

**Εμποδίζοντας τη βία να γίνει εκφοβισμός – Μια έρευνα δράσης για την
αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας**

Δρ. Μαργαρίτα Γερούκη, Εκπ/κος, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας

Ελένη Μιχελουδάκη, Εκπ/κος, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας

**Stopping violence to become bullying – An action research case on how to
deal with bullying at school**

Dr. Margarita Gerouki, Educator, Primary sector Educational Advisor

Eleni Micheloudaki, Educator, Primary school principal

Abstract

This work presents and discuss an action research two years project undertaken in a primary school of Greece. The aim of the project was to raise awareness among students on the issue of violence at school and particularly school bullying. Also, to create empathy, safe school environment and enhance communication and other skills among students. Bullying is a serious problem. As an important amount of research data already indicate bullying can affect the health and wellbeing of many children, even to their adult years. In the literature, three are described as the core elements of bullying: it is long term and systematic pursuit; there is some kind of difference in power position between perpetrators and victims, and it has a negative effect to the wellbeing of the victim. The project that we discuss in this paper has been designed collectively by the teachers of the school and was implemented as a respond to some real life negative incidences that had happened in the same school. It was built around classroom interventions, proper monitoring and recording of students' behaviors, as well as raising awareness for parents. In order to access the effects of the project teachers had used a questionnaire which was distributed to students (grades 3rd to 6th) both years (before the implementation of the project and one year following its implementation). In this work apart from discussing the project as a whole, we additionally present and discuss data from analyzing the students' questionnaires. Results from this analysis can be used for arguing further on the development and dissemination of systematic anti-bullying school approaches. Creating a safe school environment is the fundamental goal. This article contributes to the ongoing discussion.

Key words: primary school, bullying, anti-bullying program

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή στόχο έχει να παρουσιάσει και συζητήσει μια δράση σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο. Μια τέτοια ανάγκη ξεπήδησε μέσα από την καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με τα παιδιά. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, με σειρά συζητήσεων και ενδοϋπηρεσιακών ενημερώσεων, οδήγησε στον από κοινού σχεδιασμό συγκεκριμένων δράσεων για το μαθητικό πληθυσμό αλλά και στην ενημέρωση των γονιών. Σύμφωνα με τα στοιχεία από ερωτηματολόγια που απάντησαν οι μαθητές, το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στη βελτίωση του όλου κλίματος στο σχολείο, στη δημιουργία αίσθησης ασφάλειας για τους μικρότερους μαθητές και μαθήτριες, καθώς και στη μείωση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: βία, εκφοβισμός, δημοτικό σχολείο, παρέμβαση

1.Εισαγωγή

Είναι μεσημέρι και τα παιδιά του σχολείου ετοιμάζονται να σχολάσουν. Ο Άντι είναι μαθητής της πρώτης τάξης που πρόσφατα ήρθε με την οικογένειά του στην Ελλάδα. Ενώ μιλάει πολύ καλά ελληνικά (η μητέρα του είναι Ελληνίδα) το παρουσιαστικό του τον κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Ο Άντι είναι παιδί με Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Στην αυλή του σχολείου ο Άντι βρίσκεται στο κέντρο μιας ομάδας μεγαλύτερων παιδιών. Όλοι γύρω του φωνάζουν να κατεβάσει τα παντελόνια του και να εκτεθεί γυμνός μπροστά τους. Ο Άντι στο τέλος το κάνει. Η ομάδα ξεσπά σε γέλια!

Η Αιμιλία είναι μαθήτρια της έκτης τάξης. Είναι το μικρότερο παιδί μιας πολυπληθούς οικογένειας με πολλά και σοβαρά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα. Στο σχολείο δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει φίλους. Πρόσφατα βρήκε στην τσάντα της δύο σημειώματα (εικόνα 1):



Εικόνα 1. Παιδικά παρενοχλητικά σημειώματα¹

1.1 Σχολική βία, Σχολικός εκφοβισμός, bullying

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αναγνωρίζεται πλέον ως σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα. Ορίζεται στη βιβλιογραφία ως μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σιόπο την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές/τριες, στο χώρο του σχολείου ή και έξω από αυτόν (Rigby, 2002 · Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008 · Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012 · Ψάλη κ.ά., 2012). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια κατάσταση που μπορεί να διαταράξει την ψυχική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική υγεία του παιδιού. Τέτοια φαινόμενα δεν παρουσιάζονται μόνο στη σύγχρονη εποχή. «Το φαινόμενο αυτό, ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, είναι τόσο παλιό, όσο και το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα» (Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012: 5). Η διαφοροποίηση του φαινομένου που αποκαλούμε εκφοβισμό σε σχέση με πειράγματα και συγκρούσεις που συχνά ενυπάρχουν στη σχολική ζωή μεταξύ των μαθητών και μαθητριών έχουν να κάνουν κυρίως με τις υποκειμενικές προθέσεις, τη συχνότητα, την ένταση και τη μορφή που πέρνει το επεισόδιο. Ως φαινόμενο στην κοινωνική του διάσταση και υπόσταση το bullying έχει χαρακτηριστικά ενεργητικό, δυναμικό και χωροχρονικά μεταβαλλόμενο, ενώ η εξέλιξη του συνάδει με τις ευρύτερες μεταβολές στον κοινωνικό χώρο στον οποίο αναφέρεται (Rigby, 2002 · Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012 · Duncan&Rivers, 2013).

Η σχολική βία διακρίνεται στον εκφοβισμό, στο bullying, και στη βία. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιούμε κυρίως την έννοια *εκφοβιστικό επεισόδιο* καθώς και την έννοια *ενδοσχολική βία* με τη

¹**Σημείωμα 1.** Αυτός: Γεια σου μωρό μου, τι κάνεις καλά ε; Εσύ: Ναι είμαι έγκυος το ξέρεις; Αυτός: Όχι δεν το ξέρω. **Σημείωμα 2.** - Αμάν!! Η ... (έχουμε σβήσει το επίθετο του παιδιού) τι φίλτρο φτιάχνει; - Φτιάχνει σούπα μαλακίας. - Δεν είναι μαλακία μπαμπάκα είναι σούπα εξυπνάδας τι φτιάχνω επειδή είμαι χαζί!!! Και επυδή κλέβο (έχει διατηρηθεί η ορθογραφία του κειμένου).

σημασία που περιγράφεται από τους Tattum & Tattum (1992) και αναφέρεται στην Ευρωπαϊκή Καμπάνια (2012: 6), δηλαδή:

ο εκφοβισμός είναι η εκούσια και συνειδητή επιθυμία να προκληθεί βλάβη σε κάποιο άτομο και να του δημιουργηθούν αισθήματα πίεσης και στρες. Όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει χαρακτηρίζεται ως δράστης bullying, «bully», δηλαδή νταής.

