

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ»**

Κατεύθυνση Κοινωνιολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ. Ο ΠΑΛΛΗΚΑΡΑΣ, ΤΟ ΘΥΜΑ ΚΑΙ ΟΙ
ΠΑΡΕΥΡΙΣΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ
ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ : ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

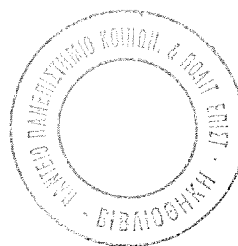
Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΛΥΔΑΚΗ Α., Επίκουρη Καθηγήτρια

ΜΕΛΗ: ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ Α., Αναπληρωτής Καθηγητής

ΜΑΓΓΑΝΑΣ Α., Αναπληρωτής Καθηγητής

**ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:
ΞΑΝΘΗ ΚΑΛΟΓΕΡΑΚΗ
ΑΜ.:302Μ019**



Αθήνα 2004- 2005

**ΘΕΜΑ: « ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ. Ο ΠΑΛΛΗΚΑΡΑΣ, ΤΟ ΘΥΜΑ ΚΑΙ
ΟΙ ΠΑΡΕΥΡΙΣΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ
ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ : ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
----------------	---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
----------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ

ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1.1 Η επιθετική συμπεριφορά	13
1.2 Η επιθετικότητα ως ορμή ή ως ένστικτο	15
1.2.1 Η ψυχαναλυτική θεωρία	15
1.2.2 Η βιολογική ερμηνεία της επιθετικότητας	16
1.3 Η επιθετικότητα ως συνέπεια αποστέρησης	18
1.4 Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω μίμησης	19
1.5 Ο εκφοβισμός – παλληκαρισμός ως μία ειδική περίπτωση επιθετικότητας.....	21
1.5.1 Ορισμός του παλληκαρισμού (εκφοβισμού)	22
1.5.2 Μορφές του παλληκαρισμού	24
1.5.3 Η έκταση του εκφοβισμού και οι αλλαγές με την ηλικία	27
1.5.4 Φύλο και εκφοβισμός	28
1.5.5 Επιπτώσεις του παλληκαρισμού – εκφοβισμού	28
1.6 Πρακτική χρησιμότητα της έρευνας	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

2.1 Εισαγωγή	33
2.2 Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση	33
2.3 Η Συμβολική αλληλεπίδραση	35
2.4 Κατανοώντας τον Εαυτό και τους Άλλους.....	36
2.5 Ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου.....	39
2.5.1 Επιρροές του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου.....	39
2.5.2 Επιρροές του σχολικού πλαισίου	44
2.5.3 Η κουλτούρα συνομηλίκων	47
2.5.3.1 Κουλτούρα συνομηλίκων και κοινωνικοποίηση	51
2.5.3.2 Χαρακτηριστικά της κουλτούρας της εφηβείας	53
2.5.3.3 Σύγκρουση και εκφοβισμός στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων	55

2.6 Οι μαθητές παλληκαράδες, οι μαθητές θύματα και οι μαθητές που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού.....	57
2. 6.1 Οι παλληκαράδες	57
2.6.2 Τα θύματα	58
2.6.3 Οι παλληκαράδες/θύματα	60
2.7 Εξηγήσεις για τις συμπεριφορές των παλληκαράδων και των θυμάτων	61
2.7.1 Η υπόθεση της έλλειψης κοινωνικών ικανοτήτων	61
2.7.2 Η υπόθεση των επιδράσεων της οικογένειας.....	63
2.8 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων μαθητών στα επεισόδια παλληκαρισμού.....	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

3.1 Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ευρώπη	69
3.2 Η σχολική επιθετικότητα και βία στην Ελλάδα	72
3.3 Ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση στην Ελλάδα	74
3.4 Ο σχολικός εκφοβισμός και οι μαθητές με αναπηρίες	76
3.5 Γενικά για τη νοητική καθυστέρηση	77
3.5.1 Κατηγοριοποίηση παιδιών με νοητική καθυστέρηση	82
3.6 Οι κεντρικοί στόχοι της έρευνας	89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. 1 Εισαγωγή	90
4. 2. Το ερευνητικό πεδίο	93
4. 2. 1 Το σχολείο	93
4. 2. 2 Οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί	98
4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	102
4.4 Οι θεματικές ενότητες των ερωτήσεων της συνέντευξης	106
4.5 Ανάλυση των δεδομένων	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Οι συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.....	109
5.1.1 Συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού	109
5.1. 2 Συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού	121
5.1. 3 Συμπεριφορές ομαδικού εκφοβισμού	124

5. 1. 3. 1 Συμπεριφορές ομαδικού εκφοβισμού και σύνδεση με εξωσχολικές ομάδες.....	127
5. 1. 4 Συμπεριφορές εκφοβισμού προς ενηλίκους	130
5. 1. 5 Συμπεριφορές εκφοβισμού και φύλο	132
5. 1. 6 Συμπεριφορές εκφοβισμού και ηλικία	136
5.2 Χώροι στους οποίους εκδηλώνεται ο εκφοβισμός.....	137
5. 3 Ο ρόλος του θυμάτος	141
5. 3. 1 Η θυματοποίηση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν στο γενικό σχολείο	141
5.3. 2 Χαρακτηριστικά των θυμάτων	146
5.3. 3 Συνέπειες του εκφοβισμού για τη σωματική και ψυχική υγεία των θυμάτων.	148
5.3. 4 Αντιδράσεις των θυμάτων	151
5. 3. 4. 1 Θυματοποίηση και σχολική διαρροή	152
5.4 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων μαθητών.....	154
5.4. 1 Οι αντιδράσεις των μαθητών που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού	154
5.5 Εξηγήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τον παλληκαρισμό.....	157
5.5 1 Απαλύνοντας την ανία και δημιουργώντας διέγερση	157
5. 5. 2 Ομαδικές διαδικασίες	159
5. 5. 3 Οικογενειακές συνθήκες	160
5.6 Η αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας	162
5.6. 1 Οι υπάρχουσες παρεμβάσεις του σχολείου	162
5. 6. 2 Οι εν δυνάμει παρεμβάσεις του σχολικού πλαισίου	165
5. 6. 2. 1 Η συνολική πολιτική του σχολείου	165
5. 6. 2. 2 Η υποστήριξη από τους συνομηλίκους και οι διαδικασίες επίλυσης της σύγκρουσης	168
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	191

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική επιθετικότητα με την έννοια του παλληκαρισμού/εκφοβισμού, αναφέρεται στις επιθετικές συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται επαναληπτικά και σκόπιμα από έναν ή περισσότερους μαθητές εις βάρος ενός μαθητή προκαλώντας τόσο φυσικό όσο και ψυχολογικό κακό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις βάθους με μαθητές και εκπαιδευτικούς, των συμπεριφορών παλληκαρισμού και των συνεπειών τους εντός των ομάδων συνομηλίκων με νοητική καθυστέρηση στο σχολείο ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον στόχος είναι η διερεύνηση των αντιδράσεων των μαθητών που παρευρίσκονται στα επεισόδια αυτά, οι εξηγήσεις για τις συμπεριφορές αυτές και η ανίχνευση των παρεμβάσεων του σχολείου για την αντιμετώπισή τους.

Για την πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού μας αντικειμένου κρίναμε σκόπιμο να υιοθετήσουμε ως θεωρητικό πλαίσιο την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση μέσα από την οποία έννοιες όπως η κουλτούρα συνομηλίκων εξυπηρέτησαν την αποτελεσματικότερη διερεύνηση του φαινομένου, καθώς και την προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης για τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των παλληκαράδων, των θυμάτων, καθώς και των μαθητών οι οποίοι είναι μάρτυρες των επιθετικών ενεργειών.

Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συμπεριφορές παλληκαρισμού έχουν ομοιότητες με αυτές που έχουν παρατηρηθεί στα σχολεία γενικής αγωγής με τη διαφορά ότι κυριαρχούν οι άμεσες σωματικές επιθέσεις παράλληλα με τις λεκτικές και μη λεκτικές επιθέσεις. Οι έμμεσες επιθετικές συμπεριφορές όπως ο αποκλεισμός από την ομάδα συνομηλίκων και η διάδοση φημών αναφέρονται κυρίως μεταξύ των κοριτσιών ενώ τα αγόρια προβαίνουν σε ενέργειες που ωθούν κάποιους μαθητές να επιτεθούν σε άλλους. Οι αρνητικές συνέπειες του παλληκαρισμού ιδιαίτερα για κάποιους μαθητές/τριες με ορισμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν στόχο των επιθέσεων, μπορεί να οδηγήσουν σε επιθυμία δραπετεύσης από το σχολείο ή σε αντιδράσεις αντεκδίκησης και κατά συνέπεια κλιμάκωση της σύγκρουσης. Οι μαθητές που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού βιώνουν αντιφατικά συναισθήματα και αποτυγχάνουν να αναλάβουν υπεύθυνη δράση.

Οι εξηγήσεις γι' αυτές τις συμπεριφορές αφορούν στην επιθυμία για αποφυγή της ανίας, κυριαρχία στην ομάδα συνομηλίκων και δυσλειτουργίες στην οικογένεια. Οι μαθητές/τριες είναι απαισιόδοξοι ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του σχολείου για την αντιμετώπιση του παλληκαρισμού. Η διαμόρφωση μιας συνολικής πολιτικής του σχολείου κατά του παλληκαρισμού με την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας - εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων – με συμμετοχή των συνομηλίκων σε διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ παλληκαρά/θύματος και παροχή υποστήριξης προς τους μαθητές - θύματα, κρίνεται ως ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών.

Λέξεις κλειδιά: σχολική επιθετικότητα, παλληκαρισμός/εκφοβισμός, ομάδα συνομηλίκων με νοητική καθυστέρηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας ήταν ο έντονος προβληματισμός σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές εκφοβισμού και την αντίστοιχη θυματοποίηση που παρατηρούνται στις διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών και εφήβων μέσα στο σχολικό χώρο, και πιο συγκεκριμένα οι καταστάσεις στις οποίες ένα παιδί /έφηβος (ή παιδιά/έφηβοι) εξακολουθητικά παρενοχλεί ή προκαλεί κακό σε ένα άλλο παιδί/έφηβο, οι οποίες μπορεί να αποβούν επικίνδυνες για την ομαλή γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική εξέλιξη των μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών σε πολλές χώρες καταδεικνύουν ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών σε ένα ποσοστό περίπου 10 - 25% ενοχλούν ή ενοχλούνται εσκεμμένα από τους συμμαθητές τους είτε άμεσα είτε έμμεσα¹. (Olweus, 1993, Smith et al, 2000). Επιπροσθέτως οι αντικοινωνικές αυτές ενέργειες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά και τους υπόλοιπους μαθητές οι οποίοι παρευρίσκονται ως παρατηρητές στα επεισόδια τέτοιων επιθετικών αλληλεπιδράσεων.

Σύμφωνα με τον Dan Olweus, πρωτοπόρο κοινωνικό ερευνητή του φαινομένου αυτού στις Σκανδιναβικές χώρες, ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επαναληπτικά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες που εκτελούνται από έναν ή περισσότερους μαθητές². Το φαινόμενο αυτό μπορεί να πάρει άμεση μορφή όπως σωματικό, λεκτικό εκφοβισμό ή έμμεση μορφή όπως ψυχολογική παρενόχληση - εκφοβισμό, ή αποκλεισμό από ορισμένες δραστηριότητες, όταν δε έχει μεγάλη διάρκεια μπορεί να προκαλέσει μακροπρόθεσμες ζημιές. Στη διεθνή βιβλιογραφία, ως προς τον προσανατολισμό της σχέσης οι μαθητές οι οποίοι

¹ Smith et al. (2000) *The Nature of School Bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, σ.72.

² Olweus, D. (1993) *Bullying in School-What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers, σ.9.

παρενοχλούν τους άλλους χαρακτηρίζονται ως “παλληκαράδες” (bullies) και οι αποδέκτες/στόχοι της παρενόχλησης ως “θύματα” (victims)³, και επιπλέον αναφέρεται και μία υποομάδα μαθητών οι οποίοι συμπεριφέρονται και ως παλληκαράδες και ως θύματα ταυτόχρονα, και γι’ αυτό χαρακτηρίζονται ως “παλληκαράδες/θύματα” (bully/victims). Διαχρονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η

επαναλαμβανόμενη έκθεση σε καταστάσεις εκφοβισμού υποσκάπτει την υγεία και την ευημερία των ευάλωτων μαθητών ενώ οι δράστες του παλληκαρισμού παρουσιάζουν επίσης κατάθλιψη, έχουν ιδέες αυτοκτονίας, και αν δεν διορθωθούν στο σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες όταν ενηλικιωθούν να ενεργούν βίαια στο σπίτι και στους χώρους εργασίας και να οδηγηθούν σε παραβατική συμπεριφορά. Οι μαθητές που είναι ταυτόχρονα παλληκαράδες και θύματα θεωρούνται πιο επιρρεπείς σε ψυχικές ασθένειες⁴.

Η αυξανόμενη επίγνωση των κοινωνιών όσον αφορά στα δικαιώματα ομάδων ατόμων τα οποία είναι πιο ευάλωτα για θυματοποίηση όπως οι γυναίκες, τα άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, τα άτομα με διαφορετική εθνική ή θρησκευτική ταυτότητα όπως και τα άτομα με αναπηρίες, καθώς επίσης και ζητήματα ασφάλειας και δικαιωμάτων των μαθητών στα σχολεία, ενίσχυσε το ενδιαφέρον για το πρόβλημα αυτό. Οι έρευνες διεξήχθησαν κυρίως σε σχολεία, ενώ την τελευταία δεκαετία πραγματοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες και σε εργασιακούς χώρους⁵ και πιο πρόσφατα και σε φυλακές⁶. Τα ευρήματα των ερευνών που έχουν γίνει μέχρι τώρα σε σχολεία, υποδεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε

³ Smith, et al. (1999) “Σχέσεις των παιδιών που εμπλέκονται σε προβλήματα παλληκαριά/θύματος στο σχολείο” στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα, σ. 156.

⁴ Rigby, K. (2003) Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice, *Australian Institute of Criminology*, Canberra, no. 259, σ. 1.

⁵ Rayner, C. & Hoel, H. (1997) A summary review of literature relating to workplace bullying. *J Community Appl Soc Psychol*. 7, σσ.181-191.

⁶ Ireland, J. (1999) Bullying behaviors among male and female prisoners: a study of adult and young offenders. *Aggre. Behav* 25, σσ. 161-178.

σχολείο αν και σε διαφορετικό βαθμό στο καθένα, και το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να παραδεχθούν το πρόβλημα χωρίς να φοβούνται ότι θα κατηγορηθούν ότι είναι "κακά" σχολεία και παρακινεί τους φορείς της σχολικής κοινότητας - γονείς, σχολεία, εκπαιδευτικές αρχές και μερικές φορές και κυβερνήσεις - να πάρουν ενεργά μέτρα για τη μείωση αυτών των επεισοδίων. Προς

την κατεύθυνση αυτή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα έχει εκδώσει σχετικά πρόσφατα ορισμένα φυλλάδια με οδηγίες για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού στα σχολεία, τα οποία απευθύνονται στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς καθώς και τους γονείς⁷.

Το σύνολο σχεδόν των ερευνών πάνω στα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα έχει ακολουθήσει το ποσοτικό παράδειγμα στην ψυχολογία, με ανώνυμα αυτό-ομολογούμενα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές. Η πλειοψηφία των ερευνών τείνει να επικεντρώνεται στην καταγραφή της έκτασης του φαινομένου, των μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται, τη στάση των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στον παλληκαρισμό, καθώς και στη μελέτη των ατομικών κυρίως χαρακτηριστικών των παλληκαράδων και θυμάτων, τα οποία θεωρούνται ως ο αιτιολογικός παράγων των εκδηλούμενων συμπεριφορών, ενώ ο παλληκαρισμός συχνά συμβαίνει σε ομαδικά πλαίσια⁸. Στην παρούσα εργασία ωστόσο επιχειρείται να μελετηθεί η δυναμική των σχέσεων στην ομάδα συνομηλίκων και ο ρόλος των παρευρισκόμενων συμμαθητών αφού τα περισσότερα επιθετικά αυτά επεισόδια διαδραματίζονται όταν αυτοί είναι παρόντες⁹. Όσον αφορά την εκδήλωση του φαινομένου αυτού στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες, πράγμα που

⁷ Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000) "Επιθετικότητα στο σχολείο", στο Ν Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

⁸ Cheyne, J. A. (1998) Mimesis and Semiotics of Bullying: A Group and Self-Defining Ritual, *Educational Resources Information Center (ERIC)*. University of Waterloo, σ.1.

⁹ Craig, W. & Pepler, D. (1999) Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exception Educ Can* 5, σσ. 81-95.

αποτελεί το αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες μελέτες για τον εκφοβισμό των μαθητών/τριών με αναπηρίες οι οποίοι φοιτούν στα γενικά σχολεία, στα πλαίσια προγραμμάτων ένταξής τους, ενώ δεν έχει διερευνηθεί καθόλου το φαινόμενο αυτό στις σχέσεις μεταξύ παιδιών ή εφήβων με αναπηρίες που φοιτούν στα ειδικά σχολεία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση της φύσης των σχέσεων και συμπεριφορών που αναπτύσσονται μεταξύ παλληκαράδων, θυμάτων και παρευρισκόμενων μαθητών στις ομάδες συνομηλίκων εφήβων και νεαρών με ελαφρά και μέση Νοητική Καθυστέρηση (NK) στο ειδικό σχολείο, τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζουν οι συμμετέχοντες μαθητές στις κοινωνικές αυτές αλληλεπιδράσεις, καθώς οι σχέσεις αυτές διαμεσολαβούνται από νοήματα που απορρέουν από το κοινωνικό πλαίσιο - κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τοπικό σχολικό πλαίσιο και κουλτούρα συνομηλίκων - με απώτερο στόχο η γνώση αυτή να οδηγήσει σε προτάσεις παρέμβασης για τη μείωση ή εξάλειψη του φαινομένου και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργατικής ενδυνάμωσης στη σχολική κοινότητα.

Βασική θέση της εργασίας αυτής είναι ότι οι αιτιολογικοί παράγοντες για την εμπλοκή παιδιών/ εφήβων σε μορφές σχέσεων παλληκαρά / θύματος δεν αφορούν αποκλειστικά στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών ή στις δυαδικές σχέσεις μεταξύ τους αλλά σε ένα σύνολο παραγόντων που διαμορφώνουν τη δυναμική της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους παλληκαράδες, τα θύματα, τους παρευρισκόμενους στα επεισόδια παλληκαρισμού μαθητές καθώς και σε ένα κοινωνικό πλαίσιο-συμβολικό, κοινωνικοπολιτισμικό και τοπικό εντός του οποίου συντελείται το φαινόμενο. Κατά συνέπεια τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη θεώρηση αυτή για την κατανόηση του φαινομένου απαιτούν μια ερευνητική εστίαση

σε ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις εντός της ομάδας συνομηλίκων και στις εξηγήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές για το πώς βιώνουν τις σχέσεις αυτές. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων, μέσα στο σχολικό χώρο αξιώνει τη θεώρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού αλλά και συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου, καθώς και την κατανόηση του συμβολικού πλαισίου εντός του οποίου τα παιδιά και οι έφηβοι δρουν και αλληλεπιδρούν, το οποίο καλείται *κουλτούρα συνομηλίκων*.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τι συμβαίνει όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε προβλήματα σχέσεων παλληκαρά/θύματος εντός της ομάδας συνομηλίκων είτε σε διαπροσωπικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, να κατανοήσει τους μηχανισμούς που προκαλούν αυτές τις συμπεριφορές, καθώς και τις σχετικές πρακτικές και τα νοήματα που εφαρμόζουν και παράγουν οι έφηβοι και νεαροί με ΝΚ στο ειδικό δευτεροβάθμιο σχολείο.

Ειδικότερα οι στόχοι της εργασίας αυτής είναι:

Να πάρει σαφείς περιγραφές των άμεσων και έμμεσων συμπεριφορών εκφοβισμού, των εφήβων και νεαρών μαθητών με ΝΚ.

Να καταγράψει τα πραγματικά συναισθήματα και τις αντιδράσεις των θυμάτων και των παρευρισκόμενων μαθητών.

Να ρωτηθούν οι ίδιοι οι μαθητές γιατί συμπεριφέρονται εκφοβιστικά, για να γίνει καλύτερη κατανόηση των εξηγήσεων του εκφοβισμού.

Να πάρει εξηγήσεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς για τη συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης των μαθητών.

Να ερευνήσει τις υπάρχουσες ή εν δυνάμει παρεμβάσεις για την εξάλειψη ή μείωση του φαινομένου.

Οι παραδοχές οντολογικού είδους της εργασίας αυτής-οι οποίες αφορούν την ίδια τη φύση ή ουσία των ερευνώμενων κοινωνικών φαινομένων στηρίζονται στην άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι εξωτερική και αντικειμενική ως προς τα άτομα, ανεξάρτητη από το υποκείμενο γνώστη, αλλά προϊόν ατομικής συνείδησης και δράσης. Οι παραδοχές επιστημολογικού είδους όσον αφορά τη φύση της γνώσης και τις μορφές της, το πώς μπορεί να αποκτηθεί και να μεταδοθεί στους άλλους ανθρώπους στηρίζονται στην άποψη ότι η γνώση είναι κάτι για το οποίο πρέπει κάποιος να έχει προσωπική εμπειρία, είναι υποκειμενική, προσωπική και μοναδική, και επομένως επιβάλλει την ενεργό ανάμειξη του ερευνητή στα θέματα που ερευνά¹⁰. Για το λόγο αυτό η μεθοδολογία που επιλέχτηκε για την ανάλυση του φαινομένου απορρέει από τις ερμηνευτικού τύπου θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και της γνώσης, και είναι η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς και οι συνεντεύξεις βάθους με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Εξάλλου όπως έχει ήδη επισημανθεί από ερευνητές του φαινομένου οι στρατηγικές ποιοτικής έρευνας μπορούν να προσφέρουν πολλά, σε σχέση με τη διορατικότητα στα είδη της εμπειρίας εκφοβισμού που βιώνουν οι μαθητές και στην κατανόηση αυτών των συμπεριφορών μέσα στην ομάδα συνομηλίκων¹¹.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια των οποίων το περιεχόμενο παρουσιάζεται συνοπτικά ακολούθως:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η οριοθέτηση του προβλήματος που τίθεται προς μελέτη με αναφορά αρχικά στις κύριες θεωρίες για την επιθετικότητα και στη συνέχεια στην αποσαφήνιση των εννοιών του σχολικού παλληκαρισμού και της θυματοποίησης που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και στις αρνητικές

¹⁰ Burrell, G. & Morgan, G.(1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis* (Heinemann Educational Books, London, όπως αναφέρεται στο: Cohen, L.& Manion L.(1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 18.

¹¹ Smith, K. P. & Brain, P.(2000) Bullying in Schools; Lessons From Two Decades of Research, *Aggressive Behavior*, 2, σ. 6.

ψυχοκοινωνικές συνέπειες του φαινομένου αυτού για όλα τα παιδιά και επισημαίνεται η πρακτική χρησιμότητα της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κύριες θεωρητικές μας θέσεις με βάση τις οποίες θα γίνει η προσέγγιση του φαινομένου οι οποίες απορρέουν από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης.

Επισημαίνεται ότι η θεωρητική και ερευνητική μας θέση εστιάζει στις διανθρώπινες δράσεις ως εμπρόθετες δυναμικές συμπεριφορές εντός των οποίων αναδύονται και εκδηλώνονται τα βιώματα εκφοβισμού και θυματοποίησης. Συγκεκριμένα αποσαφηνίζεται ένα σύνολο μεταβλητών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και των διαδικασιών ανάδυσης τέτοιων φαινομένων, όπως οι επιδράσεις του κοινωνικού πεδίου - κοινωνικοπολιτισμικού - σχολικού - καθώς και συμβολικού πλαισίου όπως η κουλτούρα συνομηλίκων εντός της οποίας οι έφηβοι δρουν και αλληλεπιδρούν, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι παλληκαράδες, τα θύματα και οι μαθητές που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα ως προς τη σχολική επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και γίνεται μία συνοπτική αναφορά στην έννοια της νοητικής καθυστέρησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική επιλογή και διαδικασία της έρευνας και περιγράφεται το ερευνητικό πεδίο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της ερευνητικής προσέγγισης, ανάλυση συνεντεύξεων και παρατηρήσεων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και παράλληλα αναπτύσσονται προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού μέσα στο σχολικό χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1.1 Η επιθετική συμπεριφορά

Η επιθετικότητα είναι ένα φαινόμενο το οποίο αφορά στην κοινωνική ζωή την οποία και διαταράσσει και η αντιμετώπισή της έχει άμεσες επιπτώσεις στην αγωγή του ατόμου και ειδικότερα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και του εφήβου, δεδομένου ότι αρχίζει να εκδηλώνεται από πολύ μικρή ηλικία. Περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών και εκδηλώσεων από την απλή λεκτική προσβολή, την υποτίμηση της προσωπικότητας του άλλου και τη σωματική βία, μέχρι τις δολοφονίες και τους πολέμους, αλλά και την αυτοκαταστροφή. Υψηλά επίπεδα επιθετικότητας με στόχο να προκαλέσουν βλάβη στους άλλους μπορεί να συνιστούν κίνδυνο για την κοινωνική τάξη και γι' αυτό είναι ευρέως αποδεκτό κοινωνικά ότι κάποιος έλεγχος είναι ουσιώδης και ότι ένα από τα πρωταρχικά καθήκοντα των γονέων καθώς και των εκπαιδευτικών είναι να μαθαίνουν στα παιδιά και τους εφήβους να ελέγχουν τις εχθρικές τους τάσεις. Έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά του νηπιαγωγείου που ήταν επιθετικά διατήρησαν την επιθετικότητά τους στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους¹². Δεδομένα διαχρονικών ερευνών έχουν καταδείξει ότι παιδιά που αξιολογήθηκαν ως πολύ επιθετικά από τους συμμαθητές τους και επιπλέον θεωρούσαν και τα ίδια τους εαυτούς τους ως επιθετικούς, ήταν πιο πιθανό να

¹² Olweus, D. (1979) Stability and aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, σσ. 852-857.

αξιολογούσαν και τους άλλους ως επιθετικούς αλλά και τον κόσμο σαν ένα επιθετικό τόπο. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι τα ίδια αυτά παιδιά διατήρησαν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και στο τέλος της εφηβείας τους και είχαν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες από άλλα άτομα να είναι σεσημασμένα από την αστυνομία. Τα ίδια άτομα όταν αξιολογήθηκαν στην ηλικία των τριάντα ετών διατηρούσαν τα επιθετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και παρουσίαζαν αντικοινωνική συμπεριφορά όπως μεγαλύτερη εμπλοκή σε εγκληματικές δραστηριότητες και βίαιη οδήγηση, βίαιη συμπεριφορά προς τις συζύγους/συντρόφους τους και συνήθως τιμωρούσαν σοβαρά τα παιδιά τους¹³.

Ο όρος επιθετικότητα θεωρείται πολύ γενικός και γι' αυτό πολλοί συγγραφείς προτείνουν να μη χρησιμοποιείται ως επιστημονικός όρος αλλά να γίνεται περιγραφή της συμπεριφοράς στην οποία να επισημαίνεται κατά πόσο υπάρχει σκόπιμη αρνητική και καταστροφική διάθεση ή λανθάνουσα αρνητική στάση. Επί πλέον έχει πολύ διαφορετική σημασία στις διάφορες γλώσσες και είναι πολιτισμικά επιτρεπτή ή ανεπίτρεπτη. Μερικοί ερευνητές δε θεωρούν δυνατή τη διατύπωση ενός ικανοποιητικού ορισμού της επιθετικότητας. Στις προσπάθειες για ορισμό η επιθετικότητα ορίζεται ως η συμπεριφορά που έχει σκοπό τη βλάβη ή τον τραυματισμό και την καταστροφή, και στην έννοια βλάβη περιλαμβάνονται ερεθίσματα που προκαλούν πόνο, ενόχληση, θυμό ή οργή και ακόμη προσβλητικοί τρόποι συμπεριφοράς που είναι δύσκολο να προσεγγισθούν με την άμεση παρατήρηση. Επίσης οι επιθετικές συμπεριφορές μπορεί να είναι αποκάλυπτες, φανερές (είτε σωματικές είτε λεκτικές) ή να είναι καλυμμένες¹⁴.

¹³ Eron, L. D. (1987) The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, σσ. 435-442.

¹⁴ Παπαδόπουλος, Ν. (1999) "Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις" στο Ι. Ν. Νέστορος (επιμ.) *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, 5^η εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 24.

Στο ερώτημα από πού πηγάζει η επιθετικότητα μία σειρά ψυχολογικών ως επί το πλείστον θεωριών παρείχαν απαντήσεις οι οποίες διαφέρουν ως προς τη βαρύτητα που δίνουν στους έμφυτους παράγοντες σε αντίθεση με την εμπειρία. Συνοπτικά οι θεωρίες αυτές μπορούν να χωριστούν: α) σ' αυτές που αποδέχονται την επιθετική συμπεριφορά ως ορμή, μία έμφυτη τάση β) σ' αυτές που τη θεωρούν ως αντίδραση στις συνθήκες του περιβάλλοντος και γ) σ' αυτές που τη θεωρούν ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω μίμησης προτύπου .

1.2 Η επιθετικότητα ως ορμή ή ως ένστικτο

1.2.1 Η ψυχαναλυτική θεωρία

Ο Freud (1964)¹⁵ θεωρεί ότι η επιθετικότητα προέρχεται από μία έμφυτη τάση για καταστροφή – την ορμή του θανάτου, όπως την ονομάζει η οποία εμπεριέχεται στο ασυνείδητο μέρος της προσωπικότητας το Εκείνο. Οι εγγενείς ορμές οφείλονται σε μια μόνιμη ψυχική ενέργεια την “ορμή του έρωτα ή της ζωής” και την “ορμή του θανάτου” που αλληλεπιδρούν και ανταγωνίζονται και αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις του ανθρώπου¹⁶. Η ορμή του θανάτου συνήθως κατευθύνεται προς τα έξω ως επιθετικότητα κατά άλλων ανθρώπων ή αγαθών αλλά περιστασιακά μπορεί να κατευθυνθεί εσωτερικά και να έχει ως αποτέλεσμα την κατάθλιψη, την αυτοκαταστροφή ή ακόμη και την αυτοκτονία. Η επιθετικότητα σύμφωνα με το Freud λειτουργεί σαν ένα υδραυλικό μοντέλο και όταν η ενέργεια φτάνει σε ένα υψηλό επίπεδο χρειάζεται να αποφορτισθεί. Αυτό μπορεί να γίνει με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους όπως είναι π.χ. οι αθλητικές δραστηριότητες ή με τρόπους που

¹⁵ Freud, S. (1926) *Inhibitions, symptoms and anxiety*. Standard Edition. Vol. 20. London. Hogarth (1959)

Freud, S. (1940) *An outline of Psychoanalysis*. Standard Edition. Vol. 23. London. Hogarth (1964)

¹⁶ Γεώργας, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*, 5^η εκδ. τόμος Α' Αθήνα, σ. 233.

αποδοκιμάζονται από την κοινωνία όπως είναι η βία¹⁷. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού που δεν είναι αναπτυγμένο το συνειδητό μέρος τη προσωπικότητάς του το Εγώ, όπου κυριαρχεί η λογική, η σκέψη και η παρατηρητικότητα, το νήπιο μπορεί να εκδηλώνει επιθετικότητα συνήθως εναντίον οποιουδήποτε στόχου. Καθώς μεγαλώνει μεσολαβεί ανασταλτικά η συνείδηση, το Υπερεγώ που αποτελεί τις εσωτερικευμένες αξίες, και ταμπού της οικογένειας καθώς και τους κανόνες της κοινωνίας και η εσωτερικευμένη επιθετικότητα εκδηλώνεται με κοινωνικά παραδεκτούς και ρεαλιστικούς τρόπους συμπεριφοράς μέσα από μηχανισμούς άμυνας και αναστολών και με τη μορφή συναισθημάτων ενοχής. Στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του παιδιού θα πρέπει οι γονείς ή το σχολείο να στρέφουν τις επιθετικές ορμές του παιδιού σε αβλαβείς, δημιουργικές δραστηριότητες εκτόνωσης ή "κάθαρσης" όπως την ονομάζει ο Freud. Στην πραγματικότητα όμως έχει καταδειχθεί ότι αυτή η αντιμετώπιση δεν είναι αποτελεσματική και η ιδέα του υδραυλικού μοντέλου αμφισβητείται ευρέως¹⁸.

1.2.2 Η βιολογική ερμηνεία της επιθετικότητας

Στην ίδια κατηγορία της ερμηνείας της επιθετικότητας ως έμφυτης ανήκουν και οι εθολόγοι Lorenz (1963) και Tinbergen¹⁹ (1951) οι οποίοι μελετώντας την κοινωνική συμπεριφορά των ζώων διατύπωσαν τη θεωρία για το επιθετικό ένστικτο στο οποίο αποδίδουν μια βιολογικά σκόπιμη εξελικτική λειτουργία, διότι με την ορμή της επιθετικότητας - όπως και με την πείνα, τη σεξουαλικότητα και τη φυγή - εξασφαλίζεται η φυσική επιλογή, επειδή επιβάλλεται ο ικανότερος και ο

¹⁷ Schaffer, H. R. (2001) *Social Development*, 8^η εκδ. Blackwell Publishers, Oxford, σ. 284.

¹⁸ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σ. 19

¹⁹ Tinbergen, N. (1951) *The study of instinct*. London: Clarendon.

ισχυρότερος²⁰. Διέκριναν δύο κατηγορίες επιθετικότητας στα ζώα: την αρπακτική συμπεριφορά την οποία επιδεικνύουν τα ζώα για να εξασφαλίσουν την τροφή τους και την αγωνιστική συμπεριφορά για να προστατεύσουν την περιοχή που ζουν ή για την κατάκτηση μιας θέσης στην ιεραρχία της αγέλης. Η επιθετική ενέργεια – ορμή των ζώων είναι ενστικτώδης, εκδηλώνεται με ένα προκαθορισμένο, στερεότυπο

τρόπο και η διαρροή και ικανοποίησή της εξαρτάται από την παρουσία ορισμένων ερεθισμάτων τα οποία προκαλούν αυξημένη πίεση και υπερένταση η οποία μέσα από τον “απελευθερωτικό” μηχανισμό του κεντρικού νευρικού συστήματος προκαλεί τις επιθετικές πράξεις²¹. Στο σύγγραμμά του “On Aggression”²² ο Lorenz υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι μια ενστικτώδης ορμή κοινή στον άνθρωπο και τα ζώα η οποία κατευθύνεται εναντίον άλλων μελών του είδους, με τη διαφορά ότι στα ζώα οι επιθετικές πράξεις είναι προκαθορισμένες και εγγενείς ενώ στον άνθρωπο οι επιθετικές πράξεις διαμορφώνονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, εκφράζονται συχνά με μία τελετουργική μορφή, και μπορεί να πυροδοτηθούν από ορισμένα πολύ συγκεκριμένα κίνητρα απελευθέρωσης²³. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν επιθετικά ένστικτα προκαλείται στο άτομο μια συμπεριφορά κενών πράξεων που στρέφεται ενάντια στο ίδιο το άτομο. Ο Lorenz προτείνει τη διοχέτευση της επιθετικότητας σε αθλητικές δραστηριότητες, διάλογο κλπ. ως αναπλήρωση εξευγενισμένης μορφής, πράγμα που λόγω υπερκόπωσης και περιορισμού της ενέργειας μπορεί να επιφέρει μια βραχυπρόθεσμη διάλυση της επιθετικότητας αλλά μακροπρόθεσμα καταλήγει σε μια αύξηση του δυναμικού της²⁴. Όπως και ο Freud, πίστευε στο υδραυλικό μοντέλο και έδωσε μια απαισιόδοξη εικόνα της επιθετικότητας ως αναπόφευκτου τμήματος της ανθρώπινης φύσης, θεωρώντας την

²⁰ Schaffer, H. R. ό. π. σ. 284.

²¹ Γεώργας, Δ. , ό. π. σ. 236.

²² Lorenz, K. (1963) *On Aggression* New York: Harcourt, Brace, World.

²³ Schaffer, H. R. ό. π. σ. 284.

²⁴ Παπαδόπουλος, Ν. ο.π. σσ. 26-27.

ως ένα βασικό ένστικτο το οποίο πρέπει να αποφορτιστεί και για να γίνει αυτό με μη πρωτόγονους και καταστροφικούς τρόπους δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα²⁵.

Με βάση την άποψη για την επιθετικότητα ως ορμή, αναπτύχθηκαν θεωρίες σχετικά με τη νευροψυχολογία της επιθετικότητας και έγινε λόγος για την ύπαρξη κέντρου επιθετικότητας στον εγκέφαλο και ότι με κάποιους ερεθισμούς ή βλάβες σε περιοχές του εγκεφάλου μπορούν να προκληθούν επιθετικές συμπεριφορές. Η θέση αυτή όμως δεν αποδεικνύει την ύπαρξη σωματικής (εγκεφαλικής) πηγής μιας επιθετικής συμπεριφοράς διότι στον εγκέφαλο αποθηκεύονται επίσης μαθημένες επιθετικές συμπεριφορές. Εξ άλλου η συμπεριφορά είναι μια σύνθετη διαδικασία που συνδέεται με εμπειρίες που αποτελούν κεντρικές νευρικές διαδικασίες²⁶.

1.3 Η επιθετικότητα ως συνέπεια αποστέρησης

Η υπόθεση της αποστέρησης – επιθετικότητας (Frustration-Aggressions-Hypothesis) διαμορφώθηκε το 1939 από τους Dollard²⁷, Miller, Mower και Sears και θεωρεί την επιθετικότητα ως το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της αποστέρησης. Οι άνθρωποι έχουν συγκεκριμένους σκοπούς και αν στην προσπάθειά τους να τους επιτύχουν εμποδιστούν τότε αντιδρούν με θυμό και εχθρότητα που οδηγεί σε κάποια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς για να επιτευχθεί η μείωση της έντασης. Η σύνδεση αποστέρησης - επιθετικότητας μαθαίνεται διότι όταν τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι η επιθετικότητα απαλύνει την αποστέρηση, δεδομένου ότι μπορεί να απομακρύνουν το εμπόδιο και να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο, είναι πιθανό να επαναλάβουν τις επιθετικές ενέργειες κάτω από παρόμοιες περιστάσεις²⁸. Επειδή όμως η άμεση

²⁵ Schaffer, H. R. ό. π. σ. 284.

²⁶ Παπαδόπουλος, Ν. ό. π. σ. 27.

²⁷ Dollard, J. et al (1939)) *Frustration and Aggression*, New Haven:Yale.

²⁸ Schaffer, H. R. ό. π. σ. 285.

επιθετικότητα συνήθως απαγορεύεται και τιμωρείται η θεωρία δέχεται το μηχανισμό της “μετατόπισης” σύμφωνα με τον οποίο η επιθετικότητα μετατοπίζεται σε άλλο άτομο ή αντικείμενο που λειτουργεί ως εξιλαστήριο θύμα²⁹. Η θεωρία αυτή παρότι φαίνεται να έχει μια κοινή λογική, αντικρούστηκε από τον πειραματικό και εμπειρικό έλεγχο που έδειξε ότι κάθε επιθετικότητα δε σχετίζεται με μια αποστέρηση (π.χ. οι επιτιθέμενοι μισθοφόροι στρατιώτες) και τροποποιήθηκε ως προς το ότι η αποστέρηση προκαλεί αντιδράσεις μία από τις οποίες μπορεί να είναι η επιθετική συμπεριφορά. Όμως και αυτή η υπόθεση αναιρείται από το γεγονός ότι υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές χωρίς αποστέρηση. Ο Denker (1974) προεκτείνοντας την παραπάνω υπόθεση συσχέτισε την αντιμετώπιση του άγχους με φυγή ή με επιθετική συμπεριφορά και αυτό όμως εξηγεί μόνο ένα μέρος της επιθετικής συμπεριφοράς. Με βάση την υπόθεση αυτή συσχετίζεται η εκδήλωση επιθετικότητας στην ώριμη ηλικία με τις ματαιώσεις της παιδικής ηλικίας αλλά και το ζήτημα αυτό παραμένει ανοιχτό προς συζήτηση³⁰.

1.4 Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω μίμησης

Ο Bandura (1972)³¹ διατύπωσε τη θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» δίνοντας τη μεγαλύτερη έμφαση, από όλους τους άλλους θεωρητικούς που αναφέρθηκαν, στις επιδράσεις της εμπειρίας πάνω στην επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτόν η επιθετική συμπεριφορά μοιάζει με άλλους τύπους κοινωνικής συμπεριφοράς δεδομένου ότι αποκτάται είτε μέσω άμεσης μάθησης είτε μέσω της παρατήρησης. Η άμεση μάθηση πραγματοποιείται όταν οι επιθετικές ενέργειες του παιδιού ενισχύονται – είτε όταν περνάει το δικό του ή απλά όταν έλκει την προσοχή των

²⁹ Γεώργας, Δ. ό. π. σ. 241.

³⁰ Παπαδόπουλος, Ν. ό. π. σ. 28.

³¹ Bandura, A. (1972) *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.

άλλων, και όταν συμβαίνει αυτό είναι πιθανό το παιδί να τις επαναλάβει. Ο Bandura έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στη μάθηση μέσω παρατήρησης και στη συνέχεια της μίμησης της συμπεριφοράς ενός προτύπου το οποίο φέρεται επιθετικά, η οποία γίνεται συνήθως ασυνείδητα. Αν η παρατηρούμενη επιθετική συμπεριφορά αποδεικνύεται επιτυχής και προκαλείται από άτομα που τα παιδιά τα θαυμάζουν, τότε αυτά νιώθουν θετικά συναισθήματα τα οποία διευκολύνουν τη μίμηση αυτής της συμπεριφοράς κάτω από παρόμοιες περιστάσεις³². Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πειραματικά ότι τα παιδιά μιμούνται την επιθετική συμπεριφορά ατόμων που εντυπωσιάζουν για την επιτυχία τους και που αμείβονται για την επιθετικότητα και την αυθαιρεσία τους και η ανησυχία για τις πιθανές επιδράσεις των βίαιων σκηνών που προβάλλονται στην τηλεόραση απορρέει από αυτή την παραδοχή³³. Επίσης υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά μιμούνται πρότυπα συμπεριφοράς του ίδιου φύλου και ότι τα αγόρια εκδηλώνουν κυρίως σωματική επιθετικότητα, που θεωρείται κατ' εξοχήν ανδρική συμπεριφορά. Επιπλέον τα παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά του πιο ισχυρού γονέα, ο οποίος όταν φέρεται επιθετικά προς το παιδί, το ίδιο το παιδί όταν διαπληκτίζεται με τους συνομηλίκους του θα εκδηλώσει την επιθετικότητά του με τον ίδιο τρόπο που έμαθε από το γονιό του. Η κριτική που ασκήθηκε εναντίον της θεωρίας αυτής υποστηρίζει ότι υπάρχουν ατομικές και συλλογικές διαφορές ως προς το βαθμό εκδήλωσης της επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο, τις συνθήκες ζωής σε μια κοινωνία, τη μόρφωση, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κτλ³⁴.

Η αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών φαίνεται να συμβάλλουν καθοριστικά στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών των παιδιών και των εφήβων και οι υπάρχουσες θεωρίες δεν κατάφεραν να δώσουν μία απόλυτα

³² Schaffer, H. R. ό. π. σ. 285.

³³ Βουϊδάσκis, Κ. Β. (1987) *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο*, 2^η εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σσ. 49-55.

³⁴ Γεώργας, Δ. ό. π. σσ. 246-48.

ικανοποιητική εξήγηση για την πολυπλοκότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων. Επιπροσθέτως οι εξηγήσεις που επικεντρώνονται στην ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς χωρίς κοινωνικές αναφορές δεν είναι ικανοποιητικές διότι όπως απέδειξε πειραματικά ο Milgram (1974)³⁵ άτομα που είναι μη επιθετικά σε κανονικές συνθήκες, μπορούν σε ορισμένες κοινωνικές συνθήκες να συμπεριφερθούν απίστευτα

επιθετικά. Κατά συνέπεια το κοινωνικό πεδίο ασκεί πολλαπλή επίδραση στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς όπως επίσης και ατομικοί παράγοντες - όπως η ηλικία, η σωματική δύναμη, οι συνήθειες που έχει αποκτήσει το άτομο στην πορεία της ζωής, το επίπεδο δραστηριότητας και νοημοσύνης, οι επιδράσεις που έχουν ασκηθεί από επιθετικά μοντέλα—οι οποίοι όμως διαμορφώνονται και εξαρτώνται πολύ από τις συνθήκες του περιβάλλοντος και από τις εμπειρίες του ατόμου³⁶. Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η επιθετική συμπεριφορά όπως και κάθε άλλη συμπεριφορά δεν μπορεί να έχει μονόπλευρη αιτία και συσχέτιση και ότι μπορεί να εξηγηθεί πιο ικανοποιητικά ως αντίδραση σε αντίξοες συνθήκες του περιβάλλοντος που βιώνει το άτομο καθώς και ότι είναι μια παρατηρημένη και μαθημένη συμπεριφορά. Επί πλέον στα πλαίσια αυτής της εργασίας θα πρέπει να έχουμε κατά νου την περίπτωση ότι τα παιδιά και οι έφηβοι οι ίδιοι να δημιουργούν ενεργά τα δικά τους περιβάλλοντα, όταν επί παραδείγματι επιθετικά παιδιά και έφηβοι είναι συχνά πιθανό να συγχρωτίζονται με άλλα επιθετικά παιδιά ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της προεφηβείας και εφηβείας διατηρώντας έτσι και ενισχύοντας τις τάσεις που είχαν νωρίτερα.

1.5 Ο εκφοβισμός - παλληκαρισμός ως μία ειδική περίπτωση επιθετικότητας

³⁵ Milgram S. (1974) *Obedience to authority*. London, Tavistock.

³⁶ Παπαδόπουλος Ν. (1999) ό. π. σ. 33.

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της εργασίας στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της έννοιας της επιθετικότητας πράγμα που έχει προκαλέσει και μεθοδολογικά προβλήματα στην έρευνα δεδομένου ότι σύμφωνα με τον Arora³⁷ “η επιθετικότητα αναφέρεται σε μία τόσο ευρεία ποικιλία επιθετικών πράξεων που δεν είναι δυνατό να ορισθεί σε μία ή δύο μόνο παραγράφους.” Επειδή δε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρείται η μελέτη συγκεκριμένων επιθετικών συμπεριφορών που ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν προς τους συμμαθητές τους οι οποίοι θεωρούνται ότι είναι οι εύκολοι στόχοι στο χώρο του σχολείου, θεωρείται απαραίτητη η αποσαφήνιση των εννοιών που σχετίζονται με το υπό μελέτη ζήτημα.

1.5.1 Ορισμός του παλληκαρισμού (εκφοβισμού)

Η επιθετικότητα των παιδιών και των εφήβων παίρνει πολλές μορφές, αλλά μία από τις πιο συνηθισμένες είναι ο εκφοβισμός ή παλληκαρισμός και, πράγμα που δεν αποτελεί έκπληξη, εκδηλώνεται κυρίως στο σχολείο. Στη διεθνή έρευνα ο αγγλικός όρος “bullying” (εκφοβισμός, παλληκαρισμός, θυματοποίηση, σχολική επιθετικότητα), έχει επικρατήσει να χρησιμοποιείται για να περιγράψει επιθετικές ενέργειες οι οποίες χαρακτηρίζονται από επανάληψη και ανισορροπία δύναμης, αν και η μετάφρασή του σε ορισμένες γλώσσες έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολη, ενώ έχει αποδοθεί με άλλη κάθε φορά σημασία σε διαφορετικές έρευνες³⁸. Επειδή δε τόσο ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ενήλικες (εκπαιδευτικούς και γονείς) δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την ακριβή ερμηνεία του όρου ένας, όσο το δυνατόν, σαφής ορισμός είναι απαραίτητος για την αποφυγή παρανοήσεων κατά

³⁷ Arora, T. (1996) Defining bullying. *School Psychology International*, 17, σ. 324.

³⁸ Boulton, J. et al (2001) Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8(1) σσ. 12-13.

τη διεξαγωγή της έρευνας. Στην παρούσα εργασία οι αναφορές στις έννοιες "παλληκαρισμός", "εκφοβισμός", "θυματοποίηση" και "σχολική επιθετικότητα" θα χρησιμοποιούνται και θα αναφέρονται στις καταστάσεις όπου ο μαθητής υφίσταται επιθετικές πράξεις επανειλημμένα από ένα συμμαθητή του ή από ομάδα συμμαθητών του, όπως θα οριστούν παρακάτω. Ο παλληκαρισμός αναφορικά με την επιθετική συμπεριφορά προκαλεί σκόπιμο κακό στον αποδέκτη, το οποίο μπορεί να είναι τόσο σωματικό όσο και ψυχολογικό.

Οι Smith και Sharp υποστηρίζουν ότι ο παλληκαρισμός μπορεί να εκληφθεί ως ένα υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς η οποία συνιστά "μία συστηματική κατάχρηση δύναμης" η οποία "επαναληπτικά και σκόπιμα" προξενεί κακό στους άλλους³⁹. Μπορεί να προκληθεί από ένα παιδί / έφηβο ή από μια ομάδα παιδιών / εφήβων και προϋποθέτει μια αρνητική αλληλεπίδραση κατά την οποία ένα κυρίαρχο άτομο (ένας παλληκαράς) επαναληπτικά επιδεικνύει μια συμπεριφορά καταδυνάστευσης με σκοπό να προξενήσει κακό σε ένα λιγότερο κυρίαρχο άτομο (ένα θύμα)⁴⁰. Ο Farrington⁴¹ σε μια προσπάθεια να συνδυάσει τις ερμηνείες διαφορετικών ερευνητών προτείνει ως χαρακτηριστικά της σχολικής επιθετικότητας τα παρακάτω: α) φυσική, λεκτική, ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, β) πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, γ) περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, δ) δεν προκαλείται από το θύμα, ε) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλη χρονική διάρκεια. Είναι φανερό ότι ο παλληκαρισμός δεν περιορίζεται στη σωματική επιθετικότητα αλλά μπορεί να στοχεύει στο να θίξει τα συναισθήματα ή την ευαισθησία κάποιου και να

³⁹ Smith, P. K. & Sharp S. (1994) "The problem of school bullying" In P. K. Smith & S. Sharp (Eds). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge, σ. 2.

⁴⁰ Olweus, D. (1991) όπως αναφέρεται στο Reid, P., et al, *Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools, Educational Psychology in Practice*, 20, (3) σ. 241.

⁴¹ Farrington, D. P. (1993) Understanding and Preventing Bullying In M. Torny & N. Morris (Eds) *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (Vol.17). Chicago: University of Chicago Press. σ. 2.

υποσκάψει την αυτοπεποίθηση ή τον αυτοσεβασμό του μέσω λέξεων, πράξεων ή κοινωνικού αποκλεισμού⁴².

Οι Smith & Sharp (1994) όρισαν τον εκφοβισμό ως εξής:

“Λέμε ότι ένα παιδί έχει εκφοβισθεί ή πειραχθεί ή κοροϊδευτεί, όταν ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα παιδιών του λένε άσχημα ή δυσάρεστα λόγια. Είναι επίσης εκφοβισμός ή πείραγμα όταν ένα νέο παιδί έχει χτυπηθεί, κλοτηθεί ή απειληθεί. Ακόμη όταν έχει κλειδωθεί μέσα σ’ ένα δωμάτιο, του έχουν σταλεί άσχημα γράμματα ή ακόμη όταν κανείς δεν του μιλά στο σχολείο. Αυτές οι καταστάσεις μπορούν να συμβούν συχνά και κατά εξακολούθηση και είναι δύσκολο για ένα νέο παιδί που εκφοβίστηκε να υπερασπίσει τον εαυτό του. Αλλά δεν είναι εκφοβισμός ή πείραγμα όταν δύο νέα παιδιά της ίδιας περίπου σωματικής δύναμης έχουν μια διαμάχη ή έναν καυγά στην αυλή του σχολείου”⁴³.

εκφοβισμός
bullying.
Smith +
Sharp.

ο δέν
είναι

1.5.2 Μορφές του παλληκαρισμού

Σύμφωνα με τον Olweus⁴⁴ (1993) ο παλληκαρισμός παίρνει δύο μορφές τις οποίες ονομάζει άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό. Οι μορφές εκφοβισμού παρουσιάζονται σχηματικά στον πίνακα 1.

Ο άμεσος εκφοβισμός αναφέρεται στις επιθέσεις με σωματικά μέσα όπως χτυπήματα, σπρωξίματα, φτύσιμο, τρικλοποδιές και απόσπαση χρημάτων ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ή με λεκτικό τρόπο όπως βρίσιμο, κοροϊδία χλεύασμα, απειλές, το να αποκαλούν το παιδί-στόχο με άσχημα ονόματα. Κοροϊδία της θρησκείας, της εθνικής προέλευσης, της κοινωνικής καταγωγής, της αναπηρίας ή

⁴² Roffey, S. (2000) Addressing bullying in schools organisational factors from policy to practice. *Educational and Child Psychology*, 17(1), σσ. 6-19.

⁴³ Smith, P. K. & Sharp, S. (1994) ο.π σ. 13.

⁴⁴ Olweus, D. (1993) *Bullying in School-What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers

της εμφάνισης του παιδιού/εφήβου – στόχου καθώς και του τρόπου που ντύνεται. Το γράψιμο υβριστικών συνθημάτων εναντίον του παιδιού - στόχου σε τοίχους ή άλλα μέρη όπου μπορεί να τα δουν άλλα παιδιά. Κοροϊδία για τον τρόπο που ντύνεται. Ο έμμεσος εκφοβισμός εκδηλώνεται με έμμεσους τρόπους όπως με αγενείς αφηγήσεις ή διασπορά άσχημων φημών και κουτσομπολιού πίσω από την πλάτη, εναντίον του παιδιού –στόχου ή της οικογένειάς του, και κοινωνικό αποκλεισμό από τις ομάδες συνομηλίκων ή από ομαδικές δραστηριότητες(π.χ. από συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, από πάρτυ κτλ.)⁴⁵. Μπορεί να εκδηλωθεί ακόμα με προσπάθεια επιβολής στο παιδί στόχο ώστε να συμπεριφερθεί με τρόπο που δε θέλει καθώς και με υποβάθμιση των ικανοτήτων και επιτευγμάτων του. Ο έμμεσος εκφοβισμός μπορεί να είναι πολύ λεπτός όπως για παράδειγμα το να εκφοβίζεις κάποιον καρφώνοντας ένα ιδιαίτερο ή συνεχές βλέμμα πάνω του⁴⁶.

Για να χαρακτηριστεί μία πράξη ως παλληκαρισμός και να μη συγχέεται με άλλες επιθετικές ενέργειες θα πρέπει να είναι σαφές ότι ισχύουν τα παρακάτω κριτήρια: Πρώτον, το κακό που προξενείται δεν είναι αποτέλεσμα πρόκλησης. Δεύτερον ο παλληκαρισμός θεωρείται ως μια επαναλαμβανόμενη πράξη. Κάτι που συμβαίνει μόνο μία ή δύο φορές, δεν θα μπορούσε να αποκληθεί παλληκαρισμός. Τρίτον, το παιδί που εκδηλώνει παλληκαρισμό θεωρείται ή εκλαμβάνεται γενικά ως ισχυρότερο ή τουλάχιστον το θύμα δεν είναι (ή δεν αισθάνεται ότι είναι) σε θέση να αντεκδικηθεί ανάλογα.⁴⁷ Η συμπεριφορά είναι επαναληπτική δεδομένου ότι το θύμα γίνεται στόχος πολλές φορές και δεν μπορεί να προστατεύσει τον εαυτό του εύκολα είτε διότι είναι μικρότερο ή σωματικά πιο αδύναμο είτε ψυχολογικά λιγότερο

⁴⁵ Smith, P. K. et al. (1999) ό.π. σ. 157.

