλίβα & Chimienti, 1998a: 57-59), «Το φανάρι: Σταμάτα! Σκέψου! Πράξε!», «Ο φωτεινός σηματοδότης» (Χατζηχρήστου, 2004, 5ο τεύχ.: 38-39). Μαθαίνουν να ελέγχουν τον θυμό με σύντομη χαλάρωση. Η τεχνική «Εάν..., τότε...» προκαλεί αναστολή του θυμού με την προλαμβάνουσα σκέψη (Τριλίβα & Chimienti, 1998a: 65), που προληπτικά υποθέτει «εάν κάνω τη συμπεριφορά Α, τότε θα έχω αποτέλεσμα Β». Γενικά, η αύξηση του χρόνου ευνοεί να σκεφτούν τις στρατηγικές που έχουν μάθει και να τις εφαρμόσουν.

5.4.3. Εξάσκηση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Αυτή η παρέμβαση στηρίζεται στην πεποίθηση ότι το επιθετικό παιδί δε διαθέτει εναλλακτικές δεξιότητες για να εκφράσει τον εαυτό του σε δύσκολες κοινωνικές περιστάσεις. Νιώθει ότι διαθέτει μία και μοναδική επιλογή απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις και αυτό είναι η επιθετική συμπεριφορά.

Σκοπός των παρεμβάσεων σε αυτήν την περίπτωση είναι η εκπαίδευση του παιδιού σε αποδεκτές συμπεριφορές καθώς και εκπαίδευση σε δεξιότητες διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Γίνεται προσπάθεια υποκατάστασης των επιθετικών συμπεριφορών με συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αποδεκτές (Χατζηχρήστου, 2004, 5ο τεύχ.: 20-22). Γίνεται χρήση τεχνικών για τροποποίηση συμπεριφοράς, όπως παιχνίδια ρόλων σε σενάρια (Τριλίβα & Chimienti, 2002: 212-213) ή σε σκηνές επιθετικότητας στο σχολείο (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 35-38), δεξιότητες διαπραγμάτευσης (ό.π.: 191-211), μορφές προκοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή να εκδηλώνει ενδιαφέρον για κάποιον ή να παρέχει βοήθεια ανιδιοτελώς (Tacade, 1998; Τριλίβα & Chimienti, 1998a, 1998b).

5.4.5. Εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και στην ικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου

Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να νιώθει κανείς τα συναισθήματα που βιώνει ένα άλλο άτομο, να έχει βαθύτατη συναισθηματική κατανόηση (Gottman, 2011: 92). Αυτή επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων. Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική πλευρά, καθώς και η ικανότητα να αναδομεί τη διαφορετική αυτή άποψη από τα διαθέσιμα ερεθίσματα είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με παιχνίδια ρόλων, με δραματοποίηση μικρών ιστοριών. Σημαντικά συνεισφέρει σε αυτό και η τεχνική του κώνου (βλ. Παράρτημα ΙΙ).

6. Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας της καλής πρακτικής δεχτήκαμε 49 επισκέψεις, από τις οποίες μερικές αφορούσαν δυσλειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, δυσκολίες διαχείρισης προσωπικών τους προβλημάτων. Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά έφευγαν ανακουφισμένα. Τα επόμενα έτη οι επισκέψεις σταδιακά μειώθηκαν λίγο σε αριθμό, δεδομένου ότι υλοποιήθηκαν και προγράμματα αγωγής ψυχικής υγείας, στα οποία μπορούσαν να εκφραστούν και να μάθουν τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων.

Δίνοντας χώρο και χρόνο στους/στις μαθητές/τριές μας με την πρωτοβουλία του «Μη φοβάσαι! Μίλησέ μας!», αξιοποίησαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν τα ποικίλα προβλήματα που προέκυπταν στην αλληλεπίδρασή τους στον χώρο του σχολείου.

Με αυτόν τον τρόπο έγινε φανερό στους/στις μαθητές/τριες ότι στο σχολείο τους υπάρχουν πρόσωπα, πέρα από τον/την δάσκαλό/α τους, τα οποία είναι πρόθυμα να ασχοληθούν με τον συναισθηματικό τους κόσμο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τα οποία συνεισφέρουν στον μετασχηματισμό του σχολείου σε μια κοινότητα που ενδιαφέρεται και νοιάζεται (caring community) (Αντωνιάδου & Μπίμπου, στο Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006: 97).

Η πράξη έδειξε πως η πρωτοβουλία αυτή επέδρασε πολλαπλά σε πολλά επίπεδα της σχολικής ζωής. Αρχικά, με την παρουσία και μόνο ανθρώπων που ασχολούνται με θέματα επικοινωνίας και συμπεριφορών δόθηκε το μήνυμα σε όλη τη σχολική κοινότητα στους/στις μαθητές/τριες, στους/στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς ότι το σχολείο ενδιαφέρεται να υποστηρίξει περισσότερο την εξυπηρέτηση του βασικού σκοπού της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών.

Οι μαθητές/τριες απέκτησαν σύμμαχο στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στο πρόσωπό μας είδαν τον σύμβουλο, τον συμπαραστάτη σε θέματα που όχι απλά τους απασχολούν, αλλά, σε κάποιες περιπτώσεις, κυριολεκτικά τους βασανίζουν συναισθηματικά. Λειτουργήσαμε αποσυμφορητικά στα προβλήματα που προέκυπταν απλά και μόνο ακούγοντας ενεργά, χωρίς απαραίτητα πάντα να καθοδηγούμε ή να δίνουμε εμείς τις λύσεις.

Ενώ αρχικά σκεφτόμασταν να ασχοληθούμε μόνο με προβλήματα εκφοβισμού, όπως αυτά ορίζονται από τον θεσμό του Παρατηρητηρίου, διαπιστώσαμε στην πορεία πως η εκπλήρωση του ρόλου μας (πρόληψη) απαιτούσε να δράσουμε σε πολλαπλά επίπεδα και δίκτυα.

Η συλλογή των περιστατικών και η επεξεργασία και ανάλυση των πληροφοριών, καθώς και η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που προέκυπταν οδήγησε την Ο.Π. στην απόκτηση ενός άλλου ρόλου, αυτόν του συντονιστή. Η ομάδα Ο.Π. άρχισε σταδιακά να λειτουργεί συντονιστικά τόσο ανάμεσα σε μαθητές/τριες όσο και ανάμεσα σε μαθητές/τριες και δασκάλους/ες.

Οι δάσκαλοι/ες των τάξεων απέκτησαν σύμμαχο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών τους. Στο πρόσωπό μας βρήκαν τον συνάδελφο με τον οποίο μπορούσαν να συζητήσουν τα θέματα συμπεριφορών που προέκυπταν. Πρόσωπα που ήταν πρόθυμα να ακούσουν, να προτείνουν λύσεις, αλλά και να δράσουν μαζί τους μέσα στην τάξη (συνδιδασκαλία). Απέκτησαν σύμμαχο στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς σε γονείς.

Οι γονείς είχαν την ευκαιρία να πληροφορηθούν και να ενημερωθούν για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους από πρόσωπα του σχολείου που ασχολούνται ιδιαίτερα με θέματα επικοινωνίας και κοινωνικής συμβίωσης. Η ύπαρξή μας εξασφάλιζε μια άλλη οπτική, πηγή ενημέρωσης των όποιων παρατηρήσεων αφορούσαν το παιδί τους.

Εν κατακλείδι, η ύπαρξη της Ο.Π. στην προσπάθειά της να εκπληρώσει τον ρόλο της, όπως αυτός προβλεπόταν θεσμικά, προχώρησε σταδιακά στην ανάληψη και άλλων ρόλων. Αφουγκράστηκε τα «θέλω» της σχολικής κοινότητας και έδρασε αναλόγως. Η λήψη ορισμένων πρωτοβουλιών αποδείχθηκε έμπρακτα ωφέλιμη. Ωστόσο, ο βαθμός επίτευξης των στόχων δεν μπορεί να προσδιοριστεί ποσοτικά. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει πεδίο έρευνας μιας άλλης εργασίας.

Βιβλιογραφία

Αγγελή, Κ. & Βλάχου Μ. (2009). "Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη". Στο, Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (77-131). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνιάδου, Ε. & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2006). "Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Πρόταση για μια νέα προσέγγιση". Στο, Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (επιμ.). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (95-118). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

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

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). "Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών". *Παιδί και Έφηβος, 10(1)*, 97-110.

Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). "Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας". *Ψυχολογία, 17(2),* 156-175.

Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση,* μφρ. Μαρία Σόλμαν & Ευφροσύνη Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.

Europe' s Antibullying Campaign (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού-Τελική Έκθεση.*

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Herbert, M. (1995). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας (τόμος 2ος).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη,* μφρ. Άννα Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών,* μφρ. Χρύσα Ξενάκη. Αθήνα: Πεδίο.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου Μ. (επιμ.) (2009). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Ο. & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και "κακοποίησης" στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Marcoli, A. (2001). *Ο θυμός των παιδιών. Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς,* μφρ. Μελής Μελετιάδης. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2009). "Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά". Στο, Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* (255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (2009): *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε,* μφρ. Έφη Μαρκοζάνε. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Πυξίδα. Κέντρο Πρόληψης της Εξάρτησης από Ναρκωτικά και Προαγωγής της Υγείας σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ. (2006). *Το σπίτι των παιδιών: Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Πυξίδα.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις,* μφρ. Βασιλική Δόμπολα. Αθήνα: Τόπος.

Ronnen, T. (1999). *Η γνωστική-εξελικτική θεραπεία στα παιδιά,* μφρ. Χριστίνα Ρούση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rosenberg, M. (2016). *Μη Βίαιη Επικοινωνία. Η γλώσσα της καρδιάς,* μφρ. Γιώργος Τσιτσιρίγκας. Βόλος: Κοντύλι.

Sambrooks, J. (1997). "Συμπεριφοριστικού τύπου προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση παιδιών με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς". Στο, Varma, V. (επιμ.). *Τα δύσκολα παιδιά.* (77-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

TACADE & ΚΕΘΕΑ (1998). *Εκπαιδευτικό Υλικό Πρόληψης. Δεξιότητες για Παιδιά Δημοτικού. Βασικό Πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΕΑ.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998a). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998b). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Τετράδιο δραστηριοτήτων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών.* Αθήνα: Πατάκη.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2009). "Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση". Στο, Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* (439-479). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Varma, V. (επιμ.) (1997). *Τα δύσκολα παιδιά,* μφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς,* μφρ. Κατερίνα Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (επιμ.) (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ΄, Ε΄, Στ΄.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Τροποποίηση συμπεριφοράς

Μελέτη περίπτωσης: Χαρίλαος, μαθητής της Γ΄ τάξης.

Στόχος παρέμβασης: διαχείριση θυμού.

Μη επιθυμητή συμπεριφορά: «χτυπάω και βρίζω όταν θυμώνω».

Εναλλακτική συμπεριφορά: «καρφώνω καλαμάκια σε πλαστελίνη όταν θυμώνω».

Την πρώτη εβδομάδα εφαρμόζεται στην τάξη με τη βοήθεια της δασκάλας του. Όποτε νιώθει θυμό και θέλει να βρίσει ή να επιτεθεί σε κάποιον, πλησιάζει την κυρία του, η οποία του δίνει ένα καλαμάκι για να το καρφώσει κάθετα σε μια επιφάνεια με πλαστελίνη. Στο τέλος της εβδομάδας μετρά τις επιτυχίες του, πόσες φορές δηλαδή, αντί να χτυπήσει ή να βρίσει, κάρφωσε ένα καλαμάκι στην πλαστελίνη.

Τη δεύτερη εβδομάδα γενικεύεται η εφαρμογή και στα διαλείμματα. Μία από τις υπεύθυνες πρόληψης βρισκόταν σε κοντινή απόσταση από τον μαθητή, διακριτικά για να μην καταλάβουν οι άλλοι τον λόγο, και μόλις ένιωθε πως φούντωνε ο θυμός του και ήθελε να χτυπήσει ή να βρίσει, πλησίαζε την υπεύθυνη και διακριτικά κάρφωνε ένα καλαμάκι στην πλαστελίνη. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά μειώθηκε σταδιακά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

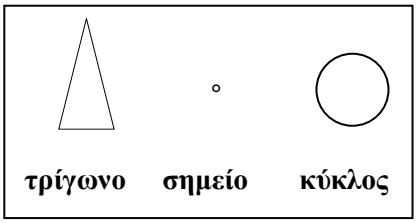
Τεχνική του Κώνου ή «Εσύ από ποια πλευρά το βλέπεις;»

Πρόκειται για μια τεχνική, μια βιωματική δράση, η οποία επιτρέπει και διευκολύνει τα παιδιά να αντιληφθούν τις πολλές οπτικές που μπορεί να έχει μια άποψη, μια ιδέα ή ένα γεγονός. Γίνεται αντιληπτό από όλους τους εμπλεκόμενους πόσο σχετική, υποκειμενική είναι η αντίληψη για την πραγματικότητα, και πόσο εξαρτάται αυτή από τη δική μας θέση, τη δική μας οπτική, μέσω της οποίας εμείς την αντιλαμβανόμαστε και την ερμηνεύουμε.

Στόχος της δράσης είναι η συνειδητοποίηση ότι πολλές φορές κατέχουμε ένα μέρος της αλήθειας (τη δική μας οπτική). Για να κατανοηθεί όλη η αλήθεια, η αντικειμενική πραγματικότητα, θα πρέπει να ακούσουμε και τον άλλον, ο οποίος την προσεγγίζει διαφορετικά, από άλλη θέση. Η σύνθεση όλων των απόψεων εξασφαλίζει την εύρεση της αλήθειας.

Τα υλικά που θα χρειαστούμε είναι: α) ένας κώνος, β) ένα χρωματιστό χαρτόνι 50Χ70 εκ. πάνω στο οποίο έχουμε κολλήσει ένα άλλου χρώματος τρίγωνο (ισοσκελές και μακρουλό, όπως η πρόσοψη του κώνου), έναν κύκλο (τέτοιου μεγέθους όσο είναι η κυκλική βάση του κώνου) και ένα πολύ μικρό κυκλάκι-σημείο (όσο είναι η κορυφή του κώνου), γ) ένα κομμάτι ύφασμα μεγάλο ώστε να μπορεί να καλύπτει τον κώνο.

Αρχικά, δείχνουμε στα παιδιά το χαρτόνι με τις εικόνες των τριών σχεδίων, τα οποία ζητούμε να κατονομάσουν (τρίγωνο, σημείο, κύκλος). Έτσι, γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνισή τους. Η ολομέλεια επαναλαμβάνει χορωδιακά τις ονομασίες των τριών σχεδίων του χαρτονιού.



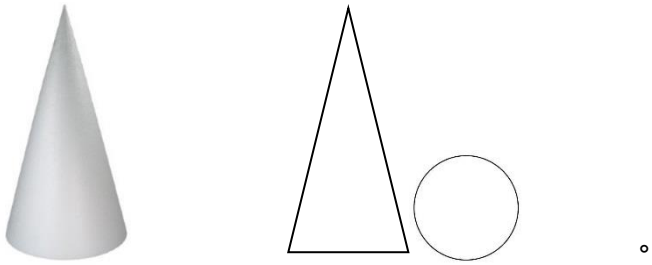
Εικόνα 1. Τα τρία σχέδια προς αναγνώριση από τα παιδιά

Κατόπιν, επιλέγουμε τρεις μαθητές/τριες που θα γίνουν βοηθοί στη δράση. Τους ζητάμε να απομακρυνθούν τελείως από τον χώρο, ώστε να μην έχουν καμία οπτική και ακουστική επαφή με όσα θα ειπωθούν και θα παρουσιαστούν.

Δείχνουμε στην ολομέλεια έναν κώνο (τον δανειζόμαστε από τον γυμναστή/στρια και ξεβιδώνουμε την τετράγωνη βάση, ώστε να μείνει κυκλική η βάση) από όλες τις μεριές και ζητάμε να τον αναγνωρίσουν και να τον κατονομάσουν. Στη συνέχεια, προτρέπουμε να μας πουν, παρατηρώντας τον κώνο από μια συγκεκριμένη θέση (πρόσοψη) με τι μοιάζει. Οι μαθητές/τριες απαντούν πως μοιάζει με τρίγωνο.

Έπειτα ο δάσκαλος/α δείχνει το κάτω μέρος του κώνου και ζητά να κατονομάσουν το σχήμα που βλέπουν. Οι μαθητές απαντούν πως βλέπουν έναν κύκλο.

Τέλος, δείχνουμε το επάνω μέρος του κώνου και ζητούμε να κατονομάσουν αυτό που βλέπουν. Απαντούν πως βλέπουν ένα σημείο ή ένα μικρό κυκλάκι. Ενημερώνουμε τα παιδιά ότι θα καλέσουμε τον πρώτο από τους τρεις μαθητές και θα τον ρωτήσουμε τι βλέπει, αλλά αυτά δε θα τον βοηθήσουν, δε θα το μαρτυρήσουν. Είναι μυστικό!



τρισδιάστατος κώνος σε πρόσοψη κώνος από κάτω πάνω μέρος κώνου

Εικόνα 2. Οι όψεις του κώνου

Ζητάμε από δύο μαθητές/τριες-βοηθούς να κρατήσουν το ύφασμα από τις δύο άκρες, ώστε να δημιουργηθεί το φόντο, πάνω στο οποίο εμείς κρατάμε τον κώνο σε πρόσοψη.

Καλούμε τον πρώτο από τους τρεις μαθητές/τριες που είχαμε απομακρύνει. Τον τοποθετούμε μακριά, σε τέτοια θέση και του δείχνουμε την πρόσοψη του κώνου, ώστε να αντιληφθεί τις δύο από τις τρεις διαστάσεις του κώνου, και του ζητάμε να κατονομάσει τι είναι αυτό που βλέπει. Αυτός θα απαντήσει ότι βλέπει ένα τρίγωνο. Επιτηδευμένα επαναλαμβάνουμε την ερώτηση, ώστε ο μαθητής να επαναλάβει την απάντηση.

Έπειτα, ζητάμε από τους δύο μαθητές-βοηθούς με το ύφασμα να καλύψουν το σώμα του κώνου, αφήνοντας ορατό μόνο το κάτω μέρος, τη βάση (τον κύκλο). Καλούμε τον δεύτερο μαθητή να έρθει και του ζητούμε να κατονομάσει τι είναι αυτό που βλέπει. Αυτός απαντά ότι βλέπει έναν κύκλο.

Στη συνέχεια, καλούμε τον τρίτο μαθητή και του ζητούμε να κατονομάσει τι είναι αυτό που βλέπει, έχοντας κρύψει το σώμα του κώνου και δείχνοντας μόνο την κορυφή, το σημείο. Αυτός απαντά ότι βλέπει ένα σημείο ή ένα μικρό κυκλάκι.

Τέλος, αποκαλύπτουμε στα τρία παιδιά ότι πρόκειται για έναν κώνο, από τον οποίο μπορούσαν να δουν μόνο μια όψη και εξηγούμε το σκεπτικό της δράσης μας.

Βλάχου Ελένη
Δασκάλα, 11ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου
elevla@gmail.com

Ματζερίδου Μελανία
Δασκάλα, 21ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου
melaniemother@gmail.com

Έρευνα για την Ενδοσχολική Βία στη ΔΔΕ Δυτ. Θεσ/νίκης και μοντελοποίηση της εξέλιξής της στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Γεωργαλής Ε. Ευάγγελος

Περίληψη
Η εργσία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εγκεκριμένης από το ΙΕΠ εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, που διεξήχθη σε τυχαία επιλεγέντα τμήματα σχολείων της Β΄βάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της ΔΔΕ Δυτ. Θεσσαλονίκης. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με στόχευση την –κατά το δυνατόν– πληρέστερη αντιπροσώπευση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, εθνοτικής, οικονομικής και πολιτιστικής διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού της περιοχής και ως εκ τούτου της εξαγωγής συγκριτικών στοιχείων για την εμφάνιση, την προέλευση και την διασαφήνιση των αιτίων αυτού. Τα στοιχεία οδηγούν σε σημαντικά συμπεράσματα για την έκταση του φαινομένου, τις συνέπειες που έχει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην προσωπική συγκρότηση των νέων στην εφηβική ηλικία. Αποσαφηνίζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει η εκδήλωση της ενδοσχολικής βίας και κατά πόσον τις θεωρούν σημαντικές. Διερευνάται η στάση τους απέναντι σε τέτοιου είδους φαινόμενα και οι τρόποι αντίδρασης που είχαν οι ίδιοι σε περιπτώσεις που παρίσταντο σε ανάλογα επεισόδια. Τέλος, στο δεύτερο τμήμα της εργασίας γίνεται μοντελοποίηση του φαινομένου της ενδοασχολίκης βίας με την χρήση μη γραμμικών μαθηματικών μοντέλων (S-curves), σε μια προσπάθεια πρόβλεψης της εξέλιξης του φαινομένου στον Ελλαδικό χώρο και ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολική βία, έρευνα πεδίου, μοντελοποίηση

1. Εισαγωγή

Η σχολική βία είναι ένα πολύ σοβαρό και ορατό πρόβλημα σε πολλά σχολεία και γίνεται ακόμα πιο προβληματική κατά την περίοδο της εφηβείας και στα αρχικά στάδια της ενηλικίωσης (Rigby,2010). Η ενδοσχολική βία – γνωστή με τον διεθνή όρο "bullying" – είναι ένας ειδικός τύπος επιθετικότητας που σκοπό έχει να βλάψει ή να ενοχλήσει. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι αφενός η συνεχής επανάληψη και αφετέρου η ανισορροπία δύναμης θύτη – θύματος. Βέβαια, απαιτείται προσοχή στον χαρακτηρισμό κάθε περίπτωσης ως bullying, αφού μεμονωμένα επεισόδια ή λεκτικές διαφωνίες δεν πρέπει να εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο μελέτης του φαινομένου (Gendron et al, 2011). Μία σημαντική διαφοροποίηση της εκδήλωσης της ενδοσχολικής βίας αποτελεί η άσκησή της τόσο από το προσωπικό της σχολικής μονάδας όσο και από μέλη της κοινωνίας που εντάσσονται στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Bowes et al, 2009).

Τα είδη της ενδοσχολικής βίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (Rivers et al, 1994; Patton et al, 2015) σε

- λεκτική βία, που περιλαμβάνει μειωτικούς χαρακτηρισμούς ή προσβολές σχετικές με φυσικά χαρακτηριστικά (βάρος, ύψος κλπ) ή άλλα όπως η φυλετική καταγωγή, η σεξουαλικότητα, ο πολιτισμός, η θρησκεία.

- κοινωνική βία, όπου έχουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, την μη ανταλλαγή πληροφοριών με αποτέλεσμα επιβλαβές για το αποκλειόμενο άτομο.
- φυσική-σωματική βία, με χτυπήματα, σπρωξίματα, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ή την απόκρυψή τους, ακόμα και την κλοπή τους.
- κυβερνητική βία (cyber-bullying) (Livingstone et al, 2011), με διάδοση ψευδών πληροφοριών ή αληθινών αλλά προϊόντων υποκλοπής μέσω ηλεκτρονικών μέσων.

Η εκδήλωση του φαινομένου μπορεί να γίνει άμεσα ή έμμεσα (Smith et al, 1999; Smith 2014). Ο λεκτικός και ο σωματικός εκφοβισμός ανήκουν κύρια στην πρώτη περίπτωση ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός και ιδιαίτερα ο κυβερνο-εκφοβισμός ανήκουν στην δεύτερη. Η συγκαλυμένη ενδοσχολική βία, πολλές φορές, είναι πολύ δύσκολο να παρατηρηθεί από τρίτους ακόμα και όταν αυτή εκδηλώνεται σε ελεγχόμενους χώρους, όπως η σχολική τάξη.

Ως προς τα εμπλεκόμενα μέλη, αυτά περιλαμβάνουν τον/τους θύτη/ες, τον/τα θύμα/τα και τους παρατηρητές (Ttofi et al, 2011; Wolke et al, 2015; Monks et al, 2006).

Για τους θύτες διακρίνουμε ως προς την συμπεριφορά τους:

- Ο βίαιος και ναρκισσιστής: Συμπεριφέρεται χωρίς ενσυναίσθηση για τους άλλους. Έχει χαμηλό βαθμό ανησυχίας για τις συνέπειες και ναρκιστική ανάγκη να αισθάνεται παντοδύναμος. Μπορεί να φαίνεται να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, αλλά στην πραγματικότητα είναι ένας εύθραυστος ναρκισσισμός.
- Ο μίμος: Συχνά έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση ή μπορεί να βρίσκεται σε κατάθλιψη. Επηρεάζεται εύκολα από το περιβάλλον του. Χρησιμοποιεί πρότυπα τα οποία συνήθως αν βρίσκονται στον περίγυρό του μπορούν να τον χειραγωγήσουν.
- Ο παρορμητικός: Ο εκφοβισμός του είναι αυθόρμητος έως και τυχαίος. Δυσκολεύεται να αποφύγει την συμπεριφορά του, ακόμη και αν κινδυνεύει να του επιβληθούν τιμωρίες από τους αρμόδιους. Μπορεί να ανταποκριθεί σε συμπεριφορική θεραπεία ή και να εκφοβισθεί.
- Ο τυχαίος. Εάν ο εκφοβισμός είναι σκόπιμη πράξη, αυτό το άτομο ενδέχεται να μην συμπεριληφθεί. Η συμπεριφορά μπορεί να είναι προσβλητική επειδή το άτομο δεν συνειδητοποιεί ότι οι πράξεις του αναστατώνουν το θύμα. Εάν κάποιος εξηγήσει υπομονετικά και με συμπόνια την κατάσταση, το άτομο θα αλλάξει τη συμπεριφορά.

Για τα θύματα εκφοβισμού. Μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε που βρέθηκε την λάθος στιγμή στον λάθος τόπο. Συνήθως όμως ανήκει στις εξής κατηγορίες:

- ευάλωτοι, ανώριμοι έφηβοι
- νέοι με υπερπροστατευτικούς και αφελείς γονείς
- έφηβοι με ταραγμένες σχέσεις με τους γονείς και τους φίλους τους και συναισθηματικά ταραγμένοι
- άτομα με ευαίσθητη νοητική υγεία

Οι παρευρισκόμενοι παρατηρητές:

- Ο ταυτιζόμενος με τον νταή που μπορεί και να τον βοηθήσει. Απολαμβάνει τον εκφοβισμό
- Αυτός που ταυτίζεται με το θύμα αλλά ακινητοποιείται – παγώνει. Αποφεύγει να εμπλακεί ή αν το κάνει προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει την βλάβη. Έχει μικτά συναισθήματα και μπορεί να δει το πρόβλημα αλλά μπορεί να φοβάται να παρέμβει ενεργά. Συχνά πρόκειται για πιο ώριμα άτομα από τους άλλους

Ως συνέπεια του φαινομένου έχουμε μαθητές που οδηγούνται από κρίσεις άγχους και μειωμένη σχολική απόδοση έως την κατάθλιψη και την αυτοκτονία (Kim et al, 2009; Cook et al, 2010a). Θα μπορούσαμε να επεκταθούμε στην βιβλιογραφική έρευνα και αναφορά και άλλων κατηγοριοποιήσεων σχετικά με το θέμα, αλλά για την οικονομία της εργασίας θα περάσουμε στο κύριο τμήμα της που αφορά την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και την ανάλυσή τους.

2. Στόχος - σκοποί της εργασίας

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας σχετικά με τις απόψεις των μαθητών της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Η συμβολή αυτή εστιάζει στην ευρύτερη περιοχή της ΔΔΕ Δυτ. Θεσσαλονίκης και έγινε σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 12/2015 του Δ.Σ. του ΙΕΠ) και των σχετικών προϋποθέσεων που έθεσε.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν ο έλεγχος βασιμότητας θεωρητικών ερωτημάτων της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τα θέματα αυτά. Επίσης, ενδιαφέρον στοιχείο αποτέλεσε η μελέτη της χωρικής κατανομής και ως στόχος τέθηκε η σύγκριση των απόψεων, μαθητών φοιτούντων σε αστικές περιοχές σε σχέση με αυτούς που κατοικούν σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Τέλος, σημαντικός στόχος της παρούσης προσπάθειας είναι και η χρονική μελέτη της εξέλιξης του φαινομένου με την βοήθεια μη γραμμικών μαθηματικών μοντέλων (S-curves), που παρέχουν την τάση εξέλιξης του φαινομένου στο μέλλον και συγχρόνως δίνουν πληροφορίες για το παρόν και το παρελθόν.

3. Μέθοδος - Δείγμα

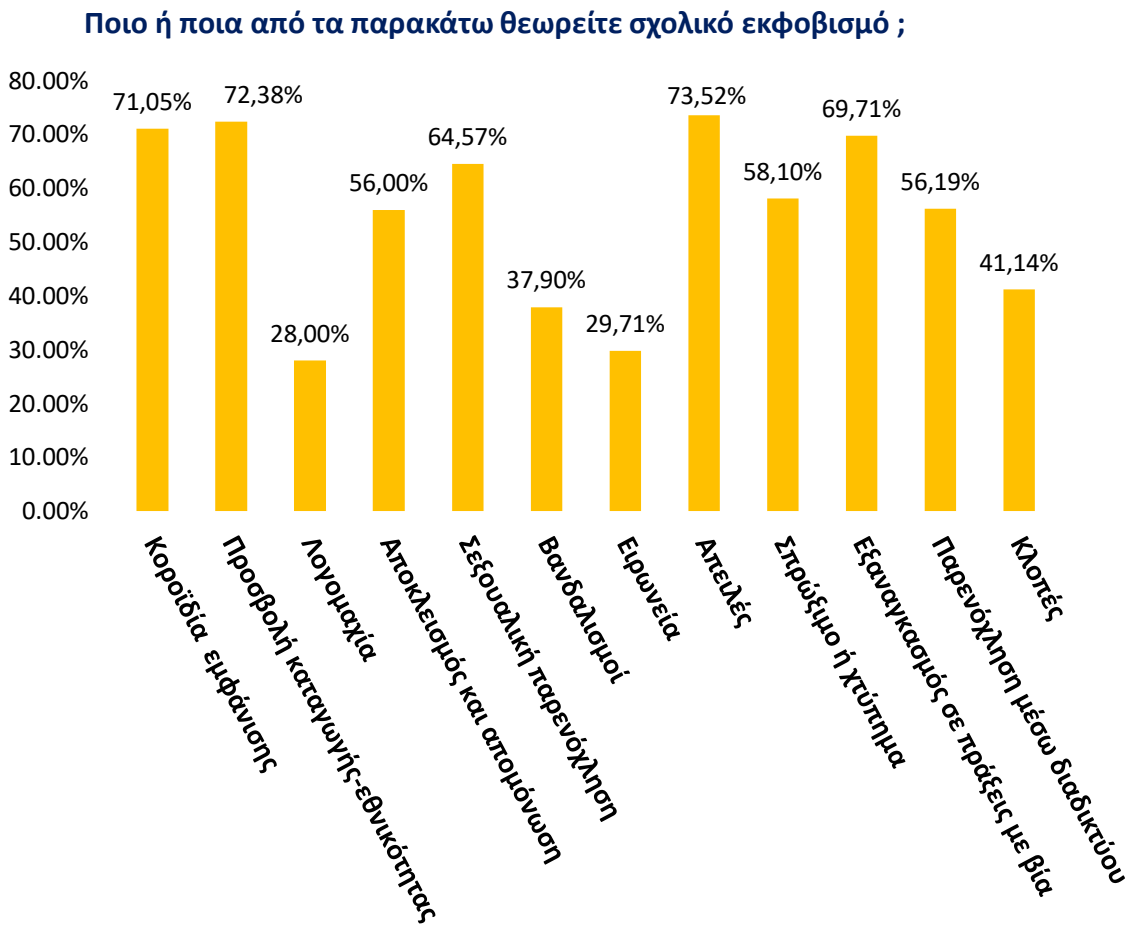
Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, διεξήχθει σε σχολεία της ΔΔΕ Δυτ. Θεσσαλονίκης. Τα σχολεία επελέγησαν ώστε να συμμετέχουν μαθητές από όλες τις τάξεις Γυμνασίων και Λυκείων τόσο του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης όσο και κωμοπόλεων και χωριών του νομού Θεσσαλονίκης. Το δείγμα ανήλθε σε 484 μαθητές, εκ των οποίων τα 257 (53%) ήταν κορίτσια και τα 227 (47%) αγόρια. Αναλυτικότερα, το 41% φοιτούσαν σε Γυμνασιακές τάξεις (14% στην Α' Γυμνασίου, 13% στην Β' και 14% στην Γ'), ενώ το υπόλοιπο 59% σε Λυκειακές τάξεις, με την πλειοψηφία να ανήκει στην Β' Λυκείου (29%) ενώ συμμετείχαν 58 μαθητές (12%) από την Α' Λυκείου και 68 (14%) μαθητές από την Γ' τάξη. Η εθνοτική τους προέλευση ήταν 90,29% ελληνικής υπηκοότητας και 9,71% αλλοδαποί, με κυρίαρχη ομάδα την αλβανικής προέλευσης. Επίσης, συμμετείχαν μαθητές με προέλευση την Γεωργία, Βουλγαρία.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η κατάρτιση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, ώστε η συμμετοχή να είναι εύκολη και μαζική. Ο καθορισμός των ερωτημάτων έγινε σε συνεργασία με συμβούλους του ΙΕΠ και κύρια πηγή ήταν η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία αλλα και ερωτήματα που προέκυψαν ύστερα από συναντήσεις με ομάδες μαθητών στο πλαίσιο σχολικών δράσεων για το bullying. Σε κάποιες από τις ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα περισσοτέρων από μία επιλογών, αφού στις ερωτήσεις αυτές ζητούμενο ήταν ο έλεγχος της κλιμάκωσης της σπουδαιότητας του ερωτήματος. Επίσης, έγινε προσπάθεια να ενταχθούν ερωτήσεις διασταύρωσης, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός εκούσιας συμμετοχής και όχι τυχαίων απαντήσεων. Φυσικά η συμμετοχή ήταν προαιρετική και με γραπτή συγκατάθεση των γονέων, με παρακολούθηση της διαδικασίας από εκπαιδευτικούς όπως ζητήθηκε και από το ΙΕΠ.

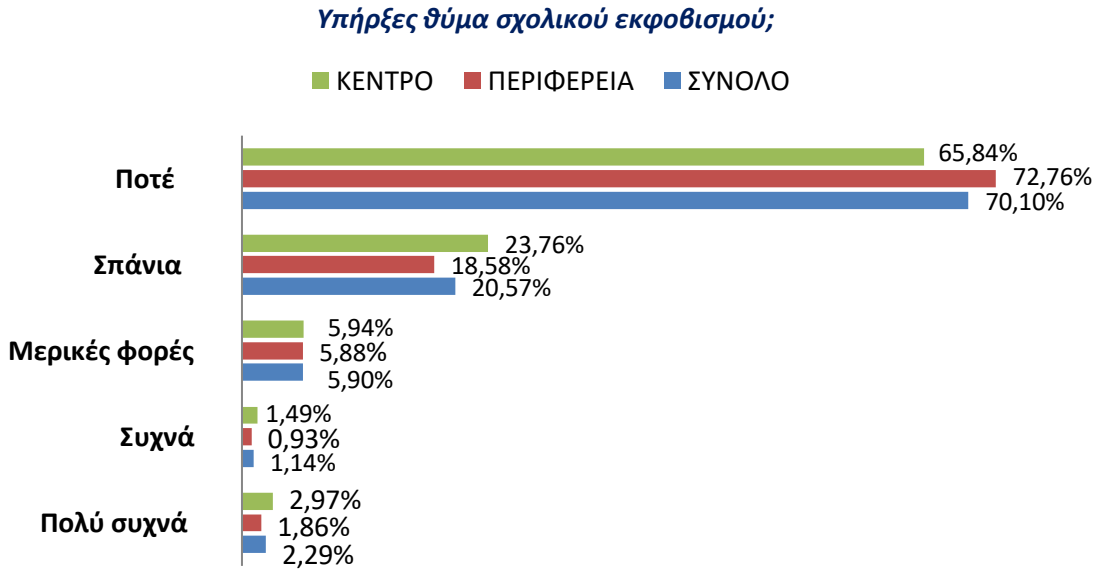
Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας, παρουσιάζεται μια προσπάθεια προσδιορισμού της τάσης της χρονικής εξέλιξης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας, βασισμένο στη χρήση του μοντέλου των σιγμοειδών καμπύλων. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται σε μη γραμμικές διαφορικές εξισώσεις Lotka – Volterra και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία για τον προσδιορισμό προβλέψεων μελλοντικών τάσεων εξέλιξης φαινομένων πεπερασμένων πληθυσμών. Λόγω δε, της συμμετρίας που παρουσιάζει, δίνει και την δυνατότητα πρόβλεψης γεγονότων που έχουν διαφύγει της προσοχής των ερευνητών στο παρελθον.

4. Η έρευνα για την ενδοσχολική βία.

Ξεκινώντας την διερεύνηση των πεποιθήσεων των μαθητών για την ενδοσχολική βία, το πρώτο ερώτημα που φυσιολογικά έπρεπε να τεθεί ήταν σχετικά με τι θεωρούν οι μαθητές ως φαινόμενο bullying. Η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στο διάγραμμα 1, που ακολουθεί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε περιπτώσεις λεκτικής βίας, με εξαίρεση τις απειλές. Ομοίως, πράξεις βανδαλισμών, ακόμα και κλοπών είτε τα εντάσσει σε κατηγορίες πειράγματος είτε –αν πρόκειται για κάτι σημαντικό– τα θεωρεί ποινικές πράξεις που ανήκουν σε ανώτερη κατηγορία, υποτιμώντας αντίστοιχα τη σημασία της ενδοσχολικής βίας ως αξιόποινη πράξη. Από την άλλη μεριά, δείχνουν μια ιδιαίτερη ευαισθησία σε ρατσιτσική συμπεριφορά, είτε ως προς την εθνικότητα είτε ως προς την εμφάνιση, όπως επίσης και σε πράξεις σεξουαλικής παρενόχλησης και παρενόχλησης μέσω διαδικτύου (cyber-bullying).



Διαγρ.1. Απόψεις των μαθητών για τα είδη ενδοσχολικής βίας

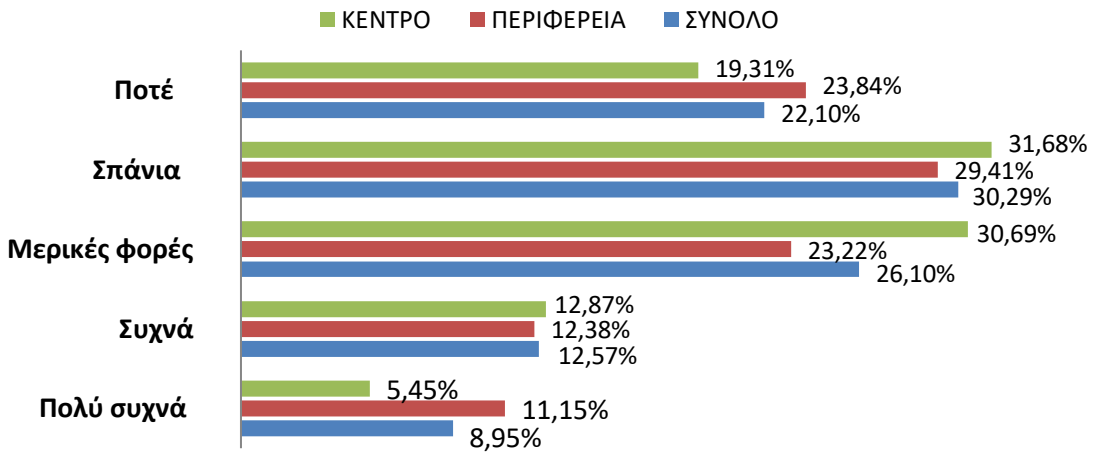


Διαγρ.2. Θύματα σχολικού εκφοβισμού

Στο ερώτημα αν υπήρξε ο ερωτώμενος θύμα εκφοβισμού, οι απαντήσεις προσεγγίζουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (πρόγραμμα Δάφνη, 2008) και

βρίσκονται στην περιοχή του 70%. Οι αποκλίσεις μεταξύ κέντρου και περιφέρειας δεν είναι σημαντικές, με ένα ελαφρό προβάδισμα σε μαθητές εκτός πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης. Στην επόμενη ερώτηση, επιχειρούμε την αντιστροφή της προηγούμενης ερώτησης, θέτοντας τον ερωτώμενο στη θέση παρατηρητή ανάλογου φαινομένου.

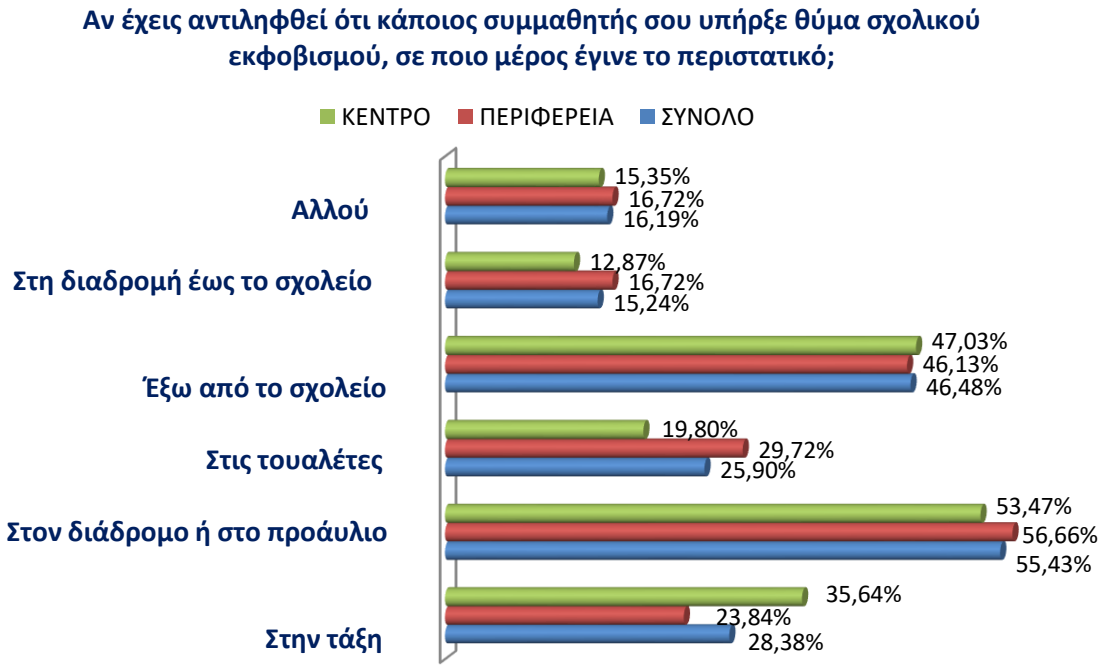
Έχεις αντιληφθεί αν κάποιος συμμαθητής σου υπήρξε θύμα εκφοβισμού;



Διάγρ. 3. Οι μαθητές ως παρατηρητές του φαινομένου

Ένα ποσοστό 53% απάντησε ποτέ ή σπάνια και ακόμα 26% (συνολικά 79%) μερικές φορές. Τα ποσοστά αυτά συμβαδίζουν με εκείνα της προηγούμενης ερώτησης, γεγονός που δείχνει αυξημένη διάθεση συμμετοχής στην έρευνα από τους μαθητές. Στο παραπάνω διάγραμμα 3 παρατίθεται το σύνολο των απαντήσεων.

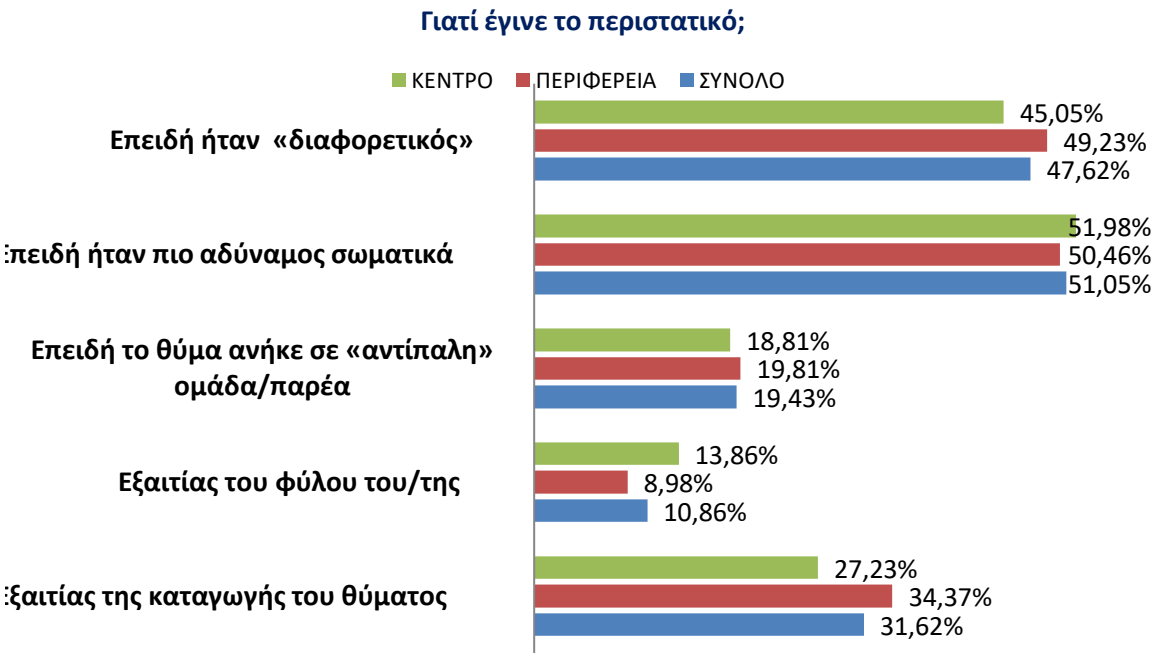
Ακολουθεί ένα καίριο ερώτημα σχετικά με τα μέρη όπου παρατηρείται το φαινόμενο. Με τον όρο «αλλού» νοείται κάθε περιοχή μακριά από το σχολείο ενώ «έξω από το σχολείο» θεωρείται ο περιβάλλον χώρος του σχολείου. Οι απαντήσεις φαίνονται στο διάγραμμα 4:



Διαγρ.4. Που συμβαίνει συνήθως το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας

Τα αποτελέσματα του διαγράμματος είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικά. Αρχικά, παρατηρούμε ότι το φαινόμενο δεν μεταφέρεται εκτός σχολείου, με πολύ λίγες εξαιρέσεις. Επίσης, δεν συμβαίνει συχνά στην διαδρομή από και προς το σχολείο. Και στις δύο περιπτώσεις δεν παρατηρούνται αποκλίσεις ως προς την χωρική προέλευση των ερωτώμενων. Η απάντηση που αφορά τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, θα έλεγε κανείς ότι είναι αναμενόμενη. Παρόλα αυτά έρχεται δεύτερη, πίσω από την αυλή και τον διάδρομο του σχολείου. Και στην περίπτωση αυτή το αυξημένο ποσοστό είναι αναμενόμενο, αν και εδώ κάποιος θα αντέτεινε το γεγονός του ελέγχου του χώρου από τους εφημερεύοντες καθηγητές. Βέβαια, είναι αντικειμενικά δύσκολο να εποπτεύεται ο χώρος συνολικά και συνεχόμενα, ειδικά αν δεν υπάρχει σχολικός φύλακας. Εκεί όμως, που συναντούμε αναντιστοιχία μεταξύ των ερωτώμενων σε σχέση με την προέλευσή τους είναι στις δύο απαντήσεις που έχουν να κάνουν με τις τουαλέτες και την αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές-θύτες των αστικών κέντρων δείχνουν μια εντονότερη τάση να ασκήσουν βία μέσα στην αίθουσα, σε κοινή θέα και λιγότερο κρυφά, σε μια δύσκολα προσβάσιμη στους καθηγητές τοποθεσία, όπως οι τουαλέτες. Το αντίθετο συμβαίνει στους μαθητές των μη αστικών περιοχών. Το επιλήψιμο, όμως, σε σχέση με την άσκηση βίας μέσα στην τάξη, έχει να κάνει με την παρουσία των εκπαιδευτικών. Ποσοστά της τάξης του 30% της διεξαχθήσας έρευνας, δείχνουν ελλειπή έλεγχο της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό, έστω κι αν κάποιες μορφές bullying γίνονται συγκεκαλυμμένα, υπό την μορφή μορφασμών ή ψιθύρων ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται με κάτι άλλο εκείνη τη στιγμή. Δυστυχώς, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αν δεν προκληθούν, κάνουν ότι δεν βλέπουν, θεωρώντας «αθώο παιχνίδι» ανάλογα περιστατικά.

Η επόμενη ερώτηση αποσκοπούσε στην διερεύνηση των αιτίων εμφάνισης της ενδοσχολικής βίας. Η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στο διάγραμμα 4:

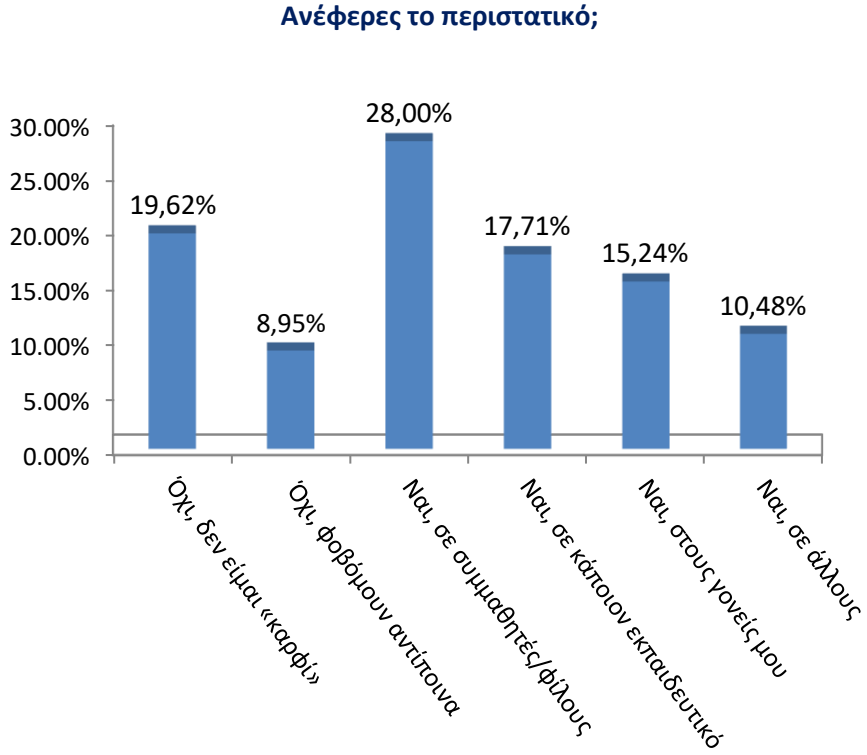


Διαγρ. 4. Αίτια πρόκλησης του φαινομένου

Από την κατανομή φαίνεται ότι οι μαθητές θεωρούν ως κύριο αίτιο την «δυνατότητα» επιβολής επί του θύματος από τον θύτη. Η σωματική δύναμη και η αντίστοιχη αδυναμία, πυροδοτεί το φαινόμενο, όχι απαραίτητα για να επιβληθεί μονο στο θύμα, αλλά και για να επιδειχθεί στους υπόλοιπους συμμαθητές. Πολύ κοντά στα ποσοστά της πρώτης απάντησης έρχεται και η επιλογή του/των θυμάτων λόγω «διαφορετικότητας», είτε είναι αυτή σεξουαλική, είτε χαρακτηριολογική (κλειστοί χαρακτήρες κλπ) είτε ακόμα και επειδή διαφέρουν ως προς τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Ακολουθεί, ως αιτία bullying, η καταγωγή, θρησκευτική, φυλετική ή εθνοτική. Παιδιά Ρομά, «ρωσοπόντιοι», μουσουλμάνοι αλλά και από περιοχές του πρώην ανατολικού μπλοκ ή παιδιά μεταναστών ή προσφύγων, γίνονται στόχοι εκφοβισμού. Είναι η ρατσιστική έκφανση του bullying και συναντάται σε αναλογία 1 προς 3, ποσοστό ιδιαίτερα ανησυχητικό. Η επόμενη απάντηση αφορά το θύμα που ανήκει σε αντίπαλη ομάδα και παρατηρούμε το μικρότερο ποσοστό αυτής και ακόμα μικρότερο είναι το ποσοστό που έχει να κάνει με την αδυναμία λόγω φύλου.

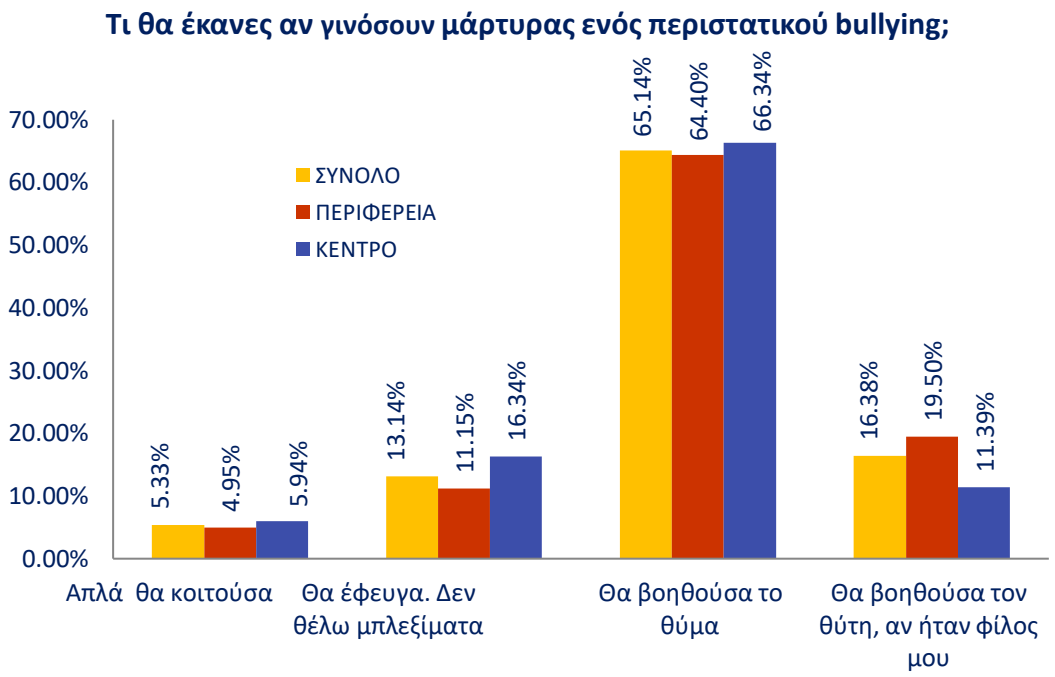
Αφού, λοιπόν, παρατηρήθηκε το φαινόμενο, αναφέρθηκε από τους μαθητές και αν ναι σε ποιους; Οι απαντήσεις στο διάγραμμα 5 που ακολουθεί είναι διαφωτιστικές αν και αναμενόμενες. Συνολικά 1 στους 3 μαθητές δεν ανέφεραν καθόλου το περιστατικό είτε γιατί δεν «προδίδουν» είτε γιατι φοβούνται. Άλλοι τόσοι περίπου, μίλησαν για το περιστατικό σε φίλους και συμμαθητές. Οι υπόλοιποι 4 στους 10 το ανέφεραν σε ενήλικες αλλά μόνο το 18% σε εκπαιδευτικούς. Είναι προφανές ότι κάτι δεν λειτουργεί καλά στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών. Οι

δεύτεροι δυσκολεύονται –ή δεν θέλουν– να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και οι μαθητές δυσκολεύονται να κατηγοριοποιήσουν την σπουδαιότητα των περιστατικών και την ανάγκη προστασίας των συμμαθητών τους, μέσω της αναφοράς του περιστατικού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν σχετικά, για να μπορούν να πλησιάσουν τους μαθητές τους και οι μαθητές πρέπει να ευαισθητοποιηθούν μέσα από δράσεις και ενημερώσεις σχετικά με το θέμα.



Διαγρ.5. Κοινοποίηση του περιστατικού

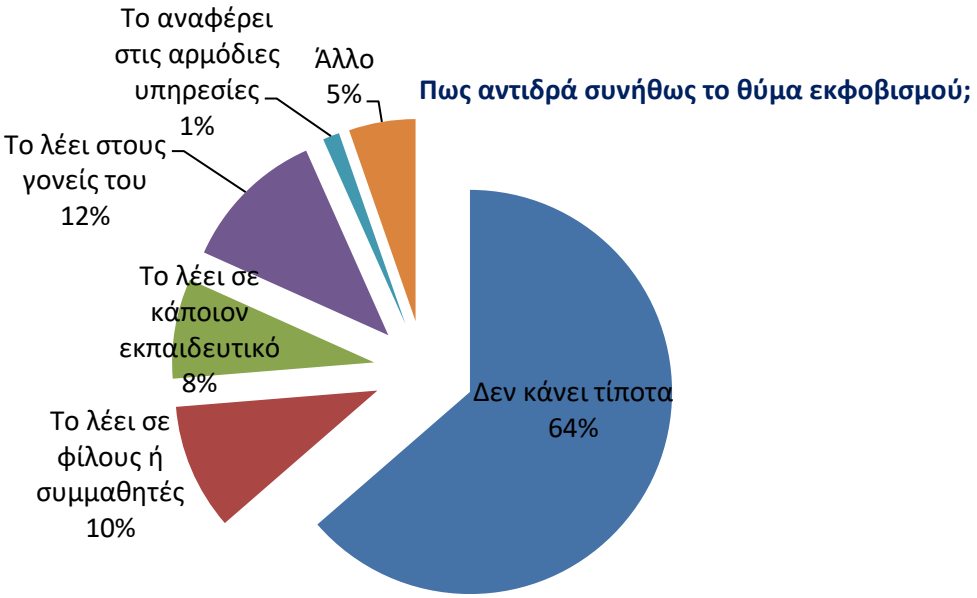
Στην ερώτηση για το πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι αν γίνονταν μάρτυρες ενός τέτοιου επεισοδίου, η μεγάλη πλειονότητα απάντησε ότι θα βοηθούσε το θύμα, αλλά υπήρξε και ένα ανησυχητικό 16% που απάντησε ότι θα βοηθούσε τον θύτη, ειδικά αν ήταν φίλος του. Κάποιοι μαθητές θα έφευγαν, φοβούμενοι να μην γίνουν και αυτοί θύματα και κάποιοι απλά θα παρατηρούσαν το γεγονός χωρίς να επεμβαίνουν. Αν θέλαμε να ανιχνεύσουμε τις προθέσεις των μαθητών από την συγκεκριμένη απάντηση, θα λέγαμε ότι αυτό το ποσοστό του 15% -ίσως και το 5% των παρατηρητών– είναι το εν δυνάμει τμήμα των μαθητών από την οποία προκύπτουν οι ασκούντες ενδοσχολική βία.



Διαγρ.6. Αντίδραση παρατηρητών σε φαινόμενο εκφοβισμού

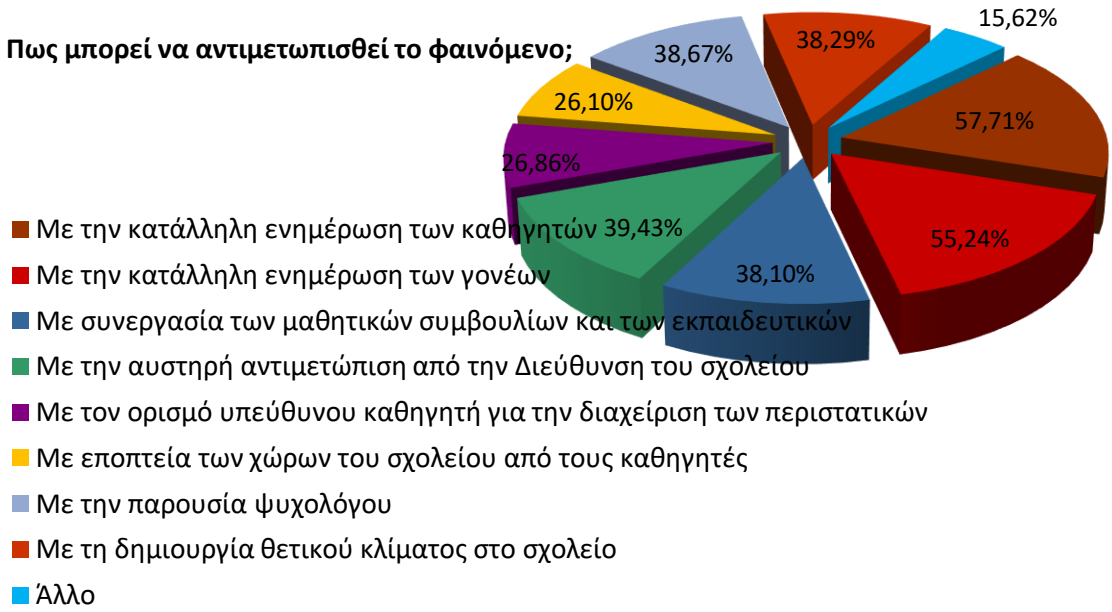
Στο τμήμα αυτό πρέπει να εστιάσουμε τις προσπάθειές μας για αντιμετώπιση του φαινομένου. Η ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου θα ήταν ένα αποφασιστικό βήμα προς την σωστή κατεύθυνση.

Σε αναλογία με τις αντιδράσεις των παρατηρητών είναι οι αντιδράσεις των θυμάτων. Οι 2 στους 3 δεν αντιδρούν καθόλου και υπομένουν την κατάσταση με όλες τις καταστροφικές συνέπειες για τους ίδιους και την ψυχολογία τους αλλά και την πορεία τους στην μαθητική ζωή.



Διαγρ.7. Οι αντιδράσεις των θυμάτων εκφοβισμού

Όσον αφορά την αντιμετώπιση του φαινομένου:



Διαγρ.8. Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου

Η σχεδόν ισοκατανομή των επιλογών ως προς τις προτεινόμενες λύσεις φανερώνουν την σύγχυση που υπάρχει συνολικά για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου. Καταδεικνύει ότι δεν έχουμε κάνει βήματα προόδου σε κάποιον τομέα και χρειάζεται εστίαση σε κάποιον άλλο. Πρέπει να προσπαθήσουμε σε όλους τους τομείς, γεγονός άλλωστε το οποίο καταδεικνύεται και από την μελέτη που ακολουθεί για τον βαθμό εξέλιξης του φαινομένου στην Ελλάδα και την μελλοντική του πορεία.

5. Μοντελοποίηση της τάσης εξέλιξης του bullying στην Ελλάδα.

Στο τμήμα αυτό θα επιχειρήσουμε, με την βοήθεια του μοντέλου των σιγμοειδών καμπύλων (S-curves), να προβλέψουμε την πορεία εξέλιξης του φαινομένου στην Ελλάδα αλλά και να συνάγουμε σημαντικά συμπεράσματα με την έως τώρα πορεία του.

Το μοντέλο των σιγμοειδών καμπύλων έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε διάφορους τομείς της επιστήμης που είχαν ως αντικείμενο έναν πεπερασμένο πληθυσμό σε κλειστό περιβάλλον. Παροσιάστηκαν από τους Lotka-Volterra και πρωτοεφαρμόστηκαν στη βιολογία ως επιδημικά μοντέλα (Malthus 1970; Okubo 1980). Η διαφορική εξίσωση του μοντέλου έχει την μορφή :

$$\frac{dN}{dt} = rN\left(1 - \frac{N}{K}\right)$$

όπου N η επιλεγείσα παράμετρος, της οποίας η χρονική εξέλιξη περιγράφεται από την παραπάνω εξίσωση, και η οποία αυξάνει με ρυθμό αύξησης r και περιορίζεται στην τιμή κορεσμού K. Η εξίσωση έχει λύση της μορφής:

$$N = \frac{K}{1 + \left(\frac{K}{N_0} - 1\right) e^{-rt}}$$

Υπάρχουν δύο σημεία ισορροπίας, το πρώτο μη σταθερό για N=0 και το άλλο σταθερό για N=K. Προκύπτει ότι αν $N(0)=N_0$ και $N_0>K$ τότε η παράσταση μειώνεται μονότονα προς την τιμή K. Αν όμως, $K>N_0>K/2$ αυξάνει μονότονα προσεγγίζοντας ασυμπτωτικά την τιμή K και αν $N_0<K/2$ τότε έχουμε σιγμοειδή συμπεριφορά.

Το μοντέλο στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε επιστήμες όπως η στατιστική και η οικονομία (Modis, 1997), μελετώντας πορείες εξέλιξης επιχειρήσεων ή προϊόντων αυτών και τέλος εφαρμόστηκαν συνολικά για μελέτη χρονικής εξέλιξης επιστημών ή τεχνολογικά τμήματα αυτών (Georgalis & Aifantis, 2013). Βασιζόμενοι στην τελευταία εφαρμογή του μοντέλου θα το εφαρμόσουμε στην περίπτωση της ενδοσχολικής βίας.

Για την εφαρμογή του μοντέλου, θεμελιώδες στοιχείο αποτελεί η επιλογή της κατάλληλης παραμέτρου μελέτης. Στην περίπτωση μελέτης τεχνολογικών τομέων κάποιας επιστήμης, έχουν προταθεί παράμετροι όπως ο ετήσιος αριθμός των δημοσιεύσεων σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, ή ο αντίστοιχος αριθμός των αναφορών σε κάποιο αντικείμενο, ο ετήσιος αριθμός των ευρεσιτεχνιών που κατατίθενται κλπ. Σε κάθε περίπτωση, η παράμετρος πρέπει να αφορά έναν πεπερασμένο πληθυσμό ο οποίος να διέπεται από τις αρχές της δυναμικής πληθυσμών. Ως τέτοια παράμετρος επιλέχθηκε για την ενδοσχολική βία ο αριθμός των επιστημονικών δημοσιεύσεων ετησίως. Για την ακρίβεια, η μελέτη έγινε για δύο παραμέτρους: η πρώτη με απλή αναφορά στο κείμενο της λέξης bullying και η δεύτερη με αποκλειστική αναφορά της εργασίας στο φαινόμενο bullying. Η αναζήτηση έγινε σε επιστημονικά portals, που εξειδικεύονται σε εκδόσεις επιστημονικών εργασιών (Elsevier, Springer κλπ). Τα αποτελέσματα και από τις δύο παραμέτρους οδήγησαν σε παρόμοιες σιγμοειδείς καμπύλες.

Τα στοιχεία της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και αφορά τις επιστημονικές δημοσιεύσεις που αναφέρονται εξ ολοκλήρου στο φαινόμενο. Στην τρίτη στήλη έχουμε το επιμέρους σύνολο των δημοσιεύσεων ανά έτος, διότι το στοιχείο αυτό χρησιμοποιείται στην επεξεργασία του μοντέλου:

Πίνακας 1. Αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων

Έτος	**Αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων**	**Μερικό άθροισμα**	**Έτος**	**Αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων**	**Μερικό άθροισμα**
1995	1	1	2006	10	84
1996	2	3	2007	24	108
1997	4	7	2008	31	139
1998	2	9	2009	37	176
1999	3	12	2010	41	217
2000	3	15	2011	50	267

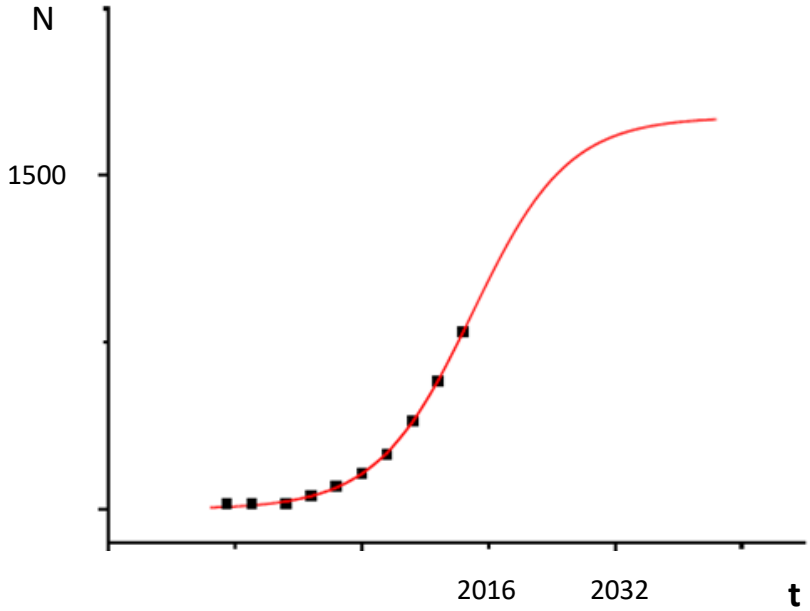
2001	8	23	2012	71	338
2002	6	29	2013	92	430
2003	18	47	2014	121	551
2004	15	62	2015	147	698
2005	12	74	2016	188	886

Η επεξεργασία των δεδομένων με την βοήθεια του προγραμματος στατιστικής Origin στην έκδοση 21 οδήγησε στα αποτελέσματα του πίνακα 2:

Πίνακας 2. Αποτελέσματα επεξεργασίας δεδομένων πιν.1. με Origin 21

	Value	**Standard Error**
K	1778.54841	762.5
x_c	2016.296	2.33
r	0.25211	0.01222

Από τον πιν.2 προκύπτει ότι το σημείο κορεσμού ως αθροιστικό σύνολο τείνει στις 1800 δημοσιεύσεις περίπου με σημείο αλλαγή της τάσης το 2016 και ρυθμό αύξησης 0,252. Το διάγραμμα της αντίστοιχης σιγμοειδούς προκύπτει:



Διαγρ.9. Πρόβλεψη εξέλιξης της ενδοσχολικής βίας στην Ελλάδα με βάση τις επιστημονικές δημοσιεύσεις

Αναλύοντας τα στοιχεία που προέκυψαν από την σιγμοειδή, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι βρισκόμαστε λίγο μετά από το σημείο καμπής της καμπύλης και άρα ξεκίνησε η μείωση του ρυθμού παραγωγής εργασιών για το φαινόμενο. Παρ' όλα αυτά, το 80% της καμπύλης υπολογίζεται περί το 2027, ενώ ο κορεσμός φαίνεται να επέρχεται μετά το 2032. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το φαινόμενο απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα αυτή την εποχή και φυσικά το ίδιο

έντονα απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ηγεσία της, το υπουργείο Παιδείας. Μέχρι το 2027, η ενασχόληση αυτή προβλέπεται να συνεχιστεί με έντονο ρυθμό, που όμως θα μειώνεται. Μια ενασχόληση που μεταφράζεται σε διεξαγωγή ερευνών και συνεδρίων σε ακαδημαϊκό επίπεδο και δράσεων, ενημερώσεων και επιμορφώσεων σε σχολικό και εκπαιδευτικό. Φυσικά, ακόμα και μετά τον κορεσμό δεν σημαίνει ότι θα εγκαταλειφθεί κάθε ενασχόληση με το φαινόμενο, απλά η πολλαπλή ερευνητική κάλυψη και η διεξαγωγή κάθε είδους δράσεων, θα έχει ως αποτέλεσμα τη στροφή σε άλλα αντικείμενα για τους ανθρώπους που ερευνούν στο χώρο. Ακόμα και η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, πιθανόν, να αλλάξει την εκπαίδευση όπως την ξέρουμε σήμερα.

6. Συμπεράσματα

Από την πιο πάνω εργασία και τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτής, συνάγονται σημαντικά συμπεράσματα, τόσο για τις απόψεις των μαθητών γύρω από την ενδοασχολική βία όσο και από την χρονική εξέλιξη του φαινομένου.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι ποσοστιαία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι τη εκδήλωση περιστατικών bullying στην περιοχή που μελετήσαμε δεν απέχει από ανάλογες έρευνες του υπουργείου πανελλαδικά. Περισσότερο, όμως, σημαντικά είναι τα στοιχεία που προκύπτουν σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών είτε ως παρατηρητών, είτε ως θυτών ή θυμάτων. Η τάση που παρατηρείται, να μην αντιδρούν, να μην μιλούν και να μην αναζητούν βοήθεια από τους ενήλικες, είναι αναησυχητική. Οδηγεί με βεβαιότητα σε καταστάσεις ψυχολογικής πίεσης με αποτελέσματα απρόβλεπτα. Συνήθως, οδηγεί σε υποτίμηση του εαυτού των θυμάτων, αυξημένο άγχος και σχολική αποτυχία ή εγκτάλειψη των σπουδών. Κάποιες φορές σε κατάθλιψη και σε ακραίες περιπτώσεις και σε αυτικτονικές τάσεις. Ή αντίθετα, μπορεί να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτο θυμό, καταχρήσεις, βία ακόμα και σε ακρότητες. Γίνεται προφανής η αναγκαιότητα ενός ειδικού που θα μπορούσε να υποστηρίξει όχι μόνο τα θύματα αλλά και να προλάβει την εκδήλωση των θυτών, αν όχι συνολικά έστω ένα τμήμα αυτών.

Επίσης, η προφανής, σχεδόν ανυπαρξία εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς χρήζει προσοχής. Η εκπαίδευση δεν είναι απλά ένα επάγγελμα. Η διάπλαση χαρακτήρων απαιτεί περισσότερα από την ύπαρξη μόνο επιστημονικών γνώσεων. Πρέπει, λοιπόν, κατά την επιλογή των εκπαιδευτικών, πέραν των τυπικών προσόντων να αναζητούνται και οι κατάλληλοι χαρακτήρες μεταξύ των υποψηφίων, μέσα από σωστά δομημένες συνεντεύξεις από ειδικούς. Στην συνέχεια, κατά το δοκιμαστικό διάστημα των δύο εισαγωγικών ετών, να γίνεται πραγματικός έλεγχος και όχι μια τυπική αποτίμηση του δόκιμου εκπαιδευτικού.

Τέλος, για μια ακόμα φορά, επαναλαμβάνεται το πολλπλά διατυπωμένο αίτημα της επιμόρφωσης. Και εδώ όμως, πρέπει να τονιστεί ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να γίνονται από ειδικούς και να απευθύνονται σε άτομα που ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν και όχι να κάνουν ένα διάλειμμα από την εργασία τους ή να εισπράξουν κάποια αμοιβή.

Όσο για το δεύτερο μέρος της εργασίας, η πληροφορίες για την χρονική εξέλιξη του φαινομένου είναι σημαντικές. Για το παρόν δείχνουν έντονη ερευνητική δραστηριότητα, δράσεις και παρουσιάσεις αυτών σε συνέδρια, κινητικότητα τόσο

από την ακαδημαϊκή όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Όσον αφορά το μέλλον υποδεικνύεται μια τάση συνέχισης έντονα έως το 2027 και λιγότερο μέχρι το 2032 και μετά.

Σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που παίρνουμε για το παρελθόν. Παρατηρούμε και στον τομέα αυτό, μια καθυστέρηση ενασχόλησης με το φαινόεμνο στην Ελλάδα, αφού οι πρώτες ενδείξεις κίνησης παρατηρούνται στην δεκαετία του ΄90 σε αντίθεση με τα άλλα ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα που ασχολήθηκαν με την ενδοσχολική βία μία με δύο δεκαετίες νωρίτερα. Η καθυστέρηση αυτή δεν αφορά μόνο την ενδοσχολική βία, αλλά παρατηρείται σε κάθε τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Θα πρέπει κάποτε να αποφασίσουμε τι είδους εκπαίδευση θέλουμε και να πρωτοπορήσουμε σε ότι επιλέξουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 545 –553

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G. & Kim,T.E.(2010a). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-nationaland methodologic alanalysis. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer& D. L. Espelage (Eds.), Handbook of bullying in schools: an international perspective (pp. 347–362). New York & London: Routledge.

Gendron,B.P.,Williams,K.R.&Guerra,N .(2011). Ananalysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150 –164

Georgalis, E.E. & Aifantis, E.C., (2013). Forecasting the evolution of nanotechnology, *Nano Bulletin,* 2(2).

Kim, Y-S., Leventhal, B., Koh, Y-J., & Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives Journal of Adolescent Mental Health*, 20, 133 –154

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson,K. (2011). Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online.

Malthus, T.R. (1970). *An essay on the Principle of Population*, Penguin Books.

Modis, Th. (1997). *An S-shaped trail to Wall Street*, Papasotiriou Pub., Athens.

Monks,C.P.& Smith,P.K. (2006). Definitions of 'bullying': Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801 –821

Okubo, A. (1980). *Diffusion and Ecological Problems: Mathematical Models*, Springer-Verlag, New York. Ανακτήθηκε στις 11/2/2016
http://link.springer.com/article/10.1007/BF02851862

Patton,D.U., Hong,J.S., Patel,S.&Kral,M.J. (2015). *A systematic review of research strategies use dinqualitative studies on school bullying and victimization*. Trauma, Violence & Abuse, 1 –14

Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches*. Camberwell, Victoria: ACER.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *J. Aggressive Behavior*, 20, 359 –368.

Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature & Prevention Strategies*. Sage Publications.

Smith, P. K., Morita,Y., Junger-Tas, J., Olweus,D., Catalano,R., & Slee, P. (Eds.). (1999). The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective. London & New York: Routledge.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3, 63–73.

Wolke, D. & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. Archives of Disease in Childhood, 100, 879 –885.

Γεωργαλής Ε. Ευάγγελος
PhD, MSc, Med, Φυσικός ΥΠΕΠΘ
vgeorgalis@yahoo.gr

Σχολικός εκφοβισμός: Στρατηγικές παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς

Γιαλαμά Κωνσταντία

Περίληψη
Εκφοβισμός είναι η επαναλαμβανόμενη διαδικασία παρενόχλησης, ψυχολογικής ή σωματικής, ενός λιγότερο ισχυρού ατόμου από ένα ισχυρότερο. Η εκφοβιστική συμπεριφορά και η θυματοποίηση στο σχολείο κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας είναι κοινή σε όλο τον κόσμο και έχει βαθιές επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ψυχική υγεία. Ο εκφοβισμός συμβαίνει ειδικά σε χώρους και ώρες όπου η εποπτεία των ενηλίκων είναι μειωμένη. Οι μέθοδοι πρόληψης αποσκοπούν στη βελτίωση των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των θυμάτων, αλλά και της ενσυναίσθησης των θυτών, καθώς και στη βελτίωση ολόκληρου του σχολικού περιβάλλοντος. Στην παρούσα εισήγηση, αρχικά, αποσαφηνίζεται εννοιολογικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια καταδεικνύεται η σημασία της πρόληψης και η αναγκαιότητα υιοθέτησης προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση των καταστροφικών συνεπειών του σε θύματα και θύτες.

Λέξεις κλειδιά: βία, εκφοβισμός, σχολείο, πρόληψη, αντιμετώπιση.

1.Εισαγωγή

Η βία αποτελεί μάστιγα της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Barna & Barna (2014), τρία είναι τα στοιχεία που την προσδιορίζουν: πρώτον, η βία είναι αλληλεπίδραση, δεύτερον, είναι μια πράξη προκατάληψης και τέλος, αυτή η προκατάληψη εκδηλώνεται με διάφορα μέσα (είτε άμεσα είτε έμμεσα).

Η βία της κοινωνίας και της οικογένειας αναπαράγεται μέσα στο σχολείο. Η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο αποτελεί ένα διαχρονικό, παγκόσμιο, κοινωνικό φαινόμενο με πολύπλοκες επιπτώσεις, τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στην ψυχική υγεία των μαθητών, που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές (Κατσαμά, 2013).

Ως μία συνηθέστατη έκφανση της βίας ο σχολικός εκφοβισμός, παρατηρείται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα που προκαλεί αμηχανία στην σχολική κοινότητα. Κύρια χαρακτηριστικά του φαινομένου είναι: κίνητρο της πράξης είναι η ενόχληση ή ακόμα και η πρόκληση πόνου ή φόβου, καθώς είναι προφανής η ικανοποίηση που απολαμβάνει από αυτή την κατάσταση ο δράστης, η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη με διακριτούς ρόλους, τα θύματα είναι συνήθως ίδια και δεν προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά. Ο εκφοβισμός παρατηρείται συνήθως μεταξύ οικείων κοινωνικών ομάδων (Τσίτσικα & Τζαβέλα, 2015).Υπάρχει μια άνιση αντιπαράθεση, καθώς ο δράστης υπερέχει σε δύναμη σε σχέση με το θύμα (Griffin & Gross, 2004).

Πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών χάνουν το σχολείο τους κάθε μέρα, από φόβο μήπως γίνουν θύματα επίθεσης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κινδυνεύουν περισσότερο να γίνουν θύματα στιγματισμού ή κακοποίησης και στο οικογενειακό, αλλά και στο σχολικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Υψηλός είναι επίσης, και ο αριθμός

αυτών που παραδέχονται τη συμμετοχή τους σε περιστατικά βίας (Nansel et al., 2001· Κοκκέβη κ. ά., 2010).

Στη χώρα μας το φαινόμενο της βίας στα σχολεία άρχισε να ερευνάται σχετικά πρόσφατα. Παρότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί δεν είναι πολλές, ωστόσο σε όλες, υψηλός αριθμός μαθητών δηλώνουν ότι έχουν υποστεί ή υφίστανται κατ΄ επανάληψη και κατ΄ εξακολούθηση εκφοβιστική συμπεριφορά μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα.

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν σοβαρότατες επιπτώσεις τόσο στη υγεία, όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού (είτε ως θύματα είτε ως θύτες) αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ψυχικής υγείας και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικών στρεβλώσεων. Πολλές φορές οι συνέπειες είναι επικίνδυνες και καταστροφικές για τα εμπλεκόμενα άτομα. Η συστηματική πρόληψη και η έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση των περιστατικών βίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποβαίνει σε πολλές περιπτώσεις σωτήρια (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2012).

2.Σχολικός εκφοβισμός: εννοιολογική αποσαφήνιση

Το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού τοποθετήθηκε στην εκπαιδευτική ατζέντα από τον πρωτοπόρο Dan Olweus στο βιβλίο του *Aggressions in the schools: Bullying and whipping boys* (1978). Ο Olweus όρισε τον εκφοβισμό ως τη διαδικασία παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης από/προς ανήλικους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα αναφέρει (2009, σελ.29) ότι «ένας μαθητής, γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες οι οποίες οργανώνονται από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές». Αλλά και ο Rigby (2007) συνοψίζει τις χαρακτηριστικές παραμέτρους του σχολικού εκφοβισμού: η πρόθεση του δράστη να βλάψει, η πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης, η βλάβη/ζημία του θύματος, η κυριαρχική επιβολή του δράστη πάνω στο θύμα, η έλλειψη δικαιολογίας για την πράξη, η επανάληψη της συμπεριφοράς, η ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης. Οι Farrington & Baldry (2010), επίσης, αναφέρουν ότι η έννοια της θυματοποίησης εμπεριέχει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: 1) πρόκειται για σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμό, 2) το άτομο που προβαίνει στην πράξη αυτή είναι δυνατότερο ή τουλάχιστον γίνεται αντιληπτό ως δυνατότερο από το θύμα, 3) η πράξη στοχεύει στην πρόκληση φόβου ή βλάβης του θύματος, 4) δεν υπάρχει πρόκληση εκ μέρους του θύματος για την εμφάνιση της συμπεριφοράς, 5) η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη και 6) προκαλεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η βία και ο σχολικός εκφοβισμός υφίστανται, όταν η ισορροπία δυνάμεων δεν είναι ανάλογη (Νεστορίδου κ.ά., 2010). Στις περιπτώσεις αυτές, χρησιμοποιείται επίσης ο όρος θυματοποίηση, ο οποίος συνδέεται με τον εκφοβισμό, καθώς εμπεριέχει την άδικη κακομεταχείριση του θύματος (Crick & Bigbee, 1998).

Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς εκφοβισμού είναι η επανάληψη της δράσης και η στόχευση των αδύναμων παιδιών (Olweus, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται ως μια βίαιη ή επιθετική συμπεριφορά, η οποία επισύρει σοβαρές συνέπειες στο χώρο του σχολείου. Οι Lagerspetz, et al.

(1988) ορίζουν ένα περιστατικό ως συμπεριφορά εκφοβισμού, όταν το θύμα έχει συναισθήματα φόβου και ταπείνωσης για μια μεγάλη περίοδο μετά την επίθεση.

Η επανάληψη, η πρόθεση, η ανισορροπία δυνάμεων και συχνά, η έλλειψη πρόκλησης εκ μέρους του θύματος, όπως και η επιλογή συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών ως μόνιμων στόχων αποτελούν τις βασικές παραμέτρους που διαφοροποιούν, στη βιβλιογραφία, τον εκφοβισμό από τις συνηθισμένες επιθετικές ενέργειες των παιδιών και τα άλλα είδη σχολικής βίας (Κατσιγιάννη, 2006 · Κουδιγκέλη, 2008).

Όσον αφορά στην ανισορροπία ισχύος, ο Olweus (2009) αναφέρει ότι ο όρος «εκφοβισμός» δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όταν δύο μαθητές με ίση δύναμη ή ισότιμη σχέση απλώς καβγαδίζουν. Πολλές φορές οι μαθητές συγκρούονται μεταξύ τους ή φιλονικούν, αλλά κάθε τέτοιο γεγονός δεν είναι περιστατικό bullying ούτε έχει απαραιτήτως αρνητικές επιπτώσεις στους συμμετέχοντες, εφόσον πρόκειται απλώς για σύγκρουση ή «πείραγμα», που λαμβάνει χώρα τυχαία, μπορεί να συμβεί μία μόνο φορά, δεν επιφέρει σοβαρές συνέπειες στο θύμα και συχνά ακολουθεί μεταμέλεια και ανάληψη της ευθύνης από το δράστη. Η διαφορά της σύγκρουσης έγκειται στο ότι τα παιδιά, μετά το τέλος του επεισοδίου παραμένουν «φίλοι» και η συμπεριφορά δεν είναι επαναλαμβανόμενη, ενώ ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από ένταση, διάρκεια, συχνότητα και ανισομερή δύναμη των εμπλεκόμενων. Προκειμένου να προσδιοριστεί ένα περιστατικό ως συμπεριφορά εκφοβισμού, πρέπει οπωσδήποτε να εμπεριέχει το στόχο της κυριαρχίας ή της σαφούς πρόθεσης χειραγώγησης και της συνειδητής προσπάθειας φυσικής ή και ψυχολογικής βλάβης του άλλου. Επιπρόσθετα, ο σχολικός εκφοβισμός αφορά σε διάφορα πεδία της ζωής των μαθητών και δεν περιορίζεται αποκλειστικά μόνο στο χώρο του σχολείου. Μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους τομείς της ζωής του μαθητή (αθλητισμός, δραστηριότητες, διασκέδαση), εκτός του σχολικού χώρου (Αρτέμη, 2014).

3.Στρατηγικές παρέμβασης στο σχολικό εκφοβισμό

3.1. Δημιουργία ευνοϊκού κλίματος-κατάλληλων συνθηκών

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σε διεθνή κλίμακα αντικείμενο διαρκώς εντεινόμενης ενασχόλησης και μελέτης. Η εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων με τη συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών, σχολείου, σε συνδυασμό με εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο φαίνεται να αποτελούν τις βασικές στρατηγικές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου (Κουδιγκέλη, 2008). Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται συνήθως στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη του φαινομένου περιλαμβάνουν συζητήσεις, παρουσιάσεις ή και βιωματικές δραστηριότητες. Έχουν ως συντονιστές/εμψυχωτές ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες ή εκπαιδευτικούς (Μπαφίτη, 2016).

Καθίσταται σαφές πως για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ένα τόσο ευαίσθητο θέμα η σχολική κοινότητα, πρέπει να μην υποτιμά ή καλύπτει τα περιστατικά βίας που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου, να κινητοποιείται γρήγορα και να είναι καλά εκπαιδευμένη. Είναι απαραίτητη η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης στη διαχείριση ανάλογων φαινομένων. Ειδικά στις μέρες μας, ο ρόλος του δασκάλου έχει γίνει εξαιρετικά απαιτητικός και απαιτεί δια βίου μάθηση και επιμόρφωση.

Επιπλέον, το σχολείο, για να παρέχει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, πρέπει να θεσπίζει ορισμένους κανόνες συμπεριφοράς. Οι μαθητές οφείλουν να ενημερώνονται σχετικά με τις διατάξεις των σχολικών κανονισμών που αφορούν στην πειθαρχία και όλοι να τις σέβονται (Barna & Barna, 2014). Είναι πολύ σημαντικό όλοι οι μαθητές να εκπαιδευτούν στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας.

Η «σχολική συμβουλευτική», η διαμεσολάβηση, μπορεί να ελαχιστοποιήσει τα περιστατικά εκφοβισμού παρέχοντας υποστήριξη και στους θύτες και στα θύματα, προκειμένου να προστατευθούν, καθώς και η «συμβουλευτική ομηλίκων», ένα σύστημα προσφοράς και αποδοχής βοήθειας μεταξύ ατόμων ίδιας ηλικίας και στηρίζεται στις βασικές αρχές του αμοιβαίου σεβασμού, της υπευθυνότητας και της κατανόησης. Στόχος της συμβουλευτικής ομηλίκων είναι η υποστήριξη των συνομηλίκων, η προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών που λειτουργούν ως «σύμβουλοι» αλλά και των παιδιών που ζητούν βοήθεια, καθώς και η προώθηση του θετικού κλίματος στην τάξη και στο σχολείο. Παράλληλα αυξάνεται το επίπεδο ευαισθητοποίησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Λοΐζου, 2014).Θεωρείται ένα γερό μέσο πρόληψης καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό χώρο, από το να εξελιχτούν σε σοβαρά. Στηρίζεται στην ανάγκη για κοινωνική αλληλεγγύη, ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες και τους δείχνει τρόπους για να βοηθήσουν τον εαυτό τους, προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και αναπλαισιώνει αρνητικές αντιλήψεις και σκέψεις.

Αλλά και σε ό,τι αφορά στη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μία από τις βασικές παραμέτρους της αποτελεί η κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων που κρύβονται πίσω από συχνά αυστηρές στάσεις και η αποκατάσταση της διαταραγμένης σχέσης με το «προβληματικό παιδί» (Monsen & Graham, όπ.αναφ. σε Κουρκούτας, 2007).

Οι Espelage & Swearer-Napolitano (2003) διαπιστώνουν πως το θετικό σχολικό κλίμα αμβλύνει τις αρνητικές επιπτώσεις της γονεϊκής παραμέλησης και των αρνητικών επιρροών από τους συμμαθητές σχετικά με την διάπραξη φαινομένων εκφοβισμού. Η αλλαγή στάσης των συμμαθητών μέσω της υποστηρικτικής παρέμβασης του δασκάλου φαίνεται πως έχει σημαντικά οφέλη στην ενσωμάτωση του παραβατικού παιδιού μέσα στην τάξη και πως το βοηθά να «απεγκλωβιστεί από μία αρνητική ταυτότητα, στην οποία συχνά αυτή η κατηγορία παιδιών περιχαρακώνονται» (Κουρκούτας, 2015, σελ.199). Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι και πάντα διαθέσιμοι, ώστε να μπορούν να ανιχνεύσουν και να καταπολεμήσουν αποτελεσματικά τέτοιες συμπεριφορές. Σημαντικός, για παράδειγμα, είναι ο ρόλος της μεθοδικής παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών, γιατί βάσει αυτής εντοπίζονται προβλήματα, επιλέγονται οι κατάλληλες λύσεις, αξιολογούνται τα αποτελέσματα και προκρίνονται οι μελλοντικές ενέργειες (Αρτέμη, 2014). Πολύ χρήσιμη αποδεικνύεται και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του μαθητή, «η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης

γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη νοημοσύνη» (Σφυρόερα, 2007).

Απαραίτητη είναι και η στελέχωση των σχολικών οργανισμών με ειδικούς ψυχικής υγείας (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), που θα παρεμβαίνουν άμεσα για την αντιμετώπιση ανάλογων φαινομένων (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2012). Μία ειδικά οργανωμένη ψυχολογική θεραπεία μπορεί, για παράδειγμα, να μειώσει τα σημάδια της αποκλίσεως στην εφηβική συμπεριφορά, εφόσον βοηθήσει το μαθητή να επιλύσει το ζήτημα της κρίσης ταυτότητας που τον απασχολεί (Berdibayeva, et al., 2016). Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης ενδυναμώνει τα άτομα, καθώς διασφαλίζει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και προσφέρει αυξημένη προσωπική παραγωγικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, ο σχολικός οργανισμός μπορεί να εξασφαλίσει θετικό ψυχολογικό κλίμα στα μέλη του, τα οποία θα είναι σε θέση να οικοδομήσουν ισχυρούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους και να αναπτύξουν ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Σωτήριες αποδεικνύονται η θετική αλληλεπίδραση μαθητών και δασκάλων, η εφαρμογή συνεργατικών στρατηγικών μάθησης και η συμμετοχή όλων σε διασκεδαστικές ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου (Τσικρικά, 2009). Η θετική αντίληψη των μαθητών για το σχολικό κλίμα, καθώς και το «δέσιμο» που νιώθουν με το σχολείο τους, δρουν ως προστατευτικοί παράγοντες κατά της βίας (Κοκέβη κ.ά., 2010).

3.2.Μέτρα πρόληψης

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), ένα πρόγραμμα πρόληψης βασίζεται σε αρχές που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από: α) ζεστασιά, θετικό κλίμα, ενδιαφέρον και συμμετοχή από τους ενήλικες, β) σταθερά όρια στη μη αποδεκτή συμπεριφορά, γ) συνεπή εφαρμογή μη τιμωρητικών κυρώσεων για τη μη αποδεκτή συμπεριφορά ή την παραβίαση των κανόνων, και δ) ενήλικες που ενεργούν ως ηγέτες και θετικά πρότυπα.

Ο Olweus (1997) αναφέρθηκε, επίσης, στη σημασία της άμεσης συμμετοχής των γονέων, όταν συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού. Διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος ως προστατευτικού παράγοντα στο φαινόμενο του εκφοβισμού, αφού θύματα και θύτες αναφέρουν δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται για την οικογενειακή κατάσταση κάθε παιδιού, αλλά και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σπίτι του. Οι καλές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, ο χρόνος που περνούν οι μαθητές με τους γονείς τους και η άνεση στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά και τους εφήβους από την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού (Κοκέβη κ.ά., 2010, Holt et al., 2009, Bowes, et al., 2010).

Οι Doudin & Erkohen-Markϋs (2000) προτείνουν τρεις τύπους πρόληψης που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο και είναι μεταξύ τους συμπληρωματικοί:

- Πρωτοβάθμια Πρόληψη: Είναι προσβάσιμη σε κάθε δάσκαλο. Ο ρόλος της είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στους μαθητές του εκφράζοντάς τους την εμπιστοσύνη του στην ικανότητά τους να πετύχουν. Το άγχος τίθεται στην αξιοποίηση της προσπάθειας του μαθητή. Η ενεργητική και αντανακλαστική ακρόαση βοηθά τους μαθητές να κάνουν τα συναισθήματά τους σαφή. Είναι μια μορφή επικοινωνίας με την οποία το άτομο

έχει τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και απόψεων. Ο δάσκαλος βοηθά το μαθητή να επιλέξει τρόπους εύρεσης λύσης ή παρέμβασης σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η κριτική πρέπει να αποφευχθεί, καθώς και τα σκληρά σχόλια, καθώς η διαλογική σχέση μεταξύ μαθητή και δάσκαλου πλήττεται βαθιά, όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ως περιοριστικές στρατηγικές ενόψει της υιοθέτησης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

- Δευτεροβάθμια Πρόληψη: Ο δάσκαλος μπορεί να εντοπίσει τις συνέπειες των πράξεων βίας που ένας μαθητής έχει υποστεί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, με προσεκτική παρατήρηση. Ο δάσκαλος ενημερώνει τις αρχές (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, αστυνομία) σχετικά και αυτές με τη σειρά τους λαμβάνουν τα ειδικά μέτρα για την προστασία του παιδιού.
- Τριτοβάθμια Πρόληψη: Προϋποθέτει την άμεση υποστήριξη των μαθητών που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά, είτε λεκτική είτε φυσική. Οι δάσκαλοι έχουν ως πρωταρχικό μέλημα να ξεκινήσουν δραστηριότητες επαγγελματικής θεραπείας, με στόχο την επανένταξη των αποκλινόντων μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον και την εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων. Έτσι, εμποδίζεται η μακρόχρονη συνέχιση των διαταραχών που έχει προκληθεί από τη βία.

Μείζονος σημασίας ζήτημα στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί η υπεύθυνη επίβλεψη του σχολικού χώρου (αυλή, διάδρομοι, σκάλες, αποθηκευτικοί χώροι), καθώς τα περιστατικά βίας λαμβάνουν χώρα συνήθως σε χώρους που εποπτεύονται πλημμελώς (Καμπόλη, 2014). Πολλά μπορεί να προσφέρει επίσης, η προαγωγή των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. ανέβασμα θεατρικής παράστασης, συγκρότηση χορευτικής ομάδας) μεταξύ των παιδιών, όπως και η παροχή ευκαιριών για θετική έκφραση της επιθετικότητας (π.χ. μέσω του αθλητισμού).

3.3.Αντιμετώπιση

Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους, σχετίζεται τόσο με την ιδιότητά του, όσο και με τη σοβαρότητα, τη συχνότητα και την ένταση του περιστατικού εκφοβισμού. Άλλος είναι ο ρόλος και η ευθύνη του διευθυντή του σχολείου, άλλος του δασκάλου, άλλος των μαθητών, άλλος των γονέων. Όλοι οφείλουν να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο παράλληλων δράσεων, καθώς, όπως η αιτιολογία του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντική, έτσι και η αντιμετώπισή του θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2012).

Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού θα πρέπει να εστιάζει στην ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις, να «ξεδιπλώσουν» τα ταλέντα τους, να γίνουν περισσότερο συμμετοχικοί και στην τόνωση της διεκδικητικότητας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, ειδικότερα όσον αφορά στους μαθητές-θύματα, οι οποίοι συχνά διστάζουν να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα (γονιό, εκπαιδευτικό, πρόσωπο του περιβάλλοντός τους) για τον εκφοβισμό που υφίστανται (Τσικρικά, 2009, Κοκέβη κ.ά., 2010, Rigby, 2011). Επιβάλλεται και η χρήση στρατηγικών ως προς τη διαχείριση του θύτη: διάλογος μεταξύ θύτη-καθηγητών και γονέων, καλλιέργεια της ενσυναίσθησής του, εκπαίδευση του σε συγκεκριμένες δεξιότητες ασύμβατες με την άσκηση εκφοβισμού, προσπάθεια να

διδαχθεί τη διαφορά μεταξύ της καλώς νοούμενης δύναμης και της κατάχρησης ισχύος (Τσικρικά, 2009).

Από τους Barna & Barna (2014), προτείνονται οι παρακάτω παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου:

- Μαθήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τα οποία θα τους εφοδιάσουν με τα απαραίτητα εργαλεία για τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων στην τάξη, όπως προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών για καλύτερη κατανόηση των αιτιών που οδηγούν σε βίαιες πράξεις, βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους μαθητές που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά και καθιέρωση σχέσεων εμπιστοσύνης, ανάπτυξη της σχέσης σχολείου-οικογένειας, δημιουργία στενών σχέσεων με ειδικούς άλλων φορέων που ασχολούνται με την καταπολέμηση και την πρόληψη της σχολικής βίας.
- Συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η επιθετικότητα στο σχολικό επίπεδο είναι, πολλές φορές, η αντίδραση των μαθητών σε υποτιμήσεις, συχνή κριτική, έλλειψη διπλωματίας από τους δασκάλους τους. Για να εκλείψει αυτό το συναίσθημα απογοήτευσης, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα, που θα προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, θα στηρίζει τη θετική συμπεριφορά, θα προωθεί την αντικειμενική αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών και θα προσφέρει κίνητρα βελτίωσης. Είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας εξατομικευμένης σχέσης με τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς. Ο δάσκαλος πρέπει να ακούει τον μαθητή και να τον ενθαρρύνει. Η στήριξη και η ενθάρρυνση αποσκοπούν να υποστηρίξουν τον μαθητή να ξεπεράσει τη δύσκολη κατάσταση

Οι Γιοβαζολιάς, κ.ά. (2008) προτείνουν τα παρακάτω βήματα για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας στο σχολείο: α)συνεργασία με κάποιον ειδικό για τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν και για τη διαχείριση της επαφής με τους γονείς των παιδιών-θυτών και των παιδιών-θυμάτων, β)ατομική επαφή του ειδικού με το θύμα ή το θύτη, γ)παρότρυνση των παιδιών να αναφέρουν παρόμοια περιστατικά, με τη διαβεβαίωση ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους, ενώ τους εξηγείται ότι δεν πρόκειται για «κάρφωμα», δ)ανάλυση των συνεπειών του φαινομένου και των τρόπων παρέμβασης, ε)ενθάρρυνση των θυμάτων, ώστε να αναφέρουν το γεγονός και στ)απομυθοποίηση του δράστη.

4.Καταληκτικές επισημάνσεις

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί σοβαρή πληγή για τα παιδιά και τους εφήβους. Τα δεδομένα των ερευνών στην Ελλάδα, αλλά και σε όλα σχεδόν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταδεικνύουν την αναγκαιότητα άμεσης λήψης μέτρων και σχεδιασμού πολιτικών στις σχολικές μονάδες, για τον περιορισμό αλλά και κυρίως την πρόληψη φαινόμενων εκφοβισμού, καθώς η ενδοσχολική βία τείνει να φαίνεται «φυσιολογική», εφόσον δεν τιμωρείται και περνά στα παιδιά ως ένας αποδεκτός τρόπος αντιμετώπισης και επίλυσης διαφορών.

Οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με επίλυση των προβλημάτων και όχι με τις παραδοσιακές αυταρχικές μεθόδους (μείωση του βαθμού, αποβολή από την τάξη ή το σχολείο, κράτηση στην τάξη στο διάλειμμα, διαγραφή από το

σχολείο). Η υπερβολική αυστηρότητα δεν προκαλεί υπακοή ούτε βοηθά σε περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν σε περιβάλλον βίας ή και σωματικής κακοποίησης, αντίθετα, επιφέρει κλιμάκωση της βίας. Ο σχεδιασμός μιας παιδαγωγικής στρατηγικής που θα στοχεύει στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο πρέπει να είναι πολυδιάστατος και να λαμβάνει υπόψη του τους ποικίλους παράγοντες, που συντελούν στην εμφάνιση του φαινομένου, όπως η κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού χώρου, οι σχέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων και η μαθησιακή διαδικασία. Όλο το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και καθημερινά να δίνει την εικόνα της φροντίδας, του σεβασμού, της επικοινωνίας, της υπευθυνότητας.

Κατά τον Κουρκούτα (2007), η οριοθέτηση κανόνων, η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των κανόνων, η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων, η αποδραματοποίηση, η χρήση χιούμορ**,** η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, η επαρκής πληροφόρηση των προβλημάτων των παιδιών στην οικογένεια, η δυνατότητα χρήσης συμβουλευτικής εποπτείας και η σταθερή επαφή με τους γονείς αποτελούν κάποιες βασικές παραμέτρους για μία αποτελεσματικότερη μακροπρόθεσμα παρέμβαση σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Αναγκαία προβάλλει η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην άμεση αντιμετώπιση του φαινομένου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και η επιμόρφωση των γονέων, για τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος, όταν εμφανίζεται στα παιδιά τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2014). Σε κοινωνικό επίπεδο, τέλος, απαιτείται η διοργάνωση εκστρατειών ευαισθητοποίησης όλων των πολιτών αναφορικά με τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και την καλλιέργεια κουλτούρας μηδενικής ανοχής απέναντι σε ανάλογα περιστατικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Berdibayeva, S., Garber, A., Ivanov, D., Satybaldina, N., Smatova, K., & Yelubayeva, M. (2016). Identity crisis' resolution among psychological correction of deviant behavior of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 977-983.

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

Crick, N. R. & Bigbee, M.A. (1998) Relational and Overt forms of peer victimization: A Multiinformant approach, *Journal of consulting and clinical psychology, 66*(2), 337- 347.

Doudin, P.A. & Erkohen-Marküs, M. (2000). Violences a l' ecole. Fatalité ou défi ? Bruxelles: De Boeck

Espelage D. & Swearer-Napolitano, 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.

Farrington, D. & Baldry, A.K. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression 2*(1), 4-16

Griffin, R.S. & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379-400.

Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence, 8*(1), 42–63.

Lagerspetz, K.M., Bjorkqvist, K. and Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.

Nansel, T. R, Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., & Simons-Morton, B. G. (2001). Bullying Behaviors Among U.S. Youth: Prevalence And Association With Psychosocial Adjustment. *The Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου:1993)

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and what to do about it.* Victoria, Australia: Acer press

Rigby, K. (2011). What can schools do about bullying? *Pastoral Care in Education 29*(4), 273–285.

Ελληνόγλωσσες

Αντωνίου, Α. Σ. & Πλούμπη, Α. (2014, 20-22 Ιουνίου). *Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.* Ανακοίνωση στο 4° Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, σελ. 714-723

Αρτέμη, Ε. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση.* Ανακτήθηκε στις 16-09-2018 από το δικτυακό τόπο: http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., (2012). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση.* Ανακτήθηκε στις 18-12-2017 από http://epsype.blogspot.com/2012

Καμπόλη, Γ. (2014). *Διερεύνηση σχολικού εκφοβισμού και στρεσογόνων παραγόντων σε παιδιά και εφήβους.* (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιατρική σχολή).

Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μία έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης).

Κατσιγιάννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε.(2010). Έφηβοι και βία. *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*, 1-8

Κουδιγκέλη, Φ. (2008). Επιθετικότητα εναντίον συμμαθητών: Εκφοβισμός. Στο: Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, (σελ.215-230, Τόμος Β΄). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο: Ε. Μακρή – Μπότσαρη (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, (σελ.171-191, Τόμος Α΄). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2015). Επιθετικότητα και προβληματικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία: Κατευθύνσεις παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης για τους εκπαιδευτικούς. Στο Γ. Καρράς (Επίμ.), *Παιδαγωγική & Διδακτική Επάρκεια,* (σελ.189-212). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κυριακίδης, Σ. (2007). Θύτες και θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 122*(122), 93-106.

Λοΐζου, Δ. (2014). Συμβουλευτική ομηλίκων. *Ψυχολογικές γνώμες, 5*, 5-11.

Μπαφίτη, Α. (2016). *"Ποιος φοβάται; Όχι εγώ!": Παρέμβαση για την αποτροπή του εκφοβισμού*. ΙΕΠ, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Νεστορίδου, Α., Καρακάση, Α., Ζαγκάλης, Θ., & Δασκαλάκη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Τεχνολογικά χρονικά, 22*, 22 – 24.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Ανακτήθηκε στις 23-02-2019 από το δικτυακό τόπο: www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/i3.html

Τσικρικά, Ό. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Τσίτσικα, Α. & Τζαβέλα, Ε. (2015). *Το πείραγμα που πειράζει! Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Πεδίο

Γιαλαμά Κωνσταντία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.Ed., Διευθύντρια Γυμνασίου Αλωνίων Πιερίας
ntinagial@hotmail.com

Δημοκρατικό Σχολείο και Σχολική Διαμεσολάβηση. Οι Μαθητές Μπορούν να Διαχειριστούν Μόνοι τους το Σχολικό Εκφοβισμό.

Γκούσης Κωνσταντίνος

Περίληψη
Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας και εκφοβισμού έχει πολλές παραμέτρους που αφορούν στο σύνολο των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ζητούμενο είναι να αντιμετωπίζονται φαινόμενα βίας ή εκφοβισμού, όχι μόνο αποτελεσματικά, αλλά με το λιγότερο δυνατό κόστος όσο αφορά την εφαρμογή κατασταλτικών μέτρων ή ποινών. Είναι σημαντικό να μην πάρει μεγάλη έκταση το φαινόμενο και να αντιμετωπιστεί σε όσο το δυνατό μικρότερο κύκλο ατόμων και σε χαμηλότερο επίπεδο παρέμβασης. Οι συνομήλικοι έχουν την δυνατότητα παρέμβασης στους εμπλεκόμενους, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα το κάθε περιστατικό. Η σχολική διαμεσολάβηση ως θεσμός συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθότι, οι μαθητές έχουν μεγάλη ικανότητα να παρεμβαίνουν να πείθουν και να αντιμετωπίζουν ζητήματα της μαθητικής κοινότητας. Η προώθηση δημοκρατικών θεσμών στη σχολική ζωή, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτορρύθμιση των σχέσεων και συμπεριφορών, ώστε να μην αναπτύσσονται εκφράσεις ξενοφοβίας, ρατσισμού και επιθετικότητας. Οι περιπτώσεις μελέτης για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και εκφοβισμού, σε σχολεία της περιφέρειας Ιονίων Νήσων, δείχνουν ότι σε σχολεία όπου δεν επικρατούσαν οι παραπάνω συνθήκες και προϋποθέσεις, τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού ήταν αυξημένα σε πλήθος και δεν αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά, σε αντίθεση με άλλα σχολεία που είχαν θετικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Δημοκρατικό σχολείο, Διαμεσολάβηση, Εκφοβισμός

1. Εισαγωγή

Η Επιθετικότητα και η παραβατική συμπεριφορά των παιδιών εξαρτώνται από τη φύση του ατόμου και από κοινωνικούς και εξωγενείς παράγοντες. Η επιθετικότητα ως ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (σύμφωνα με τις θεωρίες ψυχανάλυσης και εθολογίας) αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ανθρώπινη σεξουαλικότητα. Η επιθετικότητα ως βιολογικός παράγοντας πηγάζει από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και της επιβίωσης.

Η επιθετικότητα μπορεί να αναπτύσσεται ακόμα ως αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων (θεωρία της κοινωνικής μάθησης). Τα πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος και οι κοινωνικοί παράγοντες ευθύνονται για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των ατόμων (Bandura, 1973). Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία της ανομίας, η παραβατικότητα είναι η αποκλίνουσα συμπεριφορά η οποία δημιουργείται από το χάσμα μεταξύ πολιτιστικών στόχων και διαθέσιμων μέσων για την επίτευξη αυτών των στόχων. (Robert K. Merton).

Τα παραπάνω φαινόμενα και συμπεριφορές αναπτύσσονται εύκολα στο σχολικό περιβάλλον σε μια διαδικασία έντονης και πολυδιάστατης

κοινωνικοποίησης και σε μια ρευστότητα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ πολλών ατόμων και ομάδων.

Το ζητούμενο σε αυτή την εργασία και τη μελέτη που έγινε, είναι όχι μόνο να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε φαινόμενα βίας, εκφοβισμού και παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά κυρίως να φτιάξουμε το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον που θα αποτρέπει και δεν θα ευνοεί την εμφάνιση και εξέλιξη τέτοιων φαινομένων.

2. Περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

2.1. Η προβληματική της μελέτης

Το σχολείο ως οργανισμός διαθέτει καθορισμένη δομή, συγκεκριμένους ρόλους και αρμοδιότητες, με τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία να χαρακτηρίζονται ως σχέσεις ιεραρχίας, ενώ η εύρυθμη λειτουργία του οργανώνεται βάσει επιβολής συγκεκριμένων κανόνων (Μπίκα, 2011). Η ύπαρξη κανόνων στον χώρο του σχολείου συνεπάγεται και την επιβολή κυρώσεων σε περίπτωση παράβασής τους, γεγονός που εμπεριέχει το στοιχείο του εκφοβισμού, εφόσον εδράζεται στη λογική του ότι οι μαθητές θα αποφύγουν μια παραβατική συμπεριφορά από φόβο για τις συνέπειες και όχι ως απόρροια μιας υιοθετημένης αξιακής κουλτούρας που προκύπτει από τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Το θέμα των κυρώσεων αποτελεί άλυτο θέμα συζήτησης μεταξύ των υπέρμαχων της αυταρχικής αγωγής που υποστηρίζουν ότι η λειτουργία του σχολείου με τη συμπερίληψη κυρώσεων προετοιμάζει τα παιδιά για την μετέπειτα ζωή τους και τους υπέρμαχους της μη αυταρχικής αγωγής που τις θεωρούν παρωχημένες μεθόδους που απομακρύνουν το σχολείο από τη βασική του αποστολή. Οι πολιτικές μηδενικής ανοχής δε βοηθούν στην επίλυση του εκφοβισμού, διότι: α) Η στρατηγική αυτή αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι η συμπεριφορά αυτή δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του μαθητή που διέπραξε τον εκφοβισμό, και β) Οι μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβιστική συμπεριφορά αποβάλλονται με κάποιο τρόπο από το σχολείο, ενώ μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από την παρατεταμένη έκθεση σε θετικά κοινωνικά πρότυπα και από ένα καλό σχολικό κλίμα.

Δημοκρατικό Σχολείο

Το σχολείο μπορούμε να το θεωρήσουμε ως μια μικρο-κοινότητα, μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από επίσημους κανονισμούς και διαδικασίες, διεργασίες λήψης αποφάσεων, και το πλέγμα των σχέσεων που επηρεάζει την ποιότητα της καθημερινής ζωής. Κατά μια έννοια το Σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως μια μικρο - δημοκρατία, με τη διαφορά ότι δεν αποτελεί ένα αυτόνομο σύστημα, αλλά εντάσσεται και αποτελεί στοιχείο ενός ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού συστήματος. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να συμβάλλουν στην λειτουργία ενός Δημοκρατικού σχολείου, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου αποτελεί η δημοκρατική διοίκηση (Bäckman & Trafford, 2007).

Το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να περιέχει Ελευθερία, Δικαιοσύνη, Ισότητα, Αυτονομία, και συγκεκριμένα: Ισότητα ευκαιριών στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου, Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, να καλλιεργεί κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, όπως η ανάληψη ευθυνών, συνεργασία, κοινωνικότητα, αλληλοκατανόηση, ελεύθερη έκφραση απόψεων και δημοκρατική λήψη

αποφάσεων (ανεξαρτήτως της αντικειμενικής ή της υποκειμενικής τους δυνατότητας - το διαφορετικό δυναμικό του κάθε ατόμου), Δικαιοσύνη και Κοινωνική Δικαιοσύνη στο σχολείο, με βασική προϋπόθεση την κατάργηση των προνομίων, την προστασία των δικαιωμάτων του καθενός, ώστε όλα τα μέλη μιας κοινότητας να απολαμβάνουν κοινωνική ισότητα, ελευθερία, ισονομία, αξιοκρατία, ισοπολιτεία και αλληλεγγύη (Διαμαντόπουλος, 2002

2.2. Αναγκαιότητα της μελέτης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε (από τα στοιχεία που έρχονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων, αύξηση των περιστατικών βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών σε πολλά και διάσπαρτα σχολεία της Περιφέρειας, τα οποία απαιτούν εξωτερική παρέμβαση, αλλά και συστηματική παρακολούθηση. Το χαρακτηριστικό στοιχείο σχεδόν όλων των μορφών είναι ότι οι μαθητές που εμπλέκονται δεν αποδέχονται το αξιακό σύστημα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα στο εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατ, επέκταση δεν έχουν κανένα κίνητρο συμμόρφωσης και κανονικοποίησης, αλλά αντίθετα δημιουργούνται ισχυρές αντιστάσεις ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου γίνονται αντιληπτές μεροληπτικές στάσεις, διακρίσεις ή και αδικίες. Όταν τα τελευταία προέρχονται ή εξηγούνται μέσα από πάγιες ή δομικές λειτουργίες του σχολείου, έχουμε μεγάλες δυσκολίες και ελάχιστα θετικά αποτελέσματα.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, που διαφοροποιούνται σε σχολείο από σχολείο, όπου το σχολικό περιβάλλον δεν ευνοεί τέτοια φαινόμενα, αλλά και όταν εμφανίζονται, αντιμετωπίζονται χωρίς να πάρουν έκταση, και με ήπιας μορφής παρέμβαση. Καλούμαστε λοιπόν, να μελετήσουμε ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται μεταξύ των σχολείων, και δημιουργούν εκείνο το περιβάλλον, το κλίμα και τις δομές που δεν επιτρέπουν την εμφάνιση και εξέλιξη τέτοιων συγκρουσιακών καταστάσεων. Με δεδομένο όμως, ότι έχουμε ένα αρκετά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο όλα τα σχολεία λειτουργούν με τα ίδια προγράμματα και κανόνες, και οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές έχουν, τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις, είμαστε υποχρεωμένοι να αναζητήσουμε αυτές τις διαφοροποιήσεις σε πιο λεπτό επίπεδο, από το σχολικό κανονισμό, έως και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Μεθοδολογία της Μελέτης

Με βάση τα παραπάνω, κάνουμε την υπόθεση ότι η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μεμονωμένα περιστατικά, αλλά συμπτώματα βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της κοινωνίας και του σχολείου. Για να ερμηνευθεί σωστά και ολιστικά, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, θα πρέπει να μελετηθούν διάφορες παράμετροι του σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού συστήματος.

Για τη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη και αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, μπορούμε να θέσουμε τα ερωτήματα: Ποιο σχολείο προλαμβάνει τη σχολική βία και εκφοβισμό; Μπορεί το σχολικό περιβάλλον να αποτρέπει φαινόμενα βίας και εκφοβισμού; Η σχολική ζωή, οι σχέσεις και η επικοινωνία

μεταξύ μαθητών και μαθητών – εκπαιδευτικών πως σχετίζεται με φαινόμενα βίας και εκφοβισμού; Ο σχολικός κανονισμός και το παιδαγωγικό κλίμα πώς επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών;

Τα περιστατικά που έχουν καταγραφεί στα σχολεία της Περιφέρειας μας καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα των περιπτώσεων, και συγκεκριμένα, αντιμετωπίσαμε περιστατικά**: Α**πομόνωσης, Απειλών, εκφοβισμού, εκβιασμού, Εκμετάλλευσης, Εξαναγκασμού, Λεκτικής βίας, παρενόχλησης, Συναισθηματικής βίας, Σωματικής βίας, Ψυχολογικής βίας (Ράπτη, 1995).

Αποφασίσαμε λοιπόν να καταγράψουμε και να μελετήσουμε τα περιστατικά που συμβαίνουν σε σχολεία όλης της Περιφέρειας, όχι μόνο αριθμητικά, αλλά με περιγραφή των χαρακτηριστικών των περιστατικών, καθώς και των μέσων ή της διαδικασίας που ακολούθησε το κάθε σχολείο. Η δυσκολία έγκειται στο ότι καταγράφονται ποιοτικές διαφορές οι οποίες δύσκολα αποτυπώνονται ως διαδικασία. Για το λόγο αυτό έχουν σαφώς μεγαλύτερη πρακτική αξία, περισσότερο τα συμπεράσματα, παρά τα δεδομένα.

Ιδιαίτερα μελετήθηκαν περιπτώσεις σχολικής διαμεσολάβησης, παρά το γεγονός ότι δεν εφαρμόζεται επίσημα και με την τυπική διαδικασία όπως προβλέπεται, αλλά στην πράξη μπορεί να εφαρμοστεί με εξίσου καλά αποτελέσματα.

Μεγάλη αξία, όσον αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων, είχε η κατηγοριοποίηση των περιστατικών και της αντιμετώπισής τους, σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου χωριστά. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτυπώνονται με τρόπο γενικό, όσον αφορά στο κλίμα του σχολείου, στην αυστηρότητα ή όχι, στην εφαρμογή σχολικού κανονισμού, στην ενεργή συμμετοχή του συλλόγου γονέων και άλλων παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, κ.α.

4. Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα παρακάτω σοβαρά περιστατικά στην Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, όπου απαιτήθηκε παρέμβαση, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (Πίνακας 1), έχουν αυξητική τάση, είναι περίπου 1.2 ανά σχολική μονάδα και αφορούν σε περιπτώσεις που απαιτήθηκε παρέμβαση διεπιστημονικής ομάδας υποστήριξης, σε πολλές περιπτώσεις χωρίς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η εξέλιξη και η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, φαίνεται ότι σχετίζεται περισσότερο με τη λειτουργία και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, το οποίο έχει περισσότερο βαρύνουσα σημασία από την εξωτερική παρέμβαση και υποστήριξη.

Πίνακας 1. Περιστατικά ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης και βαθμίδα

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Μαθητές	Περιστατικά	Ποσοστό
Κέρκυρα	6289	25	0,40%
Λευκάδα	1532	22	1,44%
Κεφαλονιά	2263	15	0,66%
Ζάκυνθος	2935	8	0,27%
Σύνολο Α/θμιας:	13019	70	0,54%

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Μαθητές	Περιστατικά	Ποσοστό
Κέρκυρα	6394	39	0,61%
Λευκάδα	1492	5	0,34%
Κεφαλονιά	2400	34	1,42%
Ζάκυνθος	2892	31	1,07%
Σύνολο Β/θμιας:	13178	109	0,83%
Σύνολο:	**26197**	**179**	**0,68%**

Διακρίναμε περιπτώσεις, όπου, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν για να αντιμετωπίσουν την κρίση, σε άλλη περίπτωση διχάστηκαν παίρνοντας το μέρος του ενός ή του άλλου, σε άλλες περιπτώσεις υπήρχε ολιγωρία ή και αδιαφορία, έως ότου η κατάσταση εξελιχθεί σε μεγάλο πρόβλημα. Σε ορισμένες περιπτώσεις είχαμε επαναλαμβανόμενες προσπάθειες – παρεμβάσεις με διαφορετικά πρόσωπα και ρόλους, οπότε χάνονταν και η αξιοπιστία του καθενός. Αυτό που δυσκόλευε πολλές φορές τα πράγματα ήταν η επικάλυψη ρόλων με διαφορετική στάση από τον καθένα. Αυτό που φαίνονταν να αποτελεί σταθερό παράγοντα, ήταν η γενικότερη λειτουργία του σχολείου που δημιουργούσε το κλίμα και τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική στάση και υποστήριξη απέναντι στο πρόβλημα.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στο σύνολο των σχολείων, εκείνα που είχαν λιγότερα περιστατικά ή αντιμετωπίστηκαν καλύτερα, ήταν εκείνα που λειτουργούσαν με εξωστρέφεια προς όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία, τηρούνταν οι κανόνες και είχαν τα χαρακτηριστικά που διέπουν ένα δημοκρατικό σχολείο, ενώ σημαντικό ρόλο έπαιξε η, έστω άτυπη, σχολική διαμεσολάβηση.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά, πριν χρειαστεί να αντιμετωπίζουμε ανάλογα περιστατικά, μπορούμε να δημιουργήσουμε τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες δε θα αναπτύσσονται, ή όταν συμβαίνουν, θα διευθετούνται ομαλά. Αυτές οι συνθήκες αναγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε αυτό που λέμε Δημοκρατικό σχολείο, και ορισμένα χαρακτηρίζεται είναι τα εξής:

- Ανθρωπιστική παιδεία.
- Ύπαρξη σχολικών ψυχολόγων
- Συστηματική επιτήρηση και διεύρυνση των σχέσεων καθηγητών-μαθητών, με τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης.
- Κατάρτιση και τήρηση κατάλληλου σχολικού κανονισμού
- Λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων
- Συνεργασία με σύλλογο γονέων
- Συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς
- Εξωστρέφεια του σχολείου και άνοιγμα στην κοινωνία

Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον μπορούμε να αναπτύσσουμε υποστηρικτικές δράσεις, όπως: Λειτουργία Ομάδας Άμεσης Παρέμβασης, η οποία

ασχολείται με περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών και σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες εκπονεί προγράμματα για διαχείριση των σοβαρών και λεπτών ζητημάτων. Εντοπίζονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και καθορίζεται συγκεκριμένο πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή. Ενημερώνονται οι γονείς και υπογράφεται συμβόλαιο μεταξύ καθηγητών, γονιών και μαθητών. Η στενή συνεργασία καθηγητών-γονιών είναι σημαντική για την επιτυχία του. Μπορούν να ορίζονται εκπαιδευτικοί μέντορες για κάθε μαθητή, οι οποίοι έχουν καθημερινή επαφή με τον μαθητή στηρίζοντάς τον. Ανατίθενται σε μαθητές διάφορες ευθύνες και δράσεις στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Δράσεις εντός και εκτός σχολείου (συνέδρια, αθλητικές και μουσικές εκδηλώσεις, σχολικές γιορτές, διαγωνισμοί, επισκέψεις σε ιδρύματα κλπ, διαλέξεις, σεμινάρια, φιλανθρωπικές δράσεις κ.ά.). Οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση, νιώθουν μέρος της σχολικής μονάδας και αλλάζουν σιγά σιγά συμπεριφορά. Αυτό βοηθάει στη βελτίωση του γενικού κλίματος του σχολείου. Και δεν είναι βοήθεια μόνο για τα παιδιά που συμμετέχουν σ' αυτό, αλλά για ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

Σε κάθε τομέα δραστηριοτήτων του σχολείου μπορούμε να έχουμε κανόνες στους οποίους θα έχουμε συζητήσει και συμφωνήσει και θα είναι κοινά αποδεκτοί. Για παράδειγμα για Σχολικούς κανόνες σχετικά με τον εκφοβισμό:

- Δεν θα εκφοβίζουμε τους άλλους
- Θα βοηθάμε τους μαθητές που εκφοβίζονται
- Θα προσπαθήσουμε να εντάξουμε μαθητές που για κάποιον λόγο έχουν αποκλειστεί/απομονωθεί
- Αν γνωρίζουμε ότι κάποιος είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού, θα το αναφέρουμε σ' έναν ενήλικα στο σχολείο και σ' έναν ενήλικα στο σπίτι.
- Δημιουργία παιδαγωγικού θετικού κλίματος στο σχολείο, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση «του ανήκειν» μέσα στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που έμπρακτα θα περιορίσει οποιαδήποτε μορφή βίας, ενώ θα ισχυροποιήσει τον σεβασμό προς τον άλλο, (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).
- Είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου (Mylonakou-Keke, 2015). Αυτό σημαίνει ότι η σχολική τάξη πρέπει να προωθεί μια ατμόσφαιρα κοινωνικής ένταξης.
- Το σχολικό κλίμα αφορά στην ποιότητα και στον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, βασίζεται στα πρότυπα των βιωμάτων του ατόμου από τη σχολική ζωή του και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές, μαθησιακές και πρακτικές.
- Το σχολικό κλίμα αποτυπώνει τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τις κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς που μοιράζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο ενισχύεται το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας.

Σχολική Διαμεσολάβηση

- Καλό είναι η σχολικής διαμεσολάβηση να περιλαμβάνεται στο Σχολικό Κανονισμό
- Μπορεί για τη λειτουργία της υπάρχει απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ή να έχει τη σύμφωνη γνώμη και της σχολικής κοινότητας γενικότερα

(εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών). Με αυτό τον τρόπο νομιμοποιείται η εφαρμογή της διαδικασίας αυτής και έχει την αποδοχή και τη νομιμοποίηση.

Τα σχολεία που εφαρμόζουν το θεσμό αναφέρουν ότι στην αρχή γίνονται λίγες μεσολαβήσεις, αργότερα όμως αυξάνονται, με την απόκτηση εμπειρίας και τη διάδοση της πρακτικής. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρεται ότι τηρείται η συμφωνία και τα δύο μέρη δεν επαναλαμβάνουν τη σύγκρουση ή την επιθετική συμπεριφορά. Αναφέρεται μείωση στην επιβολή κυρώσεων και διάθεση των μαθητών να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από τη διαμεσολάβηση.

Η επίλυση των συγκρούσεων περιλαμβάνει τις εξής διαδικασίες :

- Τη διαπραγμάτευση. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση συναντώνται, για να συνεργαστούν χωρίς την βοήθεια τρίτων προκειμένου να βρουν λύση στο πρόβλημα.
- Τη διαιτησία. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση συναντώνται, για να συνεργαστούν και να βρουν λύση στο πρόβλημα με την βοήθεια τρίτου προσώπου, που καλείται να αναλάβει το ρόλο του διαιτητή και είναι αρμόδιο για την ομαλή πορεία της διαδικασίας.
- Τη λήψη απόφασης με συναίνεση. Πρόκειται για ομαδική διαδικασία, κατά την οποία όλοι όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση δημιουργούν ένα σχέδιο δράσης αποδεκτό από όλους προκειμένου να φτάσουν στη λύση του προβλήματος. Σ' αυτήν τη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει και κάποιος τρίτος, χωρίς, όμως, αυτό να είναι αναγκαίο.

Τα αποτελέσματα είναι θετικά και μεταξύ αυτών, όπως έχουν αναφερθεί είναι:

- Συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν
- Αίσθηση των μαθητών ότι μπορούν να λύσουν τις διαφορές τους χωρίς επιβολή ποινών
- Εξάσκηση των μαθητών στην ενεργητική ακρόαση (μαθαίνουν να ακούν τους άλλους, αφήνοντας τους να τελειώσουν όσα έχουν να πουν)
- Εκπαίδευση στη διαχείριση του θυμού και των συναισθημάτων τους
- Αποδοχή της διαφορετικότητας
- Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς
- Μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και το ξεπέρασμα των φόβων των θυμάτων

Προϋπόθεση για την επιτυχία της σχολικής διαμεσολάβησης (Αρτινοπούλου, 2010) είναι το καλό σχολικό κλίμα, η λειτουργία της δημοκρατίας στο σχολείο και η έμπρακτη δέσμευση της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και των προβλημάτων, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι δυνατότητες που έχει η σχολική μονάδα, ώστε να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει φαινόμενα βίαιης, προβληματικής και παραβατικής συμπεριφοράς, είναι πολύ μεγάλες και μάλιστα ξεπερνούν αυτές του κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το ζητούμενο είναι να εργαστεί η Διεύθυνση του σχολείου και ο Σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το Σύλλογο γονέων και όλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να δημιουργήσουν το σχολείο όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bäckman E. and Trafford B. (2007), Democratic Governance of Schools, Council of Europe, Strasbourg.

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Oxford, England: Prentice-Hall

Mylonakou-Keke, I. (2015). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*

Merton, R .(1968). Social Theory and Social Structure, N.Y., Free Press.

Ελληνόγλωσσες

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μπίκα, Χ. (2011). «Μορφές Μαθητικής Επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια Μελέτη Περίπτωσης». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

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

Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (*82-83)*, 131–136.

Γκούσης Κωνσταντίνος

π. Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης

gousiskostas@hotmail.com

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δημιουργική γραφή στις τάξεις Α΄ και Β΄ του Δημοτικού Σχολείου

Γρόσδος Σταύρος

Περίληψη
Το κείμενο περιλαμβάνει μία διδακτική εφαρμογή για τη διδασκαλία εννοιών στο φάσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης στις τάξεις Α΄ και Β΄ του δημοτικού σχολείου, ως συμβολή στον προβληματισμό/διάλογο γύρω από τα ζητήματα της πρόληψης της ενδοσχολικής βίας. Η διδακτική πρόταση δομήθηκε σε πέντε (5) μηνιαίες παρεμβάσεις με θέματα: 1ος μήνας- «Αναγνώριση συναισθημάτων». 2ος μήνας- «Γνωριμία με τον εαυτό μου» και «Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης». 3ος μήνας- «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων: Φόβος, Αγάπη, Λύπη, Στενοχώρια». 4ος μήνας- «Διαχείριση του θυμού». 5ος μήνας: «Συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιού». Τα λογοτεχνικά κείμενα, οι σταθερές και οι κινούμενες εικόνες (φωτογραφία, κινηματογράφος) και οι κινητικές δράσεις χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία προσομοιωτικών καταστάσεων μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχοντας σε έμμεσα γεγονότα, βίωναν προσομοιωτικά καθημερινές αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις που συμβαίνουν στον σχολικό χώρο (απομόνωση, ποικίλες εκδηλώσεις βίας, συγκρούσεις κ.λπ.) με στόχο, διαμέσου του διαλόγου και των παιχνιδιών, να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους και δεξιότητες ενσυναίσθησης. Συνοπτικά τα διδακτικά βήματα: Δημιουργία προσομοιωτικών καταστάσεων-έμμεση βίωση γεγονότων, έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών, διάλογος, συνεδριάσεις ομάδων - προτάσεις αντιμετώπισης καταστάσεων, συμφωνία-συμβόλαιο, δραστηριότητες έκφρασης. Ο φάκελος υλικού περιλαμβάνει πλήθος δραστηριοτήτων, οι οποίες διακρίνονται από τα στοιχεία της ευρηματικότητας, της λειτουργικότητας, της προσαρμοστικότητας και της δημιουργίας επικοινωνιακών συνθηκών. Στο τέλος της παρέμβασης, γράφτηκαν ιστορίες με πρωταγωνιστές τα συναισθήματα, με τη χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής. Η διδακτική πρόταση αξιολογήθηκε ως προς την εφικτότητα της υλοποίησης και ως προς την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο πρωτοβάθμιο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργική γραφή, ψυχολογικό κλίμα, διδασκαλία εννοιών

1. Εισαγωγή

Τα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν υιοθετούν μια οικοσυστημική προσέγγιση για την πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Υιοθετώντας την οικοσυστημική προσέγγιση, χωρίς να αγνοείται το ατομικό επίπεδο επίλυσης των προβλημάτων, το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στο συστημικό επίπεδο. Ο μαθητής/τρια δεν στοχοποιείται, ως ο αποκλειστικά υπεύθυνος για τη συμπεριφορά του, καθώς οι γενεσιουργές αιτίες αναζητούνται στις αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές κ.ά.).

Για να προληφθούν ή να αντιμετωπισθούν τα ζητήματα συμπεριφοράς, θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες που τα προκαλούν με τη μελέτη του στενού (οικογένεια, σχολείο) και του ευρύτερου περιβάλλοντος (γειτονιά, παρέα των συνομηλίκων, κοινότητα) (Bronfenbrenner, 2005). Στο επίπεδο των διδακτικών εφαρμογών, μετά την αναζήτηση των αιτιών, ακολουθεί η υλοποίηση παράλληλων δράσεων σε πολλαπλά επίπεδα. Η παρέμβαση στα συστήματα (εκπαιδευτικοί, σχολείο, οικογένεια, τοπική κοινωνία) μέσα στα οποία εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν οι μαθητές/τριες, είναι πιθανό να οδηγήσει σε αλλαγή στην προβληματική συμπεριφορά και σε άλλες αλλαγές και μακροχρόνιες θετικές επιπτώσεις σε πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του μαθητή/τριας (Ματσόπουλος, 2009).

Η έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας μέσα στο σχολείο οδηγεί στη δημιουργία μηχανισμών πρόληψης, όπως είναι η βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, ο επαναπροσδιορισμός των διαπροσωπικών σχέσεων, η καλλιέργεια της ικανότητας εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων. Το σχολείο, λοιπόν, ως μέρος του κοινωνικού συστήματος, χρησιμοποιώντας ολιστικές προσεγγίσεις, σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις (καλές πρακτικές) ανά επίπεδο παρέμβασης: σχολείο, τάξη, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα με βασική επιδίωξη την αλλαγή του κλίματος του σχολείου και τη δημιουργία πλαισίων που δεν αναπαράγει τη βία.

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή αποτελεί τμήμα ερευνητικής μελέτης, με τη μορφή έρευνας δράσης, στην οποία βασική επιδίωξη του ερευνητή ήταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας διδακτικής εφαρμογής για τη διδασκαλία εννοιών στο φάσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως συμβολή στον προβληματισμό/διάλογο γύρω από τα ζητήματα της πρόληψης της ενδοσχολικής βίας (Γρόσδος, 2016). Υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Περιφερειακού Θεματικού Δικτύου: «Συναισθηματική Νοημοσύνη» - Αναγνώριση και αξιοποίηση των συναισθημάτων μας στο σχολείο.

2. Το Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο της Συναισθηματική Νοημοσύνης

Το Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο: «Συναισθηματική Νοημοσύνη» - Αναγνώριση και αξιοποίηση των συναισθημάτων μας στο σχολείο λειτούργησε τις σχολικές χρονιές 2016-2017 και 2017-2018. Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων Α/θμιας Εκπ/σης αρμοδιότητας των Σχολικών Συμβούλων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Κεντρικοί θεματικοί άξονες του δικτύου ήταν: (α) Συναισθηματική νοημοσύνη, (β) Αυτορρύθμιση (αναγνώριση, αποτίμηση, διαχείριση συναισθηματικών κινήτρων), (γ) Διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις στο πλαίσιο της διαχείρισης των συναισθημάτων, (δ) Συναισθήματα επίτευξης και διαχείριση του θυμικού, (ε) Αναπλαισίωση συμπεριφοράς, (στ) Διδασκαλία εννοιών στο φάσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο κύριος σκοπός του δικτύου ήταν η δημιουργία ενός πεδίου για γόνιμο προβληματισμό, επιμόρφωση, συνεργασία, επικοινωνία, ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς τάξεων, Σχολικών Συμβούλων και εξειδικευμένων επιστημόνων με επιδίωξη την απόκτηση δεξιοτήτων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων στο φάσμα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η

εμπλοκή των εκπαιδευτικών είχε ως σημείο εκκίνησης βιωμένες ανάγκες και προβλήματα των μαθητών/τριών τους μέσα στην σχολική αίθουσα, όπως η εμφάνιση βίαιων γεγονότων στα όρια του σχολικού εκφοβισμού ή ευρύτερα ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Η πρακτική γνώση (η οποία προσφέρθηκε από τους Συντονιστές Σχολικούς Συμβούλους και τους ειδικούς επιστήμονες) επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τη διδακτική τους εμπειρία, να υλοποιήσουν διδακτικές προτάσεις, συνειδητοποιώντας τις θεωρίες που η εμπειρία απηχεί, να προσφέρουν τα ερευνητικά συμπεράσματα, τα οποία οδήγησαν στον εκ νέου σχεδιασμό των διδακτικών προτάσεων. Διερευνήθηκαν, διαμέσου δράσεων, πρακτικές διδακτικές προτάσεις. Ευρύτεροι στόχοι ήταν η βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, ο επαναπροσδιορισμός των διαπροσωπικών σχέσεων και η καλλιέργεια της ικανότητας εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων (έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας μέσα στο σχολείο και στη δημιουργία μηχανισμών πρόληψης).

Ειδικότερα επιδιώχθηκε: (α) Οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν πως έχουν τη δυνατότητα να αποτιμούν και να διαχειρίζονται το συναισθηματικό κλίμα της σχολικής τάξης. Η εφαρμογή των διδακτικών στρατηγικών θα επιδράσει θετικά στα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης, αλλά και στο αυτοσυναίσθημα και στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα επίτευξης των μαθητών, να αποτρέπουν δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν από την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων και να αναπλαισιώσουν τη δική τους συμπεριφορά με έμφαση στη θετική ερμηνεία της συμπεριφοράς, την ενεργοποίηση κινήτρων και την ενθάρρυνση. (β) Οι μαθητές/τριες να εκφράσουν εμπειρίες και συναισθήματα, στα πλαίσια υπαρκτών προβλημάτων-διλημμάτων (γνωστικές συγκρούσεις), στα οποία θα κληθούν να προτείνουν λύσεις (σύναψη συμβολαίου), ψηλαφώντας την πραγματικότητα. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχοντας σε έμμεσα γεγονότα, βιώνουν προσομοιωτικά αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις που συμβαίνουν στον σχολικό χώρο (φόβοι και φοβίες, απομόνωση, ποικίλες εκδηλώσεις βίας, συγκρούσεις κ.λπ.) με επιδίωξη, διαμέσου του διαλόγου, να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους, δεξιότητες ενσυναίσθησης, αλλά και δεξιότητες διαπραγμάτευσης για την επίλυση συγκρούσεων.

Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως ένα την άτυπο δίκτυο εκπαιδευτικών, και υλοποίησαν τις δράσεις σε σχολικές τάξεις (Α΄ και Β΄), συνολικής διάρκειας πέντε μηνών, τη σχολική χρονιά 2017-2018.

3. Η διδακτική πρόταση

Βασικός κορμός της διδακτικής παρέμβασης στις τάξεις Α΄ και Β΄ αποτέλεσαν οι πέντε μηνιαίες παρεμβάσεις με την εφαρμογή δραστηριοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης: (α) "Αναγνώριση συναισθημάτων", (β) "Γνωριμία με τον εαυτό μου" και "Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης", (γ) "Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων", (δ) "Διαχείριση του θυμού" και (ε) "Συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιού". Για κάθε μηνιαία παρέμβαση δημιουργήθηκε και ο αντίστοιχος φάκελος υλικού. Ο σχεδιασμός των μαθημάτων (οδηγίες, δραστηριότητες, φύλλα εργασίας) και το ανάλογο διδακτικό υλικό (οπτικοακουστικό υλικό, κείμενα κ.λπ.) παραδίδονταν/στέλνονταν στους/στις εκπαιδευτικούς με ρυθμό ένας ανά μήνα με

ηλεκτρονικό τρόπο. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι συνολικά 105. Για τη διαμόρφωση της διδακτικής πρότασης χρησιμοποιήθηκε η προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων (εκπαιδευτικά προγράμματα, διδακτικές προτάσεις, δημοσιεύσεις κ.ά.) (Γουλής, κ.ά., 2014˙ Plummer, D., 2008˙ Plummer, D., 2009˙ Pujol i Pons & Gonzalez, 2003˙ Στεφάνου, 2003).

Τα προαπαιτούμενα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων:

(α) Δεν μοιάζουν με τις καθημερινές, σχολικοποιημένες δράσεις. Διαθέτουν παιγνιώδη χαρακτήρα, έτσι ώστε να είναι ελκυστικές για τα παιδιά, να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους. Στο τέλος κάθε μαθήματος προτείνεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων έκφρασης με τη χρήση ποικίλων μορφών έκφρασης (μουσική, εικαστικά, κίνηση, δημιουργική γραφή).

(β) Αποφεύγουν τον διδακτισμό, τις ηθικολογίες, την προβολή κοινωνικών στερεοτύπων (βία, ρατσισμός, σεξισμός, εθνικισμός, ελιτισμός, θρησκευτικές δοξασίες, αντιδημοκρατικά μοντέλα συμπεριφοράς, αρνητική στάση απέναντι σε ηλικιωμένους και άτομα με αναπηρία κ.ά.).

(γ) Επιδιώκουν την αναζήτηση και αποκάλυψη υπονοούμενων εννοιών καθώς δεν περιορίζονται στην αναπαράσταση/αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών πρακτικών και συμπεριφορών ή την προβολή κοινωνικά αποδεκτών αξιών, αλλά στην προβολή αντιτιθέμενων πρακτικών και ιδεολογικών απόψεων (όψεις του κόσμου οι οποίες προβάλλονται και όψεις του κόσμου οι οποίες αποκρύπτονται).

(δ) Προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά της διαμόρφωσης ελεύθερης θέσης απέναντι στα πράγματα διαμέσου του διαλόγου, αποφεύγοντας τον βερμπαλισμό του/της εκπαιδευτικού.

(ε) Προσβλέπουν στην έκφραση των εμπειριών και των συναισθημάτων των παιδιών, προβάλλοντας τον κόσμο που ζει το παιδί, και θέτοντας στα παιδιά ηθικά υπαρκτά προβλήματα-διλλήματα (γνωστικές συγκρούσεις), στα οποία καλούνται να προτείνουν λύσεις (σύναψη συμβολαίου), ψηλαφώντας την πραγματικότητα.

Ο φάκελος υλικού ανά έννοια περιλαμβάνει πλήθος δραστηριοτήτων, προτάσεων διαλόγου, ιδεών, εισαγωγικών ενημερωτικών κειμένων για τον/την εκπαιδευτικό, διδακτικό υλικό. Τα μαθήματα/παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα επιλογής της χρονικής στιγμής (ημέρα ή ημέρες) που θα διδάξουν μέσα στον διδακτικό μήνα, τη συχνότητα (μία διδασκαλία ή περισσότερες ή λιγότερες ανά δεκαπενθήμερο), τον ρεαλιστικό χρόνο που θα διαθέσουν γα κάθε διδασκαλία (διδακτικό δίωρο ή περισσότερες ώρες), της ένταξης των μαθημάτων στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα ή της αλλαγής της σειράς των μαθημάτων. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί διέθεταν την ευελιξία αλλαγής του διδακτικού υλικού, αλλαγής των σταδίων της διδασκαλίας, την επιλογή των δραστηριοτήτων ή των σχεδιασμό και την εφαρμογή νέων δραστηριοτήτων. Άλλωστε το πλήθος των δραστηριοτήτων που προτείνονταν σε κάθε φάκελο υλικού υποχρέωναν τον/την εκπαιδευτικό να επιλέξει τις δραστηριότητες αυτές που ταίριαζαν στο προφίλ (επιθυμίες, δυνατότητες) των μαθητών/τριών του/της, στις ανάγκες επικοινωνίας της τάξης ως ομάδας, στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα επεξεργασίας των παραγόμενων από τους μαθητές/τριες κειμένων ή

άλλων προϊόντων (εικόνων κ.λπ.) και τη δημοσιοποίησή τους με τρόπους που οι ίδιοι (σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες) θα επέλεγαν.

Τα λογοτεχνικά κείμενα, οι σταθερές και οι κινούμενες εικόνες (φωτογραφία, κινηματογράφος) και οι κινητικές δράσεις χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία προσομοιωτικών καταστάσεων μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχοντας σε έμμεσα γεγονότα, βίωναν προσομοιωτικά καθημερινές αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις που συμβαίνουν στον σχολικό χώρο (απομόνωση, ποικίλες εκδηλώσεις βίας, συγκρούσεις κ.λπ.) με στόχο, διαμέσου του διαλόγου, να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους, δεξιότητες ενσυναίσθησης, αλλά και δεξιότητες διαπραγμάτευσης συγκρούσεων. Ο διάλογος, η ατομική και ομαδική κατάθεση προτάσεων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων οδηγούσε στη σύναψη σχετικού συμβολαίου.

Τα διδακτικά βήματα: (α) Δημιουργία προσομοιωτικών καταστάσεων-έμμεση βίωση γεγονότων, (β) Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών, (γ) Συνεδριάσεις ομάδων, διάλογος, (δ) Προτάσεις αντιμετώπισης καταστάσεων, (ε) Συμφωνία-συμβόλαιο, (στ) Δραστηριότητες έκφρασης.

4. Ενδεικτικές δραστηριότητες

Στο ξεκίνημα των δραστηριοτήτων η σχολική τάξη (εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες) είχαν τη δυνατότητα να συντάξουν τον κανονισμό της τάξης. Ως υλικό προτεινόταν οι χιουμοριστικές εικόνες του βιβλίου: 20 Κανόνες για να τα πας καλά στο σχολείο χωρίς να τρελάνεις τη δασκάλα σου του Μαρκ Γουαϊνστάιν (2004). Οι εικόνες και οι κανόνες στο κείμενο εκμεταλλεύονται το χιούμορ για να προσεγγίσουν το ζήτημα της σύνταξης του κανονισμού της τάξης. *«Απολαύστε τους κανόνες/γελοιογραφίες του συγγραφέα και υλοποιήστε τις δραστηριότητες, πριν προχωρήσετε στη σύνταξη του κανονισμού της τάξης. Θεωρείται ότι τα παιδιά θα εφαρμόσουν ευκολότερα τους κανόνες, όταν: Είναι απλοί και κατανοητοί. Δεν είναι πολλοί. Δε θέτουν στα παιδιά υπερβολικούς περιορισμούς. Τους προτείνουν τα ίδια τα παιδιά και συμμετέχουν στη σύνταξή τους. Είναι διατυπωμένοι με θετικό τρόπο (όχι τι δεν πρέπει να κάνω, αλλά τι μπορώ να κάνω). Επιδιώξτε το χιουμοριστικό στοιχείο να εμφανίζεται και στον κανονισμό της τάξης (δραστηριότητα 1). Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες, γράφουν και εικονογραφούν 2-3 κανόνες. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις προτάσεις στην τάξη και όλα τα παιδιά συζητούν και επιλέγουν. Κόβουν τις φράσεις και τις εικόνες και τις κολλούν σε μεγάλο χαρτόνι ή δημιουργούν ένα χειροποίητο έντυπο. Στο κάτω μέρος υπογράφουν ή σταμπάρουν με μπογιές το δαχτυλικό τους αποτύπωμα. Αν καταλήξετε στο έντυπο (βιβλιαράκι), αυτό μπορεί να αναπαραχθεί φωτοαντιγραφικά και να μοιραστεί στα παιδιά των άλλων τάξεων».*

Ενδεικτική δραστηριότητα 1

Προβάλλετε μία εικόνα-κανόνα από το βιβλίο: Μαρκ Γουαϊνστάιν, *20 Κανόνες για να τα πας καλά στο σχολείο χωρίς να τρελάνεις τη δασκάλα σου*, έχοντας κρύψει το κείμενο. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τον κανόνα. Γράφετε τον κανόνα στον πίνακα. Συνεχίζετε με μερικές ακόμα εικόνες.

Συζήτηση:

Ποιους κανόνες έβαλαν τα παιδιά στην τάξη; Συμφωνείς ή διαφωνείς; Ποια εικόνα σε έκανε να γελάσεις περισσότερο; Γιατί χρειαζόμαστε τους κανόνες στην τάξη; Τι θα γινόταν, αν δεν υπήρχαν κανόνες;

Ενδεικτική δραστηριότητα 2
Γράψε έναν κανόνα που θα ήθελες να εφαρμοστεί στην τάξη σας και ζωγράφισε μια αστεία εικόνα. Στη συνέχεια ενώστε όλα τα παιδιά τους κανόνες που γράψατε και φτιάξτε ένα μικρό βιβλιαράκι.

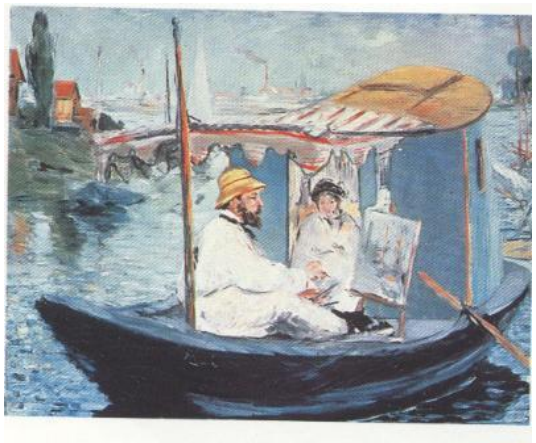
Ενδεικτική δραστηριότητα 3
Σημείωσε Σ στις προτάσεις που είναι σωστές και Λ σε αυτές που είναι λάθος:
Σηκώνω το χέρι μου, όταν θέλω να μιλήσω.
Διακόπτω τους συμμαθητές μου, όταν μιλάνε.
Πετάω σκουπίδια στο πάτωμα.
Καταστρέφω τα βιβλία μου και τα πράγματα των συμμαθητών μου.
Τρέχω και χοροπηδώ στην αυλή και όχι μέσα στην τάξη.
Μπορώ να τρώω και να πίνω μέσα στην τάξη.
Έρχομαι κάθε πρωί στην ώρα μου.

Ενδεικτική δραστηριότητα 4
Πόσο ευγενικός είσαι; Πότε ήταν η τελευταία φορά που ξέχασες τους τρόπους σου; Συμπλήρωσε τις προτάσεις.
Τι κάνω:
Όταν θέλω να μπω στην τάξη και η πόρτα είναι κλειστή,
Πριν μπω στο σπίτι,
Όταν κλείνω την πόρτα πίσω μου,
Όταν κρατάω σκουπίδια στα χέρια,
Πριν από το φαγητό
Στο λεωφορείο
Όταν ζητάω κάτι, λέω
Όταν μου δίνουν κάτι, λέω

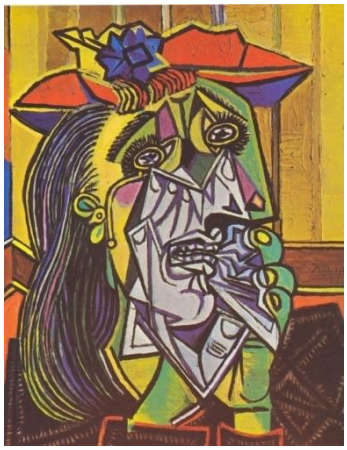
Ενδεικτική δραστηριότητα 5
Δραματοποιήστε (αφού τα παιδιά συζητήσουν στις ομάδες τους) γεγονότα στα οποία οι κανόνες στην τάξη δεν εφαρμόζονται και καταλήγουν σε τραγελαφικά περιστατικά, π.χ. τα παιδιά μιλούν όλα μαζί.

Πρώτος μήνας: "Αναγνώριση συναισθημάτων" (15 δραστηριότητες)
Ενδεικτική δραστηριότητα 1
Παίζουμε ένα παιχνίδι με τα συναισθήματα και τους πίνακες γνωστών ζωγράφων Το κάθε παιδί τραβάει στην τύχη μία κάρτα που απεικονίζει ένα συναίσθημα και την τοποθετεί πάνω στον πίνακα ζωγραφικής που θεωρεί ότι απεικονίζει αυτό το συναίσθημα. Στόχος είναι να δούνε τα παιδιά ότι ένα έργο τέχνης μπορεί να προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα στον καθένα αλλά ότι όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά μέσα στην τάξη. Είναι πιθανό να αναδειχθούν αντιφατικά συναισθήματα πάνω στον ίδιο πίνακα.

Ενδεικτική δραστηριότητα 2
Παρατήρησε τους πίνακες ζωγραφικής. Τι νιώθουν αυτοί οι άνθρωποι. Τι πιστεύετε ότι τους συνέβη; Τι να σκέφτονταν, άραγε, τη στιγμή εκείνη;



Μονέ, Η βάρκα του ζωγράφου



Πικάσο, Γυναίκα που κλαίει

Ιακωβίδης, Η αγαπημένη της γιαγιάς

Munch, Η κραυγή

Ενδεικτική δραστηριότητα 3
Τι νιώθεις όταν... Με το μολύβι σου φτιάξε το πρόσωπό σου.
Δημιουργούνται δύο θεματικοί κατάλογοι λέξεων (θετικά-αρνητικά συναισθήματα). Οι μαθητές μαθήτριες αναφέρουν καταστάσεις-γεγονότα στα οποία γεννιούνται αυτά τα συναισθήματα και στη συνέχεια χρωματίζουν τα συναισθήματα, δηλαδή προτείνουν χρώματα τα οποία θεωρούν ότι ταιριάζουν σε συγκεκριμένα συναισθήματα.

Ενδεικτική δραστηριότητα 4
Επισκεπτόμαστε την εφαρμογή στον διαδικτυακό τόπο:

https://upbility.gr/products/sinesthimata1) με σκοπό να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τη χαρά, το φόβο και το θυμό, μέσα από αφίσες απεικόνισης των συναισθημάτων. Τα παιδιά παρατηρούν και συζητούν για τους μορφασμούς που παίρνουν τα πρόσωπα των εικόνων ενώ ταυτόχρονα περιγράφουν με λεπτομέρεια τη μορφή του κάθε σημείου του σώματος, με έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου. Στη συνέχεια, κάθε παιδί με βάση την προσωπική του εμπειρία και αίσθηση, επιλέγει ένα συναίσθημα, το σχηματίζει μπροστά σε καθρέφτη και οι υπόλοιποι μαθητές/τριες καλούνται να το αναγνωρίσουν με βάση τα όσα είχαν μάθει.

Ενδεικτική δραστηριότητα 5
Παρακολουθούμε την ταινία: «Ο Βασιλιάς των λιονταριών». Μετά τη θέαση χαρακτηρίζουμε τους ήρωες:
Σκαρ: κακός, πονηρός, ύπουλος, ζηλιάρης, ψεύτης.
Πατέρας: καλός, γενναίος, στοργικός.
Παιδί: καλό, αφελές, παρορμητικό.
Αγριογούρουνο: καλός φίλος, καλοπερασάκιας.
Ύαινες: ύπουλες, κόλακες.
Στη συνέχεια εντοπίζουμε και καταγράφουμε **τα συναισθήματά** τους:
Αγάπη, καλοσύνη, φιλία, κακία, πονηριά, παρόρμηση, ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, φόβος, λύπη, ζήλια, αλληλοβοήθεια, θυμός. «Γιατί τους χαρακτηρίζουμε έτσι; Πού φαίνεται αυτό στην ταινία;».

Δεύτερος μήνας: "Γνωριμία με τον εαυτό μου" και "Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης" (16 δραστηριότητες)
Ενδεικτική δραστηριότητα 1
Αρχικά οι μαθητές/τριες σχηματίζουν ένα μεγάλο κύκλο στην αυλή του σχολείου, γιατί το σχήμα αυτό διευκολύνει την οπτική επαφή με όλα τα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια πετάμε την μπάλα και το παιδί που την πιάνει, μπαίνει στη μέση του κύκλου και παρουσιάζει το όνομά του και ένα χαρακτηριστικό του εαυτού του στα άλλα παιδιά. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει ρυθμικά, αστεία, με κινήσεις, κ.λπ. και οι υπόλοιποι θα πρέπει να τον χαιρετήσουν λέγοντας το όνομά του με τον ίδιο τρόπο που το είπε. Στη συνέχεια ο μαθητής πετάει την μπαλίτσα σε κάποιον συμμαθητή/τριά του έως ότου μιλάνε όλοι στην τάξη.
Στο τέλος της δραστηριότητας ζητάμε από όλους τους μαθητές/τριες να αναφέρουν τι ανακάλυψαν για τον εαυτό τους ή για κάποιον από τους συμμαθητές/τριές τους στη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας.

Ενδεικτική δραστηριότητα 2
Ξεκινάμε τη φωναχτή ανάγνωση του βιβλίου: *Η Τελεία* του Peter Reynolds (2004). Πριν την ανάγνωση, δείχνουμε το εξώφυλλο για να μαντέψουν τα παιδιά το περιεχόμενο. «Τι μπορεί να κάνει μια τελεία;».
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, σταματάμε μόλις τελειώνει ένα επεισόδιο και ζητάμε από τα παιδιά: (α) «Πώς νιώθει η Λία;». Γράφουμε τα συναισθήματα στον πίνακα. (β) «Ποια είναι η συνέχεια;» (δείχνουμε την εικόνα του επόμενου επεισοδίου για να προβλέψουν τα παιδιά). Τα μεγαλύτερα παιδιά, στο τέλος κάθε

επεισοδίου, αναζητούν, όχι μόνο τι νιώθει η Λία, αλλά και: «Τι πιστεύει», «Τι λέει», «Τι κάνει».
Τα επεισόδια στα οποία μπορούμε να σταματήσουμε είναι:
Πρόβλημα: Δεν ξέρω να ζωγραφίζω.
Παρέμβαση: Η δασκάλα κορνιζάρει το έργο.
Ανταπόκριση: Η Λία εξασκείται.
Ανταπόκριση: Παίρνει μέρος στην έκθεση.
Ανταπόκριση: Πηγή έμπνευσης για τα άλλα παιδιά.
Στο τέλος της ανάγνωσης θα έχει σχηματισθεί ένας κατάλογος διαδοχικών συναισθημάτων που ένιωσε η ηρωίδα της ιστορίας: στενοχωρημένη, απογοητευμένη, ευτυχισμένη, περήφανη, έκπληκτη, πετυχημένη, αναγνωρισμένη κ.ά., τα οποία μπορούν να αποτελέσουν ερεθίσματα συζήτησης: «Πώς η απογοήτευση μεταμορφώθηκε σε ευτυχία» κ.λπ. Η συζήτηση για κάθε επεισόδιο μπορεί να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: Ηρωίδα, τόπος, προβληματική κατάσταση, παρέμβαση, ανταπόκριση, λύση, συναισθήματα «Έμαθες κάτι από την ιστορία;». Η ερώτηση είναι ανοιχτή σε ποικιλία απαντήσεων. Στο τέλος, τα παιδιά αφηγούνται προσωπικά βιώματα.

Ενδεικτική δραστηριότητα 3
Δίνουμε στα παιδιά ένα χαρτάκι με ρήματα (αγαπώ, θυμώνω, νευριάζω κ.ά.), τα διαβάζουμε όλοι μαζί και στη συνέχεια, με τη βοήθειά μας το καθένα κυκλώνει αυτά που πιστεύει ότι ταιριάζουν στη δική του προσωπικότητα. Στις κενές γραμμές όποιο παιδί θέλει μπορεί να συμπληρώσει κάποια άλλα επίθετα που νομίζει ότι το χαρακτηρίζουν. Γράφουμε εμείς τα ρήματα, αν τα παιδιά δεν γράφουν.

Ενδεικτική δραστηριότητα 4
Μοιράζουμε στα παιδιά χαρτί Α4 και μαρκαδόρους και τα παροτρύνουμε να ζωγραφίσουν κάτι που τα χαροποιεί (ή τα φοβίζει κ.λπ. ανάλογα με ποιο συναίσθημα ασχολούμαστε). Στη συνέχεια ο καθένας παρουσιάζει τη ζωγραφιά του στην ολομέλεια της τάξης μιλάει γι' αυτό που ζωγράφισε και ρίχνει τη ζωγραφιά του στο σπιτάκι ή στο σπιτάκι της λύπης.
Η δραστηριότητα μπορεί να γίνεται όλη τη χρονιά σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στο τέλος της εβδομάδας, τα παιδιά επιλέγουν και ζωγραφίζουν ένα περιστατικό που τους προκάλεσε έντονα συναισθήματα και ρίχνουν τη ζωγραφιά στο ανάλογο κουτί.
Την Παρασκευή το μεσημέρι ανοίγουμε τα «σπιτάκια» των συναισθημάτων και κάθε παιδί μιλά για το περιστατικό που αναπαριστά η ζωγραφιά του, ζωγραφική «ανοίγω την καρδιά μου», τα συναισθήματα που προκάλεσε αυτό, την αντίδρασή του εκείνη τη στιγμή, τα συναισθήματά του τώρα, που έχουν περάσει κάποιες μέρες ή ώρες.

Τρίτος μήνας: "Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων". Φόβος, Αγάπη, Λύπη-στενοχώρια (27 δραστηριότητες)

Φόβος
Ενδεικτική δραστηριότητα 1

Το μαγικό κουτί του φόβου

Το μαγικό κουτί του φόβου (δραστηριότητα αντιμετώπισης του θυμού). Μετά από ένα επεισόδιο εκδήλωσης θυμού στην τάξη κι όταν τα "πνεύματα" θα έχουν ηρεμήσει, διαβάστε στα παιδιά το παρακάτω παραμύθι:

Ο πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί

Κάποτε, σε ένα πανέμορφο δάσος, ζούσε ένας πράσινος, μεγάλος δράκος. Κάθε πρωί που ξυπνούσε έβλεπε τα δέντρα του δάσους, έπαιρνε βαθιές αναπνοές κι ένιωθε πολύ ευτυχισμένος.

