



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Επιστήμες της Αγωγής (ΕΚΠ)

Διπλωματική Εργασία

«Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και εθνοπολιτισμικής ετερότητας μαθητών προσχολικής ηλικίας»

Ρεπάνη Αγγελική

Επιβλέπων καθηγητής: Γουβιάς Διονύσιος

Πάτρα, Ιούνιος, 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ρεπάνη Αγγελικής που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και
εθνοπολιτισμικής ετερότητας μαθητών προσχολικής ηλικίας»

Ρεπάνη Αγγελική

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Διονύσιος Γουβιάς

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντώνης Σαπουντζής

Αν. Καθηγητής, ΔΠΘ

Πάτρα, Ιούνιος, 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Γουβιά Διονύση, για την πολύτιμη βοήθειά και συνεργασία του και να αφιερώσω αυτή τη διπλωματική εργασία στα τρία μου παιδιά καθώς και στους δεκάδες μαθητές μου που αποτέλεσαν έμπνευση για μένα. Η ανιδιοτελής αγάπη τους και η ουσιαστική συμβολή τους στην προσωπική και επαγγελματική μου εξέλιξη, οδήγησαν στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Ο Σχολικός Εκφοβισμός είναι ένα σοβαρό ζήτημα το οποίο συναντάται σε πανελλαδική και παγκόσμια κλίμακα απασχολώντας το χώρο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την κοινωνία. Αλλοιώνει τους στόχους του σχολείου επηρεάζοντας τη λειτουργία του και προκαλώντας επιπτώσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους. Η Ελλάδα πανευρωπαϊκά ανήκει στις χώρες με υψηλά ποσοστά σε φαινόμενα Σχολικού Εκφοβισμού που τείνουν να κλιμακώνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στο γυμνάσιο με μια σχετική αποκλιμάκωση στο λύκειο, γεγονός που έχει δραστηριοποιήσει όλους τους αρμόδιους φορείς να λάβουν μέτρα πρόληψης, ενημέρωσης και καταστολής. Ταυτόχρονα, οι πληθυσμιακές μετακινήσεις των τελευταίων δεκαετιών ανέδειξαν ένα επιπλέον πρόβλημα, που δεν είχε μελετηθεί σε βάθος: τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών της Ευρώπης. Παράλληλα, ανέδειξαν μια σειρά άλλων προβλημάτων που σχετίζονται με την αποδοχή των προσφύγων και των μεταναστών (ρατσισμός, αποκλεισμός, ξενοφοβία την αναγκαιότητα γνώσης και χρήσης μοντέλων ένταξης, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης, καθώς και το θέμα της σχολικής ένταξης παιδιών αλλοδαπής προέλευσης πρώτης ή δεύτερης γενιάς που δημιουργεί την ανάγκη της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και συμπερίληψης. Περιστατικά ρατσιστικού εκφοβισμού παρατηρούνται συχνότατα, συνδέοντας έτσι τη βία στα σχολεία με το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη σχέση του Σχολικού Εκφοβισμού με την εθνοπολιτισμική ετερότητα των νηπίων. Ο Σχολικός Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία και οι ρατσιστικές συμπεριφορές έχουν μελετηθεί ελάχιστα συγκριτικά με τα άλλα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού και του εφήβου εξαιτίας της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης των νηπίων, καθώς η ερμηνεία περιστατικών δε μπορεί πάντα να αξιολογηθεί με ασφάλεια και ευκολία λόγω της ηλικίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Σχολικός εκφοβισμός, προσχολική ηλικία, εθνοπολιτισμική ετερότητα, θύτης, θύμα, ρατσιστικός εκφοβισμός

«Perceptions of educators in early childhood about the correlation between bullying and diversity»

Abstract

Bullying has always been a serious issue that occurs on a worldwide scale, affecting education and society. It alters the goals of school and affects its operation with bad effects on anyone involved in this situation. Greece is one of the countries with a significant high percentage in phenomena linked to School Bullying, especially during high school. This fact has alerted all parts involved and responsible to take measures for information, prevention and to develop countermeasures.

At the same time, population movements highlight an additional problem which hasn't yet been studied in depth: the multicultural character of modern societies and schools. Racism hasn't been eliminated and the acceptance of immigrants and refugees remains a great issue affecting the relations between foreign students and natives. Racism and differences seem to be one of the reasons for conflicts between students leading to violent behaviors or social exclusion. Nevertheless, studies concerning early childhood are limited. Therefore, this case study aims to examine the perceptions of educators in a specific area in Greece, Parga, where these individuals work in schools with refugees and migrants and have experience from problems that occur from coexistence of Greek and foreign pupils.

Keywords

Bullying, early childhood, ethno- cultural diversity, bully, victim, racist bullying

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi.
Εισαγωγή.....	1

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

<u>Κεφάλαιο Πρώτο: Σχολικός εκφοβισμός.....</u>	3
1.1 Ορισμός Σχολικού Εκφοβισμού.....	3
1.2 Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού.....	5
1.3 Ρόλοι.....	8
1.4 Τόπος εκδήλωσης φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού.....	11
1.5 Παράγοντες εκδήλωσης φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού.....	11
1.6 Συνέπειες Σχολικού Εκφοβισμού.....	15
1.7 Ο Σχολικός Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία	16
1.8 Αντιμετώπιση Σχολικού Εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς.....	19
1.9 Προγράμματα Πρόληψης	20
<u>Κεφάλαιο Δεύτερο: Εθνοπολιτισμική Ετερότητα.....</u>	24
2.1 Ορισμός πολιτισμικής και εθνικής / εθνοτικής ταυτότητας.....	24
2.2 Το μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα.....	25
2.3 Αλλοδαποί μαθητές και σχολική γνώση.....	27
2.4 Διαπολιτισμική- διαφοροποιημένη εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα στο Νηπιαγωγείο.....	28
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.....	30
<u>Κεφάλαιο Τρίτο: Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα.....</u>	33
3.1 Επίδραση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην εμφάνιση Σχολικού Εκφοβισμού.....	33
3.2 Επίδραση εθνοπολιτισμικής ετερότητας σε φαινόμενα Σχολικού Εκφοβισμού.....	35
3.3 Τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών στην προσχολική ηλικία.....	38

3.4 Διαφορετικότητα στην προσχολική ηλικία και Σχολικός Εκφοβισμός.....	39
3.5 Γονεϊκή εμπλοκή και Σχολικός Εκφοβισμός.....	40

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΕΡΕΥΝΑ

<u>Κεφάλαιο Τέταρτο: Μεθοδολογία της Έρευνας.....</u>	44
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	44
4.2 Μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας.....	45
4.3 Επιλογή δείγματος.....	47
4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	47
4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	48
4.6 Ηθική και δεοντολογία.....	49
4.7 Μέθοδος ανάλυσης.....	49
4.8 Αναγκαιότητα- πρωτοτυπία έρευνας.....	50
<u>Κεφάλαιο Πέμπτο: Αποτελέσματα της Έρευνας.....</u>	52
<u>Κεφάλαιο Έκτο: Συζήτηση-Συμπεράσματα- Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική Έρευνα</u>	77
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	81
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οδηγός συνεντεύξεων.....</u>	105

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΔΔ	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο εξαιτίας των γεωπολιτικών και οικονομικών αλλαγών με τις μετακινήσεις μεταναστών και προσφύγων έχουν επηρεάσει τις χώρες σε όλα τα επίπεδα. Οι κοινωνίες δε μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστες όταν η συνύπαρξη ανθρώπων με άλλη κουλτούρα, θρησκεία, γλώσσα και οικονομική κατάσταση μεταβάλλει την καθημερινότητά τους. Τα παιδιά των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν, ωστόσο, το δικαίωμα ίσης μεταχείρισης και ίσων ευκαιριών και το εκπαιδευτικό μας σύστημα καλείται να παρέχει παιδεία για όλους.

Ταυτόχρονα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τόσο σε παγκόσμια κλίμακα όσο και στη χώρα μας εξακολουθεί να παραμένει ένα μεγάλο πρόβλημα με σοβαρές άμεσες και μακροχρόνιες επιπτώσεις στο άτομο που γίνεται αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς. Οι μορφές που μπορεί να έχει ο Σχολικός Εκφοβισμός (bullying) ποικίλουν ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο, το φύλο και άλλους παράγοντες. Συχνά παρατηρείται ο ρατσιστικός εκφοβισμός στα σχολεία στην προεφηβική και εφηβική ηλικία με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η ανάγκη εξάλειψης του εκφοβισμού των μαθητών στα σχολεία μας που παίρνει προεκτάσεις και στην ενήλικη ζωή τους και δημιουργεί περισσότερα προβλήματα στην κοινωνία μας, έχει οδηγήσει στη μελέτη του φαινομένου και στην προσπάθεια αναγνώρισης, πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Και ενώ έχουν ήδη γίνει πολλές έρευνες για τη συσχέτιση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και του σχολικού εκφοβισμού στην παιδική και εφηβική ηλικία, οι μελέτες για την προσχολική ηλικία είναι ελάχιστες. Αυτό οφείλεται κυρίως στη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας που δεν οδηγεί πάντα σε ασφαλή συμπεράσματα, καθώς οι επιθετικές συμπεριφορές συχνά οφείλονται στον εγωκεντρικό χαρακτήρα των νηπίων ή σε τυχαία περιστατικά και δεν αξιολογούνται αναλόγως. Ωστόσο, αν αναλογιστούμε πως το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο κοινωνικά οργανωμένο περιβάλλον του ατόμου και πως υπάρχουν πολλές αναφορές για εμφάνιση πρώιμης μορφής σχολικού εκφοβισμού, αντιλαμβανόμαστε πως υπάρχει η αναγκαιότητα να διερευνηθεί η συσχέτιση του bullying με τη συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών μαθητών στο νηπιαγωγείο.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, που στόχο έχει τη διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών που εργάζονται σε σχολεία της Πάργας για τη σχέση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία, αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση του Σχολικού Εκφοβισμού. Ο ορισμός, οι μορφές που μπορεί να πάρει, οι επιπτώσεις που έχει στο λεγόμενο «θύτη», οι παράγοντες που προκαλούν τέτοιες συμπεριφορές, οι ρόλοι των συμμετεχόντων και προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Στο δεύτερο κεφάλαιο διασαφηνίζεται ο όρος «πολιτισμική και εθνική ταυτότητα» με βάση τη βιβλιογραφία. Επίσης γίνεται αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, το μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται, με βάση υπάρχουσες μελέτες, η επίδραση στις σχέσεις των προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Ακόμα, μελετάται η γονεϊκή εμπλοκή των γονέων των αλλοδαπών μαθητών, ο τρόπος που επηρεάζει τα νήπια η διαφορετικότητα και η επίδραση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπως αυτή έχει ερευνηθεί ως τώρα.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση και το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και την ερευνητική διαδικασία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και δίνονται οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Με την παρούσα έρευνα αναμένουμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των συμμετεχόντων για την εικόνα που έχουν για τη συσχέτιση της επιθετικής συμπεριφοράς των νηπίων με την εθνοπολιτισμική ετερότητα στην προσχολική εκπαίδευση, δίνοντας τις προτάσεις μας για μια επέκταση της έρευνας και σε περισσότερες περιοχές της Ελλάδας με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχολικός εκφοβισμός

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται με βάση τη βιβλιογραφία μια εκτενής αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, με όλες τις προεκτάσεις που κρίνονται σκόπιμες να αναφερθούν για τη διευκόλυνση της έρευνας της παρούσας διπλωματικής. Ως εκ τούτου δίνεται ο ορισμός του Σχολικού Εκφοβισμού (bullying), οι μορφές, οι αιτίες και οι επιπτώσεις του. Επίσης γίνεται αναφορά στους ρόλους, τον τόπο που λαμβάνουν χώρα αυτά τα περιστατικά και σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.

1.1 Ορισμός Σχολικού εκφοβισμού

Βιβλιογραφικά ο όρος «Σχολικός Εκφοβισμός» έχει χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά της αποκλίνουσας, παρεκκλίνουσας, παραβατικής συμπεριφοράς ή της βίας, αντικοινωνικότητας κτλ. (Θάνος, 2016). Στην αγγλική βιβλιογραφία ο Σχολικός Εκφοβισμός (bullying) σχετίζεται με βία στο σχολικό περιβάλλον με κύριο χαρακτηριστικό τις επαναλαμβανόμενες και σκόπιμες ενέργειες ενός μαθητή που έχει ως στόχο τη θυματοποίηση και περιθωριοποίηση ενός άλλου (Νικολάου, 2013). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), δεν αποτελεί ωστόσο φαινόμενο που μπορεί να εκδηλωθεί μόνο στο σχολείο, αλλά και εκτός καθώς είναι ένα ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο με κοινωνικό προσδιορισμό. Η ίδια επίσης αναφέρει πως παρατηρούμε δυσκολία στο θέμα της οριοθέτησης της έννοιας «σχολική βία», «παραβατικότητα», «εκφοβισμός» από τη στιγμή που εξαρτώνται από τις πολιτικές και ιστορικές συνθήκες υπό το πρίσμα των οποίων χρησιμοποιούνται και από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ο Olweus στο βιβλίο του “Aggression in the schools: Bullies and whipping boys” το 1978 κάνει πρώτη φορά λόγο για το φαινόμενο αυτό που εκδηλώνεται στη Νορβηγία, ενώ μέσα στην επόμενη δεκαετία εξαπλώνεται σε Ηνωμένες Πολιτείες, Ιαπωνία κτλ. Μόλις στις αρχές της δεκαετίας του ’90 γίνονται συζητήσεις στην Ευρώπη.

Ο Olweus (1993,2009) αναφέρει πως για να χαρακτηρίσουμε ένα περιστατικό ως εκδήλωση θυματοποίησης- σχολικού εκφοβισμού πρέπει να συνυπάρχουν τρεις προϋποθέσεις: α) επιθετική συμπεριφορά, β) επαναληπτικότητα στο χρόνο και γ) μια δυσαναλογία στη δύναμη ανάμεσα στο λεγόμενο θύτη και στο θύμα. Επομένως με βάση αυτά τα κριτήρια ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται η επιθετική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά με σταθερό αποδέκτη κατά την οποία το θύμα εκτίθεται σε αρνητικές ενέργειες από ένα άτομο ή και ομάδα ατόμων με στόχο να τον βλάψουν (Olweus, 2009). Με τον παραπάνω ορισμό συμφωνεί και ο Lee (2004) προσθέτοντας ότι πρόκειται για μια συνειδητή και συστηματική προσπάθεια επιβολής εξουσίας του ισχυρότερου στον πιο αδύναμο. Σύμφωνα με τον Rigby (2008) στον παραπάνω ορισμό προστίθεται και το κριτήριο της ικανοποίησης από πλευράς του ατόμου που προκαλεί τον εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι όταν γίνεται λόγος για σχολικό εκφοβισμό μιλάμε για α) η ικανοποίηση που παίρνει ο «θύτης» από την πρόκληση δυσάρεστων συνεπειών στο «θύμα» β) η επανάληψη της άδικης και καταχρηστικής εξουσίας γ) ανισορροπία δυνάμεων δ) σαφής επιθυμία πρόκλησης κάποιας μορφής βλάβης και ε) διάπραξη αυτής της επιθυμίας.

Πολλές φορές συγχέεται η σχολική βία με το σχολικό εκφοβισμό ως πολύ κοντινές έννοιες με κοινά χαρακτηριστικά. Διασαφηνίζοντας τον όρο σχολική βία, αναφερόμαστε σε μια ευρύτερη έννοια που έχει τα στοιχεία της επιθετικότητας, πρόκλησης βλάβης στο θύμα, απειλής, επιβολής βούλησης και εξουσίας, εξαναγκασμού και κακομεταχείρισης αλλά δε συνιστά πάντα στοχοποίηση και επανάληψη. Ως βία επίσης μπορεί να εκληφθεί μια παράληψη που ενδεχομένως θα οδηγήσει στην απειλή της σωματικής ακεραιότητας του ατόμου ή στο δικαίωμα της ελευθερίας του. Η ενδοσχολική βία μπορεί να αφορά στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευτικών ή ακόμα στις σχέσεις εκπαιδευτικών με γονείς. Όλα αυτά καθορίζονται κυρίως από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο επίσης (Αρτινοπούλου, 2001 · Γιαννούλης, Θάνος και Νταλάκας, 2013). Σε κάθε περίπτωση, ο Σχολικός Εκφοβισμός είναι μια επιθυμητή και προμελετημένη επιθυμία ενός παιδιού ή περισσότερων να προκαλέσουν βλάβη σε ένα άλλο δημιουργώντας του πίεση και άγχος (Tattum & Tattum,

1992). Σε αυτό έρχεται η Ελληνική Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008) να προσθέσει την επιβολή δύναμης, πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου μέσα ή έξω από το σχολείο.

Ως σχολικός εκφοβισμός δεν ορίζεται ένα τυχαίο πείραγμα ή αστεϊσμός. Μάλιστα σύμφωνα με τους Farrington και Baldry (2010), όταν ένα ή περισσότερα παιδιά με ίση εξουσία και δύναμη ασκούν αμοιβαία επιθετική συμπεριφορά το ένα στο άλλο δε συνίσταται σχολικός εκφοβισμός. Το πείραγμα μεταξύ μαθητών στα πλαίσια του παιγνιδιού, η τυχαία βίαιη συμπεριφορά λόγω του κοινωνικού και αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται το άτομο (του εγωκεντρικού χαρακτήρα των νηπίων που επηρεάζει την έντονη διεκδίκηση κάποιων πραγμάτων για παράδειγμα), ακόμα και με στόχο να προκληθεί πόνος, δε συνιστούν πάντα σχολικό εκφοβισμό εφόσον δεν υπάρχει το στοιχείο της θυματοποίησης και της επανάληψης (Olweus & Limber, 2010).

Εν κατακλείδι ο Σχολικός Εκφοβισμός είναι «φύσει φαινόμενο κοινωνικό» και συνήθως εκδηλώνεται σε κοινωνικές ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά, γιατί ακριβώς το λεγόμενο θύμα αδυνατεί να ξεφύγει από το θύτη ή τους θύτες ενώ ταυτόχρονα ο θύτης μπορεί να επωφεληθεί από την υποστήριξη των μελών της ομάδας μέσω επιβράβευσης ή άλλης βοήθειας (Bjorkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982).

1.2 Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Οι μορφές του Σχολικού Εκφοβισμού διαχωρίζονται σε έμμεσες και άμεσες. Ο άμεσος εκφοβισμός συναντάται συνηθέστερα μεταξύ αγοριών και αφορά στη σωματική και λεκτική βία. Ο έμμεσος κυρίως αφορά τα κορίτσια και συμπεριλαμβάνει κοινωνικό αποκλεισμό, κακόβουλα σχόλια, φθορά φιλικών σχέσεων. Ανώνυμα απειλητικά σημειώματα κ.α. (Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Olweus, 2009; Rigby, 2008.) Η διαφορετικότητα που ενδεχομένως να συνδέεται με ατομικά χαρακτηριστικά είναι συχνά αιτία για bullying. Όταν αναφερόμαστε σε ατομικά χαρακτηριστικά μπορεί να εννοούμε ενδυμασία (πχ μπούργκα, γυαλιά), σωματικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, χρώμα δέρματος) διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά, αναπηρία ή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις σεξουαλικές προτιμήσεις (Olweus, 1993).

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού που μπορεί να συναντήσουμε είναι: ο λεκτικός, ο σωματικός, ο ηλεκτρονικός, ο συναισθηματικός, ο σεξουαλικός, ο οπτικός, ο ρατσιστικός, ο ομοφοβικός, ο κοινωνικός και ο εκφοβισμός με εκβιασμό.

Η συχνότερη μορφή είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και είναι έμμεσος ή άμεσος. Όταν γίνεται αναφορά στις άμεσες μορφές πρόκειται για προσβλητικά λόγια, απειλές, ειρωνικά ή ταπεινωτικά ρατσιστικά, ομοφοβικά ή σεξιστικά σχόλια, κοροϊδευτικά παρατσούκλια και ακόμα και ενοχλητικά τηλεφωνήματα. Έμμεσος λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να είναι η αποκάλυψη κάποιου μυστικού, ή η προσπάθεια προτροπής ενός άλλου ατόμου να διαδώσει και κακόβουλα ψευδή σχόλια (Cowie & Jennifer, 2007; Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012; Rigby, 2008). Σκοπός είναι να πληγωθεί ή να ντροπιαστεί το άτομο που θυματοποιείται (Boulton, & Smith, 1994).

Ο σωματικός εκφοβισμός είναι η εκδήλωση σωματικής βίας από ένα ή περισσότερα άτομα προς ένα άλλο. Μπορεί να συνδέεται με απειλή τραυματισμού που έχει σκοπό το σωματικό τραυματισμό. Ενδεχομένως συμπεριλαμβάνει ένα από τράβηγμα μαλλιών, σεξουαλική βία, αλλά μπορεί να είναι φθορά ξένης παρουσίας ή βίαιη κλοπή αντικειμένων και ενθάρρυνση και τρίτων συμμετεχόντων σε τούτες τις πράξεις (Cowie & Jennifer, 2007; Rigby, 2008; Sullivan 2000, όπως αναφ. στο Ματσόπουλος, 2015). Αποτελεί μία από τις συχνότερες μορφές Σχολικού Εκφοβισμού, ειδικά στις πιο μικρές ηλικίες, ενώ τείνει να μειώνεται όσο μεγαλώνουν τα άτομα. Είναι συνηθέστερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια, και επίσης αποδέκτες είναι κατά κύριο λόγο συνομήλικοι με μικρότερη ή ίδια σωματική διάπλαση (Ασημακόπουλος, κ.α. 2000).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια και γίνεται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και κινητής τηλεφωνίας. Παίρνει κάθε μορφή παρενόχλησης αλλά μέσω διαδικτύου, με μηνύματα γραπτά, μέσα από όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με κακόβουλα και υβριστικά σχόλια, απομόνωση και ανώνυμες κλήσεις (Hemphill, Kotevski, Tollit, Smith, Herrenkohl, Toumbourou, & Catalano, 2012; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, 2008). Εκδηλώνεται εντός και εκτός του σχολείου και στόχος των θυτών συχνά είναι να προκαλέσουν αναστάτωση στα θύματα που φαίνονται αδύναμα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, με το να καλύπτονται από την ανωνυμία τους (Baumann, 2011).

Ο συναισθηματικός- έμμεσος εκφοβισμός μπορεί να συμπεριλαμβάνει ψευδείς, υβριστικές εκφράσεις και φήμες που αφορούν στη θρησκεία, εθνικότητα, αναπηρία και απειλές και να ασκεί συναισθηματικό εκβιασμό στοχεύοντας στην άσκηση πίεσης και στην απομόνωση. Ο ψυχολογικός εκφοβισμός αφορά όλα τα παραπάνω με σκοπό τη

δυσφήμιση και το διασυρμό καθώς και την ψυχολογική βλάβη του ατόμου που δέχεται τον εκφοβισμό (Boulton & Smith, 1994; Rigby, 2002).

Με το σεξουαλικό εκφοβισμό (sexual bullying) εννοούμε κάθε μορφή σεξουαλικής παρενόχληση. Συμπεριλαμβάνει χειρονομίες, σχόλια, ένα άσεμνο άγγισμα, φωτογραφίες σεξουαλικού περιεχομένου ούτως ώστε να προκληθεί ντοπή, αμηχανία, εξευτελισμός (Sharp & Smith, 2002).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός (racial bullying) σχετίζεται με εθνικές μειονότητες (μετανάστες και πρόσφυγες). Αφορά εθνικιστική και φυλετική θυματοποίηση και προκύπτει όταν υπάρχουν εθνοπολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές. Η καταγωγή είναι ο βασικός λόγος εμφάνισης παρόλο που συχνά δεν είναι απλό να ανιχνευτεί αν πρόκειται για απλή στοχοποίηση για άλλους λόγους ή ρατσισμό (Ribgy, 2008). Εκδηλώνεται με ψυχολογικούς, κοινωνικούς, σωματικούς, λεκτικούς τρόπους. Σκοπός είναι ο στιγματισμός του ατόμου που θυματοποιείται λόγω της διαφορετικότητας στη θρησκεία, γλώσσα, το χρώμα του δέρματος, την ενδυμασία, την οικονομική κατάσταση και τα ήθη και έθιμα (Olweus & Limber, 2010; Sharp & Smith, 2002).

Η εμφάνιση του ρατσιστικού εκφοβισμού είναι πιο συχνή τα τελευταία χρόνια εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας αλλά και της συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Αυτό δεν οδηγεί στο συμπέρασμα πως θα πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι οι διαφορές σε πολιτισμικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο επηρεάζουν τις έρευνες (Σαμσάρη, & Νικολάου, 2013; Sullivan, Clearly, Sullivan, 2004).

Οι Sharp and Smith (2002) με τον οπτικό εκφοβισμό (visual bullying) εννοούν τη διάδοση σημειωμάτων με ταπεινωτικό και προσβλητικό περιεχόμενο, κάποιες φορές με ανάρτησή τους σε τοίχους, πόρτες, πίνακες και δημόσιους χώρους, ώστε να είναι ορατές σε όλους τους μαθητές και άλλες φορές στο θρανίο, στην τσάντα, ή ακόμα και στην πλάτη του θύματος.

Ο κοινωνικός-έμμεσος εκφοβισμός αποσκοπεί στον αποκλεισμό ενός μαθητή από το σύνολο και στην κοινωνική απομόνωσή του, καθώς γίνεται αποδέκτης χειραγώγησης από τους συνομήλικούς του. Ο επιτιθέμενος δημιουργεί μια «κλίκα» και με το κουτσομπολιό διαδίδονται ψευδείς φήμες που περιφρορούν και απαξιώνουν το θύμα. Του δίνει την αίσθηση ότι είναι παρείσακτο άτομο. Τις περισσότερες φορές αυτή η μορφή εκφοβισμού

καταγγέλλεται σπανιότερα γιατί είναι πιο έμμεση και δεν αποδεικνύεται εύκολα από τον καταγγέλλοντα (Boulton & Smith, 1994; Sharp & Smith, 2002).

Μέσω του ομοφοβικού εκφοβισμού (homophobic) στοχοποιούνται άτομα λόγω της σεξουαλικής τους ταυτότητας που φαίνεται να μην ταυτίζεται με τα στερεότυπα της οικογένειας ή της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνουν οι θύτες. Παρατηρούμε κοινωνικό αποκλεισμό, προσβλητικά λόγια, σεξουαλική επίθεση, κακοποίηση, μέχρι και φθορά περιουσίας (Cowie & Jennifer, 2008; Misawa, 2010; Poteat, Espelage & Koenig, 2009).

Ο εκβιασμός (extortion) εμφανίζεται με τη μορφή κλοπής, καταστροφής, απόσπασης ή υλικών αντικειμένων και χρημάτων από το θύμα με από απειλές από την πλευρά του θύτη (Byrne, 1999; Sharp & Smith, 2002).

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να γίνουν θύματα εκφοβισμού συγκριτικά με τους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη, επειδή υστερούν σε κάποιους παράγοντες που δρουν προστατευτικά απέναντι στον κίνδυνο bullying. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτό-αντίληψη, η αυτοπεποίθηση και οι φιλικές σχέσεις. Παιδιά με ορατά προβλήματα είναι συνηθισμένος στόχος εκφοβιστών (Dawkins, 2008). Αφορά ιδιαίτερα μαθητές με αυτισμό ή Asperger, νοητική υστέρηση, παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή και άλλες μαθησιακές δυσκολίες και κινητικά προβλήματα. Η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού μοιάζει να είναι η σωματική και η λεκτική (Καραδήμας, 2015).

1.3 Ρόλοι

Στις εκδηλώσεις Σχολικού Εκφοβισμού υπάρχουν συχνά συμμετέχοντες που διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους. Οι πρωταγωνιστές στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται ως «θύτες» και τα «θύματα». Παρόλο που αποφεύγουμε να χρησιμοποιούμε αυτούς τους όρους προς αποφυγή στιγματισμού των ατόμων (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011), στην παρούσα μελέτη θα τους χρησιμοποιήσουμε για λόγους συντομίας.

