



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙ-
ΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του Γεωργίου Δήμου



Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση

1ος Επόπτης: Καθ. κ. Γουδήρας Δημήτριος

2ος Επόπτης: Καθ. κ. Αγαλιώτης Ιωάννης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
1.1. Bullying: Βασικές έννοιες.....	3
1.2. Το bullying σε εθνικο-πολιτιστικό πλαίσιο.....	7
1.3. Η κατάσταση στην Ελλάδα.....	10
2.1. Μετανάστευση.....	14
2.2. Ο επιπολιτισμός.....	16
2.3. Η προσαρμογή.....	20
2.4. Επιπτώσεις της μετανάστευσης: Προσαρμογή των μεταναστών.....	21
2.5. Η κατάσταση στην Ελλάδα και τη Ν. Ευρώπη.....	23
2.6. Κυρίαρχες μεταναστευτικές ομάδες στην Ελλάδα.....	25
2.6.i. Οι μετανάστες από την Αλβανία.....	25
2.6.ii. Οι μετανάστες από την ΠΣΕ.....	26
2.7. Κοινωνικο-οικονομικό στάτους.....	27
2.8. Μεταναστάτες και Εκπαίδευση.....	33
2.9. Η εικόνα στην Εκπαίδευση με αριθμούς.....	36
2.10. Η εικόνα στο ελληνικό σχολείο.....	37
2.11. Κοινωνικός Στιγματισμός.....	40
3.1. Αυτοεκτίμηση - Αυτοαντίληψη.....	41
3.2. Η μέτρηση της αυτοεκτίμησης.....	44
3.3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και σχολική ζωή.....	46
4. Σκοπός της έρευνας – Υποθέσεις.....	47

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	49
5.1. Δείγμα.....	49
5.2. Εργαλεία μέτρησης.....	52
5.2.i. <i>Εκφοβισμός/Θυματοποίηση</i>	52
5.2.ii. <i>Αυτοσυναίσθημα/Αυτοεκτίμηση</i>	52
5.3. Διαδικασία της έρευνας.....	54
6. Αποτελέσματα.....	55
6.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης.....	55
6.1.i. <i>Peer Relations Questionnaire</i>	55
6.1.ii. <i>ΠΑΤΕΜ II</i>	57
6.2. Περιγραφική στατιστική.....	58
6.2.i. <i>Μέσοι Όροι (M.O.), Τυπικές Αποκλίσεις (T.A)</i>	58
6.2.ii. <i>Συσχετίσεις</i>	59
6.3. Εμπλοκή σε καταστάσεις bullying μαθητών από οικογένειες μεταναστών... 60	
6.3.i. <i>Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία</i>	60
6.3.ii. <i>Διαφορές σε καταστάσεις bullying λόγω καταγωγής</i>	62
6.4. Διαφορές ανάμεσα σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής.....	63
6.5. Σύγκριση των δύο ομάδων στους τομείς του ΠΑΤΕΜ II.....	64
6.5.i. <i>Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία</i>	64
6.5.ii. <i>Αντίληψη εαυτού και εμπλοκή σε καταστάσεις bullying</i>	66
Γ. Συζήτηση.....	68
7.1. Σχολιασμός των ευρημάτων.....	68
7.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του ΠΑΤΕΜ II.....	69
7.3. Ρόλοι στην επιθετικότητα-θυματοποίηση και καταγωγή.....	70

7.4. Διαφορές λόγω φύλου, ηλικίας, καταγωγής.....	71
7.5. Αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων στην αυτοεκτίμηση και τους τομείς αυτοαντίληψης.....	72
8. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	74
9. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	75
10. Βιβλιογραφία.....	77
11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	84

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαρισήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Δημήτριο Γουδήρα, Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τη βοήθεια και τις υποδείξεις που μου παρείχε και για την εν γένει εποικοδομητική μας συνεργασία. Ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω για τον ίδιο λόγο και στον κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη, Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ευχαριστώ τους συνάδελφους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων στα οποία διεξήγαγα την έρευνα για τις διευκολύνσεις και τη βοήθεια που μου παρείχαν. Τον Δρ. κ. Αργύρη Θεοδοσίου για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Την Όλγα για την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ελληνική κοινωνία αυξάνεται ολοένα, το ποσοστό των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού (bullying) ανάμεσα σε μαθητές δημοτικού που προέρχονται από την Αλβανία και την ΠΣΕ και σε γηγενείς μαθητές. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει εάν η ύπαρξη τυχόν διαφορών σχετίζεται με πιθανές διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις της αυτοεκτίμησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 249 (N = 249, 130 αγόρια, 119 κορίτσια) μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης δεκατριών δημοτικών σχολείων περιοχών των Νομών Δράμας, Καβάλας και Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω των ερωτηματολογίων Peer Relations Questionnaire και ΠΑΤΕΜ II. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών να εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού απ' ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους και μάλιστα έχοντας το ρόλο του θύτη. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται περισσότερο στα αγόρια της πέμπτης τάξης ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές εξαιτίας της χώρας καταγωγής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν, σε μικρό όμως βαθμό την εμπλοκή των μαθητών αυτών σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, είναι η γενική τους αυτοεκτίμηση, και η αυτοαντίληψη της σχολικής τους ικανότητας. Αντίθετα η αυτοαντίληψη της κοινωνικής τους αποδοχής δεν φάνηκε να έχει επίδραση. Μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να διερευνήσουν περαιτέρω τη σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας των μαθητών, με σκοπό τον σχεδιασμό παρεμβάσεων για την άμβλυνση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, μετανάστες, αυτοεκτίμηση

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Bullying: Βασικές έννοιες

Ο όρος bullying παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Olweus για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους (Olweus, 1993).

Ως bullying ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο δέχεται επίθεση κατ' επανάληψη από κάποιο άλλο ή από μια ομάδα ατόμων με μεγαλύτερη δύναμη, όχι μόνο υπό τον όρο της φυσικής δύναμης αλλά και της κοινωνικής θέσης. Τα περιστατικά θα πρέπει να είναι εκτός από επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα και απρόκλητα (Ανδρέου & Smith, 2002). Αναλόγως ο Rigby (1996), ορίζει τη σχολική βία ως σκληρή και επαναλαμβανόμενη καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο, χωρίς καμία αιτιολογία. Άρα, δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του bullying, τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά: η επανάληψη και η ύπαρξη ανισότητας δύναμης.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται το bullying φαίνεται ότι είναι το σχολικό περιβάλλον (Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992).

Κατά την Christina Salmivalli, επικεφαλής της Εθνικής Σχολής Ψυχολογίας στη Φιλανδία, η θυματοποίηση που υφίσταται ένας μαθητής είναι κάτι πολύ παραπάνω από μια απλή σειρά επιθετικών αλληλεπιδράσεων, ή μια απλή επώδυνη δυαδική σχέση μεταξύ θύτη-θύματος. Συχνά η κατάσταση προσομοιάζει με έναν κοινωνικό ρόλο σε μια ομάδα, επιφέροντας πολλές κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες δεν είναι μόνο δι-

αρκείς, αλλά φαίνεται να χειροτερεύουν με την πάροδο του χρόνου. Τις περισσότερες φορές φαίνεται ότι υπάρχει μια αρνητική προκατάληψη για τα θύματα του bullying από τους συνομηλίκους τους και η αποστροφή για αυτά τα παιδιά αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Πολλά παιδιά τα οποία δεν εμπλέκονται ευθέως σε καταστάσεις bullying μπορεί να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ο οποίος όχι μόνο ενθαρρύνει το θύτη αλλά ταυτόχρονα αποθαρρύνει φοβερά και το θύμα, όπως για παράδειγμα γελώντας όταν το θύμα ταπεινώνεται. Με τέτοιες μικρές κινήσεις, πολύ περισσότερα παιδιά από ότι οι ενεργοί θύτες συμβάλλουν στην πρόκληση πόνου στο θύμα. Παρομοιάζοντας την κατάσταση με ένα παζλ, η συνολική εικόνα στο bullying αποκαλύπτεται εξ' ολοκλήρου μόνο όταν όλα τα μικρά κομμάτια τοποθετούνται όλα μαζί (Salmivalli, 2010).

Η επίθεση μπορεί να είναι με άσκηση φυσικής δύναμης (σπρώξιμο, τρικλοποδιά, χτύπημα, ή ακόμα ενέργειες που προσβάλλουν τη γενετήσια αξιοπρέπεια) ή μπορεί να έχει τη μορφή κλοπής ή αρπαγής χρημάτων ή αντικειμένων. Άλλες φορές οι δράστες χρησιμοποιούν ψυχολογικό εκφοβισμό, παρατσούκλια ή λεκτικές προσβολές για να αποκτήσουν έλεγχο στο θύμα ή η επίθεση τους να έχει τη μορφή διάδοσης ψευδών ή ανυπόστατων φημών με σκοπό να περιθωριοποιήσουν το θύμα. Το bullying μπορεί να φτάσει μέχρι και στην παραβίαση του νόμου (κλοπή, καταστροφή περιουσίας, σεξουαλική επίθεση) και όσο μένει ανεξέλεγκτο, έχει την τάση να κλιμακώνεται σε όλο και πιο σοβαρές μορφές.

Υπάρχουν μαθητές που θυματοποιούν (bullies), μαθητές που θυματοποιούνται (victims) ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιος μπορεί να είναι ταυτόχρονα δράστης και θύμα. Συχνά στο γεγονός υπάρχουν και παριστάμενοι μαθητές (bystanders), οι οποίοι μπορεί να έχουν παθητικό ή ενεργητικό ρόλο όπως επίσης κά-

ποιες φορές μπορεί να υπάρχει και βοηθός του δράστη και υπερασπιστής του θύματος (Quiroz, Arnette, & Stephens, 2006).

Δυο από τους κυριότερους λόγους θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών που υφίστανται το bullying είναι η εμφάνισή τους και η κοινωνική τους κατάσταση. Οι δράστες επιτίθενται σε μαθητές οι οποίοι ξεχωρίζουν για κάποιο χαρακτηριστικό της εξωτερικής τους εμφάνισης, σε μαθητές με ιδιαιτερότητες στο χαρακτήρα τους (ντροπαλά παιδιά, πολύ ήσυχα), σε μαθητές διαφορετικής φυλής ή θρησκείας, σε μαθητές που έχουν πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο, ή αντιθέτως έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Mishna, 2003).

Από τα αποτελέσματα μιας εκτεταμένης έρευνας στις ΗΠΑ (Nansel et al, 2001) φάνηκε ότι τόσο οι μαθητές θύματα, όσο και οι μαθητές θύτες σχετίζονται με προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αυτοί που θυματοποιούνται επιδεικνύουν φτωχότερη κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή που σχετίζεται με μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, λιγότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, και μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς. Μαθητές οι οποίοι είναι κοινωνικά απομονωμένοι, και έχουν έλλειψες κοινωνικές δεξιότητες, είναι πιθανότερο να γίνουν στόχοι θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλης έρευνας (Hoover, Oliver, & Thomson, 1993) από τα οποία βρέθηκε ότι ο πιο συχνός λόγος τον οποίον αναφέρουν οι μαθητές για τους συμμαθητές τους που είναι στόχοι θυματοποίησης, είναι ότι αυτοί «δεν είναι ίδιοι, δεν ταιριάζουν (“they didn’t fit”)

Από το άλλο μέρος, μαθητές οι οποίοι θυματοποιούν άλλους, παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική προσαρμογή, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης, όσο και σε επίπεδο αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος, κυρίως όσο έχει σχέση με την επιδεικνυόμενη συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο (Nansel et al, 2001) .

Οι μαθητές τέλος που επιδεικνύουν τόσο συμπεριφορά θύματος, όσο και θύτη, χαρακτηρίζονται από ελλιπή προσαρμογή σε όλο το φάσμα της κοινωνικής/συναισθηματικής διάστασης και από προβλήματα συμπεριφοράς. Συνεκτιμώντας το συνδυασμό της κοινωνικής απομόνωσης, της έλλειψης επιτυχίας στο σχολείο και των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι μαθητές που είναι τόσο θύματα όσο και θύτες μπορεί να αποτελούν μια ομάδα ιδιαίτερα υψηλού κινδύνου (Nansel et al, 2001) .

Η χρόνια μαθητική θυματοποίηση συνδέεται με ψυχολογικά προβλήματα υπερβολικής αναστολής, μοναξιά, κατάθλιψη, διαταραχές άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή, ενώ είναι δυνατόν να συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικο-γνωστικών προκαταλήψεων που σχετίζονται με εχθρικές-εκδικητικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη δια βίου κοινωνική περιθωριοποίηση (Ανδρέου & Smith, 2002). Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές θύματα είναι η κοινωνική ανεπάρκεια και οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι πολλές απουσίες από το σχολείο καθώς και η άσχημη ακαδημαϊκή επίδοση (Craig, 1998). Αλλά η σπουδαιότερη συνέπεια του εκφοβισμού μπορεί να θεωρηθεί ο χαμηλός βαθμός αυτοεκτίμησης που βιώνουν οι μαθητές θύματα, ο οποίος είναι καθοριστικός για την προσωπική και τη σχολική τους ζωή, χωρίς όμως να είναι εύκολο να αποδειχτεί μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος (Hodges & Perry, 1999).

1.2. Το bullying σε εθνικο-πολιτιστικό πλαίσιο

Ένα ζήτημα που προκύπτει στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας είναι το κατά πόσο το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών προσφέρει ευκαιρίες για την εμφάνιση και την ένταση του φαινομένου της σχολικής βίας. Ή με διαφορετικούς όρους, πόσο ή εθνοπολιτισμική ετερότητα αποτελεί τη βάση ανάπτυξης της σχολικής βίας.

Στην ελληνική κοινωνία, η οποία είναι αλλά δεν αυτοχαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική, η παρουσία ομάδων μεταναστών ή γενικότερα μειονοτήτων, οδηγεί τις κυρίαρχες αλλά και τις μειοψηφικές ομάδες σε αναδίπλωση και προσκόλληση στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ιδιαιτερότητα της ταυτότητάς τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρουσιογόνων καταστάσεων. Σε όλο αυτό το σκηνικό, θέση έχει και το ελληνικό σχολείο του σήμερα, με την πολυπολιτισμική του σύνθεση, αντίστοιχη με αυτήν της κοινωνίας. Το χαρακτηριστικό της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας αποκτά δύο διαστάσεις όταν συναρτάται με τη σχολική βία. Η πρώτη διάσταση έχει να κάνει με τη θυματοποίηση των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή έχουμε να κάνουμε με το φαινόμενο του ρατσισμού και έχει σαν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση ή/και τον αποκλεισμό των ατόμων με βάση κάποια εμφανή χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η εθνικότητα, η θρησκεία, ή το χρώμα. Η διαφορετικότητα λοιπόν είναι αυτή που πυροδοτεί τέτοια φαινόμενα, είτε είναι σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο, είτε αφορά γενικότερα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθησαν (DfES, 2006).

Η δεύτερη διάσταση αντιθέτως, έχει να κάνει με τους μαθητές από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στο ρόλο του θύτη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την προβληματική σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών με επακόλουθο την περιθωριοποίηση ή/και τον αποκλεισμό τους. Κατά την Αρτινοπούλου (2001), φαίνε-

ται ότι πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση φαινομένων βίας, όπως είναι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η σχολική αποτυχία, η πολιτιστική αποστέρηση, οδηγούν τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από τα παραπάνω γνωρίσματα στην υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών. Θα μπορούσε λοιπόν να υπάρχει μια ανατροφοδότηση της σχολικής βίας με τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνεται από τους μαθητές. Κι αυτό γιατί συχνά τα παιδιά που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν ως παράγοντα στιγματισμού και κατά συνέπεια αποκλεισμού τη διαφορετική τους καταγωγή ή πολιτισμική τους παράδοση, σε ένα σύστημα που το μόνο που κάνει είναι να αδιαφορεί για τη διαφορετικότητα σκοπεύοντας απλά και μόνο στην αφομοίωση.

Από τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στον Καναδά (McKenney, Pepler, Craig, & Connolly, 2006) βρέθηκε ότι παρά το ότι όλα τα είδη της θυματοποίησης είναι τραυματικά για τους μαθητές που τα υφίστανται, η θυματοποίηση με αίτιο την εθνική καταγωγή μπορεί να είναι ιδιαίτερα καταστρεπτική όσον αφορά στο βαθμό του άγχους, της καταπίεσης και της απόσυρσης που προκαλεί, όπως επίσης και στο βαθμό που είναι αιτία για εμφάνιση επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς από μέρους των θυμάτων.

Ανάλογα ήταν τα και τα συμπεράσματα άλλης έρευνας (Larochette, 2009), ανάμεσα σε δείγμα εφήβων στην ίδια χώρα όπου αναφέρεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην καταγωγή, στο immigrant status¹ και στην εμφάνιση του bullying και ότι οι μειονότητες ως προς τη φυλή ή την καταγωγή βιώνουν καταστάσεις ρατσιστικής θυματοποίησης. Όμως, το immigrant status δεν είναι παράγοντας επικινδυνότητας μόνο για θυματοποίηση αλλά και επιθετικότητας ενάντια σε άλλους.

¹ Το καθεστώς παραμονής αλλοδαπού στην Ελλάδα, είτε με πράσινη κάρτα, είτε χωρίς αυτήν.

Συνεχίζοντας σε μια πολυεπίπεδη διερεύνηση της ρατσιστικής επιθετικότητας και θυματοποίησης τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολείου, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές και πιο συγκεκριμένα τα αγόρια, από διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο είναι σε επικινδυνότητα να εμπλακούν σε καταστάσεις bullying τόσο από το μέρος του θύματος, όσο και από του θύτη. Οι Vervoort, Scholte και Overbeek (2008) συνδέουν την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση με το αυτοσυναίσθημα και το κοινωνικο-οικονομικό status. Η καταγωγή, ως χαρακτηριστικό του στάτους, είναι πιθανόν να είναι λόγος αντιπαράθεσης, ειδικότερα μεταξύ των μελών των εθνικών μειονοτήτων από τη μια και των μελών των εθνικών πλειοψηφιών από την άλλη.

Οι ίδιοι αναφέρουν ότι το φύλο των μαθητών σχετίζεται επίσης σημαντικά με την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση και ειδικότερα ότι τα αγόρια εμπλέκονται πολύ συχνότερα σε καταστάσεις bullying. Όμως, όπως συνεχίζουν, πολύ λίγες έρευνες εξέτασαν τα πιθανά αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο φύλο και την εθνική καταγωγή. Σε μία από τις έρευνες που αναφέρουν, των Verkuyten και Thijs (2002), καταδείχτηκε ότι αγόρια και κορίτσια τουρκικής καταγωγής, ως μέλη εθνικής μειονότητας στην Ολλανδία ανέφεραν ίδια επίπεδα θυματοποίησης, τη στιγμή που οι έρευνες γενικώς δείχνουν ότι τα αγόρια θυματοποιούν αλλά και θυματοποιούνται περισσότερο από τα κορίτσια.

Για παράδειγμα σε έρευνα που έγινε στη Νορβηγία (Fandrem, Ertesvag, Strohmeier & Roland, 2010), παρατηρήθηκε ότι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας είναι πολύ συχνότερα θύτες, από όσο αναμένεται, ενώ αντιθέτως τα κορίτσια διαφορετικής εθνικότητας ήταν πολύ συχνότερα από το αναμενόμενο έξω από καταστάσεις bullying. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι σε περιπτώσεις ομαδικού bullying, τα αγόρια διαφορετικής εθνικότητας είχαν παρουσία σε τέτοιου είδους ομάδες σε ποσοστό

πολύ μεγαλύτερο του αναμενόμενου, ενώ τα κορίτσια αντίθετα είχαν αυξημένα ποσοστά παρουσίας σε ομάδες μηδενικού bullying.

1.3. Η κατάσταση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δεν περιορίζονται μόνο στις μειονότητες. Σχετική μελέτη (Ανδρέου, 2007) σε δείγμα 664 μαθητών ηλικίας 8 έως 11 ετών της εκπαιδευτικής περιφέρειας των Αθηνών έδειξε ότι 58,9 % των αγοριών και 47,4% των κοριτσιών είχαν συμμετάσχει σε περιστατικά σωματικής επιθετικότητας, ενώ 51,5% των κοριτσιών και 58,4% των αγοριών της ίδιας ηλικίας είχαν εμπλακεί σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας.