Η διαφορά μεταξύ ανάλογων συμπεριφορών στο παρελθόν με αυτές του σήμερα έγκειται τόσο στη σοβαρότητα, το μέγεθος και στην ένταση των επιθέσεων, όσο και στους τρόπους αλλά και στις συνέπειες αυτών, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις φτάνουν μέχρι και στο θάνατο². Γενικά, τρία κριτήρια προσδιορίζουν μία πράξη ως "εκφοβισμό": Πρώτον, η έννοια της επιθετικότητας, δεύτερον, η χρονικά επαναλαμβανόμενη μορφή και τρίτον, ότι αφορά μία διαπροσωπική σχέση, η οποία χαρακτηρίζεται από ανισορροπία εξουσίας ή δύναμης. Το τελευταίο αυτό στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως διαχωριστικό στοιχείο ανάμεσα στις συμπεριφορές bullying και σε άλλες μορφές επιθετικής ή βίαιης συμπεριφοράς (Rigby, 2002 · Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012 · Ψάλτη κ.ά., 2012 · Duncan & Rivers, 2013 · Καραβόλτσου, 2013).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Καμπάνια, (2012: 10) το φαινόμενο του bullying μπορεί να αφορά κάθε μορφής βία (σωματική, συναισθηματική, λεκτική), καθώς και προσπάθειες συκοφάντησης, αποκλεισμού και απομόνωσης που γίνονται με τη φυσική ή όχι παρουσία των εμπλεκομένων. Από σχετικές έρευνες σε διάφορα μέρη του κόσμου διαπιστώνεται ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές, ενώ αυτές παρουσιάζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα όταν τα παιδιά είναι μεταξύ 8 έως 15 ετών (Guerra et al., 2011). Στην Ελλάδα, 1 στα 10 παιδιά εκτίθεται σε εκφοβιστικά περιστατικά, ενώ οι συχνότερες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, είναι η λεκτική βία, η σεξουαλική παρενόχληση, η σωματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Ασημακόπουλος, κ.ά., 2000 · Ψάλτη, κ.ά., 2012). Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία το 8,5% των εφήβων στη χώρα μας δηλώνει ότι υφίσταται σχολικό εκφοβισμό 2-3 φορές το μήνα, ενώ σχεδόν το 16% (κυρίως αγόρια) δηλώνει ότι εκφοβίζει άλλους. Τα τελευταία χρόνια δε παρατηρείται αυξητική τάση αυτών των ποσοστών (Κοικιέβη, κ.ά., 2010). Απ' ότι διαφαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, το φαινόμενο του εκφοβισμού τείνει να παίρνει μεγάλη έκταση στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον (Ψάλτη, κ.ά., 2012). Αν λάβουμε δε υπόψη, ότι έως τώρα δεν έχει αντιμετωπιστεί μεθοδευμένα και με τη σοβαρότητα που χρειάζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα,

² Πλέον αρχίζει να χρησιμοποιείται και ο όρος bullycide (bullying + suicide), <http://www.bullyingstatistics.org/content/bullicide.html>

καθώς συνήθως τα περιστατικά παραγνωρίζονται, αγνοούνται ή αποσιωπώνται, με αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία και στην ομαλή ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Ασημόπουλος, κ.ά., 2000 · Κοκκέβη, κ.ά., 2010 · Καραβόλτσου, 2013).

1.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην ενδοσχολική βία, τα εμπλεκόμενα μέρη και οι επιπτώσεις του φαινομένου

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε επιγραμματικά τους παράγοντες που σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία συμβάλλουν στην ενίσχυση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας (πίνακας 1). Στόχος είναι να ενισχύσουμε την επιχειρηματολογία υπέρ μιας συστημικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Σύμφωνα λοιπόν με την κοινωνικο-οικολογική θεωρία, το άτομο (παιδί) αποτελεί το κέντρο ενός σύνθετου κοινωνικού περιβάλλοντος που ορίζεται από την οικογένεια, το σχολείο, την κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, και διατρέχει τον κίνδυνο να δεχτεί ή να ασκήσει εκφοβισμό, εάν διαμορφώνονται κατάλληλοι παράγοντες οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους επηρεάζοντας το.

Πίνακας 1. Παράγοντες κινδύνου ενίσχυσης φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Προσαρμογή από Καραβόλτσου, (2013).

Οικογένεια	Σχολείο	Ευρύτερη κοινότητα
Αυταρχικοί, τιμωρητικοί γονείς. Χρήση βίας ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων. Συναισθηματική παραμέληση. Έλλειψη ορίων που ελαμβάνεται ως αδιαφορία από τα παιδιά. Συχνά ξεσπάσματα θυμού και σωματικές τιμωρίες. Ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών.	Ανταγωνιστικότητα, έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση. Έλλειψη ενθάρρυνσης μαθητικών πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας στη μάθηση. Αδιαφορία ή ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά. Μειωμένο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ζωή των παιδιών. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς. Έλλειψη κώδικα	Υψηλά επίπεδα ανεργίας, εγκληματικότητας. Έλλειμμα επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Υψηλή πυκνότητα πληθυσμού. Ανεπάρκεια ελεύθερων χώρων, αθλητισμού, ψυχαγωγίας. Κοινωνικές νόρμες που ανέχονται ή ενθαρρύνουν τη βία (κατά των γυναικών, των μεταναστών, των παιδιών).

	συμπεριφοράς και συνολικής σχολικής πολιτικής. Έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής.	Κοινωνικές ανισότητες.
--	---	------------------------

Καθοριστικοί επίσης παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου είναι το έλλειμμα στην πληροφόρηση, στην ευαισθητοποίηση και αντίστοιχα στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού, εκπαιδευτικούς και γονείς. Στην Ελλάδα καταγράφεται προβληματική επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά θύτες (κυρίως) και τους γονείς τους (Κοικιέβη, κ.ά., 2010). Επιπρόσθετα, ο προσδιορισμός της σχολικής επιτυχίας ως κυρίαρχο μέσο επίτευξης των σκοπών της οικογένειας και του σχολείου και η σύνδεσή της με την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, έχει ως αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να οργανώνει αρνητικά την αυτοεικόνα των παιδιών και να τα οδηγεί και σε επιθετικές συμπεριφορές (Ασημόπουλος, κ.ά., 2000).

Ο εκφοβισμός ως κοινωνικό φαινόμενο, περιλαμβάνει μία άνιση σχέση εξουσίας, η οποία είτε άπτεται της πραγματικότητας είτε υποτίθεται. Έχει μάλιστα ως αποτέλεσμα το διαχωρισμό- μέσω του συσχετισμού δυνάμεων- σε θύματα και θύτες. Τόσο οι δράστες, όσο και τα θύματα παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία, όμως, τους οδηγούν σε τελείως διαφορετικές αντιδράσεις. Ένα ακόμα πρόσωπο ή και πρόσωπα που εμπλέκονται στις συμπεριφορές εκφοβισμού και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του φαινομένου είναι και εκείνο του αμέτοχου παρατηρητή, του προσώπου, δηλαδή, που επιτρέπει να λαμβάνουν χώρα τέτοια περιστατικά από αδιαφορία, φόβο ή για ισχυροποίηση της θέσης του (Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012: 9-16). Παρακάτω θα αναφερθούμε λίγο περισσότερο σε κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές.