Θύτης χαρακτηρίζεται σύμφωνα με το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015) το άτομο που ασκεί το Σχολικό Εκφοβισμό και φέρει την ευθύνη για την κακοποίηση του θύματος. Ο Σχολικός Εκφοβισμός είναι συνηθέστερο φαινόμενο για τα

αγόρια, ειδικά ο σωματικός (Olweus, 1994). Αυτό πιθανόν οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία των αγοριών, αφού συνήθως είναι πιο οξύθυμα και ευέξαπτα ή στα στερεότυπα και την κοινωνική μάθηση. Οι θύτες δεν έχουν ενσυναίσθηση αλλά είναι άτομα δημοφιλή σε συνομήλικους που όμως δεν μπορούν συχνά να αντιληφθούν τη σοβαρότητα μιας τέτοιας κατάστασης. Χαρακτηρίζονται από παρορμητισμό και αυταρχισμό και υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες. Σε πολλές περιπτώσεις προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες ή ένα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο παρατηρούνται φαινόμενα ενδοοικογενειακής βίας, επομένως έχουν βίαια πρότυπα. Συχνά οι γονείς δε θέτουν όρια ή σε άλλες περιπτώσεις αντίθετα επιβάλλουν πολύ σκληρά μέτρα πειθαρχίας. Όλες αυτά τα βιώματα εσωτερικεύονται με αποτέλεσμα στη συνέχεια να τα εξωτερικεύουν σε συνομήλικους ή άτομα στα οποία μπορούν να επιβληθούν με ευκολία. Έχουν τάσεις κυριαρχίας και πιστεύουν πως με τον τρόπο αυτό θα κερδίσουν το θαυμασμό και σεβασμό (Κουρκούτας & Κοκκιάδης, 2015· Olweus, 1994· Rigby, 2002· Smith, 2013).

Ως μαθητές έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κακή συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές, ενώ δείχνουν ανωριμότητα, ανευθυνότητα και ζήλεια (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Σύμφωνα με τον Farrington (1993), νιώθουν μειονεκτικά επειδή δεν είναι καλοί μαθητές και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αίσθημα απόρριψης και για το λόγο αυτό επιτίθενται στους επιμελείς μαθητές. Δυσκολεύονται να υποταχθούν καθώς συνήθως έχουν μεγάλη σωματική διάπλαση, είναι αντιδραστικοί και ανυπόμονοι και δεν ακολουθούν κανόνες (Olweus, 2009). Έχουν έλλειψη αυτοελέγχου ενώ ταυτόχρονα υπερβολική αυτο-εικόνα. Συχνά τα άτομα αυτά έχουν μεγάλες πιθανότητες να παρουσιάσουν παραβατική συμπεριφορά μελλοντικά και να κάνουν χρήση ουσιών (Γιοβαζολιάς, 2007). Ο Olweus (1993) αναφέρει τον όρο «παθητικός θύτης». Πρόκειται για κάποιον που είναι ανασφαλής, έχει αγχώδεις διαταραχές, διάσπαση προσοχής και προέρχεται από περιβάλλον βίαιο. Ο ρόλος τέτοιων ατόμων σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού είναι έμμεσος δηλώνοντας την υποστήριξή τους στους «επιθετικούς θύτες».

Θύμα είναι το άτομο που γίνεται αποδέκτης της βίας και στοχοποιείται συστηματικά (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015). Χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια, χαμηλή αυτο-εικόνα και αυτοεκτίμηση, υπερευαίσθησία, δυσκολία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και με ελάχιστες κοινωνικές δεξιότητες (Rigby, 2002). Συχνά έχουν μικρότερη σωματική διάπλαση από τους συνομήλικους, κάποια αναπηρία ή ιδιαίτερο εξωτερικό

χαρακτηριστικό (όπως γυαλιά, σιδεράκια κτλ) φοβίες, τάση απομόνωσης, αδυναμία συνεργασίας ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Olweus, 1994; Rigby, 2007). Η άμεση αντίδρασή τους σε μια επίθεση είναι τα κλάματα και η φυγή και συνήθως κατηγορούν τον εαυτό τους για όσα τους έχουν συμβεί. Η κατάθλιψη και η αυτοκαταστροφική τάση είναι κάποιες ακόμα συνέπειες σε ακραίες περιπτώσεις. Δεν είναι δημοφιλείς, έχουν σχολική άρνηση και αδυναμία να επιλύουν προβλήματα ή να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις (Γιοβαζολιάς, 2007· Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012). Δεν έχουν βλεμματική επαφή, φοβούνται να βρεθούν μόνοι σε κάποιο χώρο, έχουν διαταραχές συμπεριφοράς και ψυχοσωματικά και ψυχολογικά προβλήματα, είναι ενοχικοί, δε θέλουν να αναλαμβάνουν ευθύνες, έχουν θέματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη σεξουαλική τους ζωή (Ευρωπαϊκή Καμπάνια, 2012).

Παρατηρητές, ή αλλιώς θεατές, είναι όσοι έχουν έμμεση εμπλοκή και χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη στάση που θα κρατήσουν (Olweus, 2007; Salmivalli, 2014):

- Άμεσοι παρατηρητές: Επεμβαίνουν και παρέχουν βοήθεια στο θύτη.
- Ενεργοί παρατηρητές: Ή συμμετοχή τους είναι έμμεση και επικροτούν τις πράξεις του θύτη, γελώντας και κοροϊδεύοντας το θύμα.
- Ουδέτεροι παρατηρητές: αποφεύγουν να πάρουν θέση.
- Παθητικοί παρατηρητές: επιθυμούν να είναι παρόντες σε περιστατικά εκφοβισμού και αντλούν ευχαρίστηση από αυτό, αλλά σε τρίτους τα καταδικάζουν.
- Εν δυνάμει παρατηρητές: ενώ καταδικάζουν τη βία και συμπονούν τα θύματα, παραμένουν αμέτοχοι.

Υποστηρικτές- βοηθοί-ενισχυτές: έτσι χαρακτηρίζονται εκείνοι που θαυμάζουν τους θύτες, επικροτούν τις πράξεις τους και τους βοηθούν. Ψάχνουν να βρουν τρόπο να γίνουν μέλη της ομάδας των θυτών και να ισχυροποιήσουν τη θέση τους θεωρώντας πως έτσι θα νοιώθουν προστατευμένοι, αλλά δεν επιθυμούν να είναι οι ίδιοι πρωταγωνιστές και κρύβονται πίσω από το νταή της παρέας (Vlachou “et al”, 2011).

Οι εκφοβιστές- θύματα είναι τα άτομα που αρχικά μπορεί να έχουν το ρόλο του θύματος, αλλά στη συνέχεια έχουν το ρόλο του θύτη ανταποδίδοντας τη βία ενώ δεν είχαν εξ αρχής πρόθεση (Vlachou “et al”, 2011).

Βασικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ενήλικες: οικογένεια και εκπαιδευτικοί, καθώς ζουν, παρατηρούν και ερμηνεύουν περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού και καλούνται να

αξιολογήσουν τη σοβαρότητα της κατάστασης. Η παρέμβασή των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση τέτοιων περιστατικών είναι ιδιαίτερα σημαντική και δύσκολη κάποιες φορές ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Οι γονείς από την πλευρά τους συχνά βασίζονται μόνο στις μαρτυρίες των παιδιών τους ή φίλων και στην παρατήρηση της αλλαγής συμπεριφοράς του παιδιού τους, τις ψυχολογικές μεταπτώσεις ή τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Mennuti, Freeman, & Christner, 2006).

1.4 Τόπος εκδήλωσης φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού

Ο Σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου ή/και σε περιβάλλοντες χώρους, εσωτερικούς και εξωτερικούς. Όταν αναφερόμαστε σε εσωτερικούς χώρους εννοούμε τη σχολική τάξη, τις τουαλέτες, απόμερα σημεία χωρίς επίβλεψη ενηλίκων, αίθουσες εκδηλώσεων, σκάλες, διαδρόμους κ.α. Ως εξωτερικοί χώροι θεωρούνται η αυλή, παιδική χαρά, σημεία κρυφά μέσα και έξω από το σχολείο κτλ. (Vlachou et al., 2011). Για την περίπτωση του cyberbullying η κατάσταση είναι ακόμα πιο ανεξέλεγκτη, αφού μπορεί κάποιος να πέσει θύμα από το κινητό, τον υπολογιστή του σπιτιού, του σχολείου, φορητό υπολογιστή (Smith et al, 2008; Kenley, H., 2012).

1.5 Παράγοντες εκδήλωσης φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού

Το δικαίωμα πρόσβασης στη μόρφωση όλων των παιδιών μέσα σε μια κοινωνία που εξελίσσεται και μεταβάλλεται διαρκώς αποτελεί τη βάση για μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Όμως παρατηρούμε ακόμα κοινωνικές ανισότητες στην εποχή μας, προβλήματα όπως η ανεργία, η φτώχεια, ανταγωνισμό και άλλα τέτοια φαινόμενα που προκαλούν ρατσιστικές συμπεριφορές, καθώς οι αλλοδαποί έρχονται να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας και συχνά θεωρούνται ξένο στοιχείο. Έτσι γίνονται διακρίσεις και προκαταλήψεις (Πανούσης, 2008).

Ο άνθρωπος που ζει σε μια κοινωνία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με την οικογένεια, το σχολείο, το κοινωνικό και ευρύτερο περιβάλλον του, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και τα ατομικά χαρακτηριστικά του, την ιδιοσυγκρασία του και ενδεχομένως τραυματικά περιστατικά που τον έχουν στιγματίσει (Τσιάντης & Ασιμακόπουλος, 2010)

Το αρχικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης του ατόμου δεν είναι άλλο από την οικογένεια. Είναι το περιβάλλον που θα αναζητήσει ασφάλεια, που θα καλύψει ανάγκες του και που θα αρχίσει να αναπτύσσει τις δεξιότητές του. Όπως είναι κατανοητό τα πρώτα ερεθίσματα το παιδί τα δέχεται από το οικογενειακό περιβάλλον, επομένως οι συμπεριφορές των υπολοίπων μελών γίνονται πρότυπα συμπεριφοράς για το ίδιο. Όταν γίνεται θύμα ή παραμένει απλά θεατής ενδοοικογενειακής βίας, όταν μεγαλώνει με μη παιδαγωγικές πρακτικές, υπερβολική αυστηρότητα και τιμωριτικές συμπεριφορές ή και αντιθέτως με αδιαφορία και έλλειψη ορίων, όταν υπάρχει ανασφάλεια τόσο συναισθηματική όσο και για τη σωματική του ακεραιότητα, η απόρριψη από τους γονείς, οι διακρίσεις μεταξύ αδελφών, αυτοί είναι κάποιοι παράγοντες που συχνά οδηγούν σε αστάθεια συναισθηματική, διαταραχές συμπεριφοράς, σύγχυση και δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Συνδυαστικά με τις σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές αργότερα στην προεφηβεία και εφηβεία τα άτομα γίνονται ευάλωτα σε επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης, & Νικολόπουλος, 2016· Πανούσης, 2008· Σπυρόπουλος, 2011). Σύμφωνα με τον Olweus (2009), τυχόν εντάσεις ή προβλήματα ανάμεσα στα ζευγάρια πρέπει να λύνονται δίχως καμία εμπλοκή των παιδιών και δίχως να γίνεται προσπάθεια να τους επιρρίψουν ευθύνες ή να γίνονται αντικείμενο διαμάχης ή δικαίωσης των γονέων. Η υπερπροστατευτικότητα αντιθέτως κατά κύριο λόγο από τη μητέρα δεν επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να έχει άμυνες. Το κάνει ένα άβουλο και ευάλωτο πλάσμα, ένα υποψήφιο θύμα εκφοβισμού. Το ίδιο και η μεγάλη ελαστικότητα με την ταυτόχρονη έλλειψη ορίων και η εκπλήρωση κάθε παράλογης επιθυμίας του ατόμου, παράγοντες που το καθιστούν ανίκανο να διαχειριστεί τις διαπροσωπικές σχέσεις του. Παρόμοιο αποτέλεσμα έχει η αδιαφορία από τους γονείς, μια διαλυμένη ή αποδιοργανωμένη οικογένεια, με τους γονείς να αδιαφορούν για το παιδί έχοντας να διαχειριστούν τα δικά τους προβλήματα (Ασημακόπουλος, Χατζηπέμπος, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου & Τσιάντης, 2000).

Το σχολείο είναι ο δεύτερος σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός, οι συνομήλικοι και το σχολικό περιβάλλον ασκούν πολύ μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του, είτε θετικά είτε αρνητικά. Η ομαλή προσαρμογή του νηπίου στο σχολείο θα καθορίσει την ολόπλευρη ανάπτυξή του και θα το προετοιμάσει για τη σταδιακή ένταξή του στην κοινωνία. Στην προσπάθεια αυτή ο εκπαιδευτικός πρέπει να σταθεί κοντά βοηθώντας το παιδί της

προσχολικής ηλικίας να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον (Νέστορος, 1992)

Σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, όπου υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές αξίες, καταγωγή, θρησκεία κτλ, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την πρόκληση να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους χωρίς εντάσεις και διακρίσεις με στόχο τη μετάδοση γνώσεων αλλά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το σχολείο είναι ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Αυτός είναι ένας βασικός λόγος που ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργεί ένα κλίμα χωρίς εντάσεις και να καταδικάζει επιθετικές συμπεριφορές. Η αποτυχία κοινωνικοποίησης του παιδιού στο σχολείο και η ματαίωσή του ορισμένες φορές μπορεί να το οδηγήσει σε παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες προέρχονται από την ανάγκη του να επιβληθεί και να επιβιώσει σε ένα εχθρικό περιβάλλον (Νέστορος, 1992).

Όπως αναφέρει ο Τσιάντης (2008), η άγνοια του τρόπου αντιμετώπισης κρίσεων μέσα στην τάξη και η έλλειψη ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης αποτελούν μέρος του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να καταγγέλλουν επιθετικές συμπεριφορές, να κάνουν ανοιχτές και ειλικρινείς συζητήσεις, να αναγνωρίζουν σημάδια, να ενισχύει τη συνεργασία και να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, ενώ αν χρειαστεί να ζητά τη συνεργασία με άλλους φορείς και να αναζητά εναλλακτικά μοντέλα ποινών (Καλατζή & Ζαφειροπούλου, 2004).

Η σχέση ενός ατόμου με συνομηλίκους τον οδηγεί να πάρει ρόλους. Η ανάγκη ταύτισης στην παιδική και εφηβική ηλικία και ο μηχανισμός κοινωνικοποίησής του είναι στοιχεία που θα τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή. Τα παιδιά και οι έφηβοι αρέσκονται στο να μοιράζονται κοινούς κώδικες επικοινωνίας, να έχουν δικούς τους κανόνες και να έχουν κοινά ενδιαφέροντα (Αρτινοπούλου, 2009). Αν λοιπόν οι επιρροές αυτές είναι θετικές, τότε υπάρχει ένα κλίμα που συντελεί στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους και στη δημιουργία μιας φιλίας που προκαλεί αίσθημα ασφάλειας και δημιουργεί συνθήκες για καλύτερη μάθηση. Σε αντίθετη περίπτωση, ο μαθητής αποσπάται και απομακρύνεται από τους μαθησιακούς στόχους. Οι καταστάσεις του προκαλούν αίσθημα ανασφάλειας, δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις και ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του μπορεί να αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά.

Παρά τα μεγάλα οφέλη της τεχνολογικής ανάπτυξης και την προσφορά της εύκολης πρόσβασης στο διαδίκτυο, η αλόγιστη και χωρίς επίβλεψη χρήση από τους ανήλικους μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις. Η αμφισβητούμενη ποιότητα προγραμμάτων ή κινουμένων σχεδίων στα οποία εκτίθενται τα παιδιά προβάλλοντας αρνητικά ή επιθετικά πρότυπα ως ήρωες συχνά προκαλούν σύγχυση για το τι είναι πραγματικό και τι φανταστικό και περνούν λανθασμένα μηνύματα. Η ταύτιση με ένα τέτοιο πρότυπο οδηγεί πολλές φορές στην υιοθέτηση μιας παραβατικής συμπεριφοράς, δείχνοντας στον ανήλικο πως η επίλυση ενός προβλήματος με ένα συνομήλικο μπορεί να γίνει μόνο με βία και συγκρούσεις. Η μακροχρόνια μάλιστα έκθεση των παιδιών σε τέτοια πρότυπα μέσα από ειδήσεις για εγκληματικές πράξεις ενδεχομένως να αυξήσει εκτός από την επιθετικότητα και τους φόβους καθώς δε μπορούν να διαχειριστούν τις πληροφορίες αυτές και εξοικείωση με υβριστικές στάσεις, πρόκληση σωματικής βίας, ακόμα και φόνους ωθούν τον ανήλικο στον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης των διαπροσωπικών του σχέσεων (Νομικού, 2004).

Οι παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους είναι ενδογενείς (ατομικοί) και επίκτητοι (περιβαλλοντικοί) (Olweus, 2009). Σύμφωνα με τις έρευνες στις οποίες κάνει αναφορά, οι παράγοντες που συντελούν στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού είναι οι ακόλουθοι τέσσερις:

1. Η ανοχή από τον κηδεμόνα σε τυχόν επιθετικές συμπεριφορές του ατόμου προς συνομήλικους, ενήλικες κ.α. Η σημασία των ορίων από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού είναι.
2. Η συναισθηματική στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά από τα πρώτα κιόλας χρόνια, ιδίως της μητέρας η οποία συνήθως είναι ο φροντιστής. Όταν υπάρχει έλλειψη στοργής ή δεν είναι ενεργός ο γονέας στη σωστή ανατροφή αυξάνεται συχνά ο κίνδυνος επιθετικών συμπεριφορών.
3. Ο τρίτος παράγοντας αφορά τη μίμηση προτύπων. Τα παιδιά ως θεατές μιας επιθετικής συμπεριφοράς που αποσκοπεί πολλές φορές στην επιβολή εξουσίας και που μπορεί να συμπεριλαμβάνει σωματική τιμωρία ή γενικότερα κάποια μορφή κακοποίησης έχουν αυξημένες πιθανότητες να μιμηθούν αυτές τις συμπεριφορές μέσα και έξω από το σχολείο (Olweus, 2009· Σπυρόπουλος, 2011).
4. Τέλος, ένας παράγοντας που είναι ενδογενής (σε σχέση με τους άλλους τρεις που είναι επίκτητοι) αφορά στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου, αφού σύμφωνα με

στατιστικές μελέτες ένας οξύθυμος χαρακτήρας είναι πιο επιρρεπής στο να εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά.

Ο Olweus (2009) θεωρεί αντίθετα με άλλους ερευνητές ότι η οικονομική και κοινωνική κατάσταση ή το μορφωτικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζουν την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς. Το αρνητικό «πρότυπο» όμως που προβάλλει ο λεγόμενος θύτης συχνά προκαλεί θαυμασμό στον απλό παρατηρητή και έτσι θέλοντας να του μοιάσει ή να γίνει αρεστός ξεπερνάει ηθικά εμπόδια και τον μιμείται ή τον στηρίζει.

1.6 Συνέπειες σχολικού εκφοβισμού

Ο Σχολικός Εκφοβισμός έχει επιπτώσεις άλλοτε άμεσες και άλλοτε μακροχρόνιες στην ενήλικη ζωή του ατόμου επηρεάζοντας το ίδιο αλλά και την κοινωνία και τη σχολική κοινότητα. Στην περίπτωση μάλιστα που γίνεται ο τρόπος να επιλύονται οι διαφορές μεταξύ των μαθητών, υπάρχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική τους λειτουργικότητα αλλά και στον ψυχισμό τους. Ο αντίκτυπος είναι μεγάλος σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία και λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και εφήβου, οδηγώντας το στον περιορισμό της ικανότητας να λάβει γνώσεις και στην υιοθέτηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Αρτινοπούλου, 2009).

Η ανασφάλεια που προκύπτει στο χώρο του σχολείου κυρίως αλλά και εκτός έχει ως αποτέλεσμα τις φτωχές ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και συναισθηματικές αστάθειες. Τα θύματα του bullying έχουν συχνά χαμηλότερους βαθμούς και σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με συνομήλικους μη εμπλεκόμενους (Juvone, Wang & Espinosa, 2011). Σε μια έρευνα κατά την οποία διενεργήθηκαν έξι μετρήσεις με χρονική απόσταση μεταξύ τους οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι επιπτώσεις δεν αφορούσαν μονάχα σε όσους έπαιρναν μέρος σε τέτοια περιστατικά αλλά και σε επίπεδο τάξης και σχολικού κλίματος. Σημειώθηκαν αδικαιολόγητες απουσίες, παραιτήσεις κάποιων δασκάλων σε απόγνωση καθώς δε μπορούσαν να διαχειριστούν την κατάσταση, ασέβεια προς τους εκπαιδευτικούς, βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές, εγκατάλειψη του σχολείου ή

απόρριψη από συνομήλικους (Καραδήμα, 2015· Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006· Rigby, 2000· Sweeting & West, 2001).

Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Ερευνών Ιατρικής (2009) γίνεται αντιληπτό πως η ψυχική υγεία ενός ανθρώπου έχει άμεση σχέση με τη σωματική υγεία του. Οι ψυχολογικές διαταραχές για μεγάλο χρονικό διάστημα πιθανόν να είναι αιτία εμφάνισης σοβαρών ασθενειών όπως αυτοάνοσων νοσημάτων, διαβήτη, άσθματος, καρδιακών παθήσεων, καρκίνου κ.α.

Δεν είναι όμως μόνο η σωματική υγεία που επηρεάζεται. Συνήθεις συνέπειες τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα είναι η εμφάνιση αγχωδών διαταραχών και κατάθλιψης. Ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και γονείς σε σχετικές μελέτες συμπεραίνουν ότι ιδιαιτέρως οι αποδέκτες του Σχολικού Εκφοβισμού πέραν του έντονου στρες είχαν σε πολύ ακραίες περιπτώσεις τάσης αυτοτραυματισμού ή και αυτοκτονικού ιδεασμού, ενώ οι θύτες παρουσιάζουν διαταραχή της κοινωνικής τους προσωπικότητας (Arsenault et al., 2010; Trofi & Farrington, 2008). Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, οι πόνοι, η νευρικότητα, οι φοβίες, η θλίψη κτλ σχετίζονται με παράγοντες στρεσογόνους που δημιουργούνται μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον (Hjern, Alfen & Ostberg, 2008).

Οι θύτες που προέρχονται από ένα περιβάλλον με βίαια πρότυπα ενδεχομένως να συνεχίσουν να έχουν την ίδια ή και μεγαλύτερη σε σοβαρότητα παραβατική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή εάν δεν υπάρξει έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση. Όταν ο μαθητής έχει κακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και οι χαμηλές σχολικές του επιδόσεις του δημιουργούν άγχος και αποστροφή για το σχολείο πολλές φορές τον οδηγούν και στο βανδαλισμό (Olweus, 1993). Η αδυναμία ένταξης στο κοινωνικό σύνολο ορισμένες φορές έχει επιπτώσεις στη σεξουαλική και συντροφική του ζωή καθώς επίσης μπορεί να είναι ένας παράγοντας που θα οδηγήσει στη χρήση ουσιών και στη συναναστροφή με άτομα που ασκούν κακή επιρροή (Ανδρέου & Smith, 2002· Wyld, 2003).

Τα θύματα έχουν επίσης χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σχολική άρνηση που μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Ο φόβος μη γίνουν αντικείμενο χλευασμού μειώνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007; Ανδρέου & Smith, 2002). Υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες και είναι αντικοινωνικοί και μοναχικοί με τάση κατάθλιψης. Έχουν παρατηρηθεί και άλλες επιπτώσεις ψυχοσωματικές

όπως αδικαιολόγητη κόπωση, ζαλάδες, άλγη, νυχτερινή ενούρηση, δύσπνοια, πονοκέφαλοι κ.α. (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014· Rigby, 2008).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι συνέπειες είναι παρόμοιες και βλαβερές για την ψυχική και σωματική υγεία τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων άμεσα αλλά και σε βάθος χρόνου με τραύματα που συχνά αργούν να επουλωθούν ή που δεν επουλώνονται ποτέ.

1.7 Ο Σχολικός Εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία

Ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ο Σχολικός Εκφοβισμός εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο. Το σχολικό περιβάλλον είναι αυτό που θα διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στο να νιώσει το παιδί ή ο έφηβος ασφάλεια, που θα ενισχύσει ή θα εξαλείψει τέτοιου είδους φαινόμενα αναγνωρίζοντας το πρόβλημα και δρώντας είτε προληπτικά είτε κατασταλτικά. Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι μέγιστης σημασίας τόσο στον τομέα της πρόληψης όσο και της αντιμετώπισης συστημικά (Αρτινοπούλου, κ.συν., 2016).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο ουσιαστικά καλά οργανωμένο περιβάλλον ενός παιδιού, όπου θα συναναστραφεί μια σταθερή ομάδα συνομηλίκων, με ομαδικές δραστηριότητες και κανόνες. Επομένως υπάρχει η δυνατότητα για συστηματική παρατήρηση όπως και για ανίχνευση αντικοινωνικών επιθετικών συμπεριφορών (Vlachou et al, 2011). Σε έρευνες που αναζητούν τα ποσοστά θυματοποίησης και επικράτησης σε αυτές τις ηλικίες βρέθηκε σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Η προσαρμογή του νηπίου στο νέο περιβάλλον προϋποθέτει να νιώσει ασφάλεια. Αυτή η αίσθηση ασφάλειας μπορεί να πάψει να υπάρχει εξαιτίας επιθετικών και προσβλητικών προς το άτομό του συμπεριφορών και να οδηγήσει σε σχολική άρνηση βλέποντας το σχολείο ως ένα εχθρικό περιβάλλον. Μπορεί ακόμα να οδηγήσει το παιδί στο να αντιμετωπίζει αρνητικά την είσοδό του στο δημοτικό και στην εμπλοκή του σε έναν κύκλο θυματοποίησης (Crick et al., 1997; Kochenderfer & Ladd, 1996).

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το Σχολικό Εκφοβισμό στην προσχολική ηλικία είναι αναγκαίο να λάβουμε υπόψη αρκετές παραμέτρους επειδή σε αυτό το ηλικιακό στάδιο του παιδιού η εκδήλωση βίαιων περιστατικών διαφέρει από άλλες ηλικίες τόσο ως

προς τη διάρκεια όσο και ως προς τη σταθερότητα του ρόλου του «θύματος» (Kochenderfer & Ladd 1997; Monks & Smith, 2010; όπ. αναφ. στο Vlachou et al, 2011). Σύμφωνα με τον Piaget (1997), η γνωστική ανάπτυξη ενός νηπίου δεν εξασφαλίζει πάντα ασφαλή στοιχεία από τις μαρτυρίες τους για τη συμπεριφορά των συνομηλίκων απέναντί τους. Τα παιδιά μόλις μετά την ηλικία των 8 ετών είναι σε θέση να ξεχωρίσουν το bullying που έχει το χαρακτηριστικό της επιβολής εξουσίας, το στοιχείο της επανάληψης και της στοχοποίησης και να δώσουν έναν ορισμό (Monks & Smith, 2006). Συνήθως αρκετοί χρησιμοποιούν στο νηπιαγωγείο τον όρο «αδικαιολόγητη συμπεριφορά». Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να υποδείξουν το συμμαθητή με την επιθετική συμπεριφορά και να περιγράψουν το συγκεκριμένο περιστατικό, ενώ τυχαίνει να εναλλάσσονται οι ρόλοι του θύματος και του θύτη (Vlachou et al, 2011).

Μελέτες δείχνουν λοιπόν πως στην προσχολική ηλικία (3-6) υπάρχουν εκδηλώσεις πρώιμου Σχολικού Εκφοβισμού (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; García-Fernández, Romera, Monks et al, 2022; Kirves & Sajaniemi, 2012, Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2016; Monks & Smith, 2006). Έρευνα που έγινε σε 200 παιδιά προσχολικής ηλικίας (Kochenderfer & Ladd, 1996) το 20% των μαθητών ανέφεραν περίπτωση θυματοποίησης από συνομήλικους και πως όπως προαναφέρθηκε ήταν η βασική αιτία για σχολική άρνηση και απομόνωση. Πιο πρόσφατη έρευνα σε σχολεία της Ισπανίας (Llaberia, Murphy, Craig, & 2008) σε αστικές και αγροτικές περιοχές έδειξε πως πράγματι υπάρχει επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία που σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία. Στην έρευνα των Goryl, Hewitt-Neilsen, Sweller, (2013) που έγινε με τη συμμετοχή 180 εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία είναι ικανά για bullying.

Τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία εξαρτώνται από τους ενήλικες ως προς τις κοινωνικές τους επαφές εκτός σχολείου (Cole & Cole, 2001) και αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα συστήματα (οικογένεια, γειτονιά, κοινωνία κτλ) σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979). Οι Swearer & Espelage (2011) θεωρούν ότι τα παιδιά που διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους σε διάφορα ταυτόχρονα πλαίσια αναπτύσσουν αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν σε φαινόμενα Σχολικού Εκφοβισμού εξαθτίας της αλληλεπίδρασής τους με αυτά τα πλαίσια. Αυτό ορίζεται ως «κοινωνική οικολογία» και μέσα σε αυτό εκδηλώνεται ο Σχολικός Εκφοβισμός.

