

ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

TEACHERS' VIEWS IN THE PREFECTURE OF RETHYMNO REGARDING WAYS OF ADDRESSING SCHOOL BULLYING AMONG STUDENTS

Στέργιος Χατζάκης

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων

hasmatosindesmos@yahoo.co.uk

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις δασκάλων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών. Με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας επελέγησαν τέσσερις δάσκαλοι/ες δημόσιων σχολείων του Ν. Ρεθύμνου με τους/τις οποίους/ες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση θεματικής ανάλυσης. Από την ανάλυση του υλικού προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν τις απόψεις των δασκάλων για τους τρόπους αντιμετώπισης: (α) σε ατομικό επίπεδο για το θύμα, (β) σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη, (γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης και (δ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού κατά τη σχολική ηλικία στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός εκφοβισμός, απόψεις, δάσκαλοι, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θύμα, θύτης, τάξη, σχολική μονάδα.

Abstract

The present study explores teachers' views on approaches to addressing school bullying of students. Using purposive sampling, four public school teachers from the Rethymno Prefecture were selected. Semi-structured interviews were conducted, transcribed, and analyzed through thematic analysis. Four main thematic categories emerged from the data analysis, reflecting teachers' views on strategies for addressing bullying: (a) at the individual level for the victim, (b) at the individual level for the perpetrator, (c) at the classroom level, and (d) at the whole-school level. The findings of the present study contribute to the further understanding of school bullying among school-aged children in Greece.

Key words

School bullying, opinions, teachers, primary education, victim, bully, classroom, school.

0. Εισαγωγή

0.1. Ερευνητικός στόχος

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων που εργάζονται σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ρεθύμνου σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι η καταγραφή και ανάλυση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου: (α) σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη, (β) σε ατομικό επίπεδο για το θύμα, (γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης και (δ) σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

0.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παγκόσμιο επίπεδο απαντά στη σχετική βιβλιογραφία από τον προηγούμενο αιώνα, ενώ στην Ελλάδα από τις αρχές της τρέχουσας χιλιετίας έχει αρχίσει να ευαισθητοποιείται η σχολική κοινότητα γύρω από τις εκφάνσεις, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού συμπεριλαμβανομένης και της πρόληψης (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017). Μια σειρά από μελέτες και έρευνες καταδεικνύουν ότι και στην Ελλάδα αναγνωρίζουμε το πρόβλημα, αλλά είναι πολλά ακόμα αυτά που πρέπει να γίνουν.

Έναν αρχικό ορισμό για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός (στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αναφέρεται με τον όρο *bullying*) έδωσε ο Νορβηγός ερευνητής Olweus (1991). Προσέγγισε την έννοια του εκφοβισμού ως μια διαδικασία σωματικού, λεκτικού και ψυχολογικού εκφοβισμού που διαπράττεται από έναν πιο ισχυρό δράστη ή μια ομάδα ανθρώπων εναντίον ενός άλλου ατόμου που θεωρείται πιο αδύναμο. Στις μέρες μας στον εκφοβισμό αποδίδονται τα εξής χαρακτηριστικά: α) ανισορροπία δύναμης, με τους θύτες να είναι πιο δυνατοί (Farrington, 1993· Olweus 1991), β) πρόθεση, με τους δράστες να έχουν σαφή σκοπό να βλάψουν τα θύματα και να τους προκαλέσουν πόνο σωματικό ή ψυχολογικό, γ) απουσία πρόκλησης και δ) διάρκεια και επαναληψιμότητα (Lee, 2006). Ο σχολικός εκφοβισμός – ο εκφοβισμός που λαμβάνει χώρα στο σχολείο – διακρίνεται σε άμεσο και σε έμμεσο (Kristensen & Smith, 2003). Μπορεί να εμφανιστεί ως σωματική, λεκτική, σεξουαλική βία, συναισθηματικό, ρατσιστικό ή ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017· Γώτη & Χαλκιάς, 2016). Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα σοβαρές και μπορεί να είναι σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές (Rigby, 2005· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014) ή συνδυασμός αυτών. Τα θύματα συχνά παρουσιάζουν έντονους πονοκεφάλους και στομαχόπονους, αϋπνίες, αύξηση των ορμονών του στρες, υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης σε σχέση με συμμαθητές τους που δεν είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού (Pepler et al., 2004), κοινωνικό άγχος και μοναξιά. Στον χώρο του σχολείου τα θύματα συνήθως κρατούν χαμηλό επικοινωνιακό προφίλ,

αποκρύπτοντας τις σκέψεις τους φοβούμενα τον χλευασμό. Η σχολική τους επίδοση είναι μειωμένη, επειδή αποφεύγουν να τραβούν την προσοχή με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν ελάχιστα κίνητρα μάθησης και συχνά αρνούνται να πάνε στο σχολείο, κάνοντας πολλές και συνεχόμενες απουσίες (Καραβόλτσου, 2013). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε έλλειψη αυτοπεποίθησης, με αποτέλεσμα τα θύματα να καθίστανται υπερευαίσθητα, ιδιαίτερα αυστηρά και απαιτητικά τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους άλλους γύρω τους. Μια άλλη διαπίστωση αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό είναι ότι τα παιδιά στις μικρότερες ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματική βία, ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τους τόσο αυξάνει η λεκτική βία και μειώνεται η σωματική (Ασημόπουλος κ.α., 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, σημειώνει σταδιακή αύξηση στην εκδήλωσή του στο σχολικό πλαίσιο (Clemence, 2001). Σε παγκόσμιο επίπεδο, το 15% των μαθητών έχει βιώσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος, 2019). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες, η αναλογία είναι ένα παιδί στα δέκα (Δεληγιάννη κ.α., 2005) και σύμφωνα με τα ευρήματα αναφέρεται ότι η σχολική αυλή είναι ο χώρος που εκδηλώνονται τα περισσότερα περιστατικά (Μπότσαρη – Μακρή, 2005), ενώ περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται και στις τουαλέτες, στην τάξη και στον δρόμο προς το σχολείο (Γώτη & Χαλκιάς, 2016) και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι, λόγω της καθημερινής επαφής τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες, καλούνται συχνά να δώσουν λύσεις.