Πρόσφατη εγκύκλιος του ΥΠΔΒΜΘ (2011), αποτυπώνει την ανησυχία και τον προβληματισμό του Συνηγόρου του Παιδιού σχετικά με την εξάπλωση βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές και προτείνει μια σειρά από ενέργειες προκειμένου να επιτευχθεί μείωση του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ελληνική κοινωνία έχει πλέον εμφανή τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και ως επακόλουθο, η εκπαίδευση δέχεται κι αυτή πολύπλευρες επιδράσεις και αλλαγές και αποτελεί πεδίο ανάπτυξης επαφών ανάμεσα σε ομάδες με ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο. Στην ελληνική πραγματικότητα, αυξάνεται ολοένα το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών στα σχολεία όλων των βαθμίδων (ΠΙΟΔΕ, 2008· ΠΙΟΔΕ, 2009). Το γεγονός αυτό, εκτός από την πρόκληση για ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις, φέρνει τον μαθητικό πληθυσμό αντιμέτωπο με μια νέα πραγματικότητα,

όπου η διαφορετικότητα είναι πλέον φανερά παρούσα και την οποία καλείται να κατανοήσει και να διαχειριστεί.

Το σχολείο πλέον φιλοξενεί μαθητές που προέρχονται όχι μόνο από διαφορετικά ως προς το κοινωνικο-οικονομικό στρώμα ή τη θρησκεία περιβάλλοντα, αλλά από περιβάλλοντα *γενικευμένης ετερότητας* (Γκότοβος, 2008).

Το ζήτημα της σχολικού εκφοβισμού εξ ορισμού συγκροτείται γύρω από το στίγμα της ετερότητας, της απόκλισης από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Στην ουσία δηλαδή προκαλείται από τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αφορά ατομικά χαρακτηριστικά, είτε στοιχεία που αφορούν την κοινωνική ταυτότητα, τα οποία είναι σχετικά με την αίσθηση του «ανήκειν» σε κάποια ομάδα ή γενικότερα. Η διαφορετικότητα, λοιπόν, είναι αυτή που προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις με αποτέλεσμα ο «άλλος» ή ο "ξένος" να ενεργοποιεί αντανακλαστικά φόβου και απόρριψης (Μανιάτης, 2010).

Σε έρευνα που έγινε στα αρχεία Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, θεσμού που λειτουργεί στο πλαίσιο της β/θμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών έχουν εκδηλώσει μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και έχουν παραπεμφθεί στους Σ.Σ.Ν για αυτόν το λόγο (Παπάζογλου, Θωμοπούλου & Στρατούλιας, 2009).

Μελέτη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς (Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003) διαπιστώνει μια συνεχώς αυξανόμενη βία μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Ένας στους τρεις μαθητές έχει γίνει μάρτυρας βίαιης συμπλοκής μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, με το 29% των παρατηρούμενων επεισοδίων να πραγματοποιείται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών, ενώ το 26% μεταξύ αλλοδαπών μαθητών.

Σε έρευνα του ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) διαπιστώνεται ότι η ετερότητα αποτελεί παράγοντα πρόκλησης επιθετικότητας σε ποσοστό 30%, με θύτες και θύματα τόσο μεταξύ Ελλήνων μαθητών όσο και μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι σε ποσοστό πάνω από 60% οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων δηλώνουν ότι έχει εκδηλωθεί σχολικός εκφοβισμός εις βάρος μαθητών που είναι διαφορετικοί, είτε είναι καινούριοι, είτε έχουν κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους (Εφημερίδα Καθημερινή 16-6-2006).

Τα βασικά συμπεράσματα έρευνας μεγάλης κλίμακας (ΚΑΠΑ Research, 2001) για λογαριασμό της UNICEF, στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη, σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, σκιαγραφούν την πραγματικότητα, όπως παρουσιαζόταν πριν μια δεκαετία. Πιο συγκεκριμένα:

- Οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες φοιτούν κυρίως σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η μεγαλύτερη συχνότητα φοίτησης αλλοδαπών μαθητών εμφανίζεται στο δημοτικό σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις, τα σχολεία αποτελούν χώρο διακρίσεων εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, που γίνονται τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

- Υψηλά καταγράφονται τα ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς και απόψεων που απέχουν κατά πολύ από τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, σε όλους όσους συνθέτουν την εκπαιδευτική κοινότητα.

- Οι φορείς κοινωνικοποίησης των μαθητών δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, εμφανίζονται στις απαντήσεις τους πιο αρνητικοί τόσο απέναντι στην παρουσία των παιδιών των μεταναστών στα ελληνικά σχολεία, όσο και εν γένει απέναντι στην παρουσία των αλλοδαπών στη χώρα μας, σε σχέση με τους μαθητές της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα οι μαθητές του δημοτικού εμφανίζουν την καλύτερη γνώμη και συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Τα δεδομένα βέβαια αρκετές φορές είναι διαφορετικά. Σε έρευνα των Dimakos & Tasiopoulou (2010), σχετικά με τις αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών γυμνασίου σχετικά με τους μετανάστες συμμαθητές τους, τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά. Η έρευνα έδειξε την ύπαρξη αρνητικών απόψεων και στάσεων για τους μετανάστες, ενώ τα ελάχιστα θετικά σχόλια περιορίζονταν στην παροχή φτηνών εργατικών χεριών από τους μετανάστες.

Σύμφωνα με τις Houndoumadi, Pateraki και Doanidou (2003), αιτίες της παραβατικότητας των αλλοδαπών μαθητών εντοπίζονται στις σχέσεις των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους. Δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις και το σχολείο να μετατρέπεται γι' αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους. Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η αποστέρηση, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγούν τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς και φαίνεται πως η βία είναι τελικά σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού.

2.1. Μετανάστευση

Η μετανάστευση, οι μετακινήσεις ατόμων ή ομάδων εντός και μεταξύ κρατών, εθνών και πολιτισμών και η εγκατάστασή τους σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, είναι φαινόμενα τόσο παλιά όσο η ίδια η ιστορία της ανθρωπότητας.

Στις μέρες μας, η μετανάστευση αποτελεί μία σύνθετη και πολυεπίπεδη πρόκληση, που καλούνται να διαχειριστούν οι σύγχρονες κοινωνίες, λόγω της συχνότητας και της έντασης του φαινομένου. Με την ώθηση που δίνεται διαμέσου των διαύλων επικοινωνίας και μεταφορών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, αλλά και υπό το βάρος τραγικών καταστάσεων ή γεγονότων, όπως η φτώχεια, οι διωγμοί και οι βίαιες γεωπολιτικές ανακατατάξεις, οι μετανάστες αποτελούν ένα «έθνος» μέσα στα έθνη με πληθυσμό κοντά στα 190 εκατομμύρια ανθρώπους το 2005. Στον πληθυσμό αυτόν υπολογίζονται άλλα σχεδόν δεκατέσσερα εκατομμύρια προσφύγων (UN, 2008).

Η μετανάστευση είναι επώδυνη κατάσταση για τα άτομα που τη βιώνουν γιατί περικλείει έναν αριθμό από διαδικασίες που προκαλούν ψυχολογική πίεση. Οι μετανάστες εκριζώνονται από τα πατρία εδάφη τους, πρέπει να εγκατασταθούν σε μια νέα χώρα και να προσαρμοστούν σε μια νέα κουλτούρα η οποία κάποιες φορές διαφέρει σημαντικά από τη δική τους, προσπαθώντας ταυτόχρονα να διατηρήσουν τη δική τους. Συχνά αντιμετωπίζουν διακρίσεις, προκατάληψη και ρατσισμό (Berry, 1997).

Η ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής είναι μια μακρόχρονη, δυναμική και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την αμφίδρομη συμβολή, τόσο των ημεδαπών-προσώπων και φορέων-με τη δημιουργία προϋποθέσεων οικονομικών κοινωνικών και πολιτικών για τους μετανάστες, με την ταυτόχρονη από μέρους τους εκδήλωση επιθυμίας για ένταξη (Borkert et al., 2007). Η ένταξη δεν συνεπάγεται εθνοπολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών ή παρουσία παράλ-

ληλων, κλειστών και ανεξάρτητων μεταξύ τους πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, αλλά ένα πλουραλιστικό πολιτισμικό σύστημα, του οποίου οι μετανάστες αποτελούν οργανικό μέρος.

Παρά τον πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα της μετανάστευσης, οι διεργασίες που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επαφή και τη συνακόλουθη προσαρμογή είναι, καταρχήν, ψυχολογικές: μεταξύ άλλων, η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, η αναδυόμενη διγλωσσία, το επιπολιτισμικό στρες και η αντιμετώπισή του, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και η προσλαμβανόμενη διάκριση (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 2008).

Σε εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής σε παιδιά μεταναστών (Aronowitz, 1984) διαπιστώθηκε ότι λαμβάνει χώρα μια αλλαγή της νοοτροπίας, από μια μάλλον αδιαφοροποίητη θέαση της μετανάστευσης και της προσαρμογής των μεταναστών, προς μία συνειδητοποίηση η οποία αναγνωρίζει όλο και περισσότερο την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ της μετανάστευσης και της ψυχικής υγείας. Η ανασκόπηση αυτή δεν βρήκε στοιχεία ερευνών που να υποδηλώνουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές είναι κατ' ανάγκη πιο διαδεδομένες μεταξύ των πληθυσμών των παιδιών των μεταναστών. Παρ' όλα αυτά, όταν εκδηλώνονται τέτοιου είδους διαταραχές, η έρευνα έδειξε ότι αυτές συνήθως παίρνουν τη μορφή της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σύγκρουσης ταυτότητας. Υπάρχει ακόμα ανεπάρκεια της έρευνας στον τομέα αυτόν, αλλά κάποιες ενδείξεις φανερώνουν ότι η απόκλιση συμπεριφοράς μπορεί να είναι ένα πρόβλημα κυρίως στο σχολείο, και πολύ λιγότερο στο σπίτι.

Η ανασκόπηση καταλήγει στο γεγονός ότι τα προβλήματα που εκδηλώνονται στα παιδιά των μεταναστών εξηγούνται πρωταρχικά είτε μέσα σε ένα ψυχοδυναμικό πλαίσιο, ως συνέπεια του διαχωρισμού και της βλάβης που προέκυψε κατά τη μετα-

νάστευση, είτε μέσα από μία ψυχοκοινωνική προοπτική, όπως προκύπτει από τη διάσπαση και τη σύγκρουση των πολιτισμικών αξιών και πρακτικών.

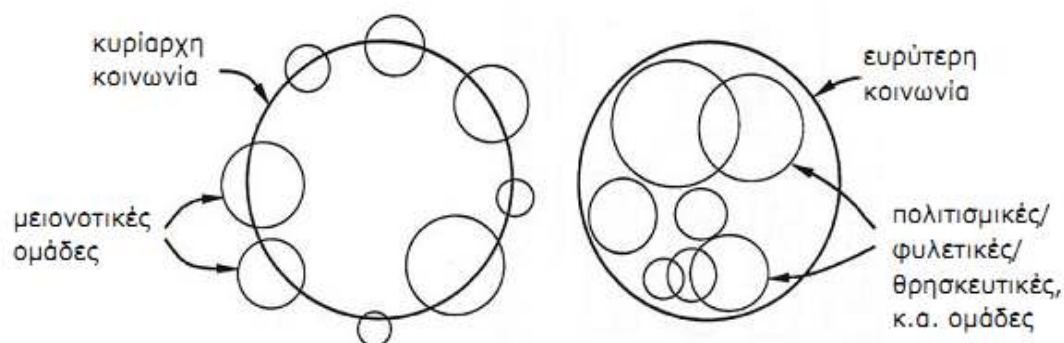
2.2. Ο επιπολιτισμός

Σε γενικές γραμμές, ο όρος επιπολιτισμός αναφέρεται στη «συνάντηση» διαφορετικών πολιτισμών και στο σύνολο των αλλαγών που προκύπτουν από την επαφή ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, ένας πιο σαφής και ολοκληρωμένος ορισμός θα ήταν ότι ο επιπολιτισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνα τα φαινόμενα που απορρέουν από τη συνεχή και άμεση επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων καθώς και τις συνακόλουθες αλλαγές στον πολιτισμό της μιας ή και των δύο ομάδων. Στο ίδιο πνεύμα είναι ο ορισμός που έδωσε ο Διεθνής Οργανισμός για τη Μετανάστευση (IOM, 2004), ο οποίος χωρίς να λαμβάνει υπόψη το ενδεχόμενο για «απόρριψη» και «αντίσταση στα πολιτισμικά στοιχεία», ορίζει τον επιπολιτισμό ως την προοδευτική υιοθέτηση στοιχείων ενός «ξένου» πολιτισμού (π.χ. ιδέες, λεξιλόγιο, αξίες, νόρμες, συμπεριφορές) από άτομα, ή ομάδες, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Αν και ο επιπολιτισμός δεν αναφέρεται σε μια καινούρια κατάσταση για τον άνθρωπο, εντούτοις η συστηματική ενασχόληση της επιστήμης της Ψυχολογίας με το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι σχετικά πρόσφατη. Βέβαια, από τη δεκαετία του 1980 και μετά παρατηρείται ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον, το οποίο αποδίδεται σε δύο κυρίως παράγοντες: α) στην αύξηση της μετανάστευσης διεθνώς, και (β) στη συμβολή της διαπολιτισμικής ψυχολογίας για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ πολιτισμού και ανθρώπινης συμπεριφοράς (Berry, 1997).

Κοινό σημείο των παραπάνω ορισμών αποτελεί η έννοια της αλλαγής, ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα. Σε αυτήν τη διαδικασία υπάρχουν δύο διακριτά επίπεδα αλλαγών, το ομαδικό και το ατομικό επίπεδο. Στην πρώτη περίπτωση, οι αλλαγές είναι πιο ευδιάκριτες, αφορούν, συνολικά, το κοινωνικό σύστημα και μπορεί να είναι φυσικές/οικολογικές, βιολογικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές (Berry, 1997), ενώ στη δεύτερη περίπτωση, του ατομικού -«ψυχολογικού» επιπολιτισμού η εστίαση βρίσκεται στα ατομικά χαρακτηριστικά και σε ενδοψυχικές διαδικασίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές αλλαγές (Ward&Rana-Deuba, 1999), σε θέματα στάσεων, αξιών, ταυτότητας κ.ά.

Τα προτεινόμενα θεωρητικά μοντέλα διακρίνονται σε εκείνα που εξετάζουν τον επιπολιτισμό ως μια μονοδιάστατη ή ως μια δισδιάστατη διαδικασία. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο υιοθετεί την άποψη ότι οι αλλαγές στον πολιτισμικό προσανατολισμό είναι μονής κατεύθυνσης και αφορούν τη μονομερή υιοθέτηση πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής και την ταυτόχρονη εξασθένιση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης. Στον αντίποδα βρίσκονται τα πολυπολιτισμικά μοντέλα, τα οποία αναγνωρίζουν τη δυνατότητα συνύπαρξης δύο ανεξάρτητων διαστάσεων, δηλαδή, της διατήρησης των υπαρχόντων πολιτισμικών στοιχείων και της υιοθέτησης νέων. Ο συνδυασμός των διαστάσεων αυτών συντελεί στη θετική προσαρμογή των μεταναστών στη χώρα υποδοχής.



Διάγραμ. 1. Αφομοιωτικό μοντέλο (αριστερά) και πολυπολιτισμικό μοντέλο (δεξιά). Berry (2006)

Ένα από τα πιο γνωστά και ευρέως χρησιμοποιούμενα δισδιάστατα μοντέλα είναι του Berry (1997), το οποίο αποτελείται από δύο διακριτούς τομείς:

- i. τη διατήρηση επαφής με μέλη της εσω-ομάδας και
- ii. την επιθυμία απόκτησης σχέσεων με τα μέλη της έξω-ομάδας,

καθώς και από τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού, οι οποίες προκύπτουν από τον διαφορετικό συνδυασμό των δύο παραπάνω τομέων. Οι στρατηγικές αυτές απηχούν στάσεις και συμπεριφορές και είναι οι παρακάτω:

α. Η *περιθωριοποίηση (marginalization)*, η οποία συνίσταται στην απώλεια ταυτότητας της χώρας προέλευσης χωρίς, ωστόσο να αντικαθίσταται η απώλεια αυτή από την λειτουργική ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία.

β. Ο *διαχωρισμός (separation)*, ο οποίος αναφέρεται στην απομάκρυνση από την ευρύτερη κοινωνία και στην διατήρηση της εθνοτικής ταυτότητας.

γ. Η *αφομοίωση (assimilation)*, η οποία αναφέρεται στο περιορισμένο ενδιαφέρον για διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης, στην αυξημένη αλληλεπίδραση με την κυρίαρχη ομάδα και στην αφομοίωση από αυτή, και

δ. Η *εναρμόνιση (integration)*, η οποία προκύπτει από τη συνύπαρξη στοιχείων των δύο διαφορετικών πολιτισμών (της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής)

και υπερέχει έναντι άλλων στρατηγικών τόσο σε θέματα ψυχικής υγείας όσο και προσαρμογής των μεταναστών.

Η εναρμόνιση αποτελεί την πιο προσαρμοστική στρατηγική και έχει συνδεθεί με χαμηλό επίπεδο επιπολιτισμικού στρες και υψηλό βαθμό υποκειμενικού αισθήματος ευεξίας. Στον αντίποδα, βρίσκεται η περιθωριοποίηση, η οποία συνδέεται με δυσκολίες στη διαμόρφωση της ταυτότητας και το αίσθημα αποξένωσης. Η αφομοίωση η οποία συνδέεται με υψηλό επίπεδο νευρωτισμού και ο διαχωρισμός, ο οποίος σχετίζεται με υψηλό επίπεδο ψυχωτισμού, τοποθετούνται μεταξύ των άλλων δύο στρατηγικών (Berry, 1997, Ward & Rana-Deuba 1999).

Πιν. 1. Στρατηγικές επιπολιτισμού από τη σκοπιά των μεταναστών-ατομική (Berry et al, 2006).

		Είναι σημαντική η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών;	
		ΝΑΙ	όχι
Είναι σημαντική η επαφή με την ευρύτερη κοινωνία;	ΝΑΙ	<i>Εναρμόνιση</i>	<i>Αφομοίωση</i>
	ΟΧΙ	<i>Διαχωρισμός</i>	<i>Περιθωριοποίηση</i>

Πιν. 2. Στρατηγικές επιπολιτισμού από την σκοπιά της ευρύτερης κοινωνίας (Berry et al, 2006).

		Είναι σημαντική η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών;	
		ΝΑΙ	όχι
Είναι σημαντική η επαφή με την ευρύτερη κοινωνία;	ΝΑΙ	<i>Πολυπολιτισμικότητα</i>	<i>Συγχώνευση</i>
	ΟΧΙ	<i>Διακρίσεις</i>	<i>Αποκλεισμός</i>

2.3. Η προσαρμογή

Ο όρος προσαρμογή χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις σχετικά σταθερές αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά ατόμων ή ομάδων, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας του επιπολιτισμού και συνδέεται με το βαθμό ελέγχου που διατηρούν (τα άτομα ή οι ομάδες) στη ζωή τους (Berry et al, 2006).

Πρόκειται για μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια, η οποία διακρίνεται σε ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική, με επιμέρους διάκριση της δεύτερης σε οικονομική και οικογενειακή (Berry et al, 2006).

Η ψυχολογική προσαρμογή αναφέρεται κυρίως σε ενδοατομικούς παράγοντες και περιλαμβάνει την ψυχοσωματική υγεία καθώς και τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, ενώ η κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή αναφέρεται στο βαθμό αποτελεσματικότητας, με τον οποίο το επιπολιτιζόμενο άτομο ανταποκρίνεται στις καθημερινές του αλληλεπιδράσεις και στις απαιτήσεις του νέου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.

Μία όψη της κοινωνικο-πολιτισμικής προσαρμογής είναι η *οικονομική προσαρμογή* (Berry, 1997). Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν σταθερή συνάφεια μετρίου βαθμού ανάμεσα στην ψυχολογική και στην κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή, αν και η υπόθεση είναι ότι η κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή προβλέπει πιο αποτελεσματικά την ψυχολογική παρά το αντίστροφο (Berry et al., 2006). Δηλαδή, είναι πιθανόν ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων της μετανάστευσης, όπως η εύρεση εργασίας και η σταδιακή εξοικείωση με τη γλώσσα της χώρας εγκατάστασης, οδηγεί συνακολούθως σε μείωση του επιπολιτισμικού άγχους, καλύτερη ψυχική υγεία, θετικότερη αυτοαντίληψη και αίσθημα ικανοποίησης.

