

Σχολική βία και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

<https://doi.org/10.69685/ZNHC1076>

Σγουροπούλου Ηλιάννα

Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας
ilianasgou@gmail.com

Μπούνα-Βάιλα Ανδρομάχη

Διδάσκουσα ΠΔ 407/80 Πανεπιστήμιο Αιγαίου
and.bouna@gmail.com

Σκαναβή Κωνσταντίνα

Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
kskanavi@uniwa.gr

Περίληψη

Η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο σύνθετο κοινωνικά που εκδηλώνεται με επιθετικές συμπεριφορές και συμβάντα που εκτυλίσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των μετακινήσεων πληθυσμών, ζουν πολλοί άνθρωποι με πολιτισμική ετερογένεια. Η καθημερινή τους επαφή οδηγεί σε πιθανές συγκρούσεις που μεταφέρονται και στο σχολείο. Για την παρούσα ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων. Το δείγμα ήταν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν δάσκαλοι τάξεων με πολιτισμική ετερογένεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας επηρεάζεται από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εξαιτίας διάφορων παραγόντων, όπως φόβος και ανασφάλεια, αντιλήψεις και στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των μαθητών με πολιτισμική ετερογένεια που φοιτούν σε μια τάξη, το κύρος της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, η περιοχή που στεγάζεται το σχολείο και λόγω ζητημάτων διαπολιτισμικής ικανότητας.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βία, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρακτικές εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η σχολική βία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος με επιθετικές συμπεριφορές και συμβάντα. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά η έκτασή της, την οποία όμως δεν είμαστε σε θέση να τη γνωρίζουμε, καθώς η επίσημη, η καταγεγραμμένη δηλαδή βία, δεν είναι η ίδια με την ανεπίσημη, δηλαδή την πραγματική (Θάνος & Μπούνα, 2015 ; Μπούνα, 2018). Αυτή μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές που συχνά λειτουργούν συνδυαστικά (Μπούνα, 2018) και διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Θάνος, 2017). Η βία μπορεί να είναι λεκτική, σωματική, κοινωνική, σεξουαλική και ηλεκτρονική, σύμφωνα με την Μπούνα (2018). Τα εμπλεκόμενα μέρη μπορεί να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή.

Διάφοροι παράγοντες ατομικοί-ψυχολογικοί και κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί, πολλές φορές συνυπάρχουν και δρουν συνδυαστικά, οδηγώντας στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (Asimopoulos, et al., 2013 ; Θάνος, 2017). Το φύλο, οι βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες, οι ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες ενσωματώνονται στους ατομικούς – ψυχολογικούς παράγοντες, και στους κοινωνικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνεται η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες συνομηλίκων, τα Μέσα

Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.), διάφοροι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και η μετανάστευση (Γεωργούλας, 2000 ; Θάνος, 2017 ; Ματσόπουλος, 2009 ; Τσατσάκης, 2019). Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας επηρεάζουν αρνητικά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και συνιστούν τροχοπέδη στην ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς (Bowes & Arseneault, 2013 ; Κουρκούτας, et al., 2013 ; Rigby, 2002).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητη ιδιαίτερα στις μέρες μας που έχουμε στο ελληνικό σχολείο πληθώρα μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και, λόγω της τριβής τους, αναδεικνύονται οι διαφορές τους και δημιουργούνται συγκρούσεις, με σκοπό να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ακαδημαϊκή εξέλιξη, να μην στιγματίζονται και να μην περιθωριοποιούνται, να απολαμβάνουν τον σεβασμό και την εκτίμηση των συνομηλίκων τους (Angelides, Stylianou & Leigh, 2004 ; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014 ; Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση να εντοπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας, να τα προλαμβάνουν και να τα αντιμετωπίζουν, και να εφαρμόζουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ματσόπουλος, 2009 ; Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014). Ζωτικής σημασίας είναι και η επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή και την ευρύτερη κοινότητα, με σκοπό να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται, ώστε να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα φαινόμενα σχολικής βίας.

Πολιτισμική ετερότητα, σχολική βία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γύρω του και επηρεασμένος από το κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι προσπαθεί να δημιουργήσει και να προσδιορίσει την ταυτότητά του, η οποία επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, του χαρακτήρα και της ψυχосύνθεσής του και τη δημιουργία σχέσεων με τους γύρω του. Η ταυτότητα εμπεριέχει διαφοροποιητικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που διαφοροποιούν το άτομο από «τον άλλο/τους άλλους» και το κάνουν να νιώθει μοναδικό (Γεωργογιάννης, 1999 ; Cummins, 1999 ; Δαμανάκης, 2007 ; Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Αναφερόμενοι στην ετερότητα κάνουμε λόγο για την απουσία ομοιότητας των ανθρώπων σε διάφορα στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η θρησκεία, οι σεξουαλικές προτιμήσεις, η οικονομική κατάσταση, η κοινωνική και η πολιτισμική κατάσταση, η οποία ενδέχεται να δυσκολεύει την καθημερινή συμβίωση των ανθρώπων με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και να οδηγεί σε συγκρούσεις τόσο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όσο και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η εθνοπολιτισμική ετερότητα είναι η απουσία ομοιότητας αναφορικά με τη θρησκεία, τη γλώσσα και την εθνικότητα (Ch'ng, 2014 ; Cummins, 1999).

Στη σημερινή κοινωνία, που αναμφίβολα η ετερότητα αποτελεί χαρακτηριστικό της στοιχείο, για να υπάρξει ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη απαιτείται όλα τα μέλη της να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα και τον «άλλο» (Γκότοβος, 2002). Οι διάφορες μορφές ετερότητας είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Πολιτισμική (σχετίζεται με την κουλτούρα, τον τρόπο σκέψης, τις συμπεριφορές, τα ήθη και τα έθιμα που παρουσιάζουν άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας)
- ❖ Ατομική – προσωπική (αφορά την ατομική ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, η οποία είναι μοναδική, διαφοροποιεί το άτομο από τον «άλλο» και μεταβάλλεται από τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές)
- ❖ Θρησκευτική (εκφράζεται μέσα από τα στοιχεία της θρησκευτικότητας, π.χ. πίστη, δόγμα, και μέσα από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, π. χ. σταυροί, μαντήλες)

- ❖ Εθνική (είναι αποτέλεσμα κοινής καταγωγής, θεσμών, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, που συνδέει το άτομο με το κράτος και την κοινωνία) (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002 ; Γκότοβος, 2002 ; Cummins, 1999).