Οι εμπλεκόμενοι στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι πολλοί: α) τα θύματα, β) οι θύτες, γ) οι παρόντες/ούσες μαθητές/τριες, δ) οι εκπαιδευτικοί, ε) οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, στ) οι γονείς και ζ) ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος. Σε έρευνα των Crothers, Kolbert & Barker (2006) οι μαθητές και οι μαθήτριες θεωρούν αναγκαία την παρέμβαση εκπαιδευτικών και γονέων στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας στον περιορισμό και την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου (Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλος, 2019). Είναι απαραίτητο να καλλιεργεί ένα θετικό, ευνοϊκό κλίμα και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς για σχετική επιμόρφωση. Γενικά, όσο νωρίτερα και αποτελεσματικότερα γίνουν παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης, τόσο καλύτερο θα είναι το αποτέλεσμα για τους/τις μαθητές/τριες. Συνεπώς, οι σχετικές δράσεις πρέπει να αρχίσουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν παρατηρείται για πρώτη φορά το φαινόμενο (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Someieh et al., 2016).

Μερικά από τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα: είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατάλληλα καταρτισμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν τα θέματα του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο; τι γνωρίζουν για αυτόν; πώς αντιδρούν όταν αντιληφθούν ένα τέτοιο φαινόμενο και τι κάνουν για την πρόληψή του; Κάποια απ' αυτά τα ερωτήματα διερευνά η παρούσα μελέτη, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στις απόψεις τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Για την ατομική αντιμετώπιση του θύματος, συχνά οι εκπαιδευτικοί το παρηγορούν και το ενθαρρύνουν (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014) ή το ωθούν να υιοθετεί αμυντική συμπεριφορά σε ανάλογα περιστατικά (Psalti, 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Αναφέρεται, επίσης, η ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο (Psalti, 2016). Σε έρευνα των Someieh et al. (2016), εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν μεγάλη σημασία στην ενθάρρυνση της αυτοπεποίθησης των θυμάτων, καθώς και στη δημιουργία ενός ασφαλούς και ανοικτού περιβάλλοντος στο σχολείο, το οποίο θα επιτρέπει στα θύματα να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς όποτε εμφανίζονται ανάλογα περιστατικά.

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του θύτη, εκφράζεται τόσο η άποψη για τη μη τιμωρία του θύτη (Πατσάλης, 2014) όσο και για την τιμωρία του (Sule et al., 2010· Psalti, 2016). Η τιμωρία μπορεί να περιλαμβάνει λεκτική επίπληξη (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), στέρηση δικαιωμάτων, αποβολή από την αίθουσα ή και απομόνωση (Someieh et al., 2016). Συχνά, προτείνεται η συζήτηση μαζί του και η ενθάρρυνσή του να αναγνωρίζει τις αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς του μέσω της ενσυναίσθησης (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Psalti, 2016· Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021) ή η παροχή βοήθειας στον θύτη (Πατσάλης, 2014· Someieh et al., 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) ή επανεκπαίδευσής του (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), ώστε να αναπτύξει θετικές συμπεριφορές. Το συμπέρασμα που αντλείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενδιαφέρον και προσαρμόζουν παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο ανάλογα με τον θύτη για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Σε επόμενο επίπεδο, εκφράζονται απόψεις παρέμβασης μέσα στην τάξη με συζητήσεις (Psalti, 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) και ομαδικές δράσεις που προάγουν τη συνεργασία θύτη - θύματος (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al., 2016) ή με δράσεις που διαπραγματεύονται τον σχολικό εκφοβισμό, όπως ανάγνωση συναφών λογοτεχνικών βιβλίων και παρακολούθηση ταινιών (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Σε έρευνα του Πατσάλη (2014) επισημαίνεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αλληλεγγύη και την αμοιβαία στήριξη μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ η έρευνα των Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής συνεργασίας και επίλυσης διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών προκειμένου να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη.

Τέλος, σε επόμενο επίπεδο εκφράζονται απόψεις εμπλοκής και άλλων ατόμων της σχολικής μονάδας με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου, όπως του διευθυντή (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), γενικά συναδέλφων εκπαιδευτικών (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021), πιο συγκεκριμένα συναδέλφων ειδικών στην ψυχική υγεία (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) ή εκπαιδευτικών

φυσικής αγωγής (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Στην έρευνα των Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008) φαίνεται ότι η δημιουργία κλίματος ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολείο συμβάλλει στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού και στην ενίσχυση των μηχανισμών αντιμετώπισής του. Ακόμα προτείνεται και η εμπλοκή ατόμων που δεν ανήκουν οργανικά στο σχολείο, αλλά σχετίζονται ισχυρά με αυτό, όπως ο σύμβουλος εκπαίδευσης (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014) ή συχνότερα οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019· Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008· Psalti, 2016· Hanishet al 2004). Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ τους, για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις παρεμβάσεις τους σε διάφορα επίπεδα, όπως το ατομικό, το επίπεδο τάξης και το επίπεδο σχολικής μονάδας, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο όσο το δυνατόν σφαιρικότερη αντιμετώπιση στο φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

0.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο για το θύμα;
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη;
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του θύτη και του θύματος σε επίπεδο σχολικής τάξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Ρεθύμνου σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του θύτη και του θύματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

1.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο συλλογής δεδομένων

1.1.1. Ερευνητική στρατηγική και τύπος ερευνητικού σχεδίου

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η χρήση ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής. Ως προτεραιότητα τέθηκε η επαγωγική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας (Bryman, 2017). Ειδικότερα, διεξήχθη μια συζήτηση σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης

του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς η θεωρία να έχει την πρωταρχική θέση. Δεν επιδιώχθηκε η εξήγηση της συμπεριφοράς των δασκάλων ούτε η γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως συμβαίνει συχνά στις έρευνες που υιοθετούν την ποσοτική στρατηγική (Bryman, 2017), αλλά δόθηκε βαρύτητα στην κατανόηση της συμπεριφοράς τους, σύμφωνα με την ερμηνειοκρατία, δίνοντας τη δέουσα βαρύτητα στο υποκειμενικό νόημα της κοινωνικής δράσης (Bryman, 2017 Ίσαρη & Πουρκός, 2015), εν προκειμένω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.

