

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
Ι Δ Ρ Υ Μ Α



ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Τ.Ε.Ι ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ Ε.Υ.Π

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ BULLYING: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ».*

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

κα. ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ

ΒΡΕΤΤΑΚΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (ΑΜ: 2012039)

ΚΑΣΣΑΜ ΝΑΟΥΡΑΣ (ΑΜ: 2012095)

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2016



*«Γιατί όλες οι παιδικές πλάτες μπορούν και πρέπει να σηκώνουν μόνον ένα βάρος. Τις σάκες τους!»*

*-Γιάννης Δημογιάννης.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	
1.1 Ορισμός – οριοθέτηση της διγλωσσίας.....	8
1.2. Διαχωρισμός Των Γλωσσών.....	10
1.2.1. Πρώτη / Μητρική γλώσσα.....	10
1.2.2. Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα.....	11
1.3 Τυπολογία της διγλωσσίας.....	12
1.3.1 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	15
1.3.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	19
1.3.3 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια.....	20
1.3.4 Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	21
1.4. Διγλωσσία και Εγκέφαλος.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ/ BULLYING.....	
2.1 Σχολικός εκφοβισμός/ bullying: Μία σύντομη περιγραφή.....	26
2.2 Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού.....	27
2.2.1 Σωματικός εκφοβισμός.....	28
2.2.2 Λεκτικός εκφοβισμός.....	29
2.2.3 Συναισθηματικός εκφοβισμός.....	29
2.2.4 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	30
2.2.5 Σεξουαλικός εκφοβισμός.....	30
2.2.6 Ρατσιστικός εκφοβισμός.....	31
2.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ BULLYING: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ.....	33
Β' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
4.1 Σκοπός έρευνας.....	37
4.1.1 Ερευνητικές υποθέσεις.....	37
4.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	38

4.3 Δυσκολίες κατά την διεξαγωγή της έρευνας.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Α] -ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Β] – ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ.....	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Γ] – ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Δ] – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ.....	100

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της πτυχιακής μας εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια και επόπτριά μας κα. Βασιλοπούλου Παναγιώτα για τη βοήθεια και την καθοδήγηση που μας παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Ευχαριστούμε επίσης, όλους τους διευθυντές και δασκάλους των δημοτικών σχολείων που συνεργάστηκαν και έδειξαν προθυμία να μας βοηθήσουν στη συλλογή των ερωτηματολογίων. Χωρίς τη συγκατάθεσή τους, δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Φυσικά, θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας προς τον κ. Πετρόπουλο και όλους τους καθηγητές του Τμήματος Λογοθεραπείας Καλαμάτας, που όλα αυτά τα χρόνια μας πρόσφεραν απλόχερα τις γνώσεις τους, δίνοντάς μας εφόδια για την μετέπειτα καριέρα και ζωή μας. Χωρίς αυτούς, θα ήταν αδύνατη η διεκπεραίωση των σπουδών μας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους και συναδέλφους μας για τα όμορφα φοιτητικά χρόνια που περάσαμε μαζί.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά τη σχέση της διγλωσσίας με τον σχολικό εκφοβισμό στα ελληνικά σχολεία και ο σκοπός της είναι διττός: Αφενός να επεξηγηθούν οι έννοιες του σχολικού εκφοβισμού/ «bullying» και της διγλωσσίας και αφετέρου να ερευνηθούν τόσο η ύπαρξη τέτοιων περιστατικών στα ελληνικά σχολεία, όσο και οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά.

Το πρώτο σκέλος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επεξηγείται ο όρος διγλωσσία μέσω διάφορων ορισμών και γίνεται κατανοητή η διαχώριση της μητρικής από τη δεύτερη γλώσσα, παρατίθενται οι διάφορες μορφές της σύμφωνα με α) τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, β) τα γλωσσολογικά κριτήρια και γ) τα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια καθώς και τη συσχέτιση της διγλωσσίας με τον εγκέφαλο. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη περιγραφή του όρου «bullying» με την παράθεση ορισμών και επεξηγούνται τα είδη του καθώς και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοια περιστατικά. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στην σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της διγλωσσίας όσον αφορά το ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Σε όλα τα κεφάλαια υπάρχουν αναφορές σε διεξαχθείσες έρευνες ώστε να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του αναγνώστη.

Η συγγραφή του δεύτερου-ερευνητικού σκέλους, έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που οι ίδιοι δημιουργήσαμε και συμπληρώθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από τριάντα εννέα δασκάλους που εργάζονται σε δημοτικά της περιφέρειας Αττικής. Τα ερωτήματα αφορούν περιστατικά που οι ίδιοι έχουν βιώσει, τη στάση που κράτησαν απέναντι σε αυτά καθώς και τις αντιλήψεις τους όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το σκέλος αυτό, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια στα οποία αναλύονται τόσο ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας όσο και τα αποτελέσματα, οι προβληματισμοί και τα συμπεράσματα αυτής.

Στο τέλος της εργασίας, παρατίθεται η βιβλιογραφία καθώς και παραρτήματα, στα οποία μπορεί κανείς να ανατρέξει για να δει το ερωτηματολόγιο και το συνοδευτικό έντυπο που δόθηκε στους δασκάλους, τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και στιγμιότυπα από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Α' ΜΕΡΟΣ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.

## 1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ- ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.

Αναδρομικά στο παρελθόν, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, πίστευαν πως η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στον άνθρωπο. Το 1935 ο Dahlem υποστήριξε ότι διγλωσσία είναι «η γλωσσική κατάκτηση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα, και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση, διαταράσσοντας ολικά την ανθρώπινη ψυχή». Επί του παρόντος όμως για τα δίγλωσσα άτομα η η διγλωσσία δεν προκαλεί πρόβλημα αλλά αποτελεί πραγματικότητα. Τα δίγλωσσα άτομα διαμορφώνουν έναν γλωσσικό χώρο που είναι συνεχές και αποτελείται από συνδυασμό κουλτούρων και οπτικών γωνιών χωρίς να συγκροτείται από μεμονωμένα γλωσσικά συστήματα με αποτέλεσμα για κάποιους να είναι ανησυχητικό και για άλλους ασύλληπτο. Επομένως, τα δίγλωσσα άτομα δεν δρουν ως μονόγλωσσα σε δυο γλώσσες. (Brutt-Griffler & Varghese, 2004)

Επιπρόσθετα, επικρατεί η άποψη ότι η διγλωσσία είναι μία καθορισμένη κατάσταση, όπου ένα άτομο χειρίζεται εξίσου τέλεια τις δύο γλώσσες. Είναι δύσκολο να βρεθεί ένας ορισμός που θα μπορούσε να έχει γενική ισχύ. Στους διάφορους ορισμούς, που έχουν δοθεί στο πέρασμα του χρόνου, παρατηρείται μία διαφορετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της διγλωσσίας, που αναφέρεται σε *κοινωνικά στοιχεία* (π.χ. για ποιο σκοπό κατακτάται μια δεύτερη γλώσσα, πότε χρησιμοποιείται;) ή σε *γλωσσολογικά στοιχεία* (π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας, επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη κ.λπ.). Πράγματι διαπιστώνεται ότι όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: περιγράφουν μια κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο γνωρίζει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Saunders 1984)

Πολυάριθμοι συγγραφείς έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τη διγλωσσία δίνοντας έμφαση είτε στη γλωσσολογική σημασία του φαινομένου είτε στα ψυχο-κοινωνικό-γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του φαινομένου.

Ο Van Overbeke (1972) ,τονίζοντας τη λειτουργική χρήση των γλωσσών, πιστεύει ότι η διγλωσσία είναι ένας υποχρεωτικός ή προαιρετικός τρόπος επιτυχημένης αμφίδρομης «επικοινωνίας» ανάμεσα σε δύο ή περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» και δύο ξεχωριστών γλωσσικών συστημάτων. Ο Bloomfield



(1933) θεωρεί δίγλωσσο άτομο αυτόν που κατέχει δυο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό επάρκειας που γηγενείς ομιλητές να μην τον διακρίνουν. Επιπρόσθετα, ο Weinreich (1953, 1979) περιγράφει τη διγλωσσία τη κατάσταση εκείνη της χρήσης δύο γλωσσών εναλλάξ και αυτόν που αλληλεπιδρά σε τέτοιου τύπου επικοινωνιακές καταστάσεις ως δίγλωσσο.

Ο Osgaar (2006) υποστηρίζει ότι διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται δυο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και να αλλάζει αυτόματα δίχως πρόβλημα το γλωσσικό κώδικα. Ο Macnamara (1967) ορίζει τη διγλωσσία ως την επάρκεια σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ ο Haugen (1958) ως την ικανότητα παραγωγής σε άλλη γλώσσα σωστά νοηματικά εκφωνήματα, διευρύνοντας τη διγλωσσία.

Αποφάνθηκε από πρόσφατες μελέτες ότι η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο και ποικίλοι παράγοντες είναι καθοριστικοί για τη μελέτη και τον ορισμό του φαινομένου.

Κατα τη γνώμη του Mackey (1976), το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας είναι οι πολλές διαστάσεις που αποτελούν αυτό το φαινόμενο και η καθεμία από αυτές πιθανόν να ποικίλλει σημαντικά. Οι παράγοντες της ποικιλομορφίας είναι τη κυρίαρχη αιτία της διγλωσσίας, από την ιεράρχηση των γλωσσών, το χώρο που βρίσκονται οι δίγλωσσοι και από τη κοινωνική τους λειτουργικότητα (Fthenakis et al., 1985). Οι κυμάνσεις των διαστάσεων αναμφισβήτητα έχουν αντίκτυπο στη γλώσσα, στο άτομο και τη κοινωνία.

Οι κυρίαρχες διαστάσεις του φαινομένου είναι τρεις και αναφέρονται:

- I. Στη γεωγραφική κατανομή των δίγλωσσων και στη συχνότητα αλληλεπίδρασης με τους μονόγλωσσους ομιλητές, όπου βασίζεται στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους και το είδος επαγγέλματος.
- II. Στη δυναμική και στη σταθερότητα του φαινομένου με την πάροδο του χρόνου, όπου βασίζεται σε οικονομικές, δημογραφικές και πολιτικές παραμέτρους, καθώς και από την επαφή με ένα πολυπληθή μονόγλωσσο πληθυσμό.
- III. Στη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών, σχετιζόμενη αφενός με τον τρόπο χρήσης των γλωσσών και αφετέρου με τη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών, γνωρίζοντας το γεγονός ότι η διγλωσσία αποτελεί χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας. Επεξηγηματικά, δεν συνιστά χαρακτηριστικό στοιχείο του

γλωσσικού κώδικα, αλλά του γλωσσικού μηνύματος και τέλος, ανήκει στο τομέα της ομιλίας και όχι της γλώσσας.

Από όσα προαναφέρθηκαν μέχρι τώρα διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός της διγλωσσίας, που να λαμβάνει υπόψη του όλες τις διαστάσεις του φαινομένου αυτού, ώστε να μπορεί να είναι γενικά αποδεκτός. Όμως, είναι απαραίτητο να υπάρξει μια οριοθέτηση του θέματος. Επομένως, καταλήγουμε στο ότι ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα (Triarchi 1983).

## 1.2 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ.

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο ή περισσότερες γλώσσες που κατέχει ένα άτομο κρίνεται αναγκαίος μέσα στις δίγλωσσες κοινωνίες, επομένως γίνεται συζήτηση για τη μητρική ή πρώτη γλώσσα του ατόμου. Η γλώσσα που κατέκτησε ο άνθρωπος πρώτα ορίζεται ως πρώτη γλώσσα και εντοπίζεται ως συνώνυμο της μητρικής γλώσσας. (Oskaar 2003)

### 1.2.1 ΠΡΩΤΗ / ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.

Η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουν να μιλούν όλοι οι άνθρωποι από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους και κάτω βέβαια υπό φυσιολογικές οργανικές ,βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος τους ,η πρώτη/ μητρική τους γλώσσα. Η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που ένα ανθρώπινο ον μαθαίνει από την γέννηση του και αποτελεί την κυριότερη βάση για την κοινωνιογλωσσολογική ταυτότητα του ως άτομο.

Ο Baker (2001) υποστηρίζει ότι ο όρος «μητρική γλώσσα» είναι συγκεχυμένος. Σύμφωνα με τη κάθε περίπτωση μπορεί να είναι:

- i. Η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας
- ii. Η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από ποιον
- iii. Η «μητρική γλώσσα της χώρας που ζούμε
- iv. Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε περισσότερο
- v. Η γλώσσα για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση

vi. Η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής μας  
Η Skutnabb- Kangas το 1981 κατηγοριοποιεί διάφορα κριτήρια που χαρακτηρίζουν τη πρώτη (Γ1) γλώσσα ,περιγράφοντας όλες τις διαστάσεις και τις διάφορες εκφάνσεις του όρου. Επομένως μητρική γλώσσα ορίζεται ως προς:

- ❖ Την προέλευση της γλώσσας, αναφέρεται στη γλώσσα που έχει μάθει κανείς πρώτα.
- ❖ Την ικανότητα ή και την επάρκεια του ομιλητή, αναφέρεται στη γλώσσα που γνωρίζει και χειρίζεται καλύτερα ο ομιλητής
- ❖ Τη λειτουργία ή και τη χρήση της γλώσσας, αναφέρεται στη γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής.
- ❖ Τις στάσεις απέναντι στις γλώσσες :
  - α) Η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής (εσωτερική ταύτιση).
  - β) Η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι ως φυσικό ομιλητή της (εξωτερική ταύτιση).
- ❖ Τους γλωσσικούς αυτοματισμούς, αναφέρεται στη γλώσσα στην οποία σκέφτεται και ονειρεύεται κάποιος.

Παρατηρείται από τα παραπάνω κριτήρια ότι είναι δύσκολος ο προσδιορισμός της μητρικής γλώσσας σε δίγλωσσες κοινωνίες εφόσον σε όλα τα κριτήρια μπορεί να αλλάξει μεταγενέστερα η μητρική γλώσσα του ατόμου, εκτός από το κριτήριο της καταγωγής.

### 1.2.2 ΔΕΥΤΕΡΗ / ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» είναι αντίστοιχα αμφίλογος χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους για να δηλώσει τη χρονική σειρά εκμάθησης, τη λιγότερο ομιλούμενη γλώσσα ή μια πιο αδύναμη γλώσσα. Η δεύτερη γλώσσα μέσα στην κοινωνία όπου μαθαίνεται έχει επικοινωνιακές λειτουργίες, αντίθετα η ξένη γλώσσα λειτουργεί επικοινωνιακά εκτός της κοινωνίας χωρίς καμία ορισμένη λειτουργία εντός κοινωνίας. (Littlewood, W. ,1984) Η διαφορά μεταξύ των δυο όρων είναι ότι η δεύτερη γλώσσα κατακτάται με φυσικό τρόπο, δηλαδή χωρίς διδασκαλία, ενώ η ξένη

γλώσσα μαθαίνεται κατευθυνόμενα και τεχνητά μέσα από την οργανωμένη διδασκαλία. (Oksaar 2003)

Κατα συνέπεια, ένα δίγλωσσο άτομο κατέχει μια «δεύτερη γλώσσα» που παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά βασιζόμενη στα κριτήρια που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με τη Γιαννέλη (2011) σε κάθε κριτήριο τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

- 1) **Προέλευσης** - Α) έχει μάθει δύο γλώσσες στο οικογενειακό του περιβάλλον από φυσικούς ομιλητές  
B) χρησιμοποιεί παράλληλα από την αρχή δύο γλώσσες ως μέσο επικοινωνίας
- 2) **Ικανότητας** - Α) έχει απόλυτη γνώση και των δύο γλωσσών  
B) έχει γνώση των δύο γλωσσών παρόμοια με αυτήν ενός φυσικού ομιλητή  
Γ) παράγει ορθά εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα  
Δ) έχει τουλάχιστον κάποια γνώση της γραμματικο-συντακτικής δομής της άλλης γλώσσας
- 3) **Λειτουργίας** - Χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες στις περισσότερες περιστάσεις
- 4) **Στάσεων** - Α) αποκτά ταυτότητα ως άτομο με δύο γλώσσες και δύο κουλτούρες  
B) αναγνωρίζεται από τους άλλους ως δίγλωσσος

### 1.3 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.

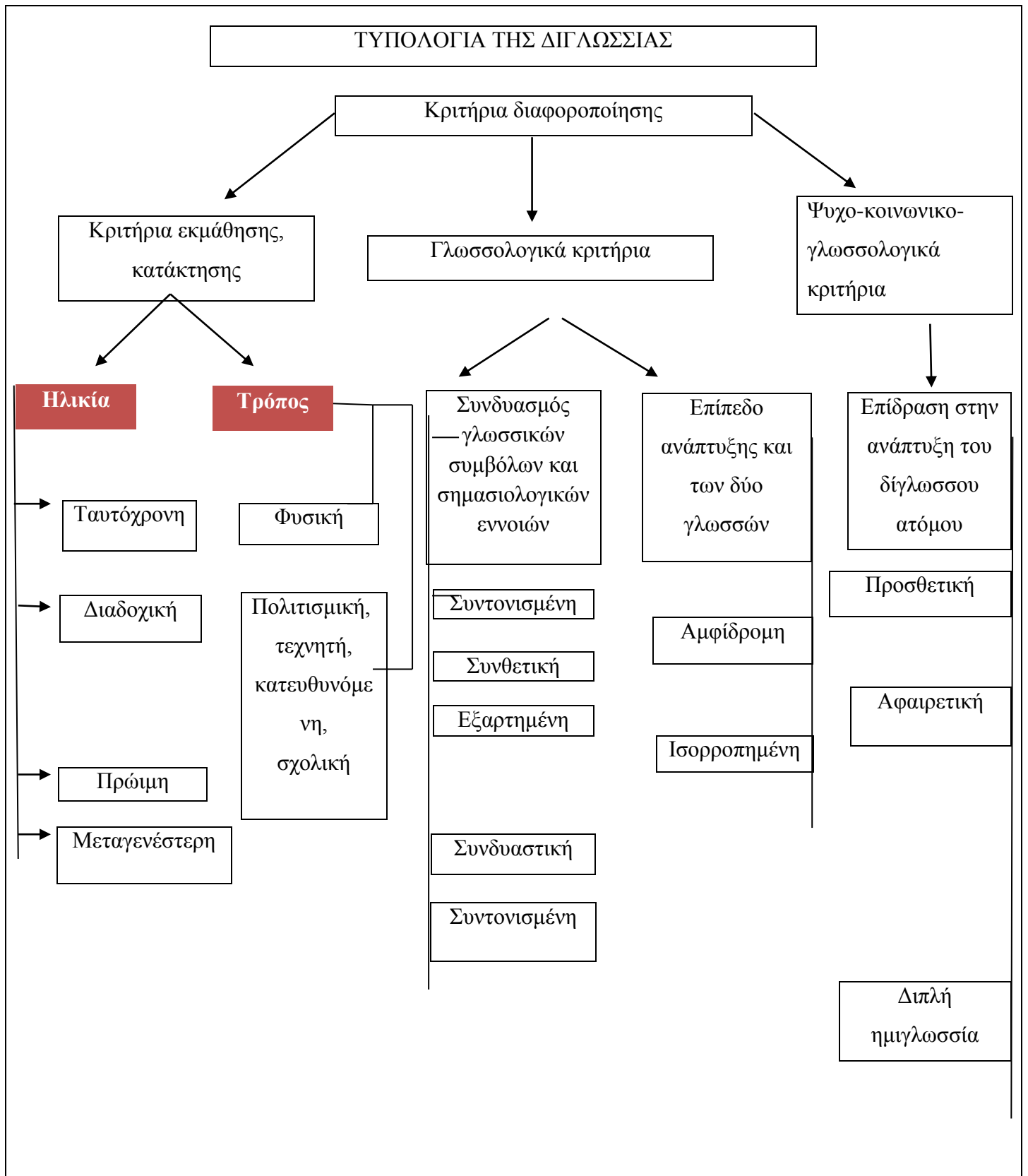
Κάθε παιδί μαθαίνει στα πρώτα χρόνια της ζωής του τη μητρική ή πρώτη του γλώσσα, η οποία είναι η βασική γλώσσα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και, όπως ο Klein (1984) αναφέρει, επηρεάζει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική του ανάπτυξη, παίζοντας σίγουρα πρωτεύοντα ρόλο σε όλες τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησής του.

Πολλές είναι όμως οι περιπτώσεις που ένα άτομο μαθαίνει όχι μόνο μία γλώσσα, αλλά δύο, τρεις ή περισσότερες. Μερικές φορές μαθαίνονται οι δύο γλώσσες ταυτόχρονα, ενώ άλλες φορές μαθαίνεται πρώτα η μία και μετά η άλλη. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δύο γλώσσες μαθαίνονται στη βρεφική ηλικία ή στην πρώτη παιδική ηλικία, και περιπτώσεις που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην εφηβική ηλικία. Πολλές και ποικίλες είναι, λοιπόν, οι δυνατότητες κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας. Πολλές και ποικίλες είναι και οι διαφορές της διγλωσσίας. Γι' αυτόν τον λόγο το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται πολυδιάστατο και πολύμορφο.

### Συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας

Η συστηματοποίηση των ποικίλων και διαφορετικών μορφών της διγλωσσίας γίνεται με τη βοήθεια τριών ειδών κριτηρίων, τα οποία είναι (βλ. σχεδιάγραμμα 5.1):

1. Κριτήρια μάθησης/κατάκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατά την οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ή η μέθοδος εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, όπως α) ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών, και β) ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.
3. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή ποιες επιδράσεις έχει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.



**Σχεδιάγραμμα 5.1:** Τυπολογία της διγλωσσίας (Τριάρχη-Herrmann, Β., 2000)

### 1.3.1 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

#### *Ατομική διγλωσσία*

Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Σύμφωνα με τον ερευνητή Barry McLaughlin (1984), όταν ένα παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα (πριν από τα τρία του χρόνια), η αναπτυξιακή του πορεία φαίνεται να είναι όμοια με τον τρόπο που μαθαίνει ένας μονόγλωσσος μαθητής. Η κατάκτηση των δύο γλωσσών πριν από την ηλικία των τριών ετών γίνεται κατά πάσα πιθανότητα με τρόπο φυσικό, αβίαστο και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Μετά την ηλικία των τριών ετών αυξάνεται η πιθανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας.

Η ταυτόχρονη διγλωσσία, που είναι ακόμη γνωστή και ως γνήσια διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα αμέσως μετά τη γέννησή του. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα, είτε γιατί και τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν τόσο στην οικογένεια όσο και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Έτσι, παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι, τις περισσότερες φορές, ταυτόχρονα δίγλωσσα. Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Το δίγλωσσο άτομο έχει δύο μητρικές γλώσσες, κάτι που δεν σημαίνει όμως ότι κατέχει πάντα τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά.

Υπάρχουν τέσσερις βασικές διαστάσεις στις οποίες ποικίλλει η ταυτόχρονη πρόσκτηση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία, και είναι οι εξής:

**1) Ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μπορεί να μιλήσει καθένας από τους γονείς.**

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές πιθανότητες ως προς αυτό. Η πρώτη πιθανότητα είναι και οι δύο γονείς να είναι δίγλωσσοι, με άλλα λόγια να είναι ικανοί να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες της κοινότητας. Η δεύτερη περίπτωση είναι όταν οι γονείς είναι μονόγλωσσοι και το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα από τους συγγενείς, τους γείτονες ή την τοπική κοινότητα. Η τρίτη περίπτωση είναι όταν σε κάποιες οικογένειες ο ένας γονέας είναι δίγλωσσος και ο άλλος μονόγλωσσος.

- 2) **Σε ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μιλά στην πράξη καθένας από τους γονείς στο παιδί.** Ένας δίγλωσσος γονιός μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες μιλώντας στο παιδί. Διαφορετική περίπτωση έχουμε όταν ένας γονιός μιλά μια γλώσσα και ο άλλος άλλη γλώσσα. Για παράδειγμα, μπορεί η μητέρα να του παιδιού μιλάει ελληνικά και ο πατέρας του αλβανικά. Μια τρίτη περίπτωση είναι όταν και οι δύο γονείς μιλούν στα παιδιά τους τη μειονοτική γλώσσα, αφήνοντας το παιδί να μάθει τη γλώσσα της πλειονότητας εκτός σπιτιού.
- 3) **Σε ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μιλούν στο παιδί τα άλλα μέλη της οικογένειας.** Υπάρχουν οικογένειες όπου και οι δύο γονείς χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα όταν μιλούν στα παιδιά τους, ενώ τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους την «άλλη» γλώσσα. Παραδείγματος χάριν, στην «τελευταία γενιά» μεταναστών, οι γονείς μιλούν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους τη γλώσσα του δρόμου, του σχολείου και της τηλεόρασης. Μια εναλλακτική περίπτωση είναι όταν οι παππούδες και οι συγγενείς μιλούν στο παιδί μια διαφορετική γλώσσα από εκείνη που μιλά στο σπίτι.
- 4) **Σε ποια γλώσσα (ή γλώσσες) εκτίθεται το παιδί μέσα στην κοινότητα.** Η γλωσσική εμπειρία του παιδιού αρχίζει και πριν από την ηλικία των τριών ετών, όταν η επαφή του με τους γείτονες, την τοπική κοινότητα και τον βρεφονηπιακό σταθμό ίσως παίξουν σημαντικό ρόλο στη διγλωσσία του. Μερικές φορές το παιδί μπορεί να έρχεται σε επαφή στον έξω κόσμο και με τις δύο γλώσσες του σπιτιού. Όμως, μεγάλη πιθανότητα υπάρχει όταν ένα παιδί μεγαλώνει με μια γλώσσα να αποκτήσει αβίαστα μια δεύτερη γλώσσα έξω από το σπίτι.

Μια μελέτη ταυτόχρονης διγλωσσίας πραγματοποίησε ο Sauders (1988), ο οποίος μεγάλωσε τους γιους του στην Αυστραλία μιλώντας τους από τη γέννησή τους στα γερμανικά, μολονότι τα γερμανικά δεν ήταν η μητρική του γλώσσα, η μητέρα τους τους μιλούσε αγγλικά, οι γονείς μεταξύ τους μιλούσαν αγγλικά, ενώ τα παιδιά μιλούσαν μεταξύ τους αγγλικά.

Από τη συγκεκριμένη μελέτη ο Sauders παρατήρησε ότι τα παιδιά του πέρασαν από μια εξελικτική σειρά τριών σταδίων. Το πρώτο στάδιο διαρκεί περίπου μέχρι να γίνει το παιδί δύο ετών, οπότε το παιδί δεν διαφοροποιεί τις δύο γλώσσες. Κατά το δεύτερο στάδιο μπορεί το παιδί να εξακολουθεί να αναμειγνύει τις δύο γλώσσες, παρ' όλα αυτά αρχίζει να τις διαφοροποιεί μεταξύ τους. Για παράδειγμα, το παιδί διαχωρίζει το λεξιλόγιο και ξέρει ποια γλώσσα να μιλήσει σε ποιο άτομο και



ποιες περιστάσεις. Σε αυτό το στάδιο το παιδί για το ίδιο πράγμα χρησιμοποιούσε και την αγγλική και τη γερμανική λέξη. Στο τρίτο στάδιο το παιδί διαφοροποιεί τις δύο γλώσσες στον μέγιστο βαθμό και τις αναμειγνύει σπάνια. Η ηλικία κατά την οποία το παιδί θα διαχωρίσει τις δύο γλώσσες επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η έκθεση σε δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, η στάση των γονιών απέναντι στις γλώσσες, οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, η προσωπικότητα και οι συνομήλικοί του.

Σύμφωνα με τη Swain (1972), η ταυτόχρονη κατάκτηση δύο γλωσσών δεν διαφέρει ως προς την εξελικτική σειρά ή πορεία από την πρόσκτηση μιας οποιασδήποτε γλώσσας. Φαίνεται πως τα παιδιά μαθαίνουν τις δύο γλώσσες σαν να πρόκειται για μία. Επομένως, κάποιος μπορεί να συμπεράνει ότι η ατομική διγλωσσία συνιστά την πρώτη γλώσσα του παιδιού. Ως προς αυτό, υπάρχει η σκέψη ότι και οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου παιδιού μπορεί να στηρίζονται σε ένα και μοναδικό υποκείμενο γλωσσικό σύστημα. Οι δύο γλώσσες μπορεί να συγχωνευθούν και να ενοποιηθούν μέσα στο γλωσσικό γνωστικό σύστημα του δίγλωσσου ατόμου.

Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των Volterra και Taeschner (1978), στην ταυτόχρονα δίγλωσση ανάπτυξη διακρίνονται τρεις αναπτυξιακές βαθμίδες:

1<sup>η</sup> βαθμίδα (έως 2 ετών): Υπάρχει μόνο ένα σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες.

2<sup>η</sup> βαθμίδα (2-3 ετών): Έχουν ήδη αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα, αλλά υπάρχει ακόμα μόνο ένα γραμματικό σύστημα.

3<sup>η</sup> βαθμίδα (μετά το 3<sup>ο</sup> έτος): Υπάρχουν δύο ξεχωριστά σημασιολογικά και γραμματικά συστήματα και για τις δύο γλώσσες.

## *Η διαδοχική απόκτηση της διγλωσσίας*

Η διαδοχική απόκτηση της διγλωσσίας αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί κατακτά την πρώτη γλώσσα και αργότερα αποκτά επάρκεια και στη δεύτερη γλώσσα. Ο McLaughlin (1984) προτείνει να χρησιμοποιήσουμε την ηλικία των τριών ετών ως συμβατική διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας. Διαδοχική διγλωσσία έχουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, συνήθως λόγω της εργασίας των γονέων τους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους. Η απόκτηση αυτού του είδους μπορεί να συντελεστεί με επίσημα μέσα όπως το σχολείο, και με ανεπίσημα μέσα όπως ο βρεφονηπιακός σταθμός, οι συγγενείς ή η κοινότητα.

Στην ηλικία των τριών ετών τα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας του παιδιού έχουν εδραιωθεί και το παιδί γνωρίζει τη δομή μιας γλώσσας, όμως σε αυτό το κρίσιμο σημείο θα κληθεί να μάθει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη της νέας γλώσσας. Σύμφωνα με τους ερευνητές Tabor και Snow (2002), η διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ακολουθεί τα τέσσερα παρακάτω αναπτυξιακά στάδια: 1) χρήση μητρικής γλώσσας, 2) μη λεκτική περίοδος, 3) τηλεγραφικός λόγος, 4) παραγωγικός λόγος.

Επομένως, στη διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις όπου το άτομο αρχίζει να μαθαίνει μια γλώσσα αφού έχει ήδη κατακτήσει εν μέρει ή εξ ολοκλήρου τη μητρική του γλώσσα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχουν δύο γλώσσες: η μητρική/πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα.

Με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε πρώιμη και μεταγενέστερη. Πρώιμη διγλωσσία έχουμε όταν η δεύτερη γλώσσα (L2) μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν.

Η διγλωσσία, με κριτήριο τον τρόπο κατάκτησης της, διακρίνεται από τη μια σε φυσική, και από την άλλη σε πολιτισμική, τεχνητή, κατευθυνόμενη, ή ακόμη και σχολική. Ο όρος «φυσική διγλωσσία» ή «αποκτημένη διγλωσσία» (Anders, 1990, σ. 30) αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό

μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Ο όρος «κατευθυνόμενη διγλωσσία» ή «σχολική/τεχνητή διγλωσσία» αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. ενός σχολικού μαθήματος.

### 1.3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ.

Η διάκριση που έχει γίνει από τον Uriel Weinreich (1964) με βασικό κριτήριο τον σύνδεσμο που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες, δηλαδή στη σχέση που υπάρχει μεταξύ του εσωτερικού και του ενεργητικού λεξιλογίου, περιλαμβάνει τους εξής προτεινόμενους τύπους: συντονισμένη, σύνθετη, και εξαρτημένη διγλωσσία

Στη συντονισμένη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Σε αυτή την περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δυο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους, και γι' αυτόν τον λόγο έχουν αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.

Στη σύνθετη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους, δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα γλωσσικά σύμβολα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο το άτομο στην ίδια κατάσταση.

Η εξαρτημένη διγλωσσία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας. Σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας συνήθως υποτάσσονται οι δομές της L2 (δεύτερης γλώσσας) στις δομές της L1 (πρώτης γλώσσας). Σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1982), στην εξαρτημένη διγλωσσία παρουσιάζονται συχνά στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία

της πρώτης γλώσσας που οφείλονται σε παρεμβολές που επιφέρουν οι διάφορες γλωσσικές δομές της L1 στις αντίστοιχες δομές της L2.

Μια παρόμοια διαφοροποίηση γίνεται και από τους Erwin και Osgood (1954), οι οποίοι, στηριζόμενοι σε βασικές θέσεις της μάθησης, κατατάσσουν τη διγλωσσία σε συνδυαστική ή συνθετική, καθώς και σε συντονισμένη. Η συνδυαστική περιέχει ουσιαστικά τη δεύτερη και την τρίτη κατηγορία της προηγούμενης διαφοροποίησης και η συντονιστική αντιστοιχεί στην πρώτη μορφή διγλωσσίας.

Δύο άλλες μορφές διγλωσσίας, που αναφέρονται στον βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας, είναι η αμφίδρομη διγλωσσία και η ισορροπημένη διγλωσσία. Αμφίδρομη διγλωσσία παρουσιάζει εκείνο το άτομο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής εξίσου καλά, χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει στη μία ή στην άλλη γλώσσα (Δημητρίου 1997, σ. 298). Ενώ ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει όταν ο ομιλητής μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιον βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φτάνει στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ομιλητή.

### 1.3.3 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΨΥΧΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ.

Ο Lambert (1975), με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου ατόμου, και λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και ατομικά στοιχεία, κάνει τη διαφοροποίηση σε προσθετική και σε αφαιρετική διγλωσσία.

Προσθετική διγλωσσία πραγματοποιείται όταν το δίγλωσσο άτομο αποκτά, επιπλέον, ένα σύνολο από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες λόγω της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο-διαπολιτισμικό περιβάλλον. Η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται μόνο όταν το ίδιο το άτομο και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον έχουν θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία και επιπλέον συναντάται σε παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά της μεσαίας ή ανώτερης τάξης τα οποία ήδη από την παιδική ηλικία μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα.

Αφαιρετική διγλωσσία, σύμφωνα με τον Lambert, συναντούμε σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από το μεγαλύτερο μέρος του περιβάλλοντός τους.

#### 1.3.4 ΑΛΛΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η διάκριση της διγλωσσίας σε ατομική και κοινωνική. Ο όρος «ατομική διγλωσσία» περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι αυτή ενός ξένου εργάτη ή της οικογένειάς του, ή ακόμη και η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού. Η ατομική διγλωσσία συμπεριλαμβάνει τις περιπτώσεις διγλωσσίας όχι μόνο ενός ατόμου, αλλά και περιπτώσεις διγλωσσίας μιας οικογένειας ή μιας ομάδας μειονότητας σε μια χώρα υποδοχής, όπως αυτή των Αλβανών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη Σέλλα-Μάζη (1997), «η ατομική διγλωσσία βιώνεται ως εμπειρία η οποία εμπλουτίζεται και διευκολύνει την καλύτερη φύση των γλωσσών, προσφέροντας την ευκαιρία για βαθύτερη γνώση πολιτισμών».

Ο όρος «κοινωνική ή συλλογική διγλωσσία» αναφέρεται στην κοινωνική υπόσταση μιας κοινωνίας στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Ο Ferguson (1959) περιέγραψε για πρώτη φορά την κοινωνική διγλωσσία ως συνύπαρξη δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας (διαλέκτων). Ενώ ο Fishman (1972, 1980) επέκτεινε την ιδέα της κοινωνικής διγλωσσίας στη συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Ο Μήτσης (1988) ισχυρίζεται ότι πρόκειται για ένα «εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής». Στη συλλογική διγλωσσία διαπιστώνεται ένας λειτουργικός διαχωρισμός μεταξύ των δύο γλωσσών ή των δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, δηλαδή η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται για διαφορετικούς στόχους (Ferguson 1964). Παραδείγματα συλλογικής διγλωσσίας

βρίσκουμε στην Ελβετία (ελβετογερμανικά - γερμανικά) και στη Δυτική Θράκη (ελληνικά - τουρκικά)<sup>1</sup>.

## 1.4 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ.

Ένα συχνό ερώτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων λειτουργεί διαφορετικά από τον εγκέφαλο των μονόγλωσσων. Το ζήτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων οργανώνει και επεξεργάζεται τη γλώσσα διαφορετικά απ' ό,τι ο εγκέφαλος των μονόγλωσσων. Κυρίαρχο θέμα στη μελέτη της διγλωσσίας και του εγκεφάλου είναι η πλευροποίηση (λειτουργική ασυμμετρία των δύο ημισφαιρίων). Στην πλειονότητα των δεξιόχειρων ενηλίκων, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Εύλογο επομένως είναι το ερώτημα εάν συμβαίνει το ίδιο και στους δίγλωσσους. Σύμφωνα με τους Vaid και Hall (1991), από τις υπάρχουσες έρευνες προκύπτουν οι ακόλουθες υποθέσεις:

- 1) Οι αμφιδύναμα δίγλωσσοι χρησιμοποιούν το δεξιό ημισφαίριο περισσότερο απ' ό,τι οι μονόγλωσσοι για να επεξεργαστούν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα τους.
- 2) Κατά την πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική επεξεργασία γίνεται στο δεξιό ημισφαίριο σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι κατά την πρόσκτηση της πρώτης γλώσσας.
- 3) Καθώς αυξάνεται η επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα, η δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου μειώνεται και αυξάνεται η δραστηριότητα του αριστερού. Εδώ υπάρχει η προϋπόθεση ότι το δεξιό ημισφαίριο ασχολείται με τις άμεσες, πραγματολογικές και συναισθηματικές πλευρές της γλώσσας, ενώ το αριστερό με τις πιο αναλυτικές πλευρές της γλώσσας.
- 4) Όσοι κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα με φυσικό τρόπο χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξιό τους ημισφαίριο για τη γλωσσική επεξεργασία απ' ό,τι όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με συστηματικό τρόπο (π.χ. στη σχολική τάξη).

---

<sup>1</sup> Τριάρχη-Herrmann, B. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Ψυχολinguιστική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg

5) Οι όψιμοι δίγλωσσοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το δεξιό τους ημισφαίριο απ' ό,τι οι πρώιμοι δίγλωσσοι.

Σχετικός είναι ο τομέας της νοητικής αναπαράστασης των δύο γλωσσών του δίγλωσσου ατόμου και η επεξεργασία που πηγάζει από μια τέτοια αναπαράσταση. Πρωταρχικό ερώτημα υπήρξε σε ποιον βαθμό οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου λειτουργούν ανεξάρτητα ή σε αλληλεξάρτηση.

Ο Kolers έδωσε το 1963 έναν νέο ορισμό του ζητήματος, κάνοντας λόγο για αποθήκευση στη μνήμη. Σύμφωνα με την υπόθεση της ξεχωριστής αποθήκευσης, οι δίγλωσσοι έχουν δύο ανεξάρτητα συστήματα γλωσσικής αποθήκευσης και ανάκλησης, ενώ το μοναδικό κανάλι επικοινωνίας είναι η μετάφραση μεταξύ των δύο ξεχωριστών συστημάτων. Σύμφωνα με την υπόθεση της κοινής αποθήκευσης, οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε μία και μόνο αποθήκη της μνήμης σε δύο διαφορετικά κανάλια γλωσσικής εξόδου. Όμως υπάρχουν αποδείξεις τόσο για την ανεξαρτησία όσο και την αλληλεξάρτηση, γεγονός που επιβάλλει την απόρριψη και των δύο υποθέσεων.

Οι πρόσφατες θεωρίες και έρευνες έδωσαν έμφαση στον διαχωρισμό και στη σύνθεση των νοητικών αναπαραστάσεων του δίγλωσσου, ενσωματώνοντας το θέμα στις γενικές θεωρίες για τη γνωστική επεξεργασία. Το μοντέλο των Ραϊνίο και Desrochers (1980) για τα διπλά συστήματα κωδικοποίησης των δίγλωσσων περιλαμβάνει:

- Δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, ένα για κάθε μια από τις γλώσσες του δίγλωσσου.
- Ένα ξεχωριστό μη λεκτικό σύστημα εικόνων, ανεξάρτητο από τα δύο γλωσσικά συστήματα.
- Το μη λεκτικό σύστημα εικόνων λειτουργεί ως κοινό εννοιολογικό σύστημα των δύο γλωσσών.
- Κανάλια ισχυρής και άμεσης αλληλοσύνδεσης μεταξύ αυτών των τριών ξεχωριστών συστημάτων.

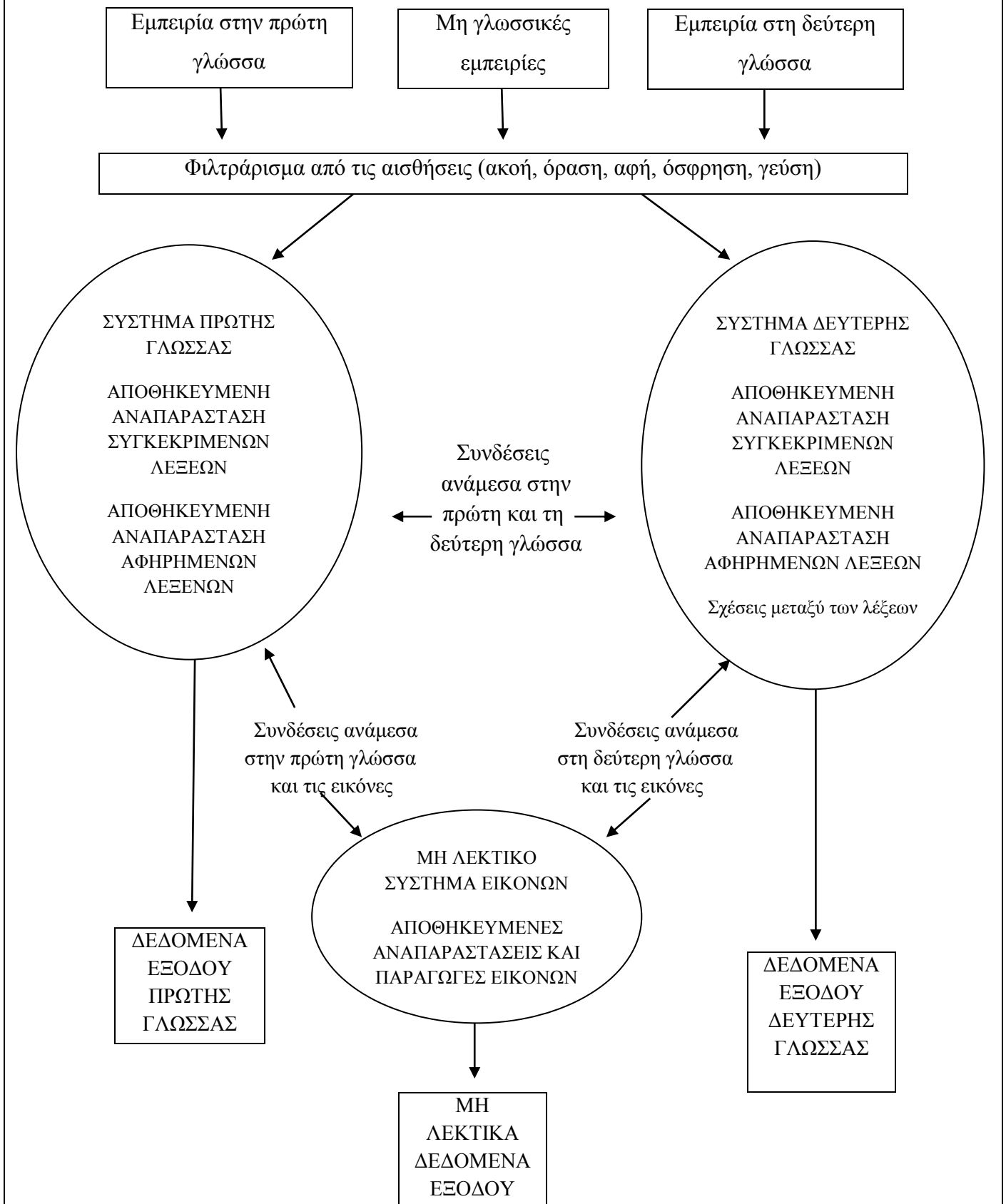
- Τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τα συστήματα συνειρμού και μετάφρασης. Ως μεσολαβητές λειτουργούν και οι κοινές εικόνες<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Baker, C. (2001), μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg



ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΠΛΗΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ



Σχεδιάγραμμα 5.2: Δίγλωσσο μοντέλο διπλής κωδικοποίησης (Baker, C., 2001)

## 2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ/ BULLYING.

Ο σχολικός εκφοβισμός, αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε όλες τις σχολικές τάξεις. (Γκουντσίδου, Β. 2007). Σύμφωνα με διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες, έχει αναδειχθεί ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που χρήζουν προς επίλυση την τελευταία δεκαετία. Το φαινόμενο παρ' όλα αυτά, κάθε άλλο παρά πρόσφατο είναι, καθώς χρονολογείται από την εποχή της εγκαθίδρυσης της μαζικής εκπαίδευσης. Με την πάροδο των χρόνων λοιπόν, έλαβε μεγαλύτερες διαστάσεις αναλογικά με την εδραίωση της παγκοσμιοποίησης και του σύγχρονου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος, ( Καλλιώτης, Π. 2005), αποτελώντας πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και προβληματίζοντας καθημερινά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς αλλά και την κοινωνία.( Συνήγορος του Πολίτη. 2006, Ματθαίου, Δ. 2008). Ο εκφοβισμός και η επιθετικότητα μεταξύ ανηλίκων είναι πλέον συνηθισμένο φαινόμενο στα σχολεία.

### 2.1 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ/ BULLYING: ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ.

Για να τεθεί δυνατή και κατανοητή η περιγραφή του όρου «bullying» ή αλλιώς του «σχολικού εκφοβισμού», θα πρέπει να παρατεθούν ορισμένοι ορισμοί αυτού. Ο όρος δύσκολα μπορεί να οριστεί, και αν οριστεί δεν θα είναι απόλυτος, καθώς το φαινόμενο εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως είναι η σωματική και λεκτική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός, και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες όπως οι πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. (Γαρδέλη, Κ., Παπαδημητρίου, Μ. & Νταραδήμα, Α. 2007).

Ο όρος “bullying” λοιπόν, έκανε την εμφάνισή του, πρώτη φορά, στη διεθνή επιστημονική ορολογία το 1978 από τον Νορβηγό ψυχολόγο και ερευνητή Olweus Dan, σύμφωνα με τον οποίο ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται όταν ένα παιδί «εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα». Ο όρος «αρνητική πράξη», αναφέρεται στην πράξη εκείνη με την οποία «ένα άτομο προκαλεί εσκεμμένη βλάβη ή συναισθηματική δυσκολία σε

άλλο άτομο, μέσω σωματικής επαφής, λεκτικώς ή με άλλους τρόπους». (Olweus, 2009). Γίνεται φανερό από τα παραπάνω, πως για να γίνει λόγος για θυματοποίηση ενός μαθητή, οι θύτες μπορεί να είναι και περισσότεροι από ένας. Να δρουν δηλαδή ομαδικά.

Έντεκα χρόνια αργότερα, η Valerie. E. Besag, εκπαιδευτικός και σχολική ψυχολόγος, προτείνει έναν άλλο ορισμό του φαινομένου, σύμφωνα με τον οποίο «ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά, η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως επαναλαμβανόμενη επίθεση, σωματική, ψυχολογική, κοινωνική ή λεκτική, που εκδηλώνεται από άτομα με δύναμη προς άτομα που δεν έχουν τη δυνατότητα να αντισταθούν, με σκοπό την πρόκληση πόνου για δικό τους όφελος ή ευχαρίστηση». (Besag, 1989).

Σύμφωνα με τους Peterson και Rigby (1999) bullying θεωρείται «η συμπεριφορά κατά την οποία κάποιος προσπαθεί σκόπιμα να πληγώσει ή να τρομάξει κάποιον άλλο, λιγότερο δυνατό από αυτόν, χωρίς να συντρέχει ιδιαίτερος λόγος. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όπως γκριμάτσες, κοροϊδία, χτυπήματα, κλωτσιές.»

Τέλος, το 2002, οι Thompson, Arora και Sharp (2002), βασισμένοι σε προηγούμενους ορισμούς και μελέτες, συνοψίζουν, επισημαίνοντας πως για να χαρακτηριστεί μία συμπεριφορά «εκφοβιστική», θα πρέπει να πληροί τα εξής κριτήρια:

- να είναι συνεχής και συστηματική.
- να προκαλεί αίσθημα φόβου στο θύμα.
- να στηρίζεται σε ασυμμετρία ή κατάχρηση δύναμης.
- να εκδηλώνεται συνήθως μέσα σε κοινωνικές ομάδες.

Αν και δεν υπάρχει λοιπόν, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της βίας ή πιο συγκεκριμένα της σχολικής βίας, (Αρτινοπούλου, 2001), η έννοια φαίνεται ότι περιλαμβάνει κάθε ενέργεια που **α)** στοχεύει στην επιβολή της κυριαρχικής θέλησης του δράστη μέσω της πρόκλησης σωματικής η ψυχολογικής ζημίας στο θύμα και **β)** εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου.» (Σαπουνά Μ., 2006)

## 2.2 ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο μπορεί να υιοθετήσει πολλές μορφές, όπως είναι η σωματική, η λεκτική, η ρατσιστική, η συναισθηματική-ψυχολογική, η σεξουαλική και η ηλεκτρονική. (Παπάνης, Ε. 2008).

Επίσης μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: **α)** τον άμεσο-φανερό και **β)** τον έμμεσο-συγκαλυμμένο εκφοβισμό (Τσιάντης, Ι.,2008). Στον πρώτο, είναι φανερή η άμεση επίθεση από τον μαθητή-θύτη ενάντια στο μαθητή-θύμα, με σκοπό το σωματικό ή τον ψυχολογικό πόνο, που ενδεχομένως να εκδηλωθεί με λεκτικές προσβολές, σπρωξίματα ή ξύλο. (Connor, 1998). Στον δεύτερο, ο εκφοβισμός συμβαίνει με περισσότερο συγκαλυμμένο τρόπο και η θυματοποίηση του μαθητή δεν είναι τόσο εμφανής. Συνήθως περιλαμβάνει τη διάδοση φημών εις βάρος του μαθητή-θύματος, με απώτερο σκοπό την κοινωνική περιθωριοποίηση και τον εξοστρακισμό από τις παρέες/ομάδες. (Griffin & Gross, 2003)

Στην Ελλάδα, οι επικρατούσες μορφές εκφοβισμού μεταξύ παιδιών δημοτικού είναι κατά σειρά ο λεκτικός εκφοβισμός, ύστερα η διάδοση φημών και τέλος ο σωματικός εκφοβισμός. (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Στα επόμενα κεφάλαια θα αναλυθούν περαιτέρω τα είδη του σχολικού εκφοβισμού.

### 2.2.1 ΣΩΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.

Ο σωματικός εκφοβισμός, όπως το όνομα αναφέρει, έχει να κάνει με το σώμα και τον φυσικό τραυματισμό ή απειλή τραυματισμού προς κάποιον, ανάλογα με το αν είναι άμεσος ή έμμεσος αντίστοιχα. (Besag, E.V. 1989 & Olweus, D. 1993 ). Αποτελεί τη συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στα παιδιά, και ιδιαίτερα στα αγόρια, τα οποία τείνουν να τον χρησιμοποιούν περισσότερο απ' ό τι τα κορίτσια. ( Ασημακόπουλος, Χ. κ.ά., 2000).

Η άσκηση σωματικού εκφοβισμού μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Αν είναι άμεσος, χρησιμοποιούνται φυσικά μέσα όπως χτυπήματα, σπρωξίματα, χαστούκια,

μπουνιές, κλωτσιές, τράβηγμα μαλλιών ή οποιαδήποτε άλλη μέθοδος που θα ήταν ικανή να προκαλέσει σωματική βλάβη στον δέκτη. (Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β., 2006).

### 2.2.2 ΛΕΚΤΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.

Η λεκτική μορφή είναι αυτή, που ανάμεσα σε όλα τα είδη του εκφοβισμού, έχει την μεγαλύτερη διάρκεια. (Louwes, J. 2009) Σκοπός των μαθητών-θυτών, είναι να γελοιοποιήσουν και να ταπεινώσουν τον μαθητή-θύμα χρησιμοποιώντας λέξεις, οι οποίες μπορεί να είναι απλά πειράγματα, ανεπιθύμητα παρατσούκλια, απειλές, υβριστικά σχόλια, κοροϊδίες, συκοφαντίες και προσβολές. (Τσιάντης, Ι. 2008, Παπάνης, Ε. 2008). Ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί έχοντας ως στόχαστρο την εμφάνιση του μαθητή-θύματος, την εθνική του προέλευση, την οικονομική ή οικογενειακή του κατάσταση, τη σεξουαλικότητά του ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να θεωρηθεί ως «κουσούρι» από τον μαθητή-θύτη. (Louwes, J. 2009).

Ο λεκτικός εκφοβισμός λοιπόν, είναι αρκετά ψυχοφθόρος για τους μαθητές που τον βιώνουν από την πλευρά του θύματος, καθώς με την πάροδο του χρόνου μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους, χάνεται η εμπιστοσύνη τους για τους υπόλοιπους ανθρώπους και η σύναψη φιλιών γίνεται γι' αυτούς ολοένα και πιο δύσκολη. (Vardigan, B. 1999)

Όπως αναφέρει και το ελληνικό λαϊκό ρητό: «Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει».

### 2.2.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.

Ο συναισθηματικός εκφοβισμός ονομάζεται αλλιώς και ψυχολογικός (Σπυρόπουλος, Φ. 2007) και αποτελεί μία αρκετά «επιδέξια» τεχνική εκφοβισμού, καθώς, σε σύγκριση με τον σωματικό, δεν υπάρχουν αποδείξεις όπως σημάδια ή μελανιές με αποτέλεσμα να γίνεται δυσκολότερα αντιληπτός από τους ενήλικες και γενικά από τον περίγυρο. (Hansen, J. 2008).

Η εκδήλωσή του μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως η μη αποδοχή και ο σκόπιμος αποκλεισμός του ατόμου από κοινωνικές ομάδες και δραστηριότητες (Lee, 2004), η διάδοση φημών, το κουτσομπολιό, η εχθρική συμπεριφορά και η

χειραγώγηση συνομήλικων με σκοπό τον αποκλεισμό του μαθητή-θύματος. (Smith, P. K. & Sharp, S., 1994).

Η μορφή αυτή λοιπόν, αφορά συμπεριφορές που έχουν ως στόχο να πληγώσουν αυτόν που τις δέχεται και να θέσουν σε κίνδυνο τις ανθρώπινες σχέσεις, καταστρέφοντας στο άτομο το αίσθημα της αποδοχής και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. ( Zimmer-Gembeck, Geiger & Crick, 2005) Δημιουργείται έτσι, ένα κλίμα φόβου για το μαθητή-θύμα, ο οποίος αρχίζει να αισθάνεται ψυχολογικό πόνο. (Alward, M. 2005)

#### 2.2.4 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή αλλιώς cyberbullying, αποτελεί τη διαδικασία εκφοβισμού μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο (Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. & Simmonds, J.A., 2013). Αυτή η μορφή εκφοβισμού έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, καθώς αυξάνεται όλο και περισσότερο η χρήση των μέσων μαζικής δικτύωσης.

Εκμεταλλεζόμενοι την ευκολία που προσφέρει η σημερινή τεχνολογία αλλά και την ανωνυμία που τους παρέχει, οι θύτες παρενοχλούν τα θύματά τους με ποικίλους τρόπους όπως είναι η αποστολή άμεσων μηνυμάτων, η ανάρτηση προσωπικών πληροφοριών, η τοποθέτηση υλικού με χυδαίο ή απειλητικό περιεχόμενο, ο σκόπιμος αποκλεισμός του ατόμου από μία διαδικτυακή ομάδα. (Willard, N., 2005). Οι ενέργειες αυτές, είναι ικανές να κάνουν το άτομο που τις δέχεται να αισθανθεί άβολα, καθώς και να του προκαλέσουν νευρική κατάσταση, άγχος, ντροπή και αρκετές φορές να το οδηγήσουν στο να πάψει να χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. (Alward, M. 2005)

#### 2.2.5 ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.

Σεξουαλικό εκφοβισμό αποτελεί κάθε εκφοβιστική συμπεριφορά που έχει σαν στόχο στο φύλλο ή τη σεξουαλικότητα του θύματος (Christine, B., Melanie, M.,

David, B., & Kathy, E., 2009). Με την πάροδο των χρόνων, η μορφή αυτή εκφοβισμού έχει παρουσιάσει αξιοσημείωτη άνοδο και εκδηλώνεται πλέον και σε μικρότερες ηλικίες από ότι παλαιότερα (Saner, E., 2007).