Όταν μιλάμε για άτομα με πολιτισμική ετερότητα, κάνουμε λόγο για ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, οι οποίοι θεωρούμε πως ανήκουν σε μια άλλη συλλογικότητα από ότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού μιας χώρας (Γκότοβος, 2002). Καθώς είναι αδύνατο να δημιουργηθεί μία πολιτειακή ταυτότητα, όπου όλες οι διαφορετικές ομάδες θα έχουν ίσες ευκαιρίες για να ακουστούν, τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν την υποτίμηση, την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό (Δαμανάκης, 2000).

Ιδιαίτερα στις μέρες μας στο ελληνικό σχολείο φοιτούν ολοένα και περισσότεροι μαθητές με πολιτισμική ετερότητα, οι οποίοι για να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες διαβίωσης δίνουν νόημα από την αρχή στα πολιτισμικά τους σύμβολα για να μπορούν αυτά να λειτουργήσουν στο νέο πλαίσιο. Ακόμη, για να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής και να γίνουν αποδεκτοί προσπαθούν, συχνά μάταια, να αποβάλλουν τη διαφορετικότητά τους (Νικολάου, 2000 ; Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Οι γηγενείς συχνά τους αντιμετωπίζουν με προκατάληψη επειδή είναι «ξένοι», «διαφορετικοί», έχουν άλλη ταυτότητα κι έτσι λαμβάνουν χώρα και βίαια φαινόμενα (Πανατζής, 2015). Η σχολική βία συνδέεται με τη θεωρία των έσω και έξω ομάδων, όπου τα άτομα με όμοια χαρακτηριστικά και ταυτότητα αποτελούν την έσω ομάδα, ενώ όσοι έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και ταυτότητα αποτελούν την έξω ομάδα. Τα μέλη των ομάδων στην προσπάθειά τους να εξυψώσουν την ομάδα τους και να μειώσουν την άλλη ομάδα έχουν εντάσεις και οδηγούνται σε συγκρούσεις (Δραγώνα, et al., 2001 ; Νικολάου, 2013).

Για να εξετασθεί ο συσχετισμός της σχολικής βίας με την εθνοπολιτισμική ετερότητα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες θεωρίες. Κάποιες από αυτές είναι:

- ❖ Η θεωρία της επαφής (μέσω της γνωριμίας και της αλληλεπίδρασης των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων γίνονται αντιληπτά τα κοινά στοιχεία τους και μειώνονται οι προκαταλήψεις και η εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών) (Pettigrew & Tropp, 2008).
- ❖ Η θεωρία της σύγκρουσης (οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες επιδιώκουν να έχουν τον έλεγχο στο σχολείο κι έτσι οδηγούνται σε συγκρούσεις) (Alexopoulos & Kokkinos, 2018)
- ❖ Η θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος (θυματοποίηση της πολιτισμικής ομάδας που έχει μικρότερο ποσοστό εκπροσώπησης στο σχολείο από την εθνοπολιτισμική ομάδα των θυτών που είναι πολύ μεγαλύτερη) (Agirdag, et al., 2010 ; Alexopoulos & Kokkinos, 2018)
- ❖ Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (τα άτομα θεωρούν ότι η ομάδα τους είναι ανώτερη συγκριτικά με άλλες ομάδες και τηρούν θετική στάση απέναντι στα μέλη της ομάδας τους, ενώ η στάση τους απέναντι σε άλλες ομάδες είναι μεροληπτική και αρνητική) (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Scheepers, et al., 2002).

Στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έχουν γίνει έρευνες που μελετούν τον συσχετισμό της σχολικής βίας με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, των οποίων τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά. Βάσει αρκετών ερευνών υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική βία και την εθνοπολιτισμική ετερότητα και αυτή η ετερογένεια φαίνεται να οξύνει ή να αμβλύνει τη σχολική βία (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Agirdag et al., 2010 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Jansen, et al., 2016 ; Νικολάου, 2013), ενώ βάσει ορισμένων άλλων δεν υπάρχει σαφής συσχέτιση (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Tippett, Wolke & Platt, 2013 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Αυτή η αντίφαση πιθανώς οφείλεται στην απουσία συνεξέτασης άλλων παραγόντων και στη δυσκολία εντοπισμού φαινομένων βίας σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο , επειδή εκείνοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της βίας ή δεν την αναφέρουν ή επειδή οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να συνδέσουν τη σχολική βία με την

πολιτισμική ετερότητα (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Cobia & Carney, 2002 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Strohmeier, Spiel & Gradinger, 2008 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Στα σχολεία με έντονη την πολιτισμική ετερογένεια έχει φανεί πως επικρατεί ασφάλεια εξαιτίας της ισορροπίας ισχύος ανάμεσα στις ομάδες κι έτσι είναι μειωμένη η σχολική βία (Junonen, Graham & Schuster, 2003), ενώ στα σχολεία όπου οι γηγενείς είναι σε μικρότερο ποσοστό φαίνεται να θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό (Verkuyten & Thijs, 2002). Σε άλλες έρευνες φάνηκε πως τα υψηλά ποσοστά πολιτισμικής ετερογένειας στο σχολικό περιβάλλον ενισχύουν την ανασφάλεια και την αίσθηση απειλής, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι βίαιες συμπεριφορές (Vermeij, van Duijn & Baerveldt, 2009 ; Jansen et al., 2016).