Το δάσος ήταν τόσο όμορφο που γρήγορα απέκτησε τεράστια φήμη με αποτέλεσμα να έρχονται από παντού ζώα για να μείνουν εκεί. Από τότε ο δράκος έχασε την ησυχία του. Και όχι τίποτε άλλο, άρχισε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει.

Την πρώτη φορά που θύμωσε ήταν επειδή τα σκιουράκια μάζεψαν βελανίδια και τα άφησαν παντού στο χώμα. Πήγε ο δράκος να κάνει τον περίπατό του, τα πάτησε, κι άρχισε να χοροπηδά από τον πόνο. Θύμωσε τόσο πολύ που από το στόμα του βγήκε, τι άλλο; Φωτιά! Το αποτέλεσμα ήταν να καεί το δέντρο που βρισκόταν ακριβώς μπροστά του. Και δεν έφτανε αυτό, αλλά κάηκε και η γλώσσα του. Για μέρες δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει, ούτε να φάει.

Μόλις συνήλθε, συνέβη κάτι άλλο που τον έκανε να θυμώσει. Ένας λαγός έφαγε καρότα και πέταξε τα κοτσάνια έξω από τη σπηλιά του δράκου. Ξαναθύμωσε ο πράσινος δράκος, έβγαλε φωτιά από το στόμα του, έκαψε δυο δέντρα αυτή τη φορά κι έκανε μεγαλύτερη ζημιά στη γλώσσα του.

Ο καιρός περνούσε και τα δέντρα όλο και λιγόστευαν στο δάσος από το θυμό του δράκου. Όσο για τη γλώσσα του, είχε γεμίσει φουσκάλες και τον έκανε να τρώει μόνο γιαούρτι και να μιλάει... ψευδά!

Μια μέρα ήρθε στο δάσος ένα ξωτικό που, μόλις είδε τη μεγάλη καταστροφή, έψαξε να βρει τι έφταιγε. Δεν άργησε να δει τον πράσινο δράκο να βγάζει φωτιά από το στόμα του επειδή ένας τυφλοπόντικας είχε γεμίσει τον τόπο με τρύπες. Τότε το ξωτικό πήγε κοντά του και του έδωσε ένα "μαγικό κουτί".

Από κείνη την ημέρα ο δράκος, όχι μόνο δεν θύμωνε, αλλά και σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Σήμερα το δάσος έχει γίνει ξανά καταπράσινο όπως ήταν παλιά. Τι ήταν, όμως, το μαγικό κουτί; Ήταν ένα χρωματιστό κουτί που μέσα σε αυτό ο δράκος έγραφε ό,τι τον θύμωνε.

(πηγή: http://5niptrip.blogspot.gr/search/labelΕνδοσχολική βία)

Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει μετά την ανάγνωση επικεντρωθείτε στη ζημιά που γινόταν κάθε φορά που ο δράκος θύμωνε. Με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών τα παιδιά λένε τι τα θυμώνει. Οι λέξεις ή οι μικρές φράσεις καταγράφονται στον πίνακα. Τα παιδιά διαπιστώνουν ότι οι αιτίες του θυμού τους δεν είναι πολύ σημαντικές και θα μπορούσαν να ξεπεραστούν χωρίς θυμό.

Μοιράστε στα παιδιά τέσσερα χαρτάκια με τη φράση: Θυμώνω όταν... Στο πρώτο τα παιδιά θα γράψουν τι τα θυμώνει στο σχολείο, στο δεύτερο στο διάλλειμα, στο τρίτο στο σπίτι και στο τέταρτο έξω από το σπίτι.
Βρείτε ένα χαρτόκουτο και στολίστε το (τυλίξτε το με χαρτί και ζωγραφίστε το όλοι μαζί). Είναι ένα μαγικό κουτί γιατί εξαφανίζει ό,τι βάλεις μέσα. Όλα τα παιδιά θα ρίξουν μέσα στο κουτί το θυμό τους (τα συμπληρωμένα χαρτάκια) και το κουτί θα κλείσει ερμητικά. Για να συμβεί, όμως, το μαγικό πρέπει να γράψουμε και μια ευχή. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες γράφουν ευχές/ξορκίσματα του θυμού.
Οι ευχές γίνονται συνθήματα, τα παιδιά τις γράφουν σε χαρτόνια, τα οποία κολλάμε έξω από την τάξη για να τα βλέπουν όλοι.

Ενδεικτική δραστηριότητα 2
Ποιο χρώμα ταιριάζει στον φόβο; Γιατί; Τα παιδιά παίζουν και ζωγραφίζουν τους φόβους τους αφαιρετικά, χωρίς αναπαραστατικές εικόνες.

Τέταρτος μήνας: "Διαχείριση του θυμού" (32 δραστηριότητες)
Ενδεικτική δραστηριότητα 1
«Πώς είμαστε όταν θυμώνουμε;». Κρατάμε από ένα καθρεφτάκι και παρατηρούμε το πρόσωπό μας. Το περιγράφουμε. Στη συνέχεια περιγράφουμε το πρόσωπό μας ήρεμο. «Ποιο πρόσωπο προτιμάτε;».

Ενδεικτική δραστηριότητα 2
Πώς γίνεται το πρόσωπό μας όταν θυμώνουμε (τα μάτια μας, τα φρύδια μας, το στόμα μας). Σχεδιάζουμε τα πρόσωπά μας θυμωμένα. Στη συνέχεια κάθε παιδί ζωγραφίζει τον εαυτό του ήρεμο. Φτιάχνουμε το κολάζ του θυμού και το κολάζ της ηρεμίας.

Ενδεικτική δραστηριότητα 3
Σε συννεφάκια γ*ράφουμε τι λέμε όταν θυμώνουμε... και δημιουργούμε ένα κολάζ. «Κι αν μετανιώσουμε, υπάρχει κάτι που μπορούμε να κάνουμε; Μπορούμε να τις πάρουμε πίσω. Μπορούμε να ζητήσουμε* ***συγγνώμη»***.
Συζητάμε για την παροιμία: Ο θυμός μάτια και αυτιά δεν έχει.

Ενδεικτική δραστηριότητα 4
Πάνω σε λευκά χάρτινα πιάτα μιας χρήσης ζωγραφίζουμε τη μάσκα του θυμού και τη μάσκα της ηρεμίας (που πάνε πάντα μαζί). Μπορούμε να διακοσμήσουμε τις μάσκες, π.χ. μαλλιά. Παίζουμε με τις μάσκες μας.

Ενδεικτική δραστηριότητα 5
Με τι μοιάζει ο θυμός; Τα παιδιά σε κύκλο κρατούν ένα κόκκινο πανί και το κουνούν. Ο θυμός μεγαλώνει, καθώς ο/η εκπαιδευτικός λέει γεγονότα που θυμώνουν τους ανθρώπους και το πανί ανεβοκατεβαίνει όλο και πιο έντονα. Στο τέλος γίνεται η έκρηξη του ηφαιστείου, όλα τα παιδιά πέφτουν στο πάτωμα, κι όπως είναι ακίνητα, τα σκεπάζει το κόκκινο πανί.
Με τι μοιάζει η ηρεμία; Τα παιδιά στον κύκλο κρατούν ένα γαλάζιο πανί, που το κουνούν όλο και πιο ήσυχα, καθώς ο/η εκπαιδευτικός ανακοινώνει τρόπους για να

ξεπερνάμε τον θυμό μας. Στο τέλος ακούγεται ήρεμη μουσική και τα παιδιά ξαπλώνουν πάνω στο πανί-θάλασσα.

Ενδεικτική δραστηριότητα 6
Τοποθετούμε στο πάτωμα τρία στεφάνια: κόκκινο, κίτρινο, πράσινο (τα δανειζόμαστε από τον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής). Ένα παιδί στέκεται μέσα στο κόκκινο στεφάνι, είναι θυμωμένο και λέει γιατί είναι θυμωμένος. Στη συνέχεια πηδάει μέσα στο κίτρινο στεφάνι και σκέφτεται (φωναχτά) κάτι που το ηρεμεί (να πάρει βαθιές ανάσες, να ακούσει μουσική, να μετρήσει ως το 10, να πάρει αγκαλιά το αρκουδάκι του, να αγκαλιάσει τη μαμά κ.ά.). Τέλος στο πράσινο στεφάνι, έχει ηρεμήσει.

Πέμπτος μήνας: "Συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιού" (9 δραστηριότητες)
Πρώτος ενδεικτικός τρόπος (κατευθυνόμενος) - «Η πολιτεία του θυμού και η πολιτεία της ηρεμίας»
Στόχος είναι τα παιδιά να δημιουργήσουν μία ιστορία (δημιουργική γραφή), η οποία, στη συνέχεια, μπορεί να επενδυθεί με μουσική, κίνηση, αυτοσχέδια δρώμενα και άλλες μορφές έκφρασης.
Ξεκινάμε να αφηγούμαστε στα παιδιά μια αυτοσχέδια ιστορία. «Σε έναν τόπο πολύ- πολύ μακριά από εδώ, αλλά και πολύ-πολύ κοντά μας υπάρχουν δυο πολιτείες. Η πολιτεία του θυμού και η πολιτεία της ηρεμίας»
Εμπλέκουμε τα παιδιά σε συζήτηση γι' αυτές τις πολιτείες. Θέτουμε ερωτήσεις: πώς νομίζετε ότι είναι αυτές οι πολιτείες; πώς να είναι τα σπίτια εκεί; πώς είναι ο ουρανός τους; τι χρώματα νομίζετε ότι θα έχουν; γιατί; Τις φτιάχνουμε κι εμείς εδώ;
Τι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε;
Τα παιδιά παίρνουν όσα αντικείμενα χρειάζονται από τη γωνιά της δραματοποίησης (υφάσματα, αξεσουάρ) και στήνουν τις δυο πολιτείες.
«Οι άνθρωποι δεν ζούσαν για πάντα σ' αυτές τις πολιτείες αλλά πηγαινοερχότανε από τη μία στην άλλη. Δεν ξέρανε πώς γινόταν αυτό αλλά έτσι ξαφνικά κάτι γινόταν και ΜΠΑΜ! εκεί που απολαμβάνανε τη φύση στο πάρκο της Ηρεμίας βρισκότανε στην πολιτεία του θυμού. Αρκούσε μια λέξη, μια πράξη και χάνανε την ηρεμία τους.
Μικροί, μεγάλοι, μαμάδες, παιδιά, όλοι κάπου-κάπου κάνανε το μαγικό ταξίδι. Άλλοι συχνότερα, άλλοι πιο σπάνια. Πολλές φορές βρισκότανε εκεί με παρέα, με το φίλο τους, το αδελφάκι τους, τη μαμά τους, αλλά αυτό δεν τους βοηθούσε καθόλου, γιατί παιδιά στην πολιτεία του θυμού όλοι μιλάνε, και μάλιστα δυνατά, αλλά κανείς δεν ακούει. Δεν τους άρεσε λοιπόν και πολύ όταν βρισκόταν εκεί, κάναν πράγματα για τα οποία μετά νιώθανε άσχημα σαν κάτι να τους ενοχλούσε, νιώθαν σαν...». Σαν τι νομίζετε ότι νιώθανε;
Εσείς πως νιώθετε όταν θυμώνετε; τι κάνετε όταν θυμώνετε; τι κάνουν οι άλλοι όταν θυμώνετε;
Βοηθάμε τα παιδιά με διάφορες ερωτήσεις να παρουσιάσουν το θυμό τους με εικόνες και να καταθέσουν τις εμπειρίες τους π.χ. όταν θυμώνω νιώθω σαν μπαλόνι έτοιμο να σκάσει.

Και συνεχίζουμε την ιστορία μας.
«Λυπόταν αλλά δεν ξέραν και τι να κάνουν για να μην ξαναβρεθούν εκεί. Στεναχωριότανε για τις ώρες και μέρες που χάνανε εκεί χωρίς φίλους και ζηλεύανε κάποιους κατοίκους της Ηρεμίας που σχεδόν ποτέ δεν κάναν αυτό το ταξίδι ή το κάναν, αλλά πολύ γρήγορα γυρνούσαν πίσω. Μια μέρα λοιπόν αποφασίσανε να κάνουν μια συνέλευση για να συζητήσουν όλοι μαζί και να βρουν λύση στο πρόβλημά τους.
-Δεν με πειράζει όταν θυμώνεις, εξάλλου όλοι θυμώνουμε, με πειράζει όμως όταν ουρλιάζεις και κλωτσάς τα παιχνίδια σου, είπε μια μαμά στο γιο της .
-Με θυμώνει όταν μου τραβάς τα μαλλιά.
-Το κάνω επειδή μου αρπάζεις την κούκλα μου, είπαν δύο κοριτσάκια.»
Εσάς παιδιά τι σας θυμώνει;
«Νομίζω ότι βρήκα τη λύση φώναξε κάποιος. Τώρα που μιλάμε δεν θυμώνουμε, να συζητάμε λοιπόν και να λέμε τι μας πειράζει. Κι αν νιώθουμε μερικές φορές σα μπαλόνι έτοιμο να σκάσει γιατί να κάνουμε μπαμ τρομάζοντας όλο τον κόσμο και να μην ξεφουσκώσουμε σιγά-σιγά ;»
Τι άλλο θα προτείνατε να κάνουν για να ξεπερνούν πιο γρήγορα το θυμό τους και να
επιστρέφουν στην πολιτεία της Ηρεμίας;
Καταγράφουμε τις προτάσεις των παιδιών και προτείνουμε και εμείς τρόπους εκτόνωσης του θυμού, γινόμαστε μπαλόνια που ξεφουσκώνουν σιγά-σιγά, κλείνουμε τα μάτια και ανασαίνουμε βαθειά, κλωτσάμε δυνατά μια μπάλα, τραγουδάμε το αγαπημένο μας τραγούδι, ακούμε μουσική που μας αρέσει και μας ηρεμεί.
Θέλετε να πάμε κι εμείς σ' αυτές τις χώρες για να δούμε πώς νιώθουν οι κάτοικοί τους; Περπατάμε με τα παιδιά στην πολιτεία της Ηρεμίας, με τη συνοδεία του ταμπουρίνου, ήρεμα, χαρούμενα, χαλαρά. Με ένα δυνατό χτύπημα περνάμε στην πολιτεία του θυμού, πώς γίνονται τα πρόσωπά μας εδώ; πώς περπατάμε; πώς είναι οι κινήσεις μας; Δείχνουμε το θυμό μας με όποιον τρόπο μπορούμε να φανταστούμε.
Εφαρμόζουμε τις τεχνικές που προτείναμε για την αντιμετώπιση του θυμού και ξαφνικά όλα αλλάζουν, η έκφρασή μας ,η στάση του σώματός μας. Βάζουμε να ακούσουμε μουσική, π.χ. τη Serenade του Schubert και γινόμαστε όλοι μια μεγάλη αγκαλιά στην πολιτεία της Ηρεμίας.

Δεύτερος ενδεικτικός τρόπος - Αισθήσεις και Συναισθήματα
Θα δημιουργήσουμε κείμενα γράφοντας με τις αισθήσεις μας. *«Συναντήσατε ένα συναίσθημα (διαλέξτε ποιο). Τι νιώσατε;»*. Τα παιδιά γράφουν μια ιστορία.
Μπορούν να ακολουθήσουν το παρακάτω σχεδιάγραμμα:
Πού βρίσκεστε;
Τι κάνετε;
Ποιοι άλλοι είναι μαζί σας;
Τι μπορείς να δεις;
Τι μπορείς να ακούσεις;
Τι μπορείς να γευτείς;
Τι μπορείς να αγγίξεις;

Τι νιώθεις;

Τρίτος ενδεικτικός τρόπος - Αν ήσουν πρωταγωνιστής της ιστορίας...
Τα παιδιά θα δημιουργήσουν ιστορίες αλλάζοντας τους πρωταγωνιστές ή επεμβαίνοντας στη δράση των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας που διάβασαν. Τα παιδιά διαβάζουν ένα από τα προτεινόμενα βιβλία με θέμα τα συναισθήματα. Στη συνέχεια προσφέρουμε ερεθίσματα στα παιδιά ώστε να "εισβάλλουν" στην ιστορία:
Αφαίρεσε έναν ήρωα της ιστορίας και ξαναγράψε την.
Πρόσθεσε έναν ήρωα στην ιστορία και ξαναγράψε την.
Μπες στην ιστορία ως ήρωας και άλλαξε την πλοκή...
Εντόπισε ένα σημείο της ιστορίας στην οποία ο πρωταγωνιστής αντιμετώπισε ένα δίλημμα. Μπες στη θέση του, πάρε την αντίθετη απόφαση και ξαναγράψε την ιστορία.
Ποιος ήρωας θα ήθελες να είσαι και γιατί; (ή ποιος ήρωας δεν θα ήθελες να είσαι και γιατί;)
Προσκάλεσε έναν ήρωα της ιστορίας στο σπίτι σου. Τι θα έλεγε ο ήρωας στα άλλα πρόσωπα της ιστορίας, όταν θα επέστρεφε;
Γράψε περιγραφές ενός προσώπου, η οποία δεν υπάρχει στο κείμενο.

Τέταρτος ενδεικτικός τρόπος **-** Συναισθήματα - ποιήματα
Θα δημιουργήσουμε ποιήματα συνταιριάζοντας αισθήσεις και συναισθήματα. Τα παιδιά παρομοιάζουν τα συναισθήματα με τα χρώματα και γράφουν σχετικές παρομοιώσεις, π.χ. ο θυμός μοιάζει με... γιατί... Κάθε παιδί επιλέγει ένα συναίσθημα, π.χ. αγαλλίαση. Στην πρώτη αράδα του ποιήματος γράφει μια πρόταση που χαρακτηρίζει το συναίσθημα και το συνδέει με κάποιο χρώμα. Στη δεύτερη σειρά περιγράφει τον ήχο του συναισθήματος, στην τρίτη πώς μυρίζει, στην τέταρτη τη γεύση του, στην πέμπτη με τι μοιάζει και στην έκτη πώς το νιώθει
όταν το αγγίζει (αφή).

Πέμπτος ενδεικτικός τρόπος **-** Συνεργατικό παραμύθι
Θα δημιουργήσουμε ιστορίες με ομαδικό τρόπο. Τα παιδιά είναι καθισμένα στον κύκλο. Συμφωνούμε να γράψουμε μια ιστορία που έχει μέσα της πολλά συναισθήματα. Ξεκινάμε την ιστορία: "Μια φορά κι έναν καιρό ήταν..." Κρατάμε στο χέρι ένα δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο και περιφερόμαστε στον κύκλο αναζητώντας στην αρχή τα ετοιμόλογα παιδιά που θα συνεισφέρουν στη δημιουργία της ιστορίας. Ένα ένα τα παιδιά συνεισφέρουν με λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο νου και αφηγηματικά στοιχεία. Προϋπόθεση: ότι λέμε κρύβει συναισθήματα. Η αφήγηση προχωρά και σιγά-σιγά αποκτά υπόσταση. Η
συνεισφορά των παιδιών στην εξέλιξη της αφήγησης δεν σχολιάζεται.
Παρεμβαίνουμε στη διαδικασία γέννησης της ιστορίας στον κύκλο προσθέτοντας λίγα εμβόλιμα ή μεταβατικά λόγια στην αφήγηση (και ξαφνικά..., που όμως δεν είχε δει..., και μετά...), μόνο όταν η διαδικασία οδηγείται σε αδιέξοδο ή γελοιοποιείται.
Η ομάδα αποφασίζει πότε η ιστορία θα τελειώσει. Η ιστορία ξανακούγεται. Τα παιδιά την καταγράφουν, την επεξεργάζονται και την εικονογραφούν. Κείμενο και εικόνες δημιουργούν ένα καλαίσθητο, φροντισμένο χειροποίητο βιβλιαράκι.
Εναλλακτικά:

Ξεκινάμε την ιστορία λέγοντας λίγα λόγια, έτσι χωρίς θέμα. Πετάει την μπάλα που κρατάει στα χέρια (ή ένα καπέλο από κεφάλι σε κεφάλι) ενός παιδιού, το οποίο καλείται να συνεχίσει την ιστορία λέγοντας κι αυτό λίγα λόγια και ούτω καθεξής. Φροντίζουμε να μιλήσουν όλα τα παιδιά πριν δοθεί το τέλος. Η μπάλα μπορεί να αντικατασταθεί από ένα καπέλο. Τα παιδιά κινούνται στον χώρο στους ήχους της μουσικής. Ένα καπέλο μεταφέρεται από κεφάλι σε κεφάλι. Όταν σταματάει τη μουσική, το παιδί που έχει στο κεφάλι το καπέλο συνεχίζει την ιστορία.

Έκτος ενδεικτικός τρόπος **-** Το μυστικό
Θα δημιουργήσουμε ιστορίες με τα μικρά μυστικά των παιδιών. Κάθε παιδί θα πάρει ένα κομμάτι χαρτί, θα γράψει ένα μυστικό του που έχει άμεση σχέση με τα συναισθήματά του και θα διπλώσει το χαρτί. Όλα τα μυστικά μπαίνουν σε ένα καπέλο, ένα κουτί ή μία υφασμάτινη σακούλα. Τα παιδιά τραβάνε ένα χαρτάκι. Ξανατραβάνε, αν τύχει το δικό τους μυστικό. Διαβάζουν σιωπηλά το μυστικό που τους έλαχε. Κάθε παιδί χρησιμοποιεί το μυστικό σαν ξεκίνημα για να γράψει μια σύντομη ιστορία. Το στοιχείο του αιφνιδιασμού βοηθάει στην παραγωγή ιδεών.
Προέκταση:
Δύο ή περισσότερες από τις παραπάνω ιστορίες των παιδιών μπορούν να ενωθούν και να δημιουργήσουν μεγαλύτερες ιστορίες, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν ένα ή περισσότερα μυστικά.

Έβδομος ενδεικτικός τρόπος **-** Οι αναμνήσεις των συναισθημάτων
Θα δημιουργήσουμε ιστορίες ή ποιήματα με αφορμές τις ευχάριστες ή δυσάρεστες αναμνήσεις των συναισθημάτων μας. Κάθε παιδί γράφει μία ανάμνησή του με τη συμμετοχή συναισθημάτων σε πέντε προτάσεις (πέντε γραμμές) και κόβει τις προτάσεις σε λωρίδες. Στη συνέχεια κάθε παιδί περιγράφει ένα όνειρο (ή έναν εφιάλτη) σε πέντε προτάσεις και κόβει τις προτάσεις σε λωρίδες. Οι προτάσεις όλων των παιδιών αναμειγνύονται στο πάτωμα στο κέντρο της αίθουσας. Κάθε παιδί παίρνει τυχαία προτάσεις και δημιουργεί με αυτές ένα κείμενο ή ένα ποίημα.
Προέκταση:
Τα παιδιά γράφουν κείμενα με κεντρικό θέμα τα όνειρα ή τους εφιάλτες τους ή δημιουργούν μία ιστορία στην οποία ο ήρωας ζει συνεχώς με τις αναμνήσεις των συναισθημάτων του.

Όγδοος ενδεικτικός τρόπος **-** Η συνάντηση των συναισθημάτων
«Τι θα συμβεί όταν τα συναισθήματα θα ζωντανέψουν και θα συναντηθούν;». Θα δημιουργήσουμε ιστορίες ζωντανεύοντας τα συναισθήματα. Τα παιδιά εισβάλουν και οι ίδιοι μέσα στην ιστορία.
Προέκταση:
«Τα βράδια, όταν το σχολείο κλείνει, τα συναισθήματα ζωντανεύουν και περιπλανιούνται στην πόλη. Πού πάνε, ποιους συναντούν, τι παθαίνουν;»
«Δυο συναισθήματα συζητούν για τα παθήματά τους».

5. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα
Η διδακτική πρόταση αξιολογήθηκε: (α) ως προς την εφικτότητα της υλοποίησης, (β) ως προς τον βαθμό συμμετοχής και εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους

μαθητές/τριες και (γ) ως προς την αποτελεσματικότητα εφαρμογής προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο πρωτοβάθμιο σχολείο.

Ως προς την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση (παρατήρηση, συμπλήρωση ερωτηματολογίου και συνέντευξη). Με τον τρόπο αυτό αποκλείσθηκε η υιοθέτηση μιας αυστηρά ποσοτικής καταγραφής/ ανάλυσης, αλλά επιχειρήθηκε η ερευνητική στρατηγική να προχωρήσει σε κριτικές προσεγγίσεις και να προσδώσει στα αποτελέσματα ερμηνευτικά χαρακτηριστικά:

(α) Η διδακτική πρόταση αποδείχθηκε εφικτή και πρακτικά υλοποιήσιμη. Είναι χαρακτηριστικό ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν εγκατέλειψε το πρόγραμμα. Η υλοποίηση των δράσεων αποδείχθηκε εφικτή και από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ωστόσο, καταγράφηκαν περιπτώσεις στις οποίες η εφαρμογή συνδεόταν με συγκεκριμένα προβλήματα που εμφανίζονταν στη σχολική αίθουσα. Οι δραστηριότητες εντάχθηκαν, με επιλογή των ίδιων των εκπαιδευτικών, στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, στις οποίες δεν διδάσκεται συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά διατίθενται για την υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν ρεαλιστικό διδακτικό χρόνο για την υλοποίηση περισσότερων δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι προσδοκίες τους από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων ικανοποιήθηκαν αρκετά έως πολύ..

(β) Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δράσεις χαρακτηρίζεται ως ενθουσιώδης. Ικανοποιητική εμφανίζεται ακόμα και η συμμετοχή των μαθητών/τριών οι οποίοι σε άλλες συνθήκες απείχαν από τα δρώμενα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αιτίες της ικανοποιητικής συμμετοχής ήταν η έλλειψη διδακτισμού, ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων και η δημιουργία προσομοιωτικών καταστάσεων.

(γ) Ως προς την αποτελεσματικότητα των δράσεων θετικά στοιχεία αποτυπώθηκαν στην οργάνωση της τάξης και στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος (ανάπτυξη διαλόγου, μείωση εμφάνισης συγκρούσεων, εμφάνιση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο θετικό ψυχολογικό κλίμα και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Γουαϊνστάιν, Μ. (2004). 20 Κανόνες για να τα πας καλά στο σχολείο χωρίς να τρελάνεις τη δασκάλα σου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., Ντάγιου, Ε. και Παπαδοπούλου, Σ. (2014). *Η γλώσσα μας - Δημοτικό*), 6 τόμοι, Πρόγραμμα "Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά". Γιάννενα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) - Συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Γρόσδος, Σ. (2016). Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης: διδάσκοντας έννοιες διαμέσου προσομοιώσεων. Στο: Γρόσδος, Σ., Κόπτσης,Α., Ρουμπίδης,

Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. *The Art of Crime, 11*.

Plummer, D. (2008). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Plummer, D. (2009). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Pujol i Pons, E. & Gonzalez, I.L. (2003). *20 αξίες της ζωής*. Αθήνα: Άγκυρα.

Reynolds, P. (2004). *Η Τελεία*. Αθήνα: Αίσωπος.

Στεφάνου, Σ. (επιμ.) (2003). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού – Προάγοντας την προστασία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΕΑ.

Γρόσδος Σταύρος
Δρ. Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.
stavgros@gmail.com

Διερεύνηση του φαινομένου βίας στο 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης και ΕΠΑΛ Σταυρού. Περιγραφή παρεμβάσεων.

Δεμίρης Μόσχος - Βασιλόπουλος Ιωάννης - Μπουρλή Ισμήνη

Περίληψη
Η βία στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και τους ειδικούς όλων των ειδικοτήτων που απασχολούνται στην εκπαίδευση. Το 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης και ΕΠΑΛ Σταυρού παρουσιάζουν αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές σχετικά με τη σχολική επιθετικότητα. Επίσης παρουσιάζουν τον προσανατολισμό των παρεμβάσεων που προτείνονται από τη βιβλιογραφία και την εμπειρία των παρεμβάσεων του προγράμματος «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ», κυρίως μέσω του ψυχολόγου που συνεργάστηκε με τα δύο σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αυξημένη επιθετική συμπεριφορά των μαθητών, ενώ η αποτίμηση των παρεμβάσεων έδωσε ενθαρρυντικά στοιχεία για την αντιμετώπιση τους στο μέλλον και την αποδοτικότητα χρήσης ορθών εφαρμογών αντιμετώπισης, μέσα από τη συνεργασία διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και ψυχολόγου.

Λέξεις κλειδιά: επιθετικότητα, ΕΠΑΛ, παρεμβάσεις

1. Εισαγωγή

Η ενδοσχολική επιθετικότητα αποτελεί σοβαρό πρόβλημα στο χώρο του σχολείου, καθώς τα περιστατικά και οι συνέπειές τους, έχουν επίδραση σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Οι παράγοντες που οδηγούν σε βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο σχετίζονται με την προσωπικότητα και την κοινωνική προέλευση του ατόμου (Καούρη, 2017). Παράγοντες που αλληλεπιδρούν και παίζουν ρόλο στην εκδήλωση περιστατικών βίας στα σχολεία θεωρούνται το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, οι γνωστικές ικανότητες, η προσωπικότητα, το οικογενειακό υπόβαθρο. Επίσης, κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες θεωρούνται το σχολικό κλίμα και το ήθος, το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι στάσεις απέναντι στη βία και στην επιθετικότητα, το σύστημα αξιών και κανόνων, η κοινωνική οικολογία όπως π.χ. η τοποθεσία σχολείου και ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Το πρόβλημα επομένως δεν είναι μονοδιάστατο, δεν φταίνε μόνο οι μαθητές ή οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς. Χρειάζεται να κοιτάξουμε το πρόβλημα μέσα από τις τρείς βασικές διαστάσεις και των μαθητών, και των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών.

Η βία και η προκλητική συμπεριφορά των μαθητών ήταν από τα πρώτα θέματα που μας απασχόλησαν στο 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης και 1ο ΕΠΑΛ Σταυρού. Στο πλαίσιο αντιμετώπισης των προβλημάτων εξασκήθηκε εξατομικευμένη προσέγγιση με ατομικές συνεδρίες μαθητών οι οποίοι παρουσίασαν συγκεκριμένες συμπεριφορές, έγιναν συζητήσεις στις τάξεις για συγκεκριμένες συμπεριφορές με βιωματική προσέγγιση και έγινε προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Ακολούθησε έρευνα επιθετικότητας των μαθητών. Βασικός στόχος όλων αυτών ήταν η προσπάθεια μείωσης περιστατικών και ανάδειξη λειτουργικών συμπεριφορών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Θεωρούμε ότι η καλυτέρευση της ποιότητας ζωής στο σχολείο μέσω της καλυτέρευσης της ποιότητας των σχέσεων καθηγητών μαθητών θα οδηγήσει στην μείωση των περιστατικών βίας στο σχολείο αλλά και στην καλύτερη απόδοση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν οι εξής δράσεις: πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συγκέντρωση των μαθητών στα πλαίσια της Ημέρας Σχολικής Βίας και του εκφοβισμού, με παρουσίαση βίντεο με θέμα την σχολική βία, δόθηκε ερωτηματολόγιο για επιθετική συμπεριφορά και έγινε συζήτηση που αφορούσε τη βία και επιθετικές συμπεριφορές. Τέλος, έγιναν συναντήσεις με τον σύλλογο γονέων όπου τέθηκαν τα θέματα-προβλήματα-αποτελέσματα της έρευνας και συζητήθηκαν πιθανές λύσεις. Στα πλαίσια του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, τα ΕΠΑΛ αυτά παρουσιάζουν την έρευνα για την επιθετικότητα και προτάσεις-παρεμβάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου, οι οποίες έχουν αναδειχθεί ως ορθές πρακτικές.

2. Η ενδοσχολική επιθετικότητα και η περίπτωση των ΕΠΑΛ

Μια μορφή παραβατικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς αποτελεί και η επιθετικότητα. Από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας μπορούμε να ορίσουμε την επιθετικότητα ως τη συμπεριφορά με πρόθεση την πρόκληση βλάβης (σωματικού ή ψυχικού πόνου, τραυματισμού ή ευτελισμού), χωρίς να καθορίζονται τα κριτήρια ποσοτικοποίησης της βλάβης αυτής (Μπίκα, 2011). Σύμφωνα με το λεξικό του Μάνου (1987), επιθετικότητα είναι η βίαιη συμπεριφορά με λόγια ή πράξεις που συνήθως κατευθύνονται προς ένα άλλο άτομο. Αν κοιτάξουμε την επιθετικότητα ως αποκλίνουσα συμπεριφορά, μπορεί να αποδεχθούμε ότι τα αίτια ενυπάρχουν στο άτομο αλλά όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ενίσχυση της εκτροπής από την οικογένεια και την κοινωνία (Abercrombie, Hill & Turner, 1991). Ίσως έτσι μπορούμε να συνδέσουμε την επιθετική συμπεριφορά με την εγκληματική όπου υπάρχουν στοιχεία τα οποία, σύμφωνα με την εγκληματολογία, μπορούν να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι μπορεί να υπάρχει μια φυσική ροπή προς το έγκλημα και ίσως σε ένα βαθμό να συνδέεται με την επιθετικότητα στο σχολείο. Παρά ταύτα, η θεωρία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μας υπενθυμίζει ότι τα στερεότυπα δημιουργούν εντυπώσεις οι οποίες πολλές φορές μπορεί να μην αντιστοιχούν στην πραγματικότητα και χρειάζεται να δούμε την επιθετικότητα στα πλαίσια του σχολείου χωρίς ετικέτες και στερεότυπα.

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατικό Εγχειρίδιο DSM-IV (1996), παράξενη/περίεργη/εναντιωματική επιθετικότητα είναι η αντιδραστική προκλητική διαταραχή η οποία είναι μια διάγνωση όπου ο θυμός καθοδηγεί την ανυπακοή, την εχθρικά προκλητική συμπεριφορά προς τους κανόνες αρχής που υπερβαίνει τα όρια της φυσιολογικής συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας. Τα άτομα με αυτή την διαταραχή είναι πολύ επίμονα και συχνά αντιδραστικά, επιθετικά και εχθρικά, έχουν συχνά υπερβολικό, επίμονο θυμό, συχνά έντονα ξεσπάσματα ή μέτρια ξεσπάσματα, καθώς επίσης και την αμέλεια ή απείθεια σε αρχές και κανόνες. Τα παιδιά και οι έφηβοι με αυτή την συμπεριφορά συχνά εσκεμμένα ενοχλούν άλλους και κατηγορούν τους άλλους για τα λάθη τους (DSM, 1996). Οι γονείς παρατηρούν

συχνά αυτές τις πιο άκαμπτες και οξύθυμες συμπεριφορές απ' ότι στα αδέλφια τους, και πολλές φορές αδυνατούν να τις κατανοήσουν. Συχνά αυτή η διαταραχή συναντάται ή συνοδεύει καταστάσεις όπως είναι ο αυτισμός.

Ο ρόλος των γονέων και της οικογένειας είναι σημαντικός στη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς οι έφηβοι που παρουσιάζουν επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον προέρχονται από οικογένειες με έλλειψη γονεϊκής συμμετοχής και ζεστασιάς, από γονείς που επιτρέπουν την επιθετικότητα στα παιδιά τους, και από γονείς που χρησιμοποιούν συναισθηματικά ξεσπάσματα και τη φυσική τιμωρία για να πειθαρχήσουν τα παιδιά τους. Αντίθετα, οι γονείς των θυμάτων είναι υπερβολικά υποστηρικτικοί και αυταρχικοί.

Ο ρόλος του σχολείου είναι επίσης σημαντικός διότι μπορεί να επιτείνει την αντίδραση κάποιων μαθητών και να ευνοήσει την εκδήλωση παραβατικών μορφών συμπεριφοράς.

Η προκλητικού τύπου συμπεριφορά όμως που αντιμετωπίζουμε συνήθως στα σχολεία μας έχει να κάνει με φασαρία ή ανυπακοή σε εντολές και δεν υπάρχει, ή δεν φαίνεται τουλάχιστον να υπάρχει, κάποια εμφανής διαταραχή. Το ερώτημα που συνήθως γίνεται είναι «μα γιατί δεν ακούνε;». Αν θα κοιτάξουμε τα ποινολόγια των σχολείων θα κοιτάξουμε ότι οι περισσότερες παρατηρήσεις έχουν να κάνουν με το ότι οι μαθητές κάνουν φασαρία στην τάξη και δεν ακούν τους καθηγητές όταν τους λένε να σταματήσουν. Πολλές φορές δε, αυτή η συμπεριφορά συνδυάζεται και με μια άρνηση ή με μια πρόκληση του τύπου «άσε με ήσυχο», ή «εγώ δεν σε ενοχλώ εσύ γιατί με ενοχλείς;».

Στα πλαίσια του μοντέλου της κοινωνικής μάθησης του Bandoura (Salkind,1996), η ενίσχυση προβάλλεται ως βασικός παράγοντας για την συνέχιση μιας συμπεριφοράς ή η αδιαφορία για τη σταδιακή εγκατάλειψη μιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Όμως έχω παρατηρήσει ότι είναι δύσκολο αυτό να εφαρμοστεί στην πράξη διότι μια προκλητική συμπεριφορά έχει επιδράσεις ντόμινο στους υπόλοιπους μαθητές. Πόσο μπορεί πραγματικά να αδιαφορήσει ένας καθηγητής; Η τιμωρία όταν έρχεται στα πλαίσια της συμμόρφωσης στους κανόνες μπορεί να λειτουργήσει όταν είναι λίγοι οι μαθητές και όταν υπάρχει ένας μαθητής με προβληματική συμπεριφορά ή δύο ανά τάξη. Αυτό που χρειάζεται να ξέρουμε για την τιμωρία είναι πως πρέπει να τιμωρείται η πράξη και όχι το άτομο. Συνήθως αυτό είναι δύσκολο να το διαχωρίσουμε και δημιουργούμε στερεότυπα και ταμπέλες. Έχει παρατηρηθεί ότι στο σχολείο υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους όπου η επιθετικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί στερεοτυπική συμπεριφορά η οποία μπορεί να εκφράζεται μέσα από ένα είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Πολλές φορές μαθητές οι οποίοι έχουν τιμωρηθεί από τους καθηγητές λένε «μόνο εμένα βλέπει ο καθηγητής; Τους άλλους δεν τους βλέπει;»

Το σχολείο με παρεμβάσεις, όπως η σαφήνεια στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου, η συνέπεια λόγου και πράξεων, η ξεκάθαρη πολιτική του σε φαινόμενα βίας, οι σαφείς συνέπειες σε όλους και χωρίς διακρίσεις όσων εμπλέκονται σε περιστατικά βίας, η δημιουργία σχολικού κλίματος ασφάλειας και εποπτείας είναι παράγοντες καθοριστικοί στη μείωση και ίσως στο σταδιακό τερματισμό της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα περιστατικά βίας στο σχολείο και το μήνυμα που στέλνουν προς τα παιδιά συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος το οποίο ενθαρρύνει ή αποτρέπει τη σχολική βία και τον εκφοβισμό (Gendron, Williams & Guerra, 2011· Troop-Gordon & Ladd, 2015) .

Οι εκπαιδευτικοί συνεκτιμώντας όλους τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα άρσης των εμποδίων έχουν την ευθύνη και το καθήκον να εδραιώσουν τις συνθήκες συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Διότι, η αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην έγκαιρη αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού καθώς οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί εταίροι στην υλοποίηση και εφαρμογή σχεδίων δράσης για την πρόληψη και την παρέμβαση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Η γονεϊκή εμπλοκή και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, παρά το γεγονός ότι μόνο θετικά μπορεί να συμβάλλει στην αποτροπή τέτοιων φαινομένων, δεν θεωρείται πάντοτε δεδομένη. Διάφοροι παράγοντες και αντικειμενικές δυσκολίες, όπως τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, οι αξίες των γονέων, οι στάσεις και οι προσδοκίες τους, το φύλο, η ηλικία του παιδιού, οι συνθήκες εργασίας, ο ελεύθερος χρόνος καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γονεϊκή εμπλοκή (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008) και περαιτέρω παράγοντες, όπως τα βιοποριστικά προβλήματα λειτουργούν ανασταλτικά στη συνεργασία σχολείου οικογένειας. (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Το 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης είναι μια μεγάλη σχολική μονάδα της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τη φετινή χρονιά 2018-2019 είναι εγγεγραμμένοι 493 μαθητές και παρακολουθούν 158 στην α τάξη και 188 στη β τάξη. Στεγάζεται σε ένα καινούργιο κτίριο, πολύ καλά εξοπλισμένο, με εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν νέες διδακτικές μεθόδους, κάνουν χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας στην τάξη, συνοδεύουν τους μαθητές σε εκπαιδευτικές επισκέψεις και αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις. Επίσης, πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα και κάθε χρόνο ομάδα μαθητών συμμετέχει σε μετακινήσεις Erasmus+ για επιμόρφωση και μαθητεία. Το 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης αξιοποίησε το πρόγραμμα «Μία νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» (ΜΝΑΕ) του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με τις δράσεις: την εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία, την παρουσία Ψυχολόγου και την ενεργοποίηση του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή». Επωφελήθηκε με την παρουσία ψυχολόγων, για δύο συνεχόμενα έτη, με υποστήριξη των μαθητών, με ερευνητικά αποτελέσματα και με τη βοήθεια των 22 συναδέλφων που συμμετέχουν στο θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή.

Το ΕΠΑΛ Σταυρού είναι ένα μικρότερο σχολείο με 86 εγγεγραμμένους μαθητές, το οποίο επωφελήθηκε επίσης την παρουσία ψυχολόγου.

Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας ήταν να διερευνηθούν οι εκφάνσεις της επιθετικότητας που παρουσιάζονται στα δύο σχολεία και να παρουσιαστούν τρόποι αντιμετώπισης ή παρεμβάσεις σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και σύμφωνα με τις υποστηρικτικές δομές που αξιοποιήθηκαν, στα σχολεία αυτά,

με το πρόγραμμα ΜΝΑΕ (ύπαρξη ψυχολόγου, την παράλληλη στήριξη και ενισχυτική διδασκαλία, Σύμβουλοι Καθηγητές, Συμβούλιο Τάξης).

Τη φετινή σχολική χρονιά, 2018-2019, διερευνήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως εκδηλώνεται η επιθετικότητα στους συνομηλίκους συμμαθητές (σχολικός εκφοβισμός με φραστική, με σωματική, με ρατσιστική, με φυλετική ή με κοινωνική μορφή);
- Υπάρχει επιθετικότητα με συνέπεια τον τραυματισμό άλλων μαθητών;
- Εκδηλώνεται επιθετικότητα που αφορά φθορές στο σχολικό εξοπλισμό;

Για την ποσοτική προσέγγιση που επιλέχθηκε, χρησιμοποιήθηκε «Το ερωτηματολόγιο της Επιθετικότητας», το οποίο δόθηκε σε μαθητές της α και β τάξης. Αποτελείται από δέκα ερωτήσεις, με απαντήσεις τετραβάθμιας κλίμακας από «λίγο» έως «πολλές φορές». Είναι ανώνυμο, απλό και γρήγορο στη συμπλήρωση και είναι απόλυτα σχετικό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι μαθητές δήλωσαν μόνο το φύλο και την τάξη φοίτησής τους.

Για το 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης συγκεντρώθηκαν 198 απαντήσεις, 105 από την α τάξη και 88 από την β τάξη, ενώ υπήρξαν και 5 άκυρα. Για το ΕΠΑΛ Σταυρού συγκεντρώθηκαν 57 απαντήσεις επίσης από την α και τη β τάξη. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με την περιγραφική στατιστική μέθοδο. Οι πίνακες των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται παρακάτω.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σε γενικές γραμμές το κλίμα είναι βεβαρημένο για τα ΕΠΑΛ διότι θεωρούνται εκπαιδευτικοί χώροι για μαθητές με μειονεξίες σε σχέση με τις υπόλοιπες δομές. Στους 500 περίπου μαθητές οι 127, πάνω από το 1/4, είναι με διαγνώσεις από ΚΕΔΥ που αφορούν διάφορες δυσλειτουργίες. Οι καθηγητές είναι ελάχιστα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους περιστατικά. Το ζητούμενο είναι πως η διάγνωση μπορεί να βοηθάει στην κατανόηση του προβλήματος αλλά θα πρέπει να κοιτάξουμε για τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος.

Στα σχολεία μας πολλές φορές οι καθηγητές ταυτόχρονα με τα μαθήματα προσπαθούν να εμπεδώσουν στους μαθητές και αξίες για την ζωή. Πολλές φορές όμως έρχονται σε ευθεία σύγκρουση με τις καταβολές του παιδιού και τα βιώματά του. Στην πραγματικότητα οι νέοι άνθρωποι αδυνατούν πολλές φορές να αντιληφθούν την αξία της ζωής διότι αδυνατούν να αντιληφθούν τις παραμέτρους της. Για να αντιληφθούν την αξία της ζωής θα πρέπει να αντιληφθούν την δική τους αξία και αυτό μπορεί να γίνει όταν οι άλλοι ξεκινήσουν να τους δίνουν αξία οι άλλοι. Αυτό που παρατηρούμε με μαθητές οι οποίοι επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά όταν καταφέρουμε να τους πλησιάσουμε είναι ότι έχουν τη διάθεση να μιλήσουν και ότι μπορούν να συνεργαστούν.

Δύο βασικά στοιχεία προκύπτουν από την μελέτη. Το πρώτο είναι η ευρεία συμμετοχή των μαθητών (περίπου τα 2/3 του πληθυσμού που εξετάζουμε), καθώς η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι στοιχείο που συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Το δεύτερο στοιχείο έχει να κάνει με την αξιοπιστία του εργαλείου, όπου και στα δύο σχολεία παρουσιάζονται σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα.

Από την ποσοτική προσέγγιση, παρατηρούμε ότι στο σύνολο των μαθητών δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις περισσότερες απαντήσεις των μαθητών της α και β τάξης.

Χρησιμοποιούν και οι δύο τάξεις σε μεγάλο βαθμό βρισιές και υποτιμητικές φράσεις με ρατσιστικό κίνητρο (65%). Παρατηρούμε όμως ότι οι υλικές ζημιές που έχουν προκληθεί στο σχολείο είναι περισσότερες από την α τάξη. Οι μαθητές της β τάξης στην πλειοψηφία τους εκδηλώνουν μηδενική επιθετική συμπεριφορά προς στους μικρότερους μαθητές (75%), αλλά απειλούν πιο συχνά τους μαθητές της α τάξης.

Αναφορικά με τα δύο φύλα, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια θα ήθελαν να έχουν πιο επιθετική συμπεριφορά αλλά φοβούνται τις συνέπειες και χρησιμοποιούν βρισιές και υποτιμητικές φράσεις λιγότερο σε σχέση με τα αγόρια.

Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετά κορίτσια (41% 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης και 16% ΕΠΑΛ Σταυρού) όπως και αρκετά αγόρια (50% και 44%) έχουν συμμετάσχει σε συμπλοκή με συνέπεια τραυματισμό κάποιου.

Επίσης, τα κορίτσια θεωρούν ότι οι καυγάδες αφορούν άτομα και των δύο φύλων (74% και 92%) σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία θεωρούν ότι συμβαίνουν μεταξύ του ίδιου φύλου (42% και 60%).

Επομένως, διαπιστώνεται ότι η επιθετικότητα στους συνομηλίκους μαθητές στο σχολείο μας εκδηλώνεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Δηλαδή με απειλές (φραστική μορφή), με καυγάδες (σωματική μορφή), με βρισιές και υποτιμητικές φράσεις (ρατσιστική, φυλετική, κοινωνική μορφή), πιο συχνά μεταξύ συμμαθητών παρά στις μικρότερες τάξεις.

Επίσης διαπιστώνεται, ότι συμβαίνουν καυγάδες και συμπλοκές, με ένα μικρό ποσοστό να συμμετέχει σε συμπλοκή που προκάλεσε τραυματισμό, όχι απαραίτητα όμως στο χώρο του σχολείου.

Τέλος η επιθετικότητα αυτή εκδηλώνεται μέσω φθορών που προκαλούν οι μαθητές στο σχολικό εξοπλισμό.

Παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ενισχύουν αυτά άλλων σχετικών ερευνών (ΕΠΙΨΥ, 2010· Αρνιτοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016) ο βαθμός της επιθετικότητας όμως παρουσιάζεται αυξημένος. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί αφενός διότι αποτελούν επαγγελματικά λύκεια, αφετέρου διότι είναι σχολεία που φοιτούν περισσότερα αγόρια. Το ανησυχητικό είναι η αυξημένη διάθεση των μαθητών να εμπλακούν σε καταστάσεις βίας και αυτή η διάθεση είναι που θα πρέπει να αλλάξουμε.

5. Παρεμβάσεις-Προτάσεις

Ποιες είναι όμως οι παρεμβάσεις ή τα Σχέδια Δράσης που μπορούν να πραγματοποιηθούν ώστε να προέλθει η άμβλυνση και η σταδιακή εξάλειψη του φαινομένου της επιθετικότητας στα σχολεία;

Κάθε Σχέδιο Δράσης πρέπει να έχει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, να είναι ευέλικτο και να μπορεί να αναπροσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες του σχολείου. Πρέπει να είναι απλό, κατανοητό και εφικτό. Όλοι στο σχολείο καθώς και οι συνεργάτες του, πρέπει να γνωρίζουν τις βασικές του πτυχές όπως επίσης το ρόλο που αναλαμβάνει ο καθένας , τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του.

Σύμφωνα με τις προτάσεις που διαμόρφωσε ο Μόσχος (2010) θα πρέπει κατά βάση να δοθεί έμφαση στη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, στην ακρόαση των απόψεων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν και στην ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Δηλαδή, στην ύπαρξη ενός σχολείου φιλικό-προς-το-παιδί (Child Friendly School)

Είναι ανάγκη η δημιουργία ξεκάθαρων κανόνων, που θα συνοψίζονται στο Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής και τον εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας του Σχολείου , ο οποίος θα είναι προϊόν της συνεργασίας μαθητών, γονέων , εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων κοινωνικών εταίρων που μπορούν να συνεισφέρουν είτε μέσω τις εξειδίκευσής τους, είτε λόγω των αρμοδιοτήτων τους. Η διευρυμένη συμμετοχή εξασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την αποδοχή και εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης και του Σχολικού Κανονισμού. Μέσω του Σχολικού Κανονισμού θα προβλέπονται μεταξύ άλλων και οι βασικοί τρόποι διαχείρισης βίαιων συμπεριφορών στην καθημερινή σχολική ζωή.

Αυτή η διευρυμένη συμμετοχή περιλαμβάνει επίσης: Την αξιοποίηση του θεσμού των μαθητικών συμβουλίων και του Συμβουλίου της τάξης έτσι ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση, η διαμόρφωση και η τήρηση των σχολικών κανόνων. Την αξιοποίηση του Σχολικού Συμβουλίου το οποίο αποτελείται από εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους των μαθητών, γονείς και εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και να επιλαμβάνονται θεμάτων που αφορούν στην εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, του σχολικού περιβάλλοντος και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τη συμμετοχή υποστηρικτικών μηχανισμών (π.χ. ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών), για την επίλυση σοβαρών ζητημάτων που σχετίζονται και με εξωτερικούς παράγοντες των σχολείων. Την ενεργοποίηση του θεσμού του συμβούλου καθηγητή (εφαρμόζεται για δεύτερη χρονιά στα ΕΠΑΛ) μέσα από το πρόγραμμα ΜΝΑΕ. Την ανάπτυξη πρωτοβουλιών ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων σχετικά με τις σύγχρονες μορφές εκφοβισμού, όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber-bullying). Τέλος, την αξιοποίηση της σχολικής διαμεσολάβησης ως εργαλείο για την πρόληψη και την επίλυση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

Επίσης η παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος ή υποστηρικτικών δομών με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης αποσκοπεί στην συνεργασία και στην δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι τα σχολεία πρέπει να ενισχύουν τους μαθητές να αναπτυχθούν και να αναπτύξουν υγιείς προσωπικότητες παρέχοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ασφάλειας.

Σύμφωνα με τους Murray-Harvey και Slee (2010), απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών, το θετικό κλίμα στην τάξη αλλά και η εκμάθηση να αναγνωρίζουν εσωτερικά αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές.

Ο (Olweus, 1993), πρότεινε το πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του φαινομένου της σχολικής βίας «OBPP» - Olweus Bulling Prevention Program. Είναι αναγνωρισμένο ως αποτελεσματικό πρόγραμμα και εφαρμόστηκε σε πολλά σχολεία της Νορβηγίας, της Σουηδίας και των Η.Π.Α. και οδήγησε σε σημαντική μείωση σε επιθετικές συμπεριφορές, σε βανδαλισμούς και σκασιαρχεία (Black &

Jackson, 2007). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει στάδια διαμεσολάβησης σε τρία επίπεδα: του σχολείου, της τάξης (με συχνές συναντήσεις με τους γονείς) και ατομικού επιπέδου. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασιζόταν στις αρχές του προγράμματος σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ενδιαφέρονται για τους μαθητές, να τους βάζουν σαφή όρια, να δρουν ως πρότυπα και να μη χρησιμοποιούν την τιμωρία.

Στην έρευνα των Αρνιτοπούλου, Μπαμπάλη και Νικολόπουλου, (2016) οι μαθητές ρωτήθηκαν για τις ενέργειες που απαιτούνται για τη δημιουργία ασφάλειας στον σχολικό χώρο. Απάντησαν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτούς και θα ήθελαν να είναι περισσότερο αυστηροί σε περιστατικά βίας. Θεωρούν σημαντική την παρουσία ψυχολόγου στο σχολείο, ο οποίος θα διαχειρίζεται τα περιστατικά βίας. Ζητούν την τήρηση και την εφαρμογή των κανόνων του σχολείου και την καλλιέργεια ειρηνικής συνύπαρξης. Πρέπει να ενισχυθεί η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα των μαθητών. Η ενίσχυση της ομαδικότητας, της αλληλοβοήθειας και η υπόδειξη της αξίας της φιλίας, αναπτύσσουν την αλτρουιστική συμπεριφορά και την ενσυναίσθηση (Γιαννοπούλου, Πετιμεζά & Σκούπα, 2016).

Τα σχολεία στη Δανία (Alexander & Sandahl, 2017) διδάσκουν την ενσυναίθηση στους μαθητές τους με τρεις πρακτικές: τα παιδιά μαθαίνουν μέσα σε ομάδες, η συνεργασία είναι το παν και συναγωνίζονται τον εαυτό τους και όχι τους άλλους. Δηλαδή, υιοθετείται το μοντέλο της ομαδικής ή συνεργατικής μάθησης, σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως του επιπέδου τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Δεν δίνονται βραβεία στα παιδιά για τις επιδόσεις τους στα αθλήματα ή στα μαθήματα, με τη λογική ότι αυτή η πρακτική θα ενέτεινε τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, αλλά γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθούν τα εσωτερικά κίνητρα του κάθε παιδιού έτσι ώστε κάθε μαθητής να γίνεται καλύτερος σύμφωνα με τις δικές του ικανότητες.

Η βιωματική μάθηση ενσωματώνει στρατηγικές που προωθούν την ενσυναίσθηση. Με την ομαδοσυνεργατικότητα ενισχύεται και η προστατευτική στάση απέναντι στα θύματα, καθώς προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, αυξάνει το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα, καλλιεργεί τη δυνατότητα του ατόμου να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, της αμοιβαιότητας και της ανοχής έναντι του διαφορετικού και παράλληλα προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων (Ματσαγγούρας, 2007). Απαραίτητη κρίνεται και η καλλιέργεια δημιουργικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ τους.

6. Αντί επιλόγου

Στο βιβλίο *Reclaiming Youth at Risk*, ο τίτλος στα ελληνικά πιστεύω πως θα ήταν *Σώζοντας τα παιδιά σε κίνδυνο*, οι Brendtro, Brokenleg και Van Bockern (1990), αναφέρουν ότι «τίποτα από όσα γνωρίζουμε για τον άνθρωπο ως ζώο δεν προσδιορίζει ότι είναι προγραμματισμένος να υπακούει». Παρά ταύτα στον Δυτικό πολιτισμό η βιβλιογραφία είναι γεμάτη από αναφορές οι οποίες προτείνουν την υπακοή ως ιδανικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Η ιστορία των εκπαιδευτικών μοντέλων υποθέτουν ως προϋπόθεση την υπακοή. Στην πρότασή τους αναφέρουν ότι το βασικό στοιχείο στην ανθρώπινη ανάπτυξη είναι η ανθρώπινη σχέση.

Μαθαίνουμε να είμαστε άνθρωποι μέσα από την σχέση με άλλους ανθρώπους. Ο Αριστοτέλης μας λέει ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, δημιουργείται μέσα από την κοινωνική επαφή, την ανθρώπινη επαφή. Δεν μπορεί να νοηθεί άνθρωπος ο οποίος γίνεται μόνος του χωρίς κοινωνική σχέση.

Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία αναφέρει το πόσο σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη παίζουν η πρωτογενή και η δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην σχέση του μαθητή με το σχολείο και τον άμεσο εκπρόσωπό του, τον καθηγητή. Πιστεύουμε ότι η δράση του Καθηγητή Συμβούλου θα μειώσει τα προβλήματα σε μεγάλο βαθμό αφού με αυτό τον τρόπο δίνεται έμφαση στην σχέση του μαθητή με τον καθηγητή και με το σχολείο. Αν και η υπακοή είναι επιθυμητή θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι η αντίδραση στο κατεστημένο είναι αυτή που αλλάζει τις συνθήκες. Αν συνδυάσουμε την δύναμη της αντίδρασης με την σχέση του μαθητή με το σχολείο, νομίζουμε ότι θα έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα. Ήδη από την παρουσία ψυχολόγου στα δύο σχολεία φαίνεται να καλυτερεύουν οι συνθήκες. Στα πλαίσια της λειτουργίας του θεσμού αυτού, έχουν πραγματοποιηθεί πάνω από 500 ατομικές συνεδρίες, έχουν γίνει ενημερώσεις στις τάξεις και καθημερινές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Μπορούμε να πούμε πως το κλίμα αλλάζει σιγά σιγά. Θα χρειαστεί χρόνος σίγουρα αλλά νομίζουμε τα αποτελέσματα θα φανούν τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αρνιτοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ.

Abercrombie, N., Hill, S. & Turner S. B. (1991). *Λεξικό Κοινωνιολογίας*, (μτφ.: Α. Κάντας, Σ. Κάντας, & Π. Τερλεξής). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Alexander, J.J., & Sandahl, I.D. (2017). *Γιατί οι Δανοί μεγαλώνουν τα πιο ευτυχισμένα παιδιά στον κόσμο* (μετ: Ανδρεοπούλου). Αθήνα: Διόπτρα.

Γιαννοπούλου, Κ., Πετιμεζά, Α. & Σκούπα, Χ. (2016). *Έρευνα για το φαινόμενο του εκφωβισμού στο χώρο της εκπαίδευσης. Έρευνα σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Πάτρας*. (Διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρα.

ΕΠΙΨΥ: Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. & Καναβού, Ε. (2010). *Έφηβοι και Βία. Πανελλήνια έρευνα στους μαθητές-2010*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Ανάκτηση από www.epipsi.gr

Καούρη, Χ. (2017). *Σχολική Βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Θύτη και του Θύματος, ο ρόλος της Σχολικής Κοινότητας και της Οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τομέας Ψυχολογίας, Πάτρα.

Μάνος, Ν. (1987). *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων. Αγγλοελληνικό-Ελληνοαγγλικό*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ. (2018). Ανακτήθηκε από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/mia_nea_arxi_gia_ta_epal.pdf

Μόσχος, Γ. (2010). *Συμπερασματικές Σκέψεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας της ΕΕΔΑΑ.

Μπίκα, Χ. (2011). *Μορφές Μαθητικής Επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδας, 6, 69 – 96.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο: Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, τ.6, σ.193-218, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Salkind, J. N., (2005). *Θεωρίες Ανθρώπινης Ανάπτυξης* (μτφ. Δ. Μαρκουλής). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (1996).

Χατζηχρήστου Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσσες

Black, S. A., & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme, *School Psychology International, 28,* 623-638.

Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.

Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International, 31*(3), 271–295.

Brendtro, K. L., Brokenleg, M. & Van Bockern S. (1990). *Reclaming Youth at Risk. Our hope for the future*. Bloomington, Indiana: National Education Service.

American Psychiatric Association, (1996). *Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders: DSM* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization –related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45-60.

Δεμίρης Μόσχος
Ψυχολόγος,1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης & 1ο ΕΠΑΛ Σταυρού
demiris_m@yahoo.gr,

Βασιλόπουλος Ιωάννης
«Αριστοτέλειο Επαγγελματικό Λύκειο»

Οικονομολόγος
Διευθυντής 1ου ΕΠΑ.Λ. Σταυρού
vasilopo@sch.gr,

Μπουρλή Ισμήνη
Εκπαιδευτικός Καλλιτεχνικών Σπουδών, 1ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης
ismbourli@gmail.com

Εξ αποστάσεως θεωρητική κατάρτιση στη χρήση του εργαλείου της Διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων για την επίλυση συγκρούσεων

Δεμιρτζή Καλισθένη - Καραγκιόζη Φανή

1. Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις και οι εκδηλώσεις βίας μεταξύ συνομηλίκων τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, τείνουν να έχουν αυξητική πορεία σε βαθμό, ένταση και συχνότητα. Ταυτόχρονα ανοδική πορεία παρουσιάζουν η ανασφάλεια των παιδιών έναντι των συνομηλίκων τους καθώς και οι κακοποιητικές συμπεριφορές μεταξύ τους ήπιας ή σοβαρότερης μορφής (Μόσχος, 2010). Οι προτάσεις που υπάρχουν για την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων ποικίλουν ως προς τη μορφή, τη χρονική διάρκεια και τα άτομα τα οποία εμπλέκουν ανάλογα με τη θεώρηση του τι ορίζεται ως επιθετικότητα. Ο ορισμός της βίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως το πολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτή εκδηλώνεται, η κουλτούρα, οι προσωπικές στάσεις, ιδεολογίες, η οπτική εξέτασης όσο και από τον ίδιο τον εξεταστή. Το εγχειρίδιο «Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς» (2015) ορίζει την βίαιη συμπεριφορά» ή «εχθρική επιθετικότητα ως τη συμπεριφορά που εμπεριέχει την πρόθεση ενός ατόμου να βλάψει ή να «ακυρώσει» τις προσπάθειες και τα θέλω κάποιου άλλου ατόμου. Ένα από τα εργαλεία το οποίο προτείνεται από πολλούς θεωρητικούς είναι η «διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων». Διαμεσολάβηση συνομηλίκων είναι η εναλλακτική διαδικασία κατά την οποία μαθητές της ίδιας περίπου ηλικίας διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων μεταξύ δύο ατόμων ή ομάδων μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού. Στο τέλος της διαμεσολάβηση δεν υπάρχει νικητής και χαμένος αλλά και οι δύο πλευρές είναι νικητές. Ταυτόχρονα αποσκοπεί στην αυτοδέσμευση των μερών στη μη επανάληψη σχετικών συμπεριφορών (Μόσχος, 2010).

Το Κέντρο Πρόληψης «Όασις» ερχόμενο αντιμέτωπο με το φαινόμενο των ενδοσχολικών συγκρούσεων μέσω της συνεργασίας του τόσο με τα σχολεία της Π.Ε Σερρών αποφάσισε να εφαρμόσει το πρόγραμμα της «Διαμεσολάβησης συνομηλίκων (peer mediation) για την επίλυση συγκρούσεων» στο σχολείο . Η πρώτη θεωρητική κατάρτιση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2014 με βιωματικά σεμινάρια που διήρκησαν εως τον Ιούνιο του 2016. Τα στελέχη του Κέντρου Πρόληψης αξιοποιώντας την εμπειρία τους από την πρώτη εφαρμογή και επιστημονική εποπτεία του προγράμματος «Διαμεσολάβησης συνομηλίκων (peer mediation) για την επίλυση συγκρούσεων» στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας της Π.Ε. Σερρών προχώρησαν στην κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εργαλείο της Διαμεσολάβησης μέσω της εξ αποστάσεων εκπαίδευσης (e-learning). Για την υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε συνεργασία με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών**,** το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε. Σερρών «ΟΑΣΙΣ»**,** το Εργαστήριο Πληροφορικής" it – Lab" του Τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής και το

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Πληροφορικήτου ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας.

Λέξεις κλειδιά
e-learning, ενδοσχολικές συγκρούσεις, bullying, διαμεσολάβηση συνομηλίκων

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε.Σερρών. Αρχικά ξεκίνησαν την εκπαίδευση 26 εκπαιδευτικοί και ολοκλήρωσαν 22. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2018 έως και τον Ιούνιο του 2018. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο εργαλείο της Διαμεσολάβησης πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης. Πραγματοποιήθηκε μια μόνο δια ζώσης συνάντηση με το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με στόχο την ενημέρωσή τους για τη διαχείριση της πλατφόρμας και τα υπόλοιπα διαδικαστικά θέματα του επιμορφωτικού προγράμματος.

3. Στόχοι

Σκοπός του προγράμματος ήταν η απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους γνώσεων και δεξιοτήτων ούτως ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της Διαμεσολάβησης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της παιδικής επιθετικότητας στο σχολείο. Επιλέχθηκε ως εργαλείο αντιμετώπισης της σχολικής βίας η Διαμεσολάβηση γιατί έναντι άλλων μεθόδων δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εργαστεί σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, διεύθυνση σχολείου, γονείς, ευρύτερη τοπική κοινότητα).

Ταυτόχρονα λόγω της πρότερης εμπειρίας που είχαμε από την εφαρμογή του προγράμματος και αξιοποιώντας τα στοιχεία από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν, η οποία τεκμηρίωνε την αποτελεσματικότητα της Διαμεσολάβησης, θεωρήσαμε χρήσιμη την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που θα εκπαιδεύονταν και θα εφάρμοζαν στη συνέχεια την Διαμεσολάβηση στο σχολικό τους πλαίσιο.

4. Μεθοδολογία

Για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία και έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχει στο πρόγραμμα μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων αξιοποιώντας τις νέες δυνατότητες που δίνει η Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και είναι και είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός. Στην ερευνά τους οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2017) ερευνώντας την έννοια της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης δίνει την τεχνολογική προοπτική αυτής, την παιδαγωγική, την επικοινωνιακή και τέλος την ολιστική. Θεωρεί ότι η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευελιξία ως προς το χρόνο, χώρο και το περιεχόμενο της μάθησης, διαδραστικότητα μεταξύ των εκπαιδευόμενων με τους διδάσκοντες, το εκπαιδευτικό υλικό και τους συν-εκπαιδευόμενους τους. Ταυτόχρονα προσφέρει προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και στο εκπαιδευτικό

υλικό ενώ υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού των πηγών και του περιεχομένου μάθησης. Η εξ Αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση στηρίζεται στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Μακρή και Βλαχόπουλος, 2017). Στη συγκριτική μελέτη μεταξύ της εξ Αποστάσεως μάθησης και της Συμβατικής οι Λιοναράκης και Παπαδημητρίου (2002) βρήκαν μικρές αποκλίσεις μεταξύ των δύο μορφών μάθησης με την εξ Αποστάσεως να υπερτερεί ως προς τη δομή του μαθήματος και την ποιότητα του εκπαιδευτή. Το έργο του εκπαιδευτή είναι περισσότερο συμβουλευτικό και υποστηρικτικό παρά διδακτικό ενώ τονίζεται και η σημαντικότητα των γραπτών εργασιών ως θετικός παράγοντας της δομής και ποιότητας του μαθήματος (Λιοναράκης και Παπαδημητρίου, 2002).

5. Διδακτικό Υλικό

Η κατάρτιση των εκπαιδευομένων περιελάμβανε 11 εβδομαδιαίες θεωρητικές ενότητες, με πλούσιο επιμορφωτικό υλικό (θεωρητικό και οπτικοακουστικό), η μελέτη του οποίου ακολουθούνταν από την εκπόνηση μιας σχετικής με την ενότητα εργασίας.

Η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευομένων περιελάμβανε τις εξής ενότητες:

Επιθετικότητα και παιδί I & II
Εισαγωγή στη βιωματική μάθηση
Δυναμική της ομάδας
Επικοινωνία – ενεργητική ακρόαση
Συναισθηματική νοημοσύνη I & II
Συγκρούσεις
Διαφορετικότητα
Διαμεσολάβηση I & II

Οι πρώτες δύο ενότητες 'Επιθετικότητα και παιδί' έχουν ως στόχο οι επιμορφούμενοι να αποσαφηνίσουν βασικές έννοιες που συνδέονται με το φαινόμενο και συγκεκριμένα πεδία του, όπως οι αιτίες και οι συνέπειές του, οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον καθώς και το προφίλ του μαθητή-θύτη και του μαθητή θύματος. Η αρχική αυτή προσέγγιση κρίθηκε απαραίτητη ώστε στη συνέχεια οι επιμορφούμενοι να μελετήσουν τα εργαλεία που προτείνονται για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Στο πρώτο μέρος του μαθήματος αυτού μελέτησαν το θεωρητικό πλαίσιο και στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκαν οι σημαντικότερες στρατηγικές που διαθέτει το σχολείο για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας.

Στην Τρίτη ενότητα οι επιμορφούμενοι μελέτησαν τις Βασικές Αρχές της Βιωματικής Μάθησης. Η διαμεσολάβηση ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων, βασίζεται στις αρχές, τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης. Στον θεματικό αυτό άξονα, λοιπόν, αναλύθηκαν τα οφέλη της βιωματικής μάθησης και περιγράφηκαν μέθοδοι, εργαλεία και διαδικασίες που τη χαρακτηρίζουν.

Η βιωματική μάθηση –που προσεγγίστηκε στην Τρίτη ενότητα- βασίζεται στις ομάδες που καλούνται να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Στον τρίτο θεματικό άξονα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης μελετήθηκε η σπουδαιότητα της ομάδας, τα χαρακτηριστικά της και κυρίως η αξιοποίηση της

δυναμικής της ομάδας στο πλαίσιο δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό περιβάλλον.

Η εργασία σε ομάδες προϋποθέτει την κατανόηση των κωδικών επικοινωνίας και την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Στην ενότητα αυτή οι παραπάνω έννοιες βρίσκονται στο επίκεντρο της μελέτης με σκοπό την αποτελεσματική αξιοποίηση της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον. Μελετήθηκαν θέματα που έχουν σχέση με τους τρόπους και τις μορφές της επικοινωνίας καθώς επίσης και τα βήματα της ενεργητικής ακρόασης.

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών είναι ακόμη ένα εργαλείο που διευκολύνει την επικοινωνία, την εργασία σε ομάδες και φυσικά λειτουργεί προληπτικά ως προς την εμφάνιση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών είναι ένας πρωτεύων στόχος του σχολείου καθώς συνδέεται με όλες τις «προβληματικές» συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Στον άξονα «συναισθηματική νοημοσύνη» αφιερώθηκαν δύο εβδομάδες, προσεγγίζοντας στην πρώτη τη διαδικασία της «ενσυναίσθησης» και στη δεύτερη την αναγνώριση των συναισθημάτων και τη διαχείριση του θυμού.

Τα συναισθήματα και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο τα διαχειριζόμαστε, αλλά και η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οδηγούν συχνά σε συγκρούσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στην ενότητα αυτή διερευνήθηκε το ζήτημα και περιγράφηκαν τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Εξετάστηκαν παράλληλα τα είδη αυτών των συγκρούσεων, οι αιτίες τους και οι συνέπειές τους. Στην ενότητα αυτή δόθηκε έμφαση στους πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Πίσω από κάθε σύγκρουση κρύβεται μια διαμάχη που συνδέεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας. Η καλλιέργεια και ενίσχυση, λοιπόν, της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι ένα εργαλείο πρόληψης των συγκρούσεων. Στον θεματικό άξονα της «διαφορετικότητας», παρουσιάστηκε ένα συνοπτικό θεωρητικό πλαίσιο γι' αυτήν και περιγράφηκαν τρόποι καλλιέργειας της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η επιμόρφωσή ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων, ως εργαλείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της επιθετικότητας στο σχολείο. Στο πρώτο μέρος παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της διαμεσολάβησης και στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα βήματά για την υλοποίησή της στο σχολείο.

6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μέσω της εξ Αποστάσεως μάθησης πραγματοποιήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων. Η αξιολόγηση διενεργήθηκε από 27/4/2018 έως 15/6/2018 και συμμετείχαν 21 επιμορφούμενοι επί συνόλου 22 που ολοκλήρωσαν την εκπαίδευση. Από τις 24 ερωτήσεις οι 14 ήταν κλειστού τύπου (οι 3 πολλαπλής επιλογής), οι 2 ανοικτού τύπου και οι 8 τύπου Likert. Έγινε περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα το 77% ήταν γυναίκες και το 23% άνδρες. Σχεδόν οι μισοί (46%) άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 46 -55 ετών. Η πλειοψηφία αυτών

(76%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 14% αναπληρωτές. Το 26% είχε πρότερη εμπειρία από εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι οι πιο σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδεύσεις αποτελούν η έλλειψη χρόνου (53%), η μετακίνηση (85%) και το υψηλό κόστος (90%). Το 46% των συμμετεχόντων απάντησε ότι επιλέγει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τρόπο επιμόρφωσης. Το 90% θεωρεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξίσου αποτελεσματική με την δια ζώσης. Το 86% δήλωσε ότι θα συμμετείχε σε μελλοντική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ το 100% θα το πρότεινε και σε άλλους συναδέλφους.

Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες έμειναν ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα και την μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του όμως σίγουρα μπορεί να υπάρξει βελτίωση αυτού σε μια μελλοντική εφαρμογή του. Επίσης είναι απαραίτητο να συνδεθεί η θεωρητική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και με βιωματικά σεμινάρια και εποπτικές συναντήσεις έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα της Διαμεσολάβησης συνομηλίκων στη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία - Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων. (2007). H.R. Edu Services Human Rights and Education Network. Ανακτήθηκε 9/1/2014 από users.sch.gr/pantala/diamesolabisi_synomilikon.doc

Λιοναράκης, Α., Παπαδημητρίου, Δ. (2002). ''Συγκριτική Μελέτη Ανοικτής εξ Αποστάσεως & Συμβατικής Εκπαίδευσης: Προκαταρτικά Δεδομένα της Ποιότητας της Μαθησιακής Εμπειρίας''. Ανακτήθηκε στις 2/12/2017 από www.epyna.eu/show/rod_lionar.doc

Μακρή, Α., Βλαχόπουλος, Δ. (2017). ''Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και πολυπλοκότητα της έννοιας: Μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση''. *Πρακτικά 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.* Αθήνα 2017. Ανακτήθηκε στις 2/12/2017 από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/download/.../1325

Μόσχος, Γ. (2010). ''Συμπερασματικές Σκέψεις και Προτάσεις, Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας της ΕΕΔΑΑ''. Ανακτήθηκε στις 17/11/2014 από http://www.0-18.gr

Δεμιρτζή Καλισθένη
Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε Σερρών «ΟΑΣΙΣ»
kp-oasis@otenet.gr
kal.demirtzi@gmail.com

Καραγκιόζη Φανή
Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε Σερρών «ΟΑΣΙΣ»

kp-oasis@otenet.gr
fani.kara88@gmail.com[2]

ΑΠΣ, το τραπέζι της συμφιλίωσης

Ζήσιμος Απόστολος-Δημήτριος - Γεωργιάδης Φωκίων

Περίληψη
Στα πλαίσια της σχολικής ζωής, μέσα στην τάξη αλλά και στο προαύλιο, πολλές φορές προκύπτουν μεταξύ των παιδιών διαφωνίες και συγκρούσεις λιγότερο ή περισσότερο έντονες. Τα παιδιά παρασύρονται στην κλιμάκωση αυτών ακόμα και στην λεκτική και την φυσική βία με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένταση στις σχέσεις των παιδιών, αλλά και στο σχολείο γενικότερα. Τόσο κατά τη διάρθρωση, αλλά και την εξέλιξη μιας τέτοιας κατάστασης όσο και μετά την λήξη της διαφωνίας/ τσακωμού/ σύγκρουσης με όποια έκβαση, η διαχείριση τέτοιων καταστάσεων είναι πολύ σημαντική για να μην κλιμακωθεί η σύγκρουση, όπως επίσης και να μην παγιωθούν τα αποτελέσματα αυτής στη σχέση των εμπλεκομένων παιδιών. Στα δημοτικά σχολεία μας στην Αθήνα τα τελευταία χρόνια ως εκπαιδευτικοί με πολυετή πείρα έχουμε αναπτύξει μια εξαιρετική κατά τη γνώμη μας και εκ των αποτελεσμάτων πρακτική βγαλμένη μέσα από την εκπαιδευτική μας κοινότητα: Το 'Τραπέζι της Συμφιλίωσης' ή 'το Τραπέζι ΑΠΣ' από τα αρχικά Αναμονή, Περισυλλογή και Συμφιλίωση. Αρχικός εμπνευστής της πρακτικής του 'τραπεζιού' ήταν ο Απόστολος Ζήσιμος, διευθυντής ενός σχολείου στο κέντρο της Αθήνας. Ωστόσο η πρακτική αυτή αμέσως αγκαλιάστηκε και από τον Φωκίωνα Γεωργιάδη, διευθυντή ενός άλλου δημοτικού σχολείου, το οποίο συστεγαζόταν για αρκετά χρόνια μέχρι τη συγχώνευσή τους.

Λέξεις κλειδιά: σχολικές συγκρούσεις, πρόγραμμα παρέμβασης, διαχείριση, συμφιλίωση, εκεχειρία

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι έντονες αλλαγές στην κοινωνία επηρεάζουν σημαντικότατα και το χώρο της εκπαίδευσης ποικιλοτρόπως. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η μεταβολή των ηθών του κοινωνικού ιστού, η επέλαση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή, η αύξηση της βίας και της εγκληματικότητας προξενούν πολύπλευρες και πολυπαραγοντικές δυσκολίες, ζητήματα και νέους τύπους συγκρούσεων και στα σχολεία.

Ο Ball υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι *«πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις»* και η κατανόηση της *«φύσης των σχολείων ως οργανισμών» απαιτεί την «κατανόηση αυτών των συγκρούσεων»* (Ball, 1987:19).

«Με χτύπησε χωρίς να του κάνω τίποτα!»

«Κύριε, μου πήρε τη σειρά ο Γιώργος!»

«Κυυυρία, δεν με παίζει η Έλενα!»

«Όλο μας σπρώχνει, μας κλωστάει και μας χτυπάει ο Νίνος στο διάλειμμα, κύριε!»

«Μου πήρε το βιβλίο ο Ντάνιελ!»

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν επισφαλείς καταστάσεις που συχνά οδηγούν σε κλιμάκωση των συγκρούσεων με τους συνομηλίκους τους. Οι συγκρούσεις μπορεί να εμφανιστούν στις αίθουσες διδασκαλίας, στην αυλή, στην τραπεζαρία, στη βιβλιοθήκη, στο σχολικό λεωφορείο, καθώς στέκονται στη γραμμή ή οπουδήποτε

αλλού συγκεντρώνονται παιδιά. Τέτοιες συγκρούσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο στη ζωή του σχολείου. Κατά τα αναπτυσσόμενα στάδια της εφηβείας, επίσης, πολλά παιδιά εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους υπό τη μορφή πειράγματος, κουτσομπολιού αλλά και σωματικής επιθετικότητας ή διαδικτυακής παρενόχλησης.

Η εμφάνιση συγκρούσεων ανάμεσα στο μαθητικό δυναμικό των δημοτικών σχολείων είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, η αποτελεσματική αντιμετώπιση του οποίου συντελεί στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην εκτέλεση της αποστολής της. Για χρόνια, η επίλυση τέτοιων συγκρούσεων γέμιζε τις μέρες μας στο σχολείο. Χάναμε πολύτιμο διδακτικό χρόνο, αλλά τα παιδιά δεν μάθαιναν πώς να επιλύουν τις συγκρούσεις τους ή πώς να τις αποφεύγουν. Έτσι, ουσιαστικά δεν γινόταν τίποτα.

Για την επιτυχή επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από τις συγκρούσεις αυτές τη μεγαλύτερη σημασία έχουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ή/και διευθυντών που αναλαμβάνουν την επίλυση τους, καθώς και οι σχετικές τεχνικές, στρατηγικές ή πολιτικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείρισή τους. Αν παραμείνουν ανεξέλεγκτα αυτά τα μοτίβα συμπεριφοράς θα μεταφερθούν και στα μετέπειτα εφηβικά χρόνια των παιδιών, όπου ο ανταγωνισμός μεταξύ ομάδων γίνεται ισχυρότερος. Η έγκαιρη εξοικείωση και εκπαίδευση των παιδιών στην επίλυση των συγκρούσεών τους με ειρηνικό τρόπο μπορεί να συμβάλει στη μείωση των περιστατικών νεανικής βίας και παραβατικότητας.

2. Σύγκρουση/εις και διαχείρισή τους

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός της σύγκρουσης. Ωστόσο, όλοι/ες οι ερευνητές/ριες συμφωνούν ότι για να υφίσταται η σύγκρουση είναι απαραίτητη η ύπαρξη διαφορετικών, ασυμβίβαστων μεταξύ τους μερών και απόψεων, που αποκαλύπτονται ανταγωνιστικά από αλληλεπιδρώντα άτομα ή ομάδες και προκαλούν διενέξεις.

Το λεξικό Webster ορίζει τη σύγκρουση ως μάχη, διαμάχη αντίθετων δυνάμεων, διαφωνία, ανταγωνισμό που υπάρχει ανάμεσα σε πρωτόγονες επιθυμίες, ένστικτα και ηθικά, θρησκευτικά ή ηθικά ιδεώδη (Raven & Kruglanski, 1970). Σύμφωνα με τους Katz & Lawyer (1993:7), η σύγκρουση είναι μια κατάσταση ή κατάσταση μεταξύ τουλάχιστον δύο αλληλεξαρτώμενων μερών, η οποία χαρακτηρίζεται από αντιληπτές διαφορές που τα μέρη αξιολογούν ως αρνητικά.

Η σύγκρουση επίσης ορίζεται ως διαφωνία μεταξύ ατόμων. Σύμφωνα με τον Kriesburg (1973:17), οι αντιθέσεις είναι μια μορφή σχέσης μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ατόμων, τα οποία πιστεύουν ότι έχουν ασυμβίβαστους σκοπούς. Μπορεί να ποικίλλει από μια ήπια διαφωνία νίκης-ήττας ώς μια πολύ έντονη και συναρπαστική αντιπαράθεση. Σύμφωνα με τους De Bono (1985), Deutsch (1973) και Robbins (1978) η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως ο αγώνας ή ο αγώνας μεταξύ ανθρώπων που έχουν αντίθετες ιδέες, ανάγκες, πεποιθήσεις, στόχους, ακόμη και αξίες. Η σύγκρουση θεωρείται ως μια ανισορροπία, μια διαταραχή, ένα πρόβλημα (Barash & Webel, 2002:40).

Οι συγκρούσεις, λοιπόν, είναι μέρος της καθημερινής ζωής, αναπόφευκτο μέρος των ανθρώπινων σχέσεων και κατ' επέκταση αποτελεί ένα φυσιολογικό κομμάτι της ενδοσχολικής ζωής και των παιδιών (Everard *et al.*, 2004:99). Έχοντας

διαφορετικές ανάγκες ή επιθυμίες ή θέλοντας το ίδιο πράγμα όταν υπάρχει μόνο ένα, μπορεί εύκολα να οδηγήσει τα παιδιά σε αντίθεση το ένα με το άλλο. Οι συνήθεις τρόποι με τους οποίους αντιδρούν τα παιδιά στη σύγκρουση περιλαμβάνουν τη συζήτηση και τη σωματική επιθετικότητα, καθώς και πιο παθητικές απαντήσεις, όπως η απόσπαση και η αποφυγή μεταξύ τους. Όταν η διαφωνία είναι κακή, μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις σχέσεις των παιδιών, στην αυτοεκτίμησή τους και στην εκμάθησή τους.

Οι σχολικές συγκρούσεις ως προς την μορφολογία τους είναι πολλών ειδών, όπως:

α) Διαπροσωπικές συγκρούσεις που εμφανίζονται ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, π.χ. ανάμεσα σε μαθητές/τριες της σχολικής τάξης πιθανόν λόγω δυσκολίας συνεργασίας ή αποξένωσης κάποιων από την ομάδα (Τέκος, 2009:20).

β) Ομαδικές συγκρούσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε διάφορες ομάδες μεταξύ των μαθητών/τριών (Σαΐτης, 2002:221). Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να πηγάζουν και από κάποιες ασυμβατότητες, διαφωνίες ή διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα της ίδιας ομάδας, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία και οργάνωση της εκάστοτε ομάδας (Μαυραντζά, 2011:6).

γ) Διομαδικές συγκρούσεις που δημιουργούντραι μεταξύ τμημάτων ή ομάδων μέσα στη σχολική μονάδα, εξαιτίας προκαταλήψεων και στερεοτύπων για τις ομάδες αυτές. Οι προκαταλήψεις οδηγούν σε περιθωριοποίηση, απομόνωση, κακή συνεργασία, έλλειψη επικοινωνίας και συνεχείς τριβές και εντάσεις μεταξύ των παιδιών (Τριβίλα, 1998).

Σύμφωνα όμως με θεωρητικούς της εξελικτικής ψυχολογίας (Shantz & Hartup, 1992), η εμπλοκή των παιδιών σε σύγκρουσεις αποτελεί συχνά αφορμή για πρόοδο και μάθηση. Με το να μάθουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διαμάχες, οι δεξιότητες των παιδιών για να συναλλάσσονται με άλλους μπορούν να βελτιωθούν. Τα παιδιά είναι πολύ πιο ευτυχισμένα, έχουν καλύτερες φιλίες και είναι καλύτεροι/ες μαθητές/τριες στο σχολείο όταν ξέρουν πώς να διαχειριστούν καλά τις συγκρούσεις.

Οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Η διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο αποτελεί μια πανάρχαια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Όσο πιο νωρίς αντιμετωπιστούν τόσο το καλύτερο. Η διαχείριση των συγκρούσεων γίνεται σύμφωνα με μια διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται, βάσει ενός πρωτοκόλλου που διαμορφώνεται από τη σχολική μονάδα. Αυτό σημαίνει πως η διαχείριση των περιστατικών είναι μέρος της κοινά συμφωνημένης πολιτικής της σχολικής μονάδας και αποτελεί ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του διευθυντή καθιστά αναγκαία την παρέμβαση του ως προς την επίλυση οποιασδήποτε μορφής σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου με επιτυχείς και επιδέξιους χειρισμούς. Μαθαίνοντας να αντιμετωπίσουν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις οι διευθυντές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποκτούν μια δεξιότητα επιπλέον για την επαγγελματική τους πορεία στην εκπαίδευση.

3. Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Επειδή λοιπόν οι συγκρούσεις διαταράσσουν σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου όπως την επικοινωνία, τη συλλογικότητα και την ομόρροπη στοχοθεσία και μειώνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, είναι επιβεβλημένο καθήκον πρώτιστα του/της διευθυντή/τριας-ηγέτη/ιδας να τις αμβλύνει ή να τις διαχειριστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ο Balay (2006:22) διαπίστωσε σε έρευνά του, ότι οι διαχειριστές αρκετές φορές κάνουν χρήση και άλλων στρατηγικών όπως εξομάλυνσης και καταναγκασμού. Άλλη μελέτη (Chen & Tjosvold, 2002:571), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι επικρατέστερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι η αποφυγή, ο συμβιβασμός και η επιβολή. Άλλες έρευνες έχουν αποκαλύψει διαφορές στον τρόπο χρήσης στρατηγικών διένεξης από διαχειριστές σε διαφορετικού τύπου σχολεία ή διαφυλικές διαφορές (Brewer *et al.*, 2002; Blackburn *et al.*, 2006).

Σύμφωνα με το Milton (1981:1-15), οι μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

• Μέθοδοι όπου η μια πλευρά χάνει και η άλλη κερδίζει όπως η χρήση της εξουσίας θέσης, η προσωπική εξουσία, η απόφαση της πλειοψηφίας (win-lose).

• Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές χάνουν σε κάποια θέματα, αλλά κερδίζουν σε κάποια άλλα όπως η αποφυγή, η καταστολή, η εξομάλυνση, ο συμβιβασμός (lose-lose),

και

• Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές κερδίζουν όπως η συναίνεση, η ολοκληρωμένη λήψη απόφασης, η δημιουργία υψηλότερων στόχων, η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα (επιμόρφωση), οι αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού (win-win).

Η τρίτη περίπτωση θεωρείται ως η καλύτερη δυνατή λύση και αναφέρεται ως επίλυση προβλημάτων. Επέρχεται όταν και οι δύο πλευρές προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους με εντατικές προσπάθειες σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού.

Στο χώρο των σχολείων έρευνες αποδεικνύουν ότι οι διαχειριστές των συγκρούσεων χρησιμοποιούν πιο πολύ τη στρατηγική του συμβιβασμού για να επιλύουν τις διενέξεις και οι διαχειριστές πρέπει να λειτουργούν ως μεσολαβητές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ συγκρουόμενων πλευρών με τη χρήση συμβιβαστικών στρατηγικών (Monchak, 1994; Lukasavich, 1994; Balay 2006). Κατά την έρευνα του Rahim (2001; 2002), το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την επιλογή της παρέμβασης για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Πολλές έρευνες σχετίζουν την αποτελεσματική διαχείριση με την δημιουργία της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και την εμπέδωση ενός κλίματος συλλογικότητας ή συλλογικής δράσης και συνεργασίας (Msila, 2012:33). Ο Sergiovanni (1991:1) ορίζει τη συλλογικότητα ως την ευθύνη που δίνεται στους εκπαιδευτικούς και τους καθιστά αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών διαχείρισης και της ηγεσίας του σχολείου.

Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να κατανοούν τι συνεπάγεται η διαχείριση των συγκρούσεων και γι΄αυτό χρειάζονται υψηλές ικανότητες διαχείρισης των συγκρούσεων αυτών ώστε να είναι αποτελεσματικοί στα σχολεία τους. Όταν οι διαχειριστές των συγκρούσεων έχουν προσδιορίσει και καθορίσει τη

φύση των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν προσπαθούν να βρουν τρόπους επίλυσής τους. Υπάρχουν δύο θεωρίες για τη διαχείριση των συγκρούσεων: η παραδοσιακή θεωρία που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι κακές, προκαλούνται από ταραχοποιούς και πρέπει να καταστέλονται γρήγορα και η σύγχρονη θεωρία που αναγνωρίζει ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, ότι εμφανίζονται ως φυσικό αποτέλεσμα της αλλαγής και μπορούν να είναι επωφελείς για τον οργανισμό στον οποίο συμβαίνουν, αν τις διαχειριστούν αποτελεσματικά.

4. Διαπραγμάτευση, Συμβιβασμός, Συναίνεση

Οι Bodine & Crawford (1999) υποστηρίζουν ότι δεδομένου ότι ένα σχολείο είναι μια οντότητα από διαφορετικούς ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση πρέπει να οριστούν ως οι καλύτερες στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων. Οι Anderson *et al.* (1996) τονίζουν ότι η διαπραγμάτευση είναι μία από τις πιο κοινές τεχνικές για την επίτευξη συμφωνίας, συναίνεσης και εκεχειρίας κατά τη διάρκεια συγκρούσεων.

Οι Blake & Mouton (1964) επιπλέον προσδιόρισαν πέντε στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων: την εξομάλυνση, το συμβιβασμό, τον εξαναγκασμό, την απόσυρση και την επίλυση προβλήματος. Ο συμβιβασμός είναι μια στρατηγική για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η οποία έχει σαν στόχο να ικανοποιήσει ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς (Chan *et al.* 2006). Αυτή η τεχνική δίνει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς δε θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος. Με άλλα λόγια, ο συμβιβασμός δίνει έμφαση στην ανεύρεση μιας λύσης που επιλύει ικανοποιητικά τη σύγκρουση.

Η οικοδόμηση συναίνεσης είναι απαραίτητη σε περιόδους που οι άνθρωποι αρνούνται να ξεπεράσουν το αδιεξόδο και όταν καμία πλευρά δεν θέλει να κάνει το πρώτο βήμα (Hall 1997). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει την οικοδόμηση δυναμικής ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για να φέρει τα αντιμαχόμενα μέρη προς μια συμφωνία και μάλιστα σε δέσμευση ώστε να εργαστούν για την επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεών τους. Η οικοδόμηση συναίνεσης είναι μια αποτελεσματική στρατηγική την οποία μπορούν να εφαρμόσουν οι διαχειριστές συγκρούσεων στο σχολείο. Μια απόφαση συναίνεσης και εκεχειρίας είναι αυτή που όλοι μπορούν κάποια στιγμή να ζήσουν, ακόμα και αν δεν είναι η πρώτη τους επιλογή (Yukl & Lepsinger 2004:100). Οι διαχειριστές πρέπει να διασφαλίζουν ότι όλα τα συμβαλλόμενα μέρη σε μια σύγκρουση υποστηρίζουν την απόφαση και ότι δεσμεύονται σχετικά.

5. Τραπέζι ΑΠΣ: Μια ενεργητική πρακτική συνεργατικής διαχείρισης συγκρούσεων

Η προτεινόμενη πρακτική συνεργατικής διαχείρισης συγκρούσεων παρουσιάζεται με τη μορφή ενεργητικής διαδικασίας και οικοδόμησης συναίνεσης με απότερο σκοπό την εδραίωση της εκεχειρίας.

5.1. Σκεπτικό παρέμβασης

Στο σχολείο, μέσα στην τάξη αλλά και στο προαύλιο, ενίοτε προκύπτουν μεταξύ των παιδιών διαφωνίες λιγότερο ή περισσότερο έντονες. Τα παιδιά παρασύρονται

στην κλιμάκωση αυτών ακόμα και στην λεκτική και την φυσική βία με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένταση και στις σχέσεις των παιδιών αλλά και στο σχολείο γενικότερα. Τόσο κατά την εξέλιξη μιας τέτοιας κατάστασης όσο και μετά την, με όποια έκβαση, λήξη της διαφωνίας και/ή της σύγκρουσης, η διαχείριση της κατάστασης είναι πολύ σημαντική για να μην κλιμακωθεί η διαμάχη, όπως επίσης και να μην παγιωθούν τα αποτελέσματα αυτής στη σχέση των εμπλεκομένων παιδιών. Το ζητούμενο εδώ είναι ο μετασχηματισμός τέτοιων αρνητικών καταστάσεων σε κάτι θετικό, σε μια εμπειρία μάθησης και εξέλιξης για τον κάθε μαθητή/τρια χωριστά αλλά και για το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν πώς να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμα αυξημένα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα και μακροπρόθεσμα σε έναν πιο αρμονικό κόσμο.

Στο σχολείο μας (μέχρι το 21014 σε δυο συστεγαζόμενα και μετέπειτα σε ένα συγχωνευμένο σχολείο) τα τελευταία χρόνια έχουμε αναπτύξει μια εξαιρετική κατά τη γνώμη μας και εκ των αποτελεσμάτων πρακτική βγαλμένη μέσα από την εκπαιδευτική μας κοινότητα: Το "Τραπέζι της Συμφιλίωσης" ή "το Τραπέζι ΑΠΣ" από τα αρχικά Αναμονή, Περισυλλογή και Συμφιλίωση. Αρχικός εμπνευστής του "Τραπεζιού" ήταν ο κ. Απόστολος Ζήσιμος, διευθυντής του ενός σχολείου. Ωστόσο η πρακτική αυτή αμέσως αγκαλιάστηκε και από το διευθυντή του άλλου δημοτικού σχολείου (κ.Φωκίωνα Γεωργιάδη), με το οποίο συστεγαζόταν για αρκετά χρόνια μέχρι τη συγχώνευση των σχολείων. Έτσι, το σύνολο της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας των δύο σχολείων αρχικά και του ενός μετέπειτα μετεξελίχτηκε δημιουργικά παγιώνοντας την σχετική πρακτική σε μόνιμη πολιτική των σχολείων/του σχολείου στη διαχείριση των συγκρούσεων και στην μείωση της σχολικής βίας.

5.2. Ηλικία

Γ' - ΣΤ' Τάξη Δημοτικού Σχολείου με επέκταση πρακτικών και στις μικρότερες τάξεις (Α-Β)

5.3. Στόχοι και επιδιώξεις

Σε επίπεδο προσωπικό: Ο ειρηνικός και δημιουργικός μετασχηματισμός προβλημάτων/ διαφωνιών/ συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ μαθητών/τριών στο σχολείο, σε ευκαιρίες για κατανόηση, μάθηση και αυτογνωσία.

Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας: Να αποτελέσει το "Τραπέζι ΑΠΣ" ένα εργαλείο για την κοινότητα του σχολείου που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνθήκης της Εκεχειρίας, συν-δημιουργίας και αρμονικής συνύπαρξης.

5.4. Περιγραφή του "Τραπεζιού"

Το τραπέζι της Συμφιλίωσης βρίσκεται στον πρώτο όροφο του σχολείου έξω από το γραφείο των δασκάλων, σε ένα κοινό μεν αλλά ήσυχο χώρο. Το σχήμα του τραπεζιού, στρογγυλό και χωρίς γωνίες, έχει συμβολική σημασία και προσκαλεί! Στον τοίχο πάνω από το τραπέζι υπάρχουν ζωγραφιές των παιδιών με μηνύματα όπως "Ναι στον Διάλογο", "Αγαπάμε δεν χτυπάμε", "Τέρμα στη βία", "Όποιος

χτυπά και βρίζει δεν είναι ήρωας", "Τέρμα στο ξύλο", "Αναμονή", "Περισυλλογή", "Συμφιλίωση".

Πάνω στο τραπέζι υπάρχουν διάφορα βιβλία, φυλλάδια και άρθρα. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής: βιβλία από την σειρά "Τα Αδέσποτα" της Σοφίας Ζαραμπούκα, "Κανείς δεν είναι τέλειος" της Ρίμερ Χριστίνας για την ετερότητα, "Ο κήπος με τις 11 γάτες" για τους κινδύνους της χρήσης ουσιών αλλά και για το "καλό" και το "κακό" στη ζωή. Επίσης, ενίοτε πάνω στο τραπέζι υπάρχουν βιβλία και υλικό από προγράμματα βιωματικής εκπαίδευσης τα οποία δουλεύουν οι τάξεις του σχολείου, για παράδειγμα φυλάδια περιβαλλοντικής ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον υπάρχουν φύλλα εργασίας τα οποία μπορούν τα παιδιά να αξιοποιήσουν κατά την παραμονή τους εκεί, να ζωγραφίσουν, να γράψουν ή και να παίξουν. Τα βιβλία και το υλικό πάνω στο τραπέζι δεν είναι πάντα ίδια, αλλάζουν τακτικά.

5.5. Τα βήματα: Παρουσίαση της διαδικασίας

Όταν κάποια παιδιά τσακώνονται στην τάξη ή το προαύλιο και οδηγούνται στο γραφείο του διευθυντή, ο διευθυντής δεν ρωτά «τι συνέβη» αλλά τους ζητά να καθίσουν στο τραπέζι της συμφιλίωσης και να επιστρέψουν σε αυτόν όταν θα έχουν συμφωνήσει όσον αφορά το ποιο είναι το πρόβλημα και πως να το ξεπεράσουν. Πριν να μεσολαβήσει το «Τραπέζι ΑΠΣ», τα παιδιά έχουν διαφορετικές απόψεις, εκφράζουν διαφορετικές "αλήθειες" και ο δάσκαλος ή ο διευθυντής θα καλούνταν να "μαντέψει" την αλήθεια. Στο "Τραπέζι ΑΠΣ» " τα ίδια τα παιδιά θα αναλάβουν την ευθύνη να βρουν την μία "αλήθεια" που περιγράφει την κατάσταση στην οποία βρίσκονται.

Πριν καθήσουν στο τραπέζι ο διευθυντής ή ο/η δάσκαλος/α τους λέει ότι εκεί θα προσπαθήσουν να βρουν την "μια αλήθεια" για το πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν την οποία θα αποδέχονται και οι δύο αλλά και να γνωριστούν καλύτερα. Τους εξηγεί ότι εκεί μπορούν να διαβάσουν κάποιο βιβλίο και μάλιστα να διαβάσουν το ίδιο βιβλίο μαζί ή να δημιουργήσουν κάτι από κοινού για να χαλαρώσουν, όπως μια ζωγραφιά ή να γράψουν κάτι.

Αν υπάρχει σαφής εικόνα για το πρόβλημα το οποίο έχει προκύψει και υπάρχει κάποιο βιβλίο σχετικό τότε προτείνεται αυτό το βιβλίο. Για παράδειγμα ένα βιβλίο με ιστορίες για το πως άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν συγκρούσεις που οφείλονται σε θέματα διαφορετικότητας.

Ο χρόνος που τα παιδιά περνούν στο τραπέζι της συμφιλίωσης δεν είναι καθορισμένος εκ των προτέρων. Υπάρχει το χρονικό πλαίσιο του διαλείμματος (10-15') αλλά αν τα παιδιά θέλουν περισσότερο χρόνο επιστρέφουν και στο επόμενο και το μεθεπόμενο διάλειμμα. Επίσης, έχουν υπάρξει περιπτώσεις όπου τα παιδιά αφού ξεπέρασαν την διαφορά τους, ζήτησαν να παραμείνουν για να ολοκληρώσουν αυτό που διάβαζαν ή δημιουργούσαν - ζωγράφιζαν.

Στην συνέχεια όταν τα παιδιά νοιώθουν έτοιμα έρχονται στον διευθυντή / δάσκαλο και του λένε ποιο είναι το συμπέρασμα στο οποίο έχουν καταλήξει και πιο συγκεκριμένα ποια είναι η "μια αλήθεια" για το πρόβλημα το οποίο αντιμετώπισαν και το τι έχουν καταλάβει. Επίσης εκεί γίνεται μια μικρή συζήτηση.

Ανάλογα με το θέμα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κρίνουν ότι καλό θα ήταν να δοθεί συνέχεια στην συνεργασία των παιδιών, οπότε διακριτικά δημιουργούν τις

προϋποθέσεις για να δουλέψουν τα παιδιά σε κάποια κοινή άσκηση μαζί ή να γράψουν σχετικά με τη σύγκρουσή τους μέσα από έναν ενδεικτικό μπούσουλα ερωτήσεων που θα κατευθύνουν τα παιδιά σε έναν βαθύ αναστοχασμό.

Συγκεκριμένα, κατευθύνονται τα παιδιά να γράψουν σε κείμενο δίνοντας απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα όπως:

- Γιατί βρίσκομαι στο ΑΠΣ; (περιγραφή του περιστατικού)
- Ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα μού δημιουργούνται σχετικά με το περιστατικό; (ψυχολογική και συναισθηματική τοποθέτηση στο περιστατικό)
- Τι σκοπεύω να κάνω στο μέλλον σχετικά με ίδιο ή ανάλογα περιστατικά;
- Τι υπόσχεση δίνω σχετικά; [και άλλες παραπλήσια ερωτήματα]

Δημιουργούν έτσι ένα αναστοχαστικό κείμενο πάνω στην συγκρουση

Όταν προκύπτουν συγκρούσεις στο σχολείο το να μπαίνουν τα παιδιά στη διαδικασία του αναστοχασμού γράφοντας σχετικά με τις συγκρούσεις αυτές εξυπηρετεί αρκετούς σκοπούς. Πρώτον, η διαδικασία αυτή χρησιμεύει ως χρονική περίοδος ή ως περίοδος αναμονής. Αναγκάζει τους/τις εμπλεκόμενους/ες να προβληματιστούν πάνω στο περιστατικό με έναν ιδιαίτερο και ακαδημαϊκό τρόπο.

Όταν βάζουμε τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν σχετικά με τη σύγκρουσή τους, συμπεριλαμβάνουν στις σκέψεις τους πώς τους/τις έκανε να αισθανθούν η σύγκρουση αυτή και ποιες άλλες καλύτερες επιλογές θα έπρεπε να είχαν κάνει κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης.

Το γράψιμο θέτει τα παιδιά σε αυτο-προβληματισμό, ένα ισχυρό εργαλείο που θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερη αυτογνωσία στην τάξη τους και γενικά στο σχολείο.

Η εκπαίδευση των παιδιών στην επίλυση συγκρούσεων δημιουργεί ενδυναμωμένους νέους με μεγάλη εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους.

5.6. Κατανοώντας την λειτουργία του Τραπεζιού της Συμφιλίωσης: Ο Μετασχηματισμός της Σύγκρουσης

Στην θεωρία και την πράξη της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων έχει πλέον γίνει κατανοητό ότι μια σύγκρουση δεν μπορεί να επιλυθεί αλλά μετασχηματίζεται (transformation). Η τεχνική του "Τραπεζιού της Συμφιλίωσης" συμβάλει στον μετασχηματισμό της κατάστασης που έχει προκύψει, καθώς συμβάλει στον μετασχηματισμό των συναισθημάτων και σκέψεων των μελών σε μια σύγκρουση αλλά και στον μετασχηματισμό συνολικά του περιβάλλοντος της σύγκρουσης που είναι εξίσου σημαντικό με τα μέρη της σύγκρουσης και το πρόβλημα που έχει προκύψει. Εδώ ως περιβάλλον εννοούνται και οι δάσκαλοι και τα άλλα παιδιά, ο παράγοντας του χρόνου αλλά και του χώρου όπου εκτυλίσσεται η σχέση των παιδιών κτλ.

Πιο αναλυτικά:

Τα παιδιά από αντίπαλα μέρη σε μια διαφωνία/τσακωμό/σύγκρουση, σε κάτι δηλαδή αρνητικό, γίνονται συν-υπεύθυνα για έναν κοινό θετικό στόχο: την ανακάλυψη της μιας αλήθειας που θα τα αντιπροσωπεύει εξίσου και την διαχείριση της κατάστασης που αντιμετωπίζουν.

Από τον δάσκαλο που αποφασίζει σε μια κατάσταση διαφωνίας / σύγκρουσης υπάρχει μετακίνηση στους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες αποκτούν λόγο και τους δίνεται χώρος για να εκφραστούν αναλαμβάνοντας την ευθύνη μιας κατάστασης που τους αφορά.

Από ένα περιβάλλον πίεσης και έλλειψης χρόνου, σε ένα περιβάλλον ηρεμίας, σεβασμού στον χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά για να αναστοχαστούν και μόνα τους ν' αποφασίσουν τι έχει συμβεί και τι θέλουν να κάνουν από δω και πέρα. Επισημαίνεται ότι πολύ σχνά οι δάσκαλοι επικαλούνται την έλλειψη χρόνου για την επιφανειακή διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολείο.

Από το περιβάλλον της σύγκρουσης, το οποίο χαρακτηρίζει η ένταση της φωνής, αλλά και η συναισθηματική ένταση, το στρες που δημιουργείται και η (παρ' ολίγον) ρήξη της σχέσης, σε περιβάλλον συνδημιουργίας, ηρεμίας, σεβασμού, συνεργασίας.

Ο δάσκαλος και ο διευθυντής από τον ρόλο του τιμωρού/φόβητρου μετακινούνται στη θέση του διαμεσολαβητή, καθοδηγητή των παιδιών στην ανακάλυψη της αλήθειας αλλά και (σιωπηρού εν πολλοίς) καθοδηγητή στην διαδικασία του μετασχηματισμού καθώς για παράδειγμα έχουν φροντίσει εκ των προτέρων το περιβάλλον στο οποίο θα συνεχιστεί η διάδραση των παιδιών: το "Τραπέζι".

Από μια πιθανή τιμωρία που συχνά είναι η "ποινή" για περιστατικά διαφωνίας / τσακωμού μεταξύ παιδιών υπάρχει μετακίνηση στον αναστοχασμό και τη μάθηση. Σημειώνεται επίσης ότι η τιμωρία στοχοποιεί τον/την μαθητή/τρια και δεν συμβάλλει στην ουσιαστική αντιμετώπιση του όποιου προβλήματος έχει προκύψει.

Από την σύγκρουση που οδηγεί στην τιμωρία, στο "Τραπέζι της Συμφιλίωσης", του διαλόγου και της κοινής δημιουργίας.

5.7. Οι προϋποθέσεις της επιτυχίας του Τραπεζιού ΑΠΣ

Αν οι Αρχαίοι Έλληνες είχαν δημιουργήσει του Ολυμπιακούς Αγώνες σαν ένα άλλο περιβάλλον διάδρασης με στόχο την συμφιλίωση και την ενότητα στον τότε γνωστό ελληνικό κόσμο, το "Τραπέζι της Συμφιλίωσης" είναι ένας χώρος Εκεχειρίας στο σύγχρονο σχολείο για την επίτευξη του στόχου του διαλόγου και της συνεργασίας. Όμως αυτό το τραπέζι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το περιβάλλον των σχολείων όπου έχει γεννηθεί δηλαδή τα δύο δημοτικά σχολεία και το οποίο δημιουργούν η εκπαιδευτική και η μαθητική κοινότητα που κινούνται στον χώρο αυτό καθημερινά, με τις μικρές και μεγάλες πράξεις και στάσεις τους.

5.7.1. Η έννοια της κοινότητας στο σχολείο στην πράξη

Το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα και όλοι συνεισφέρουν στον κοινό στόχο: ένα σχολείο πυρήνα γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης. Την λειτουργία του σχολείου διέπουν αξίες όπως ο σεβασμός και η αποδοχή στον άλλο και η ειλικρίνεια. Σημαντικό για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς η συνεργασία και η συνδημιουργία. Τις αξίες αυτές η κοινότητα των δύο σχολείων τις δοκιμάζει στην πράξη. Πιο κάτω ακολουθούν κάποιες από τις πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί και πλαισιώνουν την πρακτική του "Τραπεζιού ΑΠΣ".

5.7.2. Ο δάλογος

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν με τα παιδιά στις τάξεις τους παροτρύνοντάς τα να σκεφτούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους: τι τα ενοχλεί στο σχολείο, τι τους αρέσει, τι θα ήθελαν προκειμένου να νοιώθουν καλύτερα.

Όταν μαζεύονται όλα τα παιδιά το πρωϊ, στην πρωϊνή προσευχή και πριν μπουν στις τάξεις τους, τους δίνεται το μικρόφωνο για να εκφράσουν τις ανησυχίες, σκέψεις, προτάσεις τους. Εκεί ακούγονται απόψεις και σκέψεις όπως: "με ενοχλεί να με σπρώχνει κάποιος στις σκάλες και να μην ζητά συγγνώμη", "με ενοχλεί όταν κάποιος τρέχει απρόσεχτα στις σκάλες", "τα μικρά παιδιά είναι καλύτερα να παίζουν σε αυτό το σημείο του προαυλίου και τα μεγάλα στο άλλο για να μην χτυπήσει κανένας και να είμαστε όλοι άνετα" κτλ.

6. Αξιολόγηση και Αναστοχασμός

Είναι σημαντικό να καταγραφεί το πως προέκυψε το "Τραπέζι ΑΠΣ". Το "Τραπέζι ΑΠΣ" είναι μια πρακτική η οποία προέκυψε μέσα από την εμπειρία, την αναζήτηση και την ειλικρινή αγωνία να δημιουργηθεί ένα όμορφο περιβάλλον δημιουργικής διάδρασης στο σχολείο. Η εφαρμογή της παραδοσιακής πρακτικής όπου τα προβλήματα πήγαιναν στον διευθυντή ο οποίος με την σειρά του καλούνταν να μαντέψει τι έχει συμβεί μέσα από τις αντικρουόμενες απόψεις των παιδιών, δεν απέδιδε ούτε βραχυπρόθεσμα αλλά ακόμα πιο σημαντικό ούτε μακροπρόθεσμα. Πρώτον λόγω του ότι και ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει ένας διευθυντής είναι περιορισμένος και δεύτερον δεν είναι εφικτός στόχος η επίλυση προβλημάτων αλλά ο μετασχηματισμός. Έτσι προέκυψε η σκέψη της αναζήτησης της "μιας αλήθειας" και το Τραπέζι ως η μεθοδολογία για την επίτευξη αυτού του στόχου. Στην συνέχεια και ενώ είχε αρχίσει να αποδίδει η πρακτική αυτή, η επόμενη σκέψη ήταν η περαιτέρω ανάπτυξη και συστηματοποίηση της πρακτικής με την επένδυση της με άλλα στοιχεία. Βήμα το βήμα λοιπόν με οδηγό τον στόχο μιας κοινότητας συνδημιουργίας στο σχολείο, την εμπειρία και την αγάπη για το σχολείο, προστίθενταν στοιχεία όπως τα επιλεγμένα κείμενα τα οποία αλλάζουν τακτικά, οι ζωγραφιές των παιδιών κτλ.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα πιο πάνω είναι ότι μια σχολική κοινότητα μπορεί να τολμήσει και να εφεύρει τα δικά της εργαλεία Εκεχειρίας και δημιουργικού μετασχηματισμού των συγκρούσεων.

Στα δύο δημοτικά σχολεία που αναφερόμαστε αλλά και στο συγχωνευμένο που προέκυψε το 80% των παιδιών είναι παιδιά μεταναστών και προσφύγων με τις δυσκολίες που μπορεί να συνεπάγεται το γεγονός αυτό. Για παράδειγμα πρόβλημα επικοινωνίας με την οικογένεια λόγω γλώσσας, διαφορές πολιτισμικές κτλ. Παρ' όλες τις δυσκολίες σε αυτά τα σχολεία έχει δημιουργηθεί μια πολύ ζωντανή και δημιουργική κοινότητα. Και βέβαια η εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί συνειδητά να συμπεριλαμβάνει τους γονείς στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου μέσα από διάφορες δραστηριότητες.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ένα σημαντικό στοιχείο της πρακτικής του Τραπεζιού είναι η πλαισίωσή του με βιβλία και άλλα ευχάριστα φύλλα εργασίας. Εδώ οι δημιουργοί της πρακτικής σκέφτηκαν ότι υπήρχε και ο ενδεχόμενος κίνδυνος τα παιδιά να θεωρήσουν τιμωρία το τραπέζι και να εκλάβουν τα βιβλία ως το αντίτιμο της τιμωρίας και να συνδυάσουν την ανάγνωση του βιβλίου με μια αρνητική κατάσταση. Αυτό θα είχε το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιθυμητό που

ήταν το να αγαπήσει το παιδί το βιβλίο. Γι' αυτό τα παιδιά δεν εξαναγκάζονται στην ανάγνωση, τους προσφέρονται διαφορετικές επιλογές σε βιβλία και μπορούν να επιλέξουν.

Στόχος των πρακτικών που αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι ο χώρος του σχολείου να είναι ο χώρος όπου θα μάθουν να διαχειρίζονται πραγματικά προβλήματα, οι λύσεις να είναι ουσιαστικές και να μπορούν αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο να τα εφαρμόζουν και εκτός σχολείου. Δηλαδή το σχολείο να μην καταστεί ένα είδος Κιβωτού για τα παιδιά, μια όαση, ένας χώρος αποκομμένος από την υπόλοιπη κοινωνία.

Η καλή σχέση του σχολείου με την κοινότητα των γονέων και κηδεμόνων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα της δουλειάς που συντελείται στο σχολείο.

Σε ορισμένες δύσκολες περιπτώσεις σύγκρουσης ή άλλης παραβατικής συμπεριφοράς παιδιών ενδέχεται να χρειαστεί για τον μετασχηματισμό μιας κατάστασης να κληθούν και να συνεισφέρουν με την εξειδικευμένη γνώση τους και άλλοι φορείς ή απλά επιστήμονες όπως για παράδειγμα ψυχολόγοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Anderson J. W., Foster-Kehn M., McKinney B.C. (1996). *Communication Skills for Surviving Conflicts at Work*. New Jersey: Hampton Press.

Balay R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1): 5-27.

Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

Barash, D.P. & Webel, C.P. (2002). *Peace and Conflict Studies*. Thousand Oaks, London: SAGE Publications.

Blackburn C. H., Martin, B. N. & Hutchinson, S. (2006). The role of gender and how it relates to conflict management style and school culture. *Journal of Women in Educational Leadership*, 4(4) 243-252

Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Bodine, R.J., and Crawford, D.K. (1999). *Developing Emotional Intelligence: A Guide to Behavior and Conflict Resolution in Schools*. Champaign, IL: Research Press.

Brewer N., Mitchell P. & Weber N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management,* 13(1): 78-94.

Chan, C.C. A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2): 289-296.

Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557–72.

Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and*

Community and Juvenile Justice Setting. Available in: https://www.ncjrs.gov/pdffiles/conflic.pdf, Retrieved 21/01/2019.

De Bono, E. (1985). *Conflicts: A Better Way to Resolve Them.* London: Harrap.

Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict.* London: Routledge.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management.* London: PCP.

Hall, L. (1997). *Negotiation: Strategies for mutual gain.* Newbury Park: SAGE Publications.

Katz, N.H. & Lawyer, J.W. (1993). *Conflict Resolution. Building Bridges.* California: Crown Press.

Kriesburg, L. (1973). *The Sociology of Social Conflicts.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentine Hall.

Lukasavich P. A. (1994). Organizational Structure, Conflict Resolution Behavior, and Organizational Commitment, as Perceived by High School Teachers and Principals, *Dissertation Abstracts International,* 54(7): 2411–A.

Milton, C.R. (1981). *Human Behavior in Organizations: Three Levels of Behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Monchak, P.V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*, 54(7), 2413-A.

Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication,* 3(1): 25-34.

Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations.* Praeger: Westport:CT.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management,* 13(3), 206-235.

Raven, B.H. & Kruglanski, A. (1970). *Conflict and power.* New York: Academic Press.

Robbins, S.P. (1978). Conflict management and conflict resolution are not synonymous. *California Management Review*, 21, 67-76.

Sergiovanni T. J. (1991). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement.* SanFrancisco: Jossey Bass.

Shantz, C. U. & Hartup, W. (1992). *Conflict and Child Adolescent Development.* Cambridge: Cambridge University Press

Yukl, G. & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: Creating value by balancing multiple challenges and choices.* London: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Ελληνόγλωσσες

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων.* Διπλωματική εργασία στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα Ελέγχου των* Συγκρούσεων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζήσιμος Απόστολος-Δημήτριος
MA in Education, Brunel University,
εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, διευθυντής σχολικής μονάδας
apostzis@yahoo.gr

Γεωργιάδης Φωκίων
MA in Comparative Education, London Institute of Education,
εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, διευθυντής σχολικής μονάδας
azfg2005@yahoo.gr

Παρεμπόδιση της διδασκαλίας και επιθετική συμπεριφορά στην τάξη

Καλαϊτζίδης Δημήτριος - Ψαλλιδάς Βασίλης

Περίληψη
Η παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος από μαθητές είναι γνωστό και σύνηθες φαινόμενο στα σχολεία. Με την παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν απόψεις, στάσεις και αυτοδηλούμενες συμπεριφορές ή προθέσεις συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γυμνάσια της χώρας, σχετικά με το φαινόμενο της παρεμπόδισης της διδασκαλίας στην τάξη από μεμονωμένους μαθητές/μαθήτριες ή ομάδες μαθητών/μαθητριών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η έκταση του φαινομένου της παρεμπόδισης της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη, από μεμονωμένους μαθητές/μαθήτριες ή ομάδες μαθητών/μαθητριών. Ερευνήθηκε επίσης η επιθυμία των εκπαιδευτικών για λήψη βοήθειας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης και η επιτυχία των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Η έρευνα ήταν πανελλαδικής εμβέλειας, αφορούσε μόνο εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε γυμνάσια και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα υποδεικνύουν εξάπλωση των φαινομένων παρεμπόδισης του μαθήματος και αδυναμία αντιμετώπισης του προβλήματος.

Λέξεις κλειδιά: Παρεμπόδιση του μαθήματος, διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη

1 Εισαγωγή

Το παιχνίδι, η κίνηση, η συνομιλία και η «αταξία», είναι σύμφωνες με τις έννοιες παιδί και έφηβος. Όμως, το σχολείο ως θεσμός περιορισμού των παιδιών και εφήβων μέσα σε οριοθετημένα πλαίσια, που με καθορισμένους εκ των προτέρων κανόνες για τη διάρκεια της παραμονής, για το είδος της γνώσης που παρέχεται, για τα άτομα που θα διδάσκουν τα μαθήματα, τους χώρους όπου θα γίνονται όλα τα παραπάνω, επιβάλλει στα παιδιά και στους εφήβους συγκεκριμένη συμπεριφορά προκειμένου να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης. Ως αντίδραση προς αυτό το σχολείο, ένας σημαντικός και αυξανόμενος αριθμός ή ποσοστό παιδιών και εφήβων αντιδρούν στο συγκεκριμένο θεσμό και συμπεριφέρονται με τρόπους μη αποδεκτούς από τους ομηλίκους, από τους εκπαιδευτικούς και εν γένει από το εκπαιδευτικό σύστημα.

2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης, 2012).

Μέσα στην τάξη παρατηρούνται καθημερινά μικρές ή μεγαλύτερες παραβιάσεις των δεδομένων κανόνων από μαθητές και μαθήτριες, παραβιάσεις που έχουν ποικίλες συνέπειες και επιπτώσεις, στους διδάσκοντες, στα ίδια τα παιδιά, στους συμμαθητές τους, στα κτήρια, στους

γονείς κτλ. Το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι ένα σοβαρό θέμα στη σύγχρονη παιδαγωγική και ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί.

Όπως σημειώνει ο Παναγάκος (2016) αλλά συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, «Στην καθημερινή διδακτική πράξη παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς: ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία, επιθετικότητα κ.ά. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια, τα προβλήματα αυτά αυξάνονται και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένη γνώση και κατά συνέπεια ειδική αντιμετώπιση» (Ainley et al., 1998; Brophy &McCaslin, 1992; Burns et al., 2001; CEA, 2018; Cornelius, 2007; Dodge, 1991; Galloway& Barrett, 1983; Infantino & Little, 2005; Toby, 1994; Vaaland et al., 2011; Παναγάκος, 2016).

Η προβληματική και απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι παρά μία στρατηγική με την οποία οι μαθητές αντιδρούν στις συνθήκες της τάξης και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο την επιθυμία τους για μια πιο ουσιαστική διαπροσωπική σχέση με τον τελευταίο (Estrela, 1986).

Ένα ήρεμο και ήσυχο περιβάλλον τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου, για την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και για την ασφάλεια που πρέπει νιώθουν μέσα στο σχολείο. Ασφαλώς ένα χαμηλό επίπεδο ενοχλητικής συμπεριφοράς από κάποιο μικρό αριθμό μαθητών/μαθητριών μέσα στην τάξη γίνεται ανεκτό από τους διδάσκοντες και είναι κάτι πολύ συνηθισμένο.

Τα προβλήματα ξεκινούν όταν κάποιες συμπεριφορές των μαθητών/μαθητριών είναι πολύ συχνές, είναι πολύ ενοχλητικές και διασπαστικές του μαθήματος, όταν είναι προσβλητικές προς τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές κτλ. Διαταρακτική συμπεριφορά που εμποδίζει την ήρεμη ατμόσφαιρα της τάξης μπορεί να είναι:

- Μιλάει με τους συμμαθητές του
- Δε ζητάει το λόγο, αλλά «πετάγεται»
- Ενοχλεί του διπλανούς του και κάνει φασαρία
- Ανταλλάσσει σημειώματα
- Διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν
- Παριστάνει το γελωτοποιό
- Πετάει μικροαντικείμενα στους συμμαθητές του
- Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς
- Έρχεται καθυστερημένα στην τάξη
- Δε συνεργάζεται στο πλαίσια της ομάδας
- Απουσιάζει αδικαιολόγητα
- Έχει επιθετική συμπεριφορά (bullying)
- Είναι βίαιος (Παναγάκος, 2016; Vaaland, 2017).

Αιτίες για την διαταρακτική συμπεριφορά πολλών μαθητών μπορεί να είναι, επίσης, η διάλυση της πυρηνικής οικογένειας και των κοινωνικών κανόνων, η αυξανόμενη πρόσβαση των νέων στις νέες τεχνολογίες που τους κάνει να βρίσκουν το σχολείο βαρετό, η παράταση της σχολικής ζωής (παράταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) για μαθητές που παλιότερα θα είχαν αφήσει το σχολείο για να εργαστούν, καθώς και η μείωση των δαπανών για την παιδεία (Lewis, 1997).

3 Παρεμπόδιση της διδασκαλίας

Με όλες τις προαναφερθείσες συμπεριφορές, η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, η διδασκαλία, παρεμποδίζεται, υποβαθμίζεται ή καμιά φορά καταργείται. Μεγάλη μερίδα μαθητών/μαθητριών έχουν στόχους και όνειρα συνδεδεμένα με το σχολείο, έχουν αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, σεβασμό για τους άλλους και επιθυμία για προσωπική επιτυχία, που είναι κρίσιμα για την σχολική εκπαίδευση, αλλά δυστυχώς δεν φαίνεται να αποκτώνται στα σχολεία (Ainley et al., 1998).

Για να δειχθεί πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα της παρεμπόδισης της διδασκαλίας μπορούμε να αναφέρουμε ότι από έρευνα του Pianta et al. (2007) προέκυψε ότι το ποσοστό των μαθητών που συστηματικά και με συνέπεια είχαν την εμπειρία μιας τάξης με υψηλής ποιότητας διδασκαλία και υγιές συναισθηματικό κλίμα, ήταν εκπληκτικά χαμηλό, μόνο 7%.

4 Μεθοδολογία

4.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε εφαρμογή της ποσοτικής έρευνας, καθώς κρίθηκε σκόπιμη η συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και η κατά το δυνατόν ανάλυσή τους με στατιστικά εργαλεία και μεθόδους, ώστε να διευκολύνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται για την προσέγγιση μεγάλου μέρους του δείγματος και δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι γενικές τάσεις του πληθυσμού. Επιπλέον μπορούν να παραχθούν αριθμητικά δεδομένα, τα οποία με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε στατιστικές αναλύσεις, με αποτέλεσμα τη διερεύνηση του θέματος σε εύρος (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2007).

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν απόψεις, στάσεις και αυτοδηλούμενες συμπεριφορές ή προθέσεις συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γυμνάσια της χώρας, σχετικά με το φαινόμενο της παρεμπόδισης της διδασκαλίας στην τάξη από μεμονωμένους μαθητές/μαθήτριες ή ομάδες μαθητών/μαθητριών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η έκταση του φαινομένου της παρεμπόδισης της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη, από μεμονωμένους μαθητές/μαθήτριες ή ομάδες μαθητών/μαθητριών. Ερευνήθηκε επίσης η επιθυμία των εκπαιδευτικών για λήψη βοήθειας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης και η επιτυχία των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Τα ερωτήματα που υπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας είναι:

1. Πόσο σημαντικό πρόβλημα θεωρούν οι καθηγητές γυμνασίου την παρεμπόδιση της διδασκαλίας από ορισμένους μαθητές/μαθήτριες;
2. Τι είδους ενοχλητική συμπεριφορά παρουσιάζουν οι μαθητές, ώστε να παρεμποδίζουν την ομαλή υλοποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τους καθηγητές των γυμνασίων.
3. Αν έγινε προσπάθεια εκ μέρους του σχολείου να επιλυθεί το ζήτημα-πρόβλημα και αν η προσπάθεια ευοδώθηκε.

Τα ερωτήματα αυτά επανέρχονται σε πολλές έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Brophy, 1992; Lewis 1997; Haberman, 2004; Walker, 2009; Φραγκιαδάκη, 2014; Vaaland & Erling, 2013; Παναγάκος, 2016).

4.3 Πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός του δείγματος ήταν καθηγητές γυμνασίων (ημερησίων, εσπερινών, καλλιτεχνικών, μουσικών) που εργάζονταν σε αυτά κατά τη σχολική χρονιά 2017-18. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας ο αριθμός των γυμνασίων της χώρας το 2015-16 είναι 1.819 και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτά 38.929. Στην Αττική εργάζονται 11.922 εκπαιδευτικοί και στην υπόλοιπη Ελλάδα 27.007 (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

4.4 Επιλογή ερευνητικής περιοχής.

Για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας ορίστηκε όλη η επικράτεια, ως πηγή άντλησης του δείγματος για την εν λόγω έρευνα. Στην Αττική υπηρετεί περίπου ένας στους τρεις καθηγητές Γυμνασίου. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική.

4.5 Επιλογή δείγματος

Στην πραγματικότητα χρησιμοποιήσαμε ένα δείγμα ευχέρειας ή ευκολίας, καθώς πρακτικοί περιορισμοί χρόνου και κόστους στη διαδικασία συλλογής δεδομένων μας οδήγησαν να επιλέξουμε διαδικτυακούς εθελοντές (online panels), που προσφέρονται για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές έρευνες μέσω email ή μέσω Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και έχουν την ικανότητα συμπλήρωσης Google Forms.

Η μεθοδολογία που αξιοποιήσαμε ήταν η Δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Snowball Sampling). Ο σύνδεσμος προς το ερωτηματολόγιο του Google Forms στάλθηκε σε μεγάλο αριθμό ηλεκτρονικών διευθύνσεων εκπαιδευτικών, μέσω κόμβων προώθησης, που αποτελούσαν εκπαιδευτικοί που είχαν στη διάθεσή τους σημαντικό αριθμό ηλεκτρονικών διευθύνσεων άλλων εκπαιδευτικών. Επίσης, σημαντικός αριθμός υποκειμένων που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο προέρχεται από μέλη εκπαιδευτικών ιστοσελίδων. Παρά το ότι η διαδικασία αυτή φαίνεται αρκετά παράδοξη, εντούτοις χρησιμοποιείται και σε επιστημονικές έρευνες (Χαλικιάς & Λάλου, 2015).

4.6 Κριτήρια επιλογής δείγματος

Τα χαρακτηριστικά, που αποτέλεσαν τα βασικά κριτήρια για την επιλογή του δείγματος έχουν ως εξής:

α) Να είναι καθηγητές Γυμνασίου που εξέφρασαν την επιθυμία να πάρουν μέρος στην έρευνα.

β) Να είναι εν ενεργεία έτσι ώστε να καταθέσουν τις πρόσφατες εμπειρίες τους.

γ) Να υπάρχει αναλογικός αριθμός γυναικών-ανδρών. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ του σχολικού έτους 2015-16 στα Γυμνάσια με βάση τους Πίνακες της ΕΛΣΤΑΤ (ΕΛΣΤΑΤ, 2018)) κάτι που όμως δεν επιτεύχθηκε, με αποτέλεσμα οι γυναίκες του δείγματος να είναι αναλογικά περισσότερες.

δ) Να υπάρχει αναλογικός αριθμός καθηγητών Γυμνασίου που εργάζονται στην Αττική και στην υπόλοιπη Ελλάδα. Έγιναν αρκετά τηλεφωνήματα σε καθηγητές, ώστε να διασφαλιστεί ένας ικανός αριθμός καθηγητών από την επαρχία ώστε να προσεγγιστεί το ποσοστό των εργαζόμενων καθηγητών Γυμνασίου στην επαρχία. Όμως δεν έγινε κατορθωτό να προσεγγίσουμε στην έρευνάς μας τις πανελλαδικές αναλογίες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.Συχνότητες και ποσοστά καθηγητών Γυμνασίου στην έρευνά μας και Πανελλαδικά

	Στην Έρευνά μας		**Πανελλαδικά**	
	συχνότητα	Ποσοστό %	συχνότητα	Ποσοστό %
Αττική	109	63.7	11.922	30.62
Επαρχία	62	36.3	27.007	69.38
Σύνολα	**171**	**100**	**38.929**	**100**

Η έρευνα υλοποιήθηκε από 30 Μαΐου έως 10 Ιουνίου 2018. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική φόρμα, χρησιμοποιώντας τις φόρμες της Google (η οποία βρίσκεται στην παρακάτω διεύθυνση: http://goo.gl/ivCFmB. Στη συνέχεια στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Γυμνασίων όλης της χώρας καθώς και σε εκπαιδευτικούς που λειτούργησαν ως κόμβοι, στέλνοντας τον σύνδεσμο σε άλλους εκπαιδευτικούς.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου δώδεκα λεπτά. Το χρονικό διάστημα που διατέθηκε για να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια ήταν δώδεκα μέρες. Λάβαμε 175 ερωτηματολόγια από τα οποία τα 171 ήταν πλήρως συμπληρωμένα ώστε να μπορέσουμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

4.7 Το εργαλείο της έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ανοικτού τύπου. Από τις 19 ερωτήσεις οι 4 αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, ενώ οι υπόλοιπες 15 ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου που επιδέχονταν 4 ή περισσότερες επιλογές απαντήσεων.

Εκτός από τις δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, τύπος γυμνασίου, περιοχή εργασίας, τάξεις όπου διδάσκει και ειδικότητα), το ερωτηματολόγιο διερεύνησε το είδος της παρεμπόδισης της διδασκαλίας, δηλαδή ποια συμπεριφορά των μαθητών παρεμπόδιζε τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, το πόσο σοβαρό πρόβλημα θεωρείται αυτή η παρενόχληση, αν έγιναν προσπάθειες να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα και ποια ήταν έκβαση των προσπαθειών.

Στο ερωτηματολόγιο οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε καθηγητή του δείγματος που περιγράφονται με ερωτήσεις ανοικτές αλλά και πολλαπλών επιλογών: Φύλλο, Ηλικία, Τύπος γυμνασίου (Ημερήσιο κ.λπ), Τάξεις όπου διδάσκει, Ειδικότητα (ΠΕ1 κ.λπ.).

Οι παραπάνω μεταβλητές είναι κατηγορικές. Οι εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν στις απόψεις, στάσεις, αυτοδηλούμενες συμπεριφορές και πρόθεση συμπεριφοράς των καθηγητών περιγράφονται με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή τύπου κλίμακας Likert.

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που οφείλονται στο σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό, στη μέθοδο δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε, στην μη αναλογική εκπροσώπηση ανδρών-γυναικών στο δείγμα και πιθανώς στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Ένας άλλος περιορισμός, ίσως να είναι η υποκειμενική θεώρηση των ζητημάτων αυτών από μέρους μας, αφού τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων μπορούν να ερμηνευτούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

5 Αποτελέσματα

Τα έγκυρα ερωτηματολόγια ήταν συνολικά 171 (N=171). Στα δεδομένα της έρευνας έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, με εξαγωγή ποσοστών επί των έγκυρων ερωτηματολογίων.

Το ποσοστό των γυναικών στο δείγμα είναι 70,2% και των ανδρών 29,8% (Πίνακας 2). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2017) κατά μέσο όρο στις χώρες που συμμετέχουν στον οργανισμό αυτό, το 68% των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όχι λυκείου) είναι γυναίκες.

Πίνακας 2.Φύλο - Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**
Άνδρας	51	29,8
Γυναίκα	120	70,2
Σύνολο	**171**	**100**

Στον Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (50,3%) είναι στην ηλιακή ομάδα 51-60 ετών σε αντίθεση με το μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι μικρότεροι από 40 ετών, όπου μόνο ο ένας στους δέκα (11,7%) υπηρετεί. Ένα πρώτο συμπέρασμα θα μπορούσε να είναι η μεγάλη μέση ηλικία του δείγματος, κάτι που είναι ήδη γνωστό για την Ελλάδα, γεγονός που έχει πιθανές επιπτώσεις στην έρευνα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ (2017) το ποσοστό των γηραιότερων καθηγητών (άνω των 50 ετών) στις χώρες του ΟΟΣΑ αυξήθηκε από 35% σε 39% για τους άνδρες και από 28% σε 34% για τις γυναίκες.

Πίνακας 3. Ηλικία - Συχνότητες και ποσοστά

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
<30	1	0,6
30-40	20	11,7
41-50	58	33,9
51-60	86	50,3
>60	6	3,5
Σύνολο	**171**	**100**

Η κατανομή των ειδικοτήτων φαίνεται στον Πίνακα 4**.** Εδώ αναφέρουμε ότι έγινε ομαδοποίηση των ειδικοτήτων για τις ανάγκες της έρευνας, προκειμένου να μην υπάρχει μεγάλη διασπορά εξαιτίας του μεγάλου αριθμού καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στα γυμνάσια, με τον τρόπο που έχει ομαδοποιήσει το ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2017). Στη δεξιά στήλη παραθέτουμε τα ποσοστά συμμετοχής των ειδικοτήτων στο σύνολο των καθηγητών που δίδασκαν στα γυμνάσια το 2014, σύμφωνα με τα στοιχεία της του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2017).

Πίνακας 4.Ειδικότητες εκπαιδευτικών - Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**	**ΚΑΝΕΠ**
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	8	4,7	5,6
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	45	26,3	26,8
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	15	8,8	10,8
ΦΥΣΙΚΩΝ	31	18,1	12
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	34	19,9	15,5
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	10	5,8	8,2
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	5	2,9	7
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	2,9	5,8
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ-ΚΟΙΝ.ΕΠ.	10	5,9	1,4
ΑΛΛΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	8	4,7	6,9
Σύνολο	**171**	**100**	**100**

Ο Πίνακας 5 απεικονίζει κάτι πολύ σοβαρό. Μόνο ένας στους δέκα δηλώνει ότι η παρεμπόδιση του μαθήματος είναι «μικρό πρόβλημα». Όσοι δηλώνουν ότι είναι «πολύ σοβαρό πρόβλημα» και «το πιο σοβαρό πρόβλημα», αθροιστικά είναι πάνω από το 50% του δείγματος, δηλαδή, ένας στους δύο δηλώνει ότι η παρεμπόδιση του μαθήματος είναι πολύ σοβαρό πρόβλημα ή το πιο σοβαρό, πράγμα που σημαίνει επίσης ότι υπάρχει πρόβλημα στην τάξη σχετικά με την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Πίνακας 5. Πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα της παρεμπόδισης του μαθήματος - Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό%**
Το πιο σοβαρό πρόβλημα	21	12,2
Πολύ σοβαρό πρόβλημα	67	39,2
Σχετικά σοβαρό πρόβλημα	67	39,2
Μικρό πρόβλημα	16	9,4
Σύνολο	**171**	**100**

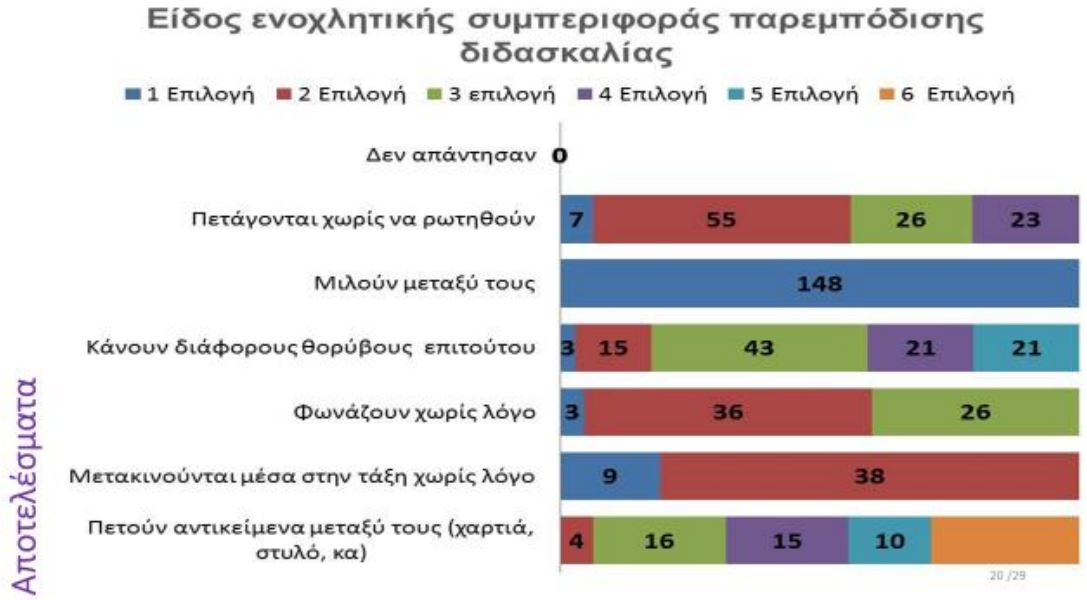
Στον Πίνακα 6 παρατίθεται σε ποσοστά ο αριθμός των διαφορετικών ενοχλητικών/ διαταρακτικών συμπεριφορών που ανέφεραν οι καθηγητές. Ένα ποσοστό 30% ανέφερε 3 είδη ενοχλητικής συμπεριφοράς, ένα ποσοστό 21,6% ανέφερε 2 είδη ενοχλητικής συμπεριφοράς, ενώ δεν είναι αμελητέο το ποσοστό

όσων ανέφεραν 4 και πάνω διαφορετικές ενοχλητικές συμπεριφορές (16,4%). Αν αθροίσουμε το «ένα είδος» και το «δύο είδη» το ποσοστό είναι 34,5%. Το συμπέρασμα είναι πως ένα αμελητέο ποσοστό 0,6% όσων συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι δεν υφίσταται ενοχλητική συμπεριφορά εκ μέρους των μαθητών. Όλοι οι υπόλοιποι αναφέρουν σημαντικό αριθμό διαφορετικών ενοχλητικών συμπεριφορών στην τάξη, κάτι που σημαίνει πως όλοι ενοχλούνται από συμπεριφορές μαθητών, που πιθανώς επιδρούν αρνητικά στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Είναι αναγκαία η παράλληλη μελέτη του Πίνακα 6 και του Διαγράμματος 1.

Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι η πρώτη επιλογή για το είδος της ενοχλητικής συμπεριφοράς, είναι ότι «οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους». Δεύτερη επιλογή τους είναι ότι οι μαθητές πετάγονται χωρίς να ερωτηθούν, μετακινούνται στην τάξη χωρίς λόγο και φωνάζουν χωρίς λόγο. Τρίτη επιλογή είναι ότι κάνουν διάφορους θορύβους επιτούτου, πετάγονται χωρίς να ερωτηθούν και φωνάζουν χωρίς λόγο καθώς και ότι πετούν αντικείμενα μεταξύ τους (χαρτιά, στυλό κα). Τέταρτη επιλογή, πετάγονται χωρίς να ερωτηθούν, κάνουν διάφορους θορύβους επιτούτου και πετούν αντικείμενα μεταξύ τους. Πέμπτη επιλογή, κάνουν θορύβους επιτούτου και πετούν αντικείμενα μεταξύ τους.

Πίνακας 6. Συνολικός αριθμός ειδών ενοχλητικής συμπεριφοράς - Συχνότητες και ποσοστά

Αριθμός ειδών Ε. Σ.	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
0	1	0,6
1	22	12,9
2	37	21,6
3	52	30,4
4	28	16,4



Διάγραμμα 1. Απεικόνιση της σειράς αναφοράς των διαταρακτικών συμπεριφορών από τους καθηγητές του δείγματος

Στον Πίνακα 7 εμφανίζονται τα ποσοστά που αφορούν το αν έγινε συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων για το πρόβλημα της παρεμπόδισης του

μαθήματος. Όπως φαίνεται ένα πολύ μεγάλο ποσοστό περίπου 85% δηλώνει ότι πράγματι έγινε συζήτηση στο σύλλογο καθηγητών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι δεν έγινε προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος (12,9%) είναι παραπλήσιο του ποσοστού όσων δηλώνουν ότι δεν έγινε συζήτηση στο σύλλογο. Χωρίς να ταυτίζονται αναγκαστικά οι δύο αυτές πλευρές της επίλυσης του του ζητήματος, είναι αξιοσημείωτο ότι είναι παρόμοια τα ποσοστά αυτά. Πιθανώς η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος να ταυτίζεται, πολύ συχνά, τουλάχιστον σε πρώτη φάση με συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων.

Πίνακας 7. Έγινε συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων; - Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**
Ναι	145	84,8
Όχι	24	14
Δεν γνωρίζω	2	1,2
Σύνολο	**171**	**100**

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι περίπου 13% είναι οι καθηγητές που δηλώνουν ότι δεν έγινε προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος, ενώ 83% είναι το ποσοστό όσων δήλωσαν ότι έγινε προσπάθεια να επιλυθεί το πρόβλημα.

Πίνακας 8. Έγινε προσπάθεια να επιλυθεί το πρόβλημα;- Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**
Ναι	142	83
Όχι	22	12,9
Δεν γνωρίζω	7	4,1
Σύνολο	**171**	**100**

Από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι σε ποσοστό περίπου 70% οι καθηγητές δηλώνουν ότι παρά την προσπάθεια που έγινε (σε ποσοστό 83%) να επιλυθεί το πρόβλημα, αυτό δεν επιλύθηκε και ίσως παραμένει. Ένα ποσοστό περίπου 23% δηλώνει ότι το πρόβλημα επιλύθηκε.

Πίνακας 9. Θεωρείτε ότι επιλύθηκε το πρόβλημα ή όχι; - Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**
Ναι	39	22,8
Όχι	119	69,6
Δεν γνωρίζω	13	7,6
Σύνολο	**171**	**100**

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι οι προτιμώμενοι τρόποι αντιμετώπισης της παρεμπόδισης του μαθήματος είναι κυρίως με συνέλευση των μαθητών του τμήματος (25,1%), με πρόσκληση και ενεργό συμμετοχή του διευθυντή (20,5%) και

με σύγκληση του συμβουλίου του τμήματος (19,3%). Επικουρικά ζητείται η συμμετοχή των γονέων των παιδιών που παρεμποδίζουν το μάθημα (11,6%) Μικρότερο ποσοστό λαμβάνει η πρόσκληση του Σχολικού Συμβούλου (9,4%).

Πίνακας 10. Τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος της παρεμπόδισης του μαθήματος
- Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	1	0,6
Με συζήτηση μεταξύ καθηγητή-μαθητή	14	8,2
Με πρόσκληση και συζήτηση με τους γονείς των παιδιών που παρεμποδίζουν το μάθημα	20	11,6
Με συνέλευση των μαθητών του τμήματος και λήψη απόφασης με δημοκρατικό τρόπο	43	25,1
Με πρόσκληση και ενεργό εμπλοκή του διευθυντή	35	20,5
Με σύγκληση του συμβουλίου του τμήματος	33	19,3
Με πρόσκληση του Σχολικού Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης	16	9,4
Με ωριαία αποβολή των απείθαρχων από το μάθημα	5	2,9
Με αποβολή από τα μαθήματα για μια ή περισσότερες ημέρες	1	0,6
Με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του απείθαρχου μαθητή ή των απείθαρχων μαθητών	1	0,6
Δεν πιστεύω ότι μπορεί να λυθεί	2	1,2
Σύνολο	**171**	**100**

Από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών (66, 7%) περιμένουν βοήθεια από τη διεύθυνση του σχολείου. Η προσδοκία για βοήθεια από τον σύλλογο διδασκόντων είναι πολύ χαμηλότερη (11,7%). Η προσδοκία από τους γονείς των παιδιών που προκαλούν τα προβλήματα είναι αρκετά χαμηλή, περίπου 10%, ενώ η βοήθεια από υπερκείμενες δομές, δεν φαίνεται να θεωρείται πιθανή.

Πίνακας 11. Από ποιον θα περιμένατε βοήθεια για την επίλυση του προβλήματος αυτού -Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**
Από τη διεύθυνση του Σχολείου (Διευθυντής-Υποδιευθυντής)	114	66,7
Από το Σύλλογο Διδασκόντων	20	11,7
Από τους γονείς των μαθητών που ασκούν βία	17	9,9
Από τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών της τάξης	1	0,6
Από υπερκείμενες δομές (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος	5	2,9
Από κανέναν	11	6,4
Άλλο	1	0,6

Δεν ξέρω/δεν απαντώ	2	1,2
Σύνολο	**171**	**100**

Στον Πίνακα 12 αποτυπώνεται σχετική απογοήτευση των καθηγητών για εκείνους από τους οποίους περίμεναν βοήθεια. Ενώ ανέμεναν σε ποσοστό 66,7% βοήθεια από τη διεύθυνση του σχολείου, την έλαβε μόνο το 48% (διαφορά 18,7%), ενώ από εκείνους που περίμεναν βοήθεια από το Σύλλογο διδασκόντων (11,7%) την έλαβαν μόνο οι μισοί (6,4%). Είναι, επίσης, πολύ ψηλό το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι δεν πήραν βοήθεια από κανέναν (26,9%), ενώ πολύ χαμηλό είναι το ποσοστό όσων πήραν βοήθεια από τους γονείς των παιδιών που άσκησαν κάποια μορφή βίας εναντίον των καθηγητών τους.

Πίνακας 12. Από ποιον πήρατε τη βοήθεια που περιμένατε; - Συχνότητες και ποσοστά

	Συχνότητα	**Ποσοστό**
Από τη διεύθυνση του Σχολείου (Διευθυντής-Υποδιευθυντής)	82	48
Από το Σύλλογο Διδασκόντων	11	6,4
Από τους γονείς των μαθητών που ασκούν βία	9	5,3
Από τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών της τάξης	3	1,8
Από υπερκείμενες δομές (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος	5	2,9
Από κανέναν	46	26,9
Άλλο	1	0,6
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	13	7,6
Κενό	1	0,6
Σύνολο	**171**	**100**

6 Συζήτηση

Με την έρευνα αυτή επιχειρήθηκε να προσεγγιστούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

1. Πόσο σημαντικό πρόβλημα θεωρούν οι καθηγητές γυμνασίου την παρεμπόδιση της διδασκαλίας από ορισμένους μαθητές/μαθήτριες;
2. Τι είδους ενοχλητική συμπεριφορά παρουσιάζουν οι μαθητές, ώστε να παρεμποδίζουν την ομαλή υλοποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τους καθηγητές των γυμνασίων .
3. Αν έγινε προσπάθεια εκ μέρους του σχολείου να επιλυθεί το ζήτημα-πρόβλημα και αν η προσπάθεια ευοδώθηκε.

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, σύμφωνα με τον Πίνακα 4, πολύ σοβαρό και το πιο σοβαρό πρόβλημα θεωρεί την παρεμπόδιση της διδασκαλίας περίπου το μισό όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Αν συμπεριλάβουμε και όσους δήλωσαν ότι το πρόβλημα αυτό είναι «σχετικά σοβαρό», το ποσοστό εκτινάσσεται στο 90,6%. Ακόμη κι αν δεν θεωρήσουμε το δείγμα αντιπροσωπευτικό, είναι πολύ πιθανό σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα το ποσοστό αυτό να είναι επίσης πολύ ψηλό.

Υπ' αυτό το πρίσμα θεωρούμε ότι υπάρχει σοβαρή υποβάθμιση της σχολικής λειτουργίας και της μαθησιακής διαδικασίας, αφού αυτή συνίσταται κυρίως στη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος η οποία παρεμποδίζεται. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρεί το πρόβλημα μικρό. Το ψηλό ποσοστό όσων δηλώνουν ότι το πρόβλημα είναι πολύ σοβαρό, θέτει επί τάπητος την ανάγκη να γίνει προσπάθεια για την αντιμετώπιση της παρεμπόδισης της διδασκαλίας, σε κεντρικό αλλά και σε σχολικό επίπεδο, διότι, αλλιώς, αναιρείται ο ίδιος ο κύριος σκοπός του σχολείου.

Στο δεύτερο ερώτημα οι απαντήσεις δεν διαφέρουν από όσες εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Μιλούν μεταξύ τους, μετακινούνται μέσα στην τάξη χωρίς λόγο, φωνάζουν χωρίς λόγο, πετάγονται χωρίς να ρωτηθούν, κάνουν διάφορους θορύβους επιτούτου, πετούν αντικείμενα μεταξύ τους). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απάντησαν σχεδόν όλοι πως η πιο κοινή διαταρακική του μαθήματος συμπεριφορά είναι το «μιλούν μεταξύ τους». Σε διεθνές επίπεδο, η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών είναι ευρέως αναγνωρισμένο πρόβλημα (CEA, 2018). Αυτή η συμπεριφορά των μαθητών είναι πολύ αρνητική για το μαθησιακό κλίμα και τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι αποδίδουν τα προβλήματα των μαθητών σε αιτίες που βρίσκονται μέσα στους ίδιους τους μαθητές (ικανότητα, κίνητρο, προσωπικότητα), περιστασιακά στην οικογένεια και σε παράγοντες που έχουν σχέση με το υπόβαθρό τους και μόνο σπάνια σε παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Brophy, 1992). Ωστόσο, έχουμε να παρατηρήσουμε, πως οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, έτσι όπως αποτυπώθηκαν στην έρευνα, υποδεικνύουν μια σχετικά χαμηλής όχλησης διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών, κάτι που δίνει αισιοδοξία ότι με κατάλληλη αντιμετώπιση, μπορεί να απελευθερωθεί η μαθησιακή διαδικασία και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Στο τρίτο ερώτημα οι απαντήσεις υποδεικνύουν ότι γίνεται προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων παρεμπόδισης του μαθήματος σε μεγάλο ποσοστό που ξεπερνά το 80%. Ωστόσο, το ποσοστό όσων δηλώνουν είτε ότι δεν έγινε προσπάθεια, είτε ότι δεν συζητήθηκε το θέμα στον σύλλογο διδασκόντων, δεν είναι καθόλου αμελητέο και αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας. Από τις απαντήσεις στο ερώτημα αν επιλύθηκε το πρόβλημα γίνεται φανερό ότι οι προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος δεν ευοδώνονται συνήθως, αφού η απάντηση Ναι (επιλύθηκε) καλύπτουν το (περίπου) 23%, ενώ οι απαντήσεις Όχι (δεν επιλύθηκε) αγγίζουν το 70%.

Η ένδειξη αυτή επιβάλλει αφενός να διερευνηθεί περαιτέρω το ζήτημα της χαμηλής αποτελεσματικότητας των προσπαθειών επίλυσης, αφετέρου να αναληφθούν πρωτοβουλίες που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Το γεγονός ότι σε πολύ ψηλό ποσοστό (επτά στους δέκα) οι καθηγητές δηλώνουν απογοήτευση από τη μη επίλυση του προβλήματος, μπορεί να μας οδηγήσει σε ορισμένες υποθέσεις, όπως ότι η αντιμετώπιση δεν ήταν κατάλληλα σχεδιασμένη, ότι δεν εφαρμόστηκε σωστά, ότι δεν ήταν συνεχής και εντατική ή ότι τα προβλήματα ήταν πολύ σοβαρά και δεν μπορούσαν να επιλυθούν

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιλυθεί το πρόβλημα φαίνεται ότι η συνέλευση των μαθητών του τμήματος, η ενεργός εμπλοκή του διευθυντή και η σύγκληση του συμβουλίου του τμήματος είναι οι προτιμώμενοι τρόποι αντιμετώπισης. Όμως, η μη επίλυση του προβλήματος σε ποσοστό περίπου 70% πιθανώς να υποδεικνύει αναποτελεσματικότητα αυτών των τρόπων και την ανάγκη για αναζήτηση άλλων πιο αποτελεσματικών.

7 Συμπεράσματα-προτάσεις

Η παρεμπόδιση του μαθήματος φαίνεται να είναι εκτεταμένη στα γυμνάσια της χώρας, όπως με επιφυλάξεις μπορούμε να ισχυριστούμε με βάση την παρούσα έρευνα. Η παρεμπόδιση του μαθήματος γίνεται με χαμηλής όχλησης συμπεριφορές, κυρίως με την μεταξύ των μαθητών συνομιλία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Φαίνεται ότι το σχολείο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων παρεμπόδισης του μαθήματος. Αποτελεί όμως πρόβλημα η αναποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών αφού σε ποσοστό 70% δεν επιλύονται τα προβλήματα. Το εύρημα αυτό πρέπει να προβληματίσει τους ενδιαφερόμενους, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα με πρόληψη αλλά και με παρέμβαση μετά την εκδήλωση των φαινομένων. Πρόβλημα επίσης φαίνεται να αποτελεί η απογοήτευση όσων ζήτησαν βοήθεια και δεν την έλαβαν.

Φαίνεται ότι αφενός η αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, αφετέρου η απροθυμία για παροχή βοήθειας σε όσους καθηγητές τη ζητούν, δημιουργούν ένα πλαίσιο απογοήτευσης και παραίτησης μεταξύ όσων καθηγητών έχουν ανάγκη βοήθειας για να ξεπεράσουν προβλήματα στην τάξη.

Καθηγητές που κυρίως διδάσκουν μονόωρα ή δίωρα μαθήματα φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με την παρεμπόδιση του μαθήματος και με επιθετικότητα προς αυτούς από μαθητές/μαθήτριες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ainley, J., Batten, M., Collins, C., & Withers, G. (1998). *Schools and the social development of young Australians*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Brophy, J. & McCaslin, M. (1992). "Teachers' Reports of How They Perceive and Cope with Problem Students". *Elementary School Journal*, V. 93, nr.1.

Burns, GL., Taylor, TK., & Rusby, J. C. (2001). *Child and Adolescent Disruptive Behavior Inventory 2.3: Parent Version.* Pullman: Washington State University, Department of Psychology.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). Research Methods in Education (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer. Robson, 2002: 176

Connecticut Education Association-CEA (2018). "Rise in Aggressive Student Behavior in the Classroom Impacting Students, Teachers". Ανασύρθηκε 16-11-18 από http://www.cea.org/issues/press/2018/mar/14/rise-in-aggressive-student-behavior-in-the-classroom-impacting-students-teachers.cfm

Cornelius-White, J. (2007). "Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis". *Journal of Educational Research*, 77, 113–143.

Dodge, K. A. (1991). "The structure and function of reactive and proactive aggression". In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). New Jersey NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Estrela, M. T. (1986). Une Etude sur 1'Indiscipline en Classe. Lisbon: Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica.

Galloway, D., & Barrett, C. (1983). «Disruptive pupils: A result of teacher stress as well as a cause?» *NZ Post Primary Teachers Association Journal*, 2, 40–44.

Haberman, M. (2004). Teacher burnout in Black and White. Retrieved May 13, 2008 from http://ednews.org

Infantino, J., & Little, E. (2005). "Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods". *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.

Lewis, R. (1997). "Discipline in schools". In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the sociology in education* (pp. 404}411). Oxford, UK: Permagon.

OECD (2017). Education Indicators in Focus. Ανασύρθηκε τον Νοέμβριο του 2018 από http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF2014No.20(eng).pdf

Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F. & The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2007). "Opportunities to learn in America's elementary classrooms". *Science*, 315, 1795.

Toby, J. (1994). "Everyday school violence: how disorders fuels it". *American Educator*, 17(4), 4-9, 44-48.

Vaaland, G. S., Idsoe, T., & Roland, E. (2011). "Aggressiveness and disobedience". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.

Vaaland, S.G. & Erling R. (2013). "Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class". *Teaching and Teacher Education* 29 (2013) 177-187

Vaaland, S. Grete (2017). "Back on track: Approaches to managing highly disruptive school classes". *Cogent Education* (2017), 4: 1396656.

Walker M. T Joan. (2009). "Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together". *Theory Into Practice*, 48:2, 122-129, DOI: 10.1080/00405840902776392

Ελληνόγλωσσες

Χαλικιάς, Μ.& Λάλου Π., (2015). "Δειγματοληπτικές Έρευνες". [Book Chapter]. Στο Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. 2015. *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Athens:Hellenic Academic Libraries Link. chapter 2. Available Online at: http://hdl.handle.net/11419/5077

ΕΛΣΤΑΤ. (2018). Ανασύρθηκε 15-1-2019 από την σελίδα http://www.statistics.gr/

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2017). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Ανασύρθηκε Νοέμβριο 2018 από https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/ETEKTH_2017-28.pdf

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, (σελ. 350-365). Αθήνα.

Χρηστάκης, Κ. (2012). Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης,

Φραγκιαδάκη, Ε. (2014). "Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχολικής τάξης: σχέσεις και διαμόρφωση συμπεριφοράς". Στο *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη ΥΠΑΙΘ.

Καλαϊτζίδης Δημήτριος - δρ Γεωλόγος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου-Εκπαίδευση για την Αειφορία
kalariv1@sch.gr

Ψαλλιδάς Βασίλης
Συνταξιούχος εκπαιδευτικός
psallidasvas@gmail.com

Κυβερνοεκφοβισμός: ένα φαινόμενο που κλιμακώνεται

Κελεσίδης Ευάγγελος (PhD) - Κελεσίδου Ειρήνη (MSc) - Μανάφη Ιωάννα (MEd)

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση ασχολείται με το πάντα επίκαιρο φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού (ΚΕ) (cyberbullying) και κυβερνοθυματοποίησης ΚΘ (cybervictimization), το οποίο αποτελεί την εξέλιξη του παραδοσιακού σχολικού εκφοβισμού, και μελετά την εξέλιξη του φαινομένου σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας την τελευταία δεκαετία. Η υπόθεση εργασίας μας είναι ότι το φαινόμενο του ΚΕ και ΚΘ κλιμακώνεται και στη χώρα μας από την αυξανόμενη διείσδυση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Hasebrink και συν. 2009; ΙΤΕ, 2019). Ειδικότερα, με αφετηρία τις έρευνες των Ν. Αντωνιάδου & Κ. Κόκκινου (2013) και Α. Ασδρέ & Κ. Βουλγαρίδου (2013), που πραγματοποιήθηκαν αμφότερες το 2012, επιχειρείται να αποτυπωθεί η κατάσταση σήμερα (2019). Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 143 μαθητές και μαθήτριες Ε' και Στ' τάξεων τριών δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης και του Σουφλίου. Η επεξεργασία έγινε με το πακέτο SPSS με την ίδια μεθοδολογία των ερευνών που προαναφέρθηκαν. Από την επεξεργασία των δεδομένων επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι τα περιστατικά ΚΕ και ΚΘ αυξάνονται στο πέρασμα του χρόνου, σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, παράλληλα με την αύξηση της κατοχής συσκευών επικοινωνίας, και σύνδεσης στο διαδίκτυο αποκλειστικής χρήσης από τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: κυβερνοεκφοβισμός, κυβερνοθυματοποίηση, ΤΠΕ, διαδίκτυο

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1978 στη Νορβηγία και εννέα χρόνια αργότερα, το 1987, εμφανίζεται σε πολλά επιστημονικά περιοδικά ο όρος «bullying» (Europe's Antibullying Campain, 2017). Η επισήμανση του φαινομένου δε δηλώνει, βεβαίως, τη γέννηση του φαινομένου, που προϋπήρχε, αλλά την αναγνώρισή του και την έναρξη συστηματικής ενασχόλησης και ευαισθητοποίησης γύρω από αυτό.