Ενώ πολλές έρευνες λοιπόν καταλήγουν στην ύπαρξη μιας πρώιμης μορφής Σχολικού Εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία, αρκετοί εκπαιδευτικοί δε μπορούν εύκολα πάντα να διακρίνουν εάν πρόκειται για bullying με τα χαρακτηριστικά της θυματοποίησης, απομόνωσης, λεκτικής και σωματικής βίας ή για απλές επιθετικές συμπεριφορές (Alsaker & Valkanover, 2001; Perren & Alsaker, 2006). Σύμφωνα μάλιστα με τους Perren & Alsaker (2006) η έμμεση θυματοποίηση στο νηπιαγωγείο εκδηλώνεται συχνότερα με μεγαλύτερες επιπτώσεις σωματικές και ψυχολογικές στα παιδιά δημιουργώντας τους έντονο άγχος.

Συνηθέστερες μορφές Σχολικού Εκφοβισμού στην προσχολική εκπαίδευση είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός εκτός σχολείου (δεν προσκαλούνται σε γιορτές και εκδηλώσεις). Επίσης τις περισσότερες φορές παρατηρείται κυρίως ψυχολογικός εκφοβισμός, γκριμάτσες, κοινωνικός αποκλεισμός, αγνόηση. Λιγότερο συχνά παίρνει τη μορφή λεκτικού εκφοβισμού με χλευαστικά και προσβλητικά σχόλια για την εμφάνιση συνήθως. Πιο σπάνια βλέπουμε περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού στα νηπιαγωγεία, όπως σπρώξιμο, χτύπημα κτλ (Kirves & Sajaniemi, 2012). Οι επιθετικές συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο έχουν αμεσότητα, ακόμα και όταν κρύβουν απειλή για αποκλεισμό (Crick et al, 1997).

Οι επιπτώσεις φυσικά είναι πολλές για τα νήπια. Αίσθημα ανασφάλειας και αδυναμία προσαρμογής εξαιτίας αυτού καθώς και της θυματοποίησης που δημιουργεί η αρνητική φήμη από τους συνομήλικους. Ψυχοσωματικές επιπτώσεις που συνδυάζονται με την άρνηση να πάνε στο σχολείο, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές σχολικές επιδόσεις, δυσκολία στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κ.ά. (Crick & Bigbee, 1998; Hodges et al, 1997; Laine, Neitola, Auremaa, Laakkonen, 2010).

1.8 Αντιμετώπιση Σχολικού Εκφοβισμού από Εκπαιδευτικούς

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην έγκαιρη αναγνώριση, αξιολόγηση και διαχείριση φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού είναι μέγιστης σημασίας. Το ίδιο και οι ενέργειες για την πρόληψη εμφάνισης. Όταν γίνει αντιληπτή προσπάθεια θυματοποίησης ενός ή περισσότερων μαθητών η παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι άμεση προστατεύοντας το «θύτη» και προσπαθώντας να αποφύγει τις συνέπειες (Κοντογιάννης, 2014· Olweus, 1997).

Σε επίπεδο πρόληψης, η ύπαρξη κανόνων στην τάξη και στο σχολικό χώρο δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους και διασαφηνίζουν τη στάση που πρέπει να κρατούν όλοι όσοι έρθουν αντιμέτωποι με τέτοιου είδους περιστατικά (Κοντογιάννης, 2014; Olweus, 1997). Η συζήτηση για τις επιπτώσεις από τη μη τήρηση των κανόνων που αφορούν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και τις συνέπειες που προκαλεί στους θύτες αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους το bullying, μπορεί να αποτρέψει τους μαθητές από τέτοιες βίαιες πράξεις (Olweus, 1997). Η παρότρυνση να μιλούν επίσης ανοιχτά και το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι πολύ ουσιαστικό βήμα για αποφυγή δυσάρεστων εξελίξεων. Η ενδυνάμωση των σχέσεων και της δημιουργίας φιλίας μεταξύ όλων των μαθητών είναι ένας τρόπος να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και να αποφευχθούν εντάσεις και διαφορές, όπως επίσης και περιθωριοποίηση και θυματοποίηση των ασθενέστερων παιδιών ή ομάδων. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία εναλλασσόμενων ομάδων συνεργασίας στην τάξη, τον αθλητισμό και άλλες κοινές δραστηριότητες (Θάνος, 2016· Κοντογιάννης, 2014). Τέλος, εάν στην τάξη έρχονται νέοι μαθητές, άτομα με αναπηρία ή αλλοδαποί, να φροντίζουν για την ομαλή ένταξή τους στην τάξη (Ασημόπουλος, Χατζηπέμπος, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου, & Τσιάντης, 2000)

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επαινούν τις σωστές συμπεριφορές και να καταδικάζουν τη βία αλλά όχι με τιμωρικό τρόπο αλλά σωφρονιστικό. Στόχος δεν είναι ο στιγματισμός ούτε η παραδειγματική τιμωρία, αλλά ο διάλογος. Με τον τρόπο αυτό θα προσπαθήσουν οι εκπαιδευτικοί να επισημάνουν το σωστό τρόπο να συμπεριφέρεται ο ένας μαθητής απέναντι στον άλλο και να μην επαναλαμβάνει τα λάθη του. Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση σε όλους (Κοντογιάννης, 2014· Στογιαννίδης, 2013). Να ενημερώνουν τη σχολική μονάδα και όλους τους αρμόδιους φορείς καθώς και τους γονείς για περιστατικά εκφοβισμού, ζητώντας τη δική τους βοήθεια. Να επιμορφώνονται και να ενημερώνουν με τη σειρά τους και τους γονείς για θέματα σχετικά με το Σχολικό Εκφοβισμό και κυρίως για τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης. Να υπάρχει συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Ασημόπουλος, “κ.συν.” 2000· Θάνος, 2016· Κοντογιάννης, 2014)

1.9 Προγράμματα Πρόληψης Σχολικού Εκφοβισμού

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η ανάγκη πρόληψης, έγκαιρης ανίχνευσης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας είναι μέγιστης σημασίας. Ήδη από το 1993, ο Olweus δημιούργησε το «Πρόγραμμα Παρέμβασης στον Σχολικό Εκφοβισμό». Αυτό δείχνει την ανάγκη από τότε να εξαλειφθεί η βία στα σχολεία. Η τήρηση σταθερών κανόνων για την αντιμετώπιση και ο διάλογος είναι δύο σημαντικά στοιχεία για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας (Olweus, 1991). Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να μιλάνε ανοιχτά για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο και να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Οι Διεθνείς Συμβάσεις και ο ΟΗΕ βασιζόμενοι στην Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνωρίζουν το δικαίωμα για εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες, καθώς επίσης για ομαλή σωματική, πνευματική και ψυχική ανάπτυξη. Ακόμα έχει δικαίωμα για προστασία από κάθε μορφής εκμετάλλευση, κακοποίηση, διάκριση ή ρατσισμό.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2009) στόχευαν με το πρόγραμμα “Building a Europe for and with Children” σε μια εκπαίδευση παιδοκεντρική και στην ασφαλή μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον δίχως βία (Council of Europe, 2009).

Το 2012, με υπουργική απόφαση θεσμοθετείται η «Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού». Ο ρόλος της σχολικής κοινότητας είναι πρωταγωνιστικός στην πρόληψη, διαχείριση και καταστολή της βίας στα σχολεία, σύμφωνα με απόφαση του 2013 και τις δράσεις του Παρατηρητηρίου που υλοποιούνται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση 159704/Γ7/17-12-2012, 195630/Γ1/19-12-2013).

Στη χώρα μας υλοποιήθηκαν προγράμματα δράσης και πρόληψης υπό την αιγίδα του Παρατηρητηρίου Δράσεων Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, του Εθνικού Δικτύου Δράσεων Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής του Υπουργείου και των ΚΕΔΑΣΥ (πρώην ΚΕΣΥ). Επίσης, η ΕΨΥΠΕ, που ασχολείται με την ψυχοκοινωνική υγεία του παιδιού και του εφήβου με το πρόγραμμα «STOP στην ενδοσχολική βία» και «ΚΑΤΑ-νοώντας το Σχολικό Εκφοβισμό». Η ΕΨΥΠΕ έχει ακόμα οργανώσει και υλοποιήσει δύο ευρωπαϊκά προγράμματα DAPHNE. Το ΙΕΠ με τα εργαστήρια δεξιοτήτων προωθεί ακόμα τον αλληλοσεβασμό στη διαφορετικότητα, το

σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών και τη συμπερίληψη στα σχολεία (ΙΕΠ,2021)

Σε πιο μεγάλες ηλικίες, άνω των 11, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις λόγω της κοινωνικής, γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερη, δίνοντας μια σαφέστερη εικόνα της κατάστασης. Για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων χρησιμοποιούνται ποικίλες πληροφορίες και τεχνικές (Farrington & Tofi, 2009). Στην προσχολική ηλικία παρόλο που οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών έχουν έναν καλό βαθμό σύγκλισης και έχουμε συγκρίσιμα ποσοστά εκδήλωσης θυματοποίησης με το δημοτικό, η μέτρησή της ωστόσο είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση (Alsaker & Valkanover, 2001)

Το 2013 δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το πρόγραμμα “STOP BULLYING” με χρήσιμο υλικό για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Το 2022 σχεδιάστηκε από το υπουργείο Παιδείας με πανεπιστημιακούς συνεργάτες οι οποίοι ανέλαβαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα «ΦΙΛΙΑ» που στοχεύει στην πρόληψη, αντιμετώπιση και προστασία των παιδιών και των εφήβων από οποιαδήποτε σχολικού εκφοβισμού και μορφή βίας καθώς και τη δημιουργία και ενίσχυση ασφαλούς περιβάλλοντος. Απευθύνεται τόσο στα στελέχη εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και γονείς, παρέχοντας στοχευμένο επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, δημιουργία ειδικού ψηφιακού κόμβου και ειδικά πρωτόκολλα πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας.

Κάποια από τα προγράμματα που βασίζονται στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή , τη μίμηση προτύπων και καλλιέργεια ενσυναίσθησης με στόχο την πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού είναι το “Roots of Empathy”. Δίνεται έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση, στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και στην ανταπόκριση (Andreou et al, 2011; Gordon, 2003).

Για την προσχολική ηλικία υπάρχει το B-PROX, ένα πρόγραμμα που βασίζεται στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και καλλιεργεί την ικανότητά τους να ανιχνεύουν, να προλαμβάνουν αλλά και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα βίας και εκφοβισμού στα νηπιαγωγεία. Υπάρχει τετράμηνη εκπαίδευση και επίβλεψη με συναντήσεις με δομημένο περιεχόμενο στα σχολεία καθώς και ανταλλαγή εμπειριών (Alsaker & Valkanover, 2001;2012). Ακόμα, το πρόγραμμα “Incredible Years” (Dinosaur

School) απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (3-7). Καλλιεργεί δεξιότητες ανάληψης προοπτικής και κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθησης, ελέγχου και αναγνώρισης συναισθημάτων και επίλυσης προβλημάτων, βοηθώντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και αποφεύγοντας συγκρούσεις (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008).

Ένα ακόμα πρόγραμμα πρόληψης που βασίστηκε στη δημιουργία αμοιβαίου σεβασμού και θετικού κλίματος μέσα από δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, είχε ως σκοπό την αποδοχή και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αυτές οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην καλύτερη γνωριμία με οτιδήποτε διαφορετικό, όπως το χρώμα, οι συνήθειες, τα φαγητά, η οικογένεια κτλ καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση (Sprung, Froschl & Hinitz, 2005).

Το πρόγραμμα της Βέρνης για την καταπολέμηση της θυματοποίησης στην προσχολική ηλικία είναι αποτελεσματικό καθώς ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν συγκρουσιακές καταστάσεις (Alsaker & Valkanover, 2001). Στο πρόγραμμα αυτό οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν πώς βιώνουν στο σχολείο τους το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και το Σχολικό Εκφοβισμό. Έπειτα, γίνεται συζήτηση για τις μορφές bullying στο νηπιαγωγείο και τη σημαντικότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στα πλαίσια του προγράμματος διοργανώνονται ενημερωτικές συναντήσεις με γονείς σχετικές με τη σημασία των ορίων, τις διαφορές των φύλων, την ενσυναίσθηση, τις αντιδράσεις σε περιστατικά εκφοβισμού και για εναλλακτικές αντιδράσεις. (Stamatis & Nikolaou, 2016).

Σύμφωνα με τον Rigby (2003), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στηρίζουν την αντιμετώπιση του bullying στην ανάπτυξη των γνώσεων και της κατανόησης του σχολικού εκφοβισμού μέσα από το διάλογο, κάνοντας αναφορά στην ερμηνεία, στον τρόπο που μπορεί να εκδηλωθεί ώστε να τον αναγνωρίζουν και τι μπορεί να προκαλέσει. Ακόμα βασίζουν αυτή την προσπάθεια στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από τις αξίες και τις στάσεις που θα διδάξουν. Μαθαίνοντάς τους να είναι υπεύθυνοι και να σέβονται τη διαφορετικότητα. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια και να προστατεύουν και να προστατεύονται είναι βασικό στοιχείο στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (Levine & Tamburrino, 2014).

Άλλα προγράμματα με παρόμοια ή διαφορετική φιλοσοφία και πρακτικές είναι τα :

-FAST TRACK

-PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES, (Andreou et al.,2011)

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εθνοπολιτισμική Ετερότητα

2.1 Ορισμός πολιτισμικής και εθνικής/ εθνοτικής ταυτότητας

Ο όρος «ταυτότητα» είναι πολυδιάστατος και τον χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα καθώς έχει απασχολήσει ψυχολογικές, κοινωνικές και ανθρωπολογικές επιστήμες εδώ και χρόνια. Είναι το στοιχείο που ταυτόχρονα μας ενώνει με άλλους ανθρώπους αλλά και μας κάνει να ξεχωρίζουμε (Δραγώνα, 2003). Περικλείει την προσωπική την εθνοτική/ εθνική, την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα (Κωστούλα- Μακράκη, 2001). Σύμφωνα με το Βρύζα, 2003) η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι σταθερό στοιχείο καθώς διαμορφώνεται και μεταβάλλεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Η ταυτότητα διαμορφώνεται βάσει τριών αρχών : α) την αφομοίωση σε μια κοινωνική ομάδα, β) τον τρόπο και βαθμό εναρμόνισης με τα γνωρίσματα αυτής της κοινωνικής

ομάδας και γ) τον τρόπο που θα αξιολογηθεί αυτή η διαδικασία οδηγώντας στην καλλιέργεια τόσο της κοινωνικής όσο και της προσωπικής εξέλιξης του ανθρώπου (Δραγώνα, 1997).

Η προσωπική ή ατομική ταυτότητα είναι αυτή που δημιουργούμε οι ίδιοι για τον εαυτό μας, μέσω της αποδοχής και της αυτοαντίληψης αλλά ταυτόχρονα και εκείνη που οι άλλοι διαμορφώνουν για μας (Γκότοβος, 2002· Hogg & Vaughan, 2005). Έχει σχέση με την ιδιαιτερότητα του ατόμου, την ιδιοσυγκρασία του, τις προτιμήσεις και τις πνευματικές αναζητήσεις καθώς και την ψυχολογία του (Δραγώνα, 1997). Ξεκινά να διαμορφώνεται από τη γέννηση ως και την εφηβεία και συνεχίζει να μεταβάλλεται και να εξελίσσεται και στην ενήλικη ζωή (Δραγώνα, 2003).

Στον όρο κοινωνική - συλλογική ταυτότητα περικλείονται η γλωσσική, κοινωνική, εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική ταυτότητα από τη στιγμή που ένα άτομο μπορεί να ανήκει σε πολλές κοινωνικές ομάδες (Γκότοβος, 2002· Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Η συλλογική ταυτότητα επιδρά στην αυτό- εικόνα του από τη στιγμή μέσω της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει μπορεί να αποκτήσει πιο μεγάλη αυτοεκτίμηση (Tajfel & Turner, 1986).

Η Πολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται στα μοναδικά χαρακτηριστικά αλλά και εμπειρίες που διαμορφώνουν την έννοια του «ανήκειν» σε μια κοινωνία ή μια πολιτισμική ομάδα (Phinney, 1996). Είναι μια σύνθεση από «αντικειμενικά» καθοριστικά στοιχεία όπως η εθνικότητα, θρησκεία, γλώσσα, παραδόσεις, αντιλήψεις κτλ (Γκότοβος, 2002). Τα χαρακτηριστικά ενός πολιτισμού είναι ιδιαίτερα και η αφομοίωσή τους είναι εκείνη που συνθέτει αυτή τους την πολιτισμική ταυτότητα. Διαμορφώνεται από επιρροές που δέχεται ο άνθρωπος από την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία που ζει, τα ΜΜΕ (Γεωργογιάννης, 1996).

Η εθνική ταυτότητα συνδέεται με την πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα του ατόμου και σχετίζεται με τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν όσοι είναι μέλη μιας εθνικής ομάδας με χαρακτηριστικά στερεοτυπικά όπως η αξία, η αποκλειστικότητα και ύπαρξη. Τα στοιχεία της εθνικής ταυτότητας ενώνουν τα άτομα όταν το απαιτήσουν οι κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες (Γκότοβος, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία της Phinney (1992, 1996), οι άνθρωποι περνούν μέσα από τρία στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητάς τους: α) της ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας κατά το οποίο

υπάρχουν μη τεκμηριωμένες απόψεις, θετικές και αρνητικές για την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκουν, β) της εξερεύνησης, κατά το οποίο αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία να ανήκουν σε μια ομάδα και γ) της κατακτημένης εθνικής ταυτότητας. Οι μειονοτικές ομάδες έχουν να διαχειριστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τα στερεότυπα αλλά και προκαταλήψεις από πλευράς της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας που στέκεται απέναντί τους και επίσης να βρουν έναν τρόπο επικοινωνίας μέσα από το δικό τους σύστημα αξιών και της άλλης ομάδας (Phinney, 1990).

2.2 Το μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα

Με τον όρο μετανάστευση αναφερόμαστε στους ανθρώπους που μετακινούνται από τη χώρα τους σε μια άλλη προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε όχι και αυτοί αποκαλούνται πρόσφυγες, μετανάστες, αλλοδαποί ή παλλινοστούντες. Πρόκειται για ένα φαινόμενο οικονομικό και κοινωνικό με μεγάλες διαστάσεις που δεν αφήνει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Ευαγγέλου, 2003· Παλαιολόγου, 2005).

Η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής στη σύγχρονη ιστορία πολλές φορές και θεσμικά έχει φανεί άνετοιμη να υποστηρίξει αυτόν το ρόλο εξαιτίας των τεράστιων εισροών που βρίσκονται και εργάζονται παράνομα (Καβουνίδη, 2003). Η πολιτισμική ετερότητα στη χώρα μας υφίσταται εδώ και πολλά χρόνια αν συνυπολογιστεί η παρουσία παραδοσιακών μειονοτήτων, όπως οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και της Ρόδου, ο Εβραίοι, οι τσιγγάνοι κτλ. Ο πληθυσμός της Ελλάδας άλλαξε σημαντικά εξαιτίας των προσφύγων που ήρθαν από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο το φθινόπωρο του 1922 με την Μικρασιατική καταστροφή και από την πρώην Σοβιετική Ένωση τη δεκαετία του 1970. Όσοι κατέληξαν στη χώρα μας δεν είχαν όλοι βίζα και ως εκ τούτου δε μπορούσε να γίνει επίσημη καταγραφή. Στα επόμενα χρόνια, ένας μεγάλος αριθμός Αλβανών και Βορειοηπειρωτών, υπολογίζονται πάνω από 1 εκατομμύριο, καταφθάνουν στην ελληνική επικράτεια το 2000 αναζητώντας στέγη και εργασία. Σε αυτούς έρχονται να προτεθούν Ρουμάνοι και Βούλγαροι. Ο αριθμός και σε αυτή την περίπτωση παραμένει απροσδιόριστος καθώς αρκετοί ήταν παράνομα στη χώρα (Νικολάου, 2000). Με τον πόλεμο στη Συρία ξεκινά

ένας νέος κύκλος μετακινήσεων που παρασύρει και άλλους λαούς, όπως Τυνήσιους, Σύριους, Αφγανούς κ.α (UNHCR/GREECE, 2021).

Η ανάγκη των ατόμων αυτών για μια ζωή με καλύτερες συνθήκες που είτε αναζητούν καλύτερη εργασία και βιοτικό επίπεδο είτε που έχουν εκδιωχτεί με βίαιο τρόπο προκαλεί εκτός από πληθυσμιακές, αλλαγές και σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας όμως της κοινωνίας μας αναζητά διαπολιτισμικά σχολεία (Μανιάτης, 2010).

Σήμερα υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός ατόμων από διαφορετικά μέρη του κόσμου που ζουν στη χώρα μας και εργάζονται και τα παιδιά των οποίων πηγαίνουν σε ελληνικά σχολεία και δομές. Σύμφωνα όμως με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας σε ποσοστό 48% παγκόσμια είναι εκτός σχολείων και γίνεται μεγάλη προσπάθεια ένταξής τους.

Από το 2014 ως σήμερα οι επίσημες καταγραφές αναφέρουν πως έχουν εισέλθει πάνω από 1.200.000 άνθρωποι (UNHCR/ GREECE, 2021). Σαφέστατα το πραγματικό νούμερο είναι πολύ μεγαλύτερο. Σε κάθε περίπτωση ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ολοένα και αυξάνεται και καθώς το δικαίωμα για παιδεία είναι ένας από τους βιώσιμους στόχους του ΟΗΕ, αντιλαμβανόμαστε πως η συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί μια πραγματικότητα την οποία πρέπει να διευκολύνει το εκπαιδευτικό σύστημα, το ίδιο το σχολείο και η κοινωνία μας.

2.3 Αλλοδαποί μαθητές και Σχολική γνώση

Μετά από κάποια χρόνια μετακινήσεων πληθυσμών, μπορούμε πλέον να μιλάμε για την ύπαρξη δεύτερης γενιάς μεταναστών στην Ελλάδα και παγκόσμια. Δηλαδή αναφερόμαστε στα παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα αυτή που πλέον ζουν από αλλοδαπούς γονείς που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα και μεταφέρθηκαν σε μια νέα ζητώντας καλύτερη και ασφαλέστερη ζωή, ή για παιδιά που γεννήθηκαν αλλού, όμως ήρθαν σε πολύ μικρή ηλικία -μέχρι τα 16 (Gang & Zimmermann, 2000). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, η εθνότητα, ο χρόνος παραμονής σε μια χώρα υποδοχής και τα κοινωνικά δίκτυα που μπορεί να στηρίζουν αυτές τις εθνοτικές ομάδες επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Σε άλλες μελέτες, το μοντέλο οικογένειας παίζει μεγάλο ρόλο στις εκπαιδευτικές επιδόσεις (Kao, 2004). Η γλώσσα σύμφωνα με τη Μίλεση (2006) σε συνδυασμό με την

οικογένεια είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας. Επίσης, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, τα στερεότυπα και γενικότερα η στάση τους είναι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη (Vang, 2006).

Όπως υποστήριξε ο Bernstein (1975), σχολική γνώση γίνεται η γνώση μέσα από τρία «συστήματα- μηνύματα»:

1. Το αναλυτικό πρόγραμμα που αποτελεί την έγκριτη γνώση.
2. Την αξιολόγηση που αφορά στο πέρασμα της γνώσης στο μαθητή.
3. Την παιδαγωγική, που έχει σχέση με τον τρόπο που θα μεταδοθεί η γνώση.

Μιλάει για «ταξινόμηση» και «περιχάραξη». Η ταξινόμηση αφορά στη σχέση των περιεχομένων. Άρα με μια ισχυρή ταξινόμηση οδηγούμαστε σε διακριτά περιεχόμενα και συστήματα γνώσης. Με τον όρο «περιχάραξη» μιλάμε για την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, στην οργάνωση, το βαθμό ελέγχου και των δύο πλευρών, το ρυθμό και το περιεχόμενο της γνώσης.

Με τον τρόπο αυτό δεν καταργούνται οι απαιτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικές αρχές αλλά αντιθέτως δίνεται μια ευελιξία με στόχο τη συμπερίληψη και τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Τα νέα επικαιροποιημένα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου προσφέρουν ακόμα περισσότερη ευελιξία, σε αντίθεση με τα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν προσφέρουν μεγάλα περιθώρια απόκλισης, δεσμευόμενα από τις εκπαιδευτικές αρχές με σκοπό την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στα ανώτερα ιδρύματα (Θωμά, 2010).

2.4 Διαπολιτισμική- διαφοροποιημένη εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα στο Νηπιαγωγείο

Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει μια δυναμική και αναδιαμορφώνεται και προσαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα, από το θεσμικό πλαίσιο και τη σχολική μονάδα μέχρι και τον εκπαιδευτικό της τάξης ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Έτσι τα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν υποστεί αλλαγές μέσα στις τελευταίες δεκαετίες. Πιο συγκεκριμένα, το ΑΠΣ του 1990, έδινε περισσότερο βάρος στις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τις λαϊκές παραδόσεις

και τα θρησκευτικά έθιμα, με μια ελάχιστη αναφορά στην καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων (Δαμανάκης, 1997).

Το 2002, στο επόμενο ΑΠΣ, δεν υπήρχαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Δε φαίνεται να είχε δοθεί κάποια ιδιαίτερη προσοχή σε αλλαγές που αφορούσαν στο σύνολο των μαθητών και τις γλωσσικές, εθνικές και θρησκευτικές διαφορές ,μεταξύ τους (Γκότοβος, 2007).

Ο 21^{ος} αιώνας όμως σύντομα έφερε θεμελιώδεις αλλαγές τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές και πολιτικές επηρεάζοντας το χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι το 2011 ένα νέο ΑΠΣ από το ΙΕΠ ήρθε να αλλάξει τα δεδομένα έπειτα από τη γραμμή που υπήρχε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την UNESCO να μην υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός και ίσα δικαιώματα για παιδεία σε όλα τα παιδιά, δημιουργώντας τάξεις με αρκετούς δίγλωσσους μαθητές.

Το 2014 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εξέδωσε αναθεωρημένο μεν ΑΠΣ αλλά ακόμα τότε οι αλλαγές που αφορούσαν στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολείων δεν ήταν μεγάλες. Γίνεται βέβαια αναφορά στην ανάγκη ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και σεβασμού στη διαφορετικότητα, καθώς επίσης στην ανάγκη ίσων ευκαιριών. Επίσης ξεκαθαρίζεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες. Δίνεται ακόμα έμφαση στη συνεργατικότητα. Ο νηπιαγωγός οφείλει να ενθαρρύνει τον αλλοδαπό μαθητή να καλημερίζει στη γλώσσα του το πρωί και να δείχνει ενδιαφέρον για την καταγωγή του, τον πολιτισμό και τις ως τώρα εμπειρίες του. Έχοντας ως βάση τον πολιτισμό του παιδιού και τη μητρική γλώσσα στοχεύει στη γνωστική ανάπτυξη πλέον και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η συμμετοχή των γονέων των αλλοδαπών μαθητών κρίνεται χρήσιμη και απαραίτητη και γίνεται πρώτη φορά λόγος για διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΙΕΠ, 2014).

Ωστόσο τα ΑΠΣ του 2011 και 2014 κάνουν διάσπαρτες αναφορές στο θέμα διαχείρισης ενός σχολείου με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, αφήνοντας στην κρίση του εκπαιδευτικού τη διαχείριση της κατάστασης. Ακόμα ενώ υπάρχει σεβασμός στη μητρική γλώσσα δεν ενθαρρύνεται ο αλλοδαπός μαθητής να τη χρησιμοποιεί ενώ αποτελεί βάση για την εκμάθηση της νέας γλώσσας και στοιχείο της προσωπικότητας και καταγωγής του. Αντιθέτως ενισχύεται η προσπάθεια να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Ένας αλλοδαπός μαθητής όταν έρχεται για πρώτη φορά σε ένα σχολείο, ειδικά στο νηπιαγωγείο, η γλώσσα φαίνεται να είναι το βασικό πρόβλημα. Όμως δε μπορούμε να παραμερίσουμε τα υπόλοιπα προβλήματα όπως το άγχος, η ανασφάλεια, η δυσκολία κοινωνικοποίησης. Όλα αυτά και άλλα κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία για το παιδί από μια άλλη χώρα ακόμα πιο δύσκολη (Μουσούρη, 2006). Μέχρι εκείνη λοιπόν τη στιγμή όλα αυτά τα ζητήματα φαίνεται να αντιμετωπίζονται επιδερμικά. Στόχος αποτελεί η εκμάθηση μιας κοινής γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής, και η προώθηση του ελληνικού στοιχείου και πολιτισμού, υποβαθμίζοντας μοιραία όλα τα ξενόφερτα στοιχεία (Ασπιώτη, 2012).

