



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΜΣ: «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος**

**από τον
Παναγιώτη Βαρβαρέσο
(Α.Μ. 4262017003)**

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Η περίπτωση των εκπαιδευτικών ως αποδεκτών βίαιων
συμπεριφορών: Μια εμπειρική μελέτη».**

**«School Bullying in Primary Education. The case of Teachers as
accepters of violent behaviours: An Empirical Study».**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Σταμάτης Παναγιώτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος
Νικολάου Ελένη	Λέκτορας	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος

Ρόδος, 2019

«Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα».

Ευχαριστίες...

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την καθοριστική συμβολή κάποιων ανθρώπων.

Για τον λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, οι οποίοι μου πρόσφεραν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, με σκοπό να αποκτήσω όλα τα απαραίτητα εφόδια για το μέλλον.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας κ. Κοντάκο Αναστάσιο για τις πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Σταμάτη Παναγιώτη και την λέκτορα κ. Νικολάου Ελένη, για την ουσιαστική βοήθεια, καθώς επίσης την διδάκτορα του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ κ. Εξακουστή Πετρούλα Αγγελάκου και τις υποψήφιες διδάκτορες Παπαδόσηφου Μαρία και Πλακούτση Αγγελική.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας.

Κλείνοντας, ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, τους γονείς μου Γεώργιο και Κυριακή και σε όλους εκείνους που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής μου της προσπάθειας και που συνεχίζουν και είναι δίπλα μου σε κάθε μου εγχείρημα.

Παναγιώτης Γ. Βαρβαρέσος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο σχολικός Εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών ως αποδεκτών βίαιων συμπεριφορών: Μια εμπειρική μελέτη», εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τέλεση του εκπαιδευτικού του καθήκοντος. Γίνεται εκτενής αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις μορφές με τις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου, καθώς αποτελεί ένα σύγχρονο ζήτημα που απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα την παγκόσμια κοινότητα. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας διερευνώνται τα βιώματα αλλά και τα ακούσματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα θέματα του σχολικού εκφοβισμού αλλά και βίαιες συμπεριφορές που μπορούν να ασκηθούν σε βάρος τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, σχολικός εκφοβισμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

This thesis with title "Bullying in Primary Education. The case of teachers as recipients of violent behavior: An empirical study", focuses on the difficulties which teachers are faced in the performance of their educational task. At this thesis an extensive reference to the phenomenon of school bullying as well as the forms in which it can develop and the ways of dealing with this phenomenon take place, because this phenomenon is a modern preoccupation largely the education community and the wider world community. In the research part of the thesis the experiences and the influences of the teachers to bullying issues explore as well as the violent behavior that can take place against them.

Key-words: teacher, school bullying, primary education

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	1
Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων της παρούσας διπλωματικής εργασίας...	3

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό

1^ο Κεφάλαιο.

1.1. Ο όρος «σχολική μονάδα».....	5
1.2. Ο σκοπός και οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας.....	6
1.3.1 Συστημική προσέγγιση: Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann.....	8
1.3.2 Η σχολική μονάδα από τη σκοπιά της συστημικής προσέγγισης.....	10

2^ο Κεφάλαιο.

2.1. Ο εκπαιδευτικός ως επάγγελμα.....	13
2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	15
2.3. Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο.....	17
2.4. Ο ορισμός του επαγγελματικού άγχους.....	20
2.5. Η ανάπτυξη του επαγγελματικού άγχους στον εκπαιδευτικό.....	22
2.6.1. Παράμετροι που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος στον εκπαιδευτικό.....	24
2.6.2. Παράγοντες που προκαλούν το στρες στον εκπαιδευτικό.....	26
2.7. Στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού.....	27

3^ο Κεφάλαιο.

3.1. Οι όροι «σχολικός εκφοβισμός» και « bullying».....	30
3.2. Η ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο: ερευνητικές περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς εναντίον των εκπαιδευτικών.....	31

3.3. Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού έναντι των εκπαιδευτικών.....	34
3.4. Παράγοντες εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς.....	36
3.5. Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς...38	
Σύνοψη θεωρητικού μέρους.....	42

Μέρος: Β΄ Ερευνητικό

4^ο Κεφάλαιο.

4.1. Μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας.....	45
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	45
4.3. Υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα.....	46
4.4. Μέσο συλλογής δεδομένων.....	46
4.5. Είδος και μορφή ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.....	48
4.6. Δείγμα έρευνας.....	48
4.7. Διεξαγωγή έρευνας.....	48
4.8. Μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.....	49
4.9. Περιορισμοί της έρευνας.....	49
4.10. Πρωτοτυπία της έρευνας.....	49

5^ο Κεφάλαιο.

Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας.....	51
--	----

6^ο Κεφάλαιο.

Συμπεράσματα.....	81
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	85
Βιβλιογραφία.....	86
Παράρτημα.....	94

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1.....	51
Γράφημα 2.....	51
Γράφημα 3.....	52
Γράφημα 4.....	52
Γράφημα 5.....	53
Γράφημα 6.....	53
Γράφημα 7.....	54
Γράφημα 8.....	54
Γράφημα 9.....	55
Γράφημα 10.....	55
Γράφημα 11.....	56
Γράφημα 12.....	57
Γράφημα 13.....	57
Γράφημα 14.....	58
Γράφημα 15.....	61
Γράφημα 16.....	62
Γράφημα 17.....	63
Γράφημα 18.....	65
Γράφημα 19.....	65
Γράφημα 20.....	66
Γράφημα 21.....	66
Γράφημα 22.....	67
Γράφημα 23.....	67
Γράφημα 24.....	68
Γράφημα 25.....	68
Γράφημα 26.....	69
Γράφημα 27.....	69
Γράφημα 28.....	70
Γράφημα 29.....	70

Γράφημα 30.....	71
Γράφημα 31.....	71
Γράφημα 32.....	72
Γράφημα 33.....	73
Γράφημα 34.....	74

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ζήτημα που τα τελευταία χρόνια έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις. Στην παρούσα διπλωματική εργασία το φαινόμενο εξετάζεται έχοντας ως αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πέρα από τις εκφοβιστικές συμπεριφορές που μπορεί να υποστούν γίνεται αναφορά και στις βίαιες συμπεριφορές που μπορούν να υποστούν κατά την τέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων τους.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρατίθενται ο θεωρητικό υπόβαθρο ενώ, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα.

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στη σχολική μονάδα, στο σκοπό και τις λειτουργίες του. Επιπλέον, γίνεται εκτενής αναφορά στη συστημική θεωρία, η οποία αποτελεί και την θεωρία μέσα από την οποία εξετάζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην εν λόγω εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ο ρόλος και τα καθήκοντά του. Επίσης, γίνεται αναφορά στο επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού, τους παράγοντες εμφάνισής του καθώς και στις στρατηγικές αντιμετώπισης του.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ερευνητικά ευρήματα για τις βίαιες συμπεριφορές που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, αναφέρονται οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού, οι παράγοντες εμφάνισής του και τις στρατηγικές για την αντιμετώπισή του.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα. Αναλυτικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η υπόθεση, τα ερευνητικά ερωτήματα, το μέσω συλλογής δεδομένων, το είδος και η μορφή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων, οι περιορισμοί που τέθηκαν καθώς και η πρωτοτυπία της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία καθώς και το σχετικό παράρτημα.

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό

Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων της παρούσας διπλωματικής εργασίας

Κεφάλαιο 1

Εκπαίδευση: διαδικασία παροχής γνώσεων, ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, μετάδοσης ηθικών αξιών, εξασφάλισης πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, κοινωνικοποίησης και παραγωγής κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας.

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: το πρώτο από τα τρία επίπεδα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που χωρίζεται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό.

Σχολική μονάδα: ανοικτό κοινωνικό σύστημα που επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του.

Σύστημα: συλλογή οντοτήτων τα οποία αποτελούν ένα σύνολο, όπου το κάθε στοιχείο αλληλεπιδρά ή συσχετίζεται με τουλάχιστον ένα ακόμη στοιχείο του συνόλου.

Κοινωνικό σύστημα: σύνολο από αναπαραγόμενες αξίες και συστημικές δομές, που αποτελείται από υποσυστήματα.

Λειτουργία: σύνολο δραστηριοτήτων, ενεργειών ή διαδικασιών που, ενταγμένες σε ένα θεσμικό πλαίσιο, παράγουν κάποιο έργο και εκπληρώνουν τον σκοπό για τον οποίο προορίζονται.

Κεφάλαιο 2

Εκπαιδευτικός: ο εργαζόμενος στην εκπαίδευση που έχει να επιτελέσει συγκεκριμένο ρόλο.

Ρόλος: σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε έναν οργανισμό.

Οργανισμός: λειτουργική μονάδα ενός μεγαλύτερου συστήματος, που αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερή ισορροπία.

Κεφάλαιο 3

Σχολικός εκφοβισμός: πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται και εξελίσσεται εντός μιας ομάδας ατόμων και είναι αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων και διεργασιών που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις σύγχρονες νόρμες.

Επιθετικότητα: πολυσήμαντο κοινωνικό φαινόμενο που αναφέρεται πάντα σε συμπεριφορές που έχουν ως στόχο να βλάψουν τον άλλο.

Βίαιη συμπεριφορά: πράξεις της επιθετικότητας και της κατάχρησης που προκαλεί ή σκοπεύει να προκαλέσει εγκληματικό τραυματισμό ή ζημιά σε πρόσωπα και περιουσίες.

Θύμα: το άτομο που δέχεται τα αποτελέσματα μιας βίαιης συμπεριφοράς.

Θύτης: το άτομο που φέρεται βίαια και προκαλεί λόγω της συμπεριφοράς του ζημιά σε κάποιον άλλον.

Κεφάλαιο 1

«Σχολική μονάδα»

Το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στην έννοια του σχολείου: αναφέρεται στους επικρατέστερους ορισμούς της συγκεκριμένης έννοιας, καταγράφει τον σκοπό και τις λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου και επιχειρεί την προσέγγιση της σχολικής μονάδας ως ανοικτού συστήματος βάσει της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann.

1.1 Ο όρος «σχολική μονάδα»

Ο θεσμός του σχολείου, σύμφωνα με τους ερευνητές, εδραιώθηκε και διευρύνθηκε προκειμένου να ικανοποιηθεί «το δικαίωμα του κάθε πολίτη στη μόρφωση» (Ξωχέλλης, 1997-1998: 8). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται εξαιτίας του ότι ποικίλοι επιστημονικοί κλάδοι, όπως οι επιστήμες της αγωγής, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η οικονομία κ.ά., καταπιάνονται και μελετούν τον θεσμό του σχολείου, προσεγγίζοντας την σχολική μονάδα από διαφορετικές οπτικές, προσδίδοντάς της διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Αδιαμφισβήτητα, το σχολείο από την ίδρυσή δεν αποτελεί μόνο έναν χώρο διδασκαλίας και μάθησης (Mialaret, 2011), αλλά συνιστά ταυτόχρονα ένα θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, μια κοινωνική, πολύπλοκη, γραφειοκρατικοποιημένη οργάνωση, έναν «πρεσβευτή» ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος, μια οριοθετημένη κοινότητα με δικές της ιδιαιτερότητες, έναν οργανωμένο παιδαγωγικό θεσμό-οργανισμό με διακριτά και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, μια αμετάβλητη οντότητα αλληλεπιδρώντων ζωντανών μελών, ένα κοινωνικό δημιούργημα, ένα φορέα κοινωνικοποίησης και ανακάλυψης των διαδικασιών αγωγής και της μάθησης (διαπαιδαγώγηση), έναν «φορέα εξουσίας» που επιδρά στο περιβάλλον του μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση των μελών του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016: 31). Στην ουσία, είναι ένας θεσμός - οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από πρόσωπα, δηλαδή παιδαγωγούς και παιδαγωγούμενους, οι οποίοι με την σειρά τους επιτελούν καθορισμένους ρόλους και

αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους σύμφωνα με τις προδιαγραφές λειτουργίας του (Γαβαλάς, 2011).

Ωστόσο, διαπιστώνεται πως κάθε εκπαιδευτικός θεσμός ή οργανισμός κατανοείται ως ξεχωριστή «κουλτούρα», διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους και παρουσιάζει χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες ακόμα και όταν οι εισροές (μαθητές, δάσκαλος, διοίκηση, σχολικό περιβάλλον, αναλυτικό πρόγραμμα) και το περιβάλλον δεν διαφέρουν ιδιαίτερα (Κοντάκος, 2009). Γι' αυτόν τον λόγο, λοιπόν, το κάθε σχολείο έχει τη δική του ιστορία, τα δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα αλλά και το δικό του σενάριο, που ξεδιπλώνεται στο χρόνο σε απρόβλεπτες καταστάσεις (MacBeath, 2001: 22).

1.2 Ο σκοπός και οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας

Το σχολείο -ως ένας τυπικός θεσμός- έχει ως σκοπό του την επιτέλεση συγκεκριμένων (παιδαγωγικών και κοινωνικών) λειτουργιών, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνικοποίηση, η μετάδοση γνώσεων κλπ.. Αν και αυτές οι λειτουργίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη διαφοροποίηση των αναγκών κάθε κοινωνίας, εντούτοις όλες οι σχολικές μονάδες έχουν να επιτελέσουν τρεις βασικές λειτουργίες (Fend, 1980, όπως αναφ. στο Κοντάκος, 2016: 76-77):

1. την κατάρτιση, δηλαδή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων ως προετοιμασία για ένα επάγγελμα, τη σταδιοδρομία.

2. την διαλογή και την προώθηση, όπου με την διαλογή νοείται η κοινωνική ταξινόμηση για τη σταθεροποίηση των κοινωνικών δομών π.χ. μέσω της κατάρτισης, ενώ με την προώθηση νοείται η τοποθέτηση των καταρτισμένων στο εκάστοτε αντίστοιχο πεδίο απασχόλησης.

3. την νομιμοποίηση και την ένταξη, δηλαδή την θεμελίωση και αιτιολόγηση των κανόνων και αξιών της κοινωνίας με στόχο την ένταξη σε αυτή των νεοτέρων μελών της.

Με πιο απλά λόγια, επιδίωξη του σχολείου σε όλες τις κοινωνίες είναι ο εξοπλισμός των ατόμων με τις αναγκαίες δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για να ικανοποιήσουν τις ποικίλες προσωπικές τους ανάγκες, αλλά και για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Φλουρής, 1983).

Για τον Α. Κοντάκο (2016) οι λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει το σημερινό σύγχρονο σχολείο -το οποίο υπάρχει και αναπτύσσεται σε ένα ελεύθερο, δημοκρατικό, αστικό περιβάλλον- είναι οι εξής:

α) Γνωστική, καθώς μεταδίδει γνώσεις.

β) Κοινωνικοπολιτική, καθώς διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, να αποκτήσουν, δηλαδή, την αίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας.

γ) Επιλεκτική, καθώς ανιχνεύει, καλλιεργεί, αξιοποιεί και αναπτύσσει κλίσεις, ενώ ταυτόχρονα κατηγοριοποιεί και κατατάσσει τους νέους σε επαγγελματικές κατηγορίες.

δ) Διατήρηση της τοπικής παράδοσης καθώς μεταδίδει επιλεγμένες γνώσεις, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στην συγκεκριμένη κοινωνία, διατηρεί και μεταδίδει από γενιά σε γενιά την πολιτιστική κληρονομιά και τις παραδόσεις της τοπικής κοινωνίας.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο αποσκοπεί στο να αποκτήσουν τόσο ο άνθρωπος όσο και ο πολιτισμός του κοινωνική οντότητα. Επομένως, η πολιτεία, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους σκοπούς, τις προτεραιότητες, τους προσανατολισμούς και συνολικά τη μορφή λειτουργίας του σχολείου. Συνεπώς, το σχολείο ως επίσημος και οργανωμένος θεσμός διαθέτει σε κάθε κοινωνικό σύστημα τη δική του μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας (Κωνσταντίνου, 2015: 21).

Όμως, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και κατ' επέκταση για να υλοποιηθούν οι λειτουργίες ενός σχολείου, θα πρέπει η εκάστοτε σχολική μονάδα να έχει συγκεκριμένη δομή, όπως για παράδειγμα τάξεις και τμήματα και να διαθέτει πλήρη υλικοτεχνική υποδομή (όπως πχ. κτήρια, βιβλία, υπολογιστές, ωρολόγιο πρόγραμμα, σχέδια μαθημάτων κλπ.) αλλά και τα κατάλληλα άτομα (διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό). Μάλιστα, αυτοί οι παράγοντες σε οποιονδήποτε οργανισμό βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, που σημαίνει ότι μία αλλαγή σε κάποια από αυτές τις μεταβλητές ή διαδικασίες επιφέρει αλλαγή και προσαρμογή στις υπόλοιπες (Γαβαλάς, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο, η σχολική μονάδα πρέπει να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα, αφού η δομή, οι σκοποί και η λειτουργία της εξαρτώνται από τις περιβαλλοντικές δυνάμεις.

1.3 Η σχολική μονάδα ως σύστημα

1.3.1 Συστημική προσέγγιση: Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann

Η συστημική προσέγγιση είναι μια σύγχρονη προσπάθεια σύνθεσης των διαφόρων όψεων της πραγματικότητας που υιοθετεί μια ολιστική και «σχεσιακή» αντίληψη του κόσμου. Θεμελιώδης παραδοχή της είναι ότι τα αντικείμενα μελέτης θεωρούνται μέρη ενός ενιαίου, οργανωμένου και αδιαίρετου συνόλου, μέρη, δηλαδή, ενός συστήματος. Το «σύστημα» στην εν λόγω μεθοδολογία γίνεται αντιληπτό ως ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων και αλληλοεπηρεαζόμενων στοιχείων που απαρτίζουν το «όλον», το οποίο, όμως, δεν έχει τις ιδιότητες των μερών του, αλλά μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικό (Γαβαλάς, 2011). Στην ουσία δηλαδή το «σύστημα» υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτώμενων στοιχείων που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειράς στόχων (Σαΐτης, 2008).

Αν και την αρχή για την συστημική προσέγγιση έκανε ο T. Parsons θέτοντας τα θεμέλια της κοινωνικής θεωρίας, εντούτοις ο N. Luhmann θεωρείται στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών ως ο δημιουργός μιας κοινωνικής συστημικής θεωρίας. Ο N. Luhmann επεδίωξε να συγκροτήσει μία ολιστική συστημική θεωρία, η οποία να περιλαμβάνει κάθε όψη της κοινωνικής ζωής. Σε αντίθεση με τον T. Parsons, ο οποίος εστίασε στην έννοια της δομής και στην αποτύπωση των σταθερών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του συστήματος (Μαγκλάρας, 2013), ο N. Luhmann επικεντρώθηκε στην έννοια της λειτουργίας, η οποία θεωρείται ως πλαίσιο οργάνωσης των περισσότερων ισοδύναμων λύσεων του εκάστοτε προβλήματος (Luhmann, 1995). Βασική του θέση για την κοινωνία είναι ότι αυτή συνίσταται από ένα δίκτυο ανταλλαγής νοημάτων, τα οποία επικοινωνούνται στα μέρη της και σύμφωνα με αυτόν έχει φτάσει στα όρια της. Έτσι, «κοινωνικό σύστημα» για το N. Luhmann είναι οι δράσεις πολλών ατόμων που αλληλοσχετίζονται και αλληλοσυνδέονται, ενώ έχουν ξεχωρίσει από το περιβάλλον. Από τη στιγμή, μάλιστα, που λαμβάνει χώρα οποιαδήποτε επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, εκδηλώνονται τα κοινωνικά συστήματα. Με αυτόν τον τρόπο δίνει στα κοινωνικά συστήματα έναν ορισμό ως νοηματοδοτημένη αλληλόδραση μεταξύ ατόμων, που διαχωρίζεται από το υφιστάμενο περιβάλλον της και δημιουργεί δικό της, συνδέοντας τα άτομα μέσω

επικοινωνιακών ανταλλαγών πληροφορίας και νοήματος (Μαγκλάρας, 2013; Willke, 1996).

Στην θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann τα κοινωνικά συστήματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) τα συστήματα αλληλόδρασης ή διαπροσωπικής επικοινωνίας των ατόμων, β) τα συστήματα οργάνωσης, όπου τα άτομα συνδέονται μεταξύ τους ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινότητας και γ) τα κοινωνικά συστήματα, δηλαδή το κοινωνικό μόρφωμα που συντίθεται από άλλα υποσυστήματα. Αυτός ο χωρισμός είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής διαφοροποίησης των συστημάτων από το εκάστοτε περιβάλλον, διαφοροποίηση που οδηγεί σε αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας -μια κομβική για την συστημική προσέγγιση έννοια που αντανακλά την ιδιότητα και την ικανότητα των συστημάτων να βρίσκονται σε πολλές καταστάσεις ή να εκδηλώνουν απεριόριστες και απρόβλεπτες συμπεριφορές, τις οποίες χαρακτηρίζει η ενδεχομενικότητα και η ποικιλία- και εντείνεται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες (Μαγκλάρας, 2013: 98).

Πέρα από τα κοινωνικά συστήματα, ο N. Luhmann διακρίνει και τα ψυχικά συστήματα, τα οποία στηρίζουν την αναπαραγωγή τους, στην αναπαραγωγή της συνείδησης, που βασίζεται στην ήδη υπάρχουσα συνείδηση. Αυτή δεν προκαλείται από εξωτερικό ερέθισμα ούτε μεταδίδεται, αλλά συνιστά ένα αποτέλεσμα το οποίο αποκτά επαφή με το περιβάλλον μέσω του νευρικού συστήματος. Συνεπώς, δεν υφίσταται καμία σχέση μεταξύ διαφόρων συνειδησιακών συστημάτων. Καμιά συνείδηση δεν μπορεί να ξεπεράσει τον εαυτό της και να ταυτιστεί με μία άλλη, όπως και καμιά συνείδηση δεν μπορεί να αποτυπώσει με έγκυρο τρόπο το εξωτερικό της περιβάλλον. Η επαφή των κοινωνικών και ψυχικών συστημάτων επιτυγχάνεται μέσω της αλληλοδιείσδυσης (Luhmann, 1995; Κοντάκος, 2014).

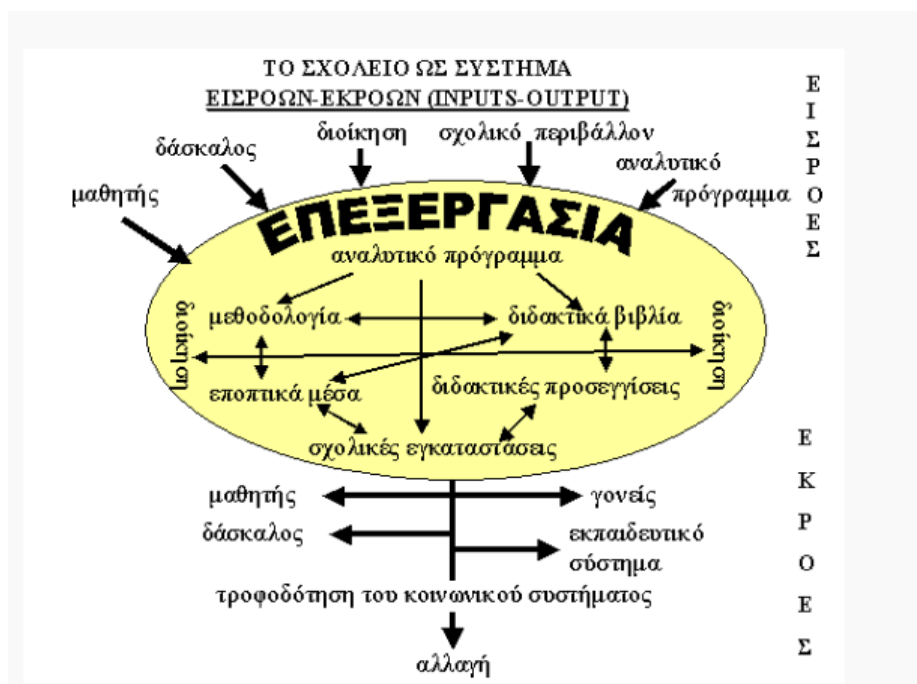
Η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων αναγνωρίζει τους οργανισμούς ως ανοικτά συστήματα, σύνθετα και δυναμικά, λόγω της πολυπλοκότητάς τους, αφού εμπλέκονται ποικίλα στοιχεία, δομές, ρόλοι και πρόσωπα, τα οποία διαρκώς αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Αυτό συμβαίνει λόγω της διαφορετικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει κάθε οργανισμό, εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών που διαθέτει και που τον διαχωρίζουν έναντι των άλλων (Κοντάκος, 2009). Τα ανοικτά συστήματα είναι σε θέση να ανταλλάσσουν ύλη, ενέργεια και πληροφορίες με τα περιουστήματα, με σκοπό να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται και να επιβιώνουν. Επιπλέον, είναι ικανά να διατηρούν μια ισορροπία

με το περιβάλλον, να διατηρούν την ταυτότητά τους και να είναι σε θέση να παράγουν όλο και υψηλότερα επίπεδα ενέργειας (Μαγκλάρας, 2013).

1.3.2 Η σχολική μονάδα από τη σκοπιά της συστημικής προσέγγισης

Σύμφωνα με την θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann, το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2015). Ως σύστημα και μάλιστα ανοιχτό και δυναμικό, η σχολική μονάδα έρχεται σε επαφή με άλλα συστήματα (όπως η οικογένεια, η τοπική κοινωνία, διάφοροι κοινωνικοί φορείς κ.λπ.) αλληλεπιδρώντας με το καθένα ξεχωριστά, ανταλλάσσοντας ύλη, ενέργεια και πληροφορίες (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017: 92). Αυτό σημαίνει πως δέχεται την επίδραση και επιρροή άλλων διαφόρων κοινωνικών θεσμών που ενδιαφέρονται είτε άμεσα είτε έμμεσα για την πορεία και την εξέλιξή του, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί παράλληλα προς άλλους θεσμούς της κοινωνίας, δέχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και ασκώντας εν συνεχεία τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Με πιο απλά λόγια το σχολείο -ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα- επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον μέσω των ορίων του –τα οποία μάλιστα είναι διαπερατά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000)- δεχόμενο εισροές και αποδίδοντας εκροές προς αυτό. Οι εισροές που δέχεται αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, το αναλυτικό πρόγραμμα, την υλικοτεχνική υποδομή και το παιδαγωγικό υλικό, τους οικονομικούς πόρους, τη στελέχωση με ανθρώπινο δυναμικό, την οργανωτική δομή του σχολείου, την ικανότητα του μαθητή και τέλος το κοινωνικο-οικονομικό του υπόβαθρο. Από την άλλη πλευρά, οι εκροές που αποδίδει το σχολείο, περιλαμβάνουν τους εγγράμματους και κοινωνικά ενταγμένους πολίτες –μαθητές, την νέα καινοτόμα γνώση που παράγει και αναδύεται μέσω των εσωτερικών του διεργασιών μετασχηματίζοντας όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες και δεδομένα (Κυριακίδης, 2004).



Εικόνα 1: Η σχολική μονάδα ως ανοικτό σύστημα (Κυριακίδης, 2004).

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα αφενός διατηρεί την ανοικτότητα του, αλληλεπιδρώντας με το εξωτερικό περιβάλλον (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000), αφετέρου διατηρεί την ομοιόστασή του και την εσωτερική του ισορροπία, επιλέγοντας να ενσωματώσει μόνο τα εξωτερικά στοιχεία, εκείνα τα οποία του επιτρέπουν να διατηρήσει την ταυτότητά του και τα οποία περικλείουν κάποια προσδοκία ή νόημα για εκείνο (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003).