Μότση –Στεφανίδη, Φ. & Τσέργας, Ν.(2000) 'Όταν τα πράγματα αγριεύουν στο σχολείο', στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,, Αθήνα σσ. 10-11.

⁴⁶ Rivers, I (2001^a) The bullying of sexual minorities at school: its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, σσ. 33-46,.

⁴⁷ Smith, P. K. (1991b) The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4, σσ. 243-248.

ευπροσάρμοστο από τα πρόσωπα που ενεργούν εκφοβιστικά⁴⁸. Στα πλαίσια αυτού του ορισμού δεν συμπεριλαμβάνονται πολλές επιθετικές αλληλεπιδράσεις που είναι προσωρινοί τρόποι αντιμετώπισης άμεσων συγκρούσεων που μπορεί να προκληθούν μεταξύ δύο ατόμων.

Πίνακας 1.

Μορφές εκφοβισμού

	Άμεσος	Έμμεσος
Σωματικός	Χτύπημα	Ενέργειες που ωθούν ένα άλλο πρόσωπο
	Φτύσιμο	να επιτεθεί σε κάποιον
	Κλότσημα	
	Πέταγμα πέτρας	
Μη – σωματικός	Λεκτικές προσβολές	Η εξώθηση ενός προσώπου να
		προσβάλλει κάποιον
	Βρίσιμο	Η διάδοση κακόβουλων φημών
Λεκτικός	Κορόιδεμα	
	Κατονόμασμα με παρατσούκλια	
Μη – λεκτικός	Απειλητικές και άσεμνες	Ο αποκλεισμός κάποιου από
	χειρονομίες	ομάδες συνομηλίκων ή
		ομαδικές δραστηριότητες
	Απειλητικό βλέμμα	

⁴⁸ Smith, P.,K. & Brain, P. (2000) Bullying in Schools; Lessons From Two Decades of Research, *Aggressive Behavior*, 26 σ. 1.

1.5.3. Η έκταση του εκφοβισμού και οι αλλαγές με την ηλικία

Το φαινόμενο του παλληκαρισμού αναδύεται ήδη από το νηπιαγωγείο⁴⁹, και καταγράφεται με μεγαλύτερη συχνότητα στην πρωτοβάθμια απ' ό,τι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οπότε διαφοροποιείται και η μορφή με την οποία εκδηλώνεται. Στην παιδική ηλικία ο παλληκαρισμός εκδηλώνεται κυρίως με άμεσο σωματικό τρόπο και λιγότερο λεκτικά. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά μειώνεται ο σωματικός εκφοβισμός και κυριαρχεί ο λεκτικός εκφοβισμός. Ο έμμεσος όμως εκφοβισμός κοινωνικού αποκλεισμού παραμένει σε αναλογία ο ίδιος και στην παιδική και στην εφηβική ηλικία⁵⁰. Η μελέτη και έρευνα του φαινομένου αυτού έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τις δύο τελευταίες δεκαετίες διεθνώς και υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα τα οποία καταδεικνύουν την ύπαρξη του φαινομένου σε 16 Ευρωπαϊκές χώρες, στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Ιαπωνία, την Αυστραλία, και τη Νέα Ζηλανδία και παρέχουν ενδείξεις για παρόμοια φαινόμενα στον αναπτυσσόμενο κόσμο⁵¹. Η επισκόπηση ερευνών μεγάλης κλίμακας από τους Olweus (1993) και Smith (1991) έχει δείξει ότι ένας στους πέντε μαθητές γίνεται στόχος εκφοβισμού και ένας στους δέκα μαθητές προξενεί εκφοβισμό⁵². Το μεγάλο ποσοστό των μαθητών μπορεί να μην εκδηλώνει έντονη επιθετικότητα, να μην είναι οι ίδιοι θύτες ή θύματα, είναι όμως μάρτυρες επιθετικών συμπεριφορών και παραμένουν παθητικοί αποφεύγοντας να παρέμβουν από φόβο μήπως, αν μιλήσουν ή παρέμβουν γίνουν και οι ίδιοι θύματα⁵³. Τα ευρήματα αυτά οδήγησαν σε στρατηγικές παρέμβασης στα σχολεία, για την εξάλειψη ή μείωση της έκτασης και της έντασης του φαινομένου.

⁴⁹ Crick et al. (1997) Relational and overt aggression in preschool. *Dev. Psychol.* 33: σσ. 579-588.

⁵⁰ Rigby, K. (1997) *Bullying in Schools: and what to do about it*, Jessica kingsley publishers, London and Philadelphia, σ. 39.

⁵¹ Smith, P. K. et al. (1994) *School bullying: Insights and perspectives*. London. Routledge.

⁵² όπως αναφέρεται στο: Schaffer, H. R., (2001) ό. π.. σ. 283.

⁵³ Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης, Κ. ό.π. σ. 15.

1.5.4 Φύλο και εκφοβισμός

Ορισμένες έρευνες μεταξύ αυτών και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχουν δείξει ότι τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε προβλήματα σχέσεων παλληκαρά/θύματος και επιτίθενται εναντίον του παιδιού-στόχου περισσότερο σωματικά και άμεσα. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν συνήθως τον έμμεσο εκφοβισμό παρενοχλώντας το άλλο παιδί, αποκλείοντάς το από ομαδικές δραστηριότητες, κουτσομπολεύοντάς το, διαδίδοντας φήμες εναντίον του, επηρεάζοντας αρνητικά εναντίον του τους φίλους του⁵⁴. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι παρά το γεγονός ότι η αναφερόμενη συμμετοχή των αγοριών ήταν μεγαλύτερη ωστόσο το ποσοστό των κοριτσιών που εμπλέκονται είναι εξίσου σημαντικό⁵⁵.

Στην εφηβεία γύρω στα 16-17 χρόνια τα αγόρια εκφοβίζονται περισσότερο με αποκλεισμό από ότι με χτυπήματα ή κλοτσιές πράγμα που ισχύει και για τα κορίτσια όλων των ηλικιών.⁵⁶

1.5.5 Επιπτώσεις του παλληκαρισμού – εκφοβισμού

Βραχυπρόθεσμες

Εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι παλληκαρισμός μπορεί να έχει καταστρεπτική επίδραση στη ζωή τόσο των θυμάτων όσο και των θυτών.

Τα θύματα υποφέρουν από συνεχή απώλεια της εμπιστοσύνης στις κοινωνικές τους σχέσεις, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποσύρονται κοινωνικά με αποτέλεσμα να έχουν λίγους ή καθόλου φίλους. Η αποτυχία τους να υπερασπίσουν

⁵⁴ Μόττη –Στεφανίδη, Φ. & Τσέργας Ν. ό.π. σ. 13.

⁵⁵ Boulton, J. et al ό.π. σ. 27.

⁵⁶ Rigby, K. (1997) ό.π. σ. 39.

τον εαυτό τους σε οποιαδήποτε κατάσταση σύγκρουσης με τους συνομηλίκους τους επηρεάζει βαθιά. Στην περίπτωση αυτή είναι δύσκολο να διαχωριστούν οι αιτίες από τα αποτελέσματα. Είναι πιο εύκολο να πέσουν θύματα εκφοβισμού άτομα που δεν έχουν υποστηρικτές και είναι μοναχικά διότι το στοιχείο αυτό τα καθιστά καταλληλότερα για εκφοβισμό. Όταν όμως συμβεί ο εκφοβισμός, η απομόνωση βαθαίνει και τα θύματα αισθάνονται τόσο πόνο που μπορεί να κάνουν μικρή ή καθόλου προσπάθεια να αποκτήσουν φίλους. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα θύματα επειδή δε μπορούν να κατευθύνουν το θυμό τους στους πρωταίτιους μπορεί να αναζητούν εκδίκηση πάνω σε άτομα λιγότερο δυνατά ή τυχερά από αυτούς. Η γενική ψυχοσωματική υγεία των θυμάτων επίσης επηρεάζεται και έχουν υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, ασθένειας και ιδεοληψιών αυτοκτονίας μπορεί δε να καταφύγουν στη συστηματική απουσία για να αποφύγουν τα μαθήματα στο σχολείο και σε πιο σοβαρές περιπτώσεις τα θύματα έχουν αυτοκτονήσει⁵⁷.

Τα παιδιά θύτες μπορεί να εκδηλώσουν και άλλες παρεκτροπές όπως κλοπές καταστημάτων, γράψιμο στους τοίχους, προβλήματα με την αστυνομία γενικά και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο⁵⁸. Ο παλληκαρισμός φαίνεται να είναι μία πλευρά ενός επιθετικού, παρορμητικού και παραμελημένου τρόπου ζωής⁵⁹.

Μακροπρόθεσμες

Οι διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού αν δεν αντιμετωπισθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά στο σχολείο συνεχίζονται και όταν ενηλικιωθούν τα εμπλεκόμενα άτομα. Τα θύματα συνεχίζουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατάθλιψη ως ενήλικες, και επιπλέον υπάρχει μια διαγενεακή

⁵⁷ Μότη-Στεφανίδη, Φ. & Τσέργας, Ν. ό. π. σσ. 14-16.

⁵⁸ Reid, K. (1983) Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, σσ.110-115.

⁵⁹ Rigby, K. (1997) ό. π. σ. 64.

συνέχεια διότι τα θύματα μεγαλώνουν παιδιά που έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν θυματοποίηση από ότι οι άλλοι συνομήλικοί τους. Επί πλέον ως ενήλικες τα άτομα που έχουν υποστεί εκφοβισμό στην παιδική ή εφηβική ηλικία μπορεί να έχουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες όπως προβλήματα στις σχέσεις με το άλλο φύλο ή στη σύναψη στενών σχέσεων οικειότητας με άλλους ανθρώπους και η κοινωνική τους απομόνωση να συνεχίζεται⁶⁰. Οι παλληκαράδες έχουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης από αυτούς που δεν ήταν θύτες και εμφανίζουν αυξημένη συχνότητα συμμετοχής σε μετέπειτα προβλήματα αλκοολισμού, κατάχρησης, οικογενειακής βίας, και βίαιων εγκλημάτων στην κοινότητα⁶¹.

Οι συνέπειες του παλληκαρισμού καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ανάληψης παρεμβάσεων στα σχολεία για να καταπολεμηθεί το πρόβλημα. Για την ανάπτυξη όμως αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του παλληκαρισμού θεωρούμε σημαντικό να γίνει κατανοητό μέσα από τις εξηγήσεις των ίδιων των μαθητών ποια είναι η συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι παλληκαράδες, τα θύματα και οι άλλοι μαθητές οι οποίοι παραμένουν παθητικοί ή συμμετέχουν πιο έμμεσα στα επεισόδια παλληκαρισμού. Επίσης θα πρέπει να διερευνηθεί η φύση των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός των ομάδων συνομηλίκων και ο ρόλος που διαδραματίζει το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο καθώς και όλη η σχολική κοινότητα, στη διαμόρφωση των σχέσεων αυτών.

2. Πρακτική χρησιμότητα της έρευνας

Όσον αφορά τη χρησιμότητα της εργασίας, η ανάλυση του παλληκαρισμού και της θυματοποίησης στις εφηβικές ομάδες μαθητών με νοητική καθυστέρηση

⁶⁰ Rigby, K. (1997) ό.π. σ. 59.

⁶¹ Smith, P. K. et al (1999) ό.π. σ. 156.

προσφέρει τη δυνατότητα, εξαιτίας της παρορμητικής συμπεριφοράς και της μη ικανοποιητικής ανάπτυξης του αυτοελέγχου των μαθητών αυτών, να γίνουν πιο άμεσα ορατές οι εκδηλώσεις του φαινομένου. Έτσι το συγκεκριμένο πεδίο καθίσταται ιδιαίτερα αποτελεσματικό ως τόπος μελέτης. Επιπλέον παράγει ευρήματα τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στο συγκεκριμένο πληθυσμό, δεδομένου ότι οι σχέσεις

παλληκαρά / θύματος μπορεί να θεωρηθούν κανονιστικές, με την αυστηρά περιορισμένη έννοια ότι μπορεί να εκδηλωθούν παντού όπου υπάρχουν ανθρώπινες ομάδες⁶². Αφετέρου οι επιζήμιες επιπτώσεις για την υγεία, την ευεξία και την ποιότητα ζωής των θυμάτων τα οποία αδυνατούν να προστατεύσουν τους εαυτούς τους και να ζητήσουν βοήθεια, υποδηλώνουν την υποχρέωση των άλλων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν, αν ληφθούν στα σοβαρά τα δικαιώματα των παιδιών σύμφωνα και με τη Διεθνή Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την ασφάλεια των παιδιών⁶³. Οι σχέσεις παλληκαρά/θύματος μπορεί να είναι κανονιστικές με την έννοια που προαναφέρθηκε, αυτό δε σημαίνει όμως ότι είναι κοινωνικά αποδεκτές. Οι εξουσιαστικές σχέσεις γενικά λειτουργούν έτσι ώστε να συντηρούν την κοινωνική δομή εξουσίας. Οι σχέσεις αυτές συχνά υποστηρίζονται από ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικού λόγου (discourse), το οποίο ο William Ryan⁶⁴ έχει ονομάσει ενοχοποίηση του θύματος. Συνήθως η αποτυχία των μαθητών στο σχολείο αποδίδεται σε υποτιθέμενα εγγενή χαρακτηριστικά τους. Οι συνεργατικές σχέσεις, από την άλλη, λειτουργούν με βάση το αξίωμα ότι η δύναμη δεν είναι μια σταθερή προ-καθορισμένη ποσότητα, αλλά μάλλον κάτι που παράγεται κατά τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις. Αυτοί που μετέχουν σε μία σχέση αποκτούν δύναμη, ενδυναμώνονται δηλαδή, μέσω της συνεργασίας τους, έτσι ώστε ο καθένας να νιώθει πως η ταυτότητά του είναι περισσότερο αποδεκτή και ο ίδιος

⁶² Smith, P. K. & Brain, P. ό.π. σ. 3.

⁶³ Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, Τοπική ένωση δήμων και κοινοτήτων νομού Αττικής, 1994.

⁶⁴ Ryan, W. (1972) Blaming the victim. New York: Vintage.

περισσότερο ικανός για να επιφέρει αλλαγές στη δική του τη ζωή, στις σχέσεις του ή στην κοινωνική κατάσταση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η δύναμη δημιουργείται μέσα στη σχέση και μοιράζεται σε όλους όσους μετέχουν στη σχέση και κατά συνέπεια η σχέση λειτουργεί προσθετικά ως προς τη δύναμη, αντί αφαιρετικά όπως λειτουργεί στην περίπτωση των μαθητών θυμάτων. Η δύναμη δημιουργείται μαζί με τους άλλους αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους⁶⁵. Επομένως η κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν είτε άμεσα είτε παθητικά στα επεισόδια εκφοβισμού θα έδινε τη δυνατότητα να γίνουν παρεμβάσεις που θα ενδυνάμωναν τις σχέσεις αυτές προς όφελος όλων και θα απέτρεπαν καταστάσεις αποδυνάμωσης, όπως η θυματοποίηση, η περιθωριοποίηση ή ο αποκλεισμός από τις ομάδες συνομηλίκων.

⁶⁵ Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση* Ε. Σκούρτου (επιμ.) εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 62.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

2.1 Εισαγωγή

Στα πλαίσια της κοινωνιολογικής κατεύθυνσης της εργασίας αυτής υιοθετούμε ως πιο ικανοποιητικό θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό ή θυματοποίηση, την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση και τη θεωρία της ερμηνευτικής (interpretive) ή Συμβολικής Αλληλεπίδρασης. Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου θα γίνει αναφορά στις επιρροές του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, του σχολικού πλαισίου και της ομάδας συνομηλίκων καθώς και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι παλληκαράδες, τα θύματα και οι υπόλοιποι μαθητές στις επιθετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.

2.2 Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση (Vygotsky 1978, Schaffer, 2001)⁶⁶ προσεγγίζει την εξέλιξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού και του εφήβου με επικέντρωση στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, ενηλίκων και κοινωνικού περιβάλλοντος, στον τρόπο με τον οποίο όλα τα μέρη συμμετέχουν στη διάδραση και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνονται την κατάσταση και στο πώς οι σχέσεις αυτές διαμεσολαβούνται κοινωνικοπολιτισμικά. Τονίζει τη δύναμη και τα πολλαπλά περιβάλλοντα των σχέσεων αυτών, τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην εξέλιξη και

⁶⁶ Vygotsky, I. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA:Harvard University Press.
Schaffer, H. R. (2001) *Social Development*, 8^η εκδ. Blackwell Publishers, Oxford.

δόμηση του εαυτού καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις αυτές και οι στόχοι της εξέλιξης οικοδομούνται και οριοθετούνται μέσα από πολιτισμικά νοήματα - απόψεις, αξίες, τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Οι ερευνητές της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης ορίζουν τα περιβάλλοντα ως κουλτούρες, και κατά συνέπεια θεωρούν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχουν πολιτισμική σημασία, η δε κουλτούρα της ομάδας θεωρείται ότι αποτελεί το πλαίσιο για τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στην ομάδα και για την εξέταση της εμπειρίας των ατόμων⁶⁷.

Ο Vygotsky θεώρησε το άτομο ως ενεργό παράγοντα που δίνει νόημα και κατασκευάζει έννοιες μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, οι δε έννοιες γίνονται αντιληπτές αρχικά μέσω διαπροσωπικής συζήτησης και πράξης και μόνο αργότερα αφομοιώνονται από το άτομο, κατά συνέπεια δε μπορεί κάποιος να απομονώσει το άτομο από τον ιστορικό και κοινωνικό του περίγυρο. Τα πλαίσια και τα σχήματα για την κατανόηση προκύπτουν μέσα από την καθημερινή συζήτηση και διαπραγμάτευση των εννοιών με τους σημαντικούς για μας ανθρώπους και αυτή η συζήτηση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Για την κοινωνικοπολιτισμική θέση οι κοινωνικές διαδικασίες καθώς και οι γλωσσικές όπως η αφήγηση και η συζήτηση και πώς αυτές οργανώνουν την εμπειρία του ατόμου, είναι βασικές και αυτό που αναπτύσσεται είναι η ατομική ικανότητα στη διευθέτηση των ηθικών προσδοκιών μιας κοινωνίας οι οποίες εκφράζονται μέσω γλωσσικών και συμβολικών πρακτικών⁶⁸.

Καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι μεγαλώνουν σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους

⁶⁷ Kantor R., et al. (1999) "Πολιτισμική γνώση και κοινωνική ικανότητα σε μια ομάδα συνομηλίκων προσχολικής ηλικίας" στο M. Woodhead, Δ. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Πολιτισμικοί κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Α', σ. 163.

⁶⁸ Haste, H. (1999) "Η ηθική κατανόηση στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον" στο M. Woodhead, Δ. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Πολιτισμικοί κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα, σσ. 232,233,236.

δασκάλους και του συνομηλίκους βρίσκονται στο κέντρο των εμπειριών τους, και σταδιακά μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αρχίζουν να αποκτούν συνείδηση του εαυτού και ικανότητα για σκέψη. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή ακόμα και οι βασικές γνωστικές λειτουργίες όπως η μάθηση, η σκέψη και η μνήμη, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται πρωταρχικά ως διαπροσωπικές και συλλογικές διεργασίες και μόνο δευτερευόντως ως ατομικές. Η συζήτηση, η αλληλεπίδραση και οι διαφωνίες εσωτερικεύονται ως βάση για προβληματισμό, λογική σκέψη και συμπεριφορά και εδώ διαφαίνεται η σημασία της γλώσσας⁶⁹. Μέσα από αυτή την οπτική της αλληλεπίδρασης υιοθετείται μία πολυπαραγοντική κατεύθυνση της αιτιότητας των συμπεριφορών των μαθητών και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον ενεργό ρόλο των παιδιών και των εφήβων, ο οποίος περιορίζει την επιρροή του περιβάλλοντος ανάλογα με τη δραστηριότητα και τη δεκτικότητά τους, καθώς και στην ισχυρή επιρροή των κοινωνικών σχέσεων και στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν όλες τις διαστάσεις της επιρροής του περιβάλλοντος.

2.3 Η Συμβολική Αλληλεπίδραση

Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (J. Dewey, Ch. H. Cooley, G. H. Mead, W. Thomas, H. Blumer, E. Goffman, A. Strauss κλπ.) τοποθετεί το κοινωνικό υποκείμενο και τους θεσμούς κοινωνικού ελέγχου στο κέντρο της κοινωνιολογικής ανάλυσης και υποστηρίζει ότι το άτομο δεν ενεργεί με βάση προδιαγεγραμμένες προσδοκίες ρόλων, όπως υποστηρίζει το κανονιστικό παράδειγμα, αλλά οι ενέργειές του είναι αποτέλεσμα μιας κάθε φορά επαναπροσδιοριζόμενης ερμηνευτικής

⁶⁹ Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999) *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, εγχ. μ., εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα, σ. 51, 113.

διαδικασίας της πραγματικότητας με την οποία έρχεται αντιμέτωπο. Τα άτομα είναι σε θέση να μαθαίνουν και να "παίζουν" μια σειρά από ρόλους, τους οποίους ερμηνεύουν ανάλογα με το πρόσωπο, με το οποίο βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης⁷⁰. Η κοινωνική πραγματικότητα όπως και η συμπεριφορά σύμφωνα με το Goffman (1968)⁷¹ αποκτά νόημα μόνο στα πλαίσια μιας ερμηνευτικής διαδικασίας στην οποία την υποβάλλουν οι άνθρωποι καθώς προσπαθούν να παρουσιάσουν μία εικόνα που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις προσδοκίες των άλλων και θα τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους.

2.4 Κατανοώντας τον Εαυτό και τους Άλλους.

Η μελέτη της αντίληψης των παιδιών και των εφήβων για τις κοινωνικές σχέσεις γενικά αναφέρεται ως κοινωνική αντίληψη (social cognition) την οποία ο Schaffer ορίζει ως "τη μελέτη του πώς αντιλαμβανόμαστε, αναπαριστάνουμε νοητικά και εξάγουμε συμπεράσματα σε σχέση με άλλα πρόσωπα"⁷². Η κατανόηση των άλλων συνδέεται στενά με την αίσθηση του εαυτού μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Mead, 1934, Blummer, 1969)⁷³ υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν συμπεριφέρονται αντιδρώντας ευθέως σε φυσικά ερεθίσματα, αλλά ενεργούν προς τα αντικείμενα, τα άλλα άτομα, ακόμα και προς τους εαυτούς τους ανάλογα με τα νοήματα που αυτά τα γεγονότα και τα πρόσωπα έχουν για τους ίδιους. Η αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων είναι συμβολική, με την έννοια ότι το δρών υποκείμενο ερμηνεύει και νοηματοδοτεί τη δράση άλλου ή άλλων υποκειμένων με βάση μηνύματα, σύμβολα που οι άλλοι

⁷⁰ Wilson, T. (1971) "Normative and Interpretive Paradigms" στο J. D. Douglas (ed.) *Understanding Everyday Life*, Routledge and Kegan Paul, London, σσ. 59-61.

⁷¹ Goffman, E. (1994) *Ασυλα*, εκδ. Ευρύαλος, Αθήνα.

⁷² Schaffer, H. R. ό. π. σ. 170.

⁷³ Faulkner, D. & Woodhead, M. ό. π. σ. 77.

εκπέμπουν πριν αντι-δράσει και αυτό διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τα ζώα⁷⁴. Το άτομο δομεί τα νοήματα αυτά με βάση όλες τις συνολικές και ποικίλες εμπειρίες του. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι κοινωνικές σχέσεις και ειδικά ο διάλογος, γιατί εξυπηρετούν τον καθορισμό του νοήματος των εμπειριών αυτών για το άτομο. Η κατανόηση του κόσμου, των γονιών, των φίλων και του εαυτού βασίζεται στην εσωτερίκευση αυτών των διαλόγων με τους άλλους, τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, και τα αδέρφια και αργότερα με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους. Επιπλέον το άτομο μπορεί και να κάνει πρόβλεψη των αντιδράσεων που ενδεχομένως θα προκαλέσει ένα δικό του σύμβολο στα άτομα, δεδομένου ότι τα σύμβολα έχουν κοινές σημασίες για τα άτομα που τις μαθαίνουν κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Στη διαδικασία αυτή σημαντική είναι η δυνατότητα του παιδιού για ανάληψη του ρόλου του άλλου (role-taking), που αποτελεί ένα μηχανισμό αυτοελέγχου, που συμβαίνει διότι παίρνει συγχρόνως το ρόλο του υποκειμένου και αντικειμένου. Η ανάληψη του ρόλου του άλλου προϋποθέτει την έννοια του (role – making), την ερμηνεία δηλαδή της συγκεκριμένης στιγμής αλληλεπίδρασης για να υπάρξει επικοινωνία. Το κοινωνικό υποκείμενο δρα όχι υπό την πίεση εξωτερικών καταστάσεων αλλά ερμηνεύει και νοηματοδοτεί τις καταστάσεις της πραγματικότητας που αντιμετωπίζει, μέσα από μια επιλεκτική διαδικασία ανατρέχοντας στις προηγούμενες γνώσεις, προσδοκίες και εμπειρίες καθώς και επιλογές του μέλλοντος. Καθώς το παιδί και ο έφηβος αφομοιώνουν στην πορεία της κοινωνικοποίησής τους όλο και περισσότερους ρόλους, τους οποίους συναντούν στην κοινωνία, όπως και τα πρότυπα συμπεριφοράς και τις προσδοκίες που αντιστοιχούν σ' αυτούς τους ρόλους, σχηματίζουν μια εικόνα αυτού που ο Mead ονόμασε

⁷⁴ Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1999) *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 206-207.

“γενικευμένος άλλος” και αναφέρεται σε αντιλήψεις, πρότυπα συμπεριφοράς, στάσεις που επικρατούν σε μία κοινωνία⁷⁵.

Ο Mead υποστήριξε πως το κέντρο μιας ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά και έκανε διάκριση μεταξύ δύο συστατικών της αίσθησης του εαυτού, το συστατικό “εγώ” που αποτελεί την αίσθηση του “εαυτού ως υποκειμένου”, την ενεργητική εμπειρία του εαυτού ως συνειδητής ταυτότητας, ικανού να σκέφτεται και να εκφέρει κρίσεις για τον εαυτό του και για τους άλλους, να προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος, να βιώνει συναισθήματα, και το συστατικό “εμένα” που συνιστά την αίσθηση του εαυτού ως “αντικειμένου” και περιλαμβάνει όλα τα προτερήματα που ένα άτομο αποδίδει στον εαυτό του. Αυτό δε που κάνει τον εαυτό διακριτό είναι η “δυνατότητα να συλλογίζεται.” Το “εγώ” είναι σε θέση να βιώνει τον κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει, αλλά παράλληλα μπορεί να κάνει προβολές στον κοινωνικό κόσμο, με το να υιοθετεί την οπτική κάποιου άλλου προσώπου, όπως στην περίπτωση της κατανόησης της θέσης του άλλου (empathy). Επιπλέον το “εγώ” μπορεί να κάνει αντανάκλαση στον “εαυτό” από τη θέση του άλλου, όπως όταν κάποιος αναρωτιέται τι σκέφτεται γι αυτόν κάποιο άλλο πρόσωπο. Η κατανόηση για τις σχέσεις εαυτού - άλλου αποτελεί σημαντική ένδειξη της γενικής γνωστικής εξέλιξης αφενός και αφετέρου ο εαυτός και ο άλλος (η διαπροσωπική αντίληψη) αποτελεί το θεμέλιο των αποτελεσματικών κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής δεξιότητας. Είναι η βάση πάνω στην οποία γίνεται αποτελεσματική επικοινωνία, εμπλοκή στο παιχνίδι συνεργασίας και στην επίλυση προβλημάτων, συνεργασία σε κοινά έργα, βοήθεια προς τους άλλους και αντίληψη του πώς να ζητείται βοήθεια. Οι διαδικασίες που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των εφήβων είναι η κοινωνική εμπειρία και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθώς και οι

⁷⁵ Νόβα - Καλτσούνη, Χ. ό.π. σσ. 205-210.

πολιτισμικές διαστάσεις της διαπροσωπικής αντίληψης όπως φανερώνεται στις σχέσεις των εφήβων με τους άλλους⁷⁶.

Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου θα γίνει η ανάλυση των επιδράσεων του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, του τοπικού σχολικού πλαισίου και της κουλτούρας των ομάδων συνομηλίκων στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών καθώς και των ρόλων που διαδραματίζουν ο παλληκαράς, το θύμα και οι παριστάμενοι μαθητές στη δυναμική των επιθετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

2.5 Ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου

Όπως προαναφέρθηκε η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παλληκαράδων, θυμάτων και παρευρισκόμενων μαθητών μέσα στις ομάδες συνομηλίκων εφήβων αξιώνει τη θεώρηση και κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό, το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, αλλά και το συμβολικό πλαίσιο της κουλτούρας συνομηλίκων επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων και νεαρών μαθητών.

2.5.1 Επιρροές του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου

Η έμφαση δίνεται στο κατά πόσο οι ιστορικές και πολιτισμικές αντιλήψεις ως προς τη συσχέτιση διαφορετικών επιπέδων δύναμης σε σχέση με τη συλλογικότητα ή ατομικότητα, το φύλο, την επιθετικότητα, την εθνότητα, τη φυλή και την κοινωνική τάξη επηρεάζουν τις σχέσεις συνομηλίκων γενικά και ειδικά ως προς τις συμπεριφορές εκφοβισμού.

⁷⁶ Faulkner, D. & Woodhead, M. ό.π. σ. 78.

Ατομικισμός / συλλογική δομή

Η διάκριση ανάμεσα σε συλλογικές και ατομικιστικές κοινωνίες θεωρείται ευρέως η πιο θεμελιώδης διάσταση των πολιτισμικών παραλλαγών. Σε μια συλλογική κοινωνία η ταυτότητα κάποιου αποκτά περιεχόμενο μόνο σε συνάρτηση με την ομάδα και σε σύγκριση με μια ατομικιστική κοινωνία, οι στόχοι της ομάδας έχουν μεγαλύτερη σημασία ενώ οι ατομικοί στόχοι γίνονται λιγότερο σημαντικοί. Επομένως και τα παιδιά και οι έφηβοι περιβάλλονται, ανάλογα με τον τύπο κοινωνίας στον οποίο ανήκουν, από ένα σύστημα πεποιθήσεων που δίνει έμφαση είτε στην έννοια της ατομικότητας και κατά συνέπεια στην ανταγωνιστική συμπεριφορά, όπως συμβαίνει στις περισσότερες δυτικές και κυρίως αγγλόφωνες κοινωνίες, είτε στη συλλογικότητα όπως συμβαίνει στις κοινωνίες του τρίτου κόσμου⁷⁷. Οι διαφορές αυτές εκδηλώνονται αναμφίβολα βαθύτερα και στη φύση των σχέσεων των συνομηλίκων και στη σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι και οι ενήλικες στις σχέσεις τους με τους άλλους και αυτό συνδέεται και με την έννοια της δημόσιας εικόνας ενός ατόμου, που σύμφωνα με τους Gudykunst και Ting-Toomey (1998)⁷⁸ μπορεί να είναι πιο έντονη σε μια ατομικιστική κοινωνία, η προστασία της οποίας κατά τον Goffman (1967) είναι ο σκοπός των περισσότερων τελετουργικών αλληλεπίδρασης⁷⁹.

Στάση απέναντι στην επιθετικότητα

Οι κουλτούρες και οι υποκουλτούρες διαφέρουν όχι μόνο όσον αφορά τα κανονιστικά επίπεδα συνεργασίας, αλλά επίσης και στη στάση τους απέναντι στη βία και την επιθετικότητα. Στις μη επιθετικές κοινωνίες τα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να παίζουν καυγαδίζοντας ενώ αντίθετα στις πιο επιθετικές κοινωνίες αλληλεπιδρούν

⁷⁷ Schneider H., B. (1999) "Πολιτισμικές απόψεις του κοινωνικού ανταγωνισμού των παιδιών" στο M. Woodhead, Δ. Faulkner, K. Littleton, K., (επιμ.) *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τόμος Γ', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα σ. 100.

⁷⁸ Gudykunst, W. b. & Ting-toomey, S. (1988) *Culture and interpersonal communication*, Newbury, Park, Sage.

⁷⁹ Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual*, New York, Ancor Books.

κάνοντας χοντροκομμένα αστεία, όπως και οι ενήλικες μεταξύ τους οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο τη σωματική βία στα παιδιά⁸⁰. Ο Fry⁸¹ από μία μελέτη περίπτωσης για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών σε δύο κοινότητες που διαφέρουν σημαντικά στην κανονιστική βία συμπέρανε ότι ενώ σε όλους τους πολιτισμούς τα συνομηλικά παιδιά εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά στις σχέσεις μεταξύ τους, οπότε η επιθετικότητα μπορεί να έχει και μια εξελικτική λειτουργία, ωστόσο το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον επιδρά καθοριστικά τουλάχιστον στη διατήρηση των επιθετικών τάσεων.

Πολιτισμικές διαφορές ως προς το διαχωρισμό του φύλου

Διαπολιτισμικές έρευνες έχουν δείξει ότι παρά τις διαφορές υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών όπως το ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σχετίζονταν κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου. Σε όλες τις κοινωνίες τα αγόρια έτειναν να παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες, σκληρά και φασαριόζικα παιχνίδια δείχνοντας συμπεριφορά υπεροχής και κυριαρχίας. Αντίθετα τα κορίτσια παίζουν σε μικρότερες ομάδες δύο και τριών ατόμων, σε πιο μικρούς χώρους, στα σπίτια και είναι πιο ήπια με τις ομάδες των συνομηλίκων τους. Τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για συναισθηματική οικειότητα και στενές φιλικές σχέσεις κατά ζεύγη, ενώ τα αγόρια χρειάζονται την αλληλεγγύη και τη στήριξη της ομάδας καθώς επιδιώκουν την ανεξαρτησία τους⁸². Έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να αρχίσουν εκφοβισμό σε σύγκριση με τα κορίτσια και επιπλέον τα αγόρια εκφοβίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια, απ' ότι το

⁸⁰ Schneider, H. B. ό. π. σ.114.

⁸¹ Fry, D. P. (1988) Intercommunity differences in aggression among Zapotec Children. *Child Development*, 59, σσ.1008-1019.

⁸² Schneider, H. B. ό.π. σ.121.

Rubin, Z. (1987) *Οι φίλες των παιδιών*, εκδ. Κουτσουμπός, Αθήνα, σσ. 110-11.

αντίθετο. Έρευνα του Rigby⁸³ κατέδειξε ότι το 22,1% των κοριτσιών εκφοβίζονταν αποκλειστικά από αγόρια ενώ μόνο το 3,4 % των αγοριών εκφοβίζονταν από κορίτσια. Η διαδικασία η οποία οδηγεί τα αγόρια να δείχνουν καταπιεστική συμπεριφορά, περιγράφεται ως "κατασκευή της ηγεμονικής αρσενικότητας"⁸⁴. Αυτό συντελεί στο να εκφοβίζουν τα αγόρια όχι μόνο τα κορίτσια αλλά επίσης και τα αγόρια που δεν κατέχουν τις στερεοτυπικές αρσενικές ποιότητες τα οποία χαρακτηρίζονται ως "gay". Η χρήση της γλώσσας με σεξουαλικές συνδηλώσεις για προσβολή των παιδιών που θεωρούνται ως "gay" είναι διαδεδομένη στα σχολεία αλλά δεν έχει τύχει ανάλογης έρευνας⁸⁵.

Κοινωνικές τάξεις και μαθητικές υποκουλτούρες

Η αποδοχή του μαθητικού ρόλου από μαθητές –ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- που καταβάλλουν ατομική προσπάθεια για καλή σχολική απόδοση δημιουργεί μία σχολική υπο-κουλτούρα που την ευνοεί και το επίσημο σχολικό σύστημα. Αντίθετα οι μαθητές που είναι αρνητικοί στο ρόλο του μαθητή δημιουργούν μία κουλτούρα συνομηλίκων η οποία δίνει προτεραιότητα στη συλλογική συμπεριφορά δεδομένου ότι λαμβάνουν ικανοποίηση μόνο μέσω της ομάδας⁸⁶. Οι μαθητές της κατώτερης κοινωνικής τάξης δημιουργούν μία αντι-σχολική κουλτούρα ως αντίδραση στη σχολική αποτυχία και στον εκπαιδευτικό θεσμό που ευνοεί τις αξίες της μεσαίας τάξης, και αναπτύσσουν τα δικά τους κριτήρια για την κοινωνική θέση και υπόληψη⁸⁷. Η σύνδεση των μαθητών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων με συμμορίες ανηλίκων, στα πλαίσια της

⁸³ Rigby, K. (2003) Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice, *Australian Institute of Criminology*, No.259, Cambera, June, σ.3 .

⁸⁴ Gilbert, R & Gilbert, P. (1998) *Masculinity Goes to School*, Allen and Union, Sydney.

⁸⁵ Duncan, N (1999), *Sexual Bullying: Gender Conflict and pupil Culture in Secondary Schools*, Routledge, London.

⁸⁶ Hargreaves, D. H. (1967) *Social reactions in a secondary school*, London, Routledge and Kegan Paul.

⁸⁷ Woods, P. (1983) *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*, London, Routledge & Kegan Paul.

κουλτούρας των οποίων αποκτούν μία κοινωνική θέση, σύμφωνα με τον Cohen⁸⁸ οφείλεται στα συναισθήματα κατωτερότητας, απογοητεύσεις και εντάσεις που τους δημιουργεί το σχολείο, το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με τις αξίες και τα πρότυπα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Φυλή, εθνικότητα, κοινωνική τάξη και σχέσεις συνομηλίκων

Ορισμένες φυλετικές ή εθνικές ομάδες θεωρούνται πιο ισχυρές από άλλες τις οποίες επιζητούν να κυριαρχούν. Η κατηγοριοποίηση με βάση την κουλτούρα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών και για εθνότητες, φυλές, θρησκείες⁸⁹. Σε πολυπολιτισμικές γειτονιές τα παιδιά κατηγοριοποιούν με βάση τα φυλετικά και εθνικά γνωρίσματα αν και τα παιδιά της ανώτερης ή μεσοαστικής τάξης έχουν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στα παιδιά από κοινωνικές κατηγορίες με ταξικά γνωρίσματα από ότι στα παιδιά με φυλετικά γνωρίσματα⁹⁰. Ο Rigby⁹¹ (2003) διαπίστωσε ότι οι ιθαγενείς Αβορίγινες μαθητές στην Αυστραλία πέφτουν πιο εύκολα θύματα λεκτικής κακοποίησης σε σχέση με άλλους μαθητές πράγμα που οι μη ιθαγενείς μαθητές θεωρούν δικαιολογημένο λόγω του ότι τους θεωρούν κατώτερους πολιτισμικά. Άλλες έρευνες ωστόσο δεν διαπίστωσαν σημαντική σύνδεση της εθνότητας και της φυλής με τη θυματοποίηση συνομηλίκων⁹². Επίσης η έρευνα των Ortega & Mora-Merchan⁹³ δεν κατέδειξε ότι οι συνομήλικοι διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να θυματοποιηθούν από τους συμμαθητές τους που είναι ανώτερης κοινωνικής τάξης.

⁸⁸ Cohen, A. (1961) *Kriminelle Jugend, reinbek bei hamburg*, όπως αναφέρεται στο: Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001) *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 146.

⁸⁹ Bennet, M. Dewberry, C. & Yeeles, C. (1991) Areassessment of the role of ethnicity in children's social perception, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, σσ. 969-982.

⁹⁰ Τσιάκαλος, Γ. (2000) Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 151.

⁹¹ Rigby, K. (2003) ό.π. σ. 3.

⁹² Junger-Tas, J. (2000) "The Netherlands" in Smith, P.K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus. D., Catalano R., & Slee, P. (eds) *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, σ. 210.

⁹³ Ortega, R & Mora-Merchan, J. A. (2000) "Spain" in Smith, P.K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus. D., Catalano R., & Slee, P. (eds) *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, σ. 160.

Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυρισθούμε παρόλη την αποσπασματικότητα των ερευνών ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων επηρεάζονται από τα κοινωνιοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων αν και τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι επανερμηνεύουν και αναδομούν αυτά τα δεδομένα καθώς αλληλεπιδρούν στις ομάδες συνομηλίκων, βιώνοντας εξελικτικές προκλήσεις.

2.5.2 Επιρροές του σχολικού πλαισίου

Έχει υποστηριχθεί πως σχολικά χαρακτηριστικά όπως η αρχιτεκτονική και ο χώρος του σχολείου, η σύνθεση και το μέγεθος του σχολείου, ο εξοπλισμός και τα υλικά του, το σχολικό κλίμα, οι μέθοδοι και τα προγράμματα διδασκαλίας, τα συστήματα πειθαρχίας και αξιολόγησης των μαθητών, η οργάνωση των εξωδιδασκτικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων επηρεάζουν σημαντικά τις κοινωνικές ανταλλαγές και συμπεριφορές των μαθητών μεταξύ τους.

Ο σχολικός χώρος, το μέγεθος της ομάδας και το εκπαιδευτικό στυλ του δασκάλου

Ο προσωπικός - ζωτικός χώρος μέσα στον οποίο αλληλεπιδρούν τα άτομα όταν είναι περιοριστικός και ασφυκτικός για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει επιπτώσεις στην ψυχοπαθολογία, προκαλεί υπερδιέγερση και διαταραχές στον ψυχισμό και στη συμπεριφορά⁹⁴. Όταν λοιπόν το σχολικό κτίριο, οι αίθουσες διδασκαλίας και το προαύλιο όπου οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν να παίζουν ή να αθληθούν είναι μικρά σε σχέση με την πυκνότητα των μαθητών τότε προδιαθέτουν ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα και την

⁹⁴ Hall, E.T. (1963) A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, σσ. 1003-1026.

επίδοση των μαθητών⁹⁵. Όσον αφορά το μέγεθος της ομάδας σύμφωνα με έρευνα των Papatheodoroy & Ramast (1993)⁹⁶ διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί, όταν ο αριθμός των μαθητών ξεπερνά τους 25 έχουν μεγαλύτερα προβλήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών από τις πιο ολιγομελείς ομάδες. Οι Connolly & Smith⁹⁷ (1978) διαπίστωσαν ότι όταν ο διαθέσιμος χώρος ανά παιδί περιοριζόταν σε πέντε τετραγωνικά μέτρα υπήρχε αύξηση της επιθετικότητας και μείωση του συνολικού ποσοστού κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Το εκπαιδευτικό στυλ του δασκάλου και οι παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επηρεάζουν επίσης σημαντικά τις διεργασίες διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Έρευνες έχουν δείξει ότι το ψυχολογικό κλίμα της ομάδας, η σύμπνοιά της, η εξάρτηση από τον ηγέτη και η επιθετικότητα των μελών της είναι συνάρτηση του διδακτικού ύφους του δασκάλου τους και των αξιών της κοινωνίας στην οποία ζουν⁹⁸.

Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα του σχολείου και χαρακτηρίζεται από την ισότητα των ευκαιριών που παρέχει το σχολείο, τη φροντίδα του σχολικού συστήματος, το παιδαγωγικό ήθος των δασκάλων, ένας περισσότερο κοινωνικός προσανατολισμός του σχολείου, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών του σχολείου, μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, καθώς και η επιβάρυνση της σχολικής τάξης με διάφορα προβλήματα. Το "καλό σχολείο" χαρακτηρίζεται από θετικές προσδοκίες των μαθητών, ταύτιση σε σημαντικό βαθμό

⁹⁵ Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου ως δείκτες ανταρχικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, σσ. 19-28.

⁹⁶ Όπως αναφέρεται στο Χαλάτσης, Π. (2004) *Το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης στις ομάδες παιδιών στο Δημοτικό σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, σ. 51.

⁹⁷ Connolly, K. & Smith, P. (1978) Experimental Studies of the preschool environment *International Journal of Early Childhood*, 10, σσ. 86-95.

⁹⁸ Lewin, K. et al (1939) Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates', *Journal of Social Psychology*, 10, σσ. 271-299.

με το σχολείο, σαφή κριτήρια και σαφείς προσδοκίες επίδοσης από την πλευρά του σχολείου, σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού και καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει αποφασιστικά τη συμπεριφορά των μαθητών⁹⁹. Το καλό σχολικό κλίμα κάνει το σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα, ενισχύει την τάση για ανάληψη καινοτόμων δραστηριοτήτων, βοηθά στη σύσφιξη των σχέσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, βελτιώνει τη συντροφικότητα μεταξύ των συναδέλφων¹⁰⁰ με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η επαπειλούμενη επαγγελματική εξάντληση (burnout)¹⁰¹ και αφετέρου συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους, στις καλύτερες επιδόσεις και στις καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Γενικά η καλύτερη σχολική ατμόσφαιρα και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της σχολικής κοινότητας αποθαρρύνουν την εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς¹⁰².

Οι πειραματικές μελέτες του Sherif και των συνεργατών του (1953, 1961) έδειξαν τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρει στις διομαδικές σχέσεις των παιδιών ο ανταγωνισμός και επισημαίνουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την οργάνωση των στόχων του και των μεθόδων του επηρεάζει και τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Επίσης έχει επισημανθεί ότι όταν σε ένα σχολικό πλαίσιο οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών σε θετικούς ρόλους (συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, καλλιτεχνικές ομάδες, ομάδες παιχνιδιού) είναι περιορισμένες δημιουργείται ανταγωνισμός, συγκρούσεις και απορρίψεις κάποιων μελών της ομάδας ενώ αντίθετα όταν οι θετικοί ρόλοι ήταν περισσότεροι από τον αριθμό των ατόμων που επιθυμούν να συμμετέχουν τότε τα άτομα εκφράζουν υποστήριξη και

⁹⁹ Νόβα - Καλτσούνη, Χ. ό.π. σσ. 128-129.

¹⁰⁰ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. ό.π. σ. 41.

¹⁰¹ Maslach, C. & Jackson, S. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, σσ. 99-113.

¹⁰² Weisheit, N. L. & Peng, S.S. (1993) Variables predicting students' problem behaviours, *Journal of Educational Research*, Vol. 87(1) σσ. 5-17.,

δέσμευση προς την ομάδα και νιώθουν πιο ικανοποιημένα από την προσωπική τους ανάπτυξη¹⁰³.

2.5.3 Η κουλτούρα συνομηλίκων

Καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι αλληλεπιδρούν μέσα σε ομάδες, παράγουν και μοιράζονται ένα σύνολο αξιών, τελετουργικών και κωδίκων επικοινωνίας που προσδίδουν νόημα στις σχέσεις τους αλλά και τις καθορίζουν. Ο Corsaro (1985)¹⁰⁴ περιέγραψε τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συμμετέχουν στον ιδιαίτερο κοινωνικό τους κόσμο και όρισε το κοινωνικό περιβάλλον για τη μελέτη των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Ονόμασε αυτόν τον κόσμο “παιδική κουλτούρα” την οποία όρισε ως μία “σταθερή σειρά δραστηριοτήτων ή συνηθειών, κατασκευών, αξιών και ενδιαφερόντων που τα παιδιά δημιουργούν και μοιράζονται” καθώς αλληλεπιδρούν μέσα στις ομάδες στη σχολική τάξη, στη σχολική αυλή ή στη γειτονιά τους. Παραδείγματα αυτών των συνηθειών περιλαμβάνουν διαδοχικές προσβολές και πειράγματα, μίμηση και κοροϊδία των κανόνων που επιβάλλουν οι ενήλικες και προσέγγιση απομάκρυνση προς ένα ελκυστικό, αλλά ταυτοχρόνως απειλητικό ερέθισμα.

Οι Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999)¹⁰⁵ επεκτείνοντας τη σκέψη του Corsaro όρισαν την κουλτούρα συνομηλίκων ως ένα σύνολο αξιών, τελετουργιών, τυπικών που ακολουθούνται στο παιχνίδι, τρόπων ομιλίας, κτλ. που δίνουν νόημα στις προεφηβικές σχέσεις των συνομηλίκων, καθώς αλληλεπιδρούν συστηματικά κυρίως μέσα στο σχολικό χώρο, και τις ξεχωρίζουν από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην κουλτούρα των ενηλίκων.

¹⁰³ Wicker, A. (1973) Undermining theory and research, *Representative Research in Social Psychology*, 4, σσ. 186-266.

¹⁰⁴ Corsaro, W. (1992) Interpretive reproduction in children's peer culture, *Social Psychology Quarterly*, 55, σ. 162.

¹⁰⁵ Faulkner, D. & Woodhead, M. ό.π. σ. 196.

Οι Corsaro & Elder (1990)¹⁰⁶ τονίζουν την αυτονομία και τη δημιουργικότητα της παιδικής κουλτούρας, θεωρώντας ότι “τα παιδιά, με επινοητικότητα, οικειοποιούνται τις πληροφορίες από τον κόσμο των ενηλίκων και έτσι παράγουν τις δικές τους μοναδικές κουλτούρες με τους συνομηλίκους τους” και υποστηρίζουν επίσης ότι με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μετασχηματίζουν διαρκώς τη δική τους κουλτούρα και αφετέρου συνεισφέρουν στην αναπαραγωγή της κουλτούρας των ενηλίκων.

Τα κεντρικά θέματα της κουλτούρας συνομηλίκων είναι η αυτονομία από τους ενήλικες και συγχρόνως η κατάκτηση σταθερής ταυτότητας, η φιλία, και η κοινωνική διαφοροποίηση¹⁰⁷. Η συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες και στην κουλτούρα συνομηλίκων παρέχει μια αίσθηση αυτονομίας από τους ενήλικες και συγχρόνως επιτρέπει τη διαπραγμάτευση και εξερεύνηση μιας ποικιλίας κανονιστικών προτύπων που αφορούν στις διαδικασίες ανάπτυξης της φιλίας, την ατομική εμφάνιση, την προβολή του εαυτού, τις σχέσεις με το άλλο φύλο, τις προσωπικές φιλοδοξίες, καθώς και προσδοκιών από τον εαυτό και τη θέση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων αλλά και των ενηλίκων, χωρίς το ρίσκο μιας άμεσης αντιπαράθεσης και συνιστά ένα ουσιαστικό παράγοντα κατάκτησης σταθερής ταυτότητας και υποστήριξης για τη μετάβαση στην εφηβεία και την αντιμετώπιση μιας όλο και πιο πολύπλοκης πραγματικότητας¹⁰⁸. Οι φιλίες συνιστούν τη δομική βάση της εκτός των αναλυτικών προγραμμάτων ζωής του παιδιού από ένα πολύ πρώιμο στάδιο. Χωρίς φιλίες κάποιος βρίσκεται στο περιθώριο της κοινωνίας¹⁰⁹. Τα παιδιά όταν μιλούν για τις ομάδες συνομηλίκων και τις φιλίες αναφέρονται πιο πολύ σε κοινές δραστηριότητες και παιχνίδια ενώ οι έφηβοι δίνουν έμφαση στην οικειότητα και την εκμυστήρευση, και

¹⁰⁶ Corsaro, W. A. & Elder, D. (1990) Children's peer cultures *Annual Review of Sociology*, 16, σσ. 197-220.

¹⁰⁷ Corsaro, W. A. & Elder, D. ό.π. σσ. 197-220.

¹⁰⁸ Corsaro, W. (1999) "Preadolescent Peer Cultures" in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development*, London, Routledge & Open University. σ. 32

¹⁰⁹ Woods, P. (1983) *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*, London, Routledge & Kegan Paul. σ. 96.

γι' αυτό προσβλέπουν περισσότερο στους φίλους τους για συναισθηματική στήριξη και αλληλεγγύη ενώ τα παιδιά εξαρτώνται περισσότερο από την επιβεβαίωση των ενηλίκων¹¹⁰. Την περίοδο της προεφηβείας (9-12) ετών η ομάδα και η φιλία αποκτούν μεγαλύτερη σημασία και τα παιδιά αρχίζουν να συγκροτούν κοινωνικές συμμαχίες- αφού τα ζητήματα της αποδοχής, της δημοτικότητας και της αλληλεγγύης της ομάδας θεωρούνται πολύ σημαντικά- και να διασφαλίζουν τις φιλικές τους σχέσεις με κάποιους συνομηλίκους τους, διαχωρίζοντας ταυτόχρονα τον εαυτό τους από κάποιους άλλους οπότε προκύπτει μία εμφανής τάση για κοινωνική ιεράρχηση. Επί πλέον οι συμμαχίες των παιδιών της προεφηβείας συνδέονται με αλλαγή θέσεων μέσα στις φιλικές ομάδες που προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να ελέγξουν μια σειρά από κοινωνικές ταυτότητες¹¹¹. Όσον αφορά τη διαφοροποίηση κατά φύλο στις ομάδες συνομηλίκων, οι Adler, Kless & Adler (1992)¹¹² διαπίστωσαν επίσης ότι "τα αγόρια και τα κορίτσια δημιουργούν εξιδανικευμένες μορφές ανδρισμού και θηλυκότητας στις οποίες προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους". Αυτές οι μορφές αντανακλώνται σε μια σειρά εστιακών ενδιαφερόντων – αξίες, ενδιαφέροντα και προβλήματα που είναι κεντρικά για την ομάδα – που επηρεάζουν τη δημοτικότητα στις παρέες αγοριών και κοριτσιών. Τα εστιακά ενδιαφέροντα των αγοριών περιστρέφονταν γύρω από μια αντίληψη ανδρισμού ή σκληρότητας, σωματικούς διαγωνισμούς, αυτονομία και αυτοπεποίθηση, καθώς και μια κουλτούρα ψύχραιμης άνεσης. Τα εστιακά ενδιαφέροντα των κοριτσιών αντίθετα επικεντρώνονταν σε αξίες συμβιβασμού και προσαρμοστικότητας, μιας αντίληψης για ρομαντική αγάπη, οικειότητα και συναισθηματική έκφραση καθώς και προσανατολισμό σχετικό με εμφάνιση και υλικά αγαθά.

¹¹⁰ Faulkner, D. & Woodhead, M. ό. π. σ. 199.

¹¹¹ Corsaro, W. A. (1999) ό. π. σ. 48.

¹¹² Adler, P. A., Kless, S. & Adler, P. (1992) Socialization to gender roles: popularity among elementary boys and girls. *Sociology of education*, 65, σ. 169.

Θεωρήσεις της κουλτούρας συνομηλίκων

Σύμφωνα με το Blatchford (1994)¹¹³ την έρευνα και τη θεωρία για τους κοινωνικούς κόσμους των παιδιών διαμορφώνουν δύο απόψεις η *ρομαντική άποψη* και η *προβληματική άποψη*.

Μία εκδοχή της ρομαντικής άποψης θεωρεί ότι η κουλτούρα συνομηλίκων παρέχει ένα περιβάλλον που δημιουργεί την αίσθηση της απομάκρυνσης και αποστασιοποίησης από τους ενήλικες, στο οποίο μπορεί να έρθουν στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες των παιδιών και των εφήβων και ότι οι ενήλικες δεν μπορούν να παίξουν κανένα ρόλο στις κουλτούρες αυτές και δεν θα πρέπει να επεμβαίνουν και να επιβάλλουν τις προτεραιότητές τους. Μία άλλη εκδοχή της ρομαντικής άποψης θεωρεί ότι οι κουλτούρες συνομηλίκων παιδιών και εφήβων αποτελούν αντανάκλαση των σχέσεων και των θεσμών της κοινωνίας και ότι μέσα από τα παιχνίδια, τις δραστηριότητες, τις τελετουργίες και τη διασκέδαση τα παιδιά και οι έφηβοι σταδιακά συμφωνούν με τους στόχους, τις αξίες και τις συμπεριφορές της ευρύτερης κοινωνίας των ενηλίκων. Και οι δύο παραπάνω ρομαντικές απόψεις θεωρούν τους κοινωνικούς κόσμους των παιδιών και των εφήβων σχετικά ήπιους και ασφαλείς¹¹⁴.

