



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Εμπλοκή μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές
σε περιστατικά σχολικής βίας: Απόψεις εκπαιδευτικών
Δημοτικών Σχολείων**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2024

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Θεόδωρος Θάνος, Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Επιβλέπων)

Όλγα Θεμελή, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμ. Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης (μέλος)

Δημήτριος Σαρρής, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (μέλος)

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Θεόδωρος Θάνος, Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Όλγα Θεμελή, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμ. Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Δημήτριος Σαρρής, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νίκος Παναγιωτόπουλος, Καθηγητής, Τμ. ΕΜΜΕ, Ε. Κ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Νίκος Ανδρεαδάκης, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χρήστος Ζάγκος, Αναπλ. Καθηγητής, Τμ. Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

© Δημητρίου Δημήτριος, Ιωάννινα 2024

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη προς όλους εκείνους που συνέβαλαν στην επιτυχία αυτής της προσπάθειας.

Πρώτα και κύρια, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη στον επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής κ. Θεόδωρο Θάνο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η καθοδήγησή του, η αστείρευτη υποστήριξή του και οι πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διατριβής, ήταν ανεκτίμητες. Από την πρώτη στιγμή που ξεκίνησα αυτήν την πορεία, ο κ. Θεόδωρος Θάνος στάθηκε δίπλα μου, προσφέροντας μου όχι μόνο την ακαδημαϊκή του γνώση, αλλά και την προσωπική του σοφία και ενθάρρυνση. Οι ενδεδειγμένες παρατηρήσεις και οι εμπειριστατωμένες του αναλύσεις με οδήγησαν στην εμβάθυνση και την κατανόηση των πλέον σύνθετων θεμάτων της έρευνάς μου. Η προθυμία του να αφιερώσει χρόνο για να συζητήσει τις απορίες μου, ακόμα και εκτός των προγραμματισμένων συναντήσεών μας, με βοήθησε να αναπτύξω μια βαθιά και ολοκληρωμένη κατανόηση του αντικειμένου μου. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη που μου έδειξε και η ελευθερία που μου παρείχε να εξερευνήσω νέες ιδέες και προσεγγίσεις, ήταν καθοριστικές για την προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη. Η ευγένεια και η κατανόηση του κατά τη διάρκεια των δύσκολων στιγμών μου, μου προσέφεραν την ηρεμία και την αυτοπεποίθηση που χρειάζομαι για να συνεχίσω.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κ. Σαρρή Δημήτριο και την κα Θεμελή Όλγα. Η συνεισφορά τους με τις εποικοδομητικές τους παρατηρήσεις και η συνεχής τους υποστήριξη, συνέβαλαν σημαντικά στην βελτίωση και ολοκλήρωση της διατριβής μου. Οι παρατηρήσεις τους, οι συμβουλές τους και η εμπειρία τους αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αυτής, καθοδηγώντας με και βοηθώντας με να αναπτύξω τις ιδέες μου περαιτέρω.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους συμμετέχοντες/ουσες, συναδέλφους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην έρευνά μου. Η προθυμία τους να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους υπήρξε καθοριστική για την πραγματοποίηση και την επιτυχία της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Ιδιαίτερη ευχαριστία θέλω να απευθύνω στη σύζυγό μου, Ροδάμα Γαβαλίδη. Η αστείρευτη υποστήριξή της, η υπομονή της και η ανεκτίμητη ενθάρρυνσή της ήταν ζωτικής σημασίας καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας. Η κατανόηση της κατά τις δύσκολες και απαιτητικές στιγμές, καθώς και η διαρκής παρουσία της δίπλα μου, μου έδωσαν τη δύναμη

να συνεχίσω και να επιτύχω τους στόχους μου. Χωρίς την αγάπη και την υποστήριξή της, η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής δεν θα ήταν δυνατή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου. Η αγάπη, η υποστήριξη και η κατανόησή τους ήταν αστείρευτες καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής διαδικασίας. Η παρουσία τους και τα ενθαρρυντικά τους λόγια μου έδωσαν τη δύναμη να συνεχίσω και να επιτύχω τους στόχους μου.

Ευχαριστώ όλους θερμά για τη συνεισφορά σας. Χωρίς τη δική σας βοήθεια και υποστήριξη, η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής δεν θα ήταν δυνατή.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Κατάλογος γραφημάτων και πινάκων	10
Περίληψη.....	27
Abstract	29
Εισαγωγή	31
1. Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός	34
1.1 Ορισμός της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού	35
1.2 Συχνότητα σχολικής βίας.....	37
1.3 Μορφές σχολικής βίας	39
1.4 Χαρακτηριστικά του «θύτη» και του «θύματος»	42
1.4.1 «Θύτης»/«δράστης»	42
1.4.2 «Θύμα».....	44
1.5 Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού	45
1.5.1 Παρεμβάσεις της πολιτείας	48
1.5.2 Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου	49
1.5.3 Ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας	50
2. Θεωρητικές προσεγγίσεις	53
2.1 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και εκφοβισμού.....	53
2.1.1 Ατομικοί παράγοντες	54
2.1.2 Κοινωνικο-πολιτισμικοί – περιβαλλοντικοί παράγοντες	61
2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες της βίας και της παραβατικότητας των ανηλίκων	67
2.2.1 Η θεωρία της ανομίας και της δομικής έντασης.....	68
2.2.2 Η εκτροπή ως αποτέλεσμα πολιτισμικής σύγκρουσης.....	70

2.2.3	Θεωρίες του υποπολιτισμού και της υποκοουλτούρας	72
2.2.4	Θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου	77
2.2.5	Η θεωρία της (συμβολικής) αλληλεπίδρασης.....	79
2.2.6	Θεωρίες της κοινωνικής σύγκρουσης	80
3.	Μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας	82
3.1	Σtereότυπα αναφορικά με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	83
3.2	Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	86
3.3	Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα	88
3.4	Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	90
3.5	Νευροαναπτυξιακές διαταραχές	92
3.6	ΔΕΠ-Υ	93
3.7	Διαταραχή φάσματος αυτισμού	96
3.8	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	99
3.9	Διαταραχές ομιλίας και λόγου	101
3.10	Τρεις «υποθέσεις» για την εμπλοκή μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά βίας.....	104
4.	Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας.....	106
4.1	Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατική σχολικής βίας.....	106
4.2	Έρευνες για την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικής βίας μαθητών/τριών με ΔΕΠΥ ..	112
4.3	Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε περιστατικά σχολικής βίας.....	115
4.4	Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με διαταραχές φάσματος του αυτισμού σε περιστατικά σχολικής βίας	117
4.5	Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών σχολικής βία με διαταραχές λόγου και ομιλίας σε περιστατικά σχολικής βίας.....	120
5.	Μεθοδολογία της έρευνας.....	122
5.1	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	122

5.2	Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας,.....	124
5.3	Δείγμα της έρευνας	127
5.4	Μεθοδολογία και μέσο συλλογής των δεδομένων	131
5.5	Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	136
5.6	Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	138
5.7	Δεοντολογία της έρευνας.....	139
6.	Αποτελέσματα της έρευνας	141
6.1	Εκδήλωση βίας	141
6.1.1	Συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά και ως προς τις μορφές εκδήλωσης	142
6.1.2	Παράγοντες εκδήλωσης βίας	172
6.2	Θυματοποίηση	190
6.2.1	Συχνότητα και μορφές θυματοποίησης.....	190
6.2.2	Παράγοντες θυματοποίησης.....	217
6.3	Σύγκριση εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης.....	223
6.4	Αντιμέτωπιση της εκδήλωσης βίας και της θυματοποίησης.....	225
7.	Συζήτηση αποτελεσμάτων	227
7.1	Εκδήλωση βίας	227
7.1.1	Συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά και ως προς την ένταση/σοβαρότητά της	227
7.1.2	Μορφές εκδήλωσης βίας και συχνότητά τους	229
7.1.3	Παράγοντες εκδήλωσης βίας.....	233
7.2	Θυματοποίηση	236
7.2.1	Συχνότητα θυματοποίησης γενικά και ως προς την ένταση/σοβαρότητα... ..	236
7.2.2	Θυματοποίηση ως προς τις μορφές και συχνότητά τους.....	237
7.2.3	Παράγοντες θυματοποίησης.....	241
7.3	Σύγκριση εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης.....	243
7.4	Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας.....	244
8.	Συμπεράσματα, περιορισμοί, προτάσεις.....	246

8.1	Συμπεράσματα	246
8.1.1	Συχνότητα εκδήλωσης βίας.....	246
8.1.2	Μορφές εκδήλωσης βίας και συχνότητα	247
8.1.3	Παράγοντες εκδήλωσης βίας	250
8.1.4	Συχνότητα θυματοποίησης γενικά.....	251
8.1.5	Μορφές θυματοποίησης και συχνότητά τους	253
8.1.6	Παράγοντες θυματοποίησης.....	254
8.1.7	Πρακτικές αντιμετώπισης	255
8.2	Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις	256
	Βιβλιογραφία	258
	Παραρτήματα.....	277
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι : Μορφές εκδήλωσης βίας και συχνότητά τους	278
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Παράγοντες εκδήλωσης βίας.....	294
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Συχνότητα και μορφές θυματοποίησης.....	303
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: Παράγοντες θυματοποίησης	315
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Συχνότητα βίας γενικά.....	319
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: Πρακτικές αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης.....	324
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	326

Κατάλογος γραφημάτων και πινάκων

I. Κατάλογος γραφημάτων

Κεφάλαιο 1^ο

ΓΡΑΦΗΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
1.1	Μορφές σχολικής βίας που έχουν ασκήσει οι μαθητές (%) «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά» ως «παρατηρητές», «θύματα» και «θύτες»	39
1.2	Συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την παρακολούθηση περιπτώσεων/μορφών εκφοβισμού	41

II. Κατάλογος πινάκων

Κεφάλαιο 5^ο

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
5.1	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο	128
5.2	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας	128
5.3	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την αστικότητα του σχολείου εργασίας	129
5.4	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου εργασίας	129
5.5	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το είδος εργασίας	130
5.6	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την τάξη διδασκαλίας	130
5.7	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το αν έχουν κάνει σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	131
5.8	Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα χρόνια διδασκαλίας σε αυτήν τη θέση	131
5.9	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των	135

	εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	
5.10	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	135
5.11	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την κάλυψη του σκοπού και των στόχων της έρευνας από το ερωτηματολόγιο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	136

Κεφάλαιο 6^ο

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
6.1	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	142
6.2	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	143
6.3	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	144
6.4	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	146
6.5	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	147
6.6	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	148
6.7	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι	151

	μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκδηλώνουν βία, ως προς τη μορφή εκδήλωσης βίας ανάλογα με το είδος της διάγνωσής τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	
6.8	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	152
6.9	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	152
6.10	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	153
6.11	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	156
6.12	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	157
6.13	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	158
6.14	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	160
6.15	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	161
6.16	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	162
6.17	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη	164

	χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	
6.18	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	165
6.19	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	166
6.20	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	173
6.21	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	176
6.22	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	180
6.23	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	184
6.24	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	191
6.25	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	192
6.26	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	192
6.27	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσος	195

	όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	
6.28	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	196
6.29	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	196
6.30	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	199
6.31	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	200
6.32	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	201
6.33	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	203
6.34	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	204
6.35	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	204
6.36	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	206
6.37	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	207

6.38	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	208
6.39	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	210
6.40	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	211
6.41	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	211
6.42	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	218
6.43	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	219
6.44	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	220
6.45	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	221
6.46	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις πολιτικές/πρακτικές αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	226

Κεφάλαιο 7^ο

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
7.1	Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά μορφή εκδήλωσης βίας και κατηγορία μαθητών/τριών κατά κατηγορία	229
7.2	Μέσοι όροι απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά μορφή θυματοποίησης και κατηγορία μαθητών/τριών κατά κατηγορία	238

Παράρτημα I

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Π.Ι.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	279
Π.Ι.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	279
Π.Ι.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	279
Π.Ι.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	280
Π.Ι.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	280
Π.Ι.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης	280

	βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	
Π.Ι.7	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	281
Π.Ι.8	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	281
Π.Ι.9	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	281
Π.Ι.10	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	282
Π.Ι.11	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	282
Π.Ι.12	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	282
Π.Ι.13	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	283
Π.Ι.14	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του	283

	σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	
Π.Ι.15	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	283
Π.Ι.16	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	284
Π.Ι.17	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	284
Π.Ι.18	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	284
Π.Ι.19	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	285
Π.Ι.20	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	286
Π.Ι.21	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	287
Π.Ι.22	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις	288

	μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	
Π.Ι.23	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	289
Π.Ι.24	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	290
Π.Ι.25	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	291
Π.Ι.26	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	292
Π.Ι.27	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	293

Παράρτημα II

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Π.ΙΙ.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	295
Π.ΙΙ.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από	296

	μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	
Π.Π.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	297
Π.Π.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού και από μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	298
Π.Π.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού και από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	300
Π.Π.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	301

Παράρτημα III

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Π.ΙΙΙ.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	304
Π.ΙΙΙ.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	304
Π.ΙΙΙ.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	304

Π.ΙΙΙ.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	305
Π.ΙΙΙ.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	305
Π.ΙΙΙ.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	305
Π.ΙΙΙ.7	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	306
Π.ΙΙΙ.8	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	306
Π.ΙΙΙ.9	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	306
Π.ΙΙΙ.10	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	307
Π.ΙΙΙ.11	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	307
Π.ΙΙΙ.12	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που	307

	υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	
Π.ΙΙΙ.13	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	308
Π.ΙΙΙ.14	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	308
Π.ΙΙΙ.15	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	308
Π.ΙΙΙ.16	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	309
Π.ΙΙΙ.17	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	309
Π.ΙΙΙ.18	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	309
Π.ΙΙΙ.19	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	310
Π.ΙΙΙ.20	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι	311

	μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	
Π.ΙΙΙ.21	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	312
Π.ΙΙΙ.22	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	313
Π.ΙΙΙ.23	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	314

Παράρτημα ΙV

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Π.ΙV.1	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	316
Π.ΙV.2	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	316
Π.ΙV.3	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	317
Π.ΙV.4	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού και των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	317

Π.IV.5	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού και των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	318
Π.IV.6	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	318

Παράρτημα V

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Π.V.1	Μαθητές/τριες του σχολείου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	320
Π.V.2	Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	320
Π.V.3	Μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	320
Π.V.4	Μόνο οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	321
Π.V.5	Μόνο οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	321

Π.Υ.6	Μόνο οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς	321
Π.Υ.7	Μαθητές/τριες του σχολείου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	322
Π.Υ.8	Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	322
Π.Υ.9	Μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	322
Π.Υ.10	Μόνο μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	323
Π.Υ.11	Μόνο μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	323
Π.Υ.12	Μόνο μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	323

Παράρτημα VI

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Π. VI.1	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις πολιτικές/πρακτικές αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	325

Περίληψη

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν ως επίκεντρο τη σχολική βία και εξετάζουν διαστάσεις για την κατανόηση του φαινομένου (Αρτινοπούλου, κ.ά., 2023). Μια από αυτές τις διαστάσεις είναι και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι/ες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν /ή και να δεχτούν βία (Θεμελή, 2013· Θάνος, 2016). Οι έρευνες που ασχολούνται με την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περαστικά βίας είναι λίγες (Αρτινοπούλου, κ.ά., 2023) και εστιάζουν συνήθως σε ορισμένες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στη θυματοποίησή τους (Rose et al., 2009· Swearer et al., 2010· Rose et al., 2011· Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016). Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να συμβάλλει στην κάλυψη του κενού αυτού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την εμπλοκή (εκδήλωση βίας και θυματοποίηση) σε περιστατικά βίας μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξετάζει τη συχνότητα εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης γενικά, ως προς την ένταση και τις διάφορες μορφές τόσο για τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες όσο και για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και νευροαναπτυξιακές διαταραχές, για κάθε κατηγορία ξεχωριστά (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές φάσματος αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας). Επίσης, εξετάζει τους παράγοντες εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης κάθε κατηγορίας μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 342 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες δίδασκαν σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ακραία βία είναι «καθόλου» συχνό φαινόμενο για όλες τις μορφές βίας και για όλες τις εξεταζόμενες κατηγορίες μαθητών/τριών. Οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες του σχολείου εκδηλώνουν πιο συχνά βία γενικά αλλά και ήπια, μεσαίας έντασης και ακραία βία σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία και δεν διαφοροποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι πιο συχνές μορφές βίας είναι η ήπια σωματική και λεκτική βία. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές μαθήτριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές αφορούν στα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, στις σχολικές υποδομές, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Οι τυπικοί/ες μαθητές/τριες συνολικά του σχολείου θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από τις επιμέρους ομάδες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός της διαφοράς με τους μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Οι πιο συχνές μορφές θυματοποίησης είναι η σωματική και λεκτική βία. Οι παράγοντες που επιδρούν «αρκετά» στη θυματοποίηση των μαθητών αφορούν στα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι συμπεριληπτικές, εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και αξιοποιούν μεθόδους που λαμβάνουν υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Λέξεις κλειδιά: βία, θυματοποίηση, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, παράγοντες, πρακτικές

Abstract

Involvement of students with neurodevelopmental disorders in incidents of school violence: Views of Primary School Teachers

In recent years many researches focus on school violence and examine dimensions to understand the phenomenon (Artinopoulou, et al., 2023). One of these dimensions is also students with special educational needs, who face more difficulties at school than typical students and are more likely to manifest and/or receive violence (Themeli, 2013; Thanos, 2016). Researches dealing with the involvement of students with special educational needs in incidents of violence are few (Artinopoulou, et al., 2023) and usually focus on certain categories of children with special educational needs or their victimization (Rose et al., 2009; Swearer et al., 2010; Rose et al., 2011; Kokkiadi & Kourkoutas, 2016). The present research tries to contribute to filling this gap.

The purpose of this paper is to examine the involvement of students with neurodevelopmental disorders (manifestation of violence and victimization) in violent incidents. It examines the frequency of manifestations of violence and victimization in general, in terms of intensity and the various forms for both typical students and students with special educational needs and neurodevelopmental disorders, for each category separately (ADHD, autism spectrum disorders, specific learning disabilities and speech and language disorders). It also examines the factors of manifestations of violence and victimization of each category of students with neurodevelopmental disorders and the practices used by teachers to deal with them. The research sample consisted of 342 teachers who taught students with special educational needs. The quantitative approach was chosen and the questionnaire was used as a means of data collection.

According to the results of the research, extreme violence is “not” a frequent phenomenon for all forms of violence and for all student categories examined. Typical students manifest violence more often generally as well as mild, of medium intensity and extreme violence compared to students with special educational needs

and neurodevelopmental disorders. Students with special educational needs “rarely” manifest violence and do not differ from students with neurodevelopmental disorders. The most common forms of violence are mild physical and verbal violence. The factors that contribute to the manifestation of violence by students with neurodevelopmental disorders relate to the specific characteristics of students with neurodevelopmental disorders, school infrastructure, the analytical curriculum and teachers' practices.

The typical students of the school are victimized to a greater extent than the students with special educational needs and the individual groups of students with neurodevelopmental disorders. These differences are at a statistically significant level, except for the students with speech and language disorders. The most frequent forms of victimization are physical and verbal violence. The factors that “sometimes” affect student victimization relate to the specific characteristics of students with neurodevelopmental disorders.

The practices used by teachers are inclusive, focus on student sensitization and utilize methods that take into account the specific characteristics of students with neurodevelopmental disorders.

Key words: violence, victimization, students with special educational needs, students with neurodevelopmental disorders, factors, practices

Εισαγωγή

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν ως επίκεντρο τη σχολική βία και εξετάζουν διαστάσεις για την κατανόηση του φαινομένου (Αρτινοπούλου, κ.ά., 2023). Μια από αυτές τις διαστάσεις είναι και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο σχολείο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στους/στις τυπικούς/κές μαθητές/μαθήτριες. Έτσι, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να νιώσουν απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με την εκδήλωση βίας ή τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών αυτών (Θεμελή, 2013). Επίσης, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να μην κατανοούν τους κανόνες του σχολείου ή να μην μπορούν να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, στοιχεία που συνιστούν παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης στο σχολείο (Κάκκουρος & Μανιαδάκη, 2013). Ακόμη, μπορεί οι μαθητές αυτοί/ές να μην μπορούν να αποκρύψουν μια παραβατική συμπεριφορά τους ή να υπερασπιστούν τον εαυτό τους όπως τα υπόλοιπα παιδιά (Φαρσεδάκης, 1985).

Οι έρευνες που ασχολούνται με την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περαστικά βίας είναι λίγες (Αρτινοπούλου, κ.ά., 2023) και εστιάζουν συνήθως σε ορισμένες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στη θυματοποίησή τους (Rose et al., 2009· Swearer et al., 2010· Rose et al., 2011· Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016). Για να υπάρξει μια σαφής και ολοκληρωμένη εικόνα για την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να εξεταστούν με συστηματικό τρόπο τόσο συνολικά όσο και σε κατηγορίες. Στην κάλυψη του κενού προσπαθεί να συμβάλει η παρούσα εργασία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την εμπλοκή (εκδήλωση βίας και θυματοποίηση) μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται η συχνότητα της βίας γενικά, ως προς την ένταση και ως προς τις διάφορες μορφές και την έντασή τους που εκδηλώνουν και δέχονται οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας με νευροαπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-

Υ, διαταραχές φάσματος αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας). Η εργασία, εστιάζει στους/στις μαθητές/ριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και εξετάζει τους παράγοντες εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 342 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες δίδασκαν σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ενσωματωμένο ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Bryman, 2017).

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό (4 κεφάλαιο) και το ερευνητικό (4 κεφάλαια). Τα κεφάλαια έχουν ως εξής:

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στη σχολική βία. Αρχικά, γίνονται οι απαραίτητοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ακολούθως παρουσιάζονται οι μορφές βίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής βίας. Παρουσιάζεται αρχικά η αιτιοκρατική προσέγγιση της βίας, η οποία δίνει έμφαση στους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και, μετά, οι κοινωνιολογικές και εγκληματολογικές προσεγγίσεις της νεανικής παραβατικότητας, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στην ερμηνεία και κατανόηση της σχολικής βίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η εμπλοκή των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας για κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Προηγουμένως, παρουσιάζονται συνοπτικά όλες οι κατηγορίες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες έρευνες σχετικά με την εμπλοκή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν, συνήθως, στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών και λιγότερο στην εκδήλωση βίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα: στην πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας, στον σκοπό, στους στόχους και στα ερωτήματα, στο δείγμα, στο μέσο συλλογής των δεδομένων, στην αξιοπιστία και εγκυρότητα και, τέλος, στη δεοντολογία της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο έβδομο κεφάλαιο η ερμηνεία τους αναφορικά με την συχνότητα της εκδήλωσης της βίας και της θυματοποίησης, τις μορφές εκδήλωσης και θυματοποίησης των τυπικών μαθητών/τριών του σχολείου, των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στη συνέχεια, αναλύονται οι παράγοντες εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Το έβδομο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της βίας και της θυματοποίησης.

Στο όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για έρευνα.

1. Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός

Η σχολική βία βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, όπως αποδεικνύεται από το σχετικό αριθμό των ερευνών (Αρτινοπούλου, 2016). Οι έρευνες αυτές έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία, τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους, κυρίως ως προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν (Θάνος 2016) και τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν τη σχολική βία (Παναγιωτόπουλος 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα συμπεράσματα των μελετών να είναι μεταξύ τους ασύμβατα (Παναγιωτόπουλος 2001). Στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας και ιδιαίτερα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι σχετικές μελέτες δεν είναι αρκετές (Καντζάρα, 2021).

Η σχολική βία βρίσκεται, επίσης, στο επίκεντρο του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος (Θάνος & Τσατσάκης, 2018). Γιατί, πράγματι, η σχολική βία δεν περιορίζεται μόνο στη βλάβη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά επηρεάζει όλη τη σχολική κοινότητα και το σχολικό κλίμα (Καντζάρα, 2021).

Στις σχετικές μελέτες για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό μελετώνται ο ορισμός, οι μορφές, οι παράγοντες και οι τρόποι αντιμετώπισης (Θάνος, 2017, Τσατσάκης, 2019) Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται και οι θεωρητικές προσεγγίσεις όπου μελετάται το φαινόμενο (Θάνος, 2016). Όπως αναφέρει ο Θ. Θάνος (2020) κατά τη μελέτη της σχολικής βίας παρουσιάζονται διάφορα μεθοδολογικά ζητήματα, τα οποία αφορούν: στον ορισμό της σχολικής βίας, στο επιστημονικό πεδίο μελέτης, στην πολυπλοκότητα του φαινομένου, στη μεθοδολογία έρευνας της σχολικής βίας και στην καταγραφή της. Τέλος, σε πολλές μελέτες δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας (Τσατσάκης, 2019).

1.1 Ορισμός της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού

Σε κάθε μελέτη για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό, ο ορισμός τους αποτελεί πρωταρχικό γεγονός (Πανούσης, 2009 & 2018). Ωστόσο, ο ορισμός της βίας δεν είναι εύκολος (Θάνος, 2020).

Καταρχάς, ο ορισμός της σχολικής βίας, όπως αναφέρει ο Ν. Παναγιωτόπουλος (2013), είναι προϊόν συμβολικών αγώνων και συσχετισμού δυνάμεων συλλογικών και ατομικών φορέων σε μια προσπάθεια να επιβάλλουν την επίσημη παράσταση του φαινομένου, η οποία συνδέεται με τα συμφέροντά τους. Πράγματι, ο ορισμός της βίας και της παραβατικότητας γενικότερα αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Πράξεις οι οποίες στο παρελθόν χαρακτηρίζονταν ως βία ή παραβατικότητα, σήμερα δεν χαρακτηρίζονται ως τέτοιες και το αντίστροφο: πράξεις που σήμερα χαρακτηρίζονται ως παραβατικές, στο παρελθόν δεν χαρακτηρίζονταν ως τέτοιες. Επίσης, την ίδια χρονική περίοδο πράξεις που σε μια κοινωνία ή κοινωνική ομάδα αξιολογούνται ως παραβατικές ή βίαιες, σε άλλη κοινωνία ή κοινωνική ομάδα αξιολογούνται ως αποδεκτές (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1984· Θάνος, 2016 & 2021).

Με αντίστοιχο τρόπο θα μπορούσε κανείς να προσεγγίσει και τις συμπεριφορές των μαθητών με Διάσπαση, Ελλειμματική Προσοχή και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Η υπερκινητικότητα των μαθητών/τριών αυτών αποτελεί έκφραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτής της κατηγορίας των μαθητών/τριών. Η υπερκινητικότητα αυτών των μαθητών/τριών πριν τη ανακάλυψη της ΔΕΠ-Υ εκλαμβάνονταν στο σχολείο ως ένα είδος αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αφού οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου πρέπει να κάθονται στη θέση τους. Σήμερα, αυτή η συμπεριφορά από ένα/μία μαθητή/τρια με ΔΕΠ-Υ, εκλαμβάνεται ως αναμενόμενη.

Ακόμη, θα πρέπει να έχει κανείς υπόψη ότι η εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες συνδέεται με την αναπτυξιακή πορεία του/της μαθητή/τριας. Οι μικροί/ες σε ηλικία μαθητές/τριες, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν μπορούν να διακρίνουν ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος, δηλαδή τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι αποδεκτό μέσα στο σχολείο αλλά και ευρύτερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Ανδρέου, 2005). Ενώ κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες συνδέεται με την προσπάθεια διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Πανούσης, 2009· Κουράκης, 2009).

Άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ορισμό της βίας και της παραβατικότητας γενικότερα είναι: η πολυπλοκότητα και ετερογένεια του φαινομένου, η θεωρητική προσέγγιση και το επιστημονικό πεδίο, το πλαίσιο στο οποίο μελετάται η βία και οι αναπαραστάσεις των κοινωνικών υποκειμένων για τη βία και την παραβατικότητα (Θάνος, 2016 & 2020).

Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η σχολική βία αφορά συμπεριφορές μαθητών/τριών οι οποίες εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο. (Πανούσης, 2016). Σε ορισμένες μελέτες περιλαμβάνονται συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται στη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο ή το αντίστροφο. Επίσης, σε ορισμένες μελέτες για τη σχολική βία γίνεται αναφορά όχι μόνο στη βία μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και στη βία μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (Θάνος, 2020).

Η σχολική βία και γενικότερα η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή και το κλίμα του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού. Για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου υπάρχουν οι σχολικοί κανόνες, οι οποίοι ορίζουν ποιες συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας είναι αποδεκτές και ποιες δεν είναι αποδεκτές. Οι συμπεριφορές που αποκλίνουν και παραβιάζουν τους κανόνες του σχολείου χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές. Στις παραβατικές συμπεριφορές περιλαμβάνονται και συμπεριφορές που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και αποτελούν εκδηλώσεις βίας (Θάνος, 2016 και 2017α). Σύμφωνα με την Β. Αρτινοπούλου (2001) «βία στο σχολείο ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημίας ή βλάβης». Πράγματι, σύμφωνα με έρευνα που αφορούσε στη διερεύνηση του σχολικού κλίματος, οι μαθητές/τριες αναφέρουν ως βία όταν τους/τις αναγκάζει κάποιος/α να κάνουν κάτι χωρίς να το θέλουν, με το ζόρι, με τις κλοτσιές, με τις βρισιές και με άλλες μορφές (Thanos & Dalakas, 2014).

Ο σχολικός εκφοβισμός διαφοροποιείται σε σχέση με τη σχολική βία, αν και τα τελευταία χρόνια οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ως ταυτόσημοι. Μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιείται μόνο ο όρος «σχολικός εκφοβισμός». Αυτό βέβαια δεν είναι σωστό, γιατί ο σχολικός εκφοβισμός διαφοροποιείται σε σχέση με τη σχολική βία τόσο εννοιολογικά και όσο και ως προς την αντιμετώπισή του (Πανούσης, 2018· Θάνος, 2017β).

Ο όρος σχολικός εκφοβισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Σουηδό ψυχολόγο Dan Olweus, για να περιγράψει πράξεις βίας, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από επανάληψη (Rigby, 2008). Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι βασίστηκαν στον ορισμό του Olweus (Καντζάρα, 2021). Σύμφωνα με τον Ν. Κουράκη (2018), σχολικός εκφοβισμός είναι κάθε μορφή βίας η οποία χαρακτηρίζεται από *«επαναληπτικότητα, χρονική διάρκεια, διάθεση κακότητας για τον άλλο και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους»*. Ο Ν. Κουράκης (2018) θεωρεί ότι ο όρος που περιγράφει καλύτερα τον αγγλικό όρο «bullying» είναι «σχολικός τραμπουκισμός» (Σπυρόπουλος, 2011).

Ο εκφοβισμός ως μορφή σχολικής βίας υπήρχε και παλαιότερα, πριν την χρήση του όρου «σχολικός εκφοβισμός»/«bullying». Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι η χρήση και η επικράτησή του αντί του όρου «σχολική βία» μπορεί να συνδέεται με αυτό που αναφέρει ο Σ. Γεωργούλας (2018) με την προσπάθεια, δηλαδή, των επιστημόνων αλλά και άλλων κοινωνικών υποκειμένων/φορέων να βρουν ή να έχουν αντικείμενα εργασίας.

1.2 Συχνότητα σχολικής βίας

Ένας από τους λόγους για τους οποίους η σχολική βία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών αλλά, κυρίως, δημοσιεύματα ΜΜΕ, ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του φαινομένου στα σχολεία. Από την επισκόπηση σχετικών ερευνών σχετικά με τη συχνότητα της σχολικής βίας δεν προκύπτει μια σαφής εικόνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, η σχολική βία αποτελεί συχνό φαινόμενο ή/και εμφανίζει αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια. Ενώ αντίθετα, άλλες έρευνες, οι οποίες αποτελούν και την πλειονότητα, αναφέρουν ότι η σχολική βία δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο και αφορά ήπιες μορφές βίας (Χριστοφή, 2015· Θάνος 2017α και 2017β· Πανούσης, 2018· Κουράκης, 2018· Τσατσάκης, 2019, κ.ά.). Πανελλήνια έρευνα σε δείγμα 36.779 μαθητών, εκ των οποίων 3.667 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 33.112 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η συχνότητα της

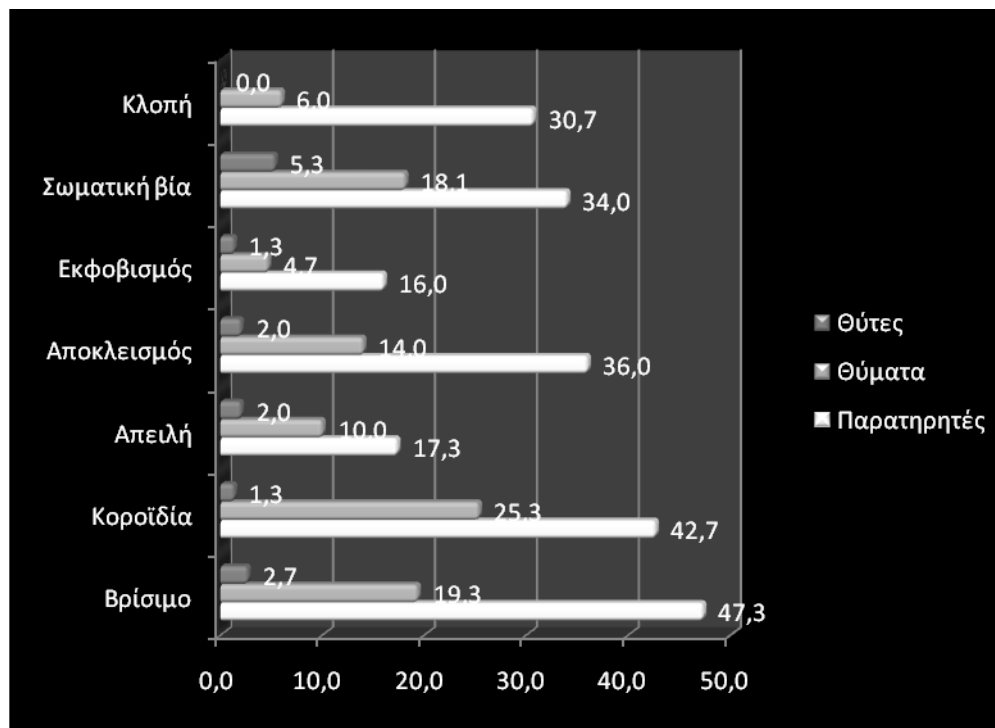
σχολικής βίας αλλά και του σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ χαμηλή. Όπως αναφέρει η Β. Αρτινοπούλου (2016), επιστημονικά υπεύθυνη της έρευνας «...τα ποσοστά δεν είναι τόσο μεγάλα και δραματικά, όσα αυτά που κυκλοφορούν στα media».

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ανάμεσα στην καταγεγραμμένη και την πραγματική βία, όπως και στην εγκληματικότητα γενικότερα, υπάρχει διαφορά, η οποία άλλοτε μπορεί να είναι μεγάλη και άλλοτε να είναι μικρή, ανάλογα με τη μορφή βίας. Υπάρχουν περιστατικά σχολικής βίας, τα οποία δεν καταγράφονται ακόμα και σε περιπτώσεις που καταγγέλλονται. Αυτά τα περιστατικά είναι γνωστά ως «σκοτεινός αριθμός» της βίας (Θάνος, 2017β). Είναι γνωστό, ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες που έχουν υποστεί βία δεν αναφέρουν το γεγονός σε κανέναν (Πανούσης, 2009). Ευτυχώς, όμως, τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν αναφέρει σε κανέναν το γεγονός ότι έχει υποστεί βία, έχει μειωθεί πάρα πολύ (Θάνος, 2017β).

Στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανόν ο «σκοτεινός αριθμός», δηλαδή ο αριθμός των περιστατικών που δεν αναφέρονται ή/και δεν καταγράφονται να είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τα περιστατικά βίας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ο/η «θύτης» απειλεί το «θύμα» να μην το αναφέρει σε κανέναν, γιατί τότε το "θύμα" θα υποστεί ακόμη μεγαλύτερη βία. Έτσι, τα «θύματα» μιλάνε πολύ δύσκολα και τα περιστατικά δεν καταγράφονται (Κουράκης, 2018).

Ένας άλλος λόγος που επηρεάζει τη «μέτρηση» της σχολικής βίας είναι ο ρόλος των μαθητών/τριών στα περιστατικά σχολικής βίας, δηλαδή αν είναι «παρατηρητής», «θύμα» ή «θύτης». Ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί να είναι «θύμα» σχολικής βίας κάποιες φορές ή και σπάνια. Ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί να μην έχει ασκήσει βία σε συμμαθητή/τρια του. Πράγματι, ανάλογα με τον ρόλο που έχει ένας/μία μαθητής/τρια στα περιστατικά βίας, διαφοροποιείται και ο αριθμός/συχνότητα των περιστατικών που αναφέρει. Για παράδειγμα, αρκετοί/ές μαθητές/τριες, πχ. δέκα μαθητές/τριες, μπορούν να δουν τρεις συμμαθητές/τριες τους να δέχονται βία από τον/την ίδιο/α, από ένα/μία δηλαδή, μαθητή/τρια (Θάνος & Τσατσάκης, 2018). Σε αυτό οφείλεται και το γεγονός ότι ο αριθμός των εμπλεκομένων σε περιστατικά βίας μειώνεται καθώς προχωράμε από τους/τις «παρατηρητές/τριες» στα «θύματα» και από τα «θύματα» στους/στις «θύτες» (Πανούσης, 2009). Αυτή η μείωση της συχνότητας της βίας καθώς προχωράμε από τους «παρατηρητές» στους/στις «θύτες» αποτυπώνεται στο γράφημα 1.1. Επομένως, έχει μεγάλη σημασία η διατύπωση των

ερωτήσεων στην έρευνα: «Παρατηρείς περιστατικά βίας αυτή τη χρονιά στο σχολείο;» «Έχεις δεχθεί βία αυτή τη χρονιά στο σχολείο;» «Έχεις ασκήσει βία αυτή τη χρονιά στο σχολείο;» (Θάνος, 2017α).



Γράφημα 1.1. Μορφές σχολικής βίας που έχουν ασκήσει οι μαθητές/τριες (%) «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά» ως «παρατηρητές/τριες», «θύματα» και «θύτες»
 Πηγή: Θ. Θάνος (2017α, σ. 135)

1.3 Μορφές σχολικής βίας

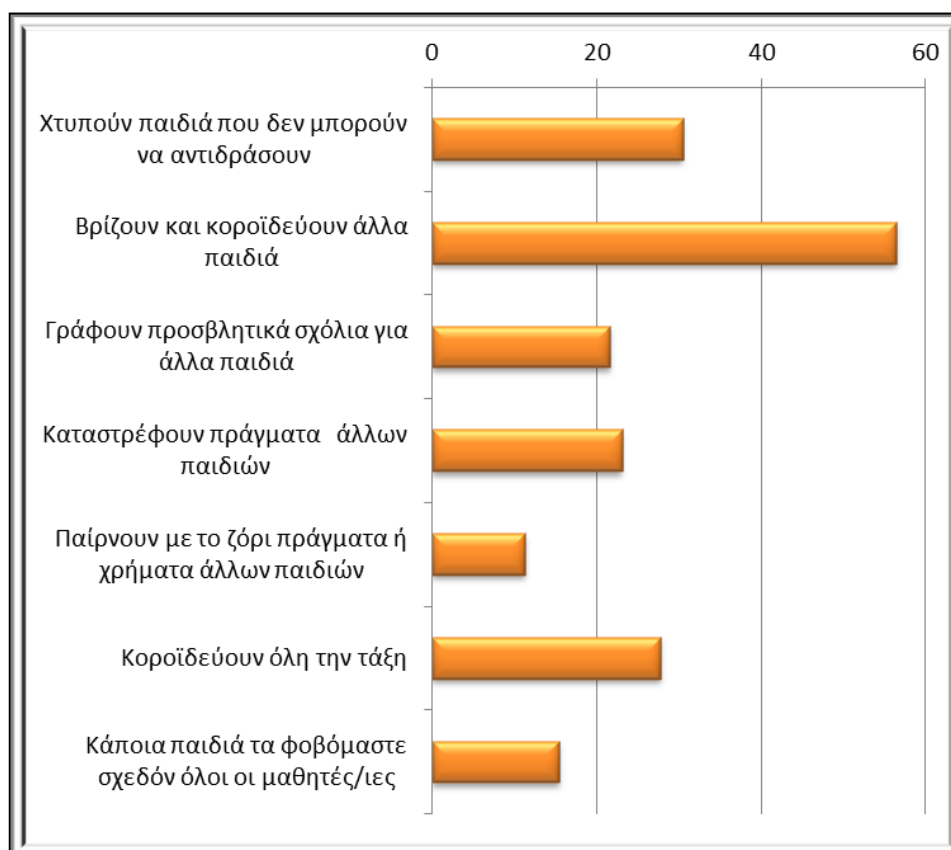
Η σχολική βία εκδηλώνεται μεταξύ των μαθητών/τριών με διάφορες μορφές: σωματική βία, λεκτική βία, μη λεκτική βία, βιαιοπραγία, ηλεκτρονική βία και κοινωνική-συναισθηματική βία. Αυτές οι μορφές βίας μπορεί να έχουν ρατσιστικό ή σεξιστικό/σεξουαλικό περιεχόμενο. Επίσης, όλες αυτές οι μορφές βίας μπορούν να εκδηλωθούν με τη μορφή του εκφοβισμού, όταν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χαρακτηρίζονται από διάρκεια, ανισορροπία δύναμης και πρόθεση πρόκλησης κακού. Έτσι, γίνεται λόγος για εκφοβισμό γενικά, ή για ηλεκτρονικό εκφοβισμό, σεξουαλικό/ομοφοβικό/τρανσφοβικό εκφοβισμό, ρατσιστικό εκφοβισμό, κ.λπ. (Θάνος, 2017β· Κατσικάς, 2022).

Κάθε μορφή βίας περιλαμβάνει μέσα μια ποικιλία μορφών βίας. Σύμφωνα με έρευνα της Α. Μπούνα (2018) καταγράφηκαν 146 μορφές σχολικής βίας. Από αυτές, 66 αφορούν μορφές λεκτικής βίας, 55 μορφές σωματικής βίας, 17 μορφές κοινωνικής-συναισθηματικής βίας, 5 μορφές σεξουαλικής βίας και 5 μορφές ηλεκτρονικής βίας. Κάθε κατηγορία/μορφή σχολικής βίας περιλαμβάνει επιμέρους κατηγορίες/μορφές σχολικής βίας. Για παράδειγμα, η λεκτική βία περιλαμβάνει: (α) πειράγματα και βρισιές που μπορεί να αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση (πχ. "χοντρός", "γυαλάκιας", "σπυριάρης", "άσχημος", κ.λπ.), τη νοητική ικανότητα (πχ. "βλάκας", "πυροβολημένος", "χαζοβιόλης", κ.λπ.), τη σεξουαλικότητα (πχ. "αγοροκόριτσο", "π**τάνα", "γκέι", κ.λπ.), τη συμπεριφορά (πχ. "σπασίκλας", "χωριάτης", κ.λπ.)· (β) απειλές οι οποίες μπορεί να είναι λεκτικές (πχ. «θα σου φέρω την παρέα μου», «αν δε μου δώσεις τα λεφτά θα δεις τον τάφο σου», κ.λπ.), σωματικές (πχ. «θα πεθάνεις», «θα τις φας από μένα», κ.λπ.) και ψυχολογικές (πχ. «ξέρω που μένεις», «θα πω όλα τα μυστικά σου», κ.λπ.)· (γ) ειρωνείες, λεκτικές (πχ. «σιγά μη σκίσεις κανένα καλσόν», "εξυπνάκια", "ξερόλα", κ.λπ.) και μη λεκτικές (πχ. ξίνισμα, μούντζες, κ.λπ.).

Οι διάφορες μορφές βίας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη βαρύτητα. Συνήθως η λεκτική βία είναι πιο ήπια σε σχέση με τη σωματική βία. Επίσης, εντός της ίδιας κατηγορίας/μορφής βίας παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τη βαρύτητά τους. Για παράδειγμα, κάποιες μορφές σωματικής βίας είναι ήπιες (πχ. σπρώξιμο) και κάποιες άλλες σκληρές μορφές βίας (πχ. μπουνιά). Ακόμη, η ίδια μορφή βίας δεν εκδηλώνεται πάντοτε με την ίδια ένταση. Για παράδειγμα, ένα σπρώξιμο μπορεί να είναι μια απλή επαφή και ένα άλλο σπρώξιμο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την πτώση του παιδιού και τον τραυματισμό του (Θάνος, 2017β και 2017γ).

Η συχνότητα της βίας δεν αφορά στον ίδιο βαθμό όλες τις μορφές βίας. Κάποιες μορφές βίας εκδηλώνονται πιο συχνά σε σχέση με άλλες μορφές βίας. Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών, η πιο συχνή μορφή βίας που εκδηλώνεται στο σχολείο είναι η λεκτική βία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πανελλήνιας έρευνας σε δείγμα 3.667 μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2016), η πιο συχνή μορφή βίας είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (56,5%), ακολουθεί ο σωματικός εκφοβισμός (30,5%) και έπεται ο κοινωνικός εκφοβισμός (27,8%). Με μικρότερο ποσοστό εκπροσωπούνται οι μαθητές/τριες που αναφέρουν ότι διακατέχονται από φόβο, τον οποίο τους

δημιουργούν άλλοι/ες μαθητές/τριες (15,4%) ή συμμαθητές/τριες τους τους αποσπών με βίαιο τρόπο προσωπικά τους αντικείμενα (11,3%) (Γράφημα 1.2). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από πληθώρα ερευνών στη χώρα μας (Κατσικάς, 2023· Τσατσάκης, 2019· Μπούνα, 2018· Θάνος, 2017β· Αρτινοπούλου Β., Μπάμπαλης Θ. & Νικολόπουλος Β., 2016· Χριστοφή, 2015· Πανούσης, 2013).



Γράφημα 1.2. Συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών/τριων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την παρακολούθηση περιπτώσεων/μορφών εκφοβισμού

Πηγή: Β. Αρτινοπούλου, Θ. Μπάμπαλης & Β. Νικολόπουλος (2016, σελ. 11)

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές βίας και τη συχνότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πιο συχνές μορφές βίας τη λεκτική βία και τη σωματική βία (Κατσικάς, 2023· Τσατσάκης, 2019· Θάνος, 2016). Επίσης, τα περιστατικά εκφοβισμού κυμαίνονται σε χαμηλά ποσοστά σύμφωνα με πολλές εμπειρικές και θεωρητικές μελέτες (Πανούσης, 2018· Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολόπουλος, 2016· Χριστοφή, 2015).

1.4 Χαρακτηριστικά του «θύτη» και του «θύματος»

Στα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού οι εμπλεκόμενες πλευρές είναι δύο: ο/η μαθητής/τρια ή οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν τη βία και αποκαλούνται «θύτης»/«θύτες» ή «δράστης»/«δράστες» και ο/η μαθητής/τρια ή οι μαθητές/τριες που δέχονται τη βία αποκαλούνται «θύμα»/«θύματα». Ο/Η «θύτης» και το «θύμα», σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία, όμως, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί (Κουράκης, 2018). Όπως αναφέρει η Β. Αρτινοπούλου (2001: 15), υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των «δραστήων» και των «θυμάτων» περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, αφού σε αρκετές περιπτώσεις είναι *«...τα ίδια παιδιά που άλλοτε είναι δράστες και άλλοτε θύματα»*.

Η τυπολογία των «θυτών» και των «θυμάτων» εντάσσεται στο πλαίσιο της αιτιοκρατικής-θετικιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς οφείλεται σε κάποιους παράγοντες-χαρακτηριστικά των παιδιών (Γεωργούλας, 2009· Δασκαλάκης, 1985). Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες στις οποίες υποστηρίζεται ότι τόσο ο/η «δράστης» όσο και το «θύμα» δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποια τυπολογία ανθρώπου. Επίσης, η τυπολογία από μόνη της δημιουργεί προκαταλήψεις και αρνητικά χαρακτηριστικά για τα παιδιά αυτά και μπορεί να οδηγήσει στην ετικετοποίηση/στιγματισμό τους (Rigby, 2008). Για τους λόγους αυτούς, στην παρούσα εργασία οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται εντός εισαγωγικών.

1.4.1 «Θύτης»/«δράστης»

Βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι η ύπαρξη ανισότητας εξουσίας μεταξύ των «θυτών»/«δραστήων» και των «θυμάτων». Η βία και ο σχολικός εκφοβισμός προκύπτουν από την ανισοκατανομή της εξουσίας/δύναμης μέσα στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001). Όπως αναφέρει ο Κ. Rigby (2008) οι «δράστες» εκδηλώνουν βία σε καταστάσεις στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να είναι

κυρίαρχοι απέναντι σε παιδιά που είναι λιγότερο ισχυρά, με μικρότερη εξουσία. Η κυριαρχία αυτή μπορεί να εκφραστεί σωματικά, λεκτικά ή να παρουσιαστεί ως κοινωνική χειραγώγηση. Οι «δράστες» γενικότερα υπερέχουν σε δύναμη και «εντοπίζουν» συμμαθητές/«θύματα» που είναι πιο αδύναμοι και δεν μπορούν να αντισταθούν ή αντιστέκονται με μη αποτελεσματικό τρόπο. Οι «δράστες» θεωρούν ότι μπορούν να χειριστούν τα «θύματα» και μέσα από τις πράξεις βίας και εκφοβισμού προσπαθούν να επιδείξουν ανωτερότητα και να εντυπωσιάσουν (Σπυρόπουλος, 2011).

Ως προς τα σωματικά χαρακτηριστικά οι «δράστες» υπερέχουν σε σωματική δύναμη και είναι άτομα με αθλητικές επιδόσεις (Κουράκης, 2018). Σε μερικές μελέτες, οι «δράστες» παρουσιάζονται ως μοχθηρά άτομα, τα οποία αντλούν ικανοποίηση από την άσκηση βίας. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης ή από ότι αυτή είναι αναπτυγμένη σε μικρό βαθμό και δεν μπορούν να κατανοήσουν την οπτική ή το πώς νιώθουν τα «θύματα». Πιστεύουν ότι τα «θύματα» τους «προκαλούν» και ευθύνονται για τη βία που τους ασκείται, γι' αυτό και δεν νιώθουν ενοχή για τις πράξεις τους. Οι «δράστες» είναι παιδιά που έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση της βίας και νιώθουν ικανοποίηση από τη χρήση της. Έχουν μάθει να επιλύουν τις διαφορές τους με τη βία. Παρουσιάζουν δυσκολία να ελέγξουν τον θυμό τους και είναι παρορμητικοί/ές. Αποποιούνται οποιαδήποτε ευθύνη των πράξεών τους και ισχυρίζονται ότι δεν είναι υπεύθυνοι/ες οι ίδιοι/ες. Τα παιδιά αυτά δείχνουν να μην υπακούν στους σχολικούς κανόνες, και παρουσιάζουν προκλητική συμπεριφορά. Δείχνουν ότι είναι αντισυμβατικά άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά (Σπυρόπουλος, 2008· Κουράκης, 2018· Κατσικάς, 2023).

Οι «δράστες» είναι πιθανόν να έχουν μεγαλώσει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ασκείται βία. Οι γονείς είναι πιθανόν να χρησιμοποιούν τη βία ως τρόπο πειθαρχίας των παιδιών τους. Γενικότερα, είναι πιθανόν, τα παιδιά αυτά να μεγαλώνουν σε δυσλειτουργικές οικογένειες, με εντάσεις, τσακωμούς και πολλά προβλήματα (Σπυρόπουλος, 2008). Ακόμη, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο μετασχηματισμός της οικογένειας ως θεσμού. Για παράδειγμα, ένα παιδί με τον χωρισμό των γονέων του/της, αποκτά άλλες οικογένειες με διαφορετικά «αδέρφια», άλλους/ες «σημαντικούς/ές άλλους/ες» κ.λπ. (Φαρσεδάκης, 2013).

Επίσης, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η ποιότητα των σχέσεων μέσα στην οικογένεια. Όταν λ.χ. οι γονείς αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους με αδιαφορία ή αρνητικό τρόπο και παρατηρούνται φαινόμενα κακοποίησης και παραμέλησης των

παιδιών, αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση βίας από την πλευρά των παιδιών (Πυργιωτάκης, 1992).

Τελευταία, επανέρχονται στην ερμηνεία/εξήγηση της βίας ιατρικο-βιολογικοί παράγοντες. Σε ορισμένες μελέτες αναφέρεται ότι η εκδήλωση βίας από παιδιά μπορεί συνδέεται με το σύνδρομο Asperger, ένα είδος νευροαναπτυξιακής διαταραχής, η οποία είναι εκ γενετής στο άτομο. Το σύνδρομο αυτό επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες εμπλοκής του παιδιού σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού (Σπυρόπουλος, 2008). Επίσης, κάποιες μελέτες έδειξαν ότι στους/στις «δράστες» παρατηρείται χαμηλό επίπεδο της κορτιζόλης, μια ορμόνη η οποία επιδρά στον έλεγχο των συναισθημάτων και των βίαιων παρορμητικών συμπεριφορών (Κουράκης, 2018).

1.4.2 «Θύμα»

Το «θύμα» όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως υστερεί σε δύναμη ή εξουσία σε σχέση με τον/την «θύτη»/«δράστη». Μια από τις «αδυναμίες» που εμφανίζει το «θύμα» αφορά τη μειωμένη σωματική δύναμη ή σε άλλα σωματικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαφοροποιούνται/«υπολείπονται» από το μέσο όρο. Παιδιά που έχουν διαφορετική εμφάνιση (πχ. είναι παχουλά ή φοράνε γυαλιά), που διαφέρουν στη φωνή, που έχουν κάποια αναπηρία κ.λπ. έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσουν «θύματα» σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ακόμη, τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιο σεξουαλικό προσανατολισμό ο οποίος διαφοροποιείται από την «ετεροκανονικότητα» ή έχουν διαφορετική εθνοτική ή θρησκευτική προέλευση, έχουν, επίσης, περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσουν «θύματα» βίας και εκφοβισμού. (Κουράκης, 2018· Rigby, 2008). Ακόμη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό, υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή, σύμφωνα με μελέτες, είναι πιθανόν να αποτελέσουν «θύματα» σχολικής βίας και εκφοβισμού, όπως αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο (Διδασκάλου, Βλάχου & Ανδρέου, 2013).

Όπως αναφέρει ο Ν. Κουράκης (2018), όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις/«αποκλίσεις» προκαλούν άγχος στα παιδιά, ανασφάλεια, μειωμένη αυτοεκτίμηση και εσωστρέφεια. Τα παιδιά αποθαρρύνονται να υπερασπιστούν τον

εαυτό τους ή να ζητήσουν βοήθεια από άλλους. Ωστόσο, ο K. Rigby (2008) επισημαίνει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αυτοεικόνα που έχουν τα παιδιά «θύματα», μπορεί να είναι αποτέλεσμα της θυματοποίησης που υφίστανται. Τα παιδιά, επειδή δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και γενικότερα αισθάνονται «ανεπαρκή» να διαχειριστούν τις δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν χαμηλή αυτοεικόνα. Δηλαδή, η χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση των παιδιών μπορεί να μην προηγείται της θυματοποίησης, αλλά να έπεται αυτής.

Ακόμη, ο K. Rigby (2008) θεωρεί ότι η εσωστρέφεια και η απομόνωση που δείχνουν οι μαθητές/τριες «θύματα», μπορεί να οφείλεται στη θυματοποίηση. Τα παιδιά αυτά νιώθουν πολύ άσχημα, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τη βία που δέχονται, με αποτέλεσμα να κλείνονται στο εαυτό τους και να απομονώνονται. Οι συμμαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται τη θυματοποίησή τους δεν είναι πρόθυμοι/ες να συνάψουν φιλίες μαζί τους. Επομένως, η εσωστρέφεια και η μοναχικότητα που δείχνουν τα παιδιά «θύματα», ενδέχεται να οφείλεται στη θυματοποίησή τους. Ωστόσο, πολλές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά «θύματα» συνήθως δεν έχουν φίλους και γενικότερα αδυνατούν να κάνουν φιλίες, είναι μόνα τους στα διαλείμματα και περιθωριοποιημένα. Το γεγονός αυτό κάνει πιο «εύκολη» τη θυματοποίησή τους.

Όσον αφορά στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών «θυμάτων», ενδέχεται να μεγαλώνουν σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον είτε οι γονείς να πιέζουν για υψηλές επιδόσεις ή οι γονείς να είναι αυταρχικοί (Κουράκης, 2018).

1.5 Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στη συζήτηση του φαινομένου. Πράγματι, η πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου αποτελούν το διακύβευμα στη σχετική συζήτηση και μελέτη των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Ωστόσο, αρκετές μελέτες για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στη χώρα μας δεν εστιάζουν ιδιαίτερα στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (Θάνος & Τσατσάκης, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, συνήθως, διαχειρίζονται τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού, δεν έχουν εκπαιδευτεί σε σχετικά θέματα. Αυτό οφείλεται στο

γεγονός ότι τα προγράμματα σπουδών, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν περιλαμβάνουν σχετικά μαθήματα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο σχολείο τους ή να εφαρμόσουν πολιτικές/πρακτικές πρόληψης (Κουράκης, 2018). Απουσία πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού παρατηρείται μέχρι πρόσφατα και στις σχετικές πολιτικές του κράτους για την παιδεία (Πανούσης, 2016). Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι πρόσφατα (2016), στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λίγα κράτη, μόλις το ¼ από αυτά είχαν υιοθετήσει κάποια εθνική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2016). Οι ελλείψεις φαίνεται να συνδέονται με το γεγονός ότι η συζήτηση για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα, από το 2000 και μετά (Αρτινοπούλου, 2001).

Οι πολιτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο εφαρμόζονται διακρίνονται σε πολιτικές: α) τάξης/σχολείου/κοινότητας (τοπικό επίπεδο), β) περιφέρειας (περιφερειακό επίπεδο) και γ) εθνικό/χώρας (εθνικό επίπεδο) (Αρτινοπούλου, 2001 & 2016· Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης, Τσώλη & Νικολόπουλος, 2023).

Μια άλλη διάκριση των πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς. Οι πρωτογενείς και δευτερογενείς παρεμβάσεις αφορούν μαθητές/τριες που βρίσκονται σε κίνδυνο, οι τριτογενείς αφορούν μαθητές/τριες που βρίσκονται σε βάσιμο κίνδυνο. Δηλαδή, οι πρωτογενείς και δευτερογενείς παρεμβάσεις αφορούν μαθητές/τριες που ακόμα δεν έχουν εκδηλώσει βία. Οι τριτογενείς παρεμβάσεις αφορούν μαθητές/τριες που έχουν εκδηλώσει βία. Οι πρωτογενείς πολιτικές/παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τη λήψη μέτρων κοινωνικής πολιτικής, οικογενειακής πολιτικής και ειδικής πολιτικής για τους/τις μαθητές/τριες. Οι δευτερογενείς και τριτογενείς παρεμβάσεις εμπλέκουν κοινές υπηρεσίες και κοινά όργανα κοινωνικού ελέγχου. Στην περίπτωση των δευτερογενών παρεμβάσεων είναι πιο έντονος ο κοινωνικός χαρακτήρας των μέτρων. Ενώ, στην περίπτωση των τριτογενών παρεμβάσεων είναι πιο έντονος ο νομικός/θεσμικός χαρακτήρας των μέτρων (Φαρσεδάκης, 1986). Οι J. D. Hawkins, P. A. Pastor, M. Bell & S. Morrison (1980) (όπως αναφέρει ο Ι. Φαρσεδάκης, 1986, σσ. 129-136) πρότειναν μια τυπολογία δώδεκα στρατηγικών πρωτογενούς και δευτερογενούς παρέμβασης βασισμένες στις σχετικές θεωρίες. Αυτές οι παρεμβάσεις αποσκοπούν σε διατροφικές αλλαγές, στον έλεγχο και διόρθωση του κεντρικού

νευρικού συστήματος και των ανωμαλιών των έσω εκκρίσεων, στην ανάπτυξη δεσμών με άλλα παιδιά, στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών, στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, στη διασφάλιση των αναγκαίων πόρων, στη μείωση της επίδρασης των παραβατικών προτύπων, στην αποτροπή εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών, κ.ά.,

Ακόμη, τα διάφορα μέτρα για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμα, και σε μακροπρόθεσμα. Τα βραχυπρόθεσμα μέτρα θα μπορούσαν να αφορούν από την πλευρά:

α) της πολιτείας: στη χωροθέτηση των σχολείων, τα προγράμματα σπουδών να είναι ελκυστικά και σύγχρονα, κ.ά.,

β) της διεύθυνσης του σχολείου: στην αποφυγή στιγματισμού των μαθητών, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, κ.ά.,

γ) των εκπαιδευτικών: στην αποφυγή των διακρίσεων, να δίνουν έμφαση στη μόρφωση, κ.ά.

δ) των γονέων: να αποφεύγουν την ενδοοικογενειακή βία, να σέβονται την ιδιωτικότητα του χώρου/δωματίου του παιδιού, κ.ά.,

ε) των ΜΜΕ: στην παρουσίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στον περιορισμό προβολής προγραμμάτων με σκηνές βίας, κ.ά.,

στ) των συλλόγων: στην έκδοση ενημερωτικών βιβλίων, στη δημιουργία χώρων/στέκια νεολαίας, κ.λπ.

Τα μακροπρόθεσμα μέτρα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν πρακτικές, όπως το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την ενεργή συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία της μάθησης, τη συμπαραστάση των δασκάλων και των γονέων στα παιδιά κ.ά. (Πανούσης, 2013).

Γενικά, οι όποιες παρεμβάσεις υιοθετούνται τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και από την πλευρά του σχολείου θα πρέπει να έχουν ενταξιακό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια να προσβλέπουν στην ένταξη του/της μαθητή/τριας στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνία γενικότερα και όχι στον στιγματισμό τους που έχει πολλές αρνητικές συνέπειες. Επιπρόσθετα, οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να διέπονται από μια ολιστική/συστημική θεώρηση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού με την έννοια ότι θα πρέπει αφενός να εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αφετέρου να είναι πολυεπίπεδη. Δηλαδή, οι παρεμβάσεις αυτές που προβλέπουν την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας να

περιλαμβάνονται τόσο στις εθνικές όσο και στις τοπικές πολιτικές (περιφέρειας, κοινότητας, σχολείου, τάξης) (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

1.5.1 Παρεμβάσεις της πολιτείας

Οι εθνικές πολιτικές των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό περιλαμβάνουν μια σειρά από παρεμβάσεις/μέτρα που αποσκοπούν στην ασφάλεια των μαθητών/τριών και στην ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι:

- Η δημιουργία νομοθετικού πλαισίου στο οποίο θα αναφέρεται ότι η ασφάλεια αποτελεί δικαίωμα όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα αποσκοπεί στη μείωση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στο σχολείο.
- Η σύσταση και η λειτουργία εξειδικευμένων υπηρεσιών, οι οποίες θα αναλαμβάνουν τον συντονισμό και τη συνεργασία με άλλες, συναφείς ή εξειδικευμένες υπηρεσίες. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δημιουργηθεί Τμήμα μελέτης ενδοσχολικής βίας στο υπό ίδρυση Ινστιτούτο Εγκληματικής Πολιτικής, η λειτουργία του Παρατηρητηρίου για τη σχολική βία, η δημιουργία Επιτροπής Ασύλου για τη διαχείριση κρίσεων, κ.ά.
- Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία θα στοχεύει στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξαρτήτως των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, καθώς η σχολική αποτυχία συνδέεται με τη σχολική βία. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες αφενός και αφετέρου να συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες θα διασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και θα αποσκοπούν στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού.
- Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Στο πλαίσιο αυτό εκτός από επιμορφωτικά σεμινάρια θα μπορούσαν τα προγράμματα σπουδών να περιλαμβάνουν σχετικά μαθήματα, διότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι τώρα δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού.

