

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Η ενδοσχολική βία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μαριάννα Αποστόλου, Σεραφείμ Σαμορέλης

doi: [10.12681/pansynschool.7396](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7396)

Η ενδοσχολική βία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μαριάννα Αποστόλου

*Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας/Πολιτισμολόγος/ Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Διευθύντρια
του 8^{ου} ΓΕΛ Τρικάλων
mapostol59@yahoo.com*

Σεραφείμ Σαμορέλης

*Μαθηματικός/Υποδιευθυντής του 8^{ου} ΓΕΛ Τρικάλων
sersam@hotmail.gr*

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια καθώς εμφανίζεται σε έξαρση παγκοσμίως. Είναι μια πραγματικότητα την οποία δεν πρέπει να παραβλέπουμε και χρήζει σοβαρής αντιμετώπισης, καθώς πρόκειται για ένα φαινόμενο, του οποίου οι επιπτώσεις δεν περιορίζονται μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά, επεκτείνονται στην ευρύτερη κοινωνία. Δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα φυσιολογικό περιστατικό που θα «ξεφουσκώσει» μόνο του και να αγνοείται, γιατί δεν γνωρίζουμε πως μπορεί να εξελιχθεί. Ο σχολικός χώρος θα πρέπει να λειτουργεί για όλους ως η περιοχή, στην οποία οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δραστηριοποιούνται και να κοινωνικοποιούνται με ασφάλεια, άνεση και ελευθερία και χωρίς ντροπή ή φόβο. Είναι επιτακτική ανάγκη να μάθουν τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και να εμπιστεύονται εκπαιδευτικούς και γονείς σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν φαινόμενα βίας ή εκφοβισμού, ενώ από την άλλη τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς είναι ανάγκη να καλλιεργήσουν αισθήματα ασφάλειας, κατανόησης και αλληλεγγύης. Σε κάθε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, τόσο το θύμα όσο και ο θύτης χρειάζονται βοήθεια, ώστε να αναπτυχθεί και να αποκατασταθεί η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σαφώς καταλυτικός για την εκτόνωση του φαινομένου. Τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης μπορεί να αφορούν διαφορετικές ομάδες-στόχο. Η διαχείριση των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού δεν αφορά μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους, αλλά, ένα σύνολο αρμοδίων, το οποίο απαιτείται για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να δείξει ότι το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας λόγω των ποικίλων γενεσιουργών αιτιών του, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για θυματοποίηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς, αλλά οφείλει να ενεργοποιήσει συνολικά την κοινωνία, ώστε να καταστεί εφικτή πρωτίστως η πρόληψή του.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές, εκπαιδευτικοί, οικογένεια

Intra-school violence and the role of the teacher

Abstract

School bullying and school violence have been the focus of much research in recent years, as it appears to be on the rise worldwide. It is a reality that we should not ignore and needs serious treatment, as it is a phenomenon whose effects are not limited only to the school, but extend to the wider society. It should not be treated as a normal occurrence that will "flatten out" by itself and be ignored, because we do not know how it might develop. The school space should function for all as the area where students are able to be active and socialize in safety, comfort and freedom and without shame or fear. It is imperative that children learn to express themselves freely and trust teachers and parents in case they face violence or bullying, while on the other hand both teachers and parents need to cultivate feelings of safety, understanding and solidarity. In any incident of school bullying, both the victim and the perpetrator need help to develop and restore the relationship and communication between them. The role of the teacher is clearly a catalyst for defusing the phenomenon. Prevention and response measures may concern different target groups. The management of incidents of school bullying does not concern only those directly involved, but a set of competent authorities is necessary to deal effectively with it. The purpose of this paper is to show that the phenomenon of intra-school violence, due to its various generative causes, especially when it comes to the victimization of children with learning disabilities, cannot be dealt by teachers or parents alone, but must activate society as a whole, so that its prevention becomes possible in the first place.

