



Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Σχολικός εκφοβισμός



Ονόματα μελών σπουδαστικής ομάδας:

1. Νέος Ιωάννης
2. Παπαδημητρίου Αλεξάνδρα
3. Πολυχρονιάδου Ασημένια
4. Ρέτζιου Χριστίνα

Εισηγήτρια πτυχιακής εργασίας

Αρμακόλα Ελένη

Πάτρα, Ιούλιος 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ευκαιρία της εκπόνησης της συγκεκριμένης μελέτης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε αρχικά την υπεύθυνη και συντονίστρια της πτυχιακής μας εργασίας κ. Αρμακόλα Ελένη, η οποία στάθηκε με σεβασμό δίπλα μας προσφέροντας τη καθοδήγηση και στήριξη της.

Ακόμη ευχαριστούμε όλους όσους στάθηκαν δίπλα μας πρακτικά και ηθικά για τη επίτευξη των στόχων μας κατά την σπουδαστική μας πορεία και την ολοκλήρωση της με αυτή την πτυχιακή εργασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που σίγουρα δεν εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, αλλά υπήρχε από πάντα. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που δεν επιδέχεται έναν συγκεκριμένο ορισμό, αλλά τείνει να λαμβάνει πολλές και διαφορετικές μορφές στην εκδήλωσή του και ίσως αυτό να το καθιστά σαν φαινόμενο ακόμα πιο δυσπρόσιτο και επομένως, ακόμα πιο δύσκολο για κάποιον να το θέσει υπό τον έλεγχό του. Οι εν λόγω εκδηλώσεις εκφοβισμού είθισται να λαμβάνουν τη μορφή της ψυχολογικής βίας, της σωματικής βίας, είτε της βίας που εκδηλώνεται μέσα από το διαδίκτυο.

Στην συγκριμένη πτυχιακή εργασία επιτεύχθηκε η ολοκληρωμένη διερεύνηση του θέματος. Στα πρώτα κεφάλαια πραγματοποιήθηκε μια γενικευμένη αναφορά στις θεωρητικές – ψυχολογικές αναλύσεις της επιθετικότητας, της σχολικής βίας, του προφίλ του θύματος- του θύτη και του μάρτυρα. Στη συνέχεια τονίστηκε ο ρόλος της οικογένειας, της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών, της παρέας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Ακόμη, κεντρικής σημασίας κεφάλαιο αποτέλεσε εκείνο όπου αναλύεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, η αναγκαιότητα ύπαρξης του στο σχολείο και οι τομείς στους οποίους μπορεί να είναι καθοριστική η παρέμβαση του.

Τέλος στα κεφάλαια που γίνεται η αναφορά στη πρόληψη και στην αντιμετώπιση δόθηκε μία απάντηση στο πώς μπορεί να εξαλειφτεί το φαινόμενο αυτό της σχολικής βίας, τι πρακτικές έχουν ακολουθηθεί και τι ακόμα θα μπορούσε να γίνει.

Η σύγκριση ωστόσο της θεωρίας με τη πραγματικότητα όπου αποτελεί και τα συμπεράσματα μας δείχνει ότι η πρόληψη και αντιμετώπιση στη χώρα μας, όπως και η σχολική κοινωνική εργασία είναι τομείς που χρειάζονται πολύ δουλειά για να μπορέσει να δοθεί μια απάντηση στο φλέγον αυτό ζήτημα.

ABSTRACT

Bullying is a phenomenon that is certainly not just discovered, but had always been had its affects in human societies. This is a phenomenon that cannot have a specific definition, but it tends to take many different forms in terms of manifestation. This is the reason that phenomenon is being considered even more inaccessible and therefore even more difficult for someone to interpret. Such intimidation usually takes the form of psychological violence, physical violence, or violence manifested through the Internet.

In this thesis project we tried a comprehensive investigation on the issue of Bullying. The first chapters make a general reference to theoretical - psychological analysis of aggression, school violence, the victim- the perpetrator and witness profile. Furthermore the role of the family, society, teachers, is being demonstrated while also the gang and the mass media that submit in the elimination the phenomenon. Additionally the main chapter analyses the role of social workers and the necessity of the school intervention.