Οι θεωρητικοί της προβληματικής άποψης¹¹⁵ έχουν συγκεντρώσει την προσοχή τους σε πιο "προβληματικές" πλευρές του κοινωνικού κόσμου των παιδιών και των εφήβων αφού έχουν διαπιστώσει ότι η βίαιη συμπεριφορά, το πείραγμα, η επιθετικότητα, ο εκφοβισμός, οι διαμάχες για την εξουσία και την κατάκτηση καλύτερης κοινωνικής θέσης στην ομάδα συνομηλίκων αποτελούν βασικά στοιχεία

¹¹³ Blatchford, P. (1994) "Research on children's school playground behaviour in the UK: a review" in P. Blatchford & S. Sharp (eds), *Breaktime and school: Understanding and changing playground behaviour*, London, Routledge.

¹¹⁴ Woodhead, M., Faulkner, D & Littleton, K. (eds) (1999) *Making Sense of Social Development*, London, Routledge & Open University, σ. 3.

¹¹⁵ Faulkner, D., & Woodhead, M., ό. π. σ. 190

της κουλτούρας συνομηλίκων (Olweus, 1993, Smith et al, 1999). Η πλευρά αυτή της κουλτούρας των συνομηλίκων όσο και τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων υποομάδων παιδιών που είτε διαιωνίζουν αυτά τα είδη συμπεριφοράς είτε είναι τα θύματά της έχουν συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια.

Στην πράξη οι δύο παραπάνω αντιτιθέμενες απόψεις συνυπάρχουν και θέτουν σημαντικά ζητήματα για τη λειτουργία των σχέσεων των συνομηλίκων στα πλαίσια της κουλτούρας τους, την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων, και το ρόλο των ενηλίκων γονέων, δασκάλων και άλλων στην υποστήριξη, τη διευθέτηση και παρέμβαση σε αυτή τη ζωτική πλευρά της ζωής των νέων.

2.5.3.1 Κουλτούρα συνομηλίκων και κοινωνικοποίηση

Η οικογένεια το σχολείο και οι ομάδες συνομηλίκων αποτελούν τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης του παιδιού και του εφήβου, και ενώ για τους δύο πρώτους θεσμούς υπάρχει πληθώρα ερευνητικών εργασιών και θεωρητικών προσεγγίσεων, η ομάδα συνομηλίκων μόνο τα τελευταία χρόνια αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης ως ένας άτυπος αλλά πολύ σημαντικός θεσμός κοινωνικοποίησης. Οι ομάδες αυτές αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση γιατί συνιστούν τις πρώτες απόπειρες του παιδιού να συγκροτήσει έναν κόσμο χωρίς τον αυστηρό έλεγχο των ενηλίκων όπου μαθαίνει μέσα από τις κοινές εμπειρίες και αντιλήψεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια των ομάδων να οργανώνει τη συμπεριφορά του και να της προσδίδει ένα περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα, αλλά και να δοκιμάζει μορφές συμπεριφοράς που στην οικογένεια ήταν αναγκασμένο να απωθεί¹¹⁶. Τα παιδιά μέσω της συνύπαρξης με τους γονείς τους

¹¹⁶ Νόβα-Καλτσούνη, Χ. ό. π. σ. 142.

μαθαίνουν να συναναστρέφονται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ιεραρχίας- της οικογένειας, ενώ στο πλαίσιο της ομάδας συνομηλίκων αφενός μαθαίνουν να επιβιώνουν μεταξύ ίσων αντιμετωπίζοντας πολλές κοινωνικές καταστάσεις και αφετέρου τους δίνεται η δυνατότητα εκτός από την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων να προβούν σε κοινωνικές συγκρίσεις που ενισχύουν το αίσθημα ταυτότητας¹¹⁷. Ο

Cummins¹¹⁸ υποστηρίζει ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο όχι μόνο μεταξύ μαθητών και δασκάλων, αλλά των μαθητών μεταξύ τους έχουν μεγαλύτερη σημασία για τη σχολική πρόοδο από οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας των μαθησιακών αντικειμένων.

Σύμφωνα με το Sullivan (1983)¹¹⁹ οι ομάδες ομηλικών γνωρίζουν τόσο τον ανταγωνισμό όσο και το συμβιβασμό, και τα παιδιά μαθαίνουν να υπολογίζουν τις δυνατότητες και επιθυμίες των άλλων, καθώς και τα όρια και τις υποχρεώσεις τους. Χαρακτηριστικό τους επίσης είναι η ρευστότητα, ενώ πολύ σπάνια εξελίσσονται σε φιλίες. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η απουσία σχέσεων με ομηλικούς και ιδιαίτερα ο αποκλεισμός έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου. Η αποδοχή από τις ομάδες συνομηλικών συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε μικρότερο βαθμό απ' ότι η οικογένεια, αλλά περισσότερο απ' ότι ο δάσκαλος ή τα αδέρφια. Επιπλέον τα παιδιά και οι έφηβοι που γίνονται αποδεκτοί από τους ομηλικούς διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα να μεταφερθούν στη θέση του άλλου και να επικοινωνήσουν καλύτερα μαζί του. Επίσης η ικανότητα συνεργασίας αποτελεί προϋπόθεση για την αποδοχή στην ομάδα και από την άλλη πλευρά είναι και το αποτέλεσμα αυτής της σχέσης. Βέβαια υπάρχουν και ερευνητές¹²⁰ που συνδέουν τις

¹¹⁷ Rubin, Z. ό. π. σ. 21.

¹¹⁸ Cummins, ό. π. σ. 47.

¹¹⁹ όπως αναφέρεται στο: Νόβα-Καλτσούνη, Χ. ό. π. σ. 144.

¹²⁰ Νόβα -Καλτσούνη, Χ. ό. π. σσ. 147-48.

ομάδες συνομηλίκων με εμπειρίες παραμέλησης και κακοποίησης του παιδιού από την οικογένεια, καθώς και με εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

2.5.3.2 Χαρακτηριστικά της κουλτούρας της εφηβείας

Επειδή οι μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα αυτής της εργασίας είναι εφηβικής και μετεφηβικής ηλικίας (14-21 ετών), θεωρούμε απαραίτητο να γίνει αναφορά σε ορισμένα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των εφήβων. Η κουλτούρα των εφήβων είναι συνέχεια της παιδικής κουλτούρας και τροποποιείται ανάλογα με τους στόχους και τις ιδιορρυθμίες της εφηβείας, οι δε βασικές αρχές των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των προεφήβων διατηρούνται και στην εφηβεία και αυτό που αλλάζει σημαντικά είναι οι σχέσεις με τους γονείς, με τους οποίους οι έφηβοι ζητούν μια σχέση πιο επικοινωνιακή, πιο αμοιβαία παρόμοια με αυτή των συνομηλίκων¹²¹.

Οι έφηβοι καθώς αποδεσμεύονται σταδιακά από τον οικογενειακό κύκλο και γίνονται πιο ανεξάρτητοι έχουν ανάγκη να βρουν έναν δικό τους χώρο σ' ένα καινούργιο και πολύπλοκο κοινωνικό κόσμο και τον καινούριο αυτό κόσμο αποτελούν οι συνομήλικοί τους ίδιας ή παρόμοιας ηλικίας οι οποίοι προσφέρουν συντροφικότητα και αντικαθιστούν εν μέρει τους γονείς και τα αδέρφια. Οι φίλοι δίνουν την αίσθηση του ανήκειν σε έναν κοινωνικό κόσμο και συγχρόνως παρέχουν αλληλοϋποστήριξη μέσα από εμπιστευτικές συζητήσεις που μπορούν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό. Επιπλέον οι έφηβοι αρχίζουν να διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα – ένα σύνολο ιδεών για το ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν στη ζωή τους. Οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα

¹²¹ Corsaro, W. A. & Elder, D. ό. π. σσ.197-220.

Younnis, J. (1999) "Φίλεις των παιδιών και οι νεανικές ομάδες" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα, σσ. 35-36.

συνομηλίκων μπορεί να παίζουν μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Αν οι αλληλεπιδράσεις είναι υποστηρικτικές μέσα από φίλίες μπορεί να τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν μία θετική κοινωνική ταυτότητα, αν είναι αρνητικές μέσα από αντιζηλίες και ανταγωνισμούς μπορεί να προκαλέσουν την υπό διαμόρφωση ταυτότητα και να υποσκάψουν την αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Επίσης οι έφηβοι έχουν ανάγκη να μάθουν όχι μόνο για τους εαυτούς τους αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία και οι ιδέες και γνώμες τους όπως και η συμπεριφορά τους επηρεάζονται από τις συζητήσεις και τη συμπεριφορά των συνομηλίκων. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι φίλοι ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στους εφήβους παρά στα μικρότερα παιδιά¹²². Η Μανουδάκη¹²³ σε έρευνά της για τις νέες μορφές παραβατικότητας ανηλίκων στο χώρο του Λυκείου διαπίστωσε ότι οι μαθητές που γίνονται στόχος επιθέσεων εκφοβισμού υπολογίζουν κυρίως στην υποστήριξη των φίλων τους ενώ δεν φαίνεται να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς τους ούτε και την αστυνομία.

Ορισμένες μελέτες κοινωνικών επιστημόνων πάνω στη φιλία και τη συντροφιά έδειξαν ότι οι αξίες και οι συμπεριφορές που θεωρούνται ρυθμιστικές για την κοινωνία των ενηλίκων είναι ρυθμιστικές και μέσα στις ομάδες των εφήβων όπως π.χ. η αφοσίωση και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών μιας συντροφιάς εφήβων χωρίς να αποκλείεται και ο σχολιασμός και ο αποκλεισμός κάποιου από τη συντροφιά¹²⁴. Μία άλλη έρευνα του Younnis¹²⁵ έδειξε ότι υπάρχει πιο αποφασιστική διαφοροποίηση όσον αφορά την επιδέξια κοινωνικότητα, την απόδοση στο σχολείο, την επιθυμία για

¹²² Berndt, J. T. (1999) "Φιλίες κατά την εφηβεία" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα, σσ.75, 76, 94.

¹²³ Μανουδάκη, Θ. (2002) Νέες μορφές παραβατικότητας ανηλίκων στο χώρο του σχολείου, στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 137.

¹²⁴ Eder, D. (1985) The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58, σσ.154-165.

¹²⁵ Younnis, J.(1999). ό. π. σ. 37.

διασκέδαση, την απομάκρυνση από τη λαϊκότητα, ανάμεσα στους εφήβους που ανήκουν σε δημοφιλείς ομάδες συνομηλίκων, παρά σε ομάδες ηλικιακά μικρότερες. Ταυτόχρονα όμως υπάρχει περισσότερος σεβασμός και ανοχή προς τις διαφορές πράγμα που συμβαίνει και μεταξύ των ενηλίκων. Επίσης ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι εφόσον υπάρχει μια κουλτούρα των εφήβων σχετικά με τη μουσική, το ντύσιμο, τη διατροφή, τις σεξουαλικές συνήθειες και τη διασκέδαση, υπάρχει ο κίνδυνος της απομάκρυνσής τους από τους ενήλικες που θα μείωνε έτσι την ικανότητα προσαρμογής τους στην κοινωνία των ενηλίκων μελλοντικά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία το μοντέλο κοινωνικοποίησης από την παιδική στην εφηβική ηλικία αποκαλύπτει ότι οι προσωπικότητες διαμορφώνονται μέσα σε ένα πολύπλευρο κοινωνικό σύστημα. Τα παιδιά και οι έφηβοι είναι ενταγμένοι σε ομάδες όπου μαθαίνουν πώς να επιτυγχάνουν την αμοιβαία κατανόηση με την αλληλεπίδραση, διότι η ατομική πράξη δεν επαρκεί για να ταξινομήσει την κοινωνική πραγματικότητα. Οι ομάδες συνομηλίκων περιλαμβάνουν ειδικότερα σχέσεις με φίλους και όταν αυτές οι σχέσεις διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές της αμοιβαιότητας, της συνεργασίας, της αμοιβαίας ευθύνης, αλλά και της διαπραγματευτικής αντιπαράθεσης, προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για εμπειρίες ανταλλαγής, αποδοχής και παροχής υποστήριξης σε σημαντικά θέματα της καθημερινής ζωής που συμβάλλουν στην ενδυνάμωσή των εφήβων και στην αποφυγή εμπλοκής τους σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης.

2.5.3.3 Σύγκρουση και εκφοβισμός στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων

Είναι σημαντικό στα πλαίσια αυτής της μελέτης να αποσαφηνιστεί η διαφορά μεταξύ σύγκρουσης και σχολικής επιθετικότητας/παλληκαρισμού. Οι κουλτούρες των

συνομηλίκων εκφράζουν τάσεις τόσο για επικράτηση όσο και για ισότητα. Η σύγκρουση αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι διαπραγματεύονται και αναζητούν την επίλυση των διαφορών τους, και το βασικό πεδίο στο οποίο συμβαίνει είναι το διάλειμμα. Το πείραγμα είναι πολύ διαδεδομένο στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και μερικές φορές μπορεί να τους αναστατώσει και να έχει επιζήμιες συναισθηματικές επιδράσεις που θα επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική πρόοδο. Όμως υπάρχουν και οι θετικές πλευρές του πειράγματος για το οποίο οι μαθητές λένε ότι δεν γίνεται με σκοπό να βλάψει τους άλλους αλλά αποτελεί μέρος των καθημερινών αστείων συχνά μεταξύ φίλων και με αυτή την έννοια εξυπηρετεί κοινωνικές λειτουργίες όπως να οριστούν τα όρια να καθοριστούν και να ενισχυθούν οι φιλίες, να οξυνθεί ο κοινωνικός διάλογος και η σύγκρουση με το κατεστημένο¹²⁶. Το πείραγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετική κοινωνική συμπεριφορά όταν χρησιμοποιείται από άτομα ή ομάδες στα πλαίσια του παιχνιδιού ή στην ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες οπότε συμβάλλει στην ανακάλυψη των ορίων του αποδεκτού στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων¹²⁷. Η μελέτη της Goodwin(1990)¹²⁸ για τη διασκέδαση και το παιχνίδι στην προεφηβεία σε χώρους γειτονιάς αποδεικνύει ότι οι συγκρούσεις με τη μορφή συζητήσεων, διαφωνιών, λογοπαίγνιων και πειραγμάτων παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην οργάνωση των δραστηριοτήτων των παιδιών και μ' αυτή την έννοια η συνεργασία και ο ανταγωνισμός δεν αποκλείονται και συχνά συνυπάρχουν μέσα στις ίδιες δραστηριότητες. Κατά συνέπεια η σύγκρουση με τις παραπάνω έννοιες είναι φυσιολογικό μέρος των κοινωνικών σχέσεων συμπεριλαμβανομένων και των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων που τους επιτρέπει να εμπλουτίζουν και να

¹²⁶ Blatchford, P. (1999) " Το παιχνίδι στο σχολείο" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα, σσ. 143-44.

¹²⁷ Αρτινοπούλου, Β. (2001) *Βία στο σχολείο* εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 14

¹²⁸ Goodwin, M. (1990) *He-said-she-said: Talk as a social organization among black children*. Bloomington:Indiana University Pres. σ. 84.

διευρύνουν τη γκάμα των επιχειρημάτων τους και να ασκούνται στην ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και θα πρέπει να διαχωρίζεται από την πραγματική επιθετική συμπεριφορά και τον εκφοβισμό ο οποίος έχει σκοπό να βλάψει τους άλλους.

2.6 Οι μαθητές παλληκαράδες, οι μαθητές θύματα και οι μαθητές που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού

Ο εκφοβισμός μπορεί να αποτελεί μια δυαδική δραστηριότητα μεταξύ ενός παλληκαρά και ενός θύματος αλλά μπορεί να συμβεί και σε ομαδικά πλαίσια στα οποία συμμετέχουν και οι υπόλοιποι μαθητές που παρευρίσκονται με διάφορους ρόλους συμμετοχής στα επιθετικά επεισόδια.

2.6.1 Οι παλληκαράδες

Οι τυπικοί παλληκαράδες είναι πολύ επιθετικά άτομα, όπως φαίνεται στη συμπεριφορά τους που προσπαθούν να καταδυναστεύουν τους άλλους, έχουν μικρή ικανότητα για ενσυναίσθηση (empathy) και ο παλληκαρισμός τους συχνά είναι ένα μέρος μιας γενικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς, και παραβίασης κανόνων¹²⁹. Ο Olweus (1995)¹³⁰ υποστηρίζει ότι οι μαθητές θύτες διακρίνονται από επιθετικότητα εναντίον συμμαθητών και δασκάλων, είναι κυριαρχικοί, έχουν συνήθως μεγάλη φυσική δύναμη και δεν είναι ανασφαλείς. Γενικά τόσο οι παλληκαράδες όσο και τα

¹²⁹ Olweus, D. (2000) "Sweden" in Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus, D., Catalano R., & Slee, P. (eds) *The Nature of School Bullying: Across-National Perspective*, London: Routledge, σ. 18.

¹³⁰ Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: basic facts and a school based intervention program. *Prospects*, Vol.25(Mar), σσ. 133-139.

θύματα δεν αρέσουν στους συνομηλίκους τους. Οι Boulton & Smith (1994)¹³¹ υποστηρίζουν ότι στα κοινωνιομετρικά τεστ οι παλληκαράδες φαίνεται να είναι είτε αντιφατικοί είτε να απορρίπτονται. Έτσι συγκεντρώνουν κυρίως τίτλους όπως "αρέσουν λιγότερο" από τους συνομηλίκους αλλά επίσης συγκεντρώνουν και μερικούς τίτλους όπως "αρέσουν περισσότερο" και έχουν μεγάλη κοινωνική επιρροή. Στους χαρακτηρισμούς συμπεριφοράς οι παλληκαράδες τείνουν συχνά να χαρακτηρίζονται ως "εκείνοι που προκαλούν τον καυγά" και ως "ενοχλητικοί" για τους άλλους, αλλά μερικές φορές και "ηγέτες". Ορισμένοι παλληκαράδες μπορεί να αρέσουν και να είναι ηγέτες στο δικό τους δίκτυο ή συμμορία¹³². Σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε επίσης ότι οι παλληκαράδες δεν είναι απαραίτητα λιγότερο δημοφιλείς από τα άλλα παιδιά, ούτε έχουν μικρότερη αυτοεκτίμηση¹³³.

2.6.2 Τα θύματα

Το τυπικό θύμα υποφέρει πρωταρχικά από έλλειψη δυναμισμού (assertiveness). Τέτοια παιδιά σπάνια ξεκινούν συνομιλίες ή προσπαθούν να πείσουν τους άλλους να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους με κάποιο τρόπο. Διακρίνονται για παθητική, υποτακτική στάση, αγνοούνται από τους άλλους στο σχολείο, και έχουν υψηλή βαθμολογία στις κλίμακες νεύρωσης και εσωστρέφειας¹³⁴. Περνάνε πολύ χρόνο με παθητικό παιχνίδι, έχουν τάση να είναι αγχώδη και ανασφαλή¹³⁵ όπως είναι πολλά

¹³¹ Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994) Bully /victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, σσ. 315-329.

¹³² Cairns, R. B. et al (1988) Social networks and aggressive behavior: Peer support of peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, σσ. 815-823.

¹³³ Olweus, D. (2000) ό. π. σ. 17.

¹³⁴ Schaffer, H. P. ό. π. σ. 283.

¹³⁵ Olweus, D. (1991). Bully /victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin (eds), *The Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, σσ. 441-448.

κοινωνικά περιθωριοποιημένα παιδιά,¹³⁶ ήσυχα και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το ερώτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο η θυματοποίηση αυτών των παιδιών είναι αποτέλεσμα αυτών των χαρακτηριστικών τους ή αν οι εμπειρίες θυματοποίησης ιδιαίτερα αν είναι μακροχρόνιες προκαλούν ή ενισχύουν και σταθεροποιούν τέτοια χαρακτηριστικά και τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Πάντως ορισμένα παιδιά είναι πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό λόγω κάποιων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους όπως η έλλειψη επιβολής, τουλάχιστον όταν ζευγαρώνουν με πολύ επιθετικά παιδιά τα οποία ψάχνουν για θύματα¹³⁷.

Σύμφωνα με τους Boulton & Smith¹³⁸ στα κοινωνιομετρικά τεστ τα θύματα τείνουν να απορρίπτονται και να χαρακτηρίζονται ως "ντροπαλοί" και αυτοί που "αναζητούν βοήθεια". Η ντροπαλότητά τους μπορεί να αντανάκλα καταστάσεις μοναξιάς και δυσκολία στο να εκφράζουν ελεύθερα ότι αισθάνονται. Μια φυσική τάση υποχώρησης για μερικά θύματα τουλάχιστον μπορεί να είναι παράγοντας που συμβάλλει σε αυτή τη συμπεριφορά. Επίσης τα τυπικά θύματα παλληκαρισμού φαίνεται ότι δεν έχουν και πολύ καλή γνώμη για τον εαυτό τους τον οποίο αντιλαμβάνονται ως λιγότερο φυσικά ικανό από τους παλληκαράδες και από τα μη εμπλεκόμενα παιδιά τα δε θηλυκού γένους θύματα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο αποδεκτό από τους συνομηλίκους τους απ' ότι οι άλλες δύο ομάδες παιδιών και εφήβων. Τα θύματα αναφέρουν πιο συχνά από τους θύτες και τους άλλους μαθητές ότι αισθάνονται μοναξιά στο σχολείο¹³⁹.

¹³⁶ Rubin, K. H., LeMare, L. J. & Lollis, S. (1990). "Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection." in S. R. Asher & J. D. Coie (eds) *Peer rejection in childhood*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, σσ. 217-249.

¹³⁷ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. ό. π. σ. 27

¹³⁸ Boulton, M. J. & Smith, P. K. ό.π. σσ. 315-329.

¹³⁹ Olweus, D. (1991) ό. π.. σσ. 441-448.

2.6.3 Οι παλληκαράδες / θύματα

Η επιθετικότητα και η θυματοποίηση δε λειτουργούν πάντα παράλληλα δεδομένου ότι υπάρχει μια υποομάδα μαθητών οι οποίοι συμπεριφέρονται ταυτόχρονα και ως θύτες και ως θύματα.

Οι Smith & Boulton (1991)¹⁴⁰ διακρίνουν τα θύματα σε "παθητικά ή εσωστρεφή θύματα" τα οποία συνήθως δεν ξεκινάνε καυγάδες ή δεν ενοχλούνται από άλλους και "προκλητικά θύματα" ή "παλληκαράδες/θύματα" που συνήθως ξεκινούν καυγάδες και είναι εκείνα τα παιδιά που αρέσουν λιγότερο σε όλους. Η διάκριση αυτή αντιστοιχεί σε αυτήν του Pikas¹⁴¹ (1989) μεταξύ "αθώων θυμάτων" (τα οποία κατακρίνονται χωρίς να προκαλούν) και "προκλητικών θυμάτων" (τα οποία μερικώς προκαλούν τον παλληκαρισμό). Οι παλληκαράδες / θύματα είναι επίσης επιθετικοί και υπερδραστήριοι με έλλειψη συγκέντρωσης και οι άλλοι τους βρίσκουν τόσο ευέξαπτους ώστε συχνά πέφτουν εύκολα θύματα εκφοβισμού. Οι διακρίσεις αυτές βοηθούν στην κατανόηση των δυναμικών του εκφοβισμού και των χαρακτηριστικών αυτών που εμπλέκονται.

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά παλληκαράδες/θύματα θεωρούνται τα λιγότερο συνεργάσιμα παιδιά και όπως και οι θύτες δεν φαίνεται να έχουν μικρή αυτοεκτίμηση, παρά την αντικειμενική έλλειψη δημοτικότητάς τους. Όμως λόγω της διαταραγμένης φύσης πολλών από αυτά τα παιδιά είναι πιθανό στα τεστ αυτοεκτίμησης να προκαλούν αμυντικές ή εξιδανικευμένες απαντήσεις¹⁴². Οι Maynard Joseph (1997)¹⁴³ παρατήρησαν χαρακτηριστικά νευρωτισμού και ψυχωτισμού που μπορούν να εντοπιστούν ως στοιχεία της προσωπικότητας των θυτών/θυμάτων.

¹⁴⁰ Smith, P. K. & Boulton, M. J. (1991), Self esteem, sociometric status, and peer-perceived behavioral characteristics in middle school children in the United Kingdom, Paper presented at the Eleventh meeting of ISSBD, Minneapolis, MN.

¹⁴¹ Pikas, A. (1989) A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International* 10, σσ. 95-104.

¹⁴² Smith, et al. (1999) ό. π. σ. 161.

¹⁴³ Maynard, H. & Joseph, S (1997), Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds. *The British Journal of Educational Psychology*, Vol. 67 (Mar), σσ. 51-4.

2.7 Εξηγήσεις για τις συμπεριφορές των παλληκαράδων και των θυμάτων

2.7.1 Η υπόθεση της έλλειψης κοινωνικών ικανοτήτων

Γνωστικές προσεγγίσεις στην ανάλυση των προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων συσχετίζουν την επιθετικότητα με έλλειμμα κατάλληλων κοινωνικών ικανοτήτων.

Έχει υποστηριχθεί από τον Eron¹⁴⁴ ότι αν κάποιες επιθετικές στάσεις και πρότυπα σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις μαθευτούν στην παιδική ηλικία, αυτές παραμένουν σταθερές στην εφηβεία και στην ενηλικιότητα και αν κάποιος θέλει να αλλάξει τα επίπεδα της επιθετικότητας θα πρέπει να επικεντρωθεί στις στάσεις αυτές. Επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι όταν τα παιδιά μάθουν καλά την “προκοινωνική”¹⁴⁵ (prosocial) συμπεριφορά σε μικρή ηλικία είναι απίθανο να μάθουν αργότερα να εκδηλώνουν αντικοινωνική επιθετικότητα.

Μία άλλη άποψη των Dodge et al αποδίδει τα προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων σε έλλειμμα κοινωνικών ικανοτήτων. Εξέτασαν τη διαδικασία της πληροφορίας –επεξεργασίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αντίδρασης που επέλεξαν τα παιδιά σε καταστάσεις που ήταν πιθανόν να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά υποθέτοντας ότι δεν χρειαζόταν να επιληφθούν της κατάστασης αλλά το πώς ερμήνευαν την κατάσταση αυτή τα παιδιά. Διαφορετικά άτομα μπορεί να προσλαμβάνουν το ίδιο ερέθισμα είτε ως εχθρικό είτε ως καλοκάγαθο. Μερικά παιδιά μπορεί να ερμηνεύουν κοινωνικές ενδείξεις στις αλληλεπιδράσεις τους εσφαλμένα ή να διαθέτουν μόνο μια πολύ μικρή κλίμακα επιλογών στις απαντήσεις

¹⁴⁴ Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, σσ. 435-442.

¹⁴⁵ “Προκοινωνική συμπεριφορά” όρος που αναφέρεται σύμφωνα με το Hay (1994) σε όλες τις πλευρές της αρωγής, της φροντίδας, του μοιράσματος, της συνεργασίας, και της συμπάθειας, και έχει παρατηρηθεί στα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών, όπως αναφέρεται στο Schaffer(1996) ό.π. σσ. 269-270

τους. Έτσι τα επιθετικά παιδιά μπορεί να αντιδρούν επιθετικά σε αόριστες ενδείξεις αποδίδοντας επιθετικά κίνητρα στους συνομηλίκους τους και να επιλέγουν πιο εύκολα επιθετικές απαντήσεις σε μια προκλητική κατάσταση. Αντίθετα τα εσωστρεφή παιδιά μπορεί να διαθέτουν μια πολύ μικρή κλίμακα επιλογών στις απαντήσεις τους και να μην έχουν τις κοινωνικές ικανότητες για ένταξη στην ομάδα.

Η προσέγγιση αυτή είναι ασαφής και δεν απαντά στο ερώτημα γιατί μερικά παιδιά έχουν έλλειμμα κοινωνικών ικανοτήτων (εκτός βέβαια από περιπτώσεις παιδιών με σαφή γνωστική ανικανότητα). Στην περίπτωση των παλληκαράδων και θυμάτων η προσέγγιση αυτή δείχνει ότι οι παλληκαράδες έχουν έλλειμμα παρόμοιο με αυτό των επιθετικών παιδιών τα δε θύματα μπορεί να μην έχουν κοινωνικές ικανότητες επιβεβαίωσης και ένταξης στην ομάδα. Επιπλέον μερικοί παλληκαράδες δεν έχουν έλλειμμα ικανοτήτων αλλά μπορεί απλώς να επιλέγουν να επικρατήσουν στην ομάδα συνομηλίκων και να αποκτήσουν φήμη με επιθετικά ή κυριαρχικά μέσα¹⁴⁶. Ο Smith et al¹⁴⁷ αναπτύσσοντας την παραπάνω υπόθεση έδειξαν μία βιντεοταινία με φυσικούς καυγάδες σε προαύλιο σχολείου σε σαράντα πέντε παιδιά εκ των οποίων το ένα τρίτο ήταν παλληκαράδες, το ένα τρίτο θύματα και το υπόλοιπο ένα τρίτο ομάδα ελέγχου και εξέτασαν τα συναισθήματα και τις ερμηνείες που έδωσαν τα παιδιά. Τόσο οι παλληκαράδες όσο και τα θύματα περιέγραψαν τα επεισόδια ως παλληκαρισμούς ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ως καυγάδες. Οι περισσότεροι παλληκαράδες περιέγραψαν τους παλληκαράδες στα επεισόδια της ταινίας ως ευτυχείς και ότι ο παλληκαρισμός συνέβαινε λόγω μερικών σχετικά σταθερών χαρακτηριστικών του θύματος (όπως φυσική εμφάνιση ή το χρώμα). Πίστευαν επίσης ότι ο παλληκαρισμός στη βιντεοταινία οφειλόταν στην πρόκληση και το ότι εκδήλωναν οι ίδιοι παλληκαρισμό σε άλλους οφειλόταν στην πρόκληση. Αντίθετα λίγα θύματα ή

¹⁴⁶ Dodge, K. A. et al. (1986) Social competence in children. *Monographs of the Society for research in Children*, 51 (2, Serial No.213) όπως αναφέρεται στο Schaffer, H. R. . π. σ. 281.

¹⁴⁷ Smith et al. (1999) ό .π. σσ. 162-63.

παιδιά της ομάδας ελέγχου περιέγραψαν τους παλληκαράδες της ταινίας ως ευτυχείς, ενώ τα περισσότερα θεώρησαν τα θύματα ως δυστυχισμένα. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι στους παλληκαράδες αρέσει η συμπεριφορά αυτή και τη θεωρούν ελάχιστα λάθος. Ισχυρίζονται ότι το προαύλιο είναι ένα σκληρό μέρος, πως το θύμα αξίζει να έχει αυτή την αντιμετώπιση ενώ δείχνουν ελάχιστη ευαισθητοποίηση για τα αισθήματα του θύματος.

2.7.2 Η υπόθεση των επιδράσεων της οικογένειας

Υπάρχουν προσεγγίσεις που συνδέουν τις επιθετικές σχέσεις συνομηλίκων με τις εμπειρίες ανατροφής στην οικογένεια. Με βάση τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1969) ο Main¹⁴⁸ υποστηρίζει ότι ένα παιδί αναπτύσσει εσωτερικά μοντέλα εργασίας των σχέσεων που αναπτύχθηκαν με τα πρώτα πρόσωπα ανατροφής, που μπορεί να είναι ασφαλείς ή μη ασφαλείς (αποφυγή, έλξη και απόθεση, έλλειψη οργάνωσης) τα οποία έχουν γενικευτεί και επηρεάζουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους στην παιδική και εφηβική ηλικία, εκτός αν γίνει μια γνωστική επαναξιολόγηση που είναι απίθανο να συμβεί πριν την εφηβική ηλικία. Οι Troy και Sroufe(1987)¹⁴⁹ εξέτασαν το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης στις σχέσεις παλληκαρά /θύματος και υποστήριξαν ότι τα παιδιά με σχέσεις ανασφαλούς – αποφευκτικής προσκόλλησης προς τη μητέρα, διακατέχονται από έλλειψη εμπιστοσύνης, περιμένουν εχθρότητα κι έτσι μπορεί να αναπτύξουν συμπεριφορές παλληκαράδων προς τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα τα παιδιά που είχαν με τους γονείς τους σχέσεις προσκόλλησης έλξης-απόθεσης και ανασφάλειας, είναι πιο

¹⁴⁸ Main, M. (1991) "Metacognitive models, metacognitive monitoring and singular (coherent) model of attachment: Findings and directions for future research" in C. M. Parkers, J. Stevenson-Hinde & P. Marris(eds). *Attachment across the life cycle*, London: Routledge, σσ. 127-159.

¹⁴⁹ Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987) Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, σσ. 166-172.

πιθανό να αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά τους στην επιρροή του προσώπου ανατροφής και αν και παραμένουν κάπως ανεξάρτητα, έχουν έλλειψη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης για την αξία τους κι έτσι είναι πιο επιρρεπή στο να δεχθούν παλληκαρισμούς από τους συνομηλίκους τους.

Η προσέγγιση αυτή δεν αποδίδει μεγάλη έμφαση στις κοινωνικές ικανότητες αλλά στο εσωτερικό μοντέλο των σχέσεων του παιδιού. Όμως η κοινωνική περιθωριοποίηση οδηγεί από μόνη της σε περιορισμό της έκφρασης των σημαντικών κοινωνικών ικανοτήτων των συνομηλίκων και έτσι σε πολλά περιθωριοποιημένα παιδιά και σε πολλά θύματα μπορεί πράγματι να παρατηρηθεί έλλειψη μερικών κοινωνικών ικανοτήτων, ακόμη και αν αυτό δεν είναι η βασική αιτία για την κατάσταση τους.

Άλλες προσεγγίσεις συσχετίζουν τα προβλήματα παλληκαρισμού/ θυματοποίησης με τις τεχνικές πειθαρχίας που εφαρμόζονται εντός της οικογένειας. Ο Olweus (1980)¹⁵⁰ υποστήριξε ότι στο βαθμό επιθετικότητας των αγοριών προς τους συνομηλίκους τους συνέβαλαν το ταμπεραμέντο των αγοριών (δραστήριοι, θερμόαιμοι), ο αρνητισμός της μητέρας (έλλειψη στοργής), η συγκατάθεση της μητέρας για έκφραση επιθετικότητας και οι εξουσιαστικοί ρόλοι των γονέων. Οι Loeber και Dishion (1984)¹⁵¹ διαπίστωσαν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούσαν ασυνεπείς και αναποτελεσματικές μεθόδους πειθαρχίας σε συνδυασμό με φυσική τιμωρία ήταν πιο πιθανό να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

¹⁵⁰ Olweus, D. (1980) Familiar and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescents-A casual analysis. *Developmental Psychology* 16, σσ. 644.

¹⁵¹ Loeber, R. & Dishion, T. J. (1984) Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, σσ. 759-768.

Ο Patterson et al (1990)¹⁵² υποστήριξαν ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικότητα στην παιδική ηλικία και στη συνέχεια αποτυχία στο σχολείο και απόρριψη από τους φυσιολογικούς (μη παρεκκλίνοντες) συνομηλίκους τους καθώς και οι έφηβοι που έχουν ισχυρούς δεσμούς με μια αποκλίνουσα ομάδα συνομηλίκων και που συνεπώς εμπλέκονται σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, έχουν πλημμελή πειθαρχία και πρακτικές ελέγχου από τους γονείς.

Ο Rubin et al¹⁵³ σε μία συνθετική προσέγγιση των παραπάνω δύο προσεγγίσεων προτείνουν ένα γενικό μοντέλο εξελικτικής πορείας που συνδέεται με τις οικογενειακές συνθήκες το ταμπεραμέντο του παιδιού, την προσκόλληση μητέρας παιδιού, τις τεχνικές ανατροφής του παιδιού, την αυτοεκτίμησή του και τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους με δύο βασικές αποκλίνουσες διαδρομές. Η πρώτη πορεία συνδέεται με χαρακτηριστικά διάθεσης και ταμπεραμέντου του παιδιού – π.χ. να κάνει φασαρία και να μην ησυχάζει εύκολα- και με πρότυπα ανασφαλούς αποφευκτικής προσκόλλησης, που οδηγούν σε εχθρότητα, σε απόρριψη συνομηλίκων στην εξωτερίκευση προβλημάτων και μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορά παλληκαρισμού. Η δεύτερη διαδρομή συνδέεται με χαρακτηριστικά διάθεσης και ταμπεραμέντου του παιδιού, όπως ντροπαλότητα, και με πρότυπα προσκόλλησης ανασφάλειας έλξης – απώθησης, που οδηγούν σε άγχος, έλλειψη κοινωνικής επιτυχίας και στην εσωτερίκευση προβλημάτων όπως η περιθωριοποίηση που μπορεί να αυξήσει την τρωσιμότητα στους παλληκαρισμούς, μειώνοντας επιπλέον την αυτοεκτίμηση του ατόμου, κάνοντάς το ένα ευκολότερο θύμα στην ομάδα συνομηλίκων. Ακόμη μπορεί να δημιουργηθεί ένας φαύλος κύκλος ενισχυμένος από τη φήμη του παιδιού στην ομάδα συνομηλίκων. Οι παραπάνω έρευνες έγιναν κυρίως σε παιδιά που ορίστηκαν από την κοινωνιομετρική τους κατάσταση, την

¹⁵²Patterson, C. J. et al (1990) Children's perception of self and of relationship with others as function of sociometric status. *Child Development*, 61, σσ. 1335-1349.

¹⁵³ Rubin, et al (1990) ό. π. σσ. 217-249.

επιθετικότητα και την περιθωριοποίηση και δεν είναι βέβαιο ότι οι διάφοροι παράγοντες έχουν ισότιμη επίδραση.

Ο Smith et al¹⁵⁴ σε έρευνά τους εξέτασαν τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια όπως τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί παλληκαράδες, θύματα, παλληκαράδες / θύματα και παιδιά της ομάδας ελέγχου, μέσα από πολλές οπτικές, υποθέτοντας ότι τα μοντέλα αυτά μπορεί να συσχετιστούν με τις σχέσεις μέσα στην ομάδα συνομηλίκων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ιδιαίτερα για τα παιδιά που πλησίαζαν την εφηβεία κυρίαρχο ρόλο στη ζωή τους δεν έπαιζαν πλέον μόνο οι γονείς αλλά οι φίλοι, οι συνομήλικοι, τα αδέλφια και τα άλλα μέλη της οικογένειας (θείοι, παππούδες). Τα παιδιά που εκδήλωναν παλληκαρισμό προς άλλα έδειχναν ένα ενδιαφέρον για δύναμη, πλημμελείς σχέσεις με γονείς, αρνητικές σχέσεις με αδέλφια και άλλα μέλη της οικογένειας τα οποία έβλεπαν ως πολύ ισχυρά, και γενικά ένα οικογενειακό σύστημα χωρίς συνοχή και στοργή με σαφώς εμφανείς σχέσεις εξουσίας. Αντίθετα οι παλληκαράδες/θύματα έδειξαν δύσκολες σχέσεις με γονείς, τοποθετώντας τους χαμηλά στον ακριβή έλεγχο και στοργή και υψηλότερα σε υπερπροστασία και αμέλεια φανερώνοντας ασυνέχεια στις πρακτικές πειθαρχίας/ελέγχου. Οι ίδιοι έτειναν να τοποθετούν περισσότερα συγκροτήματα εξουσίας κάτω από αυτούς, έβλεπαν να λείπει η εξουσία από τη μητέρα ενώ εκδήλωναν ταυτόχρονη έλξη και απώθηση για τον εαυτό τους πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην υπόθεση ότι πιθανόν να βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο από τις άλλες υποομάδες. Η εικόνα για τα θύματα έδειξε πολύ υψηλές και θετικές εμπλοκές με αδέλφια και άλλα μέλη της οικογένειας ίσως στο βαθμό μιας “ δικτυωμένης ” οικογενειακής δομής. Τέλος τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν οικογένειες με συνοχή, αλλά χωρίς τον υψηλό βαθμό συμμετοχής που παρουσίασαν τα θύματα,

¹⁵⁴ Smith, et al (1999) ό.π. σσ. 166 –168.

τοποθετώντας τους γονείς ψηλά στον ακριβή έλεγχο και χαμηλότερα στην αμέλεια και στην τιμωρία. Παρουσίαζαν τις μητέρες να έχουν την ίδια εξουσία με τους πατέρες, και γενικά οι γονείς φάνηκε να προσφέρουν ένα στοργικό, ασφαλές περιβάλλον χωρίς να εμπλέκονται πολύ με τα παιδιά τους.

2.8 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων μαθητών στα επεισόδια παλληκαρισμού

Τα επεισόδια παλληκαρισμού συμβαίνουν στο σχολείο τις περισσότερες φορές υπό την παρουσία άλλων συμμαθητών, των παρευρισκόμενων (bystanders), οι οποίοι υιοθετούν διάφορους ρόλους που εκτείνονται από διάφορους βαθμούς συμμετοχής ως μία στάση αδιαφορίας.

Η Pepler (1996)¹⁵⁵ από μελέτες παρατήρησης που έκανε στο προαύλιο των σχολείων του Τορόντο διαπίστωσε ότι οι συνομήλικοι ήταν παρόντες στο 85% των επεισοδίων παλληκαρισμού στο προαύλιο και μέσα στην τάξη, και ότι οι συνομήλικοι υιοθέτησαν πολλούς ρόλους, συν-παλληκαράδες, υποστηρικτές, ακροατήριο, και "σπανίως παρεμβαίνοντες". Υποστήριξε ότι ο παλληκαρισμός είναι ένα κοινωνικό γεγονός και ότι το ίδιο το κοινωνικό, περιβάλλον έχει μια πολύ ισχυρή επίδραση στο αν οι παρευρισκόμενοι θα αντιδράσουν υπεύθυνα ή θα παραμείνουν "ουδέτεροι."

Άλλοι ερευνητές¹⁵⁶ υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό να ανατεθεί ένας ρόλος συμμετέχοντος στο 87% των μαθητών που ήταν παρόντες σε ένα επεισόδιο παλληκαρισμού, εκτός από τους πρωταίτιους παλληκαράδες (οι οποίοι παίρνουν την πρωτοβουλία) και τα ίδια τα θύματα. Οι πιο συνηθισμένοι ρόλοι συμμετέχοντος είναι

¹⁵⁵ Pepler, D. (1996) A peek behind the fence: what we have learned about bullying. Paper presented at the conference 'Putting the Brakes on Violence'. York University, Toronto, August 1996, όπως αναφέρεται στο: Cowie, H. (1999) "Παιδιά σε κατάσταση ανάγκης", στο Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα, σ. 179.

¹⁵⁶ Salmivalli, C. et al (1996) Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, σσ.1-15.

“βοηθός” (ο οποίος προσχωρεί και συμπράττει), “υποστηρικτής” (ο οποίος ενθαρρύνει τον παλληκαρά), “εξωτερικός” (ο οποίος μένει έξω από τα πράγματα) και “αμυνόμενος” (ο οποίος βοηθά το θύμα). Οι *βοηθοί* αν και δεν προκαλούν τους παλληκαρισμούς συμμετέχουν βοηθώντας τους παλληκαράδες να ταπεινώσουν για παράδειγμα το θύμα. Ως ακροατήριο στο επεισόδιο παλληκαρισμού λειτουργούν οι *υποστηρικτές*, γελώντας με το θύμα, παροτρύνοντας τον παλληκαρά να συνεχίσει, φωνάζοντας κι άλλους να δουν το αστείο, αισθάνονται δε μεγάλη ευχαρίστηση με το άγχος του συνομηλίκου τους. Οι *εξωτερικοί* παραμένουν αδρανείς εκτός της κατάστασης, υποκρινόμενοι ότι δεν παρατήρησαν να συμβαίνει κάτι, χωρίς να συνειδητοποιούν ότι με τη στάση τους δίνουν την εντύπωση στο θύμα ότι συμφωνούν με τις ενέργειες των παλληκαράδων. Οι *αμυνόμενοι* είναι οι μόνοι που συμπαρίστανται και παρηγορούν το θύμα, το υποστηρίζουν και το ενθαρρύνουν να ζητήσει βοήθεια, λένε στον ενήλικα τι συνέβη ή ακόμη επιτίθενται στον παλληκαρά. Είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν να σταματήσουν την παρενόχληση αντιμετωπίζοντας τους παλληκαράδες και τους υποστηρικτές τους ή φέρνοντας άλλους για βοήθεια, και να υποσχεθούν στο θύμα ότι θα του συμπαρασταθούν και θα σκεφτούν τρόπους για να το διασφαλίσουν. Οι συγγραφείς παρατήρησαν ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να αναμειχθούν ενεργά στη διαδικασία παλληκαρισμού και ως βοηθοί και αμυνόμενοι ενώ τα κορίτσια ως εξωτερικοί και αμυνόμενοι.

Μεγάλες διαφορές φύλου διαπιστώθηκαν και από άλλους ερευνητές¹⁵⁷ ως προς τη συμπεριφορά επίλυσης μιας σύγκρουσης, όπως ότι τα κορίτσια θεωρούνται από τους συνομηλίκους τους ότι θα χρησιμοποιήσουν πιο εποικοδομητικές τεχνικές επίλυσης της σύγκρουσης απ’ ό,τι τα αγόρια.

¹⁵⁷ Osterman, K. et al (1997) “Sex differences in styles of conflict resolution: a developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy and Poland” in D. Fry and Bjorkvist (eds) *Cultural Variation in Conflict Resolution*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, όπως αναφέρεται στο Cowie, H. ό.π. σ. 179.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά σε ορισμένα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το σχολική επιθετικότητα και τον εκφοβισμό στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, στη συνέχεια θα γίνει μία γενική αναφορά στην έννοια της νοητικής καθυστέρησης και θα παρουσιαστούν οι κεντρικοί στόχοι της έρευνας.

3.1 Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ευρώπη

Το ξεκίνημα της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού έγινε στις Σκανδιναβικές χώρες με το βιβλίο ορόσημο του Olweus [1978] *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*¹⁵⁸ και το 1980 στη Νορβηγία και Σουηδία έγιναν οι πρώτες παρεμβάσεις στα σχολεία για την αντιμετώπισή του. Ο Olweus διενήργησε την πρώτη μεγάλης κλίμακας έρευνα στη Νορβηγία, με βάση ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτό – ομολογούμενης (self-reported) συμπεριφοράς με δείγμα 140.000 μαθητές ηλικίας 8 – 16 ετών, η οποία κατέδειξε ότι ένα 16% των μαθητών εμπλέκονταν σε προβλήματα παλληκαριά / θύματος εκ των οποίων 9% ανέφεραν ότι ήταν θύματα παλληκαρισμού, ενώ 7% ανέφεραν ότι εκφόβιζαν άλλους κατά καιρούς ή πιο συχνά. Επίσης κατεγράφη ότι ο αυτο - ομολογούμενος παλληκαρισμός ήταν πιο διαδεδομένος στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απ' ότι στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ένα ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης για την εξάλειψη ή μείωση του φαινομένου που επινοήθηκε από τον ίδιο ερευνητή έφερε μια μείωση κατά 50% του αναφερόμενου παλληκαρισμού στην περιοχή του

¹⁵⁸Olweus, D. (1978) *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* Washington, DC: Hemisphere

Bergen¹⁵⁹. Αναμφίβολα η πρωτοποριακή αυτή δουλειά και η επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης επηρέασε και ενέπνευσε τη μεταγενέστερη έρευνα και τα προγράμματα παρεμβάσεων στις Ευρωπαϊκές χώρες. Οι αρχικές έρευνες ήταν επικεντρωμένες στην έκταση και στα χαρακτηριστικά της θυματοποίησης και της επιθετικότητας στο σχολείο.

Στη Μεγάλη Βρετανία οι Witney & Smith (1993)¹⁶⁰ χρησιμοποιώντας μία τροποποιημένη έκδοση του αυθεντικού ερωτηματολογίου του Olweus διενήργησαν έρευνα σε 24 σχολεία του Sheffield με δείγμα 6.700 μαθητές ηλικίας 8 – 16 ετών, η οποία κατέδειξε ότι κατά μέσο όρο το 27% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 10% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό κατά τη διάρκεια του σχολικού τριμήνου που διεξαγόταν η έρευνα. Έρευνα του Sharp¹⁶¹ (1996) με δείγμα 377 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι το 18% των μαθητών είχε υποστεί εκφοβισμό κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους, οι μισοί μαθητές είχαν βιώσει τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, ενώ το 36,5% των μαθητών παραδέχθηκε ότι έχει εκφοβίσει κάποιον άλλο. Άλλη έρευνα των Sharp et al¹⁶² σε παιδιά με ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στη δουλειά του Olweus (1994) κατέδειξε ότι το 49% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό τη χρονιά που διεξάγονταν η έρευνα.

Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών οδήγησαν σε εκστρατεία παρέμβασης κατά του εκφοβισμού πανεθνικής εμβέλειας στην Αγγλία, ενώ στην Ιρλανδία

¹⁵⁹ Olweus, D. (1993) *Bullying in School: What We know and What We Can Do*. Oxford; Blackwell, όπως αναφέρεται στο Rigby, K. (2003) Addressing Bullying in schools: Theory and Practice, *Australian Institute of Criminology*, no. 259, σ. 2.

¹⁶⁰ Witney, I. & Smith, P. K. (1993) A survey of the nature and extend of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, σσ. 3-25.

¹⁶¹ Sharp, S. (1996) Self esteem, response style and victimization: possible ways of preventing victimization through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*, 17, σσ. 347-357.

¹⁶² Sharp, S. et al (2000) How long before it hurts? An investigation into long term bullying. *School Psychology International*, 21(1) σσ. 37-46.

παρήχθησαν εθνικές οδηγίες για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς εκφοβισμού στα σχολεία και ιδρύθηκε ένα κέντρο αντι-εκφοβισμού¹⁶³.

Στην Ιταλία ο Genta, M. L. (1996) βρήκε ότι το 40% των παιδιών του Δημοτικού (ηλικίας 8-11 ετών) και το 28% των παιδιών (ηλικίας 11-14 ετών) ανέφεραν ότι εκφοβίζονται "μερικές φορές ή περισσότερο", ενώ το 20% και 15% αντίστοιχα, ανέφερε ότι εκφοβίζει άλλους¹⁶⁴.

Στην Πορτογαλία ο Almeida A.M.T. (2000) σε έρευνα που διεξήγαγε με τα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι τρεις το 21,9% των παιδιών εκφοβίζονταν τρεις ή περισσότερες φορές ενώ το 9,65 των μαθητών εκφοβίζαν άλλους¹⁶⁵. Η έρευνα που διεξήγαγε η Pereira et al. (2004)¹⁶⁶ με βάση μία τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου του Olweus για το σχολικό εκφοβισμό, σε δέκα σχολεία της Πορτογαλίας με ένα δείγμα 4.092 μαθητών ηλικίας 10-12 ετών κατέδειξε ότι το 20% των μαθητών ήταν θύματα και το 16% θύτες, ότι οι θύτες και τα θύματα ήταν περισσότερα ανάμεσα στα αγόρια συγκρινόμενα με τα κορίτσια όπως και ανάμεσα στα παιδιά κατώτερης κοινωνικής τάξης πράγμα που απέδωσαν στη μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις στην Πορτογαλία. Όσον αφορά στους χώρους του σχολείου ο παλληκαρισμός συνέβαινε με μεγαλύτερη συχνότητα στην αυλή του σχολείου και λιγότερο στους διαδρόμους και στην τάξη. Παρόλα αυτά οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν αν τους αρέσει η σχολική αυλή απάντησαν ότι τους αρέσει. Δεν βρέθηκαν διαφορές στα ποσοστά παλληκαρισμού σε σχέση με την τοποθεσία του σχολείου αστικά ή επαρχιακά πράγμα που εναρμονίζεται και με τα ευρήματα του Olweus. Η πρώτη πιο συνηθισμένη πρακτική παλληκαρισμού ήταν το

¹⁶³ Smith, K. P. & Brain, P. ό. π. σ. 4.

¹⁶⁴ Genta, M. L. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology*, 11, σσ. 97-110.

¹⁶⁵ Almeida, A. M. T. (2000). "Portugal" in: Smith PK, Morita Y, Junger-Tas J., Olweus, D. Catalano R, & Slee P. (eds) *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London & New York: Routledge. σσ. 174-186.

¹⁶⁶ Pereira, B. (2004), Bullying in Portuguese Schools, *School Psychology International*, 25(2), σσ. 241-254.

κατονόμασμα με προσβλητικές λέξεις, με δεύτερη “τη διασπορά φημών” και λιγότερο “το κανείς δε μου μιλά.” Η ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης επικεντρωμένο στο παιχνίδι και τις σωματικές δραστηριότητες κατάφερε να μειώσει τον παλληκαρισμό στο σχολείο σε παιδιά ηλικίας από 5-10 ετών.

3.2 Η σχολική επιθετικότητα και βία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα μόνο τα τελευταία χρόνια η επιθετικότητα και η βία στο σχολικό χώρο άρχισε να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών και των εκπαιδευτικών αρχών.

Η Μπεζέ (1990)¹⁶⁷ εξέτασε τη “δυσκοινωνική” συμπεριφορά των μαθητών (σωματική βία, κλοπές, χρήση ουσιών, παράνομη οδήγηση), σε δείγμα 3.795 μαθητών από 67 Γυμνάσια και Λύκεια 12 αστικών κέντρων της χώρας και διαπίστωσε ότι η ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών δεν παίζουν ρόλο στην συμπεριφορά αυτή, ενώ σε σχέση με τον παράγοντα φύλο τα αγόρια έχουν υψηλότερα επίπεδα “δυσκοινωνικής” συμπεριφοράς. Σε άλλη έρευνά της η Μπεζέ (1998)¹⁶⁸ σε δείγμα περιορισμένο στο Δήμο Αθηναίων παρατήρησε διαφορές στην άσκηση βίας σε σχέση με την ηλικία. Σωματική βία ασκούσαν περισσότερο οι μικρότερες ηλικίες (12-15 ετών) ενώ λεκτική βία ασκούσαν περισσότερο οι μεγαλύτερες ηλικίες (16-19 ετών).

Ο Φακιολάς (1994)¹⁶⁹ διαπίστωσε ότι από ένα δείγμα 3.752 μαθητών ημερήσιων και εσπερινών Γυμνασίων και Λυκείων του Δήμου Αθηναίων, το 60% των μαθητών αυτών συμμετείχαν αυτό-ομολογουμένως σε συγκρούσεις λεκτικές ή σωματικές. Οι

¹⁶⁷ Μπεζέ, Λ. (1990) Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος στο Μπεζέ, Λ. (επιμ.) *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επανεκπαίδευση – Ένταξη*, εκδ. Σάκκουλας, Αθήνα, σσ. 29-38.

¹⁶⁸ Μπεζέ, Λ. & συν. (1998) όπως αναφέρεται στο Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) ό. π. σ. 16.

¹⁶⁹ Φακιολάς, Ν. Π. (1994), *Στάσεις και απόψεις μαθητών για θέματα τοξικοεξάρτησης*. Έρευνα Γυμνασίων – Λυκείων Δήμου Αθήνας, (αδημοσίευτη εργασία) σσ. 10,13,16,18.

συγκρούσεις ήταν συχνότερες στα αγόρια των ημερήσιων Γυμνασίων και Λυκείων, κάτω των 20 ετών, με τα αγόρια να επικρατούν στις σωματικές συγκρούσεις και τα κορίτσια στις λεκτικές.

Από έρευνα της Μανουδάκη¹⁷⁰ για τις νεανικές συμμορίες και νέες μορφές παραβατικότητας που πραγματοποιήθηκε σε Λύκεια της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών το 1998, προέκυψε ότι 7% του δείγματος των μαθητών ηλικίας 15-19 ετών ανήκαν σε οργανωμένες ομάδες (συμμορίες) με συλλογική παραβατική δράση, 17% περίπου δήλωσαν ότι προέβησαν σε παραβατικές πράξεις και 48% δήλωσαν ότι είχαν υποστεί επίθεση ή απειλή επίθεσης από συνομηλίκους τους. Οι μαθητές που ανήκουν σε οργανωμένες ομάδες με σταθερή παραβατική δράση και στενούς δεσμούς μεταξύ τους είναι αγόρια ενώ τα κορίτσια παρόλο που λαμβάνουν μέρος σε συλλογικές παραβατικές δράσεις σπάνια εντάσσονται σε ανάλογες ομάδες.