Key words: *students, teachers, family.*

1. Σχολική βία & Σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως συστηματική και επαναλαμβανόμενη σκόπιμη πράξη βίας από έναν/μία ή περισσότερους που έχει μεγαλύτερη δύναμη προς κάποιον ή κάποιους που έχει/έχουν μικρότερη δύναμη (Gladden et al., 2014). Η σχολική βία και ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται μεταξύ των μαθητών/τριών θεωρείται κοινωνικό πρόβλημα. Ο όρος «bullying» χρησιμοποιείται διεθνώς για να περιγράψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Προέρχεται από το ρήμα «bully» που σημαίνει «πληγώνω ή υποχρεώνω ή τρομοκρατώ κάποιον με τη βία να κάνει κάτι που δεν θέλει²». Οι ορισμοί όπως ορίστηκαν στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης (Αρτινοπούλου, 2001, 2010b):

Ως σχολική βία ή βία στο σχολείο ορίζεται «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης».

Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται «η βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των 12 ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας».

² <https://www.astynomia.gr/odigos-tou-politi/chrisimes-symvoules/bullying-endoscholiki-via-ekfovismos/>

Πίνακας 1: Ταξινόμηση μορφών βίας και εκφοβισμού (Αρτινοπούλου, 2010β)

	Άμεσος	Έμμεσος
Σωματική	Σωματική βία, σεξουαλική βία	Όταν προωθείς άλλον να κακοποιήσει το «θύμα»
Μη-σωματική, λεκτική	Λεκτική βία, σεξουαλική λεκτική βία	Διάδοση φημών, ηλεκτρονικός εκφοβισμός
Μη-λεκτική	Ψυχολογική βία, ηλεκτρονικός εκφοβισμός	Κοινωνικός αποκλεισμός, ηλεκτρονικός

Η βία στο σχολείο σήμερα είναι μια πραγματικότητα την οποία δεν πρέπει να παραβλέπουμε και χρήζει σοβαρής αντιμετώπισης, καθώς πρόκειται για ένα φαινόμενο, του οποίου οι επιπτώσεις είναι αρνητικές στη διαδικασία της μάθησης αλλά και στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των θυμάτων ενίοτε με επικίνδυνες συνέπειες και πιθανόν τραγικά αποτελέσματα. Οι συνέπειες της βίας δεν περιορίζονται μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά συμβαίνουν και στην ευρύτερη κοινωνία. Για το λόγο αυτό, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα φυσιολογικό περιστατικό και να αγνοείται, γιατί δεν γνωρίζουμε πως μπορεί να εξελιχθεί. Ο σχολικός χώρος θα πρέπει να λειτουργεί για όλους ως η περιοχή, στην οποία οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δραστηριοποιούνται και να κοινωνικοποιούνται με ασφάλεια, ελευθερία και άνεση, χωρίς φόβο και ντροπή.

Είναι επιτακτική ανάγκη να μάθουν οι μαθητές/τριες να εκφράζονται ελεύθερα και να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν παρόμοια φαινόμενα, ενώ από την άλλη τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς χρειάζεται να καλλιεργήσουν αισθήματα ασφάλειας, αλληλεγγύης και κατανόησης. Σε κάθε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, τόσο το θύμα όσο και ο θύτης χρειάζονται βοήθεια, ώστε να αναπτυχθεί και να αποκατασταθεί η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ τους. Όπως αναφέρει ο Σπυρόπουλος (2011: 46-47), «*με τον όρο bullying περιγράφεται το φαινόμενο τέλεσης πράξεων παραβατικού χαρακτήρα (απειλητική ή αυταρχική συμπεριφορά με πρόθεση την πρόκληση βλάβης ή τρόμου) - χωρίς δικαιολογία (χωρίς να έχει προκληθεί ο θύτης) - από ένα άτομο ή (παραβατική) ομάδα ατόμων εναντίον άλλου ή άλλων ατόμων με επαναλαμβανόμενο ρυθμό εμφάνισης (δεν θεωρείται πάντοτε απαραίτητος). Συστατικό και κυριότερο στοιχείο αυτής της συμπεριφοράς είναι η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος και συνεπώς η χρήση από κάποιον ή από μια ομάδα της δύναμης ή της υπερέχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκεται (σε ψυχολογικό, συναισθηματικό, σωματικό, γνωστικό επίπεδο), προκειμένου να εκφοβίσει, να βλάψει ή να ταπεινώσει κάποιον άλλο ή άλλους».*