Από τότε μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί ορισμοί και επισημάνσεις για το «τι είναι» και «τι δεν είναι» bullying ή σχολικός εκφοβισμός. Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον όρο bullying μπορούμε να πούμε ότι ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιάντης, 2008). Σύμφωνα με τον Cris Lee (2004), έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για το bullying οι οποίοι το θεωρούν:

- *ένα συνεχές της συμπεριφοράς που περιλαμβάνει την προσπάθεια να επιβληθεί δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου,*
- *μια επαναλαμβανόμενη και συστηματική πράξη η οποία περικλείει ποικιλία επιβλαβών δράσεων, και τέλος,*

- *μια εσκεμμένη και παράλληλα συνειδητή επιθυμία να πληγώσει κάποιος τον άλλο και να τον καταπιέσει, είτε περιστασιακά και βραχυχρόνια είτε συχνά και με μακρά διάρκεια* (Κοντογιάννης, 2016).

Το φαινόμενο λοιπόν του εκφοβισμού (bullying) ή της θυματοποίησης (victimization) αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται στο σχολείο, με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης (Κοντογιάννης, 2016).

Το φαινόμενο του εκφοβισμού δεν είναι πλέον νέο, εμφανίζονται όμως συνεχώς νέες μορφές του με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για τον Διαδικτυακό εκφοβισμό ή Κυβερνοεκφοβισμό (ΚΕ) (Cyberbullying) που αποτελεί εξέλιξη του παραδοσιακού εκφοβισμού σε τεχνολογικό επίπεδο, και αφορά «οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού, ψυχολογικής κακοποίησης, επιθετικότητας, απειλής, ταπείνωσης, παρενόχλησης, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς παιδιών, προ εφήβων και εφήβων που πραγματοποιείται μέσω του Διαδικτύου, κινητών τηλεφώνων είτε άλλων ψηφιακών τεχνολογιών από ομηλίκους τους και η οποία επαναλαμβάνεται σε βάθος χρόνου ανά τακτά ή άτακτα χρονικά διαστήματα» (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013).

Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε από τον Καναδό παιδαγωγό Bill Belsey (2004) και εντάσσεται, σύμφωνα με τους Αντωνιάδου και Κόκκινο (2013), στις συμπεριφορές προληπτικής επιθετικότητας, οι οποίες και δύναται να διεξάγονται από άτομο ή ομάδα ατόμων με απώτερο στόχο την πρόκληση συναισθηματικής ή/και σωματικής βλάβης στο εκάστοτε θύμα (Σπαθή, 2017). Ενώ ο ΚΕ έχει πολλές ομοιότητες με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, τα ζητήματα της επανάληψης και της ανισορροπίας δύναμης δημιουργούν νέες συνθήκες, όπως για παράδειγμα μια ενοχλητική φωτογραφία, μετά την ανάρτησή της μπορεί να είναι προσβάσιμη συνεχώς, δημιουργώντας έτσι συνεχιζόμενη ταπείνωση και αρνητικά συναισθήματα (Chadwick, 2014; von Marées & Petermann, 2012). Τα τεχνολογικά μέσα επιτρέπει στους δυνητικούς θύτες να βρίσκονται σε απόσταση από το θύμα τους και να δημοσιεύουν επιβλαβές υλικό σε μεγαλύτερο ακροατήριο από ποτέ (Patchin & Hinduja, 2010).

Σε μια εποχή ραγδαίας διείσδυσης των ΤΠΕ στη ζωή ολοένα και μικρότερων μαθητών και της πρόσβασης στο διαδίκτυο σε ολοένα και μικρότερη ηλικία οι έρευνες που πραγματοποιούνται σε όλο τον κόσμο και στη χώρα μας αποτυπώνονται αξιοπρόσεκτα αποτελέσματα. Η έρευνα του Hasebrink και συν. (2009) κατέδειξε τη δυναμική στη χρήση των νέων μορφών επικοινωνίας και στη χρήση του διαδικτύου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στην τελευταία έρευνα του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου (ΙΤΕ, 2019) καταγράφονται τεράστιες διαφορές όσον αφορά στη χρήση του διαδικτύου στη χώρα μας από αυτή πριν από 10 χρόνια που προαναφέρθηκε. Καταγράφεται, επίσης, η όλο και μικρότερη ηλικία πρόσβασης στο διαδίκτυο και η αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν σε αυτό. Η πλειοψηφία των παιδιών (41%) ξεκινά να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο στην ηλικία των 7-8 ετών ενώ ένα 20% δηλώνει ότι ξεκίνησε τη χρήση του διαδικτύου στην πολύ μικρή ηλικία των 4-6 ετών. Το 83% των παιδιών δηλώνει ότι μπαίνει στο διαδίκτυο χωρίς την επίβλεψη των γονιών και σχεδόν οι μισοί γονείς (43%) δεν θέτουν όρια στα παιδιά τους όσον αφορά στη χρήση του διαδικτύου. Στα

σημαντικά ευρήματα αυτής της έρευνας συγκαταλέγεται και ότι το 83% των παιδιών δηλώνει ότι μπαίνει στο διαδίκτυο χωρίς την επίβλεψη των γονιών, επίσης σχεδόν οι μισοί γονείς (43%) δεν θέτουν όρια στα παιδιά τους όσον αφορά στη χρήση του διαδικτύου και τέλος το 34% αισθάνεται ότι παραμελεί τις δραστηριότητές του για χάρη του διαδικτύου.

Οι έρευνες των Ν. Αντωνιάδου & Κ. Κόκκινου (2013) και Α. Ασδρέ & Κ. Βουλγαρίδου (2013), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν το β' τρίμηνο του 2012 η πρώτη και το δ' τρίμηνο του ιδίου έτους η δεύτερη κατέγραψαν σημαντικά ευρήματα κυβερνοεκφοβισμού (ΚΕ) και κυβερνοθυματοποίησης (ΚΘ) σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου. Σε αυτές τις έρευνες αναδείχθηκε το φαινόμενο του ΚΕ/ΚΘ ως υπαρκτό ακόμα και στην ηλικία των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Παρατηρώντας τη ραγδαία αύξηση της χρήσης του διαδικτύου κρίνεται απαραίτητη η συνεχής έρευνα για να καταγράφονται οι τάσεις του φαινομένου.

2. Η έρευνα

Υπό αυτό το πρίσμα πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα με βασικό στόχο την συγκριτική μελέτη στις συμπεριφορές ΚΕ/ΚΘ των μαθητών/τριων των δυο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου το 2012 και σήμερα (2019). Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο και η ίδια μεθοδολογία με τις έρευνες των Ν. Αντωνιάδου & Κ. Κόκκινου (2013) και Α. Ασδρέ & Κ. Βουλγαρίδου (2013). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Εμπειριών ΚΕ/ΚΘ του ΕΡΕΚΕΚΘΥ (Ασδρέ & Βουλγαρίδου, 2013) το οποίο στο πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, στο δεύτερο μέρος ερωτήσεις για τη χρήση ΤΠΕ (ενασχόληση με το διαδίκτυο, συσκευές και μέσα σύνδεσης) και στο τρίτο μέρος 24 ερωτήσεις σχετικά με την εμπλοκή τους σε περιστατικά, 12 ερωτήσεις για εμπειρίες ΚΘ και 12 ερωτήσεις για ΚΕ. Οι κλίμακες ΚΘ και ΚΕ του ερωτηματολογίου είχαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach (0,91 και οι δύο) (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013). Οι ερωτήσεις εναλλάσσονται για να ολοκληρώνεται η απάντηση για το ίδιο φαινόμενο άμεσα, έτσι οι μονές ερωτήσεις αφορούν στην ΚΘ και οι ζυγές στην ΚΕ. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 0 έως το 4, με την οποία οι ερωτώμενοι δηλώνουν πόσο συχνά τους συνέβη ή έπραξαν αυτό που περιγράφει η πρόταση (0=ποτέ, 1=μία με δύο φορές, 2=μερικές φορές, 3=πολλές φορές, 4=κάθε μέρα). Οι εμπλεκόμενοι μαθητές θα κατανεμηθούν στις κατηγορίες λαμβάνοντας τους εξής ρόλους: θύτης, θύμα, θύτης-θύμα και αμέτοχος.

Στο παράρτημα παρατίθεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Υ1. το φαινόμενο ΚΕ/ΚΘ βαίνει αυξανόμενο στην πορεία του χρόνου
- Υ2. όσο μεγαλύτερη η χρήση του διαδικτύου, τόσο μεγαλύτερη η εμπλοκή σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ
- Υ3. τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ
- Υ4. οι μαθητές που διαμένουν σε μεγάλα αστικά κέντρα θα έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε τέτοια περιστατικά
- Υ5. η χρήση των κινητών επηρεάζει την εμπλοκή σε περιστατικά

3. Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 143 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης τριών Δημοτικών Σχολείων, ενός στη Θεσσαλονίκη και δύο στο Σουφλί. Η επιλογή αυτή έγινε για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών σε μεγάλα αστικά κέντρα και σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Η δειγματοληψία αν και επιχειρήθηκε να είναι αντιπροσωπευτική, όσον αφορά στο φύλο, στην τάξη, και στον τόπο κατοικίας, δεν παύει να είναι δειγματοληψία ευκολίας (Robson, Νταλάκου, & Βασιλικού, 2007, σ 314). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πακέτο SPSS με την ίδια μεθοδολογία των ερευνών που προαναφέρθηκαν.

Πίνακας 13: Φύλο συμμετεχόντων

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Αγόρι	66	46,2%
Κορίτσι	77	53,8%
Σύνολο	143	100%

Πίνακας 14: Κατανομή κατά τάξη

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Ε' τάξη	75	52,4%
Στ' τάξη	68	47,6%
Σύνολο	143	100%

Πίνακας 15: Κατανομή ανάλογα με τον τόπο κατοικίας

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Σε μεγάλη πόλη (αστική περιοχή)	70	49,0%
Σε μικρή πόλη (ημιαστική περιοχή)	46	32,2%
Σε χωριό (αγροτική περιοχή)	27	18,9%
Σύνολο	143	100,0%

4. Ερευνητικά δεδομένα

Από τη περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων καταγράφηκε ποιες συσκευές βρίσκονται στο σπίτι των μαθητών και ποιες είναι αποκλειστικά δικές τους (πίνακας 4). Φαίνεται λοιπόν ότι το κινητό τηλέφωνο κατέχει την πρώτη θέση και στις δύο περιπτώσεις, 95% υπάρχει στο σπίτι και 67% σε αποκλειστική χρήση του μαθητή, κάτι που θεωρείται πολύ υψηλό ποσοστό. Το ποσοστό κατοχής κινητού από τους μαθητές φαίνεται ότι έχει αυξητικές τάσεις καθώς σε έρευνα του Ρυθμιστικού Οργανισμού Επικοινωνιών στο Ηνωμένο Βασίλειο καταγράφηκε ότι το 39% κατείχε δικό του κινητό στην ηλικία 8-11 ετών το 2017 έναντι 32% το 2016 και 18% το 2013 (Ofcom, 2017).

Πίνακας 16: Συσκευές που υπάρχουν στο σπίτι ή είναι αποκλειστικά του μαθητή

Μέσα	Υπάρχουν στο σπίτι		Είναι αποκλειστικά δικές μου	
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Ηλεκτρονικός Υπολογιστής	116	81%	40	28%
Tablet	98	68%	70	49%
Κινητό τηλέφωνο	136	95%	96	67%

Από το σύνολο των παιδιών, τα κορίτσια έχουν σε υψηλότερο ποσοστό κινητό τηλέφωνο στην κατοχή τους για αποκλειστική χρήση, σε ποσοστό 72,7% έναντι 60,6% των αγοριών συμμαθητών τους (πίνακας 5).

Πίνακας 17: Κατανομή κατά φύλο όσων έχουν δικό τους κινητό

	Έχει αποκλειστικά δικό του κινητό		Δεν έχει αποκλειστικά δικό του κινητό	
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Αγόρι	40	60,6%	26	39,4%
Κορίτσι	56	72,7%	21	27,3%
Σύνολο	96	100%	47	100%

Όσον αφορά την ενασχόληση των μαθητών με το διαδίκτυο, από τους 143 που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 5 απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και δεν συνδέονται ποτέ, συνεπώς οι αναλύσεις γίνονται σε σύνολο 138.

Σχετικά με την έναρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο, προκύπτει ότι, μέχρι την ηλικία των 10 ετών, ποσοστό πάνω από 80% των μαθητών έχουν εμπειρία χρήσης του διαδικτύου, πράγμα που συμφωνεί και με την πρόσφατη έρευνα του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου (ΙΤΕ, 2019), όπου επιβεβαιώνεται η μικρή ηλικία στην οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά με το διαδίκτυο. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι υψηλό ποσοστό των μαθητών έρχεται σε επαφή στην πολύ μικρή ηλικία των 4-6 ετών (πίνακας 6).

Πίνακας 18: Σε ποια ηλικία ξεκίνησες να συνδέεσαι στο διαδίκτυο;

	Έρευνα του ΙΤΕ (Φεβρουάριος 2019)	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Πριν από 6 ετών	41%	15	10,9%
7-8 ετών	26%	51	37,0%
9-10 ετών	20%	48	34,8%
11-12 ετών	12%	24	17,4%

Στο ερώτημα για τη συχνότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, ποσοστό 44,2% των μαθητών συνδέονται σε καθημερινή βάση και 42% συνδέονται μερικές φορές την εβδομάδα (πίνακας 7).

Πίνακας 19: Πόσο συχνά συνδέεσαι στο διαδίκτυο;

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Μερικές φορές τον μήνα	19	13,8%
Μερικές φορές την εβδομάδα	58	42,0%
Κάθε μέρα	61	44,2%

Αρκετά υψηλά είναι και τα ποσοστά των ωρών απασχόλησης με το διαδίκτυο αφού το 47% των μαθητών ασχολείται για μία έως δύο ώρες την ημέρα (πίνακας 8).

Πίνακας 20: Πόσες ώρες ασχολείσαι την ημέρα;

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Λιγότερο από μία ώρα	57	41,3%
Μία έως δύο ώρες	65	47,1%
Περισσότερο από δύο ώρες	16	11,6%

Ιδιαίτερη προτίμηση φαίνεται να δείχνουν οι μαθητές στη χρήση του YouTube (87,7%) και του Viber (62,3%) ως μέσα επικοινωνίας και δικτύωσης.

Πίνακας 21: Ποια μέσα από τα παρακάτω χρησιμοποιείς;

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Facebook	6	4,3%
Messenger	28	20,3%
Viber	86	62,3%
e-mail	12	8,7%
Instagram	28	20,3%
YouTube	121	87,7%
Κανένα	8	5,8%

Για την κατηγοριοποίηση των μαθητών αναλόγως με τους ρόλους τους στα περιστατικά του κυβερνοεκφοβισμού/κυβερνοθυματοποίησης (ΚΕ/ΚΘ) χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις υποομάδες (ρόλοι) που είχαν χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013; Ασδρέ & Βουλγαρίδου, 2013): *θύτες*, *θύματα*, *θύτες-θύματα* και *αμέτοχοι*. Η κατανομή τους έγινε με την ίδια μεθοδολογία ώστε να είναι δυνατές οι συγκρίσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ταξινομήθηκαν στο άνω τεταρτημόριο (25%) στις ερωτήσεις ΚΕ βαθμολογήθηκαν με 1 και αντίστοιχα με 0 όσοι βρισκόταν στο κάτω τεταρτημόριο. Ακολούθως έγινε ανακωδικοποίηση των δεδομένων σε μια τετράβαθμη κλίμακα, η οποία κατένειμε τους μαθητές της έρευνα ως εξής: 1 = θύμα, υψηλή συμμετοχή στην ΚΘ και χαμηλή στον ΚΕ (1-0), 2 = θύτης, χαμηλή συμμετοχή στην ΚΘ και

υψηλή στον ΚΕ (0-1), 3 = θύτης-θύμα, υψηλή συμμετοχή τόσο στην ΚΘ όσο και στον ΚΕ (1-1) και 4 = αμέτοχος, χαμηλή συμμετοχή τόσο στην ΚΘ. όσο και στον ΚΕ (0-0). Με βάση αυτήν τη διαδικασία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (10) συγκριτικά με τις προηγούμενες του 2012. Παρατηρείται σημαντική αύξηση των ποσοστών ΚΘ από το 7,9% στο 26,8% σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες.

Πίνακας 22: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών που συμμετείχαν σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ

	Αντωνιάδου, Κόκκινος (2012)	**Ασδρέ, Βουλγαρίδου, (2012)**	**Παρούσα έρευνα (2019)**
Θύτης	15 (11,9%)	4 (1,8%)	3 (2,2%)
Θύμα	10 (7,9%)	12 (5,5%)	37 (26,8%)
Θύτης-Θύμα	20 (15,9%)	5 (2,3%)	22 (15,9%)
Αμέτοχος	55 (43,7%)	198 (90%)	76 (55,1%)
Σύνολα	**100**	**219**	**138**

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι στον ΚΕ/ΚΘ τα ποσοστά των κοριτσιών είναι υψηλότερα από αυτά των αγοριών σε αντίθεση με τον κλασικό εκφοβισμό στον οποίο τα αγόρια ασκούν περισσότερο σωματικό εκφοβισμό (23,9%), ενώ λεκτικό εκφοβισμό ασκούν κυρίως κορίτσια (8,3%) σύμφωνα με το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ, 2012). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα που καταγράφονται σε πανευρωπαϊκή έρευνα το 2011 για τις ηλικίες όμως πάνω από 13 (Liv*ingstone κ.ά.*, 2011). Φαίνεται ότι περίπου μια δεκαετία μετά η τάση αυτή εμφανίζεται και σε μικρότερες ηλικίες. Επιχειρώντας να διερευνηθούν οι διαφορές στη μέση συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι το φύλο δε διαφοροποιούσε σημαντικά τη συνολική συμμετοχή των μαθητών της έρευνας στα περιστατικά ΚΕ και ΚΘ.

Πίνακας 23: Κατανομή κατά φύλο

	Ασδρέ, Βουλγαρίδου, (2012)*			**Παρούσα έρευνα (2019)**		
	Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο	Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
Θύτης	3 (3.0%)	1 (.9%)	4 (1.9%)	1 (1,6%)	2 (2,7%)	3 (2,2%)
Θύμα	6 (5.9%)	5 (4.4%)	11 (5.1%)	15 (23,4%)	22 (29,7%)	37 (26,8%)
Θύτης-Θύμα	5 (5.0%)	0 (.0%)	5 (2.3%)	8 (12,5%)	14 (18,9%)	22 (15,9%)
Αμέτοχος	87 (86.1%)	107 (94.7%)	194 (90.7%)	40 (62,5%)	36 (48,6%)	76 (55,1%)
Σύνολα	**101 (100%)**	**113 (100%)**	**214 (100%)**	**64 (100%)**	**74 (100%)**	**138 (100%)**

Οι πιο συχνές συμπεριφορές ΚΕ είναι η αποστολή γραπτών μηνυμάτων ή δημοσίευση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (7,3%), η χρήση κινητού άλλου χωρίς να το ξέρει (5,7%) και η αποστολή φωτογραφιών (5%) Παράλληλα, τα συχνότερα

περιστατικά ΚΘ αφορούν τις περιπτώσεις που το θύμα δέχεται άμεσα γραπτά μηνύματα ή φωτογραφίες από τον θύτη (17,4%) ή μαθαίνει ότι στάλθηκαν μηνύματα (16,7%) ή φωτογραφίες (13%) σε τρίτα άτομα για να το κοροϊδέψουν.

Οι αναλύσεις στις επιμέρους ερωτήσεις έδειξαν ότι το φύλο δεν διαφοροποιούσε τη συμπεριφορά των παιδιών στη συμμετοχή τους σε περιστατικά αλλά μόνο ως προς το είδος των περιστατικών ΚΕ/ΚΘ. Συγκεκριμένα καταγράφονται διαφορές ανάμεσα στα φύλα στην ερώτηση 5 αν του έστειλαν κοροϊδευτικό μήνυμα [F(1, 136)= 19,796, p<0,00], στην ερώτηση 9 αν έμαθε ότι κάποιος έστειλε τέτοιο μήνυμα σε τρίτο για να το κοροϊδέψουν ή να το συκοφαντήσουν [F(1, 136)= 5,353, p<0,022], όπως και στις ερωτήσεις 2, 4, 8, 10 και 20 που αναφέρονται σε πράξεις ΚΕ, αποστολή μηνυμάτων και φωτογραφιών είτε άμεσα είτε έμμεσα φαίνεται ότι το φύλο επηρεάζει τις απαντήσεις [F(1, 136)= 10,068, p<0,02], [F(1, 136)= 10,577, p<0,01], [F(1, 136)= 14,403, p<0,00], [F(1, 136)= 16,469, p<0,00] και [F(1, 136)= 10,048, p<0,02] αντίστοιχα. Σε όλες τις περιπτώσεις τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερους Μέσους από τα αγόρια.

Η τάξη διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις τόσο στον ΚΕ [F(1, 136)= 18,393, p<0,00], όσο και στην ΚΘ [F(1, 136)= 36,249, p<0,00] με τους μέσους της Στ' τάξης να υπερτερούν σημαντικά αυτής της Ε' τάξης (ΚΕ: M = 0,82, και 0,82, ΚΘ: M = 2,10 και 0,62 αντίστοιχα).

Πίνακας 24: Κατανομή κατά τάξη

	Ασδρέ, Βουλγαρίδου, (2012)*			**Παρούσα έρευνα (2019)**		
	Ε'	Στ'	Σύνολο	Ε'	Στ'	Σύνολο
Θύτης	2 (2.0%)	2 (1.7%)	4 (1.9%)	0 (0%)	3 (4,5%)	3 (2,2%)
Θύμα	7 (7.1%)	5 (4.3%)	12 (5.6%)	19 (26,8%)	18 (26,9%)	37 (26,8%)
Θύτης-Θύμα	2 (2.0%)	3 (2.6%)	5 (2.3%)	4 (5,6%)	18 (26,9%)	22 (15,9%)
Αμέτοχος	88 (88.9%)	107 (90.3%)	194 (90.7%)	48 (67,6%)	28 (41,8%)	76 (55,1%)
Σύνολα	**99 (100%)**	**117 (100%)**	**216 (100%)**	**71 (100%)**	**67 (100%)**	**138 (100%)**

*Οι διαφορές που παρατηρούνται στους αριθμούς είναι από την πρωτότυπη έρευνα

Ο παράγοντας «τόπος διαμονής» φαίνεται ότι διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις των παιδιών μόνο σε σχέση με την ΚΘ [F(2, 135)= 6,086, p<0,03] και όχι με την ΚΕ. Για να βρεθεί πού ακριβώς είναι οι διαφορές επειδή υπάρχουν τρεις επιλογές πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων με το (Multiple Comparisons Tests). Η διαφορά των Μέσων (1,049), με το LSD post hoc test, μεταξύ μεγάλης πόλης (αστική περιοχή) και μικρής πόλης (ημιαστική περιοχή) είναι στατιστικά σημαντική (p=0.013) όπως είναι στατιστικά σημαντική και η διαφορά των Μέσων (1,021) μεταξύ μεγάλης πόλης (αστική περιοχή) και χωριού (αγροτική περιοχή) (p=0.042).

Πίνακας 25: Κατανομή κατά τόπο κατοικίας

Παρούσα έρευνα (2019)				
	Σε μεγάλη πόλη (αστική περιοχή)	Σε μικρή πόλη (ημιαστική περιοχή)	Σε χωριό (αγροτική περιοχή)	Σύνολο
Θύτης	1 (1,5%)	2 (4,5%)	0 (0,0%)	3 (2,2%)
Θύμα	22 (32,4%)	11 (25%)	4 (15,4%)	37 (26,8%)
Θύτης-Θύμα	16 (23,5%)	1 (2,3%)	5 (19,2%)	22 (15,9%)
Αμέτοχος	29 (42,6%)	30 (68,2%)	17 (65,4%)	76 (55,1%)
Σύνολα	**68 (100%)**	**44 (100%)**	**26 (100%)**	**138 (100%)**

Ένα σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε από την ανάλυση είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ αυτών που είχαν αποκλειστικά δικό τους κινητό και αυτών που δεν είχαν [$F(1, 136)= 10,435$, $p<0,02$]. Στα άλλα μέσα δεν προέκυψε καμιά σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις. Το ίδιο ισχύει και για τα μέσα που χρησιμοποιεί για σύνδεση στο διαδίκτυο. Η διαφορά σε όσους συνδέονται από το κινητό [$F(1, 136)= 9,515$, $p<0,02$] μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην εναλλακτική υπόθεση ότι η συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ επηρεάζεται από τη σύνδεση στο διαδίκτυο με το κινητό σε αντίθεση με τα άλλα μέσα που δε φαίνεται να επηρεάζουν.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των παιδιών που χρησιμοποιούν το Viber στην εμπλοκή τους σε περιστατικά ΚΕ [$F(1, 136)= 8,197$, $p<0,05$] και ΚΘ [$F(1, 136)= 12,474$, $p<0,01$]. Αντιθέτως η χρήση όλων των άλλων μέσων δεν παρουσίασε καμιά στατιστική διαφορά στα τεστ που διενεργήθηκαν.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των μεταβλητών με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Pearson r. Οι συντελεστές συσχέτισης με τις μεταβλητές που καταγράφηκαν στην εργασία μας παρουσιάζουν την εξής εικόνα:

Η ΚΕ παρουσίασε υψηλό θετικό συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,514$) με την ΚΘ, μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,319$) με την τάξη φοίτησης και μέτρια θετική συσχέτιση με τη χρήση Viber ($r = 0,238$) σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Η ΚΘ παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,230$) με την τάξη, μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,274$) με την κατοχή προσωπικού κινητού, μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,329$) με τη σύνδεση μέσω κινητού και μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,306$) με τη χρήση Viber σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Εμφανίστηκε επίσης μέτρια αρνητική συσχέτιση ($r = -0,205$) της ΚΘ με τον τόπο κατοικίας σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε, καταρχάς, στη μελέτη του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού (ΚΕ) (cyberbullying) και κυβερνοθυματοποίησης ΚΘ

(cybervictimization) σε μαθητές και μαθήτριες των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνηθεί η κατάσταση όπως αποτυπώνεται σήμερα, αλλά επιπλέον και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων με προηγούμενες έρευνες, Ν. Αντωνιάδου & Κ. Κόκκινου (2013) και Α. Ασδρέ & Κ. Βουλγαρίδου (2013), ώστε να διερευνηθεί εάν υπάρχει σημαντική διαφορά στην εξέλιξη του φαινομένου την τελευταία εξαετία. Διατυπώθηκαν μάλιστα τα ίδια ερωτήματα για περιστατικά ΚΕ/ΚΘ, όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες, ώστε να μπορεί να γίνει άμεση σύγκριση.

Αξίζει να επισημανθεί η σημαντική αύξηση των ποσοστών ΚΘ από 7,9% στο 26,8% σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες. Παρατηρείται λοιπόν ότι τα ποσοστά του ΚΕ/ΚΘ τείνουν σε αυτά του κλασικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Στην πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας το 2016 καταγράφονται κατά σειρά, ο λεκτικός εκφοβισμός (56.5%) που περιλαμβάνει την εξύβριση και την κοροϊδία, ο σωματικός εκφοβισμός (30.5%) που περιλαμβάνει χτυπήματα – σπρωξίματα, και τέλος ο κοινωνικός εκφοβισμός, η απομόνωση και η κοροϊδία των μαθητών από όλη την τάξη (27.8%) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016). Τείνει λοιπόν να εξισωθεί με το ποσοστό της κοροϊδίας από τους συμμαθητές στην τάξη καθώς και η ΚΕ/ΚΘ αναφέρεται στο ίδιο φαινόμενο. Άρα η υπόθεση 1 της έρευνας επιβεβαιώνεται καθώς το φαινόμενο βαίνει κλιμακούμενο έως ότου εξισωθεί με τον κλασικό εκφοβισμό.

Η υπόθεση 2 απορρίπτεται καθώς δε βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ του χρόνου ενασχόλησης με το διαδίκτυο και εμπλοκής σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ. Ούτε και η ηλικία πρώτης σύνδεσης στο διαδίκτυο συσχετίζεται με τη συμμετοχή σε ανάλογα περιστατικά.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών τέθηκαν ερωτήματα για την τάξη, το φύλο, για άλλα αδέρφια στην οικογένεια (μεγαλύτερα ή μικρότερα) και τον τόπο κατοικίας (αστική, ημιαστική και αγροτική περιοχή) για να διερευνηθεί αν αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωση φαινομένων ΚΕ/ΚΘ.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τη συμμετοχή των μαθητών της έρευνας στα περιστατικά ΚΕ/ΚΘ. Το εύρημα αυτό διαφέρει από την αντίστοιχη έρευνα των Ν. Αντωνιάδου & Κ. Κόκκινου (2013). Σε εκείνη την έρευνα είχε βρεθεί σημαντική διαφορά ως προς το φύλο στους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου, όχι όμως στους μαθητές του λυκείου. Φαίνεται πως μετά από 7 χρόνια τα κορίτσια συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ και περισσότερο μάλιστα από τα αγόρια ακόμα και στο δημοτικό. Το εύρημα αυτό όμως συμφωνεί με νεότερες έρευνες (Makri-Botsari & Karagianni, 2014). Η αύξηση αυτή επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών για τον κλασικό εκφοβισμό ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν άλλα μέσα (λεκτικά, τεχνολογία) σε αντίθεση με τον σωματικό εκφοβισμό που εμπλέκονται τα αγόρια. Φαίνεται ότι η φύση του ίδιου του ΚΕ, παρέχει την αίσθηση στους χρήστες ότι κρύβουν την ταυτότητά τους, δεν έχει επαφή και αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο με τα θύματα, ταιριάζει περισσότερο με τον τρόπο που τα κορίτσια εκφράζουν την οργή τους (Picker, 2006). Η υπόθεση 3 απορρίπτεται, γεγονός που σημαίνει δυστυχώς ότι ξεπεράστηκαν οι ισχυρισμοί ότι ο εκφοβισμός είναι προνόμιο μόνο των αγοριών. Αξίζει να επισημανθεί η ανησυχητική αύξηση της

εμπλοκής των κοριτσιών στην κυβερνοθυματοποίηση και μάλιστα σε υψηλότερο ποσοστό από τα αγόρια (29,7% με 23,4%) που συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Li, 2006; Livingstone *κ.ά.*, 2011).

Τα αδέρφια στην οικογένεια είτε μικρότερα είτε μεγαλύτερα δε φάνηκε να αποτελούν παράγοντα σημαντικό στην εκδήλωση φαινομένων ΚΕ/ΚΘ.

Ο τόπος κατοικίας φαίνεται να επηρεάζει την ΚΘ, αλλά όχι στη συνολική συμπεριφορά ΚΕ/ΚΘ. Άρα και η υπόθεση 4 απορρίπτεται.

Η έρευνα έδειξε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στους μαθητές που είχαν αποκλειστικά δικό τους κινητό και στις εμπειρίες ΚΕ/ΚΘ. Άρα η υπόθεση 5 επιβεβαιώνεται. Η αποκλειστική χρήση των άλλων συσκευών δε φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ. Το ίδιο ισχύει και για το κινητό ως μέσο σύνδεσης στο διαδίκτυο. Βρέθηκε, επίσης, υψηλή συσχέτιση στη χρήση του Viber από τα παιδιά του δείγματος και στην εμπλοκή σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ.

Τα τελευταία ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν και πιθανά ζητήματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου από τους μαθητές, οι οποίοι έχοντας στην κατοχή τους και σε αποκλειστική χρήση κινητά τηλέφωνα, δεν είναι απολύτως βέβαιο ότι τα χρησιμοποιούν πάντα με τον κατάλληλο τρόπο ή ότι είναι ενημερωμένοι για τους κινδύνους που υπάρχουν. Φαίνεται ότι η κατοχή του κινητού παρέχει τη δυνατότητα χρήσης χωρίς επιτήρηση από τους γονείς και σε συνδυασμό με τη χρήση του Viber προσφέρονται νέες μορφές και νέα κουλτούρα επικοινωνίας τις οποίες πιθανότατα δεν γνωρίζει σε βάθος. Η φύση των νέων μέσων επικοινωνίας παρέχει τη δυνατότητα στον κυβερνοεκφοβισμό να γίνεται κρυφά, να εξαπλώνεται ταχύτερα και να διατηρείται περισσότερο καθώς είναι ευκολότερη η αναπαραγωγή των ενοχλητικών μηνυμάτων (Li, 2007).Σύμφωνα, άλλωστε, με την πρόσφατη έρευνα του ΙΤΕ (2019), η πλειοψηφία των παιδιών (58%) δηλώνει ότι έμαθε μόνο του να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και μόλις ένα 4% δηλώνει ότι έμαθε να το χρησιμοποιεί στο σχολείο από κάποιον εκπαιδευτικό. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι ο Πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (ΕΑΝ) στο 4ο Διεθνές Συνέδριο στην Ιταλία έθεσε ως κορυφαία προτεραιότητα του Δικτύου τη δημιουργία ενός εργαλείου Πιστοποίησης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που θα θέτει τις σχολικές κοινότητες στο επίκεντρο της λύσης του σοβαρού αυτού προβλήματος (Europe's Antibullying Campain (Δελτίο Τύπου), 2017).

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

<u>Α. Δημογραφικά στοιχεία</u>

- Φύλο
- Σε ποια τάξη φοιτάς;
- Πού κατοικείς;
- Έχεις αδέρφια; Αν, ναι, τα αδέρφια σου είναι μεγαλύτερα ή μικρότερα;
- Ποια από τα παρακάτω υπάρχουν στο σπίτι σας;
- Ποια ή ποιες συσκευές στο σπίτι είναι δική σου και τη χρησιμοποιείς εσύ;
- Πόσο συχνά συνδέεσαι στο διαδίκτυο;
- Με ποια ή ποιες συσκευές συνδέεσαι στο διαδίκτυο;
- Από ποιον χώρο συνδέεσαι στο διαδίκτυο;
- Πόσες ώρες ασχολείσαι την ημέρα;

- Ποια μέσα από τα παρακάτω χρησιμοποιείς;
- Σε ποια ηλικία ξεκίνησες να συνδέεσαι στο διαδίκτυο;

Β. Ερωτήσεις συμμετοχής σε περιστατικά ΚΕ/ΚΘ

1.Σου έστειλε ΚΑΠΟΙΟΣ μήνυμα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου), για να σε κοροϊδέψει ή για να σου πει κάτι άσχημο για σένα;
2.Έχεις στείλει ΕΣΥ μήπως τέτοιο μήνυμα για να κοροϊδέψεις ή να μιλήσεις άσχημα σε κάποιο παιδί;
3.Σου έχει στείλει ΚΑΠΟΙΟΣ μήνυμα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου), λέγοντας ψέματα ότι είναι κάποιος άλλος για να σου φερθεί άσχημα;
4.Έχεις στείλει ΕΣΥ τέτοιο μήνυμα λέγοντας ψέματα ότι είσαι κάποιος άλλος για να φερθείς άσχημα σε κάποιο παιδί;
5.Έχει στείλει ΚΑΠΟΙΟΣ μήνυμα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου) σε άλλους στο οποίο σε κοροϊδεύει, λέει άσχημα πράγματα για σένα ή πράγματα για σένα που δεν ισχύουν;
6.Έχεις στείλει ΕΣΥ τέτοιο μήνυμα σε άλλους στο οποίο κοροϊδεύεις, λες άσχημα πράγματα για κάποιο παιδί ή πράγματα που δεν ισχύουν;
7.Έχει στείλει ΚΑΠΟΙΟΣ δικές σου φωτογραφίες ή βίντεο σε άλλους χωρίς την άδειά σου για να σε κοροϊδέψει;
8.Έχεις στείλει ΕΣΥ φωτογραφίες ή βίντεο κάποιου παιδιού σε άλλους χωρίς την άδειά του για να το κοροϊδέψεις;
9.Έχει στείλει ή δείξει ΚΑΠΟΙΟΣ δικά σου μηνύματα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου) σε άλλους χωρίς την άδειά σου, για να σε κοροϊδέψει, να μιλήσει άσχημα για σένα ή να πει πράγματα για σένα που δεν ισχύουν;
10.Έχεις στείλει ή δείξει ΕΣΥ μηνύματα κάποιου άλλου παιδιού σε άλλους χωρίς την άδειά του, για να το κοροϊδέψεις, να μιλήσεις άσχημα για αυτό ή για να πεις πράγματα που δεν ισχύουν;
11.Σου έχει στείλει επίτηδες ΚΑΠΟΙΟΣ που γνωρίζεις αρχείο που περιείχε ιό;
12.Μήπως έχεις στείλει ΕΣΥ επίτηδες αρχείο που περιείχε ιό σε κάποιον γνωστό σου;
13.Έχει πάρει ΚΑΠΟΙΟΣ το δικό σου κινητό τηλέφωνο χωρίς τη θέλησή σου, για να το χρησιμοποιήσει λέγοντας ψέματα ότι είσαι εσύ και να στείλει μηνύματα ή να πάρει τηλέφωνο σε φίλους ή γνωστούς σου;
14.Έχεις πάρει ΕΣΥ το κινητό τηλέφωνο κάποιου άλλου χωρίς τη θέλησή του, για να το χρησιμοποιήσεις λέγοντας ψέματα ότι είσαι αυτός και να στείλεις μηνύματα ή να πάρεις τηλέφωνο σε φίλους ή γνωστούς του;
15.Έχει γράψει ή έχει ανεβάσει ΚΑΠΟΙΟΣ κάτι στο δικό σου προφίλ κοινωνικής δικτύωσης (Facebook κ.λπ) για να σε κοροϊδέψει ή να σου μιλήσει άσχημα;
16.Έχεις γράψει ή έχεις ανεβάσει ΕΣΥ κάτι στο προφίλ κοινωνικής δικτύωσης άλλου (Facebook κ.λπ) για να τον κοροϊδέψεις ή να μιλήσεις άσχημα γι΄αυτόν;
17.Έχει γράψει ΚΑΠΟΙΟΣ άσχημα πράγματα για σένα στο διαδίκτυο (στην ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης, σε ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων κλπ), για να κάνει τους φίλους σου να σε διαγράψουν από φίλο, να σε «αποκλείσουν» ή να σε αντιπαθήσουν;
18.Έχεις γράψει ΕΣΥ μήπως άσχημα πράγματα για κάποιο παιδί στο διαδίκτυο (στην ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης, σε ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων

κλπ), για να κάνεις τους φίλους του να το διαγράψουν από φίλο, να το «αποκλείσουν» ή να το αντιπαθήσουν;

19. Σου έχει στείλει ΚΑΠΟΙΟΣ μήνυμα (στο κινητό ή μέσω διαδικτύου) για να σε απειλήσει;
20. Έχεις στείλει ΕΣΥ μήπως τέτοιο μήνυμα για να απειλήσεις κάποιο παιδί;
21. Έχει γράψει ΚΑΠΟΙΟΣ κάτι για σένα στο διαδίκτυο το οποίο δεν ήθελες να δουν οι άλλοι;
22. Έχεις γράψει ΕΣΥ μήπως κάτι για κάποιο παιδί στο διαδίκτυο το οποίο δεν ήθελε να δουν οι άλλοι;
23. Έχει μπει ποτέ ΚΑΠΟΙΟΣ σε δικό σου λογαριασμό (π.χ. e-mail, ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης) χωρίς την άδειά σου;
24. Έχεις μπει ΕΣΥ μήπως σε λογαριασμό κάποιου άλλου (π.χ. e-mail, ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης) χωρίς την άδειά του;

Βιβλιογραφικές αναφορές - Δικτυογραφία

Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2019, από http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf

Chadwick, S. (2014). *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. Springer Cham.

Europe's Antibullying Campain. (2017). Σχολικός εκφοβισμός - Ορισμός. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουάριος 2019, από http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/

Europe's Antibullying Campain (Δελτίο Τύπου). (2017). Το EAN προωθεί τη Διαδικασία Ευρωπαϊκής Πιστοποίησης των Σχολείων για την αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe* (EU Kids Online). London. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου από http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition.pdf

ITE. (2019). *Έρευνα Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου ΙΤΕ*. Ανακτήθηκε από https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2019/02/parousiasi_ereynas.pdf

Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, *27*(2), 157–170. https://doi.org/10.1177/0143034306064547

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, *23*(4), 1777–1791. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. London.

Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek Adolescents: The Role of Parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3241–3253. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.742

Ofcom. (2017). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. UK. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2019 από https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, *43*(2), 727–751. https://doi.org/10.1177/0044118X10366951

Picker, L. (2006). The new danger online. *The new danger online*, *242*(3), 112.

Robson, C., Νταλάκου, Β., & Βασιλικού, Κ. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.

von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, *33*(5), 467–476. https://doi.org/10.1177/0143034312445241

Αντωνιάδου, Ν., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. *Προσχολική & Σχολική Εκαίδευση*, *1*(1), 138–169. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2019 από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1817/1800

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 20149 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

Ασδρέ, Α., & Βουλγαρίδου, Κ. (2013). *Κυβερνο-εκφοβισμός και Γονικές Πρακτικές*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. ΠΤΔΕ. Πτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε από http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/624/1/EA383.pdf

Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. Στο *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (20-22 Ιουνίου 2014)* (σσ 650–662). Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411/373

Σπαθή, Θ. (2017). *Κυβερονοεκφοβισμός: Μια Νέα Μορφή Βίας*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2019, από http://www.indeepanalysis.gr/koinwnia/kybernoekfobismos-mia-nea-morfi-bias

Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική Βία*. Αθήνα: 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας.

Κελεσίδης Ευάγγελος (PhD)
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
ekelesidis@gmail.com

Κελεσίδου Ειρήνη (MSc)
Εκπαιδευτικός
eirini_kele@hotmail.com

Μανάφη Ιωάννα (MEd)
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
ioannini@yahoo.fr

Ο διαδικτυακός προσηλυτισμός των εφήβων μαθητών από σέκτες και παραθρησκευτικές ομάδες ως μορφή εκφοβισμού και παρενόχλησης. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Κολιοφούτης Β. Αθανάσιος

Περίληψη
Πτυχή του διαδικτυακού εκφοβισμού αποτελεί και ο διαδικτυακός προσηλυτισμός των εφήβων μαθητών από σέκτες και παραθρησκευτικές ομάδες, οι οποίες στοχοποιούν τους νέους και αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου, αποσκοπούν να τους εντάξουν στις συλλλογικότητές τους. «Οι ιστοσελίδες αυτές διοχετεύουν το μήνυμα συγκαλυμένα, ισχυρίζονται πως περιέχουν πληροφορίες για την Ιστορία ή τη Θρησκεία, ερμηνεύουν την Ιστορία και τα γεγονότα μέσα από μια δική τους, ξεχωριστή, οπτική γωνία, προωθούν μια θρησκευτικοφανή κουλτούρα, οικοδομημένη συνήθως γύρω από μια προβεβλημένη ηγετική και αρχηγική μορφή, μιλούν για «θετική σκέψη», «αυτοΐαση», διάφορες μεθόδους διαλογισμού, αστρικά ταξίδια, κ.ά. και αποσκοπούν στην δημιουργία μιας δογματικής ομάδας («σέχτας», «cult»), και στο χρηματικό κέρδος». Ο διαδικτυακός εκφοβισμός των μαθητών λαμβάνει πολλές μορφές, οι οποίες εξετάζονται και αξιολογούνται ενδελεχώς στην εισήγησή μας, με βάση την επικρατούσα βιβλιογραφία. Στον πυρήνα της έρευνάς μας βρίσκεται η ανάδειξη του σχολείου ως ενδεδειγμένου φορέα υπεύθυνης πληροφόρησης των μαθητών, ηθικού προσανατολισμού, κοινωνικοποίησης και ψυχοσωματικής ωρίμανσής τους. Με βάση τις προτάσεις που αναπτύσσονται στη διεθνή βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση του προβλήματου του διαδικτυακού εκφοβισμού και τις πρακτικές που εφαρμόζουν τα σύγχρονα κράτη, φιλοδοξούμε να καταθέσουμε απτές προτάσεις προς υιοθέτηση από τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: σέκτα, στοχοποίηση, ηθική απεμπλοκή, παιδαγωγική σχέση, διαπροσωπικότητα

1. Εισαγωγή

Η επιλογή του αντικειμένου της ανακοίνωσης προέκυψε, πέραν των συναφών επιστημονικών αναζητήσεων του εισηγητή της, ως αποτέλεσμα της αγωνίας που αυτός βιώνει τόσο ως πατέρας ενός δωδεκάχρονου αγοριού και μαθητή της Α' Γυμνασίου που επιθυμεί να «σερφάρει» ακατάπαυστα στο διαδίκτυο όσο και ως εκπαιδευτικός που παρακολουθεί τις ατέρμονες διαδικτυακές περιπλανήσεις των εφήβων μαθητών του. Φαίνεται λοιπόν πως τα παιδιά της σύγχρονης εποχής, ως γηγενείς πλέον κάτοικοι του διαδικτύου, αδυνατούν να διαχειριστούν με μέτρο και διάκριση τα νέα δεδομένα και τις νέες επικοινωνιακές πραγματικότητες που εισήγαγε η χρήση των νέων τεχνολογιών και καθίστανται δεκτικοί στις αρνητικές επιδράσεις της διάχυσης ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών που προάγει το νέο επικοινωνιακό εργαλείο.

Από τον διαδικτυακό εθισμό λοιπόν, εύκολα μεταβαίνουμε στον διαδικτυακό εκφοβισμό, ο οποίος αν και συμβαίνει κυρίως εκτός σχολείων και σχολικών ωρών,

οι συνέπειες του συχνά επιδρούν επί της σχολικής ζωής και επηρεάζουν τόσο την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο περιβάλλον του σχολείου όσο και την εν γένει κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο αρκετοί εκλαμβάνουν την καταπολέμηση του διαδικτυακού εκφοβισμού ως βασική ευθύνη και μέριμνα του σχολείου (Mc Guckin, Corcoran, 2016). Όταν μάλιστα, ο διαδικτυακός εκφοβισμός διενεργείται από αποκρυφιστικές σέκτες και παραθρησκευτικές ομάδες, οι οποίες εκμεταλλεύονται τις υπαρξιακές αναζητήσεις των εφήβων μαθητών και την πολύπλοκη πορεία του φιλοσοφικού αυτοπροσδιορισμού τους, τότε τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο επικίνδυνα. Με δεδομένο λοιπόν, ότι σήμερα διενεργούνται πολλά σχετικά συνέδρια και ημερίδες, που αποσκοπούν στην ανάδειξη με επιστημονικό, ενδελεχή και εμπεριστατωμένο τρόπο, όλων των επιμέρους πτυχών της βίας και επιθετικότητας στο σύγχρονο σχολείο, δεν μπορεί να απουσιάζει απ' αυτά η αναφορά στους κινδύνους που απορρέουν από τη διαδικτυακή περιπλάνηση των νέων στους σκοτεινούς ιστότοπους των αποκρυφιστικών σεκτών και στον ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου.

2. Συνοπτική περιγραφή και αναγκαιότητα για τη συγγραφή της μελέτης

Με τον όρο «σέκτα» εννοούμε μια οργανωμένη ομάδα προσώπων, που μοιράζονται τις ίδιες πεποιθήσεις και ακολουθούν με απόλυτη προσήλωση κάποιον, που οικειοποιείται τον ρόλο του δασκάλου ή αρχηγού της ομάδας και διαφοροποιείται από άλλη γενικότερη κοινωνική ομάδα ή συλλογικότητα [Ετυμολογικά η λέξη σέκτα προέρχεται από τη λατινική λέξη secta, ae, η οποία παράγεται από το ρήμα sequor που σημαίνει ακολουθώ. Κουμανούδης, (2006:1068)]. Με δεδομένο λοιπόν, ότι καταστρατηγείται η βούληση του ελεύθερου προσώπου, θα λέγαμε ότι η σέκτα συνιστά οργάνωση με ολοκληρωτική δομή και ενδεχομένως θρησκευτικό μανδύα, η οποία ανεξαρτήτως του εάν διακηρύσσει ή όχι θρησκευτικούς σκοπούς, προσβάλλει τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική ισορροπία [«Sects tend to be fundamentally at odds with society. Ecumenical relations with other religious groups rarely exist…..»: Zellner, W., Petrowsky., M. (1998). Freedom park. In Zellner, W., Petrowsky., M. (Eds.). Sects, cults and spiritual communities. A sociological analysis. Westport: Praeger Publishers, σ. 158. Πρόκειται για ορισμό που δόθηκε το 1999 από τη «Γαλλική Διυπουργική Αποστολή αγώνα εναντίον των σεκτών», η οποία λογοδοτεί στον ίδιο τον Γάλλο πρωθυπουργό. Βλιαγκόφτης, Α. (2014). Το σκηνικό των σύγχρονων αιρέσεων. Ανακτήθηκε στις 10/04/2016].

Πρόκειται ως εκ τούτου, για οργανώσεις, οι οπαδοί των οποίων έχουν πιθανότατα στρατολογηθεί με παράνομα και παραπλανητικά μέσα. Η βασική πεποίθηση και διδασκαλία των μελών αυτών των κλειστών ομάδων συνίσταται στην ύπαρξη μιας «απόκρυφης» πραγματικότητας, η οποία δεν μπορεί να γίνει προσιτή διαμέσου της επιστήμης. Οι αποκρυφιστές δέχονται ότι η προσέγγιση στην «απόκρυφη» αυτή πραγματικότητα μπορεί να γίνει μέσα από «απόκρυφες» τεχνικές (Αλεβιζόπουλος, 1993:5). Στη Ελλάδα, ήδη από το 1995, κατεγράφησαν 422 τέτοιου είδους ομάδες, οι οποίες από την επίσημη Εκκλησία χαρακτηρίστηκαν ως ομάδες ασυμβίβαστες με την ορθόδοξη πίστη (Συνοδική Επιτροπή της Εκκλησίας της Ελλάδος επί των αιρέσεων, 1995 και Λιόσης, 2004). Προφανώς ο αριθμός αυτός

έχει διευρυνθεί από τότε εντυπωσιακά. Μερικές σέκτες στοχεύουν σε μοναχικά άτομα. Άλλες προσελκύουν διανοούμενους. Πίσω από το πρόσχημα διαφόρων σεμιναρίων, ασκούν ψυχολογική πίεση στους ανθρώπους. Πολλές τέτοιες ομάδες δρουν μυστικά πίσω από ένα ψεύτικο παρουσιαστικό και είναι δύσκολο ακόμα και να εντοπιστούν. Στόχος τους είναι να να μετατρέψουν τα υποψήφια θύματα σε «πιόνια» στα χέρια του γκουρού ή του μεσσία της οργανώσεως, φθάνοντας σ' αυτό που αποκαλείται «αναίρεση ύπαρξης» (Διάλογος, τ. 13, 14).

Οι σέκτες στοχοποιούν παράλληλα και τους νέους, και αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου, αποσκοπούν να τους εντάξουν βίαια στις συλλογικότητές τους. Στα κελεύσματα της ηγετικής μορφής της οργάνωσης, οι νέοι μαθητές, που έχουν την παρόρμηση να αναζητούν πρότυπα και να εξιδανικεύουν καταστάσεις, προτρέπονται, και μάλιστα με την άσκηση ψυχολογικής πίεσης, σε εφαρμογή πρακτικών που αντιβαίνουν την αξία του ανθρώπινου προσώπου και θέτουν σε κίνδυνο ακόμα και τη ζωή του ανθρώπου. Η προβολή ποικίλου υλικού σατανιστικού περιεχομένου, η γνωστοποίηση τέλεσης σατανιστικών τελετών και η πρόσκληση συμμετοχής των παιδιών σ' αυτές αποτελούν δυστυχώς εκφάνσεις αυτής της διαδικτυακής πραγματικότητας. Η ανάρτηση στους ιστότοπους των σεκτών αναλυτικών οδηγιών για το ακριβές τυπικό των τελετών τους εύλογα εκφοβίζει τα παιδιά και καθιστά εφικτή τη σταδιακή μύηση των υποψήφιων θυμάτων σ' αυτές. Η προτροπή επίκλησης των σατανιστικών δυνάμεων, η καθίβρυση με χυδαιότητα των θείων, ο εντοπισμός νεαρών ατόμων μέσω chat rooms και η άσκηση πίεσης για εγγραφή σε συγκεκριμένους ιστότοπους με περιεχόμενο σατανισμού και μαύρης μαγείας αποτελούν εξίσου διακριτές όψεις της αυτής επισταμένης προσπάθειας των σεκτών, που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να αλιεύσουν τα υποψήφια θύματά τους. Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν περισσότερες από 100 χιλιάδες ιστοσελίδες που παρέχουν πληροφορίες για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την καταγραφή αυτοκτονίας, εκ των οποίων τουλάχιστον 80 τρόποι αυτοκτονίας παρουσιάζονται με ανατριχιαστικές λεπτομέρειες. Πάνω από 10.000 είναι οι καθημερινές επισκέψεις στην «Εκκλησία του διαβόλου». Την αρχική διαδικτυακή στοχοποίηση των θυμάτων ακολουθεί η αποστολή συγκεκαλυμμένων e-mails που στοχεύουν στην παραπλάνηση, την απειλή, την εξαπάτηση και τη δόλια στρατολόγησή τους. Ως αποτέλεσμα του προσηλυτισμού παιδιών από τα επιτελικά στελέχη της σέκτας, τα θύματα εκτροχιάζονται στα κανάλια της και οι γονείς τους χάνουν την επικοινωνία μαζί τους, αφού αυτά δεν αναγνωρίζουν παρά μόνο τους διαδικτυακούς τους γονείς (Πώποτας, 2014). Αν όλα αυτά δεν εμπεριέχουν πρακτικές εκφοβισμού των παιδιών, τότε πως άλλως ορίζεται ο εκφοβισμός;

Το ερώτημα λοιπόν, που τίθεται και στο οποίο επιχειρούμε να απαντήσουμε σ' αυτήν τη μελέτη είναι τι μπορεί να κάνει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, για όλα αυτά τα φαινόμενα εκφοβισμού που περιγράψαμε παραπάνω. Επιχειρούμε να δώσουμε κάποιες σύντομες απαντήσεις, με γνώμονα την αρχή ότι όλα τα μέτρα που προτείνουμε, γενικά και ειδικά, πρέπει να αλληλεπιδρούν και να αλληλοπεριχωρούνται. Όλα κατά τη γνώμη μας, πρέπει να εκκινούν από τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, - γιατί σίγουρα δεν πρόκειται περί παιδείας-, που παρέχεται στα παιδιά μας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η αποκήρυξη του μονόπλευρου διδακτικού υλισμού του σύγχρονου σχολείου και η καλλιέργεια του διδακτικού ειδωλογισμού του συνιστά μια άκρως επιτακτική παιδαγωγική αναγκαιότητα («Ο διδακτικός υλισμός θεωρεί μοναδικό μέλημα του παιδαγωγού την παροχή γνώσεων. Η αξία της διδασκαλίας έγκειται στην προσφορά των στοιχείων που διδάσκει και όχι στην ανάπτυξη πνευματικών δυνάμεων του μαθητή. Ο διδακτικός ειδολογισμός προβάλλει την ανάπτυξη των ηθικών, πνευματικών και σωματικών ικανοτήτων του παιδαγωγούμενου, θεωρώντας ότι έτσι συμβάλλει στην ανάπτυξη της γενικής νοητικής ικανότητάς του...» (Πανταζής, 2016).

Σ' αυτό το πλαίσιο έχει μεγάλη σημασία η επανεύρεση του μορφωτικού προσανατολισμού του σχολείου και η ανάδειξη της προσφερόμενης σ' αυτό ανθρωπιστικής παιδείας. Μιας παιδείας που δεν θα αποσκοπεί στην παροχή επαγγελματικών δεξιοτήτων στους μαθητές αλλά στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και μόρφωσής τους. Μ' αυτούς τους στόχους είναι πλήρως συμβατή και η εκ των ων ουκ άνευ αναγκαιότητα υπεύθυνης πληροφόρησής τους για θέματα που άπτονται των αναζητήσεών τους. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι η ίδια η εφηβική κρίση χαρακτηρίζεται ως «θρησκευτικό φαινόμενο» από τον γερμανό φιλόσοφο Spranger (Κορναράκης, 1998: 183). Πρόκειται αναμφισβήτητα για μια ηλικία, κατά την οποία λαμβάνει χώρα η μετατροπή της ψυχής του εφήβου από αντικειμενικό σε υποκειμενικό πνεύμα και ο διάλογός του με το τελεσίδικο και τις ύψιστες ανθρώπινες αξίες. Μ' αυτό το πνεύμα η προσφορά της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην παραπάνω προοπτική κρίνεται άκρως αναγκαία και δεν μπορεί επουδενί να απουσιάζει. Όταν το παιδί πληροφορηθεί από το σχολείο, υπεύθυνα και αναλυτικά, για το φαινόμενο της υγιούς θρησκευτικότητας και τις πτυχές της υγιούς θρησκευτικές ζωής, θα είναι σε θέση να αξιολογήσει με έναν πιο αξιόπιστο τρόπο, τις πληροφορίες θρησκευτικού περιεχομένου που θα αλιεύσει στο διαδίκτυο.

Ταυτόχρονα, τίθεται και η αναγκαιότητα ηθικού προσανατολισμού των μαθητών από το σύγχρονο σχολείο. Ο δάσκαλος, ως πρωταγωνιστής αυτής της προσπάθειας, οφείλει «να γίνει ο ''Δον Κιχώτης'' του ονείρου, το πρότυπο για τους μαθητές του, ο φάρος όχι μιας στείρας γνώσης, αλλά μιας ηθικότητας που εμπνέεται και οιστρηλατείται. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που με τον «χρωστήρα» του συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό στην εξέλιξη από το εν δυνάμει υλικό σε ενεργεία ανθρώπινο ηθικό ον. Είναι αυτός που δίνει μορφή, μετατρέποντας το άμορφο σε όμορφο (Παπαναστασόπουλος, 2016)». Και αυτός ο ρόλος έχει να διαδραματίσει τα μέγιστα κατά τη γνώμη μας, και στην αντιμετώπιση και αυτού του ακανθώδους προβλήματος που πραγματευόμαστε σήμερα.

Η σημασία εξάλλου, της ηθικής απεμπλοκής του θύτη που υποκινεί τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή αντιμετώπιση του προβλήματος (Kyriacou & Zuin, 2016: 34-42). Και δεν υπάρχει πιο αποτελεσματικός τρόπος επίτευξης αυτής της αναγκαιότητας από την οικοδόμηση μιας ορθής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ του παιδαγωγού και του μαθητή. Μιας σχέσης που θα δομείται με βάση την καλλιέργεια πνεύματος εμπιστοσύνης μεταξύ τους και θα αποσκοπεί στην παροχή φροντίδας και υποστήριξης στον μαθητή,

προκειμένου αυτός να εξοπλιστεί και να ενσωματώσει τρόπους, που θα του επιτρέπουν να αντιμετωπίζει εύστοχα τις προκλήσεις της ζωής του. Ας μην ξεχνούμε ότι σύμφωνα με έρευνες σχετικά με τα πρόσωπα, στα οποία θα απευθύνονταν οι μαθητές για να τύχουν συμβουλευτικής σε περίπτωση διαδικτυακού εκφοβισμού, αυτά θα ήταν καταρχάς «ο μεγαλύτερος αδελφός» και «ένας αξιόπιστος φίλος», ενώ οι γονείς ή ο δάσκαλος πλασάρεται στο τέλος της λίστας (Weber & Pelfrey, 2014: 131). Ένας μαθητής σε σχετική ερώτηση που του τέθηκε εξομολογείται: «Δεν εμπιστεύομαι τους δασκάλους μου (Weber, Pelfrey, 2014: 128) ». Εδώ λοιπόν, τίθεται το διακύβευμα για τους καθημερινούς εργάτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το στοίχημα που πρέπει αυτοί να κερδίσουν.

Η επιτυχία της παιδαγωγικής παρέμβασης του δασκάλου μπορεί να συναρτηθεί με τον σεβασμό που τρέφει ο μαθητής προς το πρόσωπό του. Η ανάπτυξη της σχέσης με έναν ενήλικα που ενεργεί ως θετικό πρότυπο, μπορεί αναμφισβήτητα, να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση του κοινωνικού εαυτού του μαθητή (Kyriacou & Zuin, 2016: 34-42). Ο δάσκαλος ως πρότυπο ρόλου πρέπει να θεωρείται από θύτη και θύματα ως ο ενήλικος, ο οποίος ενδιαφέρεται πραγματικά να κατανοήσει την κατάστασή τους, να συζητήσει τις στάσεις, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις ανησυχίες τους και ενδεχομένως να τους προσφέρει λύσεις. Μαζί του είναι δυνατόν να μιλήσουν για την έννοια των κοινωνικών δικτύων στη ζωή τους, όπως επίσης και για τη χρήση τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Η σημασία της εμπέδωσης εκ μέρους των μαθητών του τρόπου, με τον οποίο οικοδομούνται και εκφράζονται αποδεκτές κοινωνικές σχέσεις μέσω της ψηφιακής επικοινωνίας θεωρείται μείζονος σημασίας. Η κατανόηση της έννοιας της ηθικής δέσμευσης, της ενσυναίσθησης και των τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων που οι μαθητές αντιμετωπίζουν μπορεί, σύμφωνα με έρευνες, να μειώσει την επιθυμία τους για ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Kyriacou & Zuin, 2016: 34-42). Στην περίπτωση του θύματος, η έμφαση μπορεί να επικεντρωθεί στις στρατηγικές για την αποφυγή και αντιμετώπιση της διαδικτυακής παρενόχλησης. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξοικειώνονται να υιοθετούν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που βρίσκονται σε αρμονία με τα επιθυμητά και αποδεκτά κοινωνικά μοντέλα (Kyriacou & Zuin, 2016: 34-42). Αν μάλιστα, η περιθωριοποίηση θύτη και θυμάτων και στην περίπτωση του διαδικτυακού εκφοβισμού, συνιστά μια εκτροπή από τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους που οξύνει το φαινόμενο, τότε η οικοδόμηση της παραπάνω σχέσης συμβάλλει αποφασιστικά στην εξουδετέρωση της αίσθησής τους ότι αυτοί περιθωριοποιούνται και την αντιστάθμιση των αρνητικών συναισθημάτων τους.

Ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να διερευνήσει τις ανησυχίες των θυτών και τους λόγους, για τους οποίους αυτοί επιδίδονται σε ηλεκτρονικό εκφοβισμό, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοαξία θυτών και θυμάτων και να ενδυναμώσει την αίσθηση του «ανήκειν που αυτοί οφείλουν να έχουν (Kyriacou & Zuin, 2016: 34-42)». Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να διαμορφωθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο, το οποίο βοηθά τους μαθητές να αντισταθούν στην πίεση από τους συμμαθητές τους για να συμμετάσχουν σε μια αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως είναι ο ηλεκτρονικός αποκλεισμός. Προκειμένου να δημιουργηθεί αυτό το περιβάλλον, τα σχολεία μπορούν να οργανώνουν ανοιχτές συζητήσεις με τους

μαθητές, σχετικά με το γιατί η διαδικτυακή παρενόχληση έχει αυξηθεί, γιατί προκαλεί τόσο μεγάλη αγωνία στα θύματα και γιατί τα θύματα δυσκολεύονται να ζητήσουν βοήθεια από άλλους.

Η προβολή της γνήσιας διαπροσωπικότητας θα καλλιεργήσει, έστω και υποσυνείδητα στους μαθητές, τη μοναδική και ανεπανάληπτη αξία του ανθρώπινου προσώπου έναντι του αυτοαναφερόμενου υποκειμένου που περιπλανάται στον αχανή χώρο του διαδικτύου. Με δεδομένο ότι σύμφωνα με έρευνες, οι παρεμβαίνοντες σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού είναι σε θέση να συμπαρασταθούν πιο αποτελεσματικά και να βοηθήσουν τα άτομα που τον υφίστανται, η καθοδήγηση του μαθητή από τον δάσκαλο στις διαδικτυακές περιπλανήσεις του αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Kyriacou & Zuin, 2016: 34-42).

Τέλος, κρίνεται επιτακτική η αναγκαιότητα συνέργειας και συνεργασίας των συντελεστών της εκπαιδευτικής κοινότητας με θεσμικούς φορείς που μπορούν να πληροφορήσουν υπεύθυνα τα παιδιά για τους κινδύνους που απορρέουν από την αλόγιστη περιπλάνησή τους σε αμφιλεγόμενες ιστοσελίδες. Η διαμόρφωση ενός δικτύου συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στην αγωγή των παιδιών φορείς, -τη νομοθετούσα πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κηδεμόνες, την ποιμαίνουσα Εκκλησία-, θα συνέδραμε ικανοποιητικα την παραπάνω πρόταση. Κανένας απολύτως δεν πρέπει να αποκλειστεί από το κοινό μέτωπο που πρέπει να διαμορφωθεί απέναντι στο ακανθώδες αυτό πρόβλημα, στο βωμό ιδεολογικών αγκυλώσεων ή ιδεοληψιών. Η αναγκαιότητα αφύπνισης της κοινωνίας πρέπει να επιτευχθεί πάση θυσία και οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας οφείλουν να πρωταγωνιστήσουν στην παραπάνω διαδικασία.

Υπάρχει και το παράδειγμα άλλων χωρών που προέβησαν στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να αμβλύνουν τις συνέπειες του προβλήματος. Η αυστραλιανή κυβέρνηση ήταν μία από τις πρώτες σε διεθνές επίπεδο που νομοθέτησε σ' αυτόν τον τομέα, παρέχοντας στα σχολεία ένα σύνολο κατευθυντήριων αρχών σχετικά με την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που ονομάζεται National Safe Schools Framework (NSSF) (Mc Guckin & Corcoran, 2016). Το πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε για πρώτη φορά το 2003, αναθεωρήθηκε το 2010 και ενημερώθηκε το 2013. Καθορίζει ένα όραμα και ένα σύνολο αρχών για τα σχολεία της Αυστραλίας που ακολουθούν μια ολιστική στρατηγική για την αντιμετώπιση του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού και την ενσωμάτωση προληπτικών πολιτικών, σχεδίων και πρακτικών που φτάνουν πέρα από το σχολείο. Τα σύγχρονα κράτη έχουν επενδύσει, όπως αποδεικνύεται και στην ενδελεχή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο εκφράζει χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στη γνώση που έχει για την αντιμετώπισή του διαδικτυακού εκφοβισμού (Mc Guckin & Corcoran, 2016). Η ίδρυση Εθνικού Κέντρου κατά του εκφοβισμού (NCAB), με εμπειροτέχνες και επιστήμονες που συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς των κατά τόπους σχολείων και η συνδρομή μη κυβερνητικών οργανώσεων στην καταπολέμηση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού αποτελούν πτυχές αυτής της ενδελεχούς αντιμετώπισης του προβλήματος. Οι γονείς πρέπει επίσης, να αντιληφτούν ότι έχουν σημαντικό μερίδιο στην επιτυχή αντιμετώπιση του προβήματος και δεν δικαιοδοτούνται να αναζητούν ευθύνες, χωρίς να ξεκινούν από τον ίδιο τον εαυτό τους και το

πρότυπο που καλλιεργούν στα παιδιά τους, όταν οι ίδιοι σερφάρουν ακαταύπαστα στο διαδίκτυο, εθισμένοι και εκφοβισμένοι πρώτοι απ' όλους οι ίδιοι.

Αντί επιλόγου

Καταθέσαμε κάποιες σκέψεις σχετικά με τις πτυχές ενός πολυσύνθετου προβλήματος, όπως είναι αυτό του εκφοβισμού, που διενεργείται στο πλαίσιο του διαδικτύου, ιδιαίτερα δε από παραθρησκευτικές σέκτες και ομάδες. Οι νέοι μας, χαμένοι στον ιδεολογικό κυκεώνα της σύγχρονης διασπασμένης μετανεωτερικής κοινωνίας, αναζητούν και επιχειρούν απεγνωσμένα να βρουν οδό απεγκλωβισμού από τα σύγχρονα αδιέξοδά τους. Ζητούν και αναζητούν. Εύλογα λοιπόν, σε ένα τόσο επικίνδυνο περιβάλλον, όπως είναι αυτό του διαδικτύου, έρχεται η παγίδευση, η απειλή και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, που γίνεται ακόμα πιο επικίνδυνος, όταν διενεργείται από παραθρησκευτικές ομάδες. Το σύγχρονο σχολείο, το σχολείο του 21ου αιώνα δεν μπορεί να αφήσει τα παιδιά έρμαια αυτού του σύγχρονου επικοινωνιακού εργαλείου αλλά πρέπει να συστρατευθεί με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στο υπέρ πάντων αγώνα υπεράσπισης της ελευθερίας του ανθρώπινου προσώπου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Mc Guckin, C., Corcoran, L. (2016). *Bullying and Cyberbullying: Prevalence, Psychological Impacts and Intervention Strategies*. New York: Nova Science Publishers Inc.

Kyriacou, C., Zuin, A. (2016). Cyberbullying and moral disengagement: an analysis based on a social pedagogy of pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*. 34, 1, 2016, σσ. 34-42.

Weber, N., and Pelfrey, W. (2014). *Cyberbullying: Causes, Consequences, and Coping Strategies*. Texas: LFB Scholarly Publishing LLC, σ. 131.

Ελληνόγλωσσες

Αλεβιζόπουλος, Α. (1993). *Αποκρυφισμός, Γκουρουισμός*. Αθήνα: Νέα Εποχή, σ. 5.

Βλιαγκόφτης, Α. (2014). Το σκηνικό των σύγχρονων αιρέσεων: http://aktines.blogspot.gr/2014/06/blog-post_18.html. (10 Απρ. 2016).

Κορναράκης, Ι. (1998). *Θέματα ποιμαντικής ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Αφού Κυριακίδη, σ. 183.

Κουμανούδης, Σ. (2006). *Λεξικόν Λατινοελληνικόν*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 1068.

Λιόσης, Α. Σ. (2004). *Γνωστές θρησκείες, αιρέσεις και παραθρησκευτικές ομάδες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Άθως.

Πανταζής, Β. (2016). Σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις: http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEYC224/ΠΑΝΤΑΖΗΣ_ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ_ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ_.pdf :

Παπαναστασόπουλος, Ν. (2016). *Το εκπαιδευτικό λειτούργημα ως φορέας ηθικής ολοκλήρωσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Συνοδική Επιτροπή της Εκκλησίας της Ελλάδος επί των αιρέσεων, (1995). Ομάδες ασυμβίβαστες με την ορθόδοξη πίστη:

http://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/commitees/heresies/omades.html. (10 Απρ. 2016).

Κολιοφούτης Β. Αθανάσιος
Δρ Θεολογίας, εκπαιδευτικός
akoliofoutis@yahoo.gr

Σχολικός εκφοβισμός Διερεύνηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση του φαινομένου μέσω της Συμβουλευτικής

Κουσκουλή Ευαγγελία - Κοτρώνη Σταματία

Περίληψη
Ο σχολικός εκφοβισμός ή Bullying όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί ένα ατομικό ή ομαδικό φαινόμενο με ιδιαίτερα δυναμική μορφή το οποίο κυρίως εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου αλλά παράλληλα υποδηλώνει και μια κοινωνική παθογένεια. Αφού προσδιοριστεί η έννοια bullying έμφαση δίνεται στο ρόλο των γονέων που μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά στην εκδήλωση του φαινομένου. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων – παιδιών, η δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών δεσμών με τους σημαντικούς άλλους, οι κανονισμοί των γονέων καθώς και η ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών από τους γονείς επιδρούν με καταλυτικό τρόπο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του και ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά του προλαμβάνοντας ή ενισχύοντας την εκδήλωση συμπεριφορών που περιέχονται στο bullying. Εξίσου σημαντική καταδεικνύεται και η επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός αφού η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκείνου και των μαθητών συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του μαθητή. Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο bullying και η επάρκεια τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου μέσω της συμβουλευτικής.

Λέξεις – κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Bullying, Συμβουλευτική, επάρκεια εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η έρευνα που αφορά στο ζήτημα του Bullying, ξεκίνησε με τις προσπάθειες του Olweus (1978) να ορίσει την έννοια του φαινομένου. Ως συμπεριφορές bullying θεωρούνται οι '**σκόπιμες, επαναλαμβανόμενες επιθετικές συμπεριφορές που γίνονται από μία ομάδα ατόμων ή ένα άτομο σε βάθος χρόνου και έχουν ως στόχο τους άτομο ή άτομα που δε μπορούν να υπερασπίσουν το εαυτό τους'**. (Olweus, 1993). Το **bullying**, ως έννοια, εμπεριέχει ανισορροπία δυνάμεων ανάμεσα στον επιτιθέμενο και το θύμα (Farrington, 1993 ; Olweus, 1993). Η ανισορροπία δυνάμεων προκύπτει από τη διαφορετική σωματική δύναμη, την κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα, το μέγεθος της ομάδας αλλά και τη γνώση των αδυναμιών ενός ατόμου ή ατόμων όπως μαθησιακά προβλήματα, την οικογενειακή του κατάσταση ή τα προσωπικά χαρακτηριστικά του.

Στο συγκεκριμένο άρθρο θα χρησιμοποιηθεί ο όρος **bullying** καθώς, όπως η Αρτινοπούλου (2001) επισημαίνει, η δυσκολία απόδοσης του όρου στα ελληνικά οδηγεί στην υιοθέτηση των όρων «σχολικός εκφοβισμός ή παραβατικότητα ή ακόμη και βία», έννοιες οι οποίες δύσκολα οριοθετούνται και εξαρτώνται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο ή τις ιδιαίτερες πολιτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διατυπώνονται και χρησιμοποιούνται χωρίς ωστόσο να αποδίδουν πάντα τον όρο σωστά .

Το **bullying** στον σχολικό χώρο είναι ατομικό φαινόμενο, όταν εμφανίζεται μόνο ανάμεσα στο θύμα και τον θύτη, αλλά μετατρέπεται σε ομαδικό φαινόμενο, όταν συμμετέχουν σε αυτό ή παρευρίσκονται κατά την εξέλιξή του περισσότερα άτομα, ακόμη και σαν απλοί παρατηρητές. Το **bullying** στο σχολείο αφορά και τους παρατηρητές. Χωρίς να υπονοείται ή να μετατοπίζεται η ευθύνη στο θύμα ή στους παρατηρητές, είναι εμφανής η πολυδιάστατη μορφή του φαινομένου. Το **bullying** αποτελεί φαινόμενο με δυναμική μορφή, εμπλέκει όλο το σχολείο ως οργανισμό και δεν αφορά μόνο στον θύτη, το θύμα ή τους παρατηρητές. Φαίνεται ότι πίσω από αυτό υποκρύπτεται κοινωνική παθογένεια (Juvonen & Graham, 2014).

Σε έρευνες των Juvonen και Graham (2014) έχει διαφανεί ότι το 20–25% των μαθητών εμπλέκονται σε **bullying** ως θύματα, θύτες ή και τα δύο. Επισημαίνουν επιπλέον ότι 4–9% των νέων συχνά εμπλέκονται σε συμπεριφορές **bullying** και το 9–25% των μαθητών έχει δεχθεί **bullying**.

1.2 Ο ρόλος των γονέων στην πρόληψη του φαινομένου

Ο Bowlby (1973) έχει υποστηρίξει ότι η οικογένεια συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού, στην εκμάθηση, υιοθέτηση και εφαρμογή κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Μέσα στην οικογένεια, τα παιδιά διδάσκονται αξίες, κοινωνικά ορθούς κανόνες συμπεριφοράς. Κυρίως, μέσα από τις λειτουργίες του θεσμού της οικογένειας το παιδί μαθαίνει να αναπτύσσει κοινωνικές, φιλικές σχέσεις και να εξασκείται στην κοινωνικοποίηση. Ο ίδιος τονίζει ότι ο δεσμός παιδιού - γονέα καθορίζει τη στάση ζωής του παιδιού. Υποστηρίζει οτι οι οικογένειες που διέπονται από ισχυρούς δεσμούς τρυφερότητας, αγάπης και υποστήριξης, δημιουργούν ένα ασφαλές και ήρεμο περιβάλλον για την ανάπτυξη υγιών ανθρώπινων προσωπικοτήτων με αίσθημα υψηλής αυτεπάρκειας. Κατά συνέπεια, τα παιδιά που έχουν θετική εικόνα εαυτού, είναι δημοφιλή, εξωστρεφή, συνεργάζονται, εμπιστεύονται, θα αναζητήσουν την υποστήριξη των άλλων όταν νιώσουν απειλή και είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε επιθετικές συμπεριφορές.

Αντιθέτως, οι Eliot & Cornell (2009) έχουν επισημάνει ότι, η προβληματική σχέση γονέα – παιδιού έχει υψηλή συσχέτιση με τη βία. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αυτές τις οικογένειες νιώθουν ανασφαλή καθώς δεν περιμένουν από κανέναν υποστήριξη ή ηθική συμπαράσταση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ως αποτέλεσμα αυτών των οικογενειακών συμπεριφορών, τα παιδιά διαμορφώνουν γνωστικές αναπαραστάσεις επιθετικών συμπεριφορών, θεωρώντας αυτές σαν αποδεκτούς τρόπους αντιμετώπισης των συνομηλίκων τους και λύσης των προβλημάτων τους.

Έχει καταδειχθεί ότι μέσα από τη **δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών δεσμών** με τους 'σημαντικούς άλλους', δηλαδή με τα άτομα που βρίσκονται κοντά στο παιδί και το φροντίζουν ή το υποστηρίζουν, μέσω του **ελέγχου της συμπεριφοράς** του- που επέρχεται με την εφαρμογή κανονισμών- αλλά και μέσα από την **ανάπτυξη της αυτονομίας** του, της **ανεξαρτησία**ς του και της **αυτοαποτελεσματικότητάς** του, ένα παιδί μαθαίνει να λειτουργεί ως ικανό μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (Bowlby,1980; Idsoe, Solli & Cosmovici, 2008).

Οι μελέτες των Idsoe, Solli & Cosmovici (2008), οι οποίες αφορούν στην οικογένεια και επικεντρώνονται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών,

αναφέρουν τρεις διαδικασίες που ουσιαστικά ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού:

(α) Δεσμός με τους σημαντικούς άλλους: Ο Bowlby (1982,) στη θεωρία της ασφαλούς προσκόλλησης –attachment theory-,υποστηρίζει ότι η δημιουργία ισχυρών θετικών και συναισθηματικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους φροντιστές τους- γονείς, γιαγιά, παππούς- δημιουργεί έναν ισχυρό υποστηρικτικό δεσμό ανάμεσά τους ο οποίος κάνει τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή.

Αντιθέτως, η παθητική στάση, η απουσία θερμών συναισθημάτων ή και υποστηρικτικών συμπεριφορών στη σχέση του παιδιού με τον φροντιστή του οδηγεί στη δημιουργία ανίσχυρου ή ενδεχομένως και προβληματικού δεσμού με αυτόν. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά νιώθουν ανασφάλεια. Ο Bowlby (1982) υποστήριξε ότι η έλλειψη ισχυρού δεσμού ανάμεσα στα παιδιά και τους φροντιστές τους διαμορφώνουν εσωτερικευμένα πρότυπα σχέσεων που αναμένουν την εχθρική συμπεριφορά. Η έρευνα των Ackard et al. (2006), σε μαθητές κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τη σχέση τους με τους γονείς τους και την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών.

(β) Κανονισμοί Γονέων: Ο Bandura (1986) υποστήριξε ότι η επόπτευση της συμπεριφοράς των παιδιών από τους γονείς τους λειτουργεί αποτρεπτικά στην ύπαρξη αντικοινωνικών συμπεριφορών καθώς η υιοθέτηση και εφαρμογή κανονισμών ρυθμίζει τη συμπεριφορά των παιδιών. Η ύπαρξη ορίων λειτουργεί καθοριστικά στην ελαχιστοποίηση των αντικοινωνικών συμπεριφορών. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η επιβολή ορίων συμπεριφοράς από τους γονείς είναι δυνατό να αποτρέψει τα παιδιά να ενταχθούν σε ομάδες με αντικοινωνική συμπεριφορά όπου και ενδεχομένως να υιοθετήσουν αρνητικές κοινωνικά συμπεριφορές. Εξάλλου οι έρευνες των Idsoe, Solli & Cosmovici (2008) αποκάλυψαν την ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο **bullying** και την επιβολή γονικών κανόνων ή ορίων.

(γ) Ενίσχυση της Αυτονομίας των Παιδιών από τους γονείς: Έχει υποστηριχθεί ότι η έλλειψη ψυχολογικής αυτονομίας συσχετίζεται άμεσα με την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αυτοεκτίμησης η οποία οδηγεί στην υιοθέτηση αμυντικών μηχανισμών συμπεριφοράς που έχουν τη μορφή αρνητικών ή και επιθετικών συμπεριφορών ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανές απειλές (Bandura, 1986). Ουσιαστικά η έλλειψη αυτονομίας και αυτοσεβασμού οδηγούν στην αναποτελεσματική κοινωνικοποίηση.

Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η **φροντίδα** και **η προστασία (care and protection)** είναι δύο παράγοντες που θεωρούνται καθοριστικοί για την πνευματική υγεία του παιδιού και την κοινωνική λειτουργικότητά του όταν δεν υπερβαίνουν κάποια όρια που ενδέχεται να οδηγήσουν σε προβληματική γονεϊκή σχέση (Rigby, Slee & Cunningham, 1999). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να μετρηθούν με το όργανο **«Parental Bonding Instrument»** (PBI; Parker, Tupling & Brown, 1979). Η μέτρηση της **φροντίδας** καταδεικνύει το βαθμό της ζεστασιάς και τρυφερότητας που οι γονείς δείχνουν στα παιδιά τους. Η μέτρηση της **προστασίας** εμφανίζει το βαθμό της γονικής υπερπροστατευτικότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Rigby, Slee & Cunningham (1999) σε 803 αγόρια και 687 κορίτσια 11-16 ετών από την Αυστραλία συσχετίζουν την σχολική βία με συμπεριφορές υπερπροστασίας των παιδιών από τους γονείς .

1.3. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Η έρευνα τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στον κύκλο των σημαντικών προσώπων που μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών**.**

Οι μελέτες των A. C. Seibert & K.A. Kerns (2009) επισημαίνουν ότι πολλές φορές τα παιδιά θεωρούν ως 'σημαντικούς άλλους' και ως πρόσωπα όπου θα βρουν ασφάλεια τους φίλους τους, τα αδέλφια τους, τους παππούδες αλλά και τους **δασκάλους**.

Επιπλέον στη **θεωρία προσκόλλησης** του **Bowlby** (1982) αναφέρεται ότι η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τους **δασκάλους** επιδρά στην ψυχο-συναισθηματική εξέλιξη του. Αφενός, σε ατομικό επίπεδο επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και τη ρύθμιση του συναισθήματος του παιδιού και αφετέρου σε διαπροσωπικό επίπεδο λειτουργεί καθοριστικά για τη διαμόρφωση των σχέσεων με τους συμμαθητές και τον κοινωνικό του περίγυρο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο μιας σχέσης γονιού-παιδιού και ως ασφαλής βάση για τη καλύτερη ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Ο **Rogers** (1957) τόνισε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει εξέχοντα ρόλο στη ζωή ενός παιδιού. Υποστήριξε ότι για να αναπτυχθεί ένα άτομο μέσω της σχέσης του με το δάσκαλο, χρειάζεται η σχέση που θα δημιουργηθεί μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου, να χαρακτηρίζεται από συνοχή, σταθερότητα, θετική αντιμετώπιση και **'χωρίς όρους αποδοχή'** αλλά κυρίως από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει με ενσυναίσθηση τον μαθητή. Ωστόσο, οι Bohart & Todd, (1988) διευκρινίζουν ότι η αποδοχή και η κατανόηση αποτελούν μέρη της ενσυναίσθησης που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός και δε θα πρέπει να θεωρούνται ή να ερμηνεύονται ως απόπειρες συγχώρεσης του παραβατικού μαθητή.

Το σχολείο, ως σύστημα ανοιχτό στην κοινωνία και στις αλλαγές της, δεν μπορεί να παραμείνει ανεπηρέαστο από τις τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές αλλαγές. Άλλωστε, η εκπαίδευση σήμερα δε στοχεύει μόνο στην παροχή στείρων γνώσεων αλλά προσπαθεί να καλλιεργήσει και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές δεξιότητες στο μαθητή μεταβάλλοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παιδαγωγού – ψυχολόγου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή οφείλει εκτός από καλός δάσκαλος να είναι και καλός σύμβουλος και εμψυχωτής. Είναι καθήκον του πλέον να δημιουργήσει μια ποιοτικά αναβαθμισμένη συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές του που θα βοηθήσει στην πιο ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, υλοποιώντας έτσι το συμβουλευτικό του ρόλο (Παπακωνσταντίνου, 2011).

1.4 Η Στάση των Εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του Εκφοβισμού

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και διαχείριση των περιστατικών **bullying** καθώς βρίσκονται σε χώρο όπου εξελίσσονται και εμφανίζονται τέτοια περιστατικά Ωστόσο, δεν έχει δοθεί επαρκής προσοχή στις απόψεις και αντιλήψεις τους για το πρόβλημα αυτό. Η ανασφαλής στάση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διαχείρισης του **bullying** και οι ενδείξεις ανεπαρκούς διαχείρισής του από αυτούς θα έπρεπε άμεσα να δραστηριοποιήσει την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ή να ερμηνεύσουν κάποιες συμπεριφορές

ως **bullying,** αφετέρου δε γνωρίζουν πως να διαχειριστούν τα περιστατικά **bullying** με σιγουριά ή πάντα αποτελεσματικά.

Τα ευρήματα της έρευνας των Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener (2005) σε σχολεία του Καναδά συμφωνούν με τις έρευνες των Hanish & Guerra, 2000; Newman, Murray, & Lussier, (2001) ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές τους δέχονται **bullying**. Επιπλέον δυσκολεύονται να ορίσουν ποια συμπεριφορά συνιστά **bullying**.

Οι Siann, Callaghan, Lockhart, and Rawson (1993) ερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για το bullying. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι υπάρχει σωματικό και πνευματικό **bullying** αλλά δείχνουν να υποτιμούν τον παράγοντα της επανάληψης. Στη δε έρευνα των Nikolaides et al.(2002) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα αγόρια υπεύθυνα για την άσκηση σωματικού **bullying** και τα κορίτσια του λεκτικού **bullying**. Στην ίδια έρευνα αρκετοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν την προσωπικότητα ενός τυπικού θύματος αλλά ελάχιστοι φαίνεται να πιστεύουν ότι υπάρχει συγκεκριμένη προσωπικότητα θύτη.

Στην Ελλάδα, η έρευνα των Αθανασιάδου & Ψάλτη (2011) καταγράφει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αναφορικά με το θέμα του **bullying**. Έτσι διαφαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τις διάφορες μορφές εκφοβισμού. Ωστόσο, αγνοούν βασικές διαστάσεις του φαινομένου, όπως την ύπαρξη θύτη/θύματος στο ίδιο πρόσωπο ή την ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης. Φαίνεται να υποτιμούν το φαινόμενο όταν αφορά την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζονται και να αγνοούν την ευθύνη τους, ως παιδαγωγών, να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις των μαθητών τους σε ζητήματα που αφορούν τη βία.

Καταδεικνύεται ότι οι Έλληνες διδάσκοντες υιοθετούν παθητική στάση απέναντι στο **bullying**, αντιμετωπίζουν τα περιστατικά επιφανειακά καθώς δε γνωρίζουν πως να τα διαχειριστούν. Οι σχολικές μονάδες δε λαμβάνουν προληπτικά μέτρα ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποκλειστικά υπεύθυνες τις οικογένειες των μαθητών όταν εκδηλώνονται περιστατικά **bullying**. Παρουσιάζονται, όπως και οι εκπαιδευτικοί άλλων χωρών, να αγνοούν ή να μην ερμηνεύουν ορθά ποιες συμπεριφορές αποτελούν **bullying**.

1.5 Προσπάθειες Παρέμβασης στην Ευρώπη και Ελλάδα

Ο πρωτεργάτης της μελέτης του **bullying** Olweus (1993),τονίζει ότι είναι δυνατό να καταπολεμήσουμε τις συμπεριφορές **bullying**, αν οι προσπάθειες δασκάλων, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στοχεύουν σε τρία βασικά επίπεδα: στο **σχολείο ως κοινότητα**, **στην τάξη** και σε **κάθε παιδί ξεχωριστά**. Ο Olweus υποστήριξε την άποψη της άμεσης συμμετοχής των γονέων όταν προκύπτουν περιστατικά **bullying** στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί ότι η τοπική κοινότητα θα ήταν καλό να παρέχει συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη στους θύτες, στα θύματα και στις οικογένειές τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών του ιδίου (Olweus, 1997), οι συναντήσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μελών της τοπικής κοινότητας καθώς και οι εκδηλώσεις ή οι διαλέξεις που αφορούν στο **bullying** μπορούν να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες σχετικά με το φαινόμενο αυτό.

Από το 1997, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και οι εθνικές κυβερνήσεις των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ασχολήθηκαν σθεναρά με τη διερεύνηση του φαινόμενου του **bullying** Στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, του 1997 έγινε διερεύνηση και αναζήτηση «των όρων, των εννοιών, της αιτιολογίας και της αντιμετώπισης του φαινομένου». Έτσι, αρχικά στη Νορβηγία εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Olweus» για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού το οποίο εποπτεύεται από τον ίδιο τον Olweus. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος στη Νορβηγία είχε αισιόδοξα αποτελέσματα καθώς μειώθηκε σχεδόν κατά 50% το σχολικό **bullying** και η θυματοποίηση. Επιπλέον, το Πρόγραμμα KiVa που εφαρμόζεται στην Φινλανδία, αλλά και σε άλλα κράτη, είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα βασισμένο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του **bullying** και της βίας. (http://stop-bullying.sch.gr/diktuo/podp)

Στην Ελλάδα η υλοποίηση οργανωμένων προληπτικών και παρεμβατικών δράσεων ξεκίνησε με το πρόγραμμα παρέμβασης των Andreou, Didaskalou & Vlachou (2007). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιείται χρησιμοποιώντας τους **τρεις άξονες της Salmivalli** (1999). Η θεωρητικός όρισε ότι οι άξονες της παρέμβασης είναι 1. **Awareness training.** Αφορά στη**ν** ενημέρωση των μαθητών για το ζήτημα του **bullying**, 2. Ο άξονας του **Self-reflection.** Αφορά στη δημιουργία ευκαιριών για αντανάκλαση του εαυτού. Έτσι οι μαθητές που συμμετείχαν σε περιστατικά **bullying** μπορούν να αντικρίσουν και να αντιμετωπίσουν τους διάφορους ρόλους που υιοθέτησαν στο περιστατικό μέσα από συζητήσεις σε μικρές ομάδες στην τάξη. 3. Ο άξονας **Assertiveness training.** Αναφέρεται την υποχρέωση των μετεχόντων στο πρόγραμμα μαθητών να εφαρμόσουν νέες συμπεριφορές. Αφορά στη δημιουργία νέων κανονισμών της τάξης, στην εφαρμογή παιχνιδιών-ρόλων ως μέσα για να προσεγγισθεί και επιλυθεί η σύγκρουση μεταξύ συμμαθητών.

Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόστηκε το διακρατικό πρόγραμμα παρέμβασης **«Δάφνη»** με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Ι. Τσιάντη, Αν. Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης αφορά στην οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να τίθενται τα όρια των αρνητικών συμπεριφορών αλλά ταυτόχρονα να δημιουργούνται και πρότυπα θετικών συμπεριφορών (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Οι Τσιώτρα & Κυρίτση (2010) αναφέρονται στο πρόγραμμα πρόληψης του ΚΕΘΕΑ που μέσα από βιωματικές δράσεις και εκπαίδευση εκπαιδευτικών και γονέων, στόχευε στην ανάπτυξη υγειών κοινωνικά συμπεριφορών και στην ενδυνάμωση των δύο αυτών ομάδων ώστε να αντιμετωπίζουν περιστατικά αρνητικών συμπεριφορών σε μία σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος ήταν θετικά.

Ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα που στοχεύει στην προστασία των νέων από το ηλεκτρονικό bullying είναι το **«TABBY στο Διαδίκτυο**». Μέσα από αυτό οι νέοι εκτιμούν την πιθανότητα να υπάρξουν οι ίδιοι θύτες ή θύματα **bullying** και τους βοηθά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ορθά.

Επιπλέον έχουν εφαρμοσθεί τα προγράμματα πρόληψης «**Stop στην Ενδοσχολική Βία**» για το δημοτικό, το «**ΚΑΤΑ-νοώντας τον σχολικό εκφοβισμό**» για το γυμνάσιο, το «**Second Step**», το «**PATHS**». Το πρόγραμμα που

δημιουργήθηκε από τους Kyriakides et al. (2013), έχει εφαρμοσθεί σε 52 σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου βασιζόμενο στο «**Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση»** και έχει καταδείξει θετικά αποτελέσματα στα σχολεία που υλοποιήθηκε.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η συνεισφορά των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού συμβάλλει στη διαμόρφωση ή και αναδόμηση της προσωπικότητας του μαθητή. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του φαινομένου του **bullying** ως συμβούλου, θεωρείται εξίσου σημαντικός για την αποτελεσματική εφαρμογή Συμβουλευτικής που θα ενισχύσει και θα υποστηρίξει μαθητές θύτες ή θύματα μέσα στο σχολικό πλαίσιο .

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες για την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση γενικά, αλλά και την συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών ειδικά, κυρίως μέσω της ανίχνευσης των αντιλήψεων των μαθητών και όχι τόσο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν υπάρχουν επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το θεσμό της συμβουλευτικής, τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής της, αλλά και την ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του ρόλου του συμβούλου ειδικά σε θέματα **bullying.**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγνώριση και κατανόηση του φαινομένου **bullying** και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους ικανό για την αντιμετώπισή του με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στα σχολεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Ποιο είναι το θεωρητικό γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών στο ζήτημα του φαινομένου του **bullying.**
- Πόσο αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα είδη **bullying** στα σχολεία.
- Ποια γνωρίσματα ενός ατόμου θεωρούν ότι επηρεάζουν την εις βάρος του εκδήλωση **bullying**.
- Ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι ενισχύουν την εμφάνιση **bullying**.
- Με ποιον τρόπο παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του **bullying.**
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η Συμβουλευτική εμπεριέχεται στις υποχρεώσεις τους.
- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν Συμβουλευτική για την αντιμετώπιση του **bullying.**

3. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται προκειμένου ο ερευνητής να συλλέξει αντικειμενικά δεδομένα για κάποιο φαινόμενο και έπειτα να τα μετατρέψει σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, ώστε να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών και να δώσει αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις

μεταξύ των μεταβλητών, που θα αποτελούν μια γενική και αντικειμενική θεωρία του υπό διερεύνηση φαινομένου (Μαντζούκας, 2007, Bell, 2005). Βασίζεται κυρίως σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο που επιτρέπει στον μελετητή να προσεγγίσει μεγάλο ή μικρό μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας του (Ιωαννίδη – Καπόλου, 2011)

Οι θεματικές περιοχές του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα της Βεγιάννη (2011) που αφορούσε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε θέματα **bullying**, τον έλεγχο της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν ζητήματα που προκύπτουν από το **bullying** ή να ασκήσουν συμβουλευτική σε θύτες και θύματα ή παρατηρητές σχολικού εκφοβισμού.

Πρόκειται στην ουσία για ένα αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε μέσω e- mail σε 60 εκπαιδευτικούς των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, των Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Κοζάνης και του νομού Χαλκιδικής. Περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 7 πρώτες είναι εισαγωγικές ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι υπόλοιπες 14 ερωτήσεις εστιάζουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ικανότητές τους να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν περιστατικά **bullying** αλλά και τη Συμβουλευτική διαδικασία. Στα δημογραφικά στοιχεία περιλαμβάνονται, το φύλο, η ηλικία, οι βασικές και πρόσθετες σπουδές, η εργασιακή κατάσταση και η προϋπηρεσία.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο την άποψη ότι η ποσοτική έρευνα σπάνια στηρίζεται σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και δεδομένου του γεγονότος ότι η μετατροπή και η σύμπτυξη των απαντήσεων σε κωδικοποιημένες, ποσοτικές, συγκριτικά ολιγάριθμες κατηγορίες, αποτελεί μια χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία από πλευράς του ερευνητή, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις μόνο κλειστού τύπου (π.χ διχοτομικές, βαθμονόμησης, διαβαθμισμένης κλίμακας, πολλαπλής επιλογής) (Cohen, 2007).

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας δεν έχουν επαρκή και πλήρη θεωρητική γνώση που αφορά στο **bullying** σε επίπεδο βασικών και μεταπτυχιακών σπουδών αλλά και κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους, αφού το 88,2% των ερωτηθέντων δεν είχε κάποια σχετική ενημέρωση μέσω του βασικού του πτυχίου, το 82,4 δεν παρακολούθησε μαθήματα αναφορικά με το **bullying** στη διάρκεια των μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών του και το 64,7% δεν έχει επιμορφωθεί στο ζήτημα αυτό. Ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό (76,5%) δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει κάποια ημερίδα με θέμα το σχολικό εκφοβισμό.

Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (76,5%) δηλώνει ότι δεν έχει επαφή με τη Συμβουλευτική σε επίπεδο βασικών σπουδών, το 64,7 % σε επίπεδο επιμόρφωσης και το 76,5% σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) αναφορικά με την Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως ένας στους δύο έχει παρακολουθήσει κάποια ημερίδα αναφορικά με τη Συμβουλευτική κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του .

Το είδος του **bulling** που συναντάται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας σε σημαντικό βαθμό (μέτρια-πολύ-πάρα πολύ) είναι προσβολές, σπρώξιμο, χτύπημα με χέρια και πόδια και αποκλεισμός από παρέες. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης που αφορά στο **bullying** και στο **cyberbullying** (Modecki et al., 2014) σε δείγμα 335.519 νέων (12–18 χρόνων), όπου οι συγγραφείς εκτιμούν ότι υπάρχει εμφανής επικράτηση του παραδοσιακού **bullying** με 35% έναντι του **cyberbullying** με 15%. Ωστόσο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αναγνωρίζουν όλες τις μορφές του **bullying** και αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών του Boulton (1997) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τις έμμεσες μορφές **bullying**.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό το φύλο, όπως αναφέρει και η Φραντζή (2010), η ηλικία και η χώρα προέλευσης του θύματος αλλά και του θύτη, σύμφωνα και με τους Ψάλτη &Κωνσταντίνου (2007), αποτελούν ευνοϊκούς παράγοντες για την εκδήλωση φαινομένων **bullying**.

Στο ερώτημα που αφορούσε στους παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση περιστατικών **bullying**, 'τα κοινωνικά πρότυπα' θεωρούνται ότι επηρεάζουν πάρα πολύ την εμφάνιση του φαινομένου ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά η 'έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης-αντιμετώπισης', η 'έλλειψη αυτοπεποίθησης του θύτη', ο 'ρατσισμός με τη ξενοφοβία' και η 'έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για χειρισμό ανάλογων καταστάσεων'.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των περιστατικών **bullying**, ενδεδειγμένος τρόπος παρέμβασης θεωρείται η 'συζήτηση με τους αυτόπτες μάρτυρες' και ακολουθεί η 'συζήτηση με τους γονείς του θύματος' κυρίως αλλά και του θύτη. Υποστηρίζουν περισσότερο την 'στήριξη του θύματος' και λιγότερο του θύτη ενώ δε θεωρούν τη 'σωματική τιμωρία' ως τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου.

Στο ερώτημα που αφορούσε στα γνωρίσματα της συμβουλευτικής που εμπερικλείονται στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις συμφωνούν με τα συμπεράσματα της Μαλικιώση (2012) ότι η 'ενσυναίσθηση', η 'αυθεντικότητα' και η 'ενίσχυση της αυτοεκτίμησης' του μαθητή θα έπρεπε να αποτελούν προτεραιότητα στις δράσεις συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σημαντικότερες πτυχές της συμβουλευτικής στην παρέμβαση τους για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού πρωτίστως είναι η διδασκαλία τρόπων λήψης απόφασης σε θύτες και θύματα αλλά και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης θυτών και θυμάτων. Ακολουθεί η αξιοποίηση των βιωμάτων όσων εμπλέκονται σε περιστατικά **bullying** αλλά και η δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας μεταξύ εκπαιδευτικού- θύματος και θύτη και σε μικρότερο ποσοστό προτείνεται η στήριξη της ομάδας και από άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών συμφωνεί με ευρήματα που καταδεικνύουν ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Συμβουλευτική αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού τους ρόλου γι' αυτό και κατέθεσαν ότι προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν φαίνεται να έχουν κατανοήσει την συμβουλευτική και ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του έργου τους, παρά το φόρτο εργασίας και την πίεση που υφίστανται

για την κάλυψη της διδακτέας ύλης κάτι που επιβεβαιώνεται και από την αντίστοιχη έρευνα της Μόσχου (2009).

5. Προτάσεις

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια συστηματικότερη διερεύνηση της διαχείρισης ζητημάτων **bullying** με εφαρμογή της Συμβουλευτικής στα πλαίσια μεγαλύτερου δείγματος τόσο από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας όσο και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον θα ήταν να συμμετέχουν στην έρευνα και οι Διευθυντές των σχολείων, οι συντονιστές εκπαίδευσης ή ακόμη και ψυχολόγοι.

Συμπληρωματικά θα μπορούσε να διεξαχθεί και ποιοτική έρευνα μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της Συμβουλευτικής ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του **bullying**.

6. Επίλογος

Πράγματι οι γονείς επιδρούν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αλλά και ο εκπαιδευτικός ασκεί μεγάλη επιρροή τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή συμβάλλοντας στην απόκτηση όχι μόνο γνώσεων αλλά και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Ο παιδαγωγικός του ρόλος συγχρόνως με τον συμβουλευτικό θα μπορούσε να ενισχυθεί από την παρουσία ειδικευμένου προσωπικού που θα αναλάμβανε συμβουλευτικές υποχρεώσεις στη σχολική κοινότητα (Tatar, & Bekerman 2009). Η παρουσία συμβουλευτικών λειτουργών στα σχολεία συμβάλλει στην απόκτηση αυτογνωσίας όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών που εξοικειώνονται με την άσκηση αυτοκριτικής ώστε να βελτιώνονται στο διττό ρόλο που έχουν αναλάβει.

Άλλωστε γίνεται φανερό και μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, ότι η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συμβουλευτική διαδικασία είναι μεγάλη αφού θεωρούν ότι συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές και βοηθά στην ομαλή προσαρμογή τους. Ύστερα από δεκαετείς προσπάθειες για την πρόληψη του φαινομένου του **bullyin**g στα ελληνικά σχολεία και την ελλιπή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στο συγκεκριμένο ζήτημα, είναι εμφανές ότι είναι αναγκαία η δημιουργία ενός «διαφορετικού» σχολείου, το οποίο με τη βοήθεια καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα Συμβουλευτικής ή και ειδικά εκπαιδευμένων συμβούλων θα μπορέσει να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο φροντίδας όπου ο μαθητής θα μαθαίνει πώς να διαχειρίζεται τη δύσκολη και απαιτητική καθημερινότητα του ώστε να πετύχει την προσωπική του ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση (Boulton, 1997).

Το φαινόμενο του bullying λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις και γίνονται προσπάθειες για την αντιμετώπισή του. Οι πρακτικές που προτείνονται προς εφαρμογή στοχεύουν στην εγκαθίδρυση ψυχοπαιδαγωγικών σχέσεων που θα βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν την αυτοπεποίθηση τους και τις δεξιότητες που αφορούν στην αλληλεπίδραση, στην κοινωνικοποίηση, στη διαπραγμάτευση και στην υπεράσπιση ορίων. Στη δημιουργία αυτού του υποστηρικτικού κλίματος ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει ο κλάδος της Συμβουλευτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ackard, D.M., Neumark-Sztainer, D., Story M., Perry C. (2006). Parent–child connectedness and behavioural and emotional health among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine, 30*, 59–66.

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

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, *27*, 693 – 711.

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

Βεγιάννη, Ε.(2011). Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας γύρω από το σχολικό εκφοβισμό. Παν. Πατρών

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bell, J. (2005). *Doing your research Project: A Guide for the First-Time Researchers in Education*. Health and Social Science (4th ed.), Maidenhead: Open University Press

Bohart, A.C. & Todd, J. (1988). *Foundations of Clinical and Counseling Psychology*. Harper Collins Publishers, New York.

Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and anger: Attachment and loss (Vol. 2)*. NewYork: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). Caring for children: some influences on its development. In R. S.Cohen, S. H. Weissman, and B. J. Cohler (eds.). *Parenthood*. New York: The Guilford Press.

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

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) Research methods in education (6th ed). London and NewYork: Routledge

Eliot, M., & Cornell, D. G. (2009). Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International, 30*(2), 201-214.

Farrington D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.)*Crime and Justice: A Review of Research* (Vol.17, pp. 348-458). Chicago: University of Chicago Press.

Φραντζή, Α. (2010). Πώς βιώνεται-πώς αντιμετωπίζεται από τα παιδιά; *Σύγχρονη Εκαπιδευση,161,* σελ.99-112.

Idsoe, T., Solli, E., & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes infamily and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, *34*(5), 460–474.

Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (2011). Κοινωνιολογική έρευνα: Μέθοδοι και τεχνικές, Ανακτήθηκε 5/10/2018 από http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nsph.gr%2FFiles%2F006_Koinoniologias%2FResearch_St

ages.doc&e i=zLHmUpjuNci40QWr-ICgDQ&usg=AFQjCNEEhoAA4UkjyOU0GwklSRzEW3mOQ&sig2=tDnx-f1bsagT_OmEKSTOdA

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159–185.10.1146/annurev-psych-010213-115030

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Papastylianou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2013). Improving the School Learning Environment to Reduce Bullying: An Experimental Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *58*(4), 453–478.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία: η σημασία τους για την οικογένεια και για το σχολείο (σελ. 100-126). Στο Χ. Χατζηχρήστου και Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο.* Αθήνα: Πεδίο.

Μαλικιώση Μ., (2012). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Αθήνα: ΠΕΔ

Μαντζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική έρευνα σε έξη εύκολα βήματα-Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική, 46,* (1), 88-98

Menesini E. & Salmivalli C. (2016). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine* Volume *22*, 240-253

Mishna F., Scarcello I., Pepler D., & WienerJ. (2005). Teachers' Understanding of Bullying CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 28, 4 (2005): 718-738

Modecki, K. L.,Minchin, J., Harbaugh, A. G.,Guerra, N.G., & Runions, K. C. (2014, October). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602 611.10.1016/j.jadohealth.2014.06.007

Nicolaides S., Toda Y., and Smith P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology (2002), 72, 105–118 2002 The British Psychological Society*

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.* Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology, 16,* 644–660.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. New York: Blackwell. Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. European Journal of Psychology of Education, 12, 495–510

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12,* 495-510.

ΠΟΔΠ Stop bullying Ανακτήθηκε 20/12/2018 από http://stop-bullying.sch.gr/diktuo/podp.

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από: http:// nemertes. lis.upatras.gr/ jspui/ bitstream/ 10889/ 5023/ 1/ Atremis%20pdf%20teliko.pd

Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology, 154*(4), 501-514.

Rigby, K., Slee, P.T. and Cunningham, R. (1999). Effects of parenting on the peer relations of Australian adolescents.*Journal of Social Psychology, 139*, 387-88.

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21* (2): 95-103

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. R., Stevens, B., Gendlin, E. T., Shlien, J. M., & Van Dusen, W. (1967). *Person to person: The problem of being human: A new trend in psychology*. Lafayette, CA: Real People Press.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 453–459.

Seibert A. C. , Kerns K.A. (2009) Attachment figures in middle childhood

Volume: 33 issue: 4, page(s): 347-355 Article first published online: May 6, 2009; Issue published: July 1, 2009

Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993) Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies, 19*, 307–321.

Tatar, M., & Bekerman, Z. (2009) Parental choice of schools and parents' perceptions of multicultural and co-existence education: The case of the Israeli Palestinian-Jewish bilingual primary schools. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(2):171-185 · June 2009

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στοΔημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Άλ. Γιωτοπούλου- Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 111- 128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιώτρα, Σ., & Κυρίτση, Ι. (2010). Πρόγραμμα πρόληψης για την αντιμετώπιση της ομαδικής βίας στα σχολεία από το ΚΕΘΕΑ. Στο: Α. Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σελ. 191-194). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

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

Κουσκουλή Ευαγγελία
Διευθύντρια Γυμνασίου Λευκοπηγής Ν. Κοζάνης
MEd Επιστήμες της Αγωγής
MSc Εκπαιδευτική Ψυχολογία
geliekou@gmail.com

Κοτρώνη Σταματία
Υποδιευθύντρια Γυμνασίου – Λ.Τ Σημάντρων Ν. Χαλκιδικής
MEd Επιστήμες της Αγωγής
MSc Εκπαιδευτική Ψυχολογία
stakot08@gmail.com

Προσεγγίζοντας βιωματικά τον σχολικό εκφοβισμό

Ιφιγένεια Κωφού - Πλιάκα Αγνή - Τζώρτζης Εμμανουήλ

Περίληψη
Η ενδοσχολική βία, σωματική, λεκτική ή ψυχολογική, αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο και ένα σημαντικό θέμα στη σχολική κοινότητα, καθώς επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα. Για την πρόληψη και αντιμετώπισή της απαιτούνται ενεργοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας, αλλαγή του κλίματος του σχολείου και υλοποίηση ποικίλων δράσεων και δραστηριοτήτων. Το σχολικό έτος 2018-2019 αποφασίστηκε από την Ομάδα Πρόληψης και Αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού του 2ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης να υλοποιηθεί μία δράση, σε συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Λυκείου, με άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, η δράση αφορούσε στη δημιουργία ενημερωτικού φυλλαδίου για τον σχολικό εκφοβισμό, αναπαράσταση δρώμενου και παιχνιδιού ρόλων σε δημόσιο χώρο και εκτύπωση μηνύματος κατά του σχολικού εκφοβισμού σε T-shirts. Τα αποτελέσματα έδειξαν πρόοδο των μαθητών στη σύνθεση των γνώσεων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών δραστηριοτήτων, της ποικιλίας των δράσεων και της δημιουργίας κλίματος αλληλόδρασης, καθώς επίσης αυτοενίσχυση και αυτορρύθμιση. Μεταφέρθηκαν ακόμη στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία μηνύματα του σεβασμού του άλλου και του δικαιώματος στη ζωή.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολικός εκφοβισμός, δρώμενο, κοινωνικό πείραμα, βιωματικό παιχνίδι ρόλων

1. Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία, σωματική, λεκτική ή ψυχολογική, αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο και ένα σημαντικό θέμα στη σχολική κοινότητα καθώς επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα. Για να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο στο πλαίσιο του σχολείου, απαιτούνται ενεργοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας, εφαρμογή του κανονισμού του σχολείου και του προγράμματος παρέμβασης, αλλαγή του κλίματος του σχολείου με επικοινωνία, βελτίωση των σχέσεων, υποστήριξη και προστασία των θυμάτων, συζητήσεις και δραστηριότητες στην τάξη (Ballard, Argus & Remley, 1999· Blazer, 2005·Harris & Hathorn, 2006·Olweus & Limber, 1999).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1978 στη Νορβηγία και 9 χρόνια αργότερα, το 1987, σε ορισμένες επιστημονικές δημοσιεύσεις εμφανίστηκε ο σχετικός όρος "εκφοβισμός". Αν και σημειώθηκε και καταγράφηκε στη δεκαετία του '70 ως φαινόμενο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι εμφανίστηκε τότε. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια άλλη έκφραση βίαιης συμπεριφοράς που υπάρχει από την αρχή της ανθρωπότητας (http://www.e-abc.eu/en/about-bullying/) και αποτελεί ευρύτατο πρόβλημα στα σχολεία μας και στις κοινότητες με αρνητικό αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και στο δικαίωμα των μαθητών να μαθαίνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς φόβο. Περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες, όπως: α) το παιδί ως θύμα εκφοβισμού, β) το παιδί ή την

ομάδα παιδιών που εκφοβίζουν, γ) τα παιδιά που παρατηρούν, δ) τους εκπαιδευτικούς και ε) τους γονείς.

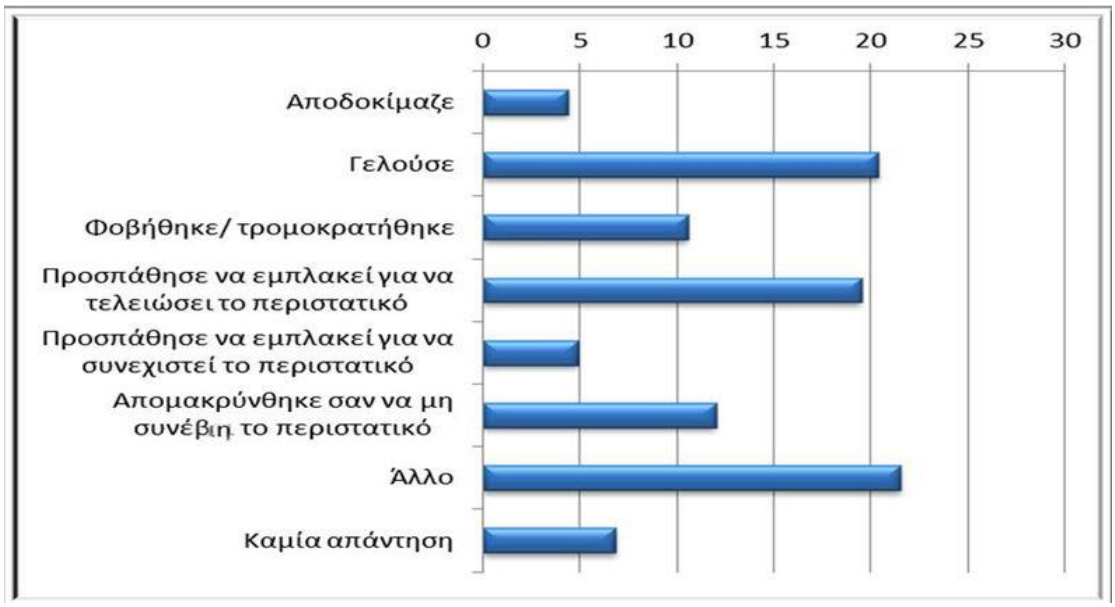
Για να ορίσουν τον εκφοβισμό, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στον Olweus. Έτσι, ο εκφοβισμός ορίζεται ως μία συνειδητή και εκούσια πράξη επιθετικότητας ή χειραγώγησης από έναν ή περισσότερους ανθρώπους ενάντια σε άλλο άτομο ή ανθρώπους, κάθε είδους συνεχιζόμενη σωματική ή λεκτική κακομεταχείριση όπου υπάρχει επίδειξη ισχύος ή επιθυμία εκφοβισμού και κυριαρχίας (Entenman et al., 2005, Hanson, 2011). Συμβαίνει όταν ένας/μία μαθητής/τρια εκτίθεται σε αρνητικές πράξεις επαναλαμβανόμενα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η περίοδος αναμονής σε αυτό το διάστημα αυξάνει τις αρνητικές επιπτώσεις στο θύμα, παρέχει υπεροχή στον θύτη, φοβίζει τους θεατές και καθιστά πιο χρονοβόρα την παρέμβαση (Ross, 2002).

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι φυσικός, λεκτικός ή ψυχολογικός και μπορεί να πάρει τις μορφές άμεσων συμπεριφορών, όπως πειράγματα, φυλετικές, εθνοτικές, σεξουαλικές επιθέσεις, παρενόχληση, απειλή, χτύπημα και κλοπή (Harris & Petrie 2002) ή μορφές έμμεσων συμπεριφορών, όπως αποκλεισμός, διάδοση φημών κλπ (Hanson, 2011).

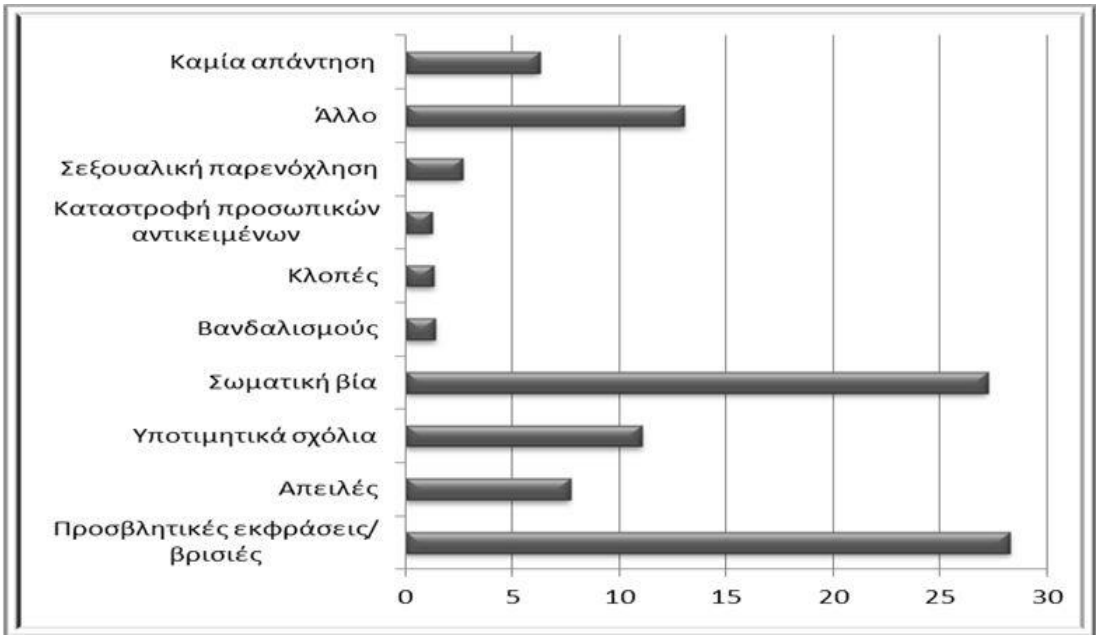
Πολλές φορές οι έμμεσες συμπεριφορές, όπως η διάδοση φημών, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι «βρώμικες» ματιές, είναι δύσκολο να εντοπιστούν ή να αποδειχθούν (Hanson, 2011). Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, οι συνέπειες μπορεί να είναι πραγματικά οδυνηρές για τους μαθητές, όπως άγχος, κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός, σωματική και ψυχολογική δυσφορία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική δυσλειτουργία (Rigby, 2001).

Η ερευνητική μελέτη του φαινομένου παγκοσμίως (Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000· Griffin & Gross, 2004· Harris & Hathorn, 2006·Olweus, 1991·Rigby & Slee, 1991·Smith et al., 2002) έχει δείξει υψηλά ποσοστά εκφοβισμού σε μαθητές, τόσο σωματικού όσο και λεκτικού, ο οποίος υπερτερεί και εκφράζεται με παρατσούκλια, πειράγματα, φυλετικά σχόλια κ.ά., με τα αγόρια να εμπλέκονται περισσότερο σε αυτόν.

Όσον αφορά στη χώρα μας, σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2016) σε δείγμα 3.682 μαθητών Α/θμιας και 31.602 Β/θμιας εκπαίδευσης, το 65% των μαθητών έχει παρακολουθήσει bullying συμμαθητών του (βλ. γράφημα 1), το 29% έχει ασκήσει βία σε συμμαθητές του (βλ. γράφημα 2), 17% έχουν παρενοχληθεί γενικά (διαδικτυακά ή διαπροσωπικά) σε σύγκριση με το 19% του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας είναι 3 προς 1, καθώς τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη μυϊκή δύναμη και μπορούν πιο εύκολα σε σχέση με τα κορίτσια να μπλεχτούν σε περιστατικά σωματικής βίας. Τα κορίτσια αντίθετα, καλύπτουν την έλλειψη σωματικής υπεροχής με τη λεκτική υπεροχή τους. Τα μισά από τα παιδιά – θύματα δεν αναφέρουν πουθενά το γεγονός, ενώ τα άλλα μισά μιλάνε σε φίλους τους και λιγότερο στους γονείς ή στους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά που προκαλούν επιζήμιες εμπειρίες στους άλλους με τη μορφή της παρενόχλησης είναι συνήθως τα ίδια που παρενοχλούνται διαδικτυακά από άλλα παιδιά- κάποια από τα οποία τους είναι γνωστά εκτός διαδικτύου.



Γράφημα 1: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών σε περιστατικά βίας



Γράφημα 2: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά των περιστατικών βίας.

Άλλα πορίσματα της ίδιας έρευνας δείχνουν ότι η ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού που μένουν ατιμώρητα καλλιεργεί κλίμα ατιμωρησίας και προκαλεί φόβο σε ευάλωτα παιδιά.

Σε ατομικό επίπεδο, διαταράσσεται η ζωή και η ψυχοσύνθεση των παιδιών που εμπλέκονται άμεσα, ιδίως των θυμάτων (άρνηση για το σχολείο, «κλείσιμο» στον εαυτό, απομόνωση και περιθωριοποίηση από το περιβάλλον, επιθετικότητα απέναντι σε άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος κλπ.). Οι έφηβοι τείνουν να θέλουν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα περιστατικά χωρίς την παρέμβαση των γονέων (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Για να αντιμετωπιστεί επιτυχώς το φαινόμενο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, χρειάζεται πρόληψη, παρέμβαση και καταπολέμηση με την ενεργοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας, αλλαγή του κλίματος του σχολείου και ποικίλες δράσεις. Στο πλαίσιο αυτό, σε ευρωπαϊκό επίπεδο πραγματοποιήθηκε το Πρόγραμμα Daphne σε 6 χώρες (2006-2008, Association of Psychosocial Health for Children and Adolescents), ενώ στην Ελλάδα ιδρύθηκε το Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (σχ. έτος 2012-2013), εστάλη σχετικό ερωτηματολόγιο στα σχολεία για τη συλλογή δεδομένων και δημιουργήθηκαν ομάδες πρόληψης σχολικού εκφοβισμού στις σχ. μονάδες. Πραγματοποιήθηκε ακόμη το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» ΕΣΠΑ 2007-2013 (ΥΠΠΕΘ).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το σχολικό έτος 2018-2019 η δράση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε περιελάμβανε διάφορες δραστηριότητες με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών της Β΄ τάξης του 2ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, και συγκεκριμένα δημιουργία ενημερωτικού φυλλαδίου για τον σχολικό εκφοβισμό (Παράρτημα Α), εκτύπωση μηνύματος κατά του σχολικού εκφοβισμού σε T-shirts (Παράρτημα Β), δρώμενο στην πλατεία Αριστοτέλους με τη μορφή κοινωνικού πειράματος (Παράρτημα Γ) και βιωματικό παιχνίδι ρόλων (Παράρτημα Δ). Ειδικότερα, η εν λόγω δράση υλοποιήθηκε σε διάστημα τριών μηνών με την εμπλοκή των μαθητών της Β΄ Λυκείου του σχολείου και κορυφώθηκε την 6η Μαρτίου 2019, ημέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού στην Πλατεία Αριστοτέλους, Θεσσαλονίκη.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Οι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης ήταν αφενός η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, η ενημέρωση των μαθητών με ενεργό συμμετοχή, και αφετέρου το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και η διερεύνηση της αντίδρασης του κοινού σε περιστατικό bullying.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Ο Rigby (2004, οπ. αναφ. στο Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε κυρίαρχες προσεγγίσεις, οι οποίες ερμηνεύουν καλύτερα την εξάπλωση του σχολικού εκφοβισμού, και βάσει αυτών δομείται η φιλοσοφία και ο σχεδιασμός διαφόρων δράσεων στα σχολεία για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, ο εκφοβισμός παρουσιάζεται ως: α) αποτέλεσμα ατομικών διαφορών ανάμεσα σε μαθητές/τριες, β) τμήμα της αναπτυξιακής διαδικασίας, γ) κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο εξαιτίας της ύπαρξης ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εξουσίας και δύναμης, δ) απάντηση στην πίεση της ομάδας των συνομηλίκων στο σχολείο και ε) προσέγγιση της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Αν και κάθε μία από τις παραπάνω προσεγγίσεις συμβάλλει σημαντικά στην εξήγηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού,

ωστόσο καμία δεν προσφέρει μια καθολική ερμηνεία, ούτε και μπορεί να αποτελέσει από μόνη της τη βάση για μια ολιστική αντιμετώπιση του προβλήματος (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015).

Ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο πρόβλημα, που απαιτεί ενεργό συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Απαιτεί επίσης την ύπαρξη θεμελιωδών γνώσεων σχετικά με το θέμα, ώστε να διεξάγονται ουσιαστικές συζητήσεις μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Η εισαγωγή στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού, οι λόγοι και τα κίνητρα του θύτη, οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του εκφοβισμού στα εμπλεκόμενα άτομα συνιστούν καταρχήν μια προσέγγιση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η προσέγγιση – διδασκαλία στα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύει στην ενημέρωση, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια στάσης ευθύνης απέναντι στην εφαρμογή των δικαιωμάτων. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μία ολιστική μαθησιακή προσέγγιση, εννοώντας ότι στη μάθηση δεν εμπλέκεται μόνο η νόηση, αλλά το σύνολο της ανθρώπινης υπόστασης: Αισθήσεις, σκέψη, συναίσθημα, αντίληψη, ενόραση και συμπεριφορά (Kolb & Kolb 2008, οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2011). Η ολιστική μάθηση επίσης, σημαίνει ότι η διαδικασία της μάθησης συμβαίνει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που περιλαμβάνει όλες τις καθημερινές εμπειρίες. Είναι, επομένως, διεπιστημονική και διαπερνά όλα τα παραδοσιακά θέματα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Μία ολιστική προσέγγιση συμπεριλαμβάνει τις γνωστικές, πρακτικές και συμπεριφοριστικές διαστάσεις της μάθησης, δηλαδή όχι μόνο το τι μαθαίνουν οι άνθρωποι, αλλά και το πώς εφαρμόζουν όσα έμαθαν στη στάση ή τη συμπεριφορά τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα, μόνοι τους ή μαζί με άλλους (Compass, 2012). Η μάθηση συνδέεται με μια αλλαγή στη συμπεριφορά (Παυλάκης, 2018). Η αλλαγή αυτή μπορεί να είναι μικρή ή μεγάλη, σταδιακή ή μόνιμη, το βέβαιο, όμως, είναι ότι καταλήγει στην υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης και συνεπακόλουθου τρόπου συμπεριφοράς (Bigge, 1999, οπ. αναφ. στο Παυλάκης, 2018). Σύμφωνα με τα παραπάνω, σταχυολογήσαμε από την πληθώρα των ορισμών περί μάθησης τις πιο αντιπροσωπευτικές. Η μάθηση, κατά τον Gagné (1985, οπ. αναφ. στο «Θεωρίες για τη μάθηση»), είναι η διαδικασία που υποβοηθά τα άτομα να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο. Η αλλαγή ή τροποποίηση αυτή γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το πρόσωπο που μαθαίνει, αφού από τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η μάθηση, θα είναι σε θέση να εκτελεί ορισμένες πράξεις που δε θα μπορούσε να κάνει προηγουμένως. Ο δε Kimble (1980, οπ. αναφ. στο «Θεωρίες για τη μάθηση») επισημαίνει ότι η μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής.

Ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι η εμπειρία είναι η πηγή μάθησης. Όσο συχνότερα στοχαζόμαστε την εμπειρία, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουμε να επιτύχουμε τους μελλοντικούς μας στόχους. Σύμφωνα με το μοντέλο του κύκλου βιωματικής μάθησης που δημιούργησε, υπάρχουν τέσσερα στάδια που θα βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου: α) η εμπειρία (βιώνω ένα συγκεκριμένο γεγονός), β) ο στοχασμός (εντοπίζω συγκεκριμένα σημεία της εμπειρίας, τα επεξεργάζομαι και ασκώ κριτική), γ) η θεωρητικοποίηση (ερμηνεύω και κατανοώ

τα σημεία αυτά) και δ) ο πειραματισμός (προγραμματίζω περαιτέρω ενέργειες τις οποίες στη συνέχεια θα επεξεργαστώ). Συνεπώς, η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία με την σειρά της προσφέρει στο άτομο εναύσματα για νέα, βαθύτερη κατανόηση και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση γίνεται μέσο για την αλληλεπίδραση μας με το κοινωνικό περιβάλλον και για τη δημιουργική προσαρμογή μας στον κόσμο.

Η πιο πάνω θεωρία ενισχύεται και από την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1989) σύμφωνα με την οποία, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν παρατηρώντας απλώς την συμπεριφορά των άλλων. Το άτομο που παρατηρείται ονομάζεται πρότυπο. Η διαδικασία της παρατήρησης του προτύπου ονομάζεται μίμηση προτύπου. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη διαδικασία της μίμησης γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην εκμάθηση και την εκτέλεση**.** Ο Bandura ξεχωρίζει τη μάθηση ως απόκτηση συμπεριφοράς (μάθηση με στενή έννοια) και τη μάθηση ως εκδήλωση ή εφαρμογή της συμπεριφοράς (μάθηση με την ευρεία έννοια). Η διαδικασία της μάθησης, κατά τον ίδιο συγγραφέα, έχει δύο στάδια: Της απόκτησης των γνώσεων και της εκτέλεσης των γνώσεων (Παπά, 2015).

Ο σχεδιασμός του όλου προγράμματος στηρίχθηκε στις προαναφερθείσες θεωρίες καθώς και στη συνεργατική (Vygotsky) και ανακαλυπτική μάθηση (Bruner) (Κόμης 2004· Κουλαϊδής, 2007). Κοινό στοιχείο όλων των θεωριών, που στηρίζουν τη βιωματική μάθηση (experiential learning), είναι ότι προτάσσουν τον μαθητή έναντι του εκπαιδευτικού, διότι θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές του και ασκώντας την προσωπική του αυτονομία, νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν της επεξεργασίας τους σε δομημένη γνώση και με βάση αυτή επιλύει τα προβλήματά του. Επιπλέον, οι ψυχολογικές σχολές στήριξης της βιωματικής μάθησης θεωρούν ότι η νοηματοδότηση των εμπειριών και η οργάνωση της γνώσης διευκολύνεται τα μέγιστα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία και τη συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2011, σελ.15).

Κάθε μία από τις δραστηριότητες (κατανόησης του φαινομένου του εκφοβισμού) που προηγήθηκαν της τελικής δράσης, εμπεριείχε έναν σκοπό και είχε έναν αντίκτυπο που ξεπερνούσε τα όρια της ομάδας, αποτελώντας ταυτόχρονα μέσο ενδυνάμωσης και συμμετοχής των ίδιων των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης, όπως: καταιγισμός ιδεών, δραματοποίηση- θεατρικό παιχνίδι, εργασία σε ομάδες, συζήτηση στην ολομέλεια, παιχνίδι ρόλων, ερωτηματολόγιο**.** Σημαντικό εργαλείο στην τελική δραστηριότητα ήταν η επιλογή της τεχνικής του Αόρατου Θεάτρου[1]. Το Αόρατο Θέατρο έχει ως

[1] Το Αόρατο Θέατρο είναι μία από τις τεχνικές του Θεάτρου των Καταπιεσμένων, εμπνευστής του οποίου ήταν ο Augusto Boal. Βασίζεται στην ιδέα του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κοινό και τον ηθοποιό. Ο **Augusto Boal** μετονόμασε τον θεατή από spectator σε spect-actor (θεατή-ηθοποιό) και θεμελίωσε τη δεκαετία του ΄60 στη Βραζιλία ένα θέατρο της συμμετοχής, με πολλές μορφές, οι οποίες εδώ και χρόνια εξελίσσονται, εμπλουτίζονται, προσαρμόζονται και μεταβάλλονται για να χρησιμοποιηθούν σε πολλά είδη πειραματικού και ερευνητικού θεάτρου, στην εκπαίδευση, στην ψυχοθεραπεία, στην κοινωνιολογική έρευνα και σε

στόχο την παρουσίαση και τη συνειδητοποίηση συγκεκριμένων προβλημάτων που διέπουν μια κοινωνία μέσω της παρουσίασης θεατρικών σκηνών όπου οι θεατές συμμετέχουν ακούσια, καθώς δεν γνωρίζουν ότι πρόκειται για θέατρο.

Οι ηθοποιοί διερευνούν τα αποτελέσματα αυτών των επιλογών με το κοινό, δημιουργώντας ένα είδος θεατρικής συζήτησης, στην οποία οι εμπειρίες και οι ιδέες προβάρονται και μοιράζονται, δημιουργώντας μια αίσθηση αλληλεγγύης και ενδυνάμωσης. (Ζώνιου, 2003)

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση),

Ως διδακτικό υλικό αξιοποιήθηκαν διάφορα σχετικά εγχειρίδια, όπως σχολικός εκφοβισμός (Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2018 στο: http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/), Compass, ένα εγχειρίδιο εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες (2012, Ελληνική έκδοση, ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων), Six Thinking Hats: A Tool to Strengthen Critical Thinking, Collaboration, Communication, and Creativity Skills (Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2018 στο: http://www.debonoforschools.com/asp/six_hats.asp).

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

6.1. Περιγραφή του δρώμενου

Όπως προαναφέρθηκε, το δρώμενο είχε ως στόχο την ενεργό και βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, αλλά και τη μελέτη των αντιδράσεων των παρατηρητών και τη συζήτηση μαζί τους.

Στο δρώμενο συμμετείχαν οικειοθελώς πέντε μαθητές. Σύμφωνα με το σενάριο, ο ένας μαθητής, που αναπαριστά το θύμα, συναντά τυχαία στον δρόμο, μετά το σχολείο, τέσσερις συμμαθητές του, οι οποίοι του ασκούν bullying. Στην αρχή, οι τέσσερις μαθητές-θύτες ασκούν μόνο λεκτική και ψυχολογική βία με περιπαιχτικά και προσβλητικά λόγια προς τον μαθητή-θύμα, στη συνέχεια όμως τα πράγματα ξεφεύγουν όταν του παίρνουν την τσάντα μέσα από τα χέρια του και αδειάζουν το περιεχόμενό της στον δρόμο, ενώ προβαίνουν και σε βίαιη σωματική επίθεση (Παράρτημα Γ).

Την ίδια στιγμή, δύο ομάδες από δύο κορίτσια αναλαμβάνουν τον ρόλο να υποκινήσουν τυχαίους περαστικούς-θεατές, ώστε να εμπλακούν στη σκηνή εξευτελισμού που εκτυλίσσεται μπροστά τους. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώχθηκε να καταγραφεί και να ελεγχθεί κατά πόσο οι ενήλικες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε ένα βίαιο περιστατικό εκφοβισμού ενός ανήλικου μαθητή, χωρίς απαραίτητα να τον γνωρίζουν από πριν, σε δημόσιο χώρο.

Ειδικότερα, κάποιοι περαστικοί, παρά τις προτροπές των μαθητριών, επέλεξαν να μην αντιδράσουν και συνέχισαν να περπατούν, ωστόσο οι περισσότεροι περαστικοί, που έγιναν αυτόπτες μάρτυρες του περιστατικού, δεν δίστασαν να εμπλακούν και προσπάθησαν να υπερασπιστούν τον μαθητή-θύμα, κάνοντας αυστηρές συστάσεις στους μαθητές-θύτες. Στο σημείο αυτό επενέβησαν οι καθηγητές και οι υπόλοιποι μαθητές, τους ενημέρωσαν ότι άθελά τους πήραν μέρος σε ένα ιδιότυπο κοινωνικό πείραμα και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με

άλλους πολλούς τομείς που έχουν ως επίκεντρο την κοινωνική, την πολιτιστική και την πολιτική δράση του ατόμου (Παπακώστα, 2015).

τον αντίκτυπο που είχε στους ίδιους η όλη διαδικασία, καθώς και τους προβληματισμούς που προέκυψαν μέσα από αυτή.

6.2. Περιγραφή της βιωματικής δράσης

Η επόμενη δράση ήταν μία παραλλαγή του βιωματικού παιχνιδιού ρόλων «Κάντε ένα βήμα μπροστά», που περιλαμβάνεται στο Compass (2012). Το σενάριο του παιχνιδιού προσαρμόστηκε έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται ειδικότερα στην προβληματική του σχολικού εκφοβισμού.

Σε αυτό το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές δε συμμετείχαν οι ίδιοι, αλλά ενέπλεξαν σε αυτό τυχαίο δείγμα 10 περαστικών και ανέλαβαν τον ρόλο συντονιστή. Έπειτα από μία σύντομη συζήτηση με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός συναίνεσης για το περιεχόμενο της έννοιας «εκφοβισμός», τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να λάβει και τις συνέπειες στο άτομο και την κοινωνία, οι συμμετέχοντες πήραν από μία κάρτα με ρόλους μαθητών από διαφορετικές κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ομάδες (Παράρτημα Δ).

Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να διατηρήσουν μυστικό τον ρόλο τους και να αναστοχαστούν για λίγο πάνω σε αυτόν, χτίζοντας νοερά το προφίλ του χαρακτήρα που θα υποδύονταν με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και προσλαμβάνουσες. Έπειτα, τοποθετήθηκαν ο ένας δίπλα στον άλλο σε μία γραμμή αφετηρίας, και τους διαβάστηκε μία λίστα περιστάσεων (Παράρτημα Δ). Κάθε φορά που επέλεγαν να απαντήσουν θετικά σε κάποια περίσταση, προχωρούσαν ένα βήμα μπροστά, διαφορετικά παρέμεναν στη θέση τους.

Στο τέλος της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρατηρήσουν τη θέση τους μέσα στον χώρο, όταν πλέον είχε δημιουργηθεί μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτών που προχώρησαν και αυτών που παρέμειναν πίσω στάσιμοι. Ακολούθησε επί τόπου συζήτηση μεταξύ συμμετεχόντων και μαθητών σχετικά με τα πορίσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία.

7. Αξιολόγηση

7.1. Μαθησιακά αποτελέσματα

Τα παιδαγωγικά οφέλη που προέκυψαν από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυτές τις δράσεις μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία: Οι μαθητές, μέσα από την ανακαλυπτική και βιωματική προσέγγιση, κατανόησαν βαθύτερα και ουσιαστικότερα τις επιμέρους παραμέτρους ενός προβλήματος, που εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια σε μάστιγα της εποχής, και από το οποίο υποφέρουν χιλιάδες παιδιά ανά τον κόσμο, με επιπτώσεις που μπορεί να τα ακολουθήσουν σε όλη τους τη ζωή.

Επιπλέον, απέκτησαν ένα βασικό ευρετικό εργαλείο που τους βοήθησε να αντιληφθούν θεωρητικούς όρους (στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις, ρατσισμός), τους οποίους, μέχρι τότε, θεωρούσαν δυσνόητους. Ευαισθητοποιήθηκαν ενσυναισθητικά πάνω σε ζητήματα ετερότητας, κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού και συνειδητοποίησαν ότι το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού αφορά όλους μας και ότι όλοι μας πρέπει να σταθούμε αλληλέγγυοι απέναντί του.

Κατά συνέπεια, καλλιέργησαν θετικές στάσεις και νοοτροπίες, ανέπτυξαν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, αναγνώρισαν τα δικά τους προνόμια και είδαν τη ζωή τους μέσα από μία πιο φωτεινή προοπτική και αποτέλεσαν καταλύτη αλλαγών μέσω της εξωστρέφειας και της διάχυσης των ερευνητικών τους πορισμάτων, όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

7.2. Αξιολόγηση της εφαρμογής

Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του προγράμματος στέφθηκε με επιτυχία, γιατί υπήρξε έγκαιρη και συντονισμένη προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μερών (καθηγητών και μαθητών). Οι στόχοι που είχαν τεθεί εξαρχής επιτεύχθηκαν, καθώς η συμμετοχή των μαθητών ήταν ενθουσιώδης τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση.

Παρατηρήθηκε πρόοδος των μαθητών στη σύνθεση των γνώσεων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού ως αποτέλεσμα των διαφορετικών δραστηριοτήτων, της ποικιλίας των δράσεων και της δημιουργίας κλίματος αλληλεπίδρασης και ευγενούς άμιλλας. Παρατηρήθηκε ακόμη στους μαθητές αυτοενίσχυση και αυτορρύθμιση. Με αμεσότητα και πρωτοτυπία οι μαθητές μας κατάφεραν να μεταφέρουν τα τόσο σημαντικά μηνύματα του σεβασμού του άλλου, του δικαιώματος στη ζωή.

Για την επιτυχή υλοποίηση της δράσης ενεργοποιήθηκε όλη η σχολική κοινότητα και ήταν εμφανής η αποδοχή της αλλά και η εξωστρέφεια, ιδιαίτερα με την κάλυψη από τοπικό τηλεοπτικό σταθμό και τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Με τη δημόσια δράση που υλοποίησαν οι μαθητές του σχολείου μας, το θεατρικό δρώμενο (Αόρατο Θέατρο), ενθάρρυναν τη διάδραση με το κοινό και αναζήτησαν εναλλακτικές λύσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού. Δημιουργώντας μια αίσθηση αλληλεγγύης και ενδυνάμωσης, τόσο με το κοινό όσο και μεταξύ τους, θέλησαν να ευαισθητοποιήσουν και να «σπείρουν σπόρους». Έτσι, το μήνυμα κατά του σχολικού εκφοβισμού πέρασε στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία με διάφορους τρόπους, ακόμη και με το φυλλάδιο, τα μπλουζάκια και τη φωτογράφιση.

8. Επίλογος

Η έξαρση του bullying στα σχολεία καθιστά επιτακτική την ανάγκη προβολής θετικών προτύπων και ενίσχυση της αυτορρύθμισης του μαθητή. Τα θετικά και ευεργετικά πρότυπα που παρατηρεί ο μαθητής, κατά τον Bandura (2003, οπ. αναφ. στο Παπά, 2015), ενσωματώνονται στη συνείδησή του και αποτελούν έναν κώδικα αξιών, ευπρέπειας και καλής συμπεριφοράς, που –σε δεδομένη στιγμή– αναπαράγονται ως πράξη συνειδητής επιλογής και εφαρμογής στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα νέα παιδιά με την αμεσότητα και την πρωτοτυπία των ιδεών τους μπορούν να γίνουν εξαιρετικοί εκπαιδευτές και είναι συχνά πιο αποτελεσματικοί στο να κινητοποιήσουν άλλους για έναν σκοπό ή στο να αλλάζουν νοοτροπίες, ιδιαίτερα όταν το κοινό στο οποίο απευθύνονται είναι ομάδα συνομηλίκων τους.

Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να εξηγήσουν ένα ζήτημα σε άλλους, αποσαφηνίζουν οι ίδιοι τις θέσεις τους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Το πρόγραμμα αξίζει να συνεχιστεί προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε φορά της κοινότητας ή και να εμπλουτιστεί με ένα πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης. .

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bandura, A.(1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, 6. Six theories of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, (pp. 1–60).

Ballard, M., Argus, T., and Remley, T.P., Jr. (1999). Bullying and School Violence: A Proposed Prevention Program. *NASSP Bulletin* (May 1999), pp. 38-47.

Blazer C 2005. *Literature Review on Bullying*. Retrieved October 11, 2006, from http://drs.dadeschools.net/Reports/Bullying.pdf.

Entenman, J., Murnen, T.J., & Hendricks, C. (2005) *Victims, bullies, and bystanders in K-3,* Erlbaum Associates.

Hanson, C. (2011). *A Comprehensive Review of Literature Evaluating the Bullying Behaviors Affecting Elementary Students*. University of Wisconsin-Stout.

Harris, S. & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principals' perceptions of bullying on campus. *NASSP Bulletin,* 90 (1) 49-69.

Harris, S. & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin* 86 (633) 42-53.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall

Olweus, D., and Limber, S. (1999). *Blueprints for Violence Prevention: Bullying Prevention Program* (Book Nine). Boulder, CO: University of Colorado at Boulder, Institute of Behavioral Science, Center for the Study and Prevention of Violence.

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.

Ross, D. (2002). Bullying. In J. Sandoval (Ed.), *Hanbook of crisis counselling, intervention*.

Six Thinking Hats: A Tool to Strengthen Critical Thinking, Collaboration, Communication, and Creativity Skills. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2018: http://www.debonoforschools.com/asp/six_hats.asp

Ελληνόγλωσσες

Compass (2012). *Ένα εγχειρίδιο εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες.* Αθήνα: Ελληνική έκδοση, ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων.

Ζώνιου, Χ. (2003). *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Εκπαίδευση και Θέατρο.* Τεύχος 4, Αθήνα. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 17 Ιανουαρίου 2019: http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf

Θεωρίες για τη Μάθηση (χ.η.). Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2019: https://www.pdv.org.gr/img/theoriesmathisis.pdf

Κόμης, Ι. Β., (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές 107 δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2018: http://ebooks.edu.gr/info/newps

Παπά Μ. (2015). *Ο Albert Bandura: Η Κοινωνικογνωστική μάθηση μέσω προτύπων: Παιδαγωγική και Ψυχολογική διάσταση, Θεωρία και Πράξη* (e-book). Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Τόμος 8, Τεύχος 6. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2019:
http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_6.html

Παπακώστα Α. (2015). Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2019:
http://theodoregrammatas.com

Παπαλαζάρου Α., Αθανασιάδου Χ. (2015). Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου, *ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας* Α.Π.Θ.

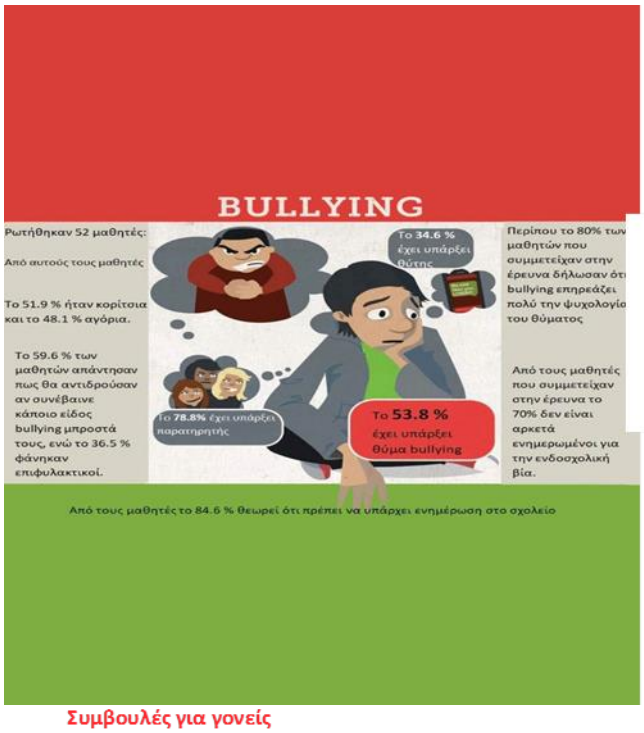
Παυλάκης Μ. (2018). Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2019:
http://iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.b_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.1.pdf

Σχολικός εκφοβισμός. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2018: http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos

ΥΠΠΕΘ (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

Παραρτήματα

Παράρτημα Α
Ενημερωτικό φυλλάδιο κατά του σχολικού εκφοβισμού



2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης

Δράση κατά της ενδοσχολικής βίας

- **Μίλησε**
- **Δράσε**
- **Βοήθησε**

Συμβουλές για γονείς

Συνεργαστείτε με το σχολείο για να πληροφορηθείτε για την έκταση και τη σοβαρότητα του περιστατικού καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής του

Παρέχετε στο παιδί σας υποστήριξη και ασφάλεια, χωρίς να το κατακρίνετε

Ακούστε προσεκτικά τι έχει να σας πει το παιδί σας για τα συναισθήματά του και για τις ανάγκες του

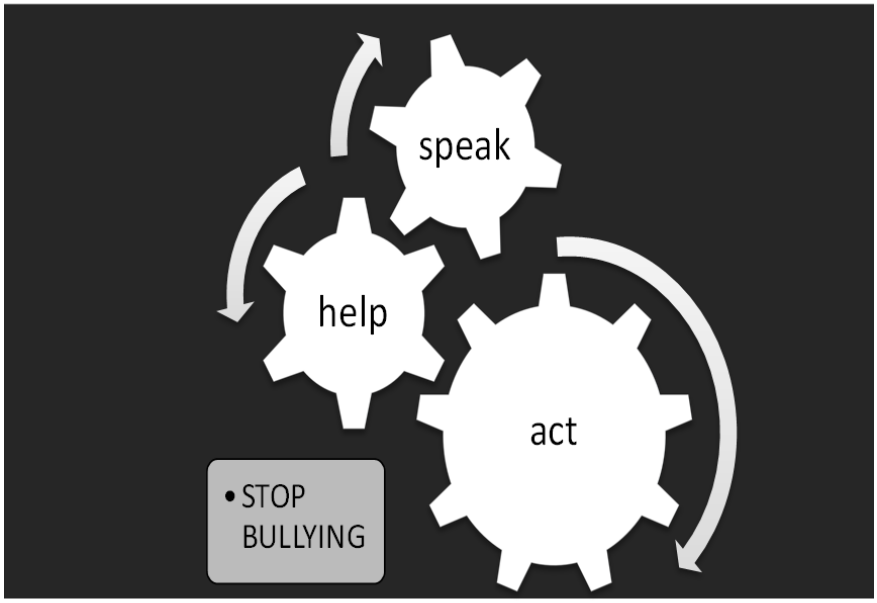
Παρακολουθείτε την εξέλιξη της κατάστασης αλλά και την υγεία του παιδιού σας

Αν το παιδί σας παραπονιέται για μεγάλο χρονικό διάστημα ότι έχει σωματικούς πόνους, αν παρατηρείτε ότι έχει δυσκολίες στον ύπνο ή αν αρνείται επίμονα να πάει στο σχολείο, επισκεφτείτε έναν ειδικό ψυχικής υγείας για παιδιά.

Συνεργαστείτε με το σχολείο, για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού σας σχετικά με τη βία, την εφαρμογή των κανόνων, των συνεπειών και την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών

Παρατηρήστε αν το παιδί σας εμπλέκεται συχνά σε καβγάδες ή εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά και με τα παιδιά της γειτονιάς ή και με εσάς στο σπίτι.

Παράρτημα Β
T-shirt με μήνυμα κατά του σχολικού εκφοβισμού



Παράρτημα Γ
Το δρώμενο στην πλατεία Αριστοτέλους

https://webtv.ert.gr/ert3/reportaz/6-martioy-pagkosmia-imera-kata-toy-scholikoy-ekfovismoy/

Παράρτημα Δ
Το παιχνίδι ρόλων

Κάρτες ρόλων

1. Είσαι 14 ετών και με αρκετά παραπανίσια κιλά για την ηλικία σου
2. Είσαι η κόρη του μαθηματικού του σχολείου σου και άριστη μαθήτρια
3. Είσαι ο 16χρονος γιος οικονομικών μεταναστών από το Σουδάν που γεννήθηκες και μεγάλωσες στην Ελλάδα
4. Είσαι ο «εναλλακτικός» τύπος μαθήτριας που μελετάει συστηματικά την ιαπωνική κουλτούρα αλλά δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις της στα μαθήματα
5. Το δεξί σου πόδι είναι εκ γενετής ατροφικό και αναγκάζεσαι να κινείσαι μέσα στο σχολείο σε αναπηρικό καρότσι
6. Είσαι καινούργια στο σχολείο και διαπιστώνεις ότι τα άλλα κορίτσια σε ζηλεύουν γιατί είσαι πολύ δημοφιλής στα αγόρια
7. Είσαι απουσιολόγος σε τμήμα με μαθητές πολύ χαμηλών επιδόσεων
8. Πηγαίνεις στο σχολείο καθημερινά με τα ίδια ρούχα γιατί οι γονείς σου δεν έχουν την οικονομική ευχέρεια να σου αγοράσουν καινούργια
9. Έχεις διακριθεί στο πανευρωπαϊκό πρωτάθλημα εφήβων στο tae kwon do και δεν σε ενδιαφέρουν πλέον οι επιδόσεις σου στο σχολείο γιατί έχεις ήδη εξασφαλίσει μία καλή θέση στο πανεπιστήμιο
10. Συμμετέχεις στη χορωδία του σχολείου σου γιατί παίζεις πολύ καλή ηλεκτρική κιθάρα

Λίστα περιπτώσεων

1. Ξυπνάω με χαρά για να πάω στο σχολείο
2. Έχω πολλούς φίλους
3. Νιώθω άνετα στις συναναστροφές με τους συνομηλίκους μου
4. Μπορώ να κυκλοφορώ ελεύθερα στους χώρους του σχολείου (αυλή, κυλικείο, διάδρομοι, τουαλέτες)
5. Μπορώ να ενταχθώ εύκολα στις ομάδες εργασίας
6. Μπορώ να συνεργαστώ εύκολα με τους συμμαθητές μου
7. Υποστηρίζω με παρρησία την άποψή μου
8. Έχω ίση αντιμετώπιση κατά τις σχολικές δραστηριότητες
9. Αντιδρώ όταν παρατηρώ κάποιο φαινόμενο εκφοβισμού
10. Ενημερώνω τους καθηγητές γιατί ξέρω ότι θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος
11. Ενημερώνω τους γονείς μου γιατί ξέρω ότι θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος
12. Δεν αισθάνομαι διαφορετικός/ή στην κοινωνία του σχολείου
13. Θέλω να βάλω υποψηφιότητα για τα μαθητικά συμβούλια
14. Μπορώ να επιλέγω τους φίλους μου στο σχολείο
15. Έχω πολλές ευκαιρίες να πάρω πρωτοβουλίες και να εκφράσω τη δημιουργικότητά μου μέσα στο σχολείο

Ιφιγένεια Κωφού
Καθηγήτρια ΠΕ06, 2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης

ikofou@gmail.com

Αγνή Πλιάκα
Καθηγήτρια ΠΕ80(09), 2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης
agpliaka@gmail.com

Εμμανουήλ Τζώρτζης
Καθηγητής ΠΕ02, 2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης
manolistzortzis@hotmail.com

Η διερεύνηση της συσχέτισης ενδοσχολικής βίας με ΑΜΕΑ

Μανταλιά Παναγιώτα - Γαλάνης Νικόλαος - Τσαχουρίδου Μαρία

Περίληψη
Τη σημερινή εποχή απασχολούν αρκετά τα κρούσματα ενδοσχολικής βίας με συνακόλουθες συζητήσεις για την αντιμετώπισή τους. Για το λόγο αυτό το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε Ομάδες Δράσεων Πρόληψης του Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού. Στην προσπάθεια εξεύρεσης των αιτιών του φαινομένου και στον καθορισμό προτάσεων για την πρόληψη και λύση του, δημιουργήθηκε μία συνεργασία ΟΔΠ πέντε σχολικών μονάδων, το σχολικό έτος 2018-2019. Κινήθηκε σε τρία επίπεδα: θεωρητικό, ερευνητικό (350 ερωτηματολόγια) και βιωματικό (δράσεις). Το ερευνητικό μέρος αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή περί ΑΜΕΑ των σχολείων, στο γνωστικό υπόβαθρο και στη συμπεριφορά των μαθητών έναντι των περιστατικών βίας του σχολείου τους. Έμφαση δόθηκε στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έγινε προσπάθεια να εξηγήσουμε εάν αναπτύσσεται ενδοσχολική βία προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, λόγω της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων. Οι συμμετέχοντες μαθητές προβληματίστηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, και βίωσαν οι ίδιοι τα προβλήματα καθημερινότητας που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσο αυξάνεται η γνώση και κατανόηση του τι σημαίνει ενδοσχολική βία, όσο πραγματοποιούνται σχετικές δράσεις και δημιουργούνται διασχολικές συνεργασίες, τόσο αυξάνεται ο προβληματισμός και η συνειδητοποίηση ύπαρξης των φαινομένων αυτών, με πιθανή μείωσή τους.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, σχολική βία, ΑΜΕΑ, έρευνα, δράσεις

1. Εισαγωγή

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός ερευνών με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό (Παρατηρητήριο σχολικής βίας, 2013- 2014), ενός από τα σημαντικότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις μέρες μας. Υπάρχουν όμως λιγότερα ερευνητικά δεδομένα τα οποία εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mishna, 2003). Με την παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής η οποία σχετίζεται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, να μελετηθούν οι αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα αυτά τα οποία θυματοποιούνται πιο εύκολα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους (Dawkins, 1996) και να μπουν στη θέση τους μέσω της βιωματικότητας. Τα φαινόμενα εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία και ειδικά σε μαθητές που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες επηρεάζουν αρνητικά τόσο τα εμπλεκόμενα πρόσωπα όσο και το ίδιο το σχολείο και τις οικογένειες τους. Για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτείται μία συνολική παρέμβαση. Κρίνεται απαραίτητο να κινητοποιηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί καθώς και η ευρύτερη κοινότητα. Κύριοι στόχοι θα είναι η ενημέρωση, η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και η επικείμενη υποστήριξη των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού.

Από τη μεριά του σχολείου χρειάζεται μία ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες που θα περιλαμβάνει τη σταθερή ψυχοκοινωνική και εκπαιδευτική ενίσχυσή τους. Ένας τρόπος ενίσχυσής της αυτοεκτίμησής τους είναι η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερη συνεργασία και μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998). Μεγάλο ρόλο στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης διαδραματίζει ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός ο οποίος επιμορφώνεται σε ζητήματα σχολικής βίας και αποκλεισμού, υλοποιεί προγράμματα που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και συνεργάζεται σταθερά με τους γονείς. Με όλα τα παραπάνω δημιουργείται ένα πιο δυναμικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Τσιπλητάρης, 1998). Ενώ, σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο, προτείνεται η συμμετοχή υποστηρικτικών μηχανισμών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.), για την επίλυση σοβαρών ζητημάτων που σχετίζονται και με εξωσχολικούς παράγοντες, όπως προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα. Τέλος, πρέπει το σχολείο να είναι ένας χώρος ανοιχτός, έτοιμος να υποδεχτεί όλους τους μαθητές.

Χρησιμοποιώντας όλα τα ανωτέρω επιστημονικά πορίσματα έγινε η προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές σε ένα σχολείο χωρίς ανισότητες οποιασδήποτε μορφής. Για την αναλυτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας ακολουθεί η μεθοδολογία και τα συμπεράσματα.

2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να αναζητηθούν δεδομένα σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες σε συνδυασμό με την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού. Ταυτόχρονα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί εάν υπάρχουν σήμερα, στις υπό έρευνα σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών που καλούνται να διδάξουν και είναι οι ίδιοι άτομα με ειδικές ανάγκες.

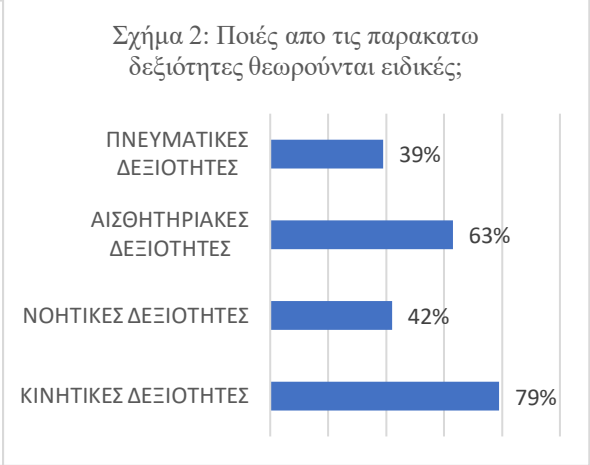
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές πέντε σχολικών μονάδων. Δύο από αυτές, ένα Γυμνάσιο και ένα Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις βρίσκονται στον Νομό Καρδίτσας και τα υπόλοιπα τρία Γυμνάσια στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα έγινε μέσα στα πλαίσια των ομάδων ΟΔΠ των σχολείων, καθώς οι δύο από τους ερευνητές είναι μέλη αυτών. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την ανάλυση ενός ερωτηματολογίου, με δείγμα 350 μαθητών, εκ των οποίων το 53,1% είναι κορίτσια και το 46,9% είναι αγόρια. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απαρτίζεται από τα σχολεία της Θεσσαλονίκης, καθώς είναι μεγαλύτερα και πολυπληθέστερα. Τα ερωτήματα στα οποία εστιάσαμε στο ερωτηματολόγιο αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή, των υπό έρευνα σχολείων, που σχετιζόταν με την βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στις γνώσεις που είχαν οι μαθητές σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επίσης έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί πως θα αντιδρούσαν οι μαθητές εάν ήταν μάρτυρες άσχημης συμπεριφοράς απέναντι σε συμμαθητή τους που ήταν άτομο με ειδικές ανάγκες.

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, δεν θεωρούνται αντίθετες, αλλά διαφορετικές και κάποιες φορές

αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη. Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε η ποσοτική ανάλυση με σκοπό να γίνει περισσότερο αντικειμενική και ακριβής η μέτρηση του εκάστοτε κοινωνικού φαινομένου. Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα προσέγγισης και επικέντρωσης του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο (Creswell, 2008). Η μεθοδολογική προσέγγιση κάθε έρευνας εξαρτάται από τις ερευνητικές ανάγκες. (Κυριαζή, 1999). Η ποσοτική έρευνα προϋποθέτει τη συλλογή δεδομένων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και μπορούν να μετατραπούν σε αριθμούς με τη χρήση στατιστικού προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τάσεις που γενικεύονται στον ευρύτερο πληθυσμό. Χρησιμοποιείται επίσης η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης. Οι έρευνες επισκόπησης αποτελούν ένα διαδεδομένο εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα και στόχος τέτοιων ερευνών είναι να συλλέξουν δεδομένα που αφορούν σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες για συγκεκριμένες περιόδους (Τσοπάνογλου, 2010).

Το ερωτηματολόγιο είναι το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας. Έτσι για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του γραπτού ερωτηματολογίου με φυσική παρουσία των ερευνητών. Με αυτό τον τρόπο είναι εφικτό να μελετηθεί ταυτόχρονα ένα σημαντικό πλήθος μεταβλητών με τον έλεγχο μιας ή περισσότερων υποθέσεων και έπειτα να δοθούν ορισμένες ερμηνείες για τα αίτια και αιτιατά (Creswell, 2008). Οι μεταβλητές αυτές αποτελούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος που μελετάται. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναλύονται προκειμένου μέσα από μια σύγκριση αλλά και συσχέτιση μεταξύ τους να αναζητηθούν ορισμένες γενικές τάσεις που θα βοηθήσουν στην απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το υπό μελέτη ζήτημα. Η εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται με τη χρήση στατιστικών μεθόδων (Σαραφίδου, 2016). Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics 23.0).