- Η ίδρυση ειδικής υπηρεσίας, υπεύθυνης για τον εντοπισμό και την παρέμβαση σε περιπτώσεις παραμέλησης και κακοποίησης παιδιών στην οικογένεια.
- Ο έλεγχος των προγραμμάτων των ΜΜΕ, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά (Stevens, Oost & De Bourdeaudhuij, 2000· Αρτινοπούλου, 2001· Πανούσης, 2013· Θάνος, 2017β· Κουράκης, 2018).

Στη χώρα μας, έγινε μια προσπάθεια για την εφαρμογή μιας εθνικής στρατηγικής για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, στην οποία περιλαμβάνονταν δράσεις όπως: δημιουργία Δικτύου, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενημέρωση, προβολή και δημοσιοποίηση και έρευνα για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στη χώρα μας (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης & Νικολακόπουλος, 2016).

1.5.2 Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου

Το σχολείο με την ανάληψη διαφόρων δράσεων και την εφαρμογή κατάλληλων πολιτικών και πρακτικών μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, γιατί, κυρίως, εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Με τη συμμετοχή όλων των μελών διασφαλίζεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας των δράσεων και των πρακτικών και η υποστήριξή τους από μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς (Θάνος, 2009 & 2017α· Πανούσης, 2013).

Όπως επισημαίνει ο Ν. Κουράκης (2018) είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο σχολείο να θεσπίζονται κανόνες με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών αναφορικά με τις επιτρεπτές και μη επιτρεπτές συμπεριφορές στο σχολείο. Το γεγονός αυτό αφενός αυξάνει το δημοκρατικό χαρακτήρα των διαδικασιών του σχολείου και αφετέρου διασφαλίζει τη συναίνεση ως προς τους κανόνες λειτουργίας. Το πρόβλημα, όμως είναι ότι οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι προτείνουν κανόνες σύμφωνα με την (κυρίαρχη) κουλτούρα του σχολείου και όχι σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες (Θάνος, 2016).

Στο σχολείο με πρωτοβουλία των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας μπορούν να υλοποιηθούν διάφορες δράσεις οι οποίες αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών/τριών αλλά

και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι η διοργάνωση καλλιτεχνικών εκθέσεων με ζωγραφιές που έχουν ως θέμα τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, η προβολή ταινιών και ντοκιμαντέρ, η ανάγνωση βιβλίων, κ.ά. Οι δράσεις αυτές θα ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν βοήθεια, όταν υποστούν βία ή εκφοβισμό (Πανούσης, 2013· McCain & Leonardo, 2001· Crothers & Kolbert, 2008). Ο Γ. Πανούσης (2009) επισημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι ένας ανοιχτός χώρος τον οποίο θα μπορούν να επισκέπτονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του.

Επίσης, στο πλαίσιο του σχολείου, μπορούν να υιοθετούνται διάφορες πρακτικές από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, όπως είναι για παράδειγμα η ομάδα δράσης εκπαιδευτικών σε θέματα βίας και εκφοβισμού. Η ομάδα αυτή μπορεί αφενός να ενημερώνει και να συντονίζει τις δράσεις για τη βία και τον εκφοβισμό και αφετέρου να διεξάγει έρευνες με σκοπό την υλοποίηση κατάλληλων εκδηλώσεων και την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών (Cleary, 1998).

Οι πρακτικές και γενικότερα οι πολιτικές που θα ακολουθήσει το σχολείο θα πρέπει να αποσκοπούν στην ένταξη των μαθητών/τριών στο σχολείο και όχι στον στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους. Οι πρακτικές με τιμωρητικό χαρακτήρα είναι αναποτελεσματικές και δεν επιφέρουν κανένα θετικό αποτέλεσμα (Αρτινοπούλου, 2001· Θάνος, 2017β). Στον αντίποδα, οι ενταξιακές πρακτικές με την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας δημιουργούν θετικό κλίμα, το οποίο αποτελεί αναγκαίο πλαίσιο για την ευημερία και την πρόοδο των μαθητών/τριών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

1.5.3 Ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας

Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, για να είναι επιτυχείς, θα πρέπει να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μελών. Η συμμετοχή όλων των μελών είναι σημαντική, διότι καταρχάς έχει την υποστήριξη όλων, έπειτα διασφαλίζει τον δημοκρατικό χαρακτήρα των διαδικασιών και συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών, που αποτελεί και το ζητούμενο (Αρτινοπούλου, 2001· Νικολάου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αφού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτοί/ές είναι που συνήθως διαχειρίζονται τα περιστατικά βίας (Πανούσης, 2016), Προϋπόθεση για τη διαχείριση της βίας αποτελεί η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα βίας σχολικού εκφοβισμού (Κουράκης, 2018, Τσατσάκης, 2019). Επίσης, σημαντική συνθήκη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της βίας είναι οι καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών οι οποίες θα πρέπει να διέπονται από εμπιστοσύνη και σεβασμό. Οι μαθητές/τριες δεν αποδέχονται την άδικη και άνιση μεταχείριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Πανούσης, 2009). Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, επομένως, να έχουν ενταξιακό χαρακτήρα. Προς αυτήν την κατεύθυνση πολύ σημαντική παράμετρος είναι η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία εξισορροπεί διάφορους ανταγωνισμούς και ανισότητες και διακρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Hoover & Hazler, 1991· Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003).

Οι μαθητές/τριες μπορούν και αυτοί/ές να συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού με διάφορους τρόπους, όπως:

- η συμμετοχή τους στις διάφορες εκδηλώσεις και προγράμματα του σχολείου·
 - η συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου στις διάφορες δράσεις·
 - η εφαρμογή των κανόνων του σχολείου·
 - η αναφορά περιστατικών βίας και εκφοβισμού στους/στις εκπαιδευτικούς·
 - η ανάληψη διάφορων ρόλων, όπως για παράδειγμα του «μεγάλου αδερφού» για μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων·
 - η ενθάρρυνση των γονέων τους να επισκέπτονται το σχολείο, κ.ά.
- (Αρτινοπούλου, 2001).

Ο ρόλος των γονέων και γενικότερα της οικογένειας, επίσης, είναι πολύ καθοριστικός στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Καταρχάς, οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να μην εκδηλώνουν βία στην οικογένεια, γιατί αυτή επηρεάζει ποικιλοτρόπως το παιδί με (ενδεχόμενη) συνέπεια να εκδηλώσει κι αυτό βία. Θα πρέπει να θέτουν όρια, να συζητούν με τα παιδιά και να αποφεύγουν την επιβολή τιμωριών, να συζητούν με τα παιδιά θέματα που αφορούν στο σχολείο, να ελέγχουν τα προγράμματα που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση και τις ιστοσελίδες που επισκέπτονται στο διαδίκτυο· να συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς και να συμμετέχουν και να υποστηρίζουν δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, κ.ά. (Αρτινοπούλου, 2001).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας. Ο/Η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να καλλιεργήσει θετικό κλίμα στο σχολείο και να αναπτύξει και να συντονίσει ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο/Η διευθυντής/ντρια να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της βίας, να είναι προσιτός/η στους/στις μαθητές/τριες και διαθέσιμος/η στους γονείς (Θάνος & Κατσικάς, 2021).

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εγκληματολογία στο ξεκίνημά της ως επιστήμη προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα για ποιο λόγο/αιτίες ορισμένοι άνθρωποι εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά (Σπινέλλη, 2005). Στη συνέχεια, υπό την επίδραση της κοινωνιολογίας, ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς από τα μέλη μιας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας ως παραβατική θεωρείται κοινωνική κατασκευή και συνδέεται με τις κοινωνικές ιεραρχήσεις των κοινωνικών υποκειμένων, δηλαδή με τη θέση που κατέχουν τα άτομα στις σχέσεις εξουσίας (Δασκαλάκης, 1985· Γεωργούλας, 2009· Θάνος & Τσατσάκης, 2018).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της παραβατικότητας προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν την παραβατική συμπεριφορά των ανθρώπων. Χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες: α) τις αιτιοκρατικές θεωρίες και β) τις κριτικές θεωρίες. Οι συναινετικές ή αιτιοκρατικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι οι παραβατικές συμπεριφορές παραβιάζουν κάποιες αξίες/κανόνες/νόμους της κοινωνίας και η εκδήλωσή τους οφείλεται σε κάποια αίτια/παράγοντες. Οι συγκρουσιακές ή κριτικές θεωρίες θεωρούν ότι δεν υπάρχουν θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες που προσβάλλουν οι παραβατικές συμπεριφορές, αλλά αξίες που οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες επιβάλλουν μέσω της συμβολικής βίας στις κυριαρχούμενες κοινωνικές ομάδες. Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής θεωρείται κοινωνική κατασκευή και συνδέεται με τις σχέσεις εξουσίας (Θάνος, 2017· Κουρούτζας, 2018).

2.1 Παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας και εκφοβισμού

Η αιτιοκρατική προσέγγιση διερευνά τους παράγοντες/αίτια για τους οποίους κάποιοι άνθρωποι παραβαίνουν τους κανόνες/νόμους μιας κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Οι αιτιοκρατικές θεωρίες συνδέονται με τη συγκρότηση της εγκληματολογίας ως επιστήμης σε ένα θετικιστικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ορισμένα αίτια έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Οι παράγοντες/αίτια στους οποίους οφείλεται μια παραβατική συμπεριφορά διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) ατομικοί παράγοντες και (β) κοινωνικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες. Αρχικά, ως υπεύθυνοι της παραβατικής συμπεριφοράς θεωρούνταν οι ατομικοί παράγοντες. Στη συνέχεια, με την εξέλιξη της επιστήμης της εγκληματολογίας αναγνωρίστηκε η σημασία των κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων. Για την εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν «ευθύνεται» μόνο ένας παράγοντας, αλλά εμπλέκονται πολλοί παράγοντες. Η πλειονότητα των σχετικών μελετών θεωρεί ότι στην εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς επιδρούν τόσο ατομικοί όσο και κοινωνικοί παράγοντες, με έμφαση στους κοινωνικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες (Φαρσεδάκης, 1986· Γεωργούλας, 2009· Θάνος, 2016, Τσατσάκης, 2019).

Στη χώρα μας, οι έρευνες και οι μελέτες για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στο σύνολό τους σχεδόν, υιοθετούν την αιτιοκρατική-συναινετική προσέγγιση. Προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό ερευνώντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωσή τους.

2.1.1 Ατομικοί παράγοντες

Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, η κληρονομικότητα και άλλοι βιολογικοί, ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες (Φαρσεδάκης, 1986· Γεωργούλας, 2009· Τσατσάκης, 2019).

2.1.1.1 Φύλο

Το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων όσον αφορά στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Θάνος & Τσατσάκης, 2019). Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών φαίνεται ότι τα κοινωνικά υποκείμενα, ανάλογα με το φύλο τους, εκδηλώνουν αφενός σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό παραβατική συμπεριφορά και αφετέρου διαφορετικές μορφές παραβατικότητας. Τα αγόρια εκδηλώνουν και γενικότερα εμπλέκονται σε περιστατικά βίας πιο συχνά σε σχέση με τα κορίτσια. Όσον αφορά στις μορφές βίας,

τα αγόρια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια σωματική βία, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια σε μορφές βίας όπως οι φήμες, ο κοινωνικός αποκλεισμός και τα κουτσομπολιά. Οι διαφοροποιήσεις αυτές μεταξύ των μαθητών/τριών συνεχίζονται σε όλα τα επίπεδα. Για παράδειγμα, όταν τα κορίτσια εκδηλώσουν σωματική βία διαφοροποιούνται σε σχέση με τα αγόρια. Μαλλιοτραβήγματα, γρατσουνιές και σφαλιάρες εκδηλώνουν κυρίως τα κορίτσια, ενώ μπουνιές, κλωτσιές και κεφαλιές εκδηλώνουν κυρίως τα αγόρια (Γεωργούλας, 2006· Θάνος & Μπούνα, 2015 & 2017· Θάνος, 2017β).

Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αρχικά αποδίδονταν στη διαφορά σωματικής δύναμης που παρατηρείται μεταξύ ανδρών και γυναικών και γενικότερα στη «φύση» τους. Στη συνέχεια μελέτες και έρευνες έδειξαν ότι οι διαφορές αυτές οφείλονται στην κοινωνικοποίηση των φύλων, η οποία περιλαμβάνει στερεότυπα ως προς την εκδήλωση βίας. Σύμφωνα με τα στερεότυπα και την έμφυλη κοινωνικοποίηση τα κορίτσια πρέπει να είναι πιο «σεμνά» και «υπομονετικά» σε αντίθεση με τα αγόρια που πρέπει να πιο «επιθετικά» και να «προστατεύουν τα αδύναμα κορίτσια». Τα έμφυλα στερεότυπα καλλιεργούνται κυρίως μέσα από τα παιχνίδια (Γεωργούλας, 2006· Θάνος & Μπούνα, 2017· Θάνος, 2017β).

Είναι εμφανές ότι η συχνότητα και οι μορφές βίας που εκδηλώνουν τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους, αποτελεί κοινωνική κατασκευή και δεν οφείλεται σε κάποιους βιολογικούς ή άλλους παράγοντες. Αυτά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φύλων είναι αποτέλεσμα κοινωνικών διεργασιών, τα οποία, προκειμένου να νομιμοποιηθούν και να γίνουν αποδεκτά, παρουσιάζονται ως βιολογικά (Bourdieu, 1996).

2.1.1.2 Βιολογικοί παράγοντες

Στους βιολογικούς παράγοντες περιλαμβάνεται η κληρονομικότητα, οι γενετικές «ανωμαλίες», οι ενδοκρινικές και άλλες οργανικές δυσλειτουργίες. Οι μελέτες και οι έρευνες για την επίδραση βιολογικών παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς αποσκοπούσαν να καταγράψουν μια προεγκληματική κατάσταση του ανηλίκου. Οι έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν για τη νομική απόδειξη του ακαταλόγιστου των παραβατών (Γεωργούλας, 2009).

Η επίδραση της κληρονομικότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών απασχόλησε την εγκληματολογία στην προσπάθεια να απαντήσει στο ερώτημα αν η παραβατική συμπεριφορά των γονέων μεταβιβάζεται στα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό οι έρευνες κατευθύνθηκαν στην εξέταση της πιθανής σύνδεσης παραβατικής σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών (γενεαλογικά δέντρα) και μεταξύ διδύμων. Και στις δύο περιπτώσεις παρεμβαίνει ο παράγοντας του κοινωνικού περιβάλλοντος, γι' αυτό οι έρευνες στράφηκαν στη μελέτη παιδιών με παραβατικούς γονείς, τα οποία είχαν υιοθετηθεί από άλλες οικογένειες, και στη μελέτη μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων. Έρευνες έδειξαν ότι αυξάνονται οι πιθανότητες ένα παιδί να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά, όταν ένας από τους γονείς του ή ο αδερφός του (στην περίπτωση των μονοζυγωτικών διδύμων) έχει εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν ταυτόχρονα τη συμβολή του παράγοντα «κοινωνικό περιβάλλον», ενώ οι υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί δεν έχουν ακόμη τεκμηριωθεί επιστημονικά (Φαρσεδάκης, 1986).

Επίσης, οι μελέτες εστίασαν σε διάφορες γενετικές «ανωμαλίες», οι οποίες αφορούν αποκλίσεις από αυτό που ορίζεται ως «φυσιολογικό» για την ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς. Εξέτασαν φυσιολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων (όχι μόνο μορφολογικά αλλά και συμπεριφορικά) (Πανούσης, 2009β) και ορισμένες οργανικές δυσλειτουργίες. Ιδιαίτερα η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη ανδρών με «σύνδρομο Κλαϊνφέλτερ (Klinefelter)». Οι άνθρωποι αυτοί εμφανίζουν στο φυλετικό ζεύγος χρωμοσωμάτων (XY) ένα επιπλέον «θηλυκό» (X) χρωμόσωμα (XXY) και σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες εκδηλώνουν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές. Στη συνέχεια, ερευνήθηκε και μια άλλη ανωμαλία στο φυλετικό ζεύγος, η οποία αφορά στην ύπαρξη ενός επιπλέον «αρσενικού» χρωμοσώματος, γνωστό ως «σύνδρομο υπεράρρενος» (XYY) αναφορικά με την επίδρασή της ανωμαλίας αυτής στην εκδήλωση εγκληματικής συμπεριφοράς των ανθρώπων με αυτό το σύνδρομο. Οι σχετικές έρευνες, που δημιούργησαν τον «μύθο» των «εγκληματικών χρωμοσωμάτων», εμφανίζουν πολλές μεθοδολογικές και επιστημονικές αδυναμίες (Κουρούτζας, 2018).

Στο πλαίσιο των βιοχημικών προσεγγίσεων, εγκληματολογικές μελέτες και έρευνες, εστίασαν στις ενδοκρινολογικές και ορμονολογικές δυσλειτουργίες ως παράγοντες παραβατικής συμπεριφοράς. Οι έρευνες αυτές ξεκίνησαν από τους Schlapp & Smith (1928) (όπως αναφέρεται στον Κουρούτζα, 2018, σ. 192), οι οποίοι

ερμήνευσαν την εγκληματικότητα των μεταναστών στις ΗΠΑ ως αποτέλεσμα των κληρονομούμενων ενδοκρινολογικών διαταραχών οι οποίες οφείλονται στις κακές συνθήκες διαβίωσης. Αργότερα, ο Bergman (1938) (όπως αναφέρεται στον Κουρούτζα, 2018, σ. 192) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι άνθρωποι που είχαν εγκληματήσει εμφάνιζαν σε υψηλότερο ποσοστό αδrenoπάθειες και ενδοκρινολογικές διαταραχές σε σχέση με ανθρώπους που δεν είχαν εγκληματήσει (ομάδα ελέγχου). Οι έρευνες εστίασαν σε συγκεκριμένες ορμόνες, όπως η ανδρεναλίνη (επινεφρίνη) και η νοραδρεναλίνη (νορεπινεφρίνη), σε συνδυασμό με τους νευροδιαβιβαστές και τον εγκέφαλο ως υπεύθυνους παράγοντες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς. Σε άλλες έρευνες δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα ανδρεναλίνης και νοραδρεναλίνης μεταξύ ανθρώπων που έχουν εγκληματήσει και γενικού πληθυσμού (Κουρούτζας, 2018).

Οι έρευνες επίσης μελέτησαν την επίδραση της υπογλυκαιμίας, της έλλειψης βιταμινών, των (χαμηλών) καρδιακών παλμών και του χαμηλού επιπέδου της δερμικής αγωγιμότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Η επίδραση και άλλων παραγόντων και οι μεθοδολογικές αδυναμίες των σχετικών ερευνών δεν τεκμηριώνουν τα αποτελέσματά τους (Γεωργούλας, 2009· Κουρούτζας, 2018).

Άλλες έρευνες εξέτασαν την επίδραση των εγκεφαλικών αλλοιώσεων λόγω ενδοκρινολογικών διαταραχών στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Με τη χρήση εγκεφαλογραφήματος και ηλεκτροεγκεφαλογράφου, μελέτες ασχολήθηκαν με τη μέτρηση και καταγραφή της εγκεφαλικής δραστηριότητας σε παραβατικά και μη παραβατικά άτομα. Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε ότι τα ανώμαλα εγκεφαλογραφήματα ήταν υψηλότερα στους παραβατικούς ανηλίκους σε σχέση με τους μη παραβατικούς (Γεωργούλας, 2009· Φαρσεδάκης, 1986).

2.1.1.3 Ψυχικοί και ψυχολογικοί παθολογικοί παράγοντες

Από τη θετικιστική σχολή είχε επισημανθεί η συμβολή των ψυχικών και ψυχολογικών παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ο Garofalo πρώτος είχε επισημάνει τους ψυχολογικούς παράγοντες αναφέροντας ότι οι παραβάτες υπολείπονται σε αισθήματα οίκτου και σε ηθικά ένστικτα αγαθότητας και δικαιοσύνης (Πανούσης, 1990). Οι θεωρίες αυτές εκλαμβάνουν ότι η παραβατική

συμπεριφορά αποτελεί εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών ή παθολογικών εσωτερικών καταστάσεων του ανθρώπου (Φαρσεδάκης, 1986).

Όπως και οι θετικιστικές προσεγγίσεις, οι ψυχολογικές-ψυχιατρικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς δεν είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής ή βούλησης του ατόμου. Οι ψυχολογικές-ψυχιατρικές προσεγγίσεις εστίασαν τη μελέτη τους στην ψυχή του ανθρώπου προκειμένου να ανακαλύψουν τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς παραβλέποντας τη σημασία/συμβολή του μακρο-περιβάλλοντος. Η παραβατική συμπεριφορά συνδέθηκε με δαιμονικά πνεύματα του ψυχικού κόσμου και την ψυχική ασθένεια (Σπινέλλη, 2005).

Η ψυχολογία και η ψυχιατρική διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της εγκληματολογίας ως επιστήμης και ιδιαίτερα στη θεωρητική θεμελίωση των αιτίων της παραβατικής συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο των ψυχολογικών-ψυχιατρικών προσεγγίσεων, ως παράγοντες/αίτια εκδήλωσης της παραβατικής συμπεριφοράς θεωρήθηκαν οι δυσλειτουργίες του «εγώ» και του «υπερ-εγώ», οι διαταραχές της μάθησης και της αντίληψης, η νοητική καθυστέρηση, οι διαταραχές της συμπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, τα οργανικά ψυχοσύνδρομα κ.ά. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι κάθε ψυχική δυσλειτουργία ή διαταραχή θεωρήθηκε «υπεύθυνη» για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Σπινέλλη, 2005).

Η ψυχική νόσος, μετά τις έρευνες των Healy & Bronner σε ανηλίκους, άρχισε να θεωρείται ως μια μεταβλητή εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, η οποία εμφανίζεται στον άνθρωπο όχι μόνο «εκ συστάσεως» αλλά και ως αποτέλεσμα ψυχικών ανωμαλιών που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής του. Στην περίπτωση των ανηλίκων ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ψυχικές ανωμαλίες που εμφανίζονται λόγω των συγκρούσεων στο οικογενειακό περιβάλλον. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες πιο συγκεκριμένες, οι οποίες έδωσαν έμφαση σε ένα είδος «ψυχικής ανωμαλίας», όπως οι εξωγενείς και ενδογενείς ψυχώσεις, οι ψυχοπάθειες, οι ολιγοφρένειες κ.ά. Οι έρευνες αυτές σε ορισμένες περιπτώσεις έδειξαν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ «ψυχικών ανωμαλιών» και εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, και σε άλλες περιπτώσεις ότι δεν υπάρχει. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών θεωρούν τον παράγοντα/αίτιο «ψυχική ανωμαλία» υπεύθυνο για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ορίζοντας όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν το στερεότυπο του παραβάτη ως ψυχικά αρρώστου (Γεωργούλας, 2009).

Στη συνέχεια, ψυχολογικές θεωρίες αναγνώρισαν τη σημασία του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα της οικογένειας στην εκδήλωση ή όχι παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών, ακόμα και όταν αυτές οι θεωρίες αναφέρουν ότι το παιδί γεννιέται με επιθετικά ένστικτα και ορμές. Γι' αυτό το λόγο οι θεωρίες αυτές, όπως οι ψυχαναλυτικές, κοινωνικής μάθησης, κ.λπ. παρουσιάζονται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

2.1.1.4 Νοητική καθυστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και άλλες διαταραχές εντάσσονται στην ομάδα «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η κατηγορία αυτή είναι ιδιαίτερα ανομοιογενής, όπως ανομοιογενείς είναι και οι επιμέρους ομάδες που περιλαμβάνει. Επίσης, δεν υπάρχει ένας ορισμός της νοητικής καθυστέρησης, των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ, γεγονός που συνδέεται με την ανομοιογένεια αυτών των ομάδων αφενός και αφετέρου την επίδραση του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στον προσδιορισμό των κριτηρίων για τον ορισμό τους.

Οι ομάδες αυτές εξετάζονται στο πλαίσιο των ψυχολογικών θεωριών/προσεγγίσεων, καθώς ο καθορισμός τους γίνεται με ψυχομετρικές διαδικασίες/τεστ, οι οποίες, ωστόσο, αξιολογούν κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Πράγματι, η νοητική καθυστέρηση, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η ΔΕΠ-Υ συνδέονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τη μόρφωση των γονέων και άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι για την ερμηνεία της σύνδεσης των ομάδων αυτών με την εκδήλωση ή τον κίνδυνο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, όπως αναφέρεται και στη συνέχεια, χρησιμοποιούνται κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως για παράδειγμα, η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Σπινέλλη 2005).

Πολλές μελέτες και έρευνες έδειξαν ότι το ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υψηλότερο στις ομάδες παραβατικών ανηλίκων σε σχέση με το ποσοστό που εκπροσωπούνται στον συνολικό πληθυσμό. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική

συμπεριφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Σπινέλλη, 2005· Φαρσεδάκης, 1986· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τριπλάσιες και πλέον πιθανότητες θυματοποίησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Παρά το γεγονός ότι αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εμφανίζουν υψηλότερη εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ανομοιογένεια των διαφόρων ομάδων που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία, επιβάλλει, στη συνέχεια, την παρουσίαση των επιμέρους ομάδων σε ξεχωριστά κεφάλαια.

Η νοητική καθυστέρηση, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η ΔΕΠ-Υ οφείλονται τόσο σε βιολογικούς όσο και σε κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες. Τα τεστ μέτρησης της νοητικής καθυστέρησης δέχθηκαν μεγάλη κριτική και αμφισβητήθηκαν καθώς μετρούσαν και στοιχεία που οφείλονταν στην επίδραση του περιβάλλοντος (Φραγκουδάκη, 1985). Επίσης, σύμφωνα με έρευνες, η πλειονότητα των παιδιών που ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες, όπως για παράδειγμα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που αναδεικνύει την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013). Επομένως, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται και, ειδικότερα, η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ή όχι, οφείλονται εκτός από βιολογικούς και σε κοινωνικούς παράγοντες.

Η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέθηκε, κυρίως, με την αδυναμία των παιδιών αυτών να κατανοήσουν τους σχολικούς κανόνες και να προσαρμοστούν σε αυτούς αλλά και με άλλες αδυναμίες, όπως για παράδειγμα, η αδυναμία να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεων τους κλπ.. Ακόμη, οι αδυναμίες αυτών των παιδιών συνδέθηκαν με τη μειωμένη σχολική επίδοση, η οποία επιδρά στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά είτε να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των δασκάλων και των συμμαθητών/τριών τους είτε να ενσωματώνονται σε παρέες-ομάδες συνομηλίκων με παραβατική συμπεριφορά, για να βρουν αποδοχή (Φαρσεδάκης, 1986).

Η πλειονότητα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι δεν υπάρχει μια αιτιώδης σχέση μεταξύ των διαφόρων διαταραχών των παιδιών με την εκδήλωση παραβατικής

συμπεριφοράς. Φαίνεται ότι οι διαταραχές αυτές εμποδίζουν τα παιδιά να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και να έχουν αυτοέλεγχο, όταν δεν διαγνωστούν έγκαιρα/πρώιμα και δεν γίνουν οι κατάλληλες θεραπευτικές/παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά αυτά (Θεμελή, 2013). Επομένως, ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός.

Το σχολείο, όμως, μέσα από τις λειτουργίες που επιτελεί, ευνοεί μαθητές/τριες με συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, προωθώντας τον ανταγωνισμό και έχοντας ως πρότυπο μια (κατασκευασμένη) ευφυΐα, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιεί μαθητές/τριες που αποκλίνουν ή δεν προσαρμόζονται στις νόρμες του σχολείου (Bourdieu & Passeron, 2014· Θάνος, 2012). Το σχολείο είναι δύσκολο να αλλάξει, με την έννοια ότι οι λειτουργίες που επιτελεί είναι απαραίτητες για την διατήρηση τόσο της κοινωνικής δομής όσο και της δικής του ύπαρξης. Ο/Η εκπαιδευτικός, όμως, μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις του/της και το σχολικό κλίμα της τάξης, που αυτός θα δημιουργήσει, μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να αυξήσουν τις σχολικές τους επιδόσεις και να ενταχθούν στο σχολείο (Θάνος, 2017α).

2.1.2 Κοινωνικο-πολιτισμικοί – περιβαλλοντικοί παράγοντες

Η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς δεν μπορούσε να ερμηνευτεί ικανοποιητικά με τους ατομικούς παράγοντες, γι' αυτό και οι μελέτες και οι έρευνες στη συνέχεια στράφηκαν στους κοινωνικοπολιτισμικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες του πλαισίου στο οποίο ζει ένας άνθρωπος. Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει ένα άτομο θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί στην εκδήλωση ή μη παραβατικής συμπεριφοράς. Στους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η οικογένεια, το σχολείο, η παρέα των συνομηλίκων, τα ΜΜΕ, η γειτονιά και η κοινωνία (Θάνος, 2017β).

2.1.2.1 Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί φορέα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού για διάφορους λόγους: πριν από την οικογένεια δεν έχει επιδράσει κανείς άλλος παράγοντας· οι συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και ιδιαίτερα μεταξύ της μητέρας και του παιδιού είναι πολύ έντονες· το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τι είναι σωστό και τι όχι από αυτά που μαθαίνει μέσα στην οικογένεια· το παιδί μέσω της οικογένειας εντάσσεται σε ένα ευρύτερο συγγενικό δίκτυο και έρχεται σε επαφή με τους υπόλοιπους θεσμούς, κ.λπ. (Τάρσης, 1999· Θάνος 2014). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας και το γεγονός ότι οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην εκδήλωση ή όχι παραβατικής συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης, 1992· Douglas, 2005).

Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης για τα παιδιά. Όταν οι γονείς εκδηλώνουν παραβατική ή επιθετική συμπεριφορά, είναι πιθανόν και τα ίδια τα παιδιά να εκδηλώσουν παρόμοιες συμπεριφορές. Έρευνες σε παραβατικούς ανηλίκους έδειξαν ότι η πλειονότητα των παιδιών αυτών είχαν γονείς που κι αυτοί είχαν εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά (Φαρσεδάκης, 1986). Ακόμη, οι τσακωμοί μεταξύ των γονέων μπορεί να επηρεάσουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από το παιδί είτε γιατί το παιδί υιοθετεί ανάλογη συμπεριφορά στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά είτε γιατί μπορεί να θεωρεί ότι ευθύνεται το ίδιο για τους τσακωμούς μεταξύ των γονέων. Επίσης, άλλες δυσλειτουργικές καταστάσεις στην οικογένεια όπως αλκοολισμός ή η χρήση ναρκωτικών από κάποιο γονέα ή και από τους δύο, μπορεί να επηρεάσουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Shields & Cicchetti, 2001· Baldry, 2003· Hanish et al, 2007· Holt et al., 2007· Θάνος, 20017β).

Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών επιδρούν καθοριστικά στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι απέναντι στα παιδιά ή, ακόμα χειρότερα, αρνητικοί και απορριπτικοί, τότε υπάρχουν πάρα πολλές πιθανότητες τα παιδιά να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά (Espelage et al., 2000· Πυργιωτάκης, 1992). Ακόμη, οι

υπερπροστατευτικοί γονείς ή γονείς που χρησιμοποιούν αυστηρές τιμωρίες επιδρούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Bowes et al., 2009· Κουράκης, 2009).

Ο τρόπος κοινωνικοποίησης του παιδιού στην οικογένεια είναι, επίσης, σημαντικός παράγοντας στην εκδήλωση ή όχι παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί σε σχετικές έρευνες θεωρούν ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Πράγματι, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλον όπου δεν υπάρχουν όρια, οι οδηγίες των γονέων είναι αντιφατικές τόσο μεταξύ τους όσο και κατά τη διαχείριση όμοιων περιστατικών, κ.λπ., υπάρχουν πολλές πιθανότητες τα παιδιά να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά (Θάνος, 2012).

2.1.2.2 Σχολείο

Η ρήση «όταν ανοίγει ένα σχολείο, κλείνει μια φυλακή» αποτυπώνει τις ελπίδες της κοινωνίας για τον ρόλο του σχολείου στη μείωση της παραβατικότητας. Ωστόσο, έρευνες έδειξαν ότι το σχολείο ελάχιστα συμβάλλει στη μείωση της παραβατικότητας μιας κοινωνίας και ότι εντός του σχολείου εκδηλώνονται περιστατικά βίας. Η σχολική βία που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες συνδέεται, κυρίως, με την δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο, την έλλειψη ενδιαφέροντος και τη σχολική αποτυχία (Φαρσεδάκης, 1986· Γεωργούλας, 2009). Αυτοί οι τρεις παράγοντες συνδέονται μεταξύ τους, αφού δυσκολίες στην προσαρμογή έχουν ως αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία ή η έλλειψη ενδιαφέροντος μπορεί να οδηγήσει στην μη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στη σχολική αποτυχία.

Οι διάφορες μελέτες και έρευνες επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες που εκδηλώνουν σχολική βία και, γενικότερα, παραβατική συμπεριφορά εμφανίζουν «σχολική απροσαρμοστικότητα», η οποία μπορεί να οφείλεται στη διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος ή σε άλλους, κυρίως, ατομικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ανωριμότητα της προσωπικότητάς του/της. Με κατάλληλες παρεμβάσεις οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αρθούν. Στην περίπτωση, όμως που δεν γίνει κάτι τέτοιο με την επίδραση κι άλλων επιβαρυντικών παραγόντων, όπως η σχολική αποτυχία, η

«απροσαρμοστικότητα» μπορεί να συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τον/την μαθητή/τρια (Φαρσεδάκης, 1986).

Έρευνες, επίσης, έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών αυτών για το σχολείο. Η έλλειψη ενδιαφέροντος ή το μικρό ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές/τριες για το σχολείο μπορεί να οφείλεται στο ανιαρό αναλυτικό πρόγραμμα, στην έλλειψη συμμετοχής των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων, στον τρόπο διδασκαλίας, στο ανταγωνιστικό σύστημα και στην έμφαση που δίνεται στους «λίγους/ες» και «εκλεκτούς/ες», κ.ά. (Κουράκης, 2004).

Η «απροσαρμοστικότητα», η χαμηλή σχολική επίδοση και η έλλειψη ενδιαφέροντος συνδέονται με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu το σχολείο υιοθετεί και επιβάλλει στους/στις μαθητές/τριες το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Για τους/τις μαθητές/τριες από τα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα το σχολείο αποτελεί μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Όσο πιο μακριά βρίσκεται το πολιτισμικό κεφάλαιο καταγωγής των μαθητών/τριών από το πολιτισμικό κεφάλαιο που υιοθετεί το σχολείο τόσο περισσότερο αυξάνονται οι δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών/τριών. Αντίθετα, για τους/τις μαθητές/τριες από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα η κουλτούρα του σχολείου και γενικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου αποτελεί μια «φυσική» συνέχεια. Τα παιδιά, κυρίως, από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και να εμφανίζουν μια «αντισχολική» συμπεριφορά (Bourdieu, 2002· Bourdieu & Passeron, 1993· Παναγιωτόπουλος, 2018· Θάνος, 2009 & 2012). Το αξιακό σύστημα που υιοθετεί το σχολείο είναι διαφορετικό από αυτό που έχουν κοινωνικοποιηθεί τα παιδιά από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα (Παναγιωτόπουλος, 2013). Όπως αναφέρει ο P. Willis (1997) ένα μέρος των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη αντιδρά στις αξίες του σχολείου με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές γνωρίζουν ότι το σχολείο δεν έχει να τους προσφέρει τίποτα σημαντικό για τη μετέπειτα πορεία τους και θεωρούν «μαγκιά» και ως αντίδραση κατά της εξουσίας την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.

2.1.2.3 Παρέα συνομηλίκων

Η παρέα των συνομηλίκων επιδρά σημαντικά στη συμπεριφορά της προσωπικότητας του παιδιού. Με τη δημιουργία φίλων και την ένταξη σε μια παρέα, το παιδί εντάσσεται σε μια ομάδα, η οποία έχει ένα σχετικά ομοιογενή χαρακτήρα και δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αυτονομηθεί και να εκφραστεί χωρίς τις δεσμεύσεις των κοινωνικών συμβάσεων. Η επίδραση της παρέας είναι σημαντική με αποκορύφωμα την περίοδο της εφηβείας, αλλά στη συνέχεια εξασθενεί (Τάτσης, 1999).

Οι μαθητές/τριες που δεν έχουν καλές σχολικές επιδόσεις, βιώνουν αρνητικά (συν)αισθήματα και νιώθουν ότι είναι περιθωριοποιημένοι/ες. Προκειμένου αυτού/τές να βρουν αποδοχή «προσκολλώνται» σε παρέες συνομηλίκων, στις οποίες κυριαρχούν παραβατικά πρότυπα. Στις ομάδες αυτές κυριαρχούν αξίες οι οποίες είναι αντίθετες με τη σχολικές αξίες και συγκροτούν τις λεγόμενες υποκουλτούρες. (Κουράκης, 1999).

Η επίδραση της παρέας των συνομηλίκων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς αποτέλεσε αντικείμενο σχετικών μελετών και ερευνητών. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες με σημαντικότερες: τη θεωρία της υποκουλτούρας (Cohen), τη θεωρία των πολιτιστικών συγκρούσεων (Sellin), τη θεωρία των διαφοροποιητικών κοινωνικών συναναστροφών (Sutherland) και των διαφορετικών ευκαιριών (Cloward & Ohlin), οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια (Κουράκης, 1999· Θάνος, 2017β· Τσατσάκης, 2019).

2.1.2.4 Λοιποί κοινωνικοί παράγοντες

Τα ΜΜΕ ως παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και έρευνας. Πράγματι, τα παιδιά περνούσαν αρκετό από τον ελεύθερό τους χρόνο βλέποντας, παλαιότερα, κυρίως τηλεόραση και σήμερα «σερφάροντας» στο διαδίκτυο (Βουϊδάσκη, 1995). Οι σκηνές βίας στις διάφορες σειρές, στις διαφημίσεις, στα δελτία ειδήσεων και στα παιχνίδια θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα παιδιά να

εκδηλώσουν παρόμοιες συμπεριφορές, όπως προκύπτει και από διάφορα περιστατικά τα οποία έγιναν κατά καιρούς. Και αυτό γιατί αφενός μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν το επιτρεπτό από το μη επιτρεπτό και αφετέρου μπορεί να θεωρήσουν ότι η βία αποτελεί ένα επιθυμητό και αποτελεσματικό τρόπο αντίδρασης/συμπεριφοράς (Gentile, 2003· Κάπαρη, 2013). Για τους λόγους αυτούς λήφθηκαν διάφορα μέτρα, όπως η σήμανση των τηλεοπτικών εκπομπών για την καταλληλότητα παρακολούθησής τους από συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες (Θάνος, 2017β). Ωστόσο, από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ότι είναι δύσκολο να αποδειχθεί κάποια άμεση σχέση μεταξύ τηλεοπτικής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων. Η επίδραση που ασκούν τα ΜΜΕ λειτουργεί συνδυαστικά με διάφορους δυσλειτουργικούς οικογενειακούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη ενδοοικογενειακής βίας (Πανούσης, 2010).

Η γειτονιά και η ευρύτερη περιοχή στην οποία ζει ένα παιδί μπορεί να το επηρεάσει στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, εφόσον στην περιοχή αυτή επικρατούν παραβατικά πρότυπα ή/και οι παραβατικές συμπεριφορές αποτελούν συχνό φαινόμενο. Η επίδραση της γειτονιάς και της περιοχής είναι έμμεση, κυρίως, μέσω της οικογένειας (Φαρσεδάκης, 1986).

Οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές μπορεί να συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των νέων. Είναι ενδεικτικό ότι τόσο κατά την περίοδο της κρίσης όσο και κατά τη περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού πραγματοποιήθηκαν έρευνες σχετικά με την αύξηση φαινομένων βίας τόσο στο γενικό πληθυσμό όσο και στους/στις νέους/ες. Είναι γεγονός, ότι οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές έχουν σημαντική επίδραση στους/στις νέους/ες (Φαρσεδάκης, 1986· Θάνος, 2017β). Οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές αυτές επιδρούν και στις αξίες της κοινωνίας με τη δημιουργία της αίσθησης μιας κατάστασης «ρευστότητας». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ι. Φαρσεδάκης (2013, σελ. 390) «...οι κοινωνίες μας δεν μπορούν πια να διακρίνουν καθαρά το είδωλό τους στον καθρέφτη του μέλλοντος».

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο, αλλά τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα έντονο. Το παιδί που μεταναστεύει σε ένα νέο περιβάλλον είναι πιθανό να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά είτε εξαιτίας της βίωσης μιας πολιτισμικής σύγκρουσης είτε εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσης. Ακόμη, είναι πιθανόν το παιδί να θυματοποιηθεί, καθώς μπορεί να μην γίνει αποδεκτό από τους/τις συμμαθητές/τριες τους (Ντάβου, 2008· Θάνος, 2017β).

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, δεν υπάρχει σύνδεση/σχέση του εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών και της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Νικολάου, 2013).

2.2 Κοινωνιολογικές θεωρίες της βίας και της παραβατικότητας των ανηλίκων

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για την κατανόηση και ερμηνεία της βίας και της παραβατικότητας επηρεάστηκαν από τις βιολογικές επιστήμες, την επιστήμη της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής και την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Οι βιολογικές θεωρίες και ένα μέρος των ψυχολογικών θεωριών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποδίδουν την παραβατική συμπεριφορά του ανθρώπου σε διάφορους οργανικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, γι' αυτό και δεν θεωρείται «εκούσια» αποτέλεσμα «ελεύθερης βούλησης». Στη συνέχεια, οι ψυχολογικές προσεγγίσεις άρχισαν να αναγνωρίζουν τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση βίας και παραβατικής συμπεριφοράς από τα κοινωνικά υποκείμενα (Φαρσεδάκης, 1986). Οι πιο σημαντικές από αυτές τις θεωρίες είναι η ψυχαναλυτική θεωρία και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, τα παιδιά γεννιούνται με ασυνείδητες ενορμήσεις (id/«εκείνο»), τις οποίες οι κοινωνικοί κανόνες (superego/ «υπερεγώ») προσπαθούν να περιορίσουν, όταν δεν εναρμονίζονται με αυτούς μέσω του «εγώ» (ego), το οποίο λειτουργεί ως «μεσολαβητής» ανάμεσα στο «εκείνο» και το «υπερεγώ» και αποτελεί το «συνειδητό» μέρος της προσωπικότητας. Όταν δεν υπάρχει μια «ισορροπημένη» σύγκρουση ανάμεσα σε αυτά τα τρία στοιχεία, τότε το άτομο ενδέχεται να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Η «ανισορροπία» αυτή μπορεί να αφορά στο υπερανπτυγμένο ή υποναπτυγμένο «υπερεγώ», δηλαδή στον πολύ μεγάλο κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος δημιουργεί άγχος και ενοχή στο άτομο ή στον χαλαρό κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος δεν είναι αρκετός να ελέγξει/σταματήσει τις ενορμήσεις του ατόμου (Κουράκης, 2004· Σπινέλλη, 2005).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η οποία εντάσσεται στις συμπεριφορικές ψυχολογικές προσεγγίσεις, υποστηρίζει ότι η παραβατική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση προτύπων και την

ενίσχυση (Κάπαρη, 2013). Πρώτος ο Tarde είχε αναφέρει ότι η παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων είναι αποτέλεσμα μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη μίμηση παραβατικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν άτομα του οικογενειακού ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Vold, Bernard & Snipes, 2002). Ο Bandura, βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις αρχές και τις αξίες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος μέσω της παρατήρησης και της μίμησης και όχι μέσα τις υποδείξεις των γονέων και των δασκάλων τους (Farrington et al., 2005).

2.2.1 Η θεωρία της ανομίας και της δομικής έντασης

Σύμφωνα με τον Durkheim, μια κοινωνία χαρακτηρίζεται από κοινωνική συνοχή και σταθερότητα, η οποία βασίζεται στην αποδοχή κοινωνικών αξιών από όλα τα μέλη της κοινωνίας. Οι αξίες αυτές αντικατοπτρίζονται στους κοινωνικούς κανόνες τους οποίους όλα τα μέλη ακολουθούν. Υπάρχει μια συλλογική συνείδηση, η οποία διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη μορφή των ανθρώπινων σχέσεων. Η προσβολή των θεμελιακών αξιών μιας κοινωνίας ή της συλλογικής συνείδησης συνιστά εγκληματική πράξη, όταν προκαλεί ισχυρή κοινωνική αντίδραση. Ο Durkheim ορίζει το έγκλημα ως *«προσβολή των θεμελιακών αξιών μιας κοινωνίας σε ορισμένη εποχή και προκαλεί τη διέγερση συλλογικών συγκινησιακών αντιδράσεων ή αποτελεί προσβολή των ισχυρών συναισθημάτων της συλλογικής συνείδησης και διεγείρει μια μαζική αντίδραση αποδοκιμασίας που εκφράζει την ποινή»* (Δασκαλάκης, 1985). Σύμφωνα με τον Durkheim, το έγκλημα αποτελεί ένδειξη «παθογένειας» της κοινωνίας, η οποία βρίσκεται σε ανομία (Σπινέλλη, 2005).

Όταν οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται απότομα, δημιουργείται μια μεταβατική φάση, με κύριο χαρακτηριστικό την έλλειψη ενός σαφούς κανονιστικού πλαισίου, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των μελών της κοινωνίας να προσανατολίσουν τη συμπεριφορά τους. Αυτήν την κατάσταση ο Durkheim την περιέγραψε ως ανομία. Ως ανομία χαρακτηρίζεται η κατάσταση στην οποία παρατηρείται έλλειψη κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά ή η κατάσταση στην οποία παρατηρείται αβεβαιότητα ως προς το ισχύον σύστημα ρυθμιστικών κανόνων

(Τσαούσης, 2006). Η ανομία αποτελεί μια κατάσταση κατάλυσης ή έλλειψης κοινωνικών κανόνων με αποτέλεσμα τα άτομα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη συμμόρφωσή τους σε αυτούς, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν ή ποιους κανόνες να ακολουθήσουν και ποιους όχι. Οι κοινωνικοί κανόνες εκτός από ασαφείς μπορεί να είναι και αντικρουόμενοι μεταξύ τους (Hughes & Kroehler, 2007).

Ο Merton, ακολουθώντας την παράδοση του Durkheim στην αναζήτηση κοινωνιολογικών ερμηνειών των κοινωνικών φαινομένων, δίνει ευρύτερη έννοια στον όρο «ανομία». Τον χρησιμοποιεί με αναφορά στην εκτροπή, της οποίας η εγκληματικότητα αποτελεί μια μορφή. Ωστόσο και στον Merton, η ανομία δηλώνει μια κατάσταση στην οποία παρατηρείται αδυναμία της κοινωνίας να προσανατολίσει τη συμπεριφορά των μελών της. Ο Merton ορίζει την ανομία ως την κατάσταση εκείνη στην οποία υπάρχει αποσύνδεση μεταξύ των κοινωνικά καθορισμένων σκοπών και των κοινωνικά καθορισμένων μέσων (Τσαούσης, 2006).

Ο Merton (1968) υποστήριξε ότι το άτομο δεν μπορεί να συμμορφωθεί στους κοινωνικούς κανόνες, επειδή δεν του παρέχονται τα απαιτούμενα μέσα για την επίτευξη των κοινωνικά καθορισμένων σκοπών. Η θεωρία της ανομίας του Merton αναπτύχθηκε μια εποχή που στην Αμερική επικρατούσε η αξία της υλικής επιτυχίας κυρίως με τη μορφή υλικού πλούτου. Η επιτυχία μπορούσε να επιτευχθεί από όλα τα κοινωνικά υποκείμενα ανεξάρτητα από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Ο Merton εξ αρχής προσπάθησε να εντοπίσει τις συνθήκες αυτές και τις κατηγορίες αυτές των προσώπων για τις οποίες η ανομία αποτελεί κοινωνικά αναμενόμενη συμπεριφορά (Τσαούσης, 2006). Γιατί, όλοι οι άνθρωποι δεν κατέχουν τα μέσα για την επίτευξη των κοινωνικών στόχων, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν μη κοινωνικά αποδεκτά μέσα προκειμένου να ανταποκριθούν στην επίτευξη των κοινωνικών στόχων (Hughes & Kroehler, 2007).

Η θεωρία του Merton μπορεί να ερμηνεύσει κάποιες παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών. Για παράδειγμα, στο σχολείο δίνεται έμφαση στην επιτυχία στις εξετάσεις και στην καλή σχολική επίδοση. Όλοι οι μαθητές, όμως, δεν μπορούν να πετύχουν εξαιτίας της αναπαραγωγικής λειτουργίας το σχολείου. Γι' αυτό είναι πιθανόν να καταφύγουν σε παράνομα μέσα προκειμένου να πετύχουν υψηλή βαθμολογία, όπως είναι η αντιγραφή (Θάνος, 2017β). Ο Merton προσπάθησε να εντοπίσει τις κοινωνικές κατηγορίες ανθρώπων που χρησιμοποιούν παράνομα μέσα, για να πετύχουν τους κοινωνικούς στόχους (Τσαούσης, 2006). Στην προκειμένη περίπτωση, η κατηγορία αυτή αφορά, κυρίως, μαθητές που προέρχονται

από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα (Θάνος, 2017β), τους οποίους το σχολείο αποκλείει μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας που επιτελεί (Bourdieu & Passeron, 2014).

2.2.2 Η εκτροπή ως αποτέλεσμα πολιτισμικής σύγκρουσης

Η θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού» του Sutherland και του «οριακού ανθρώπου» του Park χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο την έννοια της εκτροπής. Θεωρούν ότι η εκτροπή είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης μεταξύ δύο «ανταγωνιστικών» πλαισίων κοινωνικοποίησης (Τσαούσης, 2006).

2.2.2.1 Η θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού»

Σύμφωνα με τον Sutherland (1949) (όπως αναφέρεται στο: Τσαούσης, 2006) η παραβατική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω του συγχρωτισμού με άτομα που έχουν ευνοϊκή στάση απέναντι σε μια τέτοια συμπεριφορά και στην αποφυγή συγχρωτισμού με άτομα που έχουν αρνητική στάση σε μια τέτοια συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι η παραβατική συμπεριφορά μαθαίνεται με τη συναναστροφή και το συγχρωτισμό με τα μέλη μιας ομάδας, μεταξύ των οποίων επικρατούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Στις ομάδες αυτές συμμετέχουν κι άλλα άτομα με παραβατική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο των ομάδων αυτών τα μέλη υιοθετούν στάσεις που ευνοούν την παραβατικότητα και μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται με παραβατικό τρόπο αλλά και τις τεχνικές που απαιτούνται σε κάθε παραβατική πράξη. Ο Sutherland διατύπωσε αυτές τις απόψεις εξετάζοντας τον «εξ επαγγέλματος κλέφτη» (Φαρσεδάκης, 1986· Σπινέλλη, 2005· Τσαούσης, 2006).

Στη θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού» η παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής τους σε ομάδες που επικρατούν παραβατικά πρότυπα και θετική στάση απέναντι στην παραβατική συμπεριφορά. Η υποκουλτούρα που διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων είναι σε σύγκρουση με την κουλτούρα της κοινωνίας, στην οποία εντάσσεται αυτή η ομάδα (Τσαούσης, 2006).

2.2.2.2 Η θεωρία του «οριακού ανθρώπου» και η οικολογική σχολή του Σικάγο

Η θεωρία του «οριακού ανθρώπου», η οποία διατυπώθηκε από τον R. E. Park (1928) (όπως αναφέρεται στο: Τσαούσης, 2006) αφορά στη σύγκρουση του ατόμου λόγω της ταυτόχρονης ή διαδοχικής κοινωνικοποίησής του σε δύο διαφορετικά και ανταγωνιστικά μεταξύ τους περιβάλλοντα. Η περίπτωση του μετανάστη αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του οριακού ανθρώπου. Ο «οριακός άνθρωπος» είναι δημιούργημα της σύγχρονης αστιακής κοινωνίας, στην οποία παρατηρείται έντονη γεωγραφική κινητικότητα. Η γεωγραφική μετακίνηση του ανθρώπου από μία περιοχή σε άλλη έχει ως αποτέλεσμα την αποσύνδεσή του από το παλιό περιβάλλον και την ένταξή του σε ένα νέο περιβάλλον με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα από το προηγούμενο. Η ένταξη στο νέο περιβάλλον απαιτεί την ανακοινωνικοποίησή του. Ο βαθμός ένταξης στο νέο περιβάλλον και η διατήρηση στοιχείων ταυτότητας από το παλιό περιβάλλον δημιουργεί μια σύγκρουση που το άτομο πρέπει να λύσει. Οι πρακτικές που θα υιοθετήσει μπορεί να είναι προβληματικές αλλά και δημιουργικές (Τσαούσης, 2006).

Η επίδραση του γεωγραφικού παράγοντα μελετήθηκε και σε άλλες έρευνες, οι οποίες ανήκουν στη λεγόμενη Οικολογική σχολή του Σικάγο. Ο E. Burgess χώρισε την πόλη σε ομόκεντρες κυκλικές ζώνες και τις μελέτησε από το κέντρο προς την περιφέρεια. Στη συνέχεια, έγιναν και άλλες έρευνες, όπως των C. Shaw & H. McCay. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι δείκτες παραβατικότητας δεν συνδέονται με την πληθυσμιακή σύνθεση των κατοίκων, αλλά με τις περιοχές και τη δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε αυτές. Οι διαφορές δεν είναι μόνο ποσοτικές αλλά και ποιοτικές. Η διάκριση των περιοχών σε ένα πρώτο επίπεδο αφορά στις αστικές και αγροτικές περιοχές και σε ένα δεύτερο επίπεδο στο εσωτερικό των πόλεων. Στις αστικές περιοχές η παραβατική συμπεριφορά είναι μεγαλύτερη και διαφορετική σε σχέση με την ύπαιθρο. Στο εσωτερικό των πόλεων, η παραβατικότητα είναι μεγαλύτερη στις κεντρικές περιοχές και μικρότερη στις περιφερειακές περιοχές της πόλης (Γεωργούλας, 2009).

2.2.3 Θεωρίες του υποπολιτισμού και της υποκουλτούρας

Οι θεωρίες των υποπολιτισμικών ομάδων – της υποκουλτούρας αξιοποιούν ως ερμηνευτικό πλαίσιο την έννοια της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού σε διαφορετικά και ανταγωνιστικά κοινωνικά πλαίσια, με διαφορετικές ή συγκρουόμενες κοινωνικές αξίες, αρχές και κανόνες μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Σε αυτές τις θεωρίες, εκτός από τη θεωρία του «διαφορικού συγχρωτισμού» και τη θεωρία «του οριακού ανθρώπου», που αναπτύχθηκαν παραπάνω, εντάσσονται οι θεωρίες: του «παραβατικού υποπολιτισμού», της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας», των «εστιακών ενδιαφερόντων» και των «τεχνικών της εξουδετέρωσης».

2.2.3.1 Η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού»

Η θεωρία του «παραβατικού υποπολιτισμού» του A. Cohen (1955) αφορά στην ιδιαίτερη κουλτούρα που αναπτύσσεται σε ομάδες μαθητών/τριών σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα. Η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης των παιδιών σε κοινωνικά πλαίσια με διαφορετικές κοινωνικές αξίες, αρχές, κλπ. Στο έργο του με τίτλο «*Delinquent boys. The culture of the gang*» (1955), αναφέρει ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα, όταν πηγαίνουν στο σχολείο, βιώνουν μια αντίφαση ανάμεσα στην οικογενειακή και σχολική κοινωνικοποίηση. Το σχολείο υιοθετεί τις αξίες και γενικότερα την κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων με αποτέλεσμα τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα να εντάσσονται σε ένα πολιτισμικά διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο, όταν φοιτούν στο σχολείο, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική τους επίδοση. Διαπιστώνουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους στόχους του σχολείου και στις φιλοδοξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και στη ματαίωση που βιώνουν, τα περισσότερα από αυτά αντιδρούν με αδιαφορία ή με την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Φαρσεδάκης, 1986· Σπινέλλη, 2005).

Ο Cohen (1955) (όπως αναφέρεται στο: Τσατσάκης, 2019) ομαδοποιεί τα αγόρια που προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα, ανάλογα με την

αντίδρασή τους στο σχολείο, σε τρεις κατηγορίες: α) Το «αγόρι του κολεγίου», το οποίο μέσα από την αποδοχή της κουλτούρας του σχολείου, τη σκληρή δουλειά και τα πνευματικά του χαρίσματα, ανταποκρίνεται στους στόχους του σχολείου και μετά την αποφοίτησή του από αυτό εντάσσεται σε ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες. β) Το «αγόρι της γωνίας», το οποίο δεν εγκαταλείπει τις αξίες των λαϊκών στρωμάτων από τα οποία προέρχεται και έχει επίγνωση ότι αξιολογείται αρνητικά από το σχολείο γι' αυτό. Αποδέχεται την κοινωνική θέση προέλευσης στην οποία εντάσσεται, όταν αποφοιτήσει από το σχολείο. γ) «Παραβάτες/τισσες», οι οποίοι μέσα από τις ομάδες στις οποίες εντάσσονται αναπτύσσουν αντισχολική κουλτούρα (Τσατσάκης, 2019). Οι «παραβάτες/τισσες» μαθητές/τριες προσπαθούν να αποκτήσουν μια θέση μεταξύ των συμμαθητών/τριών τους που ανήκουν σε μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, μέσα από παραβατικές συμπεριφορές, όπως βανδαλισμοί, κλοπές, εμπλοκή χωρίς λόγο σε καβγάδες, κ.λπ. (Κουράκης, 2006).

Η αντισχολική κουλτούρα που αναπτύσσουν οι «παραβάτες/τισσες» μαθητές/τριες από τα λαϊκά στρώματα αποτελεί μια αντίδραση στην κατάσταση αποκλεισμού τους. Οι μαθητές/τριες δεν έχουν τα οικονομικά μέσα αλλά και άλλα μέσα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, όπως έχουν οι μαθητές/τριες από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η υποπολιτισμική ομάδα εμφανίζεται ως ανομικό φαινόμενο που οφείλεται στην αντίφαση των κοινωνικά αποδεκτών μέσων και των μέσων που έχουν εν τέλει τα παιδιά από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα για την επίτευξη των κοινωνικά καθορισμένων στόχων του σχολείου (Δασκαλάκης, 1985). Έρευνα για τις καταλήψεις των μαθητών/τριών έδειξε ότι οι καταλήψεις των μαθητών/τριών αποτελούν αντίδραση στον αποκλεισμό που υφίστανται μαθητές/τριες από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα (Θάνος, 1999).

2.2.3.2 Θεωρία της «διαφοροποιούσας ευκαιρίας»

Οι R. Cloward & L. Ohlin (1960) (όπως αναφέρεται στο: Δασκαλάκης, 1985) αξιοποίησαν τη θεωρία της ανομίας του Merton για την ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς υποπολιτισμικών ομάδων. Οι Cloward & Ohlin δεν εξετάζουν τον τρόπο που οι ανήλικοι/ες παραβάτες/τισσες αξιολογούν τις συμπεριφορές τους ως παραβατικές ή μη παραβατικές. Αποδέχονται τον ορισμό της παραβατικότητας

σύμφωνα με τη νομοθεσία και θεωρούν ότι η κουλτούρα της υποπολιτισμικής ομάδας δεν έρχεται σε σύγκρουση με την κουλτούρα της κοινωνίας που εντάσσεται αυτή η ομάδα. Η παραβατική συμπεριφορά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της αδυναμίας/αποκλεισμού των ανηλίκων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να χρησιμοποιήσουν τα νόμιμα διαθέσιμα μέσα για την επίτευξη των κοινωνικά αποδεκτών αξιών και στόχων, τους οποίους οι ανήλικοι από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιτυγχάνουν λόγω της πρόσβασης που έχουν στα νόμιμα μέσα (Δασκαλάκης, 1985· Σπινέλλη, 2005).

Οι ανήλικοι/ες αυτοί/ές προκειμένου να πετύχουν τους στόχους εντάσσονται σε συμμορίες. Η επιλογή της συμμορίας γίνεται με κριτήριο τις παράνομες ευκαιρίες που τους δίνονται και οι οποίες είναι περισσότερες από τις νόμιμες ευκαιρίες. Για παράδειγμα σε μια περιοχή που υπάρχουν ευκαιρίες για διαρρήξεις και κλοπές, οι ανήλικοι/ες θα επιλέξουν να ενταχθούν σε μια συμμορία διαρρήξεων και κλοπών (Σπινέλλη, 2005). Οι ανήλικοι/ες οργανώνονται σε εγκληματικές υποπολιτισμικές ομάδες με κύριο σκοπό να αποκτήσουν υλική ευμάρεια, γι' αυτό επιδίδονται, κυρίως, σε αδικήματα κατά της περιουσίας (Κουράκης, 2006).

Οι Cloward & Ohlin θεωρούν ότι υπάρχουν τρία είδη υποπολιτισμικών ομάδων: α) Οι εγκληματικές συμμορίες/υποκουλτούρες, οι οποίες συγκροτούνται, όταν υπάρχει ήδη κάποια εγκληματική υποδομή, μέσω της οποίας οι ανήλικοι/ες αποκτούν τις αναγκαίες παραβατικές δεξιότητες. β) Οι συγκρουσιακές συμμορίες/υποκουλτούρες, οι οποίες συγκροτούνται σε περιοχές/γειτονιές όπου ο πληθυσμός τους εναλλάσσεται διαρκώς και, γενικότερα, παρατηρείται μια κοινωνική αποδιοργάνωση. γ) Οι αναχωρητικές συμμορίες/υποκουλτούρες της απόσυρσης, οι οποίες συγκροτούνται από ανήλικους/ες που δεν κατάφεραν να ενταχθούν σε μία από τις προηγούμενες ομάδες (Αστρινάκης, 1999).

2.2.3.3 Η θεωρία των «εστιακών ενδιαφερόντων»

Ο W. Miller ανέπτυξε τη θεωρία των «εστιακών ενδιαφερόντων» ως αντίδραση στην αντίληψη της πολιτισμικής ενότητας και της ομοιογένειας στην κοινωνία. Για τον Miller, η εμφάνιση υποπολιτισμικών ομάδων οφείλεται στις διαφορετικές κοινωνικές αξίες που κυριαρχούν στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και όχι εκδήλωση

αποδιοργάνωσης (Δασκαλάκης, 1985). Ο Miller, σε τριετή έρευνά του σε νέους/ες που ζούσαν σε γκέτο μιας μεγάλης πόλης των ΗΠΑ, διαπίστωσε ότι η (υπο)κουλτούρα των νέων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι αυθεντική ως προς τις αξίες, τους σκοπούς και τα μέσα που χρησιμοποιούν, και διαφορετική από αυτή των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η συμμετοχή των νέων σε συμμορία, οφείλεται στον τύπο της οικογένειας που κυριαρχεί στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι μονογονεϊκή με αρχηγό γυναίκα. Τα αγόρια, καθώς περιτριγυρίζονται από γυναίκες, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ταυτότητα και ιδιαίτερα στην ταυτότητα φύλου. Έτσι, στρέφονται στις συμμορίες. Τα «εστιακά ενδιαφέροντα» των συμμοριών είναι όμοια με εκείνα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Πετούση, 2011).