Το νέο πλέον ισχύον ΑΠΣ (2021), έρχεται να αλλάξει όλα τα προηγούμενα δεδομένα, βάζοντας νέους στόχους και μιλώντας για τάξεις συμπερίληψης. Αναδιαμορφώνει τον τρόπο διδασκαλίας που δεν είναι προσωποκεντρικός, αξιοποιεί όλους τους τρόπους για να έρθουν όλοι οι μαθητές στη γνώση, αντιμετωπίζει συστημικά το μαθητή ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου από το οποίο δέχεται επιρροές και ενισχύει όλες εκείνες τις δεξιότητες για να μην αφομοιώσει το μαθητή αλλά να τον εντάξει στο σύνολο, περιορίζοντας τις δυσκολίες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συμπερίληψη και η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας ως βάση για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι από τα νέα στοιχεία που δεσπόζουν. Ακόμα το ΙΕΠ έχει επιμορφωτικές δράσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στους εκπαιδευτικούς με θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, αφήνοντας στο παρελθόν τις παλιές εκπαιδευτικές μεθόδους. Επίσης το 2015 το ΙΕΠ εξέδωσε οδηγό για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων του ΙΕΠ και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα ενισχύεται η εξάλειψη ανισοτήτων και συγκρουσιακών καταστάσεων μέσα στις τάξεις.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί σε τρία επίπεδα: το μακρο-επίπεδο των θεσμικών δομών- κράτους, το μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τον Gundara (2000), οι κρατικές δομές καλούνται να διαχειριστούν το θέμα της διαμόρφωσης σε εθνικό επίπεδο πολιτικών που θα οδηγήσουν στην αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα όλων των κοινωνιών. Ωστόσο, η

διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται συνήθως περισσότερο από τον τρόπο που θα εφαρμοστούν κάποιες καλές πρακτικές και τις πρωτοβουλίες του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η βιβλιογραφία διεθνώς εστιάζει στους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας από το κράτος (Parekh, 2000) ή στις πρακτικές διαστάσεις που έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000), ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη με ετερογενή στοιχεία είναι εξαιρετικά σημαντικός.

Μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας, έχουν μέσα στα τελευταία χρόνια διαμορφωθεί τρόποι διδασκαλίας βασισμένες σε διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα ωστόσο έχει μια δυναμική που αναδιαμορφώνεται. Έτσι, από τη δεκαετία του 80 επικρατεί το διαπολιτισμικό μοντέλο, μετά αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό (Γεωργογιάννης, 1999· Γκόβαρης, 2001). Είναι το μοντέλο που βασίζεται σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης της διαφορετικότητας και αποδοχής καθώς επίσης και συνεργασίας. Το μοντέλο αυτό που ωθεί τον εκπαιδευτικό να αναδιαμορφώσει το πρόγραμμά του σε μια τάξη συμπερίληψης έχει σαν πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία στη χώρα υποδοχής, διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους που έχει κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, προκαλεί αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών τόσο της χώρας προέλευσης όσο και υποδοχής. Άλλο ένα επίσης χαρακτηριστικό είναι η δημιουργία προϋποθέσεων από τον εκπαιδευτικό για αποδοχή της νέας πραγματικότητας από όλους και της δυναμικής της στη χώρα υποδοχής. Οδηγεί το δάσκαλο στην επανεξέταση, την αναθεώρηση και διεύρυνση των εθνοκεντρικών και κοινωνικοκεντρικών κριτηρίων που διέπουν μια κοινωνία. Το μοντέλο αυτό είναι μέσον αξιολόγησης των ευκαιριών που δίνονται στη ζωή αλλά επίτευξης ομαλής ένταξης στην κοινωνία. Τέλος, δίνει τη δυνατότητα διεύρυνσης της οπτικής μέσω της οποίας θεωρούνται ο πολιτισμός, τα παιδιά, οι ενήλικες και η εκπαίδευση (Μάρκου, 1997).

Η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου συνδυαστικά με τις συνθήκες- πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές- καθορίζουν λοιπόν και το ρόλο του εκπαιδευτικού που οφείλει να είναι ευέλικτος. Η διδακτική και μαθησιακή λειτουργία του αποδίδουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η παιδαγωγική- κοινωνικοποιητική του παιδαγωγού. Η εποπτική- κουστωδιακή του επόπτη και η επιλεκτική- αξιολογική του αξιολογητή (Κωνσταντίνου, 2015).

Εκτός από το εκπαιδευτικό μέρος ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται ορισμένες φορές να διαχειριστεί συγκρουσιακές καταστάσεις, να διαμορφώσει καλές πρακτικές που θα καλύπτουν τις πολυπολιτισμικές απαιτήσεις και θα διευκολύνει την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και τη δημιουργία προϋποθέσεων για ίσες ευκαιρίες μάθησης (Λιακοπούλου, 2010). Η διαπολιτισμική προσέγγιση βασίζεται στην αρχή της ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και εξάλειψης εθνικιστικού τρόπου σκέψης καθώς και απαλλαγής από προκαταλήψεις και στερεότυπα (Γεωργογιάννης, 1997).

Στο ΑΠΣ του 2014 αναφέρεται πως είναι στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει το περιβάλλον για την αποδοχή στη διαφορετικότητα και να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας. Να αξιοποιήσει κάθε διαθέσιμο εργαλείο στη διδασκαλία του και στην αξιολόγηση αυτής, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους του ανάλογα με την πορεία και την αξιολόγηση και να υπάρχει κλίμα ίσων ευκαιριών. Να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του και να υπάρχει ευελιξία. Να επιδιώκει συνεργασία με τις οικογένειες και όλους τους φορείς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ΚΕΔΑΣΥ, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου κ.α.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014).

Η ανάγκη επιμόρφωσης, όπως αναδείχτηκε ιδιαίτερα από τους Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004), σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας Σχολικού Εκφοβισμού, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το νέο ΑΠΣ (2021) δείχνουν την ανάγκη να αντιμετωπιστεί ο μαθητής ως μέλος ενός ευρύτερου συνόλου που αλληλοεπιδρά και ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύσει την αυτό-εικόνα και αυτοεκτίμηση του παιδιού για να διευκολύνει την ομαλή ένταξη αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Η διατήρηση της ταυτότητας του ατόμου θα οδηγήσει στο σεβασμό της ταυτότητας και μοναδικότητας του άλλου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προλαμβάνει και περιορίζει το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις στην τάξη κάτω από έναν κοινό σκοπό (Παλαιολόγος & Ευαγγέλου, 2003). Με άλλα λόγια, η ικανότητα ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον θα παρακινήσει όλους τους μαθητές να δείχνουν αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Σταυρίδου & Bausewein, 2012).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχολικός Εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα

3.1 Επίδραση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην εμφάνιση Σχολικού Εκφοβισμού

Στερεότυπο είναι η αντίληψη ή η εικόνα που έχει μια ομάδα ανθρώπων για μια άλλη θεωρώντας πως η δεύτερη έχει κοινά χαρακτηριστικά και που δεν αντιστοιχεί στην

πραγματικότητα, είναι γενικευμένη, τυποποιημένη και απλουστευμένη. Αυτή η γενίκευση οδηγεί στο στιγματισμό, τη δημιουργία προκαταλήψεων και απομόνωση (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Το φύλο, η θρησκεία, η εθνικότητα, το χρώμα του δέρματος, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η οικονομική κατάσταση, οι αξίες κτλ είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που σχηματίζουν μια τέτοια εικόνα για ένα άτομο. Άλλες φορές μπορεί αυτά τα χαρακτηριστικά να είναι θετικά και άλλες αρνητικά, άλλες να αποτελούν παγιωμένη άποψη και άλλες να κρύβουν μια αβεβαιότητα που οδηγεί όσους υιοθετούν τα στερεότυπα σε μια ανάγκη επιβεβαίωσης (Smith & Bond, 2005).

Όσοι ανήκουν στην άλλη πλευρά γνωρίζουν τις απόψεις που επικρατούν για εκείνους από τις άλλες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες ζουν και καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με το άγχος μην επιβεβαιώσουν αυτές τις απόψεις και διατηρήσουν μόνιμα αυτή την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνους. Ταυτόχρονα με τη δημιουργία αυτών των στερεοτύπων δημιουργούνται στερεότυπα και για εκείνους που τα υιοθετούν (Χρυσόχοου, 2011). Η ομάδα λοιπόν που δημιουργεί τα στερεότυπα προσδιορίζει ένα άτομο βάσει της ομάδας στην οποία ανήκει και των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται. Οι αντιλήψεις τους τους κατευθύνουν να έχουν μια συμπεριφορά η οποία στηρίζεται σε υποθέσεις και την ερμηνεύουν έχοντας ως βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια (Smith & Bond, 2005).

Ο όρος προκατάληψη σημαίνει κατηγοριοποίηση. Είναι αυτό που επηρεάζει τη συμπεριφορά κάποιου απέναντι σε έναν άλλο. Αντίθετα με τα στερεότυπα, που άλλοτε είναι αρνητικά και άλλοτε θετικά, οι προκαταλήψεις οδηγούν στην περιθωριοποίηση μιας πληθυσμιακής ομάδας και σε προβλήματα. Η «δεδομένη» και προκατασκευασμένη γνώση καθοδηγεί ορισμένους ανθρώπους στην κακόβουλη κριτική και ορισμένες φορές στην επιβολή εξουσίας και επικράτησης (Τσιάκαλος 2000). Η προκατάληψη στηρίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση, που δύσκολα αλλάζει (Milner, όπως αναφέρεται στο Μίτιλης, 1998).

Στην εποχή που είναι διάχυτος ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η ανάγκη να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν μέσα στα σχολεία τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που δυσχεραίνουν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα και κοινωνία αντιλαμβανόμαστε πως είναι μεγάλης σημασίας. Η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός, οι κοινωνικές ανισότητες δε θα έπρεπε να έχουν θέση στα σχολεία μας αν θέλουμε να

διεκδικήσουμε ίσες ευκαιρίες για τη μάθηση και να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003).

Ωστόσο αυτό δε συμβαίνει πάντα, καθώς η οικογένεια και η κοινωνία συχνά αναπαράγουν αυτές τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ασκώντας επιρροή στα παιδιά. Η διαφορετικότητα γίνεται από πολύ νωρίς αντιληπτή στο δημοτικό. Και ενώ κανείς θα περίμενε να υπάρχει εξοικείωση με το διαφορετικό, εντούτοις φαίνεται συχνότατα οι προκαταλήψεις να παγιώνονται και να είναι ένας παράγοντας εμφάνισης επιθετικότητας. Έτσι κάποιοι μαθητές νιώθουν ανώτεροι και κάποιοι κατώτεροι. Κάποιοι πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο και άλλοι όχι (Δραγώνα, 2004).

Η καλλιέργεια κλίματος ισότητας στα σχολεία μας, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αποδοχή όλων είναι μείζονος σημασίας, καθώς στο σχολείο διαμορφώνεται η προσωπικότητα ενός ατόμου, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να δημιουργήσει όλες τις κατάλληλες συνθήκες. (Γκόβαρης κ.α., 2003).

Καθώς επομένως υπάρχει στη σημερινή κοινωνία πολυπλοκότητα και πλουραλισμός η δημιουργία των στερεοτύπων λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός κατανόησης των ανθρώπων που ανήκουν σε άλλες ομάδες, ταξινομώντας τους και κατηγοριοποιώντας τους (Δραγώνα, 2004). Από τη στιγμή που τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικά σχήματα τα οποία έχουν διαμορφωθεί από μία ιδεολογία και «νομιμοποιούν» και επηρεάζουν κάποιες κοινωνικές συμπεριφορές περιθωριοποιώντας μια ομάδα μειονοτική, αντιλαμβανόμαστε πως η σχολική γνώση δε μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη. Και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει επίδραση στο σχολικό περιβάλλον από μια ταξική διαστρωμάτωση, όπως διαμορφώνεται από το ιστορικό, αξιακό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας. Ο Τσάφος (2014) θεωρεί πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν τις ανισότητες ως μια κατάσταση φυσιολογική που δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γνώση και πως οι προκαταλήψεις και στερεότυπα της κοινωνίας και οικογένειας μοιραία μεταφέρονται στο σχολείο μέσω της επίδρασης στα παιδιά και τους εφήβους (Freire, 1977; Ματσαγγούρας, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει σύμφωνα με τον Γρόλλιο (2010) σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, ειδικά όταν δεν υπάρχει διάλογος και κριτική σκέψη, κάνοντας τις ρατσιστικές συμπεριφορές μέρος της σχολικής ζωής.

3.2 Επίδραση εθνοπολιτισμικής ετερότητας σε φαινόμενα Σχολικού Εκφοβισμού

Οι πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που οφείλονται στις εισροές μεταναστών και προσφύγων συνδυαστικά με τη συνύπαρξη μουσουλμανόπαιδων, ρομά και παλλινოსτούντων έχουν αντίκτυπο και στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργώντας μια νέα τάξη πραγμάτων. Η συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί μια πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία που οφείλουν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για ένταξη και κλίμα ισότητας χωρίς εντάσεις και διακρίσεις (Nikolaou & Samsari, 2016).

Ωστόσο αυτό δεν είναι πάντα εύκολο ή εφικτό καθώς από την άλλη πλευρά οι αλλοδαποί μαθητές και γονείς διεκδικούν ίσα δικαιώματα και αναγνώριση, νιώθοντας φόβο για απόρριψη και ρατσιστικές επιθέσεις. Συχνά ο αλλοδαπός μαθητής δε στοχοποιείται εξαιτίας της προσωπικότητάς του αλλά εξαιτίας της καταγωγής του (Μανιάτης, Νικολάου & Παπαδόπουλος, 2009).

Είναι συχνό το φαινόμενο να συναντάμε αποκλίνουσες συμπεριφορές στα σχολεία που οφείλονται στην εθνοπολιτισμική ετερότητα, αν και είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος (Μανιάτης, 2010; Νικολάου, 2013). Η επιθυμία αποδοχής των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και η επιθυμία τους να είναι μέρος του συνόλου, είναι πρωταρχικό μέλημα για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, αντανακλώντας έτσι θετικά στην κοινωνία (Strohmeier, Spiel, & Gradinger, 2008).

Κατά τη βιβλιογραφική μελέτη ως τώρα, παρατηρούμε πως πολύ συχνά η συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών μαθητών συνδέεται με εκδήλωση φαινομένων bullying, εξαιτίας των φυλετικών, πολιτισμικών και εθνικών χαρακτηριστικών τους. Μάλιστα μελέτες έχουν δείξει πως παρατηρούνται επιθετικές συμπεριφορές από τις μειονοτικές ομάδες (Hanish & Guerra, 2000; Strohmeier et al., 2008). Η θυματοποίηση που έχει ως αφορμή τη γλώσσα, το χρώμα του δέρματος, την κουλτούρα είναι πολλές φορές τρόπος απορρόφησης συσσωρευμένης έντασης (Samsari & Nikolaou, 2015). Οι προστριβές αυτές λοιπόν που φαίνονται να έχουν τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού βάζουν κάποιες φορές

τον αλλοδαπό μαθητή στη θέση του του θύτη και άλλες στη θέση του θύματος, ανάλογα συνήθως με τη δύναμη που έχουν οι εμπλεκόμενοι (Μανιάτης, 2010).

Σε άλλη έρευνα στον Καναδά σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Larochette et al, 2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι φυλετικές διακρίσεις αυξάνουν την πιθανότητα για θυματοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και όχι οι σχολικές επιδόσεις. Οι Hashing & Guerra (2000) σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας στην Αμερική συμφωνούν με το παραπάνω συμπέρασμα. Οι έρευνες στην Ελλάδα δεν είναι τόσο εκτεταμένες αλλά τελευταία γίνεται αντικείμενο μελέτης όλο και περισσότερο το κατά πόσο η καταγωγή επηρεάζει τις σχέσεις των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς. Στην έρευνα του Νικολάου (2013), επιβεβαιώνεται αυτή η συσχέτιση αλλά με έμφαση στους αλλοδαπούς που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και ήρθαν μετά στην Ελλάδα. Σε γυμνάσια του νομού Ροδόπης οι αριθμητικά λιγότεροι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο γίνονταν αποδέκτες λεκτικού εκφοβισμού και κοινωνικής απομόνωσης (Αλεξόπουλος & Κόκκινος, 2018). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Samsari και Nikolaou (2015) αναγνωρίζουν τη σχέση του bullying με τη διαφορετική καταγωγή.

Στον αντίποδα αυτών των ερευνών, άλλες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο Σχολικός Εκφοβισμός δε σχετίζεται με την καταγωγή ή έστω πως αυτό δεν είναι ξεκάθαρο και δε μπορεί να εντοπιστεί με βεβαιότητα (Eslea & Mukhtar, 2000; McKenny et al., 2006).

Τα συμπεράσματα είναι πολλά και ενίοτε αντιφατικά:

Η Κατσιγιάννη (2006) θεωρεί πως η εθνικότητα μοιάζει να έχει σχέση με το ποσοστό ανάμειξης των μαθητών σε περιστατικά Σχολικού Εκφοβισμού. Για παράδειγμα μαθητές προερχόμενοι από την Αλβανία συμμετείχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με άλλους σε τέτοια φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς. Η κοινωνική θέση όμως των μαθητών δε φαίνεται να σχετίζεται με φαινόμενα βίας (Βλάχου, 2011). Η έρευνα των Κωνσταντίνου και Ψάλτη (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα πως δεν είναι σαφής η συσχέτιση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας με το bullying όσον αφορά στους θύτες. Αναφορικά με τα θύματα καταλήγουν ότι πράγματι θυματοποιούνται συχνότερα άτομα εθνικών μειονοτήτων.

Η ασάφεια ως προς τα αποτελέσματα και η αντιφατικότητα αρκετά συχνά οφείλεται στην άρνηση από πλευράς των εκπαιδευτικών ή του σχολείου να αναγνωρίσουν και να

παραδεχτούν ότι υπάρχει πρόβλημα (Cobia & Carney, 2002). Ακόμα, οι μετρήσεις πολλές φορές επηρεάζονται από την έλλειψη αντικειμενικότητας από πλευράς των μαθητών, της γλώσσας, της ηλικίας και άλλων παραγόντων (Strohmeier, Spiel & Grading, 2008).

Θέτοντας το ερώτημα, εάν στην προσχολική ηλικία η διαφορετικότητα λόγω της καταγωγής γίνεται αντιληπτή, αναπτυξιολόγοι και νηπιαγωγοί εστιάζουν στους γνωστικούς και γλωσσικούς περιορισμούς αναλόγως και με το αναπτυξιακό στάδιο. Παρόλ' αυτά για τον Ramsey (2004) αυτό αποτελεί απλά μια δικαιολογία για να αγνοήσουμε κάποια πρώιμα στάδια σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα το θεωρεί εμπόδιο στη σωστή εκπαίδευση των νηπίων σε θέματα διαφορετικότητας και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης. Η διαφορετικότητα σύμφωνα με ενδείξεις μπορεί να οδηγήσει σε απόρριψη από συνομηλίκους και είναι ένα πρώιμο στάδιο της θυματοποίησης που σχετίζεται με μειονοτικές ομάδες.

Αν και οι έρευνες δεν καταλήγουν πάντα στα ίδια συμπεράσματα και δεν είναι σαφής η εικόνα που υπάρχει για τη σχέση του Σχολικού Εκφοβισμού με τις εθνικές μειονότητες, συμφωνούν πως η νέα τάξη πραγμάτων αναδεικνύει προβλήματα στο χώρο του σχολείου και που οφείλονται στην κουλτούρα, τη γλώσσα και όσα φέρνουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα υποδοχής. Και αυτά τα προβλήματα είναι έστω εν δυνάμει λόγοι για ρατσιστικό εκφοβισμό (Strohmeier, Spiel & Grading, 2008).

Για το λόγο αυτό σε έρευνες που πρόκειται να γίνουν στο μέλλον οι Stefaneck, Strohmeier, Schoot & Spiel (2011) προτείνουν να λαμβάνονται υπόψη οι μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα ως προς τη σχέση αυτή και επίσης να διασαφηνίζονται οι μηχανισμοί που μπορεί να οδηγήσουν στη θυματοποίηση.

3.3 Τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών στην προσχολική ηλικία

Όταν οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής θα βρεθούν αντιμέτωποι με την ανάγκη να γίνουν αποδεκτοί και να ενταχθούν στο σύνολο. Ωστόσο οι συνθήκες είναι διαφορετικές από εκείνες που είχαν συνηθίσει καθώς διαφοροποιούνται από τους γηγενείς μαθητές σε ένα ή περισσότερα

σημεία, όπως τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τη θρησκεία κα (Γκότοβος, 2002; Μάρκου, 1996).

Κατά την περίοδο προσαρμογής τα παιδιά αντιμετωπίζουν έντονο άγχος και αναζητούν τη στήριξη των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών. Το στρες σε συνδυασμό με μια μεγάλη και απότομη αλλαγή στον τρόπο ζωής και περιβάλλοντος ενός νηπίου ενδεχομένως να δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα στην ανάπτυξή του. Το παιδί που μετακινείται από ένα πολιτισμικό περιβάλλον σε άλλο κάποιες φορές διατρέχει τον κίνδυνο να αναπτύξει σωματικές και ψυχολογικές ανωμαλίες (Beiser & Collomb, 1981). Αυτό μπορεί να συμβεί όταν δεν κατακτήσει την ικανότητα ενσωμάτωσης των στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών που θα το καταστήσει διαπολιτισμικό ον, παίρνοντας τα πιο σημαντικά για εκείνον στοιχεία.

Εκτός από τις διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες, η γλώσσα αποτελεί μια βασική δυσκολία που οδηγεί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς δε μπορούν να συμμετέχουν με ίσους όρους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1987), η πίεση ορισμένες φορές που δέχονται για «πολιτισμική συμμόρφωση» είναι τόσο μεγάλη που οδηγεί σε κρίση ταυτότητας.

Άλλοι παράγοντες που κάνουν πιο έντονα τα προβλήματα προσαρμογής είναι ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δε μιλούν καθόλου ή δε μιλούν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και συχνά προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον (Μπίκος, 2011; Kompiadou & Lenakakis, 2014). Αν στα παραπάνω προστεθεί το ζήτημα των ρατσιστικών σχολίων, του κοινωνικού αποκλεισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, σταδιακά οι αλλοδαποί μαθητές ενδέχεται να αποκτήσουν σχολική άρνηση (Δαμανάκης, 1997; Σακελλαροπούλου, 2007).

Ένας από τους άμεσους στόχους του σχολείου είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής προκειμένου ο αλλοδαπός μαθητής να ενσωματωθεί και να διευκολυνθεί μαθησιακά και με απώτερο στόχο την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο και την εύρεση εργασίας. Αυτό ωστόσο γίνεται πολλές φορές εις βάρος της μητρικής γλώσσας του παιδιού, δημιουργώντας του συναισθηματική αστάθεια (Νικολάου, 2011). Έτσι μπορεί να οδηγηθούμε στην «αφαιρετική διγλωσσία», από τη στιγμή που παραγκωνίζεται η μητρική γλώσσα που αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Δαμανάκης, 1989).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι συνεπώς συναισθηματικά, ψυχολογικά προβλήματα και ζητήματα κοινωνικοποίησης του ατόμου (Beiser & Collomb, 1981). Η εσωστρέφεια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση είναι ακόμα κάποιες από τις σοβαρές επιπτώσεις, καθώς τα μικρά παιδιά γίνονται πολύ επιφυλακτικά και καχύποπτα απέναντι στους συνομηλίκους και νιώθουν ανασφάλεια. Έχει ακόμα παρατηρηθεί υπερβολική προσκόλληση και υπακοή στον εκπαιδευτικό αλλά και επιθετικότητα στο ομαδικό παιχνίδι ως αντίδραση (Δαμανάκης, 1997).

Η δυσκολία στην προσαρμογή ιδιαιτέρως των παιδιών προσχολικής ηλικίας ενδέχεται να επιφέρει δυσκολίες στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, όταν αντιμετωπίζουν απότομες πολιτισμικές αλλαγές, άλλες εμπειρίες, αδυναμία να κάνουν φίλους εξαιτίας της γλώσσας, του διαφορετικού τρόπου σκέψης κτλ (Δαμανάκης, 1987; Χαρίτου- Φατούρου, κ.α., 1994).

Σταδιακά εμφανίζεται ο κίνδυνος να παιδιά να απωλέσουν την εθνική τους ταυτότητα και να αποκοπούν από τις ρίζες τους. Να εξαναγκάζονται να παραμερίσουν τη θρησκεία και τις παραδόσεις για να γίνουν κομμάτι της νέας κοινωνίας που τα περιβάλλει. Έτσι λοιπόν μειώνονται οι ευκαιρίες για την πολυπόθητη ισότιμη μάθηση αφού απαρνούνται την κληρονομιά τους και αναγκάζονται να γίνουν άλλοι άνθρωποι (Γκότοβος, 2002; Δαμανάκης, 1997)).

3.4 Διαφορετικότητα στην προσχολική ηλικία και Σχολικός Εκφοβισμός

Ζώντας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και προσπαθώντας να δημιουργήσουμε διαπολιτισμικά σχολεία που θα εξαλείψουν τις διαφορές και θα βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη όλων των ατόμων μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, πρέπει να θέσουμε σαν προϋπόθεση σε αυτή την κατεύθυνση την αποδοχή της διαφορετικότητας προκειμένου να την διαχειριστούμε αποτελεσματικά (Cummins, 1999). Η διαφορετικότητα, είτε πρόκειται για άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είτε για άτομα με αναπηρία αρχίζει να υφίσταται ως πρόβλημα όταν αρχίζει να γίνεται αναφορά σε αυτή καθώς την παρατηρούν με φυσικό τρόπο στο περιβάλλον τους (Cole, 1995). Ωστόσο σε μικρότερες ηλικίες τα παιδιά που συναναστρέφονται αλλοδαπούς μαθητές από νωρίς φαίνονται να αποδέχονται οτιδήποτε διαφορετικό με μεγαλύτερη ευκολία συγκριτικά με όσα δεν έρχονται σε επαφή

με αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό ενισχύει την αντίληψη ότι υπάρχει θετική επίδραση όταν έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς (Unicef, 2000).

Εκτός από την αποδοχή απαιτείται αμοιβαίος σεβασμός, κατανόηση και προστασία των δικαιωμάτων και χαρακτηριστικών του ατόμου (I red, 2012). Η είσοδος στην προσχολική εκπαίδευση σηματοδοτεί τη συμμετοχή του παιδιού στο πρώτο οργανωμένο περιβάλλον κοινωνικοποίησης. Εδώ θα συναναστραφεί άλλα άτομα με ιδιαιτερότητες και διαφορές και θα κληθεί μέσω κανόνων, συνεργασίας και καλλιέργειας ενσυναίσθησης να συνάψει σχέση με όλους. Αυτό προϋποθέτει καλλιέργεια δεξιοτήτων και δημιουργία κλίματος ισότητας, σεβασμού και εμπιστοσύνης για να εξομαλυνθούν οι διαφορές. Η εκπαίδευση των μαθητών και η ευαισθητοποίηση μπορεί να συντελέσει στην αποφυγή πρώιμου Σχολικού Εκφοβισμού από τη στιγμή γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002; Νικολάου, 2000).

Η διαφορετικότητα δε θα έπρεπε να θεωρείται εμπόδιο στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου και την ανάπτυξή του αλλά τρόπος να αναδειχτούν τα ιδιαίτερα χαρίσματα και ικανότητές του μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να ενισχύει και να διευκολύνει αυτή τη διαδικασία και να χρησιμοποιεί τη διαφορετικότητα μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία του ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και να ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Καϊσέρογλου, 2010; Κουτσελίνη, 2008).

Η γλώσσα εν κατακλείδι φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών καθώς δε διευκολύνεται η επικοινωνία και η μάθηση, οδηγώντας πολλές φορές σε σχολική διαρροή (Tsioumis, 2003).

3.5 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολικός εκφοβισμός

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας πολυδιάστατος όρος, που συμπεριλαμβάνει ένα φάσμα από δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική ζωή και στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια κ.α, 2008; Γεωργίου, 2000). Αυτή η εμπλοκή επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών τόσο την ψυχολογική όσο και κοινωνική. Ιδιαίτερα αυτό παρατηρείται στα παιδιά στην προσχολική και πρωτο-σχολική ηλικία, αφού η κοινωνική τους ζωή εκτός σχολείου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους ενήλικες (Cole & Cole, 2001) και η γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη επηρεάζεται

από αυτή τη σχέση, αφού οι γονείς αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης για το δάσκαλο (Μανωλίτης, 2004).