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες οι διαφορές των μαθητών σε επίπεδο θρησκευτικό, γλώσσας και πολιτισμού οδηγούν στην εμφάνιση σχολικής βίας (Alexoroulos & Kokkinos, 2018 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Ακόμη, το κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών επηρεάζει την εμφάνιση σχολικής βίας (όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της οικογένειας, τόσο περισσότερο το παιδί εμφανίζει βίαιες συμπεριφορές) (Galazίου, et al., 2015). Σε άλλες έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας δεν θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς (Jansen et al., 2016), ενώ σε άλλες διαφάνηκε ότι οι γηγενείς μαθητές διατρέχουν κίνδυνο να θυματοποιηθούν από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Hanish & Guerra, 2000).

Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, βάσει ερευνών, συχνά θυματοποιούνται και δέχονται λεκτική βία σχετική με τη γλώσσα ή τη χώρα από την οποία κατάγονται ή απορρίπτονται και αποκλείονται από την ομάδα των συνομηλίκων (Alexoroulos & Kokkinos, 2018 ; Christofi & Nikolaou, 2015 ; Nikolaou & Samsari, 2016 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Σύμφωνα με άλλες έρευνες οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας ασκούν βία για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να απαντήσουν στις ρατσιστικές επιθέσεις και προσβολές (Galazίου et al., 2015 ; Houndoumadi & Pateraki, 2001). Ακόμη, οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, εάν ανήκουν σε ομάδα που είναι μεγαλύτερη σε αριθμό, υιοθετούν βίαιη συμπεριφορά για να επικρατήσουν έναντι των άλλων ομάδων (Larochette, Murphy & Craig, 2010).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχει φανεί ότι αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου καταγωγής με τον ίδιο τρόπο (Galazίου et al., 2015). Η εκπαίδευση, όμως, των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι ελλιπής. Για να αντιμετωπίσουν, λοιπόν, αυτά τα περιστατικά χρησιμοποιούν την εμπειρία τους και επιδιώκουν να εκπαιδευτούν και να εξελίσσονται διαρκώς (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Galazίου et al., 2015).

Μεθοδολογία Έρευνας

Συχνά επικρατεί η άποψη πως η παρουσία πολυπολιτισμικών ομάδων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον οξύνει τα φαινόμενα σχολικής βίας, η οποία πολλές φορές πηγάζει από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι έρευνες, όμως, που έχουν γίνει έχουν καταλήξει σε αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με τον συσχετισμό σχολικής βίας και πολιτισμικής ετερότητας (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Μανιάτης, Νικολάου & Παπαδόπουλος, 2009 ; Nikolaou & Samsari, 2016), δεν εξετάζουν παράλληλα τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου και δεν έχουν μελετήσει σε βάθος τις πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Νικολάου, 2013). Γι' αυτό απαιτείται να διεξαχθεί μια έρευνα που θα εμπλουτίσει τα μέχρι τώρα δεδομένα των προηγούμενων μελετών που σχετίζονται με τον συσχετισμό της σχολικής βίας και της πολιτισμικής ετερογένειας και θα αναδείξει εκπαιδευτικές στρατηγικές με στόχο να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα σχολικής βίας.

Σε αυτή τη μελέτη τα ερωτήματα που άγουν την έρευνα έχουν διατυπωθεί με βάση τα αναμενόμενα συμπεράσματα και σχετίζονται με τις υφιστάμενες γνώσεις του ατόμου, με σκοπό να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει, σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), σε όλες τις ποιοτικές έρευνες. Για να μελετηθεί σε βάθος το θέμα της παρούσας μελέτης, που είναι το «Πώς η σχολική βία σχετίζεται με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών- Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο ερευνητικά ερωτήματα: Πρώτα «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον συσχετισμό της σχολικής βίας με την πολιτισμική ετερότητα;» και δεύτερον «Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για πρόληψη και διαχείριση της σχολικής βίας;».

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τις αρχές μιας ποιοτικής μεθόδου, καθώς επιδιώκεται να γίνει βαθιά κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, των πρακτικών και των εμπειριών των συμμετεχόντων που σχετίζεται με το διερευνώμενο θέμα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, με σκοπό να κατανοηθεί σε βάθος το θέμα που μελετάμε, αξιοποιήθηκε το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, ώστε να γίνουν κατανοητά τα νοήματα που δίνουν στις πράξεις τους οι άνθρωποι και να συλληχθούν τα περισσότερα δυνατά δεδομένα για τις απόψεις και τις στάσεις των συνεντευξιζόμενων (Βρασίδα, 2014). Ακόμη, αυτό το μέσο συλλογής δεδομένων παρέχει ευελιξία, καθώς επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να αλλάξει σειρά στις ερωτήσεις ή να προσθέσει νέες ερωτήσεις, εφόσον το κρίνει απαραίτητο (Robson, 2010). Αφού έγινε η μελέτη του θέματος και του πλαισίου της έρευνας, επιλέχθηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή αυτό της συνέντευξης, και δημιουργήθηκε ο οδηγός της συνέντευξης. Ο εν λόγω οδηγός δόθηκε αρχικά σε συνάδελφο εκπαιδευτικό-ερευνητή, για να τον μελετήσει και να επισημάνει τυχόν βελτιώσεις και διορθώσεις. Στις αρχές του Νοεμβρίου έγινε επικοινωνία με τους/τις υποψήφιους/ες συνεντευξιζόμενους/νες όπου ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Αφού δέχθηκαν να συμμετέχουν τους στάλθηκε ηλεκτρονικά το έντυπο συναίνεσης. Η επιλογή του δείγματος των συνεντευξιζόμενων (10 Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 70, αναπληρωτές και μόνιμοι σε σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών που διδάσκουν σε τάξεις τυπικές με μαθητές τόσο γηγενείς, όσο και πολιτισμικά ετερογενείς) έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, εξαιτίας της διαθεσιμότητας και της προθυμίας τους να συμμετέχουν στην έρευνα, οι οποίοι ήταν συνάδελφοι της ερευνήτριας (Creswell, 2011). Στη συνέχεια, μετά από συνεννόηση με τους συνεντευξιζόμενους, ορίστηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Η πρώτη συνέντευξη ήταν πιλοτική για να ελεγχθεί η καταλληλότητα του εργαλείου. Εφόσον δεν υπήρξαν προβλήματα και δεν χρειάστηκαν διορθώσεις, η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε κανονικά.