Τα «εστιακά ενδιαφέροντα» είναι αξίες και αντιλήψεις, εκ των οποίων τα πιο σημαντικά είναι: η συμπεριφορά που καταλήγει σε «μπλέξιμο» με τις επίσημες αρχές ή φορείς της μεσαίας τάξης, γεγονός που προσδίδει στους/στις ανήλικους/ες γόητρο και την προσέλκυση της προσοχής· η επίδειξη «ανδρισμού», «παλικάριάζ» και «σκληρότητας» γεγονός που δείχνει ότι ο/η ανήλικος/η αντέχει στον πόνο και αδιαφορία στην πρόκληση πόνου ή βλάβης σε άλλους/ες· «πονηριά» και επινόηση τεχνασμάτων για την επίτευξη των στόχων «πιάνοντας κορόιδο» τους άλλους/ες. «ρισοκίνδυνη» συμπεριφορά κατά την αναζήτηση συγκινήσεων και περιπετειών· «μοιρολατρεία» καθώς πιστεύει ότι όλα είναι θέμα τύχης, δεν βάζει στόχους και ασχολείται με τυχερά παιχνίδια· επιδίωξη «αυτονομίας» μέσω της οικονομικής ανεξαρτησίας και την αντίδραση σε ενέργειες εξαναγκασμού (Σπινέλλη, 2005· Κουράκης, 2006). Η συμμετοχή στη συμμορία αποσκοπεί στην επίλυση των προβλημάτων στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και δεν αποτελεί αντίδραση στα πολιτισμικά πλαίσια των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Πετούση, 2011).

2.2.3.4 Θεωρία ή «τεχνικές της εξουδετέρωσης»

Η θεωρία της «εξουδετέρωσης» διατυπώθηκε από τους D. Maltz & G. Sykes και εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους ανήλικοι/ες παραβάτες/τισσες προσπαθούν να αιτιολογήσουν την παραβατική συμπεριφορά τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με τους επίσημους φορείς κοινωνικού ελέγχου. Τις «τεχνικές

εξουδετέρωσης» που χρησιμοποιούν οι ανήλικοι/ες, οι Maltza & Sykes (1957) τις κατέταξαν σε πέντε κατηγορίες:

- «Άρνηση ευθύνης»: ο/η ανήλικος/η αρνείται την ευθύνη της πράξης με την επίκληση διαφόρων δικαιολογιών, όπως προβλήματα στην οικογένεια, έλλειψη στοργής και φροντίδας, κ.λπ.
- «Άρνηση ζημιάς»: ο/η ανήλικος/η αρνείται την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης με δικαιολογίες ότι δεν έβλαψε κανέναν ή το δανείστηκε για λίγο, κ.λπ.
- «Άρνηση ύπαρξης θύματος»: ο/η ανήλικος/η που προκάλεσε μια βλάβη, πχ. σωματική, θεωρεί ότι δεν «έγινε και τίποτα», αφού και το θύμα ήταν επίσης παραβάτης/τισσα.
- «Καταδίκη όσων καταδικάζουν το δράστη»: ο/η ανήλικος/η στρέφεται προς αυτούς/ές που τον/την συλλαμβάνουν και τον/την καταδικάζουν λέγοντας ότι αυτοί/ές είναι μεγαλύτεροι/ες εγκληματίες από εκείνον.
- «Επίκληση πίστης και αφοσίωσης σε έναν ανώτερο θεσμό»: ο/η ανήλικος/η δικαιολογεί την πράξη του/της λέγοντας πως είναι προς όφελος της γειτονιάς ή της παρέας (Σπινέλλη, 2005)

Οι Sykes & Matza (1961) θεωρούν ότι οι αξίες που συνιστούν την υποκουλτούρα των παραβατικών ομάδων των ανηλίκων δεν βρίσκονται σε σύγκρουση με το κυρίαρχο σύστημα αξιών. Αναφέρουν ότι το κυρίαρχο σύστημα αξιών εμπεριέχει και κάποιες αξίες οι οποίες είναι σε σύγκρουση με τις κυρίαρχες, αλλά είναι αποδεκτές από πολλά μέλη της κοινωνίας και τις ονομάζουν «υπόγειες αξίες». Επομένως, οι ανήλικοι/ες παραβάτες/τισσες από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν ενστερνίζονται αξίες μόνο του δικού τους κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και αξίες της κουλτούρας των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Πρόκειται για αξίες τηςσχόλης και της απόλαυσης, όπως το κυνήγι της περιπέτειας, τον κίνδυνο, την αποχή από την εργασία, κ.λπ. Οι Sykes & Matza πιστεύουν ότι γενικότερα η νεανική κουλτούρα είναι «ευδαιμονιστική» και συνδέεται με τις «υπόγειες αξίες του ευδαιμονισμού» (Αστρινάκης, 1999).

Οι παραβατικές πράξεις των ανηλίκων αποτελούν μια περίοδο «προκαταβολικήςσχόλης» για τους/τις ανήλικους/ες από τις εργατικές τάξεις και μια περίοδο «ηθικών διακοπών» για την ευρύτερη νεολαία και έχουν περιστασιακό χαρακτήρα (Ααστρινάκης, 1999 · Τσατσάκης, 2019). Οι τεχνικές εξουδετέρωσης που

χρησιμοποιούν οι ανήλικοι/ες λειτουργούν σε ένα επίπεδο προγενέστερο της πράξης, προκειμένου να διευκολύνει την εκδήλωσή τους (Κουκουτσάκη, 2023).

2.2.4 Θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου

Η έννοια του «κοινωνικού ελέγχου» αρχικά αναφέρονταν σε όλους τους θεσμούς και τις διαδικασίες με τις οποίες εξασφαλιζόνταν η κοινωνική συνοχή σύμφωνα με τη συναινετικές προσεγγίσεις ή η επικράτηση των ισχυρών σύμφωνα με τις συγκρουσιακές προσεγγίσεις. Αργότερα, η έννοια του «κοινωνικού ελέγχου» άρχισε να περιορίζεται και με αυτή, τη στενότερη έννοια χρησιμοποιήθηκε στην εγκληματολογία (Πετούση, 2011). Οι θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου προσπαθούν να απαντήσουν στο ερώτημα «γιατί ορισμένα άτομα δεν τελούν εγκλήματα». Η κοινωνιολογική προσέγγιση του κοινωνικού ελέγχου επικεντρώνεται στους παράγοντες που οδηγούν στην (αυτό)συμμόρφωση ή στη δύναμη των κοινωνικών θεσμών να συγκρατούν την συμπεριφορά στα προβλεπόμενα κοινωνικά όρια και να μην τα παραβαίνουν. Η προσέγγιση του κοινωνικού ελέγχου περιλαμβάνει διάφορες θεωρίες, με σημαντικότερες από αυτές τη θεωρία της αυτοεκτίμησης, τη θεωρία της συγκράτησης και τη θεωρία των κοινωνικών δεσμών (Σπινέλλη, 2005).

Η θεωρία της αυτοεκτίμησης, με βασικό εκπρόσωπο τον A. J. Reiss, υποστηρίζει ότι τα άτομα με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους κι έτσι μπορούν να αντιστέκονται στους διάφορους «πειρασμούς». Η αυτοεκτίμηση, που αισθάνονται, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Σπινέλλη, 2005).

Η θεωρία της συγκράτησης, με κύριο εκπρόσωπο τον W. Reckless, υποστηρίζει ότι υπάρχουν κάποιοι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι συγκρατούν τα άτομα να μην εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά, λειτουργώντας ως παράγοντες εξουδετέρωσης των «κοινωνικών πιέσεων» (φτώχεια, ανεργία, οικονομική ανασφάλεια, έλειψη ευκαιριών, κ.λπ.), των «κοινωνικών έλξεων» (κακές παρέες, παραβατικές υποκουλτούρες, επιρροή των ΜΜΕ, κ.λπ.) και των «εσωτερικών ωθήσεων» (αισθήματα κατωτερότητας, ενορμήσεις, εσωτερικές ανησυχίες, κ.λπ.). Σε αυτή τη θεωρία η αυτοεκτίμηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην

αποτροπή/συγκράτηση από την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Πετούση, 2011· Κουράκης, 2006· Σπινέλλη 2005).

Η θεωρία των κοινωνικών δεσμών αναπτύχθηκε από τον T. Hirschi, ο οποίος υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις αναφορικά με την επίδραση κάποιων παραγόντων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Γι' αυτό πρότεινε την εξέταση των παραγόντων που οδηγούν στην μη παραβατικότητα, καθώς η έλλειψή τους ερμηνεύει την παραβατικότητα (Πετούση, 2011). Σύμφωνα με τον Hirschi, η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα ανύπαρκτων ή ανίσχυρων κοινωνικών δεσμών του ατόμου με το οικογενειακό και τον «συμβατικό» κοινωνικό περίγυρο. Τα άτομα που αποδέχονται τους κοινωνικούς κανόνες και τους τηρούν χαρακτηρίζονται από αφοσίωση σε πρόσωπα αναφοράς, συμμετέχουν σε συμβατικές/κοινωνικά αποδεκτές δραστηριότητες και δεσμεύονται από αναγνωρισμένους κοινωνικά στόχους (Κουράκης, 2006). Κύρια χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεσμών είναι :

- Προσκόλληση (αφοσίωση), δηλαδή το «δέσιμο» με τους γονείς, τους/τις - συμβατικούς/ές- ανηλίκους/ες, το σχολείο και άλλους θεσμούς. Οι ανήλικοι/ες θα εκδηλώσουν συμβατική συμπεριφορά, εφόσον έχουν ισχυρή προσκόλληση/ «αφοσίωση» σε σημαντικά πρόσωπα αναφοράς, όπως είναι οι γονείς, οι φίλοι/ες, οι δάσκαλοι/ες, οι συμμαθητές/τριες κ.λπ. ή σε θετικά πρότυπα. Η χαλαρή προσκόλληση στις προσδοκίες ή τις επιθυμίες των σημαντικών άλλων μπορεί να οφείλεται σε χαλαρή πειθαρχία από την πλευρά των γονέων ή των δασκάλων και σε χαμηλές κοινωνικές και νοητικές δεξιότητες του παιδιού.
- Δέσμευση σε συμβατικές δράσεις/συμπεριφορές και σε κοινωνικά αναγνωρισμένους στόχους. Τα άτομα αφιερώνουν/«ξοδεύουν» χρόνο και ενέργεια σε συμβατικές δραστηριότητες όπως είναι η εργασία, η μόρφωση, κ.λπ.
- Συμμετοχή σε συμβατικές δραστηριότητες, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με μη συμβατικές δραστηριότητες. Όσο περισσότερο συμμετέχουν σε συμβατικές δραστηριότητες, τόσο λιγότερο υπάρχουν πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά.
- Η πίστη/αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, αρχών και αξιών, όπως για παράδειγμα η πίστη στην αξία του σεβασμού των κοινωνικών κανόνων, λειτουργεί ως φραγμός στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Όσο

ασθενέστερη είναι η πίστη αυτή, τόσο μικρότερη είναι και η συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες (Πετούση, 2011· Thio, 2003· Κουράκης, 2006).

2.2.5 Η θεωρία της (συμβολικής) αλληλεπίδρασης

Η θεωρία της (συμβολικής) αλληλεπίδρασης είναι γνωστή και ως θεωρία της (συμβολικής) διαντίδρασης, της (συμβολικής) διάδρασης, της ετικέτας, του χαρακτηρισμού/στιγματισμού και της κοινωνικής αντίδρασης. Η θεωρία αυτή εστιάζει κυρίως στην απάντηση/αντίδραση της κοινωνίας στο άτομο που αποκλίνει, και όχι στο ίδιο το άτομο που αποκλίνει. Η κοινωνική αντίδραση με τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως «αποκλίνοντα» δεν ερμηνεύει την αποκλίνουσα συμπεριφορά (Thio, 2003· Σπινέλλη, 2005).

Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι: H. Becker, M. Lemert, F. Tannenbaum, E. M. Schur και άλλοι. Ο Becker υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν πράξεις που από τη φύση τους είναι παραβατικές. Ο χαρακτηρισμός μιας πράξης ως παραβατικής εξαρτάται από την κοινωνική αντίδραση (Alexander et all., 2016). Μετά τον χαρακτηρισμό, όπως αναφέρει ο Lemert, το άτομο «συμμορφώνεται» στην ετικέτα που του/της αποδόθηκε και προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτή (Κουράκης, 2006). Μερικές από τις βασικές θέσεις της θεωρίας της αλληλεπίδρασης είναι οι εξής:

- Καμία πράξη δεν είναι από τη φύση της, από μόνη της εγκληματική.
- Η παραβατική και εγκληματική πράξη ορίζονται ως τέτοιες από τους ισχυρούς/κρατούσα τάξη.
- Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως εγκληματίας με την υπόδειξη των αρχών/κοινωνική αντίδραση. Με τη σύλληψη ένα άτομο χαρακτηρίζεται/στιγματίζεται ως παραβάτης ή εγκληματίας.
- Οι ισχυροί/ές επηρεάζουν το περιεχόμενο των νόμων, με αποτελέσματα νόμοι να κατασκευάζονται και να επιβάλλονται με διαφορετικό τρόπο στις διάφορες κοινωνικές ομάδες.
- Οι ανόμοιες δικαστικές αποφάσεις για όμοιες περιπτώσεις οφείλονται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως η κοινωνική θέση, το φύλο, κ.ά..

- Η διαδικασία στιγματισμού και επακόλουθη παραβατικότητα: το άτομο για διάφορους λόγους εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να συνεχίζεται για καιρό → όταν η συμπεριφορά γίνει αντιληπτή χαρακτηρίζεται ως «παραβατική» → το άτομο χαρακτηρίζεται ως παραβάτης μετά την επίσημη κοινωνική αντίδραση (πρωτογενής απόκλιση) → το άτομο αποκτά την ετικέτα του παραβάτη, με την οποία οι άλλοι συνδιαλέγονται → το παρελθόν του χαρακτηρισμένου ατόμου ως παραβάτη ερμηνεύεται μέσω του χαρακτηρισμού του → το χαρακτηρισμένο άτομο ως παραβάτης αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του πλέον μέσω του χαρακτηρισμού που του αποδόθηκε → ο χαρακτηρισμός/στίγμα γίνεται μέρος της ταυτότητάς του και συμπεριφέρεται πλέον ως τέτοιος, δηλαδή ως παραβάτης (δευτερογενής απόκλιση) (Πετούση, 2011· Σπινέλλη, 2005).

2.2.6 Θεωρίες της κοινωνικής σύγκρουσης

Στις θεωρίες της κοινωνικής σύγκρουσης η παραβατική συμπεριφορά είναι συνάρτηση της κοινωνικής σύγκρουσης, η οποία οφείλεται στο συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων και των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, βάσει των συμφερόντων τους θεσμοθετούν κοινωνικούς κανόνες, μεταξύ των οποίων και τους κανόνες ορισμού μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής. Επομένως, ο νόμος δεν αποσκοπεί στην επίλυση των συγκρούσεων αλλά στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, μέσω της ποινικοποίησης κάποιων συμπεριφορών των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων ως παραβατικές (Πετούση, 2011). Σύμφωνα με τον R. Quinney, ως παραβατικές ορίζονται οι πράξεις που βλάπτουν τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων, τα οποία υπερασπίζονται μέσα από την εφαρμογή των νόμων. Η ιδεολογία του εγκλήματος κατασκευάζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες μέσα από τις παραβατικές πράξεις των κυριαρχούμενων, στις οποίες αυτοί προβαίνουν εξαιτίας των δυσμενών συνθηκών που βιώνουν (Thio, 2003). Σύμφωνα με τον Δασκαλάκη (1985), στη θεωρία της κοινωνικής σύγκρουσης περιλαμβάνονται διάφορες θεωρίες, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο τοποθετούν τη σύγκρουση.

Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι θεωρίες που τοποθετούν τη σύγκρουση στο επίπεδο των σχέσεων ιδιοκτησίας, μεταξύ της κεφαλαιοκρατικής και της εργατικής τάξης. Η σύγκρουση αποσκοπεί στην ανατροπή των σχέσεων ιδιοκτησίας. Στις θεωρίες αυτές η προσέγγιση είναι αιτιοκρατική, καθώς το έγκλημα ερμηνεύεται ως απόρροια των καπιταλιστικών δομών (Δασκαλάκης, 1985).

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι θεωρίες που τοποθετούν τη σύγκρουση στο επίπεδο της πολιτισμικής δομής. Η παραβατική συμπεριφορά ερμηνεύεται ως σύγκρουση πολιτισμικών αξιών μεταξύ της ομάδας αναφοράς ενός ατόμου και των αξιών της ευρύτερης (κυρίαρχης) ομάδας στην οποία εντάσσεται αυτή η ομάδα. Ο T. Sellin, βασικός εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας, μέσα από την έννοια του «κανόνα διαγωγής» ερμηνεύει τη σύγκρουση που βιώνουν ορισμένα άτομα. Ο «κανόνας διαγωγής» μιας κοινωνικής ομάδας περιλαμβάνει διάφορους (αποδεκτούς) τρόπους συμπεριφοράς/δράσης με τους οποίους τα μέλη τους οφείλουν να ενεργήσουν. Οι τρόποι αυτοί, μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση με τους τρόπους συμπεριφοράς/δράσης που ισχύουν στην ευρύτερη (επίσημη) κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται αυτή η ομάδα, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά αυτή να εκλαμβάνεται ως παραβατική. Παρόμοια, ερμηνεύει ο W. Miller, τη συμπεριφορά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία έχουν ένα αξιακό σύστημα διαφορετικό από το αντίστοιχο, κυρίαρχο, αξιακό σύστημα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και, επομένως, και η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα άτομα που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Δασκαλάκης, 1985).

Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται θεωρίες που τοποθετούν τη σύγκρουση σε επίπεδο εξουσίας. Βασικός εκπρόσωπος της κατεύθυνσης αυτής είναι ο R. Dahrendorf, ο οποίος υποστήριξε ότι η σύγκρουση μεταξύ των τάξεων είναι αποτέλεσμα των σχέσεων πολιτικής κυριαρχίας και όχι των σχέσεων ιδιοκτησίας (Δασκαλάκης, 1985).

3. Μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας

Πολλές έρευνες εξετάζουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας. Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού είτε ως «θύτες» είτε ως «θύματα». Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες εστιάζουν κυρίως στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν (Chan, Lo & Imp, 2018· Swearer et al., 2010· Rose, Espelage, Aragon & Elliott, 2011).

Συνήθως, αυτές οι έρευνες εξετάζουν τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ενιαία κατηγορία ή δίνουν έμφαση σε κάποιες επιμέρους κατηγορίες. Όπως αναλύεται στα επόμενα κεφάλαια, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελούν μια ενιαία κατηγορία, αλλά μια ανομοιογενή ομάδα που περιλαμβάνει επιμέρους κατηγορίες με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (Smith & Tyler, 2019). Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την ξεχωριστή μελέτη εμπλοκής κάθε κατηγορίας μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ωστόσο, οι κατηγορίες των μαθητών/τριών που περιλαμβάνονται σε κάθε περίπτωση, είναι πολλές και η εξέταση κάθε κατηγορίας ξεχωριστά, αλλά και συνολικά αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό διακύβευμα, το οποίο μέχρι στιγμής δεν έχει εντοπιστεί στην ελληνική βιβλιογραφία.

Οι έρευνες που εξετάζουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε περιστατικά βίας δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε τυπικά σχολεία και όχι σε ειδικές δομές, όπως είναι τα ειδικά σχολεία, είναι λιγότερο ασφαλείς (Chan, Lo & Imp, 2018). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών ένα τέτοιο εύρημα θα πρέπει να οδηγήσει στην εξέταση της εμπλοκής των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στα κοινωνικά στερεότυπα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ιστορία της ειδικής αγωγής έως τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με έμφαση στη χώρα μας. Στη συνέχεια γίνονται οι απαραίτητοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της ειδικής αγωγής και ιδιαίτερη αναφορά στις διάφορες κατηγορίες που αυτή περιλαμβάνει. Έπειτα, γίνεται εστίαση στους/στις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ως μια ομάδα μαθητών/τριών με παρόμοια χαρακτηριστικά, οι οποίοι/ες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες.

3.1 Στερεότυπα αναφορικά με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία ευαίσθητη ομάδα ατόμων, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις είναι περιθωριοποιημένα, σε τόσο έντονο βαθμό που αρνητικές συμπεριφορές και στερεότυπα να οφείλονται σε αυτήν την περιθωριοποίηση. Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρουν ότι τα στερεότυπα προκαλούν διαφοροποιημένες προσδοκίες και κρίσεις, οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους τις κοινωνικές συμπεριφορές (Dovidio, Pagotto & Hebl, 2011).

Ένας λόγος για την άνιση μεταχείριση που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η αντίληψη και ο ορισμός της αναπηρίας (Institute of Medicine [IOM], 2007). Αυτές οι αντιλήψεις και οι στάσεις καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο μεταχειριζόμαστε τα άτομα με αναπηρία. Αντίστοιχα, ο τρόπος αντιμετώπισης των ατόμων αυτών επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας μας με αυτούς τους ανθρώπους. Οι κοινωνικές αυτές συνδιαλλαγές επηρεάζουν, αντίστοιχα, και τις επιδόσεις των ατόμων με αναπηρία (Branson & Miller, 2002· Winzer, 2007). Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η αναπηρία επηρεάζει την εφαρμογή των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μία αντίληψη σχετικά με τις αναπηρίες στηρίζεται στην πολιτισμική οπτική. Υπάρχουν πολιτισμοί που δεν ανήκουν στην πλειοψηφία, οι οποίοι έχουν

διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τις αναπηρίες, τις οποίες πολλές φορές δεν τις αντιλαμβάνονται ως ελλείμματα (Artiles & Bal, 2008· Harry, 2007). Εάν κατανοήσουμε ότι δεν έχουν όλοι οι πολιτισμοί τις ίδιες αντιλήψεις για τις αναπηρίες, μπορούμε να αντιληφθούμε γιατί οι οικογένειες αντιμετωπίζουν τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης με διαφορετική προσέγγιση (δυσπιστία, άρνηση, αποδοχή, επιφυλακτικότητα κ.τ.λ.) όταν μαθαίνουν ότι άτομα στο οικογενειακό τους περιβάλλον έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επειδή ακριβώς δεν υπάρχει μια ενιαία αντίληψη για τις αναπηρίες, δεν υπάρχει και μία ενιαία αντιμετώπισή τους. Δηλαδή, ένα άτομο μπορεί να θεωρείται «διαφορετικό» σε έναν πολιτισμό αλλά σε έναν άλλο όχι (Harry & Klinger, 2007· Lynch & Hanson, 2004).

Μια άλλη αντίληψη των αναπηριών αναφέρεται στην κοινωνιολογική οπτική τους. Η συγκεκριμένη αντίληψη θεωρεί ότι οι δεξιότητες, οι ανεπάρκειες και τα γνωρίσματα των ατόμων είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (Longmore, 2003· Riddell, 2007). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, αυτό που διαφοροποιεί τους ανθρώπους δεν είναι η πάθηση που μπορεί να έχουν, αλλά ο τρόπος μεταχείρισης των ατόμων αυτών από την κοινωνία. Δηλαδή, αν αλλάξουν οι στάσεις και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται οι διάφορες ομάδες ατόμων, θα αλλάξουν τα αποτελέσματα αλλά και οι συνέπειες ένταξης των ατόμων σε μία ομάδα. Με άλλα λόγια, από αυτήν την οπτική γωνία, η αναπηρία ορίζεται από τον τρόπο που μεταχειριζόμαστε τα άτομα που θεωρούμε «διαφορετικά» (Smith & Tyler, 2019).

Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν σε κάθε ιστορική περίοδο. Όπως προαναφέρθηκε, στην ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παλαιότερα ήταν περιθωριοποιημένα και υπόκειντο σε απάνθρωπη μεταχείριση (Winzer, 1993). Οι άνθρωποι με αναπηρίες αντιμετωπίζονταν με αδικία και πολλές φορές με βάνανσο τρόπο. Στερήθηκαν τα δικαιώματα που παρέχονταν σε άλλους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ένα άρθρο του Πολιτειακού Συντάγματος του Νιου Τζέρσεϊ, το οποίο συντάχθηκε το 1844 και απαγόρευε από τους «διανοητικώς υστερούντες» να ψηφίζουν στις εκλογές (Peters, 2007). Παρ'όλο που υπήρξαν παραδείγματα εκπαίδευσης ατόμων με αισθητηριακές διαταραχές, οι προκαταλήψεις και ο φόβος, κυρίως, για τα άτομα με νοητικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα είχε ως αποτέλεσμα τον εγκλεισμό τους σε άσυλα (Armstrong, 2002).

Στην σημερινή εποχή τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν καλύτερη μεταχείριση, όμως δεν έχουν εξαλειφθεί τα περιστατικά ρατσισμού. Σε

πολλά μέρη του κόσμου, ακόμα και σήμερα, οι άνθρωποι με αναπηρία στερούνται τα δικαιώματά τους και οι παραβιάσεις των δικαιωμάτων τους είναι καθημερινό φαινόμενο. Τα κοινωνικά στερεότυπα που υποστηρίζουν ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι ικανά να εκπαιδευτούν, αναπαράγονται ακόμα και σήμερα, με αποτέλεσμα πολλές φορές την περιθωριοποίησή τους. Παρατηρείται ότι ανάλογα με τις δυσκολίες που έχουν, αντίστοιχα είναι και τα στερεότυπα που αντιμετωπίζουν, αλλά σε γενικές γραμμές η πρώτη άποψη που έχουν οι άλλοι/ες γι' αυτά είναι αρνητική. Επειδή τέτοιες αντιλήψεις επηρεάζουν τις προσδοκίες, τις κρίσεις και τις κοινωνικές συμπεριφορές, αυτό εν μέρει εξηγεί τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικότερα των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς (Krischler, Gate & Krolak-Schwerdt, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές ποικίλλουν ανάλογα με το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι κοινωνικά αποδεκτοί/ες, αλλά να θεωρούνται αδέξιοι/ες και οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες πολλές φορές τους/τις οικτίζουν ή τους/τις κοροϊδεύουν (Fiske, Xu, Cuddy & Glick, 1999). Αντίθετα, οι μαθητές/τριες με προβληματική συμπεριφορά μπορούν να θεωρηθούν απρόβλεπτοι/ες και επικίνδυνοι/ες και υπάρχει μία τάση να απομακρύνεται κάποιος/α από τέτοια άτομα (Müller, Fuermaier, Koerts, & Tucha, 2012).

Η πρακτική της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σε γενικές γραμμές αποδεκτή από τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών, καθώς πιστεύουν ότι αυτό βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν και να αποδέχονται την διαφορετικότητα των άλλων ανθρώπων (Miller et al., 1992). Παρ'όλα αυτά, υπάρχουν γονείς των «φυσιολογικά» αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών που ανησυχούν ότι η συναναστροφή με αυτά τα παιδιά μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά τους σε απρεπή /συμπεριφορά και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Reichert et al., 1989, Green & Shinn, 1994).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα στερεότυπα δεν έχουν εξαλειφθεί ακόμα στην σημερινή εποχή. Ένας λόγος μπορεί να είναι και ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών και η ομαδοποίηση τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν. Αυτού του είδους ο διαχωρισμός μπορεί να είναι χρήσιμος για την αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών με τα κατάλληλα εργαλεία και τις αντίστοιχες πρακτικές (Brock, Biggs, Carter, Cattey & Raley, 2016). Από την στιγμή που ένας/μία μαθητής/τρια διαγνωσθεί

ότι χρίζει ειδικής εκπαίδευσης, αυτός/η ο/η μαθητής/τρια πιθανότατα να χρειαστεί να αντιμετωπίσει όχι μόνο τις ακαδημαϊκές προκλήσεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες του/της, αλλά και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας όσον αφορά την δυσκολία που έχει (Heward, 2014).

3.2 Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η ανάγκη ύπαρξης της ειδικής αγωγής είναι κάτι που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα εδώ και αρκετούς αιώνες. Η πρώτη αναφορά εντοπίζεται σε μία παρουσίαση του Alexander Graham Bell, το 1884, σε συνάντηση του National Education Association. Παρ'όλα αυτά, υπάρχουν από παλαιότερα αναφορές σχετικές με το πεδίο της ειδικής αγωγής, πριν ακόμα διαμορφωθεί αυτός ο επιστημονικός κλάδος και θεσμοθετηθεί από τα δυτικά κράτη (Salend & Duhaney, 2015).

Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής έχει επηρεαστεί από τις αλλαγές στις κοινωνικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις, όσον αφορά τον τρόπο μεταχείρισης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα τα άτομα με αναπηρίες. Πριν το 1700 μ.Χ. τα άτομα με αναπηρίες ήταν περιθωριοποιημένα ή υπόκειντο σε απάνθρωπη μεταχείριση, εξευτελισμό και μερικές φορές σε θάνατο (Winzer, 1993).

Οι πρώτες προσπάθειες για την δημιουργία εργαλείων, ικανών να εκπαιδεύσουν άτομα με ειδικές ανάγκες, επικεντρώθηκαν σε άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (Winzer, 1998). Χαρακτηριστικά κατά την διάρκεια του 16^{ου} αιώνα ο Pedro Ponce de Leon, ένας Ισπανός μοναχός, δημιούργησε μία εναλλακτική νοηματική γλώσσα που περιλάμβανε την διδασκαλία της χειλιαναγνωσίας, ώστε να διδάσκει πλούσια κωφά άτομα, για να μπορούν να διεκδικήσουν την κληρονομιά τους (Burch & Sutherland, 2006). Η επιτυχία των εκπαιδευτικών πρακτικών στους κωφούς οδήγησε σε προσπάθειες ανάπτυξης ειδικά σχεδιασμένων τεχνικών για την εκπαίδευση τυφλών ατόμων. Το 1784, ο Valentin Haui, ο ιδρυτής του σχολείου τυφλών στο Παρίσι, δημιούργησε ένα σύστημα ανάγλυφων βιβλίων για την εκπαίδευση τυφλών μαθητών/τριών (Winzer, 1998).

Παρ'ότι, οι πρώτες προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην εκπαίδευση ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες, η παροχή ειδικής εκπαίδευσης άρχισε να επεκτείνεται και

να περιλαμβάνει και άτομα με νοητικές αναπηρίες. Αυτή η περίοδος της ιστορίας της ειδικής αγωγής χαρακτηρίζεται από την δημιουργία ειδικών παρεμβάσεων για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες και ταυτόχρονα ιδρύονται τα πρώτα ειδικά ιδρύματα. Αντιλήψεις επηρεασμένες από προκαταλήψεις και φόβους για τα άτομα με αναπηρίες, ειδικά προς αυτά με νοητικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, έφεραν την ανάπτυξη ιδρυμάτων και ασύλων για την στέγαση τους (Armstrong, 2002). Υπήρχαν, όμως, περιπτώσεις, όπως του Jean-Marc-Gaspard Itard με τον Victor, τον οποίο αποκαλούσαν ο «άγριος της Αβειρόν», που αποτέλεσαν καταλυτικά γεγονότα για την ειδική εκπαίδευση. Ο Itard ανέπτυξε μία ειδικά σχεδιασμένη πρακτική, που ενίσχυσε την γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του Victor, και απέδειξε ότι μπορούν να εκπαιδευτούν άτομα που πριν θεωρούνταν μη εκπαιδεύσιμα (Safford & Safford, 1996).

Η επιτυχία και η προσοχή που δέχθηκαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές του Itard και άλλων Ευρωπαίων διδασκάλων, οδήγησε στην ευρεία αποδοχή, ότι τα άτομα με νοητικές αναπηρίες μπορούν να εκπαιδευτούν και να μάθουν. Δημιουργήθηκαν νόμοι και υπήρξαν προσπάθειες για την ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων και τάξεων για τους/τις εν λόγω μαθητές/τριες (Salend & Duhaney, 2007). Χαρακτηριστικά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η Γαλλία καθιερώνει νόμο για την ίδρυση εξειδικευμένων τάξεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες συνεργάζονταν με σχολεία που εκπαίδευαν μαθητές/τριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Armstrong, 2002).

Η έναρξη του 20^{ου} αιώνα αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη του θεσμού της ειδικής αγωγής, καθώς έως τότε τα «μειονεκτικά» άτομα δεν θεωρούνταν εκπαιδευτικά εξελίξιμα και η θέση τους ήταν σε άσυλα. Η αρχή του 20^{ου} αιώνα είναι συνυφασμένη με δύο σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Πρώτον, η επίσημη καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης και δεύτερον η αλλαγή στην αντίληψη του τρόπου εκπαίδευσης των ατόμων και ιδιαίτερα των ατόμων με νοητική αναπηρία (Στασινός, 2001). Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '60 και '70, η ειδική αγωγή έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό και φυσικά οι μεγάλες αλλαγές έχουν σηματοδοτηθεί με την νομιμοποίηση του πεδίου της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή έχει ενσωματωθεί στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης και διαδραματίζει βασικό ρόλο για την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνία (Salend & Duhaney, 2007).

3.3 Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Στις αρχές της δεκαετίας του '80, το ελληνικό κράτος είχε την άποψη ότι η ειδική αγωγή αποτελεί αυτοτελές τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, με δική της νομική βάση και εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι στόχοι του θεσμού αυτού, σύμφωνα με τον πρώτο νόμο που εγκρίθηκε στην Ελλάδα το 1981, περιλάμβαναν την παροχή «ειδικής αγωγής» και «ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» σε άτομα που διαφέρουν από τον τυπικό πληθυσμό, τη λήψη μέτρων κοινωνικής στήριξης και την ένταξή τους στην κοινωνία μέσω της επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Για την επίτευξη αυτών των στόχων προβλέπεται η υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με ιατρικές και άλλες κοινωνικές παρεμβάσεις (Ν. 1143/1981-ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981, άρθρο 1).

Ο νόμος 1143/81 αντιπροσωπεύει τον πρώτο συνολικό νόμο για την Ειδική Αγωγή στην ιστορία της Ελλάδας. Παρ'όλα αυτά δέχτηκε σκληρή κριτική γιατί α) διαχώριζε τους/τις μαθητές/τριες σε «φυσιολογικούς/ες» και σε «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού», β) κατέτασσε τους/τις μαθητές/τριες σε 12 κατηγορίες «προβληματικών» ατόμων ανάλογα με την αδυναμία που παρουσιάζουν και γ) απομάκρυνε την Ειδική Αγωγή από την κεντρική προσοχή της γενικής εκπαίδευσης. Η Ειδική Αγωγή, με το νόμο 1143/81, επιχειρεί να ενσωματώσει τα άτομα που «αποκλίνουν από το φυσιολογικό» στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση που περιλαμβάνει έναν αυστηρά καθορισμένο χώρο και ιατρικές προσεγγίσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός ιατρικά καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος και μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που εστίαζε στη θεραπευτική πτυχή (Φουκώ, 2010).

Ο νόμος 1143/81 παρ'ότι έχει δεχτεί σκληρή κριτική χρησιμοποιείται ως πηγή άντλησης αρχών, περιεχομένου και στάσεων και από τους μετέπειτα νόμους, οι οποίοι διακήρυτταν την πρόθεσή για αναμόρφωση της εκπαίδευσης και των πρακτικών της, όσον αφορά την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία.

Ακολούθησε ο νόμος 1566/1985 που αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς θεσμοθετεί την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα για πρώτη φορά. Στον συγκεκριμένο νόμο για πρώτη φορά εμφανίζεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» που αντικαθιστά τον όρο «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» (Ν. 1566/1985-ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, άρθρο 32). Εντούτοις, ο νόμος

αυτός θεωρήθηκε μία μεταγλώττιση των διατάξεων του νόμου 1143/81 και δέχτηκε σφοδρή κριτική (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80 εγκρίνονται δύο επιπλέον νόμοι. Ο νόμος 1824/1988 θεσπίζει την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές/τριες του δημοτικού και γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένα μαθήματα, ενώ ο νόμος 1771/1988 αλλάζει το σύστημα εισαγωγής «αναπήρων» στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Το 2000, με τον νόμο 2817/2000, οι «ειδικές τάξεις» μετονομάζονται σε «τμήματα ένταξης» και οι περιπτώσεις των μαθητών/τριών που πηγαίνουν στα ειδικά σχολεία περιορίζονται σε αυτές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, καθιερώνεται σε κάθε νομό η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης και υποστήριξης με την ονομασία «Κέντρο Διάγνωσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.), ενώ ιδρύεται το τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα των θεμάτων της ειδικής αγωγής (Ν. 2817/2000-ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000).

Όσον αφορά το νομοθετικό πλαίσιο, το 2008 ψηφίστηκε ο ισχύων νόμος 3699/2008 της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, που ορίζει πλέον τους/τις μαθητές/τριες που ανήκουν στην ειδική αγωγή ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία. Ο συγκεκριμένος νόμος δέχθηκε και αυτός σκληρή κριτική, καθώς διαιώνιζε την κλινική προσέγγιση της αναπηρίας, περιόριζε την ενταξιακή εκπαίδευση και έδινε υπερβολικές αρμοδιότητες στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) (Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Σύμφωνα με τον νόμο αυτό η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να προσφέρει Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με ενδεδειγμένες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις απαραίτητες υπηρεσίες διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, Άρθρο 2).

Με τον νόμο 4186/2013 έγινε μία αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία συμπεριέλαβε και αλλαγές στην Ειδική αγωγή με την ίδρυση Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και Λυκείων (Ν. 4186/2013-ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013).

Τελικά, με τον νόμο 4823/2021 επεκτείνονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που περιλαμβάνουν τη διαφοροδιάγνωση, διάγνωση, αξιολόγηση και καταγραφή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επιπλέον, προβλέπεται συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπου Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Επιπροσθέτως, η αποστολή του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. περιλαμβάνει την υποστήριξη των μαθητών/τριών και των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς του, καθώς και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση και την προαγωγή της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι αποκλειστικές για τα συγκεκριμένα ζητήματα, χωρίς να υπάρχει άλλη δημόσια υπηρεσία ή φορέας που να διαθέτει αυτήν την αρμοδιότητα (Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021, Άρθρο 11).

3.4 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η Ειδική Αγωγή, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα επιστημονικό πεδίο με μακρύ παρελθόν και μεγάλες αλλαγές στον τρόπο προσέγγισής του. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο υπήρχε, και ίσως υπάρχει ακόμα, μεγάλη ασυμφωνία σχετικά με τον ορισμό της και το φάσμα των ατόμων που περιλαμβάνει. Αυτό συμβαίνει, γιατί η ειδική αγωγή ήταν άμεσα εξαρτημένη από τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις και την στάση της πολιτείας.

Ένας από τους ορισμούς που έχουν επικρατήσει είναι του American Psychiatric Association (APA), ενός οργανισμού με τεράστιο κύρος στον επιστημονικό κλάδο της Ψυχολογίας και Ψυχιατρικής. Αναφέρει στο λεξικό του ότι η ειδική αγωγή είναι ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα, υπηρεσίες και οδηγίες που παρέχονται στα παιδιά με μαθησιακές, συμπεριφορικές ή σωματικές μειονεξίες, που στόχο έχουν να

βοηθήσουν τα εν λόγω παιδιά να γίνουν ανεξάρτητα, παραγωγικά και πολύτιμα μέλη στις κοινότητές τους (Vanderbos, 2015).

Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας και σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο της πολιτείας, ως ειδική αγωγή και εκπαίδευση ορίζεται το σύνολο των παρεχόμενων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές/τριες με αναπηρία και σε μαθητές/τριες με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, Άρθρο 1).

Οι μαθητές/τριες που εμπίπτουν στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποτελούν ένα ευρύ φάσμα ατόμων με διάφορες μειονεξίες. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 *«μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.»*

Οι μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν ειδικά άτομα με νοητική αναπηρία, προβλήματα όρασης, όπως τυφλότητα και αμβλυωπία με χαμηλή όραση, αποτυφλωτικές και αποκωφωτικές καταστάσεις, κινητικές αναπηρίες, χρόνιες μη ιάσιμες ασθένειες, δυσκολίες στην ομιλία και τον λόγο, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, σύνδρομο έλλειψης προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και εκείνοι/ες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία. Επιπλέον, ορισμένοι/ες μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας. Επίσης, περιλαμβάνονται και οι μαθητές/τριες που διαθέτουν νοητικές ικανότητες και ταλέντα υψηλής ανάπτυξης, υπερβαίνοντας σημαντικά τα προσδοκώμενα για την ηλικία τους (Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, άρθρο 3).

Η πληθώρα των διαταραχών που συμπεριλαμβάνονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, καθιστά απαραίτητο να τις κατηγοριοποιήσουμε, προκειμένου να γίνει μία αναφορά στις εν λόγω διαταραχές. Με βάση τον νόμο οι δυσκολίες, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, συμπύσσονται στις εξής κατηγορίες: νοητικές αναπηρίες, αισθητηριακές αναπηρίες,

κινητικές αναπηρίες, διαταραχές φάσματος αυτισμού, ΔΕΠ-Υ, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ψυχικές διαταραχές, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές/τριες με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και χαρισματικά παιδιά.

Το φάσμα των μαθητών/τριών που συγκαταλέγονται στην ειδική αγωγή, είναι πολύ μεγάλο. Τα περιστατικά που αντιμετωπίζονται, παρουσιάζουν ποικίλες δυσκολίες και απαιτούνται διαφορετικές προσεγγίσεις για την υποστήριξή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη ευέλικτης διαχείρισης των ατόμων αυτών, καθώς και τη συνεχή αναβάθμιση των πρακτικών και των προσεγγίσεων της ειδικής αγωγής για την παροχή σύγχρονης και εξειδικευμένης υποστήριξης στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.5 Νευροαναπτυξιακές διαταραχές

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μια ομάδα πολύπλοκων παθολογιών που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή πολλών ατόμων, ιδίως των παιδιών και των νέων που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι διαταραχές μπορούν να περιορίσουν τις δυνατότητες των ατόμων να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να αλληλεπιδράσουν με άλλους και να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους (Thapar, Cooper & Rutter, 2017). Ορισμένα από τα πιο γνωστά παραδείγματα αναπτυξιακών διαταραχών περιλαμβάνουν:

- Διαταραχές φάσματος του αυτισμού, όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την εύρεση σταθερότητας στην καθημερινή ζωή.
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Περιλαμβάνουν διάφορες διαταραχές όπως η δυσλεξία, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να μάθει σε συγκεκριμένους τομείς.
- Διαταραχή Ελλειπούς Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ): Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη συγκέντρωση, στον έλεγχο των ενεργειών και την υπερκινητικότητα.

- Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας: Περιλαμβάνει τη δυσλαλία, τον τραυλισμό και άλλες διαταραχές που επηρεάζουν την απόκτηση και τη χρήση της γλώσσας.

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν ένα εύρος παθολογιών που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Συνήθως, αυτές οι διαταραχές εμφανίζονται στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, πολλές φορές ακόμα και πριν το παιδί να εισέλθει στο Δημοτικό σχολείο. Χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακές ελλείψεις που προκαλούν δυσκολίες σε πολλούς τομείς, όπως στον προσωπικό, ακαδημαϊκό, κοινωνικό ή επαγγελματικό βίο. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να κυμαίνονται από συγκεκριμένες δυσκολίες στη μάθηση ή τον έλεγχο εκτελεστικών λειτουργιών μέχρι ολοκληρωμένες αναπτυξιακές διαταραχές σε κοινωνικές ή νοητικές δεξιότητες.

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές συχνά εμφανίζονται μαζί, δημιουργώντας περισσότερα προβλήματα και προκλήσεις. Για παράδειγμα, άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορεί να παρουσιάζουν επιπλέον νοητικές αναπηρίες, ενώ παιδιά με Διαταραχή Ελλειπτικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) μπορεί να αντιμετωπίζουν και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η κλινική εικόνα ορισμένων διαταραχών μπορεί να συμπεριλαμβάνει συμπτώματα υπέρβασης, ελλείψεις και καθυστερήσεις στην επίτευξη αναμενόμενων στόχων. Για παράδειγμα, η διάγνωση της διαταραχής φάσματος αυτισμού απαιτεί τη συνύπαρξη ελλείψεων στην κοινωνική επικοινωνία, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, περιορισμένων ενδιαφερόντων και επιμονής στην ομοιότητα. (American Psychiatric Association, 2015, Neurodevelopmental disorders: DSM-5® selections. American Psychiatric Pub.)

3.6 ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μία από τις συχνότερες νευρο-βιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται κατά ένα σημαντικό ποσοστό και στην ενήλικη ζωή. Εμφανίζεται στο 5%-7% του μαθητικού πληθυσμού και τα αγόρια είναι πιο συχνές περιπτώσεις με αυτήν

τη διαταραχή κατά 3:1 σε σχέση με τα κορίτσια. Ωστόσο αρκετοί/ές επιστήμονες πιστεύουν ότι η συχνότητα εμφάνισης είναι περίπου η ίδια στα δύο φύλα, με τη διαφορά ότι τα κορίτσια συχνά δεν είναι υπερκινητικά και διαχειρίζονται καλύτερα τις παρορμήσεις, γι' αυτό και είναι δυσκολότερη η διάγνωση (Kazdin, 2000, VandenBos, 2015).

Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ, συνήθως, δυσκολεύονται να οργανωθούν, να συγκεντρωθούν, να κάνουν ρεαλιστικά σχέδια και να σκεφτούν πριν να δράσουν. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συνήθως, εμφανίζονται στους/στις ειδικούς/ες σε ηλικίες 3 έως 7 ετών. Αυτή η χρονική περίοδος συμπίπτει με την ένταξη τους στο σχολείο, όπου υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις για την συγκέντρωση της προσοχής, την οργάνωση και τη συμμόρφωση σε κανόνες. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι επιθετικά, κοινωνικά αδέξια και ασυμβίβαστα.

Τα συμπτώματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: 1) της έλλειψης προσοχής, 2) της υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας που περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως την αδυναμία διατήρησης της προσοχής στις λεπτομέρειες, δυσκολία στην οργάνωση δραστηριοτήτων και εργασιών, φλυαρία, νευρικότητα και αδυναμία να παραμείνει καθιστός/η, όταν είναι απαραίτητο και 3) στον συνδυασμένο τύπο όπου τα άτομα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά και των δύο προηγούμενων κατηγοριών (American Psychiatric Association, 2013).

Πολλοί/ές μαθητές/τριες παρουσιάζουν απροσεξία, υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα. Οι μαθητές/τριες και οι ενήλικες που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν τα συμπτώματα αυτά σε πιο έντονο βαθμό, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η καθημερινότητά τους. Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν καθημερινές δυσκολίες εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών, όπως σχολική αποτυχία, κατάχρηση ουσιών, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κ.τ.λ. (Salend & Rohena, 2003). Οι γονείς αυτών των μαθητών/τριών συχνά εκφράζουν το άγχος και τη δυσφορία τους (Barkley, 2005), ενώ αντίστοιχα τα παιδιά τους πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών τους.

Λόγω της υπερκινητικότητας και των ελλείψεων που έχουν στις κοινωνικές τους δεξιότητες, πολλοί/ές μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν την απόρριψη από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και να μην είναι αποδεκτοί/ές από τους/τις δασκάλους/ες τους (Bryan, 1997 Olmeda, Thomas & Davis, 2003). Παρ'ότι οι επαγγελματίες παλαιότερα θεωρούσαν ότι τα παιδιά και οι νέοι/ες με ΔΕΠ-Υ θα «ξεπεράσουν τα προβλήματά τους όταν μεγαλώσουν», σήμερα γνωρίζουμε ότι στα

περισσότερα άτομα τα συμπτώματα συνεχίζονται σε όλη τους τη ζωή (Barkley, 2005 Barkley, 2006 Weyandt et al., 2003)

Η ΔΕΠ-Υ, όπως αναλύθηκε εκτενώς και παραπάνω, αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή με οργανικό υπόστρωμα και βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα την αδυναμία αυτοελέγχου της (παρορμητικής) συμπεριφοράς, η οποία συνδέεται στενά με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας στην προσχολική ηλικία και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία (Shelley-Tremblay et al., 2007· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013). Συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι η δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής και αναστολής της παρορμητικότητας, η υπερκινητικότητα και η αδυναμία αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Barkley, 1997).

Διαχρονικές και αναδρομικές έρευνες έδειξαν ότι το ποσοστό ανηλίκων και ενηλίκων κρατουμένων με ΔΕΠ-Υ σε σωφρονιστικά ιδρύματα είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό αυτών των ατόμων στο γενικό πληθυσμό. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ΔΕΠ-Υ και εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην πρώιμη παιδική ηλικία έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αργότερα παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Barkley et al., 2004· Satterfield et al., 2007).

Κυρίαρχα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι: η παρορμητική αντίδραση/συμπεριφορά και η αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών της, η δυσκολία στη ρύθμιση του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, η αδυναμία στην καθυστέρηση ικανοποίησης των επιθυμιών και η μικρή ανοχή στη ματαίωση, -χαρακτηριστικά που έχουν οργανικό υπόβαθρο, συνδέονται με βιολογικά ελλείμματα και αποτελούν διαστάσεις της δεξιότητας του αυτοελέγχου- καθώς και ο μειωμένος αυτοέλεγχος, ο οποίος δεν οφείλεται (μόνο) στον ελλιπή γονεϊκό έλεγχο, όπως υποστηρίζεται στη «γενική θεωρία του εγκλήματος» αλλά σε οργανικές δυσλειτουργίες (Barkley, 1997· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013). Ο μειωμένος αυτοέλεγχος αποτελεί βασικό παράγοντα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς και αποτελεί κεντρικό πρόβλημα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι Unnever, Cullen & Platt (2003) πιστεύουν ότι ο μειωμένος αυτοέλεγχος είναι αυτό που διαμεσολαβεί ανάμεσα στη ΔΕΠ-Υ και στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.

Όλα τα παιδιά, όμως, με ΔΕΠ-Υ δεν εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά. Η πρώιμη/έγκαιρη διάγνωση και η εφαρμογή κατάλληλων θεραπευτικών παρεμβάσεων βοηθούν τα παιδιά να αποκτούν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο. Στην περίπτωση που δεν γίνει διάγνωση και δεν ακολουθήσουν οι κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές οι

μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να σημειώσουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και οι κοινωνικές τους δεξιότητες να μην αναπτυχθούν επαρκώς. Στο πλαίσιο της οικογένειας μπορεί να υιοθετηθούν επίσης λανθασμένοι χειρισμοί με αποτέλεσμα τους καβγάδες και τις εντάσεις στη σχέση των παιδιών με τους γονείς τους. Αν, μάλιστα, μέσα στην οικογένεια υπάρχουν και άλλες δυσκολίες, τότε το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Επομένως, η ΔΕΠ-Υ μπορεί με έμμεσο τρόπο να οδηγεί στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, όταν δεν γίνει έγκαιρη διάγνωση και αποτελεσματική παρέμβαση. Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αν δεν διαγνωστούν, σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ στο σπίτι δεν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη. Η κατάσταση επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο γι' αυτά τα παιδιά, αν στην οικογένεια επικρατούν δυσμενείς συνθήκες. Το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει τις παρορμήσεις του, βιώνει ματαιώση, η αυτοεικόνα είναι αρνητική και η αυτοεκτίμηση πολύ χαμηλή. ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν πλέον, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει πολλές πιθανότητες να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά (Μανιαδάκη & Κάκουρος 2013· Maniadiaki & Kakouros, 2011).

3.7 Διαταραχή φάσματος αυτισμού

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ), επίσης γνωστή ως αυτισμός, αναφέρεται σε μια συνηθισμένη, ιδιαίτερα κληρονομική και ετερογενή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά των ατόμων που την αντιμετωπίζουν. Συχνά συνδυάζεται με άλλες διαταραχές. Οι συμπεριφορές, τα θετικά στοιχεία και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα έχουν επισκιάσει το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των κλινικών γιατρών για περισσότερο από 500 χρόνια (Lord et al., 2020).

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, καθώς και από περιοριστικές και επαναλαμβανόμενες ρουτίνες στην συμπεριφορά, στα ενδιαφέροντα και στις δραστηριότητες του ατόμου. Τα

συμπτώματα εμφανίζονται νωρίς στην ανάπτυξη του ανθρώπου και επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του (National Resource Council, 2001).

Τα τελευταία 50 χρόνια, η αντίληψη της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) έχει μεταβληθεί σημαντικά. Από την αρχική άποψη ότι αφορούσε μια στενά καθορισμένη και σπάνια διαταραχή της παιδικής ηλικίας, έχουμε μεταβεί σε μια αναγνώριση του αυτισμού ως μιας δια βίου πάθησης που είναι αρκετά συχνή και πολύ ετερογενής (Lord, Elsabbagh, Baird & Veenstra-Vanderweele, 2018). Ο όρος φάσμα χρησιμοποιείται λόγω της ετερογένειας στην εμφάνιση και στην σοβαρότητα των συμπτωμάτων του αυτισμού, καθώς και τις ικανότητες και το επίπεδο λειτουργικότητας των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό. Τα αγόρια είναι τέσσερις φορές πιθανότερο να διαγνωστούν με αυτισμό σε σχέση με τα κορίτσια. Επειδή πιστεύεται ότι η πρόωρη πρόληψη μπορεί να αλλάξει την πορεία του αυτισμού, η άμεση αντίδραση όσον αφορά την παροχή βοήθειας κρίνεται απαραίτητη, όταν υπάρχουν ανησυχίες ακόμα και για ηλικίες κάτω των 2 ετών (Volkmar, Paul, Rogers & Pelphrey, 2014, American Psychiatric Association, 2013).

Οι εκτιμήσεις για το ποσοστό εμφάνισης του αυτισμού σε διάφορες κοινότητες και περιβάλλοντα μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τη μέθοδο της διάγνωσης που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη, συμπεριλαμβανομένου του ορισμού, της δειγματοληψίας και της έκτασης της ανεξάρτητης αξιολόγησης του πληθυσμού. Η μελέτη «Παγκόσμια Επιβάρυνση των Νόσων» χρησιμοποιεί δεδομένα από διοικητικές και κοινοτικές πηγές έρευνας για να μοντελοποιήσει τις συσχετίσεις αναφορικά με τον αυτισμό, προκειμένου να διερευνήσει τις τάσεις. Σύμφωνα με αυτήν τη μελέτη του 2010, εκτιμάται ότι περίπου 52 εκατομμύρια άνθρωποι είχαν αυτισμό παγκοσμίως, με ποσοστό εμφάνισης που ισοδυναμεί με 1 στα 132 άτομα. Παγκοσμίως, παρατηρείται ελάχιστη διακύμανση στο ποσοστό εμφάνισης του αυτισμού μεταξύ διαφορετικών περιοχών, εθνοτήτων, υπηρεσιών ή παροχών πόρων (Baxter et al., 2015· Lord et al., 2020· Elsabbagh et al., 2012).

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού έχουν πολλές πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά βίας τόσο ως «θύτες» όσο και ως «θύματα». Συνήθως τα παιδιά με αυτισμό δέχονται παρά εκδηλώνουν βία (Montes et al, 2007). Η θυματοποίηση και γενικότερα η εμπλοκή σε περιστατικά βίας των μαθητών/τριών με διαταραχή φάσματος αυτισμού οφείλεται τόσο σε ατομικούς όσο και κοινωνικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά, οι μελέτες εστιάζουν στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών με διαταραχή φάσματος αυτισμού (Adams et al., 2014). Επίσης, χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τη διαταραχή φάσματος αυτισμού, όπως τα επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφοράς, κάνουν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/τές πιο ευάλωτους/ες στη θυματοποίησή τους (Roberts et al., 2015). Εξετάζονται και άλλοι παράγοντες, όπως η προβληματική συμπεριφορά, εσωτερικευμένα προβλήματα ψυχικής υγείας, ο βαθμός και η κατάσταση της αναπηρίας, κ.λπ.. Όμως, ως πιο σημαντικός από όλους τους παράγοντες θεωρείται η κοινωνική τους αδυναμία. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν αδυναμίες στις κοινωνικές συναναστροφές, δεν μπορούν να διακρίνουν τις προθέσεις των συμμαθητών/τριών τους και έτσι έχουν περισσότερες πιθανότητες να στοχοποιηθούν (Greenspan et al., 2001).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικοί/περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως το σχολείο, η οικογένεια και οι φίλιες. Το σχολικό πλαίσιο αποτελεί παράγοντα θυματοποίησης των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε τυπικά σχολεία έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Αυτό συνδέεται με τον αριθμό των μαθητών/τριών αφενός και αφετέρου με τον βαθμό υποστήριξής τους. Επίσης, η οικογένεια με γονείς που έχουν ψυχικά προβλήματα, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού (Hebrom & Humplhrey, 2013). Οι φίλιες παίζουν σημαντικό ρόλο στη θυματοποίηση των παιδιών και γενικότερα στην εμπλοκή τους σε περιστατικά βίας. Τα μοναχικά παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχτούν ή και να εκδηλώσουν βία. Τα παιδιά με διαταραχή φάσματος αυτισμού δυσκολεύονται να ενταχθούν σε ομάδες και να αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά και γίνονται πιο ευάλωτα στη στοχοποίησή τους. Ακόμη, μπορεί στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν φίλιες να εκδηλώσουν κάποια μορφή βίας (Rowley et al., 2012).

3.8 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Στη βιβλιογραφία, ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται πολλές φορές ανταλλάξιμα με άλλους όρους όπως «μαθησιακές δυσκολίες», «αναπτυξιακή δυσλεξία» ή ακόμη και «ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία». (Πολυχρόνη, 2011). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται είτε σε ενδογενείς παράγοντες, όπως η νοητική αναπηρία, είτε σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η έλλειψη ερεθισμάτων από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. (Πολυχρόνη, 2011· Χατζηχρήστου, 2004· Μάντζαρης, 2019)

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται στην πρώιμη σχολική ηλικία, παρ'ότι υπάρχει η πιθανότητα να μην αναγνωρισθούν μέχρι την ενηλικίωση. Χαρακτηρίζονται από μία αδυναμία στην ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση ή/και στα μαθηματικά. Περίπου το 15% των μαθητών/τριών αντιμετωπίζουν μία μαθησιακή δυσκολία. Από αυτούς το 80% έχει αδυναμία στην ανάγνωση κοινώς γνωστή ως «δυσλεξία». Υπολογίζεται ότι η δυσλεξία επηρεάζει σημαντικά ένα 20% του πληθυσμού. Η δυσλεξία εμφανίζεται και στους άνδρες και στις γυναίκες στον ίδιο βαθμό και πολλές φορές συνυπάρχει και με άλλες διαταραχές όπως τη ΔΕΠ-Υ (APA, 2013· Shaywitz SE, Shaywitz JE & Shaywitz BA, 2021).

Πιο εξειδικευμένες ικανότητες που μπορεί να επηρεαστούν είναι η ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων, ορθογραφία, γραμματική και/ή αριθμητική. Επιπροσθέτως, μπορεί να παρατηρηθεί άνεση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Δυσκολίες στις παραπάνω ικανότητες μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα σε γνωστικά μαθήματα όπως η ιστορία, τα μαθηματικά, η φυσική και οι κοινωνικές επιστήμες και ίσως επιδράσουν στις καθημερινές δραστηριότητες και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενός ατόμου (Shaywitz, 2005).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε ήπιες, μέτριες και σοβαρές. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αν δεν αναγνωρισθούν και διαχειριστούν, μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και πέρα από τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιτυχίες. Αυτά τα προβλήματα περιλαμβάνουν υψηλότερες πιθανότητες για κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανεργία. Παρ'ότι δεν υπάρχει θεραπεία, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαχειριστούν επιτυχώς κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Τα άτομα αυτά

μπορούν να γίνουν ικανοί/ές μαθητές/τριες και να αποκτήσουν ικανότητες σχετικές με τις γνωστικές τους ιδιαιτερότητες. Για παράδειγμα, άνθρωποι με δυσλεξία είναι συχνά ιδιαίτερα δημιουργικοί και σκέφτονται αντισυμβατικά (Gerber,2012).

Η σχέση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει ένα παιδί, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από το 1931. Τα ευρήματα των σχετικών μελετών δεν συμφωνούν μεταξύ τους σχετικά με ύπαρξη σαφούς (αιτιώδους) σχέσης μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές μεταξύ των ερευνών οφείλονται σε διάφορους μεθοδολογικούς παράγοντες, όπως η ασυμφωνία στον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τα διαφορετικά κριτήρια διάγνωσης/μέτρησης των μαθησιακών δυσκολιών, αδυναμίες στον τρόπο επιλογής του δείγματος, έλλειψη εμπειρικού ελέγχου, κ.ά. (Grikorenko, 2006).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι πιθανόν να διατηρηθούν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Θεμελή, 2013). Σύμφωνα με τους Μανιαδάκη & Κάκουρο (2013) οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι αποτέλεσμα είτε οργανικής αιτιολογίας, όπως η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που αναφέρθηκε παραπάνω, είτε κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της οικογένειας του παιδιού. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, στις οποίες είναι πιθανό να υπάρχει και άτομο/μέλος της οικογένειας με παραβατική συμπεριφορά. Το παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον που δεν ευνοεί τη σχολική φοίτηση. Έτσι, το παιδί δεν έχει ιδιαίτερα κίνητρα για μάθηση και καταβάλλει ελλιπή προσπάθεια, με αποτέλεσμα την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Maniadaki & Kakouros, 2008).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον δεν διαγνωστούν και δεν γίνουν οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία. Στις περισσότερες μελέτες φαίνεται ότι οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Barkley, 2006· Θάνος, 1999). Έρευνες σε φυλακές ανηλίκων αλλά και σε παραβατικούς ανηλίκους/ες έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά είχαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σταματούσαν τη σχολική τους πορεία νωρίς και εμφάνιζαν υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013).

Ο παρορμητισμός και οι δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής δεν αποτελούν τόσο πολύ χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όσο της ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, πολλές έρευνες έδειξαν ότι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν και δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, τα παιδιά που εμφανίζουν ταυτόχρονα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά χωρίς ΔΕΠ-Υ. Οι δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής και στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Θεμελή, 2013· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013).

3.9 Διαταραχές λόγου και ομιλίας

Οποιαδήποτε διαταραχή που επηρεάζει την λεκτική ή την γραπτή επικοινωνία περιλαμβάνεται στις διαταραχές λόγου και ομιλίας. Για να γίνουν κατανοητές οι διαταραχές λόγου και ομιλίας, πρέπει πρώτα να γίνει κατανοητή η διαδικασία της επικοινωνίας. Στην επικοινωνία χρειάζονται δύο τουλάχιστον άνθρωποι, ένας πομπός και ένας δέκτης. Η διαδικασία προϋποθέτει επίσης την ύπαρξη ενός μηνύματος. Ο πομπός μεταφράζει το μήνυμα σε έναν κώδικα που να είναι κατανοητός στον δέκτη. Η επικοινωνία επιτυγχάνεται μόνον, όταν ο δέκτης αντιλαμβάνεται το μήνυμα με τον τρόπο που το εννοούσε ο πομπός.

Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας ενδέχεται να προκαλέσουν προβλήματα επικοινωνίας σε τρεις περιπτώσεις: Πρώτον, όταν ο πομπός εκφέρει εσφαλμένα τα φωνήματα, με αποτέλεσμα ο δέκτης να μην αντιλαμβάνεται αυτό που ακούει. Δεύτερον, όταν το μήνυμα του δέκτη είναι δυσνόητο εξαιτίας των δυσκολιών του στη χρήση του λόγου. Και τρίτον, όταν ο δέκτης δυσκολεύεται να αντιληφθεί το μήνυμα, εξαιτίας του ότι πάσχει ο ίδιος από μια διαταραχή λόγου. Το πρώτο από τα προβλήματα επικοινωνίας οφείλεται στις διαταραχές της ομιλίας, ενώ το δεύτερο και το τρίτο οφείλονται στις διαταραχές λόγου (Smith & Tyler, 2019).

Οι διαταραχές ομιλίας είναι η μη φυσιολογική ομιλία η οποία είναι δυσκατάληπτη, δυσάρεστη ή παρεμποδίζει την επικοινωνία. Οι διαταραχές ομιλίας

περιλαμβάνουν τρεις κύριες μορφές δυσκολιών: τις δυσκολίες στην άρθρωση, στη ροή του λόγου και στη φώνηση. Τα προβλήματα που οφείλονται στις διαταραχές αυτές αποσπούν την προσοχή του ακροατή και ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά ή να διακόψουν τη διαδικασία της επικοινωνίας.

Η συχνότερη από αυτές τις διαταραχές είναι στην άρθρωση. Παρουσιάζεται όταν η διαδικασία της παραγωγής των ήχων της γλώσσας είναι ελαττωματική, με αποτέλεσμα οι παραγόμενοι ήχοι να είναι λανθασμένοι. Οι δυσκολίες άρθρωσης ορισμένων ατόμων δεν έχουν οργανική βάση. Άλλα άτομα αρθρώνουν σωστά έναν ήχο, όταν εμφανίζεται σε μια θέση της λέξης και λανθασμένα, όταν εμφανίζεται σε άλλες θέσεις.

Όταν το πρόβλημα εμφανίζεται στον ρυθμό και στη ροή ομιλίας του ατόμου, τότε το άτομο πιθανότατα εμφανίζει δυσκολία όσον αφορά την ευχέρεια της ομιλίας. Τα προβλήματα ροής ευχέρειας της ομιλίας συνήθως εμφανίζονται με συμπτώματα, όπως ο δισταγμός ή η επανάληψη τμημάτων των λέξεων, τα οποία διακόπτουν τη ροή της ομιλίας (Conture, 2001). Ο τραυλισμός είναι μια μορφή προβλήματος ευχέρειας της ομιλίας, όπου το παιδί επαναλαμβάνει ήχους ή τμήματα των λέξεων.

Η τρίτη μορφή διαταραχή ομιλίας, το πρόβλημα φώνησης, δεν εμφανίζεται πολύ συχνά στους/στις μαθητές/τριες. Εάν όμως η φωνή του παιδιού είναι ασυνήθιστη με βάση την ηλικία και το φύλο του ατόμου θα πρέπει να ζητηθεί αμέσως η γνώμη ειδικού (π.χ. πολύ βραχνή για ένα μικρό κορίτσι ή πολύ υψηλή για ένα μεγαλύτερο αγόρι στην εφηβεία).

Δύο ιδιότητες της φωνής είναι σημαντικές. α) Ο τόνος δηλώνει το κατά πόσο η φωνή γίνεται αντιληπτή ως υψηλή ή χαμηλή και β) Η ένταση είναι η άλλη βασική πτυχή της φωνής. Η ηλικία είναι κρίσιμος παράγοντας και για τις τρεις μορφές διαταραχών ομιλίας (Berthal & Backson, 2004). Η σωστή εκφορά δεν αναπτύσσεται ταυτόχρονα για όλους τους ήχους ομιλίας (Small, 2005).

Οι διαταραχές ομιλίας μπορούν να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην επικοινωνία του ατόμου σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως το σχολείο και η επαγγελματική ζωή. Για παράδειγμα, ο τραυλισμός μπορεί να προκαλέσει στρες στο άτομο, καθώς οι άλλοι/ες μπορεί να αντιδράσουν με αμηχανία, ενοχή, ενόχληση ή θυμό στη βραδυγλωσσία του. Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις μπορεί να είναι σοβαρές, καθώς ορισμένοι/ες μπορεί να αντιδράσουν με απόρριψη ή απομόνωση, ενώ άλλοι/ες μπορεί να προσπαθήσουν να αποφύγουν καταστάσεις επικοινωνίας για να αποφύγουν την αμηχανία. Ορισμένοι/ες μπορεί να καταφύγουν σε επιθετική συμπεριφορά ή να προσπαθήσουν

να αποφύγουν λέξεις που τους/τις δυσκολεύουν (Conture, 2001, Ramig & Shames, 2006).

Όσον αφορά τις διαταραχές λόγου αυτές αναφέρονται στην δυσκολία ή αδυναμία του ατόμου να κατακτήσει τα διάφορα συστήματα γλωσσικών κανόνων, η οποία στη συνέχεια παρεμποδίζει την επικοινωνία. Όταν ένα άτομο παρουσιάζει κάποια διαταραχή λόγου, τότε αντιμετωπίζει δυσκολία σε μία από τις τρεις όψεις της γλώσσας: α) τη μορφή, β) το περιεχόμενο ή γ) τη χρήση, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η αποτελεσματική επικοινωνία.

Τα προβλήματα στην απόκτηση και στην ανάπτυξη του λόγου κατά την πρώτη παιδική ηλικία είναι ισχυροί ανασταλτικοί παράγοντες όχι μόνο στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες, αλλά και στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής καθώς και στις επιδόσεις στα περισσότερα σχολικά αντικείμενα (Ely, 2005). Οι διαταραχές λόγου συχνά είναι σοβαρότερες από τις διαταραχές ομιλίας, διότι μπορεί να επηρεάσουν όλες τις πτυχές της εμπειρίας του/της μαθητή/τριας στην τάξη (Wetherby, 2002). Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου συχνά δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού, να κατανοήσουν μια παράδοση στην τάξη ή να ερμηνεύσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των συμμαθητών/τριών τους. Οι διαταραχές της ομιλίας πολλές φορές συνυπάρχουν και με διαταραχές λόγου, οι οποίες επηρεάζουν την έκφραση και την κατανόηση ιδεών και συναισθημάτων (Kazdin, 2000· VandenBos, 2015).

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου, ιδιαίτερα με τραυλισμό, έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν βία. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Γι' αυτές τις αδυναμίες τους στην ομιλία και στον λόγο δέχονται πειράγματα και κοροϊδίες από τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Ακόμη, απορρίπτονται πιο συχνά από τους/τις συμμαθητές/τριες και, συνήθως, δεν είναι δημοφιλείς μεταξύ των μαθητών/τριών. Έτσι, έχουν περισσότερες πιθανότητες να στοχοποιηθούν και θυματοποιηθούν (Blood et al., 2010).

3.10 Τρεις «υποθέσεις» για την εμπλοκή μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά βίας

Για την εμπλοκή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκαν διάφορες υποθέσεις εκ των οποίων τρεις είναι βασικές: (α) η υπόθεση της σχολικής αποτυχίας, (β) η υπόθεση της διαφορετικής αντιμετώπισης-μεταχείρισης και (γ) η υπόθεση της ευαλωτότητας (Θεμελή, 2013). Αυτές οι υποθέσεις θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γενικότερα για τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Σύμφωνα με την υπόθεση της σχολικής αποτυχίας, οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στη σχολική αποτυχία. Η σχολική αποτυχία δημιουργεί αρνητικές εμπειρίες στο παιδί κι αυτές με τη σειρά τους οδηγούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Στην υπόθεση αυτή, η σχολική αποτυχία προηγείται της παραβατικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ζουν σε ένα περιβάλλον που τους περιθωριοποιεί και δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτοί/ές και ελκυστικοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Επίσης, τα παιδιά αυτά βλέπουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της οικογένειάς τους ή και τις δικές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες αυτοί/ές να βιώνουν αρνητικές εμπειρίες και να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και κακή αυτο-εικόνα. Για να προσελκύσουν την προσοχή των γύρω τους υιοθετούν παραβατικές συμπεριφορές ή για να νιώσουν αποδοχή και επιβράβευση ενσωματώνονται σε ομάδες ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά. Γενικότερα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές και η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς συνδέονται μεταξύ τους, όταν συντρέχουν και άλλοι αιτιολογικοί παράγοντες, όπως η απόρριψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.λπ. Κάποιες μελέτες και έρευνες υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς προηγούνται της σχολικής αποτυχίας (Θεμελή, 2013).

Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφορετικής αντιμετώπισης-μεταχείρισης ή υπόθεση βασισμένη στην προκατάληψη, δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και των παιδιών χωρίς νευροαναπτυξιακές διαταραχές ως προς την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εντοπιστούν από τους φορείς κοινωνικού ελέγχου

και σε κάποιες περιπτώσεις να τιμωρηθούν πιο αυστηρά σε σχέση με άλλα παιδιά που διέπραξαν ίδιες παραβάσεις. Θεωρείται ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν τις ικανότητες και δεξιότητες να αποκρύψουν την πράξη τους. Επίσης, πολλές φορές ο στιγματισμός, όπως αναλύθηκε παραπάνω με τη θεωρία της ετικέτας, έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να «ανταποκριθούν» στην αναμενόμενη από αυτά (παραβατική) συμπεριφορά. Ακόμα, η αδυναμία αυτοελέγχου, χειρισμού καταστάσεων, υπεράσπισης του εαυτού και κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς ενώπιον των εκπροσώπων/φορέων κοινωνικού ελέγχου έχει ως αποτέλεσμα την αυστηρότερη μεταχείρισή τους (Θεμελή, 2013· Φαρσεδάκης, 1986).

Σύμφωνα με την υπόθεση της ευαλωτότητας ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που αφορούν προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες, αποτελούν πιθανό παράγοντα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζουν δυσκολίες στον έλεγχο των παρορμήσεων, της προσοχής, της αντιληπτικότητας, στην κατανόηση αιτιωδών σχέσεων, της πρόβλεψης των συνεπειών των πράξεων τους, στην επίλυση προβλημάτων και στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες λόγω προβλημάτων στη χρήση του λόγου και οξυθυμία. Όλα αυτά τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους κάνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιο ευάλωτα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες και έρευνες, η πλειονότητα των παιδιών που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά έχουν προβλήματα λόγου (Wilson & Hemstein, 1985).

4. Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας

Οι έρευνες που μελετούν το φαινόμενο της σχολικής βίας σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με αναπτυξιακές διαταραχές είναι περιορισμένες τόσο σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν μερικές έρευνες που εξετάζουν γενικότερα το φαινόμενο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρακάτω καταγράφονται έρευνες που εντοπίστηκαν σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

4.1 Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας

Η έρευνα των Chan, Lo και Ip (2018) διεξήχθη στο Hong Kong σε μαθητές/τριες ηλικίας 6 έως 18 ετών με σκοπό να παρουσιάσει τις σχέσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με την παιδική θυματοποίηση και να εξετάσει την επίδραση του σχολείου σε αυτό το φαινόμενο. Στην έρευνα συμμετείχαν 4.114 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τυπικών ή ειδικών σχολείων και το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο τύπος του σχολείου (ειδικό ή τυπικό) έχει πολύ μεγάλη σημασία στην εμπειρίες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα ειδικά σχολεία είναι πιο σπάνιο να θυματοποιηθούν, ενώ στα τυπικά σχολεία τα παιδιά αυτά είναι πολύ πιο ευάλωτα σε διάφορες μορφές θυματοποίησης. Στα τυπικά σχολεία οι ορατές με «γυμνό μάτι» διαφορές των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ανάγκη για παραπάνω βοήθεια μπορεί να οδηγήσει στη θυματοποίηση τους. Η εν λόγω έρευνα θέτει διάφορους προβληματισμούς όσον αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αποτελεσματικότητά τους. Καθώς οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τυπικά σχολεία μπορεί να μην είναι τόσο καλά προστατευμένοι/ες σε σχέση με τα ειδικά σχολεία.

Αυτή η γνώμη έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πάντα θετική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην έρευνα των Swearer et al. (2010) για τη σχολική βία, οι ερευνητές/τριες θέλησαν να αναδείξουν τον ρόλο που μπορεί να έχει ένας/μία μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' ένα περιστατικό βίας και ότι πολλές φορές μπορεί να είναι και θύμα και θύτης. Στην έρευνα συμμετείχαν 130 μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 686 τυπικοί/ές μαθητές/τριες. Τα στοιχεία της έρευνας συλλέχθηκαν από τις αναφορές των σχολείων που φοιτούσαν οι μαθητές/τριες, και αναφέρονταν στη συμμετοχή τους σε περιστατικά βίας, την κοινωνική τους συμπεριφορά αλλά και τις παραπομπές τους στο γραφείο του διευθυντή ή των δασκάλων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες με αναπτυξιακές διαταραχές, τους/τις μαθητές/τριες με παρατηρήσιμες και μη διαταραχές· αλλά και στους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες αναφορικά με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας είτε ως «θύματα» είτε ως «θύτες». Οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές συμμετείχαν σε μεγαλύτερη συχνότητα είτε ως «θύματα» είτε ως «θύτες» σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ως προς την εμπλοκή των μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο. Αντίθετα, για την ηλικία η έρευνα δείχνει να μη υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά διαφοροποιείται για τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν περισσότερο απομονωμένοι σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες.

Οι Rose, Espelage, Aragon και Elliott (2011) εξετάζουν τα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολική βίας στα Αμερικάνικα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 1.009 μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς, ηλικίας 11 έως 14 ετών που φοιτούσαν σε τυπικά σχολεία και το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των Η.Π.Α. θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά και ότι συμμετέχουν σε καβγάδες (σωματική βίας) περισσότερο από τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Επίσης, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν θυματοποιηθεί τείνουν να έχουν πιο επιθετικές συμπεριφορές. Παρ'όλα αυτά δεν υπάρχουν

σημαντικές στατιστικές διαφορές, όσον αφορά τα περιστατικά βίας όπου ο/η «θύτης» είναι μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τυπικός/ή μαθητής/τρια. Το φύλο παρατηρείται ότι δεν έχει μεγάλη σημασία, όσον αφορά τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσως να μην έχουν αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερους φίλους/ες. Αυτή η αδυναμία στις κοινωνικές τους δεξιότητες είναι μάλλον και ένας λόγος για την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας, καθώς πολλές φορές αδυνατούν να τα αποφύγουν. Επιπρόσθετα, η εξάρτηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απόρριψη, με αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές/τριες, όπως η κατάθλιψη, το άγχος και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Τέλος, η διαφορά της συχνότητας των περιστατικών θυματοποίησης των μαθητών/τριών ανάλογα με το σχολείο καταδεικνύει τη σημασία του σχολικού κλίματος και των πρακτικών του σχολείου ως προς την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Στην έρευνα των Hartley, Bauman, Nixon και Davis (2015) εξετάζονται οι διάφορες μορφές βίας που υπόκειντο οι μαθητές/τριες από τους/τις συνομήλικους/ες τους στα αμερικάνικα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 3.305 μαθητές/τριες με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς, ηλικίας από 11 έως 18 ετών, οι οποίοι/ες φοιτούσαν κυρίως σε δημόσια τυπικά σχολεία 12 πολιτειών των Η.Π.Α.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι/ες και πολύ συχνά είναι θύματα σχολική βίας στα σχολεία. Ακόμα και ανάμεσα στα συχνά θύματα σχολικής βίας, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ότι ήταν θύματα περισσότερων περιστατικών σωματικής αλλά και συναισθηματικής βίας, σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Επίσης, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνουν ότι έχουν άγχος, κάτι που υποδεικνύει πιθανή συναισθηματική ανασφάλεια. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρείται ότι έχουν έλλειψη δεξιοτήτων αντιμετώπισης περιστατικών σχολικής βίας.

Όσον αφορά τις μορφές βίας που εμφανίζονται, οι μαθητές/τριες με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο συχνά θύματα σωματικής βίας, ενώ και οι δύο κατηγορίες μαθητών/τριών (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικοί/ές) παρουσιάζουν τα ίδια αποτελέσματα στην λεκτική και την κοινωνικοσυναισθηματική βία. Τα αγόρια συνήθως ασκούν σωματική και κοινωνικοσυναισθηματική βία, ενώ τα

κορίτσια ήταν πιο σπάνιο να ασκήσουν λεκτική και κοινωνικοσυναισθηματική βία. Τα κορίτσια που ασκούσαν σωματική βία ήταν το ίδιο πιθανό να την ασκήσουν τόσο σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και σε τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Το φύλο, ίσως, να μην έχει τόσο μεγάλη σημασία στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό και γενικότερα το προσωπικό των σχολείων των Η.Π.Α. ήταν πιο πιθανό να ασκήσει λεκτική, σωματική και κοινωνικοσυναισθηματική βία σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ηλικία σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να παίζει ρόλο στους/στις τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Στο Δημοτικό παρουσιάζονται κυρίως περιστατικά σωματικής βίας, ενώ στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο λεκτικής και κοινωνικοσυναισθηματικής βίας. Κάτι τέτοιο όμως δεν φαίνεται να συμβαίνει στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα σχολεία θα πρέπει να έχουν ξεκάθαρες πρακτικές σχετικά με την αντιμετώπιση της βίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι/ες για την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των τυπικών σχολείων. Η τοποθέτηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τυπικές τάξεις δεν αρκεί. Κρίνεται απαραίτητο να υποστηριχθεί η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών/τριών αυτών μέσα απ' όλο το κοινωνικό οικοδόμημα του σχολείου. Παράλληλα, χρειάζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πρακτικές, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα περιστατικά βίας.

Η έρευνα των Rose, Espelage και Monda-Amaya (2009) μελετάει τα ποσοστά βίας και θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν σε τυπικά Αμερικάνικα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 14.315 μαθητές/τριες Λυκείου και 7.331 μαθητές/τριες Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης, επιθετικότητας και διάπραξης περιστατικών βίας από τους/τις συνομήλικους/ες τους. Όσο πιο περιορισμένο το πλαίσιο διδασκαλίας των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο μεγαλύτερα ήταν τα ποσοστά θυματοποίησης, επιθετικότητας και διάπραξης περιστατικών βίας. Οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιθετικότητας και θυματοποίησης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Αντίθετα, στους/στις

τυπικούς/ές μαθητές/τριες, στις μεγαλύτερες ηλικίες, παρουσιάζονται λιγότερες αναφορές θυματοποίησης και διάπραξης περιστατικών βίας.

Οι πρακτικές ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να βοηθάει τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες που έκαναν μάθημα μόνοι/ες τους είχαν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης, πιθανότατα λόγω και των σοβαρών αναγκών που είχαν αλλά και της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα προτείνει ότι αποτελεσματικές πρακτικές ενσωμάτωσης μπορούν να βοηθήσουν, αλλά μερικές ή μη αποτελεσματικές πρακτικές μπορούν να δυσχεράνουν την κατάσταση. Επίσης, παρατηρείται ότι τα ποσοστά των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορά την θυματοποίηση τους κατά την μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη, διαφέρουν. Οι μαθητές/τριες που είχαν ατομική διδασκαλία, είχαν μεγάλη αύξηση στα ποσοστά διάπραξης περιστατικών βίας, ενώ οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε πλαίσιο ενσωμάτωσης, είχαν μειωμένα ποσοστά. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη στοχευμένων παρεμβάσεων στον πληθυσμό των μαθητών/τριών που βρίσκονται σε κίνδυνο, όπως προγράμματα κατά της βίας που θα απευθύνονται σε συγκεκριμένες υπο-ομάδες.

Στην έρευνα της Αλμπανούδη (2014) εξετάζεται το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Το δείγμα της έρευνας ήταν 118 εκπαιδευτικοί τυπικών τάξεων ή Τμημάτων Ένταξης Δημοτικών σχολείων και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές/τριες που θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι αυτοί/ές με έλλειψη κινητικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια ακολουθούν οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, το μικρότερο ποσοστό παρουσίασαν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία κ.τ.λ. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι μαθητές/τριες με εμφανέστερα μειονεκτήματα θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Σχετικά με τις μορφές βίας που παρατηρούνται στο σχολείο, σύμφωνα με την έρευνα, η ήπια σωματική βία (σπρωξίματα) είναι αυτή που εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό, έπειτα ακολουθούν η ήπια και η μέτρια λεκτική βία (βρισιές) και τέλος, η μέτρια ή σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα). Επιπρόσθετα, η έρευνα καταδεικνύει ότι τόσο το φύλο, όσο και η ηλικία παίζουν σημαντικό ρόλο στην

εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η διάγνωση του/της μαθητή/τριας. Όσον αφορά την πρόληψη του φαινομένου το δείγμα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μόνου/ες τους δε μπορούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο και είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι.

Στην έρευνα των Κοκκιάδη και Κουρκούτα (2016) μελετάται ο βαθμός στον οποίο η εμπλοκή των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σχετίζεται με συγκεκριμένες συναισθηματικές δυσκολίες των εν λόγω μαθητών/τριων. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 190 μαθητές/τριες εκ των οποίων οι 15 ήταν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε στους/στις μαθητές/τριες μέσα στην τάξη παρουσία του/της ερευνητή/τριας και του/της δασκάλου/ας. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φαινόμενο της θυματοποίησης. Η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τέτοια περιστατικά συνδέεται, σύμφωνα με την έρευνα, με την παρουσία περισσότερων συναισθηματικών δυσκολιών. Οι συναισθηματικές δυσκολίες, ανεξαρτήτως της αιτίας εμφάνισής τους, επηρεάζουν σε πολύ σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός/μιας μαθητή/τριας. Αυτές οι δυσκολίες δημιουργούν στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μια αδυναμία στη σύναψη σταθερών σχέσεων με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, με αποτέλεσμα να είναι ευάλωτοι/ες σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Αναλυτικότερα, η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με τον εκφοβισμό άλλων μαθητών/τριών. Το επιβαρυνόμενο ψυχοσυναισθηματικό φόρτο ορισμένων παιδιών, είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι, αυξάνει τον κίνδυνο να υιοθετήσουν εκφοβιστική συμπεριφορά, ιδίως, όταν διαθέτουν περιορισμένες δεξιότητες στην επικοινωνία και στις κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική σύμφωνα με τα παρόντα ευρήματα. Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση εντοπίζεται ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την παρουσία συναισθηματικών δυσκολιών, ενώ η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά αυτό το αποτέλεσμα.

Στην έρευνα της, η Καραδήμα (2013) μελετάει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής δημοτικών σχολείων, όσον αφορά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στους/στις τυπικούς/ές μαθητές/τριες, αλλά κυρίως στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα της έρευνας ήταν 116 εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής, που στο σχολείο τους λειτουργούσε τμήμα ένταξης κατά το σχολικό έτος 2012-13. Το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή εκδήλωσης του φαινομένου και ακολουθεί η σωματική βία. Δεν παρατηρούνται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων συχνά περιστατικά βίας ανάμεσα σε τυπικούς/ές μαθητές/τριες και σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως κύριοι λόγοι για την εμπλοκή των μαθητών/τριών ως θύτες σε περιστατικά βίας αναφέρονται οι άσχημες οικογενειακές συνθήκες και οι συναισθηματικές δυσκολίες. Επίσης, τα παιδιά που είναι πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση, είναι αυτά με ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά, νοητική ανεπάρκεια και αδυναμία στις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν θυματοποιούνται, εμφανίζουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς επίσης και απομόνωσης από τους/τις συνομηλίκους/ες τους. Τέλος, αναφέρεται ότι αν και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι το ίδιο επώδυνο και επιβλαβές για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

4.2 Έρευνες για την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικής βίας μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ

Η έρευνα των Lewis et al. (2015) η οποία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην έκθεση στη βία («καθόλου», «παρατηρητής», «θύμα» ή «παρατηρητής και θύμα») και τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, καθώς και την πιθανή σχέση με το φύλο. Το δείγμα της έρευνας ήταν 4.745 μαθητές/τριες Ε΄ τάξης και οι φροντιστές τους σε σχολεία της Καλιφόρνια, της Αλαμπάμα και του Τέξας. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έκθεσης μαθητών/τριών σε περιστατικά

βίας είναι στο σχολείο. Τα παιδιά που είχαν θυματοποιηθεί, αλλά ήταν και παρατηρητές σε περιστατικά βίας, παρουσίαζαν τα περισσότερα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που ήταν είτε μόνο θύματα ή μόνο παρατηρητές. Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια που εμφάνιζαν αυτή την διπλή έκθεση στη βία (ως θύματα και παρατηρητές) εμφάνιζαν περισσότερα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας κατηγορίας. Παρ' όλα αυτά το φύλο δεν έδειξε να έχει σχέση με τη συχνότητα έκθεσης στη βία και τον αριθμό των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ.

Η έρευνα των Γάκη και Αντωνίου (2021) εξετάζει την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ ή χωρίς, που εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού (θύμα, θύτης και θύμα-θύτης). Το δείγμα της έρευνας ήταν 302 μαθητές/τριες, εκ των οποίων οι 43 είχαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ εγκεκριμένη από αναγνωρισμένο Δημόσιο Φορέα. Οι μαθητές/τριες του δείγματος ήταν ηλικίας 11 έως 15 ετών και φοιτούσαν σε Δημοτικά και Γυμνάσια της Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είτε ως θύματα είτε ως θύτες είτε ως θύματα-θύτες σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα. Το ίδιο ισχύει και για την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριων με ΔΕΠ-Υ, η οποία παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του δείγματος. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν 2 έως 4 φορές περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες χωρίς διάγνωση.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ασκούν ή δέχονται βία σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, θυματοποιούνται με όλες τις μορφές βίας, εκτός από την λεκτική. Η πιο συνηθισμένη μορφή βίας που ασκούσαν οι μαθητές/τριες χωρίς διάγνωση του δείγματος ήταν ο έμμεσος εκφοβισμός, δηλαδή η συκοφαντία και η απομόνωση, κάτι το οποίο είναι δυσκολότερο να εντοπιστεί από τους φορείς, όπως το σχολείο, και είναι δυσκολότερο να κινητοποιήσει τη σχολική κοινότητα σε σχέση με την σωματική βία. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ασκούσαν λεκτική βία, καθώς και άλλες άμεσες μορφές βίας, κάτι το οποίο εξηγείται από τις παρορμητικές τους τάσεις. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται σε περιστατικά βίας ως θύτες σε συγκριτικά μεγαλύτερο βαθμό. Αυτό ερμηνεύεται από την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στην επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, καθώς και από την συναισθηματική ανεπάρκεια που παρουσιάζουν, με

αποτέλεσμα να απενοχοποιούν επιθετικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμφάνισαν πολύ χαμηλές τιμές στην διαχείριση των συναισθημάτων, όπως και στην διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία με τους/τις συνομήλικούς/ες τους.

Στην έρευνα του, ο Γάκης (2021), εξετάζει το φαινόμενο του σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, την ψυχοκοινωνική επάρκεια, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ή χωρίς. Το δείγμα της έρευνας ήταν 682 μαθητές/τριες ηλικίας 10 έως 15 ετών που φοιτούσαν σε Δημοτικά και Γυμνάσια της Αττικής. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δεν είναι ευέλικτοι/ες στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Αντιμετωπίζουν τα εν λόγω περιστατικά με την αποστασιοποίηση τους, με την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους αλλά και με την υποτίμηση των περιστατικών αυτών. Κάτι που δικαιολογείται από την έλλειψη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Παράλληλα, παρουσιάζουν ελλείψεις στη σχολική τους επάρκεια και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επίσης, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης αλλά και άσκησης βίας, τόσο εντός σχολικού πλαισίου, όσο και μέσω διαδικτύου, σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες χωρίς διάγνωση.

Οι Garcia et al. (2018) στη μελέτη τους διερευνούν τη συχνότητα και την μορφή θυματοποίησης των παιδιών και εφήβων στην Ισπανία που έχουν ΔΕΠ-Υ, καθώς και συσχετίζουν τη σχέση των μορφών θυματοποίησης με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ. Το δείγμα της έρευνας ήταν 106 άτομα με διάγνωση ΔΕΠ-Υ ηλικίας 6 έως 18 ετών. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσε το δείγμα που ήταν ηλικίας 12 ετών και πάνω, ενώ στις μικρότερες ηλικίες το συμπλήρωσαν οι γονείς τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το γενικότερο πληθυσμό. Η μελέτη καταδεικνύει υψηλότερα ποσοστά συμβατικού εγκλήματος, παιδικής κακοποίησης και μαρτυρίας/έμμεσης θυματοποίησης μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό.

Όσον αφορά τη σχέση της θυματοποίησης με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, παρατηρείται ότι διαφορετικοί τύποι θυματοποίησης είχαν σχέση με συγκεκριμένα

συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της συμμετοχής σε συμβατικά εγκλήματα, οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Ενώ στην περίπτωση της παιδικής κακοποίησης, εμφάνιζαν μεγαλύτερη έξαρση εξωτερικευμένων συμπτωμάτων, όπως υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, άγχος και κατάθλιψη. Η θυματοποίηση των συνομηλίκων συσχετίστηκε έντονα με συμπτώματα απροσεξίας, δυσλειτουργίας στελεχών και μαθησιακών προβλημάτων. Αυτό υπογραμμίζει την ευαλωτότητα των απρόσεκτων παιδιών στον εκφοβισμό από συνομηλίκους/ες και υπογραμμίζει την ανάγκη για στρατηγικές παρακολούθησης και πρόληψης.

Σχετικά με την μαρτυρία/έμμεση θυματοποίηση συνέβη πιο συχνά με την αύξηση της ηλικίας και σε καταστάσεις όπου οι γονείς ήταν χωρισμένοι. Αυτό υποδηλώνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση και να εμπλέκονται σε επικίνδυνες καταστάσεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εξέταση της σχέσης μεταξύ της έκθεσης στη βία και των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ στα μεγαλύτερα παιδιά. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στα παιδιά με προβλήματα που σχετίζονται με την απροσεξία, τη μάθηση και τα κοινωνικά ζητήματα για την πρόληψη καταστάσεων εκφοβισμού. Ο προσδιορισμός αυτής της υποομάδας ως προφίλ κινδύνου για θυματοποίηση θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών πρόληψης. Η μελέτη υπογραμμίζει το στίγμα γύρω από τα προβλήματα ψυχικής υγείας, ιδιαίτερα τη ΔΕΠ-Υ, και τονίζει την ανάγκη να αναγνωριστεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι επίσης συχνά θύματα κακοποίησης, τόσο άμεσης όσο και έμμεσης.

4.3 Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε περιστατικά σχολικής βίας

Στην έρευνα των Γκουγκούμη και Αύρα (2015) εξετάζεται η βία που ασκούν ή ασκείται σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε Τμήματα ένταξης των τυπικών σχολείων. Το δείγμα της έρευνας ήταν 79 μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούσαν συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης σε 10 Ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα της Αττικής και αρκετοί/ές έκαναν συνεδρίες και με ψυχολόγο. Οι μαθητές/τριες του δείγματος φοιτούσαν από Δ΄

Δημοτικού μέχρι Γ΄ Γυμνασίου. Η μέθοδος συλλογής του δείγματος ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωναν οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια των ειδικών παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομάδα υψηλής επικινδυνότητας ως προς τη θυματοποίηση τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν τους/τις διαχωρίζουν από το υπόλοιπο σύνολο. Επίσης, οι μαθητές/τριες του δείγματος, ανεξαρτήτως φύλου, δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει μέρος ως θύτες σε περιστατικά βίας. Αντίστοιχα, τα κορίτσια δήλωσαν ότι δεν έχουν θυματοποιηθεί, ενώ τα αγόρια ανέφεραν περιστατικά θυματοποίησης τους αλλά όχι σε σημαντικά στατιστικά επίπεδα. Επιπρόσθετα, τα κορίτσια επικρίνουν την πράξη του σχολικού εκφοβισμού, ενώ στα αγόρια, όσα ασκούν βία, βρίσκουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φυσιολογικό. Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει ότι όσο πιο μικρά είναι τα τμήματα που φοιτούν οι μαθητές/τριες, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να θυματοποιηθούν.

Η Wiseman (2021) διεξήγαγε έρευνα στη Σκωτία σε ενήλικες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την ανάδειξη των δυσκολιών των ατόμων αυτών να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Στην έρευνα συμμετείχαν 12 ενήλικες και δύο ομάδες εστίασης των 10 ατόμων σε 4 πόλεις της Σκωτίας. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της, τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν περιστατικά βίας διαφόρων μορφών κατά τη διάρκεια όλης της ζωής τους, όπως στο σχολείο, στο σπίτι, στα μέσα μαζικής μεταφοράς κ.α.. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση τους και διάφορες άλλες μακροχρόνιες επιπτώσεις, όπως την έλλειψη αυτοπεποίθησης, το άγχος, την κατάθλιψη κ.λ.π.. Παράλληλα, τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συχνά αντιμετωπίζονται με δυσπιστία και καχυποψία, όταν αναφέρουν περιστατικά βίας, από την αστυνομία, από τις οικογένειές τους, από τους/τις συναδέλφους/ισσες και τους/τις φίλους/ες τους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Οι θετικές εμπειρίες που έχουν αποκομίσει, από κοινότητες στις οποίες ανήκαν και αναγνωρίζονταν, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση τους. Ο φόβος όμως να τους ασκηθεί βία τους/τις έχει οδηγήσει στην αυτοεπιβαλλόμενη απομόνωση, με κάποιους/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να βγαίνουν έξω μόνο με τους/τις συναδέλφους/ισσες τους για προστασία. Αυτή η εξάρτησή τους από εξωτερική υποστήριξη ενισχύει την αντίληψη ότι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ανταποκριθούν στις κοινωνίες μόνο με βοήθεια. Η δημιουργία

κοινοτήτων που προάγουν την συμπερίληψη, την αναγνώριση και τις κοινωνικές αξίες είναι απαραίτητες για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στην έρευνα της Μακρή (2022) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών τυπικών τάξεων και τμημάτων ένταξης δημοτικών σχολείων σχετικά με την εμπλοκή μαθητών/τριων με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα αποτελούνταν από 17 άτομα και το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν η συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θυματοποιούνται από τους/τις συνομήλικούς/ες τους και γενικότερα εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα εν λόγω παιδιά συνήθως εμπλέκονται σε περιστατικά λεκτικού ή κοινωνικού εκφοβισμού (απομόνωση). Παρ' όλα αυτά φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ότι δε συνδέουν τις αδυναμίες των συγκεκριμένων μαθητών/τριών με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Φαίνεται, όμως, να πιστεύουν ότι ένας λόγος για τη θυματοποίησή τους ίσως να είναι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων από τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα. Παράλληλα, η εν λόγω έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με νοητικές αναπηρίες.

4.4 Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών με διαταραχές φάσματος του αυτισμού σε περιστατικά σχολικής βίας

Στην έρευνα των Cappadocia, Weiss και Pepler (2011), εξετάζονται οι εμπειρίες που έχουν μαθητές/τριες με διαταραχές φάσματος του αυτισμού σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, τη σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και των προβλημάτων ψυχικής υγείας και τους λόγους θυματοποίησης των μαθητών/τριων αυτών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 192 γονείς μαθητών/τριων διαγνωσμένων με διαταραχές φάσματος αυτισμού ηλικίας 5 έως 21 ετών. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού συχνά δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να διατηρήσουν φιλίες, κάτι που μπορεί να τα κάνει πιο επιρρεπή στη θυματοποίηση. Οι

κοινωνικές τους δυσκολίες τούς/τις αφήνουν περιθωριοποιημένους/ες και απροστάτευτους/ες εντός των κοινωνικών ομάδων, καθιστώντας τους/τες στόχους κακοποίησης από συνομηλίκους/ες. Οι λεκτικές και κοινωνικές μορφές εκφοβισμού είναι πιο διαδεδομένες μεταξύ των παιδιών και των νέων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαταραχές φάσματος αυτισμού. Αυτές οι μορφές είναι συχνά πιο κρυφές και λιγότερο πιθανό να εντοπιστούν από ενήλικες σε σύγκριση με τον σωματικό εκφοβισμό.

Η συχνή θυματοποίηση σχετίζεται με διάφορα θέματα ψυχικής υγείας μεταξύ των παιδιών με διαταραχές φάσματος αυτισμού, συμπεριλαμβανομένου του άγχους, της υπερκινητικότητας, των αυτοτραυματιστικών συμπεριφορών και της υπερευαισθησίας. Οι δυσκολίες επικοινωνίας, η εσωτερίκευση των προβλημάτων ψυχικής υγείας και η μικρότερη ηλικία είναι μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης σε παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού. Οι ενήλικες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση υγιών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και στη δημιουργία θετικών περιβαλλόντων για την πρόληψη του εκφοβισμού. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ενεργά τις εξαιρέσεις και τις αναπηρίες, να προωθούν τη συνεκπαίδευση και να παρέχουν υποστήριξη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι Zablotzky, Bradshaw, Anderson και Law (2013) ερευνούν τη σχέση των μαθητών /τριων με διαταραχές φάσματος αυτισμού με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 1.221 γονείς με παιδιά διαγνωσμένα με διαταραχές φάσματος αυτισμού ηλικίας 6 έως 15 ετών στις Η.Π.Α.. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία (63%) των παιδιών με διαταραχές φάσματος αυτισμού είχαν βιώσει κάποια φορά εκφοβισμό, με σημαντικό ποσοστό (38%) να έχει βιώσει εκφοβισμό εντός του προηγούμενου μήνα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με διάγνωση Asperger είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι θύματα ή θύτες-θύματα, σε σύγκριση με παιδιά με άλλες διαγνώσεις διαταραχών φάσματος αυτισμού. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού που είχαν καταγραφεί και με σύνοδες διαταραχές, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Τα παιδιά που επέδειξαν υψηλά επίπεδα αυτιστικών χαρακτηριστικών, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη δημιουργία φιλίας και αυτά που λάμβαναν δωρεάν γεύματα λόγω χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, ήταν πιο ευάλωτα στο να γίνουν

θύματα, θύτες ή θύτες-θύματα. Επίσης, παράγοντες, όπως η φοίτηση σε δημόσια σχολεία, Γυμνάσια ή σχολεία με πληθυσμό γενικής εκπαίδευσης αύξησαν τον κίνδυνο θυματοποίησης των μαθητών/τριων με διαταραχές φάσματος αυτισμού. Αυτό υποδηλώνει ότι η αφιέρωση σημαντικού χρόνου σε λιγότερο προστατευμένα περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης με τυπικούς/ές συνομηλίκους/ες αυξάνει την ευαλωτότητα στον εκφοβισμό. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, τα οποία μπορεί να περνούν περισσότερο χρόνο σε χώρους ειδικής εκπαίδευσης, προστατεύτηκαν από τη θυματοποίηση. Αυτό υποδηλώνει ότι τα παιδιά με μεγαλύτερες αναπηρίες προστατεύονται δυνητικά περνώντας περισσότερο χρόνο σε περιβάλλοντα ειδικής εκπαίδευσης.

Τέλος, στην μελέτη των Roekel, Scholte και Didden (2010) διερευνάται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με διαταραχές φάσματος αυτισμού και αν αυτοί/ές μπορούν να αναγνωρίσουν το φαινόμενο. Το δείγμα της έρευνας ήταν 230 έφηβοι/ες με διαταραχές φάσματος αυτισμού που φοιτούσαν σε ειδικές δομές στην Ολλανδία. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες καθώς και οι εκπαιδευτικοί τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι αρκετά διαδεδομένο ανάμεσα στους έφηβους/ες με διαταραχές φάσματος αυτισμού στις ειδικές δομές (σχολεία κ.α.). Υπάρχει, όμως, σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με των εκπαιδευτικών τους. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές φάσματος αυτισμού. Παρ' όλα αυτά, τα ποσοστά επικράτησης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε εφήβους/ες με διαταραχές φάσματος αυτισμού σε χώρους ειδικής αγωγής συμβαδίζουν με ή είναι χαμηλότερα από εκείνα που παρατηρούνται σε παιδιά γενικής εκπαίδευσης. Η μετάβαση από τη γενική στην ειδική εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών/τριων με διαταραχές φάσματος αυτισμού σε σχέση με το περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά την αναγνώριση του φαινομένου από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές φάσματος αυτισμού, παρατηρείται ότι αναγνωρίζουν το φαινόμενο και αναγνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού. Η ερμηνεία καταστάσεων εκφοβισμού ως μη εκφοβισμού είναι πιο συχνή μεταξύ των εφήβων που εκφοβίζονται περισσότερο, πιθανώς λόγω ελλείμματος στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών.

4.5 Έρευνες για την εμπλοκή μαθητών/τριών σχολικής βία με διαταραχές λόγου και ομιλίας σε περιστατικά σχολικής βίας

Στην έρευνα των Bedem et al. (2018) εξετάζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στους/στις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Το δείγμα της έρευνας ήταν 112 μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας και 233 χωρίς διαταραχές λόγου και ομιλίας ηλικίας 8 έως 16 ετών. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες σε διάρκεια 18 μηνών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Επίσης η θυματοποίηση φαίνεται να μειώνεται στους/στις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας κατά την πάροδο του χρόνου, αλλά αυξάνεται σε αυτούς/ες που συμμετέχουν σε περιστατικά βίας. Τα συναισθήματα του φόβου και του άγχους είναι υψηλότερα στα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας και οδηγούν σε μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης. Αντίθετα, το συναίσθημα του θυμού οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας στην εμπλοκή τους σε περιστατικά βίας ως θύτες.

Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα των συμπεριφορών εκφοβισμού (θύτης) μεταξύ παιδιών με και χωρίς διαταραχές λόγου και ομιλίας. Τα αγόρια και στις δύο ομάδες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εκφοβιστικών συμπεριφορών από τα κορίτσια. Τα υψηλά επίπεδα θυματοποίησης των μαθητών/τριων με διαταραχές λόγου και ομιλίας αυξάνονται περαιτέρω με την πάροδο του χρόνου. Η καλύτερη συναισθηματική ικανότητα, ιδιαίτερα στην κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου, συνδέεται με λιγότερη θυματοποίηση και εκφοβισμό σε παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Τα γλωσσικά προβλήματα, των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας, συνδέονται εξαιρετικά με τη θυματοποίηση, τονίζοντας τη σημασία των κοινωνικών γλωσσικών δεξιοτήτων στις αλληλεπιδράσεις με τους/τις συνομηλίκους/ες.

Τέλος, στην έρευνα των Kikuch et al. (2019) εξετάζονται οι εμπειρίες μαθητών/τριων με διαταραχές λόγου και ομιλίας (τραυλισμό) σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και πιο συγκεκριμένα αν τα κοροϊδεύαν για την διαταραχή τους ή τα

μιμούνταν. Το δείγμα της έρευνας ήταν 120 παιδιά ηλικίας 3 έως 12 ετών. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η δομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι στην ηλικία των τεσσάρων ετών, πολλά παιδιά έχουν επίγνωση του τραυλισμού τους και μπορεί να βιώσουν αμφισβήτηση, μίμηση ή γέλιο από τους/τις συνομηλίκους/ες τους. Ωστόσο, η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι δεν ένιωθαν όλοι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας δυσαρεστημένοι/ες με αυτές τις εμπειρίες, υπογραμμίζοντας τις ατομικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τα πειράγματα που σχετίζονται με τον τραυλισμό. Επίσης, διαπίστωσε ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας που ερωτήθηκαν, ξεπέρασε εκείνους/ες που τους/τις μιμήθηκαν ή τους/τις περιγελούσαν.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Το φαινόμενο της σχολικής βίας προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον και προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα. Είναι ένα φαινόμενο, το οποίο έχει αναδειχθεί εδώ και αρκετά χρόνια και συνάμα αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολική μονάδας, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Έχει σοβαρό αντίκτυπο στους/στις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες και αποτελεί επιτακτική ανάγκη η αντιμετώπισή του (Θάνος, 2009· Θάνος & Τσατσάκης, 2018· Κατσικάς, 2023).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι πολλές έρευνες έχουν ως αντικείμενο μελέτης τη σχολική βία (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης, Τσώλη & Νικολόπουλος, 2023). Στην πλειονότητα των ερευνών αυτών εξετάζονται διάφορες παράμετροι της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, κυρίως, στο πλαίσιο της αιτιοκρατικής προσέγγισης (Τσατσάκης & Θάνος, 2021· Θάνος, 2017α). Μια από τις παραμέτρους, που εξετάζεται, είναι και η εκδήλωση βίας από μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όχι με συστηματικό τρόπο. Η παράμετρος αυτή, συνήθως, εξετάζεται στο πλαίσιο άλλων ερευνών ή επικεντρώνεται σε κάποιες κατηγορίες μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αρτινοπούλου, Μπάμπαλης, Τσώλη & Νικολόπουλος., 2023).

Η παρούσα έρευνα, η οποία εξετάζει την εμπλοκή μαθητών/τριών Δημοτικών σχολείων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας στοχεύει να συμβάλει στην κάλυψη του κενού αυτού. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της έρευνας, το οποίο, δεν εξετάζεται με συστηματικό τρόπο, είναι η μελέτη της σχολικής βίας τόσο ως προς την εκδήλωση, όσο και ως προς τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών. Οι έρευνες συνήθως εστιάζουν είτε στους/στις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν βία, είτε στους/στις μαθητές/τριες που δέχονται βία. Στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι σχετικές έρευνες εστιάζουν,

κυρίως, στη θυματοποίησή τους. Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται σύγκριση της εκδήλωσης βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών.

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας. Οι απόψεις τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί αυτοί καλούνται να διαχειριστούν τα περιστατικά βίας στο σχολείο από τη μια μεριά και από την άλλη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή προληπτικών μέτρων, πρακτικών και δράσεων (Πανούσης, 2016).

Πράγματι, οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν μια σειρά από δυσκολίες στο σχολείο, οι οποίες οφείλονται κατά κύριο λόγο στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, το οποίο μέσω του πολιτισμικού κεφαλαίου που υιοθετεί, ευνοεί μαθητές/τριες που προέρχονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Bourdieu & Passeron, 1993· Παναγιωτόπουλος, 2013· Θάνος, 2016). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μπορεί να συνδέονται με την εκδήλωση βίας ή θυματοποίησης (Θεμελή, 2013), ουσιαστικά ενισχύοντας τα κοινωνικά στερεότυπα.

Επίσης, σημαντική είναι η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εξέταση της βίας γενικά, αλλά και των μορφών της ως προς την έντασή τους. Εξετάζεται ξεχωριστά η ήπια, μεσαία και ακραία βία τόσο γενικά όσο και για κάθε μορφή. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να υπάρξει μια πιο αναλυτική εικόνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής βίας των τυπικών μαθητών/τριών, των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για κάθε κατηγορία μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, φάσμα αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας). Η διάκριση αυτή κρίνεται αναγκαία, γιατί δίνει τη δυνατότητα να υπάρχει μια πιο σαφής εικόνα για το τι είδους βίας υπάρχει στο σχολείο και όχι να γίνεται λόγος πχ., γενικά για σωματική ή λεκτική βία (Θάνος, 2020).

5.2 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας,

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων αναφορικά με την εμπλοκή μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας.

Στόχοι της έρευνας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων σχετικά με:

- Τη συχνότητα και την ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της σχολική βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες.
- Τη συχνότητα και την ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της σχολική βίας και του σχολικού εκφοβισμού από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Τη συχνότητα και την ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της σχολική βίας και του σχολικού εκφοβισμού για κάθε κατηγορία μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, φάσμα αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).
- Τις μορφές βίας που εκδηλώνουν οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες.
- Τις μορφές βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Τις μορφές βίας που εκδηλώνει κάθε κατηγορία μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, φάσμα αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).
- Τη συχνότητα και την ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) των μορφών βίας που υφίστανται οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες στο σχολείο.
- Τη συχνότητα και την ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) των μορφών βίας που υφίστανται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.
- Τη συχνότητα και την ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) των μορφών βίας που υφίστανται οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, αυτισμό, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).
- Τους παράγοντες εκδήλωσης βίας των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, αυτισμό, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).

- Τους παράγοντες θυματοποίησης για κάθε κατηγορία μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, αυτισμό, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).
- Τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στο σχολείο για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, αυτισμό, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

- Ποια είναι η συχνότητα της σχολικής βίας από τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες;
- Ποια είναι η ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της σχολικής βίας από τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες;
- Ποια είναι η συχνότητα της σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποια είναι η ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποια είναι η συχνότητα της σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού) ;
- Ποια είναι η ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);
- Ποια είναι η συχνότητα της θυματοποίησης των τυπικών μαθητών/τριών;
- Ποια είναι η ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της θυματοποίησης των τυπικών μαθητών/τριών;
- Ποια είναι η συχνότητα της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποια είναι η ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Ποια είναι η συχνότητα της θυματοποίησης των μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);
- Ποια είναι η ένταση (ήπια, μεσαία, ακραία) της θυματοποίησης των μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);
- Ποιες μορφές βίας εκδηλώνουν οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες;
- Ποιες μορφές βίας εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες μορφές βίας εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);
- Διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα και την ένταση της βίας οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες μορφές θυματοποίησης υφίστανται οι τυπικοί/ές μαθητές/μαθήτριες;
- Ποιες μορφές θυματοποίησης υφίστανται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες μορφές θυματοποίησης υφίστανται οι μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);
- Διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα και την ένταση της θυματοποίησης οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς την εκδήλωση βίας και της βίας που δέχονται οι μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας από τους μαθητές/τριες κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη θυματοποίηση μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας νευροαναπτυξιακών διαταραχών (ΔΕΠ-Υ, διαταραχές λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού);

- Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας και των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ως προς τους παράγοντες εκδήλωσης βίας;
- Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ως προς τους παράγοντες θυματοποίησης;
- Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας;

5.3 Δείγμα της έρευνας

Αρχικά, για τη συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των ηλεκτρονικών διευθύνσεων όλων των Δημοτικών σχολείων της Ελλάδας. Έπειτα στάλθηκε, σε όλες τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων, επιστολή στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολείων με πληροφορίες για την έρευνα (σκοπός, στόχοι, κ.λπ.), επισυναπτόμενη επιστολή για τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με ενσωματωμένο ερωτηματολόγιο, ο σύνδεσμος του οποίου περιλαμβάνονταν τόσο στο e-mail των διευθυντών/ντριών όσο και στην επισυναπτόμενη επιστολή των εκπαιδευτικών.

Οι διευθυντές/ντριες έπρεπε να προωθήσουν το e-mail σε εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, οι οποίοι δίδασκαν σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αποστολή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μόνο σε τυπικά σχολεία, καθώς, σύμφωνα με τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας έπρεπε να γίνει σύγκριση μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διάγνωση από το ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ..

Ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος (link) του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μέσω της Google Form. Στο ερωτηματολόγιο, πριν τα ερωτήματα αναφέρονταν εκ νέου (εκτός από τη συνοδευτική επιστολή) με σύντομο τρόπο ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το εκπαιδευτικό προσωπικό στο οποίο απευθύνεται και στοιχεία του ερευνητή. Το ενσωματωμένο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού

τύπου, ερωτήσεις της κλίμακας Likert και ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ερωτώμενοι/ες θα έπρεπε να τσεκάρουν την κατάλληλη απάντηση ή να πληκτρολογήσουν τις απαντήσεις τους στις ανοιχτές ερωτήσεις. Στη συνέχεια χρειάζονταν να πατήσουν υποβολή και το ερωτηματολόγιο αποστέλλονταν/καταχωρούνταν αυτόματα στον ερευνητή (Bryman, 2017).

Απάντησαν 573 εκπαιδευτικοί, αλλά από αυτούς/ές, οι 342 δίδασκαν σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με επίσημη διάγνωση από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ).

Αναφορικά με το φύλο, από τους/τις 342 εκπαιδευτικούς του δείγματος, το 76,9% είναι γυναίκες και το 23,1% άνδρες (πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο

ΦΥΛΟ	n	%
Άνδρας	79	23,1
Γυναίκα	263	76,9
Άλλο	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, από τους/τις 342 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 122 (35,7%) έχουν από 0-10 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 75 (21,9%) έχουν από 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 85 (24,9%) από 21-30 χρόνια και τέλος από 31 και άνω χρόνια υπηρεσίας οι υπόλοιποι/ες 60 (17,5%) εκπαιδευτικοί του δείγματος (πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	n	%
0 - 10	122	35,7
11 - 20	75	21,9
21 - 30	85	24,9
31 και άνω	60	17,5
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Ως προς την αστικότητα των περιοχών στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, η πλειοψηφία τους (54,4%) εργάζεται σε αστική περιοχή. Σε ημι-αστική περιοχή διδάσκει το 21,1% του δείγματος, ενώ το 24,6% σε αγροτική περιοχή (πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την αστικότητα του σχολείου εργασίας

ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	n	%
Αγροτική	84	24,6
Ημι-αστική	72	21,1
Αστική	186	54,4
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Αντίστοιχα διερευνήθηκε και η δυναμικότητα του σχολείου στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Διαχωρίστηκαν σε σχολεία: μέχρι 6/θέσιο στα οποία άνηκε το 34,8%, και 7/θέσιο και πάνω στα οποία εργαζόταν το 65,2% του δείγματος (πίνακας 5.4).

Πίνακας 5.4

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη δυναμικότητα του σχολείου εργασίας

ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	n	%
Μέχρι 6/θέσιο	119	34,8
7/θέσιο και πάνω	223	65,2
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Σχετικά με τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε τυπικά σχολεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι/ες τυπικής τάξης κατά 58,8%, παράλληλη στήριξη σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 22,2%, εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης το 11,1% και άλλο το 7,9% (πίνακας 5.5).

Πίνακας 5.5

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το είδος εργασίας

ΕΙΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	n	%
Τυπική τάξη	201	58,8
Τμήμα Ένταξης	38	11,1
Παράλληλη στήριξη	76	22,2
Άλλο	27	7,9
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Με κριτήριο την τάξη στην οποία κάνουν μάθημα, το 9,1% έκανε στην Α΄ τάξη, το 12,6% στην Β΄ τάξη, το 11,1% στην Γ΄, το 12,3% στη Δ΄, το 12,6% στην Ε΄, το 7,6% στη ΣΤ΄, σε τμήμα ένταξης το 10,5% και σε περισσότερες από μία τάξεις το 24,3% το οποίο δικαιολογείται από τη συμμετοχή εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης (πίνακας 5.6).

Πίνακας 5.6

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την τάξη διδασκαλίας

ΤΑΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	n	%
Α΄	31	9,1
Β΄	43	12,6
Γ΄	38	11,1
Δ΄	42	12,3
Ε΄	43	12,6
ΣΤ΄	26	7,6
Τμήμα Ένταξης	36	10,5
Περισσότερες από μία	83	24,3
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν αν είχαν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Το 63,5% απάντησε θετικά και το 36,5% αρνητικά (πίνακας 5.7).

Πίνακας 5.7

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το αν έχουν κάνει σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

ΣΠΟΥΔΕΣ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	n	%
Ναι	217	63,5
Όχι	125	36,5
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσα χρόνια διδάσκουν σε αυτήν τη θέση. Το 44,7% απάντησε έως 5 χρόνια, το 8,2% 6 έως 10 χρόνια, το 10,5% 11 έως 15 χρόνια, το 15,2% 16 έως 20 και το 21,3% από 21 χρόνια και άνω (πίνακας 5.8).

Πίνακας 5.8

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα χρόνια διδασκαλίας σε αυτήν τη θέση

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	n	%
έως 5	153	44,7
6 - 10	28	8,2
11 - 15	36	10,5
16 - 20	52	15,2
21 και άνω	73	21,3
ΣΥΝΟΛΟ	342	100,0

5.4 Μεθοδολογία και μέσο συλλογής των δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποσοτική προσέγγιση. Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης είναι αναγκαία, γιατί επιτρέπει την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, κυρίως, αυτών που αφορούν στη σύγκριση μεταξύ των τυπικών μαθητών/τριών, των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των κατηγοριών μαθητών/τριών που εντάσσονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές

(ΔΕΠ-Υ, φάσμα αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).

Επίσης, η ποσοτική προσέγγιση επιτρέπει τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών στο δείγμα, ο οποίος είναι απαραίτητος για την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν στη συχνότητα εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης, στο βαθμό συμβολής παραγόντων στην εκδήλωση βίας και θυματοποίησης των μαθητών/τριών, κ.λπ.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και για τη σχεδίαση του χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Google Form. Η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου αλλά και άλλων εργαλείων διαδικτυακής επισκόπησης στην ποσοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να συλλέξει δεδομένα χωρίς τον περιορισμό γεωγραφικής κάλυψης (Bryman, 2017).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τη συναφή βιβλιογραφία και λήφθηκαν υπόψιν οι στόχοι και ο σκοπός της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δεκαέξι ενότητες λόγω του εύρους των ερευνητικών ερωτημάτων ως εξής:

- Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην αποδοχή/συναίνεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

- Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτήν, όπως το φύλο, η προϋπηρεσία, η αστικότητα της περιοχής εργασίας, η δυναμικότητα του σχολείου, η ειδικότητα τους και η τάξη που διδάσκουν, η προϋπηρεσία τους στην εν λόγω θέση και οι επιπλέον σπουδές τους.

- Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται το φαινόμενο της βίας σε όλους τους/τις μαθητές/τριες τους σχολείου. Αποτελείται από έξι ερωτήσεις οι οποίες ερευνούν τη συχνότητα εμφάνισης της βίας και της θυματοποίησης στο σχολείο, την ένταση αλλά και τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται και σε ποια συχνότητα παρουσιάζεται η κάθε μορφή.

- Στην τέταρτη ενότητα υπάρχει μία ειδική ερώτηση που αφορά στην ύπαρξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη των εκπαιδευτικών με γνωμάτευση από ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. Στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός δήλωνε «όχι», ολοκληρώνονταν η συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο επιλέγοντας «υποβολή».

- Στην πέμπτη ενότητα υπάρχουν 7 ερωτήσεις που εξετάζουν τη συχνότητα εκδήλωσης βίας μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, αλλά

και της θυματοποίησης τους, την ένταση αλλά και τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, και σε ποια συχνότητα παρουσιάζεται η κάθε μορφή, καθώς και αν υπάρχει διαφοροποίηση στην μορφή εκδήλωσης βίας των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με τη διάγνωσή τους.

- Στις επόμενες ενότητες (έκτη έως δέκατη τρίτη) του ερωτηματολογίου εξετάζονται ξεχωριστά η κάθε υποκατηγορία των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμός και διαταραχές λόγου και ομιλίας). Η έκτη ενότητα ρωτάει αν συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Σε περίπτωση θετικής απάντησης, ο/η ερωτώμενος/η οδηγείται στην έβδομη ενότητα, η οποία αποτελείται από 8 ερωτήσεις που εξετάζουν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο αλλά και της θυματοποίησης τους, την ένταση των περιστατικών και τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται, σε ποια συχνότητα παρουσιάζεται η κάθε μορφή βίας, αλλά και τους παράγοντες για τους οποίους εμφανίζεται. Αν, ο/η εκπαιδευτικός δηλώσει «όχι», τότε πήγαινε στην επόμενη κατηγορία μαθητών/τριών, που ήταν οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Αντίστοιχη ήταν η δομή του ερωτηματολογίου και η διαδικασία στις υπόλοιπες ενότητες που αφορούσαν στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές ομιλίας και λόγου.

- Η δέκατη τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αποτελείται από μία ειδική ερώτηση με εννέα υποερωτήματα.

- Η δέκατη πέμπτη έχει μια ερώτηση συμπληρωματικού σχολιασμού από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για όσους θέλουν να προσθέσουν κάτι.

- Τέλος στην δέκατη έκτη ενότητα υπήρχαν τρεις ερωτήσεις αξιολόγησης του ερωτηματολογίου ως προς τη σαφήνεια, την ευκολία και την πληρότητα του ως προς τον σκοπό και τους στόχους που είχε θέσει.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού και ανοιχτού τύπου, όμως οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής, ΝΑΙ-ΟΧΙ και κλίμακας Linkert. Η κλίμακα Linkert ήταν χωρισμένη σε πέντε βαθμίδες και είχε τις τιμές: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ». Αυτή η μορφή ερωτήσεων παρέχει μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία σ' ένα ερωτηματολόγιο, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον/στην

ερωτώμενο/η να διαλέξει μια απάντηση ανάμεσα σ' ένα ευρύτερο αριθμό εναλλακτικών απαντήσεων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019). Αντίθετα, οι ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν σε ερωτήσεις που ζητούσαν την ανάπτυξη της γνώμης των εκπαιδευτικών, αλλά και τη δυνατότητα να δώσουν μια διαφορετική απάντηση από τις προκαθορισμένες.

Μόλις ολοκληρώθηκε η σύνταξη του ερωτηματολογίου και πριν γίνει η προώθησή του, διανεμήθηκε πιλοτικά σε πέντε εκπαιδευτικούς. Η πιλοτική έρευνα σε έναν μικρό αριθμό ατόμων αποτελεί μια πολύ καλή μέθοδο, για να αποφευχθούν τυχόν λάθη ή παρατυπίες, καθώς και πρακτικά ζητήματα π.χ. χρόνος συμπλήρωσης κατά την τελική προώθηση του ερωτηματολογίου. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία της συμπλήρωσης του στο σύνολο της διαδικασίας (Bryman, 2017· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019). Επίσης, τα άτομα που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα είχαν τη δυνατότητα να επισημάνουν νέες πτυχές και να τεθούν και νέες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, που πριν δεν είχαν ληφθεί υπόψιν (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα ήταν καθοριστικής σημασίας στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ήταν από 20 έως 25 λεπτά λόγω της πληθώρας των ερευνητικών ερωτημάτων που εξετάζονταν, και η τελική του επίδοση έγινε τους μήνες Μάιο, Ιούνιο και Ιούλιο του 2023.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε προαιρετική ενότητα για την αξιολόγηση του ως προς την σαφήνεια, την ευκολία και την πληρότητά του. Από τους 573 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. οι 334 συμμετείχαν στην προαιρετική αξιολόγηση.

Όσον αφορά τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (87,7%) απάντησε ότι ήταν «πολύ» ή «πάρα πολύ» σαφές, ενώ το 11,4% ανέφερε ότι ήταν «αρκετά» σαφές. Μόλις το 1,2% απάντησε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν «λίγο» σαφές. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός (0%) απάντησε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν «καθόλου» σαφές (πίνακας 5.9)

Πίνακας 5.9

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη σαφήνεια του ερωτηματολογίου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	%
Καθόλου	0,0
Λίγο	0,9
Αρκετά	11,4
Πολύ	35,6
Πάρα πολύ	52,1
ΣΥΝΟΛΟ	100,0
Δεν απάντησαν	2,3%
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:4,39 SD:0,72

Αναφορικά με την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (77,8%) δήλωσε ότι ήταν «πολύ» ή «πάρα πολύ» εύκολο στη συμπλήρωσή του. Το 17,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ήταν «αρκετά» εύκολο, ενώ το 5,1% ότι ήταν «λίγο» ή «καθόλου» εύκολο στη συμπλήρωσή του (πίνακας 5.10).

Πίνακας 5.10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΕΥΚΟΛΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	%
Καθόλου	2,1
Λίγο	3,0
Αρκετά	17,1
Πολύ	30,2
Πάρα πολύ	47,6
ΣΥΝΟΛΟ	100,0
Δεν απάντησαν	2,3%
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:4,18 SD:0,96

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ερωτήθηκαν για τον βαθμό πληρότητας της έρευνας και αν κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Το 88,9% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το ερωτηματολόγιο κάλυπτε «πολύ» ή «πάρα πολύ» τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Το 10,5% δήλωσε ότι καλύπτει «αρκετά», ενώ μόλις το 0,6% ότι καλύπτει «λίγο» τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός (0%) δεν ανέφερε ότι το ερωτηματολόγιο δεν κάλυψε «καθόλου» τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας (πίνακας 5.11).