Η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί σε τρία επίπεδα: α) στο πλαίσιο οικογένειας, β) στο πλαίσιο σχολείου και γ) στο πλαίσιο οικογένειας και σχολείου (Fantuzzo et al., 2000). Υπάρχουν πολλά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής (ενδεικτικά αναφέρουμε το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, Epstein, Hoover-Dempsey και Sandler) που παρά τις διαφορές συγκλίνουν στη βασική ανάγκη αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και κυρίως την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων.

Όπως αντιλαμβανόμαστε, αυτή η ανάγκη συνεργασίας είναι ακόμα πιο σημαντική ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών γιατί είναι εκείνοι που θα ενημερώσουν τους δασκάλους για τη γλώσσα τους, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, τη θρησκεία και τον τρόπο πιθανόν που έχουν μεγαλώσει σε άλλο περιβάλλον. Έτσι διευκολύνεται η ένταξη των μαθητών αυτών και το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου με την αναγνώριση και δυνατότητα έκφρασης της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών (Γκόβαρης 2001, 2002).

Η Epstein (1995) διακρίνει έξι μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής που είναι: α) βασικές υποχρεώσεις γονέων για την ασφάλεια, υγεία και διατροφή των παιδιών, β)εθελοντική συμμετοχή στις εκδηλώσεις και δράσεις στο σχολείο, γ) συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, δ) επίβλεψη στη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι και βοήθεια, ε) συνεργασία με όλους τους φορείς και στ) ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να επηρεάσουν αυτή τη σχέση και συνεργασία (Anderson & Mike, 2007; Νόβα – Καλτσούνη, 2004). Έρευνες έχουν δείξει πως γονείς των αλλοδαπών μαθητών συμμετέχουν λιγότερο στη σχολική ζωή και ένας από τους λόγους είναι τα εξαντλητικά ωράρια εργασίας στην ανάγκη της επιβίωσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2004; Στογιαννίδου, 2006). Ένας δεύτερος λόγος είναι η γλώσσα που τους δυσκολεύει στην επικοινωνία με αποτέλεσμα την απαξίωση από πλευράς των εκπαιδευτικών και την αποστασιοποίηση από πλευράς των αλλοδαπών γονέων. Η γλώσσα επίσης είναι ένα μεγάλο εμπόδιο στην επικοινωνία και συχνά οδηγεί στην απαξίωσή των γονέων από άλλη χώρα από τους εκπαιδευτικούς που έχει ως αποτέλεσμα την

αποστασιοποίησή τους από όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκλαμβάνουν αυτή την απουσία ως αδιαφορία (Sosa, 1997; Χατζηδάκη, 2006; 2007).

Σε έρευνα του Δαμανάκη (2002) σε ελληνικά σχολεία η απουσία γονεϊκής εμπλοκής των αλλοδαπών γονέων οφείλεται σε κοινωνικά και οικονομικά αίτια, στις συνθήκες εργασίας αλλά και στις πολιτισμικές διαφορές. Σε μια άλλη έρευνα (Πανταζής, 2006), στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον για συμμετοχή από τους αλλοδαπούς γονείς αλλά όχι από την πλευρά των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία «πρόσθετη επιβάρυνση» στο έργο τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή θεωρούν πως στόχος του νηπιαγωγείου είναι η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία και στη συνέχεια να υπάρχει συμφιλίωση με την ελληνική κουλτούρα για την ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων (Πανταζής, 2006; Γιαγκουνίδης, Λαλούμη-Βιδάλη, Δήμας, 2006).

Ερευνητές στην προσπάθειά τους να βρουν αποτελεσματικότερους τρόπους αντιμετώπισης και ανάλογων προγραμμάτων του σχολικού εκφοβισμού επιχειρούν να εμπλέξουν στη διαδικασία αυτή τους γονείς, βασιζόμενοι στα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με τους Ttofi και Farrington (2011), οι συναντήσεις με τους γονείς, η εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους σε θέματα σχολικού εκφοβισμού έδειξαν εκτόνωση του φαινομένου. Η κοινωνικο-οικολογική προσέγγιση προτείνει την αλληλεπίδραση σχολείου-μαθητών- γονέων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του bullying (Espelage & Swearer, 2010). Στην ίδια λογική είναι η θεωρία του Bronfenbrenner (1994) που θεωρεί ότι όλα τα συστήματα πρέπει να συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος, ένα παιδί που βιώνει την κοινωνική απομόνωση δε μπορεί να αναπτυχθεί. Όλες αυτές οι θεωρίες δείχνουν να μπορούν να προσφέρουν πολλά στην αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού, αν αναλογιστούμε τις αιτίες που μπορεί να το προκαλούν, που δεν είναι άλλες από την περίπτωση ένας μαθητής να βιώνει βία και απομόνωση στην οικογένεια, τη γειτονιά και την ευρύτερη κοινωνία (Swearer & Espelage, 2004).

Η Epstein και οι συνεργάτες της (2001, 2000) λοιπόν ανέπτυξαν το μοντέλο συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο που υιοθετήθηκε από σχολικούς συμβούλους, με σκοπό τη βελτίωση του κλίματος ανάμεσα στα δυο μέλη (Epstein, 1995) και ως αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας προέκυψε βελτίωση στη συμπεριφορά και πειθαρχία των μαθητών (Sheldon & Epstein, 2002) και στη σχολική επίδοση (Epstein & Dauper, 1991). Στη μείωση εμφάνισης του bullying στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οφείλεται

στη γονεϊκή εμπλοκή κατέληξε κι ο Johnson (2012) καθώς και άλλες μελέτες (Baldry & Farrington, 2000; Georgiou, 2008) είτε με ενημέρωση για το φαινόμενο, είτε με αλλαγή στάσης απέναντι στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είτε με συνεργασία για τον περιορισμό του φαινομένου

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΕΡΕΥΝΑ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό στο νηπιαγωγείο και τη συνύπαρξη αλλοδαπών μαθητών με γηγενείς, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης περιοχής που λειτουργούν δομές και σχολεία υποδοχής μεταναστών και προσφύγων.

Οι επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθούν:

- 1.Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού-ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης περιστατικών βίας- και τη μορφή που μπορεί να έχουν στην προσχολική εκπαίδευση.
- 2.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το προφίλ μαθητών σε ρόλο θύτη και θύματος.
- 3.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αιτίες εμφάνισης τέτοιων φαινομένων και παράγοντες ενίσχυσης ή τρόποι καταστολής τους.
- 4.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αντιλήψεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές.
- 5.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό επίδρασης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στους αλλοδαπούς μαθητές.
- 6.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των σχέσεων μεταξύ ενηλίκων στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές.
7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση που έχουν οι αντιλήψεις των ενηλίκων στους ανήλικους μαθητές.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον όρο "σχολικός εκφοβισμός";
2. Ποια μορφή θεωρούν ότι έχουν στην προσχολική ηλικία επιθετικά περιστατικά και με ποια συχνότητα;
3. Ποιες αιτίες προκαλούν αυτά τα φαινόμενα στην τάξη;
4. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία των θυτών και θυμάτων;
5. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο νηπιαγωγείο;
6. Με ποιον τρόπο μπορεί το νέο ΑΠΣ και η διαφοροποιημένη διδασκαλία να διευκολύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές να ξεπεράσουν ορισμένες δυσκολίες που σχετίζονται με το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
7. Πώς χαρακτηρίζουν οι συμμετέχοντες τις σχέσεις των γονιών των αλλοδαπών μαθητών με τους νηπιαγωγούς και τη σχολική μονάδα;
8. Σε τι βαθμό και εάν επηρεάζουν οι σχέσεις των αλλοδαπών γονέων με τους γηγενείς γονείς τις σχέσεις των μαθητών;
9. Ποιους τρόπους διαχείρισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού επιλέγουν οι νηπιαγωγοί και ποιους εμπλέκουν;

4.2 Μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας

Η ερευνητική μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν η ποιοτική. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης (case study) καθώς το δείγμα της έρευνας αφορά σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πάργα και την ευρύτερη περιοχή σε σχολεία και δομές που φιλοξενούν μετανάστες και πρόσφυγες κατά το σχολικό έτος 2022-2023, με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Ο λόγος που επελέγη η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας ήταν να δοθεί η δυνατότητα ελεύθερης διερεύνησης αρκετών περιοχών ενδιαφέροντος όπως αυτές προκύπτουν από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων. Επίσης με τη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα διευκρινήσεων και εμβάθυνσης καθώς επίσης υπάρχει σχετική έκταση αναγωγής των στοιχείων λόγω της κωδικοποίησης (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ένας επιπλέον λόγος για την επιλογή αυτή ήταν το γεγονός πως ο κοινωνικός χαρακτήρας του θέματος του Σχολικού Εκφοβισμού και της πολυπολιτισμικότητας συνάδει με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας: την αρχή της

ανοικτότητας, του επικοινωνιακού χαρακτήρα της κοινωνικής έρευνας, της ολιστικής προσέγγισης και της διαφοροποίησης και της πλαισίωσης. Επίσης η «κοινωνική ζωή είναι μια ρέουσα πραγματικότητα που πρέπει να διερευνάται με μεθόδους που επιτρέπουν τη σύλληψη των κοινωνικών φαινομένων στη δυναμική τους διάσταση» (Τσιώλης, 2014). Η ποιοτική έρευνα εν αντιθέσει με την ποσοτική αφορά σε μικρότερο δείγμα, μελετώντας ωστόσο την ανθρώπινη συμπεριφορά, την εμπειρία και τον βαθύτερο τρόπο που νιώθουν και σκέφτονται οι άνθρωποι, κάτι που μας ήταν απαραίτητο για τη συγκεκριμένη έρευνα που συνδυάζει δύο άξονες: τον άξονα του Σχολικού εκφοβισμού και του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των ελληνικών σχολείων καθώς και τη σχέση ανάμεσά τους μέσα από τις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών που γνωρίζουμε εκ των προτέρων ότι έχουν ανάλογες εμπειρίες (βολική δειγματοληψία). Στην παρούσα μελέτη έχει επιλεγεί ως εργαλείο μόνο η συνέντευξη καθώς υπήρχε περιορισμός χρόνου αλλά και λόγω της συνεχιζόμενης πανδημίας που δεν επέτρεπε την εύκολη πρόσβαση στα σχολεία και δομές για παρατήρηση (μέσα Φεβρουαρίου 2023 με μέσα Μαρτίου, 2023) (Cohen et al, 2007).

Η μελέτη περίπτωσης (Case study) χρησιμοποιείται σε αρκετά ερευνητικά πεδία ως ερευνητική στρατηγική, ανάμεσα σε αυτά η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση εστιάζοντας σε ένα αντικείμενο μελέτης δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να συνεχίσει την έρευνά του σε μεγαλύτερο δείγμα. Είναι σκόπιμη, έχει λειτουργικά μέρη και χωροχρονικά όρια και δική της ταυτότητα. Η μελέτη περίπτωσης αφορά συγκεκριμένους ανθρώπους, ομάδες, εκπαιδευτικά ιδρύματα ή προγράμματα και στην παρούσα έρευνα λειτουργεί ως διερευνητική μελέτη περίπτωσης που λειτουργεί πιλοτικά για μελλοντικές έρευνες. (Cohen et al; Stake, 1995; Yin, 2009) Κριτήριο επιλογής της για τη έρευνα επομένως αυτή ήταν το γεγονός ότι το δείγμα είναι άτομα που ζουν και εργάζονται σε συγκεκριμένες περιοχές σε δομές και σχολεία υποδοχής μεταναστών και έχουν εμπειρία από τη συνύπαρξη γηγενών με αλλοδαπούς μαθητές. Έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με προβλήματα που αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και την μικρή κοινωνία στην οποία γίνεται η έρευνα, (μέσα Φεβρουαρίου 2023 με μέσα Μαρτίου, 2023), και γενικότερα γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα που προκύπτουν από αυτή τη νέα πραγματικότητα: μαθησιακά, κοινωνικά, κ.ά.

4.3 Επιλογή δείγματος

Η επιλογή δείγματος σε μια ποιοτική έρευνα όπως η παρούσα έγινε με βάση το αντικείμενο της μελέτης που αφορούσε εκπαιδευτικούς που μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων και να είναι σε θέση να δώσουν πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Creswell, 2015). Για το λόγο αυτό στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, επελέγη το δείγμα να είναι 10 εκπαιδευτικοί από μια περιοχή της Ελλάδας (βολική δειγματοληψία) που ζω και εργάζομαι στην οποία οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τόσο σε δομές προσφύγων όσο και σε σχολεία που φοιτούν αλλοδαποί μαθητές και έρχονται σε επαφή με καθημερινά προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς και άλλων θεμάτων που σχετίζονται με την καταγωγή. Οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί ήταν πρόθυμοι να συνεισφέρουν με τις εμπειρίες τους στη διεξαγωγή της έρευνας επειδή θα ήθελαν να βοηθήσουν στην προσπάθεια να ξεπεραστούν εμπόδια που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν στην τάξη.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επελέγη η ημι-δομημένη συνέντευξη, ως εργαλείο που δίνει στον ερευνητή που κάνει μια ποιοτική έρευνα την ελευθερία να αλλάξει τη σειρά, τον τρόπο διατύπωσης ή να κάνει οποιεσδήποτε αλλαγές κριθούν αναγκαίες καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης (Robson, 2007). Έγινε βολική δειγματοληψία από εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονται κατά το σχολικό έτος 2022-2023 σε σχολεία και δομές φιλοξενίας προσφύγων της Πάργας και της ευρύτερης περιοχής, ως εκ τούτου πρόκειται για μελέτη περίπτωσης (μέσα Φεβρουαρίου 2023 με μέσα Μαρτίου, 2023).

Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Συμπεριλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- νηπιαγωγούς, ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τους βασικούς θεματικούς άξονες. Οι θεματικοί άξονες σχεδιάστηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας και τη συλλογή επαρκών πληροφοριών για τη διερεύνηση του θέματος. Ο σχεδιασμός ακόμα έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η κωδικοποίηση. Αυτοί αφορούσαν: α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

για το σχολικό εκφοβισμό, β) τις μαθησιακές δυσκολίες που επηρεάζουν τους μαθητές και γ) τη σχέση μεταξύ εθνοπολιτισμικής ετερότητας και σχολικού εκφοβισμού. Στα αποτελέσματα παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συσχέτιση του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο με την εθνοπολιτισμική ετερότητα.

Πιο αναλυτικά, στον πρώτο άξονα κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η ετοιμότητα των νηπιαγωγών να αναγνωρίζουν τα σημάδια του πρώιμου σταδίου του σχολικού εκφοβισμού καθώς δεν είναι λόγω της νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων πάντα σαφές αν πρόκειται για bullying ή απλές και τυχαίες εκδηλώσεις μιας επιθετικής συμπεριφοράς.

Στο δεύτερο άξονα μελετήθηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να απορρέουν από τη διαφορετική καταγωγή ενός μαθητή: αν υπάρχουν, πού οφείλονται, αν υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας στη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο.

Τέλος στον τρίτο άξονα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ γονέων αλλοδαπών μαθητών με το σχολείο και τους γονείς των γηγενών μαθητών και η επίδραση των προκαταλήψεων και απόψεων των ενηλίκων στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

4.5 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Για την αξιοπιστία και εγκυρότητα της παρούσας έρευνας αρχικά οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, τον τρόπο που θα διεξαχθεί και τις συνθήκες και καλλιεργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και χαλαρής διάθεσης. Έγινε η διαβεβαίωση πως τα προσωπικά στοιχεία δε θα δημοσιοποιηθούν και δε θα χρησιμοποιηθούν για άλλους λόγους πέραν της έρευνας αυτής. Οι συμμετέχοντες εθελοντικά επέλεξαν αν λάβουν μέρος σε χώρο που οι ίδιοι επέλεξαν προκειμένου να νιώθουν άνετα και να είναι απερίσπαστοι και χρόνο που επιθυμούσαν. Για την αξιοπιστία και εγκυρότητα, η ερευνήτρια φρόντισε οι συνθήκες να είναι ευνοϊκές και παρόμοιες ωστόσο, κάνοντας στην αρχή μια σύντομη ενημέρωση για τη διαδικασία και τους κανόνες δεοντολογίας, παίρνοντας έγγραφη συναίνεση και τηρώντας την ίδια σειρά στις ερωτήσεις. Ο λόγος του ερευνητή είναι απλός και κατανοητός για μη δημιουργήσει άγχος ή σύγχυση, χωρίς να παρερμηνεύονται και να δίνονται λανθασμένες απαντήσεις αναφορικά με την κατανόηση των ερωτημάτων. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν βασικό κριτήριο για την επιτυχημένη έρευνα εξασφαλίζοντας αξιοπιστία, καθώς δε θα δίνονταν άλλες απαντήσεις με άλλες

συνθήκες και εγκυρότητα, παρέχοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να κωδικοποιήσει, ομαδοποιήσει και βγάλει συμπεράσματα που θα καλύψουν τους στόχους της έρευνάς του (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Να επισημανθεί πως ενώ στην ποσοτική έρευνα η αξιοπιστία και εγκυρότητα συνδέονται με τυποποιημένες διαδικασίες διασφάλισης της «αλήθειας», στην ποιοτική έρευνα το σημασιολογικό περιεχόμενο αυτών των εννοιών δεν είναι απόλυτα συμβατό. Στην παρούσα έρευνα η ποιότητα συνδέεται με τη «συνέπεια» και το «άξιο εμπιστοσύνης» και δε μπορούμε να κάνουμε λόγο για στατιστική γενίκευση αλλά για αναλυτική γενίκευση. Η σωστή στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων μπορούν να οδηγήσουν στο μετασχηματισμό σε νοήματα και συμπεράσματα (Basse, 1999; Yin, 2009)

4.6 Ηθική και δεοντολογία

Πριν από τις συνεντεύξεις δόθηκαν στους συμμετέχοντες έντυπα συναίνεσης. Οι εκπαιδευτικοί που θέλησαν με δική τους πρωτοβουλία να πάρουν μέρος στην έρευνα προηγουμένως ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Η μαγνητοφώνηση έγινε σε χώρο και χρόνο που επέλεξαν οι ίδιοι προκειμένου να νιώθουν ήρεμοι και χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσα σε ένα μήνα (μέσα Φεβρουαρίου 2023 με μέσα Μαρτίου, 2023) με τη χρήση ηλεκτρονικής συσκευής καταγραφής ήχου και για την απομαγνητοφώνηση κρατήθηκε εμπιστευτικό αρχείο. Οι συμμετέχοντες έλαβαν τη διαβεβαίωση πως θα υπάρχει εμπιστευτικότητα και διακριτικότητα και πως τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσης μελέτης. Επίσης τα προσωπικά στοιχεία τους παραμένουν απόρρητα (Creswell, 2011)

4.7 Μέθοδος Ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιλέγεται η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης για μπορέσουμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους ορισμούς αλλά και τις διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού και της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας καθώς και το βαθμό συσχέτισης αυτών των δύο μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Γίνεται προσπάθεια με τον τρόπο αυτό

κατηγοριοποίησης των δεδομένων με τη χρήση κωδικών ή ετικετών. Με τη θεματική ανάλυση έχουμε τη δυνατότητα να καταλήξουμε στην κατανόηση κάποιου κοινωνικού φαινομένου μέσω της κατανόησης άλλων διεργασιών που παίζουν σημαντικό ρόλο, όπως οι προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η θεματική ανάλυση επιχειρεί να αναζητήσει μοτίβα δίχως να αποσκοπεί στον προσδιορισμό μιας κανονικότητας. Αποκαλύπτει ταυτοποιώντας εντάσεις και διαχωρισμούς λανθάνουσες πολυπλοκότητες και εξηγεί τα σημεία και τους λόγους διαφοροποίησης των ατόμων από ένα γενικό πρότυπο (Glesne, 2018). Μέσω της κωδικοποίησης γίνεται η μετάβαση από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί στις θεωρητικές σχέσεις και έννοιες. Η θεωρητική εννοιολόγηση με ανάπτυξη κατηγοριών, αποσαφήνιση μέσω προσδιορισμού των διαστάσεων και ιδιοτήτων καθώς και η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ τους είναι η βασική λειτουργία. Επίσης μέσω της κωδικοποίησης από την ατομική περίπτωση μεταβαίνουμε σε μια πιο γενικευμένη θεωρητική παραγωγή (Τσιώλης, 2014).

Για τα δημογραφικά στοιχεία και ορισμένες κλειστού τύπου ερωτήσεις έγινε περιγραφική ανάλυση.

Οι ερωτήσεις απομαγνητοφωνούνται με κάθε λεπτομέρεια και δίχως καμία αλλοίωση για να ακολουθήσει η ανάλυση, κατανόηση και κωδικοποίηση.

4.8 Αναγκαιότητα- πρωτοτυπία της έρευνας

Τα νέα δεδομένα στην ελληνική κοινωνία και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σχολείων έχει επαναπροσδιορίσει τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία αποσκοπεί στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι ρατσιστικές αντιλήψεις ωστόσο που καλλιεργούνται μέσα και έξω από το σχολείο συχνά αποτελούν αιτία για εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό έχουν γίνει παγκόσμια έρευνες για τη διερεύνηση της σχέσης του bullying με την εθνοπολιτισμική ετερότητα των αλλοδαπών μαθητών και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικότερα οι αλλοδαποί μαθητές. Ενώ οι έρευνες εστιάζουν σε μεγαλύτερες ηλικίες, από την σχολική και πρωτοσχολική ηλικία έως και το λύκειο, ελάχιστα έχει ερευνηθεί η προσχολική ηλικία, αφού συχνά οι επιθετικές συμπεριφορές των νηπίων δε μπορούν να ερμηνευτούν με ασφάλεια, αφού ο εγωιστικός χαρακτήρας των

νηπίων αλλά και το νοητικό και γλωσσικό επίπεδο οδηγεί σε τυχαίες πολλές φορές συμπεριφορές. Επίσης δεν έχει διερευνηθεί αρκετά κατά πόσο μπορούν να συνδεθούν με τη διαφορετικότητα και την καταγωγή. Με την παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί που έρχονται καθημερινά σε επαφή με αλλοδαπούς μαθητές επιχειρούν να δώσουν τη δική τους άποψη για το θέμα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται πως η υγιής συμπεριφορά και η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχημένη πορεία και σταθερότητα ενός παιδιού. Το νηπιαγωγείο είναι επί της ουσίας ο πρώτος φορέας οργανωμένης κοινωνικοποίησης και ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού καθώς αντιλαμβάνομαστε τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη μακροχρόνια έκθεση του νηπίου σε αγχωτικές καταστάσεις (Bowes, et al., 2013).

Επίσης ο Σχολικός Εκφοβισμός σύμφωνα με ερευνητές μπορεί να ερμηνευτεί και να αντιμετωπιστεί μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο και όχι μεμονωμένα και να αντιμετωπιστεί συστημικά.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα Έρευνας

***Σ1 (Γυναίκα, ετών 42, 8 έτη προϋπηρεσίας)**

Σ2 (Γυναίκα, ετών 31, 4 έτη προϋπηρεσίας)

Σ3 (Αντρας, ετών 30, 3 έτη προϋπηρεσίας)

Σ4 (Γυναίκα, ετών 41, 9 έτη προϋπηρεσίας)

Σ5 (Αντρας, ετών 44, 9 έτη προϋπηρεσίας)

Σ6 (Γυναίκα, ετών 45, 13 έτη προϋπηρεσίας)

Σ7 (Γυναίκα, ετών 32, 5 έτη προϋπηρεσίας)

Σ8 (Γυναίκα, ετών 35, 5 έτη προϋπηρεσίας)

Σ9 (Γυναίκα, ετών 56, 30 έτη προϋπηρεσίας)

Σ10 (Γυναίκα, ετών 47, 13 έτη προϋπηρεσίας)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Φύλο

Από τους δέκα (10) συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος, οι οχτώ (8) ήταν γυναίκες και οι δύο (2) άντρες.

2.Ηλικία

Από τους δέκα (10) συμμετέχοντες οι τρεις (3) είναι ηλικίας μεταξύ 25 και 34. Οι πέντε (4) είναι ηλικίας μεταξύ 35 και 44. Οι δύο (2) είναι ηλικίας μεταξύ 45 και 54. Μία (1) συμμετέχουσα είναι από 55 ετών και άνω. Οι περισσότεροι δηλαδή ήταν ηλικίας μεταξύ 35 και 44 ετών ενώ λιγότεροι στις μεγαλύτερες ηλικίες από 45 και άνω.

25 ΕΩΣ 34 ΕΤΩΝ	3 (30, 31, 32 ετών)
35 ΕΩΣ 44 ΕΤΩΝ	4 (35, 41, 42, 44 ετών)
45 ΕΩΣ 54 ΕΤΩΝ	2 (45, 47 ετών)

55 ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ	1 (56 ετών)
-----------------	-------------

3.Ειδικότητα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (7 στους 10) είναι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής και 3 στους 10 ειδικής αγωγής ΠΕ 60, 50 ή ΠΕ 61.

ΠΕ 60	7
ΠΕ 60,50 / 61	3

4.Διδακτική Εμπειρία

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (6 στους 10) έχουν από ένα έως 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, οι 3 στους 10 από 11 έως 20 χρόνια, ενώ μόνο ένας πάνω από 21 έτη.

1 ΕΩΣ 10 ΕΤΗ	6
11 ΕΩΣ 20 ΕΤΗ	3
21 ΕΩΣ 30 ΕΤΗ	1
31 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	-

5.Επιμόρφωση- Μεταπτυχιακές σπουδές- Διδακτορικό

Οι 8 από τους 10, έχουν λάβει επιμόρφωση, οι 6 από τους 10 έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και ένας συμμετέχων έχει κάνει διδακτορικές σπουδές.

Επιμόρφωση	8
Μεταπτυχιακές Σπουδές	6
Διδακτορικό	1

6. Τι ορισμό θα δίνετε στο σχολικό εκφοβισμό;

Στο ερώτημα για τον ορισμό του Σχολικού Εκφοβισμού, γίνεται αναφορά στα τρία βασικότερα χαρακτηριστικά: τη θυματοποίηση, την επανάληψη και την πρόθεση

πρόκλησης βλάβης με χρήση βίας. Πιο αναλυτικά και οι δέκα (10) θεωρούν ότι ο Σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά ενός ατόμου προς ένα άλλο πιο αδύναμο με σκοπό να προκαλέσουν κάποια βλάβη. Όλοι συμφωνούν ότι έχει το στοιχείο της στοχοποίησης- θυματοποίησης. Επίσης κάνουν λόγο για το χαρακτηριστικό της επανάληψης.

Ενδεικτικά:

Σ1 « Σχολικός εκφοβισμός είναι η άσκηση βίας από ένα παιδί σε ένα άλλο που είναι πιο αδύναμο γενικά. Όταν δηλαδή συχνά τον παρενοχλεί με διάφορους τρόπους και τον κάνει να νιώθει άσχημα ή του προκαλεί κάποιο σοβαρό πρόβλημα ανάλογα με τις πράξεις του.»

Σ2 «Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται επαναλαμβανόμενη σωματική, ψυχολογική, λεκτική και κάθε είδους βία. Συνήθως τα παιδιά που είναι πιο μαζεμένα, έχουν χαμηλό προφίλ ή κάποια ιδιαιτερότητα γίνονται τα θύματα.»

Σ5 «Σχολικός εκφοβισμός είναι το λεγόμενο bullying δηλαδή όταν συστηματικά ένα παιδί ή καμιά φορά και ομάδα παιδιών παρενοχλούν ένα άλλο. Γίνεται δηλαδή το θύμα και δέχεται επίθεση με διάφορους τρόπους σε καθημερινή βάση χωρίς συγκεκριμένη αφορμή και έχει σκοπό να νιώσει μειονεκτικά και άσχημα μέσα στην τάξη, στην αυλή, στις τουαλέτες ή και έξω από το σχολείο.»

7. Τι μορφή έχουν οι επιθετικές συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με την εμπειρία σας;

Οι τρεις μορφές Σχολικού Εκφοβισμού που αναφέρονται είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός. Οι οχτώ (8) θεωρούν τον κοινωνικό αποκλεισμό την πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού. Επίσης οχτώ (8) αναφέρουν τη λεκτική επίθεση ως βασική μορφή εκφοβισμού με περιπαικτικά σχόλια ή εκφράσεις που μπορεί να κάνουν τους θύτες να νιώσουν άσχημα για κάτι. Και οι δέκα (10) κάνουν λόγο για σωματικό εκφοβισμό, με έναν να έχει συναντήσει τέτοιο περιστατικό μια φορά και έναν να το θεωρεί αποτέλεσμα- αντίδραση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Κοινωνικός αποκλεισμός	8
Λεκτικός εκφοβισμός	8
Σωματικός εκφοβισμός	10

Ενδεικτικά:

Σ2 «Κυρίως ενυπάρχουν η λεκτική και η σωματική βία. Τα παιδιά είτε με τη χρήση λέξεων είτε με το σώμα τους ασκούν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους προκειμένου είτε να επιβληθούν είτε να προκαλέσουν πόνο.»