2.4. Επιπτώσεις της μετανάστευσης: Προσαρμογή των μεταναστών

Η ψυχολογική προσαρμογή μπορεί να προβλεφθεί από τις διαστάσεις της προσωπικότητας, τα γεγονότα ζωής και την κοινωνική στήριξη, ενώ προβλεπτικοί παράγοντες της καλής κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής είναι η γνώση του πολιτισμού, ο βαθμός της διαπολιτισμικής επαφής και οι στάσεις της έσω ομάδας. Κοινό προβλεπτικό παράγοντα τόσο για την ψυχολογική όσο και για την κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή αποτελεί η *εναρμόνιση*, ως στρατηγική επιπολιτισμού, και η μικρή πολιτισμική απόσταση μεταξύ χώρας προέλευσης και χώρας υποδοχής (cultural distance) (Kosic, 2004).

Σε έρευνα εθνικής κλίμακας στον Καναδά (Ma, 2002) στην οποία εξετάστηκαν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών από οικογένειες μεταναστών και συγκεκριμένα διαταραχές συμπεριφοράς, έμμεση επιθετικότητα, κλοπές, υπερκινητικότητα, prosocial συμπεριφορά και συναισθηματικές διαταραχές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε εθνικό επίπεδο, μόνο οι συναισθηματικές διαταραχές ήταν στατιστικά σημαντικά αυξημένες. Παράπλευρα ευρήματα έδειξαν ότι σε ατομικό επίπεδο (παιδιού), τα χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς είχαν σχέση με τη δομή της οικογένειας και το φύλο του παιδιού και ότι το κοινωνικο-οικονομικό status επηρέαζε καθοριστικά τη μορφή της επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς.

Εκτός από τις παραπάνω μεταβλητές επιπολιτισμού, διαπιστώθηκε ότι δύο δημογραφικοί παράγοντες συμβάλουν ουσιαστικά στο αίσθημα ευημερίας των μεταναστών. Αυτοί είναι η *χώρα καταγωγής* και η *διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής*. Η επίδραση της χώρας προέλευσης φαίνεται να επιβεβαιώνει την υπόθεση της πολιτισμικής απόστασης (Furnham, 2004). Επεκτείνοντας την υπόθεση της έλξης πολιτι-

σμικής ομοιότητας (Oudenhoven, Ward & Masgoret, 2006) στην περιοχή του επιπολιτισμού, φαίνεται ότι αντιλαμβανόμενες ομοιότητες ανάμεσα στον πολιτισμό της καταγωγής και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, σχετίζεται γενικά με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από έρευνα που έγινε στον ελλαδικό χώρο (Besevegis & Pavloroulos, 2008).

Η Τριανταφυλλίδου (2000) υποστηρίζει ότι η ιεραρχία της «ελληνικότητας – greekness», κατασκευάστηκε με βάση τα επίπεδα της ένταξης ή αποκλεισμού κάποιας πολιτισμικής ομάδας από κάποιαν άλλη, με κριτήρια ιδιότητες όπως η εθνότητα και η θρησκεία. Αυτό μπορεί να εξηγήσει γιατί οι μετανάστες από ευρωπαϊκές χώρες και τα Βαλκάνια εμφανίζονται υψηλά επίπεδα προσαρμογής. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα ισλαμικής και ασιατικής καταγωγής που ζουν στη Βόρεια Ευρώπη έχει βρεθεί ότι βιώνουν περισσότερες δυσκολίες από ό, τι κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες μεταναστών που θεωρούνται ότι είναι «λιγότερο μακρινοί».

Σύμφωνα με τους Besevegis & Pavloroulos (2008), η διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα συνδέεται με ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της διαδικασίας επιπολιτισμού: Συσχετίζεται θετικά με την εναρμόνιση (integration)¹ και αρνητικά με το διαχωρισμό (separation). Επίσης, σχετίζεται θετικά με την προσαρμογή, αλλά μόνο μέσω της διαμεσολάβησης της επίδρασης των μεταβλητών επιπολιτισμού. Αυτό το τελευταίο σημαίνει ότι η απλή επαφή μεταξύ ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν είναι αρκετή για να μειώσει τα αρνητικά στερεότυπα.

¹ Ο αγγλικός όρος «integration» αποδίδεται ελεύθερα με το τον όρο «εναρμόνιση» όπως προτείνουν οι Γεώργας & Παπαστυλιανού (1993).

2.5. Η κατάσταση στην Ελλάδα και τη Ν. Ευρώπη

Η μετανάστευση συνιστά μια πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες και για την Ελλάδα, όπου τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν μεγάλη αύξηση του αριθμού των μεταναστών, καθώς και μάλλον αργά αντανακλαστικά της κοινωνίας και των θεσμών στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανέκυψαν, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια της εμφάνισης του φαινομένου.

Η Ελλάδα, για άλλη μια φορά, δεν ήταν προετοιμασμένη για αυτό το δυσανάλογο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα, το οποίο προκάλεσε έναν οικονομικό ανταγωνισμό για το εγχώριο εργατικό δυναμικό, αλλά και μια αύξηση της βαριάς εγκληματικότητας. Αυτό είχε ως φυσικό επακόλουθο την εμφάνιση και ανάπτυξη στην ελληνική κοινωνία της ξеноφοβίας, του ρατσισμού και των διακρίσεων, όχι μόνο στους μετανάστες από την Αλβανία αλλά και σε όλους τους μη γηγενείς (Lianos, 2004).

Η Ελλάδα, στις αρχές του 21ου αιώνα, καταγράφεται στην ιστορία της διεθνούς μετανάστευσης ως μια τυπική χώρα υποδοχής μεταναστών. Αυτό είναι αποτέλεσμα περιφερειακών καθεστωτικών μεταβολών αλλά και παγκόσμιων οικονομικών και κοινωνικών διεργασιών, οι οποίες εκκινούν από τα μέσα περίπου της δεκαετίας '80 και διαρκούν μέχρι σήμερα.

Οι μετανάστες στην αρχή της 3^{ης} χιλιετίας αποτελούσαν περί το 8.8% του γενικού πληθυσμού της χώρας, ενώ παρά τις απελάσεις, το ένα τρίτο από αυτούς εξακολουθούσαν να είναι παράνομα εγκαταστημένοι στην Ελλάδα (Fakiolas, 1999).

Εξαιτίας της υπογεννητικότητας και ελλείψεων σε εργατικό δυναμικό, τόσο ειδικευμένο, όσο και ανειδίκευτο, η Ελλάδα αλλά και άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρειάζονται τη μετανάστευση ανθρώπινου δυναμικού σε παραγωγική ηλικία

από χώρες εκτός της Ε.Ε.. Όμως το υψηλό βιοτικό επίπεδο, το αναπτυγμένο ασφαλιστικό σύστημα και πολιτικοί θεσμοί που χαρακτηρίζονται από ελευθερία έλκουν μεγαλύτερους πληθυσμούς μεταναστών από αυτούς που οι κυβερνήσεις των κρατών που φιλοξενούν τους μετανάστες πιστεύουν πως χρειάζονται ή πως μπορούν να δεχτούν, χωρίς να προκαλέσουν κοινωνική αναστάτωση.

Παρ' όλες τις προσπάθειες να δημιουργηθεί το «φρούριο Ευρώπη», το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναφέρει ότι οι μεταναστευτικές πιέσεις είναι συνεχείς και οδηγούν σε κλιμάκωση της λαθρομετανάστευσης, του λαθρεμπορίου και του trafficking. Η αδήλωτη εργασία των λαθρομεταναστών έχει συνέπεια να στερεί από τα ασφαλιστικά ταμεία και το κράτος εισφορές και φόρους και δεσμεύει μεγάλους πόρους στους τομείς της διοίκησης και της ασφάλειας, τόσο για εξωτερικούς όσο και για εσωτερικούς έλεγχους (Boswell & Straubhaar, 2004).

Επίσης, η εύκολη πρόσβαση σε φτηνά εργατικά μεταναστευτικά χέρια, μπορεί να καθυστερήσει τις προσπάθειες της χώρας υποδοχής για επενδύσεις σε νέες τεχνολογίες και στο ανθρώπινο κεφάλαιο, στην κατεύθυνση της δημιουργίας μιας πιο σύγχρονης και πιο αποτελεσματικής οικονομίας. Η συμπίεση του κόστους των αμοιβών που οφείλεται στα φτηνά εργατικά χέρια των μεταναστών μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις και στις αμοιβές των γηγενών εργατών, μέσα από το σύνδρομο φτηνά αμειβόμενης εργασίας που διακατέχει τους εργοδότες (Lazaridis, 2000).

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στο ιδιάζον μοντέλο της οικονομίας και της αστικής ζωής της νότιας Ευρώπης, μπορούμε να προσθέσουμε ένα συγκεκριμένο τύπο μετανάστευσης που φωλιάζει μέσα στην αστική κοινωνικοοικονομική δομή και ο οποίος κυριαρχείται από ανεπίσημη, αδήλωτη απασχόληση και από τριτογενοποίηση (δηλ. κυριαρχία του τριτογενούς τομέα οικονομίας-υπηρεσίες, σε αντιδιαστολή με τον πρωτογενή –αγροτική οικονομία και το δευτερο-

γενή-βιομηχανία). Φαίνεται ότι η νότια Ευρώπη, έχοντας χάσει το τρένο της εκβιομηχάνισης, έχει σαν βάση της οικονομίας της πλέον τις υπηρεσίες και τις μικρές επιχειρήσεις. Η μετανάστευση στη νότια Ευρώπη εμπεριέχει έντονη συμμετοχή στην άτυπη οικονομία και στην οικονομία των εξατομικευμένων υπηρεσιών, καθώς και υψηλά επίπεδα παρανομίας (υψηλότερα στην Ελλάδα από ό,τι αλλού στη νότια Ευρώπη). Άλλα βασικά χαρακτηριστικά είναι η ύπαρξη συνδέσεων καταγωγής και φύλου με συγκεκριμένες θέσεις εργασίας (έτσι ώστε ορισμένα μεταναστευτικά ρεύματα είναι σχεδόν αποκλειστικά γυναικεία), και πολύ υψηλά επίπεδα κοινωνικο-χωρικού αποκλεισμού - είτε στο πλαίσιο του μεμονωμένου νοικοκυριού για το προσωπικό υπηρεσίας, είτε σε μεγαλύτερη έκταση σε υποβαθμισμένες περιοχές του αστικού χώρου για τους μετανάστες (Iosifides & King, 1998).

2.6. Κυρίαρχες μεταναστευτικές ομάδες στην Ελλάδα

i. Οι μετανάστες από την Αλβανία

Σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης του Ogbu (Luciak, 2004), οι μετανάστες από την Αλβανία που βρίσκονται στην Ελλάδα είναι μια *μεταναστευτική ομάδα* ή *εθελούσια μειονότητα*. Μετά από δεκαετίες αποκλεισμού από τον έξω κόσμο, με ένα από τα πιο απολυταρχικά καθεστώτα του κόσμου, η Αλβανία άνοιξε τα σύνορά της και αντιμετώπισε τις προκλήσεις του μετασχηματισμού της σε ένα κράτος ελεύθερης οικονομίας. Ένας μεγάλος αριθμός Αλβανών εργατών, με τις οικογένειές τους, μετανάστευσε στην Ιταλία και την Ελλάδα.

Η πλειοψηφία των μεταναστών από την Αλβανία ακολουθεί ένα μοντέλο μετανάστευσης του οποίου χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά των οικογενειών είτε μένουν πίσω με συγγενείς, ή έρχονται στην Ελλάδα με τον ένα γονέα ή με συγγενείς. Το γεγονός αυτό προκύπτει σύμφωνα με τους Κόντη, Ζωγραφάκη και Μητράκο (2006)

από τα στοιχεία που έχουν δοθεί από προξενικές αρχές που αναφέρουν ότι το 80% των αδειών που έχουν εκδοθεί για επανένωση οικογένειας έχει αιτηθεί από μετανάστες από την Αλβανία.

Οι μετανάστες από την Αλβανία αποτελούνται από δύο ομάδες, από τους Αλβανούς στην ιθαγένεια και από τους Έλληνες ομογενείς, υπήκοους Αλβανίας, με ελληνική ιθαγένεια. Παρά το γεγονός αυτό όμως, η ελληνικότητα (“greekness”) της ομάδας αυτής δεν αναγνωρίστηκε στην Ελλάδα, για εθνικούς λόγους, αλλά και για το λόγο επίσης ότι όλοι όσοι ήρθαν από την Αλβανία, Αλβανοί και ομογενείς Έλληνες, εισήλθαν στην Ελλάδα ως οικονομικοί μετανάστες χωρίς επίσημα έγγραφα, ως λαθρομετανάστες δηλαδή. Έτσι οι ομογενείς Έλληνες από την Αλβανία χαρακτηρίστηκαν κι αυτοί ως ξένοι, χωρίς να διαφοροποιούνται από τους καθαυτό Αλβανούς (Triandafyllidou, 2000). Αυτό συνέβη και στα σχολεία όπου φοίτησαν τα παιδιά από τις οικογένειες των δύο αυτών ομάδων, με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές παιδιά μεταναστών από την Αλβανία να αντιμετωπίζονται ως μία ενιαία ομάδα. Ένας άλλος λόγος που είναι δυσδιάκριτες οι διαφορές ανάμεσα στις δύο παραπάνω ομάδες είναι ότι οι Αλβανοί μετανάστες άλλαζαν τα ονόματα τόσο τα δικά τους όσο και των παιδιών τους σε ελληνικά, βαπτίζονταν ορθόδοξοι χριστιανοί και ισχυριζόμενοι ότι είναι ομογενείς Έλληνες, προσπαθούν να γίνουν ευκολότερα αποδεκτοί από την ελληνική κοινωνία (Hatziprokopiou, 2003).

ii. Οι μετανάστες από την ΠΣΕ

Οι Ελληνοπόντιοι είναι μετανάστες ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι ήρθαν από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (ΠΣΕ). Αυτοί βρέθηκαν εκεί, είτε εξαιτίας των διωγμών στην πρώην οθωμανική αυτοκρατορία στις αρχές του εικοστού αιώνα, είτε φεύγοντας από την Ελλάδα κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου τη δεκαετία του '40 για πολιτικούς λόγους.

Σε αντίθεση με τους ελληνικής καταγωγής Αλβανούς, οι Ελληνοπόντιοι θεωρήθηκαν εξαρχής από την ελληνική πολιτεία ως παλιννοστούντες, ακόμα κι αν δεν είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, και τους δόθηκαν πλήρη πολιτικά δικαιώματα (Fakiolas, 1999). Παρά το γεγονός αυτό, οι γηγενείς Έλληνες συχνά αναφέρονται στους ομογενείς Πόντιους με το χαρακτηρισμό «ρωσοπόντιοι», χωρίς να τους θεωρούν πραγματικούς Έλληνες. Οι Ελληνοπόντιοι δεν ανταποκρίνονται ακριβώς σε κάποια κατηγορία του συστήματος ταξινόμησης των μειοψηφιών του Ogbu, γιατί το κίνητρο για τον επαναπατρισμό τους δεν ήταν ούτε η καλύτερευση της ζωής τους με οικονομικούς όρους, ούτε η πολιτική τους ελευθερία, αλλά η επιθυμία τους να ζήσουν σαν Έλληνες ανάμεσα σε Έλληνες. Σύμφωνα πάντως με τους Shamai, Platon, Psalti, και Deliyanni, (2002), φαίνεται να ανταποκρίνονται περισσότερο στο προφίλ της *μειοψηφίας μεταναστευτικού τύπου* παρά σε αυτό της *αυτόνομης μειοψηφίας*, στην κλίμακα ταξινόμησης του Ogbu.

2.7. Κοινωνικο-οικονομικό status

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στη Θεσσαλονίκη σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών στη Θεσσαλονίκη (Hatziprokopiou, 2005), οι συνθήκες των μεταναστών στην αγορά εργασίας αντανακλώνται σε μεγάλο βαθμό στις συνθήκες διαβίωσης και στέγασής τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών ζει με τις οικογένειές τους σε ενοικιαζόμενα διαμερίσματα, συνήθως στους κάτω ορόφους, σε σχετικά παλιά κτίρια.

Τα παλιά, φτηνά καταλύματα προτιμούνται από πολλούς, εξαιτίας των χαμηλών ενοικίων, αλλά όπως αναμένεται, αυτό σημαίνει συνήθως κακή ποιότητα στέγασης (π.χ. στις περιοχές εντός και γύρω από το κέντρο της πόλης). Κατοικίες που στερού-

νται βασικών εγκαταστάσεων (π.χ. κεντρική θέρμανση), ή μικρά, ανεπαρκή για πολυπληθείς οικογένειες διαμερίσματα (συχνά σε ισόγεια ή σε υπόγεια).

Η κατανομή των μεταναστών στο χώρο αντικατοπτρίζει την κοινωνική γεωγραφία της πόλης. Υπάρχουν υψηλές συγκεντρώσεις σε γειτονιές στο πυκνοκατοικημένο εσωτερικό της πόλης ή σε περιοχές στο υποτιθέμενο πιο υποβαθμισμένο βόρειο-δυτικό τμήμα της Θεσσαλονίκης, όπου τα ενοίκια είναι σχετικά φθηνότερα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ευκρινή όρια διαχωρισμού, με συνέπεια να μην παρατηρούνται περιοχές γκέτο σε κανένα τμήμα της Θεσσαλονίκης. Η αλβανική κοινότητα, κυρίως, όπως ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ίσως και του μεγέθους της, είναι διεσπαρμένη σε όλη την πόλη. Εκτός από το ύψος της τιμής του ενοικίου, άλλοι παράγοντες που διέπουν την επιλογή ενός συγκεκριμένου ακινήτου από μεμονωμένους μετανάστες είναι: η γνώση μιας γειτονιάς, η βολική απόσταση από το χώρο εργασίας, ή τη θέση του σχολείου των παιδιών, η ποιότητα και το μέγεθος μιας συγκεκριμένης κατοικίας, ανάλογα με τις ανάγκες της οικογένειας, και η ύπαρξη σε κοντινή απόσταση συγγενών για την αμοιβαία βοήθεια και υποστήριξη.

Έρευνες υποστηρίζουν ότι το επίπεδο φτώχειας της οικογένειας, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και η διαμονή σε υποβαθμισμένες γειτονιές, μπορεί ο καθένας από τους τρεις παραπάνω παράγοντες να προβλέψει χαμηλά σκορ σε τεστ ευφύιας και σε γνωστικές λειτουργίες και αυξημένα επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων (McLoyd, 1998).

Κατά τον Hatziprokopiou (2003), η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι μετανάστες στη Νοτιοανατολική Ευρώπη είναι μια ιδιαίτερα τρωτή κοινωνική ομάδα, με προσωρινές και κακοπληρωμένες δουλειές, ζώντας στη φτώχεια και την κοινωνική περιθωριοποίηση. Η εικόνα των Αλβανών στην Ελλάδα είναι ότι τους μεταχειρίζονται ως «είλωτες», ενώ οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τον αποκλεισμό σε πολλαπλά επίπεδα.

Παρ' όλα αυτά όμως, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, η εικόνα των Αλβανών μεταναστών στη Θεσσαλονίκη δεν ανταποκρίνεται πλέον στην παραπάνω περιγραφή διότι έχουν καταφέρει να οργανώσουν τις ζωές τους απρόσμενα επιτυχώς στους τομείς της εργασίας, της κατοικίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία ή ο αποκλεισμός τους δεν χαρακτηρίζονται ως σταθερές καταστάσεις ή δεδομένοι παράγοντες, αλλά ως παράλληλες, αντιτιθέμενες μεταξύ τους διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζουν το κοινωνικό τους status μέσα από αλληλοσυγκρουόμενους μηχανισμούς ενσωμάτωσης και αποκλεισμού. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι από το ένα μέρος τα κοινωνικά δίκτυα, η είσοδος στην αγορά εργασίας, η νόμιμη εργασία, το στάτους της νόμιμης παραμονής στην Ελλάδα, η φοίτηση των παιδιών τους στα ελληνικά σχολεία και από το άλλο μέρος η ζωή μέσα στο φόβο της σύλληψης και απέλασης, η ανεργία, η κακοπληρωμένη εργασία, η έλλειψη πληροφόρησης για τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες, η έλλειψη της καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας, η προκατάληψη, η ξενοφοβία.