Όσον αφορά στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την ενδοσχολική βία το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν την έννοια άτομο με ειδικές ανάγκες (85,5%) (Σχήμα 1), ενώ στην πραγματικότητα νομίζουν ότι την γνωρίζουν. Αυτό αποδεικνύεται από τις διαφορετικές απόψεις των μαθητών σχετικά με το ποιες δεξιότητες ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Το 79% των μαθητών θεωρούν άτομα με ειδικές ανάγκες τα άτομα με κινητικά προβλήματα, το 63% με αισθητηριακές διαταραχές, το 55% με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, το 42% με μαθησιακές και μόλις το 39% με ψυχικές (Σχήμα 2). Ενώ, η σωστή απάντηση είναι ότι όλες οι δεξιότητες που αναφέρονται αποτελούν μέρος της έννοιας των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Περαιτέρω, «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση το νόμο Ν.2817/2000, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξ αιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων».



Σχήμα 1. Ποια άτομα θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ.

Σχήμα 2. Ποιες από τις δεξιότητες θεωρούνται ειδικές

Στην συνέχεια. τα παιδιά κλήθηκαν να μελετήσουν εάν γνωρίζουν κάποια σήματα που σχετίζονται με την βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες (όπως οι θέσεις στάθμευσης). Το 90% γνώριζε τι αντιπροσώπευαν τα συγκεκριμένα σχήματα.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως μαθητές διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να γίνουν θύματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Dawkins, 1996). Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως μαθητές υστερούν σε παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού, όπως η αυτοαντίληψη, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση, η θετική αυτοεικόνα και οι φιλικές σχέσεις. Μια άλλη έρευνα (Woods & Wolke, 2004), υποστηρίζει ότι το ποσοστό των παιδιών με ειδικές ανάγκες που υφίστανται εκφοβισμό είναι μικρότερο από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές όντως πιστεύουν πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες δέχονται συχνότερα σχολικό εκφοβισμό (75,6%) (Σχήμα 3). Ενώ, ταυτόχρονα θεωρούν ότι υπάρχει σχολικός εκφοβισμός όλων των μορφών στα σχολεία τους (60,6%) (Σχήμα 4).

Σχήμα 3. Τα ΑΜΕΑ δέχονται συχνότερα εκφοβισμό

Σχήμα 4. Υπάρχει σχολικός εκφοβισμός στο σχολείο

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την ένταξή τους (Flem & Keller, 2000). Σύμφωνα με έρευνα τους, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δημιουργούν σχέσεις και φιλίες με άλλα παιδιά που βρίσκονται σε άμεση γειτνίαση, δηλαδή μέσα στον καθημερινό τους περίγυρο. Ένα τέτοιο περιβάλλον αποτελεί το σχολείο και κατά συνέπεια η ίδια η σχολική τάξη. Δεδομένης της αύξησης του αριθμού των μαθητών που ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές (Meijer, 2003). Αυτό που πρέπει να γίνει σαφές όμως είναι ότι ενώ βρίσκονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την προϋπόθεση να λάβουν την απαραίτητη εκπαίδευση, δεν σημαίνει ότι θα μπορέσουν να ενταχθούν και κοινωνικά. Υπάρχει μια επικείμενη δυσκολία όσον αφορά την οικοδόμηση σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Monchy et al, 2004). Ειδικότερα, τα διαθέσιμα στοιχεία ερευνών μας δείχνουν ότι οι μαθητές με κινητικές δυσλειτουργίες και οι νέοι μαθητές με διανοητικά προβλήματα, έχουν λιγότερα προβλήματα στην ένταξή τους σε σχέση με τους μαθητές με αυτισμό ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς (Swearer et al, 2012; Monchy et al., 2004; Meijer et al., 2003). Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν, με ερωτήσεις βασισμένες στην πεντάβαθμη κλίμακα likert, οι σχέσεις που θα ήθελαν να έχουν οι ερωτηθέντες μαθητές με συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των μαθητών θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σοβαρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί με αναπηρία στη σχολική ζωή (67%) και αυτό αποτυπώνεται και στη συμπεριφορά απέναντί τους. Με «μάλλον ναι» και «σίγουρα ναι» θα συζητούσαν μαζί του στον ελεύθερό τους χρόνο (74%), θα γινόταν φίλοι (83%), θα τους ενδιέφερε αν άλλοι αστειεύονταν εις βάρος του (81%) και θα προσπαθούσαν να το αποτρέψουν (86%). Πιστεύουν ότι «μάλλον ναι» και «σίγουρα ναι» θα μπορούσε να πηγαίνει στο ίδιο σχολείο μαζί τους (75%), να εκπαιδευτεί στην ίδια τάξη (79%) και ότι θα μπορούσε να γίνει ένας καλός μαθητής (84%). Τέλος, σίγουρα δεν θα τον φοβόντουσαν (67%), αλλά θα τους προβληματίζε το να καθίσει δίπλα τους (64%) (Πίνακας 1).

Ερωτήσεις	Σίγουρα ναι	Μάλλον ναι	Έτσι και έτσι	Μάλλον όχι	Σίγουρα όχι
1 .Θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;	23%	42%	22%	10%	3%
2. Θα συζητούσες μαζί του στον ελεύθερο χρόνο;	36%	38%	15%	8%	2%
3. Θα τον έκανες φίλο σου;	49%	34%	12%	3%	1%
4. Θα σε ενδιέφερε αν άλλα παιδιά αστειεύονταν εις βάρος του;	65%	16%	7%	3%	9%
5. Θα προσπαθούσες να το αποτρέψεις;	59%	27%	7%	4%	3%

6. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να πάει στο ίδιο σχολείο με σένα;	46%	29%	12%	9%	4%
7.Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να εκπαιδευτεί στην ίδια τάξη με σένα;	49%	30%	14%	9%	5%
8.Νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει ένας καλός μαθητής;	55%	29%	10%	3%	3%
9. Θα τον/την φοβόσουνα;	6%	4%	6%	15%	67%

Πίνακας 1. Εάν ένα παιδί με οποιεσδήποτε ειδικές δεξιότητες έρθει στην τάξη σου αυτή την χρονιά

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή περί ατόμων με ειδικές ανάγκες των σχολείων υπήρχε ξεχωριστή αναφορά στο ερωτηματολόγιο. Σκοπός η διερεύνηση των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα, για το εάν έχουν κατάλληλα διαμορφωμένες εγκαταστάσεις για την είσοδο και διαβίωση των μαθητών ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μετά από επιτόπια έρευνα των μαθητών παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για άτομα με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, μόλις το ένα από τα πέντε σχολεία έχει ασανσέρ και ειδικά διαμορφωμένες ανάγλυφες πλάκες για τυφλούς μαθητές, δύο από τα πέντε έχουν τουαλέτες για άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ τέσσερα από τα πέντε έχουν εσωτερικές και εξωτερικές ράμπες.

Συμπληρωματικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν έχουν γίνει τόσες πολλές έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές ΑΜΕΑ εν συγκρίσει με τις έρευνες που έχουν γίνει γενικά για το φαινόμενο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκή δεδομένα, ώστε να σχολιαστεί το φαινόμενο με ασφάλεια.

Όσον αφορά το βιωματικό μέρος, πραγματοποιήθηκαν διάφορες και ποικίλες δράσεις εκτός και εντός τάξης (Εικόνα 1). Οι δράσεις αφορούσαν βιωματικά παιχνίδια, ζωγραφική, κατασκευές, θεατρικά και μουσικά δρώμενα, όλα σχετιζόμενα με τη θεματολογία του σχολικού εκφοβισμού και των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα βιωματικής δράσης, αποτελεί η προσπάθεια οι μαθητές να μπουν στην θέση ενός τυφλού ή με κινητικά προβλήματα μαθητή. Έτσι, φορώντας μαύρο μαντήλι για να μην βλέπουν και κρατώντας ένα μπαστούνι, προσπάθησαν να περπατήσουν χρησιμοποιώντας τις ανάγλυφες πλάκες για τυφλούς που υπάρχουν έξω και μπροστά από το σχολείο. Ο κάθε μαθητής προσπάθησε να μετακινηθεί με τον δικό του τρόπο, κατανοώντας την δυσκολία που ενέχει αυτό το εγχείρημα. Κάτι αντίστοιχο πραγματοποιήθηκε με τη χρήση αναπηρικού αμαξιδίου και την προσπάθεια των μαθητών να μετακινηθούν με αυτό από και προς το σχολείο. Και στις δύο περιπτώσεις έλαβαν μέρος όλο το σύνολο των μαθητών και στη συνέχεια ερωτήθηκαν για τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν. Με απαντήσεις όπως «ένιωσα άσχημα»,

«ήταν πολύ δύσκολο», «ήταν χάλια», «δεν μου άρεσε καθόλου» και «στεναχωρήθηκα πολύ και χαίρομαι τόσο πολύ που βλέπω», οι μαθητές συνειδητοποίησαν, μέσω της ενσυναίσθησης, το μέγεθος του προβλήματος. Υπόλοιπες δράσεις, ήταν η ζωγραφική στους τοίχους του σχολείου, θεατρικά δρώμενα με αναπαράσταση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και προβληματισμού «τι θα έκανες για να αλλάξεις αυτό που βλέπεις, πως θα το διαχειριζόσουν;», χωρισμός ομάδων για το τρίπτυχο θύμα, θύτης και παρατηρητής, και άλλες.

Εικόνα 1. Βιωματικές δράσεις εντός και εκτός τάξης

Με βάση όλα τα παραπάνω έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι παρακάτω παιδαγωγικοί στόχοι (γνωστικοί, ψυχικοί, κοινωνικοί, δεξιοτήτων) :

- κατανόηση των εννοιών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενδοσχολική βία, μορφές ενδοσχολικής βίας
- κατανόηση της συσχέτισης της ενδοσχολικής βίας με τη σχολική καθημερινότητα
- ανάπτυξη του πνεύματος συνεργατικότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αυτενέργειας
- καλλιέργεια ευαισθησίας σε φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας
- υιοθέτηση σωστών συμπεριφορών αντιμετώπισης διαφωνιών
- εξοικείωση με τη χρήση διάφορων υπολογιστικών προγραμμάτων (κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων)
- έκφραση συναισθημάτων

3. Συμπεράσματα

Προβαίνοντας σε μία συνολική αξιολόγηση εξήχθησαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με το ποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν και τι προσέφερε η παρούσα έρευνα στην εμπέδωση της σημασίας ένταξης των μαθητών ΑΜΕΑ και της αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Η ανταπόκριση των μαθητών και των πέντε σχολειών στην προσπάθεια αυτή ήταν θετική**.** Οι μαθητές μέσα από το θεωρητικό (βιβλιογραφική ανασκόπηση), ερευνητικό (350 ερωτηματολόγια) και βιωματικό μέρος (δράσεις) κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τις υπό εξέταση έννοιες και υιοθέτησαν μία πιο ευαισθητοποιημένη συμπεριφορά σε θέματα ΑΜΕΑ και σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, τα σημαντικότερα αποτελέσματα για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι ότι μόλις ένα στα πέντε σχολεία έχει ασανσέρ και ειδικά διαμορφωμένες ανάγλυφες πλάκες για τυφλούς μαθητές, δύο στα πέντε σχολεία έχουν τουαλέτες για άτομα με ειδικές ανάγκες και τέσσερα στα πέντε σχολεία

έχουν εσωτερικές και εξωτερικές ράμπες. Ενώ, μερικά από τα σημαντικότερα αποτελέσματα για το γνωστικό υπόβαθρο και τη συμπεριφορά των μαθητών είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών διατείνεται ότι γνωρίζει τον ορισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όμως πολλοί απαντούν λανθασμένα σχετικά με το τι θεωρείται ειδική δεξιότητα. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεωρεί ότι στο σχολείο που φοιτούν υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές γι' αυτά. Ακόμη, το σύνολο των μαθητών θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σοβαρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί με αναπηρία στη σχολική ζωή και αυτό αποτυπώνεται και στη συμπεριφορά απέναντί τους. Οι μαθητές απάντησαν με μεγαλύτερα ποσοστά ότι θα τους ενδιέφερε να έχουν κάποιες σχέσεις με αυτούς, θα ήθελαν να κάνουν παρέα και να συζητούν, ενώ ταυτόχρονα θα ένιωθαν άσχημα και θα προβληματίζονταν εάν κάποιοι άλλοι μαθητές ασκούσαν εκφοβισμό οποιασδήποτε μορφής σε αυτούς. Τα μεγαλύτερα ποσοστά κυμαίνονται στο «Σίγουρα ναι» και στο «Μάλλον ναι». Επίσης, το 60,6% των μαθητών θεωρεί ότι υπάρχει ενδοσχολική βία και μάλιστα το 75,6% πιστεύει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι συχνότεροι αποδέκτες αυτής.

Είναι αναγκαία η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων για την δυνατότητα φοίτησης μαθητών ΑΜΕΑ. Σε συνδυασμό με την πραγματοποίηση δράσεων και διασχολικών συνεργασιών θα μπορέσουν να μειωθούν τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας. Μόνο έτσι δεν θα διατηρείται μία «έμμεση» μορφή ενδοσχολικής βίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Creswell, J., W. (2008). Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων. Στο: Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ελλην.

Dawkins, J., L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *38* (7), 603- 612.

Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, *15* (2), 188- 205.

Meijer, C., J., W., Soriano, V., Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe,* Thematic Publication. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, *36* (4), 336- 347.

Monchy, M., Pijl, S. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education, 19* (3).

Swearer, S., M., Wang, C., Maag, J., W., Siebecker, A., B. & Frerichs, L., J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, *50*, 503- 520.

Woods, S., *Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. Journal of School Psychology, 42*, 135- 155.

Ελληνόγλωσσες

Τσοπάνογλου, Α., Γ. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Σαραφίδου, Γ. (2016). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας- Στατιστική*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων: Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του εκφοβισμού: http://paratiritirio.minedu.gov.gr/

Μανταλιά Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός, Γυμνάσιο Μουζακίου Καρδίτσας
pmantalia1977@gmail.com

Γαλάνης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός, 2ο Γυμνάσιο Περαίας
nikolashua@hotmail.com

Τσαχουρίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός, 2ο Γυμνάσιο Περαίας
tsaxoy@gmail.com

Διδακτική προσέγγιση της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη λογοτεχνία, τη χρήση πολυμέσων και βιωματικές δράσεις στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης σε ομάδα μαθητών/μαθητριών Τμήματος Ένταξης και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Μπαλαμπέκου Όλγα

Περίληψη
Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί μια δοκιμασμένη με επιτυχία εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας, το οποίο μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, με απλό διδακτικό υλικό και μεθοδολογία ενταγμένη στην καθημερινή διδακτική πρακτική του δημόσιου Δημοτικού Σχολείου, στοχεύει στην πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού αλλά και στην αντιμετώπιση καταστάσεων ενδοσχολικής βίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, ακόμη και των αρνητικών, των παιδιών, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργία σχολικού κλίματος εμπιστοσύνης και ενδυνάμωσης των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς επιδιώκοντας να βοηθήσει ιδιαίτερα τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες μαθησιακές, συναισθηματικές ή κοινωνικές να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον με τρόπο αποτελεσματικό.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική βία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγωγής υγείας, ενσυναίσθηση, βιωματικές δραστηριότητες, θετικές μορφές συμπεριφοράς, αλλαγή στάσεων

1.Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτική πρόταση περιλαμβάνει θεωρητικό και βιωματικό μέρος. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενταγμένο στις θεματικές της Αγωγής Υγείας μέσα από το οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή μέσω οργανωμένων πληροφοριών (θεωρητικό μέρος) και αλληλεπίδρασης (βιωματικό μέρος) με τις έννοιες της διαφορετικότητας (Αντωνίου, 2008) και της ενδοσχολικής βίας (Αρτινοπούλου κ.ά., 2016) με στόχο την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους. Η αρχική ιδέα βασίστηκε στην αλληλεπίδραση γενικής και ειδικής αγωγής ,την ενεργή συμμετοχή παιδιών του Τμήματος Ένταξης σε ένα πρόγραμμα της τυπικής τους τάξης, τη συνεργασία δασκάλων γενικής, ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Πληροφορικής, Αγγλικής Γλώσσας κλπ), την υλοποίηση ενός προγράμματος που δεν αρκείται στην παροχή γνώσεων αλλά αποσκοπεί κύρια σε αλλαγή στάσεων και στην αβίαστη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική πρόταση συνίσταται σε συγκεκριμένη εφαρμογή στην καθημερινή διδακτική πρακτική και υλοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε ομάδα τριών μαθητών/μαθητριών Τμήματος Ένταξης με

ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των υπολοίπων είκοσι ενός του τμήματός τους τυπικής ανάπτυξης Έκτης (Στ') τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η διάρκεια εφαρμογής της ήταν έξι μήνες, από το Νοέμβριο ως τον Απρίλιο, του σχολικού διδακτικού έτους 2015-2016, σε εβδομαδιαία βάση και στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων της ευέλικτης ζώνης. Υπεύθυνη υλοποίησης ήταν η γράφουσα, ως δασκάλα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, υπεύθυνη Τμήματος Ένταξης δημόσιου Δημοτικού Σχολείου. Τόπος εφαρμογής του προγράμματος ήταν είτε η αίθουσα του τμήματος Στ2, είτε ο χώρος του Τμήματος Ένταξης, είτε το Εργαστήριο Πληροφορικής, είτε η αίθουσα των Εικαστικών. Υπήρξαν ιδιαίτερα θετικά για τα παιδιά τα στοιχεία της εναλλαγής του χώρου και η διαμόρφωση του «κύκλου» ως ιδιαίτερη χωρική αλλά και επικοινωνιακή δομή.

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Γενική επιδίωξη αποτέλεσε η ενημέρωση και κυρίως η ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Έγινε προσπάθεια κατανόησης του προβλήματος, των πολλαπλών διαστάσεων και των ποικίλλων εκφάνσεών του.

Ως επιμέρους στόχους θα μπορούσαν να αναφερθούν η εμβάθυνση στις έννοιες της βίας, της επιθετικότητας και του εκφοβισμού, ο εντοπισμός σχετικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον ή στη χρήση του διαδικτύου, η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών από τη μεριά των παιδιών, το «άνοιγμα» του θέματος, το «σπάσιμο» της σιωπής, η έκφραση συναισθημάτων, ακόμη και των αρνητικών, η παρουσίαση τρόπων αντιμετώπισης και διαχείρισης σχετικών περιπτώσεων και, τέλος, ο ρόλος της πρόληψης στα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια μέσα από παιχνίδι ρόλων και άλλες βιωματικές τεχνικές να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες της τυπικής ανάπτυξης πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες που φοιτούν και στο Τμήμα Ένταξης δεν τους καθιστούν διαφορετικούς/ές από τους/τις υπόλοιπους/ες, έχουν όλοι/ες παρόμοιες ανάγκες και ποικίλες δυνατότητες. Αντίστοιχα, και οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ασκήθηκαν σε τρόπους αποφυγής θυματοποίησης, υιοθέτησης συμπεριφορών ενεργητικής αντίδρασης και ενδυνάμωσης.

Η αρχική ιδέα σχετιζόταν με τη «θυματοποίηση» η οποία βρίσκει ευκολότερα έδαφος να αναπτυχθεί σε βάρος προσώπων που «ξεχωρίζουν» (Τσαούση, 2013). Ενδεικτικά η διαφορετικότητά τους, μπορεί να έγκειται σε πασιφανή σωματική αδυναμία ή αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία) ή καλές σχολικές επιδόσεις, θρησκευτική, εθνοτική ή σεξουαλική διαφοροποίηση. Όταν ο μαθητής-θύμα υπερτερεί ή υστερεί σε μία ατομική ιδιότητα ή εντάσσεται σε άλλη από τη συνήθη πολιτισμική ομάδα, στοχοποιείται συχνότερα με αφορμή ακριβώς το στοιχείο που είναι λιγότερο συμβατικό και αναμενόμενο από το μέσο όρο προσδοκώμενων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών (Κουράκης, 2009). Άλλωστε, η μειωμένη αυτοπεποίθηση του θύματος, το εμποδίζει να υπερασπιστεί επαρκώς τον εαυτό του και την διαφορετικότητά του, με αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό του σε ένα φαύλο κύκλο συνεχούς ευαλωτότητας και κακοποίησής του (Olweus, 1997).

4. Μεθοδολογία

Ακολουθήθηκε διαθεματική προσέγγιση. Τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία ήταν κοινά στη γενική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή, ήταν η Νεοελληνική γλώσσα (επεξεργασία κειμένου, παραγωγή γραπτού λόγου), η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Χάρτης Δικαιωμάτων του παιδιού), η Αγγλική Γλώσσα (ορολογία), οι Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνίας – ΤΠΕ (προβολή video, οπτικοακουστικά πολυμέσα) και τα Εικαστικά (κατασκευή αφίσας - κολάζ). Εκτός των περισσότερο «παραδοσιακών» διδακτικών μεθόδων, χρησιμοποιήθηκαν επικοινωνιακές προσεγγίσεις, κυρίαρχες στην ειδική αγωγή, όπως η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η δημιουργία και τήρηση «συμβολαίου», η βελτίωση τρόπων επικοινωνίας : διεξαγωγή διαλόγου - διχοτική ακρόαση – ενσυναίσθηση και η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας.

Τα παιδιά εργάστηκαν είτε σε ομάδες είτε στην ολομέλεια. Αρχικά έγινε ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών σχετικά με την ενδοσχολική βία μέσα από την τεχνική brainstorming και ανάλογη συζήτηση. Διαπιστώθηκε πως τα παιδιά γνώριζαν ως έναν βαθμό τις βασικές έννοιες, αλλά υπήρχε και παραπληροφόρηση, κυρίως προερχόμενη από σχετικές αποσπασματικές αναφορές από τα μέσα ενημέρωσης (π.χ. τηλεόραση). Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης αναφέρθηκαν κυρίως σε ανάλογα θέματα της επικαιρότητας, ενώ οι 3 συμμαθητές/τριές τους από το Τμήμα Ένταξης σε προσωπικά βιώματα. Ακολούθησε οργάνωση και αξιοποίηση της προϋπάρχουσας σχετικής γνώσης. Γράφτηκαν στον πίνακα οι σχετικές έννοιες, στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, τα παράγωγά τους, οι ρόλοι, οι σχέσεις μεταξύ τους (σχηματικά με βέλη και κύκλους) και τα θετικά και αρνητικά τους πρόσημα. Δόθηκαν συμπληρωματικά στοιχεία και έγινε προσπάθεια ορισμού των βασικών εννοιών καθώς και περιγραφής του φαινομένου. Οι κύριοι θεματικοί άξονες ήταν η ενδοσχολική βία, ο εκφοβισμός, ο σχολικός εκφοβισμός, η επιθετικότητα (Griffin & Gross, 2004), η διαφορετικότητα, τα άτομα με αναπηρία ή ιδιαιτερότητες, η μετανάστευση και τα παιδιά μεταναστών, το προσφυγικό και τα προσφυγόπουλα.

Η μεθοδολογία πρακτικά βασίστηκε σε επεξεργασία και αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου και ταινίας με σχετική θεματολογία. Τα παιδιά συζητώντας γύρω από το κείμενο και την ταινία περιγράφουν ουσιαστικά δικές τους απόψεις και βιώματα σε σχέση με την ενδοσχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό. Η διαθεματική (Νεοελληνική Γλώσσα, Κοινωνική Αγωγή, Εικαστικά κλπ) προσέγγιση των εννοιών αλλά και η βιωματική εμπλοκή μέσα από ανάλογο παιχνίδι ρόλων (θύμα, θύτης, παρατηρητές, δάσκαλος, Διευθυντής, γονείς) οδηγούν τα παιδιά να μάθουν ενδεδειγμένους τρόπους συμπεριφοράς που σχετίζονται με την αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου και τους βοηθούν να βρουν λύσεις και να αποκτήσουν νέες κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις.

5. Διδακτικό υλικό

Το βιβλίο «Μίλα, μη φοβάσαι» -3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο (2010) των εκδόσεων της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Έγινε επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου, ακολούθησε συζήτηση και εικαστική δημιουργία – εικονογράφηση με αφορμή το συγκεκριμένο βιβλίο.

«Τα μπλε γυαλιά», μια ταινία του Γιάννη Κουφονίκου (2011) με copyright της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Έγινε προβολή video και κατόπιν συζήτηση που κατέληξε σε παιχνίδι ρόλων (role – playing) με αφόρμηση τη συγκεκριμένη ταινία.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Διδακτικές τεχνικές

Ενδεικτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρουσίαση λογοτεχνικού κειμένου και ταινίας, ο καταιγισμός ιδεών (brain storming) αμέσως μετά από την ανάγνωση του κειμένου ή την προβολή της ταινίας, η καταγραφή από σχετικές λέξεις – κλειδιά, ο ορισμός και η διασαφήνιση εννοιών (βία, επιθετικότητα, εκφοβισμός, bullying κλπ), η περιγραφή του φαινομένου.

Τα παιδιά εργάστηκαν σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες. Ειδικά τα παιδιά από το Τμήμα Ένταξης ήταν πλαισιωμένα από μαθητές/τριες που τους άρεσε να γράφουν, ενώ εκείνα διατύπωναν προφορικά τις ιδέες τους. Έγινε σημαντική ανταλλαγή απόψεων συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας με τίτλους, όπως: «Τέλειωσε την ιστορία που διαβάσαμε μ' έναν δικό σου τρόπο», «Χαρακτήρισε τους ήρωες της ταινίας», «Ζωγράφισε μια σκηνή της ιστορίας», «Βρες έναν δικό σου τίτλο στην ιστορία» κ.ά.

Κυρίαρχο ήταν το παιχνίδι ρόλων: «Παίζουμε την ιστορία με το δικό μας τρόπο και διαλέγουμε ρόλους». Ακολούθησε χωρισμός σε 4 ομάδες των 6 παιδιών με ρόλους ενός φανταστικού περιστατικού bullying όπως θύμα, θύτης, παρατηρητής κλπ. Οι τέσσερις ομάδες στη συνέχεια παρουσίασαν τα δρώμενά τους στην ολομέλεια και κατόπιν έγινε σχολιασμός και συζήτηση γύρω από τις σχέσεις των ατόμων στην οικογένεια, το σχολείο, τη φιλία. Είναι σημαντικό να αφήσουμε τα παιδιά να διαλέξουν μόνα τους τον ρόλο που τα εκφράζει περισσότερο και να μη τους επιβάλουμε εμείς κάτι κατευθύνοντάς τα. Η επιλογή τους συχνά είναι και ενδεικτική των απόψεών τους για το θέμα, των χειρισμών που έχουν ή θα ήθελαν να έχουν στη ζωή τους και των συναισθημάτων τους που έρχονται στην επιφάνεια. Αφού η κάθε μικρή ομάδα «δουλέψει» για λίγη ώρα την ιστορία της, καλείται να την δραματοποιήσει μπροστά στην ολομέλεια, που στο τέλος θα χειροκροτήσει και μπορεί να σχολιάσει τα τέσσερα μικρά θεατρικά δρώμενα. Στα παιδιά αρέσει πολύ τόσο η θεατρική αλληλεπίδραση στο παιχνίδι ρόλων, όσο η θέαση και γενικότερα οι βιωματικές δράσεις. Βρίσκουν ευκαιρία να εκφραστούν σωματικά, λεκτικά και συναισθηματικά.

Αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών ήταν και η κατασκευή αφίσας με συνθήματα κατά της βίας, στα ελληνικά και στα αγγλικά, η καταγραφή «συμβολαίου» με βήματα – τρόπους συμπεριφοράς μέσα κι έξω από το σχολείο ως «κωδικοποιημένος οδηγός αντιμετώπισης» ανάλογων καταστάσεων καθώς και η δημιουργία ομαδικών εικαστικών έργων.

7. Αξιολόγηση - Αποτελέσματα

Όπως αποτυπώθηκε στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες πριν και μετά από την υλοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας, με την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτικής πρότασης τα παιδιά

- έχουν κατανοήσει σε βάθος τις έννοιες της βίας και της επιθετικότητας

- έχουν αντιληφθεί το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού
- είναι σε θέση να αναγνωρίζουν μορφές και ρόλους βίας και θυματοποίησης
- έχουν αρχίσει να αποδέχονται το διαφορετικό
- έχουν μάθει να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους ακόμη και τα αρνητικά, όπως φόβο ή θυμό
- έχουν ασκηθεί στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων με συγκεκριμένες στάσεις και βήματα, που οδηγούν σε κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς και στοχεύουν σε ανεύρεση λύσεων
- είναι σε θέση να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος με θετικό κλίμα, σχέσεις εμπιστοσύνης και χώρο για τη διαφορετικότητα.

8. Φορείς σχετικά με το πρόγραμμα

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)
Συνήγορος του Παιδιού
Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς
Γραμμή στήριξης παιδιών & εφήβων 11611
«Χαμόγελο του παιδιού»- γραμμή 1056
Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού www.stop-bullying.sch.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andreou, E. (2000). Bully/victim Problems and their association with Psychological Constructs in 8 to 12 year-olds. Aggressive Behaviour, 26, 49-56.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

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

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2008). Μίλα μη φοβάσαι, Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. Aggression and Violent Behavior, 9(4), 379-400.

Κουράκης Ν. (2009). «Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισης της», ΠοινΧρ ΝΘ΄/2009.

Olweus, D. (1997). Bullying or Victim problems in school. Facts and Intervention. European Journal of Psychology of Education, 12(4), 495-510.

Τσαούση Α. (2013). Δίκαιο και Συνεργατικότητα: Μια Νέα Προσέγγιση στην Κοινωνιολογία του Δικαίου, Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπαλαμπέκου Όλγα
MSc, Med, *Ειδική παιδαγωγός, Ψυχολόγος,*
Διευθύντρια Ειδικού Δ. Σ. Γιάννουλης ν. Λάρισας
olbalabe16@gmail.com

Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Βίας και Επιθετικότητας στο Δημοτικό Σχολείο

Νικολάτος Ιωάννης - Καλτσή Ειρήνη

Περίληψη
Η επιθετικότητα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί ένα φαινόμενο που βρίσκεται σε έξαρση τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηρίζεται ως μία πολύπλευρη μορφή συμπεριφοράς που τα αίτιά της ποικίλουν και ο αριθμός των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν είναι υψηλός. Έτσι, λοιπόν, το σχολείο και πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής, ως βασικό και ανώτατο μέλος του, οφείλει να αναλάβει τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών υιοθετώντας στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί διεξοδικά ο ρόλος του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου δίνοντας βαρύτητα στη δημιουργία ενός αρμονικού και ασφαλούς κλίματος. Ο διευθυντής είναι αναγκαίο να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς των παιδιών που συμμετέχουν σε περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, καθώς η συμβουλευτική του δράση θα οδηγήσει στην εξάλειψη του φαινομένου. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του διευθυντή με όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας είτε αυτοί συνδέονται άμεσα με το περιστατικό είτε όχι, μιας και οι προσωπικές ομολογίες τους θα βοηθήσουν το έργο του. Κατά συνέπεια, οι παρεμβάσεις του θα αποτρέψουν την επανεμφάνιση της επιθετικότητας και θα αναπτύξουν ένα θετικό και φιλικό κλίμα, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Βία, επιθετικότητα, διευθυντής, πρόληψη, αντιμετώπιση.

1. Εισαγωγή

Η βία και η επιθετικότητα αποτελούν ένα καθολικό φαινόμενο στη σημερινή κοινωνία. Καθημερινά παρατηρούνται σκηνές βίας στο δρόμο, στο σπίτι, στο σχολείο, στην τηλεόραση. Τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο αυτού του φαινομένου, αφού αποτελούν τους πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας.

«Οι δύο με κρατούσαν. Μου είχαν βάλει τα χέρια πίσω από την πλάτη και με είχαν ακινητοποιήσει. Οι άλλοι δύο με χτυπούσαν παντού. Με κλωτσιές και μπουνιές στην κοιλιά, στο στήθος, στα πόδια, με κρατούσαν κάτω. Κι όταν έκανα να σηκωθώ με χτυπούσαν πίσω στον αυχένα, με συγκεκριμένο τρόπο. Όπως έλεγαν, ήξεραν καράτε. Η σκηνή δεν διαδραματίστηκε στον δρόμο, ούτε σε κάποια πλατεία ούτε καν έξω από νυχτερινό κέντρο. Και τα λόγια δεν ανήκουν σε ενήλικο. Ο Κωνσταντίνος είναι μόλις 9 χρονών. Όσα περιγράφει από το δωμάτιο στον τέταρτο όροφο του Νοσοκομείου Αγλαΐα Κυριακού, έγιναν πριν από λίγες ημέρες στην αυλή του σχολείου του. Σε χρονικό διάστημα λίγων λεπτών. Από τη στιγμή που τα παιδιά κατέβηκαν στην αυλή, έως ότου έρθει η δασκάλα της γυμναστικής. "Δράστες" δεν ήταν καν παιδιά από μεγαλύτερες τάξεις. Ήταν τέσσερις συμμαθητές του από τη Δ' Δημοτικού, σε σχολείο της Καλλιθέας» (Ρούτση, 2002).

Το παραπάνω άρθρο της εφημερίδας αποκαλύπτει ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας και επιθετικότητας στη χώρα μας μπορεί να μην είναι τόσο οξύ όσο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά δεν είναι αμελητέο, καθώς εμφανίζονται ολοένα και περισσότερα κρούσματα βίας και επιθετικότητας που είχαν περιορισμένη έκταση τα προηγούμενα χρόνια (Κουτίβα κ.ά., 2014: 79).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001: 11) το πρόβλημα της ασφάλειας στα σχολεία απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα και τις εκπαιδευτικές αρχές τη δεκαετία του 1990. Τα τελευταία χρόνια η σχολική βία αποτελεί ένα σοβαρό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα με ανησυχητικές προεκτάσεις και η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να δραστηριοποιηθεί για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου με παιδαγωγικό και αποτελεσματικό τρόπο.

Γι' αυτό, καθοριστικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η σχολική διοίκηση και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στην αναχαίτιση ή την εκδήλωση της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, με όποιον τρόπο αυτή εκδηλώνεται (Παναγιωτόπουλος & Μωυσίδου, 2014: 258-259).

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας θα μελετήσουμε τις μορφές σχολικής βίας και επιθετικότητας και θα αναφερθούμε σε τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

2. Εννοιολογική Προσέγγιση

2.1. Επιθετικότητα

Η προσπάθεια για μια εννοιολογική προσέγγιση της επιθετικότητας προσκρούει σε πολλές δυσκολίες. Όλοι γνωρίζουμε τη λέξη επιθετικότητα αλλά είναι δύσκολο να την ορίσουμε. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις μορφές της επιθετικής συμπεριφοράς που όλοι καταδικάζουμε και σ' εκείνες που δείχνουμε κατά περίσταση κοινωνική ανοχή (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000: 391).

Σύμφωνα με τον Bandura (1973: 24) ο χαρακτηρισμός μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ως επιθετικής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι βασικότεροι από τους οποίους είναι: α) τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματά της στο δέκτη, β) ο βαθμός έντασης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, γ) η έκφραση του πόνου ή η σωματική βλάβη ή η διαφυγή του δέκτη της επιθετικής συμπεριφοράς, δ) οι προθέσεις του ατόμου που επιτίθεται, ε) τα χαρακτηριστικά του παρατηρητή, στ) τα χαρακτηριστικά του ατόμου που επιτίθεται. Τα ατυχήματα ή άλλες ενέργειες που πραγματώνονται χωρίς να υπάρχει πρόθεση από το άτομο να προκαλέσει ζημιά ή πόνο δε συγκαταλέγονται στις επιθετικές ενέργειες.

2.2. Βία

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου βία και η αποδοχή ενός ενιαίου ορισμού είναι εξίσου δύσκολη όσο εκείνη της επιθετικότητας.

Ο Toch (Βουιδάσκης, 1992: 22) ορίζει τη βία «σαν φυσική επιθετικότητα». Πιστεύοντας και εμείς το ίδιο θα χρησιμοποιούμε τις έννοιες βία και επιθετικότητα ως συνώνυμες.

2.3. Εκφοβισμός - θυματοποίηση

Μια άλλη σχετική έννοια με το υπό εξέταση θέμα είναι και ο εκφοβισμός ή η θυματοποίηση. Ο Olweus (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000: 116) ορίζει ως εκφοβισμό ή θυματοποίηση την κατάσταση στην οποία ο μαθητής εκτίθεται επανειλημμένως και για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις, από άλλον ή από άλλους μαθητές. Ακόμη, η έννοια αυτή συνδέεται περισσότερο με την πειθαρχία και την «κανονικότητα» της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, παρά με τη διάπραξη σοβαρών βίαιων ενεργειών.

Με λίγα λόγια, η έννοια του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας, όπως χτυπήματα, απειλές, πειράγματα, κλωτσιές, κ.ά. (Αρτινοπούλου, 2001: 14).

2.4. Αποκλίνουσα – παραβατική συμπεριφορά

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά αφορά την παρέκκλιση από τους κανονισμούς, ενώ η παραβατικότητα αφορά πράξεις που παραβαίνουν το νόμο (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 71).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκλίνουσας - παραβατικής συμπεριφοράς είναι η πρωινή καθυστέρηση στο σχολείο (Δροσινού, 1995: 76), η αντιγραφή σε κάποιο διαγώνισμα, η κλοπή χρημάτων από κάποιο συμμαθητή, η πλαστογράφηση της υπογραφής των γονέων ή του δασκάλου, κ.ά. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 92).

3. Το Παιδί και η Επιθετικότητα

Το παιδί είναι ένα «ζωντανό ασυνείδητο» (Daco, 1970: 151). Επιθυμεί να επιβάλλει τη ζωή του γι' αυτό και αφήνει ελεύθερα τα ένστικτά του. Αυτό που θέλει είναι να ασφαλίσει τη ζωή του με τη μεγαλύτερη δυνατή ευεξία, ευχαρίστηση και ασφάλεια. Για το παιδί η εκδήλωση ενός ενστίκτου ισοδυναμεί με την άμεση ικανοποίησή του, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες, αφού αυτοί είναι άγνωστοι σ' αυτό. Αυτή η συμπεριφορά αποτελεί την ομαλή επιθετικότητα, που ωθεί τα παιδιά να μεγαλώσουν, να μάθουν και να κυριαρχήσουν στο περιβάλλον στο οποίο ζουν (Daco, 1970: 151).

Το νεογέννητο βρέφος ψάχνει για τροφή, το βρέφος μόλις μαθαίνει να περπατά αγγίζει ό,τι του κινεί την περιέργεια, το κοριτσάκι μαθαίνει πατίνι και το αγόρι παίζει ποδόσφαιρο. Όλες αυτές οι περιπτώσεις παρουσιάζουν υγιή επιθετικότητα, ακόμα και το παιδί που θα πετάξει μακριά το πιάτο με το φαγητό του, συμπεριφέρεται με ένα φυσιολογικά επιθετικό τρόπο (Atkin, 1979: 10).

3.1. Πότε χαρακτηρίζουμε ένα παιδί επιθετικό

Για να χαρακτηρίσουμε ένα παιδί επιθετικό (Βερνάδος, 2013), θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τα εξής στοιχεία:

- Τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού, δηλαδή αν είναι μια συμπεριφορά που κρατά καιρό ή αν είναι τελείως παροδικό φαινόμενο.
- Το βαθμό εχθρότητας, μίσους και εκδίκησης προς τους άλλους, που μπορεί να έχουν μέσα τους οι επιθετικές ενέργειες του παιδιού. Αν οι επιθετικές ενέργειες

του παιδιού συνοδεύονται από τέτοια συναισθήματα, τα οποία εκδηλώνονται φανερά, τότε μπορούμε να πούμε ότι το παιδί είναι "επιθετικό".

- Τη δύναμη που έχει το παιδί να ελέγξει τον εαυτό του και να σταματήσει να προκαλεί πόνο στους άλλους, νιώθοντας πως κινδυνεύει η ασφάλειά του.
- Την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα του παιδιού κορυφώνεται, ως προς τη συχνότητα, στα δύο πρώτα χρόνια και από τα τρία ή τέσσερα χρόνια μειώνεται βαθμιαία, καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται και συνειδητοποιεί πως πρέπει να συμπεριφερθεί, για να γίνει αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας ή οι έφηβοι δεν εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά. Όσον αφορά τον παράγοντα "φύλο", οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι στα αγόρια η επιθετική συμπεριφορά είναι συχνότερη απ' ότι στα κορίτσια.

Επομένως, η προβληματική επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι αυτή που διαρκεί πολύ καιρό (μήνες, χρόνια), περιέχει τα στοιχεία της παράλογης εχθρότητας του μίσους και της εκδίκησης ή της σκληρότητας απέναντι στους άλλους (ανθρώπους ή ζώα) και δεν ελέγχεται εύκολα από το παιδί (Βερνάδος, 2013).

3.2. Μορφές σχολικής βίας και επιθετικότητας

Στο σχολείο εμφανίζονται διάφορες μορφές βίας, οι πιο συνήθεις είναι:

- Η βία που ασκείται έναντι αντικειμένων (βανδαλισμοί) (Λαθύρης, 2005: 351): Οι βανδαλισμοί περιλαμβάνουν περιπτώσεις, όπως είναι το γράψιμο (μουντζούρωμα) των τοίχων, η καταστροφή αντικειμένων (καρέκλες, θρανία) ή η καταστροφή οπτικοακουστικών μέσων (τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής).
- Η σωματική βία (Λαθύρης, 2005: 351): Τέτοιου είδους βία ασκείται σε ένα άτομο, όταν π.χ. το κλειδώνουν στην τουαλέτα ή του τραβούν τα μαλλιά ή του φορούν στο κεφάλι μια πλαστική σακούλα ή το χτυπούν.
- Η ψυχική βία (Λαθύρης, 2005: 351): Η ψυχική βία μπορεί να ασκηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, για παράδειγμα κοροϊδεύοντας ή πειράζοντας τους άλλους για την εξωτερική τους εμφάνιση ή την εθνικότητά τους.
- Η βία που δεν εκφράζεται (Νικολάου, 2004): Αναφερόμαστε σε περιπτώσεις, όπου κάποιος παρακούει κάτι, παραβλέπει, σιωπά, κοιτάζει με απειλητικό βλέμμα ή παίρνει μια απειλητική στάση του σώματός του.
- Η βία που ασκείται μέσω της γλώσσας (λεκτική βία) (Νικολάου, 2004): Διάφορες μορφές αυτής είναι: όταν κάποιος ειρωνεύεται, χλευάζει, βρίζει, απειλεί, εξαναγκάζει, ταπεινώνει, αφηγείται ανέκδοτα για αλλοδαπούς, κ.ά.

4. Ο Ρόλος του Διευθυντή

4.1. Ο ρόλος του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου

Οι Γεωργιάδου και Καμπουρίδης (2005: 122-123) υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα η οποία οδηγεί τα παιδιά στη γνώση, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και τους επιτρέπει να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002: 92-94), οι λειτουργίες του διευθυντή καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα το οποίο μπορεί να διακριθεί σε πέντε "τομείς", από τους οποίους απορρέουν ευθύνες που σχετίζονται με αυτούς. Συγκεκριμένα οι ευθύνες αφορούν:

- Το διδακτικό προσωπικό.
- Τους μαθητές.
- Την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος.
- Την κτηριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου.
- Την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας.

4.2. Ο ρόλος του διευθυντή και τα καθήκοντά του

Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχολείο, καθώς ασκεί διοίκηση και φροντίζει για την οργάνωσή του. Σκοπός είναι να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, να θέτει υψηλούς στόχους, να εξασφαλίζει προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, να συντονίζει το έργο και να ελέγχει την πορεία του (Ρες, 2018: 7-11).

Αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του είναι πολύπλευρος και πολυσήμαντος, καθώς επίσης είναι συνδετικός με τα ανώτερα ηγετικά στελέχη αλλά και τους υφισταμένους του.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα καθήκοντά του (Ρες, 2018: 14-15):

- Οφείλει να συνεργάζεται με το Σύλλογο Διδασκόντων, όπου βασική επιδίωξη πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ανοιχτού κλίματος και η εξασφάλιση αγαστής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου.
- Συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, προκειμένου να υφίσταται η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Συνεργασία με τους μαθητές σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας για την διαμόρφωση ενός φιλικού και παιδαγωγικού κλίματος.
- Συνεργασία με τους τοπικούς φορείς για τη δημιουργία δικτύων αμφίδρομης επικοινωνίας.
- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύστημα ανοικτής επικοινωνίας όπου θα ορίζονται οι ρόλοι και των δύο πλευρών.

5. Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος

Συχνά οι όροι "σχολικό κλίμα" και "σχολική κουλτούρα" ταυτίζονται, εντούτοις διαφέρουν καθώς ο πρώτος σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μελών του σχολείου, ενώ ο δεύτερος συγκεντρώνει τις λειτουργίες του σχολείου (Κούλα, 2011: 20).

5.1. Σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα καθορίζει την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και παράλληλα επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μελών μέσω των αξιών και των συνθηκών που προβάλλει (Κούλα, 2011: 19). Χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα καθώς τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν είναι ξεχωριστά.

Η σχολική κουλτούρα δημιουργείται μέσα από την ομαδική εργασία του σχολείου αλλά και της κοινωνίας, τον καθορισμό κοινών στόχων και την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων καταστάσεων (Ταρατόρη κ.ά., 2011: 2). Ο διευθυντής

αποτελεί το βασικό πρόσωπο στη διαμόρφωση τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής κουλτούρας. Η εσωτερική κουλτούρα σχετίζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη τα οποία ακολουθούν τις εντολές του διευθυντή και προσπαθούν να αναβαθμίσουν τη σχολική μονάδα, ενώ η εξωτερική κουλτούρα σχετίζεται με την υλικοτεχνική δομή του σχολείου (Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2015: 31).

Η σχολική κουλτούρα επηρεάζεται από τρεις παράγοντες: αρχικά, εξαρτάται από τις επιρροές που δέχονται τα μέλη από το περιβάλλον και τις υποδομές που υπάρχουν γύρω και μέσα στο σχολείο. Επίσης, επηρεάζεται από τους κανόνες που κυριαρχούν στο σχολείο και καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του και τέλος, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν και οι απόψεις των ίδιων των μελών (Κούλα, 2011: 20).

5.2. Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα θεωρείται ως η προσωπικότητα του σχολείου, και αυτό σημαίνει ότι το κλίμα του σχολείου είναι ό,τι και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους (Σαΐτης, 2008: 159).

Ως σχολικό κλίμα ορίζονται οι συνθήκες που διαμορφώνονται σε μια σχολική μονάδα μεταξύ των μελών της και αποτελεί τη βάση που καθορίζει τις εκβάσεις των εκπαιδευτικών επιδιώξεων (Σαΐτης, 2002: 136). Συχνά το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από τις απόψεις των ατόμων που ενεργούν μέσα σε αυτό, οι οποίοι λειτουργούν ανάλογα με την εικόνα που έχουν για το σχολείο, χωρίς αυτή απαραίτητα να είναι αληθινή (Σαΐτης, 2008: 159).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολείο και κατ' επέκταση επηρεάζει και την αποτελεσματικότητά του (Σαΐτης, 2008: 160), ο διευθυντής θα πρέπει στην αρχή της χρονιάς να ελέγχει το σχολικό κλίμα που επικρατεί και να αναζητεί λύσεις βελτίωσής του.

6. Παρεμβάσεις του Διευθυντή στην Επιθετική Συμπεριφορά

Η σχολική μονάδα διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχολογίας των παιδιών, καθώς στόχος της είναι να προωθήσει τα στοιχεία της δημοκρατίας, της ισότητας και της ελευθερίας. Το σχολείο επιδιώκει τη δημιουργία πλήρως διαμορφωμένων προσωπικοτήτων που να κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό γνώσεις πάνω σε όλα τα θέματα (Αρτέμη, 2014: 4) και παράλληλα η κοινωνική εμπειρία που αναπτύσσεται μέσα σε αυτό γίνεται το θεμέλιο για τα παιδιά, ώστε να αναλάβουν στο μέλλον τους κοινωνικούς ρόλους και τις ευθύνες τους (California Department of Education, 2003: 14).

Για να καταφέρει το σχολείο να πετύχει τους στόχους του θα πρέπει να χρησιμοποιήσει διάφορες δραστηριότητες που να καλλιεργούν αυτά τα χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές θα μάθουν να σέβονται τους κανόνες, να υιοθετούν δημοκρατικές στρατηγικές, να σέβονται και να βοηθούν τους άλλους. Για να υλοποιηθούν όλα αυτά χρειάζεται σκληρή δουλειά τόσο από τον διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και γενικότερα απ' όλα τα μέλη του σχολείου (Αρτέμη, 2014: 4-5).

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές όπου κατά την παρουσία των παιδιών στο χώρο του σχολείου, προκύπτουν περιστατικά βίαιης, επιθετικής και αποκλίνουσας

– παραβατικής συμπεριφοράς (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 16). Οι βασικές αιτίες και οι συνέπειες του φαινομένου είναι πολύπλοκες.

Το σχολείο λοιπόν, αποτελεί έναν θεσμό που πέρα από τα διοικητικά θέματα έχει και την ευθύνη για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων (Θανοπούλου κ.ά., 2014: 82). Ιδιαίτερος είναι ο ρόλος που αναλαμβάνει ο διευθυντής για την πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 17).

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε διάφορους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο πρόσωπο του διευθυντή.

6.1. Τεχνικές πρόληψης

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον βασικό παράγοντα στην πρόληψη της επιθετικότητας. Είναι εκείνος που με το κύρος και τη δυναμικότητά του μπορεί να εξομαλύνει κάθε είδους φαινόμενο που βρίσκεται ενάντια στην πολιτική που πρεσβεύει το σχολείο (Φροσύνης κ.ά., 2007: 10). Κάθε διευθυντής οφείλει να θέτει ως προτεραιότητά του την πρόληψη επιθετικών και άλλων τέτοιων συμπεριφορών.

Αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή να δημιουργήσει εγκαίρως ένα σχέδιο πρόληψης της σχολικής βίας, καθώς έτσι μπορούν να ελεγχθούν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο τα παραπάνω φαινόμενα. Διασφαλίζεται μακροχρόνια στο σχολείο θετικό κλίμα και αίσθηση ασφάλειας και φροντίδας στους μαθητές. Ουσιαστικά, η πρόληψη αρχίζει με την άμεση και κατάλληλη αντιμετώπιση της επιθετικότητας και την ένταξη της παρέμβασης σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 21).

Είναι σημαντικό για τον διευθυντή να αναγνωρίσει τους παράγοντες κινδύνου, διότι με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσει άμεσα εάν υπάρχει κίνδυνος να εκδηλωθούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και αποκλίνουσας – παραβατικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Χηνά και Χρυσαφίδη (2000: 24) όταν ο διευθυντής διαπιστώσει ότι ένας μαθητής βρίσκεται σε κίνδυνο μπορεί να καταφύγει στις παρακάτω ενέργειες:

- Δεν αντιδρά με επιθετικότητα.
- Παρατηρεί αν το πρόβλημα εμφανίζεται με πολλαπλές μορφές.
- Εξετάζει τη συμπεριφορά σε σχέση με άλλους παράγοντες.
- Εξετάζει τους παράγοντες σε εξελικτική προοπτική.
- Δεν ξεχνά ότι υπάρχει πραγματικός κίνδυνος παρερμηνείας.
- Δεν ξεχνά ότι βασική αρχή της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι ότι αναγνωρίζει σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να ξεπερνά δύσκολες καταστάσεις και να ελέγχει αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές.
- Εάν δεν υπάρχει άμεσος κίνδυνος, ζητά την βοήθεια σχολικού ψυχολόγου, ειδικού δασκάλου ή άλλου ειδικού. Αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη για ό,τι χρειάζεται να γίνει.
- Αν εκτιμηθεί ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό, ενημερώνει με εχεμύθεια αμέσως τους γονείς και ζητά τη συνεργασία τους.

Επιπροσθέτως, ο διευθυντής οφείλει να καλλιεργήσει την ικανότητα εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων τόσο στους μαθητές όσο και στο

προσωπικό του σχολείου. Οι Catalano και Hawkins (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 25-26) περιγράφουν τρεις προστατευτικές διαδικασίες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτές είναι:

- Ευκαιρίες για δραστηριοποίηση.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
- Αναγνώριση από τον περίγυρο.

Για κάθε παιδί είναι σημαντικό να περιβάλλεται από άτομα που ενδιαφέρονται γι' αυτό. Γενικότερα, η ικανότητα του παιδιού για εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων και πρόληψη της βίας αναπτύσσεται ως δραστηριότητα σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 26).

Ο διευθυντής έχει καθήκον να αναμορφώσει το σχολικό κλίμα, το οποίο θα αποβλέπει τόσο σε μια αποτρεπτικού χαρακτήρα παρέμβαση όσο και στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, προκειμένου να απομακρύνονται έμμεσα οι αιτίες εκείνες που θεωρείται ότι παράγουν επιθετικότητα και προάγουν την εκδήλωσή της ως βίαιη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα πρέπει να λάβει μέτρα για τη διευθέτηση του σχολικού χώρου. Φαίνεται πως ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου, επηρεάζει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Για το λόγο αυτό, το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να δημιουργεί ασφάλεια και αίσθηση φροντίδας στα παιδιά (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 27).

Ένας άλλος παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι ο επαναπροσδιορισμός των διαπροσωπικών σχέσεων. Χρειάζεται συστηματική και δημιουργική συνεργασία όλων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς επίσης και να καλλιεργηθεί ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 28).

Τέλος, ο διευθυντής υποχρεούται να αναμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία. Να δημιουργήσει συνθήκες δημιουργικότητας, ευρηματικότητας, πνεύμα συνεργασίας, την ενεργό συμμετοχή και καλλιέργεια όλων των επιμέρους ικανοτήτων του κάθε μαθητή (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 29).

6.2. Τεχνικές αντιμετώπισης

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί το κλειδί για να περιοριστεί η επιθετικότητα (Schargel, 2012: 4) καθώς καθήκον του είναι η αντιμετώπιση των επιθετικών, βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών (Kesler, 2014: 4).

Πρόθεση του διευθυντή είναι να ενισχύσει τα πρότυπα και τις διαδικασίες για την πρόληψη, την υποβολή εκθέσεων, τη διερεύνηση και την αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και εκτός σχολικού χώρου (Cerf et al., 2011: 6). Η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να λάβει άμεσα δράση, ώστε να εξαλείψει κάθε εχθρικό περιβάλλον, να δημιουργήσει μια πιο θετική κουλτούρα, να αναπτύξει ένα φιλικό κλίμα και να συμβάλλει στην ασφάλεια των μαθητών (Keegan & Monthie, 2014: 20).

Οι διευθυντές πρέπει να κινητοποιηθούν, προκειμένου να εφαρμόσουν δράσεις ενάντια στην επιθετικότητα. Οι ακόλουθες πρακτικές - ενέργειες θα

υποστηρίξουν μια επιθυμητή, μη επιθετική, πολιτική (California Department of Education, 2003: 18-19) στο χώρο του σχολείου:

- Επίβλεψη των μαθητών στην τάξη, στους διαδρόμους, στον προαύλιο χώρο και σε οποιοδήποτε άλλο σημείο απαιτείται.
- Προγραμματισμός τακτικών συνελεύσεων για την ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού.
- Σαφείς προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών.
- Καθιέρωση ενός συστήματος εμπιστευτικής αναφοράς για τους μαθητές, ώστε να αναφέρουν με ασφάλεια λεπτομέρειες για περιστατικά επιθετικότητας που συνέβησαν μέσα στο σχολείο.
- Παροχή δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Υπάρχουν και διάφορα παρεμβατικά προγράμματα τα οποία θα μπορούσε να υλοποιήσει ένας διευθυντής στο σχολείο του, για να αντιμετωπίσει επιθετικές, βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές (Gillete & Daniel, 2009: 20-21):

- Προγράμματα για τη μείωση της επιθετικότητας σύμφωνα με τα οποία είναι σημαντικό να αλλάξει το κλίμα του σχολείου, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η επιθετικότητα δεν είναι ένα φυσιολογικό μέρος της σχολικής ζωής.
- Προγράμματα όπου η πρόληψη της επιθετικότητας δεν είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ή οποιουδήποτε μεμονωμένου ατόμου σε ένα σχολείο. Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση.
- Προγράμματα που αναφέρουν σαφείς κανόνες και πολιτικές που σχετίζονται με την αποκλίνουσα – παραβατική συμπεριφορά.
- Προγράμματα για την αύξηση της εποπτείας των μαθητών σε επικίνδυνα σημεία, όπου λαμβάνει χώρα ο σχολικός εκφοβισμός.

Κάποιες ακόμα στρατηγικές (DeBord, 2000: 11) που μπορεί να ακολουθήσει ένας διευθυντής για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τα κρούσματα βίας και επιθετικότητας είναι τα παρακάτω:

- Να καταγράφει σε ένα ημερολόγιο τα συμβάντα, ώστε να μπορεί να εντοπίζει τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή τη συμπεριφορά.
- Να συζητά τις καταγεγραμμένες σημειώσεις του με την οικογένεια των μαθητών, προκειμένου να εντοπίζει εάν οι συμπεριφορές αυτές ενεργοποιούνται και στο σπίτι ή μόνο στο σχολείο.
- Να προτείνει και να υλοποιεί ένα σχέδιο δράσης, το οποίο θα περιλαμβάνει μια λίστα από δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες θα περιλαμβάνουν στοιχεία χαλάρωσης και ηρεμίας του παιδιού, όπως συζήτηση, με σκοπό να κατανοήσει τις συνέπειες των πράξεών του.

Πολλά παιδιά λύνουν τα προβλήματά τους χωρίς βία, κάποια άλλα όμως δεν τα καταφέρνουν και καταφεύγουν σ' αυτήν. Γι' αυτό θα πρέπει να μάθουν να λύνουν τα προβλήματά τους βήμα προς βήμα: να ηρεμούν, να αναγνωρίζουν το πρόβλημα, να ψάχνουν λύσεις, να διαλέγουν μια λύση, να ελέγχουν τα αποτελέσματα (Jimerson et al., 2010: 5).

Στις περιπτώσεις που η παρέμβαση του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι άκαρπη, καλό είναι να επέμβει κάποιος ειδικός (DeBord, 2000: 4).

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το φαινόμενο της βίας και επιθετικότητας στο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει έξαρση τα τελευταία χρόνια. Νέες μορφές βίας και επιθετικότητας, όπως είναι η ψυχική ή η λεκτική βία κάνουν την εμφάνισή τους. Για να αντιμετωπίσουμε αυτό το κοινωνικό πρόβλημα, θα πρέπει όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης να συμβάλλουν στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Κουτίβα κ.ά., 2014: 67).

Η εμφάνιση βίαιης, επιθετικής και αποκλίνουσας – παραβατικής συμπεριφοράς επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014: 227).

Η ασφάλεια στο σχολείο μελετήθηκε διεθνώς συστηματικά και διαπιστώθηκε ότι επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου. Στα σχολεία με προβλήματα ασφάλειας παρατηρείται: έλλειψη διδακτικών μέσων, μεγάλος αριθμός μαθητών, αυθαίρετες τιμωρίες, τιμωρητικές στάσεις εκπαιδευτικών, έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολείου (Βεργίδης, 2014: 25)

Ο διευθυντής ως ηγέτης είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο (Μυλωνά, 2005: 61). Το θετικό κλίμα αποτρέπει τη δημιουργία προβλημάτων ανάμεσα στα μέλη του σχολείου (Σαΐτης, 2002: 141-142).

Στην καταπολέμηση του φαινομένου της επιθετικότητας κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής, ο οποίος οφείλει να υιοθετήσει διάφορες στρατηγικές και προγράμματα με στόχο την προστασία των μελών του σχολείου. Προϋπόθεση για να πετύχει μια στρατηγική πρόληψης αποτελεί η εκπαίδευση τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτικών (Center for Safe Schools, 2013: 2), διότι μόνο αν γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του φαινομένου θα μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν με επιτυχία (Schargel, 2012: 3).

Αφού λοιπόν ο διευθυντής κατακτήσει τις γνώσεις, επόμενος στόχος του θα πρέπει να είναι η βελτίωση των συνθηκών και η δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην αναμόρφωση του σχολικού κλίματος, στην διευθέτηση του σχολικού χώρου, στον επαναπροσδιορισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000: 27-30).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεργασία που θα αναπτύξει με τους γονείς, καθώς αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των στρατηγικών πρόληψης (Φροσύνης κ.ά., 2007: 5). Η αλληλεπίδραση μαζί τους θα τον βοηθήσει να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα για τους μαθητές, προσαρμόζοντας έτσι τις παρεμβάσεις του, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός (Center for Safe Schools, 2013: 3).

Ωστόσο, αυτό που καθορίζει την αποτελεσματικότητα μιας προσπάθειας πρόληψης και αντιμετώπισης είναι τα προγράμματα που θα εφαρμοστούν. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να έχουν διάρκεια, να ταυτίζονται με τις ανάγκες του σχολείου και να αποβλέπουν στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολικού κλίματος (Cerf et al., 2011: 16). Τα παραπάνω συνάδουν τόσο με έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, όπου ολοένα και περισσότερες σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν δράση

με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, όσο και στον ελλαδικό χώρο (Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014: 250).

Εν κατακλείδι, ο διευθυντής, ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας, είναι το πρόσωπο εκείνο που αναλαμβάνει αρχικά να εντοπίσει ένα περιστατικό βίαιης, επιθετικής ή αποκλίνουσας – παραβατικής συμπεριφοράς και στη συνέχεια να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει σε συνεργασία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη. Έτσι, εφαρμόζοντας καινοτόμες ιδέες και προγράμματα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα ασφαλές και ευνοϊκό κλίμα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Παναγιωτόπουλος & Μωυσίδου, 2014: 255).

Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει να αλλάξουν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και το ελληνικό σχολείο από γνωσιοκεντρικό που είναι σήμερα να επικεντρωθεί περισσότερο στην ανάπτυξη οργανωμένων και συστηματικών δράσεων για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, όπως είναι η σχολική βία (Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014: 252).

Τέλος, προτείνουμε τη ριζική αναδιάρθρωση της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης με προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας δείχνουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016: 1482).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bandura., A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

California Department of Education, (2003). *Bullying at School.* Ανακτήθηκε στις 26/02/2019 από: http://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/documents/bullyingatschool.pdf

Center for Safe Schools, (2013). *What Every School Administrator Should Know About Bullying*. Ανακτήθηκε στις 27/02/2019 από:
http://www.highmarkfoundation.org/pdf/publications/BPAdminGuide2013.pdf

Cerf, C., Hespe, D., Gantwerk, B., Martz, S. & Vermeire, G. (2011). *Guidance for Schools on Implementing the Anti-Bullying Bill of Rights Act*. New Jersey Department of Education. Ανακτήθηκε στις 27/02/2019 από:
http://www.nj.gov/oag/dcr/downloads/Anti-Bullying_Bill-of-Rights.pdf

DeBord, K. (2000). *Childhood Anger and Aggression.* Department of Family and Consumer Sciences, North Carolina State University. Ανακτήθηκε στις 26/02/2019 από:
https://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcs_504.pdf

Gillete, P. & Daniel, D. (2009). *Bullying at School and online: quick facts for parents.* American Association of School Administrations. Ανακτήθηκε στις 03/03/2019 από:
http://www.islandtrees.org/main/technology/bullying-ebook.pdf

Jimerson, S.J., Swearer, S.M., & Espelage, D.L., (2010). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge, Taylor and Francis.

Keegan, J.M., & Monthie, J.J., (2014). *Bullying & Students with Disabilities: An Advocacy guide for understanding & addressing bullying in schools.* New York: Special Education Task Force. Ανακτήθηκε στις 05/03/2019 από: http://www.albanyschools.org/district/SpecialEducation/201516/BullyingandStudentswithDisabilities.pdf

Schargel, P.F., (2012). *Bullying: What Schools Can Do.* New York: Eye On Education. Ανακτήθηκε στις 05/03/2019 από: https://www.auburn.edu/outreach/opce/antibullying/documents/2015presentations/Schargel_BullyingWhatSchoolsCanDo.pdf

Ελληνόγλωσσες

Αρτέμη, Ε. (2014). Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση. *Αποστολική διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος*, 1-43. Ανακτήθηκε στις 08/03/2019 από: http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

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

Atkin, E. (1979). *Παιδική επιθετικότητα*. Μτφρ. Μ. Πασιαρδή. Αθήνα: Ταμασός.

Βεργίδης, Δ. (2014). Η προβληματική της έρευνας. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Η βία στο σχολικό περιβάλλον* (σσ. 15-46). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Βερνάδος, Μ. (2013, Φεβρουάριος 13). Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. *Ανεξάρτητη Ενημέρωση*. Ανακτήθηκε στις 08/03/2019 από: https://tvxs.gr/news/ygeia/i-epithetikotita-toy-paidioy-sto-sxoleio-kai-stin-oikogeneia-toy-mixail-bernadoy

Βουιδάσκης, Β. (1992). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, 121-129. Ανακτήθηκε στις 09/03/2019 από: http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/121129.pdf

Daco, P. (1970). *Ψυχανάλυση και ψυχική ισορροπία*. Μτφρ. Κ. Εμμανουήλ. Αθήνα: Δίπτυχο.

Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 85, 76.

Θανοπούλου, Μ. Α., Ρήγα, Π. & Τσαρούχα, Γ. (2014). *Σχολική παραβατικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Τ.Ε.Ι Κρήτης. (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε στις 08/03/2019 από: http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2014/ThanopoulouMariaAnna,RigaPanagiota,TsarouchaGeorgia/attached-document-1405189823-85257111525/Thanopoulou Riga Tsaroucha.2014.pdf

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε στις 09/03/2019 από: http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25165

Κουτίβα, Α., Πίτσου, Χ. & Τσεκούρα, Ο. (2014). Σχολική Βία: Η έκταση, οι χώροι εμφάνισης και ο βαθμός σοβαρότητας του φαινομένου. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Η βία στο σχολικό περιβάλλον* (σσ. 67-82). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Λαθύρης, Δ. (2005). Η επιθετικότητα. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ. 6-7, 351.

Μωυσίδου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Η βία στο σχολικό περιβάλλον* (σσ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Νικολάου, Σ. Μ., (2004). *Η βία, η επιθετική συμπεριφορά και η τηλεοπτική επίδραση*. Ανακτήθηκε στις 15/03/2019 από: http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/html/nikolaou.html

Παναγιωτόπουλος, Γ. & Μωυσίδου, Ε. (2014). Συμπεράσματα. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Η βία στο σχολικό περιβάλλον* (σσ. 255-265). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. *3ο Συνέδριο: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ. Απριλίου 2016* (σσ.1477-1485). Ανακτήθηκε στις 22/03/2019 από: https://docplayer.gr/66600301-Neos-paidagogos-n-p-ta-praktika-toy-3-oy-synedrioy-neos-paidagogos-athina-16-17-aprilioy-epimeleia-tomoy-f-goysias.html

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα (Έρευνα και παρέμβαση)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ρες, Ι. (2018). *Σχολική Ηγεσία*. Σημειώσεις Μαθήματος. Ανακτήθηκε στις 22/03/2019 από: https://classroom.google.com/c/MTU4NzUwOTc2MTda

Ρούτση, Κ. (2002, Ιανουάριος 28). Η βία πηγαίνει ... σχολείο. *ΤΑ ΝΕΑ*. Ανακτήθηκε στις 25/03/2019 από: https://www.tanea.gr/2002/01/28/greece/i-bia-pigainei-sxoleio/

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 18/03/2019 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. Κουγιουρούκη, Μ. & Στραβάκου, Π. (2011). Σχολική κουλτούρα - Απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευσης» της Εταιρίας Επιστημών Αγωγής*. Δράμα, 93 - 108.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φροσύνης, Α., Λαμπής, Σ. & Μπούκικας, Κ. (2007). *Ο Ρόλος του Σχολείου στην Πρόληψη του Φαινομένου της Παιδικής Επιθετικότητας*. Θεσσαλονίκη. (Δημοσιευμένη Εργασία). Ανακτήθηκε στις 18/03/2019 από: www.kpnireas.gr/yliko.../Rolos_tou%20Sxoleiou_sthn_prolipsi_epithetiko_2.doc

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Χ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανακτήθηκε στις 25/03/2019 από: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf

Νικολάτος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ/νση Π.Ε. Ν. Αιτ/νίας
ioannisnikolatos@gmail.com

Καλτσή Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Med Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Δ/νση Π.Ε. Ν. Αιτ/νίας
eirinik16@gmail.com

Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό: Η συμβολή τους στα παρεμβατικά προγράμματα

Παπαδόπουλος Αντώνιος

Περίληψη
Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό πρόβλημα που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Τα τελευταία χρόνια για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών των σχολείων, μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την παρουσία του φαινομένου του εκφοβισμού. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τις στάσεις και αντιλήψεις των ενηλίκων του σχολείου σχετικά με τον εκφοβισμό. Η συγκεκριμένη εργασία βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των στάσεων και αντιλήψεων των ενηλίκων του σχολείου, ενώ αναδεικνύει την έκταση των λανθασμένων απόψεων σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού που επηρεάζουν τους τρόπους πρόληψης και παρέμβασης. Τέλος, η κατανόησή τους μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό πιο εξειδικευμένων και αποτελεσματικότερων προγραμμάτων παρέμβασης, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού των σχολείων, επειδή οι πράξεις των ατόμων υποκινούνται σε έναν μεγάλο βαθμό από τις απόψεις και τα πιστεύω τους, ενώ για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο εκφοβισμός είναι αναγκαία η αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και συνηθειών στη σχολική ζωή.

Λέξεις κλειδιά: στάσεις, αντιλήψεις, εκφοβισμός, προγράμματα παρέμβασης

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα μείζον πρόβλημα και έχει αποτελέσει θέμα αυξανόμενου προβληματισμού για τους ερευνητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές/ντριες και τους γονείς, ίσως όσο κανένα άλλο θέμα σχετικό με την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο γενικότερα.

Η παρουσία του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών (Farrelly, O'Higgins Norman & O'Leary, 2016; Rigby, 2007). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι στάσεις και οι αντιλήψεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν στους τρόπους αντίδρασης και πρόληψης (Craig, Bell & Leschied, 2011; Foody, Murphy, Downes & O'Higgins Norman, 2018), αλλά και στο πώς θα αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο ζήτημα (Hymel, Swearer, Gillette & Daniels, 2009).

Οι διεθνής μελέτες, όμως, σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων και των διευθυντών/τριών γύρω από το θέμα του εκφοβισμού και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις για τις παρεμβάσεις τους είναι περιορισμένες (Dake et al., 2004; Mishna et al., 2005; Sairanen & Pfeffer, 2011), ενώ οι έρευνες στην Ελλάδα είναι ακόμα λιγότερες. Η έμφαση στη βιβλιογραφία έχει να κάνει με τις στάσεις και τις απόψεις των δασκάλων, επειδή είναι οι ενήλικες που

περνούν το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, δε μπορεί να υποτιμηθεί ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή/ντριας στην πρόληψη και αντιμετώπιση των εκφοβιστικών περιστατικών (Meyer, 2008). Μελέτες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες των σχολείων δεν έχουν σαφή αντίληψη του φαινομένου (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2017; Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017), ενώ δεν πιστεύουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ότι ο εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί (Trujillo-Jenks & Jenks, 2017).

2. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών για τον εκφοβισμό

Οι πράξεις των ανθρώπων υποκινούνται σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τα πιστεύω τους, όπως αναφέρεται από τις κοινωνιο-ψυχολογικές θεωρίες.

Σύμφωνα με τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς/ αιτιολογημένης δράσης, οι στάσεις για ένα ζήτημα καθορίζονται από τις βασικές ιδέες του ατόμου, οι οποίες αποτελούν υποκειμενικές κρίσεις τόσο για τον εαυτό του όσο και για το περιβάλλον του (Ajzen, 1991, 2001). Ακόμη, οι στάσεις και οι αντιλήψεις αποτελούν προδιαθέσεις που μαθαίνονται, ωθώντας το άτομο να αντιδράσει με έναν σταθερά θετικό ή αρνητικό τρόπο απέναντι σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Ομοίως, σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977) περί αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία πρεσβεύει μεταξύ άλλων, πως οι στάσεις των ανθρώπων διαδραματίζουν σημαντικό ρολό στο πώς θα αντιδράσουν σε διαφορετικές περιστάσεις. Αυτό που τα άτομα σκέφτονται, πιστεύουν και αισθάνονται σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα, επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Bandura, 1986).

Όπως γίνεται αντιληπτό οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών όσον αφορά το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι σημαντικές, καθώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν σχετικά με τα εκφοβιστικά περιστατικά, αλλά και το πώς θα αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο ζήτημα (Hymel et al., 2010). Επιπλέον, με την ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, μπορούν να αναδειχθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες που θα οδηγούσαν στη μείωση των εκφοβιστικών περιστατικών (Eslea & Smith, 2000). Όπως αναφέρεται από τον Olweus (2009), για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο εκφοβισμός είναι αναγκαία η αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και συνηθειών στη σχολική ζωή.

Συνεπώς, η αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του συγκεκριμένου προβλήματος, η οποία θα βοηθήσει στην ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικότερων προγραμμάτων και δράσεων καταπολέμησης του εκφοβισμού (Veenstra et al., 2014). Για τους παραπάνω λόγους, στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και αυτές των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων.

2.1. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα αρκετά διαδεδομένο φαινόμενο στις σχολικές μονάδες, με πολλές και επιζήμιες επιπτώσεις για όλους τους

εμπλεκόμενους στα εκφοβιστικά περιστατικά (Olweus, 2013; Smith, 2018), έρευνες δείχνουν (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2017; Horne et al., 2008; Rosen et al., 2017) πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή αντίληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Για να το εάν οι εκπαιδευτικοί θα παρέμβουν ή όχι στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις και απόψεις τους για τον εκφοβισμό (Harwood & Copfer, 2011; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Oldenburg et al., 2016), οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν και την πιθανότητα συνέχισης του φαινομένου (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Ωστόσο, οι μελέτες σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από το θέμα του εκφοβισμού και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις για τις παρεμβάσεις είναι περιορισμένες (Mishna et al., 2005; Sairanen & Pfeffer, 2011).

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό διαφέρουν για διάφορους λόγους και συχνά βασίζονται σε προκατειλημμένες πεποιθήσεις, οι οποίες τους εμποδίζουν να αντιληφθούν τη σοβαρότητα του προβλήματος και να εμπλακούν ενεργητικά στην πρόληψη και αντιμετώπισή του (Horne et al., 2008; Rosen et al., 2017).

Αρχικά, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός οφείλεται σε γενετικούς, αναπτυξιακούς και οικογενειακούς λόγους, όπου αποτελεί μια φυσιολογική τυπική φάση της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών που βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, ενώ πιστεύουν πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές θα μειωθούν με την πάροδο του χρόνου (DeOrnellas & Spurgin, 2017; Hicks et al., 2018; Troop-Gordon & Ladd, 2015). Αρκετά διαδεδομένη είναι και η αντίληψη πως για τις εκφοβιστικές ενέργειες ευθύνεται η οικογένεια, συμπεριλαμβανομένου του στυλ γονικής μέριμνας, του τρόπου που ανατρέφονται τα παιδιά και της ποιότητας των σχέσεων των παιδιών με τους γονείς (Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017). Παρόμοιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012; Ξανθάκου et al., 2006).

Επιπλέον, αρκετοί θεωρούν πως ο εκφοβισμός αποτελείται μόνο από άμεσες εκφοβιστικές ενέργειες (Craig, Bell & Leschied, 2011; Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2017), ενώ ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις όλων των ειδών εκφοβιστικές ενέργειες, το αν θα παρέμβουν η΄ όχι, εξαρτάται από τις στάσεις τους για την αποδιδόμενη σοβαρότητα που δείχνουν για το εκάστοτε περιστατικό (Ellis & Shute, 2007; Grumm & Hein, 2012). Βέβαια, η ενσυναίσθηση μπορεί να επηρεάσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εκφοβισμό μεταξύ των παιδιών ως σοβαρό πρόβλημα (Dedousis-Wallace, Shute, Varlow, Murrihy & Kidman, 2014), αλλά και να επηρεάσει την απόφασή τους να παρέμβουν (VanZoeren & Weisz, 2018).

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν υπεύθυνο το παιδί θύμα, καθώς προκαλεί με τη συμπεριφορά του (Horne et al., 2008), ενώ το 6,3% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι κάποια παιδιά άξιζαν να εκφοβίζονται (Byers et al., 2011). Ακόμη, για να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπληρώνονται τα νοερά πρότυπα, δηλαδή υπάρχει η αντίληψη πως τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι ανάγκη να έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η χαμηλή σχολική επίδοση και η μη προσαρμογή τους κοινωνικά (Hicks et al., 2018; Mishna et al., 2005; Nishina et al., 2005). Κάτι τέτοιο αποτελεί παγίδα, καθώς οι εκπαιδευτικοί

δεν μπορούν να υποψιαστούν ότι οι μαθητές/τριες στους οποίους δεν εμφανίζονται αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορεί να θυματοποιούνται.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τις ικανότητες τους στο να εντοπίζουν τα περιστατικά΄ εκφοβισμού, ωστόσο, τις περισσότερες φορές αναφέρουν μικρότερα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης σε σχέση με αυτά που αναφέρουν τα παιδιά (Demaray et al., 2013; Holt & Keyes, 2008), ενώ μεγάλος είναι και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ισχυρίζονται πως δε χρειάζεται να ασχοληθεί με το φαινόμενο, επειδή δεν υπάρχει εκφοβισμός στις τάξεις τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία του σχολικού προσωπικού αναφέρει ποσοστά εκφοβισμού κάτω του 10%, ενώ τα παιδιά ανέφεραν ποσοστά μεταξύ 20% - 30% (Demaray et al., 2013).

Μία άλλη λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό είναι ότι με την παρέμβασή τους χειροτερεύει η κατάσταση, για αυτό το λόγο η καλύτερη λύση για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιστατικών είναι η αγνόησή τους (Bauman & Del Rio, 2005; Rigby, 2008). Ακόμη, σε έρευνα των Novick και Isaacs (2010) με βιντεοσκοπημένη παρατήρηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια εκφοβιστικών περιστατικών, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρενέβησαν μόνο στο 18% των επεισοδίων. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στην Ελλάδα, καθώς οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως το 1/3 των ενηλίκων (εκπαιδευτικών-γονέων) δεν προσπαθεί να σταματήσει τα περιστατικά εκφοβισμού η΄ όταν το κάνει, οι προσπάθειες δεν είναι συστηματικές (Ασημόπουλος et al., 2008; Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Ψάλτη, 2005). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους είναι συχνά ελλιπείς και δε γνωρίζουν αποτελεσματικούς τρόπους χειρισμού εκφοβιστικών συμπεριφορών (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012; Berkowitz, 2014; Oldenburg et al., 2016).

Στην υποενότητα που ακολουθεί, γίνεται αναφορά στις στάσεις και στις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

2.2. Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών

Στη βιβλιογραφία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις στάσεις και στις αντιλήψεις των δασκάλων, επειδή είναι οι ενήλικες που περνούν το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ημέρας στο σχολείο με τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, δε μπορεί να υποτιμηθεί ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή/ντριας στην πρόληψη και αντιμετώπιση των εκφοβιστικών περιστατικών (Meyer, 2008).

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών, μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την παρουσία του φαινομένου του εκφοβισμού (Farrelly et al., 2016; Rigby, 2007). Αυτό συμβαίνει, καθώς ο διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως πρότυπο για την επιτυχία και των άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού που ασχολούνται με τον εκφοβισμό (Foody et al., 2018). Εάν ο διευθυντής/ντρια του σχολείου δεν αναγνωρίζει τον εκφοβισμό ως ένα θέμα που αξίζει να αντιμετωπίσει, τότε οι αξίες του μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό στον οποίο ένα σχολείο είναι έτοιμο να αποτρέψει και να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό (Foody et al., 2018). Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά του διευθυντή/ντριας σχετικά

με τη διαχείριση των εκφοβιστικών περιστατικών προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το πώς εκλαμβάνει ο ίδιος το ρόλο του και τις ευθύνες του απέναντι στο πρόβλημα (Foody et al., 2018; Rigby, 2007).

Στο διεθνή χώρο οι έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις και στάσεις των διευθυντών/ντριών όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι περιορισμένες. Σε έρευνες οι διευθυντές/ντριες αναφέρουν πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι σημαντικό πρόβλημα στη σχολική μονάδα τους ή ότι το πρόβλημα δεν είναι τόσο έντονο όσο σε άλλα σχολεία (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2004; Flynt & Morton, 2008; Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell & Boughfman, 2009), ενώ υπάρχουν και δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό (Mishna, Pepler & Wiener, 2006). Επίσης, οι διευθυντές/ντριες αναφέρουν μικρότερα ποσοστά εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες (Fröjda, Saaristob & Ståhlb, 2014; Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012).

Οι σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα είναι ακόμη λιγότερες. Σε έρευνα του Βεργίδη και Μωυσίδου (2016) σε δείγμα 509 διευθυντών/ντριών και προϊστάμενων δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα θεωρεί ότι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού η συζήτηση αφενός με τους ίδιους τους μαθητές/τριες (τους εμπλεκομένους σε περιστατικά΄εκφοβισμού και ομαδικά στην τάξη) και αφετέρου με τους εκπαιδευτικούς (στο σύλλογο διδασκόντων) αν και σε μικρότερα ποσοστά είναι αποτελεσματική (Βεργίδης & Μωυσίδου, 2016). Παρόλο που θεωρούν ότι γνωρίζουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, ένα σημαντικό ποσοστό αναφέρει πως έχει έλλειψη γνώσεων συγκεκριμένων στρατηγικών (Βεργίδης & Μωυσίδου, 2016).

Όπως φαίνεται, οι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες, όσον αφορά τη σοβαρότητα και την έκταση του φαινομένου, καθώς αναφέρουν μικρότερα ποσοστά. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, οι εκπαιδευτικοί για διάφορους λόγους, αν και είναι με τους μαθητές/τριες την περισσότερη ώρα της σχολικής ημέρας, δεν αξιολογούν με ακρίβεια την έκταση του εκφοβισμού που συμβαίνει στα σχολεία (Demaray et al., 2013; Fröjd et al., 2014), συνεπώς οι διευθυντές/ντριες που έχουν λιγότερη επαφή με τα παιδιά, δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν επακριβώς την έκταση του εκφοβισμού.

3. Η συμβολή των στάσεων και αντιλήψεων στα προγράμματα παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κατέχουν έναν κεντρικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και εμπλέκονται άμεσα στην εφαρμογή των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού (Strohmeier & Noam, 2012). Για το λόγο αυτό, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους απέναντι στα προγράμματα παρέμβασης είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν, έτσι ώστε να γίνει γνωστό κατά πόσο θεωρούν τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις χρήσιμες ή όχι (Roberts et al., 2013). Συγκεκριμένα, κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης, στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, αναδύεται η ανάγκη να

κατανοηθεί η επίδραση των προσωπικών τους στάσεων και αντιλήψεων σε σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου και τις στρατηγικές διαχείρισης τέτοιου είδους περιστατικών (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds 2014).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τον εκφοβισμό σε εξωτερικούς παράγοντες (γενετικούς, αναπτυξιακούς και οικογενειακούς), παραβλέπουν ότι το σχολείο και οι ίδιοι, επηρεάζουν καθοριστικά την ανάπτυξη και τη διατήρηση των εκφοβιστικών ενεργειών, καθώς η μη άμεση παρέμβαση και βοήθεια στα παιδιά που θυματοποιούνται έχει ως αποτέλεσμα περισσότεροι μαθητές/τριες να εκφοβίζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Oldenburg et al., 2016). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να καταλαβαίνουν πως δε μπορούν να εμπιστευθούν τους εκπαιδευτικούς τους και είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού (Burger et al., 2015). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να προκαλέσουν πόνο στους άλλους (DeOrnellas & Spurgin, 2017). Ακόμη, πρέπει να ανιχνεύονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις άμεσες και έμμεσες μορφές εκφοβισμού, καθώς αν το προσωπικό της σχολικής μονάδας δεν τον θεωρεί σημαντικό, τότε είναι πιθανότερο να ανεχτούν τέτοιου είδους εκφοβιστικές συμπεριφορές (Cross et al., 2009). Συνεπώς, είναι σημαντικό τα προγράμματα παρέμβασης να λαμβάνουν υπόψη τους τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ποια περιστατικά θεωρούν σοβαρά, καθώς μετα΄από σχετική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως η αποδιδόμενη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αυξήθηκε για όλες τις μορφές εκφοβισμού (Dedousis-Wallace & Shute, 2009).

Ακόμη, μια γενική πεποίθηση της ερευνητικής κοινότητας στον τομέα του εκφοβισμού είναι πως η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την πιθανότητα παρέμβασης στα περιστατικά εκφοβισμού. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η ενσυναίσθηση είναι ένα χαρακτηριστικό, το οποίο μπορεί να βελτιωθεί με την εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο, πολλά είναι τα προγράμματα καταπολέμησης του εκφοβισμού που έχουν ως βασική συνιστώσα την ανάπτυξη της ενσυναίσθηση (van Noorden et al., 2015).

Μεγάλος είναι και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ισχυρίζεται πως δεν χρειάζεται να ασχοληθούν με το φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού, επειδή δε συμβαίνει στις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και αν μια τάξη δίνει την συγκεκριμένη εντύπωση, είναι ανάγκη να γνωρίζουν πως είναι πιθανόν να υπάρχει η «συνομωσία της σιωπής» (Thornberg, 2011). Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στο ότι τα παιδιά δεν απευθύνονται και δεν γνωστοποιούν τα περιστατικα΄σχολικού εκφοβισμού στους ενήλικες της σχολικής μονάδας. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα προγράμματα παρέμβασης χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους την αποτελεσματική επικοινωνία και συζήτηση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες, έτσι ώστε να είναι ικανά να σπάσουν τον κώδικα σιωπής (O'Moore & Minton, 2004; DeOrnellas & Spurgin, 2017).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί, θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού και έχουν πολλά να κερδίσουν από τη συμμετοχή τους (Gradinger, Strogmeier & Speil, 2017), η συμμόρφωση με το πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πρόβλημα (Blain-Arcaro et al., 2012). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, λόγω της πολυπλοκότητας

ορισμένων προγραμμάτων παρέμβασης και του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, μπορεί να προβούν σε τροποποιήσεις και συντομεύσεις (Cunningham et al., 2016). Σύμφωνα με τους Blain-Arcaro και συνεργάτες (2012) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τείνουν να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του προγράμματος παρέμβασης που ταιριάζουν στις αντιλήψεις και στάσεις τους, απορρίπτοντας τα τμήματα που δεν αισθάνονταν ότι θα βοηθούσαν. Αν διαπιστωθεί ότι οι απόψεις και οι στάσεις τους υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα των δράσεων πρόληψης και αντιμετώπισης, τότε χρειάζεται να επεκταθεί η κατάρτισή τους, προκειμένου να κατανοήσουν τη σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού (Holt et al., 2013).

Βέβαια, η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξή τους από το διευθυντή/ντρια επηρεάζει άμεσα την αυτο-αποτελεσματικότητα τους για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Skinner, Babinski & Gifford, 2014). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο ανοικτοί εκφράζοντας τις ανησυχίες τους στους διευθυντές/ντριες, όσον αφορά την έλλειψη γνώσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών περιστατικών, ενώ χρειάζεται να καθορίζονται σαφώς οι ρόλοι και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό από τη σχολική διοίκηση, για να τους βοηθήσει να είναι αποτελεσματικότεροι στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Charmaraman et al., 2013; Maound & Tattersall, 2010).

Γίνεται αντιληπτό πως κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις των δασκάλων και των διευθυντών/ντριών για το πως αντιλαμβάνονται τον σχολικό εκφοβισμό, έτσι ώστε να δώσουν μια σημαντική προοπτική στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσής τους (Cunningham et al., 2016) που να βασίζεται στις ανάγκες τους, καθώς είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα που δεν πιστεύουν ότι είναι βοηθητικό (Roberts et al., 2013), αλλά και να το εφαρμόσουν πιστά (DeOrnellas & Spurgin, 2017).

4. Συμπεράσματα

Οι στάσεις και αντιλήψεις που αναφέρθηκαν, αν και σε μικρά ποσοστά, αντικατοπτρίζουν κάποιους μύθους που επικρατούν γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αποκαλύπτουν με αυτό τον τρόπο την ύπαρξη παρανοήσεων και την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό.

Ακόμη, όπως διαπιστώθηκε, αν και η συμμετοχή των διευθυντών/ντριών των σχολείων σε έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι περιορισμένη, οι ίδιοι μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στοιχειά για να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό και από μια διαφορετική πλευρά το συγκεκριμένο φαινόμενο μέσα από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στον εκφοβισμό. Ωστόσο, μπορεί να υπάρχει μια τάση να υποθέσει κανείς ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών είναι παρόμοιες με εκείνες των εκπαιδευτικών. Τέτοιες υποθέσεις είναι επικίνδυνες, επειδή οι διευθυντές/ντριες φέρνουν το δικό τους σύνολο αξιών και προοπτικών στη σχολική μονάδα. Αυτές οι αξίες και η προοπτική μπορούν να επηρεάσουν τους τρόπους πρόληψης και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που υιοθετούν, είτε να

επιδοκιμάσουν είτε να εμποδίσουν τη συνέχιση του συγκεκριμένου φαινομένου με τις αποφάσεις τους.

Η υιοθέτηση, ωστόσο, των εσφαλμένων στάσεων και αντιλήψεων μπορεί να αναγκάσει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ντριες να είναι παθητικοί ή αμέτοχοι σε καταστάσεις εκφοβισμού χωρίς να παρεμβαίνουν να σταματήσουν τα συγκεκριμένα περιστατικά (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Σχεδόν σε όλες τις έρευνες, οι διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι το σχολείο τους είναι ασφαλές σε σχέση με το φαινόμενου του εκφοβισμού. Οι αντιλήψεις τους για την ασφάλεια των σχολείων φαίνεται να μην αντανακλούν την πραγματικότητα, καθώς 419 εκατομμύρια παιδιά εκφοβίζονται στα σχολεία σε όλο τον κόσμο, ενώ το 5.6% δεν έχει πάει στο σχολείο μία ή περισσότερες μέρες τον περασμένο μήνα, καθώς δεν αισθανόταν ασφάλεια στο σχολείο ή στη διαδρομή από και προς το σχολείο (UNESCO, 2017). Λόγω των συγκεκριμένων αντιλήψεων είναι πιθανό να υποτιμούν τα περιστατικά εκφοβισμού, αλλά και να μην παρεμβαίνουν αποτελεσματικά (Chen, 2015; Duy, 2013). Συνεπώς, οι προκατειλημμένες αντιλήψεις και οι στάσεις είναι ανάγκη να αμφισβητούνται διαρκώς και μέσω πρόσθετης επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα που αφορούν το σχολικό εκφοβισμό (Kokko & Pörhölä, 2009).

Ως εκ τούτου, η αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό, μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του συγκεκριμένου προβλήματος, καθώς θα βοηθήσει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή πιο εξειδικευμένων και αποτελεσματικότερων προγραμμάτων παρέμβασης, σύμφωνα με τις ανάγκες των ατόμων που θα τα εφαρμόζουν (Veenstra et al., 2014). Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και σημαντικό, καθώς για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ο εκφοβισμός είναι αναγκαία η αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και συνηθειών στη σχολική ζωή (Olweus, 2009), επειδή οι πράξεις των ατόμων υποκινούνται σε έναν μεγάλο βαθμό από τις απόψεις και τα πιστεύω τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Reviews Psychology*, 52, 27- 58.

Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 405–421.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Bauman, S., & Del Rio, 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.

Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35, 485–503. doi:10.1177/0143034313511012.

Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155.

Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein, N., & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83, 438–444.

Chen, L.-M. (2015). Self-reported frequency and perceived severity of being bul- lied among elementary school students. *Journal of School Health*, 85, 587–594.

Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne de L'éducation*, 34, 21–33.

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

Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrihy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34, 862–875.

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

DeOrnellas K., & Spurgin A. (2017). Teachers' Perspectives on Bullying. In: Rosen L., DeOrnellas K., Scott S. (eds) *Bullying in School* (pp. 49-68). New York: Palgrave Macmillan.

Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50, 987–1002. doi:10.1002/ pits.21729.

Ellis, A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 649-663.

Eslea, M., & Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 207-219.

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

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

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

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

Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2017). Parents' and teachers' opinions on bullying and cyberbullying prevention: The relevance of their own children's or students' involvement. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 76-84.

Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299-312.

Harwood, D., & Copfer, S. (2011). Teasing in schools: What teachers have to say. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 75–91.

Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D. A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1-14.

Holt, K. M., & Keyes, A. M. (2008). Teachers' Attitudes Toward Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp 121-140). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Horne, M. A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci L. C. (2008). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 297-325). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hymel, S., Swearer, S., Gillette, P., & Daniels, D. (2009). *Bullying at School and online:quick facts for parents.* Colorando: American Association of School Administrations.

Hymel, S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). Bullying and morality: Understanding how good kids can behave badly. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 101–118). New York, NY: Routledge.

Kennedy, T., Russom, A., & Kevorkian, M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership, 7*(5), 1-12.

Kochenderfer-Ladd, B. J., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.

Kokko, T. H. J., & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000-1008.

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

Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors Associated with Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers and Principals. *Victims and Offenders*, 1, 255-288. doi: http://dx.doi.org/10.1080/15564880600626163

Newgent, R. A., Lounsbery, K. L., Keller, E. A., Baker, C. R., Cavell, T. A., & Boughfman, E. M. (2009). Differential Perceptions of Bullying in the Schools: A Comparison

of Student, Parent, Teacher, School Counselor, and Principal Reports. *Journal of School Counseling*, 7(38), 1–33.

Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.

Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.

O'Moore. A. M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with Bullying in Schools: A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Education Research.

Roberts, A. L., Rosario, M., Slopen, N., Calzo, J. P., & Austin, S. B. (2013) Childhood Gender Nonconformity, Bullying Victimization, and Depressive Symptoms Across Adolescence and Early Adulthood: An 11-Year Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(2), 143-152.

Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). Teachers' Perceptions of Bullying: A Focus Group Approach. *Journal of School Violence*, 16(1), 119-139.

Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32, 330–344.

Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51(1), 72-84.

Smith, P. K. (2018). Commentary: Types of bullying, types of intervention: reflections on Arseneault. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 422–423.

Strohmeier, D., & Noam, G. G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, 133, 7–13.

Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'—The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & society*, *25*(4), 258-267.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45–60.

UNESCO Institute for Statistics (2017). Global Education Digest 2017: Comparing Education Statistics Across the World.

VanZoeren, S., & Weisz, N. A. (2018). Teachers' Perceived Likelihood of Intervening in Bullying Situations: Individual Characteristics and Institutional Environments. *Journal of School Violence*, 17(2), 258-269. Doi: 10.1080/15388220.2017.1315307

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.

Ελληνόγλωσσες

Αθανασιάδου, Χρ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζη΄ (επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Ο εκφοβισμός στα ελληνικά Σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις* (σσ. 166-179). Αθήνα: Gutenberg.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε.,. Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Γ. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-100.

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

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., & Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητα φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο. Συνολική θεώρηση. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: «*Η ψυχολογία απέναντι στις προκλήσεις του σήμερα*». Ιωάννινα, 1- 4 Δεκεμβρίου 2005, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Π.Υ.Ψ.Ε.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαδόπουλος Αντώνιος

Υπ. Διδάκτωρ «Επιστημών της Αγωγής», Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Δάσκαλος ΠΕ70

ap172508@students.euc.ac.cy

Η Δικτύωση ως μέσο πρόληψης της επιθετικότητας στη σχολική κοινότητα

Παπαδόπουλος Αριστείδης - Χατζηγεωργιάδου Μαρία - Γεωργακοπούλου Ευφροσύνη

Περίληψη
Στη συγκεκριμένη εργασία περιγράφεται πως η Δικτύωση έχει εφαρμοστεί στην πράξη ως μέσο πρόληψης της επιθετικότητας στη σχολική κοινότητα μέσα από τη συνεργασία του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Περιφερειακής Ενότητας Κιλκίς «ΝΗΡΕΑΣ» και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς. Ειδικότερα περιγράφεται το βιωματικό εργαστήρι δικτύωσης με θέμα «Επιθετικότητα και σχολείο», το οποίο απευθύνεται σε διευθυντές σχολικών μονάδων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς.

Λέξεις κλειδιά: δικτύωση, πρόληψη επιθετικότητας, βιωματικό εργαστήρι, εκπαιδευτικοί

1. Εισαγωγή

Το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Περιφερειακής Ενότητας Κιλκίς «ΝΗΡΕΑΣ» δραστηριοποιείται από το 2002. Είναι μια αστική μη κερδοσκοπική εταιρεία, που εποπτεύεται επιστημονικά από τον Οργανισμό Κατά των Ναρκωτικών- ΟΚΑΝΑ και υποστηρίζεται οικονομικά από δεκαπέντε τοπικούς φορείς και Οργανισμό Κατά των Ναρκωτικών- ΟΚΑΝΑ. Οι δράσεις του Κέντρου Πρόληψης απευθύνονται σε όλο τον υγιή πληθυσμό με τελικό αποδέκτη τα παιδιά και τους νέους. Στόχος τους είναι η μείωση της χρήσης και η αποφυγή της κατάχρησης ουσιών (νόμιμων και παράνομων), αλλά και εξαρτητικών συμπεριφορών (διαδίκτυο). Πιο συγκεκριμένα οι παρεμβάσεις του Κέντρου Πρόληψης υλοποιούνται σε ομαδικό επίπεδο, έχουν βιωματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνουν τα εξής: ενημέρωση/ευαισθητοποίηση σε θέματα εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, βιωματικά εργαστήρια για νήπια, παιδιά, εφήβους & νέους εντός και εκτός σχολικής κοινότητας, βιωματικά εργαστήρια για γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς επιστήμονες, αστυνομία, συλλόγους πολιτιστικούς/αθλητικούς, υποδοχή αιτημάτων από την κοινότητα και διοργάνωση ημερίδων/ εκδηλώσεων σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Το Κέντρο Πρόληψης «ΝΗΡΕΑΣ» σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς από το 2008 μέχρι και σήμερα διοργανώνει βιωματικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων και στελέχη των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κιλκίς. Στόχος αυτών των εργαστηρίων είναι η επαφή των εκπαιδευτικών από τη μια με μεθοδολογικά εργαλεία (συγκεκριμένα εκπαιδευτικά υλικά πρόληψης) και από την άλλη με στρατηγικές ενίσχυσης (όπως η φιλοσοφία των ομότιμων) των σχέσεων και της συνεργασίας ανάμεσα στις υπηρεσίες και στους εκπαιδευτικούς. Μια τέτοια στρατηγική είναι και η δικτύωση.

Η δικτύωση είναι μια διαδικασία που γεννιέται, αναπαράγεται και εξελίσσεται συνεχώς και περιλαμβάνει υπηρεσίες -δομές -ομάδες –άτομα, που κατά τη διάρκεια της συνύπαρξής τους έρχονται σε επαφή, αναλαμβάνουν ρόλους, επικοινωνούν, συνεργάζονται, συντονίζονται και διασυνδέονται. Η δικτύωση στοχεύει στο να έχουν τα άτομα καλύτερες σχέσεις μεταξύ τους και να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματά τους κατά τη διάρκεια της εργασίας ή της ζωής τους (Robson, 1993). Το Κέντρο Πρόληψης από την αρχή σχεδόν της λειτουργίας του εφαρμόζει το μοντέλο της δικτύωσης στους χώρους των κοινωνικών δομών, της τοπικής αυτοδιοίκησης και της εκπαίδευσης.

Στη διάρκεια λειτουργίας του Κ.Π. «ΝΗΡΕΑΣ» παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης συχνά δεν έχουν επαρκή επαφή μεταξύ τους, ενημέρωση και επικοινωνία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια συνέχεια και μια συνέπεια σε επιδίωξη κοινών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων. Επίσης, συχνά διαπιστώνεται επιφύλαξη και καχυποψία μεταξύ των εκπαιδευτικών από διαφορετικά επίπεδα ιεραρχίας. Κατά την υλοποίηση των βιωματικών εργαστηρίων σε νηπιαγωγούς, εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, διαπιστώσαμε την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους, την ανυπαρξία ανταλλαγής πρακτικών και φιλοσοφιών, θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, τον ανταγωνισμό, τη μη αναγνώριση και αποδοχή, την απουσία σεβασμού της διαφορετικότητας. Θεωρήσαμε, λοιπόν, αναγκαία την ύπαρξη ενός δικτύου μεταξύ τους, τόσο σε επίπεδο ατόμων, όσο και σε επίπεδο συστημάτων. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για την κατανόηση και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο, φαινόμενο που απασχολεί όλο και περισσότερο τις σχολικές μονάδες και στο εξωτερικό (Olweus, 2009).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις, ώθησαν τα στελέχη του Κέντρου Πρόληψης να σχεδιάσουν βιωματικό εργαστήρι δικτύωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από το οποίο θέλησαν να συζητήσουν και να ανακαλύψουν τρόπους που θα βοηθήσουν την αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών και την εύρεση κατάλληλων εργαλείων για την μείωση και την αντιμετώπιση του προβλήματος της βίας στη σχολική κοινότητα.

Η δικτύωση είναι ουσιαστικά ένα νέο μοντέλο ανθρώπινων και διοικητικών σχέσεων που βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα λειτουργίας: την επικοινωνία, τη συνεργασία, τον συντονισμό και τη διασύνδεση μεταξύ ατόμων ή ομάδων και διευκολύνει τη διεργασία, την εξέλιξη, την πρόοδο και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το κάθε επίπεδο στηρίζεται στο προηγούμενο.

Στο πρώτο επίπεδο της επικοινωνίας οι ομάδες ή τα άτομα απλά μοιράζονται σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και πληροφορίες. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση των προοπτικών που αναπτύσσονται στο νέο μοντέλο σχέσης. Το δεύτερο επίπεδο της δικτύωσης είναι η συνεργασία. Η συνεργασία συμβαίνει, όταν δύο άτομα ή ομάδες συμφωνούν να βοηθούν και να υποστηρίζουν η μια την άλλη. Μέσα από τη συνεργασία τα άτομα ή οι ομάδες μπορούν να εξελιχθούν, γιατί ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνωρίζουν νέους τρόπους για να είναι πιο αποτελεσματικοί (Baron & Kerr, 2003).

Το επόμενο στάδιο είναι ο συντονισμός, που επιδιώκεται, όταν δύο ή περισσότερα άτομα ή ομάδες ενώνουν τις δυνάμεις τους για να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις ανάγκες των ανθρώπων που απευθύνονται σε αυτούς. Κάθε πλευρά ενισχύει το ρόλο το δικό της, αλλά και το ρόλο της άλλης. Όταν οι ομάδες και τα άτομα συντονίζονται, ευαισθητοποιούνται σχετικά με τις προοπτικές και τις δυνατότητες του κάθε μέλους, με αποτέλεσμα να γίνονται δημιουργικότεροι, παραγωγικότεροι και πιο χαρούμενοι σε αυτό που κάνουν. Η διασύνδεση είναι το υψηλότερο επίπεδο της δικτύωσης και επιτυγχάνεται, όταν δύο ή περισσότερες ομάδες ή άτομα συνεργάζονται για την επίτευξη μιας νέας / πρωτότυπης δραστηριότητας. Οι ομάδες ή τα άτομα μπορούν να εμπλακούν σε ένα ή περισσότερα από τα επίπεδα της δικτύωσης την ίδια χρονική περίοδο και με διαφορετικούς ανθρώπους. Για να μπορέσουν όμως, να συνεργαστούν, πρέπει πρώτα να επικοινωνήσουν, για να μπορέσουν να συντονιστούν, πρέπει πρώτα να συνεργαστούν κ.ο.κ. (Glassman, 1990).

2. Περιγραφή του εργαστηρίου

Το βιωματικό εργαστήρι δικτύωσης με θέμα «Επιθετικότητα και σχολείο», διάρκειας δέκα ωρών, υλοποιήθηκε στις 28 και 29 Μαρτίου 2012 με τη συνεργασία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς. Ως ομάδα-στόχος επιλέχθηκαν οι διευθυντές σχολικών μονάδων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κιλκίς, καθώς αυτοί αποτελούν πρόσωπα κλειδιά για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Το εργαστήρι στηρίζεται στην ενεργητική παρουσία των συμμετεχόντων και προσφέρει μεθοδολογικά εργαλεία και στρατηγικές ενίσχυσης των σχέσεων και της συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Το συντονισμό είχαν πέντε στελέχη πρόληψης του Κ.Π. «ΝΗΡΕΑΣ».

3. Στόχοι του εργαστηρίου

Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες: να γνωριστούν σε ένα άνετο κλίμα, να αναφερθούν στο ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν στο χώρο της εργασίας τους, να ανταλλάξουν απόψεις και προσωπικές εμπειρίες και να αναλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα από το ρόλο τους, να περιγράψουν τα θέματα που τους απασχολούν στη δικτύωση των υπηρεσιών και να κατανοήσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που υπάρχουν στη λειτουργία των δικτύων, να διερευνήσουν τις προοπτικές και τους τρόπους ανάπτυξης δικτύων προτείνοντας τις δικές τους λύσεις και στρατηγικές, να εκπαιδευτούν στη χρήση νέων μεθόδων διεργασίας της ομάδας για την ανάπτυξη νέων δικτύων (West et al., 2004).

Μερικά από τα θέματα που διερευνώνται κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου είναι τα εξής: στόχος, αρχές, εμπόδια και προοπτικές της δικτύωσης, ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη δικτύων, ρόλοι, αρμοδιότητες, συγκρούσεις στα δίκτυα, δυναμικές που αναπτύσσονται στη συνεργασία ατόμων/ ομάδων/ υπηρεσιών, στρατηγικές ανάπτυξης δικτύων, δυσκολίες εφαρμογής, η ανάπτυξη της επικοινωνίας για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων, μέθοδοι διεργασίας σε ομάδες και συστήματα. Παράλληλα δίνεται

χρόνος για την ανάπτυξη θεμάτων που ενδιαφέρουν άμεσα τους συμμετέχοντες στο εργαστήρι, όπως αυτά προκύπτουν από τις μικρές και μεγάλες ομάδες που έχουν δημιουργηθεί.

4. Μεθοδολογικά εργαλεία

Στη διάρκεια του εργαστηρίου παρουσιάζονται σύντομες εισηγήσεις από τους συντονιστές του εργαστηρίου με θέματα: δικτύωση, διεργασία ομάδας και σύνδεση της επιθετικότητας στο σχολείο με τον εαυτό, τον ρόλο, τον έλεγχο και την εξουσία. Έμφαση όμως δίνεται στην ενεργή συμμετοχή των μελών του εργαστηρίου και στην αξιοποίηση της ομάδας στην ολομέλεια, στις ομάδες εργασίας και στις ομάδες εισαγωγής.

Η ολομέλεια δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να γνωριστούν και να ανταλλάξουν εμπειρίες. Το εργαστήρι έχει σχεδιαστεί έτσι, ώστε να υπάρχει χρόνος για δια-ομαδική εμπειρία. Στην ολομέλεια οι συντονιστές και τα μέλη έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν επίσης την ανταπόκριση του προγράμματος στις προσδοκίες της ομάδας, να κάνουν ανασκόπηση, να δώσουν και να πάρουν ανατροφοδότηση. Στην ολομέλεια συμμετέχουν όλοι.

Οι Ομάδες Εισαγωγής αποτελούνται από άτομα που έχουν επιλεχθεί με βάση το διαφορετικό πλαίσιο της εργασίας τους και τη λειτουργία και το ρόλο που καθένας έχει αναλάβει σε αυτόν. Λειτουργούν στην αρχή του εργαστηρίου κι έχουν στόχο οι συμμετέχοντες να γνωριστούν μεταξύ τους και να μιλήσουν για τις προσδοκίες τους από το εργαστήρι και τα θέματα που τους απασχολούν.

Οι ομάδες εργασίας αποτελούνται από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από διαφορετικά σχολεία, με διαφορετικό επαγγελματικό υπόβαθρο και εργασιακή εμπειρία. Οι στόχοι των ομάδων εργασίας είναι: α) Να συνεργαστούν οι συμμετέχοντες, να μάθουν ο ένας από τον άλλο μιλώντας για τις εμπειρίες τους και να συζητήσουν το θέμα του εργαστηρίου: «Επιθετικότητα και Σχολείο» και β) Να συζητούν οι συμμετέχοντες τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ομάδα, ώστε να κατανοήσουν τις διεργασίες που συμβαίνουν σε αυτή. Οι συντονιστές του εργαστηρίου βοηθούν την ομάδα διακριτικά, καθώς η ίδια η ομάδα είναι υπεύθυνη για αυτό (Douglas, 1997).

5. Συμπεράσματα του εργαστηρίου

Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα συμπεράσματα των δυο ομάδων εργασίας. Πρώτον, οι ομάδες ασχολήθηκαν πολύ με τον ορισμό του προβλήματος και τη διαχείριση του. Διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει *«πεπατημένη»* στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων, με την έννοια ότι δεν μπορούμε να προτείνουμε λύσεις που θα ταιριάζουν σε όλα τα φαινόμενα. Κάθε περιστατικό χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση. Και κυρίως είναι απαραίτητο να λαμβάνουμε υπόψη μας τα εξής: ποιος είναι αυτός που αναφέρει το γεγονός, ποιος το παρατηρεί, ποια πρόσωπα εμπλέκονται, σε ποιο χώρο συμβαίνει, πόσο συχνά και κάτω από ποιες συνθήκες. Επίσης, η περιγραφή και ο ορισμός της βίας είναι απαραίτητο να γίνεται κάθε φορά ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο παρατηρείται. Δεν μπορούμε να έχουμε έναν ορισμό της βίας κοινά αποδεκτό από όλους και που να γενικεύεται σε όλα τα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια.

Δεύτερον, αναφέρθηκαν στους τρόπους αντιμετώπισης. Είπαν ότι η συνεργασία μεταξύ γονιών, εκπαιδευτικών, μαθητών & ειδικών & η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα βοηθά στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας, αλλά και στην πρόληψη τους. Ακόμη, ανέφεραν ότι *«Όταν είμαι ο εαυτός μου διαχειρίζομαι καλύτερα τα περιστατικά»,* εννοώντας, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού (όπως ο καθένας τον αντιλαμβάνεται) συχνά περιορίζει και δυσκολεύει την διαχείριση περιστατικών που σχετίζονται με την επιθετικότητα. Τέλος, πολύ σημαντική είναι η ανάληψη προσωπικής ευθύνης από τον εκπαιδευτικό. Έχουν την τάση να αναθέτουν το πρόβλημα στον μαθητή, στον γονιό ή σε κάποιον ειδικό. Ξεχνούν ή αγνοούν ότι είναι μέρος του προβλήματος και ότι η λύση του απαιτεί την προσωπική τους εμπλοκή.

6. Αξιολόγηση

Στο τέλος δόθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του εργαστηρίου, το οποίο απάντησε ο καθένας ανώνυμα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι πραγματοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους σε μεγάλο βαθμό και έκριναν το εργαστήρι πάρα πολύ χρήσιμο στη δουλειά τους. Αυτό που τους άρεσε περισσότερο ήταν: α) ότι οι ομάδες ήταν μικτές κι είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν εμπειρίες με συναδέλφους από άλλες βαθμίδες και β) η ομαδικότητα, η συνεργασία, η αμεσότητα και η διαφορετικότητα των απόψεων. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι θα αξιοποιήσει τις νέες γνώσεις στην εργασία του.

Όσον αφορά την αξιολόγηση από τα εμπειρικά δεδομένα, τα στελέχη του Κ.Π. «ΝΗΡΕΑΣ» θεωρούν ότι επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι. Τα δυο πρώτα επίπεδα της δικτύωσης η επικοινωνία και η συνεργασία επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Μετά το εργαστήρι αναπτύχθηκαν συνεργασίες μεταξύ των σχολείων που συμμετείχαν, που αφορούσαν την από κοινού διοργάνωση δράσεων στις σχολικές τους κοινότητες. Τα θετικά σχόλια των εκπαιδευτικών μας παρακίνησαν να υλοποιήσουμε την επόμενη χρονιά βιωματικό εργαστήρι Δικτύωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα «Δίκτυα Συνεργασίας μέσα στη Σχολική Κοινότητα».

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι συνεργασίες που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο σεμινάριο δεν οδήγησαν στην αποτύπωση ενός θεσμοθετημένου δικτύου σχολείων. Ουσιαστικά όμως εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, δράσεις, συνεργασίες και καλές πρακτικές έδωσαν διεξόδους στα προβλήματα που δημιουργούνταν στις σχολικές μονάδες και αποτέλεσαν πεδίο συνεργασίας και συνέργειας των σχολείων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι στο σχεδιασμό, την υλοποίηση, το συντονισμό και την αξιολόγηση των μεμονωμένων ή συνεργατικών δράσεων των σχολείων ιδιαίτερο ρόλο είχαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι του νομού. Οι οποίοι ενημερώνονταν, παρακολουθούσαν, πρότειναν δραστηριότητες και συντόνιζαν σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με το προσωπικό του «ΝΗΡΕΑ» την πορεία και την υλοποίηση των στόχων της κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τέλος, υλοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια από κοινού σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες θεματικές: «Ο εκπαιδευτικός: εαυτός-ρόλος», «Παρατηρώντας την επιθετικότητα ως ρόλος και

ως εαυτός», «Προάγοντας την ψυχική και συναισθηματική υγεία στο σχολείο» και «Το σχολείο που ονειρευόμαστε».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Baron, R. & Kerr, N. (2003). "*Group Process, Group Decision, Group Action*". U.K.: Open University Press.

Glassman, U.E. (1990). "*Group work: a humanistic and skills building approach*". U.S.A: Sage P.

Robson, M. (2002). "*Problem-solving in groups*". U.K.: Gower Publishing.

West, M. A. et al. (2007). "Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams". European Journal of Work and Organizational Psychology, 13 (2), 269-299.

Ελληνόγλωσσες

Douglas, T. (1997). "*Η επιβίωση στις ομάδες*". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Olweus, D. (2009). "*Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*". Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Παπαδόπουλος Αριστείδης
Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς
arpapado@sch.gr

Χατζηγεωργιάδου Μαρία
Ψυχολόγος, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Περιφερειακής Ενότητας Κιλκίς «ΝΗΡΕΑΣ»
chatzigeorgiadou@kpnireas.gr

Γεωργακοπούλου Ευφροσύνη
Ψυχολόγος, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Περιφερειακής Ενότητας Κιλκίς «ΝΗΡΕΑΣ»
nireas@kpnireas.gr

Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών για τη σχολική βία

Παπαθανασίου Νικόλαος - Βράνα Βασιλική - Καραβασίλης Γεώργιος

Περίληψη
Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο αφορά ολόκληρη τη σύγχρονη σχολική κοινότητα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζεται ως περιστατικό στα σχολεία σπάνια έως μερικές φορές, από τις παρατηρήσεις που έχουν κάνει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Το ίδιο το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης των μαθητών έχει και αυτό την ευθύνη στη συνέχιση ή όχι των φαινομένων εκφοβισμού, όταν αποφεύγει να αναλάβει δράσεις ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό με προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης ή ακόμα και με ενημερώσεις των γονέων. Ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας αφορά το έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός περιγράφεται ως επιθετική συμπεριφορά που συνήθως χαρακτηρίζεται από επανάληψη και ανισορροπία ισχύος μεταξύ των εμπλεκομένων (Olweus, 2009). Στις αρχές της δεκαετίας του'70 καταβλήθηκαν προσπάθειες για τη μελέτη του φαινομένου, οι οποίες για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στη Σκανδιναβία. Στη Νορβηγία ο ειδικός στο πολυδιάστατο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, Dan Olweus (1978· 1993· 1999), έχει μελετήσει επισταμένα το θέμα, εδώ και πολλά χρόνια. Δεν είναι τυχαίο ότι από το 1973, ένας στους επτά μαθητές δηλώνει ότι έχει πέσει θύμα. Τα τελευταία 15 χρόνια το φαινόμενο αυτό στην Ελλάδα ολοένα και μεγαλώνει. Η πολιτεία αντιλαμβανόμενη το μέγεθος του προβλήματος, έχει οργανώσει μεθοδευμένα το «παρατηρητήριο της βίας», που ως στόχο έχει να σχεδιάζει και να υλοποιεί δράσεις για την πρόληψη της σχολικής βίας, του εκφοβισμού αλλά και του ρατσισμού. Την προώθηση αυτών των δράσεων έχουν αναλάβει οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με πρωταρχικό στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, καθότι το φαινόμενο αυτό επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και της ανάπτυξής του. Οι μαθητές περνάνε περίπου έξι ώρες από τη μέρα τους στο σχολείο. Οι εμπειρίες τους στο σχολείο και οι σχέσεις που διαμορφώνουν στο σχολικό περιβάλλον, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή και γενική τους επιτυχία. Το σημερινό σχολείο είναι πολυπολιτισμικό, επομένως η έλλειψη εκπαίδευσης και

ευαισθητοποίησης των μαθητών στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας μπορεί να οδηγήσει σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ο ρόλος του σχολείου και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, στην πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας είναι πάρα πολύ σημαντικός, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών και να δράσει σαν μηχανισμός ελέγχου στην προσπάθεια αντιμετώπισης και πρόληψης της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001· 2010).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν:

- οι στάσεις-απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό,
- το πως κατανοούν το φαινόμενο αυτό,
- τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα περιστατικά και
- παράλληλα, επιδίωξη αυτής της έρευνας είναι να προσεγγίσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών απέναντι στον εκφοβισμό καθώς αυτές είναι χρήσιμες για να εξαχθούν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά στοιχεία.

2. Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, δομημένο στην εφαρμογή Google forms και η διάρκεια συμπλήρωσης ήταν περίπου δέκα (10) λεπτά.

Επιλέχθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις καθώς αυτές συγκεντρώνουν πλεονεκτήματα τα οποία σχετίζονται με την εύκολη συμπλήρωση, ανάλυση, κωδικοποίηση και επεξεργασία (Πετράκης, 2006). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στα δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) Σερρών και συγκεκριμένα στους διευθυντές με την παράκληση να προωθηθεί στα email των εκπαιδευτικών των σχολείων τους. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και εθελοντική και συγκεντρώθηκαν συνολικά 116 απαντήσεις. Πριν διανεμηθεί στα σχολεία κρίθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή του, ώστε να αποφευχθούν πιθανά λάθη και αστοχίες στην έρευνα. Σκοπός ήταν να ελεγχούν τα ερωτήματα και οι απαντήσεις, καθώς και να εντοπισθούν περιττές πληροφορίες και ελλείψεις. Επιπλέον, ελέγχθηκε η διάρκεια και η ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και η κατανόηση του περιεχομένου του. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διήρκεσε συνολικά δύο μήνες και συγκεκριμένα από τον Οκτώβριο ως τον Νοέμβριο του 2018.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, και αν το σχολείο ανήκει στο δήμο Σερρών ή σε περιφερειακό.

Στην δεύτερη ενότητα ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό σε κλίμακα πολλαπλών επιλογών και πενταβάθμια κλίμακα likert. Οι ερωτήσεις ήταν έτσι δομημένες, ώστε οι εκπαιδευτικοί απλά, σύντομα και περιγραφικά μας έδωσαν μια εικόνα για το τι θεωρούν σχολικό εκφοβισμό και τρόπους παρέμβασης στα σχολεία τους.

Στην τρίτη ενότητα για τη διερεύνηση των στάσεων των Εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Στάσεων για τον Εκφοβισμό-Bullying Attitude Questionnaire (Craig, Henderson, & Murphy, 2000· Byers, Caltabiano,& Caltabiano, 2011).

3. Στατιστική ανάλυση

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με το στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences for Windows.

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 116 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι άνδρες είναι σαράντα τέσσερεις (44) σε ποσοστό 37,9% ενώ οι γυναίκες είναι εβδομήντα δύο (72) και αποτελούν το 62,1% του δείγματος.

Στη δεύτερη ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων επιδιώξαμε να έχουμε απαντήσεις από σχολεία ολόκληρης της περιφερειακής ενότητας, κάνοντάς την υποχρεωτική, προκειμένου να έχουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών και από μικρά σχολεία, αλλά και ηλικιακά, αφού ως επί το πλείστον στα σχολεία αυτά υπηρετούν εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας από αυτά της πόλης. Έτσι από τους επτά Καλλικρατικούς Δήμους της περιφερειακής ενότητας Σερρών έχουμε 6 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Αμφίπολης και σε ποσοστό 5,2%, 6 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Βισαλτίας και σε ποσοστό 5,2%, 9 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Εμμανουήλ Παπά και σε ποσοστό 7,8%, 9 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Ηράκλειας και σε ποσοστό 7,8%, 3 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Ν.Ζίχνης και σε ποσοστό 2,6%, 72 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Σερρών και σε ποσοστό 62,1%, 11 εκπαιδευτικούς από το Δήμο Σιντικής και σε ποσοστό 9,5%, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1. Ποσοστό συμμετοχής εκπαιδευτικών από σχολεία των 7 Καλλικρατικών Δήμων της περιφερειακής ενότητας Σερρών

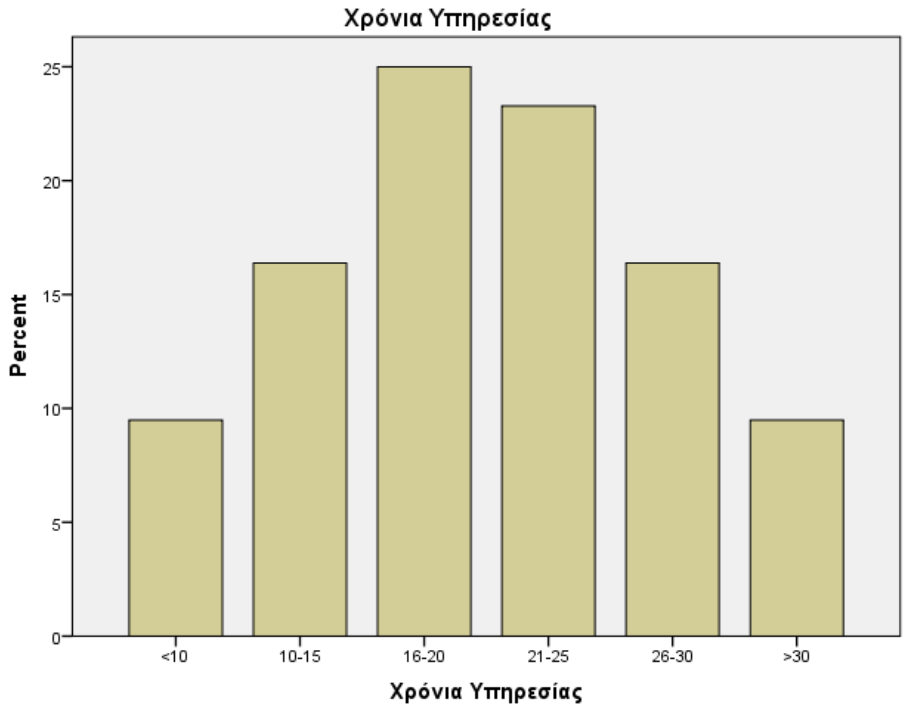
Η τρίτη ερώτηση ερευνούσε την ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (55) ανήκουν στη δεκαετία 51-60 χρονών και οι

λιγότεροι έξι (6) κάτω των 30 χρονών. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ηλικία εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	6	5,2	5,2
	30-40	18	15,5	20,7
	41-50	37	31,9	52,6
	51-60	55	47,4	100,0
	Total	116	100,0	

Στην τέταρτη ερώτηση εξετάζονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα να έχουν ως εξής: εκπαιδευτικοί με λιγότερα από δέκα χρόνια <10 έντεκα (11) και ποσοστό 9,5%, εκπαιδευτικοί με 10-15 χρόνια δέκα εννέα (19) και ποσοστό 16,4%, εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια είκοσι εννέα (29) και ποσοστό 25,0% εκπαιδευτικοί με 21-25 χρόνια είκοσι επτά (27) και ποσοστό 23,3%, εκπαιδευτικοί με 26-30 χρόνια δέκα εννέα (19) και ποσοστό 16,4%, και τέλος εκπαιδευτικοί με περισσότερα από τριάντα χρόνια >30 συναντάμε έντεκα (11) και ποσοστό 9,5% (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να δηλώσουν το επίπεδο σπουδών τους. Έτσι έχουμε με βασικές σπουδές εξήντα οχτώ (68) εκπαιδευτικούς και ποσοστό 58,6%, επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ, Μαράσλειο) τρεις (3) και ποσοστό 2,6%,

μεταπτυχιακές σπουδές τριάντα εννέα (39) και ποσοστό 33,6% και τέλος με διδακτορικό έξι (6) και ποσοστό 5,2% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Επίπεδο σπουδών

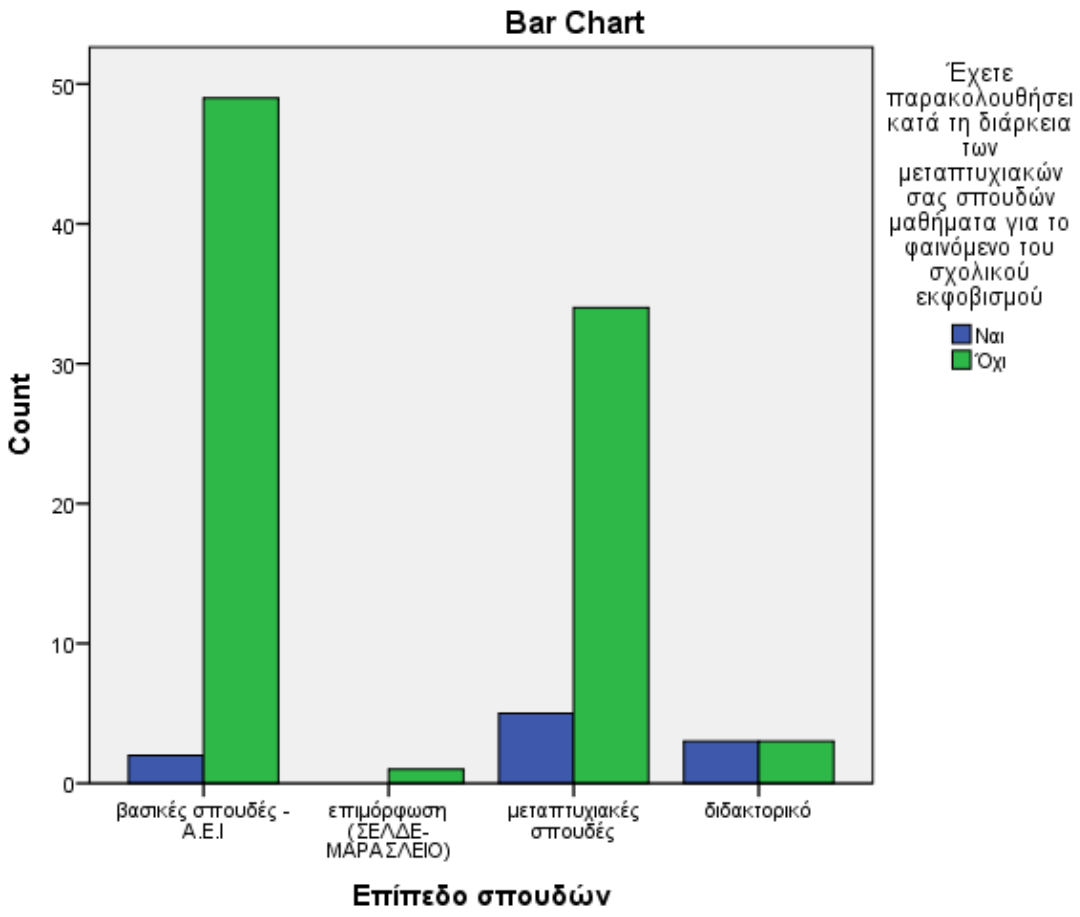
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	βασικές σπουδές -Α.Ε.Ι	68	58,6	58,6
	Επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ-ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ)	3	2,6	61,2
	μεταπτυχιακές σπουδές	39	33,6	94,8
	διδακτορικό	6	5,2	100,0
	Total	116	100,0	

Στην έκτη και τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχολικού εκφοβισμού. Απάντησαν συνολικά 114 συμμετέχοντες. Από αυτούς οι είκοσι (20) και σε ποσοστό 17,5% ήταν θετικοί ως προς το ερώτημα αυτό, ενώ ενενήντα τέσσερεις (94) και σε ποσοστό 82,5% ήταν αρνητικοί (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών μαθήματα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	20	17,2	17,5	17,5
	Όχι	94	81,0	82,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Missing	NA	2	1,7		
Total		116	100,0		

Αντίστοιχα, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών από τους σαράντα οχτώ (48) μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, ένας (1) με επιμόρφωση απάντησε αρνητικά και ποσοστό 1%, με μεταπτυχιακές σπουδές συναντάμε πέντε (5) ναι και ποσοστό 12,8%, ενώ αυτοί που απάντησαν όχι ήταν τριάντα τέσσερεις (34) και ποσοστό 87,2%, με διδακτορικό αντίστοιχα συναντάμε τρία (3) ναι και τρία (3) όχι (Γράφημα 3).



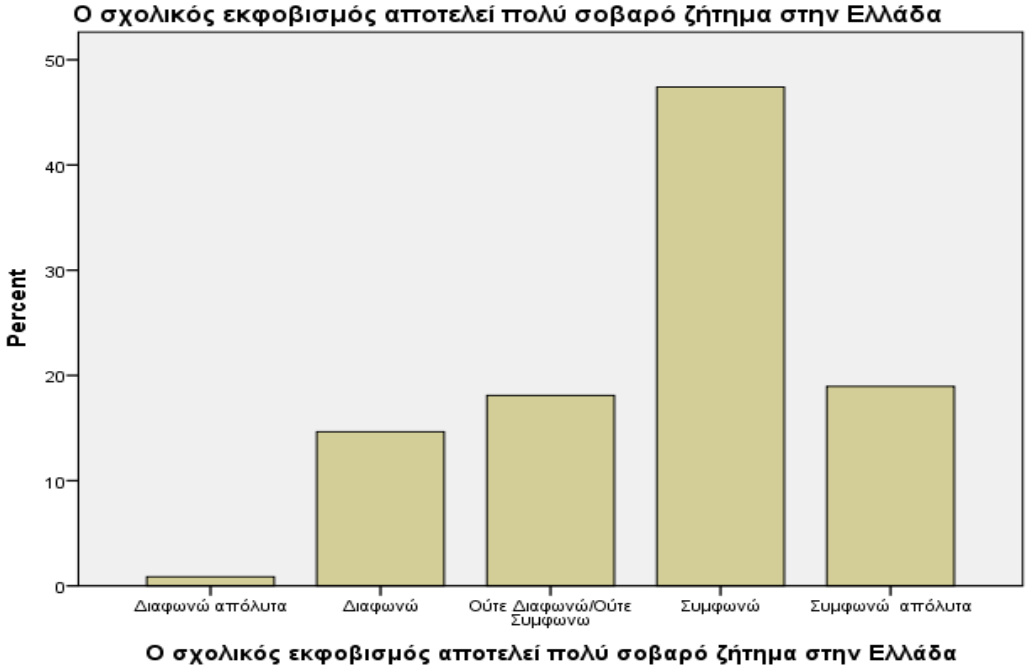
Γράφημα 3. Ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών

Η κατάσταση είναι σαφώς βελτιωμένη ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σεμινάρια σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχουν παρακολουθήσει ογδόντα έξι (86) από τους συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικοί και ποσοστό 74,1%, ενώ αντίστοιχα είκοσι οχτώ (28) εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά και ποσοστό 24,1% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Έχετε παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια-ημερίδες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	86	74,1	75,4	75,4
	Όχι	28	24,1	24,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Missing	NA	2	1,7		
Total		116	100,0		

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, σχετικά με το αν πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. Σερρών απάντησαν έχουν ως εξής: Διαφωνώ απόλυτα ένας (1) ποσοστό 0,9 %, Διαφωνώ δέκα επτά (17) ποσοστό 14,7%, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ είκοσι ένας (21) ποσοστό 18,1%, Συμφωνώ πενήντα πέντε (55) ποσοστό 47,4% και Συμφωνώ απόλυτα είκοσι δύο (22) ποσοστό 19,0% (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα των απαντήσεων στην άποψη «Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα στην Ελλάδα».

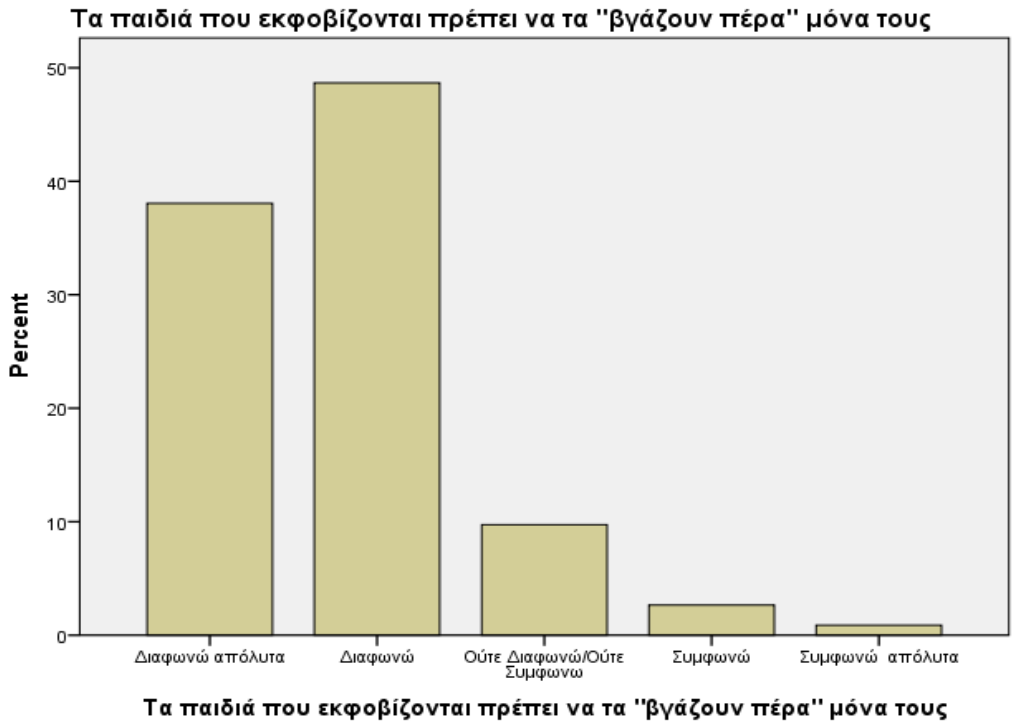
Στην άποψη, «Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης του παιδιού» οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έχουν ως εξής: Διαφωνώ απόλυτα τριάντα πέντε (35) ποσοστό 30,2%, Διαφωνώ πενήντα οχτώ (58) ποσοστό 50%, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ δέκα επτά (17) και ποσοστό 14,7%, Συμφωνώ πέντε (5) ποσοστό 4,3% και Συμφωνώ απόλυτα ένας (1) ποσοστό 0,9% (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης του παιδιού

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	35	30,2	30,2
	Διαφωνώ	58	50,0	80,2
	ΟύτεΔιαφωνώ/ΟύτεΣυμφωνώ	17	14,7	94,8
	Συμφωνώ	5	4,3	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	1	,9	100,0

Total	116	100,0

Στην άποψη «Τα παιδιά που εκφοβίζονται πρέπει να τα "βγάζουν πέρα" μόνα τους», η απάντηση είναι συντριπτικά αρνητική με ποσοστό 86,7%. Αναλυτικά: Διαφωνώ απόλυτα σαράντα τρεις (43) ποσοστό 37,1%, Διαφωνώ πενήντα πέντε (55) ποσοστό 47,4%, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ έντεκα (11) ποσοστό 9,5%, Συμφωνώ τρεις (3) ποσοστό 2,6% και Συμφωνώ απόλυτα ένας (1) ποσοστό 0,9% (Γράφημα 6). Από αυτή την πρόταση λείπουν τρεις απαντήσεις.



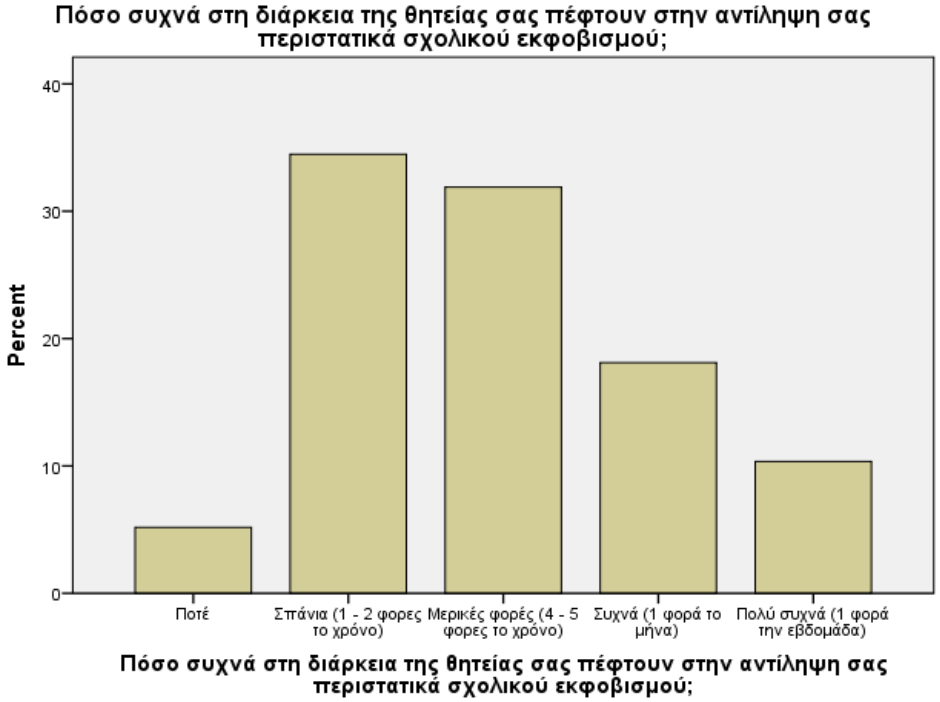
Γράφημα 6. Ραβδόγραμμα των απαντήσεων στην άποψη «Τα παιδιά που εκφοβίζονται πρέπει να τα "βγάζουν πέρα" μόνα τους»

Στην πρόταση «Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού» διερευνάται το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το συμπέρασμα που προκύπτει με πολύ μεγάλη πλειοψηφία είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών στην παραπάνω άποψη. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις είναι: Διαφωνώ απόλυτα δύο (2) και ποσοστό 1,7%, Διαφωνώ έξι (6) ποσοστό 5,2%, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ δεκαπέντε (15) ποσοστό 12,9%, Συμφωνώ εξήντα δύο και ποσοστό 53,4% και Συμφωνώ απόλυτα τριάντα ένα (31) με ποσοστό 26,7% (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. «Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν και να προλαβαίνουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7
	Διαφωνώ	6	5,2	6,9
	ΟύτεΔιαφωνώ /ΟύτεΣυμφωνώ	15	12,9	19,8
	Συμφωνώ	62	53,4	73,3
	Συμφωνώ απόλυτα	31	26,7	100,0
	Total	116	100,0	

Η επόμενη ερώτηση αφορά την συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όπως το έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Στην ερώτηση «Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψη σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;» παρατηρούμε ότι τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού σε σχολεία της Π.Ε Σερρών δεν είναι πολλά. Συγκεκριμένα, απάντησαν Σπάνια (1 - 2 φορές το χρόνο) σαράντα (40) εκπαιδευτικοί και ποσοστό 34,5%, Μερικές φορές (4 - 5 φορές το χρόνο) τριάντα εφτά (37) και 31,9%, Συχνά (1 φορά το μήνα) είκοσι ένας (21) και 18,1%, Πολύ συχνά (1 φορά την εβδομάδα) δώδεκα (12) και 10,3% και απάντησαν Ποτέ έξι (6) εκπαιδευτικοί και ποσοστό 5,2% (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Πόσο συχνά στη διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψη σας περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Οι δύο επόμενες ερωτήσεις αναφέρονται σε προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, στην πρόταση «Να ορισθεί κάποιος ως υπεύθυνος στη διαχείριση των

περιστατικών βίας» Συμφωνούν απόλυτα τριάντα εφτά (37) και 31,9%, Συμφωνούν πενήντα πέντε εκπαιδευτικοί (55) με ποσοστό 47,4%, Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ είκοσι (20) και 17,2% και Διαφωνούν τρεις (3) με ποσοστό 2,6%. Απουσιάζει το Διαφωνώ απόλυτα ως απάντηση. Ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Να ορισθεί κάποιος ως υπεύθυνος στη διαχείριση των περιστατικών βίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,6	2,6	2,6
	ΟύτεΔιαφωνώ/ΟύτεΣυμφωνώ	20	17,2	17,4	20,0
	Συμφωνώ	55	47,4	47,8	67,8
	Συμφωνώ απόλυτα	37	31,9	32,2	100,0
	Total	115	99,1	100,0	
Missing	NA	1	,9		
Total		116	100,0		

Μια δεύτερη πρόταση αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού διατυπώνεται με την άποψη «Να υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο, ο οποίος θα διαχειρίζεται τα περιστατικά βίας». Οι απαντήσεις ήταν επίσης πολύ θετικές και συγκεκριμένα Συμφωνώ απόλυτα πενήντα τρεις εκπαιδευτικοί (53) και ποσοστό 45,7%, Συμφωνώ με σαράντα οχτώ (48) και ποσοστό 41,4%, επομένως είναι είναι αυτό που επιζητεί η πλειοψηφία. Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ με εννέα (9) και 7,8%, Διαφωνώ με τέσσερεις (4) και 3,4% και τέλος το Διαφωνώ απόλυτα με έναν (1) και 0,9% (Γράφημα 8).

Γράφημα 8. Να υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο, ο οποίος θα διαχειρίζεται τα περιστατικά βίας

Στην τρίτη ενότητα για τη διερεύνηση των στάσεων των Εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ένα από τα σενάρια σχολικού εκφοβισμού που περιγράφονται στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων για τον Εκφοβισμό-Bullying Attitude Questionnaire. Συγκεκριμένα, στο σενάριο αναφέρεται ότι «Καθώς οι μαθητές επιστρέφουν από το μάθημα της μουσικής, βλέπετε έναν μαθητή να κλωτσάει έναν άλλο χωρίς καμιά πρόκληση. Αυτός ο μαθητής έχει εμπλακεί και στο παρελθόν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην αξιολόγηση της σοβαρότητας της κατάστασης, την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού για το θύμα και τέλος στην πιθανότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού σε πενταβάθμιες κλίμακες Likert. Οι απαντήσεις δείχνουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (73,3% των απαντήσεων πάνω από το επίπεδο ουδετερότητας) και επίσης υψηλή πιθανότητα παρέμβασης (98,2% των απαντήσεων πάνω από το επίπεδο ουδετερότητας).

Για την εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης rho του Spearman, τα αποτελέσματα του οποίου αποτυπώνονται στον Πίνακα 8. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι τρεις διαστάσεις παρουσιάζουν μικρή έως μέτρια θετική συσχέτιση, επομένως όσο σημαντικότερη κρίνεται η σοβαρότητα του επεισοδίου τόσο περισσότερο αυξάνεται η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αλλά και πιθανότητα παρέμβασής του.

Πίνακας 8. Συντελεστής συσχέτισης rho του Spearman μεταξύ της Σοβαρότητας, της Ενσυναίσθησης και της Παρέμβασης στο σενάριο του σχολικού εκφοβισμού

	Σοβαρότητα	Ενσυναίσθηση	Παρέμβαση

Spearman's rho	Σοβαρότητα	Correlation Coefficient	1,000	,261**	,358**
		Sig. (2-tailed)	.	,005	,000
		N	116	116	116
	Ενσυναίσθηση	Correlation Coefficient	,261**	1,000	,268**
		Sig. (2-tailed)	,005	.	,004
		N	116	116	116
	Παρέμβαση	Correlation Coefficient	,358**	,268**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,004	.
		N	116	116	116

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα από την διερεύνηση της επίδρασης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού (Πίνακας 4) στην εκτίμηση της σοβαρότητας της κατάστασης όπως αυτή αποτυπώνεται με την εφαρμογή ενός ελέγχου υποθέσεων ανεξαρτησίας χι-τετράγωνο. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ελέγχου υποθέσεων έγινε συγχώνευση ορισμένων διαβαθμίσεων στην διάσταση Σοβαρότητα ώστε σε κάθε κελί του παρακάτω Πίνακα 9 η αναμενόμενη συχνότητα να είναι μεγαλύτερη ή ίση του 5. Η p-value είναι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, μικρότερη από το σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας του 0,05 επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση της ανεξαρτησίας των δύο ποιοτικών μεταβλητών της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης της σοβαρότητας του σεναρίου. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 9, και εμμέσως από το Γράφημα 9, τα υψηλότερα τυποποιημένα υπόλοιπα εμφανίζονται στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει την επιμόρφωση και αντιμετωπίζουν την περίπτωση του σεναρίου ως πάρα πολύ σοβαρή και στην περίπτωση που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση και επίσης αντιμετωπίζουν την περίπτωση του σεναρίου ως πάρα πολύ σοβαρή. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι του αναμενομένου, που οφείλεται ενδεχομένως στην γνώση και ευαισθητοποίηση που παρέχει η παρακολούθηση της επιμόρφωσης, σε αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση οι οποίοι είναι λιγότεροι του αναμενομένου.

Πίνακας 9. Έχετε παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια-ημερίδες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού * Σοβαρότητα (Crosstabulation)

			Σοβαρότητα			Total
			Το πολύ μετρίως σοβαρή	Πολύ Σοβαρή	Πάρα πολύ σοβαρή	
Έχετε παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια-ημερίδες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	Ναι	Count	16	48	22	86
		Expected Count	17,4	51,3	17,4	86,0
		Std. Residual	-,3	-,5	**1,1**	
	Όχι	Count	7	20	1	28
		Expected Count	5,6	16,7	5,6	28,0
		Std. Residual	,6	,8	**-2,0**	
Total		Count	23	68	23	114
		Expected Count	23,0	68,0	23,0	114,0

Πίνακας 10. P-value του ελέγχου υποθέσεων Chi-Square Tests

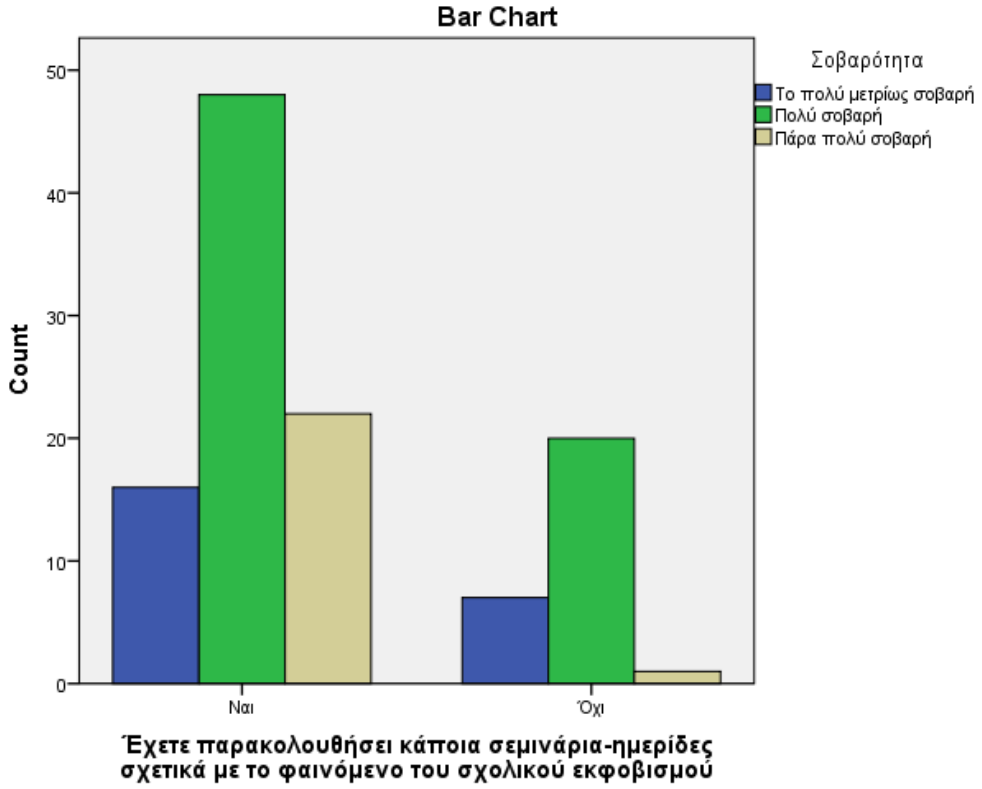
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,363[a]	2	,042
Likelihood Ratio	8,220	2	,016
N of Valid Cases	114		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,65.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας (με ερωτηματολόγιο), διερευνήθηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε Σερρών γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα.

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι γυναίκες είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, σχεδόν στο διπλάσιο, ποσοστό 62,1% (72) έναντι 37,9% (44), ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων ανήκει ηλικιακά στη δεκαετία 51-60. Επίσης, οι περισσότεροι ως προς το μορφωτικό επίπεδο έχουν τις βασικές σπουδές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Υπάρχει όμως και ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που έχει εξελίξει τις γνώσεις του στο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα 16-20 έτη υπηρεσίας.



Γράφημα 9. Συχνότητα αποτίμησης της σοβαρότητας του σεναρίου ανά κατηγορία (Ναι-Όχι) με βάση αν παρακολούθησαν σεμινάρια-ημερίδες σχολικού εκφοβισμού

Βάσει των αποτελεσμάτων και εξειδικεύοντας στο σχολικό εκφοβισμό θα μπορούσαμε να πούμε πως:

- Είναι ένα φαινόμενο το οποίο αντιμετωπίζεται πλέον ως πολύ σοβαρό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα περίπου τα 2/3 του δείγματος (ποσοστό 66,4%) απάντησαν Συμφωνώ και Συμφωνώ απόλυτα στη σχετική πρόταση «Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα στην Ελλάδα» (Γράφημα 5). Η τοποθέτηση αυτή ενδεχομένως προέρχεται σε σημαντικό βαθμό από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού λόγω της παρακολούθησης επιμορφώσεων και σεμιναρίων καθώς οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό 74,1% (86) δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και επιπλέον αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις (Πίνακες 9 και 10). Επιπλέον, όσο σημαντικότερη κρίνεται η σοβαρότητα του επεισοδίου και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα παρέμβασής του σε ένα φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού (Πίνακας 8). Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι το γεγονός ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα σε επίπεδο βασικών ή μεταπτυχιακών σπουδών (Πίνακας 3 και Γράφημα 3). Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι επιπλέον ορατή και με την άρνηση

των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν το σχολικό εκφοβισμό ως φυσιολογικό μέρος της ανάπτυξης του παιδιού με ποσοστό 80,2 % (Πίνακας 5).

- Εμφανίζεται ως περιστατικό στα σχολεία σπάνια έως μερικές φορές βάσει των παρατηρήσεων που έχουν κάνει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στους 7 Καλλικρατικούς δήμους της περιφερειακής ενότητας Σερρών. Οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο και οι οποίες επικρατούν περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον είναι, σύμφωνα με τον Rigby (2008), ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός, ενώ ακολουθούν η απόρριψη, η ειρωνεία καθώς και η κλοπή-καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων, ευρήματα που δείχνουν να ταυτίζονται με έρευνα των Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή (2001), σύμφωνα με τον Olweus (2009). Εδώ θα πρέπει να τονισθεί πως ο λεκτικός αλλά και ο σωματικός εκφοβισμός είναι μορφές που γίνονται εύκολα αντιληπτές και παρατηρήσιμες και ίσως αυτός να είναι και ο λόγος της επικράτησής τους έναντι των υπολοίπων, επομένως χρειάζονται περισσότερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς.
- Η αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτεί συντονισμένες ενέργειες. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει η ισχυρή πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι αποτελεί δική τους ευθύνη η αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου σε ποσοστό 80,1 % (Πίνακας 6) καθώς και ότι τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν πρέπει να αντιμετωπίσουν μόνα τους το πρόβλημα, με ποσοστό 86,7 % (Γράφημα 6). Η αντιμετώπιση όμως του φαινομένου, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πρέπει να είναι καλά οργανωμένη, αφενός με την τοποθέτηση από τη σχολική μονάδα υπευθύνου στη διαχείριση περιστατικών βίας (Πίνακας 7) και αφετέρου με τη συνδρομή ψυχολόγου ο οποίος μπορεί να αμβλύνει τις επιπτώσεις αυτών των περιστατικών (Γράφημα 8). Με τις τοποθετήσεις αυτές αναδεικνύεται η αναζήτηση από μέρους των εκπαιδευτικών μιας πιο επαγγελματικής αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού με τη συνδρομή πιο ειδικευμένου προσωπικού, είτε στη θέση του υπευθύνου είτε πολύ περισσότερο του ψυχολόγου. Ερμηνεύοντας τη στάση αυτή μπορούμε να πούμε ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απολύτως αναγκαία αλλά όχι αρκετή. Χρειάζεται επιπλέον οργάνωση και ειδίκευση στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

4. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις

Στην έρευνα αυτή τέθηκαν εξαρχής οι εξής προδιαγραφές:

- όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να είναι από δημόσιο σχολείο
- όλοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε υποθετικό σενάριο σχολικού εκφοβισμού
- το δείγμα να προέρχεται από σχολεία ολόκληρης της περιφερειακής ενότητας των Σερρών.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς. Πρώτον ο χρόνος, καθώς υπήρξε ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα στο οποίο θα έπρεπε να διεξαχθεί αυτή η έρευνα και δεύτερον ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, ο οποίος θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος. Επίσης, οι ερωτώμενοι δεν κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, εκφράζοντας έτσι τη γνώμη τους ελεύθερα, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να περιοριστούν στις

επιλογές της κλίμακας likert, που ενδεχομένως να οδήγησε ορισμένους ερωτώμενους σε επιλογές που δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην πραγματική τους άποψη.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας και τη συζήτηση της προηγούμενης ενότητας μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις:

- Ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Από τη στιγμή που συχνά αναδεικνύονται τέτοια φαινόμενα, τίθεται επιτακτική η ανάγκη το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού να αποτελεί βασικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια των σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών.
- Η τοποθέτηση στα σχολεία ψυχολόγου και γενικότερα εξειδικευμένου προσωπικού σε θέματα σχολικού εκφοβισμού ώστε να περιορίζουν τις αρνητικές του επιπτώσεις στα εμπλεκόμενα παιδιά.

Τελειώνοντας θα λέγαμε πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια πραγματικότητα και στο ελληνικό σχολείο, το οποίο θα πρέπει να καθορίσει στοχευμένες δράσεις απέναντι σ' αυτό το φαινόμενο προτού πάρει μεγαλύτερες και ανεξέλεγκτες διαστάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, *21*(1), 5–21.

Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(11).

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1999). "Sweden". In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying: A CrossNational Perspective*. London & New York: Routledge.

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

Ελληνόγλωσσες

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

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

Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία, 8*, 12-29.

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

Πετράκης, Μ. (2006). *Η σύνταξη της πτυχιακής διατριβής (Dissertation)*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Παπαθανασίου Νικόλαος
Δάσκαλος, Διευθυντής 6ου Δημοτικού Σχολείου Σερρών
papathanasiounik01@gmail.com

Βράνα Βασιλική
Καθηγήτρια, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας
vrana@teicm.gr

Καραβασίλης Γεώργιος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ03, 4ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας
gkaravas@ee.duth.gr

Με τα βιβλία νικάμε τη βία

Παπανικολάου Παναγιώτα

Περίληψη
Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλαναγνωσίας «Με τα Βιβλία Νικάμε τη Βία» είναι μέρος της προσπάθειας δημιουργίας καλών πρακτικών στην κατανόηση και την πρόληψη της ΣΒΕ (Σχολική Βία και Εκφοβισμός). Πρόκειται για μια συλλογή βιβλίων (σύνολο 25) με συγκεκριμένη θεματική (ΣΒΕ) για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών του σχολείου μας σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Το πρόγραμμα υλοποιείται ανελλιπώς τα τελευταία χρόνια, έχει διάρκεια 2 μηνών και απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού Σχολείου. Στην πρώτη φάση τα βιβλία του προγράμματος (σχ.έτος 2015-2016) είχαν αξιοποιηθεί στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης, συζήτησης, προβληματισμού και δημιουργικής έκφρασης (όπως καλλιτεχνικό εργαστήρι). Σε δεύτερη φάση (σχ. έτη 2016-17 & 2017-18) οι μαθητές δανείζονται τα βιβλία στο σπίτι μαζί με το ενημερωτικό φυλλάδιο και το τετράδιο εντυπώσεων. Στην συνέχεια ο κάθε μαθητής παρουσιάζει το βιβλίο του στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση, όπου οι υπόλοιποι μαθητές κάνουν ερωτήσεις. Η δράση εμπλουτίζεται με βιωματικές δραστηριότητες δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων, παγωμένη εικόνα, καυτή καρέκλα). Φέτος (σχ. έτος 2018-19) το πρόγραμμα υλοποιείται για 4η συνεχή χρόνια.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός βία, εκφοβισμός, φιλαναγνωσία, ενσυναίσθηση.

1. Εισαγωγή

Τα φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Τα τελευταία χρόνια έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις και στη χώρα μας. Όμως αρκετές φορές γίνονται παρανοήσεις για το τι είναι και τι όχι ο σχολικός εκφοβισμός με αποτέλεσμα να υπερτονίζονται ή να υποτιμώνται τα περιστατικά (Αρτινοπούλου,2001), (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001), (Olweus, 2009), (Ψάλτη, Κασάπη & Δεληγιάννη 2012). Το πρόγραμμα *Με τα Βιβλία Νικάμε τη Βία* είναι η συνέχεια της προσπάθειας ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών του σχολείου μας σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού (ΣΒΕ). Πρόκειται για μια διδακτική εφαρμογή.

Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία ως μια ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική, γλωσσική και αξιακή μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο παιδί και τον ιστορικοινωνικό του χώρο έχει καταλυτική επίδραση στην ανάπτυξή του. Η θεματολογία της σύγχρονης λογοτεχνίας (ρατσισμός, μετανάστευση, βία, απώλεια, διαφορετικότητα κ.ά.) βοηθά το παιδί να κατανοήσει τον κόσμο, τα προβλήματα και να ωριμάσει νοητικά και ψυχικά (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2003). Τα τελευταία χρόνια υπήρξε έντονο το ενδιαφέρον των συγγραφέων και των εκδοτικών οίκων να προσεγγίσουν το θέμα της ΣΒΕ είτε ως εικονογραφημένα βιβλία είτε ως διηγήματα. Η παιδική λογοτεχνία είναι ένας εναλλακτικός τρόπος να προσεγγίσει κανείς τη θεματική της ΣΒΕ. Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ΣΒΕ, οι περιπέτειες των

ηρώων δίνουν τις κατάλληλες αφορμές για συζήτηση, προβληματισμό. Επιπροσθέτως τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρονται για δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι (παγωμένη εικόνα, καυτή καρέκλα). Τα βιβλία για τη ΣΒΕ βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα συναισθήματά των ηρώων τους αλλά και τα δικά τους, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και να μπουν στη θέση του άλλου. Τα βιβλία επιλέχτηκαν με κριτήρια την ηλικία των μαθητών, την αναγνωστική ικανότητα, τον φορέα που έχει επιμεληθεί τα βιβλία όπως η ΕΨΥΠΕ, τους συγγραφείς που ασχολήθηκαν με τη θεματική του σχολικού εκφοβισμού, τα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα. (Παραδεισιώτη & Τζιογκούρος, 2008)

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη θεματική για τους παρακάτω λόγους:

- δίνεται η δυνατότητα να συζητηθούν θέματα στην τάξη που αφορούν το σύγχρονο, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον,
- βοηθά στη διαχείριση της τάξης (συμβόλαιο τάξης, διαχείριση συγκρούσεων),
- υλοποιείται παράλληλα με άλλες δράσεις του σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ΣΒΕ (προβολή βίντεο, ομιλίες από ειδικούς, δραματοποίηση, εικαστικό εργαστήρι),
- καλλιεργείται η αναγνωστική πορεία του μαθητή με την εγκαθίδρυση φιλαναγνωστικών πρακτικών στο σχολείο,
- εμπλέκονται και οι γονείς μιας και τα βιβλία φτάνουν στο σπίτι.

2. Περιγραφή του προγράμματος φιλαναγνωσίας: «Με τα βιβλία νικάμε τη βία»

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με συγκεκριμένη θεματική «*Σχολική βία-εκφοβισμός*». Απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού Σχολείου. Υλοποιείται τα τελευταία χρόνια στην Γ΄ & Δ΄ τάξη του Δημ.Σχ.Νεοχωρίου Άρτας και έχει διάρκεια δυο μηνών. Υπάρχει συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου και βιβλία του προγράμματος αξιοποιούνται και από άλλες τάξεις.

2.1 Σκοποί και στόχοι

Ο σκοπός του προγράμματος είναι διπλός, επιδιώκεται από τη μια να καλλιεργηθεί η αγάπη του παιδιού για το καλό βιβλίο και από την άλλη να του δοθεί η ευκαιρία να μάθει για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό μέσα από ιστορίες μυθοπλασίας, λογοτεχνίας οι οποίες αγγίζουν τους μαθητές.