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εκδηλωθεί καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, καθώς μπορεί να έχουν τη μορφή απρεπών ανεπιθύμητων αγγιγμάτων, λεκτικών παρενοχλήσεων σεξουαλικού τύπου, διάδοση φημών σχετικά με τη σεξουαλικότητα κάποιου, υβριστικών σεξουαλικών παρατσουκλιών, πονηρών γραμμάτων ή μηνυμάτων ακόμα και σοβαρών σεξουαλικών επιθέσεων. (Linden, M., 2009, Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β., 2006).

## 2.2.6 ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός ορίζεται σύμφωνα με τον Rigby (2002) ως *«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»*.

Ο συγκεκριμένος τύπος εκφοβισμού έχει ως σκοπό να στιγματίσει ένα άτομο λόγω κυρίως της καταγωγής του, με βασική προϋπόθεση αυτή να είναι διαφορετική από του θύτη. Το είδος αυτό επικεντρώνεται περισσότερο στο άτομο και όχι τόσο στη μορφή του εκφοβισμού, καθώς ο τρόπος που εκδηλώνεται μπορεί να είναι λεκτικός, σωματικός, συναισθηματικός, ηλεκτρονικός ή σεξουαλικός. (Rigby, K., 2001).

Αναλυτικότερα, στόχαστρο του θύτη μπορεί να γίνει η διαφορετική εμφάνιση του θύματος, η καταγωγή του, το χρώμα του δέρματός του, οι θρησκευτικές του αντιλήψεις, η γλώσσα που μιλάει και τα ήθη και τα έθιμά του. Όλα τα παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν στην αρνητική μεταχείριση του ατόμου η οποία έχει ως υπόβαθρο ρατσιστικές ιδεολογίες και αντιλήψεις. Εν συντομία, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι ένας συνδυασμός ρατσισμού και εκφοβισμού. (Sullivan, et al., 2004).

## 2.3 Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.

Οι έρευνες που εξετάζουν τόσο τη στάση των εκπαιδευτικών όσο και τις αντιλήψεις τους απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, έχουν καθοριστικό ρόλο, καθώς αποτελούν θεμέλια για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ένας από τους παράγοντες της επιτυχούς παρέμβασης σε τέτοια περιστατικά, είναι το πώς ορίζουν οι δάσκαλοι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, γιατί παρόλο που αντιμετωπίζεται ως κρίσιμο πρόβλημα, κάποιες μορφές του, όπως η συναισθηματική και η ηλεκτρονική, δεν θεωρούνται τόσο σοβαρές (Hazler, R.J., et al., 2001). Το πιθανότερο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα παρέμβουν σε περιστατικά που ταιριάζουν με αυτό που οι ίδιοι θεωρούν εκφοβισμό, ενώ μπορεί να αγνοήσουν άλλα, πιο έμμεσα κυρίως, που δεν ταιριάζουν στη δική τους περιγραφή. (Mishna, F., et al, 2005). Σύμφωνα με τους Hazler, Miller, Carney και Green (2001), η σωματική επίθεση θεωρείται η σοβαρότερη μορφή εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε δεύτερη θέση έρχεται η λεκτική και σε τρίτη ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Σημαντικός επίσης παράγοντας, είναι το να μην υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του θύματος. Παρ' όλα αυτά, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υπάρχει η τάση πεποίθησης πως κάποιος μαθητής γίνεται θύμα εκφοβισμού όντας αδύναμος ή κοινωνικά αδέξιος, αγνοώντας πώς ακόμη και τα δυναμικά παιδιά μπορεί να έχουν το ρόλο του θύματος. ( Mishna, F., et al, 2005).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πάντως, φαίνεται να κρατούν αρνητική στάση απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, καθώς ανησυχούν για την εκδήλωσή τους, την οποία και θεωρούν σοβαρό πρόβλημα. Οι πλειοψηφία μάλιστα αυτών, αισθάνεται υπεύθυνη για την αντιμετώπιση του φαινομένου. (Boulton, M.J., 1997). Όπως αναφέρει ο Rigby Ken, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διακόσιους εκπαιδευτικούς, το 99% πιστεύει πως το φαινόμενο απαιτεί άμεση αντιμετώπιση και το 91% κρίνει αναγκαία την ύπαρξη συγκεκριμένης πολιτικής στα σχολεία για την



επιτυχή ελάττωση ή αντιμετώπισή του. (Rigby, K., 2001). Το συμπέρασμα αυτό, κρίνει σημαντική την παραπομπή σε μία άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο μελετώντας την σχολική επιθετικότητα και είναι ίσως από τις ελάχιστες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές, γονείς και 36 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ερώτημα λοιπόν που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, «*τί είδους βοήθεια προσδοκούν να τους δοθεί από την ελληνική πολιτεία*», το 94% θεωρεί πως δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποστηρικτικές δομές από την πολιτεία ώστε να καταστεί δυνατή η αντιμετώπιση του φαινομένου. Το 75% κρίνει αναγκαία την ύπαρξη παιδοψυχολόγου στα σχολεία, το 55% «κατάλληλο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα», το 27% υποστηρίζει την δημιουργία «εθνικού κώδικα πρακτικής» ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό και το 15% την ύπαρξη ενός γενικότερου υποστηρικτικού συστήματος στα σχολεία. (Καλλιώτης, Π., 2002)

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί επίσης, τόσο μελλοντικοί όσο και πιο έμπειροι, που δηλώνουν απροετοίμαστοι και ανεπαρκώς πληροφορημένοι για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. (Mishna, F., et al, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα της Beran (2005) σε 514 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, μόνο το 9.6% πίστευε πως η εκπαίδευση που έχουν λάβει είναι πλήρης ώστε να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού. Πάντως, το μεγαλύτερο ποσοστό αναγνωρίζει αυτή την έλλειψη και παρουσιάζει θετική στάση σχετικά με περαιτέρω επιμόρφωση πάνω στο θέμα.

### 3. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ BULLYING: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να άρχισε να απασχολεί τον ελληνικό λαό από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν προϋπήρχε. Μία από τις πρώτες σχετικές έρευνες που διεξήχθη το 1984 με τη συμμετοχή 3.795 μαθητών, έδειξε πως το 60,9% των μαθητών έχει ασκήσει βία σε άλλο μαθητή και το 57% πώς έχει απειλήσει άλλο μαθητή για μελλοντική χρήση βίας. (Μπεζέ, 1998)

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πλέον βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας, επιδρώντας ακολούθως στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα ελληνικά σχολεία

αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα, καθώς πρέπει να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαφορετικότητα, την οποία ο μαθητικός πληθυσμός καλείται να κατανοήσει και να αποδεχθεί. Δεν είναι όμως αυτό πάντα εύκολο, καθώς, επόμενο άλλωστε, τέτοιες αλλαγές να εντείνουν τις διακρίσεις ανάμεσα σε γηγενείς και μη γηγενείς και να συμβάλλουν στη δημιουργία ξενοφοβικών τάσεων, οι οποίες καλλιεργούνται στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και αναπαράγονται έπειτα στο σχολικό πλαίσιο. (Αρτινοπούλου Β, 2001). Κάποιες φορές μάλιστα το σχολείο αρνείται να αποδεχθεί την ύπαρξη περιστατικών bullying και θυματοποίησης που συνδέονται άμεσα με δίγλωσσους μαθητές. (Cobia & Carney, 2002). Είναι λοιπόν αρκετά δύσκολος ο ρόλος του σχολείου να διασφαλίζει πάντοτε κλίμα ισότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας. (Νικολάου, 2005). Επιπλέον, όρος «μετανάστης» ή «αλλοδαπός», με τον οποίο είναι συχνά συνυφασμένη η δίγλωσσία, εκλαμβάνεται αρκετά συχνά ως κάτι το «βίαιο». Ειδικότερα στις περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών, δεν είναι λίγες οι φορές που αυτοί έχουν ενοχοποιηθεί για κρούσματα σχολικού εκφοβισμού ή έχουν κατηγοριοποιηθεί πως συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Μανιάτης (et al., 2009), η αιτία που οδηγεί σε μαθησιακές συγκρούσεις είναι η ύπαρξη πολυπολιτισμικότητας στο ίδιο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με πολυάριθμες διεθνείς έρευνες όσον αφορά τη σχέση της δίγλωσσίας και του σχολικού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα είναι αρκετά αντιφατικά. Κάποιες από αυτές θεωρούν την εθνική ετερότητα παράγοντα που συμβάλει στη θυματοποίηση, ενώ άλλες υποστηρίζουν το αντίθετο, θεωρώντας την εμπλοκή των μαθητών αυτών σε περιστατικά εκφοβισμού αποτέλεσμα των κοινωνικών συνθηκών τις οποίες βιώνουν καθημερινά οι ίδιοι και οι συγγενείς τους. Στον αντίποδα πάλι, τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών δείχνουν πως οι γηγενείς μαθητές είναι πιθανότερο να θυματοποιηθούν από ότι οι αλλοεθνείς. (Hanish & Guerra, 2000). Είναι λοιπόν ασαφές το εάν ο σχολικός εκφοβισμός είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη δίγλωσσία ή αποτελεί αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτικών καταστάσεων. (Rigby, 2002)

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 1.839 μαθητών δημοτικού σχολείου, φάνηκε πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν την τάση να απομονώνονται στην τάξη, καθώς η συναναστροφή τους με Έλληνες μαθητές συχνά είναι η αιτία συγκρούσεων και διαπληκτισμών. (Μίτιλης, 1998).

Σε μία άλλη, μετέπειτα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, διαπιστώθηκε πως τα περιστατικά βίας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών ολοένα και αυξάνονται. Ένας στους τρεις μαθητές είναι πλέον μάρτυρας αυτών των επεισοδίων, εκ των οποίων 29% συμβαίνουν μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών και 26% μεταξύ αλλοδαπών μαθητών. Η παραβατική συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί με στόχο την αυτοεπιβεβαίωση και την επίδειξη ισχύος, οφείλεται κατά κύριο λόγο στις σχέσεις τους με τους Έλληνες συμμαθητές τους και κατ' επέκταση στον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν, τη ρατσιστική συμπεριφορά και τη βία. ( Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003).

Μία πιο πρόσφατη αναφορά, έγινε από τον κύριο Κωνσταντίνο Γιαννόπουλο, πρόεδρο του συλλόγου «Το Χαμόγελο του Παιδιού», στο πρώτο επιστημονικό συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκβιασμού (European Antibullying Network, EAN), που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Ιούνιο του 2014. (11-6-2014) Ο κύριος Γιαννόπουλος, φανέρωσε ότι ο σύλλογος δέχτηκε το 2013, πεντακόσιες κλήσεις και τριάντα ένα ηλεκτρονικά μηνύματα για θέματα που αφορούν το σχολικό εκφοβισμό, πράγμα που σημαίνει πως το φαινόμενο απασχολεί αισθητά τον μαθητικό πληθυσμό.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως ο σχολικός εκφοβισμός σε σχέση με τη διγλωσσία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται γύρω από τη διαφορετικότητα, την απόκλιση δηλαδή κάποιων χαρακτηριστικών ή συμπεριφορών από έναν κοινά αποδεκτό μέσο όρο. Η διαφορετικότητα, είναι αυτή που προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις με αποτέλεσμα ο «άλλος» ή ο «ξένος» να ενεργοποιεί αντανακλαστικά φόβου και απόρριψης. (Μανιάτης, 2010). Καθώς λοιπόν αυξάνεται το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών από διάφορα κοινωνικοοικονομικά και θρησκευτικά στρώματα, το σχολείο αναλαμβάνει έναν ακόμα ρόλο: την παρουσίαση και την καλλιέργεια σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο.

**Β' ΜΕΡΟΣ:**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.**

## 4.ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

### 4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε κυρίως η ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά δημοτικά σχολεία η οποία σχετίζεται με δίγλωσσους μαθητές καθώς και οι παράγοντες που μπορεί να οδηγούν σε τέτοια περιστατικά. Αναγκαίο είναι να διευκρινηστεί πως όταν μιλάμε για δίγλωσσα άτομα, τις περισσότερες φορές είναι διαφορετικής εθνικής προέλευσης, με εξαιρέσεις φυσικά, όπως για παράδειγμα η περίπτωση των Πομάκων στη Θράκη. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι αυτή η έρευνα έχει να κάνει με τη θυματοποίηση των μαθητών με διαφορετικό εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιες καταστάσεις. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη εξέτασης του αν η διαφορετικότητα επιδρά στην συμπεριφορά με τρόπο που δημιουργεί φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (DfES, 2006).

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι συχνά υπάρχει σύνδεση, και αυτή είναι η κύρια ερευνητική υπόθεση μας. Ωστόσο, δεν θεωρούμε απαραίτητο ότι υπάρχει σύνδεση σε κάθε συνθήκη και διαφορετικό περιβάλλον.

#### 4.1.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι κύριες υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι τρεις:

- Η σύνδεση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά δημοτικά σχολεία με την εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών σε αυτά.
- Η καταγωγή και η ομιλία των δίγλωσσων μαθητών αποτελούν κύριο παράγοντα για την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός σχολικού πλαισίου.
- Η ύπαρξη προβληματισμού και παρέμβασης από τη μεριά των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοια περιστατικά.

## 4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Η ερευνητική διαδικασία άρχισε τον Απρίλιο του 2016 με τη δημιουργία του ερωτηματολογίου και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2016. Οι εισηγητές επικοινωνήσαν τηλεφωνικά με τους διευθυντές δέκα δημοτικών σχολείων και όρισαν μία ημερομηνία κατά την οποία έγινε η συνάντηση και το μοίρασμα των ερωτηματολογίων στους δασκάλους. Δόθηκαν επίσης οι απαραίτητες επεξηγήσεις σε αυτούς όσον αφορά το σκοπό της έρευνας και σε όποια άλλη απορία εξέφρασαν. Συνολικά μοιράστηκαν εκατό ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς δέκα σχολείων με τυχαία δειγματοληψία αλλά απαντήθηκαν από αυτά τα τριάντα εννιά. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel (Excel 2010, Microsoft).

- *Ερευνητικό εργαλείο.*

Το ερευνητικό μέσο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε από τους εισηγητές χωρίς να αντληθεί από επίσημο πρότυπο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που παρατίθεται στο θεωρητικό μέρος πληρώντας το σκοπό της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από τρεις ενότητες ερωτήσεων που χωρίζονται ως εξής : α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ, β) ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ και γ) ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Το πρώτο μέρος περιέχει έξι ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία την εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τον τύπο του σχολείου. Το δεύτερο μέρος περιέχει δεκατέσσερις ερωτήσεις που αφορούν γενικές πληροφορίες στο σχολικό πλαίσιο όπως η ύπαρξη τέτοιων περιστατικών στο συγκεκριμένο σχολείο, τους ρόλους των παιδιών στο περιστατικό και τη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών στις διάφορες τάξεις. Το τελευταίο μέρος περιέχει τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για αυτά τα περιστατικά.

Αναλυτικότερα το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας.

- Δείγμα/Πληθυσμός

Όπως προαναφέρθηκε ο πληθυσμός της έρευνας επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία από δέκα δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και συγκεκριμένα πέντε δημοτικά του δήμου Περάματος, ένα του δήμου Βουλιαγμένης, δυο του δήμου Βούλας, ένα του δήμου Γλυφάδας, ένα του δήμου Βάρης και ένα του δήμου Πειραιά. Συνολικά συλλέχθηκαν τριάντα εννέα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ενώ εμφανίστηκαν δυσκολίες στη συλλογή των υπόλοιπων εξήντα ένα. Σε όλους τους συμμετέχοντες μοιράστηκαν μαζί με τα ερωτηματολόγια συνοδευτικά έντυπα που εξηγούσαν το σκοπό της έρευνας και ανέφεραν το ακαδημαϊκό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη καθώς και τα ονόματα της επόπτριας καθηγήτριας και των φοιτητών/εισηγητών. Επίσης τους κατέστη σαφές πως θα εξασφαλιζόταν η αυστηρή τήρηση του απορρήτου τόσο κατά τη συγκέντρωση όσο και κατά την επεξεργασία των δεδομένων. Το συνοδευτικό έντυπο παρατίθεται στο παράρτημα.

#### 4.3 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνάς μας παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί που δυσχέρησαν την ολοκλήρωσή της.

Συγκεκριμένα, κάποιοι διευθυντές δεν δέχτηκαν να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνας και να συμβάλλουν σε αυτήν, αρκετά ερωτηματολόγια δεν επιστράφηκαν ή χάθηκαν, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί αρχικά συμφώνησαν να συμβάλλουν στην έρευνα αλλά στη συνέχεια δεν τήρησαν το χρονικό περιθώριο που είχε τεθεί. Παρατηρήθηκε επίσης πως αρκετές ερωτήσεις στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ήταν αναπάντητες, ειδικά στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

Η επέκταση της έρευνας σε εθνικό επίπεδο ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί λόγω του περιορισμένου χρονικού περιθωρίου, της οικονομικής επιβάρυνσης, της χρονοβόρας διαδικασίας διανομής των ερωτηματολογίων και συνεννόησης μεταξύ των σχολείων και των εισηγητών.

Αυτά τα γεγονότα οδήγησαν στο συμπέρασμα πως ο αριθμός των ερωτηματολογίων ήταν μάλλον μη επαρκής και θα έπρεπε να έχουν μοιραστεί περισσότερα από εκατό ώστε να υπάρξει και μεγαλύτερο εύρος αποτελεσμάτων.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, είχαν σαν αποτέλεσμα τον περιορισμένο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και οδήγησαν στη χρονική καθυστέρηση της ολοκλήρωσης της εργασίας και στη μειωμένη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

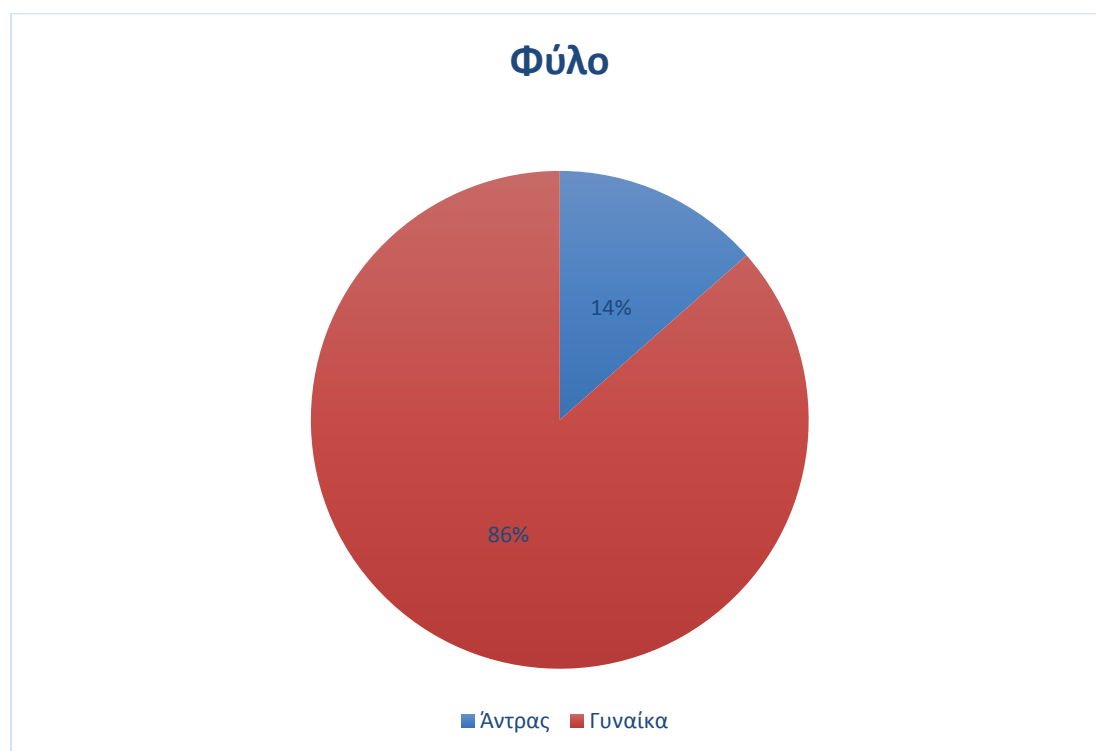
## 5.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.

Παρακάτω γίνεται εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων με πίνακες και διαγράμματα, καθώς και με επεξηγήσεις για την ιδιαιτερότητα της ερώτησης ή κάποια άλλη σημαντική παρατήρηση επί των απαντήσεων.

Στο τέλος της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την έρευνα και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

### Α.ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1)Φύλο

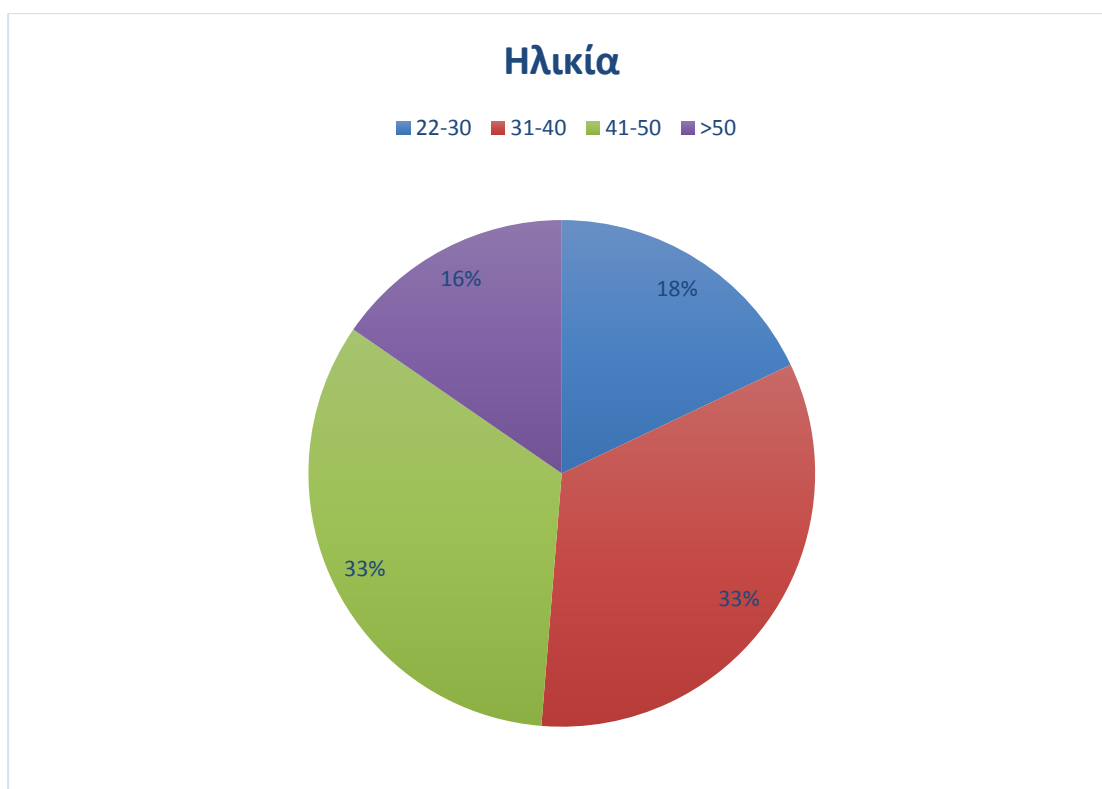




### Σχήμα 1. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Α.1

Το συνολικό μας δείγμα είναι τριάντα εννέα άτομα εκ των οποίων το 14% είναι άντρες και το 86% γυναίκες. Το δείγμα δεν είναι κατανομημένο ομοιόμορφα ανάμεσα στα φύλα, αλλά δεν έχουμε κάποια απόδειξη ότι στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να υπάρξει αλλοίωση των αποτελεσμάτων λόγω φύλου.

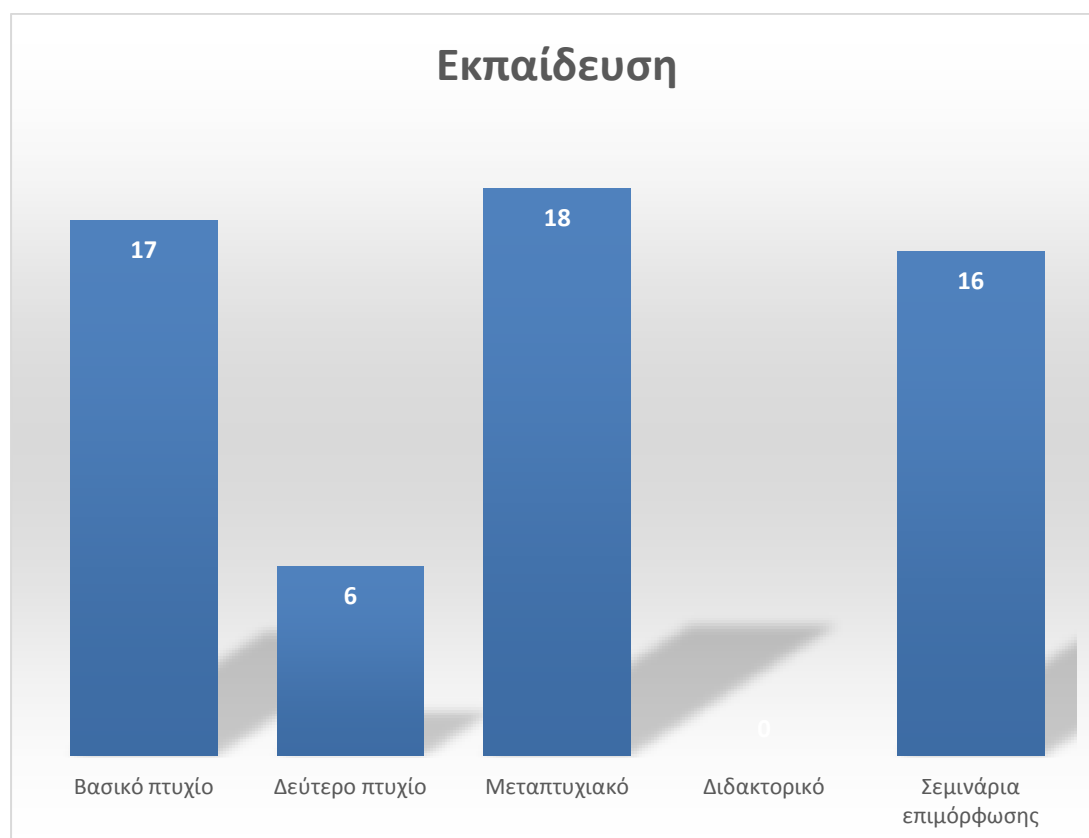
### 2) Ηλικία



### Σχήμα 2. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Α.2

Οι περισσότεροι βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες 31 έως 40 και 41 έως 50, σε ίσο ποσοστό 33%. Στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 50 ετών βρίσκονται σε ποσοστό 16% και τέλος οι εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 22-30 σε ποσοστό 18%.