Ο Γκότοβος (1996)¹⁷¹ σε διαπολιτισμική – συγκριτική έρευνα που έγινε το 1994 για την εκδήλωση βίας στο χώρο του σχολείου σε δύο ελληνικές πόλεις (Ιωάννινα, Κέρκυρα) και σε δέκα πόλεις της Ευρώπης (Μόσχα, Αν. Βερολίνο, Δυτ. Βερολίνο, Πράγα, Φραγκφούρτη/Οντερ, Σλούμπιτσε, Βαρσοβία Μπρατισλάβα, Σόφια, Βουδαπέστη) διαπίστωσε ότι το 40% των Ελλήνων μαθητών δήλωσαν ότι στο σχολείο τους εκδηλώνεται βία, ένας στους τέσσερις μαθητές είναι θύμα σωματικής βίας, πάνω από το 35% των μαθητών θεωρούν ότι πρέπει να προστατεύονται μέσα στο σχολείο με διάφορα μέσα άμυνας, και 15% περίπου δήλωσε ότι διαθέτει τέτοια άμυνας.

Μία διεθνής έρευνα του ΕΠΨΥ (ΕΠΨΥ-HBSC-WHO (2000)¹⁷², για τη γενική κατάσταση της σωματικής και ψυχικής υγείας των Ελλήνων μαθητών (N=4.300

¹⁷⁰ Μανουδάκη, Θ. ό. π. σσ. 134-140.

¹⁷¹ Γκότοβος, Α. Ε. (1996) *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

¹⁷² ΕΠΨΥ, HBSC-WHO (2000) *Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό – Έλληνες μαθητές: Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια* (υπεύθ. Α. Κοκκέβη). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

μαθητές, 11, 13 και 15 χρονών), δίνει μια εικόνα για το πώς βιώνουν τον εκφοβισμό και τη βία και για το πώς αισθάνονται οι μαθητές της πρώτης και μέσης εφηβικής ηλικίας για το σχολείο. Η έρευνα κατέδειξε ότι ανάμεσα στους εντεκάχρονους και τους δεκατριάχρονους μαθητές τα ποσοστά θυματοποίησης είναι υψηλά (34% και 39% αντιστοίχως), και επιπλέον ότι στο 30% των κοριτσιών και στο 45% των αγοριών δεν αρέσει το σχολείο για το οποίο πιστεύουν ότι δεν αποτελεί χώρο μέσα στον οποίο αισθάνονται ασφαλείς.

3.3 Ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση στην Ελλάδα

Ειδικότερα όμως έρευνα επικεντρωμένη στο φαινόμενο του παλληκαρισμού στα σχολεία άρχισε πολύ πρόσφατα στη χώρα μας.

Ο Boulton & συν. (2001)¹⁷³ διεξήγαγαν έρευνα για την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων και διαπίστωσε ότι η άμεση σωματική, λεκτική και η έμμεση επιθετικότητα μέσω αποκλεισμού είναι το ίδιο υψηλή και σε μερικές περιπτώσεις ακόμη υψηλότερη από αυτή που αναφέρεται σε έρευνες άλλων χωρών. Όσον αφορά τις διαφορές φύλου βρήκαν ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη ανάμειξη σε επεισόδια σωματικής επιθετικότητας και θυματοποίησης αλλά επίσης και λεκτικής επιθετικότητας, από τα κορίτσια. Παρόλα αυτά όμως επειδή ένας σημαντικός αριθμός κοριτσιών υιοθετεί και το ρόλο του δράστη και το ρόλο του θύματος προτείνουν ότι οι παρεμβάσεις που έχουν στόχο τη μείωση της σχολικής επιθετικότητας πρέπει να περιλαμβάνουν και τα δύο φύλα.

¹⁷³ Boulton, M. J. et al (2001) Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων, *Ψυχολογία*, 8(1) σσ. 25-27.

Ο Kalliotis (2002)¹⁷⁴ διενήργησε έρευνα με ερωτηματολόγιο σε πέντε αστικά δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Αττικής με δείγμα 117 παιδιά ηλικίας 11-12 ετών και συμπέρανε ότι υπάρχει σημαντικός βαθμός παλληκαρισμού στα ελληνικά σχολεία, το 30% των παιδιών ανέφερε ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με πιο προεξέχουσες πρακτικές το χτύπημα, το κλώτσημα και το πείραγμα καθώς και την απόσπαση χρημάτων και το σπάσιμο προσωπικών αντικειμένων. Τα αγόρια φάνηκε ότι είναι πιο επιρρεπή από ότι τα κορίτσια και ο παλληκαρισμός συμβαίνει περισσότερο στην αυλή του σχολείου. Επίσης συμπέρανε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα σχολεία όσον αφορά την έκταση του παλληκαρισμού που οφείλεται στην πολιτική του σχολείου όσον αφορά τη συμπεριφορά. Επεσήμανε ότι υπάρχει τεράστια έλλειψη ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας για το ζήτημα του παλληκαρισμού τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά σχολεία.

Η Πατεράκη & συν. (2002)¹⁷⁵ σε έρευνα που διενήργησε σε 1.312 μαθητές/τριες των τάξεων Γ΄ έως και ΣΤ΄ σε δημοτικά σχολεία της περιοχής Αθηνών χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο του Olweus τροποποιημένο από τον Smith το οποίο οι ίδιες μετέφρασαν και προσάρμοσαν στην ελληνική γλώσσα, διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια του προηγούμενου χρόνου το 14,7% των παιδιών υπήρξαν θύματα, το 6,24% θύτες και το 4,8% θύτες-θύματα, ενώ τα ποσοστά αυτά εμφανίζονταν να μειώνονται καθώς αυξανόταν η ηλικία. Τα θύματα ανέφεραν ως πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού τις βρισιές και το κορόιδεμα (άμεση λεκτική), ενώ οι θύτες ανέφεραν ως πιο συχνή συμπεριφορά το χτύπημα, το κλώτσημα και το σπρώξιμο. Όσον αφορά τις διαφορές φύλου τα αγόρια –θύματα δήλωσαν ότι έχουν υποστεί πιο

¹⁷⁴ Kalliotis, P. (2000) Bullying as a Special Case of Aggression, *School psychology International*, 21(1) σσ. 57-62.

¹⁷⁵ Πατεράκη, Λ. & συν. (2002) "Το φαινόμενο του «εκφοβισμού» στο δημοτικό σχολείο: εμπειρικά ευρήματα." στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα έρευνα και παρέμβαση*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σσ. 134-141.

συχνά σωματική βία ενώ τα κορίτσια- θύματα ότι έχουν υποστεί πιο συχνά άμεση λεκτική βία καθώς και έμμεσο εκφοβισμό όπως διάδοση φημών. Επίσης τα θύματα αναφέρουν το γεγονός με μεγαλύτερη συχνότητα στους γονείς παρά στους δασκάλους τους, ενώ οι δάσκαλοι δεν φαίνεται να είναι ενήμεροι για την έκταση του φαινομένου πράγμα που επίσης εντόπισε και ο Kalliotis στην προηγούμενη έρευνα που αναφέρθηκε. Επιπλέον βρήκαν ότι το ένα τέταρτο των θυμάτων δεν ανέφεραν σε κανέναν ότι είχαν πέσει θύματα παλληκαρισμού.

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας, κατέδειξε ως συχνότερη πηγή θυματοποίησης τους συμμαθητές. Κυριότερες μορφές θυματοποίησης ήταν οι λεκτικές επιθέσεις και ακολουθούσαν οι σωματικές ενώ παρατηρήθηκε αύξηση των τιμών σε όλες τις μορφές και τις πηγές θυματοποίησης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο με τις μεγαλύτερες τιμές να εμφανίζονται στο Λύκειο¹⁷⁶.

3.4 Ο σχολικός εκφοβισμός και οι μαθητές με αναπηρίες

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που αναφέρονται στο σχολικό παλληκαρισμό σε σχέση με τα άτομα με αναπηρίες.

Ο Whitney et al (1994). πήρε συνέντευξη από 186 παιδιά με ειδικές ανάγκες στη Μ. Βρετανία τα οποία φοιτούσαν σε οκτώ γενικά σχολεία ένταξης και διαπίστωσε ότι: 62% των μαθητών του δημοτικού με ειδικές ανάγκες ήταν θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με το 46% των υπόλοιπων μαθητών, και 59% των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια αποτελούσαν στόχο εκφοβισμού σε σύγκριση με το 16%

¹⁷⁶ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα, σσ. 78-81.

των άλλων μαθητών. Μαθητές με ειδικές ανάγκες που παραδέχθηκαν ότι εκφόβιζαν άλλους συχνά ήταν επίσης οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού¹⁷⁷.

Μία έρευνα Follow up σχετικά με την παρενόχληση μεταξύ ενηλίκων ατόμων με σοβαρή διανοητική αναπηρία που ζούσαν είτε με τις οικογένειές τους είτε σε κέντρα ημερήσιας διαβίωσης, διεξήχθη από τους Sheard, C., et al (2001)¹⁷⁸. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως δείγμα τους γονείς και το προσωπικό των κέντρων διαβίωσης, αποφοίτων ενός ειδικού σχολείου οι οποίοι στα πλαίσια προηγούμενης έρευνας από τον (Cromby et al, 1994) όταν ήταν μαθητές είχαν χαρακτηριστεί από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου ως θύτες και θύματα. Η έρευνα κατέδειξε ότι το ένα πέμπτο των ατόμων με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια εκδηλώνει συμπεριφορά παλληκαρισμού σε άλλους και το ένα δέκατο είναι θύμα τέτοιων συμπεριφορών και ότι αυτές οι συμπεριφορές συμβαίνουν περισσότερο στα κέντρα διαβίωσης. Επίσης διαπίστωσαν ότι η κατάσταση αυτή δεν επηρεάζεται σημαντικά από τους παράγοντες φύλο και επίπεδο επικοινωνίας των ατόμων αυτών καθώς επίσης ούτε από την ηλικία. Οι ερευνητές προτείνουν ότι η έρευνα και οι παρεμβάσεις για τον παλληκαρισμό θα πρέπει να συμπεριλάβουν και τα άτομα με αναπηρίες.

3.5 Γενικά για τη νοητική καθυστέρηση

Ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση της διαγνωστικής κατηγορίας “νοητική καθυστέρηση” αποτελεί το αντικείμενο επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτικής αντιπαράθεσης. Η πολυπλοκότητα του καθορισμού της έννοιας της νοητικής

¹⁷⁷ Whitney, et al (1994) “Bullying and children with special educational needs” in P.K. Smith και S. Sharp (eds) *School Bullying: Insight and perspectives*, Routledge, London, σσ. 220-225.

¹⁷⁸ Sheard, C. et al (2001) Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 5, σσ. 407-14.

καθυστέρησης αντανακλάται αφενός από τις δυσκολίες καθιέρωσης ενός γενικού ορισμού για τη νοημοσύνη και αφετέρου σχετίζεται με τη συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο με τις υπάρχουσες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις, τους θεσμούς, το υπάρχον σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών, τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης και τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία και την κοινωνική θέση η οποία επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ των αντικειμενικών ιστορικο-κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει και δρα το άτομο και των υποκειμενικών του χαρακτηριστικών¹⁷⁹.

Το κριτήριο που χρησιμοποιείται σε ευρύτατη κλίμακα για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης (N. K.) είναι η επίδοση στα τεστ γενικής νοημοσύνης η οποία εκφράζεται αριθμητικά με δύο ψυχομετρικούς δείκτες τη νοητική ηλικία και το νοητικό πηλίκο (δείκτης νοημοσύνης) το οποίο εκφράζει το ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και παραμένει σχετικά σταθερό. Ο δείκτης νοημοσύνης (Δ. N.) παρά την ευρύτατη χρήση και την αποδοχή του στον ορισμό και την κατηγοριοποίηση των νοητικά καθυστερημένων ατόμων, έχει κατακριθεί από πολλούς ειδικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς, διότι έχει υποστηριχθεί ότι τα αποτελέσματα των κριτηρίων νοομετρικού ελέγχου επηρεάζονται πολλές φορές από παράγοντες άσχετους με τη νοημοσύνη, κι ότι ο Δ. N. ενός ατόμου μπορεί ν' αλλάξει σημαντικά απ' τη στιγμή της γέννησης μέχρι την ενηλικίωση. Η σωστή κατανόηση του Δ. N. προσφέρει ορισμένα πλεονεκτήματα, όμως η κατάχρησή του και η τάση των ειδικών να εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους στα αποτελέσματα του τεστ, αγνοώντας άλλου είδους σημαντικές πληροφορίες για το παιδί, έχει σχολιαστεί δυσμενώς¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Μπαλαφούτη-Βλάχου, Α. (2000) 'Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση' στο Α. Σιδέρη-Ζώνιου (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 79.

¹⁸⁰ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995) *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, Αθήνα, σ. 136.

Για πολλά χρόνια η Ν.Κ. θεωρείτο ως μια παθολογική και μόνιμη κατάσταση, όμως διεθνείς έρευνες απέδειξαν πως ο Δ. Ν. μπορεί ν' αυξηθεί κι ότι πολλά νοητικά καθυστερημένα άτομα επιτυγχάνουν να προσαρμοσθούν ικανοποιητικά στην κοινωνία. Έχουν διατυπωθεί ορισμοί της Ν. Κ. από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και έχουμε έτσι ορισμούς ιατρικής φύσης, ψυχολογικής, κοινωνικής κτλ., αφού ο κάθε ειδικός εστιάζει την προσοχή του σε ορισμένες πλευρές και διαστάσεις του προβλήματος.

Τα τελευταία χρόνια ο πλέον αποδεκτός ορισμός της Ν. Κ. είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο για τη Νοητική ανεπάρκεια (Α. Α. Μ. D. 1992) σύμφωνα με τον οποίο¹⁸¹ :

''η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε ουσιώδεις περιορισμούς της κείμενης λειτουργικότητας του ατόμου. Τη χαρακτηρίζει σημαντική και κάτω του μέσου όρου νοητική λειτουργία, η οποία όμως θα πρέπει να σχετίζεται με δύο ή περισσότερα περιοριστικά στοιχεία από τα ακόλουθα πεδία βιοτικών προσαρμοστικών ικανοτήτων όπως: η επικοινωνία, η αυτοϋπηρέτηση, αυτοσυντήρηση στο σπίτι, κοινωνικές ικανότητες, βιοτική χρήση της κοινότητας, αυτοδιάθεση, συντήρηση της προσωπικής υγείας-υγιεινής και ασφάλειας, λειτουργικές σχολικές ικανότητες (βασικές γνώσεις γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής), εργασία και ψυχαγωγία. Η νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι εμφανής πριν από την ηλικία των δεκαοχτώ χρόνων''.

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό ο όρος Ν.Κ. αναφέρεται¹⁸²:

- στη γενική νοητική λειτουργία η οποία είναι κάτω από το μέσο όρο και αυτό σημαίνει ότι η βαθμολογία που επιτυγχάνει ένα άτομο σ' ένα σταθμισμένο

¹⁸¹ Ξηρομερίτη, Α. (1997) *Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές-Ερευνητικά δεδομένα και Διδακτική παρέμβαση*, Πάτρα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 141.

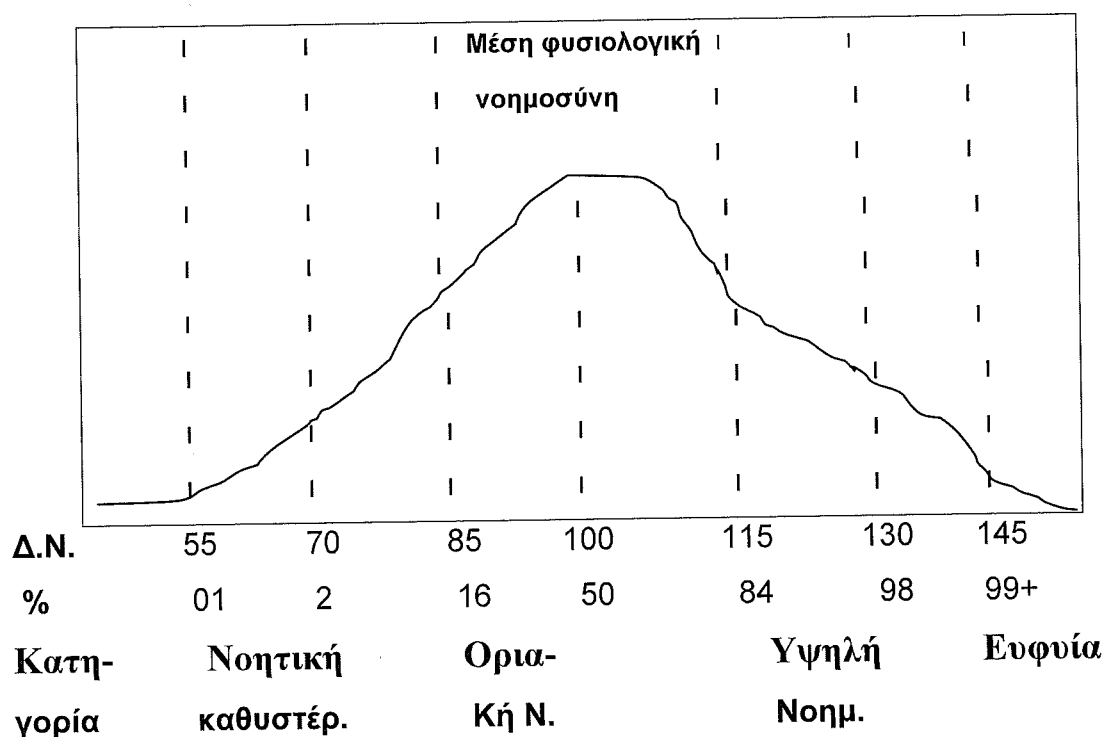
¹⁸² Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995) ό. π. σ. 137-8

τεστ νοημοσύνης είναι μικρότερη απ' αυτή που αποκτά το 96% με 98% των ατόμων της ίδια ηλικίας.

- στην προσαρμοστική συμπεριφορά η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα σύμφωνα με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Αυτό τονίζει το ρόλο που παίζει η κοινωνία και το περιβάλλον στον καθορισμό της αναπηρίας. Τα προβλήματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς αντανακλώνονται κυρίως στο ρυθμό ωρίμανσης, στη μάθηση και στην κοινωνική προσαρμογή. Στην προσχολική ηλικία του καθυστερημένου παιδιού παρατηρείται αργός ρυθμός ωρίμανσης και η ύπαρξη αναπτυξιακών προβλημάτων στην κίνηση, την αυτοεξυπηρέτηση, την ομιλία κλπ. Στη σχολική ηλικία, η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά του καθυστερημένου μαθητή εκτιμάται κυρίως με βάση τη δυσκολία του να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και να κατανοήσει το καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους. Η κοινωνική προσαρμογή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης στην ενηλικίωση και εκτιμάται με βάση το βαθμό αυτονομίας και την επαγγελματική προσαρμογή του ατόμου, καθώς και στην ικανότητά του να συμμορφώνεται με τους κανόνες της κοινωνίας όπου ζει και ανήκει. Στη σχολική ηλικία η κοινωνική προσαρμογή αντανακλάται κυρίως στις σχέσεις με τους ομηλίκους, με τους γονείς και άλλους ενήλικες.
- Η περίοδος της ανάπτυξης κατά την οποία μπορεί να εκδηλωθεί η νοητική καθυστέρηση θεωρείται πως αρχίζει τη στιγμή της γέννησης και

τελειώνει στην ηλικία των 16 ή 18 χρόνων. Αν η νοητική καθυστέρηση παρουσιαστεί αργότερα, το πρόβλημα αναφέρεται σε έκπτωση των νοητικών λειτουργιών, αλλά δεν χαρακτηρίζεται ως νοητική καθυστέρηση. Παράδειγμα η γεροντική άνοια.

Πίνακας 2. Σχηματική παράσταση των στατιστικών κριτηρίων για τη διάκριση ανάμεσα στη φυσιολογική νοημοσύνη, τη νοητική καθυστέρηση και την ευφυΐα.



Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων όλων των παιδιών, αλλά ιδιαίτερα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με νοητική καθυστέρηση, θα πρέπει να εξετάζεται μέσα στα πλαίσια του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος και στις προσφερόμενες (ή μη προσφερόμενες) πολιτισμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μόνο βιολογικό-ατομικό θέμα, καθότι ή ετικέτα νοητικά καθυστερημένος είναι

ταυτοχρόνως και μια κοινωνική θέση που αποκτά το άτομο μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα που αδυνατεί να παράσχει επαρκή εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη¹⁸³.

Δεν είναι τυχαίο ότι το σχολικό σύστημα χαρακτηρίζει πολλά παιδιά που προέρχονται από ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή από εθνικές μειονότητες ως νοητικά καθυστερημένα ή παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά, επειδή η συμπεριφορά τους δε συμφωνεί με τη συμπεριφορά που απαιτεί η σχολική κοινότητα ή η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα¹⁸⁴. Σε αυτές τις περιπτώσεις η κοινωνική διάσταση της αποτυχίας και η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στο δυναμικό των μαθητών που υπάρχει σε μια τάξη μεταβιβάζεται ως αναπηρία του μαθητή, και μάλιστα, ενώ δεν υπάρχει καμία απολύτως οργανική αιτία, θεωρείται ως οργανική με όλες τις αρνητικές συνέπειες μιας τέτοιας θεώρησης. Επίσης δεν είναι τυχαίο ότι ενώ οι πιο σοβαρές μορφές νοητικής καθυστέρησης είναι μάλλον ίσα κατανεμημένες σε όλα τα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, αντίθετα η πλειονότητα των μαθητών με ελαφρή ή οριακή νοητική καθυστέρηση (όπου υπάρχει το μεγαλύτερο πρόβλημα οριοθέτησης και η άμεση επίδραση της κοινωνικής διάστασης της μάθησης) παρατηρείται σε πληθυσμούς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα¹⁸⁵.

3.5.1 Κατηγοριοποίηση παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση

Σύμφωνα με τα ανωτέρω γίνεται εύκολα κατανοητό ότι ο όρος Ν. Κ. καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά.

¹⁸³ Mercer, J. R. (1973) *Labeling The Mentally Retarded*, Berkeley: University of California Press, σ. 13.

¹⁸⁴ Barton, L. (1987) Keep schools in line, in Booth, T. and Coulby, D. (eds) *Producing and Reducing Disaffection: Curricula for All*. Milton Keynes: Open University Press. Όπως αναφέρεται στο Μπαλαφούτη – Βλάχου, Α. ό. π. σ. 81.

¹⁸⁵ Μπαλαφούτη-Βλάχου, Α. ό. π. σ. 82.

Πάρα πολλά συστήματα ταξινόμησης έχουν προταθεί για το σχηματισμό ομοιογενών περιπτώσεων με σκοπό τη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού, της έρευνας και της διδασκαλίας. Εδώ και πολλά χρόνια η κατηγοριοποίηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση βασίζεται στο νοομετρικό έλεγχο που περιλαμβάνει τη χορήγηση ενός ή περισσότερων σταθμισμένων τεστ από ειδικά εκπαιδευμένους ψυχολόγους.

Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει το σύστημα ταξινόμησης του Συνδέσμου Α.Α.Μ.Δ. (American Association of Mental Deficiency) που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια σε ευρεία κλίμακα¹⁸⁶.

**Πίνακας 3. Επίπεδα Νοητικής καθυστέρησης όπως καθορίζονται
Από το Δ. Ν.**

Επίπεδο Ν. Κ.	Δ. Ν.
Ελαφρά Ν.Κ.	50 ή 55 έως 70
Μέτρια Ν. Κ.	35 ή 40 έως 50 ή 55
Σοβαρή Ν. Κ.	20 ή 25 έως 35 ή 40
Βαριά Ν. Κ.	Κάτω από 20 ή 25

Τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά λοιπόν διακρίνονται με βάση το Δ.Ν. ως εξής:

α. Παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση

Τα παιδιά με ελαφρά Ν. Κ. έχουν δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 50 ή 55 ως 70, αποτελούν περίπου το 85% του παιδικού πληθυσμού που παρουσιάζει το

¹⁸⁶ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα, σσ. 67-69.

συγκεκριμένο πρόβλημα και έχουν την ικανότητα να αναπτυχθούν ικανοποιητικά στους βασικούς τομείς της μάθησης και συμπεριφοράς όπως:

- Να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού
- Να προσαρμοσθούν κοινωνικά σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα.
- να εκπαιδευθούν σ' ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικά τον εαυτό τους ή την οικογένειά τους.

Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζονται ως καθυστερημένα μετά την είσοδό τους στο σχολείο, όταν οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αποκαλύπτουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, την περιορισμένη ικανότητα κριτικής σκέψης ή τα προβλήματα προσαρμογής.

β. Παιδιά με μέτρια Ν. Κ.

Τα παιδιά αυτά έχουν Δ. Ν. μεταξύ του 35 και 50 ή 55 κι αποτελούν το 7-10% του πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Οι αιτίες του προβλήματος αναφέρονται σε διαφορετικές διαταραχές νευρολογικής, ενδοκρινολογικής ή μεταβολικής φύσης και γι' αυτό τα άτομα της κατηγορίας αυτής συχνά «φαίνονται διαφορετικά», έχουν σοβαρή καθυστέρηση στην πραγματοποίηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων κι αναγνωρίζονται στη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία ως μαθητές, χρειάζονται σημαντικές τροποποιήσεις και προσαρμογές του σχολικού προγράμματος και έχουν ιδιαίτερη ανάγκη εκπαίδευσης σε θέματα κοινωνικών

δεξιοτήτων. Αν βοηθηθούν, είναι ικανά ν' αποκτήσουν τις βασικές σχολικές γνώσεις και τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες.

γ. Παιδιά με σοβαρή και βαριά νοητική καθυστέρηση

Τα παιδιά αυτά φαίνονται συνήθως διαφορετικά από τα άλλα παιδιά και παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό πολλαπλές μειονεξίες. Χρειάζονται εντατική εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής επάρκειας κι αυτοεξυπηρέτησης, σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, όπως είναι το ειδικό σχολείο, με στόχο την κοινωνική προσαρμογή τους σ' ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

Τα παιδιά με τη μέτρια, τη σοβαρή ή τη βαριά νοητική καθυστέρηση συναντώνται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα αφού οι αιτίες του προβλήματος είναι βιολογικές κι ως τέτοιες εμφανίζονται δίχως διάκριση σε όλο το γενικό πληθυσμό.

Τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα και γι αυτό τα γνωστικά, συμπεριφοριστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους θα πρέπει να γενικεύονται με πολλή προσοχή. Η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει ότι έχουν μια γενική δυσκολία σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας, και η ανάπτυξη τους θεωρείται ότι ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με εκείνη των φυσιολογικών παιδιών με βραδύτερο ρυθμό όμως που είναι ευθέως ανάλογος της αύξησης του βαθμού της νοητικής καθυστέρησης, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη¹⁸⁷.

Πιο συγκεκριμένα οι κυριότερες γνωστικές δυσκολίες¹⁸⁸ που παρουσιάζουν τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά σχετίζονται κατά τη φάση της πρόσκτησης των πληροφοριών για την κατανόηση της φύσης του προβλήματος/ερεθίσματος με

¹⁸⁷ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) ό.π. σ. 70.

¹⁸⁸ Μπαλαφούτη – Βλάχου Α. ό.π. σ. 91

ανοργάνωτη εξερευνητική συμπεριφορά, δυσκολία κατανόησης εννοιών χρόνου, χώρου, μεγεθών, ποσοτήτων, σχημάτων, και αποσπασματική προσέγγιση των στοιχείων. Κατά τη φάση της επεξεργασίας των πληροφοριών παρουσιάζουν αδυναμία οριοθέτησης ενός προβλήματος/ερεθίσματος και επιλογής σχετικών στοιχείων, έλλειψη αυθόρμητης συγκριτικής και οργανωτικής συμπεριφοράς και υποθετικών στρατηγικών, και αποσπασματική σύλληψη της πραγματικότητας. Κατά τη φάση της αντίδρασης/ ανταπόκρισης οι δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν εγωκεντρική επικοινωνιακή συμπεριφορά, δυσκολίες στην προβολή σχέσεων, έλλειψη συγκεκριμένων γλωσσικών εργαλείων για την έκφραση και ανάπτυξη επεξεργασμένων εννοιών και παρορμητική συμπεριφορά. Οι παραπάνω δυσκολίες είναι ενδεικτικές δεδομένου ότι υπάρχουν ασάφειες και αντιφάσεις μεταξύ θεωριών και δεδομένων, ενώ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφορετικοί μαθητές μπορεί παρουσιάζουν σε μικρό βαθμό ή κάποιες από τις παραπάνω αδυναμίες σε συνδυασμό με προβλήματα προσοχής, μνήμης, ή γλωσσικής ανάπτυξης και έκφρασης. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αναφορά στις παραπάνω δυσκολίες ιδιαίτερα για τα παιδιά με ελαφρά και μέση Ν.Κ. έχει σημασία αν χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για τη βελτίωση των προγραμμάτων και της διδασκαλίας.

Νοητική καθυστέρηση και αυτισμός

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική αναφορά στην έννοια του αυτισμού δεδομένου ότι τα τελευταία δύο χρόνια στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής που διενεργείται η έρευνα άρχισαν να φοιτούν και παιδιά με νοητική καθυστέρηση και αυτισμό πράγμα που προβλέπει ο νόμος 2817/2000 του ΥΠΕΠΘ.

Οι έρευνες των Rutter (1999)¹⁸⁹ και Wing (2000)¹⁹⁰ καθόρισαν τον αυτισμό σαν “εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης” που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού και επηρεάζει την ανάπτυξή του σε τρεις βασικούς τομείς α) στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) στην επικοινωνία και γ) στην κοινωνική φαντασία και σκέψη. Τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού που έθεσαν όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση αφορούν σε διαταραχή στην ανάπτυξη ενεργών κοινωνικών σχέσεων, με έλλειψη κοινωνικής αμοιβαιότητας και κοινωνικής ενσυναίσθησης και αντίσταση στην αλλαγή. Στη διαταραχή της επικοινωνίας συμπεριλαμβάνεται η έλλειψη επιθυμίας επικοινωνίας με τους άλλους ή περιορισμός της μόνο για ικανοποίηση βασικών αναγκών, έλλειψη κατανόησης του λόγου ως εργαλείου που μεταφέρει πληροφορίες στους άλλους, έλλειψη κατανόησης των συναισθημάτων και των ιδεών των άλλων, γλωσσικές αποκλίσεις που περιλαμβάνουν μειωμένη κατανόηση, ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών. Όσον αφορά τη διαταραχή της φαντασίας συμπεριλαμβάνει απουσία συμβολικού παιχνιδιού και περιορισμένες, άκαμπτες επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές κινήσεις, συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Σύμφωνα με το Rutter¹⁹¹ τα τρία τέταρτα περίπου των αυτιστικών παιδιών έχουν νοητική δυνατότητα χαμηλότερη, μέσα στα πλαίσια της νοητικής καθυστέρησης η οποία είναι πραγματική και όχι ως συνέπεια της κοινωνικο-συναισθηματικής τους απόσυρσης.

Η Wing¹⁹² η οποία εισήγαγε τον όρο “φάσμα του αυτισμού” θεωρεί ότι η βασική διαταραχή στον αυτισμό είναι η κοινωνική δυσκολία ανεξάρτητα από το νοητικό δυναμικό του ατόμου και θεωρεί ότι το ένα τρίτο των παιδιών αυτών έχει μαθησιακές δυσκολίες. Περιγράφει τρεις τύπους παιδιών με αυτισμό για να

¹⁸⁹ Rutter, M. (1996) *Νηπιακός αυτισμός*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 9-10.

¹⁹⁰ Wing, L. (2000) *Το αυτιστικό φάσμα*, Εκδ. Ελληνική εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων, Αθήνα, σσ. 31-33.

¹⁹¹ Rutter, M. ό. π. σ. 15.

¹⁹² Wing, L. ό. π. σσ. 44-48, 87.

οριοθετήσει τις διαταραχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο πρώτος τύπος είναι η ομάδα των "αποτραβηγμένων" παιδιών που φαίνονται αποκομμένα, στον δικό τους κόσμο δεν ενδιαφέρονται για τους άλλους, δεν αναζητούν κοινωνική επαφή, και είναι αδιάφορα ή πανικοβάλλονται από την παρουσία των συνομηλίκων τους. Ο δεύτερος τύπος είναι τα "παθητικά" παιδιά τα οποία δέχονται την κοινωνική προσέγγιση

είναι δεκτικά και πρόθυμα να κάνουν ότι τους πουν, αλλά δεν αρχίζουν τα ίδια κοινωνική αλληλεπίδραση, και ο τρίτος τύπος είναι η "ιδιόρρυθμη" ομάδα η οποία πλησιάζει τους άλλους όχι τόσο τους συνομηλίκους τους οποίους μπορεί να αγνοεί ή να συμπεριφέρεται επιθετικά, όσο εκείνους που είναι σε υπεύθυνη θέση για να εξυπηρετήσει τα δικά του στερεότυπα και επίμονα ενδιαφέροντα. Σε όλους τους τύπους χαρακτηριστικό είναι η αδυναμία κατανόησης των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Οι αυτιστικές διαταραχές επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα μάθησης από την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και την εξαγωγή νοήματος από τις εμπειρίες με συνέπεια μια γενικευμένη μαθησιακή μειονεξία καθώς και μειωμένη ικανότητα για κατανόηση και χρήση πληροφοριών.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι στον αυτισμό υπάρχει διαταραχή της επικοινωνίας και όχι διαταραχή του λόγου όπως ήταν πιστευτό παλαιότερα, εκτός αν συνυπάρχει και πρωταρχικός στόχος ενός θεραπευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας και δευτερεύον στόχος η ανάπτυξη του λόγου.

3.6 Οι κεντρικοί στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να μελετηθεί η φύση των συμπεριφορών εκφοβισμού μεταξύ των εφήβων μαθητών με Ν. Κ. στις ομάδες συνομηλίκων, μέσα από τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν οι παλληκαράδες, τα θύματα και οι παρευρισκόμενοι μαθητές, τα αποτελέσματα των συμπεριφορών αυτών καθώς και οι παρεμβάσεις του σχολικού πλαισίου για την αντιμετώπισή τους.

Συγκεκριμένα μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας θα διερευνηθούν τα παρακάτω ζητήματα:

1. Με ποιους τρόπους εκδηλώνονται οι ενέργειες εκφοβισμού μεταξύ μαθητών / τριών με Ν. Κ. στις ομάδες συνομηλίκων στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής. Κατά πόσο οι επιθετικές συμπεριφορές είναι άμεσες ή έμμεσες αν έχουν δυαδική ή συλλογική μορφή. Σε τι διαφέρουν οι επιθετικές πράξεις των αγοριών και των κοριτσιών και σε ποιους χώρους εκδηλώνονται.
2. Ποιοι μαθητές αποτελούν εν δυνάμει στόχο εκφοβισμού και πώς επηρεάζονται από τις επαναληπτικές και σκόπιμες επιθετικές πράξεις των παλληκαράδων. Ποια είναι τα συναισθήματα που βιώνουν και πώς αντιδρούν στη θυματοποίησή τους.
3. Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού ως μάρτυρες και πώς αντιδρούν.
4. Ποιες είναι οι εξηγήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί για τις συμπεριφορές εκφοβισμού.
5. Σε ποιους απευθύνονται οι μαθητές θύματα για αναζήτηση συμπαράστασης και ποιες είναι οι υπάρχουσες και εν δυνάμει παρεμβάσεις του σχολικού πλαισίου για την αντιμετώπιση και πρόληψη των πράξεων εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Η ταυτότητα του υποκειμένου δομείται αρχικά μέσα στην οικογένεια με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση και στη συνέχεια με τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο, στο οποίο το επίσημο κράτος έχει αναθέσει το έργο της πολιτισμικής αναπαραγωγής και διατήρησης του υπάρχοντος συστήματος, όπου το παιδί μαθαίνει κανόνες, αξίες, τρόπους αντίληψης και τρόπους συμπεριφοράς. Η συνύπαρξη με τους άλλους γίνεται κυρίαρχη και ξεπερνά το ίδιο το πρόσωπο. Η προσωπική ζωή είναι συνυφασμένη με τη συλλογική της ομάδας, και αποτελεί παράγωγό της μέσα από σχέσεις στοργής, αδιαφορίας, μίσους που εγκαθίστανται στη συνείδηση και την ορίζουν. Το κοινωνικό άτομο προσεγγίζεται συστημικά, ως μέρος ενός συστήματος, και η ατομική του δράση συνεξετάζεται μαζί με όλους τους παράγοντες- μέρη του συστήματος- έμφυτου και άμφυτου που συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του¹⁹³.

Για να απαντηθεί πληρέστερα το ερώτημα ποιες μορφές παίρνει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, για ποιους λόγους εμφανίζεται, υπό ποιες συνθήκες υπάρχει και ποιες είναι οι συνέπειες που επιφέρει, εφόσον κατά την άποψή μας η μελέτη του απαιτεί την εξέταση ενός συνόλου παραγόντων όπως ο εαυτός, οι άλλοι, και το εκάστοτε πλαίσιο ή περίσταση, προϋπόθεση αποτελεί η εστίαση όχι μόνο στα χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά στην αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών και στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

¹⁹³ Λυδάκη, Α. (2001) *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, εκδ. Καστανιώτης,, Αθήνα. σσ. 77, 81, 83.

Η οντολογική και επιστημολογική μας θεώρηση για τη φύση της πραγματικότητας και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αποκτηθεί η γνώση, απορρέει από τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας με κυριότερα θεωρητικά ρεύματα τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, (Mead H., 1934, Blumer H. 1969), τη φαινομενολογία (Schutz, A. 1967), και την εθνομεθοδολογία (Garfinkel H. 1970). Κοινό στοιχείο αυτών των θεωριών είναι ή άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται διυποκειμενικά μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων καθώς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν σε δεδομένο χώρο και χρόνο και όχι από τη μηχανιστική αντίδραση σε εξωτερικές καταστάσεις. Κατά συνέπεια η εξήγηση της συμπεριφοράς θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ερμηνεία που της αποδίδουν οι ίδιοι οι δρώντες και να αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους εκδηλώθηκε και στους κοινωνικούς κανόνες στους οποίους υπάγεται¹⁹⁴.

Η παραπάνω φιλοσοφική "ερμηνευτική" μας θεώρηση μας οδήγησε στην επιλογή ποιοτικών μεθόδων διερεύνησης του φαινομένου του εκφοβισμού μεταξύ των εφήβων και νεαρών μαθητών με Ν. Κ. Η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες καταστάσεις και στο νόημα που φέρουν αυτές οι καταστάσεις για τα ίδια τα υποκείμενα ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Η αναζήτηση νοήματος δίνει έμφαση στη φύση της εμπειρίας και στη διαδικασία σχηματισμού της και όχι τόσο στην αριθμητική συχνότητα της εμφάνισης της συμπεριφοράς¹⁹⁵ ή στο τελικό αποτέλεσμα¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Κυριαζή, Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα*, δ' εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 31.

¹⁹⁵ Ντάβου, Μ. (1998) *Η "Επιστημονική Μέθοδος και οι Άλλες"*: Η Επικοινωνιακή Έρευνα και το Βάρος των Μεθοδολογικών Επιλογών. *Εισαγωγικές σημειώσεις στο Μάθημα Εξειδικευμένες Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Επικοινωνία*. Αθήνα, σ. 11

¹⁹⁶ Bogdan, R. C. & Bilken, S. K. (1992) *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon. σ. 29

Έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς ότι για την ποιοτική έρευνα ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και αναπαράγεται ο κοινωνικός κόσμος αποτελεί σημαντικό στοιχείο, ότι η μέθοδος παραγωγής δεδομένων θα πρέπει να είναι ελαστική και ευαίσθητη απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπαράγονται αυτά τα δεδομένα, καθώς επίσης ότι προϋπόθεση για τη σφαιρική ανάλυση και επεξήγηση είναι η κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου¹⁹⁷, επιλέξαμε τη μελέτη των σχέσεων παλληκαρά/θύματος/παριστάμενων μεταξύ των μαθητών μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω συλλογής δεδομένων της έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις βάθους, γεγονότα και αφηγήσεις για τη σχολική ζωή.

Οι θεωρητικές έννοιες που χρησιμοποιήσαμε αποτελούν μέσα ευαισθητοποίησης προς τη φυσική κοινωνική πραγματικότητα με στόχο την αναπαράστασή της μέσα από τη μελέτη σε βάθος των κοινωνικών καταστάσεων όπως διαμορφώνονται και ορίζονται μέσα από τη διαπλοκή της προσωπικής ιστορίας των εμπλεκόμενων μαθητών όταν δρουν ως παλληκαράδες, ή θύματα ή παρατηρητές, των συγκεκριμένων συνθηκών του σχολικού πλαισίου και την επικοινωνία που επιτρέπουν η γλώσσα και άλλα συμβολικά μέσα. Οι άνθρωποι επικοινωνούν και μέσω της γλώσσας, έχουν πρόσβαση σε κοινώς αποδεκτά νοήματα που τους επιτρέπουν να μεταφέρουν στους άλλους τις προσωπικές τους ερμηνείες για όλα όσα συμβαίνουν γύρω τους, αλλά και να συλλαμβάνουν τις ερμηνείες των άλλων κατά τη διαδικασία κοινωνικής διαντίδρασης¹⁹⁸. Ο ανθρώπινος λόγος, μεσολαβεί ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη νόηση και βοηθά τον άνθρωπο να διευθετεί και να

¹⁹⁷ Mason, J. H. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Ν. Κυριαζή (επιμ.) εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 20-21.

¹⁹⁸ Κυριαζή, Ν. ο.π. σσ. 38-39, 52-53.

οργανώνει την πολλαπλή και πολύπλοκη εμπειρία του περιβάλλοντος κόσμου, έχοντας αντίληψη του κοινωνικώς γίνεσθαι¹⁹⁹.

4.2 Το ερευνητικό πεδίο

4.2.1 Το σχολείο

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες βασίζεται κυρίως στη δημοκρατική αντίληψη πως κάθε άτομο έχει τα ίδια δικαιώματα για μάθηση και κοινωνική μεταχείριση. Ο πρωταρχικός σκοπός του Ειδικού Σχολείου είναι ο ίδιος με το γενικό σκοπό του σχολείου για «συνηθισμένα» παιδιά. Αποβλέπει στην αξιοποίηση στον ανώτατο δυνατό βαθμό του δυναμικού των μαθητών, στη συναισθηματική και ψυχολογική τους ισορροπία, στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, να συμμετέχουν στις δραστηριότητές της καθώς και στην παραγωγική διαδικασία ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες τους για μια ζωή αξιοπρεπή κι όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητη²⁰⁰. Το εξελικτικό πρότυπο της νοητικής υστέρησης δέχεται πως η ανάπτυξη του καθυστερημένου παιδιού γίνεται με αργό ρυθμό, αλλά βαίνει παράλληλα με την ανάπτυξη του φυσιολογικού και η παραδοχή αυτή εμπνέει αισιοδοξία σχετικά με τη δυνατότητα μάθησης των νοητικά καθυστερημένων μαθητών με προϋπόθεση την παροχή κάθε ευκαιρίας και βοήθειας προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για κοινωνική και οικονομική ανεξαρτησία. Κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός συνηθισμένου ή ειδικού σχολείου για νοητικά καθυστερημένα

¹⁹⁹ Λυδάκη, Α. ό. π. σ. 68.

²⁰⁰ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995) ο.π. σ. 149.

παιδιά περιλαμβάνει ειδικούς στόχους που αναφέρονται σε θέματα αυτοκατανόησης, κοινωνικής προσαρμογής, οικονομικής επάρκειας και πολιτικής υπευθυνότητας²⁰¹.

Το Εργαστήρι Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) Καλλιθέας παρέχει επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε εφήβους και νέους (ηλικίας 14-22 ετών) με ελαφριά και μέση Ν. Κ. καθώς και σε λίγους μαθητές με αυτισμό. Το πρόγραμμα εστιάζεται στην απόκτηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, εμπέδωση και εμπλουτισμό των σχολικών τους γνώσεων σε θέματα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής καθώς και ατομική, κοινωνική και επαγγελματική αγωγή για την καλύτερη εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, με τελικό στόχο την ένταξη του καθυστερημένου ατόμου στον επαγγελματικό χώρο και την παραγωγική διαδικασία. Πολλοί νοητικά καθυστερημένοι έφηβοι έχουν βιώσει ήδη από πολύ νωρίς την αποτυχία και την απόρριψη, πράγμα που έχει συμβάλει στη δημιουργία αισθημάτων ανασφάλειας, χαμηλής αυτό-εκτίμησης, έλλειψης ενδιαφέροντος, αδικαιολόγητης οκνηρίας, απομόνωσης κι ονειροπόλησης, νευρικής έντασης και επιθετικότητας, καθώς και στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και εργασία. Είναι επίσης γνωστό ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών προχωράει με αργότερο ρυθμό σε σύγκριση μ' εκείνη των μη καθυστερημένων, με αποτέλεσμα να φτάνουν στη σχολική ηλικία επιδεικνύοντας πολύ ανώριμη συμπεριφορά²⁰². Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις οι συνέπειες της εμπλοκής των μαθητών με Ν. Κ. σε προβλήματα σχέσεων παλληκαρισμού / θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι περισσότερο επιβαρυντικές για την ψυχοσωματική υγεία, τη συναισθηματική ισορροπία καθώς και την κοινωνική τους

²⁰¹ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) ό. π. σ. 127.

²⁰² το ίδιο σ. 230.

εξέλιξη, όπως αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία τη στιγμή που η συστηματική εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η επιλογή του ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας ως κατάλληλου ερευνητικού πεδίου έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Το ΕΕΕΕΚ είναι η μεγαλύτερη και αρχαιότερη δημόσια σχολική μονάδα αυτού του είδους στην Ελλάδα, λειτουργεί πιλοτικά από το 1984, και αποτελέσε πρότυπο για την ίδρυση πενήντα άλλων μικρότερων σχολικών μονάδων σε όλη την Ελλάδα με το νόμο 2817/2000.
- Φοιτούν μαθητές που προέρχονται από όλες τις περιοχές της Αττικής.
- το ΕΕΕΕΚ είναι η σχολική μονάδα στην οποία έχουμε εργαστεί τα τελευταία χρόνια και ο κοινωνικός κόσμος και η κοινωνική εξέλιξη των μαθητών ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις σχέσεις και τις συγκρούσεις που εκδηλώνονταν στις ομάδες συνομηλίκων, είχαν ήδη προκαλέσει το ενδιαφέρον μας και τον προβληματισμό μας.
- η οικειότητα με το αντικείμενο μελέτης και η εξασφάλιση της πρόσβασης στο χώρο αποτέλεσαν ένα ιδιαίτερο κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας δεδομένου ότι η αποδοχή μας από μαθητές και εκπαιδευτικούς θα ήταν ευκολότερη.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να δώσουμε ορισμένα στοιχεία που αφορούν την ταυτότητα του συγκεκριμένου σχολείου. Τη σχολική περίοδο 2004-2005 φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο 161 μαθητές, εκ των οποίων 4 ήταν αλλοδαποί. 106 μαθητές ήταν αγόρια και 55 κορίτσια, η πλειοψηφία των οποίων ήταν με ελαφρά Ν. Κ., ένας μικρότερος αριθμός με μέτρια Ν. Κ. και ένας πιο

μικρός με οριακή νοημοσύνη. Υπήρχαν και δέκα μαθητές με αυτισμό. Όπως έχουν καταδείξει οι έρευνες το 85% του συνόλου των ατόμων με Ν. Κ. είναι ελαφράς μορφής ενώ το ποσοστό νοητικής καθυστέρησης στ' αγόρια είναι υψηλότερο απ' ότι στα κορίτσια, γι αυτό και τα αγόρια είναι σχεδόν διπλάσια από τα κορίτσια σ' αυτό το σχολείο. Αυτό πιθανότατα οφείλεται σε δύο λόγους: α) Σε

εγγενείς παράγοντες, δηλαδή σε χαρακτηριστικά τα οποία μεταβιβάζονται με το χρωμόσωμο X, που υπάρχει μόνο στους άρρενες και β) στις απαιτήσεις της κοινωνίας οι οποίες συγκριτικά είναι μεγαλύτερες για τους άρρενες²⁰³. Η κοινωνία είναι περισσότερο ευαίσθητη προς τις ανεπάρκειες των αρρένων μελών της, γιατί μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει διαφορά κοινωνικών υποχρεώσεων και ρόλων. Στις δυτικές κοινωνίες οι πιθανότητες των αγοριών να κριθούν ως νοητικά καθυστερημένα ή με αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι σχεδόν διπλάσιες από εκείνες των κοριτσιών²⁰⁴.

Το ΕΕΕΕΚ διαθέτει πέντε εργαστήρια, Ξυλουργικό, Κηπουρικό, Ραπτικής, Κεραμικό και Υδραυλικό. Οι σπουδές διαρκούν πέντε έτη και σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορούν να αυξηθούν σε οκτώ αν κριθεί σκόπιμο από εκπαιδευτικούς και γονείς. Διδάσκουν τεχνολόγοι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι ειδικής αγωγής (της Πρωτοβάθμιας εκπ/σης), καθηγητές (Δευτεροβάθμιας εκπ/σης) και υπάρχει και ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπεύτριες, νοσοκόμος). Το προσωπικό του σχολείου ξεπερνά τα 50 άτομα, δεδομένου ότι η αναλογία μαθητών / εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή, σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, κυμαίνεται μεταξύ 5 ως 8 μαθητές. Λόγω της φύσης των εργαστηρίων οι τάξεις είναι αμιγείς ως προς το φύλο: τάξεις αγοριών στα εργαστήρια υδραυλικού, κηπουρικού και ξυλουργικού, κοριτσιών

²⁰³ Παρασκευόπουλος, Ι. (1980) *Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική Διάγνωση, Αιτιολογία-Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση*, Αθήνα, σ. 34.

²⁰⁴ Μπαλαφούτη-Βλάχου, Α. ό.π. σ. 82.

στη ραπτική και μεικτές τάξεις αγοριών –κοριτσιών μόνο στο εργαστήριο κεραμικής.

Για την εγγραφή των μαθητών στο ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας απαιτείται έκθεση δημόσιας ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, η οποία μεταξύ άλλων αναφέρει το είδος και το βαθμό της απόκλισης του μαθητή, καθώς και γνωμάτευση για τη δυνατότητα φοίτησης του παιδιού σε συγκεκριμένο τύπο ειδικού σχολείου ή ειδικής τάξης. Εκτός από τα παραπάνω δικαιολογητικά οι μαθητές υποβάλλονται από το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου σε παιδαγωγικό τεστ με το οποίο αξιολογείται η ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και γενικών γνώσεων και σε νοομετρικό έλεγχο από τους ψυχολόγους του σχολείου με τις κλίμακες Wechsler: α) Wisc (Wechsler Intelligence Scale for Children) για παιδιά 5-16 ετών και β) Wais (Wechsler Adult Intelligence Scale) για ενήλικες, προσαρμοσμένες έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες ατόμων διαφορετικής ηλικίας²⁰⁵. Οι ανωτέρω κλίμακες περιλαμβάνουν τη “λεκτική” κλίμακα και την “πρακτική” κλίμακα οι οποίες δίνουν δύο ξεχωριστές βαθμολογίες, ένα λεκτικό δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.) και ένα πρακτικό, το άθροισμα των οποίων δίνει το συνολικό Δ. Ν. Παρέχεται η δυνατότητα να σχηματισθεί το διαγνωστικό προφίλ του παιδιού, να εκτιμηθεί το νοητικό του επίπεδο, αλλά και να περιγραφούν οι ικανότητές του σε πολλές περιοχές της μάθησης και της συμπεριφοράς, καθώς και τις ειδικές δυσκολίες του παιδιού οι οποίες αν χρειαστεί, θα διερευνηθούν σε βάθος με τη βοήθεια άλλων κριτηρίων.

Οι μαθητές που γίνονται δεκτοί στο ΕΕΕΕΚ είτε έχουν αποφοιτήσει από Ειδικά Σχολεία είτε από τα γενικά Δημοτικά σχολεία είτε έχουν φοιτήσει στο Γυμνάσιο όπου απέτυχαν επανειλημμένα να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους με συνέπεια να κατευθυνθούν στην ειδική επαγγελματική μονάδα. Η πλειονοψηφία των μαθητών

²⁰⁵ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) ό.π. σ. 39.

προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, μερικοί διαμένουν σε ιδρύματα, ή σε ανάδοχες οικογένειες.

4.2.2 Οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί

Η επιλογή του δείγματος των μαθητών έγινε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος επιλέγοντας ομάδες μαθητών που ήταν διαθέσιμες για το υπό μελέτη θέμα²⁰⁶.

Ο αρχικός στόχος ήταν το δείγμα να προέρχεται εθελοντικά από οποιαδήποτε τάξη, αλλά αυτό δεν στάθηκε δυνατό λόγω περιορισμών του σχολικού πλαισίου. Τελικά επιλέχθηκαν τέσσερις τάξεις, μία ομάδα πρωτοετών αγοριών του υδραυλικού (τάξη Α' - ομάδα α-Α), μία ομάδα κοριτσιών της ραπτικής (τάξη Δ' - ομάδα β-Κ), μία ομάδα αγοριών του ξυλουργικού (τάξη Δ' - ομάδα γ-Α) και μία ομάδα αγοριών του υδραυλικού (τάξη Δ' - ομάδα δ-Α). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σύνθεση των τάξεων στο συγκεκριμένο ειδικό σχολείο δεν γίνεται με κριτήριο τη χρονολογική ηλικία ούτε το έτος σπουδών, αλλά με βάση το επίπεδο των δεξιοτήτων καθώς και των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Εξάλλου οι μαθητές όταν εγγράφονται για πρώτη φορά δεν είναι παρόμοιας ηλικίας όπως συνήθως συμβαίνει στο γενικό σχολείο²⁰⁷.

Οι συγκεκριμένες τάξεις περιλάμβαναν:

η ομάδα (α) των πρωτοετών του υδραυλικού, 7 μαθητές ηλικίας από 14 – 17 ετών,
η ομάδα (β) της ραπτικής, 8 μαθήτριες ηλικίας 14 – 18 ετών που φοιτούσαν στο Β'. Γ', και Δ' έτος σπουδών,

²⁰⁶ Κυριαζή, Ν., ό. π. σ. 117-118.

²⁰⁷ Η ηλικία εγγραφής στο συγκεκριμένο ειδικό σχολείο είναι από 14 ετών και άνω.

η ομάδα (γ) του ξυλουργικού, 7 μαθητές ηλικίας 17 ως 18 ετών – ένας μαθητής είναι 21 ετών, που φοιτούσαν στο Δ', Ε', και Στ' έτος σπουδών (Το σύνολο των μαθητών της τάξης είναι 8. Ένας μαθητής απουσίαζε κατά τη διάρκεια της έρευνας λόγω εγκατάλειψης του σχολείου, για λόγους που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας και θα εξηγηθούν παρακάτω)

και η ομάδα (δ) του υδραυλικού, 5 μαθητές ηλικίας 17 ως 18 ετών - ένας μαθητής ήταν 20 ετών, που φοιτούσαν στο Δ' και Ε' έτος σπουδών (Το σύνολο των μαθητών της τάξης είναι 6 μαθητές, επίσης δύο μαθητές απουσίαζαν και δεν έλαβαν μέρος στην έρευνα).