Το συγχρονικό σχέδιο προτιμήθηκε ως μια επιλογή που επιτρέπει να αναδειχθούν διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους/ες που συμμετέχουν. Τα συγχρονικά σχέδια, συνήθως, απαντούν σε έρευνες που υιοθετούν την ποσοτική στρατηγική, αφού συχνά αποσκοπούν στη συλλογή ποσοτικών ή ποσοτικοποιησιμων δεδομένων, όμως, όπως αναφέρει και ο Bryman (2017), συχνά η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει κάποια μορφή συγχρονικού σχεδίου.

1.1.2. Ερευνητική διαδικασία

Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν ο νομός Ρεθύμνου. Ο συγκεκριμένος νομός επελέγη αφενός γιατί στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν δεδομένα από τον συγκεκριμένο νομό και αφετέρου διότι εξυπηρετεί στη σκόπιμη δειγματοληψία. Οι συμμετέχοντες ήταν εν ενεργεία δάσκαλοι και δασκάλες δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού, με εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των δεκαπέντε ετών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις οι οποίες υλοποιήθηκαν διά ζώσης και μαγνητοφωνήθηκαν. Εν συνεχεία, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν και ακολούθησε η συζήτηση των σχετικών ευρημάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Bryman, 2017).

Αναφορικά με τα ζητήματα δεοντολογίας στο πλαίσιο του συνιβεραλισμού στην κοινωνική έρευνα (Bryman, 2017), γνωστοποιήθηκαν πλήρως στους συμμετέχοντες τα κίνητρα των συνεντεύξεων αλλά και η ακολουθούμενη διαδικασία τόσο πριν από τη διαδικασία της συνέντευξης όσο και μετά. Απεστάλη εκ των προτέρων στους συμμετέχοντες έντυπο ενημέρωσης (Bryman, 2017) στο οποίο αναφέρονταν στοιχεία της έρευνας, όπως το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, το όφελος από τη συμμετοχή, η εκτιμώμενη χρονική διάρκεια, η προαιρετικότητα της συμμετοχής, η δυνατότητα αποχώρησης αν κάποια στιγμή οι συμμετέχοντες/ουσες το επιθυμούσαν χωρίς να χρειαστεί να δικαιολογήσουν την αποχώρησή τους, η ενημέρωση για το τι θα γίνει με τα δεδομένα και η διασφάλιση της ιδιωτικότητας και των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών. Σε συμπληρωματικό έντυπο συγκατάθεσης, το οποίο ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να υπογράψουν, αναφερόταν ότι έχουν λάβει το έντυπο ενημέρωσης, ότι το έχουν διαβάσει και κατανοούν πλήρως το τι θα γίνει με τα δεδομένα της έρευνας αλλά και τα δικαιώματά τους.

1.1.3. Συμμετέχοντες/ουσες

Στη μελέτη συμμετείχαν δύο δάσκαλοι και δύο δασκάλες του νομού Ρεθύμνου, δύο εκ των οποίων υπηρετούν σε σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και δύο σε σχολεία της υπαίθρου. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 49 έως 55 ετών και το εύρος της προϋπηρεσίας τους ήταν

από είκοσι ένα έως είκοσι οχτώ έτη. Αξιοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία βάσει της επαρκούς τους επαγγελματικής υπηρεσίας, της εμπειρίας τους στην αντιμετώπιση περιπτώσεων σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και της επιθυμίας συμμετοχής τους. Η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι αρκετά διαδεδομένη στις έρευνες που υιοθετούν ποιοτική στρατηγική. Είναι μια μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, η οποία στοχεύει στη συγκρότηση του δείγματος της έρευνας από άτομα τα οποία ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και έχει σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιλέχθηκαν άτομα τα οποία συμβάλλουν στην εις βάθος προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ritchie, Lewis & Elam, 2003), λόγω της εμπειρίας τους και των ετών υπηρεσίας τους. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τον Απρίλιο του 2024, ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου και απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν τροποποιηθεί, για να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

1.1.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία, σε αντίθεση με τη δομημένη, αφήνει πολύ μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας στον ερευνητή κατά τη διενέργεια της συζήτησης (Bryman, 2017). Το βάρος της συνέντευξης δόθηκε στην οπτική των συνεντευξαζόμενων. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε ένα πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο με μία λίστα ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις δεν ήταν κατευθυντικές, ήταν τέτοιου είδους που έδιναν τη δυνατότητα απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα και ήταν διατυπωμένες σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Στην αρχή της συνέντευξης τέθηκαν ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών γενικού και ειδικού χαρακτήρα π.χ. ηλικία, φύλο, έτη υπηρεσίας.

1.1.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία, φερεγγυότητα και αυθεντικότητα.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, ως κριτήρια αξιολόγησης, έχουν ιδιαίτερη σημασία στην ποσοτική έρευνα (Mason, 2011). Στις ποιοτικές έρευνες, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία λαμβάνουν διαφορετικό περιεχόμενο σε σχέση με αυτό που έχουν στις ποσοτικές. Η εξωτερική αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο μπορεί να επαναληφθεί η συγκεκριμένη μελέτη, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική έρευνα, δύσκολα ικανοποιείται, αφού είναι αδύνατον να «παγώσει» κάποιος το κοινωνικό περιβάλλον (Bryman, 2017). Το ίδιο ισχύει και για την εξωτερική εγκυρότητα, τον βαθμό, δηλαδή, που τα ευρήματα μπορούν να γενικευθούν, αφού το δείγμα των τεσσάρων εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Εν προκειμένω, αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι ένα ευρύ δείγμα με στόχο τη γενίκευση, αλλά εκπαιδευτικοί που, καθένas ξεχωριστά, δίνουν απαντήσεις στο υπό διερεύνηση θέμα. Αντιθέτως, η εσωτερική αξιοπιστία και η εσωτερική εγκυρότητα, επειδή οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον ίδιο ερευνητή, είναι πιο εξασφαλισμένες, αφού καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια η προσέγγιση των συμμετεχόντων να είναι ομοιόμορφη. Για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διασφάλιση της