Σ5 «Πιο πολύ έχει τη μορφή περιθωριοποίησης στην τάξη, κοινωνικού αποκλεισμού (δεν τα καλούν στα πάρτι ή σε συναντήσεις εκτός σχολείου), λεκτική (χρησιμοποιούν λέξεις που ξέρουν ότι τα ενοχλούν και τα κάνουν να κλάψουν ή να νιώσουν άσχημα) και σωματική (σπρωξίματα ή χτυπήματα ή και τρικλοποδιές).»

Σ7 «Σπρωξίματα, τρικλοποδιές, καμιά φορά χρησιμοποιούν άσχημες λέξεις. Αλλά βασικά δεν τους θέλουν για παρέα και δεν τους θέλουν ούτε στο παιγνίδι ούτε στα τραπεζάκια και στις ομαδικές εργασίες.»

8. Έχετε γίνει μάρτυρας τέτοιων συμπεριφορών;

Και οι δέκα (10) έχουν συναντήσει στην τάξη περιστατικά επιθετικών συμπεριφορών με στοιχεία Σχολικού Εκφοβισμού.

9. Με τι συχνότητα παρουσιάζονται αυτές οι βίαιες συμπεριφορές;

Από τους δέκα συμμετέχοντες, ο ένας (1) δεν έχει συναντήσει με μεγάλη συχνότητα φαινόμενα bullying στην τάξη, αλλά έχει συναντήσει περιστατικά που είχαν μεγάλη ένταση. Οι έξι (6) με αρκετά μεγάλη συχνότητα, οι τρεις εκ των οποίων (3), ήπιας έντασης και ένας (1) μια φορά ήρθε αντιμέτωπος με σοβαρό περιστατικό. Ένας (1) απάντησε συχνά. Οι δύο (2) έχουν συναντήσει τέτοιου είδους περιστατικά μεγάλη συχνότητα.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Όχι πολύ συχνά	1
Αρκετά συχνά	6
Συχνά	1
Πολύ συχνά	2

Ενδεικτικά:

Σ4 «Συχνότατα θα έλεγα, επειδή τυχαίνει να δουλεύω σε σχολεία με πολλά παιδιά από άλλες χώρες.»

Σ7 «Αρκετά συχνά δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών και δεν αναφέρομαι σε εκείνα τα περιστατικά που θα τσακωθούν τυχαία.»

Σ8 «Αρκετά συχνά μου έχουν τύχει επιθετικές συμπεριφορές αλλά όχι ευτυχώς τόσο ώστε να ξεφύγει ο έλεγχος και να έχουμε παρέμβαση των γονέων.»

10. Σε ποιο χώρο τα παιδιά παρουσιάζουν συχνότερα τέτοιες αντιδράσεις;

Από τους δέκα συμμετέχοντες οι έξι (6) θεωρούν πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορεί να εκδηλώσουν βίαιη συμπεριφορά σε όλες τις χρονικές στιγμές και χώρους του σχολείου. Την ώρα δηλαδή των οργανωμένων δραστηριοτήτων στην ολομέλεια και στις ομάδες εργασίας, καθώς και στην αυλή και στο ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές δημιουργικής απασχόλησης και την ώρα του φαγητού. Οι πέντε από αυτούς τους έξι (5), τονίζουν ότι με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα εκδηλώνονται στην αυλή ή στις γωνιές την ώρα του παιχνιδιού. Οι τέσσερις (4) απάντησαν ότι τα νήπια εκδηλώνουν συχνότερα επιθετικές συμπεριφορές στην αυλή και στις ελεύθερες δραστηριότητες, ενώ δύο από αυτούς τους τέσσερις (2), θεωρούν ότι πολύ πιθανόν να συμβούν περιστατικά και στα τραπέζια.

Ενδεικτικά:

Σ5 «Δεν έχει συγκεκριμένο χώρο ή ώρα νομίζω. Εννοώ σε όλες τις στιγμές της μέρας. Την ώρα του μαθήματος, του παιχνιδιού στις οργανωμένες γωνιές αλλά και στο διάλειμμα.»

Σ6 «Σε όλους τους χώρους εντός σχολείου, αλλά πιο πολύ στην αυλή που εκτονώνονται νομίζω και δεν έχεις και τον πλήρη έλεγχο πάντα.»

Σ10 «Περισσότερο όταν νομίζουν ότι δεν τους βλέπει η νηπιαγωγός, δηλαδή στο διάλειμμα και στις γωνιές, αλλά μπορεί και σε άλλες στιγμές, δηλαδή την ώρα που μαζευόμαστε για το μάθημα να σπρώξει κάποιος τον άλλον, την ώρα που κάνουν μια εργασία στα θρανία να μουτζουρώσει πχ ο ένας ή να σκίσει την εργασία του άλλου.»

11. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των θυτών;

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οχτώ (8) αναφέρουν πως οι θύτες είναι παιδιά με έντονη σωματική διάπλαση και δύναμη. Οι έξι (6) απάντησαν ότι πρόκειται για παιδιά έντονα, επιθετικά και ευέξαπτα, δηλαδή παιδιά με έντονη ιδιοσυγκρασία. Τέσσερις (4) πιστεύουν πως τα παιδιά αυτά δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, αλλά έχουν στο νου τους μόνο το παιχνίδι και μάλιστα το έντονο παιχνίδι και όχι το δημιουργικό. Τέσσερις συμμετέχοντες (4) ανέφεραν ότι έχουν αρχηγικές τάσεις. Τέσσερις από τους δέκα (4) κάνουν λόγο για αντικοινωνική συμπεριφορά καθώς δέχονται στην παρέα τους μόνο συγκεκριμένα άτομα και αποκλείουν άλλα. Τέσσερις συμμετέχοντες (4) χαρακτηρίζουν τα νήπια αυτά ως άτομα χωρίς όρια που δεν ακούνε κανόνες. Τέσσερις ακόμα (4) επιρρίπτουν ευθύνες για τη συμπεριφορά των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης δύο (2), λένε ότι είναι παιδιά με αγενή και προσβλητική συμπεριφορά, δύο (2), ότι δε διαθέτουν ενσυναίσθηση αλλά έχουν αυτοπεποίθηση.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Έντονη σωματική διάπλαση	8
Έντονα- επιθετικά- ευέξαπτα	6
Αδιαφορία για μάθημα	4
Αρχηγικές τάσεις	4
Αντικοινωνική συμπεριφορά	4
Ανυπακοή σε κανόνες	4

Ευθύνη στην οικογένεια (επίδραση από οικογενειακό περιβάλλον)	4 (40%)
Αγενή	2
Έλλειψη ενσυναίσθησης	2
Άτομα με αυτοπεποίθηση	2

Ενδεικτικά:

Σ2 «Ο θύτης, συνήθως, διαθέτει επιβλητική και αρχηγική συμπεριφορά, υπερέχει σε σωματική δύναμη σε συνδυασμό με χαμηλή ενσυναίσθηση. Είναι εύστροφα παιδιά αλλά με πολλή ένταση που ανυπομονούν να διοχετεύσουν και αυτό τους αποσπά την προσοχή από τις οργανωμένες δραστηριότητες.»

Σ4 «Οι θύτες είναι πιο μεγαλόσωμα και δυνατά παιδιά, χωρίς όρια από το σπίτι. Συνήθως δεν τους ενδιαφέρει πολύ το μάθημα και το μυαλό τους είναι στο παιχνίδι και στη σκανταλιά. Είναι γενικά πολύ έντονα, δεν υπακούνε στους κανόνες, εκνευρίζονται με το παραμικρό.»

Σ8 «Τα παιδιά θύτες παρουσιάζουν επιθετικότητα, σωματική δύναμη, χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάγκη για προσοχή, έλλειψη ενσυναίσθησης και συχνά προέρχονται από δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον.»

Σ9 «Είναι παιδιά που είναι πιο δυνατά σωματικά, δεν έχουν όρια από το οικογενειακό περιβάλλον και θέλουν να είναι αρχηγοί. Είναι πολύ ευέξαπτα και κάνουν έντονο παιχνίδι και συχνά έχουν το μυαλό τους μόνο στο παιχνίδι. Έχουν πολύ κλειστές παρέες και διώχνουν όποιον άλλον τους προσεγγίσει συχνά με άσχημο τρόπο.»

12. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία των «θύματων»;

Στο ερώτημα ποια χαρακτηριστικά έχουν οι αποδέκτες του Σχολικού Εκφοβισμού, οι οχτώ (8) θεωρούν ότι είναι παιδιά εσωστρεφή και ντροπαλά. Οι έξι (6) αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Από τους δέκα συμμετέχοντες οι έξι (6) παρατηρούν πως τα «θύματα» έχουν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή είναι απομονωμένα, κάνουν μοναχικό παιχνίδι ή έχουν πολύ κλειστές και συγκεκριμένες

παρέες. Οι πέντε (5) κάνουν λόγο για σχολική διαρροή- απροθυμία των νηπίων να έρθουν στο σχολείο, ενώ ένας λέει χαρακτηριστικά πως τα παιδιά αυτά δεν είναι χαρούμενα. Οι πέντε (5) μιλούν για φόβο ή γενικότερα φοβίες που έχουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που δέχονται κάποιας μορφής bullying. Οι τέσσερις ερωτηθέντες (4) κάνουν αναφορά στην απροθυμία να συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες και τρεις (3) λένε ότι είναι ευερέθιστα και κλαίνει συνέχεια, συχνά χωρίς λόγο. Ένας (1) από τους εκπαιδευτικούς μιλά για παιδιά που έχουν μικρή σωματική διάπλαση.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Εσωστρεφή - ντροπαλά	8
Χαμηλή αυτοεκτίμηση	6
Προβλήματα κοινωνικοποίησης	6
Σχολική διαρροή	5
Φόβοι- φοβίες	5
Έλλειψη συμμετοχής σε οργανωμένες δραστηριότητες	4
Ευερέθιστα	3
Μικρή σωματική διάπλαση	1

Ενδεικτικά:

Σ2: «Το θύμα φαίνεται να είναι καταπιεσμένο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναχικό και με ιδιαίτερες ευαισθησίες. Συχνά κλαίνει και δε θέλουν να έρθουν στο σχολείο, πολλές φορές χωρίς να εξηγούν το λόγο. Σα να το έχουν συνδυάσει με κάτι που τους προκαλεί ανασφάλεια και άσχημα συναισθήματα.»

Σ5: «Είναι πιο αδύναμοι σωματικά, έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και συμμετοχή και στις οργανωμένες και στις ελεύθερες δραστηριότητες κα απομονώνονται ή κάνουν μοναχικό παιχνίδι.»

Σ7: «Είναι πιο φοβισμένα, δε μιλάνε πολύ, δεν κάνουν εύκολα παρέες ή έχουν πολύ μικρές και συγκεκριμένες παρέες που κάνουν μόνο με αυτούς. Δε συμμετέχουν πολύ στο μάθημα και συχνά έχουν άρνηση να έρθουν στο σχολείο. Επίσης δε δείχνουν συχνά χαρούμενα.»

13. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως συντελούν στην εμφάνιση επιθετικότητας ενός νηπίου;

Η οικογένεια του παιδιού και το κοινωνικό περιβάλλον κατ' επέκταση είναι σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες ένας λόγος εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Πιο ειδικά, επτά άτομα (7) κάνουν λόγο συγκεκριμένα για βίαια πρότυπα. Η έκθεση στο διαδίκτυο και την τηλεόραση χωρίς επίβλεψη είναι ένας άλλος παράγοντας όπως υποστηρίζουν τέσσερις (4). Τρεις μιλούν για έλλειψη σταθερότητας (3), που μπορεί να οφείλεται σε συχνή μετακίνηση, ασθένειες, θάνατο, διαζύγιο ή άλλους παράγοντες. Πέντε (5) ανέφεραν τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας ως αιτία εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών, όπως αυτά αποτυπώνονται μέσα στην οικογένεια και επηρεάζουν την καθημερινότητα. Πέντε (5) θεωρούν ότι αιτία της επιθετικότητας των παιδιών είναι η συναισθηματική παραμέληση, έλλειψη ποιοτικού χρόνου και αγάπης που οφείλονται σε διάφορους παράγοντες. Τρεις συμμετέχοντες (3) απάντησαν ότι άλλη αιτία είναι ο χαρακτήρας- ιδιοσυγκρασία των παιδιών. Ένας (1), ανέφερε την υπερβολική αυστηρότητα και τιμωριστική συμπεριφορά, ένας (1) την έλλειψη ορίων και τρεις (3) τη ρατσιστική στάση των γονέων που επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Οικογένεια- κοινωνικό περιβάλλον	10
Βίαια πρότυπα	7
Οικονομικά προβλήματα	5
Συναισθηματική παραμέληση- έλλειψη χρόνου	5

Έκθεση στο διαδίκτυο	4
Έλλειψη σταθερότητας	3
Ιδιοσυγκρασία - χαρακτήρας	3
Ρατσιστική στάση γονέων	3
Υπερβολική αυστηρότητα	1
Έλλειψη ορίων	1

Ενδεικτικά:

Σ1: «Θεωρώ πως τα παιδιά είναι φερέφωνα των μεγάλων. Επηρεάζονται από αυτά που ζουν στο σπίτι ή στο περιβάλλον τους και από αυτή την εγκατάλειψη μπροστά στην οθόνη μιας τηλεόρασης ή κινητού χωρίς έλεγχο.»

Σ2: «Το περιβάλλον του παιδιού, η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Επίσης οι συνθήκες που βιώνει, πχ δυσκολίες οικονομικές, ασθένειες, συχνές ή μεγάλες αλλαγές στη ζωή του. Αν παραδείγματος χάρη ένα παιδί φεύγει από τη χώρα του και έρχεται σε ένα νέο και φιλόξενο περιβάλλον που δεν ξέρει ούτε τη γλώσσα, ή στερείται βασικών αγαθών ή βιώνει ρατσιστικές συμπεριφορές. Αλλά και να μη ισχύουν αυτά, αν ζει κάτω από άσχημες συνθήκες είναι λογικό να εκφράζει ζήλια και επιθετικότητα.»

Σ6: «Η οικογένεια κυρίως. Εννοώ αν έχουν τέτοιου είδους πρότυπα, είτε από γονείς είτε από αδέρφια. Επίσης από την πολλή έκθεση χωρίς επίβλεψη στα κινητά και σε προγράμματα τηλεόρασης που είναι ακατάλληλα για την ηλικία τους. Καμιά φορά βέβαια είναι και θέμα χαρακτήρα απλά.»

14. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε πως μπορούν να ενισχύσουν μια τέτοιου είδους συμπεριφορά;

Σύμφωνα με τους έξι (6) συμμετέχοντες στην έρευνα οι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν μια επιθετική συμπεριφορά είναι η έλλειψη έγκαιρης παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό. Έξι (6) θεωρούν πως η οικογένεια μπορεί να ενισχύει την επιθετική στάση των ανηλίκων δίνοντας λανθασμένα πρότυπα ή παραμελώντας τα. Οι πέντε (5) απάντησαν

πως η συναναστροφή με συνομήλικους που επικροτούν, παρασύρουν, προκαλούν ή ενισχύουν τη συμπεριφορά αυτή είναι ένας ακόμα παράγοντας. Πέντε από τους ερωτηθέντες (5) πιστεύουν πως η έλλειψη ορίων είναι ακόμα ένας παράγοντας. Η έλλειψη καλλιέργειας ενσυναίσθησης είναι σύμφωνα με δύο (2) αιτία ενίσχυσης της επιθετικότητας. Ένας (1) κάνει λόγο για έκθεση στο διαδίκτυο ή σε προγράμματα στην τηλεόραση χωρίς γονεϊκή επίβλεψη.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Έλλειψη έγκυρης παρέμβασης	6
Λάθος οικογενειακά πρότυπα	6
Συναναστροφή με συνομήλικους	5
Έλλειψη ορίων	5
Έλλειψη καλλιέργειας ενσυναίσθησης	2
Έκθεση στο διαδίκτυο/ τηλεόραση	1

Ενδεικτικά:

Σ1: «1. Οι παράγοντες που μπορεί να την ενισχύσουν είναι να κάνουν παρέα με παιδιά που τους μοιάζουν στη συμπεριφορά και υπάρχει αλληλεπίδραση. Δηλαδή ενώνονται και κάνουν μια παρέα δυνατή που παίζουν μόνοι τους και δεν τους ενδιαφέρει κανείς άλλος. Αν επίσης ο δάσκαλος δεν επέμβει έγκαιρα με διάλογο και άλλες πρακτικές τότε αυτή η κατάσταση θα χειροτερέψει. Έχω ακούσει ακόμα και γονείς να επικροτούν αυτές τις συμπεριφορές των παιδιών.»

Σ4: «4. Αν δεν υπάρχουν κανόνες και όρια στο σχολείο και στο σπίτι και τα παιδιά δρουν ανεξέλεγκτα και δεν καταλαβαίνουν τη λανθασμένη συμπεριφορά τους τότε αυτό μεγενθύνεται. Αν η δασκάλα δεν επέμβει με διάλογο, προγράμματα ενσυναίσθησης κτλ ή σε συνεργασία με τους γονείς τότε μόνο χειρότερα μπορούν να γίνουν όλα στο μέλλον.»

Σ6: «Οι φίλοι και συμμαθητές, όταν τους επικροτούν ή τους παρασύρουν και γίνονται πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς, η έλλειψη πρόληψης και αντιμετώπισης από το σχολείο και την οικογένεια. Και φυσικά η έλλειψη ορίων.»

15. Ποιους τρόπους πρόληψης θα επιλέγατε;

Οι επτά από τους 10 συμμετέχοντες (7) απάντησαν ότι η εφαρμογή κανόνων και η συμφωνία που γίνεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από την αρχή στη χρονιά είναι σημαντικό μέτρο πρόληψης ενάντια σε επιθετικές συμπεριφορές. Τρεις (3) ενθαρρύνουν τη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων συνεργασίας των μαθητών. Πέντε (5), θεωρούν ότι με το διάλογο μπορεί να προληφθούν δυσάρεστες καταστάσεις. Επίσης, τρεις (3) επιλέγουν την επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς και παραχώρηση προνομίων. Οι οχτώ (8) απάντησαν πως η καλλιέργεια ενσυναίσθησης με τη χρήση εποπτικού υλικού, προβολής ταινιών, ανάγνωσης παραμυθιών κ.α. που θα προκαλέσουν έναν προβληματισμό και διάλογο είναι πολύ αποτελεσματικό μέσο πρόληψης. Ακόμα, δύο (2) προτείνουν τη συνεργασία με την οικογένεια και ένας (1) προτείνουν τη συχνή συνεργασία με ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	8
Κανόνες στην τάξη	7
Διάλογος	5
Εργασία σε ανομοιογενείς ομάδες	3
Επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς	3
Συνεργασία με οικογένεια	2
Συνεργασία με ψυχολόγο	1

Ενδεικτικά:

Σ2: «Ένας αποτελεσματικός τρόπος πρόληψης αποτελεί η συζήτηση μέσα στην τάξη για τους κανόνες της κοινωνίας και της τάξης και για τα δικαιώματα των παιδιών μέσα από διάφορες διαθεματικές δράσεις. Αυτό θα ευαισθητοποιήσει τα παιδιά από νωρίς.»

Σ7: «Πάντα επιλέγω το διάλογο, παραμύθια με παραδείγματα σχολικού εκφοβισμού τα οποία μετά συζητάμε. Επίσης ενθαρρύνω συχνά τα παιδιά να παίζουν όλα μαζί ή σε ομάδες που αλλάζουν, να κάθονται με παιδιά που δεν επιλέγουν συχνά για παιχνίδι όταν κάνουν μια εργασία ομαδική.»

Σ9: «Εκείνο που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι ο διάλογος με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Με άμεσο εννοώ με όρια και κανόνες της τάξης και έμμεσο με κάποια προβολή ταινίας, παραμύθι ή εικόνες που θα παρακινήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν μια καλή σχέση μεταξύ τους. Επίσης βοηθάει μια συνάντηση και καλή συνεργασία με τους γονείς προκειμένου να ενισχύουν κι εκείνοι θετικά τα παιδιά από το σπίτι προς την ίδια κατεύθυνση με το σχολείο.»

16. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης θα επιστρατεύατε και ποιους θα εμπλέκατε στη διαδικασία αυτή;

Στο ερώτημα ποιους τρόπους αντιμετώπισης θα διάλεγαν οι συμμετέχοντες και ποιους θα ενέπλεκαν στη διαδικασία, οι εννιά (9) θεωρούν πως η ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική. Οι έξι (6) απάντησαν πως ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης είναι η συζήτηση στην ολομέλεια και η υπενθύμιση των κανόνων. Οι πέντε (5) επιλέγουν τη συζήτηση με τους άμεσα εμπλεκόμενους ιδιωτικά. Οι πέντε επίσης (5) θα στερούσαν ένα προνόμιο στο παιδί που κατ' επανάληψη θα συνέχιζε μια επιθετική συμπεριφορά παρά τις συστάσεις. Τέσσερις (4) θα ζητούσαν τη συνδρομή ειδικών - ψυχολόγων , κοινωνικών λειτουργών. Τρεις (3) από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι βάζουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις να δουλέψουν στην ίδια ομάδα και να ενισχύσουν τη συνεργασία. Για τρεις (3) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης με διάφορους τρόπους. Ένας (1) αναφέρει ως τρόπο αντιμετώπισης τη θετική ανταμοιβή για μια θετική συμπεριφορά.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Εμπλοκή- ενημέρωση γονέων	9
Συζήτηση στην ολομέλεια	6
Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους	5
Στέρηση προνομίου	5
Συνεργασία με ψυχολόγους -κοινωνικούς λειτουργούς	4
Συνεργασία σε ανομοιογενείς ομάδες	3
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	3
Θετική ανταμοιβή	1

Ενδεικτικά:

Σ4: «Με ατομικό διάλογο ατομικά, με διάλογο μεταξύ των παιδιών που έχουν πρόβλημα το ένα με το άλλο, στην ολομέλεια διακριτικά για να μη στιγματιστεί κάποιος και με συνεργασία με τους γονείς και ενημέρωση αν χρειαστεί. Κάποιες φορές θα χρειαστεί να στερηθούν κάτι όπως το παιχνίδι για να αναγκαστούν να αναλογιστούν τι έχουν κάνει.»

Σ7: «Θα προσπαθούσα πρώτα με ωραίο τρόπο να μιλήσω σε αυτό το παιδί, θα ενθάρρυνα με διάφορους τρόπους τη συνεργασία, εν ανάγκη θα του στερούσα κάτι ευχάριστο για να τον συνετίσω και αν δεν τα κατάφερνα θα ενημέρωνα τους γονείς και θα ζητούσα τη συνεργασία τους.»

Σ9: «Πρώτη κίνηση που θα έκανα θα ήταν να μιλήσω στους εμπλεκόμενους χωρίς να εμπλέξω τα άλλα παιδιά. Να τους εξηγήσω τι κάνουν λάθος και να προσπαθήσουν να τα βρουν μεταξύ τους. Αν όμως αυτό δω στην πορεία ότι επαναλαμβάνεται θα στερούσα το παιχνίδι ή το διάλλειμα ή κάποια προνόμια στο παιδί που θα δημιουργούσε το πρόβλημα και θα ενημέρωνα τους γονείς. . Όταν υπάρχει σχολικός ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός θεωρώ ότι είναι πολύ καλό να μιλήσει με το ίδιο το παιδί αλλά και με την οικογένεια.»

17. Τι επιπτώσεις θεωρείτε πως μπορεί να έχει μια πρώιμη εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο στο παιδί τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα;

Οχτώ ερωτηθέντες (8) απάντησαν ότι μία από τις επιπτώσεις εκφοβισμού είναι οι συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, καθώς τα παιδιά δε θέλουν να έρχονται στο χώρο που υπάρχει για εκείνα ο κίνδυνος. Επίσης οχτώ (8) θεωρούν ότι τα θύματα αποκτούν φοβίες ή δείχνουν φοβισμένα. Επτά (7) μιλούν για κοινωνική απομόνωση ως συνέπεια. Επτά (7) ακόμα έδωσαν την απάντηση ότι τα παιδιά αυτά έχουν ψυχοσωματικά προβλήματα και άσχημα συναισθήματα. Από τους συμμετέχοντες έξι (6) είπαν ότι τα παιδιά αυτά δε δείχνουν ενδιαφέρον μαθησιακό και τέσσερις (4) ότι έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Πέντε (5) θεωρούν πως τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό μελλοντικά θα γίνουν ακόμα πιο επιθετικοί.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Σχολική διαρροή	8
Φοβίες	8
Κοινωνική απομόνωση	7
Ψυχοσωματικά προβλήματα	7
Έλλειψη μαθησιακού ενδιαφέροντος	6
Μελλοντική αύξηση επιθετικότητας θυτών	5
Χαμηλές σχολικές επιδόσεις	4

Ενδεικτικά:

Σ4: «Να μη θέλουν να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, να είναι μόνα τους, να κλαίνει με την παραμικρή αφορμή και να μην είναι χαρούμενα. Επίσης θέλουν να φύγουν από το σχολείο και δε θέλουν να έρθουν. Σταδιακά όλα αυτά τους δημιουργούν ανασφάλεια, φοβίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αργότερα έχουν σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα και χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και κοινωνικά είναι πάντα απομονωμένα ή έχουν ελάχιστες παρέες που τους μοιάζουν.»

Σ6: «6. -Να αποκτήσει φοβίες, να μη θέλει να έρθει σχολείο, να κλαίει εύκολα, να μη συμμετέχει στις δραστηριότητες, να μην κάνει φίλους, να έχει ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως πόνους κτλ»

Σ10: «10. Συνήθως βασική επίπτωση είναι το παιδί που πέφτει θύμα εκφοβισμού να αποκτά φοβίες, να κλείνεται στον εαυτό του και να μην κάνει εύκολα φιλίες καθώς επίσης να κάνει πολλές και αδικαιολόγητες απουσίες χωρίς να έχει το θάρρος να πει αυτό που συμβαίνει. Επίσης, δεν είναι ποτέ χαρούμενο και δε συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου.»

18. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής σε μια τάξη νηπιαγωγείου;

Όλοι οι συμμετέχοντες (10) συμφωνούν πως η γλώσσα αποτελεί βασικό εμπόδιο, όταν ένας μαθητής δε μιλάει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτό, σύμφωνα πάλι με το σύνολο των ερωτηθέντων επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές. Δύο άτομα (2) πιστεύουν ότι εκτός σχολείου δεν έχουν οι ενήλικες σχέσεις – γηγενείς με αλλοδαπούς- και ως εκ τούτου δεν έχουν κοινωνικές επαφές και εκτός σχολείου τα παιδιά. Οι πέντε (5), απάντησαν ότι εξαιτίας της γλώσσας δεν έχουν μεγάλη συμμετοχή στην ολομέλεια.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Γλώσσα	10
Κοινωνικές σχέσεις εντός σχολείου	10
Έλλειψη συμμετοχής ως συνέπεια της δυσκολίας με τη γλώσσα	5
Έλλειψη κοινωνικών επαφών εκτός σχολείου	2

Ενδεικτικά :

Σ4: «-Με τη γλώσσα έχουν θέμα που δε μπορούν να επικοινωνήσουν και έτσι δεν κάνουν εύκολα παρέες και δε συμμετέχουν στο μάθημα και ενώ έχουν δυνατότητες μπορεί να

μένουν πίσω μαθησιακά γιατί νιώθουν μειονεκτικά ή όντως δε μπορούν με τον κλασσικό τρόπο διδασκαλίας να ακολουθήσουν. Επίσης είναι τα παιδιά που δεν τα καλούν σε πάρτυ ή δραστηριότητες εκτός σχολείου γιατί δεν έχουν επαφές οι γονείς των Ελλήνων με τους γονείς των αλλοδαπών και αυτό τα αποξενώνει ακόμα πιο πολύ.»

Σ5: «Στην αρχή είναι η επικοινωνία εξαιτίας της γλώσσας και ο αποκλεισμός από τις παρέες. Δεν τους θέλουν στην παρέα τους, δεν παίζουν μαζί τους και πολλές φορές το εκφράζουν με επιθετική συμπεριφορά.»

Σ9: «Τα παιδιά που δε γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής δυσκολεύονται στη δημιουργία φιλίας με άλλους και επίσης στο να συμμετέχουν στο μάθημα.»