Συνολικά έλαβαν μέρος στην έρευνα 27 μαθητές 8 κορίτσια και 19 αγόρια. Τα αγόρια υπερτερούν σε αριθμό δεδομένου ότι αποτελούν τα 2/3 του μαθητικού πληθυσμού για λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω. Οι περισσότεροι εξ αυτών των μαθητών έχουν ελαφρά Ν.Κ., λιγότεροι έχουν μέτρια Ν. Κ. και τρεις μαθητές έχουν Οριακή Νοημοσύνη (Ο.Ν.). Τα χαρακτηριστικά των ομάδων όσον αφορά την ηλικία, το φύλο, το έτος φοίτησης και το Δ. Ν. παρατίθενται στον πίνακα 3. Η παραπάνω σύνθεση των ομάδων δείχνει ότι οι ομάδες συνομηλίκων των μαθητών με Ν.Κ δεν χαρακτηρίζονται αυστηρά από τη χρονολογική ηλικία και κατά συνέπεια και οι αλληλεπιδράσεις παλληκαρά / θύματος δεν μπορούν να μελετηθούν με πλαίσιο αποκλειστικά τις ηλικιακές σειρές των μαθητών.

Συμπληρωματικά συμμετείχαν στην έρευνα τρία μέλη - κλειδιά του προσωπικού του σχολείου (δύο εκπαιδευτικοί και ένα μέλος του ειδικού επιστημονικού προσωπικού) τα οποία είχαν επαφή με τους συγκεκριμένους μαθητές της έρευνας.

Πίνακας 3

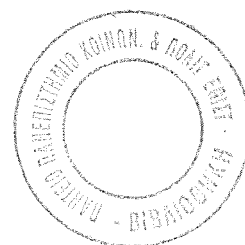
Χαρακτηριστικά μαθητών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις

Ομάδα(α-Α)	Ηλικία	Έτος σπουδών	Δείκτης Νοημοσύνης	Εργαστήριο
Μαθητής 1	14	Α΄	Ελαφρά Καθυστέρηση (Ε. Κ.)	Τάξη Α΄ Υ.
Μαθητής 2	15	Α΄	Μέση Καθυστέρηση (Μ. Κ.)	
Μαθητής 3	14	Α΄	Μ. Κ.	
Μαθητής 4	17	Α΄	Ε. Κ.	
Μαθητής 5	15	Α΄	Ε. Κ.	
Μαθητής 6	15	Α΄	Ε. Κ.	
Μαθητής 7	16	Α΄	Ε. Κ.	

Ομάδα (β-Κ)	Ηλικία	Έτος σπουδών	Δείκτης Νοημοσύνης	Εργαστήριο
Μαθήτρια 1 ΑΚ	16	Γ΄	Μέση Καθυστέρηση (Μ. Κ.)	Τάξη Δ΄ Ρ.
Μαθήτρια 2 ΑΜ	15	Β΄	Ελαφρά Καθυστέρηση (Ε. Κ.)	
Μαθήτρια 3 ΓΛ	18	Β΄	Μ. Κ.	
Μαθήτρια 4 ΙΝ	14	Β΄	Μ. Κ.	
Μαθήτρια 5 ΚΜ	16	Γ΄	Μ. Κ.	
Μαθήτρια 6 ΜΔ	14	Β΄	Ε. Κ.	
Μαθήτρια 7 ΠΓ	16	Γ΄	Ε. Κ.	
Μαθήτρια 8 ΣΠ	18	Δ΄	Ε.Κ.	

Ομάδα (γ-Α)	Ηλικία	Έτος σπουδών	Δείκτης Νοημοσύνης	Εργαστήριο
Μαθητής 8 ΑΓ	18	Ε΄	Οριακή Νοημοσύνη (Ο.Ν.)	Τάξη Δ΄ Ξ.
Μαθητής 9 ΑΣ	20	ΣΤ΄	Μ. Κ.	
Μαθητής 10 Ν.Μ	17	Δ΄	Ε. Κ.	
Μαθητής 11 ΝΓ	18	Ε΄	Ο. Ν.	
Μαθητής 12 ΠΒ	17	Δ΄	Ε. Κ.	
Μαθητής 13 ΤΒ	18	Δ΄	Μ. Κ.	
Μαθητής 14 ΘΧ	21	ΣΤ	Μ. Κ.	

Ομάδα (δ-Α)	Ηλικία	Έτος σπουδών	Δείκτης Νοημοσύνης	Εργαστήριο
Μαθητής 15 ΓΛ	18	Ε΄	Ε. Κ.	Τάξη Δ΄ Υ.
Μαθητής 16 ΜΜ.	20	Ε΄	Ε. Κ.	
Μαθητής 17 ΜΔ.	18	Ε΄	Ο. Ν.	
Μαθητής 18 ΝΜ.	17	Δ΄	Ε. Κ.	
Μαθητή 19 ΡΕ.	18	Δ΄	Μ. Κ.	



4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η επαφή με το ερευνητικό πεδίο ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2004 με πιλοτικές συνεντεύξεις, αφού είχε προηγηθεί η ενημέρωση του διευθυντή του Σχολείου και η εξασφάλιση της συναίνεσής του και η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε από το Δεκέμβριο ως τα μέσα Φεβρουαρίου του 2005 αφού εξασφαλίστηκε και η συναίνεση του νέου διευθυντή ο οποίος ανέλαβε καθήκοντα τη νέα σχολική περίοδο.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

Αρχικά 5 πιλοτικές συνεντεύξεις – τρεις ατομικές και μία με δύο μαθητές ταυτόχρονα – με την ερευνητική τεχνική της μη κατευθυντικής συνέντευξης²⁰⁸ σύμφωνα με την οποία υπήρξε ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχος και οι μαθητές είχαν την ελευθερία να εκφράσουν τα υποκειμενικά τους συναισθήματα και νοήματα όσο απόλυτα και αυθόρμητα επέλεγαν ή μπορούσαν. Σκοπός ήταν η ανίχνευση των δυσκολιών που θα προέκυπταν λόγω της λεπτότητας του θέματος και η εξεύρεση του καταλληλότερου τρόπου εισαγωγής στο συγκεκριμένο θέμα της έρευνας στις κύριες συνεντεύξεις που θα ακολουθούσαν. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζήτηση – έρευνα με θέμα τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, με σκοπό την ανάδυση των προβλημάτων εκφοβισμού / θυματοποίησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την ανοιχτή συζήτηση και την κατάθεση των εμπειριών τους. Η αρχική αμηχανία τόσο των μαθητών, οι οποίοι αντάλλασσαν βλέμματα δισταγμού μεταξύ τους προκειμένου να προβούν στην αποκάλυψη τόσο προσωπικών θεμάτων τους, που προέκυπταν λόγω της λεπτότητας του θέματος και η εξεύρεση του καταλληλότερου τρόπου εισαγωγής στο συγκεκριμένο θέμα της έρευνας στις κύριες συνεντεύξεις που

²⁰⁸ Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* εκδ. Μεταίχμιο Αθήνα, σ. 376

θα ακολουθούσαν. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζήτηση – έρευνα με θέμα τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, με σκοπό την ανάδυση των προβλημάτων εκφοβισμού / θυματοποίησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την ανοιχτή συζήτηση και την κατάθεση των εμπειριών τους. Η αρχική αμηχανία τόσο των μαθητών, οι οποίοι αντάλλασσαν βλέμματα δισταγμού μεταξύ τους προκειμένου να προβούν στην αποκάλυψη τόσο προσωπικών θεμάτων τους τα οποία ανακινούσαν πιθανόν και έντονα συναισθήματα, όσο και της υποφαινόμενης για την προσέγγιση “σκοτεινών πλευρών” των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, ήταν έντονη αρχικά. Ωστόσο το κλίμα εμπιστοσύνης και η φιλική συζήτηση, που επικράτησε ενθάρρυνε τους μαθητές να αναφερθούν σε προσωπικές καταστάσεις θυματοποίησης, όπως και παρακολούθησης τέτοιων ενεργειών που συνέβαιναν σε άλλους μαθητές στο σχολείο. Ο προβληματισμός που προέκυψε από την πρώτη πιλοτική αυτή συνέντευξη και με βάση τη βιβλιογραφία οδήγησε στην αποσαφήνιση της διαδικασίας εισαγωγής και διεξαγωγής των κύριων συνεντεύξεων βάθους.

2) Συμμετοχική παρατήρηση (συμμετέχων ως παρατηρητής) καθ’ όλη την περίοδο της έρευνας στα διαλείμματα. Γνωστοποιήθηκε στους μαθητές η επιστημονική ιδιότητα και η ερευνητική πρόθεση για τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, και η παρουσία της ερευνήτριας είχε στόχο τόσο τη διαμόρφωση γενικής εικόνας για τις πρακτικές θυματοποίησης όσο και τη δημιουργία οικειότητας με τους μαθητές για τη διασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης ότι δεν θα αποκαλύπτονταν τα δεδομένα όσο προχωρούσε η έρευνα στους «σημαντικούς» άλλους δασκάλους ή συμμαθητές. Δόθηκε η ευκαιρία για συμμετοχή σε ανεπίσημους διαλόγους μεταξύ των μαθητών και για αποδοχή ερωτήσεων. Οι σημειώσεις καταγράφονταν περιληπτικά και διακριτικά.

3) Ομαδικές συνεντεύξεις υπό μορφή συζήτησης με τους 28 συνολικά μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Η απόφαση για ομαδική συζήτηση στόχευε ώστε να σπάσει ο πάγος και να αναδυθούν καλύτερα τα ζητήματα του παλληκαρισμού. Έχει διαπιστωθεί ότι η αντίληψη παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ~~αυξάνεται σε καταστάσεις ομαδικής συνέντευξης, καθώς τα παιδιά προκαλούν και~~ διευρύνουν το ένα τις ιδέες του άλλου²⁰⁹.

Συγκεκριμένα έγιναν δεκαέξι ομαδικές συνεντεύξεις, τέσσερις με την ομάδα (α), τέσσερις με την ομάδα (β) –(τρεις με το σύνολο της ομάδας και μία με τρεις μαθήτριες της ομάδας), τέσσερις με την ομάδα (γ), και πέντε με την ομάδα (δ) - δύο με το σύνολο της ομάδας και τρεις με δύο μαθητές ταυτόχρονα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από σαράντα πέντε λεπτά (μια διδακτική ώρα) και σε ορισμένες περιπτώσεις διήρκεσε ως εξήντα λεπτά.

4) Τρεις ατομικές συνεντεύξεις διάρκειας εξήντα λεπτών με μέλη του προσωπικού του σχολείου.

Η ακαταλληλότητα του κτηρίου - στενότητα χώρου έλλειψη κενών αιθουσών – δυσκόλεψε τη διαδικασία των συνεντεύξεων, οι οποίες αρκετές φορές διακόπηκαν, και χρησιμοποιήσαμε εναλλακτικά τις αίθουσες των μαθητών τις οποίες παραχωρούσαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων κατόπιν συνεννοήσεως μαζί τους καθώς και άλλες αίθουσες όταν ήταν διαθέσιμες για τις συνεντεύξεις που γίνονταν με μικρότερο αριθμό μαθητών.

Υπηρετώντας τις αρχές δεοντολογίας της ποιοτικού χαρακτήρα συνέντευξης²¹⁰ εξασφαλίσαμε τη συναίνεση των μαθητών για τη συμμετοχή τους σ' αυτήν ανακοινώνοντας ότι το θέμα αφορά τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική και κατά συνέπεια μπορεί όποιος θέλει να μη

²⁰⁹ Lewis, A. (1992) Group child interviews as a research tool, *British Educational Research Journal*, 18(4) σσ. 413-421.

²¹⁰ Cohen, L. & Manion, L. ό.π. σ. 479.

συμμετέχει. Ελάχιστοι μαθητές που αρχικά αρνήθηκαν να συμμετέχουν στη συζήτηση, ζητώντας όμως να παραμείνουν στην ομάδα, κατά την εξέλιξη της συζήτησης άλλαξαν γνώμη και επέλεξαν τη συμμετοχή. Οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών αφού εξ' αρχής διευκρινίστηκε ότι υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια και εμπιστοσύνη για το περιεχόμενο της συζήτησης. Αλλά και κατά την πορεία της συζήτησης όσο αναδύονταν έντονα συναισθήματα φόβου προκειμένου να γίνουν αποκαλύψεις για το θέμα του εκφοβισμού χρειάστηκε πολλές φορές κατόπιν απαίτησης των μαθητών ή όταν κρίναμε εμείς σκόπιμο να γίνει σαφές ότι είναι διασφαλισμένη η μυστικότητα του περιεχομένου της συζήτησης καθώς και η ανωνυμία των συμμετεχόντων μαθητών στους οποίους θα γίνεται αναφορά μόνο με κωδικούς και ψευδώνυμα. Εξηγήθηκε ότι η σκοπιμότητα της έρευνας αφορά στη μελέτη του παλληκαρισμού μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών για την επακόλουθη εξεύρεση τρόπων επίλυσης των σχετικών προβλημάτων.

Με βάση τη βιβλιογραφία και την εμπειρία των πιλοτικών συζητήσεων διαμορφώσαμε ένα πλαίσιο χαλαρά δομημένης συνέντευξης, μιας ``συζήτησης με κάποιο σκοπό``²¹¹ εναρμονισμένης με τους ερευνητικούς στόχους. Ακολουθώντας το παράδειγμα σχεδιασμού και προετοιμασίας ποιοτικών συνεντεύξεων της Mason²¹² καθώς και τη χρήση της συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα του Cohen & Manion²¹³ δημιουργήσαμε θεματικές ενότητες με ομάδες ερωτημάτων τις οποίες χρησιμοποιήσαμε ως ένα είδος υπόμνησης για τη διευκόλυνση της διαδραστικής επικοινωνίας ώστε να κινείται άνετα και ανώδυνα μεταξύ θεμάτων που ανέκυπταν και ερωτήσεων ανάλογα με τη δυναμική της κάθε περίπτωσης.

²¹¹ Burgess, R. G. (1984) *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Allen and Union, σ. 102.

²¹² Mason, J. H. ό. π. σσ. 109-115.

²¹³ Cohen, L. & Manion, L. ό. π. σσ. 391-409.

4.4 Οι θεματικές ενότητες των ερωτήσεων της συνέντευξης

Λόγω της φύσης των συμμετεχόντων μαθητών αλλά και των πολύ προσωπικών στοιχείων που θέλαμε να συλλέξουμε για την έναρξη του διαλόγου με τους μαθητές χρησιμοποιήσαμε σκίτσα²¹⁴ με αναπαραστάσεις πρακτικών άμεσου εκφοβισμού μεταξύ μαθητών αφενός και αφετέρου παρουσιάζαμε ένα μικρό κείμενο²¹⁵ με αναφορά στον έμμεσο εκφοβισμό – κοινωνικό αποκλεισμό ενός μαθητή από τις ομάδες συμμαθητών του. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει τους μαθητές στη συζήτηση διότι αισθάνονται την ανάγκη να μιλήσουν στη θέση των χαρακτήρων παίζοντας τους ρόλους τους και οι διάλογοι που αναδύονται αποκαλύπτουν τα πλαίσια που φέρουν οι συμμετέχοντες²¹⁶.

Στη συνέχεια ακολουθούσε η συζήτηση με ερωτήσεις οι οποίες προέκυπταν από τις θεματικές ενότητες όπως τις διαμορφώσαμε σε αντιστοιχία με τους ερευνητικούς μας στόχους. Η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν προκαθορισμένη με τη μορφή που παρουσιάζονται στους πίνακες αλλά διατυπώνονταν ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και τη δυναμική του εκάστοτε πλαισίου επικοινωνίας. Ξεκινώντας συνήθως από παλαιότερα προσωπικά βιώματα εκφοβισμού σε άλλα σχολικά πλαίσια οι μαθητές παροτρύνονταν να προσεγγίσουν τωρινά βιώματά τους στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο υπερβαίνοντας φόβους ή αναστολές. Πολλές φορές η ομαδική συζήτηση πυροδοτούσε αποκαλύψεις και ερμηνείες που αρχικά αποσιωπούσαν για λόγους που θα συζητηθούν στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

Οι θεματικές ενότητες των ερωτήσεων είναι πέντε.

²¹⁴ Τα σκίτσα τα οποία παρατίθενται στο παράρτημα είναι έργα μαθητών ενός σχολείου της Αυστραλίας τα οποία απεικονίζουν σκηνές εκφοβισμού στο σχολείο τους και τα πήραμε από το βιβλίο του Rigby K. (2000) ό.π. σσ. 27-28.

²¹⁵ Το κείμενο για την έναρξη της συνέντευξης –συζήτησης με τους μαθητές παρατίθεται στο παράρτημα.

²¹⁶ O'Neil, B. & McMahon, H. (1990) *Opening New Windows with Bubble Dialogue*, Language Development and Hypermedia Research Group, Faculty of Education University of Ulster at Coleraine, όπως αναφέρεται στο Cohen, L. & Manion, L. ό.π. σ. 298.

Η πρώτη ενότητα των ερωτήσεων αφορά στο ρόλο του παλληκαρά και στοχεύει στην καταγραφή των πρακτικών παλληκαρισμού και συγκεκριμένα των μορφών του άμεσου -σωματικού εκφοβισμού καθώς και του έμμεσου παλληκαρισμού όπως ο εξοστρακισμός από τις ομάδες συμμαθητών, που εκδηλώνουν οι επιθετικοί μαθητές εις βάρος των παιδιών – θυμάτων στο ειδικό σχολείο. Επίσης το κατά πόσο ο παλληκαρισμός εκδηλώνεται ατομικά ή ομαδικά καθώς και οι χώροι στους οποίους εκδηλώνεται.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στο ρόλο των θυμάτων, στους λόγους για τους οποίους κάποιοι μαθητές αποτελούν στόχο για θυματοποίηση, στις συνέπειες της εμπειρίας αυτής για τη συναισθηματική τους κατάσταση και τις αντιδράσεις που εκδηλώνουν και αν αναζητούν βοήθεια και προστασία και από πού.

Η τρίτη ενότητα εξετάζει το ρόλο των παριστάμενων μαθητών στα επεισόδια παλληκαρισμού. Ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής τους ή όχι, τα συναισθήματά τους καθώς και η δυνατότητα παρέμβασής τους για αποτροπή του παλληκαρισμού και παροχή υποστήριξης στα θύματα.

Στην τέταρτη ενότητα οι ερωτήσεις στοχεύουν στην εκμαίευση εξηγήσεων για τα κίνητρα των συμπεριφορών εκφοβισμού.

Στην πέμπτη ενότητα προσεγγίζεται η συμβολή του σχολικού πλαισίου του ειδικού σχολείου στην εξέλιξη του φαινομένου του εκφοβισμού. Πώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα των σχέσεων παλληκαρά / θύματος στο σχολείο και τι θα μπορούσε να γίνει για την αποτελεσματική επίλυση των επιθετικών συγκρούσεων των μαθητών.

4.5 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με πλαίσιο τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) σύμφωνα με την οποία η θεωρία δεν είναι προκαθορισμένη και αμετάβλητη αλλά αναδύεται μέσα από τα δεδομένα²¹⁷ και η ανάπτυξή της θεμελιώνεται στις νοηματικές τυποποιήσεις των ερευνώμενων σε συνάρτηση με τις διαδικασίες δράσης και αντίδρασης και τις επιπτώσεις τους υπό συγκεκριμένες συνθήκες²¹⁸. Η αρχική διαμόρφωση των κατηγοριών καθορίστηκε από τους στόχους της έρευνας καθώς και από τις ισχύουσες γνώσεις για το υπό έρευνα θέμα αλλά η τελική μορφή τους ήταν αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων.

²¹⁷ Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research*, Chicago: Aldine, σ. 1.

²¹⁸ Strauss, A. & Corbin J.(1994) "Grounded theory methodology" στο N. K. Denzin & Y..S. Lincoln, (επιμ.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications, σ. 279.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Οι συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής τέθηκε ως πρωταρχικός στόχος η διερεύνηση του τι συμβαίνει όταν οι έφηβοι μαθητές και οι μαθήτριες με νοητική καθυστέρηση είναι επιθετικοί / ες επαναληπτικά και σκόπιμα προς τους συμμαθητές τους, στο περιβάλλον του σχολείου. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας ο παλληκαρισμός εκδηλώνεται είτε με άμεσους είτε με έμμεσους τρόπους από ένα ή περισσότερα πρόσωπα εις βάρος ενός ατόμου με οδυνηρές συνέπειες για τα θύματα και ενίοτε και για τους ίδιους τους παλληκαράδες. Η ανάλυση που ακολουθεί επικεντρώνεται στο ρόλο των παλληκαράδων και στις επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν όταν καταχρώνται τη δύναμή τους προκειμένου να πονέσουν ή να ταπεινώσουν ένα συμμαθητή τους ή να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους και να κυριαρχήσουν στην ομάδα συνομηλίκων τους.

5.1.1 Συμπεριφορές άμεσου εκφοβισμού

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας στα γενικά σχολεία, έχει καταδείξει ότι στις πιο μικρές ηλικίες οι παλληκαράδες εκδηλώνουν περισσότερο άμεσες μορφές σωματικού εκφοβισμού, ιδιαίτερα τ' αγόρια και καθώς μεγαλώνουν υπερिशχεί ο λεκτικός εκφοβισμός ενώ οι πρακτικές έμμεσου εκφοβισμού διατηρούνται στα ίδια

επίπεδα και στην παιδική και στην εφηβική ηλικία και για τα δύο φύλα (Rigby, 1997, Μπεζέ, 1990) .

Η πλειοψηφία των μαθητών/ τριών του δείγματος έχει επίγνωση των απρόκλητων επιθετικών ενεργειών που εκδηλώνονται επαναληπτικά και σκόπιμα από συγκεκριμένους μαθητές με στόχο άλλους μαθητές πιο "αδύναμους" σε αντιδιαστολή με τους καυγάδες που μπορεί να ξεσπάσουν περιστασιακά μεταξύ ισάξιων αντιπάλων, και αναφέρθηκε κυρίως σε σωματικές και λεκτικές επιθέσεις και απειλές είτε τις υφίστανται οι ίδιοι είτε τις παρατηρούν σε άλλους μαθητές στα πλαίσια του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου:

Μαθητής (2): Παίρνουν συνήθως κάποια παιδιά που δεν είναι και τόσο καλά στην υγεία τους (εννοεί τους μαθητές με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος) και τα πηγαίνουν σε κάποιες γωνιές και τα σπρώχνουνε, τα βρίζουνε, τα χτυπάνε...

Μαθητής (6): Έτσι για πλάκα βαράει ο Μ. ένα παιδάκι, για πλάκα. Το κοπανάει μια στο κεφάλι. Πολλά παιδιά βλέπω να βαράνε τα ίδια παιδιά. Κάθε διάλειμμα έχει και ξύλο... φοβερίζουν με ξύλο. Λένε αν σε δω με κανένα άλλο παιδί που δεν το κάνουμε παρέα εμείς θα φας ξύλο πολύ. (α-Α.)

Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές/τριες των ομάδων [(α-Α), (β-Κ), (γ-Α)] του δείγματος, και δύο μαθητές της ομάδας (δ-Κ) ανέφεραν ότι βιώνουν ή έχουν βιώσει άμεσο σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό, με τις σωματικές επιθέσεις να εκδηλώνονται ταυτόχρονα με τις λεκτικές ή και εναλλακτικά. Σε μορφές έμμεσου εκφοβισμού αναφέρθηκε το ένα τρίτο του δείγματος και ιδιαίτερα οι μαθητές/ τριες που είχαν φοιτήσει σε γενικά σχολεία πριν έρθουν στο ειδικό σχολείο όπου είχαν πέσει θύματα λεκτικής επιθετικότητας και κοινωνικού αποκλεισμού από την ομάδα συνομηλίκων τους τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και έξω στο διάλειμμα λόγω των χαμηλότερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους και άλλων

χαρακτηριστικών τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω μαρτυρίες των μαθητών για τις άμεσες πρακτικές εκφοβισμού:

Μαθητής (13): Με μένα γίνεται αυτό συνέχεια. Ο Ν. με πειράζει πιο πολύ, με κοροϊδεύει, με βαράει χωρίς λόγο...

Μαθητής (12): Τον τρομάζει, τον χτυπάει, του κάνει μπαμ... με το χαρτί που το τυλίγει και σκάει.(γ-Α)

Ερ. : Περιέγραψε τι έχεις παρατηρήσει;

Μαθητής (15): Είναι κάποια παιδιά έτσι που έχουνε βάλει στο μάτι κάποια άλλα παιδιά, συνέχεια πάνε και τα πειράζουνε, τα χτυπάνε, τα κοροϊδεύουνε... τους φτύνουνε... διάφορα.

Ερ. Τι άλλο, με ποιους τρόπους γίνεται αυτό το πράγμα;

Μαθητής (15): Με ξύλο, κοροϊδία, βία πάνω απ' όλα. Πάνε σ' ένα παιδί και το κοροϊδεύουνε.

Εγώ θα μιλήσω για τον αδερφό μου. Τα άτομα που τον κοροϊδεύανε ήταν ο Γ., ο Σ. , ο Α. , συμμαθητές. Τον κοροϊδεύανε συνέχεια και τον χτυπάγανε, ο αδερφός μου με έπιασε και μου είπε αυτό κι αυτό συμβαίνει... εν τω μεταξύ φοβόταν, τον είχανε τρομοκρατήσει και έτσι εγώ αναγκάστηκα να πάω να πιάσω και τα τρία άτομα να τα βάλω στη θέση τους. Ο αδερφός μου δε μπορούσε να κάνει τίποτα ήταν αδύναμος. Δεν είχε τη δύναμη να παλέψει τους έλεγε με τα λόγια αλλά αυτοί τον γράφανε, τον κοροϊδεύανε.

Ερ. Εσύ είχες παρόμοια εμπειρία;

Μαθητής (15): ... θύμα ήμουν. Πριν τέσσερα χρόνια ερχόντουσαν κάποια μεγάλα παιδιά σε μένα και σ' άλλα παιδιά βέβαια άρχιζαν να πειράζουν, κοροϊδεύαν, φτύνανε, χτυπάγανε.

Ερ. Πότε γινόταν αυτό;

Μαθητής (15): Αυτό γινόταν σε καθημερινή βάση, στο διάλειμμα. Συνεχίστηκε ένα χρόνο. Τώρα είμαι πιο μεγάλος και ανταποδίδω και 'γω. Μάχαιρα έδωσες, μάχαιρα θα λάβεις. Τώρα έχω πάψει να είμαι θύμα γιατί φοβούνται εμένα το πώς κάνω όταν γίνω εκτός εαυτού. Έχει γίνει έτσι στο σχολείο έχω φτάσει να γίνω εκτός εαυτού. (δ-Α)

Ερ. Εκτός από το κλότσημα, το χτύπημα τι άλλο τους κάνουν;

Μαθητής (1): Σπρώξιμο

Μαθητής (2): Τους παίρνουν τα πράγματα, τα πετάνε κάτω, τα κλωτσάνε ...

Μαθητής (6): Τους ζητάνε λεφτά

Μαθητής (2): Και τους εκφοβίζουν

Ερ. Πώς τους εκφοβίζουν;

Μαθητής (2): Εγώ να σας δώσω ένα παράδειγμα...όπως βλέπω λένε, άμα, αν δεν κάνεις αυτό που σου λέμε θα πάθεις αυτό κι αυτό...

Ερ. Σαν τι να κάνουν;

Μαθητής (6): Να φέρουν λεφτά, λένε άμα δε φέρεις λεφτά θα σε πλακώσω στο ξύλο, την άλλη μέρα να μην έρθεις στο σχολείο... Εγώ έχω δει ένα παιδί να κλαίει... το ρώτησα και μου είπε ότι του πήραν τα λεφτά. (α- Α).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους επιβεβαιώνουν ότι οι επιθετικές αυτές συμπεριφορές εκδηλώνονται σταθερά μεταξύ των μαθητών με Ν. Κ. στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής όπως συμβαίνει και μεταξύ των μαθητών στα γενικά σχολεία πράγμα που έχει καταδειχθεί από την έρευνα: *''Αυτό είναι ένα μόνιμο φαινόμενο το οποίο ισχύει και στο συγκεκριμένο ειδικό σχολείο και στα κανονικά σχολεία σε μικρότερο βαθμό... δηλαδή περιστατικά παλληκαράδων... υπάρχουν και στα κανονικά σχολεία αλλά υπάρχουν και στα σχολεία τα ειδικά. ...μόνο που εκεί (εν. στο γενικό σχολείο) είναι λιγότερο εμφανές γιατί οι διαδικασίες προσομοιάζουν προς την κοινωνία δεν είναι τόσο προστατευμένο το περιβάλλον εκεί όσο είναι προστατευμένο το περιβάλλον στο ειδικό σχολείο. Στο ειδικό σχολείο δεν υπάρχει η τιμωρία... υπάρχει σε μικρό βαθμό με αποτέλεσμα η ανοχή αυτή των εκπαιδευτικών να εκλαμβάνεται διαφορετικά από τα παιδιά. Στο άλλο σχολείο υπάρχει κάθετη αντιμετώπιση από το σύλλογο εκπαιδευτικών. Έκανες αυτό τιμωρείσαι''* (συν. εκπ. 1^η), και *''είναι πάρα πολύ συχνές σαν συμπεριφορές κυρίως στο δικό μας σχολείο τα παιδιά με υψηλότερο δυναμικό εκμεταλλεύονται τα παιδιά με χαμηλότερη διανοητική κατάσταση... δηλαδή τα*

παιδιά που τα παίρνει ότι μπορούν να το κάνουν και ότι δε θα έχοννε κυρώσεις το κάνουν είτε εκφοβίζουν είτε χτυπάνε είτε ζητάνε λεφτά, ζητάνε πράγματα, εκμετάλλευση με κάποιο τρόπο αλλά και στα παιδιά με μέση καθυστέρηση αυτός που είναι πιο έξυπνος και πιο εξωστρεφής μπορεί να εκμεταλλεύεται παιδιά από τη δική του μικρή ομαδούλα'' (συν. εκπ. 3^η)

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού εκδηλώνονται είτε στα πλαίσια της κάθε ομάδας από τον παλληκαρά της τάξης, είτε ευρύτερα από παλληκαράδες άλλων τάξεων ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος όπως επισημαίνουν όλοι οι μαθητές του δείγματος. Στην ομάδα (α-Α) των πρωτοετών αγοριών εκδηλώνονται άμεσες επιθετικές συμπεριφορές συστηματικά μέσα στην τάξη από έναν μαθητή και στην ομάδα (γ-Α) από δύο μαθητές. Στην ομάδα (β-Κ) των κοριτσιών η επιθετική συμπεριφορά μιας μαθήτριας: ''Συνεχώς μας έχει πειράξει αυτή όλους, όλους. Γιατί δεν την παίζουμε (...) μας βρίζει, μας βρίζει τη μάνα μας, βρίζει τον πατέρα μας'' (μαθήτρια 4), που ταιριάζει με την παρορμητική και αγχώδη συμπεριφορά των ''προκλητικών θυμάτων ή παλληκαράδων / θυμάτων'' όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία έχει ως συνέπεια τον κοινωνικό αποκλεισμό της από την ομάδα συνομηλίκων της.

Οι μαθητές της ομάδας (α-Α) των αγοριών αποσιώπησαν αρχικά τις συμπεριφορές εκφοβισμού του παλληκαρά της τάξης τους τις οποίες αποκάλυψαν στην τρίτη συνέντευξη όταν απουσίαζε ο μαθητής αυτός και είχαν πάρει επανειλημμένα τη διαβεβαίωση για την εχεμύθεια των εκμυστηρεύσεών τους. Τις επιθέσεις αυτές τις αποσιωπούσαν και από τους εκπαιδευτικούς τους, όπως θα γίνει αναφορά παρακάτω στην ενότητα για τις αντιδράσεις των θυμάτων, διότι ήταν διάχυτος ο φόβος ότι οι αποκαλύψεις θα επέφεραν βαρύτερες επιθέσεις από τον ''αρχηγό/παλληκαρά'' του σχολείου και την παρέα του, με τον οποίο διατηρούσε στενές σχέσεις ο παλληκαράς της τάξης τους. Οι μαθητές της ομάδας (δ-Α)

ισχυρίστηκαν ότι φέτος μέσα στην τάξη τους κατάφεραν να μην υπάρχουν προβλήματα σχέσεων παλληκαρά/ θύματος μεταξύ τους, και ότι αυτό συνέβαινε μόνο έξω στο διάλειμμα από επιθέσεις παλληκαράδων άλλων τάξεων. Ωστόσο ένας μαθητής της ομάδας αυτής ομολόγησε ότι εκφοβίζει άλλους μαθητές εκτός της ομάδας του στο διάλειμμα: “Και ’γω εκφοβίζω άτομα για το καλό τους (...) μερικές σφαλιάρες, μερικές κλοτσιές, χαλαρά, με τα λόγια, με βρισιές”. (μαθ. 18), και ένας άλλος ότι κατάφερε να ελέγξει την επιθετικότητά του προς τους συμμαθητές του μέσω μαθημάτων αυτοάμυνας: “(...) ερχόμουνα σχολείο και πείραζα παιδιά, έδερνα, τους χτυπάγα, (...) αλλά σταμάτησα αυτό τώρα, το σταμάτησα (...) η πολεμική τέχνη με άλλαξε”(μαθ. 19). Ο φόβος της διαρροής των αποκαλύψεων ήταν έντονος και σ’ αυτή την ομάδα και όταν ακούστηκε ένας μικρός θόρυβος έξω από την πόρτα της μικρής αίθουσας όπου γινόταν η συνέντευξη διεκόπη αμέσως η συζήτηση διότι οι μαθητές υπέθεσαν ότι οι “αρχηγοί/παλληκαράδες” του σχολείου κρυφακούνε. “Εδώ και ο τοίχος έχει αυτιά”(μαθ.16) είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής.

Ο παρακάτω διάλογος των μαθητών της ομάδας (α-Α) είναι αποκαλυπτικός για τον τρόπο με τον οποίο ο παλληκαράς της τάξης ενοχλεί τους συνομηλίκους του:

Μαθητής (1): Μας σκάει φάπες κάθε μέρα δηλαδή.

Μαθητής (2): Ο Δ. παίρνει φόρα έτσι και πέφτει έτσι πάνω σου... σε πετάει κάτω όπως κάνουν στις ταινίες.... Χωρίς αφορμή. Κάνει αντιγραφή μας παίρνει με το ζόρι τις κόλλες μας. Μας λέει να το βουλώσουμε στα μαθήματα να μη μιλάμε.

Μαθητής (5): Μου ρίχνει σφαλιάρες.

Ερ.: Όλους;

Μαθητής (1): Μόνο τον Ε. τον έχει ρημάξει και το Ν. και μένα...με χτυπάει συνέχεια...Την ώρα της προσευχής καθόμασταν με το Ν. μας πιάνει τους δυο από το αυτί και μας το τραβάει... και φοβάται να πει κι ο Ν. λέει ότι είναι φίλος του.

Ερ.: Τι φοβάται ο Ν;

Μαθητής (1): Λέει ότι είναι φίλος του και την ίδια στιγμή...τον δέρνει ο Δ. ...τον χτυπάει, του σκάει καρπαζιές, τον κλωτσάει. Στη Γυμναστική λέει κάντε 10 γύρους κάντε 20 γύρους και αυτός δεν κάνει και κάθεται έτσι και παίζει με το Μ. και τον Β (εννοεί το “νταή” του σχολείου και την παρέα του) ... και τον γύρο δεν τον μετράει ολόκληρο ...μετράει τρεις γύρους από μισό γύρο όλο τον κύκλο.

Ερ. Και σεις τον υπακούατε;

Μαθητής (1): Θα μας χτυπούσε.

Μαθητής (2) Θα φώναζε το Μ. (τον αρχηγό παλληκαρά του σχολείου) και τον Β. (το φίλο του) και θα μας χτυπούσανε. Ο Δ. (συμμαθητής), αυτό είναι πληροφορία σημαντική που σας λέω, επειδή και κείνος για να μη τον πειράζουν πηγαίνει και κάνει παρέα με τους μεγάλους (παλληκαράδες) και κείνος χτυπάει αναγκαστικά τα άλλα παιδιά για να μη τον χτυπήσουν οι μεγάλοι. ... ότι λέμε εδώ πέρα το λέει κάτω στο Μ. Τα μεταβιβάζει.. (α-Α)

Στις συμπεριφορές εκφοβισμού των “νταήδων” του σχολείου αναφέρθηκε το σύνολο σχεδόν των μαθητών του δείγματος καθώς και οι εκπαιδευτικοί δεδομένου ότι οι συμπεριφορές αυτές εκτός του ότι μπορεί να εκδηλωθούν σε δυαδική μορφή παλληκαράς – θύμα, συνήθως εκδηλώνονται ομαδικά με μία τελετουργική μορφή αναπαράστασης και επικοινωνιακής επίδειξης της επιθετικότητας και της κυριαρχίας η οποία καθορίζει και κατασκευάζει προσωπικότητες και σχέσεις²¹⁹. Οι επιθετικές αυτές συμπεριφορές γίνονται ένα είδος παιχνιδιού στο οποίο παίζουν ρόλο όχι μόνο οι παλληκαράδες και το θύμα, αλλά και πολλοί από τους μαθητές που παρευρίσκονται στα επιθετικά επεισόδια. Επιπλέον οι συμπεριφορές αυτές γίνονται αντικείμενο μίμησης και αναπαράστασης από ορισμένους μαθητές είτε είναι θαυμαστές των παλληκαράδων είτε είναι μαθητές με χαμηλότερο Δ. Ν. ή με πρόσθετες διαταραχές αυτισμού. Οι γνωστικές δυσκολίες των μαθητών με Ν. Κ. τόσο

²¹⁹ Cheyne, J. ό.π. σ. 2.

κατά τη φάση της πρόσκτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών με την αδυναμία κατανόησης και ερμηνείας των κοινωνικών καταστάσεων όσο και κατά τη φάση της αντίδρασης/ανταπόκρισης η οποία χαρακτηρίζεται από παρορμητικότητα²²⁰, σε συνδυασμό με τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθιστούν ευκολότερη την εκμάθηση και εκδήλωση παρόμοιων συμπεριφορών. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης²²¹ οι άνθρωποι σε πάρα πολλές περιπτώσεις μαθαίνουν παρατηρώντας άμεσα ή έμμεσα τις πράξεις άλλων οι οποίοι λειτουργούν ως μοντέλα και κατόπιν μιμούνται αυτή τη συμπεριφορά των προτύπων η οποία προκαλεί και διεργασίες ταύτισης του παρατηρητή με το πρότυπο.

Επιπλέον αυτοί οι οποίοι επηρεάζονται πιο ισχυρά από την επίδραση του προτύπου είναι όσοι δεν έχουν μια φυσική υπόσταση (normal status) μεταξύ των συνομηλίκων τους και θα ήθελαν να επιβάλλουν τον εαυτό τους²²². Η άποψη ενός μέλους του προσωπικού επισημαίνει αυτή τη διεργασία σχετικά με την εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού στο σχολείο: *“Κι έπειτα στο σχολείο το δικό μας υπάρχει φοβερή μίμηση δηλαδή ο (...) που είναι ένα παιδί με αυτισμό μιμείται βλέπει το Μ. να φτύνει και αρχίζει να φτύνει και αυτός ή και άλλα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη μιμούνται τις συμπεριφορές του εκφοβισμού, αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο... φυσικά δεν καταλαβαίνει ότι είναι εκφοβισμός αλλά χρησιμοποιεί ας πούμε το φτύσιμο πάει να φτύνει για παιχνίδι.... Και άλλα παιδιά αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο μιμούνται τη συμπεριφορά του εκφοβισμού ... ενώ αν δεν το είχαν δει πιθανόν να μην το κάνανε”*. (συν. εκπ. 3^η).

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι με την επικοινωνιακή επίδειξη επιθετικότητας η οποία προκαλεί φυσική και ψυχική ταλαιπωρία στα θύματα, οι θύτες επιδιώκουν να

²²⁰ Μπαλαφούτη-Βλάχου, Α. ό.π. σσ. 90-91.

²²¹ Bandura, Α. ό. π.

²²² Andreou, E. (2000) Bully/ Victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren, *Aggressive Behavior*, 26, σ. 53.

επιβάλλουν την κυριαρχία τους υποτάσσοντας τους συνομηλίκους τους πράγμα που τους προκαλεί ευχαρίστηση: "Απειλεί τα παιδιά... τα εκβιάζει, ...τους παίρνει λεφτά, ... τα τρομοκρατεί, τα χτυπάει τα... δηλαδή τα καταπονεί συνεχώς ψυχικά και σωματικά με οποιοδήποτε τρόπο και δε σταματάει πουθενά".(συν. εκπ. 2^η, "το περίεργο είναι ότι γνωρίζουν αυτές τις συμπεριφορές που θα τους ενοχοποιούσαν, πολλές φορές δε χτυπάνε, μόνο στα τελευταία, μόνο στο τελικό στάδιο όταν γίνουν εκτός εαυτού. Συνήθως με εκφοβισμό μπορεί να πηγαίνει κοντά του και να τον φτύνει, δεν τον ακουμπάει, τον λέει δε σε βάρεσα, σε βάρεσα; Εκφοβίζει ότι θα δείρει για να πάρει κάτι, βρίζει για να κάνει ρεζίλι τον άλλο, να τον ταπεινώσει, για να πάρει χρήματα. Και όλα αυτά τα βλέπουν βέβαια και οι άλλοι και γίνεται το θέμα της συζήτησης, γίνεται ήρωας και το απολαμβάνει".(συν. εκπ. 1^η).

Πάρα πολλοί μαθητές/τριες του δείγματος επισήμαναν επίσης ότι ο εκφοβισμός χρησιμοποιήθηκε από τους παλληκαράδες και για την απόσπαση ψήφων στις εκλογές για την ανάδειξη του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου και έφερε αποτελέσματα: "Απειλούσε τα παιδιά... για να πάρει ψήφους. (...) τα 'πιανε ένα - ένα και τους λέει αν δε με ψηφίσετε να βγω (...) θα σας φέρω μαχαίρι (...) και θα σας καθαρίσω και τα παιδιά φοβόντουσαν... Μου 'χαν έρθει και σε μένα (...) μου λέει θα σου φέρω παρέα και θα σε καθαρίσω...".(μαθ. 19).

Μία άλλη συμπεριφορά που αναφέρθηκε από ένα μαθητή της ομάδας (δ-Α) είχε τη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης η οποία εκδηλώθηκε εις βάρος του από ομάδα τριών μαθητών άλλης τάξης, με σκοπό να διασκεδάσουν από τη δυσχερή θέση στην οποία τον είχαν θέσει:

Μαθητής (15): Έχουμε και πιο φρικαλέα πράγματα να τα πούμε. (...) Είχαμε πάει μια ημερήσια εκδρομή καθόμασταν στην ίδια θέση. Αυτός άρχισε να λέει τι κάνεις μανάρι μου πώς σε λένε μωρό μου και τέτοια να γλείφει, να βγάζει ήχους και τι κάνει μετά βγάζει το πράμα του έξω. Εγώ κοίταγα από το παράθυρο έξω. Δεν έδινα σημασία. Εν τω μεταξύ είχα νευριάσει πάρα πολύ. Ήμουν έτοιμος για ξύλο. Δε μπορούσα και να βγω είχα νευριάσει πολύ άσχημα με τις βλακειές που έκανε. Οι καθηγητές

δεν πήραν χαμπάρι. Όταν φτάσαμε στο γυρισμό τότε έκλεισε το παντελόνι του. (...) καθόμασταν στη γαλαρία ήταν ο (...), ο (...). Δεν κάναν τίποτε γελάγανε με μένα φωνάζανε (...) – (...) γιατί δε γυρνάς (...); (...) Καθόμουν μ' έναν άλλο τον (...) του είτε σήκω και κάθισε. Σήκωσε τον άλλο για να κάτσει αυτός για να κάνει μαλακίες. Ενώ είχε συμφωνήσει ο (...) με τα άλλα παιδιά κάτσε να δεις τι θα κάνουμε με αυτό το παιδί τώρα. Αφού φαινότανε γελάγανε. Ψιλόάκουγα.

~~Οι δύο παραπάνω επιθετικές συμπεριφορές δεν ήταν σε γνώση των εκπαιδευτικών.~~

Σωματικός εκφοβισμός όπως κλότσημα, χτύπημα, φτύσιμο, σπρώξιμο, τρικλοποδιές τράβηγμα μαλλιών, καταστροφή ή κλοπή προσωπικών αντικειμένων, απόσπαση χρημάτων ή κολατσιού, πέταγμα τετραδίων ή εργαλείων που βρίσκονται στα εργαστήρια πάνω σε κάποιον, εξαναγκασμός για εργασία όπως σκούπισμα εργαστηρίου, λεκτικός εκφοβισμός όπως κορόιδεμα, βρισιές, ειρωνείες, χλευασμός με προσβλητικές λέξεις για χαρακτηριστικά της εμφάνισης, της συμπεριφοράς, ή πρόσθετων προβλημάτων αναπηρίας, σταμάτημα της δραστηριότητας κάποιου, απειλές, σεξουαλικά υπονοούμενα, καθώς και μη – λεκτικός εκφοβισμός, όπως απειλητικές και άσεμνες χειρονομίες και απειλητικά βλέμματα, αναφέρθηκαν από τους περισσότερους μαθητές ως πρακτικές άμεσου εκφοβισμού που ασκούνται είτε στους ίδιους είτε σε άλλους μαθητές. Οι ίδιοι οι μαθητές χρησιμοποιούν τον όρο “έκφοβίζουν” στις περιγραφές τους πράγμα που δείχνει πως έχουν επίγνωση ότι σκοπός αυτών των συμπεριφορών είναι η πρόκληση πόνου, δυσαρέσκειας και δεινών στα θύματα όπως αναφέρθηκε και στον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού.

Οι παλληκαράδες ασκούν εκφοβισμό και με έναν άλλο τρόπο για να αποφύγουν τις συνέπειες των ενεργειών τους. Απειλούν τα θύματά τους να μην αποκαλύψουν στους εκπαιδευτικούς αυτό που υπέστησαν διότι θα πάθουν χειρότερα και συχνά υπάρχει αποσιώπηση: “Τους λένε ότι άμα μιλήσεις θα φας σφαλιάρες...” (Μαθ. (8), “Μας λένε ότι άμα το πούμε στο δάσκαλο θα φάμε σφαλιάρα” (Μαθ. (7). Οι έρευνες στα

γενικά σχολεία έχουν καταδείξει ότι στην εφηβική ηλικία υποχωρεί ο εκφοβισμός με σωματικά μέσα και επικρατεί η λεκτική επιθετικότητα ενώ η πλειοψηφία των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο αναφέρθηκε στη σωματική επιθετικότητα παράλληλα με τη λεκτική. Η καθυστερημένη είσοδος στην περίοδο της εφηβείας λόγω της νοητικής καθυστέρησης και των αδυναμιών στη χρήση της γλώσσας για

την επικοινωνία συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή. Η βία με σωματικές επιθέσεις λειτουργεί ως γλώσσα σε εκείνα τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα όπου η προφορική έκφραση των συγκινήσεων δεν είναι δυνατή και αποτελεί ένα είδος "αποσυμπίεσης" των συναισθημάτων.²²³

Μαθητής (19): Δηλαδή η μαγκιά τους δεν είναι εδώ στη γλώσσα, στο λόγο, είναι στις μπουνιές... η μαγκιά τους

Μαθητής (16): Ε η μαγκιά που καταλήγει στο χέρι

Μαθητής (17): Ο Γ. συνήθως έψαχνε αφορμή για τσαμπουκά. Πήγαινε στα παιδιά τα 'σπρωχνε, τα πέταγε πάνω σε άλλους να ζαλίζονται οι άλλοι, τα χτύπαγε στην πλάτη και μετά όταν κάποιος νευρίαζε ξεκίναγε ο τσακωμός. Αυτό ήθελε, πιο πολύ ξεκίναγε με χειρονομίες και έβριζε. Αν ξεκίναγε με λόγια ήξερε ότι δε θα αντιδρούσε κανείς γιατί τον φοβόντουσαν τις ώρες του διαλείμματος. (δ - Α)

Αυτή η εικόνα που κερδίζεται με τη δύναμη της γροθιάς προσδίδει στους εφήβους κύρος και ενισχύεται από τις συμπεριφορές που συναντούν στον περίγυρό τους, στην οικογένεια, στη γειτονιά, στις ταινίες που επιλέγουν στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση²²⁴.

Ένα στοιχείο της κουλτούρας των συνομηλίκων στο σχολείο είναι τα πειράγματα και οι παιγνιώδεις τσακωμοί τα οποία βέβαια δεν πρέπει να ταυτίζονται με τον παλληκαρισμό διότι αυτά διακρίνονται από αυτό-περιορισμό, ανοχή, αντιστροφή των

²²³ Jacques, F. (1998) "Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας" στο Λ. Μπεζέ, (επιμ.) *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*, Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, σ. 94

²²⁴ Jacques, F. ό.π. σ. 95.

ρόλων και επιτρέπουν τη φιλική σχέση ακόμα και μεταξύ άνισων αντιπάλων²²⁵. Με αυτή την έννοια αναπτύσσουν τις κοινωνικές ικανότητες όπως η επικοινωνία, η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων του παιχνιδιού, η ρύθμιση των συναισθηματικών εκδηλώσεων καθώς και τη δύναμη της φυσικής δράσης και την ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να κατανοεί τις απόψεις του²²⁶.

Όταν όμως τα πειράγματα έχουν χαρακτηριστικά μείωσης και προσβολής του άλλου και επαναλαμβάνονται παρά την εμφανή ενόχληση του στόχου σίγουρα εκλαμβάνονται ως παλληκαρισμός.

Η νοητική καθυστέρηση εκτός από προβλήματα στην προσοχή και στη μνήμη χαρακτηρίζεται και από προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και η επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες ανάλογα με το βαθμό του νοητικού προβλήματος. Οι γενικές γλωσσικές ελλείψεις και τα ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας παρεμποδίζουν την ανάπτυξη στο γνωστικό, τον κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα²²⁷. Η δόμηση όμως της κοινωνικής προσωπικότητας προϋποθέτει την εκμάθηση και την εκτέλεση ενός απεριόριστου αριθμού από ρόλους τους οποίους το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι με τους συνομηλίκους του καθώς και τους ενήλικες. Η διαδικασία αυτή υποβοηθείται σημαντικά από το λόγο. Όμως για το ανάπηρο παιδί λόγω των προβλημάτων που αναφέρθηκαν οι δυνατότητες εκμάθησης ρόλων μέσω του παιχνιδιού και των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους είναι μειωμένες αν και όχι αδύνατες²²⁸. Επίσης η μάθηση στο παιδί με χαμηλή νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ακαμψία ενώ η γενίκευση και η μεταφορά της είναι περιορισμένες. Κατά συνέπεια οι δυσκολίες στην επικοινωνία μέσω του λόγου ωθούν τους εφήβους

²²⁵ Smith et al (1999) ό. π. σ. 158.

²²⁶ Pellegrini, A. D. (1988) Elementary school Children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24, σσ. 802-806.

²²⁷ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) ό. π. σ. 72.

²²⁸ Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 31.

αυτούς στο να εκδηλώνουν σωματική επιθετικότητα περισσότερο και όταν είναι λεκτική να χρησιμοποιούνται περισσότερο "βρώμικες λέξεις".

Επιπλέον σύμφωνα με τη θεωρία του Dollard η οποία αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, η ματαιώση της επιθυμίας για συγκεκριμένες δραστηριότητες δημιουργεί επιθετικότητα η οποία εκφράζεται ποικιλοτρόπως. Τα ανάπηρα άτομα βιώνουν συχνά τέτοιες ματαιώσεις λόγω της αναπηρίας τους αλλά και της κοινωνικής απόρριψης με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν πολλές φορές υπερβολική επιθετικότητα είτε με σωματικό είτε με λεκτικό τρόπο.

5.1.2 Συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός που ασκείται με έμμεσο τρόπο αφορά στον αποκλεισμό από τις ομάδες συνομηλίκων ή από ομαδικές δραστηριότητες, στη διάδοση φημών εις βάρος κάποιου, και σε ενέργειες που αποσκοπούν ώστε ένα άλλο πρόσωπο να επιτεθεί ή να προσβάλλει κάποιον (Smith et al, 1999, Μότη – Στεφανίδη & Τσέργας, 2000). Η συχνότερη μορφή έμμεσου εκφοβισμού που αναφέρθηκε είναι ο χειρισμός μαθητών οι οποίοι αποτελούν εύκολο στόχο λόγω χαμηλότερου Δ. Ν. ή πρόσθετων προβλημάτων από τους παλληκαράδες - αγόρια, μέσω εξαπάτησης με ψέματα, ώστε να επιτεθούν σωματικά ή λεκτικά σε άλλους μαθητές που τους υποδεικνύουν οι ίδιοι, ή να διαδώσουν κακόβουλες φήμες εις βάρος αυτών των μαθητών, με σκοπό να διασκεδάσουν με την παράσταση επιθετικότητας που προκαλούν, να κερδίσουν κύρος και να αποφύγουν και τις συνέπειες όπως επισημαίνουν οι μαθητές:

Μαθητής (17): Μερικά παιδιά χρησιμοποιούνε άλλα παιδιά μόνο και μόνο για να μη τις φάνε...οι δέθεν μάγκες ...λοιπόν...επειδή φοβούνται χρησιμοποιούν άλλα παιδιά με ... και ... τους διατάζουν. (...) Π.χ. αν δεν το κάνεις θα τις φας. Λένε να πεις σε όλα τα παιδιά του σχολείου ότι αυτοί εδώ οι τρεις...

Μαθητής (15): Και βάζουν τα πιο αδύναμα παιδιά τα θύματα.

(δ – Α.)

Μαθητής (9): Έχω δει επίσης ότι μερικά παιδιά παίρνουν άλλα παιδιά που είναι πιο αδύναμα από αυτά και έχουνε πρόβλημα και ό,τι τους λένε το κάνουνε και πάνε και λένε α κάνε αυτό στο άλλο παιδί ας πούμε, και κείνα το κάνουνε ... και έτσι δε βρίσκουν μπελά αυτοί, και βρίσκουν μπελά αυτοί οι ίδιοι που το κάνουνε. ... και ο άλλος το βλέπει από μακριά και χαίρεται μ' αυτό που βλέπει, δηλαδή σπουδαίο κατόρθωμα ότι έκανα αυτό εκεί πέρα και εγώ ας γλιτώσω.

Ερ. Τι του λέει να κάνει;

Μαθητής (9): Να τον βαρέσει στο κεφάλι, να τον φτύσει, να τον κλωτσήσει. ...να τον χτυπήσει κάτω από τη ζώνη... να του πει διάφορες κουβέντες που είναι πολύ άσχημες για τους γονείς του και όλα αυτά διάφορα...

Μαθητής (13): Να τον βρίσει.

Μαθητής (11): Το κακό είναι ότι δε βρίσκουνε μπελά αυτοί που τους βάζουν. Γλιτώνουνε αυτοί και βρίσκουν μπελά αυτοί που το κάνουνε.

Ερ. Αυτοί γιατί υποκύπτουν και το κάνουνε;

Μαθητής (9): Δεν ξέρω ίσως λένε θα αν δεν το κάνεις θα σου κάνω το άλλο δηλαδή εκβιασμός και αναγκάζονται αυτοί και το κάνουν ή έχουν ένα προβληματάκι και κάνουν ότι δηλαδή ας πούμε Ν. πήγαινε να πνιγείς θα πάει να πνιγεί ο Ν.

Ερ. Από πού θα την πληρώσουνε

Μαθητής (13): Από τους δασκάλους, από τιμωρία, από αποβολή.

Μαθητής (9): Από τους δασκάλους, αλλά έχω παρατηρήσει κιόλας ότι μερικοί εντάξει δε φοβούνται τους δασκάλους, (...) κάνουν το μάγκα συνέχεια, μια φορά εδώ πέρα κιόλας εντάξει πάλι καλά που δεν έπαθε κανένας κακό αλλά γίνεται μπάχαλο. (γ-Α)

Οι παραπάνω μαρτυρίες των μαθητών συμπίπτουν με αυτές των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις πρακτικές έμμεσου εκφοβισμού των παλληκαράδων του σχολείου:

''Χρησιμοποιούν άλλους ανθρώπους οι οποίοι δεν είναι μέσα στην ομάδα. Δηλαδή βλέπουνε αυτός εδώ π. χ. έχει μία λόξα ... παρατηρεί αυτός και ξέρει ότι ο τάδε μαθητής έχει μια λόξα μην του βρίσεις ξέρω γω τη μάνα του ... θέλει να πάει να κάνει κακό στον άλλον και πάει και του λέει Χ. ο Ψ. σου έβρισε τη μάνα. Και αυτός κάθεται από μακριά και βλέπει εκείνον εκεί να βαράει τον άλλονε ότι τάχα του 'βρισε τη μάνα και κάθεται... και δε μπορώ να κάνω τίποτα εγώ... αυτά είναι όλα επεξεργασμένα βέβαια φτηνά επεξεργασμένα αλλά είναι επεξεργασμένα στο μυαλό του.