εγκυρότητας, διενεργήθηκε δοκιμή της συνέντευξης σε δασκάλα εκτός του νομού Ρεθύμνου, με σκοπό να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021). Στο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, χωρίς παρεμβάσεις στα λεγόμενα και στα νοήματα. Κατόπιν, ελήφθησαν υπόψη όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χωρίς καμία επιλογή, αν και οι αναφορές που παρουσιάζονται στην πορεία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στη συζήτηση των ευρημάτων αξιοποιούνται στοιχεία της βιβλιογραφίας και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και ο ερευνητικός σχεδιασμός να έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια. Τέλος, σύμφωνα και με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), ο αναγνώστης είναι εκείνος που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό που μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί στο δικό της πλαίσιο αναφοράς.

Στις έρευνες που υιοθετείται ποιοτική στρατηγική, συχνά προκρίνεται, αντί της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, να υιοθετούνται τα κριτήρια της φερεγγυότητας και της αυθεντικότητας (Bryman, 2017).

Η φερεγγυότητα συνίσταται στην πειστικότητα, τη γενικευσιμότητα, τη βασιμότητα και την επαληθευσιμότητα (Bryman, 2017). Ως προς την πειστικότητα, η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη βάσει των κανόνων ορθής πρακτικής και τα ερευνητικά ευρήματα ανακοινώνονται στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ως προς τη γενικευσιμότητα, όπως συχνά συμβαίνει στην ποιοτική έρευνα, το βάρος δίδεται στο βάθος μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και όχι στην έκταση. Γίνεται προσπάθεια να αναδειχτούν απόψεις ιδιαίτερης σημασίας ή και μοναδικές· το βάρος δε δίνεται στην προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Ως προς τη βασιμότητα, όλες οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, η διατύπωση του προβλήματος, η επιλογή των συμμετεχόντων, οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, οι αποφάσεις σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων κτλ, είναι διαθέσιμες και προσπελάσιμες από τρίτους, υπό τον όρο της διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/χουσών εκπαιδευτικών. Τέλος, ως προς την επαληθευσιμότητα, στις ποιοτικές έρευνες είναι αδύνατον να υπάρξει αντικειμενικότητα, όμως καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια οι προσωπικές παραδοχές και αντιλήψεις του ερευνητή να μην επηρεάσουν τη συγκεκριμένη έρευνα τόσο στη φάση της διαμόρφωσης του μεθοδολογικού εργαλείου όσο και στη φάση της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων.

Ως προς την αυθεντικότητα, το κέντρο βάρους εντοπίζεται στην αυτούσια και αμερόληπτη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, χωρίς να αποκλείεται η συγκεκριμένη έρευνα να δράσει καταλυτικά στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να αναλάβουν δράση κατά του σχολικού εκφοβισμού (Bryman, 2017).

1.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τους Γρηγορόπουλο και Καραοτζάδη (2021), η θεματική

ανάλυση αποτελεί μια ευέλικτη μέθοδο που επιτρέπει την περιγραφική και ερμηνευτική αποτύπωση θεμάτων, διευκολύνοντας την οργάνωση και τη νοηματοδότηση των δεδομένων. Η διαδικασία περιλάμβανε αρχικά ενδελεχή ανάγνωση των κειμένων, ακολούθως κωδικοποίηση των σημαντικών σημείων, ομαδοποίησή τους βάσει εννοιολογικής συνάφειας και, τέλος, παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων, συνοδευόμενη από ενδεικτικά αποσπάσματα των συμμετεχόντων.

2. Αποτελέσματα

Η απομαγνητοφώνηση και ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, ανέδειξε τέσσερις θεματικές, ανάλογες των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα: α) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για το θύμα, β) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη, γ) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής τάξης και δ) απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για το θύμα

K1: Προσπάθεια ηρεμίας του παιδιού.

Η πρώτη άποψη που διατυπώθηκε στις συνεντεύξεις αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν το παιδί-θύμα να ηρεμήσει συναισθηματικά αμέσως μετά το περιστατικό. Χαρακτηριστικά η Α. αναφέρει: «αν... το παιδί είναι σε κατάσταση άσχημη, αν ας πούμε κλαίει, αν τρέμει ...θα πρέπει... να το ηρεμήσουμε».

K2: Επικοινωνία με το παιδί – κατανόηση του βιώματος και των συναισθημάτων.

Στη συνέχεια τίθεται το ζήτημα της επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού με το θύμα, προκειμένου να κατανοήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώθηκε το φαινόμενο και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν. Ο Γ. αναφέρει: «η συζήτηση με το θύμα, ώστε να κατανοήσει ότι δεν είναι δικό του το πρόβλημα». Η Σ. ενισχύει την παραπάνω θέση λέγοντας: «θα το βάλω να ζωγραφίσει και να μιλήσει για τα συναισθήματά του».

K3: Ενίσχυση του χαρακτήρα και ενδυνάμωση του θύματος.

Μια επιπλέον αναφορά σχετίζεται με την ανάγκη να ενισχυθεί ο χαρακτήρας του παιδιού, ώστε να αποκτήσει ψυχική ανθεκτικότητα και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει ανάλογες καταστάσεις. Ο Π. σημειώνει: «σιγά σιγά να μπορέσει να δυναμώσει ο χαρακτήρας του, ώστε να απαντάει και να αρχίζει να καταλαβαίνει η απέναντι ομάδα ότι δε θα είναι τόσο εύκολο πια». Ο Γ. συνοψίζει με τον όρο: «Πρακτικές ενδυνάμωσης».

K4: Διαφοροποίηση προσέγγισης ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού.