Και για τους μετανάστες Ελληνοπόντιους υπάρχει μια παρόμοια εικόνα, με μόνη ίσως διαφορά το καθεστώς παραμονής τους στην Ελλάδα, το οποίο δεν διέπεται από το καθεστώς της λαθρομετανάστευσης, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω.

Αυτές οι δύο ομάδες, των οποίων η παραμονή τους στην Ελλάδα διέπεται από το immigrant status για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, τις χαρακτηρίζει ένα χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.

Στο γεγονός αυτό συνηγορούν και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας (Motti-Stefanidi et al, 2008b). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και οι δύο μεγάλες ομάδες μεταναστών ανέφεραν μεγαλύτερο κίνδυνο για χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό στάτους από ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά από αυτές τις

οικογένειες να έχουν να αντιμετωπίσουν τόσο τις αγχογόνες καταστάσεις που συνδέονται με τη μετανάστευση (εκρίζωση από τα πάτρια εδάφη, διαδικασία επιπολιτισμού και διακρίσεις), όσο επίσης και τις δυσάρεστες καταστάσεις που συνδέονται με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους. Σύμφωνα με την McLoyd (1998), η χαμηλή σχολική επίδοση κάποιων μαθητών από οικογένειες που διέπονται από το immigrant status, φαίνεται να είναι συνδεδεμένη με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Αποτελέσματα έρευνας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Motti-Stefanidi et al, 2008a), δείχνουν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ, αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, με κάθε μια από τις δυο ομάδες μαθητών να έχουν χειρότερη προσαρμογή από ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους. Στην ίδια έρευνα, από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι και οι δύο αυτές μεταναστευτικές ομάδες διαβιούν κάτω από χειρότερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες από ότι οι Έλληνες, μια κατάσταση που είναι γενικώς συνδεδεμένη με φτωχότερη σχολική προσαρμογή. Επίσης καταγράφηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στατιστικά σημαντική αλλά όχι πολύ μεγάλη διαφορά στη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών των δύο μεταναστευτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερη σχολική προσαρμογή από ότι τα αγόρια, ενώ τα αγόρια ανέφεραν καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή από ότι τα κορίτσια.

Σε έρευνα μεγάλης κλίμακας στην Δυτική Αττική (Halkos & Salamouris, 2003), οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σχεδόν δύο δεκαετίες μετά την έναρξη του ογκώδους μεταναστευτικού ρεύματος των Ελληνοποντίων προς την Ελλάδα, έχει δημιουργηθεί μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα μέσα στην ελληνική κοινωνία, με οξέα συμπτώματα κοινωνικού αποκλεισμού.

Η δραματική αλλαγή της πολιτικής κατάστασης στην πρώην ΕΣΣΔ δημιούργησε την οικονομική και κοινωνική παρακμή και αποδιοργάνωση. Οι ομογενείς, ιδιαίτερα εκείνοι των ανατολικών δημοκρατιών όπως το Καζακστάν, καθώς και εκείνοι που προέρχονται από τη Γεωργία και, σε μικρότερο βαθμό από τη Ρωσία, βίωσαν έντονες πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις. Ως μειονότητες αισθάνθηκαν ευάλωτοι, απροστάτευτοι, και απειλούμενοι από τις συνεχιζόμενες πολιτικές, θρησκευτικές και κοινωνικές αλλαγές, και έχουν βιώσει στις προηγούμενες ιστορικές εμπειρίες τους από διώξεις, εξορία, κλπ. Επέλεξαν να κινηθούν προς την Ελλάδα την οποία πάντα θεωρούσαν ως την ιστορική γενέτειρα χώρα. Νόμιζαν ότι στην Ελλάδα θα βρουν τις κατάλληλες συνθήκες «επαναπατριsmού» που θα τους επέτρεπαν να ζήσουν καλύπτοντας τις ανάγκες τους για απασχόληση, εκπαίδευση, στέγαση, ασφάλιση και κοινωνική ευημερία.

Τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με το προφίλ τους δείχνουν από δημογραφική άποψη έναν πληθυσμό κυρίως σε παραγωγικές ηλικίες, με αρκετά καλή επαγγελματική εμπειρία και επίπεδο εκπαίδευσης. Όλα αυτά τα στοιχεία αποκαλύπτουν ότι η ελληνική αγορά εργασίας έπρεπε να ήταν σε θέση να απορροφήσει εύκολα ομογενείς Έλληνες της παραγωγικής ηλικίας, με κάποιο μικρό πρόσθετο κόστος για επαγγελματική επανεκπαίδευση, όπου ήταν απαραίτητο. Ωστόσο, τα ποσοστά ανεργίας τα οποία ανέδειξε η έρευνα για όλες τις ηλικιακές ομάδες του πληθυσμού και στα δύο φύλα - με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά ανεργίας των γυναικών - είναι πολύ υψηλότερα από τα επίσημα ποσοστά ανεργίας για την Ελλάδα. Επιπλέον, παρατηρείται το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ομογενών Ελλήνων, απασχολούνται και εργάζονται σε τομείς διαφορετικούς από το επάγγελμά τους στην πρώην ΕΣΣΔ, ή είναι υποαπασχολούμενοι. Επίσης, είναι αρκετά απογοητευτικό το γεγονός ότι η ανεργία είναι υψηλότερη για τα άτομα με υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και επαγγελματικής εμπειρίας.

ας. Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους για το το υψηλό επίπεδο ανεργίας των ομογενών φαίνεται να είναι η ανεπαρκής τους γνώση της ελληνικής γλώσσας και η δυσκολία τους να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα της ελεύθερης αγοράς στην Ελλάδα. Η δυσκολία προσαρμογής ήταν ακόμα μεγαλύτερη εξαιτίας του γεγονότος ότι η άφιξή τους συνέπεσε με μια περίοδο επαναπροσανατολισμού στο ελληνικό σύστημα παραγωγής, και κατ' επέκταση στην ανάγκη για συγκεκριμένες ειδικότητες στην αγορά εργασίας. Αν σε αυτό προσθέσουμε την δεδομένη καχυποψία της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους «παρείσακτους» και το οξύ ψυχολογικό στρες των παλιννοστούντων από το οποίο υποφέρουν κατά τη διάρκεια των προσπαθειών τους για προσαρμογή, η αίσθηση της κοινωνικής απομόνωσης γίνεται πλέον ανάγλυφη.

Σε άλλη έρευνα σε δημοτικά σχολεία των Αθηνών (Kolaitis et al, 2002), αξιολογήθηκαν μαθητές ηλικίας 8-12 ετών από οικογένειες μεταναστών Ελληνοποντίων, στους τομείς της ψυχοπαθολογίας, της κοινωνικής προσαρμογής, της συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές ψυχολογικές διαταραχές και σημαντικά ελλείμματα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αυτών σε σύγκριση με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Παρά το γεγονός αυτό όμως, κάποια παιδιά από οικογένειες μεταναστών Ελληνοποντίων είχαν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση, παρουσίαζαν απόσυρση και παραπονούνταν πολύ συχνά τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Επίσης τα παιδιά από οικογένειες γηγενών Ελλήνων είχαν εντονότερη κοινωνική ζωή από ότι τα παιδιά των μεταναστών. Στον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης τα παιδιά των μεταναστών τα κατάφερναν λιγότερο καλά στο σχολείο, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές αυτοί εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις bullying, δεν τους είναι «ευχάριστοι» και παρουσιάζουν απάθεια και διάφορες ανησυχίες.

Οι ερευνητές καταλήγουν με την επισήμανση ότι η απουσία ψυχοπαθολογίας δεν εγγυάται και καλή συνολική σχολική και στη συνέχεια κοινωνική προσαρμογή στα παιδιά από αυτές τις οικογένειες. Η αντικειμενικά φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών αυτών είναι από μόνη της ένας παράγοντας επικινδυνότητας για ψυχοκοινωνικές επιπλοκές και αποτυχία στην εκπλήρωση φιλοδοξιών και επιτευγμάτων στη ζωή. Τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών Ελληνοποντίων τείνουν να έχουν μεγαλύτερη σχολική διαρροή στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από ότι μαθητές από άλλες ομάδες μεταναστών (π.χ. Αλβανούς).

2.8. Μεταναστάτες και Εκπαίδευση

Αν και η Ελλάδα έχει ήδη κλείσει μια εικοσαετία εμπειρίας ως χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών είναι ακόμα ελάχιστα ανεπτυγμένη, πολλαπλά ανεπαρκής και το κυριότερο, δεν έχει κάποιον σαφή προσανατολισμό.

Γεγονός είναι ότι η εκπαιδευτική μεταναστευτική πολιτική επέλεξε αμυντική στάση (και ενίοτε εχθρική) απέναντι στη μαζική έλευση αλλοδαπών στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η άμυνα στη συνέχεια μετατράπηκε σε αμηχανία, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξελίχθηκε σε δημιουργική παρέμβαση (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004). Το πρόβλημα της διαφορετικής γλώσσας αντιμετωπίστηκε αρχικά με την αποσπασματική απόφαση του ΥΠΕΠΘ (1994) για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φρονιστηριακά Τμήματα. Στη συνέχεια ακολουθεί ο Νόμος 2413/1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ο οποίος παρά την πλούσια διεθνή εμπειρία κρίνεται ασαφής με αποτέλεσμα ο κάθε εμπλεκόμενος φορέας να δίνει τη δική του ερμηνεία. Η πιο χαρακτηριστική στιγμή άμυνας, ίσως και εχθρότητας, απέναντι στα παιδιά των μετανα-

στών, ήταν η απόφαση του ΥΠΕΣ, στις 25-8-2003, με την οποία απαγορευόταν η εγγραφή τέκνων μη νόμιμων αλλοδαπών στο σχολείο. Ύστερα από δυναμική παρέμβαση του Συνήγορου του Πολίτη, η απόφαση αυτή ανακλήθηκε λίγους μήνες μετά από το Υπ. Παιδείας (Δεληθανάση, 2006).

Αυτό όμως που μας ενδιαφέρει στην παρούσα διατριβή είναι τα προβλήματα από την πλευρά των παιδιών οικονομικών μεταναστών. Το βασικότερο από όλα είναι αυτό του νόμιμου καθεστώτος παραμονής στην Ελλάδα. Ακόμα και σήμερα, μετά από τρεις μεταναστευτικούς νόμους (1975/1991, 2910/2001 και 3386/2005), τρία προγράμματα νομιμοποίησης (1998, 2001 και 2005) και με υπολογιζόμενους τους μετανάστες να υπερβαίνουν το 10% του διαμέλλοντος πληθυσμού, οι οικονομικοί μετανάστες τελούν υπο καθεστώτος νομικής αβεβαιότητας και προσωρινότητας. Το καθεστώς της νομιμότητας πολλών μεταναστών παραμένει αβέβαιο ή ασαφές λόγω καθυστερήσεων στην διεκπεραίωση των αιτήσεων για άδειες παραμονής, ασαφειών στην μεταβολή του καθεστώτος κάποιων αλλοδαπών από την λεγόμενη Πράσινη Κάρτα στο καθεστώς του νόμου 2910/2001 και πιο πρόσφατα από εκείνο στο σημερινό καθεστώς του νόμου 3386/2005.

Η κατάσταση δυσχεραίνεται περαιτέρω από τα πρακτικά προβλήματα στην εφαρμογή των σχετικών νόμων που αφορούν στις υπερβολικές καθυστερήσεις στη χορήγηση των αδειών διαμονής, στην αδυναμία εκπλήρωσης των προϋποθέσεων ανανέωσης (ένσημα, σύμβαση εργασίας) από τους αιτούντες (λόγω τόσο της άτυπης φύσης της εργασίας τους σε οικοδομές, νοικοκυριά, άλλες υπηρεσίες και τον αγροτικό τομέα, αλλά και της απροθυμίας των εργοδοτών να εκπληρώσουν τις νόμιμες υποχρεώσεις), και στην έλλειψη ενεργητικής μεταναστευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους για την διαχείριση των εισροών εργαζομένων μεταναστών από γειτονικές και άλλες χώρες.

Αυτή η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν τόσο τα ίδια, όσο και οι οικογένειές τους, αν πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον αφού η διαμονή τους στη χώρα κρέμεται συνέχεια από μια γραφειοκρατική κλωστή. Επιπλέον τα παιδιά που γεννιούνται στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς (εκτός ΕΕ) δεν έχουν καν τη δυνατότητα εγγραφής στο δημοτολόγιο του δήμου όπου διαμένουν, για να μπορούν να πάρουν πιστοποιητικό γέννησης. Επίσης δεν υπάρχει προς το παρόν καμία πρόβλεψη στον ελληνικό κώδικα ιθαγένειας για την πολιτογράφηση μέσα από ειδικές διατάξεις των παιδιών που είναι γεννημένα στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς ή των παιδιών που ήρθαν στην Ελλάδα σε προσχολική ηλικία (Θάκας, 2007).

2.9. Η εικόνα στην Εκπαίδευση με αριθμούς

Τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν δίνουν μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2007-08 (Πίνακας 3) και 2008-09 (Πίνακας 4).

Πιν. 3. Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2008

Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημοτικά Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2007 – 2008			
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	90.698	8.111	759
Δημοτικό	531.674	58.167	5.909
Γυμνάσιο	317.945	29.346	4.996
Λύκειο	211.192	9.192	2.729
ΤΕΕ – ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ	56.531	7.266	2.512
ΣΥΝΟΛΟ	1.208.040	112.082	16.905

Πιν.4. Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2009

Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημοτικά Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2008 – 2009			
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	128.319	15.447	1.122
Δημοτικό	568.797	58.332	5.212
Γυμνάσιο	310.585	28.680	4.208
Λύκειο	209.243	9.229	2.262
ΤΕΕ – ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ	70.860	7.135	1.543
ΣΥΝΟΛΟ	1.287.804	118.823	14.347

Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο έρευνας που κάνει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) κάθε χρόνο. Συγκεκρι-

μένα τα στοιχεία προέρχονται από 4579 (76%) Νηπιαγωγεία, 4864 (78%) Δημοτικά, 1813 (96%) Γυμνάσια, 1071 (96%) Λύκεια και 407 (83%) ΤΕΕ, ΕΠΑΛ. & ΕΠΑΣ.

2.10. Η εικόνα στο ελληνικό σχολείο

Η σχολική ηλικία είναι μία ηλικιακή περίοδος κατά την οποία διαμορφώνονται κατ' εξοχήν οι στάσεις (Γεώργας, 1995) και το νέο άτομο, πέρα από τις προσωπικές του εμπειρίες δέχεται επιδράσεις από βασικούς αλλά και δευτερεύοντες θεσμούς κοινωνικοποίησης. Έτσι, οι αντιλήψεις που εκφράζει, οι στάσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που υιοθετεί επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τη συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα της οποίας αποτελεί μέλος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα στερεότυπα του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος να αντανακλούν και στον κόσμο των παιδιών, αναστέλλοντας τις διεργασίες που θα οδηγούσαν στην αμοιβαία συνύπαρξη και αποδοχή με την ετερότητα.

Οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών, στις οποίες επισημαίνονται διακρίσεις και χρήση ρατσιστικών χαρακτηρισμών από τους γηγενείς μαθητές προς τους μετανάστες συμμαθητές τους, ενώ φαίνεται πως γενικά οι αλλοεθνείς τυγχάνουν δυσμενέστερης μεταχείρισης από τους παλινοστούντες, όπως αναφέρουν οι Πρίντεζη και Παυλόπουλος (2010). Παρόλα αυτά, οι ίδιοι οι μαθητές είναι η ομάδα που διάκειται περισσότερο θετικά στη διαφορετικότητα σε σχέση με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ οι μαθητές χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων παρουσιάζονται εν γένει περισσότερο ανοιχτοί στις σχέσεις τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι μαθητές που συνυπάρχουν στην τάξη με αλλοδαπούς μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή του «διαφορετικού» από μαθητές που

δε συναναστρέφονται παιδιά από άλλες χώρες, ενισχύοντας την άποψη για τη θετική σημασία της επαφής.

Κατά τους Πρίντεζη και Παυλόπουλο (2010), η στάση των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό μπορεί να ποικίλει, με βάση διαστάσεις όπως το έθνος, το χρώμα και το θρήσκευμα. Ξεκινώντας από την πιο αρνητική προς την πιο θετική στάση κατατάσσονται σε σειρά με βάση την εθνικότητα: Αλβανοί, Ασιάτες, Αφρικανοί και Άραβες, Δυτικοευρωπαίοι, ενώ με βάση το χρώμα: η μαύρη φυλή, οι μελαμψοί, η κίτρινη και τέλος η λευκή φυλή. Αντίστοιχα στερεότυπα μαθητών αλλά και φοιτητών αποκαλύπτονται σε πιο πρόσφατη έρευνα, όπου για μεν τους Ευρωπαίους εκδηλώνονται θετικά στερεότυπα και θαυμασμός, για τους Αλβανούς αρνητικά στερεότυπα και συναισθήματα περιφρόνησης και θυμού, ενώ μικτά παρουσιάζονται τα στερεότυπα για Αμερικανούς και Ασιάτες. Στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικά με μειονοτικές ομάδες αποτυπώνονται συχνά και στον προφορικό λόγο, των μαθητών. Φαίνεται λοιπόν πως ενώ από τη μια μεριά εκφράζεται η υποστήριξη της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων των μεταναστών, δεν έχει εκλείψει η καχυποψία που εκφράζεται άμεσα ή έμμεσα. Οι διακρίσεις εξακολουθούν να είναι εμφανείς, αφού μεγάλη μερίδα Ελλήνων μαθητών τείνει να διαχωρίζει τη θέση της από τις υπόλοιπες εθνο-πολιτισμικές ομάδες οι οποίες διαβιώνουν στο ελληνικό σχολείο σήμερα.

Κατά την Triandafyllidou (2000), οι Ελληνοπόντιοι βρίσκονται ψηλότερα από όλους τους υπόλοιπους μετανάστες στην ιεραρχία της ελληνικότητας (“greekness”), η οποία δημιουργεί πολλαπλά επίπεδα ένταξης ή αποκλεισμού. Οι γηγενείς Έλληνες βρίσκονται ψηλότερα από όλους, ακολουθούν οι Ελληνοπόντιοι, οι οποίοι ακολουθούνται από τους ομογενείς Έλληνες της Αλβανίας και έπονται οι μετανάστες αλβα-

νικής εθνικότητας. Σε αυτήν την ιεραρχία, οι Ελληνοπόντιοι μαθητές είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν λιγότερες διακρίσεις από τους Αλβανούς μετανάστες.

Πολλοί αλλοδαποί εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας βρίσκοντας δουλειές, εξοικονομώντας χρήματα και φέρνοντας εδώ και τις οικογένειές τους. Έκαναν παιδιά τα οποία σήμερα φοιτούν στα ελληνικά σχολεία μαζί με τα Ελληνόπουλα. Το γεγονός ότι οι αλλοδαποί απέκτησαν ένα καλύτερο οικονομικό επίπεδο συγκριτικά με τη χώρα προέλευσής τους δε σημαίνει πως συγκριτικά με τους Έλληνες έχουν ένα υψηλό ή τουλάχιστον ένα μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Οι περισσότεροι αλλοδαποί εργάζονται ως εργάτες σε ημερομίσθιες δουλειές έτσι ώστε να κερδίζουν τα προς το ζην και να μπορούν να ζήσουν την οικογένεια τους. Αυτό αυτόματα τους εντάσσει σε αρκετά χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο από το αντίστοιχο του μέσου Έλληνα. Εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου, οι αλλοδαποί αισθάνονται αποκλεισμένοι καθώς τα παιδιά τους δεν μπορούν να έχουν τα ίδια εφόδια με τα παιδιά των Ελλήνων. Πρώτον γιατί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, δεύτερον γιατί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώσουν φροντιστήρια κ.λ.π. και τέλος γιατί οι περισσότεροι αλλοδαποί γονείς εμφανίζονται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, να εκτελούν χειρονακτικές εργασίες και να έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συγκριτικά πάντα με το αντίστοιχο των Ελλήνων γονέων. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως υπάρχουν πολλές ανισότητες μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων, πράγμα που μπορεί να δημιουργεί μια αντιζηλία από την πλευρά των αλλοδαπών και μια επιθυμία να εκφράσουν επιθετικές συμπεριφορές στους Έλληνες.