Ο σχολικός εκφοβισμός βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια καθώς εμφανίζεται σε έξαρση παγκοσμίως. Στην Ελλάδα³ τα ποσοστά φαίνεται να είναι υψηλότερα στα παιδιά του Δημοτικού, ενώ στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης τα ποσοστά δείχνουν να μειώνονται. Η μείωση αυτή, ίσως να οφείλεται στη ντροπή που αισθάνονται τα θύματα. Έτσι, λίγες περιπτώσεις εκφοβισμού γίνονται γνωστές και οι περισσότερες αποκρύπτονται μαζί με το φόβο των θυμάτων. Είναι σημαντικό να

³ Πανελλαδική Έρευνα για τον Σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα
https://docs.google.com/presentation/d/1GX-18h_vg0wQFYfa9jBSJmzIshMZwJzm/edit#slide=id.p1

γνωρίζουμε πως η σχολική βία και ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί σε κάθε σχολείο. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει συνδεθεί με σχολική άρνηση, χαμηλή επίδοση, αυξημένο αριθμό απουσιών, σπανιότερα πρόωρο τερματισμό της φοίτησης. Μεταξύ των δραστών, έρευνες έδειξαν ότι κάποιοι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, δεν αντλούν ικανοποίηση από την ζωή τους και κάνουν κατάχρηση αλκοόλ. Επίσης από τις έρευνες πιστοποιείται το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο και στους/στις μαθητές/τριες-στόχους τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα.

Οι έρευνες έχουν δείξει πως τουλάχιστον ένας στους επτά μαθητές σχολικής ηλικίας θα δεχθεί κάποια μορφή «θυματοποίησης» κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ) αναφέρει πως το ποσοστό των μαθητών/τριών ηλικίας 15 ετών που είχαν δεχθεί εκφοβισμό τουλάχιστον μια φορά στη ζωή τους φτάνει στο 23,5% για τα κορίτσια, ενώ είναι πολύ μεγαλύτερο για τα αγόρια. Παράλληλα, στην ίδια έκθεση της ΠΟΥ, ο αριθμός των μαθητών/τριών που εκφόβιζαν συμμαθητές/τριές τους έφτανε το 44% για αγόρια ηλικίας 15 ετών και μικρότερο για κορίτσια. Σε ελληνικές έρευνες, το ποσοστό των μαθητών/τριών που ανέφεραν ποσοστά «θυματοποίησης» και επιθέσεων από συμμαθητές/τριές τους κυμαίνεται από 8,2% έως 21,5%, ενώ το ποσοστό των «θυτών» κυμαίνεται από 5,8% έως 8,4%. Τα ποσοστά δεν είναι απολύτως σωστά διότι δεν είναι εύκολο να παραδεχθεί κάποιος πως είναι ο «θύτης», ο «νταής» του σχολείου και επιτίθεται σε μικρότερους/ες και πιο αδύνατους/ες συμμαθητές/τριές του. Τέλος τα κορίτσια τη λεκτική και συναισθηματική βία/κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ τα αγόρια προτιμούν τη σωματική βία. Επίσης, οι μικρότεροι/ες μαθητές/τριες επιλέγουν τη σωματική βία (για να «θυματοποιήσουν» ακόμα πιο μικρούς/ές συμμαθητές/τριές τους), ενώ οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία μαθητές/τριές επιλέγουν τη λεκτική βία και τις απειλές. Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια είναι πιο επιθετικά (με όποια μορφή βίας κι αν επιλέγουν) από ό,τι τα κορίτσια. Όταν απουσιάζουν οι κανόνες και ο σεβασμός, οι «θύτες» μαθητές/τριές κάνουν «το βίο αβίωτο» στους αδύναμους συμμαθητές τους και η χαμηλή αυτοεκτίμηση που αισθάνονται τους οδηγεί αρκετές φορές στην απόρριψη του σχολείου και την αποτυχία.