Finally in the last chapters we made a reference to the prevention and treatment given by the state while we also focus on the necessary answer that needs to be given on how to eliminate the phenomenon of school violence, what practices have been followed and what more could be done.

The comparison though between theory and reality that is being included in our conclusions shows that the prevention and the treatment against bullying in Greece, as well as the Social Work in school are issues that need a lot of progress so we will be able to give straight answers.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	10
1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	10
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	19
2.1 Κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού.....	19
2.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	20
2.2.1 Λεκτικός εκφοβισμός.....	20
2.2.2 Σωματικός εκφοβισμός.....	21
2.2.3 Κοινωνικός εκφοβισμός.....	23
2.2.4 Φυλετικός – Ρατσιστικός εκφοβισμός.....	23
2.2.5 Οπτικός εκφοβισμός.....	24
2.2.6 Εκβιασμός.....	24
2.2.7 Ψυχολογικός εκφοβισμός.....	25
2.2.8 Σεξουαλικός εκφοβισμός.....	25
2.2.9 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΦΙΛ ΘΥΜΑΤΟΣ ΘΥΤΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΩΝ.....	28
3.1 Το προφίλ του θύτη.....	28
3.2 Το προφίλ του θύματος.....	29
3.3. Το προφίλ των θεατών.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	34
4.1 Οικογένεια.....	34
4.2 Σχολείο/ εκπαιδευτικοί.....	36
4.3 Ο ρόλος της κοινωνίας	38
4.4 Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	41
5.1 Συνέπειες για το θύτη.....	41
5.2 Συνέπειες για το θύμα.....	42
5.3 Συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον.....	45
5.4 Συνέπειες στην οικογένεια.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ..	52
6.1 Σχολική Κοινωνική Εργασία.....	54
6.2 Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΛΗΨΗ.....	66
7.1 Ρόλος γονέων.....	66
7.2 Ρόλος εκπαιδευτικού.....	67
7.3 Ρόλος διευθυντή.....	68
7.4 Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων.....	69

7.5 Η συμβολή του σχολείου ως δομή.....	70
7.6 Η συμβολή της κοινότητας.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	73
8.1 Εισαγωγή	73
8.1.1 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς.....	75
8.1.2 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους γονείς.....	81
8.1.3 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές.....	84
8.1.4 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από την κοινωνία – Πολιτεία.....	86
8.2 Προγράμματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού.....	88
8.2.1 Δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.....	88
8.2.2 Το Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.....	90
8.2.3 Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού.....	91
8.2.4 Η Εκστρατεία Beat Bullying.....	93
8.2.5 Το πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙ (2006-2008).....	93
8.2.6 Το πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ (2007-2013).....	95
8.2.7 Το πρόγραμμα του Dan Olweus – Olweus Bullying Prevention Program.....	96
8.2.8 Το πρόγραμμα της Ολικής Απάντησης από το Σχολείο – The Hole School Response Program (Tattum).....	96
8.2.9 Το πρόγραμμα «Εγκατέλειπέ το» - «The Quit it Program» (Frosch).....	97
8.3 Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.....	97

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	104

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα σε όλο τον κόσμο και όχι μόνο. Πρόκειται πλέον για ένα θέμα συζήτησης που μπορεί να διεξάγεται σε μία τηλεοπτική εκπομπή, σε ένα οικογενειακό τραπέζι ή σε μια παρέα νέων. Αυτό αποδεικνύει περίτρανα ότι γίνεται λόγος για ένα τεράστιο πρόβλημα, με ανεξέλεγκτες διαστάσεις και πολύπλευρη ανάλυση.