Επιπλέον, για τη συστημική προσέγγιση το σχολείο δεν αποτελεί μόνο μια μαθησιακή οργάνωση για τα μέλη που εμπλέκονται με αυτό, αλλά το ίδιο ως οργανισμός βρίσκεται σε θέση να συμμετάσχει σε διαδικασίες που το καθιστούν μανθάνων ή αλλιώς ευφύες. Αυτό συμβαίνει γιατί η σχολική μονάδα αποτελεί έναν θεσμοθετημένο κοινωνικό οργανισμό, καθώς ρυθμίζεται όχι μόνο από τις πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (π.χ. τάξεις, ωρολόγια προγράμματα, κανόνες κ.λπ.), αλλά ταυτόχρονα αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό (εκπαιδευτικοί- παιδαγωγοί, μαθητές/ τριες, διευθυντές/ ντριες, γονείς κ.ά.), οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες ιδιότητες, αφού επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους αναπτύσσοντας δράση, επιδιώκοντας κατ' αυτόν τον τρόπο να υλοποιήσουν επιδιώξεις και εξειδικευμένους στόχους, που έχουν καθοριστεί με ειδικές ρυθμίσεις, βασιζόμενοι στην ύπαρξη κανόνων δράσης, παραδοχών και υποχρεώσεων αλλά και στην υποστήριξη κατάλληλης δομής και οργάνωσης (Αγγελάκου & Κοντάκος, 2017).

Συνεπώς, το ευφυές-μανθάνων σχολείο διαχειρίζεται και μετασηματίζει μέσω διαδικασιών και διεργασιών τη νέα πληροφορία και αυτοαναφερόμενο ως προς το εσωτερικό και ετεροαναφερόμενο ως προς το εξωτερικό του περιβάλλον, αυτοποιείται, αυτοαναπαράγεται και αναδύει νέα γνώση και νέο νόημα (Luhmann, 1995). Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο, το ευφυές και μανθάνων σχολείο οφείλει να παρέχει στο εσωτερικό του, δηλαδή στα μελή του, αυξημένες ευκαιρίες αυτοκαθορισμού, προκειμένου να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνιακή επικοινωνία μαζί τους, διότι μόνο με αυτό τον τρόπο μεταδίδει αλλά και λαμβάνει νέα γνώση, εκσυγχρονίζεται, βελτιώνει τις σχέσεις και την ποιότητα της επικοινωνίας στο εσωτερικό του και εντέλει εξελίσσεται (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017).

Κεφάλαιο 2

«Ο πολυποίκιλος ρόλος του εκπαιδευτικού και η διαχείριση του επαγγελματικού του άγχους»

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο καταπιάνεται με τον (πολυδιάστατο) ρόλο-ιδιότητα του εκπαιδευτικού αλλά και με την επίδραση που ασκεί η εκδήλωση του επαγγελματικού του άγχους στη διεκπεραίωση των καθηκόντων του.

2.1 Ο εκπαιδευτικός ως επάγγελμα

Στο ερώτημα «τι είναι επάγγελμα;» η πιο συνηθισμένη απάντηση στη βιβλιογραφία είναι ότι πρόκειται για μια οριοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει σπουδές υψηλού επιπέδου εξειδίκευσης, που θα πρέπει να έχουν πιστοποιηθεί επίσημα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή κάποιον άλλον επίσημο εντεταλμένο για το σκοπό φορέα. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι για την άσκηση του επαγγέλματος με την παραπάνω έννοια δεν επαρκεί μόνο η κοινωνική εμπειρία, αλλά απαραίτητες είναι οι θεωρητικές γνώσεις όπως και οι πρακτικές δεξιότητες, οι οποίες αποκτούνται μέσω μιας συστηματικά μεθοδευμένης, επιστημονικά θεμελιωμένης και επίσημα αναγνωρισμένης μακράς διαδικασίας εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006: 26).

Η αναφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζει την αίγλη που προσφέρει ο όρος λειτούργημα. Αυτοί οι δύο όροι αντιστοιχούν σε παραπληρωματικές προσεγγίσεις της ίδιας δραστηριότητας, ενώ η έκφραση εκπαιδευτικός λειτουργός παραπέμπει κυρίως στις δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών από τη δημόσια διοίκηση. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, το εκπαιδευτικό επάγγελμα «επαγγελματοποιείται» ολοένα και περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί εξασκώντας το επάγγελμα προσφέρουν, όπως οι γιατροί και οι ψυχολόγοι, συγκεκριμένες υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο, οι οποίες εμπεριέχουν ουσιαστική ευθύνη για την τύχη και το μέλλον της ανθρώπινης ύπαρξης που περνάει από τα δικά τους χέρια (Ηλίου, 2002: 23).

Οι εκπαιδευτικοί -όπως συμβαίνει και με τους υπόλοιπους επαγγελματίες- καλούνται να συνδυάσουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου. Η γνώση αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία που

καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να λαμβάνουν αποφάσεις που σχετίζονται με τους ίδιους, καθώς και ευέλικτους στην αντιμετώπιση διάφορων συνθηκών που τους παρουσιάζονται. Έτσι, ως «επαγγελματισμός» ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ενσωματώνει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών αγωγής (Παπαναούμ, 2003).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό έργο που προσφέρεται προς και σε συνεργασία με την κοινωνία, προϋποθέτει μια ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι επάγγελμα με υψηλά προσόντα, κατέχοντας έναν βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου του και στηρίζεται σε ένα corpus εσωτερικής γνώσης που απαιτεί τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, δηλαδή με λίγα λόγια τη διά βίου μάθηση (Συρμακέσης, 2017: 134-135).

Πιο συγκεκριμένα, με τη θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θεσμοθετείται το 1834 το σύστημα εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Στοιχειώδους, δηλαδή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 1836 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά το θεσμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης, με βάση το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος που πραγματοποιείται, διανύει από το 1834 έως και σήμερα τρία στάδια: 1) Διδασκαλεία από το 1834 έως και το 1933. 2) Παιδαγωγικές ακαδημίες από το 1933 έως το 1990. 3) Παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών από το 1982 έως και σήμερα (Αντωνίου, στο Καρράς & Wolhuter, 2015: 854).

Στα επιπρόσθετα προσόντα που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν εντάσσονται: οι παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες που εντοπίζονται στη διδασκαλία διαθεματικών εννοιών, στην αποτελεσματική διδασκαλία ανομοιογενών τάξεων μαθητών με διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, έχοντας ευρύ φάσμα αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών της ειδικής αγωγής. Κάποια επιπλέον προσόντα που θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός είναι η ικανότητα (α.) συνεργασίας με τους συναδέλφους του, τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία, (β.) της αξιοποίησης της υλικοτεχνικής υποδομής, (γ.) της δικής του προσωπικής και συνεχής επαγγελματικής του εξέλιξης κ.ά. (Συρμακέσης, 2017: 135).

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία έγκειται στο ζήτημα της αυτονομίας του. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι από την πλευρά του ο κρατικός φορέας ελεγχόμενης

εκπαίδευσης συνεπάγεται με την εξάρτηση του εκπαιδευτικού από την κρατική εξουσία. Γι' αυτόν τον λόγο είναι μειωμένη η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα και αν ήταν εφικτή η κατάργηση της κρατικής εξουσίας, ώστε να ανέβει αισθητά ο βαθμός αυτονομίας του εκπαιδευτικού, η εξέλιξη αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει σε ακύρωση επιτευγμάτων που είχαν πραγματοποιηθεί. Αυτό συμβαίνει διότι, θα μπορούσε να φέρει αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς με τους γονείς αλλά και με άλλους κοινωνικούς φορείς (Ξωχέλλης, 2006: 29- 30).

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη της αγωγής και της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς στο πλαίσιο των γενικών και ειδικών σκοπών που η πολιτεία διαμορφώνει σε κάθε εποχή. Επίσης, έχει αναλάβει την υποχρέωση να προσφέρει στους μαθητές του συγκεκριμένες γνώσεις και παράλληλα να τους βοηθήσει να οικειοποιηθούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες που η πολιτεία κρίνει αναγκαίες για τη συνοχή και τη συνέχειά της (Διαμαντόπουλος, 2002: 237).

Με σκοπό να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός σε αυτήν την αποστολή χρειάζεται να διαδραματίζει πολλαπλούς ρόλους, όπως για παράδειγμα το ρόλο του παιδαγωγού, του συμβούλου, του δημοσίου υπαλλήλου, του ειδικού επιστήμονα, του κοινωνικού λειτουργού, του ατόμου-πρότυπο για τους μαθητές, του ατόμου που αγωνίζεται για την εξάλειψη των διακρίσεων και γενικά του ατόμου που οφείλει να διασφαλίζει τη διατήρηση και τη συνέχεια της κοινωνίας (Διαμαντόπουλος, 2002: 238).

Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία στην υλοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού έγκειται στο γεγονός ότι είναι εξουσιοδοτημένος να φέρει σε πέρας τις αρμοδιότητές του βασιζόμενος στις διοικητικές ρυθμίσεις, δηλαδή τους νόμους, τις εγκυκλίους, τα αναλυτικά προγράμματα κ.ά.. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στην επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να βρίσκεται αρκετές φορές σε μια κατάσταση σύγχυσης και διαρκούς πίεσης (Κωνσταντίνου, 2015: 122).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο εκπαιδευτικός έχει να εκπληρώσει πολλούς ρόλους. Αρχικά τον ρόλο του υπαλλήλου, εκπροσώπου και φορέα εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί μεταξύ

των σκοπών που πρέπει να επιτευχθούν για λογαριασμό του εκπαιδευτικού συστήματος και των μαθητών. Επιπρόσθετα, έχει την υποχρέωση να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του μέσα στα σχολικά πλαίσια, υπακούοντας στους κανονισμούς και στις εγκυκλίους, που ορίζουν τη σχέση του με το υπηρεσιακό καθεστώς. Η εξουσία που κατέχει ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται μέσα από την βαθμολογία που «αποδίδει» τους μαθητές του αλλά και την επιβράβευση ή την επιβολή ποινής που μπορεί να εφαρμόσει (Γιαβρίμης, 2010).

Ένας δεύτερος ρόλος που διαφαίνεται είναι αυτός του παιδαγωγού που προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που δείχνει να έχει ο κάθε μαθητής του, εμπλουτίζοντας με τέτοιου είδους στοιχεία τη διδασκαλία του. Ένας τρίτος ρόλος που παρουσιάζεται, σχετίζεται με τον επιστήμονα – επαγγελματία που κατέχει γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες οφείλει –όντας καταρτισμένος σε θέματα αγωγής- να τις μεταδώσει στους μαθητές του. Τέλος, κάνει την παρουσία του ο ρόλος του κοινωνικού όντος με την εμφάνιση των ενδιαφερόντων, αξιών, αντιλήψεων και προσωπικών ενδιαφερόντων που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός (Γιαβρίμης, 2010).

Ένας πάρα πολύ σημαντικός ρόλος που αναλογεί στον εκπαιδευτικό όσον αφορά τη σχολική του τάξη είναι να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης του. Ο κάθε μαθητής θέλει την δική του ιδιαίτερη μεταχείριση, καθώς έχει ξεχωριστή προσωπικότητα. Μάλιστα, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων χρειάζονται ακόμα περισσότερο τη συμβολή του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν ομαλά στο νέο του περιβάλλον και στις νέες συνθήκες που θα βρουν σε αυτό (Ντούσκας, 2007).

Πέρα όμως από την ομαλή προσαρμογή και την παροχή γνώσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει αρχές και αρετές (π.χ. τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη, την υπευθυνότητα κ.ά.), καταπολεμώντας με αυτόν τον τρόπο τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Σε αυτό το σημείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται βοηθητικός, καθώς αναγνωρίζει τον μαθητή ως ισότιμο μέλος. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στο μαθητή, απορρίπτοντας κάθε μορφή εξουσίας που του δίνεται. Ταυτόχρονα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα, διότι προσπαθεί να αφυπνίσει τις δημιουργικές αρετές των μαθητών του, στηρίζοντας βέβαια τις συνεργατικές σχέσεις σε ένα δημοκρατικό κλίμα, που επιτρέπει την αντιμετώπιση προβλημάτων που θα εμφανιστούν στη σχολική μονάδα (Ντούσκας, 2007).

2.3 Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ένα έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στα πλαίσια του έργου τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται από την ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται με τη συμβολή αλλά και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το άρθρο 36 του ΦΕΚ 1340/2002, οι εκπαιδευτικοί έχουν ορισμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί:

1. *«Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης».*
2. *«Προγραμματίζουν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων τους και συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων».*
3. *«Προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους, εφαρμόζοντας σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων».*
4. *«Συνεργάζονται με τους μαθητές, σέβονται την προσωπικότητά τους, καλλιεργούν και εμπνέουν σ' αυτούς, κυρίως με το παράδειγμά τους, δημοκρατική συμπεριφορά».*
5. *«Συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές απόψεις τους».*
6. *«Δέχονται στην τάξη τους Σχολικούς Συμβούλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και συνεργάζονται μαζί τους. Οι επισκέψεις αυτές γίνονται ύστερα από σχετική συνεννόηση με τον διδάσκοντα. Μετά το πέρας της επίσκεψης οι Σχολικοί Σύμβουλοι εξετάζουν και συζητούν με το διδάσκοντα τα τυχόν διδακτικά και μεθοδολογικά προβλήματα που διαπιστώθηκαν».*

7. «Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του».
8. «Συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται ή με ασκούμενους φοιτητές για την πραγματοποίηση διδασκαλιών από τους επιμορφούμενους ή τους ίδιους. Προηγείται σχετική ενημέρωση από το Διευθυντή του σχολείου και ένταξη αυτών των διδασκαλιών στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας».
9. «Μεριμνούν για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας και συνεχούς και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και τους ενημερώνουν για τη φοίτηση, τη διαγωγή και την επίδοση των παιδιών τους».
10. «Φροντίζουν για την πρόοδο όλων των μαθητών τους και τους προσφέρουν παιδεία διανοητική, ηθική και κοινωνική. Ενδιαφέρονται για τη δημιουργία υγιεινών συνθηκών παραμονής των μαθητών τους στο σχολείο και συμβάλλουν στην επιτυχία όλων των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη και το σχολείο».
11. «Προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν παραβιάζουν την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων».
12. «Παρίστανται στον χώρο συγκέντρωσης των μαθητών κατά την έναρξη λειτουργίας του σχολικού ωραρίου και κάθε φορά που ο Σύλλογος των Διδασκόντων απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό δίνεται το αναγκαίο κύρος στη συλλογική λειτουργία του σχολείου».
13. «Ενδιαφέρονται για τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών τους και υιοθετούν κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες, ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα».
14. «Για θέματα που αφορούν το σχολείο προβαίνουν σε ανακοινώσεις προς τους μαθητές, τους γονείς ή τους πολίτες μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων».
15. «Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και το σχολείο και καλλιεργούν τις αρχές και το πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας».
16. «Συνεργάζονται με τον Διευθυντή, τους γονείς και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, σεβόμενοι την προσωπικότητα και τα δικαιώματα των μαθητών. Δεν

επιτρέπεται να απομακρύνουν τους μαθητές από την τάξη κατά τις ώρες διδασκαλίας χωρίς σημαντικό λόγο. Εάν απομακρύνουν μαθητή από την αίθουσα, ενημερώνουν τον Διευθυντή και φροντίζουν στο σημείο αυτό να εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις».

17. «Παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».

18. «Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλειά τους».

19. «Είναι υπεύθυνοι για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη, εισέρχονται στην αίθουσα μαζί τους και εξέρχονται μετά την αποχώρησή αυτών».

20. «Μετέχουν στις επιτροπές που συγκροτούνται από τους Διευθυντές, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Γραφείων ή τους Σχολικούς Συμβούλους, όπου αυτό απαιτείται, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».

21. «Καταγράφουν στα σχετικά βιβλία μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας τη διδασκόμενη ύλη, ελέγχουν τις απουσίες των μαθητών και υπογράφουν το ημερήσιο δελτίο απουσιών».

22. «Αξιολογούν αντικειμενικά την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών τους και ενημερώνουν σχετικώς τους γονείς ή κηδεμόνες καθώς και τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, διορθώνουν τις εργασίες των μαθητών, τις αξιολογούν και τους ενημερώνουν σχετικά».

23. «Ανανεώνουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις επιστήμες της αγωγής τόσο μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης και επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης, που παρέχονται θεσμικά από το σύστημα της οργανωμένης εκπαίδευσης, όσο και με την αυτοεπιμόρφωση. Τα ανωτέρω κρίνονται απαραίτητα, διότι οι ανάγκες της κοινωνίας μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς. Για να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκριθεί σ' αυτούς τους ρυθμούς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις εξελίξεις με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση».

24. «Στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης απουσίας τους από το σχολείο ενημερώνουν έγκαιρα τον Διευθυντή του σχολείου για την αναπροσαρμογή του προγράμματος».

25. «Αντικαθιστούν εκπαιδευτικό ο οποίος λείπει και, ανάλογα με την περίπτωση, ή καλύπτουν το κενό ή απασχολούν τους μαθητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Διευθυντή».

26. «Αξιοποιούν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες. Προς το σκοπό αυτό οφείλουν να αναζητούν, σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, τρόπους εξοικείωσης με τη χρήση τους».

27. «Λαμβάνουν μέρος σε όλα τα προγράμματα του σχολείου όπως στην Ενισχυτική Διδασκαλία, στο Ολοήμερο σχολείο και στα προγράμματα τάξεων υποδοχής, όταν τους ανατίθενται από τα αρμόδια όργανα».

2.4 Ο ορισμός του επαγγελματικού άγχους

Το άγχος ανήκει σημασιολογικά σε ομόκεντρους κύκλους με την έννοια του στρες, αποτελεί μια φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού και οριοθετείται ως μια ειδική ανταλλαγή ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο είδος συστήματος, άτομο-κοινωνία και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος (Αργυροπούλου, 1999).

Ο όρος «στρες» διαδόθηκε από τον Καναδό ενδοκρινολόγο Hans Selye, ο οποίος προσανατόλισε το ερευνητικό του έργο στις επιδράσεις των αδενικών εκκρίσεων στον οργανισμό και μελετώντας τη δράση των επιθετικών παραγόντων, συνέλαβε την ιδέα της ύπαρξης δύο ταυτόχρονων επιδράσεων: α) ο επιθετικός παράγοντας προκαλεί μια συγκεκριμένη δράση στους ιστούς, ενώ β) παράλληλα αναπτύσσεται μια σειρά αντιδραστικών φαινομένων, που υπάρχουν πάντα όποιος και αν είναι ο εν λόγω παράγοντας, επομένως δεν είναι ιδιάζοντα. Αυτή η μη ιδιάζουσα αντίδραση περιλαμβάνει τρία στάδια:

1. Την «αντίδραση του συναγερμού» (που ακολουθείται από σοκ και μειωμένη αντίσταση, ακολουθούμενη και αυτή με τη σειρά της από κινητοποίηση των μηχανισμών άμυνας αναζωπύρωσης της αντίστασης).
2. Την «περίοδο αντίστασης» (που χαρακτηρίζεται από διάφορους βαθμούς προσαρμοστικότητας).
3. Και τέλος το «στάδιο εξάντλησης» (το οποίο ακολουθείται από κλονισμό της προσαρμοστικής αντίδρασης και σωματική ή ψυχολογική κατάρρευση).

Το σύνολο αυτό αποτελεί το «σύνδρομο προσαρμογής» ή διαφορετικά «στρες» (Gray, 2004; Fontana, 1996).

Άλλος ένας ορισμός που αποδίδεται στο άγχος είναι ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερα δυσάρεστο συναίσθημα, που προκαλείται από την προσδοκία κινδύνου ή

απογοήτευσης, που απειλεί την ασφάλεια ή την ομοιόσταση του ατόμου ή της ομάδας, στην οποία αυτό ανήκει. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει για την ομοιόσταση διατυπώνεται ως αντίδραση στο στρες «fight or flight» που σημαίνει «αγωνίσου ή φύγε», όπου το συμπαθητικό νευρικό σύστημα ενεργοποιείται για να αντιμετωπίσει έναν συγκεκριμένο κίνδυνο και επιστρέφει στην κατάσταση της ομοιόστασης, όταν η απειλή εξαλειφθεί (Γιαβρίμης, 2010: 236-237).

Πιο συγκεκριμένα, το εργασιακό άγχος ορίζεται ως ένα μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα οποιαδήποτε απαίτησης πάνω στο σώμα, η οποία μπορεί να είναι είτε πνευματική είτε σωματική και μπορεί να έχει ως αιτία την επιβίωση ή την επίτευξη κάποιων στόχων (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Κατά τους Kyriacou και Harriman (όπως αναφ. στο Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011: 67), το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί «ως το βίωμα αρνητικών και μη ευχάριστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η κατάθλιψη και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα κάποιων ζητημάτων από την εργασία τους. Επιπλέον, το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως «ένα σύνολο παραγόντων που βιώνονται στον εργασιακό χώρο και επηρεάζουν την ψυχολογική και σωματική ομοιόσταση των εργαζομένων. Ένας από τους σημαντικότερους ορισμούς που έχει δοθεί για το εργασιακό άγχος είναι αυτός του Cox (1983) κατά τον οποίο το άγχος ορίζεται ως ένα αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου τα οποία ασκούν πίεση στο άτομο.

Ειδικότερα, όσον αφορά το επαγγελματικό άγχος, αυτό μπορεί να αναλυθεί σε δύο βασικές αιτιώδεις συνισταμένες, που αφορούν τη συσσώρευση αγχογόνων καταστάσεων σε σχέση με την εργασία ή μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Αργυροπούλου, 1999).

Επιπλέον, το επαγγελματικό άγχος οι επιπτώσεις που επιφέρει κάνουν την εμφάνισή τους στην ατομική και στην κοινωνική ζωή του ατόμου, επηρεάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την οικονομική και παραγωγική διαδικασία. Ταυτόχρονα, υπάρχουν επαγγέλματα που έχουν ιδιαίτερα αγχογόνα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα επαγγέλματα που θεωρούνται περισσότερο αγχογόνα από κάποια άλλα είναι εκείνα που απαιτούν ταχύτατες αποφάσεις, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες. Έτσι λοιπόν, σε αυτή την κατηγορία επαγγελμάτων ανήκουν τα επαγγέλματα των κοινωνικών υπηρεσιών, όπως για παράδειγμα το επάγγελμα-λειτουργήμα του εκπαιδευτικού (Αργυροπούλου, 1999: 101).

2.5 Η ανάπτυξη του επαγγελματικού άγχους στον εκπαιδευτικό

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν προσθέσει νέες προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού τα τελευταία χρόνια, γεγονός το οποίο αναμενόμενα επηρεάζει τον εκπαιδευτικό ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως προσωπικότητα (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Το άγχος των εκπαιδευτικών άρχισε για πρώτη φορά να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα, λόγω κυρίως των επιδράσεων που έχει πάνω στη σωματική αλλά και στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, με κύριο μέλημα την εξεύρεση τρόπων - τεχνικών αποτελεσματικής διαχείρισης του. Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα παγκόσμιο, πολυδιάστατο φαινόμενο. Λόγω της οικουμενικότητας που επικρατεί, το άγχος δεν εξετάζεται στα πλαίσια απουσίας ή παρουσίας του, αλλά σε συνάρτηση με την ένταση και την επίδραση που έχει στα άτομα αλλά και από το βαθμό με τον οποίο επηρεάζονται αυτά στο εργασιακό χώρο (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002: 195).

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση (π.χ. θυμός, κατάθλιψη κ.ά.), η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την αντιμετώπισή της (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς 2000: 140).

Επίσης, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ως ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Αυτό συμβαίνει διότι όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος σε σχέση με άλλες επαγγελματικές ομάδες, με συνέπεια να παρουσιάζουν και υψηλότερα ποσοστά άγχους, σε σύγκριση με τους δείκτες του γενικού πληθυσμού (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς 2000: 140).

Ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύ αγχωτικό επάγγελμα με αυξανόμενο ρυθμό που έχει άμεση σχέση με την αύξηση της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας με την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλο αριθμό παρέμβασης από τους γονείς και την κοινωνία, ενώ οι αυξανόμενες απαιτήσεις και το πιεστικό πρόγραμμα δυσχεραίνει τις συνθήκες εργασίας. Συνέπεια όλων αυτών των παραπάνω, είναι να μεταφερθεί η πίεση τόσο στη διδασκαλία όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Το εργασιακό άγχος συνδέεται με ένα μεγάλο αριθμό εργασιακών και μη συμπεριφορών. Πρώτα από όλα, το εργασιακό άγχος που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ίδιοι για τους μαθητές τους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές τους εξαιτίας της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το επίπεδο της μη αποδεκτής συμπεριφοράς των μαθητών τους διαφορετικά και αυτή η αξιολόγηση επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Συμπτώματα τα οποία μπορούν να εμφανίσουν οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα του επαγγελματικού άγχους που βιώνουν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Αυτές οι τρεις κατηγορίες αναφέρονται στα σωματικά, τα ψυχολογικά και τα συμπεριφορικά συμπτώματα. Στα σωματικά συμπτώματα εντάσσονται: ο πονοκέφαλος και η ημικρανία, η εφίδρωση και η ταχυπαλμία, η υπνηλία, τα κρυολογήματα και οι άλλες αναπνευστικές λοιμώξεις, η υψηλή πίεση, οι διαταραχές του θυρεοειδή, η καρδιοπάθεια κ.ά.. Στα ψυχολογικά συμπτώματα εμφανίζονται: το άγχος και η κατάθλιψη, η παραίτηση, η ευσυγκινησία και υπερευαισθησία, η αδυναμία συγκέντρωσης, ο ταραγμένος ύπνος και οι αϋπνίες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.ά.. Τέλος, στα συμπεριφορικά συμπτώματα διακρίνονται: η αυξημένη κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών και το υπερβολικό κάπνισμα, η κατάχρηση ναρκωτικών φαρμάκων, οι διαταραχές κατά την πρόληψη της τροφής, η ασυνέπεια στις χρονικές δεσμεύσεις και συχνές απουσίες λόγω αδιαθεσίας, τα συχνά ατυχήματα κ. ά. (Gray, 2004).

Τα συμπτώματα του άγχους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες: ψυχολογικές επιπτώσεις, αλλαγές στη συμπεριφορά και σωματικές εκδηλώσεις. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν ανησυχία, ένταση, αδιαθεσία, παράλογη συμπεριφορά, κόπωση, ανικανότητα για συγκέντρωση, συνεχή αισθήματα εξάντλησης, αδεξιότητα ή μειωμένη αυτοπεποίθηση. Όσον αφορά τις αλλαγές στη συμπεριφορά, αυτές μπορεί να είναι η υποβάθμιση της ποιότητας εργασίας, η επιθετικότητα, η ροπή προς συχνές ασθένειες, η υπερευαισθησία στην κριτική, η συχνή χρήση φαρμάκων και η έλλειψη όρεξης (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002: 199).

Όταν ένας εκπαιδευτικός είναι αγχωμένος, αντιμετωπίζει αρνητικά διάφορα συναισθήματα όπως η κατωτερότητα, η μοναξιά, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η προδοσία κ.ά. Τα συναισθήματα αυτά μπορούν άμεσα να επηρεάσουν αρνητικά τη

συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Άλλα πιθανά συμπτώματα του άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι τα σωματικά προβλήματα, η εργασιακή δυσαρέσκεια, η εργασιακή εξουθένωση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέλος, πολλές έρευνες έχουν δείξει μεγάλο βαθμό απουσίας από την εργασία και τάση για αποχώρηση από αυτήν (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011: 68).

2.6.1 Παράμετροι που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος στον εκπαιδευτικό

Γενικότερα το στρες μπορεί να επέλθει όταν ο εργαζόμενος δεν «ταιριάζει» σε ικανοποιητικό βαθμό με την εργασία την οποία ασκεί ή όταν η εργασία αυτή ενέχει υπευθυνότητα για την ασφάλεια, την ευημερία ή την συμπεριφορά των άλλων. Αρκετοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τη διδασκαλία ως ιδιαίτερα στρεσογόνο διαδικασία. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας του στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι: η έλλειψη κινήτρων από πλευράς μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακαλύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Παππά, 2006).

Ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει το στρες που βιώνει μέσω της σύγχυσης, της επιθετικότητας, της αποφευκτικής συμπεριφοράς, της αυξημένης τάσης σε απουσίες και στη μείωση της απόδοσης τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών του. Στοιχεία της απόδοσης του εκπαιδευτικού (π.χ. η δημιουργικότητα, η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών κ.ά.), πλήττονται όταν ο ίδιος βιώνει έντονο στρες. Η προσπάθεια καθορισμού των παραγόντων και με ποιον συνδυασμό θα καταλήξουν στη δημιουργία υψηλού βαθμού στρες σε κάθε άτομο ξεχωριστά είναι δύσκολη. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι: η πειθαρχία των μαθητών, οι αρνητικές στάσεις των μαθητών προς το σχολείο, ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας, η έλλειψη σαφούς καθορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού κ.ά.. Καταλυτικό ρόλο βέβαια κατέχει η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού αλλά και η ιδεολογία του, καθώς έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία αλλά και στην αντιμετώπιση του στρες (Παππά, 2006).

Το άγχος στους εκπαιδευτικούς πηγάζει από την ασυμφωνία που δημιουργείται ανάμεσα στις ανάγκες, στις αξίες και στις προσδοκίες του εκάστοτε εργαζόμενου εκπαιδευτικού και στην ικανοποίηση του ίδιου να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις. Κατά τη διαδικασία μάθησης, στην πλειονότητα τους οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο εργασιακός τους ρόλος επιδρά καταλυτικά τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στην ατομική προσπάθεια του κάθε μαθητή. Όμως, πολλές φορές η πίεση του σχολικού ωραρίου, η κακή συμπεριφορά των μαθητών και οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις του εκπαιδευτικού δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο με συνέπεια να προκαλείται άγχος. Ακόμα, σημαντικές πηγές άγχους μπορούν να θεωρηθούν: οι χαμηλού επιπέδου αμοιβές, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον και η εκδίπλωση της σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου, 1999).

Πιο συγκεκριμένα σημαντικές πηγές άγχους μπορούν να θεωρηθούν:

- Οι εσωγενείς παράγοντες στην εργασία (κακές συνθήκες εργασίας, βάρδιες κ.ά.).
- Ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση (μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με την επαγγελματική θέση).
- Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας.
- Η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας (ο φόβος της απόλυσης, οι διάφορες αξιολογήσεις που αφορούν την επίδοσή του).
- Το κλίμα και η δομή στην οργάνωση (συμμετοχή ή μη συμμετοχή του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων).
- Η διασύνδεση σπιτιού και εργασίας (διασύνδεση οικογενειακής – κοινωνικής και εργασιακής ζωής).

Πολλοί είναι οι ερευνητές, οι οποίοι διαχωρίζουν τους παράγοντες που οδηγούν στο εργασιακό άγχος σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Αρχικά, στους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και δεύτερον στους παράγοντες που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζόμενων. Επίσης, μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν διαπιστωθεί συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι προκαλούν το άγχος στους εκπαιδευτικούς. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε «εξωγενείς» και σε «ενδογενείς».

Στους εξωγενείς παράγοντες κάνουν την εμφάνισή τους οι εργασιακές συνθήκες, ο εργασιακός φόρτος και η έλλειψη συνεργασίας με τον διευθυντή και με τους άλλους συναδέλφους τους. Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τις προσδοκίες με τις οποίες διακατέχεται ο ίδιος για το εκπαιδευτικό του έργο αλλά και τη συναισθηματική του κατάσταση.

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται άμεσα με το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού αφορούν: α) Την δομή της τάξης, την οργανωσιακή δομή της σχολικής μονάδας, τα προβλήματα πειθαρχίας, την ανομοιογένεια της τάξης και το εργασιακό φόρτο. β) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και η προϋπηρεσία στο επάγγελμα είναι σημαντικοί παράγοντες εμφάνισης του άγχους που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί. γ) Την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και τη σχέση με τον διευθυντή. Αναλυτικότερα, τέτοιοι παράγοντες είναι η περιορισμένη υποστήριξη από τα κυβερνητικά όργανα, η ελλιπής εκπαίδευση, η μειωμένη – ελλιπής ενημέρωση ή επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα, οι συνεχείς αλλαγές στο διδακτικό και το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς και τους συναδέλφους (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Έρευνες οι οποίες σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, διακρίνουν τέσσερις κυρίως περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση του άγχους (Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002: 107):

- 1) Η ανήσυχη συμπεριφορά και οι αταξίες των μαθητών.
- 2) Η απροθυμία τους για μάθηση.
- 3) Οι κακές εργασιακές συνθήκες.
- 4) Η πίεση που επιφέρει ο χρόνος ολοκλήρωσης του επαγγελματικού τους έργου.

2.6.2. Παράγοντες που προκαλούν στρες στον εκπαιδευτικό

Σε διαπροσωπικό επίπεδο: το πρώτο μάθημα της καριέρας του, η συνάντηση με τους μαθητές του κάθε πρωί, η τάξη που θεωρείται «δύσκολη», ο απείθαρχος μαθητής.

Στη κρίση των προϊσταμένων: οι επαφές με τη διοίκηση, η άφιξη οποιουδήποτε φορέα αξιολόγησης, τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων των μαθητών του για τους οποίους είναι εκείνος υπεύθυνος, η ανασφάλεια ως προς τη διατήρηση μιας θέσης.

Στο περιβάλλον: η αίθουσα διδασκόντων είναι ψυχρή, θορυβώδης και γεμάτη καπνό, δεν έχει τη «δική» του τάξη, είναι υποχρεωμένος να φέρνει μαζί του σε καθημερινή βάση απαραίτητα υλικά για τη δουλειά του (π.χ. κιμωλία, διαβήτη κ.ά.).

Η εικόνα του σώματος: το βλέμμα των συναδέλφων, των μαθητών για τον τρόπο που ντύνεται, βαδίζει, εκφράζεται.

Η εργασία: ο παράγοντας του απρόβλεπτου πριν και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η αργοπορία των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν την «αναμενόμενη» πρόοδο, τα αυξημένα καθήκοντα που πρέπει να φέρει σε πέρας στο τέλος του τριμήνου, οι πρώτες εργασίες για διόρθωση (Trankiem, 2003: 21-22).

2.7 Στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα άτομα για να διαχειριστούν – αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις, που υφίστανται, είναι γνωστές ως «στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων». Οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι ο τρόπος αντίδρασης του ατόμου σε ό,τι αρνητικό ή δύσκολο του συμβαίνει (Καραδήμας, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα το οποίο πολύ συχνά χαρακτηρίζεται και ως «λειτουργήμα». Η χρήση αυτού του όρου από μόνη της προσδίδει μια ιδιαίτερη αξία στο έργο του εκπαιδευτικού. Το στρες που βιώνουν δεν επιτρέπει την άσκηση τού τόσο σημαντικού ρόλου τους και γι' αυτό θα πρέπει να προσφερθεί κάποιου είδους βοήθεια, δίνοντας τους όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές και ουσιαστικές διεξόδους (Παππά, 2006).

Για να ελαττωθεί ή ακόμα και να εξαλειφθεί το επαγγελματικό άγχος ίσως θα ήταν χρήσιμο να ακολουθηθεί μια διαδικασία που απαρτίζεται από τα εξής στάδια: α) τον ορισμό των αγχογόνων καταστάσεων, β) τον ορισμό για τις αγχογόνες αιτίες, γ) την αναγνώριση των συνεπειών και δ) την οργάνωση στρατηγικών για την αντιμετώπιση κάθε είδους και πηγή άγχους (Αργυροπούλου, 1999).

Υπάρχουν αρκετοί τρόποι καταπολέμησης του στρες. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες στο εκπαιδευτικό τους έργο και να γνωρίζουν τι είναι δυνατό και τι αδύνατο να γίνει. Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι το χιούμορ για τον εκπαιδευτικό το οποίο επιφέρει το γέλιο με αποτέλεσμα ακόμα και όταν όλα δεν πηγαίνουν όπως θα ήθελαν οι ίδιοι, εκείνοι να βρίσκουν έναν τρόπο για να κατευνάσουν την ένταση που τους έχει καταβάλει (Fontana, 1996).

Ένας δεύτερος και πολύ σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση του στρες είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να εξετάζει τις αντιδράσεις του. Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός σε αυτό το σημείο εξετάζει πιο προσεκτικά τι είναι αυτό που του προκαλεί ένταση και εκνευρισμό σε μια προσπάθεια καλύτερης διαχείρισης του

στρες, καθώς οι δικές μας αντιδράσεις είναι ένα αποκλειστικά δικό μας ζήτημα (Fontana, 1996).

Μια τρίτη συμβουλή που μπορεί να δοθεί για καλύτερη αντιμετώπιση του στρες που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί είναι να μελετούν πιο διεξοδικά τους άλλους βλέποντας καλύτερα τα χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, μπορεί ένας μαθητής να μην αποδίδει καλά με έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και να είναι πιο βραδυμαθής, εάν όμως το μάθημα γίνει πιο προσιτό για τον ίδιο, τότε οι επιδόσεις του θα γίνουν καλύτερες στη συνέχεια. Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει στην ακριβή πηγή του προβλήματος που αντιμετωπίζει, ζυγίζοντας εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος από αυτούς που έχει χρησιμοποιήσει, εφαρμόζοντας τον πιο κατάλληλο (Fontana, 1996).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για μια πιο αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αυξάνεται συνεχώς σε συνδυασμό με τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις κανονικές τάξεις, αυξάνει ακόμα περισσότερο το στρες των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις. Συνεπώς, η δημιουργία ειδικών τάξεων για την καλύτερη διαχείριση αυτών των καταστάσεων θα μειώνει σε μεγάλο βαθμό το άγχος που νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί (Παππά, 2006).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας τόσο οι σχολικές διευθύνσεις όσο και οι διευθυντές οφείλουν να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για περισσότερη ατομική ανάπτυξη και γενικότερα προσωπική δραστηριότητα, ελαττώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις αγχογόνες οργανωτικές αιτίες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς (Αργυροπούλου, 1999). Ακόμα, θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο νομικό πλαίσιο που καλύπτει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και να πραγματοποιηθεί περαιτέρω επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε να γνωρίζουν καλύτερα το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλαγές οι οποίες θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους που αντιμετωπίζει (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011: 89).

Όσον αφορά τη συναισθηματική του υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απευθυνθούν στους σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που

αντιμετωπίζουν οι ίδιοι. Ο σχολικός ψυχολόγος θα έχει την δυνατότητα να ακούσει ξεχωριστά τον κάθε εκπαιδευτικό, προσπαθώντας να του προτείνει πιθανούς τρόπους κάλυψης των αναγκών τους αλλά και εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που του δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Παππά, 2006).

Συμπερασματικά δεν πρέπει κανείς να θεωρεί τον εαυτό του αδύναμο και ανίσχυρο μπροστά στο στρες. Υπάρχουν στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους οι οποίες εφόσον ακολουθηθούν από τους ενδιαφερόμενους θα φέρουν και τα ανάλογα αποτελέσματα. Κανένας εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αισθάνεται ότι πρέπει να κρατήσει το στρες που βιώνει μυστικό. Η συζήτηση του προβλήματος με συναδέλφους και με τους διευθυντές για τη δύσκολη αυτή κατάσταση είναι ζωτικής σημασίας (Fontana, 1996). Εφόσον, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεργαστούν, τότε θα δημιουργηθεί τέτοιο κλίμα στις σχολικές μονάδες όπου πλέον οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ελέγχουν το άγχος τους και θα αισθάνονται επιτυχημένοι με την εργασία τους αφού θα έχουν καταφέρει να διαχειριστούν το επαγγελματικό άγχος που τους διακατείχε (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002: 210).

Κεφάλαιο 3

«Σχολικός εκφοβισμός (Bullying): οι βίαιες συμπεριφορές εναντίων των εκπαιδευτικών»

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εστιάζει στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας που εκδηλώνεται εναντίων των εκπαιδευτικών. Γι' αυτόν τον λόγο σε πρώτη φάση γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σχολικός εκφοβισμός» και «bullying», παρουσιάζονται εν συνεχεία κάποιες ερευνητικές περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς εναντίων των εκπαιδευτικών βάσει διεθνών ερευνών, αναλύονται οι μορφές και οι παράγοντες εκδήλωσης του συγκεκριμένου φαινομένου, ενώ στο τέλος καταγράφονται κάποιες στρατηγικές για την αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών που δέχονται τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας και ιδίως οι εκπαιδευτικοί.

3.1 Οι όροι «σχολικός εκφοβισμός» και «bullying»

Οι έννοιες του σχολικού εκφοβισμού και της βίας στην βιβλιογραφία συγχέονται και τείνουν να περιληφθούν από τον όρο «bullying», ο οποίος εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και χρησιμοποιείται ευρέως και στην αμερικανική βιβλιογραφία (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι όροι «σχολικός εκφοβισμός» και «bullying» εμφανίστηκαν στην διεθνή επιστημονική ορολογία σχετικά πρόσφατα, καθώς οι πρώτες προσπάθειες για συστηματική μελέτη του φαινομένου ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970 από τον Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus. Ο συγκεκριμένος καθηγητής στην προσπάθειά του να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους «εφεύρε» τους παραπάνω όρους. Σύμφωνα με αυτόν (1993), ο «σχολικός εκφοβισμός» ορίζεται ως εσκεμμένη επιθετική συμπεριφορά, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη από ένα πρόσωπο ή ομάδα ατόμων. Αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στην (αντικειμενική ή αντιληπτική) δύναμη. Περιλαμβάνει πειράγματα, χτυπήματα, απειλές, προσβολές, αγνόηση και αποκλεισμό. Συνήθως κατευθύνεται προς εκείνα τα θύματα που εκλαμβάνονται από τους θύτες αδύναμα, σωματικά ή ψυχολογικά (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Στην ουσία,

δηλαδή, ο εκφοβισμός ορίζεται ως η συστηματική κατάχρηση της δύναμης (Κοο, 2007; Smith, 2004) ή σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας σαν «μια πολύπλευρη μορφή κακομεταχείρισης που χαρακτηρίζεται από την επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός ατόμου σε σωματική ή/και συναισθηματική επιθετικότητα» (Artinopoulou, 2015: 98). Μάλιστα, η επιθετικότητα με τη μορφή της βίαιης θυματοποίησης ή του εκφοβισμού θεωρείται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη ματαίωση και τη διαφορετικότητα. Για τον D. Olweus οι κυριότερες προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση του όρου «bullying» είναι: α) η επανάληψη αυτών των ενεργειών με σταθερή συχνότητα και β) η μεθόδευσή τους προς τους αδύναμους μαθητές (Ανδρέου & Smith, 2002).

Μέσα από μια πιο συστημική θεώρηση, ο «εκφοβισμός» αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται και εξελίσσεται εντός μιας ομάδας συνομηλίκων και είναι αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων και διεργασιών που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις σύγχρονες νόρμες, τόσο στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομηλίκων όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Διδασκάλου κ.ά., 2013).

Στην βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι υπάρχει μια ασάφεια ως προς την χρήση και τον ορισμό του φαινομένου της σχολικής βίας, γεγονός το οποίο οφείλεται στην πολυπλοκότητα και την ετερογένεια του φαινομένου, στη διεπιστημονική προσέγγιση, στις αναπαραστάσεις του ατόμου κ.ά. (Θάνος, 2017).

Όσον αφορά την Ελλάδα, τα φαινόμενα της σχολικής βίας προσεγγίστηκαν αρχικά από νομικούς-εγκληματολόγους, συνδεδεμένα με εκείνα της νεανικής βίας και παραβατικότητας (Πανούσης, 2006). Από το 1990 και έπειτα ο σχολικός εκφοβισμός απασχολεί πλέον έντονα και τους ερευνητές των Επιστημών Αγωγής. Εντούτοις, αν και το φαινόμενο αυτό έχει απασχολήσει την (ελληνική) επιστημονική κοινότητα, δεν έχει λάβει ακόμα την έκταση και τη μορφή που παρατηρείται σε άλλες χώρες του αναπτυγμένου κόσμου (Νικολάου, 2013: 50).

3.2 Η ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο: ερευνητικές περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς εναντίων των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και πιο συχνά γίνεται αναφορά στα περιστατικά βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Ο εκφοβισμός, η βία, η

κακομεταχείριση, η σεξουαλική παρενόχληση και η λεκτική κακοποίηση είναι οι πιο συχνές μορφές βίας στο σχολικό πλαίσιο (Αρτινοπούλου, 2001). Αυτές οι μορφές μπορούν να λάβουν χώρα είτε με άμεσο τρόπο (π.χ. ανοικτές λεκτικές επιθέσεις κ.ά.), είτε με πλάγια μέσα, δηλαδή με έμμεσο τρόπο (π.χ. κουτσομπολιό, αποκλεισμό από την ομάδα συνομηλίκων κ.ά.). Κύριο μέλημα αυτών των διεργασιών είναι η ταπείνωση και η «υποδούλωση» του θύματος στις διαθέσεις και την εξουσία που ασκεί ο δράστης ή οι δράστες (Ανδρέου & Smith, 2002). Συνήθως αυτές οι συμπεριφορές εκδηλώνονται από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική περιουσία. Μάλιστα, κάτω από ορισμένες συνθήκες εκδηλώνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Βέβαια, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν αποτελούν θύματα μόνο οι μαθητές, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα μεγάλο ενδιαφέρον να παρατηρείται και για τα περιστατικά βίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων στα πλαίσια ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες το 28% των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων κακοποιείται λεκτικά, το 15% απειλείται με τραμπουκισμό, ενώ το 3% δέχεται σωματική επίθεση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Γιαβρίμης, 2010). Εντούτοις, οι έρευνες που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό ως «θύμα του εκφοβισμού» είναι εμφανώς λιγότερες (Κουδιγκέλη, 2008).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ την σχολική περίοδο 2003-2004 με θέμα τις απειλές και τις επιθέσεις που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι το 6% των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης απειλήθηκε με σωματική βλάβη, ενώ το 4% έπεσε θύμα πραγματικής φυσικής επίθεσης. Οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να δεχθούν απειλή σωματικής βλάβης σε σχέση με τους αντίστοιχους των ιδιωτικών (7% έναντι 2%). Ακόμα, περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί δέχθηκαν απειλές για βιαιοπραγία από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (9% έναντι 6%), αλλά περισσότερες γυναίκες είχαν δεχθεί πραγματική επίθεση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (4% έναντι 3%). Το 11% των διευθυντών των δημοσίων σχολείων ανέφερε ότι υπήρχαν σε εβδομαδιαία βάση περιστατικά εξύβρισης εκπαιδευτικών από μαθητές, το 3% ανέφερε γενική αταξία στην τάξη και το 19% υποστήριξε ότι καταγράφηκαν άλλα περιστατικά έλλειψης σεβασμού στους εκπαιδευτικούς (Αλαμπίτρης, 2007).

Επιπλέον, μεγάλη ανησυχία υπάρχει όσον αφορά το σχολείο και το σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1980 και έπειτα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές νοιώθουν ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου. Επίσης, επειδή οι σχολικές μονάδες αποτελούν μέρος της τοπικής κοινωνίας και είναι μια πηγή προβλημάτων γι' αυτήν και αντίστροφα, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τα κοινωνικά προβλήματα και την κοινωνία στο σύνολό της (Αρτινοπούλου, 2001).

Γενικά, διαπιστώνεται πως οι βίαιες συμπεριφορές και ενέργειες που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον προκαλούν σωματικό και ψυχολογικό πόνο και το αίσθημα φόβου στο θύμα, με κύριο μέλημα να το ταπεινώσουν, καθώς γίνεται προσπάθεια επιβολής από μέρους των δραστών. Οι επιπτώσεις, δηλαδή, είναι σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές. Η κατάχρηση της εξουσίας εναντίον του θύματος βασίζεται τόσο στη σωματική όσο και στη ψυχολογική υπεροχή του θύτη (Ανδρεαδάκης κ.ά., 2007).

Κατά τον Olweus (1993, όπως αναφ. στο Γιαβρίμης, 2010) οι θύτες συχνά χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα, έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό συναίσθημα την ανάγκη να εξουσιάζουν τους άλλους, απουσιάζει η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, δεν έχουν άγχος και ανασφάλεια, η αυτοεκτίμησή τους δεν είναι χαμηλή και αντιλαμβάνονται τις πράξεις τους ως δίκαιες.

Από την άλλη πλευρά, τα θύματα παρουσιάζουν συχνά έντονους πονοκεφάλους και στομαχόπονους, αϋπνίες, έντονο στρες, κοινωνικό άγχος και μοναξιά. Στο σχολικό χώρο κρατούν χαμηλό επικοινωνιακό προφίλ, έχοντας μειωμένη απόδοση. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και παράλληλα έλλειμμα αυτοπεποίθησης με αποτέλεσμα να είναι πιο αυστηροί και απαιτητικοί με τον εαυτό τους (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014).

Οι έρευνες για τη σχολική βία που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα δείχνουν ότι η έννοια της βίας έχει πλέον τη δική της θέση στη σχολική καθημερινότητα. Στο σύνολό τους οι έρευνες συμπεριλαμβάνουν σχεδόν πάντα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στη βία μεταξύ μαθητών ή μαθητών με εξωσχολικών παραγόντων. Μορφές βίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών ή γενικότερα μεταξύ άλλων μελών της σχολικής κοινότητας δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς ή σπάνια αναφέρονται στις έρευνες (Αρτινοπούλου, 2013).

3.3 Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού έναντι των εκπαιδευτικών

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διαθέτει αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους μορφές, για τις οποίες συμφωνεί η πλειοψηφία των ερευνητών (Nansel et al., 2001). Μάλιστα, οι διάφορες μορφές μπορούν να συνυπάρχουν ακόμα και συνδυαστικά.

Οι τρεις «παραδοσιακές» μορφές του συγκεκριμένου φαινομένου είναι (ΕΠΙΨΥ, 2010):

➤ **Λεκτική** (verbal bullying): Ο λεκτικός εκφοβισμός γίνεται με την συστηματική χρήση ύβρεων, απειλών, με χλευασμό/κοροϊδία, ειρωνεία, προσβολές και ταπεινωτικούς χαρακτηρισμούς για την προσωπικότητα του θύματος ή με την χρήση παρατσουκλιών (Καλάτη, 2015; Σαπουνά, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κούρτη (1996, όπως αναφ. στο Κατσιγιάννη, 2006: 27), «η λεκτική επιθετικότητα συνοδεύεται από ανάλογο τόνο φωνής και χειρονομίες ή μορφασμούς, τα οποία, ως μη λεκτική επικοινωνία, ανεβάζουν το πληροφοριακό περιεχόμενο του λεκτικού μηνύματος με σκοπό να μειώσουν τον άλλο, σε σημείο που μειώνεται το κύρος και η ικανότητά του».

➤ **Σωματική** (physical bullying): Ο σωματικός εκφοβισμός γίνεται με φυσικό τραυματισμό ή ακόμα και με την απειλή τραυματισμού και εκδηλώνεται με χτυπήματα, σπρωξίματα, σκουντήματα, αγκωνιές, γροθιές και κλωτσιές, τρικλοποδιές, χτυπήματα με αντικείμενα, τσιμπήματα και δαγκωνιές, φτυσίματα, μαλλιοτραβήγματα με σκοπό τον φυσικό τραυματισμό του θύματος (Sullivan 2000, όπως αναφ. στο Ματσόπουλος, 2015).

➤ **Συναισθηματικός εκφοβισμός** (relational/ social/ psychological bullying): Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού αναφέρεται επίσης και ως «κοινωνικός» (Athanasiades et al., 2010: 328), ή/και ως «ψυχολογικός» εκφοβισμός (Κατσαμά, 2013: 12). Επιτυγχάνεται με τη διάδοση κακοήθων φημών και κακόβουλων σημειωμάτων, κουτσομπολιού, δημοσιοποίηση ντροπιαστικών και συνήθως ψευδών στοιχείων για την ζωή και την προσωπικότητα του θύματος (Γιοβάνογλου, 2015), στοχεύοντας στην πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις του θύματος (Βλάχου, 2011: 13).

Ο συναισθηματικός εκφοβισμός αποδεικνύεται περισσότερο οδυνηρός από τις άμεσες σωματικές επιθέσεις (Oliver et al., 2003, όπως αναφ. στο Καλάτη, 2015: 75-6), ενώ η εμπειρία συναισθηματικής και λεκτικής κακοποίησης είναι πιθανότερο να

συμβάλλουν στην ανάπτυξη ευπάθειας στην κατάθλιψη, συγκριτικά με άλλες μορφές αρνητικών γεγονότων (Hanley et al., 2012).

Όμως, καθώς η έρευνα του σχολικού εκφοβισμού γίνεται όλο και πιο εντατική σε παγκόσμιο επίπεδο, το φαινόμενο του εκφοβισμού «εμπλουτίζεται» με νέα είδη, εκτός των τριών «παραδοσιακών» που προαναφέρθηκαν (Κουτσοουράκης, 2016: 20).

Τα νέα αυτά είδη σχολικού εκφοβισμού είναι:

➤ **Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying):** Πρόκειται για μια επιθετική, σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη πράξη, που εκφράζεται μέσω ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας ενάντια σε άτομα που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Γιοβάνογλου, 2015). Τέτοιες ενέργειες/συμπεριφορές μπορούν να υλοποιηθούν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με e-mails, των ιστοσελίδων, των δωματίων συνομιλίας (chat rooms), των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης (facebook), των άμεσων ηλεκτρονικών μηνυμάτων (instant messaging), των μηνυμάτων κειμένου (SMS) στο κινητό τηλέφωνο, αποβλέποντας στην διακίνηση προσβλητικών για το θύμα κειμένων, φωτογραφιών ή βίντεο (Κουτσούμπα, 2010, όπως αναφ. στο Κουτσοουράκης, 2016). Οι Ybarra και Mitchell (2004: 310) υποστηρίζουν πως ίσως το διαδίκτυο να είναι απλώς μια προέκταση της σχολικής αυλής, με τη θυματοποίηση να συνεχίζεται και αφού χτυπήσει το κουδούνι, συνεχόμενα μέχρι το βράδυ.

➤ **Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying):** Πρόκειται για μια συμπεριφορά που συνιστά διάκριση σε βάρος του θύματος, λειτουργεί εκφοβιστικά ή απειλητικά και προσβάλλει την αξιοπρέπειά του (Στεφανάκη, 2003, όπως αναφ. στο Γκουλιάμα, 2015: 222). Αυτή η μορφή εκφοβισμού εκφράζεται με τη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης και επιτυγχάνεται με σεξουαλικά υπονοούμενα, πειράγματα για τον σεξουαλικό προσανατολισμό, εικόνες/σκίτσα/γκράφιτι με σεξουαλικό περιεχόμενο και ανήθικες χειρονομίες αποβλέποντας στη δημιουργία αισθημάτων αμηχανίας, ντροπής και εξευτελισμού του θύματος.

➤ **Ρατσιστικός εκφοβισμός (bias bullying):** Πρόκειται για εσκεμμένη πράξη που προκαλεί βλάβη στα μέλη μιας φυλετικής ομάδας (Rigby, 2008, όπως αναφ. στο Κατσαμά, 2013: 41). Φυλετικά χαρακτηριστικά, σεξουαλικός προσανατολισμός και άλλα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης δύναται να υποκινήσουν τους θύτες αυτής της εκφοβιστικής μορφής (Κουτσοουράκης, 2016). Αυτή η μορφή εκφοβισμού επιτυγχάνεται με τη διάδοση αρνητικών σχολίων εξαιτίας της εθνικότητας, της κοινωνικής προέλευσης, της οικονομικής κατάστασης, της διαφορετικότητας και εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά, με σκοπό το στιγματισμό του

θύματος. Μάλιστα, στον έμφυλο εκφοβισμό οι θύτες στρέφονται κατά των ατόμων που δεν συμμορφώνονται με τους άτυπους «κοινωνικούς κανόνες» της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας (Reynold, 2001, όπως αναφ. στο Γκουλιάμα, 2015: 211), δηλαδή με τα έμφυλα στερεότυπα.