Πίνακας 5.11

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την κάλυψη του σκοπού και των στόχων της έρευνας από το ερωτηματολόγιο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΚΑΛΥΨΗ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΠΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	%
Καθόλου	0,0
Λίγο	0,6
Αρκετά	10,5
Πολύ	32,1
Πάρα πολύ	56,8
ΣΥΝΟΛΟ	100,0
Δεν απάντησαν	2,6%
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:4,45 SD:0,70

5.5 Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Με την ολοκλήρωση της συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και την καταχώρησή τους σε μια βάση excel, πραγματοποιήθηκε ονομασία των ερευνητικών μεταβλητών και κωδικοποίηση των απαντήσεων, η οποία στη συνέχεια εισάχθηκε σε μια βάση του SPSS. Με το ίδιο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, η οποία

ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα λόγω του ιδιαίτερα μεγάλου αριθμού μεταβλητών (464 συνολικά μεταβλητές).

Στην περιγραφική στατιστική, παρουσιάζονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων για κατηγορικές μεταβλητές και ποιοτικές μεταβλητές σε πεντάβαθμη κλίμακα. Για τις ποιοτικές μεταβλητές, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση (SD), ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ώστε να παρέχεται μια συνοπτική και εύχρηστη εικόνα.

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στους διάφορους άξονες της μελέτης, ήταν κλειστού τύπου και χρησιμοποιούσαν πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα. Η «βαθμολόγηση» των απαντήσεων στην κλίμακα 1-5 έγινε ως εξής: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ. Συνεπώς, τιμές μέσων όρων στο διάστημα 1,00 – 1,50 τοποθετούν τους/τις εκπαιδευτικούς κατά μέσο όρο στην κατηγορία «καθόλου», τιμές από 1,51-2,50 στην κατηγορία «λίγο», τιμές στο διάστημα 2,51-3,50 στην κατηγορία «αρκετά». Αν οι τιμές βρίσκονται στο διάστημα 3,51-4,50, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κατά μέσο όρο στην κατηγορία «πολύ» και, τέλος, αν οι τιμές βρίσκονται στο ανώτερο διάστημα 4,51-5,00, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κατά μέσο όρο στην κατηγορία «πάρα πολύ». Έτσι, αν π.χ. ο μέσος όρος βρεθεί 2,12, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται κατά μέσο όρο στην κατηγορία «λίγο», ενώ αν ο μέσος όρος βρεθεί 4,80 τότε οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στην κατηγορία «πάρα πολύ».

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, όλοι οι έλεγχοι υποθέσεων αφορούσαν στη διασταύρωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ δυο διαφορετικών ερωτημάτων-μεταβλητών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλες οι μεταβλητές που αφορούσαν στο θέμα της έρευνας ήταν ποιοτικές σε διαβαθμιστική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών (όλες με 5 κατηγορίες), δεν επιλέχθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Signed-Rank Test για ζευγαρωτά δείγματα (Matched Pairs), αλλά εφαρμόστηκε το περισσότερο ισχυρό παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα (related samples) ή ζευγαρωτά δείγματα (paired samples). Ο στατιστικός έλεγχος που γίνεται με το παραπάνω κριτήριο αφορά στην εξέταση των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε δυο διαφορετικές ερωτήσεις-μεταβλητές.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, το ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p=.05$. Επιπλέον, στους σχετικούς πίνακες προτιμήθηκε να αναγράφεται με την ακριβή του τιμή.

5.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι δύο έννοιες αλληλεξαρτώμενες, καθώς για να είναι μία έρευνα έγκυρη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είναι αξιόπιστη και το αντίστροφο (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Bryman, 2017). Διαχωρίζονται μόνο σε επίπεδο ανάλυσης (Bryman, 2017).

Η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκε και με τη χρήση διάφορων τεχνικών που συμβάλλουν σε αυτό. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα για την οριστική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Δεύτερον, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν, για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, πριν την συμμετοχή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα ενημερώθηκαν μέσω μιας συνοδευτικής επιστολής, η οποία περιείχε πληροφορίες για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τον/την ερευνητή/τρια και τον φορέα που διεξήγαγε την έρευνα, καθώς και οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τρίτον, η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός ότι στο ερευνητικό εργαλείο, οι ερωτήσεις δεν καθοδηγούν τους συμμετέχοντες/ουσες, αλλά τους προσφέρουν τη δυνατότητα να απαντήσουν ελεύθερα. Η ύπαρξη ερωτήσεων τύπου Likert, οι οποίες παρέχουν ακριβέστερες πληροφορίες για την άποψη των υποκειμένων, εξασφαλίζουν τη μεγαλύτερη αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019)

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε με τον συντελεστή alpha, και βρέθηκε Cronbach's Alpha = .973 για $N=153$. Αυτός ο υψηλός συντελεστής δείχνει ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι εξαιρετικά υψηλή (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019· Bryman, 2017).

Η εγκυρότητα διακρίνεται σε δύο βασικούς τύπους: α) στην εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής και β) στην εγκυρότητα του περιεχομένου. Οι δύο τύποι

εγκυρότητας, στην παρούσα μελέτη, διασφαλίστηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, καθώς η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην βιβλιογραφία και οι ερωτήσεις ανταποκρίνονταν στον σκοπό και στους στόχους της έρευνας (Bryman, 2017· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η διασφάλιση της εγκυρότητας πραγματοποιείται μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου, συνδυάζοντας κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σε περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες/ουσες δεν καλύπτονταν από τις προκαθορισμένες απαντήσεις, είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν μια εναλλακτική απάντηση. Αυτό ενίσχυσε περαιτέρω την εγκυρότητα της έρευνας (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019). Επίσης, στην προσπάθεια αύξησης της συμμετοχής στο ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε επαναποστολή του ερωτηματολογίου (Bryman, 2017).

5.7 Δεοντολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή μιας έρευνας απαιτεί από τον ερευνητή/τρια να τηρεί με αυστηρότητα τους προβλεπόμενους κανόνες δεοντολογίας, ώστε να εξασφαλίζονται τα δικαιώματα, η ασφάλεια και η αξιοπρέπεια των υποκειμένων (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019 · Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αλλά και των αναφορών της επιστημονικής κοινότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Bryman, 2017· Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019), οι κανόνες που θα πρέπει να τηρούνται είναι οι εξής:

- Ενημερωμένη συναίνεση, εθελοντική συμμετοχή και δικαίωμα αποχώρησης των συμμετεχόντων/ουσών ανά πάσα στιγμή.
- Σεβασμός στην προσωπικότητα των ατόμων, αποφυγή οποιασδήποτε βλάβης και ανεπιθύμητων καταστάσεων.
- Διασφάλιση της ανωνυμίας και προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/ουσών.
- Εγγύηση της εμπιστευτικότητας των ερευνητικών δεδομένων.
- Διευκρίνιση του σκοπού και των στόχων της έρευνας.

- Αποφυγή παραπλάνησης.

Όλες οι παραπάνω αρχές τηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο ανέφερε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, την ανωνυμία των συμμετεχόντων αλλά και την εθελοντική συμμετοχή τους, καθώς και το δικαίωμα διακοπής της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, όποτε το επιθυμούσαν. Στη συνέχεια, όσοι επέλεξαν ότι συναινούν να συμμετέχουν στην έρευνα μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Σε περίπτωση που δήλωναν ότι δεν συναινούν να συμμετέχουν στην έρευνα, δεν μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται ο σεβασμός της προσωπικότητας του/της ερωτώμενου/ης και να μην υπάρχει ο οποιοσδήποτε κίνδυνος πρόκλησης ζημίας ή βλάβης. Επίσης, οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγεται οποιαδήποτε παραπλάνηση των ερωτώμενων.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών που δίδαξαν σε μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, φάσμα αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας) αναφορικά με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι απόψεις αφορούν στη συχνότητα, στις μορφές, στους παράγοντες και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε περιστατικά σχολικής βίας εξετάζεται σε σχέση με την εκδήλωση βίας (ως «θύτες») και με τη θυματοποίησή τους (ως «θύματα»). Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η συχνότητα και οι μορφές βίας και θυματοποίησης των τυπικών μαθητών/τριών, των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κάθε κατηγορίας των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και γίνεται σύγκριση μεταξύ εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης. Επίσης, παρουσιάζονται οι παράγοντες και οι τρόποι αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, διαταραχές φάσματος αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας.

6.1 Εκδήλωση βίας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης της βίας γενικά, αλλά και με βάση την ένταση/σοβαρότητα (ήπια, μεσαία και ακραία), τις μορφές εκδήλωσης και τους παράγοντες εκδήλωσης.

6.1.1 Συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά και ως προς τις μορφές εκδήλωσης

Η συχνότητα εκδήλωσης βίας εξετάζεται για το σύνολο των μαθητών/τριών, για το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για κάθε κατηγορία μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές: ΔΕΠ-Υ, φάσμα αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας.

6.1.1.1 Σύνολο μαθητών/τριών

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η εκδήλωση βίας είναι ένα «αρκετά» συχνό φαινόμενο στο σχολείο τους, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των τιμών των απαντήσεών τους (μ.ό.= 2,81, τ.α.=0,91). Πράγματι, το 39,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η εκδήλωση βίας είναι «αρκετά» συχνό φαινόμενο στο σχολείο τους. Το 40,1% αναφέρει ότι είναι «καθόλου» ή «λίγο» συχνό φαινόμενο και το 20,8% «πολύ» ή «πάρα πολύ» συχνό φαινόμενο» (πίνακας 6.1).

Πίνακας 6.1

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΟΛΟΙ/ΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	%
Καθόλου	4,1
Λίγο	36,0
Αρκετά	39,2
Πολύ	16,7
Πάρα πολύ	4,1
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,81 SD:0,91

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η συχνότητα εκδήλωσης βίας διαφοροποιείται ως προς τη σοβαρότητά της. Η «ήπια» βία είναι

«αρκετά» συχνό φαινόμενο (μ.ό.=2,94, τ.α.=0,91). Ειδικότερα, το 40,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι «αρκετά» συχνό φαινόμενο και το 24,2% «πολύ» ή «πάρα πολύ» συχνό φαινόμενο. Αντίθετα, η «μεσαίας» έντασης/σοβαρότητας βία και η «σοβαρή» βία θεωρούν ότι αποτελούν «λίγο» συχνό φαινόμενο (μ.ό.=2,34, τ.α.=0,87 και μ.ό.=1,65, τ.α.=0,85, αντίστοιχα). Το 62,2% των εκπαιδευτικών απαντά ότι η «μεσαίας» έντασης βία είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο. Εννιά περίπου στους/στις 10 εκπαιδευτικούς (88,0%) δηλώνουν ότι η «σοβαρή» βία αποτελεί «λίγο» συχνό φαινόμενο. Μάλιστα, περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς (52,3%) θεωρούν ότι η «σοβαρή» βία αποτελεί «καθόλου» συχνό φαινόμενο (πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΟΛΟΙ/ΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	1,5	34,2	40,1	17,8	6,4	2,94	0,91
Μεσαίας έντασης	14,0	48,2	29,5	6,1	2,0	2,34	0,87
Σοβαρή	52,3	35,7	7,9	2,6	1,5	1,65	0,85

Αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης των διαφόρων μορφών σχολικής βίας, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι υπάρχουν ορισμένες μορφές βίας οι οποίες εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά είτε πρόκειται για ήπιας, είτε μεσαίας είτε ακραίας σοβαρότητας. Αυτές οι μορφές είναι η ηλεκτρονική βία (μ.ό.=1,50, τ.α.=0,78 - μ.ό.=1,30, τ.α.=0,63 και μ.ό.=1,15, τ.α.=0,46, ήπια, μεσαία και σοβαρή ηλεκτρονική βία αντίστοιχα) και η σεξουαλική βία (μ.ό.=1,44, τ.α.=0,66 - μ.ό.=1,26, τ.α.=0,53 και μ.ό.=1,11, τ.α.=0,40, ήπια, μεσαία και σοβαρή σεξουαλική βία αντίστοιχα) (πίνακας, 6.3).

Πίνακας 6.3

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΟΛΟΙ/ΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,0	30,1	37,1	19,6	11,1	3,08	1,01
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	12,3	49,4	25,7	10,2	2,3	2,41	0,91
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	40,4	42,4	11,4	3,8	2,0	1,85	0,91
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,0	25,7	38,3	21,9	12,0	3,16	1,01
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	7,6	39,2	30,1	17,8	5,3	2,74	1,01
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	38,6	38,9	15,8	5,6	1,2	1,92	0,93
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	28,4	46,2	15,2	8,8	1,5	2,09	0,96
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	42,7	39,2	12,6	5,6	0,0	1,81	0,86
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	72,2	19,9	5,6	2,0	0,3	1,38	0,71
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	17,8	49,1	19,6	10,5	2,9	2,32	0,98
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	36,8	43,0	13,5	6,1	0,6	1,91	0,89
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	65,8	24,6	6,1	2,9	0,6	1,48	0,79

Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	63,5	26,6	6,7	2,6	0,6	1,50	0,78
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	76,0	19,6	3,2	0,3	0,9	1,30	0,63
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	88,6	9,1	1,8	0,3	0,3	1,15	0,46
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	63,2	31,0	4,7	0,9	0,3	1,44	0,66
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	77,5	19,6	2,6	0,0	0,3	1,26	0,53
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	90,4	8,8	0,3	0,3	0,3	1,11	0,40
Χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία	14,3	38,0	28,9	14,6	4,1	2,56	1,04
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	35,4	42,1	14,3	6,7	1,5	1,97	0,95
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	56,4	28,9	10,2	2,9	1,5	1,64	0,89
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	80,7	13,5	3,5	1,5	0,9	1,28	0,68

Η ήπια και η μεσαία (ούτε ήπια ούτε σοβαρή) βία που αφορά στις απειλές (μ.ό.=2,09, τ.α.=0,96 και μ.ό.=1,81, τ.α.=0,86 αντίστοιχα), στον αποκλεισμό/κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=2,32, τ.α.=0,98 και μ.ό.=1,91, τ.α.=0,89 αντίστοιχα) και στη ρατσιστική βία (μ.ό.=1,97, τ.α.= 0,95 και μ.ό.=1,64, τ.α.=0,89 αντίστοιχα) εκδηλώνεται «λίγο» συχνά. Η σοβαρή βία που αφορά στις απειλές (μ.ό.=1,38, τ.α.=0,71), στον αποκλεισμό/ κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=1,48, τ.α.=0,79), και τη ρατσιστική βία (μ.ό.=1,28, τ.α.=0,68) εκδηλώνεται «καθόλου» συχνά (πίνακας 6.3).

Η σωματική βία διαφοροποιείται ως προς την ένταση εκδήλωσής της. Η ήπια σωματική βία εκδηλώνεται «αρκετά» συχνά (μ.ό.=3,08, τ.α.=1,01), ενώ η μεσαία και

σοβαρή σωματική βία εκδηλώνονται «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,41, τ.α.=0,91 και μ.ό.=1,85, τ.α.=0,91) (πίνακας 6.3).

Η λεκτική βία εκδηλώνεται «αρκετά» συχνά όσον αφορά στην ήπια (μ.ό.=3,16, τ.α.=1,01) και μεσαία (μ.ό.=2,74, τ.α.=1,01). Η σοβαρή λεκτική βία εκδηλώνεται «λίγο» συχνά (μ.ό.=1,92, τ.α.=0,93) (πίνακας 6.3).

Χειρονομίες, μορφασμοί και γενικότερα μορφές μη λεκτικής βίας εκδηλώνονται «αρκετά» συχνά, όπως προκύπτει από τον μέσο όρων των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος (μ.ό.=2,56, τ.α.=1,04) (πίνακας 6.3).

6.1.1.2 Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία, όπως προκύπτει από το μέσο όρο των τιμών των απαντήσεων τους (μ.ό.=2,47, τ.α.=0,98). Το 57% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν «καθόλου» (20,5%) ή «λίγο» συχνά (36,5%) βία. Το 30,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εκδηλώνουν «αρκετά» συχνά και το 12,3% «πολύ» ή «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.4).

Πίνακας 6.4

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	%
Καθόλου	20,5
Λίγο	36,5
Αρκετά	30,7
Πολύ	9,1
Πάρα πολύ	3,2
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,47 SD:0,98

Ως προς τη σοβαρότητα της βίας που εκδηλώνεται από τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η ήπια, η μεσαία (ούτε ήπια ούτε σοβαρή) και η σοβαρή βία αποτελούν «λίγο» συχνό φαινόμενο (μ.ό.=2,47, τ.α.=0,98 - μ.ό.=1,96, τ.α.=0,92 - μ.ό.=1,42, τ.α.=0,75). Πράγματι, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η ήπια, η μεσαία και η σοβαρή βία αποτελούν «πολύ» ή «πολύ συχνό» φαινόμενο είναι πολύ μικρό (13,2%, 6,2% και 2,6% αντίστοιχα) (πίνακας 6.5).

Πίνακας 6.5

Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	14,0	41,8	31,0	9,1	4,1	2,47	0,98
Μεσαίας έντασης	36,0	38,9	19,0	5,3	0,9	1,96	0,92
Σοβαρή	69,9	21,6	5,8	2,0	0,6	1,42	0,75

Στον πίνακα 6.6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης κάθε μορφής βίας και της σοβαρότητάς της. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ορισμένες μορφές βίας ανεξάρτητα από τη σοβαρότητά τους εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά. Πρόκειται για την ηλεκτρονική και σεξουαλική βία: ήπια ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,26 και τ.α.=0,60, «μεσαία» ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,15 και τ.α.=0,41, σοβαρή ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,06 και τ.α.=0,28, ήπια σεξουαλική βία: μ.ό.=1,34 και τ.α.=0,65, μεσαία σεξουαλική βία: μ.ό.=1,22 και τ.α.=0,50 και σοβαρή σεξουαλική βία: μ.ό.=1,08 και τ.α.=0,29. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι «καθόλου» ή «λίγο» συχνό φαινόμενο σε ποσοστό: 93,6% η ήπια ηλεκτρονική βία, 97,9% η μεσαία ηλεκτρονική

βία, 99,1% η σοβαρή ηλεκτρονική βία, 93% η ήπια σεξουαλική βία, 97,1% η μεσαία σεξουαλική βία και 99,4% η σοβαρή σεξουαλική βία.

Πίνακας 6.6

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	12,6	40,9	28,4	11,1	7,0	2,59	1,07
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	37,1	38,0	17,0	5,3	2,6	1,98	1,00
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	63,5	22,8	10,8	1,5	1,5	1,55	0,85
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	17,5	40,9	24,6	11,7	5,3	2,46	1,07
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	36,5	34,2	19,3	6,4	3,5	2,06	1,06
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	71,3	18,7	7,6	1,5	0,9	1,42	0,77
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	41,8	37,4	14,3	4,7	1,8	1,87	0,95
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	62,3	27,8	7,3	2,3	0,3	1,51	0,76
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	83,0	12,6	3,5	0,6	0,3	1,23	0,56
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	46,8	35,4	12,3	4,1	1,5	1,78	0,92
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	64,9	25,7	7,3	1,5	0,6	1,47	0,75

Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	82,7	12,3	3,2	0,9	0,9	1,25	0,64
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	81,6	12,0	5,6	0,9	0,0	1,26	0,60
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	87,4	10,5	2,0	0,0	0,0	1,15	0,41
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	94,7	4,4	0,9	0,0	0,0	1,06	0,28
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	74,9	18,1	5,6	1,5	0,0	1,34	0,65
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	81,6	15,5	2,3	0,6	0,0	1,22	0,50
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	93,0	6,4	0,6	0,0	0,0	1,08	0,29
Χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία	31,3	37,1	19,0	9,1	3,5	2,16	1,08
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	51,5	31,6	10,8	5,0	1,2	1,73	0,93
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	72,8	20,2	5,3	1,2	0,6	1,37	0,69
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	87,7	10,2	1,2	0,3	0,6	1,16	0,50

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η ήπια κοινωνικο-συναισθηματική και ρατσιστική βία είναι «λίγο» συχνό φαινόμενα (μ.ό.=1,78, τ.α.=0,92 και μ.ό.=1,73, τ.α.=0,93 αντίστοιχα). Στους/στις 10 εκπαιδευτικούς, οι οχτώ και πλέον εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η κοινωνικο-συναισθηματική βία (82,2%) και η ήπια ρατσιστική βία (83,1%) είναι «καθόλου» ή «λίγο» συχνά φαινόμενα. Η μεσαία και σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική και ρατσιστική βία θεωρείται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά: μεσαία κοινωνικο-συναισθηματική βία: μ.ό.=1,47 και τ.α.=0,75, σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική

βία: μ.ό.=1,25 και τ.α.=0,64, μεσαία ρατσιστική βία: μ.ό.=1,37 και τ.α.=0,69, σοβαρή ρατσιστική βία: μ.ό.=1,16 και τ.α.=0,30 (πίνακας 6.6).

Η ήπια και μεσαία λεκτική βία και οι ήπιες και μεσαίες απειλές αποτελούν «λίγο» συχνά φαινόμενα, ενώ η σοβαρή λεκτική βία και οι σοβαρές απειλές αποτελούν «καθόλου» συχνά φαινόμενα σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αναλυτικότερα, ήπια λεκτική βία: μ.ό.=2,46 και τ.α.=1,07, μεσαία λεκτική βία: μ.ό.=2,06 και τ.α.=1,06, ήπιας μορφής απειλές: μ.ό.=1,87 και τ.α.=0,95, μεσαίας μορφής απειλές: μ.ό.=1,51 και τ.α.=0,76, σοβαρή λεκτική βία: μ.ό.=1,42 και τ.α.=0,77, σοβαρής μορφής απειλές: μ.ό.=1,23 και τ.α.=0,56 (πίνακας 6.6)

Οι χειρονομίες και μορφασμοί/μη λεκτική βία αποτελούν «λίγο» συχνό φαινόμενο για τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος (μ.ό.=2,16 τ.α.=1,08). Δύο στους/στις τρεις περίπου εκπαιδευτικούς (68,4%) απάντησαν ότι οι χειρονομίες και οι μορφασμοί αποτελούν «καθόλου» ή «λίγο» συχνό φαινόμενο (πίνακας 6.6).

Από όλες τις μορφές βίας, μόνο η ήπια σωματική βία πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι αποτελεί «αρκετά» συχνό φαινόμενο (μ.ό.=2,59 τ.α.=1,07). Η μεσαία και σοβαρή σωματική βία απαντούν ότι είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο (μ.ό.=1,98, τ.α.=1,00 και μ.ό.=1,55, τ.α.=0,85 αντίστοιχα). Το 75,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η μεσαία σωματική βία είναι «καθόλου» ή «λίγο» συχνό φαινόμενο και το 86,3% ότι η σοβαρή σωματική βία είναι «καθόλου» ή «λίγο» συχνό φαινόμενο (πίνακας 6.6).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιούνται «αρκετά» μεταξύ τους ως προς την εκδήλωση βίας ανάλογα με την κατηγορία στην οποία εντάσσονται/διάγνωση που έχουν (μ.ό.=3,25, τ.α.=1,10). Το 32,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιούνται μεταξύ τους «αρκετά», ανάλογα με την κατηγορία στην οποία εντάσσονται, το 30,1% «πολύ», το 17,8% «λίγο», το 13,2% πολύ και το 6,7% «καθόλου» (πίνακας 6.7).

Πίνακας 6.7

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκδηλώνουν βία, ως προς τη μορφή εκδήλωσης βίας ανάλογα με το είδος της διάγνωσής τους. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ	%
Καθόλου	6,7
Λίγο	17,8
Αρκετά	32,2
Πολύ	30,1
Πάρα πολύ	13,2
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:3,25 SD:1,10

Στη συνέχεια εξετάζονται ξεχωριστά οι κατηγορίες μαθητών/τριών που εντάσσονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές αναφορικά με την εκδήλωση βίας: μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, μαθητές/τριες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

6.1.1.3 Μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) εκδηλώνουν «αρκετά» συχνά βία σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος (μ.ό.=2,87, τ.α.=1,12). Το 33,1% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία, το 27,1% «αρκετά» συχνά, το 22,1% «πολύ» συχνά, το 9,4% «καθόλου» συχνά και το 8,3% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.8

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	%
Καθόλου	9,4
Λίγο	33,1
Αρκετά	27,1
Πολύ	22,1
Πάρα πολύ	8,3
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,87 SD:1,12

Από τα στοιχεία του πίνακα 6.9 φαίνεται ότι η εκδήλωση βίας «αρκετά» συχνά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, αφορά ήπιας έντασης περιστατικά βίας (μ.ό.=2,75, τ.α.=1,03). Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν μεσαία βία «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,09, τ.α.=1,03) και σοβαρή βία «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,50, τ.α.=0,83).

Πίνακας 6.9

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	8,3	36,5	34,3	13,8	7,2	2,75	1,03
Μεσαίας έντασης	34,3	33,7	22,7	7,2	2,2	2,09	1,03
Σοβαρή	66,9	21,5	7,2	3,9	0,6	1,50	0,83

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις μορφές και τη συχνότητα εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) Περιλαμβάνει μορφές βίας (ηλεκτρονική και σεξουαλική) που εκδηλώνονται σε όλες τους τις διαστάσεις (ήπια, μεσαία, σοβαρή) «καθόλου» συχνά, β) στις μορφές βίας (απειλές, κοινωνικο-συναισθηματική και ρατσιστική) που στην ήπια διάστασή τους εκδηλώνονται «λίγο» συχνά και στη μεσαία κα σοβαρή διάστασή τους «καθόλου» συχνά και γ) στις μορφές βίας (σωματική και λεκτική) που στην ήπια διάστασή τους εκδηλώνονται «αρκετά» συχνά, ενώ στη μεσαία και σοβαρή διάστασή τους «λίγο» συχνά. Εξάιρεση αποτελεί η ρατσιστική βία (πίνακας 6.10).

Πίνακας 6.10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	11,0	33,7	28,2	18,2	8,8	2,80	1,13
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	28,7	39,2	18,8	8,3	5,0	2,22	1,10
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	58,0	26,0	7,7	6,1	2,2	1,69	1,00
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	13,3	34,8	30,4	13,3	8,3	2,69	1,12
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	30,4	37,0	19,3	10,5	2,8	2,18	1,07
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	64,1	22,7	11,0	1,7	0,6	1,52	0,80
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	40,9	36,5	16,0	4,4	2,2	1,91	0,97

Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	59,1	27,6	9,9	3,3	0,0	1,57	0,80
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	81,2	11,6	6,1	0,6	0,6	1,28	0,65
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	44,2	30,9	19,9	3,3	1,7	1,87	0,96
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	62,4	26,0	6,6	4,4	0,6	1,55	0,85
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	80,1	12,7	4,4	1,7	1,1	1,31	0,73
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	77,3	15,5	5,0	1,7	0,6	1,33	0,70
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	86,7	9,4	2,2	1,7	0,0	1,19	0,55
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	90,6	6,6	1,1	1,7	0,0	1,14	0,49
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	70,2	20,4	6,6	2,8	0,0	1,42	0,74
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	82,3	12,2	4,4	1,1	0,0	1,24	0,58
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	90,6	6,1	3,3	0,0	0,0	1,13	0,42
Χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία	28,2	32,6	22,7	11,0	5,5	2,33	1,16
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	47,0	31,5	14,9	5,5	1,1	1,82	0,96
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	71,3	17,1	8,3	2,8	0,3	1,44	0,81
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	82,9	9,9	5,0	1,1	1,1	1,28	0,71

Η ήπια, μεσαία και σοβαρή ηλεκτρονική και σεξουαλική βία εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών: ήπια ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,33, τ.α.=0,70, μεσαία ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,19, τ.α.=0,55, σοβαρή ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,14, τ.α.=0,49, ήπια σεξουαλική βία: μ.ό.=1,42, τ.α.=0,74, μεσαία σεξουαλική βία: μ.ό.=1,24, τ.α.=0,58 και σοβαρή σεξουαλική βία: μ.ό.=1,13, τ.α.=0,42 (πίνακας 6.10).

Η ρατσιστική βία σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος εκδηλώνεται «λίγο» συχνά ως ήπια (μ.ό.=1,82, τ.α.=0,96) και «καθόλου» συχνά ως μεσαία (μ.ό.=1,44, τ.α.=0,81) και σοβαρή βία (μ.ό.=1,28, τ.α.=0,71) (πίνακας 6.10).

Ορισμένες μορφές βίας εκδηλώνονται «λίγο» συχνά στην ήπια και μεσαία διάστασή τους και «καθόλου» συχνά στη σοβαρή διάστασή τους. Πρόκειται για τις απειλές (ήπια: μ.ό.=1,91, τ.α.=0,97· μεσαία: μ.ό.=1,57, τ.α.=0,80· σοβαρή: μ.ό.=1,28, τ.α.=0,65), την κοινωνικο-συναισθηματική βία (ήπια: μ.ό.=1,87, τ.α.=0,96· μεσαία: μ.ό.=1,55, τ.α.=0,85· σοβαρή: μ.ό.=1,31, τ.α.=0,73) (πίνακας 6.10).

Οι χειρονομίες και οι μορφασμοί (μη λεκτική βία) εκδηλώνεται «λίγο» συχνά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος (μ.ό.=2,33, τ.α.=1,16) (πίνακας 6.10).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η ήπια σωματική και η λεκτική βία εκδηλώνονται «αρκετά» συχνά (μ.ό.=2,80, τ.α.=1,13 και μ.ό.=2,69, τ.α.=1,12 αντίστοιχα). Η μεσαία σωματική (μ.ό.=2,22, τ.α.=1,10) και λεκτική (μ.ό.=2,18, τ.α.=1,07) βία εκδηλώνονται «λίγο» συχνά. Επίσης, η σοβαρή σωματική (μ.ό.=1,69, τ.α.=1,00) και λεκτική (μ.ό.=1,52, τ.α.=0,80) βία εκδηλώνονται «λίγο» συχνά (πίνακας 6.10).

6.1.1.4 Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Στον πίνακα 6.11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεών τους, θεωρούν ότι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία. Το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «καθόλου» βία

(37%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που απαντούν ότι εκδηλώνουν «λίγο» συχνά (26,9 %) και «αρκετά» συχνά (26,1 %). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρει ότι οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «πολύ» συχνά ή «πάρα πολύ» συχνά βία είναι χαμηλό (7,5% και 2,5% αντίστοιχα).

Πίνακας 6.11

Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού.
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	%
Καθόλου	37,0
Λίγο	26,9
Αρκετά	26,1
Πολύ	7,5
Πάρα πολύ	2,5
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,18 SD:1,05

Ως προς την ένταση/σοβαρότητα της βίας και τη συχνότητα εκδήλωσή της, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η ήπια και μεσαία βία που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο (μ.ό.=2,18, τ.α.=1,05 και μ.ό.=1,66, τ.α.=0,93 αντίστοιχα). Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «καθόλου» συχνά σοβαρή βία (μ.ό.=1,30, τ.α.=0,82) (πίνακας 6.12).

Πίνακας 6.12

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	31,1	32,8	25,2	8,4	2,5	2,18	1,05
Μεσαία έντασης	56,3	29,4	9,2	2,5	2,5	1,66	0,93
Σοβαρή	83,2	10,1	2,5	1,7	2,5	1,30	0,82

Ορισμένες μορφές βίας, ανεξάρτητα από την ένταση/σοβαρότητά τους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά. Πρόκειται για την ηλεκτρονική βία (ήπια: μ.ό.=1,17, τ.α.=0,60, μεσαία: μ.ό.=1,16, τ.α.=0,58 και σοβαρή: μ.ό.=1,08, τ.α.=0,44), σεξουαλική βία (ήπια: μ.ό.=1,20, τ.α.=0,63, μεσαία: μ.ό.=1,17, τ.α.=0,59 και σοβαρή: μ.ό.=1,12, τ.α.=0,52), ρατσιστική βία (ήπια: μ.ό.=1,37, τ.α.=0,75, μεσαία: μ.ό.=1,21, τ.α.=0,69 και σοβαρή: μ.ό.=1,14, τ.α.=0,56) και απειλές (ήπια: μ.ό.=1,50, τ.α.=0,86, μεσαία: μ.ό.=1,32, τ.α.=0,75 και σοβαρή: μ.ό.=1,20, τ.α.=0,67) (πίνακας 6.13).

Πίνακας 6.13

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	26,9	40,3	21,0	8,4	3,4	2,21	1,04
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	58,8	24,4	11,8	2,5	2,5	1,66	0,96
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	74,8	17,6	5,0	0,8	1,7	1,37	0,77
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	48,7	27,7	16,8	4,2	2,5	1,84	1,02
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	58,0	26,9	11,8	1,7	1,7	1,62	0,88
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	81,5	10,9	5,0	1,7	0,8	1,29	0,72
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	67,2	21,8	6,7	2,5	1,7	1,50	0,86
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	79,0	14,3	4,2	0,8	1,7	1,32	0,75
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	89,1	5,9	1,7	2,5	0,8	1,20	0,67
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	63,9	23,5	6,7	3,4	2,5	1,57	0,94
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	79,0	15,1	3,4	0,8	1,7	1,31	0,73
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	89,1	6,7	1,7	0,8	1,7	1,19	0,67
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα)	89,9	6,7	0,8	1,7	0,8	1,17	0,60

κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)							
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	90,8	5,0	2,5	0,8	0,8	1,16	0,58
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	95,0	3,4	0,8	0,0	0,8	1,08	0,44
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	87,4	8,4	1,7	1,7	0,8	1,20	0,63
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	89,9	5,9	2,5	0,8	0,8	1,17	0,59
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	93,3	4,2	0,8	0,8	0,8	1,12	0,52
Χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία	58,0	24,4	13,4	2,5	1,7	1,66	0,93
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	73,9	19,3	3,4	2,5	0,8	1,37	0,75
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	88,2	6,7	2,5	0,8	1,7	1,21	0,69
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	91,6	5,0	1,7	0,8	0,8	1,14	0,56

Η κοινωνικο-συναίσθηματική βία στην ήπια διάστασή της εκδηλώνεται «λίγο» συχνά (μ.ό.=1,57, τ.α.=0,94) από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η μεσαία και σοβαρή κοινωνικο-συναίσθηματική βία εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,31, τ.α.=0,73 και μ.ό.=1,19, τ.α.=0,67 αντίστοιχα) (πίνακας 6.13).

Η σωματική και λεκτική βία εκδηλώνεται «λίγο» συχνά από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, τόσο στην ήπια όσο και στη μεσαία διάστασή της, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος: ήπια σωματική βία: μ.ό.=2,21, τ.α.=1,04, μεσαία σωματική βία: μ.ό.=1,66, τ.α.=0,96, ήπια λεκτική βία: μ.ό.=1,84, τ.α.=1,02 και μεσαία λεκτική βία: μ.ό.=1,62, τ.α.=0,88. Η σοβαρή σωματική και λεκτική βία εκδηλώνονται «καθόλου» συχνά από τους/τις

μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού (μ.ό.=1,37, τ.α.=0,77 και μ.ό.=1,29, τ.α.=0,72 αντίστοιχα) (πίνακας 6.13).

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «λίγο» συχνά (μ.ό.=1,66, τ.α.=0,93) μη λεκτική βία (χειρονομίες και μορφασμούς), σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος (πίνακας 6.13).

6.1.1.5 Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία στο σχολείο (μ.ό.=2,29, τ.α.=0,97). Πράγματι, το 36,4% των εκπαιδευτικών απαντά ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία, το 30,4% «αρκετά» συχνά, το 23,4% «καθόλου» συχνά, το 7,9% «πολύ» συχνά και το 1,9% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας, 6.14).

Πίνακας 6.14

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	%
Καθόλου	23,4
Λίγο	36,4
Αρκετά	30,4
Πολύ	7,9
Πάρα πολύ	1,9
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,29 SD:0,97

Ως προς την ένταση/σοβαρότητα της βίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν «λίγο» συχνά ήπια και μεσαία βία (μ.ό.=2,28, τ.α.=0,93 και μ.ό.=1,73, τ.α.=0,83 αντίστοιχα).

Σοβαρή βία θεωρούν ότι ασκούν «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,21, τ.α.=0,46) (πίνακας 6.15).

Πίνακας 6.15

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	19,6	44,4	27,1	6,5	2,3	2,28	0,93
Μεσαίας έντασης	47,2	36,4	12,1	4,2	0,0	1,73	0,83
Σοβαρή	81,3	16,4	2,3	0,0	0,0	1,21	0,46

Στον πίνακα 6.16 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν κάθε μορφή βίας. Από τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν «καθόλου» συχνά ορισμένες μορφές βίας, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητά τους. Αυτές είναι η ηλεκτρονική και η σεξουαλική βία: ήπια ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,29, τ.α.=0,62· μεσαία ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,18, τ.α.=1,08· σοβαρή ηλεκτρονική βία: μ.ό.=1,08, τ.α.=0,32· ήπια σεξουαλική βία: μ.ό.=1,38, τ.α.=0,69· μεσαία σεξουαλική βία: μ.ό.=1,19, τ.α.=0,47 και σοβαρή σεξουαλική βία: μ.ό.=1,08, τ.α.=0,33.

Πίνακας 6.16

Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	18,2	46,7	23,4	9,8	1,9	2,30	0,94
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	43,0	37,9	13,6	4,7	0,9	1,83	0,90
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	74,3	19,2	5,1	1,4	0,0	1,34	0,64
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	22,4	44,4	22,0	7,5	3,7	2,26	1,01
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	45,8	36,9	9,8	6,5	0,9	1,80	0,93
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	78,0	14,5	6,1	0,9	0,5	1,31	0,67
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	44,4	37,4	14,0	3,3	0,9	1,79	0,87
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	64,5	28,0	5,6	1,9	0,0	1,45	0,69
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	86,4	9,3	3,3	0,9	0,0	1,19	0,52
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	44,9	38,8	15,0	0,9	0,5	1,73	0,78
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	66,8	24,8	7,5	0,9	0,0	1,43	0,67
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	83,6	11,7	4,2	0,5	0,0	1,21	0,53

Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	79,0	13,1	7,5	0,5	0,0	1,29	0,62
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	86,0	10,7	2,8	0,5	0,0	1,18	1,08
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	93,5	5,1	1,4	0,0	0,0	1,08	0,32
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	71,5	20,6	6,5	0,9	0,5	1,38	0,69
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	84,1	12,6	3,3	0,0	0,0	1,19	0,47
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	93,9	4,2	1,9	0,0	0,0	1,08	0,33
Χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία	41,6	33,2	16,8	7,5	0,9	1,93	0,98
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	58,9	29,0	10,3	0,9	0,9	1,56	0,79
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	75,2	18,7	5,1	0,9	0,0	1,32	0,61
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	88,3	9,3	1,9	0,5	0,0	1,14	0,44

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ορισμένες μορφές βία εκδηλώνονται από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες «λίγο» συχνά στην ήπια διάστασή τους και «καθόλου» συχνά στη μεσαία και σοβαρή διάστασή τους. Αυτές οι μορφές είναι οι απειλές (ήπιες: μ.ό.=1,79, τ.α.=0,87· μεσαίες: μ.ό.=1,45, τ.α.=0,69· σοβαρές: μ.ό.=1,19, τ.α.=0,52), η κοινωνικο-συναισθηματική βία (ήπια: μ.ό.=1,73, τ.α.=0,78· μεσαία: μ.ό.=1,43, τ.α.=0,67· σοβαρή: μ.ό.=1,21, τ.α.=0,53) και η ρατσιστική βία (ήπια: μ.ό.=1,56, τ.α.=0,79· μεσαία: μ.ό.=1,32, τ.α.=0,61· σοβαρή: μ.ό.=1,14, τ.α.=0,44) (πίνακας 6.16).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν «λίγο» συχνά ήπια και μεσαία σωματική και λεκτική βία: ήπια σωματική βία: μ.ό.=2,30, τ.α.=0,94· μεσαία σωματική βία:

μ.ό.=1,83, τ.α.=0,90· ήπια λεκτική βία: μ.ό.=2,26, τ.α.=1,01 και μεσαία λεκτική βία: μ.ό.=1,80, τ.α.=0,93). Σοβαρή σωματική και λεκτική βία πιστεύουν ότι ασκούν «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,34, τ.α.=0,64 και μ.ό.=1,31, τ.α.=0,67 αντίστοιχα) (πίνακας 6.16).

Χειρονομίες και μορφασμούς (μη λεκτική βία), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ασκούν «λίγο», όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων (μ.ό.=1,93, τ.α.=0,98) (πίνακας 6.16).

6.1.1.6 Μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο» συχνά βία, σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος (μ.ό.=20,6, τ.α.=1,00). Το 36,5% των εκπαιδευτικών έχει την άποψη ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου ασκούν «καθόλου» συχνά βία, το 28,8% «λίγο» συχνά, το 28,8% «αρκετά» συχνά, το 3,8% «πολύ» συχνά και το 1,9% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.17).

Πίνακας 6.17

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εκδήλωση γενικά βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	%
Καθόλου	36,5
Λίγο	28,8
Αρκετά	28,8
Πολύ	3,8
Πάρα πολύ	1,9
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,06 SD:1,00

Ως προς τη σοβαρότητα, οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο» συχνά ήπια και μεσαία βία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος (μ.ό.=2,08, τ.α.=0,90 και μ.ό.=1,52, τ.α.=0,75

αντίστοιχα). Σοβαρή βία ασκούν «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,19, τ.α.=0,49). Πράγματι το 84,6% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας ασκούν «καθόλου» συχνά βία (πίνακας 6.18).

Πίνακας 6.18

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα εκδήλωση βίας αυτή τη χρονιά από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	Μ	SD
Ήπια	26,9	46,2	21,2	3,8	1,9	2,08	0,90
Μεσαίας έντασης	61,5	26,9	9,6	1,9	0,0	1,52	0,75
Σοβαρή	84,6	11,5	3,8	0,0	0,0	1,19	0,49

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.19, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως προκύπτει από τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεών τους έχουν την άποψη ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «καθόλου» συχνά, σε όλες τις διαστάσεις τους (ήπια, μεσαία, σοβαρή) βία: ηλεκτρονική (ήπια: μ.ό.=1,08, τ.α.=0,27· μεσαία: μ.ό.=1,04, τ.α.=0,19· σοβαρή: μ.ό.=1,02, τ.α.=0,14), σεξουαλική (ήπια: μ.ό.=1,23, τ.α.=0,55· μεσαία: μ.ό.=1,10, τ.α.=0,36· σοβαρή: μ.ό.=1,08, τ.α.=0,27) και ρατσιστική βία (ήπια: μ.ό.=1,31, τ.α.=0,58· μεσαία: μ.ό.=1,23, τ.α.=0,55· σοβαρή: μ.ό.=1,12, τ.α.=0,32).

Πίνακας 6.19

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκδήλωση μορφών βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΟΡΦΩΝ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	28,8	42,3	21,2	3,8	3,8	2,12	1,00
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	65,4	25,0	7,7	1,9	0,0	1,46	0,73
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	84,6	9,6	5,8	0,0	0,0	1,21	0,54
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	36,5	46,2	11,5	1,9	3,8	1,90	0,96
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	69,2	23,1	1,9	3,8	1,9	1,46	0,87
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	88,5	5,8	5,8	0,0	0,0	1,17	0,51
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	53,8	36,5	7,7	1,9	0,0	1,58	0,72
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	78,8	15,4	5,8	0,0	0,0	1,27	0,56
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	90,4	7,7	1,9	0,0	0,0	1,12	0,38
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	61,5	26,9	7,7	3,8	0,0	1,54	0,80
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	78,8	17,3	1,9	1,9	0,0	1,27	0,60
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	92,3	5,8	1,9	0,0	0,0	1,10	0,36
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα)	92,3	7,7	0,0	0,0	0,0	1,08	0,27

κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)							
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	96,2	3,8	0,0	0,0	0,0	1,04	0,19
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	98,1	1,9	0,0	0,0	0,0	1,02	0,14
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	80,8	17,3	0,0	1,9	0,0	1,23	0,55
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	92,3	5,8	1,9	0,0	0,0	1,10	0,36
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	92,3	7,7	0,0	0,0	0,0	1,08	0,27
Χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία	51,9	30,8	9,6	5,8	1,9	1,75	0,99
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	75,0	19,2	5,8	0,0	0,0	1,31	0,58
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	80,8	17,3	0,0	1,9	0,0	1,23	0,55
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	88,5	11,5	0,0	0,0	0,0	1,12	0,32

Και στις υπόλοιπες μορφές βίας, στη μεσαία και σοβαρή διάστασή τους, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη γνώμη ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας ασκούν «καθόλου» συχνά βία: σωματική βία (μεσαία: μ.ό.=1,46, τ.α.=0,73 και σοβαρή: μ.ό.=1,21, τ.α.=0,54), λεκτική βία (μεσαία: μ.ό.=1,46, τ.α.=0,87 και σοβαρή: μ.ό.=1,17, τ.α.=0,51), απειλές (μεσαία: μ.ό.=1,27, τ.α.=0,56 και σοβαρή: μ.ό.=1,12, τ.α.=0,38) και κοινωνικο-συναισθηματική βία (μεσαία: μ.ό.=1,27, τ.α.=0,60 και σοβαρή: μ.ό.=1,10, τ.α.=0,36) (πίνακας 6.19).

«Λίγο» συχνή βία εμφανίζουν οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας στην ήπια διάσταση των εξής μορφών βίας: της σωματικής βίας (μ.ό.=2,12, τ.α.=1,00), της λεκτικής βίας (μ.ό.=1,90, τ.α.=0,96), τις απειλές (μ.ό.=1,58, τ.α.=0,72) και της κοινωνικο-συναισθηματικής βίας (μ.ό.=1,54, τ.α.=0,80). Επίσης, «λίγο» συχνά εκδηλώνουν μη λεκτική βία (μ.ό.=1,75, τ.α.=0,99) (πίνακας 6.19).

6.1.1.7 Σύγκριση συχνότητας εκδήλωσης βίας

6.1.1.7.1 Σύγκριση συχνότητας γενικής βίας

Όλοι οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα βίας (γενικά) στο σχολείο με τους/τις μαθητές/τριες: με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (γενικά), στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Εξάιρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, όπου δεν εντοπίζεται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων όλων των μαθητών/τριών του σχολείου είναι υψηλότερη σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες συμπεριλαμβανομένης και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ (πίνακες παραρτήματος: Π.Ι.1, Π.Ι.2, Π.Ι.3, Π.Ι.4, Π.Ι.5).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης βίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Ενώ οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή των μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι υψηλότερη για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες των επιμέρους κατηγοριών. Εξάιρεση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, όπου η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη τιμή που αφορά στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακες παραρτήματος: Π.Ι.6, Π.Ι.7, Π.Ι.8, Π.Ι.9).

6.1.1.7.2 Σύγκριση βίας ως προς την έντασή της

Ως προς τη διάκριση της βίας σε ήπια, μεσαία, και ακραία, όλοι/ες οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων όλων των μαθητών/τριών του σχολείου είναι υψηλότερη σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες (πίνακες παραρτήματος: Π.Ι.10, Π.Ι.11, Π.Ι.12, Π.Ι.13, Π.Ι.14).

Στην ήπια βία, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξαιρέση αποτελούν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακες παραρτήματος: Π.Ι.15, Π.Ι.16, Π.Ι.17, Π.Ι.18).

Αντίστοιχη, περίπτωση είναι η εικόνα και στη μεσαίας έντασης βία. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας, εκτός από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, όπου εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακες παραρτήματος: Π.Ι.15, Π.Ι.16, Π.Ι.17, Π.Ι.18).

Στην ακραία βία, μεταξύ των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριών: με ΔΕΠ-Υ στο φάσμα του αυτισμού και με διαταραχές λόγου και ομιλίας δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακες παραρτήματος: Π.Ι.15, Π.Ι.16, Π.Ι.17, Π.Ι.18).

6.1.1.7.3 Σύγκριση βίας ως προς τις μορφές βίας

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες του σχολείου

Οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΕΠ-Υ, αυτισμό, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας σε όλες μορφές ήπιας, μεσαίας και ακραίας βίας. Εξαιρέση αποτελούν μόνο η σοβαρή ηλεκτρονική βία και η ήπια, μεσαία και ακραία σεξουαλική βία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες με:

- Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις μορφές βίας στην ήπια, μεσαία και ακραία έκφρασή τους, εκτός από τη μεσαία και ακραία σεξουαλική βία. Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη για τους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.19).
- ΔΕΠ-Υ σε όλες τις μορφές βίας στην ήπια, μεσαία και ακραία έκφρασή τους. Εξαιρέση αποτελούν: η σοβαρή ηλεκτρονική βία, η ήπια, μεσαία και σοβαρή σεξουαλική βία και η σοβαρή ρατσιστική βία. Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη για τους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ, εκτός από τη σοβαρή σεξουαλική βία (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.20).
- στο φάσμα του αυτισμού σε όλες τις μορφές βίας και σε όλες τις εκφράσεις τους. Εξαιρέση αποτελούν μόνο η σοβαρή ηλεκτρονική βία, η σοβαρή σεξουαλική βία και η σοβαρή ρατσιστική βία. Η τιμή του μέσου όρου σε όλες τις μορφές βίας είναι υψηλότερη σε όλους/ες τους/ις μαθητές/τριες του σχολείου σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.21).
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις μορφές βίας ανεξάρτητα από την έντασή τους, εκτός από τη σοβαρή ηλεκτρονική βία και τη σεξουαλική βία. Οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στο μέσο όρο σε όλες τις μορφές βίας σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.22).
- διαταραχές ομιλίας και λόγου σε όλες τις μορφές βίας με εξαίρεση τη σοβαρή ηλεκτρονική, σεξουαλική και ρατσιστική βία. Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή

του μέσου όρου είναι υψηλότερη για τους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.23).

Μεταξύ των μαθητών/τριών του σχολείου και των μαθητών/τριών των διαφόρων κατηγοριών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη σοβαρή ηλεκτρονική βία και στη σοβαρή σεξουαλική βία. Στη σεξουαλική βία δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά και στην ήπια και μεσαία σεξουαλική βία.

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας στη λεκτική βία, στη σωματική βία και στη μη λεκτική βία σε όλες, σχεδόν, τις εκφράσεις τους. Στις υπόλοιπες μορφές βίας, εκτός από κάποιες μεμονωμένες εξαιρέσεις, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές και μαθήτριες με:

- ΔΕΠ-Υ δεν παρουσιάζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε καμία μορφή βίας. Η τιμή του μέσου στις διάφορες μορφές βίας είναι υψηλότερες σε ορισμένες περιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις το αντίστροφο (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.24).
- αυτισμό εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη λεκτική, σωματική βία και μη λεκτική βία. Επίσης, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και στις ήπιες απειλές και στην ήπια ρατσιστική βία. Στις υπόλοιπες μορφές βίας δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η τιμή του μέσου όρου των διαφόρων μορφών βίας είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.25).
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στη σωματική, λεκτική, μη λεκτική και στην ήπια ρατσιστική βία. Στις υπόλοιπες μορφές βίας δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των διαφόρων μορφών

βίας είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.26).

- Διαταραχές λόγου και ομιλίας εμφανίζονται διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στη σωματική, λεκτική και μη λεκτική βία. Στις υπόλοιπες μορφές βίας δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των διαφόρων μορφών βίας είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Παράρτημα, πίνακας Π.Ι.27).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους μαθητές και τις μαθήτριες με: αυτισμό (φάσμα), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας στη σωματική, λεκτική και μη λεκτική βία. Με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις μορφές βίας.

6.1.2 Παράγοντες εκδήλωσης βίας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες εκδήλωσης βίας για κάθε κατηγορία μαθητών/τριών που εντάσσεται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές ξεχωριστά. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας που συνδέονται με τη διάγνωση, στη σχολική επίδοση και γενικότερα στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, στην οικογένεια και στον στιγματισμό του/ης μαθητή/τριας.

6.1.2.1 Μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.20, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι όλοι σχεδόν οι παράγοντες συμβάλλουν αρκετά στην εκδήλωση της βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, εκτός από ορισμένους, οι οποίοι επιδρούν «λίγο» ή «πολύ». Κανένας παράγοντας δεν αναφέρθηκε ότι επιδρά «καθόλου» ή «πάρα πολύ».

Πίνακας 6.20

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Η χαμηλή σχολική επίδοση	23,8	40,3	25,4	8,8	1,7	2,24	0,97
Η χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	14,9	29,8	34,3	14,4	6,6	2,68	1,10
Το γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	20,4	27,1	32,6	12,2	7,7	2,60	1,17
Η ματαίωση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	12,7	24,3	30,4	22,1	10,5	2,93	1,18
Οι υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	17,7	28,7	24,3	17,7	11,6	2,77	1,26
Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	11,0	15,5	32,0	24,3	17,1	3,21	1,22
Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών	11,6	20,4	33,7	21,0	13,3	3,04	1,19
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	10,5	24,9	23,8	22,7	18,2	3,13	1,27
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	16,6	29,3	28,7	18,2	7,2	2,70	1,16

Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	13,8	27,6	28,7	17,7	12,2	2,87	1,22
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	15,5	18,8	37,6	17,7	10,5	2,89	1,18
Δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	14,4	23,8	29,8	22,1	9,9	2,90	1,20
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	18,8	26,0	29,3	19,9	6,1	2,69	1,17
Στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	44,2	27,1	16,6	7,7	4,4	2,01	1,15
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	23,2	28,7	28,2	11,0	8,9	2,54	1,21
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	7,2	21,0	32,0	22,1	17,7	3,22	1,18
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	9,9	18,2	33,1	19,3	19,3	3,20	1,23
Αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις	8,3	21,0	28,7	21,5	20,4	3,25	1,23
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	4,4	14,4	23,8	22,1	35,4	3,70	1,22
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	7,2	16,0	29,3	21,0	26,5	3,44	1,24
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	6,6	17,1	31,5	25,4	19,3	3,34	1,17
Αδυναμία στην κατανόηση του άλλου	7,7	15,5	30,9	23,2	22,7	3,38	1,21
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	16,0	17,7	23,2	21,5	21,5	3,15	1,37
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	5,0	13,3	26,0	27,1	28,7	3,61	1,18
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,9	13,8	22,7	31,5	28,2	3,66	1,14
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	6,1	15,5	28,7	27,6	22,1	3,44	1,17

Οι παράγοντες που επιδρούν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ αφορούν :

α) Στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ: «Δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου» (μ.ό.=2,90, τ.α.=1,20), «δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες» (μ.ό.=2,69, τ.α.=1,17), «αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών των πράξεων» (μ.ό.=3,22, τ.α.=1,18), «ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες» (μ.ό.=3,20, τ.α.=1,23), «μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά» (μ.ό.=2,87, τ.α.=1,22), «αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις» (μ.ό.=3,25, τ.α.=1,23), «προβλήματα στην εστίαση της προσοχής» (μ.ό.=3,44, τ.α.=1,24), «αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων» (μ.ό.=3,34, τ.α.=1,17), «αδυναμία στην κατανόηση του άλλου» (μ.ό.=3,38, τ.α.=1,21) και «χαμηλή ανοχή στη ματαίωση» (μ.ό.=3,44, τ.α.=1,17) (πίνακας 6.20).

β) Στα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν εξαιτίας της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα της μη επίτευξης των στόχων του σχολείου: «στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων» (μ.ό.=2,68, τ.α.=1,10), «στη ματαίωση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν» (μ.ό.=2,93, τ.α.=1,18), «για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών» (μ.ό.=3,13, τ.α.=1,27), «λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή» (μ.ό.=2,70, τ.α.=1,16) και «αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο» (μ.ό.=2,89, τ.α.=1,18) (πίνακας 6.20).

γ) Στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου: «στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=2,60, τ.α.=1,17), «στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ., κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)» (μ.ό.=2,77, τ.α.=1,26), «στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=3,21, τ.α.=1,22) και «στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών» (μ.ό.=3,04, τ.α.=1,19) (πίνακας 6.20).

Κάποιοι παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά της διάγνωσης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με τις απαντήσεις των

εκπαιδευτικών του δείγματος, επιδρούν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας. Αυτοί οι παράγοντες είναι: «μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας» (μ.ό.=3,70, τ.α.=1,22), «προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς» (μ.ό.=3,61, τ.α.=1,18), «δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων» (μ.ό.=3,66, τ.α.=1,14) (πίνακας 6.20)

Από όλους τους παράγοντες, μόνο ο παράγοντας «χαμηλή σχολική επίδοση» (μ.ό.=2,24, τ.α.=0,97) φαίνεται ότι συμβάλλει «λίγο» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (πίνακας 6.20).

6.1.2.2 Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η πλειονότητα των παραγόντων συμβάλλει «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Δεν ανέφεραν κανένα παράγοντα ότι συμβάλλει «καθόλου», «πολύ» ή «πάρα πολύ» στην εκδήλωση βίας (πίνακας 6.21).

Πίνακας 6.21

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Η χαμηλή σχολική επίδοση	46,2	34,5	11,8	6,7	0,8	1,82	0,95
Η χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	30,3	33,6	22,7	9,2	4,2	2,24	1,11
Το γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	20,2	21,0	31,9	13,4	13,4	2,79	1,29

Η ματαίωση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	23,5	24,4	25,2	19,3	7,6	2,63	1,25
Οι υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	21,8	21,8	22,7	17,6	16,0	2,84	1,38
Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	16,0	15,1	28,6	22,7	17,6	3,11	1,31
Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών	17,6	22,7	22,7	22,7	14,3	2,93	1,32
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	23,5	32,8	13,4	18,5	11,8	2,62	1,34
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	46,2	28,6	15,1	9,2	0,8	1,90	1,03
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	29,4	31,9	21,0	12,6	5,0	2,32	1,17
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	32,8	21,0	28,6	10,9	6,7	2,38	1,24
Δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	19,3	24,4	21,0	20,2	15,1	2,87	1,35
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	23,5	30,3	21,8	16,0	8,4	2,55	1,25
Στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	51,3	25,2	14,3	5,9	3,4	1,85	1,09
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	23,5	27,7	23,5	12,6	12,6	2,63	1,31
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	19,3	20,2	25,2	22,7	12,6	2,89	1,31
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	10,9	16,8	21,8	23,5	26,9	3,39	1,34

Αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις	10,1	15,1	24,4	19,3	31,1	3,46	1,34
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	8,4	20,2	23,5	21,8	26,1	3,37	1,29
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	16,0	22,7	25,2	20,2	16,0	2,97	1,31
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	16,0	14,3	22,7	23,5	23,5	3,24	1,38
Αδυναμία στην κατανόηση του άλλου	11,8	13,4	21,8	24,4	28,6	3,45	1,35
Κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	28,6	27,7	20,2	13,4	10,1	2,49	1,31
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	10,9	16,0	22,7	22,7	27,7	3,40	1,34
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	10,1	14,3	24,4	19,3	31,9	3,49	1,34
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	16,0	12,6	24,4	22,7	24,4	3,27	1,38

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι οι παράγοντες που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου συμβάλλουν «αρκετά» στην άσκηση βίας από τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές, εκτός από έναν παράγοντα:

α) Παράγοντες που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού: «δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου» (μ.ό.=2,87, τ.α.=1,35), «δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες» (μ.ό.=2,55, τ.α.=1,25), «αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών των πράξεων» (μ.ό.=2,89, τ.α.=1,31), «ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες» (μ.ό.=3,39, τ.α.=1,34), «αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις» (μ.ό.=3,46, τ.α.=1,34), «μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας» (μ.ό.=3,37, τ.α.=1,29), «προβλήματα στην εστίαση της προσοχής» (μ.ό.=2,97, τ.α.=1,31), «αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων» (μ.ό.=3,24, τ.α.=1,38), «αδυναμία στην κατανόηση του άλλου» (μ.ό.=3,45, τ.α.=1,35), «προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς» (μ.ό.=3,40, τ.α.=1,34), «δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων» (μ.ό.=3,49, τ.α.=1,34) και «χαμηλή ανοχή στη ματαίωση» (μ.ό.=3,27, τ.α.=1,38). Εξαίρεση αποτελεί ο παράγοντας

«μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά» (μ.ό.=2,32, τ.α.=1,17), ο οποίος συμβάλλει «λίγο» (πίνακας 6.21).

β) Παράγοντες που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου: «το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=2,79, τ.α.=1,29), «στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ., κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)» (μ.ό.=2,84, τ.α.=1,38), «στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=3,11, τ.α.=1,31) και «ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών» (μ.ό.=2,93, τ.α.=1,32) (πίνακας 6.21).

Οι παράγοντες που αφορούν στη χαμηλή σχολική επίδοση και στην αδυναμία επίτευξης των στόχων και λοιποί παράγοντες φαίνεται ότι συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση βίας από τους/ις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις που συμβάλλουν «αρκετά». Πιο αναλυτικά:

α) Παράγοντες που σχετίζονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση και την επίτευξη των στόχων του σχολείου: «στη χαμηλή σχολική επίδοση» (μ.ό.=1,82, τ.α.=0,95), «στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων» (μ.ό.=2,24, τ.α.=1,11), «για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών» (μ.ό.=2,62, τ.α.=1,34), «λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή» (μ.ό.=1,90, τ.α.=1,03) και «αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο» (μ.ό.=2,38, τ.α.=1,24). Εξαιρέση αποτελεί ο παράγοντας «ματαιώση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν» (μ.ό.=2,63, τ.α.=1,25), ο οποίος συμβάλλει «αρκετά» (πίνακας 6.21).

β) Λοιποί κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν: «στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)» (μ.ό.=1,85, τ.α.=1,09) και «στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν» (μ.ό.=2,49, τ.α.=1,31). Εξαιρέση αποτελεί ο παράγοντας «δεν τα εντάσσουν σε παρέες» (μ.ό.=2,63, τ.α.=1,31), ο οποίος επιδρά «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/ις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού (πίνακας 6.21).