### 3) Εκπαίδευση

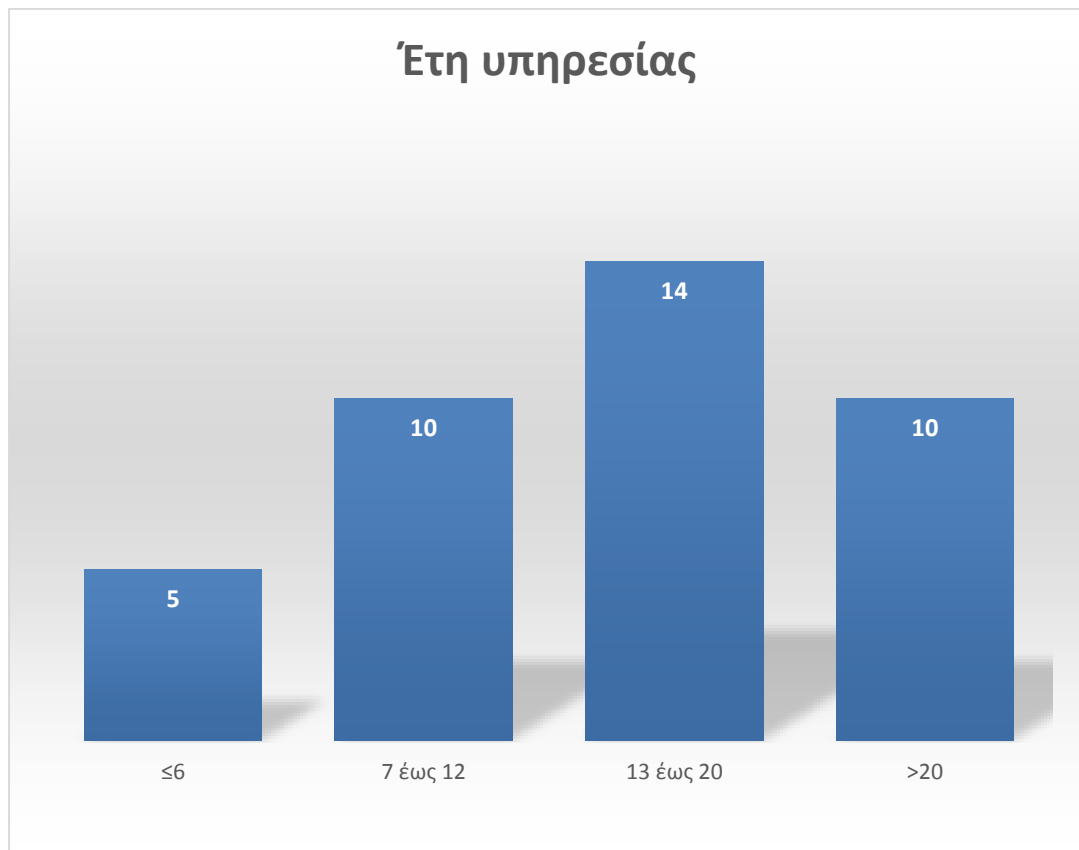


Σχήμα 3. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Α.3

Σε αυτή την ερώτηση υπήρξε μια επιπλέον επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Ο λόγος είναι ότι οι ερωτηθέντες σημείωναν και το βασικό πτυχίο και το μεταπτυχιακό, στην περίπτωση που φυσικά έχουν. Εμείς προφανώς αφαιρέσαμε από το σύνολο των απαντήσεων τις τιμές του βασικού πτυχίου για τα άτομα με μεταπτυχιακά και διδακτορικά εφόσον και οι 39 εκπαιδευτικοί έχουν βασικό πτυχίο.

Παρατηρούμε ότι 18 στους 39 εκπαιδευτικούς έχουν μεταπτυχιακό σε ποσοστό 32%, 17 έχουν μόνο το βασικό πτυχίο δηλαδή 30%, 6 έχουν δεύτερο πτυχίο δηλαδή 11% και κανείς δεν έχει τίτλο διδακτορικού διπλώματος (0%). Δεκαέξι άτομα από τους ερωτηθέντες δηλαδή 28% έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης.

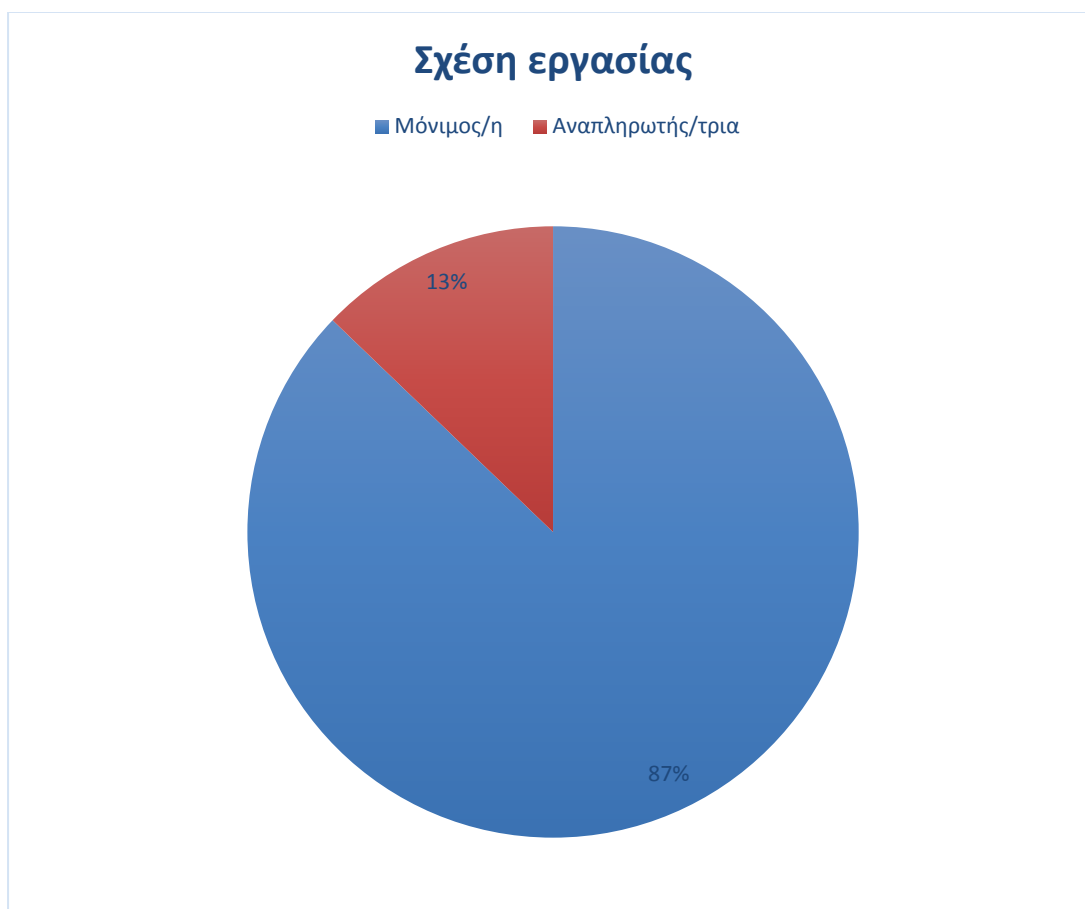
#### 4) Έτη υπηρεσίας



Σχήμα 4. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Α.4

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στα 13-20 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 36%, και ακολουθεί η ομάδα 7-12 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 26%. Αυτές οι ομάδες είναι ηλικιακά μεταξύ 30 και 50. Πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας βρίσκεται επίσης το 26% και 13% έχουν κάτω από έξι χρόνια υπηρεσίας.

### 5) Σχέση εργασίας



Σχήμα 5. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Α.5

Το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι μόνιμοι, σε ποσοστό 87%. Οι αναπληρωτές είναι το 13% του συνολικού πληθυσμού. Η εργασιακή σχέση πιθανώς δεν επηρεάζει τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

## 6) Τύπος σχολείου



Σχήμα 6. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Α.6

Και οι 39 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολείο γενικής αγωγής, και κανένας σε σχολείο ειδικής αγωγής. Τα ποσοστά είναι 100% και 0% αντίστοιχα

## Β. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

1) Σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα βρίσκεται το σχολείο ;

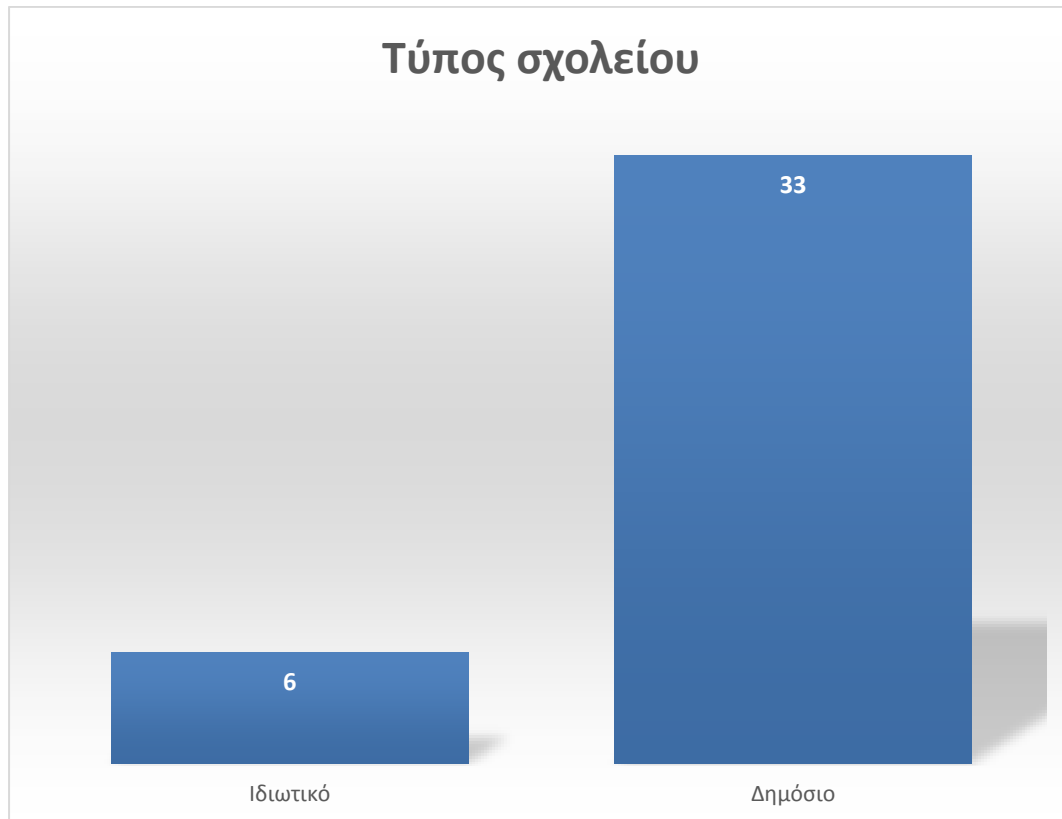


Σχήμα 7. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.1

Στην ερώτηση αυτή υπήρξε παρανόηση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Και οι 39 στο σύνολο τους διδάσκουν στην Στερεά Ελλάδα. Κάποιοι απάντησαν πιο ειδικά και ανέφεραν το νομό στον οποίο διδάσκουν. 19 από αυτούς διδάσκουν στο νομό Αττικής, 4 στον Πειραιά και 19 απάντησαν Στερεά Ελλάδα.

Ως ποσοστά το 100% του δείγματος διδάσκει στη Στερεά Ελλάδα.

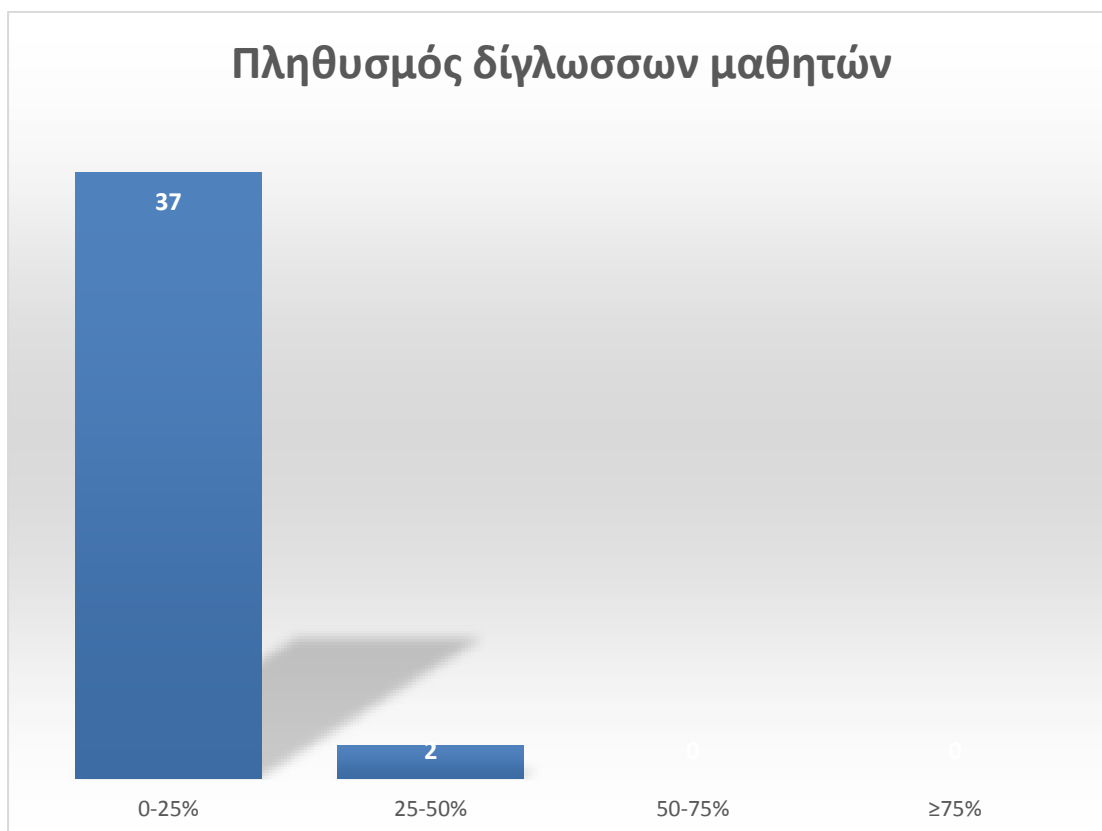
## 2) Τύπος σχολείου



Σχήμα 8. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.2

Ο μεγαλύτερος αριθμός των ατόμων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο διδάσκουν σε δημόσιο γενικό σχολείο κατά 85% (οι 33 στους 39), ενώ σε ιδιωτικό γενικό σχολείο διδάσκουν μόλις οι 6 στους 39 δηλαδή 15%

### 3) Πληθυσμός δίγλωσσων μαθητών



Σχήμα 9. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.3

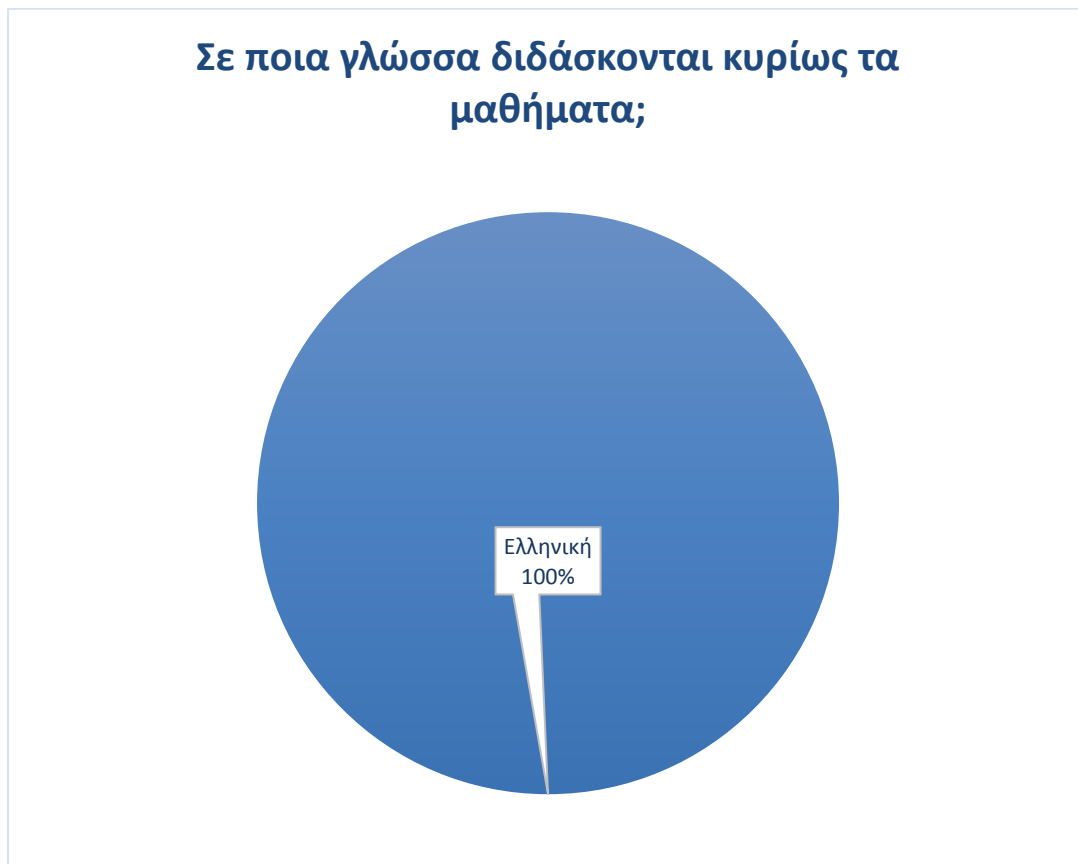
Το ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών σε ένα σχολείο μπορεί να διαφέρει από πόλη σε όλη αλλά και από περιοχή σε περιοχή εντός της ίδιας πόλης. Το συντριπτικό ποσοστό των ερωτηθέντων (37 στους 39) απάντησαν ότι στο σχολείο τους φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές σε ποσοστό 0-25% και μόλις δύο απάντησαν ότι το ποσοστό αυτό είναι 25-50% του συνολικού πληθυσμού.

Είναι προφανές ότι όσο λιγότεροι είναι οι δίγλωσσοι μαθητές τόσο δυσκολότερα μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα ως προς την συμπεριφορά τους και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών προς αυτούς.

Ποσοστιαία η ομάδα 0-25% καλύπτει το 95% των απαντήσεων, και η ομάδα 25-50% καλύπτει το 5%.



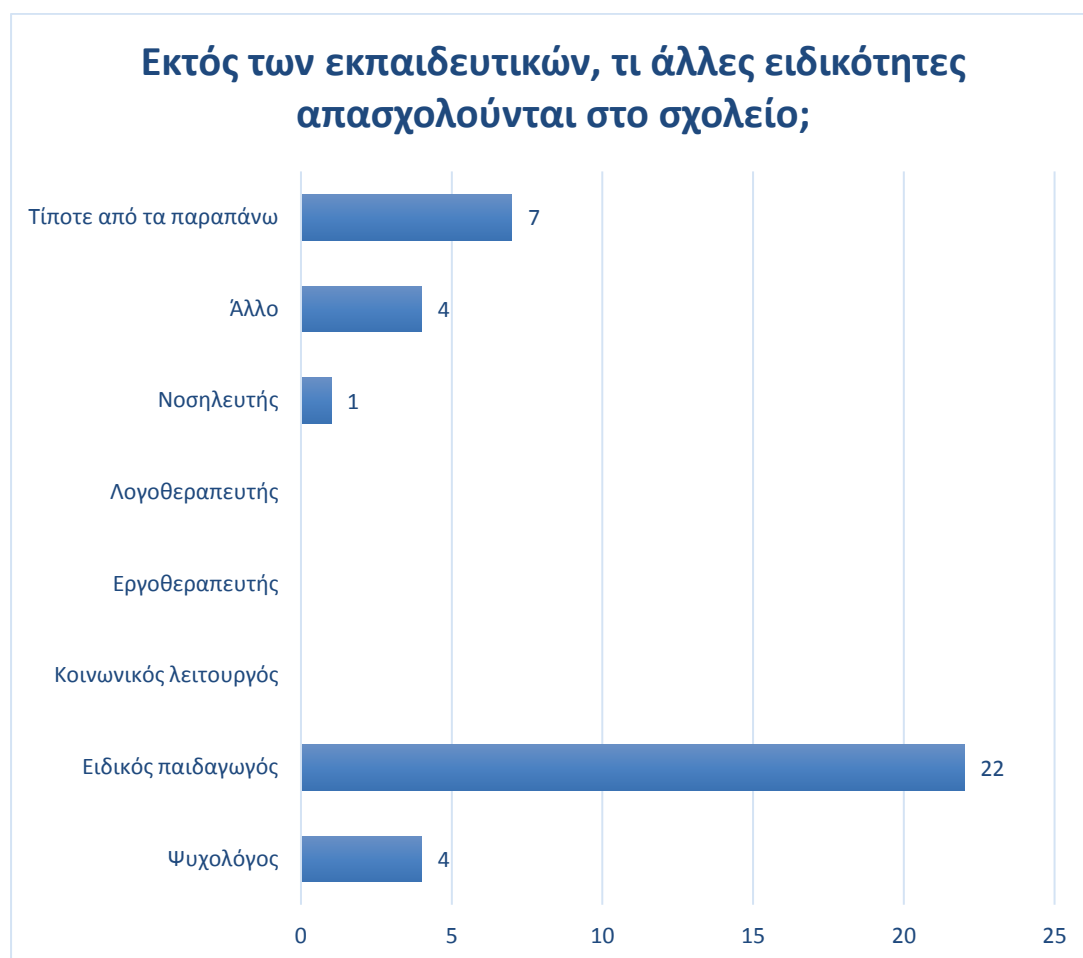
4) Σε ποια γλώσσα διδάσκονται κυρίως τα μαθήματα;



Σχήμα 10. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.4

Και οι τριάντα εννέα ερωτηθέντες απάντησαν ότι η γλώσσα στην οποία διδάσκονται κυρίως τα μαθήματα είναι η ελληνική σε ποσοστό 100%

**5) Εκτός των εκπαιδευτικών, τι άλλες ειδικότητες απασχολούνται στο σχολείο;**



*Σχήμα 11. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.5*

Στην ερώτησης αυτή 22 εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (56%) απάντησαν ότι υπάρχει στο σχολείο τους ειδικός παιδαγωγός, ένας απάντησε ότι υπάρχει νοσηλεύτης, 11% απάντησαν ότι υπάρχει ψυχολόγος (που θα θεωρήσουμε ότι είναι πιθανότατα από τους ερωτηθέντες που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο), τέσσερις απάντησαν άλλο (15%) και επτά (18%) απάντησαν τίποτε από τα παραπάνω. Κανένας δεν απάντησε ότι στο σχολείο του εργάζονται λογοθεραπευτής ή εργοθεραπευτής,

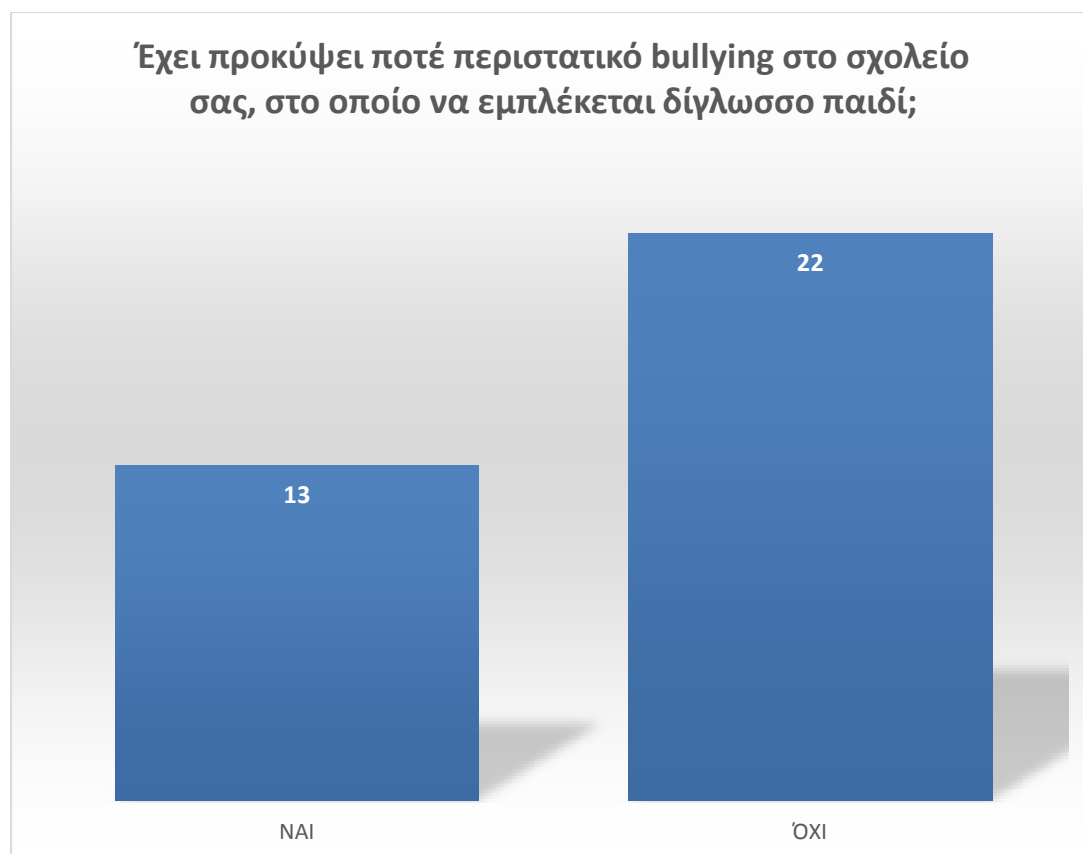
**6) Γνωρίζετε την έννοια του bullying;**



*Σχήμα 12. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.6*

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων ήταν ενήμεροι για το θέμα του bullying σε ποσοστό 92% ενώ τρεις από τους ερωτηθέντες, 8% δεν ήξεραν την έννοια του bullying.

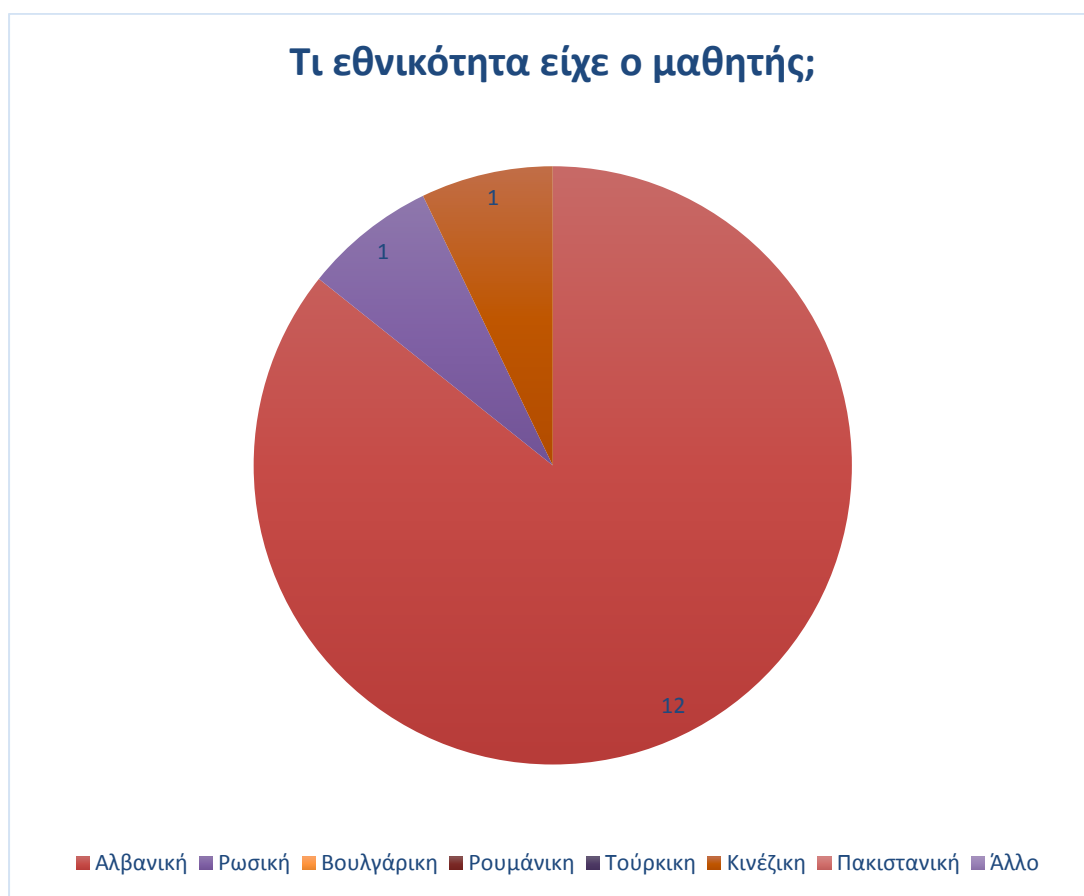
7) Έχει προκύψει ποτέ περιστατικό bullying στο σχολείο σας, στο οποίο να εμπλέκεται δίγλωσσο παιδί;



Σχήμα 13. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.7

Στην ερώτηση αυτή απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 63%, ενώ το 37% απάντησε ότι έχει συμβεί περιστατικό bullying στο σχολείο τους που να εμπλέκεται δίγλωσσο παιδί. Όπως είδαμε σε προηγούμενη ερώτηση το ποσοστό δίγλωσσων μαθητών κυμαίνεται από 0 έως 25 τοις εκατό στα σχολεία που εργάζονται οι περισσότεροι ερωτηθέντες και συνεπώς είναι πιθανόν να υπάρχουν πολύ λίγα δίγλωσσα παιδιά. Οι 4 εκ των ερωτηθέντων δεν απάντησαν. Οι τέσσερις που δεν απάντησαν και αυτοί που δεν παρατήρησαν τέτοιο περιστατικό πιθανώς να απέχουν και από επόμενες ειδικότερες ερωτήσεις, όπως η επόμενη.