Σ10: «Να κάνει φιλίες, να κάνει σχέσεις με τους συνομήλικους και να έχει ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες στην τάξη. Και αυτό οφείλεται εν μέρει στη γλώσσα.»

19. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι μπορεί να επηρεαστεί ο αλλοδαπός μαθητής λόγω αυτών των δυσκολιών;

Στο ερώτημα πώς μπορεί να επηρεαστεί ένας αλλοδαπός μαθητής από τις δυσκολίες που προκύπτουν, οι δέκα (10) απάντησαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές κατά κύριο λόγο αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες. Οι εννιά συμμετέχοντες (9), παρατηρούν ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις τους με τους συνομήλικούς τους. Οι έξι (6) είπαν ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και συναισθηματική ανασφάλεια. Τέσσερις (4) είπαν ότι τα παιδιά αυτά δε συμμετέχουν στις οργανωμένες δραστηριότητες. Οι δύο (2) ανέφεραν επίσης ότι αυτοί οι μαθητές κάνουν συχνά απουσίες.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Μαθησιακά προβλήματα	10
Κοινωνικά προβλήματα	9
Χαμηλή αυτοπεποίθηση- συναισθηματική ανασφάλεια	6

Έλλειψη συμμετοχής	4
Απουσίες	2

Ενδεικτικά :

Σ1: «Κοινωνικά πιο πολύ αλλά και μαθησιακά γιατί δεν είναι εύκολο να συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες ή γλωσσικές και νιώθουν μειονεκτικά και φοβούνται να μιλήσουν. Αλλά πιο πολύ δεν είναι επιλογή για παρέα.»

Σ4: «Και μαθησιακά και να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να μην καταλαβαίνει ποιος είναι, να είναι δηλαδή μπερδεμένος και επίσης δε θέλουν να έρχονται συστηματικά στο σχολείο. Το πιο σημαντικό είναι ότι τα παιδιά αυτά έχουν μεγάλες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση. Δε γίνονται πάντα εύκολα αποδεκτά.»

Σ10: «Δεν κάνει εύκολα φιλίες. Αλλά πιο πολύ δυσκολεύεται να παρακολουθήσει στο μάθημα- δραστηριότητες. Μαθησιακά δηλαδή μένει πίσω και χρειάζονται ειδικοί χειρισμοί για να βοηθήσεις αυτά τα παιδιά.»

20. Με ποιον τρόπο αντιδρούν τα νήπια στη διαφορετικότητα;

Στο ερώτημα με ποιον τρόπο αντιδρούν τα νήπια στη διαφορετικότητα οι εννιά συμμετέχοντες (9) έχουν την άποψη ότι η διαφορετικότητα είναι μεν αντιληπτή αλλά δεν αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία και φιλίες των παιδιών. Ο ένας (1) είναι λίγο επιφυλακτικός ως προς το να εκφράσει ανοιχτά εάν τελικά η διαφορετικότητα αποτελεί πρόβλημα στις σχέσεις των παιδιών. Οι τέσσερις από τους ερωτηθέντες θεωρούν τη γλώσσα ένα στοιχείο διαφορετικότητας που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο, έστω αρχικά. Οι επτά επίσης επισημαίνουν ότι ο ρόλος και η παρέμβαση του περιβάλλοντος του παιδιού, εκπαιδευτικοί και οικογένεια, μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τον τρόπο που θα διαχειριστούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας την οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητα.

Ενδεικτικά:

Σ3: «Τα περισσότερα νήπια συνήθως «αγκαλιάζουν» το διαφορετικό. Μπορεί στην αρχή να τους παραξενεύει, προσπαθούν όμως να ερμηνεύσουν αυτή την διαφορετικότητα και

στο τέλος την αποδέχονται και συμφιλιώνονται με αυτή . Σε αυτό όμως θα παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός και η οικογένεια. Αν επηρεάζεται αρνητικά, θα συμπεριφέρεται ανάλογα και στο σχολείο.»

Σ5: «Τα νήπια είναι αρκετά μεγάλα για να δουν τη διαφορετικότητα, πχ χρώμα, γλώσσα ή κάτι που είναι εμφανές, αλλά αρκετά μικρά για να τα ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Εκτός αν επηρεάζονται από τους γονείς ή αν δεν έχουν τη σωστή καθοδήγηση από το νηπιαγωγό στην περίπτωση που συμπεριφερθούν άσχημα ή επιθετικά.»

Σ6: «..... Αν μιλάμε για τους αλλοδαπούς δεν τους επιλέγουν για φίλους σίγουρα αν δε μπορούν να συνεννοηθούν αλλά αν βοηθήσει και η εκπαιδευτικός της τάξης σταδιακά δεν είναι λόγος για σχολικό εκφοβισμό. Για τη θρησκεία ή το χρώμα του δέρματος δε νομίζω ότι παίζει τόσο ρόλο. Πάντως δε θα τα καλούσαν σε πάρτι σίγουρα, αυτό το βλέπω. Αν αυτό θεωρείται bullyingναι με αυτή την έννοια ότι δεν τα κάνουν παρέα ναι τότε.»

21. Με ποιον τρόπο θεωρείτε πως τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορούν να ενισχύσουν τους αλλοδαπούς μαθητές βοηθώντας τους να ξεπεράσουν δυσκολίες;

Στο ερώτημα πώς τα νέα Προγράμματα σπουδών μπορούν να ενισχύσουν τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οχτώ (8) απάντησαν ότι ενισχύεται σημαντικά η γλώσσα. Οι έξι (6) θεωρούν ότι ενισχύουν την κοινωνικοποίηση και έξι επίσης (6) τη συνεργασία. Οι τέσσερις (4), πιστεύουν ότι με τα νέα Α.Π. προωθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τρεις (3) είπαν ότι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών και τρεις επίσης (3) η εμπιστοσύνη στο δάσκαλο. Δύο (2) απάντησαν ότι διευκολύνεται η ένταξη των μαθητών και ένας (2) η ενεργή συμμετοχή τους.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Ενίσχυση γλώσσας	8
Ενίσχυση κοινωνικοποίησης	6
Ενίσχυση συνεργασίας	6
Διαφοροποιημένη διδασκαλία-	4

συμπεριληπτική εκπαίδευση	
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	3
Ενίσχυση εμπιστοσύνης στο δάσκαλο	3
Ένταξη	2
Ενεργή συμμετοχή μαθητών	2

Ενδεικτικά:

Σ8: «Μιλάμε πλέον για συμπεριληπτική εκπαίδευση που έχει ως στόχο μεταξύ άλλων την ενίσχυση της γλώσσας, της συνεργασίας και της κοινωνικοποίησης.»

Σ9: «Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνεργάζονται, να μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα, να κοινωνικοποιούνται, να έχουν καλύτερη σχέση με τον εκπαιδευτικό.»

Σ10: «Μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν με το δάσκαλο και να καλλιεργείται η κοινωνικοποίησή τους.»

22. Πώς διευκολύνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών;

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με πέντε (5) ερωτηθέντες βοηθά στην ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών δίνοντας ίσες ευκαιρίες για μάθηση εξασφαλίζοντας ότι τα παιδιά θα φτάσουν σε κοινούς στόχους με διαφορετικούς τρόπους, αποκομίζοντας ατομικά οφέλη. Πέντε (5) επίσης θεωρούν ότι με τη ΔΔ υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή, ενώ τρεις (3), (ποσοστό 30%), ότι ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους. Τρεις (3) απάντησαν με τον τρόπο αυτό βοηθιούνται οι μαθητές με μαθησιακές ανάγκες και τρεις (3), ότι γίνεται ομαλότερα η αποδοχή της διαφορετικότητας. Τρία άτομα (3) πιστεύουν ότι ενισχύεται η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δύο (2) ότι επιτυγχάνεται καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και ένας (1) κάνει λόγο για βελτίωση της επικοινωνίας.

Σύντομη, περιγραφική αποτύπωση των απαντήσεων

Ίσες ευκαιρίες	5
----------------	---

Μεγαλύτερη συμμετοχή	5
Αύξησης αυτοπεποίθησης	3
Διευκόλυνση μαθησιακών αναγκών	3
Αποδοχή διαφορετικότητας	3
Ενίσχυση γλώσσας χώρας υποδοχής	3
Καλύτερη συνεργασία	2
Βελτίωση επικοινωνίας	1

Ενδεικτικά:

Σ2: «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε για να σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις διάφορες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Ενυπάρχει η έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας, της συνεργατικής και επικοινωνιακής μάθησης. Επίσης, προσφέρει πολλαπλές προσεγγίσεις διδασκαλίας και ειδικότερα αποτελεί έναν ευέλικτο τρόπο μάθησης που ωφελεί αρκετά στο κομμάτι της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών.»

Σ4: «Αποκτούν αυτοπεποίθηση, ενδυναμώνονται, συνεργάζονται, συμμετέχουν και γίνονται κοινωνικά μέσα από όλα αυτά.»

Σ10: «Βοηθά στο να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες, να καταλαβαίνουν τη γλώσσα και τη διδασκαλία και έτσι να μη νιώθουν τα παιδιά αυτά αποξενωμένα αφού θα έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.»

23. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των αλλοδαπών γονέων με τους γηγενείς από την εμπειρία σας;

Αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς γονείς, οι εννιά (9) τις χαρακτηρίζουν από αδιάφορες έως τυπικά καλές. Ένας (1) τις θεωρούν δύσκολες. Δεν αναφέρονται εντάσεις ή προβλήματα. Αυτό δείχνει να οφείλεται στις κοινωνικές διαφορές καθώς και τις οικονομικές και θρησκευτικές.

24. Ποιο είναι το επίπεδο συνεργασίας των αλλοδαπών γονέων με τους εκπαιδευτικούς;

Οι τέσσερις (4) ερωτηθέντες σχετικά με το επίπεδο συνεργασίας των αλλοδαπών γονέων με τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως είναι καλό έως αρκετά καλό, ενώ οι έξι (6) μέτριο ως περιορισμένο. Πιο αναλυτικά, πέντε συμμετέχοντες απάντησαν πως το ενδιαφέρον των αλλοδαπών γονέων εστιάζει περισσότερο σε θέματα ασφάλειας, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας και στο αν τα παιδιά τους τρώνε και είναι χαρούμενα, παρά στις σχολικές επιδόσεις. Ακόμα, δύο αναφέρουν τη λέξη σεβασμός, δύο ότι υπάρχει επιφυλακτικότητα ή φόβος στο θέμα της συνεργασίας και ένας τονίζει τη σημασία της καλλιέργειας από πλευράς εκπαιδευτικού καλού κλίματος. Τέλος ένας αναφέρεται σε περιορισμένη επικοινωνία εξαιτίας του χρόνου που δουλεύουν οι αλλοδαποί που δεν τους επιτρέπει τη συχνή επαφή.

Ενδεικτικά:

Σ3: «Σε μεγάλο βαθμό, οι αλλοδαποί γονείς δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων (πολύωρες και κουραστικές εργασίες) που έχουν ή εξαιτίας της μη κατανόησής τους αναφορικά με την αξία της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.»

Σ7: «Τους νοιάζει πιο πολύ να είναι ασφαλή τα παιδιά αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν έχω δει μεγάλο ενδιαφέρον συχνά για τις επιδόσεις. Πιο πολύ ρωτάνε αν παίζει, αν τρώει και αν μιλάει και συνεννοείται. Δηλαδή αν αρχίζει να γίνεται μέλος της ομάδας»

Σ8: «Θα έλεγα αρκετά καλό. Ειδικά αν ο εκπαιδευτικός από την αρχή δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης. Αν δε γίνει αυτό τότε παρατηρείται επιφυλακτικότητα.»

25 Έχετε γίνει αποδέκτης παραπόνων που σχετίζονται με ρατσιστικές συμπεριφορές;

Στο παραπάνω ερώτημα οι επτά ερωτηθέντες (7) συμφωνούν ότι δεν έχουν δεχτεί με μεγάλη συχνότητα παράπονα ρατσιστικού περιεχομένου. Ανάμεσά τους όμως ορισμένοι (8 άτομα) διαισθάνονται πως υπάρχει τέτοιο υπόβαθρο, που προς αποφυγή στιγματισμού τα παράπονα αυτά εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους. Δύο συμμετέχοντες (2)

απαντούν πως τα παράπονα που έχουν δεχτεί δε σχετίζονται με ρατσισμό ενώ ένας (1) απάντησε πως το έχει αντιμετωπίσει αρκετά συχνά.

Ενδεικτικά:

Σ3: «Έχω δεχτεί παράπονα και από τις δυο πλευρές που έχουν σχέση με την καταγωγή, όχι όμως πολύ συχνά. Συνήθως το λένε το πρόβλημά τους λίγο καλυμμένα για να μη στιγματιστούν.»

Σ6: «Δε νομίζω ότι είναι παράπονα που οφείλονται σε ρατσισμό, άσχετα αν εμπλέκονται παιδιά από άλλη χώρα με Έλληνες μαθητές. Τα παιδιά εξάλλου κάνουν συχνά παράπονα στους γονείς για κάτι που έγινε στο σχολείο ακόμα και με φίλους τους. Αν οι γονείς το παίρνουν αλλιώς δεν ξέρω. Αλλά νομίζω όχι.»

Σ7: «Έχουν έρθει να μου κάνουν παράπονα αρκετές φορές αλλά όχι να πουν «αυτός χτύπησε το παιδί μου γιατί είναι αλλοδαπός». Προφανώς και έχει κάποιες φορές αυτή τη βαθύτερη αιτία κατά τη γνώμη μου. Οπότε θα πω, ναι αρκετά συχνά με αυτή την έννοια.»

26. Θεωρείτε πως οι προκαταλήψεις ή απόψεις των ενηλίκων μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ανήλικων παιδιών τους;

Στο ερώτημα εάν οι προκαταλήψεις και οι απόψεις των ενηλίκων επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών οι εννιά (9) απαντούν θετικά. Ένας (1) θεωρεί πως όχι. Οι 3 από τους 9 ωστόσο αναφέρουν πως αν νήπια βρεθούν σε άλλο περιβάλλον όπως αυτό του σχολείου, τότε ενδεχομένως να ξεχάσουν αυτές τις απόψεις και να μην επηρεαστούν με αποτέλεσμα να κάνουν φιλίες με αλλοδαπούς.

Ενδεικτικά:

Σ2: «2. Τα μικρά παιδιά αποτελούν έναν λευκό καμβά, έναν άγραφο πίνακα. Επομένως, αρκετές φορές καθρεφτίζουν τις απόψεις ή τις συμπεριφορές των ενηλίκων, από τους οποίους επηρεάζονται άμεσα. Βέβαια, όταν βρεθούν σε άλλο πλαίσιο όπως είναι το σχολείο, εκεί ίσως έχουν άλλη συμπεριφορά, προκειμένου να έχουν παρέες ή ακούγοντας τα λόγια της δασκάλας.»

Σ6: «6. Σ' αυτήν την ηλικιακή ομάδα, όχι ιδιαίτερα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν τα δικά τους κριτήρια.»

Σ7: «7. -Ναι, φυσικά και επηρεάζονται τα νήπια από τη στάση και τη συμπεριφορά των γονέων τους και λογικό αφού τους έχουν για πρότυπο συμπεριφοράς από τη στιγμή που γεννιούνται και τους έχουν εμπιστοσύνη.»

27. Παρατηρείτε προβλήματα στις κοινωνικές επαφές των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς μαθητές εκτός σχολείου;

Οι εννιά συμμετέχοντες στους δέκα (9) θεωρούν πως οι κοινωνικές επαφές των νηπίων εκτός σχολείου -αλλοδαπών με γηγενείς- είναι ανύπαρκτες και αδιάφορες, χωρίς να γνωρίζουν εάν υπάρχουν εντάσεις. Ο ένας (1) δε γνωρίζει.

Ενδεικτικά:

Σ2: «Δεν παρατηρώ κάποια ιδιαίτερα προβλήματα στις τυπικές σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Όχι όμως ότι έχουν εκτός σχολείου παραπάνω κοινωνικές σχέσεις.»

Σ3: «Στην νηπιακή ηλικία δεν έχω παρατηρήσει ιδιαίτερα προβλήματα στις κοινωνικές επαφές μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών μέσα στο σχολείο. Το μόνο εμπόδιο πολλές φορές είναι η γλώσσα, αλλά όχι το χρώμα του δέρματος ή κάτι άλλο. Όμως εκτός σχολείου δε νομίζω ότι έχουν κοινωνικές επαφές. Πολύ σπάνια ίσως σε κάποιο πάρτυ, που και πάλι νομίζω δεν είναι από τα πρώτα παιδιά που θα καλέσουν.»

Σ10: «Δεν γνωρίζω να έχουν προβλήματα, απλά θεωρώ ότι δεν έχουν σχέσεις ιδιαίτερες οι γονείς τους μεταξύ τους. Είναι μάλλον αδιάφορες οι σχέσεις θα έλεγα.»

28. Με ποιον τρόπο μπορεί η συνεργασία σχολείου – οικογένειας να βοηθήσει στην εξομάλυνση των διαφορών που προκύπτουν από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών;

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια σύμφωνα με επτά (7) θεωρούν ότι ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ γονέων. Πέντε (5) απάντησαν ότι προωθείται η δημιουργία καλού κλίματος και επίσης πέντε ότι δίνεται η ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα οι γονείς

μεταξύ τους. Δύο (2) είπαν ότι μπορεί έτσι να εξαλειφθεί ο ρατσισμός και να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα. Τέλος ένας (1) μίλησε για ομαλή ένταξη. Πρότειναν επίσης τρόπους, όπως δράσεις κοινές γνωριμίας και παρουσίασης του τόπου καταγωγής τους ή συναντήσεις με ειδικούς.

Ενδεικτικά

Σ1: «Όταν το σχολείο και η οικογένεια συνεργάζονται σε πολλά επίπεδα, όλοι οι γονείς γνωρίζονται μεταξύ τους καλύτερα και έτσι δημιουργείται ένα καλύτερο κλίμα. Μέσα από διάφορες δράσεις επίσης «αναγκάζονται» να συνεργαστούν και έτσι βελτιώνονται οι σχέσεις και μηδενίζονται οι προκαταλήψεις.»

Σ3: «Θα έλεγα πως η συνεργασία σχολείου- οικογένειας αποτελεί τον πιο σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα στην εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Μόνο μέσα από τη συζήτηση, την επικοινωνία και τον διάλογο οι διαφορές μπορούν να επιλυθούν και να βρεθεί η λεγόμενη χρυσή τομή που θα συμβάλει στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στον χώρο του σχολείου και γενικότερα στη ζωή τους.»

Σ10: «Με διάλογο τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Τη δημιουργία κλίματος ισότητας και εμπιστοσύνης. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να εμπλέξει με διάφορες αφορμές τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία για να τους δώσει την ευκαιρία να νιώσουν ισότιμα μέλη και να γνωριστούν μεταξύ τους. Δε θα ήταν κακή σκέψη να γίνονται συχνά ομαδικές συναντήσεις με ψυχολόγους και αν υπάρχει θέμα γλώσσας να είναι παρόντες και μεταφραστές. Εγώ θα διοργάνωνα και μια εκδήλωση, στην οποία θα παρουσίαζε ο κάθε γονιός κάτι χαρακτηριστικό από τον τόπο του.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που εργάζονται σε δομές και σχολεία υποδοχής αλλοδαπών μαθητών στην Πάργα και την ευρύτερη περιοχή κατά το σχολικό έτος 2022-2023 ως μόνιμοι ή αναπληρωτές. Οι μέχρι τώρα μελέτες που αφορούν στην προσχολική ηλικία και το σχολικό εκφοβισμό είναι περιορισμένες σε σχέση με μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, εξαιτίας της δυσκολίας ερμηνείας των επιθετικών συμπεριφορών των νηπίων που μπορεί να αποδοθούν στο περιορισμένο γλωσσικό και νοητικό αναπτυξιακό επίπεδο καθώς και τον εγωκεντρικό χαρακτήρα των παιδιών που για πρώτη φορά βρίσκονται σε ένα οργανωμένο κοινωνικά περιβάλλον με όρια και κανόνες. Ωστόσο, πολλές έρευνες μιλούν για εμφάνιση πρώιμου σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, που αν δεν υπάρξει πρόληψη, διάγνωση και αντιμετώπιση μπορεί να εξελιχθεί σε σοβαρό πρόβλημα στο μέλλον. Ταυτόχρονα με την συνύπαρξη πολλών αλλοδαπών μαθητών με γηγενείς προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη σχέση αυτής της νέας πραγματικότητας με την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, η ανάγκη μελέτης αυτής της σχέσης στην προσχολική ηλικία που είναι το πρώτο ουσιαστικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης με κανόνες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε τρεις άξονες: το σχολικό εκφοβισμό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με το διαπολιτισμικό χαρακτήρα των νηπιαγωγείων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων συμπεραίνουμε ότι γνωρίζουν

ποια στοιχεία συνιστούν σχολικό εκφοβισμό, που είναι η στοχοποίηση που έχει επαναληπτικό χαρακτήρα με στόχο να προκαλέσει κάποια βλάβη (Νικολάου, 2013· Olweus, 1993, 2009; Olweus & Limber, 2010; Rigby, 2008). Οι περισσότεροι συμφωνούν πως στο νηπιαγωγείο παρατηρούνται συχνότερα ο κοινωνικός, λεκτικός και σωματικός εκφοβισμός (Μακρή- Μπότσαρη, 2010· Rigby, 2008). Σχεδόν όλοι έχουν γίνει μάρτυρες περιστατικών βίας με αρκετά μεγάλη συχνότητα, που εμφανίζεται στο σχολικό χώρο, ιδιαίτερα στην αυλή και στις γωνιές δημιουργικής απασχόλησης, όπου τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι δεν έχουν την επίβλεψη του εκπαιδευτικού (Vlachou et al, 2011), χωρίς να αποκλείονται και σημεία ή χρονικές στιγμές που υπάρχουν οργανωμένες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα στην «παρεούλα» ή στα τραπέζια την ώρα κάποιας δραστηριότητας ή του φαγητού. Ως προς τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι θύτες, οι απόψεις συμπίπτουν με αυτά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Δηλαδή τα παιδιά αυτά είναι σωματικά πιο δυνατά, με έντονη ιδιοσυγκρασία και επιθετικές και αρχηγικές τάσεις. Αδιαφορούν συχνά για το μάθημα και έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και ανυπακοή για τους κανόνες. Συχνά προέρχονται από οικογένειες χωρίς όρια ή κακά πρότυπα, ενώ είναι συχνά αγενή και με έλλειψη ενσυναίσθησης. (Κουρκουτάς & Κοκκιάδης, 2015· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007) Τα θύματα από την άλλη πλευρά είναι άτομα εσωστρεφή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα στην κοινωνικοποίηση, εμφανίζουν φοβίες και απροθυμία να έρχονται στο σχολείο, καθώς επίσης είναι ευερέθιστα, με μικρή σωματική διάπλαση και χωρίς μεγάλη συμμετοχή (Olweus, 1994; Rigby, 2007).

Ως προς τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον είναι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και τη βιβλιογραφία ο κυριότερος παράγοντας, καθώς επίσης τα βίαια πρότυπα και τα οικονομικά προβλήματα. Ακόμα η συναισθηματική παραμέληση και η έκθεση στο διαδίκτυο χωρίς επίβλεψη, η έλλειψη σταθερότητας και η ιδιοσυγκρασία των παιδιών αποτελούν άλλον ένα λόγο. Τέλος, η επίδραση της ρατσιστικής συμπεριφοράς των γονέων και η υπερβολική αυστηρότητα σε συνδυασμό με την έλλειψη ορίων μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας σε σχολικό εκφοβισμό. (Νέστορος, 1992· Τσιάντης & Ασημακόπουλος, 2010).

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν ότι ενδεχομένως μπορεί να ενισχύσουν την επιθετικότητα, σύμφωνα με την έρευνα, είναι η έλλειψη έγκυρης παρέμβασης από τον

εκπαιδευτικό, τα λάθος πρότυπα από την οικογένεια, η συναναστροφή με συνομηλίκους που θα ενισχύσουν αυτή τη στάση τους, η έλλειψη ορίων και καλλιέργειας ενσυναίσθησης και η συνεχιζόμενη ανεξέλεγκτη έκθεση στο διαδίκτυο και την τηλεόραση. (Αρτινοπούλου κ.α, 2016).

Ως τρόποι πρόληψης προτείνονται η εφαρμογή κανόνων, η δημιουργία μη σταθερών και ανομοιογενών ομάδων, ο διάλογος, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η επιβράβευση θετικών συμπεριφορών καθώς και η συνεργασία με την οικογένεια και φορείς. (Stamatis & Nikolaou, 2016). Για να αντιμετωπίσουν οι ερωτηθέντες το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, θεωρούν ότι η συμμετοχή της οικογένειας και αρμόδιων φορέων (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) είναι απαραίτητη. Επίσης μέσα στην τάξη η συζήτηση στην ολομέλεια, η συζήτηση με τους εμπλεκόμενους και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης είναι άλλοι τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος καθώς και η συνεργασία σε διαφορετικές ομάδες και η θετική ανταμοιβή σε μια καλή συμπεριφορά.

Οι επιπτώσεις από την εμφάνιση του Σχολικού Εκφοβισμού στο χώρο του Νηπιαγωγείου είναι η σχολική διαρροή, η κοινωνική απομόνωση και η εμφάνιση ψυχοσωματικών προβλημάτων και φοβιών. Τα παιδιά – θύματα έχουν έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, ενώ οι θύτες ενδεχομένως στο μέλλον να συνεχίσουν να είναι επιθετικοί και σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ οι σχολικές επιδόσεις μειώνονται. (Andreou et al, 2007; Αρτινοπούλου, 2009)

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές είναι κυρίως η γλώσσα της χώρας υποδοχής, η δυσκολία στην κοινωνικοποίηση μέσα και έξω από το σχολείο και έλλειψη συμμετοχής στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. (Μουσούρη, 2006). Οι τομείς που ενδέχεται να επηρεάσουν τους μαθητές αυτούς είναι να έχουν μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα, να κάνουν συχνά απουσίες και να μη συμμετέχουν στην τάξη, ενώ γίνονται άτομα ανασφαλής.

Αναφορικά με τον τρόπο που τα νήπια μπορεί να αντιδράσουν στη διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι αντιλαμβάνονται μεν το διαφορετικό και μπορεί να επηρεάζονται από τους ενήλικες ή να δυσκολεύονται κάποιες φορές λόγω της γλώσσας, αλλά δεν αποτελεί βασικό εμπόδιο στις φιλίες στο νηπιαγωγείο.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου, όπως απάντησαν οι εκπαιδευτικοί, ενισχύουν την εκμάθηση της γλώσσας και την κοινωνικοποίηση και συνεργασία,

στηρίζονται πολύ στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στο δάσκαλο και την αυτοπεποίθηση και αυξάνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. (Α.Π. Νηπιαγωγείου) . Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δίνει ίσες ευκαιρίες, αυξάνει τη συμμετοχή και αυτοπεποίθηση των παιδιών, διευκολύνει τις μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών. Ενισχύεται η συνεργασία και γλώσσα καθώς και η επικοινωνία (ΙΕΠ, 2014).

Σύμφωνα με τις απόψεις και εμπειρίες, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι σχέσεις μεταξύ των γηγενών και αλλοδαπών γονέων είναι κατά κύριο λόγο αδιάφορες έως τυπικά καλές χωρίς ιδιαίτερα όμως προβλήματα εμφανώς. Το επίπεδο συνεργασίας των αλλοδαπών γονέων με το σχολείο χαρακτηρίζεται από την πλειοψηφία ως μέτριο ενώ λιγότεροι από τους μισούς το θεωρούν αρκετά καλό. Η επιφυλακτικότητα και οι φόβοι από πλευράς αυτών των γονέων αναφέρονται στις απαντήσεις, καθώς επίσης και για ποια θέματα αγωνιούν περισσότερο, που είναι η ασφάλεια και το φαγητό ή το να περνούν καλά και όχι σε μεγάλο βαθμό οι σχολικές τους επιδόσεις ή μαθησιακές δυσκολίες.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί από την εμπειρία τους δεν έχουν δεχτεί παράπονα που σχετίζονται με ρατσιστικές συμπεριφορές ανοιχτά, όμως κρίνουν ότι πολλές φορές η βαθύτερη αιτία είναι το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σε ό,τι έχει να κάνει με την επίδραση των προκαταλήψεων και ρατσιστικών απόψεων των γονέων, οι ερωτηθέντες συμφωνούν στην πλειοψηφία ότι επηρεάζουν τα παιδιά, αλλά ότι εάν αυτά βρεθούν στο περιβάλλον του σχολείου που θα καλλιεργήσει το πνεύμα ισότητας και ενσυναίσθησης πως αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να μη σταθούν εμπόδιο στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των νηπίων (Smith & Bond, 2005)

Εκτός σχολείου βέβαια συνήθως δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες κοινωνικές επαφές μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, αφού σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο είναι πλήρως εξαρτώμενες από τους ενήλικες.