Ερ. : Μόνο ο ένας το κάνει αυτό;

Όλοι, όλη η παρέα να σπάσουνε πλάκα πώς θα τη βγούμε σ' αυτόν εδώ, πώς θα τον τιμωρήσουμε, πώς θα τον εκδικηθούμε, θα του κάνουμε αυτό, θα του κάνουμε το άλλο''. (συν. εκπ. Ι'').

Επιπλέον επισημαίνεται από τους μαθητές ότι οι παλληκαράδες σκόπιμα επιδεικνύουν ορισμένες συμπεριφορές εκφοβισμού σε κάποιους μαθητές με πρόσθετα προβλήματα επικοινωνίας, για να τις μιμηθούν αυτοί και να τις εκδηλώνουν στη συνέχεια σε άλλους:

Μαθήτρια (8): Τον (...) αυτοί τον μαθαίνουν και κάνει τέτοια πράγματα. Τον παίρνουν εκείνοι και τον μαθαίνουν και κάνει τέτοια πράγματα στα παιδιά.

Ερ. Τι πράγματα του μαθαίνουν;

Μαθήτρια (8): Του λένε... του δείχνουν, το κάνουν εκείνοι πρώτα... και μετά τα κάνει και κείνος. Τον παίρνουν κοντά και αρχίζουν αυτοί και βαράνε και μετά βαράει και κείνος, του λένε να βαρέσει και κείνος. (β-Κ)

Αποκλεισμό από την ομάδα συνομηλίκων, από δραστηριότητες παιχνιδιού, δυσφήμιση και κουτσομπολιό πίσω από την πλάτη ανέφεραν οι μαθήτριες της ομάδας (β-Κ): ''δεν την κάνουμε παρέα'' (μαθ. 4), δύο μαθητές της ομάδας (δ-Α) καθώς επίσης και οι μαθητές/τριες που είχαν φοιτήσει στα γενικά σχολεία πριν την

εγγραφή τους στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής στους οποίους θα αναφερθούμε σε επόμενη ενότητα.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος αλλά και του συνόλου των μαθητών του σχολείου είναι αγόρια όπου κυριαρχεί η σωματική και λεκτική επιθετικότητα μαζί με τις γνωστικές δυσκολίες για αφηρημένη σκέψη, έχει ως αποτέλεσμα να αναφέρονται οι μαθητές/τριες κυρίως σε άμεσες επιθετικές πράξεις και κατά συνέπεια μία πιο ενδελεχής μελέτη της έμμεσης επιθετικότητας θα απαιτούσε μία εστίαση αποκλειστικά αυτή.

5.1.3 Συμπεριφορές ομαδικού εκφοβισμού

Οι παλληκαράδες συχνά περιστοιχίζονται από δύο ή τρεις συνομηλίκους οι οποίοι τους παρέχουν υποστήριξη και φαίνεται να έχουν ομοιότητες με αυτούς²²⁹. Η ύπαρξη αυτού του μηχανισμού όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επισημάνθηκε σχεδόν από όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην ύπαρξη μιας ή δύο μικρών ομάδων με πυρήνα δύο - τριών μαθητών οι οποίοι έχουν στενή σύνδεση μεταξύ τους, και οι οποίοι κατά διαστήματα πλαισιώνονται από περισσότερους. Η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των παλληκαράδων αυτής της ομάδας ασκεί ισχυρή επίδραση τόσο στην ευρύτερη ομάδα των μαθητών ενός εργαστηρίου όσο και στο σύνολο των μαθητών του σχολείου. Επιβάλλουν την κυριαρχία τους εκδηλώνοντας έντονες επιθετικές συμπεριφορές τόσο σε μαθητές – στόχους όσο και σε ενήλικες και επιπλέον παραβιάζουν καταφανώς και τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου διότι σύμφωνα με τον Olweus, (2000)²³⁰ ο παλληκαρισμός

²²⁹ Cains, R. B., et al (1988) Social networks and aggressive behavior : Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, σσ. 815-823.

²³⁰ Olweus, D. (2000) "Sweden" In Smith, P. K., Morita, J., Junger-Taw, J. Olweus. D., Catalano R., and Slee, P. (ed) *The Nature of School Bullying: Across-National Perspective*, London: Routledge, σ. 18.

αποτελεί και μία πλευρά ενός πιο γενικού αντικοινωνικού προτύπου συμπεριφοράς και παραβίασης κανόνων:

Μαθητής (9): ...Είναι τρία τέσσερα κάπου εκεί είναι ... φίλοι και ό,τι κάνουν το κάνουνε μαζί ... ο ένας ο αρχηγός είναι περίπου στην ηλικία μας και ο άλλος είναι πιο μικρός ... και ένας πιο μεγάλος... δουλεύουνε σαν παρέα είτε ο ένας είτε ο άλλος τώρα που λείπει και ο άλλος κάπως έχουν ηρεμήσει τα πράγματα....Ο Ν. όταν είναι με παρέες το Μ. γίνεται άλλος άνθρωπος.

Ερ. Τι εννοείς άλλος άνθρωπος;

Μαθητής(9): Εντάξει κάνουν πράγματα που δεν είναι σωστά όταν είναι μαζί είναι για κακό δεν είναι για καλό σκοπό.

Μαθητής (12): Καμιά φορά που ο Ν. είναι ήρεμος έρχεται ο Β. και τον ξεσηκώνει... του λέει έλα να βαρέσουμε αυτόν μαζί... αυτά κάνει ο Β. (γ-Α)

Οι συμπεριφορές ομαδικού εκφοβισμού εκδηλώνονται κάθε σχολικό έτος στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο από διαφορετικούς κάθε φορά παλληκαράδες με το σχήμα του αρχηγού και των ακολούθων του όπως διαφαίνεται από τις μαρτυρίες των μαθητών της ομάδας (δ-Α):

Μαθητής (17): Πέρυσι πέντε φορές συνεχόμενες ένα παιδί το 'χανε βάλει στο μάτι και του σπάσανε το κεφάλι με καρέκλα, το 'βαλαν στην τουαλέτα. Το κάνανε τέσσερις προς έναν.

Μαθητής (15): Σε ολόκληρο το σχολείο υπήρχαν πέντε άτομα που ήταν νταήδες, παλληκαράδες, κακομαθημένοι, αλήτες.

Την τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ομαδική επιθετική δράση των παλληκαράδων περιγράφει ένας εκπαιδευτικός: " ...περιστοιχίζεται από κάποιους οι οποίοι άλλοι δρουν με τον ένα τρόπο άλλοι δρουν με τον άλλο τρόπο, (...) άλλοι είναι συμβουλάτορες του και λένε ρε κάνε αυτό το πράγμα έτσι για να σπάσουμε πλάκα ή αυτός μου επιτίθεται. Αυτά είναι τρία τέσσερα άτομα που τον υποστηρίζουν και τον

συμβουλεύουν και τις περισσότερες φορές τον σπρώχνουν να κάνει κάτι γιατί εκείνος δε θα το έκανε αλλά του αρέσει ο ρόλος που έχει το να κάνει κάτι σαν αρχηγός. Πολλές φορές δε θα το έκανε αν δεν του το 'λεγε κάποιος άλλος. Περιστατικά πρόσφατα έχουν γίνει''. (συν. εκπ. Ι'')

Οι παλληκαράδες αυτοί που δρουν ως ομάδα συνήθως έχουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση και βρίσκονται στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής επειδή έχουν αποτύχει στο γυμνάσιο. Θεωρούν υποβάθμισή τους το γεγονός ότι αναγκάστηκαν να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο, του οποίου μάλιστα ο τίτλος σπουδών δεν είναι ισότιμος του γυμνασίου, γι' αυτό έχουν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και στους υπόλοιπους μαθητές που φοιτούν εκεί, και πολύ συχνά αντιδρούν προσπαθώντας να επιβάλλουν την κυριαρχία τους, χλευάζοντας και πληγώνοντας σωματικά και λεκτικά τους πιο ευάλωτους μαθητές. Οι νοητικές δυσκολίες των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση συχνά οφείλονται σε αρνητικές περιβαλλοντικές συνθήκες ή σε συνδυασμό περιβαλλοντικών και βιολογικών παραγόντων²³¹ γι' αυτό και η πλειοψηφία των μαθητών της κατηγορίας αυτής προέρχονται από τα λεγόμενα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Selosse²³², όταν ένα υποκείμενο στερημένο, λιγότερο προικισμένο στο επίπεδο της κοινωνικοποιημένης επικοινωνίας απορρίπτεται και αγνοείται, καταφεύγει σε έναν μηχανισμό άμυνας εντελώς στοιχειώδη στον μηχανισμό της επίθεσης. Όπως εξηγεί η εκπαιδευτικός: 'Πολλά από τα παιδιά μας δε θέλουν να είναι στο σχολείο(...) γιατί είναι το σχολείο με τα χαζά... υπάρχουν παιδιά που θεωρούν ότι έπρεπε να είχαν προσπαθήσει παραπάνω στο γυμνάσιο, γιατί έχουμε παιδιά που έχουν αποτύχει στο γυμνάσιο στις πρώτες τάξεις και ήρθαν σε μας, και

²³¹ Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) ό. π. σ. 72.

²³² Selosse J. (1998) Βία (προέλευση, σενάρια, πρότυπα) και μη προσαρμογή στο Μπεζέ (επιμ.) Βία στο σχολείο, βία του σχολείου, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 24.

υπάρχουν παιδιά που θεωρούν ότι κακώς σταμάτησαν, ότι έπρεπε να 'χουνε προσπαθήσει, και ότι κακώς οι γονείς τους τα 'στειλαν εδώ και τέτοια πράγματα... και θεωρώ ότι και κάποια από αυτά (...) αισθάνονται εγκλωβισμένα γιατί το σχολείο είναι πέντε χρόνια''.(συν. εκπ. 3^η)

Η δυναμική των συμπεριφορών εκφοβισμού που αναπτύσσεται στις συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν και ως ''συμμορία'': (...) είναι ολόκληρη ''συμμορία''.

Ερ.: Τι εννοείς ''συμμορία'';

Μαθ. (2) (...) δηλαδή σ' έναν να του πεις κάτι μπορεί να σου 'ρθουνε πέντε έξι'', ξεφεύγει από τα πλαίσια της τάξης και μπορεί να ασκήσει πολύ αρνητική επίδραση σε όλα τα τμήματα ενός εργαστηρίου, αλλά και σε ολόκληρο το σχολείο και κατά καιρούς δημιουργεί εκρηκτικές καταστάσεις οι οποίες μπορεί να είναι και εκτός ελέγχου.

Η λειτουργία αυτών των ομάδων είναι ένα σταθερό φαινόμενο απλώς αλλάζουν τα πρόσωπα όταν αποφοιτούν οι παλαιότεροι μαθητές και έρχονται καινούριοι όπως συμφωνούν οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί: '' Μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στο σχολείο αυτό, παλληκαράδες υπάρχουν και θα υπάρχουν πάντοτε. Λέμε καμιά φορά ότι έχουμε σήμερα το Χ παλληκαρά και παρακαλάμε πότε θα φύγει ο Χ για να γλιτώσουμε από τον παλληκαρά αυτόν, αλλά δε θυμόμαστε ότι πριν από το Χ υπήρχε ο Ψ και πριν από τον Ψ υπήρχε ο Φ''. (συν. εκπ. 1^η).

5.1.3.1 Συμπεριφορές ομαδικού εκφοβισμού και σύνδεση με εξωσχολικές ομάδες

Η Μανιουδάκη (1999) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών το 7% του δείγματος των μαθητών ηλικίας 12 –19 ετών ανήκαν σε οργανωμένες ομάδες (συμμορίες). Οι παλληκαράδες του σχολείου οι οποίοι

εκδηλώνουν και ομαδικό εκφοβισμό σύμφωνα με τις μαρτυρίες πολλών μαθητών έχουν επαφές και με εξωσχολικές ομάδες ατόμων, τα οποία κάνουν την εμφάνισή τους στην είσοδο του σχολείου κατά το σχολάσμα ή την ώρα της επιβίβασης των μαθητών στα σχολικά λεωφορεία ή κατά τη διάρκεια ανοιχτών εκδηλώσεων του σχολείου όπως σε χορούς. Τους καλούν δε οι ίδιοι οι παλληκαράδες σε βοήθεια όταν αδυνατούν να επιβληθούν και να εκφοβίσουν ορισμένους μαθητές του σχολείου:

Μαθητής (15): Αυτοί δεν είναι μόνο δύο έχουνε αρκετή παρέα και...

Μαθητής (19): Είναι "συμμορία", "συμμορία των δώδεκα". (...) εδώ μπορεί τους δύο παλληκαράδες να τους αντιμετωπίσουν όλοι... και να μη φοβούνται, (...) αλλά μετά θα φέρουν αυτοί την παρέα τους τη "συμμορία", αυτή φοβούνται, τη "συμμορία" φοβούνται, ένα τηλεφώνάκι τους παίρνει...

Ερ.: Αυτή η παρέα τους έχει έρθει στο σχολείο;

Μαθητής (16): Έρχεται η "συμμορία" αλλά δε μπαίνει μέσα όμως, τους περιμένει απ' έξω για να τον πλακώσουνε, όταν είναι να σχολάσουν, τους κοροϊδεύουνε.

Μαθητής (19): ... να αυτό το παλληκάρι πλακώθηκε μ' ένα συμμαθητή μας όχι από δω... υδραυλικό ήτανε και τον πλάκωσε στο ξύλο τον παλληκαρά, το μάγκα επειδή αυτός ήταν πολύ δυνατός, πάρα πολύ δυνατός, και φώναζε συμμορία.

Ερ.: Και τι έγινε;

Μαθητής (19): Τον κυνήγαγε, αυτός φοβισμένος μπήκε μες το πούλμαν ... κάθισε και τον κυνηγάγανε πίσω με τα μηχανάκια και κατέβηκε μετά σπίτι του και ήταν έξω με τα μηχανάκια...

Μαθητής (17): Τώρα στο διάλειμμα ο (Μ. παλληκαράς) και ο (Β. φίλος του) πλάκωσαν ένα παιδί στο ξύλο το Γιάννη. Του πούλησε μαγκιά ο (Μ. παλληκαράς) και ο Γιάννης αντέδρασε. Ο παλληκαράς θα φέρει εξωσχολικούς. Τη στήνουν απέξω ή άμα βρουν το παιδί το σπάνε στο ξύλο.

Ερ.: Εσείς γνωρίζετε αυτή την εξωσχολική "συμμορία";

Μαθητής (19): Εγώ τους έχω δει πάντως, εγώ τους ξέρω τις πιο πολλές φάτσες από δαύτους.

Ερ.: Εσύ τους ξέρεις;

Μαθητής (16): Σχεδόν.

Ερ.: Τους έχεις δει;

Μαθητής (16): Ναι, (...) είναι παλιόμουντρα. (δ-Α)

Η σύνδεση αυτή με τις εξωσχολικές ομάδες είναι ευρέως γνωστή στους μαθητές / τριες του σχολείου, λειτουργεί απειλητικά για όλους τους μαθητές του δείγματος, και έχει συμβάλει στο να συσπειρωθεί η ομάδα (δ-Α) των μαθητών για την αντιμετώπισή τους: "Έχουμε γίνει ένα όλη η ομάδα, (...) άμα κοροϊδέψουνε κάποιο παιδί από μας θα μπει όλη η ομάδα μας". (μαθ. 19)

Ορισμένοι μαθητές παλληκαράδες με Ν. Κ. που εκδηλώνουν επιθέσεις προς τους συνομηλίκους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, συχνά προβαίνουν και σε παραβατικές πράξεις εκτός σχολείου όπως κλοπές με συνέπεια την εμπλοκή τους και με τις αστυνομικές αρχές, σύμφωνα με μαρτυρίες μαθητών της ομάδας (δ-Α): "φέρνουν την αστυνομία" (μαθ. 16) καθώς και ενός εκπαιδευτικού: "Το πρώτο πράγμα είναι να κλέψουν ένα μηχανάκι.

Ερ.: Και το 'χουν κάνει μαθητές εδώ;

Πολλοί, πολλοί. Να κυκλοφορούνε σε περιοχές οι οποίες δεν είναι και τόσο καλές για ένα μαθητή, να κυκλοφορείς νύχτα στο κέντρο στην Ομόνοια είναι λίγο επικίνδυνο για μαθητές και με άτομα αμφίβολης... κάνουν παρέα με ανθρώπους παρόμοιας κατάστασης (...). Οι παλληκαράδες αυτοί δεν είναι και πάρα πολύ χαμηλοί στη νοημοσύνη είναι λίγο πιο ψηλά... είναι παιδιά καθυστερημένης νοημοσύνης αλλά δεν είναι ο πολύ καθυστερημένος. Πιθανόν να έχουν ελαφριά καθυστέρηση". (συν. εκπ. 1^η)

Η σύνδεση με μια συμμορία ανηλίκων για το παιδί των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σύμφωνα με τον Cohen, σημαίνει την απόκτηση μιας θέσης που η "καθώς πρέπει" κοινωνία του αρνείται. Στο πλαίσιο της "υποκουλτούρας" αυτής της ομάδας οι ανήλικοι χωρίς να επιδιώκουν ωφελιμιστικές σκοπιμότητες,

παραβαίνουν συνειδητά αξίες, κανόνες και τρόπο ζωής των μεσαίων στρωμάτων και αυτό εκφράζεται με χτυπήματα στο πλέον ευαίσθητο σημείο τους την ατομική ιδιοκτησία²³³. Οι παραπάνω διαπιστώσεις για παραβατική συμπεριφορά παλληκαράδων του σχολείου και σύνδεσή τους με εξωσχολικές ομάδες συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών που έγιναν στην Αγγλία και συσχετίζουν τον αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας με το χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μόνο όταν όμως συσχετίζεται με διαταραγμένη συμπεριφορά²³⁴.

5.1.4 Συμπεριφορές εκφοβισμού προς ενηλίκους

Οι παλληκαράδες οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ένα πρότυπο επιθετικής αντίδρασης σε συνδυασμό (ιδιαίτερα για τα αγόρια) με σωματική δύναμη δρουν συνήθως χωρίς να προκληθούν από τα θύματα. Γενικά έχουν πιο θετική στάση προς τη βία απ' ότι οι άλλοι μαθητές και χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και ισχυρή ανάγκη να κυριαρχούν στους άλλους. Συχνά δε είναι επιθετικοί και προς τους ενήλικες εκπαιδευτικούς και γονείς²³⁵.

Η παραπάνω διαπίστωση ισχύει και για το συγκεκριμένο σχολείο αφού όπως αναφέρουν οι μαθητές, οι παλληκαράδες εκδηλώνουν επιθέσεις κυρίως λεκτικά σε εκπαιδευτικούς, σε γονείς καθώς και συνοδούς των σχολικών λεωφορείων:

Μαθήτρια (4): Πηγαίνει στους δασκάλους. Βρίζει την κυρία ...

Μαθήτρια (7): Ακόμα και οι δάσκαλοι φοβούνται να τους μιλήσουν

²³³ Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2001) *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 146.

²³⁴ Φαρσεδάκης, Ιακ. (1985) *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σσ. 47-48

²³⁵ Olweus, D. (2000) ό.π. σ. 16-17.

Μαθήτρια (8): Την άλλη φορά ήρθανε και βρίζανε και τη συνοδό μας, τη ρίζανε κάτω. (...) πάνε στην κυρία και της χτυπάνε την πόρτα... και τη βρίζουνε και της παίρνουν τα εργαλεία, της πετάνε ψαλίδια, της πετάνε βελόνες. (β-K)

Η ομολογία ενός μαθητή για σωματικές επιθέσεις προς καθηγητή είναι χαρακτηριστική:

Μαθητής (19): Και τον καθηγητή τώρα να πάει ένας να τον χωρίσει, τον καθηγητή θα του δώσει μπουνιά...

Ερ.: Έκανες τον παλληκαρά και στους δασκάλους;

Μαθητής(19): Ναι στον κ. (...) έκανα... σε πάρα πολλούς αφού σας είπα είχα δώσει μπουνιά στον καθηγητή... ήρθε να με χωρίσει... απ' τα νεύρα μου.

Το ότι οι επιθέσεις των παλληκαράδων δεν περιορίζονται μόνο προς τους μαθητές αλλά επεκτείνονται και προς τους ενήλικους δηλώνεται και από τους εκπαιδευτικούς. Οι λεκτικές επιθέσεις προς ενήλικους περιλαμβάνουν σαρκασμό, βρισιές, κατονόμασμα με λέξεις - κωδικούς, πρόκληση μπροστά στην ομάδα συνομηλίκων ιδιαίτερα στο διάλειμμα, απειλές:

''Ερ.: Όσον αφορά τους παλληκαρισμούς απέναντι στους ενήλικες;

Ξεκινάει από τους μαθητές και (...) σιγά – σιγά καταλήγει στους ενήλικες.

Ερ.: Στους εκπαιδευτικούς πώς εκδηλώνεται;

''Ανετα, χωρίς κανένα πρόσχημα, αν έχει μπλέξει στην κατάσταση αυτή αν γιατί δεν είναι πάντα, είναι κατά περιόδους γιατί προφανώς κάτι τους συμβαίνει μέσα τους (...) και βγαίνει αυτό και σου λέει θα σας κάνω έτσι θα σας κάνω αλλιώς. Όχι σωματικά, βρίζει, θα κοροϊδέψει, θα ειρωνευτεί, απειλεί θα σου κάνω αυτό, θα σου κάνω το άλλο, άσχετα αν δεν κάνει κάτι, σπάνια''. (συν εκπ. 1^η)

'' ο (...) είναι αυτός που δέρνει, που δε θα φοβηθεί να σηκώσει χέρι και στον καθηγητή, δε θα το ελέγξει και στα νεύρα του μπορεί να σηκώσει χέρι και σε καθηγητή''. (συν. εκπ. 3^η)

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι ατομικές παρεμβάσεις τους προς τους παλληκαράδες να σταματήσουν να ενοχλούν τους συνομηλίκους τους δεν επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις αυτές. Αντίθετα μπορεί να οξύνουν τις επιθετικές αντιδράσεις προς τους ενήλικες και να δημιουργήσουν μία δυναμική αντιπαράθεσης και σύγκρουσης του τύπου *''ή αυτός ή εγώ''*. Ένας παλληκαράς φέρεται ότι δήλωσε σύμφωνα με την άποψη ενός εκπαιδευτικού: *'' ή θα φύγει ο καθηγητής από το σχολείο ή εγώ. (...) και δε σταματάει πουθενά, έρχεται αντιμέτωπος με τους γονιούς....τον καθηγητή... του επιτέθηκε στο διάλειμμα ... με λόγια, με βρισίδια με... ''* (συν. εκπ. 2^η)

5.1.5 Συμπεριφορές εκφοβισμού και φύλο

Στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο όπου υπερτερούν αριθμητικά τα αγόρια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω εξακολουθούν να κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό οι σωματικές επιθέσεις παράλληλα με τις έντονες λεκτικές επιθετικές συμπεριφορές παρόλο που οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην εφηβική ηλικία όπου οι έρευνες έχουν δείξει ότι υποχωρεί η σωματική επιθετικότητα²³⁶.

Οι μαρτυρίες των μαθητών και μαθητριών καταδεικνύουν ότι οι επιθετικές αυτές πρακτικές των αγοριών / παλληκαράδων με Ν. Κ. εκδηλώνονται και προς τα κορίτσια και επιπλέον εκφράζονται με τη μορφή των *σεξουαλικών υπονοουμένων και της σεξουαλικής παρενόχλησης*, ενώ δε φαίνεται να ισχύει το αντίθετο δεδομένου ότι δεν αναφέρθηκε από κανένα μαθητή κάποια επιθετική δράση των κοριτσιών προς τα αγόρια. Τα αγόρια ενοχλούν τα κορίτσια κυρίως στο χώρο του διαλείμματος και στους διαδρόμους, όπου συναντιούνται και τα δύο φύλα δεδομένου ότι οι τέσσερις

²³⁶ Rigby, K. (2000) ό. π. σ. 45

τάξεις του δείγματος αλλά και οι περισσότερες τάξεις στο σχολείο είναι αμιγείς ως προς το φύλο λόγω της επαγγελματικής εξειδίκευσης που παρέχεται:

Ερ.: Τα κορίτσια κάνουν τέτοια πράγματα;

Μαθητής (5): Όχι.

Ερ.: Αυτοί οι παλληκαράδες κάνουν τις παλληκαριές και στα κορίτσια ή μόνο στα αγόρια;

Μαθητής (1): Και στα κορίτσια.

Ερ.: Κάνουν και στα κορίτσια με τον ίδιο τρόπο;

Μαθητής (1): Όχι τους παίρνουνε τα πράγματα, τα τραβολογάνε ή τα περιπαίζουν, τα βρίζουν..., τους πετάνε το καπέλο και αυτή λιποθυμάει πέφτει κάτω και ...την πιάνει κρίση.

Μαθητής(5): Εγώ ξέρω ότι τα βαράνε έχω δει ότι τα βαράνε. (α-Α)

Μαθήτριά (7): Στη Ν. έχω παρατηρήσει ότι ο Μ. τη βαράει, συνέχεια της τραβάει τα μαλλιά και τη χουφτώνει, κάθε μέρα γίνεται (...) της τράβηξε και τη μπλούζα μέσα στις τουαλέτες.

Μαθήτριά(5): Με πειράζει κάθε μέρα, μου τραβάει τα μαλλιά μου, μου πήρε το κοκαλάκι μου, μου κατεβάζει το παντελόνι μου έξω και μέσα στην τουαλέτα. (...) μου λέει κόλο και κωλαράκι τι είσαι συ παιδί μου (...) έλα να σε πάω στην τουαλέτα και σήμερα μου το 'κανε. (...) Ο Β. και ο Μ. με φτύνουν και με χτυπάνε.

Μαθήτριά (4): Εμένα ο Ξ. με βαράει, με χτυπάει με πιάνει έτσι... έξω στο διάλειμμα και μετά με πιάνει ο Ν. με φτύνει, με βρίζει άσχημα.

Μαθήτριά (7): Και ο Β. μας πειράζει, φτύνει στο πρόσωπο, στα ρούχα μας. Ένα παιδί ο Δ. από το (άλλο εργαστήριο) μας πειράζει, μου παίρνει το κοκαλάκι και μου το πετάει στα σκουπίδια, μου παίρνει τα φαγητά και μου τα τρώει.(β-Κ)

Ο τρόπος που ενοχλούνται τα κορίτσια από τα αγόρια περιγράφεται από έναν εκπαιδευτικό: *''Σωματική βία υπάρχει ως παρενόχληση, δηλ. να της βάλει χέρι, να της πιάσει τα βυζιά, να της πιάσει τον κόλο αυτά.(...) Στα κορίτσια διαφοροποιείται ο*

τρόπος. Πιο άγριος, πιο βίαιος στα αγόρια, στα κορίτσια είναι πιο σεξουαλικός''. (συν. εκπ. I^η)

Μεταξύ των κοριτσιών στην ομάδα (β-K) τρεις μαθήτριες, ανέφεραν ότι υφίστανται λεκτικές κυρίως αλλά και σωματικές επιθέσεις από μία συμμαθήτριά τους με ελαφριά Ν. Κ. η οποία εμφάνιζε το μοντέλο αγχώδους και επιθετικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει τα ''προκλητικά θύματα''²³⁷: ''Εμένα με κοροϊδεύει ... ασχημομούρα και γελάει''(μαθ. 7), ''έβριζε κάθε μέρα η (...) σκάσε, βούλωστο, και έβρισε τη μάνα μου, μου λέει θα με χτυπήσει, μου τραβάει τα μαλλιά''(μαθ. 5), ''μέσα στην τάξη μία .. μου φέρεται άσχημα, με βρίζει, με προσβάλλει, με χτυπάει, με κοροϊδεύει, μου παίρνει τα πράγματα...''(μαθ. 4) Ως συνέπεια της συμπεριφοράς αυτής ήταν ο εξοστρακισμός της επιθετικής μαθήτριας από την ομάδα των κοριτσιών η οποία κατέφευγε στις ομάδες αγοριών για αναζήτηση προστασίας: ''Γιατί δεν την παίζουμε πηγαίνει όλο στ' αγόρια και πάει και βάζει λόγια ότι δεν την παίζουμε, μας βρίζει(...) και μετά το λέει στ' αγόρια, αλλά το λέει στον Π. και αρχίζει και μας βαράει''.(μαθ.4)

Σχετικά με την έμμεση επιθετικότητα μεταξύ των κοριτσιών που συμβαίνει όμως στα πλαίσια της ευρύτερης ομάδας συνομηλίκων στα διαλείμματα ένα κορίτσι αναφέρθηκε στη διάδοση φημών εις βάρος του όπως: '' Σε όλο το σχολείο το λένε ότι ενώ δεν τα χω μ' ένα αγόρι λένε ξέρω 'γω ότι τα 'χω''(μαθ. 8), και ένα άλλο σε κοινωνικό αποκλεισμό από τις ομάδες κοριτσιών: ''Εμένα για κάποιο χρονικό διάστημα ήμουν άρρωστη και μετά που ... πήγα σχολείο, γύρναγαν όλοι πλάτη δε με είχαν φίλη, δε με κάνανε παρέα, μου 'κλειναν το τηλέφωνο, με κοροϊδευαν, με βρίζανε... στο διάλειμμα το παθαίνω αυτό, είναι από άλλες ομάδες''.(μαθ.4).

²³⁷ Olweus, D. (2000) ό.π. σ. 16.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη λεκτική επιθετικότητα των κοριτσιών και τη μη συμπερίληψη στην ομάδα συνομηλίκων και τονίζουν ότι τα κορίτσια δεν ενοχλούν μαθητές με χαμηλότερο Δ. Ν. ή αυτιστικές διαταραχές με σκοπό να διασκεδάσουν ούτε επιδεικνύουν ομαδικές συμπεριφορές επίδειξης κυριαρχίας και υποταγής των άλλων με συμμετοχή ακροατηρίου όπως συμβαίνει με τα αγόρια

παλληκαράδες: " Τα κορίτσια εκδηλώνουν πιο πολύ λεκτικά ... δηλαδή δε χτυπάνε, δε δέρνουνε, στη δική μου αντίληψη δεν έχει πέσει να ζητάνε εκφοβιστικά λεφτά. Δε μπορώ να χω σαφή εικόνα αλλά γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο δηλαδή λεκτικές προσβολές... τα κορίτσια αναλώνονται πιο πολύ να πω... και κουτσομπολιό το οποίο γίνεται ένα τεράστιο πράγμα που μπορεί να διαδοθεί σε όλο το σχολείο... Τα κορίτσια δεν πάνε να πειράζουνε ακόμα και τα χαμηλά παιδιά για να γελάσουνε, δεν το κάνουνε ... τα κορίτσια γίνονται πολλές φορές θύματα είτε λεκτικού εκφοβισμού από τα αγόρια, δε χειροδικούν τόσο εύκολα τα κορίτσια, είτε εκφοβισμού για λεφτά και για τσιγάρα... αλλά οι ίδιες όχι. ...κάποιες φορές έχω παρατηρήσει εκφοβισμό του στυλ δε θα σε κάνω παρέα θα σε αποκλείσω από την ομάδα μου και δε θα σε κάνω παρέα... δεν θα είσαι εσύ με τη δημοφιλή ομάδα του σχολείου.... Αυτή που κάνει τον αρχηγό γιατί είναι η επαναστάτης και μπορεί και φεύγει από την τάξη όποτε της γουστάρει". (συν. εκπ. 3^η)

"Τα κορίτσια (...) μπορεί να έχουν μια συμπεριφορά ακραία αλλά δεν(...) θα πάνε να προκαλέσουν τον άλλον. (...) είναι πιο αυτόνομα χωρίς να έχουν από κάτω βοηθούς. Δεν υπάρχει ομάδα.(...) δηλαδή τα κάνουν για να δειχθούν αυτές χωρίς να περιμένουν να τις υποστηρίξει από κάτω άλλος". (συν. εκπ. 1^η)

Σύμφωνα με τις έρευνες τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας χρησιμοποιούν σχεδόν ίσης ποσότητας λεκτική και έμμεση επιθετικότητα²³⁸. Η έμμεση επιθετικότητα εκτός από συμπεριφορές αποκλεισμού από την ομάδα για μικρή ή πολύ μεγάλη χρονική

²³⁸ Bjorkqvist, K. et al., (1992c) "The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females" In: K. Bjorkqvist & K. Niemelap (eds) *Of mice and women: aspects of female aggression*, San Diego, CA: Academic Press, σσ. 51-64.

περίοδο, παίρνει και τη μορφή του να μιλάς για άλλους όπως η κακολογία, η διάδοση φημών, η διάρρηξη εμπιστοσύνης, και η κριτική για τα ρούχα, την εμφάνιση ή την προσωπικότητα των άλλων²³⁹. Οι έμμεσες αυτές μορφές επιθετικότητας των κοριτσιών δεν στάθηκε δυνατό να διερευνηθούν με ακρίβεια στα πλαίσια αυτής της εργασίας και λόγω του μικρού δείγματος των κοριτσιών, αλλά επίσης και λόγω του ότι επειδή δεν είναι τόσο ορατές δεν είναι όλες αντιληπτές και από τους εκπαιδευτικούς. Τα κορίτσια εκτός από την έντονη λεκτική επιθετικότητα και τις συμπεριφορές αποκλεισμού εκδηλώνουν και σωματική επιθετικότητα όπως τράβηγμα μαλλιών, πέταγμα τετραδίων, χτυπήματα, σπρωξιές, κλείδωμα σε αποθήκη, που δεν αναφέρθηκαν επίσης από τους εκπαιδευτικούς.

5.1.6 Συμπεριφορές εκφοβισμού και ηλικία

Όπως προαναφέρθηκε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής η σύνθεση των ομάδων των μαθητών δεν γίνεται με κριτήριο την ηλικία όσο με στοιχεία όπως το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών των μαθητών τα οποία δεν είναι συνάρτηση αποκλειστικά της ηλικίας. Εξάλλου οι μαθητές όταν εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο δεν είναι πάντα συνομήλικοι αλλά μπορεί να υπάρχει διακύμανση στην ηλικία μεταξύ τους από τρία έτη και πάνω. Επίσης οι ομάδες δεν διατηρούνται σταθερές κατά τη διάρκεια των σπουδών αλλά μπορεί να αλλάζει η σύνθεσή τους κάθε φορά. Κατά συνέπεια η ομάδα συνομηλίκων έχει μια διαφορετική έννοια για τους μαθητές με Ν. Κ στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, δεδομένου ότι αποτελείται από μαθητές διαφορετικών ηλικιών. Συγκεκριμένα στην ομάδα (α-Α) των πρωτοετών μαθητών η ηλικία τους κυμαίνεται από 14 ως 17 ετών,

²³⁹ Owens, L. et al., (2000) "Guess What I Just Heard!": Indirect Aggression Among Teenage Girls in Australia, *Aggressive Behavior*, 26, σσ.74-76.

στην ομάδα (β-K) των κοριτσιών η ηλικία κυμαίνεται μεταξύ 14 και 18 ετών και στις ομάδες αγοριών (γ-A) και (δ-A) η ηλικία κυμαίνεται από 17 ως 18 ετών, και υπάρχει ένας εικοσάχρονος μαθητής στην ομάδα (δ) και ένας εικοσιενός ετών στην ομάδα (γ).

Σύμφωνα με την έρευνα των Sheard et al (2001) σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ ατόμων με βαριά Ν. Κ. η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών δεν επηρεάζεται από την ηλικία.

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών όλων των ομάδων. Σωματικές και λεκτικές επιθέσεις εκδηλώνονται σε όλες τις ομάδες των αγοριών και των κοριτσιών ανεξαρτήτως ηλικίας. Οι μαθητές όλων των ομάδων ανέφεραν ότι μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν στόχος της επιθετικότητας έχουν οι μαθητές των μικρότερων τάξεων από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων: "Επιλέγουν τα παιδιά τα αδύναμα και τα μικρά παιδιά". (μαθ.19)

5.2 Χώροι στους οποίους εκδηλώνεται ο εκφοβισμός

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Almeida, 2000, Kalliotis 2002) οι περισσότερες επιθέσεις στα γενικά σχολεία εκδηλώνονται στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια των ανεπίσημων αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι περισσότεροι μαθητές με νοητική καθυστέρηση επισήμαναν ότι οι πρακτικές εκφοβισμού παρόλο που εκδηλώνονται σε όλους τους χώρους του σχολείου, στις αίθουσες διδασκαλίας, στους διαδρόμους, στην τουαλέτα, στα σχολικά λεωφορεία, στις εκδρομές εντούτοις ο χώρος στον οποίο κατ' εξοχήν διαδραματίζονται είναι ο χώρος του διαλείμματος:

Μαθητής (2): Συνήθως στα διαλείμματα γίνονται αυτά.

Μαθήτρια (4): Στην ώρα του διαλείμματος το παθαίνω αυτό είναι από άλλες ομάδες και μετά μέσα στην τάξη.

Μαθητής (15): Στην αυλή γινόμουν στόχος, στην τάξη καυγάδες με λόγια.

Ερ.: Πού τα κάνει αυτά;

Μαθ. (12): Μέσα στην τάξη, έξω στο διάδρομο.

Μαθ. (10) Έξω στις εκδρομές

Μαθητής (6): Κάποια παιδιά περιμένουν κάποιους για να τους πλακώσουν ειδικά στη σκάλα γιατί κάτω είναι οι δάσκαλοι που ανεβαίνουν τελευταίοι πάντα τον έχουν στόχο να τους πλακώσουν στο ξύλο γιατί δεν τους βλέπουν οι δάσκαλοι τους φτύνουνε ή του δίνουν κλωτσιά ή στις τουαλέτες. Ο ένας μιλάει με τον κύριο και οι άλλοι τον παίρνουνε με το ζόρι και τον βάζουν στην τουαλέτα και τον πλακώνουνε. (...) στο διάλειμμα ένας χαμός γίνεται δε μπορείς να κάτσεις (...) ε κάθεσαι όλοι σε χτυπάνε, σου βάζουν το χέρι στον ώμο, ξύλο εκεί όχι έτσι για πλάκα, αλλά ... επίτηδες.

Ο χώρος του διαλείμματος παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας σκηνής για αναπαράσταση ομαδικών επιθετικών ενεργειών όπου στόχος δεν είναι μόνο το θύμα που αποτελεί ένα μέσο για θεατρική παράσταση όσο μάλλον οι επιτιθέμενοι και οι σχέσεις τους με το ακροατήριο²⁴⁰. Οι επιθέσεις αυτές οι οποίες συνοδεύονται από καραγκιοζιλίκια και γέλια αποτελούν ένα παιχνίδι ψυχαγωγίας στο οποίο παίζουν ενεργό ρόλο όλοι οι συμμετέχοντες οι οποίοι περιστοιχίζουν το γεγονός και ο παλληκαράς μετατρέπεται σε ένα είδος ήρωα στην ομάδα συνομηλίκων.

Στο συγκεκριμένο σχολείο δεν υπάρχει αυλή εξωτερική για να παίζουν οι μαθητές στο διάλειμμα παρά μόνο ένας στενόμακρος εξωτερικός διάδρομος παράλληλα κατά μήκος της όψης του κτιρίου όπου οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να παίξουν παρά μόνο να βαδίζουν γραμμικά ή να κουβεντιάζουν. Στη δεξιά πλευρά υπάρχει ένα σύδενδρο το οποίο παρέχει σχετική κάλυψη από τα

²⁴⁰ Cheyne J. A. ό.π. σ. 2

βλέμματα των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την επίβλεψη, ένας ελεύθερος τόπος²⁴¹ που χρησιμεύει ως σκηνή δραστηριοτήτων που αποτελούν ειδικά ταμπού όπως είναι το κάπνισμα ή οι αγκαλιές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Ο χώρος που χρησιμοποιείται για το διάλειμμα είναι το εσωτερικό ισόγειο του κτηρίου ένας κλειστός χωρίς επαρκή φωτισμό χώρος όπου δεν υπάρχει καμία δυνατότητα για παιχνίδι ούτε για άθληση και οι μαθητές δε μπορούν να κινηθούν ελεύθερα, πράγμα που κάνει μία μαθήτρια να αναφωνήσει: *“Δεν είναι σχολείο αυτό είναι μικρό δε μπορούμε να παίζουμε”*. (μαθ. 7) Το ίδιο ισχύει και για πολλές αίθουσες διδασκαλίας όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινηθούν μόνο στοιχειωδώς. Τις συνθήκες με τις οποίες γίνεται το διάλειμμα εξηγεί πολύ παραστατικά ένας εκπαιδευτικός ο οποίος εργάζεται πολλά χρόνια στο σχολείο αυτό: *“Το κτήριο. Θα σου πω ένα πράγμα τώρα. Ήμουν εφημερία και καθόμουν και μέτραγα κάθε πόσα μέτρα συγκρούονταν δύο παιδιά. Πήρα ένα μαθητή λοιπόν ο οποίος κινιόταν στο διάλειμμα όπως κινιούνται τα παιδιά όλα. Μέτρησα ότι κάθε πέντε βήματα που έκανε χτύπαγε ένα άλλο παιδί, έπεφτε πάνω σε ένα άλλο παιδί, λόγω στενότητας του χώρου. Δεν ξέρω αν εμείς σαν ενήλικες και φυσιολογικοί αν είμαστε σε ένα τέτοιο χώρο που κάθε πέντε βήματα χτυπάγαμε χωρίς να το θέλουμε πώς θα αισθανόμαστε. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν, όχι να περπατήσουν σ’ ένα χώρο, θέλουν να τρέξουν φυσιολογικό δεν είναι, θα είναι συνεχώς έτσι ή πρέπει να κάθονται συνεχώς σε μια καρέκλα και να πέφτουν οι άλλοι επάνω τους ή πρέπει ξέρω γω να κάθονται στην τάξη τους”*. (συν. εκπ. 1^η)

Το ίδιο το οικολογικό περιβάλλον του σχολείου το οποίο περιορίζει στο ελάχιστο τις δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για τους μαθητές, όπως τα σπορ και το παιχνίδι, δεν λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για την πρόληψη των επιθετικών

²⁴¹ Gofman, E. (1994) Ασυλα, εκδ. Ευρύαλος, Αθήνα, σ. 188.

συμπεριφορών αλλά αντίθετα προδιαθέτει και ευνοεί την εκδήλωσή τους αφού δημιουργεί ευκαιρίες για προκλήσεις άνευ λόγου, και όπου μερικές φορές η μόνη δυνατότητα για δράση είναι η πρόκληση ή παρακολούθηση πρακτικών εκφοβισμού. Τη στιγμή που το σχολείο θα πρέπει να έχει μια λειτουργία φιλοξενίας, μια φυσική διάσταση υποδοχής, η οποία να προδιαθέτει για δουλειά και να προκαθορίζει την

ατμόσφαιρα²⁴² μερικά σχολικά κτίρια δεν είναι παρά εμπόδια για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, πράγμα που επισημαίνουν και οι ίδιοι οι μαθητές και μάλιστα με ασυνήθιστη οξυδέρκεια:

Μαθητής (16): Δε μας δίνουν εδώ πέρα ένα σχολείο να κάνουμε μάθημα και να αντιμετωπίσουμε αυτά τώρα.(...) Το συζητήσαμε, εδώ και τόσο καιρό το λέμε και στον υπουργό παιδείας το είπαμε (...) άλλα δεκαπέντε χρόνια θα είμαστε εδώ.

Ερ.: (...) Το σχολείο επηρεάζει αυτή τη συμπεριφορά (...);

Μαθητής (15): Βέβαια την επηρεάζει.

Μαθητής (16): Ας γίνει το σχολείο (εννοεί το καινούριο κτήριο) και ελάτε να το συζητήσουμε πάλι.

Η αρνητική επίδραση του φυσικού χώρου στο σχολικό κλίμα και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αντικατοπτρίζεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως δεν νιώθουν ασφάλεια στο σχολείο ή νιώθουν σχετική ασφάλεια και αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του ΕΙΠΦΥ (2000) στα γενικά σχολεία όπου σε αρκετά υψηλό ποσοστό των μαθητών/τριών δεν αρέσει το σχολείο το οποίο πιστεύουν ότι δεν αποτελεί ένα χώρο όπου αισθάνονται ασφαλείς.

²⁴² Jacques, P. (1998) 'Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον' στο Λ. Μπεζέ (επιμ.) *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 51.

5.3 Ο ρόλος του θύματος

Ο επόμενος στόχος της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του θύματος στις επιθετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με Ν. Κ. στις ομάδες συνομηλίκων. Συγκεκριμένα η ανάλυση θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση του ποιοι μαθητές είναι περισσότερο ευάλωτοι για θυματοποίηση στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο όπως επίσης και ποιες είναι οι συνέπειες των επιθετικών συμπεριφορών για τα θύματα και επίσης ποιες είναι οι αντιδράσεις τους .

5.3.1 Η θυματοποίηση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν στο γενικό σχολείο

Τα πορίσματα της έρευνας των Whitney et al (1994) έχουν καταδείξει ότι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν φοιτούν σε ειδικά σχολεία αλλά είναι ενταγμένα στα γενικά σχολεία έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν είτε διότι οι μαθησιακές τους δυσκολίες τα καθιστούν ορατό στόχο είτε διότι συνήθως είναι λιγότερο ενταγμένα κοινωνικά εφόσον οι συμμαθητές τους δεν τα προτιμούν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και κατά συνέπεια στερούνται την προστατευτική επίδραση της φιλίας. Επιπλέον μερικοί μαθητές με ειδικές ανάγκες λόγω προβλημάτων στη συμπεριφορά τους μπορεί να ενεργούν επιθετικά και να καταστούν “προκλητικά θύματα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί δε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια για το χαρακτηρισμό των παλληκαράδων ως “διασπαστικών” και “αυτοί που αρχίζουν καυγάδες” και των θυμάτων ως

“ντροπαλών” και “αυτά που χρειάζονται βοήθεια” ανεξαρτήτως αν είναι με ή χωρίς ειδικές ανάγκες²⁴³.

Ένας σημαντικός αριθμός του δείγματος, τέσσερις μαθητές και τέσσερις μαθήτριες, { [μαθήτριες (1), (2), (7), (8), (β-K)], [μαθητής (11), (γ-A)], και [μαθητές (1), (2), (5), (α-A)]}, αυτής της έρευνας, κυρίως με ελαφρά καθυστέρηση, αναφέρθηκε αρχικά σε έντονες εμπειρίες θυματοποίησής του κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στα γενικά σχολεία δημοτικά και γυμνάσια πριν την εγγραφή τους στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής. Πρακτικές εκφοβισμού άμεσες και έμμεσες εκδηλώνονταν εις βάρος τους όπως εξοστρακισμός από τις ομάδες συνομηλίκων, αποκλεισμός από τις αθλητικές ή παιγνιώδεις δραστηριότητες, γελοιοποίηση, σωματικές επιθέσεις και λεκτικές προσβολές με τη διαφορά ότι αποτελούσαν αντικείμενο συλλογικής επιθετικότητας ένα είδος “αποδιοπομπαίου τράγου” από το σύνολο σχεδόν της τάξης τους και όχι μόνο από ορισμένους μαθητές. Μία μαθήτρια δήλωσε ότι άλλαξε σχολείο διότι αποτελούσε στόχο εκφοβισμού στο προηγούμενο ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές με πιο σοβαρή Ν. Κ.: “Όταν πήγα να σε άλλο σχολείο δε με παίζανε ούτε στο διάλειμμα ούτε στην τάξη (...) πήρα την απόφαση ν’ αλλάξω σχολείο γιατί βαράγανε, χτυπάγανε στα πόδια (...) έκλαιγα, ήθελα να φύγω να ησυχάσω (...) σ’ αυτό το σχολείο βρήκα παρέες, γελάω”. (μαθ. 3).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογούνται αρνητικά στις δυτικές κοινωνίες και μάλιστα θεωρούνται ως μέλη στιγματισμένων κοινωνικών κατηγοριών²⁴⁴ και κατά συνέπεια οι μαθητές που και αυτοί είναι φορείς των πολιτισμικών νοημάτων των ενηλίκων προβάλλουν (Klein, 1952)²⁴⁵ στα αδύναμα (γνωστικά, συναισθηματικά, σωματικά) μέλη της τάξης τους όλα τα αρνητικά τους

²⁴³ Whitney et al. (1994) ό. π. σσ. 222-225

²⁴⁴ Bogdan R.. & Taylor S. J. (1994) *The social meaning of mental retardation: Tow life stories*. New York: Teachers College Press, σ. 35.

²⁴⁵ Δραγώνα, Θ. (2001) “Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες” στο Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη & Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εκδ. ΕΑΠ, τόμος Α’, Πάτρα, σ. 48.

συναισθήματα που δεν επιθυμούν να αποδεχθούν. Οι μαρτυρίες τριών μαθητριών είναι ενδεικτικές για το είδος των σχέσεων και την επιθετικότητα που βίωναν στην ομάδα συνομηλίκων στο γενικό σχολείο με αποτέλεσμα την αναζήτηση διαφυγής και μόνο η φοίτησή τους στο ειδικό σχολείο τις ελευθέρωσε από τα συνεχή δεινά τους:

Μαθήτρια (8): Εγώ στο παλιό μου το σχολείο επειδή ήμουν ντροπαλή και δε μίλαγα καθόλου με βρίζανε, με βαράγανε, δε με κάνανε παρέα και μια φορά ένα κορίτσι με είχε ρίξει εξεπίτηδες και είχα στραμπουλήξει το χέρι μου, το είχα στο γύψο... με φτύνανε (...). Καθόμουν μόνη στο παγκάκι και στενοχωριόμουν.

Ερ. Ποια παιδιά το έκαναν;

Μαθήτρια (8): Σχεδόν όλα τα παιδιά το έκαναν ήμουν στο (...) δημοτικό σχολείο Περάματος. Κάθε μέρα συνέβαινε αυτό κράτησε μέχρι που πήγα στο Γυμνάσιο και εκεί πέρα τα ίδια μέχρι που ήρθα εδώ.... τώρα εδώ στο σχολείο έχω μερικούς φίλους δεν έχω τέτοια προβλήματα.

Ερ. Ποιοι σε πείραζαν αγόρια ή κορίτσια;

Μαθήτρια (8): Συνήθως ήτανε αγόρια που με πείραζαν καμιά φορά ήτανε κορίτσι, μόνο σε μένα φερόντουσαν έτσι.

Μαθήτρια (1): Στο Γυμνάσιο δύο χρόνια με πειράζανε. Πριν ήμουν σε κανονικό δημοτικό. Με φτύνανε, με κλωτσάγανε, μου πετάγανε την τσάντα, με σπρώχναν, είχα πάει και μια φορά στο νοσοκομείο και αυτό με ενοχλούσε και πήγαινα στο διευθυντή. Και μία φορά κλέψανε από την τάξη το αστέρι, μου το 'βαλε ένας στην τσάντα και νομίζανε ότι το πήρα εγώ και μετά με βάραγαν, με κλωτσάγανε. Όταν κάνανε ένα παιχνίδι μακριά γαϊδούρα με βάζαν στο παιχνίδι για να με κοροϊδεύουνε. Μου 'χει συμβεί να παίζουν άλλα παιδιά και να μην παίζω 'γώ να με αποφεύγουνε, να μη με κάνουνε παρέα, να με φτύνουν, να με βαράνε, ..., μου χουν συμβεί πάρα πολλά.

Ερ. Ποια παιδιά το κάνανε;

Μαθήτρια (1): Όλα τα παιδιά, δεν ήταν συγκεκριμένα, συνέχεια μου το κάνανε.

Μαθήτρια (2): Είμαι δευτεροετής είχα πάει σ' ένα σχολείο και 'γω στο δημοτικό σχολείο είχα και γω τα ίδια προβλήματα, ... και μένα με βρίζανε όπως... ούτε και μένα δε με παίζανε καθόλου, με πειράζανε συνεχώς... Τα παιδιά δε με θέλανε μου συμπεριφέρονταν όπως συμπεριφέρθηκαν και στην Ά. κι εμένα με σνομπάρανε, τους έλεγα να παίζω μαζί τους και μου 'λεγαν όχι δε σε θέλουμε στην παρέα μας, δε θέλουμε να κάνουμε παρέα μαζί σου, φεύγανε, με πατάγανε κι ακόμα μου μιλάν έτσι αλλά δεν τους δίνω σημασία σκασίλα μου κι ακόμα δηλαδή με πειράζουνε.

Ερ. Ποια παιδιά σου φέρονταν έτσι;

Μαθήτρια (2): Όλα μαζί τα παιδιά μου φερόντουσαν έτσι και τώρα μου λένε στο δρόμο μας λείπεις να ξανάρθεις στο σχολείο αλλά εγώ δε χωνεύω κανένανε. (...) μετά πήγα και σ' ένα άλλο σχολείο και κει το χειρότερο πράγμα ήτανε και ... αλλά μία φίλη που είχα μια καλή φίλη και με κείνη έπαιζα αλλά κι αυτή την είχανε κι αυτή της βάζανε λόγια για μένα πλακωθήκαμε ούτε ξαναμιλιόμασταν καταλάβατε;

Ερ. Τι της έλεγαν;

Μαθήτρια (2): Ότι την κοροϊδεύω από πίσω από την πλάτη μου και ότι την ενοχλώ συνεχώς (...) και μετά ήρθα σ αυτό το σχολείο σ αυτό εδώ μας φερθήκανε καλά (...) μας φερθήκανε πολύ καλά και την Ε. και μένα, η Α., η Κ. (β-Κ).

Η προσπάθεια ένταξης των μαθητριών αυτών στο γενικό σχολείο δεν πέτυχε όχι μόνο λόγω των προφανών μαθησιακών δυσκολιών τους οι οποίες θα μπορούσαν άλλωστε να αντιμετωπισθούν μέσα από ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα σε ένα τμήμα ένταξης, αλλά και λόγω των επιθετικών ενεργειών των συμμαθητών/τριών τους εναντίον τους. Οι μαθήτριες αυτές εκτός από μία δήλωσαν ότι στο ειδικό σχολείο δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιες συμπεριφορές από τις / τους συνομηλίκους τους.

Οι μαρτυρίες επίσης τριών αγοριών από τη φοίτησή τους στα γενικά σχολεία είναι ενδεικτικές για το τι συνέβαινε στην ομάδα των συνομηλίκων τους όπου μόνο η παρέμβαση ενός εκπαιδευτικού στην περίπτωση ενός μαθητή μπόρεσε να τον

απαλλάξει από τα δεινά του. Τα χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η κατάσταση της ψυχικής υγείας, η εμφάνιση μπορούν να αποτελέσουν στίγμα με συνέπεια την εκδήλωση ομαδικής επιθετικότητας:

Μαθητής (11): Σχετικά ... στο δημοτικό γινόταν αυτό σχετικά με μένα και όμως εντάξει το ξεπέρασα, γινόταν δηλαδή... κοροϊδεύαν τα παιδιά σχετικά με τα μαθήματα, με τη συμπεριφορά τους έξω...

Ερ. Περιέγραψε ακριβώς πώς σου φέρονταν;

Μαθητής (11): Ερχόταν η στιγμή να διαβάσουμε τώρα πάω καλύτερα τότε δεν πήγαινα καλύτερα και τέλος πάντων... Γέλαγε όλη η τάξη με τον τρόπο που διάβαζα επειδή οι άλλοι ήταν σχεδόν ικανότεροι από μένα και γέλαγαν.

Ερ. Στο διάλειμμα τι γινόταν;

Μαθητής (11): Στο διάλειμμα το ίδιο γινότανε μέχρι που ήρθε ένας καθηγητής και μας ένωσε (...) με θεωρούσαν πιο κατώτερο μέχρι κάποιο διάστημα...