3.4 Παράγοντες εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς

Τα άτομα που δέχονται βία από κάποιους άλλους διακατέχονται συνήθως από άγχος, αδυναμία συγκέντρωσης, έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων, από έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης και έλλειψη αυτοελέγχου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε υπερφαγία ή μείωση της τροφής που καταναλώνουν ή καταλήγουν στη χρήση αλκοόλ ακόμα και άλλων διάφορων ουσιών όπως τα ναρκωτικά κ.ά.. Επιπρόσθετα, μπορούν να εμφανίσουν επιθετικές συμπεριφορές, κατάθλιψη, προβλήματα στον ύπνο, διαταραχές στο στομάχι και το έντερο, κρίσεις πανικού, ακόμα και τάσεις για αυτοκτονία (Γιαβρίμης, 2010).

Η βία προς τους δασκάλους είναι μάλλον μια σπάνια συμπεριφορά. Διαπιστώθηκε, όμως, η έλλειψη σεβασμού από τους μαθητές προς τους δασκάλους τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές επινοούν διάφορους λεκτικούς χαρακτηρισμούς για τους εκπαιδευτικούς τους (παρατσούκλια). Η συχνότητα αυτής της λεκτικής βίας προς τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη προς τις γυναίκες παρά προς τους άνδρες (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους όσον αφορά την υποστήριξη που έχουν από τη σχολική μονάδα ή και από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν ότι μόνοι τους προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα δίχως να έχουν σαφείς κατευθύνσεις για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά που προκύπτουν. Επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη γραπτή πολιτική που να καθορίζει τις ευθύνες, την καταγραφή τους, τις διαδικασίες διαχείρισης, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετοι παράγοντες, όπως αναφέρονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων που απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί, τα προβλήματα επικοινωνίας που αναδύονται αλλά και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (Ανδρεαδάκης κ.ά., 2007).

Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην εξάπλωση αυτού του φαινομένου είναι ότι στη σύγχρονη ιστορική συγκυρία ζητήματα όπως αυτά που σχετίζονται με τα κοινωνικά προβλήματα εξαφανίζονται από την επιστημονική ατζέντα, όπως για παράδειγμα το ζήτημα της δημοκρατίας, της δημοκρατίας στο σχολείο, το ότι το σχολείο είναι μακριά από την παιδαγωγική του αποστολή και το ζήτημα της σχολικής βίας με έμφαση στο σχολικό εκφοβισμό, αναδεικνύεται ως σημαντικό και συχνά μονοπωλεί το ενδιαφέρον και στο χώρο του σχολείου αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Γεωργούλας, 2018).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό έδειξαν ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε γειτονίες χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου παρουσίασαν τριπλάσια περιστατικά βίας, σε σύγκριση με τα σχολεία περιοχών που αποτελούνταν από ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Επομένως, η γεωγραφική θέση που βρίσκεται το σχολείο έχει άμεση συσχέτιση με τα περιστατικά βίας. Ακόμα ένας παράγοντας για την αύξηση αυτού του φαινομένου είναι ότι ο βαθμός βίας είναι υψηλότερος σε σχολεία όπου επικρατεί πολύ «χαμηλό» ακαδημαϊκό επίπεδο (Αρτινοπούλου, 2001).

Επίσης, παρατηρείται ότι η σχολική βία παραμένει «εγκλωβισμένη» στη σχετικότητα του ορισμού της και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η δημοσιοποίηση περιστατικών βίας στο σχολείο εμποδίζεται από τους υπεύθυνους των σχολικών μονάδων, οι οποίοι θεωρούν ότι μέσα από τη δημοσιοποίηση αυτών των περιστατικών θα διασυρθεί τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό (Αρτινοπούλου, 2001). Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί συζητούν ελάχιστα στην τάξη για τις συμπεριφορές και τα συμβάντα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό (Ασημακόπουλος κ.α., 2010).

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιστούν περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα με την ποιότητα της επιμόρφωσης/εκπαίδευσης που θα πρέπει να έχουν σε ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα, την προσωπικότητά τους και τις προσωπικές αναπαραστάσεις/αντιλήψεις σε σχέση με αυτές τις συμπεριφορές κ.ά.. Επιπρόσθετα, η στάση των γονέων, των παιδιών, της διεύθυνσης και πιο συγκεκριμένα ο ρόλος με τον οποίο θα διαχειριστούν παιδαγωγικά αλλά και θεσμικά οι συμπεριφορικές παρεκκλίσεις θα καθορίσει την έκβαση αυτών των περιστατικών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Είναι γνωστό, όπως προκύπτει από τα πορίσματα πολλών ερευνών, ότι τα άτομα που έχουν εμπειρίες άσκησης βίας εναντίον τους ή αυταρχικών μορφών συμπεριφοράς, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να συμπεριφερθούν επιθετικά ή να ασκήσουν τα ίδια βία. Επίσης, τα άτομα που υπέστησαν την οικογενειακή, σχολική και γενικότερα την κοινωνική περιθωριοποίηση εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να συμπεριφερθούν με επιθετικό τρόπο, ασκώντας ακόμα και τα ίδια βία, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επιδιώξεις τους και να αποκτήσουν υλικά και άλλα κοινωνικά αγαθά (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2018).

Συνοψίζοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου είναι: η έλλειψη σεβασμού από την πλευρά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, η έλλειψη ειδικών γνώσεων για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων, η γεωγραφική θέση που βρίσκεται η σχολική μονάδα που εργάζονται, η απόκρυψη τέτοιων περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και γενικότερα από ολόκληρη την σχολική μονάδα, η μη επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των διευθυντών για την επίλυση τέτοιων κρουσμάτων κ.ά..

3.5 Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς

Για να αντιμετωπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς διαπνεόμενοι από ένα πνεύμα συνεργασίας να προσπαθήσουν από κοινού, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η ανάπτυξη αυτού του φαινομένου.

Από την πλευρά τους οι σχολικές μονάδες οφείλουν να είναι πρόθυμες για να διαδραματίσουν το ρόλο τους στη προσπάθεια που γίνεται για την αναβάθμιση της κοινότητας. Σε αυτή την προσπάθεια μπορούν να προσφέρουν χώρο για συναντήσεις, μπορούν να ανοίξουν τις εγκαταστάσεις τους μετά το πέρας των μαθημάτων για την ανάπτυξη και άλλων πραγμάτων, όπως επίσης μπορούν να συνάψουν συνεργασίες με άλλα ιδρύματα προκειμένου να γίνουν σχολεία που να παρέχουν πολλές υπηρεσίες. Πολλά σχολεία διαθέτουν κοινωνικούς λειτουργούς-συνδεδεμένους με την κοινότητα, διορισμένους από το σχολείο. Οι υπηρεσίες τους δύναται να είναι πολύ σημαντικές στην προσπάθεια που κάνει το σχολείο για να γίνει μέρος της λύσης και όχι να αποτελεί ένα από τα προβλήματα για την κοινότητα (Brock et al., 2001).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαχείριση περιστατικών κρίσης που εντοπίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως τα ατυχήματα, οι βίαιες επιθέσεις, τα περιστατικά εκφοβισμού κ.ά.. Επομένως, η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων καταστάσεων στις σχολικές μονάδες καθιστά επιτακτική την ανάγκη εκπαίδευσης και περαιτέρω επιμόρφωσης των μελών της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό προγραμμάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για άμεσες και ολοκληρωμένες παρεμβάσεις σε περιπτώσεις κρίσεων (Πολεμικού, 2013).

Στο σύγχρονο σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν πρωταγωνιστικό και καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση επειγόντων περιστατικών, όπως μπορεί να θεωρηθεί ο σχολικός εκφοβισμός. Έτσι, λοιπόν, σε αυτή τους την προσπάθεια θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να δρουν με ψυχραιμία, ταχύτητα και αποφασιστικότητα, δίνοντας με τη συμπεριφορά τους το παράδειγμα στους μαθητές τους (Σταμάτης, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθήσουν για τη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Εάν ένας μαθητής δημιουργεί προβλήματα με την συμπεριφορά του στη λειτουργία της τάξης, αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή ο μαθητής δεν βρίσκει την τάξη και τις δραστηριότητες ελκυστικές. Εφόσον, όμως, ο εκπαιδευτικός κάνει το περιβάλλον της τάξης πιο ελκυστικό (π.χ. με τη χρήση Η/Υ, διαφανειών κ.ά.), τότε οι μαθητές θα βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα εκπαιδευτικά δρώμενα, διοχετεύοντας την ενέργειά τους σε αυτές τις διεργασίες (Γιαβρίμης, 2010).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επιφέρει την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών είναι το επικοινωνιακό «έλλειμμα», το οποίο δεν επιτρέπει την επίτευξη διυποκειμενικής επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, πρέπει να βρεθεί εκείνο το πλαίσιο το οποίο θα επιτρέπει την εμφάνιση της διυποκειμενικής επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο πλαίσιο δημιουργείται από τον Habermas, με την έννοια του βιόκοσμου. Αυτή η έννοια αφορά τον «υπερβατικό τόπο», όπου ο ομιλητής και ο ακροατής συναντώνται, εγείροντας αμοιβαία αιτήματα, ασκώντας κριτική, διευθετώντας τις διαφωνίες τους και καταλήγοντας σε συμφωνίες (Βαβίτσας & Νικολάου, 2018).

Στο χώρο του σχολείου μπορεί να δομηθεί και να αξιοποιηθεί εκείνος ο υπερβατικός χώρος από τον οποίο απορρέει η δυνατότητα επίτευξης της διυποκειμενικής πληροφορίας. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα εντός της σχολικής μονάδας, το οποίο θα προάγει το διάλογο, το σεβασμό προς τον «Άλλον», την διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός

σκοπός της διυποκειμενικής επικοινωνίας, ο οποίος θα συμβάλει στην μείωση των κρουσμάτων του σχολικού εκφοβισμού (Βαβίτσας & Νικολάου, 2018).

Η εκπαίδευση των μαθητών και του προσωπικού στην επίλυση και τη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να μειώσει τη βία και να παράσχει εναλλακτικές μεθόδους για την επίλυση προβλημάτων. Τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων βοηθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Brock et al., 2001).

Επιπλέον, η λήψη αποφάσεων στην τάξη είναι σημαντικό να έχει συμμετόχους αλλά και συνυπεύθυνους τους μαθητές. Η συμμετοχικότητα στις αποφάσεις θα φέρει πιο κοντά τους μαθητές με τον εκπαιδευτικό τους, αναπτύσσοντας το αίσθημα του αλληλοσεβασμού στις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ παράλληλα θα τους κάνει πιο υπεύθυνους στις αποφάσεις που απευθύνονται γι' αυτούς (Γιαβρίμης, 2010).

Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες (δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων) και η διαχείριση του θυμού αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους πρόληψης της βίας. Υπάρχουν αρκετά προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και διαχείρισης του θυμού, όπως το «Πρόγραμμα Πρόληψης της βίας», το οποίο είναι σχεδιασμένο να μειώνει την επιθετική συμπεριφορά και να αυξάνει την κοινωνική επάρκεια των νέων παιδιών μέσω της άμεσης διδασκαλίας, της ενσυναίσθησης, του ελέγχου των παρορμήσεων και της διαχείρισης του θυμού (Brock et al., 2001).

Ο ρόλος που διακατέχουν οι υπηρεσίες αλλά και οι γονείς στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζεται είναι πολύ σημαντικός. Οι γονείς θα πρέπει να βρίσκονται δίπλα στα παιδιά τους και να συνεργάζονται με τις υπόλοιπες υπηρεσίες. Μέσα από αυτή τη συνεργασία η σχολική μονάδα θα μπορέσει να αποδώσει καλύτερα το εκπαιδευτικό της καθήκον, καθώς ζητήματα που άλλοτε θα δημιουργούσαν προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον θα διευθετούνται μέσω της συνεργασίας σε πιο ικανοποιητικό βαθμό (Σταμάτης, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα οικογενειακό πλαίσιο θερμών σχέσεων και υποστήριξης σχετίζεται με μια θετική συναισθηματική και συμπεριφορική εξέλιξη τόσο σε παιδιά που είχαν εμπειρίες εκφοβισμού όσο και σε παιδιά χωρίς παρόμοιες εμπειρίες (Bowes & Arseneault, 2013).

Από την πλευρά της η πολιτεία οφείλει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των γονέων, ώστε να είναι σε θέση όταν προκύψει μια κρίση να τη διαχειριστεί με τον πιο κατάλληλο τρόπο (Σταμάτης, 2013).

Όσον αφορά την τοπική αυτοδιοίκηση, οι στρατηγικές αντιμετώπισης υπαγορεύονται σε έναν βαθμό από την εθνική πολιτική. Στο πλαίσιο μεμονωμένων δήμων, υπάρχει συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και των φορέων κοινωνικής πρόνοιας με στόχο την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, την ανάπτυξη της σωματικής και ψυχικής υγείας των ενηλίκων και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και των ενηλίκων (Αρτινοπούλου, 2001).

Μια στρατηγική, η οποία θα βοηθούσε κατά πολύ την εξάλειψη αυτού του φαινομένου, είναι η σχολική διαμεσολάβηση. Πρόκειται για μια δομημένη διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα εμπλεκόμενοι σε περιστατικό βίας με τη βοήθεια ενός τρίτου ατόμου επιλύουν τη σύγκρουση. Η διαμεσολάβηση προϋποθέτει την εκούσια συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων πλευρών, την εχεμύθεια και το σεβασμό. Μέσα από την διαμεσολάβηση κατευνάζονται τα πνεύματα σε μια προσπάθεια που γίνεται για ειρηνική επίλυση των ζητημάτων. Επομένως, η χρήση της διαμεσολάβησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα θα βοηθούσε πολύ στην προσπάθεια που γίνεται για επίλυση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Θάνος & Σταθά, 2018).

Πολύ σημαντικός παράγοντας για την εξάλειψη του συγκεκριμένου φαινομένου είναι η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η συνεργασία με τα Μ.Μ.Ε. θεωρείται σημαντική, καθώς δίνεται η δυνατότητα έγκυρης ενημέρωσης της κοινότητας με σαφείς και επιβεβαιωμένες πληροφορίες και αποφυγής φημών, που μπορεί να σπείρουν πανικό αλλά και στη προσπάθεια που γίνεται για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο, ώστε η κοινότητα να είναι ενημερωμένη για το συγκεκριμένο φαινόμενο (Πολεμικού, 2013).

Σύνοψη θεωρητικού μέρους

Το σχολείο κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Στην ουσία για τα παιδιά αποτελεί την πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία είναι μέλη. Όμως, αυτή η πρώτη προσπάθεια ένταξης των παιδιών στο πρώτο τους κοινωνικό σύνολο για να πραγματοποιηθεί ομαλά θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν. Οι εκπαιδευτικοί για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν σε αυτόν τον σύνθετο ρόλο που κατέχουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα θα πρέπει να ασχολούνται απερίσπαστα και χωρίς να αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών προβλήματα στο έργο τους. Η εν λόγω εργασία καταπιάνεται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα με τις περιπτώσεις βίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Όπως επισημαίνεται από ποικίλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς, η βία μπορεί να είναι λεκτική, σωματική, κοινωνική-ψυχολογική, ηλεκτρονική, σεξουαλική ή ρατσιστική και συνήθως δεν έχει μεγάλη διάρκεια. Βέβαια, κάθε μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς αξιολογείται με κριτήρια τα οποία διαφέρουν ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο που διατυπώνονται (Βαβίτσας & Νικολάου, 2018). Ο σχολικός εκφοβισμός που αφορά τους εκπαιδευτικούς συνδέεται με τη λεκτική βία, τη ψυχολογική πίεση, τις χειρονομίες, τον αποκλεισμό και την απόρριψη και τη διάδοση διάφορων φημών, η οποία μπορεί να έχει ψηφιακή-ηλεκτρονική μορφή (Γιαβρίμης, 2010).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, τα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση τους. Με την έλευση του διαδικτύου (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ιστοσελίδες με προφίλ κ.ά.), τα κοινωνικά δίκτυα επέφεραν αλλαγές στα παραδοσιακά κοινωνικά δίκτυα, στα οποία η αλληλεπίδραση γινόταν πρόσωπο με πρόσωπο, σε κοινωνικά δίκτυα τα οποία περιλαμβάνουν την παγκόσμια κοινότητα (Σιρινιάν & Κουρκούτας, 2018). Το γεγονός αυτό οδήγησε στην αύξηση των φαινομένων βίαιων συμπεριφορών.

Η επιθετικότητα με τη μορφή βίαιης θυματοποίησης ή του εκφοβισμού θεωρείται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη ματαίωση και τέλος με τη

διαφορετικότητα. Ο εκφοβισμός στο σχολείο αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη επίθεση προς ένα άτομο, το οποίο είναι ανίκανο να προστατεύσει τον εαυτό του. Είναι μια αυθαίρετη επίδειξη δύναμης που υλοποιείται με την χρήση φυσικών και ψυχολογικών μέσων που προσβάλλουν την προσωπικότητα του άλλου, εξουδετερώνοντας οποιαδήποτε αντίδρασή του (Τσάκαλης, 2008).

Στο σημείο αυτό ενδιαφέρον έχει να υπογραμμιστεί η διάκριση των περιστάσεων εκδήλωσης βίαιης-επιθετικής συμπεριφοράς: α) σε αυτές που συμμετέχουν ενεργά και οι δύο πλευρές και β) σε αυτές που η μια πλευρά θυματοποιεί την άλλη, διότι συνήθως είναι είτε σωματικά είτε ψυχολογικά πιο αδύναμη με αποτέλεσμα να είναι πιο ευάλωτη, καθώς αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό της. Ο εκφοβισμός έχει ως στόχο την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και εν τέλει την υποταγή κάποιου ατόμου που δεν έχει προκαλέσει κανέναν (Τσάκαλης, 2008).

Παρόλο που το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πολύπλοκο -καθώς εμπλέκονται πολλοί φορείς- υπάρχουν στρατηγικές διαχείρισης αυτού του φαινομένου. Πολύ σημαντικός παράγοντας για την επίλυση του συγκεκριμένου ζητήματος είναι η επιμόρφωση που θα πρέπει να λάβουν οι εμπλεκόμενοι φορείς, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν με καλύτερο τρόπο τα συγκεκριμένα περιστατικά. Επίσης, άλλοι δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες ώστε να μειωθεί ή ακόμα και να εξαλειφτεί αυτό το φαινόμενο είναι ο μεγαλύτερος βαθμός συνεργασίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη, αλλά και η επικοινωνία που θα πρέπει να αναπτυχθεί ανάμεσά τους. Έτσι, λοιπόν, μέσα από την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών αλλά όχι μόνο, θα γίνουν σημαντικά βήματα τόσο όσον αφορά τον τομέα της πρόληψη όσο και στη διαχείριση τέτοιων κρουσμάτων.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Έρευνα

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μία ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς πραγματοποιήθηκε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις έννοιες της σχολικής μονάδας, του σχολικού εκφοβισμού και των βίαιων συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, αποσκοπώντας στη διερεύνηση των εμπειριών που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα θέματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό αλλά και τις βίαιες ενέργειες που μπορεί να εμφανιστούν.

Μετά την διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου το οποίο είχε αποσταλεί σε ηλεκτρονική μορφή σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και τα οποία σχετίζονταν με τους ερευνητικούς στόχους.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά της συστημικής θεωρίας σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και των βίαιων συμπεριφορών (bullying) με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν και τον τρόπο που διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις ιδιαίτερα όταν οι ίδιοι γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών.

Οι επιμέρους στόχοι και εμπειρίες της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με:

1. το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έτσι όπως εκδηλώνεται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2. τις μορφές του εκφοβιστικού φαινομένου και τους τρόπους έκφρασής του που βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις εκφοβιστικές-βίαιες συμπεριφορές που δέχονται.
4. τον βαθμό ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το συγκεκριμένο φαινόμενο.
5. την κατάρτισή τους σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό.

4.3 Υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι ελάχιστες είναι οι φορές που εκδηλώνονται βίαιες συμπεριφορές εναντίον των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Πόσο συχνά γίνονται αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Με ποιες μορφές εκδηλώνονται οι εκφοβιστικές συμπεριφορές που δέχονται;
3. Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάδειξη του συγκεκριμένου φαινομένου;
4. Πως διαχειρίζονται τις βίαιες συμπεριφορές που υφίστανται;
5. Οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση επί του συγκεκριμένου φαινομένου και του τρόπου αντιμετώπισής του;
6. Συνήθως με ποιες μορφές εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός και ποιοι είναι οι αποδέκτες;
7. Τελικά ποιοι αναλαμβάνουν την ευθύνη διαχείρισης και αντιμετώπισης των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού και της εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών ανεξαρτήτως των μελών που εμπλέκονται;

4.4 Μέσο συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας αυτής της εργασίας είναι η δειγματοληπτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, αποκλειστικά σε ηλεκτρονική

μορφή. Ο λόγος που επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο είναι γιατί παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων σε σύγκριση με άλλα ερευνητικά εργαλεία. Αρχικά, η χρήση του ερωτηματολογίου, προσφέρει την δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από ένα μεγάλο αριθμό ερωτώμενων και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ο/η ερευνητής/τρια δεν μπορεί να επηρεάσει τη γνώμη και κατ' επέκταση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Το κόστος διεξαγωγής είναι πολύ μικρότερο σε σύγκριση με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων και τέλος, οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι (Ζαφειρίου, 2003).

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις 10-12-2018. Ο σχεδιασμός του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε στον διαδικτυακό τόπο «Google Forms».

4.5 Είδος και μορφή ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν δύο είδη ερωτήσεων:

α. οι δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τον τίτλο σπουδών που κατέχουν, την γεωγραφική θέση που έχει το σχολείο που υπηρετούν, τα χρόνια της συνολικής τους προϋπηρεσίας αλλά και τα χρόνια της προϋπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που υπηρετούν, το είδος του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται το σχολείο καθώς και την τάξη που έχουν αναλάβει στη τρέχουσα σχολική χρονιά. Οι ερωτήσεις 1-9 του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου άνηκαν σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις.

β. οι ερωτήσεις γνώμης, σχετίζονταν με τα πιστεύω, τα ακούσματα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών. Αυτές οι ερωτήσεις αποτελούσαν το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου. Ως στόχο είχαν να διερευνήσουν τις εμπειρίες και γενικότερα τα ακούσματα που είχαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τις βίαιες συμπεριφορές που μπορεί να υφίστανται οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες. Σε αυτό το είδος των ερωτήσεων εντάσσονταν οι ερωτήσεις 10-29 του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά στη μορφή των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστές. Με αυτόν τον τύπο των ερωτήσεων μόνο ένας προκαθορισμένος αριθμός

εναλλακτικών απαντήσεων παρουσιαζόταν στον/στην συμμετέχοντα/ουσα, ο/η οποίος/α ήταν «αναγκασμένος» να επιλέξει μία μεταξύ πολλαπλών εναλλακτικών απαντήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν διαβαθμισμένες (rating scale), με τη μορφή της κλίμακας likert (πχ. ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πολύ συχνά). Με αυτόν τον τρόπο, οι ερωτώμενοι/ες αντιμετώπιζαν μια λέξη και κλήθηκαν να δείξουν με την απάντησή τους, το μέγεθος με το οποίο αυτή η λέξη εξέφραζε τη γνώμη τους.

Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο υπάρχουν μερικές ανοικτές ερωτήσεις. Μάλιστα η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερώτηση 29), είναι ανοικτού τύπου. Αξίζει να σημειωθεί μάλιστα ότι όλες οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες δεν ήταν υποχρεωτικές.

4.6 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα που ορίστηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας με θέμα «Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών ως αποδεκτών βίαιων συμπεριφορών: Μια εμπειρική μελέτη» ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορούσαν να απαντήσουν τόσο οι νηπιαγωγοί αλλά όσο και οι δάσκαλοι.

4.7 Διεξαγωγή έρευνας

Αρχικά, κατά το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου είχαν επιλεγεί ως δείγμα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας και πραγματοποιήθηκε πιλοτική αποστολή των ερωτηματολογίων σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Μέσα από τις απαντήσεις που έληφθησαν από την πιλοτική έρευνα έγιναν βελτιωτικές ενέργειες στο ερευνητικό εργαλείο. Αυτές ως επί το πλείστον αφορούσαν τις εκφωνήσεις των ερωτήσεων ώστε αυτές να γίνουν απόλυτα κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Αφού πραγματοποιήθηκαν αυτές οι αλλαγές το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε δημοτικά και νηπιαγωγεία της χώρας.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε και σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, καθώς δικαίωμα συμμετοχής στην έρευνα είχαν και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας που εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα. Το ερωτηματολόγιο

διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε αποκλειστικά μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας του Google Form, κατά την περίοδο του Δεκεμβρίου το 2018. Ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, τα οποία συγκεντρώθηκαν, ανήλθαν στα 100.

4.8 Μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 18.0 για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, για τις κλειστές ερωτήσεις, κάνοντας χρήση του χ^2 . Όσον αφορά τις ανοικτές ερωτήσεις εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου.

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Ως βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός, ότι είναι πολύ μικρός ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, καθώς 100 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Επιπλέον, στο ερώτημα που αφορούσε τα χρόνια της προϋπηρεσίας που έχουν στο επάγγελμα το 43% απάντησε πως έχει από 0 έως 4 έτη προϋπηρεσία, με αποτέλεσμα αυτοί οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αρκετά χρόνια στον εκπαιδευτικό στίβο και ίσως να μην έχουν προλάβει να συναντήσουν κάποιου είδους τέτοιο περιστατικό.

Ακόμα, μερικές από τις ερωτήσεις επειδή εμπεριείχαν πολύ λεπτά προσωπικά ζητήματα ίσως να μην απαντήθηκαν με μεγάλη ειλικρίνεια τους ερωτώμενους. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα βρίσκεται στην ερώτηση 23.1 που σχετίζεται με τον σεξουαλικό εκφοβισμό. Μόλις το 4% απάντησε πως έχει ακούσει για περιπτώσεις που μπορούν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός. Μάλιστα σε τέτοιου είδους ερωτήσεις επιλέχθηκε τα υποερωτήματά τους να μην είναι υποχρεωτικά προς συμπλήρωση, ώστε να μην έρθει σε δύσκολη θέση ο ερωτώμενος εφόσον δεν επιθυμεί την συμπλήρωσή της.

4.10 Πρωτοτυπία της έρευνας

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται πως στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί πάρα πολλές έρευνες που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών, όμως ελάχιστες είναι εκείνες που επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς.

Βέβαια, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες στις ΗΠΑ, οι οποίες σχετίζονται με τις βίαιες ενέργειες που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί αλλά ακόμα και εκεί οι περισσότερες από αυτές αφορούν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερες εκείνες που γίνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

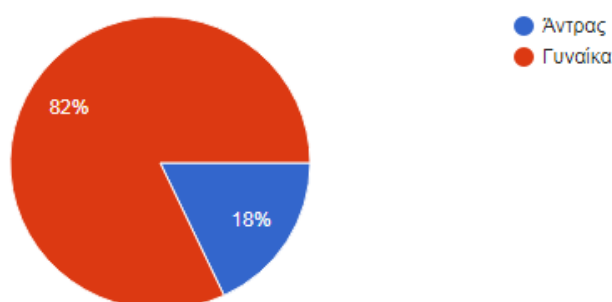
Έτσι λοιπόν, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το σχολικό εκφοβισμό και τις βίαιες συμπεριφορές που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα τέτοιου είδους έρευνες να νέα ερευνητικά δεδομένα για το συγκεκριμένο φαινόμενο.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Ερώτηση 1: Φύλο* (Οι ερωτήσεις με * είναι υποχρεωτικές)

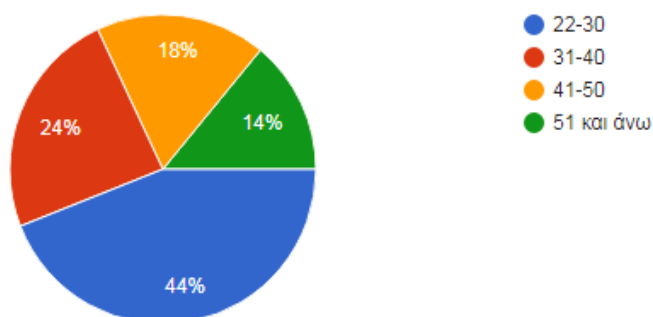
Κατά την επεξεργασία των δεδομένων των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί, από τους/τις οποίους/ες το 82% ήταν γυναίκες και το 18% ήταν άντρες.