Παιδιά που δέχονται εκφοβισμό (θύματα)

Ορισμένα γνωρίσματα στην προσωπικότητα και στην συμπεριφορά κάποιων παιδιών που φαίνεται να ευνοούν τη θυματοποίησή τους, προικαλώντας την προσοχή των δραστών, μπορούν να είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, οι ιδιαίτερα υψηλές σχολικές επιδόσεις, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, προβλήματα συμπεριφοράς ή ένας συνδυασμός όλων ή κάποιων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά που καθιστούν το παιδί με τον ένα τρόπο ή τον άλλο διαφορετικό από τη συνολική ομάδα. Με άλλα λόγια μπορεί να ανήκουν σε μειοψηφική ομάδα- σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό- που μπορεί να είναι εθνοτική ή θρησκευτική, ή να διακρίνονται από κάποια σωματική ιδιαιτερότητα ή ακόμη διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Τα παιδιά θύματα της

ειφοβιστικής συμπεριφοράς χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα παθητικά(ενδοτικά) θύματα που χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια, άγχος, μοναχικότητα και χαμηλή αυτοεκτίμηση και στα «προκλητικά» θύματα. Αυτά είναι αντιδραστικά, αδέξια, αυθόρμητα, συχνά υπερειννητικά με δυσκολία συγκέντρωσης, ενώ αντιμετωπίζονται αρνητικά από το σύνολο της τάξης. (Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012: 19-21 · Καραβόλτσου, 2013)

Παιδιά που ασκούν εκφοβισμό (θύτες-δράστες- bullies)

Οι μελέτες που σχετίζονται με αυτούς που ασκούν εκφοβισμό εκφράζουν δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ατόμων. Αφενός επικρατεί η άποψη ότι τα άτομα αυτά στερούνται ευαισθησίας και επαρκούς κοινωνικής αντίληψης, και αφετέρου διαπιστώνεται ότι πολλοί δράστες μπορούν να χαρακτηριστούν όχι μόνο κοινωνικά επαρκείς, αλλά και ιδιαίτερα έξυπνοι. Εκείνο όμως που τελικά επιβεβαιώνεται από τις περισσότερες μελέτες είναι ότι, ανεξαρτήτως του βαθμού κοινωνικών ικανοτήτων που διαθέτουν ή στερούνται, δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα ενσυναίσθησης τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό πεδίο (Rigby, 2002). Τα παιδιά θύτες-δράστες συνήθως έχουν έντονη, εξωστρεφή και παρορμητική προσωπικότητα και μη ανοχή στη διαφορετικότητα (Καραβόλτσου, 2013). Ενώ το δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον τους φαίνεται επίσης να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κοκκέβη κ.α., 2010).

Παιδιά παρατηρητές-θεατές

Στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι παρατηρητές, μάρτυρες των περιστατικών αυτών. Ως παρατηρητής θεωρείται το άτομο, που χωρίς να είναι θύμα ή δράστης εκφοβισμού γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτό, παρόλο που μπορεί να επηρεαστεί και να εμπλακεί έμμεσα, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο εκφοβισμός δεν αφορά μόνο τη διαπροσωπική σχέση θύματος και δράστη, αλλά ως κοινωνικό φαινόμενο, διέπεται από ομαδικές διαδικασίες. Οι θεατές του εκφοβισμού, ισχυροποιούν το δράστη, όταν δεν παρεμβαίνουν υπέρ του θύματος καθώς η αδυναμία, ή η απροθυμία τους να κάνουν κάτι, ερμηνεύεται ως συγκατάθεση για τη συνέχιση της επιθετικότητας. Ταυτόχρονα οι φανεροί υποστηρικτές του θύτη, η παρέα του, οι οποίοι δημιουργώντας μία αίσθηση κοινής ταυτότητας, αυξάνουν την ισχύ του δράστη και τον ενθαρρύνουν με τη στάση τους (Καραβόλτσου, 2013).

Ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί ποικίλες ψυχολογικές επιπτώσεις σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, που εξαρτώνται τόσο από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (εξωστρέφεια ή εσωστρέφεια, αυτοπεποίθηση, κλπ.), αλλά και τη χρονική διάρκεια του φαινομένου (Cowie, 2013).

Σύμφωνα με μελέτες, τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού, συμπτώματα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης, συναισθήματα ανασφάλειας στο σχολείο ή και συμπτώματα σχολικής φοβίας, ψυχοσωματικές εκδηλώσεις, όπως κεφαλαλγίες, κοιλιακά άλγη και διαταραχές ύπνου, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες προσαρμογής, μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή αυτοεικόνα (Ασημόπουλος, κ.ά., 2000 · Κοικέβη, 2010 · Cowie, 2013). Οι θύτες εκφοβιστικών επεισοδίων είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις τους ακολουθούν και στην ενηλικίωση. Έρευνες τέλος επισημαίνουν ότι ούτε η ομάδα των παρατηρητών παραμένει αλώβητη από τις αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί-θύτης μέσα από την εκφοβιστική συμπεριφορά θα χειριστεί ολόκληρη την ομάδα για να αποκτήσει κύρος και δύναμη σαφώς έχει ψυχικό κόστος και στους «αμέτοχους» παρατηρητές (Cowie, 2013: 15).

1.3 Προγράμματα κατά της ενδοσχολικής βίας

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας είναι φαινόμενο που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας και εμποδίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών. Ήταν τη δεκαετία του 1970 όταν ο καθηγητής Dan Olweus τράβηξε την προσοχή της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και επιχειρηματολόγησε ότι το φαινόμενο αυτό είναι δυνατό να μειωθεί σε μεγάλο βαθμό με κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Rigny, 2002). Τις πρώτες αυτές παρατηρήσεις ακολούθησε μια έκρηξη ακαδημαϊκών κειμένων και ερευνών για το θέμα, ενώ πολλά προγράμματα δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν ή εφαρμόζονται (βλ. Kärnä, et al., 2011 · Ψάλτη, κ.ά., 2012).

Όπως συνοφίζει η Γαλανάκη (2010), τα προγράμματα αυτά μπορούν να πραγματοποιούνται σε επίπεδο: κοινότητας, οικογένειας, σχολείου, τάξης, ατόμου ή ομάδας ατόμων. Ένα σχετικά σύγχρονο πρόγραμμα καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού που χάρη διεθνούς αναγνώρισης³, είναι το πρόγραμμα Kiva Koulu⁴ του Πανεπιστημίου Turku/ Φινλανδίας (Salmivalli, et al., 2011 · Kärnä, et al., 2011). Η παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος βασίζεται σε τρεις άξονες: ΓΝΩΡΙΖΩ: για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο – ΜΠΟΡΩ: αποκτώ νέες δεξιότητες για να αντιμετωπίσω τέτοια φαινόμενα – ΕΝΕΡΓΩ: βάζω τις δεξιότητες και τις γνώσεις μου σε εφαρμογή (Kärnä, et al., 2011: 313).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε) προτείνει σειρά δραστηριοτήτων στην τάξη για την πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2010). Παρέμβαση τεσσάρων εβδομάδων η οποία κινήθηκε σε τρεις

³ European Crime Prevention 2009,

: 2008, 2010, 2011 2012.