Τέλος, διατυπώνεται η άποψη ότι η στάση του/της εκπαιδευτικού πρέπει να προσαρμόζεται στον χαρακτήρα του παιδιού. Η Α. επισημαίνει: «Αν είναι ένα παιδί που ξέρουμε ότι

λέει συνέχεια μεγάλα λόγια, αλλιώς θα το αντιμετωπίσουμε. Αν είναι πάλι ένα παιδί που έχει κερδίσει την εκτίμησή μας στο ότι θα πει πάντα την αλήθεια, πάλι αλλιώς θα το δούμε».

2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη

K1: Μηδενική ανοχή στη βίαιη ή προσβλητική συμπεριφορά.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν με σαφήνεια ότι δεν επιτρέπεται καμία αποδοχή ή ανοχή απέναντι σε βίαιες ή προσβλητικές συμπεριφορές. Ο Π. αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σηκώνω χέρι σε παιδί, προσβάλλω παιδί, αναρτώ κάτι για ένα παιδί, δε γίνεται ανεκτό και θα έχει συνέπειες».

K2: Επικοινωνία και κατανόηση των κινήτρων του θύτη.

Τονίζεται η σημασία του διαλόγου με τον θύτη, προκειμένου να διερευνηθούν τα αίτια της συμπεριφοράς. Ο Γ. αναφέρει: «τετ α τετ συζήτηση με τον θύτη ώστε να καταλάβουμε για ποιο λόγο γίνεται αυτό».

K3: Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσω αλλαγής ρόλων.

Γίνεται αναφορά σε τεχνικές που ενθαρρύνουν τον θύτη να μπει στη θέση του θύματος, με στόχο την κατανόηση των συνεπειών των πράξεών του. Ο Π. σημειώνει: «να τη βάλεις να παίξει το ρόλο του θύματος, που δέχεται».

K4: Αναγνώριση του θύτη ως θύματος – προσέγγιση με κατανόηση.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι πολλές φορές και ο θύτης είναι φορέας εσωτερικών συγκρούσεων ή αναγκών. Η Α. δηλώνει: «Τις περισσότερες φορές αυτός που φωνάζει 'θέλω βοήθεια' είναι ο θύτης... αφού υπήρχε μέσα του, έπρεπε να εκδηλωθεί και να το ψάξουμε παρέα να δούμε πώς θα το λύσουμε».

K5: Εφαρμογή συνεπειών – τιμωρία μέσω στέρησης προνομίων.

Ορισμένοι αναφέρουν πρακτικές πειθαρχίας που περιλαμβάνουν στέρηση προνομίων ως συνέπεια ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η Σ. αναφέρει: «Κάθε τέλος του μήνα βλέπουμε μία ταινία ... και έχει τύχει να χάσει ένα παιδί την ταινία και να πάει με κάποια εργασία σε μια άλλη τάξη». Συμπληρώνει: «Αυτό το παιδί λοιπόν, εάν δεν τηρήσει και δεν μπορέσει να αλλάξει τη δική του συμπεριφορά... χάνει το διάλειμμα ... και μένει μαζί μου μέσα και συζητάμε ξανά».

2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής τάξης

K1: Συλλογική συζήτηση με όλους τους μαθητές/τριες.

Η συζήτηση μέσα στην τάξη αποτελεί βασική στρατηγική. Ο Π. αναφέρει: «Κουβεντιάζουμε μέσα στην τάξη γιατί έγινε;».

K2: Ενεργοποίηση των παρατηρητών – καλλιέργεια ευθύνης.

Η Σ. τονίζει την ανάγκη παρακίνησης των μαθητών που παρακολουθούν παθητικά: «λέω στα παιδιά πάντα ότι στα θέματα σχολικού εκφοβισμού... μεγάλη ευθύνη έχουν εκείνοι που παρακολουθούν τα σκηνικά ... εκείνοι που παρακολουθούν μπορούν να προστατέψουν το θύμα».

K3: Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω γραπτής εργασίας.

Η Α. προτείνει: «Θα έχουμε εργασία γραπτή... αυτό που έχουν να πουν να το καταγράψουν και να το διαβάσουμε μετά».

K4: Χρήση οπτικοακουστικού και δημιουργικού υλικού.

Γίνεται αναφορά στη χρήση σχετικών βίντεο και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η Α. λέει: «μπορούμε να δούμε βιντεάκια πάνω σε αυτό το θέμα». Η Σ. προσθέτει: «Να φτιάξουμε αφίσες... σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό».

K5: Συνεργασία θύτη-θύματος σε ομαδική εργασία.

Ο Π. προτείνει τη συνεργασία μέσω κοινής συμμετοχής σε ομάδα: «προσπαθείς να τους βάλεις στην ίδια ομάδα... δηλαδή να αναγκαστούν σε κάποιο χρόνο να συνεργαστούν».

K6: Απομάκρυνση ή διαχωρισμός παιδιών για λόγους ασφάλειας.

Ο Γ. σημειώνει: «σε κάποια περίπτωση να χρειαστεί να χωριστούν αυτά τα παιδιά ή να μην έχουν κάποια επικοινωνία για κάποιο διάστημα», και προσθέτει: «μετακίνηση του θύματος σε χώρο ασφαλή για το ίδιο εντός του πλαισίου της τάξης».

K7: Αντιστροφή ρόλων μέσω θεατρικού δρώμενου.

Η Σ. προτείνει τη δημιουργία θεατρικού έργου με ανταλλαγή ρόλων: «θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα θεατρικό, όπου ο θύτης θα μπορούσε να είναι το θύμα και να αντιστρέψουμε τους ρόλους».

K8: Προγράμματα ενδυνάμωσης της ομάδας – διαχείριση συναισθημάτων.

Η Σ. αναφέρει: «αυτό που κάνω πάντα είναι πρόγραμμα διαχείρισης θυμού».

2.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τρόπους αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας**K1: Ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων και ομάδων διαχείρισης.**

Ο Π. αναφέρει: «τότε γίνεται θέμα στο σύλλογο διδασκόντων... όλοι οι εφημερεύοντες έχουν ένα μάτι απάνω τους». Ο Γ. λέει: «υπάρχει η ομάδα της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, την οποία αξιοποιούμε».

K2: Ενημέρωση της διεύθυνσης και ειδικοτήτων του σχολείου.