Πρέπει λοιπόν να καταβληθούν προσπάθειες για τη μείωση της εξάπλωσής του και την καταπολέμηση των συνεπειών του (Twemlow et al, 2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός για την εκτόνωση του φαινομένου (Κουτή, Ποταμιάνου, 2010). Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενδυναμώνουν τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα που έχουν οι επιθετικοί/ές μαθητές/τριές, προτού προλάβουν να εκδηλώσουν τις αρνητικές πτυχές του χαρακτήρα τους. Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει την ικανότητα να αναπλάσει τα θετικά στοιχεία των παιδιών, είναι πολύ πιθανό όχι μόνο να μην κατορθώσει να αποτρέψει τον /την μαθητή/τρια να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά, αλλά να τον ωθήσει σε αυτή (Πανούσης, 2006).

Ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει και τις οικογένειες των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών. Οι γονείς στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ως *τα δευτερεύοντα θύματα* (Sullivan et al., 2004) και είναι πιθανόν: α) να παρουσιάζουν άγχος, ανησυχία και προβληματισμό για τον τρόπο παρέμβασής τους στην υπόθεση του εκφοβισμού, β) να αισθάνονται δυσπιστία προς το σχολείο και να επιρρίπτουν σε αυτό ευθύνες για τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος και γ) να παρουσιάζουν αμυντική συμπεριφορά και να αισθάνονται ενοχές θεωρώντας ότι εν μέρει ο δικός τους τρόπος διαπαιδαγώγησης

ευθύνεται για τη θυματοποίηση του παιδιού τους (Λαμπριανού κ.ά., 2018). Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν αποτελέσματα «Σχολικός Εκφοβισμός» για το σχολικό έτος 2022-2023 ανά δομή οικογένειας, ανά φύλο.

Πίνακας 2. «Σχολικός Εκφοβισμός», ανά δομή οικογένειας, για το σχολικό έτος 2022-2023

Κατηγορίες της Δομής Οικογένειας			
Σχολικός Εκφοβισμός	Μονογονεϊκή με Μητέρα	Μονογονεϊκή με Πατέρα	Δύο Γονείς
Κάτω από το Κατώφλι	40,5%	25,5%	29,5%
Πάνω από το Κατώφλι	59,5%	74,5%	70,5%

Πίνακας 3. Ποσοστά παιδιών κάτω και πάνω από το κατώφλι στον δείκτη «Σχολικός Εκφοβισμός», ανά φύλο, για το σχολικό έτος 2022-2023

Φύλο		
Σχολικός Εκφοβισμός	Αγόρι	Κορίτσι
Κάτω από το Κατώφλι	27,0%	35,2%
Πάνω από το Κατώφλι	73,0%	64,8%

Έχει παρατηρηθεί, ότι οι ευπαθείς ομάδες είναι περισσότερο ευάλωτες σε κάποιας μορφής εκφοβισμού. Στην Ελλάδα τα ποσοστά δείχνουν ότι το 7 με 10% των μαθητών/τριών έχουν διάγνωση για κάποια μορφή δυσλεξίας και ένα 5% για διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, γνωστή και ως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Τα παιδιά αυτά χρειάζονται λίγο χρόνο παραπάνω για να σκεφτούν λίγο χρόνο παραπάνω για να κατανοήσουν τη διδασκαλία. Τα παιδιά με δυσλεξία, πολλές φορές, δε γυρίζουν χαρούμενα στο σπίτι. Πρέπει να αναζητούνται τρόποι κατανόησης και ουσιαστικής στήριξης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και να αντιλαμβάνονται ότι είμαστε στο πλευρό τους. Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και ότι είναι ενταγμένοι στο σύνολο, είναι πιθανότερο να συμπεριφερθούν με τρόπους που δεν προκαλούν τα συστήματα ή τους ανθρώπους γύρω τους. Η κοινωνία και η οικογένεια καλεί τον εκπαιδευτικό να συμβιβάσει τις συγκρούσεις που εμφανίζονται σε σωματική βία, σε συναισθηματική ή λεκτική επίθεση, (απειλές, χειρονομίες, κοροϊδία, εξύβριση, συκοφαντίες, λεκτική παρενόχληση, προσβλητικά μηνύματα), ενώ τελευταία μέσω διαδικτύου έχουμε και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (κακόβουλα ηλεκτρονικά μηνύματα, γελοιοποίηση με δημοσίευση φωτογραφιών που θίγουν το θύμα, κλήσεις με απειλητικό περιεχόμενο και εκβιασμό), η δε σχολική βία περιλαμβάνει σε ακραίες περιπτώσεις και εγκληματικές ενέργειες.