Ο ερευνητής διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής μελέτης, καθώς ο χαρακτήρας και η στάση του επιδρούν καθ' όλη τη διάρκεια στην εκπόνηση της έρευνας και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Αυτός πρέπει να είναι ικανός να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συνεντευξιζόμενων και να εντοπίζει έγκαιρα τυχόν προβλήματα της έρευνας. Ακόμη, απαιτείται η δημιουργία θετικού κλίματος και σχέσης εμπιστοσύνης και η διαβεβαίωση εχεμύθειας, ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να νιώσουν άνετα να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν ακόμη και τις πιο «κρυφές» σκέψεις τους. Σημαντικό, επίσης, είναι ο ερευνητής να μην έχει προκαταλήψεις και να τηρεί ουδέτερη στάση, ενώ είναι απαραίτητο να ενημερώσει τους συνεντευξιζόμενους για τον σκοπό της έρευνας και για την καταγραφή της συνέντευξης (Βρασίδα, 2014).

Κατά τη διάρκεια μιας ποιοτικής μελέτης υπάρχουν σημαντικά ηθικά διλήμματα. Μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιζόμενων απαιτείται να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης, με σκοπό οι συνεντευξιζόμενοι να αισθανθούν άνετα και να απατήσουν ειλικρινώς στις ερωτήσεις (Βρασίδα, 2014). Στην παρούσα μελέτη, αρχικά, διαβεβαιώθηκαν οι συνεντευξιζόμενοι ότι θα τηρηθεί η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των προσωπικών

τους δεδομένων και ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Αφού ενημερώθηκαν πως, αν για οποιοδήποτε λόγο θελήσουν, θα διακοπεί η διαδικασία της συνέντευξης, συμφώνησαν με την ηχογράφηση και ξεκίνησε η διαδικασία.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα μιας ποιοτικής μελέτης, που είναι και το ισχυρότερο στοιχείο της, σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), απαιτείται η ύπαρξη συνάφειας, αλληλουχίας και συνέχειας μεταξύ των σταδίων της. Επίσης, σημαντικότατη είναι η τριγωνοποίηση ή η τριμερής διασταύρωση, δηλαδή η συλλογή των σχετικών με το θέμα δεδομένων από πολλές πηγές και μέσω διαφορετικών μεθόδων, με σκοπό να γίνει κατανόηση του θέματος σε βάθος και να υποστηριχθούν τα αποτελέσματα που εξήχθησαν. Ένας ακόμη τρόπος ενίσχυσης της εγκυρότητας, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, είναι η διαρκής ενασχόληση με το θέμα, η περιγραφή όλων των σταδίων της έρευνας με λεπτομέρεια και σαφήνεια και η συστηματική καταγραφή και ανάλυση όσων ανέφεραν οι συνεντευξιαζόμενοι μέσω της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων (Robson, 2010). Η αξιοπιστία της έρευνας στηρίχθηκε στην τεχνική ελέγχου των συμμετεχόντων (member checks), καθώς οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις επεστράφησαν στους συνεντευξιαζόμενους για να τις επαληθεύσουν. Η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων επετεύχθη αρχικά με τον έλεγχό τους από συνάδελφο εκπαιδευτικό-ερευνητή κι έπειτα με την πιλοτική εφαρμογή του σε ένα άτομο για να ελεγχθεί η καταλληλότητά του και να γίνουν οι απαιτούμενες διορθώσεις. Τέλος, σημαντικότατο είναι ο/η ερευνητής/τρια να μην εκφράζει προσωπικές πεποιθήσεις και να τηρεί ουδέτερη στάση, πράγμα που έγινε και στην εν λόγω μελέτη (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων έγινε μέσω της παρακάτω διαδικασίας: α) εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις για κάθε ανοιχτή ερώτηση, β) έγινε ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις της κάθε ερώτησης, δηλαδή κατασκευάστηκαν κατηγορίες ανάλυσης των απαντήσεων για κάθε ανοιχτή ερώτηση μέσα από τη μελέτη των ίδιων των απαντήσεων των υποκειμένων, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι κατηγορίες να είναι εξαντλητικές (κάθε απάντηση να μπορεί να συμπεριληφθεί σε κάποια από τις κατηγορίες) και αλληλοαποκλειόμενες (κάθε απάντηση να μπορεί να ταξινομηθεί σε μία μόνο κατηγορία), γ) οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν στις διάφορες κατηγορίες που προέκυψαν.

Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η έκταση της σχολικής βίας έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό στις μέρες μας, συγκριτικά με παλιότερα, εξαιτίας κυρίως κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικών παραγόντων, όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο, η πολιτισμική ετερότητα, η αλλαγή στις οικογενειακές σχέσεις, η αλόγιστη και χωρίς επιτήρηση χρήση του διαδικτύου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η ύπαρξη μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες επηρεάζει την εμφάνιση συμβάντων σχολικής βίας. Συμπλήρωσαν, ωστόσο, ότι αυτό επηρεάζεται και από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ενηλίκων (π.χ. εκπαιδευτικών, γονέων), από τον αριθμό των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών της τάξης, από τη χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, από την περιοχή που λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα, αλλά και από το επίπεδο πολυπολιτισμικής ετοιμότητας του σχολείου. Η αναλογία των μαθητών, είτε αλλοδαπών, είτε γηγενών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει την εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας, καθώς η ομάδα που αποτελεί την πλειοψηφία των μαθητών έχει το αίσθημα της υπεροχής, αισθάνεται δύναμη και είναι πιο πιθανό να ασκήσει βία σε μία πιο αδύναμη και με λιγότερα μέλη ομάδα, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης των μαθητών. Σύμφωνα με άλλους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να δοθεί συγκεκριμένη απάντηση, γιατί επιδρούν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των μαθητών, η δυναμική της ομάδας, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών και οικογενειακού περιβάλλοντος, η χώρα

προέλευσης, ο βαθμός ένταξης του πολιτισμικά ετερογενή μαθητή στη χώρα υποδοχής, ο βαθμός γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας.