Η ενασχόληση μας με αυτό το θέμα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και προκάλεσε την ευαισθητοποίηση μας προς διερεύνησή του, καθώς πρόκειται για ένα πρόβλημα που είναι πολύ επίκαιρο, όπως ήδη αναφέραμε, και μας ωθεί να προβληματιστούμε για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην σχολική κοινότητα και οι οποίες σαφώς είναι μια προέκταση των εμπειριών που βιώνει το παιδί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Ως γενικός σκοπός, κατά την διεξαγωγή αυτής της πτυχιακής εργασίας, ορίστηκε η διερεύνηση του φαινομένου κάτω από ένα ευρυγώνιο φακό. Ως βασικοί στόχοι τέθηκαν να διερευνηθούν ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, της οικογένειας και του εκπαιδευτικού. Ακόμη στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση δόθηκε μεγάλη σημασία και αναδείχτηκαν ως αναγκαία θέματα για μελέτη και προβληματισμό.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, η συμβολή της συγκεκριμένης μελέτης είναι σημαντική, διότι διερευνά το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από έναν σφαιρικό τρόπο, έτσι ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερο και καλύτερα όλοι οι παράμετροι. Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη δύναται να προσφέρει στον αναγνώστη τη γνώση και τις σημαντικότερες πληροφορίες επί του θέματος με τον πιο περιεκτικό τρόπο. Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παρότρυνση για περαιτέρω μελέτη του θέματος από την επιστημονική κοινότητα.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και η θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι βασικές κατηγορίες και μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το προφίλ του θύτη, του θύματος και του θεατή, δίνοντας ιδιαίτερη βάση στα χαρακτηριστικά του ρόλου του καθενός. Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνεται ο ρόλος της οικογένειας, των εκπαιδευτικών, της κοινωνίας και των Μέσων Μαζικής

Ενημέρωσης, παραγόντων δηλαδή που επηρεάζουν το φαινόμενο αυτό. Στο πέμπτο κεφάλαιο τονίζονται οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, όπως προκύπτουν και από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μία εκτενή αναφορά στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού αναφορικά με την παρέμβαση του για την αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παράθεση των παραγόντων που μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά για την αποφυγή εμφάνισης μιας επιθετικής συμπεριφοράς και στο όγδοο γίνεται λόγος για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Τέλος, στο κλείσιμο της πτυχιακής εργασίας παραθέτονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις μας, βάση της σύγκρισης θεωρίας και πραγματικότητας..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η επιθετικότητα και η βία- ως κεντρικές έννοιες της παρούσας μελέτης- υπάρχουν παντού στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου και μάλιστα σε διάφορες μορφές. Κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να υπάρξει μία θεωρία που να εξηγεί όλα τα φαινόμενα της βίας. Όμως, η επιθετικότητα ως συμπεριφορά μπορεί με μεγαλύτερη σαφήνεια να οριστεί ως «η πρόθεση ενός ατόμου να προκαλέσει σωματική ή ψυχική οδύνη σε κάποιον άλλο» (Γεωργιάς, 1995, σελ. 231).

Όπως επισημάνθηκε, η βία ενδέχεται να προέρχεται από ψυχοβιολογικούς παράγοντες, όπως άλλωστε έχει ήδη αναφέρει ο Άγγλος φιλόσοφος T. Hobbes, ο οποίος χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως ένα σκληρό και κακό ζώο χωρίς συναισθήματα για άλλους ανθρώπους και σημείωσε πως ο ρόλος της κοινωνικοποίησης ομαλοποιεί τις ενστικτώδεις βίαιες ορμές του (Γεωργιάς, 1995, σελ. 233), εξού και η αναγκαιότητα του Λεβιάθαν στην δική του ιδανική κοινωνία. Στο ίδιο μονοπάτι κινήθηκε και η θεωρία του σπουδαίου ψυχιάτρου S. Freud (1961), σύμφωνα με την οποία εκτός από την «ασυνείδητη» ορμή του κάθε ατόμου για ζωή και έρωτα, ο άνθρωπος διακατέχεται ενστικτωδώς και από την ορμή του «θανάτου», η οποία εκδηλώνεται είτε με εσωστρεφή τρόπο που καταλήγει σε κατάθλιψη είτε με την εξωστρέφεια αυτής της μορφής που καταλήγει σε επιθετικότητα.

Έτσι, στην πλειονότητά τους οι ψυχολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος δεν διακατέχεται από μία εν γένει επιθετικότητα, αλλά, αντίστροφα, οι εξωτερικές περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις είναι αυτές που τον ωθούν σε επιθετικές συμπεριφορές. Εξάλλου, μία βίαιη συμπεριφορά εμφανίζεται με πάρα πολλούς τρόπους, αλλά οι πιο συχνές μορφές της παραμένουν η σωματική και η ψυχολογική- συναισθηματική βία.