Οι στόχοι του προγράμματος είναι οι μαθητές:

- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό.
- Να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού.
- Να αναγνωρίσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος, του/των παρατηρητή-ών.
- Να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.
- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση μέσα από την ταύτισή τους με τους ήρωες των βιβλίων.

2.2 Μεθοδολογία

Η προσέγγιση είναι διαθεματική, με έμφαση στη βιωματική μάθηση μέσω της εργασίας σε μικρές ομάδες, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό την προφορική, γραπτή και καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή και εμψυχωτή καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Το πρόγραμμα διενεργείται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Καινοτόμων Δράσεων Πολιτισμού, Περιβάλλοντος, Αγωγής Υγείας και Φιλαναγνωσίας.

2.3 Το εκπαιδευτικό υλικό

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει το παρακάτω υλικό:

- Το κουτί με τα 25 βιβλία
- Η λίστα με τα βιβλία
- Το τετράδιο εντυπώσεων
- Το ενημερωτικό φυλλάδιο - γράμμα
- Προτάσεις αξιοποίησης
- Ενθύμιο φιλαναγνωσίας

1. Η λίστα των βιβλίων

1 Μαζί σου, Ελένη Πριοβόλου, εκδ. Καλέντης

2 Γιατί απέναντι; Βαγγέλης Τασιόπουλος, Σύγχρονοι καιροί

3 Σιγά τα αυγά, Κώστας Πούλος, εκδ. Μεταίχμιο

4 Οι Νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών, Γιώτα Αλεξάνδρου, εκδ.susaeta

5 Μίλα, μη φοβάσαι, τρεις ιστορίες για τη βία, συλλογικό έργο, ΕΨΥΠΕ (2 αντίτυπα)

6 Μου έκλεψαν το όνομά μου, Tassies, ΕΨΥΠΕ

7 Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, ΕΨΥΠΕ

8 Το λουλούδι που λεγόταν Αρλεκίνος, Βιβή Ματσούκα, εκδ. πορτοκάλι

9 Άλλοι καιροί, άλλα παιδιά, ΕΨΥΠΕ

10 Τρυφεράκανθος , Ελένη Πριοβόλου, εκδ. Καλέντης

11 Μίλα, μη φοβάσαι, τρεις ιστορίες για τη βία, συλλογικό έργο, ΕΨΥΠΕ

12 Δεν είμαι τέρας σου λέω, Παναγιώτα Πλησή, Κέρδος

13 Διώξε το φόβο σου με ένα παραμύθι, συλλογικό έργο, bublic

14 Η παγκόσμια διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, R.Ruth, Μεταίχμιο

15 Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα, Μερκούριος Αυτζής, Ψυχογιός

16 Ο Νταής του σχολικού, Μαρία Ρουσάκη, Ψυχογιός

17 Ιστορίες για δειλούς και θαρραλέους, Χ. Τσιαμπαλή, Ψυχογιός

18 Το δέντρο που έδινε, Σελ Σιλβερστάιν, Harper

19 Το δάσος της ξύλινης ξύστρας, Κώστας Μάγος, Πατάκη

20 Χάθηκε η μπάλα, Ε. Γεωργοστάθη, Ψυχογιός

21 Περιπέτειες στο Τσαμπουκαλονήσι, Πέγκη Φούρκα, Ψυχογιός

22 Αληθινός Τρικέρατωψ φοβάται, Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Πατάκη

23 Ξέρω να λέω όχι, Χριστίνα Ρασιδάκη, Πατάκη

24 Οι καλοί και οι κακοί πειρατές, Αντώνης Παπαθεοδούλου, Παπαδόπουλος

25 Ψηλά τα χέρια, Ε. Αρτζανίδου, Ψυχογιός

2.4 Διδακτικές πρακτικές

- Ανάγνωση
- Δημιουργική έκφραση (εικαστικά, κόμικς, αφίσα)
- Παρουσίαση των βιβλίων - Συζήτηση
- Παραγωγή γραπτού λόγου (γράμμα σε ένα παιδί θύμα, δώσε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία)
- Δανεισμός των βιβλίων στο σπίτι και ανταλλαγή, ώστε όλα τα παιδιά να διαβάσουν τα βιβλία και να τα διαβάσουν παρέα με τους γονείς ή με τα αδέρφια τους.
- Θεατρικό παιχνίδι –Δραματοποίηση
- Επιχειρηματολογία

2.5 Οι δραστηριότητες

Οι μαθητές παρουσιάζουν, συζητούν πάνω στα βιβλία που διάβασαν, κάνουν ερωτήσεις, γράφουν στο τετράδιο εντυπώσεων, ζωγραφίζουν, σχολιάζουν ανάλογα με τις εμπειρίες τους και προτείνουν και ανταλλάσσουν βιβλία που τους άρεσαν περισσότερο. Επίσης μοιράζονται δικές τους ιστορίες, προτείνουν λύσεις για τους ήρωες των βιβλίων. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή και εμψυχωτή. Οι παρουσιάσεις των βιβλίων γίνονται στο χώρο της τάξης ή της βιβλιοθήκης του

σχολείου. Στο τετράδιο των εντυπώσεων το κάθε παιδί γράφει τον τίτλο και τις σκέψεις για το βιβλίο που έχει διαβάσει. Πρόκειται για ένα μοναδικό τετράδιο που συμπεριλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό πακέτο. Όταν ολοκληρώνεται το πρόγραμμα τα παιδιά παίρνουν το αναμνηστικό δίπλωμα συμμετοχής.

Συγκεκριμένα:

Τίτλος δραστηριότητας: Παρουσιάζω την ιστορία.

Είδος δραστηριότητας: ατομική αφήγηση, διαλογική συζήτηση.

Περιγραφή της δραστηριότητας:

Το παιδί παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης το βιβλίο που διάβασε, αφηγείται την ιστορία του, διαβάζει το αγαπημένο του απόσπασμα και παρουσιάζει μια εικόνα του βιβλίου που του έκανε εντύπωση. Στη συνέχεια αφού ολοκληρώσει την παρουσίαση, οι μαθητές του κάνουν ερωτήσεις για τον ήρωα, για το πρόβλημα που αντιμετώπισε, πώς κατάφερε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες. Ακολουθεί διάλογος μεταξύ των μαθητών για το θέμα του εκφοβισμού και της βίας, ποια μορφή είχε, πώς το αντιμετώπισε ο ήρωας, τι άλλο θα μπορούσε να κάνει. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και κατευθύνει τους μαθητές στο τι άλλο θα μπορούσαν να ρωτήσουν τον συμμαθητή τους για το βιβλίο.

Ερωτήσεις που βοηθούν στην κατανόηση:

- Ποιος είναι ο ήρωας;
- Ποιο είναι το πρόβλημά του;
- Θα ήταν φίλος σου ο ήρωας;
- Ποιο πρόσωπο της ιστορίας θα ήθελες να ήσουν και γιατί;
- Τι θα έκανες εσύ αν ήσουν στη θέση του;
- Ποια συναισθήματα σου προκάλεσε αυτή η ιστορία;
- Έχεις αντιμετωπίσει παρόμοιο πρόβλημα; Πώς το αντιμετώπισες;
- Ποια φράση ή ποια εικόνα του βιβλίου σου έκανε εντύπωση και γιατί;
- Τι θα άλλαζες αν μπορούσες στην ιστορία;

Οι ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να αισθανθούν και να εκφράσουν την άποψη τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Επιπλέον βοηθούν τους μαθητές να διατυπώσουν τις δικές τους ερωτήσεις στους συμμαθητές τους. Παραπάνω δίνονται με συνοπτικό τρόπο οι ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία που διάβασαν ή διάβασε ο εκπαιδευτικός. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης και παρουσίασης των βιβλίων από τους μαθητές πραγματοποιούνται σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, συνεργασίας, επικοινωνίας και αυθορμησίας ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη σχέση τους με τα βιβλία αλλά και μεταξύ τους σχέσεις.

Επιπλέον οι άλλες δραστηριότητες που γειτνιάζουν με άλλες μορφές τέχνης όπως: η ζωγραφική, η μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, βάζουν τον αναγνώστη από μια διαφορετική οπτική περισσότερο οικεία να ανταποκριθεί και να προβάλλει πολλαπλώς το κείμενο. Στην ώρα της Αισθητικής Αγωγής οι μαθητές ζωγραφίζουν θέματα από τα βιβλία που διάβασαν ή δημιουργούν αφίσες ευαισθητοποίησης για θέματα ΣΒΕ. Τέλος στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης αξιοποιούνται τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού όπως: παγωμένη εικόνα, καυτή καρέκλα, δραματοποίηση κάποιας σκηνής του βιβλίου.

3. Αξιολόγηση- Συζήτηση-Προτάσεις για επέκταση

Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στο δανεισμό βιβλίων για τη ΣΒΕ, τη διαφορετικότητα, τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Είναι θέματα που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές αναγνωρίζουν μέσα από τις ιστορίες των βιβλίων τις διάφορες μορφές ΣΒΕ. Μαθαίνουν και κατανοούν τη διαφορετικότητα, τα δικαιώματα, τον σεβασμό, τα συναισθήματα. Αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, εκφράζονται και παράλληλα ταξιδεύουν στον μαγικό κόσμο των βιβλίων.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος στην ανάγνωση, στην παρουσίαση των βιβλίων και στη συζήτηση που ακολουθεί, το αυξημένο ενδιαφέρον για θέματα που άπτονται του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η επιθυμία να διαβάσουν περισσότερα βιβλία συμβάλλουν στη θετική αποτίμηση του προγράμματος. Αλλαγή παρατηρήθηκε στη στάση, στα λόγια και στη συμπεριφορά των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον σε παιδιά που ήταν μόνα στο διαλείμματα ή όταν έβλεπαν κάτι που ίσως ήταν περιστατικό εκφοβισμού το ανέφεραν στο δάσκαλό ή τη δασκάλα τους, στη διευθύντρια του σχολείου, στους γονείς τους. Θετική ήταν η αποδοχή και από την σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικοί του σχολείου αξιοποίησαν κάποια βιβλία του προγράμματος στις τάξεις τους. Επιπλέον οι γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα θεώρησαν ότι η ανάγνωση βιβλίων και η συζήτηση γύρω από τη θεματική ΣΒΕ βοηθά στην κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου. Βεβαίως θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η πρόληψη και η αντιμετώπιση φαινομένων ΣΒΕ θέλει ολική προσέγγιση και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία).

Θα είχε ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί το πρόγραμμα και από άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλουτιστεί με νέο υλικό, διδακτικές προτάσεις, καλές πρακτικές. Επιπλέον να εμπλουτιστεί με περισσότερους τίτλους βιβλίων και με περισσότερες δραστηριότητες. Τελικός στόχος μας είναι να αποτελέσει ξεχωριστό εκπαιδευτικό πακέτο και να ενταχθεί ως ξεχωριστό πρόγραμμα στο Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών.

Παράρτημα

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΟΧΩΡΙΟΥ ΑΡΤΑΣ

Σχ. έτος 2018-2019

ΕΠΑΙΝΟΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Μπράβο.....που αγαπάς πάρα πολύ τα βιβλία και συμμετείχες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας «*ΜΕ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΝΙΚΑΜΕ ΤΗ ΒΙΑ*».

Η διευθύντρια του σχολείου

Η δασκάλα της τάξης

1. Το ενθύμιο της φιλαναγνωσίας

ΜΕ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΝΙΚΑΜΕ ΤΗ ΒΙΑ

Το βιβλίο που κρατάς στα χέρια σου είναι μέρος του προγράμματος *«Με τα Βιβλία Νικάμε τη Βία»*, το οποίο έχει σχεδιαστεί στο πλαίσιο δημιουργίας καλών πρακτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Το βιβλίο μπορείς να το δανειστείς στο σπίτι σου και να το διαβάσεις μόνος σου, με τους γονείς ή να το μοιραστείς με τα αδέρφια σου.

Στόχος του προγράμματος *«Με τα Βιβλία Νικάμε τη Βία»* είναι να σε βοηθήσει να καταλάβεις τι είναι η σχολική βία και ο εκφοβισμός, ποιες μορφές περιλαμβάνουν, πώς μπορείς να βοηθήσεις αν κάποιο παιδί είναι θύμα της σχολικής βίας, να καταλάβεις πόσο άσχημα αισθάνεται κάποιος όταν του συμπεριφέρονται με τρόπο που δεν του αρέσει και να μάθεις πώς και τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλους μαθητές έχουν και αυτά ανάγκη από βοήθεια**.** Αν μέσα από τις ιστορίες νιώσεις πώς συμβαίνει και σε σένα κάτι ανάλογο: σου μιλάνε άσχημα, σε κοροϊδεύουν ή σε χτυπάνε ή έχεις δει άλλους συμμαθητές να βρίσκονται σε αυτή τη θέση, ή εσύ συμπεριφέρεσαι με τρόπο που προσβάλλει κάποιον συμμαθητής σου, μη διστάσεις να το πεις. Μπορείς να μιλήσεις στη δασκάλα ή στον δάσκαλό σου, στους γονείς σου, στη διευθύντρια του σχολείου σου ή σε όποιον εσύ εμπιστεύεσαι. Να ξέρεις πως σίγουρα μπορούν να σε βοηθήσουν. Βέβαια όλα αυτά θα τα γνωρίσεις μέσα από ιστορίες και εικόνες, με ήρωες και ηρωίδες που έχουν πολλά να μοιραστούν μαζί σου.

Όταν θα τελειώσεις το βιβλίο σου μπορείς να εκφράσεις τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου στο τετράδιο των εντυπώσεων. Μπορείς να γράψεις ένα σύνθημα, να φτιάξεις ένα σκίτσο, να παρουσιάσεις τον ήρωα ή την ηρωίδα του βιβλίου που διάβασες κ.ά. Επίσης μαζί με τη δασκάλα σου και τους συμμαθητές σου μπορείτε να συζητήσετε και να ανταλλάξετε απόψεις για τη σχολική βία, τη

διαφορετικότητα, τον σεβασμό και τα δικαιώματα του ανθρώπου. Μην ξεχνάς να επιστρέφεις τα βιβλία σε καλή κατάσταση και στην ημερομηνία που έχει οριστεί για να μπορέσουν και άλλα παιδιά να τα διαβάσουν.

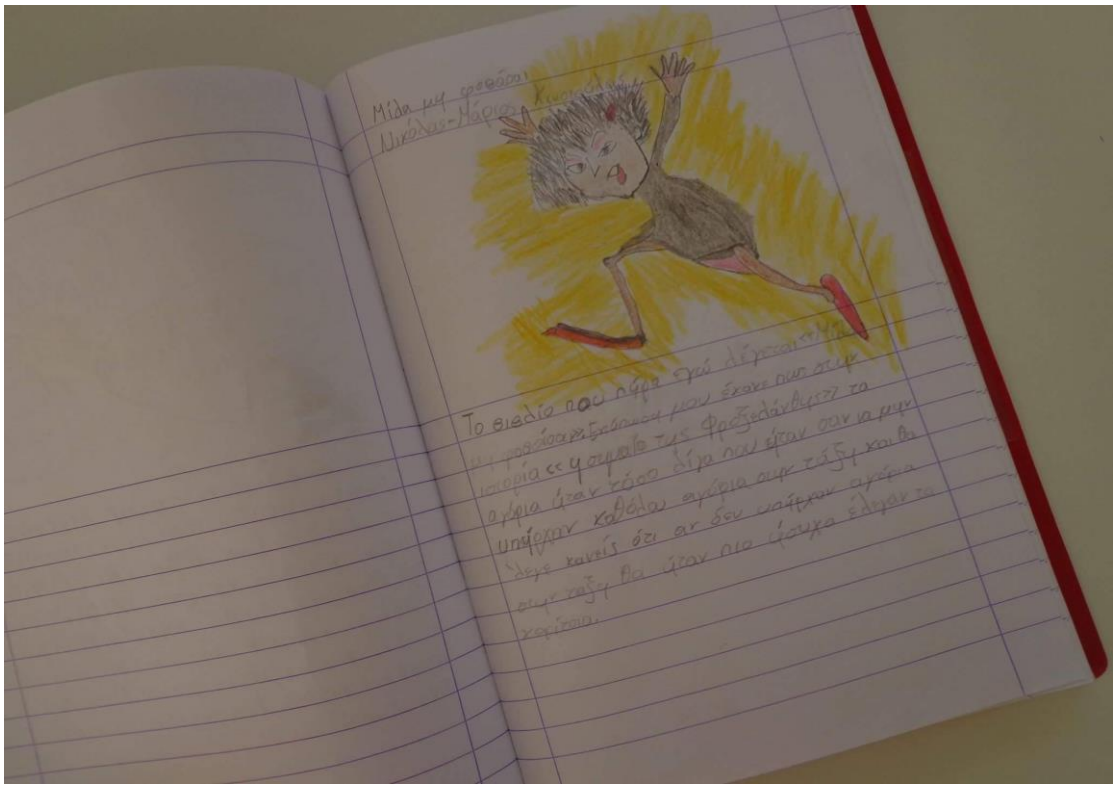
Ελπίζω όταν θα έχεις διαβάσει αρκετές από τις ιστορίες των βιβλίων και θα έχεις συζητήσει με τη δασκάλα και τους συμμαθητές σου, να καταλάβεις πόσο σημαντικό είναι για σένα αλλά και για κάθε παιδί να νιώθετε ασφαλείς στην οικογένεια, στο σχολείο, στη γειτονιά .

Καλή ανάγνωση!

Υπεύθυνη οργάνωσης και υλοποίησης προγράμματος
Παναγιώτα Παπανικολάου

2. Το γράμμα προς τους μαθητές

3. Το κουτί με τα βιβλία



4. Το τετράδιο εντυπώσεων

5. Παρουσίαση των βιβλίων και συζήτηση

6. Δραματοποίηση

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Πετρόπουλος, Ν.& Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙ.

Δικαίου Ε., Ηλιόπουλος Β., Τασάκου Τ. (2008). Μίλα, μη φοβάσαι - 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ., Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2012). *Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις παρεμβάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2003). *Το Θαυμαστό Ταξίδι*. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.

Olweus D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο* (μτφ Έ. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Εννοιολόγηση και οριοθέτηση του φαινόμενου της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού: Διάγνωση και διαστάσεις του φαινομένου. Ανακτήθηκε από http://stop-bullying.sch.gr/ στις 15, Μαρτίου, 2019.

Παπανικολάου Παναγιώτα
Med, ΠΕ 70
madouki@yahoo.gr

Η Διδακτική μου πρακτική για Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Σχολικής Επιθετικότητας – Βίας

Παπαποστόλης Γεώργιος

Περίληψη
Βασική επιδίωξη στη διδακτική πρόταση που περιγράφεται στην παρούσα εργασία είναι να καταδείξει την σημασία της σωστά προτεινόμενης επικοινωνιακής εμπλοκής θύτη και θύματος, καθώς και την σπουδαιότητα του διαμεσολαβητή μέσα σε ένα δομημένο με σαφήνεια επικοινωνιακό πλαίσιο. Η διδακτική μου πρόταση ξεκινά με την συζήτηση σε επίπεδο τάξης του θέματος της αντιμετώπισης κάθε μορφής βίας. Προς την κατεύθυνση αυτή και με τη συνδρομή της «Καθοδηγούμενης Ανακάλυψης» ως διδακτικής μεθόδου τα παιδιά καθοδηγούνται στην ανακάλυψη και οργάνωση της καλύτερης λεκτικής απάντησης του θύματος. Κατά τον ίδιο τρόπο οργανώνουν και επιλέγουν τα επόμενα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν σε περίπτωση συνέχισης της βίας συμπεριφοράς όπως: προσέγγιση της σωστής βοήθειας με σαφή και καθαρή λεκτική έκφραση και συζήτηση του διαμεσολαβητή- βοήθειας με τον θύτη και το θύμα για την επίλυση της διαφοράς. Στο σημείο αυτό τονώνω την αυτοπεποίθηση του ατόμου και της ομάδας. Σκηνοθετώ δε ένα φανταστικό περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς και μοιράζω ρόλους στους μαθητές. Σε αντιμετώπιση μελλοντικού επεισοδίου προχωρώ σε ανατροφοδότηση του πλαισίου επικοινωνίας που οικοδομήσαμε. Τονώνω και ενθαρρύνω την λεκτική απάντηση του θύματος. Τα αποτελέσματα που ανίχνευσα μέσο παρατήρησης σε σχέση με το θύμα, τον θύτη και την τάξη είναι: προσδοκία αλλαγής, αύξηση αυτοπεποίθησης, ανάγνωση συναισθημάτων, κατανόηση του προσωπικού χώρου κ.α.

Λέξεις κλειδιά: Αναστροφή, επικοινωνία, βοήθεια, αυτοπεποίθηση, απλοποίηση.

Εισαγωγή

Η πρακτική μου εφαρμόστηκε στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας και Αιτωλοακαρνανίας που υπηρέτησα από το 2008 μέχρι και σήμερα, με στόχο την επίλυση σε μαθητικό και εργασιακό επίπεδο του προβλήματος της σχολικής βίας- επιθετικότητας. Το θέμα της βίας- επιθετικότητας με στοιχειώνει από την παιδική μου ηλικία, αφού υπήρξα και εγώ θύμα τέτοιων καταστάσεων. Κατευθύνει δε την σκέψη μου στην επίλυση τέτοιων πράξεων μέσα στη σχολικής ζωής. Πιστεύω πως η δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής και εμπιστοσύνης στην σχολική κοινότητα είναι καθοριστικός παράγοντας μεγιστοποίησης των προδιαγραφών ενός ατόμου.

Διαχρονικό το πρόβλημα της βίας στο σχολικό περιβάλλον, που καθορίζει την κουλτούρας και τις εν γένει πρακτικές και επιλογές του κάθε ατόμου. Διαμορφώνει ως πρόβλημα κοινωνικό τις έννοιες και τις αξίες στην καθημερινή μας ζωή, επιβάλλοντας μια καθιστική νοοτροπία που θέλει θύτη και θύμα σε μια αγαστή σύμπραξη καθορισμού της κοινωνικής οργάνωσης και εξέλιξης. Ο θύτης αποκτά χαρακτηριστικά αυριανού εξουσιαστή και το θύμα ενός μελλοντικού υποτακτικού.

Ο ρόλος του σχολείου στις μέρες μας, επιβάλλεται να καθορίσει την αναστροφή της αυξανόμενης διόγκωσης του προβλήματος. Η οικογένεια που

αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αδυνατεί μέσα σε κλήμα κοινωνικής ανασφάλειας να ανατρέψει τις «επικοινωνιακές ανισορροπίες» που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη- σχολείο- γειτονιά κλπ. Η θέση του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία εξέλιξης του ανθρώπου και η ιδιότητά του ως επιστήμονα στον ανθρωπιστικό- εξελικτικό χώρο της παιδείας- εκπαίδευσης, πρέπει να αποτελέσει σημείο αναφοράς αυτής της αναστροφής. Δυστυχώς και ο εκπαιδευτικός μέρος της κοινωνίας που διακατέχεται από ανασφάλεια και φόβο, καθιστική νοοτροπία και αδράνεια, υπερευαισθησία και αδιαφορία, ακολουθεί πολλές φορές την επιλογή της μη εμπλοκής και στις καλύτερες περιπτώσεις την επιλογή του κατασταλτικού ρόλου του αστυνόμου ή του δικαστή. Ξεχνά τον διαμορφωτικό- προληπτικό ρόλο της αποστολής του, επιλέγοντας την αδιάφορη στάση του διεκπεραιωτή και όχι της συλλογικής θέσης και δράσης, μέσα στο εργοστάσιο συνειδήσεων που λέγεται σχολείο.

Στόχοι- Επιδιώξεις

Η διάσταση του προβλήματος εντοπίζεται στο πλέγμα της επικοινωνίας ανάμεσα στους άμεσα (μαθητές) και έμμεσα (Δασκάλους- Γονείς) εμπλεκόμενους. Η επικοινωνία αυτή διαμορφώνει και το επίπεδο των σχέσεων μέσα στο σύνολο και καθορίζει την έννοια της «τάξης». Στόχος επομένως του κάθε εμπλεκόμενου είναι να βοηθήσει την επικοινωνία των ατόμων δημιουργώντας καθαρές σκέψεις και όρια και όχι να δικάσει να απομονώσει και να κατηγοριοποιήσει. Επιδίωξή μας είναι να ανοίξουμε τους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και μαθητών μεταξύ τους. Ας πλάσουμε ένα τυχαίο παράδειγμα για να μιλήσουμε πιο συγκεκριμένα. Ο Νικολάκης ένας ατίθασος μικρός ενοχλεί όλα τα παιδιά του σχολείου. Μια μέρα ο Γιωργάκης έρχεται κλαμένος να μου διαμαρτυρηθεί ότι ο Νικολάκης τον χτύπησε και ότι το έχει ξανακάνει. Φωνάζω τον Νικολάκη ο οποίος όταν τον ρωτώ γιατί μου λέει πως ο Γιωργάκης δεν τον θέλει για φίλο και τον κοροϊδεύει. Ο Γιωργάκης απαντά πως κι ο Νικολάκης των κοροϊδεύει και τον πειράζει κι ότι προχθές τον έσπρωξε στις σκάλες και παραλίγο να πέσει. Ο Νικολάκης συνεχίζει λέγοντας πως κι ο Γιωργάκης όταν παίζει με τους συμμαθητές του λέει να φύγει και δεν τον παίζει...

Η συνήθης πρακτική που ακολουθείται είναι να «αναγκάσουμε» τα παιδιά να ζητήσουν συγνώμη (έτσι πρέπει) ο καθένας τους και να τους «υποδείξουμε» κανόνες σεβασμού χωρίς να τα βάλουμε να εκφραστούν για το συμβάν. Σε άλλες περιπτώσεις να τιμωρήσουμε με αποκλεισμό τον έναν από τον άλλο και να «δικάσουμε» τον πιο απείθαρχο σε δυσμένεια... Θα μειώσουμε δηλαδή την επικοινωνία και θα αυξήσουμε την απόσταση των παιδιών για να βρούμε την ησυχία μας. Αν σε όλα αυτά αφήσουμε να κυριαρχήσουν και οι κακές συμβουλές και προτάσεις γονιών, τότε το πρόβλημα αποκτά συνειδητά μόνιμα εξαρτημένα χαρακτηριστικά.

Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Χρησιμοποιώ ως στιλ διδασκαλίας την «Καθοδηγούμενη Ανακάλυψη» προκειμένου να αυξήσω την επικοινωνιακή εμπλοκή των παιδιών να διεγείρω την κριτική τους σκέψη και ικανότητα και να τα ορίσω ως συνδιαμορφωτές των επιλογών διαχείρισης βίαιων- επιθετικών καταστάσεων. Ως εκ τούτου δεν δέχονται

παθητικά την πληροφορία αλλά είναι τα ίδια που την δημιουργούν (Παπαϊωάννου, κ.ά.,1999)

Διδακτικό υλικό

Προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής διαχείρισης της πρακτικής μου με το στιλ της «Καθοδηγούμενης Ανακάλυψης» επιλέχτηκε το εργαλείο της μελέτης ενός φανταστικού περιστατικού με την εμπλοκή δύο μαθητών/ μαθητριών με το οποίο αποτυπώνονται περιστατικά από την καθημερινή ζωή του οικείου σχολείου.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Τα διδακτικά βήματα που ακολουθώ είναι κατά σειρά τα ακόλουθα: Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διερευνώ το θέμα της βίας- επιθετικότητας με τους μαθητές/ μαθήτριες με το στιλ της «Καθοδηγούμενης Ανακάλυψης» για να καταλήξουμε στο σωστό τρόπο αντιμετώπισης. Η επικοινωνία με τους μαθητές/ μαθήτριες σύμφωνα με τους (Mosston & Assworth 1986) όταν χρησιμοποιούμε το στιλ «καθοδηγούμενης ανακάλυψης» θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα εξής: Ποτέ μην λες την απάντηση. Πάντα περίμενε την απάντηση. Δώσε συχνή ανατροφοδότηση. Επανέλαβε την ερώτηση με διαφορετικό τρόπο. Κάνε μια ερώτηση που πάει λίγο παραπέρα. Διατήρησε κλήμα αποδοχής και υπομονής. Βοηθώ στην συνέχεια την λεκτική έκφραση αντίδρασης του θύματος που πρέπει να είναι σύντομη και απλή, έτσι ώστε να είναι σαφής. Προσθέτω και τη γλώσσα του σώματος που πρέπει να δηλώνει τα προσωπικά όρια π.χ. ανασήκωμα του τεντωμένου χεριού με πρόταξη της παλάμης. Συνεχίζω με αναπαράσταση ενός φανταστικού περιστατικού αντιπαράθεσης μεταξύ δυο μαθητών/ μαθητριών, που εκεί ως σκηνοθέτης προβάρω το ύφος και την καθαρότητα στην έκφραση. Εδώ τα παιδιά θέλουν όλα να υποδυθούν το θύμα και να προσπαθήσουν να μιλήσουν με αποφασιστικό και ξεκάθαρο τρόπο στο θύτη. Σε κάθε ευκαιρία στην συνέχεια της σχολικής χρονιάς, σταματώ το μάθημα και με ερωτήσεις προς τους μαθητές προσπαθώ να βγάλω στην επιφάνεια τις «εξαρτημένες» φράσεις αντιμετώπισης του προβλήματος.

Η πρότασή μου που καθορίζει την μέχρι σήμερα θετική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που έχω εμπλακεί, είναι να ασχοληθώ αρχικά με το θύμα που αποτελεί και το μεγαλύτερο για μένα θέμα στην λύση του προβλήματος, προτρέποντας το να εκφράζει την ενόχλησή του και την αντίθεσή του σε ότι συμβαίνει. Χρησιμοποιώ απλές σύντομες προτάσεις όπως: «σε παρακαλώ δεν μου αρέσει αυτό που κάνεις» ή «θα σε παρακαλέσω να μην το ξανακάνεις». Παρεμπιπτόντως τα παιδιά έχουν δικούς τους κωδικούς επικοινωνίας και δίνουν στις λέξεις διαφορετική έννοια από εμάς τους μεγάλους. Οι δε επικοινωνιακές πρακτικές τους είναι πολλές φορές σε πρωτόγονο επίπεδο, μιλώντας τις περισσότερες φορές με το σώμα και με άγαρμπες κινήσεις, ή χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις που δεν γνωρίζουν τι σημαίνουν.

Στη συνέχεια αναφέρω τι πρέπει να κάνει το θύμα όταν ο θύτης επιμένει στην συνήθη πρακτική του να τον ενοχλεί και του λέω ότι δεν πρέπει να σκεφτεί και να ζητήσει βοήθεια. Εδώ του τονώνω την αυτοπεποίθηση, λέγοντας πως εγώ θα είμαι πάντα εδώ για να τον βοηθώ όταν χρειάζεται. Η βοήθεια έρχεται από πρόσωπα που βρίσκονται στο χώρο και είναι υπεύθυνα όπως ο Δάσκαλος στην

τάξη, ο εφημερεύων στην αυλή, ο μπαμπάς και η μαμά στο σπίτι κλπ και πρέπει να την ζητάω με συγκεκριμένο τρόπο. Αναφέρω: «Κύριε, ο Νίκος με ενοχλεί. Εγώ του είπα πως αυτό δεν μου αρέσει και δεν θέλω να το ξανακάνει. Αυτός όμως δεν με ακούει. Σας παρακαλώ βοηθείστε με». Αυτό όταν το αναφέρω επιδιώκω να έχω παράλληλα και τον θύτη μαζί για να ακούει πως δεν θα έχει άλλη επιλογή από το να σεβαστεί την επιθυμία του θύματος.

Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα που ανιχνεύω με την «Μέθοδο της Παρατήρησης» είναι για μένα εντυπωσιακά.

Τα συνήθη θύματα έχουν πλέον μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ο λόγος τους είναι πιο δυνατός και σταθερός, η διάθεσή τους πιο εξωστρεφής και μεγάλη ενσωμάτωση με την ομάδα.

Οι σύνηθες θύτες αντιλαμβάνονται την αδυναμία που είχαν στην επικοινωνία και η πληροφορία που παίρνουν από το θύμα, τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα την πραγματικότητα, βρίσκουν χώρο ανάμεσα στα άλλα παιδιά και συχνά γίνονται προστάτες των αδυνάμων.

Τα υπόλοιπα παιδιά κατανοώντας της αλλαγές τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο αποκτούν εξαρτημένα αντανακλαστικά για παρόμοιες καταστάσεις και γίνονται πιο παρεμβατικά σε θέματα δικαίου και ισότητας μέσα στη σχολική μονάδα αφού βλέπουν ότι τουλάχιστον μέσα σε αυτή μπορούν να στηριχθούν για να διεκδικήσουν την αποδοχή της δικής τους υπόστασης.

Οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το βαρύ φορτίο του ερασιτέχνη δικαστή που συνήθως ανακυκλώνει την αδικία άρα και την βία. Έχουν δρομολογημένες ανατροφοδοτήσεις κάνοντας την εφιαλτική επόπτευση, χαρά στην εμπλοκή, βρίσκοντας έτσι μέσα από την οργάνωση και διαμόρφωση του κλήματος, την τελική δικαίωση των κόπων τους.

Πιστεύω πως η απλοποίηση της διαλεκτικής επίλυσης καθημερινών περιστατικών στη σχολική κοινότητα μπορεί να έχει απτά και μαζικά αποτελέσματα στο σύνολο. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε μια διαδικασία εύκολης ρουτίνας θα μεγιστοποιήσει την παρεμβατικότητα αυτού και θα δώσει καθαρή φωνή σε μια προσπάθεια. Η βοήθεια που θα πάρει ο εκπαιδευτικός από τη ρουτίνα θα του ξεκαθαρίσει το πεδίο δράσης και θα συμπυκνώσει την στοχευόμενη προσπάθειά του, μειώνοντας την κατανάλωση ενέργειας. Ο σημερινός εξουθενωμένος εκπαιδευτικός πρέπει να πάρει μπροστά. Είναι η μόνη λύση σε πολλά θέματα που απασχολούν την σχολική και κατά προέκταση την Ελληνική κοινωνία. Αυτό πρέπει να γίνει με την οργάνωση και την απλοποίηση των διαδικασιών, η οποία θα διαφοροποιήσει την ένια του χρόνου, συστέλλοντας τον, δημιουργώντας έτσι «κομμάτια» ανάσας ανάμεσα στην σχέση δασκάλου και μαθητή.

Ζούμε σε μια εποχή με «ευκολίες» που διαμορφώνει των άνθρωπο πάνω σε ευκαιριακές και κατά βάση σαθρές βάσεις. Η έλλειψη από την άλλη ουσιαστικής Παιδείας οργανώνει τον σημερινό πολίτη με ελλειμματικότητα σε επίπεδο επικοινωνιακής προσέγγισης, ανάλυσης και σύνθεσης. Αυξάνει την απόσταση μεταξύ των ανθρώπων και επομένως το εσωτερικό κενό τους, που δημιουργεί τις όποιες προβληματικές εκφράσεις του. Πιστεύω πως αυτή μου η προσπάθεια θα

αποτελέσει μέρος μιας συνολικής αλλαγής που πρέπει να κάνουμε μέσα στα σχολεία μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Mosston, M & Ashworth. ,S (1986). Teaching Physical Education. OH Merill Publ. Co.

Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (1999). Για την καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής.

Παπαποστόλης Γεώργιος

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Δευτεροβάθμιας Αργολίδας

papapostolis.g@gmail.com

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής βίας

Πατσή Κωνσταντινιά - Βάιου Έρικα

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο φαινόμενο της σχολικής βίας κι έχει σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τους Λογιώτη, Μάλαμα και Παπατριανταφύλλου (2015) το οποίο διανεμήθηκε σε σχολικές μονάδες του ν. Λάρισας. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 96 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή λειτουργία των σχολείων τη σχολική βία κι αναγνωρίζοντας τη σημασία του ρόλου τους στην επιτυχή πρόληψη κι αντιμετώπιση του φαινομένου επισημαίνουν ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά:Σχολική βία, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η βία των νέων είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα δημόσιας υγείας αποτελώντας την τέταρτη κύρια αιτία θανάτου για άτομα ηλικίας 10-29 ετών (W.H.O,2015). Έκθεση της UNICEF (2019) επισημαίνει ότι για εκατομμύρια μαθητές ανά τον κόσμο το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ένας ασφαλής χώρος για μελέτη και ανάπτυξη κι ότι είναι μια επικίνδυνη ζώνη όπου μαθαίνουν να ζουν με το φόβο, ενώ μια νέα έκθεση της UNESCO (2019) μνημονεύει ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι σημαντικά προβλήματα παγκοσμίως κι ότι η βία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι μια καθημερινή πραγματικότητα που αρνείται σε εκατομμύρια παιδιά και νέους το θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Για περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπήρξε θέμα ιδιαίτερης ανησυχίας για τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Samsari & Nikolaou, 2015), ενώ τα τελευταία χρόνια απασχολεί ιδιαίτερα την ελληνική σχολική κοινότητα, αλλά και την ευρύτερη ελληνική κοινωνία αποτελώντας ένα δύσκολο πρόβλημα που απαιτεί προσεκτικό και καλά προγραμματισμένο χειρισμό (Christofi & Nicolaou, 2015). Διεθνής έρευνα σε 40 χώρες κατέταξε την Ελλάδα στην τρίτη θέση ως προς τον αριθμό των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, ανεξάρτητα από το ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou & Georgiadi, 2010, όπ. αναφ. Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου,2015). Από έρευνα που διεξήχθη από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού προκύπτει ότι το 65% των μαθητών έχει παρακολουθήσει περιστατικά βίας στο σχολείο, ενώ το 29% έχει ασκήσει ή δεχθεί βία κι ότι το 32,98% των

μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσε ότι έχει βρεθεί στον ρόλο του θύματος, ενώ το 30,84% των μαθητών δήλωσε ότι έχει βρεθεί στη θέση του θύτη.

1.1. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Από τα ευρήματα της έρευνας με τίτλο «Διερεύνηση σύγχρονων όψεων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο» προέκυψε ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί «κλειδί» σε ό,τι αφορά τον εντοπισμό προβλημάτων και τη διαχείρισή τους, ενώ η έλλειψη εξειδικευμένων εργαλείων, κοινών κατευθυντήριων γραμμών ή κανόνων κατοχυρωμένων σε θεσμικό επίπεδο, καθώς και η συστηματική επιμόρφωση στη διαχείριση περιστατικών βίας και εκφοβισμού, αποτελούν, αναντίλεκτα, τροχοπέδη στη αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση και πρόληψη ανάλογων περιστατικών. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός τόσο στην παρατήρηση και στον εντοπισμό προβληματικών συμπεριφορών, όσο και στην παρέμβαση και στην πρόληψη. Σύμφωνα με έρευνες της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (Αρτινοπούλου, 2009; Carney, & Merrell, 2001; Craig, Pepler, & Blais, 2007) η θεσμική δικτύωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού έχει χαρακτηρισθεί ως ιδιαίτερα σημαντική για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Στη διεθνή βιβλιογραφία (Ανδρέου, 2007 ;Elsea, & Smith, 1998;Nicolaides, Toda, & Smith, 2002) επισημαίνεται, επίσης, ότι η αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών απαιτεί εξειδίκευση σε τομείς που ξεπερνούν τη διδακτική πρακτική (Αρτινοπούλου, 2016). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο αφενός είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόληψη ή και αντιμετώπιση του φαινομένου, και αφετέρου η στάση, οι πρωτοβουλίες και οι πρακτικές που υιοθετούν εξαρτώνται σημαντικά από τις αντιλήψεις τους σε σχέση με το φαινόμενο, τα αίτια και τις διαστάσεις του (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015).

Για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων απαιτείται αρχικά η διαδικασία ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών. Με τον όρο αυτό περιγράφεται ένα «συστηματικό σύνολο διαδικασιών που αναλαμβάνονται με σκοπό τον καθορισμό προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων για ένα πρόγραμμα αναβάθμισης του οργανισμού, που μπορεί να συνεπάγεται οργανωτικές βελτιώσεις, οργανωτική αναδιάρθρωση, ανακατανομή πόρων, ή απλά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και την επίλυση προβλημάτων» (Μεσσάρης κ.ά., 2011, 35 οπ. αναφ. Καρακιόζης κ.ά.2016) . Ο Καραλής (2012: 63) με τον όρο εκπαιδευτική ανάγκη ορίζει «οποιοδήποτε έλλειμμα σε επίπεδο προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και γενικότερα ικανοτήτων και προσόντων (που αφορούν άτομα, κοινωνικές ομάδες, οργανισμούς και συστήματα) η κάλυψη του οποίου είναι δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο κατάλληλα στοχοθετημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης».

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθορίζονται από τους ακόλουθους παράγοντες:

1. Ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης.
2. Αλλαγές στην παρεχόμενη εκπαίδευση λόγω των ταχύτατων επιστημονικών, τεχνικών και κοινωνικών αλλαγών.
3. Εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις

4. Άγχος των εκπαιδευτικών για την δυνατότητα διαχείρισης των προβλημάτων, ιδιαίτερα σε καινοτόμες δράσεις, νέα αντικείμενα, νέες προσεγγίσεις, αλλαγές σύστασης μαθητικού δυναμικού κ.α.(Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014).

1.2. Μελέτες διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας είναι ελάχιστες. Οι ερευνητές Σακκούλης και Βεργίδης (2017) επισημαίνουν ότι οι ερευνητικές δημοσιεύσεις γενικά για τον τομέα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς είναι αριθμητικά πολύ περιορισμένες , αφού από το 2004 ως και το 2013, στα τριάντα τεύχη του εξειδικευμένου επιστημονικού περιοδικού Εκπαίδευσης Ενηλίκων δημοσιεύτηκαν μόνο δύο άρθρα (1,8% του συνόλου) για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Vergidis & Vaikousi, 2014), ενώ από έρευνα του Καραλή (2008) σε έξι διεθνή περιοδικά του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προκύπτει ότι σε μια πενταετία δημοσιεύτηκαν μόνο 9 άρθρα (1,6%) για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών .

Οι μελετητές, Λογιώτης, Μάλαμας, Παπατριανταφύλλου (2016) διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, διατύπωσαν την άποψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη λειτουργία του σχολείου και, ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιζητούσαν στήριξη μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία θα συζευγνύουν τη θεωρία με την πράξη μέσα από μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου και θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην εξάπλωση του φαινομένου. Ακόμη, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και επισημαίνουν τις ελλείψεις στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης, αλλά και της επιμόρφωσης και εμπιστεύονται παρεμβατικά προγράμματα με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου χωρίς βία. Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, για τα αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που έχουν παρακολουθήσει, σε θέματα βίας και παραβατικότητας, στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη έδειξαν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα βίας και παραβατικότητας προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς κατάλληλα, ώστε να μπορούν να διαγνώσουν προβληματικές συμπεριφορές και να λάβουν μέτρα πρόληψης κατά της σχολικής βίας αλλά και μέτρα αντιμετώπισης της (Ταϊλίδου, 2015). Από την ανάλυση των απαντήσεων της έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών βίας και επιθετικότητας στα σχολεία που υπηρετούν προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με τις λίγες γνώσεις που διαθέτουν να αντιμετωπίσουν τα ήπια περιστατικά βίας που παρατηρούνται στα σχολεία κι ότι θεωρούν επιτακτική ανάγκη αφενός την τακτική παρακολούθηση συμβουλευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων διαχείρισης σχολικής τάξης κατά την αρχή του

σχολικού έτους κι αφετέρου την ένταξη μαθημάτων ενάντια στη σχολική βία στο σχολικό πρόγραμμα (Κίτση, 2016).

Στη μελέτη της Καραγκούνη (2016) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας στο χειρισμό ζητημάτων σχολικής βίας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών θεωρούν πως είναι αρκετά καταρτισμένοι ως προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης που θα θεωρούνταν αποτελεσματικά ως προς τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξίσου σημαντική την επιμόρφωση στην κλινική ψυχολογία, στην κοινωνική ψυχολογία και στην παιδαγωγική ψυχολογία. Τέλος, από μία άλλη ποσοτική μελέτη που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης σε θέματα διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού προέκυψε ότι υπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους επιθυμούν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα βασισμένα σε κάποια χαρακτηριστικά οργάνωσης προκειμένου να είναι ουσιαστική τόσο η επιμόρφωσή τους όσο και ο χειρισμός αυτού του πολύπλευρου σχολικού φαινομένου (Τσόλης, 2016).

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα σχολικής βίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαιδευσης στο νομό Λάρισας. Πρόκειται για ατομική προσέγγιση (bottom-up) η οποία δίνει έμφαση στον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στην αποτύπωση των απόψεων τους για την αναγκαιότητα, το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης που επιθυμούν για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Η παρούσα ερευνητική μελέτη, επομένως, παρουσιάζει αφενός μεν θεωρητικό ενδιαφέρον και προσδοκά να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την σκοπιμότητα, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και αφετέρου πρακτικό, εφόσον ο εντοπισμός των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας, εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποδοτικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και βοηθά στη μη άσκοπη διασπάθιση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Σαλπιγγίδης, 2011).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως προκύπτουν από το σκοπό της έρευνάς μας και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, είναι τα εξής:

1. Ποιά είναι η εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας?
2. Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας σχετικά με την επιμόρφωση στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας?

3. Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας για τα φαινόμενα της σχολικής βίας ?
4. Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας για τη δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων (φορέας υλοποίησης, μορφή επιμόρφωσης, χρόνος υλοποίησης , μοντέλο και θεματολογία επιμόρφωσης) σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας;

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα είναι η σαφώς συχνότερα χρησιμοποιούμενη στις οικονομικές και κοινωνικές επιστήμες, ανεξάρτητα της κριτικής που έχει διατυπωθεί κατά καιρούς σε βάρος της (βλ. μεταξύ άλλων Hammersley and Atkinson, 1983; Gubrium and Holstein, 1997) κι η ερμηνεία της επικράτησης της ποσοτικής μεθοδολογίας σε βάρος της ποιοτικής θα πρέπει να συνδέεται με την ιεράρχηση των ερευνητικών στόχων των χρηστών των ερευνών (κυβερνήσεις, ΜΜΕ, οργανισμοί) και συγκεκριμένα με την απόδοση υψηλότερης προτεραιότητας στην πρόβλεψη ή στην επιβεβαίωση έναντι της διερεύνησης ή της εμβάθυνσης (Κωνσταντινίδης, Μυλωνά, Τσαντόπουλος, 2009).

2.2. Το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ν. Λάρισας, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές/τριες, ωρομίσθιοι/ες), ενώ η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (convenience sampling), όπου το δείγμα συγκροτείται από τα μέλη του πληθυσμού-στόχου που πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη πρόσβαση, η γεωγραφική εγγύτητα,η διαθεσιμότητα σε δεδομένη χρονική στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής (Dörnyei,2007, όπ. αναφ.από Etikan al., 2016). Αυτή η μέθοδος είναι γρήγορη, φθηνή και βολική (Elfil & Negida,2017) και το σαφές πλεονέκτημα αυτής της στρατηγικής είναι ότι, από όλες τις στρατηγικές δειγματοληψίας, η δειγματοληψία ευκολίας είναι η ευκολότερη, λιγότερο χρονοβόρα και λιγότερο δαπανηρή στην εφαρμογή (Bornstein, Jager, & Putnick, 2013).

Η τεχνική συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο κρίθηκε ως πιο κατάλληλο, με δεδομένο ότι οι υπό ανίχνευση εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ανήκουν στην κατηγορία των συνειδητών και ρητών αναγκών για τη διερεύνηση των οποίων, θεωρείται ως καταλληλότερη η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος με ερωτηματολόγια, που αποτελεί και την πιο διαδεδομένη μορφή ποσοτικών εμπειρικών ερευνών (L. Cohen & L. Manion, 1997 όπ.αναφ. Μπερτζέμη, 2017). Για τις ανάγκες της έρευνας ζητήθηκε κι εξασφαλίστηκε η άδεια χρήσης για το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τους ερευνητές, Λογιώτη, Μάλαμα και Παπατριανταφύλλου (2015) (βλέπε σχετικά: http://srv3-dide-v-ath.att.sch.gr/com-regio/all_docs/ellada/ereynes/Questionnaire.pdf) για την έρευνα τους με θέμα:

Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο (με ελάχιστες αλλαγές) που είχε ήδη χρησιμοποιηθεί επιτυχώς και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από τη νέα έρευνα μπορούν να θεωρηθούν συνέχεια και συμπλήρωμα των συμπερασμάτων που είχαν εξαχθεί, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση συγκριτικών στοιχείων (Καραγιάννη, 2018).

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων προκειμένου να προωθηθούν στους/στις εκπαιδευτικούς. Θεωρήθηκε σκόπιμο να μην υπάρξει προσωπική επικοινωνία των ερευνητριών με τους/τις συναδέλφους, για να αποφευχθεί και η παραμικρή υποψία επηρεασμού των ερωτώμενων. Συνολικά χορηγήθηκαν 120 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 96, δηλαδή ποσοστό 80% που κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης διασφαλίστηκε μέσα από μια πιλοτική διεξαγωγή της έρευνας σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο σχολείο στο οποίο διευθύντρια είναι η μία από τις ερευνήτριες προσπαθώντας να εξακριβώσουμε εάν:

- οι χρησιμοποιούμενοι όροι γίνονται εύκολα αντιληπτοί,
- η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλεί τάσεις πιθανής σύγχυσης,
- η διατύπωση των ερωτήσεων επιτρέπει τη συλλογή των επιθυμητών στοιχείων,
- το ερωτηματολόγιο έχει την κατάλληλη έκταση, δηλαδή δεν είναι ιδιαίτερα εκτενές, προκαλώντας την αδιαφορία ή τον εκνευρισμό των ερωτώμενων (Λαγουμιντζής, κ.α., 2015)

3. Αποτελέσματα έρευνας

3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 96 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Λάρισας, 54 εκ των οποίων είναι γυναίκες και 42 άνδρες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται με ποσοστό 56,3 % έναντι του ποσοστού 43,7% των ανδρών πράγμα που σημαίνει ότι οι απόψεις οι οποίες κατατίθενται στην έρευνα μας αποτυπώνουν τις γνώμες και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων. Στο δείγμα μας υπερτερούν οι γυναίκες, γεγονός που αντανακλά την πραγματικότητα, κι αυτό ερμηνεύεται από το ότι στην ελληνική εκπαίδευση, με βάση τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2014-15, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο η αναλογία γυναικών-ανδρών είναι 66% γυναίκες, στα Λύκεια είναι 55% και στα ΕΠΑΛ είναι 44%.

Ένα βασικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικών αποτελεί η ειδικότητα τους. Σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα μας αποφασίστηκε η ομαδοποίηση σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη συγκαταλέγονται οι θεωρητικές ειδικότητες (Φιλόλογοι, Θεολόγοι, Ξένων Γλωσσών κτλ.), στη δεύτερη οι ειδικότητες των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί, Οικονομολόγοι, Πληροφορικής κτλ.) και η τρίτη οι υπόλοιπες ειδικότητες (Γυμναστές, Μουσικοί, Οικιακής Οικονομίας, κτλ.). Αυτό λοιπόν που προκύπτει είναι ότι 43 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην «θεωρητική » κατηγορία (ποσοστό 44,8 %), 40

ανήκουν στην «θετική» κατηγορία (ποσοστό 41,7 %) και 13 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία «άλλη» (ποσοστό 13,5%).

Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών από τις απαντήσεις απορρέει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,4%) δήλωσε ότι έχει εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών, από τους οποίους το 41,7% εμφανίζει εκπαιδευτική υπηρεσία από 11-20 έτη και το 42,7% εμφανίζει εκπαιδευτική υπηρεσία από 21 έτη και πάνω . Η μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία των υποκειμένων καθιστά σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις στο κυρίως τμήμα του ερωτηματολογίου ιδιαίτερης βαρύτητας. Μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών με ποσοστό 16,6% εμφανίζει λιγότερα από 10 έτη εκπαιδευτική υπηρεσία.

Αναφορικά με τον τύπο σχολικής μονάδας το 37,6% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 52,7% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο, ενώ το υπόλοιπο 9,7% υπηρετεί σε Επαγγελματικό Λύκειο.

Σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων καθηγητών προκύπτει ότι το 9,4 % έχει δεύτερο πτυχίο ενώ το 20,8 % έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

3.2. Εκπαίδευση – επιμόρφωση στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, που διερευνούσε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, με παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή το 88,5% δεν έχει παρακολουθήσει σχετικό μάθημα στο πλαίσιο των βασικών σπουδών και ότι μια ισχυρή πλειοψηφία (ποσοστό 63,5%) δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Το ποσοστό (36,5%) των εκπαιδευτικών που αναζήτησαν επιμορφώσεις σχετικές με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας ίσως σε ένα βαθμό και να εκφράζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών του δείγματος μας να επιμορφωθούν σε ανάλογα ζητήματα .

Από την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας προκύπτει ότι το 35,1% θεωρεί ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν τους βοηθούν πολύ, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, ενώ το 45,9% εκτιμά ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν τους βοηθούν μέτρια. Το υπόλοιπο 19% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν σε θέματα σχολικής βίας ανταποκρίνονταν λίγο έως καθόλου στις ανάγκες τους.

3.3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική βία

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχολική βία αποτελεί ένα υπαρκτό πρόβλημα στο χώρο του σχολείου, αφού το 61,5% του δείγματος δήλωσε ότι έχει αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικής βίας, ενώ η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα για το 67,2% των εκπαιδευτικών .

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα εντός ενός πολυεπίπεδου συστήματος, της οικολογίας του εκφοβισμού, στην οποία το άτομο τοποθετείται

στο κέντρο ενός κύκλου (Σχήμα 1) και τα συστήματα μέσα στα οποία το παιδί ζει και αλληλεπιδρά και που διαμορφώνουν την ανάπτυξη του, απεικονίζονται ως ομόκεντροι κύκλοι γύρω του. Οι κύκλοι αυτοί αποτυπώνουν το μικροεπίπεδο, το μεσοεπίπεδο, και το μακροεπίπεδο (Bronfenbrenner, 1994 όπ. αναφ. European Schoolnet,2015).

Σχήμα 1. Η οικολογία του εκφοβισμού (Πηγή :European Schoolnet,2015, σ.16)

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι το 51% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή ενισχύουν πολύ την εμφάνιση της σχολικής βίας. Από το μικροσύστημα σημαντικοί παράγοντες στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας θεωρούνται οι ανεπαρκείς συναισθηματικοί δεσμοί στο οικογενειακό περιβάλλον (38,5%) και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (30,2%), από το μεσοσύστημα αξιοσημείωτοι παράγοντες κρίνονται, η ανεπαρκής οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (37,5%), η έλλειψη υποστηρικτικών δομών (35,4%) και η έλλειψη κανονισμού στο σχολείο (34,4%) και τέλος, από το μακροσύστημα, η κρίση αξιών (49%), η προβολή μοντέλων συμπεριφοράς στα ΜΜΕ (43,8%) και η οικονομική κρίση (29,2%%).

Από τις απαντήσεις του δείγματος στο ερώτημα ποιες πρακτικές αντιμετώπισης επεισοδίων σχολικής βίας χρησιμοποιούν, προέκυψε ότι το 85,4% χρησιμοποιεί τη συζήτηση με τον μαθητή, το 67,7% συνεργάζεται με την οικογένεια, ενώ το 59,4% συνεργάζεται με τους συναδέλφους. Αναφορικά με τις πρωτοβουλίες με επίκεντρο το μαθητή το 81,3% χρησιμοποιεί τη συζήτηση σε επίπεδο σχολικής τάξης ,το 68,8% τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών και το 33,3% την προβολή σχετικών ταινιών και τέλος, αναφορικά με τις πρωτοβουλίες με επίκεντρο την οικογένεια το 62,5% αξιοποιεί την ενημέρωση της οικογένειας για σχετικά ζητήματα και το 55,2% τη συμβουλευτική υποστήριξη .

Πίνακας 26. Πρακτικές αντιμετώπισης επεισοδίων σχολικής βίας

Πρακτικές αντιμετώπισης επεισοδίων σχολικής	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**

βίας		
Συζήτηση με το μαθητή	82	85,4%
Συνεργασία με την οικογένεια	65	67,7%
Συνεργασία με τους συναδέλφους	57	59,4%
Αξιοποίηση συστήματος αμοιβών –ποινών	31	32,3%
Συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες	20	20,8%
Αγνόηση του φαινομένου	1	1%

Πίνακας 27. Πρωτοβουλίες με επίκεντρο το μαθητή

Πρωτοβουλίες με επίκεντρο το μαθητή	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
Συζήτηση σε επίπεδο σχολικής τάξης	78	81,3%
Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών	66	68,8%
Προβολή σχετικών ταινιών	32	33,3%
Εμπλοκή μαθητών στη σύνταξη κανονισμού λειτουργίας	18	18,8%
Βιωματικές ασκήσεις και παιχνίδια ρόλων	15	15,6%
Δημιουργία ομάδων παρέμβασης και διαμεσολάβησης	13	13,5%
Εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης του θυμού	9	9,4%

Τα μέτρα που θεωρούν ότι πρέπει να ληφθούν από την Πολιτεία ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα τα φαινόμενα της σχολικής βίας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (86,5%) και η δημιουργία υποστηρικτικών δομών σε επίπεδο σχολικής μονάδας (65,6%).

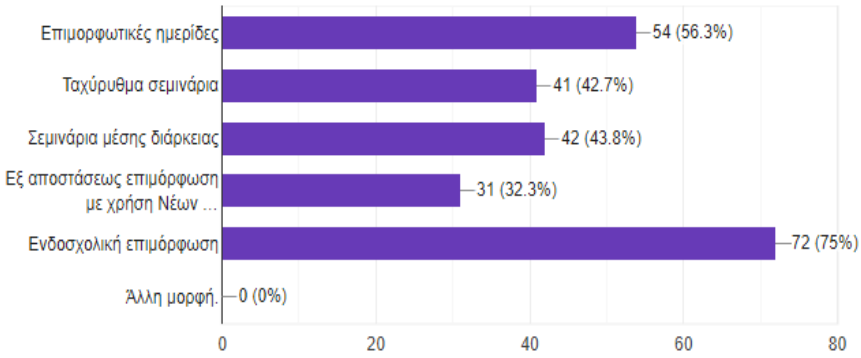
3.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση πόσο αναγκαία θεωρούν την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας προκύπτει ότι το συντριπτικό ποσοστό του 97,9% θεωρεί ότι η επιμόρφωση σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικής βίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Ως προς το φορέα που πρέπει να αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι πρώτοι σε σημαντικότητα φορείς ανάληψης και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι: οι κατά τόπους διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (69,8%) και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (51%). Ακολουθούν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (44,8%), τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (41,7%) και ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας (29,2%).

Σχετικά με την μορφή επιμόρφωσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας το 75% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί αποδοτικότερη την ενδοσχολική επιμόρφωση, το 56.3% τις επιμορφωτικές ημερίδες, το 43,8% τα σεμινάρια μέσης διάρκειας, το 42,7% τα ταχύρυθμα σεμινάρια, ενώ τελευταία στις

προτιμήσεις των ερωτηθέντων είναι η επιλογή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

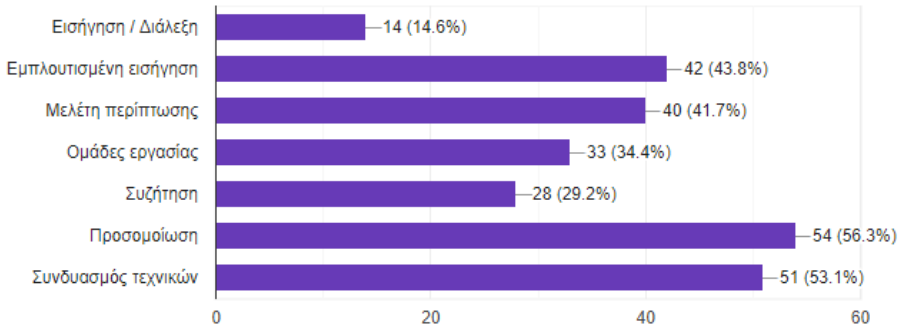


Σχήμα 2 Μορφή επιμόρφωσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Αναφορικά με τον καταλληλότερο χρόνο υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας από τις απαντήσεις του δείγματος προκύπτει ότι 2 στους 3 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 66,7%) θεωρούν την αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ η επιλογή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αποτελεί προτίμηση του 33,3% του δείγματος.

Καταλληλότεροι επιμορφωτές για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι οι ειδικευμένοι επιστήμονες (92,7%) και ακολουθούν τα μέλη ΔΕΠ (18,8%) και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (15,6%) .

Όσον αφορά τις στρατηγικές επιμόρφωσης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιλέγουν την Προσομοίωση (56,3%) και τον συνδυασμό τεχνικών (53,1 %). Ακολουθούν η εμπλουτισμένη εισήγηση (43,8) και η μελέτη περίπτωσης (41,7%).



Σχήμα 3 Στρατηγικές επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Οι κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία επιθυμούν να επικεντρώνεται η επιμόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τα φαινόμενα της σχολικής βίας είναι η Συμβουλευτική (Μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας) (81,3%) και η Σχολική Ψυχολογία (Θεωρίες μάθησης, Μέθοδοι και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης) (74%) και ακολουθούν η Κοινωνική Ψυχολογία (Θεωρίες και μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς κοινωνικών ομάδων) (47,9%), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών) (30,2%) και τέλος, η Γνωστική Ψυχολογία (Θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη) (26%).

Πίνακας 28 Γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Συμβουλευτική	78	81,3 %
Σχολική Ψυχολογία	71	74%
Κοινωνική Ψυχολογία	46	47,9%
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	29	30,2%
Γνωστική Ψυχολογία	25	26%
Άλλο	0	0%

Μια ακόμη παράμετρος που διερευνήθηκε είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Από τις απαντήσεις του δείγματος προκύπτει ότι ισχυρότατο κίνητρο των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι η ανάγκη τους για πληρέστερη ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου (91,7%), ενώ η ανάγκη τους για επέκταση των γνώσεων τους σε σχετικά ζητήματα (70,8%) και η απόκτηση δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση του καθημερινού έργου τους στο σχολείο (70,8%) έργου τους αποτελούν εξ ίσου ισχυρούς παράγοντες. Η σύνδεση της επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς (10,4%).

4. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων με σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία, αλλά με πολύ μικρή εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος αναζήτησε επιμορφώσεις για την απόκτηση γνώσεων και σχετικές με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, των οποίων η αποτελεσματικότητα από την πλειοψηφία κρίθηκε μέτρια . Ίσως αυτό να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι σύμφωνα με την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) επισημαίνονται ποικίλα προβλήματα, ελλείψεις κι ανεπάρκειες που αφορούν στην ποιότητα της

παρεχόμενης επιμόρφωσης (έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων˙, έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης, προβλήματα οργάνωσης και βραχεία διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων κ.α). Τα αποτελέσματα συνάδουν με τη σύνοψη της έρευνας για την καταπολέμηση του εκφοβισμού European Schoolnet (2015) από την οποία προκύπτει ότι από τις πολύ λίγες πρωτοβουλίες κατά του εκφοβισμού που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της έλλειψης πολιτικής και κονδυλίων, τέσσερα δομημένα προγράμματα καταπολέμησης του εκφοβισμού, με θεωρητική βάση, έχουν αξιολογηθεί μέχρι σήμερα (Andreou κ.ά., 2007): "Stop στην ενδοσχολική βία", "Stop Bullying", "ΚΑΤΑνοώντας το σχολικό εκφοβισμό", και "Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού" τα οποία αποδείχτηκαν αποτελεσματικά βραχυπρόθεσμα για τη μείωση του εκφοβισμού, αλλά μετά από εξάμηνη μελέτη παρακολούθησης μετά το πέρας των προγραμμάτων κατέδειξε περιορισμένη αποτελεσματικότητα σε βάθος χρόνου.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχολική βία αποτελεί ένα υπαρκτό πρόβλημα στο χώρο του σχολείου, ενώ η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα για την πλειοψηφία. Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, οι ανεπαρκείς συναισθηματικοί δεσμοί στο οικογενειακό περιβάλλον, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η ανεπαρκής οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών,η κρίση αξιών, η προβολή μοντέλων συμπεριφοράς στα ΜΜΕ και η οικονομική κρίση ενισχύουν πολύ την εμφάνιση της σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου (2015) από την οποία προκύπτει ότι η οικογένεια, στο αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας και η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των νέων τεχνολογιών ενημέρωσης και επικοινωνίας που κατακλύζουν την καθημερινότητα των εφήβων ενισχύουν τις επιθετικές συμπεριφορές των νέων .

Η ποιότητα της κατάρτισης του προσωπικού θεωρείται ένας από τους κύριους καθοριστικούς παράγοντες στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κατά του εκφοβισμού (Lund κ.ά., 2012). Η παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης για το προσωπικό των σχολείων είναι το τρίτο βασικό στοιχείο των αποτελεσματικών στρατηγικών κατά του εκφοβισμού (Centre for Education Statistics and Evaluation-Κέντρο Στατιστικής Εκπαίδευσης και Αξιολόγησης). Από την έρευνα μας προκύπτει ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας θεωρείται από τους συμμετέχοντες επιτακτική ανάγκη κι ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Kennedy et al., (2012) ,Barnes et al. (2012), Gleason, (2011), Isom, (2014), Waters & Mashburn (2017) και Hazeltine (2018) στις οποίες η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ζήτησε διαρκή και αποτελεσματική κατάρτιση και των Gorsek & Cunningham (2014) οι οποίοι μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ανάγκη και επιθυμούν περισσότερη

κατάρτιση σχετικά με το θέμα του εκφοβισμού στο σχολείο, την πρόληψή του και τις αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης.

Οι φορείς που πρέπει να αναλάβουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά σειρά προτεραιότητας είναι οι κατά τόπους διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα αποτελέσματα συνάδουν με εκείνα της έρευνας των Λογιώτη, Μάλαμα, Παπατριανταφύλλου (2015) όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ως τον πλέον αρμόδιο φορέα ανάληψης του σχεδιασμού και της υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων και ακολουθούν σε σημαντικότητα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα με ποσοστό 55%.

Το δείγμα της έρευνας θεωρεί αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας την ενδοσχολική επιμόρφωση. Αν και η εκτός σχολείου επιμόρφωση είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος επιμόρφωσης και στηρίζεται στην παραδοσιακή, σεμιναριακού τύπου διάλεξη των επιμορφωτών, με ενιαία θεματική για όλους εξυπηρετώντας συγκεκριμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, το δείγμα μας επιλέγει την ενδοσχολική επιμόρφωση , η οποία στηρίζεται στη φιλοσοφία της αυτονομίας των σχολείων και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις των επιμορφωτικών δράσεων, από τον σχεδιασμό μέχρι την τελική αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός από παθητικός δέκτης πληροφοριών μετατρέπεται σε ενεργό μέλος της όλης διαδικασίας, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οραματίζεται, σχεδιάζει και υλοποιεί. Αυτού του είδους η επιμόρφωση εξελίσσει τα άτομα τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά αφού μεταξύ των κύριων μαθησιακών αποτελεσμάτων βρίσκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, ο σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων κτλ., και συντελεί στην εσωτερίκευση της επιμόρφωσης ως μια διαδικασία δια βίου μάθησης (Παπαναούμ, 2001 όπ. αναφέρει Καραγιάννη, 2016). Τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Σκουλίδη κ.ά. (2016) όπου το 76,2% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης στην ΕΑΕ και των Ζησιμοπούλου (χ.χ) και Λογιώτη, Μάλαμα & Παπατριανταφύλλου (2015), από τις οποίες προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει την ενδοσχολική επιμόρφωση ως την καταλληλότερη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Καταλληλότερο χρόνο υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αρχή της σχολικής χρονιάς. Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά αντίστοιχων ερευνών, όπου ως προς την περίοδο διεξαγωγής οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς προτιμούν την αρχή του σχολικού έτους (Εφόπουλος & Παπαδάκη, 2015; Λογιώτης, Μάλαμα & Παπατριανταφύλλου, 2015), ενώ δε συνάδουν με εκείνα ανάλογων ερευνών που προτείνουν ότι η υποστήριξη και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να συνεχιστεί καθ΄όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Isom ,2014 ;Hayes ,2017) και του Hazeltine (2018) που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να προσφέρεται αρκετές φορές το χρόνο, για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί σε στρατηγικές για τον εντοπισμό και την παρέμβαση σε πράξεις εκφοβισμού

Ως επιμορφωτές προκρίνονται από το δείγμα οι ειδικευμένοι επιστήμονες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ανάλογο της έρευνας των Λογιώτη, Μάλαμα & Παπατριανταφύλλου (2015) και των Γώτη & Χαλκιά (2016) από τις οποίες καταδείχτηκε αφενός η επιτακτική ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση κι αφετέρου η απαίτηση για την ενίσχυσή τους από ειδικούς επιστήμονες και φορείς. Η συνθετότητα του προβλήματος δικαιολογεί την προτίμηση ειδικών επιστημόνων ως επιμορφωτών (Μαρκολέφας κ.ά., 2016) .

Όσον αφορά τις στρατηγικές επιμόρφωσης οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί επιλέγουν την Προσομοίωση, τον συνδυασμό τεχνικών, την εμπλουτισμένη εισήγηση και τη μελέτη περίπτωσης. Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει ως πιο αποτελεσματική τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ενώ σχεδόν έχει απορρίψει έναν από τους παραδοσιακούς τρόπους επιμόρφωσης, την εισήγηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τα ανάλογα της έρευνας της Καραγιάννη (2018) όπου οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιλέγουν για την επιμόρφωση τους ελκυστικές μεθοδολογικές τεχνικές, αποτυπώνοντας πιθανώς την μετατόπιση των τους σε πιο ενεργητικές μορφές μάθησης και την ανάγκη τους για ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωσή τους. Συμπίπτουν επίσης, με εκείνα της έρευνας των Ηλιοπούλου κ.ά. (2015) όπου η πιο διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας, η διάλεξη-εισήγηση, αξιολογήθηκε από όλες τις εξεταζόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών ως η λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με τις πιο ενεργητικές μεθόδους, ενώ οι Ημερίδες είναι η δεύτερη επιλογή όλων των εξεταζόμενων κατηγοριών. Ακόμη συνάδουν με εκείνα της έρευνας των Εφόπουλου και Παπαδάκη (2015) όπου ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών δράσεων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τα βιωματικά εργαστήρια, και ακολουθεί η προσομοίωση διδασκαλίας, με σημαντικό ποσοστό να επιθυμεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Παρόμοια συμπεράσματα αναφέρονται σε έρευνα του Π.Ι. (2008) στην οποία οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την περιορισμένη αξία των θεωρητικών στερεότυπων που επαναλαμβάνονται στα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία δεν αξιοποιούν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα της σχολικής τάξης, σε έρευνα του Μαρκολέφα, κ.ά (2016) στην οποία προτείνεται να χρησιμοποιηθεί μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, με βιωματικές τεχνικές, όπως μελέτες περίπτωσης και ομάδες εργασίας, στις οποίες θα συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη και του Isom (2014) στην οποία αναφέρει ότι στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι ίδιες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας.

Οι κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών για τα αντικείμενα στα οποία επιθυμούν να επικεντρώνεται η επιμόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τα φαινόμενα της σχολικής βίας, είναι η Συμβουλευτική (Μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας), η Σχολική Ψυχολογία (Θεωρίες μάθησης, Μέθοδοι και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης) και η Κοινωνική Ψυχολογία (Θεωρίες και μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς κοινωνικών ομάδων).

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ισχυρότατο κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στην πρόληψη και

αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι η ανάγκη τους για πληρέστερη ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου ,ενώ η ανάγκη τους για επέκταση των γνώσεων τους σε σχετικά ζητήματα και η απόκτηση δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση του καθημερινού έργου τους στο σχολείο έργου τους αποτελούν εξ ίσου ισχυρούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Λογιώτη, Μάλαμα & Παπατριανταφύλλου (2015) και των Καρακιόζη κ.ά. (2016) στις οποίες συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). *Sampling in Developmental Science: Situations, Shortcomings, Solutions, and Standards. Developmental review :* DR, 33(4), 357–370. doi:10.1016/j.dr.2013.08.003

Christofi, M.,& Nikolaou, G. (2015). Teachers' and Students' Views about School Bullying in Ethno-cultural Diverse Schools of Greece: School Climate or Immigrants' Characteristic? Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29 June-3 July.

Elfil, M., & Negida, A. (2017). Sampling methods in Clinical Research; an Educational Review. Emergency (Tehran, Iran), 5(1), e52.

Etikan E., Abubakar Musa S., Alkassim, S.(2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics. Vol. 5, No. 1, 2016, pp. 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11.

European Schoolnet, (2015). Εκφοβισμός στα Σχολεία. Μια σύνοψη της έρευνας για την καταπολέμηση του εκφοβισμού. Οκτώβριος 2015. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο http://enable.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=4228f04e-10c8-4efb-903a-0fa3b388ac14&groupId=4467490. Ανακτήθηκε στις 15/1/2019.

Gleason, K.(2011). *How Teachers Deal with Bullying: Best Practices for Identifying and Dealing with Bullying Behaviors among High School Students.* Available online at https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518580.pdf

Gorsek, A.,Cunningham, M. (2014) *.A Review of Teachers' Perceptions and Training Regarding School Bullying*. PURE Insights: Vol. 3 , Article 6. Available at: https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6. Ανακτήθηκε στις 18/1/2019.

Hazeltine, Chr.(2018). Understanding Teachers' Perceptions of Bullying for Developing Teacher Detection and Intervention. Dissertation accepted for inclusion in Walden Dissertations and Doctoral Studies by an authorized administrator of ScholarWorks

Hayes, P.(2017). *An Examination of Teachers' Perceptions of Bullying in an Urban Elementary School.* Dissertation Presented to the Graduate Department and Faculty of the School of Education of Baker University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership

Isom, J. (2014). *Understanding teacher perceptions of bulling and effectiveness of an anti-bulling policy: A case study of suburban high school teachers in the southwestern U.S . James Chandler Liberty University.* Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education

Kennedy, D., Russom, G., & Kevorkian, M. (2012). *Teacher and administrator perceptions of bullying in schools*. International Journal of Education Policy & Leadership, 7 (5), 1-12.

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

Menesini, E., & Salmivalli,C. (2017). *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*. Psychology, Health & Medicine, 22:sup1, 240-253, DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740

Samsari, E. P. & Nikolaou, G. (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying*. Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June – 3rd July.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). *The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying.* Journal of Educational Psychology, 106(4), 1135-1143. http://dx.doi.org/10.1037/a0036110

Volk, A., Dane, V., & Marini, A. (2014). *What is bullying? A theoretical redefinition.* Developmental Review, 34(4), 327–343. doi:10.1016/j.dr.2014.09.001

Waters, St., Mashburn. N. (2017). An Investigation of Middle School Teachers' Perceptions on Bullying. Journal of Social Studies Education Research. 2017: 8(1), 1-34

World Health Organization (2002). *World report on violence and health.* Available online at https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=9D6202D3998AD00F6DB0EA65C281A276?sequence=1

World Health Orfanization (2015). *Youth violence is a global public health problem*. Available online at https://www.un.org/youthenvoy/2015/12/youth-violence-is-a-global-public-health-problem-who/

UNESCO, (2019). *School violence and bullying a major global issue, new UNESCO publication finds.* Available online at https://en.unesco.org/news/school-violence-and-bullying-major-global-issue-new-unesco-publication-finds

Unesco (2019). *School violence and bullying: global status report.* Available online at https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970

Unisef (2019). *#END Violence in schools*. Available online at https://www.unicef.org/end-violence/in-schools . Ανακτήθηκε στις 15/12/2018.

Ελληνόγλωσσες

Αγγελόπουλος, Π. (2017). *Κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής βίας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων και*

Θεσπρωτίας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Γώτη, Ευθ., Χαλκιάς, Γεώρ.(2016). *Διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αλεξάνδρειας με πληθυσμιακή υπεροχή των παιδιών Ρομά*. «Σχολική βία κι εκφοβισμός» .Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 8-10 Απριλίου , Θεσσαλονίκη. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Εφόπουλος Β.,Παπαδάκης Σπ. (2015). *Σχεδίαση επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών Πληροφορικής*. Πρακτικά Εργασιών 9ουΠανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Καστοριά, 24-26 Απριλίου 2015.

Ηλιοπούλου κ.ά. (2015).*Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 3, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Καούρη, Χρ. (2017). *Σχολική βία: διερεύνηση των χαρακτηριστικών του θύτη και του θύματος, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καραγκούνη, Μ. (2016). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας στο χειρισμό ζητημάτων Σχολικής Βίας*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραγιάννη, Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα επιστημών της προσχολικής αγωγής και ρου εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Καρακιόζης Κ., Φουλίδη Ξ., Παπακίτσος Ευ., Παπαπανούση Χρ., Θεολογής Ευ., Αργυρίου Αρ. (2016). *Ανίχνευση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 11ο, 157-171, 2016

Καραλής Θ., Παπαγεωργίου Η.(2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης* (σσ. 57-106). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Καραλής Θ., Παπαγεωργίου, Η., (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf. Ανακτήθηκε στις 5/12/2019.

Κίτση, Π.(2016).*Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες : η περίπτωση του νομού Πέλλας*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωνσταντινίδης, Γ., Μυλωνά, Ιφ., Τσαντόπουλος, Γ. (2009). *Μεθοδολογικός πλουραλισμός στη σύγχρονη οικονομική και κοινωνική έρευνα*. Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών. Τεύχος 16 (2009), 137-148

Λαγουδάκος, Μ., Καραγεώργος, Ν.(2014). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 134-152, 2014

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων*. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5360. Ανακτήθηκε στις 19/2/2019.

Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ., Παπατριανταφύλλου, Α. (2015). *Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7ο, 194-210.

Μαρκολέφας, Α.,Τζιντζίδης, Α., Ανάγνου, Ε. (2016). *Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 1, 2016 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Μπερτζέμη, Μ. (2008). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών σπουδών. Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Μπρούσας , Πρ.(2017). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιδιωτικό και το δημόσιο κόστος της*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3303/981.pdf. Ανακτήθηκε στις 15/1/2019.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf. Ανακτήθηκε στις 12/12/2018.

Παπαλαζάρου Αλ., Αθανασιάδου, Χρ. (2015). *Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου*. ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.

Πατσός, Χρ. (2015). *Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7ο, 36-51, 2015

Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 39, 71 – 83

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις.* Εκπαιδευτικός Κύκλος, 5(1), 104 – 126.

Σαλπιγγίδης, Α. (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Σοφού, Ε. (2015*). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Σκουλίδης, Ζ., Πανιτσίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2015*). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 20-40. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846

Ταϊλίδου, Ειρ. (2015).*Η συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής βίας και παραβατικότητας στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μελέτη περίπτωσης με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσόλης, Ευ. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κοζάνης σε θέματα διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πατσή Κωνσταντινιά
ΠΕ02, Διευθύντρια ΓΕΛ Τυρνάβου
nt.patsi@gmail.com

Βάιου Έρικα
ΠΕ11, Εκαοιδευτικός ΓΕΛ Τυρνάβου
errikavaiou@gmail.com

«Βία;... μια βόλτα στα σχολεία»

Πρασσά Χρυσή

Περίληψη
Η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία καλείται να δραστηριοποιηθεί για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του με αποτελεσματικό τρόπο. Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από την πολιτεία γι' αυτό το φαινόμενο συμβάλλουν στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της σχολικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών στην εκδήλωση ή αποτροπή της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Βία και Εκφοβισμός, Παρατηρητήριο, δράσεις πρόληψης

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν υλοποιηθεί και υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα για την πρόληψη του φαινομένου σε όλες τις σχολικές μονάδες. Οι καλές πρακτικές κατά του εκφοβισμού που υλοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες, αναζητήθηκαν και συλλέχθηκαν από το Παρατηρητήριο της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας.

Η συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται στην παρουσίαση των δράσεων του Παρατηρητηρίου κατά της σχολικής βίας και σε μια σύντομη περιγραφή καλών πρακτικών κατά του σχολικού εκφοβισμού, που υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2013-2015. Όλες οι δράσεις κατά του εκφοβισμού είναι περισσότερο ή λιγότερο καινοτόμες και παρέχουν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες στους ενδιαφερόμενους. Οι πρακτικές αυτές εμπίπτουν σε διάφορες κατηγορίες: α) πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης, όπως η δημιουργία δικτύου σχολείων με τη συμμετοχή της όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, β) δράσεις με βάση τις τέχνες (θεατρικές παραστάσεις, μουσικά δρώμενα και χορευτικές παραστάσεις γ) δράσεις που υποστηρίζονται από οπτικοακουστικά μέσα, όπως βίντεο, DVD, δημιουργία ταινίας κ.λπ.

2. Δράσεις της Περιφερειακής Διεύθυνσης ΠΕ & ΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας

Το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής βίας και του Εκφοβισμού έχει ως αποστολή το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, την καταγραφή, τη μελέτη και κατά περίπτωση τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε το Παρατηρητήριο Πρόληψης της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας προκειμένου να υλοποιούνται οι δράσεις έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία. Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2013-2015 προέβη σε σειρά δράσεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και τη δημιουργία συνθηκών πρόληψης και παρέμβασης σε φαινόμενα Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.

Μετά τον ορισμό του Συντονιστή και τη σύσταση ομάδας υποστήριξής του στις αρχές του 2013, ορίστηκε ένας Υπεύθυνος σε κάθε Διεύθυνση ΠΕ και ΔΕ όλων των Περιφερειακών Ενοτήτων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας για άμεση και ταχεία συνεργασία με το Συντονιστή, την σύσταση τοπικών Δικτύων Συνεργαζόμενων Φορέων και το συντονισμό δράσεων πρόληψης.

Σε κάθε Περιφερειακή Ενότητα δημιουργήθηκαν και οργανώθηκαν Δίκτυα φορέων, αποτελούμενα από Σχολικούς Συμβούλους, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, ειδικούς εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με ΣΣΝ, ΚΕΔΔΥ, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εισαγγελείς, Αστυνομία, ώστε να υπάρχει δυνατότητα άμεσης ενημέρωσης και κυρίως παρέμβασης όταν απαιτηθεί από τις σχολικές μονάδες.

Ακολούθησαν συναντήσεις εργασίας με εκπροσώπους διαφόρων αρμόδιων φορέων και στελέχη της εκπαίδευσης με σκοπό την παρουσίαση του ρόλου του Παρατηρητηρίου, την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το συντονισμό, την οργάνωση δράσεων και τον καθορισμό αρμοδιοτήτων. Διοργανώθηκαν επιμορφωτικές ημερίδες παρουσία των Δικτύων των Περιφερειακών Ενοτήτων, των Υπευθύνων Σχολικής Βίας των σχολείων, μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και παραγόντων της αντίστοιχης τοπικής κοινωνίας αλλά και εκπροσώπους συνεργαζόμενων φορέων, όπως το Χαμόγελο του Παιδιού.

Επίσης, μέσα στα πλαίσια των δράσεων για την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα Βίας και εκφοβισμού, η ΠΔΕ. Κ. Μακεδονίας μερίμνησε για την ευρύτερη συμμετοχή των μαθητών στη δράση του ΥΠΑΙΘ «+δημιουργώ» με θέμα τη δημιουργία του λογότυπου του Παρατηρητηρίου όπου την πρώτη θέση έλαβε μαθήτρια της Γ΄ τάξης του 2ου ΓΕ.Λ. Κατερίνης.

Δημιουργήθηκε σύνδεσμος του Παρατηρητηρίου για τη σχολική βία στην ηλεκτρονική σελίδα της ΠΔΕ με αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό, δράσεις της Περιφερειακής Διεύθυνσης και των Διευθύνσεων, καλές πρακτικές που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες στο πλαίσιο πρόληψης, επιστημονικά άρθρα για την ενημέρωση των εμπλεκομένων καθώς και η δημιουργία φόρμας καταγραφής περιστατικών βίας κάθε σχολείου για την άμεση παρέμβαση από την υποστηρικτική ομάδα.

Στα πλαίσια των δράσεων κατά της σχολικής βίας σε εθνικό επίπεδο ακολούθησε η υλοποίηση της Δράσης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης Φαινομένων της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» όπου συστάθηκαν Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης της ΠΔΕ και Ομάδες Δράσεων Πρόληψης κάθε σχολικής μονάδας, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της ΣΒΕ με σκοπό να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και φορείς ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και επιμόρφωσης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σε τοπικό επίπεδο, οι Διευθύνσεις ΠΕ και ΔΕ προχώρησαν στην σύσταση Δικτύου Πρόληψης ανά Περιφερειακή Ενότητα ζητώντας την συμμετοχή τοπικών θεσμικών φορέων, όπως ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί από την Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας, εκπροσώπων από τις κοινωνικές υπηρεσίες των Δήμων, των κατά τόπους Κέντρων Πρόληψης, των Σχολικών Συμβούλων ΠΕ και ΔΕ. Πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές ημερίδες και βιωματικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Κέντρα Πρόληψης, τους συνεργαζόμενους φορείς με το Υπουργείο

Παιδείας και διοργάνωση εκδηλώσεων για την παρουσίαση δράσεων των σχολικών μονάδων με θέμα τη ΣΒΕ.

Η ευαισθητοποίηση και η ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο, μπορεί να επιτευχθεί ύστερα από προγραμματισμένες και σχεδιασμένες σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρεμβάσεις. Με πρωτοβουλία των μελών ΟΔΠ σε συνεργασία με τους ΠΟΔΠ και τους Σχολικούς Συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης πραγματοποιούνται δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με εισηγήσεις ή βιωματικά εργαστήρια με επιστήμονες καταρτισμένους σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού και πρακτικών διαχείρισης συναισθημάτων, διαχείρισης συγκρούσεων, οργάνωσης μελέτης και συνεργασίας με το σχολείο.

Σε πολλές σχολικές μονάδες δημιουργήθηκαν Σχολές Γονέων σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τους Συλλόγους Γονέων και κηδεμόνων με σκοπό την πρόληψη δυσλειτουργικών καταστάσεων στην οικογένεια και κατ' επέκταση στο σχολείο. Στόχοι των Σχολών Γονέων είναι να ενισχυθούν οι γονείς στο ρόλο τους και να δοθεί έμφαση στην ανάγκη συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

3. Καλές Πρακτικές σχολικών μονάδων Π.Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και η ***υλοποίηση δράσεων*** κατά του εκφοβισμού βοηθάει στην ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως καταγράφηκαν στο Παρατηρητήριο Κεντρικής Μακεδονίας κατά τα έτη 2013-2015 αναπτύχθηκαν πλήθος δραστηριοτήτων πρόληψης στις σχολικές μονάδες κυρίως διαθεματικές (βιωματικές δράσεις, project κ.λπ.) και σύνθεση προγραμμάτων (αγωγής υγείας, σχολικών δραστηριοτήτων και ΣΣΝ). Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις Δράσεις των Σχολικών Μονάδων Κεντρικής Μακεδονίας.

3.1. Ίδρυση Δικτύου «Σχολεία κατά της Βίας Χαλκιδικής»

Μια ομάδα 12 σχολείων της Χαλκιδικής, αναγνωρίζοντας ότι οι αντιδράσεις μόνο σε μεμονωμένα περιστατικά ακραίας βίας στο σχολικό περιβάλλον δεν βοηθούν και διαπιστώνοντας και την έλλειψη της συστηματικής αντιμετώπισης του φαινομένου της βίας στα Σχολεία, πήραν την πρωτοβουλία να ιδρύσουν «Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο»/ «Σχολεία κατά της Βίας Ν. Χαλκιδικής». Σκοποί του δικτύου ήταν η αποτελεσματική πρόληψη, η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, η ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με τη σοβαρότητα του φαινομένου, η πραγματοποίηση δράσεων και εκδηλώσεων και η δημιουργία και διάδοση κλίματος θετικών συμπεριφορών.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν βασίστηκαν σε θεματικούς άξονες όπως:

α) Η ενδοσχολική επιθετικότητα και βία κάθε μορφής με τη διεξαγωγή επιμορφωτικών ημερίδων, συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας και συμβουλευτικές οργανώσεις, ταυτόχρονες ενδοσχολικές δραστηριότητες σε όλα τα σχολεία του δικτύου (υπογραφή συμβολαίου, ζωγραφική με ίδιο θέμα).

β) Ο ρατσισμός-η ανοχή στη διαφορετικότητα (δραστηριότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ειρήνη, τον ρατσισμό).

γ) Ο πολιτισμός, η ιστορία, οι καλές τέχνες, η λογοτεχνία και η διατροφή ως οχήματα καταπολέμησης της βίας (δράσεις με παιχνίδια, μουσική, φιλαναγνωσία) και
δ) η καλλιέργεια στάσεων ανοχής και αποδοχής (project με θέματα όπως η επίλυση διαφωνιών, τα συναισθήματα, προγράμματα e-twinning).

3.2. Εφαρμογή Προγραμμάτων Πρόληψης και Συναισθηματικής Νοημοσύνης.
Πρόκειται για την λειτουργία ενός άτυπου δικτύου εκπαιδευτικών, σε σχολικές μονάδες της 5ης Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου Π.Ε. Πέλλας, οι οποίοι υλοποίησαν στην τάξη με τους μαθητές/τριές τους ένα μακρόχρονο πρόγραμμα δράσεων Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Γρόσδος, 2016). Συμμετείχαν εθελοντικά, μετά από σχετική πρόσκληση, τη σχολική χρονιά 2014-2015 τριάντα πέντε (35) εκπαιδευτικοί και τη σχολική χρονιά 2015-2016 είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υλοποίησαν τις δράσεις σε ισάριθμες σχολικές τάξεις. Συνολική διάρκεια 5 μήνες. Ανά δεκαπενθήμερο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν στην προσωπική τους ηλεκτρονική διεύθυνση έναν φάκελο υλικού (διδακτικό υλικό και δραστηριότητες) που σχετίζεται με μία έννοια, δηλαδή λαμβάνουν δραστηριότητες, κείμενα και θέματα συζήτησης γύρω από μία έννοια. Οι έννοιες που θα προσεγγιστούν με δράσεις μαζί με τα παιδιά (εμπιστοσύνη, διάλογος, ανεκτικότητα, συνεργασία, φιλία, διαχείριση θυμού, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση, συναισθήματα κ.ά.) θα ομαδοποιηθούν σε δέκα (10) "μαθήματα". Ο χρόνος έναρξης, η σειρά, η συχνότητα εφαρμογής, ο ρυθμός εφαρμογής και ο χρόνος που θα διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί είναι δικές τους επιλογές. Οι δέκα παρεμβάσεις έχουν σχεδιαστεί από τον Σχολικό Σύμβουλο Σταύρο Γρόσδο, ο οποίος έχει λάβει υπόψη του τη σχετική εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία.

3.3. Δραστηριότητες σχολικών μονάδων
• Δημοτικό Σχολείο Αρναίας: Δημιουργία εικαστικής έκθεσης με απλά υλικά, σχεδιασμός αφισών και έργων, συζήτηση και σχολιασμός ταινιών, δημιουργούν με 40 προτάσεις-μηνύματα το μονοπάτι της βίας και της φιλίας με πατούσες που τοποθετούνται σαν βήματα μέσα στο σχολείο. Σκηνοθετείται δραματοποίηση με θέμα την ενδοσχολική βία και σε συνεργασία με το μουσικό του σχολείου οργανώνεται η μουσική επένδυση της δραματοποίησης από μικρή ορχήστρα αυτοσχεδιασμού και κάνουν τον «τοίχο της φιλίας» με την τοποθέτηση έργων των παιδιών.

• Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών: Στα πλαίσια της προσπάθειας αποφυγής και μείωσης των φαινομένων βίας οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και μαθήτριες υλοποίησαν πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης με τίτλο *«Τάσεις, εν-τάσεις, προ-τάσεις για ειρηνοποιούς ανα-τάσεις σε ένα σχολείο για όλους»* κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-2013. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 320 παιδιά και συνεργάστηκαν 35 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 εβδομάδες και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης.

Κάθε τμήμα ασχολήθηκε με διαφορετικές δραστηριότητες ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης, το ηλικιακό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών και τα

επιμέρους προβλήματα. Στις μικρές τάξεις δημιουργήθηκαν ανομοιογενείς ομάδες και με βιωματικές δραστηριότητες τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα. Σκοπός ήταν να καταστούν ικανά να αναγνωρίζουν, να ονοματοδοτούν τα συναισθήματά τους και να μπορούν να τα διαχειρίζονται με επιτυχή τρόπο.

Στις μεγαλύτερες τάξεις χρησιμοποιήθηκαν η διάλεξη, η προβολή ταινιών σε διάφορες γλώσσες, τα βιωματικά παιχνίδια. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν εστίαζαν σε εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των διαφωνιών και των συγκρούσεων που προτείνονταν από τα ίδια τα παιδιά μέσα από δραματοποίηση, από παιχνίδια ρόλων και ενσυναίσθησης.

Με τη χρήση του υπολογιστή δημιουργήθηκε αφίσα και πρόσκληση για την εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος στους γονείς του σχολείου. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εστιάστηκε η προσοχή όλων των εμπλεκόμενων στα θετικά στοιχεία της αρμονικής συνύπαρξης και συμβίωσης και στα οφέλη της αλληλοεκτίμησης και του αλληλοσεβασμού.

• Δημοτικό Σχολείο Νέας Πέλλας: Στην αίθουσα του Ολοήμερου τοποθετήθηκε το «Τραπέζι της συμφιλίωσης», όπου κάθονται παιδιά που έχουν μαλώσει, με την παρουσία δασκάλου ή μεγαλύτερου παιδιού. Εκεί αναλογίζονται τα γεγονότα και προσπαθούν με συζήτηση να λύσουν την παρεξήγηση και στο τέλος δίνουν τα χέρια συμφιλιωμένοι.

• 2ο Δημοτικό Σχολείο Πολυγύρου: Δημιουργία ταμπλό με τα ονόματα των μαθητών του σχολείου στις 6 Μαρτίου 2014. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων όλα τα παιδιά, έγραφαν τα ονόματά τους επισφραγίζοντας έτσι συμβολικά ένα συμβόλαιο αγάπης, φιλίας, ανθρωπιάς και εμπιστοσύνης.

• 7ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης: Πραγματοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγιο, που κατασκεύασαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης, υπό την καθοδήγηση των δασκάλων τους, για την καταγραφή περιστατικών βίας στο σχολείο. Δεδομένου ότι, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα περισσότερα περιστατικά βίας λαμβάνουν χώρα στα διαλείμματα, τα μέλη Ο.Δ.Π του σχολείου, σε συνεργασία με το σύνολο των εκπαιδευτικών, προχώρησαν στην εφαρμογή προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, κατά τις ώρες των διαλειμμάτων, με παρέμβαση στο σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου.

• 6ο Δημοτικό Σχολείο Πολίχνης: Υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα «Ο Κήπος με τις 11 γάτες». Σκοπός του προγράμματος ήταν να επιτευχτεί ο μακροπρόθεσμος στόχος της πρόληψης και της εμπλοκής των μαθητών/τριών σε συμπεριφορές. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με την υποστήριξη του ΔΙΚΤΥΟΥ ΑΛΦΑ, με την προσδοκία να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετάσχουν συναισθηματικά και συγκινησιακά, να ταυτιστούν με τους ήρωες - γάτες και να επιλέξουν λύσεις και συμπεριφορές, ώστε να μάθουν να χειρίζονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

• Δημοτικό Σχολείο Ταξιάρχη: Υλοποίηση δράσεων στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Διεθνούς Κέντρου Ολυμπιακής Εκεχειρίας και της UNICEF «Εγώ

και συ μαζί για ένα κόσμο ειρηνικό χωρίς βία και ρατσισμό». Συμμετοχή στο διαγωνισμό με τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους από τους μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξεων, η οποία απέσπασε το 1ο βραβείο από την Ειδική επιτροπή αξιολόγησης των δράσεων που πραγματοποιήθηκε σε ειδική εκδήλωση στις 22 Σεπτεμβρίου 2014 στην Αθήνα.

• 1ο Γυμνάσιο Κιλκίς: Στο πλαίσιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος Αγωγής Υγείας ("Σέβομαι τη Διαφορετικότητα-Γίνομαι Ενεργός Πολίτης" με τίτλο "Ενεργοποιούμαι, Μαθαίνω, Εξηγώ και Προασπίζομαι τη διαφορετικότητα στο σχολείο μας") οι συμμετέχοντες μαθητές δημιούργησαν βίντεο που υποβλήθηκε στο σχετικό διαγωνισμό στο οποίο προστέθηκαν και αγγλικοί υπότιτλοι. Σε συνεργασία με το 2ο Γυμνάσιο Κιλκίς, το 8ο Δημοτικό Κιλκίς και το 9ο Δημοτικό Κιλκίς διοργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια με ειδικούς από το Διεθνές Κέντρο Ολυμπιακής Εκεχειρίας και το Βρετανικό Συμβούλιο.

• Π.Π. ΓΕΛ Πανεπιστημίου Μακεδονίας: μία προσέγγιση για την ευαισθητοποίηση κατά της σχολικής βίας προτείνεται από μία σειρά παρεμβατικών δράσεων μέσα από τη συνδιδασκαλία των Θρησκευτικών και της Φυσικής Αγωγής. Η πρακτική αυτή έχει σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών εντός και εκτός σχολείου μέσω βιωματικών δράσεων και την άμβλυνση του ανταγωνισμού που πιθανά αναπτύσσεται, αλλά και την επίτευξη εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών η οποία είναι αναπόσπαστο στοιχείο της δημοκρατίας της ευρύτερης κοινωνίας, την ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά της σχολικής βίας και βοηθάει στην ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες ή άλλες ιδιαιτερότητες. Η εν λόγω πρακτική υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς Αλμπανάκη Ξανθή (Θεολογίας) και Κατσάνη Γεώργιο (Φυσικής Αγωγής) σε μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου και αποτελείται από σειρά 6 εργαστηρίων με θέματα όπως α) Σχέσεις- Σε γνωρίζω καλύτερα, β) Οικογένεια, γ) Υπερασπίζομαι τις αξίες μου, δ) Εμπιστοσύνη, αποδοχή του διαφορετικού, ε) Σχέσεις- Μαθαίνω να συν+χωρώ και ε) Σχέσεις- Μια ευαίσθητη ισορροπία.

4. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της έρευνας για την αξιολόγηση του προγράμματος «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης Φαινομένων της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» (Πρασσά, 2017), καταγράφηκαν οι απόψεις των Περιφερειακών Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (ΠΟΔΠ) της ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας σχετικά με το επίπεδο υλοποίησης των δράσεων πρόληψης για τη ΣΒΕ σε σχολεία αρμοδιότητάς τους στις παρακάτω 3 επιμέρους παραμέτρους: (α) Ανάπτυξη επιπλέον δράσεων πρόληψης, (β) Ενεργή συμμετοχή μαθητών και γονέων και (γ) Βοήθεια για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ΣΒΕ.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι δράσεις που αναπτύχθηκαν για την πρόληψης της ΣΒΕ στα σχολεία ευθύνης των εκπαιδευτικών περιελάμβαναν κυρίως σύνθεση δραστηριοτήτων (διαθεματικές, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και αγωγής υγείας κ.λπ.) (48,2%). Το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων για τις δράσεις ΣΒΕ αξιολογήθηκε πολύ ικανοποιητικό και οι

δράσεις πρόληψης βοήθησαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό (60,7%) τη σχολική κοινότητα.

Οι ΠΟΔΠ θεωρούσαν ότι στα σχολεία «*δεν εφαρμόζεται ένα μοντέλο δράσεων*» αλλά γίνονται δράσεις «αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες». Το πρόβλημα αυτό ανακύπτει από την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (μεταθέσεις-αποσπάσεις), την έλλειψη χρόνου κυρίως λόγω πίεσης του αναλυτικού προγράμματος και την ελλιπή χρηματοδότηση για τη συνέχεια τέτοιων δράσεων σε μακροπρόθεσμη βάση. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει περιορίσει ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα επαρκούς χρηματοδότησης και ανάπτυξης τέτοιων δράσεων.

Επιδιώκοντας την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, απαιτείται η συντονισμένη δράση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την *«ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα δράσεων και εκδηλώσεων πρόληψης της ενδοσχολικής βίας»*.

Παρατηρήθηκε ότι, ενώ υπάρχει σημαντική προσπάθεια κινητοποίησης και ευαισθητοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση δράσεων πρόληψης, φαίνεται το ενδιαφέρον των γονέων να είναι αρκετά ικανοποιητικό σε αντίθεση με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές κυρίως μεγαλύτερων ηλικιών, πιθανόν λόγω του *«κορεσμού... από παραπλήσιες και επαναλαμβανόμενες δράσεις εστιασμένες στον ίδιο όρο σχολικός εκφοβισμός – bullying»*. Πάραυτα, αναφέρεται ότι *«έχει βελτιωθεί το σχολικό κλίμα»* στις σχολικές μονάδες, έχουν περιοριστεί τα περιστατικά βίας και έχει αναπτυχθεί *«η συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες»*.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γρόσδος, Σ. (2016). Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης: διδάσκοντας έννοιες διαμέσου προσομοιώσεων. Στο: Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Κατσάνης, Γ., Αλμπανάκη, Ξ. (2016). Βιωματική Πρακτική: Υλοποίηση διαθεματικών συνδιδασκαλιών για την πρόληψη της Σχολικής Βίας. Στο: Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.

Πρασσά Χ., (2017). *Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: Εφαρμογή και αξιολόγηση της εθνικής στρατηγικής.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21144

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2015). Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου. Πράξεων Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και

αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οκτώβριος 2015.Αθήνα: ORANGE A.E.

Διαδικτυακοί Τόποι

Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού http://stop-bullying.sch.gr (Ανάκτηση Απρίλιος 2018)
Παρατηρητήριο για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας: http://kmaked.pde.sch.gr/site (Ανάκτηση Απρίλιος 2018)

Πρασσά Χρυσή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
chrysaprassa@gmail.com

Επενδύοντας στην «Ανθρώπινη Επαφή» και την Επικοινωνία των Εφήβων

Σιαπερόπουλος Νικόλαος - Σπύρογλου-Πολυχρονιάδου Ευαγγελία - Δελιγκάς Γραμμένος

Περίληψη
Στην εργασία μας αυτή παρουσιάζεται η συνέχεια των δράσεων και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων τους από την Ομάδα Διαχείρισης Πρόληψης της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού της Ελληνογαλλικής Σχολής Καλαμαρί. Η Ομάδα μας αποτελείται από 5 καθηγητές (εκτός από τους 2 εισηγητές είναι και οι κες Όλγα Άγγου και Θεανώ Γιαννάκου και ο κ. Γεώργιος Σπανός) και τον ψυχολόγο του σχολείου (εισηγητής). Οι πρώτες μας δράσεις και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν παρουσιάστηκαν στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα: «Σχολική Βία & Εκφοβισμός», που διεξήχθη στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης στις 8-10 Απριλίου 2016 με θέμα εισήγησης «Αξιολόγηση δεδομένων και παράλληλες δράσεις μέσα στη σχολική κοινότητα». Στο χρονικό διάστημα 2016-2019 δώσαμε βαρύτητα στην Επιμόρφωση της Ομάδας μας, εισήγαμε την καλή πρακτική της «Αναδοχής-Υιοθεσίας» των μικρότερων μαθητών από μεγαλύτερους, στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς και το θεσμό του «Μέντορα» καθηγητή στο Γυμνάσιο. Επίσης, ενεργά εντάχθηκε στην όλη προσπάθεια και ο ψυχολόγος του σχολείου μας. Παρόλο που στο σχολείο μας δεν έχουμε σοβαρά περιστατικά βίας, ακόμη και αυτά τα μικρά και μεμονωμένα παρουσιάζουν σημαντική ελάττωση, όπως προέκυψε από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από όλους τους μαθητές του σχολείου μας, τον Απρίλιο του 2019. Βασικός στόχος μας ήταν και είναι η διάχυση ενός δημοκρατικού πνεύματος στο σχολείο, με αλληλοσεβασμό, αλληλεγγύη και δημιουργική συνύπαρξη.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολική Βία, Επιμόρφωση, Μέντορας, Αναδοχή-Υιοθεσία

1. Εισαγωγή

Στο Παρεμβατικό Πρόγραμμα «Ομαλή Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου (2018), αναφέρονται τα ακόλουθα. Σύμφωνα με το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, η μετάβαση ορίζεται ως η μετακίνηση από τον έναν τόπο σε άλλο ή η εξελικτική διαδικασία που οδηγεί από τη μια κατάσταση σε άλλη. Συνεπώς, η μετάβαση δεν αφορά μόνο στη φυσική αλλαγή του περιβάλλοντος, αλλά και στην ψυχολογική διαδικασία που περνάει το άτομο μέσα σε αυτή την αλλαγή. Επίσης, αναφέρεται ότι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του ατόμου. Στη μετάβασή του ο μαθητής από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καλείται να προσαρμοστεί όχι μόνο στην αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και να διαχειριστεί συναισθηματικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν. Οι διαφορές μεταξύ των δυο βαθμίδων είναι αρκετές, αφού στο Γυμνάσιο οι μαθητές «φεύγουν από το οικείο και άνετο περιβάλλον του Δημοτικού, χάνουν πιθανόν την κοινωνική ομάδα με τους φίλους και τους γνώριμους συμμαθητές τους και αρχίζουν να εκτίθενται σε προκλήσεις και δυσκολίες που συνδέονται με τα μαθήματα, τη διαχείριση του χρόνου και το φόρτο εργασίας» (Δημητριάδου, 2011).

Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι η μετάβαση αυτή συμπίπτει και με τη βιολογική αλλαγή στη ζωή των μαθητών, από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο δεν είναι πάντα ομαλή στη ζωή των νεαρών εφήβων. Αυτή η περίοδος έχει συσχετιστεί με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και πτώση στην ακαδημαϊκή επίδοση (Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012). Εμπεριέχει άγχος και αγωνία για όλους τους μαθητές ακόμη και για αυτούς που έχουν προσαρμοστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια κακή μετάβαση έχει συσχετιστεί με ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία μπορούν να πυροδοτήσουν μια αλυσίδα γεγονότων που θα επηρεάσουν τη μελλοντική επιτυχία και προσαρμογή (Rice, Frederickson & Seymour, 2010). Η έρευνα του Ψάλτη (2008) στα κυπριακά σχολεία κατέδειξε πως ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών που μετακινούνται από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο το βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολο να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον κοινωνικά και διανοητικά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αν όχι για πάντα.

Ο θεσμός του Μέντορα ή μεντορική σχέση στην εκπαίδευση, αναφέρεται συνήθως σε μία σχέση ανάμεσα σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό και σε έναν νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στην εκπαίδευση, αλλά και ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν μαθητή ή σπουδαστή. Η μεντορική σχέση πρέπει να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και εμπιστευτικότητα. Ο μέντορας δεν επιλύει προβλήματα αλλά είναι μάλλον ένας καλός ακροατής ο οποίος ενθαρρύνει και προκαλεί τις σκέψεις των εκπαιδευομένων. Κατά τη μυθολογία σε μια από τις μεταμορφώσεις της η Αθηνά, θεά της σοφίας και των επιστημών, προκειμένου να βοηθήσει τον προστατευόμενο της Οδυσσέα να ξανακερδίσει την Ιθάκη του, παρουσιάζεται στον νεαρό και αδύναμο γιο του τον Τηλέμαχο, με τη μορφή του Μέντορα, πιστού πατρικού φίλου, για να τον εμψυχώσει, να τον καθοδηγήσει και να τον συμβουλεύσει. Η λέξη μέντορας στην ουσία ορίζεται ως ένας σύμβουλος που στοχεύει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανότητας ή μπορεί να επικεντρωθεί σε έναν ευρύτερο ρόλο, τονίζοντας τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης (Goleman, 1997).

Σχετικά με το σχολικό ψυχολόγο, όπως αναφέρεται από την Χατζηχρήστου (2011), τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι ψυχολόγοι εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές ή συμβουλευτική υποστήριξη. Είναι υπεύθυνοι για τη ψυχολογική αξιολόγηση των παιδιών μέσω κλινικών συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων και τεστ, όπως επίσης και για τη πιθανή διάγνωση ενός μαθητή (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες). Αξιολογούν την ολιστική ανάπτυξη και συνολική πορεία του μαθητή, ώστε να αναγνωρίσουν πιθανά προειδοποιητικά σημάδια (π.χ. ριψοκίνδυνη συμπεριφορά). Οι σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται σε ομαδικό και εξατομικευμένο πλαίσιο. Σε ομαδικό πλαίσιο, μπορούν να οργανώσουν δραστηριότητες, που ενθαρρύνουν την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, προάγουν τη ψυχική υγεία, βελτιώνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ενθαρρύνουν τη διεκδικητική συμπεριφορά, αλλά και την αξία της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης. Σε ομαδικό πλαίσιο παρέχουν ενημέρωση για σημαντικά θέματα (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, ναρκωτικά, σεξουαλική αγωγή, εφηβεία, διαπροσωπικές σχέσεις). Σε εξατομικευμένο πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη πιθανές ιδιαιτερότητες

και δυσκολίες ενός μαθητή, σχεδιάζουν ένα ατομικό πρόγραμμα, ώστε ο μαθητής να προετοιμαστεί κατάλληλα, να ενισχυθεί και να λάβει περισσότερη υποστήριξη. Ανάμεσα στα καθήκοντά τους είναι να παρέχουν ενημέρωση και συμβουλευτική σε εκπαιδευτικούς και γονείς για γενικά θέματα (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, ενδοοικογενειακή βία) ή εξατομικευμένα θέματα (π.χ. κοινωνική απομόνωση ενός μαθητή). Σε περίπτωση που οι γονείς αντιμετωπίζουν μια δυσκολία με το παιδί τους, μπορούν να απευθυνθούν στο σχολικό ψυχολόγο και να τους δώσει μια κατεύθυνση. Οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν δρουν ανεξάρτητα. Αποτελούν μέρος μιας διεπιστημονικής ομάδας και συνεργάζονται προς όφελος της μαθητικής κοινότητας και του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο σχολικός ψυχολόγος ενημερώνει και ενημερώνεται από άλλους επαγγελματίες (π.χ. λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, ειδικός παιδαγωγός) με σκοπό να ακολουθούν μια κοινή πορεία για την ανάπτυξη ενός μαθητή. Σύμφωνα με έρευνες βασισμένες στη ξενόγλωσση κυρίως βιβλιογραφία, η ένταξη ενός σχολικού ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο προσφέρει πολλά οφέλη. Συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, αυξάνεται η σχολική επίδοση των μαθητών, μειώνονται τα περιστατικά σχολικής βίας, ενθαρρύνεται η ομαδικότητα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών και προάγεται η ψυχική υγεία

Για όλα βέβαια τα παραπάνω και γενικότερα για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής, απαραίτητη είναι η διαρκής και πολύπλευρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όλων όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και βέβαια στην Ελλάδα απασχολεί τόσο την Πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεγονός το οποίο φαίνεται και από το μεγάλο αριθμό νομοθετικών ρυθμίσεων, αλλά και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη. (Δούκας, κ.α., http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf).

Στο σχολείο μας ξεκινήσαμε με μια έρευνα μέσω ερωτηματολογίου το 2016 για την καταγραφή της κατάστασης ως προς ενδεχόμενα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού. Από την έρευνα αυτή αναδείχθηκαν κάποια προβλήματα, όχι όμως σημαντικά. Παρόλα αυτά αποφασίσαμε να προβούμε σε ορισμένες δράσεις, οι οποίες περιγράφονται στην παράγραφο 2, ώστε από τη μια να μην διογκωθούν τα υπάρχοντα προβλήματα και από την άλλη να μειωθούν όσο περισσότερο γίνεται. Μετά από 3 χρόνια επαναλάβαμε το ερωτηματολόγιο, όπου η εικόνα εμφανίζεται σαφώς βελτιωμένη. Στην παράγραφο 3 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και μάλιστα γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων από τη στατιστική επεξεργασία των δύο ερευνών (του 2016 και του 2019).

2. Εφαρμογές, δράσεις

Θέλοντας να επενδύσουμε στην ανθρώπινη επαφή και στην επικοινωνία των εφήβων, ξεκινήσαμε στο Γυμνάσιο το 2016, με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων, αφενός την εφαρμογή του θεσμού του καθηγητή /μέντορα, αρχικά στην Β' τάξη, τον οποίο συνεχίσαμε και επεκτείναμε στην Γ' την επόμενη χρονιά και αφετέρου την καλή πρακτική της «Αναδοχής-Υιοθεσίας» των μαθητών/τριών της

Α΄ τάξης από αυτούς της Γ΄ τάξης. Σκοπός της ομάδας μας ήταν να συνδράμουμε στη δημιουργία ενός γόνιμου χώρου που προάγει την φιλία, την αποδοχή και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, αποτρέποντας εκδηλώσεις φαινομένων βίας.

2.1. Ο θεσμός του καθηγητή /μέντορα - στόχος, μεθοδολογία, αποτελέσματα

Στόχος του θεσμού ήταν να αντιμετωπιστούν προβλήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παράλληλα και άλλα ζητήματα σχέσεων μεταξύ μαθητών /τριών. Έμπειροι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να προσφέρουν καθοδήγηση και στήριξη σε ένα μικρό αριθμό μαθητών ο καθένας. Συγκεκριμένα, έργο τους ήταν:

- καταρχήν να φροντίσουν να γνωρίσουν τους μαθητές τους,
- να έχουν υπομονή και να δείχνουν εμπιστοσύνη,
- να αποφεύγουν την αρνητική κριτική,
- να επικεντρώνονται στη θετική ανταπόκριση,
- να σέβονται τη μοναδικότητα του καθενός /μιάς,
- να γνωρίζουν να ακούν τι λένε, τι δεν λένε, τι θέλουν να πουν και δεν ξέρουν πώς να το πουν οι μαθητές /τριες,
- να εμψυχώνουν και να κτίζουν αμοιβαία εμπιστοσύνη,
- να βοηθήσουν τους μαθητές / τριες να αποκτήσουν συγκεκριμένους στόχους,
- να βοηθούν και να υποδεικνύουν,
- να συμβουλεύουν και να καθοδηγούν,
- να αναγνωρίζουν και να επιβραβεύουν,
- να διαμορφώνουν και να προσφέρουν επιλογές,
- να συναποφασίζουν με τους μαθητές / τριες και να λύνουν μαζί τα προβλήματα που προκύπτουν και παράλληλα να συνεργάζονται στην προετοιμασία του προγραμματισμού και της αξιολόγησης.

Κατά περίπτωση, η συζήτηση μεταξύ τους μπορούσε να αφορά κάποια από τα παρακάτω θέματα:

- Προσδοκίες γονέων
- Προβλήματα με φίλους /ες
- Άγχος εξετάσεων
- Σχέσεις με το άλλο φύλο
- Σωματική διάπλαση
- Σχολικός ανταγωνισμός.

Οι καθηγητές /τριες - μέντορες, συναντιόνταν τακτικά με τους μαθητές / τριες που ανέλαβαν ώστε να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για τον καθένα και την καθεμιά, αλλά και σε κάθε περίπτωση που παραστεί ανάγκη. Επίσης, επεδίωκαν τακτική επαφή με τους καθηγητές της τάξης, τον Σύμβουλο-Υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος και φυσικά με τη Διεύθυνση και τον κηδεμόνα για ανταλλαγή απόψεων. Τέλος, συνεργάζονταν άμεσα με τον ψυχολόγο του σχολείου μας.

Ο θεσμός του καθηγητή / μέντορα στις 3 χρονιές που εφαρμόστηκε στο σχολείο είχε θετικά αποτελέσματα ως προς το ότι:

- εξομάλυνε τη φόρτιση στη μαθησιακή διαδικασία,

- έδωσε διέξοδο στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον,
- βοήθησε τους μαθητές / τριες να δουν τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες ομαλότερα.

2.2. Η καλή πρακτική της «Αναδοχής-Υιοθεσίας» - στόχος, μεθοδολογία, αποτελέσματα

Στόχος του προγράμματος ήταν η ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών / τριών της Α' Γυμνασίου στο νέο σχολικό περιβάλλον και η γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών / τριών των 2 τάξεων (Α' και Γ') μέσα σε πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και δημιουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των νέων και των παλαιότερων μαθητών.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 2 φάσεις, μία στο πρώτο δεκαήμερο από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Υποδοχή) και μία στο τέλος, ενώ έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν ευκαιρίες για εκδηλώσεις συνεργασίας των 2 τάξεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς., όπως η γιορτή των Χριστουγέννων όπου επιλέχθηκαν μαθητές των 2 αυτών τάξεων.

Στη Γ' Γυμνασίου, παρουσιάστηκε το πρόγραμμα με θετικό και προτρεπτικό τρόπο ως προς το σκοπό του και συζητήθηκε η διαθεσιμότητά τους. Τους επισημάνθηκε ότι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου πρέπει να καταλάβουν ότι στο σχολείο μας επικρατεί δημοκρατικό κλίμα που μας βοηθάει να επιλύουμε τα προβλήματα και τις διαφορές μας με διάλογο. Για να επιτύχουμε την ουσιαστική τους συμμετοχή, τους ζητήσαμε να μας παρουσιάσουν, αφού συζητήσουν σύντομα σε μικρές ομάδες, με ποιον τρόπο θα θέλανε να υποδεχθούν την Α΄ Γυμνασίου και ποιες δράσεις προτείνουν να κάνουν μαζί μέσα στη χρονιά. Καταγράφτηκαν οι ιδέες τους και σημειώθηκαν τα ονόματα αυτών που προσφέρθηκαν να βοηθήσουν την ημέρα της υποδοχής. Ο κάθε μαθητής / τρια της Γ' Γυμνασίου έγινε ανάδοχος ενός μαθητή / τριας της Α'. Ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών /τριών στις 2 τάξεις, κάποιοι ανάδοχοι είχαν 2 αναδέκτες ή και το αντίθετο.

Καθορίστηκε η μέρα και ώρα (2 ώρες μαθημάτων) της υποδοχής, καταρτίστηκε το πρόγραμμα και κατανεμήθηκαν οι αρμοδιότητες μεταξύ καθηγητών και μαθητών /τριών. Η Γ' Γυμνασίου ετοίμασε την πρόσκληση και την παρέδωσε στην Α' Γυμνασίου, ενώ όλοι οι ανάδοχοι ζωγράφισαν έναν σελιδοδείκτη για να το προσφέρουν δώρο στους αναδέκτες τους.

Την ήμερα της υποδοχής ανάδοχοι και αναδέκτες χωρισμένοι σε μικρές μικτές ομάδες γνωρίστηκαν μεταξύ τους, συμμετέχοντας σε παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Οι μικρότεροι βρήκαν νέους φίλους και φίλες, ενώ οι μεγαλύτεροι ανέλαβαν το νέο τους ρόλο, να εμπνεύσουν σταδιακά τους μαθητές της Α' να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες μέσα από την συνεργασία και τη συμπαράσταση.

Στην δεύτερη μεγάλη εκδήλωση των 2 τάξεων, πριν την λήξη της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές / τριες πάλι χωρισμένοι σε μικτές μικρές ομάδες, συνεργάστηκαν για να πάρουν μέρος σε μια αλυσίδα παιχνιδιών «επιβίωσης» αυτή τη φορά. Μέσα από δοκιμασίες μυαλού και σωματικής άθλησης οι μαθητές διασκέδασαν αλλά παράλληλα γνώρισαν τα όρια τους και εκτίμησαν περισσότερο ο ένας τις δυνατότητες του άλλου.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του προγράμματος αναφέρουμε ότι την πρώτη χρονιά (2016-17) που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, οι ανάδοχοι-αναδέκτες αναδείχθηκαν με κλήρωση στην αρχή της εκδήλωσης υποδοχής, στην οποία αναλώθηκε πολύς χρόνος, ενώ τις επόμενες 2 χρονιές μέχρι σήμερα οι ανάδοχοι-αναδέκτες καθορίστηκαν από την Διεύθυνση του Γυμνασίου, προς αποφυγή καθυστερήσεων. Ταυτόχρονα όμως, αυτός ο τρόπος μας βοήθησε να κινηθούμε με συγκεκριμένα κριτήρια, μειώνοντας τριβές χαρακτήρων και επιτυγχάνοντας την περισσότερο απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των 2 ή και 3 μαθητών.

Η εφαρμογή της καλής πρακτικής της «Αναδοχής-Υιοθεσίας» στο σχολείο, συνδράμει θετικά ως προς τα παρακάτω σημεία:

- Οι μαθητές /τριες της Α' Γυμνασίου κάθε χρονιά αποκτούν νέους φίλους στο νέο τους σχολικό περιβάλλον και νιώθουν άνετα να απευθύνονται στους μεγαλύτερους μαθητές, και όχι μόνο στους καθηγητές τους, για απλές καθημερινές απορίες.
- Οι μαθητές /τριες της Γ' Γυμνασίου αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα από το παιχνίδι να καθοδηγήσουν, να βοηθήσουν και να συμπαρασταθούν, ξεκινώντας μια νέα συνεργασία με τους μικρότερους.
- Όλοι συνεργάζονται στο παιχνίδι και μαθαίνουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο.
- Στα επόμενα χρόνια, μεγαλώνοντας οι ίδιοι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου παίρνουν τη σκυτάλη και έχουν εκείνοι τον ρόλο του συμπαραστάτη προς τους νεότερους συνεχίζοντας το κλίμα φιλίας και εμπιστοσύνης που βίωσαν οι ίδιοι.
- Σταδιακά διαμορφώνεται ένα εύρυθμο και δημοκρατικό περιβάλλον που ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθενός, ενώ η συνεργασία αυτή στη πορεία αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία του κάθε παιδιού.

3. Η ερευνητική μελέτη

Από τη στιγμή που λάβαμε την απόφαση ως σχολείο να ασχοληθούμε με το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας, το πρώτο μας βήμα ήταν να κάνουμε μία ερευνητική διερεύνηση χρησιμοποιώντας αντικειμενικά μετρήσιμα στοιχεία, για να αποτυπώσουμε την κατάσταση και να έχουμε σαφή εικόνα σχετικά με το φαινόμενο στο σχολείο. Έτσι με τη βοήθεια του ψυχολόγου, διαμορφώσαμε ένα ερωτηματολόγιο, ανώνυμο, το οποίο δόθηκε στο σύνολο των μαθητών του σχολείου. Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2016 και τα αποτελέσματά του παρουσιάστηκαν στο αντίστοιχο, τότε 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. "Συνέπεια" των αποτελεσμάτων αυτών είναι οι δράσεις που παρουσιάζονται παραπάνω, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουμε τα ποσοστά ενδοσχολικής βίας που μας αποτύπωσε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Μετά 3 χρόνια, έχοντας δημιουργήσει μία ομπρέλα δράσεων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, αποφασίσαμε να επαναλάβουμε το ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα των δράσεών μας. Αυτά είναι και τα αποτελέσματα που παρουσιάζουμε στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε κάποια ειδικά στοιχεία που θεωρούμε ότι έχουν ιδιαίτερο ρόλο ως προς την ύπαρξη και διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο μας.

Είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι είμαστε ένα ιδιωτικό σχολείο και συνεπώς η ανθρωπογεωγραφία των μαθητών μας έχει μια σχετική ομοιομορφία, αν σημαίνει κάτι αυτό στη βάση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των οικογενειών, δηλαδή δεν υπάρχουν μεγάλες και πολλές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι το ανθρώπινο δυναμικό των εμπλεκομένων καθηγητών "πατάει" επάνω σε μια ειδική ευαισθησία που έχει για το συγκεκριμένο ζήτημα. Γι' αυτό το λόγο και εξαιτίας αυτής της ευαισθησίας ένα πολύ μεγάλο μέρος των καθηγητών εμπλέκεται ενεργά σε διαδικασίες, είτε θεσμικές του σχολείου μέσα από δράσεις που περιγράψαμε και παραπάνω για το συγκεκριμένο ζήτημα, είτε μέσα από "αυτόνομες" παρεμβάσεις. Θεωρούμε ότι σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες αλλά και στην ελαχιστοποίηση, όσο γίνεται, φαινομένων εκφοβισμού έχει παίξει και η μόνιμη παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο μας. Τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η Γενική Διεύθυνση αλλά και η Θεσμική Διεύθυνση και του Γυμνασίου και του Λυκείου δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα, το έχουν σε προτεραιότητα, προσφέρουν ιδέες και στέκονται πολύ βοηθητικά σε οτιδήποτε χρειαστεί.

Τα παραπάνω στοιχεία έχουν σαν αποτέλεσμα να μην έχουμε μεγάλες και πολλές συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των μαθητών μας και αφετέρου οι καθηγητές να αντιμετωπίζουν έγκαιρα και με ευαισθησία όταν αντιλαμβάνονται τέτοιου είδους φαινόμενα. Με άλλα λόγια, μακροσκοπικά δεν φαινόταν να υπάρχει κάποιο σοβαρό ζήτημα φαινομένων ενδοσχολικής βίας και από την άλλη υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός καθηγητών που είναι ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα. Παρόλα αυτά δεν εφησυχάσαμε, αντιθέτως και το διερευνούμε και προσπαθούμε μέσα από δράσεις να βελτιώνουμε διαρκώς την κατάσταση.

3.1. Μεθοδολογία Ερευνητικής Διαδικασίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των μαθητών του σχολείου (Γυμνάσιο Λύκειο). Συγκεκριμένα απάντησαν 315 μαθητές, με αναλογία 60% από το Γυμνάσιο και 40% από Λύκειο.

Το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα δομημένο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, ανώνυμο, με τη χρήση ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων και βαθμολόγησης προτάσεων. Συγκεκριμένα περιείχε 22 σημεία (μαζί με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά: φύλο, τάξη και κάποια οικογενειακά στοιχεία), στα οποία απαντούσαν είτε με κλειστές ερωτήσεις (ναι, όχι), είτε με ανοιχτές ερωτήσεις όπου είχαν τη δυνατότητα να περιγράψουν πράγματα, είτε με βαθμολόγηση σε 5βαθμη ή 7βαθμη κλίμακα.

Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις συνθήκες κατά τη διαδικασία απάντησης στο ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα όλη η διαχείριση έγινε από τον ψυχολόγο του σχολείου, προκειμένου να υπάρχουν οι ίδιες και ελεγχόμενες κατά το δυνατό συνθήκες απάντησης σε αυτό. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στη βάση των τυπολογικών χαρακτηριστικών (φύλου και τάξη φοίτησης), αλλά και στη βάση των τριών χαρακτηριστικών: θύμα σχολικού εκφοβισμού, θύτης σχολικού εκφοβισμού και παρατηρητής σχολικού εκφοβισμού.

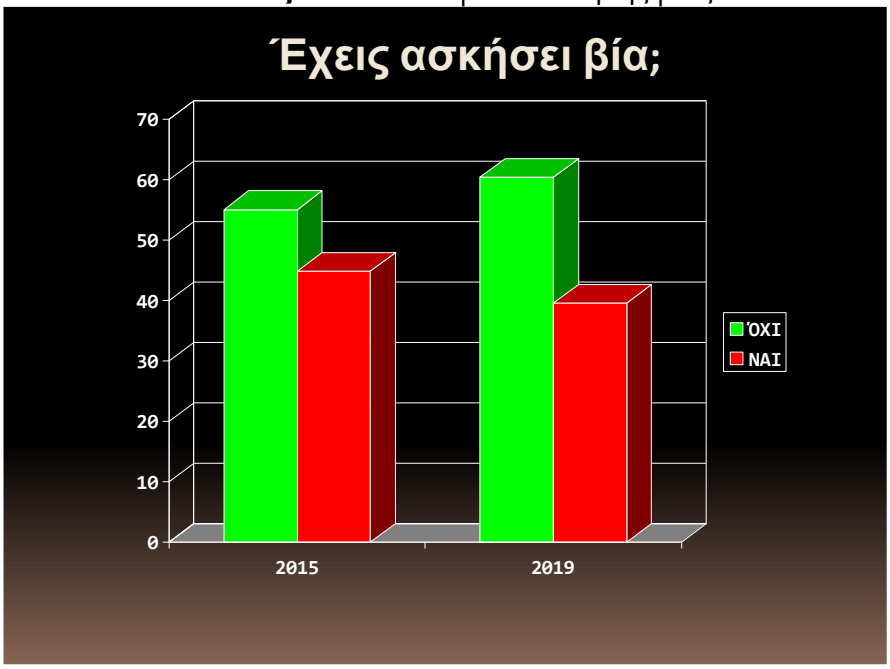
Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίθηκαν με τα αντίστοιχα ίδια στοιχεία της προϋπάρχουσας έρευνας και ως έτσι παρουσιάζονται και παρακάτω.

Σε "ελεύθερη απόδοση" θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν υπήρχε συγκεκριμένη "υπόθεση έρευνας", όμως ο στόχος και ο ρόλος της έρευνας ήταν να διαπιστώσουμε αν οι προαναφερόμενες δράσεις είχαν αποτέλεσμα στα συνολικά δεδομένα σε σύγκριση με την προηγούμενη έρευνα, γι' αυτό το λόγο το ερωτηματολόγιο που δόθηκε ήταν το ίδιο με την προηγούμενη έρευνα για να μπορούμε να έχουμε συγκριτικά στοιχεία.

3.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Λόγω του περιορισμένου χώρου θα παρουσιάσουμε με πίνακες μια σειρά από αποτελέσματα που θεωρούμε ότι έχουν και κάποιο ειδικό ενδιαφέρον.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα άσκησης βίας

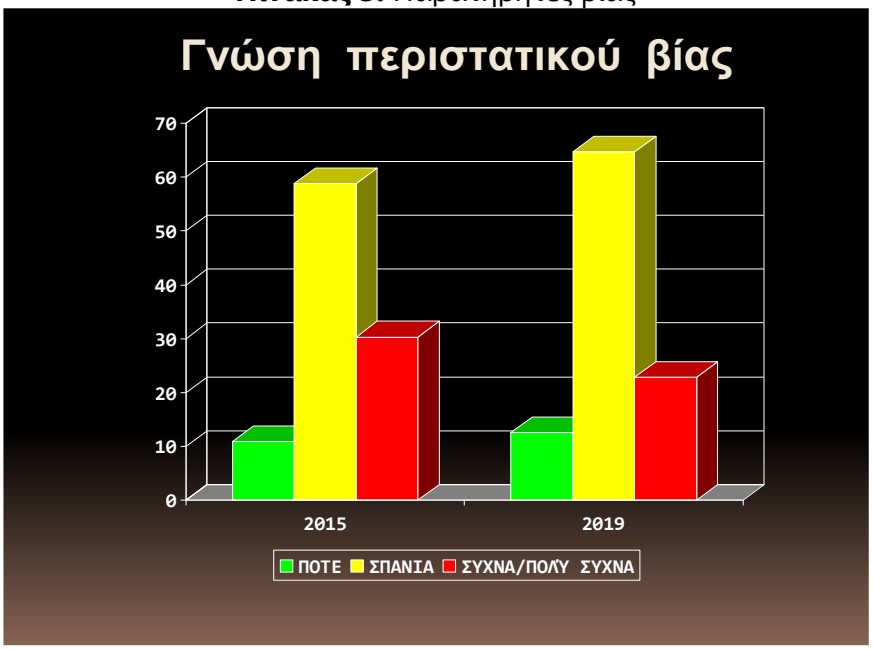


Παρατηρούμε στον Πίνακα 1. ότι στο ζήτημα της άσκησης βίας, στη συνολική εικόνα, το 2015 είχαμε ένα ποσοστό του 45% να απαντάει θετικά και το 2019 αυτό εμφανίζεται μικρότερο στο 39%, μία μικρή αλλά σαφή μείωση. Να επισημάνουμε εδώ ότι δεν περιορίσαμε τους μαθητές σε σχέση με το "τι αποτελεί βία" προκειμένου να απαντήσουν έτσι όπως οι ίδιοι αισθάνονται το ενδεχόμενο άσκησης βίας ή αντίστοιχα ότι ήταν θύματα βίας.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα σε μαθητές που έχουν υποστεί βία

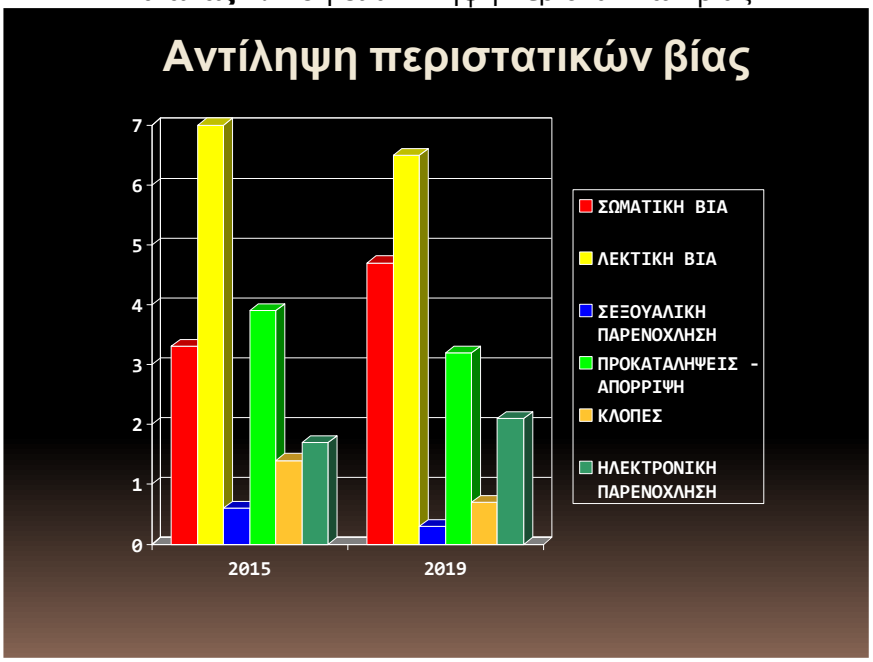
Τα αποτελέσματα στο ερώτημα αν έχουν υποστεί βία παρουσιάζουν και αυτά μία μικρή μεν αλλά διαφοροποιημένη προς το καλύτερο εικόνα και συγκεκριμένα οι μαθητές που απάντησαν ότι έχουν υποστεί βία το 2015 ήταν στο 22% και το 2019 το ποσοστό αυτό πέφτει στο 19%.

Πίνακας 3. Παρατηρητές βίας



Στο ζήτημα της διερεύνησης των "παρατηρητών βίας", δηλαδή μαθητές οι οποίοι αντιλήφθηκαν κάποιο περιστατικό βίας, σε όλες τις κλίμακες βρίσκουμε βελτίωση της εικόνας και συγκεκριμένα στην κλίμακα "ποτέ" το 2015 είχαμε 11% το 2019 είχαμε 12%, στην κλίμακα "σπάνια" το 2015 είχαμε 59% και το 2019 είχαμε 64% και συγκεντρωτικά στις κλίμακες "συχνά/πολύ συχνά" το 2015 είχαμε 30% ενώ το 2019 το ποσοστό κατεβαίνει στο 23%.

Πίνακας 4. Είδη & αντίληψη περιστατικών βίας



Στο συγκεκριμένο πίνακα σταχυολογούμε μερικά από τα είδη βίας που λαμβάνουν χώρα, τα ποσοστά αφορούν όχι το σύνολο του πληθυσμού αλλά εξάγονται από τα περιστατικά βίας. Εδώ διαπιστώνουμε ότι η "σωματική βία" έχει σημαντική αύξηση το 2019 σε σχέση με το 2015 και συγκεκριμένα το 2015 είχαμε 31% ενώ το 2019 48% το ίδιο φαινόμενο παρατηρούμε και στην "ηλεκτρονική παρενόχληση" όπου το 2015 είχαμε 18% ενώ το 2019 21%. Στους υπόλοιπους παράγοντες έχουμε μείωση των ποσοστών και συγκεκριμένα στη "λεκτική βία" το 2015 είχαμε 70% και το 2019 στο 64%, στη "σεξουαλική παρενόχληση" το 2015 είχαμε 6% και το 2019 3%, στον παράγοντα "προκαταλήψεις/απόρριψη" το 2015 είχαμε 39% ενώ το 2019 31% και τέλος στις "κλοπές" το 2015 είχαμε 12% και το 2019 8%.

Κάποια επιπλέον στοιχεία που έχουν ειδικό ενδιαφέρον είναι τα συναισθήματα που εμφανίζονται να είναι στατιστικά σημαντικά για τους μαθητές που ασκούν βία. Προσπαθήσαμε να τα διερευνήσουμε διότι θεωρούμε ότι αναγνωρίζοντάς τα θα μπορούμε να έχουμε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο προκειμένου να διαμορφώσουμε στρατηγικές αντιμετώπισης και διαχείρισης των μαθητών αυτών. Στους μαθητές που ασκούν βία φάνηκε ότι το συναίσθημα της "εκτόνωσης" εμφανίζεται σε ποσοστό 22% και το συναίσθημα της "εκδίκησης" σε 14%, υπάρχει ένα ακόμα στοιχείο το οποίο δεν αναγνωρίζει κανένα συναίσθημα, σαν δηλαδή να μην αιτιολογεί τη βία το τοποθετούμε όμως στα συναισθήματα για λόγους ευκολίας και είναι το "τίποτα" το οποίο εμφανίζεται σε ποσοστό 11%.

Στην ίδια κατεύθυνση ήταν σημαντικό να διερευνήσουμε και τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές να ασκούν βία. Από αυτό μας προέκυψαν ως στατιστικά σημαντικοί λόγοι τα εξής: ότι επειδή κάποιος/α με "ενοχλεί" σε ποσοστό 17%, επειδή θέλω να "πατσίσω" σε ποσοστό 14%, για "πλάκα" σε ποσοστό 6%, επειδή το "κάνουν και οι άλλοι" σε ποσοστό 5% και τέλος για δείξω "σκληρός/η" σε ποσοστό 3%.

3.3. Συζήτηση

Η ερευνητική διαδικασία μας βοήθησε εξαιρετικά προκειμένου να διερευνήσουμε και να αποκτήσουμε συγκεκριμένη εικόνα πάνω στο φαινόμενο, προκειμένου να μας βοηθήσει στο χτίσιμο των αντίστοιχων δράσεων. Η πρώτη έρευνα συνέβαλε να αντιληφθούμε το μέγεθος του προβλήματος, τα ειδικά χαρακτηριστικά του και τα σημεία στα οποία θα έπρεπε να επιμείνουμε και να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα. Η δεύτερη έρευνα μας βοήθησε να διαπιστώσουμε αν πράγματι κινούμαστε στη σωστή κατεύθυνση και ποιες διορθωτικές κινήσεις θα πρέπει να σχεδιαστούν για τις επόμενες σχολικές χρονιές. Φάνηκε ότι τα σχετικά χαμηλά ποσοστά και τα ήπια σε μέγεθος περιστατικά βίας αμβλύνθηκαν ακόμα περισσότερο με τις δράσεις που υιοθετήθηκαν από το σχολείο. Ενδεχομένως να μπορούν να γίνουν ακόμα περισσότερα πράγματα και αυτό είναι άλλωστε στοιχείο της διαρκούς βελτίωσης του συνολικού σχολικού κλίματος. Σε καμία περίπτωση δεν εφησυχάζουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας του 2019 σε σχέση με αυτά του 2015, άλλωστε οι μαθητές είναι ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο δυναμικό, κάθε χρόνο στην Α' Γυμνασίου προσέρχονται καινούργιοι, συνεπώς το ζητούμενο ήταν και είναι να ανακαλύπτουμε πρακτικές και διαδικασίες οι οποίες θα μας βοηθάνε να μειώνουμε και να αντιμετωπίζουμε φαινόμενα εκφοβισμού. Άρα η έρευνα απλά μας έδειξε για την ώρα ότι οι πρακτικές μας είχαν κάποιο αποτέλεσμα.

4. Συμπεράσματα

Με μια πρώτη ματιά, το θέμα του Ενδοσχολικού Εκφοβισμού και της Βίας φαίνεται αρκετά δύσκολο ως προς την αντιμετώπιση του και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ανίσχυροι και χωρίς εφόδια για την κατανόηση και διαχείριση του φαινομένου. Όμως, η εμπειρία μάς απέδειξε ότι η ευαισθησία, η θέληση και η ευρηματικότητα του εκπαιδευτικού μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση και τη συνεχή επικοινωνία δημιουργούν ένα πλαίσιο όπου μπορεί ο ίδιος ή μια ομάδα να αυτενεργήσουν και να επινοήσουν τρόπους χειρισμού καταστάσεων και αποτροπής φαινομένων επιθετικότητας, βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό, με εργαλείο την έρευνα που μας βοήθησε να καταλάβουμε τις διαστάσεις του προβλήματος στο σχολείο μας, διαμορφώσαμε πρακτικές και θεσπίσαμε διαδικασίες που βοηθάν και τους καθηγητές να λειτουργούν με άξονα αυτές, αλλά απ' ότι φάνηκε και από την επανάληψη της έρευνας βοηθάνε και στη μείωση του φαινομένου στους μαθητές. Με τις διαπιστώσεις αυτές και με την πεποίθηση ότι η πρόληψη προέχει του χειρισμού του προβλήματος όταν προκύπτει, πιστεύουμε ότι μπορούμε να παρέμβουμε θετικά πριν το πρόβλημα εξελιχθεί και παγιωθεί ως τρόπος συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Goleman, D (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Greswell, W. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Εκδ. Ιων.

Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat?. *Issues in Educational Research, 22(3),* 298-314.

Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2010). "Assessing pupil concerns about transition to secondary school".*British Journal of Educational Research, 81(2),* 244-263. http://dx.doi. org/10.1348/000709910X519333.

Δούκας, Χ., κ.α., "Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών". Ανακτήθηκε στις 26/5/2019 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

Δημητριάδου, Κ. (2011). "Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Συνιστώσες της μετάβασης στο πλαίσιο συνάρθρωσης των σχέσεων μαθητή και σχολείου". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *23 (2011)*, 69-105.

'Ισαρη, Φ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Μπαμπινιώτη, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2018). ''Ομαλή Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο''. Ανακτήθηκε στις 26/5/2019 από: http://archeia.moec.gov.cy/mc/49/programma_omali_metavasi.pdf

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δαρδανός.

Ψάλτης, Ι. (2008). *Η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πάργα.

Σιαπερόπουλος Νικόλαος
Ψυχολόγος, Ελληνογαλλική Σχολή Καλαμαρί
siaperopoulos@kalamari.gr

Σπύρογλου-Πολυχρονιάδου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός, Ελληνογαλλική Σχολή Καλαμαρί
sofopouli@gmail.com

Δελιγκάς Γραμμένος
Εκπαιδευτικός, Ελληνογαλλική Σχολή Καλαμαρί
gdeligka@gmail.com

Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης και του κινηματογράφου στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Σιούλη Στυλιανή - Στέφα Ευανθία - Στεργιάκη Αθανασία

Περίληψη
Οι παρούσες διδακτικές εφαρμογές αξιοποιούν με γόνιμο τρόπο τη Δραματική Τέχνη και την τέχνη του κινηματογράφου στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου, καθώς και την ταυτόχρονη πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της βίας στο σχολείο. Μέσα από την αξιοποίηση των τεχνικών αυτών οι εκπαιδευτικοί υποκινώντας τη δυναμική της ομάδας βοήθησαν τους μαθητές/τριες: α) να εξωτερικεύσουν την ψυχική-σωματική τους ενέργεια β) να συγγράψουν το σενάριο γ) να δημιουργήσουν ταινίες μικρού μήκους με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό λειτουργώντας ως σκηνοθέτες και ηθοποιοί ταυτοχρόνως. Ο κύριος σκοπός των τριών εκπαιδευτικών εφαρμογών ήταν η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της Δραματικής τέχνης και η δημιουργία ολιγόλεπτων βίντεο που παρουσιάζουν τις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού. Απώτερος στόχος των δράσεων ήταν η εστίαση στο φαινόμενο και η βελτίωση του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων/ουσων μαθητών/τριων. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διδακτικών πρακτικών διενεργήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες σχετικά με την αλλαγή στάσης προς το φαινόμενο, καθώς και με τις ποιοτικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Διαπιστώθηκε αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και αλλαγή στάσης ως προς το φαινόμενο της βίας και της επιθετικότητας στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική τέχνη, κινηματογράφος, εκφοβισμός, Δημοτικό

1. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της Δραματικής τέχνης και των τεχνικών του Κινηματογράφου με στόχο την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας και της επιθετικότητας στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί μία καινοτόμο μέθοδο προσέγγισης. Ο κύριος σκοπός των τριών εκπαιδευτικών εφαρμογών ήταν η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της Δραματικής τέχνης και η δημιουργία ολιγόλεπτων βίντεο που παρουσιάζουν τις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού. Απώτερος στόχος των δράσεων ήταν η εστίαση στο φαινόμενο και η βελτίωση του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων/ουσων μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τη δυναμική της ομάδας βοήθησαν τους μαθητές/τριες: α) να εξωτερικεύσουν την ψυχική και σωματικής τους ενέργεια β) να συγγράψουν το σενάριο γ) να δημιουργήσουν ταινίες μικρού μήκους με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό λειτουργώντας ως σκηνοθέτες και ηθοποιοί ταυτοχρόνως. Η πρώτη διδακτική εφαρμογή διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 στο 5/θ Δημοτικό Σχολείο Στρατωνίου Ν. Χαλκιδικής στο πλαίσιο του προγράμματος «Αγωγής Υγείας». Η δεύτερη διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στο 12/θ 2ο Δημοτικό Σχολείο Πολυγύρου Ν. Χαλκιδικής στο πλαίσιο του

προγράμματος «Φιλαναγνωσία». Τέλος, η τρίτη διδακτική εφαρμογή εξελίσσεται κατά το τρέχον σχολικό έτος 2018-2019 μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-Twinning στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πορτογαλίας.

Η ενδοσχολική βία, η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός αποτελούν επίκαιρα θέματα, που επιδρούν αρνητικά στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών/τριων. Οι τρεις εκπαιδευτικές εφαρμογές στο πλαίσιο των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, Φιλαναγνωσίας και e-Twinning είχαν ως κύριο σκοπό των την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού σχολείου μέσω της Δραματικής τέχνης και τη δημιουργία ολιγόλεπτων βίντεο που παρουσιάζουν τις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού. Απώτερος στόχος των δράσεων ήταν η εστίαση στο φαινόμενο και η βελτίωση του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων/ουσων μαθητών/τριων. Απώτεροι στόχοι των δράσεων ήταν:

α) η εστίαση στο φαινόμενο και η βελτίωση του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων/ουσων μαθητών/τριων μέσω του εκπαιδευτικού δράματος,

β) η εξοικείωση τους με τη θεατρική, την κινηματογραφική τέχνη και τα στάδια δημιουργίας μιας ταινίας,

γ) η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους,

δ) η προαγωγή της ομαδικότητας και της συνεργασίας μέσω της κατανομής και ανάθεσης ρόλων (ηθοποιοί, σκηνοθέτες, σεναριογράφοι),

ε) η σταδιακή καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενσυναίσθησης),

στ) η καλλιέργεια της φαντασίας, της παρρησίας και της ελεύθερης έκφρασης και βούλησης κατά τη διάρκεια των δράσεων,

ζ) η κοινωνική αφύπνιση και η επίλυση προβλημάτων με την αξιοποίηση του διαλόγου και της κριτικής σκέψης.

2. Δραματική τέχνη (Θέατρο), Κινηματογράφος, Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Το θέατρο στην εκπαιδευση, το οποιό το βρίσκουμε τις τελευταιές δεκαετιές στα Αναλυτικα΄ Προγραμματα της Πρωτοβαθμιας και Δευτεροβαθμιας Εκπαιδευσης (ΦΕΚ 2001, ΦΕΚ 2003), συναντάται τόσο ως διδακτικο΄εργαλειό, οσο και ως μορφη΄ τέχνης για εκπαιδευτικούς, θεατρολόγους, θεατροπαιδαγωγούς και καλλιτέχνες, με τον καθένα να του προσδιδει διαφορετικα΄στοιχεία καθε φορα΄(Κατσαριδου, 2011).

Η Αλκηστις (2008) συνδέει τη Δραματικη΄ Τέχνη με τη θεωρία του Gardner (1983) για την πολλαπλη΄νοημοσυνη, επισημαίνοντας πως η Δραματικη΄Τέχνη στην Εκπαιδευση, αναλογα με την ομαδα παιδιών και τους στόχους που καθε φορα΄ θέτει, μπορει΄να καλλιεργει΄ένα ειδος η΄ένα συνδυασμο΄ειδών νοημοσυνης.

Η δραματικη΄τέχνη στην εκπαιδευση, αν και κατέχει αποκλειστικα΄ δικές της τεχνικές, σε ολη την πορεία της διαμόρφωσής της, συνεχιζει πάντα να ενσωματωνει στοιχεία του παραδοσιακου΄ θεάτρου, των υπολοιπων παραστατικών τεχνών και μεθοδους απο΄ νέες θεραπευτικές προσεγγίσεις (Κοντογιάννη, 2012). Το δράμα χρησιμοποιείται ως μεθοδος απο΄ τους εκπαιδευτικούς, μέσω του οποίου προσεγγιζουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι τη

γνώση, με κύριο μελημα τη διαδικασία της ανακαλυψης και οχι το καλλιτεχνικό αποτελεσμα (Τσιάρας, 2007).

Η αναληψη ρολων, και οχι απλα η εκτελεση ρολων, ειναι το σημειο διαφοροποιησης της δραματικής τεχνης στην εκπαιδευση απο τις απλές τεχνικές αυτοσχεδιασμου. Ο συμμετεχων/ουσα δρα ως προσωπο και οχι ως ρολος, σκεπτεται, πραττει και αντιδρα ωσαν να ηταν ο ιδιος/α στην εκαστοτε συνθηκη, χωρις να πρεπει να σκεφτει πως θα επραττε ο ρολος του. Με αυτον τον τροπο μενει εξω απο τα γεγονοτα σε μια ασφαλη αποσταση, βιωνοντας ομως ταυτοχρονα τα δυνατα συναισθηματα που συνοδευουν την εκαστοτε συνθηκη (Papavassiliou, & Alexiou, 2016).

Αντιστοιχως με το θεατρο, η αξιοποιηση του κινηματογραφου με ποικιλους τροπους στην εκπαιδευτικη πραξη δυναται να βοηθησει τους/τις μαθητες/τριες να βιωσουν και να αντιληφθουν καλυτερα τα αισθητηρια οργανα του σωματος τους ειδικα την ακοη και τη στοματικη κοιλοτητα (γλωσσα, ομιλια, διαλογος) ιδιαιτερα, οταν οι ιδιοι συμμετεχουν ενεργα ως ηθοποιοι η στην παραγωγη της ταινιας, αναλαμβανοντας διαφορους εναλλασσομενους ρολους (Bordwell, D. & Thompson, K., 2004).

Ο ρολος της εκπαιδευσης του κινηματογραφου συμβαλλει θετικα στη δομηση ενος υγιους πνευματος και μιας ταυτοτητας του/της μαθητη/τριας προσδιοριζομενης απο τοπικους μεχρι και αλλοεθνεις πολιτισμους, καλλιεργωντας κριτικο πνευμα και νοητικη διαυγεια, ωστε να αισθανθει τον κινηματογραφο ως εκφραση καλλιτεχνικης δημιουργιας (Καραθανάση, 2001:47- 59).

Συναισθηματικη νοημοσυνη ειναι να μπορει κανεις να κατανοει, να χρησιμοποιει και να προσαρμοζει τα συναισθηματα του, συνεπως να ειναι σε θεση να προσαρμοζεται κοινωνικα και να επιδεικνυει μεγαλυτερες κοινωνικες ικανοτητες. Οι κοινωνικες ικανοτητες ειναι απο τα βασικα συστατικα της εμπλοκης του/της ανθρωπου στην κοινωνικη ζωη, οι οποιες βοηθουν το ατομο να διαδρα με τους γυρω του, με ωφελιμα αποτελεσματα για ολους τους συμμετεχοντες (Schutte et al., 2001).

Συμφωνα με ερευνες, η ενασχοληση των νεων με την τεχνη του θεατρου δρα θετικα σε πολλους τομεις και λειτουργιες του ατομου, μερικες εκ των οποιων ειναι η προσωπικη και η κοινωνικη του αναπτυξη, καθως και η μεταβαση του νεου προς την ενηλικιωση. Με τον ορο προσωπικη και κοινωνικη αναπτυξη νοουνται ολες οι δυνατοτητες, ικανοτητες και τα μεσα, τα οποια βοηθουν το ατομο σε μια ομαλη μεταβαση προς την ενηλικιωση, οπου θα εισελθουν με αυτοκυριαρχια, αυτοπεποιθηση και δυνατοτητα επιτευξης των προσωπικων του σκοπων και στοχων (Hughes, & Wilson, 2004).

Η δραματικη τεχνη χαρακτηριζεται απο δραση και διαδραση, με τον/την συμμετεχων/ουσα να ανακαλυπτει συνεχως νεα μεσα του εαυτου του/της για να εκφραστει, οπως το σωμα, τις κινησεις, τις σκεψεις και τα συναισθηματα του/της. Με αλλα λογια, παρεχεται στο ατομο η ευκαιρια να δοκιμασει πιθανα σεναρια, να πειραματιστει και να ανακαλυπτει συνεχως τον εαυτο του/της, να αυτοπροσδιοριζεται και να επαναπροσδιοριζεται, να εχει περισσοτερο καθαρη αυτοεικονα και να αποκτα δυναμη και σιγουρια για το ποιος/α ειναι και ποιος/α θα μπορουσε να γινει. Οι εσωτερικες αυτες διεργασιες συντελουνται στο ατομο παντα σε σχεση με το κοινωνικοπολιτισμικο πλαισιο που το περιβαλλει, συνεπως

καθιίσταται το ατομο σε επαγρυπνηση για τις εξω απο΄ αυτο΄ συνθηκες, ωστε να αυτοπροσδιοριστει΄ καλυτερα και λειτουργικοτερα στο παρον κοινωνικοπολιτισμικο΄περιβαλλον (Al-Yamani, Attallah, & Alsawayfa, 2016).

Στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο κινείται και η έβδομη τέχνη, δηλαδή ο κινηματογράφος. Ο εκπαιδευτικός ρόλος του κινηματογράφου είναι ιδιαιτέρως σημαντικός. Η παρουσίαση της πληροφορίας μέσω των οπτικοακουστικών σημάτων που χρησιμοποιεί ο κινηματογράφος διεγείρει όλες τις αισθήσεις (Kruesmann, 2014:20) και την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, δομώντας και καλλιεργώντας παράλληλα τη συναισθηματική νοημοσύνη (Weiss, 2003:9).

Σύμφωνα άλλωστε με την Bazalgette (χ,χ., όπ. αναφ. στην Ανδριοπούλου 2011) η μελέτη της κινηματογραφικής παιδείας συνοψίζεται στη θεωρία για τα «3Cs» και σε τρεις δομικούς άξονες: α) την κριτική προσέγγιση (Critical), β) την πολιτιστική προσέγγιση (Cultural) και γ) τη δημιουργική προσέγγιση (Creative).

Στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών η θεωρία για τα «3Cs» της παιδείας μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια ολιστική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης στην κινηματογραφική εκπαίδευση, αφού σύμφωνα με τον Dewey (1916, όπ. αναφ. στον Κόκκο, 2005:66) χρειάζεται να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης, που να επιτρέπει στους/στις νέους/ες να εμπλέκονται σε εμπειρίες με παιδευτική αξία, μέσα από τις οποίες υποκινείται η περιέργεια, ενδυναμώνεται η πρωτοβουλία και διαμορφώνεται η επιθυμία για περισσότερη μάθηση. Οι μαθητές/τριες μέσω των κινηματογραφικών βιωμάτων μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να διαμορφώνουν και να εκφράζουν συναισθήματα φθάνοντας έτσι στην αλληλεπίδραση και στην κατανόηση του «άλλου».

3. Μέθοδος

Οι συναντήσεις των μαθητών/τριων με τις εκπαιδευτικούς διενεργούνταν στο γνώριμο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας. Ξεκίνησαν και στις τρεις περιπτώσεις με παιχνίδια γνωριμίας και θεατρικά παιχνίδια που στόχευαν α) στο δέσιμο και στη συνοχή της εκάστοτε ομάδας, β) στη συνεργασία, γ) στον ορισμό της ταυτότητας των ομάδων, δ) στη δημιουργία κανόνων και ε) στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και στον αυτοέλεγχο. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες χωρισμένοι σε τυχαίες ομάδες ανέλαβαν ρόλους με στόχο τη συγγραφή του σεναρίου, τη σκηνογραφία, τη ανάληψη και υπόδυση ρόλων με στόχο τη δημιουργία των βίντεο που είχαν ως κύριο θέμα τις επιμέρους εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί είχαν τον ρόλο του εμψυχωτή και του διευκολυντή, χωρίς να ποδηγετούν τις ανακύπτουσες ιδέες και ενδυναμώνοντας το αίσθημα ασφάλειας στις ομάδες.

3.1. Πρώτη διδακτική εφαρμογή

Κατά το σχολικό έτος 2014-2015, στο 5/θ Δημοτικό Σχολείο Στρατωνίου Νομού Χαλκιδικής και στο πλαίσιο των καινοτόμων προγραμμάτων υλοποιήθηκε ένα σχέδιο εργασίας με θέμα «Την κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού». Η διδακτική αυτή εφαρμογή διενεργήθηκε σε μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής

νοημοσύνης μέσα από λογοτεχνικά κείμενα στην αγγλική γλώσσα αξιοποιώντας ταυτοχρόνως τις τεχνικές του θεάτρου και του κινηματογράφου.
Κύριος σκοπός ήταν η δημιουργία ταινίας μικρού μήκους που παρουσιάζει τις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού. Απώτερος στόχος των δράσεων ήταν η εστίαση στο φαινόμενο και η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενσυναίσθησης) μέσα από τη δημιουργία σεναρίου.

Στο πλαίσιο αυτών των στόχων, αρχικά, ενημερώθηκε η διεύθυνση του σχολείου, ο σχολικός σύμβουλος, η υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων και οι γονείς σχετικά με την δημιουργία της ταινίας και ζητήθηκε έγγραφη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην ταινία. Συντάχθηκε το συμβόλαιο της τάξης με τους αναλυτικούς κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Το συμβόλαιο υπογράφηκε από όλα τα μέλη της και θεωρήθηκε ως επίσημο καταστατικό συνεργασίας, επικοινωνίας και κατανόησης. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες δημιούργησαν αυτοβιογραφικά κείμενα γραμμένα στην αγγλική γλώσσα και παρουσίασαν τον εαυτό τους στην ολομέλεια.

Η λογοτεχνική προσέγγιση του φαινομένου του εκφοβισμού και του κοινωνικού ρατσισμού διενεργήθηκε αξιοποιώντας δύο λογοτεχνικά βιβλία: «Bully Beans» της Julia Cook και «Arthur and the meanies» του Jan Fearnley. Οι μαθητές και μαθήτριες ανέπτυξαν τις προσωπικές εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους στην αγγλική, αλλά και ελληνική γλώσσα και συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας κατάλληλα προσαρμοσμένα στο περιεχόμενο των λογοτεχνικών βιβλίων και στις δύο γλώσσες. Αξιοποιήθηκαν καρτέλες με γράμματα της λατινικής και της ελληνικής αλφαβήτου για το σχηματισμό συναφών εννοιών με το θέμα του εκφοβισμού και της βίας. Κατά αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώθηκαν και κατανόησαν το φαινόμενο, ενώ ταυτοχρόνως εξέφρασαν τα συναισθήματά τους.

Στη συνέχεια οι 13 στο σύνολο μαθητές/τριες κλήθηκαν, χωρισμένοι/ες με τυχαίο τρόπο σε ομάδες, μέσα από την αξιοποίηση των τεχνών του θεάτρου και του κινηματογράφου να εξωτερικεύσουν την ψυχική και σωματικής τους ενέργεια και να συγγράψουν μια ιστορία ως σενάριο της ταινίας που θα υλοποιούσαν με θέμα το σχολικό εκφοβισμό λειτουργώντας ταυτοχρόνως ως σκηνοθέτες και ως ηθοποιοί. Ακολούθως, το σενάριο χωρίστηκε σε πλάνα, πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές λήψεις σε χώρους εντός και εκτός του σχολείου και διενεργήθηκε μοντάζ. Η τελική έκδοση της ταινίας μικρού μήκους παρουσιάστηκε κατά την τελετή αποφοίτησης της έκτης τάξης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους/τις προσκεκλημένους γονείς.

3.2. Δεύτερη διδακτική εφαρμογή

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016, στο 12/θ 2ο Δημοτικό Σχολείο Πολυγύρου Νομού Χαλκιδικής και στο πλαίσιο του προγράμματος Φιλαναγνωσίας υλοποιήθηκε ένα σχέδιο εργασίας, του οποίου το θέμα αντλήθηκε από το συλλογικό έργο των συγγραφέων Ελένης Δικαίου, Βαγγέλη Ηλιόπουλου και Τσέμης Τασάτου «Μίλα μη φοβάσαι». Η διδακτική αυτή εφαρμογή διενεργήθηκε σε μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από λογοτεχνικό κείμενο στην ελληνική γλώσσα αξιοποιώντας ταυτοχρόνως τις τεχνικές του θεάτρου και του κινηματογράφου.

Κύριος σκοπός ήταν η δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους που παρουσιάζει τις εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού. Απώτερος στόχος των δράσεων ήταν η προσέγγιση και κατανόηση του ρόλου του σκηνοθέτη, του σεναριογράφου, του ηθοποιού και η κατάκτηση της ενσυναίσθησης μέσω της βίωσης πολλαπλών ρόλων.

Όπως ακριβώς αναφέρθηκε και στην πρώτη διδακτική εφαρμογή, διενεργήθηκε η απαραίτητη ενημέρωση της διεύθυνσης του σχολείου, του σχολικού συμβούλου, της υπευθύνου σχολικών δραστηριοτήτων και των γονέων σχετικά με την δημιουργία της ταινίας και ζητήθηκε έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην ταινία. Συντάχθηκε το συμβόλαιο της τάξης με τους αναλυτικούς κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Το συμβόλαιο υπογράφηκε από όλα τα μέλη και αποτέλεσε το εφαλτήριο συνεργασίας, επικοινωνίας και κατανόησης.