Όσον αφορά τις μορφές σχολικής βίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η σχολική βία μπορεί να εμφανίζεται με διάφορες μορφές (π.χ. ρατσιστική, λεκτική, σωματική, ψυχολογική) και ότι τόσο οι γηγενείς, όσο και οι αλλοδαποί μαθητές υιοθετούν όλες τις μορφές σχολικής βίας. Ωστόσο, όπως ειπώθηκε από ορισμένους, συνήθως οι γηγενείς εφαρμόζουν περισσότερο λεκτική βία, ενώ οι αλλοδαποί υιοθετούν μορφές σωματικής βίας, επειδή είτε δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, είτε είναι αποδεκτοί στην κουλτούρα τους.

Αναφορικά με τους ρόλους που υιοθετούν οι μαθητές, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι και οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή και αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ο χαρακτήρας του εκάστοτε μαθητή, η αναλογία γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως συνήθως οι γηγενείς υιοθετούν τον ρόλο του θύτη, εξαιτίας του φόβου και της άγνοιάς τους για το άγνωστο ή εξαιτίας της αίσθησης υπεροχής τους έναντι των αλλοδαπών μαθητών. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θυματοποιούνται, κατά τους εκπαιδευτικούς, σε μεγαλύτερο βαθμό και η θυματοποίησή τους επηρεάζεται από το κύρος της χώρας προέλευσής τους, από την παγιωμένη στερεοτυπική και ρατσιστική αντίληψη που επικρατεί στη χώρα διαμονής, από τη δυσκολία προσαρμογής και κατανόησης της γλώσσας, από την χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, αλλά και από την ελλιπή αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ανασφάλειας που βιώνουν. Ωστόσο, οι περισσότεροι μας ανέφεραν πως συχνά ο ρόλος των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αντιστρέφεται και αναλαμβάνουν τον ρόλο του θύτη στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν, να αμυνθούν και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Αυτό μπορεί ακόμη να συμβεί σε περιπτώσεις που έχουν αριθμητική υπεροχή ή αν έτσι έχουν μάθει να επιλύουν τις διαφορές τους.

Η εμφάνιση σχολικής βίας είναι αποτέλεσμα διάφορων παραγόντων ατομικών-ψυχολογικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών, που συχνά συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αυτοί οι ατομικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, ωστόσο, δεν είναι εφικτό να διαχωριστούν από τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο ισχυρότερος από τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζεται με την εμφάνιση της σχολικής βίας, καθώς αυτό επηρεάζει το παιδί σε όλα τα επίπεδα της ζωής του. Η οικογένεια παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση και την εξέλιξη του μαθητή, καθώς μέσα σε αυτή το παιδί παίρνει από τους γονείς του τις βάσεις, μαθαίνει πώς να διαχειρίζεται τον θυμό του και βίαιες συμπεριφορές, αναπτύσσεται συναισθηματικά, μαθαίνει να σέβεται το διαφορετικό και το ξένο, να έχει ενσυναίσθηση, προωθούνται αξίες και στάσεις και ενισχύεται ή αποθαρρύνεται η εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών μέσα από το παράδειγμα των ίδιων των γονιών που λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Ακόμη, υποστήριξαν πως η εμφάνιση σχολικής βίας επηρεάζεται και από τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που προωθούν και προβάλλουν πρότυπα βίας μέσω τραγουδιών, παιχνιδιών και του ίντερνετ, τις παρέες συνομηλίκων και την αδυναμία του κράτους να βοηθήσει τους πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία και το σχολείο. Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας είναι οι ίδιες και πάντα αρνητικές για γηγενείς και πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθώς μιλάμε πάντα για παιδιά που επηρεάζονται ψυχολογικά, συναισθηματικά, σωματικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι παρεμβάσεις τους σε φαινόμενα σχολικής βίας στηρίζονται στον συνδυασμό μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης. Υποστήριξαν ότι η πρόληψη, που είναι και η καλύτερη αντιμετώπιση, βοηθά