### 7.1) Τι εθνικότητα είχε ο μαθητής;



Σχήμα 14. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.7.1

Από τους 14 ερωτηθέντες που είχε συμβεί περιστατικό εκφοβισμού στο σχολείο τους που να εμπεριείχε δίγλωσσο μαθητή οι 12 απάντησαν ότι ο μαθητής αυτός ήταν αλβανικής καταγωγής, ένας απάντησε ότι είχε ρωσική καταγωγή και τέλος ένας απάντησε ότι το παιδί είχε κινέζικη καταγωγή.

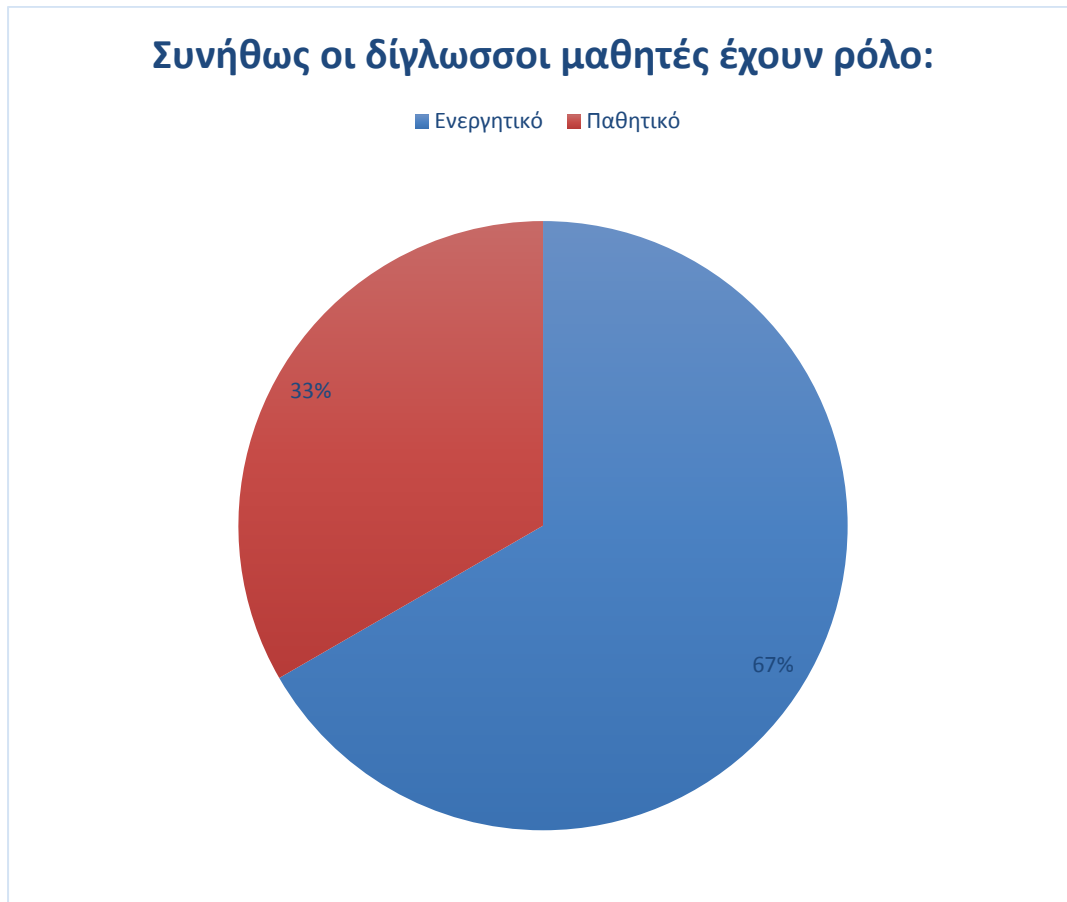
**7.2)Πόσο συχνά συναντάται περιστατικό bullying στο σχολείο στο ποιο εμπλέκεται ένα ή περισσότερα δίγλωσσα παιδιά;**



*Σχήμα 15. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.7.2*

Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση είναι σύμφωνες με την ερώτηση 7.1. Ο λόγος που απάντησαν οι περισσότεροι σπάνια (ποσοστό 68%), κάποιοι συχνά (14%) και τέσσερις ποτέ (18%), είναι επειδή η ερώτηση αναφέρεται σε όλα τα χρόνια της υπηρεσίας τους. Οι προηγούμενες ερωτήσεις είχαν τον προσδιορισμό «στο σχολείο σας», που παραπέμπει στο σχολείο που εργάζονται το τρέχον έτος.

### 7.3) Συνήθως οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ρόλο:

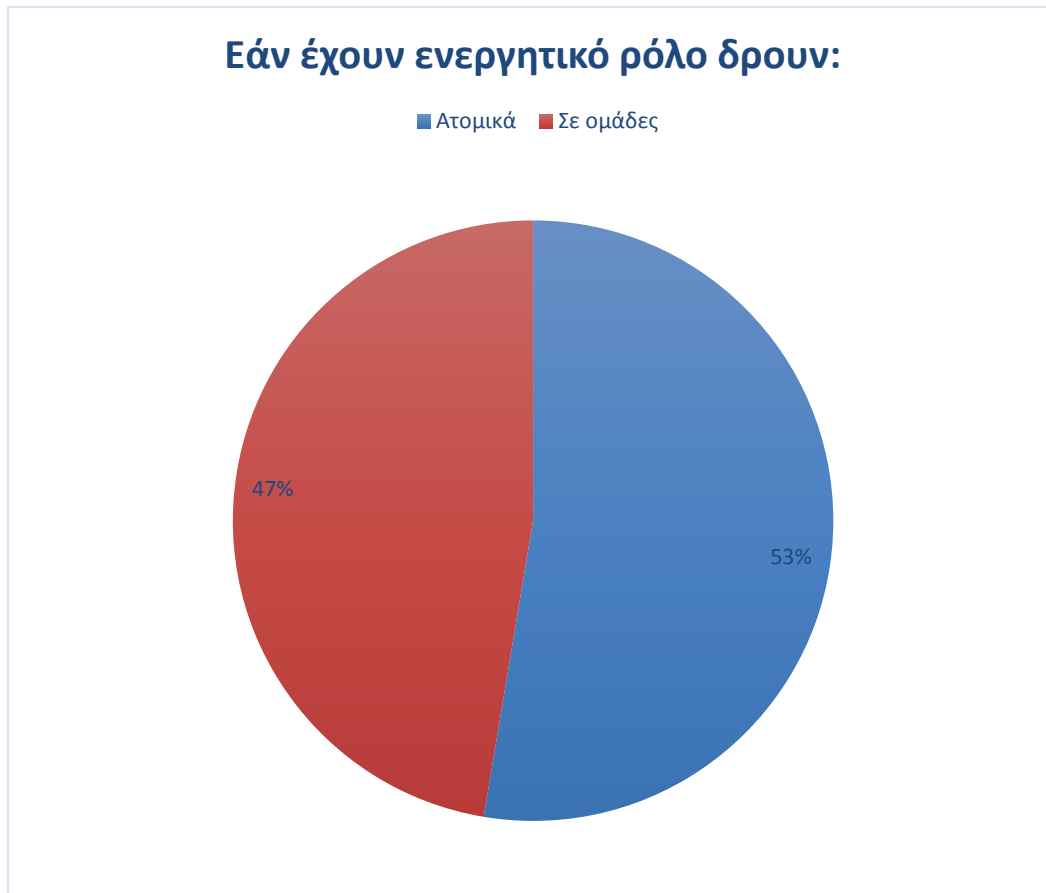


Σχήμα 16. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.7.3

Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 21 από τα 39 συνολικά άτομα. Δεν έχουμε ωστόσο σαφή αριθμό για το πόσοι εκ των ερωτηθέντων δεν έχουν δίγλωσσα παιδιά στο σχολείο τους. Οι περισσότεροι πάντως (67%) απάντησαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν ενεργητικό ρόλο, ενώ επτά από τους 39 (33%) απάντησαν ότι έχουν παθητικό ρόλο.

Η φύση της ερώτησης ωστόσο είναι αρκετά γενική και απαιτεί ο εκπαιδευτικός να έχει παρατηρήσει εκτενώς το δίγλωσσο παιδί. Τα ποσοστά παρατίθενται και στο διάγραμμα.

**7.3i) Εάν έχουν ενεργητικό ρόλο δρουν:**



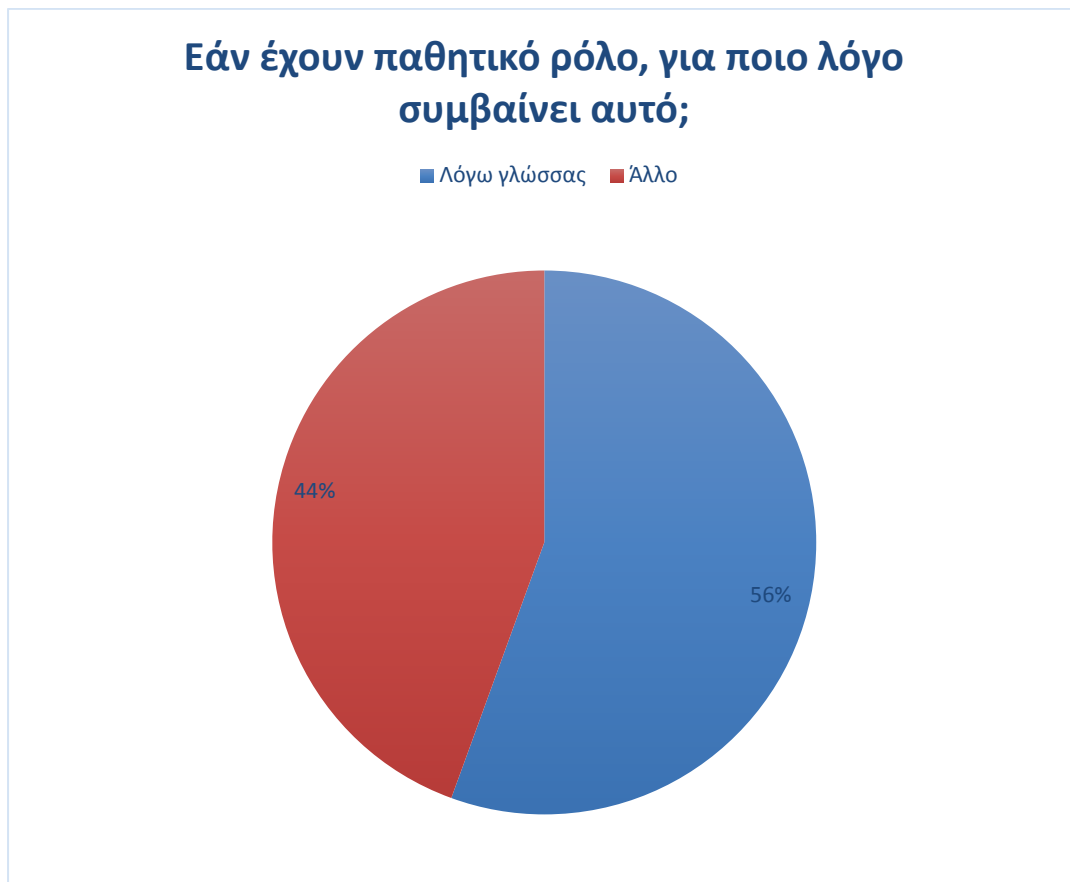
*Σχήμα 17. Οι απαντήσεις στην ερώτηση B.7.3.i*

Οι εννέα (47%) απάντησαν ότι όταν έχουν ενεργητικό ρόλο τα δίγλωσσα παιδιά δρουν σε ομάδες και οι δέκα (53%) απάντησαν ότι έχουν ενεργητικό ρόλο όταν δρουν ατομικά.

Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν λιγότεροι από την προηγούμενη κατά δύο άτομα, δεκαεννέα. Τα ποσοστά παρατίθενται και στο διάγραμμα.



**7.3ii) Εάν έχουν παθητικό ρόλο, για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;**

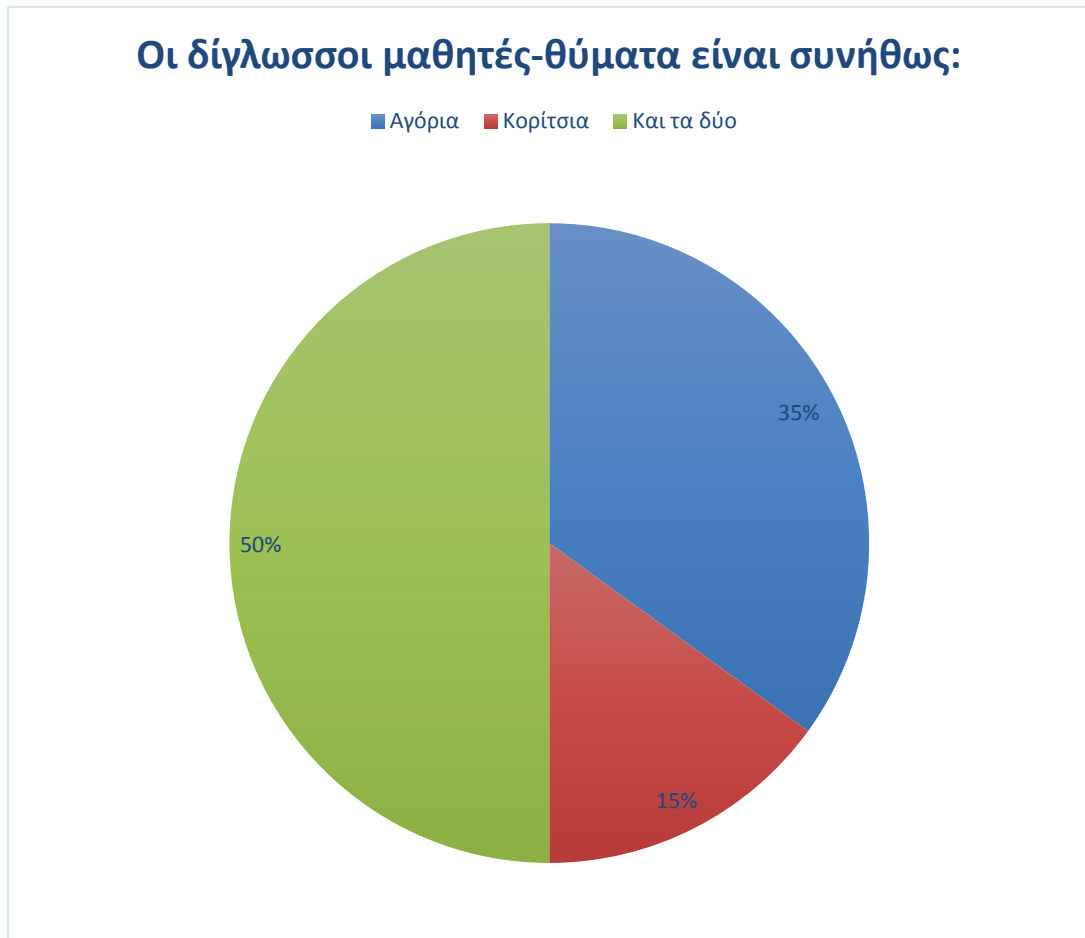


*Σχήμα 18. Οι απαντήσεις στην ερώτηση B.7.3.ii*

Μόλις εννέα άτομα απάντησαν σε αυτή την ερώτηση. Οι πέντε από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι έχουν παθητικό ρόλο λόγω γλώσσας ενώ οι τέσσερις ερωτηθέντες θεωρούν ότι ο παθητικός ρόλος των δίγλωσσων μαθητών οφείλεται σε άλλους παράγοντες.

Τα ποσοστά παρατίθενται στο διάγραμμα.

**7.4) Οι δίγλωσσοι μαθητές-θύματα είναι συνήθως:**

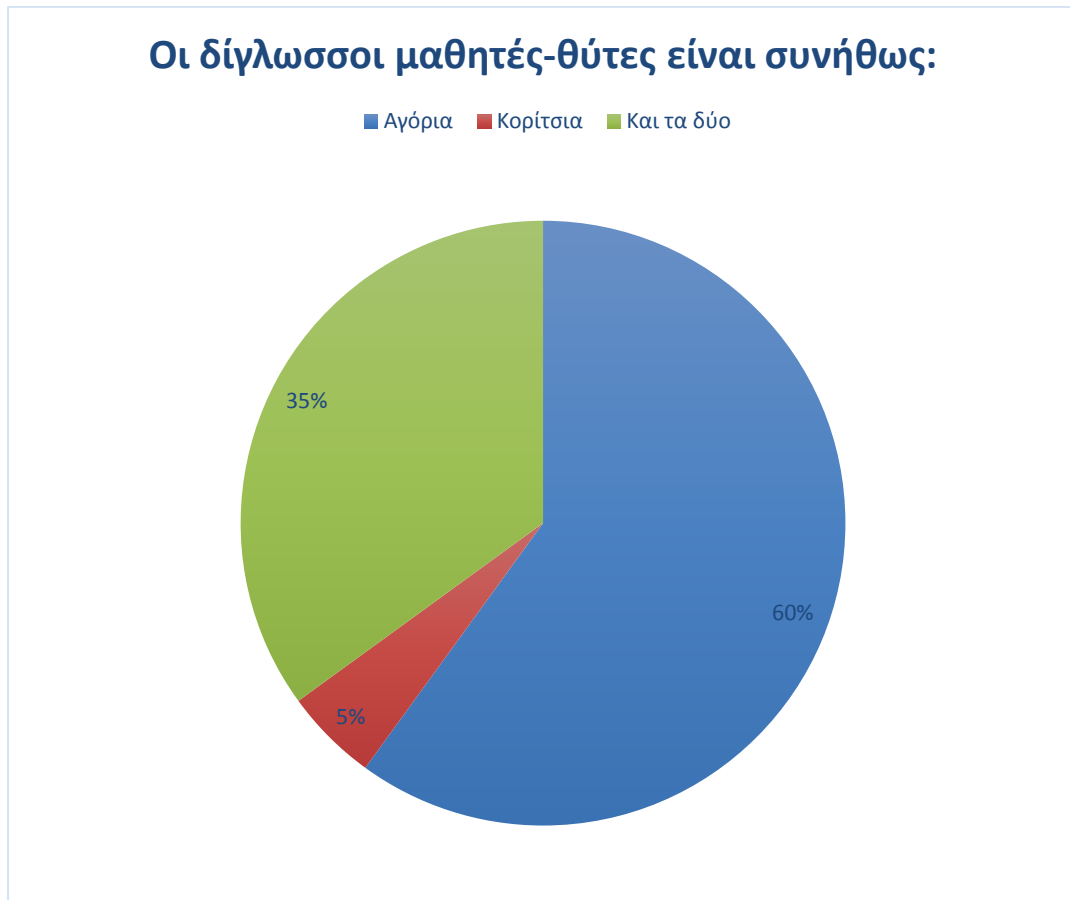


*Σχήμα 19. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.7.4*

Στην περίπτωση που ένας δίγλωσσος μαθητής υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (10 στους 20) μας απάντησε ότι δεν παίζει ρόλο το φύλο, σε ποσοστό 50%. Επτά στους είκοσι (35%) θεωρούν ότι είναι συνήθως αγόρια και τρεις (15%) θεωρούν ότι είναι κορίτσια συχνότερα τα θύματα.

Από την ερώτηση απείχαν δεκαεννέα άτομα από το δείγμα μας.

**7.5) Οι δίγλωσσοι μαθητές-θύτες είναι συνήθως:**

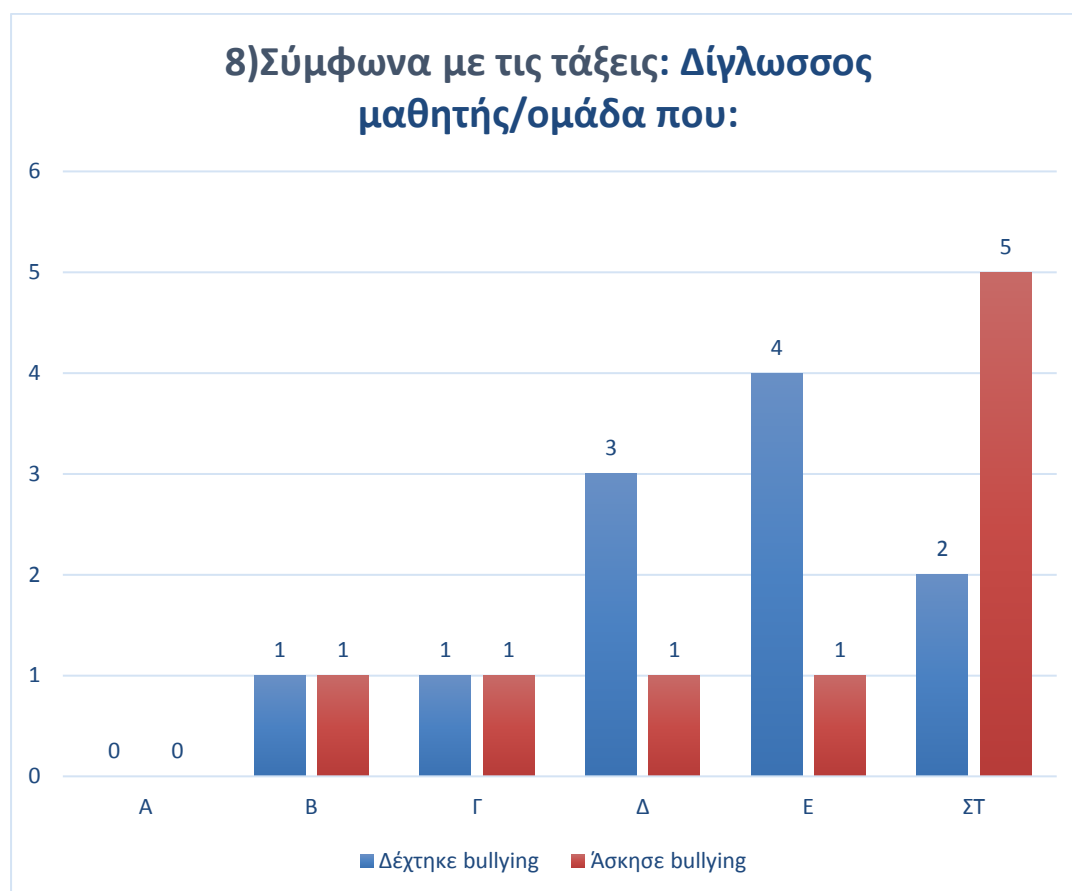


*Σχήμα 20. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.7.5*

Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν είκοσι άτομα, εκ των οποίων οι δώδεκα θεωρούν ότι το δίγλωσσο άτομο θύτης σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρι.

Επτά συνολικά άτομα απάντησαν ότι συμβαίνει με ην ίδια συχνότητα και στα δύο φύλα, ενώ ένας απάντησε ότι παρατηρεί συχνότερα αυτό το φαινόμενο σε κορίτσια.

**8)Σύμφωνα με τις τάξεις:**

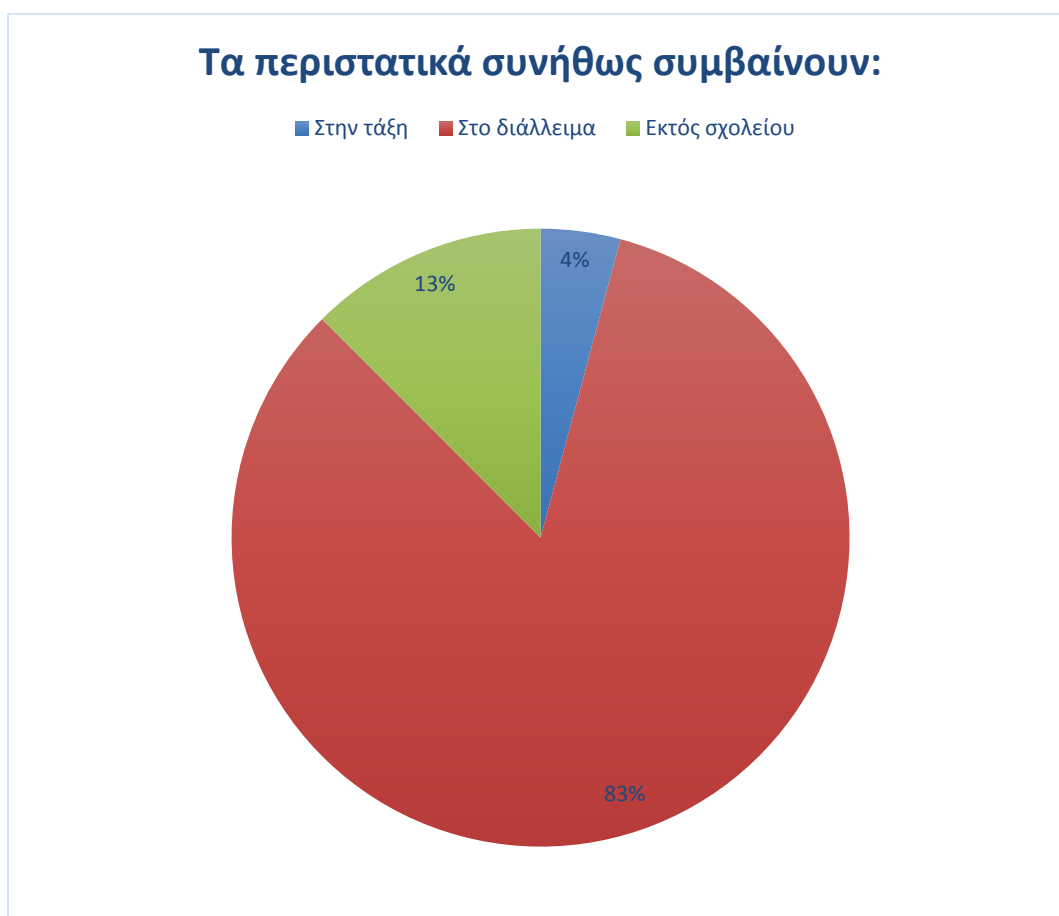


*Σχήμα 21.Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.8*

Τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται συνολικά στην έκτη τάξη, όπου πέντε άτομα φαίνεται να άσκησαν σχολικό εκφοβισμό και δύο δέχθηκαν. Ακολουθεί η Πέμπτη τάξη με πέντε άτομα συνολικά, εκ των οποίων οι τέσσερις άσκησαν σχολικό εκφοβισμό και ένας δέχθηκε.

Στις τάξεις Δευτέρα και Τρίτη είχαμε από μία απάντηση και για περιπτώσεις άσκησης σχολικού εκφοβισμού και ως θύτες και ως θύματα, ενώ στην τρίτη τάξη τέλος, τρεις εμφανίζονται ως θύματα σχολικού εκφοβισμού και ένας ως θύτης σχολικού εκφοβισμού.