Συμπερασματικά, σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης που εξέτασε τις αντιλήψεις νηπιαγωγών που εργάζονται σε συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας όπου λειτουργούν δομές προσφύγων και σχολεία υποδοχής, προέκυψε ότι οι όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και έχουν βιώσει τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τη συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών. Επίσης έχουν καλή γνώση σε θέματα που αφορούν το Σχολικό Εκφοβισμό καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Η ανάγκη

συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρίνεται σημαντική καθώς και η εφαρμογή της ΔΔ στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η εμφάνιση πρώιμου Σχολικού Εκφοβισμού είναι αισθητή σε αρκετές περιπτώσεις καθώς και τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών είναι κοινά συχνά. Όσον αφορά τη σύνδεση της εμφάνισης του Σχολικού Εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία με το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών δε φαίνεται ωστόσο να υπάρχει μεγάλος βαθμός συσχέτισης. Από τα γενικά συμπεράσματα υπάρχουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση ή ένταξη των παιδιών από άλλες χώρες, αλλά δε φαίνεται να αποτελεί σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο αιτία εμφάνισης επιθετικότητας, παρόλο που τα νήπια δέχονται επιδράσεις από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και εξαρτώνται οι κοινωνικές τους επαφές από τους ενήλικες. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να εμφανίζουν επιθετικότητα αλλά η αιτία δε φαίνεται να είναι η διαφορετικότητα.

Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας και έχουν εμπειρία από δομές και σχολεία υποδοχής αλλοδαπών μαθητών. Έγινε σε ένα πολύ μικρό δείγμα και δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της χώρας. Η έρευνα είναι ποιοτική προκειμένου να διερευνηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων, που σημαίνει ότι έχουμε ένα μικρό δείγμα. Προτείνεται στο μέλλον να επεκταθεί η έρευνα αυτή με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών από άλλες περιοχές και ειδικά από μεγάλα αστικά κέντρα. Επίσης προτείνεται έρευνα ποσοτική που θα μελετά τη σχέση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας με την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε μεγαλύτερη κλίμακα. Τέλος θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συμμετοχή εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πρωτο-σχολική ηλικία για να μελετήσουμε την εξέλιξη των παιδιών που στην προσχολική ηλικία είχαν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές (πηγές) της Εργασίας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014, 2021). ΙΕΠ

Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K.(2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομήλικους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022.
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6845/6874>

Αντωνίου, Α. & Καμπόλη, Γ. (2014). *Πώς σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

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

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

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 18/10/2022 <https://ekpaideutikareumata.gr/016/b100316.pdf>

Ασημακόπουλος, Χ. , Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης Ι.(2000). «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*». Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, 10(1). Αθήνα: Καστανιώτη.

Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Μπεράτης, Ι., Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., & Χατζηπέμου, Θ. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Ανακτήθηκε στις 12/2/2023

<http://dideanatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20viomatiko.pdf>

Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, 10(1). Αθήνα: Καστανιώτη.

Ασπιώτη, Ε. (2012). *Αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2022. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf>

Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός - θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,, Βάση Διατριβών Ε.Κ.Τ. Ανακτήθηκε στις 19/11/2022. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25964#page/1/mode/2up>

Βρύζας, Κ. (2003). *Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου, Σ., Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Τόμος II. Αθήνα, Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.) (1997), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τόμος III. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαγκουνίδης, Π., Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. & Δήμας, Κ. (2006). *Διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Μύθος ή πραγματικότητα; - Απόψεις εκπαιδευτικών (παιδικών σταθμών/ νηπιαγωγείων)*. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χρ. Βιτσαλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005 (σσ. 989-1001). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Γιοβαζολιάς, Α. (2007). Σχολικός εκφοβισμός - Θυματοποίηση (Bullying) Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση. Ανακτήθηκε στις 4/9/2022. http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/sxol_ekfov.pdf

Γρόλλιος, Γ. (2010). 'Εισαγωγή'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χρ. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 2, 30-36.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*. Ανακτήθηκε στις 23/11/2022 <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govarisi/%CE%A0%CF%81%CE%B>

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17(2), 39-99. Ανακτήθηκε στις 12/2/2022. DOI:10.12681/sas.490

Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μεταφρ. Χρ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, D. (1995). Teaching children about differences, *Parents*, Vol.70.

Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Μετάφραση Σόλμαν). Αθήνα : Τυπωθήτω- Δάρδανος.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποσοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ιων (Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/1/2023)

<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/CRESWELL%20%CE%97%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%202016%20%CE%BA%CE%B5%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF%201.pdf>

Cuche, D. (2001) *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δάρδανος

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997/2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (1997). *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης*. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;»: *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (2η έκδοση, σελ. 72-105). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά <https://keys.museduc-mm.gr/book19/index.html>

Δραγώνα, Θ., (2004). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Α'.

Ευαγγέλου, Κ. (2003). *Το κοινωνικό περιθώριο στο ελληνικό και ιταλικό μυθιστόρημα: όροι και προϋποθέσεις για μια κοινωνιολογική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Ανακτήθηκε στις 23/1/2022. http://epsype.blogspot.com/p/blog-page_6.html

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008) *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Αθήνα. Διακρατικό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη. Ανακτήθηκε στις 13/10/2022. <http://dipe.lak.sch.gr/sxolikesdrastiriotitesnews/sxolikosekfovismos/EPSTYPE-drastiriotitesstintaxi.pdf>

Ευρωπαϊκή Καμπάνια (2012). Ανακτήθηκε στις 2/10/2022. <http://www.e-abc.eu/gr/>

Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. (μτφ. Σ., Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτη.

Glesne, C. (2018). *Η Ποιοτική Έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (μεταφρ. Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θάνος, Θ. Β. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. Νταλάκας, Χ., & Γιαννούλη, Ε. (2013, 18 Οκτωβρίου). Σχολική διαμεσολάβηση. Εφαρμογή και αξιολόγηση, εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα με θέμα «Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή αξιολόγηση» που οργάνωσαν το 5ο Δημοτικό Σχολείο, το Π.Τ.Ν. και το Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο ξενοδοχείο Du Lac στα Ιωάννινα.

Θωμά, Δ. (2010). «Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης.» *Το Βήμα των Οικονομικών Επιστημών*, Τόμ. ΙΕ, τεύχος 57. Ανακτήθηκε στις 3/12/2022. <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/216/161>

Τσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλιπος

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε στις 10/12/2022. <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Καβουνίδη, Τζ. (2002). *Έρευνα για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Απασχόλησης.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Ε.Α.) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.

Καλαντζή- Αζίζη, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραδήμα, Β. (2015). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γράφημα.

Κατσιγιάννη, Β. (2006). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Βάση Διατριβών Ε.Κ.Τ. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14125#page/1/mode/2up>

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: τσιγγάνοι ,μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). Ανακτήθηκε στις 2/9/2022. . http://stop-bullying.sch.gr/wpcontent/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf

Κοντογιάννης, Μ. (2014). Ενδοσχολική βία (school bullying)- Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (2), 1-13. Ανακτήθηκε στις 12/2/2023 <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/411/373>

Κουρκουτάς, Η., Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89. Ανακτήθηκε στις 2/9/2022. <https://doi.org/10.12681/jret.9095>

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση

Νικολάου, Γ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα*. Στο: Η. Κουρκουτάς, & Θ. Θεόδωρος (Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. (σσ. 51-78). Αθήνα: Τόπος.

Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερμηνευτικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών : Προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη : Ζήτη.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός–Επιθετικότητα–Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας/Mentor*, 12, 118-138. Ανακτήθηκε 3/4/2021, από http://www.pischools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf

Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ, Παπαδόπουλος, Β.(2009). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, (12),118. Ανακτήθηκε στις 20/10/2022. http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena/sxoliki_bia_kai_eterotita_stin_ellada.pdf

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10 (38), 121-145. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 https://www.academia.edu/29578971/%CE%97_%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%BB_%CE%BF%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%AD%CF%89%CE%BD_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα : Ηλεκτρονικές Τέχνες
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση :Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- 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.
- Μουσούρη, Λ. Μ., (2006). Παιδιά Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών στο Ελληνικό Σχολείο. Στο Χ. Μπάγκαβος & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και Ένταξη Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόνια, Α. Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-95. Ανακτήθηκε στις 12/10/2022 <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/>
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.
- Μπονίδης, Κ., Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ
- Νέστορος, Ι. (1992). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

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.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022. https://www.researchgate.net/publication/295862132_E_gonike_emploke_ton_allodapon_yp_o_ten_optike_ton_nepiagogon

Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία. Η ηλικία της επανάστασης*. Αθήνα: Λιβάνη.

Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ΙΕΠ, 2015 https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/odigos_diaf_nipiagogeio.pdf

ΟΗΕ, Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 <https://unric.org/el/%CE%BF%CE%B9-17-%CF%83%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BF%CE%B7%CE%B5-2/>

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Ι. Τσιάντης (επιστ. επιμ.), μτφ. Μαρκοζάνε Έφη. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ)

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία*. Αθήνα: Ατραπός.

Πανούσης, Γ. (2008). Ενδοσχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. (Τεύχος 10). Ανακτήθηκε στις 15/11/2022 <https://www.sseg.gr/wp-content/uploads/2019/09/%CE%94%CE%B9%CE%B1->

[%CE%B2%CE%AF%CE%B1%CF%82-
%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%8
3%CE%B7-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%82-
%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CE%B
1-
%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%AC%CE%B6%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%
B9.pdf](#)

Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός

Robson, C., 2010. *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός :Σύγχρονες Απόψεις*. (επιμ. Α. Γιοβαζολιάς). Αθήνα: Τόπος

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21, Ιωάννινα.

Σαμσάρη, Ε., & Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα: Πρακτικές και δράσεις για την πρόληψη της εκδήλωσης του φαινομένου. *Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου του ΚΕ.Δ.ΕΚ. του Πανεπιστημίου Πατρών Οργάνωση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα Τόμος II* (Επιμ. Π. Γεωργογιάννης, σελ. 502-515). Πάτρα 28-30 Ιουνίου 2013.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2012). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο*. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.) (2010, Μάιος). *Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη. Ανακοίνωση στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη: Ελληνικό παρατηρητήριο για τη διαπολιτισμική παιδεία και Εκπαίδευση.

Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ.*, 2(1), 272-289. Ανακτήθηκε στις 12/1/2023 <http://ejournals.lib.auth.gr/synthesis/article/view/3665/3679>

Στογιαννίδου, Αρ. (2006). *Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο*, στο Ι. Μπίμπου – Νάκου & Αρ. Στογιαννίδου (Επιμ.) *Πλαίσια συνεργασίας Ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (52-94). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

STOP BULLYING Ανακτήθηκε στις 22/1/2023 <https://stop-bullying.sch.gr/>

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική Βία. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας*, Αθήνα.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ*. Στο Άλ. Γιωτοπούλου Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Υπουργική Απόφαση 159704/Γ7/17-12-2012. Ανακτήθηκε στις 2/2/2022 <https://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/553/idrisi-paratiritirioy.pdf>

Υπουργική Απόφαση 195630/Γ1/19-12-2013. Ανακτήθηκε στις 2/2/2022 https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/voyli_sholiki_via.pdf

«ΦΙΛΙΑ» Ανακτήθηκε στις 22/11/2022 https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypoyrgeio-paideias/391418_ti-esti-programma-filia

Χαρίτου- Φατούρου, Μ., Δικαίου, Μ., & Σακκά, Δ. (1994). Η συμβουλευτική γονέων μεταναστών, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-85: 70- 86. Ανακτήθηκε στις 3/10/2022. DOI: <https://doi.org/10.12681/grsr.620>

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η συμμετοχή μεταναστών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονιών τους. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως*

δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση», Μάιος 2006. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. (επιμ. Σ. Παπαστάμου). Αθήνα: Πεδίο.

Ψάλτη, Α., Κωνσταντίνου, Κ. (2007) Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022. <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX03242/2.3.%20PSALTI-KONSTANTINOU%202007.pdf>

I RED. (2012). Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία. Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός- Πρότυπο Υλικό Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή. Ανακτήθηκε στις 11/11/2022. <http://www.i-red.eu/>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alsaker, F. & Valkanover, S. (2001). *Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten*. In J. Junoven, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-95). New York: Guildford.

Alsaker, F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). *Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten*. In S. R. Jimerson, S.M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 87-100). New York, NY: Routledge

- Alsakser, F.D., & Valkanover, S. (2012) The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New Directions for Youth Development*, 133, (15-28). Ανακτήθηκε στις 4/2/2022. DOI:10.1002/yd.20004
- Anderson, K.J. & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research* 100(5), 311-323. Ανακτήθηκε στις 5/10/2022 <https://psycnet.apa.org/doi/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti-bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. *Educational Psychology*, Vol. 27, 2007. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi.org/10.1080/01443410601159993>
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*. 23:329-358. Ανακτήθηκε στις 20/1/2021. <https://doi:10.1007/s10648-011-9153-z>
- Arseneault, L., Bowes, L., Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40, 717-729. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi:10.1017/S0033291709991383>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022. doi:10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M
- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying. What counselors need to know*. Alexandria: American Counseling Association.
- Beiser, M. & Collomb H., (1981). Mastering change: Epidemiological and case studies in Senegal, West Africa. *American Journal of Psychiatry* 138, 455-459. Ανακτήθηκε στις 25/10/2022. <https://psycnet.apa.org/record/1981-12615-001>
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Vol.3*. London: Routledge.
- Bjorkqvist, K., Erman, K., & Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*,

23, 307-13. Ανακτήθηκε στις 30/11/2022. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x>

Boulton M., J., Smith, P., K., (1994). "Bylly/ victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance". *British Journal of Development Psychology*, 12 (3), 315-329, pp. 324-325. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>

Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., & Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and enviromental influences. *Development and psychopathology*, 25(02), 333-346. Ανακτήθηκε στις 15/10/2022. <https://doi:10.1017/S0954579412001095>

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Byrne, B. (1999). Ireland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London and New York: Routledge.

Cobia, D.C., Carney, J.S. (2002). Creating a culture of tolerance in schools: Everyday actions to prevent hate-motivated violent incidents. *Journal of School Violence* 1,87-104. Ανακτήθηκε στις 20/10/2022. https://www.researchgate.net/publication/234692694_Creating_a_Culture_of_Tolerance_in_Schools_Everyday_Actions_To_Prevent_Hate-Motivated_Violent_Incidents

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Counsil of Europe (2009). Ανακτήθηκε στις 2/2/2022. <https://www.coe.int/t/dg3/children/>

Creswell, J. W. (2011). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις Έλλην. (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου: 2008).

Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool children. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579>

Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization. A multiformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.2.337>

Dawkins, J. (2008). "Bullying, physical disability and the paediatric patient." *Developmental Medicine & Child Neurology*. 38(7), 603-612. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022. <https://doi:10.1111/j.1469-8749.1996.tb12125.x>

Epstein, J. (1995). School – family – community partnerships: caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 <https://eric.ed.gov/?id=EJ502937>

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461656>

Eslea, M., Mukhtar K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research* 42(2):207-217 Ανακτήθηκε στις 5/11/2022 <https://doi:10.1080/001318800363845>

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.5

Fantuzzo, J. Tighe, E. & Childs, S.. Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376. 2000. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.2.367>

- Farrington, D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*. Vol. 17 (1993), pp. 381-458 (78 pages). Ανακτήθηκε στις 17/2/2021. <https://www.jstor.org/stable/1147555>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 2009, 6. Ανακτήθηκε στις 2/2/2022. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Farrington, D., Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. Ανακτήθηκε στις 22/10/2022. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.5042/jacpr.2010.0001/full/html>
- Gang I., Zimmermann K. (2000). "Is child like a parent?" *The Journal of Human Resources*, Vol.35, No 3. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022. <https://doi.org/10.2307/146392>
- García-Fernández, C.M., Romera, E.M., Monks, C.P. et al.(2022). Peer Aggression and Victimization: Social Behavior Strategies in Early Childhood in Spain. *Early Childhood Education Journal* . Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01348-9>
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 doi:10.1348/000709907X204363
- Gordon, M. (2003). Roots of empathy: Responsive parenting, caring societies. *The Keio Journal of Medicine*, 52(4), 236-243. Ανακτήθηκε στις 2/2/2022 DOI: 10.2302/kjm.52.236
- Goryl, O., Hewitt-Neilsen, C., & Sweller, N. (2013). Teacher Education, Teaching Experience and Bullying Policies: Links with Early Childhood Teachers' Perceptions and Attitudes to Bullying. *Australian Journal of Early Childhood*. 38(2),33-40. Ανακτήθηκε στις 12/11/2022. <https://doi:10.1177/183693911303800205>
- Hanish, L., Guerra, N.,G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201–223. Ανακτήθηκε 7/11/2022 <https://doi.org/10.1023/A:1005187201519>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T.I., Toumbourou, J.W., Catalano, R.F; (2012) "Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying

perpetration in Australian secondary school students”, *Journal of Adolescent Health*, 51 (1), pp. 59-65 Ανακτήθηκε στις 10/10/2022 <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>.

Hjern, A., Alfven, G., Oestberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatr.* 97(1):112-7. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi:10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>

Hodges, E.V., Malone, M.J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039. Ανακτήθηκε στις 22/11/2022 DOI: 10.1037//0012-1649.33.6.1032

Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2005). *Social Psychology* (4th ed.). Harlow: Pearson.

Johnson, T. A. (2012). The impact of parent involvement in bullying at the middle school level. Dissertation Abstracts International: Section A: *Humanities and Social Sciences*, 72 (10-A), 3661.

Juvone, J., Wang, Y., Espinosa, G. (2011). Bullying Experiences and Compromised Academic Performance Across Middle School Grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi:10.1177/0272431610379415>

Kao, G. (2004). “Parental influences of the Educational Outcomes of Immigrant Youth”. *International Migration Review*, Vol.38. Ανακτήθηκε στις 5/10/2022. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00204.x>

Kenley, H. (2012). *Cyberbullying no more. Parenting a high-tech generation*. Ann Arbor: Loving Healing Press.

Kochenderfert, B.J., & Ladd, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73 Ανακτήθηκε στις 2/11/2022 DOI: 10.1017/s0954579497001065

Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2016). Peer victimization in early childhood: Identification and risk. In O. N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood education* (pp. 105–128). IAP Information Age Publishing. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022 <https://psycnet.apa.org/record/2016-61788-007>

- Kokko, K., Tremblay, R.,E., Lacourse, E., Nagin, D.S., Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal of Research On Adolescent*, 16(3), 403-428. Ανακτήθηκε στις 15/11/2022. [https:// doi:10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x)
- Kompiadou, E & Lenakakis, A. (2014). Cultural and linguistic heterogeneity in terms of interactive and multi-sensuous practices. In A. Kyridis (ed), *Vulnerable social groups and lifelong learning*. Athens: Gutenberg.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. Ανακτήθηκε στις 22/11/2021 <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Larochette, A., Murphy, A., & Craig, W. (2010). Racial Bullying and Victimization in Canadian School-Aged Children. *School Psychology International*, 31(4), 389-408. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 doi: 10.1177/0143034310377150
- Llaberia, E., Jane, M., Corbella, T., Ballespi, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2),433-42. Ανακτήθηκε στις 12/11/2022. [https://doi:10.1017/s1138741600004443](https://doi.org/10.1017/s1138741600004443)
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J., & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare center, preschool and at first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 471-485. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508917>
- Law D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28, 226–232. Ανακτήθηκε στις 29/11/2022 doi: 10.1016/j.chb.2011.09.004
- Lee, C. (2004). *“Preventing Bullying in Schools”*. London: Paul Chapman Publishing
- McKenney, K.S., Pepler D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronical Journal of Research Psychology*, 9,4(2), 239-264. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022

https://www.researchgate.net/publication/228337421_Peer_victimization_and_psychosocial_adjustment_The_experiences_of_Canadian_immigrant_youth

Levine, E. & Tamburrino, M. (2014). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention, *Early Childhood Education Journal*, 42, 271-278.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0600-y>

Mennuti, R.B., Freeman A., Christner, R.W. (2006). *Cognitive-Behavioral interventions in educational settings*. New York: Routledge.

Misawa, M. (2010). Racist and Homophobic Bullying in Adulthood: Narratives from Gay Men of Color in Higher Education. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 24(1). Ανακτήθηκε στις 14/11/2022. DOI:10.1002/nha3.10370

Monks, C., & Smith, P.K. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by five-and eight-years-old. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(4), 4-14.

Nikolaou, G., Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece, *Multicultural Education Review* 8(3). Ανακτήθηκε στις 6/10/2022 DOI: 10.1080/2005615X.2016.1184022

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

Olweus, D. (1993). *“Bullying at school: What we know and what we can do”*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.

Olweus, D. (1994). *Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). Plenum Press. Ανακτήθηκε στις 29/9/2022.
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5

Olweus D., Limber, S., P. (2010) *“The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades.”* In *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 377-401). Edited by Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, and Dorothy L. Espelage. New York: Routledge.

Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57. Ανακτήθηκε στις 2/12/2022 DOI:10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>

Phinney, J.S (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure A New Scale for Use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7 (2), 156-176). Ανακτήθηκε στις 2/11/2022 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074355489272003>

Phinney, J.S. (1996). When We Talk about American Ethnic Groups, What Do We Mean? *American Psychologist*, 51 (9), 918-927. Ανακτήθηκε στις 2/11/2022 DOI:10.1037/0003-066X.51.9.918

Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth And Adolescence* 38(7), 952-962. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022. doi: 10.1007/s10964-009-9416-x

Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world (3rd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.

Rigby, K., (2002). *“New perspectives on bullying”*. London: Jessica Kingsly Publishers.

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4) 286-292, Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014>

Samsari, E., & Nikolaou, G. (2015). Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying. In *Conference Proceedings of International Conference Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond*, Ioannina. Ανακτήθηκε στις

22/11/2022 https://www.researchgate.net/publication/281100805_Creating_a_positive_and_supportive_school_climate_The_impact_of_Greek_teachers'_attitudes_about_cultural_diversity_and_school_bullying/citation/download

Sharp, S., Smith, P. (2002) *“Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers”*. London & N.Y. : Routledge.

Smith, P. B., Bond, M. H. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία* (Επιμ.: Α. Παπαστυλιανού). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Smith, P. (2013) *School Bullying. Sociologia, Problemas e Practicas*. (71) pp. 81-98. Ανακτήθηκε στις 3/4/2021: <https://doi.org/10.7458/SPP2013712332>

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:4, pp 376-385. Ανακτήθηκε στις 16/11/2022. <https://doi:10.1111/j.1469-761.2007.01846.x>

Sprung, B., Froschl, M., & Hinitz, B. (2005). *The anti-bullying and teasing book for preschool classrooms*. Beltsville: Gryphon House, Inc.

Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21(2/3), 103-111. Ανακτήθηκε στις 5/10/2022. <https://doi.org/10.1080/15235882.1997.10668665>

Stake, R. (1995). *The art of study research*, Sage, London, 1999.

Stamatis, P.J., & Nikolaou, E. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 99-104. Special issue " Adjustment of learners' violent behaviour in a school context. Doi://dx.doi.org/10.6000/1929-4409.2016.05.09

Stefanek, E., Strohmeier, D., Schoot, R., Spiel, C. (2011). Bullying and Victimization in Ethnically Diverse Schools: Risk and Protective Factors on the Individual and Class Level. *International Journal of Developmental Sciences*. 5(1):73-84. Ανακτήθηκε στις 19/10/2022. <https://doi:10.3233/DEV-2011-11073>

Strohmeier, D., Spiel, C., & Grading, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262-285. Ανακτήθηκε 3/12/2022, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620701556664>

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oak. CA: Corwin Press.

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). *Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth*. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sweeting, H., West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16(3). Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://doi:10.1080/02671520110058679>

Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G., Eds., *Psychology of Intergroup Relation*, Hall Publishers, Chicago, 7-24.

Tattum, D., & Tattum., E. (1992). *Bullying: A whole-school response*. In N. Jones, & E. Jones (Eds.), *Learning to behave: Curriculum and whole school management approaches to discipline* (pp. 57-84). London: Kogan Page.

Tsioumis, K. (2003). *The Little "other": Minority groups in preschool education*. Thessaloniki: Zigos.

Ttofi, M. M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying; A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Crimonology*, 7, 27-56. Doi:10.1007/s11292-010-9109-1

UNHCR/GREECE.Ανακτήθηκε στις 11/11/2022
http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#_ga=2.14230196.260552285.1625329935-862935081.1625329935

Vang, C. (2006). “Minority Parents Should know More about School Culture and its Compact on Their Children’s Education”. *Multicultural Education*, Vol. 14(1)
Ανακτήθηκε στις 2/11/2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ759642.pdf>

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., Didaskalou, E.(2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review* 23:329–358. Ανακτήθηκε στις 10/9/2022
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>

Webster-Stratton, C., & Reid, M.J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness. Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488. Ανακτήθηκε στις 2/2/2022
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>

Yin, R., (2009). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, California, 2009. Berlin L., Brooks- Gunn J., McCarton C., & McCormick M., “The effectiveness of

early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development”
Journal of Preventive Medicine, 27(2), 128-245.

Παράρτημα Β: «Ερωτήσεις Συνεντεύξεων»

ΔΗΛΩΣΗ ΑΠΟΡΡΗΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ενημέρωση για την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι για εμάς η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων μας έχει πρωταρχική σημασία. Στην έρευνα θα τηρηθούν όλοι οι προβλεπόμενοι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας και η επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων θα πραγματοποιείται πάντοτε σύμφωνα με τις υποχρεώσεις που τίθενται από το νομικό πλαίσιο. Σας διαβεβαιώνουμε ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα παραμείνουν εμπιστευτικά, δε θα δημοσιευτούν και θα αξιοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο παρόντος επιμορφωτικού σεμιναρίου και για κανέναν άλλο σκοπό.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ
2. ΗΛΙΚΙΑ
3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΕΤΗ
5. ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ, ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1ος ΑΞΟΝΑΣ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Α. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

6. Τι ορισμό θα δίνετε στο «σχολικό εκφοβισμό»;

7. Τι μορφή έχουν οι επιθετικές συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με την εμπειρία σας;
8. Έχετε γίνει μάρτυρας τέτοιων συμπεριφορών;
9. Αν ναι, με τι συχνότητα παρουσιάζονται;
10. Σε ποιο χώρο τα παιδιά παρουσιάζουν συχνότερα τέτοιες αντιδράσεις;
11. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία των «θυτών»;
12. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία των «θυμάτων»;

Β. ΑΙΤΙΕΣ, ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

13. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως συντελούν στην εμφάνιση επιθετικότητας ενός νηπίου;
14. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε πως μπορούν να ενισχύσουν μια τέτοιου είδους συμπεριφορά;
15. Ποιους τρόπους πρόληψης θα επιλέγατε;
16. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης θα επιστρατεύατε και ποιους θα εμπλέκατε στη διαδικασία αυτή;

17. Τι επιπτώσεις θεωρείτε πως μπορεί να έχει μια πρόωμη εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο στο παιδί τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα;

2ος ΑΞΟΝΑΣ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΑΛΛΟΔΑΠΟ ΜΑΘΗΤΗ

A. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

18. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής σε μια τάξη νηπιαγωγείου;
19. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι μπορεί να επηρεαστεί ο αλλοδαπός μαθητής λόγω αυτών των δυσκολιών;
20. Με ποιον τρόπο αντιδρούν τα νήπια στη διαφορετικότητα;

B. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟΝ ΑΛΛΟΔΑΠΟ ΜΑΘΗΤΗ

21. Με ποιον τρόπο θεωρείτε πως τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορούν να ενισχύσουν τους αλλοδαπούς μαθητές βοηθώντας τους να ξεπεράσουν δυσκολίες;
22. Πώς διευκολύνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών;

3ος ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Α. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

23. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των αλλοδαπών γονέων με τους γηγενείς από την εμπειρία σας;
24. Ποιο είναι το επίπεδο συνεργασίας των αλλοδαπών γονέων με τους εκπαιδευτικούς;
25. Έχετε γίνει αποδέκτης παραπόνων που σχετίζονται με ρατσιστικές συμπεριφορές;

Β. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑ

26. Θεωρείτε πως οι προκαταλήψεις ή απόψεις των ενηλίκων μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ανήλικων παιδιών τους;
27. Παρατηρείτε προβλήματα στις κοινωνικές επαφές των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς μαθητές εκτός σχολείου;
28. Με ποιον τρόπο μπορεί η συνεργασία σχολείου – οικογένειας να βοηθήσει στην εξομάλυνση των διαφορών που προκύπτουν από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.