Εν συνεχεία, εφαρμόστηκε η μέθοδος του σχεδίου εργασίας και έγινε προσπάθεια πολυαισθητηριακής προσέγγισης του βιβλίου. Οι 18 συμμετέχοντες/ουσες μαθητές και μαθήτριες αξιοποιώντας την κριτική τους σκέψη, αυτενεργούμενοι και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία, παρουσίασαν στην ολομέλεια τις δικές τους σκέψεις, τα μηνύματα του βιβλίου, τα συναισθήματα που απορρέουν κατά την ανάγνωσή του με οποιονδήποτε τρόπο επιθυμούσαν (οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό). Συζητήθηκε η βασική ιδέα, τέθηκαν οι άξονες του σεναρίου της ταινίας και σχεδιάστηκε η πλοκή βασισμένη στους/στις ήρωες/ιδες του λογοτεχνικού βιβλίου.

Στη συνέχεια οι 18 στο σύνολο μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες με τυχαίο τρόπο σε ομάδες, πραγματοποιήσαν δοκιμαστικές λήψεις σε χώρους εντός και εκτός του σχολείου και διενεργήθηκε μοντάζ. Η τελική έκδοση της ταινίας μικρού μήκους παρουσιάστηκε ενώπιον της συγγραφέως, Ελένης Δικαίου κατά τη διάρκεια τιμητικής εκδήλωσης που διενεργήθηκε στο χώρο του σχολείου. Στην εκδήλωση αυτή παρίσταντο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου καθώς και οι μαθητές/τριες όλων των τάξεων.

3.3. Τρίτη διδακτική εφαρμογή

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και στο πλαίσιο του προγράμματος e-Twinning υλοποιήθηκε σχέδιο εργασίας με βασικό θεματικό άξονα το «Bullying». Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε κατόπιν πρόσκλησης συνεργασίας σχολείου της Πορτογαλίας, Agrupamento de Escolas de Alhandra Sobralinho e Sao Joao dos Montes Vila Francao de Xira, με το οποίο συνεργαζόμαστε ταυτοχρόνως και σε πρόγραμμα Erasmus+. Το e-Twinning project φέρει τον τίτλο: «Leave the bulling behind».

Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης (39 στο σύνολο). Κύριος σκοπός του προγράμματος ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των τεχνών και η συμβολή τους στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2019 και συνεχίζει να διενεργείται ως το τέλος της τρέχουσας σχολικής χρονιάς.

Οι ειδικοί στόχοι που τέθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος ήταν οι εξής επιμέρους:

α) η διερεύνηση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού μέσα από εργαστηριακή εργασία ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριων και κυρίως μέσα από την μέθοδο του εκπαιδευτικού δράματος,

β) η παραγωγή σεναρίων και εν συνεχεία η μαγνητοσκόπησή τους,

γ) η κοινωνική αφύπνιση των συμμετεχόντων/ουσων, ώστε η σχολική τάξη να μετουσιωθεί σε μια ενεργή κοινότητα, που τα μέλη της συμμετέχουν ενεργά σε θέματα της καθημερινότητάς τους και βρίσκουν τρόπους επίλυσης αυτών μέσα από τον διάλογο και την κριτική σκέψη.

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των σχολείων κάθε ομάδα είχε ως ζητούμενο να φτιάξει ένα βίντεο διάρκειας 2,5 λεπτών, όπου θα παρουσίαζε μια έκφανση του σχολικού εκφοβισμού, μια μικρή ιστορία που εκτυλίσσεται στο σχολικό χώρο από την αρχή μέχρι το αποκορύφωμά της. Η ομάδα από την έτερη χώρα θα δημιουργούσε αντιστοίχως ένα ολιγόλεπτο βίντεο που θα λειτουργούσε ως λύση, ως το τέλος της ιστορίας που αρχικά παρουσιάστηκε. Οι ταινίες μικρού μήκους που δημιουργήθηκαν από την όλη δράση, αναρτήθηκαν και συνεχίζουν να αναρτώνται στην πλατφόρμα του e-Twinning space.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω επιμέρους αξιοποιήθηκαν οι κάτωθι τεχνικές θεάτρου: ασκήσεις εμπιστοσύνης, εκπαιδευτικό δράμα-δάσκαλος σε ρόλο, παγωμένες εικόνες, αυτοσχεδιασμοί λεκτικοί και σωματικοί, Debates, δημιουργική γραφή, τεχνικές ψυχοδράματος και θέατρο forum.

Κύρια επιδίωξη της διδακτικής εφαρμογής υπήρξε η ολιστική προσέγγιση της μάθησης, η βίωση και αναβίωση του θέματος μέσα από πολλές οπτικές γωνίες χρησιμοποιώντας την ελληνική και αγγλική γλώσσα προκειμένου να εκφραστούν συναισθήματα και απόψεις γύρω από το θέμα, να παραχθούν κείμενα-σενάρια, να επιτευχθεί γνωριμία με τη θεατρική, αλλά την τέχνη του κινηματογράφου ως τρόπο έκφρασης.

3. Αξιολόγηση των διδακτικών εφαρμογών

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διδακτικών πρακτικών διενεργήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες σχετικά με την αλλαγή στάσης και θέασης του φαινομένου, καθώς και με τις ποιοτικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Διαπιστώθηκε ότι η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους μπορεί να αποτελέσει μια ευχάριστη δράση με εκπαιδευτικά αποτελέσματα που προάγουν τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη διαχείριση συναισθημάτων και τη φιλία μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσων. Οι μαθητές/τριες σε όλες τις περιπτώσεις αποκόμισαν καλές εντυπώσεις για τις δράσεις και βίωσαν θετικά τη συμμετοχή τους ως ηθοποιοί, σεναριογράφοι και σκηνοθέτες στην παραγωγή των ταινιών μικρού μήκους. Ταυτοχρόνως, διαπιστώθηκε αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και αλλαγή στάσης ως προς το φαινόμενο της βίας και της επιθετικότητας στο σχολείο. Πολλά παιδιά εξέφρασαν τις δυσκολίες που βιώνουν στη σχολική καθημερινότητά τους. Άλλα παιδιά παραδέχθηκαν ότι έχουν υποστεί βία και άλλα ότι την ασκούν.

Θετικό στοιχείο όλων των δράσεων αποτέλεσε η παραδοχή ότι το παιχνίδι ρόλων δύναται να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριων και να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και

ωριμότητας που θα οδηγήσει στον περιορισμό του φαινομένου της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Al-Yamani, H., Attallah, S. & Alsawayfa, F. (2016). The curriculum in the Palestinian Territories: drama processes in theatre making and self-liberation. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21*(1), 60-75. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1127142

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.

Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 9*(1), 57-72. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/1356978042000185911

Kruesmann, M. (2014). Now Showing: Using Film as an Educational Medium in British Schools. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (18).

Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teacher's professional competences: what has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education, 42*(5), 1-20. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bodik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology, 141*(4), 532-536. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/00224540109600569

Weiss, C. (2003). Vortrag [Speech]: Staatsministerin Dr. Christina Weiss (Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien) (in Vertretung gehalten von Herrn Dr. Knut Nevermann), Berlin, 20. März 2003. In: Ruhl, N., Görres, C. (Ed.). *Kino macht Schule: Materialsammlung zum Kongress, Kino macht Schule*, 7-11. Berlin, Deutschland: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Filmförderungsanstalt (FFA).

Ελληνόγλωσσες

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Ανδριοπούλου, Ει. (2011) Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. Ανακτήθηκε την 01/06/2019 από την ιστοσελίδα: https://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/η-κινηματογραφική-παιδεία-στην-εκπαί/

Bordwell, D. & Thompson, K. (2004). *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Καραθανάση-Κατσαούνου, Α. (2001). Θετικές και Αρνητικές Επιδράσεις του Κινηματογράφου στον Ψυχισμό του Παιδιού. Στο: Κούτρας, Σ. (Επιμ.). *Παιδί και Κινηματογράφος*, 47-59. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαριδου, Μ. (2011). Η μεθοδος της δραματοποιήσης στη διδασκαλία της λογοτεχνιάς. Διδακτορικη΄ διατριβη΄, Παιδαγωγικο΄ Τμημα Δημοτικης Εκπαιδευσης, Παιδαγωγικη΄Σχολη΄, Αριστοτελειο Πανεπιστημιο Θεσσαλονικης.

Κόκκος, Α. (2005) *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Α΄.

Κοντογιαννη, Α. (2012). *Η δραματικη΄τεχνη στην εκπαιδευση*. Αθηνα: Πεδιο.

Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρικη΄ αγωγη΄ στο δημοτικο΄ σχολειο: Μια ψυχοκοινωνιολογικη΄προσεγγιση*. Αθηνα: Παπαζησης.

Γενική βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Σοφία.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη.

Ελληνόγλωσση

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρασιδάκη, Χ. (2007). *Σχολικός εκφοβισμός, Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Σβορώνου, Ε. (2015). *Σκληρό καρύδι*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τριλίβα, Σ. & Giovanni, Ch. (1998). *Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιούλη Στυλιανή
MSc Φιλόλογος-Δασκάλα, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
ssiouli@yahoo.gr

Στέφα Ευανθία
MSc Θεατρολόγος, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
evanthiastefa@yahoo.gr

Στεργιάκη Αθανασία
MSc Μουσικολόγος ΕΔΙΠ, Τμήμα Κινηματογράφου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
astergiaki@gmail.com

Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον σχολικό εκφοβισμό

Σοφού Ελένη

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αφορά σε διδακτική πρόταση με θέμα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών αποτελεί η διαδικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe΄s Anti-Bullying Campaign), η οποία περιέχει ενημερωτικό υλικό σχετικά με το φαινόμενο, καταγράφει τα γενικά στοιχεία της προσωπικότητας των εμπλεκομένων προσώπων, ενώ παράλληλα παρέχει συμβουλές για τη στήριξη των ατόμων αυτών. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδακτική πρόταση χρησιμοποιείται η κινηματογραφική ταινία *In a better world* (Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας 2011), μέσω της οποίας και επιχειρείται η αναγνώριση των χαρακτηριστικών του θύτη, του θύματος, του θεατή, οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε αυτούς και ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών. Σκοπός της συνολικής διαδικασίας είναι αφενός η ευαισθητοποίηση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις εκφάνσεις του και, αφετέρου, η ανάδειξη της σημασίας της απεμπλοκής των μαθητών από το τρίγωνο θύτης-θύμα-θεατής και η υιοθέτηση συμπεριφορών που τούς θωρακίζουν απέναντι σε παρόμοιες καταστάσεις. Η διδακτική πρόταση προτείνεται να εφαρμοστεί σε μαθητές Λυκείου, καθώς η παρακολούθηση της ταινίας δεν επιτρέπεται σε νεότερη ηλικία. Ως μέθοδος υλοποίησης ακολουθείται το σχέδιο μαθήματος project, το οποίο βασίζεται κυρίως στον διάλογο με τους μαθητές και τον αναστοχασμό πάνω στο θέμα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο, σχέδιο μαθήματος project

1.Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (school bullying) είναι ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας, το οποίο αν και εξ αρχής συνυπάρχει με το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, καταγράφηκε και ξεκίνησε να μελετάται τη δεκαετία του 1970, με πρωτοπόρο τον Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus. Έκτοτε, το φαινόμενο έχει μελετηθεί και έχει ερευνηθεί εκτενώς σε πολλές χώρες και ως προς την αναγνώριση και ανάλυση των χαρακτηριστικών του ατόμου που εκφοβίζει (θύτης) και του ατόμου που εκφοβίζεται (θύμα). Μάλιστα, η 6η Μαρτίου έχει καθιερωθεί από το Υπουργείο Παιδείας ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

2. Σχολικός εκφοβισμός: Ορισμός και πρωταγωνιστές του φαινομένου

Ο εκφοβισμός στο σχολείο εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά ενός ή περισσότερων μαθητών (ο/οι θύτης/ες) προς ένα άλλο (θύμα) πιο αδύναμο και ανίσχυρο από αυτούς. Το θύμα στοχοποιείται συνήθως λόγω της εμφάνισής του, της διαφορετικής φυλής, των σεξουαλικών του προτιμήσεων, της θρησκείας, της ιδεολογίας ή της κοινωνικής του τάξης. Τα κύρια χαρακτηριστικά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς εστιάζονται στην πρόθεση του θύτη για πρόκληση βλάβης

(σωματικής, ψυχολογικής, υλικής) στο θύμα, την επανάληψη των πράξεων αυτών και την ανισορροπία δύναμης μεταξύ τους. Συνεπώς, ο εκφοβισμός διαφοροποιείται ουσιαστικά από το απλό «πείραγμα» μεταξύ φίλων ή τις συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ παιδιών με παρόμοια σωματική δύναμη (Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012).

Ο σχολικός εκφοβισμός εμπεριέχει βία σε άμεση μορφή, όπως σωματική βία (χτυπήματα, πρόκληση ατυχημάτων και τραυματισμών), αλλά και υλικές φθορές σε αντικείμενα του θύματος (κρύψιμο αντικειμένων του ή καταστροφή τους) . Το φαινόμενο λαμβάνει χώρα και με έμμεσες μορφές βίας, όπως λεκτική βία (υποτιμητικά σχόλια, κοροϊδία, προσβολές, περιπαικτικές εκφράσεις), συναισθηματική βία (κοινωνική απομόνωση, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, διάδοση κακοήθων και ψευδών φημών, εκβιασμός, απειλές) και ηλεκτρονική βία μέσω διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων, περιέχοντας μηνύματα με προσβλητικό ή συκοφαντικό περιεχόμενο (Ανδρέου κ.ά., 2016).

2.1.Οι πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού

Τα κύρια εμπλεκόμενα μέρη στην πράξη είναι η τριάδα θύτης (παιδί που εκφοβίζει), θύμα (παιδί που εκφοβίζεται), θεατής (παιδί που παρακολουθεί), ενώ σημαντικός αποδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αποτροπή του φαινομένου.

2.1.1.Ο θύτης

Το παιδί που εκφοβίζει θεωρείται συνήθως επιθετικό και με υψηλή αυτοπεποίθηση, η οποία οφείλεται κυρίως στο υψηλό επίπεδο φυσικής του δύναμης. και γενικά παρουσιάζεται ως. Σε κάποιες έρευνες χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά έξυπνο, δημοφιλές μεταξύ των συμμαθητών του, διαθέτοντας ικανότητες χειρισμού των άλλων. Συνήθως, όχι μόνο απουσιάζει η συμπόνια και η ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματά του, αλλά φαίνεται επιπλέον να διαθέτει πλήρη συνείδηση της βλάβης που προξενεί στο θύμα. Σε πολλές περιπτώσεις, συμμετέχουν στις πράξεις αυτές συνομήλικοί του, οι οποίοι ενδόμυχα φοβούνται για τη δική τους απομόνωση ή ακόμα και θυματοποίηση σε αντίθετη περίπτωση (Μόσχα, 2015).

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει πως οι θύτες σε πολλές περιπτώσεις υιοθετούν αυτού του είδους τις παραβατικές συμπεριφορές και ως ενήλικες, οι οποίες, πλέον, τους έχουν γίνει τρόπος ζωής (Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012).

2.1.2.Το θύμα

Ως χαρακτήρας εμφανίζεται εσωστρεφής, ήσυχος, ευαίσθητος, μοναχικός, με ελλιπείς δεξιότητες επικοινωνίας και μη δημοφιλής στους συνομηλίκους του. Η μοναχικότητα αυτή τον καθιστά επιρρεπή στη θυματοποίησή του από άλλο ισχυρότερο άτομο ή ομάδα ατόμων.

Το θύμα, ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασης στις πράξεις εκφοβισμού που υφίσταται, διαχωρίζεται σε ενδοτικό ή υπάκουο και σε προκλητικό. Το ενδοτικό/υπάκουο θύμα, που συναντάται συχνότερα, τείνει να μην αντιδρά, να απομονώνεται και να ξεσπά συναισθηματικά με κλάμα. Το προκλητικό θύμα, αντίθετα, αντιδρά άμεσα και σπασμωδικά στις επιθέσεις που δέχεται, χωρίς όμως

επιτυχία, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η αδυναμία του απέναντι στον ισχυρότερο θύτη ή την ομάδα που τον εκφοβίζει. Και στις δύο περιπτώσεις, το παιδί που εκφοβίζεται συνήθως στερείται φίλων, οι οποίοι να μπορούν να το υποστηρίξουν συναισθηματικά (Φελούκα, 2010).

2.1.3.Ο θεατής

Θεατής του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται εκείνος που παρακολουθεί και αντιλαμβάνεται το περιστατικό, χωρίς όμως να λαμβάνει μέρος ενεργά σε αυτό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, κυριαρχεί ο φόβος και η ανικανότητά του για άμεση βοήθεια προς το θύμα ή η αδιαφορία του προς αυτό (Μόσχα, 2015).

Τα θύματα αντιλαμβάνονται την απαθή στάση του ατόμου που παρακολουθεί ως μία αρνητική εικόνα ουδετερότητας. Συγκεκριμένα, θεωρούν ιδιαίτερα οδυνηρό το γεγονός ότι κανείς δεν τους υποστηρίζει και δεν ενδιαφέρεται για την κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Αντίθετα, η θετική στάση και δραστηριοποίηση του θεατή είναι δυνατόν να επηρεάσει την έκβαση του συμβάντος υπέρ του θύματος. Ως θετική στάση εννοείται η ενσυναίσθηση προς το θύμα, η υπεράσπισή του κατά την εξέλιξη του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού, η μείωση συμπεριφορών που επιβραβεύουν τις πράξεις του θύτη και η ανάπτυξη φιλικής σχέσης με το παιδί που εκφοβίζεται (Salmivalli & Poskiparta, 2012; Salmivalli et.al., 2013).

2.1.4.Οι εκπαιδευτικοί

Στην εκδήλωση ενός συμβάντος σχολικού εκφοβισμού, πρώτο λόγο οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe's Anti-Bullying Campaign), μέσα στο σχολείο είναι σημαντικό να επικρατεί θετικό κλίμα, το οποίο να μην ευνοεί επιθετικές συμπεριφορές, αλλά και να μην επιτρέπει την αποσιώπηση περιστατικών εκφοβισμού και βίας (Λαμπριανού κ.ά., 2018). Ο εκπαιδευτικός, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοήσει ή υποτιμήσει κάτι που του αναφέρει το παιδί, αλλά αντίθετα να το ενισχύσει συναισθηματικά και να προβεί σε άμεση και αυστηρή παρατήρηση προς το άτομο που εκφοβίζει. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η «συμφιλίωση» μεταξύ παιδιού – θύματος και του παιδιού – θύτη δεν πρέπει να επιδιώκεται, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να επαναθυματοποιηθεί το θύμα και, παράλληλα, ο θύτης να επιβεβαιώσει τη δύναμη και την κυριαρχία του (Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012).

3.Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, τα οποία αν και δεν εξυπηρετούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή ενότητες ύλης (Αθανασάτου, κ.ά., 2011), παρόλα αυτά προσφέρονται για την ανάλυση ποικιλίας κοινωνικών, περιβαλλοντικών, ιστορικών, ηθικών ή πολιτιστικών θεμάτων από τους μαθητές (Ζαννετίδη & Ραγιάς, 2016). Η ένταξη του κινηματογράφου στη μαθησιακή διεργασία στοχεύει στο να προσφέρει στους μαθητές ένα σύνθετο και αποτελεσματικό εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού και κριτικής σκέψης, που πυροδοτεί την φαντασία και ενθαρρύνει τον διάλογο. Άλλωστε, η χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων και

εξοπλισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας κατά τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου (Αθανασάτου, κ.ά., 2011).

Τα οπτικοακουστικά μέσα ενεργοποιούν περισσότερες από μια αισθήσεις του ανθρώπου (Κολετζάκης & Τζανετάκη, 2014), συνεπώς και ο κινηματογράφος, μέσω της ψυχαγωγικής του διάστασης, όχι μόνο διευκολύνει τους θεατές στην εμπέδωση κοινωνικών και ιδεολογικών μηνυμάτων (Μωραΐτης & Χριστοδούλου, 2016), αλλά επιπλέον τους παρέχει το κίνητρο να διαχειριστούν οι ίδιοι τα μηνύματα και τις παραστάσεις, ώστε από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι σε ένα πεδίο ζωντανού και δημιουργικού διαλόγου (Πούλιος κ.ά., 2017). Επιπλέον, κατά την παρακολούθηση ενός κινηματογραφικού έργου, συχνά παρατηρείται η συναισθηματική ταύτιση του θεατή με κάποιον από τους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες. Η ταύτιση αυτή έχει σαν αποτέλεσμα ο θεατής να «εκπροσωπείται» στον κόσμο της ταινίας από ένα χαρακτήρα, τον οποίο εμπιστεύεται ανεπιφύλακτα και συμπάσχει μαζί του (Καλαμπάκας, χ.χ.) . Σημαντικό στοιχείο, λοιπόν, κατά την προβολής μιας ταινίας, αποτελεί η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ουσιαστική αντίληψη των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και των κινήτρων ενός άλλου ατόμου.

Κομβική σημασία αποκτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση του κινηματογράφου ως εκπαιδευτικού εργαλείου (Αθανασάτου κ.ά., 2011). Το περιεχόμενο μιας κινηματογραφικής ταινίας, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εξαντλείται στην απλή προβολή της, ώστε να θεωρηθεί χρήσιμη εκπαιδευτικά. Είναι απαραίτητη η κατάλληλη προεργασία και αρχική ανάλυση του θέματος, η επισήμανση των σημείων που ο μαθητής καλείται να προσέξει και να αναλύσει και η μελετημένη μέθοδος παρουσίασης της ταινίας στην τάξη. Συνεπώς, απαιτείται η κατάλληλη καθοδήγηση και συνοδευτικό υλικό από τον διδάσκοντα, ώστε να εξυπηρετούνται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Επιπλέον, συνίσταται δεύτερη θέαση αποσπασμάτων του κινηματογραφικού έργου στην τάξη, όπου οι μαθητές, χρησιμοποιώντας την οξυμμένη κριτική ματιά της αρχικής συζήτησης, να τεκμηριώνουν απόψεις, να προβάλλουν νέα ερωτήματα ή να επεξεργάζονται τα αρχικά (Αθανασάτου, κ.ά., 2011). Εν κατακλείδι, οι μαθητές οδηγούνται στην ενεργοποίηση του συναισθηματικού τους κόσμου και την κριτική σκέψη σε συγκεκριμένα ζητήματα, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών (Κολετζάκης & Τζανετάκη, 2014).

4.Σκοπός και μεθοδολογία της διδασκαλίας – Διδακτικό υλικό - Στοιχεία εφαρμογής

Βασικός σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι η απόκτηση γνώσεων και η υιοθέτηση κριτικής σκέψης πάνω στο ζήτημα της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ο τρόπος αποφυγής της κατάστασης να βρεθεί το άτομο στη θέση του θεατή και του θύματος, αλλά και η παροχή υποστήριξης ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοια θέση. Παράλληλα, παρέχεται η ευκαιρία στον μαθητή να συμμετάσχει σε μια κοινή βιωματική εμπειρία με τους συμμαθητές του, μέσα από τις αναπαραστάσεις και τα μηνύματα που μεταδίδονται από μια κινηματογραφική ταινία και να ενεργοποιηθεί ο συναισθηματικός του κόσμος, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής πρότασης βασίζεται σε πληροφορίες που αντλούνται από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe΄s Anti-Bullying Campaign). Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα περιέχει ενημερωτικό υλικό σχετικά με το φαινόμενο, καταγράφει τα γενικά στοιχεία της προσωπικότητας των εμπλεκομένων προσώπων, δηλαδή του θύτη, του θύματος και του θεατή, ενώ παράλληλα παρέχει συμβουλές για τη στήριξή τους. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνει στη θεματολογία του και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, προτείνοντας συγκεκριμένες λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, στην καρτέλα «Έρευνα» του διαδικτυακού τόπου, παρουσιάζεται αναλυτικά η διεξαγωγή και τα αποτελέσματα έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σχετικά με τις σύγχρονες μορφές εμφάνισης του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Europe΄s Anti-Bullying Campaign Project)».

Η διδακτική πρόταση ακολουθεί τη μέθοδο πρότζεκτ (project), η οποία, δυνητικά, περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια, όπως τη διαμόρφωση του θέματος, τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες έρευνας, την αναζήτηση και συγκέντρωση υλικού, την υλοποίηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων από τις ομάδες, τη δημιουργία ενός τελικού έργου από την ολομέλεια των μαθητών, την παρουσίαση και την ανατροφοδότησή του. Βέβαια, στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν υπάρχουν στεγανά. Αυτή καθορίζεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις επιλογές των εκπαιδευτικών (Φραγκάκη, 2011).

Το συγκεκριμένο θέμα (σχολικός εκφοβισμός και βία) κατατίθεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, η ανάλυση και διαχείριση των πληροφοριών παρέχονται από δεδομένη ιστοσελίδα και κινηματογραφικό υλικό και ως δραστηριότητες τίθενται συγκεκριμένα ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό ή όσα από τους μαθητές πιθανώς αναδυθούν, προς επεξεργασία και απάντηση στην ολομέλεια της τάξης. Στη διαδικασία δε συμπεριλαμβάνεται ο χωρισμός σε ομάδες των μαθητών για τον επιμερισμό δραστηριοτήτων και ανάθεση ρόλων. Παρόλα αυτά, ανάλογα με την διαθεσιμότητα της σχολικής μονάδας σε υπολογιστές, μπορούν να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων για την αναζήτηση πληροφοριών από την παραπάνω ιστοσελίδα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή και καθοδηγητή της διαδικασίας. Τα εποπτικά υλικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της διαδικασίας είναι ο βιντεοπροβολέας, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο.

Ως κινηματογραφικό εργαλείο χρησιμοποιείται η προβολή της ταινίας *In a better world* (2010- σε σκηνοθεσία Susanne Bier), η οποία αναφέρεται στο φαινόμενο της σχολικής βίας και εκφοβισμού, αλλά επεκτείνεται και εκτός του σχολικού χώρου. Το συγκεκριμένο έργο επιλέχθηκε λόγω της ρεαλιστικής απεικόνισης παραδείγματος σχολικού εκφοβισμού, του τρόπου και των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς των θυμάτων, του θύτη, των θεατών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Επιπλέον, καταθέτει παραδείγματα εξέλιξης της βίας και του εκφοβισμού εκτός σχολικού χώρου, παρέχει υλικό για την ανάλυση και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των εμπλεκομένων προσώπων, τις επιπτώσεις που μπορεί να παρουσιάσει η βία στη ζωή του θύματος, αλλά και του θύτη. Ακόμη, αναδεικνύονται στοιχεία από τον χαρακτήρα ηρώων μέσα στην ταινία, οι οποίοι

αποφεύγουν συστηματικά την εμπλοκή τους σε περιπτώσεις εκφοβισμού και βίας. Το έργο απέσπασε το βραβείο Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας το 2011.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δύναται να ολοκληρωθεί στο χρονικό διάστημα μιας σχολικής ημέρας αφιερωμένη στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Επίσης, θα μπορούσε να αποτελέσει τμήμα ενός εκτενέστερου project (ετήσιο ή ενός τετραμήνου) με αντίστοιχο θέμα. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά Λυκείου (15 ετών και άνω), καθώς η παρακολούθησης της ταινίας δεν ενδείκνυνται για μικρότερες. Επιπλέον, σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ1/180151/Δ2 με θέμα «Παρακολούθηση θεαμάτων από μαθητές/τριες εντός σχολικού ωραρίου», η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών προϋποθέτει την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων για την προβολή της ταινίας στη σχολική αίθουσα.

5.Τα βήματα υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Η υλοποίηση του πρότζεκτ προβλέπεται να πραγματοποιηθεί σε τρεις φάσεις.

- Α φάση:

Μέσα από τα δεδομένα που αντλούνται κυρίως από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe΄s Anti-Bullying Campaign), ενημερώνονται οι μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και το διακρίνουν από μεμονωμένες περιπτώσεις πειράγματος, διαφωνίας ή σύγκρουσης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών. Επιπλέον, εντοπίζουν σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος και του θεατή, αλλά και γνωρίζουν τρόπους, οι οποίοι προτείνονται για την ουσιαστική βοήθεια και υποστήριξή των εμπλεκομένων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Το χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση της Α φάσης υπολογίζεται περίπου στη μία ώρα.

- Β φάση:

Προβολή της κινηματογραφικής ταινίας *In a better world*, διάρκειας δύο ωρών.

- Γ φάση:

Ακολουθεί η κριτική και ο διάλογος σε αποσπάσματα της ταινίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από την Α φάση, καταλήγοντας σε ανάλογα συμπεράσματα. Η διαδικασία υπολογίζεται στις 2 ώρες.

5.1. Α φάση: Ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (1 ώρα)

Ο εκπαιδευτικός αρχίζει μια εισαγωγική συζήτηση με τους μαθητές για τον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο, τους ζητά να αναφέρουν καταστάσεις τις οποίες ενδεχομένως έχουν οι ίδιοι βιώσει και στο τέλος να εκφράσουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο (Ζαννετίδη & Ραγιάς, 2016).

Αναζήτηση της ιστοσελίδας της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe΄s Anti-Bullying Campaign), στον διαδικτυακό τόπο http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/.

Για την υλοποίηση της πρώτης φάσης, προτείνονται τα παρακάτω δραστηριότητες για τους μαθητές:

• Με βάση την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe΄s Anti-Bullying Campaign), στην Καρτέλα Σχολικός Εκφοβισμός – Ορισμός, ορίστε την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Αναφέρετε τις παραμέτρους που χαρακτηρίζουν το φαινόμενο και διακρίνετέ το από το απλό πείραγμα μεταξύ φίλων.

(Σχετικά με τις παραμέτρους, οι μαθητές αναμένεται να αναφέρουν την πρόθεση του δράστη να βλάψει, την επανάληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και την ανισορροπία ισχύος μεταξύ του θύτη και του θύματος)

• Αναφέρετε τα κύρια και δευτερεύοντα εμπλεκόμενα μέρη στο σχολικό εκφοβισμό. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του παιδιού που εκβιάζει, του παιδιού που εκβιάζεται και εκείνου το οποίο παρακολουθεί το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού; Πώς μπορεί να υποστηριχτεί η κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες ατόμων;

(Η απάντηση αφορά σε γενικές γραμμές στην τριάδα Θύτης-θύμα-θεατής ως κύρια εμπλεκόμενα μέρη και τους καθηγητές και γονείς ως δευτερεύοντα. Στην καρτέλα Σχολικός Εκφοβισμός – Ορισμός, αναδύεται λίστα με την κάθε κατηγορία, συμβουλές για τους ίδιους και προτάσεις για την στήριξή τους.)

5.2. Β φάση: Προβολή της ταινίας (2 ώρες)

Ακολουθεί η προβολή ολόκληρης της ταινίας *In a better world*, διάρκειας περίπου δύο ωρών.

Η υπόθεση εκτυλίσσεται γύρω από τη ζωή και τη φιλία δύο εφήβων μαθητών σε σχολείο της Δανίας, του Κρίστιαν και του Ελίας. Ο Κρίστιαν είναι Δανός που πρόσφατα έχει μετακομίσει από την Αγγλία στη Δανία μαζί με τον πατέρα του (Κλάους). Η μητέρα του Κρίστιαν έχει φύγει από τη ζωή μετά από επώδυνη και άνιση μάχη με τον καρκίνο. Το παιδί διατηρεί πολύ θυμό μέσα του, παραμένει απόμακρο από τον πατέρα του και αποφεύγει να εκφράζει τα συναισθήματά του.

Ο Ελίας μένει στη Δανία με τον μικρότερο αδελφό του και τη μητέρα του (Μάριαν), η οποία είναι γιατρός σε νοσοκομείο της περιοχής. Ο πατέρας του είναι χειρούργος και πηγαινοέρχεται συχνά σε χώρα της Αφρικής, καθώς εργάζεται εθελοντικά σε αυτοσχέδιο νοσοκομείο ενός καταυλισμού. Η Μαριάν και ο Αντόν είναι στα πρόθυρα διαζυγίου. Ο Ελίας διατηρεί πολύ καλή επικοινωνία με τον πατέρα του, ενώ αντιδράει προς τη μητέρα του, αφού αισθάνεται αδύναμος να τη μεταπείσει για το επικείμενο διαζύγιο. Επιπλέον, είναι ένα εσωστρεφές, ευαίσθητο αλλά και φιλικό παιδί, το οποίο, λόγω της εμφάνισής του (μικροκαμωμένος, σιδεράκια στα δόντια) και της καταγωγής του από τη γειτονική Σουηδία, δέχεται εκφοβισμό και κρούσματα βίας από έναν νταή συμμαθητή του (Σόφους) και την παρέα του. Η κατάσταση αυτή αλλάζει, όταν στο σχολείο καταφτάνει ο Κρίστιαν και αποφασίζει να στηρίξει τον Ελίας.

Με φαινόμενα βίας και εκφοβισμού βρίσκεται αντιμέτωπος και ο πατέρας του Ελίας, Αντόν, στη χώρα διαμονής του, Δανία, όταν τού επιτίθεται μπροστά στα μάτια των παιδιών του ο οξύθυμος Λαρς. Τα δύο αγόρια, Κρίστιαν και Ελίας, θα πείσουν τον Αντόν να αντιμετωπίσει κατά πρόσωπο τον Λαρς, ενώ στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να εκδικηθούν τον τελευταίο με απρόβλεπτες για τα ίδια συνέπειες.

Τέλος, ο Αντόν στην Αφρικανική χώρα ζει την καθημερινή βία και απόγνωση των άοπλων και απροστάτευτων κατοίκων της από ένοπλες συμμορίες που καθοδηγούνται από τον αιμοσταγή αρχηγό τους, τον επονομαζόμενο Μεγάλο. Κάποια στιγμή, ο Μεγάλος τραυματίζεται σοβαρά και ζητάει από τον Αντόν να τον θεραπεύσει. Ο τελευταίος δέχεται να το κάνει, θέτοντας τους δικούς του όρους, παρά τις αντιδράσεις των αμάχων κατοίκων. Η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του γιατρού απέναντι στο συμβάν και την απροσδόκητη εξέλιξή του, αναδεικνύουν την ψυχραιμία και την ακεραιότητα του χαρακτήρα του Αντόν.

5.3. Γ φάση: Κριτική και διάλογος σε αποσπάσματα της ταινίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία (2 ώρες)

Μετά το πέρας της προβολής, ζητείται από τους μαθητές να διηγηθούν το περιεχόμενο της ταινίας και τα σημεία τα οποία τους έκαναν εντύπωση. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι απαραίτητο να προβάλλονται για δεύτερη φορά μέρη του κινηματογραφικού έργου, ώστε οι μαθητές να κρίνουν και να επεξεργάζονται με περισσότερο οξυμένη αντίληψη σημαντικές πτυχές του φαινομένου. Οι πτυχές αυτές, αφορούν:

- Αναγνώριση του σχολικού (και μη) εκφοβισμού και διάκρισή του από απλά περιστατικά βίας.
- Αντιδράσεις θύματος, θύτη, θεατών.
- Χειρισμός των καταστάσεων από εκπαιδευτικούς και γονείς.
- Σύνδεση ανήλικου θύτη σχολικού εκφοβισμού με ενήλικο χρήστη βίας.
- Παράδειγμα με «ενδοτικό/υπάκουο» και «προκλητικό» θύμα.
- Χαρακτηριστικά στοιχεία συμπεριφοράς ατόμου που δε θυματοποιείται.
- Σημεία στα οποία διακρίνεται η έμπρακτη προσπάθεια τερματισμού του εκφοβισμού με τη βοήθεια φίλων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποσπάσματα της ταινίας που προτείνεται να προβληθούν για δεύτερη φορά, τα οποία ανταποκρίνονται στις παραπάνω πτυχές του σχολικού (και μη) εκφοβισμού. Επιπλέον, καταγράφονται σχετικά ερωτήματα και τα αναμενόμενα σχετικά συμπεράσματα από τους μαθητές.

5.3.1. Αποσπάσματα της κινηματογραφικής ταινίας – Ερωτήματα – Αναμενόμενα συμπεράσματα

- Αποσπάσματα ταινίας: 11:10 – 12:15, 13:25-15:00 και 21:45-23:25

Ερωτήματα: Εντοπίζετε τον σχολικό εκφοβισμό στην ταινία; Με ποια μορφή εμφανίζεται; Υπάρχει η επανάληψη στο φαινομένου του εκφοβισμού; Ποια είναι τα εμπλεκόμενα μέρη; Ποιος είναι ο θύτης και ποιο το θύμα στα περιστατικά; Ποια είναι η αντίδραση των/του θύματος; Τα θύματα αναφέρουν το περιστατικό στους γονείς τους;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Παρατηρείται όχι μόνο ο εκφοβισμός του Ελίας, αλλά και η βία απέναντι στον νεοαφιχθέντα μαθητή Κρίστιαν, ο οποίος επιλέγει να συναναστραφεί με τον Ελίας. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο Κρίστιαν, αν και θύμα επίθεσης, δεν συμπεριφέρεται ο ίδιος σαν θύμα, διότι δεν επιτρέπει στη συμπεριφορά του το στοιχείο του φόβου. Επίσης, δεν αποτελεί προκλητικό θύμα, για το λόγο ότι δεν ανταπαντά με άμεση και κατά μέτωπο

επίθεση προς τον δυνατότερο Σόφους και την παρέα του. Αντίθετα, ο Ελίας συμπεριφέρεται σαν ενδοτικό-υπάκουο θύμα.)

- Αποσπάσματα ταινίας: 12:15-13:25, 18:30-20:30 και 30:52-32:00

Ερώτημα: Ποια η συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους μαθητές και πώς αντιμετωπίζουν το φαινόμενο;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Μέσα στη σχολική τάξη, παρουσία του εκπαιδευτικού, επιτρέπονται σχόλια και πειράγματα απέναντι στον Ελίας. Οι εκπαιδευτικοί, κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των παιδιών, ανάγουν την αιτία του φαινομένου στο επικείμενο διαζύγιό τους, χωρίς να προβαίνουν σε άλλες εποικοδομητικές λύσεις. Στην περίπτωση της επίθεσης του Κρίστιαν προς τον Σόφους, ζητούν τη συμφιλίωση του θύτη και του θύματος, πράξη που δεν ενδείκνυται, αλλά αντίθετα πρέπει να αποφεύγεται.)

- Αποσπάσματα ταινίας: 32:00-32:15 70:00- 70:15

Ερώτημα: Ποια η συμπεριφορά του Σόφους απέναντι στον Κρίστιαν και τον Ελίας μετά το περιστατικό της επίθεσης που υπέστη;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Παρατηρείται ότι ο θύτης προσπαθεί να προσεταιριστεί το πρόσωπο που προσπάθησε αρχικά να θυματοποιήσει (Κρίστιαν), αλλά αποδείχθηκε δυνατό απέναντί του. Ο Κρίστιαν δεν ενδίδει στην πρόσκληση του Σόφους, αλλά συνεχίζει να διατηρεί φιλία με τον Ελίας, γεγονός που ενισχύει τον τελευταίο συναισθηματικά.)

- Αποσπάσματα ταινίας: 36:30 – 38:05, 40:10-41:40και 43:00- 47:00

Ερωτήματα: Πώς ο Αντόν και πώς ο Λαρς χειρίζονται τη συμπλοκή των παιδιών τους; Μπορούμε να εντοπίσουμε ομοιότητες ανάμεσα στη συμπεριφορά του Λαρς απέναντι στον Αντόν και του Σόφους απέναντι στον Ελίας; Πώς αντιδρά ο Αντόν απέναντι στον Λαρς και πώς δικαιολογεί την παθητική στάση του απέναντι στα παιδιά-θεατές του γεγονότος; Πιστεύετε ότι ο Αντόν φοβάται τον Λαρς;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Στις παραπάνω σκηνές παρουσιάζεται το περιστατικό βίας του Λαρς απέναντι στον Αντόν. Προτείνεται να εντοπιστούν τα κοινά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς θύτη μεταξύ του ανήλικου Σόφους και του ενήλικα Λαρς. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί όχι μόνο ότι ο Αντόν δεν φοβάται τον θύτη του, αλλά και ο λόγος για τον οποίο δεν αντέδρασε όταν δέχτηκε επίθεση, κάτι που εξήγησε στα παιδιά. Αντίθετα, σε μεταγενέστερο χρόνο ο Αντόν συμπεριφέρεται ως ένα προκλητικό θύμα όταν, μετά την πίεση των παιδιών, αναγκάζεται να επισκεφτεί και να αντιμετωπίσει κατά πρόσωπο τον Λαρς. Τέλος, αναδεικνύεται η στάση των Αντόν και Λαρς ως γονείς απέναντι στα παιδιά τους, τη στιγμή που αυτά έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους.)

- Αποσπάσματα ταινίας: 52:40 – 55:00, 62:00- 63:00

Ερωτήματα: Ποιον τρόπο εκφοβισμού και βίας διακρίνετε; Ποιος είναι ο θύτης, ποιο το θύμα και ποιοι οι θεατές; Ποια είναι η θέση του θύτη απέναντι στα θύματα;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Στις παραπάνω σκηνές διακρίνονται κρούσματα εκβιασμού και βίας εναντίον άμαχου πληθυσμού και κυρίως άοπλων γυναικών από τον Μεγάλο και την ένοπλη συμμορία του. Διακρίνεται καθαρά ο φόβος των θυμάτων και των θεατών στα περιστατικά βίας, η ανικανότητά τους να αντιδράσουν και η παντελής έλλειψη προστασίας τους.)

• Αποσπάσματα ταινίας: 63:00-65:00, 67:00-68:30 και 70:00-73:00

Ερωτήματα: Πώς συμπεριφέρεται ο Αντόν απέναντι στον Μεγάλο ως ασθενή του; Πώς συμπεριφέρεται ο Μεγάλος απέναντι στον Αντόν; Τι περιστατικό βίας παρουσιάζεται; Ποιος ο θύτης, το θύμα και οι θεατές;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Χρειάζεται να σημειωθεί αφενός η ψύχραιμη αντίδραση του Αντόν απέναντι στην παρουσία του αιμοσταγούς αρχηγού της συμμορίας και αφετέρου ο δυναμισμός του, τη στιγμή που απαιτεί να θέσει τους δικούς του όρους προκειμένου να θεραπεύσει τον ασθενή αρχηγό της ένοπλης συμμορίας (Μεγάλο). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι ο Μεγάλος προσπαθεί να τον προσεταιριστεί και του προτείνει να γίνουν φίλοι, για τον λόγο ότι ο Αντόν συμπεριφέρεται με δυναμισμό και όχι σαν φοβισμένο θύμα. Τέλος, παρουσιάζεται η στιγμή που οι ρόλοι αντιστρέφονται, όταν ο θύτης (Μεγάλος) βρίσκεται σε στιγμή αδυναμίας και τα πρώην θύματα, που υπερτερούν αριθμητικά, προβαίνουν σε βίαιη εκδίκηση απέναντί του.)

• Αποσπάσματα ταινίας: 49:00-50:20, 73:00 - 75:00-76:00 και 81:00-84:00

Ερωτήματα: Γιατί τα παιδιά θέλουν να εκδικηθούν τον Λαρς; Είναι και οι δύο πρόθυμοι για την πράξη αυτή; Ποιο περιστατικό εκφοβισμού-βίας παρουσιάζεται; Ποιος ο θύτης, το θύμα και ποιοι οι θεατές του περιστατικού; Ποιες οι επιπτώσεις του περιστατικού;

(Αναμενόμενα συμπεράσματα: Είναι σημαντικό να αναφερθεί η ψυχολογική πίεση του Ελίας για τη συμμετοχή του στη βομβιστική ενέργεια, λόγω του φόβου του να αποχωριστεί το πρόσωπο που τον στηρίζει και να θυματοποιηθεί εκ νέου, αλλά και το συμπέρασμα ότι μια πράξη βίας μπορεί να παρουσιάσει απρόβλεπτες και σοβαρές επιπτώσεις στον ίδιο τον θύτη).

6. Συμπεράσματα και αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση που αναλύθηκε, έχει δοκιμαστεί άτυπα, με την συναίνεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε δευτέρα τάξη Επαγγελματικού Λυκείου, με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Οι μαθητές, όχι μόνο ανταποκρίθηκαν με προθυμία στην προβολή της κινηματογραφικής ταινίας και συμμετείχαν στην ανάλυσή της σχετικά με το φαινόμενο, αλλά ευαισθητοποιήθηκαν και χάρηκαν που έμαθαν και επεξεργάστηκαν πληροφορίες σχετικά με το θέμα.

Γενικά συμπεράσματα προέκυψαν από την προβολή της συγκεκριμένης ταινίας, οι οποίες αφορούν τον θύτη, τον θύμα και τον θεατή του σχολικού εκφοβισμού. Ως προς τον θύτη, επισημάνθηκε ότι κανείς δεν είναι άτρωτος και αλώβητος, αλλά σε στιγμή αδυναμίας ενδεχομένως και ο ίδιος να καταστεί θύμα, όπως και το γεγονός ότι οι πράξεις του μπορεί να παρουσιάσουν απρόβλεπτες και σοβαρές επιπτώσεις ακόμα και στον ίδιο.

Ως προς το θύμα, προέκυψε ότι ο φόβος είναι ένα βασικό σημάδι αδυναμίας, το οποίο όταν υπερνικηθεί, μπορεί αφενός να επιτευχθεί η ψύχραιμη αντίδραση του ατόμου προς εκείνους που το εκφοβίζουν και αφετέρου να αναφερθεί το γεγονός σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Σημειώνεται ότι όταν το θύμα φαίνεται ψύχραιμο, αλλά όχι αντιδραστικό και βίαιο, ο θεατής υποβοηθείται ως προς την παθητικότητά του και πιθανότατα πιο εύκολα μπορεί να πάρει θέση υπέρ του θύματος. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει μια σχέση αλληλοϋποστήριξής μεταξύ τους,

που να «σπάσει» τον φαύλο κύκλο του σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με τον θεατή τέτοιων γεγονότων, προέκυψε ότι η άμεση υπεράσπιση του προς το θύμα, αλλά και η υιοθέτηση συμπεριφοράς που δεν επιβραβεύει τις πράξεις του θύτη, μπορεί να επιδράσει δραστικά στη μείωση ή και αποτροπή του φαινομένου (Salmivalli et.al,2013).

7. Αντί επιλόγου

Ο κινηματογράφος, πέρα από τον επιφανειακό συγκινησιακό μανδύα του κυρίαρχου οπτικοακουστικού χαρακτήρα που τον περιβάλλει, μπορεί να αποδειχθεί σε σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Ειδικότερα, με τη χρήση κατάλληλου συνοδευτικού υλικού και μελετημένου τρόπου προβολής επιλεγμένων κινηματογραφικών ταινιών από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να επικαιροποιηθούν οι μέθοδοί της. Βέβαια, τα συμπεράσματα από την επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν από την προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας δεν μπορεί να είναι ποτέ ίδια για όλους, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με την ευαισθησία, την ωριμότητα και τις εμπειρίες των μαθητών που συμμετέχουν στη διαδικασία (Γκουλιάμα & Πίνιου, 2016). Παρόλα αυτά, παρέχεται η ευκαιρία στον μαθητή να χειρίζεται κριτικά και δημιουργικά την πληθώρα των οπτικοακουστικών προϊόντων που τον κατακλύζουν καθημερινά, να δημιουργεί συσχετισμούς, να αναπτύσσει κριτική σκέψη που πυροδοτεί την φαντασία και να διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). *Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program.*Ανακτήθηκε στις 24/4/2019 από: http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/arthra_erevnes_meletes/salmivalli_poskiparta_making_bullying_prevention_a_priority_in_finnish_schools.pdf

Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. & Haataja, A. (2013). The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *European Psychologist, 18* (2), 79-88. Ανακτήθηκε στις 24/4/2019 από: http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/arthra_erevnes_meletes/salmivalli_al_european_psychologist.pdf

Ελληνόγλωσσες

Αθανασάτου, Ι., Βλαβιανού Α., Γραφάκου, Ε., Καλαμπάκας, Ε., Λαμπίτση, Β., Μόσχος, Κ., Μπίκος, Γ., Παραδείση, Μ. & Φράγκη, Μ. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ. «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση».* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/paidagogiko-institouto-2011.pdf

`Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016) *Αναγνώριση και Ευαισθητοποίηση γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού.* Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Δημοτικής εκπαίδευσης. Παρατηρητήριο για τη

βία στο σχολείο, 2016 – 2017. Ανακτήθηκε στις 24/4/2019 από: http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ekpaideftiko_yliko/scholika_encheiridia/anagnorisi_kai_diacheirisi_sholikou_ekfovismou.pdf

Γκουλιάμα, Α. & Πίνιου, Μ. (2016). Εσύ γελάς μ' αυτό; Μία εφαρμοσμένη διδακτική πρόταση (project) για τον οπτικό εγγραμματισμό των μαθητών απέναντι στις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις επιθετικότητας των κινουμένων σχεδίων. Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τελική έκθεση. Έργο: Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού. (Europe΄s Anti-Bullying Campaign Project). (2012). Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

Ζαννετίδη, Θ. & Ραγιάς, Γ.-Τ. (2016). Ο σχολικός εκφοβισμός στη «μεγάλη οθόνη» : μία διδακτική προσέγγιση. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστέα, Α. (επιμ.) (2016). *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). *Κινηματογράφος: Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 27/4/2019 από: https://docplayer.gr/1160138-Ypoyrgeio-paideias-kai-thriskeymaton-geniki-grammateia-dia-vioy-mathisis-kinimatografos-ekpaideytiko-yliko-gia-ta-kentra-dia-vioy-mathisis.html

Κολετζάκης, Ν. & Τζανετάκη, Δ. (2014). *Κινηματογράφος στην εκπαίδευση: διδακτική παρέμβαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Ιστοσελίδα Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ανακτήθηκε στις 13/4/2019 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-21-45/2014-09-06-09-47-54/79-lyk-koletzakis

Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Γαβριηλίδου, Ε., Φαίδωνος, Π., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2018). *Προσεγγίσεις Διαχείρισης του Σχολικού Εκφοβισμού. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Δημοτικής εκπαίδευσης. Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 27/4/2019 από: http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ekpaideftiko_yliko/scholika_encheiridia/proseggiseis_diaheirisis_sholikou_ekfovismou.pdf

Μόσχα, Μ. (2015). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: https://www.mydoctors.gr/epistimonika-arthra/item/1581-sxoliki-bia-kai-sxolikos-ekfobismos

Μωραΐτης, Α. & Χριστοδούλου, Α. (2016). Μορφές Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (bullying) σε Κινηματογραφικές Ταινίες. Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Πούλιος, Ι., Κρυστάλλης, Χ., Δημητροπούλου, Δ. & Ευαγγελινού, Χ. (2017). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην

πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 10* (2-3), 135-152. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/287

ΥΠΕΠΘ, (2018). Εγκύκλιος Φ1/180151/Δ2/25-10-2018 με θέμα «*Παρακολούθηση θεαμάτων από μαθητές/τριες εντός σχολικού ωραρίου*».

Φελούκα, Β. (2010). Εκφοβισμός-θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών: Εντοπισμός και Αντιμετώπιση (Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις). *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνέδριου Ειδικής Αγωγής* με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φραγκάκη (2011). *Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση.* Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6, 4-6 Νοεμβρίου 2011. Λουτράκι: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Σοφού Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ84, M.ed.
elenasofou9@gmail.com

Ζητήματα επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σε σχολικό περιβάλλον: Μελέτες περίπτωσης άσκησης βίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στράντζαλης Πολύβιος

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι τα φαινόμενα της επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου αυξάνονται ολοένα και περισσότερο. Η επιθετική αυτή συμπεριφορά πολλές φορές μετατρέπεται και σε μορφές ενδοσχολικής βίας, που άλλοτε χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ενέργειες και άλλοτε ως εκδηλώσεις βίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει αφενός τις θεωρίες επιθετικότητας και τις μορφές βίας στο σχολείο, τη συχνότητα του φαινομένου και να καταδείξει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι δυσκολίες στη μάθηση συνυπάρχουν με συμπεριφορές επιθετικότητας και αφετέρου να περιγράψει τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπισή τους. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιαστούν στοιχεία εμφάνισης περιπτώσεων επιθετικότητας σε σχολείο αστικής περιοχής. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η επί τόπου έρευνα που αφορά την παρακολούθηση των φαινομένων επιθετικότητας και ημιδομημένη συνέντευξη για τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Τα στοιχεία θα αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων επιθετικότητας, σχολικής βίας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε διάστημα ενός τετραμήνου. Παράλληλα θα παρουσιαστούν τρόποι παρέμβασης και αντιμετώπισης των φαινομένων αυτών από το σχολικό περιβάλλον. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα και η μελέτη αναδεικνύουν το πρόβλημα της επιθετικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα στην αποκλίνουσα συμπεριφορά και ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να συνυπάρχει και με τις δυσκολίες μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: επιθετικότητα, μορφές βίας, συχνότητα φαινομένων, μαθησιακές δυσκολίες

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε ότι τα φαινόμενα της επιθετικότητας ανάμεσα σε εφήβους και η έξαρση των βίαιων συμπεριφορών αυξάνονται με ραγδαίους ρυθμούς όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως. Αυτό έχει οδηγήσει τους ερευνητές να ασχοληθούν συστηματικά με την έρευνα αυτών των φαινομένων έτσι ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα με στόχο να εκπονηθούν μελέτες που θα συμβάλλουν στην πρόληψη και την αντιμετώπισή τους (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001: 13). Στα σχολεία καθημερινά παρατηρούμε διάφορες μορφές βίαιης συμπεριφοράς από μαθητές/τριες προς τους συμμαθητές/τριες τους, τους εκπαιδευτικούς αλλά και προς την σχολική περιουσία (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000: 6). Μάλιστα είναι μεγάλη η συχνότητα της βίαιης συμπεριφοράς και επιθετικότητας αλλά και σχολικού εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004: 64). Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα ένα στα επτά παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν εμπλακεί σε φαινόμενα βίαιων συμπεριφορών και σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1994: 97-130). Στην Ελλάδα τα δεδομένα είναι μικρότερα και φθάνουν μόλις στο ένα στα δέκα παιδιά

(Σιδέρης κ.ά., 2016: 23). Κατά τον Πανούση (1991) που κατέγραψε την έρευνα του Πανεπιστημίου Θράκης σε δείγμα 3.795 μαθητών από 67 Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας κατέδειξε ότι το 26% των μαθητών διέπραξε μια τουλάχιστον παράβαση του ποινικού νόμου, χωρίς να καταγραφεί στα επίσημα στατιστικά στοιχεία, το 60.9% χτύπησαν κάποιον, το 57% απείλησαν κάποιον, το 46,9% έκλεψαν χρήματα από συγγενικά τους πρόσωπα, το 26,25 έκλεψαν κάποιο αντικείμενο (Κιτσάκη, 2010: 7-8) .

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να αποδώσουν την έννοια της επιθετικότητας όπως βία, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παραβατική συμπεριφορά, εκφοβισμός κ.α., οι οποίοι άλλοτε χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι και άλλοτε ως συνώνυμοι όροι με την επιθετικότητα (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000: 10). Βεβαίως θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επιθετικότητα είναι δύσκολο να οριστεί εξαιτίας του αριθμού των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη (Σουσαμίδου – Καραμπέρη & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011: 17). Γι' αυτό και έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί από τους επιστήμονες και ερευνητές όπως οι Κρητικός (2007), Parke & Slaby (1983), Παπαδόπουλος (1999), Κολιάδης (1994), Παπαδόπουλος & Μαρκουλής (1986), Γεώργας (1995), Ζάχαρης (2003), Μόττη – Στεφανίδου, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου (2004) κ.α. Κατά τις Σουσαμίδου – Καραμπέρη & Βαβέτση – Τσιβίκη, (2011: 17) η επιθετικότητα καλύπτει μια ευρεία κατηγορία συμπεριφορών, γι' αυτό υποστηρίζουν την άποψη του Παπαδόπουλου (1999) ότι θα ήταν καλύτερο να μη χρησιμοποιείται ως επιστημονικός όρος, αλλά να γίνεται η περιγραφή της συμπεριφοράς που εμπεριέχει την αρνητική στάση.

Τα φαινόμενα και οι μορφές παραβατικότητας, βίας και επιθετικότητας μεταξύ των εφήβων στο χώρο του σχολείου είναι διαφορετικού βαθμού σοβαρότητας. Μάλιστα παρατηρείται τελευταίως μια ποσοτική και ποιοτική αλλαγή στις παραβάσεις που διαπράττονται από ανηλίκους μαθητές/τριες. Βεβαίως θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι προστριβές αποτελούν φυσιολογικό και αποδεκτό φαινόμενο στο πλαίσιο ισορροπημένων, ισότιμων σχέσεων. Όταν όμως ένα άτομο εκτίθεται για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές από άλλα άτομα τότε αυτό αποτελεί σχολικό εκφοβισμό (Τρίγκα – Μέρτικα, 2015: 14).

Με βάση τα παραπάνω το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε αφενός μεν στις θεωρίες επιθετικότητας και τις μορφές βίας στο σχολείο και αφετέρου στην έρευνα και μελέτη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, της άσκησης βίας και της επιθετικότητας σε ένα σχολείο αστικής περιοχής.

Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι οι έρευνες και μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο γενικό πεδίο της επιθετικότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο είναι λίγες αλλά είναι πολύ λίγες και οι έρευνες που αφορούν την παρουσίαση στοιχείων άσκησης βίας σε μια σχολική μονάδα.

2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει αφενός μεν τη συχνότητα εμφάνισης σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσει να απαντήσει η έρευνα και μελέτη είναι τα εξής:

- Ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης των αποκλινουσών συμπεριφορών;

- Ποιες είναι οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και βίας που παρουσιάζονται;
- Υπάρχει διάκριση της επιθετικότητας ως προς το φύλο;
- Κατά πόσο συνυπάρχουν τα ζητήματα της επιθετικής συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες.
- Ποιοι οι τρόποι αντιμετώπισής της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο σχολείο

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί αφενός μεν βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με τα ζητήματα επιθετικής συμπεριφοράς και τις μορφές άσκησης βίας στο σχολικό περιβάλλον και αφετέρου ποιοτική και ποσοτική έρευνα σχετικά με τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε συγκεκριμένο σχολείο, τη συχνότητα εμφάνισης τους, τη διάκριση της επιθετικότητας ως προς το φύλο, αλλά και τρόποι αντιμετώπισής τους. Η επί τόπου έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολείο αστικής περιοχής. Το σχολείο είναι γυμνάσιο και αποτελείται από 17 τμήματα με 375 μαθητές. Παράλληλα λειτουργούν 12 τμήματα ένταξης αλλά και υπάρχουν και 3 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Επιλέχθηκε ένα μεγάλο σχολείο, γιατί ο σχολικός πληθυσμός, το μέγεθος της τάξης και ο τύπος του σχολείου (αγροτικό, προαστιακό, αστικό) σύμφωνα με μια εθνική έρευνα (American Psychological Association, 1993) που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική είναι παράγοντες κινδύνου εμφάνισης της επιθετικότητας. Οι μαθητές στα πληθυσμιακά μεγαλύτερα (αστικά) σχολεία είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν επιθετική συμπεριφορά απ' ό,τι οι μαθητές στα πληθυσμιακά μικρότερα (αγροτικά) σχολεία (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004: 67). Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο σημεία: α) Τη συστηματική παρακολούθηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από την αρχή του σχολικού έτους 2018-2019 και για ολόκληρο το πρώτο τετράμηνο, β) Τρόπους αντιμετώπισης των φαινομένων. Για μεν το (α) έγινε καταγραφή και μελέτη των δεδομένων από το πρωτόκολλο τιμωριών. Μελετήθηκε το ποινολόγιο όπου καταγράφονταν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές. Για δε το (β) το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη με τη διευθύντρια αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό.. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι τρόποι για την μεν (α) γιατί είναι ο καλύτερος και ο πιο εγκυρότερος τρόπος εξαγωγής συμπερασμάτων για την συχνότητα των φαινομένων για δε το (β) γιατί είναι οι καταλληλότεροι που θα περιγράψουν τους τρόπους αντιμετώπισης των φαινομένων.

4. Θεωρίες επιθετικότητας και μορφές βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που αναφέρονται στην επιθετικότητα, οι οποίες προσπαθούν να διερευνήσουν τα αίτια που προκαλούν την εκδήλωσή της (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000: 10). Ωστόσο οι θεωρίες αυτές χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Σ' αυτές που την θεωρούν ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης και σ' αυτές που θεωρούν ότι προκαλείται μετά από κοινωνική παρέμβαση (Επιμορφωτικό Υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, Κεφ. 2, 2016: 41). Αξίζει να σημειώσουμε τις κοινωνιολογικές

θεωρίες για την ερμηνεία της επιθετικότητας. Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (1995) η επιθετικότητα και η βία θα πρέπει να θεωρούνται ως εγγενείς μορφές έκφρασης του ανθρώπου, οι οποίες βέβαια θα πρέπει να μετασχηματίζονται μέσω της προβολής των κοινωνικών θεσμών από ελεύθερες σε ελεγχόμενες. Επομένως οποιαδήποτε αποκλίνουσα συμπεριφορά θα πρέπει να διερευνάται μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον και τις κοινωνικές ζυμώσεις, οι οποίες ευνοούν σε συγκεκριμένες συνθήκες και πλαίσια την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Γκότοβος, 1988).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά στις θεωρίες επιθετικότητας για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα φαινόμενα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Οι θεωρίες αυτές είναι α) του διαφορικού συγχρωτισμού, β) του Κοινωνικού ελέγχου, γ) της κοινωνικής μάθησης και δ) της θεωρίας της ανομίας. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία η επιθετική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από την επαφή με άλλους ανθρώπους εξίσου επιθετικούς, Σημαντικό βέβαια ρόλο παίζει η διάρκεια, η συχνότητα, η ένταση και οι συνέπειες των επαφών με επιθετικά άτομα. Οι υποστηρικτές της δεύτερης θεωρίας ανάγουν την ύπαρξη του κοινωνικού ελέγχου ως υπεύθυνη για τη συμμόρφωση του ατόμου και την αποδοχή κομφορμιστικών πλαισίων συμπεριφοράς, ενώ αντιθέτως η απουσία του δύναται να οδηγήσει σε παραβατική συμπεριφορά. Είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε ότι ως κοινωνικός έλεγχος ορίζεται η δυναμική μιας ομάδας ή κοινωνίας στο να ρυθμίσει τη συμπεριφορά των μελών της, μέσα από την υιοθέτηση και τη δέσμευσή τους στους ήδη υπάρχοντες κοινωνικούς θεσμούς και κανονιστικούς περιορισμούς. Σύμφωνα με την τρίτη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, τα οποία έχουν υιοθετήσει αυτού του είδους τη συμπεριφορά και, μάλιστα, εκφράζονται ευνοϊκά για μορφές παραβατικότητας. Τέλος η θεωρία της ανομίας αποτελεί ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων βίας που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον, θεωρώντας το ως ένα κοινωνικό περιβάλλον που καλλιεργεί μεγάλες προσδοκίες στα παιδιά χωρίς, όμως, να τους προσφέρει τα κατάλληλα μέσα για την πραγμάτωσή τους (Επιμορφωτικό Υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς , Κεφ. 2, 2016: 37-87).

Οι μορφές της βίαιης συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Olweus (1993) μπορεί να διακριθεί σε άμεση, δηλαδή σε σωματική – φυσική βία και σε έμμεση δηλαδή σε ψυχολογική – συναισθηματική βία, η οποία μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική. Η σωματική βία μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μορφές όπως σπρώξιμο, γροθιές, κλωτσιές, δάγκωμα, τράβηγμα μαλλιών, φτύσιμο, τσίμπημα, ανεπιθύμητο άγγιγμα κλπ. (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004, Bosworth et al, 1999, Smith & Sharp, 1994). Η λεκτική βία μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μορφές όπως είναι οι απειλές, εκφοβισμός, φωνές, βρισιές, αρνητικά σχόλια, διάδοση φημών κ.α. (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004, Sharp & Smith, 1994). Η μη λεκτική βία μπορεί να περιλαμβάνει επίμονο κοίταγμα, ανεπιθύμητες χειρονομίες, απειλητική προβολή με το δάκτυλο, αρνητικά σημειώματα κ.α. (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004: 64).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι πολλές φορές η επιθετικότητα ταυτίζεται με τον εκφοβισμό και με τη βίαιη συμπεριφορά. Ωστόσο θα πρέπει να διακρίνουμε ότι στον σχολικό εκφοβισμό έχουμε δύο κυρίως σημεία που τον διαφοροποιούν από τις άλλες μορφές επιθετικότητας. Πρώτον ότι το παιδί που

ασκεί βία είναι συνήθως πιο εύσωμο και δυνατό από το παιδί που αποδέχεται τη βία και δεύτερο ότι η βία επαναλαμβάνεται εναντίον των παιδιών που αδυνατούν να προστατέψουν τον εαυτό τους (Σουσαμίδου – Καραμπέρη & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011: 29).

5. Ερευνητικά δεδομένα και παρουσίασή τους

5.1. Οι μορφές βίας και επιθετικότητας και συχνότητά τους

Η έρευνα όπως αναφερθήκαμε εστίασε στα δεδομένα ενός Γυμνασίου αστικής περιοχής. Αρχικά μελετήσαμε τη συχνότητα που εμφανίζονται οι αποκλίνουσες συμπεριφορές μέσα στις τάξεις. Από τη μελέτη των αρχείων του σχολείου διαπιστώσαμε ότι σε καθημερινή βάση υπήρχαν συμπεριφορές μαθητών/τριών που δημιουργούσαν προβλήματα στη διεξαγωγή των μαθημάτων. Αυτό τεκμαίρεται από τις συνεντεύξεις με την Διευθύντρια αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό του Σχολείου αλλά και από το αρχείο των ωριαίων αποβολών. Στο πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2018-2019 δόθηκαν 79 ωριαίες αποβολές. Αριθμός που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ούτε μεγάλος αλλά και ούτε μικρός. Ωστόσο δείχνει μια στάση αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών αν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποτελούνται στην πλειοψηφία τους από πολύ έμπειρους και με πολλά χρόνια υπηρεσίας και με πολύ καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Μερικές από τις αιτιολογίες των ωριαίων αποβολών θα μπορούσαν να αναφερθούν ότι έχουν ως ξεκίνημα τις λεκτικές αψιμαχίες μεταξύ των μαθητών που παίρνουν μεγάλες διαστάσεις, πρόκληση σωματικής βίας, μαθητές που κάνουν φασαρία επειδή δεν φέρνουν στο σχολείο τα βιβλία τους, μαθητές που κατά την ώρα του μαθήματος κάνουν ακροβατικά, μαθητές και μαθήτριες που έριχναν νερό ο ένας στον άλλο, μαθητές που κάνουν τον κλόουν στην τάξη και προκαλούν το γέλιο στους υπόλοιπους, μαθητές που την ώρα του μαθήματος τραγουδούν και εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος κ.α.

Στη συνέχεια η έρευνα προσανατολίστηκε σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, μορφές βίας και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών που διαπράττονται σε όλη τη διάρκεια της ημερήσιας παρουσίασης τους στο σχολείο. Από το πρωτόκολλο καταγραφής των περιστατικών και τιμωριών του σχολείου διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς. Στο πρώτο τετράμηνο καταγράφηκαν συνολικά 118 επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές οι οποίες κατανεμήθηκαν σε 7 κατηγορίες.

Πίνακας 29 Μορφές βίας και επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών

Μορφές βίας	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
Λεκτική βία	12	10,06%
Απειλή για ξυλοδαρμό	3	2,54%
Σωματική βία	55	46,51%
Παραβάσεις Σχολικού Κανονισμού	16	13,45%
Λεκτική βία και σωματική	4	3,38%
Βία σε αντικείμενα	15	12,61%
Αταξίες στην τάξη	13	11,45%

Σύνολο	**118**	**100%**

Από τις 118 οι 12 αφορούσαν τη λεκτική βία δηλαδή των 10,06% των αποκλινουσών συμπεριφορών, οι 3 την απειλή για ξυλοδαρμό που αποτελεί το 2,54% , οι 55 αφορούσαν τη σωματική βία που αποτελεί τη μεγαλύτερη κατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 46,51%. Οι 16 παραβάσεις του σχολικού κανονισμού που αποτελεί το 13,45%. 4 περιπτώσεις λεκτικής και σωματικής βίας ταυτόχρονα σε ποσοστό 3,38%. Παρατηρήθηκε επίσης βία στη σχολική περιουσία σε 15 περιπτώσεις που αποτελεί το 12,61%. Τέλος 13 περιπτώσεις αφορούσαν αταξία μέσα στην τάξη σε ποσοστό 11,45%. Από αυτές τις 118 περιπτώσεις στις 81 εμπλέκονταν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Το ζήτημα της επιθετικότητας συνήθως μελετάται με βάση το φύλο αφού θεωρείται από πολλούς επιστήμονες ότι η επιθετικότητα είναι γένος αρσενικού (Δεληγιάννη – Κουιτζή & Σακκά, 2005). Βέβαια θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι έρευνες αυτές αναφέρονται στο κοινωνικό φύλο και όχι στο φύλο με την έννοια της σωματικής διάκρισης (Σουσαμίδου – Καραμπέρη & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011: 44). Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικής επιθετικότητας από ότι τα κορίτσια (Αρτινοπούλου, 2001: 147), Σουσαμίδου – Καραμπέρη & Βαβέτση – Τσιβίκη, 2011: 44-45. Σε έρευνα μάλιστα που διεξήγαγαν οι Ψάλτη & Κωνσταντίνου (2007) σε 1843 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είχαν εμπλακεί σε περισσότερες πράξεις εκφοβισμού σε σχέση με τα κορίτσια. Η μελέτη των δεδομένων στο συγκεκριμένο σχολείο επιβεβαιώνουν τις απόψεις των ερευνητών – μελετητών. Στα 118 περιστατικά βίας και επιθετικής συμπεριφοράς που σημειώθηκαν στο σχολείο συμμετείχαν συνολικά 202 μαθητές/τριες, Από το συνολικό αριθμό 202 που είχαν εμπλακεί σε περιστατικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς τα 194 ήταν αγόρια σε ποσοστό 96,03%, και τα 8 ήταν κορίτσια σε ποσοστό 3,97% .

Πίνακας 30 Εμπλοκή σε περιστατικά επιθετικότητας και βίας κατά φύλο

Φύλο	**Αριθμός**	**Ποσοστό %**
Αγόρια	194	96,03%
Κορίτσια	8	3,97%
Σύνολο	**202**	**100%**

Οι διαφορές στα ποσοστά αυτά μπορούν να εξηγηθούν αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τα αγόρια σ' αυτήν την ηλικία συνήθως υιοθετούν τη σωματική επιθετικότητα επειδή δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τη λεκτική ικανότητα έκφρασης του θυμού και των συναισθημάτων τους σε αντίθεση με τα κορίτσια που εσωτερικεύουν τον θυμό τους λόγω έλλειψης δύναμης.

5.2. Τρόποι παρέμβασης και αντιμετώπισης των φαινόμενων αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Μετά την καταγραφή των μορφών βίας και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο σχολείο, η έρευνα μας επεκτάθηκε και στους

τρόπους παρέμβασης και αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών. Είναι γνωστό ότι η σωστή αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών χρειάζεται τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή. Δηλαδή του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου, του Συλλόγου Διδασκόντων, των Γονέων αλλά και άλλων παραγόντων. Για τη διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών προσεγγίσαμε τη Διευθύντρια του σχολείου αλλά και τους εκπαιδευτικούς του Συλλόγου Διδασκόντων κι αυτό γιατί ο ρόλος του Διευθυντή αλλά και του Συλλόγου Διδασκόντων είναι καταλυτικός αφού η μεταξύ τους συνεργασία συμβάλει όχι μόνο στη μείωση των φαινομένων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Gottfredson & Gottfredson, 2002). Αυτοί είναι που δημιουργούν κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες και που συμβάλλουν στην ομαλή εφαρμογή του σχολικού κανονισμού. Ιδιαίτερα ο/η Διευθυντής/ντρια μπορεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μια σχολική πολιτική που θα καθορίζονται οι ανεκτές και μη ανεκτές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον και θα γνωστοποιούνται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Από τη συνέντευξη με τη Διευθύντρια αλλά και με τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου διαπιστώθηκε ότι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές αλλά και οι διάφορες μορφές βίας οποιουδήποτε βαθμού επικινδυνότητας και αν είναι αντιμετωπίζονται με τρόπους έτσι ώστε να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποια περίπτωση στην οποία αναφέρθηκαν η Διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Πρόκειται για έναν μαθητή ο οποίος παρουσιάζει συνεχόμενη αποκλίνουσα συμπεριφορά μεταξύ των οποίων να βρίζει (λεκτική βία) τους συμμαθητές και τους καθηγητές του. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού αποφασίστηκε να συγκληθεί συμβούλιο της τάξης και στη συνέχεια παιδαγωγική συνεδρίαση σχετικά με την υβριστική συμπεριφορά του παρουσία μάλιστα και της ψυχολόγου της Ε.Δ.Ε.Α.Υ που επισκέπτεται το σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ενημερώθηκε για τη συνολική συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή ο οποίος φοιτά στην Α΄ Γυμνασίου για τρίτη χρονιά (τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη είχε διακόψει τη φοίτησή του και επανέλαβε την τάξη εξαιτίας ελλιπούς φοιτήσεως). Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο συγκεκριμένο τμήμα που φοιτά ο μαθητής στην αρχή του σχολικού έτους 2018-2019 η κατάσταση ήταν βελτιωμένη σε σχέση με τα προηγούμενα έτη, ωστόσο με την πάροδο του χρόνου άρχισε να προκαλεί ένταση και να ενοχλεί την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Το γεγονός μάλιστα αυτό οδήγησε τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα να το συζητήσουν πολλές φορές μεταξύ τους αλλά και να κάνουν προς τον ίδιο τον μαθητή πολλές παρατηρήσεις, επιπλήξεις και συστάσεις για να βελτιώσει τη συμπεριφορά του και να μην εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Για τη συγκεκριμένη υβριστική συμπεριφορά προς την καθηγήτρια την ώρα του μαθήματος ενώπιον του των συμμαθητών του πήραμε συνέντευξη από την εκπαιδευτικό η οποία και επεσήμανε ότι παρά τις συστάσεις της δεν σταματούσε να βρίζει και στην προτροπή της να βγει από την τάξη, γιατί δεν μπορούσε να κάνει μάθημα ο μαθητής αρνήθηκε. Τότε κλήθηκε ο υποδιευθυντής ο οποίος αφού συζήτησε με τον μαθητή ενημέρωσε κατόπιν προτροπής της Διευθύντριας τον πατέρα του μαθητή. Κατά τη συνέντευξη

η Διευθύντρια του σχολείου επεσήμανε ότι την επόμενη μέρα επικοινώνησε με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς αναζήτηση λύσης για να βοηθηθεί ο μαθητής ο οποίος παρουσίαζε επανειλημμένως απρεπή συμπεριφορά και γι' αυτό είχαν γίνει αρκετές κινήσεις του σχολείου προς την κατεύθυνση της ψυχολογικής στήριξης του μαθητή και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη σωστή αντιμετώπιση της κατάστασης καθώς πάντοτε το ζητούμενο ήταν η συμπεριφορά του και η προσαρμογή – ένταξή του στη σχολική κοινότητα και όχι τόσο η σχολική του επίδοση.

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέπεμψε τη Διευθύντρια στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων ως αρμόδιο για αποκλίνουσες συμπεριφορές και ο οποίος σύστησε την άμεση επικοινωνία με την ψυχολόγο της οικογένειας για να συμβουλέψει εκείνος τον Σύλλογο Διδασκόντων για τον ενδεικνυόμενο τρόπο συμπεριφοράς προς τον μαθητή. Παράλληλα η επικοινωνία του σχολείου με τον πατέρα του μαθητή δεν απέδωσε ουσιαστικούς καρπούς. Ο μαθητής αρνούνταν να ζητήσει συγγνώμη από τον εκπαιδευτικό.

Αποφασίστηκε να γίνει παρέμβαση από την ψυχολόγο στο τμήμα που φοιτούσε ο μαθητής. Η παρέμβαση είχε ως θέμα τον σεβασμό των μαθητών/τριών μεταξύ τους αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς τους. Το αποτέλεσμα και αυτής της παρέμβασης δεν είχε πολλά αποτελέσματα δεδομένου ότι σε λίγο χρονικό διάστημα ο μαθητής προέβη όχι μόνο σε λεκτική βία σε άλλο εκπαιδευτικό του σχολείου αλλά χρησιμοποίησε και σωματική βία σε συμμαθητή του που φοιτά στο Τμήμα Ένταξης. Στη νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε ο ίδιος ο μαθητής σημείωσε ενώπιον του Συλλόγου Διδασκόντων και τριών μαθητών εκπροσώπων του 15μελούς για την γενικότερη υβριστική συμπεριφορά απέναντι των εκπαιδευτικών, την παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής των μαθημάτων αλλά και με τη μη συμμόρφωση του με τους κανόνες του σχολείου οφείλονται στο γεγονός ότι βαριέται στο σχολείο. Οι εκπρόσωποι του 15μελούς του σύστησαν να κάνει υπομονή και να φέρεται σωστά μέχρι το τέλος της σχολικού έτους. Η ψυχολόγος καθώς και οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής του σχολείου μετά από συζητήσεις πρότειναν να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν τον μαθητή με σκοπό να παρακολουθεί ορισμένες ώρες τα τμήματα ένταξης με σκοπό την αποφόρτισή του υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι θα έχουν τη σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα αλλά και του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων. Στο σχολείο παράλληλα δημιουργήθηκε ομάδα διαμεσολάβησης από εκπαιδευτικούς και κάποιους/ες μαθητές/τριες που θα προσπαθούν να συμβουλεύουν και να βοηθούν μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά.

Εκτός από την παραπάνω περίπτωση στην έρευνά μας συμπεριλάβαμε μια περίπτωση μαθητή με επιθετική συμπεριφορά και άσκηση βίας, στον οποίο ταυτόχρονα συνυπάρχουν και μαθησιακές δυσκολίες. Ο μαθητής πάσχει από το αυτιστικό σύνδρομο Asperger.

Το σύνδρομο Asperger είναι μια νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή η οποία αναγνωρίστηκε επίσημα από τους ειδικούς μόλις το 1994. Το σύνδρομο αυτό έχει αρκετές ομοιότητες με τον αυτισμό. Χαρακτηρίζεται από ελλείψεις και δυσλειτουργίες σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης και επηρεάζει το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, την ικανότητα του να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων καθώς και την ικανότητά του να αλληλεπιδρά και να

επικοινωνεί με άλλα άτομα. Χαρακτηριστικό της διαταραχής είναι επίσης η εμφάνιση στερεότυπης συμπεριφοράς,

Ο μαθητής φοιτά στην Β΄ Γυμνασίου και έχει μέτρια ως καλή επίδοση στα μαθήματα. Βέβαια να επισημανθεί ότι σε πέντε μαθήματα έχει παράλληλη στήριξη (Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Αρχαία Ελληνικά και Θρησκευτικά)
Επειδή η έρευνα αφορά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2018-2019 γι' αυτό και θα περιοριστούμε σε περιστατικά που έχουν καταγραφεί σ' αυτό το χρονικό διάστημα. Ο μαθητής συνεχώς έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά και αρκετές φορές η συμπεριφορά του γίνεται επιθετική. Παρά τις πολλές εμπλοκές του σε παραβάσεις εμείς θα ασχοληθούμε μόνο με αυτές που έχουν καταγραφεί.

Ο μαθητής απασχόλησε με τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή αρκετές φορές. Στο βιβλίο καταγραφής συμβάντων από τη διευθύντρια αλλά και από τους εκπαιδευτικούς που αντιμετώπισαν τη συμπεριφορά του καταγράφηκαν συνολικά 42 περιστατικά.

Θα προσπαθήσουμε συνοπτικά να περιγράψουμε

- Πετούσε χαλίκια
- Παρεμπόδιση μαθήματος με ερωτήσεις που δεν έχουν σχέση με το μάθημα όπως "Κυρία πώς γίνονται τα παιδιά;" Κυρία τι είναι το π...."
- Άρνηση να παρακολουθήσει μάθημα κάνοντας βόλτα στο προαύλιο με τη δικαιολογία ότι την προηγούμενη χρονιά ήταν σ' άλλο τμήμα
- Εμπόδια και συνεχή διακοπή του μαθήματος με απρεπέστατα σχόλια και ερωτήσεις
- Αργεί συστηματικά να μπει στην τάξη κάνοντας βόλτες στην αυλή
- Αρνείται να μιλήσει στο μάθημα και όταν ζορίζεται απειλεί πως θα φύγει από το μάθημα
- Καθημερινά προσπαθεί να λείπει από κάποια ώρα και όταν τον εντοπίζουν και έρχεται στην τάξη είναι πολύ ανήσυχος
- Πολλές φορές μπαίνει σε άλλη τάξη και όταν τον ρωτούν οι εκπαιδευτικοί απαντά ότι τον έχουν υποβιβάσει στην Α΄ Γυμνασίου
- Πολλές φορές δεν φέρνει τα βιβλία του
- Θέτει τη ζωή του σε κίνδυνο βάζοντας αιχμηρά αντικείμενα στην πρίζα
- Πολλές φορές κρύβεται για να μην παρακολουθήσει μάθημα
- Έβαλε σύρματα από το συνδετήρα στο στόμα και αρνούνταν να τα βγάλει παρά τις επανειλημμένες προτροπές του εκπαιδευτικού
- Παίρνει αντικείμενα συμμαθητών του και παρά τις εκκλήσεις δεν τα επιστρέφει και τα καταστρέφει
- Πολλές φορές παίρνει μπουκάλι με νερό και βρέχει τους συμμαθητές και συμμαθήτριες του χωρίς να θέλει να σταματήσει
- Τρώει μέσα στην τάξη
- Ενοχλεί, χτυπάει και δέρνει συμμαθητές/τριες
- Έφυγε από το σχολείο χωρίς να ενημερώσει
- Όταν του ζητήθηκε να κλείσει το παράθυρο της τάξης θύμωσε και έφυγε από το μάθημα.
- Πολλές φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος μαλώνει με τους συμμαθητές του χτυπώντας τους με γροθιές, κλωτσιές

- Για να μη γράψει διαγώνισμα δεν μπήκε στην τάξη και είπε ψέματα, όταν τον βρήκαν οι συμμαθητές του και του ζήτησαν να έρθει στην τάξη αυτός είπε ότι νόμιζε ότι του έκαναν πλάκα.
- Κατά την ώρα των μαθημάτων συνεχώς ενοχλεί τους συμμαθητές του τραβώντας τις καρέκλες τους, ρίχνοντας τους νερό κ.α.
- Κατά την ώρα των διαλειμμάτων ενοχλεί τους γείτονες πετώντας πέτρες στα σπίτια τους.
- Αρνείται να συμμορφωθεί στις υποδείξεις των καθηγητών της παράλληλης στήριξης.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε το πόσο αποκλίνουσα συμπεριφορά έχει ο μαθητής μέσα και έξω από την τάξη. Αν λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι ο μαθητής πάσχει από το αυτιστικό σύνδρομο Asperger αμέσως η σκέψη μας οδηγείται στον προβληματισμό μήπως τα μαθησιακά προβλήματα συνυπάρχουν με την αποκλίνουσα και επιθετική συμπεριφορά. Οι ειδικοί υποστηρίζουν πως η αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο, είναι το πρώτο βήμα μιας ακολουθίας που καταλήγει στην παραβατικότητα (Θεμελή, 2013: 80). Υπάρχουν όμως επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική αποτυχία και οι διαταραχές διαγωγής απαντώνται σε παιδιά με κοινά χαρακτηριστικά. Με βάση αυτή τη θεωρία τα άτομα που χαρακτηρίζονται για την έντονη και επιθετική τους ιδιοσυγκρασία έχουν φτωχή φοίτηση και παραβιάζουν συχνά τους κανόνες. Ωστόσο όμως δεν μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής οπωσδήποτε θα έχει προβλήματα αποκλίνουσας και επιθετικής συμπεριφοράς. Άλλωστε η έρευνα στο σχολείο κατέγραψε την ύπαρξη στο σχολείο άλλων δύο μαθητριών που πάσχουν από το ίδιο αυτιστικό σύνδρομο χωρίς να παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά.

Το σχολείο για να αντιμετωπίσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή ακολούθησε τις οδηγίες που παρείχε το πρώην ΚΕΔΔΥ, αφού προηγουμένως τον είχε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μέσα στην τάξη. Οι οδηγίες αυτές αφορούσαν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στον μαθητή αλλά και προς την οικογένεια. Βεβαίως πρέπει να σημειώσουμε ότι την προηγούμενη σχολική χρονιά είχε γίνει και παρέμβαση με πρόγραμμα Αγωγής Υγείας από την ψυχολόγο της ΕΔΕΑΥ με αποτέλεσμα η παρέμβαση αυτή να έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη συχνότητα των συγκρούσεων. Τη φετινή χρονιά εντάχθηκε ο μαθητής σε ομάδα μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά της ΕΔΕΑΥ με συναντήσεις, όπου συζητούνταν για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Επίσης δημιουργήθηκε ομάδα διαμεσολάβησης μέσα από πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και συζήτησε ο μαθητής αρκετές φορές τόσο με την υπεύθυνη του προγράμματος όσο και με τους μαθητές. Όλες αυτές οι παρεμβάσεις είχαν ως αποτέλεσμα να μειωθεί η παραβατικότητα και η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή περίπου κατά 50%.

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν το πρόβλημα της επιθετικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Καταγράφονται 8 μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με πρώτη μορφή

τη σωματική βία σε ποσοστό 46,51% και καταδεικνύεται ότι τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα στην αποκλίνουσα συμπεριφορά απ' ότι τα κορίτσια σε ποσοστό 96,03%. Από τις δύο μελέτες περίπτωσης διαπιστώνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να συνυπάρχει και με τις δυσκολίες μάθησης. Με την αύξηση των περιστατικών της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών λόγω των κοινωνικών συνθηκών, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αβοήθητοι μπροστά σε ένα κοινωνικό φαινόμενο που γιγαντώνεται. Ο ρόλος τους πλέον ξεπερνάει τον παραδοσιακό τρόπο που αφορούσε κυρίως τη διδασκαλία αλλά επεκτείνεται και στην αντιμετώπιση αλλά και πρόληψη αποκλινουσών συμπεριφορών. Η παρουσία βοηθητικού προσωπικού και η διαμόρφωση κατάλληλων χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα αντιμετώπισης κρίσεων από αποκλίνουσες συμπεριφορές είναι προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν τα μέγιστα στην επιτυχή διαχείριση τέτοιων καταστάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

American Psychological Association. Violence and Touth: Psychology's Response, Volume 1: *Summary Report of the American Psychological Association Commission on Violence and Touth. Washington, DC*: American Psychological Association; 1993: 42.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). "Factors associated with bullying behavior in middle school students". *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-62.

Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). "Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey". *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 39(1), 3–35.

Olweus, D. (1994). "Bullying at school: Long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention programme". Στο L.R. Huesmann (ed.), Aggressive *Behaviour Current Perspectives*. New York: Wiley, 97-130.

Parke, R. D, & Slaby, R. G. (1983). "The development of aggression". In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 547-642). New York.

Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). (Eds.), *Tackling bullying in your school: Practical handbook for teachers*. Nrw York: Routledge.

Ελληνόγλωσσες

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

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. τομ. Α. Αθήνα.

Γκότοβος, Α.Ε. (1988). Απόκλιση και Παρέμβαση στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47–90.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. (1999). "Ο άνδρας το χει μέσα του...`: Απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα". Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Δ. Σακκά, (Επιμ.). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της Ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg. 75-106.

Επιμορφωτικό Υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Κεφ. 2. *Θεωρητικό υπόβαθρο της επιθετικότητας: Κοινωνιολογική θεώρηση του*

φαινομένου και ερμηνευτικές προσεγγίσεις. 2016: 37-87. Ανακτήθηκε στις 15/02/2019 από: http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf

Ζάχαρης, Δ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεμελή, Ο. (2013). "Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση;". Στο Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (Επιμ.) *Σχολική βια και παραβατικότητα.* Αθήνα: Τόπος Επιστημονικές Εκδόσεις.

Κιτσάκη, Β. (2010). *Η βία στη σχολική ζωή*. Αθήνα

Κολιάδης, Ε. (1994).*Θεωρία μάθησης και εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα

Κούτρας, & Γιαννοπούλου (2004). "Μορφές βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή της". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 63-72.

Μόττη-Στεφανίδη Φρ., Παπαθανασίου Χρ., Λαρδούτσου Σ., (2004). "Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά στο Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών". Στο Καλαντζή- Αζίζι Αν., Ζαφειροπούλου Μ. (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα – Καλτσούνη Χ., (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα: Gutenberg.

Πανούσης, Γ. (1991). *Εγκληματολογικές έρευνες*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Παπαδόπουλος, Ν. (1992). "Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις, στο βιβλίο". Στο Νέστορος Ι.Ν. (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια , στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Άφων Κυριακίδη.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). "Μορφές επιθετικότητας (καταστροφές, βία) στο χώρο του σχολείου. Μαθητές - θύτες και μαθητές - θύματα: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση". Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000*). Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

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

Σιδέρης, Ν., Γιαννακοπούλου, Δ., & Χαραμής, Π. (2016). *Bullying: Και όμως νικιέται!* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. & Βαβέτση-Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τρίγκα - Μερτίκα, Ε. Δ. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός : Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση: Αναγνώριση κι αντιμετώπιση και στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.

Στράντζαλης Πολύβιος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ01 του 1ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κεντρικής Μακεδονίας
polstra61@gmail.com

Αναγνωρίζοντας τα θετικά μου, Ο ρόλος της/του ψυχολόγου, ο Zidane και ο Materazzi! Ένα Πρόγραμμα Προσωπικής ανάπτυξης μαθητών-τριών στα πλαίσια Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Τιβικέλη Αθανασία - Ταρσένη Σοφία - Κουρτίδης Πάνος - Βλάχου Παναγιώτα - Σιώκη Φωτεινή

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρουσίας της ίδιας Ψυχολόγου της ΕΔΕΑΥ για μια φορά την εβδομάδα σε Γυμνάσια τυπικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση σε συγκεκριμένα τμήματα που προκαλούσαν «κρίση» στο Σχολείο μέσα από Προγράμματα Αγωγής Υγείας, σε συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Επιλέχτηκε ένα τμήμα από το κάθε σχολείο, μικρότερων, κυρίως, ηλικιακά παιδιών (α΄ ή β΄ Γυμνασίου). Εφαρμόστηκε ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης και η ομιλούσα μέθοδος- συζήτηση μέσα στην ομάδα ανά δεκαπενθήμερο, όπως και ατομικές συναντήσεις με την ψυχολόγο, στο σχολικό έτος 2017-18. Οι στόχοι ενισχύθηκαν μέσα και από ταυτόχρονες δράσεις συναδέλφων εκπαιδευτικών, όπως μέσα από την ύλη του μαθήματος της λογοτεχνίας και της μουσικής, στο 5ο Γυμνάσιο Νεάπολης, μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο Καλινδοίων και από την καθημερινή παρέμβαση από τη θέση της διεύθυνσης στο 1ο Γυμνάσιο Ευόσμου. Η συντονισμένη δράση και με τους Συλλόγους Διδασκόντων είχε σαν αποτέλεσμα την απόλυτη επιτυχία στους επιθυμητούς στόχους: το σεβασμό των μαθητών/-τριών στο θεσμό του σχολείου, στους/στις εκπαιδευτικούς, στους/στις συμμαθητές-τριές τους και κατ' επέκτασιν στον εαυτό τους. Ταυτόχρονα, επιτεύχθηκε και η πρόληψη της βίας και της εμφάνισης ζητημάτων ψυχικής υγείας κάποιων από τα «ήσυχα» παιδιά, που δεν δημιουργούσαν κρίσεις στο σχολείο, αλλά είχαν ανάγκη στήριξης, αποδεικνύοντας την αναγκαιότητα εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα Αγωγής Υγείας, θεσμική παιδαγωγική, βιωματικές συναντήσεις, ατομικές συναντήσεις, προαγωγή ειρηνικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων

Εισαγωγή

Ο θεσμός των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), είναι ένας καινοτόμος θεσμός που στηρίζεται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (ΦΕΚ Β΄, 315, 12/02/ 2014). Ουσιαστικά εισάγει την παρουσία ψυχολόγου και κοινωνικού/ής λειτουργού στο γενικό σχολείο.

Στην Ελλάδα του 2019 ο ρόλος του/της ψυχολόγου σε πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης είναι ακόμη πρωτόγνωρος. Πολλές φορές ο/η ψυχολόγος, μπορεί να αισθανθεί σαν μπαμπούλας, καρφί, αστυνόμος, "τρελο-γιατρός", σαν "σερβιτόρος" αλλά και σαν –ευτυχώς λίγες! "σκουπιδοτενεκές": «Τον "πετάξαμε" στην

Ψυχολόγο». Πολλές φορές κάποιοι/ες λένε: «Αυτός/ή είναι καμμένο χαρτί! Δεν έχει νόημα να προσπαθήσεις!» Μα αν δεν ασχοληθεί ο/η ψυχολόγος με το καμένο χαρτί, ποιος θα ασχοληθεί;

Οι εργαζόμενοι στα Σχολεία και οι ειδικοί ψυχικής υγείας δεν ξέρουμε πότε ο κόπος μας θα πάει ή δεν θα πάει χαμένος. Δεν έχει σημασία τι θα ειπωθεί μέσα στη συνεδρία, αν θα μας βρίσουν κλπ. Σημασία έχει το έξω από την συνεδρία και έξω από το σχολείο. Σημασία έχει να πάρουν «κάτι» που να το χρησιμοποιήσουν κάποτε στην ζωή τους. Το συμπέρασμα είναι ότι ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΙΣΤΕΨΕΙ κάποιος /-α σε κάθε «καμένο χαρτί»

Το Πρόγραμμα

Το σχολικό έτος 2017-18 στο 8ο ΣΔΕΥ με βάση το Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο - Λυκειο ΙΝΑΑ Πεύκων και στα Γυμνάσια: 1ο Ευόσμου, 5ο Νεάπολης, 4ο Πολίχνης, 2ο Νεάπολης και Καλινδοίων όπου ανήκουν, υλοποιήθηκαν μετά από πρόταση της ψυχολόγου, σε συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς Προγράμματα Αγωγής Υγείας, με παρέμβαση σε συγκεκριμένα «δύσκολα» και με πολλές ανάγκες τμήματα, που προκαλούσαν «κρίση» στο Σχολείο.

Η άριστη συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκομένων υπήρξε από την προηγούμενη σχολική χρονιά και έτσι, υπήρξε θετική ανταπόκριση και βοήθεια από όλους και όλες τους εμπλεκόμενους και εμπλεκόμενες διευθυντές – διευθύντριες, συναδέλφους, όπως και από την υπεύθυνη Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας Β΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, και από την σύμβουλο Ειδικής Αγωγής Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Η ψυχολόγος από τη θέση της συγκεκριμένης ΕΔΕΑΥ, το σχολικό έτος 2017-18, συναντήθηκε με 97 παιδιά στα πλαίσια γραφείου (βλ. Πίν. 1). Η παρέμβαση σε τάξη, καθώς προβλέπεται από τον κανονισμό της ΕΔΕΑΥ, επιλέχθηκε ως πιο οικονομική από άποψη χρόνου μέθοδος. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, στα πλαίσια των Προγραμμάτων Υγείας μέσα στις τάξεις συναντήθηκε με 120 περίπου μαθητές/τριες σε πολύ μικρότερο χρόνο.

Θεματολογία

Το Πρόγραμμα «Προσωπική ανάπτυξη μαθητών –μαθητριών εντάχθηκε στη θεματολογία: Ψυχική Υγεία- Κοινωνική Συναισθηματική ανάπτυξη, Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης των μαθητών –τριών, Ανάπτυξη Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων, Κοινωνικά αποδεκτή Διαχείριση του θυμού και Πρόληψη της βίας, Ειρηνική Επίλυση συγκρούσεων, Ομαλή μετάβαση στο Γυμνάσιο, Εφηβεία & Ταυτότητα.

Φιλοσοφία

Η Φιλοσοφία του προγράμματος βασίστηκε στην Σύγχρονη/ Θεσμική παιδαγωγική που πρεσβεύει ότι η αλλαγή μπορεί να έρθει μέσα από το άτομο μέσα στους θεσμούς, συγκεκριμένα μέσα από το σχολείο, όπως εκφράστηκε από τον M. Lobrot και την παρεμβατική μη- κατευθυντική του μέθοδο και τους μαθητές του, τον κ. Μπακιρτζή (2002), που κάνει λόγο για μια Σύλληψη και θεώρηση του ανθρώπου ως μια ολιστική και συγχρόνως ενδοψυχική ενότητα και ειδικά από τον κ. Παντελή Μπιτζαράκη, Ψυχολόγο στο 4ο Δημοτικό Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης, στον οποίο η ψυχολόγος μαθήτευσε τα σχολικά έτη 1996- 97 και 2004-5 και ο οποίος έλεγε στους/στις φοιτητές/τριες: «Μη φοβάστε το ρόλο σας, είστε τα πρότυπα των παιδιών, ο/η ψυχολόγος-εκπαιδευτικός-ενήλικας έχει ευθύνη απέναντι στα παιδιά,

πρέπει να παρεμβαίνει δείχνοντας το σωστό χωρίς να το επιβάλλει, αλλά κάνοντας συμφωνίες» (Τιβικέλη, Γωνίδα, Μπιτζαράκης, 2005).

Πίνακας 1. Άτομα* που συναντήθηκαν με την ψυχολόγο της ΕΔΕΑΥ εντός γραφείου Σχολ. Έτος 2017-18, 8ο ΣΔΕΥ

	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΜΗΤΕΡΕΣ	ΜΠΑΜΠΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
1ο ΕΥΟΣΜΟΥ ΣΥΝΟΛΟ:	10, 7 παραπομπή 17	9,9 παραπομπή 18	9 6	1	42
2ο ΝΕΑΠΟΛΗΣ	11	9	8	4	32
5ο ΝΕΑΠΟΛΗΣ	6	7	10	3	26
4ο ΠΟΛΙΧΝΗΣ	11	13	20	6	47
ΚΑΛΙΝΔΟΙΑ	4	1	8	2	15
ΣΥΝΟΛΟ	49	48	52	16	**165 ΑΤΟΜΑ***

***Εκτός των εκπαιδευτικών/συναδέλφων Και εκτός των 5 τμημάτων που επιλέχθηκαν για το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας.**

Η καθημερινή εμπειρία

Υπήρχαν πολλοί καβγάδες στα σχολεία, πολλές παρέες μας παραπέμπονταν για χρήση σωματικής βίας μετά από λεκτική επιθετικότητα. Πάρα πολλά αγόρια παραπέμπονταν στην ψυχολόγο για συμμετοχή σε καβγάδες με σωματική βία: ξεκαθάρισμα λογαριασμών μεταξύ οπαδών διαφορετικών ομάδων έξω από Γυμνάσιο, συμμετοχή σε παραβατικές συμπεριφορές μέσα και έξω από το Γυμνάσιο όπως σπάσιμο ξένης περιουσίας, κλοπές κλπ. Από τις ατομικές κυρίως συναντήσεις μαζί τους, προέκυπτε ότι κοινό σημείο των περισσότερων αγοριών ήταν, ότι το ίδιο πρόβλημα διαχείρισης θυμού με ξεσπάσματα σωματικής βίας σε άλλους, υπήρχαν και σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου όπως αθλητικές ομάδες, γειτονιά κλπ. Π.χ. μια μέρα εμφανίστηκε ένα αγόρι με μαυρισμένο μάτι: είχε αποδεχθεί πρόκληση και «είχε λύσει διαφορά» (εκτός σχολείου).

Ένα άλλο συχνό φαινόμενο είναι ότι η ΒΙΑ ξεφεύγει από τα πλαίσια του Σχολείου: όπως στη γειτονιά ή στους αθλητικούς χώρους όπου η εμπλοκή των Αθλητικών Συνδέσμων πολλές φορές έχει αρνητική επίδραση στους συμμετέχοντες. Οι Αθλητικές ομάδες πολλές φορές επίφαση (;) για την έκφραση λεκτικής και

σωματικής βίας!! Π.χ.: Πατέρας ζήτησε τα ονόματα των παιδιών που έδειραν το γιό του, μόλις όμως έμαθε ότι το ξύλο ήταν το αποτέλεσμα στοιχήματος για τον ΠΑΟΚ και την ΑΕΚ, είπε: «Α! εντάξει! Αυτό ναι, το δέχομαι!»

Πολλές φορές, όταν μου παραπέμπονταν ζωηρά παιδιά, μου λέγαν: Γιατί κυρία, μας έστειλαν στον ψυχολόγο; Τρελοί είμαστε ή χαζοί;; Προσπαθούσα να τους εξηγήσω ότι η παραπομπή τους ήταν ένα ενδιαφέρον από τους/τις εκπαιδευτικούς/ τη διευθύντρια-ντή και το σχολείο, όχι τόσο γιατί ανησυχούν γι' αυτούς για μέσα στο σχολείο, αλλά για το μετά το σχολείο και έξω από αυτό.

Είναι εντυπωσιακή η σύνδεση πλέον του ρόλου του ψυχολόγου με το"bullying". Η λέξη "bullying" πολλές φορές, «καραμέλα»! «Κυρία μου κάνουν/ μας κάνει/ μας κάνουν κλπ "bullying"»! Υπάρχει δυσκολία στο να ξεκαθαρίσουμε το τοπίο! Για παράδειγμα: τέσσερα κορίτσια βρέθηκαν στη Διευθύντρια γιατί κάποιο 4ο άτομο τους έκανε "bullying"! Όταν καθίσαμε και το συζητήσαμε διεξοδικότερα αποδείχτηκε ότι οι τρεις από αυτές εκβίαζαν με τον τρόπο τους την τέταρτη νεοφερμένη της παρέας!!!

Πολλές φορές στο γιατί συμπεριφέρθηκαν βίαια, συνηθισμένη απάντηση ήταν το «για πλάκα».

Εφαρμογή του Προγράμματος

Τμήματα των Γυμνασίων που επιλέχτηκαν

Επιλέχτηκε ένα τμήμα από το κάθε σχολείο, από τα λεγόμενα «δύσκολα» ή τμήματα που προκαλούσαν «κρίση» και τμήματα μικρότερων ηλικιακά παιδιών, Α΄ Γυμνασίου, για να υπάρχει η δυνατότητα και μελλοντικά να συνεχιστεί η δράση.

Συνεργαζόμενοι-ες εκπαιδευτικοί

Όλοι οι εμπλεκόμενοι/-ες Διευθυντές/τριες και όλοι/όλες οι συνάδελφοι ήταν πολύ θετικοί για το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Κάποιοι και κάποιες συνάδελφοι εκπαιδευτικοί προθυμοποιήθηκαν να συμμετέχουν και ενεργά στην όλη προσπάθεια και να συνδέσουν το Πρόγραμμα και με το αντικείμενό τους. Πιο συγκεκριμένα: Στο 5^{ο} Γυμνάσιο Νεάπολης το πρόγραμμα συνδέθηκε: από την κ. Ταρσένη με το μάθημα της μουσικής και το Πρόγραμμα της Διαμεσολάβησης και από τον κ. Κουρτίδη, με το μάθημα της Λογοτεχνίας (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ), το οποίο προσαρμόστηκε στη στοχοθεσία της δράσης και επιλέχθηκαν κείμενα που ενίσχυσαν τους άξονές της. Στο Γυμνάσιο Καλινδοίων το πρόγραμμα συνδέθηκε από την κ. Σιώκη με το μάθημα των θρησκευτικών. Στο 1^{ο} Ευόσμου η συνεργασία με την κ. Βλάχου ήταν συνεχής και εντατικοποιημένη και μέσα από το ρόλο της διευθύντριας.

Στο παρόν άρθρο θα μιλήσουμε από την οπτική της ψυχολόγου για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Διαδικασία

Οι μαθητές-ριες ενημερώθηκαν από τις/τους εκπαιδευτικούς που συνεργαζόμασταν, για την εφαρμογή του προγράμματος. Η κ. Ταρσένη στο 5^{ο} Νεάπολης και η κ. Σιώκη στο Ζαγκλιβέρι, ήταν πάντα συνδιευκολύντριες μαζί με την ψυχολόγο.

Εφαρμόστηκε ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης και η ομιλούσα μέθοδος-συζήτηση.

Στόχοι-επιδιώξεις

Μέσα από το Πρόγραμμα στις τάξεις, άνοιξε ολόκληρος κόσμος, έξω από τα στενά πλαίσια του "κλειστού" γραφείου της ψυχολόγου και αναδύθηκαν πολλές διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Οι αρχικοί στόχοι ήταν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών, η αλληλο-αποδοχή τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές/-ήτριες, μέσα από εφαρμογή παιχνιδιών όπως ασκήσεις εμπιστοσύνης και τη συζήτηση θεμάτων που θα όριζαν οι ίδιοι/-ες.

Από την 1η συνάντηση έγινε σαφές ότι μπορεί άμεσος στόχος να ήταν η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η αλληλοαποδοχή, αλλά δεν μπορούσαμε να προχωρήσουμε στους επόμενους στόχους τις ασκήσεις εμπιστοσύνης και τον ορισμό θεματικών από τα ίδια τα παιδιά.

Έτσι προέκυψαν και νέοι στόχοι: που είχαν να κάνουν κυρίως με την αποσαφήνιση του ρόλου του ψυχολόγου, την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ατομικότητας του καθενός-καθεμιάς -και παιδιών με κάποια τυχόν αναπτυξιακή διαταραχή, όπως και με το σπάσιμο διαφόρων «σκληροπυρηνικών» ομάδων/ κλίκες και τελικά την εκπαίδευση στη διαχείριση θυμού.

Τους στόχους αυτούς τους δουλέψαμε όπου κρίθηκε αναγκαίο, με επιπλέον ατομικές συναντήσεις των ίδιων των μαθητών/τριών ή και τους γονείς τους.

Βασικοί άξονες -δράσεις

Σύμφωνα με τις ανάγκες που αναδύθηκαν, διαμορφώθηκαν οι βασικοί άξονες και οι δράσεις μέσα σε πέντε κατά μέσο όρο ομαδικές συναντήσεις. Στις περισσότερες συναντήσεις τα παιδιά καθόταν σε κύκλο κάτι που διευκολύνει πολύ τη συζήτηση, ενώ αρχικά μοιάζει χρονοβόρα η διαδικασία στο να μετατραπεί ο χώρος της τάξης.

1ος άξονας-Δράση: Ο ρόλος του/της ψυχολόγου

Κάθε ψυχοθεραπευτική σχέση θεραπευτή/τριας ψυχοθεραπευόμενου πρέπει να είναι προσωπική, χαρακτηριζόμενη από αποδοχή, ενσυναίσθηση και αυθεντικότητα, όπως την όρισε ο Carl Rogers. Σύμφωνα με την Κοινωνικογνωστική –Γνωστικο-συμπεριφορική προσέγγιση (Bandura, 1986), ο έλεγχος της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου είναι δυνατό να ελεγχθεί και να τροποποιηθεί, μέσα από την αλλαγή των σκέψεων. Αυτές οι αρχές έγινε προσπάθεια να εγκαθιδρυθούν από την 1η κιόλας συνάντηση.

Στην 1η συνάντηση ορίστηκαν οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα σε μια ομάδα, πραγματοποιήθηκε γνωριμία σε βιωματικό επίπεδο, όπως και συζητήθηκε ο ρόλος της συγκεκριμένης ομάδας και αναπόφευκτα ο ρόλος της ψυχολόγου γενικώς και ο ρόλος της ψυχολόγου στην ΕΔΕΑΥ. Υπήρξε επίσης, διερεύνηση της επιθυμίας των μαθητών/τριών ώστε να συμμετέχουν στις επικείμενες συναντήσεις. Η έντονη απορία των μαθητών-τριών ήταν: «Γιατί μόνο εμείς σαν τμήμα έχουμε ψυχολόγο;;; Είμαστε τρελοί ή χαζοί;» Εκεί χρειάστηκε να εξηγήσω το ρόλο του ψυχολόγου, ότι: Δεν είναι αστυνόμος! Ούτε το καρφί! Δεν είναι μπαμπούλας! Ούτε κατάρα! Δεν έχει από μόνος/-η μαγικές ικανότητες. Δεν υποκαθιστά τις κοινωνικές δομές: γονείς, αδέρφια, κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς. Είναι το 3ο μάτι μιας καινούριας για την ανθρωπότητα ειδικότητας που θα προσπαθήσει κάθε φορά να γίνει ο καθρέφτης του κάθε ατόμου, να το βοηθήσει να δει την θέση του άλλου-ης και τελικά να

ανακαλύψει τα θετικά και τις δυνατότητες που έχει ώστε να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του/της.

2ος άξονας-Δράση: Τα θετικά μου

Άσκηση για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Έπρεπε το κάθε παιδί να σκεφτεί τι θετικά στοιχεία έχει. Η οδηγία είναι: «Ζωγραφίστε το χέρι σας σε ένα χαρτί και γράψτε 5 θετικά σας!» Συνηθισμένες απαντήσεις στην ερώτηση: Δεν ξέρω! Δεν έχω. Η αδυναμία εξεύρεσης θετικών από το κάθε άτομο για τον εαυτό του/της. Σε κάποια παιδιά δίναμε τη «βοήθεια του Κοινού»!. Η διαχείριση του θυμού, σχεδόν άγνωστη σε όλα σχεδόν τα παιδιά.

3ος άξονας-Δράση: Το έμβλημά μου

Άσκηση για να αποκτήσει ταυτότητα το κάθε παιδί είτε έχει βρει το ρόλο του μέσα –και έξω από το σχολείο, είτε όχι, είτε είναι καλός/ή μαθητής/τρια, είτε όχι. Τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν και να γράψουν για τα θέματα: «Μου αρέσει να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου» «Μου αρέσει στο σχολείο» «Μου αρέσει στον εαυτό μου» «Στόχος μου για το μέλλον» (βλ. Παράρτημα). Σε ένα τμήμα, αγαπημένο μάθημα όλων η ιστορία! Αυτό δείχνει ότι ο/η εκπαιδευτικός εμπνέει και διαμορφώνει προτιμήσεις στα παιδιά.

4ος άξονας-Δράση: Βία - Συγκρούσεις -Ο θυμός και η Διαχείριση θυμού με θετικούς τρόπους

Η Βία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O., 2002) βία είναι η, με πρόθεση, χρήση φυσικής πίεσης ή δύναμης, πραγματική ή με τη μορφή απειλής, εναντίον κάποιου προσώπου ή ομάδας ή κοινότητας, που έχει σαν αποτέλεσμα, ή έχει την πιθανότητα να επιφέρει, τραυματισμό, θάνατο, ψυχολογικό κίνδυνο, κακή ανάπτυξη ή στέρηση. (Ζαφειράτου, 2005).

Λεκτική και σωματική βία

Η λεκτική επιθετικότητα είναι αυτή που προκαλεί συχνά, αν όχι πάντα, τη φυσική επιθετικότητα, δυστυχώς σε σημείο που κάποιοι πίστευαν ότι οι προσβολές ξεπλένονται με αίμα. Συχνά εξομοιώνεται σε ισχύ με τα πιο καταστρεπτικά όπλα. Ο Freud έλεγε ότι έβλεπε στη λεκτική επίθεση τη βάση του πολιτισμού μας: «αυτός που πρώτος εξαπέλυσε κατάρες στον αντίπαλό του αντί πέτρας, θεμελίωσε τον πολιτισμό!».

Η Βία κατά των γυναικών

Αποτελεί σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το 2013, «ένα παγκόσμιο πρόβλημα υγείας που παίρνει διαστάσεις επιδημίας και επηρεάζει πάνω από το ένα τρίτο των γυναικών σε όλο τον κόσμο». Πρόκειται άραγε, μόνο, για πρόβλημα υγείας; *Μαργαρίτη, (2019).*

Η καθημερινότητα, το αστυνομικό δελτίο και η κοινωνική πραγματικότητα και η βιβλιογραφία δείχνει ότι η κακοποίηση και ο θάνατος των γυναικών από τον σύντροφο ή τον πατέρα είναι η συχνότερη παγκοσμίως αιτία θανάτου και από τον καρκίνο και από οποιαδήποτε άλλη αιτία θανάτου! (Ζαφειράτου, 2015).

Εγκληματολογικές έρευνες δείχνουν ότι το επιθετικό παιδί στο σχολείο είναι ο αυριανός άντρας που θα κακοποιεί τη σύζυγό του (Τριβιζάς- Το αληθινό

παραμύθι της βίας -Μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών στο Γυμνάσιο Καλινδοίων: «Η σχολική βία ως προάγγελος της κοινωνικής εχθρότητας»..

Οι θύτες, σύμφωνα με έρευνες του Αμερικανικού Ιατρικού Συλλόγου, είναι πολλές φορές θύματα σωματικής τιμωρίας, οικογενειακής βίας και βλαπτικών επιρροών της τηλεόρασης. Ας μην ξεχνάμε ότι συχνά χρήζουν βοηθείας όχι μόνο τα παιδιά τα οποία υφίστανται, αλλά και τα παιδιά τα οποία ασκούν βία, καθώς και οι οικογένειές τους. Επίσης, δεν αποκλείεται οι ιδιότητες του θύτη και του θύματος να συμπίπτουν στο ίδιο παιδί».

http://www.tovima.gr/vimagazino/views/article/?aid=452910.

Όλα αυτά πρέπει να τα έχουμε υπ' όψιν μας όσοι/ες δουλεύουμε στα σχολεία.

Συγκρούσεις

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση (Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000) οι συγκρούσεις αποτελούν διεκδίκηση δικαιωμάτων και συμφερόντων διαφορετικών ανθρώπων στην προσπάθεια απόκτησης ελέγχου, αλλά και ικανοποίησης προσωπικών αναγκών. Οι συγκρούσεις είναι συνήθως φορτισμένες αρνητικά. Αρνητικός, όμως μπορεί να είναι ο τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης, όπως χτυπάω, βρίζω. Η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να γίνει και με θετικούς/αποδεκτούς τρόπους, όπως εξηγώ στον άλλο/η τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου. Έτσι, μπορούμε να δούμε και την θετική πλευρά των συγκρούσεων, καθώς μπορούν να γεννήσουν νέες καταστάσεις και να διευθετήσουν ομαλά διαφορές.

Ένα κύριο χαρακτηριστικό των προβληματικών καταστάσεων είναι η εμμονή των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση αν αλλάξει η αντίληψη που έχουμε για το πρόβλημα, θα αλλάξει και η σχέση μας με το μέχρι τώρα "χρόνιο" πρόβλημα. Συχνά ο ένας κατηγορεί τον άλλο για το τυχόν πρόβλημα. Ο καθένας περιμένει από τον άλλο/-η να αλλάξει, ώστε να λυθεί η διαφορά. Πιο εύκολο είναι να δει το κάθε άτομο τι μπορεί να αλλάξει στη σκέψη και τη συμπεριφορά του το ίδιο, παρά να υποδείξει στους άλλους τι αλλαγές πρέπει να κάνουν εκείνοι. Σύμφωνα με την συστημική προσέγγιση αν αλλάξει το ένα άτομο, θα, αναγκαστεί να, αλλάξει και το άλλο..!!... Αυτό συνδέεται και με τον ρόλο του ψυχολόγου.

Διαχείριση των συγκρούσεων

Είναι σημαντικό όταν δημιουργούνται συγκρούσεις να τις διαχειριζόμαστε με αποδεκτούς τρόπους όπως με το διάλογο και την λεκτική ανάλυση της σκέψης. Δεν υπάρχει καλό και κακό παιδί, καλός και κακός γονιός, άνθρωπος κλπ. Υπάρχουν αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές.

Επειδή τα παιδιά πολλές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς τις μαθαίνουν μιμούμενα τους σημαντικούς/-ές άλλους/-ες, είναι σημαντικό οι σημαντικοί ενήλικες να διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις με θετικό τρόπο, καθώς έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να λύνουν τις συγκρούσεις τους με παρόμοιους τρόπους.

Θετικοί τρόποι διαχείρισης:

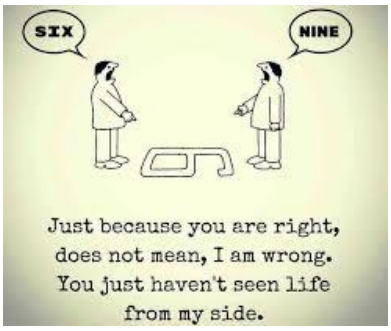
Το χιούμορ και όχι η λεκτική επιθετικότητα: Η ικανότητα να ανακαλύψει κανείς το χιούμορ σε μια κατάσταση, είναι μια μεγάλη αλλαγή και συχνά αρκεί από μόνη της να επηρεάσει τα πράγματα θετικά.

Η θετική εναλλακτική περιγραφή /Θετική αναπλαισίωση μιας "προβληματικής" συμπεριφοράς ή ο διαφορετικός τρόπος αντίδρασης σε μια

"προβληματική" κατάσταση θέτουν το πρόβλημα σε μια διαφορετική οπτική. Ποια η συνηθισμένη ερμηνεία και συμπεριφορά, Ποια θετική εναλλακτική ερμηνεία θα μπορούσε να δοθεί; Ποια η διαφορετική εναλλακτική αντίδραση; Γιατί όταν ερμηνεύουμε μια κατάσταση θετικά, μπορεί να έχουμε θετικά αποτελέσματα.

Η οπτική της άλλης πλευράς

Καθώς ισχύει η αρχή: η αλήθεια έχει πολλές πλευρές, σε κάθε περίπτωση πολλά πράγματα μπορεί να είναι αληθινά συγχρόνως. Σημασία έχει από ποια οπτική γωνία αντιμετωπίζουμε την κάθε κατάσταση: Το παράδειγμα το 6 ή 9-Ανάλογα από ποια πλευρά το βλέπει καθένας καθεμιά, είναι ένα πολύ απτό και ευκολονόητο παράδειγμα:



Ο θυμός

Ο θυμός, ίσως το μίσος, το πιο συνηθισμένο συναίσθημα στην εποχή μας στην Ελλάδα του 2018! Και το πιο στενά συνδεδεμένο -κυρίως στα αγόρια- με έντονες σωματικές αντιδράσεις: κραυγές, φωνές, ξύλο, έντονες σωματικές αντιδράσεις, κυρίως στα αγόρια και πιο ήπιες αλλά εσωτερικευμένες, στα κορίτσια: π.χ.: «δαγκώνω τη γλώσσα μου».

Όλα τα συναισθήματα, όπως και ο θυμός είναι φυσιολογικά. Το φλέγον ζήτημα είναι πώς τα διαχειριζόμαστε: με αποδεκτούς ή μη αποδεκτούς τρόπους. Οι σημαντικοί ενήλικες πρέπει να επιτρέπουν στα παιδιά να βιώνουν και τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, γιατί όλα είναι φυσιολογικά απλώς. πρέπει να εκπαιδευτούν να τα εκφράζουν με αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Δεν υπάρχει κακό παιδί, αλλά καλή και κακή συμπεριφορά.

Η απλή λεκτική αντίδραση, με απλές φράσεις του τύπου «με θύμωσες τώρα γιατί μου είπες....» συνήθως άγνωστη! Η διάκριση σε κοινωνικά αποδεκτή έκφραση του θυμού και μη αποδεκτή, σχεδόν άγνωστη επίσης. Υπάρχει η γενίκευση και ταμπού ότι το "ξύλο" είναι διαδεδομένη «αντρική» υπόθεση. Ο θυμός, κυρίως στους άντρες εκδηλώνεται με έντονες σωματικές αντιδράσεις. Υπήρξε η εξομολόγηση παιδιού ότι «δεν ξέρω κάποιον από τους φίλους μου που να μην τον δέρνει ο πατέρας του, όπως και μένα».

Μεγάλη δυσκολία στην διαχείριση του θυμού και από τους ενήλικες

Το πιο εντυπωσιακό είναι ότι και μέσα στο λόγο μας, των ενηλίκων συγχέεται το δίκιο: «Το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο!» Συνηθισμένη -όχι μόνο αντρική!- Πεποίθηση: «Είχε δίκιο που τον έδειρε» / «Να αγιάσει το χέρι σου!» «Ήταν εν βρασμώ ψυχής» «Ναι αλλά είναι καλό παιδί». Ας σκεφτούμε τις αναρτήσεις και

ειδικά τα σχόλια στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Λέγεται ότι η Ελλάδα είναι 1η στον λόγο του ΜΙΣΟΥΣ σε Παγκόσμιο επίπεδο.

«Ποιος άρχισε τον καβγά;»

Η ερώτηση αυτή πολλές φορές μπερδεύει και τα παιδιά και το κλίμα μέσα στο Σχολείο.. Είναι η συνηθισμένη αντίδραση πολλές φορές των ενηλίκων. Η εμπειρία όμως από τα συγκεκριμένα πλαίσια είναι ότι δεν βοηθάει στην επίλυση και το ειρηνικό και ήρεμο κλίμα στο Σχολείο, στο σπίτι, στο στάδιο κλπ.

Όποιος-α δέρνει χάνει το δίκιο του/της

Πιο βοηθητική στάθηκε η λύση: «Όποιος/όποια δέρνει, χάνει το δίκιο του/της», πολλές φορές στην διαχείριση των κρίσεων. Τουλάχιστον στην δική μας εμπειρία και μέσα στο σχολείο, αποδείχτηκε ότι πρέπει να σταματήσει η σωματική βία, για να ελέγξουμε ποιος ξεκινάει τις λεκτικές ή άλλου είδους προκλήσεις.

Βασική βοηθητική αρχή στάθηκε επίσης ότι στη Λεκτική επιθετικότητα είναι προτιμότερη η λεκτική παρά η σωματική. Όλα τα παραπάνω με επίκεντρο το βασικό στόχο, την ενδυνάμωση του κάθε παιδιού: Το παιδί που δέρνει, να σταματήσει να δέρνει. Το παιδί που ξεκινάει λεκτική επίθεση να σταματήσει να προκαλεί με αυτόν τον τρόπο κοκ.

Σχέσεις αγοριών –κοριτσιών

Συνηθισμένη απάντηση των αγοριών: «Οι άντρες κυρία έτσι λύνουμε τις διαφορές μας!» Όταν τους ρώταγα: «και όταν μαλώνετε με τις κοπέλες σας έτσι θα λύνετε τις διαφορές σας;» Μου λέγαν: «Όχι βέβαια κυρία!» Η καθημερινότητα όμως, το αστυνομικό δελτίο και η κοινωνική πραγματικότητα και η βιβλιογραφία δείχνει ότι: Η κακοποίηση και ο θάνατος των γυναικών από τον σύντροφο ή τον πατέρα είναι Η συχνότερη παγκοσμίως αιτία θανάτου και από τον καρκίνο και από οποιαδήποτε άλλη αιτία θανάτου! Σύμφωνα με την Πρόεδρο του ΕΚΑΨΥ- Χρυσάνθη Ζαφειράτου (2015).

Γι' αυτό έπρεπε να απλοποιηθεί πάρα πολύ το παράδειγμα της σωματικής βίας ως απάντηση στην λεκτική.

Πρακτικές εφαρμογές στη διαχείριση θυμού και συγκρούσεων
Άσκηση -Βιωματική παρουσίαση: Τα θυμωμένα μπαλόνια

Τα «θυμωμένα μπαλόνια» είναι ένα παραστατικό παράδειγμα *στο site "ειδικός παιδαγωγός" του κ. Φώτη Παπαναστασίου –για την* έκφραση του θυμού. Πώς μπορεί να βγει ο αέρας μέσα από ένα μπαλόνι; 1ον να το σκάσουμε και να τρομάξουμε και 2ον να αφήσουμε τον αέρα να βγει από το στόμιο του μπαλονιού. Έτσι συμβαίνει και με το θυμό: αν δεν βγει με το στόμα, θα βγει βίαια από το σώμα!

Βιωματική παρουσίαση: Το παράδειγμα του Ziddanne κ Matterrazzi στο ποδόσφαιρο

Το πιο παραστατικό παράδειγμα σωματικής βίας μετά από λεκτική βία και διαχείρισης θυμού που έδρασε καταλυτικά σε πολλά παιδιά και σε κάποια τμήματα έγινε και προβολή video, ήταν το παράδειγμα του Zidane με την γνωστή κουτουλιά του κατά του Materazzi στο Πανευρωπαϊκό του 2004, όταν μετά από ένα φάουλ, ο τελευταίος έβρισε την μητέρα και την αδερφή του πρώτου.

Ευτυχώς ο Zidane ήταν προπονητής της Real και είναι γνωστός και σήμερα στα παιδιά. Προσπαθούσαμε να κάνουμε αναγωγή στη ζωή. Ο Materazzi έβρισε, ο Zidane χτύπησε. Ποιος πήρε κόκκινη κάρτα; Ποιος αποβλήθηκε από τον αγωνιστικό χώρο- Ποιος ενδεχομένως θα αποβληθεί από το σχολείο και όταν ενηλικιωθείτε θα πάει φυλακή; Συχνά δεν έπειθε η κόκκινη κάρτα της αποβολής του Zidane από τον διαιτητή! «΄Ηταν ΆΔΙΚΟ κυρία!» λέγαν τα παιδιά. Ποιος πλήρωσε το μεγαλύτερο πρόστιμο; Αυτό που τους/τις έπειθε πιο πολύ, ήταν το μεγάλο πρόστιμο που πλήρωσε ο Zidane σε σχέση με τον Materazzi. Η ησυχία μετά την ανακοίνωση ήταν η απόδειξη ότι πείστηκαν!

5ος άξονας-Δράση: Κλείσιμο, αποτίμηση, αποχαιρετισμός

Στην τελευταία συνάντηση συζητήθηκε η αποτίμηση των ομαδικών συναντήσεων με την ψυχολόγο, παραπομπή σε υπηρεσίες και αποχαιρετισμός και προετοιμασία για την επόμενη σχολική χρονιά στην μελλοντική ΕΔΕΑΥ.

Αξιολόγηση

Το κάθε σχολικό πλαίσιο είχε την ιδιαιτερότητά του όπως και τη μαγεία του. Η ψυχολόγος αντιμετώπισε τα επιλεγμένα τμήματα των διαφορετικων γυμνασίων σαν κομμάτια ενός κύριου προγράμματος που η εμπειρία στο ένα, τροφοδοτούσε και τα άλλα.

Δυσκολίες

Νομικό ζήτημα**.** Η μεγάλη απορία όλων: Έχει δικαίωμα η Ψυχολόγος ως ΕΕΠ, να συμμετέχει και να ηγείται σε Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας μέσα στην Γενική Εκπαίδευση; Πραγματοποιήθηκε ερώτηση μέχρι και στο Νομικό Τμήμα της Διεύθυνσης Β΄ Βάθμιας Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η εύλογη απάντηση ήταν βεβαίως ναι.

Δεν προηγήθηκαν ατομικές συναντήσεις πριν τις ομαδικές για όλα τα παιδιά, κάτι που είναι βοηθητικό για την εδραίωση της θεραπευτικής σχέσης. Το "σπάσιμο" των μαθητών-τριών των τμημάτων σε μικρότερες ομάδες και οι ατομικές συναντήσεις ήταν αναπόφευκτα και βοηθητικά.

Η παρουσία της ψυχολόγου μόνο 1 ημέρα εβδομαδιαίως. όπως και η εφαρμογή του Προγράμματος μόνο 1 διδακτική ώρα τη φορά.

Η ύπαρξη πολλών ταυτόχρονων και παράλληλων δράσεων δυσκόλευε την πορεία των ομάδων.

Η αποτύπωση της ίδιας της δράσης και εμπειρίας, επίσης, δύσκολη.

Η απουσία της ίδιας ψυχολόγου την επόμενη χρονιά διέκοψε τη ροή του Προγράμματος.

Όλες οι ομάδες ήταν της Α΄ Γυμνασίου και ήταν δύσκολο να τους/τις συντονίσουμε σαν ομάδα. Σύμφωνα με την γνωστική ανάπτυξη κατά τον Piaget (1967), στην Α΄ Γυμνασίου υπάρχουν παιδιά που βρίσκονται ακόμη στη μέση παιδική ηλικία, την Προεφηβεία, τα περισσότερα, αλλά και κάποια στην Εφηβεία. Πρέπει να έχουμε υπόψιν μας ότι άλλα είναι ακόμη παιδάκια, άλλοι προέφηβοι κι άλλοι έφηβοι-ες και άρα δεν έχουν όλα κοινά ενδιαφέροντα.

Μόνο σε ένα Σχολείο το Τμήμα ήταν της Β΄ Γυμνασίου. Η αίσθησή μου, είναι ότι σε αυτό το τμήμα μπορούσαμε να κάνουμε πιο πολλά πράγματα γιατί και η ψυχολόγος και οι συνάδελφοι ήξεραν τα παιδιά και τις οικογένειές τους από την προηγούμενη χρονιά όπως και τα παιδιά και οι οικογένειες εμάς. «Είχαμε φάει την "ψυχρολουσία" την 1η χρονιά από κάποιους γονείς και την 2η είδαν ότι το σχολείο πραγματικά ενδιαφέρεται για τα παιδιά τους και συνεργάστηκαν!» Σε αυτό το σχολείο για παράδειγμα, καταφέραμε το παιδί που παραπονιόταν για bullying να καθίσει στο τέλος της χρονιάς στο ίδιο τραπέζι και να μιλήσει με τους «θύτες» του και να αναπτυχθούν τελικά προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

Η εμπλοκή των γονιών

Η παρουσία των γονιών δεν είναι συχνά βοηθητική. Αν μαζέψουμε 10 γονείς όλοι-ες θα πουν το δικό μου το παιδί δεν φταίει. Το κάθε παιδί, όμως, έχει το δικό του κομμάτι ευθύνης. Ο κάθε γονιός πρέπει να δει κ να αναλάβει τις ευθύνες του δικού του παιδιού. Π.χ.: «Την ίδια μέρα διαφορετικές μαμάδες μου θύμωσαν γιατί τις είπα να αναλάβουν την ευθύνη των συνεπειών των πράξεων των παιδιών τους».

Κάθε παιδί μπορεί να βλέπει τη δική του πλευρά και αλήθεια και μπορεί να μην φανερώνει την αλήθεια του άλλου, όχι απλώς εσκεμμένα, αλλά είτε γιατί η γνωστική του ανάπτυξη δεν έχει προχωρήσει είτε γιατί δεν έχει μάθει να βλέπει την πλευρά του άλλου-της άλλης. Υπήρξε από γονείς η έκφραση: «Άδικο θα έχει το παιδί μας, αν στα 15 του, πάρει ένα όπλο και τα σκοτώσει όλα τα «κ@@@παιδα»;

Υπήρξε η άποψη από μητέρα: «Δεν θα πείτε εσείς στο παιδί μου τι να κάνει!!! Το παιδί μου θα κάνει ό,τι του πω εγώ!». Εννοούσε δηλαδή ότι θα δέρνει όποτε θέλει ή όταν τον προκαλούν λεκτικά.

Οι γονείς πρέπει να ακούσουν το Σχολείο, να συνεργαστούν για την συμπεριφορά του παιδιού τους και –κάποια στιγμή- Να αφήσουν το σχολείο να αντιμετωπίσει και να λύσει τα ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στο σχολείο.

Όλες οι δυσκολίες ξεπεράστηκαν με την συνεργασία και μέσα από το μοίρασμα με τους-τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Οι συναντήσεις με τους/τις συναδέλφους με την ψυχολόγο ήταν διαρκείς και ανά πάσα στιγμή. Το Σχολικό έτος 2017-18 καταγράφηκαν από την ψυχολόγο συναντήσεις με τους συναδέλφους αν και δεν είναι εφικτό να καταγραφούν όλες.

Γενικά αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος –

Κατά κοινή ομολογία όλων των εμπλεκομένων, μέχρι το τέλος της χρονιάς, μέσα από τις κοινές δράσεις, παιχνίδια και συζητήσεις ενισχύθηκε:

- Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και μαθητριών,
- η αλληλο-αποδοχή,
- η συνεργασία «πιο εύκολα λύνουν ζητήματα μεταξύ τους»!! Π.χ.: το πιο δύσκολο τμήμα σε κάποιο σχολείο ήταν αυτό που έδρασε πιο ώριμα από τα υπόλοιπα σε μια κρίση του σχολείου.

Συγκεκριμένα:

Μαθητής στο φάσμα του αυτισμού είπε: «Κυρία, άρχισα να νιώθω <u>πιο βολικά μέσα στο τμήμα</u>».

Η Διευθύντρια στο 1ο Γυμνάσιο Ευόσμου λέει: **«**Η ψυχολόγος μέσα από εικόνες και συζητήσεις βοήθησε να συνειδητοποιήσει το κάθε παιδί τον ρόλο του και τον εαυτό του μέσα στην κοινωνία και να επιλύει τις διαφορές του με την συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί, αφού ενημερώθηκαν για την ψυχοσύνθεση και τα προβλήματα μαθητών τους, συμβουλεύτηκαν και βοήθησαν τους μαθητές τους. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την ψυχολόγο και την αναζητούσαν και για προσωπικά ζητήματα και προβληματισμούς. Η διευθύντρια είχε λιγότερες βίαιες προσφυγές και επιλύονταν τα προβλήματα σε πιο ήρεμο κλίμα. Οι γονείς που συνεργάστηκαν καλοπροαίρετα, δέχτηκαν βοήθεια και άλλαξαν συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τα παιδιά τους και με το σχολείο».

Η ψυχολόγος λέει: «Έφτασαν σε εμάς κάποια από τα «ήσυχα» παιδιά, που δεν δημιουργούν κρίσεις στο σχολείο, και μένουν εκτός προσοχής. Κάποια από αυτά που το είχαν ανάγκη βρήκαν μια επιπλέον βοήθεια. Έτσι συντελέσαμε στην πρόληψη. Παιδιά που φέρονταν έντονα, ηρέμησαν, μπόρεσαν να πάρουν κάτι από το θεσμό του Σχολείου. Παιδιά που δεν συμμετείχαν σε εκδηλώσεις του σχολείου, άρχισαν να αισθάνονται ότι «δεν είναι αόρατα», ήθελαν να έρθουν στην εκδήλωση των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας!»

«Προέκυψε και η επιθυμία των γονιών για συνεργασία, που μπορεί να μην συνεργάζονταν ή να μην ερχόταν πέρυσι ή πιο πριν. Όταν συνεργάστηκαν, όπως συνήθως, έγιναν θαύματα. Κάποια στιγμή ρώτησα μια μητέρα αν ξέρει με ποιους είναι ο γιος της όλες τις ώρες της μέρας και νύχτας. Η μητέρα αυτή δεν μπορούσε να πιστέψει ό,τι της λέγαμε με τους/τις εκπαιδευτικούς για τον γιό της: νόμιζε ότι οι εκπαιδευτικοί της περιέγραφαν ένα άλλο παιδί. Η απάντηση αρχικά ήταν γενική. Όταν της διευκρίνισα την ερώτηση αν ξέρει με ποιους ΑΚΡΙΒΩΣ και τι ΑΚΡΙΒΩΣ κάνει ο γιος της με αυτούς δεν ήταν σίγουρη για να απαντήσει. Την συμβούλεψα να τσεκάρει τις παρέες του. Όταν τσέκαρε τις κινήσεις και τις παρέες του: πανικοβλήθηκα!!!» είπε «Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι συνέβαιναν όσα μου περιγράφατε!» Αυτή η μητέρα από τότε άρχισε να εμπιστεύεται το σχολείο και να συνεργάζεται για το καλό του παιδιού της.

Ίσως το πιο σημαντικό και τελικά το ζητούμενο και το Κέρδος από όλες τις δράσεις: Ο σεβασμός στο θεσμό του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς, στους/στις συμμαθητές-τριες, στον εαυτό και η ενδυνάμωση του κάθε παιδιού

Β. Η ευρύτερη συνεργασία με περισσότερους συναδέλφους και με τον σύλλογο διδασκόντων καταλυτική. Όταν χρειάστηκε και υπήρξε συντονισμένη

δράση με τον Σύλλογο Διδασκόντων, σημειώθηκε απόλυτη επιτυχία στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η δουλειά είναι ομαδική

Έχουμε την πολυτέλεια να έχουμε και στη Γενική Εκπαίδευση μέσω του Υπουργείου Παιδείας ψυχολόγους και γενικότερα ΕΕΠ.

Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν χρόνο στον ψυχολόγο. Από την στιγμή που θα μπούμε στο σχολείο χρειάζονται περίπου **5 μήνες** για να φανούν αλλαγές. Μόνος/η ο/η ψυχολόγος/ ΕΕΠ δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα. Το σχολείο πρέπει να εμπιστευτεί τον/την ψυχολόγο και να την/τον αφήσει ελεύθερο να κάνει την δουλειά του/της.

Η/ο ψυχολόγος θα πρέπει να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό, τη διεύθυνση του σχολείου, το Σύλλογο Διδασκόντων κ ένα προς ένα τα μέλη του συνολικά, το ίδιο το παιδί, το γονιό και τους συμμαθητές-τριες και να αφιερωθεί χρόνος. Τότε μπορεί να είναι τα αποτελέσματα πιο σταθερά μέσα στον χρόνο.

Ταυτόχρονα, για να υπάρξουν μακροχρόνια αποτελέσματα πρέπει να υπάρχει η θέληση του ίδιου του παιδιού να αλλάξει, του σχολείου να λύσει το ζήτημα εντός Σχολείου, του γονιού να εμπλακεί και να αλλάξει πράγματα εκτός Σχολείου. Ο/η ψυχολόγος πρέπει να νιώσει εμπιστοσύνη για το σχολείο και να είναι συντονισμένη η δουλειά του/της με αυτή του Συλλόγου Διδασκόντων, χωρίς να επεμβαίνει βεβαίως στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Προκλήσεις για το μέλλον

Τα σχολεία πρέπει να ξεκινάνε όχι με την υπόθεση ότι είναι απίθανο να συμβαίνουν περιστατικά βίας στους χώρους τους, αλλά αντίθετα ότι είναι πολύ πιθανόν και να καταστρώνουν εμπεριστατωμένα σχέδια πρόληψης και αντιμετώπισής της.

Θα πρέπει να υπάρξει βούληση και κινητοποίηση και από συναδέλφους ΕΕΠ και από τους/τις συναδέλφους Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές/ Διευθύντριες για μελλοντικά παρόμοια προγράμματα.

Η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων και από ΕΕΠ και η διάχυση της δράσης με την συνεργασία και άλλων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Η παρουσία Σχολικού ψυχολόγου σε κάθε σχολείο, για κάθε τμήμα και για κάθε παιδί, με σκοπό την πρόληψη, την ενδυνάμωση των παιδιών και την έγκαιρη αντιμετώπιση κρίσεων.

Η παρουσία ψυχολόγου σε όλα τα σχολεία αν όχι καθημερινά, 2-3 φορές την εβδομάδα ως, εξωτερικής/-ού, συνεργάτιδας/-ργάτη.

Η Μόνιμη παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε όλα τα Σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Piaget, J. (1967). Six psychological studies. New York. Harcourt Brace.

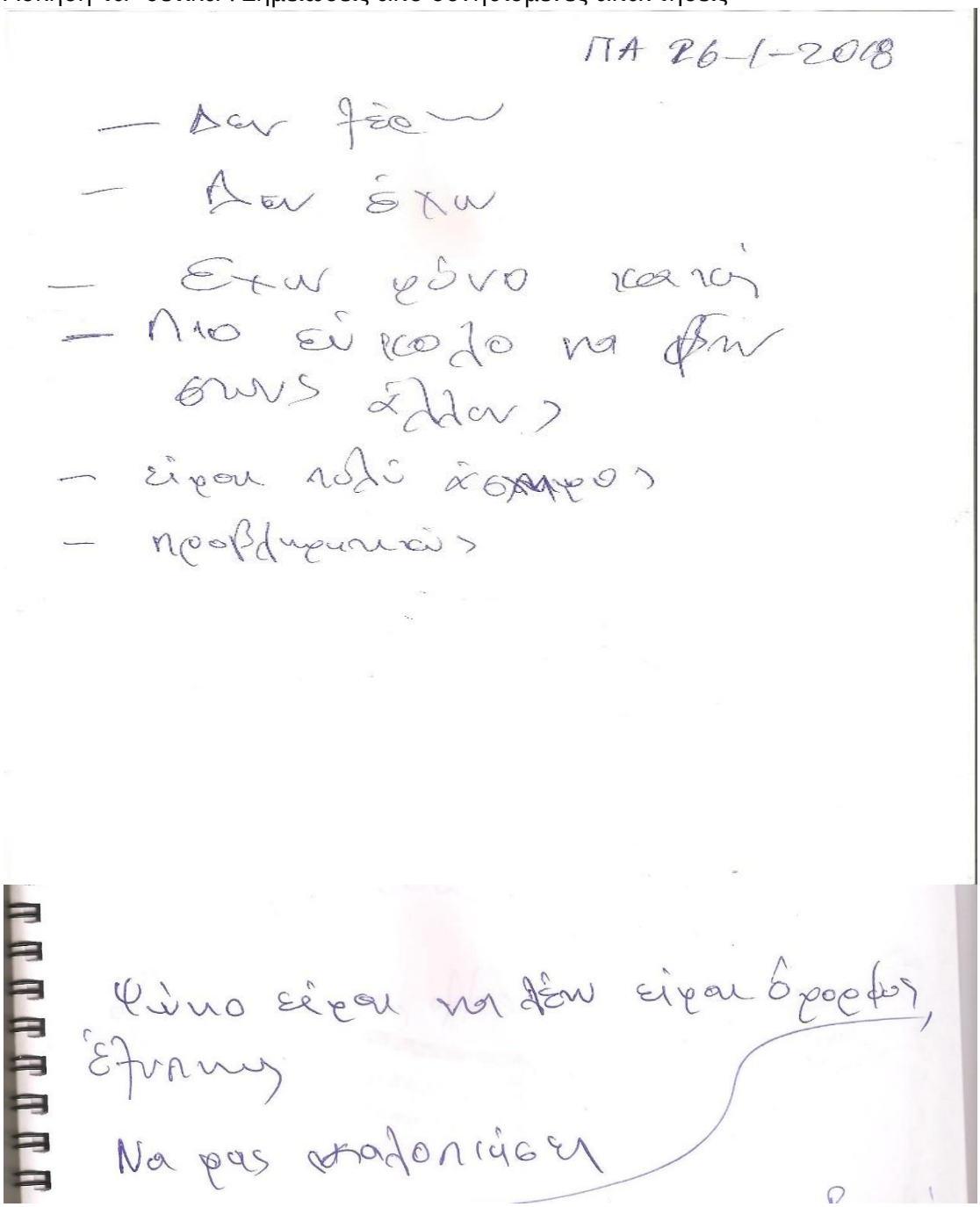
W.H.O, (2002). World Report on Violence and Health, Geneva.

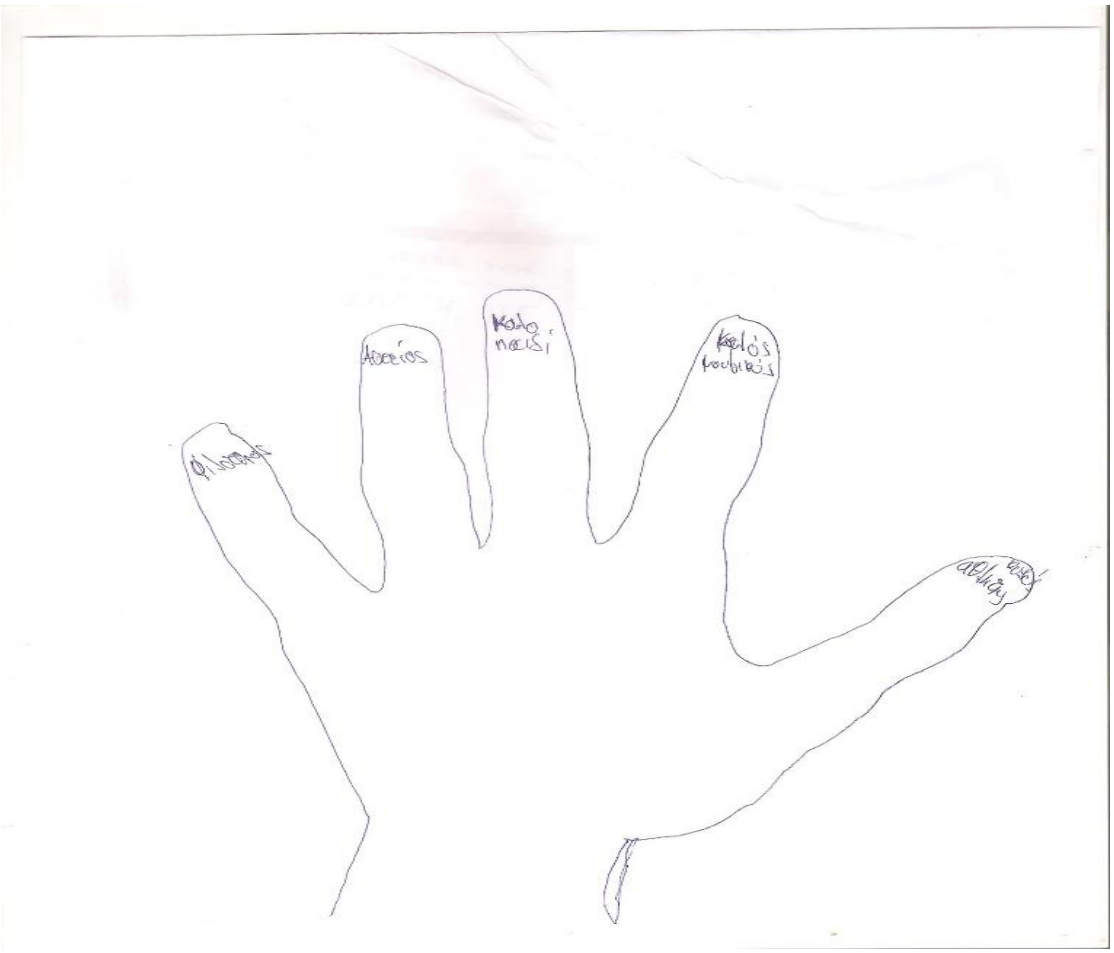
Ελληνόγλωσσες

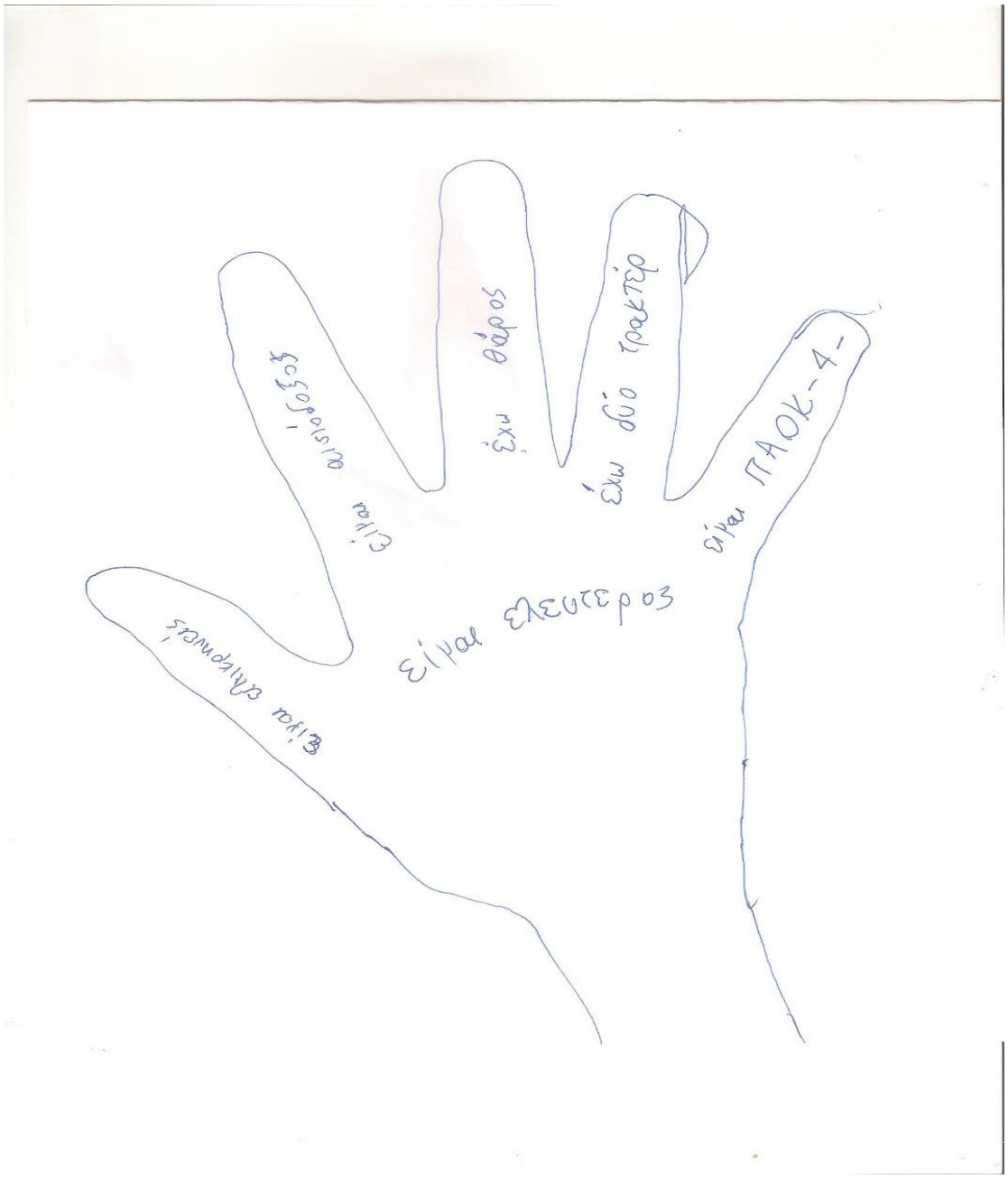
Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων.
Αθήνα: Καστανιώτη.
Ζαφειράτου Χ. (2005). Βία κατά των γυναικών: Ερμηνευτικές θεωρίες και προτάσεις για δράση. *Τετράδια Ψυχιατρικής, 90*, 102-110.
Ζαφειράτου Χ. (2015). «Απίστευτο! Αυτή είναι η πρώτη αιτία θανάτου γυναικών»
ΕΚΑΨΥ. Ανακτήθηκε στις 14.04.2015 από: https://www.newsit.gr/kosmos/apisteyto-ayti-einai-i-proti-aitia-thanatou- gynaikon/1453131/
Μαργαρίτη, Μ. (2019). Βία κατά των γυναικών: Ψάχνοντας τα «γιατί», 8 Μαρτίου 2019,
https://www.ert.gr/dimosio-vima/arthrografia/via-kata-ton-gynaikon-psachnontas-ta-giati/
Μπακιρτζής, Κ., (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (2000). Οικογένεια και όρια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παπαναστασίου, Φ. (2015).Τα «θυμωμένα μπαλόνια» ένα παραστατικό παράδειγμα – *(Στο site "ειδικός παιδαγωγός" –Ειδ. Παιδαγωγός- Σχολ. Ψυχολόγος*
https://eidikospaidagogos.gr/ta-thimomena-mpalonia/
Τιβικέλη Α., Γωνίδα- Μπαμνίου Ε., Μπιτζαράκης Π. (2005). Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία: Ομάδα συνύπαρξης εφήβων μαθητών του 30ού Γυμνασίου και εφήβων του 64ου δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής (και φοιτητών του τμήματος ψυχολογίας του Α.Π.Θ.)
Τριβιζάς, Ε. (2012). «Η σχολική βία ως προάγγελος της κοινωνικής εχθρότητας» Το αληθινό παραμύθι της βίας.
https://www.tovima.gr/2012/04/11/vimagazino/ntaides-sto-proaylio/

Παράρτημα

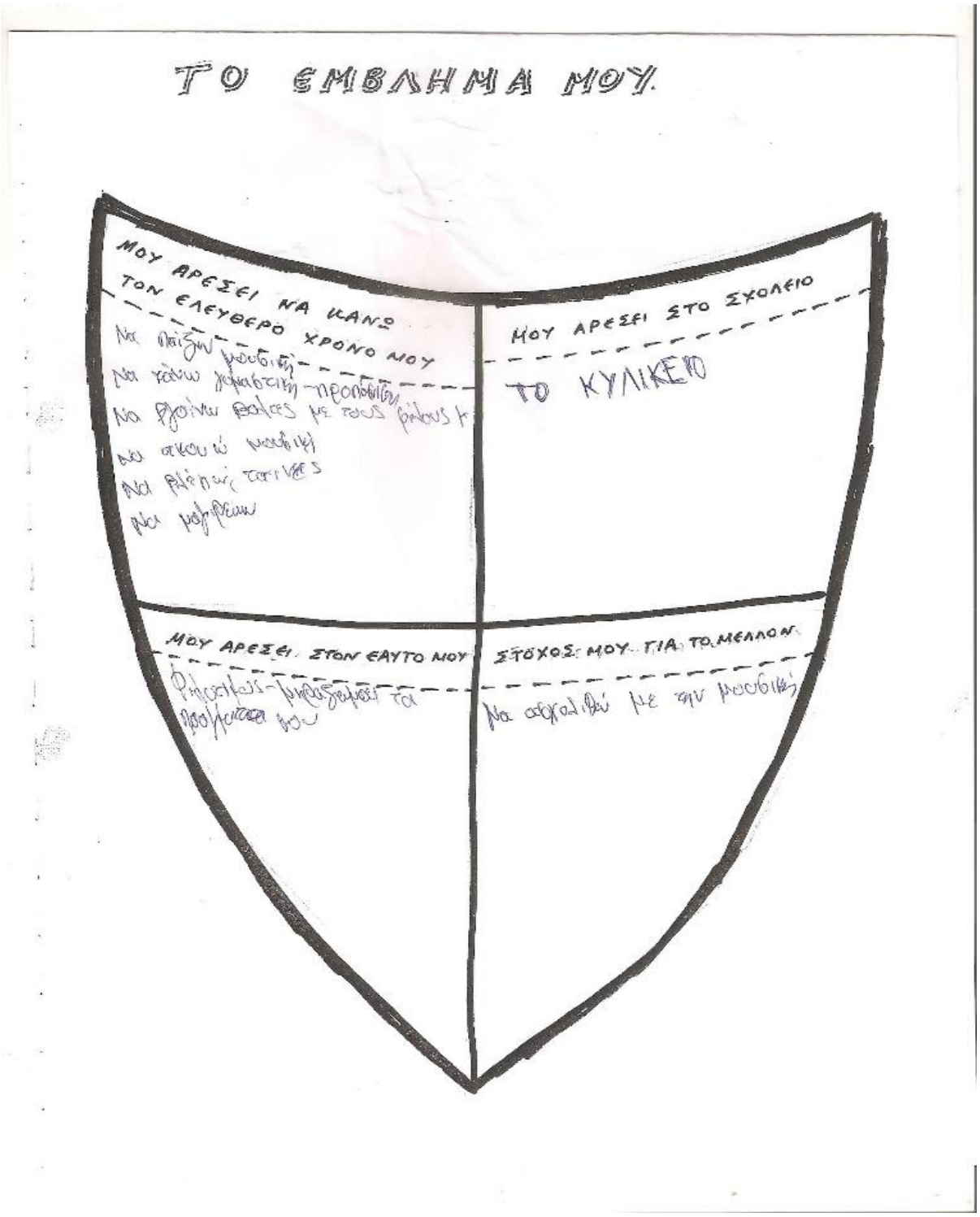
Άσκηση τα "θετικά". Σημειώσεις από συνηθισμένες απαντήσεις

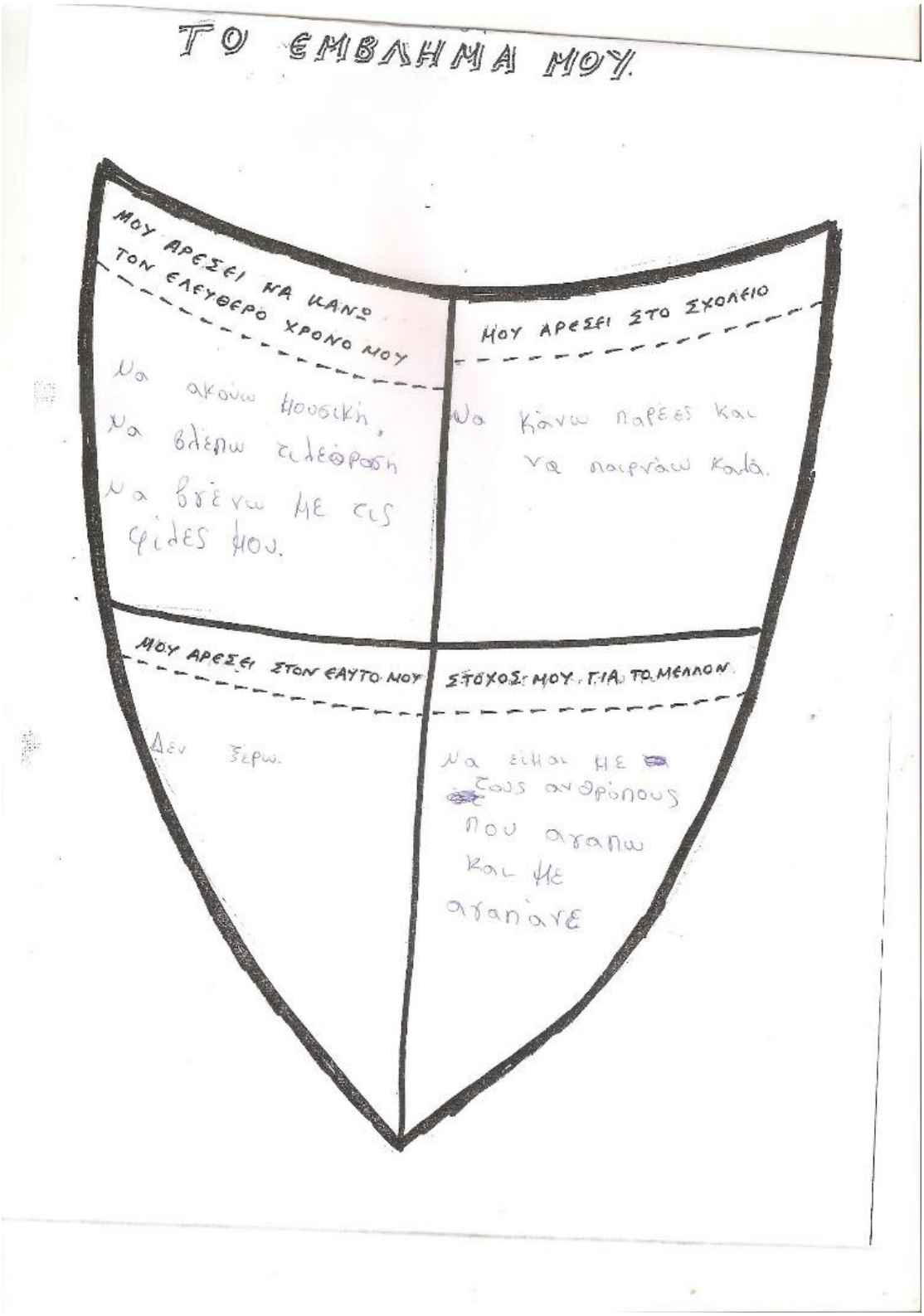



Καλός μαθητής
Καλός συνάδελφος


Είμαι φιλήρηνος
Είμαι αυτοσεβής
Είναι ΕΛΕΥΤΕΡΟΣ
Έχει θάρος
Έχει δύο τρακτέρ
Είναι ΠΑΟΚ-4-

Άσκηση: Το έμβλημά μου





Τιβικέλη Αθανασία
Σχολική Ψυχολόγος ΕΔΕΑΥ Ειδ. Επαγγ. Γυμν. Λύκ. ΙΝΑΑ Πεύκων -ΠΕ23
athantivik@yahoo.gr

Ταρσένη Σοφία
Μουσικός-ΠΕ16, 5ο Γυμνάσιο Νεάπολης
tarseni.so@gmail.com

Κουρτίδης Πάνος
Φιλόλογος-ΠΕ02, 5ο Γυμνάσιο Νεάπολης
panoskourt@gmail.com

Βλάχου Παναγιώτα
Φιλόλογος -ΠΕ 02 - Διευθύντρια 1ο Γυμνάσιο Ευόσμου
panagiotavl@yahoo.gr

Σιώκη Φωτεινή
Θεολόγος-ΠΕ01, Γυμνάσιο Καλινδοίων/Ζαγκλιβέρι
siokifotini@yahoo.gr

Η διδακτική μεθοδολογία αξιών και γνώσεων (V*a*KE) στην πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο

Τρικκαλιώτης Ιωάννης - Χριστοδούλου Παναγιώτα

Περίληψη
Στόχος της εργασίας ήταν να παρουσιάσει την καινοτόμα διδακτική μεθοδολογία Values *and* Knowledge Education (V*a*KE), που συνδυάζει την εποικοδομητική διδασκαλία αξιών και γνώσεων, όπως αυτή προτείνεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών-Σχολική και Κοινωνική Ζωή, με σκοπό να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο. Το πρώτο μέρος της εργασίας αναδεικνύει τη σημασία της διδασκαλίας αξιών για ζητήματα πρόληψης φαινομένων βίας και εκφοβισμού, παρουσιάζει την τρέχουσα κατάσταση γύρω από τη διδασκαλία αξιών στην Ελλάδα, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει και αναλύει βασικές αρχές της μεθόδου V*a*KE. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια μικρής διάρκειας επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη μεθοδολογία ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται η μεθοδολογία, οι δραστηριότητες, τα υλικά και η αξιολόγηση του εργαστηρίου. Τέλος, δίνεται έμφαση σε εκείνα τα στοιχεία που προωθούνται μέσω της μεθόδου και ταυτόχρονα συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά επιτυχημένων προγραμμάτων παρέμβασης για την πρόληψη βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία αξιών, Διλήμματα, Πρόληψη βίας

1. Εισαγωγή

Τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στο σχολείο αφορούν στην επαναλαμβανόμενη εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς κατά μαθητή ή μαθήτριας από συμμαθητή/ρια ή από ομάδα μαθητών/ριών (Olweus, 1993˙ 2010). Παρόμοιες καταστάσεις και συμπεριφορές, από άλλους ερευνητές καταγράφονται σε επίπεδο σχολείου και σχολικής κοινότητας με εμπλεκόμενους και ενήλικες (π.χ., εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλους) (Espelage, Hong, Rao & Low, 2013). Η βία και ο εκφοβισμός λαμβάνουν διάφορες μορφές όπως λεκτική, σωματική, κοινωνική, μπορούν να ασκηθούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με συνέπειες σε φυσικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό επίπεδο (Espelage, 2015˙ Rigby, 2008). Οι εκφοβιζόμενοι συνήθως εμφανίζουν αντιδράσεις απόσυρσης, λύπης ή θυμού (Olweus, 1996). Επιπλέον, η επίδραση των συμπεριφορών εκφοβιστή ή εκφοβιζόμενου, κατά περίπτωση συσχετίζονται με πιθανές επιπτώσεις σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Mitsopoulou, & Giovazolias, 2015).