Γράφημα 1: Δείγμα έρευνας.

Ερώτηση 2: Ηλικία*

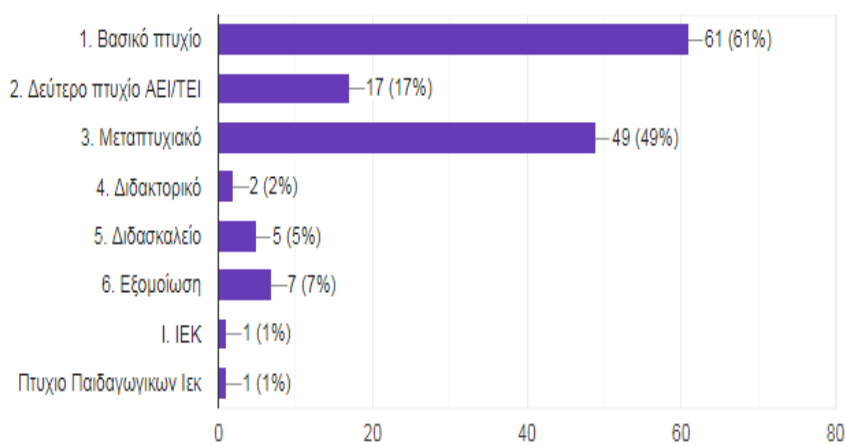
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (ποσοστό 44%) άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών. Το 24% είχε ηλικία από 31-40, ενώ το 18% και το 14% ήταν 41-50 και άνω των 51 ετών αντίστοιχα.



Γράφημα 2: Ηλικίες κατηγορίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Ερώτηση 3: Τίτλοι Σπουδών*

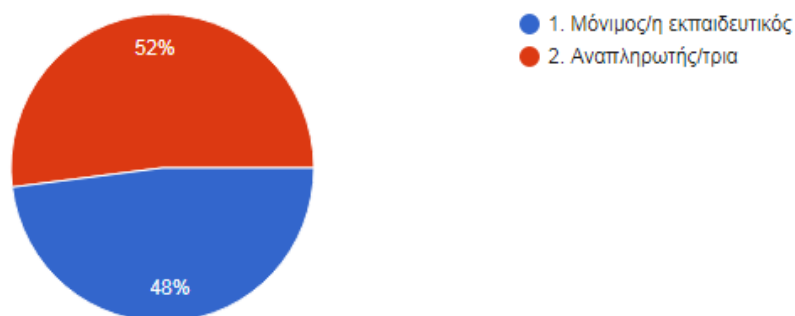
Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο και τους τίτλους σπουδών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (61%) που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου μόνο. Επιπλέον, το 49% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο και 17% του συνόλου των συμμετεχόντων είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως 7 εκπαιδευτικοί (7%) είχαν κάνει εξομοίωση, 5 (5%) είχαν παρακολουθήσει διδασκαλείο, 2 (2%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, 1 εκπαιδευτικός (1%) είχε τίτλο από ΙΕΚ και άλλος 1 (1%) ήταν κάτοχος πτυχίου παιδαγωγικών ΙΕΚ.



Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Ερώτηση 4: Θέση*

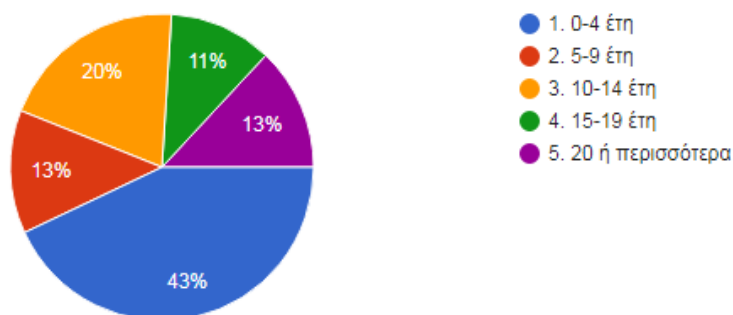
Διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (52%) είχαν θέση αναπληρωτή/τριας, ενώ το 48% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 4: Η θέση των εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 5: Χρόνια συνολικής υπηρεσίας*

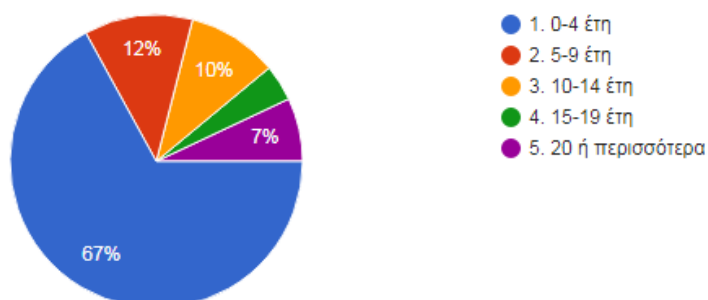
Στα συνολικά έτη υπηρεσίας το 43% έχει από 0-4 έτη υπηρεσίας, το 20% έχει 10-14 έτη, το 13% έχει 5-9 έτη, όπως 13% έχει 20 και άνω έτη, ενώ τέλος το 11% έχει 15-19 έτη υπηρεσίας.



Γράφημα 5: Χρόνια συνολικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 6: Χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα*

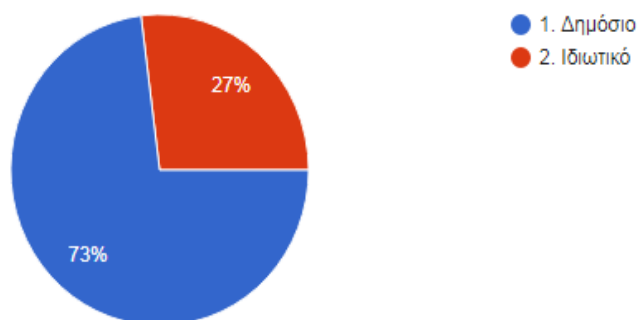
Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 67% απάντησαν πως έχουν από 0-4 έτη, δεύτερη δημοφιλέστερη απάντηση είναι τα 5-9 έτη με 12%, έπειτα με 10% είναι από 10-14 έτη, τέταρτη με ποσοστό 7% είναι τα 20 έτη και άνω, ενώ τέλος 4% των ερωτηθέντων απάντησαν πως έχουν 15-19 έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



Γράφημα 6: Χρόνια συνολικής υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ερώτηση 7: Είδος σχολείου*

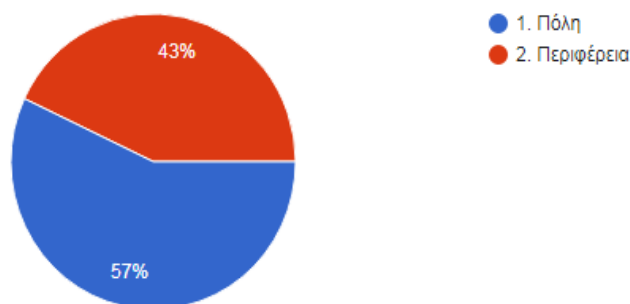
Σε αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας απάντησαν με ποσοστό 73% ότι εργάζονται σε δημόσια σχολεία, ενώ το 27% εργάζεται σε ιδιωτικά σχολεία της χώρας.



Γράφημα 7: Είδος σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Ερώτηση 8: Τόπος σχολείου*

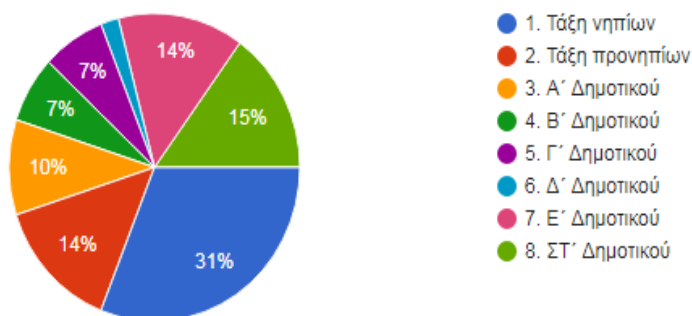
Σχετικά με την τοποθεσία που βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, το 57% απάντησε πως βρίσκεται σε πόλη, ενώ το 43% στην περιφέρεια.



Γράφημα 8: Τοποθεσία του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Ερώτηση 9: Τάξη διδασκαλίας*

Η ένατη ερώτηση είναι η τελευταία που υπάρχει στα δημογραφικά στοιχεία σχετίζεται με την τάξη διδασκαλίας που έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Το 31% εξ αυτών έχουν την Δ' Δημοτικού, το 15% την Β' Δημοτικού, από 14% έχουν την τάξη των προνηπίων αλλά και την Ε' Δημοτικού. Ακολουθεί, η Α' Δημοτικού με 10%, αμφοτέρως από 7% η Β' Δημοτικού αλλά και η Γ' Δημοτικού και τέλος με 2% η τάξη των νηπίων.

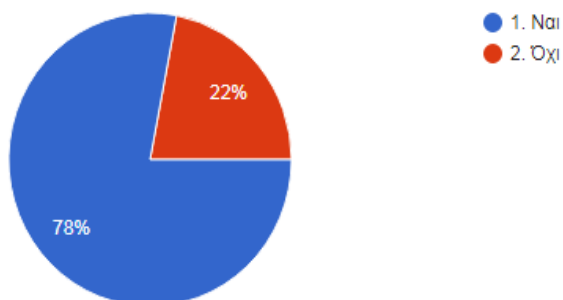


Γράφημα 9: Τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Ενότητα 2: Εκφοβιστικές συμπεριφορές σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

Ερώτηση 10: Τα τελευταία δύο (2) χρόνια, έχετε ακούσει στο σχολικό περιβάλλον συμπεριφορές εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους; *

Στην πρώτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας το 78% των ερωτηθέντων αποκρίθηκε θετικά, ενώ το 22% αρνητικά στο ερώτημα αν έχουν ακούσει εκφοβιστικές συμπεριφορές οποιουδήποτε είδους στο σχολικό περιβάλλον τα τελευταία δύο έτη.



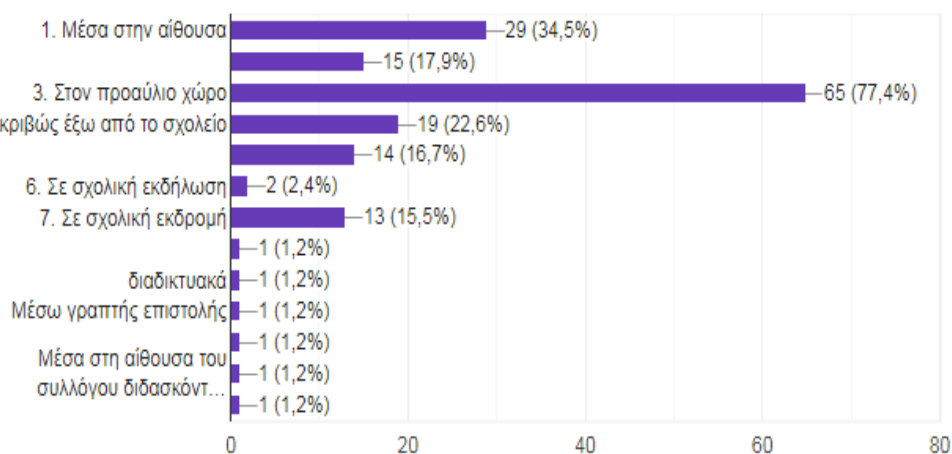
Γράφημα 10: Ποσοστό εκφοβιστικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.

Ερώτηση 11: *Αν έχετε ακούσει για εκφοβιστικές συμπεριφορές, αυτές από ποιους/ες έχουν εκδηλωθεί;*

Και ενώ το 78% των συμμετεχόντων δήλωσε πως είχε ακούσει συμπεριφορές εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους τα τελευταία δύο χρόνια, παρόλα αυτά στην ερώτηση από ποιους/ες είχαν εκδηλωθεί αυτές απάντησαν μόνο 67 (η ερώτηση δεν ήταν υποχρεωτική), οι περισσότεροι εκ των οποίων ισχυρίστηκαν από μαθητές (και κυρίως αγόρια) μεγαλύτερων τάξεων προς μαθητές μικρότερων τάξεων ή από αλλοδαπούς μαθητές προς ομοεθνείς ή αλλοεθνείς τους ή από μαθητές με οικογενειακά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς. Υπήρχαν και κάποιοι/ες που απάντησαν πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές προκλήθηκαν από γονείς, από προϊσταμένους προς εκπαιδευτικούς, και από το μόνιμο προσωπικό της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 12: *Πού – σε ποιο χώρο του σχολείου εκδηλώθηκε κάποιο ή κάποια από τα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς;*

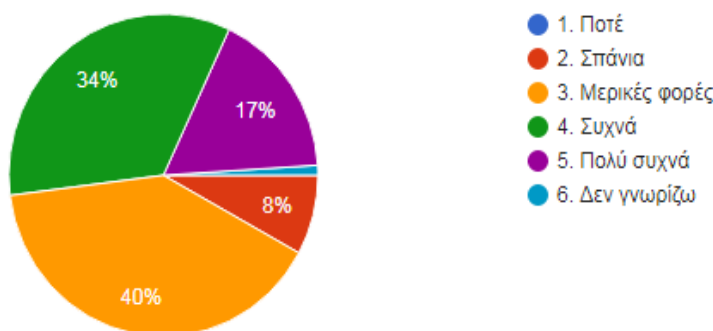
Στην συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκαν 84 απαντήσεις. Το 77,4% υποστήριξε ότι τέτοιου είδους περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς εκδηλώθηκαν στον προαύλιο χώρο, το 34,5% μέσα στη σχολική αίθουσα, το 22,6% ακριβώς έξω από το σχολείο, το 17,9% μέσα στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος, το 16,7% στο δρόμο ή προς το σχολείο, το 15,5% σε σχολική εκδρομή, το 2,4% σε σχολική εκδήλωση και στο χώρο του γραφείου διδασκόντων, ενώ τέλος από 1,2% στους διαδρόμους του σχολείου, διαδικτυακά, μέσω γραπτής επιστολής και μέσα από τις «κλίκες» των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 11: *Χώροι του σχολείου στους οποίους εκδηλώθηκε κάποιο περιστατικό βίαιης συμπεριφορά.*

Ερώτηση 13: Πόσο συχνά νομίζετε ότι κάποιος μπορεί να γίνει αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών από τα μέλη της σχολικής μονάδας; *

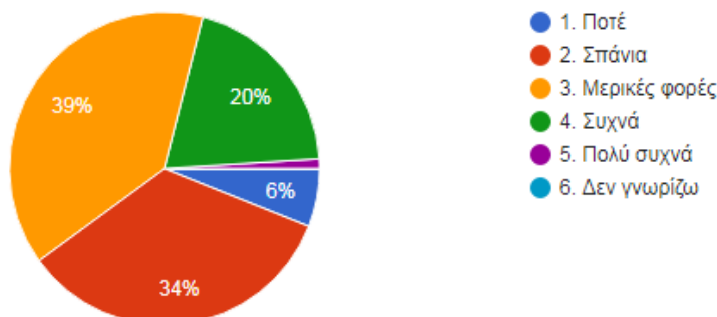
Στην ερώτηση 13, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 40% απάντησαν ότι κάποιος μπορεί να γίνει αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών από τα μέλη της σχολικής μονάδας «μερικές φορές», έπειτα με ποσοστό 34% «συχνά», με 17% «πολύ συχνά», με 8% «σπάνια» και τέλος 1% έλαβε η απάντηση «δεν γνωρίζω».



Γράφημα 12: Η συχνότητα κατά την οποία κάποιος μπορεί να γίνει αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών από τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 14: Πόσο συχνά σας έχει συμβεί να γίνετε μάρτυρας επιθετικών/ βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας; *

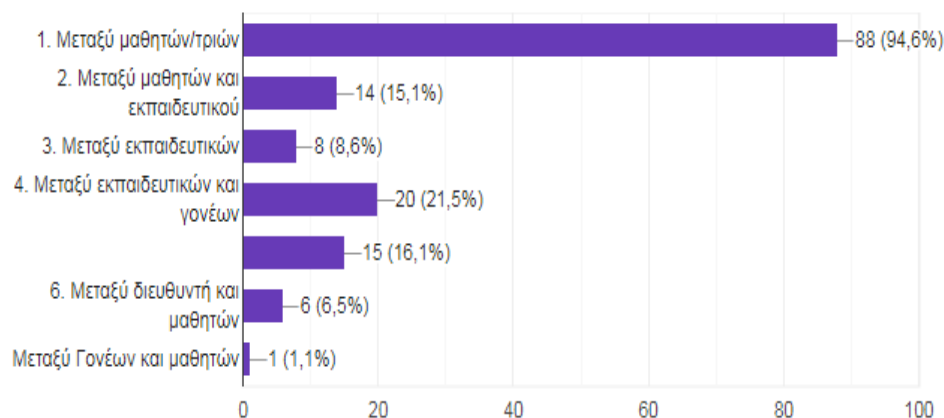
Και σε αυτή την ερώτηση δημοφιλέστερη απάντηση που συγκέντρωσε ποσοστό 39% ήταν το «μερικές φορές». Ακολουθώντας, με 34% η απάντηση «σπάνια», με 20% «συχνά», με 6% «δεν γνωρίζω και με 1% «πολύ συχνά».



Γράφημα 13: Η συχνότητα κατά την οποία κάποιος/α έγινε μάρτυρας επιθετικών/ βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 15: *Αν έχετε δει επιθετικές/βίαιες συμπεριφορές, μεταξύ ποιων μελών εκδηλώθηκαν;*

Σε αυτήν την ερώτηση δόθηκαν 93 απαντήσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η απάντηση «μεταξύ των μαθητών» καθώς συγκέντρωσε 94,6%. Εν συνεχεία, με ποσοστό 21,5% ακολουθεί η επιλογή «μεταξύ των γονέων». Έπειτα, με ποσοστό 16,1% οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές που έχουν δει εκδηλώθηκαν ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον διευθυντή. Με ποσοστό 15,1% ότι εκδηλώθηκαν μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, με 8,6% μεταξύ των εκπαιδευτικών, με 6,5% μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών και τέλος με 1,1% μεταξύ των γονέων και των μαθητών.



Γράφημα 14: Προέλευση των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών.

Ερώτηση 16: *Στα περιστατικά επιθετικών/βίαιων συμπεριφορών που έχετε στο μυαλό σας ποιες ήταν οι αντιδράσεις των τρίτων προσώπων;*

Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν 78 ερωτηθέντες. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Συνήθως σιωπούν και αποκρύπτουν».

«Αρωγοί ισορροπίας και διαλογικής ατμόσφαιρας».

«Παθητικοί αποδέκτες κάποιες φορές ή προασπίζονταν κάποια από τις δύο μεριές».

«Λειτουργούν πυροσβεστικά, αλλά κάποιες φορές απλά παρακολουθούν».

«Παρατηρητές. Κάποιες φορές με πυροσβεστική παρέμβαση».

«Προσπαθούσαν να επιλύσουν το ζήτημα που προέκυψε».

«Με ανησυχία».

«Με σιωπή ή παρέμβαση».

«Παρενέβησαν για την εξομάλυνση της κατάστασης».

«Αδιαφορία ή σχολιασμός του γεγονότος».

«Με παρέμβαση».

«Συνήθως οι μαθητές που έβλεπαν την βίαιη συμπεριφορά το έλεγαν κατευθείαν σε κάποιον εκπαιδευτικό».

«Οι περισσότεροι προσπαθούσαν να το αποτρέψουν».

«Τα τρίτα άτομα επιχείρησαν να διατηρήσουν την τάξη και να επιβάλλουν την τήρηση των κανόνων».

«Αμηχανία και μετά προσπάθεια διαμεσολάβησης».

«Να τιμωρήσουν τον/την μαθητή/τρια».

«Ποικίλες, ανάλογα με την περίπτωση. Είτε βοηθητικές είτε παθητικές».

«Παθητικοί αποδέκτες του συμβάντος».

«Απομάκρυνση από το γεγονός και αμηχανία».

«Δεν αντέδρασαν όλα τα άτομα».

«Συνήθως υπήρχε απάθεια αλλά και φορές που κάποιος άλλος επενέβει για να βοηθήσει το θύμα».

«Με αμηχανία».

«Να διακόψουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, να τα συμβουλέψουν από επόμενες παρόμοιες αντιδράσεις».

«Προσπάθησαν να καθησυχάσουν τα παιδιά ή τους εκπαιδευτικούς».

«Στην μη αποδοχή αυτών των πράξεων. Σταματάς το μάθημα και κανείς μάθημα συμπεριφοράς δίνοντάς τους το ερέθισμα να καταλάβουν ότι κάνουν λάθος».

«Επέμβαση για λύση και παραπομπή στη διεύθυνση του σχολείου».

«Με παρατηρήσεις».

«Άλλοτε απαθείς και άλλοτε έως και ενθαρρυντικές».

«Παρατηρητές ή διαμεσολαβητές έτσι ώστε να δοθεί λύση».

«Παρατήρηση ή εμπλοκή προς εκτόνωση βίαιων συμπεριφορών».

«Κατευναστικές-ήπιες».

«Προσπάθεια συνέτισης των εμπλεκόμενων με επιβολή κάποιας τιμωρίας».

«Παρατήρηση και αποδοχή ως νόρμα».

«Με αδιαφορία/ ικανοποίηση».

«Επεμβατικές».

«Να προσπαθήσουν να καταστείλουν το περιστατικό».

«Αμηχανία χωρίς καμία αντίδραση – παρέμβαση».

«Απλοί παρατηρητές».

«Κάποιες φορές έπαιρναν μέρος και επενέβησαν αλλά τις περισσότερες φορές δεν ήθελαν να πάρουν μέρος γιατί φοβόντουσαν ή αδιαφορούσαν».

«Αυτά συμβαίνουν με τα παιδιά».

«Κάποια άτομα χλεύαζαν και άλλα απλά αδιαφορούσαν για το συγκεκριμένο συμβάν».

«Άμεση επέμβαση για αποκατάσταση σχέσεων».

«Λεκτική υποστήριξη».

«Παθητικές».

«Άγχος».

«Η δασκάλα προσπαθούσε να κάνει το παιδί – θύτη να καταλάβει το λάθος του».

«Προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων».

«Κάποιες φορές αποσιωπούσαν και άλλες ενημέρωναν τους αρμόδιους».

«Απλά κοιτούσαν».

«Προσπαθούσαν να σταματήσουν την επιθετική συμπεριφορά».

«Καμία αντίδραση».

«Είτε αδιαφορία, είτε επέμβαση».

«Αμέτοχα έως υπέρ του «θύτη» εξαιτίας συμφερόντων».

«Παρατήρηση».

«Απάθεια αποστασιοποίηση».

«Κατευναστικές».

«Ήταν επεμβατικές».

«Απάθεια, αδιαφορία, δεν είδα, δεν γνωρίζω».

«Στις περισσότερες φορές το περιστατικό αποσιωπείται ή δεν δίνεται βαρύτητα σε αυτό».

«Ενημέρωσαν τον δάσκαλο και τον σύλλογο».

«Συνήθως παραμένουν αδρανείς».

«Παρακολουθούσαν».

«Ανέφεραν το περιστατικό στην εκπαιδευτικό».

«Δεν ήθελαν να αναμειχθούν».

«Ρόλος διαμεσολαβητή για επίλυση των διάφορων ζητημάτων».

«Ενοχή».

«Με συζήτηση». «Η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε δύο φορές.»

«Με απάθεια». «Η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε δύο φορές».

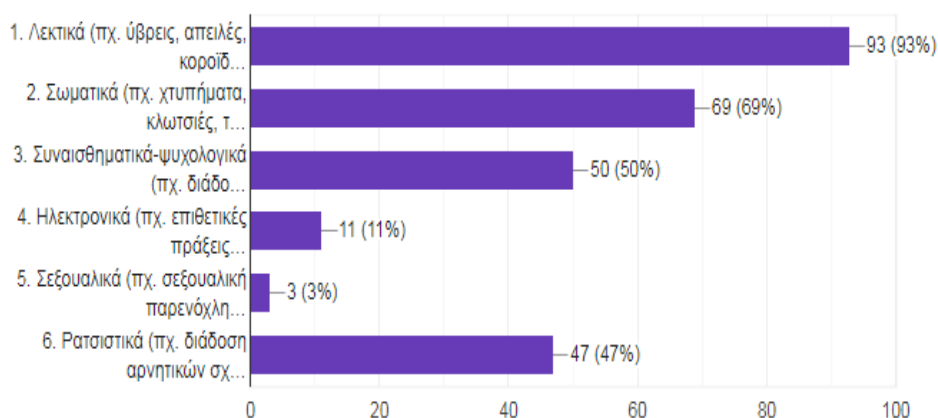
«Προσπάθησαν να ηρεμίσουν τα πνεύματα». «Η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε δύο φορές».

«Αμέτοχοι». «Η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε τρεις φορές».

«Με αδιαφορία». «Η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε τέσσερις φορές».

Ερώτηση 17: Συνήθως με ποιες μορφές εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον;*

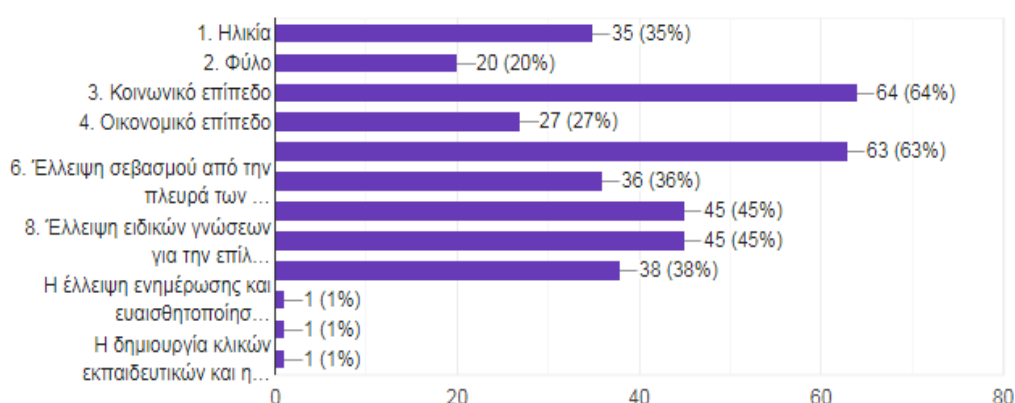
Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον εκδηλώνεται με ποσοστό 93% λεκτικά. Έπειτα, με ποσοστό 69% σωματικά, κατά 50% συναισθηματικά-ψυχολογικά, με 47% ρατσιστικά, με 11% ηλεκτρονικά και τέλος με 3% σεξουαλικά.



Γράφημα 15: Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον.