Προτείνεται η εμπλοκή διαφόρων μελών της σχολικής μονάδας: διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Θεατρικής Αγωγής, Εικαστικών), ψυχολόγος,

εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης. Ο Π. λέει: «ο γυμναστής ... να τις υποχρεώνει να συνεργαστούν σε διάφορα παιχνίδια», και ο Γ. προτείνει «παιχνίδι ρόλων στη θεατρική αγωγή» και «ομαδική εργασία στα Εικαστικά». Η Α. σημειώνει: «αν το παιδί πάει στο τμήμα ένταξης, τη συνάδελφο του τμήματος ένταξης που μπορεί να συζητήσει μαζί τους».

K3: Ενημέρωση και αξιοποίηση άλλων μελών της σχολικής κοινότητας.

Η Α. τονίζει: «και η κυρία που εργάζεται στο κυλικείο... και η καθαρίστρια», αναδεικνύοντας τον ρόλο όλων των ενηλίκων στον σχολικό χώρο.

K4: Διάχυση παραγόμενων αποτελεσμάτων στο σύνολο του σχολείου.

Η Α. προτείνει: «την πρωινή συνάντηση για προσευχή που κάνουμε... μπορούμε ας πούμε... το διάλογο που έχουμε γράψει να τον παρουσιάσουμε να τον παίξουμε μπροστά... και στο τέλος να κάνουμε μια αγκαλιά».

K5: Συνεργασία με γονείς και εξωτερικούς φορείς.

Η Σ. λέει: «συζήτηση με την ψυχολόγο και με τους γονείς», ενώ η Α. προτείνει: «Θα μπορούσαμε να καλέσουμε κάποιον να κάνει μία ομιλία... το Χαμόγελο του Παιδιού». Ο Π. προσθέτει: «να έρθει ψυχολόγος από το κέντρο ψυχικής υγείας να τους μιλήσει».

K6: Εμπλοκή μαθητών/τριών από άλλες τάξεις – δημιουργική συμμετοχή.

Η Α. προτείνει: «θα μπορούσαν και οι άλλες τάξεις να κάνουν κάτι, να σκεφτούν κάτι ... και να το παρουσιάσουμε όλοι μαζί ή να κάνουμε έναν ας πούμε διαγωνισμό ζωγραφικής... με αυτό το θέμα... να γράψουμε ένα τραγούδι και να το τραγουδήσουμε όλοι μαζί».

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

3.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις δασκάλων αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές/τριες. Προέκυψαν τέσσερα επίπεδα προσέγγισης: ατομικό επίπεδο για το θύμα, ατομικό επίπεδο για τον θύτη, επίπεδο σχολικής τάξης και επίπεδο σχολικής μονάδας.

3.1.1. Τρόποι αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για το θύμα

Στο ατομικό επίπεδο για το θύμα, αναδύθηκε η άποψη οι εκπαιδευτικοί πρώτα να ηρεμήσουν το θύμα, όπως και στους Μάνεση & Λαμπροπούλου (2014), η γενική άποψη να συζητήσουν μαζί του και η άποψη να το ωθήσουν να υιοθετήσει αμυντική συμπεριφορά, ώστε να αντεπεξέρχεται σε τέτοιου είδους φαινόμενα (Psalti, 2016΄ Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Τα ευρήματα, όμως, α) της διαφορετικής αντιμετώπισης του θύματος ανάλογα με το προφίλ του μαθητή/τριας και β) να βάλουμε το παιδί να ζωγραφίσει αυτό που νιώθει, δεν απαντούν κάπου στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε.

3.1.2. Τρόποι αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο για τον θύτη

Αναφορικά με την αντιμετώπιση του θύτη, αναδύθηκε τόσο η άποψη της μη τιμωρίας του, όπως και στην έρευνα του Πατσάλη (2014) – ακόμα και εμφατικά αφού η εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς μας ωθεί να αντιμετωπίσουμε τον θύτη σαν θύμα – όσο και της τιμωρίας μέσω αποκλεισμού από δραστηριότητες (Sule et al., 2010· Psalti, 2016· Someieh et al., 2016). Επίσης, προτάθηκε ο διάλογος με τον θύτη και η προσπάθεια καλλιέργειας ενσυναίσθησης, όπως απαντά και σε αρκετές έρευνες (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Psalti, 2016· Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021).

3.1.3. Τρόποι αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής τάξης

Στη συνέχεια, εκφράστηκαν απόψεις παρέμβασης μέσα στην τάξη με συζητήσεις (Psalti, 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) και ομαδικές δράσεις που προάγουν τη συνεργασία θύτη - θύματος (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al., 2016) ή με δράσεις που διαπραγματεύονται τον σχολικό εκφοβισμό, όπως συγγραφή κειμένων, δημιουργία αφισών και παρακολούθηση βίντεο ή ακόμα και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης θυμού για όλη την τάξη, με ανάλογα ευρήματα να υπάρχουν στην έρευνα των Μάνεση & Λαμπροπούλου, (2014). Τέλος, αναφέρεται και η άποψη της απομάκρυνσης των εμπλεκόμενων, του θύτη και του θύματος, όπως και στην έρευνα των Someieh et al (2016).

3.1.4. Τρόποι αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε ένα τελευταίο επίπεδο, εκφράστηκαν απόψεις εμπλοκής και άλλων ατόμων της σχολικής μονάδας με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου, όπως του διευθυντή (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019), γενικά άλλων συνάδελφων (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021) και πιο συγκεκριμένα ειδικών ψυχικής υγείας (Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019) και εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Προτάθηκε και η εμπλοκή ατόμων που δεν ανήκουν οργανικά στο σχολείο αλλά σχετίζονται ισχυρά με αυτό όπως οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών (Γρηγορόπουλος & Καραοτζάδη, 2021· Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014· Someieh et al 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019· Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008· Psalti, 2016) και του Συμβούλου Εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών και να μην αγνοούν τέτοιου είδους περιστατικά όταν εκτυλίσσονται στον χώρο του σχολείου. Αντιδρούν σε όλα τα επίπεδα (ατομικό, τάξης, σχολικής μονάδας), με σκοπό να κατευνάσουν και να ενδυναμώσουν το θύμα, να αποτρέψουν την επανάληψη του φαινομένου από τη μεριά του θύτη και να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα (συνάδελφους εκπαιδευτικούς, διευθυντή/ντρια, γονείς), συμπεριλαμβανόμενων και των υπόλοιπων μαθητών/τριών της τάξης και του σχολείου γενικότερα.