Μελέτη για τη διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην οποία σε ευρωπαϊκό επίπεδο συμμετείχαν 16.227 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στην Ελλάδα 4.999) ανέδειξε ότι σχεδόν το 32% των συμμετεχόντων έχει βρεθεί στο παρελθόν στη θέση του εκφοβιζόμενου, ενώ το 59% έχει υπάρξει παρατηρητής του φαινομένου (Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012). Ευρήματα σύγχρονων μετα-αναλύσεων αναδεικνύουν το ρόλο του ατόμου-παρατηρητή και της στάσης του

ως σημαντικό παράγοντα για την πρόληψη βίας και εκφοβισμού (πρβλ. Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Σύμφωνα με μελέτες, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της θέσης του άλλου μπορούν να συμβάλουν στην πρόληψη της βίας και του σχολικού εκφοβισμού (π.χ., Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009˙ Nickerson, Mele & Princiotta, 2009). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Rigby (2008) η κατανόηση της θέσης του άλλου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου, το οποίο όμως καλλιεργείται και μπορεί περαιτέρω να αναπτυχθεί με τη συνεισφορά και της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης για την πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού, προτείνεται να στοχεύουν μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια των παραπάνω χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και στην εξάσκηση της ενσυναίσθησης (van Noorden, Haselager, Cillessen & Bukowski, 2015). Παράλληλα η καλλιέργεια αξιών που διαπερνούν το σχολικό περιβάλλον και η εξοικείωση των μαθητών με ηθικές κρίσεις και κώδικες δεοντολογίας για την καλλιέργεια του σεβασμού στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις κρίνονται σημαντικές για την πρόληψη φαινομένων βίας (Piht, Talts & Nigulas, 2016).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και σχολικού κλίματος μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού, ενώ η απουσία τους επηρεάζει την επικράτηση της κουλτούρας βίας και εκφοβισμού (Schott & Sondergaard, 2014). Η θεμελίωση του σχολικού κλίματος συνδέεται με τις κοινωνικές νόρμες και τις αξίες που επικρατούν και προωθούνται στο σχολείο (LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2007˙ Maughan, 2001˙ Welsh 2000). Η σύνδεση αυτή φέρνει στο προσκήνιο τη διδασκαλία αξιών ως ένα τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη των φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011˙ Piht et al, 2016).

1.1. Η διδασκαλία αξιών στο σχολείο

Μέχρι πρότινος, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) αποτελούσε το πλαίσιο του εκπαιδευτικού για την διδασκαλία ζητημάτων που συνδέονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, το σχολικό κλίμα και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας ήταν η διδασκαλία αξιών να διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Pnevmatikos & Christodoulou, 2014) αξιοποιώντας τη διδακτική μεθοδολογία του σχεδίου εργασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Πλέον, συμπληρωματικά των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ λειτουργούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών - Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΝΠΣ-ΣΚΖ) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 2011a, 2011b). Στα ΝΠΣ-ΣΚΖ προτάσσεται η ανάγκη, οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν την έννοια της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή την ανάγκη διαμόρφωσης συμπεριληπτικής δυναμικής και καλλιέργεια του αισθήματος ασφάλειας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας σύμφωνα και με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015). Ειδικότερα στη θεματική ενότητα «Ζούμε μαζί» και στην υποενότητα «Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στη ομάδα» συγκαταλέγονται μαθησιακά αποτελέσματα όπως η ανάπτυξη συστήματος

οικουμενικών αξιών (π.χ., η συνεργασία, ο σεβασμός, η κατανόηση, η ανεκτικότητα, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή), καθώς και η επίλυση καταστάσεων μέσω συνεργασίας, διαπραγμάτευσης, διαμεσολάβησης, εκδήλωσης ενσυναίσθησης και ανάληψης προσωπικής ευθύνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a, 2011b). Η καινοτομία που εισάγεται με τα ΝΠΣ-ΣΚΖ είναι η πρόταση μίας συγκεκριμένης μεθοδολογίας για τη διδασκαλία αξιών, η οποία έχει συγκεκριμένα διδακτικά βήματα και θεωρητικό πλαίσιο για να στηρίξει τον εκπαιδευτικό στις παρεμβάσεις του.

Πέρα όμως από το ειδικό πλαίσιο που προσαρμόζεται από την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας για τη διδασκαλία αξιών, στη βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί επιπρόσθετες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οδηγούνται συχνά στον παραγκωνισμό της διδασκαλίας αξιών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν επαρκή βασική εκπαίδευση αναφορικά με τις μεθόδους και τα εργαλεία για την διδασκαλία αξιών (Willemse, te Dam, Geijsel, van Wessum & Wollman, 2015). Επίσης, περιορίζονται σε γνωστικού τύπου προσεγγίσεις κάτω από την πίεση κάλυψης της διδακτέας ύλης και της επίτευξης επιδόσεων (Gruber, 2009). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η δυσκολία για τη διδασκαλία αξιών στη σχολική τάξη εντοπίζεται και στο ότι δεν θέλουν να έρθουν αντιμέτωποι με τις αξίες των σημαντικών άλλων που εμπλέκονται έμμεσα ως μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως οι γονείς, οι διευθυντές και ανώτατα στελέχη της εκπαίδευσης (Gruber, 2009˙ Patry, Reichman & Linorter, 2017). Καταλήγοντας, γίνεται φανερή η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στην κατάκτηση και αξιοποίηση πρακτικών και μεθόδων για τη διδασκαλία αξιών, καθώς διευκολύνεται η ανάπτυξη αξιακού συστήματος, η κατανόηση κανόνων και η αποδοχή αξιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Veugelers, 2007).

1.2. Η διδασκαλία αξιών και γνώσεων VaKE (Value and Knowledge Education)

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε τη διδακτική μεθοδολογία Values *and* Knowledge Education (V*a*KE), η οποία προτείνεται από τα ΝΠΣ-ΣΚΖ για τη ρητή διδασκαλία αξιών η οποία θα στοχεύει στην ομαλή επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων μέσω συνεργασίας, διαπραγμάτευσης, ενσυναίσθησης, ανάληψης της οπτικής του άλλου και προσωπικής ευθύνης. Η διδακτική μεθοδολογία V*a*KE (Patry, 2007˙ Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013˙ Pnevmatikos et al, 2016) αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση η οποία συνδυάζει την εποικοδομητική διδασκαλία γνώσεων (π.χ., Farrell, Moog, & Spencer, 1999˙ Glasersfeld, 1998˙ Vosniadou, 2013) και εκπαίδευση αξιών (π.χ., Blatt & Kohlberg, 1975) μέσα από την αξιοποίηση ηθικών διλλημάτων που ενεργοποιούν την αναζήτηση γνώσεων από τους μαθητές και την τεκμηριωμένη διατύπωση ηθικών κρίσεων, για την αναζήτηση λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις οι οποίες όμως λαμβάνουν υπόψη την οικουμενικότητα και το ευρύτερο καλό.

Ο σχεδιασμός ενός κατάλληλου διλήμματος είναι σημαντικός για την εφαρμογή της μεθόδου. Έτσι, οι εμπνευστές της, προκειμένου να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό διλημμάτων, προτείνουν μερικά βήματα που συντελούν στην κατασκευή ενός επιτυχημένου διλήμματος (πρβλ Πνευματικός & Patry, 2014). Μία από τις βασικότερες αρχές σχεδιασμού του διλήμματος αφορά

την προσωποποίηση και την εξατομίκευση του διλήμματος με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Ακόμη σημαντικό είναι να αναγνωρίζει κανείς ότι οι αξίες που εμπλέκονται στο δίλημμα θα πρέπει να αφορούν τους συμμετέχοντες, δηλαδή να ανταποκρίνονται στο ηθικό επίπεδο ανάπτυξής τους, ενώ ταυτόχρονα να είναι ανταγωνιστικές, προκειμένου τα άτομα να βιώσουν μία πραγματική σύγκρουση αξιών. Επιπλέον, είναι βασικό με βάση το δίλημμα οι ηθικές κρίσεις των συμμετεχόντων να προωθούνται σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη το ευρύτερο καλό και την οικουμενική οπτική. Τέλος, σημαντικό είναι για το σχεδιασμό του διλήμματος να λάβει κανείς υπόψη του και να τροποποιήσει το δίλημμα με βάση τους γνωστικούς στόχους που θα ήθελε να προωθήσει στην εκάστοτε περίπτωση.

Ο απαιτούμενος σχεδιασμός και η καθοδηγούμενη ανακαλυπτική διαδικασία στη διδασκαλία με τη μέθοδο V*a*KE, η οποία κατορθώνει να εμπλέκει όλους τους μαθητές της τάξης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, είναι στοιχεία που συνάδουν με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, & Eidson, 2003˙ Tomlinson et al, 2003). Συγκεκριμένα, σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής η μέθοδος V*a*KE απαιτεί χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό όπως: α) η αξιοποίηση καταστάσεων ζωής στη δημιουργία διλήμματος, β) η ευελιξία στην εξυπηρέτηση επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, δ) το υψηλό επίπεδο συντονισμού ροής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίοι είναι σημαντικοί για την σχεδίαση διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008). Ταυτόχρονα και ο μαθητής μέσω της συμμετοχής του στη μέθοδο V*a*KE εμπλέκεται σε σημαντικές διεργασίες οι οποίες εμπίπτουν στο είδος των δραστηριοτήτων για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001) όπως: α) η διατύπωση απόψεων, ερωτημάτων, υποθέσεων, επιχειρημάτων, γ) η συνεργασία στην ομάδα, δ) η διερεύνηση ε) ο αναστοχασμός και στ) η αυτορρύθμιση.

Η διδακτική προσέγγιση V*a*KE έχει εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, στο εξωτερικό και στη χώρα μας (π.χ., Πνευματικός & Patry, 2014˙ Keast & Marango, 2015˙ Patry, Weyringer, & Diekmann, 2019˙ Pnevmatikos & Christodoulou, 2014˙ 2015˙ Pnevmatikos et al, 2016˙ Weinberger, 2006). Συνάμα, ποικίλα είναι τα ευρήματα τα οποία πέρα από τις ενδείξεις και τις σχέσεις που παρουσιάστηκαν ως τώρα στηρίζουν τον ισχυρισμό ότι η διδακτική μεθοδολογία V*a*KE μπορεί να αξιοποιηθεί για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού. Η Frewein (2009) σε ένα οιονεί πειραματικό σχεδιασμό έδειξε μεταξύ άλλων ότι η μεθοδολογία V*a*KE μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών και την επίδοσή τους σε σύγκριση με μία μετωπική και μία ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι Pnevmatikos και Christodoulou (2018) έδειξαν ότι με τις κατάλληλες προσαρμογές η μέθοδος V*a*KE μπορεί να αξιοποιηθεί για να προωθήσει εννοιολογική αλλαγή σε ζητήματα φυσικών επιστημών. Παράλληλα, οι Pnevmatikos, Christodoulou και Georgiadou (2019) έδειξαν ότι προπτυχιακοί φοιτητές έπειτα από παρέμβαση με τη διδακτική μεθοδολογία V*a*KE τείνουν να υιοθετούν διαθέσεις και να βελτιώνουν τις δεξιότητές, οι οποίες συνδέονται με την κριτική σκέψη. Τέλος, οι Gastager και Weinberger (2012) ανέδειξαν μέσω πειραματικού σχεδιασμού σε προπτυχιακούς φοιτητές ότι ανεξάρτητα από τον τύπο του διλήμματος που αξιοποιήθηκε για τη

διδακτική παρέμβαση, οι φοιτητές κατάφεραν να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους.

2. Η διδακτική εφαρμογή

2.1. Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή αφορά στη σχεδίαση και υλοποίηση βιωματικού εργαστηρίου για εκπαιδευτικούς, με παράδειγμα διδασκαλίας βασισμένο στη διδακτική μεθοδολογία V*a*KE. Το εργαστήριο ήταν διάρκειας δύο διδακτικών ωρών και προσφέρθηκε στο πλαίσιο του 2^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου «Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο - πρόληψη και αντιμετώπιση», στη Θεσσαλονίκη, 29 - 31 Μαρτίου 2019. Στο εργαστήριο συμμετείχαν συνολικά 19 εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες προσχολικής, δημοτικής, δευτεροβάθμιας και ειδικής αγωγής.

2.2. Στόχοι

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί: α) να γνωρίσουν το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου V*a*KE, β) να εκπαιδευτούν στο σχεδιασμό διλημματικών καταστάσεων εμπλεκόμενοι βιωματικά σε ένα διδακτικό παράδειγμα, γ) να αναστοχαστούν σχετικά με την παιδαγωγική αξία της μεθόδου, δ) να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο των τεχνικών τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο, ε) να κινητοποιηθούν για την εφαρμογή της.

2.3. Μεθοδολογία

Η βασική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη διάρκεια του εργαστηρίου στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και συγκεκριμένα στη μέθοδο learning by doing, όπως αυτή προτείνεται από θεωρητικούς σαν τον Dewey (1938) και Kolb (1984). Έτσι λοιπόν, βασικό στοιχείο του εργαστηρίου ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία βιωματική μαθησιακή ακολουθία, σύμφωνα με τα βήματα της μεθόδου V*a*KE (πρβλ Patry et al., 2013). Επίσης, δόθηκε έμφαση και στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του εργαστηρίου, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τα βήματα και τις διεργασίες στις οποίες είχαν εμπλακεί στη διάρκεια της μαθησιακής ακολουθίας.

Αρχικά, δόθηκε χρόνος για γνωριμία των μελών της ομάδας, την παρουσίαση του σκεπτικού του εργαστηρίου και για την έκφραση προσδοκιών. Στην συνέχεια, υλοποιήθηκε η διδακτική ακολουθία της μεθόδου V*a*KE, αξιοποιώντας μία διλημματική κατάσταση, ένα σενάριο το οποίο αναφέρονταν ως «Το δίλημμα του παρατηρητή». Το δίλημμα περιέγραφε τη θέση μίας εκπαιδευτικού η οποία ήταν παρατηρήτρια φαινομένων βίας και εκφοβισμού τα οποία εκδηλώνονταν απέναντι σε έναν μαθητή του σχολείου της. Η εκπαιδευτικός του σεναρίου καλούνταν να αποφασίσει αν θα υπερασπιζόταν το μαθητή ή αν θα προάσπιζε τα προσωπικά της συμφέροντα. Αφού οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν την μαθησιακή ακολουθία του V*a*KE, ενεπλάκησαν στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου σε ομαδοσυνεργατική διαδικασία για την κατασκευή διλημματικής κατάστασης με βάση τα βήματα που προτείνουν οι Πνευματικός και Patry (2014) για τη διδασκαλία ζητημάτων που αφορούν στη σχολική βία και τον εκφοβισμό στο σχολείο (βλ. Παράρτημα). Τέλος, κάθε ομάδα παρουσίασε το δίλημμα που

κατασκεύασε στην ολομέλεια για ανατροφοδότηση και έλεγχο της καταλληλότητάς του.

Κατά την υλοποίηση του εργαστηρίου αξιοποιήθηκαν διδακτικές τεχνικές όπως: παρουσίαση εμπλουτισμένη με χρήση μέσων τεχνολογίας και πληροφοριών, ο καταιγισμός ιδεών, η συζήτηση και η ανακοίνωση στην ολομέλεια. Στην εργασία σε ομάδες οι συμμετέχοντες εργάστηκαν με εφαρμογή ανακαλυπτικής μάθησης μέσω καθοδηγούμενης διερεύνησης με αξιοποίηση φύλλων εργασίας. Υπήρξε πρόνοια διαμόρφωσης του χώρου ώστε παράλληλα να ευνοείται η εργασία σε ομάδες, η λειτουργία της ολομέλειας καθώς και η χρήση ΤΠΕ, αφού η εναλλαγή μεταξύ των διαφορετικών διατάξεων διαμόρφωσης της αίθουσας εξυπηρετούσε τη συγκεκριμένη ακολουθία βημάτων της μεθόδου.

2.4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Η μεθοδολογία V*a*KE ακολουθεί μία σειρά από συγκεκριμένα βήματα για την εφαρμογή και υλοποίησή της. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στο εργαστήριο ενεπλάκησαν στα βήματα αυτά με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα τη μαθησιακή ακολουθία της μεθόδου. Τα παρακάτω βήματα μπορεί να ακολουθήσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο οποίος ενδιαφέρεται να εφαρμόσει τη μέθοδο.

1. *Εισαγωγή του διλήμματος*. Ο/Η εκπαιδευτικός, στην ολομέλεια της τάξης, παρουσιάζει το δίλημμα και βεβαιώνεται ότι οι μαθητές κατανόησαν το δίλημμα και τις σχετιζόμενες αξίες.
2. *Πρώτη απόφαση*. Κάθε μέλος της τάξης καλείται να πάρει θέση υπέρ ή κατά σχετικά με το δίλημμα.
3. *Έλεγχος βιωσιμότητας επιχειρημάτων*. Ακολουθεί συζήτηση όπου διατυπώνονται τεκμηριωμένα επιχειρήματα για κάθε θέση του διλήμματος. Αναδεικνύεται η ανάγκη αναζήτησης πληροφοριών για τη διατύπωση ισχυρότερων επιχειρημάτων.
4. *Αναζήτηση πληροφοριών*. Διατυπώνονται οι πληροφορίες που χρειάζεται κανείς να μάθει για να προτείνει λύση στο δίλημμα καθώς και να διατυπώσει ισχυρότερα επιχειρήματα. Οι μαθητές αναλαμβάνουν την αναζήτηση πληροφοριών με βάση τα ενδιαφέροντά τους.
5. *Καταγραφή πληροφοριών*. Η διαδικασία συνεχίζεται με εργασία στις ομάδες όπου γίνεται η διερεύνηση, ο εντοπισμός και η καταγραφή των πληροφοριών από διάφορες πηγές.
6. *Ανταλλαγή πληροφοριών*. Η κάθε ομάδα εργασίας ανακοινώνει τα ευρήματά της στην ολομέλεια.
7. *Δεύτερη απόφαση*. Γίνεται δεύτερη συζήτηση και διατύπωση επιχειρημάτων με βάση τις πληροφορίες που έχει βρει η κάθε ομάδα αναφορικά με το δίλημμα. Τα επιχειρήματα κρίνονται για τη βιωσιμότητά τους.
8. *Επίλυση*. Στην ολομέλεια πραγματοποιείται μια γενική συζήτηση και προτείνεται μία λύση για το υπό συζήτηση δίλημμα.
9. *Επανάληψη βημάτων 4-8*. Αν κριθεί σκόπιμο να βήματα 4 ως 8 μπορεί να επαναληφθούν.

10. *Γενική σύνθεση*. Τα ευρήματα και όλη η διαδικασία συνοψίζεται ενώ οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες σύνθεσης αποτελεσμάτων όπως η κατασκευή αφίσας, σύνταξη επιστολών, παιχνίδια ρόλων, κτλ.
11. *Γενίκευση*. Στο βήμα της γενίκευσης δίνονται νέες παρόμοιες διλημματικές καταστάσεις, ώστε οι μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις που οικοδόμησαν τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε διαδικαστικό επίπεδο σε άλλα πεδία δράσης.

Η χρονική διάρκεια κάθε βήματος σχετίζεται με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, τη θεματική, το είδος και το εύρος αναζήτησης πληροφοριών.

2.5. Διδακτικό υλικό

Μορφή: Στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε συμπεριλαμβάνονταν: α) προβολή παρουσίασης, β) προβολή βίντεο και γ) φύλλα εργασίας.

Περιεχόμενο: α) Το περιεχόμενο της παρουσίασης αφορούσε στην ανάδειξη του σεναρίου του παραδείγματος, στο βασικό θεωρητικό πλαίσιο και στα βήματα της μεθόδου. β) Το πρώτο βίντεο ήταν επίσημη πολυμεσική παραγωγή των εισηγητών της μεθόδου σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή της (πρβλ http://tiny.cc/0oe07y). Το δεύτερο βίντεο αποτελεί διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο προτεινόμενο από το Χαμόγελο του Παιδιού, σχετικά με την διαπραγμάτευση φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού. Το βίντεο αυτό δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπνευστούν για πιθανά διλήμματα που αντιμετωπίζουν μαθητές που εμπλέκονται σε καταστάσεις βίας ή εκφοβισμού (πρβλ http://tiny.cc/yue07y). Το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας είχε τριμερή διάρθρωση: α) Παρότρυνση για κατασκευή διλήμματος με θέμα το σχολικό εκφοβισμό, β) Πλαίσιο ελέγχου της καταλληλότητας του διλήμματος όπως προτείνεται από τους Πνευματικό και Patry (2014). γ) Παράρτημα, με αποσπάσματα των μαθησιακών αποτελεσμάτων όπως προτείνονται στα ΝΠΣ-ΣΚΖ αναφορικά με την διαχείριση συγκρούσεων και τον εκφοβισμό στο σχολείο (ενότητα «Ζούμε μαζί», διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις, βάζω όρια) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) (βλ. Παράρτημα).

Διδακτική χρήση: α) Η παρουσίαση συνέβαλλε στην κατανόηση του τρόπου επεξεργασίας του σεναρίου σύμφωνα με την προτεινόμενη ακολουθία διδακτικών βημάτων και στην κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της μεθόδου μέσω σχηματοποίησης. β) Τα βίντεο αξιοποιήθηκαν για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και την παροχή διαφορετικών αναπαραστάσεων για καλύτερη κατανόηση. γ) Τα φύλλα εργασίας σχεδιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν για την καθοδήγηση, την διευκόλυνση του έργου και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων εργασίας.

2.6. Αξιολόγηση

Ένα από τα πιο ενθαρρυντικά στοιχεία του εργαστηρίου, ήταν τα ίδια τα διλήμματα που κατασκεύασαν οι εκπαιδευτικοί. Στην πλειοψηφία τους έλαβαν υπόψη τα στοιχεία καταλληλότητας σχεδιασμού διλλημάτων και κατασκεύασαν σενάρια τα οποία ήταν άρτια δεδομένης της σύντομης διάρκειας του εργαστηρίου και της εισαγωγικής εκπαίδευσής τους στη μέθοδο. Ταυτόχρονα, οι έντονες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες που έλαβαν χώρα στη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας για την κατασκευή διλήμματος καθώς και η

διατύπωση επιχειρημάτων, τα σχόλια και οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών στη διάρκεια συμμετοχής τους στη μαθησιακή ακολουθία του V*a*KE, ανέδειξαν το ενδιαφέρον τους προς τη μέθοδο η οποία τους κινητοποίησε σε σημαντικό βαθμό. Τέλος, θετική ήταν η αποτίμηση της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, ενώ σημαντική ήταν καταγραφή της άποψής τους ότι η μεθοδολογία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.

3. Σύνοψη

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να παρουσιάσει τη διδακτική μεθοδολογία αξιών και γνώσεων (V*a*KE) ως κατάλληλη μεθοδολογία για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού, όπως αυτή προτείνεται από τα ΝΠΣ-ΣΚΖ στην ενότητα «Ζούμε μαζί». Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία στοχεύουν στο ρόλο των παρατηρητών σε φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στο σχολείο (Polanin et al, 2012), ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει ότι τα προγράμματα αυτά πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, εξάσκηση του ατόμου στην υιοθέτηση της οπτικής του άλλου και στην καλλιέργεια αξιών στο πλαίσιο της ομάδας (Caravita et al, 2009˙ Nickerson et al, 2009). Ωστόσο μέχρι πρότινος τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας δεν πρότειναν συγκεκριμένες στρατηγικές ούτε για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού ούτε για τη διδασκαλία αξιών. Ωστόσο όπως τονίστηκε με την παρούσα εργασία, τα ΝΠΣ-ΣΚΖ προτείνουν τη μέθοδο V*a*KE ως διδακτική πρακτική για εναλλακτική έκφραση και επικοινωνία, για την κατανόηση του άλλου, την διαχείριση σχέσεων, την πρόληψη αρνητικών και τον προσανατολισμό σε θετικές συμπεριφορές. Αν και ως τώρα η συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν είχε συνδεθεί ρητά με την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού, επέδειξε άλλα ερευνητικά ευρήματα, όπως η δημιουργία κινήτρων (Frewein, 2009), η ενίσχυση της ενσυναίσθησης (Gastager & Weinberger, 2012) και η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης (Pnevmatikos, Christodoulou & Georgiadou, 2019), τα οποία κρίνονται σημαντικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου που κατέχει την ετοιμότητα να αναλάβει δράση και να παρέμβει αποτελεσματικά σε φαινόμενα βίας και εκφοβισμού εγκαταλείποντας την στάση του παθητικού παρατηρητή.

Παράλληλα, τα περισσότερο επιτυχημένα προγράμματα πρόληψης και οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης φαινομένων βίας και επιθετικότητας στηρίζονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην κοινωνική συναισθηματική μάθηση και στην αναμόρφωση του σχολικού κλίματος (Espelage, 2015). Επίσης, το θετικό κλίμα στο σχολείο βασίζεται στις εμπειρίες της σχολικής ζωής και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας, εκμάθησης και τις οργανωτικές δομές που εφαρμόζονται στη σχολική κοινότητα (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Η μέθοδος V*a*KE μέσα από την αξιοποίηση διλημματικών καταστάσεων που στηρίζονται σε αληθοφανή προβλήματα τα οποία αναζητούν επίλυση, εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος ενώ κατορθώνει να προωθήσει τις ηθικές κρίσεις των μαθητών και να συνδέσει τις προτεινόμενες λύσεις με υψηλές αξίες οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους την οικουμενικότητα και το ευρύτερο καλό. Ακόμη, η μεθοδολογία V*a*KE σύμφωνα και με διατυπώσεις εκπαιδευτικών που την έχουν

εφαρμόσει σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες συνεισφέρει στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου και των μαθητικών σχέσεων στη σχολική τάξη (Πνευματικός & Patry, 2014). Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι παρά τη μικρής διάρκειας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους δίνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους να αξιοποιήσουν την μέθοδο με σκοπό την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.

Κλείνοντας δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η παρούσα εργασία αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ της μεθόδου V*a*KE και της πρόληψης φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού. Κατά συνέπεια θα ήταν κρίσιμο να γίνει αρχικά μεγαλύτερης κλίμακας επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς με συστηματικότερο τρόπο και καταγραφή των αποτελεσμάτων της επιμορφωτικής διαδικασίας. Παραδείγματος χάρη η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της μεθόδου με σκοπό την πρόληψη φαινομένων βίας θα μπορούσε να προσφέρει αξιόλογα συμπεράσματα για την καταλληλόλητα της μεθόδου στο συγκεκριμένο πεδίο. Ως εκ τούτου προκύπτει ως αναγκαία η επιμόρφωση εκπαιδευτικών με μεγαλύτερης κλίμακας και διάρκειας βιωματικά εργαστήρια. Τέλος, η καταλληλόλητα της μεθόδου στο πεδίο της πρόληψης φαινομένων βίας και εκφοβισμού θα μπορούσε να διερευνηθεί και με την υλοποίηση παρεμβάσεων σε επίπεδο τάξης. Τα αποτελέσματα μίας διαχρονικής μελέτης του συγκεκριμένου ζητήματος στην τάξη θα μπορούσαν να προσφέρουν δεδομένα για το σχολικό κλίμα αλλά και την εξάσκηση της ενσυναίσθησης, της εναλλαγής οπτικής και επίλυσης προβλήματος από πλευράς μαθητών, στοιχεία απαραίτητα στα προγράμματα πρόληψης φαινομένων βίας. Η ύπαρξη των παραπάνω δεδομένων θα μπορούσε να ισχυροποιήσει περαιτέρω τον ισχυρισμό της καταλληλόλητας και αποτελεσματικότητας της μεθόδου V*a*KE για την πρόληψη φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education, 4* (2), 129-161. doi**:** 10.1080/0305724750040207

Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*(1), 140-163.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, *111*(1), 180-213.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. NY: Kappa Delta Pi.

Espelage, D. L. (2015). Emerging issues in school bullying research and prevention. In E. Emmer & E. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management,* (p. 76-93). NY: Routledge.

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice*, *52*(4), 233-240. doi: 10.1080/00405841.2013.829724.

Farrell, J. J., Moog, R. S., & Spencer, J. N. (1999). A guided-inquiry general chemistry course. *Journal of Chemical Education, 76*, 570-574.

Frewein, K. (2009). *VaKE- Die Verbindung affektiver und kognitiver Lehrziele oder Kognitive Lehrziele müssen erfüll werden-affektive auch* (Unpublished master's thesis). Paris Lodron Universität Salzburg, Austria.

Gastager, A. & Weinberger, A. (2012). Zur Sozialen Perspectivenübernahme bei WertKonflekten: Das Unterrichtsmodell V*a*KE-Values *and* Knowledge Education-bei Lehramtsstudierenden. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp & H. Schwetz (Hg.). *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildunungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich, Band 2,* (s. 247-270). LIT Verlag Münster.

Glasersfeld, E. V. (1998). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz & J.Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (p. 23-28). UK: Cambridge University Press.

Gruber, M., (2009). Barriers to value education in schools–What teacher think. *Newsletter from EARLI SIG 13 Moral and Democratic Education*, *4*, 26-30. Ανακτήθηκε 26, Απριλίου, 2015 από http://vhost0309.web04.level27.be/resources/sigs/Sig%2013/Newsletters%20SIG%2013/Newsletter_5_SIG13.pdf

Keast, S., & Marangio, K. (2015). Values and Knowledge Education (VaKE) in Teacher Education: Benefits for Science Pre-service Teachers when Using Dilemma Stories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *167*, 198-203.

Kolb. D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, *10*(4), 429-442.

Maughan, B. (2001). Conduct disorder in context. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescent* (pp. 161–201). NY: Cambridge University Press.

Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A Meta-Analytic Approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61-72.

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

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge*, MA: Blackwell Publishers, Inc.

Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, *26* (2), 331-359.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. Handbook of bullying in schools: An international perspective. 9-33.

Patry, J.-L. (2007). VaKE - introduction and theoretical background. In K. Tirri, (ed.), *Values and foundations in gifted education* (pp. 157-169). Bern: Lang.

Patry, J.-L., Reichman, R., & Linortner, L. (2017). Values *and* Knowledge Education (V*a*KE). In H. Vidergor and O. Sela (Eds.), *Innovative teaching strategies and methods promoting lifelong learning in higher education: From theory to practice*. Happauge, NY: Nova Science Publishers.

Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R.l Lara-Alecio & Sh. Jackson (Eds.), The Handbook of Educational Theories (pp. 565-579). Charlotte, N.C.,USA: IAP- Information Age Publishing.

Patry, J.-L., Weyringer, S., & Diekmann, N. (2019). VaKE intervention method: Education for democratic citizenship for female refugees. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs, & P. Müller (Eds.), *Thematic papers based on the Conference "Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship"* (pp. 191-205). University of Duisburg-Essen: DuEPublico. doi: 10.17185/duepublico/47792

Piht, S., Talts, L., & Nigulas, S. (2016). Shaping Estonian primary school pupils' values by using bullying-prevention methods. *Early Child Development and Care*, *186*(12), 1926-1938.

Pnevmatikos, D., & Christodoulou, P. (2014, June). Combining moral dilemmas and knowledge education with VaKE: One year experience in Greek schools. Paper presented at the 4th SIG13 Symposium on Moral Education for a Democratic Citizenship, Verona, Italy.

Pnevmatikos, D., & Christodoulou, P. (2015, August). Nurturing in-service teachers' reflective thinking on values education using V*a*KE. Paper presented at the *16th European Conference for Research on Learning and Instruction*, Limassol, Cyprus.

Pnevmatikos, D., & Christodoulou, P. (2018). Promoting Conceptual Change through Values and Knowledge Education (V*a*KE). In A. Weinberger, H. Biedermann, J-L. Patry, & S. Weyringer (Eds.), P*rofessionals' Ethos and Education for Responsibility* (pp. 63-74). Brill Sense.

Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., & Georgiadou, T. (2019). Promoting critical thinking in higher education through the values and knowledge education (V*a*KE) method. *Studies in Higher Education*, 1-10.

Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Maron, R., & Gordon-Shaag, A. (2016).Combining Values *and* Knowledge Education for Lifelong Transformative Learning. In E. Panitsides, & J. Tablot (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts, Benefits and Challenges* (pp. 109-134). NY: Nova Science.

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, *41*(1).

Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). Introduction: New approaches to school bullying. In R. M., Schott, & D. M., Søndergaard, (Eds.), *School Bullying: New Theories in Context* (pp. 1-18). Cambridge University Press.

Tomlinson, C. A, Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijohn, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Different instruction in response to student

readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*, 119–145. doi: 10.1177/016235320302700203.

Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. & Eidson C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(3), 637-657.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *37*(1), 105-119.

Vosniadou, S. (2013). Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach. In S. Vosniadou (Ed.). International Handbook of Research on Conceptual Change, second edition (p. 11-30). NY: Routledge.

Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg: Kovac.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *567*(1), 88-107.

Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and teacher education*, *49*, 118-127.

Ελληνόγλωσσες

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο [ηλεκτρονική έκθεση]. (2012). Ανακτήθηκε 28, Μαΐου 2019 από http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2015). *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής-Οδηγός εκπαιδευτικού-Δημοτικό.* Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου.* Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Σχολική και Κοινωνική ζωή-Οδηγός εκπαιδευτικού- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Σχολική και Κοινωνική ζωή-Πρόγραμμα Σπουδών-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Π.Ι.

Πνευματικός, Δ. & Patry, J. L. (2014). Συνδυάζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις. Στο Κατσαρού, Ε & Λιακοπούλου Μ. (επιμ.): "*Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο*

Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Επιμορφωτικό Υλικό" στο πλαίσιο της Δράσης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας". Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. ISBN 978-618-81071-7-5.

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας: Κατασκευή διλήμματος (Α΄ μέρος)

Αφού διαβάσετε τα προτεινόμενα αποσπάσματα από τα Προγράμματα Σπουδών-Σχολική και Κοινωνική Ζωή κατασκευάστε ένα δίλημμα το οποίο να συνδέεται με τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στο σχολείο.
....

(Β΄ μέρος)

Για να ελέγξετε αν το δίλημμά σας πληρεί τα στοιχεία καταλληλότητας όπως αυτά προτείνονται από τους κατασκευαστές της μεθόδου V*a*KE, αναστοχαστείτε και απαντήστε στις ερωτήσεις του δεκάλογου κατασκευής διλήμματος σύμφωνα με τους Πνευματικό & Patry (2014).

ΔΕΚΑΛΟΓΟΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΔΙΛΗΜΜΑΤΟΣ	ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
1. Τι είδους επιχειρήματα μπορούν να αναπτυχθούν;	
2. Ποιες είναι οι ανταγωνιστικές αξίες που πιθανότατα διαπραγματεύεται το δίλημμα;	
3. Ποιες είναι οι προβλεπόμενες ηθικές κρίσεις με βάση τα στάδια του Kohlberg;	
4. Που θα μπορούσαμε να οδηγήσουμε τις ηθικές κρίσεις των μαθητών μας;	
5. Ποιες είναι οι πιθανές γνώσεις που θα αναζητήσουν οι μαθητές με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα;	
6. Σε ποιο μάθημα ταιριάζει να συζητηθεί και σε ποια ενότητα;	
7. Είναι το δίλημμα προσωποποιημένο; (Ονόματα, ηλικίες, …)	
8. Προάγει τη διαθεματικότητα; Ποια είναι τα στοιχεία της διαθεματικότητας;	
9. Αναμενόμενες εντάσεις μεταξύ των μαθητών και πώς θα τις ξεπεράσουμε;	
10. Πότε θα θεωρήσω επιτυχή την εφαρμογή της μεθόδου; Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσης και σε επίπεδο αξιών.	

Αποσπάσματα από το Πρόγραμμα Σπουδών-Σχολική και Κοινωνική Ζωή με βάση τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση / Α΄ ηλικιακή ομάδα		
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις Βάζω όρια	Οι λόγοι μιας σύγκρουσης. Πως εκφράζουμε την αντιπαράθεσή μας. Συγκρούσεις και συναισθήματα. Εναλλακτικοί τρόποι "σύγκρουσης". Ενίσχυση της αίσθησης της ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον.	- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τους λόγους που προκαλούν τις συγκρούσεις (προσβολή, αποκλεισμός, διεκδίκηση ιδιοκτησίας…)
		- Να συνειδητοποιήσουν τις συμπεριφορές που υιοθετούνται όταν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με κάποιον (λεκτικοί χαρακτηρισμοί, κατηγορίες, φωνές κλπ)
		- Να κατανοήσουν ότι η διεκδίκηση και ο θυμός δεν είναι κατακριτέα. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουμε το θυμό μας ή διεκδικούμε κάτι, θα πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτός
		- Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν μια σύγκρουση και να γνωρίζουν ότι όλοι σε μια σύγκρουση αισθάνονται θυμό, ή φόβο ή θλίψη ή αδικία…
		- Να γνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, και να κατανοήσουν τις αρχές που τη διέπουν (κατανόηση, αλληλοβοήθεια,) για την επίτευξη ενός στόχου αλλά και για την επίλυση μιας διαφοράς (μοιραζόμαστε τα πράγματά μας, δεν αποδίδουμε χαρακτηρισμούς που υποτιμούν τους άλλους, οι φωνές και η επιθετικότητα δεν μας βοηθούν…)
		- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται ένα σύστημα κανόνων
		- Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι συμμετέχουν και τα ίδια στη δημιουργία ενός ασφαλούς κι ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος, με τη συμπεριφορά τους.

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση / Β΄ ηλικιακή ομάδα		
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις Βάζω όρια	Οι λόγοι μιας σύγκρουσης Τύποι αντίδρασης στη σύγκρουση Επιθετικότητα Αναζήτηση βοήθειας	- Να αναγνωρίζουν τι τους οδήγησε συγκρουστούν, με κάποιον (φίλο, συμμαθητή…). Να κατανοήσουν ποιές ανάγκες προσπαθούμε να «υπεραισπιστούμε» μέσα από μια σύγκρουση…
		- Να μπορούν να μιλούν για τον εαυτό τους, τη θέση τους μέσα στη σχολική ομάδα. Πχ. Με ποιο τρόπο η δική τους συμπεριφορά μπορεί να γίνει ενοχλητική ή προκλητική.
		- Να μπορούν να διακρίνουν τους τρεις βασικούς τύπους αντίδρασης στη σύγκρουσή. Να προσδιορίσουν σε ποιο τύπο ανήκουν και να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν τα στοιχεία του αυτοϋποστηρικτικού τύπου
		- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων, ιδιαίτερα όταν βιώνουν μια κατάσταση σύγκρουσης, και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του ενδιαφέροντος για τον άλλο και για τις δυσκολίες του
		- Να κατανοήσουν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές (όπως και αν εκδηλώνονται) είναι πράξεις μη αποδεκτές. Πολλές φορές είναι ένδειξης αδυναμίας και όχι ισχύος, με αρνητικές επιπτώσεις και συνέπειες και για το άτομο και για εκείνον που τη δέχεται
		- Να γνωρίζουν τρόπους αντίδρασης όταν δέχονται λεκτική ή σωματική επιθετικότητα.
		- Να γνωρίζουν τι σημαίνει εκφοβισμός και με ποιές μορφές εκδηλώνεται (έμμεσος-άμεσος)
		- Να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν για να αντιδράσουν είτε ως «θύματα» είτε ως «θεατές»
		- Να συνειδητοποιήσουν τους λόγους που επιβάλλουν την αναζήτηση βοήθειας και την αναφορά σε κάποιον άλλο (ενήλικο ή συνομήλικο) ενός συμβάντος, στο οποίο κάποιος είναι δέκτης επιθετικής συμπεριφοράς,. Να κατανοήσουν τη διαφορά της έννοιας «καρφώνω» από την έννοια «βοηθάω». «Καρφώνω» κάποιον όταν θέλω να τον βλάψω
		- Να νιώθουν ασφάλεια να αναφέρουν περιστατικά στα οποία διακυβεύεται η σωματική ή συναισθηματική τους ασφάλεια ή κάποιου συμμαθητή/τριας τους

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις Βάζω όρια	Θυμός, φόβος, απογοήτευση, Εκφοβισμός, Αποτρέποντας φαινόμενα εκφοβισμού Αναζήτηση βοήθειας	- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα έντονα συναισθήματα που βιώνονται σε μια σύγκρουση είναι φυσιολογικά.
		- Να κατανοήσουν ότι αυτό που τίθεται υπό αμφισβήτηση είναι ο τρόπος που εκφράζονται τα συναισθήματα που προκαλούν ή αναδύονται από μια σύγκρουση και όχι τα συναισθήματα καθαυτά
		- Να γνωρίζουν τι σημαίνει εκφοβισμός και με ποιές μορφές εκδηλώνεται (έμμεσος- άμεσος)
		- Να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν για να αντιδράσουν είτε ως «θύματα» είτε ως «θεατές» εκφοβισμού
		- Να συνειδητοποιήσουν τους λόγους που επιβάλλουν την αναζήτηση βοήθειας και την αναφορά σε κάποιον άλλο (ενήλικο ή συνομήλικο) ενός συμβάντος, στο οποίο κάποιος είναι δέκτης επιθετικής συμπεριφοράς

Τρικκαλιώτης Ιωάννης
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ70), 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας
iotrikkal@sch.gr

Χριστοδούλου Παναγιώτα
Δασκάλα, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
pchristodoulou@uowm.gr

Στάσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου

Τσακίρογλου Φωτεινή - Ευαγγελινού Χριστίνα - Κοΐδου Ειρήνη

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας, ήταν α) η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό των παιδιών με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και β) των στρατηγικών αντιμετώπισης του μέσα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (N=50 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής & N=50 νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης), που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία γενικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των στάσεων πραγματοποιήθηκε με το ερωτηματολόγιο Bullying Attitudes Questionnaire (Byers et al., 2011), ενώ για τη διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Handling Bullying Questionnaire (Bauman et al., 2008). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο (t=-1,653, p=0,102). Αντίθετα, στην περίπτωση των στρατηγικών αντιμετώπισης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Συμπερασματικά, φάνηκε πως οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής, θεωρούν τον σχολικό εκφοβισμό ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα και έχουν την πρόθεση να παρέμβουν. Δε χρησιμοποιούν ωστόσο, τις ίδιες στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά εκφοβισμού λόγω διαφορετικής εκπαίδευσης, αντιλήψεων και εμπειρίας στην αντιμετώπιση πληθώρας εκφοβιστικών περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, αναπηρία, στάσεις, στρατηγικές-αντιμετώπισης.

1. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα πολυδιάστατο, παγκόσμιο φαινόμενο που βρίσκεται σε έξαρση τα τελευταία χρόνια και έχει σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στα θύματά του. Είναι μια κατηγορία διαταραχής της διαγωγής, έτσι όπως ορίζεται στο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV 'text revision' (Καραγιάννη, 2015). Περιγράφεται ως μια μορφή βίας, επιθετικής δηλαδή συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζεται από την ανισότητα δύναμης μέσα στις ομάδες και την επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Olweus, 1999). Μια διαφορετική απόδοση, που ανταποκρίνεται, σύμφωνα με τον Καραδήμα (2015), περισσότερο στην έννοια του όρου 'bullying' στα ελληνικά, είναι ο 'σχολικός τραμπουκισμός'. Ο εκφοβισμός ξεκινά από το Νηπιαγωγείο και κορυφώνεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Owleus, 1993). Οι Kochenderfer & Ladd (1996), αναφέρουν ότι το ποσοστό θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέρχεται ως και στο 54%.

Στην Ελλάδα το 10%-15% των μαθητών έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών περιστατικών και ένα στα επτά παιδιά έχουν εμπλακεί σε εκφοβιστικές πράξεις (ΕΠΙΨΥ, 2010), ποσοστό που μεταβάλλεται όταν αφορά παιδιά με αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στους μαθητές με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες καθώς επίσης και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Καραγιάννη, 2015). Τα δεδομένα επιδημιολογικών ερευνών για εκφοβιστικά περιστατικά σε παιδιά με αναπηρία στη Β. Αμερική, δείχνουν ότι ένα παιδί με αναπηρία έχει 3,44 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά, να υποστεί κάποια μορφή κακομεταχείρισης (Chatzitheohari et al., 2015; Rose et al., 2011; Rowley et al., 2012; Sullivan et al, 2000). Ο κίνδυνος για τη θυματοποίηση αυτών των μαθητών είναι ιδιαίτερα πιθανός, καθώς οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτούν επιθέσεις και εκφοβισμό (Andreou et al., 2015; Holmberg, 2010; Rose et al., 2012; Sullivan & Knutson, 2000; Hartley et al., 2015). Σύμφωνα με την Greenham (1999), παράλληλα με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συνυπάρχουν προβλήματα αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπιδράσεων που δυσχεραίνουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Andreou και συν. (2015), μελέτησαν στην έρευνά τους τη συχνότητα εμφάνισης διαφορετικών τύπων εκφοβισμού και θυματοποίησης, μεταξύ Ελλήνων μαθητών, που λάμβαναν Ειδική Αγωγή υποστηριζόμενης βοήθειας (τάξεις ένταξης). Οι συμμετέχοντες όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, συμμετείχαν ενεργά τόσο σε περιστατικά εκφοβισμού, όσο και θυματοποίησης, αλλά με υψηλότερα ποσοστά στη θυματοποίηση.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επίδειξη μιας αποτελεσματικής συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), που θα οδηγήσει στην ουσιαστική παρέμβαση και αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Craig και συν. (2000), στην έρευνά τους μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές Πανεπιστημίου με ελάχιστη, έως καθόλου διδακτική εμπειρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως και η ενσυναίσθηση, ήταν καθοριστικοί παράγοντες στον προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού, στην αντίληψη της σοβαρότητας των περιστατικών σχολικής βίας, καθώς και στην πιθανότητα παρέμβασής τους.

Σύμφωνα με τους Byers και συν. (2011), οι συγκαλυμμένες μορφές σχολικού εκφοβισμού έχουν γίνει ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα στα σχολεία της Αυστραλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εμφανείς μορφές λαμβάνονται πιο σοβαρά υπόψη, απ΄ ότι οι συγκαλυμμένες μορφές εκφοβισμού και οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τα θύματα.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Τσιαντής, 2016), σε 178 μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης 4 Δημοτικών σχολείων της Αθήνας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι το 22,5% των μαθητών εκφοβίζεται 2 με 3 φορές το μήνα. Το 55,5% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, το 38,9% θεωρούσαν ότι ήταν αρκετά εκπαιδευμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν εκφοβιστικά περιστατικά και το 83,34% των εκπαιδευτικών είχαν την εκπαιδευτική κατάρτιση ώστε να χειριστούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Οι Bauman και συν. (2008), στην έρευνα που διεξήγαγαν σε 735 εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους, μελέτησαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Οι διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα, συνεπάγονταν χρησιμοποίηση διαφορετικών στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους. Επίσης, διαφορές στην εφαρμογή διαφορετικών μορφών στρατηγικών αντιμετώπισης βρέθηκαν σε σχέση με το φύλο και την ύπαρξη προγραμμάτων αντιμετώπισης της σχολικής βίας στο σχολείο.

Στην έρευνα τους οι Rose και συν. (2012), διερεύνησαν τις στρατηγικές χειρισμού των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την έρευνα ανασκόπησης, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι είναι βασική η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοελέγχου στους μαθητές, η συγκρότηση μιας καλά οργανωμένης τάξης από τους εκπαιδευτικούς και η συγκρότηση ομάδων συνεργασίας. Είναι πολύ σημαντική επίσης, η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που μελετούν και προσεγγίζουν διερευνητικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά με αναπηρίες των τμημάτων γενικής εκπαίδευσης ή των τμημάτων ένταξης και κυρίως στην προσχολική ηλικία. Επιπροσθέτως, περιορισμένες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα ή τάξεις ένταξης σχολείων γενικής εκπαίδευσης και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Για τη διερεύνηση του σκοπού της μελέτης τέθηκαν δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Προσχολικής Αγωγής, απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρία και ΕΕΑ, θα είναι θετικότερες, από τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Θα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών Ειδικής Προσχολικής Αγωγής από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα σε θεωρητικό επίπεδο θα συμβάλλει:

- στην περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων και των στρατηγικών χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.
- Στην αποτελεσματικότερη ανίχνευση και εντοπισμό περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, σε εφαρμοσμένο επίπεδο θα συμβάλλει:

- στη δημιουργία και εξέλιξη κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, 50 εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης και 50 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων 99% να είναι γυναίκες και το 1% άνδρες. Το 43% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες Α/βάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης ή στα τμήματα ένταξης των νηπιαγωγείων.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια, τα οποία συνοδεύονταν από μια διευκρινιστική επιστολή. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια στους Εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Η συλλογή τους έγινε στο διάστημα (15/05/18 έως 15/06/18) ώστε να υπάρχει αρκετό χρονικό περιθώριο για να απαντήσουν με προσοχή στις ερωτήσεις. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν ξεπερνούσε τα 30 λεπτά.

Στους συμμετέχοντες στην έρευνα, δόθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις αφορούν το φύλο του εκπαιδευτικού, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την κατεύθυνση εκπαίδευσης (Νηπιαγωγός Γενικής ή Ειδικής Αγωγής) και το επίπεδο σπουδών του (ΑΤΕΙ, ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό). Στη συνέχεια ακολουθούν τέσσερις ερωτήσεις που διερευνούν: αν ο εκπαιδευτικός έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση ή ενημέρωση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Σεμινάρια, Τηλεκπαίδευση, Διαδίκτυο), αν έχει εργαστεί ποτέ με παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της θητείας του, τη συχνότητα με την οποία πέφτουν στην αντίληψή του περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε κλίμακα Likert και αν είχε υπάρξει ποτέ θύμα σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων. Τέλος, με ερώτηση ανοιχτού τύπου καλούνται να απαντήσουν 'τι είναι σχολικός εκφοβισμός' με σκοπό να διερευνηθεί αν αντιλαμβάνονται σωστά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού.

Για τη διερεύνηση των στάσεων των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Στάσεων για τον Εκφοβισμό - Bullying Attitudes Questionnaire (BAQ) (Craig et al., 2000; Byers et al., 2011; Σίμος & Στέφου, 2015). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 φανταστικά σενάρια άμεσου και έμμεσου σχολικού εκφοβισμού, το οποίο το καθένα στη συνέχεια περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις (ελέγχονται τρεις μεταβλητές: η αποδιδόμενη σοβαρότητα, η ενσυναίσθηση και η

πρόθεση παρέμβασης), οι οποίες απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Το ερωτηματολόγιο έχει ελεγχθεί, ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cronbach a=0.848).

Η διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ, πραγματοποιήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Χειρισμού του Σχολικού Εκφοβισμού - Handling Bullying Questionnaire (HBQ) (Bauman et al., 2008; Σίμος & Στέφου, 2015). Το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο (HBQ) αποτελείται από 1 φανταστικό σενάριο σχολικού εκφοβισμού (λεκτικός εκφοβισμός και κοινωνικός αποκλεισμός), το οποίο στη συνέχεια περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις που περιγράφουν πως δύναται να αντιδράσει ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού που περιγράφεται στο σενάριο, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 5 υποκλίμακες και απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 'Σίγουρα δεν θα το έκανα=1' έως το 'Σίγουρα θα το έκανα=5'. Η βαθμολογία της κάθε υποκλίμακας υπολογίζεται για τον κάθε συμμετέχοντα ως το σύνολο των βαθμολογιών των ερωτήσεων της υποκλίμακας, διαιρεμένο με τον αριθμό των ερωτήσεων που περιλαμβάνει η κάθε υποκλίμακα. Για κάθε υποκλίμακα ισχύει ότι υψηλή βαθμολογία συνεπάγεται μεγαλύτερη εμπλοκή στη συγκριμένη στρατηγική.

Η 1η υποκλίμακα – Τιμωρία του θύτη.

Η 2η υποκλίμακα – Αγνόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Η 3η υποκλίμακα – Εμπλοκή άλλων ενηλίκων.

Η 4η υποκλίμακα – Ενασχόληση με τον θύτη.

Η 5η υποκλίμακα – Ενασχόληση με το θύμα.

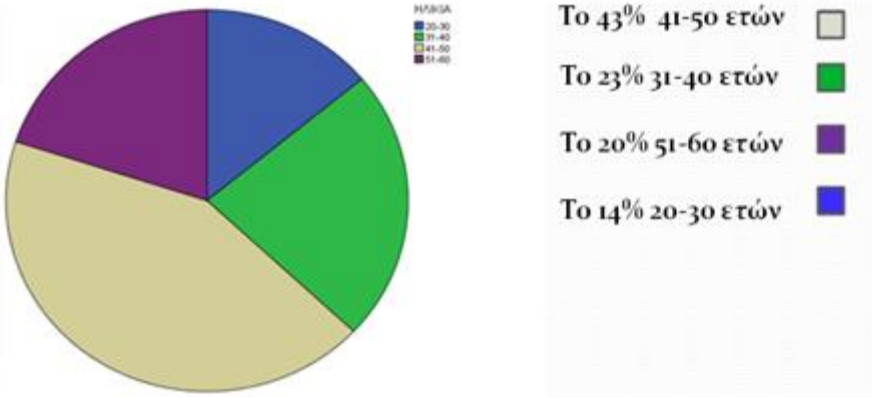
Το ερωτηματολόγιο έχει ελεγχθεί, ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cronbach a=0.580).

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 24 for Windows και εφαρμόστηκαν διαδικασίες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Χρησιμοποιήθηκε το Levene's test for Equality of Variances και διαπιστώθηκε η ομοιογένεια της διασποράς των τιμών των αποτελεσμάτων, οπότε έγινε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων. Για την ανάλυση των κατηγορικών μεταβλητών, υπολογίστηκαν η απόλυτη και σχετική κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων, ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές, ο μέσος όρος (ΜΟ) και η τυπική απόκλιση (ΤΑ). Για τις κύριες υποθέσεις της έρευνας, που αφορούν τη σύγκριση των στάσεων των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής, Γενικής και Ειδικής Αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος υποθέσεων t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Επιπροσθέτως, εφαρμόστηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση των μέσων όρων της βαθμολογίας των στρατηγικών χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ, των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Προσχολικής Αγωγής. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p \leq 0.05$.

3. Αποτελέσματα

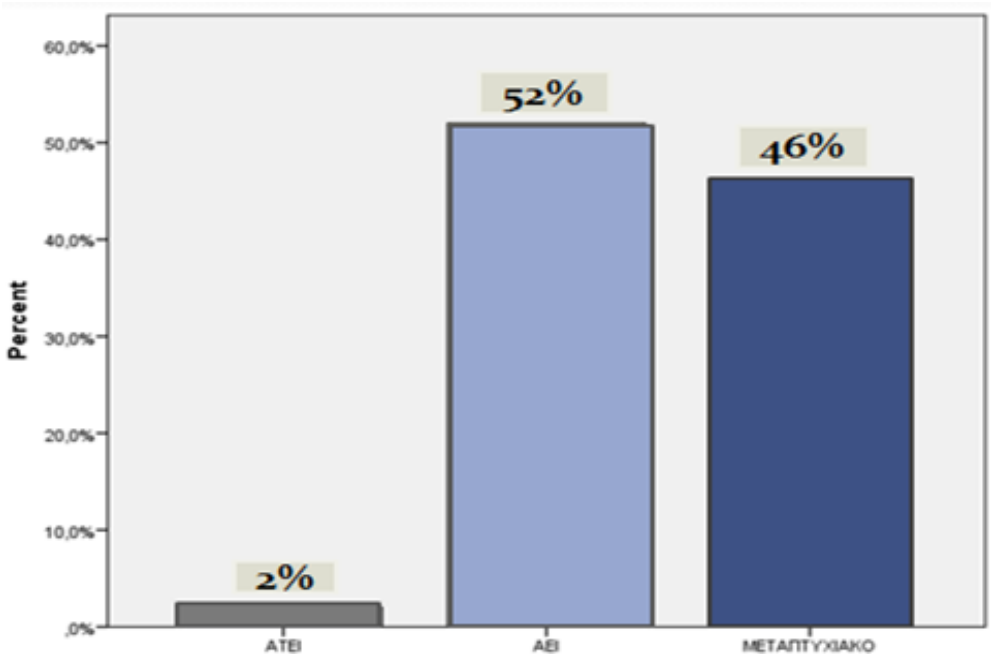
Το δείγμα αποτελούνταν από 100 Εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής, εκ των οποίων το 99% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και το 1% άνδρες. Η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών (43%) ανήκε στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών (Γράφημα 1). Το 82% των εκπαιδευτικών προσχολικής Γενικής και Ειδικής Αγωγής είχαν δουλέψει με παιδιά με ΕΕΑ και το 23% των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού στα παιδικά τους χρόνια.

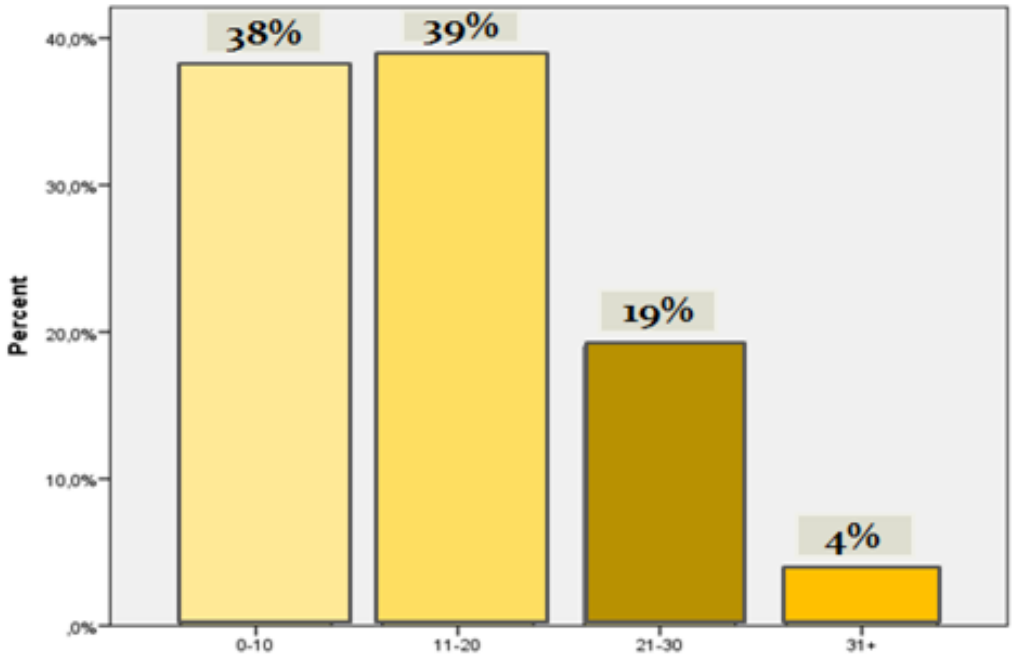


Γράφημα 1. Ηλικία εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

Επίσης, το 52% των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είχαν πτυχίο ΑΕΙ, το 46% είχαν και μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και το 2% ήταν από ΑΤΕΙ (Γράφημα 2). Επιπροσθέτως, το 39% των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είχαν 11-20 έτη υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 38% είχαν 0-10 έτη υπηρεσία, το 19% είχαν 21-30 έτη υπηρεσία και μόνο 4% των εκπαιδευτικών είχαν πάνω από 31 έτη υπηρεσία (Γράφημα 3).

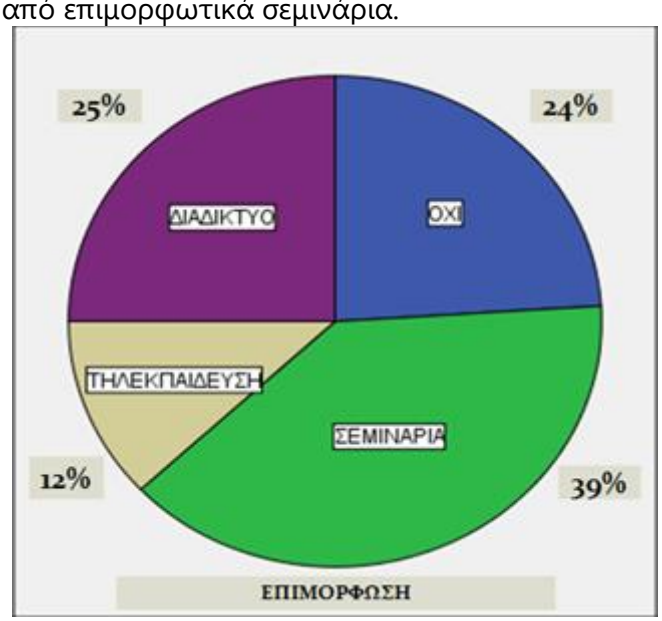


Γράφημα 2. Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής



Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

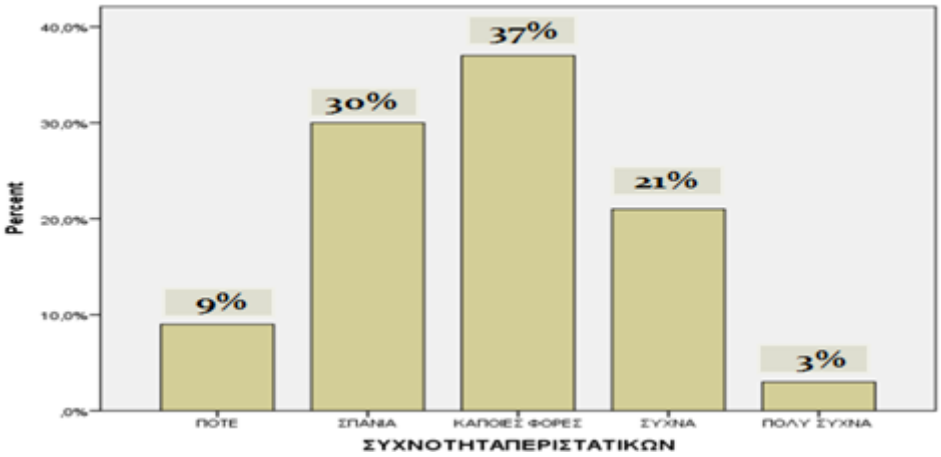
Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το είδος της επιμόρφωσης που είχαν λάβει (Γράφημα 4) για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η πλειοψηφία (39%) των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είχαν επιμορφωθεί από σεμινάρια, το 25% από το διαδίκτυο, το 24% δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση και το 12% είχαν επιμορφωθεί μέσω τηλεκπαίδευσης (εξ΄ αποστάσεως μέσω δικτύων ή πλατφόρμας εκπαίδευσης). Συνολικά λοιπόν, το 76% των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είχαν επιμορφωθεί μέσω διαδικτύου, τηλεκπαίδευσης ή από επιμορφωτικά σεμινάρια.



Γράφημα 4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον σχολικό εκφοβισμό.

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία συναντούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ στις τάξεις Γενικής Εκπαίδευσης ή στα τμήματα ένταξης κατά τη διάρκεια της θητείας

τους (Γράφημα 5), το 37% δήλωσαν 'κάποιες φορές', το 30% 'σπάνια', το 21% 'συχνά', το 9 % 'ποτέ' και το 3% 'πολύ συχνά'. Το 58% λοιπόν των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι 'κάποιες φορές' έως 'συχνά' συνάντησαν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης ή στα τμήματα ένταξης κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ποσοστό αρκετά αυξημένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας.



Γράφημα 5. Συχνότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος η πλειοψηφία (84%) των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είχε αποδώσει σωστά τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, ενώ μόνο ένα ποσοστό 10% δε γνώριζε πλήρως την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και ένα ποσοστό 6% δεν απάντησε καθόλου ή δεν ήξερε να απαντήσει στον ακριβή ορισμό του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, ως προς τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ ($t=-1,653$, $p=0,102$). Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης εμφάνισαν μέσο όρο βαθμολογίας ΜΟ=4,48 και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ΜΟ=4,6 (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ, που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και τάξεις ένταξης, με αυξημένες βαθμολογίες στο σύνολο του ερωτηματολογίου, χωρίς όμως να παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικά θετικότερες οι στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής από τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών

Σύνολο ερωτηματολογίου	Κατεύθυνση	N	Μ.Ο	Τ.Α
Στάσεις απέναντι στον σχολ.εκφοβισμό	**Γεν. Εκπ/ση**	50	4.48	0.35
	Ειδ. Αγωγή	50	4.6	0.36

Αντίστοιχα, στο σύνολο του ερωτηματολογίου (Πίνακας 2) των στρατηγικών χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού (HBQ), υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής ως προς τις στρατηγικές χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και τάξεις ένταξης (t=2,244, p=0,027). Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Προσχολικής Αγωγής εμφάνισαν μέσο όρο βαθμολογίας ΜΟ=3,39 με ΤΑ=0,32 και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Προσχολικής Αγωγής ΜΟ=3,27 με ΤΑ=0,24. Παρατηρούμε λοιπόν μεγαλύτερη βαθμολογία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και άρα μια αυξημένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στις στρατηγικές χειρισμού του φαινομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν δηλαδή μια αυξημένη τάση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής να χειρίζονται τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας κάποιες στρατηγικές περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών χειρισμού του σχ.εκφοβισμού

Σύνολο ερωτηματολογίου	**Κατεύθυνση**	**N**	**Μ.Ο**	**Τ.Α**
Στρατηγικές χειρισμού του σχολ.εκφοβισμού	**Γεν. Εκπ/ση**	50	3.39	0.32
	Ειδ. Αγωγή	50	3.27	0.24

4. Συζήτηση

Κατά την πρώτη ερευνητική υπόθεση, οι στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα ή τάξεις ένταξης σχολείων γενικής εκπαίδευσης, θα είναι θετικότερες από τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν επιβεβαιώνεται η παραπάνω υπόθεση, καθώς δεν διαπιστώθηκε διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, ως προς τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις ίδιες περίπου βαθμολογίες στο Ερωτηματολόγιο των Στάσεων απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα ή τάξεις ένταξης σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εμφανίζουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά αυτή. Εντούτοις, υπάρχει θετική στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής Γενικής και Ειδικής Αγωγής απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Στην έρευνα τους οι Γιαννακοπούλου και συν. (2010), αναφέρουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά από την κατάρτιση και την εκπαίδευση τους σε θέματα σχολικής βίας. Το 82% των εκπαιδευτικών έχουν δουλέψει με παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και το 76% των Νηπιαγωγών έχουν

επιμορφωθεί μέσω διαδικτύου, σεμιναρίων και τηλεκπαίδευσης, καθώς και ένα μεγάλο ποσοστό (84%), κατανοούν πλήρως την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που συμβάλλει στην εκδήλωση θετικών στάσεων απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ. Η ορθή στάση του εκπαιδευτικού οδηγεί στην μεγαλύτερη πρόθεση του να παρέμβει αποτελεσματικά και να επιδείξει ανάλογη συμπεριφορά, για την αντιμετώπιση και εξάλειψη του φαινομένου στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έρχονται να συμφωνήσουν με άλλες έρευνες (Bauman et al., 2005; Boulton, 1997; Boulton et al., 2014; Byers et al., 2011; Craig et al., 2000; Mishna et al., 2005) στο ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών καθίστανται επιτακτικές για την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών περιστατικών στο σχολείο. Στην έρευνα των Craig και συν. (2011), υπήρξαν διαφοροποιήσεις στους ορισμούς της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και στην πρόθεση για παρέμβαση των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Απεναντίας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής και Γενικής Αγωγής, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρόθεση για παρέμβαση και διαφοροποιήσεις στην έννοια του σχολικού εκφοβισμού.

Κατά τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι στρατηγικές χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, θα διαφέρουν από τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ως προς τις στρατηγικές χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο σύνολο του ερωτηματολογίου και άρα μεγαλύτερη εμπλοκή στις στρατηγικές χειρισμού του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Κατά συνέπεια, επαληθεύεται η αρχική μας υπόθεση ότι θα υπάρχει διαφορά στις στρατηγικές χειρισμού του φαινομένου ανάμεσα στις δύο κατευθύνσεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, εντούτοις δεν ήταν αναμενόμενο να παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, καθώς θα αναμέναμε οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, να έχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο των στρατηγικών χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού και την τάση να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα ή τάξεις ένταξης σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λάβει εκπαιδευτική κατάρτιση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά περιστατικά σχολικής βίας (Bauman et al., 2008; Byers et al., 2011; Craig et al., 2000; Fox et al., 2003; Maines et al., 1994; Pikas, 2000). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δεν διαθέτουν δίπλωμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, ωστόσο εμφανίζονται πιο έτοιμοι να παρέμβουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ, πιθανότατα λόγω πολυετούς προϋπηρεσίας και διδακτικής εμπειρίας, αλλά και αντιμετώπισης πληθώρας εκφοβιστικών περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον, οπότε ίσως καθίστανται πιο ικανοί στο να χειριστούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

5. Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και στην Ελλάδα και

αναγνωρίζεται ως ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα, που απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα. Είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο στο Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το 58% των εκπαιδευτικών, προσχολικής Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής, έχει αντιμετωπίσει 'κάποιες φορές' ως 'συχνά' φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, δύνανται να αποτρέψουν και να εξαλείψουν εκδηλώσεις εκφοβιστικών περιστατικών στο νηπιαγωγείο, καθώς χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διάφορες στρατηγικές για τον χειρισμό του φαινομένου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής Γενικής και Ειδικής Αγωγής, εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αν και θα αναμέναμε οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ που φοιτούν σε τμήματα ή τάξεις ένταξης σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης, εντούτοις τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Απεναντίας, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπλοκή στις στρατηγικές χειρισμού του σχολικού εκφοβισμού, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει λοιπόν ότι οι νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης επιλέγουν να χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές περισσότερο από κάποιες άλλες με άμεσο στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, απαιτούνται ολοκληρωμένα προγράμματα επιμόρφωσης και πρόληψης της σχολικής βίας, αλλά και δράσεις στο Νηπιαγωγείο, ώστε να καθιστούν ικανούς τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού και να τις αντιμετωπίζουν κατάλληλα, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές χειρισμού τους. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, 'εξασκώντας' την ενσυναίσθησή τους, αυξάνει την σοβαρότητα που αποδίδουν σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει την πρόθεσή τους να παρέμβουν και να το αντιμετωπίσουν. Τέλος, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη ενημέρωσης και συμμετοχής όλης της σχολικής κοινότητας για την ουσιαστικότερη και πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Μια καθολική, οικοσυστημική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, δύναται να αποφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο τους επιφέρουν αλλαγές σε όλο το σχολικό πλαίσιο, οικοδομώντας στα θετικά στοιχεία των μαθητών και όχι στις αδυναμίες τους.

6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και σε αυτήν υπήρξαν θεωρητικοί και πρακτικοί περιορισμοί. Συνίσταται λοιπόν, περαιτέρω διερεύνηση καθώς:

- Δεν μελετώνται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και τα προσωπικά τους βιώματα, ως παράγοντες που πιθανό να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

- Δε λαμβάνεται υπόψη το κατά πόσο οι στάσεις των προϊσταμένων απέναντι στο φαινόμενο αυτό, επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.
- Δεν έγινε χρήση παρατήρησης, εκτός μόνο από τα υποθετικά σενάρια.
- Δεν μελετήθηκε το είδος του εκφοβισμού και της αναπηρίας, σε σχέση με την αποδιδόμενη σοβαρότητα και την πρόθεση για παρέμβαση, αλλά και τις στρατηγικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής.
- Δεν ελέγχθηκε πως επιδρά ο παράγοντας φύλο, στις στάσεις και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών.
- Απαιτείται πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα για τον ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11-39). Springer Berlin Heidelberg.

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.

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

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

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

Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, *65*(2), 145-155.

Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *36*(11), 105.

Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2014). Bullying experiences among disabled children and young people in England: Evidence from two longitudinal studies. *Department of Quantitative Social Science Working Paper*, (14-11).

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

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

Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, *34*(2), 21.

Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, *45*(3), 231-247.

Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, *5*(3), 171-196.

Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, *81*(2), 176-193.

Holmberg, K. (2010). The association of bullying and health complaints in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Postgraduate medicine*, *122*(5), 62-68.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, *34*(3), 267-283.

Maines, B., & Robinson, G. (1994). The No Blame Approach to Bullying.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718-738.

Olweus, D. (1993). Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.) (1999), *The Nature of School Bullying: A CrossNational Perspective* (p.p 7-27). London & New York: Routledge.

Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, *23*(3), 307-326.

Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality*

Education International, *21*(3), 2-14.

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*,*48*(2), 99-107.

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.

Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child abuse & neglect*, *24*(10), 1257-1273.

Ελληνόγλωσσες

Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Στ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμος, Θ., Ασημόπουλος, Χ., Τσιαντής, Ι. (2010).Ψυχολογία, 17(2), 156-175.

ΕΠΙΨΥ. (2010). Έρευνα Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής. Ανακτήθηκε στις 22/5/2018 από: https://tvxs.gr/news/ellada/ereyna-epipsy-anisyxitikes-diastaseis-lambanei-fainomenobullying

Καραγιάννη, Μ. (2015). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης (bullying) σε παιδιά με και χωρίς αναπηρία». Ανακτήθηκε στις 5/6/2018 από: https://ikee.lib.auth.gr/record/270366/files/GRI-2015-14882.pdf

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα5.

Σίμος & Στέφου (2015). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young». Ανακτήθηκε στις 6/7/2018 από: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17360/3/StephouMariaMsc2015.pdf

Τσιάντης, Ι. (2016). *Μελέτη Ωρίμανσης συγχρηματοδοτούμενου έργου «Πρόγραμμα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών στο Γυμνάσιο»*.

Τσακίρογλου Φωτεινή
Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΤΕΦΑΑ Σερρών-ΑΠΘ
fofotsak@yahoo.gr

Ευαγγελινού Χριστίνα
Καθηγήτρια Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, ΤΕΦΑΑ Σερρών-ΑΠΘ
evaggeli@phed-sr.auth.gr

Κοΐδου Ειρήνη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη Διδακτική Φυσικής Αγωγής με συνάφεια τη Διατροφική Αγωγή των Ασκούμενων, ΤΕΦΑΑ Σερρών-ΑΠΘ
rkoidou@phed-sr.auth.gr

Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό

Τσιαφίδου Ελισάβετ

Περίληψη
Ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται εντός σχολικού πλαισίου είναι ένα φαινόμενο με εξαιρετικά ανησυχητικές διαστάσεις παρόλο που εμφανίζεται διαχρονικά σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Η παρούσα εισήγηση προτείνει μία εναλλακτική παρέμβαση στο πολυδιάστατο αυτό πρόβλημα και συγκεκριμένα επιχειρεί να διερευνήσει για ποιους λόγους και με ποιους τρόπους το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως ρυθμιστικός παράγοντας των εντάσεων και της επιθετικότητας, ως μέσο για την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση ως ένα εργαλείο ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. Εκκινώντας από τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά που διέπουν το θεατρικό παιχνίδι, θα αναλυθούν τα οφέλη του ατομικά, στο παιδί θύμα και στο παιδί θύτη, αλλά και συλλογικά στο επίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας. Γι' αυτό το λόγο, θα υποστηριχθεί ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εντάξει το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετώντας παράλληλα και ο ίδιος έναν διαφοροποιημένο ρόλο, με αρχές, αξίες και ιδιότητες που θα τον βοηθήσουν εξίσου στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θεατρικό παιχνίδι, εμψυχωτής, ομαδικότητα, συνεργατικότητα.

Εισαγωγή

Οι διαστάσεις που έχει λάβει τα τελευταία χρόνια ο σχολικός εκφοβισμός, κυρίως λόγω των αρνητικών του επιπτώσεων σε όλους τους εμπλεκόμενους (Smith et. al., 2004), αποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν μένει ανεπηρέαστη, αλλά αντίθετα συμβαδίζει με την γενικότερη βία που επικρατεί στην ιδιωτική και δημόσια ζωή της κοινωνίας (Αρτινοπούλου, 2001: 12). Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία πολυπαραγοντική κοινωνική διεργασία με την έννοια ότι προκύπτει ως απόρροια του περιβάλλοντος, στο οποίο αλληλεπιδρούν η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο οι συνθήκες και οι αξίες της κοινωνίας (Τζαβέλα & Τσίτσικα, 2015: 89-90). Γι' αυτό το λόγο η πρόληψη και η αποδυνάμωση του πολυδιάστατου και πολυσύνθετου αυτού προβλήματος πρέπει να στηριχθεί σε μία ολιστική προσέγγιση, η οποία εστιάζει όχι μόνο στη δυάδα θύτης- θύμα, αλλά και στα αίτια και στη στάση που υιοθετούν όσοι καθορίζουν την ανάπτυξη του παιδιού, αξιοποιώντας τις επιστήμες της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της συμβουλευτικής (Αρτινοπούλου, 2001: 12).

Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ατομικά και οι οργανωμένες παρεμβάσεις του σχολείου συλλογικά σε συνεργασία με την οικογένεια μπορούν να διασφαλίσουν ένα υγιές μαθητικό περιβάλλον και να ικανοποιήσουν την εύλογη ανάγκη των παιδιών για φυσική και ψυχολογική ασφάλεια. Ανάμεσα σε αυτές τις καινοτόμες πρακτικές παρέμβασης είναι και η αξιοποίηση μορφών θεατρικής έκφρασης, οι οποίες με τη βιωματική τους διάσταση, παρέχουν τη δυνατότητα στο παιδί να εξασκηθεί έμπρακτα, ανακαλύπτοντας ικανότητες και εμπειρίες μέσα από

την αλληλεπίδραση και τη δυναμική της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό το θέατρο συνιστά μορφοπαιδευτικό αγαθό για την προώθηση μιας παιδαγωγικής που βασίζεται στη συλλογικότητα, την ομαδικότητα, την συνεργασία, συνθήκες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας (Somers, 1996; Pitfield, 2012). Μη μπορώντας, στο εξ ορισμού περιορισμένο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, να αναφερθώ διεξοδικά στη συμβολή του θεάτρου ως μέσου αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, εστίασα στο θεατρικό παιχνίδι και στα οφέλη του προς την κατεύθυνση της διαπαιδαγώγησης του μαθητικού πληθυσμού στη διαχείριση του εκφοβισμού.

Θεατρικό παιχνίδι

Ο Λάκης Κουρετζής, ο δημιουργός και εισηγητής του θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα, τονίζει ότι ο όρος *θεατρικό παιχνίδι* παρουσιάζει διάφορες εκδοχές με αποτέλεσμα όσοι τον χρησιμοποιούν σπάνια να εννοούν το ίδιο πράγμα (Κουρετζής, 1991: 17). Αντίστοιχη σύγχυση παρατηρείται στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς το θεατρικό παιχνίδι επεξηγείται ως μέσο ψυχαγωγίας, ως μορφή θεάτρου ή παιχνιδιού, ως διδακτική μέθοδος και σε άλλες περιπτώσεις ως τύπος δραματικής έκφρασης (Γιάνναρης, 1995: 161; Γραμματάς, 1996: 73-74; Μέλλου, 1997: 111-118; Σέξτου, 1998: 19; Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου 2002: 17; Παπαδόπουλος, 2010: 91-94; Μαρούδας, 2017: 70). Παράλληλα, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος *δραματικό παιχνίδι* (*dramatic play*), έτσι ώστε να επισημανθεί η διάκριση με την κατεξοχήν θεατρική τέχνη (Koste, 1995: 25).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία ομαδική δραστηριότητα που ενσωματώνει χαρακτηριστικά του παιχνιδιού με τα οποία το παιδί νιώθει οικειότητα, αλλά παράλληλα συνδυάζει και διάφορες μορφές θεατρικής έκφρασης, δικαιολογώντας με τον τρόπο αυτό τη διττή φύση του (Γραμματάς, 1996: 73-75). Ανάμεσα στα κοινά στοιχεία που έχει με το παιχνίδι πρέπει να αναφέρουμε την ευχαρίστηση του παιδιού, το ομαδικό πνεύμα, την καλλιέργεια της φαντασίας, την ψυχοκινητική έκφραση και τη συμβολή του στην κοινωνική ανάπτυξη (Παπαδόπουλος, 2010: 63-81). Θεωρείται, μάλιστα, φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, καθώς οι συμμετέχοντες αξιοποιούν την φαντασία τους, υποδύονται ρόλους και κατασκευάζουν καταστάσεις, τις οποίες ανασυνθέτουν κατά τη βούλησή τους (Κοντογιάννη, 2000: 67; Τσιάρας, 2006: 393). Από την άλλη πλευρά, το θεατρικό παιχνίδι αξιοποιεί γνωρίσματα της θεατρικής τέχνης, όπως η έννοια της αναπαράστασης, της δράσης, του ρόλου και θεατρικά μέσα, όπως η φωνή, οι χειρονομίες και η σωματική κίνηση (Σέργη, 1987: 22-23; Μαρούδας, 2017: 77-78).

Εστιάζοντας στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη, θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή διαφοροποιείται από το παραδοσιακό μάθημα, καθώς δεν στοχεύει στην διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης με αποτέλεσμα και ο ρόλος που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός να μεταβάλλεται σημαντικά. Δεν πρέπει, επίσης, να ταυτίζεται με τη θεατρική παράσταση δεδομένου ότι σκοπός της ομάδας δεν είναι να καταλήξει σε μια άρτια καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά να πάρει μέρος σε μια δραστηριότητα που κινητοποιεί το σώμα, τη φωνή και τις αισθήσεις και εμπλέκει όλο το ψυχοπνευματικό δυναμικό του παιδιού (Beauchamp, 1998: 65). Με τον τρόπο αυτό η ομάδα εξοικειώνεται με την θεατρική εμπειρία χωρίς να εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά στην δημιουργική διαδικασία που

έχει ως βασικές επιδιώξεις την αυθόρμητη έκφραση, την ψυχαγωγία, την επικοινωνία και την μάθηση (Παπαδόπουλος, 2010: 89; Μαρούδας, 2017: 77-78).

Η διαδικασία εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού ακολουθεί, σύμφωνα με το μοντέλο ανάπτυξης του Λάκη Κουρετζή, τέσσερις φάσεις, καθεμία από τις οποίες συνδέεται με συγκεκριμένες επιδιώξεις, παρόλο που τα όρια μεταξύ τους είναι ρευστά και η κατηγοριοποίηση τους δεν είναι δεσμευτική (Κουρετζής, 1991: 70-95). Υπάρχουν, μάλιστα, και μελετητές που προτείνουν μια διαφοροποιημένη δομή του θεατρικού παιχνιδιού (Μουδατσάκις, 1994: 53-54). Σύμφωνα με τον Κουρετζή, στην πρώτη φάση, της απελευθέρωσης, δημιουργείται το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και αποβάλλεται ό,τι θα μπορούσε να ανακόψει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών (Γιάνναρης, 1995: 162). Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά μετέχουν σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας. Ακολουθεί η φάση της αναπαραγωγής στην οποία οι μαθητές εντάσσονται σε ένα δημιουργικό σύμπαν, δοκιμάζουν αυτοστιγμεί ρόλους και θέματα και μπαίνουν σε μυθοπλαστικές καταστάσεις που οι ίδιοι επιλέγουν. Βασικές τεχνικές που αξιοποιούνται κατά την ανάληψη ρόλων είναι μεταξύ άλλων ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η αξιοποίηση του τυχαίου και του απρόοπτου, το στοιχείο της υπερβολής και το γκροτέσκο, τα λεκτικά και κυρίως τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα (Κουρετζής, 1991: 49). Στο τρίτο στάδιο, αυτό του σκηνικού αυτοσχεδιασμού, παρουσιάζεται ένα θεατρικό δρώμενο, το οποίο στηρίζεται στις επιμέρους επιθυμίες, ανάγκες και ανακαλύψεις των παιδιών που διερευνήθηκαν στην προηγούμενη φάση. Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι ολοκληρώνεται με την διαδικασία της ανάλυσης κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν τις εντυπώσεις τους, τα συναισθήματα που βίωσαν, σχολιάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στην ομάδα, κάνουν τις παρατηρήσεις τους και εκθέτουν τους προβληματισμούς τους. Η ολοκλήρωση του θεατρικού παιχνιδιού με αυτόν τον τρόπο βοηθά τα παιδιά να «εικονογραφήσουν» όσα προηγήθηκαν και να συνειδητοποιήσουν τις απόψεις και τις επιθυμίες που εκφράστηκαν προηγουμένως μέσα από τους ρόλους τους (Κουρετζής, 1991: 91; Μουδατσάκις, 1994: 54).

Το θεατρικό παιχνίδι με βασικά στοιχεία τον αυθορμητισμό, την ελεύθερη έκφραση και τον αυτοσχεδιασμό αναδεικνύεται ως ψυχοπαιδαγωγική θεατρική μέθοδος που αντιτίθεται στους περιορισμούς που θέτει στο παιδί το σύγχρονο σχολείο (Beauchamp, 1998: 89). Θεμελιώνεται σε συνθήκες ελευθερίας και όχι πίεσης, προκρίνοντας τη σημασία της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Αυτές οι συνθήκες μεταξύ άλλων καταδεικνύουν και τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Το θεατρικό παιχνίδι ως παρεμβατική μέθοδος για τον σχολικό εκφοβισμό

Αδιαμφισβήτητα, το θεατρικό παιχνίδι παρέχει πολλαπλά οφέλη και η εφαρμογή του μπορεί να οδηγήσει σε επίτευξη παιδαγωγικών και ψυχοπνευματικών στόχων (McKinney & Golden, 1973: 172-176; Γραμματάς, 1996: 77; Παπαδόπουλος, 2010: 89-90). Το ενδιαφέρον είναι να διερευνήσουμε με ποιον τρόπο μέσα από τη σμίξη της ομάδας και στηριζόμενο στις παιδαγωγικές θέσεις της συμμετοχής και της

ισότητας το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ θυμάτων και δραστών και να λειτουργήσει συνεπικουρικά σε ένα ευρύ φάσμα προτάσεων και παρεμβάσεων που έχουν ως κοινό στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Στα ολοένα και αυξανόμενα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται συνήθως ανισορροπία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος, επιβεβαιώνοντας τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την επιθετική φύση του ανθρώπου και την διαρκή επιθυμία του να επιβληθεί και να δείξει την υπεροχή του έναντι του θεωρούμενου ανίσχυρου (Ζάχαρης, 2004: 35-70). Υπό την οπτική αυτή ο εκφοβισμός ωθείται μεταξύ άλλων από την ανάγκη του θύτη να επικρατήσει και να επιβληθεί στο ευάλωτο θύμα (Δημητρακοπούλου & Τσίτσικα 2015, 108), το οποίο διακρίνεται συνήθως για την εσωστρέφεια, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική ανασφάλεια, τη μοναχικότητα και την ψυχολογική του αδυναμία (Χαντζή κ.α., 2000: 99; Αρτινοπούλου, 2001: 15; Ασημακόπουλος κ.α., 2008: 97).

Η φύση του θεατρικού παιχνιδιού βοηθά σημαντικά τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών θυμάτων του εκφοβισμού, καθώς ως δραστηριότητα ελεύθερη και αυθόρμητη, περιορίζει τους ενδοιασμούς, τις συστολές, το αίσθημα μειονεξίας και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Μουδατσάκις, 2004: 68; Κουρετζής, 2008: 70). Η απουσία κριτικής αξιολόγησης και η επακόλουθη δυνατότητα που παρέχεται στο παιδί για να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εκφραστεί αβίαστα λειτουργούν ευεργετικά για την προσωπική του ενδυνάμωση (Beauchamp, 1998: 82; Τσιάρας, 2004: 70). Αποτελώντας ένα δημιουργικό συμβάν, το οποίο διαφοροποιείται από την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον δεν στηρίζεται στα δίπολα σωστό- λάθος, επιτυχία- αποτυχία, το θεατρικό παιχνίδι σέβεται τις επιλογές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε συμμετέχοντα (Καραμήτρου, 2004: 91). Αυτή η αποδοχή του κάθε μαθητή από την ομάδα στο θεατρικό παιχνίδι, μια αποδοχή στην οποία δεν είναι συνηθισμένο το παιδί θύμα, παρέχει ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Bretherton, 1989: 383-384). Αντίθετα, γνωρίζουμε ότι η απομόνωση, η περιθωριοποίηση και η έλλειψη της αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον εντείνει το άγχος και δυσκολεύει την κοινωνική προσαρμογή (Asher & Parker, 1996: 368; Τσιάρας, 2004: 70).

Ωστόσο, η απελευθέρωση φόβων και συναισθημάτων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η προσωπική ενδυνάμωση δεν είναι το ίδιο εύκολη ή άμεση διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες στο θεατρικό παιχνίδι. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ότι υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται ή χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν στην παιγνιώδη δραστηριότητα, γιατί νιώθουν ανασφάλεια, συστολή και φόβο μπροστά την ενδεχόμενη κριτική της υπόλοιπης ομάδας (Παπαδόπουλος, 2010: 111). Είναι, συνήθως, παιδιά παθητικά που χρειάζονται καθοδήγηση, κατεύθυνση και ενίσχυση για να πράξουν (Κουρετζής, 1991: 85) κατ’ αντιστοιχία των παιδιών που βρίσκονται στο στόχαστρο των εκφοβιστών και βιώνουν τη θυματοποίηση με υποτακτικό τρόπο με αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο, οδηγώντας πολλές φορές τον δράστη να επαναλάβει ανενόχλητος τις πράξεις του (Χαντζή κ.α., 2000: 99; Δημητρακοπούλου & Τσίτσικα, 2015: 114).

Στον αντίποδα των μαθητών που υφίστανται τον εκφοβισμό, τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυτοεκτίμηση, παρόλο που κι αυτά διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα (θυμός, θλίψη, απογοήτευση) κι έχουν ενδεχομένως βιώσει την απόρριψη και σε ορισμένες περιπτώσεις και την βία εντός ενός δυσμενούς οικογενειακού περιβάλλοντος (Ρασιδάκη, 2015: 24-28). Η επαναλαμβανόμενη και εσκεμμένη παραβατική συμπεριφορά αποτελεί για τους μαθητές αυτούς ένα μέσο επίλυσης και διαχείρισης των προβλημάτων τους (Κακαβούλης, 2003: 238). Το θεατρικό παιχνίδι δρα και σε αυτήν την περίπτωση ευεργετικά, καθώς κατά την εφαρμογή του δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε το παιδί που μετέχει να αποβάλλει την επιθετικότητά του, να διοχετεύσει την εσωτερική του ένταση με αποτέλεσμα μακροπρόθεσμα να διαχειρίζεται εναλλακτικά τα αρνητικά του συναισθήματα, να διατηρεί την ψυχική του ηρεμία και να επιλύει με ειρηνικό τρόπο τις όποιες διαφορές και διαφωνίες του (Κουρετζής, 1991: 73; Γραμματάς, 1996: 77).

Το όφελος που προκύπτει από το θεατρικό παιχνίδι για τους μαθητές που βρίσκονται στην πλευρά του θύματος, του θύτη ή του παρατηρητή της ενδοσχολικής βίας είναι σημαντικό αν στα παραπάνω προσθέσουμε και το γεγονός ότι δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε το παιδί να αποκτήσει αυτοαντίληψη (Τσιάρας, 2004: 70). Συχνά το θεατρικό παιχνίδι εκκινεί από μια φανταστική κατάσταση και τα δεδομένα στα οποία θα επικεντρωθούν τα παιδιά ή προτείνεται ένα πρόβλημα προς επίλυση (Beauchamp, 1998: 131). Επιλέγοντας ένα συγκεκριμένο ρόλο ο συμμετέχων, διατυπώνει τη δική του θέση, συνειδητοποιεί την κατάστασή του και παράλληλα βλέπει τις συνέπειες της στάσης και των επιλογών του μέσα από την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Αυτή η οπτική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τα παιδιά θύτες, καθώς τους επιτρέπει να μπουν στη θέση του θύματος και να κατανοήσουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους. Με δεδομένο ότι οι δράστες που προκαλούν περιστατικά εκφοβισμού διακρίνονται για τα χαμηλά ποσοστά ενσυναίσθησής τους, το θεατρικό παιχνίδι με την ανάληψη ρόλων τα βοηθά να καλλιεργήσουν ή να ενισχύσουν την ευαισθησία τους και να θέσουν σε λειτουργία τον κριτικό στοχασμό (Κουρετζής, 1991: 79). Παράλληλα, και οι μαθητές που έχουν το ρόλο του παρατηρητή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορούν να ευαισθητοποιηθούν και να απορρίψουν την παθητική στάση που υιοθετούν συνήθως. Αυτή η ανοχή που επιδεικνύουν, λόγω του φόβου τους, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των δραστών και είναι ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες για την αποδυνάμωση του εκφοβισμού (Δημητρακοπούλου & Τσίτσικα, 2015: 117; Τρίγκα- Μερτίκα, 2015: 133).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί, επίσης, ένα μέσο να εναποθέσουν οι συμμετέχοντες το συναισθηματικό τους φορτίο και να εκφράσουν μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας μύχιες καταστάσεις, προβληματισμούς ή σκέψεις τους (Παπαδόπουλος, 2010: 94). Πράγματι, οι μαθητές κατά την εφαρμογή του εκφράζονται με τρόπο που ανακαλύπτουμε τα βιώματα, τις μνήμες, τις εμπειρίες, τα προβλήματα, τις επιθυμίες τους και ό,τι γενικά τους απασχολεί και αυτό έχει ψυχοθεραπευτικό χαρακτήρα (Παπαδόπουλος, 2010: 109). Παραδείγματος χάρη,

το παιδί που είναι στο στόχαστρο των εκφοβιστών εκφράζει μέσω της «κάλυψης» που του παρέχει ο ρόλος στο θεατρικό παιχνίδι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ή το αξιοποιεί για να καλύψει κενά και ανάγκες από την πραγματική του ζωή, γεγονός που λειτουργεί εξισορροπητικά στην ψυχοσύνθεσή του. Έχει την ευκαιρία με τη δύναμη της φαντασίας να μεταμορφώσει καταστάσεις που τον ενοχλούν και να διαμορφώσει στάσεις ζωής που διαφοροποιούνται από τους κατεστημένους τρόπους συμπεριφοράς (Κουρετζής, 1991: 31).

Εκτός από τα οφέλη που προκύπτουν σε ατομικό επίπεδο από την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, πολλά είναι και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει σε επίπεδο συλλογικό, δηλαδή στην τάξη και την ευρύτερη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα. Η δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, σχέσεων δηλαδή που βασίζονται στην ομαδικότητα και στη συνεργασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα που βοηθά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες στο θεατρικό παιχνίδι μαθαίνουν να λειτουργούν συνεταιριστικά με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αλληλεπίδραση της τάξης και η διαπροσωπική επικοινωνία (Μουδατσάκις, 1994: 68; Μαρούδας, 2017: 100). Η ομαλή συνεργασία των μελών της ομάδας, η ενσωμάτωση σε αυτήν περιθωριοποιημένων μαθητών και το κλίμα ασφάλειας, ομόνοιας και ισορροπίας συμβάλλουν στη διατήρηση της συνοχής της κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού (Neelands, 1998: 7), αλλά παράλληλα θέτουν και τα θεμέλια για την ειρηνική επίλυση όλων των ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα.

Όπως αποδεικνύεται από ερευνητικά δεδομένα, η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού βασίζεται μεταξύ άλλων στη δημιουργία θετικών σχέσεων (Espelage et al., 2014). Αυτός, άλλωστε, είναι και ένας από τους σκοπούς στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί το σχολείο: να ενισχύσει την θετική διαπροσωπική συμπεριφορά των μαθητών μέσα από δραστηριότητες μη ανταγωνιστικές που βασίζονται στην αλληλεπίδραση των μαθητών (Τρίγκα- Μερτίκα, 2015: 131). Με τα παραπάνω ως δεδομένα αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά που μετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι καταργούν την εξατομίκευση, πλησιάζει ο ένας τον άλλον, αλληλογνωρίζονται, δημιουργούν φιλίες και αυτό βελτιώνει τις προβληματικές διαμαθητικές σχέσεις και ενισχύει το θετικό κλίμα (Μουδατσάκις 1994: 68; Τσιάρας, 2004: 62-76).

Αυτήν την ενυπάρχουσα δυναμική του θεατρικού παιχνιδιού που είναι ικανή να εξωτερικεύει συναισθήματα, να αλλάζει νοοτροπίες και να χτίζει γέφυρες μεταξύ των μαθητών οφείλει να αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός. Αξιοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι, θα κληθεί να λάβει ένα διαφοροποιημένο ρόλο που παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη στάση που πρέπει να τηρεί ο εκπαιδευτικός σε σχέση με την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- εμψυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Με δεδομένο ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και η θυματοποίηση εκδηλώνεται σε ένα μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον (Boulton, 1997; Yoneyama & Rigby, 2004), αντιλαμβανόμαστε εύκολα ότι η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο και να αξιοποιήσει στρατηγικές για την

διαχείριση τέτοιων προβλημάτων. Το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα υψηλού κινδύνου που έχει συσχετιστεί με την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2001: 147). Ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο, καθώς εμφανίζει κοινά στοιχεία με τη στάση που πρέπει να υιοθετεί και τις ιδιότητες που οφείλει να έχει κάθε διδάσκων στο σύγχρονο σχολείο, στο οποίο φαινόμενα επιθετικότητας, βίας και εκφοβισμού κάθε άλλο παρά σπάνια είναι.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής στο θεατρικό παιχνίδι είναι ο διαμεσολαβητής, ο σύντροφος- καλλιτέχνης (Heathcote & Bolton, 1995: 58) και ουσιαστικά η φαινομενικά απούσα, αλλά πανταχού παρούσα ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού. Λειτουργεί περισσότερο υποστηρικτικά και καθοδηγεί διακριτικά, όταν οι καταστάσεις το απαιτούν, χωρίς να διορθώνει, να επιβάλλει, να υποδεικνύει ή να παρεμβαίνει διαρκώς (Κουρετζής, 1991: 97). Είναι σημαντικό να παρέχει τα κίνητρα και τα ερεθίσματα για την αυθόρμητη δράση και την πηγιαία έκφραση των παιδιών, να εμπνέει, να ενθαρρύνει το απρόβλεπτο και το τυχαίο και να εξάπτει τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία τους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες (Μουδατσάκις, 1994: 55; Γραμματάς, 1996: 80; Παπαδόπουλος, 2010: 90). Γι’ αυτό το λόγο πρέπει να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στις ιδιαιτερότητες της ομάδας του, επιστρατεύοντας την δημιουργικότητά του, όποτε αυτή κρίνεται αναγκαία (Beauchamp, 1998: 95).

Κατά παρόμοιο τρόπο ο παιδαγωγός που υποστηρίζει, ενθαρρύνει τα παιδιά και διασφαλίζει ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αλληλοϋποστήριξης και ίσων ευκαιριών ανάμεσα τους μαθητές μπορεί ευκολότερα να επηρεάσει τις μεταξύ τους σχέσεις (Holt et al., 2013). Με τον τρόπο αυτό καθορίζει μεταξύ άλλων την ποιότητα του σχολικού κλίματος και θέτει τις προϋποθέσεις για την αποτροπή ή αποδυνάμωση των συγκρούσεων (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015: 123). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο, επομένως, όπως και ο εμψυχωτής στο θεατρικό παιχνίδι, πρέπει να απαλλαγεί από ενδεχόμενες προκαταλήψεις και στερεότυπα και να παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές με γνώμονα την ανάσχεση των παραγόντων που δημιουργούν προβλήματα στις διαμαθητικές σχέσεις (Κοντογιάννη, 2008: 180; Τρίγκα- Μερτίκα, 2015: 137). Είναι σημαντικό να πλησιάσει τους μαθητές ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση και να αναγνωρίσει την προσωπική αξία του καθενός. Να αποτελέσει με τον τρόπο αυτό ο ίδιος ένα θετικό παράδειγμα για να οικειοποιηθούν στη συνέχεια τα παιδιά τη συμπεριφορά του.

Ο ρόλος του διδάσκοντα ως εμψυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι, όπως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, σίγουρα δεν είναι εύκολος. Και στις δύο περιπτώσεις απαιτούνται ιδιότητες και χαρακτηριστικά που δεν αποκτώνται από την κατάρτισή του στο γνωστικό του αντικείμενο ή από την πρακτική του εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διαχειριστεί συγκρούσεις και προβληματικές σχέσεις, όπως και ο εμψυχωτής του θεατρικού παιχνιδιού, οφείλει να δει το παιδί που κρύβεται πίσω από κάθε μαθητή και να αναζητήσει την ψυχή πίσω από τη νόηση (Κουρετζής, 2008: 98). Η στάση οικειότητας και γαλήνης, η απελευθέρωση από τις ψυχοσωματικές αναστολές και τις συστολές του ενήλικα, η διάθεση ανοιχτότητας

και παιδικότητας που διαθέτει ο εμψυχωτής στο θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1991: 45) μπορούν να υιοθετηθούν από τον εκπαιδευτικό ως μία στρατηγική για την αντιμετώπιση των κρίσεων στη σχολική κοινότητα.

Κατανοούμε, συνεπώς, ότι και στις δύο περιπτώσεις οι παιδαγωγικές σχέσεις διαφοροποιούνται και εκμηδενίζεται η απόσταση διδάσκοντα- διδασκομένου. Ο εμψυχωτής στο θεατρικό παιχνίδι εγκαταλείπει τα πεπατημένα μονοπάτια της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και το σύνδρομο της έδρας και τοποθετείται σε θέσεις ισότητας με τους μαθητές (Beauchamp, 1998: 88). Ο νηπιαγωγός ή ο δάσκαλος από πανειδήμονας και μοναδικός φορέας γνώσης μετατρέπεται σε δέκτη και καθοδηγητή της ελεύθερης, αυθόρμητης και δημιουργικής δραστηριότητας των παιδιών (Τσιάρας, 2004: 71) και σε ορισμένες περιπτώσεις, αν τα παιδιά το επιτρέψουν, σε συμπαίκτη και συνδημιουργό (Κουρετζής, 1991: 45). Κατ' αντίστοιχο τρόπο ο ρόλος του εκπαιδευτικού που στοχεύει σε μία διαπαιδαγώγηση των μαθητών που αντιτίθεται στον εκφοβισμό πρέπει να είναι βοηθητικός και υποστηρικτικός, καθώς η απλή επίπληξη ή η τιμωρία του δράστη από τη θεωρούμενη θέση ισχύος που διαθέτει ο διδάσκων δεν συνεπάγεται και την μη επανάληψη των πράξεών του (Δημητρακοπούλου & Τσίτσικα, 2015: 121).

Η πρόληψη της βίας και της επιθετικότητας απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του. Αν ο εκπαιδευτικός δεν αποβάλλει την αυστηρότητά του, αν δεν σεβαστεί την προσωπικότητα και δεν δείξει ειλικρινές ενδιαφέρον για τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αν δεν εκφράσει και ο ίδιος τα συναισθήματά του ή δεν προβάλλει τις αδυναμίες του, τότε το βέβαιο είναι ότι ούτε το παιδί θα πράξει αντίστοιχα. Αυτή η έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που οι μαθητές που είναι θύματα της ενδοσχολικής βίας σπάνια εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Δε ζητούν βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, λόγω του φόβου τους, αλλά και επειδή θεωρούν ότι η παρέμβασή τους δεν θα μπορέσει να είναι αποτελεσματική και δεν θα δώσει λύση στο πρόβλημά τους (Rigby & Barnes, 2002).

Η σχολική τάξη δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα γνώσης, αλλά είναι και ένας χώρος όπου προβάλλονται αντιλήψεις για τον κόσμο και την κοινωνική ύπαρξη. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην εστιάζουν μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά να αφιερώνουν χρόνο και για την προσωπική και συναισθηματική κυρίως ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της ζωής.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο αρωγό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας, στην ψυχοπνευματική ωρίμανση, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας, στοιχεία, δηλαδή, που προάγουν το δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου και βελτιώνουν το σχολικό κλίμα. Κατανοούμε, βέβαια, ότι δεν είναι εφικτό μεμονωμένα το θεατρικό παιχνίδι να λειτουργήσει προληπτικά ή παρεμβατικά ως προς την αντιμετώπιση ένος τόσο σύνθετου φαινομένου, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Απαιτείται ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων και ένα γενικευμένο σχέδιο πρόληψης, έτσι ώστε το σχολείο να

αντιμετωπίσει με επιτυχία ποικίλα κρίσιμα ζητήματα που αναδύονται στους κόλπους του. Στην διαρκή αναζήτηση για ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, βαρύνουσα σημασία έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θέτει τα θεμέλια για την επίλυση των προβληματικών σχέσεων και την ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Asher, S., Parker, J. & D. Walker (1996). "Distinguishing friendship from acceptance". In, Bukowski, W., Newcomb, A. & W. Hartup (ed.). *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University.

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

Bretherton, J. (1989). "Pretense: The form and fiction of make-believe play". *Development Review*, 9, 383-401.

Espelage, D., Polanin, J. & S. Low (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), 287-305.

Heathcote, D., & G. M. Bolton (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portmouth, NH: Heinemann.

Holt, M., Raczynski, K., Frey, K., Hymel, S., & S. Limber (2013). "School and community-based approaches to prevent bullying". *Journal of School Violence*, 12, 238-252.

Koste, V. (1995). *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. Portsmouth, NH: Heinemann.

McKinney, J. D. & L. Golder (1973). "Social Studies Dramatic Play with Elementary School Children". *The Journal of Educational Research*, 67(4), 172-176.

Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 11-14*, London: David Fulton Publishers.

Pitfield, M. (2012). "Transforming subject knowledge: drama student-teachers and the pursuit of pedagogical content knowledge". *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(3), 425-442.

Rigby, K., & Barnes, A. (2002). "To tell or not to tell: The victimized student's dilemma". *Youth Studies in Australia*, 21, 33–36.

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

Smith, P., Pepler, D & K. Rigby (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Somers, J. (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. Ontario: Captus Press.

Yoneyama, S., & K. Rigby, K. (2006). "Bully/victim students and classroom climate". *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Ελληνόγλωσσες

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

Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Γ. Τσιάντης (2000). "Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών". *Παιδί και Έφηβος*, 10 (1).

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δημητρακοπούλου, Β. & Α. Τσίτσικα (2015). "Ρόλοι και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά στον σχολικό εκφοβισμό". Στο, Τσίτσικα, Α. & Ε. Τζαβέλα, (επιμ.). *Το πείραγμα που πειράζει! Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Καθημερινές Εκδόσεις.

Ζάχαρης. Δ. (2004). *Επιθετικότητα και αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κακαβούλης, Α. (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καραμήτρου, Α. (2004). Θέατρο: θεωρία και πράξη. Θεατρικό *παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τεχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα. Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μαρούδας, Η. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Θεωρία, έρευνα, δειγματικές εφαρμογές*. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.

Μέλλου, Ε. (1997). "Ελεύθερο και κατευθυνόμενο θεατρικό παιχνίδι στα νήπια". *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 96-97, 111-118.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι- Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*, τόμ. Ι. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παπαλαζάρου, Α. & Χ. Αθανασιάδου (2015). "Αιτίες σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των Εκπαιδευτικών. Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου". ΙΑ΄΄ Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός- bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας- τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκης.

Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού- εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Τρίγκα- Μερτίκα, Ε. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. (2004). "Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 62-76.

Τσιάρας, Α. (2006). "Η ανταπόκριση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου στις οδηγίες του εμψυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι". *Παράβασις*, 7, 393-404.

Τζαβέλα, Ε. & Α. Τσίτσικα (2015). "Αναπτυξιακό περιβάλλον του εκφοβισμού: ο ρόλος της οικογένειας, των συνομιλήκων και του σχολείου", Στο, Τσίτσικα, Α. & Ε. Τζαβέλα (επιμ.). *Το πείραγμα που πειράζει! Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Καθημερινές Εκδόσεις.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Λ. Πατεράκη, Λ. (2000). "Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου". *Παιδί και Έφηβος*, 10 (1).

Τσιαφίδου Ελισάβετ
Φιλόλογος- Θεατρολόγος
elisavetsiaf@yahoo.gr

Προάγοντας την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας εναντίον μαθητών/τριών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο

Τσιολπίδου Ξανθούλα

Περίληψη
Ο εκφοβισμός είναι μία συμπεριφορά με οδυνηρές συνέπειες για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Έρευνες έδειξαν πως τα ποσοστά των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) που εκφοβίζονται είναι ασύμμετρα μεγαλύτερα από τα ποσοστά μαθητών χωρίς εεα (Young et al., 2012). Παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το έλλειμμα στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες και οι περιορισμένες φιλικές σχέσεις αυξάνουν την πιθανότητα εμπλοκής τους σε περιστατικά εκφοβισμού (Baker & Donelly, 2001). Τα συμπεριληπτικά σχολεία οφείλουν να φροντίζουν για την ασφάλεια όλων των μαθητών τους. Η παρούσα μελέτη επιχείρησε αρχικά να αναδείξει τις ιδιαίτερες συνθήκες που καθιστούν τους μαθητές με εεα πιο ευάλωτους στον εκφοβισμό και στη συνέχεια να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο τέσσερα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και επιθετικότητας (OBPP, KiVa, No trap! και Viennese Social Competence- ViSC) μεριμνούν για τις αυξημένες ανάγκες προστασίας των μαθητών αυτών. Προέκυψε ότι σε κανένα δεν προβλέπονται συγκεκριμένες προσαρμογές ενώ αντιθέτως η συμμετοχή σε αυτά απαιτεί αυξημένες γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, επικοινωνιακό λόγο και ευχέρεια χειρισμού των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Προτείνονται πρακτικές που μπορούν να υιοθετήσουν τα σχολεία παράλληλα με τα προγράμματα πρόληψης για την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με εεα σε αυτά και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εκφοβισμού τους.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, θυματοποίηση, αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα), συμπεριληπτική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός παρατηρούνται όταν ένα παιδί εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτελεί η ανισορροπία δύναμης ή εξουσίας μεταξύ του παιδιού που εκφοβίζει και του παιδιού που εκφοβίζεται.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1978 στη Νορβηγία. Έκτοτε έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες για την καταγραφή του και αντίστοιχα έχουν σχεδιαστεί πολυάριθμα προγράμματα για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. Δεδομένα από τις επιδημιολογικές μελέτες οδηγούν στο συμπέρασμα πως ένας σημαντικός αριθμός μαθητών είτε ασκούν βία είτε υπόκεινται σε εκφοβισμό από συνομηλίκους διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα (Psalti, 2012). Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το εύρημα πως οι αριθμοί αυτοί υπερδιπλασιάζονται στις περιπτώσεις που αφορούν μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα). Παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση της

αναπηρίας και/ή των εεα δυσχεραίνουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και καθιστούν τους μαθητές με εεα ιδιαίτερα ευάλωτους στη θυματοποίηση. Το γεγονός αυτό προκαλεί εύλογες ανησυχίες στον εκπαιδευτικό κόσμο καθώς με τη νομοθετική καθιέρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ολοένα και περισσότεροι μαθητές με αναπηρία και/ή εεα εντάσσονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προκειμένου η φοίτηση τους να είναι πραγματικά ασφαλής για τους ίδιους και επωφελής για όλη τη σχολική κοινότητα χρειάζεται πέρα από την αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα και η λήψη εξειδικευμένων μέτρων. Στο πλαίσιο αυτό οι παρεμβάσεις που υλοποιούνται εντός του γενικού σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της βίας, θα πρέπει να διαμορφώνονται κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και/ή εεα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία βιβλιογραφική έρευνα και εκπονήθηκε με στόχο να διερευνήσει την καταλληλότητα ορισμένων διαδεδομένων προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας για εφαρμογή σε μαθητές με αναπηρία και/ή εεα. Διαρθρώνεται σε τρία μέρη:

- Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα στοιχεία για τον εκφοβισμό στον πληθυσμό των μαθητών με αναπηρία και/ή εεα και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών.
- Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο υφιστάμενα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού μεριμνούν για τις αυξημένες ανάγκες προστασίας των μαθητών με αναπηρία και/ή εεα.
- Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται προτάσεις για τις απαραίτητες προσαρμογές στα προγράμματα και για δράσεις ικανές να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη πρόληψη της θυματοποίησης μαθητών με αναπηρία και/ή εεα.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σχολική Βία κι Επιθετικότητα (ΣΒΕ): μέχρι σήμερα έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί. Τα τρία κοινά χαρακτηριστικά που συναντούμε σε όλους είναι η πρόθεση του θύτη για πρόκληση βλάβης, η επανάληψη της συμπεριφοράς και η ανισορροπία δύναμης και εξουσίας μεταξύ του θύτη και του θύματος (Olweus, 1993). Παρουσιάζεται με πολλές μορφές και αν και η σωματική βία είναι η πιο σοβαρή, η λεκτική απειλή και ο αποκλεισμός μπορούν να προκαλέσουν εξίσου σοβαρές μακροχρόνιες βλάβες στο θύμα (Martin & Stubbs, 2012).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση: είναι η εκπαίδευση που στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και την προάσπιση του δικαιώματος κάθε μαθητή να αξιοποιήσει όλες τις πτυχές της προσωπικότητας και των ακαδημαϊκών του δυνατοτήτων (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Στα πλαίσιά της υιοθετούνται νέα εκπαιδευτικά πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 1994).

Μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-εεα: σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία είναι μεταξύ άλλων και όσοι εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών . Επίσης οι μαθητές με

σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά (Ν. 3699/2008).

Στη συνέχεια της εργασίας και χάριν ευκολίας θα χρησιμοποιείται μόνον ο όρος «μαθητές με εεα». Με τη χρήση του ενιαίου αυτού όρου ουδόλως επιχειρείται να υποβαθμιστεί η σπουδαιότητα της ετερογένειας του σχετικού πληθυσμού και οι ατομικές διαφορές των μαθητών. Επίσης χρησιμοποιούνται εναλλάξ οι όροι συνομήλικος, ομήλικος και ομότιμος.

3. Εκφοβισμός και παιδιά με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα)

Τα παιδιά και οι νέοι με εεα έχουν πολλές δεξιότητες και ταλέντα, καθώς και ένα ευρύ φάσμα πολλών διαφορετικών αναγκών. Λόγω της πολυπλοκότητας αυτών των αναγκών, είναι πιο δύσκολο για αυτά να αποκτήσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ή να οικοδομήσουν τις ίδιες φιλίες και σχέσεις με τα παιδιά της ηλικίας τους, γεγονός που τα καθιστά ευάλωτα στην απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Από μελέτες στις ΗΠΑ (Blake et al., 2012; Rose et al., 2011) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (McLaughlin et al., 2010) προκύπτει ότι οι μαθητές με εεα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη. Ο τύπος εμπλοκής τους σχετίζεται με τον τύπο της αναπηρίας ή των εεα τους καθώς και την δομή στην οποία φοιτούν (McLaughlin, 2010). Έτσι βρέθηκε ότι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες, λόγω της δυσκολίας τους να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες (Rose & Espelage, 2012; Swearer et al., 2012) ενώ μαθητές με έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλήματα επικοινωνίας, όπως τα παιδιά με σύνδρομο Asperger και αυτισμό, είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Rose et al., 2011). Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (McLaughlin et al., 2010) τα ποσοστά θυματοποίησης για τα παιδιά με εεα είναι ιδιαίτερα υψηλά σε όλα τα σχολικά πλαίσια (ειδικά και γενικά). Ωστόσο οι μαθητές με εεα που φοιτούν σε συμπεριληπτικά πλαίσια υπόκεινται σε λιγότερο εκφοβισμό από μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Bunch & Valeo, 2004).

Τα ποσοστά των παιδιών με εεα που εκφοβίζονται είναι μιάμιση τουλάχιστον φορά μεγαλύτερα από τα ποσοστά που αφορούν μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Blake et al, 2012; Chatzitheochari et al., 2014). Σε ακραίες περιπτώσεις φτάνουν ως το 80% για παιδιά με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, έως το 70% για παιδιά με αυτισμό και έως το 40% για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες -δυσλεξία (McLaughlin,2010). Άτομα με σοβαρότερες, χαμηλής συχνότητας αναπηρίες είναι πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση (Rose & Monda-Amaya, 2012). Σύμφωνα με άλλη έρευνα κινδυνεύουν περισσότερο οι μαθητές με μικρότερο βαθμό αναπηρίας (Olweus, 1994).

Ο εκφοβισμός των μαθητών με εεα είναι περισσότερο σχεσιακός παρά άμεσος, και παίρνει τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης, της κοροϊδίας και της κοινωνικής χειραγώγησης χωρίς όμως δυστυχώς να αποκλείονται και περιπτώσεις σωματικής ή και σεξουαλικής κακοποίησης (Osborne, 2011).

Σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς αναπηρία/εεα, οι μαθητές με διάγνωση βρέθηκαν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής από τους συνομήλικους, λιγότερες αμοιβαίες φιλίες και ήταν λιγότερο ενσωματωμένοι στις ομάδες συνομηλίκων.(Pinto &Bakopoulou, 2018). Ειδικότερα τα παιδιά με ΔΑΔ έχουν σημαντικά χαμηλότερη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και έχουν σημαντικά λιγότερες αμοιβαίες και ουσιαστικές φιλικές σχέσεις σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Humphrey & Symes, 2011). Περαιτέρω έρευνες έδειξαν πως νέοι και έφηβοι με ΔΑΔ έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες και λιγότερες επαφές με τους συμμαθητές εκτός σχολείου και η διάρκεια των φιλικών σχέσεων τους είναι μικρότερη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΑΔ (Petrina et al., 2014). Αντίστοιχα και τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια έχουν δυσκολία να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων (Μπάρμπας, 2016). Συχνά παίζουν μόνα τους, μοιάζουν να συμπεριφέρονται εγωκεντρικά και να μη συμμορφώνονται στους κανόνες ενός παιχνιδιού με αποτέλεσμα να απορρίπτονται από τους ομότιμους (Ευκαρπίδης, 2015). Αντίστοιχα και οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση γεγονός που τους προκαλεί κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και επηρεάζει αρνητικά τη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους ομήλικους (Riddick, 2010).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές των μαθητών με εεα το κοινό χαρακτηριστικό που προκύπτει είναι η μειωμένη κοινωνική συμμετοχή και ο αποκλεισμός από τις ομάδες ομότιμων. Η απομόνωση αυτή είναι παράγοντας που αυξάνει την πιθανότητα θυματοποίησης και εκφοβισμού, επομένως τόσο η κοινωνική όσο και η ακαδημαϊκή ένταξη είναι καθοριστικής σημασίας για την ελαχιστοποίησή της. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει πως η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων αποτελεί προϋπόθεση για τη μείωση της ευπάθειας στον εκφοβισμό και θα έπρεπε να αποτελεί πρωτεύοντα στόχο ενός προγράμματος παρέμβασης που μεριμνά για τους μαθητές με αναπηρία/εεα.

4. Τέσσερα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της ΣΒΕ και η μέριμνά τους για μαθητές με εεα.

Η έλλειψη ομοφωνίας στο τι συνιστά εκφοβισμό και η χρήση πολλών διαφορετικών μεθόδων στις έρευνες (ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, άμεση παρατήρηση, αναφορές από γονείς και εκπαιδευτικούς και υποδείξεις από συμμαθητές) έχουν σαν αποτέλεσμα τις μεγάλες αποκλίσεις στα ποσοστά των μαθητών που εμφανίζονται να εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού στις διάφορες έρευνες. Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα δυσχερή την προσπάθεια αποτίμησης των προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο σε πρόσφατη μελέτη (Gaffney et al., 2019) τέσσερα προγράμματα αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικά σε περισσότερες από δύο διαφορετικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από διαφορετικούς κάθε φορά ερευνητές. Πρόκειται για τα προγράμματα OBPP, KiVa, NoTrap και ViSC. Τα δύο πρώτα έχουν εμπνεύσει τον σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων σε πολλές χώρες ανάμεσα στις οποίες βρίσκεται και η Ελλάδα. Παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια και εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο μεριμνούν για τις ανάγκες των μαθητών με εεα.

4.1. Το πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού OBPP (Olweus Bullying Prevention Program)

Ο Dan Olweus είναι ερευνητής και καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Bergen. Το πρόγραμμα που σχεδίασε έχει εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων της Νορβηγίας αλλά και άλλων χωρών (ΗΠΑ, Σουηδία, Ισλανδία, Λιθουανία κ.ά.) με πολύ καλά αποτελέσματα. Είναι σχεδιασμένο για μαθητές ηλικίας 5-15 ετών ωστόσο με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερες τάξεις. Στόχος του προγράμματος είναι η μείωση των υφιστάμενων προβλημάτων που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό, η πρόληψη εμφάνισης νέων περιστατικών και η καλλιέργεια καλύτερων σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών.

Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή όλων των ενηλίκων, εντός και εκτός σχολείου, με συνέπεια και σταθερότητα (Olweus & Limber 2010). Σε επίπεδο σχολείου προβλέπεται η σύσταση Συντονιστικής Επιτροπής για την Πρόληψη του Εκφοβισμού. Για το προσωπικό του σχολείου προβλέπεται εκπαίδευση και συναντήσεις συνεργασίας σε τακτά διαστήματα. Οι σχολικοί κανόνες κατά του εκφοβισμού ισχύουν σε κάθε τάξη αλλά και σε ολόκληρο το σχολείο. Προηγείται πάντα μια εκδήλωση που σηματοδοτεί την έναρξη εφαρμογής της παρέμβασης. Οι επιμέρους δράσεις αφορούν την αυξημένη εποπτεία των χώρων όπου είναι γνωστό ότι υπάρχει εκφοβισμός και την παρέμβαση για συγκεκριμένα άτομα που αναγνωρίζονται ως θύτες ή ως θύματα και τους γονείς τους. Ειδικές στρατηγικές παρέμβασης είναι επίσης σχεδιασμένες για τους μαθητές που εμπλέκονται ως θεατές στα περιστατικά εκφοβισμού.

Συνολικά πρόκειται για ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα με οικοσυστημική προσέγγιση και καθολικό σχεδιασμό που δίνει έμφαση στην αυξημένη εποπτεία των σχολικών χώρων, στην καλλιέργεια των σχέσεων και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Ωστόσο δεν προβλέπει συγκεκριμένες προσαρμογές για τους μαθητές με αναπηρία/εεα.

4.2. KiVa

Το πρόγραμμα KiVa κατά του σχολικού εκφοβισμού αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε ευρέως στη Φινλανδία από το 2007 μέχρι σήμερα (Kärnä et al., 2013). Ο σχεδιασμός του βασίστηκε σε θεωρητικά μοντέλα της ανθρώπινης κοινωνικής συμπεριφοράς. Το KiVa στοχεύει τους παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού, με άμεσο στόχο τη μείωση της κοινωνικής αναγνώρισης και αποδοχής για τους νταήδες και έμμεσο τη μείωση της εκφοβιστικής τους συμπεριφοράς (Kärnä et al., 2013). Το πρόγραμμα διαθέτει τρία πακέτα υλικού (λεπτομερή σχέδια μαθήματος και βίντεο) ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, που εστιάζουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των αντι-εκφοβιστικών συμπεριφορών των παρατηρητών και υλοποιείται από εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνει επίσης εξειδικευμένες ενέργειες που τίθενται σε λειτουργία όταν προκύπτουν συμβάντα σχετικά με σχολικό εκφοβισμό ή βία. Τότε οι συμμαθητές του θύματος καλούνται να του παράσχουν την υποστήριξη τους. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προκύπτουν και θεσπίζονται οι κανόνες κατά του εκφοβισμού για την τάξη. Το πρόγραμμα KiVa περιλαμβάνει επίσης ένα παιχνίδι κατά του εκφοβισμού στον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου και ένα online φόρουμ για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας.

Συνολικά και εδώ έχουμε ένα πρόγραμμα με λεπτομερή σχεδιασμό για καθολικές και εξειδικευμένες δράσεις που δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση αλλά δεν κάνει καμία ιδιαίτερη προσαρμογή για τους μαθητές με εεα.

4.3. NoTrap !

Το πρόγραμμα **Non-cadiamo-in-trappola** στα ελληνικά «Ας μην πέσουμε στην παγίδα» και εν συντομία **«NoTrap !»**, είναι ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού σχεδιασμένο για το διαδίκτυο, το οποίο εφαρμόσθηκε σε γυμνάσια της Ιταλίας (Menesini et al., 2012). Η παρέμβαση περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη μιας ιστοσελίδας για την προώθηση της καταπολέμησης του εκφοβισμού. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες μαθητές λειτουργούν ως εκπαιδευτές των συνομηλίκων τους, γίνονται διαχειριστές της ιστοσελίδας, ρυθμίζουν τις συζητήσεις, ελέγχουν τα σχόλια και απαντούν στις ερωτήσεις και τις ανησυχίες των χρηστών (Menesini et al., 2012). Παράλληλα διοργανώνουν βιωματικά εργαστήρια στα οποία παρουσιάζουν τα βασικά ζητήματα γύρω από την ενδοσχολική αλλά και την διαδικτυακή παρενόχληση (Palladino et al., 2016). Οι δραστηριότητες εστιάζουν στα θύματα και την υποστήριξή τους, στο ρόλο των παρατηρητών, στη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία μιας ομάδας στο Facebook για να συμπληρώνει το υλικό της ιστοσελίδας (Palladino κ.ά., 2012). Τα εργαστήρια στην τάξη στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Palladino et al., 2016).

Σε καμία από τις δράσεις του προγράμματος δεν υπάρχει πρόβλεψη για μαθητές με εεα. Τουναντίον προϋποθέτει αυξημένες δεξιότητες επικοινωνιακές καθώς και χρήσης του διαδικτύου που το καθιστούν δύσκολο για μαθητές με αναπηρία/εεα. Το θετικό του σημείο είναι ότι βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην υποστήριξη των συνομηλίκων και επιδιώκει καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

4.4. Το πρόγραμμα Viennese Social Competence - ViSC

Σχεδιάστηκε στις αρχές του 2007, στον απόηχο δυσάρεστων γεγονότων στην Αυστρία. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και του εκφοβισμού και η ενίσχυση των κοινωνικών και διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Αφορά όχι μόνο τους μαθητές υψηλού κινδύνου αλλά το σύνολο των μαθητών σε ένα σχολείο καθώς και τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το προσωπικό και στηρίζεται στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα ετήσιας διάρκειας, κατάλληλο για μαθητές 11-15 ετών. Το πρώτο εξάμηνο υλοποιείται η εκπαίδευση των δασκάλων και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου στον τρόπο αναγνώρισης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού καθώς και στην εφαρμογή προληπτικών μέτρων. Στη συνέχεια οι δάσκαλοι εκπαιδεύουν τους μαθητές με μία σειρά 13 μαθημάτων. Στα πρώτα 8 μαθήματα παρουσιάζονται οι συμπεριφορές που συνιστούν εκφοβισμό και ζητείται από τους μαθητές να συνεργαστούν ενεργά για να αναπτύξουν τρόπους πρόληψης στις τάξεις τους. Στα τελευταία 5 μαθήματα οι μαθητές εργάζονται μαζί σε ένα project για να επιτύχουν από κοινού έναν και να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Gradinger et al., 2015).

Πρόκειται για ένα ακόμη πρόγραμμα με καθολική σχεδίαση χωρίς συγκεκριμένες προσαρμογές για μαθητές με εεα αλλά με διάχυτη την πρόθεση για την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων με πρωτοβουλίες των συνομηλίκων.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως κανένα από τα τέσσερα ευρέως χρησιμοποιούμενα και αξιολογημένα προγράμματα πρόληψης δεν προβλέπει συγκεκριμένες προσαρμογές για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία και/ή εεα. Τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης είναι σε απόλυτη συμφωνία με τη θέση του Girard (2012, όπ. αναφ. στο Downes & Cefai, 2016). Αυτό βέβαια δεν ακυρώνει την χρησιμότητά τους. Ο καθολικός σχεδιασμός τους τα καθιστά επιτυχή στο να βοηθούν τα θύματα υψηλού κινδύνου περισσότερο από τους άλλους μαθητές (Ferguson et al., 2007) και τα παιδιά με εεα αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου. Ωστόσο τόσο το υλικό τους όσο και ο τρόπος παρουσίασής του χρειάζονται τροποποίηση ή συμπλήρωση αφού δεν επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με εεα (Raskauskas & Modell, 2011).

5. Χρήσιμες προσαρμογές των προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας σε μαθητές με εεα

Μετά το 1994 και την διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση τείνει να γίνει η επικρατούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα παγκοσμίως. Ωστόσο παρά τα όσα θετικά έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται εκτός των άλλων και με την καταλληλότητα των προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών καθώς και τις στάσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα για τη μείωση της θυματοποίησής τους έρευνες έχουν δείξει ως χρήσιμες συγκεκριμένες παρεμβάσεις.

Στο επίπεδο των προγραμμάτων πρόληψης της ΣΒΕ χρειάζεται να διασφαλιστεί ότι:

- ο βαθμός δυσκολίας του έντυπου (ερωτηματολόγια, φυλλάδια) και οπτικού υλικού (βίντεο) που χρησιμοποιείται είναι αντίστοιχος με το επίπεδο του μαθητή/τρια με εεα
- γίνεται πλήρως κατανοητό από τον μαθητή/τρια με αναπηρία/εεα ποια συμπεριφορά συνιστά εκφοβισμό- ίσως χρειαστεί αναδιατύπωση των ορισμών και εναλλακτικά μέσα παρουσίασης πχ. μία κοινωνική ιστορία
- η διαδικασία για την αναφορά ενός περιστατικού εκφοβισμού γίνεται πλήρως αντιληπτή από τον μαθητή/τρια με αναπηρία/εεα και είναι αντίστοιχη προς τις ικανότητές του, άλλως να του παρέχεται υποστήριξη
- αποσαφηνίζονται πλήρως οι κανόνες και οι ασφαλείς περιοχές για τα παιδιά με εεα
- οι ομάδες εργασίας που συγκροτούνται και ο τύπος του έργου που υλοποιούν επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή του μαθητή/τριας με αναπηρία/εεα

Τέτοιου τύπου προσαρμογές είναι τελείως απαραίτητες διαφορετικά, τα σχολεία θα αποτυγχάνουν στις προσπάθειές τους να μειώσουν ή να εξαλείψουν περιπτώσεις εκφοβισμού για όλους (Flynt et al., 2007).

Σε επίπεδο προγράμματος σπουδών και εκπαιδευτικών χρειάζεται να υπάρξει:

- έμφαση στην ανάπτυξη του λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δημιουργία συνθηκών στην τάξη για συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία.
- καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση που θα εξασφαλίζει τη συμμετοχή κάθε μαθητή/μαθήτριας και θα περιορίζει την σχολική αποτυχία μειώνοντας έτσι ταυτόχρονα τον κίνδυνο της στοχοποίησης
- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εεα καθώς η επιλογή της σωστής προσέγγισης απαιτεί εκτός από ευαισθησία και γνώση.
- αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών και όλων των άμεσα εμπλεκομένων ενηλίκων οι οποίοι συχνά δείχνουν να υποτιμούν την έκταση της παρενόχλησης στα παιδιά με αναπηρία/εεα ή να μιλούν σαν να ευθύνονται τα ίδια για τον εκφοβισμό τους (Whitney et al., 1994). Τα παιδιά με εεα πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τα υποστηρίζουν επαρκώς και στους γονείς τους διστάζουν να μιλήσουν (Bourke & Burgman, 2010).

Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ή της παράλληλης στήριξης μπορεί να λειτουργήσει σαν γέφυρα μεταξύ του μαθητή και του προσωπικού του σχολείου ώστε να γνωστοποιούνται οι ανάγκες του ή σαν ενδιάμεσος μεταξύ του μαθητή με εεα και των συνομηλίκων του και να τους προσκαλέσει να δουλέψουν, να παίξουν ή να επικοινωνήσουν μαζί του (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005). Μπορεί ακόμη να συνεργαστεί απευθείας με τον μαθητή με εεα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης ώστε να μειωθεί η πιθανότητα να απομονωθεί ή να υποστεί βία ή να ασκήσει βία στους συνομηλίκους τους (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005). Στο σημείο αυτό ωστόσο να τονιστεί ότι η παρέμβαση αυτή δεν πρέπει να έρχεται ως απάντηση σε ένα εκφοβιστικό περιστατικό γιατί τότε δίνει το λανθασμένο μήνυμα πως χρειάζεται να αλλάξει το παιδί και όχι το πλαίσιο γύρω του. Μπορεί επίσης με τη συγκατάθεση του γονέα ή και του μαθητή να ενημερώσει τους άλλους μαθητές σε θέματα αναπηρίας και εεα γενικά ή ειδικά (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005). Έχει βρεθεί πως η ενημέρωση (χωρίς ταμπέλες) οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία/εεα και στη σύναψη ουσιαστικότερων σχέσεων με τους ομότιμους (Frederickson, 2010)

Ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα πρέπει να επιδεικνύει καθημερινά έμπρακτα το σεβασμό και την ισότιμη αποδοχή προς όλους και να στέλνει προς κάθε κατεύθυνση το μήνυμα ότι ακόμη κι αν δεν καταλαβαίνουμε τη συμπεριφορά κάποιου, αν μας φαίνεται αστεία ή και ενοχλητική, δεν έχουμε καμία δικαιολογία για να του φερόμαστε άσχημα.

5.1. Μία εναλλακτική πρόταση: Τα προγράμματα υποστήριξης από ομότιμους

Πολυάριθμες μελέτες υπογραμμίζουν τα οφέλη αυτού του είδους των προγραμμάτων σε ένα ευρύ φάσμα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καθώς και για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Φαίνεται μάλιστα πως οι φίλοι είναι αυτοί που παρέχουν την καλύτερη προστασία από τον εκφοβισμό (Malecki & Demaray, 2003). Τα προγράμματα υποστήριξης από συνομήλικους επιτρέπουν στα παιδιά να σταθούν δυναμικά απέναντι στη ΣΒΕ και να την εμποδίσουν (Cowie, 2011). Η ικανοποίηση για τη βοήθεια που προσφέρουν ενισχύει στη συνέχεια την αυτοεκτίμησή τους (Frederickson, 2010).

Αυτού του τύπου τα προγράμματα πρόληψης είναι πολύ δημοφιλή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας στην Ιρλανδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου μπορεί να διαφέρουν στην ονομασία, τους στόχους, την εκτέλεση και τις δράσεις (Coleman et al., 2017). Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές για σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως το «Big Brothers Big Sisters» στην Ιρλανδία (Dolan et al., 2010), το 'befriending', το 'mentoring' ή το 'peer buddy', ο «κύκλος των φίλων» και η «σχολική διαμεσολάβηση».

Η υποστήριξη των συνομηλίκων μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Ως παρατηρητές οι υποστηρικτικές ομάδες συνομηλίκων μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην επιτήρηση των σχολικών χώρων στη διάρκεια των διαλειμμάτων και να στηρίξουν τα θύματα καταγγέλλοντας άμεσα τις παρενοχλητικές ή επιθετικές συμπεριφορές. Όπως αποδείχθηκε (Thornberg et al., 2013) η αποφασιστική στάση των παρευρισκομένων σε φαινόμενα εκφοβισμού έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επανάληψη της συμπεριφοράς. Όσον αφορά στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και παρενόχληση, οι υποστηρικτές μπορούν και εδώ να συμβάλουν στην αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς παρεμβαίνοντας είτε online είτε offline. Στα προγράμματα άμεσης υποστήριξης των μαθητών με εεα από συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης προηγείται ενημέρωση μαθητών και γονέων, εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους, εντοπισμός υποστηρικτών, επιμόρφωσή τους, κατάρτιση προγράμματος συναντήσεων, υλοποίηση της υποστήριξης και αξιολόγηση. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπάρχει εποπτεία από ενήλικες. Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή τους είναι η καλλιέργεια ενός θετικού εκπαιδευτικού κλίματος που προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μελών του (Brady et al., 2014). Τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης από συνομηλίκους πληθαίνουν διαρκώς (McLaughlin et al., 2010).

6. Συμπεράσματα

Η θυματοποίηση μαθητών με εεα αποτελεί μείζον πρόβλημα που αναχαιτίζει την επιτυχή συμπερίληψή τους. Τα υφιστάμενα προγράμματα πρόληψης δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με εεα. Η προσαρμογή των προγραμμάτων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας/εεα και η υιοθέτηση διαφοροποιημένων πρακτικών καθώς και η ενεργοποίηση της υποστήριξης από τους συνομηλίκους είναι μερικές από τις προτάσεις που μπορούν να συμπληρώσουν τα υφιστάμενα προγράμματα πρόληψης κι αντιμετώπισης της ΣΒΕ. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να είναι καθολικές, συστηματικές και με διάρκεια και να συνυπάρχουν με δράσεις για την ενδυνάμωση του συμπεριληπτικού χαρακτήρα των σχολείων.

Σύμφωνα με τον Thomas Hammarberg, ευρωπαίο επίτροπο για τα ανθρώπινα δικαιώματα κάθε παιδί είναι μοναδικό στα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντά του, τις ικανότητες και τις ανάγκες του και πρέπει να έχει τη δυνατότητα να απολαμβάνει τα δικαιώματά του χωρίς κανενός είδους διάκριση. Ο εκφοβισμός συνιστά την πιο επιζήμια μορφή διάκρισης και για τούτο πρέπει να εκδιωχθεί από τα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ευκαρπίδης, Π. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και στους συνομήλικούς τους στο δημοτικό σχολείο* (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τ.Ε.Π.Α.Ε.

Μπάρμπας, Γ. & Τρυποπούλου, Ου. (2016) Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 14-27

N. 3699/2008

Ξενόγλωσσες

Baker, K., & Donelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: a framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71-85.

Blake, J. J., Lund, E.M., Zhou Q., Kwok O., & Benz, M.R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210-222. doi:10.1037/spq0000008

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. doi:10.1080/09687591003701264

Brady, B., Dolan P., &J. Canavan (2014). What Added Value does Peer Support Bring? Insights from Principles and Teachers on the Utility and Challenges of a School Based Mentoring Programme. *Pastoral Care In Education*, 32 (4), 241-250.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. doi:10.1080/0968759032000155640

Causton-Theoharis, J., & Malgrem, K. (2005). Building bridges: Strategies to help paraprofessionals promote peer interaction. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 18–24

Chatzitheochari, S.; Parsons, S.& Platt, L. (2014). *Bullying experiences among disabled children and young people in England: Evidence from two longitudinal studies*. Institute of Education, London.

Coleman, N., Sykes W., & Groom, C. (2017). *Peer support and children and young people's mental health. Research review*. Independent Social Research (ISR).

Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O., & Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13 (1), 63–71.

Dolan, P., Brady, B., O'Regan, C., Russell, D., Canavan, J., & Forkan, C. (2010) *Big Brothers Big Sisters of Ireland: Evaluation Study. Report 2: Qualitative Evidence*. Galway: Child and Family Research Centre, National University of Ireland, Galway

Downes P. & Cefai, C. (2016). *How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II*

report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://nesetweb.eu/NESET-II_Bullying-Report.pdf

Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J.C.Jr., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of schoolbased anti-bullying programs. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.

Flynt, S.W., & Morton, R.C. (2007). Bullying Prevention and children with disabilities, *National Forum of Special Education Journal*, 19(1), 1-6.

Frederickson, N. (2010) Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs', *British Journal of Special Education*, 37,(1), 4-12.

Gaffney, H., Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. https:// doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001.

Girard, K. (2012). Considering the use of bullying prevention programs with students with disabilities.http://www.apadivisions.org/division16/publications/newsletters/science/2012/12/bullying-prevention-programs.aspx

Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: evaluation of the ViSC Social Competence program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.96323

Hammarberg, T. (1997). *Inclusive education: a framework for change*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82–90. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli C. (2013). Effectiveness of the KiVa anti-bullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. https://doi.org/10.1037/a0030417.

Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576

Martin, K. & Stubbs, P. (2012). The perspectives of disabled young people and those with special educational needs. In C. McLaughlin, R. Byers, & C. Oliver (Eds.). *Perspectives on bullying and difference: supporting young people with special educational needs and/or disabilities in school* (pp. 39-53). London, England: National Children's Bureau.

McLaughlin, C, Byers, R. & Peppin Vaughan, R. (2010). Knowledge Phase: Part 2 – A comprehensive review of the literature. *Responding to Bullying among Children with Special Educational Needs and/or Disabilities*.

Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B.E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. International Journal of Conflict and Violence, 6(2), 314–320

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D., & Limber, S.P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In *The International Handbook of School Bullying*. New York: Routledge.

Osborne, C. (2011). Safeguarding disabled children. *Community Care*, 1884, 34-35

Palladino, E.B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016) Evidence based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2):194-206.

Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 111–126. doi:10.1016/j.rasd.2013.10.016.

Pinto, C., Baines, E.M., & Bakopolou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*. doi:10.1111/bjep.12262

Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in Greek schools: research data and implications for practice, *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.

Raskauskas, J., & Modell, S. (2011). Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60–67

Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties/disabilities*. London: Routledge.

Rose, C. A., Espelage, D.L., Aragon, S.R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21, 2–14.

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, 133–148.

Rose, C., & Monda-Amaya, L. (2012). Bullying and Victimization among Students with Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Intervention in School and Clinic* 48(2), 99-107.

Saylor, C.F., & Leach, J.B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 69-80.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J.W., Siebecker, A.B., & Frerichs, L.J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education, *Journal of School Psychology*, 50 (4), 503-20.

Thornberg, R.; Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). 'Victimising of school bullying: A grounded theory', *Research Papers in Education*, 28(3), 309-329.

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 and Behavioural Pediatrics*, 31, 1–8. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181c828c8

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special educational needs*. Paris: UNESCO.

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

Young, J., Neeman, A., & Gelser, S. (2012). *Bullying and students with disabilities: A briefing paper from the National Council on Disability*. https://eric.ed.gov/?id=ED528255

Zoniou-Sideri, A., &Vlachou, A. (2006): Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 379–394.

Τσιολπίδου Ξανθούλα
Εκπαιδευτικός ΕΑ, ΤΕ 2ο ΔΣ Πανοράματος
xtsiolpidou@gmail.com

Σχολική Διαμεσολάβηση: «Η διαφωνία δεν είναι πρόβλημα, πρόβλημα μπορεί να είναι οι λάθος επιλογές στην επίλυσή της»

Χαϊδεμενάκου Σταυρούλα

Περίληψη
Η διδακτική εφαρμογή αφορά στην χρήση της σχολικής διαμεσολάβησης από τους ίδιους τους μαθητές ως παιδαγωγικού εργαλείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την πρόληψη αλλά και αντιμετώπιση εντάσεων, περιστατικών επιθετικότητας και σχολικής βίας. Εφαρμόστηκε στο 1ο ΓΕΛ Ιωαννίνων το σχολικό έτος 2017-18 (1ο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής – πρόγραμμα επιμόρφωσης των μαθητών /τριών στην σχολική διαμεσολάβηση) και το τρέχον σχολικό έτος, 2018-19 (2ο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής – πρόγραμμα υλοποίησης της σχολικής διαμεσολάβησης). Αρκετοί μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για να εκπαιδευτούν στην διαδικασία αυτή που θεωρείται καινοτόμος και με πολλά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Στο δεύτερο στάδιο φάνηκε ότι επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που είχαν τεθεί κατά την ανάληψη της διδακτικής εφαρμογής ωστόσο παρατηρήθηκαν εντάσεις μέσα στην τάξη ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να επεκταθεί η υλοποίηση της διαδικασίας της σχολικής διαμεσολάβησης και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές /τριες αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και την διευθύντρια/διευθυντή κάποτε . Οι αρχές και οι όροι της διαδικασίας μας οδηγούν στην υπόθεση ότι και σε αυτού του είδους τις εντάσεις θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά .

Λέξεις κλειδιά : σεβασμός, εχεμύθεια, συνεργασία, εξεύρεση λύσεων

1. Εισαγωγή

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι «στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική μονάδα περιορίζεται στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο είναι ίδιο για όλες τις σχολικές μονάδες κάθε βαθμίδας, χωρίς δυνατότητα απόκλισης ή διαφοροποίησης, αφήνοντας αναξιοποίητη σε μεγάλο βαθμό την πείρα της σχολικής μονάδας»(Μαυρογιώργος, 1999: 139), η οποία συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. Οι ιδιαίτερες συγκυρίες και τα στοιχεία που προσδίδουν στην τοπική κοινωνία η γεωγραφική της θέση, η γεωγραφική σύνθεση του πληθυσμού της και η συγκεκριμένη κάθε φορά ιστορική χρονική περίοδος στην οποία μελετάται επηρεάζουν και την λειτουργία του σχολείου, καθώς τόσο οι οικογένειες των μαθητών/τριών όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς των στοιχείων αυτών. Συνεπώς, το σχολείο δεν λειτουργεί σε ιστορικο-κοινωνικό και γεωγραφικό κενό, αφού τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο της τοπικής όσο και της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία προσφέρει ενυπάρχουν σε αυτό - πολλές φορές σιωπηρά - το συνδιαμορφώνουν και ως έναν βαθμό προσδιορίζουν τον ρόλο του – είτε αποδέχεται είτε αρνείται τις προκλήσεις που αναφύονται από τις σύγχρονες εξελίξεις. Άλλωστε έχει επισημανθεί ότι τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται μια

σχολική μονάδα διαφοροποιούν τις μορφές που μπορεί να λάβουν τα φαινόμενα σχολικής βίας σε αυτήν (Πανούσης, 2009).

Σε μια υπό διαπραγμάτευση κοινωνία συμπερίληψης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εθνικότητα, θρησκεία, ψυχικό δυναμικό, χαρακτηριστικά αρτιμέλειας ή αναπηρίας, η διαφωνία και η αντιπαράθεση είναι φαινόμενα που η επιτυχημένη διαχείρισή τους στον σχολικό χώρο αποτελεί μια από τις σύγχρονες προκλήσεις του ελληνικού σχολείου στις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αι.

Επιπρόσθετα σε περιόδους οικονομικής – πολιτιστικής κρίσης αλλά και αξιακής σύγχυσης, όπως αυτή που διέρχεται η ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαπενταετία, που είναι σε φάση μετάβασης σε επόμενο στάδιο εξέλιξής της σε πολυπολιτισμική είναι αναμενόμενο να παρατηρούνται φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εκφράζουν την δυσλειτουργία ενός τμήματος της κοινωνίας στην αποδοχή των νέων αντιλήψεων και ιδεών. Οι απόψεις των ενηλίκων που ανθίστανται στο νέο και αποτελούν σημαντικούς άλλους των εφήβων (γονείς, συγγενείς, γείτονες, οικογενειακοί φίλοι κ.ά.) εγγράφονται και εσωτερικεύονται από τους έφηβους μαθητές και μαθήτριες – ιδιαίτερα μέσω της οικογένειας ως παιδαγωγικού μηχανισμού και είναι στα κορυφαία διακυβεύματα του σχολείου η αναστροφή της εγχάραξής τους στην συμπεριφορά που εκδηλώνουν όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου αλλά και στις κοινωνικές συναναστροφές τους εκτός αυτού, δημιουργώντας ενεργούς ενήλικες πολίτες .

Η διαφωνία, η αντιπαράθεση, η σχολική βία στις διάφορες εκφάνσεις της απασχολούν παιδαγωγικά το σημερινό ελληνικό σχολείο. Ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί έχει οδηγήσει στην εφαρμογή διάφορων καινοτόμων προτάσεων αντιμετώπισης και πρόληψης των παραπάνω φαινομένων, ένα από τα οποία είναι η σχολική διαμεσολάβηση. «Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης, η οποία εφαρμόζεται εντός του σχολείου και αποτελεί μια πρακτική ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων. Αποσκοπεί στην επανόρθωση της ζημίας και την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και της σχολικής κοινότητας . Ο δομημένος χαρακτήρας της διασφαλίζει τη διαδικασία. Βασίζεται στην εχεμύθεια, την εμπιστευτικότητα, το σεβασμό, την ισότητα και την ουδετερότητα» (Θάνος, 2017: 111).

Θεσμικά, γίνεται λόγος για την σχολική διαμεσολάβηση στο άρθρο 31 «Παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα», §1της Υ.Α. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αρ. πρωτ.10645/ΓΔ4/22-1-2018 και ΦΕΚ 120Β/23-1-2018, όπου προβλέπεται ότι στο πλαίσιο οργάνωσης σχολικής ζωής οι παιδαγωγικού χαρακτήρα ενέργειες που έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει η σχολική κοινότητα σε περιπτώσεις συμπεριφορών που παρεκκλίνουν από τους συνηθισμένους κανόνες ή για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών είναι και η διαμεσολάβηση .

Παράλληλα η 6^{η} Μαρτίου έχει καθιερωθεί ως Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο σχολείο και αποτελεί μια αφορμή για τους εταίρους της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές /τριες και γονείς) σε κάθε σχολική μονάδα για να πραγματοποιήσουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και εκφοβισμού που εκδηλώνεται μεταξύ και εναντίον μαθητών/τριών ώστε να περιοριστούν οι δίαυλοι εκδήλωσης της βίας στη ζωή των ανήλικων και να αποτραπούν οι αρνητικές συνέπειες στις

διαπροσωπικές τους σχέσεις. (Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αρ. πρωτ. 32128/ΓΔ4/28-2-2019).

Η παρούσα διδακτική πρόταση περιλαμβάνει σε πρώτο στάδιο την εκπαίδευση μαθητών/τριών στις αρχές και την διαδικασία της διαμεσολάβησης και σε δεύτερο στάδιο την εφαρμογής της διαδικασίας από τους μαθητές /τριες διαμεσολαβητές /τριες κατά την λειτουργία του σχολείου .

Καινοτόμα στοιχεία αυτής της διδακτικής πρότασης είναι αφενός το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές /τριες αναλαμβάνουν ρόλο διαμεσολαβητή /τριας ανάμεσα σε συμμαθητές /τριές τους που βιώνουν ενός είδους αντιπαράθεση, είτε πρόκειται για διαφωνίες σε λεκτικό επίπεδο είτε επιθετικότητα που μπορεί να φτάνει ως τον εκφοβισμό. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο ουσιαστικό στην επίτευξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και της αρμονικής συνεργασίας της μαθητικής κοινότητας, χωρίς την ενεργό παρέμβαση των εκπαιδευτικών ή της διεύθυνσης του σχολείου για την επίλυση εντάσεων ή αμφιλεγόμενων ζητημάτων. Αφετέρου η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται άμεσα χρονικά και μέσα στον σχολικό χώρο, το φυσικό χώρο των μαθητών, μέσα στον οποίο αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό προστασία .

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η διδακτική εφαρμογή αφορά στην χρήση της σχολικής διαμεσολάβησης από τους ίδιους τους μαθητές/τριες στους συμμαθητές/τριές τους ως παιδαγωγικού εργαλείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την πρόληψη αλλά και αντιμετώπιση εντάσεων, αμφιλεγόμενων ζητημάτων, περιστατικών επιθετικότητας και σχολικής βίας.

Με τον όρο σχολική διαμεσολάβηση νοείται «η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή- του λεγόμενου διαμεσολαβητή, μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010: 60-61). Εφαρμόστηκε στο 1ο ΓΕΛ Ιωαννίνων, με ωφελούμενο όλον τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, δηλ. και τους 297 μαθητές/τριες, που φοίτησαν το σχολικό έτος 2017-18 (1ο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής – πρόγραμμα επιμόρφωσης των μαθητών /τριών στην σχολική διαμεσολάβηση) και τους 305 μαθητές/τριες, που φοιτούν το τρέχον σχολικό έτος, 2018-19 (2ο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής – πρόγραμμα υλοποίησης της σχολικής διαμεσολάβησης). Το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στην διαμεσολάβηση υλοποίησε στο πρώτο στάδιο της εφαρμογής ως υπεύθυνη καθηγήτρια μόνο η διευθύντρια του σχολείου που είχε λάβει τους προηγούμενους μήνες ειδική επιμόρφωση (παρακολούθησε πρόγραμμα επιμόρφωσης στην σχολική διαμεσολάβηση που διοργάνωσε η Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Ιωαννίνων μέσω του Υπευθύνου των Καινοτόμων Δράσεων της Δ/νσης σε συνεργασία με την ΜΚΟ *Αντιγόνη* ,καθώς και το επιμορφωτικό πρόγραμμα που διοργάνωσε η Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Ιωαννίνων μέσω του Υπευθύνου των Καινοτόμων Δράσεων της Δ/νσης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Θεόδωρο Θάνο), έχοντας

και την σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων. Το πρόγραμμα υποβλήθηκε στις καινοτόμες δράσεις και προγράμματα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων.

Κατά το πρώτο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής ανακοινώθηκε σε όλα τα τμήματα της Α΄ τάξης του λυκείου η ανάληψη του προγράμματος στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων και προσκλήθηκαν να δηλώσουν ενδιαφέρον όσοι και όσες επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Αρχικά δήλωσαν ενδιαφέρον 35 μαθητές /τριες, το παρακολούθησαν όμως 15 παιδιά από τα οποία τα 06 δήλωσαν κατά το 2^{ο} στάδιο ετοιμότητα για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές /τριες, 04 κορίτσια και 02 αγόρια .

Στο δεύτερο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής – υλοποίηση της σχολικής διαμεσολάβησης ανακοινώθηκαν σε όλα τα τμήματα του λυκείου τα ονόματα των 06 παιδιών που δήλωσαν ετοιμότητα για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές /τριες, δόθηκαν πληροφορίες για την διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης και τοποθετήθηκε σε εμφανές σημείο στο διάδρομο του σχολείου το "κουτί της διαμεσολάβησης" καθώς και έντυπα του Αιτήματος διαμεσολάβησης, στα οποία μπορούσαν να έχουν πρόσβαση όλοι /ες οι μαθητές/τριες. Στη διάρκεια του σχολικού έτους ζητήθηκε τρεις (03) φορές να γίνει διαμεσολάβηση. Την επίβλεψη της εφαρμογής στο στάδιο αυτό είχε η διευθύντρια μαζί με μία ακόμη εκπαιδευτικό, η οποία είχε παρακολουθήσει, επίσης, το παραπάνω αναφερόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Θεόδωρο Θάνο .

3. Στόχοι – επιδιώξεις

Οι στόχοι που θέσαμε για να είναι στο μέτρο του δυνατού εφικτοί, μετρήσιμοι αλλά και σχετικοί με τις επιδιώξεις μας κατανεμήθηκαν σε γνωστικούς και σε αμιγώς παιδαγωγικούς στόχους που αφορούσαν στις δεξιότητες και στις στάσεις των μαθητών .

Γνωστικοί:

1. Να ορίζουν και να αναγνωρίζουν τα στοιχεία που συνιστούν την επιθετικότητα, ψυχική και συναισθηματική κακοποίηση, ρατσιστική συμπεριφορά, σχολική βία και τον εκφοβισμό .
2. Να μάθουν τις αρχές και τους κανόνες της διεξαγωγής του διαλόγου με σεβασμό στις αντιλήψεις και αξίες διαφορετικές από τις δικές τους .
3. Να μάθουν τις αρχές και τα στάδια που περιλαμβάνει η διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης.

Δεξιότητες :

1. Να αναγνωρίζουν τα αρνητικά συναισθήματα και να μην υποτιμούν τις διαφορές – εντάσεις μεταξύ τους, να μην τις φοβούνται αλλά να επιθυμούν την αναγνώρισή τους και να επιδιώκουν την ειρηνική επίλυσή τους.
2. Να ασκηθούν στην συνεργασία και στην διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών επιθετικότητας και σχολικής βίας.
3. Να αναπτύξουν την ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση του «άλλου».

Στάσεις :

1. Να αποδέχονται και να σέβονται στην πράξη την διαφορετική άποψη και αντίληψη των πραγμάτων.
2. Να υιοθετήσουν την αντίληψη ότι η διαφωνία και η διαφορετική άποψη μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως αφετηρία προβληματισμού και διεύρυνσης των πνευματικών τους ορίων με την αποδοχή της ετερότητας σε οποιαδήποτε μορφή.
3. Να αποκτήσουν την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση που θα τους βοηθά στην αντιμετώπιση αμφιλεγόμενων ζητημάτων και περιστατικών βίας, είτε αυτά στρέφονται εναντίον τους είτε είναι παρατηρητές τους.

Ως προς τις επιδιώξεις συνολικά της διδακτικής εφαρμογής θέσαμε τα εξής *προσδοκώμενα αποτελέσματα*: 1. Τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών και στερεοτυπικών τους αντιλήψεων σχετικά με την επίλυση των μεταξύ τους διαφωνιών και συγκρούσεων. 2. Την πρόληψη και αντιμετώπιση εντάσεων και φαινομένων σχολικής βίας εν τη γενέσει τους. 3. Την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση αμφιλεγόμενων ζητημάτων και βίας.

4. Μεθοδολογία της εφαρμογής

Ως προς την μεθοδολογία διδασκαλίας που θα ακολουθούσαμε προκρίθηκε. λόγω της ιδιαίτερης φύσης του μαθησιακού αντικειμένου και της επιδίωξης του μετασχηματισμού δυσλειτουργικών ή στερεοτυπικών αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το θέμα, να είναι η βιωματική και μάλιστα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με έμφαση στις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές του καταιγισμού ιδεών, της μελέτης περίπτωσης, της εργασίας σε ομάδες, της προσομοίωσης συναντήσεων διαμεσολάβησης και των παιχνιδιών ρόλων.

5. Διδακτικό Υλικό

Μελέτες περίπτωσης αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων που σχεδίασαν τόσο η διδάσκουσα όσο και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα από τις εμπειρίες τους, Έντυπα αιτήματος διαμεσολάβησης, Φόρμας διαμεσολαβητή και Συμφωνητικό επίλυσης. (Βλ. Παράρτημα στην παρούσα εισήγηση).

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – Τα διδακτικά βήματα

Στο πρώτο στάδιο της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών πραγματοποιήσαμε δέκα (10) δίωρες συναντήσεις στο σχολείο εκτός σχολικού ωραρίου – συνήθως Κυριακή πρωί, 11.00 π.μ. – 12.30 μ.μ. – στις οποίες ακολουθήσαμε τα παρακάτω διδακτικά βήματα:

1ο δίωρο: Γνωριμία των μελών της Ομάδας - Καθορισμός των στόχων του προγράμματος – προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ορισμός της *σχολικής διαμεσολάβησης*.

2ο δίωρο: Αποσαφήνιση των όρων *διαφωνία, σύγκρουση, σχολικός εκφοβισμός και σχολική βία* – Ο εαυτός μου στην σύγκρουση

3ο και 4ο δίωρο: Ορισμός της *ενσυναίσθησης* και της *ενεργητικής ακρόασης*. Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης (Αρτινοπούλου, 2010).

i. Παράφραση: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια επαναλαμβάνει με δικά του/της λόγια αυτό που έχει πει ο/η διαφωνών/ούσα.
ii. *Αντανάκλαση συναισθημάτων*: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια συνοψίζει με δικά του/της λόγια τα συναισθήματα των δύο πλευρών.
iii. *Χρήση ενθαρρυντικών εκφράσεων*: Χρήση ενθαρρυντικών εκφράσεων καθώς και κινήσεων (κούνημα κεφαλιού) που βοηθούν το παιδί που μιλάει για να συνεχίσει, προκειμένου να δώσει περισσότερες εξηγήσεις για τις θέσεις του.
iv. *Χρήση ανοιχτών ερωτήσεων*: Επιλέγονται από τον διαμεσολαβητή/τρια ανοικτά ερωτήματα τα οποία επιτρέπουν στους διαφωνούντες να εκφράζονται ειλικρινά και ελεύθερα. Με τον τρόπο αυτό παρουσιάζονται περισσότερες αθέατες και βαθύτερες πτυχές του προβλήματος που οδήγησε στην αντιπαράθεση ή σύγκρουση.
v. *Θετική αναπλαισίωση*: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια προσπαθεί να μεταφέρει την κατάσταση σε πιο θετικά πλαίσια, με το να τονίζει τα θετικά σημεία που παρατηρεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.
Άσκηση στην ενσυναίσθηση (μελέτες περίπτωσης σε ομάδες). Άσκηση στην ενεργητική ακρόαση (παιχνίδι ρόλων).
5^{ο} δίωρο : Προσδιορισμός των *αρχών* και *όρων* της *σχολικής διαμεσολάβησης*:
i. *Εθελοντική συμμετοχή*: Οι μαθητές και οι μαθήτριες που βιώνουν κάποια σύγκρουση προσέρχονται στη σχολική διαμεσολάβηση εθελοντικά, με δική τους βούληση και χωρίς να τους επιβάλλεται αυτή από κάποιον τρίτο. Οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές/τριες ή οι γονείς αν γνωρίζουν ότι βιώνουν κάποια σύγκρουση μπορούν να τους ενθαρρύνουν να προσέλθουν στη σχολική διαμεσολάβηση αλλά σε καμία περίπτωση δεν τους την επιβάλλουν και με κανέναν τρόπο, άμεσο ή έμμεσο.
ii. *Αντικειμενικότητα*: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια οφείλει να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα και να διατηρεί την αντικειμενικότητά του.
iii. *Ουδετερότητα*: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια δεν κρίνει και δεν προτείνει λύσεις. Δεν συμμετέχει συναισθηματικά ούτε προσφέρει έτοιμες λύσεις αλλά διευκολύνει τις δύο πλευρές ώστε να συμφωνήσουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις στις οποίες έχουν καταλήξει και οι δύο μέσα από την συζήτηση και τον δομημένο διάλογο που έχει προηγηθεί.
iv. *Αμεροληψία*: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια δεν μπορούν να αναλαμβάνουν περιστατικά στα οποία ένα από τα δύο μέρη είναι φίλος /η τους ή συγγενικό τους πρόσωπο.
v. *Σεβασμός, ειλικρίνεια και συνεργασία*: Οι μαθητές και οι μαθήτριες που βιώνουν κάποια σύγκρουση όταν προσέρχονται στην σχολική διαμεσολάβηση θα πρέπει να έχουν ειλικρινή διάθεση και επιθυμία να επιλύσουν την μεταξύ τους σύγκρουση και να συνεργαστούν ώστε να βρουν την λύση που ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Κατά συνέπεια δείχνουν σεβασμό τόσο στη διαδικασία όσο και μεταξύ τους. Σε διαφορετική περίπτωση που κάποιος δεν σέβεται τα παραπάνω και δεν συμμορφώνεται ο/η διαμεσολαβητής/τρια διακόπτει αμέσως την διαδικασία δηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες/χουσες δεν είναι ακόμη έτοιμοι/ες για να προσέλθουν στη διαδικασία αυτή.
vi. *Εχεμύθεια*: Από την αρχή της διαδικασίας γίνεται ξεκάθαρο στους εμπλεκόμενους ότι η διαδικασία είναι εμπιστευτική και δεν θα μεταφερθούν σε

τρίτους (διευθυντή/ντρια, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες κ.ά.) όσα θα ειπωθούν κατά τη διαδικασία, με μόνη εξαίρεση την περίπτωση που θα απειληθεί η ζωή κάποιου. Η εχεμύθεια είναι απολύτως αναγκαία για να δείξουν οι εμπλεκόμενοι εμπιστοσύνη και να μιλήσουν με ειλικρίνεια.