⁴ <http://www.kivaprogram.net/>

άξονες: Ευαισθητοποίηση – Αναστοχασμός – Δέσμευση για αλλαγή συμπεριφοράς, κατέγραψε θετικά αποτελέσματα τουλάχιστον σε άμεσο χρόνο όσον αφορά την ενίσχυση του αισθήματος αυτεπάρκειας των μαθητριών/ων στην αντιμετώπιση εκφοβιστικών επεισοδίων και τη διάθεσή τους να μη παραμείνουν παθητικοί θεατές, όταν γίνονται μάρτυρες τέτοιων επεισοδίων (Andreou,etal., 2007, 2008).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων προγραμμάτων είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Γενικά όμως φαίνονται ως πιο επιτυχημένες παρεμβάσεις που αφορούν συνολικότερα τη σχολική μονάδα (και όχι μόνο μια συγκεκριμένη τάξη), που έχουν διάρκεια, εποπτεύονται από ειδικούς επιστήμονες, υποστηρίζονται ενεργητικά από τους/τις εκπαιδευτικούς ενώ χαιρούν της αποδοχής και της ευρύτερης κοινότητας (Andreou et al., 2007, 2008· Γαλανάκη, 2010).

2. Μια σχολική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας

Στη συνέχεια αυτής της εργασίας θα παρουσιάσουμε και συζητήσουμε δεδομένα από μια εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και πραγματοποιείται με στόχο να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα βίας σε ένα εξαθέσιο δημοτικό σχολείο της Ελλάδας. Τα περιστατικά που περιγράφονται στην εισαγωγή της εργασίας αυτής καθώς και η έντονη παρέμβαση της μητέρας του πρώτου μαθητή αποτέλεσαν το στοιχείο αφύπνισης του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Με πρωτοβουλία της διευθύντριας του σχολείου τη συνεργασία και συμπαράσταση των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε για δύο συνεχιζόμενα σχολικά έτη, σειρά δράσεων με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος) και την προστασία των μαθητών και μαθητριών.

Εδώ θα παρουσιάσουμε περιληπτικά το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρέμβασης και το σχεδιασμό των δράσεων. Επίσης θα παρουσιάσουμε και σχολιάσουμε τα αποτελέσματα δύο ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές/τριες του σχολείου για το θέμα της ενδοσχολικής βίας. Τέλος με βάση τα παραπάνω θα προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε προτάσεις που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

2.1 Η έρευνα δράσης ως πεδίο θεωρητικής και μεθοδολογικής τεκμηρίωσης της παρέμβασης

Η τελευταία δεκαετία υπήρξε περίοδος σημαντικών αλλαγών στο χώρο της μεθοδολογίας και επιστημονικής έρευνας γενικά και στο πεδίο της *έρευνας δράσης* ειδικότερα. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με βασικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο η επιστημονική κοινότητα προσεγγίζει επιστημολογικά την έννοια της γνώσης, το ρόλο και τη θέση των επιστημόνων, καθώς και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για τη διαμόρφωση ή κατάκτησή της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η

γνώση είναι δυνατό να ορίζεται μέσα από την πρακτική εμπειρία άσκησης έργου (Casey, 2012) αλλά και να διαμορφώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο (Κατσαρού, 2010 · McNiff, 2013).

Για τη διαμόρφωση των παραμέτρων και τη συλλογή των δεδομένων αυτής της εργασίας, αλλά και τη διαμόρφωση γενικότερα όλου του έργου επηρεαστήκαμε από τις αρχές της έρευνας δράσης. Η *έρευνα δράσης* θεωρεί ότι αποφάσεις που αφορούν τη συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων έχουν περισσότερο νόημα και αξία όταν διαμορφώνονται από τους ερευνητές/τριες σε ένα συμμετοχικότερο, συνεργατικότερο πλαίσιο όπου δεν υπάρχουν πλέον υποκείμενα της έρευνας αλλά συνδιαμορφωτές της. Η έρευνα δράσης αξιολογείται στηριζόμενη στις δημοκρατικές αρχές και στις αρχές της ισότητας ενώ έχει ως στόχο την ενδυνάμωση και τη βελτίωση της ζωής των μελών της κοινότητας (Stringer, 1999 · Noffke & Somekh, 2009 · Jones & Stanley, 2010 · Κατσαρού, 2010 · McNiff, 2013). Μεθοδολογικά η έρευνα δράσης μπορεί να διαμορφωθεί σε τρία στάδια, τα οποία θα πρέπει να τονίσουμε δεν είναι ούτε ανεξάρτητα μεταξύ τους, ούτε διαμορφώνονται αυστηρά με ένα γραμμικό τρόπο. Το πρώτο στάδιο αφορά την *παρατήρηση*, όπου μαζεύουμε πληροφορίες και προσπαθούμε να σχηματίσουμε μια εικόνα του φαινομένου ή της υπόθεσης. Το δεύτερο στάδιο της *περισυλλογής*, όπου η ομάδα ερευνητών και συμμετεχόντων διερευνούν και αναλύουν περαιτέρω τις πληροφορίες. Σε αυτό το στάδιο διαμορφώνονται συλλογικά θεωρίες, ερμηνείες και προσεγγίσεις γύρω από το θέμα. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της *δράσης* όπου εφαρμόζονται και, στη συνέχεια, αξιολογούνται οι προτεινόμενες λύσεις (Stringer, 1999).

Στη βιβλιογραφία το θέμα της βίας και παρενόχλησης στα σχολεία έχει ερευνηθεί με διάφορες μεθόδους ποιοτικές και ποσοτικές και παρουσιάζεται σε πλήθος επιστημονικών κειμένων, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη προσέγγιση, δηλαδή την έρευνα δράσης, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο πρότζεκτ *No Outsiders*, για το οποίο 26 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορα μέρη της Βρετανίας συνεργάστηκαν ώστε να διαμορφώσουν και εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποδοχή της σεξουαλικής διαφορετικότητας και κατά της ομοφοβικής βίας στο σχολείο (DePalma & Atkinson, 2010). Επίσης η έρευνα δράσης ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε και στο «Πρόγραμμα διερεύνησης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο σχολείο» (Ασημόπουλος, κ.ά., 2000).

Η παρούσα εργασία αποτελεί *χειραφετική* έρευνα δράσης *δευτέρου προσώπου* όπως αυτή ορίζεται από την Κατσαρού (2010) και τους Reason and Bradbury, (2002 στο McNiff, 2013: 55) αντίστοιχα. Δηλαδή έρευνα δράσης κατά την οποία ο/οι ερευνητές συνδιαλέγονται με την ευρύτερη ομάδα ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος. Επίσης, *χειραφετική έρευνα δράσης* καθώς έχει ως στόχο την αλλαγή και αναμόρφωση της ευρύτερης μαθητικής κοινότητας (Κατσαρού, 2010).