3.2. Προτάσεις για εκπαιδευτική πολιτική

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικά ζητήματα που αφορούν την αντίληψη, την πρόληψη και τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας και της διεθνούς βιβλιογραφίας, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις προς την εκπαιδευτική πολιτική:

α. Θεσμοθέτηση Εθνικού Πρωτοκόλλου Διαχείρισης Σχολικού Εκφοβισμού

Κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός ενιαίου, θεσμοθετημένου πρωτοκόλλου το οποίο θα καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα στην αναγνώριση, καταγραφή και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού. Το πρωτόκολλο θα πρέπει να περιλαμβάνει σαφείς ορισμούς, κατηγορίες εκφοβιστικών συμπεριφορών, στάδια παρέμβασης, χρονοδιαγράμματα, πρότυπα καταγραφής και υποχρεωτική ενημέρωση των γονέων και υποστηρικτικών δομών. Ένα τέτοιο εργαλείο θα εναρμονίσει τις πρακτικές των σχολικών μονάδων, ενισχύοντας την πρόληψη και την αποτελεσματική παρέμβαση.

β. Συστηματική και Υποχρεωτική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού οφείλει να ενταχθεί σε ένα μόνιμο και υποχρεωτικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να καλύπτουν ενότητες όπως η ενσυναίσθηση στην τάξη, η αποκαταστατική δικαιοσύνη, η μη βίαιη επικοινωνία, η ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και η συνεργασία με τους γονείς. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να υλοποιούνται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με καταρτισμένους επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς), τόσο διά ζώσης όσο και εξ αποστάσεως.

γ. Σύσταση Ομάδας Διαχείρισης Σχολικού Κλίματος σε Κάθε Σχολική Μονάδα

Η ίδρυση μόνιμης Ομάδας Διαχείρισης του Σχολικού Κλίματος ανά σχολική μονάδα αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη συστημική αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να απαρτίζεται από τον/την Διευθυντή/ντρια, δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικούς, τον/την ψυχολόγο ή/και κοινωνικό λειτουργό (όπου είναι διαθέσιμοι), και εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων. Η ομάδα θα είναι υπεύθυνη για την κατάρτιση ετήσιου σχεδίου δράσης, την παρακολούθηση του σχολικού κλίματος και τη διαχείριση σχετικών περιστατικών, σύμφωνα με το εθνικό πρωτόκολλο.

δ. Ανάπτυξη Συνεργασιών με Φορείς Ψυχοκοινωνικής Στήριξης

Η σύνδεση των σχολείων με τοπικούς και εθνικούς φορείς (Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Κέντρα Πρόληψης, Μ.Κ.Ο., κοινωνικές υπηρεσίες) είναι καθοριστικής σημασίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις επίμονων ή σοβαρών περιστατικών. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να διευκολύνει αυτές τις συνεργασίες, μέσω της δημιουργίας εθνικής ψηφιακής πλατφόρμας καταγραφής και ενημέρωσης για διαθέσιμους φορείς ανά περιοχή, καθώς και μέσω της διαμόρφωσης θεσμικού πλαισίου για την πρόσκληση και αξιοποίηση εξωτερικών συνεργατών.

ε. Χρηματοδότηση και Παροχή Πόρων για Δημιουργικές Παρεμβάσεις

Για την ενίσχυση της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται η οικονομική στήριξη των σχολείων ώστε να υλοποιούν δράσεις που προάγουν τη συνεργασία, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την κοινωνική ενσυναίσθηση. Οι δράσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν θεατρικό παιχνίδι, εικαστικά, ταινίες μικρού μήκους, δημιουργία ψηφιακού υλικού ή εκδηλώσεις με τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας. Η παροχή κονδυλίων σε ετήσια βάση θα ενισχύσει τη βιωσιμότητα και την ποιότητα των παρεμβάσεων.

3.3. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα μελέτη, εστιάζοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό, ανέδειξε κρίσιμες διαστάσεις του φαινομένου αλλά και ερευνητικά κενά που αξίζει να διερευνηθούν στο μέλλον. Με βάση τα ευρήματα και τους περιορισμούς της μελέτης, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα:

α. Διεύρυνση του δείγματος με συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές βαθμίδες και περιοχές

Προτείνεται η διεξαγωγή ποιοτικών ή/και μικτών ερευνών που θα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και εκπαιδευτικούς από απομακρυσμένες ή αστικές περιοχές, ώστε να εντοπιστούν γεωγραφικές και βαθμιδιακές διαφοροποιήσεις στην αντίληψη και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

β. Συμμετοχή μαθητών/τριών και γονέων σε ερευνητικά σχέδια

Η ενσωμάτωση της μαρτυρίας των μαθητών/τριών, ως αποδεκτών ή μαρτύρων εκφοβιστικών συμπεριφορών, καθώς και των γονέων, μπορεί να φωτίσει πτυχές του φαινομένου που διαφεύγουν από την εκπαιδευτική οπτική. Προτείνονται έρευνες που θα αξιοποιούν συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης ή ανώνυμα ερωτηματολόγια για την καταγραφή των εμπειριών και των προτάσεών τους.

γ. Μελέτη της αποτελεσματικότητας παρεμβατικών προγραμμάτων

Η αξιολόγηση υπαρχόντων παρεμβάσεων πρόληψης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού (π.χ. προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, αποκαταστατικής πρακτικής, θετικού σχολικού κλίματος) κρίνεται απαραίτητη. Ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες μπορούν να εντοπίσουν ποια στοιχεία των προγραμμάτων είναι περισσότερο αποτελεσματικά και πώς αυτά μπορούν να ενσωματωθούν στο ελληνικό σχολείο με βιώσιμο τρόπο.