Εν κατακλείδι, ο εκφοβισμός πλήττει κάποιες από τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές και παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να νιώθει ασφάλεια στο σχολείο και να μη βιώνει καταπίεση, καθώς επίσης και κάθε γονέας δεν θα πρέπει να νιώθει καμία ανησυχία για τη σχολική ζωή του παιδιού του. Η πίστη των

θυμάτων αλλά και των θυτών στις κοινωνικές αξίες μειώνεται, όταν βλέπουν να μην καταβάλλεται προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Οίweis, 2009).

2. Δυσλεξία και Εκφοβισμός: Μια σχέση διαχρονική

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών της National Joint Committee of Learning Difficulties (1988) είναι ο εξής: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος που περιγράφει μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων δυσκολιών οι οποίες εκδηλώνονται με ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών διεργασιών και αναφέρεται στη λειτουργία και εκμάθηση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Μαζί με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια μαθησιακή δυσκολία. Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να παρατηρούνται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (πολιτισμικές διαφορές, υστερημένο γλωσσικό περιβάλλον, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι όμως αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών». Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με γονείς και κηδεμόνες που αρνούνται να αποδεχθούν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους.

Η συνεκπαίδευση έχει πολλά πλεονεκτήματα, ένα από τα οποία είναι ότι κάθε μαθητής/καθεμία μαθήτρια έχει το δικαίωμα να αισθάνεται ότι ανήκει, γεγονός που βοηθά τα παιδιά με αναπηρία να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της κοινότητας και του πραγματικού κόσμου και προάγει ισχυρές φιλίες μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία (Κυπρ 1992: 38). Δεν είναι αρκετό να σχεδιάζουμε προγράμματα συμπεριφοράς αλλά έχουμε ευθύνη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες να τους παρέχουμε υποστήριξη ποιότητας εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δημιουργώντας τις βάσεις για τη δημιουργία μιας αρμονικής και κατανοητής κοινότητας (Σούλης 2002: 336) ώστε να είναι εμπνευσμένοι, αυτοκατευθυνόμενοι και καταξιωμένοι.

Πολλές φορές η υποεπίδοση παιδιών οφείλεται σε γνωστικές αδυναμίες/μειονεξίες, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας. Αυτό που προκύπτει από τη σαφή γνώση των επιστημονικών δεδομένων της δυσλεξίας είναι ότι η δυσλεξία δε θα πρέπει να θεωρείται, σε πρωτογενές επίπεδο, ως το αποτέλεσμα αδιαφορίας ή τεμπελιάς από τη μεριά των δυσλεκτικών αναγνώστων, αλλά πιο πολύ των τεκμηριωμένων πλέον αδυναμιών τους σε γνωστικό επίπεδο. Τα προβλήματα της ενεργούς εμπλοκής και ενδιαφέροντος που μπορεί να επιδείξει κάποια στιγμή ένας αναγνώστης, δυσλεκτικός ή μη, μπορεί να προκύψουν σε δευτερογενές επίπεδο, είτε ως αποτέλεσμα των σχολίων και κριτικής, είτε εξαιτίας του ευρύτερου κοινωνικού ή εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να καθορίσει το πόσο επιθυμητή θα είναι για το άτομο η κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων (Edwards, 1994). Είναι σημαντικό σύμφωνα με την Παντελιάδου (1995: 95), να ευαισθητοποιούνται οι συμμαθητές/τριες σχετικά με τα προβλήματα που απασχολούν τους συμμαθητές/τριές τους με ειδικές ανάγκες διότι όταν ενημερώνονται, τότε δημιουργείται κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας, απαραίτητης προϋπόθεσης για το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Η απλή τοποθέτηση των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες στην

κανονική τάξη χωρίς την κατάλληλη ενημέρωση, προετοιμασία και ευαισθητοποίηση των συμμαθητών/τριών τους δεν διαμορφώνει θετικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση (Ferguson 1998: 18-21).

Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει τη συγκρότηση ενός σχολείου όχι μόνο της γνώσης αλλά και της αλληλεγγύης (Σούλης 2002: 330). Αναφορικά με τη μάθηση, ο ρόλος του είναι πολύ ουσιαστικός, καθώς είναι αυτός που μεσολαβεί μεταξύ του/της μαθητή/τριας και του μορφωτικού αγαθού. Από την άλλη πλευρά, οι ουσιαστικές σχέσεις και οι συναναστροφές μεταξύ των μαθητών/τριών είναι σημαντικές για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των συμμαθητών/τριών τους με ειδικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να συμβάλει στην καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις τους με τους γονείς (Δόικου-Αυλίδου 2000: 27).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί στο να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν υποθέσεις σχολικού εκφοβισμού, κυρίως όταν δεν είναι απολύτως σίγουροι για τα γεγονότα. Επίσης σε περιπτώσεις υπερπροστατευτικών γονέων, στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν το παιδί τους, παρατηρείται δυσκολία στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Herne, 2016). Επιπλέον, μέχρι στιγμής, οι έρευνες φανερώνουν ότι οι αναφορές σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού λαμβάνονται περισσότερο σοβαρά υπόψη παρά οι αναφορές σχεσιακού εκφοβισμού, αφού αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν κατατάσσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ανάμεσα στις μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Yoon et al., 2016).

Εν κατακλείδι, όπως οι έρευνες κατέδειξαν είναι πολύ σημαντική η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις ατομικές διαφορές μέσα στην τάξη. Επίσης αρκετά σημαντική είναι η προθυμία τους να ανταποκριθούν θετικά και αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα καθώς αυτή επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης (Watkins 2003:19). Συμπερασματικά για να προωθηθεί η συνεκπαίδευση απαιτείται ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος θα δραστηριοποιείται ώστε να καλλιεργήσει ένα σχολικό ήθος με βασικούς άξονες τη συνεργασία και την υποστήριξη όλων των παιδιών τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνικοποίηση (Watkins, 2003: 13). Η προαγωγή της ποιότητας στη συνεκπαίδευση οφείλει να προωθείται από όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και να υποστηρίζεται από το ήθος και την ηγεσία του σχολείου καθώς και από το έργο των εκπαιδευτικών⁴.

3. Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στο Λύκειο, είναι αντιμέτωποι με την διδακτέα ύλη και την «Τράπεζα Θεμάτων». Αυτό σημαίνει ότι τα

⁴ https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

περιθώρια ενασχόλησης με διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι στενά και πολύ περιορισμένα. Ένα βίντεο στο διαδίκτυο, που σχετίζεται με τη δυσλεξία⁵ δείχνει πόσο αυτή επηρεάζει αρνητικά τη μαθήτριά από την παιδική της ηλικία. Σε κάποιο απόσπασμα και στην προσπάθεια της μαθήτριάς να συμμετέχει στο μάθημα, ακούγεται η εκπαιδευτικός να της λέει: «τόσα παραδείγματα κάναμε, τίποτα δεν έμαθες;» και οι συμμαθητές/τριές της γελούν. Παρατηρήθηκαν τριών κατηγοριών συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών της μαθήτριάς: αυτοί/ές που την κοροϊδεύουν όταν κάνει λάθος ή δυσκολεύεται να απαντήσει και την αποκαλούν βούρλο, καθυστερημένη και ανόητη και πιστεύουν ότι πρέπει να φύγει από την τάξη γιατί καθυστερεί όλους/ες τους/τις υπόλοιπους/ες. Επίσης όσοι/ες μαθητές/τριες είναι απλά αδιάφοροι/ες και δεν σκοτίζονται και πολύ καθώς επίσης και ένας - δύο που ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τη μαθήτριά με δυσλεξία - η κατηγορία των κακών μαθητών/τριών - που της συμπαραστέκονται και την κατανοούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι/ες που βρίσκονται παρόντες/παρούσες σε τέτοιες συμπεριφορές και αυτοί/ές που καλούνται σε πρώτη φάση να παρέμβουν για την αντιμετώπισή τους. Παρατηρείται λοιπόν, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους/ές τους και η θυματοποίηση που υφίστανται διαρκεί περισσότερο χρόνο και σχετίζεται κατά πρώτο και κύριο λόγο με την αναπηρία τους.

Στο ίδιο βίντεο, αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, η μη αποδοχή από την οικογένεια της δυσλεξίας δυσχεραίνει την κατάσταση. Η μητέρα της μαθήτριάς με δυσλεξία επιθυμεί να γίνει η κόρη της δικηγόρος. Δεν αποδέχεται ότι η κόρη της αντιμετωπίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και σε καμία περίπτωση δεν επιθυμεί το παιδί της να βοηθηθεί με κάποιο τρόπο όπως παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης. Για εκείνη όποιο παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες είναι χαζό! Η μαθήτριά με δυσλεξία φεύγει από το μάθημα κλαμένη και λέει στη διευθύντριά της που την κάλεσε στο γραφείο: *από το δημοτικό η κάθε μου μέρα είναι ένας αγώνας, νιώθω ότι είμαι μίλια πίσω από τους άλλους, φωνάζω μόνο και μόνο για να αποδείξω ότι δεν είμαι χαζή!*

Τι πρέπει επομένως να γίνει; Κρίνεται απαραίτητη η συστημική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού που δέχονται τα παιδιά με δυσλεξία, η οποία προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των παραμέτρων που σχετίζονται με την εμφάνισή του. Κάθε παιδί θα πρέπει να αισθάνεται άνετα στο χώρο του σχολείου, να έχει αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό. Για να γίνει αυτό σχετικά με το παράδειγμά μας, απαιτείται η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας. Για να διαγνωστεί κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά απαιτείται η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και αρμοδίων (ΚΕΔΑΣΥ) για να σχεδιαστεί η στήριξη των παιδιών αυτών με κάθε πρόσφορο μέσο από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού. Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο χρειάζεται να έχουμε υπόψη μας ότι η σχολική κοινότητα αποτελείται από άτομα με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, οικογενειακό και ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο. Επομένως, το σχολικό κλίμα θα πρέπει να βασίζεται σε κοινές αξίες και όρια σχετικά με τον σεβασμό και την ανεκτικότητα που θα σχετίζονται με κάθε σχολική δραστηριότητα.

⁵<https://www.youtube.com/watch?v=pmJ8pz72mWo>

4. Συμπεράσματα

Συμπεραίνουμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς θυματοποίηση (bullying), είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυπρισματικό, καθώς οφείλεται σε πληθώρα παραγόντων, έχει πολλές συνέπειες και εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προσώπων. Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών έχουν την δυνατότητα να οδηγήσουν στην πλήρη αποδοχή ενός δυσλεκτικού/διαφορετικού παιδιού από τους συμμαθητές/τριές του και στην πλήρη εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού προς τα δυσλεκτικά/διαφορετικά παιδιά.

Επομένως, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν ή διστάζουν να παρέμβουν, το επώδυνο γεγονός για τα παιδιά-θύματα συνεχίζεται καθώς παρατείνεται η βασανιστική δοκιμασία τους. Παράλληλα η αδιαφορία ή η απραξία των εκπαιδευτικών, μπορεί να εκληφθεί από τους θύτες ως συναίνεση ή ως φόβος ή ως αδυναμία να τα βάλουν μαζί τους, οπότε συνεχίζουν απόητοι ή σε ορισμένες περιπτώσεις αυξάνουν τις παραβατικές συμπεριφορές τους. Επίσης βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η άμεση ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων, ώστε η αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού να γίνεται όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από τις οικογένειες των παιδιών (Παζαράκης, 2022). Η κοινωνικοποίηση και η συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών απαιτεί την εκδήλωση ειλικρινούς ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε κάθε πιθανή ένδειξη σχολικού εκφοβισμού να αντιμετωπίζεται αμέσως με διακριτικό, αλλά και αποφασιστικό τρόπο (Καραδήμα, 2013: 95).

Εν κατακλείδι προκύπτει η ανάγκη πρόληψης και ολιστικής παρέμβασης, με στόχους την αύξηση της γνώσης και της συνειδητοποίησης του προβλήματος, τη δημιουργία κανόνων και κανονισμών (Watkins, 2003: 12) για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και την εμπλοκή των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς όπως έδειξαν διάφορες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μας τα παιδιά με ιδιαίτερες σωματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: eight case studies in emotional reactions*. Redwood Books, Trhwwbridge, Wiltshire.
- Ferguson, J. (1998). What students say about mainstreaming? *The American School Board Journal*, 184(2), 18-21.
- Hein, N. (2014) 'Parental positions in school bullying: The production of powerlessness in home-school cooperation'. In Schott, R. M. and Sondergaard, D. M. (Eds), *School bullying New theories in context*, New York, Cambridge University Press.
- Herne, K. E. (2016) "It's the parents": Re-presenting parents in school bullying research', *Critical studies in education*, Vol. 2: 254-270
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, μτφ. Μεγαλούδη Φ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kunc, N. (1992). *The need to belong: Manslow's hierarchy of needs*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. (Ε. Μαρκοζάνε, μτφρ.). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).
- Sullivan, K., Clearly, M. & Sullivan, G. (2004) *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*, London, Paul Chapman Publishing
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L. and Bauman, S. A. (2016), 'Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teachers' characteristics and contexts', *Journal of School Violence*, Vol. 15: 91-113
- Watkins, A. (ed.) (2003). *Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση, ανακτήθηκε στις 08/08/2024 από : https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

Ελληνόγλωσσες

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχιμο. Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης Παραδοτέο 1.4. Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας & εκφοβισμού Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου – Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου 103
- Αρτινοπούλου, Β. (2010b). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (Συνεργασία: Χρ. Καλαβρή, Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γεραρής Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014 (2), 557–563. Ανακτήθηκε στις 20/08/2024 από : <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/401> .
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμα, Β, (2024). Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους» με κατεύθυνση: Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη: 2013, ανακτήθηκε στις 25/08/2024 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/133843/files/GRI-2014-11889.pdf>
- Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Γαβριηλίδου, Ε., Φαίδωνος, Π., Χατζησάββα, Χ., και Χαρίτου, Χ., (2018). *Προσεγγίσεις Διαχείρισης του Σχολικού Εκφοβισμού, Οδηγός Εκπαιδευτικού για στήριξη της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή πολιτικής σε σχέση με τον Σχολικό Εκφοβισμό*. Ανακτήθηκε στις 24/08/2024 από: http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ekpaideftiko_yliko/scholika_encheiridia/proseggiseis_diaheirisis_sholikou_ekfovismou.pdf
- Πανελλαδική Έρευνα για τον Σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα Ανακτήθηκε στις 10/07/2024 από: https://docs.google.com/presentation/d/1GX-18h_vg0wQFYfa9jbSjmlshMZwJzm/edit#slide=id.p1
- Πανούσης, Ι. (2006). *Εγκληματολογικές Έρευνες*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας

- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σσ. 82-83, 90-96.
- Σούλης, Σ. – Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). Σχολικός τραμπουκισμός. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σακούλας.