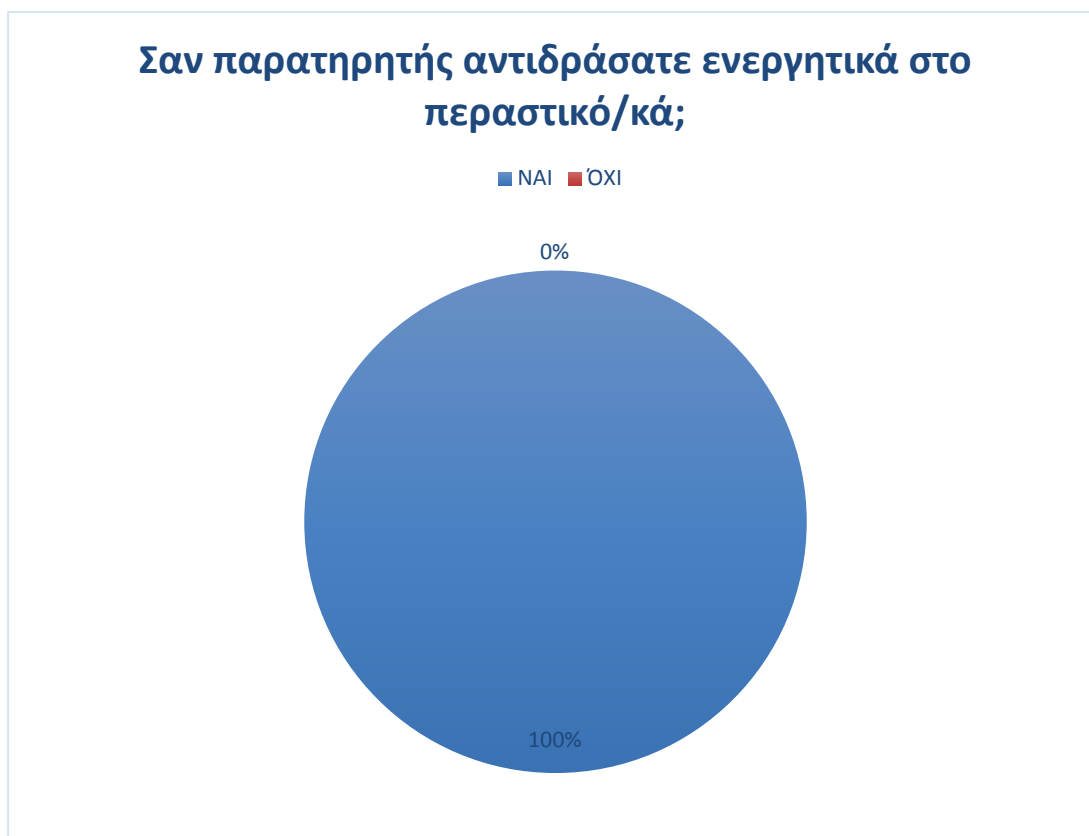
**9) Τα περιστατικά συνήθως συμβαίνουν:**



*Σχήμα 22. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.9*

Συνολικά σε αυτή την ερώτηση απάντησαν είκοσι τέσσερα άτομα. Από αυτούς το συντριπτικό ποσοστό 83% (20 στους 24) απάντησε ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν συνήθως κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Τρεις (13%) απάντησαν ότι συμβαίνουν συνήθως εκτός του σχολικού χώρου και ένας (4%) απάντησε ότι συμβαίνουν εντός της τάξης.

**10)Σαν παρατηρητής αντιδράσατε ενεργητικά στο περαστικό/κά;**

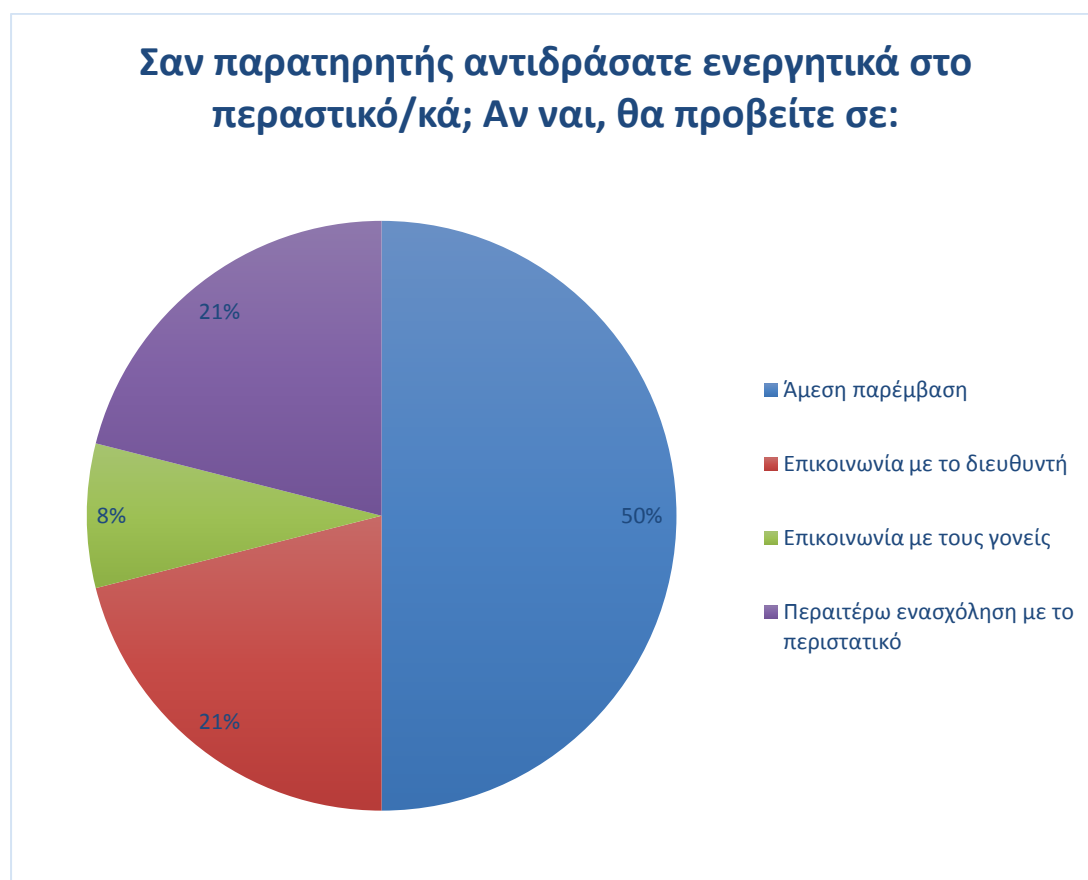


*Σχήμα 23.Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.10*

Και οι είκοσι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση αντέδρασαν ενεργητικά όταν υπήρξε φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού. Κανένας δεν απάντησε ότι δεν αντέδρασε ενεργητικά.

Στη επόμενη ερώτηση ζητούνται διευκρινήσεις της ενεργητικής δράσης:

### 10.1) Αν ναι:

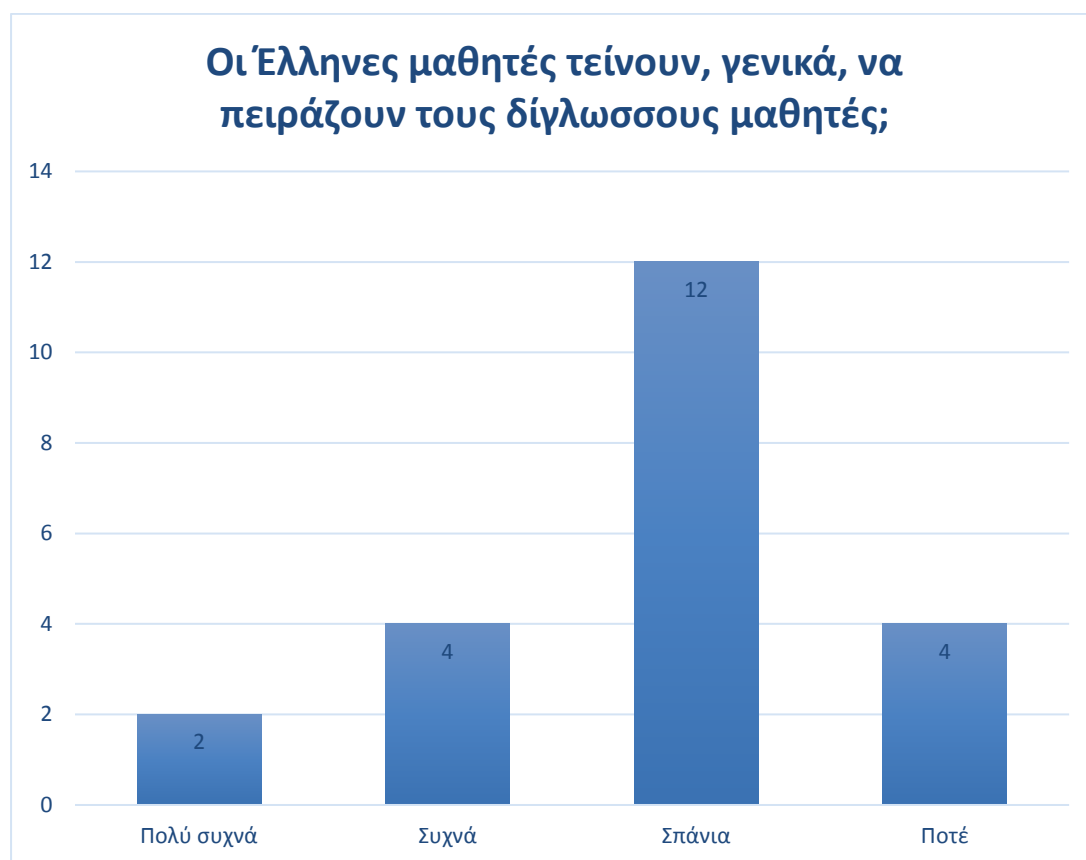


Σχήμα 24. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.10.1

Το 50% των ερωτηθέντων που αντέδρασαν ενεργητικά σε φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού επέλεξαν να παρέμβουν άμεσα με σκοπό να σταματήσουν το περιστατικό. Σε ποσοστό 21% βρίσκονται οι δύο επόμενες απαντήσεις «επικοινωνία με το διευθυντή» και «περαιτέρω ενασχόληση με το περιστατικό». Τέλος, το 8% απάντησε ότι ήρθε σε επικοινωνία με τους γονείς.

Σε αυτή την ερώτηση όμως πρέπει να τονίσουμε ότι ο ερωτηθείς μπορούσε να απαντήσει σε παραπάνω από μια επιλογές, γεγονός που παρατηρήθηκε, και γι' αυτό το λόγο επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα ως ποσοστά και όχι ως αριθμούς απαντήσεων.

**11) Οι Έλληνες μαθητές τείνουν, γενικά, να πειράζουν τους δίγλωσσους μαθητές;**



Σχήμα 25. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.11

Σε αυτή την ερώτηση υπήρξαν είκοσι δύο απαντήσεις. Από αυτές τις απαντήσεις οι δεκαέξι ήταν αρνητικές, και συγκεκριμένα οι περισσότεροι (12) απάντησαν ότι σπάνια οι Έλληνες μαθητές παρενοχλούν τους δίγλωσσους και τέσσερις απάντησαν ποτέ. Στον αντίποδα τέσσερις απάντησαν ότι οι δίγλωσσο δέχονται συχνά σχολικό εκφοβισμό και δύο απάντησαν ότι δέχονται πολλοί συχνά σχολικό εκφοβισμό.



12)Αριθμήστε με σειρά προτεραιότητας ποια μορφή bullying συναντάται πιο συχνά;

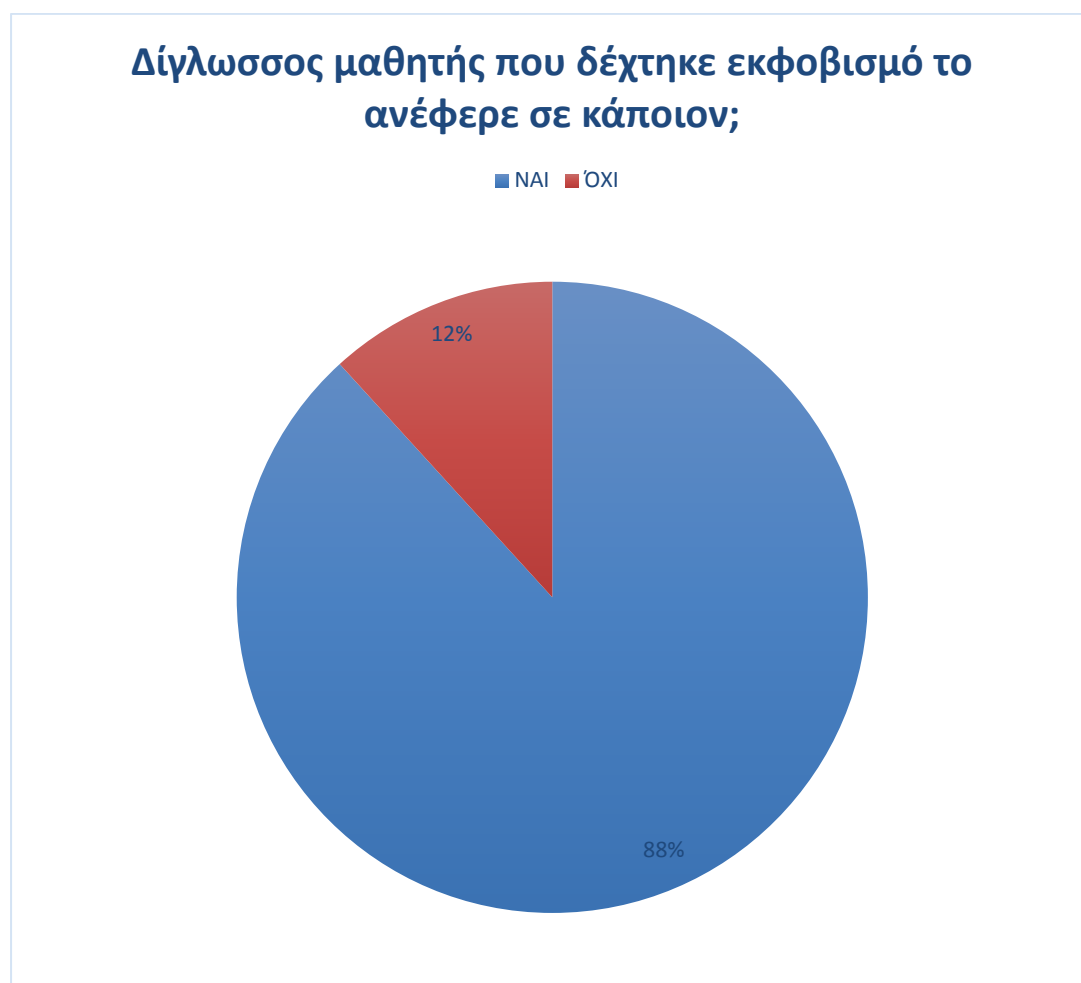


Σχήμα 26.Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.12

Σε αυτή την ερώτηση είχαμε πολύ λίγες απαντήσεις και συχνά φαινόταν ότι υπήρχε παρανόηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν με μόνο μια επιλογή χωρίς αρίθμηση, την οποία εκλάβαμε ως την συχνότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα δείχνουν κατά σειρά συχνότερο τον λεκτικό εκφοβισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη σωματική βία, το ρατσιστικό εκφοβισμό, τον εκβιασμό, τον ηλεκτρονικό και τέλος τον σεξουαλικό εκφοβισμό.

**13) Δίγλωσσος μαθητής που δέχτηκε εκφοβισμό το ανέφερε σε κάποιον;**

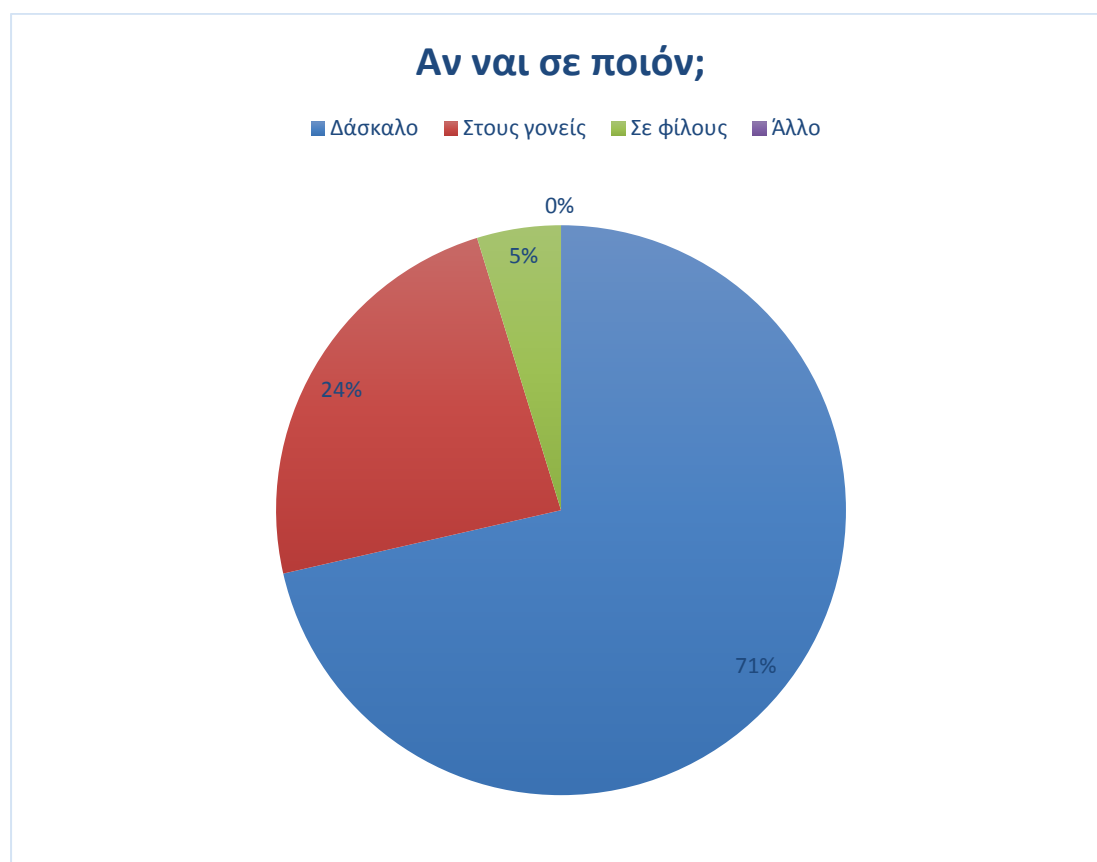


*Σχήμα 27. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.13*

Τα ποσοστά δείχνουν ότι όταν ένας δίγλωσσος μαθητής δέχτηκε σχολικό εκφοβισμό το ανέφερε σε ποσοστό 88% (15 στους 17). Δεν το ανέφερε σε κανέναν σε ποσοστό 12%, δηλαδή 2 στους 17.

Στην ερώτηση δεν απάντησαν 22 άτομα.

### 13.1) Αν ναι σε ποιόν;



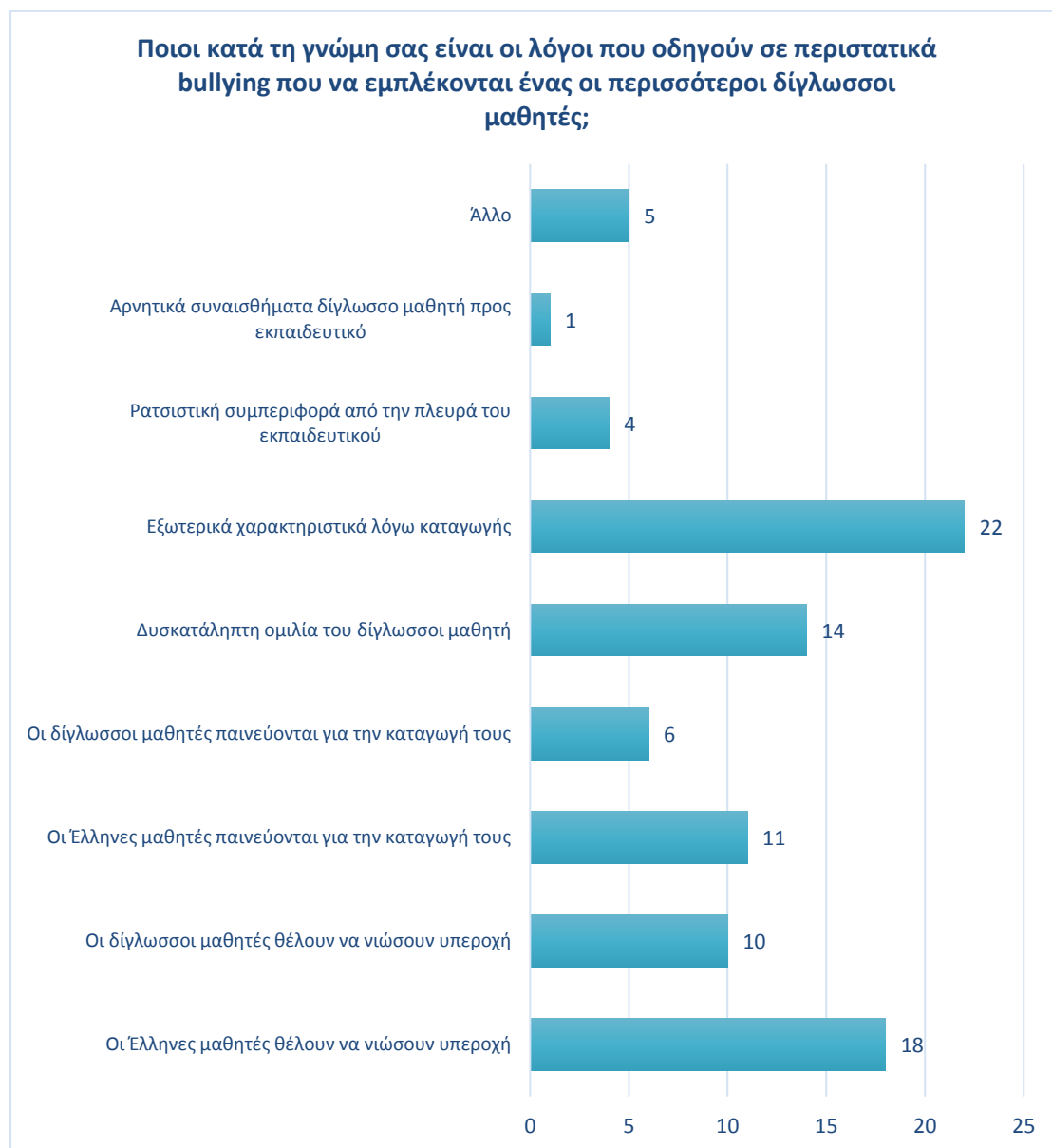
Σχήμα 28. Οι απαντήσεις στην ερώτηση B.13.1

Ως απάντηση με μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται η απάντηση «στον δάσκαλο», όπου οι 15 στους 21 (το 71%) έκαναν αυτή την επιλογή σε αυτή την ερώτηση. Πέντε άτομα (24%) απάντησαν στους γονείς του και ένας (5%) απάντησε «σε φίλους».

Έκπληξη προκαλεί το ότι ενώ την προηγούμενη ερώτηση απάντησαν 17 άτομα, εκ των οποίων μόλις οι 15 ανέφεραν ότι περιστατικό σχολικού εκφοβισμού σε δίγλωσσο αναφέρθηκε από τον ίδιο, σε αυτή την ερώτηση που είναι συμπληρωματική και φαίνεται ως προαπαιτούμενη η προηγούμενη ερώτηση απάντησαν 21 άτομα.

## Γ.ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

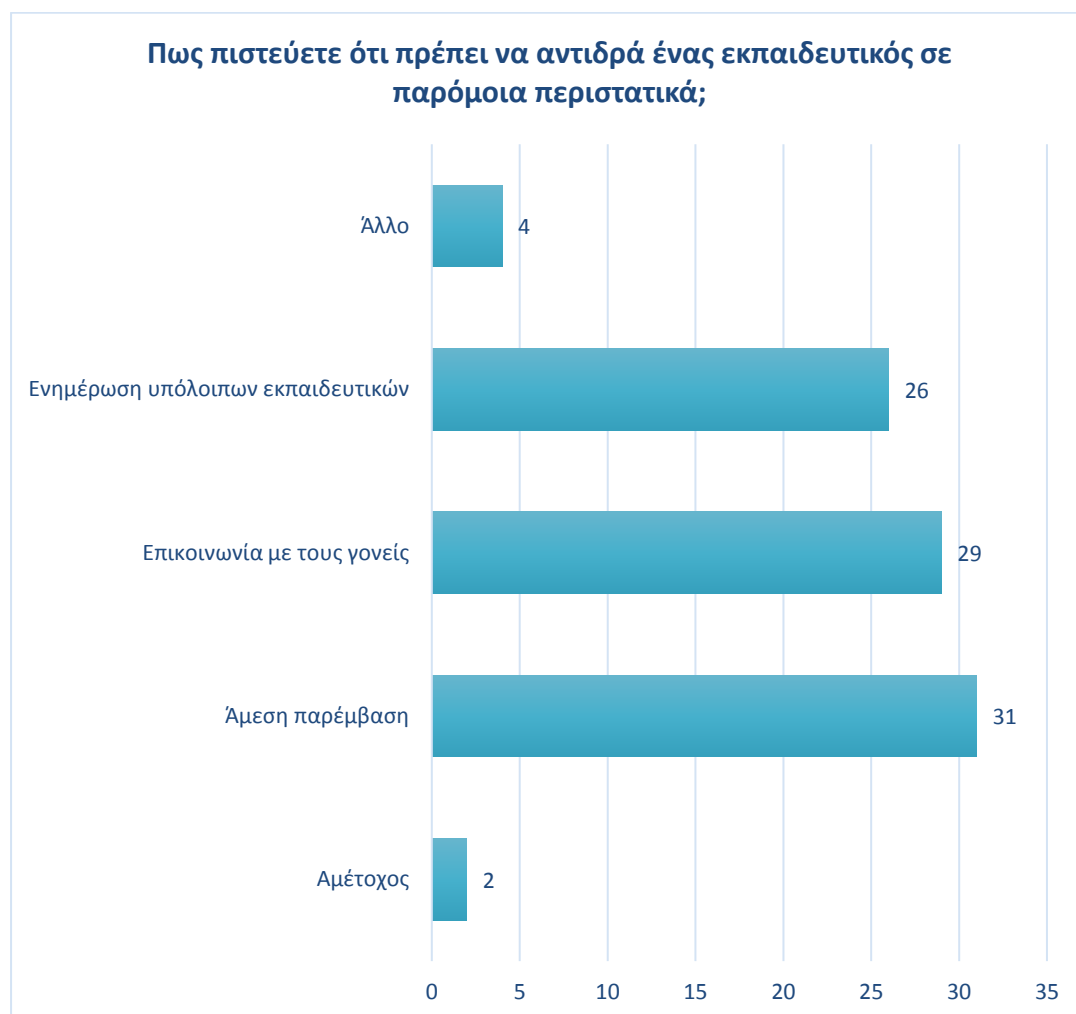
**1) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι λόγοι που οδηγούν σε περιστατικά bullying που να εμπλέκονται ένας οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές;**



Σχήμα 29. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Γ.1

Στην παραπάνω ερώτηση οι περισσότεροι επέλεξαν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι σχολικού εκφοβισμού από Έλληνες μαθητές σε δίγλωσσους είναι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, με 22 επιλογές. Ως δεύτερη επιλογή φαίνεται η τάση για υπεροχή των Ελλήνων μαθητών. Σε αυτή την ερώτηση ο ερωτηθείς μπορούσε να επιλέξει παραπάνω από μια επιλογές.