2.11. Κοινωνικός Στιγματισμός

Κοινωνικός στιγματισμός είναι η υποτίμηση της κοινωνικής ταυτότητας μιας ομάδας με κριτήριο ένα πολύ αδρό χαρακτηριστικό, το οποίο αξιολογείται αρνητικά σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Crocker, 1999). Πρόκειται για ένα είδος διάκρισης, δηλαδή άνισης αντιμετώπισης ατόμων ή ομάδων, με βάση κάποιο στερεότυπο. Ο τελικός στόχος του στιγματισμού δεν είναι το ατομικό γνώρισμα, αλλά η υποβάθμιση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, δηλαδή της αυτοεικόνας του η οποία διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικές κατηγορίες και τις ομάδες στις οποίες ανήκει.

Χαρακτηριστικό του στιγματισμού είναι η διαρκής πιθανότητα ή το ενδεχόμενο το άτομο να γίνει στόχος προκατάληψης και διακρίσεων. Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει εμπόδια πρόσβασης σε σημαντικούς πόρους επιβίωσης όπως είναι η εργασία, η εκπαίδευση, η στέγαση, η κοινωνική ασφάλιση.

Η σχολική επίδοση και η επίδοση σε τεστ δεξιοτήτων γενικά, είναι ένας από τους τομείς που υποσκάπτονται περισσότερο εξαιτίας του στίγματος, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα και στην ελληνική πραγματικότητα. Αποτελέσματα έρευνας (Motti-Stefanidi, 2008b) έδειξαν ότι, αφού αποκλειστούν άλλοι παράγοντες αντιξοότητας, η διαφορά στη σχολική επάρκεια μεταξύ γηγενών και Αλβανών εφήβων εξακολουθεί να είναι εμφανής σε βάρος των δεύτερων. Σε άλλη έρευνα (Motti-Stefanidi et al, 2008a), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη αδικία σε βάρος του εαυτού, εξαιτίας του ανήκειν σε συγκεκριμένη εθνική ομάδα, αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας για την επάρκεια των Αλβανών εφήβων που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι επιπτώσεις του στιγματισμού κάθε άλλο παρά ομοιογενείς και μονοσήμαντες είναι. Η αυτοεκτίμηση των στιγματισμένων ατόμων τίθεται υπό απειλή, αλλά δεν θίγεται οπωσδήποτε ανεπανόρθωτα.

Όμως σύμφωνα με τον Παυλόπουλο (2006), οι αντιλαμβανόμενες διακρίσεις λόγω του στιγματισμού είναι ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας της επιπολιτισμικής διαδικασίας που θέτει σε κίνδυνο την προσαρμογή των μεταναστών, μέσω της επαπειλούμενης υποβάθμισης της κοινωνικής ταυτότητας της ομάδας. Οι διακρίσεις λόγω του στιγματισμού, συνιστούν σημαντική ψυχολογική πραγματικότητα για κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι μειονότητες και οι μετανάστες. Οι αρνητικές επιπτώσεις της αντιλαμβανόμενης διάκρισης στην κοινωνική, ψυχολογική και σχολική προσαρμογή των μεταναστών συνιστούν καλά τεκμηριωμένο και επαναλαμβανόμενο εύρημα στη σχετική βιβλιογραφία (Berry et al., 2006, Vekuten & Thijs, 2002).

Οι αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι εμφανείς περισσότερο στη στιγματισμένη ομάδα, παρά στα μέλη της εξω-ομάδας. Ωστόσο, το στίγμα στερεί και από τα τελευταία τα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν από μια καλύτερης ποιότητας επικοινωνία με τα μέλη των στιγματισμένων ομάδων (Kurzban & Leary, 2001).

3.1. Αυτοεκτίμηση - Αυτοαντίληψη

Η έννοια του εαυτού έχει κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία εστιάστηκε στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών, καθώς και στον λειτουργικό ρόλο της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης στο σύστημα του εαυτού.

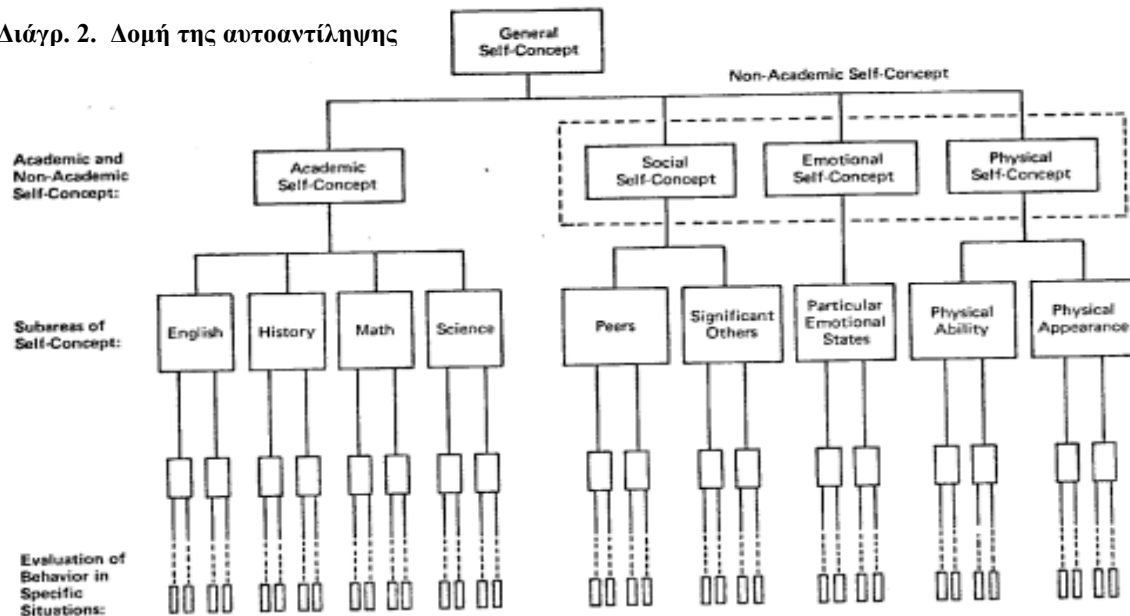
Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η *αυτοαντίληψη* είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο περιβάλλον που ζει και επηρεάζεται από τις απόψεις και τις εκτιμήσεις ατόμων σημαντικών στο περιβάλλον του (γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι),

ενώ η *αυτοεκτίμηση* αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτοαντίληψης, απεικονίζει την εικόνα που έχει ένα άτομο για την αξία του και συσχετίζεται με την ψυχική του υγεία.

Τα παιδιά με ενισχυμένη αυτοεκτίμηση έχουν μεγαλύτερη αυτοαποδοχή και γνώση του εαυτού τους, των ορίων τους και των δυνατοτήτων τους. Αντίθετα τα παιδιά με μικρή αυτοεκτίμηση, απορρίπτουν πιο εύκολα τον εαυτό τους, θεωρούν ότι έχουν πολλά προβλήματα και παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής (Harter & Marold, 1994).

Οι Shavelson & Bolus (1982) πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο αυτοαντίληψης το οποίο χαρακτηρίζεται από ιεραρχική δομή και έχει πολλές διαστάσεις. Στην κορυφή αυτής της ιεραρχικής δομής είναι η γενική αυτοαντίληψη (*general self-concept*), δηλαδή οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Ένα επίπεδο πιο χαμηλά, το γενικό αυτοσυναίσθημα διακρίνεται σε ακαδημαϊκό (*academic selfconcept*) και μη ακαδημαϊκό (*non academic self-concept*). Το ακαδημαϊκό αυτοσυναίσθημα επιμερίζεται σε τομείς σχετικούς με τα μαθήματα (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά), ενώ το μη ακαδημαϊκό σε τρεις ομάδες: στον κοινωνικό (*social*), τον σωματικό (*physical*) και τον συναισθηματικό (*emotional*) τομέα. Ο σωματικός τομέας της αυτοαντίληψης χωρίζεται παραπέρα στην σωματική ικανότητα (*physical ability*) και εξωτερική εμφάνιση (*physical appearance*), ενώ ο κοινωνικός τομέας χωρίζεται στις σχέσεις με τους συνομηλικούς (*peer relations*) και σχέσεις με τους γονείς. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μια θετική αυτοαντίληψη σχετίζεται με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και οι όποιες μεταβολές στην αυτοαντίληψη σε έναν τομέα απαιτούν μεταβολή στην αυτοαντίληψη σε έναν ή περισσότερους επί μέρους τομείς.

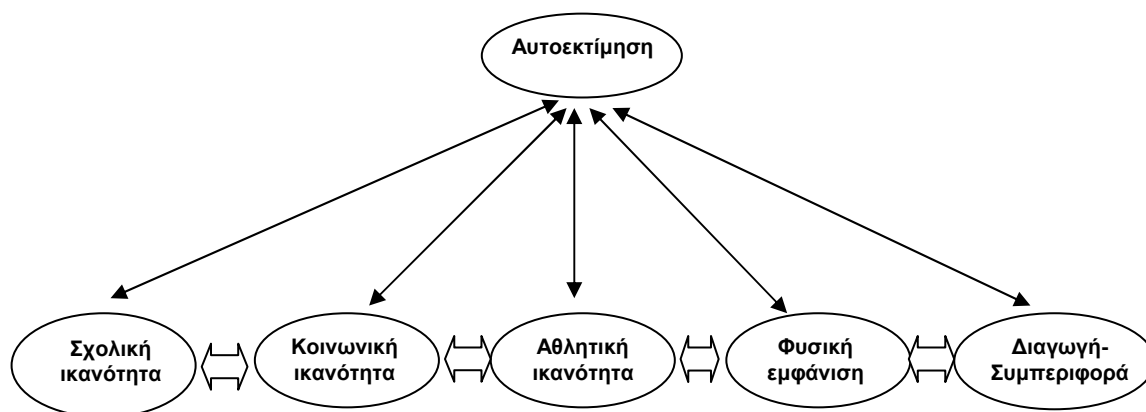
Διάγρ. 2. Δομή της αυτοαντίληψης



Πηγή: . R.J. Shavelson & R. Bolus, (1981). Self-concept: The interplay of Theory and Methods.

Σύμφωνα με τη Harter, η αυτοεκτίμηση εξαρτάται από την αυτοαντίληψη της ικανότητας σε τομείς στους οποίους το άτομο αποδίδει σπουδαιότητα. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι επιμέρους τομείς δεν έχουν την ίδια σπουδαιότητα για κάθε άτομο και επιπλέον, κάθε άτομο δίνει διαφορετική βαρύτητα σε κάποιους επιμέρους τομείς από αυτήν που δίνει κάποιο άλλο άτομο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Διατύπωσε λοιπόν ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, με 5 επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, όπου κάθε επιμέρους τομέας έχει το δικό του ειδικό βάρος στο επίπεδο της συνολικής σφαιρικής έννοιας της αυτοεκτίμησης.

Διάγραμμα 3. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο αυτοεκτίμησης της Harter.



Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), το μοντέλο της Harter στηρίζεται στην υπόθεση του James (1890-1963), ότι η επίδραση των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το ίδιο το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του. Το μοντέλο της Harter, όπως απεικονίζεται στο παραπάνω σχήμα, διακρίνονται οι επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και τα διπλής κατεύθυνσης βέλη υποδηλώνουν συνάφειες. Η θεώρηση της έννοιας του εαυτού ως πολυδιάστατης εννοιολογικής κατασκευής, οδήγησε στη θεώρηση της γενικής έννοιας του εαυτού ως ένα σταθμισμένο άθροισμα των επιμέρους αυτοαντιλήψεων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

3.2. Η μέτρηση της αυτοεκτίμησης

Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η εκτίμηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης του ατόμου εμφανίζεται ιδιαίτερα δύσκολη καθώς κανένα τεστ και καμιά μέθοδος αξιολόγησης δεν είναι δυνατόν να δώσουν μια ακριβή εικόνα αυτών των μεταβλητών. Μια συνήθη μέθοδο εκτίμησης της αυτοαντίληψης αποτελούν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το είδος αυτό της μέτρησης έχει δεχτεί πολλές επι-

κρίσεις. Πρώτον, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν το γεγονός ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά ως προς τον βαθμό της αυτογνωσίας που διαθέτουν. Για να είναι κάποιος σε θέση να μιλήσει για τον εαυτό του, πρέπει να τον γνωρίζει. Δεύτερον, πρέπει να κατέχει το κατάλληλο λεξιλόγιο ώστε να μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις του. Το άτομο με περιορισμένο λεξιλόγιο θα βρισκόταν αμέσως σε δυσχερή θέση. Τρίτον, οι απαντήσεις του ερωτώμενου μπορεί να επηρεαστούν από την επιθυμία του να δώσει μια κοινωνικά αποδεκτή απάντηση. Αν το άτομο νιώσει ότι απειλείται, τότε θα δραστηριοποιηθούν οι μηχανισμοί άμυνας και πιθανότατα θα δώσει μια ανακριβή εικόνα του εαυτού. Επιπρόσθετα υπάρχουν θεωρητικοί που εφιστούν την προσοχή στην διαφορά που υπάρχει μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαναφοράς, τονίζοντας ότι η εικόνα του εαυτού που δίνεται μέσω των ερωτηματολογίων είναι αυτή που το άτομο μπορεί και θέλει να αποκαλύψει από τον εαυτό του την δεδομένη στιγμή και όχι το αυτοσυναίσθημά του. Η Harter όμως αναφέρει ότι τα παιδιά γίνονται προοδευτικά καλύτερα με την αύξηση της ηλικίας, στο να κάνουν ρεαλιστικές κρίσεις που αφορούν τις ικανότητες τους, κατά διάρκεια του δημοτικού σχολείου.

Υπάρχουν αρκετά ερωτηματολόγια για την μέτρηση της αυτοαντίληψης. Τα πιο σύγχρονα είναι τα ακόλουθα: το «The Perceived Competence Scale for Children» (Harter, 1982), το «Self- Perception Profile for Children» (Harter, 1985), η σειρά των «SDQ-test» (SDQ-I, SDQ-II και SDQ-III) (Marsh, 1988, Marsh & Barnes, 1982, Marsh & O'Neil, 1984), το «PSDQ» (Marsh et al., 1994) και η ελληνική έκδοση του «Self- Perception Profile for Children» «Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου- ΠΑΤΕΜ» σε τέσσερις μορφές που καλύπτουν όλες τις σχολικές ηλικίες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

3.3. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και σχολική ζωή

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο με δείγμα 327 μαθητών που φοιτούσαν από την Στ' Δημοτικού μέχρι την Γ' Λυκείου (Μακρή – Μπότσαρη & Μέγαρη, 2001), διερευνήθηκε το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ φύλου, σχολικής επίδοσης, αυτοεκτίμησης και προσανατολισμού των κινήτρων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση ασκεί άμεση επίδραση στον προσανατολισμό των κινήτρων για μάθηση, τα οποία με τη σειρά τους ασκούν άμεση και ισχυρή επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν περαιτέρω ότι σχολική επίδοση ασκεί άμεση επίδραση στην αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η χαμηλή κοινωνική αποδοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (και εδώ δεν εννοείται ότι οι μαθητές-παιδιά μεταναστών έχουν οπωσδήποτε μαθησιακές δυσκολίες, όμως φαίνεται παρόμοιο αποτέλεσμα λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας), φαίνεται να σχετίζεται με την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί δεν είναι αρκετά συνεργάσιμοι, να εκλαμβάνονται ως θύματα εκφοβισμού και ως άτομα που χρειάζονται συνεχώς βοήθεια. Οι συμπεριφορές που σχετίζονται με κάθε μία από αυτές τις τρεις παραπάνω θεωρήσεις των μαθητών αυτών, συνδέονται με την ικανότητα στο χειρισμό διαπροσωπικών καταστάσεων. Η συνεργατικότητα συνεπάγεται ικανότητα αλληλεπίδρασης, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη γνώση των κοινωνικών κανόνων για τη σειρά σε μια συζήτηση ή δραστηριότητα, όπως και για την ύπαρξη αμοιβαιότητας (Strain & Shores, 1977). Όντας θύμα εκφοβισμού, συνεπάγεται τρωτότητα και έλλειψη ικανότητας στο χειρισμό των διαπροσωπικών συγκρούσεων, κυρίως λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας. Η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών που απαιτείται στους μαθητές αυτούς μπορεί να αποβεί μια πηγή δυσαρέσκειας από τους συνομηλί-

κους τους και έτσι θα ενισχύσει την αρνητική άποψη του αβοήθητου μαθητή που ζητά συνεχώς βοήθεια (Lynas, 1986).

Τα αποτελέσματα μεγάλης κλίμακας έρευνας στην Ιρλανδία (Ο' Moore & Kirkham, 2001) έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές που θυματοποιούνται όσο και αυτοί που θυματοποιούν στο δημοτικό σχολείο αλλά και σε μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από ότι οι συνομήλικοί τους που δε συμμετέχουν σε πράξεις bullying. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν συχνά σε καταστάσεις bullying έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που συμμετέχουν ευκαιριακά σε τέτοιες καταστάσεις. Ιδιαίτερα οι μαθητές που εμπλέκονται στο bullying τόσο από τη μεριά του θύματος, όσο και του θύτη, έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους συνομήλικούς τους οι οποίοι χαρακτηρίζονται μόνο ως θύματα ή μόνο ως θύτες.

4. Σκοπός της έρευνας – Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις διαδικασίες θυματοποίησης που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους μαθητές από οικογένειες μεταναστών (αλλοδαπών, παλιννοστούντων και ομογενών) από την Αλβανία και την ΠΣΕ (Πρώην Σοβιετική Ένωση).

Σχετικές έρευνες δεν υπάρχουν για την α/θμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. Ενώ υπάρχουν έρευνες σχετικές με τη θυματοποίηση στο γενικότερο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, δεν υπάρχουν έρευνες που να συνδέουν τέτοιες συμπεριφορές με την καταγωγή των μαθητών που τις εκδηλώνουν ή που τις υφίστανται.

Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή σε καταστάσεις bullying ανάμεσα σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ από όσο σε συνομηλίκους τους συμμαθητές ελληνικής καταγωγής; Αν ναι, τι μορφή έχει αυτή η εμπλοκή;

2. Αν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ εμπλέκονται περισσότερο σε καταστάσεις bullying, υπάρχουν διαφορές ανάμεσά τους λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής;

3. i. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τομείς της αυτοεκτίμησης (self esteem, global self-worth κατά την Harter), της αυτοαντίληψης ως προς τη σχολική ικανότητα (scholastic competence) και την αποδοχή από τους συνομήλικους (peer acceptance), ανάμεσα σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ και σε συνομηλίκους τους συμμαθητές ελληνικής καταγωγής;

ii. Οι διαφορές καταγωγής ρυθμίζουν τις ενδεχόμενες διαφορές σε καταστάσεις bullying ανάμεσα σε Έλληνες μαθητές και μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ;

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 631 μαθητές από τα δεκατρία παραπάνω σχολεία (πίνακας 5), εκ των οποίων το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 124 μαθητές, από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ. Στον πίνακα 6 απεικονίζονται το φύλο και οι ηλικίες των μαθητών αυτών:

Πίνακας 5. Σχολεία στα οποία έλαβε χώρα η έρευνα.

α/α	Όνομασία Σχολείου	Χαρακτηρισμός περιοχής
1.	2 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	αστική
2.	12 ^ο Δημοτ. Σχ. Ευόσμου	αστική
3.	7 ^ο Δημοτ. Σχ. Πολίχνης	αστική
4.	9 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	αστική
5.	12 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	αστική
6.	11 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	αστική
7.	5 ^ο Δημοτ. Σχ. Θεσσαλονίκης	αστική
8.	9 ^ο Δημοτ. Σχ. Θεσσαλονίκης	αστική
9.	2 ^ο Δημοτ. Σχ. Ραιδεστού	επαρχιακή
10.	Δημοτικό Σχ. Φωτολίβους Δράμας	επαρχιακή
11.	Δημοτικό Σχ. Αγ. Αθανασίου Δράμας	επαρχιακή
12.	Δημοτικό Σχ. Κυργίων Δράμας	επαρχιακή
13.	1 ^ο Δημοτ. Σχ. Κρηνίδων Καβάλας	επαρχιακή

Πίνακας 6. Φύλο και ηλικίες των μαθητών ανά σχολείο.