Ερώτηση 18: Ποιοι κατά την γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν και ενισχύουν την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;*

Στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν και ενισχύουν την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού η απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αφορούσε το κοινωνικό επίπεδο με 64%. Κατά πόδας ακολουθεί το πνευματικό επίπεδο των γονέων με 63%. Έπειτα, το 45% έλαβαν την έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλλά και η έλλειψη ειδικών γνώσεων για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων. Το 38% υποστηρίζει ότι σημαντικός παράγοντας για την εμφάνιση του φαινομένου είναι η απόκρυψη βίαιων περιστατικών από τα μέλη της σχολικής μονάδας, το 36% αναφέρει την έλλειψη σεβασμού από την πλευρά των μαθητών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς, το 35% τον παράγοντα της ηλικίας, το 27% το οικονομικό επίπεδο, το 20% τον παράγοντα φύλο και τέλος 1% συγκεντρώνουν οι απαντήσεις για έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, έλλειψη σεβασμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η δημιουργία «κλικών» μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες προστέθηκαν από τους ερωτώμενους.

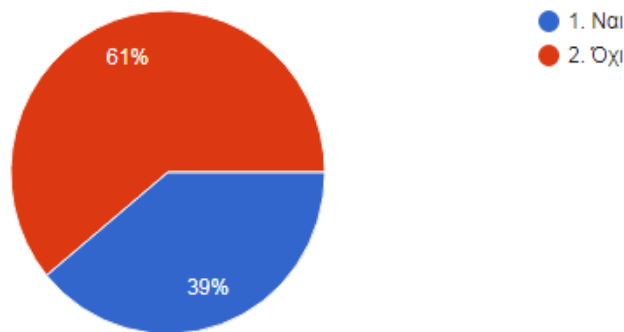


Γράφημα 16: Οι παράγοντες που επηρεάζουν και ενισχύουν την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού.

Ενότητα 3: Εκφοβιστικές συμπεριφορές σε επίπεδο εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 19.1: Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που θα τις χαρακτηρίζατε ως σωματικό εκφοβισμό; *

Το 61% των ερωτηθέντων δεν έχει ακούσει περιπτώσεις τις οποίες θα χαρακτήριζε σωματικό εκφοβισμό, ενώ το 39% υποστηρίζει πως έχει ακούσματα για τέτοιου είδους περιπτώσεις.



Γράφημα 17: Περιπτώσεις που μπορούν να θεωρηθούν ως σωματικός εκφοβισμός.

Ερώτηση 19.2: Αν ναι, περιγράψτε μια τέτοια συμπεριφορά.

Σε αυτό το υποερώτημα απάντησαν συνολικά 34 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι συμπεριφορές αυτές εκδηλώθηκαν με:

«Σπρωξίματα».

«Ομάδα μαθητών να απειλούμε κάποιον άλλο μαθητή».

«Κλωτσιές, μπουινιές σπρωξίματα κ.ά».

«Υπήρξε μαθητής που συστηματικά κατέβαζε τα παντελόνια ενός άλλου μαθητή, κυρίως στα διαλείμματα».

«Σε μια διένεξη μεταξύ μαθητών στον προαύλιο χώρο του σχολείου, μια ομάδα αγοριών δημοτικού (μεγάλης τάξης) απειλούσαν ένα συμμαθητή τους λεκτικά και εν τέλει κατέληξε σε σωματική βία».

«Σωματική βία ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (κάποιο παιδί πήρε το παιχνίδι ενός συμμαθητή του με αποτέλεσμα, ο συμμαθητής του να αντιδράσει χτυπώντας και τραβώντας το άλλο παιδί). Και με βία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και παιδί επειδή ο μαθητής ήταν αρκετά ανήσυχος».

«Χειροδικία, κλωτσιές και σπρωξίματα».

«Μαθητής να πετάει πέτρα σε άλλον μαθητή».

«Βιντεοσκόπηση».

«Στον προαύλιο χώρο του σχολείου μαθητές είχαν περικυκλώσει μαθητή άλλης τάξης και τον χτυπούσαν. Γεγονός που είχε συμβεί αρκετές φορές».

«Σπρωξίματα».

«Παρατεταμένη απομόνωση μαθητή σκόπιμα».

«Μαθητές παρενοχλούσαν συνέχεια μικρότερους συμμαθητές τους βάζοντας τους τρικλοποδιές στα διαλείμματα και σπρώχνοντάς τους».

«Κοροϊδία».

«Γονιός– πατέρας κινήθηκε απειλητικά εναντίον γυναικάς νηπιαγωγού και της προϊσταμένης της σχολικής μονάδας, πηδώντας τα κάγκελα της περιφραξής και φωνάζοντας έντονα, μειώνοντας το «ζωτικό χώρο» των εκπαιδευτικών κατά τη συζήτηση. Στην κυριολεξία ο γονιός βρισκόταν σε έξαλλη κατάσταση, θεωρώντας ότι το πρωινό κλάμα του παιδιού του ευθύνεται η σχολική μονάδα».

«Ναι είναι η απειλή κάποιου προς τρίτους ότι αν δεν... θα σε κανονίσω ...»

«Απειλή χτυπήματος».

«Μαθητής χτυπούσε άλλους μαθητές στο προαύλιο».

«Κάποιος μαθητής απείλησε να χτυπήσει τον συμμαθητή του εάν δεν του έδινε το χρώμα μαρκαδόρου που ήθελε».

«Πάσης φύσεως σκούνημα, σπρώξιμο ή χτύπημα».

«Χειροδικία».

«Ξυλοδαρμό στις τουαλέτες του σχολείου».

«Όταν κάποιος μεγαλύτερος μαθητής ασκεί σωματική πίεση ή απειλή ότι θα χειροδικήσει»

«Χτυπήματα και τραβήγματα μαλλιών μεταξύ μαθητών».

«Σπρώξιμο και χτυπήματα από μαθητή σε συμμαθητή του».

«Χτυπάνε ένα παιδί».

«Βίαια χτυπήματα και κατέβασμα παντελονιού».

«Κλωτσιά-χτυπήματα των χεριών από εκπαιδευτικό σε συνάδελφό του/της».

«Παιδιά να πετούν αντικείμενα όπως πέτρες, ξύλα σε συμμαθητή τους, ομάδα παιδιών να ξυλοκοπεί συμμαθητή τους στο προαύλιο, γονέα να απειλεί εκπαιδευτικό ότι θα στείλει κάποιους να τον ξυλοκοπήσουν κτλ».

«Μαθητής προσπάθησε να πνίξει μαθήτριά».

«Κεφαλοκλείδωμα από μαθητή σε μαθητή έξω από τις τουαλέτες του σχολείου».

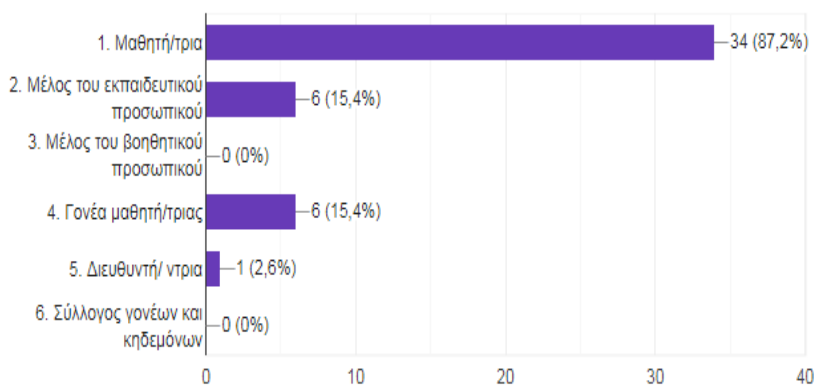
«Επίθεση μαθητή σε συμμαθητή με απόπειρα ξυλοδαρμού».

«Να χτυπάει μαθητής άλλον στο τσιμέντο».

«Μητέρα απειλεί μαθητή για να μην κάνει παρέα με το παιδί της, θεωρώντας ότι τα δυο παιδιά καυγαδίζουν συχνά».

Ερώτηση 19.3: *Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά;*

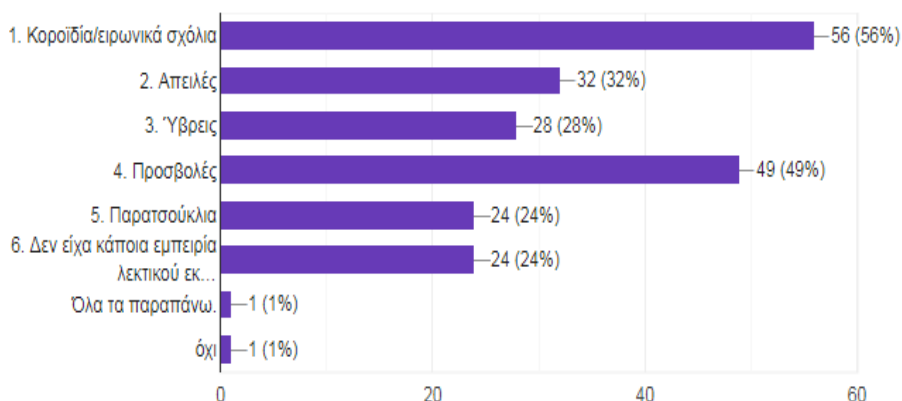
Στο υποερώτημα 3 της 19^{ης} ερώτησης απάντησαν συνολικά 39 ερωτηθέντες. Με ποσοστό 87,2% υποστήριξαν ότι αυτή η συμπεριφορά προήλθε από μαθητή/τρια, από 15,4% κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο γονέας μαθητή/τριας, ενώ 2,6% από το διευθυντή/ντρια.



Γράφημα 18: Προέλευση του σωματικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 20.1: *Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που θα τις χαρακτηρίζατε ως λεκτικό εκφοβισμό του εκπαιδευτικού; **

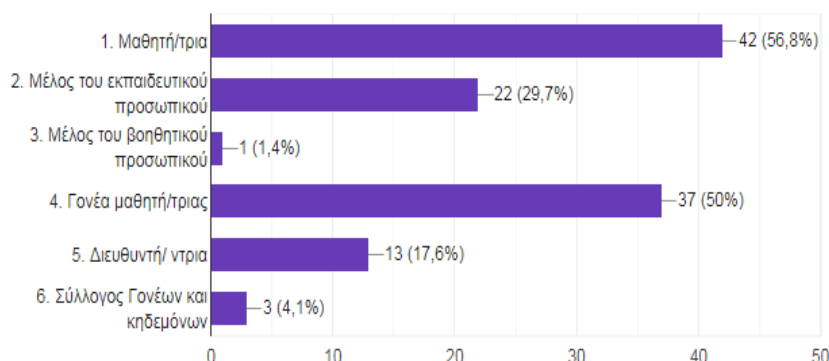
Σε αυτή την ερώτηση το 56% απάντησε ότι η δημοφιλέστερη μορφή λεκτικού εκφοβισμού είναι η κοροϊδία/ ειρωνικά σχόλια. Αμέσως μετά με 49% είναι οι προσβολές, με 32% οι απειλές, με 28% οι ύβρεις, 25% δήλωσε ότι δεν έχει καμιά εμπειρία λεκτικού εκφοβισμού, 24% δήλωσε τα παρατσούκλια ενός 1% απάντησε όλα τα παραπάνω.



Γράφημα 19: Περιπτώσεις οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως λεκτικός εκφοβισμός.

Ερώτηση 20.2: *Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά;*

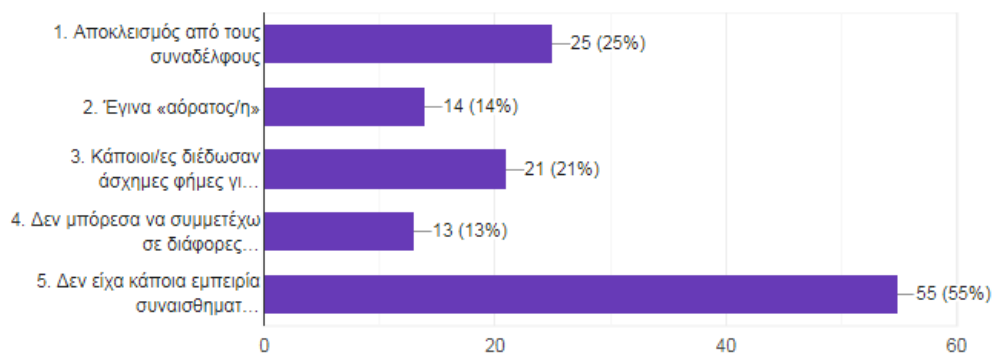
Το 56,8% θεωρεί ότι ο λεκτικός εκφοβισμός προέρχεται από κάποιον μαθητή/τρια, το 50% από τους γονείς, το 29,7% από κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, το 17,6% από τον διευθυντή/ντρια, το 4,1% από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τέλος με 1,4% από μέλος του βοηθητικού προσωπικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκαν 74 απαντήσεις.



Γράφημα 20: Προέλευση του λεκτικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 21.1: *Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικός εκφοβισμός του εκπαιδευτικού; **

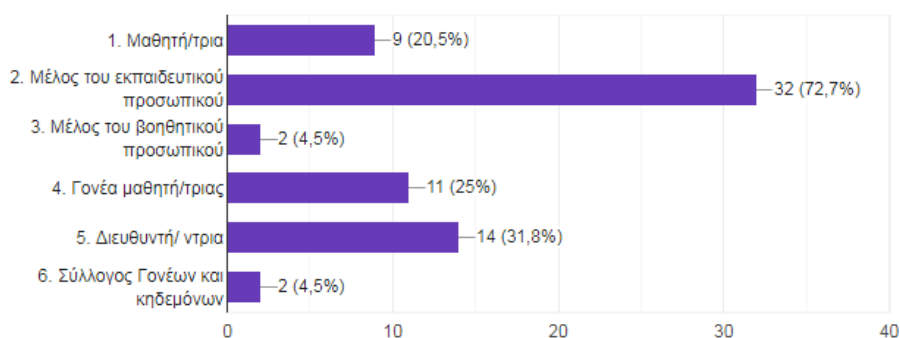
Το 55% των ερωτηθέντων απάντησε ότι δεν έχει ακούσει για περιπτώσεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως συναισθηματικός εκφοβισμός. Το 25% υποστήριξε πως υπήρξε αποκλεισμός του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του, το 21% δήλωσε ότι διαδόθηκαν άσχημες φήμες, το 14% ότι έγινε «αόρατη», ενώ το 13% υποστήριξε ότι δεν του δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες καθώς θεωρήθηκε ως «ανεπιθύμητος».



Γράφημα 21: Περιπτώσεις συναισθηματικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 21.2: Αν ναι, από ποιον/α προήλθαν αυτές οι συμπεριφορές;

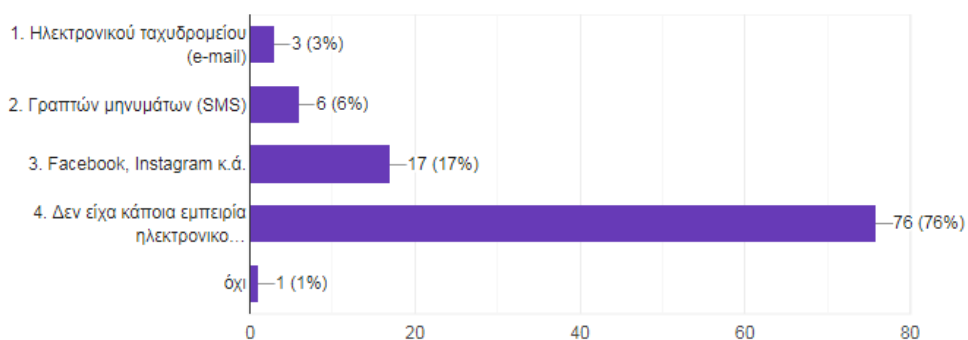
Στο υποερώτημα της 21^{ης} ερώτησης απάντησαν συνολικά 44 ερωτηθέντες. Το 72,7% επισήμανε ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές προήλθαν από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε δεύτερο βαθμό με ποσοστό 31,8% από τον διευθυντή/ντρια, με 25% από γονέα μαθητή/τριας, εν συνεχεία με 20,5% από μαθητή/τρια και τέλος με 4,5% είτε από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε από μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.



Γράφημα 22: Προέλευση συναισθηματικού εκφοβισμού του εκπαιδευτικού.

Ερώτηση 22.1: Έχετε ακούσει για περιπτώσεις μηνυμάτων που έκαναν έναν/μία εκπαιδευτικό να νιώσει άσχημα ή άβολα μέσω του/των (cyber bullying): *

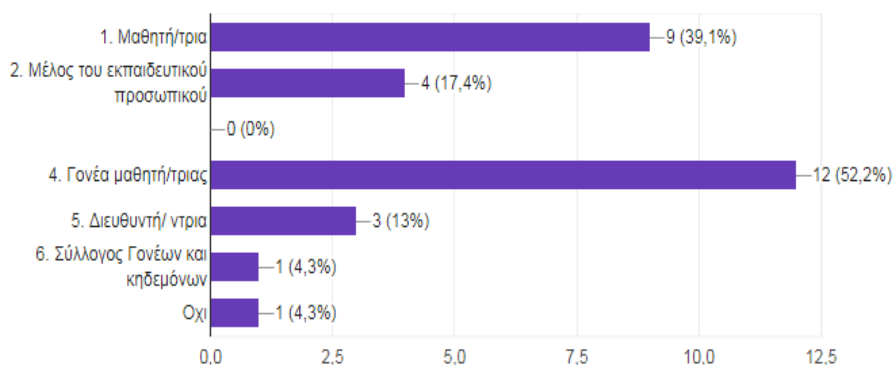
Όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό που μπορεί να δεχθούν οι εκπαιδευτικοί μέσω του cyber bullying το 77% αποκρίθηκε ότι δεν είχε κάποια εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το 17% δήλωσε ότι δέχθηκε τέτοιου είδους μηνύματα μέσω των δικτύων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram κ.ά), με 6% με την αποστολή μηνυμάτων (SMS) και με 3% μέσω μηνυμάτων που δέχθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.



Γράφημα 23: Μέσα αποστολής μηνυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 22.2: *Αν ναι, από ποιον/α προήλθαν αυτές οι συμπεριφορές;*

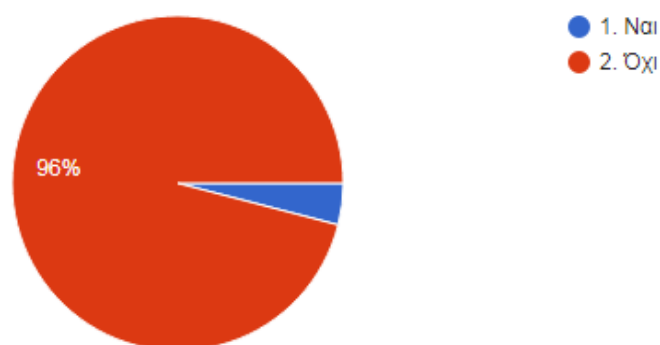
Σε αυτό το υποερώτημα συνολικά απάντησαν 23 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε ποσοστό 52,2% υποστήριξαν ότι προήλθαν τα μηνύματα αυτά από γονείς των μαθητών, κατά 39,1% από τους μαθητές, με 17,4% από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, με 13% από το διευθυντή/ντρια και με 4,3% από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.



Γράφημα 24: Προέλευση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 23.1: *Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός εκπαιδευτικού; **

Μόλις το 4% το ερωτηθέντων απάντησε σε αυτή την ερώτηση για το εάν έχει ακούσει για περιπτώσεις οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε αρνητικά σε αυτή την ερώτηση.



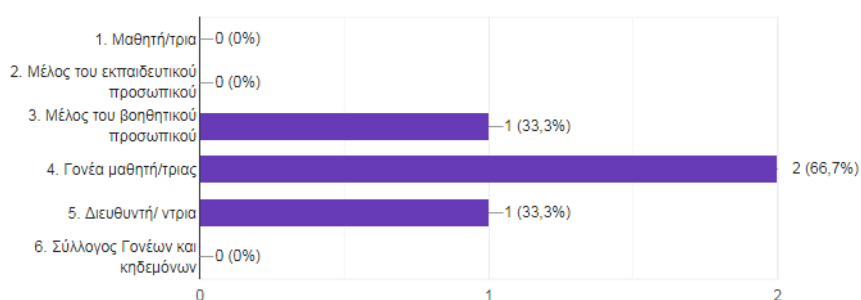
Γράφημα 25: Περιπτώσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός.

Ερώτηση 23.2: *Αν ναι, περιγράψτε αυτή την συμπεριφορά.*

Σε αυτή την ερώτηση δόθηκε μόλις μια απάντηση. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώθηκε μέσα από επίμονο φλερτ.

Ερώτηση 23.3: *Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά;*

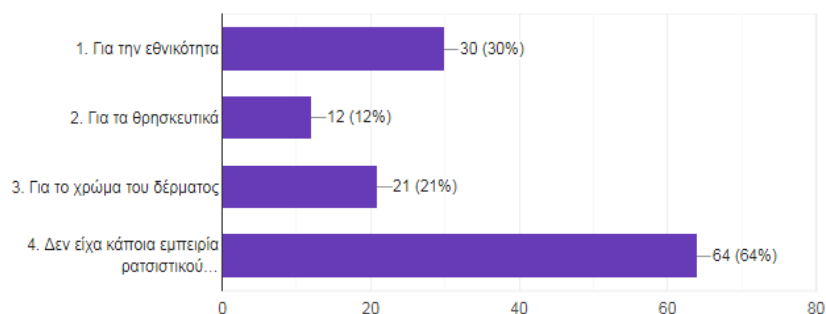
Η μικρή συμμετοχή των ερωτηθέντων συνεχίστηκε και στο τρίτο υποερώτημα της 23^{ης} ερώτησης, καθώς δόθηκαν μόλις 3 απαντήσεις. Δύο απαντήσεις έλαβε ο γονέας μαθητή ενώ από μια ο διευθυντής/ντρια και άλλη μια το μέλος βοηθητικού προσωπικού.



Γράφημα 26: *Η προέλευση των συμπεριφορών που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός.*

Ερώτηση 24.1: *Έχετε ακούσει για περιπτώσεις εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους για την εθνικότητα, το θρήσκευμα ή το χρώμα του δέρματος εκπαιδευτικού; **

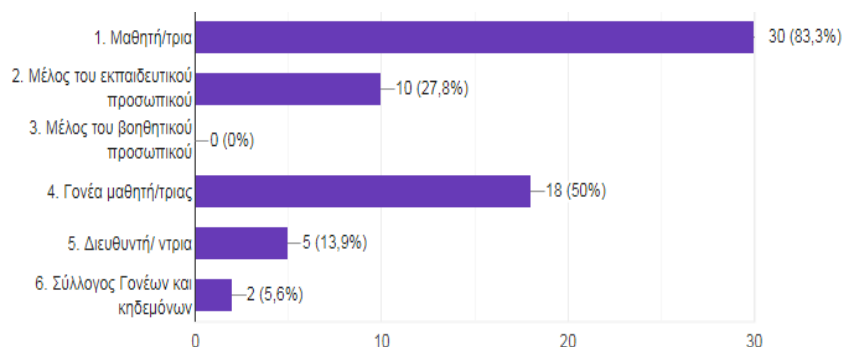
Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 64% αποκρίθηκαν πως δεν είχαν κάποια εμπειρία η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ρατσιστικός εκφοβισμός. Το 30% επισήμανε ότι λόγος τέτοιων συμπεριφορών ήταν η εθνικότητα, ακολουθεί με 21% το χρώμα του δέρματος και τέλος με 12% το θρήσκευμα.



Γράφημα 27: *Αιτίες εμφάνισης περιστατικών ρατσιστικού εκφοβισμού.*

Ερώτηση 24.2: *Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά;*

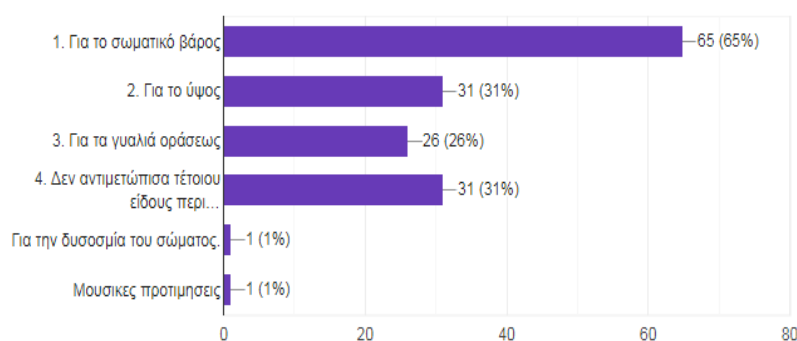
Από τους 36 ερωτηθέντες οι οποίοι απάντησαν σε αυτή την ερώτηση 83,3% ανέφερε ότι προήλθε από μαθητή/τρια, κατά 50% από γονέα, με 27,8% από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, με 13,9% από το διευθυντή/ντρια και με ποσοστό 5,6% από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.



Γράφημα 28: Προέλευση περιστατικών ρατσιστικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 25.1: *Έχετε ακούσει για συμπεριφορές εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους για κάποιο/α από τα παρακάτω χαρακτηριστικά; **

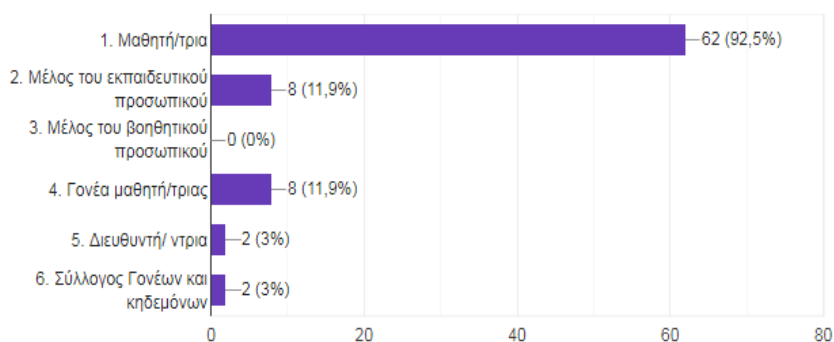
Το 65% ανέφερε ως πρώτη αιτία εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών το σωματικό βάρος, με 31% το ύψος, με 26% τα γυαλιά οράσεως από 1% τη δυσοσμμία του σώματος και τις μουσικές προτιμήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 31% δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε τέτοιου είδους συμπεριφορές.



Γράφημα 29: Ανθρώπινα χαρακτηριστικά που στοχοποιούνται στις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Ερώτηση 25.2: *Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά;*

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα ανήλθαν σε 65 εκ των οποίων 92,5% υποστήριξαν ότι προήλθαν από τους μαθητές, από 11,9% από τους γονείς και από μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ 3% έλαβαν οι επιλογές του διευθυντή/ντριας και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

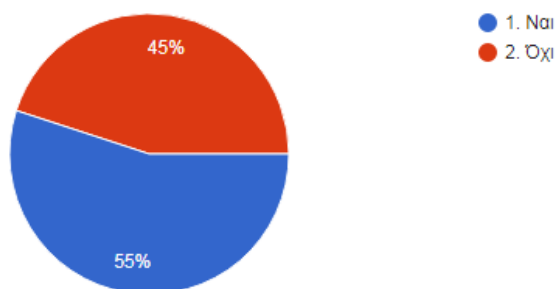


Γράφημα 30: Προέλευση τέτοιων περιστατικών.

Ενότητα 4: Επίπεδο διαχείρισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 26.1: *Έχετε λάβει επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού;**

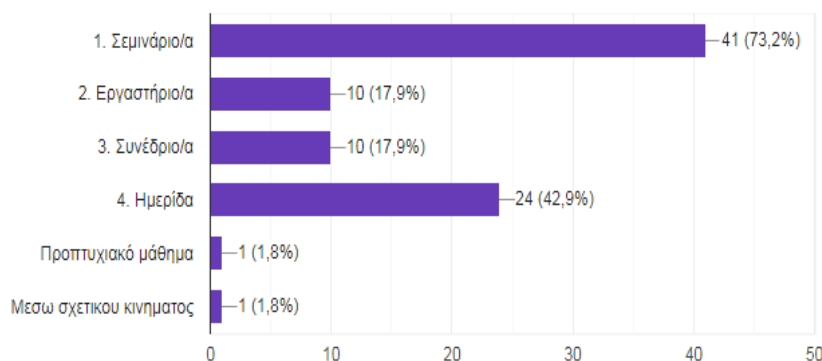
Το 55% των ερωτηθέντων απάντησε πως έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο για τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ το 45% πως δεν έχει λάβει τέτοιου είδους επιμόρφωση.