6.1.2.3 Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 6.22, όλοι οι παράγοντες συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εξαιρέση αποτελεί μόνο ο παράγοντας «στιγματισμός» (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων σε Τμήμα Ένταξης), ο οποίος συμβάλλει «λίγο» (μ.ό.=2,18, τ.α.=1,11). Κανένας παράγοντας δεν αναφέρθηκε ότι συμβάλλει «καθόλου», «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Πίνακας 6.22

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Η χαμηλή σχολική επίδοση	15,0	38,8	27,6	14,0	4,7	2,55	1,06
Η χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	7,9	26,6	35,5	22,0	7,9	2,95	1,06
Το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	16,4	26,2	35,0	13,6	8,9	2,72	1,16
Η ματαιώση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	6,1	26,2	36,4	20,1	11,2	3,04	1,08
Οι υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	17,3	22,4	31,8	16,4	12,1	2,84	1,24

Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.	10,3	17,8	33,6	20,6	17,8	3,18	1,22
Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών	9,8	22,9	31,3	23,4	12,6	3,06	1,17
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	13,1	29,0	28,5	21,5	7,9	2,82	1,15
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	15,4	29,4	25,7	22,4	7,0	2,76	1,17
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	17,8	28,0	26,6	19,2	8,4	2,72	1,20
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	15,9	30,4	24,3	21,0	8,4	2,76	1,20
Δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	16,8	24,8	33,6	17,8	7,0	2,73	1,15
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	21,5	30,8	25,7	18,2	3,7	2,52	1,13
Στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	33,2	31,8	22,4	8,9	3,7	2,18	1,11
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	20,1	36,0	23,8	11,7	8,4	2,52	1,18
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	16,4	27,6	29,4	19,2	7,5	2,74	1,17
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	15,4	25,2	26,6	24,3	8,4	2,85	1,20
Αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις	13,1	26,6	28,0	22,0	10,3	2,90	1,19
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	12,1	22,9	29,0	22,4	13,6	3,02	1,22
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	13,1	22,4	30,8	21,5	12,1	2,97	1,21
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	10,7	21,5	33,2	24,8	9,8	3,01	1,14

Αδυναμία στην κατανόηση του άλλου	14,5	23,4	28,0	24,3	9,8	2,92	1,20
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	13,6	22,4	26,6	17,8	19,6	3,07	1,32
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	12,6	17,8	31,3	22,4	15,9	3,11	1,24
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	10,3	21,0	27,1	26,2	15,4	3,15	1,22
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	10,7	21,0	32,7	21,5	14,0	3,07	1,19

Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος οι παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στην άσκηση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά ιεραρχική σειρά είναι: «το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=3,18, τ.α.=1,22), «δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων» (μ.ό.=3,15, τ.α.=1,22), «προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς» (μ.ό.=3,11, τ.α.=1,24), «στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν» (μ.ό.=3,07, τ.α.=1,32), «χαμηλή ανοχή στη ματαίωση» (μ.ό.=3,07, τ.α.=1,19), «ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών» (μ.ό.=3,06, τ.α.=1,17), «στη ματαίωση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν» (μ.ό.=3,04, τ.α.=1,08), «μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας» (μ.ό.=3,02, τ.α.=1,22) και «αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων» (μ.ό.=3,01, τ.α.=1,14). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στις δυσκολίες διαχείρισης της συμπεριφοράς που έχουν οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και σε οικογενειακούς παράγοντες (πίνακας 6.22).

Στη συνέχεια, με τιμή μέσου όρου των απαντήσεων χαμηλότερη του 3,00 ακολουθούν με φθίνουσα σειρά: «προβλήματα στην εστίαση της προσοχής» (μ.ό.=2,97, τ.α.=1,21), «στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων» (μ.ό.=2,95, τ.α.=1,06), «αδυναμία στην κατανόηση του άλλου» (μ.ό.=2,92, τ.α.=1,20),

«αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις» (μ.ό.=2,90, τ.α.=1,19), «ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες» (μ.ό.=2,85, τ.α.=1,20), «στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ., κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)» (μ.ό.=2,84, τ.α.=1,24), «για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών» (μ.ό.=2,82, τ.α.=1,15), «λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή» (μ.ό.=2,76, τ.α.=1,17), «αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο» (μ.ό.=2,76, τ.α.=1,20), «αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών των πράξεων» (μ.ό.=2,74, τ.α.=1,17), «δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου» (μ.ό.=2,73, τ.α.=1,15), «το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=2,72, τ.α.=1,16), «μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά» (μ.ό.=2,72, τ.α.=1,20), «στη χαμηλή σχολική επίδοση» (μ.ό.=2,55, τ.α.=1,06), «δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες» (μ.ό.=2,52, τ.α.=1,13) και «δεν τα εντάσσουν σε παρέες» (μ.ό.=2,52, τ.α.=1,18). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν αδυναμίες στη διαχείριση των συναισθημάτων και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε αδυναμίες της οργάνωσης του σχολείου καθώς και σε κάποιους κοινωνικούς παράγοντες (πίνακας 6.22).

6.1.2.4 Μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Στον πίνακα 6.23 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην άσκηση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι σχεδόν όλοι οι παράγοντες συμβάλλουν «αρκετά», εκτός από ορισμένους, οι οποίοι συμβάλλουν «λίγο». Κανέναν παράγοντα δεν δήλωσαν ότι συμβάλλει «καθόλου», «πολύ» ή «πάρα πολύ» στην εμφάνιση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

Πίνακας 6.23

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Η χαμηλή σχολική επίδοση	17,3	38,5	36,5	5,8	1,9	2,37	0,91
Η χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	7,7	26,9	48,1	13,5	3,8	2,79	0,92
Το γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	13,5	36,5	23,1	25,0	1,9	2,65	1,06
Η ματαιώση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	11,5	23,1	36,5	21,2	7,7	2,90	1,11
Οι υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	15,4	17,3	34,6	26,9	5,8	2,90	1,14
Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	9,6	26,9	30,8	21,2	11,5	2,98	1,16
Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	15,4	28,8	26,9	19,2	9,6	2,79	1,21
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	23,1	32,7	23,1	15,4	5,8	2,48	1,18
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	21,2	32,7	13,5	26,9	5,8	2,63	1,25

Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	17,3	40,4	19,2	17,3	5,8	2,54	1,15
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	19,2	36,5	28,8	13,5	1,9	2,42	1,02
Δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	19,2	40,4	17,3	19,2	3,8	2,48	1,13
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	23,1	36,5	23,1	11,5	5,8	2,40	1,14
Στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	28,8	40,4	13,5	13,5	3,8	2,23	1,13
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	21,2	32,7	13,5	17,3	15,4	2,73	1,39
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	23,1	28,8	19,2	21,2	7,7	2,62	1,27
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	17,3	15,4	25,0	28,8	13,5	3,06	1,31
Αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις	15,4	15,4	26,9	30,8	11,5	3,08	1,25
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	19,2	25,0	23,1	21,2	11,5	2,81	1,30
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	15,4	32,7	26,9	15,4	9,6	2,71	1,19
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	11,5	36,5	19,2	25,0	7,7	2,81	1,17
Αδυναμία στην κατανόηση του άλλου	15,4	28,8	21,2	23,1	11,5	2,87	1,27
Κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	17,3	32,7	9,6	23,1	17,3	2,90	1,40
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	13,5	34,6	11,5	26,9	13,5	2,92	1,31
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	11,5	28,8	25,0	19,2	15,4	2,98	1,26
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	7,7	36,5	25,0	21,2	9,6	2,88	1,13

Οι παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» και η τιμή του μέσου όρου είναι πάνω από 3,00 είναι μόνο δύο και αφορούν στις κοινωνικές δεξιότητες και στις διαπροσωπικές σχέσεις: «αδυναμία στις διαπροσωπικές σχέσεις» (μ.ό.=3,08, τ.α.=1,25) και «ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες» (μ.ό.=3,06, τ.α.=1,31) (πίνακας 6.23).

Στη συνέχεια, ακολουθούν παράγοντες οι οποίοι αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και σε ατομικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας που αφορούν, κυρίως, στον έλεγχο/αυτορρύθμισή τους: «το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=2,98, τ.α.=1,16), «δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων» (μ.ό.=2,98, τ.α.=1,26), «προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς» (μ.ό.=2,92, τ.α.=1,31), «οι υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ., κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)» (μ.ό.=2,90, τ.α.=1,14), «στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν» (μ.ό.=2,90, τ.α.=1,40), «η ματαίωση που νιώθουν, καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν» (μ.ό.=2,90, τ.α.=1,11), «χαμηλή ανοχή στη ματαίωση» (μ.ό.=2,88, τ.α.=1,13), «αδυναμία στην κατανόηση του άλλου» (μ.ό.=2,87, τ.α.=1,27), «μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας» (μ.ό.=2,81, τ.α.=1,30), «αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων» (μ.ό.=2,81, τ.α.=1,17), «ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών» (μ.ό.=2,79, τ.α.=1,21), «η χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων» (μ.ό.=2,79, τ.α.=0,92), «δεν τα εντάσσουν σε παρέες» (μ.ό.=2,73, τ.α.=1,39), «προβλήματα στην εστίαση της προσοχής» (μ.ό.=2,71, τ.α.=1,19), «το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (μ.ό.=2,65, τ.α.=1,06), «λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή» (μ.ό.=2,63, τ.α.=1,25), «αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών των πράξεων» (μ.ό.=2,62, τ.α.=1,27) και «μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά» (μ.ό.=2,54, τ.α.=1,15) (πίνακας 6.23).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι ορισμένοι παράγοντες επιδρούν «λίγο» στην άσκηση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών

και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου: «δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου» (μ.ό.=2,48, τ.α.=1,13), «για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών» (μ.ό.=2,48, τ.α.=1,18), «αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο» (μ.ό.=2,42, τ.α.=1,02), «δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες» (μ.ό.=2,40, τ.α.=1,14), «στη χαμηλή σχολική επίδοση» (μ.ό.=2,37, τ.α.=0,91) και «στον στιγματισμό τους» (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης) (μ.ό.=2,23, τ.α.=1,13) (πίνακας 6.23).

6.1.2.5 Σύγκριση παραγόντων εκδήλωσης βίας

6.1.2.5.1 Μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών/τριών, κυρίως, σε γνωστικούς και ψυχολογικούς/συναισθηματικούς παράγοντες εκδήλωσης βίας. Πιο αναλυτικά, ως προς τους παράγοντες εκδήλωσης βίας, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους/ις μαθητές/τριες με:

- αυτισμό (φάσμα) εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε ψυχολογικούς/συναισθηματικούς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ματαίωση, η προσπάθεια να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου. Ως προς τους κοινωνικούς παράγοντες οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες με αυτισμό σε παράγοντες, όπως η ένταξη των μαθητών σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, η μίμηση μαθητών/τριών με παραβατική συμπεριφορά και οι κακές οικογενειακές συνθήκες. Αναφορικά με γνωστικούς παράγοντες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στους μισούς από αυτούς: χαμηλή σχολική επίδοση, μειωμένος έλεγχος παρορμητικότητας, δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής, στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Σε όλους αυτούς τους παράγοντες η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

από ότι στους/στις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Στους σχολικούς παράγοντες οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε έναν μόνο παράγοντα με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού: μη υποστηρικτικές υποδομές του σχολείου (Παράρτημα ΙΙ, πίνακας Π.ΙΙ.1).

- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλους σχεδόν τους γνωστικούς παράγοντες, εκτός από έναν. Επίσης, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις από τους πέντε ψυχολογικούς/συναισθηματικούς παράγοντες. Σε όλους αυτούς τους παράγοντες η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ από ότι στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στους σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις (Παράρτημα ΙΙ, πίνακας Π.ΙΙ.2).
- Διαταραχές λόγου και ομιλίας παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους μισούς περίπου γνωστικούς (μειωμένος έλεγχος παρορμητικότητας, προβλήματα/δυσκολίες στην εστίαση προσοχής, στην επίλυση προβλημάτων, στην αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, στη ρύθμιση συναισθημάτων και διαπροσωπικές σχέσεις) και ψυχολογικούς/συναισθηματικούς παράγοντες (προσέλκυση ενδιαφέροντος, διέξοδος στην πλήξη και χαμηλή ανοχή στη ματαιώση). Στους σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις. Σε όλους αυτούς τους παράγοντες που η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ από ότι στους/στις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Παράρτημα ΙΙ, πίνακας Π.ΙΙ.3).

6.1.2.5.2 Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλους σχεδόν τους γνωστικούς παράγοντες. Σε αυτούς τους παράγοντες η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλους σχεδόν τους κοινωνικούς παράγοντες. Η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή στους/στις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού.
- έχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε τρεις από τους πέντε παράγοντες: χαμηλή αυτοεκτίμηση, ματαίωση και ανία/πλήξη. Στους παράγοντες αυτούς η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι χαμηλότερη στους/στις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- δεν εμφανίζουν καμία διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιον από τους σχολικούς παράγοντες (Παράρτημα II, πίνακας Π.ΙΙ.4).

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στους μισούς περίπου γνωστικούς παράγοντες (αδυναμίες/δυσκολίες: στην εστίαση της προσοχής, στην επίλυση προβλημάτων, στην αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, στη ρύθμιση συναισθημάτων). Σε αυτούς του παράγοντες η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή στους/στις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Στους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και σχολικούς παράγοντες, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου (Παράρτημα II, πίνακας Π.ΙΙ.5).

6.1.2.5.3 Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους μισούς περίπου γνωστικούς παράγοντες (αδυναμίες/προβλήματα: στον έλεγχο της παρορμητικότητας, στην εστίαση της προσοχής, στην επίλυση προβλημάτων, στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και στη ρύθμιση των συναισθημάτων). Η τιμή του μέσου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή κάθε παράγοντα στους/στις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Παράρτημα II, πίνακας Π.Π.6).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας στους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και σχολικούς παράγοντες εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις (Παράρτημα II, πίνακας Π.Π.6).

6.2 Θυματοποίηση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αρχικά για τη συχνότητα θυματοποίησης των μαθητών/τριών γενικά, ως προς την έντασή της και τις μορφές της και, στη συνέχεια, για τους παράγοντες θυματοποίησης.

6.2.1 Συχνότητα και μορφές θυματοποίησης

Οι μορφές θυματοποίησης και η συχνότητά τους εξετάζονται για: 1) όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου, 2) τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 3) τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, 4) τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, 5) τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 6) τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

6.2.1.1 Όλοι/ες οι μαθητές/τριες

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μαθητές/τριες του σχολείου δέχονται «λίγο» συχνά βία (μ.ό.= 2,44, τ.α.=0,86). Πιο αναλυτικά, το 47,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές/τριες δέχονται «λίγο» συχνά βία, το 32,7% «αρκετά» συχνά, το 10,2% «καθόλου» συχνά, το 7,3% «πολύ» συχνά και το 2,3% «πέρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.24).

Πίνακας 6.24

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΟΛΟΙ/ΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ;	%
Καθόλου	10,2
Λίγο	47,4
Αρκετά	32,7
Πολύ	7,3
Πάρα πολύ	2,3
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,44 SD:0,86

Η θυματοποίηση των μαθητών/τριών διαφοροποιείται αν εξεταστεί ως προς τη σοβαρότητά της. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως προκύπτει από τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων, θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες του σχολείου δέχονται «αρκετά» συχνά ήπια βία (μ.ό.=2,66, τ.α.=0,85), «λίγο» συχνά μεσαία βία (μ.ό.=1,99, τ.α.=0,80) και «καθόλου» συχνά σοβαρή βία (μ.ό.=1,40, τ.α.=0,68) (πίνακας 6.25).

Πίνακας 6.25

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΟΛΟΙ/ΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	Μ	SD
Ήπια	3,8	44,7	36,5	11,7	3,2	2,66	0,85
Μεσαίας έντασης	27,2	50,3	19,0	2,9	0,6	1,99	0,80
Σοβαρή	68,7	24,9	5,0	0,9	0,6	1,40	0,68

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.26, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες του σχολείου τους υφίστανται «καθόλου» συχνά ηλεκτρονική βία, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητά της (ήπια: μ.ό.=1,48, τ.α.=0,75· μεσαία: μ.ό.=1,27, τ.α.=0,59· σοβαρή: μ.ό.=1,12, τ.α.=0,41).

Πίνακας 6.26

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες του σχολείου. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΟΛΟΙ/ΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	Μ	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	1,8	39,8	39,8	11,4	7,3	2,83	0,92
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	14,0	52,0	24,9	7,0	2,0	2,31	0,87

Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	48,5	40,4	7,6	2,0	1,5	1,68	0,82
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,6	36,8	38,9	13,7	7,9	2,87	0,96
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	15,8	45,9	24,9	11,1	2,3	2,38	0,96
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	53,5	34,2	8,5	3,2	0,6	1,63	0,82
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	22,8	47,1	21,3	7,3	1,5	2,18	0,92
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	48,2	35,7	13,5	2,6	0,0	1,70	0,80
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	76,6	18,4	3,8	0,9	0,3	1,30	0,61
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	21,9	48,8	20,5	6,7	2,0	2,18	0,92
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	46,2	39,8	10,2	3,8	0,0	1,72	0,80
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	71,9	21,3	4,4	1,2	1,2	1,38	0,73
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	64,0	26,6	7,3	1,5	0,6	1,48	0,75
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	79,2	16,4	3,2	0,9	0,3	1,27	0,59
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	89,8	8,8	1,2	0,0	0,3	1,12	0,41
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	58,2	33,6	5,8	2,3	0,0	1,52	0,71
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	76,0	21,1	2,6	0,3	0,0	1,27	0,52
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	90,9	8,2	0,6	0,0	0,3	1,11	0,38

Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	17,0	38,6	28,4	11,1	5,0	2,49	1,06
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	37,4	40,9	15,2	5,3	1,2	1,92	0,92
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	59,9	29,5	7,6	2,6	0,3	1,54	0,77
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	82,5	13,7	2,3	0,9	0,6	1,23	0,59

Από τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες είναι δέκτες σοβαρής βίας «καθόλου» συχνά σε όλες σχεδόν τις μορφές: σοβαρές απειλές (μ.ό.=1,30, τ.α.=0,61), σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=1,38, τ.α.=0,73), σοβαρή σεξουαλική βία (μ.ό.=1,11, τ.α.=0,38) και σοβαρή ρατσιστική βία (μ.ό.=1,23, τ.α.=0,59). Εξαίρεση αποτελούν μόνο η σοβαρή σωματική βία (μ.ό.=1,68, τ.α.=0,82) και η σοβαρή λεκτική βία (μ.ό.=1,63, τ.α.=0,82), οι οποίες ασκούνται σε μαθητές/τριες «λίγο» συχνά (πίνακας 6.26).

Όλες οι μορφές βίας/θυματοποίησης μεσαίας σοβαρότητας ασκούνται στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου «λίγο» συχνά: μεσαία σωματική βία (μ.ό.=2,31, τ.α.=0,87), μεσαία λεκτική βία (μ.ό.=2,38, τ.α.=0,96), μεσαίας σοβαρότητας απειλές (μ.ό.=1,70, τ.α.=0,80) και μεσαία ρατσιστική βία (μ.ό.=1,54, τ.α.=0,77). Εξαίρεση αποτελούν η μεσαία ηλεκτρονική βία που αναφέρθηκε παραπάνω και η μεσαία σεξουαλική βία (μ.ό.=1,27, τ.α.=0,52), οι οποίες ασκούνται σε μαθητές/τριες «καθόλου» συχνά (πίνακας 6.26).

Επίσης, όλες οι μορφές βίας/θυματοποίησης ήπιας σοβαρότητας υφίστανται σε μαθητές/τριες «λίγο» συχνά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος: ήπιες απειλές (μ.ό.=2,18, τ.α.=0,92), ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=2,18, τ.α.=0,92), ήπια σεξουαλική βία (μ.ό.=1,52, τ.α.=0,71) και ήπια ρατσιστική βία (μ.ό.=1,92, τ.α.=0,92). Εξαίρεση αποτελούν η ήπια ηλεκτρονική βία, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, και η ήπια σωματική και λεκτική βία τις οποίες υφίστανται μαθητές/τριες «αρκετά» συχνά (μ.ό.=2,83, τ.α.=0,92 και μ.ό.=2,87, τ.α.=0,96 αντίστοιχα) (πίνακας 6.26).

Οι χειρονομίες και οι μορφασμοί/μη λεκτική βία ασκούνται σε μαθητές/τριες «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,49, τ.α.=1,06) σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος (πίνακας 6.26).

6.2.1.2 Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υφίστανται βία στο σχολείο «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,29, τ.α.=0,94). Αναλυτικότερα, το 43,0% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται βία «λίγο» συχνά, το 26,0% «αρκετά» συχνά, το 21,1% «καθόλου» συχνά, το 9,1% «πολύ» συχνά και το 0,9% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.27

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ;	%
Καθόλου	21,1
Λίγο	43,0
Αρκετά	26,0
Πολύ	9,1
Πάρα πολύ	0,9
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,29 SD:0,94

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θυματοποιούνται «λίγο» συχνά σε μορφές βίας ήπιας και μεσαίας σοβαρότητας (μ.ό.=2,29, τ.α.=0,94 και μ.ό.=1,67, τ.α.=0,78 αντίστοιχα). Σοβαρή θυματοποίηση θεωρούν ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες υφίστανται «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,21, τ.α.=0,50). Είναι χαρακτηριστικό ότι το 82,2% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται «καθόλου» συχνά σοβαρή βία (πίνακας 6.28).

Πίνακας 6.28

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	17,8	48,0	24,9	6,1	3,2	2,29	0,94
Μεσαίας έντασης	49,7	36,5	10,8	2,9	0,0	1,67	0,78
Σοβαρή	82,2	14,9	2,3	0,6	0,0	1,21	0,50

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.29, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται «καθόλου» συχνά ορισμένες μορφές βίας σε όλες τις διαστάσεις τους. Πρόκειται για την ηλεκτρονική (ήπια: μ.ό.=1,28, τ.α.=0,66· μεσαία: μ.ό.=1,16, τ.α.=0,50· σοβαρή: μ.ό.=1,08, τ.α.=0,37) και σεξουαλική βία (ήπια: μ.ό.=1,25, τ.α.=0,56· μεσαία: μ.ό.=1,16, τ.α.=0,43· σοβαρή: μ.ό.=1,06, τ.α.=0,24).

Πίνακας 6.29

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	20,5	49,7	20,5	5,8	3,5	2,22	0,96
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές	46,8	36,8	12,0	3,2	1,2	1,75	0,87

κ.τ.λ.)							
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	75,7	17,0	6,1	0,6	0,6	1,33	0,67
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	19,6	45,9	20,2	9,4	5,0	2,34	1,05
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	43,9	33,9	14,0	6,4	1,8	1,88	0,99
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	74,9	18,7	5,3	0,9	0,3	1,33	0,65
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	45,9	38,0	10,2	3,8	2,0	1,78	0,92
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	66,7	24,9	7,0	1,5	0,0	1,43	0,69
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	86,3	11,4	1,5	0,3	0,6	1,18	0,51
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	38,0	37,1	16,4	5,3	3,2	1,99	1,02
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	59,4	26,6	10,5	2,9	0,6	1,59	0,84
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	79,8	14,3	2,9	1,8	1,2	1,30	0,72
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	81,0	12,6	4,7	1,2	0,6	1,28	0,66
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	87,7	9,4	2,0	0,6	0,3	1,16	0,50
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	93,6	5,0	1,2	0,0	0,3	1,08	0,37
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	80,1	16,4	2,6	0,6	0,3	1,25	0,56
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	86,0	12,3	1,5	0,3	0,0	1,16	0,43
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	94,7	5,0	0,3	0,0	0,0	1,06	0,24

Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	36,5	33,0	17,5	8,5	4,4	2,11	1,13
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	54,7	28,1	9,9	5,6	1,8	1,72	0,97
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	70,5	18,4	8,2	2,3	0,6	1,44	0,79
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	86,3	9,9	2,3	0,9	0,9	1,20	0,57

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υφίστανται «καθόλου» συχνά και όλες τις υπόλοιπες σοβαρές μορφές βίας: σοβαρή σωματική βία (μ.ό.=1,33, τ.α.=0,67), σοβαρή λεκτική βία (μ.ό.=1,33, τ.α.=0,65), σοβαρές απειλές (μ.ό.=1,18, τ.α.=0,51), σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=1,30, τ.α.=0,72) και σοβαρή ρατσιστική βία (μ.ό.=1,20, τ.α.=0,57) (πίνακας 6.29).

Όσον αφορά στις μεσαίας σοβαρότητας μορφές βίας (πλην της ηλεκτρονικής και της σεξουαλικής που αναφέρθηκαν παραπάνω), σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος κάποιες μορφές βίας οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις υφίστανται «καθόλου» συχνά: μεσαίας σοβαρότητας απειλές (μ.ό.=1,43, τ.α.=0,69) και μεσαία ρατσιστική βία (μ.ό.=1,44, τ.α.=0,79). Κάποιες άλλες μεσαίας σοβαρότητας μορφές βίας τις υφίστανται «λίγο» συχνά: μεσαία σωματική βία (μ.ό.=1,75, τ.α.=0,87), μεσαία λεκτική βία (μ.ό.=1,88, τ.α.=0,99) και μεσαία κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=1,59, τ.α.=0,84) (πίνακας 6.29).

Τις ήπιες μορφές βίας (εκτός της ηλεκτρονικής και σεξουαλικής βίας) οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις υφίστανται «λίγο» συχνά: ήπια σωματική βία (μ.ό.=2,22, τ.α.=0,96), ήπια λεκτική βία (μ.ό.=2,34, τ.α.=1,05), ήπιες απειλές (μ.ό.=1,78, τ.α.=0,92), ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=1,99, τ.α.=1,02) και ήπια ρατσιστική βία (μ.ό.=1,72, τ.α.=0,97). Επίσης, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, δέχονται μη λεκτική βία «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,11, τ.α.=1,13) (πίνακας 6.29).

6.2.1.3 Μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δέχονται βία «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,40, τ.α.=0,99). Ειδικότερα, το 44,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δέχονται βία «λίγο» συχνά, το 24,3% «αρκετά» συχνά, το 16,0% «καθόλου» συχνά, το 12,2% «πολύ» συχνά και το 2,8% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.30).

Πίνακας 6.30

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ;	%
Καθόλου	16,0
Λίγο	44,8
Αρκετά	24,3
Πολύ	12,2
Πάρα πολύ	2,8
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,40 SD:0,99

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.31, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ υφίστανται ήπια και μεσαία βία «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,34, τ.α.=0,99 και μ.ό.=1,76 τ.α.=0,90 αντίστοιχα). Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δέχονται «καθόλου» συχνά σοβαρή βία (μ.ό.=1,29, τ.α.=0,66).

Πίνακας 6.31

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	17,7	46,4	23,2	9,4	3,3	2,34	0,99
Μεσαίας έντασης	47,0	35,9	12,7	2,8	1,7	1,76	0,90
Σοβαρή	79,6	14,9	3,3	1,7	0,6	1,29	0,66

Από τα στοιχεία του πίνακα 6.32 προκύπτει ότι οι διάφορες μορφές βίας που υφίστανται οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, ανάλογα με τη σοβαρότητά τους μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες:

α) Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται μορφές βίας τις οποίες οι εν λόγω μαθητές/τριες υφίστανται «καθόλου» συχνά και στις τρεις διαστάσεις. Πρόκειται για την ηλεκτρονική βία (ήπια: μ.ό.=1,27, τ.α.=0,61· μεσαία: μ.ό.=1,19, τ.α.=0,54· σοβαρή: μ.ό.=1,12, τ.α.=0,45) και τη σεξουαλική βία (ήπια: μ.ό.=1,35, τ.α.=0,72· μεσαία: μ.ό.=1,20, τ.α.=0,54· σοβαρή: μ.ό.=1,10, τ.α.=0,40). Επίσης, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δέχονται «καθόλου» συχνά μη λεκτική βία (μ.ό.=1,26, τ.α.=0,67).

Πίνακας 6.32

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	16,6	45,9	23,2	10,5	3,9	2,39	1,01
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	37,6	43,1	11,0	6,1	2,2	1,92	0,96
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	67,4	22,1	6,6	2,8	1,1	1,48	0,83
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	17,1	44,2	20,4	11,6	6,6	2,46	1,11
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	41,4	35,9	12,2	7,7	2,8	1,94	1,05
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	75,1	16,0	5,5	2,2	1,1	1,38	0,78
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	43,6	36,5	14,9	3,3	1,7	1,83	0,92
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	66,9	23,8	6,1	3,3	0,0	1,46	0,76
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	83,4	12,2	3,3	0,6	0,6	1,23	0,59
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	40,3	29,3	19,9	7,7	2,8	2,03	1,08
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	61,3	23,2	8,8	5,0	1,7	1,62	0,96
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	79,6	13,8	3,9	0,6	2,2	1,32	0,77
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα)	80,1	14,4	3,9	1,7	0,0	1,27	0,61

κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)							
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	85,6	11,0	1,7	1,7	0,0	1,19	0,54
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	92,3	5,0	1,7	1,1	0,0	1,12	0,45
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	76,8	13,3	7,7	2,2	0,0	1,35	0,72
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	85,1	9,9	4,4	0,6	0,0	1,20	0,54
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	92,8	5,0	1,7	0,6	0,0	1,10	0,40
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	35,4	30,4	19,9	9,9	4,4	1,26	0,67
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	53,6	28,7	11,0	5,5	1,1	1,72	0,95
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	70,2	17,7	7,7	3,9	0,6	1,47	0,84
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	83,4	9,9	4,4	1,7	0,6	1,26	0,67

β) Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται μορφές βίας που υφίστανται οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ στην ήπια διάστασή τους «λίγο» συχνά και στη μεσαία και σοβαρή διάστασή τους «καθόλου» συχνά. Αυτές οι μορφές είναι οι απειλές (ήπια: μ.ό.=1,83, τ.α.=0,92· μεσαία: μ.ό.=1,46, τ.α.=0,76· σοβαρή: μ.ό.=1,23, τ.α.=0,59) και η ρατσιστική βία (ήπια: μ.ό.=1,72, τ.α.=0,95· μεσαία: μ.ό.=1,47, τ.α.=0,84· σοβαρή: μ.ό.=1,26, τ.α.=0,67).

γ) Στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται μορφές βίας τις οποίες οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ υφίστανται «λίγο» συχνά στην ήπια και μεσαία διάστασή τους και «καθόλου» συχνά στη σοβαρή διάστασή τους. Αυτές είναι: η σωματική βία (ήπια: μ.ό.=2,39, τ.α.=1,01· μεσαία: μ.ό.=1,92, τ.α.=0,96· σοβαρή: μ.ό.=1,48, τ.α.=0,83), η λεκτική βία (ήπια: μ.ό.=2,46, τ.α.=1,11· μεσαία: μ.ό.=1,94, τ.α.=1,05· σοβαρή:

μ.ό.=1,38, τ.α.=0,78) και η κοινωνικο-συναισθηματική βία (ήπια: μ.ό.=2,03, τ.α.=1,08· μεσαία: μ.ό.=1,62, τ.α.=0,96· σοβαρή: μ.ό.=1,32, τ.α.=0,77).

6.2.1.4 Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.33, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού θυματοποιούνται «λίγο» συχνά (μ.ό.=1,89, τ.α.=0,93). Το 40,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές/τριες με αυτισμό δέχονται βία «καθόλου» συχνά, το 37,8% «λίγο» συχνά, το 15,1% «αρκετά» συχνά, το 5,9% «πολύ» συχνά και το 0,8% «πάρα πολύ» συχνά.

Πίνακας 6.33

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ;	%
Καθόλου	40,3
Λίγο	37,8
Αρκετά	15,1
Πολύ	5,9
Πάρα πολύ	0,8
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:1,89 SD:0,93

Ως προς τη σοβαρότητα της βίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού υφίστανται «λίγο» συχνά ήπια βία, όπως προκύπτει από τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεώς τους. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές θεωρούν ότι δέχονται «καθόλου» συχνά μεσαία και σοβαρή βία (πίνακας 6.34).

Πίνακας 6.34

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	37,8	44,5	14,3	3,4	0,0	1,83	0,80
Μεσαίας έντασης	70,6	24,4	4,2	0,8	0,0	1,35	0,61
Σοβαρή	90,8	8,4	0,8	0,0	0,0	1,10	0,33

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.35, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού δέχονται «καθόλου» συχνά βία σε όλες τις μορφές βίας και σε όλες τις διαστάσεις. Εξαίρεση αποτελούν μόνο η ήπια σωματική βία (μ.ό=1,87, τ.α.=0,91), η ήπια λεκτική βία (μ.ό.=1,91, τ.α.=1,00) και η ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό=1,68, τ.α.=0,89).

Πίνακας 6.35

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξιμάτα κ.τ.λ.)	37,8	45,4	10,1	5,0	1,7	1,87	0,91
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	68,1	22,7	5,9	2,5	0,8	1,45	0,79

Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	84,0	13,4	0,8	1,7	0,0	1,20	0,53
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	39,5	42,0	10,1	5,0	3,4	1,91	1,00
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	66,4	23,5	6,7	2,5	0,8	1,48	0,80
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	87,4	10,9	0,8	0,8	0,0	1,15	0,44
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	67,2	24,4	4,2	3,4	0,8	1,46	0,80
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	83,2	11,8	3,4	1,7	0,0	1,24	0,59
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	89,1	9,2	0,8	0,8	0,0	1,13	0,43
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	53,8	31,1	8,4	6,7	0,0	1,68	0,89
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	72,3	18,5	6,7	2,5	0,0	1,39	0,73
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	86,6	10,1	2,5	0,8	0,0	1,18	0,50
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	87,4	10,1	1,7	0,8	0,0	1,16	0,47
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	89,9	6,7	2,5	0,8	0,0	1,14	0,48
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	94,1	5,0	0,8	0,0	0,0	1,07	0,28
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	89,9	7,6	0,0	2,5	0,0	1,15	0,53
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	91,6	5,9	0,8	1,7	0,0	1,13	0,48
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	95,0	3,4	0,8	0,8	0,0	1,08	0,37

Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	61,3	26,1	6,7	5,0	0,8	1,58	0,89
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	78,2	13,4	3,4	3,4	1,7	1,37	0,84
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	86,6	8,4	3,4	0,8	0,8	1,21	0,62
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	92,4	5,9	0,0	1,7	0,0	1,11	0,45

6.2.1.5 Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θυματοποιούνται «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,16, τ.α.=0,82). Πράγματι, ένας στους/στις δύο εκπαιδευτικούς (50,0%) δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θυματοποιούνται «λίγο» συχνά, το 24,3% «αρκετά» συχνά, το 20,1% «καθόλου» συχνά, το 5,1% «πολύ» συχνά και το 0,5% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.36).

Πίνακας 6.36

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ;	%
Καθόλου	20,1
Λίγο	50,0
Αρκετά	24,3
Πολύ	5,1
Πάρα πολύ	0,5
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,16 SD:0,82

Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων στον πίνακα 6.37, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες υφίστανται ήπια και μεσαία βία «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,18, τ.α.=0,84 και μ.ό.=1,62, τ.α.=0,77). Σοβαρή βία υφίστανται «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,22, τ.α.=0,55).

Πίνακας 6.37

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	Μ	SD
Ήπια	17,8	54,2	23,4	1,9	2,8	2,18	0,84
Μεσαίας έντασης	53,3	34,6	9,3	2,8	0,0	1,62	0,77
Σοβαρή	82,7	13,1	3,7	0,0	0,5	1,22	0,55

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υφίστανται σοβαρή βία «καθόλου» συχνά σε όλες τις μορφές. Επίσης, «καθόλου» συχνά δέχονται μεσαία βία σε όλες τις μορφές. Εξαιρέση αποτελούν η μεσαία σωματική βία (μ.ό.=1,75, τ.α.=0,84), η μεσαία λεκτική βία (μ.ό.=1,78, τ.α.=0,92) και η μεσαία κοινωνικο-συναισθηματική βία (μ.ό.=1,53, τ.α.=0,83) (πίνακας 6.38).

Πίνακας 6.38

Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	19,2	48,6	25,2	4,7	2,3	2,22	0,89
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	45,3	38,3	13,1	2,3	0,9	1,75	0,84
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	77,1	16,4	5,8	0,9	0,0	1,30	0,62
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	19,6	49,5	20,6	6,5	3,7	2,25	0,97
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	46,7	35,5	12,1	4,2	1,4	1,78	0,92
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	74,8	20,6	3,7	0,9	0,0	1,31	0,59
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	44,9	38,8	14,0	1,4	0,9	1,75	0,82
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	65,9	26,6	6,1	0,9	0,5	1,43	0,69
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	86,4	11,2	1,9	0,5	0,0	1,16	0,45
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	40,7	39,3	13,1	5,6	1,4	1,88	0,94
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	63,6	24,3	7,9	3,7	0,5	1,53	0,83
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	84,1	10,7	4,2	0,5	0,5	1,22	0,59

Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	79,9	14,0	4,2	1,9	0,0	1,28	0,63
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	86,4	10,3	2,8	0,5	0,0	1,17	0,48
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	94,4	4,7	0,9	0,0	0,0	1,07	0,28
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	77,6	15,4	5,1	1,9	0,0	1,31	0,66
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	86,4	11,2	1,9	0,5	0,0	1,16	0,45
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	94,9	4,2	0,5	0,5	0,0	1,07	0,32
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	41,6	34,1	16,8	4,7	2,8	1,93	1,01
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	57,9	28,5	8,9	4,7	0,0	1,60	0,84
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	75,7	18,7	4,2	0,9	0,5	1,32	0,64
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	88,8	8,9	2,3	0,0	0,0	1,14	0,41

Η ήπια βία σε όλες τις μορφές υφίσταται «λίγο» συχνά στους μαθητές και στις μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Εξάιρεση αποτελούν μόνο η ήπια σεξουαλική και η ήπια ηλεκτρονική βία, οι οποίες υφίστανται «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,28, τ.α.=0,63 και μ.ό.=1,31, τ.α.=0,66 αντίστοιχα) (πίνακας 6.38).

6.2.1.6 Μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων (μ.ό.=2,15, τ.α.=1,09), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η βία που δέχονται οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι «λίγο» συχνό φαινόμενο. Το 34,6% των

εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας δέχονται «καθόλου» συχνά βία, το 30,8% «λίγο» συχνά, το 21,2% «αρκετά συχνά», το 11,5% «πολύ» συχνά και το 1,9% «πάρα πολύ» συχνά (πίνακας 6.39).

Πίνακας 6.39

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το αν υφίστανται γενικά βία αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΒΙΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ;	%
Καθόλου	34,6
Λίγο	30,8
Αρκετά	21,2
Πολύ	11,5
Πάρα πολύ	1,9
ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	M:2,15 SD:1,09

Από τα στοιχεία του πίνακα 6.40, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας υφίστανται ήπια και μεσαία βία «λίγο» συχνά (μ.ό.=2,19, τ.α.=0,95 και μ.ό.=1,58, τ.α.=0,80 αντίστοιχα) και σοβαρή βία «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,17, τ.α.=0,43).

Πίνακας 6.40

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στη σοβαρότητα της βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια	26,9	36,5	26,9	9,6	0,0	2,19	0,95
Μεσαίας έντασης	59,6	25,0	13,5	1,9	0,0	1,58	0,80
Σοβαρή	84,6	13,5	1,9	0,0	0,0	1,17	0,43

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.41, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας δέχονται «καθόλου» συχνά σοβαρή βία σε όλες τις μορφές. Επίσης, «καθόλου» συχνά δέχονται και μεσαία βία σε όλες τις μορφές, εκτός από την μεσαία σωματική και λεκτική βία τις οποίες υφίστανται «λίγο» συχνά (μ.ό.=1,65, τ.α.=0,84 και μ.ό.=1,67, τ.α.=0,99 αντίστοιχα).

Πίνακας 6.41

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις μορφές βίας που υφίστανται αυτή τη χρονιά οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΑΥΤΗ ΤΗ ΧΡΟΝΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Ήπια σωματική βία (σπρωξιμάτα κ.τ.λ.)	26,9	40,4	19,2	13,5	0,0	2,19	0,99
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές	53,8	30,8	11,5	3,8	0,0	1,65	0,84

κ.τ.λ.)							
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	80,8	15,4	3,8	0,0	0,0	1,23	0,51
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	28,8	40,4	15,4	11,5	3,8	2,21	1,11
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	57,7	26,9	7,7	5,8	1,9	1,67	0,99
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	80,8	15,4	1,9	0,0	1,9	1,27	0,69
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	55,8	25,0	13,5	5,8	0,0	1,69	0,92
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	76,9	15,4	3,8	3,8	0,0	1,35	0,74
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	84,6	11,5	1,9	1,9	0,0	1,21	0,57
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	48,1	28,8	15,4	5,8	1,9	1,85	1,02
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	75,0	11,5	9,6	1,9	1,9	1,44	0,90
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	84,6	9,6	3,8	1,9	0,0	1,23	0,61
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	92,3	7,7	0,0	0,0	0,0	1,08	0,27
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	94,2	5,8	0,0	0,0	0,0	1,06	0,24
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	96,2	1,9	1,9	0,0	0,0	1,06	0,31
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	78,8	17,3	1,9	1,9	0,0	1,27	0,60
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικροαγγίγματα κ.τ.λ.)	88,5	9,6	1,9	0,0	0,0	1,13	0,40
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	94,2	3,8	1,9	0,0	0,0	1,08	0,33

Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	44,2	32,7	15,4	3,8	3,8	1,90	1,05
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	65,4	23,1	3,8	5,8	1,9	1,56	0,96
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	75,0	15,4	5,8	3,8	0,0	1,38	0,77
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	86,5	7,7	1,9	3,8	0,0	1,23	0,68

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας δέχονται «λίγο» συχνά όλες τις ήπιες μορφές βίας (ήπια σωματική βία: μ.ό.=2,19, τ.α.=0,99· ήπια λεκτική βία: μ.ό.=2,21, τ.α.=1,11· ήπιες απειλές: μ.ό.=1,69, τ.α.=0,92· ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία: μ.ό.=1,85, τ.α.=1,02· ήπια ρατσιστική βία: μ.ό.=1,56, τ.α.=0,96). Εξαιρέση αποτελούν η ήπια ηλεκτρονική και σεξουαλική βία τις οποίες υφίστανται «καθόλου» συχνά (μ.ό.=1,08, τ.α.=0,27 και μ.ό.=1,27, τ.α.=0,60 αντίστοιχα). Επίσης, «λίγο» δέχονται μη λεκτική βία (μ.ό.=1,90, τ.α.=1,05) (πίνακας 6.41).

6.2.1.7 Σύγκριση θυματοποίησης

6.2.1.7.1 Σύγκριση συχνότητας γενικής θυματοποίησης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όλοι/ες οι μαθητές/τριες του σχολείου θυματοποιούνται πιο συχνά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και διαταραχές λόγου και ομιλίας (πίνακες Παραρτήματος ΙΙΙ: Π.ΙΙΙ.1, Π.ΙΙΙ.2, Π.ΙΙΙ.3, Π.ΙΙΙ.4, Π.ΙΙΙ.5).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας ως προς τη συχνότητα θυματοποίησης. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, όπου παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερη τιμή στο μέσο όρο των απαντήσεων σε σχέση με τους/τις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακες Παραρτήματος III: Π.ΙΙΙ.6, Π.ΙΙΙ.7, Π.ΙΙΙ.8, Π.ΙΙΙ.9).

6.2.1.7.2 Σύγκριση συχνότητας θυματοποίησης ως προς την ένταση εκδήλωσης

Ως προς την ήπια, μεσαία και ακραία θυματοποίηση, όλοι/ες οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και νευροαναπτυξιακές διαταραχές (πίνακες Παραρτήματος III: Π.ΙΙΙ.10, Π.ΙΙΙ.11, Π.ΙΙΙ.12, Π.ΙΙΙ.13, Π.ΙΙΙ.14).

Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της θυματοποίησης (ήπια, μεσαία, ακραία), οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με τους/τις μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, εκτός από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, όπου παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ήπια και μεσαία θυματοποίηση. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή που παρατηρείται στους/στις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπου η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην περίπτωση της μεσαίας και ακραίας θυματοποίησης αντίστοιχα (πίνακες Παραρτήματος III: Π.ΙΙΙ.15, Π.ΙΙΙ.16, Π.ΙΙΙ.17, Π.ΙΙΙ.18).

6.2.1.7.3 Σύγκριση συχνότητας θυματοποίησης ως προς τις μορφές εκδήλωσης

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες του σχολείου

Αναφορικά με τη θυματοποίηση, οι μαθητές/τριες του σχολείου σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΕΠΥ, αυτισμό (φάσμα), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στη σωματική, λεκτική, μη λεκτική βία και σε όλες τις υπόλοιπες μορφές ήπιας βίας (κοινωνικο-συναισθηματική, ηλεκτρονική, σεξουαλική και ρατσιστική βία) που δέχονται. Στις υπόλοιπες μορφές θυματοποίησης παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο φάσμα του αυτισμού και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες του σχολείου με τους/τις μαθητές/τριες με:

- ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις μορφές βίας που δέχονται εκτός της σοβαρής ηλεκτρονικής και ρατσιστικής βίας. Σε όλες τις μορφές βίας η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους μαθητές και στις μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου στους μαθητές και στις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παράρτημα III: πίνακας Π.ΙΙΙ.19).
- ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σωματική, λεκτική και μη λεκτική βία που δέχονται σε όλες τις εκφράσεις (ήπια, μεσαία), στις απειλές (πλην της σοβαρής έκφρασης) και στην ήπια κοινωνικο-συναισθηματική, ηλεκτρονική και ρατσιστική βία. Στις υπόλοιπες μορφές βίας που δέχονται, δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Σε όλες σχεδόν τις μορφές θυματοποίησης η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους μαθητές και στις μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου στους μαθητές και στις μαθήτριες με ΔΕΠ-Υ (Παράρτημα III: πίνακας Π.ΙΙΙ.20).
- αυτισμό (φάσμα) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις μορφές βίας που δέχονται εκτός της σοβαρής ηλεκτρονικής, σεξουαλικής και ρατσιστικής βίας. Σε όλες τις μορφές θυματοποίησης η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους

μαθητές και στις μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου στους μαθητές και στις μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εξάιρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με αυτισμό που η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στην περίπτωση της μεσαίας έντασης ρατσιστικής βίας (Παράρτημα III: πίνακες Π.ΙΙΙ.21 και Π.ΙΙΙ.22).

- Διαταραχές λόγου και ομιλίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σωματική, λεκτική και μη λεκτική βία που δέχονται σε όλες τις εκφράσεις (ήπια, μεσαία, ακραία), στις απειλές (πλην της σοβαρής έκφρασης), στην ήπια και μεσαία κοινωνικο-συναισθηματική και στην ήπια ηλεκτρονική και ρατσιστική βία. Στις υπόλοιπες μορφές θυματοποίησης δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Σε όλες σχεδόν τις μορφές βίας που δέχονται η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους μαθητές και στις μαθήτριες του σχολείου σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου στους μαθητές και στις μαθήτριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Παράρτημα III: πίνακας Π.ΙΙΙ.23).

Οι μαθητές/τριες του σχολείου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με όλες τις κατηγορίες μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (συνολικά, αλλά και τις επιμέρους κατηγορίες) στη σωματική και λεκτική βία και στις απειλές και στις υπόλοιπες μορφές θυματοποίησης ήπιας έντασης.

Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με τη συχνότητα θυματοποίησης δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Παράρτημα III: πίνακας Π.ΙΙΙ.27) και με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (εκτός από την ήπια σωματική και σεξουαλική βία) (Παράρτημα III: πίνακας Π.ΙΙΙ.24). Επίσης, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε όλες σχεδόν τις μορφές βίας που δέχονται, εκτός από: την ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία, τη μη λεκτική βία και την ήπια και μεσαία ρατσιστική βία (Παράρτημα III: πίνακας Π.ΙΙΙ.26).

Με τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη σωματική και λεκτική βία που δέχονται σε όλες τις εκφράσεις, και στη μη λεκτική βία. Επίσης, εμφανίζουν

στατιστικά σημαντική διαφορά στις μορφές θυματοποίησης που αφορούν τις απειλές ήπιας έντασης, στην ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία και στην ήπια και μεσαία έντασης ρατσιστική βία. Σε όλες τις μορφές η τιμή του μέσου όρου των διαφόρων μορφών θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη τιμή των μορφών θυματοποίησης των μαθητών/τριών με αυτισμό (Παράρτημα ΙΙΙ: πίνακας Π.ΙΙΙ.25).

Βάσει όσων παρουσιάστηκαν, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις διάφορες μορφές θυματοποίησης με τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό.

6.2.2 Παράγοντες θυματοποίησης

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι παράγοντες εξετάζονται για κάθε κατηγορία ξεχωριστά.

6.2.2.1 Μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.42, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι όλοι οι παράγοντες συμβάλλουν «αρκετά» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Αυτοί οι παράγοντες είναι: «η χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός» (μ.ό.=2,63, τ.α.=1,09), «δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους» (μ.ό.=2,61, τ.α.=1,01) και «μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)» (μ.ό.=2,98, τ.α.=1,17). Ο παράγοντας «παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη» φαίνεται ότι επιδρά «λίγο» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 6.42

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	14,4	35,4	29,3	14,9	6,1	2,63	1,09
Δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους	13,3	33,7	35,4	13,8	3,9	2,61	1,01
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	31,5	39,2	19,9	7,7	1,7	2,09	0,99
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	8,8	29,3	29,3	19,9	12,7	2,98	1,17

6.2.2.2 Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού είναι κατά φθίνουσα σειρά σύμφωνα με την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων: «μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)» (μ.ό.=3,16, τ.α.=1,34), «δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους» (μ.ό.=2,92, τ.α.=1,34) και «δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους» (μ.ό.=2,73, μ.ό.=1,24). Πρόκειται για παράγοντες που καθιστούν ευάλωτα αυτά τα παιδιά στη θυματοποίηση (πίνακας 6.43).

Πίνακας 6.43

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	33,6	40,3	17,6	4,2	4,2	2,05	1,03
Δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους	20,2	22,7	31,1	16,0	10,1	2,73	1,24
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	43,7	31,1	14,3	5,9	5,0	1,97	1,13
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	13,4	21,8	20,2	24,4	20,2	3,16	1,34
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	17,6	22,7	26,1	16,8	16,8	2,92	1,34

Οι παράγοντες «χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός» και «παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη» επιδρούν «λίγο» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού (μ.ό=2,05, τ.α.=1,03 και μ.ό.=1,97, τ.α.=1,13 αντίστοιχα). Πρόκειται για παράγοντες που συνδέονται με τη φοίτησή τους στο σχολείο (πίνακας 6.43).

6.2.2.3 Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Στον πίνακα 6.44 περιλαμβάνονται οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σχεδόν όλοι οι παράγοντες επιδρούν «αρκετά» στη

θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτοί οι παράγοντες κατά φθίνουσα σειρά, βάσει της τιμής του μέσου όρου των απαντήσεων είναι: «αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού μας» (μ.ό.=2,73, τ.α.=1,08), «μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)» (μ.ό.=2,72, τ.α.=1,21), «χαμηλή επίδοση/στιγματισμός» (μ.ό.=2,69, τ.α.=1,05) και «δεν έχουν παρέα, είναι μόνα τους» (μ.ό.=2,55, τ.α.=1,17). Ο παράγοντας «παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη» (μ.ό.=2,15, τ.α.=1,00) επιδρά «λίγο».

Πίνακας 6.44

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τους δηλώσεις που αφορούν τους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	11,7	35,0	31,3	16,8	5,1	2,69	1,05
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	13,6	27,6	37,9	14,5	6,5	2,73	1,08
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	29,4	37,9	23,4	7,0	2,3	2,15	1,00
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	18,2	26,2	30,4	15,4	9,8	2,72	1,21
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	21,0	31,3	25,7	15,9	6,1	2,55	1,17

6.2.2.4 Μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν «αρκετά» στο να δέχονται οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας βία είναι: «δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους» (μ.ό.=3,02, τ.α.=1,35), «αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους» (μ.ό.=2,79, τ.α.=1,09) και «μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο» (μ.ό.=2,75, τ.α.=1,30) (πίνακας 6.45). Πρόκειται για παράγοντες που σχετίζονται με την υπεράσπιση του εαυτού τους και τη συμπεριφορά τους.

Πίνακας 6.45

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στους παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	17,3	40,4	23,1	17,3	1,9	2,46	1,04
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	11,5	30,8	30,8	21,2	5,8	2,79	1,09
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	34,6	40,4	19,2	3,8	1,9	1,98	0,94
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	21,2	25,0	21,2	23,1	9,6	2,75	1,30
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	17,3	19,2	25,0	21,2	17,3	3,02	1,35

Οι παράγοντες «χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός» (μ.ό.=2,46, τ.α.=1,04) και παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη»

(μ.ό.=1,98, τ.α.=0,94) συμβάλλουν «λίγο» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας (πίνακας 6.45).

6.2.2.5 Σύγκριση παραγόντων θυματοποίησης

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες:

- στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις από τους πέντε παράγοντες θυματοποίησης: χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός, αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους και δεν έχουν παρέες/είναι μόνα τους. Στον πρώτο παράγοντα η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, από ότι στους/στις μαθητές/τριες με αυτισμό, ενώ στους υπόλοιπους δύο παράγοντες παρατηρείται το αντίστροφο (Παράρτημα IV: Πίνακας Π.IV.1).
- με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαφορά σε στατικά σημαντικό επίπεδο στον παράγοντα «μη συνηθισμένες συναισθηματικές αντιδράσεις». Η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ (Παράρτημα IV: Πίνακας Π.IV.2).
- με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα «παρακολούθηση μαθήματος σε ξεχωριστή τάξη/παράλληλη στήριξη». Η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στην περίπτωση των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ (Παράρτημα IV: Πίνακας Π.IV.3).

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με:

- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις παράγοντες: «χαμηλή σχολική επίδοση», όπου η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, «μη “συνηθισμένες” συναισθηματικές αντιδράσεις» και «δεν έχουν παρέες/είναι μόνα τους» όπου η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλότερη στους/ις μαθητές/τριες με αυτισμό (Παράρτημα IV: Πίνακας Π.IV.4).

- Διαταραχές λόγου και ομιλίας παρουσιάζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο παράγοντες: «μη “συνηθισμένες” συναισθηματικές αντιδράσεις» και «δεν έχουν παρέες/είναι μόνα τους». Στους παράγοντες αυτούς η τιμή του μέσου όρου κάθε παράγοντα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού (Παράρτημα IV: Πίνακας Π.IV.5).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά διαφορά σε κάποιον από τους παράγοντες θυματοποίησης (Παράρτημα IV: Πίνακας Π.IV.6).

Βάσει όσων αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τις υπόλοιπες ομάδες/κατηγορίες μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κάποιους παράγοντες θυματοποίησης. Οι υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις.

6.3 Σύγκριση εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης

Από τη σύγκριση/συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εκδήλωσης (γενικά) βίας και συχνότητα θυματοποίησης προκύπτει διαφορά σε στατικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ: όλων των μαθητών/τριών ($p=.000$), των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.029$), των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ ($p=.000$), των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού ($p=.018$) και των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($p=.012$). Σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών/τριών η συχνότητα εκδήλωσης βίας είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα θυματοποίησης, όπως προκύπτει από τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων. Εξάιρεση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας, στους/στις οποίους/ες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συχνότητας που εκδηλώνουν βία και τη συχνότητα που υφίστανται βία ($p=.279$). Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι λίγο υψηλότερη στη συχνότητα θυματοποίησης ($\mu.ό.=2,15$) σε σχέση με τη συχνότητα εκδήλωσης βίας ($\mu.ό.=2,06$).

Και στις δύο περιπτώσεις η συχνότητα εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης είναι «λίγο συχνά» (πίνακες Παραρτήματος V: Π. V.1, Π. V.2, Π. V.3, Π. V.4, Π. V.5, Π. V.6).

Μεταξύ εκδήλωσης ήπιας βίας και ήπιας θυματοποίησης προκύπτει διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους/στις μαθητές/τριες: γενικά στο σχολείο (όλοι/ες) ($p=.000$), με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.000$), με ΔΕΠ-Υ ($p=.000$), στο φάσμα του αυτισμού ($p=.000$) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($p=.000$). Σε όλες τις περιπτώσεις, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη στην εκδήλωση ήπιας βίας σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή της συχνότητας ήπιας θυματοποίησης. Εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας, όπου δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συχνότητας εκδήλωσης ήπιας βίας και ήπιας θυματοποίησης ($p=.278$). Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων για τη συχνότητα ήπιας θυματοποίησης είναι υψηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή για τη συχνότητα εκδήλωσης ήπιας βίας (πίνακες Παραρτήματος V: Π. V.7, Π. V.8, Π. V.9, Π. V.10, Π. V.11, Π. V.12).

Αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης μεσαίας βίας και τη συχνότητα μεσαίας θυματοποίησης παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους/στις μαθητές/τριες: όλους/ες του σχολείου ($p=.000$), με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.000$), με ΔΕΠ-Υ ($p=.000$), στο φάσμα του αυτισμού ($p=.000$) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($p=.009$). Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη στην εκδήλωση μεσαίας βίας σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή της συχνότητας μεσαίας θυματοποίησης. Εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας, όπου δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συχνότητας εκδήλωσης μεσαίας βίας και μεσαίας θυματοποίησης ($p=.582$). Στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/ές, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων για τη συχνότητα ήπιας θυματοποίησης είναι υψηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή για τη συχνότητα εκδήλωσης ήπιας βίας (πίνακες Παραρτήματος V: Π. V.7, Π. V.8, Π. V.9, Π. V.10, Π. V.11, Π. V.12).

Ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης ακραίας βίας και τη συχνότητα ακραίας θυματοποίησης παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους/στις μαθητές/τριες: όλους/ες του σχολείου ($p=.000$), με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.000$), με ΔΕΠ-Υ ($p=.000$) και στο φάσμα του αυτισμού ($p=.002$). Σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι υψηλότερη στην εκδήλωση ακραίας βίας σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή της συχνότητας ακραίας θυματοποίησης. Εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας, όπου δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συχνότητας εκδήλωσης μεσαίας βίας και μεσαίας θυματοποίησης ($p=.669$ και $p=.742$ αντίστοιχα). Στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/ές, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων για τη συχνότητα ακραίας θυματοποίησης είναι υψηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή για τη συχνότητα εκδήλωσης ακραίας βίας, ενώ στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι σχεδόν ίσες μεταξύ τους (πίνακες Παραρτήματος V: Π.V.7, Π.V.8, Π.V.9, Π.V.10, Π.V.11, Π.V.12).

6.4 Αντιμετώπιση της εκδήλωσης βίας και της θυματοποίησης

Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι όλοι οι τρόποι αντιμετώπισης που κλήθηκαν να απαντήσουν για την αντιμετώπιση της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές συμβάλλουν «πολύ». Βάσει της τιμής του μέσου όρου των απαντήσεων, οι παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους είναι: «καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους/στις μαθητές/τριες» (μ.ό.=4,20, τ.α.=1,00), «ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες» (μ.ό.=4,20, τ.α.=1,00), «στελέχωση των σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς» (μ.ό.=4,15, τ.α.=1,04), «επιμόρφωση εκπαιδευτικών» (μ.ό.=4,10, τ.α.=1,04) και «διδασκτικές μέθοδοι προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών» (μ.ό.=4,05, τ.α.=1,02). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι αυτοί οι τρόποι, με εξαίρεση τον τελευταίο, θεωρούνται από το 50% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος ότι συμβάλλουν «πάρα πολύ» στην αντιμετώπιση της βίας και της θυματοποίησης στο σχολείο (πίνακας 6.46).

Στη συνέχεια ακολουθούν με φθίνουσα σειρά οι εξής τρόποι αντιμετώπισης: «αναλυτικό πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών» (μ.ό.=3,93, τ.α.=1,13), «ειδικοί επιστήμονες στα σχολεία» (μ.ό.=3,93, τ.α.=1,13), «συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση)» (μ.ό.=3,71, τ.α.=0,98) και «υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων» (μ.ό.=3,63, τ.α.=1,14) (πίνακας 6.46).

Πίνακας 6.46

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις πολιτικές/πρακτικές αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ/ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΝΕΥΡΟ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση)	0,6	8,8	36,3	27,8	26,6	3,71	0,98
Υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων	4,4	12,0	27,8	28,1	27,8	3,63	1,14
Ειδικοί επιστήμονες στα σχολεία	3,5	7,9	22,2	24,9	41,5	3,93	1,13
Αναλυτικό Πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών	3,8	8,8	20,2	25,1	42,1	3,93	1,15
Διδακτικές μέθοδοι προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών	1,2	7,0	21,1	27,2	43,6	4,05	1,02
Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους/στις μαθητές/τριες	1,2	4,7	21,1	19,6	53,5	4,20	1,00
Ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες	1,8	4,4	18,1	23,1	52,6	4,20	1,00
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1,5	7,6	18,1	24,9	48,0	4,10	1,04
Στελέχωση των σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς	1,8	5,8	19,3	21,6	51,5	4,15	1,04

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

7.1 Εκδήλωση βίας

7.1.1 Συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά και ως προς την ένταση/σοβαρότητά της

Οι μαθητές/τριες του σχολείου εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» βία σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το αποτέλεσμα αυτό δεν έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η σχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελούν «λίγο συχνό» φαινόμενο. Ενδεχομένως αυτό να συνδέεται με την αύξηση της βίας και την ανησυχία που εκφράζεται τα τελευταία χρόνια. Ίσως, όμως, να συνδέεται με το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες, μετά τις πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία «μιλάνε»/αναφέρουν γεγονότα βίας στους/στις καθηγητές/τριες του σχολείου τους. Ακόμη, μπορεί να συνδέεται με τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων σε θέματα βίας, ως αποτέλεσμα των πολιτικών και της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα βίας. Από τη διάκριση της βίας σε ήπια, μεσαίας έντασης/σοβαρότητας και ακραία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι η ήπια βία εκδηλώνεται «αρκετά συχνά», ενώ η μεσαίας σοβαρότητας και ακραία βία εκδηλώνονται «λίγο συχνά». Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν προβεί στη διάκριση της βίας ανάλογα με την έντασή της (Κατσικάς, 2023).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο συχνά» γενικά, ήπια και μεσαίας σοβαρότητας βία, ενώ ακραία εκδηλώνουν «καθόλου συχνά». Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να μην συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» βία. (Κοκκιιάδης & Κουρκούτας, 2016).

Αντίθετα με τις προαναφερθείσες κατηγορίες, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» βία γενικά και ήπια βία, «λίγο συχνά» μεσαίας σοβαρότητας βία και «καθόλου συχνά» ακραία βία.

Συγκρίνοντας τη συχνότητα εκδήλωσης βίας ως προς την έντασή της (ήπια, μεσαία, σοβαρή) μεταξύ των μαθητών/τριών του σχολείου (συνολικά) και των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των επιμέρους κατηγοριών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές/τριες του σχολείου (συνολικά) εκδηλώνουν πιο συχνά βία γενικά, ήπια, μεσαίας σοβαρότητας και ακραία βία σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ που εκδηλώνουν πιο συχνά γενικά βία σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες συνολικά του σχολείου. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από δύο περιπτώσεις: στην εκδήλωση γενικά βίας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών του σχολείου και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και διαταραχές λόγου και ομιλίας, όπου δεν παρατηρούνται διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (συνολικά αλλά και κατηγορία) εκδηλώνουν πιο συχνά βία σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες. Σε ορισμένες από αυτές τις έρευνες οι διαφορές μεταξύ τυπικών μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι στατιστικά σε σημαντικό επίπεδο (Rose et al., 2009· Swearer et al., 2010· Rose et al., 2011· Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης γενικά βίας, ήπιας, μεσαίας σοβαρότητας και ακραίας βίας σε σχέση με τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με αυτισμό, με τους/τις οποίους/ες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις εκφάνσεις της βίας (γενικά, ήπιας και μεσαίας σοβαρότητας) εκτός από την ακραία. Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων για κάθε έκφανση της βίας είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει **ότι** οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται στην εκδήλωση βίας σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, εκτός των μαθητών/τριών με αυτισμό. Ακόμα και στην περίπτωση των μαθητών/τριών

με ΔΕΠ-Υ όπου η εκδήλωση βίας γενικά και ήπιας βίας εκδηλώνεται «αρκετά συχνά», ενώ στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνεται αντίστοιχα «λίγο συχνά», και στις δύο εκφάνσεις, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, παρ'ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «λίγο συχνά» γενικά, ήπια, μεσαίας έντασης και ακραία βία, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων στους/στις μαθητές/τριες με αυτισμό είναι χαμηλότερες και οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές πλην της ακραίας βίας. Αυτή η εικόνα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν εμφανίζουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους πλην των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Πράγματι, οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, συνήθως, προτιμούν να είναι μόνοι/ες τους, αφού δεν «έχουν» επικοινωνία, δεν αλληλοεπιδρούν εύκολα με άλλα άτομα (Σαρρής, 2024), επομένως δεν εκδηλώνουν εύκολα βία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν για τον ίδιο λόγο να θυματοποιηθούν.