Ερ. Τι ακριβώς γινόταν στο διάλειμμα;

Μαθητής (11): Πήγαιναν μαζί ξέρω 'γω παίζανε όλοι μαζί και με είχανε παραπεταμένο. Με το να μου λένε ξέρω... 'γω δε μπορείς να παίξεις, δεν καταλαβαίνεις το παιχνίδι, επειδή δεν καταλάβαινα το να διαβάζω, θεωρούσαν ότι δε μπορώ να καταλάβω στο παιχνίδι.

Ερ. Αυτό το κάνανε όλοι οι μαθητές ή μερικοί;

Μαθητής (11): Όλοι οι μαθητές το κάνανε συχνά μέχρι που ήρθε εκείνος ο δάσκαλος. (γ-Α)

Μαθητής (1): Στο παλιό μου σχολείο (Γυμνάσιο) συνέχεια... με βάζαν στόχο με κοροϊδεύαν, με βρίζανε, με λέγαν χοντρό, κοτόπουλο, ηλίθιο... χαζό... διάφορα. (...) Από τους είκοσι ας πούμε συμμαθητές που ήταν στο τμήμα οι δεκαπέντε με λέγαν. (...) εγώ ήρθα (εννοεί στο ειδικό σχολείο) γιατί μ' έβριζαν τα άλλα παιδιά ... και όχι ότι δεν τα κατάφερνα πολύ καλά στα μαθήματα.

Μαθητής (2): Στο Γυμνάσιο (...) τα άλλα παιδιά (...)μας απόφευγαν, (...) μόλις πήγαμε εμείς στο σχολείο την πρώτη μέρα για όλη τη χρονιά δε μας μιλάγανε τα περισσότερα παιδιά (...) και λέγανε διάφορα σχόλια (...) αυτοί έχουνε ψυχολογικά προβλήματα, αυτά είναι παιδιά που έχουνε περάσει από δω κι από κει και λένε μη τους μιλάτε και αυτά (...) και μία μέρα που δεν ήμουν εγώ στο σχολείο (...) ένα παιδί είχε πει να το πει στους καθηγητές και μία συμμαθήτριά μου έκανε σκηνή μπροστά... στους καθηγητές ... είχε λιποθυμήσει για να μην πει...για να μη μαθευτεί ότι είχε γίνει κάτι τέτοιο.

5.3.2 Χαρακτηριστικά των θυμάτων

Στο ερώτημα τι κάνει μερικούς μαθητές πιο πιθανούς στόχους της επιθετικότητας των συνομηλίκων τους, οι μαθητές/τριες υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά του ίδιου του θύματος που φέρεται επιθετικά ή αδιάκριτα ή αρχίζει μια σύγκρουση ή δεν αντιδρά κατάλληλα στις προσβολές, είτε είναι αγόρι είτε είναι κορίτσι, προκαλεί το θυμό και την αντεκδίκηση που θεωρούν ότι την αξίζει: "Απαίσια, χυδαία, συμπεριφορά"(μαθ. 4), "κάνουνε μερικά πράγματα που δεν είναι σωστό να τα κάνουνε, δεν πρέπει να τα κάνουνε"(μαθ. 18), "καμιά φορά έκανε και αυτός τον τσαμπουκά μέσα"(μαθ. 10), "(...)γιατί αυτά τα παιδιά τσιμπάνε" (...) όταν θα σε πειράξει τυχαία ο Μ. και του πεις κάτι, τον βρίσεις ή πα να τσακωθείς, την άλλη μέρα πάλι θα σε πειράξει έτσι από μαγκιά..."(μαθ. 11)

Η ίδια η νοητική καθυστέρηση ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται και από διαταραχές ψυχικής υγείας ή επικοινωνίας που καθιστούν ένα μαθητή/τρια διαφορετικό, αυξάνει την πιθανότητα θυματοποίησης αφού συμβάλλει στην ανισορροπία φυσικής, ψυχικής ή γνωστικής δύναμης μεταξύ θύτη-θύματος: "Υπάρχουν πολλά αδύναμα παιδιά σ' αυτό το σχολείο (...). Δε μπορούν να δείρουν κανένα ή να του μιλήσουν. Αδύναμοι χαρακτήρες γιατί είναι παιδιά με νοητικά προβλήματα δεν καταλαβαίνουν όσα καταλαβαίνουν κάποια

παιδιά που είναι μεγαλύτερα στη νόηση (...). Γίνονται στόχος αυτά τα παιδιά που είναι αδύναμα ενώ στους πιο έξυπνους και δυνατούς δεν τα κάνουν αυτά''.(μαθ. 15), '' Αρκετά παιδιά εδώ μέσα τα περισσότερα μπορώ να σας πω δεν μπορούν να υπερασπίσουν τον εαυτό τους. Το αδύναμο παιδί το βράνε το κοροϊδεύουν επίτηδες. (...) Πολλά παιδιά εδώ μέσα έχουν ψυχικά προβλήματα''.(μαθ. 17), ''Αυτά που δεν είναι καλά στην υγεία τους, έχουν προβλήματα (...) ψυχικά, επικοινωνίας, πείραζαν κάτι παιδιά πάλι που είναι με ειδικές ανάγκες''.(μαθ. 2), ''Δε μπορούνε να μιλήσουνε δε μπορούνε να εκφραστούνε καλά''.(μαθ. 10)

Το να είναι κάποιος *τρωτός* που συμπεριλαμβάνει την ευαισθησία, τη ντροπαλοσύνη, τη μη δυνατότητα επιβολής στους συνομηλίκους του αποτελεί παράγοντα υψηλού ρίσκου να δεχθεί ένας μαθητής επιθετικότητα: ''Επιλέγουν πάντα τα αδύναμα, τους καταλαβαίνουν από τη φάτσα αν κάποιος είναι δυνατός ή δεν είναι, π.χ. ας πούμε εγώ το Μ. τον βλέπω δυνατό σαν φάτσα. Τον καταλαβαίνεις από τη φάτσα αν κάποιος είναι δυνατός ή δεν είναι, μερικά παιδιά είναι πιο ευαίσθητα'' (μαθ. 15), ''Αμα δεν έχεις το θάρρος να του μιλήσεις'' (μαθ. 11), ''Επειδή ήμουν ντροπαλή και δε μίλαγα''.(μαθ. 8).

Τα αγόρια και των τριών ομάδων του δείγματος επισήμαναν ότι *οι μαθητές των μικρότερων τάξεων* και ιδιαίτερα οι πρωτοετείς είναι πιο ευάλωτοι να υποστούν επιθέσεις από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων: ''Τα μικρά παιδιά φοβούνται πολύ πρωτοετείς, δευτεροετείς και τριτοετείς(μαθ. 15) ''Όλοι το χουν περάσει ειδικά στο πρώτο έτος''(μαθ. 17), ''Στους μικρούς κάνουν επίδειξη δύναμης''.(μαθ. 10).

Επίσης οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι *χαμηλές γνωστικές δεξιότητες* μπορεί να καταστήσουν ένα μαθητή στόχο θυματοποίησης: ''Τα 'χουν σημαδέψει ως άχρηστοι μαθητές''(μαθ. 11), ''μπορεί να 'χουν πρόβλημα να διαβάσουν, να γράψουνε'' (μαθ. 10), αλλά και το να είναι κάποιος *ανταγωνιστικός* προς τον παλληκαρά: ''Ποιον είναι πιο μάγκας''(μαθ. 12), όπως επίσης και οι σωματικές διαστάσεις.

5.3.3 Συνέπειες του εκφοβισμού για τη σωματική και ψυχική υγεία των θυμάτων

Οι μαθητές που γίνονται θύματα παλληκαρισμού είναι συχνά ανίσχυροι χωρίς επαρκή εφόδια για να σταθούν στα πόδια τους, τείνουν να είναι ευάλωτοι, φοβισμένοι και όχι ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους οπότε δε βρίσκουν εύκολα συμπαράσταση²⁴⁶. Η ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών συνδέεται με την εμπλοκή τους σε σχέσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης στα σχολεία η δε έμμεση θυματοποίηση ενέχει ισχυρότερο ρίσκο για την ανάπτυξη φτωχής φυσικής και συναισθηματικής κατάστασης²⁴⁷.

Στην ερώτηση τι νιώθεις, ένας μαθητής/τρια που αποτελεί στόχο λεκτικών κυρίως αλλά και σωματικών επιθέσεων από συμμαθητές του, απαντά ότι το πρώτο αποτέλεσμα είναι η *σύγχυση*: “Να σου λένε διάφορα πράγματα και να γυρίζει το κεφάλι σου γύρω - γύρω σαν τον τροχό. Με ζαλίζουνε, συγχίζομαι και δεν ξέρω τι να κάνω και μετά έχω πονοκέφαλο. Αισθάνομαι χάλια, λυπημένος, σπάνια γελάω”. (μαθ. 13) και δύο μαθήτριες αναφερόμενες στην απομόνωσή τους από την ομάδα συνομηλίκων είπαν: “Εγώ αισθάνομαι χάλια, δε μπορώ να δω άνθρωπο, στενοχωριέμαι, κλαίω, πονάει το κεφάλι μου, δε μπορώ να δω κανένα”(μαθ. 4), “αισθανόμουν άσχημα, έκλαιγα, στενοχωριόμουν”(μαθ. 8)

Οι μαθητές/τριες με Ν.Κ - θύματα της επιθετικότητας των συνομηλίκων τους επισημαίνουν εκτός από το *σωματικό πόνο και τα τραύματα*: “Μπορεί να φύγει όμως με κανένα σπασμένο πόδι κάνα χέρι”(μαθ. 16), “πέρσι και πρόπερσι σχεδόν κάθε μέρα στα περισσότερα διαλείμματα είχαμε ένα τσακωμό και οι περισσότεροι φεύγανε με χτυπήματα,

²⁴⁶ Αρτινοπούλου, Β. (2001) *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 15.

²⁴⁷ Baldry, C. A. (2004) The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian Youngsters, *Aggressive Behavior*, V. 30, σ. 352.

μαυρισμένο μάτι, σπασμένα χέρια, πόδια''(μαθ. 17), τον *ψυχικό* κυρίως *πόνο* που νιώθουν ο οποίος περιλαμβάνει συναισθήματα όπως οδύνη, φόβο, τρόμο, ντροπή, λύπη, αναξιοσύνη, άγχος, νευρική υπερένταση, θυμό, οργή, απώλεια αυτοεκτίμησης, περιορισμό της ελευθερίας τους, απώλεια αυτοπεποίθησης, φόβο για μελλοντικές σχέσεις, έλλειψη αγάπης. Μερικοί μαθητές ξεσπάνε σε κλάματα και κάποιοι μπορεί

να πέσουν σε κρίση, ενώ άλλοι νιώθουν μοναξιά και εγκατάλειψη. Οι παρακάτω αναφορές των μαθητών για τη συναισθηματική κατάσταση των θυμάτων είναι χαρακτηριστικές: ''Στενοχωριούνται γιατί τα υποβιβάζουν, τους τραυματίζουν την ψυχή, νόμιζα ότι ήμουν χαζός, ηλίθιος... τα πίστευα εγώ, φοβόμαστε, δημιουργούν ψυχολογικά προβλήματα... ντρέπονται για τον εαυτό τους''(μαθ. 1), ''μπορεί να τους δημιουργούν φοβίες, δηλαδή να φοβούνται όλους ... ή κάποια συγκεκριμένα άτομα, θα σκέφτονται πως επειδή εκείνα είναι αδύναμα τα βάζουνε στόχο, στενοχωριούνται γι αυτό''(μαθ. 2), ''κλαίνε ή ...κάτι τους πιάνει μια κρίση (...) νευριάζουν, κοκκινίζουν, (...) δε μ' αγαπάνε κιόλας'' (μαθ. 6), ''αισθανόμουν λυπημένος και καθόμουν σε μια γωνιά και έκλαιγα και πήγαινα στους γονείς μου και μου λένε κάντο μόνος σου''(μαθ. 9), ''ανυπεράσπιστο από την τάξη του, από τους καθηγητές, σαν να το έχουν εγκαταλείψει οι φίλοι του, νιώθει μόνος''(μαθ. 17), *συνήθως δε μπορεί να αντιδράσει», « συνηθίζουν σαν ιδέα να τους βαράνε όλα είναι μια συνήθεια»,*

Για ένα μαθητή που δέχεται επιθέσεις για μακρό χρονικό διάστημα η ζωή στο σχολείο μπορεί να γίνει πολύ άχαρη. Δύο μαθητές αναλογιζόμενοι μία περίοδο που αποτελούσαν στόχο συνεχών σωματικών και λεκτικών επιθέσεων σχολίασαν: ''Ήμουν τρομοκρατημένος, φοβισμένος πολύ. (...) Είναι πολύ άσχημη η ζωή. Σκέψου ένα παιδί που τρώει ξύλο, νιώθει πολύ άσχημα, του έχω κάνει εγώ τίποτα. Δεν αισθάνεται καλά να θέλει να 'ρχεται στο σχολείο χαρούμενο να παρακολουθήσει κάποιο μάθημα και να γίνεται αυτό συνέχεια - συνέχεια - συνέχεια.'' (μαθ. 15), ''Δεν είναι εύκολη η ζωή για ένα παιδί. Ένα παιδί έρχεται στο σχολείο για να μάθει, να παίξει, να περάσει ευχάριστες ώρες και

άμα τον πειράζουν δεν είναι ωραίο''. (μαθ. 10) Ένας άλλος μαθητής που γίνονταν αντικείμενο χλευασμού και αποκλείονταν από την ομάδα συνομηλίκων του είπε: ''Ένιωθα πολλή μείωση εντάξει νόμιζα ότι δεν άξιζα και απέναντι σ' αυτούς... Δε μπορούσα ν' αντιδράσω πάνω σ' αυτό ένιωθα πολύ μείωση ένιωθα, αδύναμος. Τους μειώνουνε πάρα πολύ δε νιώθουν ελευθερία, τους μειώνουνε κάποιο που θεωρούν τον εαυτό τους ανώτερο από αυτά τα παιδιά συμμαθητές απ' όλο το σχολείο τα παιδιά τα άλλα τα χουν σημαδέψει και ...αλλά άμα δε δουν κάποια βελτίωση συνεχίζουν να τα μειώνουν' '. (μαθ. 11)

Σύμφωνα με τους Cowie & Berdondini (2002) ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματά τους οι μαθητές / θύματα στη διάρκεια ενός επεισοδίου εκφοβισμού, επηρεάζει τις αντιδράσεις τόσο των θυτών όσο και των υπόλοιπων συνομηλίκων. Υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες συναισθηματικών αντιδράσεων των θυμάτων: τα επιθετικά θύματα αντιδρούν με υπερβολικό τρόπο και χάνουν στη σύγκρουση ενώ τα παθητικά θύματα ελαχιστοποιούν ή αρνούνται τα αρνητικά τους συναισθήματα δείχνοντας ένα πρόσωπο ανέκφραστο που οι παρευρισκόμενοι μαθητές θεωρούν αφύσικο με την κατάσταση που βιώνουν, και για το λόγο αυτό αδιαφορούν για την κατάστασή τους. Όταν εκπαιδεύτηκαν όλοι οι μαθητές στα πλαίσια της ομάδας να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μεταξύ τους, και οι μαθητές / θύματα έμαθαν να εκφράζουν με εμπιστοσύνη τα πραγματικά συναισθήματά τους όπως φόβο, απελπισία ή θυμό για τη θυματοποίησή τους, διαφοροποιήθηκε η στάση των υπόλοιπων μαθητών οι οποίοι άρχισαν να τους προσφέρουν κάποια υποστήριξη. Η δυναμική της ομάδας της τάξης άλλαξε μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις έγιναν πιο συνεργατικές. Η συμπεριφορά των επιθετικών μαθητών δεν άλλαξε αρχικά, όμως όσο η ομάδα συνομηλίκων πρόσφερε συντροφιά στο θύμα, που

λειτουργούσε σαν ένας θώρακας προστασίας, μειώθηκαν τα επεισόδια εκφοβισμού αφού δεν ενισχύονταν πια από τους συμμαθητές οι αρνητικές αυτές συμπεριφορές²⁴⁸.

5.3.4 Αντιδράσεις των θυμάτων

Ένα σημαντικό ποσοστό αγοριών δηλώνει ότι αρχικά υπομένει σιωπηλά την επιθετικότητα των συνομηλίκων του χωρίς να εκφράζει τον πόνο που αισθάνεται για να μη γίνουν χειρότερα τα πράγματα: “Σπάνια αντιδρώ, (...) μερικές φορές τον αγνοώ το ξαναλέει - το ξαναλέει για να μου σπάσει τα νεύρα και ’γω δεν αντιδρώ.(μαθ .13), “Να μη δίνεις σημασία γιατί άμα δίνεις θα πάθεις καμιά νίλα” (μαθ. 10), “Μπορείς να τον αγνοήσεις. Εγώ με τον τρόπο μου βρίσκω βοήθεια με το να μη δίνω σημασία. Αλλά θα λες μεθαύριο όταν μεγαλώσεις θα τα ανταποδώσω και ’γω όλα αυτά που μου ’καναν αν πάω είκοσι-τριάντα χρονών” .(μαθ. 15)

Ορισμένοι μαθητές/τριες μπορεί να απευθυνθούν στους γονείς ή στους καθηγητές για βοήθεια: “(...) το ’λεγα στη μάνα μου ερχόταν στο σχολείο τους έλεγε να μη μ’ ενοχλούν αυτοί μ ενοχλούσαν συνέχεια. Το ’λεγε στους δασκάλους. Καμιά φορά είχε αποτέλεσμα καμιά φορά όχι (μαθ.1), “ Εγώ το ’λεγα στους γονείς μου ’παιρναν τηλέφωνο στη διεύθυνση. Και να το πουν στον καθηγητή δεν κάνουν τίποτα λίγο του μιλάνε, μη δίνεις σημασία αγνόησέ τους”(μαθ. 15), “ζητάω βοήθεια από τους δασκάλους και τη μαμά μου και τα αδέρφια μου”(μαθ. 6)

Σε πολύ έντονες και παρατεταμένες καταστάσεις θυματοποίησης αναπτύσσεται μια επιθυμία δραπετεύσης που εκφράζεται με ανάγκη για αλλαγή ομάδας ή σχολείου πράγμα που ήταν πολύ έντονο για τους μαθητές/τριες, που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία: “Ξύπναγα έλεγα ωχ τώρα θα πάω σ’ αυτό το σχολείο και δε μ άρεσε και ξύπναγα λίγο άκεφη(...) βιαζόμουνα να φύγω απ’ αυτό το σχολείο...”(μαθ. 1), με απουσίες και

²⁴⁸ Cowie, H. & Berdondini, L. (2002) The expression of emotion in response to bullying, *Emotional and Behavioral Difficulties*, SAGE Publications, London, 7(4) σ. 211.

ίσως τελικά εγκατάλειψη του σχολείου. Ο πόνος τελικά μπορεί να οδηγήσει σε αντιδράσεις που περιλαμβάνουν αντεπίθεση και γι' αυτό κλιμάκωση της σύγκρουσης ή προσπάθεια να επιλυθεί η σύγκρουση: *''Τώρα είμαι πιο μεγάλος και ανταποδίδω και 'γω. Με πειράζεις θα σε πειράξω και 'γω να δεις. Ναι τα πήρα στο κρανίο είπα θα τον αφήσω θα τον αφήσω, αλλά συνέχιζε- συνέχιζε - συνέχιζε μια και δυο όρμηξα. Ξύλο με τη βία. Από το τρίτο έτος άρχισα να δίνω ξύλο''*.(μαθ. 15)

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις αντιδράσεις των μαθητών- θυμάτων:

''Κυρίως τρομοκρατημένα, ορισμένα θέλουνε να πλησιάσουνε να γίνουν φίλοι για να γλιτώσουνε ορισμένοι λένε καλύτερα να τα 'χω καλά μ' αυτόν παρά να με δέρνουν... όχι ότι συμμετέχουν στην ομάδα... προσπαθούν να τα 'χουν καλά... άλλοι που δεν ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο φοβούνται, που δεν ενδιαφέρονται να πάνε να κάνουν παρέα πολλές φορές υφίστανται περιστατικά διάφορα....Άλλα αντιδρούν βίαια, άλλα κλαίγοντας, άλλα τρέχοντας στους καθηγητές, άλλα τα λένε στους γονείς τους, άλλα δεν τα λένε, άλλα φοβούνται υπάρχει ο εκφοβισμός και δε λένε τίποτα και τα υφίστανται συνέχεια''.(συν. εκπ.1^η)

5.3.4.1 Θυματοποίηση και σχολική διαρροή

Μία από τις εκπαιδευτικές συνέπειες της θυματοποίησης είναι οι συχνές απουσίες από το σχολείο για την αποφυγή των μαρτυριών από τους συμμαθητές παλληκαράδες²⁴⁹.

Οι μαθητές της ομάδας (δ-Α) επισημαίνουν ότι κάποιοι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο λόγω του παλληκαρισμού: *''Κατ' αρχήν το αδύναμο παιδί μπορεί να μην έρθει σχολείο γιατί φοβάται μην το χτυπήσει αυτός''*(μαθ. 15), *''έχουν φύγει αρκετά παιδιά, τρία*

²⁴⁹ Rigby, K. (2000) ο.π. σ. 54.

παιδιά έχουν φύγει, διέκοψαν το σχολείο, λόγω της παλληκαριάς που έχουμε δω πέρα''.(μαθ.

19)

Στην ομάδα (α-Α) των πρωτοετών, αναφέρθηκαν οι πολλές απουσίες ενός μαθητή, λόγω απειλών του από τους μεγαλύτερους παλληκαράδες εκτός της τάξης του. Η εκμυστήρευση αυτή έγινε στην τρίτη συνέντευξη όταν ο μαθητής αυτός απουσίαζε:

Μαθητής (1): Αλλά ο Δ. γι' αυτό δεν έρχεται στο σχολείο γιατί φοβάται το Μ. (...) λέει ότι του ζητάει λεφτά. (...) αφού το είπε και ο ίδιος, είπε ότι φοβότανε γιατί τον είχε πιάσει απ' το λαιμό... δεν είχε ένα σημάδι, μια κοκκινίλα εδώ;

Ερ.: Τι ξέρεις εσύ;

Μαθητής (5): Μια φορά τον είχε πειράζει ο Μ. και μετά για ένα μήνα δεν ερχότανε.

Μαθητής (2): Πολλές απουσίες κάνει. (α-Α)

Επίσης οι μαθητές της ομάδας (γ-Α) ανέφεραν ότι ένας συμμαθητής τους διέκοψε τη φοίτησή του στο σχολείο λόγω των επιθετικών συμπεριφορών όπως προσβλητικό πείραγμα, σωματικές επιθέσεις και απειλές καθώς και καταστροφή προσωπικών του αντικειμένων, που εκδηλώνονταν εις βάρος του και από παλληκαράδες εντός της ομάδας τους αλλά και άλλων ομάδων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων:

Μαθητής (10): Ο Σ. έλειψε λίγες μέρες και μετά που ήρθε τον πειράζανε και γι' αυτό δεν έρχεται στο σχολείο.(...) τον βαράγανε, το να τ' άλλο, τον είχανε... τον κοροϊδεύανε. (...) τον πήρα τηλέφωνο μου λέει δεν ξανάρχομαι σ' αυτή τη ...σχολή τι να κάνω μ' έχουνε να με χτυπάνε συνέχεια, άσε και κινητό να πάρω πάλι θα μου το χαλάσουν το ίδιο.

Μαθητής (13): Συχνά τον χτυπάγανε, τον βαράγανε, τον πειράζανε... του λέγανε βλακείες και πειράζονταν . (...) κάθε φορά που τον έβλεπα τον πειράζανε...(γ-Α)

5.4 Ο ρόλος των παρευρισκόμενων μαθητών

Ο εκφοβισμός δεν είναι τόσο μια δυαδική όσο μια ομαδική δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει τους παλληκαράδες, τα θύματα, τους παλληκαράδες / θύματα αλλά και τους παρευρισκόμενους μαθητές και είναι σημαντικό να γίνει κατανοητός ο ρόλος που κατέχουν οι συμμετέχοντες στις σκηνές της επίθεσης. Οι μαθητές μπορεί να υποστηρίζουν τον εκφοβισμό είτε παθητικά, μέσω της μη εμπλοκής τους, παραμένοντας φίλοι με τον παλληκαρά ή κουτσομπολεύοντας για το περιστατικό, ή ενεργητικά δια της παροχής φωνητικής ενθάρρυνσης κρατώντας το θύμα η υιοθετώντας το ρόλο του φύλακα²⁵⁰.

5.4.1 Οι αντιδράσεις των μαθητών που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού

Εκτός από τους θύτες και τα θύματα, οι υπόλοιποι μαθητές του δείγματος δήλωσαν ότι είναι μάρτυρες των περιστατικών εκφοβισμού και παρότι οι ίδιοι καταδικάζουν τις πρακτικές αυτές: “ Δε μ’ αρέσει αυτό το πράγμα που γίνεται, (...) νιώθω άσχημα κάθε φορά που βλέπω να γίνεται κάτι τέτοιο” (μαθ. 17), “ δεν είναι ωραίο να χτυπάς παιδιά που δεν είναι καλά, βέβαια ούτε και παιδιά που είναι καλά...” (μαθ. 2) ωστόσο δηλώνουν ότι αρκετοί μαθητές υιοθετούν ρόλο ακροατηρίου που περιστοιχίζει τους παλληκαράδες και παρακολουθεί ένα εν δυνάμει καταστροφικό παιχνίδι, σχολιάζει και ψυχαγωγείται: “οι περισσότεροι (...) κάθονται και τους βλέπουν...” (μαθ. 1), “κάθονται και γελάνε, όλοι γελάνε”. (μαθ. 2)

²⁵⁰ Cowie, H. & Sharp S. (1994) “Tackling bullying through the curriculum”. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, σσ. 88-89.

Οι ρόλοι που υιοθετούν οι μαθητές στα επεισόδια παλληκαρισμού περιγράφονται από έναν εκπαιδευτικό: *'' Όταν συμβεί ένα περιστατικό είναι αυτός που το κάνει, είναι ο παλληκαράς του λένε συνέχισε κάνε, κάνε, δείξε οι συμβουλάτορες, και είναι και οι άλλοι που μαζεύονται γύρω – γύρω να δουν το ξύλο που πέφτει π. χ. να δουν το συμβάν που γίνεται. (...) το βλέπουν έγινε αυτό έγινε το άλλο ...ω ω ω ποιος είναι αυτός ο τάδε,*

όταν βλέπουνε είκοσι τριάντα άτομα γύρω να κοιτάνε έναν άνθρωπο γίνεται θέαμα και γίνεται ήρωας.

Ερ. Δεν το καταδικάζουν;

Τα περισσότερα παιδιά το καταδικάζουν αφού υφίστανται τέτοιες συμπεριφορές αλλά ταυτόχρονα όμως γίνονται και θεατές, βλέπουν και όταν βλέπει ο άλλος κάποιον να δέρνει έναν άλλο π. χ. αμέσως – αμέσως δημιουργείται η εντύπωση στον παλληκαρά ότι είναι θαυμαστής, βέβαια ορισμένοι είναι θαυμαστές άλλοι δεν είναι θαυμαστές αλλά παρακολουθούν αλλά όταν έχεις ένα κοινό κάτω και σε παρακολουθεί αισθάνεσαι ότι είσαι...'' (συν. εκπ. 1^η)

Όταν τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση παλληκαρισμού βιώνουν συγκρούσεις εσωτερικά με συνέπειες για τη συναισθηματική τους κατάσταση καθώς και με συνέπειες για τους ενεργούς συμμετέχοντες. Ο Hazler²⁵¹ υποστηρίζει ότι όταν οι παρευρισκόμενοι αποτυγχάνουν να αναλάβουν δράση, αν και η μη παρέμβαση είναι ο πιο ασφαλής τρόπος αντίδρασης σ' αυτές τις περιπτώσεις, αυτό όμως έχει το δικό του κόστος. Η μη δράση μπορεί να δώσει στους παρευρισκόμενους ένα αίσθημα αδυναμίας παρόμοιο με αυτό που δοκιμάζει το θύμα. Η απώλεια της αυτοεκτίμησης του θύματος στην ομάδα συνομηλίκων είναι σαφής στους δράστες και σε αυτούς που παίζουν έναν λιγότερο ενεργό ρόλο. Όμως οι συνέπειες για τους παρευρισκόμενους είναι επίσης αρνητικές. Υπάρχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες που

²⁵¹ Hazler, R. (1996) Bystanders: an overlooked factor in peer on peer abuse, *The Journal for the Professional Counselor*, 11, 2, σσ. 11-21.

προκύπτουν από την αποτυχία να αναλάβει ένα παιδί δράση, όταν έρχεται αντιμέτωπο με έναν άτυχο συνομήλικο. Πολλοί νέοι άνθρωποι γίνονται αναίσθητοι, όταν οι άλλοι υποφέρουν, όσο περισσότερο εκτίθενται σε καταστάσεις όπου δεν γίνεται καμία παρέμβαση²⁵².

Πολλοί από τους παρευρισκόμενους μαθητές δηλώνουν ότι βιώνουν συναισθήματα αμηχανίας, ενόχλησης, ανασφάλειας ή και στενοχώριας λόγω ενσυναίσθησης προς το θύμα: "Εκείνη τη στιγμή είμαι σε δίλημμα ν' ανακατευτώ ή να μην ανακατευτώ και μένω με αυτό το ερώτημα, (...) αλλά συνήθως δε μπλέκομαι, (...) τις περισσότερες φορές μένω άφωνος σαν θεατής" (μαθ. 17), "εμείς ας πούμε μερικοί... όσοι είναι μεγάλοι τους φοβόμαστε" (μαθ.1), και υιοθετούν πιο παθητικούς ρόλους μη παρεμβαίνοντας και δείχνοντας αδιαφορία: "Δεν κάνουμε τίποτα" (μαθ. 2), "προσπαθώ να 'μαι πάντα από μακριά" (μαθ. 11), από φόβο ότι η εμπλοκή τους δεν θα φέρει αποτέλεσμα, ή θα χειροτερέψει τα πράγματα: "Οι περισσότεροι δεν δίνουν βάση γιατί αν ανακατευτούν θα γίνει καυγάς (...) τα βλέπουμε αυτά δε μπορούμε να κάνουμε τίποτα δε μπορούμε να επέμβουμε θα γίνουν χειρότερα τα πράγματα" (μαθ.15), και οι ίδιοι θα υποστούν την αντεκδίκηση των παλληκαράδων: "Εντάξει φοβάμαι και 'γω μη μου κάνουν τίποτα" (μαθ. 19). Μερικοί μαθητές δήλωσαν ότι αναλαμβάνουν δράση μόνο για την υποστήριξη φίλων τους: " (...) αν είναι φίλος μου επεμβαίνω και φωνάζω φίλους" (μαθ. 6) Η στάση αυτή των μαθητών λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τις δυναμικές του εκφοβισμού και επιβαρύνει τη θέση των θυμάτων τα οποία μένουν εκτεθειμένα και ανυπεράσπιστα στις επιθέσεις. Είναι αξιοσημείωτο επίσης ότι πολλοί μαθητές / τριες επισημαίνουν την αδυναμία του σχολικού πλαισίου να παρέμβει αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών την ίδια στιγμή που κάποιοι μαθητές υποδεικνύουν ότι η επίλυση αυτών των συγκρούσεων και η

²⁵² Safran, J. S. & Safran, S. P. (1985) A developmental view of children's behavioral tolerance. *Behavioral disorders* 10, 2, σσ. 87-94.

προστασία των θυμάτων είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου: ``Δε μπορώ να κάνω τίποτα, δεν είναι δικό μου θέμα είναι του σχολείου αν δεν ενδιαφερθεί το σχολείο ποιοι θα ενδιαφερθούν οι μαθητές;``(μαθ. 16)

Ωστόσο ένας δεκαοκτάχρονος μαθητής εκτιμά ότι θα ήταν δυνατόν να παρέμβει βοηθητικά για την επίλυση αυτών των συγκρούσεων: ``Μπορώ να κάνω κάτι αλλά λόγω εντολής του καθηγητή μην εμπλακείς ...``(μαθ. 17) ενώ ένας άλλος υποστήριξε ότι παρεμβαίνει κατά περίπτωση για να παρηγορήσει ένα μαθητή - θύμα ή για να ασκήσει επιρροή σε έναν παλληκαρά ώστε να μην προβεί σε επίθεση: `` (...) του λέω μην πα να τον πειράξεις γιατί εσύ είσαι ανώτερος από αυτόν, (...) και αν κάνει την κίνηση και πάει και τον χτυπήσει πάω σ εκείνο το, παιδί και του λέω μη στεναχωριέσαι ε θα περάσει ξέρω 'γω διάφορα``.(μαθ. 11)

5.5 Εξηγήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τον παλληκαρισμό των μαθητών

Ο τέταρτος στόχος της εργασίας αυτής αφορούσε στο να γίνουν κατανοητοί μέσα από τις εξηγήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών οι λόγοι για τους οποίους εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους οι επιθετικοί μαθητές.

5.5.1 Απαλύνοντας την ανία και δημιουργώντας διέγερση

Η πιο κοινή εξήγηση που έδωσαν οι μαθητές για τις συμπεριφορές εκφοβισμού είναι ότι εκδηλώνονται για να ξεπεραστεί η ανία και λειτουργούν σαν ένα είδος παιχνιδιού, δράσης που δημιουργεί διέγερση. Οι παλληκαράδες δείχνουν εμφανή ευχαρίστηση όταν ενοχλούν και υποτάσσουν συμμαθητές τους και αυτό αποκτά

μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν γίνεται ομαδικά με παρότρυνση φίλων και υπάρχει και ακροατήριο:

Μαθητής. (14): Το κάνω λίγο όχι πολύ για να περάσει η ώρα τον πειράζω γιατί έτσι.

Μαθητής. (18): Έτσι για να περάσει η ώρα.

Μαθητής. (17): Το κάνανε για πλάκα.

Μαθητής. (10): Το κάνει για να βρίσκει κάτι να κάνει να περνάει η ώρα του εδώ μέσα , όποτε δεν έχει όρεξη και βρίσκει και πλακώνει παιδιά (...) το παίζουν δηλαδή έτσι.

Μαθητής. (11): Θα σε πειράξει έτσι από μαγικά από... για να περάσει η ώρα.

Μαθητής. (1): Να κάνει το μάγκα (...) και να περνάει την ώρα του, για να διασκεδάσουν, για να κάνουν τους μεγάλους, και για χαβαλέ.

Μαθητής. (9): Αυτοί που το κάνουν είναι αλήτες δεν το κάνουν από ... για μαγικά το κάνουνε εξεπότηδες επειδή έτσι θέλουν να το κάνουν, βλέπουνε τους άλλους τους έρχεται και το κάνουν έτσι για διασκεδάσή τους δεν έχουν φιλότιμο, για τον άλλο.

Ορισμένοι από τους παλληκαράδες με ελαφρά νοητική καθυστέρηση ήρθαν στο ειδικό σχολείο μετά από αποτυχία τους στο γυμνάσιο η οποία τους στιγματίζει και το ενδιαφέρον τους για το πρόγραμμα του σχολείου είναι περιορισμένο. Επιπλέον η κατάσταση του κτιρίου το οποίο όπως περιγράφηκε παραπάνω δεν προσφέρει ευκαιρίες για εποικοδομητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του διαλείμματος, επιτείνει το αίσθημα της ανίας των μαθητών οι οποίοι αναζητούν διέξοδο δημιουργώντας επιθετικά επεισόδια:

Μαθητής (18): Είναι πολύ χάλια εδώ πέρα στο σχολείο δεν περνάει με τίποτα η ώρα (...) δεν έχεις να κάνεις κάτι ώστε να..., εγώ όταν κάνω κάτι μετά δεν έχω κέφια ν' αρχίσω ξέρω 'γω τους άλλους, ενώ όταν δεν κάνω κάτι ας πούμε περιμένω το διάλειμμα για να κάνω κάτι.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της ανίας των μαθητών ως παράγοντα εκδήλωσης επιθετικών πράξεων: "Αυτό είναι για επιβεβαίωση, να επιβεβαιωθεί δεν

πρέπει να τον καλύπτει κάτι από αυτά που κάνει δεν τον γεμίζει κάτι από αυτά που κάνει στο σχολείο δηλαδή τα μαθήματα εννοώ δεν μπορούν να τον γεμίσουν αυτά τα πράγματα και έτσι πιστεύω εγώ δηλαδή αν έκανε κάτι που του προξενούσε ενδιαφέρον για να εκτονώνει, για να βγάζει την ενέργειά του νομίζω θα επιβραβευόταν εκεί γιατί όταν κάνεις κάτι και τα καταφέρνεις επιβραβεύεσαι''.(συν. εκπ. 1^η)

5.5.2 Ομαδικές διαδικασίες

Η δεύτερη κατηγορία εξηγήσεων αφορά το χειρισμό των σχέσεων στην ομάδα συνομηλίκων, την επίδειξη κυριαρχίας, την κατάκτηση μιας υψηλής κοινωνικής θέσης.

Ο Olweus, (2000)²⁵³ υποστηρίζει ότι οι παλληκαράδες δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν είναι απαραίτητα λιγότερο δημοφιλείς στην ομάδα συνομηλίκων. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης στις ομάδες συνομηλίκων ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία αναφέρει ότι τα κορίτσια εκτιμούν πολύ περισσότερο τις στενές φιλικές σχέσεις ενώ τα αγόρια συμμετέχουν σε μεγαλύτερες ομάδες με λιγότερη οικειότητα και ενδιαφέρονται περισσότερο για δραστηριότητες και επιτεύγματα σε θέματα μεσολάβησης και κυριαρχίας. Κατά συνέπεια οι εξηγήσεις για την επιθετικότητα αναφέρουν ότι τα κορίτσια όταν φέρονται επιθετικά πληγώνουν το ένα το άλλο καταστρέφοντας τις σχέσεις με τις συνομήλικές τους, ενώ τα αγόρια επιδεικνύουν απροκάλυπτες μορφές σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας που συνδέεται με στόχους κυριαρχίας και διαμεσολάβησης²⁵⁴.

²⁵³ Olweus, D. (2000) ό. π. σ. 17

²⁵⁴ Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995) Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Dev* 66, σσ. 710-722.

Lagerspetz, K. M. J., Bjorkvist, K. & Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year-old children. *Aggre Behav* 14: σσ. 403-414.

Στην ομάδα κοριτσιών του δείγματος η επιθετικότητα προς μία μαθήτρια με συμπεριφορά προκλητικού θύματος έχει επιφέρει διάρρηξη των σχέσεων με την ομάδα, αφού είχε εξοστρακιστεί με αποτέλεσμα να καταφεύγει στις ομάδες αγοριών για αναζήτηση βοήθειας.

Στις ομάδες αγοριών οι εξηγήσεις που δόθηκαν αφορούσαν στην επίδειξη κυριαρχίας των παλληκαράδων στην ομάδα και στην απόκτηση κοινωνικού κύρους έστω και αρνητικού:

Μαθητής. (18): Μπορεί να έχουν σεβασμό από τους άλλους, εγώ όταν πλησιάζω και είμαι σοβαρός κάνουν δρόμο όλοι να περάσω, σε φοβούνται, νικάει ο καλύτερος, όλα τα παιδιά του σχολείου έρχονται σ' εμένα και μου ζητάνε βοήθεια.

Μαθητής. (15): Τους άρεσε να χτυπάνε αισθανόντουσαν ότι είναι κάτι στο σχολείο ότι ήταν ανώτεροι από μας τους κατώτερους.

Μαθητής. (8): Γιατί θέλουν να κάνουν τους έξυπνους ότι τα ξέρουν όλα ότι είναι οι πιο καλύτεροι από μας... για να σπάνε τα νεύρα απ' τα άλλα παιδιά .

Μαθητής. (1): Να κάνει το μάγκα να δείξει ότι είναι μεγαλύτερος και ότι είναι δυνατός.

Μαθητής. (2): Για να κάνουν πως είναι μεγάλοι και λένε αυτός που είναι μικρός μπορούμε να τον κάνουμε ότι θέλουμε του χεριού μας.

Ένας μαθητής δήλωσε ότι ο παλληκαρισμός εκδηλώνεται ως ανταπόδοση της θυματοποίησης που έχει υποστεί κάποιος σε μικρότερη ηλικία:

Μαθητής. (12): ...Ευχαριστιούνται όταν το κάνουν, το κάνουν γιατί όταν ήταν μικροί μας βαράγανε μας χτυπάγανε ε μετά το κάναμε και 'μεις.

5.5.3 Οικογενειακές συνθήκες

Μία άλλη εξήγηση που δίνουν αρκετοί μαθητές και εκπαιδευτικοί για τις επιθετικές πράξεις των παλληκαράδων στο σχολείο είναι ότι οφείλονται σε

αρνητικούς ενδοοικογενειακούς παράγοντες όπως σχέση με γονείς και αδέρφια, η διερεύνηση των οποίων ξεπερνά τα όρια αυτής της εργασίας:

Μαθητής. (18): Υπάρχουν και άλλα προβλήματα (...) και από το σπίτι και από φίλους γενικώς έξω από το σχολείο, γιατί όσο να ναι είμαι πολύ αντιδραστικός, αντιδράω με το τίποτα πώς να σας το πω, κάτι μου κάνει τρελαίνομαι και αν δε με παίρνει να επιτεθώ, ξεσπάω αλλού.

Μαθητής. (19): Έχουν προβλήματα με τις οικογένειές τους ..., τα αδέρφια τους και (...) ξεσπάνε εδώ μέσα στο σχολείο, σε αδύναμα παιδιά.

Μαθητής. (14): Δεν θέλω να πειράζω παιδιά αλλά επηρεάζομαι από (...), ο αδερφός μου με πλακώνει στο ξύλο με κλωτσιές, σφαλιάρες, γυρίζει από το στρατό και με βγάζει έξω τη νύχτα και ξεσπάω εδώ στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις επιδράσεις που ασκεί ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον στην εκδήλωση συμπεριφορών παλληκαρισμού: (...) *κανείς δεν ασχολείται μαζί του από το σπίτι, ποτέ δεν είχε όρια, οι γονείς του είναι σε διάσταση, η μαμά δε μπορεί να βάλει όρια, δεν ασχολείται καθόλου, ... λείπει το παιδί από το σπίτι και δεν παίρνει τηλέφωνο να δει που είναι δύο μέρες... δεν έχει κάποιον ... ένα σημείο αναφοράς... θεωρώ ότι έχει πέσει θύμα κακοποίησης τουλάχιστον βίας ο ίδιος, έχει κακά βιώματα από την οικογένεια και από τον πατέρα του συγκεκριμένα, για να εκφοβίζει με αυτό τον τρόπο κάποιος πιστεύω ότι έχει υποστεί ο ίδιος κακοποίηση''.* (συν. εκπ.3^η)

Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που πιστεύουν ότι οι γονείς τους, τους τιμωρούν άδικα είναι πιο επιθετικοί²⁵⁵.

²⁵⁵ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. ό. π. σ. 96-97.

5.6 Η αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας

Το τι γίνεται ή τι μπορεί να γίνει για την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γενικών σχολείων, ως προς την ένταση και έκταση της επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών και η εφαρμογή παρεμβάσεων για τη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού σε ορισμένα σχολεία έχει επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα ενώ σε κάποια άλλα σχολεία τα αποτελέσματα ήταν λιγότερο ικανοποιητικά.

5.6.1 Οι υπάρχουσες παρεμβάσεις του σχολείου

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού από το σχολείο αντιμετωπίζονται όταν γίνονται αντιληπτές, δεδομένου ότι υπάρχει και αποσιώπηση λόγω απειλών από τους παλληκαράδες, με εξατομικευμένη συμβουλευτική προς τους δράστες από την ψυχολόγο ή την κοινωνική λειτουργό του σχολείου ή από ατομικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει τιμωρία με τη μορφή της αποβολής. Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού δεν θεωρείται εύκολη υπόθεση και κατά γενική ομολογία εκπαιδευτικών και μαθητών οι παρεμβάσεις αυτές οι οποίες δεν γίνονται στα πλαίσια μιας ενιαίας στρατηγικής του σχολείου, έχουν μικρή αποτελεσματικότητα:

“Αν μιλήσει στους καθηγητές θα φάει ξύλο στο διάλειμμα. Αν πάλι δε μιλήσει θα το αφήσουνε για λίγο και ύστερα ξανά τα ίδια” (μαθ. 17), Η άποψη αυτή ενός μαθητή απηχεί τις απόψεις των περισσότερων διότι η αναφορά των επιθέσεων στους

ενήλικες αυξάνει την ταλαιπωρία των θυμάτων αφού οι δράστες αναζητούν εκδίκηση. Για το λόγο αυτό μερικοί μαθητές αποσιωπούν τις επιθέσεις και δεν απευθύνονται καθόλου για βοήθεια στους εκπαιδευτικούς: “Εμείς κάτι μπορούμε να πούμε στην κυρία ... ή στον κύριο... αλλά φοβόμαστε” (μαθ. 1), ενώ πολλοί θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών δε μπορούν να φέρουν αποτέλεσμα: “Οι καθηγητές δε μπορούν να κάνουν κάτι” (μαθ. 2), “μερικοί προσπαθούνε αλλά ξαναρχίζουν μετά τα παιδιά, (...) τους λένε μη τον ξαναπειράξεις αυτόν ξέρω ’γω αλλά αυτοί δεν καταλαβαίνουν... και ξαναρχίζουν” (μαθ. 5), “ακόμα και οι δάσκαλοι φοβούνται να τους μιλήσουν” (μαθ. 7), “φοβούνται οι καθηγητές να μας αντιμετωπίσουν είναι δύσκολη η δουλειά τους πάνω σ’ αυτά τα θέματα” (μαθ. 11). Μερικοί μαθητές ζητούν βοήθεια από τους γονείς τους η παρέμβαση των οποίων στο σχολείο άλλοτε μπορεί να φέρει κάποιο αποτέλεσμα και άλλοτε όχι: “(...) ή το λέει στους γονείς του, έρχονται οι γονείς του δω πέρα κάνουν παράπονα, πηγαίνουν στο σύλλογο”(μαθ. 15).

Γενικά οι μαθητές εκφράζουν απαισιοδοξία ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του σχολείου για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών και είναι κριτικοί αφενός ως προς τις ενέργειες που γίνονται για την προστασία των θυμάτων: “(...) παιδιά που δε μπορούν να αντιδράσουν και ζητήσουν κάποια βοήθεια από τους καθηγητές το πρώτο πράγμα που θα τους πουν θα είναι να πάνε στο γραφείο αυτή όμως δεν κάποια λύση πιστεύω εγώ, γιατί τη μια φορά μπορεί να προλάβει να πάει στο γραφείο, τη δεύτερη μπορεί να προλάβει, την τρίτη όμως δε θα προλάβει, γιατί αν το παιδί που το χτυπάει ξέρει ότι κάθε φορά που θα το χτυπήσει θα πάει στο γραφείο μπορεί να το πιάσει παραπέρα και να το χτυπήσει χειρότερα θα το εκδικηθεί αν ζητήσει βοήθεια από τους καθηγητές”(μαθ. 11), και αφετέρου ως προς τη δυνατότητα να αλλάξει η συμπεριφορά των ίδιων των παλληκαράδων από τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί το σχολείο: “(...) αυτοί ούτε με αποβολή δεν καταλαβαίνουν αλλά ούτε με συζήτηση... υπάρχουν κάποια άτομα” (μαθ. 2), με αποτέλεσμα αρκετοί να προτείνουν την απομάκρυνσή τους από το σχολείο “θα

θέλαμε να φύγουν'' (μαθ. 7) , ''να τους διώξουνε'' (μαθ. 5). Μερικοί μαθητές / μαθήτριες προτείνουν αντί τιμωρητικές διαδικασίες παροχή συμβουλευτικής από το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου τόσο για τους θύτες με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους: ''Να συζητάνε με την ψυχολόγο''(μαθ. 8) όσο και για την παροχή ενίσχυσης στα θύματα: ''Υπάρχουν οι καθηγητές, υπάρχουν και ο διευθυντής, υπάρχει και η ψυχολόγος, υπάρχει η κοινωνική λειτουργός, γι αυτό είναι υπεύθυνοι για να τα φροντίζουν(...)' '(μαθ. 16). Παρεμβάσεις μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προβλέπονται.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης από τη μεριά τους θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις που γίνονται για την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού, είναι αποσπασματικές και μη αποτελεσματικές και οι ίδιοι πολλές φορές φτάνουν σε αδιέξοδο, ενώ θεωρούν ότι δεν προστατεύονται τα δικαιώματα των παιδιών – θυμάτων: ''Είναι λίγες οι παρεμβάσεις που γίνονται και δεν είναι συνεχείς και οργανωμένες'', ''αυτά ξεφεύγουν από τον έλεγχο και φτάνεις στο σημείο που δεν μπορείς να κάνεις κάτι'', ''η ροή του σχολείου γίνεται άνω κάτω ξεφεύγει από τα μαθήματα και από το ενδιαφέρον που μπορεί να έχει το παιδί μέσα στην τάξη'', ''τα δικαιώματα των παιδιών στο συγκεκριμένο σχολείο (...) δεν προστατεύονται πώς να προστατευθούν εκ των πραγμάτων δε μπορούν να προστατευθούν'' (συν. εκπ. 1^η). Το αποτέλεσμα είναι να εμφανίζεται μία τάση των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει την τιμωρία ή και απομάκρυνση κάποιων παλληκαράδων από το σχολείο: ''Αφού έχουμε αδιέξοδο σ' όλα τα' άλλα η απομάκρυνση'' (συν. εκπ. 2^η) πράγμα που έχει ζητηθεί και από το σύλλογο γονέων για την προστασία των παιδιών τους, και μία αντίθετη που υποστηρίζει την παραμονή στο σχολείο παρέχοντας συμβουλευτικές συναντήσεις οι οποίες όμως δεν έχουν βελτιώσει την αντικοινωνική συμπεριφορά τους: ''Όλοι προσπαθούμε να δούμε πώς θα αντιμετωπίσουμε αυτή τη συμπεριφορά το. ... και έχει

γίνει μείζον θέμα(...) ανά δύο μέρες είναι μία ώρα κάτω με την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό (...) αυτό το παιδί σ' ένα κανονικό σχολείο ... αφού δεν έχουνε κοινωνικές υπηρεσίες και ψυχολόγους ... θα ήταν τουλάχιστον το λιγότερο εκτός σχολείου θα τον είχαν διώξει από το σχολείο αν είχαν διαπιστώσει τέτοιες συμπεριφορές εκφοβισμού και τέτοια πράγματα''. (συν. εκπ. 3^η)

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να διαμορφωθεί μία συνολική στρατηγική αντιμετώπισης των συμπεριφορών εκφοβισμού εφόσον το φαινόμενο αυτό δεν είναι παροδικό αλλά εκδηλώνεται σταθερά στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και δεν αφορά μόνο κάποια συγκεκριμένα πρόσωπα παροδικά: ''Να ξεφορτωθούμε αυτό το πρόβλημα (...) μας κάνει το σχολείο άνω κάτω. Έστω ότι το ξεφορτωθήκαμε το πρόβλημα. Αμέσως θα βγει ο επόμενος. Αμέσως θα βγει δηλαδή το κοινωνικό σύνολο θα βγάλει το μπουμπούκι το καινούριο. Οπότε το θέμα δεν είναι να τον αποκεφαλίσεις αλλά πώς θα δημιουργήσεις τέτοιες καταστάσεις που αυτά τα περιστατικά δε θα ανθίζουν, θα τα προλαβαίνεις...''. (συν. εκπ. 1^η)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι αναφορές στην αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αφορά κυρίως στις επιθετικές συμπεριφορές των αγοριών/παλληκαράδων οι οποίες κατά περιόδους οξύνονται σε βαθμό που διαταράσσουν σημαντικά τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος.

5.6.2 Οι εν δυνάμει παρεμβάσεις του σχολικού πλαισίου

5.6.2.1 Η συνολική πολιτική του σχολείου

''Αν αυτό το πράγμα δε γίνει πράξη από το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο. Ο διευθυντής μπορεί να θέσει κατευθύνσεις και να ελέγχει τις κατευθύνσεις

αλλά πρέπει να γίνονται και από τους εκπαιδευτικούς. (...) επειδή δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις (...) πολλά τέτοια σεμινάρια θα βοηθούσαν ένα δε φτάνει''. (συν. εκπ. 1^η) Η απάντηση για την επίλυση των επιθέσεων δεν βρίσκεται ούτε στην απομάκρυνση των επιθετικών μαθητών από το σχολείο ούτε στις πυροσβεστικές παρεμβάσεις υπό την πίεση των γεγονότων χωρίς την απαιτούμενη συνέπεια, συνέχεια και σύνδεση με τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενιαίας στρατηγικής σχετικά με τον εκφοβισμό με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας πιθανόν να αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη απάντηση για το επίμαχο θέμα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει και την ανάλογη γνώση και εκπαίδευση του προσωπικού. Η αλλαγή του κλίματος του σχολείου με την ανάπτυξη ενός ''σχολικού συστήματος'' καθαρών κανόνων μέσα από συλλογικές διαδικασίες και την ενεργή εμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, αποτελεί μία ουσιώδη παρέμβαση στην αντιμετώπιση των συμπεριφορών εκφοβισμού (Olweus, 1991). Οι στρατηγικές ατομικών παρεμβάσεων, όπως φαίνεται να εφαρμόζονται και στο συγκεκριμένο σχολείο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν πολύ μικρή επίδραση στους μαθητές και περιορισμένη αποτελεσματικότητα σε χρονική διάρκεια. Η εδραίωση μιας πολιτικής ολόκληρου του σχολείου με συντονισμένη δράση του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου, που απαντά με συνέπεια όταν εκδηλώνονται οι επιθετικές συμπεριφορές, αλλά εφαρμόζει σταθερά και προληπτική δουλειά συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών και του προσωπικού απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού²⁵⁶. Για μια επιτυχημένη σχολική πολιτική κατά του παλληκαρισμού θα πρέπει να υπάρχουν τέσσερις φάσεις κλειδιά ξεκινώντας από την αναγνώριση της ανάγκης για την ανάπτυξη μιας τέτοιας πολιτικής, τη διαμόρφωσή της καθώς και την εφαρμογή και την αξιολόγησή της. Θα

²⁵⁶ Sharp, S. & Thomson, D. (1994) ''The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools'' in Smith K. P. & Sharp S.(eds) *School bullying: Insights and perspectives*, Routledge, London, σσ. 57, 82.

πρέπει η πλειοψηφία του προσωπικού του σχολείου αφού γίνουν κατανοητά τα αρνητικά αποτελέσματα του παλληκαρισμού στη ζωή του κάθε μαθητή, να συμφωνεί ότι είναι σημαντικό το πρόβλημα και θα πρέπει να ληφθούν μέτρα. Η ανάπτυξη περιλαμβάνει μία σειρά διαβουλεύσεων όλου του προσωπικού του σχολείου, με συντονιστή μία ομάδα εργασίας που αποτελείται από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, κατά τις οποίες διατυπώνονται εμπειρίες, ιδέες και προτάσεις, αποσαφηνίζονται οι συμπεριφορές του παλληκαρισμού, και διαμορφώνεται ένα σχέδιο αντιμετώπισής του με το οποίο συμφωνούν όλοι. Βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η αλλαγή της στάσης των μαθητών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις συμπεριφορές παλληκαρισμού αντί να συμπλέουν με αυτές και να προσχωρούν. Για την εφαρμογή της πολιτικής εφόσον αποφασιστεί να περιλαμβάνει συμβουλευτική και διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων θα χρειαστεί η εκπαίδευση και πρακτική εξάσκηση του προσωπικού στις δεξιότητες αυτές. Οι δάσκαλοι πρέπει να νιώθουν σιγουριά ότι καταλαβαίνουν τη φύση της επιθετικής συμπεριφοράς και να είναι γνώστες μεθόδων αντιμετώπισης και πρόληψης μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και στρατηγικών αντιμετώπισης όταν αυτό συμβαίνει. Τέλος απαιτείται η συνεχής επανεκτίμηση και κριτική επισκόπηση των αποτελεσμάτων της πολιτικής στην πράξη για τη μακροπρόθεσμη διατήρησή της. Η εφαρμογή μιας τέτοιας πολιτικής σε σχολεία του Sheffield στην Αγγλία έδειξε σημαντική μείωση των επεισοδίων παλληκαρισμού η οποία ήταν μεγαλύτερη στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μικρότερη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης²⁵⁷.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό συμπεριφορών παλληκαρισμού όπως αναφέρθηκε από μαθητές και εκπαιδευτικούς συμβαίνει στη σχολική αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος με την άμεση ή

²⁵⁷ Sharp, S. & Thomson, D. (1994) ό.π. σσ. 63-78.