Κατά τη μελέτη ενός φαινομένου, όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού, είναι απαραίτητη μια όσο το δυνατόν σφαιρική προσέγγισή του. Ο σχολικός εκφοβισμός δεν μπορεί να διερευνείται κάτω από ένα στείο επιστημονικό πεδίο, ανάλογα με τον ειδικό που το εξετάζει, διότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται εδώ και χρόνια στους κόλπους κάθε κοινωνίας, γεγονός που αποδεικνύει ότι επηρεάζει και

επηρεάζεται από αυτή, αντίστοιχα. Επομένως, βάσει αυτής της θεώρησης είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψη η κουλτούρα, το πολιτικοοικονομικό πλαίσιο αλλά και οι πολιτισμικές και πολιτιστικές αξιώσεις της κάθε κοινωνίας, εντός της οποίας παρουσιάζεται. Τέλος, πρέπει και σε επιστημονικό επίπεδο να εξετάζεται από κοινωνιολογική, ανθρωπολογική, ψυχολογική και παιδαγωγική άποψη.

Ο σχολικός εκφοβισμός ανήκει σε ένα ευρύ φάσμα της έννοιας της βίας και της επιθετικότητας. Για πολλούς ανθρώπους η επιθετικότητα ταυτίζεται με τη βία. Ως επιθετική συμπεριφορά ορίζεται εκείνη κατά την οποία ο δράστης επιδιώκει να επιφέρει σωματική ή /και συναισθηματική βλάβη στο θύμα. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις επί του θέματος ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η επιθετικότητα (εγγενή ή επίκτητη) (Βουϊδάσκη, 1987· Νέστορας, 1999).

Οι σημαντικότερες μορφές της ανθρώπινης επιθετικότητας είναι οι εξής: έκδηλη – λανθάνουσα, άμεση – έμμεση, εξωστρεφής – ενδοστρεφής, φυσική – ψυχική, εκφραστική – συντελεστική, κοινωνική – αντικοινωνική.

Η έκδηλη επιθετικότητα μεταβάλλεται σε συμπεριφορά σε αντίθεση με την λανθάνουσα, η οποία εμφανίζεται στην περιοχή του συνειδητού και του ασυνείδητου. Η άμεση εκφράζεται κατευθείαν στο αντικείμενο που πρόκειται να προκληθεί η βλάβη, ενώ η έμμεση μετατοπίζεται σε κάποιο υποκατάστατο. Σχετικά με την επιθετική πράξη που χαρακτηρίζεται ως εξωστρεφής κεντρικό σημείο είναι η κατεύθυνση, που είναι προς τον έξω κόσμο, ενώ ενδοστρεφής χαρακτηρίζεται εκείνη που στρέφεται προς αυτόν που την πράττει. Ως φυσική επιθετική συμπεριφορά ορίζεται εκείνη που προκαλεί σωματική βλάβη, αντίθετα η ψυχική είναι συμβολικής και μεσολαβητικής μορφής. Ακόμη, η εκφραστική επιθετική συμπεριφορά είναι εκείνη κατά την οποία η πράξη γίνεται ο ίδιος ο αυτοσκοπός και συνδέεται με οξυθυμικές ενδοπροσωπικές διεργασίες. Η συντελεστική, από την άλλη πλευρά, υπηρετεί μόνο σα μέσο, για να πραγματοποιηθεί η πραγματοποίηση ενός σκοπού έξω από την επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, η κοινωνική επιθετική πράξη είναι μία μορφή εχθρικής πράξης, αποδεκτή από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο κοινωνικών κανόνων και αξιών. Αντίθετα, η αντικοινωνική γίνεται ταμπού, καθιερώνεται αρνητικά με νόμους και ηθικούς κανόνες του κοινωνικού συστήματος.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, η επιθετικότητα είναι ένα στοιχείο που υπάρχει στον άνθρωπο, είτε έμφυτα είτε επίκτητα κι επομένως, είναι επόμενο να συναντάται σε όλα τα συστήματα μιας κοινωνίας· από την οικογένεια στο σχολείο, από τις ομάδες στον επαγγελματικό χώρο, από το ατομικό στο συλλογικό. Το σχολείο, εξάλλου, είναι ο δεύτερος κατά σειρά χώρος κοινωνικοποίησης του ατόμου. Συντελεί στη ανεξαρτητοποίηση του παιδιού από την οικογένεια του, στη δημιουργία δεσμών φιλίας, στη επίτευξη στόχων και στην κατάκτηση μιας γενικευμένης γνώσης και μόρφωσης (Shaffer, 2004).