τους μαθητές να γνωρίσουν, να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να το αποδεχτούν, να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, με σκοπό τη μείωση ή ακόμη και την εξάλειψη βίαιων συμπεριφορών. Τόνισαν ότι η αντιμετώπιση είναι απαραίτητη, όταν λαμβάνουν χώρα βίαια περιστατικά. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι εφαρμόζουν μεθόδους αντιμετώπισης κυρίως, γιατί η πρόληψη δεν είναι πάντα εφικτή, ενδεχομένως εξαιτίας της δυσκολίας δημιουργίας ισχυρών σχέσεων των μαθητών με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που κάθε χρόνο αλλάζουν σχολείο, της μικρής ηλικίας και της παρορμητικότητας των μαθητών ή του πιεστικού και φορτωμένου προγράμματος του σχολείου. Αναφορικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικής βίας, η πλειοψηφία τους είπε ότι είναι η ίδια ανεξάρτητα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που εμπλέκονται, γιατί όλοι τους είναι μαθητές και όταν μιλάμε για βία δεν χωρά κάποια διαφοροποίηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν τον τρόπο παρέμβασής τους ανάλογα με το περιστατικό. Κάποιοι παρεμβαίνουν σε επίπεδο τάξης, όπου είτε γίνεται συζήτηση για διερεύνηση και επίλυση του ζητήματος, αλλά και αποτροπή μελλοντικών συμβάντων, είτε μέσω παιχνιδιού ρόλων επιδιώκεται η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, είτε υλοποιούνται προγράμματα παρέμβασης για εκτόνωση της έντασης και διαχείριση της κατάστασης. Η παρέμβαση άλλων εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε ατομικό επίπεδο παρέμβασης, όπου επιδιώκεται, μέσω της συζήτησης με τους άμεσα εμπλεκόμενους μαθητές, να γίνει κατανοητό το περιστατικό, η αιτία και οι συνέπειές του και να οδηγηθούν στην εξάλειψη βίαιων συμβάντων. Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν και στα τρία επίπεδα (ατομικό, τάξης, σχολείου), εάν το περιστατικό είναι σοβαρό ή εάν η κατάσταση χειροτερεύει, οπότε για την επίλυσή του εμπλέκονται διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. διευθύντρια, ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός), αλλά και οι γονείς, όπου μέσω συναντήσεων επιδιώκεται να ενημερωθούν, να ενισχυθούν και να συμφωνήσουν στην κοινή γραμμή αντιμετώπισης, με σκοπό την κατάλληλη και ολόπλευρη στήριξη και πλαισίωση των μαθητών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για να αντιμετωπίσουν συμβάντα σχολικής βίας στα οποία εμπλέκονται και μαθητές με πολιτισμική ετερότητα, ούτε από τις βασικές τους σπουδές, αλλά ούτε και από μετέπειτα καταρτίσεις και σεμινάρια. Για τον λόγο αυτό οι ενέργειές τους βασίζονται στην εμπειρία τους κυρίως ή στην ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους.

Απόρροια της ελλιπούς επιμόρφωσης είναι η επιτακτική ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και σεμιναρίων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη σχολική βία, να την προλαμβάνουν, να την αντιμετωπίζουν και να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές εκπαίδευσης. Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να εφαρμόζεται, ώστε να υπάρχει πρόληψη για τα περιστατικά σχολικής βίας που αφορούν μαθητές με πολιτισμική ετερογένεια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν πως πρέπει αρχικά να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα είναι δωρεάν και θα γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ακόμη, απαραίτητο είναι να τροποποιηθούν τα αναλυτικά προγράμματα, να μορφοποιηθούν και να εμπλουτιστούν τα σχολικά εγχειρίδια και το υλικό των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σημαντική είναι, τέλος, και η διοργάνωση δράσεων, εκδρομών και ημερίδων από το σχολείο και από τοπικούς φορείς, με σκοπό να γνωριστούν ουσιαστικά και να συνεργαστούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα, να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να ευαισθητοποιηθούν.

Συμπεράσματα

Η έκταση της σχολικής βίας στις μέρες μας σε σχέση με παλιότερα παρουσιάζει μεγάλη αύξηση, η οποία οφείλεται κυρίως σε παράγοντες κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς (Galaziou, et al., 2015). Η εμφάνιση περιστατικών σχολικής βίας επηρεάζεται από τη φοίτηση σε ένα σχολείο μαθητών με υψηλή πολιτισμική ετερογένεια, εξαιτίας των αισθημάτων φόβου και ανασφάλειας, των αντιλήψεων και των στάσεων των γονέων και των

εκπαιδευτικών, του πλήθους των μαθητών με πολιτισμική ετερογένεια που φοιτούν σε μια τάξη, του κύρους της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο και του βαθμού ετοιμότητας του σχολείου για διαπολιτισμική εκπαίδευση (Agirdag et al., 2010 ; Jansen et al., 2016 ; Vermeij, et al., 2009). Επιπλέον, τα φαινόμενα αποκλεισμού, στιγματισμού, περιθωριοποίησης και οι κοινωνικο-πολιτισμικές συγκρούσεις που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές τους οδηγεί στο να υιοθετούν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα αυτοί να εμπλέκονται σε αρκετά περιστατικά σχολικής βίας (Γεωργούλας, 2009 ; Ντάβου, 2008). Η αυξημένη αναλογία, επίσης, γηγενών ή αλλοδαπών μαθητών, επηρεάζει την εμφάνιση σχολικής βίας, εξαιτίας του αισθήματος υπεροχής που νιώθει η πολυπληθέστερη ομάδα και της επιθυμίας της για επικράτηση έναντι της μικρότερης και πιο αδύναμης ομάδας (Agirdag et al., 2010 ; Jansen et al., 2016 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010 ; Vermeij, van Duijn & Baerveldt, 2009). Απαιτείται, ωστόσο, η συνεξέταση κι άλλων παραγόντων, όπως είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των μαθητών, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, η δυναμική της ομάδας, οι στάσεις και οι αξίες των ενηλίκων (γονιών και των εκπαιδευτικών), το κύρος της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και ο βαθμός ένταξής τους στον νέο τόπο, ο βαθμός κατανόησης και χρήσης της ομιλούμενης γλώσσας (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Christofi & Nikolaou, 2015 ; Galaziou et al., 2015 ; Νικολάου, 2013).