Γράφημα 31: Ποσοστό επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Ερώτηση 26.2: *Αν ναι, έχετε παρακολουθήσει κάποιο/α:*

Σε αυτή την ερώτηση το 73,2% έχει παρακολουθήσει σεμινάριο, το 42,9% ημερίδα, το 17,9% είτε κάποιο εργαστήριο, είτε κάποιο συνέδριο, ενώ το 1,8% απάντησε μέσω προπτυχιακού μαθήματος είτε κάποιου σχετικού κινήματος. Συνολικά απάντησαν 56 εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 32: *Επιμορφωτικά προγράμματα παρακολούθησης για τον σχολικό εκφοβισμό.*

Ερώτηση 26.3: *Πόσο διήρκεσε/αν;*

Στο τρίτο υποερώτημα της 26^{ης} ερώτησης δόθηκαν συνολικά 41 απαντήσεις. Η διάρκεια αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαρκούσε από μερικές ώρες μέχρι και έναν χρόνο. Αναλυτικότερα, 13 εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα που είχε διάρκεια μερικές ώρες, έπειτα 12 απάντησαν ότι παρακολούθησαν κάποια ημερίδα, 8 ότι η διάρκεια του προγράμματος που παρακολούθησαν ήταν από έναν μήνα μέχρι και μερικούς μήνες. Άλλοι 5 ότι η διάρκεια του προγράμματος που πήραν συμμετοχή ήταν μερικές ημέρες, ενώ τέλος 3 απάντησαν ότι παρακολούθησαν κάποιο ετήσιο πρόγραμμα.

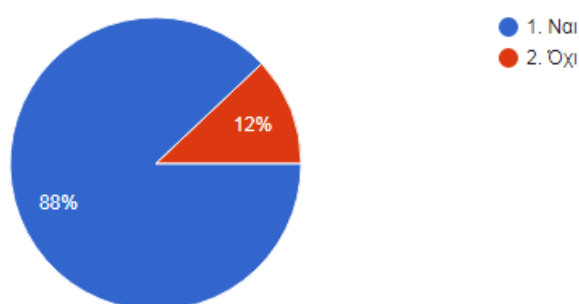
Ερώτηση 26.4: *Τι θέμα είχε/αν;*

Στο τέταρτο υποερώτημα αυτής της ερώτησης δόθηκαν συνολικά 37 απαντήσεις. Οι 27 αποκρίθηκαν ότι το κύριο θέμα αυτών των προγραμμάτων σχετιζόταν γύρω από το σχολικό εκφοβισμό, 3 είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη σωματική και λεκτική βία. Εν συνεχεία, 2 ερωτηθέντες είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση για την καταπολέμηση της βίας και το cyber bullying. Τέλος, από μια απάντηση έλαβαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια για

την λογοθεραπεία-συμβουλευτική και για την θυματοποίηση. Ένας εκπαιδευτικός αποκρίθηκε ότι δεν θυμόταν.

Ερώτηση 27: *Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης της σχολικής βίας; **

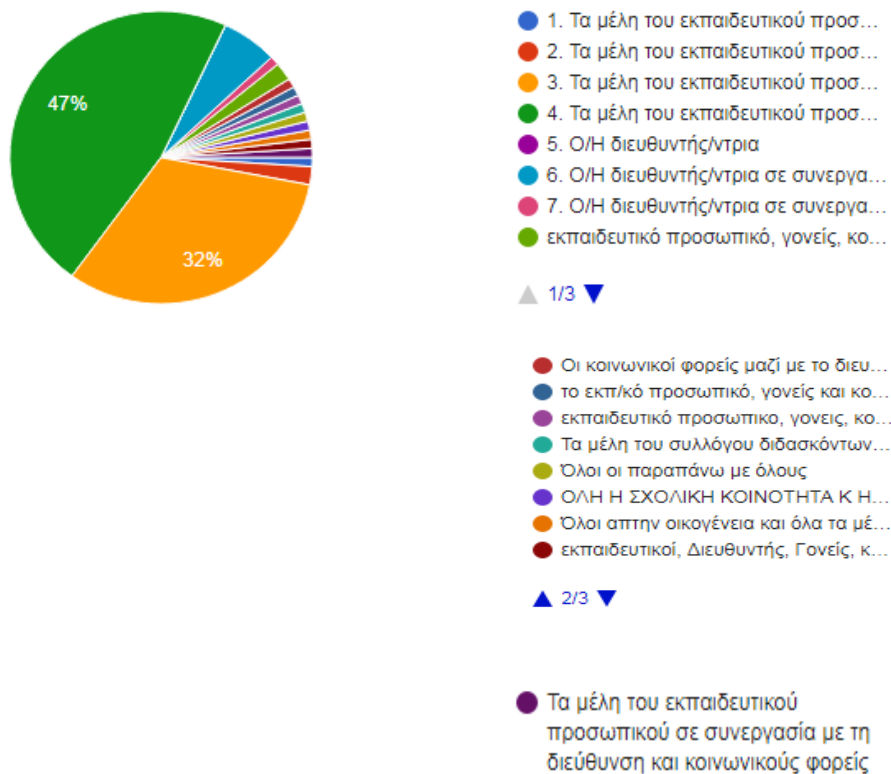
Το 88% δήλωσε πως θα ήθελε να συμμετάσχει σε πρόγραμμα για την διαχείριση συγκρούσεων και την καταπολέμηση της βίας, ενώ μόλις το 12% απάντησε αρνητικά σε αυτή την ερώτηση.



Γράφημα 33: Συμμετοχή σε προγράμματα διαχείρισης και καταπολέμησης της βίας.

Ερώτηση 28: Ποιοι/ες θεωρείται ότι έχουν την ευθύνη για την διαχείριση και αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού ανεξαρτήτως των μελών στα οποία απευθύνεται;*

Στη συγκεκριμένη ερώτηση συγκεντρώθηκε μεγάλο πλήθος απαντήσεων. Με ποσοστό 47% οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι την μεγαλύτερη ευθύνη για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού έχουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τους γονείς. Με ποσοστό 32% τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια, με 6% ο/η διευθυντής/ντρια σε συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς. Στη συνέχεια, 5% συγκεντρώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς και οι κοινωνικοί φορείς που αποτελεί μια επιλογή και 2% τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με το βοηθητικό προσωπικό. Από 1% συγκεντρώνουν: ο διευθυντής σε συνεργασία με τους γονείς, οι κοινωνικοί φορείς με την διεύθυνση, τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων με την διεύθυνση και τους γονείς, η σχολική κοινότητα και ή οικογένεια, η οικογένεια και τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το 2% δήλωσε όλα τα παραπάνω.



Γράφημα 34: Ποιοι έχουν την ευθύνη για την διαχείριση αυτών των φαινομένων.

Ερώτηση 29: Αναφέρετε ένα περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς που έχετε ακούσει και καταγράψτε τον τρόπο με τον οποίο επιλύθηκε το συγκεκριμένο ζήτημα.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ή οποία ήταν ανοικτού τύπου δόθηκαν 38 απαντήσεις συνολικά. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Μαθητής έκανε bullying σε συμμαθητές του κυρίως πλήττοντάς τους σωματικά και συναισθηματικά! Λύθηκε ύστερα από εφαρμογή προγράμματος από τον εκπαιδευτικό η οποία σχεδίασε ψηφιακή αφήγηση ιστορίας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό και βάση την ενσυναίσθηση και το σύνθημα «μπες στη θέση του άλλου», «όχι στη βία, ναι στη φιλία». Ύστερα από 6 ώρες συμμετοχής στο πρόγραμμα ο μαθητής άρχισε να αλλάζει τη στάση του απέναντι στους συμμαθητές του και ζήτησε συγνώμη από το παιδί που χτυπούσε και έβριζε συστηματικά».

«Λεκτική βίαιη συμπεριφορά μεταξύ μαθητών με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας για άμεση επίλυση του θέματος μέσω του διαλόγου».

«Λεκτική και λύθηκε με την παρέμβαση του διευθυντή και του συλλόγου γονέων. Αφορούσε την ημέρα και την ώρα διεξαγωγής της γιορτής των Χριστουγέννων».

«Οι εμπειρίες μου είναι από το χώρο του νηπιαγωγείου, όπου η βίαιη συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών δεν υπερβαίνει συνήθως τα επιτρεπτά όρια, γιατί είναι σχεδόν πάντα άμεση η παρέμβαση της νηπιαγωγού για να βρεθεί κάποια λύση».

«Ένας μαθητής που παρενοχλούσε συστηματικά με σωματική βία και έναν άλλον, μετά τις 3 φορές που συνέβει, κλήθηκαν οι μητέρες των δύο παιδιών και με τη συμβολή της διευθύντριας διευθετήθηκε το θέμα, αφού διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα ξεκινούσε από τη διένεξη που υπήρχε ανάμεσα στις δύο μητέρες».

«Ένα περιστατικό που μου είχε κάνει εντύπωση είναι η περίπτωση ενός μαθητή ο οποίος όταν νευρίαζε για οποιονδήποτε λόγο ξεσπούσε το θυμό του πάνω σε έναν συμμαθητή του ο οποίος ήταν και ο πιο μικροκαμωμένος της τάξης. Θα χτυπούσε, θα κλωτσούσε ή και θα δάγκωνε τον συμμαθητή του με μεγάλη ένταση και συχνά χρειαζόνταν δύο εκπαιδευτικοί για να τον απομακρύνουν, παρόλο που ήταν ένα 4χρονο αγόρι. Στην αρχή, καθώς ήταν και η πρώτη χρονιά που το παιδί πήγαινε σχολείο και αλληλεπιδρούσε τόσο πολύ με άλλα παιδιά, εστιάσαμε στο να μάθει κάποιους βασικούς κανόνες (ότι δεν χτυπάμε, κλωτσάμε κλπ) και τον απομακρύνουμε από την υπόλοιπη ομάδα όταν είχε τέτοια ξεσπάσματα. Όταν τα περιστατικά άρχισαν να μειώνονται σε συχνότητα αρχίσαμε να αναθέτουμε στα παιδιά εργασίες ομαδικές και φροντίζαμε το παιδί που ήταν βίαιο να είναι στην ίδια ομάδα με το παιδί που στοχοποιούσε. Έτσι σιγά σιγά μέσω της συνεργασίας των δύο μαθητών φτάσαμε στο σημείο όχι απλά να

συνυπάρχουν αρμονικά αλλά να είναι και αχώριστοι φίλοι. Για να συμβεί αυτό χρειάστηκε μια ολόκληρη σχολική χρονιά και ιδιαίτερη προσοχή από μέρους μας, αφού έπρεπε ανά πάσα στιγμή να είμαστε έτοιμες να εντοπίσουμε και να αντιμετωπίσουμε μια βίαιη συμπεριφορά».

«Μητέρα απείλησε τη νηπιαγωγό για την κακή σχέση του παιδιού της με συμμαθητή του που οδήγησε σε ελαφρύ τραυματισμό».

«Λεκτική βία ανάμεσα από τους σε εκπαιδευτικούς καθώς θεώρησαν ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν πραγματοποιούσε το έργο του όπως εκείνοι επιθυμούσαν. Το συγκεκριμένο ζήτημα λύθηκε με την παρέμβαση της διεύθυνσης καθώς έκρινε σωστή την επιλογή της μεταγραφής του παιδιού τους σε άλλο τμήμα του σχολείου».

«Στο προαύλιο ένας μαθητής έριξε κάτω το συμμαθητή του και μετά τον έφτυσε με την συνάδελφο που επιτηρούσε προσπαθήσαμε να κάνουμε διαμεσολάβηση και μάθαμε ότι το πρώτο παιδί είχε πέσει θύμα εκφοβισμού από τον συμμαθητή του κατ' εξακολούθηση (για την καταγωγή του) και επειδή όπως μάθαμε αργότερα ξεκίνησε μια πολεμική τέχνη θέλησε να «αποδώσει». Φυσικά, εξηγήσαμε πως υπάρχουν καλύτεροι τρόποι για να δηλώσουμε την ενόχλησή μας, όπως ο διάλογος και η έκφραση των συναισθημάτων».

«Μαθητής χτυπούσε άλλον μαθητή. Κάλεσαν τους γονείς και συζήτησαν με τον διευθυντή».

«Βίαιη συμπεριφορά στον προαύλιο χώρο του σχολείου από μαθητές μιας τάξης προς μαθητή άλλης τάξης με μεγάλη συχνότητα. Όταν ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί, συγκάλεσαν σύλλογο με το συγκεκριμένο θέμα να βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης. Ακούστηκαν όλες οι απόψεις. Ο εκπαιδευτικός των μαθητών αυτών ανέλαβε να επιλύσει το ζήτημα εντός τάξης μέσω δραστηριοτήτων, παιχνίδια ρόλων καθώς και ενημέρωση των γονέων. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά με την παρέμβαση αυτή. Φυσικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε εγρήγορση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς».

«Έχω ακούσει για περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς ανάμεσα σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων κατά το οποίο μαθητές επιτέθηκαν λεκτικά και σωματικά σε συμμαθητές τους. Στο συγκεκριμένο περιστατικό έγινε συζήτηση μεταξύ μαθητών, δασκάλων και διευθυντή. Ενημερώθηκαν οι γονείς και πραγματοποιήθηκε σχέδιο εργασίας πάνω στο θέμα αυτό».

«Σε ένα σχολείο υπήρχε το πρόβλημα μεγαλύτεροι μαθητές να χτυπάνε και να απειλούν μικρότερους στα διαλείμματα. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δούλεψε πολύ με τα παιδιά μέσα από συζητήσεις και σε συνεργασία με τους γονείς! Επίσης εφάρμοσε ένα πρόγραμμα για τη

διαχείριση των συναισθημάτων και την διαφορετικότητα! Στο τέλος της χρονιάς το φαινόμενο είχε αισθητά μειωθεί!».

«Γενικά παρατηρώ ότι στον εκπαιδευτικό χώρο υπάρχει η διάκριση της θρησκείας κάτι που κατά τη γνώμη μου δεν έπρεπε να συμβαίνει. Αυτό πολλές φορές οδηγεί τους μεν και τους δε σε σύγκρουση πολλές φορές για διαφορά θέματα με αποτέλεσμα να έρχονται πολλές φορές αντιμέτωποι με τη βία είτε σωματική, λεκτική, ηλεκτρονική κ.ά. Είναι κάτι που με έχει προβληματίσει πολύ κι το έψαξα όσο μπορούσα. Αυτό που αποκόμισα είναι ότι όλο αυτό δεν το κάνουν οι μαθητές αλλά η εξουσίες. Το ίδιο το κράτος έχει πολλές φορές λάθος συγγράμματα, λάθος νόμους με τους οποίους στοχοποιούνται πολλές φορές οι πολίτες. Ένας μαθητής κοροΐδευε και χτύπησε μαθήτριά μέσα στην τάξη επειδή εκείνη φορούσε μαντίλα λόγω του ότι ήταν μουσουλμάνα στο θρήσκευμα και το Ευαγγέλιο (Κοράνιο) προβλέπει πως πρέπει να φοράει».

«Ένας συγκεκριμένος μαθητής του νηπιαγωγείου (αρκετά δημοφιλής) κοροΐδευε μια καινούρια μαθήτριά με καταγωγή από την Αιθιοπία εξαιτίας του χρώματός της. Λόγω επιρροής μιας μεγάλης μερίδας μαθητών από τον συγκεκριμένο, το κορίτσι άρχισε να δέχεται ύβρεις και ρατσιστικά παρατσούκλια (μαύρη, βρωμιάρα). Μόλις αντιλήφθηκα τι ακριβώς συμβαίνει και εφόσον ενημέρωσα τους γονείς, αποφασίσαμε να στήσουμε μια 'παραμυθογιορτή'. Βρήκα παραμύθια με θέμα την διαφορετικότητα και οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους ανέλαβαν τον ρόλο των ηθοποιών, ώστε να παρουσιάσουν όσα ακούστηκαν νωρίτερα. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την συμμετοχή τους και έγιναν όλα μια ομάδα. Το κορίτσι δε που αντιμετώπιζε άσχημη συμπεριφορά μετά από αυτή την γιορτή έγινε η «μασκότ» της τάξης και η πιο περιζήτητη φίλη».

«Έλληνες μαθητές να κάνουν bullying σε πρόσφυγες, αλλά το θέμα επιλύθηκε με τη συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων».

«Μια μαθήτριά τρομοκρατούσε μια άλλη. Ο θύτης ήταν σχετικά εύκολη περίπτωση αλλά η διευθύντρια ήταν ανίκανη να διαχειριστεί το θέμα. Δεν πίστευε την μητέρα του θύματος και την χαρακτήριζε μωθομανή. Η μητέρα του θύματος μετά από μεγάλη ταλαιπωρία (το παιδί της είχε χάσει τον ύπνο του) κατέφυγε στην αστυνομία. Η διευθύντρια από τα πολλά ανακάλυψε την αλήθεια (δηλ. ότι όντως ήταν καθαρός εκφοβισμός). Ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει την ικανότητα να συλλαμβάνει τα μηνύματα να τα αξιολογεί και δρα εγκαίρως. Μερικές/οί είναι ανίκανοι/ες».

«Λεκτική και σωματική βία σε μαθητή από συμμαθητή. Καμία επίλυση διότι το θύμα ήταν χαμηλού οικονομικού επιπέδου και αντίθετα ο θύτης υψηλού».

«Δύο μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος σηκώθηκαν απότομα και ξεκίνησαν να σπρώχνονται και να έχουν λεκτικές αψιμαχίες. Ο λόγος της αψιμαχίας ήταν πως ο ένας κοροΐδευε και έσπρωχνε την καρέκλα του άλλου. Η επίλυση του ζητήματος προήλθε με την μέθοδο της διαιτησίας. Η εκπαιδευτικός ως (διαιτητής) ανέθεσε μια κοινή δράση για τους εμπλεκόμενους (συναρμολόγηση ενός πάζλ) προκειμένου να συνεργαστούν και να βρουν λύση στο πρόβλημα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εμπλεκόμενοι με την επίβλεψη της εκπαιδευτικού και να ολοκληρώσουν το πάζλ αλλά και να συμφιλιωθούν».

«Αντίδραση γονέων έναντι εκπαιδευτικού. Παρενέβη η διευθύντρια και μίλησε με τον γονέα. Το περιστατικό δεν επαναλήφθηκε, αλλά η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού επίσης δεν εξομαλύνθηκαν».

«Έχω δεχθεί φυλετικό εκφοβισμό/συμπεριφορές με την φράση «γύρνα πίσω στην πατρίδα σου».

«Ξυλοδαρμός μαθήτριας από μεγαλύτερο αγόρι. Συζήτηση μέσα στην τάξη, επαφή με τους γονείς του αγοριού και προβολή σχετικής ταινίας».

«Ένας μαθητής που για κάποιο λόγο δεν συμπαθούσε κάποιον άλλο τον χτύπησε με το φύλλο του εφοριακού του κλειστού γυμναστηρίου του σχολείου, απλά γιατί περνούσε από δίπλα του εκείνη τη στιγμή. Επειδή το θύμα ανταπέδωσε το χτύπημα, ο θύτης συνέχισε σε ξυλοδαρμό με αποτέλεσμα να κατατεθούν μηνύσεις από την οικογένεια του θύματος και αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του θύτη με απόφαση του διευθυντή του σχολείου».

«Συστηματικός χλευασμός κοριτσιού με ιδιαιτερότητες. Ψυχική ενδυνάμωση του παιδιού με τη βοήθεια ειδικού».

«Μαθητής κοροΐδευε με άσχημα σχόλια μαθήτρια για το ύψος της και γενικά την είχαν περιθωριοποιήσει όλοι οι συμμαθητές της και η ίδια το αντιμετώπιζε ψύχραιμα. Το θέμα ουσιαστικά δεν επιλύθηκε γιατί οι καθηγητές δεν επενέβησαν αδιαφορούσαν με αποτέλεσμα η μαθήτρια να υπομένει την ανάρμοστη συμπεριφορά!»

«Μαθητής της ΣΤ΄ τάξης εκφόβιζε τους μικρούς μαθητές κατά τη μεταφορά τους με το λεωφορείο στο σχολείο. Ενημερώθηκε ο Διευθυντής του σχολείου από τη συνοδό των μαθητών ο οποίος κάλεσε τους γονείς του μαθητή, τους ενημέρωσε, ζήτησε τη βοήθειά τους και ανέθεσε στη συνοδό να προσέχει και να αναφέρει σχετικά. Το πρόβλημα λύθηκε».

«Μαθητής χλευάζει μαθητή που είναι υπέρβαρος. Η εκπαιδευτικός ενημέρωσε τον διευθυντή για το περιστατικό. Ο διευθυντής καλεί αμφοτέρους γονείς-κηδεμόνες των δύο μαθητών και γίνεται εισήγηση επί του θέματος».

«Με διάλογο».

«Ένα νήπιο ξερίζωσε μια τούφα μαλλιών από ένα άλλο νήπιο. Η νηπιαγωγός παρενέβη σταματώντας τα παιδιά, ειδοποιώντας την διευθύντρια και ενημερώνοντας τους γονείς των παιδιών».

«Υπήρξε πρόβλημα με την εθνικότητα ενός μαθητή. Με τη συνεργασία του διευθυντή του εκπαιδευτικού και των δύο οικογενειών των εμπλεκόμενων λύθηκε το πρόβλημα!!!»

«Γονιός (πατέρας που δημιουργούσε συνεχώς προβλήματα) επιτέθηκε λεκτικά προς συνάδελφο και διευθύντρια και όταν κάποια στιγμή κινήθηκε απειλητικά προς αυτές, κλήθηκε το πλησιέστερο αστυνομικό τμήμα».

«Διευθυντής ασκεί εκφοβισμό σε εκπαιδευτικό, επειδή αυτός δε συμμορφώθηκε με τις υποδείξεις του πρώτου αν και ήταν παράνομες. Κατέληξε σε εκφοβισμό από την πλευρά του διευθυντή: απειλές για ΕΔΕ ενώπιον του συλλόγου με επιχειρήματα ψευδή. Οι υπόλοιποι συνάδελφοι δεν τόλμησαν να εναντιωθούν στον διευθυντή. Υποστήριξαν τον εκπαιδευτικό μόνο κατ' ιδίαν. Ο εκπαιδευτικός απομονώθηκε για το υπόλοιπο της χρονίας οικειοθελώς.»

«Λεκτική βία από μαθητή σε δάσκαλο».

«Το περιστατικό αφορά σε διαδικτυακό εκφοβισμό από μαθητή σε μαθητή. Το αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση ανέλαβε την επικοινωνία με την οικογένεια. Έγινε μία ημερίδα ενημέρωσης όλων των παιδιών από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους για την πρόληψη αντίστοιχων κρουσμάτων στο μέλλον».

«Υπήρξαν τα τελευταία χρόνια έντονα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα σε Διευθυντή και εκπαιδευτικούς, μαθητές μεταξύ τους, γονείς και εκπαιδευτικούς. Έγιναν αναφορές εκατέρωθεν. Κάποιοι μαθητές άλλαξαν οικειοθελώς σχολείο, η σχολική σύμβουλος που και αυτή είχε μερίδιο ευθύνης αντικαταστάθηκε με άλλο συντονιστή εκπαίδευσης, κάποιοι συνάδελφοι ζήτησαν απόσπαση σε άλλο σχολείο και έγινε και επίπληξη στον διευθυντή».

«Συχνά ακούγεται στο σχολείο είσαι άσχημη δεν σε θέλω για φίλη».

«Μαθητής προσπαθούσε να πνίξει τους συμμαθητές του. Παρενέβη η επιστημονική ομάδα του ΚΕΣΣΥ με ομαδικές δραστηριότητες στην αίθουσα».

«Ρατσιστικό από μαθητή σε μαθητή λόγω οικογενειακής επιρροής και επιλύθηκε από εκπαιδευτικό».

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψαν κάποια βασικά συμπεράσματα.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν με ποσοστό 78% ότι τα τελευταία δύο χρόνια έχουν ακούσει για συμπεριφορές εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους. Αυτό υποδηλώνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σύγχρονο ζήτημα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσει στις εκπαιδευτικές μονάδες που εργάζονται αρκετά πρόσφατα τέτοιου είδους περιστατικά. Μάλιστα, μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα ότι τα κρούσματα αυτά προέρχονται από τους μεγαλύτερους μαθητές και περισσότερο τα αγόρια σε παιδιά μικρότερης τάξης. Επιπρόσθετα, υπάρχει και η εμφάνιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών οι οποίες προέρχονται από τους γονείς, τους προϊσταμένους εκπαιδευτικούς και από το μόνιμο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Τα περιστατικά αυτά κατά κύριο λόγο διαδραματίζονται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στο προαύλιο χώρο του σχολείου και σε δεύτερο βαθμό στη σχολική αίθουσα.

Πάρα πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 91% θεωρούν ότι κάποιος μπορεί να γίνει αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών από τα μέλη της σχολικής μονάδας, ενώ το 60% υποστήριξε ότι έχει συμβεί να είναι μάρτυρες επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Αυτά τα ποσοστά προήλθαν από τον συμψηφισμό των ποσοστών που απάντησαν «μερικές φορές», «συχνά» και «πολύ καλά» στις ανάλογες ερωτήσεις που τους έγιναν, ώστε να διαπιστωθεί για άλλη μια φορά ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού αλλά και των βίαιων συμπεριφορών είναι κάτι παραπάνω από υπαρκτό στις σχολικές μονάδες.

Αυτές οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές όπως ανέφεραν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί διαδραματίζονται μεταξύ των μαθητών/τριών, έπειτα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Αυτές ήταν οι τρεις δημοφιλέστερες απαντήσεις που δόθηκαν με τις υπόλοιπες επιλογές να έρχονται μετέπειτα.

Πολύ σημαντικό αλλά και συγχρόνως ανησυχητικό εύρημα της έρευνας είναι ότι από τους 78 ερωτηθέντες που απάντησαν στην ερώτηση για τις αντιδράσεις των «τρίτων προσώπων» οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι είτε έμειναν αμέτοχοι, είτε παθητικοί δέκτες. Ακόμα, μερικοί υποστήριξαν ότι τα τρίτα πρόσωπα αδιαφόρησαν πλήρως μπροστά σε αυτές τις ενέργειες. Στον αντίποδα βέβαια, υπήρχαν και τα «τρίτα πρόσωπα» τα οποία σύμφωνα με τους ερωτηθέντες πήραν πρωτοβουλίες στην προσπάθεια επίλυσης αυτών των φαινομένων.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχουν έξι κύριες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον και αυτές οι μορφές εκδηλώνονται: λεκτικά, σωματικά, συναισθηματικά-ψυχολογικά, ηλεκτρονικά, σεξουαλικά και ρατσιστικά.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστό 93% ότι συνήθως εκδηλώνεται λεκτικά, με ποσοστό 69% σωματικά, κατά 50% συναισθηματικά-ψυχολογικά, με 47% ρατσιστικά, έπειτα με 11% ηλεκτρονικά και τέλος σεξουαλικά με 3%.

Οι τέσσερις δημοφιλέστεροι παράγοντες εμφάνισης αυτού του φαινομένου είναι το κοινωνικό επίπεδο με 64%, το πνευματικό επίπεδο των γονέων με 63%, ακολουθούν από κοινού η έλλειψη συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών και η έλλειψη ειδικών γνώσεων για την επίλυση τέτοιων περιστατικών.

Όσον αφορά τις μορφές που λαμβάνει ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται ξεχωριστή αναφορά ξεχωριστά στο ερευνητικό εργαλείο που δόθηκε προς συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς.

Στον σωματικό εκφοβισμό παρατηρείται από τα ερευνητικά αποτελέσματα πως το 39% των ερωτηθέντων έχουν ακούσει για τέτοιου είδους περιπτώσεις και αυτές σε μεγάλο βαθμό εκδηλώνονται από τους μαθητές και εν συνεχεία τόσο από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και από τους γονείς.