Το ερωτηματολόγιο της δεύτερης χρονιάς περιλάμβανε επίσης συμπληρωματικές αξιολογικές ερωτήσεις για το Πρόγραμμα όπως αυτό εφαρμόστηκε την πρώτη χρονιά. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούσαν:

- απόψεις και προτάσεις των παιδιών για τη διαμόρφωση του Προγράμματος,
- τη συμβολή της οικογένειας,
- την αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο.

Τα δύο ερωτηματολόγια απάντησαν 49 και 45 παιδιά των τάξεων Γ' - Στ' για το έτος 2012 και 2013 αντίστοιχα. Η καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 13. Στη συνέχεια της εργασίας θα παρουσιάσουμε και συζητήσουμε τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αυτών.

3.1 Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 43% των παιδιών πριν την έναρξη του Προγράμματος όριζε ως σχολικό εκφοβισμό το σύνολο των μορφών βίας (σωματική, συναισθηματική, λεκτική, σεξουαλική). Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 49% ένα χρόνο αργότερα. Από τις επιμέρους διαστάσεις της ενδοσχολικής βίας η σωματική βία είναι αυτή που ξεχωρίζει σημαντικά στη συνείδηση των παιδιών με ποσοστά κοντά στο 30% και τις δύο χρονιές (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

	Δείγμα		Σχολικός εκφοβισμός είναι...				
	αγόρια	κορίτσια	Σωματική βία	Συναισθηματική βία	Λεκτική βία	Σεξουαλική βία	Όλα
2012	24	25	15	9	1	3	21
			30,5% ⁷	18,5%	2%	6%	43%
2013	23	22	13	2	4	1	22
			29%	4%	9%	2%	49%

Βίαια επεισόδια μεταξύ των μαθητών, όπως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, δημιουργούνται στο σχολικό χώρο. Τα παιδιά του Σχολείου και τις δύο χρονιές ανέφεραν ότι έχουν υπάρξει θύματα βίαιων επεισοδίων. Το 2012 πριν την έναρξη της παρέμβασης το 49% των παιδιών

⁷ Τα ποσοστά είναι στρογγυλοποιημένα για λόγους ευκολίας.

του Σχολείου απάντησε θετικά σε σχετική ερώτηση. Την επόμενη χρονιά, ένα χρόνο μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, το ίδιο ποσοστό αφορούσε τις αρνητικές απαντήσεις (πίνακας 3). Και τις δύο χρονιές μια πολύ μικρότερη μερίδα παιδιών δήλωσαν ότι δε θυμούνται ή ότι δε θα ήθελαν να απαντήσουν τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Όταν τα παιδιά γίνονται θύματα ενός βίαιου περιστατικού την πρώτη χρονιά δήλωσαν ότι επιλέγουν να το συζητήσουν με κάποιον ενήλικα (21% με τους γονείς και 36% με τους εκπ/κούς), ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό 36% δήλωσε ότι μοιράστηκε το γεγονός με φίλους του. Τέλος ένα 6% αποφάσισε να ανταποδώσει. Στη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου (2013) βλέπουμε μια διαφοροποίηση στις επιλογές των παιδιών καθώς έχουμε μια αύξηση του ποσοστού παιδιών που μίλησαν με τους γονείς τους για το θέμα (42%), μια αύξηση των παιδιών που συζήτησαν με τους εκπ/κούς του σχολείου (47%) ενώ αντίστοιχα μειώθηκε ο αριθμός των παιδιών που επέλεξε να μοιραστεί το γεγονός κυρίως με τους συνομήλικους (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Στάσεις και προσδοκίες των παιδιών για τη διαχείριση των βίαιων επεισοδίων

	Εκφοβισμός στο σχολείο		Αντίδραση απέναντι στο εκφοβιστικό επεισόδιο				Αντίδραση ως μάρτυρας επεισοδίου			Αναμενόμενος χειρισμός από το σχολείο			
	ναι	όχι	γονείς	εκπ/κοί	φίλοι	ανταπόδοση	αμέτοχος/η	βοηθώ	μιλώ σε εκπ/κο	τιμωρία	αδιαφορία	υποστήριξη	εμπιστοσύνη
2012	24	15	10	17	17	3	4	26	15	24	2	10	13
	49%	31%	21%	36%	36%	6%	8%	53%	31%	49%	6%	19%	28%
2013	8	22	19	21	3	2	4	18	23	31	3	8	3
	18%	49%	42%	47%	6%	4%	9%	40%	51%	69%	7%	18%	7%

Ως μάρτυρες βίαιων επεισοδίων στο χώρο του σχολείου περισσότερα από τα μισά παιδιά (53%) την πρώτη χρονιά δήλωσαν ότι θα βοηθήσουν το θύμα. Το ποσοστό αυτό μειώθηκε τη δεύτερη χρονιά σε 40% αλλά αντίστοιχα αυξήθηκε η επιλογή των παιδιών να ενημερώσουν κάποιον

εμπ/κο για το θέμα από 31% το 2012 σε 51% το 2013. Το ποσοστό των παιδιών που δηλώνουν ότι θα παραμείνουν αμέτοχα παρέμεινε σταθερό και τις δύο χρονιές (πίνακας 3).

Τέλος στα ερωτηματολόγια και των δύο ετών ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσαν το σχολείο και η οικογένεια να διαχειριστούν τα ειφοβιστικά επεισόδια. Οι επιλογές που δόθηκαν ήταν τέσσερις: να τιμωρηθεί ο ένοχος, να αδιαφορήσουν, να συμπαρασταθούν, να δείξουν εμπιστοσύνη. Σύμφωνα με τα στοιχεία οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου επέλεξαν την τιμωρία του ενόχου ως το βασικό μέτρο αντίδρασης με ποσοστά 49% (2012) και 69% (2013). Ενώ τα ποσοστά αυτών που επιθυμούν οι ενήλικες να αδιαφορήσουν ή να συμπαρασταθούν παρέμεινε περίπου το ίδιο και τα δύο χρόνια. Έχουμε τέλος μια σημαντική διαφοροποίηση στον αριθμό των μαθητών που επιζητούν ως σημαντικότερο μέτρο την εμπιστοσύνη των ενηλίκων από 28% (2012) σε 7% (2013).

Το ερωτηματολόγιο του 2013 είχε σα στόχο επιπλέον να διερευνήσει και τις απόψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι στο σύνολο άλλα και στις επιμέρους δράσεις που αποτέλεσαν την εκπαιδευτική παρέμβαση ένα χρόνο μετά την εφαρμογή της. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτή μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι είναι ενημερωμένο για τις δράσεις του σχολείου κατά της βίας. Επίσης μεγάλο ποσοστό (80%) θεώρησε ότι οι δράσεις αυτές συμβάλουν στην αντιμετώπιση των βιαιών επεισοδίων. Αντίστοιχα υψηλό είναι το ποσοστό των παιδιών που δήλωσε ότι αισθάνεται πολύ ή αρκετά ασφαλείς στο χώρο του σχολείου (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αξιολόγηση του προγράμματος και αίσθημα ασφάλειας των μαθητών/τριών.