7.1.2 Μορφές εκδήλωσης βίας και συχνότητά τους

Στον πίνακα 7.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για κάθε μορφή βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες: όλοι/ες του σχολείου, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού (ΑΥΤ), με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και με διαταραχές λόγου και ομιλίας (ΔΛΟ).

Πίνακας 7.1

Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά μορφή εκδήλωσης βίας και κατηγορία μαθητών/τριών κατά κατηγορία

Μορφές εκδήλωσης βίας	ΟΛΟΙ	ΕΕΑ	ΔΕΠΥ	ΑΥΤ	ΕΜΔ	ΔΛΟ
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	3,08	2,59	2,8	2,21	2,3	2,12
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,41	1,98	2,22	1,66	1,83	1,46
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,85	1,55	1,69	1,37	1,34	1,21
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	3,16	2,46	2,69	1,84	2,26	1,9
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,74	2,06	2,18	1,62	1,8	1,46

Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,92	1,42	1,52	1,29	1,31	1,17
Ήπια μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,09	1,87	1,91	1,5	1,79	1,58
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,81	1,51	1,57	1,32	1,45	1,27
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,38	1,23	1,28	1,2	1,19	1,12
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,32	1,78	1,87	1,57	1,73	1,54
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,91	1,47	1,55	1,31	1,43	1,27
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,48	1,25	1,31	1,19	1,21	1,1
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,5	1,26	1,33	1,17	1,29	1,08
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,3	1,15	1,19	1,16	1,18	1,04
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,15	1,06	1,14	1,08	1,08	1,02
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,44	1,34	1,42	1,2	1,38	1,23
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο-αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,26	1,22	1,24	1,17	1,19	1,1
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,11	1,08	1,13	1,12	1,08	1,08
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,56	2,16	2,33	1,66	1,93	1,75
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,97	1,73	1,82	1,37	1,56	1,31
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,64	1,37	1,44	1,21	1,32	1,23
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριο-ποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,28	1,16	1,28	1,14	1,14	1,12

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 7.1, κάποιες μορφές βίας, όπως η ηλεκτρονική βία και η σεξουαλική βία σε όλες τους τις εκφάνσεις/διαστάσεις (ήπια, μεσαία, σοβαρή) εκδηλώνονται «καθόλου συχνά» από όλες τις παραπάνω ομάδες μαθητών/τριών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που εξετάζουν τη συχνότητα εκδήλωσης ηλεκτρονικής και σεξουαλικής βίας και εκφοβισμού (Θάνος, 2012· Τσατσάκης, 2019· Κατσικάς, 2023). Ωστόσο, τόσο στην ελληνική, όσο και στην ξένη βιβλιογραφία παρουσιάζεται ιδιαίτερη ανησυχία όσον αφορά την αύξηση της ηλεκτρονικής βίας (Γάκης, 2021). Η διαφοροποίηση μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας και της αντίληψης για τη συχνότητα της ήπιας, μεσαίας και ακραίας σεξουαλικής και ηλεκτρονικής βίας μπορεί, ενδεχομένως, να

οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά τα περιστατικά δεν γίνονται αντιληπτά από τους/τις εκπαιδευτικούς ή οι μαθητές/τριες δεν τα αναφέρουν. Πράγματι, οι μαθητές/τριες μπορεί να μην αναφέρουν περιστατικά σεξουαλικής βίας, γιατί συνδέονται με κοινωνικά στερεότυπα και ενδεχομένως να οδηγήσουν στον στιγματισμό τους, όπως προκύπτει από αναφορές φοιτητών/τριών που ήταν θύματα ηλεκτρονικής σεξουαλικής βίας σε αδημοσίευτες εργασίες μαθήματος: «...τα κορίτσια ντρεπόντουσαν πάρα πολύ για τον εαυτό τους και δεν έβγαιναν από το σπίτι για πολύ καιρό και στην συνέχεια άλλαξαν και σχολείο, γιατί δεν μπορούσαν να ξανά κοιτάζουν τα παιδιά και τους καθηγητές στα μάτια, γιατί ντρεπόντουσαν» (Σ.-Μ. Πέτρη, 2020)¹.

Όλες οι κατηγορίες των μαθητών/τριών που έχουν αναφερθεί παραπάνω, εκδηλώνουν «καθόλου συχνά» ακραίας και μεσαίας σοβαρότητας ρατσιστική βία. Εξαιρέση αποτελεί μόνο το σύνολο των μαθητών/τριών, οι οποίοι εκδηλώνουν «λίγο συχνά» μεσαίας έντασης ρατσιστική βία. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες όλων των εξεταζόμενων κατηγοριών εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ήπια ρατσιστική βία εκτός από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού και με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Θάνος, 2016· Τσατσάκης, 2019· Κατσικάς, 2023) Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες με εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο δεν εμπλέκονται συχνά σε περιστατικά σχολικής βίας είτε ως «θύτες» είτε ως «θύματα» (Νικολάου, 2013· Χριστοφή, 2015).

Οι μαθητές/τριες συνολικά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι επιμέρους ομάδες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία και απειλές και «καθόλου συχνά» ακραία κοινωνικο-συναισθηματική βία και απειλές. Όσον αφορά στη μεσαία κοινωνικο-συναισθηματική βία και μεσαίας έντασης απειλές εκδηλώνονται «λίγο συχνά» από το σύνολο των μαθητών/τριών, το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και «καθόλου συχνά» από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Πράγματι, οι μαθητές/τριες με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές εκδηλώνουν σε πολύ μικρό βαθμό έμμεσες μορφές βίας (Γάκη & Αντωνίου, 2021).

¹ Αδημοσίευτη εργασία στο πλαίσιο μαθήματος, με θέμα την παρουσίαση περιστατικού ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Η σωματική και λεκτική βία αποτελούν τις πιο συχνές μορφές βίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Καραδήμα, 2013· Θάνος, 2017β· Κατσικάς, 2023). Το ίδιο προκύπτει και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Είναι οι μόνες μορφές βίας, τις οποίες κάποιες ομάδες μαθητών/τριών εκδηλώνουν «αρκετά συχνά». Ειδικότερα, το σύνολο των μαθητών/τριών εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» ήπια σωματική βία και ήπια και μεσαίας έντασης λεκτική βία. Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» ήπια σωματική και λεκτική βία και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «αρκετά συχνά» λεκτική βία. Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ήπια σωματική και λεκτική βία και «καθόλου συχνά» μεσαία και ακραία σωματική και λεκτική βία. Αυτές οι τρεις ομάδες μαθητών/τριών ασκούν «λίγο συχνά» σωματική και λεκτική βία. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Καραδήμα, 2013· Γάκη & Αντωνίου, 2021). Οι ομάδες αυτές περισσότερο κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν παρά να εκδηλώσουν βία (Γκουγκούμη & Αύρα, 2015· Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016· Garcia et al., 2018)

Όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων, το σύνολο των μαθητών/τριών εκδηλώνει σε μεγαλύτερο βαθμό όλες τις μορφές βίας σε όλες τους τις διαστάσεις σε σχέση τόσο με το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και με τις επιμέρους κατηγορίες μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η διαφορά αυτή είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις μορφές, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Rose et al., 2011). Ωστόσο, τα αποτελέσματα κάποιων άλλων ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό βία σε σχέση με το σύνολο των μαθητών/τριών ενός σχολείου (Swearer et al., 2010· Γάκης & Αντωνίου, 2021). Ενώ, κάποιες άλλες έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου και ομιλίας και στο φάσμα του αυτισμού δεν διαφοροποιούνται με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Γκουγκούμη & Αύρα, 2015· Kikuch et al., 2019).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν πιο συχνά όλες τις μορφές βίας σε σχέση με τις επιμέρους ομάδες, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Εξάιρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό όλες τις

μορφές βίας σε σχέση με το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με τις υπόλοιπες επιμέρους ομάδες. Οι διαφορές αυτές δεν είναι σημαντικές σε στατιστικό επίπεδο σε όλες τις μορφές βίας και σε όλες τους τις διαστάσεις. Εξαιρέση αποτελούν η σωματική και λεκτική βία (σε όλες τους τις διαστάσεις), η μη λεκτική βία και η ήπια ρατσιστική βία όπου οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με όλες τις επιμέρους ομάδες πλην των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Φαίνεται, ότι η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ του συνόλου των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των επιμέρους ομάδων πλην της ΔΕΠ-Υ, επηρεάζεται από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό βία σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Γάκης & Αντωνίου, 2021· Γάκης, 2021).

7.1.3 Παράγοντες εκδήλωσης βίας

Η βία αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο στην εκδήλωση του οποίου συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Σε έρευνες που εξετάζουν τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από τους/τις μαθητές/τριες κανένας παράγοντας δεν αναφέρεται ότι συμβάλει «καθόλου» και κανένας ή σπάνια κάποιος παράγοντας αναφέρεται ότι συμβάλλει «πάρα πολύ» (Θάνος, 2016· Θάνος & Τσατσάκης, 2018· Τσατσάκης, 2019· Κατσικάς, 2023). Το ίδιο προκύπτει και στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κανένας παράγοντας δεν αναφέρθηκε ότι επιδρά «καθόλου» ή «πάρα πολύ» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η πλειονότητα των παραγόντων επιδρά «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Λίγοι παράγοντες επιδρούν «λίγο» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες και σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις «πολύ».

Οι παράγοντες «προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς» και «δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων» επιδρούν «πολύ» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες επιδρούν «αρκετά». Η διαφορά αυτή είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-

Υ δεν μπορούν εύκολα να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους λόγω της υπερκινητικότητας που εμφανίζουν, και της παρορμητικότητας που τους/τις διακατέχει (American Psychiatric Association, 2013).

Οι παράγοντες «στιγματισμός» και «χαμηλή σχολική επίδοση» συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξάιρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπου ο παράγοντας «χαμηλή σχολική επίδοση» επιδρά «αρκετά». Η διαφορά αυτή είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των υπολοίπων ομάδων, πλην των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από μόνες τους δεν μπορούν να συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες αλλά μόνο με τη συνδρομή και άλλων παραγόντων, όπως είναι η σχολική αποτυχία. Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν στο σχολείο, εάν δεν ληφθούν κατάλληλα μέτρα, όπως για παράδειγμα η έγκαιρη διάγνωση (Θεμελή, 2013).

Οι παράγοντες που συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών των πράξεων, κατανόησης των κανόνων, επίλυσης προβλημάτων, εστίασης της προσοχής, απόκρυψης της παραβατικής συμπεριφοράς, ελέγχου της παρορμητικότητας, κ.λπ., σύμφωνα με την υπόθεση της ευαλωτότητας και γενικότερα τις βιολογικές προσεγγίσεις συμβάλλουν αρκετά στην εκδήλωση βίας. Οι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας παρουσιάζουν αδυναμία στον αυτοέλεγχο και στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν γενικότερα παραβατική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τις ψυχολογικές προσεγγίσεις η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές/τριες δεν είναι εκούσια. Στους περισσότερους από αυτούς τους παράγοντες οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού και με ΔΕΠ-Υ. Η τιμή του μέσου όρου των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μικρότερη από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και στο φάσμα του αυτισμού, όπως για παράδειγμα ο μειωμένος έλεγχος της

παρορμητικότητας, οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, κ.λπ. (Waldie & Spreen, 1993· Σπινέλλη, 2005· Satterfied et al, 2007· Θεμελή, 2013· Μανιαδάκη & Κάκκουρος, 2013).

Η εκδήλωση βίας δεν συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές αλλά οφείλεται σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στους/στις τυπικούς/ές μαθητές/τριες (Θεμελή, 2013· Θάνος, 2016 & 2017α). Αυτήν την άποψη διατυπώνουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι θεωρούν ότι σχολικοί παράγοντες, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι υποδομές του σχολείου, δεν βοηθούν τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές να αντεπεξέλθουν στους στόχους του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν «αρκετά» σε όλες τις ομάδες, αφού δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές να έχουν χαμηλή αυτο-εκτίμηση και ματαίωση. Τα παιδιά απομονώνονται και δεν έχουν παρέες, και σε κάποιες περιπτώσεις για να ενταχθούν σε αυτές υιοθετούν παραβατική συμπεριφορά. Η χαμηλή αυτο-εκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η μοναχικότητα και η ματαίωση αποτελούν παράγοντες εκδήλωσης σχολικής βίας (Φαρσεδάκης, 1986· Barkley, 2006· Θεμελή, 2013· Μανιαδάκη & Κάκκουρος, 2013· Θάνος, 2017α· Κουράκης, 2018).

Οι κακές οικογενειακές συνθήκες εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αυξάνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης βίας (Σπινέλλη, 2005). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Maniadaki & Kakouros, 2008). Αυτό πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι/ες απάντησαν ότι οι κακές οικογενειακές συνθήκες συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες όλων των ομάδων πλην των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού όπου συμβάλλουν «λίγο».

7.2 Θυματοποίηση

7.2.1 Συχνότητα θυματοποίησης γενικά και ως προς την ένταση/σοβαρότητα

Στις περισσότερες έρευνες εξετάζεται γενικά η βία, χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ της εκδήλωσης βίας και της θυματοποίησης. Σε ορισμένες έρευνες εξετάζεται μόνο η θυματοποίηση των μαθητών/τριών, κυρίως, αυτών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες, όπως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάποιες άλλες έρευνες, όπως και στην παρούσα έρευνα, εξετάζονται τόσο η εκδήλωση βίας όσο και η θυματοποίηση του συνόλου των μαθητών/τριών, του συνόλου των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές κατά κατηγορία/ομάδα.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου, το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και οι επιμέρους ομάδες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές θυματοποιούνται «λίγο» συχνά. Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην περίπτωση του συνόλου των μαθητών/τριών είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη τιμή του συνόλου των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και την αντίστοιχη τιμή των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά ή οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες (Swearer et al., 2010· Rose et al., 2011· Cappadocia et al., 2011· Zablotzky et al., 2013· Αλμπανούδη, 2014· Hartley et al., 2015· Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016· Chan et al., 2018· Bedem et al., 2018· Garcia et al., 2018· Γάκης & Αντωνίου, 2021· Μακρή, 2022).

Ως προς την ένταση, οι μαθητές/τριες όλων των κατηγοριών που εξετάζονται δέχονται ήπια και μεσαίας έντασης βία (ήπια και μεσαία θυματοποίηση) «λίγο συχνά», εκτός από το σύνολο των μαθητών/τριών που δέχονται ήπια βία «αρκετά συχνά». Ακραία θυματοποίηση υφίστανται «καθόλου συχνά» όλες οι ομάδες των

μαθητών/τριών που εξετάζονται. Το σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου σε όλες τις διαστάσεις της βίας (ήπια, μεσαία, ακραία) εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στο μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των ομάδων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η διαφορά αυτή είναι σημαντική σε στατιστικό επίπεδο. Δεν εντοπίστηκαν έρευνες που εξετάζουν τη θυματοποίηση μαθητών/τριών ως προς την έντασή της.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από όλες τις επιμέρους ομάδες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξαίρεση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι, σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση τόσο με το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και με τις επιμέρους ομάδες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Lewis et al., 2015· Garcia et al., 2018· Γάκης, 2021). Οι διαφορές αυτές δεν είναι σημαντικές σε στατιστικό επίπεδο, εκτός από τη διαφορά μεταξύ των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού θυματοποιούνται σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες εξεταζόμενες ομάδες των μαθητών/τριών. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Cappadocia et al., 2011· Zablotzky et al., 2013).

7.2.2 Θυματοποίηση ως προς τις μορφές και συχνότητά τους

Η θυματοποίηση των μαθητών/τριών του γενικού συνόλου, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνολικά, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας υφίσταται «καθόλου» ή «λίγο συχνά» σε όλες τις μορφές βίας και σε όλες τις διαστάσεις τους, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, την ήπια σωματική και λεκτική βία τις οποίες οι μαθητές/τριες συνολικά υφίστανται αρκετά συχνά. Στον πίνακα 7.2 παρουσιάζονται ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο οποίος δηλώνει τη

συχνότητα των διαφόρων μορφών βίας που υφίστανται οι μαθητές/τριες ανά κατηγορία.

Πίνακας 7.2

Μέσοι όροι απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά μορφή θυματοποίησης και κατηγορία μαθητών/τριών κατά κατηγορία

Μορφές θυματοποίησης	ΟΛΟΙ	ΕΕΑ	ΔΕΠΥ	ΑΥΤ	ΕΜΔ	ΔΛΟ
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,83	2,22	2,39	1,87	2,22	2,19
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,31	1,75	1,92	1,45	1,75	1,65
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,68	1,33	1,48	1,2	1,3	1,23
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,87	2,34	2,46	1,91	2,25	2,21
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,38	1,88	1,94	1,48	1,78	1,67
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,63	1,33	1,38	1,15	1,31	1,27
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,18	1,78	1,83	1,46	1,75	1,69
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,7	1,43	1,46	1,24	1,43	1,35
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,3	1,18	1,23	1,13	1,16	1,21
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,18	1,99	2,03	1,68	1,88	1,85
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,72	1,59	1,62	1,39	1,53	1,44
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,38	1,3	1,32	1,18	1,22	1,23
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,48	1,28	1,27	1,16	1,28	1,08
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,27	1,16	1,19	1,14	1,17	1,06
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,12	1,08	1,12	1,07	1,07	1,06
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,52	1,25	1,35	1,15	1,31	1,27
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο-αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	1,16	1,2	1,13	1,16	1,13
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,11	1,06	1,1	1,08	1,07	1,08
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,49	2,11	2,26	1,58	1,93	1,9
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,92	1,72	1,72	1,37	1,6	1,56

Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,54	1,44	1,47	1,21	1,32	1,38
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,23	1,2	1,26	1,11	1,14	1,23

Όπως και στην εκδήλωση βίας έτσι και στην περίπτωση της θυματοποίησης η ηλεκτρονική και σεξουαλική θυματοποίηση των μαθητών/τριών σε όλες τις διαστάσεις τους (ήπια, μεσαία, ακραία) υφίστανται «καθόλου συχνά» σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες μαθητών/τριών: γενικό σύνολο, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες του γενικού συνόλου που υφίστανται «λίγο συχνά» ήπια σεξουαλική βία. Αφού οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτές οι μορφές βίας εκδηλώνονται «καθόλου συχνά» είναι επόμενο να απαντούν ότι οι μορφές αυτές θυματοποίησης δεν υφίστανται. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πιθανόν αυτές οι μορφές βίας ως έμμεσες μορφές βίας και θυματοποίησης να μην γίνονται εύκολα αντιληπτές. Η ηλεκτρονική βία και η θυματοποίηση εκδηλώνονται μέσω ηλεκτρονικών συσκευών σε χρόνο πριν ή μετά το σχολείο. Από την άλλη, η σεξουαλική βία και κυρίως η θυματοποίηση δεν καταγγέλλονται, επειδή οι μαθητές/τριες που την υφίστανται νιώθουν ντροπή λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων που κυριαρχούν. Η σεξουαλική βία και θυματοποίηση σε αρκετές περιπτώσεις συνδέεται με την ηλεκτρονική βία και θυματοποίηση:

«Η Ν. δεν είχε λογαριασμό στο Facebook πράγμα σπάνιο για έναν έφηβο. (...) Μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων όμως, τον Ιανουάριο, συνέβη κάτι περίεργο. Ένα αγόρι από το άλλο τμήμα το Α3, συνάντησε την Ν. στο διάλειμμα και την ευχαρίστησε που αποδέχθηκε το αίτημά του στο Facebook. (...) Η Ν. νόμισε πως έγινε κάποιο λάθος μέχρι που μπήκε στο διαδίκτυο από το κινητό της Μ. και είδε πως όντως υπήρχε λογαριασμός στον εν λόγω κοινωνικό δίκτυο με το ονοματεπώνυμο, τις φωτογραφίες και τα στοιχεία της. Το χειρότερο όμως ήταν οι αναρτήσεις της που αποτελούνταν από ερωτικά υπονοούμενα, ημίγυμνες φωτογραφίες διάσημων ηθοποιών. (...) Η Ν. για αρκετό καιρό δεν ερχόταν στο σχολείο. Σε κάποιο σημείο μάλιστα κινδύνεψε να μείνει από απουσίες στην ίδια τάξη. Οι γονείς της φαίνεται ότι υποψιάστηκαν πως κάτι είχε συμβεί, αφού επισκέφθηκαν πολλές φορές το σχολείο και μάλιστα ρώτησαν πολλούς συμμαθητές της. Αφού έμαθαν τι συνέβη, απευθύνθηκαν στην Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος και με την βοήθεια της αστυνομίας ανακάλυψαν πως αυτή που τραβούσε τις παραπάνω φωτογραφίες χωρίς συγκατάθεση και

δημιούργησε τους λογαριασμούς, ήταν η φίλη της, η Μ. σε συνεργασία με το αγόρι της που πήγαινε σε ένα σχολείο στην Κ.» (Δ. Μιτακάκης, 2019)²

Η ρατσιστική θυματοποίηση και η θυματοποίηση με τη μορφή απειλών υφίστανται με αντίστοιχο τρόπο στις εξεταζόμενες ομάδες. Η ήπια ρατσιστική και με τη μορφή απειλών θυματοποίηση υφίσταται «λίγο συχνά» για όλες τις εξεταζόμενες ομάδες μαθητών/τριών εκτός των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού όπου υφίστανται «καθόλου συχνά». Η μεσαία και ακραία ρατσιστική βία και με τη μορφή απειλών υφίστανται «καθόλου συχνά» σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες των μαθητών/τριών, εκτός από το σύνολο των μαθητών/τριών στους οποίους η μεσαία ρατσιστική και με τη μορφή απειλών θυματοποίηση υφίστανται «λίγο συχνά».

Η μη λεκτική θυματοποίηση υφίσταται «λίγο συχνά» για όλες τις εξεταζόμενες ομάδες πλην των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, όπου υφίσταται «καθόλου συχνά»

Η σωματική, λεκτική και κοινωνικο-συναισθηματική θυματοποίηση στην ήπια και μεσαία διάστασή τους υφίστανται «λίγο» συχνά και στην ακραία διάστασή τους «καθόλου συχνά» σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες των μαθητών/τριών. Εξαίρεση αποτελεί το σύνολο των μαθητών/τριών οι οποίοι υφίστανται «αρκετά συχνά» ήπια σωματική και λεκτική θυματοποίηση.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου η λεκτική, σωματική και κοινωνικο-συναισθηματική θυματοποίηση υφίστανται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες μορφές βίας (Cappadocia et al., 2011· Καραδήμα, 2013· Αλμπανούδη, 2014· Hartley et al., 2015· Μακρή, 2022).

Το σύνολο των μαθητών/τριών θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σχεδόν, σε όλες τις μορφές θυματοποίησης και σε όλες τις διαστάσεις τους εκτός της ακραίας ηλεκτρονικής, σεξουαλικής και ρατσιστικής βίας.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των επιμέρους ομάδων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες (Swearer et al., 2010· Rose et al., 2011·

² Αδημοσίευτη εργασία στο πλαίσιο μαθήματος.

Zablotsky et al., 2013· Αλμπανούδη, 2014· Hartley et al., 2015· Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016· Ντασιώτη, 2016· Chan et al., 2018· Garcia et al., 2018· Γάκης & Αντωνίου, 2021).

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Αντίθετα, εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού σε όλες τις μορφές θυματοποίησης. Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού θυματοποιούνται λιγότερο σε σχέση με το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση με άλλους/ες μαθητές/τριες (Cappadocia et al., 2011· Zablotsky et al., 2013· Ντασιώτη, 2016).

7.2.3 Παράγοντες θυματοποίησης

Οι παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, είναι: η χαμηλή επίδοση, η αδυναμία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, η παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη, μη «συννηθισμένες συναισθηματικές αντιδράσεις και η μοναχικότητα/δεν έχουν παρέες.

Οι παράγοντες συμβάλλουν με τον ίδιο τρόπο στη θυματοποίηση όλων των κατηγοριών μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, εκτός από τον παράγοντα «χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός». Ειδικότερα:

Ο παράγοντας «χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός» συμβάλει «αρκετά» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και «λίγο» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού και με διαταραχές λόγου και ομιλίας. «Λίγο» συμβάλει στη θυματοποίηση όλων των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και ο παράγοντας «παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη». Φαίνεται ότι παράγοντες που σχετίζονται με τα μαθήματα δεν αποτελούν παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών. Οι

παράγοντες αυτοί μπορεί να επηρεάσουν έμμεσα τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Δηλαδή, το γεγονός ότι έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και χρειάζεται να διδαχθούν τα μαθήματά τους σε ξεχωριστή τάξη ή με πρόσθετη βοήθεια επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση αποτελούν παράγοντες θυματοποίησης (Σπυρόπουλος, 2011· Κουράκης, 2018).

Ο παράγοντας «αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους» συμβάλλει «αρκετά» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές όλων των εξεταζόμενων κατηγοριών. Ο σχολικός εκφοβισμός βασίζεται στην ανισορροπία δύναμης μεταξύ του «θύτη» και του «θύματος». Τα παιδιά τα οποία δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν (Σπυρόπουλος, 2011).

Επίσης, ο παράγοντας «μη “συνηθισμένες” συναισθηματικές αντιδράσεις» συμβάλλει αρκετά στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα ερεθίσματα, με έναν τρόπο «όχι συνηθισμένο». Οι τυπικοί/ές μαθητές/τριες είναι πιθανό να τους/τις κοροϊδεύουν για τον τρόπο αυτό αντίδρασης (Cappadocia et al., 2011· Γιώτη, 2013· Γάκης, 2021· Μακρή, 2022).

Ο παράγοντας «δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους» συμβάλλει αρκετά στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Πράγματι, τα παιδιά που δεν έχουν παρέες και είναι μόνα τους, κινδυνεύουν να θυματοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλα παιδιά. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας δημιουργούν δυσκολίες στα παιδιά αυτά να συνάψουν φιλίες με άλλα παιδιά ή να ενταχθούν σε ομάδες (Γιώτη, 2013· Zablotzky et al., 2013· Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016· Κουράκης, 2018· Γάκης & Αντωνίου, 2021).

Αν και οι παράγοντες συμβάλλουν με τον ίδιο τρόπο στη θυματοποίηση όλων των επιμέρους ομάδων των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, παρατηρούνται διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού δεν εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας σχετικά με την επίδραση των παραγόντων στη θυματοποίησή τους. Αυτό ενδεχομένως να συνδέεται με τα χαρακτηριστικά

γνωρίσματα των ομάδων αυτών, καθώς τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και με διαταραχές λόγου και ομιλίας έχουν κυρίως δυσκολίες στην επικοινωνία.

7.3 Σύγκριση εκδήλωσης βίας και θυματοποίησης

Η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εκδήλωση βίας (γενικά, ήπια, μεσαία, ακραία) είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων για τη θυματοποίηση σε όλες σχεδόν τις ομάδες των μαθητών/τριών: του γενικού συνόλου, του συνόλου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός από μία περίπτωση: μεταξύ της ακραίας εκδήλωσης βίας και της ακραίας θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, στους μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων για την εκδήλωση βίας (γενικά, ήπια και μεσαία) είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη τιμή των απαντήσεων για τη θυματοποίηση. Οι διαφορές αυτές, όμως, δεν είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Αν υποθέσει κανείς ότι ένας/μία μαθητής/τρια που εκδηλώνει βία, την ασκεί σε έναν/μία ή περισσότερους/ες μαθητές/τριες πώς γίνεται οι μαθητές/τριες να θυματοποιούνται λιγότερο από ότι ασκούν βία; Αυτό πιθανόν να συμβαίνει, επειδή δίνεται περισσότερη βαρύτητα στον «θύτη» και στην εκδήλωση βίας και λιγότερη στο «θύμα» και στη θυματοποίηση. Πράγματι, μόλις το 2019 γίνεται, για πρώτη φορά, λόγος για τα δικαιώματα, την υποστήριξη και την προστασία των «θυμάτων» γενικά, αλλά και για τη θυματοποίηση των παιδιών (Αρτινοπούλου, 2021). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών.

7.4 Πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας

Οι πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας που εξετάστηκαν, είναι σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αφορούν τόσο στο μικροεπίπεδο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και στο μακροεπίπεδο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε πολλές μελέτες επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στη σχολική βία. Αυτό είναι ένα σημαντικό θέμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτοί/ές που καλούνται να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τέτοια περιστατικά (Θεμελή, 2013· Θάνος, 2016, 2017α & 2017β· Κουράκης, 2018). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί προτείνουν «πάρα πολύ» ως πρακτική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών και της σχετικής βιβλιογραφίας (Θάνος, 2016· Θάνος & Τσατσάκης, 2018· Κουράκης, 2018· Τσατσάκης, 2019· Κατσικάς, 2022).

Ακόμη, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η ανάγκη στελέχωσης των σχολείων με ειδικούς/ές επιστήμονες και παιδαγωγούς για τη διαχείριση καταστάσεων που απαιτούν ειδικές γνώσεις, όπως είναι οι μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας (Θεμελή, 2013· Κάπαρη, 2013· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2013· Θάνος, 2016· Κουράκης, 2018). Την ανάγκη αυτή επισημαίνουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι απάντησαν ότι θεωρούν «πάρα πολύ» χρήσιμη και αποτελεσματική τη στελέχωση των σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς και επιστήμονες.

Χρειάζεται να εφαρμοστεί μια πολιτική της συμπερίληψης, ώστε να μην γίνεται διάκριση μεταξύ μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικών μαθητών/τριών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών έχει πολύ σημαντικά οφέλη στην κοινωνικοποίηση και στην πρόοδο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Rose et al., 2009· Cappadocia et al., 2011· Καραμιχάλη, 2021· Κατσαρίδου, 2021· Σαρρής κ.ά., 2021· Παγωνίδης & Ελευθεράκης, 2021). Την ανάγκη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρούν ως «πάρα πολύ» αναγκαία και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι τα γενικά/τυπικά σχολεία δεν είναι τόσο ασφαλή για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο τα ειδικά σχολεία (Zablotsky et

al., 2013). Πράγματι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, για να είναι ωφέλιμη θα πρέπει να ληφθούν μια σειρά από μέτρα για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο σε μακρο-επίπεδο, όπως για παράδειγμα ο εξοπλισμός των σχολείων, όσο και σε μικρο-επίπεδο, όπως για παράδειγμα η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Θεμελή, 2013· Κουράκης, 2018· Σακελλαρίου κ.ά., 2021). Σε αυτό το πλαίσιο συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας όπου εμπλέκονται μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, θεωρούν ως «παρα πολύ» σημαντικές πρακτικές: την συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων, το αναλυτικό πρόγραμμα να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και τη χρήση διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών.

Σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας όπου εμπλέκονται μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζουν πρακτικές που αφορούν στους/στις ίδιους/ιες μαθητές/τριες. Πρωτίστως, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα σχετικά με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα με την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλουν στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Θεμελή, 2013· Θάνος, 2017β· Κουράκης, 2018). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι αυτές οι πρακτικές είναι «παρα πολύ» σημαντικές στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας στην οποία εμπλέκονται τυπικοί/ές μαθητές/τριες και μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

8. Συμπεράσματα, περιορισμοί, προτάσεις

8.1 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν στην εκδήλωση της σχολικής βίας και στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται η συχνότητά τους γενικά, οι μορφές και η συχνότητά τους και τέλος οι παράγοντες εμφάνισής τους. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της εμπλοκής μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε περιστατικά σχολικής βίας.

8.1.1 Συχνότητα εκδήλωσης βίας

Αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης βίας των τυπικών μαθητών/τριών, των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Η βία αποτελεί «αρκετά συχνό» φαινόμενο στα σχολεία. Πρόκειται για ήπια βία, η οποία, επίσης, εκδηλώνεται «αρκετά συχνά», σε αντίθεση με τη μεσαία σοβαρότητας και ακραία βία οι οποίες εκδηλώνονται «λίγο συχνά».

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο συχνά» βία είτε γενικά είτε ήπια και μεσαίας σοβαρότητας βία και «καθόλου» συχνά ακραία βία.

- Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» γενικά και ήπια βία, «λίγο συχνά» μεσαίας έντασης βία και «καθόλου συχνά» ακραία βία.

- «Αρκετά συχνά» εκδηλώνουν οι τυπικοί/ές μαθητές/ριες γενικά βία και ήπια βία.

- Η μεσαία βία εκδηλώνεται «λίγο» συχνά από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες: τυπικούς/ές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

- Η ακραία βία εκδηλώνεται «καθόλου συχνά», από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας), εκτός από τους/τις τυπικούς/ές μαθητές/τριες που εκδηλώνουν «λίγο συχνά».

- Συνολικά οι μαθητές/τριες του σχολείου εκδηλώνουν πιο συχνά βία γενικά αλλά και ήπια, μεσαίας έντασης και ακραία βία σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σε σημαντικό επίπεδο. Εξαιρέση αποτελεί, μόνο η περίπτωση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ που εκδηλώνουν γενικά βία πιο συχνά σε σχέση με το σύνολο των μαθητών/τριών, αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης γενικά, ήπιας, μεσαίας σοβαρότητας και ακραίας βίας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους/τις μαθητές με ΔΕΠ-Υ, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας.

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης γενικά, ήπιας και μεσαίας σοβαρότητας βίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν πιο συχνά γενικά, ήπια και μεσαίας σοβαρότητας βίας σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού.

8.1.2 Μορφές εκδήλωσης βίας και συχνότητα

Ως προς τις μορφές βίας στην ήπια, μεσαία και ακραία διάστασή τους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτουν τα εξής:

- Όλες οι κατηγορίες των μαθητών/τριών εκδηλώνουν «καθόλου συχνά» σεξουαλική και ηλεκτρονική βία σε όλες τους τις διαστάσεις (ήπια, μεσαία, ακραία).

- Η κοινωνικο-συναισθηματική και ρατσιστική βία εκδηλώνονται «λίγο συχνά» στην ήπια διάστασή τους και «καθόλου συχνά» στην μεσαία και ακραία διάστασή τους από όλες τις ομάδες των μαθητών/τριών.

- Η μη λεκτική βία εκδηλώνεται «λίγο συχνά» από όλες τις κατηγορίες των μαθητών/τριών.

- Η ήπια σωματική βία εκδηλώνεται «αρκετά συχνά» από το γενικό σύνολο των μαθητών/τριών, το γενικό σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ήπια σωματική βία.

- Η μεσαίας έντασης σωματική βία εκδηλώνεται «λίγο συχνά» από όλες τις ομάδες μαθητών/τριών, πλην των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας οι οποίοι την εκδηλώνουν «καθόλου συχνά».

- Η ακραία σωματική βία εκδηλώνεται «λίγο συχνά» από τους/τις μαθητές/τριες του γενικού συνόλου, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ΔΕΠ-Υ και «καθόλου συχνά» από τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας.

- Η ήπια λεκτική βία εκδηλώνεται «αρκετά συχνά» από το γενικό σύνολο των μαθητών/τριών και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σύνολο), στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ήπια σωματική βία.

- Η μεσαίας έντασης λεκτική βία εκδηλώνεται «λίγο συχνά» από όλες τις ομάδες μαθητών/τριών. Εξαιρέση αποτελούν το σύνολο των μαθητών/τριών που την εκδηλώνουν «αρκετά συχνά», και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας οι οποίοι την εκδηλώνουν «καθόλου συχνά».

- Η ακραία λεκτική βία εκδηλώνεται «καθόλου συχνά» από όλες τις ομάδες των μαθητών/τριών, πλην του γενικού συνόλου των μαθητών/τριών και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ.

- Καμία μορφή βίας δεν εκδηλώνεται «πολύ συχνά» ή «πάρα πολύ συχνά», από όλες τις κατηγορίες των μαθητών/τριών.

- Το σύνολο των μαθητών/τριών εκδηλώνει σε μεγαλύτερο βαθμό όλες τις μορφές βίας και σε όλες τις διαστάσεις τους σε σχέση τόσο με το σύνολο των

μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και με τις επιμέρους κατηγορίες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι διαφορές αυτές είναι σημαντικές σε στατιστικό επίπεδο. Εξάιρεση αποτελούν μόνο η σοβαρή ηλεκτρονική και σεξουαλική βία και κάποιες άλλες μεμονωμένες μορφές βίας όπου δεν παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν πιο συχνά σωματική και λεκτική βία σε όλες τους τις διαστάσεις, μη λεκτική βία και ήπια ρατσιστική βία σε σχέση με όλες τις επιμέρους κατηγορίες των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, πλην των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

- Το σύνολο των μαθητών/τριών εκδηλώνει «αρκετά συχνά» ήπια σωματική βία και ήπια και μεσαία λεκτική βία. Τις υπόλοιπες μορφές βίας τις εκδηλώνει «λίγο συχνά» ή «καθόλου συχνά».

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» ήπια σωματική βία. Όλες τις υπόλοιπες μορφές βίας τις εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ή «καθόλου συχνά».

- Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν «αρκετά συχνά» ήπια σωματική και ήπια λεκτική βία. Όλες τις υπόλοιπες μορφές βίας τις εκδηλώνουν «λίγο συχνά» ή «καθόλου συχνά».

- Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας εκδηλώνουν όλες τις μορφές βίας σε όλες τις διαστάσεις τους «λίγο συχνά» ή «καθόλου συχνά».

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος:

- Οι μορφές βίας που εκδηλώνονται «αρκετά συχνά» είναι η ήπια λεκτική και η ήπια σωματική βία. Αυτές εκδηλώνονται από το σύνολο των μαθητών/τριών και των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Οι υπόλοιπες μορφές βίας σε όλες τους τις διαστάσεις εκδηλώνονται «λίγο» ή «καθόλου συχνά» από τους/τις μαθητές/τριες όλων των υπόλοιπων κατηγοριών.
- Το σύνολο των μαθητών/τριών εκδηλώνει σε μεγαλύτερο βαθμό βία (σε όλες τις μορφές) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σε σχέση με τις επιμέρους κατηγορίες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

- Το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνει σε μεγαλύτερο βαθμό βία (σε όλες σχεδόν τις μορφές) σε σχέση με τους μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας τις εξής μορφές βίας: σωματική και λεκτική βία σε όλες τις διαστάσεις τους, μη λεκτική βία και ήπια ρατσιστική βία.
- Το σύνολο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνει λιγότερο συχνά βία σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, αυτή η σχέση δεν είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο..

8.1.3 Παράγοντες εκδήλωσης βίας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες εκδήλωσης βίας προκύπτουν τα εξής:

- Κανένας παράγοντας δεν εντοπίστηκε ότι συμβάλλει «καθόλου», «πολύ» ή «πάρα πολύ» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξαιρέση αποτελούν μόνο δύο παράγοντες που συμβάλλουν «πολύ» στην εκδήλωση βίας μόνο από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ.

- Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας, η αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων, οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, κ.λπ. συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας αλλά σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες.

- Η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών και πρακτικών σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

- Η αδυναμία των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές να ανταποκριθούν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. δημιουργεί συναισθήματα ματαίωσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, τα οποία συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας.

- Κοινωνικοί παράγοντες, όπως η μοναχικότητα και οι κακές οικογενειακές συνθήκες, συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και στο φάσμα του αυτισμού σε παράγοντες που αφορούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών/τριών κάθε κατηγορίας. Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες.

- Οι παράγοντες που συμβάλλουν «λίγο» στην εκδήλωση βίας από όλους/ες τις ομάδες είναι «ο στιγματισμός» και «η χαμηλή σχολική επίδοση»

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος:

- Δεν εντοπίζονται παράγοντες που επιδρούν «καθόλου», «πολύ» και «πάρα πολύ» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.
- Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, τις σχολικές υποδομές και διδακτικές πρακτικές και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών συμβάλλουν «αρκετά» στην εκδήλωση βίας από τους/τις μαθητές/τριες.
- Οι παράγοντες επιδρούν στους/στις μαθητές/τριες σε συνδυασμό.

8.1.4 Συχνότητα θυματοποίησης γενικά

Ως προς τη θυματοποίηση των μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκύπτουν τα εξής:

- Οι μαθητές/τριες συνολικά, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας θυματοποιούνται «λίγο» συχνά.

- Οι μαθητές/τριες συνολικά του σχολείου θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο από τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και από τις επιμέρους ομάδες των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι

διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, εκτός της διαφοράς με τους μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

- Οι μαθητές/τριες του σχολείου συνολικά υφίστανται «αρκετά συχνά» ήπια βία, σε αντίθεση με τους/τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις εξεταζόμενες ομάδες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές οι οποίοι/ες υφίστανται «λίγο συχνά» ήπια βία. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

- Οι μαθητές/τριες συνολικά, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας υφίστανται «λίγο συχνά» μεσαία θυματοποίηση. Ωστόσο, μεταξύ των μαθητών/τριών συνολικά και των υπολοίπων κατηγοριών παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μαθητές/τριες συνολικά δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό μεσαία θυματοποίηση σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες των υπολοίπων κατηγοριών.

- Οι μαθητές/τριες συνολικά, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας υφίστανται «καθόλου συχνά» ακραία θυματοποίηση. Ωστόσο, μεταξύ των μαθητών/τριών συνολικά και των υπολοίπων κατηγοριών παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μαθητές/τριες συνολικά δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό ακραία θυματοποίηση σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες των υπολοίπων κατηγοριών.

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν διαφορές ως προς τη θυματοποίηση (γενικά αλλά και ως προς την έντασή της) μόνο με τους/τις μαθητές/τριες με αυτισμό. Οι μαθητές/τριες με αυτισμό θυματοποιούνται λιγότερο τόσο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και με τους/τις μαθητές/τριες των υπολοίπων ομάδων που εντάσσονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Συνοψίζοντας:

- Οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία εντάσσονται υφίστανται «λίγο συχνά» γενικά, ήπια και μεσαία θυματοποίηση και «καθόλου συχνά» ακραία θυματοποίηση.
- Οι μαθητές/τριες συνολικά υφίστανται γενική, ήπια, μεσαία και ακραία θυματοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας.

8.1.5 Μορφές θυματοποίησης και συχνότητά τους

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μορφές θυματοποίησης και τη συχνότητά τους προκύπτουν τα εξής:

- Οι μαθητές/τριες όλων των εξεταζόμενων κατηγοριών μαθητών/τριών (συνολικά, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχές λόγου και ομιλίας) υφίστανται «καθόλου συχνά» ηλεκτρονική και σεξουαλική βία σε όλες τις διαστάσεις τους.

- Οι μαθητές/τριες όλων των εξεταζόμενων κατηγοριών των μαθητών/τριών υφίστανται «λίγο συχνά» ήπια και «καθόλου συχνά» μεσαία και ακραία ρατσιστική και με τη μορφή απειλών θυματοποίηση. Εξαιρέση αποτελεί το σύνολο των μαθητών/τριών οι οποίοι υφίστανται «λίγο συχνά» μεσαία ρατσιστική και με τη μορφή απειλών θυματοποίηση.

- Οι μαθητές/τριες όλων σχεδόν των εξεταζόμενων κατηγοριών υφίστανται «λίγο συχνά» ήπια και μεσαία σωματική, λεκτική και κοινωνικο-συναισθηματική θυματοποίηση και «καθόλου συχνά» ακραία σωματική, λεκτική και κοινωνικο-συναισθηματική θυματοποίηση. Εξαιρέση αποτελεί το σύνολο των μαθητών/τριών οι οποίοι υφίστανται «αρκετά συχνά» ήπια σωματική και λεκτική βία.

- Οι μαθητές/τριες του σχολείου εμφανίζουν ήπια, μεσαία και ακραία θυματοποίηση πιο συχνά σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, πλην της ακραίας ηλεκτρονικής, σεξουαλικής και ρατσιστικής θυματοποίησης.

- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές ως προς τη συχνότητα θυματοποίησης (γενικά). Εξαιρέση αποτελούν, μόνο, οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού.

Συνοψίζοντας:

- Η θυματοποίηση υφίσταται «καθόλου» ή «λίγο συχνά» σε όλες τις μορφές και σε όλες τις διαστάσεις για όλες τις εξεταζόμενες ομάδες, πλην της ήπιας σωματικής και λεκτικής βίας, τις οποίες υφίστανται «αρκετά συχνά» το σύνολο των μαθητών/τριών.
- Όλες οι μορφές θυματοποίησης στην ακραία τους διάσταση υφίστανται «καθόλου συχνά» σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες μαθητών/τριών.
- Όλες οι μορφές θυματοποίησης στη μεσαία διάστασή τους υφίστανται «καθόλου συχνά» σε όλες τις ομάδες. Εξαιρέση αποτελούν η μεσαία σωματική και λεκτική θυματοποίηση, οι οποίες υφίστανται «λίγο συχνά».
- Όλες οι μορφές θυματοποίησης στην ήπια διάστασή τους υφίστανται «λίγο συχνά» σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες. Εξαιρέση αποτελούν η ήπια ηλεκτρονική και σεξουαλική βία οι οποίες υφίστανται «καθόλου συχνά» σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες των μαθητών/τριών.
- Το σύνολο των μαθητών/τριών υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό θυματοποίηση σε όλες τις μορφές και σε όλες τις διαστάσεις τους σε σχέση με τους/τις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ΔΕΠ-Υ, στο φάσμα του αυτισμού, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας. Οι διαφορές αυτές είναι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε όλες σχεδόν τις μορφές, πλην αυτών που αφορούν στην ακραία διάστασή τους.
- Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες των επιμέρους κατηγοριών που εντάσσονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξαιρέση αποτελούν μόνο οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, οι οποίοι εμφανίζουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

8.1.6 Παράγοντες θυματοποίησης

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές προκύπτουν τα εξής:

- Παράγοντες που συνδέονται με τον τρόπο παροχής της διδασκαλίας και τη σχολική επίδοση επιδρούν, πλην κάποιων εξαιρέσεων, «λίγο» στη θυματοποίηση των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

- Παράγοντες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και έχουν ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών αυτών και την αδυναμία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους συμβάλουν «αρκετά» στη θυματοποίησή τους.

- Παρουσιάζονται διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς τη συμβολή των εξεταζόμενων παραγόντων στη θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού, των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

8.1.7 Πρακτικές αντιμετώπισης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν ως «πάρα πολύ» καλές πρακτικές που αφορούν:

- Στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών συμπερίληψης, οι οποίες θα ενισχύονται με υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων και στελέχωση με ειδικούς/ές παιδαγωγούς και επιστήμονες.

- Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην εμπλοκή μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και γενικότερα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας.

- Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα που αφορούν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη σχολική βία και παράλληλα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

- Στην αξιοποίηση μεθόδων και αναλυτικών προγραμμάτων που θα λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και γενικότερα των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς. Πρώτα από όλα το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο και τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Από την άλλη τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τους/τις μαθητές/τριες με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και όχι όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό, επίσης, συνιστά περιορισμό της έρευνας. Ένας άλλος περιορισμός αφορά στην προσέγγιση της έρευνας και στο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Η έρευνα είναι ποσοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτή θέτει περιορισμούς στο να κατανοήσουμε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν/ερμηνεύουν τις απαντήσεις τους. Χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί η έρευνα μεικτών μεθόδων, ώστε να γίνει συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Ακόμη, η εμπλοκή των μαθητών/τριών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές θα μπορούσε να εξεταστεί βάσει των απόψεων και εμπειριών των ίδιων των μαθητών/τριών. Η έκταση της έρευνας δεν επέτρεψε τη μελέτη όλων των κατηγοριών των μαθητών/τριών που εντάσσονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη χρήση έρευνας μεικτών μεθόδων και την έρευνα και στους/στις ίδιους/ες μαθητές/τριες αλλά και στους γονείς τους. Επίσης, η έκταση λόγω χρονικών περιορισμών της έρευνας και η έλλειψη οικονομικών πόρων δεν επέτρεψε την εξέταση των διαφόρων διαστάσεων της εκδήλωσης βίας και τη θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, την αστικότητα του σχολείου, τα χρόνια υπηρεσίας, κ.λπ.

Βάσει των περιορισμών της έρευνας θα ήταν σημαντικό μελλοντικά:

- Να μελετηθεί η εμπλοκή όλων των κατηγοριών των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας. Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης αλλά και αναλυτικής γνώσης για την εμπλοκή των μαθητών/τριών αυτών σε περιστατικά σχολικής βίας.
- Να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική προσέγγιση ή η προσέγγιση μεικτών μεθόδων στη μελέτη της εμπλοκής των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας. Είναι σημαντικό να μελετηθεί ο

τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις απόψεις που διατυπώνουν στην ποσοτική έρευνα, αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας είτε ως «δράστες» είτε ως «θύματα» αλλά και με άλλες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα η αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούν, οι λόγοι για τους οποίους αξιολογούν κάποιους παράγοντες εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης ως πιο σημαντικούς κ.λπ..

- Να εξεταστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των ίδιων των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και γενικότερα. Είναι πολύ σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών/τριών αναφορικά με την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα υπάρχει μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τη σχολική βία. Υπάρχουν περιστατικά τα οποία οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς δεν τα αντιλαμβάνονται, γιατί οι μαθητές/τριες δεν τα αναφέρουν. Επίσης, είναι σημαντικό να μιλήσουν τα ίδια τα παιδιά για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν διάφορες διαστάσεις της σχολικής βίας, όπως για παράδειγμα τη συχνότητα, τους λόγους εκδήλωσης ή θυματοποίησης, κ.λπ..
- Να εξεταστούν οι απόψεις των γονέων για την εμπλοκή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας. Οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και γενικότερα σε περιστατικά βίας, σύμφωνα με έρευνες και μελέτες.
- Αντίστοιχες έρευνες για την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιστατικά σχολικής βίας να υλοποιηθούν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σε γονείς, σε μαθητές/τριες, σε 4 εκπαιδευτικούς), με τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης κάποιων παραμέτρων, όπως η συχνότητα εμπλοκής, των παραγόντων επίδρασης στην εκδήλωση βίας και θυματοποίησης των μαθητών/τριών, κ.λπ..

Βιβλιογραφία

- Αλμπανούδη, Α. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 5/10/2022 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/283683>
- Ανδρέου, Ε. (2005). Σύνδεση οικογενειακών παραγόντων με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται κατά την πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού* (ΟΜΕΡ), 5, 9-22.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2016). Προς μια εθνική στρατηγική για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα & Π. Σταθά (επιστ. επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός – Σχολική διαμεσολάβηση* (Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας) (σσ. 44-52). Ιωάννινα: Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αρτινοπούλου, Β. (2021). Η θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον υπό το πρίσμα της νέας ευρωπαϊκής και εθνικής νομοθεσίας. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης/Research in Sociology of Education*, 2, 2021, 29-40.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπάμπαλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Αρτινοπούλου, Β. Μπάμπαλης, Θ., Τσώλη, Κ. & Νικολόπουλος, Β. (2023). *Σχολικός εκφοβισμός. Θεωρία, έρευνα και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αστρινάκης, Α. (1991). *Νεανικές υποκοουλτούρες .Παρεκκλίνουσες υποκοουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Duncan, A. W., Holleb, L. J., & Bishop, S. L. (2014). Using self- and parent-reports to test the association between peer victimization and internalizing symptoms in verbally fluent adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 861–872.

- Aguado-Gracia, J., Mundo-Cid, P., Lopez-Seco, F., Acosta-García, S., Cortes-Ruiz, M. J., Vilella, E., & Masana-Marín, A. (2021). Lifetime victimization in children and adolescents with ADHD. *Journal of interpersonal violence*, 36(5-6), NP3241-NP3262. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260518771680>
- Alexander, J., Thomson, K. & Edles, L. (2016). *Σύγχρονη εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Κουλτούρα και κοινωνία σε μετάβαση* (Ν. Δεμερτζής, επιστ. επιμ. - Κ. Περεζούς & Μ. Χατζηκωνσταντίνου, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5*. Washington, DC: Publisher.
- American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental disorders: DSM-5® selections*. American Psychiatric Pub.
- Armstrong, F. (2002). The historical development of special education: humanitarian rationality or “wild profusion of entangled events”? *History of Education*, 31(5), 437–456, <https://doi.org/10.1080/004676002101533627>
- Artiles, A. J., & Bal, A. (2008). The next generation of disproportionality research: Toward a comparative model in the study of equity in ability differences. *Journal of Special Education*, 42, 4-14.
- Βουϊδάσκης, Β. (1995). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και τους νέους* (β' έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and mature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2005). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents*. New York: Guildford Press.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A., Fischer, M. Smallish, L. & Fletcher, K. (2004). Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 195-211.
- Baxter, A. J. et al. The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychol. Med.* 45, 601–613 (2015).
- Bourdieu, P. (1996). *Η ανδρική κυριαρχία* (Ν. Παναγιωτόπουλος, επιμ.-επίλογος). Αθήνα: Δελφίνι.

- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μετφρ., Κ. Καψαμπέλη – πρόλογος, Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (μετφρ., Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη - εισαγωγή, Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (2014). *Η αναπαράγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (πρόλογος, Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bowes, L., Arseneault L., Maughan B., Taylor A., Caspi A., Moffitt T.E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 545-553.
- Branson, J., & Miller, D. (2002). *Damned for their difference: The cultural construction of deaf people as disabled*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattet, G. N., & Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *The Journal of Special Education*, 49, 221–232. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466915594368>
- Bryan, T. (1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12, 63-76
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιστ. Επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Burch, S. (2006). Who's Not Yet Here? American Disability History. *Radical History Review*, 2006(94), 127–147. <https://doi.org/10.1215/01636545-2006-94-127>
- Γάκης, Κ. (2021). *Διερεύνηση φαινομένων σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, ψυχοκοινωνικής επάρκειας και στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας με και χωρίς Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 5/10/2022 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50401>
- Γάκης Κ., & Αντωνίου Α.-Σ. . (2021). Κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ/Υ που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 19(73), 50–77.

DOI: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2021.848>

- Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Γεωργούλας, Σ. (2018). Ο λόγος περί σχολικής βίας: Πότε είναι μέρος του προβλήματος και πότε η λύση του. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ.41-57). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γιωτοπούλου - Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γκουγκούμη Μ., & Λάου Α. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 382–395. DOI: <https://doi.org/10.12681/edusc.199>
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 266-277. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Chan, K. L., Lo, C. K. M., & Ip, P. (2018). Associating disabilities, school environments, and child victimization. *Child abuse & neglect*, 83, 21–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.001>
- Cleary, M. (1998). Stop Bullying – Guidelines For Schools. Retrieved December 6, 2014, by <http://www.nobully.org>
- Cleary, M. (1998). Stop Bullying – Guidelines For Schools. Retrieved December 6, 2014, by <http://www.nobully.org>
- Cloward, R. & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York: FreePress.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys. The culture of gang*. New York: Free Press.
- Cohen, L., Mannion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Greenspan, S., Loughlin, G., & Black, R. S. (2001). Credulity and gullibility in people with developmental disorders: A framework for future research. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 24, pp.101–135). San Diego, CA: Academic Press.

- Creswell, J.W., & Creswell, D.J. (2019). Σχεδιασμός Έρευνας: Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων (5η έκδ.) (Επιστ. Επιμ. Η. Σαντουρίδης & Τ. Παγγέ, μτφρ. Φ. Βενετσάνου). Αθήνα: Προπομπός.
- Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems. *Interventions in School and Clinic*, 43(3), 132-139.
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης (Παραδόσεις)*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Διδασκάλου, Ε., Βλάχου, Α. & Ανδρέου, Ε. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και δυνατότητες παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 239-262). Αθήνα: Τόπος.
- Δροσινού Κορέα, Μ. (2020, Νοέμβριος). Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία στο σύγχρονο σχολείο. Παρουσίαση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο-Συμπόσιο 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Αττικής.
- Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- Douglas, D. & Henthorne K. (2005). *Parents'/carers' Attitudes Towards School Attendance*, Taylor Nelson Sofres.
- Dovidio, J. F., Pagotto, L., & Hebl, M. R. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. In R. L. Wiener, & S. L. Willborn (Eds.). *Disability and Aging Discrimination: Perspectives in Law and Psychology* (pp. 158–183). <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5>
- Elsabbagh, M. et al. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res.* 5, 160–179 (2012).
- Espelage, D. L., Bosworth K., Simon T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.

- Farrington, D., Bennett, S., et al. (2005). Explaining gender differences in crime and violence. The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 263-288.
- Foucault, Michel. "Vigiar e punir: nascimento da prisão." *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 2010. 291-291.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στο Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και συν. *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*, 11-31.
- Gentile, D.A. (2003). *Media violence and children*. Westport, CT: Praeger Publishing.
- Gerber PJ. The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: A Review of the Evidenced-Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*. 2012;45(1):31-46. <https://doi.org/10.1177/0022219411426858>
- Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61, 269–281. <http://dx.doi.org/10.1177/001440299506100306>
- Grigorenko, E. (2006). Learning disabilities in juvenile offenders, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15(2), 353-371.
- Hanish, D.L., Kochenderfer-Ladd B., Fabes R.A., Martin C.L. & Denning D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. (pp. 141-159). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Harry, B. (2007). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 67-84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harry, R. & Klingner, J. (2007). *Why are so many minority students in special education?* New York: Teachers College Press.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. DOI: <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>

- Hatick Cecen, C. (2020). *An Exploratory Study of Student, Parent, and Teacher Perspectives of Bullying* (διδασκαρική διατριβή). Leicester: University of Leicester
- Hawkins, J. D., Pastor, P. A., Bell, M. & Morrison, S. (1980). A typology of cause-focused strategies of delinquency prevention, Reports of the rational juvenile justice assessment centers, U.S. Department of Justice.
- Hebron, J., & Humphrey, N. (2013). *Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. Autism*. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361313495965>
- Heward, W. L. (2014). *Who are Exceptional Children?* Pearson Allyn Bacon.
- Holt, M.K., Finkelhor, D., & Kaufman Kantor, G. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, 36, 345-360.
- Hoover, J. H. & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 212–219.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Θ. Ιωσηφίδης, εισαγωγή - επιστ. επιμ.). Αθήνα: Κριτική.
- Θάνος, Θ. (1999). *Δυσφορία στο σχολείο και αντι-δράσεις των μαθητών. Οι επιδράσεις της αντιφατικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στους μαθητές* (μεταπτυχιακή εργασία). Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Θάνος, Θ. (2009). Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες*, 4, 33-36.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (πρόλογος-επίμετρο, Γ. Πανούσης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2014). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις)*. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (πρόλογος-επίμετρο Γ. Πανούσης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017α). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (πρόλογος Κ. Τσουκαλάς, επίμετρο Μ. Ηλιού) (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2017β). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση* (πρόλογος Γ. Πανούσης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Θάνος, Θ. (2020). Μεθοδολογικά ζητήματα στη μελέτη της σχολικής βίας. Στο *Εγκληματολογία: Περίβλεπτον Αλεξίφωτον; Τιμητικός τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Γιάννη Πανούση* (σσ. 179-188). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Θάνος, Θ. (2021). Η κοινωνική κατασκευή της βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Στο Θ. Θάνος, Π. Δευτεραίος, Δ. Δημητρίου & Α. Κατσικάς (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία – σχολικός εκφοβισμός. Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Τόμος Ι, Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (σσ. 6-9). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Θάνος, Θ. & Κατσικάς, Α. (2021). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών βίας μεταξύ μαθητών, τα οποία παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς: Απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης/Research in sociology of education*, 2, 73-92.
- Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 410-425). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 377-386). Αθήνα: Gutenberg
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2017). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 4, 101-128.
- Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεμελή, Ο. (2013). Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση ; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχοκοινωνικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 79-91). Αθήνα: Τόπος.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλιππος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>

- Καντζάρα, Β. (2021). Εκφοβισμός και βία στην εκπαίδευση. Σχεδιάζοντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης/ Research in Sociology of Education*, 2, 5-27.
- Κάπαρη, Κ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στο γυμνάσιο: Ο ρόλος των εξωγενών και των ενδογενών χαρακτηριστικών του σχολείου στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης* (διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Καραδήμα, Β. (2013). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 5/10/2022 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/133843?ln=el>
- Καραμιχάλη, Σ. (2021). Επιτροπές διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ): Αναζητώντας την ενταξιακή διάσταση του θεσμού. Στο: Θ. Θάνος & Λ. Συμεού (επιστ. επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ενιαία Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σελ. 371-392). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρίδου, Μ. (2021). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό. Στο: Θ. Θάνος & Λ. Συμεού (επιστ. επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ενιαία Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σελ. 321-335). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσικάς, Α. (2023). *Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία* (διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Kikuchi, Y., Umezaki, T., Sawatsubashi, M., Taura, M., Yamaguchi, Y., Murakami, D., & Nakagawa, T. (2019). Experiences of teasing and bullying in children who stutter. *International Archives of Communication Disorder*, 2(2). DOI: <https://doi.org/10.23937/2643-4148/1710013>
- Κοκκιάδη Μ., & Κουρκούτας Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88–128. <https://doi.org/10.12681/jret.8629>
- Κουκουτσάκη, Α. (2023). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παρέκκλισης και του εγκλήματος* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο,

ανακτήθηκε στις 22/1/2023 από τον ιστότοπο:

<https://independent.academia.edu/AfroditiKoukoutsaki>

- Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (2009). Προφορική εισήγηση με θέμα: Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σσ. 105-115). Αθήνα: Τόπος.
- Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 61-79). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουρκούτας, Η. & Chartier, J.-P. (2008) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές-Παρέμβαση*.
- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο: μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχοκοινωνικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Ένταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 189-237). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρούτζας, Χ. (2018). *Εγκληματολογία της Γενετικής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59– 67. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2019). Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Lewis, T., Schwebel, D. C., Elliott, M. N., Visser, S. N., Toomey, S. L., McLaughlin, K. A., Cuccaro, P., Tortolero Emery, S., Banskach, S. W., & Schuster, M. A. (2015). The association between youth violence exposure and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms in a sample of fifth-

- graders. *The American journal of orthopsychiatry*, 85(5), 504–513. DOI: <https://doi.org/10.1037/ort0000081>
- Longmore, P. (2003). *Why I burned my book and other essays on disability*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (2004). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (3rd ed.). Baltimore: Brookes.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31129-2)
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Veenstra-Vanderweele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Μακρή, Π. (2022). *Σχολικός εκφοβισμός των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 6/10/2022 από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27273>
- Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος, Ευθ. (2013). Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 137-164). Αθήνα: Τόπος.
- Μάντζαρης, Κ. (2019). Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: Η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων. Θεσσαλονίκη
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* (διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers. KAPPA DELTA PI RECORD, 66.
- Maniadaki, K. & Kakouros, E. (2008). Social and mental health profiles of young male offenders in detention in Greece. *Criminal Behavior and Mental Health*, 18, 207-215.
- Maniadaki, K. & Kakouros, E. (2011). Attention problems and learning disabilities in young offenders in detention in Greece. *Psychology*, 2(1), 53-59.
- McCain, B.R. & Leonardo, T. (2001). *Nobody knew what to do: A story about bullying*. Morton Grove, Illinois: Albert Whitman & Company.

- Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J., & Wu, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*, 230–246. <http://dx.doi.org/10.1177/027112149201200207>.
- Montes, G & Jill S Halterman, J. S. (2007): Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population-Based Study, *Ambulatory Pediatrics, 7*(3), 253–257.
- Müller, A. K., Fuermaier, A. B. M., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 4*, 101–114. <http://dx.doi.org/10.1007/s12402-012-0085-3>.
- Νεστορίδης, Χ. (2004). Κινητικές αναπηρίες σε παιδιά. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για όλους.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 429-438). Αθήνα: Τόπος.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμος Α΄) (σσ. 203-221). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ντάβου, Μ. (2008). Μετανάστευση, ψυχολογική προσέγγιση. Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.-Εισαγωγή), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο ;Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 33-37). Αθήνα: Lector.
- Ντασιώτη, Α. (2016). *Συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού και βίας (bullying) και ψυχική υγεία σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Τμήμα Ιατρικής ΕΚΠΑ.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Olmeda, R. E., Thomas, A. R., & Davis, C. P. (2003). An analysis of sociocultural factors in social skills training studies with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Multiple Voices, 6*, 58-72.
- Παγωνίδης, Ε. & Ελευθεράκης, Θ. (2021). Η αποδοχή της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη: Μια έρευνα-δράση σε Δημοτικό σχολείο. Στο: Θ. Θάνος & Λ. Συμεού (επιστ. επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ενιαία Εκπαίδευση:*

- Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σελ. 242-265).
Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2001). *Η πίστη στην τάξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 173-179). Αθήνα: Τόπος.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2018). *Η πρακτική του Κοινωνιολόγου* (πρόλογος-επιστ. επιμέλεια, Θ. Θάνος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πανούσης, Γ. (1990). *Σύγχρονα θέματα Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Δανά.
- Πανούσης, Γ. (2009). Προφορική εισήγηση με θέμα: (Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο, 1/4/2009) (σσ. 74-84). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2009β). *Φυσιognωμική. Μια σύγχρονη εγκληματολογική προσέγγιση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Πανούσης, Γ. (2010). Από το «κυνηγημένο» παιδί της τηλεόρασης στο παιδί «κυνηγό» του videogame. Στο *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη* (σσ. 937-961). Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Πανούσης, Γ. (2016). Προλογικά. Στο Θ. Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (σσ. 13-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία; Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (επιστ. επιμ.). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 19-24). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πετούση, Β. (2011). *Εισαγωγή στην Εγκληματολογία* (Σημειώσεις Παραδόσεων). Ρέθυμνο: Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης, ανακτήθηκε στις 28/1/2023 από τον ιστότοπο: <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%9A239/Egklimatologia%20Simeioseis%20mathimatos%202011.pdf>
- Πέτρη, Σ.-Μ., (2020). *Περιστατικό ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο σχολείο* (αδημοσίευτη εργασία μαθήματος). Ιωάννινα: Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (4^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Park, R. (1928). The city: Suggestion for the investigation of human behavior in the city environment. *American Journal of Sociology*, 33.
- Peters, J.W. (2007, October 14). Who is fit to vote? A vote will decide. *New York Times*.
- Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svobodny, L. A., Di Cola, J. M., & Mercury, M. G. (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13, 6–13. <http://dx.doi.org/10.1177/105381518901300102>.
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ridder, D. (2004). Chronic illness. In A. Kaptein & J. Weinman (Eds.), *Health psychology* (pp. 207–233). Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις (επιστ. επιμ. Α. Γιοβαζολιάς, μτφρ. Β. Δάμπολα). Αθήνα: Τόπος.
- Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (2013). *Indicators of school crime and safety: 2012* (NCES 2013-036/NCJ 241446). Washington, DC: National Center for Education Statistics US Department of Education and Bureau of Justice Statistics Office of Justice Programs US Department of Justice
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3). DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
- Rowley, E., Chandler, S, Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., Charman, T. (2012): The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1126–1134

- Σακελλαρίου, Μ., Μήτση, Π. & Στράτη, Π. (2021). Κοινωνιολογικές διαστάσεις εκπαιδευτικών της ενιαίας εκπαίδευσης στο πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Μια συγκριτική ερευνητική προσέγγιση. Στο: Θ. Θάνος & Λ. Συμεού (επιστ. επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ενιαία Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σελ. 203-224). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρρής, Δ. (2024). *Εισαγωγή στην κλινική παιδοψυχολογία και ψυχοπαθολογία του παιδιού. Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαρρής, Δ. (2021). *Διαταραχές γραπτού-προφορικού λόγου και επικοινωνίας σε παιδιά με και χωρίς τυπική ανάπτυξη. Κλινικές, νευροαναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές αξιολογήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαρρής, Δ. (2020). *Μαθησιακές δυσκολίες-αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαρρής, Δ., Παπαδημητροπούλου, Π. & Εξάρχου, Ε. (2021). Ο ρόλος της παιγνιοθεραπείας - δραματοθεραπείας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε παιδιά 5-12 ετών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο: Θ. Θάνος & Λ. Συμεού (επιστ. επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Ενιαία Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σελ. 267-282). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινέλλη, Κ. (2005). *Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις* (2^η έκδ.). Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός τραμπουκισμός* (προλεγόμενα Ν. Κουράκης). Αθήνα-Κομοτηνή: Α. Σάκκουλας.
- Safford, P. L., & Safford, E. J. (1996). *A history of childhood and disability*. Teachers College Press.
- Salend, S. J.; Garrick Duhaney, L.M. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial Spec. Educ.* 1999, 20, 114–126
- Salend, S., and L. Duhaney. 2007. "Inclusion: Yesterday, Today, and Tomorrow." In *Reflections on Inclusion: Classic Articles That Shaped Our Thinking*, edited by J. McLeskey, 125–159. Arlington, VA: CEC.
- Salend, S. J., & Rohena, E. (2003). Students with attention deficit disorders: An overview. *Intervention in School and Clinic*, 38, 259-266.
- Satterfield, J., Faller, K., Crinella, F., Schell, A., Swanson, J. & Homer, L. (2007). A 30-year prospective follow-up study of hyperactive boys with conduct

- problems: adult criminality. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(5), 601-610.
- Shaywitz SE, Shaywitz JE, Shaywitz BA. Dyslexia in the 21st century. *Current Opinion in Psychiatry*. 2021;34(2):80-86.
- Shaywitz, S. *Overcoming Dyslexia*, Yale Center for Dyslexia and Creativity. Random House. 2005.
- Shelley-Tremblay, J., O'Brien, N. & Langhinrichsen-Rohling, J. (2007). Reading disability in adjudicated youth: prevalence rates, current models, traditional and innovative treatments. *Aggression and Violent Behaviour*, 12, 376-392.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363.
- Smith, D. D. & Tyler, T. N. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. (Μτφ. Α. Γρίβα). (Επιμ. Αντωνίου Στ.), Α. Σ. Αντωνίου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Stevens, V.P., Oost, V. & De Bourdeaudhuij, L. (2000). The effects of an antibullying intervention programme on peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence*, 23(1) 21-34.
- Sutherland, E. H. (1949). *White collar crime*. New York: Dryden Press.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of school psychology*, 50(4), 503–520. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
- Sykes, G. & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization. A theory of delinquency. *American Sociology Review*, 22, 664-670.
- Sykes, G. & Matza, D. (1961). Delinquency and subterranean values. *American Sociology Review*, 26(5), 712-719.
- Τσαούσης, Δ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (72^η χιλ. έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: ΠΙΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Τσατσάκης, Α. & Θάνος, Θ. (2021). Αιτιοκρατική προσέγγιση στην εκδήλωση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης/Research in Sociology of Education*, 2, 51-72.

- Thanos, Th. & Dalakas, C. (2014). Peer mediation. Application to a primary school. In E. Arvanitis & A. Kameas (eds), *Intercultural mediation in Europe. Narratives of professional transformation* (pp. 215-233). Illinois: Common Ground.
- Thapar, A., Cooper, M., & Rutter, M. (2017). Neurodevelopmental disorders. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 339–346. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(16\)30376-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(16)30376-5)
- Thio, A. (2003). *Παραεκκλίνουσα συμπεριφορά* (4η έκδ.) (Χ. Τσουραμάνης, επιμ. - Μ. Μπαρμπάση, μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην.
- Unnever, J. D., Cullen, F. T. & Pratt, T. C. (2003). Parental management, ADHD and delinquent involvement: reassessing Gottfredson and Hirschi's general theory. *Justice Quarterly*, 20(3) 471-500.
- Vaillancourt, T., Hymel S. & McDougall P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157–176.
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre) adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of speech, language, and hearing research*, 61(8), 2028-2044. DOI: https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429
- Van den Bos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. Second edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 63-73. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Vold, G.B., Bernard, T.J., Snipes, J.B. (2002). *Theoretical Criminology* (5th edition). New York: Oxford University Press.
- Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J., and Pelphrey, K. A. (Eds.). (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, : Diagnosis, development, and brain mechanisms* (Vol. I). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons

- Waldie, K. & Spreen, O. (1993). The relationship between learning disabilities and persisting delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 417-423.
- Weyandt, L. L., Iwaszuk, W., Fulton, K., Ollerton, M., Beatty, N., Fouts, H., Schepman, S., & Greenlaw, C. (2003). The internal restlessness scale: Performance of college students with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 382-389.
- Willis, P. (1997). *Learning to labor. How working-class kids get-working class jobs.* Farnbough: Saxon House.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration.* Washington, DC: Gallaudet University Press
- Winzer, M. A. (1998). A Tale Often Told: The Early Progression of Special Education. *Remedial and Special Education*, 19(4), 212-218. <https://doi.org/10.1177/074193259801900404>
- Winzer, M. A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 21-33). Thousand Oaks, CA: Sage
- Wiseman, P., & Watson, N. (2022). “Because I’ve Got a Learning Disability, They Don’t Take Me Seriously:” Violence, Wellbeing, and Devaluing People With Learning Disabilities. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP10912-NP10937. <https://doi.org/10.1177/0886260521990828>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361313477920>
- Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2013). Σκέψεις για την πρόληψη του εγκλήματος. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 389-398). Αθήνα: Τόπος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστοφί, Μ. (2015). *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Νόμοι

Νόμος 1143/1981, Φ.Ε.Κ. Α'80/31-3-1981, «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. Α'167/30-9-1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1821/1988, Φ.Ε.Κ. Α'296/30-12-1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1771/1988, Φ.Ε.Κ. Α'71/19-4-1988, «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000, Φ.Ε.Κ. Α'78/14-03-2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3699/2008, Φ.Ε.Κ. Α'199/2-10-2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Νόμος 4186/2013, Φ.Ε.Κ. Α'193/17-9-2013, «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4823/2021, Φ.Ε.Κ. Α'136/3-8-2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι : Μορφές εκδήλωσης βίας και συχνότητά τους

Πίνακας Π.1.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,81	0,91	2,38	1,01	8,284	.000

Πίνακας Π.1.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,90	0,93	2,87	1,12	0,321	.748

Πίνακας Π.1.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,82	0,91	2,12	1,08	5,846	.000

Πίνακας Π.1.4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,79	0,92	2,29	0,97	7,207	.000

Πίνακας Π.1.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,60	0,87	2,06	1,00	3,162	.003

Πίνακας Π.1.6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,59	1,03	2,87	1,12	-3,573	.000

Πίνακας Π.1.7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,46	1,02	2,12	1,08	3,490	.001

Πίνακας Π.1.8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,35	1,03	2,29	0,97	0,931	.353

Πίνακας Π.1.9

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας γενικά αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που εκδηλώνουν βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,38	1,12	2,06	1,00	1,913	.061

Πίνακας Π.Ι.10

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,94	0,91	2,47	0,98	8,620	.000
Μεσαίας έντασης	2,34	0,87	1,96	0,92	7,721	.000
Σοβαρή	1,65	0,85	1,42	0,75	5,522	.000

Πίνακας Π.Ι.11

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	3,01	0,94	2,75	1,03	3,140	.002
Μεσαίας έντασης	2,45	0,85	2,09	1,03	4,792	.000
Σοβαρή	1,76	0,87	1,50	0,83	4,498	.000

Πίνακας Π.Ι.12

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,97	0,92	2,18	1,05	6,678	.000
Μεσαίας έντασης	2,40	0,91	1,66	0,93	6,422	.000
Σοβαρή	1,64	0,88	1,30	0,82	3,290	.001

Πίνακας Π.Ι.13

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,93	0,94	2,28	0,93	8,975	.000
Μεσαίας έντασης	2,33	0,87	1,73	0,83	8,543	.000
Σοβαρή	1,64	0,81	1,21	0,46	7,893	.000

Πίνακας Π.Ι.14

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,85	0,78	2,08	0,90	5,430	.000
Μεσαίας έντασης	2,23	0,83	1,52	0,75	5,049	.000
Σοβαρή	1,50	0,64	1,19	0,49	3,628	.001

Πίνακας Π.Ι.15

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,66	0,98	2,75	1,03	-1,215	.226
Μεσαίας έντασης	2,15	0,98	2,09	1,03	0,821	.413
Σοβαρή	1,59	0,88	1,50	0,83	1,800	.074

Πίνακας Π.Ι.16

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,50	1,01	2,18	1,05	3,295	.001
Μεσαίας έντασης	2,03	0,97	1,66	0,93	3,843	.000
Σοβαρή	1,42	0,77	1,30	0,82	1,518	.132

Πίνακας Π.Ι.17

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,44	0,98	2,28	0,93	2,778	.006
Μεσαίας έντασης	1,95	0,90	1,73	0,83	3,610	.000
Σοβαρή	1,40	0,77	1,21	0,46	4,067	.000

Πίνακας Π.Ι.18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,46	0,92	2,08	0,90	3,382	.001
Μεσαίας έντασης	1,85	0,80	1,52	0,75	2,554	.014
Σοβαρή	1,29	0,54	1,19	0,49	1,218	.229

Πίνακας Π.1.19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	3,08	1,01	2,59	1,07	8,465	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,41	0,91	1,98	1,00	8,944	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,85	0,91	1,55	0,85	6,082	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	3,16	1,01	2,46	1,07	12,116	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,74	1,01	2,06	1,06	11,662	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,92	0,93	1,42	0,77	10,070	.000
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,09	0,96	1,87	0,95	4,157	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,81	0,86	1,51	0,76	6,436	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,38	0,71	1,23	0,56	4,217	.000
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,32	0,98	1,78	0,92	9,894	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,91	0,89	1,47	0,75	8,922	.000
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,48	0,79	1,25	0,64	5,486	.000
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,50	0,78	1,26	0,60	6,263	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,30	0,63	1,15	0,46	4,566	.000
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,15	0,46	1,06	0,28	3,550	.000
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,44	0,66	1,34	0,65	2,993	.003
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,26	0,53	1,22	0,50	1,375	.170
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,11	0,40	1,08	0,29	1,827	.069
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,56	1,04	2,16	1,08	7,281	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,97	0,95	1,73	0,93	4,805	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,64	0,89	1,37	0,69	6,082	.000
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,28	0,68	1,16	0,50	3,831	.000

Πίνακας Π.1.20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	3,17	1,01	2,80	1,13	4,303	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,47	0,93	2,22	1,10	3,435	.001
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,92	0,88	1,69	1,00	3,447	.001
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	3,22	1,04	2,69	1,12	6,449	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,86	0,98	2,18	1,07	7,698	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,98	0,95	1,52	0,80	6,909	.000
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,10	0,93	1,91	0,97	2,586	.011
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,79	0,86	1,57	0,80	3,328	.001
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,39	0,70	1,28	0,65	2,201	.029
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,35	0,95	1,87	0,96	5,942	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,94	0,86	1,55	0,85	5,550	.000
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,52	0,77	1,31	0,73	3,226	.001
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,51	0,79	1,33	0,70	3,075	.002
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,31	0,64	1,19	0,55	2,463	.015
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,15	0,43	1,14	0,49	0,419	.676
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,47	0,61	1,42	0,74	0,943	.347
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,49	1,24	0,58	0,629	.530
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,08	0,30	1,13	0,42	-1,375	.171
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,60	1,04	2,33	1,16	3,374	.001
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	2,01	0,92	1,82	0,96	2,696	.008
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,69	0,89	1,44	0,81	3,951	.000
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,30	0,72	1,28	0,71	0,569	.570

Πίνακας Π.Ι.21

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	3,26	1,00	2,21	1,04	8,515	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,50	0,91	1,66	0,96	7,429	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,95	0,93	1,37	0,77	5,519	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	3,29	1,04	1,84	1,02	11,372	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,81	1,08	1,62	0,88	9,064	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	2,01	0,93	1,29	0,72	6,644	.000
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,13	0,99	1,50	0,86	5,746	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,87	0,89	1,32	0,75	5,259	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,41	0,76	1,20	0,67	2,398	.018
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,40	1,11	1,57	0,94	6,891	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	2,03	0,98	1,31	0,73	6,458	.000
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,55	0,82	1,19	0,67	3,931	.000
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,53	0,87	1,17	0,60	4,337	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,34	0,72	1,16	0,58	2,450	.016
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,19	0,59	1,08	0,44	1,677	.096
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,54	0,79	1,20	0,63	4,384	.000
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,34	0,64	1,17	0,59	2,305	.023
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,12	0,45	1,12	0,52	0,000	1.000
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,60	1,12	1,66	0,93	7,836	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	2,02	1,00	1,37	0,75	6,002	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,64	0,92	1,21	0,69	4,275	.000
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,35	0,80	1,14	0,56	2,334	.021

Πίνακας Π.1.22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,98	0,98	2,30	0,94	8,543	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,34	0,87	1,83	0,90	7,179	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,79	0,89	1,34	0,64	8,125	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	3,17	1,02	2,26	1,01	12,371	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,70	1,00	1,80	0,93	11,785	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,88	0,94	1,31	0,67	8,866	.000
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,10	0,97	1,79	0,87	4,886	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,84	0,88	1,45	0,69	6,819	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,39	0,68	1,19	0,52	4,167	.000
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,32	0,97	1,73	0,78	8,689	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,88	0,84	1,43	0,67	6,894	.000
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,47	0,76	1,21	0,53	4,831	.000
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,50	0,76	1,29	0,62	4,059	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,29	0,60	1,18	0,48	2,412	.017
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,13	0,43	1,08	0,32	1,390	.166
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,44	0,65	1,38	0,69	1,203	.230
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,26	0,54	1,19	0,47	1,764	.079
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,12	0,44	1,08	0,33	1,069	.286
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,57	1,03	1,93	0,98	8,623	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,97	0,92	1,56	0,79	6,547	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,62	0,86	1,32	0,61	5,198	.000
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,26	0,66	1,14	0,44	2,493	.013

Πίνακας Π.1.23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	3,00	0,79	2,12	1,00	5,395	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,25	0,76	1,46	0,73	6,705	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,62	0,66	1,21	0,54	4,383	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	3,10	1,00	1,90	0,96	6,777	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,62	0,84	1,46	0,87	7,165	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,60	0,72	1,17	0,51	3,933	.000
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,04	0,99	1,58	0,72	3,150	.003
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,88	0,86	1,27	0,56	5,411	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,33	0,62	1,12	0,38	2,396	.020
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,40	0,85	1,54	0,80	6,177	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,92	0,88	1,27	0,60	6,171	.000
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,46	0,73	1,10	0,36	4,201	.000
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,29	0,54	1,08	0,27	2,844	.006
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,12	0,32	1,04	0,19	2,062	.044
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,08	0,27	1,02	0,14	1,767	.083
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,46	0,58	1,23	0,55	2,863	.006
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,29	0,46	1,10	0,36	3,120	.003
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,10	0,30	1,08	0,27	0,574	.569
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,37	0,89	1,75	0,99	4,468	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,87	0,82	1,31	0,58	4,609	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,52	0,64	1,23	0,55	3,267	.002
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,15	0,42	1,12	0,32	0,629	.532

Πίνακας Π.1.24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,82	1,08	2,80	1,13	0,229	.819
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,16	1,07	2,22	1,10	-0,898	.371
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,72	0,98	1,69	1,00	0,663	.508
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,66	1,15	2,69	1,12	-0,312	.121
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,29	1,14	2,18	1,07	1,558	.121
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,54	0,85	1,52	0,80	0,289	.773
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,03	0,99	1,91	0,97	1,872	.063
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,60	0,84	1,57	0,80	0,492	.624
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,31	0,67	1,28	0,65	0,830	.408
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,86	0,94	1,87	0,96	-0,184	.855
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,55	0,77	1,55	0,85	0,108	.914
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,31	0,71	1,31	0,73	0,122	.903
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,28	0,62	1,33	0,70	-1,117	.265
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,12	0,39	1,19	0,55	-1,864	.064
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,09	0,34	1,14	0,49	-1,527	.129
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,38	0,67	1,42	0,74	-1,016	.311
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,56	1,24	0,58	0,602	.548
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,10	0,34	1,13	0,42	-1,000	.319
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,40	1,09	2,33	1,16	0,983	.327
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,87	0,96	1,82	0,96	0,685	.494
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,45	0,75	1,44	0,81	0,118	.906
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,20	0,58	1,28	0,71	-1,701	.091

Πίνακας Π.1.25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,73	1,13	2,21	1,04	4,825	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,08	0,99	1,66	0,96	4,401	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,55	0,81	1,37	0,77	2,363	.020
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,50	1,10	1,84	1,02	5,536	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,08	1,02	1,62	0,88	4,391	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,42	0,73	1,29	0,72	1,619	.108
Ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,79	0,92	1,50	0,86	3,283	.001
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,45	0,72	1,32	0,75	1,906	.059
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,18	0,47	1,20	0,67	-0,266	.791
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,75	0,90	1,57	0,94	1,839	.068
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,45	0,76	1,31	0,73	1,987	.049
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,22	0,60	1,19	0,67	0,411	.682
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,18	0,52	1,17	0,60	0,323	.747
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,13	0,38	1,16	0,58	-0,729	.468
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,07	0,28	1,08	0,44	-0,425	.672
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,29	0,68	1,20	0,63	1,464	.146
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,24	0,52	1,17	0,59	1,448	.150
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,09	0,32	1,12	0,52	-0,555	.580
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,06	1,04	1,66	0,93	4,182	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,69	0,91	1,37	0,75	3,787	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,31	0,63	1,21	0,69	1,677	.096
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,16	0,45	1,14	0,56	0,315	.753

Πίνακας Π.1.26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,55	1,07	2,30	0,94	3,552	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	1,91	0,97	1,83	0,90	1,265	.207
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,51	0,83	1,34	0,64	3,479	.001
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,44	1,09	2,26	1,01	2,687	.008
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,00	1,07	1,80	0,93	2,876	.004
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,42	0,76	1,31	0,67	2,144	.033
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,90	0,99	1,79	0,87	1,897	.059
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,54	0,75	1,45	0,69	1,806	.072
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,22	0,52	1,19	0,52	0,911	.363
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,81	0,97	1,73	0,78	1,334	.184
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,48	0,77	1,43	0,67	1,087	.278
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,23	0,58	1,21	0,53	0,329	.743
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,29	0,64	1,29	0,62	-0,111	.912
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,16	0,43	1,18	0,48	-0,492	.623
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,07	0,31	1,08	0,32	-0,353	.725
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,39	0,69	1,38	0,69	0,102	.919
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,23	0,50	1,19	0,47	1,207	.229
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,10	0,31	1,08	0,33	0,685	.494
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,19	1,10	1,93	0,98	3,861	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,71	0,92	1,56	0,79	2,440	.016
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,37	0,69	1,32	0,61	1,167	.245
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,14	0,39	1,14	0,44	-0,272	.786

Πίνακας Π.1.27

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα εκδήλωσης διαφόρων μορφών βίας αυτή τη χρονιά, από τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους/τις μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,48	0,90	2,12	1,00	2,608	.012
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	1,87	0,91	1,46	0,73	3,647	.001
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,44	0,67	1,21	0,54	2,466	.017
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,27	0,99	1,90	0,96	2,660	.010
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνίες, βρισιές κ.τ.λ.)	1,77	0,88	1,46	0,87	2,535	.014
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,31	0,58	1,17	0,51	2,442	.018
Ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,73	0,74	1,58	0,72	1,428	.159
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,38	0,63	1,27	0,56	1,352	.182
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,12	0,38	1,12	0,38	0,000	1.000
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	1,56	0,67	1,54	0,80	0,159	.875
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,31	0,58	1,27	0,60	0,423	.674
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,15	0,42	1,10	0,36	1,767	.083
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,10	0,30	1,08	0,27	0,444	.659
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,06	0,24	1,04	0,19	1,000	.322
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,06	0,24	1,02	0,14	1,428	.159
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,29	0,57	1,23	0,55	0,830	.411
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,45	1,10	0,36	2,901	.005
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,06	0,24	1,08	0,27	-1,000	.322
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,08	0,90	1,75	0,99	2,615	.012
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,50	0,75	1,31	0,58	1,869	.067
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,21	0,46	1,23	0,55	-0,240	.811
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,10	0,30	1,12	0,32	-0,375	.709

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Παράγοντες εκδήλωσης βίας

Πίνακας Π.ΙΙ.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Στη χαμηλή σχολική επίδοση	2,26	1,03	1,93	0,99	2,195	.033
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	2,69	1,06	2,28	1,16	2,260	.028
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,69	1,20	2,94	1,32	-1,729	.090
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	3,02	1,14	2,61	1,24	2,886	.006
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	2,87	1,23	3,19	1,38	-2,111	.040
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	3,35	1,14	3,24	1,35	0,846	.401
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	3,07	1,29	3,13	1,33	-0,401	.690
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	3,15	1,31	2,52	1,34	3,093	.003
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	2,83	1,10	1,83	0,93	6,057	.000
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	3,02	1,22	2,31	1,29	3,447	.001
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	2,94	1,22	2,43	1,22	3,151	.003
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	2,98	1,17	3,07	1,45	-0,532	.597
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	2,67	1,03	2,67	1,41	0,000	1.000
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	1,83	1,11	1,89	1,13	-0,358	.722
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	2,37	1,07	2,54	1,24	-0,942	.350
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	3,26	1,20	2,89	1,36	1,804	.077
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	3,31	1,24	3,44	1,37	-0,686	.495
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις	3,28	1,24	3,48	1,36	-1,184	.242
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	3,89	1,19	3,28	1,39	3,730	.000
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	3,50	1,30	3,04	1,44	2,368	.022

Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	3,56	1,16	3,43	1,38	0,828	.411
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου	3,56	1,16	3,48	1,41	0,438	.663
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	3,39	1,16	2,41	1,22	5,630	.000
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	3,80	1,12	3,41	1,41	2,712	.009
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,89	1,06	3,54	1,41	2,554	.014
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	3,65	1,08	3,39	1,37	1,815	.075

Πίνακας Π.ΙΙ.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Στη χαμηλή σχολική επίδοση	2,32	0,95	2,58	1,03	-3,016	.003
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	2,78	1,03	2,92	1,07	-1,663	.099
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,65	1,13	2,86	1,25	-2,506	.014
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	3,01	1,12	3,05	1,13	-0,522	.602
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	2,85	1,21	2,91	1,27	-0,724	.470
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	3,24	1,17	3,25	1,24	-0,099	.921
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	3,10	1,09	3,16	1,15	-0,786	.433
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	3,14	1,22	2,74	1,16	3,799	.000
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	2,76	1,13	2,60	1,15	1,628	.106
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	2,88	1,17	2,65	1,22	2,563	.012
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	2,84	1,23	2,61	1,13	2,324	.022
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	2,88	1,11	2,67	1,12	1,991	.049
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις	2,63	1,12	2,42	1,12	1,947	.054

τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους						
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	2,04	1,09	2,11	1,06	-0,776	.440
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	2,48	1,07	2,38	1,09	0,913	.363
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	3,12	1,11	2,67	1,16	4,437	.000
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	3,13	1,18	2,73	1,20	3,499	.001
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις	3,21	1,21	2,78	1,16	3,836	.000
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	3,62	1,21	2,88	1,18	6,749	.000
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	3,42	1,19	2,90	1,22	5,181	.000
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	3,38	1,17	2,96	1,17	4,113	.000
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου	3,34	1,24	2,83	1,25	4,511	.000
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	3,31	1,25	2,94	1,29	3,719	.000
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	3,58	1,15	2,99	1,26	5,252	.000
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,61	1,10	3,01	1,23	6,005	.000
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	3,42	1,08	3,00	1,19	4,230	.000

Πίνακας Π.ΙΙ.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Στη χαμηλή σχολική επίδοση	2,17	0,87	2,13	0,85	0,327	.747
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	2,88	1,04	2,71	1,04	1,000	.328
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,54	1,32	2,50	1,14	0,135	.894
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	3,00	1,10	2,83	1,27	0,778	.445
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	2,92	1,32	2,75	1,19	0,891	.382
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	3,25	1,11	2,88	1,23	1,567	.131
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	3,00	1,29	2,46	1,18	2,066	.050
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	2,96	1,30	2,38	1,31	2,696	.013
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται	2,58	1,21	2,46	1,22	0,531	.601

σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή						
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	2,79	1,35	2,25	1,07	2,407	.025
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	2,75	1,33	2,17	1,05	2,696	.013
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	2,75	1,11	2,33	1,27	1,792	.086
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	2,42	1,21	2,04	1,04	1,895	.071
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	2,00	1,02	1,96	0,91	0,238	.814
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	2,58	1,21	2,46	1,44	0,485	.632
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	2,75	1,15	2,46	1,18	1,273	.216
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	3,13	1,26	2,67	1,40	1,967	.061
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις	3,25	1,26	2,75	1,36	2,077	.049
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	3,42	1,28	2,54	1,35	3,397	.002
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	3,50	1,10	2,54	1,25	4,699	.000
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	3,29	1,08	2,67	1,31	2,698	.013
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου	3,08	1,21	2,71	1,40	1,740	.095
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	3,33	1,40	2,63	1,50	2,899	.008
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	3,58	1,18	2,75	1,51	3,890	.001
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,75	1,15	2,75	1,39	5,254	.000
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	3,29	1,08	2,83	1,27	2,410	.024

Πίνακας Π.ΙΙ.4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού και από μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Στη χαμηλή σχολική επίδοση	1,95	1,02	2,65	1,06	-4,621	.000
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	2,23	1,06	2,98	1,14	-5,680	.000
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,74	1,33	2,85	1,27	-0,785	.435
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	2,66	1,23	3,03	1,16	-3,421	.001
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι	2,82	1,41	2,85	1,38	-0,252	.802

υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)						
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	3,26	1,31	3,18	1,35	0,627	.533
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	3,00	1,31	3,00	1,34	0,000	1.000
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	2,48	1,28	2,74	1,32	-1,604	.114
.Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	2,05	1,09	2,76	1,22	-5,188	.000
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	2,18	1,08	2,68	1,30	-3,215	.002
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	2,48	1,24	2,90	1,30	-2,645	.010
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	3,13	1,29	2,94	1,24	1,217	.228
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	2,79	1,32	2,73	1,30	0,390	.698
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	1,92	1,18	2,19	1,19	-2,102	.040
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	2,74	1,20	2,34	1,07	2,987	.004
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	3,13	1,29	2,76	1,24	2,211	.031
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	3,45	1,35	2,73	1,23	4,036	.000
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις	3,52	1,36	2,71	1,21	4,424	.000
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	3,42	1,39	3,00	1,27	2,404	.019
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	3,03	1,34	2,94	1,28	0,652	.517
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	3,29	1,40	2,98	1,21	2,018	.048
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου	3,52	1,36	2,89	1,29	3,980	.000
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	2,68	1,30	2,77	1,23	-0,629	.531
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	3,44	1,36	3,13	1,25	2,092	.041
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,58	1,40	3,15	1,27	3,087	.003
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	3,34	1,35	3,19	1,24	1,054	.296

Πίνακας Π.ΙΙ.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού και από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Στη χαμηλή σχολική επίδοση	1,82	0,75	2,27	0,65	-2,193	.053
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	1,82	0,75	2,64	0,92	-3,614	.005
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,64	1,21	2,45	1,13	0,392	.703
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	2,36	1,03	2,73	1,10	-1,174	.267
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	3,18	1,33	3,09	1,14	0,289	.779
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	3,18	1,08	2,91	1,14	0,582	.574
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	3,09	1,04	2,73	1,01	1,000	.341
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	2,18	1,25	1,91	0,83	1,399	.192
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	2,00	1,10	2,45	1,21	-2,193	.053
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	2,18	0,98	2,36	1,12	-0,803	.441
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	2,45	1,04	2,36	1,21	0,209	.839
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	3,00	1,00	2,55	1,44	1,456	.176
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους	2,73	1,01	2,55	1,44	0,559	.588
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	1,82	0,75	2,27	1,27	-1,456	.176
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	2,73	1,10	2,55	1,29	0,690	.506
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	3,09	1,04	2,82	1,33	0,637	.539
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	3,64	1,43	2,91	1,45	1,620	.136
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις	3,73	1,35	3,00	1,18	1,789	.104
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	3,45	1,37	2,73	1,19	2,185	.054
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	3,18	1,33	2,27	1,27	3,194	.010

Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	3,45	1,13	2,64	1,21	3,105	.011
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου	3,55	1,21	2,73	1,19	2,764	.020
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	2,82	1,17	2,45	0,93	2,390	.038
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	3,36	0,92	2,64	1,21	3,068	.012
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,64	1,21	2,73	1,01	3,627	.005
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	3,36	1,21	2,91	1,04	1,336	.211

Πίνακας Π.ΙΙ.6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Στη χαμηλή σχολική επίδοση	2,47	0,89	2,42	0,83	0,361	.720
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων	2,97	0,97	2,79	0,88	1,227	.228
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2,84	1,08	2,63	1,00	1,539	.132
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν	3,00	0,96	2,82	1,04	1,312	.198
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)	3,08	1,19	2,97	1,05	0,662	.512
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	3,32	1,12	2,97	1,10	1,880	.068
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	3,24	1,13	2,82	1,11	2,737	.009
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών	2,92	1,15	2,50	1,25	3,024	.005
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή	2,76	1,24	2,68	1,30	0,595	.556
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά	2,71	1,31	2,61	1,18	0,702	.487
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο	2,68	1,14	2,47	1,11	1,671	.103
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου	2,74	0,95	2,53	1,18	1,601	.118
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική	2,53	1,08	2,45	1,18	0,552	.584

συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/τις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους						
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης)	2,24	0,97	2,18	1,16	0,298	.767
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες	2,79	1,36	2,76	1,44	0,147	.884
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων	2,79	1,12	2,58	1,35	1,671	.103
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	2,97	1,20	2,89	1,31	0,433	.668
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις	3,03	1,13	2,97	1,24	0,349	.729
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας	3,05	1,31	2,71	1,35	2,248	.031
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής	3,03	1,24	2,63	1,24	2,844	.007
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων	3,16	1,10	2,79	1,19	3,366	.002
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου	3,00	1,25	2,79	1,30	1,671	.103
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν	3,50	1,27	3,00	1,38	2,983	.005
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	3,32	1,19	2,87	1,34	3,809	.001
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων	3,37	1,17	2,89	1,29	4,025	.000
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση	3,21	1,04	2,84	1,10	2,890	.006

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Συγγότητα και μορφές θυματοποίησης

Πίνακας Π.ΙΙΙ.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,44	0,86	2,26	0,92	3,983	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,50	0,85	2,41	0,99	1,436	.153

Πίνακας Π.ΙΙΙ.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,50	0,82	1,89	0,93	6,427	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,42	0,87	2,16	0,82	4,467	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,33	0,88	2,15	1,09	1,102	.276

Πίνακας Π.ΙΙΙ.6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,31	0,90	2,41	0,99	-1,773	.078

Πίνακας Π.ΙΙΙ.7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,19	0,89	1,89	0,93	4,376	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,21	0,90	2,16	0,82	1,189	.236

Πίνακας Π.ΙΙΙ.9

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα που υφίστανται βία γενικά αυτή τη χρονιά	2,35	0,91	2,15	1,09	1,605	.115

Πίνακας Π.ΙΙΙ.10

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,66	0,85	2,29	0,94	7,996	.000
Μεσαίας έντασης	1,99	0,80	1,67	0,78	7,631	.000
Σοβαρή	1,40	0,68	1,21	0,50	5,960	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.11

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,73	0,89	2,34	0,99	5,444	.000
Μεσαίας έντασης	2,05	0,82	1,76	0,90	4,793	.000
Σοβαρή	1,46	0,74	1,29	0,66	3,605	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.12

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,67	0,85	1,83	0,80	9,411	.000
Μεσαίας έντασης	2,00	0,76	1,35	0,61	8,728	.000
Σοβαρή	1,41	0,72	1,10	0,33	4,859	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.13

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,64	0,83	2,18	0,84	8,086	.000
Μεσαίας έντασης	1,97	0,78	1,62	0,77	6,574	.000
Σοβαρή	1,38	0,67	1,22	0,55	3,779	.000

Πίνακας Π.ΙΙΙ.14

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,56	0,80	2,19	0,95	2,660	.010
Μεσαίας έντασης	1,85	0,72	1,58	0,80	2,186	.033
Σοβαρή	1,35	0,59	1,17	0,43	2,268	.028

Πίνακας Π.ΙΙΙ.15

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,38	0,91	2,34	0,99	0,571	.569
Μεσαίας έντασης	1,72	0,84	1,76	0,90	-0,797	.427
Σοβαρή	1,28	0,57	1,29	0,66	-0,174	.862

Πίνακας Π.ΙΙΙ.16

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,24	0,90	1,83	0,80	5,135	.000
Μεσαίας έντασης	1,57	0,74	1,35	0,61	4,077	.000
Σοβαρή	1,16	0,45	1,10	.329	1,536	.127

Πίνακας Π.ΙΙΙ.17

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,28	0,93	2,18	0,84	2,045	.042
Μεσαίας έντασης	1,66	0,75	1,62	0,77	1,054	.293
Σοβαρή	1,19	0,48	1,22	0,55	-1,094	.275

Πίνακας Π.ΙΙΙ.18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται βία αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,38	0,97	2,19	0,95	1,564	.124
Μεσαίας έντασης	1,79	0,87	1,58	0,80	1,850	.070
Σοβαρή	1,21	0,50	1,17	0,43	0,574	.569

Πίνακας Π.ΙΙΙ.19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,83	0,92	2,22	0,96	12,680	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,31	0,87	1,75	0,87	11,912	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,68	0,82	1,33	0,67	8,988	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,87	0,96	2,34	1,05	10,956	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,38	0,96	1,88	0,99	10,440	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,63	0,82	1,33	0,65	7,983	.000
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,18	0,92	1,78	0,92	8,148	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,70	0,80	1,43	0,69	6,851	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,30	0,61	1,18	0,51	4,218	.000
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,18	0,92	1,99	1,02	4,150	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,72	0,80	1,59	0,84	2,882	.004
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,38	0,73	1,30	0,72	2,146	.033
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,48	0,75	1,28	0,66	5,178	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,27	0,59	1,16	0,50	3,372	.001
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,12	0,41	1,08	0,37	1,504	.134
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,52	0,71	1,25	0,56	7,888	.000
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,52	1,16	0,43	4,050	.000
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,11	0,38	1,06	0,24	2,499	.013
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,49	1,06	2,11	1,13	7,478	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,92	0,92	1,72	0,97	4,419	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,54	0,77	1,44	0,79	2,544	.011
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,23	0,59	1,20	0,57	1,224	.222

Πίνακας Π.ΙΙΙ.20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,93	0,96	2,39	1,01	8,089	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,36	0,92	1,92	0,96	6,896	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,77	0,88	1,48	0,83	4,835	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,99	0,95	2,46	1,11	7,277	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,44	1,01	1,94	1,05	7,250	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,70	0,84	1,38	0,78	5,124	.000
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,25	0,91	1,83	0,92	6,438	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,73	0,80	1,46	0,76	4,708	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,30	0,62	1,23	0,59	1,797	.074
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,23	0,88	2,03	1,08	2,792	.006
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,71	0,77	1,62	0,96	1,231	.220
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,41	0,77	1,32	0,77	1,606	.110
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,48	0,77	1,27	0,61	3,580	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,24	0,58	1,19	0,54	0,930	.354
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,12	0,36	1,12	0,45	0,160	.873
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,54	0,68	1,35	0,72	3,239	.001
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,47	1,20	0,54	1,488	.138
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,09	0,30	1,10	0,40	-0,333	.740
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,55	1,07	2,18	1,15	4,544	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	2,00	0,94	1,72	0,95	4,064	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,56	0,78	1,47	0,84	1,418	.158
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,24	0,62	1,26	0,67	-0,446	.656

Πίνακας Π.ΙΙΙ.21

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,95	0,94	1,87	0,91	10,760	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,41	0,92	1,45	0,79	9,926	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,75	0,85	1,20	0,53	7,353	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,93	0,98	1,91	1,00	9,577	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,43	0,96	1,48	0,80	9,805	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,67	0,79	1,15	0,44	7,096	.000
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,18	0,97	1,46	0,80	7,634	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,73	0,81	1,24	0,59	6,345	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,29	0,54	1,13	0,43	2,790	.006
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,21	0,92	1,68	0,89	5,834	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,76	0,78	1,39	0,73	4,579	.000
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,39	0,64	1,18	0,50	3,221	.002
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,48	0,77	1,16	0,47	4,891	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,24	0,58	1,14	0,48	2,309	.023
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,13	0,38	1,07	0,28	1,825	.071
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,58	0,82	1,15	0,53	6,391	.000
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,30	0,56	1,13	0,48	3,864	.000
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,13	0,38	1,08	0,37	1,135	.259
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,50	1,16	1,58	0,89	7,934	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,96	0,94	1,37	0,84	6,341	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,55	0,74	1,21	0,62	4,850	.000
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,22	0,63	1,11	0,46	1,428	.159

Πίνακας Π.ΙΙΙ.22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,80	0,89	2,22	0,89	8,990	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,28	0,83	1,75	0,84	9,675	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,62	0,77	1,30	0,62	7,136	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,86	0,93	2,25	0,97	9,335	.000
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,34	0,95	1,78	0,92	9,057	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,62	0,78	1,31	0,59	6,123	.000
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,22	0,93	1,75	0,82	7,773	.000
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,76	0,82	1,43	0,69	6,020	.000
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,30	0,59	1,16	0,45	3,899	.000
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,17	0,90	1,88	0,94	4,395	.000
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,70	0,79	1,53	0,83	2,820	.005
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,35	0,70	1,22	0,59	2,946	.004
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,48	0,74	1,28	0,63	4,075	.000
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,26	0,59	1,17	0,48	2,421	.016
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,11	0,43	1,07	0,28	1,777	.077
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,54	0,71	1,31	0,66	4,799	.000
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,51	1,16	0,45	2,902	.004
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,11	0,41	1,07	0,32	1,238	.217
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,49	1,02	1,93	1,01	7,747	.000
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,87	0,86	1,60	0,84	4,542	.000
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,47	0,70	1,32	0,64	3,380	.001
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,17	0,50	1,13	0,41	1,000	.319

Πίνακας Π.ΙΙΙ.23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα που υφίστανται διάφορες μορφές βίας αυτή τη χρονιά, οι μαθητές/τριες του σχολείου και οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)	2,73	0,77	2,19	0,99	3,964	.000
Μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)	2,15	0,70	1,65	0,84	4,955	.000
Σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)	1,56	0,61	1,23	0,51	3,818	.000
Ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)	2,77	0,94	2,21	1,11	3,513	.001
Μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)	2,38	0,87	1,67	0,99	4,956	.000
Σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)	1,48	0,61	1,27	0,69	2,844	.006
Ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,15	0,80	1,69	0,92	3,398	.001
Μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)	1,71	0,78	1,35	0,74	3,552	.001
Σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,23	0,51	1,21	0,57	0,299	.766
Ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)	2,13	0,84	1,85	1,02	2,274	.027
Μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία /αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)	1,65	0,74	1,44	0,90	2,034	.047
Σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)	1,38	0,82	1,23	0,61	1,211	.231
Ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,25	0,52	1,08	0,27	2,268	.028
Μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία /δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)	1,17	0,43	1,06	0,24	1,948	.057
Σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)	1,08	0,27	1,06	0,31	0,375	.709
Ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)	1,50	0,61	1,27	0,60	3,267	.002
Μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)	1,27	0,45	1,13	0,40	1,849	.070
Σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)	1,06	0,24	1,08	0,33	-0,375	.709
Χειρονομίες/μορφασμοί/ μη λεκτική βία	2,40	0,82	1,90	1,05	3,472	.001
Ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)	1,88	0,88	1,56	0,96	2,394	.020
Μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)	1,52	0,73	1,38	0,77	1,188	.240
Σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωροποίηση σχεδόν από το σύνολο)	1,13	0,40	1,23	0,68	-1,151	.255

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Παράγοντες θυματοποίησης

Πίνακας Π.ΙV.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	2,56	1,14	2,28	1,09	2,385	.021
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	2,54	1,06	2,96	1,26	-2,628	.011
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	1,91	0,98	2,13	1,20	-1,896	.063
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	2,94	1,11	3,28	1,38	-1,946	.057
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	2,35	1,07	2,91	1,28	-3,380	.001

Πίνακας Π.ΙV.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	2,68	1,03	2,60	0,99	0,988	.325
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	2,68	0,98	2,66	1,06	0,195	.846
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	2,19	0,96	2,07	0,97	1,737	.085
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	2,91	1,07	2,58	1,20	3,323	.001
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	2,58	1,16	2,36	1,12	1,971	.051

Πίνακας Π.ΙV.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	2,63	0,88	2,38	1,06	1,141	.266
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	2,63	0,71	2,46	1,02	0,749	.461
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	2,08	0,65	1,79	0,83	2,070	.050
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	2,96	1,12	2,54	1,35	1,635	.116
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	2,92	1,25	2,71	1,49	1,000	.328

Πίνακας Π.ΙV.4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού και των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	2,03	0,99	2,58	1,14	-4,706	.000
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	2,73	1,23	2,63	1,11	0,814	.419
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	2,06	1,24	2,13	1,14	-0,574	.568
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	3,21	1,38	2,53	1,20	4,504	.000
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	3,11	1,33	2,31	1,13	5,358	.000

Πίνακας Π.ΙV.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού και των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	1,91	0,70	2,36	1,03	-1,456	.176
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	2,64	0,92	2,45	1,13	0,516	.617
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	1,91	0,70	1,82	1,17	0,319	.756
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	3,18	1,33	2,45	1,13	2,390	.038
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	3,27	1,42	2,64	1,29	2,609	.026

Πίνακας Π.ΙV.6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους παράγοντες θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Ο Μ Α Δ Α Μ Α Θ Η Τ Ω Ν					
	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός	2,71	0,93	2,42	1,06	2,438	.020
Αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους	2,97	1,05	2,74	1,11	1,781	.083
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη	2,16	0,97	1,89	0,95	1,886	.067
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)	2,84	1,29	2,63	1,30	1,243	.222
Δεν έχουν παρέες, είναι μόνα τους	3,00	1,19	2,95	1,36	0,312	.756

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Συχνότητα βίας γενικά

Πίνακας Π.Υ.1

Μαθητές/τριες του σχολείου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά	2,81	0,91	2,44	0,86	10,015	.000

Πίνακας Π.Υ.2

Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά	2,38	1,01	2,26	0,92	2,196	.029

Πίνακας Π.Υ.3

Μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	ΒΙΑ ΓΕΝΙΚΑ					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά	2,87	1,12	2,41	0,99	6,368	.000

Πίνακας Π. V.4

Μόνο οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	Β Ι Α Γ Ε Ν Ι Κ Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά	2,12	1,08	1,89	0,93	2,406	.018

Πίνακας Π. V.5

Μόνο οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	Β Ι Α Γ Ε Ν Ι Κ Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά	2,29	0,97	2,16	0,82	2,527	.012

Πίνακας Π. V.6

Μόνο οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	Β Ι Α Γ Ε Ν Ι Κ Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Συχνότητα βίας γενικά αυτή τη χρονιά	2,06	1,00	2,15	1,09	-1,093	.279

Πίνακας Π.Υ.7

Μαθητές/τριες του σχολείου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ	Β Ι Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,94	0,91	2,66	0,85	6,835	.000
Μεσαίας έντασης	2,34	0,87	1,99	0,80	8,564	.000
Σοβαρή	1,65	0,85	1,40	0,68	7,968	.000

Πίνακας Π.Υ.8

Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ	Β Ι Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,47	0,98	2,29	0,94	3,673	.000
Μεσαίας έντασης	1,96	0,92	1,67	0,78	6,435	.000
Σοβαρή	1,42	0,75	1,21	0,50	5,602	.000

Πίνακας Π.Υ.9

Μόνο οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ	Β Ι Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,75	1,03	2,34	0,99	6,030	.000
Μεσαίας έντασης	2,09	1,03	1,76	0,90	5,055	.000
Σοβαρή	1,50	0,83	1,29	0,66	3,950	.000

Πίνακας Π.Υ.10

Μόνο μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ	Β Ι Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,18	1,05	1,83	0,80	4,078	.000
Μεσαίας έντασης	1,66	0,93	1,35	0,61	3,980	.000
Σοβαρή	1,30	0,82	1,10	0,33	3,161	.002

Πίνακας Π.Υ.11

Μόνο μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ	Β Ι Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,28	0,93	2,18	0,84	2,085	.038
Μεσαίας έντασης	1,73	0,83	1,62	0,77	2,628	.009
Σοβαρή	1,21	0,46	1,22	0,55	-0,428	.669

Πίνακας Π.Υ.12

Μόνο μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα βίας αυτή τη χρονιά, που εκδηλώνουν και που δέχονται οι μαθητές/τριες με διαταραχές ομιλίας και λόγου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΒΙΑΣ	Β Ι Α					
	ΕΚΔΗΛΩΝΟΥΝ ΒΙΑ		ΥΦΙΣΤΑΝΤΑΙ ΒΙΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	M	SD	M	SD	t-test	p
Ήπια	2,08	0,90	2,19	0,95	-1,098	.278
Μεσαίας έντασης	1,52	0,75	1,58	0,80	-0,553	.582
Σοβαρή	1,19	0,49	1,17	0,43	0,330	.742

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: Πρακτικές αντιμετώπισης της βίας και της
θυματοποίησης**

Πίνακας Π. VI.1

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στις πολιτικές/πρακτικές αντιμετώπισης της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ/ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΝΕΥΡΟ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΜΕΤΡΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ	
	%	%	%	%	%	M	SD
Συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση)	0,6	8,8	36,3	27,8	26,6	3,71	0,98
Υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων	4,4	12,0	27,8	28,1	27,8	3,63	1,14
Ειδικοί επιστήμονες στα σχολεία	3,5	7,9	22,2	24,9	41,5	3,93	1,13
Αναλυτικό Πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών	3,8	8,8	20,2	25,1	42,1	3,93	1,15
Διδακτικές μέθοδοι προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών	1,2	7,0	21,1	27,2	43,6	4,05	1,02
Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους/στις μαθητές/τριες	1,2	4,7	21,1	19,6	53,5	4,20	1,00
Ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες	1,8	4,4	18,1	23,1	52,6	4,20	1,00
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1,5	7,6	18,1	24,9	48,0	4,10	1,04
Στελέχωση των σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς	1,8	5,8	19,3	21,6	51,5	4,15	1,04

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ενημερωτική επιστολή

Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα

Ονομάζομαι Δημήτρης Δημητρίου. Είμαι δάσκαλος στο Δημοτικό Σχολείο Πιτσιδίων του Νομού Ηρακλείου και υποψήφιος διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής μου πραγματοποιώ έρευνα με θέμα *«Μαθητές με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές και η εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων»*. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις δασκάλων τυπικών τάξεων, τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης για την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας. Ειδικότερα, εξετάζεται η συχνότητα της βίας, οι μορφές της και οι παράγοντες εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης των μαθητών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές (μαθητές: στο φάσμα του αυτισμού, με ΔΕΠ-Υ, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου και ομιλίας).

Θα ήθελα να σας παρακαλέσω θερμά να με βοηθήσετε στην υλοποίηση της έρευνας και να αφιερώσετε λίγο μέρος από τον πολύτιμο χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης είναι 15-20 λεπτά. Κατανοώ απολύτως τις δυσκολίες εύρεσης χρόνου, αλλά το γεγονός ότι η βία αλλά και οι νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν σύνθετες έννοιες, επιβάλλεται η λεπτομερής μελέτη τους.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σ' αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια, καταθέτοντας την πολύτιμη εμπειρία σας ως στελέχη της εκπαίδευσης. Επιτρέψτε μου να επισημάνω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και μας ενδιαφέρει η δική σας προσωπική άποψη.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και ανά πάσα στιγμή μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εφόσον δεν το επιθυμείτε. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν είναι απολύτως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται διαδικτυακά και δεν απαιτείται κάποια ταυτοποίηση. Τα δεδομένα θα φυλαχτούν για 5 έτη μετά τη συλλογή τους και στη συνέχεια θα διαγραφούν.

Η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Θεωρώντας δεδομένη την προθυμία και τη συνεργασία σας, εκτιμώ ότι θα συμβάλλετε στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας, μέσα από τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου. Μπορείτε, εφόσον το επιθυμείτε, να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας επικοινωνώντας μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμμετοχή σας και για τον χρόνο που θα διαθέσετε. Σας εύχομαι να έχετε υγεία και κάθε επιτυχία στο σημαντικό έργο σας.

Με εκτίμηση

Δημήτρης Δημητρίου

Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ 70),

Υποψήφιος Διδάκτωρ Π. Τ. Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
E-mail: dimitrisgalia@gmail.com
Τηλ. 2892022006

Επιβλέπων Καθηγητής
Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
E-mail: ththanos@uoi.gr
Τηλ. 2651005661

Ενημερώθηκα για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, την εθελοντική συμμετοχή, την ανωνυμία της έρευνας, για το δικαίωμα της αποχώρησής μου οποιαδήποτε στιγμή και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς και συναινώ να συμμετέχω στην έρευνα

- Ναι
- Όχι

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο :

Άντρας Γυναίκα Άλλο

Χρόνια υπηρεσίας

0-10 11-20 21-30 31 και άνω

Περιοχή που βρίσκετε το σχολείο που διδάσκετε

- Αγροτική
- Ημι-αστική
- Αστική

Το Δημοτικό σχολείο που διδάσκετε τη φετινή χρονιά τι δυναμικότητα έχει

- Μέχρι 6/θέσιο
- 7/θέσιο και πάνω

Διδάσκετε σε:

- Τυπική τάξη
- Τμήμα ένταξης
- Παράλληλη στήριξη
- Άλλο :

Σε ποια τάξη διδάσκετε;

- Α
- Β
- Γ
- Δ
- Ε
- ΣΤ
- Τμήμα ένταξης
- Περισσότερες από μία

Έχετε κάνει σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή;

- Ναι
- Όχι

Πόσα χρόνια διδάσκετε σε αυτή τη θέση;
0-5 6-10 11-15 15-20 20 και άνω

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες

Συχνότητα εμφάνισης βίας, μορφές βίας ή θυματοποίησης στους μαθητές (όλα τα παιδιά) του σχολείου σας

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν βία αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια** βία αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή** βία αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν μεσαίας σοβαρότητας βία αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ερωφονείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες του σχολείου σας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **γενικά βία** αυτή τη χρονιά

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.);**

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχολία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά του σχολείου σας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Διδάσκετε σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όσοι έχουν διάγνωση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) αυτήν τη χρονιά;

- Ναι
- Όχι

Συχνότητα εμφάνισης βίας, μορφές βίας ή θυματοποίησης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου σας

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας σοβαρότητας** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Κατά την προσωπική σας άποψη, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκδηλώνουν **βία** διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη μορφή εκδήλωσης της ανάλογα με το είδος της διάγνωσή τους ;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται γενικά **βία** αυτήν τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχολία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Διδάσκετε σε μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ αυτήν τη χρονιά;

- Ναι
- Όχι

Συχνότητα εμφάνισης βίας, μορφές βίας ή θυματοποίησης και παράγοντες εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ του σχολείου σας

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας σοβαρότητας** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται γενικά **βία** αυτήν τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχολία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η εκδήλωση βίας από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη χαμηλή σχολική επίδοση					
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων					
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στη ματαιώση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν					
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)					
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών.					
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών					
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή					
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά					
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο					
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου					
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/ις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους					
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης.)					
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες					
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων					
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες					
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις					
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας					
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής					

Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων					
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου					
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν					
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς					
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων					
Χαμηλή ανοχή στη ματαιώση					

Παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η θυματοποίηση μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός					
Δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους					
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη					
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)					
Δεν έχουν παρέες είναι μόνα τους					

Μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Διδάσκετε σε μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού αυτήν τη χρονιά;

- Ναι
- Όχι

Συχνότητα εμφάνισης βίας, μορφές βίας ή θυματοποίησης και παράγοντες εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης στους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού του σχολείου σας

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας σοβαρότητας** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται γενικά **βία** αυτήν τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχολία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η εκδήλωση βίας από τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη χαμηλή σχολική επίδοση					
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων					
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στη ματαιώση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν					
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)					
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών.					
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών					
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή					

Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά					
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο					
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου					
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/ις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους					
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης.)					
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες					
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων					
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες					
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις					
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας					
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής					
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων					
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου					
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν					
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς					
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων					
Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση					

Παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών στο φάσμα του αυτισμού

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η θυματοποίηση μαθητών/τριών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός					
Δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους					
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη					
Μη «συνηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)					
Δεν έχουν παρέες είναι μόνα τους					

Μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Διδάσκετε σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αυτήν τη χρονιά;

- Ναι
- Όχι

Συχνότητα εμφάνισης βίας, μορφές βίας ή θυματοποίησης και παράγοντες εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας σοβαρότητας** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται γενικά **βία** αυτήν τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπιες μορφές απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχολία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η εκδήλωση βίας από τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Καθόλου υ	Λίγο	Αρκετά ά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη χαμηλή σχολική επίδοση					
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων					
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στη ματαιώση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν					
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)					
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών.					
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών					
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή					
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά					

Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που νιώθουν στο σχολείο					
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου					
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/ις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους					
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης.)					
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες					
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων					
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες					
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις					
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας					
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής					
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων					
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου					
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν					
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς					
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων					
Χαμηλή ανοχή στη ματαιώση					

Παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η θυματοποίηση μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός					
Δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους					
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη					
Μη «συννηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)					
Δεν έχουν παρέες είναι μόνα τους					

Μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Διδάσκετε σε μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας αυτήν τη χρονιά;

- Ναι
- Όχι

Συχνότητα εμφάνισης βίας, μορφές βίας ή θυματοποίησης και παράγοντες εκδήλωσης βίας ή θυματοποίησης στους μαθητές με διαταραχές ομιλίας και λόγου στο σχολείο σας

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας σοβαρότητας** βία αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπιες μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Οι μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά εκδηλώνουν **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται γενικά **βία** αυτήν τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σωματική βία (σπρωξίματα κ.τ.λ.)**;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σωματική βία (τρικλοποδιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σωματική βία (χτυπήματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια λεκτική βία (πειράγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης λεκτική βία (ειρωνείες, βρισιές κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή λεκτική βία (βρίσιμο γονέων, εξωτερικής εμφάνισης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπιας μορφής απειλές (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης απειλές (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρές απειλές (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια κοινωνικο-συναισθηματική βία/ αποκλεισμός (περιστασιακά 1-2 φορές)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μικρό χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή κοινωνικο-συναισθηματική βία/αποκλεισμός (μεγάλο χρονικό διάστημα)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ηλεκτρονική βία (αρνητικά σχολία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ηλεκτρονική βία (κοροϊδία/δυσφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ηλεκτρονική βία (δημοσίευση φωτογραφιών και βίντεο στο διαδίκτυο κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια σεξουαλική βία (σεξουαλικά υπονοούμενα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης σεξουαλική βία (μικρο αγγίγματα κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή σεξουαλική βία (χουφτώματα, βιασμός, κατέβασμα παντελονιών κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **χειρονομίες/μορφασμοί/μη λεκτική βία** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **ήπια ρατσιστική βία (λεκτικοί χαρακτηρισμοί κ.τ.λ.)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **μεσαίας έντασης ρατσιστική βία (αποκλεισμός από μια ομάδα ατόμων)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας πόσο συχνά υφίστανται **σοβαρή ρατσιστική βία (αποκλεισμός/περιθωριοποίηση σχεδόν από το σύνολο)** αυτή τη χρονιά;

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Παράγοντες εκδήλωσης βίας από μαθητές/τριες με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η εκδήλωση βίας από τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη χαμηλή σχολική επίδοση					
Στη χαμηλή αυτό-εκτίμηση που έχουν λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης και γενικότερα στην μη επίτευξη των σχολικών στόχων					
Στο γεγονός ότι το σχολείο είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στη ματαίωση που νιώθουν καθώς βλέπουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, παρά την προσπάθεια που καταβάλουν					
Στις υποδομές του σχολείου που δεν είναι υποστηρικτικές (πχ. κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, κατάλληλο εποπτικό υλικό, κ.λπ.)					
Στο αναλυτικό πρόγραμμα που είναι διαμορφωμένο για τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες					
Στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει πολλά περιθώρια διαφοροποίησης/προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών.					
Για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών/τριών					
Λόγω της αποτυχίας τους στο σχολείο εντάσσονται σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά, όπου βρίσκουν αποδοχή					
Μιμούνται μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά					
Αποτελεί διέξοδο στην πλήξη και την ανία που					

νιώθουν στο σχολείο					
Στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες του σχολείου					
Δεν μπορούν να αποκρύψουν την παραβατική συμπεριφορά στον ίδιο βαθμό με τους/ις τυπικούς/ές συμμαθητές/τριες τους					
Στον στιγματισμό τους (πχ. παρακολούθηση μαθημάτων στο Τμήμα Ένταξης.)					
Δεν τα εντάσσουν στις παρέες					
Αδυναμία πρόβλεψης συνεπειών των πράξεων					
Ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες					
Αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις					
Μειωμένος έλεγχος της παρορμητικότητας					
Προβλήματα στην εστίαση της προσοχής					
Αδυναμία στην επίλυση προβλημάτων					
Αδυναμίες στην κατανόηση του άλλου					
Στις κακές οικογενειακές συνθήκες (παραμέληση, κακοποίηση, κ.λπ.) που εντείνουν ακόμη περισσότερο τις δυσκολίες που βιώνουν					
Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς					
Δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων					
Χαμηλή ανοχή στη ματαιώση					

Παράγοντες θυματοποίησης μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας

Σε ποιο βαθμό οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η θυματοποίηση μαθητών/τριών με διαταραχές λόγου και ομιλίας:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Χαμηλή σχολική επίδοση/στιγματισμός					
Δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους					
Παρακολούθηση μαθημάτων σε ξεχωριστή τάξη ή παράλληλη στήριξη					
Μη «συννηθισμένες» συναισθηματικές αντιδράσεις (κλαίει εύκολα ή χαίρεται υπερβολικά για «ασήμαντο» λόγο)					
Δεν έχουν παρέες είναι μόνα τους					

Αντιμετώπιση

Πολιτικές / πρακτικές για την αντιμετώπιση της βίας και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμπεριληπτική εκπαίδευση					
Υλικότεχνικός εξοπλισμός των σχολείων					
Ειδικοί επιστήμονες στα σχολεία					
Αναλυτικό Πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών					
Διδακτικές μέθοδοι προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών					
Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους/ις μαθητές/τριες					
Ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες					
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών					
Στελέχωση των σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς					

Συμπληρωματικός σχολιασμός

Θέλετε να συμπληρώσετε ή να αναφέρετε κάτι άλλο και δε σας δόθηκε η ευκαιρία κατά τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου (προαιρετική);

Αξιολόγηση ερωτηματολογίου (Προαιρετική)

Το ερωτηματολόγιο ήταν σαφές;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο στη συμπλήρωση;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Το ερωτηματολόγιο κάλυπτε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