δ. Διερεύνηση των σχέσεων σχολικού κλίματος, ηγεσίας και εκφοβισμού

Προτείνεται η εστιασμένη μελέτη της σχέσης μεταξύ του ύφους διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, του γενικού σχολικού κλίματος και της συχνότητας ή αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Τέτοιες έρευνες μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα για τη διαμόρφωση πολιτικών ενδυνάμωσης της σχολικής ηγεσίας.

ε. Ανάλυση των λόγων αδράνειας ή υποαναφοράς περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς

Αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί δεν καταγγέλλουν ή δεν διαχειρίζονται επαρκώς περιστατικά εκφοβισμού, λόγω αμφιβολίας, φόβου, έλλειψης πόρων ή αίσθησης αναποτελεσματικότητας. Μία εστιασμένη μελέτη στις αιτίες αυτής της αδράνειας θα μπορούσε να συμβάλει στην άρση των εμποδίων και στην ενίσχυση της αντίδρασης των σχολικών μονάδων.

στ. Έρευνες δράσης με στόχο τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής

Τέλος, προτείνονται έρευνες δράσης στις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν παρεμβάσεις εντός της σχολικής τους κοινότητας. Οι έρευνες αυτές ενδυναμώνουν το προσωπικό, ενισχύουν τη συλλογική ευθύνη και παράγουν πρακτική γνώση, άμεσα συνδεδεμένη με το πεδίο εφαρμογής.

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Ήδη από το αρχικό στάδιο του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας τέθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές, οι οποίες επέφεραν ορισμένους εγγενείς περιορισμούς. Καταρχάς, το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου, οι οποίοι/ες υπηρετούν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και διαθέτουν διδακτική εμπειρία άνω των δεκαπέντε ετών. Η επιλογή αυτή, παρότι συνειδητή, οριοθέτησε γεωγραφικά και επαγγελματικά τον πληθυσμό αναφοράς, περιορίζοντας τη δυνατότητα συμπερασματικής εξαγωγής γενικεύσεων. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών – συνολικά τέσσερις εκπαιδευτικοί – αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής προσέγγισης, το ζητούμενο δεν είναι η στατιστική γενίκευση, αλλά η εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία των υποκειμενικών νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η ανάλυση εστιάζει στη δυναμική της προσωπικής εμπειρίας, των στάσεων και των αντιλήψεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι οι απόψεις που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν απόλυτα τη συνολική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας ή να επηρεάζονται από υποκειμενικούς ή συγκυριακούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, η φύση της μεθοδολογίας καθιστά πιθανή την εμφάνιση μεροληψιών, τόσο από την πλευρά των συμμετεχόντων όσο και από την πλευρά του ερευνητή, παρά τις προσπάθειες τήρησης επιστημονικής ουδετερότητας και εγκυρότητας.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ως συμβολή στο υπάρχον ερευνητικό σώμα, μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς μελέτες ευρύτερης εμβέλειας και να αναδείξει πτυχές που ενδεχομένως δεν έχουν επαρκώς φωτιστεί στον ελληνικό χώρο. Η έρευνα αυτή επιδιώκει να ενισχύσει τον επιστημονικό διάλογο και να καλλιεργήσει θεωρητικό και πρακτικό προβληματισμό γύρω από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σύνθετου αυτού φαινομένου.

Βιβλιογραφία

- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκης, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2008) Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10(1), 97-110.
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδινής, Επίμ.). Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).
- Γρηγορόπουλος, Η. & Καραοτζάδη Γ. (2021) Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 6-23.
- Clemence, A. (2001) Violence and security at school: The situation in Switzerland. En E. Debarbieux y C. Blaya (ed.), *Violence in schools. The approaches in Europe*. Issy – les – Moulineaux: ESF editeur.
- Crothers, L., Kolbert, J. & Barker, W. (2006) Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*, 27(4):475-487.
- Γώτη, Ε. & Χαλκιάς, Γ. (2016, 8-10 Απριλίου) Διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αλεξάνδρειας με πληθυσμιακή υπεροχή των παιδιών Ρομά. [Ανακοίνωση]. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική Βία και Εκφοβισμός», Θεσσαλονίκη.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, Α. Παπαθανασίου, Μ. & Ψάλτη, Α. (2005) *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο*. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In: M. Tonny and N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 17, 381-458. University of Chicago Press.
- Hanish, L., Eisenberg, N., Fabes, R., Spinrad, T., Ryan, P. & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καραβόλτσου, Α. (2013) *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αναρτημένο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.keda.gr/eclass/modules/document/file.php/>
- Κιοσσέ, Ε. & Κιουρτσίδου, Δ. (2017) Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 77-101.

- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. (2008) Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003) The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Lee, C. (2006) *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. Paul Chapman Publishing.
- Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014) Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *Pedagogy theory & praxis*, 7, 83-89.
- Mason, J. (2011) *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003).
- Μπότσαρη – Μακρή, Ε. (2005) Θέματα ανάπτυξης και σχολείου. *Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 2(12), 232-248.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler DJ, Rubin KH, editors. The development and treatment of childhood aggression. *Psychology Press*, 411-448.
- Πατσάλης, Χ. (2014, 11-12 Ιουνίου) *Οι αντιλήψεις δασκάλων και καθηγητών γυμνασίου στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού*. [Ανακοίνωση] 1^ο Επιστημονικό συνέδριο του ευρωπαϊκού δικτύου κατά του σχολικού εκφοβισμού, Αθήνα.
- Pepler, D., Rigby, K. & Smith, P. K. (2004) *Bullying in schools: How successful can intervention be*. Cambridge University Press.
- Psalti, A. (2016) Greek in service and pre-service teachers' views about bullying in early childhood settings, *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398.
- Rigby, K. (1996) *Bullying in schools: And what to do about it*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ritchie, L. & Lewis J. (2003) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage.
- Someieh, S., Ahmed, P., Mona, T. & Minoo, P. (2016) Primary School Teachers and Parents Perception of Peer Bullying Among Children in Iran: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 10(3).
- Sule Tepetas, G., Akgun, E. & Akbaba Altun, S. (2010) Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1675-1679.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014) *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση. Ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Γρηγόρης.
- Χριστακοπούλου, Α. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019) Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41-62.