**2) Πως πιστεύετε ότι πρέπει να αντιδρά ένας εκπαιδευτικός σε παρόμοια περιστατικά;**



Σχήμα 30. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Γ.2

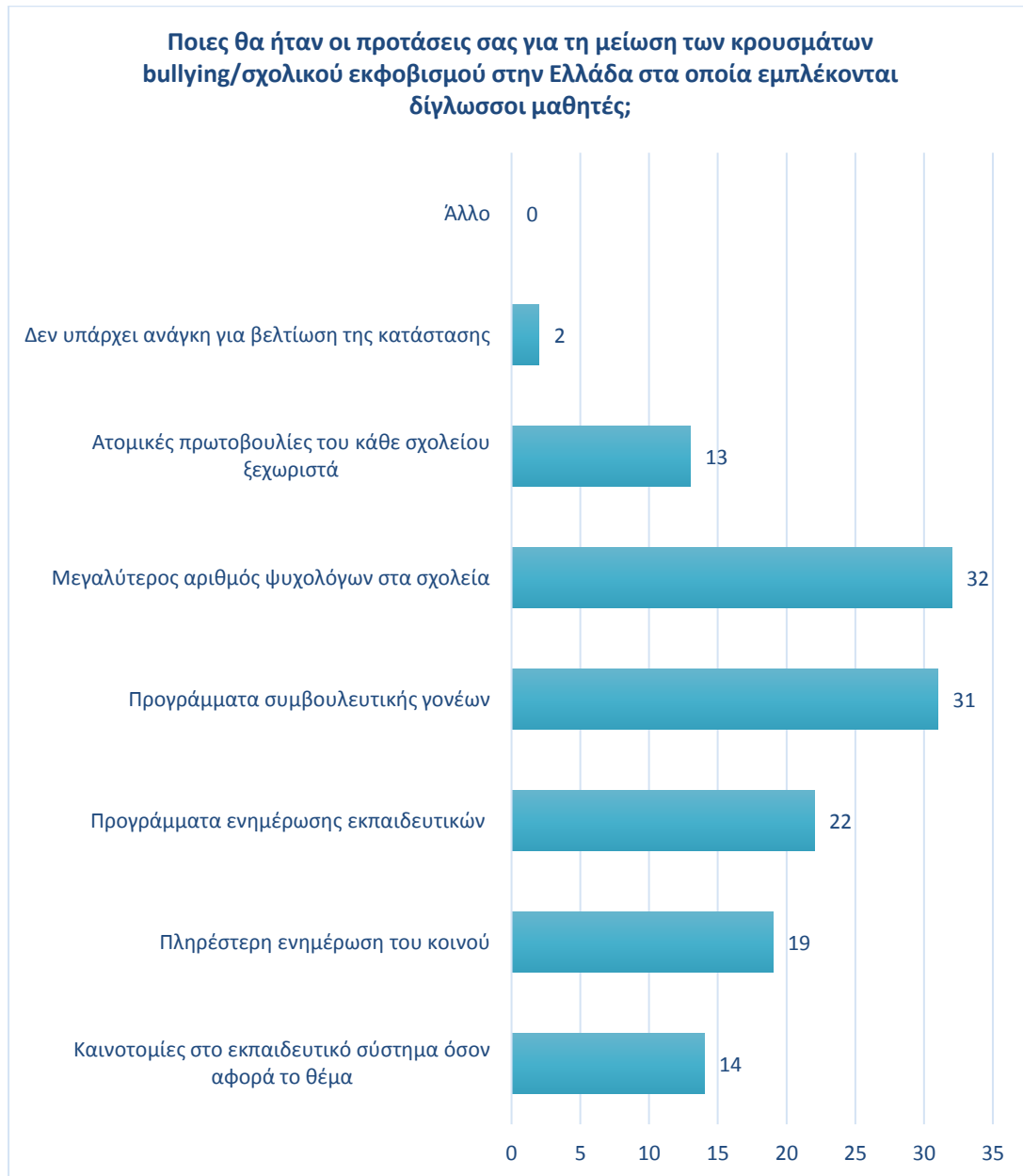
Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρεμβαίνει άμεσα σε περιστατικά bullying, δεύτερη επιλογή είναι η επικοινωνία με τους γονείς και τρίτη είναι η ενημέρωση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ο αριθμός επιλογών είναι 31, 29 και 26 αντίστοιχα. Δύο απάντησαν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να παραμείνει αμέτοχος. Και σε αυτή την ερώτηση δίνεται η ευκαιρία για περισσότερες από μια απαντήσεις.

### 3) Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας οδηγούν σε τέτοιες συμπεριφορές;



Σχήμα 31. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Γ.3

4) Ποιες θα ήταν οι προτάσεις σας για τη μείωση των κρουσμάτων bullying/σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα στα οποία εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές;



Σχήμα 32. Οι απαντήσεις στην ερώτηση Γ.4

Σημαντικότερες απαντήσεις φαίνεται να είναι η πρόσληψη ψυχολόγων στα σχολεία και τα προγράμματα συμβουλευτικής γονέων. Ακολουθούν, τα προγράμματα

ενημέρωσης εκπαιδευτικών και τα προγράμματα ενημέρωσης του κοινού. Σε αυτή την ερώτηση δίνεται η ευκαιρία για περισσότερες από μια απαντήσεις.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που σχετίζεται με δίγλωσσους μαθητές δεν είναι τόσο διαδεδομένο όπως σε άλλες χώρες του εξωτερικού, καθώς έχει παρατηρηθεί πως η προσέλευση μεταναστών στη χώρα άρχισε από το 1980 και έπειτα. Οι σχετικές έρευνες που υπάρχουν είναι περιορισμένες και οι περισσότερες βασίζονται σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία καθώς το θέμα έχει αρχίσει να προβληματίζει τους ερευνητές σε μεγαλύτερο βαθμό τα τελευταία χρόνια. (Καλογρίδη, 1995) Το επίκαιρο επίσης προσφυγικό ζήτημα που απασχολεί την ελληνική κοινότητα, κρίνει επιτακτική ανάγκη την διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, λόγω της ένταξης των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία.

Με την ολοκλήρωση λοιπόν της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων, θα γίνει μια προσπάθεια συσχέτισης αυτών με ευρήματα παρελθοντικών ερευνών για την πληρέστερη εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Αρχικά παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες σε ποσοστό 86% και από άντρες σε ποσοστό 14%. Είναι προφανές ότι το δείγμα δεν είναι κατανομημένο ομοιόμορφα ανάμεσα στα φύλα αλλά δεν υπάρχει κάποια απόδειξη πως στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να υπάρξει αλλοίωση των αποτελεσμάτων λόγω φύλου. Οι ηλικίες των υποκειμένων είναι κατανομημένες ως εξής: 33% των εκπαιδευτικών ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 31 έως 40 καθώς και ίδιο ποσοστό βρίσκεται σε ηλικία 41 έως 50. Στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες οι εκπαιδευτικοί που είναι 22 έως 30 ετών βρίσκονται σε ποσοστό 18% και το 16% των υπόλοιπων είναι άνω των 50 ετών. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα του bullying, θα μπορούσαν να επηρεαστούν σε ένα βαθμό από την ηλικία τους καθώς και από τις παιδαγωγικές μεθόδους που επικρατούσαν σε παλαιότερες δεκαετίες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν διαμορφώνονται και από άλλους παράγοντες όπως η δια βίου μάθηση. Αναλογικά, τα έτη υπηρεσίας σχετίζονται με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, όχι όμως απόλυτα καθώς κάποιος μπορεί να έχει διοριστεί σε μεγάλη ηλικία. Έτσι οι



περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 14 στους 39, κατέχουν 13-20 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 36% και οι 10 στους 39, δηλαδή το 26% κατέχει 7-12 έτη υπηρεσίας. Οι ηλικιακές ομάδες που αναλογούν στα παραπάνω ποσοστά σε σύγκριση με το Σχήμα 2, είναι μεταξύ 30 και 50 ετών. Πάνω από 20 έτη υπηρεσίας έχουν μόλις 10 άτομα σε ποσοστό επίσης 26% και μόλις 5 άτομα στα 39 έχουν κάτω από 6 χρόνια υπηρεσίας που αντιστοιχεί στο 13% του δείγματος. Και οι 39 ερωτηθέντες είναι εργαζόμενοι σε σχολεία γενικής αγωγής και όχι ειδικής. Στα ειδικά σχολεία διδάσκονται άτομα με ποικίλλες διαταραχές, και συνεπώς θα μπορούσαν να υπάρχουν και διαταραχές συμπεριφοράς. Επίσης, σε ειδικά σχολεία παρακολουθούν και παιδιά δίγλωσσα ή παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Η εικόνα ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει σε ειδικό σχολείο συνεπώς θα μπορούσε να είναι εξαιρετικά διαφορετική στο ζήτημα bullying στα δίγλωσσα άτομα. Όσον αφορά την εκπαίδευση των ατόμων, οι τιμές που αναγράφονται έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με την κάθε μορφή εκπαίδευσης ξεχωριστά και γι' αυτό το λόγο στο διάγραμμα οι τιμές ξεπερνούν τις 39. Οι 17 λοιπόν από τους 39, δηλαδή το 30% έχει μόνο το βασικό πτυχίο χωρίς περαιτέρω εκπαίδευση. Δεκαοκτώ άτομα κατέχουν και τον τίτλο του μεταπτυχιακού που αναλογεί σε ποσοστό 32%. Το ποσοστό των κατόχων δεύτερου πτυχίου ανέρχεται σε 10% δηλαδή 6 άτομα, ενώ 16 άτομα από τα 39, δηλαδή το 28%, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης. Κανείς από τους ερωτηθέντες δεν κατέχει τίτλο διδακτορικού διπλώματος.

Περνώντας στις πληροφορίες που αφορούν το σχολικό πλαίσιο παρατηρείται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, πως σε όλα τα σχολικά πλαίσια που ερευνήθηκαν διδάσκονται τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα και όλα ανήκουν στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Στερεάς Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα στο νομό Αττικής. Η έρευνα δεν επεκτάθηκε σε ξενόγλωσσα σχολεία, ούτε στα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, κάτι το οποίο δεν σχηματίζει μία πλήρη εικόνα για τα περιστατικά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, παρά επικεντρώνεται στο νομό Αττικής και σε σχολεία με κύρια γλώσσα διδασχέ την ελληνική. Επεξηγηματικά, θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού στα οποία να εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές σε περιοχές και σχολεία με υψηλότερο ποσοστό αλλοεθνούς και ξενόγλωσσου πληθυσμού. Επίσης, από τα 10 σχολικά πλαίσια που ερευνήθηκαν, το 85% ανήκει στο δημόσιο τομέα ενώ το 15%

στον ιδιωτικό. Θα μπορούσε να υποθεθεί πως τα ποσοστά αυτά επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς τα ιδιωτικά σχολεία, ανεξαρτήτως ηθικών και δεοντολογικών κανόνων, έχουν τη δυνατότητα να ορίσουν το δίγλωσσο πληθυσμό που εντάσσεται στο πλαίσιό τους, κάτι το οποίο έγινε αντιληπτό από τους εισηγητές κατόπιν συζήτησης με διευθυντή ιδιωτικού σχολείου στα πλαίσια διανομής των ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των 37 ερωτιθέντων(95%), το ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών στα περισσότερα σχολεία αποτελεί το 0-25%, ενώ οι άλλοι 2 (5%), απάντησαν πως το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 25-50% του συνολικού πληθυσμού. Είναι προφανές πως όσο λιγότεροι είναι οι δίγλωσσοι μαθητές, τόσο δυσκολότερη είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη συμπεριφορά τους και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών προς αυτούς.

Στην ερώτηση «τι άλλες ειδικότητες απασχολούνται στο σχολείο» (βλ.Σχήμα 11) οι 22 εκπαιδευτικοί, το 56% δηλαδή, απάντησαν πως υπάρχει στο σχολείο τους ειδικός παιδαγωγός, οι 7, δηλαδή το 18%, απάντησαν «τίποτα από τα παραπάνω», οι 4, δηλαδή, το 11% απάντησε ότι υπάρχει ψυχολόγος και 1 απάντησε ότι υπάρχει νοσηλεύτης. Κανείς δεν απάντησε πως στο σχολείο του απασχολούνται λογοθεραπευτές ή εργοθεραπευτές. Η απασχόληση των συγκεκριμένων ειδικοτήτων που διαπιστώνεται από τα ποσοστά ότι βρίσκεται σε σχολεία, ενισχύουν την ένταξη και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών αν και η απασχόληση μεγαλύτερου βαθμού ψυχολόγων θα είχε θετικότερη επίδραση και ίσως να μείωνε την εκδήλωση κρουσμάτων εκφοβισμού από/προς δίγλωσσους μαθητές. Κατά την έρευνα των McKenney, Pepler, Craig, και Connolly (2006) βρέθηκε ότι η βία συμπεριφορά εναντίον δίγλωσσων ή μειονοτικών μαθητών επιδρά καταστρεπτικά ψυχολογικά για το άτομο και προκαλεί αιτία για εμφάνιση επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς από μέρος των θυμάτων. Η συμβολή επίσης ιδιαίτερα των λογοθεραπευτών αλλά και των εργοθεραπευτών σε σχολεία με αυξημένο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, θα μπορούσε σίγουρα να έχει θετική επίδραση στην ομαλότερη ένταξή τους καθώς θα παρείχαν σημαντική βοήθεια όσον αφορά τις ικανότητες ομιλίας και γραφής της ελληνικής γλώσσας.

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφερόταν στο εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την έννοια του bullying/σχολικού εκφοβισμού (βλ.Σχήμα 12) στην οποία οι 36 στους 39, δηλαδή το 92% απάντησε «ναι» ενώ το 8%, τρία δηλαδή άτομα, απάντησαν «όχι». Οι απαντήσεις αυτές δηλώνουν ότι η συντριπτική

πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχουν επίγνωση επί του θέματος και δείχνουν πως τους απασχολεί, παρ' όλα αυτά υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό το οποίο δεν είναι ενημερωμένο.

Όσον αφορά την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα οποία εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές (βλ. Σχήμα 13), τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν αρκετές σημαντικές πληροφορίες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το 37% απάντησε πως έχει συμβεί παρόμοιο περιστατικό στο σχολείο τους ενώ το 63% πως δεν έχει συμβεί. Όπως είδαμε σε προηγούμενη ερώτηση το ποσοστό δίγλωσσων μαθητών κυμαίνεται από 0 έως 25 τοις εκατό στα σχολεία που εργάζονται οι περισσότεροι ερωτηθέντες και συνεπώς είναι πιθανόν να υπάρχουν πολύ λίγα δίγλωσσα παιδιά. Πρέπει να αναφέρουμε επίσης ότι οι 4 εκ των ερωτηθέντων δεν απάντησαν. Οι τέσσερις που δεν απάντησαν και αυτοί που δεν παρατήρησαν τέτοιο περιστατικό πιθανώς να απέχουν και από επόμενες ειδικότερες ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα αυτά συνδέονται επίσης με την ερώτηση B.7.2 «πόσο συχνά συναντάται περιστατικό bullying στο σχολείο στο οποίο εμπλέκεται ένα ή περισσότερα δίγλωσσα παιδιά» (βλ. Σχήμα 15) η οποία αναφέρεται γενικότερα στη συχνότητα των περιστατικών που έχουν συναντήσει οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της εμπειρίας τους. Παρατηρείται πως μόνο ένα μικρό ποσοστό έχει αναγνωρίσει κάποια ακραία συμπεριφορά bullying να συμβαίνει συχνά με δίγλωσσους μαθητές. Σαν ποσοστά «Σπάνια» απάντησε το 68% και «Πολύ συχνά» το 14%. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντιπαράθεση με αυτά προηγούμενων ερευνών οι οποίες έχουν διεκπεραιωθεί στο ελληνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, αυτό φαίνεται και από την έρευνα που διεξήγαγε η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σχετικά με τη διγλωσσία και το σχολικό εκφοβισμό, η οποία υποστηρίζει πως τα περιστατικά αυτά ολοένα και αυξάνονται. ( Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003). Οι δίγλωσσοι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είναι συνήθως αλβανικής καταγωγής όπως απάντησαν 12 από τους 14 ερωτηθέντες, ενώ ένας μαθητής ήταν ρώσικης και ένας κινέζικης καταγωγής. (βλ. Σχήμα 14) Η επικράτηση της αλβανικής εθνικότητας είναι λογική καθώς είναι αντίστοιχη του μεγάλου πληθυσμού αλβανικής καταγωγής που κατοικεί στην Ελλάδα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Δήμου Γ. (2012) ο οποίος σε παρόμοια έρευνα που διεξήγαγε, φανέρωσε πως το 54% του δείγματος που εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού ήταν αλβανικής καταγωγής. Παρ' όλα αυτά στην ίδια

έρευνα φάνηκε πως υπήρχαν επίσης μαθητές με καταγωγή την Πρώην Σοβιετική Ένωση που εμπλέκονταν σε ποσοστό 6% σε περιστατικά εκφοβισμού ενώ στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκε μόνο ένας μαθητής ρώσικης καταγωγής. Συνοψίζοντας το θέμα της εθνικότητας, τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν πως η πλειονότητα των δίγλωσσων μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού είναι αλβανικής καταγωγής αν και δεν είναι απίθανη και η εμπλοκή άλλων εθνικοτήτων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι όταν οι μαθητές είναι θύματα εκφοβισμού μπορούμε να πούμε ότι δεν εμφανίζεται κάποια σαφής διαφοροποίηση σύμφωνα με το φύλο (50%) ενώ σε μικρότερα ποσοστά 35% θύματα αποτελούν τα αγόρια και 15% τα κορίτσια (βλ. Σχήμα 19). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο λόγος που οι μαθητές αυτοί έχουν παθητικό ρόλο οφείλεται σε ποσοστό 56% στην γλώσσα που ομιλούν και 44% σε άλλους παράγοντες (βλ. Σχήμα 18). Μόλις εννέα άτομα απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση συνεπώς είναι δύσκολο να εξαχθούν ακριβή συμπεράσματα. Πάντως έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία (Fandrem, Ertesvag, Strohmeier & Roland, 2010) έδειξε ότι τα κορίτσια διαφορετικής εθνικότητας ήταν πολύ συχνότερα αποστασιοποιημένες σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Συνήθως επικρατεί η αντίληψη πως τα κορίτσια πέφτουν θύματα εκφοβισμού σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια, όμως τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύουν το αντίθετο.

Παρ' όλα αυτά οι δίγλωσσοι μαθητές κατέχουν συνήθως ενεργητικό ρόλο σε ποσοστό 67% και όχι παθητικό (33%) όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και δρουν ατομικά κατά το 53% και ομαδικά κατά 47%. Ωστόσο, σχετικά με το ρόλο των μαθητών δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα καθώς εννέα άτομα απάντησαν πως όταν έχουν ενεργητικό ρόλο τα δίγλωσσα παιδιά δρουν σε ομάδες ενώ οι υπόλοιποι δέκα απάντησαν πως δρουν ατομικά. Τέλος, οι μαθητές που έχουν ενεργητικό ρόλο είναι σε ποσοστό 60% αγόρια, το 35% και τα δυο φύλα δρώντας ομαδικά και μόνο το 5% αποτελείται από κορίτσια.

Ήταν αναγκαίο επίσης να εξεταστεί η ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού σύμφωνα με τη διαβάθμιση των τάξεων (βλ. Σχήμα 21), κάτι το οποίο φανέρωσε πως τα περιστατικά αυξάνονται αναλογικά με τις τάξεις. Αναλυτικότερα παρατηρήθηκε ότι μόνο στην έκτη τάξη υπήρχε μεγαλύτερος αριθμός δίγλωσσων θυτών απ' ότι δίγλωσσων θυμάτων με αντιστοιχία 5 προς 2. Αντίθετα, στην πέμπτη και την έκτη τάξη, υπερτερεί ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών-θυμάτων ενώ στην δευτέρα και

την τρίτη τάξη τα ποσοστά είναι ισάριθμα. Στην πρώτη τάξη δεν παρατηρείται καθόλου η ύπαρξη περιστατικών. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ενώ υπάρχει η τάση θυματοποίησης των δίγλωσσων μαθητών μέχρι και την πέμπτη τάξη, αυτό αντιστρέφεται στην έκτη τάξη όπου λαμβάνουν το ρόλο του θύτη. Τα αποτελέσματα αυτά παραπέμπουν στο γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι πιο ευάλωτα σε μικρότερες ηλικίες και τείνουν να θυματοποιούνται, γιατί μερικές φορές παρουσιάζουν αδυναμία στην εκμάθηση της καινούριας γλώσσας και την ένταξη σε ένα νέο περιβάλλον. (DeRosier and Thomas, 2003, Strohmeier et al., 2011). Παρ' όλα αυτά παρατηρείται, όπως αναφέρουν άλλες έρευνες, ότι τα δίγλωσσα αγόρια τείνουν να χρησιμοποιούν τον εκφοβισμό ως μέσο ένταξης σε ομάδες (Strohmeier et al, 2011) το οποίο μας παραπέμπει στον αυξημένο αριθμό θυτών στην έκτη τάξη, όπου έχουν πλέον μεταβεί από το στάδιο της προσαρμογής στο στάδιο δημιουργίας σχέσεων.

Ο τόπος που συμβαίνουν συνήθως περιστατικά εκφοβισμού είναι η αυλή κατά τη διάρκεια του διαλλείματος σε ποσοστό 83%, ακολουθεί ο εξωσχολικός χώρος με ποσοστό 13% και τέλος η τάξη με ποσοστό 4% (βλ. Σχήμα 22). Τα ποσοστά αυτά μπορούν να συνδεθούν με αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (Adams, 2008) κατά την οποία φάνηκε πως οι ανοιχτοί και ελεύθεροι χώροι επιδρούν θετικά στην εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού σε αντίθεση με τους κλειστούς και δομημένους χώρους, όπως η τάξη, στους οποίους παρέχεται ευκαιρία για οργάνωση συμπεριφοράς.

Από το ερωτηματολόγιο προέκυψε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συνάντησαν περιστατικό εκφοβισμού στο οποίο να εμπλέκεται δίγλωσσος μαθητής, ενεπλάκησαν σε αυτό, άμεσα αντέδρασε το 50% (βλ. Σχήμα 24). Ένα μεγάλο ποσοστό επίσης επικοινωνήσε με τη διεύθυνση του σχολείου και ασχολήθηκε περαιτέρω με το περιστατικό και ένα μικρό ποσοστό (8%) ήρθε σε επικοινωνία με τους γονείς. Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως οι δάσκαλοι δεν μένουν απαθείς απέναντι σε τέτοιες καταστάσεις, παρ' όλα αυτά η επικοινωνία τους με τους γονείς είναι μειωμένη. Μία ουσιαστικότερη και συχνότερη επικοινωνία με τους γονείς θα μπορούσε να δημιουργήσει τα θεμέλια για την ελαχιστοποίηση ανεπιθύμητων καταστάσεων. Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς πρέπει να αντιδρούν σε παρόμοια περιστατικά οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητη η άμεση παρέμβαση καθώς επίσης ακολουθεί η επικοινωνία με τους γονείς και η ενημέρωση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Έκπληξη προκαλεί το γεγονός πως υπήρξαν δυο απαντήσεις που υποστηρίζουν την αποχή του εκπαιδευτικού, κάτι που ενώ αποτελεί μικρό ποσοστό χρήζει προβληματισμού εφόσον σύμφωνα με την ηθική και δεοντολογία του

επαγγέλματος οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να παρεμβαίνουν σε αρνητικά περιστατικά που λαμβάνουν τόπο στο εργασιακό τους περιβάλλον (βλ. Σχήμα 30).

Σχετικά με το αν οι Έλληνες μαθητές τείνουν να πειράζουν τους δίγλωσσους μαθητές (βλ. Σχήμα 25), φαίνεται από τις απαντήσεις ότι σπάνια έως ποτέ συμβαίνει κάτι τέτοιο, εφόσον πολλοί από τους εκπαιδευτικούς έδωσαν αυτή την απάντηση, ενώ σε μικρότερη κλίμακα συμβαίνει συχνά έως πολύ συχνά. Όταν πάντως συμβαίνουν τέτοια περιστατικά, η συχνότερη μορφή με την οποία εκδηλώνονται είναι η λεκτική, ακολουθεί κατά σειρά η κοινωνική, η σωματική, η ρατσιστική, ο εκβιασμός, η ηλεκτρονική και τέλος η σεξουαλική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με την έρευνα της Καρκανάκη (2009), όπου κατά την ερώτηση της συχνότητας του εκφοβισμού μεταξύ συμμαθητών, οι περισσότεροι ερωτιθέντες απάντησαν «σπάνια» ή «ποτέ» σε ποσοστά 19,3% και 46,0% αντίστοιχα και η συχνότερες μορφές φάνηκαν να είναι η σωματική και η λεκτική σε περίπου ίσα ποσοστά. Στην παρούσα έρευνα αντίθετα φάνηκε ότι η δεύτερη πιο συχνή μορφή είναι η κοινωνική και όχι η σωματική, η οποία έρχεται τρίτη σε σειρά συχνότητας. Συμπεραίνουμε λοιπόν σε σύγκριση με την παραπάνω έρευνα πώς υπάρχει μία αύξηση της κοινωνικής απομόνωσης ως μορφή σχολικού εκφοβισμού.

Θετικό είναι πάντως το γεγονός πως τα δίγλωσσα παιδιά σε ποσοστό 88% μιλούν για τον εκφοβισμό που δέχτηκαν και τις περισσότερες φορές απευθύνονται στους δασκάλους του σε ποσοστό 71% ύστερα στους γονείς σε ποσοστό 24% και τέλος στους φίλους τους σε ποσοστό 5% (βλ. Σχήματα 27,28). Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Καρκανάκη (2009) που προαναφέρθηκε η οποία έδειξε ότι οι μαθητές μιλούν συχνότερα στους γονείς τους σε ποσοστό 57,3%, ύστερα στους δασκάλους σε ποσοστό 46% και σε ίσο ποσοστό στους διευθυντές και τους φίλους τους.

Παιρνόντας στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, η πρώτη ερώτηση αναφερόταν στους λόγους που αυτοί πιστεύουν ότι συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού (βλ. Σχήμα 29) στα οποία εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι ευθύνονται τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών λόγω της καταγωγής τους. Δεύτερη σε σειρά αιτία είναι η ανάγκη των Ελλήνων μαθητών να νιώσουν υπεροχή, τρίτη η δυσκατάληπτη ομιλία του δίγλωσσου μαθητή και τέταρτη η επιθυμία των Ελλήνων μαθητών να παινευτούν για την καταγωγή τους. Οι Vervoort, Scholte και Overbeek (2008) συνδέουν την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση με το αυτοσυναίσθημα και τη κοινωνική θέση. Η καταγωγή, ως χαρακτηριστικό της κοινωνικής θέσης, είναι

πιθανόν να είναι λόγος αντιπαράθεσης, ειδικότερα μεταξύ των μελών των εθνικών μειονοτήτων από τη μια και των μελών των εθνικών πλειοψηφιών από την άλλη. Επίσης σύμφωνα με την ερώτηση Γ3 πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως συχνά τα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν τόσο λόγω ενδοοικογενειακών παραγόντων όσο και κοινωνικοπολιτικών (βλ. Σχήμα 31). Μικρότερο ποσοστό θεωρεί ως αιτίες την λανθασμένη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς καθώς και την έλλειψη ενημέρωσης του κοινού. Κατά την Αρτινοπούλου (2001), φαίνεται ότι πολλοί παράγοντες όπως το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, η σχολική αποτυχία, η πολιτιστική αποστέρωση, οδηγούν τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από τα παραπάνω γνωρίσματα στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών και φαίνεται πως τελικά αυτές μπορεί να είναι αποτέλεσμα κοινωνικού αποκλεισμού.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν τι θα πρότειναν για τη μείωση των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα στα οποία εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές (βλ. Σχήμα 32), 32 και 31 απαντήσεις αντίστοιχα αναφέρονταν στη παρουσία ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο και την εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων. Αρκετοί υποστήριξαν τη πραγματοποίηση προγραμμάτων ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και του κοινού (22 και 19 απαντήσεις αντίστοιχα). Άλλες προτάσεις αφορούσαν τις καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με το θέμα καθώς και τις ατομικές πρωτοβουλίες του κάθε σχολείου. Δημιουργείται προβληματισμός από τις 2 απαντήσεις των ερωτηθέντων πως δεν υπάρχει ανάγκη για βελτίωση της κατάστασης.

## 7.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Οι κύριες ερμηνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας ήταν οι εξής:

1. Η σύνδεση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά δημοτικά σχολεία με την εμπλοκή δίγλωσσων μαθητών σε αυτά.
2. Η καταγωγή και η ομιλία των δίγλωσσων μαθητών αποτελούν κύριο παράγοντα για την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός σχολικού πλαισίου.
3. Η ύπαρξη προβληματισμού και παρέμβασης από τη μεριά των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοια περιστατικά.

Όσον αφορά την πρώτη υπόθεση, στα σχολεία των περισσότερων εκπαιδευτικών που ρωτήσαμε φοιτούν μόνο ένα μικρό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών (37 στους 39 απάντησαν ότι στο σχολείο τους φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές σε ποσοστό 0-25%)

Στην ερώτηση 7, δηλαδή τη σημαντικότερη που αφορά την συγκεκριμένη υπόθεση, οι 22 στους 39 (63%) απάντησαν ότι δεν έχουν παρατηρήσει αυξημένο σχολικό εκφοβισμό στα δίγλωσσα παιδιά ή από τα δίγλωσσα παιδιά, ενώ στους 13 από τους 39 (37%) έχουν συμβεί παρόμοια περιστατικά στο σχολείο τους.

Πιο ειδικά το δείγμα μας σε μεγάλο ποσοστό δεν αναγνώρισε κάποια ακραία συμπεριφορά bullying ειδικά προς τους δίγλωσσους μαθητές

Οι περισσότεροι πάντως απάντησαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν ενεργητικό ρόλο, και υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο άτομο-θύτης σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως αγόρι.

Οι τάξεις με τα περισσότερα κρούσματα bullying είναι η πέμπτη και η έκτη, με αυξημένο αριθμό θυτών κυρίως στην έκτη τάξη και παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβαίνουν συνήθως κατά τη διάρκεια του διαλλείματος.