	Σχολείο	αγόρια Ε΄	κορίτσια	αγόρια ΣΤ΄	κορίτσια	σύνολο
		τάξης	Ε΄ τάξης	τάξης	ΣΤ΄ τάξης	
1	2 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	4	3	2	1	10
2	12 ^ο Δημοτ. Σχ. Ευόσμου	4	0	2	3	9
3	2 ^ο Δημοτ. Σχ. Ραιδεστού	2	0	1	2	5
4	7 ^ο Δημοτ. Σχ. Πολίχνης	0	0	3	1	4
5	9 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	1	2	1	0	4
6	Δημοτικό Σχ. Φωτολίβους Δράμας	0	2	2	1	5
7	12 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	7	4	1	7	19
8	Δημοτικό Σχ. Αγ. Αθανασίου Δράμας	2	1	2	1	6
9	Δημοτικό Σχ. Κυργίων Δράμας	3	1	1	1	6
10	11 ^ο Δημοτ. Σχ. Δράμας	1	1	1	1	4
11	1 ^ο Δημοτ. Σχ. Κρηνίδων Καβάλας	1	2	1	3	7
12	5 ^ο Δημοτ. Σχ. Θεσσαλονίκης	0	6	2	5	13
13	9 ^ο Δημοτ. Σχ. Θεσσαλονίκης	13	5	7	7	32
	σύνολο	38	27	26	33	124

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2010-11 σε σχολεία όπου φοιτούσαν μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου από οικογένειες μεταναστών (αλλοδαπών, παλιννοστούντων και ομογενών) από την Αλβανία και την ΠΣΕ. Η επιλογή των σχολείων έρευνας έγινε με σκοπό να συμπεριληφθούν σχολεία από αγροτικές-ημιαστικές και αστικές περιοχές, έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικό κατά το δυνατόν δείγμα από διάφορες περιοχές στο μαθητικό πληθυσμό έρευνας.

Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που αποτέλεσαν την ομάδα έρευνας:

Πίνακας 7. Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα

	Συχνότητα			Ποσοστό		
	N			%		
Φύλο						
Αγόρια	65			52%		
Κορίτσια	59			48%		
Σύνολο	124			100%		
Τάξη φοίτησης						
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ε΄	34	31	65	27%	25%	49%
ΣΤ΄	31	28	69	25%	23%	51%
Σύνολο	65	59	124	52%	48%	100%
Καταγωγή						
Αλβανοί	67			54%		
Ομογενείς από Αλβανία	2			2%		
Αλλοδαποί από ΠΣΕ*	8			6%		
Ομογενείς από ΠΣΕ	47			38%		
Σύνολο	124			100%		

* Πρώην Σοβιετική Ένωση

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και μια ομάδα από 125 μαθητές ελληνικής καταγωγής οι οποίοι επελέγησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και οι οποίοι έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, το σχολείο και την τάξη φοίτησης με τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών.

5.2. Εργαλεία μέτρησης

i. Εκφοβισμός/Θυματοποίηση

Για τον εντοπισμό των μαθητών που εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993). Το ίδιο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενη έρευνα (Τσιόλκα, 2008).

Το ερωτηματολόγιο προϋποθέτει και αξιολογεί τρεις διαστάσεις ως επικρατέστερες στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών της σχολικής ηλικίας, την επιθετικότητα προς άλλους, τη θυματοποίηση από άλλους και τη σχέση με τους άλλους με όρους αλληλεγγύης και συνεργατικότητας. Παραγοντικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων κατέδειξαν επανειλημμένα ότι υπάρχουν οι τρεις αυτές ανεξάρτητες προϋποτιθέμενες διαστάσεις (Rigby & Slee, 1993).

Αποτελείται από 6 ερωτήσεις σχετικές με την τάση για εκφοβισμό, 5 ερωτήσεις που αφορούν στη θυματοποίηση, 4 ερωτήσεις που φανερώουν τάση για συμπαράσταση και αλληλεγγύη, δηλαδή το βαθμό κοινωνικότητας (prosocial). Τέλος υπάρχουν και 5 συμπληρωματικές ερωτήσεις – «fillers», όπως συνηθίζεται σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονται σε 4-βάθμια κλίμακα Likert («ποτέ» = 1, «κάποιες φορές» = 2, «αρκετά συχνά» = 3 και «πολύ συχνά» = 4).

ii. Αυτοσυναίσθημα/Αυτοεκτίμηση

Για την αξιολόγηση της *αυτοαντίληψης* για α) την αποδοχή από τους συμμαθητές και β) της σχολικής ικανότητας, όπως και της *αυτοεκτίμησης*, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ-II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II - Μακρή-

Μπότσαρη, 2001), που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Children της S. Harter (1985).

Το ΠΑΤΕΜ-II είναι ένα ψυχομετρικό μέσο για την αξιολόγηση έξι επιμέρους κλιμάκων των μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, και αποτελεί το δεύτερο μέρος μιας σειράς τεσσάρων ερωτηματολογίων που αφορούν μαθητές από την πρώτη δημοτικού μέχρι την τρίτη Λυκείου.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο τεύχος από τα τέσσερα συνολικά ερωτηματολόγια, το ΠΑΤΕΜ-II, το οποίο καλύπτει τις ηλικίες των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων και επιπλέον είναι σχετικά εύκολο στην συμπλήρωσή του. Στην ελληνική έκδοση τα ερωτηματολόγια της S.Harter για μαθητές ηλικίας Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού διατηρήθηκαν όλες οι κλίμακες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, αλλά ο αριθμός των ερωτήσεων μειώθηκε από έξι σε πέντε. Επιπλέον, μερικές από τις ερωτήσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου αναδιατυπώθηκαν ή αντικαταστάθηκαν με άλλες προκειμένου να βελτιωθούν η αξιοπιστία και η δομική εγκυρότητα της ελληνικής έκδοσης, σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001).

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ-II περιλαμβάνει έξι κλίμακες που αξιολογούν: 1. Σχολική Ικανότητα, 2. Σχέσεις με συνομηλίκους, 3. Αθλητική Ικανότητα, 4. Φυσική Εμφάνιση, 5. Διαγωγή- Συμπεριφορά και τέλος την Αυτοεκτίμηση (Global Self-Worth). Η κλίμακα της Αυτοεκτίμησης αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και τη ζωή του.

Ο κάθε τομέας περιλαμβάνει 5 επιμέρους ερωτήματα. Σε κάθε ερώτημα του ερωτηματολογίου ο μαθητής καλείται πρώτα να επιλέξει ποιος τύπος ατόμου του ταιριάζει περισσότερο από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της ερώτησης. Στην συνέχεια καλείται να αποφασίσει, σημειώνοντας

Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο, κατά πόσο η περιγραφή του τύπου του ατόμου που επέλεξε «απόλυτα του ταιριάζει» ή «μάλλον του ταιριάζει». Οι απαντήσεις βαθμολογούνται από 1 μέχρι 4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης στους επιμέρους τομείς. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων καθεμιάς από τις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του.

Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής εξαιρέθηκαν οι τομείς που αξιολογούν την Αθλητική Ικανότητα, τη Φυσική Εμφάνιση και τη Διαγωγή-Συμπεριφορά αφού δίνεται η δυνατότητα από το ίδιο το ερωτηματολόγιο και γιατί είναι τομείς οι οποίοι δεν σχετίζονται με τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε πρώτη φάση ολόκληρο από τους μαθητές και η εξαίρεση έγινε στη συνέχεια, στη φάση της βαθμολόγησης των απαντήσεων. Τα επιπλέον στοιχεία που συμπληρώθηκαν και για τα δύο ερωτηματολόγια ήταν το σχολείο και η τάξη-τμήμα.

5.3. Διαδικασία της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε χρονικό διάστημα 4 μηνών (Μάρτιος-Ιούνιος 2011). Αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο Κυργίων Δράμας. Από την πιλοτική εφαρμογή φάνηκε ότι οι μαθητές της Δ΄ τάξης δεν κατανοούσαν το νόημα αρκετών ερωτήσεων τόσο του ερωτηματολογίου PRQ, όσο και του ΠΑΤΕΜ-II και είχαν δυσκολίες στην κατανόηση του τρόπου απάντησης στο ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ-II. Για αυτόν το λόγο και για λόγους που αναφέρονται παρακάτω στο κεφάλαιο 6.1.ii, αποφασίστηκε να μη συμμετάσχουν μαθητές από τη Δ΄ τάξη στην παρούσα έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους μαθητές παρουσία του ερευνητή. Οι μαθητές απαντούσαν τα ερωτηματολόγια στην τάξη τους, στο διάστημα μιας διδακτι-

κής ώρας. Αρχικά γινόταν κάθε φορά ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, τονιζόταν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν υπάρχει ζήτημα δημοσιοποίησης ή βαθμολόγησης των απαντήσεών τους. Για λόγους διακριτικότητας και σύμφωνα με τις οδηγίες της άδειας από το Π.Ι., τα ερωτηματολόγια συμπλήρωναν όλοι οι μαθητές της τάξης και στη συνέχεια κατά την παράδοσή τους αναγράφονταν επάνω τους ο Α.Μ. του κάθε μαθητή από το μητρώο του σχολείου, με σκοπό να ξεχωρίσουν εκ των υστέρων τα παιδιά της ομάδας έρευνας (από οικογένειες ομογενών, αλλοδαπών και παλινοστούτων).

6. Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση και αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με λογιστικά φύλλα του προγράμματος Excel και με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 19.0.

6.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης

i. Peer Relations Questionnaire

Για το έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου PRQ πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis). Στη συνέχεια έγινε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Το κριτήριο καθορισμού του αριθμού των ερωτήσεων ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Για να γίνει η κατανομή των ερωτήσεων στους παράγοντες, η τιμή 0.30 χρησιμοποιήθηκε ως μικρότερη φόρτιση.

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα του Cronbach (Cronbach, 1951).

Στο ερωτηματολόγιο PRQ, αφαιρέθηκε η ερώτηση 14. «Μου αρέσει να δείχνω στους άλλους ότι εγώ είμαι το αφεντικό» επειδή είχε φόρτιση σε περισσότερους από έναν παράγοντα. Από τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης προέκυψαν τρεις παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν το 50,62% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 8):

α παράγοντας: «Επιθετική συμπεριφορά» (22.19%) με 5 σχετικές ερωτήσεις και *Cronbach's α* = 0,68

β παράγοντας: «Συμπεριφορά θύματος» (16.04%) με 5 σχετικές ερωτήσεις και *Cronbach's α* = 0,83, και

γ παράγοντας: «Κοινωνική συμπεριφορά» (12.39%) με 4 σχετικές ερωτήσεις και *Cronbach's α* = 0,53.

Πιν. 8. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο PRQ.

Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993)	Παράγοντες		
	1	2	3
α. Ερωτήσεις επιθετικότητας			
...κάνω δύσκολη τη ζωή των ήσυχων παιδιών	0,65		
...είμαι μέλος μιας ομάδας που τριγυρνά πειράζοντας τους άλλους	0,59		
...μου αρέσει να κάνω τους άλλους να με φοβούνται	0,60		
...μου αρέσει να ενοχλώ τους αδύναμους	0,72		
...μου αρέσει να μπλέκομαι σε καυγά με κάποιον που μπορώ να νικήσω εύκολα	0,73		
β. Ερωτήσεις θυματοποίησης			
...τα άλλα παιδιά με φωνάζουν με κοροϊδευτικά ή υποτιμητικά ονόματα		0,76	
...οι άλλοι με πειράζουν		0,81	
...οι άλλοι με αφήνουν σκόπιμα έξω από τα πράγματα (παιχνίδια, συζητήσεις, παρέες)		0,67	
...τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν		0,85	
...τα άλλα παιδιά με χτυπάνε και με σπρώχνουν		0,77	
γ. Ερωτήσεις κοινωνικότητας			
...μου αρέσει να κάνω φίλους			0,48
...μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους που τους φέρονται άσχημα			0,64
...μοιράζομαι πράγματα με τους άλλους			0,62
...χαίρομαι να βοηθώ τους άλλους			0,79
Ποσοστό διακύμανσης	22.19	16.04	12.39

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες .30 δεν αναφέρονται

Όσον αφορά την εσωτερική συνοχή των παραγόντων, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι δύο παράγοντες (θύτης – θύμα) είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερι-

κής συνοχής, ενώ για τον παράγοντα κοινωνική συμπεριφορά ο δείκτης εσωτερικής συνοχής κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα:

Πιν. 9. Δείκτης Cronbach's α εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου PRQ.

Μεταβλητή	Cronbach's α	Αριθμός ερωτήσεων
θύτης	.68	5
θύμα	.83	5
κοινωνική συμπεριφορά	.53	4

Τα αποτελέσματα αυτά είναι αντίστοιχα με άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο σε δείγμα Ελλήνων μαθητών (Τσιόλκα, 2008), όσο και στο εξωτερικό (Uba, Yaacob & Juhari, 2009). Επειδή τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και στις έρευνες που προαναφέρθηκαν, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της μεταβλητής «κοινωνική συμπεριφορά» κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα (στην τελευταία έρευνα μάλιστα ήταν $\alpha = .21$), αποφασίστηκε τα αποτελέσματα που έδωσε η μεταβλητή αυτή να μη χρησιμοποιηθούν στην έρευνα. Η ίδια πρακτική εξάλλου υιοθετήθηκε και σε έρευνα που χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο (Duncan, 1999) και αξιοποιήθηκαν μόνο τα αποτελέσματα των απαντήσεων για τη θυματοποίηση και την επιθετικότητα.

ii. ΠΑΤΕΜ II

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-II δεν ελέγχθηκε, επειδή το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) και έχει επιβεβαιωθεί η δομική του εγκυρότητα (5 διακριτοί παράγοντες: αυτοαντίληψη για: α. τη σχολική ικανότητα, β. τις σχέσεις

με συνομήλικους, γ. αθλητική ικανότητα, δ. φυσική εμφάνιση και ε. διαγωγή - συμπεριφορά) και η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του (r Pearson κυμάνθηκε από .45 έως .82).

Οι παραπάνω παράγοντες αναδείχθηκαν συστηματικά ως διακριτοί μόνο στους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού. Στους μαθητές της Δ' Δημοτικού η δομή της αυτοαντίληψης ήταν λιγότερο διαφοροποιημένη. Επιπλέον, η δομή αυτή δεν ήταν σταθερή στα διάφορα δείγματα που εξετάστηκαν (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι ερωτήσεις αυτοεκτίμησης δεν ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο διακριτό παράγοντα σε κανένα δείγμα και γι' αυτόν το λόγο η Harter έχει υποδείξει οι ερωτήσεις αυτοεκτίμησης να εξαιρούνται κατά την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της.

6.2. Περιγραφική στατιστική

ι. Μέσοι Όροι (M.O.), Τυπικές Αποκλίσεις (T.A)

Με την εντολή 'compute' του SPSS δημιουργήθηκαν από τις ερωτήσεις των παραγόντων των ερωτηματολογίων οι εξής νέες μεταβλητές:

Από το ερωτηματολόγιο PRQ:

- Η μεταβλητή «θύτης» από το M.O. των ερωτήσεων για την επιθετικότητα
- Η μεταβλητή «θύμα» από το M.O. των ερωτήσεων για τη θυματοποίηση
- Η μεταβλητή «κοινωνικότητα» από το M.O. των ερωτήσεων για την κοινωνικότητα (prosocial συμπεριφορά).

Από το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II:

- Η μεταβλητή «αυτοαντίληψη για τη σχολική ικανότητα» από το M.O. των ερωτήσεων για την αυτοαντίληψη για τη σχολική ικανότητα
- Η μεταβλητή «αυτοαντίληψη για την κοινωνική αποδοχή» από το M.O. των ερωτήσεων για την αυτοαντίληψη για την κοινωνική αποδοχή

Η μεταβλητή «αυτοεκτίμηση» από το Μ.Ο. των ερωτήσεων για την αυτοεκτίμηση.

ii. *Συσχετίσεις*

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής r του Pearson.

Στο ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II όλες οι μεταβλητές που μετρήθηκαν στις δύο ομάδες έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους ($r =$ από $.32$ έως $.55$, $p < .05$). Η «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας» είχε θετική συσχέτιση με την «κοινωνική αποδοχή» ($r = .32$, $p < .05$) και με τη «γενική αυτοεκτίμηση» ($r = .55$, $p < .05$) ενώ η «κοινωνική αποδοχή» είχε θετική συσχέτιση με τη «γενική αυτοεκτίμηση» ($r = .46$, $p < .05$). Ο πίνακας 4.12 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II, όπως προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Πιν. 10. Δείκτες συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ .

	αυτοαντ. σχολ. ικανότη.	κοινων. αποδοχή	αυτοεκτίμηση
αυτοαντ. σχολ. ικανότη.	1	.32*	.55*
κοινων. αποδοχή	.32*	1	.46
αυτοεκτίμηση	.55*	.46	1

*Στατιστικά σημαντική για $p < .05$

Οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου PRQ, «θύτης» και «θύμα», είχαν αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II ($r = -.17$ έως $-.39$, $p < .010$). Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στη μεταβλητή «θύτης και την «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας» υπήρχε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r = -.17$, $p < .010$) και ανάμεσα στη μεταβλητή «θύτης» και τη «γενική αυτοεκτίμηση» υπήρχε επίσης στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r = -.22$, $p < .010$). Ανάμεσα στη μεταβλητή «θύμα» και τις τρεις μεταβλητές του ΠΑΤΕΜ II, την «αυτοαντίληψη της σχο-

λικής ικανότητας», την «κοινωνική αποδοχή» και τη «γενική αυτοεκτίμηση» υπήρχε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r = -.23$, $r = -.39$, $r = -.27$, $p < .010$).

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μόνο ανάμεσα στις μεταβλητές «θύτης» και «κοινωνική αποδοχή» ($r = .02$).

Πιν. 11: Συντελεστές συσχέτισης (Pearson), μεταξύ των παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας.

	«θύτης»	«θύμα»
αυτοαντ. σχολ. ικανότ.	-.17*	-.23*
κοινων. αποδοχή	-.02	-.39*
αυτοεκτίμηση	-.22*	-.27*

*Στατιστικά σημαντική για $p < .10$

6.3. Εμπλοκή σε καταστάσεις bullying μαθητών από οικογένειες μεταναστών

ι. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Από το συγκεντρωτικό πίνακα 7, απόσπασμα του οποίου παρατίθεται παρακάτω, παρατηρείται ότι οι μαθητές είναι κυρίως από οικογένειες αλβανικής καταγωγής και από οικογένειες ομογενών από την ΠΣΕ.

Πιν. 7.1. Απόσπασμα του συγκεντρωτικού πίνακα 7.

Καταγωγή	N	%
Αλβανοί	67	54%
Ομογενείς από Αλβανία	2	2%
Αλλοδαποί από ΠΣΕ*	8	6%
Ομογενείς από ΠΣΕ	47	38%
Σύνολο	124	100%

Οι οικογένειες των μαθητών αυτών, αν και διαφορετικής καταγωγής, έχουν παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό στάτους. Για τους σκοπούς της έρευνας, οι δύο πρώτες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν στην επεξεργασία των δεδομένων σαν μία ομάδα («Μετανάστες από την Αλβανία») και οι δύο επόμενες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν σαν ακόμα μία ομάδα («Μετανάστες από την ΠΣΕ»).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της τάσης για εκφοβισμό, για θυματοποίηση και της τάσης για κοινωνική συμπεριφορά για τις δύο ομάδες μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα μας, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο PRQ, εμφανίζονται στον Πίνακα 12. Ως τάση για εκφοβισμό εννοείται η τάση των μαθητών να ενεργούν με τρόπο που να προκαλούν φόβο σε άλλους μαθητές. Ως τάση για θυματοποίηση εννοείται η τάση που έχει κάποιος μαθητής να αποτελεί στοχο εκφοβισμού από άλλους μαθητές. Ως κοινωνική συμπεριφορά τέλος, εννοείται η τάση που έχει κάποιος μαθητής να εμφανίζεται φιλικός και αλληλέγγυος προς άλλους συμμαθητές του.