6^{ο} δίωρο: Προσδιορισμός του ρόλου του διαμεσολαβητή/τρια ομηλίκων: Ο/η διαμεσολαβητής/τρια

- Εμπνέει κλίμα εμπιστοσύνης και εχεμύθειας.
- Δείχνει θέληση να βοηθήσει και με ηρεμία να συντονίσει την συζήτηση.
- Δείχνει ενδιαφέρον σε κάθε ομιλητή και σε όλη την διάρκεια της διαδικασίας.
- Είναι ενεργητικός/ή ακροατής/τρια και δείχνει ενσυναίσθηση.
- Έχει την κατάλληλη στάση σώματος ώστε να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες/χουσες να ανοιχτούν.
- Θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις , αναφέρει περιληπτικά όσα είπε ο κάθε διαφωνών, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και συναισθημάτων του, τον ρωτά αν θέλει να προσθέσει κάτι άλλο.
- Αντιλαμβάνεται τις παραπλανήσεις και τα ζητήματα που υποβόσκουν.
- Προσκαλεί την κάθε πλευρά να απαντήσει σε αυτά που η άλλη πλευρά έχει πει .
- Αποφεύγει να διορθώνει, να υποδεικνύει ή να συμβουλεύει .
- Προωθεί την συνεργασία.
- Ο ένας από τους δύο διαμεσολαβητές/τριες κρατά σημειώσεις και συμπληρώνει το κατάλληλο έντυπο της διαμεσολάβησης.

7^{ο} δίωρο: Πρωτόκολλο της σχολικής διαμεσολάβησης (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

α. *Έναρξη της συνεδρίας*: Καλωσόρισμα των συμμετεχόντων. Συστάσεις των εμπλεκομένων. Αυτοπαρουσίαση των διαμεσολαβητών/τριών.

β. *Παρουσίαση του ρόλου των διαμεσολαβητών/τριών στους εμπλεκόμενους καθώς και της διαδικασίας και των κανόνων της διαμεσολάβησης.*

γ. *Έκφραση των δύο πλευρών*: Οι διαμεσολαβητές/τριες καλούν κάθε πλευρά να διηγηθεί από την δική της σκοπιά το ζήτημα που τους απασχολεί χωρίς η άλλη πλευρά να διακόπτει.

δ. *Ορισμός του προβλήματος από τον/την διαμεσολαβητή/τρια*: Αναδιατυπώνει με δικά του λόγια τους ισχυρισμούς κάθε πλευράς έτσι ώστε να συμφωνήσουν οι δύο πλευρές στα αίτια της σύγκρουσης και στον ορισμό του πραγματικού προβλήματος.

ε. *Έκφραση των συναισθημάτων των δύο πλευρών και επικέντρωση στα σημεία ταύτισής τους.*

στ. *Ο/η διαμεσολαβητής/τρια καλεί κάθε πλευρά να εκφράσει πιθανές λύσεις.*

ζ. *Ο/η διαμεσολαβητής/τρια καλεί κάθε πλευρά να αξιολογήσει τις πιθανές λύσεις και στην συνέχεια και οι δύο να επιλέξουν και να συμφωνήσουν σε μία,* Είναι σημαντικό να διατυπωθούν και εναλλακτικές λύσεις, για να αντιληφθούν και οι δύο πλευρές ότι η σύγκρουση όχι μόνο δεν είναι μονόδρομος αλλά υπάρχουν περισσότερες λύσεις που μπορεί να τους ικανοποιούν.

η. *Σύνταξη γραπτής συμφωνίας*. Εφόσον οι δύο πλευρές δηλώσουν ότι έχουν ικανοποιηθεί από την διαδικασία και είναι έτοιμες να εφαρμόσουν όσα έχουν συμφωνήσει.

θ. *Κλείσιμο*. Ο/η διαμεσολαβητής/τρια ευχαριστεί και συγχαίρει τους συμμετέχοντες /χουσες για την ειλικρινή τους προσπάθεια και τη γόνιμη συνεργασία τους και τους δηλώνει ότι είναι στην διάθεσή τους, αν χρειαστούν υποστήριξη.
8^{ο} δίωρο: Ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις από τον σχολικό διαμεσολαβητή – Τρόποι διαχείρισης των απαντήσεων
9^{ο} και 10^{ο} δίωρο: Προσομοίωση σχολικής διαμεσολάβησης
Στο δεύτερο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής – υλοποίηση της σχολικής διαμεσολάβησης έγινε η ετοιμασία του χώρου της σχολικής διαμεσολάβησης και τοποθετήθηκαν το "κουτί της διαμεσολάβησης" καθώς και έντυπα του Αιτήματος διαμεσολάβησης .

7. Αξιολόγηση

Προκρίθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία μας επέτρεψε να αναστοχαστούμε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής και να κάνουμε διορθώσεις κατά την πραγματοποίησή τους. Διαπιστώσαμε αδυναμίες στην πρόσκληση των μαθητών/τριών στους οποίους απευθύνθηκε το πρόγραμμα. Σε επόμενη υλοποίηση του πρώτου σταδίου θα συμπεριλάβουμε και την Β΄τάξη, ενώ θα πραγματοποιήσουμε κάποια κριτήρια αξιολόγησης της διάθεσης για ουσιαστική συμμετοχή στο πρόγραμμα και όχι για συμμετοχή με κίνητρο ενδεχόμενη πολυήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη, καθώς όπως παρατηρήσαμε ενώ αρχικά δήλωσαν συμμετοχή 35 μαθητές/τριες, το πρόγραμμα ολοκλήρωσαν, όμως, 15 μαθητές/τριες. Θα ενισχύσουμε περισσότερο την βιωματικότητα των διδακτικών τεχνικών. Η πράξη μας έδειξε ότι παρότι δεν ήταν στις προθέσεις μας αρκετές φορές η εισήγηση ήταν μεγαλύτερη χρονικά από όσο θα έπρεπε, με αποτέλεσμα να μην κινητοποιεί όλους/όλες τους /τις μαθητές/τριες. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να προσθέσουμε και άλλες βιωματικές – ενεργητικές διδακτικές τεχνικές.

Κατά το δεύτερο στάδιο όντως επιτεύχθηκε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της πρόληψης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και βίας. Αναφορικά με τις 03 περιπτώσεις για τις οποίες ζητήθηκε η σχολική διαμεσολάβηση, πραγματοποιήθηκε με επιτυχία, αφού τα αντιπαρατιθέμενα μέλη συμφώνησαν σε μια κοινή λύση, η οποία τους βοήθησε να συμφιλιωθούν και να ξεχάσουν την παρεξήγηση που είχαν. Πέρα από τα παραπάνω περιστατικά δεν εκφράστηκε κανένα άλλο παράπονο έντονης αντιπαράθεσης μαθητών/τριών και δεν αντιληφθήκαμε –ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε οι γονείς ούτε οι μαθητές/τριες– καμία συμπεριφορά που θα συνιστούσε ή θα μπορούσε να εκληφθεί είτε ως βίαιη είτε ως συμπεριφορά παιδιού που αντιμετωπίζει πρόβλημα στις σχέσεις του με άλλα παιδιά του σχολείου και δεν μιλάει για αυτό.

Ωστόσο διαπιστώθηκαν φαινόμενα έντασης κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, τα οποία οφείλονταν άλλοτε στους μαθητές και άλλοτε στους εκπαιδευτικούς. Θεωρούμε ότι η σχολική διαμεσολάβηση θα είχε θετικά αποτελέσματα αν επεκτεινόταν και εφαρμοζόταν και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ή και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και την διευθύντρια κάποτε. Η τελευταία αυτή πρόταση αναγνωρίζουμε ότι έχει να ξεπεράσει αρκετά αγκάθια τόσο θεσμικά, όπως είναι η ιεραρχία καθώς η διαμεσολάβηση απαιτεί ισότητα των

μελών, όσο και παιδαγωγικά, όπως είναι η ελλιπής ή και ανύπαρκτη επιμόρφωση πολλών εκπαιδευτικών στη σχολική διαμεσολάβηση, καθώς και ψυχολογικά όπως είναι η αντίσταση στο νέο ή η παραδοχή ενός προβλήματος. Σε κάθε περίπτωση, όμως, θεωρούμε ότι και μόνο ο προβληματισμός και η συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα αναφορικά με τα πάραπανω ζητήματα θα μπορούσε να λειτουργήσει γόνιμα.

8. Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρτινοπούλου, Β. (2010). "Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού" (συνεργασία: Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου, Α. (2016). "Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους". Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Θάνος, Θ. (2017). "Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία. Εφαρμογή. Αξιολόγηση" (Γιάννης Πανούσης, πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). "Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής". Στο, Αθανασούλα –Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσοπούλου, Β. και Χαλκιώτη, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α.Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.*Πάτρα: Ε.Α.Π.

Πανούσης, Γ. (2009). "(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;". Στο, Κουρκούτας, Η. και Θάνος, Θ. (επιστ. επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα.*Αθήνα: Τόπος.

Υ.Α. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αρ. πρωτ.10645/ΓΔ4/22-1-2018

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αρ. πρωτ. 32128/ΓΔ4/28-2-2019

9. Παράρτημα

9.1. Ενδεικτικές Δραστηριότητες

9.1.1 Γνωριμίας της ομάδας (Χρόνος : 10 λεπτά)

Πες μας το μικρό σου όνομα ή το χαϊδευτικό σου και μία λέξη (επίθετο ή ουσιαστικό) που αρχίζει από το αρχικό γράμμα του ονόματός σου και θεωρείς ότι σε χαρακτηρίζει .

9.1.2 Μελέτη Περίπτωσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως σενάριο για το παιχνίδι ρόλων (Χρόνος: 20 – 30 λεπτά)

Η Μ., η οποία ήταν πολύ καλή φίλη με την Β. τις τελευταίες τρεις εβδομάδες μιλάει αρνητικά για την Β., με ειρωνικούς χαρακτηρισμούς για την ηθική της υπόσταση – όχι μόνο στις κοινές τους παρέες αλλά και σε παιδιά άλλων τμημάτων στο σχολείο που δεν την γνωρίζουν και στο φροντιστήριο – με αποτέλεσμα ορισμένα παιδιά να την αποφεύγουν και κάποια άλλα να της λένε ότι δεν την θέλουν στην παρέα τους. Η Β. εξαιτίας της συμπεριφοράς της Μ. νιώθει πληγωμένη, απομονωμένη και αδικημένη. Αποφασίζει, λοιπόν, να ζητήσει τη βοήθεια των σχολικών διαμεσολαβητών/τριών και συμπληρώνει το Αίτημα της Διαμεσολάβησης που βρίσκει δίπλα στο Κουτί της Διαμεσολάβησης .

9.1.3. Παιχνίδι ρόλων στην ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση

Ο/Η μαθητής/τρια Α ακούει τον /την μαθητή/τρια Β να του /της μιλάει για ένα μεγάλο άγχος που έχει βιώσει ή για ένα όνειρο που θέλει να πραγματοποιήσει. Στην συνέχεια ο/η Α επαναλαμβάνει με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια μπορεί όσα άκουσε μόλις από τον/την Β και αμέσως μετά αναπτύσσει και τα δικά του/της συναισθήματα σχετικά με το θέμα που ανέφερε ο/η Β. Κατά την ώρα της διήγησης του /της Β ο/η Α με την στάση του σώματός του/της τον /την ενθαρρύνει να συνεχίσει .

9.1.4 Καταιγισμός ιδεών για τον ορισμό της σχολικής βίας

Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν χωρίς να σκεφτούν ιδιαίτερα λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τον όρο "σχολική βία" τις οποίες καταγράφουμε όπως τις ακούμε στον πίνακα. Αξιοποιούμε τις λέξεις που μας έχουν δώσει για να ορίσουμε τη σχολική βία ως την επαναλαμβανόμενη εκδήλωση εσκεμμένης επιθετικής συμπεριφοράς από έναν/μία ή περισσότερους/ες μαθητές/τριες που θεωρείται δυνατός/ή προς έναν/μία μαθητή/τρια που εκλαμβάνεται ως αδύναμος /η, χωρίς να έχει προκληθεί από κάποια αιτία. Συνήθως, εκδηλώνεται στον χώρο του σχολείου .

9.1.5 Παιχνίδι ρόλων στην εισαγωγή της πρώτης συνάντησης διαμεσολάβησης – " το καλωσόρισμα" (Γρηγοριάδου & Τέλιου, 2016: 33) (Χρόνος: 20 – 30 λεπτά)

Οι μαθητές/τριες καλούνται να μπουν στον ρόλο του/της διαμεσολαβητή/τριας και να ξεκινήσουν την συζήτηση με τα δύο μέρη σε σύγκρουση. Δίνουμε οδηγίες για την εισαγωγή στη διαμεσολάβηση, επισημαίνοντας ότι αρχικά ευχαριστούμε τους /τις συμμαθητές/τριες που δέχτηκαν να έρθουν στην συνάντηση και συστηνόμαστε, αν δεν γνωριζόμαστε ήδη. Στη συνέχεια αναφέρουμε ότι η διαδικασία έχει εθελοντικό χαρακτήρα, συγχαίρουμε τους/τις συμμαθητές/τριές μας που επέλεξαν αυτό τον τρόπο για να λύσουν την διαφωνία τους και διαβεβαιώνουμε ότι εξασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα στη συζήτησή μας .Τέλος ρωτάμε τους/ τις συμμετέχοντες/ουσες ποιος /ποια θα ξεκινήσει. Μετά το

"καλωσόρισμα" συζητάμε στην ομάδα τι πήγε καλά ή τι θα μπορούσε να βελτιωθεί στην έναρξη της πρώτης συνάντησης που μόλις παρακολούθησαν.

9.2. Έντυπα Σχολικής Διαμεσολάβησης

ΑΙΤΗΜΑ ΓΙΑ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Ημερομηνία συμπλήρωσης αιτήματος:
Όνομα μαθητή /τριας που εκφράζει το αίτημα:
Τάξη και τμήμα:
Όνομα μαθητή /τριας που καλείς για διαμεσολάβηση:
Τάξη και τμήμα:
Περιληπτικά το αίτημα:

ΣΥΜΦΩΝΗΤΙΚΟ ΕΠΙΛΥΣΗΣ

Ημερομηνία διαμεσολάβησης:
Όνομα διαμεσολαβητή / των:
Συμφωνούμε ότι στην διαμεσολάβησή μας σχετικά με
Αποφασίσαμε από κοινού την εξής λύση:
Δεσμευόμαστε ότι θα τηρήσουμε την πιο πάνω λύση και σε περίπτωση που δεν μας ικανοποιεί θα εφαρμόσουμε την εξής εναλλακτική λύση:
Αν για οποιονδήποτε λόγο δεν επιθυμεί κάποιος /α από εμάς να εφαρμόσει καμία από τις παραπάνω λύσεις συμφωνούμε σε μία δεύτερη συνάντηση με τον/την διαμεσολαβητή /τρια/τές. Το συμφωνητικό διέπεται από τις αρχές της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας.

Υπογραφές:

ΦΟΡΜΑ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗ

Ημερομηνία συνάντησης: Ώρα συνάντησης:
Όνομα/τα διαμεσολαβητή/τών:
Ονόματα διαφωνούντων:

	Πλευρά 1	Πλευρά 2
Διατύπωση Διαφωνίας		
Συναισθήματα		
Προτάσεις λύσεων		

Τελική λύση:
Εναλλακτική λύση:
Άλλες παρατηρήσεις:

Χαϊδεμενάκου Σταυρούλα
Φιλόλογος, Msc «Σπουδές στην εκπαίδευση», Διευθύντρια 1ου ΓΕΛ Ιωαννίνων
s_chaud@yahoo.gr

Συναισθηματικές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

Χάλιος Ηλίας

Περίληψη
Ο άνθρωπος στην καθημερινή κοινωνική ζωή αποδέχεται ασαφείς θεωρίες και διαστρεβλώνει τα γεγονότα, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συμμορφώνονται με τις αντιλήψεις του. Έτσι οδηγείται στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στους μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες μέσα στην τυπική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα συνίσταντο από 62 γυναίκες (56,37%) και 48 άνδρες (43,63%).Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 40,87 έτη με εύρος από 26 έως 58 έτη. Ως προς τα έτη υπηρεσίας η μέση τιμή ήταν14,50 έτη και το εύρος κυμάνθηκε από 3έως 34έτη.Το βασικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διαθέτουν αρκετές γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να βοηθήσουν μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες. Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία λιγότερη από 26 έτη έχουν πιο θετικές στάσεις συγκριτικά με αυτούς με περισσότερα έτη, απέναντι σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες. Επιπλέον, θετικότερες στάσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί περαιτέρω, σε σύγκριση με εκείνους χωρίς επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες, κοινωνικές στάσεις, στάσεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Αποτελεί μια θεμελιώδη πεποίθηση ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει την πραγματικότητα, σε συνάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένος και διαμορφώνει ανάλογα τη σκέψη και τη συμπεριφορά του (Gergen,1982).Η γνώση είναι σωστή ή λάθος, ανάλογα με την προοπτική που το άτομο έχει επιλέξει να θεωρεί ως δεδομένη. Συχνά, μάλιστα, παρερμηνεύει τα διάφορα κοινωνικά γεγονότα ούτως ώστε να συμφωνούν με τις αντιλήψεις του (Ποταμιάνος,1999). Ως εκ τούτου οδηγείται στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων (Γεώργας,1990). Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από τη πλευρά του ανθρώπου. Κατευθύνουν τη συμπεριφορά του, η οποία εκδηλώνεται στις συναλλαγές με τον συνάνθρωπό του, την οικογένειά του, τα πρόσωπα στον χώρο της εργασίας και γενικά με όλους τους φορείς της κοινωνίας. Οι στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως μια περιληπτική έκφραση της εμπειρίας του ατόμου, που συμβάλλει στην προσαρμογή του στην κοινωνία. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις σχέσεις του με τους άλλους, επηρεάζεται από προηγούμενες θετικές ή αρνητικές εμπειρίες. Αρνητικές εμπειρίες οδηγούν πολύ συχνά στην προκατάληψη για κάποια πρόσωπα, κάτι που στη συνέχεια επηρεάζει τις αξιολογήσεις του ατόμου απέναντι σ' αυτά τα πρόσωπα (Tajfel & Frazer,1984).

Μια τέτοια περίπτωση προσώπων είναι οι μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες. Τα περισσότερα παιδιά, μπροστά σε αγχογόνες καταστάσεις, γρήγορα ξεπερνούν την πρώτη τους αμηχανία, τον εκνευρισμό και προσαρμόζονται. Αντίθετα, σε ορισμένα παιδιά οι φόβοι είναι τόσο έντονοι και παρατεταμένοι, ώστε η αντιμετώπισή τους να απαιτεί ιδιαίτερα λεπτό χειρισμό. Τα παιδιά με εσωτερική ανασφάλεια έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κυριαρχούνται από έντονα συναισθήματα αβεβαιότητας, νιώθουν ότι συνεχώς απειλούνται και γενικά είναι διαρκώς ανήσυχα (Herbert,1997).

Η βάση για πολλές αγχώδεις καταστάσεις της παιδικής ηλικίας, είναι ο πρώιμος αποχωρισμός του παιδιού από τη μητέρα. Παιδιά που μεγάλωσαν μακριά από τη φυσική τους οικογένεια για μακρά χρονικά διαστήματα κατά τα πρώτα πέντε ή έξι χρόνια της ζωής τους, είναι πιο επιρρεπή στην εμφάνιση συμπτωμάτων εσωτερικής ανασφάλειας, όπως π.χ. νυχτερινοί εφιάλτες, νυχτερινή ενούρηση, ανασφαλή προσκόλληση (το παιδί επιδιώκει να είναι όλη την ώρα κοντά στην μητέρα του, απαιτεί φορτικά να το προσέξουν αποκλειστικά εκείνο). Φαίνεται ότι η πρώιμη απομάκρυνση του παιδιού από το «ασφαλές λιμάνι» που του εξασφαλίζει η οικογένεια και ιδιαίτερα η μητέρα, είναι μια από τις πιο χαρακτηριστικές δυσμενείς συνθήκες για την ανάπτυξη του παιδιού (Ιεροδιακόνου,1991).

Όταν αυτά τα παιδιά (με συναισθηματική ανασφάλεια) αρχίσουν τη φοίτηση στο σχολείο εκδηλώνουν διάφορα προβλήματα. Είναι πιθανό, για παράδειγμα, ένα παιδί να βιώνει σχολική φοβία και να αρνείται να πάει στο σχολείο ή ενώ βρίσκεται εκεί, να επιδιώκει με κάθε τρόπο να φύγει προκειμένου να πάει κοντά στη μητέρα του. Κατά βάση αυτή η κατάσταση σχετίζεται με το άγχος αποχωρισμού που βιώνει το παιδί, καθώς φοβάται και ανησυχεί μήπως η μητέρα του το εγκαταλείψει (Herbert,1997).

Το παιδί που βιώνει έντονο και παρατεταμένο άγχος αποχωρισμού θεωρείται ότι είναι υπερ-εξαρτημένο. Μια μορφή συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο που δείχνει υπερβολική εξάρτηση, είναι η αναζήτηση περιττής βοήθειας. Το εξαρτημένο παιδί, για παράδειγμα, αντί να αυτενεργεί πηγαίνει για βοήθεια στον εκπαιδευτικό χωρίς να υπάρχει προφανής λόγος. Ένα άλλο σημάδι εξάρτησης είναι η αναζήτηση σωματικής εγγύτητας, η ανάγκη δηλαδή του παιδιού να βρίσκεται κοντά σ' ένα ενήλικα, πιθανώς, κοντά στον εκπαιδευτικό. Τέλος, μια ακόμη σχετική ένδειξη είναι η συμπεριφορά, που αποβλέπει στην εξασφάλιση της προσοχής των άλλων (Dreikurs & Dinkmeyer, 1979). Με άλλα λόγια, υπερ-εξαρτημένο είναι το παιδί που επιζητεί απεγνωσμένα την επιβεβαίωση και την επιδοκιμασία των άλλων και που φανερώνει την προσωπική του ανικανότητα να βασίζεται στις δικές του δυνάμεις. Όσο όμως ένα τέτοιο παιδί στηρίζεται συνεχώς στους άλλους και όχι στις δικές του δυνάμεις, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να βιώσει αποτυχίες σε περίπτωση που δεν υπάρχει εξωτερική βοήθεια.

Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο και εμφανίζουν δυσκολίες για άλλους λόγους, όπως για παράδειγμα η περίπτωση παιδιών, που οι γονείς τους έχουν συζυγικά προβλήματα. Σύμφωνα με τον Bowen (1996), μέσα στην πυρηνική οικογένεια υπάρχουν τρεις περιοχές, στις οποίες εμφανίζονται συμπτώματα κάτω από την επήρεια του στρες. Τέτοιες περιοχές είναι ιδιαίτερα φορτισμένες όπως οι συζυγικές συγκρούσεις, η δυσλειτουργία ενός από τους συζύγους και τέλος η προβολή της συναισθηματικής φόρτισης στα παιδιά. Ωστόσο,

το παιδί-αποδέκτης της προβολής ίσως να μην μπορεί να αντέξει τη συναισθηματική πίεση όλης αυτής της κατάστασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση κάποιου συμπτώματος στο ίδιο το παιδί, πιθανώς στο σχολείο όπως εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών.

Σε μια σχετική έρευνα η Whitehead (1993) έδειξε ότι τα παιδιά των διαζευγμένων καθώς και των γονέων με συχνές και έντονες συγκρούσεις μεταξύ τους, έχουν μικρότερους βαθμούς στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί τα αξιολογούν χαμηλότερα σε κλίμακες ικανοτήτων και νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η Whitehead ισχυρίζεται ότι : «*Η μεγάλη εκπαιδευτική τραγωδία της εποχής μας είναι ότι πολλά παιδιά στις Ηνωμένες πολιτείες αποτυγχάνουν στο σχολείο όχι επειδή αντιμετωπίζουν νοητικά ή σωματικά προβλήματα, αλλά επειδή έχουν σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι πολλά παιδιά είναι τόσο ταραγμένα, αναστατωμένα και απορροφημένα από το εκρηκτικό δράμα των οικογενειών τους, που δεν είναι ικανά να συγκεντρωθούν ούτε καν στη μάθηση της προπαίδειας*» (Whitehead,1993, σ.17).

Υπάρχουν, επίσης, κάποιες ενδείξεις ότι τα παιδιά από οικογένειες, που βιώνουν συνεχείς συγκρούσεις ή διαζύγιο, εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης, άγχους και απόσυρσης. Σε μια μελέτη, που διενήργησε η Hetherington (1992) στο πανεπιστήμιο της Βιρτζίνια, διαπιστώθηκε ότι η αναλογία των κλινικά σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων ήταν τρεις φορές μεγαλύτερη για τους εφήβους που είχαν διαζευγμένους γονείς, απ' ότι για τους εφήβους που προέρχονταν από τον γενικό πληθυσμό.

Στον χώρο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο και συνάμα ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο. Η συμπεριφορά τους μάλιστα φαίνεται ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Βασικοί παράγοντες, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών, είναι οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι προσωπικές τους θεωρίες (Shuell, 1996). Στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται εκτεταμένη αναφορά στη θετική σχέση που υπάρχει μεταξύ του τρόπου, με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και της σχολικής τους πορείας (Prashnig,1996).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ανησυχία λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους, αλλά και λόγω έλλειψης υποστήριξης και παροχής εποπτικών μέσων (Ρήγα,1997). Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν πιστεύουν ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να λύσουν δύσκολα οργανωτικά προβλήματα μόνοι τους, κυρίως όταν πρόκειται για φοίτηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Carter,1991). Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν πως το γεγονός της φοίτησης παιδιών με δυσκολίες προσθέτει υπευθυνότητες (χωρίς όμως να υφίσταται παράλληλα η απαραίτητη υποστήριξή τους) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσκολιών. Δίνουν, ακόμη, έμφαση στην ανικανοποίητη ανάγκη τους για ύπαρξη μοντέλων αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και για συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς και στην έλλειψη χρόνου προγραμματισμού και υποστήριξης από άλλο εξειδικευμένο προσωπικό (Ross &Wax,1993). Όσον αφορά στην επιθυμία για συνεργασία, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικού

σχολείου είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και παράλληλα να χρησιμοποιήσουν εθελοντές, ενώ είναι απρόθυμοι να τροποποιήσουν τις απαιτήσεις, τις διαδικασίες ελέγχου και την καθημερινή εργασία της τάξης τους (Bostelman,1993).

Σε άλλη έρευνα, που διεξήχθη προκειμένου να προσδιοριστούν οι διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (Kelly et al.,1977), βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και χαρακτηρίζουν μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (αγόρια και κορίτσια Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου) με διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς, σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέρφους τους.

Σε παρόμοια έρευνα (Wheldall & Merrett,1988) διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζουν και χαρακτηρίζουν περισσότερα αγόρια με προβλήματα συμπεριφοράς απ' ότι οι άνδρες συνάδερφοί τους, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν περισσότερα κορίτσια με προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέρφους τους.

Ένα άλλο ζήτημα, που απασχόλησε τους ερευνητές της εκπαίδευσης, αφορά στη διαφορά πεποιθήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Σε έρευνα που διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο (Panteliadou & Lampropoulou, 1997) προκειμένου να προσδιοριστούν πιθανές διαφορές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση, διαπιστώθηκε ότι οι νεώτεροι και οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοιχτοί σε θέματα ενσωμάτωσης παιδιών με δυσκολίες στην τυπική τάξη, συγκριτικά με τους συναδέρφους τους μεγαλύτερης ηλικίας και με πολλά έτη προϋπηρεσίας.

Στο πλαίσιο τέτοιων κοινωνικών καταστάσεων, προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, απέναντι στους μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες μέσα στην τυπική τάξη.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν ορισθεί οι εξής: α) το *φύλο* του εκπαιδευτικού, β) η *προϋπηρεσία*, γ) το *μορφωτικό επίπεδο* ε) η *επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης*. Ειδικότερα η μελέτη διερεύνησε τα παρακάτω ερωτήματα:

- Αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να διδάξουν αποτελεσματικά στους μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχουν οφέλη για τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες μέσα στην τυπική τάξη;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υφίσταται αποδοχή των παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες μέσα στην τυπική τάξη;
- Αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν επαρκή υποστήριξη από θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς στο έργο τους (Συντονιστές, Κ.Ε.Σ.Υ., νέες τεχνολογίες) για την αντιμετώπιση μαθητών/τριών με συναισθηματικές δυσκολίες;
- Κατά πόσο το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες;

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες- Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο 110 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στην έρευνα έλαβαν μέρος τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, αισθητικής Αγωγής και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που διδάσκουν σε τμήμα Ένταξης. Το δείγμα συνίσταντο από 62 γυναίκες (56,37%) και 48 άνδρες (43,63%). Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 40,87 έτη με εύρος από 26 έως 58 έτη. Ως προς τα έτη υπηρεσίας η μέση τιμή ήταν 14,50 έτη και το εύρος κυμάνθηκε από 3 έως 34 έτη. Σχετικά με τις σπουδές των συμμετεχόντων, 69 εκπαιδευτικοί (62,72%) ήταν κάτοχοι και άλλων τίτλων σπουδών εκτός του πτυχίου διορισμού, ενώ οι 41 εκπαιδευτικοί (37,27%) δεν είχαν επιπλέον σπουδές. Συνολικά 47 από τους συμμετέχοντες (42,72%) δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τις μαθησιακές δυσκολίες την τελευταία πενταετία, ενώ οι 63 εκπαιδευτικοί (57,27%) δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Οι 23 από τους συμμετέχοντες (20,90%) είχαν υπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης από 1 μέχρι 8 έτη, ενώ οι υπόλοιποι 87 (79,10%) δεν είχαν σχετική εμπειρία.

2.2. Εργαλεία μέτρησης

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δυο μέρη:

Το πρώτο μέρος αφορούσε στα δημογραφικά-υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, οι σπουδές, η επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες στη μάθηση.

Το δεύτερο μέρος συνίστατο από 15 ερωτήσεις διερεύνησης στάσεων εκπαιδευτικών. Εκπονήθηκε ως μετάφραση και τροποποίηση του ερωτηματολογίου που περιγράφεται στο άρθρο των Sideridis και Chandler (1997) και δίνει αποτέλεσμα για τέσσερις παράγοντες στάσεων: Ικανότητες, Οφέλη, Αποδοχή και Υποστήριξη (Sideridis & Chandler,1997).

Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των τεσσάρων διαβαθμίσεων: συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ λίγο, διαφωνώ λίγο και διαφωνώ απόλυτα, τσεκάροντας 1,2,3 ή 4 αντιστοίχως. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (Sideridis & Chandler, 1997) έχει χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας κατά την υλοποίηση σχετικών ερευνών (Βαπορίδη κ.ά., 2005, Papadopoulou et al., 2004) για τη μέτρηση των στάσεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν σε εκπαιδευτικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.3. Μετρήσεις

Ο παράγοντας *Ικανότητες* μετρήθηκε από τη μέση τιμή στις εξής τοποθετήσεις: «Αισθάνομαι ότι έχω τις γνώσεις να αντεπεξέλθω στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 1). «Αισθάνομαι ότι είμαι ικανός/ή να ελέγχω τα μαθησιακά μειονεκτήματα των μαθητών/τριών με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 5). «Αισθάνομαι ότι είμαι ικανός/ή να

χειριστώ τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 6).«Έχω τη θέληση να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου να επεκτείνω τις γνώσεις μου για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 13). «Αισθάνομαι ότι διαθέτω τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να διδάξω αποτελεσματικά σε μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 15).

Ο παράγοντας *Οφέλη* μετρήθηκε από τη μέση τιμή στις εξής τοποθετήσεις: «Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες θα επωφεληθούν από την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές στην τυπική τάξη» (ερώτηση 2). «Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/τριες χωρίς συναισθηματικές δυσκολίες θα επωφεληθούν από την αλληλεπίδρασή τους στην τυπική τάξη με παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 3). «Έχω την αίσθηση ότι οι μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από την ενσωμάτωσή τους στην τυπική τάξη» (ερώτηση 14).

Ο παράγοντας *Αποδοχή* μετρήθηκε από τη μέση τιμή στις εξής τοποθετήσεις: «Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους» (ερώτηση 4). «Μου αρέσει να έχω στην τάξη μου μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 7). «Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες δεν θα υποστούν ταπείνωση από τους συμμαθητές τους στην τυπική τάξη» (ερώτηση 8).

Ο παράγοντας *Υποστήριξη* μετρήθηκε από τη μέση τιμή στις εξής τοποθετήσεις: «Αισθάνομαι ότι τα επιμορφωτικά υλικά μου παρέχονται σε επαρκή βαθμό, ώστε να διδάξω αποτελεσματικά τους μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 9). «Αισθάνομαι ότι οι δομές υποστήριξης (Συντονιστές, Κ.Ε.Σ.Υ., νέες τεχνολογίες) είναι επαρκείς όταν έχω στην τάξη μου μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 10). «Αισθάνομαι ότι μου παρέχεται αρκετή υποστήριξη μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, προκειμένου να αντιμετωπίσω μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 11). «Αισθάνομαι ότι έχω τους οικονομικούς πόρους για την απόκτηση υλικών που είναι απαραίτητα στον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και τη δουλειά μου με μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες» (ερώτηση 12).

Η κλίμακα μέτρησης των στάσεων για κάθε τοποθέτηση περιλάμβανε τις διαβαθμίσεις: *συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ λίγο, διαφωνώ λίγο* και *διαφωνώ απόλυτα* και οι αντίστοιχες αριθμητικές τιμές ήταν 1,2,3 και 4. Μέσες τιμές μικρότερες του 2,5 θεωρήθηκε ότι εκφράζουν θετικές στάσεις, ενώ οι μεγαλύτερες του 2,5 θεωρήθηκε ότι εκφράζουν αρνητικές.

2.4. Διαδικασίες

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας δόθηκαν ιδιοχείρως στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε συνημμένως ένα ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο, μεταξύ άλλων, αναφέρονταν ότι η συμπλήρωσή του γίνεται ανώνυμα. Συνολικά χορηγήθηκαν για συμπλήρωση 170 ερωτηματολόγια, από τα οποία συμπληρώθηκαν και τελικά συμπεριλήφθηκαν στις μετρήσεις της παρούσας έρευνας τα 110 (64,70%).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης (Μέσος Όρος, Διάμεσος και Επικρατούσα Τιμή) και διασποράς (Τυπικό σφάλμα του Μέσου Όρου και Τυπική Απόκλιση). Για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, εκτός από τους δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, έγινε σύγκριση των μέσων τιμών, για τον εντοπισμό διομαδικών διαφορών (φύλου, ηλικίας, προϋπηρεσίας, μορφωτικού επιπέδου, επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης και εργασίας σε Τμήμα Ένταξης). Για τη σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, την επιμόρφωση και την εργασία σε Τμήμα Ένταξης επιλέχτηκε η εφαρμογή του *t*-test για δυο ανεξάρτητα δείγματα (Two independent samples *t* test). Για τις συγκρίσεις σε σχέση με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One way analysis of variance). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε 5%.

3.2. Σύγκριση Μέσων Όρων των στάσεων των εκπαιδευτικών

Για τη σύγκριση των μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε το *t* test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές (στις οποίες εφαρμόστηκε το t test) ελήφθησαν το φύλο, οι σπουδές, η επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η εργασία σε Τμήμα Ένταξης. Το *t* test ελέγχει αν υπάρχουν εξαιτίας των παραγόντων διατομικές και διομαδικές στατιστικά σημαντικές διαφορές (Παρασκευόπουλος, 1984).

Έτσι, όσον αφορά στη μεταβλητή *Φύλο*, **π**αρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των στάσεων μεταξύ των ανδρών (Μ.Ο=3,01) και των γυναικών (Μ.Ο=3,33) μόνο στον παράγοντα *Υποστήριξη* για μαθητές/τριες Συναισθηματικές Δυσκολίες. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους παρέχεται σε μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξη συγκριτικά με τις γυναίκες, καθώς οι άνδρες παρουσίασαν χαμηλότερους μέσους όρους από τις γυναίκες.

Αναφορικά με τη μεταβλητή *Σπουδές*, καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς επιπλέον σπουδές στον παράγοντα *Οφέλη* και στον παράγοντα *Υποστήριξη* για μαθητές με Συναισθηματικές Δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές εκφράζουν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τους συναδέρφους τους, οι οποίοι δεν έχουν επιπλέον σπουδές, καθώς οι πρώτοι (με επιπλέον σπουδές) παρουσίασαν μικρότερους μέσους όρους. Αναλυτικά αποτελέσματα για τους συγκεκριμένους παράγοντες περιλαμβάνονται στον Πίνακα 1. Οι μέσοι όροι των στάσεων στους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και δεν συμπεριλήφθηκαν σ' αυτόν τον πίνακα.

Πίνακας 1. Σύγκριση Μέσων Όρων των στάσεων ως προς τις σπουδές

Σπουδές	N	Παράγοντες	Μέσος Όρος	t test	df	Sig
Με Σπουδές	69	Οφέλη/Συναισθ. Δυσκολ.	1,88	-2,47	108	0,01
Χωρίς Σπουδές	41		2,22			
Με Σπουδές	69	Υποστήρ. /Συναισθ. Δυσκολ	3.07	-2,53	108	0,01

Χωρίς Σπουδές	41	3,39

Σχετικά με τη μεταβλητή *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα δυσκολιών, εμφάνισαν χαμηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιμορφωθεί σε σχετικά θέματα. Οι συγκρίσεις για τις στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στον Πίνακα 2 (παρουσιάζονται μόνο τα στοιχεία με στατιστικά σημαντικές διαφορές).

Πίνακας 2. Σύγκριση Μέσων Όρων των στάσεων σε σχέση με την επιμόρφωση

Επιμόρφωση	**N**	**Παράγοντες**	**Μέσος Όρος**	**t test**	**df**	**Sig**
Επιμόρφωση	47	Ικανότ./Συναισ. Δυσκ.	1,88	-4,77	108	0,01
Χωρίς επιμόρφωση	63		2,40			
Επιμόρφωση	47	Οφέλη/ Συναισ. Δυσκ.	1,82	-2,46	108	0,01
Χωρίς επιμόρφωση	63		2,15			
Επιμόρφωση	47	Υποστ./ Συναισ. Δυσκ.	3,00	-2,75	108	0,01
Χωρίς επιμόρφωση	63		3,33			

Για τις συγκρίσεις σε σχέση με τα *έτη Υπηρεσίας* επιλέχθηκε η απλή ανάλυση διασποράς με ένα παράγοντα (One way analysis of variance). Ορίστηκαν τρεις κατηγορίες: α) λιγότερο ή ίσον των 10 ετών (<= 10 έτη), β) από 11 έως 25 έτη (11-25 έτη) γ) περισσότερο ή ίσον των 26 ετών (>= 26 έτη).

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 11-25 έτη υπηρεσίας και αυτών που είχαν >= 26 έτη , στον παράγοντα *Ικανότητες για αντιμετώπιση μαθητών με Συναισθηματικές Δυσκολίες*, στον παράγοντα *Οφέλη για μαθητές με Συναισθηματικές Δυσκολίες* καθώς και στον παράγοντα *Αποδοχή για μαθητές με Συναισθηματικές Δυσκολίες*. Θετικότερη στάση σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις (μικρότερες τιμές στους μέσους όρους) παρουσίασαν όσοι εκπαιδευτικοί είχαν 11-25 έτη υπηρεσίας συγκριτικά με όσους είχαν >=26 έτη.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν έως και 10 έτη υπηρεσίας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με όσους είχαν >= 26 έτη , στον παράγοντα *Οφέλη για μαθητές με Συναισθηματικές Δυσκολίες*, στον παράγοντα *Αποδοχή* καθώς και στον παράγοντα *Υποστήριξη*. Θετικότερες στάσεις παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με <= 10 έτη υπηρεσίας συγκριτικά με όσους είχαν >=26 έτη, στις περισσότερες περιπτώσεις εκτός από τον παράγοντα *Υποστήριξη για μαθητές με Συναισθηματικές Δυσκολίες*, όπου παρατηρήθηκε θετικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών που είχαν >= 26 έτη υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα με τις αντίστοιχες τιμές για τις περιπτώσεις με στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ανάλυση διασποράς σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Υπηρ (1)	Υπηρ. (2)	M.O. (1)	T.A. (1)	M.O. (2)	T.A. (2)	Διαφορά M.O(1-2)	F	Sig
Ικαν/ Συν.Δυσκ.	11-25 έτη	>= 26 έτη	2,08	0,60	2,60	0,83	-0,51	3,61	0,02
Οφέλ / Συν.Δυσκ.	< =10 έτη	>= 26 έτη	1,93	0,78	2,62	0,42	-0,68	5,48	0,01
Οφέλ / Συν.Δυσκ.	11-25 έτη	>= 26 έτη	1,93	0,65	2,62	0,42	-0,69	5,48	0,01
Αποδ/ Συν.Δυσκ.	< =10 έτη	>= 26 έτη	2,58	0,72	3,15	0,63	-0,56	6,35	0,03
Αποδ/ Συν.Δυσκ.	11-25 έτη	>= 26 έτη	2,38	0,66	3,15	0,63	-0,76	6,35	0,01
Υποστ./ Συν.Δυσκ.	< =10 έτη	>= 26 έτη	3,38	0,57	2,85	0,49	0,53	3,73	0,03

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι σε μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες μέσα στην τυπική τάξη.

Το πρώτο σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διαθέτουν γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να βοηθήσουν μαθητές/τριες με Συναισθηματικές Δυσκολίες. Ίσως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται κάποιον εσωστρεφή μαθητή (συναισθηματική δυσκολία) σαν ήσυχο παιδί που δεν ενοχλεί και πιθανώς υπάρχει η πεποίθηση ότι τέτοιες δυσκολίες αντιμετωπίζονται εύκολα χωρίς να απαιτείται εξειδικευμένη γνώση. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι από την ενσωμάτωση στην τυπική τάξη ωφελούνται οι μαθητές/τριες με Συναισθηματικές Δυσκολίες. Τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές με δυσκολίες είναι σημαντικά, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (DeBettencourt, 1999· Κόμπος,1992· Χρηστάκης,1985). Επίσης, οι μαθητές/τριες με Συναισθηματικές Δυσκολίες θεωρούνται αποδεκτοί/τές από τους/τις εκπαιδευτικούς. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες θεωρούνται αποδεκτοί/ές, διότι συνήθως εμφανίζονται ως συνεσταλμένα παιδιά, που δίνουν την εντύπωση στους άλλους ότι έχουν ανάγκη από θαλπωρή (Ιεροδιακόνου, 1991). Επιπλέον, τέτοια παιδιά δεν παρεμποδίζουν (τουλάχιστον φανερά) την εκπαιδευτική διαδικασία του συνόλου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετή υποστήριξη από θεσμοθετημένους φορείς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με Συναισθηματικές Δυσκολίες.

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, σπουδές, επιμόρφωση, έτη υπηρεσίας) τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες φάνηκε να είναι πιο θετικοί στον παράγοντα *Υποστήριξη*. Έτσι, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό,

συγκριτικά με τις γυναίκες, ότι έχουν κάποια υποστήριξη από σχετικές, δομές (Συντονιστές, Κ.Ε.Σ.Υ, νέες τεχνολογίες) προκειμένου να αντιμετωπίσουν μαθητές/τριες με Συναισθηματικές Δυσκολίες.

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών που είχαν επιπλέον σπουδές (εκτός του πτυχίου διορισμού), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιπλέον σπουδές. Οι διαφορές εντοπίστηκαν στον παράγοντα *Οφέλη* για μαθητές/τριες με Συναισθηματικές Δυσκολίες καθώς και στον παράγοντα *Υποστήριξη* προκειμένου να βοηθήσουν τέτοια παιδιά. Μπορεί να ειπωθεί ότι οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών συνδέονται με θετικότερες στάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί, σε προγράμματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης παρουσίασαν πιο θετική στάση. Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση έχουν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τους συναδέρφους τους χωρίς σχετική επιμόρφωση, επιβεβαιώνεται και από συμπεράσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας (Bayliss & Avramidis, 2000· Panteliadu & Lampropoulou, 1997). Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστεί αν οι στάσεις μεταβάλλονται μετά από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης ή αν οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν, έχουν θετική στάση πριν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Όσον αφορά στις στάσεις αναφορικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν 11-25 έτη υπηρεσίας και αυτών που είχαν >= 26 έτη, στον παράγοντα Ικανότητες, στον παράγοντα *Οφέλη*, καθώς και στον παράγοντα *Αποδοχή* για μαθητές με Συναισθηματικές Δυσκολίες. Θετικότερη στάση σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις παρουσίασαν όσοι εκπαιδευτικοί είχαν 11-25 έτη υπηρεσίας συγκριτικά με όσους είχαν >=26 έτη. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν έως και 10 έτη υπηρεσίας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με όσους είχαν >= 26 έτη, στον παράγοντα *Οφέλη*, στον παράγοντα *Αποδοχή*, καθώς και στον παράγοντα *Υποστήριξη*. Τόσο οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας (<= 10 έτη), όσο και οι εκπαιδευτικοί με 11-25 έτη, παρουσίασαν διαφορές συγκριτικά με τους παλαιότερους (>=26 έτη) και φαίνεται ότι όσο λιγότερα έτη υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τα πορίσματα άλλης έρευνας (Panteliadou & Lampropoulou,1997).

5. Προτάσεις

Γενικά από τη μελέτη προκύπτει η αναγκαιότητα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης έχοντας ίσως τον πιο σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποχρεούται να γνωρίζει τις βασικές εκπαιδευτικές – μαθησιακές αρχές για τα παιδιά με δυσκολίες και να δημιουργεί συνθήκες μάθησης, πράγμα που οδηγεί στη συχνή αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των μεθοδολογικών στρατηγικών του (Πολυχρονοπούλου, 1999). Συνεπώς οι στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι: α) η αλλαγή της τυχόν αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες, καθώς και η προαγωγή της ισότητας των ευκαιριών με την παράλληλη κατάργηση των διακρίσεων, β) η εξάλειψη ή μείωση

συναισθημάτων ανεπάρκειας και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να διδάξουν μαθητές/τριες με δυσκολίες στην τυπική τάξη.

Τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης δεν θα είναι ευεργετικά μόνο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά για όλους τους μαθητές/τριες, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα. Ωστόσο, για την επιτυχία της ενσωμάτωσης των μαθητών/τριες με τέτοιες δυσκολίες είναι απαραίτητη η συνεργασία, η αλληλοενημέρωση, η αλληλεγγύη και η αμοιβαία υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Ζώνιου-Σιδέρη,1997).

Προτείνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων με κατεύθυνση τις συναισθηματικές δυσκολίες και γενικότερα την Ειδική Αγωγή, για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριες με δυσκολίες στη σχολική μάθηση (Τζουριάδου,1997).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε σε μικρό μέγεθος δείγματος, θεωρείται απαραίτητο να διεξαχθούν και άλλες σχετικές έρευνες προκειμένου να εξαχθούν βάσιμα συμπεράσματα, στο πλαίσιο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές/τριες με συναισθηματικές δυσκολίες. Στο ίδιο πλαίσιο, είναι σημαντικό επίσης να επεκταθεί η διερεύνηση των στάσεων και στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία περιορίστηκε στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών μόνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περιορίστηκε, επίσης, στη διερεύνηση των στάσεων μόνο απέναντι στους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίοι διαθέτουν κανονική νοημοσύνη, αποκλείοντας παράλληλα από τη μελέτη τους μαθητές με ανικανότητες-αναπηρίες όπως νοητική υστέρηση, αυτισμό, αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bayliss P.& Avramidis, E.(2000). Mainstream teatchers attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in the ordinary school. In Ainscow M. & Mittler P. (eds.) *Including the excluded. Proceedings of 5th International Special Education Congress*. Manchester: University of Manchester.CD-ROM published and distributed by Inclusive Technology Ltd in association with the University of Manchester.

Bostelman V.L (1993).Special *students in the regular education classrooms: One rural school district's attitudes*. Ohio, USA.

Carter J**. (**1991). REI: What regurar educators are saying. In Ruther-Ford,R.B., DiGangi & Mathur S.R (eds) *Severe behavior disorders of children and youth*.VA: Council for children with Behavioral Disorders.

DeBettencourt L. (1999). General educators attitudes toward students mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.

Gergen,K.(1982). *Toword Transformation in Social knowledge*. New York:Spriger-Verlag.

Hetherington, M.(1992). Coping with Marital Transitions: A Family System Perspective. *Monographs of the Society for the research in Child Development*, Vol, 57, 6.

Kelly,T., Bullok, L. & Dykes, M.(1977). Behavioral disorders: Teacher's Perceptions. *Exceptional Children*, 43, 316-318.

Padeliadu, S. & Lampropoulou, B**.** (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education,* 12(3*),* 171-183.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z.& Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward Inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education,* 19, 104-112.

Prashnig, B.(1996). *Diversity is our strength*. New Zealand: Profile Books.

Ross, F. & Wax, I.(1993). *Children with language and learning disabilities: Issues in teacher readiness*. Illinois US.

Shuell, T.J.(1996). Teaching and learning in a classroom context. In Berliner, D. & Calfee R.(eds), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.

Sideridis, G. & Chandler, J. (1997).Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities: A Confirmatory Factor Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51-64.

Tajfel, & Frazer (1984). *Introducing Social Psychology*. Peguin Books. Ltd

Wheldall, K. & Merrett, F.(1988). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27.

Whitehead, B.(1993). *Dan Quayle was Right*. The Atlantic Monhly, April, p.17.

Ελληνόγλωσσες

Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας, Δ., Κρομμύδας, Χ. (2005). Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες σε Τυπικές Τάξεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 3(1*)*, 40-47.

Bowen,M.(1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια,* μφρ. *Έμμυ Γκίκα, Μπιάνκα Λεβή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ.(1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμος Α΄), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dreikurs,R. & Dinkmeyer, D. (1979). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*, μφρ. Ανδρέας Κοντοσιάνος. Αθήνα: Θυμάρι.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α**.** (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προϋποθέσεις-Προοπτικές. Στο: Τάφα Ε. (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1997). *Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειάς του, μφρ. Γιάννα Σκαρβέλη.* Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Ιεροδιακόνου, Χ. (1991). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη:Μαστορίδη**.**

Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Αθήνα:Βιβλία για Όλους.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής Στατιστικής.* Αθήνα: Ίδιος.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και Κοινωνική πολιτική του Υπ. Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών υγείας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Νέα Παιδεία*, 90, 87-103.

Ποταμιάνος, Γ. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα**.**

Ρήγα, Α.Β. (1997). Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς Ειδικές Ανάγκες. Στο Τάφα Ε. (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (1997). Ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Ειδικός ή ενσωματικός; Η Ευρωπαϊκή του διάσταση. Στο Βάμβουκας, Ι. & Χουρδάκης, Γ. (Επιμ.) (1997). *Πρακτικά Ζ΄ διεθνούς συνεδρίου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ**.** (1985). Ενσωμάτωση – η νέα τάση στην ειδική αγωγή. *Ανοιχτό σχολείο,* 3, 19-22.

Χάλιος Ηλίας
Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας, Δ/νση Π.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης
ixalios@gmail.com

Εργαστήρια

Προλαβαίνω τη βία μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο

Δασκαλογιαννάκη Καλλιόπη

Περίληψη
Το συγκεκριμένο Εργαστήριο στηρίζεται στο κείμενο «Τα παρατσούκλια» του Γιώργου Ιωάννου από το σχολικό βιβλίο των Νέων Ελληνικών της Β΄τάξης ΕΠΑ.Λ, σελίδα 85. Στο κείμενο αυτό ο συγγραφέας αφηγείται τις δραματικές στιγμές που έζησε όταν ήταν μαθητής, επειδή οι συμμαθητές αλλά και οι δάσκαλοί του του έβγαζαν παρατσούκλια. Η αιτία κατά το συγγραφέα ήταν η διαφορετικότητα στην εμφάνιση, στο ντύσιμο και στην ομιλία του αλλά και το παράξενο επώνυμό του, που τελικά αναγκάστηκε να το αλλάξει. Ο διδάσκων χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων περίπου ατόμων η καθεμία: θύτες, θύμα, παρατηρητές, δημοσιογράφοι, καλλιτέχνες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο και συντάσσει ένα κείμενο με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Δύο από τα κείμενα των μαθητών δραματοποιούνται. Στο τέλος οι μαθητές παρουσιάζουν τα κείμενά τους (δραματοποιημένα ή μη) στην ολομέλεια, και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με την ενδοσχολική βία. Η βιωματική προσέγγιση που επιχειρείται με αυτό το Εργαστήριο καθώς και η ενσυναίσθηση που βιώνουν, τους ευαισθητοποιεί και αποτελεί μάθημα για αποφυγή οποιασδήποτε άσκησης βίας στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Βία, θύτης, θύμα, παρατηρητές.

Συνοπτική περιγραφή Εργαστηρίου

«Μπορεί η ίδια η διδασκαλία να αποτελέσει εργαλείο για την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο;». Αυτό το κρίσιμο ερώτημα θέτει αρχικά ο εμψυχωτής, αντιδιαστέλλοντας την περιστασιακή αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας μέσα από εκδηλώσεις και δραστηριότητες που κατά καιρούς πραγματοποιούνται στα σχολεία, με την καθημερινή προσπάθεια για αποφυγή της με τη σωστή αξιοποίηση συγκεκριμένων μαθημάτων. Επισημαίνει πως το μάθημα της Λογοτεχνίας και γενικότερα των Νέων Ελληνικών προσφέρεται ιδιαίτερα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο.

Έπειτα από τη σύντομη αυτή εισαγωγή-αφόρμηση, δίνεται στους παρευρισκόμενους το κείμενο «Τα παρατσούκλια» του Γιώργου Ιωάννου από το σχολικό βιβλίο των Νέων Ελληνικών της Β΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. Ο διδάσκων αναφέρεται σύντομα στο συγγραφέα ο οποίος στα περισσότερα πεζογραφήματα είναι ένας έφηβος, φτωχός, καποπαθημένος και ευαίσθητος (Πολίτης, 1980). Στη συνέχεια διαβάζει δυνατά το κείμενο, με σκοπό να γνωρίσουν το περιεχόμενό του οι μαθητές. Γίνεται γρήγορα κατανοητό πόσο υπέφερε ο συγγραφέας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία από τα παρατσούκλια που του έβγαζαν οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές του και πόσο πληγωμένος ένιωθε, αφού ο εμπαιγμός του συνεχιζόταν και εκτός σχολείου, στη γειτονιά του. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση με τους μαθητές για το αν κατάλαβαν το περιεχόμενο και ποια ήταν τα «βασανιστήρια» στα οποία υπέβαλαν το συγγραφέα όταν ήταν μαθητής. Ο εμψυχωτής ζητά, επίσης, να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται

το θύμα, τώρα που είναι πια ενήλικος, αν του έχουν μείνει απωθημένα ή όχι αλλά και να σκεφτούν πώς θα ήταν η κατάσταση του μαθητή αυτού σήμερα που η Τεχνολογία δημιουργεί ιδανικές συνθήκες για εκφοβισμό και βία μέσα απο τη χρήση κοινωνικών δικτύων, μηνυμάτων, ανώνυμων τηλεφωνημάτων κλπ. Η παραπάνω διαδικασία διαρκεί περίπου μία διδακτική ώρα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε έξι ομάδες των τεσσάρων περίπου ατόμων η καθεμία. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο και συντάσσει ένα κείμενο με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, σχετικά με την ενδοσχολική βία. Δημιουργούνται οι εξής ομάδες: θύτες, θύμα, μέλη του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου, παρατηρητές, δημοσιογράφοι, καλλιτέχνες. Οι μαθητές παίρνουν τα φύλλα εργασίας και γράφουν ομαδοσυνεργατικά στα πλαίσια της ομάδας τους το κείμενο που τους έχει ανατεθεί, το οποίο καλείται να είναι επιστολή, σύντομη αφήγηση, εξομολόγηση σε ημερολόγιο, συνέντευξη, επίσημη εισήγηση, τηλεοπτικός διάλογος ή καλλιτεχνική δημιουργία. Ο διδάσκων έχει πάντα κατά νου ότι πρέπει να συνδυάσει τα προβλεπόμενα με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, που είναι η παραγωγή κειμένων ενταγμένων σε σαφές επικοινωνιακό πλαίσιο, με τον επιδιωκόμενο στόχο, την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στη σχολική βία και την πρόληψή της. Κάθε ομάδα έχει 30 λεπτά προκειμένου να διαμορφώσει το κείμενό της.

Επόμενο στάδιο αποτελεί η παρουσίαση στην ολομέλεια του κειμένου κάθε ομάδας, το οποίο οι υπόλοιπες ομάδες σχολιάζουν και εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους. Τελευταία παρουσιάζονται η συνέντευξη και ο τηλεοπτικός διάλογος, δραματοποιημένα. Η δραματοποίηση κινεί έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών, τραβά την προσοχή τους και ξεκουράζει από τη μονοτονία. Ανάλογα μάλιστα με την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, τη δύναμη του λόγου τους (προφορικού και γραπτού) αλλά και το πιθανό ταλέντο ηθοποιίας, μπορούν να προκληθούν έντονα συναισθήματα, από την απόλυτη συμπάθεια-οίκτο απέναντι στο θύμα και την αγανάκτηση προς τους θύτες, μέχρι την πρόκληση γέλιου μέσα από έξυπνους διαλόγους ανάμεσα σε θύματα, θύτες, παρατηρητές και δημοσιογράφους. Επισημαίνεται ότι στη δραματοποίηση οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν, δεν είναι υποχρεωμένοι να γράψουν το δέον π.χ. μπορεί ένας από τους θύτες, αν και ενήλικος πια, να μην μετάνιωσε για τη συμπεριφορά του. Σε αυτή την περίπτωση, είναι αποκλειστική ευθύνη του δημοσιογράφου μαθητή να συνετίσει το θύτη και να τον κάνει να αναλογιστεί τις εξαιρετικά δυσάρεστες ψυχολογικές συνέπειες που έχει προκαλέσει όλα αυτά τα χρόνια στο θύμα, το οποίο μην μπορώντας να ξεχάσει το παρελθόν, στέλνει επιστολές στους πρώην συμμαθητές του, βγάζοντάς τους παρατσούκλια. Το στάδιο της παρουσίασης των εργασιών διαρκεί μία διδακτική ώρα.

Τελευταίο στάδιο αποτελεί η συζήτηση – αξιολόγηση του συγκεκριμένου Εργαστηρίου συνολικά, από τους μαθητές-παρευρισκόμενους, αν πέτυχε τους στόχους που είχαν τεθεί, ποιες οι εντυπώσεις που αποκόμισαν, τι τους άρεσε περισσότερο. Επιπλέον, γίνονται προτάσεις για τυχόν λάθη ή αδυναμίες, με σκοπό τη βελτίωσή του στο μέλλον. Εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται: 30 λεπτά.

Διάρκεια σε επιμορφωτικές ώρες: 3

Αριθμός συμμετεχόντων: 24 άτομα

Μεθοδολογία επιμορφωτικής διαδικασίας
α) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες από το διδάσκοντα με κριτήριο τη γνωστική τους επίδοση, ώστε να συμμετέχουν στην ίδια ομάδα μαθητές ποικίλων επιδόσεων, πρακτική που συνάδει με τη σχετική θεώρηση του Vygotsky (1988). Κατά τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες για τη συγγραφή ομαδικού κειμένου, έχουμε "ερευνητικά αποτελέσματα" και παραγωγή λόγου μέσα σε συνθήκες ανάδρασης: η σκέψη κάθε μαθητή ανατροφοδοτεί τη σκέψη των υπολοίπων μαθητών της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό, το συλλογικό κείμενο ή οι σημειώσεις που παράγουν οι μαθητές αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αποτέλεσμα συζήτησης μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι παραπάνω διαδικασίες εντάσσονται στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, μεθόδου που με τη σειρά της εδράζεται στις θεωρήσεις του L. Vygotsky, κατά τον οποίο η μαθηση πραγματωνέται μέσα απο΄την αλληλεπιδραση με την κοινωνικη΄πραγματικοτητα.
β) Ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner (1997), αφού ο μαθητής επιλέγει τους δρόμους για τη γνώση, ενώ ο καθηγητής έχει το ρόλο του καθοδηγητή- εμψυχωτή / Θεωρία αφομοίωσης – συμμόρφωσης του Piaget (Wadsworth, B.J., 2001).
γ) Δημιουργική γραφή
δ) Διάλογος
ε) Ενσυναίσθηση – Βιωματική μάθηση
στ) Δραματοποίηση.

Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων
1. Δίδεται στους μαθητές το ακόλουθο φύλλο εργασίας με τους ρόλους που απαιτούνται. Αφού το μελετήσουν, χωρίζονται σε ομάδες επιλέγοντας το ρόλο που τους ταιριάζει. Κάθε ομάδα έχει 30 λεπτά προκειμένου να ετοιμάσει το κείμενό της.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1η ΟΜΑΔΑ
ΡΟΛΟΣ: **ΘΥΤΕΣ**
ΚΟΙΝΟ-ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ: Συμμαθητής, φίλος.
ΜΟΡΦΗ-ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Φιλική επιστολή, γράμμα.
ΘΕΜΑ: Εξιστορείτε σε συμμαθητή σας τα "βασανιστήρια" στα οποία υποβάλατε το συγγραφέα όταν ήταν μαθητής.
Πώς αισθάνεστε τώρα που είστε ενήλικες; Άλλαξε κάτι όταν πήρατε τις ανώνυμες επιστολές που έστειλε σε εσάς το θύμα;

2η ΟΜΑΔΑ
ΡΟΛΟΣ: **ΘΥΜΑ**

ΚΟΙΝΟ-ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ: Κάποιος φίλος ή Ημερολόγιο.
ΜΟΡΦΗ-ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Κείμενο αφήγησης ή εξομολόγηση σε προσωπικό ημερολόγιο.
ΘΕΜΑ: Αφηγείστε τις δύσκολες στιγμές που ζήσατε σαν μαθητής, την εξαιρετικά άσχημη ψυχολογία σας τότε αλλά και την τωρινή σας ζωή (Το έχετε ξεπεράσει; Οι λυπηρές αναμνήσεις εξακολουθούν να σας βασανίζουν;).
Μπορείτε να πρωτοτυπήσετε μεταφέροντας τα γεγονότα στη σημερινή εποχή π.χ σε κοινωνικό δίκτυο αναρτάται κάποια φωτογραφία βάτραχου στην οποία έχουν κάνει επισήμανση (tag) το θύμα.

3η ΟΜΑΔΑ
ΡΟΛΟΣ: **ΜΕΛΗ ΔΕΚΑΠΕΝΤΑΜΕΛΟΥΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ**
ΚΟΙΝΟ-ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ: Διευθυντής - καθηγητές του σχολείου.
ΜΟΡΦΗ-ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Επίσημη εισήγηση.
ΘΕΜΑ: Συντάσσετε εισήγηση προς τον Διευθυντή και τους καθηγητές της σχολικής μονάδας, στην οποία ζητάτε την άμεση παρέμβασή τους για την προστασία του συμμαθητή σας. Επιπλέον, προτείνετε λύσεις- τρόπους αντιμετώπισης τόσο όσον αφορά το θύμα που υποφέρει, όσο κι όσον αφορά τους θύτες οι οποίοι πρέπει να συνετιστούν.

4η ΟΜΑΔΑ
ΡΟΛΟΣ: **ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ**
ΚΟΙΝΟ-ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ: Τηλεοπτική εκπομπή.
ΜΟΡΦΗ-ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Τηλεοπτικός διάλογος.
ΘΕΜΑ: Πρόκειται για τους μαθητές που τόσα χρόνια έβλεπαν τη βία που υφίστατο ο συμμαθητής τους, ωστόσο δεν έκαναν τίποτα, ίσως μάλιστα και να το απολάμβαναν. Βρίσκονται πια σε μεγάλη ηλικία, όπως ο συγγραφέας, και σε τηλεοπτική εκπομπή καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις δημοσιογράφου. ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ η δραματοποίηση του τηλεοπτικού διαλόγου κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εργασιών κάθε ομάδας.

5η ΟΜΑΔΑ
ΡΟΛΟΣ: **ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΙ**
ΚΟΙΝΟ-ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ: Αναγνωστικό κοινό εφημερίδας.
ΜΟΡΦΗ-ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Συνέντευξη.
ΘΕΜΑ: Καλείστε σαν δημοσιογράφοι να πάρετε συνέντευξη από τους θύτες, υποβάλλοντας τέτοιες ερωτήσεις ώστε να τους φέρετε σε δύσκολη θέση και να αισθανθούν τύψεις για αυτό που έκαναν. ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ η δραματοποίηση ης συνέντευξης κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εργασιών κάθε ομάδας.

6η ΟΜΑΔΑ
ΡΟΛΟΣ: **ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΕΣ**
ΚΟΙΝΟ-ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ**:** Κοινό σχολικής εκδήλωσης με αφορμή τη διαφορετικότητα.
ΜΟΡΦΗ-ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Ζωγραφιά, ποίημα, τραγούδι, μικρό διήγημα, αφίσα (απλή ή ηλεκτρονική), βίντεο, κόμικ.
ΘΕΜΑ: Αποδέχομαι το διαφορετικό, λέω όχι στο ρατσισμό ή

Ζωγραφίζω κάτι σχετικό με τη βία που υπέστη ο μαθητής του κειμένου.

2. Παρουσίαση στην ολομέλεια των κειμένων που δημιούργησαν οι μαθητές. Η 4η και 5η ομάδα καλούνται να δραματοποιήσουν τα κείμενά τους παρουσιάζοντας έναν ζωντανό τηλεοπτικό διάλογο ανάμεσα σε μαθητές που ήταν παρατηρητές και τον δημοσιογράφο, καθώς και συνέντευξη από αυτούς που κάποτε ασκούσαν βία στο συγκεκριμένο μαθητή (χρόνος που απαιτείται: μία διδακτική ώρα).

3. Συζήτηση-σχόλια πάνω στις εργασίες-κείμενα που παρουσιάστηκαν. Συμπεράσματα -Προτάσεις (χρόνος που απαιτείται: 30 περίπου λεπτά).

Διδακτικό υλικό
Βιντεοπροβολέας.
Διαφάνειες από powerpoint.
Φωτοτυπία του λογοτεχνικού κειμένου «Τα παρατσούκλια» του Γ. Ιωάννου ή χρήση του σχολικού βιβλίου, σελ 85-89.
Φύλλα εργασίας.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα
• Ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσω της ενσυναίσθησης σε θέματα σχολικής βίας, αφού μπαίνοντας στη θέση των θυμάτων συνειδητοποιούν την τραγική θέση των παιδιών αυτών (τι νιώθουν, πώς αλλάζει η ζωή τους, τι επιπτώσεις δημιουργούνται ακόμα και στη μετέπειτα ζωή τους, τι περιμένουν από τους γύρω τους). Η ενσυναίσθηση λειτουργεί καταλυτικά στη συνειδητοποίηση των εξαιρετικά δυσμενών επιπτώσεων της ενδοσχολικής βίας στο μαθητή -θύμα.
• Ενεργοποίηση για εξεύρεση πραγματικών-πρακτικών λύσεων που θα στηρίξουν το θύμα και θα αποτρέψουν τους θύτες να ασκήσουν βία σε συμμαθητές τους. Ο στόχος αυτός αναμένεται να επιτευχθεί μέσα από το κείμενο που καλούνται οι μαθητές να συγγράψουν προς τον Διευθυντή και το Σύλλογο διδασκόντων. Αναγκάζονται με τον τρόπο αυτό να σκεφθούν την ανεύρεση πραγματικών λύσεων και όχι απλών θεωριών και νουθεσιών για την αποφυγή της βίας της οποίας μέχρι τώρα γίνονταν δεκτές άμεσα ή έμμεσα.
• Επαναφορά θυτών στο σωστό δρόμο, γιατί με τη βιωματική μάθηση συνειδητοποιούν το κακό που προκαλούν με τις πράξεις τους. Ακούν για πρώτη φορά, ειδικά κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης την πλευρά τουθύματος και συνειδητοποιούν την τραγική επίπτωση των ενεργειών τους στη ζωή και την ψυχολογία του θύματος αλλά και το γεγονός ότι τα σημάδια μένουν συχνά ανεξάντλητα με το πέρασμα του χρόνου.
• Έντονη συναισθηματική διέγερση κατά τη διάρκεια της δραματοποιημένης παρουσίασης, αφού οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν και πρωτοτυπούν. Έντονοι διάλογοι, συναισθηματικά φορτισμένοι από ανάμεικτα συναισθήματα (θυμού, φόβου, αγανάκτησης αλλά και ενοχών–τύψεων, διάθεσης για αποκατάσταση των ψυχικών τραυμάτων που προκλήθηκαν).
• Συνεργασία μαθητών που μέχρι τότε δεν είχαν καμία επικοινωνία μεταξύ τους. Αποδοχή του «διαφορετικού» συμμαθητή τους προκειμένου να εργαστούν ως

ομάδα. Ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση λειτουργεί ως καθοδηγητής και εμψυχωτής (Πασιαρδή, 2001).

• Παραγωγή κειμένων από τους μαθητές (γραπτού ή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου) σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και με το απαιτούμενο ύφος, όπως προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στη Β΄ ΕΠΑ.Λ.

• Δημιουργική εκτόνωση, απεικόνιση μέσω της Τέχνης μηνύματος ενάντια στη βία από την τελευταία ομάδα, τους "Καλλιτέχνες". Ειδικά για τους μαθητές που έχουν καλλιτεχνική προδιάθεση ή αγάπη για την Τέχνη, το λογοτεχνικό κείμενο παύει να φαντάζει βαρετό κι αποκτάει μία ξεχωριστή οντότητα, αφού προσεγγίζεται από διαφορετική οπτική γωνία.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του Εργαστηρίου

Αναμένονται θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Οι μαθητές μπαίνουν στο ρόλο τόσο του θύματος όσο και του θύτη. Συνειδητοποιούν με την ενσυναίσθηση πόσο υποφέρουν τα παιδιά - θύματα σχολικού εκφοβισμού, αντιλαμβάνονται το ρόλο των παρατηρητών που μέχρι τώρα τους φαινόταν αμελητέος και ξυπνούν από το ρόλο του παθητικού θεατή που ίσως μέχρι τώρα είχαν. Το «Δεν με νοιάζει τι παθαίνει ο διπλανός μου» γίνεται φράση που ανήκει στο παρελθόν.

Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιφέρει μία σχετική φασαρία, δεδομένου ότι τα μέλη της ομάδας συνομιλούν μεταξύ τους προκειμένου να εκπονήσουν την ανατεθείσα εργασία. Ωστόσο, από παιδαγωγική άποψη, τα οφέλη είναι απείρως περισσότερα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπευθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης, 1999). Καλλιεργεί τις αξίες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Ματσαγγούρας, 2004). Ακόμη, αν λάβουμε υπόψιν το στοιχείο της ανομοιογένειας και της συνύπαρξης στην ιδια ταξη μαθητών διαφορετικής φυλετικής και εθνογλωσσικής προελευσης, φαινόμενο που έγινε εντονότερο και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και ευθύνεται κατά μεγάλο βαθμό στην αύξηση της σχολικής βίας, είναι σαφές ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει για ολες αυτές τις περιπτώσεις το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξής τους στην κυριάρχη ομαδα (Slavin, 1985).

Η δραματοποίηση, δηλαδή η εισαγωγή του θεάτρου στα πλαίσια του μαθήματος, έχει στόχο να εκπαιδεύσει τον μαθητή, χρησιμοποιώντας το πιο οικειό μέσο στο παιδί, το παιχνιδι. Ο στόχος αυτός δεν είναι όμως και τόσο απλός, όσο διαφαίνεται με το πρώτο άκουσμα. Και αυτό γιατί το παιχνιδι εκτελεί πολλαπλές και συνθετες λειτουργιές, καλυπτοντας τους τέσσερις βασικούς τομείς της ανθρώπινης αναπτυξης: τον ψυχολογικό, τον κοινωνικό, τον αισθητικό και τον γνωστικό (Κουρετζή, 2006). Αναμένεται να ενθουσιάσει τους μαθητές και να δώσει διαφορετικές προεκτάσεις σε πιθανές απαντήσεις των θυτών αλλά και των παρατηρητών. Σε πραγματοποίηση του συγκεκριμένου Εργαστηρίου σε τμήμα της Β΄ ΕΠΑ.Λ Αγίου Νικολάου, οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικοί, με εξαιρετικά εύστοχες απαντήσεις στον μαθητή που υποδυόταν τον δημοσιογράφο, ενώ σε

κάποια στιγμή προκλήθηκε το γέλιο από την αργκό των θυτών και τις πρωτότυπες –μη αναμενόμενες απαντήσεις τους.

Όσον αφορά το μάθημα των Νέων Ελληνικών, ασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα όμως από ένα πολύ ενδιαφέρον περιβάλλον που τους κινεί την προσοχή και τους καθιστά ενεργούς και συνειδητοποιημένους μαθητές σχετικά με τα όσα συμβαίνουν στο σχολικό τους χώρο και όχι παθητικούς δέκτες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard University press.

Slavin, R. (1985). *An introduction to cooperative learning research*. New York: Plenum.

Ελληνόγλωσσες

Αγγελάκος, Κ., Δελή, Χ., Κατσαρού, Ε., Κωνσταντινίδης, Κ., Μπαλιάμη-Στεφανάκου, Δ. (2016). *ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β΄ ΕΠΑ.Λ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Ινστιντούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας ταξης ως κοινωνικη΄ ομάδα και η ομαδοκεντρικη΄ διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουρετζη΄, Μ. (2006). *Το θεατρικο΄ παιχνίδι ως μέσο αφυπνισης του κριτικου΄ για το Θέατρο στην Εκπαιδευση*. Αθήνα, Μάρτιος 2006, Πανελληνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στη Εκπαίδευση.

Ματσαγγουρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατικη΄ Διδασκαλία και Μάθηση*. (Γ΄έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. (Α΄ έκδοση). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολίτης, Λ. (1980). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (Γ΄έκδοση). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

Vygotsky, L.S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφ. Α. Ροδη. Αθήνα: Γνωση.

Wadsworth, B.J. (2001). *Η θεωρία του Piaget για τη γνωστικη΄ και συναισθηματικη΄ αναπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμου΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιωτη.

Δασκαλογιαννάκη Καλλιόπη

Φιλόλογος, Υποδιευθύντρια 1ου ΕΠΑ.Λ Αγίου Νικολάου

Email: kalliopidask@hotmail.com

Σενάρια πρόληψης κι αντιμετώπισης παιδικής επιθετικότητας (παιχνίδι ρόλων)

Πουρίδου Αικατερίνη

Περίληψη
Η παιδική επιθετικότητα εκφράζεται μέσα από το παιχνίδι από τις πολύ μικρές ηλικίες του ανθρώπου. Συχνά έχει παιγνιώδη μορφή, καθώς όμως το παιδί μεγαλώνει, εμφανίζεται κι ως ανταγωνιστικό μέσο ή μέσο κυριαρχίας. Στο σχολείο εμφανίζεται από το νηπιαγωγείο μέχρι και το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κι εκτός από τις μορφές που παίρνει μέσα από το παιχνίδι, μπορεί να εκδηλώνει εσωτερικό θυμό, άρνηση ή να σχετίζεται με την οικογενειακή ζωή (ενδοοικογενειακή βία ή άλλες προβληματικές καταστάσεις) κι εμφανίζεται ως σχολικός εκφοβισμός ή σχολική βία. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που υπήρχε ανέκαθεν στα σχολεία, ωστόσο μας απασχολεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια καθώς παρατηρείται έξαρση του φαινομένου. Το εργαστήριο αυτό προσεγγίζει την παιδική επιθετικότητα μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων μέσω σεναρίων που μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας και ξεκινά με την παρουσίαση κι αναγνώριση των μορφών που μπορεί να πάρει αυτή, έπειτα περνά στα εναλλακτικά σενάρια και στο παιχνίδι ρόλων μέσω διάδρασης των συμμετεχόντων, για να καταλήξει σε δημιουργικό διάλογο κι αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου.

Λέξεις κλειδιά: παιδική επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία, παιχνίδι ρόλων

1. Εισαγωγή

Από τον έκτο μήνα της γέννησης του ανθρώπου κάνουν την εμφάνισή τους συναισθήματα όπως ο θυμός και η οργή μέσω της έκφρασης του βρέφους η οποία υποδηλώνεται ως επιθετικότητα όταν εμφανίζεται προς το τέλος του πρώτου έτους και θεωρείται ένα είδος συναισθηματικής αντίδρασης του βρέφους (Ευαγγελοπούλου- Βαμβακερού, 2001). Ωστόσο, η επιθετικότητα έχει δύο όψεις και διαφέρει ως προς την πρόθεση. Δηλαδή, είναι διαφορετική περίπτωση η σκόπιμη επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά από την απλή ενόρμηση. Η επιθετικότητα αποτελεί ένα στοιχείο της εγγενούς φύσης του ανθρώπου που βοηθά στην εξέλιξή του και είναι συχνά ασυνείδητη ενώ δρα ως ενόρμηση που βοηθά το άτομο να ξεπερνά δυσάρεστες ή επικίνδυνες καταστάσεις ή αποτελεί εφαλτήριο για την κατάκτηση της ανεξαρτητοποίησης του παιδιού. Από την άλλη, οι σκόπιμες ενέργειες επιθετικότητας που γίνονται για να βλάψουν κάποιο άτομο με οποιοδήποτε τρόπο, αποτελούν το είδος της επιθετικότητας που πρέπει να αντιμετωπίσουμε καθώς έχει σοβαρές επιπτώσεις, σωματικές ή/ και ψυχολογικές (Κοντοπούλου, 2007). Ωστόσο, συνήθως είναι δύσκολο να αντιληφθούμε τα κίνητρα της παιδικής επιθετικότητας ενώ συχνά βλέπουμε μόνο τα αποτελέσματα της.

Στο πλαίσιο του σχολείου μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό ή σχολική βία, έννοιες που συνδέονται άμεσα με την παιδική επιθετικότητα. Η βία μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές όπως είναι η λεκτική, η σωματική, η ηλεκτρονική, η κοινωνική, η ρατσιστική και η σεξουαλική βία ενώ πλέον συναντούμε αυτές τις μορφές βίας με τον αγγλικό όρο «bulling», που σημαίνει «πληγώνω ή

τρομοκρατώ ή υποχρεώνω κάποιον με την βία να κάνει κάτι που δεν θέλει» (Ελληνική Αστυνομία, 2019). Σε κάθε τέτοια κατάσταση, αναγνωρίζουμε συνήθως τρεις μορφές, τον θύτη που προκαλεί την επιθετική συμπεριφορά, το θύμα, που υφίσταται την συμπεριφορά αυτή και τον/ τους παρατηρητές οι οποίοι γίνονται αυτόπτες μάρτυρες του φαινομένου.

Η παιδική επιθετικότητα όμως, δεν σχετίζεται πάντα με τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά μπορεί να συνδέεται με άλλα φαινόμενα όπως η εμφάνιση ΔΕΠΥ, κάποιες μορφές αυτισμού ή άλλες νοητικές ή άλλου είδους διαταραχές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως πχ. στη ΔΕΠΥ, τα παιδιά προσπαθώντας να επικοινωνήσουν και να συνδεθούν με άλλα, εκφράζονται με επιθετικές κινήσεις λόγω αδυναμίας να ελέγξουν το σώμα τους σε συνάρτηση με τα συναισθήματά τους, επομένως λειτουργούν παρορμητικά (Παπαναστασίου, 2018). Αντίθετα, ο σχολικός εκφοβισμός, και σύμφωνα με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ), είναι μία κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, συστηματική κι επαναλαμβανόμενη βία κι επιθετική συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει πρόκληση ενώ αποσκοπεί στην επιβολή και στην πρόκληση σωματικού ή/και ψυχικού πόνου σε παιδιά εντός ή/και εκτός σχολείου (Κυπραίου, 2019). Το φαινόμενο αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις, σωματικές και ψυχικές κι επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με πολύ σοβαρές συνέπειες που μπορεί να οδηγήσουν από την απόσυρση και την κοινωνική απομόνωση μέχρι και την αυτοκτονία. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να ξεχωρίζουμε τα φαινόμενα της επιθετικότητας ώστε να προλαβαίνουμε περιστατικά βίας κι εκφοβισμού εν τη γενέσει τους αλλά και να ψάχνουμε τις αιτίες της επιθετικότητας ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά σε κάθε επίπεδο και στο μέτρο του δυνατού από την πλευρά μας.

Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην κατανόηση κι αντιμετώπιση καταστάσεων, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, με δημιουργικό κι ευχάριστο τρόπο. Πρόκειται για μια μεθοδολογία που προέρχεται από το κοινωνιόδραμα Οι συμμετέχοντες σε αυτά τα παιχνίδια υποδύονται ρόλους που συνδέονται με ένα συγκεκριμένο θέμα και μέσα από την βιωματική διάδραση μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Έτσι, μία κατάσταση, μία δράση ή μία συμπεριφορά προσομοιώνεται σε ρεαλιστικές ή και σε πραγματικές συνθήκες. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί έναν από τους καλύτερους τρόπους για να αναπτύξουν οι μαθητές σημαντικές δεξιότητες όπως η πρωτοβουλία, η επικονωνία, η επίλυση προβλημάτων, η αυτογνωσία και φυσικά να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες καθώς κάθε ομάδα θα πρέπει να συνεργαστεί για να αποδώσει τον χαρακτήρα ενός ρόλου (Μπαγιάτη, 2014).

2. Συνοπτική περιγραφή του εργαστηρίου

Για τους λόγους που εξετάσαμε παραπάνω, δημιουργήσαμε αυτό το εργαστήριο, το οποίο διαρκεί ενενήντα (90) λεπτά περίπου κι αποτελείται από πέντε (5) έως εικοσιπέντε (25) συμμετέχοντες. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων με σενάριο που μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας που αφορά στην εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας, στην αναγνώρισή της

από εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά, την αντιμετώπισή της και την πρόληψή της στο μέλλον. Εδώ ετοιμάσαμε κάποια εκπαιδευτικά σενάρια που απευθύνονται κυρίως στην βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.1. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Σύμφωνα με την Μπαγιάτη (2014), το παιχνίδι ρόλων αποτελείται από επτά στάδια. Τα τρία πρώτα στάδια απαιτούν την προετοιμασία του εκπαιδευτικού, όπου επιλέγεται το ζήτημα που θα απασχολήσει τους μαθητές, διαμορφώνεται το σενάριο κι εξηγούνται οι κανόνες του παιχνιδιού. Το σενάριο μπορεί να είναι δημιουργία του εκπαιδευτικού ανάλογα με το θέμα που απασχολεί την τάξη ή κάποιο έτοιμο από όσα κυκλοφορούν σε σχετικά βιβλία ή στο διαδίκτυο. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ετοιμάσει έναν πίνακα στον οποίο θα παρουσιάζονται οι διαθέσιμοι ρόλοι καθώς και καρτέλες ρόλων πάνω στις οποίες μπορούν να αναγράφονται κάποια στοιχεία και οι μαθητές να προσθέτουν τα δικά τους σχόλια.

Έπειτα, κατά το τέταρτο στάδιο, γίνεται η καταγραφή των θιγόμενων κοινωνικών ομάδων και η κάθε ομάδα επιλέγει έναν από τους προτεινόμενους ρόλους (πέμπτο στάδιο), τον οποίο και κρατάει σταθερό μέχρι το τέλος του παιχνιδιού. Μπορεί βέβαια, το παιχνίδι να επαναληφθεί και οι ομάδες να επιλέξουν κάποιον διαφορετικό ρόλο. Αφού γίνει το μοίρασμα των ρόλων στις ομάδες, ξεκινάει η επιχειρηματολογία μέσα από την διάδραση (έκτο στάδιο) με σκοπό να βρεθεί μια συναινετική λύση. Στο έβδομο και τελευταίο στάδιο, ακολουθεί συζήτηση ώστε να γίνει αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο χρησιμοποιήσαμε πρωτότυπα σενάρια δικής μας έμπνευσης και επινόησης κι επιλέξαμε να μελετήσουμε το ίδιο συμβάν από πολλές οπτικές ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν πως υπάρχουν πολλές διαφορετικές οπτικές για κάθε πλευρά που ξεκινούν από διαφορετικά κίνητρα, έχουν διαφορετικά συναισθήματα κι αντιδράσεις και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μπορούν να μπουν καλύτερα στο πνεύμα της ενσυναίσθησης.

2.2 Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε μικρές ομάδες, ακούνε την διήγηση μίας ιστορίας (σενάριο) όπου οι ήρωες αντιμετωπίζουν ένα περιστατικό παιδικής επιθετικότητας ή σχολικού εκφοβισμού, κι έπειτα η κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν ρόλο. Η ομάδα συζητά για τον ρόλο αυτό και καταγράφει σε μία κόλλα χαρτί τα πιθανά συναισθήματα του ήρωα, τις σκέψεις του, τις ενέργειές του σε σχέση με τον εαυτό του και με τους υπόλοιπους. Έπειτα γίνεται πάλι η ίδια εξιστόρηση με την διαφορά ότι τώρα υπάρχει διάδραση μεταξύ των ομάδων και δίδονται πιθανές εκδοχές της συμπεριφοράς των ηρώων της ιστορίας. Δίνεται έμφαση στα συναισθήματα που κατακλύζουν τον κάθε ήρωα και στην διαφορετική τροπή που μπορεί να πάρει ένα κρούσμα σχολικού εκφοβισμού ή παιδικής επιθετικότητας ανάλογα με την εκάστοτε συμπεριφορά του κάθε ήρωα (διαφορετικές αντιδράσεις οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα).

Στο τέλος της δράσης, οι συμμετέχοντες καταγράφουν σε ειδική φόρμα τι αποκόμισαν από το σεμινάριο (σκέψεις, συναισθήματα) καθώς και ποιες αλλαγές

επέφερε αυτό στις αντιλήψεις τους σχετικά με την παιδική επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό κι ακολουθεί συζήτηση. Έπειτα, παρουσιάζονται τρόποι να γίνει αυτό το παιχνίδι ρόλων σε παιδιά μέσα στην τάξη ή σε γονείς με τους αντίστοιχους τρόπους ανατροφοδότησης από γονείς και παιδιά (ανάλογα με την ηλικία). Ακολουθούν ενδεικτικά σενάρια για τα παιχνίδια ρόλων και στο παράρτημα υπάρχει η φόρμα καταγραφής για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου.

Παίρνοντας ως παράδειγμα το πρώτο σενάριο από τα τρία προτεινόμενα σενάρια που παρουσιάζονται παρακάτω (Σενάριο 1.), ξεκινάμε με την ανάγνωσή- αφήγησή του. Έπειτα τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες και μοιράζουμε τους ρόλους, έναν για κάθε ομάδα. Μπορούμε εδώ να δώσουμε σε κάθε ομάδα από ένα μολύβι και μία καρτέλα με το όνομα του ρόλου και την ιδιότητά του π.χ. «Άγγελος-μαθητής», και τα παιδιά να συμπληρώσουν από κάτω ό,τι επιθυμούν. Δίνουμε στα παιδιά ένα χρονικό περιθώριο (συνήθως δέκα με δεκαπέντε λεπτά αρκούν) να συζητήσουν για τον χαρακτήρα του, τα κίνητρά του, τα αισθήματά του και να τα καταγράψουν.

Έπειτα ξαναδιαβάζουμε την ιστορία, αλλά αυτήν την φορά κάνουμε παύσεις και τα παιδιά επεμβαίνουν με λόγια στην ιστορία. Ο Γιώργος παίζει στην αυλή με τον Άγγελο και κάποια στιγμή τον χτυπάει ενώ προσπαθεί να του δώσει την μπάλα. Ο Άγγελος θυμώνει κι ανταποδίδει το χτύπημα και τώρα ακούμε τον διάλογο των παιδιών (μπορούν να μιλούν από την θέση της ομάδας τους στο θρανίο ή να σηκωθούν όρθιοι και να έρθουν σε ευθεία αντιπαράθεση):

Άγγελος: Γιατί με χτύπησες; Σε είδα, επίτηδες το έκανες! Να, για να μάθεις! (τον χτυπά με την μπάλα)

Γιώργος: Έι, εγώ δεν σε χτύπησα τόσο δυνατά! Θα δεις τι θα πάθεις! (ορμάει πάνω στον Άγγελο και του επιτίθεται με κλωτσιές και μπουνιές. Ο Άγγελος αντιδρά το ίδιο). Σε λίγο τα παιδιά γίνονται ένα κουβάρι ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές τους έχουν σχηματίσει έναν κύκλο γύρω τους κι άλλοι φωνάζουν υπέρ του ενός από τους δύο άλλοι απλά κοιτούν κι άλλοι κρατούν απόσταση.

Παιδιά1: Χτύπα πιο δυνατά Άγγελε! Τον έχεις!

Παιδιά2: Ας κάνουμε λίγο πιο πίσω μη μας χτυπήσουν κι εμάς. Θέλω να βλέπω όμως, να δω ποιος θα νικήσει.

Παιδιά3: Ωχ, έρχεται ο κύριος Κώστας! Θα φάνε τιμωρία οπωσδήποτε!

Κ.Κώστας: Τι συμβαίνει εδώ; (μπαίνει στην μέση και χωρίζει τα παιδιά θυμωμένος).

Άγγελος: Κύριε, αυτός άρχισε!

Γιώργος: Όχι, αυτός άρχισε, ψέματα λέει, με χτύπησε με την μπάλα στο μάτι!

Ο δάσκαλος απευθύνεται στα παιδιά-θεατές: Τι συνέβη; Ποιος είδε να μου πει;

Παιδιά1: Ο Γιώργος πέταξε την μπάλα στον Άγγελο και ο Άγγελος την πέταξε πίσω. Μετά άρχισαν να χτυπιούνται.

Παιδιά2: Εμείς δεν είδαμε καλά τι έγινε, μόνο ότι μαλώνανε.

Τα «Παιδιά3» δεν μιλούν καθόλου, μόνο παρακολουθούν. Ο δάσκαλος παίρνει τα δύο αγόρια από το χέρι και πηγαίνουν στο γραφείο του Διευθυντή.

Εκεί ο Διευθυντής προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα ή και όχι (η ομάδα που έχει τον αντίστοιχο ρόλο μπορεί να μπει σε διάλογο ώστε να μάθει τι συνέβη, να λύσει ειρηνικά το συμβάν ή να επιπλήξει τα δύο παιδιά ή ακόμη και να τα βάλει κάποιου είδους τιμωρία, όπως στέρηση διαλλείματος και να ζητήσει να δει την επόμενη μέρα τους κηδεμόνες τους).

Σε αυτό το σημείο κάνουμε μια μικρή παύση και συζητούμε για τις αντιδράσεις του κάθε ρόλου και τα πιθανά συναισθήματα που τον συνοδεύουν. Η κάθε ομάδα θέλει να υποστηρίξει τον ρόλο που έχει αναλάβει. Κάνουμε ερωτήσεις όπως «ποιο είναι το πρόβλημα εδώ; Πώς ξεκίνησε ο καυγάς; Ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο; Πώς αντέδρασε ο δάσκαλος της εφημερίας; Τι πιστεύετε πως έπρεπε να κάνει; Τι έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά κατά την διάρκεια του καυγά; Τι έκαναν μετά; Πώς λέτε να ένιωσαν όλοι πριν και μετά τον καυγά;»

Συνεχίζουμε την αφήγηση και περνάμε στην επόμενη μέρα, όπου έρχονται στο σχολείο οι γονείς των παιδιών. Τα παιδιά που έχουν τους αντίστοιχους ρόλους συζητούν σε έντονο ή όχι ύφος.

Γονείς Άγγελου: Απαιτούμε να δούμε τον Διευθυντή! Χθες μας είπε ο κ. Κώστας πως μάλωσαν με τον Γιώργο αλλά ο Άγγελος ορκίζεται πως έφταιγε ο Γιώργος και το παιδί μας δεν μας λέει ποτέ ψέματα!

Γονείς Γιώργου: Ο Γιωργάκης δεν πειράζει ούτε μύγα αν δεν τον ενοχλήσουν! Σίγουρα κάτι έκανε το αγγελούδι σας αφού ο δικός μας ήρθε σπίτι με γρατσουνιές και μώλωπες, να, ορίστε!

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν ανάλογα με τον ρόλο που έχουν. Αφού λάβουμε υπόψη μας την μία εκδοχή, μετά περνάμε και σε άλλες, για παράδειγμα τι θα γινόταν αν οι γονείς του Άγγελου ήταν ήρεμοι ενώ του Γιώργου ταραγμένοι και τι αν συνέβαινε το αντίστροφο; Τι θα συνέβαινε αν ήταν και οι δύο πλευρές ήρεμες; Ποια η συμβολή του δασκάλου στην κατάσταση και ποια του Διευθυντή; Έχει σημασία η στάση του τελευταίου στην επίλυση της διαφοράς; Ποιος πιστεύεται πως μπορεί να δώσει λύση στον διαπληκτισμό; Με ποιον τρόπο; Αυτές είναι κάποιες από τις ερωτήσεις που θα μπορούσαμε να κάνουμε κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ώστε να εμπλέξουμε ακόμη περισσότερο όλα τα παιδιά στην διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης.

2.3 Προτεινόμενα σενάρια

2.3.1. Σενάριο 1.

Ο Γιώργος παίζει στην αυλή μαζί με τον Άγγελο και κάποια στιγμή τον χτυπάει ενώ προσπαθεί να του δώσει την μπάλα. Ο Άγγελος θυμώνει κι ανταποδίδει το χτύπημα, με αποτέλεσμα τα δύο παιδιά να ξεκινήσουν έναν άγριο καυγά με κλωτσιές και μπουνιές. Ο εκπαιδευτικός που είναι εφημερία σπεύδει να χωρίσει τα δύο παιδιά και να μάθει τι έγινε τόσο από τους εμπλεκόμενους όσο κι από όσους συμμαθητές τους που ήταν παρόντες στο περιστατικό. Την επόμενη ημέρα οι γονείς των δύο παιδιών έρχονται στο σχολείο θυμωμένοι και ζητούν τον λόγο από την διεύθυνση του σχολείου, καθώς τα παιδιά τους επέστρεψαν την προηγούμενη ημέρα με μώλωπες, κι αν κι ενημερώθηκαν από τον εκπαιδευτικό της εφημερίας, στο σπίτι το παιδί τους διηγήθηκε μια διαφορετική ιστορία. Τι λέτε να συνέβη; Πώς νιώθει ο κάθε εμπλεκόμενος; Μοιράζουμε τους

ρόλους της ιστορίας ανάλογα με τα άτομα που συμμετέχουν, σε ομάδες και παίζουμε την ιστορία με διαλόγους δίνοντας διαφορετικές εκδοχές.

2.3.2. Σενάριο 2.

Ο Γιώργος παίζει στην αυλή μαζί με τον Άγγελο και κάποια στιγμή τον χτυπάει ενώ προσπαθεί να του δώσει την μπάλα. Ο Άγγελος δεν δίνει σημασία και συνεχίζει το παιχνίδι. Ο Γιώργος χτυπάει ξανά τον Άγγελο, αυτήν την φορά με μεγαλύτερη δύναμη γελώντας. Ο Άγγελος διαμαρτύρεται αλλά συνεχίζει το παιχνίδι. Ο Γιώργος χτυπάει για τρίτη συνεχόμενη φορά τον Άγγελο ενώ κάποιοι συμμαθητές τους, ο Πέτρος κι ο Μάνος, γελάνε. Η Ζωή, μια συμμαθήτριά τους, κοιτάζει ανέκφραστη χωρίς να αντιδρά, ενώ μετά από λίγο γυρίζει το βλέμμα της κι απομακρύνεται. Ο Γιώργος συνεχίζει να χτυπά τον Άγγελο με την μπάλα κάθε φορά που είναι η σειρά του και στο τέλος ο Άγγελος απομακρύνεται κλαίγοντας. Ο επιβλέπων εκπαιδευτικός μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, σπεύδει στο σημείο που παίζουν τα παιδιά και ρωτά να μάθει τι συνέβη από τον Πέτρο, τον Μάνο και την Ζωή, κι έπειτα από τον Άγγελο και τον Γιώργο. Έχει κάνει παρατηρήσεις πολλές φορές στον Γιώργο για ανάλογη συμπεριφορά προς τον Άγγελο κατά το παρελθόν και φαίνεται πως ο Γιώργος δεν ενδιαφέρεται να αλλάξει στάση. Την επόμενη ημέρα οι γονείς των δύο παιδιών έρχονται στο σχολείο θυμωμένοι και ζητούν τον λόγο από την διεύθυνση του σχολείου, καθώς τα παιδιά τους επέστρεψαν την προηγούμενη ημέρα με παράπονα, κι αν κι ενημερώθηκαν από τον εκπαιδευτικό της εφημερίας, στο σπίτι το κάθε παιδί τούς διηγήθηκε μια διαφορετική ιστορία.

Τι λέτε να συνέβη; Πώς νιώθει ο κάθε εμπλεκόμενος; Μοιράζουμε τους ρόλους της ιστορίας ανάλογα με τα άτομα που συμμετέχουν, σε ομάδες και παίζουμε την ιστορία με διαλογική μορφή. Παρατηρούμε τις διαφορές με την προηγούμενη ιστορία.

2.3.3. Σενάριο 3.

Επαναλαμβάνουμε την δεύτερη ιστορία, όμως αυτήν την φορά διαφοροποιούνται οι αντιδράσεις των θεατών του φαινομένου. Τα παιδιά-παρατηρητές αντιδρούν με αδιαφορία ως προς την επιθετική στάση του Γιώργου προς τον Άγγελο κι απομακρύνονται /ή θυμώνουν με τον Γιώργο και παίρνουν υπό την προστασία τους τον Άγγελο. Συζητούμε για τον αντίκτυπο αυτών των δράσεων των παρατηρητών στον Γιώργο. Εναλλακτικά, αλλάζουν και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε εφημερία, των γονέων και του διευθυντή, βγάζοντας διαφορετικά σενάρια προς συζήτηση κάθε φορά.

2.4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με τα συγκεκριμένα σενάρια και το μοίρασμα των ρόλων, επιδιώκουμε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ξεχωρίζουν ένα τυχαίο περιστατικό παιδικής επιθετικότητας (σενάριο 1) από ένα περιστατικό σχολικής βίας (σενάριο 2 και 3) και να πράττουν ανάλογα. Στα παιχνίδια ρόλων δόκιμο είναι να παίρνουν μέρος και γονείς, καθώς έρχονται στην θέση των άλλων γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών. Η εμπειρία μας έχει δείξει πως ειδικά οι γονείς των θυτών νιώθουν μεγαλύτερη ευθύνη για τις συμπεριφορές των παιδιών τους μετά από

αντίστοιχα παιχνίδια ρόλων, οι γονείς των θυμάτων αντιλαμβάνονται πως και τα παιδιά-θύτες χρήζουν ειδικής βοήθειας, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται όλοι την δύσκολη θέση των εκπαιδευτικών και πως μόνο μέσα από το πρίσμα μιας καθολικής συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων μπορούν να αντιμετωπισθούν κρούσματα παιδικής βίας κι επιθετικότητας τόσο στον χώρο του σχολείου όσο κι έξω από αυτόν.

3. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου

Στο τέλος της δράσης, οι συμμετέχοντες καταγράφουν σε ειδική φόρμα (Παράρτημα) τι αποκόμισαν από το σεμινάριο (σκέψεις, συναισθήματα) καθώς και ποιες αλλαγές επέφερε αυτό στις αντιλήψεις τους σχετικά με την παιδική επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό κι ακολουθεί σχετική συζήτηση. Έπειτα, παρουσιάζονται τρόποι να γίνει αυτό το παιχνίδι ρόλων σε παιδιά μέσα στην τάξη ή σε γονείς με τους αντίστοιχους τρόπους ανατροφοδότησης από γονείς και παιδιά (ανάλογα με την ηλικία).

Οι συμμετέχοντες, ανάλογα με την βαθμίδα που διδάσκουν, μιλούν για όσα απασχολούν τις τάξεις τους και προτείνουν δικά τους σενάρια που έρχονται κοντά στα αληθινά περιστατικά του σχολείου τους. Μέσα από αυτήν την εξέλιξη, προκύπτει διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων και προτείνονται αλλαγές, βελτιώσεις ή προτάσεις από όλους, ενώ προσαρμόζεται το κάθε σενάριο και διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης τόσο μέσα στην τάξη με τους μαθητές, όσο και ως παιχνίδι στους γονείς με σκοπό να βιώσουν πραγματικά προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Αστυνομία. (2019). Ανάκτηση Μάρτιος 1, 2019, από http://www.astynomia.gr: http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=%27..%27&perform=view&id=54019&Itemid=1522&lang=

Ευαγγελοπούλου- Βαμβακερού, Ε. (2001). Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. *Επιστήμες της Αγωγής*(1), σσ. 58-72.

Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες.* Αθήνα: GUTENBERG.

Κυπραίου, Π. (2019). *Παναγιώτα Κυπραίου, Ψυχοθεραπεύτρια- Συντονίστρια Σχολών Γονέων.* Ανάκτηση Μάρτιος 1, 2019, από http://www.psychotherapeia.net.gr: http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/paidia-goneis/60-syberifores/183-ti-einai-to-bullying-kai-pws-andimetvpizetai

Μπαγιάτη, Ε. (2014). *Το Παιχνίδι Ρόλων ως Διδακτική Τεχνική στην Εκπαίδευση.* (Μ. Ειρήνη, Επιμ.) Ηράκλειο: Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου.

Παπαναστασίου, Φ. (2018, Μάρτιος 18). *mother'sblog.* Ανάκτηση Μάρτιος 1, 2019, από www.mothersblog.gr: https://www.mothersblog.gr/paidi/anaptyxi/story/55388/depy-kai-epithetikotita

Πουρίδου Αικατερίνη
Med, Προϊστάμενη Νηπιαγωγός 1/θ Νηπιαγωγείου Καστανούσας Σερρών
nerinapari@hotmail.com

Παράρτημα

Α/Α	Ερωτήσεις	Απαντήσεις
1	Φύλο	1.άνδρας 2.γυναίκα 3.δεν επιθυμώ να πω
2	Εκπαιδευτική βαθμίδα:	.....
3	Ειδικότητα:	ΠΕ .....
4	Ρόλος/οι που μου ανατέθηκε/αν:	....
5	Πώς ένιωσα μέσα από αυτόν τον ρόλο/ους:	....
6	Πώς ήταν η συνεργασία μου με την ομάδα μου;	....
7	Τι θα ήθελα να αλλάξω σε αυτό το παιχνίδι ρόλων:	....
8	Πώς μου φάνηκαν οι αντιδράσεις των άλλων ομάδων;	....
9	Πού δυσκολεύτηκα σε αυτό το παιχνίδι;	....
10	Τι αποκόμισα μέσα από το παιχνίδι ρόλων κι αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις μου:	....
11	Θα δοκίμαζα ένα τέτοιο παιχνίδι μέσα στην τάξη; Γιατί;	....
12	Πώς πέρασα παίζοντας αυτό το παιχνίδι;	....
13	Άλλες παρατηρήσεις:	....

Εικόνα1: Φόρμα Καταγραφής Αξιολόγησης Βιωματικού Εργαστηρίου

Η φόρμα καταγραφής είναι πρωτότυπη και χρησιμοποιήθηκε ανεπίσημα σε αντίστοιχα βιωματικά σεμινάρια με γονείς μαθητών νηπιαγωγείου στο νομό Λασιθίου και στο Ηράκλειο Κρήτης κατά τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2014-2015 αντίστοιχα.

Η διαχείριση των γονέων παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς

Σπυροπούλου Ελευθερία

Περίληψη
Οι συμμετέχοντες στο παρόν εργαστήριο είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν με βιωματικό τρόπο τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους τρόπους διαχείρισης που υιοθετούν τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς, με αφορμή προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Μέσα από τη μελέτη πραγματικών περιπτώσεων συζητήθηκαν οι δυσκολίες στην προσέγγιση και επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών καθώς και οι αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης των γονέων, με στόχο την πρόληψη επικίνδυνων συμπεριφορών και την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών. Στο εργαστήρι, διάρκειας 2,5 ωρών, συμμετείχαν 35 άτομα, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί, από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας.

Λέξεις Κλειδιά
Διαχείριση γονέων, σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, προβλήματα συμπεριφοράς

1. Εισαγωγή

Ο χώρος του σχολείου είναι το κατάλληλο πλαίσιο για να προσεγγιστεί μεγάλος αριθμός παιδιών και να εφαρμοστούν πρακτικές για την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Τα μέτρα που λαμβάνονται, ωστόσο, και οι παρεμβάσεις δεν είναι επαρκή και απομακρύνονται από τα πραγματικά προβλήματα των παιδιών, αν εστιάζουν μόνο στη ζωή των παιδιών στο σχολείο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Bruland et al., 2017).

Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας -οι εμπειρίες μέσα στην οικογένεια- μπορούν να προστατεύσουν το παιδί απέναντι στους κινδύνους ή αντίθετα, να το κάνουν πιο ευάλωτο (Luthar, 2006). Τα άτομα που εκτίθενται σε αντιξοότητες στην παιδική ηλικία αναπτύσσουν φτωχότερο έλεγχο παρορμήσεων, χαμηλότερη ανοχή στο στρες και δυσκολίες στην εμπιστοσύνη και στην κοινωνικοποίηση (Duke et al., 2010). Η συσσώρευση αντιξοοτήτων στη ζωή του παιδιού σχετίζονται υψηλά με προβλήματα στην συμπεριφορά και την ψυχική του υγεία αλλά και με επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία αργότερα στη ζωή (Hughes et al., 2017). Επιπρόσθετα στις αντίξοες εμπειρίες, η σωματική και ψυχική υγεία στη διάρκεια της ζωής, μπορεί να επηρεαστούν και από άλλους παράγοντες που σχετίζονται με αποστερήσεις (Drakopoulos et al., 2011) όπως η οικονομική κατάσταση, η οποία επηρεάζει την πρόσβαση σε πόρους, την ποιότητα διατροφής, το περιβάλλον διαβίωσης και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ο συνδυασμός αντιξοοτήτων και αποστερήσεων αποτελεί ισχυρότατο κίνδυνο για την εμφάνιση βλαπτικών για την υγεία συμπεριφορών (Bellis et al., 2017). Οι έρευνες διαπιστώνουν ότι οι πρώιμες κονωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες (π.χ. μη συμμόρφωση, έλλειψη κοινωνικών-διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ανικανότητα συνεργασίας, επιθετική, προκλητική και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, έντονη

ντροπαλότητα και παθητικότητα, κοινωνική απόσυρση, καταθλιπτικά συμπτώματα κτλ) συνιστούν σημαντικό κίνδυνο απόρριψης από την οικογένεια, τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και προαναγγέλλουν, εάν δεν φροντιστούν επαρκώς, σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στην εφηβεία (Kourkoutas et al., 2011). Οι μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας αλλά και οι μαθητές με ψυχικά ασθενή γονιό, είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, χαμηλότερη συμμετοχή και δέσμευση με το σχολείο και είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο (Froese-Germain & Riel, 2012). Οι μαθητές με πρώιμες κοινωνικοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, καθώς μεγαλώνουν, έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως χρήση ουσιών, αυτοχειρία και εγκληματικότητα (Mihalas et.al., 2008). Η πιθανότητα διάγνωσης κάποιας ψυχικής διαταραχής επίσης αυξάνεται (Froese-Germain & Riel, 2012).

Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την εμπειρία στο ότι, στην πλειοψηφία τους, οι γονείς των μαθητών που εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς είναι «εξαφανισμένοι», «αδιάφοροι», δεν συνεργάζονται με το σχολείο και δεν συμμορφώνονται στις κατευθύνσεις του σχολείου για υποστήριξη από ψυχοκοινωνικές και θεραπευτικές υπηρεσίες.

Τα δεδομένα αυτά, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα υποστήριξης του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση πρακτικών έγκαιρης ανίχνευσης των μαθητών σε κίνδυνο, αποτελεσματικής προσέγγισης των γονέων, κινητοποίησης και υποστήριξής τους στην αναζήτηση βοήθειας. Η παρέμβαση του σχολείου μπορεί, σε πολλές περιπτώσεις, να λειτουργήσει καταλυτικά στην πορεία ζωής ενός παιδιού.

2. Μεθοδολογία – Διδακτικό υλικό

Το εργαστήρι περιλάμβανε θεωρητική παρουσίαση και βιωματικές ασκήσεις.

Θεωρητικό μέρος: Τα θεωρητικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν στηρίχθηκαν στη βιβλιογραφία αλλά και στην πολυετή εμπειρία και συνεργασία της συντονίστριας με τη σχολική κοινότητα μέσα από τις δράσεις που αναπτύσσει το Κέντρο Πρόληψης Δίκτυο Άλφα όπως είναι τα σεμινάρια εκπαιδευτικών, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, η ατομική συμβουλευτική και τα ομαδικά σεμινάρια για γονείς. Στους εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκαν, μεταξύ άλλων, οι παράγοντες κινδύνου στην οικογένεια που μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, προτάσεις σε επίπεδο πολιτικής σχολείου για τη διαμόρφωση θετικής σχέσης με τους γονείς καθώς και πρακτικές αποτελεσματικής προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών με κύρια σημεία τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, την έμφαση στα θετικά στοιχεία των παιδιών, το ενδιαφέρον για τη ζωή των μαθητών πέρα από το σχολείο, την κοινή γλώσσα και στάση του συλλόγου εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, την ανάγκη για αμοιβαία δέσμευση εκπαιδευτικού και γονέα σε συγκεκριμένους στόχος προς όφελος του μαθητή και την 'επιμονή' του σχολείου απέναντι στους γονείς που δεν συνεργάζονται.

Βιωματικό μέρος: Στη διάρκεια του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν, να ανταλλάξουν απόψεις και προβληματισμούς, να δουλέψουν σε μικρές ομάδες και να μπουν σε ρόλους (γονέα, εκπαιδευτικού ή

Διευθυντή), βάσει μελέτης περίπτωσης (βλέπε Παράρτημα). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 7 ομάδες με τυχαίο τρόπο: γονείς Μάριου, γονείς Θάνου, γονείς Γιώργου, εκπαιδευτικός των τριών μαθητών (2 ομάδες), Διευθυντής του σχολείου (2 ομάδες). Σε κάθε ομάδα "γονέων", καθώς και σε μία από τις δύο ομάδες των "εκπαιδευτικών" και των "Διευθυντών" δόθηκαν επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες αφορούσαν την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών (βλέπε Παράρτημα).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να "μπουν" στον ρόλο που τους αντιστοιχεί και να συζητήσουν τα εξής ερωτήματα: *Πώς νιώθεις; Πώς αντιδράς; Τι κάνεις; Ποιες είναι οι ανάγκες σου σε σχέση με τη διαχείριση του παιδιού/των μαθητών;*

Στη συνέχεια, οι εκπρόσωποι από κάθε ομάδα κλήθηκαν να καθίσουν δίπλα – δίπλα ενώπιον της ολομέλειας και να μιλήσουν μέσα από τους ρόλους τους.

3. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων εργαστηρίου

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ιδιαίτερα θετικά το εργαστήριο τόσο κατά τη διάρκειά του, μέσω των σχολίων τους, όσο και κατά την τελική προφορική ανατροφοδότηση που έγινε στο τελευταίο τέταρτο, πριν το κλείσιμο του εργαστηρίου. Τα σχόλια των συμμετεχόντων καταγράφηκαν από τη συντονίστρια. Από τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των σχολίων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν:

- Τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν στον έγκαιρο εντοπισμό και υποστήριξη των παιδιών που εμφανίζουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.
- Τον σημαντικό ρόλο του οικογενειακού και ευρύτερου περιβάλλοντος των μαθητών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους.
- Την αναγκαιότητα έγκαιρης ενημέρωσης του σχολείου για τυχόν προβλήματα στη ζωή των μαθητών
- Τη σημασία της έγκαιρης προσέγγισης και συνεργασίας με τους γονείς, κυρίως των παιδιών που τους προβληματίζουν.
- Την αναγκαιότητα λήψης μέτρων και πρόβλεψης διαδικασιών για την αποτελεσματική διαχείριση των γονέων των μαθητών, κυρίως εκείνων που δεν συνεργάζονται.

4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται, μετά τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο, να λειτουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό προληπτικά σε σχέση με τους μαθητές που εμφανίζουν κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, αναμένεται να λειτουργούν πιο μεθοδικά στην συνδιαλλαγή τους με τους γονείς των μαθητών, να διερευνούν για τυχόν επιβαρυντικούς παράγοντες στο περιβάλλον των μαθητών και να παραπέμπουν έγκαιρα στις κατάλληλες υπηρεσίες, όταν εντοπίζουν μαθητές σε κίνδυνο. Αναμένεται, επίσης, με αφορμή το παρόν εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν περαιτέρω επιμόρφωση στη συγκεκριμένη θεματική περιοχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bellis, M. A., Hardcastle, K., Ford, K., Hughes, K., Ashton, K., Quigg, Z., Butler, N. (2017). Does continuous trusted adult support in childhood impart life-course

resilience against adverse childhood experiences - a retrospective study on adult health-harming behaviours and mental well-being. *BMC Psychiatry*, *17*(1). doi:10.1186/s12888-017-1260-z

Bruland, D., Pinheiro, P., Bröder, J., Okan, O., Carvalho, G.S., Saboga-Nunes, L. Bauer, U. (2017). Teachers Supporting Students with Parents Having Mental Health Problems. A Scoping Review. *Case Studies Journal, 6*(9), 1-15. Ανακτήθηκε στις 25/10/18 από: http://www.casestudiesjournal.com/Volume%206%20Issue%209%20Paper%201.pdf

Drakopoulos, S. A., Lakioti, E., Theodossiou, I. (2011). Childhood socioeconomic deprivation and later adulthood health. *International Journal of Social Economics, 38(1),* 23–38. doi:10.1108/03068291111091945

Duke, N. N., Pettingell, S., L., McMorris, B. J., Borowsky, I. W. (2010). Childhood Experiences Adolescent Violence Perpetration: Associations With Multiple Types of Adverse. *Pediatrics*, 125 (4), 778-786 doi: 10.1542/peds.2009-0597

Froese-Germain, B., & Riel, R. (2012). *Understanding teachers' perspectives on student mental health – Findings from a national survey*. Canadian Teachers' Federation. Ανακτήθηκε στις 19/2/19 από: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544259.pdf

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health, 2(8),* 356–366. doi:10.1016/s2468-2667(17)30118-4

Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15,* 3870–3880. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.387

Luthar, S. S. (2006). *Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades*. Developmental Psychopathology, 739–795. doi:10.1002/9780470939406.ch20

Mihalas, S., Morse, W. C., Allsopp, D. H., & Alvarez McHatton, P. (2008). Cultivating Caring Relationships Between Teachers and Secondary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education, 30(*2), 108–125. Ανακτήθηκε στις 14/4/19 από: http://www.sagepub.com/scarlettstudy/articles/Mihalas.pdf

Παράρτημα

Μελέτη περίπτωσης

«Ο Μάριος είναι 12 χρονών και φοιτά στην ΣΤ΄ Δημοτικού. Από το νηπιαγωγείο ήταν πολύ ζωηρό παιδί. Ιδιαίτερα από την Β΄ Δημοτικού η μητέρα πηγαινοέρχεται στο σχολείο για παράπονα των δασκάλων. Πειράζει τους συμμαθητές και «παρασύρεται» αν τον ενοχλήσουν. Μπορεί να σπρώξει, να χτυπήσει. Πετάγεται στην ώρα του μαθήματος, κάνει χαζά, ενοχλεί και δεν έχει όρια. Εμπλέκεται σε επεισόδια με άλλα δύο παιδιά της τάξης, τον Θάνο και τον Γιώργο. Ο δάσκαλος της τάξης έχει πολλές φορές μιλήσει στη μητέρα του Μάριου και στους γονείς των άλλων παιδιών. Οι γονείς ρίχνουν το φταίξιμο ο ένας στον άλλο. Θεωρούν ότι τα παιδιά τους φταίνε μεν αλλά προκαλούνται. Απευθύνθηκαν στον Διευθυντή του σχολείου κατηγορώντας τον δάσκαλο για την ανοχή του και το σχολείο για έλλειψη προστασίας των παιδιών τους. Οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών της τάξης έχουν αναστατωθεί κι αυτοί γιατί τα μαθήματα μένουν πίσω».

«Ο Μάριος: Επανέλαβε μία χρονιά την ίδια τάξη γιατί είχε πάει στην Αλβανία με τους γονείς του για δουλειά και επέστρεψαν στη μέση της χρονιάς. Του αρέσει να παίζει μπάσκετ το απόγευμα με την παρέα του που αποτελείται από μεγαλύτερα παιδιά. Του αρέσει επίσης να ζωγραφίζει. Είναι πολύ κοινωνικός, τους χαιρετά όλους, κάνει εύκολα παρέες. Με τα μαθήματα δεν τα καταφέρνει ιδιαίτερα. Η μητέρα του είναι Ελληνίδα και ο πατέρας του Αλβανός. Ο πατέρας του πηγαινοέρχεται στην Αλβανία ανά δεκαπέντε μέρες για δουλειά».

«Ο Θάνος: Τον έπιασαν να καπνίζει μία φορά στις τουαλέτες, αλλά αυτό έγινε μία μόνο φορά και έκτοτε σύμφωνα με το Διευθυντή δεν ξανάγινε. Οι γονείς του είναι από τη Ρωσία και είναι χωρισμένοι. Είναι ζωηρό παιδί που του αρέσουν τα κινητικά παιχνίδια, να τρέχει, να παίζει ποδόσφαιρο και γενικά δεν έχει ησυχία. Δείχνει αδιαφορία για το σχολείο, το μυαλό του είναι αλλού, παρόλο που είναι πολύ έξυπνος. Δεν προσέχει, δεν συγκεντρώνεται και κάνει αταξίες, διασπώντας το μάθημα».

«Ο Γιώργος: Είναι πολύ καλός μαθητής, αλλά όταν θυμώσει μπορεί να γίνει επιθετικός. Είχε διάφορα επεισόδια στο σχολείο, έχει σηκώσει πολλές φορές χέρι. Όταν τον πιάνει κρίση βρίζει πολύ άσχημα και είναι ανεξέλεγκτος. Έχουν καλεστεί πολλές φορές οι γονείς οι οποίοι έρχονται πάντα μαζί και θεωρούν πάντα ότι φταίνε οι άλλοι. Όταν είναι ήρεμος, είναι ευγενικός, μπορεί να σε αγκαλιάσει».

Επιπλέον πληροφορίες

«Η μητέρα του Μάριου δεν εργάζεται αυτή τη στιγμή. Έχει ακόμη μία κόρη 5 ετών. Πήγαν μία φορά με το σύζυγο στην Αλβανία, άνοιξαν μαγαζί που πήγαινε καλά, αλλά η γιαγιά κακομεταχειριζόταν τον Μάριο και αναγκάστηκαν να φύγουν. Κάνανε με το σύζυγο το λάθος να γυρίσουνε πίσω στη μέση της χρονιάς. Ο σύζυγος είναι πολύ καλός άνθρωπος, ήπιων τόνων και έχει πολύ καλές σχέσεις με τα παιδιά. Ο Μάριος τον αγαπάει πολύ. Η μητέρα δεν ξέρει τι να κάνει. Είναι συχνά υπερπροστατευτική, λατρεύει το γιο της. Αν δυσκολεύεται ο γιος της να κάνει κάτι, το κάνει αυτή. Από την άλλη, τον απειλεί με υπερβολικές τιμωρίες π.χ. "δε θα βγεις για μια βδομάδα", που μετά δεν τηρεί.....».

«Η μητέρα του Θάνου ήρθε στην Ελλάδα στα 13 της και γνώρισε το σύζυγο στα 16. Ανακάλυψε ότι ο σύζυγος ήταν χρήστης ναρκωτικών όταν γέννησε το Θάνο. Όταν, μετά από προσπάθειες, κατάλαβε ότι δεν θα αλλάξει η κατάσταση χώρισε, έχοντας κάνει ακόμα ένα παιδί μαζί του. Ο Θάνος μόλις είχε αρχίσει το Δημοτικό. Στη διάρκεια του Δημοτικού άλλαξε 2-3 σχολεία λόγω μετακινήσεων της μητέρας για δουλειά. Κάθε Παρασκευή πηγαίνει τα παιδιά στην πεθερά της η οποία λατρεύει τα παιδιά. Εκεί βλέπουν τα παιδιά και τον μπαμπά. Ο Θάνος γενικά δεν εκφράζεται για τον μπαμπά, φαίνεται ουδέτερος, μοιάζει να έχει παράπονα από τον μπαμπά π.χ. ότι ποτέ δεν του δίνει λεφτά. Ο Θάνος στο σπίτι δεν εκφράζεται πολύ, δε μιλά, αν και είναι τρυφερός και φροντίζει την αδερφή του. Η μητέρα έχει άλλη σχέση που τη γνωρίζουν τα παιδιά».

«Οι γονείς του Γιώργου πηγαίνουν παντού μαζί. Δε βγαίνουν χώρια ποτέ, δεν το έχουν ανάγκη. Πιστεύουν ότι το σχολείο δε διαχειρίζεται καλά τα παιδιά. Έχουν ακόμη ένα μικρό γιο, ο οποίος είναι συνεχώς κολλημένος με τον μπαμπά και δεν αφήνει πολύ χώρο στον Γιώργο. Ο Γιώργος μοιάζει να έχει προσαρμοστεί σ' αυτό, αλλά χαίρεται ιδιαίτερα όταν είναι μόνος με τον μπαμπά. Ο Γιώργος υπερασπίζεται τον μικρό αδερφό του που πηγαίνει σε μικρότερη τάξη στο ίδιο σχολείο, ιδιαίτερα πέρσι που δύο παιδιά τον ενοχλούσαν συστηματικά. Οι γονείς παραδέχονται ότι είναι νευρικοί με τα παιδιά τους και κάποιες φορές σηκώνουν χέρι».

Ελευθερία Σπυροπούλου
Κοινωνική και Κλινική Ψυχολόγος (Msc), Επιστημονικά Υπεύθυνη Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Δυτικής Θεσσαλονίκης «Δίκτυο Άλφα»
riaspyr@gmail.com

Εκπαιδεύοντας μαθητές & μαθήτριες στη Σχολική Διαμεσολάβηση Ομοτίμων με οδηγό ένα παραμύθι!

Χρηστίδου Χριστίνα

Περίληψη
Με οδηγό το παραμύθι της Νομικού & Διαμεσολαβήτριας Δ. Μουσιώλη «Ο ελέφαντας που φυσούσε ουράνια τόξα» οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στο πλαίσιο του 2ωρου εργαστηρίου ήρθαν σε επαφή με τη διαδικασία της Διαμεσολάβησης και συζήτησαν πώς αυτή μπορεί να εισαχθεί στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από τεχνικές ενεργητικής μάθησης, τη δραματοποίηση του παραμυθιού και τη δουλειά σε μικρές ομάδες, γνώρισαν τη φιλοσοφία και τις αρχές της Σχολικής Διαμεσολάβησης, ενημερώθηκαν για εκπαιδευτικά υλικά χρήσιμα για αξιοποίησή τους στην τάξη, ασκήθηκαν και υποστηρίχτηκαν στο να εκπαιδεύσουν μαθητές και μαθήτριες να πάρουν στα χέρια τους την επίλυση διενέξεων, διαφορών και προβλημάτων που δημιουργούνται στην καθημερινή επαφή και αλληλεπίδρασή τους στο σχολείο. Γιατί μια σύγκρουση μπορεί να μας δώσει την ευκαιρία για εξέλιξη, για ωρίμανση και να έχει θετική έκβαση, όπως και από την συνύπαρξη δυο αντίθετων στοιχείων της φύσης του ήλιου και της βροχής έχουμε την ευκαιρία να δούμε την ομορφιά ενός ουράνιου τόξου!

Λέξεις κλειδιά: Παραμύθι, βιωματικότητα, σύγκρουση, θετική έκβαση

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Besemer (2014: 29) ως Διαμεσολάβηση «εννοείται η μεσολάβηση σε υποθέσεις ερίδων, από ένα αμερόληπτο τρίτο, ο οποίος γίνεται αποδεκτός από όλα τα συγκρουόμενα μέρη. Οι διαμεσολαβητές φέρνουν τα αντιμαχόμενα μέρη σε μια εποικοδομητική συνομιλία και τα βοηθούν να βρουν μια συναινετική λύση των προβλημάτων τους. Ο σκοπός είναι να πετύχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι μια βελτίωση της κατάστασης τους, δια μιας συμφωνίας.» Στόχος στη διαμεσολάβηση είναι κανένα μέρος από τα εμπλεκόμενα να μην αισθάνεται πως είναι ηττημένο, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια εκ νέου σύγκρουση.

Από παρουσίαση του Συνηγόρου του Παιδιού (2013) πάνω στο θέμα, που έγινε μετά από έρευνα με ερωτηματολόγιο σε σχολεία που εφάρμοσαν τη Σχολική Διαμεσολάβηση, διαβάζουμε ότι «Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία, μέσα από την οποία συγκρούσεις, καυγάδες, εντάσεις και διενέξεις μεταξύ μαθητών επιδιώκεται να επιλύονται με ειρηνικό τρόπο, με τη συνδρομή εκπαιδευμένων μαθητών – μεσολαβητών που βοηθούν ώστε οι εμπλεκόμενοι να ακούσουν με προσοχή και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον, με στόχο να καταλήξουν σε μια συμφωνία για να μην επαναληφθεί η επιθετική ή προσβλητική συμπεριφορά στο μέλλον. Με αυτό τον τρόπο περιορίζονται οι ποινές και αυξάνονται οι πιθανότητες συμμόρφωσης των μαθητών με τη θέλησή τους.»

Στο σχολείο ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης βοηθάει «στην ενίσχυση της συμμετοχής και της ευθύνης των μαθητών για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων και μειώνει τον αυταρχισμό και τη συνεχή προσφυγή σε ποινικοποίηση της συμπεριφοράς» (Ρουμπάνη & Ζήκας 2007: 7) Παράλληλα «ενδυναμώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες με δεξιότητες και στρατηγικές για τη διαχείριση

συγκρούσεων, βοηθά να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και κατανόηση, οικοδομεί ισχυρές σχέσεις συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης στη σχολική κοινότητα και αναπτύσσει χρήσιμα επικοινωνιακά εργαλεία, συμβάλλοντας στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας.» (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 7)

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στη σχολική διαμεσολάβηση ομότιμων/συνομηλίκων στην Ελλάδα γίνεται στο πλαίσιο καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων, που υλοποιούνται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών που θέλουν να εμπλακούν σε κάτι πέρα από τη διδασκαλία στο καθαρά γνωστικό αντικείμενο και με εθελοντική συμμετοχή των παιδιών.

Τα προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης είναι ενταγμένα στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, αφού ανήκουν στο θεματικό άξονα ψυχική υγεία-διαπροσωπικές σχέσεις και συγκεκριμένα στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο.

Όσον αφορά τον χρόνο εκπαίδευσης, στη βιβλιογραφία βρίσκουμε ανάλογα με τη χώρα και το μοντέλο που εφαρμόζεται, εκπαιδεύσεις από 10 έως και 40 ώρες, ενώ η Αρτινοπούλου (2010:119) αναφέρει ότι ο χρόνος εκπαίδευσης θεωρείται ικανοποιητικός όταν διαρκεί 12-35 ώρες. Θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας, ότι ακόμα και όταν τελειώσει η βασική εκπαίδευση της ομάδας και αρχίζουν τα παιδιά να αναλαμβάνουν διαμεσολαβήσεις, οι συντονιστές του προγράμματος-εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να δουλεύουν με την ομάδα σε επίπεδο υποστήριξης συζητώντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά – διαμεσολαβητές/τριες στην πράξη. Ταυτόχρονα ενθαρρύνονται να σκέφτονται, να προβληματίζονται, να ακούν και να εξερευνούν πάνω σε νέες προκλήσεις και διαφορετικές περιπτώσεις, μέσα από μια νέα προοπτική κατανόησης, διαλόγου, αποδοχής και σεβασμού.

Όσον αφορά τον ρόλο του διαμεσολαβητή μπορούμε να έχουμε μια πολύ αποκαλυπτική εικόνα διαβάζοντας πώς ο Ρότζερς περιγράφει την επίδραση της ενσυναίσθησης σε όσους την έχουν βιώσει ως εξής: "Όταν κάποιος σε ακούει προσεκτικά, χωρίς να σε κρίνει, χωρίς να προσπαθεί να σε επηρεάσει, αισθάνεσαι πάρα πολύ καλά, ...(μέσα σου) στοιχεία που φαίνονται συμπαγή και αμετακίνητα μετακινούνται, ενώ η σύγχυση που έμοιαζε ανεπανόρθωτη μετατρέπεται σε ελεύθερη ροή με εντυπωσιακό τρόπο. Η ενσυναίσθηση μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τον κόσμο με μια νέα ματιά και να προχωράμε» (Rosenberg, 2016:137)Αυτόν ακριβώς τον ρόλο παίζει ο διαμεσολαβητής/τρια ακούει με ενσυναίσθηση, δεν κρίνει, κρατάει ουδετερότητα έναντι των εμπλεκομένων και βοηθάει στη δημιουργία συνθηκών διαλόγου και κατανόησης.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται για την εκπαίδευση διαμεσολαβητών/τριών είναι αυτή που εφαρμόζεται σε όλα σχεδόν τα προγράμματα αγωγής υγείας, που στοχεύουν σε τρία επίπεδα στο γνωστικό, στο επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων και σε αυτό της υιοθέτησης στάσεων και αντιλήψεων πιο επωφελών για την υγεία και την ευτυχία των εκπαιδευομένων. Στο γνωστικό επίπεδο μπορούμε να δουλέψουμε θέματα θεωρητικά όπως τι είναι σύγκρουση , η βία στη ζωή μας, τα δικαιώματά μας, αρχές, κανόνες και διαδικασία διαμεσολάβησης. Στο επίπεδο δεξιοτήτων δουλεύουμε θέματα ανάπτυξης ενεργητικής ακρόασης, επικοινωνίας, κατανόησης της γλώσσας του σώματος, διαλόγου, ειρηνικής διεκδίκησης

δικαιωμάτων, ενσυναίσθησης, διαχείρισης θυμού, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, ενώ στο επίπεδο στάσεων και αρχών θέματα αποδοχής του διαφορετικού, ταυτότητας, σεβασμού της διαφορετικής άποψης, αναγνώρισης αναγκών και υιοθέτησης κουλτούρας μη βίαιης επικοινωνίας.

Όπως αναφέρεται και στο εκπαιδευτικό υλικό επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών του ΥΠΕΠΘ (2015:359), η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση «απαιτεί μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στο ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και την ουμανιστική ψυχολογία» (Silcock & Stacey, 1997). Άλλωστε και η ανάπτυξη προγραμμάτων αγωγής και προαγωγής υγείας «στηρίζεται και είναι αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας με την καθοδήγηση του συντονιστή /εκπαιδευτή ο οποίος απαιτείται να έχει γνώση και κατανόηση της δυναμικής της ομάδας» (Σώκου, 1999: 31). Έτσι η διδασκαλία και η μάθηση είναι διαδραστικές, δίνουν ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, ώστε να αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις και να δημιουργούνται παραγωγικές επεξεργασίες της πληροφορίας-γνώσης.

Είναι χαρακτηριστικό του τρόπου εκπαίδευσης αυτό που διαβάζουμε στο άρθρο «Μαθητές σε ρόλο διαμεσολαβητή» της Κουκλάκη (2010) στο Βήμα «Στη διάρκεια της εκπαίδευσης συζητήσαμε τεχνικές επικοινωνίας και δεξιότητες διαλόγου, κάναμε θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδια ρόλων, όπου οι μαθητές δημιουργούσαν περιστατικά συγκρούσεων, ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες, όπως το να ακούν τον συνομιλητή τους και να μπαίνουν στη θέση του. Ταυτόχρονα συζητούσαμε σχετικά με διάφορα πραγματικά περιστατικά, αλλά και γενικότερα θέματα για τη βία και τη δικαιοσύνη»

Συγκεκριμένα, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες και βιωματικές ασκήσεις από το πολύ γνωστό εκπαιδευτικό υλικό της Αγωγής Υγείας «Στηρίζομαι στα πόδια μου», όπως εφαρμόστηκαν μέχρι τώρα και σε διάφορα σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσ/νίκης, που υλοποιούν προγράμματα διαμεσολάβησης από 2009. Προτείνονται από το βιβλίο 'Ταυτότητα & Αυτοεκτίμηση' τα μαθήματα 1. Γνωριμία, 2. Μαθαίνω να ακούω , 3. Η συνοχή της ομάδας. Από το βιβλίο 'Συναισθήματα' τα 1. Πώς θα αισθανόσουν αν ..., 2. Κάρτες Συναισθημάτων, 3. Αναγνώριση των συναισθημάτων μου, 10. Αντιμετώπιση του Θυμού, 11. Παραμερισμός του Θυμού και από το βιβλίο 'Αυτοπεποίθηση & Αποφασιστικότητα' 1. Το ποντίκι , το τέρας και γω, 2. Τα ατομικά Δικαιώματα, 3. Επίλυση Συγκρούσεων. Στη συνέχεια μπορούμε να επικεντρωθούμε κυρίως στη διαδικασία της διαμεσολάβησης, γνωρίζοντας τις αρχές, τους κανόνες και τα απαραίτητα βήματα για την επίτευξη των στόχων της. Προσομοιώσεις με μελέτη περιπτώσεων ή με πραγματικά περιστατικά από την καθημερινότητα του σχολείου, που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά, μπορούν να δώσουν πλούσιο υλικό και να ασκήσουν μαθητές και μαθήτριες στη διαδικασία της διαμεσολάβησης.

2. Συνοπτική περιγραφή του εργαστηρίου

Το εργαστήριο ξεκίνησε με εξοικείωση στο χώρο και μεταξύ των 24 συμμετεχόντων/ουσών, μέσω ασκήσεων σπασίματος πάγου και γνωριμίας. Στο εργαστήριο συμμετείχαν στην πλειοψηφία γυναίκες, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Δημιουργώντας αρχικά έναν κύκλο όλες/οι όρθιες/οι έχουμε μια πρώτη βλεμματική γνωριμία και ακλουθώντας την οδηγία της συντονίστριας συνεχίσαμε με ελεύθερη κίνηση στον χώρο, σιωπηλά, ελέγχοντας να μη συγκρουόμαστε. Συναντώντας το βλέμμα των άλλων χαιρετάμε με έναν μη λεκτικό τρόπο, που επιλέγει η καθεμία/ο καθένας. Σταματάμε και ξεκινάμε την κίνηση με το ΣΤΑΜΑΤΑΜΕ και ΞΕΚΙΝΑΜΕ, ως οδηγία, για μερικές φορές. Στη θέση που βρίσκεται ο καθένας/μία με το τελευταίο ΣΤΑΜΑΤΑΜΕ, κλείνει τα μάτια και προσπαθεί να φανταστεί τον εαυτό του/της ως ένα άγαλμα. Το άγαλμα θα πρέπει να εκφράζει σύμφωνα με την οδηγία κάθε φορά κάποιο συναίσθημα, όπως χαρά, θυμό, φόβο, ανακούφιση, λύπη, ελπίδα. Μετά από 2-3 φορές επανάληψη, δίνουμε την ευκαιρία στις συμμετέχουσες να ανοίξουν τα μάτια και να παρατηρήσουν πώς εκφράζουν και οι άλλες το συναίσθημα που ακούστηκε. Η άσκηση επιλέχτηκε γιατί στην εκπαίδευση των παιδιών ως διαμεσολαβητών/τριών θα δουλεύουμε με τα συναισθήματα αλλά και γιατί η διαδικασία της διαμεσολάβησης, ως τεχνική επίλυσης συγκρούσεων, εμπεριέχει την έκφραση συναισθημάτων. Στη συνέχεια πάντα σε διάταξη κύκλου καθισμένες πια, γίνεται μια πρώτη γνωριμία λέγοντας η καθεμιά και ο καθένας το όνομά του και ένα ζώο που θα ήθελε να είναι γιατί αρέσει /θαυμάζει / κάποιο στοιχείο του, ονοματίζοντας το ταυτόχρονα. Η επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας έγινε γιατί είναι ένας τρόπος να μπει η ομάδα στον κόσμο του ζωικού βασιλείου, σε μια προσπάθεια πλησιάσματος του πλαισίου του παραμυθιού που θα ακολουθήσει, αλλά και για να αναγνωριστούν χαρακτηριστικά και ποιότητες των ζώων που συναντάμε και στους ανθρώπους και έχουν ιδιαίτερη αξία για τον καθένα μας.

Ήρθε η ώρα της αφήγησης. Γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στην ομάδα μέχρι το σημείο όπου ο ασβός και η νυφίτσα αποφασίζουν να πάνε, για να τους βοηθήσει να διευθετήσουν τη διαφορά τους, στον ελέφαντα. Εκεί, θα δοκιμάσουν τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, μετά την αποτυχημένη προσπάθεια της σοφής κουκουβάγιας να λύσει το πρόβλημα που δημιούργησε η σύγκρουση μεταξύ των δύο ζώων και η οποία αναστάτωσε τη ζωή όλων των κατοίκων του δάσους.

Στο σημείο αυτό ζητιέται από τις/τους συμμετέχουσες/οντες να πουν τι γνωρίζουν για τη διαμεσολάβηση. Συγκεντρώνουμε τις εμπειρίες και τις πληροφορίες όλων και ξεκαθαρίζουμε έννοιες και διαδικασία. Τι είναι και τι δεν είναι διαμεσολάβηση.

Ήρθε η ώρα για τη δραματοποίηση. Καλούνται εθελόντριες για τους ρόλους της νυφίτσας, του ασβού και του ελέφαντα, σε διπλή ανάθεση, με ένα άτομο επιπλέον στον κάθε ρόλο για βοήθεια. Άλλωστε, όπως αναφέρει σχετικά με το ''παιχνίδι ρόλων'' ο Κόκκος (2003: 237) «κάθε ρόλος μπορεί να παίζεται από περισσότερα του ενός άτομα, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εκπροσωπηθούν όλες οι 'εσωτερικές απόψεις' και τα διλήμματα που υποθέτουμε ότι έχει ο φορέας ενός ρόλου.»

Οι πρωταγωνίστριες παίρνουν τις ''καρτέλες ρόλων'' (Εικόνα 1) με τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ρόλου που καλείται να αποδώσει η καθεμιά και οι διαμεσολαβήτριες/ελέφαντες τα βήματα της διαμεσολάβησης σε φωτοτυπία. Όλη η ομάδα καλείται να απαντήσει στο ερώτημα που βρίσκεται στην καρτέλα του ελέφαντα : Τι δεξιότητες πρέπει να έχει ένας/μια διαμεσολαβητής/τρια βοηθώντας

και τις εθελόντριες που θα παίξουν αυτό το ρόλο. Προετοιμάζονται για λίγο πάνω στους ρόλους και ξεκινάει η δραματοποίηση με αυτοσχεδιασμό από ένα σημείο και πέρα. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες παρατηρούν και καταγράφουν τι βοηθάει και τι όχι στη διαδικασία και τον διάλογο, στο άνοιγμα των εμπλεκομένων και την επικοινωνία, στην αναζήτηση λύσεων και εξεύρεσης τελικά, αυτής που ικανοποιεί και τα δυο μέλη. Είδαμε στην πράξη κάποια ουσιαστικά βήματα της διαδικασίας της διαμεσολάβησης, όπως η εξιστόρηση των γεγονότων από τον καθένα εμπλεκόμενο χωριστά, η έκφραση συναισθημάτων, η αναζήτηση του τι έχει ανάγκη ο καθένας και τι μπορεί να γίνει από δω και πέρα για να είναι ικανοποιημένος.

Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση πάνω στην εμπειρία με βάση το βίωμα των συμμετεχόντων, αλλά και αυτών που παρακολουθούσαν. «Ο συντονιστής θα πρέπει να έχει στο νου του ότι στη διαδικασία της βιωματικής μάθησης ιδιαίτερη σημασία έχει η επεξεργασία της πληροφορίας και της εμπειρίας, προκειμένου το βίωμα να αποκτήσει νόημα για τους συμμετέχοντες» (Χρηστίδου & Φυλακτού, 2008)

Η διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης εμπλουτίστηκε από θεωρητικό υλικό μέσω παρουσίασης ppt και δόθηκε στους συμμετέχοντες σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, με εκπαιδευτικά υλικά για την εκπαίδευση διαμεσολαβητών και αναλυτικά τα βήματα μιας διαμεσολάβησης. Στη βιβλιογραφία βρίσκουμε τα βήματα της διαμεσολάβησης από 6 έως και 12. Ανάλογα με το εάν εκτός από των βασικών βημάτων συμπεριλαμβάνεται η προετοιμασία, το αίτημα αρχικά και στο τέλος η σύνταξη γραπτής συμφωνίας και η ανατροφοδότηση με ορισμό μελλοντικής συνάντησης, για έλεγχο της συμφωνίας.

Το εργαστήριο έκλεισε με συμπλήρωση ερωτηματολογίου αξιολόγησης (Παράρτημα Ι) και προφορική ανατροφοδότηση - συζήτηση.

Ο ασβός: Ευρήλιος

"Εμείς οι ασβοί είμαστε νυκτόβια ζώα. Βγαίνουμε δηλ. τη νύχτα, όταν τα περισσότερα ζώα κοιμούνται και ψάχνουμε με την ησυχία μας να βρούμε την τροφή μας. Ενώ λοιπόν είχαμε διαχωρίσει τις περιοχές που θα κυνηγούμε εμείς από τις περιοχές που κυνηγούν οι νυφίτσες, τώρα τελευταία η κυρία, όλο εμφανίζεται στην περιοχή που βρίσκεται κοντά στη φωλιά μου και μου κλέβει την τροφή. Αυτό δεν μπορεί πια να συνεχιστεί. Δεν μπορεί να μου κλέβει το φαγητό από το στόμα και να μην υπακούει στους κανόνες του δάσους."

"Νιώθω ότι η νυφίτσα δεν με σέβεται. Το να προσπαθείς μέσα στη νύχτα να βρεις τροφή με τόσους εχθρούς τριγύρω δεν είναι και το πιο εύκολο πράγμα. Δεν μπορώ να ανησυχώ για τη ζωή μου και να έχω και τη νυφίτσα να με δυσκολεύει ακόμη περισσότερο. Αυτό με κάνει να είμαι συνεχώς σε ένταση και αγωνία."

Εικόνα 1. Καρτέλες ρόλων

3. Σκοπός

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε με σκοπό δημιουργηθεί ένας 'μεταβατικός χώρος' με τη σημασία που δίνει ο Winnicott στον όρο, ώστε να παρουσιαστεί, να βιωθεί και να συζητηθεί ένα εναλλακτικό μοντέλο διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο, αυτός της σχολικής διαμεσολάβησης, μιας ειρηνικής επίλυσης των καθημερινών συγκρούσεων με ευθύνη και συμμετοχή των ίδιων των παιδιών

4. Μεθοδολογία

Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές ενεργητικής μάθησης, μεθοδολογία που υιοθετούμε και κατά την εκπαίδευση μαθητών/τριών-διαμεσολαβητών/τριών, όπως αναφέρεται πιο πάνω, στην εισαγωγή. Δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων και συζήτηση, γενικότερα αυτό που λέμε βιωματική προσέγγιση επιλέχτηκε και εφαρμόστηκε μεθοδολογικά

5. Στοιχεία εφαρμογής

Αρχικά πρέπει να απαντήσουμε στο ερώτημα : Γιατί με οδηγό ένα παραμύθι; Γιατί παιδιά και μεγάλοι λατρεύουμε τα παραμύθια. Γιατί τα παραμύθια σημαίνουν ταξίδι νοερό και περιπέτεια, αφήνουν την φαντασία ελεύθερη για δημιουργία, βρίθουν συνήθως συναισθημάτων και μας δίνουν την δυνατότητα να πάμε σε άλλους κόσμους, όπου τα ζώα για παράδειγμα μπορούν να μιλούν και έχουν τα ίδια πάθη και προβλήματα με τους ανθρώπους. Γιατί όπως αναφέρει ο Β. Αναγνωστόπουλος (1997: 238) «ο άνθρωπος για να ελαφρύνει το βιοτικό φορτίο της σκληρής πραγματικότητας, αναζητά πηγές ονείρου, μαγείας και οράματος» και τα παραμύθια μας δίνουν αυτή τη διέξοδο και τη δυνατότητα να ζήσουμε μια άλλη πραγματικότητα από αυτήν που ζούμε. Και φυσικά γιατί τα παραμύθια έχουν μια βαθειά και υποσυνείδητη εκπαιδευτική και διδακτική αξία, βοηθούν το παιδί να κάνει εσωτερικά την πορεία του προς την ωρίμανση και την ενηλικίωση, με αποτέλεσμα να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη.

Ο Einstein έλεγε «αν θέλετε τα παιδιά σας να είναι έξυπνα, διαβάστε τους παραμύθια. Αν θέλετε να γίνουν εξυπνότερα, διαβάστε τους περισσότερα παραμύθια.» Σήμερα και μετά τη γνωριμία μας από το 1983 με τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης που εισήγαγε ο αναπτυξιακός ψυχολόγος H. Gardner και από το 1995 με την εμφάνιση της έννοιας και της σημασίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τον ψυχολόγο N. Goleman καταλαβαίνουμε πόσο η παραπάνω ρήση αποκτάει ακόμα μεγαλύτερη σημασία.

Με τα παραμύθια και γενικά με τον αφηγηματικό λόγο είναι γνωστό ότι αυξάνουμε την κριτική ικανότητα των παιδιών για αυτό και αποτελούν συχνά ένα αξιοποιήσιμο εργαλείο στην διδακτική πρακτική. Μολονότι σήμερα υπάρχει μια κριτική για τις αξίες και τις αντιλήψεις μιας παλιότερης εποχής, που μεταφέρουν κάποια κλασσικά παραμύθια, όπως για παράδειγμα για τα φύλα, το ρόλο τους στην οικογένεια, για τις κοινωνικές τάξεις κ.λ.π., ωστόσο υπάρχουν πολλά σύγχρονα παραμύθια και αφηγήματα που αντανακλούν θέματα που απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο και μυούν τα παιδιά στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Ο G.K.Chesterton λέει ότι «αν πραγματικά μελετήσετε το παραμύθι, θα δείτε ότι μια ιδέα κυριαρχεί από την αρχή μέχρι το τέλος : ότι η ειρήνη και η ευτυχία είναι εφικτές μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτός ο βασικός κανόνας της ηθικής είναι και ο πιο βασικός κανόνας του παραμυθιού». (Cooper, 1998) Ένα τέτοιο παραμύθι είναι και αυτό το οποίο αξιοποιούμε στο εργαστήριο και προτείνουμε να αξιοποιηθεί στην τάξη, ως οδηγός/αφετηρία για να σκεφτούμε, να παίξουμε, να κουβεντιάσουμε και να μάθουμε, πώς μπορούμε να διαχειριστούμε τις διενέξεις , τις συγκρούσεις και τις διαφορές μας, εμείς οι άνθρωποι από παιδιά ακόμα, με ειρηνικό τρόπο, με διάλογο, με αναγνώριση των συναισθημάτων και των αναγκών μας, ώστε να μπορέσουμε να εξελιχθούμε ως άτομα και να αισθανθούμε ευτυχία μέσα στην ομάδα και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Το παραμύθι «Ο ελέφαντας που φυσούσε ουράνια τόξα» χρησιμοποιεί ορισμένα κλασικά σύμβολα των μύθων, των θρύλων και των παραμυθιών όλης της οικουμένης, όπως το δάσος, τα ζώα που μιλούν, τα σοφά πουλιά και στην εξέλιξή του συντελείται ουσιαστικά μια 'μύηση' «που από φιλοσοφική άποψη είναι ισότιμη με μια βασική αλλαγή στην υπαρξιακή κατάστασή (του ήρωα/των ηρώων). Ο νεοφώτιστος βγαίνει απ αυτή τη διαδικασία εντελώς αλλαγμένος ...έχει γίνει

άλλος.» (Cooper, 1998: 158) Η μύηση στην περίπτωσή μας αφορά την αλλαγή στάσεων σε σχέση με τη σύγκρουση. Ο μυημένος μαθαίνει τη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης των διαφορών, με προσωπική εμπλοκή και προσπάθεια, ώστε να εξελιχθεί σε ευκαιρία ωφέλιμης εμπειρίας με στόχο μια ευτυχή συμβίωση με τους άλλους.

Το συγκεκριμένο υλικό του εργαστηρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση για να συζητήσουμε στην τάξη το θέμα των τσακωμών, του θυμού, της συμβίωσης, των σχέσεων και των κανόνων για μια ειρηνική συνύπαρξη ή ως βοηθητικό υλικό στην εκπαίδευση διαμεσολαβητών μαθητών και μαθητριών από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Γυμνάσιο. Μπορεί να αξιοποιηθεί παράλληλα με άλλο εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου τα παιδιά ν αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες όπως την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την κριτική ικανότητα, την αποτελεσματική επικοινωνία, τον εποικοδομητικό διάλογο, τον σεβασμό στην άποψη και τα συναισθήματα του άλλου, ώστε να μπορούν να μεσολαβούν σε περιπτώσεις συγκρούσεων ως μεσολαβητές αλλά και να ενδυναμωθούν ως άτομα.

Σε μικρότερα παιδιά μπορούμε να διαβάσουμε το παραμύθι και να κουβεντιάσουμε για τους χαρακτήρες, για τη λύση που δόθηκε, να ζωγραφίσουν τα ζώα/πρωταγωνιστές και να φτιάξουμε στολές γα τους ήρωες προκειμένου να το ανεβάσουμε με θεατρική απόδοση. Φτιάχνοντας μάσκες, στολές και σκηνικά για το έργο δίνουμε χρόνο για πλησίασμα των ηρώων/ζώων και ανάλυση τόσο του χαρακτήρα τους όσο και της κατάστασης που δημιουργήθηκε στο δάσος. «Στη δραματοποίηση ένα αφηγηματικό κείμενο μετατρέπεται σε δραματικό και καλούνται τα παιδιά να το ζωντανέψουν στη σκηνή της τάξη τους. Εδώ ο στόχος είναι πια όχι μόνο η δημιουργική έκφραση του παιδιού, είναι και η γνώση του δραματοποιημένου μαθήματος» (Μώρου, 2002: 2)

Μπορούμε να καλέσουμε τα παιδιά να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία, ψάχνοντας άλλες εναλλακτικές λύσεις ειρηνικής επίλυσης της σύγκρουσης. Ανάλογα με την τάξη, μπορούμε να επεκταθούμε σε δημιουργία ιστοριών σύγκρουσης που ξεπηδούν από την καθημερινότητα των παιδιών και να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, παραμύθια ή ιστορίες. Αυτές οι ιστορίες σύγκρουσης μπορούν να αποτελέσουν μελέτες περίπτωσης επίλυσης διαφοράς με διαμεσολάβηση, ώστε τα παιδιά να ασκηθούν στη διαδικασία μέσα από προσομοιώσεις. Στη συνέχεια μπορούμε ανάλογα πάντα με την ηλικία των εκπαιδευομένων παιδιών να εισάγουμε δραστηριότητες από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά υλικά πάνω στη δομημένη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Τέτοια εκπαιδευτικά υλικά προτείνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές.

6. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Από το 2006-07 που ξεκίνησε η υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικής Διαμεσολάβησης στα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα, ο αριθμός των σχολείων έχει αυξηθεί αρκετά, αλλά υπάρχει ανάγκη να ληφθεί μέριμνα ώστε να εκπαιδευτεί και να εμπλακεί μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Υπάρχει ανάγκη η εκπαίδευση στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων να υπάρχει ως θεσμός στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και να αφορά σε όλα τα σχολεία. Στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του εργαστηρίου ήταν να υπάρξουν θετικές

αναπαράστασεις των συμμετεχόντων για το θεσμό, αλλά και να πάρουν υποστήριξη σε εκπαιδευτικό υλικό και μεθοδολογία, προκειμένου να ενδυναμωθούν για την εφαρμογή στο σχολείο.

Τα οφέλη της εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση στο σχολείο εντοπίζονται «στον εφοδιασμό των μελών της κοινότητας με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης κρίσεων και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια 'αντιστάσεων' προς τις αρνητικές διακρίσεις, στον κάθε είδους αποκλεισμό και στην επιβολή τιμωριών, συντελώντας, με τον τρόπο αυτό, στην ενότητα και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής και των θετικών πρωτοβουλιών που προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές» (Αρτινοπούλου, 2010: 104)

Ουσιαστικά εκπαιδεύοντας τα παιδιά στη σχολική διαμεσολάβηση τα εκπαιδεύουμε σε «ένα καινούριο αξιακό σύστημα, όπου οι αντιπαραθέσεις λύνονται χωρίς τους συνηθισμένους απογοητευτικούς συμβιβασμούς και οι αντιμαχόμενες πλευρές προσεγγίζουν η μια την άλλη με σεβασμό, με ερωτήσεις της κάθε πλευράς για τις ανάγκες της άλλης». (Rosenberg, 2016: 23)

Όπως τονίζεται στην εκπαιδευτική πλατφόρμα για την προώθηση της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο σχολείο, του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy, οι δημοκρατικές κοινωνίες προτρέπουν τους ανθρώπους να συζητήσουν και να υπερασπίσουν τις θέσεις τους ανοιχτά, έτσι ώστε να γίνεται πιο δίκαιη η διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ οι διαφορές να λύνονται πιο αποτελεσματικά από το να αφήνονται να σιγοκαίουν. Στο σχολείο, οι νέοι προβληματίζονται στους διάφορους τύπους συγκρούσεων στην κοινότητά τους και αποτελεί αναγκαιότητα να μαθαίνουν μη βίαιους τρόπους επίλυσης τους, όπως η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων.

7. Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και η απολογιστική συζήτηση έδειξαν ότι το θέμα ενδιέφερε τους συμμετέχοντες/ουσες και ικανοποίησε η διαχείρισή του στο πλαίσιο του εργαστηρίου. Στις δυσκολίες αναφέρθηκε ο περιορισμένος χρόνος ενός εργαστηρίου, προκειμένου να επεκταθούμε και να συζητήσουμε με λεπτομέρεια πώς μπορεί να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης διαμεσολαβητών στην τάξη, ενώ υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον και ερωτήματα σχετικά με τη διαδικασία και την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο. Θεώρησαν χρήσιμα και αξιοποιήσιμα στην πράξη όσα παρουσιάστηκαν και κυρίως το παραμύθι, ενώ άρεσε περισσότερο η τεχνική της δραματοποίησης.

Φάνηκε ότι απασχολεί πολύ τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, το τι μπορούν να κάνουν προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα φαινόμενα βίας στο σχολείο. Αναγνωρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί προνομιακό χώρο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης συμπεριφορών βίας και προαγωγής της υγείας και της ευτυχίας, μια που συγκεντρώνει το σύνολο του παιδικού και εφηβικού πληθυσμού, αλλά είναι γνωστό επίσης ότι το σχολείο στην Ελλάδα κατά βάση παραμένει γνωσιοκεντρικό. Επισημάνθηκε ότι χρειάζεται να δοθεί περισσότερη έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην άσκηση στο διάλογο, στην ενσυναίσθηση και στις δημοκρατικές διαδικασίες, με γνώμονα τα ανθρώπινα δικαιώματα, εστιάζοντας στην ειρηνική συνύπαρξη με τους άλλους. Για να γίνει όμως αυτό χρειάζεται να βρεθεί χρόνος εντός του σχολικού ωραρίου

για τέτοιου είδους μάθηση. Από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, εκφράστηκε η δυσκολία της υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός, κατέχοντας την πλεονεκτική θέση να βρίσκεται με τα παιδιά πολλές ώρες την ημέρα μπορεί να αναλάβει αυτόν τον ρόλο. Αρκεί να έχει την ευκαιρία επιμόρφωσης τόσο πάνω στη διαδικασία της διαμεσολάβησης, όσο και σε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις μάθησης, συμμετοχικές και βιωματικές.

Κλείνοντας και αξιολογώντας συνολικά το εργαστήριο πιστεύω ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός, υπήρξε ευκαιρία γόνιμου διαλόγου και ανάπτυξης προβληματισμού, ενώ αναφερόμενη σε δυσκολίες θα σημείωνα τον μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, από αυτόν που είχε προγραμματιστεί αρχικά και τον περιορισμένο χώρο πραγματοποίησης, που μας δυσκόλεψε λίγο στις κινητικές ασκήσεις και στη δραματοποίηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και Τεχνική Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Besemer, C. (2014). *Διαμεσολάβηση Μεσολάβηση σε Συγκρούσεις,* μφρ. Θεοχάρης Αγγελίδης. Θεσ/νίκη: Αντιγόνη Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη μη Βία

Γρηγοριάδου, Ε & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο* Θεσ/νίκη: Αντιγόνη Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη μη Βία

Cooper, J. (1998). *Ο θαυμαστός Κόσμος των Παραμυθιών* μτφ. Θύμης Μαλαμόπουλος. Αθήνα: Θυμάρι

Κόκκος, Α. (2003) ''Εκπαιδευτικές Τεχνικές'' Στο, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* Τόμος Ι Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Κουκλάκη Δ. (2010) ''Μαθητές σε ρόλο διαμεσολαβητή''. Εφημερίδα Το Βήμα 28/4/2010

Ανακτήθηκε στις 1/6/2019 από:
https://www.tovima.gr/2010/04/28/society/mathites-se-rolo-diamesolabiti/

Μουσιώλη, Δ. (2018). *Ο ελέφαντας που φυσούσε ουράνια τόξα* . Θεσ/νίκη: Ανάτυπο

Μώρου, Α. (2002) Δραματοποίηση : από το κείμενο στη σκηνή της τάξης Ανακτήθηκε στις 30/5/2019 από: http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_June2002_GR_09.pdf

Rosenberg, M. (2016*). Μη Βίαιη Επικοινωνία,* μφρ. Γιώργος Τσιτσιρίγγος Κονδύλι.

Silcock, P. & Stacey, H. (1997). ''Peer Mediation and the Cooperative School''. Education, June Στο, *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση του Σχολικού Εκφοβισμού* Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Τσάτσου, (2015) Από το Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας Κεφ. 10

Ανακτήθηκε στις 30/5/2019 από: http://stop-bullying.sch.gr/wp content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf

Συνήγορος του Πολίτη - Συνήγορος του Παιδιού, (2013) Σχολική Διαμεσολάβηση: Πώς λειτουργεί ο θεσμός σήμερα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ανακτήθηκε στις 1/6/2019 από: www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf

Χρηστίδου, Χ. & Φυλακτού, Κ. (2008). *Ταξιδεύοντας στον κόσμο- Γνωρίζοντας τα δικαιώματά μου* Θεσ/νίκη: Δ.Δ.Ε.Δ.Θ.

Εκπαιδευτικά Υλικά

Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.-Ο.ΚΑ.ΝΑ (1996). *Στηρίζομαι στα πόδια μου*. Εκπαιδευτικό υλικό Αγωγής Υγείας. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας . Αθήνα

Ρουμπάνη, Ν. κ. ά. (2007) ''Διαμεσολάβηση συνομηλίκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία''. H.R .Edu Services, Human Rights and Education Network Λεμεσός. Ανακτήθηκε στις 12/5/2019 από: www.humanrights-edu-cy.org

Living Democracy Εκπαιδευτική πλατφόρμα για την προώθηση της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 1/6/2019 από: https://www.living-democracy.com/el/suggestions/?key_concept=conflict&levels=1-2-3

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρακαλώ πολύ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις γιατί οι απαντήσεις σας θα με βοηθήσουν να αξιολογήσω το εργαστήριο και να διαμορφώσω καλύτερα κάποιο επόμενο

1. Πόσο ικανοποιητικό ήταν αυτό που έγινε;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

2. Κατά πόσο ανταποκρίθηκε το πρόγραμμα στις αρχικές προσδοκίες;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

3. Σε τι βαθμό ήταν ικανοποιητικό το θεωρητικό μέρος

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

4. Σε τι βαθμό ήταν ικανοποιητικό το βιωματικό μέρος;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

5.Τι σου άρεσε περισσότερο;

6. Τι σου άρεσε λιγότερο;

7. Τι σου φάνηκε αξιοποιήσιμο;

8. Τι σου δημιούργησε δυσκολία;

Χρηστίδου Χριστίνα
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσ/νίκης
christido@sch.gr

ISBN 978-618-84513-1-5