έμμεση συμμετοχή και άλλων μαθητών εκτός από τους δράστες και τα θύματα. Η διαμόρφωση της σχολικής αυλής ώστε να παρέχει ευκαιρίες για εποικοδομητικές ομαδικές δραστηριότητες όπως αθλοπαιδιές θα συνέβαλε στη μείωση των επιθετικών πράξεων όπως έχει παρατηρηθεί σε άλλα σχολεία. Στο συγκεκριμένο σχολικό κτήριο ελάχιστες βελτιώσεις θα μπορούσαν να γίνουν λόγω των περιορισμών του χώρου που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η ανέγερση καινούριου διδακτηρίου αποτελεί πάγιο αίτημα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο παρότι έχει παραχωρηθεί οικόπεδο δίπλα σε σχολική μονάδα γενικής αγωγής σε παραθαλάσσιο δήμο της νότιας Αθήνας και έχουν διατεθεί τα απαραίτητα κονδύλια, η ανέγερση σκοντάφτει στη σφοδρή αντίδραση της τοπικής κοινωνίας η οποία θεωρεί ότι θα υποβαθμιστεί η περιοχή τους αν ανεγερθεί σχολικό κτήριο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.6.2.2 Η υποστήριξη από τους συνομηλίκους και οι διαδικασίες επίλυσης της σύγκρουσης

Οι απόψεις των μαθητών δείχνουν ότι οι συνομήλικοι έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν υποστήριξη στα θύματα του εκφοβισμού. Αρκετοί μαθητές - θύματα θεωρούν πολύ αποτελεσματική τη συμπαράσταση που βρίσκουν από τους συνομηλίκους τους. Η αξιοποίηση των συνομηλίκων, παράλληλα με τη συνολική πολιτική του σχολείου απέναντι στο ζήτημα του εκφοβισμού, ίσως αποτελεί μια δεύτερη απάντηση στο επίμαχο ζήτημα των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των συνεπειών του εκφοβισμού, δεδομένου ότι ορισμένοι μαθητές δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να παρέμβουν βοηθητικά για την επίλυση των επιθετικών συγκρούσεων:

Μαθ. (13): Τα συζητώ με το Μ. , το Σ. και τον Α. κι αυτό με κάνει και αισθάνομαι καλύτερα

Μαθ. (9): Απ' τη μέρα που έχω έρθει εδώ πέρα πέντε χρόνια με βαράγανε. Με βοηθάγανε πάρα πολύ οι φίλοι μου, (...) με τους φίλους το ξεπερνάς, βοηθάει πάρα πολύ, ιδιαίτερα αν έχεις φίλους σαν το Γ. (...) έχω μάθει με το Γ. και από το Λ. το φίλο μου που έφυγε και από τον Α. να υπερασπίζω τον εαυτό μου. Η συμπαράσταση του φίλου μου δίνει δύναμη και νιώθω την αγάπη, (...) με τους φίλους το ξεπερνάς.

Ερ. Σε ποιους απευθύνεσαι για βοήθεια;

Μαθ. (4): Απευθύνομαι για βοήθεια στη Ρ. ή την Κ., σε μια κοπέλα σε άλλο τμήμα τη Χ. Ένα αγόρι μόνο αυτός με παρηγορεί.

Ερ. Στους καθηγητές απευθύνεσαι για βοήθεια;

Μαθ. (4): Δεν καταλαβαίνουν τον πόνο μου και λένε ότι δεν έχουμε τίποτα θα περάσει.

Η Cowie (2000)²⁵⁸ υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν την υποστήριξη των συνομηλίκων στην αντιμετώπιση προβλημάτων όπως ο εκφοβισμός στα σχολεία, έχουν δείξει ότι οι ίδιοι οι μαθητές έχουν το δυναμικό να αναλάβουν έναν βοηθητικό ρόλο σε ένα πλαίσιο μη τιμωρητικό. Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπαράστασης, μεσολάβηση για επίλυση συγκρούσεων, και συμβουλευτική προς τους μαθητές που επηρεάζονται από τον εκφοβισμό, τις οποίες εφαρμόζουν μέσα από ένα επίσημο σύστημα αναφοράς του σχολείου, υπό την υποστήριξη και επίβλεψη των ενηλίκων οι οποίοι δεν επιβάλουν λύσεις. Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου συμβάλλουν στην "ένδυνάμωση" των χρηστών της υποστήριξης οι οποίοι βρίσκουν αρωγή, αλλά και των μαθητών υποστηρικτών με την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, την αίσθηση υπευθυνότητας και την πεποίθηση ότι συνεισφέρουν εποικοδομητικά στη ζωή της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον το σύστημα υποστήριξης συνομηλίκων επηρεάζει

²⁵⁸ Cowie, H. (2000) Bystanding or Standing By: Gender Issues in Coping with Bullying in English Schools. *Aggressive Behavior*, V. 26, σσ. 87-94

συνολικά το κλίμα του σχολείου παρέχοντας την αίσθηση ασφάλειας και φροντίδας προς τους μαθητές.

Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων με μεσολάβηση είναι να προσφέρει μία λύση χωρίς τιμωρία όπου υπάρχει ένα αποτέλεσμα *“εγώ κερδίζω-εσύ κερδίζεις”*. Οι μαθητές μεσολαβητές οι οποίοι μπορεί να είναι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδεύονται μέσα από παίξιμο ρόλων, στην απόκτηση δεξιοτήτων μεσολάβησης όπως το να ακούνε ενεργά την έκφραση συναισθημάτων, να διασαφηνίζουν την έννοια μέσα από ασαφείς και αόριστους όρους, να δείχνουν την κατάλληλη ευαισθησία προς την εξωλεκτική επικοινωνία και τον διαφορετικό τρόπο υποβολής ερωτήσεων. Δύο εκπαιδευμένοι μαθητές μεσολαβούν μεταξύ ενός μαθητή που εκδηλώνει παλληκαρισμό και ενός μαθητή που είναι το θύμα του και αφού ακούσουν τον καθένα χωρίς να αλλοιώνουν την κρίση του, ρωτούν τι θα ήθελαν να γίνει μετά και εξετάζουν λύσεις για να διασφαλιστεί ότι ο κάθε διαφωνών φεύγει με ένα αίσθημα ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα συμφέροντά του με εκούσια συμμετοχή χωρίς εξαναγκασμό και επιβολή, αλλά και ότι το αποτέλεσμα είναι δίκαιο για τον καθένα. Η υποστήριξη συνομηλίκων εμπεριέχει μια άμεση ανταπόκριση στο θέμα της βοήθειας για το συγκεκριμένο πρόβλημα, χωρίς τιμωρητικές παρεμβάσεις που κατανέμουν αναλογικά μια κατηγορία, αλλά την προσφορά σαφών και εφευρετικών καναλιών επικοινωνίας μεταξύ εκείνων που εμπλέκονται στην κατάσταση. Οι παραπάνω παρεμβάσεις στηρίζονται στην παραδοχή ότι οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την δυναμική να παίξουν ένα χρήσιμο ρόλο στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος, και ότι οι απλοί παρατηρητές των επιθετικών επεισοδίων δημιουργούν μία δομή στα πλαίσια της οποίας προσφέρουν βοήθεια²⁵⁹.

²⁵⁹ Cowie, H. (1999) ό. π. σσ. 182-183.

Η αντιμετώπιση του παλληκαρισμού με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων προσφέρει αποτελεσματική εναλλακτική παρέμβαση στις παραδοσιακές αυταρχικές μεθόδους (αποβολές, μείωση βαθμού, διαγραφή από το σχολείο). Τα μέτρα αντιμετώπισης αυτού του είδους δεν είναι αποτελεσματικά σε περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν σε περιβάλλοντα βίας ή και σωματικής κακοποίησης ενώ αντίθετα μπορεί να προκαλέσουν κλιμάκωση της επιθετικότητας. Απεναντίας οι διαδικασίες επίλυσης προσφέρουν ευκαιρίες για συμμετοχή και προσαρμογή σε θετικές συμπεριφορές και προκαλούν αλλαγή στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών με μακροχρόνιες θετικές συνέπειες²⁶⁰. Έχει διαπιστωθεί δε από έρευνες για περιπτώσεις παιδιών που έγιναν δεκτά σε ειδικό ίδρυμα ανηλίκων στο Κεμπέκ του Καναδά μετά από δικαστική απόφαση όπου υπήρξε στενή και προσωπική φροντίδα και παρακολούθηση από εκπαιδευτές, ότι το σύστημα προστασίας πετυχαίνει όταν η ευθύνη για την διόρθωση μια κρίσιμης κατάστασης, όπως και ο έλεγχος της επιθετικότητας, πετυχαίνει όταν η ευθύνη μπαίνει στους ώμους των παιδιών και όχι στους γονείς²⁶¹.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και στο συγκεκριμένο σχολείο ειδικής αγωγής ορισμένοι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν όπως δήλωσαν και οι ίδιοι, στα πλαίσια ενός ευρύτερου προγράμματος παρεμβάσεων του σχολείου για την αντιμετώπιση του παλληκαρισμού μέσω διαδικασιών διαμεσολάβησης και επίλυσης της σύγκρουσης μεταξύ παλληκαρά / θύματος καθώς και παροχής υποστήριξης στους μαθητές – θύματα, προσαρμοσμένου στις δυνατότητες των μαθητών.

²⁶⁰ Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. ό. π. σ. 20

²⁶¹ Μαγγανάς, Α. (1996) "Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας: θύτες ή θύματα" στο Β. Αρτινοπούλου & Α. Μαγγανάς (επιμ.) *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σ. 143.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών στην πλειοψηφία τους είναι παιγνιώδεις, φιλικές ή ουδέτερες και προσφέρουν πολλές δυνατότητες κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν να επιβεβαιώνουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τις δικές τους και των άλλων και να αναγνωρίζουν τον πλούτο των διαφορών που έχει να προσφέρει η ομάδα συνομηλίκων. Ωστόσο στις κοινωνικές ομάδες υπάρχουν διαφορετικά στοιχεία εξουσίας και έντονα προβλήματα ανακύπτουν όταν κάποιοι μαθητές καταχρώνται τη δύναμή τους και τη χρησιμοποιούν προκειμένου να προκαλέσουν πόνο σωματικό ή ψυχικό σε έναν συνομήλικό τους ή να προωθήσουν τα συμφέροντά τους εις βάρος των άλλων.

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η μελέτη των επιθετικών αλληλεπιδράσεων και των συνεπειών τους, μεταξύ των συνομηλίκων μαθητών με νοητική καθυστέρηση στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα των συμπεριφορών οι οποίες εκδηλώνονται επαναληπτικά και σκόπιμα από έναν ή περισσότερους μαθητές με στόχο να προκαλέσουν σκόπιμο κακό στους αποδέκτες, τόσο φυσικό όσο και ψυχολογικό και οι οποίες ορίζονται ως παλληκαρισμός ή εκφοβισμός. Επιπλέον στόχο αποτελούσε η εξέταση της συμμετοχής των μαθητών που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού, καθώς και η ανίχνευση των παρεμβάσεων που θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών αυτών λαμβάνοντας υπόψη τις εξηγήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την εκδήλωση των επιθέσεων αυτών.

Για την πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού μας αντικειμένου κρίναμε σκόπιμο να υιοθετήσουμε ως θεωρητικό πλαίσιο την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση μέσα από την οποία έννοιες όπως η κουλτούρα συνομηλίκων εξυπηρέτησαν την αποτελεσματικότερη διερεύνηση του φαινομένου, καθώς και την προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης για τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των

παλληκαράδων οι οποίοι εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, των θυμάτων τα οποία αποτελούν στόχο του εκφοβισμού καθώς και των μαθητών οι οποίοι είναι μάρτυρες των επιθετικών ενεργειών, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα υποκείμενα βιώνουν την καθημερινότητά τους.

Το φαινόμενο του παλληκαρισμού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί στις ομάδες συνομηλίκων στα σχολεία γενικής αγωγής, όπου εκδηλώνεται περισσότερο με σωματικά μέσα μεταξύ των μαθητών μικρότερης ηλικίας ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες επικρατεί ο λεκτικός εκφοβισμός καθώς και ο έμμεσος εκφοβισμός ιδιαίτερα δε μεταξύ των κοριτσιών όλων των ηλικιών. Μέσα από τη μελέτη αυτή διαφάνηκαν κάποια κοινά στοιχεία όσο και κάποιες διαφορές σε ότι αφορά στις συμπεριφορές παλληκαρισμού που εκδηλώνονται τόσο στις ομάδες συνομηλίκων των σχολείων γενικής αγωγής όσο και στις ομάδες μαθητών με νοητική καθυστέρηση στο σχολείο ειδικής αγωγής. Ωστόσο ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών καθώς και μια μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των κοριτσιών για τη μελέτη της έμμεσης επιθετικότητας – η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει και αντικείμενο αποκλειστικής μελλοντικής διερεύνησης - θα προσέφερε στα ευρήματα μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα και θα είχε πιο γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Όπως δήλωσαν οι μαθητές του δείγματος οι πρακτικές παλληκαρισμού που εκδηλώνονται μεταξύ των συνομηλίκων με νοητική καθυστέρηση είναι οι άμεσες σωματικές επιθέσεις (χτυπήματα, κλοτσιές, φτύσιμο, σπρώξιμο, τρικλοποδιές,

τράβηγμα μαλλιών, καταστροφή ή κλοπή προσωπικών αντικειμένων, απόσπαση χρημάτων ή κολατσιού, πέταγμα τετραδίων ή εργαλείων πάνω σε κάποιον), οι λεκτικές επιθέσεις (κορόιδεμα, βρισιές, χλευασμός με προσβλητικές λέξεις για χαρακτηριστικά της εμφάνισης, της συμπεριφοράς ή πρόσθετων διαταραχών επικοινωνίας, σταμάτημα της δραστηριότητας κάποιου, απειλές, σεξουαλικά υπονοούμενα) καθώς και μη λεκτικός εκφοβισμός όπως απειλητικές και άσεμνες χειρονομίες, απειλητικά βλέμματα και σεξουαλική παρενόχληση. Τα παραπάνω ευρήματα προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις αντίστοιχες συμπεριφορές που εκδηλώνονται μεταξύ των συνομηλίκων στα σχολεία γενικής αγωγής. Ωστόσο, η ένταση με την οποία εκδηλώνονται οι διάφορες μορφές παλληκαρισμού διαφοροποιείται ανάμεσα στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Η ελλιπής γλωσσική ανάπτυξη καθώς και οι μатаιώσεις που υφίστανται οι μαθητές λόγω της "αναπηρίας" τους συμβάλλει στην πιο συχνή και έντονη εκδήλωση σωματικών επιθέσεων παράλληλα με τις λεκτικές και μη λεκτικές επιθέσεις.

Όσον αφορά στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, μεταξύ των κοριτσιών παρατηρούνται οι συμπεριφορές που έχουν αναφερθεί σε έρευνες στα σχολεία γενικής αγωγής όπως ο αποκλεισμός από την ομάδα ή τις ομαδικές δραστηριότητες και η διάδοση φημών, ενώ τα αγόρια ενεργούν κυρίως πείθοντας κάποιους μαθητές με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης να επιτεθούν σε άλλους.

Η εκδήλωση ομαδικού παλληκαρισμού με ταυτόχρονη παραβίαση των κανόνων του σχολείου καθώς και επιθετικότητα προς ενήλικες, παρατηρείται από ορισμένους μαθητές οι οποίοι έχουν σε μικρότερο βαθμό τη νοητική καθυστέρηση. Είναι απλώς μια επικοινωνιακή επίδειξη κυριαρχίας και απάλυνσης της ανίας η συμπεριφορά αυτή; Από τις δηλώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και την προσωπική παρατήρηση οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι

πολυπλοκότερο και χρήζει βαθύτερης εξέτασης στα πλαίσια ενός μελλοντικού ερευνητικού εγχειρήματος, υπόθεση του οποίου θα αποτελούσε η διαπίστωση πως οι μαθητές αυτοί αμφισβητούν την ένταξή τους στη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής (το πρόγραμμά της, την ιεραρχία και το σύστημα πειθαρχίας που τη διέπει) καθώς και τη συνύπαρξή τους με άλλους μαθητές με νοητική καθυστέρηση και εκδηλώνουν παλληκαρισμό και σαν μια μορφή διαμαρτυρίας. Έχοντας υποστεί την αποτυχία και τις συνεχείς ματαιώσεις στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον των “φυσιολογικών” παράλληλα με δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις που βιώνουν, και μη έχοντας αποκτήσει σαφή ταυτότητα παλινδρομώντας ανάμεσα στην “αναπηρία” και την οριακή αποδοχή-απόρριψή τους από την κουλτούρα της κυρίαρχης κοινότητας, αναπαράγουν τις καταπιεστικές συμπεριφορές που έχουν βιώσει, θυματοποιώντας συμμαθητές τους. Σύμφωνα δε με τις μαρτυρίες των μαθητών υπάρχει συχνά σύνδεση αυτών των παλληκαράδων με εξωσχολικές ομάδες, η διερεύνηση της φύσης όμως αυτής της σύνδεσης ξεπερνάει τα πλαίσια αυτής της εργασίας, παρότι παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Οι περισσότερες συμπεριφορές εκφοβισμού εκδηλώνονται ως επί το πλείστον στην “αυλή” του σχολείου την ώρα του διαλείμματος με συμμετοχή ακροατηρίου και σύμφωνα με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς ο φυσικός αυτός χώρος του σχολείου που είναι ακατάλληλος - δεδομένου ότι είναι κλειστός χωρίς εγκαταστάσεις για παιγνιώδεις ή αθλητικές δραστηριότητες - επιδρά αρνητικά στην ίδια την επιθετική συμπεριφορά και ειδικότερα στον παλληκαρισμό.

Οι συνομήλικοι και των δύο φύλων που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό σύμφωνα με τους μαθητές είναι αυτοί που η ίδια η συμπεριφορά τους είτε είναι επιθετική είτε αδιάκριτη ή δεν αντιδρούν κατάλληλα στα πειράγματα έλκει το θυμό και την αντεκδίκηση των παλληκαράδων. Επίσης όταν η

νοητική καθυστέρηση συνοδεύεται από διαταραχές ψυχικής υγείας ή επικοινωνίας, το να είναι κάποιος τρωτός (με ευαισθησία, ντροπαλοσύνη, μη δυνατότητα επιβολής), το να φοιτά σε μικρότερη τάξη καθώς και οι χαμηλές γνωστικές δεξιότητες και οι σωματικές διαστάσεις, μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα υψηλότερου ρίσκου για θυματοποίηση.

Οι μαθητές/ τριες με νοητική καθυστέρηση που είχαν φοιτήσει στο παρελθόν σε σχολεία γενικής αγωγής, είχαν υποστεί εκφοβισμό αποτελώντας τους αποδιοπομπαίους τράγους στην ομάδα συνομηλίκων τους.

Οι συνέπειες του παλληκαρισμού για τους μαθητές/τριες που είναι αποδέκτες είναι εκτός από το σωματικό πόνο, ο ψυχικός πόνος που αισθάνονται (φόβος, οδύνη, ντροπή, λύπη, αναξιότητα, άγχος, θυμός, απώλεια αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, περιορισμός ελευθερίας, φόβος για μελλοντικές σχέσεις) τον οποίο συχνά δεν τον εκφράζουν υπομένοντάς τον σε σιωπή. Ο πόνος αυτός μπορεί να οδηγήσει σε επιθυμία δραπετεύσης που εκδηλώνεται με συχνές απουσίες και μπορεί να φτάσει και σε εγκατάλειψη του σχολείου. Επίσης μπορεί να οδηγήσει σε αντεκδίκηση και κατά συνέπεια κλιμάκωση της σύγκρουσης ή προσπάθεια επίλυσης της σύγκρουσης με ατομικές επαφές.

Ο εκφοβισμός είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο στο οποίο εκτός από τους παλληκαράδες και τα θύματα συμμετέχουν οι παθητικοί θεατές και οι παρευρισκόμενοι και το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί ισχυρή επίδραση για το πώς θα αντιδράσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Οι μαθητές που παρευρίσκονται στα επεισόδια παλληκαρισμού στην πλειοψηφία τους τα καταδικάζουν, αποτυγχάνουν όμως να αναλάβουν υπεύθυνη δράση διότι αφενός δεν ξέρουν τι να κάνουν και αφετέρου φοβούνται μήπως αποτελέσουν οι ίδιοι στόχο των επιθέσεων των παλληκαράδων ή ίσως κάνουν κάτι λάθος που θα μπορούσε να προκαλέσει ακόμη περισσότερα

προβλήματα. Ωστόσο ορισμένοι από αυτούς τους μαθητές δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίλυση αυτών των συγκρούσεων, οι δε μαθητές που αποτελούν στόχο εκφοβισμού δηλώνουν ότι η υποστήριξη από τους φίλους συνομηλίκους τους συμβάλλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωσή τους, δεδομένου ότι η φιλία είναι ένα από τα κεντρικά θέματα της κουλτούρας συνομηλίκων.

Οι εξηγήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές παλληκαρισμού αφορούν στην επιθυμία για αποφυγή της ανίας, κυριαρχία στην ομάδα συνομηλίκων και δυσλειτουργικές σχέσεις στην οικογένεια.

Ο παλληκαρισμός στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ο οποίος αντιμετωπίζεται με ατομικές παρεμβάσεις του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού) μέσω συζήτησης με τους παλληκαράδες ή πιο σπάνια με τιμωρία, χωρίς όμως ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς με κοινούς κανόνες και συνήθως όταν η κατάσταση γίνεται έκρυθμη, δεν συμβάλλει αποτελεσματικά στη μείωση ή εξάλειψη των συμπεριφορών εκφοβισμού κατά γενική ομολογία μαθητών και εκπαιδευτικών.

Κατά συνέπεια αναγνωρίζεται η ανάγκη της ανάπτυξης μιας συνολικής πολιτικής (κοινές απόψεις και αξίες) του σχολείου κατά του παλληκαρισμού με αποσαφήνιση των συμπεριφορών οι οποίες συνιστούν το φαινόμενο και την ανάδειξη, μέσα από συλλογικές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, κοινών κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς για την εφαρμογή των οποίων δεσμεύονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Η άμεση αντιμετώπιση των συμπεριφορών παλληκαρισμού σε συνδυασμό με προληπτική δουλειά συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στο φαινόμενο και στη διαμόρφωση αντιεξουσιαστικών ταυτοτήτων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Στα πλαίσια αυτής της σχολικής πολιτικής η χρήση

διαδικασιών συμβουλευτικής και διαμεσολάβησης για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ παλληκαράδων/θυμάτων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και συνομηλίκων σε μη τιμωρητικό πλαίσιο, κρίνεται ως ο πλέον καίριος και αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των συμπεριφορών παλληκαρισμού και στήριξης των θυμάτων. Η εκμάθηση από τους μαθητές δεξιοτήτων για

εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων συμβάλλει στην ενδυνάμωση τόσο του εαυτού όσο και των κοινωνικών δεσμών, πράγμα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Για την υλοποίηση αυτών των διαδικασιών απαραίτητη προϋπόθεση όπως δηλώνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι η εκπαίδευση και υποστήριξή τους για την εκμάθηση μεθόδων επίλυσης συγκρούσεων καθώς και ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

Berndt, J. T. (1999) “Φιλίες κατά την εφηβεία” στο M. Woodhead, D. Faulkner, K.

Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα.

Blatchford, P. (1999) “Το παιχνίδι στο σχολείο” στο M. Woodhead, D. Faulkner, K.

Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα.

Βουϊδάσκης, Κ. Β. (1987) *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο*, 2^η εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Boulton, M., J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001) Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων, *Ψυχολογία*, 8(1) 12-29.

Γεώργας, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*, 5^η εκδ. τόμος Α΄, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. Ε.. (1996) *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδ.

Μεταίχμιο, Αθήνα.

Cowie, H. (1999) “Παιδιά σε κατάσταση ανάγκης” στο M. Woodhead, D. Faulkner,

K. Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα.

Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Σκούρτου Ε., (επιμ.) εκδ.

Gutenberg, Αθήνα.

Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, Τοπική ένωση δήμων και κοινοτήτων νομού Αττικής, 1994.

Δραγώνα, Θ. (2001) “Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες” στο Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη, Ε. Σκούρτου, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εκδ. ΕΑΠ, τόμος Α΄, Πάτρα.

ΕΠΙΨΥ, HBSC-WHO, (2000) *Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό – Έλληνες μαθητές: Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια* (υπέυθ. Α. Κοκκέβη). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. –

Jacques, F. (1998) "Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας" στο Λ. Μπεζέ, (επιμ.) *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Jacques, P. (1998) "Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον" στο Λ. Μπεζέ (επιμ.) *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Gofman, E. (1994) *Άσυλα*, εκδ. Ευρύαλος, Αθήνα.

Haste, H. (1999) "Η ηθική κατανόηση στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton (επιμ.) *Πολιτισμικοί κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ', Πάτρα.

Kantor, R., Elgas, M. P. & Fernie, E. D. (1999) "Πολιτισμική Γνώση και Κοινωνική Ικανότητα σε μια Ομάδα Συνομηλίκων Προσχολικής Ηλικίας" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton (επιμ.) *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Α', Πάτρα, 159-180.

Κυριαζή, Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα*, δ' εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Λυδάκη, Α. (2001) *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, εκδ. Καστανιώτης,, Αθήνα.

Μαγγανάς, Α. (1996) "Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας: θύτες ή θύματα" στο Β. Αρτινοπούλου & Α. Μαγγανάς (επιμ.) *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Μανουδάκη, Θ. (2000) Νέες μορφές παραβατικότητας ανηλίκων στο χώρο του σχολείου, στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού, (επιμ.) *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΕΠΕΑΕΚ. Αθήνα.

Mason, J. H. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Ν. Κυριαζή (επιμ.) εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μόττη –Στεφανίδη, Φ. & Τσέργας Ν. (2000) *Όταν τα πράγματα αγριεύουν στο σχολείο*, Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου ως δείκτες αυταρχικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 19-28.

Μπαλαφούτη-Βλάχου, Α.(2000)"Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση" στο Α. Σιδέρη-Ζώνιου (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μπεζέ, Λ. (1990) *Δυσκοινωνικότητα των νέων και δυσκολία προσαρμογής του αναμορφωτικού συστήματος*. Συμπόσιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων: επανεκπαίδευση – ένταξη, εκδ. Σάκουλα, Αθήνα.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1999) *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001) *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Ντάβου, Μ. (1998) *Η Έπιστημονική Μέθοδος και οι Άλλες΄΄: Η Επικοινωνιακή Έρευνα και το Βάρος των Μεθοδολογικών Επιλογών. Εισαγωγικές σημειώσεις στο Μάθημα Εξειδικευμένες Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Επικοινωνία*, Αθήνα.

Ξηρομερίτη, Α. (1997) *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρητικές αρχές-Ερευνητικά δεδομένα και Διδακτική παρέμβαση*, Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Παπαδόπουλος, Ν. (1999) *Έπιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις*΄΄ στο Ι. Ν. Νέστορος (επιμ.) *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, 5^η εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980) *Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική Διάγνωση, Αιτιολογία-Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση*, Αθήνα.

Πατεράκη, Λ., Χουντουμάδη, Α., & Χαντζή, Χ. (2002) *΄΄Το φαινόμενο του «εκφοβισμού» στο δημοτικό σχολείο: εμπειρικά ευρήματα ΄΄* στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα έρευνα και παρέμβαση*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.

Πετρόπουλος Ν, & Παπαστυλιανού Α, (2002) (επιμ.) *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα έρευνα και παρέμβαση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995) *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997) *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα.

Rubin, Z. (1987) *Οι φιλίες των παιδιών*, εκδ. Κουτσουμπός, Αθήνα.

Rutter, M. (1996) *Νηπιακός αυτισμός*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Schneider, H. B. (1999) *΄΄Πολιτισμικές απόψεις του κοινωνικού ανταγωνισμού των παιδιών΄΄* στο Μ. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, K., (επιμ.) *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ΄, Πάτρα.

- Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Selosse, J. (1998) Βία (προέλευση, σενάρια, πρότυπα) και μη προσαρμογή στο Μπεζέ (επιμ.) *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. & Cowie, H. (1999) "Σχέσεις των παιδιών που εμπλέκονται σε προβλήματα παλληκαρά/θύματος στο σχολείο" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Younnis, J. (1999) "Φιλίες των παιδιών και οι νεανικές ομάδες" στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton, (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, εκδ. ΕΑΠ, τόμος Γ, Πάτρα.
- Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999) *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, *Εγχ. Μ.*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Φακιολάς, Ν. Π. (1994), *Στάσεις και απόψεις μαθητών για θέματα τοξικοεξάρτησης*. Έρευνα Γυμνασίων – Λυκείων Δήμου Αθήνας, σσ. 10,13,16,18. (αδημοσίευτη εργασία).
- Φαρσεδάκης, Ιακ. (1985) *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Χαλάτσης, Π. (2004) *Το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης στις ομάδες παιδιών στο δημοτικό σχολείο*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- Wing, L. (2000) *Το αυτιστικό φάσμα*, Εκδ. Ελληνική εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Adler, P. A., Kless, S. & Adler, P. (1992) Socialization to gender roles: popularity among elementary boys and girls. *Sociology of education*, 65, 169-187.
- Almeida, A. M. T, (2000). "Portugal" in Smith PK, Morita Y, Junger-Tass J, Olweus, D., Catalano R, Slee P. (eds) *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London & New York: Routledge.

- Andreou, E. (2000) Bully/ victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren, *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Arora, T. (1996) Defining bullying. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Baldry, C. A. (2004) The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian Youngsters, *Aggressive Behavior*, V. 30, 343-355.
- Bandura, A. (1972) *Aggression : A social learning analysis*, Englewood Clifs, N.J.: Prentice – Hall.
- Barton, L. (1987) '' Keep schools in line'' in Booth, T. and Coulby, D. (eds) *Producing and Reducing Disaffection: Curricula for All*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bennet, M., Dewberry, C. & Yeeles, C. (1991) Areassessment of the role of ethnicity in children' s social perception. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 969-982.
- Blatchford, P. (1994) ''Researche on children's school playground behaviour in the UK: a review'' in P. Blatchford & Sharp (eds), *Breaktime and school: Understanding and changing playground behaviour*, London, Routledge.
- Bogdan, R. C. & Bilken, S. K. (1992) *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon.
- Bogdan R.C. & Taylor S. J. (1994) *The social meaning of mental retardation: Tow life stories*. New York: Teachers College Press.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1992c) ''The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females'' in Bjorkqvist, K, Niemelap, (eds) *Of mice and women: aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press. 51-64.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994) Bully /victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12: 315-329.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London.
- Burgess, R. G. (1984) *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Allen and Union.

- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. & Gariepy, J. (1998) Social networks and aggressive behaviour: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Cheyne, J., A. (1998) Mimesis and Semiotics of Bullying: A Group and Self-Defining Ritual, *Educational Resources Information Center (ERIC)*. University of Waterloo.
- Corsaro, W. (1999) 'Preadolescent Peer Cultures' in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development*, London, Routledge & Open University.
- Corsaro, W. (1992) Interpretive reproduction in children's peer culture. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A. & Elder, D. (1990) Children's peer cultures *Annual. Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Cowie, H. & Berdondini, L. (2002) The expression of emotion in response to bullying. *Emotional and Behavioral Difficulties*, SAGE Publications, London, 7(4) 207-214.
- Cowie, H. & Sharp S. (1994) Tackling bullying through the curriculum. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.) *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Cowie, H. (2000) Bystanding or Standing By: Gender Issues in Coping with Bullying in English Schools. *Aggressive Behavior*, V. 26, 85-97.
- Craig, W. & Pepler, D. (1999) Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exception Educ Can* 5: 81-95.
- Crick, NR. Casas, JF. & Mosher, M. (1997) Relational and overt aggression in preschool. *Dev. Psychol.* 33:579-588.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Dev* 66: 710-722.
- Dodge, K. A., Pettit G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986) Social competence in children. *Monographs of the Society for research in Children*. 51 (2, Serial No.213).
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O. & Sears, R. (1939) *Frustration and Aggression*, New Haven: Yale.
- Duncan, N (1999) *Sexual Bullying: Gender Conflict and pupil Culture in Secondary Schools*, Routledge, London.

- Eder, D. (1985) The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58, 154-165.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42: 435-442.
- Farrington, D. P. (1993) "Understanding and Preventing Bullying " in M. Torny & N. Morris (Eds) *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (Vol.17). Chicago: University of Chicago Press.
- Freud, S. (1926), *Inhibitions, symptoms and anxiety*. Standard Edition. Vol. 20. London. Hogarth, 1959.
- Freud, S. (1940) *An outline of Psychoanalysis*. Standard Edition. Vol. 23. London. Hogarth, 1964.
- Fry , D. P. (1988) Intercommunity differences in aggression among Zapotec Children. *Child Development*. 59, 1008-1019
- Genta, M. L. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology*. 11 : 97-110.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998) *Masculinity Goes to School*, Allen and Union, Sydney.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual*, New York, Ancor Books.
- Goodwin, M. (1990) *He-said-she-said: Talk as a social organization among black children*. Bloomington:Indiana University Pres.
- Gudykunst, W. B. & Ting-toomey, S. (1988) *Culture and interpersonal communication*, Newbury, Park, Sage.
- Hargreaves, D. H. (1967) *Social reactions in a secondary school*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hazler, R. (1996) Bystanders: an overlooked factor in peer on peer abuse. *The Journal for the Professional Counselor*. 11, 2, 11-21.
- Huesman, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984) Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*. 20, 1120-1134.
- Ireland, J. (1999) Bullying behaviors among male and female prisoners: a study of adult and young offenders. *Aggre. Behav.* 25:161-178.

- Junger-Tas, J. (2000), "The Netherlands" in Smith, P.K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus, D., Catalano R., & Slee, P. (eds) *The Nature of School Bullying : A Cross-national Perspective*, Routledge, London, 205-23.
- Kalliotis P, (2000) Bullying as a Special Case of Aggression, *School psychology International*. 21(1)57-62.
- Lagerspetz, K. M. J. Bjorkvist, K. & Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year-old children. *Aggre Behav*. 14: 403-414.
- Lewin, K., Lippit, R & White, P. K. (1939) Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates', *Journal of Social Psychology*. 10, 271-299.
- Lewis, A. (1992) "Group child interviews as a research tool", *British Educational*
- Loeber, R. & Dishion, T. J. (1984) Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 52, 759-768.
- Lorenz, K. (1963) *On Aggression*. New York: Harcourt, Brace, World.
- Main, M. (1991). Metacognitive models, metacognitive monitoring and singular (coherent) model of attachment: Findings and directions for future research. In C. M. Parkers, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (eds) *Attachment across the life cycle*, 127-159.
- Maslach, C. & Jackson S. (1981), The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational Behavior*, 2: 99-113.
- Milgram, S. (1974) *Obedience to authority*. London, Tavistock.
- Mercer, J. R. (1973) *Labeling The Mentally Retarded*, Berkeley: University of California Press.
- Mynard, H. & Joseph, S (1997) Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds. *The British Journal of Educational Psychology*. Vol. 67 (Mar) , 51-4.
- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: basic facts and a school based intervention program. *Prospects*. Vol.25 (Mar),133-139.
- Olweus, D. (1991). Bully /victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention programme in D. Pepler & K. Rubin (eds), *The Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993) *Bulling in School-What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Olweus, D. (2000) "Sweden" in Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus. D., Catalano R., & Slee, P. (ed) *The Nature of School Bullying: Across-National Perspective*, London:Routledge.
- Olweus, D. (1980) Familiar and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescents-A casual analysis. *Developmental Psychology*. 16, 644-660.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in 5he Schools: Bullies and Whipping Boys* Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979) Stability and aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*. 86, 852-857.
- O'Neil, B. & McMahon, H. (1990) *Opening New Windows with Bubble Dialoge*, Language Development and Hupermedia Research Group, Faculty of Education University of Ulster at Coleraine.
- Ortega, R & Mora-Merchan , J.A. (2000), "Spain" in Smith, P.K., Morita, J., Junger-Taw, J. Olweus. D., Catalano R., and Slee, P. (ed) *The Nature of School Bullying: Across-National Perspective*, Routledge, London, 157-73.
- Osterman, K., Bjorkvist, K., Lagerspetz, k. Landau, S., Fraczek, A. & Pastorelli, C. (1997) "Sex differences in styles of conflict resolution: a developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy and Poland" in D., Fry and Bjorkvist (eds.) *Cultural Variation in Conflict Resolution*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Owens L., Rosalyn, S. & Phillip, S. (2000) "Guess What I Just Heard!": Indirect Aggression Among Teenage Girls in Australia, *Aggressive Behavior*. 26: 67-83
- Patterson, C.J. Kupersmidt, J. B & Griesler, P. C. (1990) Children's perception of self and of relationship with others as function of sociometric status. *Child Development*. 61, 1335-1349.
- Pellegrini, A. D. (1988), Elementary school Children' s rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*. 24, .802-806.
- Peppler, D. (1996) A peek behind the fence: what we have learned about bullying. Paper presented at the conference 'Putting the Brakes on Violence'. York University, Toronto, August.
- Pereira B. (2004), Bullying in Portuguese Schools, *School Psychology International*, 25(2):241-254.
- Pikas A. (1989) . A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International* 10, 95-104.

- Pikas, A. (1989). "The common concern method for the treatment of mobbing" in E. Roland & E. Munthe (eds), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton. 91-104.
- Rayner, C. & Hoel, H. (1997) A summary review of literature relating to workplace bullying. *J Community Appl Soc Psychol*. 7: 181-191.
- Reid, K. (1983). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*. 25, 110-115.
- Reid, P., Monsen, J., Rivers, I. (2004) Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools, *Educational Psychology in Practice*. 20, (3) 241-255.
- Rigby, K. (2003) Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice, *Australian Institute of Criminology*, Cambera, June, no.259.
- Rigby, K. (1997), *Bullying in Schools: and what to do about it*, Jessica Kingsley publishers, London and Philadelphia.
- Rivers, I (2001^a) The bullying of sexual minorities at school: its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*. 18, 33-46.
- Roffey, S. (2000) Addressing bullying in schools organisational factors from policy to practice. *Educational and Child Psychology*, 17(1) 6-19.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. & Lollis, S. (1990) "Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection" in S. R. Asher & J. D. Coie (eds) *Peer rejection in childhood* (p. 217-249). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ryan, W. (1972) *Blaming the victim*. New York:Vintage.
- Safran, J. S. & Safran, S. P. (1985) A developmental view of children's behavioral tolerance. *Behavioral disorders*. 10, 2, 87- 94.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman K. & Kaukiainen, A. (1996), Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*. 22, 1, 1-15.
- Schaffer, H. R. (2001) *Social Development*, 8^η εκδ. Blackwell Publishers, Oxford.
- Sheard, C., Cleg, P., Standen, P. & Cromby J. . (2001) Bullying and people with severe intellectual disability *Journal of Intellectual Disability Research*. 45, 5, 407-415.
- Sharp, S. (1996). Self esteem, response style and victimization: possible ways of preventing victimization through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*. 17, 347-357.

- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Sherif, M. & Sherif, C (1953) *Groups in harmony and tension*, New York, Harper.
- Sharp, S. & Thomson, D. (1994) "The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools" in Smith K. P. & Sharp S.(eds) *School bullying: Insights and perspectives*, Routledge, London.
- ~~Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W. & Sherif, C. (1961) Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment, Norman, OK, Institute of Group Relations.~~
- Smith, P. K. & Boulton, M. J. (1991) Self esteem, sociometric status, and peer – perceived behavioral characteristics in middle school children in the United Kingdom, Paper presented at the Eleventh meeting of ISSBD, Minneapolis, MN.
- Smith, K. P. & Brain P. (2000) Bullying in Schools: Lessons from two decades of research, *Aggressive Behavior*. 26: 2,6.
- Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus. D., Catalano R. & Slee, P. (2000) *The Nature of School Bullying: Across-National Perspective*, London:Routledge.
- Smith, P. K., Bowers, I., Binney, V. & Cowie, H. (1999) "Relationships of children involved in bully/victim problems at school" in M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds), *Making Sense of Social Development*, London, Routledge & Open University.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London. Routledge.
- Smith P.,K, & Sharp, S. (1994) "The problem of school bullying" in P. K. Smith & S. Sharp (Eds). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, K. P. (2000) "England and Wales" in Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, J. Olweus. D., Catalano R., and Slee, P. (ed) *The Nature of School Bullying: Across-National Perspective*, London:Routledge.
- Smith, P. K.(1991b) The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Strauss, A. & Corbin J. (1994) "Grounded theory methodology" στο: N. K. Denzin & Y..S. Lincoln, (επιμ.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications.

- Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Vygotsky, I. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Weishew, N. L. & Peng, S. S. (1993) Variables predicting students' problem behaviours, *Journal of Educational Research*, Vol. 87(1), 5-17.
- Whitney, I. Smith, K. P. & Thompson, D. (1994) Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith and S. Sharp (eds) *School Bullying: Insights and perspectives*, Routledge, London, 213-40.
- Wilson, T. (1971) 'Normative and Interpretive Paradigms' in Douglas, M. (ed.) *Understanding Everyday Life*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Witney, I. & Smith, P. K. (1993) . A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. 35, 3-25.
- Wicker, A. (1973) Undermanning theory and research, *Representative Research in Social Psychology*. 4, 186-266.
- Woodhead, M. Faulkner, D. & Littleton, K.. (eds), (1999), *Making Sense of Social Development*, London, Routledge & Open University.
- Woods, P. (1983) *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*, London, Routledge & Kegan Paul.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έναρξη της συζήτησης – συνέντευξης

Σε ένα σχολείο ένας μαθητής χρειάστηκε να λείψει από τα μαθήματα για λίγες μέρες επειδή είχε αρρωστήσει. Όταν έγινε καλά και επέστρεψε στο σχολείο οι συμμαθητές του άλλαξαν συμπεριφορά απέναντί του. Στο διάλειμμα τους πλησίασε για να παίξει μπάλα μαζί τους, αυτοί όμως δεν τον δέχθηκαν στην ομάδα. Λίγο αργότερα πλησίασε μία άλλη παρέα που κουβέντιαζε για να πάρει μέρος κι αυτός στη συζήτηση αλλά τον απέφυγαν και του/ γύρισαν την πλάτη. Άκουσε ότι έκαναν σχόλια εις βάρος του.

Έχει συμβεί σε σας ή έχετε παρατηρήσει σε κάποιον άλλο μαθητή μια παρόμοια εμπειρία στο σχολείο;

Ο ρόλος του παλληκαρά

Συμπεριφορές παλληκαρισμού / εκφοβισμού

Περιγραφή επιθετικών συμπεριφορών εκφοβισμού άμεσου (σωματικού – λεκτικού) ή έμμεσου (κοινωνικό αποκλεισμό ή διασπορά φημών) που εκδηλώνονται στην ομάδα συνομηλίκων

Ποιος ή ποιοι εκδηλώνουν εκφοβισμό (μεμονωμένοι μαθητές ή ομαδικά);

Χώροι εκδήλωσης παλληκαρισμού

Σε ποιους χώρους του σχολείου εκδηλώνονται αυτές οι συμπεριφορές

Ο ρόλος του θύματος

Συνέπειες αυτών των συμπεριφορών και αντιδράσεις

Ποιοι μαθητές γίνονται πιο εύκολα στόχος για επιθέσεις

Τι νιώθεις όταν υφίστασαι εκφοβισμό;
Πώς αντιδράς;
Πώς βοηθιέσαι και βρίσκεις συμπαράσταση όταν πέφτεις θύμα εκφοβισμού; Σε ποιους απευθύνεσαι;

Ο ρόλος των παρισταμένων μαθητών

Συμπεριφορά παριστάμενων

Τα επεισόδια παλληκαρισμού γίνονται παρουσία των άλλων μαθητών;
Πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές που παρευρίσκονται ως μάρτυρες;
Όταν παρίστασαι σε επεισόδια εκφοβισμού τι στάση κρατάς;
Πώς αντιδράς; Συμμετέχεις; Παρεμβαίνεις; Είσαι ουδέτερος;
Τι συναισθήματα νιώθεις;

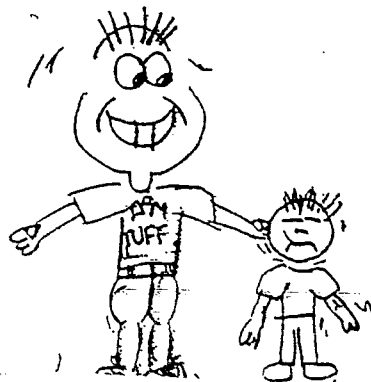
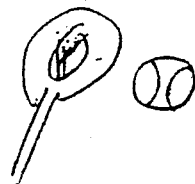
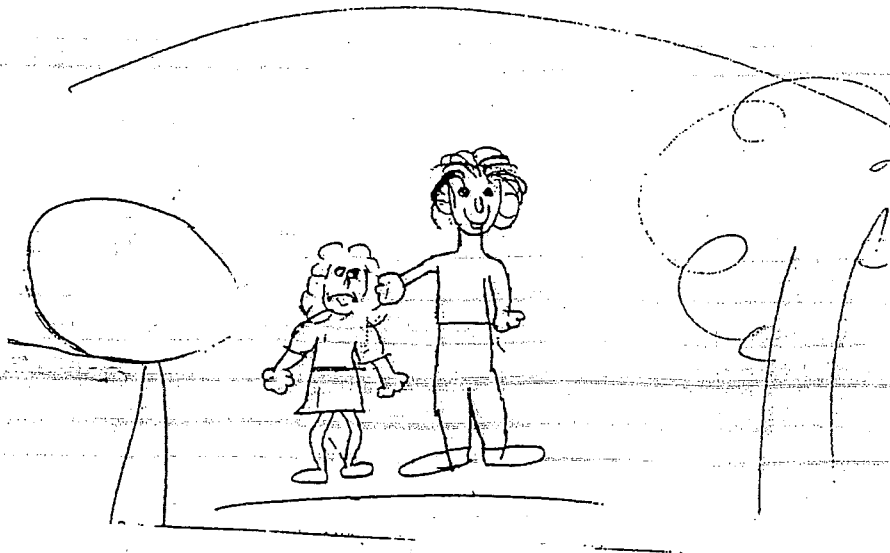
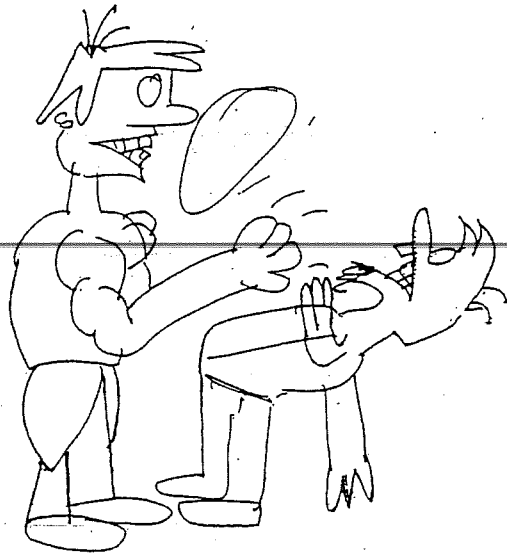
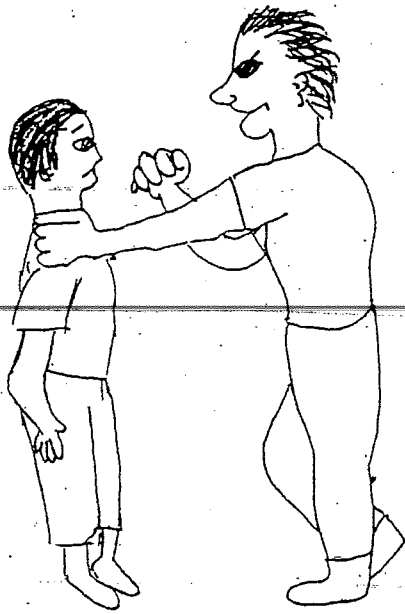
Εξηγήσεις για τις συμπεριφορές εκφοβισμού

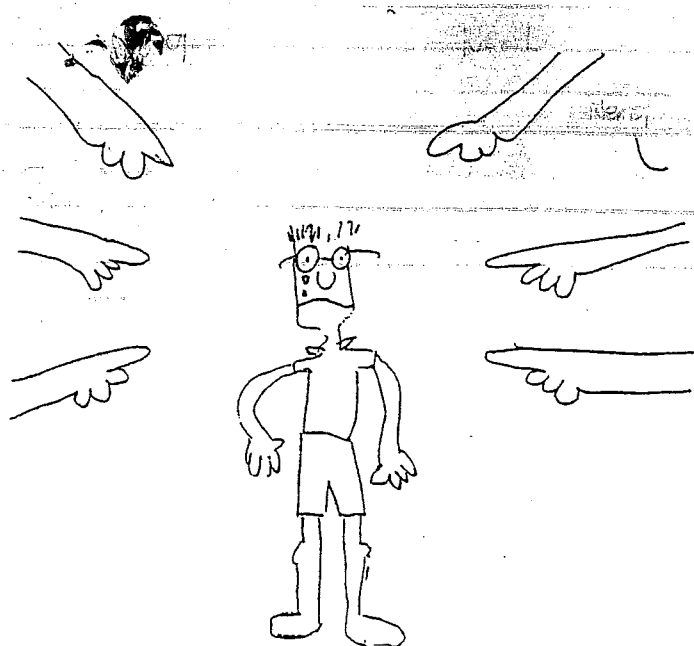
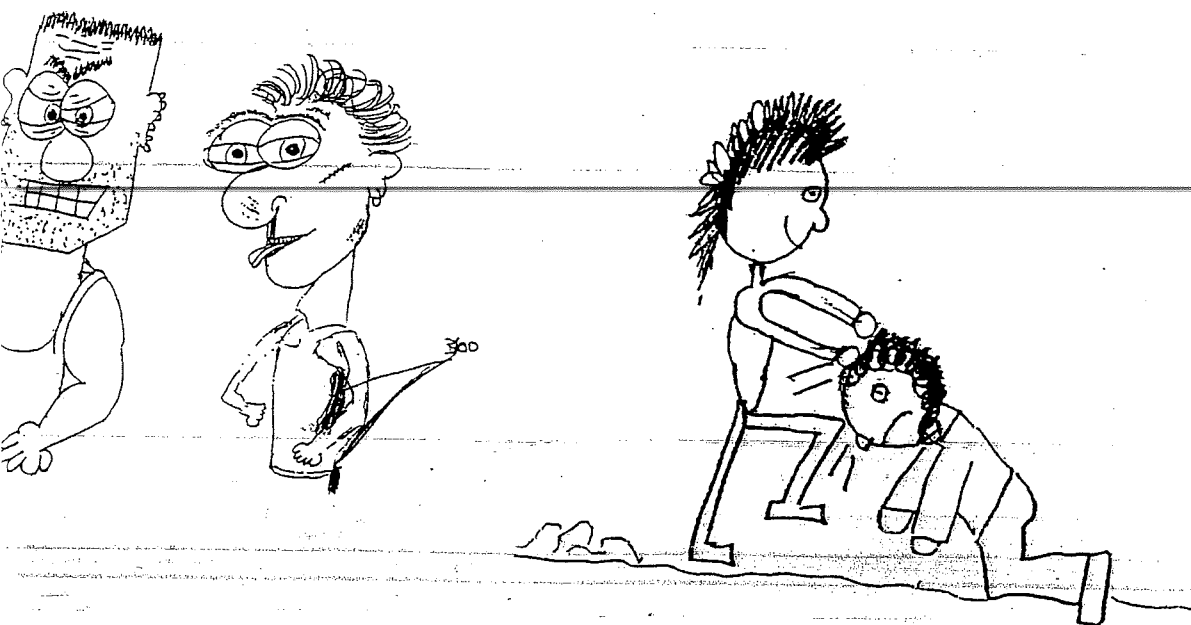
Γιατί συμβαίνουν αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές;
Για πιο λόγο εκδηλώνονται οι επιθετικές πράξεις προς του μαθητές;
Γιατί πειράζεις τους συμμαθητές σου;
Τι νιώθεις για το μαθητή θύμα;

Αντιμετώπιση των συμπεριφορών εκφοβισμού από το σχολείο

Παρεμβάσεις

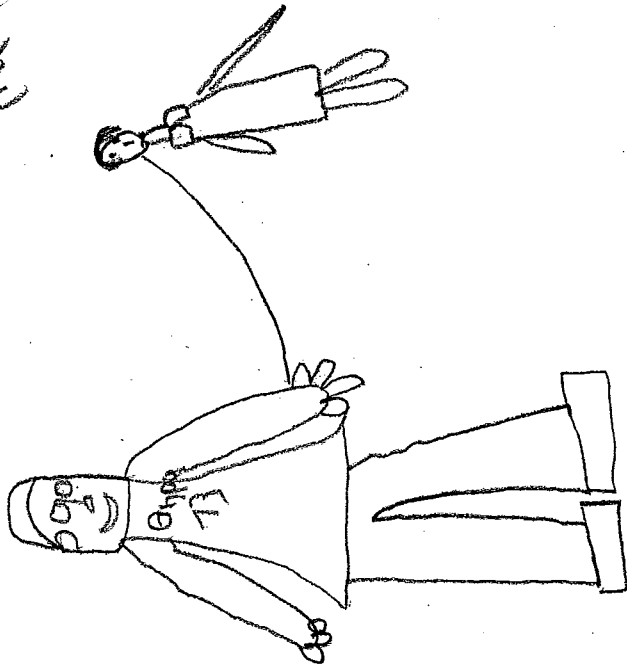
Νιώθεις ασφαλής στο σχολείο;
Πώς αντιμετωπίζει το σχολείο τις συμπεριφορές εκφοβισμού
Πώς επιλύονται οι επιθετικές συγκρούσεις και πώς προστατεύονται τα δικαιώματα των μαθητών – θυμάτων.



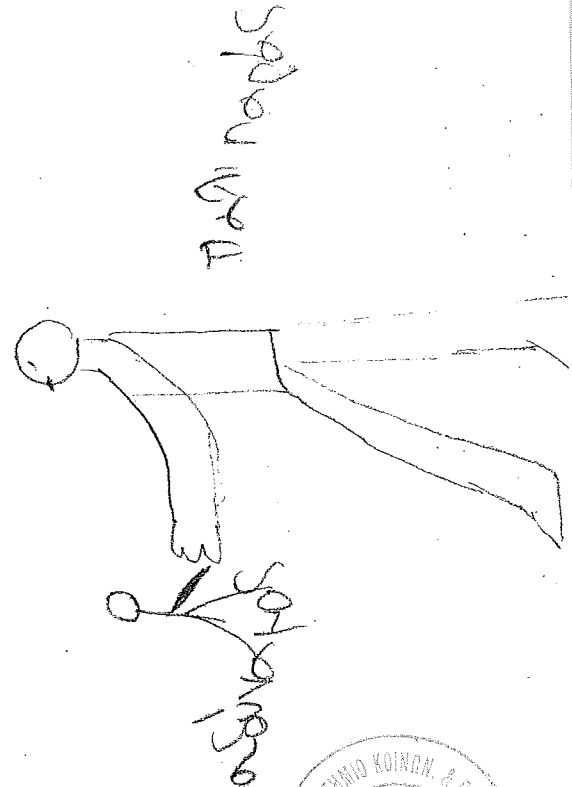


παλικάρα

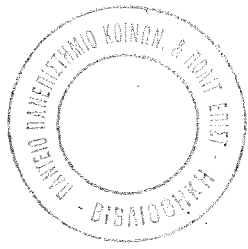
θίγα



φοίνικα



παλικάρα



παλικάρα

φοίνικα