Πιν. 12. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για το ερωτηματολόγιο PRQ

Υποκλίμακα	Καταγωγή	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλ.	Πλήθος
Τάση για εκφοβισμό (bully scale)	Έλληνες	1,23	.32	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	1,41	.54	124
	Σύνολο	1,32	.45	249
Τάση για θυματοποίηση (victim scale)	Έλληνες	1,82	.71	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	1,72	.61	124
	Σύνολο	1,77	.67	249
Τάση για κοινωνική συμπεριφορά (prosocial scale)	Έλληνες	3,34	.49	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	3,30	.53	124
	Σύνολο	3.32	.45	249

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών παρουσιάζουν μεγαλύτερο Μ.Ο. στις τιμές της κλίμακας εκφοβισμού από ότι οι Έλληνες μαθητές (1,41 και 1,23 αντίστοιχα), ενώ αντίθετα παρουσιάζουν μικρότερο Μ.Ο. στις τιμές της κλίμακας θυματοποίησης (1,72 και 1,82 αντίστοιχα). Οι τιμές της τάσης για κοινωνική συμπεριφορά είναι περίπου στον ίδιο Μ.Ο. για τις δύο ομάδες μαθητών (3,30 και 3,34).

ii. Διαφορές σε καταστάσεις bullying λόγω καταγωγής

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), με εξαρτημένες μεταβλητές τις τιμές των μεταβλητών «θύτης» και «θύμα» από το ερωτηματολόγιο PRQ για να εξεταστεί εάν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων ως προς την καταγωγή τους (μαθητές από την Ελλάδα-μαθητές από οικογένειες μεταναστών), στην εμπλοκή τους σε καταστάσεις bullying. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Wilks' $\lambda = .949$ $F_{3,245} = 4.40$, $p < .05$).

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης από τις οποίες φάνηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω καταγωγής υπήρχαν μόνο στη μεταβλητή θύτης ($F_{1,247} = 10.62$, $p = .001$), όπως περιγράφονται στον πίνακα 13.

Πιν. 13. Αποτελέσματα ανάλυσης διαφορών των δύο ομάδων στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying, σε σχέση με την καταγωγή τους.

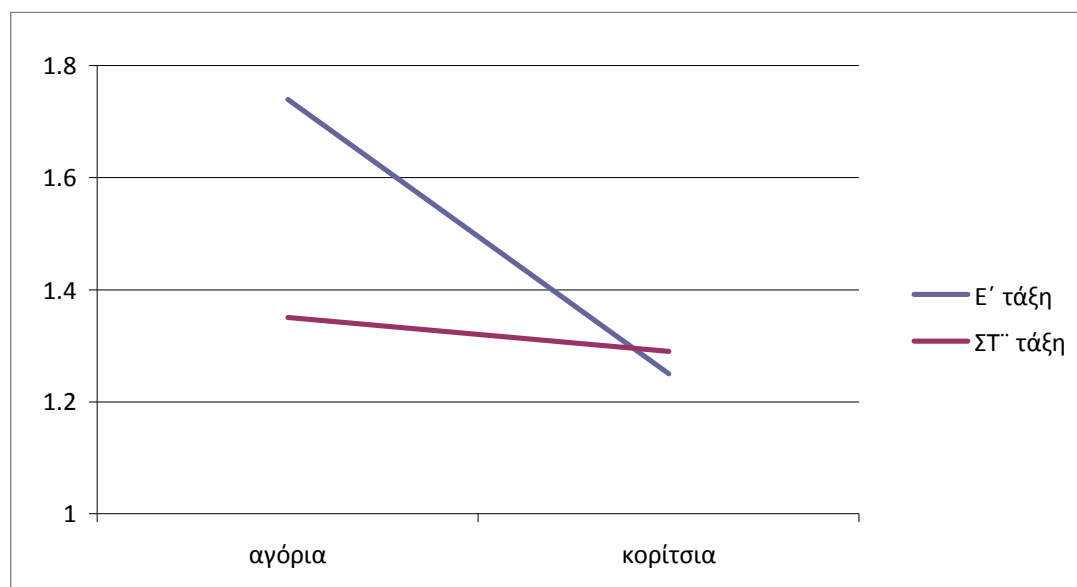
Αν. Μεταβ.	Εξαρτ. Μεταβ.	<i>F</i>	Sig.	η^2
Καταγωγή	θύμα	1.51	.22	.006
	θύτης	10.62	.001	.041

Το αποτέλεσμα αυτό μας δίνει μία ένδειξη ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών) είναι πιθανότερο να εμπλέκονται σε καταστάσεις bullying, από ότι οι Έλληνες μαθητές, και μάλιστα ως θύτες.

6.4. Διαφορές ανάμεσα σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής

Για την εξέταση των διαφορών σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης 3 παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβλητή «θύτης» και ανεξάρτητες μεταβλητές τις μεταβλητές φύλο, τάξη και καταγωγή (από Αλβανία, από Ρωσία). Από την ανάλυση εξαιρέθηκαν οι μαθητές με ελληνική προέλευση ($N = 125$) και χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών).

Από τα αποτελέσματα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ($F_{1,123} = 8.31, p < .05$) και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων φύλο και τάξη ($F_{1,123} = 5.22, p < .05$).



Διάγραμμα 4. Διαφορές ανά φύλο και τάξη στη μεταβλητή «θύτης»

Τα αγόρια έχουν την τάση να είναι περισσότερο θύτες από ότι τα κορίτσια, παρ' όλα αυτά οι διαφορές αυτές οφείλονται περισσότερο στους μαθητές της Ε΄ τάξης.

6.5. Σύγκριση των δύο ομάδων στους τομείς του ΠΑΤΕΜ II

i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προσπαθεί να διερευνήσει αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές σε σχέση με τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών στους τομείς της αυτοεκτίμησης (self esteem), ή κατά την S. Harter «global self-worth», της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας (scholastic competence) και την αποδοχή από τους συνομήλικους (peer acceptance).

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες των μαθητών στους τρεις τομείς του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα:

Πιν.14. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις 2 ομάδες μαθητών στους 3 τομείς του ΠΑΤΕΜ II.

Υποκλίμακα	Καταγωγή	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλ.	Πλήθος
αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας (scholastic competence)	Έλληνες	3.11	.67	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	2.79	.67	124
	Σύνολο	2.95	.68	249
αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής (peer acceptance)	Έλληνες	3.09	.69	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	3.02	.62	124
	Σύνολο	3.05	.65	249
αυτοεκτίμηση (global self-worth)	Έλληνες	3.27	.53	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	3.14	.66	124
	Σύνολο	3.21	.60	249

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, οι μαθητές ελληνικής καταγωγής έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο τόσο στους τομείς της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και της κοινωνικής αποδοχής, όσο και στην αυτοεκτίμηση. Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παραπάνω τομείς, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης MANOVA, με εξαρτημένες μεταβλητές τις μεταβλητές «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας», «αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής» και «αυτοεκτίμηση» που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II και ανεξάρτητη μεταβλητή την καταγωγή των μαθητών (Έλληνες – όχι Έλληνες). Από τα αποτελέσματα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Wilks' $\lambda = .944$, $F_{3,245} = 4.86$, $p < .05$).

Από τις ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης που ακολούθησαν, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στη μεταβλητή «αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας» ($F_{1,247} = 14.49$, $p < .001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

Πιν. 15. Διαφορές στην αυτοαντίληψη σε συνάρτηση με την καταγωγή.

Ανεξ. Μεταβλητή	Εξαρτ. Μεταβλητή	df	F	Sig.
Καταγωγή	αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας	1	14.49*	.000
	αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής	1	.85	.357
	αυτοεκτίμηση	1	2.97	.086

*Στατιστικά σημαντική για $p < .001$

Το ερευνητικό ερώτημα μπορεί λοιπόν να απαντηθεί θετικά ως προς τον τομέα της σχολικής αυτοαντίληψης στον οποίον βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών, ενώ οι διαφορές που σημειώνονται στον πιν.15 ανάμεσα στους τομείς της αυτοαντίληψης της κοινωνικής αποδοχής και της αυτοεκτίμησης δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Παρακάτω θα γίνει προσπά-

θεια να απαντηθεί το υποερώτημα 3.ii., αν οι διαφορές που βρέθηκαν στον τομέα της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών (Έλληνες - όχι Έλληνες), ρυθμίζουν τις ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα σε Έλληνες και όχι Έλληνες σε καταστάσεις bullying;

ii. *Αντίληψη του εαυτού και εμπλοκή σε καταστάσεις bullying*

Λόγω της στατιστικά σημαντικής συσχέτισης που παρατηρήθηκε ανάμεσα στη μεταβλητή «θύτης» και τις μεταβλητές «γενική αυτοεκτίμηση» και «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας», εφαρμόστηκαν μονομεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (ANCOVA) για να εξεταστεί εάν αυτές οι μεταβλητές ρυθμίζουν τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στη μεταβλητή θύτης ανάμεσα στους Έλληνες και τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η μεταβλητή «γενική αυτοεκτίμηση» ρύθμιζε σε κάποιο βαθμό τις διαφορές μεταξύ των Ελλήνων μαθητών και των μαθητών από οικογένειες μεταναστών ($F = 10.824, p = .001, \eta^2 = .042$). Κι αυτό, γιατί όπως φαίνεται, μετά τη ρύθμιση οι διαφορές μεταξύ των Ελλήνων και των μη Ελλήνων μαθητών στη μεταβλητή «θύτης» παρέμειναν στατιστικά σημαντικές, και όπως φαίνεται από την τιμή του η^2 ήταν ελαφρώς μικρότερες (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Διαφορές στη μεταβλητή «θύτης» πριν και μετά τη ρύθμιση του συνδιακυμαντή «γενική αυτοεκτίμηση».

	Έλληνες M.O.	όχι Έλληνες M.O.	F	Sig.	η^2
Πριν τη ρύθμιση	1.23	1.41	10.62	.001	.041
Μετά τη ρύθμιση	1.24	1.40	8.67	.004	.034

Από τα αποτελέσματα της δεύτερης ανάλυσης συνδιακύμανσης φάνηκε ότι η μεταβλητή «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας» ρύθμιζε επίσης στατιστικά σημαντικά τις διαφορές στη μεταβλητή «θύτης» μεταξύ των Ελλήνων μαθητών και των μαθητών από οικογένειες μεταναστών ($F = 4.27$, $p < .05$, $\eta^2 = .017$). Μετά τη ρύθμιση οι διαφορές μεταξύ των Ελλήνων και των μη Ελλήνων μαθητών στη μεταβλητή θύτης και πάλι παρέμειναν επίσης στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Διαφορές στη μεταβλητή «θύτης» πριν και μετά τη ρύθμιση του συνδιακυμαντή «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας».

	Έλληνες M.O.	όχι Έλληνες M.O.	F	Sig.	η^2
Πριν τη ρύθμιση	1.23	1.41	10.62	.001	.041
Μετά τη ρύθμιση	1.23	1.39	7.29	.007	.029

Γ. Συζήτηση

7.1. Σχολιασμός των ευρημάτων

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμπεριφορά των παιδιών μεταναστών στο δημοτικό σχολείο, όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό, και αν υπάρχει συσχέτιση με τη γενική τους αυτοεκτίμηση και τις διαστάσεις της, την αυτοαντίληψη για τη σχολική ικανότητα και τη κοινωνική αποδοχή.

Οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν σημαντική έξαρση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Ανδρέου, 2007· Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ, 2011), στα σχολεία κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές έχουν κατατάξει παιδιά μεταναστών τόσο στη μεριά του θύματος, όσο και στη μεριά του θύτη, όταν εμπλέκονται σε καταστάσεις bullying (Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003; ΕΚΚΕ, 2006; Παπάζογλου, Θωμοπούλου & Στρατούλιας, 2009; Μανιάτης, 2010). Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που να διερευνούν την εμπλοκή μαθητών από οικογένειες μεταναστών σε καταστάσεις bullying, ο σχολικός εκφοβισμός όμως έχει περάσει ήδη και στην αυλή του δημοτικού σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πρόσφατα στοιχεία του ΠΙΟΔΕ (2008, 2009) για τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο δημοτικό σχολείο, ότι οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ξεπερνούν το 10% των φοιτούντων μαθητών. Η αναγκαιότητα λοιπόν να ερευνηθεί το κομμάτι αυτό του μαθητικού πληθυσμού όσον αφορά την εμπλοκή του στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι φανερή. Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό καθεστώς των οικογενειών των μαθητών αυτών, λόγω του immigrant status της παραμονής τους στην Ελλάδα, είναι ένας παράγοντας επι-

κινδυνότητας εμπλοκής σε καταστάσεις bullying, όπως υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία.

7.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του ΠΑΤΕΜ II

Η ανάλυση συσχέτισης των τριών μεταβλητών του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II για το συνολικό δείγμα των μαθητών που εξετάστηκε (Έλληνες και μετανάστες), έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αν και μικρότερη, υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας και την αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας σχετικής με την αυτοαντίληψη των Ελληνόπουλων που διενήργησε η Μακρή-Μπότσαρη (1996). Στην έρευνα αυτή βρέθηκε υψηλή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας, και χαμηλότερη συσχέτιση με την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης και της συμπεριφοράς, μεταβλητές που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόγνωσης της αυτοεκτίμησης (σφαιρικής αυτοαξίας, όπως αναφέρεται), μετά την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης και της συμπεριφοράς, είναι η αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας. Παρόμοιες συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης της ικανότητας στη γλώσσα και την αριθμητική, έχουν διαπιστωθεί και σε έρευνα του Φλουρή (1989, στο Μακρή-Μπότσαρη, (1996).

7.3. Ρόλοι στην επιθετικότητα-θυματοποίηση και καταγωγή

Στο πρώτο μέρος της εργασίας καταδείχτηκε η σύνδεση του immigrant status των μεταναστών, με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status, που οφείλεται σε πολλούς λόγους. Τέτοιοι είναι, η αβεβαιότητα της παραμονής στην Ελλάδα για τυπικούς λόγους, η σύγχυση που έχουν αυτές οι ομάδες ως προς την επιλογή στρατηγικών επιπολιτισμού, οι δυσκολίες προσαρμογής στη νέα κατάσταση, η υποαπασχόληση ή η ανεργία, οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης, η δυσκολία πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά όπως η ασφάλιση, η περίθαλψη ή η εύρεση εργασίας (Θάκας, 2007; Hatziprokopiou, 2003, 2005; Moti-Stefanidi et al, 2008a, 2008b; McLoyd, 1998; Halkos & Salamouris, 2003). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι συνθήκες που προαναφέρθηκαν οδηγούν στην προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή η οποία με τη σειρά της σχετίζεται, σύμφωνα με έρευνες με τη σχολική θυματοποίηση (Hoover et al, 1993; Nansel et al, 2001; Αρτινοπούλου, 2001; McKenney et al, 2006; Larochette, 2009).

Στην παρούσα έρευνα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών έχουν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη εμπλοκή σε καταστάσεις bullying από όσο οι ημεδαποί μαθητές. Επιπλέον, οι ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι η εμπλοκή των μαθητών αυτών ήταν από τη μεριά του θύτη.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δίνουν την κατεύθυνση προς την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει και τι μορφή έχει η εμπλοκή των μαθητών από οικογένειες μεταναστών σε καταστάσεις bullying. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από το τμήμα εκείνο της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών έχουν ενεργότερο ρόλο σε καταστάσεις εκφοβισμού των άλλων μαθητών, από όσο έχουν οι ημεδαποί μαθητές (Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003,

Vervoort, Scholte & Overbeek, 2008; Larochette, 2009; Fandrem, Ertesvag, Strohmeier & Roland, 2010).

7.4. Διαφορές λόγω φύλου, ηλικίας, καταγωγής

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εξετάστηκαν οι διαφορές σε φύλο, τάξη και καταγωγή (από Αλβανία ή από Ρωσία), σε σχέση με τη μεταβλητή «θύτης». Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στο φύλο, με τα αγόρια να εμπλέκονται πιο ενεργά σε καταστάσεις θυματοποίησης από ό,τι τα κορίτσια, ενώ δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την καταγωγή ή την ηλικία τους (Ε΄ ή ΣΤ΄ τάξη).

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών από οικογένειες μεταναστών σε καταστάσεις bullying από τη μεριά του θύτη είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας γενικά για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών σε καταστάσεις bullying (Andreou & Metallidou, 2004; Fandrem, Ertesvag, Strohmeier & Roland, 2010; Pepler, Connolly & Craig, 1999; Scholte et al, 2006; Αρτινοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τις Houndoumadi, Pateraki & Doanidou (2003), οι μαθητές ειδικότερα από οικογένειες μεταναστών δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις και το σχολείο να μετατρέπεται γι' αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους. Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η αποστέρηση, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγούν τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς και φαίνεται πως η βία είναι τελικά σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων φύλο και τάξη. Τα αγόρια έχουν την τάση να είναι περισσότερο θύτες από ό,τι τα κορίτσια, παρ' όλα αυτά η διαφορά οφείλεται περισσότερο στους μαθητές της Ε' τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα έρευνας για τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000), σύμφωνα με τα οποία ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία.

7.5. Αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων στην αυτοεκτίμηση και τους τομείς αυτοαντίληψης.

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών ως προς τη γενική αυτοεκτίμηση και ως προς την αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας και την κοινωνική αποδοχή και αν αυτές οι πιθανές διαφορές ρυθμίζουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε καταστάσεις bullying της ομάδας των μαθητών από οικογένειες μεταναστών, η οποία έχει ήδη διαπιστωθεί μέχρι τώρα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Από τα περιγραφικά στοιχεία που αναγράφονται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών παρουσιάζουν μειωμένους μ.ο. σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους και στις τρεις εξεταζόμενες περιοχές του ΠΑΤΕΜ II. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, βρέθηκε ότι οι διαφορές που προκύπτουν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι ξεχωριστές ανάλυσεις διακύμανσης που ακολούθησαν, έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στη μεταβλητή «αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας». Ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές αυτοί έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη για τη σχολική τους ικανότητα, είναι φυσικά οι δυσκολίες προσαρμογής τους στο σχολείο εξαιτίας της δυσκο-

λίας που έχουν στην ελληνική γλώσσα και τις λιγοστές ευκαιρίες για αντισταθμιστική αγωγή τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό (McLoyd 1998; Motti-Stefanidi et al, 2008a; Motti-Stefanidi et al, 2008b;).

Όσον αφορά τη συνεισφορά της αυτοαντίληψης σχολικής ικανότητας των μαθητών από οικογένειες μεταναστών στην αυξημένη εμπλοκή τους σε καταστάσεις bullying, όπως φάνηκε από την ανάλυση συνδιακύμανσης, ναι μεν φάνηκε ότι επηρεάζει, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες. Το ίδιο βρέθηκε ότι ισχύει και για τη μεταβλητή «γενική αυτοεκτίμηση», η οποία παρά το γεγονός ότι ρύθμιζε σε υψηλότερο βαθμό τις διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying μεταξύ των Ελλήνων μαθητών και των μαθητών από οικογένειες μεταναστών, παρ' όλα αυτά δεν τις εξάλειψε.

Συμπερασματικά από την έρευνα φάνηκε ότι η «γενική αυτοεκτίμηση» και η «αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας» μπορούν να εκληφθούν ως παράγοντες που συνεισφέρουν στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying, όμως περισσότερη έρευνα είναι απαραίτητη για την πλήρη εξακρίβωση όλων των παραγόντων που συνεισφέρουν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε αντιστοιχία με έρευνες στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τις οποίες μαθητές από οικογένειες μεταναστών παρουσιάζουν φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση η οποία συνδέεται με επικινδυνότητα για ψυχοκοινωνικές επιπλοκές (Kolaitis, et al, 2002; Motti-Stefanidi, 2008b).

8. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για την όσο το δυνατόν τυχαία λήψη του δείγματος, έγινε έρευνα σε αρκετά σχολεία, σε διαφορετικού τύπου περιοχές. Όμως πάλι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν απολύτως αντιπροσωπευτικό, με την έννοια ότι εξετάστηκαν από κάθε σχολείο που διεξήχθη η έρευνα, όλοι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών και όχι κάποιο τυχαίο δείγμα από αυτούς. Για τη συγκέντρωση όμως ικανοποιητικού δείγματος θα απαιτούνταν επισκέψεις σε πάρα πολλά σχολεία. Έτσι λοιπόν, το μέγεθος του δείγματος, αν και κρίνεται ικανοποιητικό, θα μπορούσε σε μια μελλοντική έρευνα να είναι ακόμα μεγαλύτερο, για την εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών, αν και αρχικά ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, τελικά στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, επειδή υπήρχαν μόνο 2 μαθητές από οικογένειες ομογενών από την Αλβανία και 8 μαθητές από οικογένειες αλλοδαπών από την ΠΣΕ. Μία έρευνα που θα συμπεριλάμβανε δείγμα και από τις τέσσερις κατηγορίες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ, θα έφερνε ίσως στο φως διαφορετικά και πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Επίσης μια έρευνα σε πανελλήνια κλίμακα, που θα συμπεριλάμβανε μεγάλα αστικά κέντρα όπως η Αθήνα, αλλά και μέρη της Ελλάδας με αυξημένη παρουσία μεταναστών όπως η Κρήτη, μέρη της Πελοποννήσου και τουριστικά νησιά θα έδειχνε ευκρινέστερα το μέγεθος της εμπλοκής σε καταστάσεις bullying των μαθητών από οικογένειες μεταναστών, διότι σε κάποια σχολεία στα οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα, υπήρχαν τάξεις με έναν, δύο ή τρεις μόνον μαθητές από τέτοιες οικογένειες, παράγοντας που πιθανόν να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας.

9. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών έρχονται, καταρχάς, αντιμέτωποι με μια διχαστική κοινωνική πραγματικότητα, με την έννοια ότι υπάρχουν οι «Έλληνες» και οι «ξένοι». Είναι εκ των πραγμάτων αναγκασμένοι να προσαρμόζονται και να δρουν ταυτόχρονα άλλοτε ως πολίτες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και άλλοτε ως να μην ανήκουν σε αυτήν. Αυτό, λοιπόν, που περιγράφεται από τη βιβλιογραφία ως «πολύχρωμος πολυπολιτισμός» βιώνεται, αρκετές φορές από τους μαθητές αυτούς και τις οικογένειές τους ως «πολυπολιτισμικό αδιέξοδο». Προέχει, λοιπόν, για τους μαθητές αυτούς η δόμηση μιας διπολιτισμικής ταυτότητας που να τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν το δικό τους πολιτισμικό πλουραλισμό.

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση, στην αποδοχή ή στην περιθωριοποίηση/απόρριψη της ταυτότητας των μαθητών. Όμως το μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο ελληνικό σχολείο διαμορφώνει, αποδέχεται και νομιμοποιεί μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ταυτότητες που αντλούν το προσωπικό τους και το κοινωνικό τους νόημα μέσα από στερεότυπες ιδεοληψίες του ταυτόσημου και του μη ταυτόσημου. Αποδέχεται και νομιμοποιεί, δηλαδή, συμπεριφορές απέναντι στη διαφορά, που είναι αναντίστοιχες με την επαγγελία ενός επιθυμητού πολιτισμικού πλουραλισμού.

Εδώ προκύπτει λοιπόν ένα θέμα που άπτεται στο μεγάλο ζήτημα της ένταξης των "ξένων" μαθητών. Ως ένταξη νοείται η θεσμοθέτηση χώρων και ευκαιριών ενδυνάμωσης, διάχυσης και κωδικοποίησης της πλουραλιστικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών έτσι ώστε να τους επιτρέπεται να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη διαφορετικότητά τους χωρίς να αποτελούν "ειδικές" περιπτώσεις μέσα στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Η εκπαίδευση πρέπει να στραφεί σε διαδικασίες υποστήριξης και ανάδειξης της διαπολιτισμικής ταυτότητας της κοινωνίας μας, όχι ως ατομικό γνώρισμα των "ξένων", αλλά ως δυνατότητας συλλογικού και προσωπικού αυτοπροσδιορισμού όλων των μελών της.

Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο, σχετίζεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Πρέπει λοιπόν να αναληφθούν πρωτοβουλίες σε εθνικό και τοπικό-περιφερειακό επίπεδο που να σχετίζονται, εκτός των παραπάνω, με την αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, τη σχολική διαρροή και την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια το σχολείο λειτουργεί ως εστία σχεδιασμού και εκπόνησης καινοτόμων δράσεων στις τοπικές κοινωνίες. Σχεδιάζονται και υλοποιούνται προγράμματα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως το «Σχολικός αποκλεισμός: Ποιους αφορά;» και αποτελούν παραδείγματα «καλής πρακτικής» και συνεισφέρουν στην εφαρμογή της αποδοχής της ετερότητας στην πράξη. Όμως σχεδόν πάντα πρόκειται για μεμονωμένες παρεμβάσεις με περιορισμένη τοπική και χρονική εμβέλεια. Η απάντηση σε αυτή τη δυσλειτουργική κατάσταση πιστεύω πως είναι μια εκτεταμένη συνεργασία των φορέων της τοπικής κοινωνίας με πόλους τα σχολεία, τις δημόσιες συμβουλευτικές υπηρεσίες, την τοπική αυτοδιοίκηση, τους συλλόγους γονέων και φυσικά τα πανεπιστήμια.

Αυτός ο σχεδιασμός επιβάλλεται να εφαρμοστεί άμεσα, για να έχουμε αποτελέσματα σε μεσο-μακροπρόθεσμο επίπεδο. Η απάντηση στο ερώτημα, τι μπορεί να γίνει βραχυπρόθεσμα, τι μπορεί να κάνει ο προβληματισμένος και ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός στο μικρόκοσμο της τάξης του, είναι πιστεύω η χειροπιαστή συνέπεια της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*.

Η ένταξη των μαθητών από οικογένειες μεταναστών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης διέπει πλέον το πνεύμα της εκπαίδευσης, τόσο από το μέρος του νομοθέτη, όσο και από το μέρος όλων των άμεσα εμπλεκομένων με την εκπαίδευση. Αποστολή του σημερινού σχολείου πρέπει να είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών σε δραστηριότητες που τις χαρακτηρίζουν η κοινή δράση και οι κοινές εμπειρίες στην πορεία της κατάκτησης της μάθησης. Όμως ακόμα δεν έχουν αναπτυχθεί στον αναγκαίο βαθμό οι αναγκαίες προϋποθέσεις, ούτε έχουν εξασφαλιστεί οι υποδομές που θα καταστήσουν αποτελεσματικές τις ενταξιακές πρακτικές. Οι δυσκολίες συνήθως εντοπίζονται στην ακαταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, στους χωρίς ευαισθησία χειρισμούς των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφορετικότητας που απαιτούν ιδιαίτερη προσέγγιση, όπως της καταγωγής, της διγλωσσίας, ή της φυλής και στο υπερανταγωνιστικό βαθμοθηρικό πνεύμα που επικρατεί. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να οδηγήσουν σε μια σειρά προβλημάτων και να ακυρώσουν το ρόλο του σημερινού σχολείου, ο οποίος δεν μπορεί να είναι μόνο η παροχή γνώσεων.

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, η πρακτική της ένταξης στο σχολείο μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο είναι πιθανό να παρεμποδίζει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την επιτυχή συμμετοχή στη συνήθη μαθησιακή διαδικασία, φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της διαφοράς και της διαφοροποίησης στις σχολικές τάξεις.

Οι διαφορές των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επιβάλλουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα συμπεριλαμβάνει και τις διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες θα τροφοδοτούν με επάρκεια και πληρότητα όλους τους μαθητές στη βάση της διαφορετικότητάς τους.

10. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41.
- Aronowitz, M. (1984). The Social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature. *International Migration Review*, 18(2), 237-257.
- Besevegis, E. & Pavlopoulos, V. (2008). Acculturation Patterns and Adaptation of Immigrants in Greece. In M. Finklestein and K. Dent-Brown (Eds.), *Psychosocial Stress in Immigrants and in Members of Minority Groups. as a Factor of Terrorist Behavior*. IOS Press.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 21(3), Special Issue: *Migration and Health*, 491-511.
- Berry, J., Phinney., J.S., Sam, D. & Vedder., P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *International Association for Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Borkert, M., Bosswick, W., Heckmann, F., & Luken- Klassen D. (2007). Local integration policies for migrants in Europe. Luxemburg: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Boswell, C. & Straubhaar, T. (2004). The Illegal Employment of Foreigners in Europe. *Intereconomics*, January/February 2004, 4-20.
- Crocker, J. (1999). Social Stigma and Self-Esteem: Situational Construction of Self-Worth. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 89-107.
- Cronbach, L., J. (1951). Coefficient alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Department for Education and Skills. (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture*, DfES.
- Dimakos, I.,C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?, *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.

- Duncan, R. D. (1999). Peer and Sibling Agression: An Investigation of Intra- and Extra-Familial Bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14*(8), 871-886.
- Fakiolas, R. (1999). Socio-Economic Effects of Immigration in Greece. *Journal of European Social Policy, 9*, 211-229.
- Fandrem, H., Ertesvag, S.K., Strohmeier, D., Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(4), 401-418.
- Furnham, A. (2004). Foreign students-Education and culture shock. *The Psychologist, 17*(1), 16-19.
- International Organisation for Migration. (2004). *International Migration Law-Glossary on Migration*. Geneva, International Organization for Migration (IOM).
- Halkos, G. & Salamouris, D. (2003). Socio-economic integration of ethnic Greeks from the former USSR: Obstacles to entry into the Greek labour market. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 29*(3), 519-534.
- Harter, S. & Marold, D.B. (1994). Psychosocial Risk Factors Contributing to Adolescent Suicidal Ideation. *New Directions for Child Development, 64*, 71-91.
- Hatziprokopiou, P. (2003). Albanian immigrants in Thessaloniki, Greece: processes of economic and social incorporation. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 29*(6), 1033-1057.
- Hatziprokopiou, P. (2005, June 5). *Immigrants' integration and social change: Greece as a multicultural society*. Paper presented at the 2nd LSE Symposium on Modern Greece-Current Social Science Research on Greece, Athens, Greece.
- Hoover, J.H., Oliver, R.L., Thomson, K.A. (1993). Perceived victimization by school bullies: new research and future direction. *Journal of Human Educational Development, 32*, 76-84.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L. & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools- A report from Greece. In P.K.Smith (Ed.), *Violence in schools-The response in Europe* (pp. 169-184). London: RoutledgeFalmer.
- Iosifides, T. & King, R. (1998). Socio-Spatial Dynamics and Exclusion of Three Immigrant Groups in the Athens Conurbation. *South European Society and Politics, 3*(3), 205-229.
- Kolaitis, G, Tsiantis, J., Madianos, M., & Kotsopoulos, S. (2003). Psychosocial adaptation of immigrant Greek children from the former Soviet Union. *European Child & Adolescent Psychiatry, 12*, 67-74.

- Kosic, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and acculturative stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 269–278.
- Kurzban, R. & Leary, M. R. (2001). Evolutionary Origins of Stigmatization: The Functions of Social Exclusion. *American Psychological Association – Psychological Bulletin* 2001, 2, 187-208.
- Lianos, T., Petalias, A., & Boussoulas, C. (2004). Report on Immigration to Greece (Pilot Study). *European Migration Network-Greek National Contact Point-Center for Planning and Economic Research*, Athens University of Economics and Business, Athens, Greece.
- Luciak, M. (2004). Minority status and schooling - John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*, 15(4), 359-368.
- Ma, X. (2002). The First Ten Years in Canada. A Multilevel Assessment of Behavioral and Emotional Problems of Immigrant Children. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 28(3), 395-414.
- Larochette, A.-C. (2009). Bullying in a Multicultural Context-The Influences of Race, Immigrant Status, and School Climate on the Incidence of Bullying in Canadian Children and Adolescents. *A thesis submitted to the Department of Psychology in conformity with the requirements for the degree of Master of Science*. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Lazaridis, G.(2000). Foreign Immigration and Economic Development in Greece. In R.King, G. Lazaridis & C. Tsardanidis, (Eds.), *Eldorado or Fortress Migration in Southern Europe*. MacMillan Press: London.
- Lynas, W. (1986) Pupils' attitudes to integration. *British Journal of Special Education*, 13, 31-33.
- McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., & Connoly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Mishna, F. (2003). Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A.,S. (2008a). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58.

- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanasiou, A., & Masten, A.S. (2008b). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 235-261.
- Nansel, R.T., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. Prevalence and Association With Psychological Adjustment. *Journal of American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Pepler, D., Connolloy, J., & Craig, W. (1999). Bullying and harassment: Experiences of minority and immigrant youth.
[<http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/education/pepler1/pepler1.html>]
- Quiroz, H. C., Arnette, J. L., & Stephens, R. D. (2006). *Bullying In Schools-Fighting the Bully Battle: Bullying Fact Sheet Series* [Brochure]. National School Safety Center.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*(1), 33-42.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior 15*, 112-120.
- Shamai, S., Ilatov, Z., Psalti, A., & Deliyanni, K. (2002). Acculturation of Soviet Immigrant Parents in Israel and Greece. *International Journal of Sociology of the Family, 30*(1), 21-49.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-17.
- Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., de Kemp, R. A. T., & Haselager, G. J. M. (2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(2), 217-228.
- Smith, P. B., & Bond, M. H. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Strain, P. S. & Shores. R. E. (1977). Social interaction development among behaviourally handicapped preschool children research and educational implications. *Psychology in the Schools*, 14, 493-50.
- Triandafyllidou, A. (2000). The Political Discourse on Immigration in Southern Europe: A Critical Analysis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 373-389.
- Uba, I., Yaacob, S. N. & Juhari, R. (2009). The Relationship between Peer Relations and Depression among Adolescents in Selangor, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 149-159.
- UN, (2008). International Migrant Stock: The 2008 Revision. Ανακτηθέν την 19/10/2011 από <http://esa.un.org/migration/p2k0data.asp>.
- Van Oudenhoven, J.P., Ward, C. & Masgoret, A.-M. (2006). Patterns of relations between immigrants and host societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 637-651.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Ward, C. & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and Adaptation Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P.K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (2007). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. Στο: Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσας, Δ., Παπαϊωάννου, Φ., & Σπανός, Π. (1994). Εκπαίδευση και διαφορά: Η στάση των παιδιών απέναντι στο «διαφορετικό» Έθνος, Χρώμα, Θρήσκευμα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 28, 19-22.

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας Δ., Παπαστυλιανού Α. (1993). *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Γκότοβος, Α. (2008). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε περιβάλλοντα ετερότητας: θεωρητικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο του Α.Π.Θ: Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*. Θεσσαλονίκη.
- Δεληθανάση, Μ. (2006, 24 Μαρτίου). 108.000 οι μαθητές, παιδιά μεταναστών. *Εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.
- Θάκας, Η. (2007). *Η ένταξη των αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Ανακτηθέν την 28-10-2011 από: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/i_entaxi_ton_alvanon_metanaston.pdf.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (2008). *Στατιστικά στοιχεία για Αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες Μαθητές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (2009). *Στατιστικά στοιχεία για Αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες Μαθητές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- «Καθημερινή» Εφημερίδα. *Βία στον νου και το σώμα των παιδιών*. Ανακτηθέν την 25-6-2011 από: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_2_16/06/2006_187716.
- ΚΑΠΑ Research. (2001). Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *UNICEF*.
- Κόντης, Α., Ζωγραφάκης, Σ. & Μητράκος Θ. (2006). Οι οικονομικές επιπτώσεις της απασχόλησης των μεταναστών κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας στο Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1996). Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των Ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 23, 271-318
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.

- Μπεζεβέγκης, Η.Γ. & Παυλόπουλος, Β.Γ. (2008). *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Παπάζογλου, Ε., Θωμοπούλου, Γ. & Στρατούλιας, Ι. (2009). *Παραβατικότητα στο χώρο του σχολείου αλλοδαπών μαθητών. Έρευνα στα αρχεία των Σ.Σ.Ν. Αχαΐας-Αν. Θεσ/νίκης και Ιωαννίνων. (2002-2008)*. Εισήγηση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας”, Πάτρα.
- Πρίντεζη, Α. & Παυλόπουλος Β. (2010). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες, μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου. Εισήγηση στο 13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.
- Τσιόλκα, Ε. (2008). *Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α, & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2(1), 97-111.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 254-269.

11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ακολουθούν οι φόρμες των δύο ερωτηματολογίων όπως εδόθησαν στους μαθητές για συμπλήρωση. Προηγείται το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ-II για τη μέτρηση της γενικής αυτοεκτίμησης και των επί μέρους διαστάσεών της. Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό των μαθητών που εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, Peer Relations Questionnaire .

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ II ΠΑΤΕΜ II

Εύη Μακρή-Μπότσαρη

Ελληνική έκδοση για μαθητές Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού του ερωτηματολογίου
Self- Perception Profile for Children
(Harter)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που όπως βλέπεις από την επικεφαλίδα, αναφέρεται στο πώς ο καθένας από εσάς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή στο τι τύπος ανθρώπου πιστεύει ότι είναι ο καθένας.

Σε αυτού του είδους τα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας σας θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

Ας δούμε ένα παράδειγμα για το πώς θα απαντήσεις στις ερωτήσεις.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Στο παράδειγμα περιγράφονται δύο τύποι ατόμων και θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος από τους δύο σου ταιριάζει και πόσο. Για να απαντήσεις τις ερωτήσεις:

(1) Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριάζεις με τον τύπο του ατόμου που περιγράφεται στο αριστερό μέρος ή με τον τύπο που περιγράφεται στο δεξιό μέρος.

(2) Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ατόμου σου ταιριάζει, σκέψου στην συνέχεια πόσο σου ταιριάζει ο τύπος αυτός: **απόλυτα σου ταιριάζει** ή **μάλλον σου ταιριάζει**.

- Αν **απόλυτα σου ταιριάζει** θα βάλεις ένα X στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «Απόλυτα μου ταιριάζει».
- Αν **μάλλον σου ταιριάζει**, θα βάλεις ένα X στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω

(3) **Προσοχή:** Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλεις X σε ένα μόνο από τα τέσσερα τετράγωνα.

Να απαντήσεις μια-μια όλες τις παρακάτω ερωτήσεις
τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 2 •

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κάνουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσει η ζωή που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο <u>δεν</u> έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά αναρωτούνται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέρουν καλά σε σπορ με τα οποία <u>δεν</u> έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν τον μπελά τους με αυτά που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομηλικοί τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομηλικοί τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα καταφέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλίκους τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

◦ ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 3 ◦

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
22	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθε- λαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> θα ή- θελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έ- πρεπε να κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έ- πρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύ- ουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κά- νουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλι- κίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκο- λεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σω- στές απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι δη- μοφιλή ανάμεσα στους συνομηλικούς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βό- λει, ποδόσφαιρο, μπά- σκετ).	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τα κατα- φέρνουν καλά στα υ- παίθρια παιχνίδια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύ- ουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συμπε- ριφέρονται πολύ καλά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δυ- σκολεύονται να ελέγ- ξουν τη συμπεριφορά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> εί- ναι πολύ ικανοποιημέ- να με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγ- ματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι ικα- νοποιημένα με τον τρό- πο που κάνουν διάφο- ρα πράγματα στη ζωή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Όνοματεπώνυμο.....
Φύλο.....Αγόρι Κορίτσι
Σχολείο.....**Τάξη**.....

Στο «Όνοματεπώνυμο» ανέγραφε ο δάσκαλος κατά την παράδοση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τους μαθητές, τον Αριθμό Μητρώου του κάθε μαθητή και στη συνέχεια, βάση του αρχείου του σχολείου, ανευρίσκονταν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών και ο τόπος προέλευσής τους. Ο ερευνητής έχει στα χέρια του ανώνυμα ερωτηματολόγια.

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993, Slee & Rigby, 1993).

Ερωτηματολόγιο Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993)

Για κάθε πρόταση κυκλώνω τη φράση στο δεξί μέρος της σελίδας (ποτέ, κάποιες φορές, αρκετά συχνά, πολύ συχνά) με την οποία συμφωνώ περισσότερο.

1.	Μου αρέσει να κάνω σπορ.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
2.	Παίρνω καλούς βαθμούς στην τάξη.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
3.	Τα άλλα παιδιά με φωνάζουν με κοροϊδευτικά ή υποτιμητικά ονόματα.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
4.	Κάνω δύσκολη τη ζωή των ήσυχων παιδιών.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
5.	Μου αρέσει να κάνω φίλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
6.	Κάνω αταξίες στην τάξη.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
7.	Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να εμπιστευθώ τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
8.	Οι άλλοι με πειράζουν.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
9.	Είμαι μέλος μιας ομάδας που τριγυρνάει πειράζοντας τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
10.	Μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους που τους φέρονται άσχημα.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
11.	Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να με φοβούνται.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
12.	Οι άλλοι με αφήνουν σκόπιμα έξω από τα πράγματα (παιχνίδια, συζητήσεις, παρέες).	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
13.	Μπλέκομαι σε καυγάδες στο σχολείο.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
14.	Μου αρέσει να δείχνω στους άλλους ότι εγώ είμαι το αφεντικό.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
15.	Μοιράζομαι πράγματα με τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
16.	Μου αρέσει να ενοχλώ τους αδύναμους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
17.	Μου αρέσει να μπλέκομαι σε καυγά με κάποιον που μπορώ να νικήσω εύκολα.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
18.	Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
19.	Τα άλλα παιδιά με χτυπάνε και με σπρώχνουν.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
20.	Χαίρομαι να βοηθώ τους άλλους.	Ποτέ	Κάποιες φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά