

Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα

Γιώργος Νικολάου¹

Εισαγωγή

Η βία και η επιθετικότητα αποτελούν εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες παρατηρούνται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Το σχολείο αποτελεί, μεταξύ άλλων, χώρο εκδήλωσης τέτοιων βίαιων συμπεριφορών. Ιδιαίτερη και επώδυνη μορφή σχολικής βίας είναι ο σχολικός εκφοβισμός (bullying). Στη χώρα μας το φαινόμενο απασχολεί την επιστημονική έρευνα, αν και δεν έχει λάβει την έκταση και τη μορφή που παρατηρείται σε άλλες χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου.

Συχνά, η σχολική βία και ο εκφοβισμός συνδέονται με την παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ, οι οποίοι και ενοχοποιούνται – δικαίως ή αδικώς – για την έξαρση του φαινομένου. Η αναπαράσταση αυτή, δηλαδή του βίαιου, μετανάστη μαθητή καλλιεργείται συστηματικά τόσο από ορισμένα μέσα μαζικής επικοινωνίας όσο και στις καθημερινές συζητήσεις αναφορικά με το φαινόμενο.

Στον αντίποδα, υφίσταται μία ευάριθμη επιστημονική αρθρογραφία και βιβλιογραφία, η οποία επιχειρηματολογεί περί της συστηματικής θυματοποίησης των μαθητών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τέλος, δεν απουσιάζουν και οι έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες ο παράγοντας ετερότητα δεν επηρεάζει ουσιαστικά την εκδήλωση περιστατικών βίας ή σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο. Κατ' αυτές, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται αυξημένη εμπλοκή των μαθητών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε πρακτικές βίας και σχολικού εκφοβισμού, αυτό, μάλλον, μπορεί να αποδοθεί στις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες, τις οποίες βιώνουν οι οικογένειες των αλλοδαπών μεταναστών.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρήσαμε ότι θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω το θέμα αυτό, εστιάζοντας περισσότερο στον παράγοντα εθνοπολιτισμική ετερότητα, σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αφού οι αντίστοιχες έρευνες σχεδόν απουσιάζουν από την ελληνική βιβλιογραφία.

Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ Ελλήνων και μη Ελλήνων μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η θυματοποίηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία, καθώς και τα άτομα, από τα οποία ζητούν υποστήριξη και βοήθεια τα θύματα, είναι κάποιιοι από τους παράγοντες που εξετάζονται, προκειμένου να σχηματίσουμε μία καλύτερη εικόνα, αναφορικά με τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζονται στις τάξεις του ελληνικού σχολείου.

Βία και Σχολικός Εκφοβισμός

Συνυφασμένες με την ανθρώπινη φύση, η βία και η επιθετικότητα απασχολούσαν ανέκαθεν την έρευνα, σε διεπιστημονικό επίπεδο. Αντίθετα, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) καταγράφηκε στην επιστημονική ορολογία αρκετά πρόσφατα, αφού οι πρώτες προσπάθειες για μια συστηματική μελέτη του φαινομένου ξεκίνησαν από τον Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus τη δεκαετία του 1970. Στην Ελλάδα τα φαινόμενα της σχολικής βίας προσεγγίστηκαν, καταρχάς, από νομικούς - εγκληματολόγους, συνδεδεμένα με αυτά της νεανικής βίας και παραβατικότητας (Πανούσης, 2006, Αρτινοπούλου, 2001, Κουράκης, 2009). Την τελευταία εικοσαετία -

¹Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, gNIKOLAU@UOI.GR

και ιδίως μετά τη συζήτηση διεθνώς περί bullying – ο σχολικός εκφοβισμός (όπως έχει επικρατήσει στην ελληνική επιστημονική ορολογία) απασχολεί, πλέον, έντονα και τους ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής (Andreou, 2001, 2002, 2004; Andreou et al. 2005; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007, Psalti, 2012; Kourkoutas, 2012; Kourkoutas et al., 2012; Θάνος, 2009; Nicolaou et al. 2012; κ.ά.).

Παρόλα αυτά, μέχρι και σήμερα, επικρατεί σύγχυση στη χρήση των όρων βία και εκφοβισμός, όταν αυτοί αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον (Πανούσης, 2006, Θάνος, 2012). Γενικότερα, η βία μπορεί να οριστεί ως η *«μορφή συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο με πρόθεση απειλεί ή πράγματι προξενεί, φυσική ή ψυχολογική βλάβη σε τρίτον ή και στον εαυτό του ή επιδιώκει την καταστροφή πραγμάτων»* (Καρύδης, 2003). Η βία μπορεί να είναι ψυχολογική, σωματική, σεξουαλική ή λεκτική και συνήθως δεν έχει μεγάλη διάρκεια (Αρτινοπούλου, 2001). Η βία στο σχολείο ορίζεται, ομοίως, ως *«επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης»* (Αρτινοπούλου, 2001). Στις μορφές της σχολικής βίας συγκαταλέγεται και ο βανδαλισμός. Ως έννοια, η βία είναι ευρύτερη του εκφοβισμού.

Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως η *σκόπιμη και επανειλημμένη* θυματοποίηση ενός μαθητή με αρνητικές ενέργειες, από έναν ή περισσότερους μαθητές. Ως αρνητικές ενέργειες νοούνται η σκόπιμη πρόκληση βλάβης, όπως οι απειλές, ο χλευασμός, το πείραγμα, η εξύβριση, το χτύπημα, αλλά και οι χειρονομίες και ο αποκλεισμός από την ομάδα. Επίσης, προϋπόθεση είναι να υπάρχει διαφορά δύναμης (σωματικής ή/και συμβολικής), ώστε ο μαθητής που εκφοβίζεται, να δυσκολεύεται στην άμυνα έναντι εκείνων που τον ενοχλούν. Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνεται είτε από ένα άτομο μεμονωμένα είτε από μια ομάδα. Συνήθως εμφανίζεται χωρίς ιδιαίτερη πρόκληση και έχει διάρκεια, αφού επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Μπορεί να εκδηλωθεί άμεσα ή έμμεσα. Άμεσα, συνήθως, γίνεται με ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα και έμμεσα με τη μορφή του εξευτελισμού, της απαξίωσης και της κοινωνικής απομόνωσης ή του αποκλεισμού από την ομάδα (Olweus, 1994). Τα τελευταία χρόνια, με την ραγδαία εξάπλωση του διαδικτύου και την επέκταση του κυβερνοχώρου, εμφανίστηκε και μια σύγχρονη μορφή εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός – διαδικτυακός εκφοβισμός ή «κυβερνοεκφοβισμός» (cyber-bullying).

Ιδιαίτερη μορφή εκφοβισμού αποτελεί και ο ρατσιστικός εκφοβισμός ή η «φυλετική» παρενόχληση. Λαμβάνει χώρα, όταν η αρνητική συμπεριφορά του θύτη στρέφεται προς ένα άτομο διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Rigby, 2002). Προκειμένου να επαληθευθεί ότι πρόκειται για ρατσιστικό εκφοβισμό, κρίνεται αναγκαίο οι εθνοπολιτισμικές διαφορές μεταξύ θύτη και θύματος να είναι η αιτία που προκαλεί την εκδήλωση του φαινομένου. Αυτό τις περισσότερες φορές είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστεί και να αποδειχθεί. Στον ορισμό της «φυλετικής» παρενόχλησης συμπεριλαμβάνονται *«όλες οι πράξεις και οι συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα, ή με άλλο τρόπο, προκαλούν διακρίσεις εναντίον κάποιου ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας»* (Rigby, 2002). Δεν υπάρχει μια σαφής εικόνα για την εμπλοκή παιδιών στον εκφοβισμό σε σχέση με την καταγωγή τους, όπως και σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Όπως θα δούμε και παρακάτω, οι μέχρι σήμερα έρευνες εμφανίζουν διαφορετικά, μεταξύ τους, αποτελέσματα και οδηγούν σε αντιφατικά συμπεράσματα εξαιτίας, πιθανόν, των διαφορετικών κοινωνικών, ψυχολογικών και πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν στο εκάστοτε πλαίσιο διεξαγωγής τους (Rigby, 2002), αλλά και της διαφορετικής ερευνητικής μεθόδου που ακολουθείται (Strohmeier et al., 2008).

Εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα

Ως εθνοπολιτισμική ετερότητα νοείται η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου και οι διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων. Η εθνοπολιτισμική

ταυτότητα αποτελεί μέρος της ευρύτερης πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, η οποία έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το άμεσο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Αυτό σημαίνει ότι στις κοινωνίες υποδοχής οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι δίνουν ένα νέο, υποκειμενικό νόημα στα πολιτισμικά τους σύμβολα, προκειμένου τα τελευταία να είναι λειτουργικά στις νέες συνθήκες διαβίωσής τους (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011).

Παρά το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι διεθνώς, μάλλον, ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, στη χώρα μας το θέμα αυτό συνδέθηκε, κυρίως, με την έλευση των αλλοδαπών μεταναστών κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Από τα μέσα, ακόμη, της δεκαετίας του '80 και μετά (Νικολάου, 2005), η Ελλάδα αρχίζει να δέχεται ένα μεγάλο μεταναστευτικό κύμα από τις χώρες που ανήκαν στο πρώην ανατολικό μπλοκ, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Αυτή η πολιτισμική πολυμορφία εμφανίζεται και στα σχολεία. Η επιφυλακτικότητα και οι αντιδράσεις που παρατηρήθηκαν στην ένταξη των αλλοδαπών μεταναστών στην κοινωνία, είναι λογικό να αντικατοπτρίζονται και στην προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Παρά τις αντίθετες προθέσεις, υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες τα σχολεία εντείνουν τη διάκριση ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς, καθώς δεν καταφέρνουν να διασφαλίσουν πάντα τους απαραίτητους όρους της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2005).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, θα ανέμενε κανείς την εμφάνιση συγκρούσεων, με τη χρήση βίας και σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στις ομάδες που συνθέτουν το πολιτισμικό «παζλ» του ελληνικού σχολείου. Δεδομένης της επιφυλακτικότητας απέναντι στους «εισβολείς», θα περιμέναμε ίσως τη συστηματική θυματοποίηση των αλλοδαπών μαθητών, με δυσάρεστες συνέπειες για την εξέλιξή τους μέσα στην κοινωνία υποδοχής. Βιβλιογραφικά έχει υποστηριχθεί η σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τη θεωρία των «έσω και έξω ομάδων». Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα σχηματίζουν «έσω-ομάδες» επειδή έχουν κοινά χαρακτηριστικά και θεωρούν ότι τα άτομα, που δεν διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά, ανήκουν στην «έξω-ομάδα». Ο σχηματισμός των «έσω και έξω ομάδων» γίνεται, συχνά, με βάση το χαρακτηριστικό της καταγωγής ή της «φυλής» (Doyle and Aboud, 1995). Φυλετικές προκαταλήψεις και εχθρικές συμπεριφορές μπορούν να εκδηλωθούν εξαιτίας ακριβώς αυτών των ομαδοποιήσεων (Aboud, 1995). Ισχυρές ομαδοποιήσεις με τα μέλη της «έσω-ομάδας», στη βάση της φυλετικής ένταξης, παρατηρούνται από τις πολύ μικρές ηλικίες. Σύμφωνα με έρευνα των Katz και Kofkin (1997), τα παιδιά με ευρωπαϊκή προέλευση διαμορφώνουν μία φιλική διάθεση προς τους Ευρωπαίους, σε αντιδιαστολή με μία αντιαφρικανική στάση που, ταυτόχρονα, υιοθετούν. Από την άλλη, και οι μειονοτικοί μαθητές, από την ηλικία των επτά ετών, εκδηλώνουν φιλικότερες συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην ίδια μειονοτική ομάδα με αυτούς (Clark and Clark 1947). Οι φυλετικές προκαταλήψεις των γονέων τους (White and Gleitzman, 2006), τα αρνητικά στερεότυπα απέναντι στις μειοψηφικές ομάδες (Slone et al., 2000), καθώς και η απουσία επαφής και γνωριμίας με αυτές (Kowalski, 1998), επηρεάζουν τους μαθητές, προκειμένου να υιοθετήσουν βίαιες συμπεριφορές απέναντι στα μέλη των «έξω-ομάδων» που έχουν διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σε συνδυασμό με την καταγωγή, επηρεάζουν τη θυματοποίηση των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες. Για παράδειγμα, οι Peskin et al. (2006), διαπίστωσαν ότι οι Αφροαμερικανοί μαθητές κινδυνεύουν, περισσότερο από τους Ισπανοαμερικανούς, να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ή να θυματοποιηθούν. Ο πολιτισμικός παράγοντας είναι πολύ σημαντικός, αφού διαπιστώνουμε ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η έρευνα μπορεί να διαφοροποιήσει αναλόγως τα ευρήματα. Για παράδειγμα, ενώ η εμπλοκή των Ασιατών

μαθητών στις ΗΠΑ σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι σχετικά περιορισμένη, σε έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο διαπιστώθηκε αυξημένος κίνδυνος γι' αυτούς να θυματοποιηθούν εξαιτίας του φυλετικού bullying (Eslea and Mukhtar, 2000).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει και επηρεάζεται από τις εκδηλώσεις σχολικής βίας και εκφοβισμού (Ma, 2002, Kuperminc et al., 2001, Wilson, 2004), όπως, βέβαια, και η σχολική ικανοποίηση (Spriggs et al., 2007). Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι στους μαθητές – θύματα, που ανήκουν σε κάποια μειονοτική εθνοπολιτισμική ομάδα, αυξάνεται το άγχος τους, καθώς δεν αναγνωρίζονται εύκολα οι πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Σε συνδυασμό με τις κοινωνικές ανισότητες, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μειονοτικοί μαθητές να υστερούν σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που ανήκουν στην πλειοψηφική ομάδα. (Aguado, Ballesteros, & Malik, 2003).

Άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, δεν επιβεβαιώνουν πάντα τις παραπάνω διαπιστώσεις και παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, από την έρευνα της Κατσιγιάννη (2006, στο Βλάχου, 2011), για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προκύπτει ότι η εκδήλωση του φαινομένου διαφοροποιείται ανάλογα με την εθνικότητα των εμπλεκομένων. Παιδιά, αλβανικής καταγωγής, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε εκφοβισμό από ότι μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Ελλάδα. Στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), όμως, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών δεν φάνηκε να ασκεί σαφή επίδραση στο φαινόμενο του εκφοβισμού, τουλάχιστον όσον αφορά τους θύτες. Σε σχέση με τα θύματα, φαίνεται να συμπίπτουν και οι δύο έρευνες στο γεγονός ότι πιο συχνά θυματοποιούνται αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι δεν δημοσιοποιούν τη θυματοποίηση που υφίστανται. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός της κοινωνικής θέσης των παιδιών με τα φαινόμενα εκφοβισμού (Βλάχου, 2011). Οι Μανιάτης (et al.) αναφέρουν ότι, εξαιτίας της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών κουλτούρων (πολυπολιτισμικότητα), στο ίδιο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, οι μαθητές οδηγούνται σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μεταναστευτικές ομάδες διεκδικούν αναγνώριση και παρουσία στο δημόσιο χώρο. Στην περίπτωση που οι μαθητές, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τα θύματα, η επιθετικότητα συσχετίζεται και με το ρατσισμό. Οι ίδιοι υποστηρίζουν, ακόμη, ότι η ετερότητα μπορεί να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις, καθώς ο διαφορετικός «άλλος» μπορεί να προκαλέσει φόβο και συναισθήματα απόρριψης. Έτσι, και η μορφή του εκφοβισμού έχει πιο έντονο χαρακτήρα. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο εκφοβισμός εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ετερότητας δεν αφορά μόνο το άτομο, ως προσωπικότητα, αλλά και ολόκληρη την ομάδα, στην οποία ανήκει (Μανιάτης, Νικολάου, & Παπαδόπουλος, 2009). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Χουντουμάδη, Πατεράκη και Δοανίδου (2003) σε έρευνά τους, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές αλλοδαπής προέλευσης, ακριβώς επειδή δέχονται προσβολές και επιθέσεις ρατσιστικού τύπου, αντιδρούν με βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η συσχέτιση μεταξύ εθνοπολιτισμικής ετερότητας και εμφάνισης φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις προφανής, ενώ οι διεξαχθείσες έρευνες μας δίνουν αντιφατικά ευρήματα. Υπάρχουν μελέτες που συνδέουν το σχολικό εκφοβισμό με το ρατσισμό και τις στερεοτυπικές προκαταλήψεις, που έχει ο κοινωνικός περίγυρος. Εξαιτίας αυτών των στερεοτυπικών αντιλήψεων, παρατηρείται μεροληπτική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές (Cobia & Carney, 2002; Pagani, Robustelli, & Martinelli, 2011). Παρατηρήθηκε, μάλιστα, περιθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και οι ίδιοι οι αλλοδαποί δήλωσαν πως αισθάνθηκαν εμπάθεια, διάκριση, απειλή και έντονα πειράγματα από γηγενείς συνομηλίκους (Pagani, Robustelli, & Martinelli, 2011). Η ιδιότητα του μετανάστη φαίνεται να συνδέεται με διαπροσωπικά προβλήματα, που μπορεί να αυξάνουν τον

κίνδυνο για θυματοποίηση (Graham and Junonen, 2002; von Grunigen et al. , 2010). Είναι αρκετά δύσκολο για τα παιδιά-μετανάστες να κάνουν φίλους και να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Οι τελευταίοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και την κουλτούρα του «άλλου» και να την εντάξουν στην δική τους κουλτούρα (Hamagus & Kaikkonen, 2008). Η δυσκολία της αναγνώρισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης διαφορετικών εθνοπολιτισμικά ομάδων έγκειται, ορισμένες φορές, και στην άρνηση του σχολείου να αποδεχθεί την ύπαρξη τέτοιου είδους περιστατικών, που οφείλονται στην εθνοπολιτισμική ετερότητα (Cobia & Carney, 2002). Επιπλέον λόγοι, που δυσχεραίνουν τον εντοπισμό του εκφοβισμού είναι η επίδραση πληθώρας εθνοπολιτισμικών παραγόντων (γλώσσα, δημογραφικά δεδομένα, εθνικότητα, εξωτερικά χαρακτηριστικά), οι πολλές διαφορετικές τους μετρήσεις (Strohmeier, Spiel, & Gradinger, 2008), αλλά και η υποκειμενικότητα, που διακρίνει τους μαθητές.

Παράλληλα, υπάρχουν και μελέτες που υποδεικνύουν, ότι δεν παρατηρείται πιο έντονο το φαινόμενο του εκφοβισμού εξαιτίας της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας ή δεν μπόρεσαν να το διαγνώσουν (Larochette, Murphy, & Craig, 2010; Boulton, 1995; Eslea and Mukhtar, 2000; McKenny, Pepler, Craig and Connolly, 2006; Fandrem et al., 2009), ενώ σε άλλες έρευνες φαίνεται οι γηγενείς να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης από τους μετανάστες (Hanish and Guerra, 2000; Strohmeier and Spiel, 2003; Strohmeier et. al 2008).

Διαπιστώνεται και από τις παραπάνω αναφορές, ότι ο εκφοβισμός σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα είναι ένα σύνθετο κοινωνικά φαινόμενο, γιατί συμπεριλαμβάνει την κουλτούρα και την εθνότητα των αλλοδαπών, αλλά και τη ρατσιστική συμπεριφορά, που πρέπει να αντιμετωπίσουν (Strohmeier, Spiel & Gradinger, 2008). Αυτή η ρατσιστική συμπεριφορά μπορεί να μην αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά των θυμάτων, αλλά να αναφέρεται στην κοινωνική τους κατάσταση, τη θρησκεία τους, την ιστορία ή την κουλτούρα τους (Mooney, et al., 1991). Στην περίπτωση αυτή, ο ρατσισμός μπορεί να είναι λιγότερο οδνηρός για τα θύματα, αλλά καθίσταται ένα «κρυφό», αλλά και διαδεδομένο πρόβλημα (Peskin et al., 2006, Eslea and Mukhtar 2000, Nansel et al., 2001).

Τα ευρήματα αυτά δεν είναι κατ' ανάγκη ικανά να οδηγήσουν με βεβαιότητα στο συμπέρασμα ότι η μετανάστευση, αυτή καθαυτή, είναι ένας παράγοντας κινδύνου για τη θυματοποίηση. Μάλλον, όμως, μπορούν να αποτελέσουν ισχυρή ένδειξη για το ότι τα παιδιά των μεταναστών είναι πιθανότερο να στοχοποιηθούν με διάφορους τρόπους (π.χ. μέσω ρατσιστικών σχολίων) και για διάφορους λόγους (π.χ. λόγω καταγωγής από άλλη χώρα) από τους γηγενείς συνομηλίκους τους.

Όπως αναφέραμε και σε άλλη μελέτη μας (Nicolau et al., 2012), η ιδιότητα του μετανάστη φαίνεται να συνδέεται με ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά προβλήματα, που πιθανόν να αυξάνουν τον κίνδυνο για θυματοποίηση (Strohmeier et al., 2011). Για παράδειγμα, η δημιουργία φίλων και η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι ιδιαίτερες προκλήσεις για τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία διαμέσου του επιπολιτισμού, προσεγγίζουν τη νέα κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Berry et al., 2006) και είναι συνεχώς αντιμέτωπα με ειδικές «υποχρεώσεις», όπως η εκμάθηση της γλώσσας και της κοινωνικής συμπεριφοράς, η συμμετοχή και η ταυτοποίηση με το νέο πλαίσιο (Birman et al., 2002). Έτσι, η διαπροσωπική αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις συνιστά σημαντικό παράγοντα κινδύνου θυματοποίησης (DeRosier and Thomas, 2003, Strohmeier et al., 2011) και η απομόνωσή τους μια κοινή συνέπεια της ρατσιστικής συμπεριφοράς απέναντί τους.

Με τον τρόπο αυτό, ο εκφοβισμός, ως μια μορφή στοχευμένης επιθετικής συμπεριφοράς (Coie, et al., 1991; Salmivalli and Peets, 2008), συσχετίζεται με τα προβλήματα που απορρέουν από την ιδιότητα του μετανάστη, δεδομένου ότι

αναδύονται δύο πιθανά κίνητρα: η δύναμη και η ένταξη στην ομάδα (Fandrem, et al., 2010). Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι τα αγόρια-μετανάστες εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους επειδή θέλουν να ενταχθούν στην ομάδα τους, ενώ οι γηγενείς εκφοβίζουν τους αλλοδαπούς επειδή θέλουν να αισθάνονται κυρίαρχοι και ισχυροί (Strohmeier et al. 2011, Fandrem et al. 2010).

Η Έρευνα

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού project «Active and socially constructive methodology to fight against sexual, homophobic and ethnic bullying in schools – MABE», με τη χρηματοδότηση του προγράμματος «Δάφνη III». Συμμετείχαν το Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από την Ελλάδα, η πόλη του Φάνο και το Πανεπιστήμιο Ca Foscari της Βενετίας από την Ιταλία και ο Σύνδεσμος Εναλλακτικής Παιδείας από τη Ρουμανία. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η χαρτογράφηση του φαινομένου της σχολικής βίας και εκφοβισμού σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, η ανάδυση των σχεσιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε προ-εφηβική και εφηβική ηλικία σε σχέση με την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και η διαπίστωση των τυπικών συμπεριφορών του εκφοβισμού. Μέσω της έρευνας προσεγγίστηκαν πάνω από 8.000 παιδιά, γηγενείς (7465) και αλλοδαποί (1352) μαθητές, ηλικίας από 8 έως 15 χρονών. Εμπλεκόμενες στην έρευνα ήταν 10 Ευρωπαϊκές χώρες: Ιταλία, Ρουμανία, Ελλάδα, Σλοβενία, Γαλλία, Πορτογαλία, Γερμανία, Βουλγαρία, Ισπανία, Κύπρος.

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν τα ευρήματα που αναφέρονται στην ελληνική πραγματικότητα.

Μέθοδος

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι τα θέματα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερος δύσκολο να ερευνηθούν, όπως έχει ήδη επισημανθεί και από τους Strohmeier (et al. 2008). Αυτό οφείλεται, κυρίως, σε μεθοδολογικές δυσκολίες, αφού οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, συνήθως βασίζονται στις δηλώσεις των εμπλεκόμενων (μαθητές θύτες ή θύματα), των παρατηρητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όλες οι παραπάνω δηλώσεις πάσχουν από υποκειμενικότητα, αφού τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί στην εκτίμηση του φαινομένου, αφού εμπλέκονται σ' αυτό συναισθηματικά ή επαγγελματικά (Strohmeier et al., 2008). Η παρατήρηση θα μπορούσε να δώσει περισσότερο αξιόπιστα ευρήματα, αλλά είναι τεχνικά δύσκολη, αφού τα φαινόμενα αυτά σπάνια εξελίσσονται σε εποπτευόμενο χώρο και είναι δύσκολη η καταγραφή τους, ακόμη και αν θελήσει κανείς να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικά μέσα. Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό ότι, στις περιπτώσεις που έχει χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος, τα ευρήματα χαρακτηρίζονται ως «υπερβολικά» σε σχέση με τις δηλώσεις των εμπλεκόμενων. Χρήσιμη κρίνεται η διασταύρωση των ευρημάτων από τις δηλώσεις, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ευρήματα της παρατήρησης (αν υπάρχουν), αν και σε πολύ λίγες έρευνες ακολουθείται αυτή η διαδικασία (Strohmeier et al. 2008). Τέλος, η υποκειμενικότητα, που οφείλεται στον πολιτισμικό παράγοντα, συντελεί ώστε να μην προσλαμβάνουν όλα τα υποκείμενα τα φαινόμενα της βίας ή του εκφοβισμού με τον ίδιο τρόπο ή την ίδια ένταση.

Το μέρος της έρευνας, που διεξήχθη στην Ελλάδα, συμπεριελάμβανε 15 σχολεία, τεσσάρων πόλεων, του ηπειρωτικού τμήματος της χώρας και πιο συγκεκριμένα της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, των Πατρών και των Ιωαννίνων. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια, ένα για τους γηγενείς και ένα για τους μετανάστες. Για τη διεξαγωγή της έρευνας

χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, μεταφρασμένα και προσαρμοσμένα στην επίσημη γλώσσα της κάθε χώρας. Οι ερωτήσεις ήταν όσο το δυνατόν πιο σαφείς και συγκεκριμένες, «ουδέτερες», χωρίς σε καμία περίπτωση να γίνονται χυδαίες ή σκανδαλιστικές. Αυτό έγινε, ακριβώς, για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα από πλευράς των ερωτωμένων. Το απόρρητο και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων διασφαλίζεται αφού η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα με τη μορφή συχνοτήτων, ενώ μία πιο επεξεργασμένη στατιστική ανάλυση βρίσκεται εν εξελίξει.