Στον λεκτικό εκφοβισμό επισημαίνεται ότι ο δημοφιλέστερος τρόπος εκδήλωσής του είναι μέσω της κοροϊδίας και των ειρωνικών σχολίων κατά 56%, κατά 49% μέσα από τις προσβολές, κατά 32% με απειλές, ενώ το 24% δήλωσε ότι δεν είχε κάποια εμπειρία λεκτικού εκφοβισμού. Οι συμπεριφορές αυτές προέρχονται κατά κύριο λόγο από τους μαθητές, έπειτα από τους γονείς και τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στον συναισθηματικό-ψυχολογικό εκφοβισμό διαπιστώνεται ότι το 55% των ερωτηθέντων δεν είχαν κάποια εμπειρία από αυτή την μορφή εκφοβισμού. Το 25% δηλώνει ότι έχει ακούσει για περιπτώσεις αποκλεισμού από τους συναδέλφους και ως

τρίτη δημοφιλέστερη απάντηση εμφανίζεται η διάδοση με άσχημες φήμες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 72,7% υποστήριξαν ότι οι συμπεριφορές συναισθηματικού εκφοβισμού προέρχονται από κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και σε δεύτερο βαθμό από τον/την διευθυντή/ντρια.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει μικρότερο βαθμό ανάπτυξης στις σχολικές μονάδες καθώς το 75% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι δεν είχαν κάποια εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το 17% απάντησε ότι έχει δεχθεί μηνύματα cyber bullying μέσα από μηνύματα που στάλθηκαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook, instagram κ. ά.). Τέτοιου είδους μηνύματα προήλθαν σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα τόσο από τους γονείς, όσο και από τους μαθητές.

Η πέμπτη μορφή εκφοβισμού εξετάζεται στο ερωτηματολόγιο είναι αυτή του σεξουαλικού εκφοβισμού. Γι' αυτή την μορφή εκφοβισμού μόλις το 4% των ερωτηθέντων απάντησαν πως έχουν ακούσει για περιπτώσεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός. Σίγουρα βέβαια σε αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να συνετέλεσε το γεγονός ότι εμπεριέχονται προσωπικά δεδομένα για τα οποία είναι δύσκολο να τα εξωτερικεύσει ένας άνθρωπος ακόμα και όταν έχει κάποιου τέτοιου είδους εμπειρία.

Η επόμενη και τελευταία μορφή σχολικού εκφοβισμού όπως παρουσιάστηκε στην βιβλιογραφία είναι αυτή του ρατσιστικού εκφοβισμού. Το 64% απάντησε πως δεν έχει κάποια ανάλογη εμπειρία. Οι τρεις επικρατέστερες μορφές ρατσιστικού εκφοβισμού όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι αρχικά αναφορικά με την εθνικότητα, έπειτα για το χρώμα του δέρματος και για το θρήσκευμα. Οι συμπεριφορές αυτές προήλθαν κατά κύριο λόγο από τους μαθητές/τριες, έπειτα από τους γονείς και από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τέλος, αναφορά γίνεται και σε κάποια άλλα χαρακτηριστικά και τα οποία μπορούν να επιφέρουν εκφοβιστικές συμπεριφορές οποιουδήποτε είδους. Παρατηρήθηκε ότι το σωματικό βάρος αποτέλεσε την πρώτη επιλογή. Στη συνέχεια, αναφέρθηκε το ύψος και τα γυαλιά οράσεως. Τα περιστατικά αυτά σύμφωνα με τους ερωτώμενους προήλθαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό, όπως έδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα από τους μαθητές.

Στο επίπεδο διαχείρισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού παρατηρήθηκε ότι το 55% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για τον σχολικό εκφοβισμό και την διαχείριση τέτοιων φαινομένων και ως επί το πλείστον

είχαν την μορφή σεμιναρίων και η παρακολούθηση ημερίδων. Βέβαια, πολύ ενθαρρυντικό στοιχείο, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να επέλθει μείωση αυτών των περιστατικών είναι η θέληση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό το οποίο αγγίζει το 88%.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα την ευθύνη για την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων έχουν κατά 47% τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τους γονείς και κατά 32% τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τον διευθυντή/ντρια. Τρίτη με 6% ήταν η συνεργασία του διευθυντή/ντριας με τους κοινωνικούς φορείς.

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και των βίαιων συμπεριφορών είναι ένα μείζον ζήτημα το οποίο χρειάζεται επίλυση. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον σχολικό εκφοβισμό αλλά και στις βίαιες συμπεριφορές που μπορούν να δεχθούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη του φαινομένου τα τελευταία χρόνια φαίνεται να είναι αυξημένη, ενώ όπως διαπιστώθηκε από τις ανοικτές ερωτήσεις κυρίως μερικές φορές υπάρχουν και ακραίες συμπεριφορές οι οποίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα.

Για να αντιμετωπιστούν αυτά του είδους τα φαινόμενα θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά και να αναπτύξουν μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνίας μεταξύ τους, ώστε σε πρώτο βαθμό να δουν τα φαινόμενα αυτά και το μέγεθός τους, σε δεύτερο στάδιο να συζητήσουν και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης, σε ένα τρίτο στάδιο να τα υλοποιήσουν και έπειτα να τα αξιολογήσουν ώστε να διαπιστώσουν την εξέλιξή τους και να προτείνουν βελτιωτικές ενέργειες ή ακόμα και νέες μεθόδους αντιμετώπισης των φαινομένων.

Ομολογουμένως όπως διαπιστώθηκε μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα η συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων θα συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην εξάλειψη αυτών των φαινομένων. Η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων επίσης θα βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους να έχουν καλύτερη ενημέρωση για τους τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των περιστατικών.

Είναι χρέος όλων να συμβάλουν σε αυτή την προσπάθεια γιατί η παιδεία είναι από τα σημαντικότερα αγαθά και προάγει τον πολιτισμό. Εφόσον το επίπεδο παιδείας

βρίσκεται σε καλό επίπεδο σε μια χώρα τότε μπορεί εκείνα να ελπίζει στην ανάπτυξη και περαιτέρω εξέλιξή της.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στο σχολικό εκφοβισμό και στις βίαιες συμπεριφορές που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το επίπεδο παροχής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις συνθήκες λειτουργίας που επικρατούν στις σχολικές μονάδες. Εφόσον τέτοιου είδους φαινόμενα μειωθούν αισθητά τότε σίγουρα θα βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό οι συνθήκες λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η εργασία αυτή έχει ως επίκεντρο να αποτυπωθούν τα ακούσματα, οι εμπειρίες και τα βιώματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό αλλά και με τις βίαιες συμπεριφορές. Έτσι λοιπόν η παρούσα διπλωματική εργασία θα μπορούσε να διερευνήσει τις απόψεις και άλλων εμπλεκόμενων και όχι μόνο αποκλειστικά των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την διαδικασία θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι γονείς, οι μαθητές/τριες ακόμα και ξεχωριστά οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, η εργασία θα μπορούσε να αναπτυχθεί και να επικεντρωθεί μόνο σε δημόσια σχολεία ή μόνο σε ιδιωτικά και να πραγματοποιηθεί μόνο σε πόλεις ή να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά σε σχολεία της περιφέρειας. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα να είναι πιο συγκεκριμένη η ανάλυση των αποτελεσμάτων αφού θα είναι εστιασμένη σε κάποιον παράγοντα.

Τέλος, στην παρούσα εργασία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί διαφορετικό ερευνητικό εργαλείο για την συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο θα δινόταν η δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει διάφορες χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες δεν θα είχε την δυνατότητα να τις γνωρίσει μέσα από τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω διπλωματική εργασία για την συλλογή των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Artinopoulou, V. (2015) Towards a European Anti-bullying Policy EAN Strategy Position Paper. Στο Π. Σαλίχος & και Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*. Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010) The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341
- Bowes, L., & Arseneault, L. (2013). Ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και νέους-θύματα εκφοβισμού. (Η. Κουρκούτας, Μετάφρ.). Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Brock, S., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. (Ε. Θεοχαράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Cox, T. (1983). *Stress*. London: The Macmillan Press.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. (Μ. Λώμη, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Grey, D. (2004). *Το Εγκόλπιο του εκπαιδευτικού*. (Ν. Ποταμιάνου, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Hanley, A.J., & Gibb, B. E. (2011). Verbal victimization and changes in hopelessness among elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 772–776.
- Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107-116.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*. (Π. Καρκατσούλης & Α. Μακρυδημήτρης, Επιμ.). Αθήνα: Σάκκουλας.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. (Χ. Δούκας & Ζ.Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.-Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. (Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001) Bullying Behaviors Among US Youth Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA The Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford UK and Cambridge, MA, USA: Blackwell Publishers.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.
- Trankiem, B. (2003). *Στρες, προσοχή και δράση στη σχολική τάξη*. (Τ. Παπαϊωάννου, Μετάφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*. (Ν. Λίβος, Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Ybarra, M., & Mitchel, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316.
- Ελληνόγλωσση
- Αλαμπρίτης, Μ. (2007). *Σχολική βία και επιθετικότητα: Οι εκπαιδευτικοί ως θύματα βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου*. Πανεπιστήμιο Κύπρου: Διδακτορική Διατριβή.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Κατσίγιαννη, Β., & Καΐλα, Μ. (2007). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Μια πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 187-195.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αντωνίου, Χ. (2015). Η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού στη σύγχρονη Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Κ. Καρράς & C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αργυροπούλου, Κ. (1999). Το επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη της άμεσης παρέμβασης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-104.

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2013). Εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Γ. (2010). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος-Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1, 97-100.
- Βαβίτσας, Θ., & Νικολάου, Γ. (2018). Η σχολική βία υπό το πρίσμα της θεωρίας της «Επικοινωνιακής Δράσης». Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός*, σελ. 49-57. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*. Βόλος: Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική σκέψη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική σκέψη και εκπαίδευση. Συμβολή στο ζήτημα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γεωργούλας, Σ. (2018). Ο λόγος περί σχολικής βίας: Πότε είναι μέρος του προβλήματος και πότε η λύση του. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός*, σελ. 41-47. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Γιοβάνογλου, Σ. (2015) “Bullying” στο ελληνικό σχολείο: επιδημία στην εξάπλωση ενός φαινομένου ή επιδημία στην εξάπλωση μιας θεωρητικής συζήτησης;. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*. Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Γκουλιάμα, Α. (2015). Έμφυλα χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής βίας: τα φύλα ως υποκείμενα και ως αντικείμενα του σχολικού εκφοβισμού. Στο Π. Σαλίχος και Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και*

- διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική παιδαγωγική. Θεωρία του σχολείου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Διδασκάλου, Ε., Βλάχου, Α., & Ανδρέου, Ε. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες: Σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και δυνατότητες παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- ΕΠΙΨΥ (2010). *Εφηβοί, συμπεριφορές και υγεία. Πανελλήνια έρευνα στους μαθητές. Εφηβοί και βία* (Α. Κοκκέβη, Μ. Σταύρου, Α. Φωτίου και Ε. Καναβού, επιμ.). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Ζαφειρίου, Γ. (2003). *Μέθοδοι της έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Α.Τ.Ε.Ι, Σίνδος.
- Ηλίου, Μ. (2002). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: δεοντολογία και εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 124, 23-25.
- Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυριακίδης & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός*, σελ. 175-190. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Καλάτη, Β. (2015). *Κοινωνικός εκφοβισμός και οι φιλικές σχέσεις παιδιών και εφήβων: Διαστάσεις φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 3, 260-273.

- Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μία έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Κομοτηνή: Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης.
- Κατσιγιάννη, Β.Α. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Κατσουράκης, Γ. (2016). *Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα: Η μελέτη της περίπτωσης της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.
- Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 3, Αλλαγή στη διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, σελ. 77- 86. Αθήνα: Άτροπος.
- Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, τ. 1*, σελ. 41-86. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2016). Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 8, Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*, σελ. 67-95. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε.-Π. (2016). Από τις θεωρίες σχολείου στη σχολική ανάπτυξη Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 8, Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*, σελ. 29-59. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε.-Π. (2017). Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 9, Το πορτρέτο της ευφυούς σχολικής μονάδας: Το παράδειγμα της Ελλάδας*, σελ. 85- 117. Αθήνα: Διάδραση.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2008). Επιθετικότητα εναντίον συμμαθητών: εκφοβισμός. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη των εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: Μακροκοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ένταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριακίδης, Μ. (2004). Το σχολείο ως σύστημα εισροών - εκροών και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του έργου του Διευθυντή. *Εκπαιδευτικό συνέδριο Α. Κί. ΔΑ.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=329%3A2010-05-27-16-00-01&catid=52%3A2010-05-27-14-36-00&Itemid=63&lang=el (τελευταία προσβασιμότητα: 17-11-2018)
- Κωνσταντίνου, Κ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2018). Ο ρόλος της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στην εκδήλωση επιθετικής και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός*, σελ. 81-94. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντάρη, Α., Καρύδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Μαγκλαράς, Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων. Parsons, Luhmann, Habermas*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Μάνεσης, Ε., & Λαμπροπούλου, Α. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *PEDAGOGY theory & praxis*, 12, 83-89.
- Ματσόπουλος, Α. (2015) Σχολικός εκφοβισμός: είμαστε στο σωστό δρόμο για την κατανόηση του φαινομένου & τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων στα ελληνικά σχολεία;. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στην Ευρώπη. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*. Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα*.

- Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.* Αθήνα: Τόπος.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 28-41.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Πανούσης, Γ. (2006). «Ταξικοί» αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία. *Ποινικό Δίκαιο*, 1, 75-85.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 65-97.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πολεμικού, Α. (2013). Συμβουλευτική και παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσεων. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, τ. 5, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Αθήνα: Διάδραση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (5^η Εκδ.) Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.* Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Σιρινιάν, Λ., & Κουρκούτας, Η. (2018). Χρήσεις, καταχρήσεις του διαδικτύου, ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) και επικίνδυνες συμπεριφορές: Ένα πιλοτικό πρόγραμμα για μαθητές όλων των βαθμίδων μέσα από τη δημιουργία μιας Κοινότητας Αναστοχασμού. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός*, σελ. 95-129. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Σταμάτης, Π. (2013). Επικοινωνία και διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, τ. 5, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Κουλτούρα, οργάνωση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάκαλης, Π. (2008). Σχολική Άρνηση-Φοβία-Επιθετικότητα: δύο πλευρές του ίδιου προβλήματος. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Υπουργικές Αποφάσεις Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Αθήνα: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Φλουρής, Γ. (1983) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Γ., & Φωτεινός, Ν. (2003). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2003, 25-38.

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ»

Αγαπητή/έ κυρία/κύριε,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου διεξάγω έρευνα με θέμα «Ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών ως αποδεκτών βίαιων συμπεριφορών: Μια εμπειρική μελέτη» με επιβλέποντα τον καθηγητή κ. Αναστάσιο Κοντάκο.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται και εξελίσσεται εντός μιας ομάδας ατόμων και είναι αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων και διεργασιών που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις σύγχρονες νόρμες. Ως βίαιη συμπεριφορά μπορούν να θεωρηθούν οι πράξεις της επιθετικότητας και της κατάχρησης που προκαλεί ή σκοπεύει να προκαλέσει τραυματισμό ή ζημιά σε πρόσωπα και περιουσίες.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ να συμπληρώσετε, αποσκοπεί στην συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Γι' αυτό, η συνεργασία σας κρίνεται καθοριστικής σημασίας τόσο για την επιτυχία της έρευνας όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανακλούν την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας αποσταλούν, εφόσον το επιθυμείτε.

Παναγιώτης Βαρβαρέσος, Μεταπτυχιακός φοιτητής

Email επικοινωνίας: psemms17003@aegean.gr

Ο Σχολικός Εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
(Οι ερωτήσεις με * είναι υποχρεωτικές)

1. Φύλο: *

1. Άντρας
2. Γυναίκα

2. Ηλικία: *

1. 22-30
2. 31-40
3. 41-50
4. 51 και άνω

3. Τίτλοι σπουδών: * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

1. Βασικό πτυχίο
2. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
3. Μεταπτυχιακό
4. Διδακτορικό
5. Διδασκαλείο
6. Εξομίωση
7. Άλλο.....

4. Θέση: *

1. Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
2. Αναπληρωτής/τρια

5. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας: *

1. 0-4 έτη
2. 5-9 έτη
3. 10-14 έτη
4. 15-19 έτη
5. 20 ή περισσότερα

6. Χρόνια υπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα: *

1. 0-4 έτη
2. 5-9 έτη
3. 10-14 έτη
4. 15-19 έτη
5. 20 ή περισσότερα

7. Είδος σχολείου: *

1. Δημόσιο
2. Ιδιωτικό

8. Τόπος σχολείου: *

- 1. Πόλη
- 2. Περιφέρεια

9. Τάξη διδασκαλίας: *

- 1. Τάξη νηπίων
- 2. Τάξη προνηπίων
- 3. Α΄ Δημοτικού
- 4. Β΄ Δημοτικού
- 5. Γ΄ Δημοτικού
- 6. Δ΄ Δημοτικού
- 7. Ε΄ Δημοτικού
- 8. ΣΤ΄ Δημοτικού

Εκφοβιστικές συμπεριφορές σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων.

ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

10. Τα τελευταία δύο (2) χρόνια έχετε ακούσει στο σχολικό περιβάλλον συμπεριφορές εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους; *

- 1. Ναι
- 2. Όχι

11. Αν έχετε ακούσει για εκφοβιστικές συμπεριφορές, αυτές από ποιους/ ες έχουν εκδηλωθεί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Πού – σε ποιο χώρο του σχολείου εκδηλώθηκε κάποιο ή κάποια από τα περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- 1. Μέσα στην αίθουσα
- 2. Μέσα στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος
- 3. Στον προαύλιο χώρο
- 4. Ακριβώς έξω από το σχολείο
- 5. Στο δρόμο από ή προς το σχολείο
- 6. Σε σχολική εκδήλωση
- 7. Σε σχολική εκδρομή
- 8. Άλλο.....

13. Πόσο συχνά νομίζετε ότι κάποιος μπορεί να γίνει αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών από μέλη της σχολικής κοινότητας; *

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1. Ποτέ | <input type="checkbox"/> |
| 2. Σπάνια | <input type="checkbox"/> |
| 3. Μερικές φορές | <input type="checkbox"/> |
| 4. Συχνά | <input type="checkbox"/> |
| 5. Πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> |
| 6. Δεν γνωρίζω | <input type="checkbox"/> |

14. Πόσο συχνά σας έχει συμβεί να γίνετε μάρτυρας επιθετικών/ βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας; *

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1. Ποτέ | <input type="checkbox"/> |
| 2. Σπάνια | <input type="checkbox"/> |
| 3. Μερικές φορές | <input type="checkbox"/> |
| 4. Συχνά | <input type="checkbox"/> |
| 5. Πολύ συχνά | <input type="checkbox"/> |
| 6. Δεν γνωρίζω | <input type="checkbox"/> |

15. Αν έχετε δει επιθετικές/βίαιες συμπεριφορές, μεταξύ ποιων μελών συνέβησαν; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 1. Μεταξύ μαθητών/τριών | <input type="checkbox"/> |
| 2. Μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού | <input type="checkbox"/> |
| 3. Μεταξύ εκπαιδευτικών | <input type="checkbox"/> |
| 4. Μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων | <input type="checkbox"/> |
| 5. Μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού | <input type="checkbox"/> |
| 6. Μεταξύ διευθυντή και μαθητών | <input type="checkbox"/> |
| 7. Άλλο..... | <input type="checkbox"/> |

16. Στα περιστατικά επιθετικών/ βίαιων συμπεριφορών που έχετε στο μυαλό σας ποιες ήταν οι αντιδράσεις των τρίτων προσώπων;

.....

.....

.....

.....

17. Συνήθως ποιες μορφές εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση) *

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Λεκτική (πχ. ύβρεις, απειλές, κοροϊδία, ειρωνεία, προσβολές, χρήση παρατσουκλιών κ.α.) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Σωματική (πχ. χτυπήματα, κλωτσιές, τρικλοποδιές, φτυσίματα, μαλλιοτραβήγματα κ.α.) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Συναισθηματική-ψυχολογική (πχ. διάδοση κακοήθων φημών, δημοσιοποίηση ντροπιαστικών και ψευδών στοιχείων κ.α.) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ηλεκτρονική (πχ. επιθετικές πράξεις μέσω e-mails, SMS, chat rooms, κοινωνικών δικτύων κ.α.) | <input type="checkbox"/> |
| 5. Σεξουαλική (πχ. σεξουαλική παρενόχληση, σεξουαλικά υπονοούμενα, ανήθικες χειρονομίες, πειράγματα για τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.α.) | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ρατσιστική (πχ. διάδοση αρνητικών σχολίων εξαιτίας της εθνικότητας, της κοινωνικής προέλευσης, της οικονομικής κατάστασης, της (κάθε είδους) διαφορετικότητας κ.α.) | <input type="checkbox"/> |

18. Ποιοι κατά την γνώμη σας είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν και ενισχύουν την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού; * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Ηλικία | <input type="checkbox"/> |
| 2. Φύλο | <input type="checkbox"/> |
| 3. Κοινωνικό επίπεδο | <input type="checkbox"/> |
| 4. Οικονομικό επίπεδο | <input type="checkbox"/> |
| 5. Πνευματικό επίπεδο των γονέων | <input type="checkbox"/> |
| 6. Έλλειψη σεβασμού από την πλευρά των μαθητών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς | <input type="checkbox"/> |
| 7. Έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς | <input type="checkbox"/> |
| 8. Έλλειψη ειδικών γνώσεων για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων | <input type="checkbox"/> |
| 9. Απόκρυψη βίαιων περιστατικών από τα μέλη της σχολικής μονάδας | <input type="checkbox"/> |
| 10. Άλλο..... | <input type="checkbox"/> |

Εκφοβιστικές συμπεριφορές σε επίπεδο εκπαιδευτικών.

19.1 Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που θα τις χαρακτηρίζατε ως σωματικό εκφοβισμό; *

- | | |
|--------|--------------------------|
| 1. Ναι | <input type="checkbox"/> |
| 2. Όχι | <input type="checkbox"/> |

19.2 Αν ναι, περιγράψτε μια τέτοια συμπεριφορά.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19.3 Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 1. Μαθητή/τρια | <input type="checkbox"/> |
| 2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού | <input type="checkbox"/> |
| 3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού | <input type="checkbox"/> |
| 4. Γονέα μαθητή/τριας | <input type="checkbox"/> |
| 5. Διευθυντή/ ντρια | <input type="checkbox"/> |
| 6. Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων | <input type="checkbox"/> |
| 7. Άλλο..... | <input type="checkbox"/> |

20.1 Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που θα τις χαρακτηρίζατε ως λεκτικό εκφοβισμό του εκπαιδευτικού; * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Κοροϊδία/ειρωνικά σχόλια | <input type="checkbox"/> |
| 2. Απειλές | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ύβρεις | <input type="checkbox"/> |
| 4. Προσβολές | <input type="checkbox"/> |
| 5. Παρατσούκλια | <input type="checkbox"/> |
| 6. Δεν είχα κάποια εμπειρία λεκτικού εκφοβισμού | <input type="checkbox"/> |
| 7. Άλλο..... | <input type="checkbox"/> |

20.2 Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- 1. Μαθητή/τρια
- 2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
- 3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού
- 4. Γονέα μαθητή/τριας
- 5. Διευθυντή/ ντρια
- 6. Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων
- 7. Άλλο.....

21.1 Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικός εκφοβισμός του εκπαιδευτικού; * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- 1. Αποκλεισμός από την παρέα
- 2. Έγινα «αόρατος/η»
- 3. Κάποιοι/ες διέδωσαν άσχημες φήμες για εμένα
- 4. Δεν μπόρεσα να συμμετέχω σε διάφορες δραστηριότητες γιατί ένιωσα ανεπιθύμητος/η
- 5. Δεν είχα κάποια εμπειρία συναισθηματικού-κοινωνικού εκφοβισμού
- 6. Άλλο

21.2 Αν ναι, από ποιον/α προήλθαν αυτές οι συμπεριφορές; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- 1. Μαθητή/τρια
- 2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
- 3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού
- 4. Γονέα μαθητή/τριας
- 5. Διευθυντή/ ντρια
- 6. Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων
- 7. Άλλο.....

22.1 Έχετε ακούσει για περιπτώσεις μηνυμάτων που έκαναν έναν/ μια εκπαιδευτικό να νιώσει άσχημα ή άβολα μέσω του/των (cyber bullying); * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- 1. Ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail)
- 2. Γραπτών μηνυμάτων (SMS)
- 3. Facebook, Instagram κ.α
- 4. Δεν είχα κάποια εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού
- 5. Άλλο.....

22.2 Αν ναι, από ποιον/α προήλθαν αυτές οι συμπεριφορές; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

- 1. Μαθητή/τρια
- 2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
- 3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού
- 4. Γονέα μαθητή/τριας
- 5. Διευθυντή/ ντρια
- 6. Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων
- 7. Άλλο.....

23.1 Έχετε ακούσει για περιπτώσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως σεξουαλικός εκφοβισμός εκπαιδευτικού; *

1. Ναι
2. Όχι

23.2 Αν ναι, περιγράψτε αυτή την συμπεριφορά.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

23.3 Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

1. Μαθητή/τρια
2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού
4. Γονέα μαθητή/τριας
5. Διευθυντή/ ντρια
6. Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων
7. Άλλο.....

24.1 Έχετε ακούσει για περιπτώσεις εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους για την εθνικότητα, το θρήσκευμα ή το χρώμα του δέρματος του εκπαιδευτικού; * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

1. Για την εθνικότητα
2. Για τα θρησκευτικά
3. Για το χρώμα του δέρματος
4. Δεν είχα κάποια εμπειρία ρατσιστικού εκφοβισμού

24.2 Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

1. Μαθητή/τρια
2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού
4. Γονέα μαθητή/τριας
5. Διευθυντή/ ντρια
6. Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων
7. Άλλο.....

25.1 Έχετε ακούσει για συμπεριφορές εκφοβισμού οποιουδήποτε είδους για κάποιο/α από τα παρακάτω χαρακτηριστικά; * (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

1. Για το σωματικό βάρος
2. Για το ύψος
3. Για τα γυαλιά οράσεως
4. Δεν αντιμετώπισα τέτοιου είδους περιστατικά
5. Άλλο.....

25.2 Αν ναι, από ποιον/α προήλθε αυτή η συμπεριφορά; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση)

1. Μαθητή/τρια
2. Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
3. Μέλος του βοηθητικού προσωπικού
4. Γονέα μαθητή/τριας
5. Διευθυντή/ ντρια
6. Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων
7. Άλλο.....

Επίπεδο διαχείρισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

26.1 Έχετε λάβει επιμόρφωση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού;*

1. Ναι
2. Όχι

26.2 Αν ναι, έχετε παρακολουθήσει κάποιον/α:

1. Σεμινάριο/α
2. Εργαστήριο/α
3. Συνέδριο/α
4. Ημερίδα
5. Άλλο.....

26.3 Πόσο διήρκεσε/αν;

.....

26.4 Τι θέμα είχε/αν;

.....

27. Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης της σχολικής βίας;*

1. Ναι
2. Όχι

28. Ποιοι/ες θεωρείται ότι έχουν την ευθύνη για την διαχείριση και αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού ανεξαρτήτως των μελών στα οποία απευθύνεται;*

1. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού
2. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με το βοηθητικό προσωπικό
3. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τον/την διευθυντή/τρια
4. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνεργασία με τους γονείς
5. Ο/Η διευθυντής/ντρια
6. Ο/Η διευθυντής/ντρια σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς
7. Ο/Η διευθυντής/ντρια σε συνεργασία με τους γονείς
8. Άλλο.....

29. Αναφέρετε ένα περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς που έχετε ακούσει και καταγράψτε τον τρόπο με τον οποίο επιλύθηκε το συγκεκριμένο ζήτημα.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!