Σπάνια οι Έλληνες μαθητές παρενοχλούν τους δίγλωσσους κατά το δείγμα μας και όταν συμβαίνει γίνεται κυρίως με λεκτικό εκφοβισμό ή με κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπρόσθετα, συμπεραίνεται πως ο χώρος του σχολείου συμβάλλει σε ένα βαθμό στην έξαρση του φαινομένου, επομένως θα μπορούσε να διαμορφωθεί καταλλήλως έτσι ώστε να εξυπηρετεί τη οριοθέτηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Με βάση τις μέχρι τώρα απαντήσεις δεν διαφαίνεται να είναι πιο συχνό φαινόμενο ο σχολικός εκφοβισμός σε δίγλωσσα παιδιά, σε σχέση με τα παιδιά που γνωρίζουν μόνο την ελληνική γλώσσα. Το γεγονός αυτό προκαλεί έκπληξη, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που δείχνουν το αντίθετο, όπως στην έρευνα που διεξήχθη στον Καναδά η οποία φανέρωσε πως υπάρχει σχέση μεταξύ εθνικότητας, από τη μεριά των μεταναστών και επιθετικής συμπεριφοράς λόγω προηγούμενων ρατσιστικών συμπεριφορών. (Vervoort, Scholte & Overbeek, 2008).

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση, διαπιστώθηκε από τις ερωτήσεις B.7.1, B.7.3ii και Γ.1, Γ.3 ότι τα δίγλωσσα παιδιά στα οποία αναφέρονται οι απαντήσεις είναι κυρίως αλβανικής καταγωγής (σχήματα 14,18,29,31 αντίστοιχα). Στο βαθμό που υπάρχει σχολικός εκφοβισμός σε δίγλωσσους μαθητές οι εκπαιδευτικοί



συμπερασματικά υποστηρίζουν πως τα διαφορετικά χαρακτηριστικά λόγω καταγωγής και η ομιλία των δίγλωσσων μαθητών είναι καθοριστικοί παράγοντες εμφάνισης εκφοβιστικών κρουσμάτων, ενώ επιπλέον σημαντικός λόγος φαίνεται να είναι η τάση για υπεροχή των Ελλήνων μαθητών. Τα προαναφερθέντα ευρήματα αποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων μαθητών δεν έχει λάβει την κατάλληλη ενημέρωση σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Παρ'όλα αυτά φαίνεται πως οι ενδοοικογενειακή και κοινωνικοπολιτική κατάσταση μπορεί εξίσου να εντείνει την έξαρση του φαινομένου. Ως μελλοντική πρόταση θα μπορούσαν να οργανωθούν ενημερωτικές ημερίδες και εκπαιδευτικά προγράμματα όσον αφορά το θέμα. Η απασχόληση μεγαλύτερου αριθμού λογοθεραπευτών στα δημοτικά σχολεία θα μπορούσε να συνεισφέρει στη βελτίωση της ομιλίας της ελληνικής γλώσσας σε όσους μαθητές το έχουν ανάγκη.

Αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι σε μεγάλο βαθμό για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και έχει ως αποτέλεσμα να προβληματίζονται και να παρεμβαίνουν άμεσα. Σχετικά με τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, συμπεραίνεται πως είναι σημαντικό να υπάρξει περαιτέρω εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση με τη παρακολούθηση είτε ημερίδων είτε επιμορφωτικών σεμιναρίων. Πολλοί εκπαιδευτικοί από το δείγμα μας κρίνουν σημαντική την παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία, ως μία μέθοδο εξομάλυνσης και αποκατάστασης του φαινομένου.

Σύμφωνα με το χρονικό διάστημα που μας διατέθηκε δεν ήταν εφικτό να επεκταθεί η έρευνα αποδίδοντας πιο έγκυρα αποτελέσματα. Εξαιτίας αυτού θα ήταν πολύ χρήσιμο για την διερεύνηση και αντιμετώπιση του φαινομένου να εξεταστούν και να μελετηθούν εκτενέστερα περισσότεροι παράγοντες και η συσχέτιση μεταξύ τους.

Εν κατακλείδι, συνιστάται η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών οι οποίες θα:

- Επεκτείνονται σε εθνικό επίπεδο
- Απευθύνονται σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού

- Εμπεριέχουν όλους τους τύπους σχολείων (δημόσια/ιδιωτικά, γενικής/ειδικής αγωγής και ελληνόφωνα/μη ελληνόφωνα)
- Περιέχουν στοχευμένες ερωτήσεις ως προς την εξαγωγή πληρέστερων συμπερασμάτων.
- Εξετάζουν αναλυτικότερα τους ενδοοικογενειακούς και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο: Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
2. Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
3. Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Γ. (2000). «*Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*». Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη.
4. Γαρδέλη, Κ., Παπαδημητρίου, Μ. & Νταραδήμα, Α. (2007). *Η βία στα σχολεία μεγαλώνει*. [www.e-tipos.gr](http://www.e-tipos.gr)
5. Γιαννέλη, Π. (2011), Διδακτορική διατριβή: Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
6. Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. (31-10-2006). *Σχολικός εκφοβισμός- Η βία δεν είναι μαγκιά*. Ε-ιατρικά, Υγεία και διατροφή, Ελευθεροτυπία.
7. Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε*. [www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying\\_greyscale.pdf](http://www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying_greyscale.pdf) (10/10/2016)
8. Δήμου, Γ. (2012). *Το bulling στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη.
9. Καλλιώτης, Π. (2002). *Εκφοβισμός και επιθετικότητα στο σχολείο: προσδιορίζοντας και κατανοώντας τη σχολική επιθετικότητα (school bullying) μέσα από τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών*. Στο Κ. Μ. Κόκκινος (Επιμ.) *Επιθετικότητα*, (σελ.109-116). Λευκωσία: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου.
10. Καλλιώτης, Π. (2005). *Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης: Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας*. [www.pee.gr/pr\\_syn/s\\_nay/c/3/mer\\_g\\_th.../kalliotis.htm](http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th.../kalliotis.htm) (10/10/2016)
11. Καλογρίδη, Σ. (1995). *Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα. Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
12. Καρκανάκη Μ., Καφφετζή Π., (2009). *ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ - BULLYING ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ*. Ηράκλειο.
13. Μανιάτης, Π. (2010) *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας. 12, 118-138.
14. Μανιάτης, Π., Νικολάου, Γ., Παπαδόπουλος, Β. (2009). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας.

15. Μίτιλης, Α. (1998) *Οι Μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μία σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
16. Μπεζέ, Λ. (1998) *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου: Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά*. στο Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
17. Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Παπάνης, Ε. (2008). Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής. [www.iatronet.gr/article.asp?art\\_id=6022](http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022) (3/11/2016)
19. Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Λ. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο: Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
20. Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο δημοτικό και το γυμνάσιο*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.
21. Σπυρόπουλος, Φ. (2007). Bullying «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα. [www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc](http://www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc) (9/11/2016)
22. Συνήγορος του Πολίτη (2006). *Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας*.
23. Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
24. Τσιάντης, Ι. (2008). 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Υγείας «Εκπαίδευση Λειτουργών Υγείας και Εκπροσώπων Κοινωνικών Φορέων σε θέματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Ανάπτυξης Ψυχοκοινωνικών Δεξιοτήτων (Πρόγραμμα «Επίκτητος»». [www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprkl1ds0npl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsthl5knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldecctnlmtrl/tsiantis\\_2008\\_03\\_05.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.co.uk/umsprkl1ds0npl2idl9tsmtrs3mkn8mprs4nkn7lsthl5knrvtn6tsxrn/urpnmhpedctnlprgrmsdnldecctnlmtrl/tsiantis_2008_03_05.pdf) (3/11/2016)

#### *Ξένη βιβλιογραφία*

1. Adams, J. (2008). *Preschool Agression within the Social Context: A study of Families, Teachers and the Classroom Environment*. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων: ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3340686)
2. Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*. [www.googobits.com/EmotionalBullying.mht](http://www.googobits.com/EmotionalBullying.mht) (9/11/2016)
3. Baker, C. (2001), μετάφραση Αλεξανδροπούλου Α., Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg.
4. Beran, T. (2005). *A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes*. *Journal of Social Sciences*, Vol. 8, 43-49.
5. Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
6. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt
7. Boulton, M.J., (1997) *Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope*. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 67.

8. Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. & Simmonds, J.A. (2013) Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*. 1-11.
9. Brutt-Griffler, J., & M., Varghese (2004). "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*
10. Christine, B., Melanie, M., David, B., & Kathy, E. (2009). *Partner exploitation and violence in teenage intimate relationships*. <https://www.nspcc.org.uk/globalassets/documents/research-reports/partner-exploitation-violence-teenage-intimate-relationships-report.pdf> (9/11/2016)
11. 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*.
12. Connor, D.F. (1998). *Overt categorical aggression in referred children and adolescents*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 67, 66-73
13. Department for Education and Skills. (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture*, DfES.
14. 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.
15. 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.
16. Fthenakis, W., E., Sonner, Adelheid, T., & Walbiner, W. (1985). *Bilingualbikulturelle*.
17. Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2003). *Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research*. *Aggression and Violent Behavior*, 1, 1-22.
18. 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*. Vol. 28.
19. Hansen, J. (2008). *Emotional Bullying in Children*. [www.ezinearticles.com/EmotionalBullyinginChildren.mht](http://www.ezinearticles.com/EmotionalBullyinginChildren.mht) (9/11/2016)
20. Haugen, E. (1958). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
21. *Haugen, E. (1969). The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
22. Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). *Adult recognition of school bullying situations*. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
23. Holt, M. K. & Keyes M. A. (2004). *Teachers' attitudes toward bullying. Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. 121-139

24. Houndoumadi, A., Pateraki, L. & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools-A report from Greece. In P.K.Smith (Ed.), *Violence in schools- The response in Europe* (pp: 169-184). London: RoutledgeFalmer.
25. Larochette, A.-C. (2009). *Bullying in a Multicultural Context-The Influences of Race, Immigrant Status, and School Climate on the Incidence of Bullying in Canadian Children and Adolescents*. A thesis submitted to the Department of Psychology in conformity with the requirements for the degree of Master of Science. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
26. Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
27. Linden, M. (2009). Sexual bullying: thousands of pupils suspended. [www.independent.co.uk/.../sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended-1226341.html](http://www.independent.co.uk/.../sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended-1226341.html) (9/11/2016)
28. Littlewood, W. (1984). *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: CUP
29. Louwes, J. (11-09-2009). Ψευδοπαλκαρισμός στα σχολεία. [www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171](http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171) (4/11/2016 22:48)
30. Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
31. Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*
32. McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.
33. Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005) *Teachers' Understanding of Bullying*. *Canadian Journal of Education*. Vol. 28.
34. Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.
35. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
36. Olweus, D. (2007). *What is bullying*. [www.olweusbullyingpreventionprogram.com](http://www.olweusbullyingpreventionprogram.com) (10/10/2016)
37. Pateraki, L. και Houndoumadi, A. (2001) *Bullying among primary school children in Athens, Greece*. *Educational Psychology*.
38. Peterson, L. & Rigby, K. (1999). *Countering bullying in an Australian secondary school with students and helpers*. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
39. Rigby, K. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools*. Doctoral dissertation. Guilford Press.
40. Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. (Δόμπολα, B. Trans.). Αθήνα: ΤΟΠΙΟΣ.
41. Rigby, K. (2005). The Method of Shared Concern as an Intervention Technique to Address Bullying in Schools: An Overview and Appraisal. *Australian Journal of Guidance & Counseling*. Vol. 15.
42. Salmivalli, C, Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

43. Saner, E. (2007). I was called names like “slut and whore”. *The Guardian*.
44. Saunders, G., *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters. LTD. Bank House 1984.
45. Smith, P.K. & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
46. 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
47. Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
48. Thompson, D., Arora, T. & Sharp, S. (2002). *Bullying: effective strategies for longterm improvement*. London: Routledge.
49. Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du Bilinguisme*. Paris : Nathan.
50. Vardigan, B. (1999). *Yelling at Children (Verbal Abuse)*. [www.ahealthyme.com/topic/verbalabuse](http://www.ahealthyme.com/topic/verbalabuse) (4/11/2016)
51. Vervoort, M., Scholte, R., Overbeek, G. (2008) *Bullying and victimization among adolescents: the role of ethnicity and ethnic composition of school class*. The Netherlands Institute for Social Research, The Hague, The Netherlands.
52. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton. The Hague.
53. Willard, N. (2005). *Educator’s guide to cyberbullying: Addressing the harm caused by online social cruelty*. [www.cyberbully.org](http://www.cyberbully.org) (9/11/2016)
54. [www.guardian.co.uk/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour](http://www.guardian.co.uk/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour) (9/11/2016)
55. Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C. & Crisck, N. R. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations Gender Moderation and Bidirectional Associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Α] - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
Ι Δ Ρ Υ Μ Α



ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

## «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ BULLYING: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ σημειώστε με ένα

#### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1) Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2) Ηλικία σε έτη: 22-30  31-40  41-50  >50

3) Εκπαίδευση:

Βασικό πτυχίο: Σημειώστε συγκεκριμένα:

.....  
.....

Δεύτερο Πτυχίο: Σημειώστε συγκεκριμένα:

.....  
.....

Μεταπτυχιακό: Σημειώστε συγκεκριμένα:

.....  
.....

Διδακτορικό : Σημειώστε συγκεκριμένα:

.....  
.....

Σεμινάρια / Επαμόρφωση : Σημειώστε συγκεκριμένα:

.....  
.....

4) Έτη υπηρεσίας: ≤6  7-12  13-20  >20

5) Σχέση Εργασίας: Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια

6) Τύπος σχολείου που υπηρετείτε: Γενικής Αγωγής  Ειδικής Αγωγής



## Β. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΑΛΙΣΙΟΥ

1) Σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα βρίσκεται το σχολείο;

.....

2) Ιδιωτικό  Δημόσιο

3) Ο πληθυσμός των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο είναι κατά προσέγγιση:

0-25%  25-50%  50-75%  ≥75%

4) Σε ποια γλώσσα διδάσκονται κυρίως τα μαθήματα;

.....

5) Εκτός από εκπαιδευτικούς, τι άλλες ειδικότητες απασχολούνται στο σχολείο;

Ψυχολόγος  Ειδικός παιδαγωγός  Κοινωνικός λειτουργός

Εργοθεραπευτής  Λογοθεραπευτής  Νοσηλεύτης  Άλλο  Τίποτε

από τα παραπάνω

6) Γνωρίζετε την έννοια του όρου «bullying»/ σχολικός εκφοβισμός;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν ναι περιγράψτε σύντομα:

.....

.....

.....

7) Έχει προκύψει ποτέ περιστατικό bullying στο σχολείο σας, στο οποίο να εμπλέκεται δίγλωσσο παιδί;

ΝΑΙ  ΟΧΙ (\*αν «ΟΧΙ» συνεχίστε στην ερώτηση Β.1)

7.1 Τι καταγωγή είχε ο μαθητής; (\* Μπορείτε να τσεκάρτε περισσότερες από μία απαντήσεις).

Αλβανική  Ρώσικη  Βουλγάρικη  Ρουμάνικη  Τούρκικη

Κινέζικη  Πακιστανική  Άλλο  Προσδιορίστε: .....

7.2 Πόσο συχνά συναντάται περιστατικό bullying στο σχολείο στο οποίο εμπλέκεται ένα/περισσότερα δίγλωσσα παιδιά;

Πολύ συχνά  Μερικές φορές  Σπάνια  Ποτέ

7.3 Συνήθως οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ρόλο:

Ενεργητικό  Παθητικό

7.3i Εάν έχουν ενεργητικό ρόλο, δρουν: Ατομικά  Σε ομάδες

7.3ii Εάν έχουν παθητικό ρόλο, για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

Λόγω γλώσσας  Άλλο  (διευκρινίστε): .....

7.4 Οι δίγλωσσοι μαθητές-θύματα είναι συνήθως:

Αγόρια  Κορίτσια  Και τα δύο

7.5 Οι δίγλωσσοι μαθητές-θύτες είναι συνήθως:

Αγόρια  Κορίτσια  Και τα δύο

8) Σύμφωνα με τις τάξεις (\* Μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερες από μία απαντήσεις) :

Δίγλωσσος μαθητής/ομάδα που :	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Δέχτηκε bullying						
Άσκησε bullying						

9) Τα περιστατικά συνήθως συμβαίνουν:

Στην τάξη  Στο διάλειμμα  Εκτός σχολείου

10) Σαν παρατηρητής, αντιδράσατε ενεργητικά στο περιστατικό/κά;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν «ΝΑΙ»: Άμεση παρέμβαση  Επικοινωνία με διευθυντή

Επικοινωνία με γονείς  Περαιτέρω ενασχόληση με το περιστατικό

11) Οι Έλληνες μαθητές, τείνουν, γενικά, να “πειράζουν” τους δίγλωσσους λόγω της μητρικής τους γλώσσας;

Πολύ συχνά  Μερικές φορές  Σπάνια  Ποτέ

12) Αριθμήστε, μια σειρά προτεραιότητας, ποιά μορφή bullying συναντάται πιο συχνά :

Ρατσιστικό .... Λεκτικό .... Σωματικό .... Σεξουαλικό ....  
Ηλεκτρονικό .... Κοινωνικό (απομόνωση) .... Με εκβιασμό ....

13) Δίγλωσσος μαθητής που δέχτηκε εκφοβισμό, το ανέφερε σε κάποιον ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν «ΝΑΙ»: Στο δάσκαλο  Στους γονείς  Σε φίλους

Άλλο  Προσδιορίστε:.....

## **B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

1) Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, ήταν οι λόγοι που οδήγησαν και οδηγούν σε περιστατικό/ά bullying, στα οποία να εμπλέκονται ένας/περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές;

Οι Έλληνες μαθητές θέλουν να νιώσουν υπεροχή

Οι δίγλωσσοι μαθητές θέλουν να νιώσουν υπεροχή

Οι Έλληνες μαθητές «παινεύονται» για την καταγωγή τους

Οι δίγλωσσοι μαθητές «παινεύονται» για την καταγωγή τους

Δυσκατάληπτη ομιλία του δίγλωσσου μαθητή

Εξωτερικά χαρακτηριστικά λόγω καταγωγής

Ρατσιστική συμπεριφορά από τη μεριά του εκπαιδευτικού

Αρνητικά συναισθήματα δίγλωσσου μαθητή προς εκπαιδευτικό

Άλλο

Προσδιορίστε:.....

2) Πώς πιστεύετε πως πρέπει να αντιδρά ένας εκπαιδευτικός σε παρόμοια περιστατικά;

Αμέτοχος  Άμεση παρέμβαση  Επικοινωνία με τους γονείς

Ενημέρωση υπόλοιπων εκπαιδευτικών  Άλλο  Προσδιορίστε:

.....

3) Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, οδηγούν σε τέτοιες συμπεριφορές; (\* Μπορείτε να τσεκάρτε περισσότερες από μία απαντήσεις) :

Ενδοοικογενειακοί παράγοντες

Λανθασμένη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς

Έλλειψη ενημέρωσης του κοινού σχετικά με το θέμα

Κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες

Άλλο  Προσδιορίστε:.....

4) Ποιες θα ήταν οι προτάσεις σας για την μείωση των κρουσμάτων bullying/ σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, στα οποία εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές;

Καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά το θέμα

Πληρέστερη ενημέρωση του κοινού

Προγράμματα ενημέρωσης εκπαιδευτικών

Προγράμματα συμβουλευτικής γονέων

Απασχόληση μεγαλύτερου αριθμού ψυχολόγων στα σχολεία

Ατομικές πρωτοβουλίες του κάθε σχολείου ξεχωριστά

Δεν υπάρχει ανάγκη για βελτίωση της κατάστασης

Άλλο

Προσδιορίστε:.....

.....

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [B] - ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ



Αγαπητέ Εκπαιδευτικέ,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια της Πτυχιακής μας εργασίας ως φοιτητές του τμήματος Λογοθεραπείας του Τ.Ε.Ι. Πελοποννήσου με την επόπτηριά μας Βασιλοπούλου Παναγιώτα. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να ερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και του σχολικού εκφοβισμού αλλά και ως κοινωνικό πρόβλημα. Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Διευκρινίζεται ότι η απάντηση των ερωτηματολογίων δεν είναι κάποιο τεστ αξιολόγησης για εσάς, ότι δεν υπάρχουν λάθος ή σωστές απαντήσεις και ότι θα αποδοθούν μόνο στατιστικά στοιχεία. Ζητείται μόνο η ειλικρινής κατάθεση των προσωπικών σας απόψεων.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

### Με εκτίμηση

Βασιλοπούλου Παναγιώτα  
Λογοθεραπεύτρια,  
Διδάσκουσα τμήματος Λογοθεραπείας,  
ΤΕΙ Πελοποννήσου.

Βρεττάκου Παρασκευή,  
Κασσάμ Νάουρας,  
Προπτυχιακοί φοιτητές  
τμήματος Λογοθεραπείας  
ΤΕΙ Πελοποννήσου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ [Γ]- ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

### Α.ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1)Φύλο	
Αντρας	5
Γυναίκα	32
2)Ηλικία	
22-30	7
31-40	13
41-50	13
>50	6
3)Εκπαίδευση	
Βασικό πτυχίο	17
Δεύτερο πτυχίο	6
Μεταπτυχιακό	18
Διδακτορικό	0
Σεμινάρια επιμόρφωσης	16
4) Έτη υπηρεσίας	
≤6	5
7 έως 12	10
13 έως 20	14
>20	10
5)Σχέση εργασίας	
Μόνιμος/η	34
Αναπληρωτής/τρια	5

6) Τύπος σχολείου	
Γενικής αγωγής	39
Ειδικής αγωγής	0

Πίνακας 1. Τα αποτελέσματα του συνόλου ερωτήσεων της ομάδας Α

## Β. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

1) Σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα βρίσκεται το σχολείο ;					
Αττικής	16				
Πειραιώς	4				
Στερεά Ελλάδα	19				
Στερεά Ελλάδα	39				
2) Τύπος σχολείου					
Ιδιωτικό	6				
Δημόσιο	33				
3) Πληθυσμός δίγλωσσων μαθητών					
0-25%	37				
25-50%	2				
50-75%	0				
≥75%	0				
4) Σε ποια γλώσσα διδάσκονται κυρίως τα μαθήματα;					
Ελληνική	39				
5) Εκτός των εκπαιδευτικών, τι άλλες ειδικότητες απασχολούνται στο σχολείο;					
Ψυχολόγος	4				
Ειδικός παιδαγωγός	22				

Κοινωνικός λειτουργός						
Εργοθεραπευτής						
Λογοθεραπευτής						
Νοσηλεύτης	1					
Άλλο	4					
Τίποτε από τα παραπάνω	7					
	38					
6)Γνωρίζετε την έννοια του bullying;						
ΝΑΙ	36					
ΌΧΙ	3					
7)Έχει προκύψει ποτέ περιστατικό bullying στο σχολείο σας, στο οποίο να εμπλέκεται δίγλωσσο παιδί;						
ΝΑΙ	13					
ΌΧΙ	22					
7.1)Τι εθνικότητα είχε ο μαθητής;						
Αλβανική	12					
Ρωσική	1					
Βουλγάρικη	0					
Ρουμάνικη	0					
Τούρκικη	0					
Κινέζικη	1					
Πακιστανική	0					
Άλλο	0					
7.2)Πόσο συχνά συναντάται περιστατικό bullying στο σχολείο στο ποιο εμπλέκεται ένα ή περισσότερα δίγλωσσα παιδιά;						
Πολύ συχνά	0					
Συχνά	3					
Σπάνια	15					
Ποτέ	4					
7.3)Συνήθως οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ρόλο;						
Ενεργητικό	14					
Παθητικό	7					
7.3i)Εάν έχουν ενεργητικό ρόλο δρουν:						



Ατομικά	10					
Σε ομάδες	9					
7.3ii)Εάν έχουν παθητικό ρόλο, για ποιο ρόλο συμβαίνει αυτό;						
Λόγω γλώσσας	5					
Άλλο	4					
7.4)Οι δίγλωσσοι μαθητές-θύματα είναι συνήθως:						
Αγόρια	7					
Κορίτσια	3					
Και τα δύο	10					
7.5)Οι δίγλωσσοι μαθητές-θύτες είναι συνήθως:						
Αγόρια	12					
Κορίτσια	1					
Και τα δύο	7					
8)Σύμφωνα με τις τάξεις:						
Δίγλωσσος μαθητής/ομάδα που:	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Δέχτηκε bullying	0	1	1	3	4	2
Άσκησε bullying	0	1	1	1	1	5
9)Τα περιστατικά συνήθως συμβαίνουν:						
Στην τάξη	1					
Στο διάλειμα	20					
Εκτός σχολείου	3					
10)Σαν παρατηρητής αντιδράσατε ενεργητικά στο περαστικό/κά;						
ΝΑΙ	20					
ΌΧΙ	0					
10.1)Αν ναι:						
Άμεση παρέμβαση	19					

Επικοινωνία με το διευθυντή	8				
Επικοινωνία με τους γονείς	3				
Περαιτέρω ενασχόληση με το περιστατικό	8				
11)Οι Έλληνες μαθητές τείνουν, γενικά, να πειράζουν τους δίγλωσσους μαθητές;					
Πολύ συχνά	2				
Συχνά	4				
Σπάνια	12				
Ποτέ	4				
12)Αριθμήστε με σειρά προτεραιότητας ποια μορφή bullying συναντάται πιο συχνά;					
Λεκτικό	1	7			
Κοινωνικό (απομόνωση)	2	6			
Σωματικό	3	5			
Ρατσιστικό	4	4			
Με εκβιασμό	5	3			
Ηλεκτρονικό	6	2			
Σεξουαλικό	7	1			
13)Δίγλωσσος μαθητής που δέχτηκε εκβιασμό το ανέφερε σε κάποιον;					
ΝΑΙ	15				
ΌΧΙ	2				
13.1)Αν ναι σε ποιόν;					
Δάσκαλο	15				
Στους γονείς	5				
Σε φίλους	1				
Άλλο	0				

Πίνακας 2. Τα αποτελέσματα του συνόλου ερωτήσεων της ομάδας Β

## Γ.ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1)Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι λόγοι που οδηγούν σε περιστατικά bullying που να εμπλέκονται ένας οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές;	
Οι Έλληνες μαθητές θέλουν να νιώσουν υπεροχή	18

Οι δίγλωσσοι μαθητές θέλουν να νιώσουν υπεροχή	10
Οι Έλληνες μαθητές παινεύονται για την καταγωγή τους	11
Οι δίγλωσσοι μαθητές παινεύονται για την καταγωγή τους	6
Δυσκατάληπτη ομιλία του δίγλωσσοι μαθητή	14
Εξωτερικά χαρακτηριστικά λόγω καταγωγής	22
Ρατσιστική συμπεριφορά από την πλευρά του εκπαιδευτικού	4
Αρνητικά συναισθήματα δίγλωσσο μαθητή προς εκπαιδευτικό	1
Άλλο	5
2)Πως πιστεύετε ότι πρέπει να αντιδρά ένας εκπαιδευτικός σε παρόμοια περιστατικά;	
Αμέτοχος	2
Άμεση παρέμβαση	31
Επικοινωνία με τους γονείς	29
Ενημέρωση υπόλοιπων εκπαιδευτικών	26
Άλλο	4
3)Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας οδηγούν σε τέτοιες συμπεριφορές;	
Ενδοοικογενειακοί παράγοντες	29
Λανθασμένη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς	15
Έλλειψη ενημέρωσης του κοινού	13
Κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες	26
Άλλο	4
4)Ποιες θα ήταν οι προτάσεις σας για τη μείωση των κρουσμάτων bullying/σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα στα οποία εμπλέκονται δίγλωσσοι μαθητές;	
Καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά το θέμα	14
Πληρέστερη ενημέρωση του κοινού	19
Προγράμματα ενημέρωσης εκπαιδευτικών	22
Προγράμματα συμβουλευτικής γονέων	31
Μεγαλύτερος αριθμός ψυχολόγων στα σχολεία	32
Ατομικές πρωτοβουλίες του κάθε σχολείου ξεχωριστά	13
Δεν υπάρχει ανάγκη για βελτίωση της κατάστασης	2
Άλλο	

Πίνακας 3. Τα αποτελέσματα του συνόλου ερωτήσεων της ομάδας Γ



2.Εικόνα του προγράμματος στο οποίο έγινε η επεξεργασία των αποτελεσμάτων(2)