2013	Ενημέρωση για το Πρόγραμμα	Το Πρόγραμμα βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων βίας	Αίσθημα ασφάλειας στο σχολικό χώρο
Πολύ	21 (47%)	27 (60%)	24 (53%)
Αρκετά	19 (42%)	9 (20%)	13 (29%)
Λίγο	3 (7%)	8 (18%)	8 (18%)
Καθόλου	1 (2%)	1 (2%)	0

Ένας από τους βασικούς στόχους του Προγράμματος ήταν η εμπλοκή της οικογένειας στην αντιμετώπιση των κρουσμάτων βίας στο σχολείο. Για το λόγο αυτό και τις δύο χρονιές οι γονείς έλαβαν σχετική ενημερωτική επιστολή στην οποία γινόταν περιληπτική αναφορά στο θέμα της βίας στο σχολείο και περιγραφή των πρωτοβουλιών του Σχολείου για την αντιμετώπιση αυτών των

φαινομένων. Στην ερώτηση όμως αν οι μαθητές/τριες έχουν συζητήσει για το σχολικό εκφοβισμό με τους γονείς τους οι αρνητικές απαντήσεις ήταν λίγες περισσότερες (23 παιδιά ή το 51%) από τις καταφατικές (21 παιδιά ή 47%), ενώ ένα παιδί δεν απάντησε καθόλου. Η σχέση ανάμεσα σε αυτή την παράμετρο, δηλαδή τη συζήτηση με τους γονείς, και το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο φαίνεται πάντως στατιστικά σημαντική (Pearsonchi-square = ,010). Δηλαδή όπως καταγράφεται, υπάρχουν περισσότερες περιπτώσεις ένα παιδί που συζητάει με τους γονείς του για αυτά τα θέματα να δηλώνει ότι νιώθει ασφαλής στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, στατιστικά σημαντική βρέθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αξιολόγηση του προγράμματος από τα παιδιά και το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο (Pearsonchi-square = ,011).

Μια βασική δράση για την μείωση των επεισοδίων βίας στο σχολείο ήταν η απόφαση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός τετραδίου καταγραφής βίων περιστατικών που συνέβαιναν κατά την ώρα του διαλείμματος κυρίως, αλλά και σε άλλες στιγμές της σχολικής ζωής (εκδρομές, εκδηλώσεις ή και μέσα στην τάξη). Το βιβλίο αυτό ενημερωνόταν σε περίπτωση αρνητικής συμπεριφοράς με την ημερομηνία, όνομα του μαθητή/τριας και μια μικρή περιγραφή του περιστατικού⁸. Στόχος του μέτρου αυτού ήταν να λειτουργήσει η εν δυνάμει καταγραφή στο Βιβλίο ως αποτρεπτική της συμπεριφοράς αφού όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν στην επιβράβευση (μεγάλο διάλειμμα). Παράλληλα έδινε το στίγμα στην πλειοψηφία των μαθητών/τριων του Σχολείου ότι τεμνιζώνεται η αρνητική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας το 60% των παιδιών (27 παιδιά) θεώρησαν σημαντική την καταγραφή των περιστατικών, σε αντίθεση με 31% που δεν απαντά ή 9% που διαφωνεί (14 και 4 παιδιά αντίστοιχα).

Ήταν σημαντικό να καταγράψουμε τη γνώμη των μαθητριών/των σχετικά με τους τρόπους που οι εκπ/κοι επέλεξαν να επιβραβεύεται η καλή συμπεριφορά και να τιμωρείται η ανεπιθύμητη. Σύμφωνα με τα στοιχεία το 51% (23 παιδιά) θεωρούν σωστή τη συγκεκριμένη επιλογή (δηλαδή να μη συμμετέχουν στην επιβράβευση όσα παιδιά συμμετείχαν σε βίαιο επεισόδιο). Ταυτόχρονα όμως 11 παιδιά διαφώνησαν και άλλα τόσα δεν απάντησαν την ερώτηση (24,5%). Η αποδελτίωση των απαντήσεων σχετικής ανοιχτής ερώτησης που συμπλήρωσαν δέκα παιδιά, έδειξε ότι ορισμένα παιδιά προτείνουν αντίστοιχα να δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία και το περιθώριο να ζητήσουν συγγνώμη οι υπαίτιοι μετά από συζήτηση. Επίσης τα 2/3 των παιδιών που απάντησαν χωρίς να προτείνουν εναλλακτική λύση, θεώρησαν ότι οι υπαίτιοι θα πρέπει να παρακολουθούν την ταινία κρίνοντας ότι είναι δυνατό να διδαχθούν από αυτή: «τα παιδιά που έχουν γραφτεί στο τετράδιο να παρακολουθούν ταινίες

⁸

2 μ / μ , 3 μ , μ μ μ μ

και να βγαίνουν διλέμμα γιατί θα σκεφτούν αυτό που έκαναν και δε θα το ξανακάνουν» (απάντηση στην ανοιχτή ερώτηση 17).

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου διερευνούσε τις διαθέσεις των παιδιών απέναντι σε μια πιο ενεργή συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα στο μέλλον. Φάνηκε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των παιδιών 71% (32 παιδιά) βλέπει θετικά τη συμμετοχή τους σε ομάδες συνομήλικων με στόχο την υποστήριξη θυμάτων εκφοβισμού.

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία έρχεται να περιγράψει μια εκπαιδευτική παρέμβαση στα πλαίσια της αντιμετώπισης κρουσμάτων βίας στο σχολείο και να καταγράψει τις απόψεις και στάσεις των μαθητριών/των από τη συμμετοχή τους στη δράση αυτή μετά από δύο χρόνια. Η εκπαιδευτική παρέμβαση διαμορφώθηκε με τα κριτήρια της έρευνας δράσης και έχοντας ως απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ή ενίσχυση αυτών των παραγόντων που θα οδηγήσουν σε αλλαγές στην εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως όμως επισημαίνει και η McNiff (2013:11) οι αλλαγές αυτές δεν είχαν ως στόχο να αλλάξουν «τον άλλο» αλλά αποσκοπούσαν στην εσωτερική αλλαγή των ίδιων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία βασίζονται στην περιγραφή της έρευνας δράσης όπως οργανώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και από τις απαντήσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Οπωσδήποτε το δείγμα των μαθητών είναι μικρό και περιορίζεται σε ένα πολύ συγκεκριμένο πληθυσμό μη επιτρέποντας γενικεύσεις. Παρόλα αυτά θεωρούμε χρήσιμη τη συλλογή και ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων διότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρωτογενές υλικό στη γενικότερη συζήτηση διαχείρισης του φαινομένου του εκφοβισμού στο σχολείο και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Πιστεύουμε δε ότι η μαρτυρία των ίδιων των εκπαιδευτικών σε μία επόμενη φάση θα προσφέρουν περισσότερα στοιχεία και θα ενισχύσουν τη συνολικότερη συζήτηση για το θέμα αυτό.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάσαμε εδώ και τις δύο χρονιές τα παιδιά του σχολείου σε μεγάλο ποσοστό ήταν σε θέση να ορίσουν σωστά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και να προσδώσουν σε αυτή τα διάφορα χαρακτηριστικά του, γεγονός που συνάδει με στοιχεία από άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Ασημόπουλος,κ.ά., 2000· Ψάλτη,κ.ά., 2012). Στην παρούσα εργασία είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι μετά από ένα χρόνο ανάδειξης και συστηματικότερης διαχείρισης των βιαιών περιστατικών στο σχολείο περισσότερα παιδιά μπορούσαν να ορίσουν σωστά το φαινόμενο αυτό. Έτσι ενισχύονται οι φωνές της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας που κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων και όχι μόνο εκδηλώσεων επετειακού χαρακτήρα.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της έρευνας αυτής είναι η δραματική αντιστροφή του ποσοστού των παιδιών που δήλωσαν θύματα βιαιών περιστατικών στο σχολείο από 49% θετικές