Οι γηγενείς μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο τη λεκτική βία, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με τη γλώσσα, εν αντιθέσει με τους μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας, που συνήθως εφαρμόζουν σωματική βία, χάριν στη δυσκολία τους να χειριστούν τη ομιλούμενη γλώσσα ή στην αποδοχή της βίας από την κουλτούρα τους (Galaziou et al., 2015 ; Nikolaou & Samsari, 2016 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου πολιτισμικού υποβάθρου ενδέχεται να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή. Τις περισσότερες φορές οι γηγενείς μαθητές υιοθετούν τον ρόλο του θύτη, εξαιτίας του φόβου και της άγνοιάς τους ή εξαιτίας του αισθήματος δύναμης και υπεροχής. Οι αλλοδαποί μαθητές υιοθετούν τον ρόλο του θύματος, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες (π.χ. στερεότυπα και ρατσισμός που οδηγούν σε στιγματισμό, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, χαμηλό κύρος της χώρας προέλευσης, δυσκολία προσαρμογής στον νέο τόπο, δυσκολία με την ομιλούμενη γλώσσα, χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του μαθητή και της οικογένειάς του, χαμηλή αυτοπεποίθηση) (Alexopoulos & Kokkinos, 2018 ; Galaziou et al., 2015 ; Νικολάου, 2013 ; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Οι αλλοδαποί μαθητές υιοθετούν τον ρόλο του θύτη στην προσπάθειά τους να αμυνθούν, να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να απαντήσουν στη βιαιότητα που δέχονται, είτε επειδή είναι περισσότεροι σε αναλογία από τους γηγενείς και θέλουν να επικρατήσουν (Galaziou et al., 2015 ; Houndoumadi & Pateraki, 2001 ; Larochette, Murphy & Craig, 2010).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας είναι ατομικοί-ψυχολογικοί και περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί και δεν διαχωρίζονται εύκολα, γιατί συχνά συνδυάζονται, συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Αλεξιάδης, 2004 ; Asimopoulos et al, 2013 ; Θάνος, 2017). Ο σημαντικότερος από τους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες είναι αυτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, διότι επηρεάζει το παιδί κοινωνικά, συναισθηματικά-ψυχολογικά και νοητικά, προωθεί ή αποθαρρύνει την ανάπτυξη βίαιων συμπεριφορών και διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στη βία (Galaziou et al., 2015 ; Θάνος, 2012 ; Νικολάου, 2009). Στους σημαντικούς περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες που ενισχύουν την εμφάνιση σχολικής βίας υπάγονται και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (προβολή βίαιων συμπεριφορών και προτύπων μέσα από τραγούδια, βιντεοπαιχνίδια, ταινίες) (Bartholow, Dill, Anderson & Lindsay, 2003 ; Huesmann & Taylor, 2006 ; Θάνος, 2017), οι παρέες συνομηλίκων, (ο μαθητής φέρεται βίαια για να γίνει αρεστός και αποδεκτός από τους συνομηλίκους του), η γενικότερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και η αδυναμία των κρατικών φορέων να εντάξουν ομαλά τους μαθητές με διαφορετικό

πολιτισμικό υπόβαθρο (Ανδρέου, 2011 ; Γεωργούλας, 2009 ; Πανταζής, 2015 ; Tsang, Hui & Law, 2011). Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας είναι ίδιες και πάντα αρνητικές για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου πολιτισμικού υποβάθρου και τους επηρεάζουν σε επίπεδο σωματικό, ψυχολογικό-συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό (Αρτινοπούλου, 2009 ; Bowes & Arseneault, 2013 ; Flannery, Wester & Singer, 2004 ; Gini & Pozzoli, 2009 ; Hawker & Boulton, 2000 ; Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009 ; Κουρκούτας, et al, 2013 ; Olweus, 2009 ; Rigby, 2002 ; Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, παρότι χρησιμοποιούν συνδυαστικά μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης, κυρίως παρεμβαίνουν κατασταλτικά. Η παρέμβασή τους είναι η ίδια σε συμβάντα σχολικής βίας ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων μαθητών και κάθε φορά, ανάλογα με το περιστατικό, επιλέγουν αν η παρέμβασή τους θα είναι σε επίπεδο ατομικό, τάξης ή σχολείου (Galazίου et al., 2015). Η επικοινωνία και η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τάξεων, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, διευθυντής, σχολικός ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός) με την οικογένεια, τους τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα κρίνεται ζωτικής σημασίας, ώστε να προληφθούν, να αντιμετωπιστούν και ίσως να εξαλειφθούν τα φαινόμενα σχολικής βίας. Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί και καταρτιστεί επαρκώς σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας, στα οποία εμπλέκονται και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και δεν γνωρίζουν ούτε εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης, δρουν στηριζόμενοι στην εμπειρία, στις προσωπικές τους αναζητήσεις και στις συμβουλές των συναδέλφων τους (Christofi & Nikolaou, 2015 ; Galazίου et al., 2015 ; Κουράκης, 2009 ; Ματσόπουλος, 2009). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα δωρεάν σεμινάρια και επιμορφώσεις, ώστε να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να αναγνωρίζουν περιστατικά σχολικής βίας και να εντοπίζουν τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο, να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν συμβάντα σχολικής βίας, αλλά και να εφαρμόζουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011; Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014; Ματσόπουλος, 2009; Μωυσίδου & Βεργίδης, 2014). Τέλος, απαιτείται η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων και ο εμπλουτισμός του υλικού των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβαδίζουν με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η διοργάνωση από το σχολείο και τους τοπικούς φορείς δράσεων, ημερίδων και εκδρομών, με σκοπό τη γνωριμία και τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό και να ευαισθητοποιηθούν (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011 ; Lee, 2004 ; Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014 ; Πανούσης, 2013).

Αναφορές

Agirdag, O., Demanet, J., Houtte, M. & Avermaet, P. (2010). *Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate*. International Journal of Intercultural Relations, 35, 465-473. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.009>

Alexopoulos, E. & Kokkinos, K. (2018). *Εθνο-πολιτισμική προέλευση και εκφοβισμός/θυματοποίηση σε έφηβους μαθητές*. Preschool and Primary Education, 6(2), 119-143.

Angelides, P., Stylianiou, T., & Leigh, J. (2004). *Multicultural education in Cyprus: A pot of multicultural assimilation*. Intercultural Education, 15(3), 307-315. Ανακτήθηκε στις 15/12/2023 από <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/1467598042000262590>

Asimopoulos, Ch., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, Th., Soumaki, Eu. & Tsiantis, J. (2013). *An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools*. The International Journal of Mental Health Promotion. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>

Bartholow, B. D., Dill, K. E., Anderson, K. B. & Lindsay, J. J. (2003). *The proliferation of media violence and its economic underpinnings*. *Media violence and children*, 1-18.