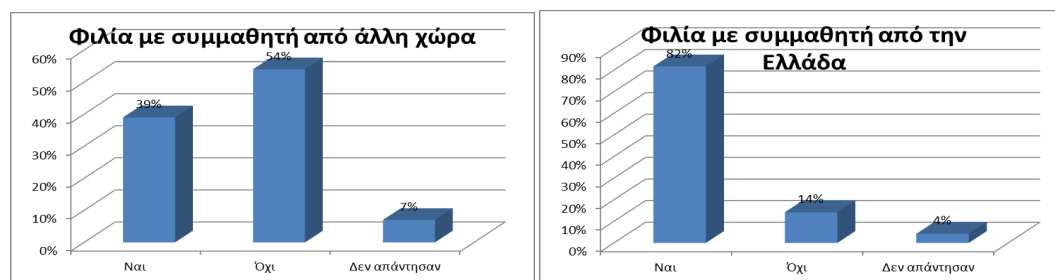
Ευρήματα

Στην Ελλάδα, η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο μέχρι τον Φεβρουάριο του 2011. Σ' αυτήν συμμετείχαν 839 Παιδιά, 719 με ελληνική καταγωγή και 120 με άλλη καταγωγή. Ο μέσος όρος της ηλικίας των Ελλήνων μαθητών ήταν 11,52 έτη, με τυπική απόκλιση 1,41. Ο μέσος όρος ηλικίας των αλλοδαπών μαθητών ήταν 12,93 έτη, με τυπική απόκλιση 1,41. Ειδικότερα για τους αλλοδαπούς, οι γεννημένοι στην Ελλάδα έχουν μέσο όρο ηλικίας 12,64 έτη και τυπική απόκλιση 1,42, ενώ οι γεννημένοι στο εξωτερικό 13,27 έτη και 1,35 αντίστοιχα.

Ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον

Γενικώς, τα παιδιά δηλώνουν ευχαριστημένα από τους συμμαθητές τους, που φοιτούν στην ίδια τάξη (79% των Ελλήνων, 83% των αλλοδαπών), ενώ τα ποσοστά αυτά μειώνονται, όταν η ερώτηση αναφέρεται στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου (65% των Ελλήνων, 71% των αλλοδαπών). Η μείωση αυτή δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική κι εξηγείται από τις φυσιολογικές, ανταγωνιστικές συμπεριφορές, μεταξύ παιδιών διαφορετικών τάξεων, του ίδιου σχολείου.

Το 40% των Ελλήνων μαθητών δηλώνουν ότι, ανάμεσα στους καλύτερους φίλους τους, υπάρχει τουλάχιστον ένας από άλλη χώρα. Αντίστοιχα, το ποσοστό των αλλοδαπών, που δηλώνει ότι, ανάμεσα στους καλύτερους φίλους τους υπάρχει τουλάχιστον ένας Έλληνας, αγγίζει το 83%. Η διαφορά στα ποσοστά μοιάζει, σε πρώτη ανάγνωση, εντυπωσιακή. Εάν, όμως, συγκρίνουμε τους πληθυσμούς των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία – τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι περίπου το 15% των μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι αλλοδαποί – διαπιστώνουμε ότι είναι πιθανότερη η συναναστροφή των αλλοδαπών μαθητών με Έλληνες. Η σημαντική διαπίστωση προκύπτει από το υψηλό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, που δηλώνουν ότι έχουν έλληνες φίλους, γεγονός που κρίνεται, γενικά, ως θετικό.



Σχήμα 1: Φιλίες μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών

Το 28% των αλλοδαπών μαθητών και το 23% των Ελλήνων, δήλωσε ότι έχει βιώσει κάποιου είδους αποκλεισμό. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ τους φαίνεται από τη συμμετοχή τους σε κοινά παιχνίδια, στις ίδιες ομάδες εργασίας ή με το αν δέχονται προσκλήσεις για να πάνε στα σπίτια των συμμαθητών τους. Στα παραπάνω σημεία οι απαντήσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνται

σημαντικά. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές δεν απάντησαν στο ερώτημα *αν γνωρίζουν από πού κατάγονται οι αλλοδαποί συμμαθητές τους*. Αντίθετα, οι αλλοδαποί μαθητές, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, γνώριζαν την χώρα καταγωγής των άλλων αλλοδαπών συμμαθητών τους.

Διαφοροποίηση υπάρχει και στο ερώτημα *τι μαθαίνει κανείς από τον άλλο (αλλοδαποί από γηγενείς και αντίστροφα)*. Εδώ, όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές που προέρχονται από τη μετανάστευση μαθαίνουν περισσότερα πράγματα από την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό (55,5%) των Ελλήνων δηλώνει ότι γνωρίζει κάποια στοιχεία της κουλτούρας των αλλοδαπών συμμαθητών τους, κυρίως τραγούδια, παραμύθια, παιχνίδια και φαγητά.

Αναφορικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές, η αντίληψη των παιδιών, και των δύο ομάδων, σε ποσοστό της τάξης του 80%, είναι ότι βοηθούν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Εστιάζοντας, ειδικότερα, στους αλλοδαπούς μαθητές, όσοι εξ αυτών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν την παραπάνω άποψη σε ποσοστό 82%, ενώ όσοι έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, σε ποσοστό 71,5%. Οι υπόλοιποι μαθητές κατανέμονται σχεδόν ισομερώς, ανά περίπτωση, μεταξύ των απόψεων ότι ο εκπαιδευτικός βοηθά περισσότερο α) τους Έλληνες μαθητές και β) τους μαθητές από άλλες χώρες.

Καταστάσεις σύγκρουσης

Θύματα εκφοβισμού (συστηματικού ή λιγότερο συστηματικού) **δηλώνουν** το 36% των αλλοδαπών μαθητών και το 23% των Ελλήνων. Αντίστοιχα, θύτες (ευκαιριακοί ή συστηματικοί) **δηλώνουν** το 35% των αλλοδαπών και το 12% των Ελλήνων.

Ο μέσος όρος ηλικίας των Ελλήνων μαθητών, που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, από αλλοδαπούς, είναι 12,13 έτη (τυπική απόκλιση 1,51), ενώ αυτός των αλλοδαπών θυτών εκφοβισμού εναντίων Ελλήνων είναι 13,16 έτη (τυπική απόκλιση 1,17). Αντίστροφα, ο μέσος όρος ηλικίας των αλλοδαπών θυμάτων εκφοβισμού από Έλληνες είναι 12,93 έτη (τυπική απόκλιση 1,08), ενώ αυτός των Ελλήνων θυτών είναι 12,34 έτη (τυπική απόκλιση 1,36).

Οι αλλοδαποί μαθητές **παρατηρούν ή διαπιστώνουν** εκφοβισμό α) από Έλληνες μαθητές προς αλλοδαπούς, σε ποσοστό 69% και β) από αλλοδαπούς προς Έλληνες, σε ποσοστό 57%. Αντίστοιχα, οι Έλληνες μαθητές **παρατηρούν ή διαπιστώνουν** εκφοβισμό α) από Έλληνες μαθητές προς αλλοδαπούς, σε ποσοστό 53% και β) από αλλοδαπούς, προς Έλληνες σε ποσοστό 47%. Γίνεται αντιληπτό ότι οι αλλοδαποί μαθητές διακρίνουν ευκολότερα, ίσως και με μεγαλύτερη ευαισθησία, φαινόμενα εκφοβισμού, απ' όπου κι αν προέρχονται.

Στις περιπτώσεις εκφοβισμού από Έλληνες μαθητές προς αλλοδαπούς και σε σχέση με τις μορφές, που αυτός λαμβάνει, τόσο οι Έλληνες όσο κι οι αλλοδαποί παρατηρητές, που τις αναφέρουν, κατατάσσουν την λεκτική βία υψηλότερα, με ποσοστό μεταξύ 55%-60% κι έπονται ο αποκλεισμός, με ποσοστό 20%-23%, η σωματική βία, με ποσοστό της τάξης του 15% και τέλος οι κλοπές, σε ποσοστό της τάξης του 6%. Επίσης, και στις μορφές εκφοβισμού από αλλοδαπούς μαθητές προς Έλληνες, οι παρατηρήσεις των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών – παρατηρητών συμπίπτουν. Κι εδώ η λεκτική βία υπερικχίζει, με ποσοστό 55%, η σωματική βία κατατάσσεται δεύτερη, με ποσοστό αυξημένο στο 21%, έπονται, σημαντικά αυξημένες, οι κλοπές, σε ποσοστό 13% και ο αποκλεισμός, μειωμένος κατά το ήμισυ, στο 11%.

Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι, ανεξάρτητα από την εθνικότητα των θυμάτων και των παρατηρητών, οι θύτες του εκφοβισμού δρουν, κατά κύριο λόγο, σε ομάδες. Έτσι, οι περιπτώσεις ομάδων αγοριών και μεικτών ομάδων (αγόρια και κορίτσια)

αθροίζονται σε ποσοστά κοντά στο 70%. Μια διαφοροποίηση, που αφορά τους παρατηρητές, είναι ότι οι Έλληνες μαθητές αναφέρουν συχνότερα ως θύτες, τις ομάδες αγοριών (40%-43% των αναφορών), έναντι των μεικτών ομάδων (25%-30% των αναφορών), ενώ οι αλλοδαποί μαθητές παρατηρούν μια ελάχιστη υπεροχή των μεικτών ομάδων (35%-40% των αναφορών) έναντι των ομάδων αγοριών (31%-33% των αναφορών). Οι ομάδες κοριτσιών αναφέρονται αρκετά πιο αραιά ως θύτες, με ποσοστό 7%-10% των αναφορών. Τέλος, για τον εκφοβισμό με θύτη ένα άτομο, τα αγόρια-θύτες εμφανίζονται στο 20% του συνόλου των περιπτώσεων, ενώ τα κορίτσια-θύτες μόλις στο 4%.

Οι παρατηρητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, αλλά και την καταγωγή του θύτη και του θύματος, αναφέρουν, ως θύματα, πρωτίστως, παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, από αυτούς, σε ποσοστά μεταξύ 65% και 68%, και δευτερευόντως παιδιά στην ηλικία τους από άλλη τάξη, σε ποσοστό 43%-45%. Αντίστοιχα, ως θύτες, αναφέρουν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από αυτούς σε ποσοστό 61%, των ερωτηθέντων και παιδιά ίδιας ηλικίας, από άλλη τάξη, σε ποσοστό 50%, των ερωτηθέντων.

Ανεξάρτητα από την καταγωγή του θύματος, το 65%-69% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι προσπαθούν να βοηθήσουν, όταν τα πράγματα ηρεμήσουν. Οι Έλληνες μαθητές δηλώνουν ότι αδιαφορούν ή υποκρίνονται ότι δεν καταλαβαίνουν, σε ποσοστό περίπου 30%, όταν το θύμα είναι από άλλη χώρα, ενώ το ποσοστό αυτό πέφτει στο 18%, όταν το θύμα είναι Έλληνας. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι αδιαφορούν ή υποκρίνονται ότι δεν καταλαβαίνουν, σε ποσοστό περίπου 17%, ανεξάρτητα από την καταγωγή του θύματος. Παρόλο που το ποσοστό όσων προστρέχουν σε βοήθεια των θυμάτων είναι ικανοποιητικό, το αρκετά σημαντικό ποσοστό αυτών που αδιαφορούν δηλώνει ότι υπάρχει περιθώριο και ανάγκη για μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης σε τα θέματα βίας στο σχολείο.

Δείκτες εκφοβισμού - Θύματα

Οι Έλληνες μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει ποτέ θύματα εκφοβισμού, από αλλοδαπούς μαθητές, σε ποσοστό 77%, όσων απάντησαν. Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα εκφοβίζεται από αλλοδαπούς το 6% των Ελλήνων. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν πέσει ποτέ θύματα εκφοβισμού, από Έλληνες μαθητές, σε ποσοστό 64%. Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, δηλώνει ότι εκφοβίζεται, από Έλληνες μαθητές, το 8% των αλλοδαπών και περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα, το 6%.

Σε σχέση με τις μορφές εκφοβισμού, που βιώνουν τα θύματα, στην πρώτη θέση έρχεται η λεκτική βία με ποσοστό 65% για τους Έλληνες και 53% για τους αλλοδαπούς. Ακολουθεί η σωματική βία, την οποία οι αλλοδαποί βιώνουν σε ποσοστό 20%, έναντι του 16% των Ελλήνων. Ο αποκλεισμός πλήττει το 12% των Ελλήνων θυμάτων και το 15% των αλλοδαπών, ενώ οι κλοπές αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τους αλλοδαπούς (12%), έναντι των Ελλήνων (7%).

Ανεξάρτητα από την καταγωγή των θυμάτων, μιας και εμφανίζεται σχετική ταύτιση στις αναφορές τους, τα αγόρια εμφανίζονται συχνότερα ως θύτες. Αναλυτικότερα, ως θύτη ένα αγόρι αναφέρουν το 55% των θυμάτων και ομάδες αγοριών το 38%. Ακολουθούν οι μικτές ομάδες (αγόρια και κορίτσια) θυτών, με ποσοστό 18%-19%. Διαφοροποίηση παρατηρείται στις αναφορές των θυμάτων όταν οι θύτες είναι κορίτσια. Οι αλλοδαποί μαθητές – θύματα αναφέρουν ως θύτη ένα κορίτσι σε ποσοστό 21%, ενώ ομάδες κοριτσιών μόλις στο 4%. Αντίστοιχα, οι Έλληνες μαθητές – θύματα αναφέρουν ως θύτη ένα κορίτσι σε ποσοστό 13% και ομάδες κοριτσιών σε ποσοστό 8%. Συμπεραίνουμε ότι ενώ για τους παρατηρητές, όπως αναφέρεται παραπάνω, οι θύτες δρουν συχνότερα σε ομάδες, για τα θύματα, δρουν συχνότερα ατομικά.

Οι Έλληνες μαθητές-θύματα, που αναφέρουν ότι έχουν δεχθεί εκφοβισμό από αλλοδαπούς, δηλώνουν ότι αυτοί είναι συνομήλικοί τους σε ποσοστό 48%, μεγαλύτεροί τους σε ποσοστό 46% και μικρότεροί τους σε ποσοστό 6%. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές - θύματα δηλώνουν ότι έχουν δεχθεί εκφοβισμό από παιδιά, που δεν είναι από την Ελλάδα, σε ποσοστό 22%. Οι Έλληνες μαθητές-θύτες είναι, σε ποσοστό 63%, της ίδιας ηλικίας με το θύμα, σε ποσοστό 29%, μεγαλύτερης ηλικίας και μικρότεροι, σε ποσοστό 8%.

Δείκτες εκφοβισμού - Θύτες

Το 88% των Ελλήνων μαθητών δηλώνει ότι δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ παιδιά από άλλες χώρες. Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα δηλώνει ότι διαπράττει εκφοβισμό εναντίων αλλοδαπών μαθητών το 3,5% των Ελλήνων μαθητών. Οι αλλοδαποί μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ Έλληνες μαθητές, σε ποσοστό 65%, ενώ 10% αυτών δηλώνουν ότι εκφοβίζουν Έλληνες μαθητές, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

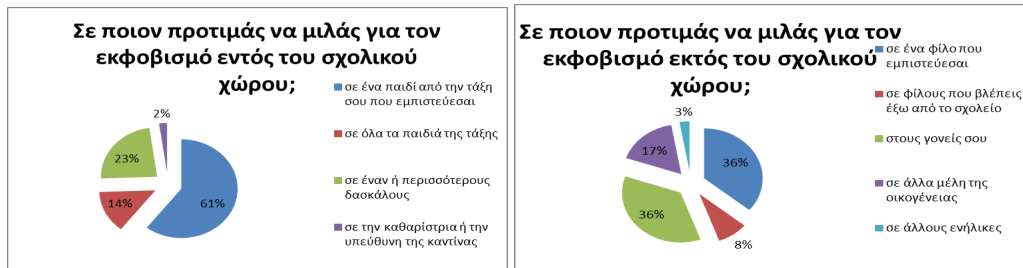
Οι θύτες, Έλληνες και αλλοδαποί, ασκούν λεκτική βία στα θύματά τους σε ποσοστό 52% και 46%, αντίστοιχα. Ακολουθούν ο αποκλεισμός, σε ποσοστό 33% και 28% αντίστοιχα, η σωματική βία, σε ποσοστό 13% και 19%, αντίστοιχα και τέλος η κλοπή σε ποσοστό 3% και 7%, αντίστοιχα. Φαίνεται ότι οι Έλληνες θύτες χρησιμοποιούν περισσότερο τη λεκτική βία και τον αποκλεισμό, σε σχέση με τους αλλοδαπούς θύτες, που χρησιμοποιούν περισσότερο τη σωματική βία και τις κλοπές.

Οι Έλληνες θύτες, που έχουν εκφοβίσει αλλοδαπούς μαθητές, αναφέρουν ότι αυτοί ήταν συνομήλικοι, σε ποσοστό 78%, μεγαλύτερης ηλικίας, σε ποσοστό 29% και μικρότερης, σε ποσοστό 19%. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί θύτες εκφοβίζουν Έλληνες μαθητές συνομηλικούς, σε ποσοστό 75%, μεγαλύτερους σε ποσοστό 27% και μικρότερους, σε ποσοστό 4,5%. Αξίζει να σημειωθεί, πως το 22% των αλλοδαπών θυτών εκφοβίζει αλλοδαπούς μαθητές.

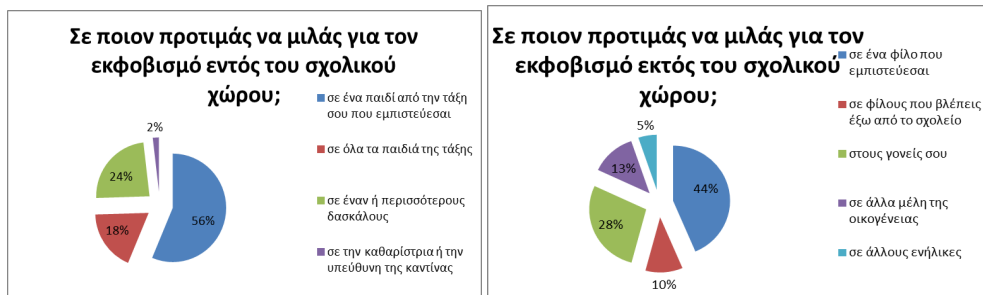
Σε ποιον μιλούν για τον εκφοβισμό:

Οι αλλοδαποί μαθητές φαίνονται περισσότερο πρόθυμοι (ποσοστό 70%), να συζητήσουν, εντός του σχολείου, τα φαινόμενα εκφοβισμού που παρατηρούν ή βιώνουν σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους (ποσοστό 60%). Μάλιστα, όσοι απάντησαν ότι το κάνουν, προτιμούν ένα συμμαθητή που εμπιστεύονται, σε ποσοστό που προσεγγίζει το 56%. Πολύ λιγότεροι, ποσοστό κοντά στο 24%, δηλώνουν ότι συζητούν, για το θέμα, με έναν ή περισσότερους δασκάλους.

Εκτός σχολείου, δηλώνουν ότι συζητούν για φαινόμενα εκφοβισμού, που γνωρίζουν, το 70% των μαθητών, ανεξαρτήτου καταγωγής. Όσοι το πράττουν δηλώνουν, σε ποσοστό 54% για τους Έλληνες και 44% για τους αλλοδαπούς, ότι προτιμούν έναν φίλο. Διαφοροποίηση, επίσης, παρατηρείται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών ως προς το ποσοστό αυτών που εμπιστεύονται τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας. Οι Έλληνες μιλούν περισσότερο στους γονείς τους (36%) και στα άλλα μέλη της οικογένειάς τους (17%), σε σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους (28% και 13% αντίστοιχα).



Σχήμα 2: Σε ποιον μιλάνε οι γηγενείς μαθητές



Σχήμα 3: Σε ποιον μιλάνε οι αλλοδαποί μαθητές

Το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών, που δηλώνουν ότι οι γονείς τους αντιλαμβάνονται, σε ικανοποιητικό βαθμό, πώς αισθάνονται προσεγγίζει το 90%, ενώ το αντίστοιχο των αλλοδαπών είναι κοντά στο 78%.

Αναφορικά με τις αντιδράσεις των γονιών στις αναφορές των παιδιών τους για περιστατικά εκφοβισμού, το 55% των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής, δηλώνει ότι οι γονείς τους, αφού τους ακούσουν, πηγαίνουν να συζητήσουν το θέμα με τους δασκάλους τους, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα την κατάσταση. Να αγνοήσουν το γεγονός, προτρέπουν τα παιδιά τους το 31% των γονέων των Ελλήνων μαθητών και το 22% των γονέων των αλλοδαπών.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ Ελλήνων και μη Ελλήνων μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η θυματοποίηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία, καθώς και η υποστήριξη που ζητούν – και από ποιους τη ζητούν – τα θύματα, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη, προκειμένου να σχηματίσουμε μία καλύτερη εικόνα αναφορικά με τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού που εμφανίζονται στις τάξεις του ελληνικού σχολείου. Η αύξηση των περιστατικών συνδέεται συχνά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών, που προέρχονται από τη μετανάστευση και των οποίων η συμπεριφορά ενοχοποιείται για την όποια έξαρση του φαινομένου στα ελληνικά σχολεία.

Η μελέτη των ευρημάτων της έρευνάς μας, μας οδηγεί σε ένα, καταρχάς, συμπέρασμα, το οποίο επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό: το ποσοστό όσων **δηλώνουν** ότι έχουν εμπλακεί οι ίδιοι σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, είναι σημαντικά μικρότερο από αυτό που διαπιστώνουν συνολικά οι μαθητές **ως παρατηρητές του φαινομένου** στο σχολείο τους. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι αυτό είναι αναμενόμενο, αφού είναι αρκετά δύσκολο για τους μαθητές να αποδεχθούν για τον εαυτό τους το ρόλο του θύτη ή του θύματος. Το «βάρος» της συγκεκριμένης ετικέτας είναι μεγάλο μέσα στην κοινοτική ζωή του σχολείου και στιγματίζει τους μαθητές είτε ως «νταήδες» είτε ως «δειλούς» και ανασφαλείς.

Ένα άλλο στοιχείο, άξιο προσοχής, είναι το γεγονός ότι, από τους αλλοδαπούς μαθητές, που συμμετείχαν στην έρευνα, θύματα εκφοβισμού έχει πέσει το 29% όσων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και το 39% όσων έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό. Αντίστοιχα, θύτες εκφοβισμού δηλώνουν το 29% των αλλοδαπών μαθητών, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και το 36% όσων γεννήθηκαν στο εξωτερικό. Συμπεραίνουμε, ότι οι αλλοδαποί μαθητές, που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, συγκεντρώνουν υψηλότερες πιθανότητες εμπλοκής σε φαινόμενα εκφοβισμού τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα. Αυτό συμπίπτει και με τα ευρήματα της έρευνας των Strohmeier και Karna (2011), που διεξήχθη στη Φιλανδία. Διαπιστώνουν ότι οι μετανάστες, που γεννήθηκαν σε κάποια άλλη χώρα γίνονται πιο εύκολος στόχος ρατσιστικής θυματοποίησης από τους γηγενείς και τους μετανάστες, που γεννήθηκαν στη Φιλανδία. Η επιθετική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται, επίσης, να εξαρτάται από την αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον και κυρίως από τους συνομηλικούς τους (Strohmeier, Fandren, Stefanek & Spiel, 2011). Στην έρευνα των Strohmeier, Fandren, Stefanek & Spiel φαίνεται πως οι μετανάστες, που ήρθαν από άλλη χώρα και δεν γεννήθηκαν στη Νορβηγία, έχουν αυξημένη επιθετικότητα καθώς στόχος τους είναι η αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλικών τους και η απόκτηση φίλων, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει με τους μετανάστες που γεννήθηκαν εκεί. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι πως αυτού του είδους η επιθετικότητα εμφανίστηκε κυρίως στα αγόρια. Τα κίνητρα για επιθετική συμπεριφορά ανάμεσα στα αλλοδαπά αγόρια, που γεννήθηκαν στη Νορβηγία και στους γηγενείς φαίνεται να είναι παρόμοια και να μη διαφοροποιούνται. Στην ουσία, επιβεβαιώνεται η θεωρία της «έσω και έξω ομάδας», στην οποία κάναμε αναφορά παραπάνω, σύμφωνα με την οποία ο αποκλεισμός συντελείται με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά των μελών της «έσω-ομάδας», τα οποία φαίνεται ότι τα μοιράζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό, ακόμη και οι αλλοδαποί μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Αντίθετα, οι «εισβολείς» δεν γίνονται αποδεκτοί ακόμη και από τους συμπατριώτες τους, που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και κατά συνέπεια, η χρήση βίας θα μπορούσε να εξηγηθεί ως η προσπάθεια που κάνουν για να δηλώσουν την παρουσία τους και να γίνουν (απο)δεκτοί στην «έσω-ομάδα». Ταυτόχρονα, θυματοποιούνται, ως αποτέλεσμα μίας επίδειξης δύναμης και κυριαρχίας των μελών της «έσω-ομάδας», τα οποία θεωρούν ότι έχουν περισσότερα δικαιώματα, εφόσον βρίσκονται στη χώρα τους.

Βεβαίως, δεν θα πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αδιακρίτως καταγωγής, και αυτοί που γεννήθηκαν στο εξωτερικό και ήλθαν εκ των υστέρων ως μετανάστες, κοινωνικοποιήθηκαν σε διαφορετικό πλαίσιο. Για τους μαθητές αλλοδαπής προέλευσης, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είναι λογικό να έχει συντελεσθεί σε μεγαλύτερο βαθμό ο επιπολιτισμός τους, αφού κοινωνικοποιούνται στη χώρα μας. Δεν μπορεί να συμβαίνει το ίδιο και με τους πρόσφατα αφιχθέντες, αλλοδαπούς μαθητές, αφού, αφενός βρίσκονται σε πρώιμα στάδια επιπολιτισμού (Redfield, Linton, Herskovits 1936; Berry, 1980; Berry, 2003; Berry, Kim, Minde & Mok, 1987; Sam, Vedder, Ward, & Hoarenczyk, 2006) και αφετέρου η πρώτη τους κοινωνικοποίηση συντελέστηκε σε άλλο, πολιτισμικά, κανονιστικό πλαίσιο. Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενισχύονται και από το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό ως *θύματα-θύτες* σχολικού εκφοβισμού. Εμπλέκονται, δηλαδή, στο φαινόμενο και με τις δύο ιδιότητες. Πιο συγκεκριμένα, ως *θύματα-θύτες* εντοπίζονται, από τα στοιχεία της έρευνας, το 6% των Ελλήνων μαθητών και το 23% των αλλοδαπών. Ειδικότερα για τους τελευταίους, η μετάβαση από τη μία κατάσταση στην άλλη συμβαίνει στο 27% όσων έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και στο 16% όσων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Ωστόσο, επειδή οι απόλυτοι αριθμοί του δείγματος δεν παύουν να είναι σχετικά μικροί, θα πρέπει να είμαστε αρκετά επιφυλακτικοί στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Όπως προαναφέραμε, υπάρχουν και έρευνες σύμφωνα με τις οποίες ο σχολικός εκφοβισμός δεν μπορεί να συνδεθεί με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, όπως είναι αυτή

που διεξήχθη από τους Stefanek (et al.) στην Αυστρία (2011). Μάλιστα, παρατηρήθηκε πως οι μετανάστες είχαν χαμηλότερα ποσοστά θυματοποίησης από τους γηγενείς. (Stefanek, Strohmeier, Schoot, & Spiel, 2011). Από τα δικά μας ευρήματα, ωστόσο, προκύπτει ότι, τόσο κατά δήλωση των Ελλήνων μαθητών όσο και κατά δήλωση των αλλοδαπών, οι τελευταίοι θυματοποιούνται περισσότερο, αλλά ενεργούν και ως θύτες σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι οι γηγενείς. Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να εξαγάγει το συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Και πράγματι, θα μπορούσαμε, δίχως μεγάλο κίνδυνο να σφάλουμε, να υποστηρίξουμε ότι η παρουσία μαθητών με μειονοτική εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο σχολείο αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, μία προσεκτικότερη μελέτη των χαρακτηριστικών των οικογενειών εκείνων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής, που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας, θα υπονόμει το προηγούμενο συμπέρασμα, αφού είναι σαφές ότι υπάρχουν κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συχνότητα, αλλά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η ενότητα της οικογένειας όσο και η ανεργία του πατέρα σχετίζονται με τη θυματοποίηση, αλλά και την εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς. Αντίθετα, ο δημιουργικός χρόνος με τα παιδιά μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης του φαινομένου. Επιπλέον, η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών ενισχύει την εμφάνιση του φαινομένου στη σχολική μονάδα. Στον αντίποδα, η σχολική ικανοποίηση μειώνει τον αριθμό των περιστατικών. Οι παραπάνω παράγοντες: χωρισμένες ή διαιρεμένες οικογένειες, επαγγελματική ανασφάλεια του πατέρα, περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται στα παιδιά, λαϊκά σχολεία σε υποβαθμισμένες γειτονιές, μειωμένες επιδόσεις και κακή σχέση με το σχολείο αποτελούν χαρακτηριστικά των στερημένων, λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων, στα οποία ανήκουν, στην πλειοψηφία τους, οι μετανάστες. Αλλά και όσες ελληνικές οικογένειες βρίσκονται στην ίδια κατάσταση, διατρέχουν τον κίνδυνο τα παιδιά τους να εμπλακούν, περισσότερο συχνά, σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Από τα στοιχεία της έρευνας φαίνεται ότι τα θύματα βιώνουν τον εκφοβισμό κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίο τον εκδηλώνουν οι θύτες, αναφορικά με τις μορφές, που αυτός λαμβάνει και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Στα ίδια συμπεράσματα μας οδηγούν και οι αναφορές των παρατηρητών του φαινομένου. Σύμφωνα με αυτές, η σωματική βία χρησιμοποιείται ως μέθοδος εκφοβισμού συχνότερα από τους αλλοδαπούς, παρά από τους Έλληνες. Οι τελευταίοι προτιμούν τη λεκτική βία και τον αποκλεισμό. Είναι, άραγε, η διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα που εξηγεί τη χρήση σωματικής βίας; Ή είναι, μάλλον, βιωμένοι κοινωνικοί ρόλοι, που αναφέρονται στον ανδρισμό σε συνάρτηση με την επίδειξη σωματικής ρώμης και «τραμπουκισμού» (Κουράκης, 2009), χαρακτηριστικό, πάλι, των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία ασκούν, κυρίως, χειρονακτικά επαγγέλματα (Παναγιωτόπουλος, 2009); Παράλληλα, θα ήταν παρακινδυνευμένο να θεωρήσουμε ότι όλοι οι μετανάστες, *en bloc*, παρουσιάζουν τα ίδια εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και μοιράζονται την ίδια πολιτισμική ταυτότητα, η οποία, επιπλέον, συνδέεται με τη βίαιη επίλυση των συγκρούσεων ή τους ίδιους κοινωνικούς ρόλους, όταν μάλιστα γνωρίζουμε ότι οι χώρες καταγωγής τους είναι τόσο διαφορετικές μεταξύ τους, όπως το ίδιο συμβαίνει και με τις θρησκείες τους και τις κουλτούρες τους. Στην προκειμένη περίπτωση, ενδεχομένως, θα ήταν σωστότερο να αναζητήσουμε μία επαγγελματική/κοινωνική ταυτότητα, η οποία θα συνδέονταν, αναπόφευκτα, και με τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες και με τους όρους διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, προκειμένου να ερμηνεύσουμε τις βίαιες συμπεριφορές τους.

Σημαντικό κριτήριο για τη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Το θετικό σχολικό κλίμα ευνοείται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς (Stefanek, Strohmeier, Schoot, & Spiel, 2011, Strohmeier & Karna, 2011). Παρόλο, που στην παρούσα μελέτη δεν εξετάζεται

αναλυτικά ο ρόλος των τελευταίων, αξίζει να σημειωθεί πως η καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών βοηθά στη μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας συνάγεται ότι, σε ικανοποιητικό ποσοστό, οι μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύτιμος και καθοριστικός, καθώς αυτός μπορεί και οφείλει να βοηθήσει το επιθετικό παιδί μέσω της ενσυναίσθησης (Νικολάου, 2005).

Ωστόσο, ορισμένες φορές, παρατηρείται υστέρηση όσον αφορά τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εντοπίσουν και να διαγνώσουν τα κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα. Όπως προκύπτει και από την έρευνά μας, τα βίαια επεισόδια εξελίσσονται, στην πλειοψηφία τους, εκτός σχολικής τάξης: στο προαύλιο, στους διαδρόμους, στις τουαλέτες και στη διαδρομή από το σχολείο στο σπίτι. Οι χώροι αυτοί, τουλάχιστον όσοι βρίσκονται εντός σχολείου, δεν επιτηρούνται, συνήθως, αρκετά. Επιπλέον, φαίνεται να μην αποδίδεται μεγάλη σημασία στα περιστατικά βίας, όταν αυτά αναφέρονται από τους μαθητές. Μάλιστα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται λιγότερο ευαίσθητοποιημένοι σ' αυτές τις αναφορές, υποτιμώντας τη σοβαρότητα των περιστατικών – ιδιαίτερα αυτά της λεκτικής και σωματικής βίας – συνδέοντάς τα, ατυχώς, με ανδρικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Ο παραπάνω προβληματισμός ενισχύεται από ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας. Οι μαθητές, Έλληνες και αλλοδαποί, αποφεύγουν να μιλούν στους δασκάλους τους για τις παρενοχλήσεις που δέχονται. Σε αντίθεση με τους Έλληνες μαθητές, οι οποίοι, τουλάχιστον μιλούν στο σπίτι για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, οι αλλοδαποί προτιμούν να εμπιστεύονται τα προβλήματά τους σε κάποιο καλό φίλο. Το γεγονός αυτό δεν συνδέεται ούτε με το επίπεδο ικανοποίησης από τους δασκάλους τους, ούτε με το επίπεδο ικανοποίησης από το σχολείο. Οι δηλώσεις των μαθητών, μας αφήνουν να καταλάβουμε ότι δεν υφίσταται κάποια προνομιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε μία από τις δύο ομάδες (Έλληνες και αλλοδαποί). Απλώς, φαίνεται ότι δεν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα φαινόμενα του εκφοβισμού, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, ενδεχομένως να ντρέπονται να αναφερθούν σ' αυτά. Είναι γεγονός ότι κάποια είδη εκφοβισμού, ειδικά ο έμμεσος, ψυχολογικός εκφοβισμός, δημιουργεί αισθήματα ενοχής και απόρριψης στους μαθητές που τον υφίστανται και κατά συνέπεια αποφεύγουν να μιλήσουν γι' αυτό.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μορφή που έχει σήμερα, φαίνεται να αδυνατεί να αντιμετωπίσει επαρκώς, τόσο την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία όσο και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Έτσι, η πρόκληση για τα σχολεία είναι, μέσω της Αγωγής του Πολίτη, να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν ανοικτό πνεύμα, να ενδυναμώσουν την ενσυναίσθησή τους και να αναπτύξουν *«την προθυμία να ερμηνεύουν τις γνώσεις και τις αξίες για τους Άλλους πολυπρισματικά, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κουλτούρας»* (Bruner, 1990). Συνεπώς, η Εκπαίδευση για την «Πολιτότητα» και την Ειρήνη (Citizenship & Peace Education) προτείνεται ως ένας τρόπος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος συνδέεται με την εθνοτική πολυμορφία, δεδομένου ότι σχετίζεται με τις αξίες και τις συμπεριφορές που ενισχύουν την κοινωνική αποδοχή (Brewer et al., 2008). Παράλληλα, καινοτομικές μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων, όπως είναι η σχολική διαμεσολάβηση (Θάνος, 2011), μπορούν να δώσουν ικανοποιητικές λύσεις στην αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο θα μπορούσε να καταστεί ο χώρος διαμόρφωσης ελεύθερων, δημοκρατικών και ανεκτικών συνειδήσεων, που θα μπορούν να αντιστέκονται στις αντιδημοκρατικές εκτροπές.

Ιδιαίτερα σήμερα, η δύσκολη οικονομική συγκυρία, που βιώνει η Ελλάδα, ευνοεί τη «δαιμονοποίηση» των αλλοδαπών μεταναστών και των παιδιών τους. Η ελληνική κοινωνία εμφανίζει τα χαρακτηριστικά ενός «θερμοκηπίου», όπου επικρατούν οι ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη του φυλετικού μίσους και την υποχώρηση βασικών αρχών και αξιών του πολιτισμού μας. Η διακύβευση της ικανοποίησης βασικών βιολογικών αναγκών των πολιτών της χώρας αμβλύνει τα δημοκρατικά ανακλαστικά τους και κάμπει τις αντιστάσεις της κοινωνίας μας απέναντι σε φαινόμενα καταπάτησης θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ψύχραιμη και αντικειμενική επιστημονική έρευνα αποτελεί την ελπίδα για μία «πολιτική επαναφορά» ή τουλάχιστον τη δημιουργία ιδεολογικών αναχωμάτων, απέναντι σε έναν ανεύθυνο, δημαγωγικό και ενίοτε μισαλλόδοξο πολιτικό λόγο, ο οποίος, δυστυχώς, έχει νομιμοποιήσει τη βία ως μέσο πολιτικής αντιπαράθεσης και τείνει να αποενοχοποιήσει τη χρήση της στην καθημερινή κοινωνική και πολιτική ζωή. Ο ίδιος, αυτός, πολιτικός λόγος δημιουργεί ένα αξιοσημείωτο παράδοξο: κατηγορεί τους μετανάστες για τη βία και τον εκφοβισμό στα σχολεία, την ίδια στιγμή που υποθάλλει τη μισαλλοδοξία και τις επιθέσεις εναντίον τους. Η ανοχή και η αδιαφορία απέναντι σε περιστατικά φυλετικής βίας στην κοινωνική ζωή δεν μπορεί παρά να ενδυναμώνουν την αναπαραγωγή τους και στο σχολικό χώρο. Οι διαφορετικές ταυτότητες καθίστανται, τελικά, το πρόσχημα, προκειμένου πίσω από αυτές να συγκαλυφθούν πρακτικές που πλήττουν τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και διαρρηγνύουν την κοινωνική συνοχή.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aboud, F. E. (1988) *Children and Prejudice*. New York: Blackwell
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive behaviour*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and Their Association with Copying behaviour in Conflictual Peer Interactions among School-Age Children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E., Vlachou, M., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents. Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. In H. C. Triandis, & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* (vol. 5, pp. 211-279). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 17-37). Washington, D.C.: American Psychological Assoc.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.

- Birman, D., Trickett, E. J., Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology*, 30, 585–607.
- Boulton, M. J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 4, pp. 277–293.
- Brewer, A., Harlin, R. (2008). Bullying: A Human Rights and Social Studies Issue. *Childhood Education*, v84, n6, p383, pp.4
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clark, K. and Clark, M. (1947) 'Racial Identification and Preference in Negro Children', in T. Newcomb and E. Hartley (eds) *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.
- Cobia, D.C., Carney, J.S. (2002). Creating a culture of tolerance in schools: Everyday actions to prevent hate-motivated violent incidents. *Journal of School Violence* 1,87-104
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R., Wight, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826
- DeRosier, M. E., Thomas, J. M. (2003). Strengthening sociometric prediction: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 74, 1379–1392
- Doyle, A. B., Aboud, F. E. (1995) 'A Longitudinal Study of White Children's Racial Prejudice as a Social Cognitive Development', *Merrill-Palmer Quarterly* 41: 210–29.
- Eslea, M., Mukhtar, K. (2000) 'Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain', *Educational Research* 42: 207–17.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., Roland, E. (2009). Bullying and victimization among Norwegian and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29, pp. 898–923.
- Fandrem, H., Ertesvag, S. K., Strohmeier, D., Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 401-418.
- Graham, S., Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, pp. 173–199.
- Hamarus, P., Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), p.333-345.
- Hanish, L. D., Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28, pp. 201–223.
- Houndoumadi, H., L. Pateraki, M. Doanidou (2003), "Tackling Violence in Schools: A Report from Greece", in P. Smith (ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe*, RoutledgeFalmer, London, pp. 169-183.
- Juvonen, J., Nishina, A., Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17, 393-400.
- Kaloyirou C., Lindsay G. (2008). The self-perceptions of bullies in Cyprus primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 223–235.
- Katz, P. A., Kofkin, J. A. (1997) 'Race, Gender, and Young Children', in S. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti, Weisz, J. (eds) *Developmental Perspectives on Risk and Pathology*, pp. 51–74. New York: Cambridge University Press.

- Kowalski, K. (1998) 'The Impact of Vicarious Exposure to Diversity on Preschooler's Emerging Ethnic/Racial Attitudes', *Early Child Development and Care* 146: 41-51.
- Kourkoutas, E. (2012). *Children with behavioral problems: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science
- Kourkoutas, E., Hart, A., Smyrnaki, A. (2012). "Voices from children themselves preliminary results of a qualitative study of aggressive behaviours within the school context", in *International Conference Proceedings Human Rights and violent behavior: The social and educational perspective*. Nicosia: Unesco chair in Gender Equality and Women's Empowerment. University of Cyprus, 125 - 139
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Blatt, S. J. (2001) 'School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology Among Middle School Students', *Journal of School Psychology* 39: 141-59.
- Larochette, A.-C., Murphy, A. N., Craig, W. M. (2010). *Racial Bullying and Victimization in Canadian School-Aged Children Individual and School Level Effects*. *School Psychology International*, 31, 389-408.
- Ma, X. (2002) 'Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders', *School Effectiveness and School Improvement* 13:63-89.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. M., Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, pp. 230-264.
- Mooney, A., Creeser, R. and Blatchford, P. (1991). Children's views on teasing and fighting in junior schools. *Educational Research*, 33, 103-12.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, p. 2094-2100.
- Nicolaou, G., Kaloyiroy, C., Spyropoulou, A. (2012). "School bullying and ethnic diversity", in *International Conference Proceedings Human Rights and violent behavior: The social and educational perspective*. Nicosia: Unesco chair in Gender Equality and Women's Empowerment. University of Cyprus, 213 - 227.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child Psychology Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Pagani, C., Robustelli, F., Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337-349.
- Pateraki, L., Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school students in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21 (2), 167-175.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. and Markham, C. M. (2006) 'Bullying and Victimization Among Black and Hispanic Adolescents', *Adolescence* 41: 467-84.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in greek schools: research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 9 (2012), pp. 132-157
- Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. (1936) Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, Vol. 38, No. 1, 149-152.
- Salmivalli, C., Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Lausen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: Guilford Press.

Sam, D. L., Vedder, P., Ward, C., Hoarenczyk, G. (2006). Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, & P. Vedder. (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts* (pp. 117-141). London: Lawrence Erlbaum

Sapouna, M. (2008) Bullying in Greek primary and secondary schools, *School Psychology International*, 29(2), 199-213

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., Haynie, D. L. (2007) 'Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity', *Journal of Adolescent Health* 41: 283-93.

Stefanek, E., Strohmeier, D., Schoot, R. Van de, Spiel, C. (2011). Bullying and Victimization in Ethnically Diverse Schools: Risk and Protective Factors on the Individual and Class Level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 1-12.

Strohmeier, D., Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology*, 19, pp. 99-116.

Strohmeier, D., Spiel, C., Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, pp.262-285.

Strohmeier, D., Karna, A. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258.

Strohmeier, D., Salmivalli, C., Karna, A. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, Vol. 47, No. 1, 248-258

Von Grunigen, R., Perren, S., Nagele, C., Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, pp. 679-697.

White, F. A., Gleitzman, M. (2006) 'An Examination of Family Socialization Processes as Moderators of Racial Prejudice Transmission Between Adolescents and Their Parents', *Journal of Family Studies* 12: 247-60.

Wilson, D. (2004) 'The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization', *Journal of School Health* 74: 293-99.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

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

Βλάχου Μ.,(2011), Σχολικός εκφοβισμός/Θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παν.Θεσσαλίας

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε,(2008), Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός - Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου

Θάνος, Θ. (2009). (επιμ.), Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου (1.4.2009), Αθήνα: Εκδ. Τόπος

Θάνος, Θ. (2011). (επιμ.), Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Επανορθωτική δικαιοσύνη - Σχολική διαμεσολάβηση - Ποινική συνδιαλλαγή. Αθήνα: Πεδίο

Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρύδης, Β. (2003). Προλεγόμενα στο Δημητρίου Σ., *Μορφές βίας*. Αθήνα: Σαββάλας

Κουράκης, Ν. (2009), Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της, στο Ποινικά Χρονικά, ΝΘ'2009, 865 – 871

Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ, Παπαδόπουλος, Β. (2009). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*(12), 118.

Boulton, (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 1, 12-29.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οικονομίδης, Β., Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 105-124.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2009). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.). Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου (1.4.2009), Αθήνα: Εκδ. Τόπος

Πανούσης, Γ. (2006). «Ταξικοί» αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; - Βία στα σχολεία. *ΠοινΔικ* 1/2006, 75-85

Rigby, K. (2002). Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις (Β. Δόμπολα, Trans.). Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Ψάλτη, Α., Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345