απαντήσεις το 2012 σε 49% αρνητικές απαντήσεις ένα χρόνο αργότερα. Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης η οποία συστηματικά εφαρμόστηκε ολόκληρη τη σχολική χρονιά ίσως εξηγεί εν μέρει τα αποτελέσματα αυτά. Προγράμματα που εφαρμόζονται σε ετήσια βάση φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικά (Kärnä, et al., 2011) σε αντίθεση με προγράμματα μικρότερης διάρκειας τα οποία φαίνεται να έχουν πιο παροδικά αποτελέσματα (Andreou,etal., 2007, 2008).

Τα παιδιά θύματα εκφοβισμού και παρενόχλησης στο σχολείο μπορούν να ενημερώσουν κάποιο ενήλικα (εκπαιδευτικό ή γονιό) ή να μιλήσουν σε κάποιο συνομήλικο γι' αυτό που τους συμβαίνει. Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με άλλη παλαιότερη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Εδώ όμως παρουσιάζει ενδιαφέρον να δούμε τα στοιχεία από τις απαντήσεις των παιδιών του σχολείου και πως αυτά διαφοροποιούνται τα δύο χρόνια. Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι τη δεύτερη χρονιά αυξάνεται σημαντικά το ποσοστό των παιδιών που εμπιστεύονται το πρόβλημά τους σε κάποιο εκπαιδευτικό και σχεδόν διπλασιάζεται το ποσοστό των παιδιών που μιλούν στους γονείς τους γι' αυτό. Αντίστοιχα έχουμε μείωση του ποσοστού των παιδιών που μοιράζονται το γεγονός με συνομήλικους. Φαίνεται από τα στοιχεία αυτά η ενίσχυση της εμπιστοσύνης των παιδιών προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους και αντίστοιχα η καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας στο σχολείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το συνολικότερο κλίμα, όπως διαμορφώνεται στο σχολείο, φαίνεται να επηρεάζει και την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού. Ένα γενικότερο κλίμα ασφάλειας στο σχολείο περιορίζει παιδιά που εν δυνάμει θα μπορούσαν να επιδείξουν εκφοβιστική συμπεριφορά να καταφύγουν σε αυτή. Αντίθετα φαίνεται ότι όταν τα παιδιά χαρακτηρίζουν το κλίμα του σχολείου τους όχι ασφαλές ταυτόχρονα να δηλώνουν αυξημένα κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς και βίας σε αυτό (Gendron,etal., 2011).

Σημαντικό στοιχείο επίσης αποτελεί η θετική συσχέτιση που καταγράφεται σε αυτή την έρευνα ανάμεσα στην αίσθηση ασφάλειας που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο και την επικοινωνία που δηλώνουν να έχουν με τους γονείς τους για θέματα ενδοσχολικής βίας. Σε άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο καταγράφεται η σημασία που μπορεί να έχει η συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα εκφοβισμού (Κοικιέβη κ.α., 2010). Όλα τα παραπάνω καθώς και το γεγονός ότι περίπου οι μισές οικογένειες του σχολείου φαίνεται να έχουν συζητήσει για το ζήτημα της ενδοσχολικής βίας με τα παιδιά τους όπως τους παρέτρεπε και η σχετική επιστολή των εκπαιδευτικών και τα δύο χρόνια, συνηγορούν στην ανάγκη για όσο το δυνατό ενεργητικότερη εμπλοκή των γονέων στην αντιμετώπιση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Αυτή η επισήμανση μπορεί να αποτελέσει στοιχείο για την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών του σχολείου προς την κατεύθυνση συστηματικότερης ευαισθητοποίησης των οικογενειών.

Όπως αναφέρει η Γαλανάκη (2010: 5) μέθοδοι πειθαρχίας αποτελούν ένα από τα συστατικά των παρεμβάσεων για τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έλαβαν

υπόψη από την πρώτη κιόλας χρονιά (2012) την επιθυμία των παιδιών να καταγράφονται και τιμωρούνται οι παραβατικές συμπεριφορές εφαρμόζοντας το πρόγραμμα επιβραβεύσεων. Στοιχεία από τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου (2013) δείχνουν ότι το μέτρο αυτό έτυχε της αποδοχής των παιδιών μιας που η πλειοψηφία το θεώρησε σημαντικό. Το Βιβλίο περιστατικών στο οποίο γινόταν η καταγραφή συμβάντων και ονομάτων έδωσε επιπλέον την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς κατά την αξιολόγηση του προγράμματος στο τέλος κάθε χρόνου να μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα γύρω από τη μεταβολή στη συμπεριφορά συγκεκριμένων μαθητών, τη συχνότητα εμφάνισής της καθώς επίσης και για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της. Όσον αφορά τη συχνότητα και την επανάληψη της συμπεριφοράς οι καταγραφές αξιοποιήθηκαν σε συνεργασία με τους γονείς των παιδιών για αναζήτηση εξειδικευμένης υποστήριξης.

Είναι απαραίτητο να διερευνώνται οι στάσεις των μαθητών σε θέματα που αφορούν τη γενικότερη συμμετοχή τους ή τον τρόπο που αξιολογούν την όποια εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλες μελέτες έχουν καταδείξει και συζητήσει τα θετικά οφέλη από μια τέτοια διαδικασία (O'Higgins-Norman&Hall, 2009 Gerouki, 2010). Το γεγονός πάντως ότι ένας αριθμός παιδιών εξέφρασε την άποψη για μια εναλλακτική μορφή αρνητικών συνεπειών είναι κάτι που θα πρέπει να αποτελέσει θέμα συζήτησης του συλλόγου των εκπαιδευτικών και ίσως φέρει αναπροσαρμογές στο μέλλον.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών του σχολείου δήλωσε ενημερωμένη για τις δράσεις του σχολείου γύρω από την καταπολέμηση των φαινομένων της βίας και περίπου στο ίδιο ποσοστό εξέφρασαν εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Είναι σημαντική η παράμετρος που διαφαίνεται από αυτές τις απαντήσεις μιας που η αίσθηση ασφάλειας των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο συσχετίζεται θετικά με τη θετική αξιολόγηση της παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι στη συνείδηση των παιδιών οι ενέργειες των εκπαιδευτικών βοηθούν στη δημιουργία ασφαλούς χώρου συνεύρεσης και μάθησης.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Με βάση την παραπάνω συζήτηση αλλά και την προσωπική μας εμπλοκή στο Πρόγραμμα κατά της ενδοσχολικής βίας μέσα στα πλαίσια της έρευνας δράσης, είχαμε τη δυνατότητα να ακολουθήσουμε μια συστηματική διαδικασία παρατήρησης, περιγραφής, σχεδιασμού παρεμβάσεων, αναστοχασμού, αξιολόγησης και αναδιαμόρφωσής του (McNiff2013). Έτσι μπορούμε να πούμε ότι δράσεις που αφορούν την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών του σχολείου γύρω από τα φαινόμενα βίας έχουν καλύτερο αποτέλεσμα όταν γίνονται συστηματικά, κατά τη διάρκεια του έτους και αφορούν ολόκληρη τη σχολική μονάδα και όχι μεμονωμένες τάξεις. Οι δράσεις στο συγκεκριμένο σχολείο κάθε χρόνο εμπλουτίζονται. Στόχος είναι να ενσωματωθούν δυναμικά στη σχολική διαδικασία αλλά και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις εμπλοκής περισσότερων

εκπαιδευτικών, μαθητών/τριων αλλά και των οικογενειών τους. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της παρούσας μελέτης είναι η σχέση που διαφαίνεται ανάμεσα στην επικοινωνία των μαθητών για τα ζητήματα της βίας στο σχολείο με τους γονείς τους. Τέτοιες συζητήσεις σε επίπεδο οικογένειας όταν γίνονται λειτουργούν θετικά και ενισχύουν την αίσθηση ασφάλειας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό λοιπόν το στοιχείο με τη σειρά του μας επιτρέπει να επιχειρηματολογήσουμε για την ανάγκη ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Επιπλέον όπως διαφαίνεται από την παρούσα εργασία ο εκπαιδευτικός κόσμος θα πρέπει να πάρει σοβαρά υπόψη στην ανάγκη των μαθητών και μαθητριών να αναλάβουν οι ίδιες και ίδιοι πρωτοβουλίες γύρω από αυτό το θέμα. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να βοηθήσουν μια σειρά προγραμμάτων που από τη μία κινητοποιούν τους μαθητές/τριες και από την άλλη τους βοηθούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείρισης σχέσεων και συναισθημάτων. Τέτοιου είδους δράσεις έχουν σχεδιαστεί και είναι προς υλοποίηση κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους στα πλαίσια ενός γενικότερου οράματος ενός «Ασφαλούς Σχολείου» που αντικατοπτρίζει τη διάθεση των εκπαιδευτικών του Σχολείου, για ένα σχολικό περιβάλλον που θα εξασφαλίζει, εκτός των άλλων, τη σωματική ακεραιότητα, την ψυχική υγεία και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών και συναδέλφων. Στα πλαίσια αυτού του οράματος, είναι σημαντική η επίτευξη των στόχων με δράσεις, στάσεις και συμπεριφορές εντός του Σχολείου, αλλά και έξω από αυτό, αφού το σχολικό περιβάλλον είναι αλληλεξαρτώμενο με το ευρύτερο κοινωνικό.

Κεντρικό μέλημα του Σχολείου είναι να εμποδίσουμε τη βία (σωματική-λεκτική – ψυχολογική) στο σχολικό περιβάλλον να γίνει εκφοβισμός. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οποιοδήποτε πρόγραμμα ή σειρά δράσεων προαπαιτεί ένα βαθμό ευελιξίας, δυνατότητα αναπροσαρμογής, ανάγκη συστηματικής ανατροφοδότησης, συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, επιμονής και υπομονής. Σε μια κοινωνία που βάλλεται καθημερινά από διάφορες μορφές βίας το σχολείο καλείται όχι μόνο να πάρει θέση αλλά και να αποτελέσει παράδειγμα αλλαγής και πρότασης για το μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E., Didaskalou, E.&Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4): 235–248.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti-bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. *Educational Psychology*, 27(5): 693–711.

- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1): 97–100.
- Bullying Statistics*, Ανάσχυρη, 09/10/2013: <http://www.bullyingstatistics.org/>
- Casey, A. (2012). A self-study using action research: changing site expectations and practice stereotypes practice stereotypes. *Educational Action Research*, 20(2): 219-232.
- Cowie, H., (2013). The immediate and long-term effects of bullying. In I. Rivers & N. Duncan (Eds). *Bullying – Experiences and Discourses of Sexuality and Gender* (pp. 10-18). London & New York: Routledge.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teaching and Teacher Education*, 26(8): 1669–1676.
- Duncan, N. & Rivers, I., (2013). Introduction. In I. Rivers & N. Duncan (Eds). *Bullying – Experiences and Discourses of Sexuality and Gender* (pp. 1-9). London and New York: Routledge.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός*. Αθήνα: εκδ. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών – Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού – *ABC Europe's Antibullying Campaign Project* (2012). Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ανάσχυρη: www.e-abc.eu στις 30/06/2013
- Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα.
- Gerouki, M. (2010). Pupils as curriculum planners - Turning the curriculum gap into an asset. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education*, Vol. 22 (pp. 175–187) NOVA Science.
- 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(2): 150–164.
- Guerra, N., Williams, K. & Sadek, S. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, 82(1):250-310.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1): 19-26.

- Jones, M. & Stanley, G. (2010). Collaborative action research: a democratic undertaking or a web of collusion and compliance?, *International Journal of Research & Method in Education*, 33(2): 151-163.
- Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child development*, 82 (1): 311–30.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. & Καναβού, Ε. (2010). Έφηβοι και βία. *ΕΦΗΒΟΙ, ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ & ΥΓΕΙΑ*. Ερευνητικό Πανεπιστήμιο, Ινστιτούτο Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). Health Behaviour in School age Children.
- McNiff, J., (2013). *Action Research – Principles and practice*. 3rd edition. London, New York: Routledge.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2009) (Eds). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- O'Higgins-Norman, J. & Hall, E.J. (2009). Violence and Conflict in Schools: Negotiating Pathways to Wellbeing. In M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott (Eds), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (pp. 1101-1113). Part Two. London & New York: Springer: Dordrecht Heidelberg.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K., (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός – Σύγχρονες Απόψεις* (β' έκδοση). Αθήνα: εκδ. Τόπος.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35: 405-411.
- Stringer, E. (1999). *Action Research*. Sage Publications, Inc.
- Tattum, D & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.