Bowes, L. & Arseneault, L. (2013). *Ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και νέους- θύματα εκφοβισμού*. Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σ. 51-77). Αθήνα: Τόπος.

Ch'ng, H. Y. (2014). *Cultural Formation of Identity: Interweaving of Nationality and Ethnicity in Ben Di Chuang Zuo, a Chinese Malaysian Musical Movement*. *Journal of Intercultural Studies*, 35(6), 604–620. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.963529>

Christofi, M. & Nikolaou, G. (2015). *Teachers' and Students' Views about School Bullying in Ethno-cultural Diverse Schools of Greece: School Climate or Immigrants' Characteristic?* *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.

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.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσορμπαζούδης, Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Flannery, D. J., Wester, K. L. & Singer, M. I. (2004). *Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior*. *Journal of Community Psychology*, 32, 559 –573 .

Galaziou, M., Goula, G., Pagouna, O., Tsironi, E., Nikolaou, G. & Thanos, T. (2015). *School Violence and Ethno-cultural Different Students : Primary School Teachers ' Views*. In *Cultural Diversity Equity and Inclusion Intercultural Education in 21st century and beyond*. Ioannina. Ανακτήθηκε στις 17/12/2023 από https://www.researchgate.net/publication/281100949_School_Violence_and_Ethnocultural_Different_Students_Primary_School_Teachers%27_Views

Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). *Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis*. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

Hanish, L. & Guerra, N. (2000). *The Roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers*. *American Journal of Community Psychology*, 28, 201- 223.

Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psycho-logical maladjustment: A meta-analysis review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-445. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). *Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. *Educational Review*, 53(1), 19-26.

Huesmann, R. & Taylor, L. D. (2006). *The role of media violence in violent behavior*. *Annual Review of Public Health*, 27, 393–415.

Jansen, P., Miello, C., Berkel, A., Verlinden, M., Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F., Jansen, W. & Tiemeier, H. (2016). *Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition*. *Race and Social Problems*, 8, 271-280.

Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, B. (2003). *Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled*. *Pediatrics*, 112, 1231–1237.

Larochette, A., Murphy, A. & Craig, W. (2010). *Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects*. *School Psychology International*, 31, 389–408.

Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools: a guide for teachers and other professionals*. *Journal of in-service Education*, 31(1), 211-224.

- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστ. Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφρ: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Nikolaou, G. & Samsari, E. (2016). *Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece*. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022>
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, (μτφρ. Ε. Μαρκαζόνε). Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). *How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators*. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922–934.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2^η έκδοση συμπληρωμένη)* (Μτφρ. Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rose, A. C., Monda-Amaya, E. L. & Espelage, L. D. (2010). *Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature*. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0741932510361247>
- Scheepers, P., Gijssberts, M. & Coenders, M., (2002). *Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat*. *European Sociological Review*, 18, 17-34. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/18.1.17>
- Strohmeier, D., Spiel, C. & Gradinger, P. (2008). *Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization*. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262-285.
- Thijs, J., Verkuyten, M. & Grundel, M. (2014). *Ethnic classroom composition and peer victimization: The moderating role of classroom attitudes*. *Journal of Social Issues*, 70, 134-150. DOI : <https://doi.org/10.1111/josi.12051>
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). *Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample*. *Journal of Adolescence*, 36, 639-649.
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P. & Law, B. C. M. (2011). *Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination*. *The Scientific World Journal*, 11, 2278–2286.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). *Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school*. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310– 331.
- Vermeij, L., van Duijn, M. A. J. & Baerveldt, C. (2009). *Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates*. *Social Networks*, 31(4), 230-239. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.06.002>
- Αθανασιάδου, Χ. & Ψάλτη, Α. (2011). *Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο*. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Αλεξιάδης, Σ. (2004). *Εγκληματολογία*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). *Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο*. *Εγκέφαλος*, 46 (2).
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή Στην Ποιοτική Έρευνα*. Λευκωσία: Cardet Press.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα. Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, Επιστήμες Αγωγής, πρώην «Σχολείο και Ζωή», 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). *Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο*, στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ερευνών απάνθισμα. Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών*. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης, & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές (531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καρκανάκη, Μ. & Καφφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού- Bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι Κρήτης, Ηράκλειο.
- Κουράκης, Ν. (2009). *Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της*, στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Παιδική παραβατικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Τόπος, 85-104.
- Κουρκούτας, Η., Γιοβαζόλιας, Θ., Πλεξουδακης, Σ. & Stavrou, D. P. (2013). *Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες , που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο. Ενδεικτικά στοιχεία , σχόλια και προτάσεις .* Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σ. 51-77). Αθήνα: Τόπος.
- Μάνεσης, Ν. & Λαμπροπούλου, Α. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του*. *Pedagogy Theory & Praxis*, (7), 83–89. Ανακτήθηκε στις 15/12/2023 από <https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos7.pdf>
- Μανιάτης, Π., Νικολάου, Γ. & Παπαδόπουλος, Β. (2009). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. *Μέντορας* (12), 118.
- Μαντέλη, Α. & Νικολάου, Γ. (2014). *Η εθνοπολιτισμική ετερότητα ως η γενεσιουργός αιτία του σχολικού εκφοβισμού*. Στο: 1 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: παρόν και προοπτικές, 418-428.
- Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία στρατηγικές αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε στις 12/12/2023 από: <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μωυσίδου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). *Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν*. Στο: Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος, & Ε. Μωυσίδου (Επιμ.), *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα*. Στο: Κουρκούτας, Η., Θάνος, Θ. (επιμ.) (2013), *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντάβου, Μ. (2008). *Μετανάστευση (ψυχολογική προσέγγιση)*. Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σελ. 33-37). Αθήνα: Lector.

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). *Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη*. *Επιστήμες Αγωγής*, 2011, 105-124. Ανακτήθηκε στις 17/12/2023 από <https://tinyurl.com/yeb89ssf>

Πανούσης, Γ. (2013). *(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα*, στο Η. Κουρκούτας - Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα, ΣΕΑΒ.

Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

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