Στην σχολική βία διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά, όπως η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημίας, η απειλή εκφοβισμού και η κακοποίηση. Όλα αυτά αναλύονται και τοποθετούνται κάτω από το πέπλο του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου κάθε περίπτωσης. Η σχολική βία διακρίνεται σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες: α) βία μεταξύ των μαθητών, β) βία από τους μαθητές προς τους δασκάλους, γ) βία από τους δασκάλους προς τους μαθητές, δ) βία μεταξύ δασκάλων και ε) βία μεταξύ δασκάλων και διευθυντών ή διοίκησης του σχολείου (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Η οικογένεια είναι το πρώτο και βασικό κοινωνικό σχηματισμό, στον οποίο το παιδί μεγαλώνει, σχηματίζει την αντίληψή του για τον κόσμο και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, τα μέλη της οποίας συνδέονται με βιολογικούς, νομικούς και συναισθηματικούς δεσμούς. Επηρεάζει και επηρεάζεται από τα γύρω κοινωνικά συστήματα και από τη μεταξύ των μελών της σχέση (Κουνενού, 2010). Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2011), η οικογένεια αποτελεί ένα θεσμό, στον οποίο τα άτομα που την αποτελούν, αφ' ενός έχουν το καθένα τα δικά του χαρακτηριστικά, αφ' ετέρου η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από ένα σύστημα αλληλεξαρτούμενων σχέσεων μέσα σε αυτή. Ακόμη ως θεσμός έχει τη δική του κουλτούρα και τους δικούς της μηχανισμούς, με τους οποίους αντιμετωπίζει τη ζωή. Μέσα στους κόλπους το παιδί διανύει την παιδική και εφηβική του ηλικία.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Georgiou (2008), υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά που ασκούν στο αναπτυσσόμενο μέλος της οικογένειας σημαντική επίδραση και συγκεκριμένα η «οικογενειακή συνοχή» και η «γονεϊκή συμπεριφορά». Ο όρος και η έννοια της οικογενειακής συνοχής κατέχει σημαντική θέση στη θεωρία του Minuchin (1991) και αντανακλά τόσο το επίπεδο της συναισθηματικής σύνδεσης

μεταξύ των μελών όσο και το επίπεδο της πραγματικής η υποτιθέμενης αυτονομίας των μελών της οικογένειας. Η συνοχή είναι μεγαλύτερη στην οικογένεια που ο Minuchin (1991) αποκαλεί «αδιαφοροποίητη» και της οποίας τα μέλη εμπλέκονται σε υπερβολικό βαθμό το ένα στη ζωή του άλλου. Οι σχέσεις σε αυτού του τύπου τις οικογένειες είναι έντονες και τα όρια μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των υποσυστημάτων ρευστά και ασαφή. Αντίθετα η συνοχή είναι μικρότερη στις λεγόμενες «αποσυνδεδεμένες οικογένειες» όπου τα όρια είναι άκαμπτα, τα μέλη έχουν ξεχωριστή ζωή το ένα από το άλλο και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι φτωχή. Τα άτομα που ανήκουν σε τέτοια συστήματα αναπτύσσουν από πολύ νωρίς ανεξαρτησία και αυτονομία, συχνά όμως κινδυνεύουν να μειώσουν την απώλεια συναισθηματικών προσωπικών δεσμών με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Στην πραγματικότητα οι περισσότερες οικογένειες τοποθετούνται κάπου στο μέσο. Διατηρούν δηλαδή τη συνοχή τους αλλά επιτρέπουν κάποια αυτονομία στα μέλη τους (Γεωργίου, 2000).

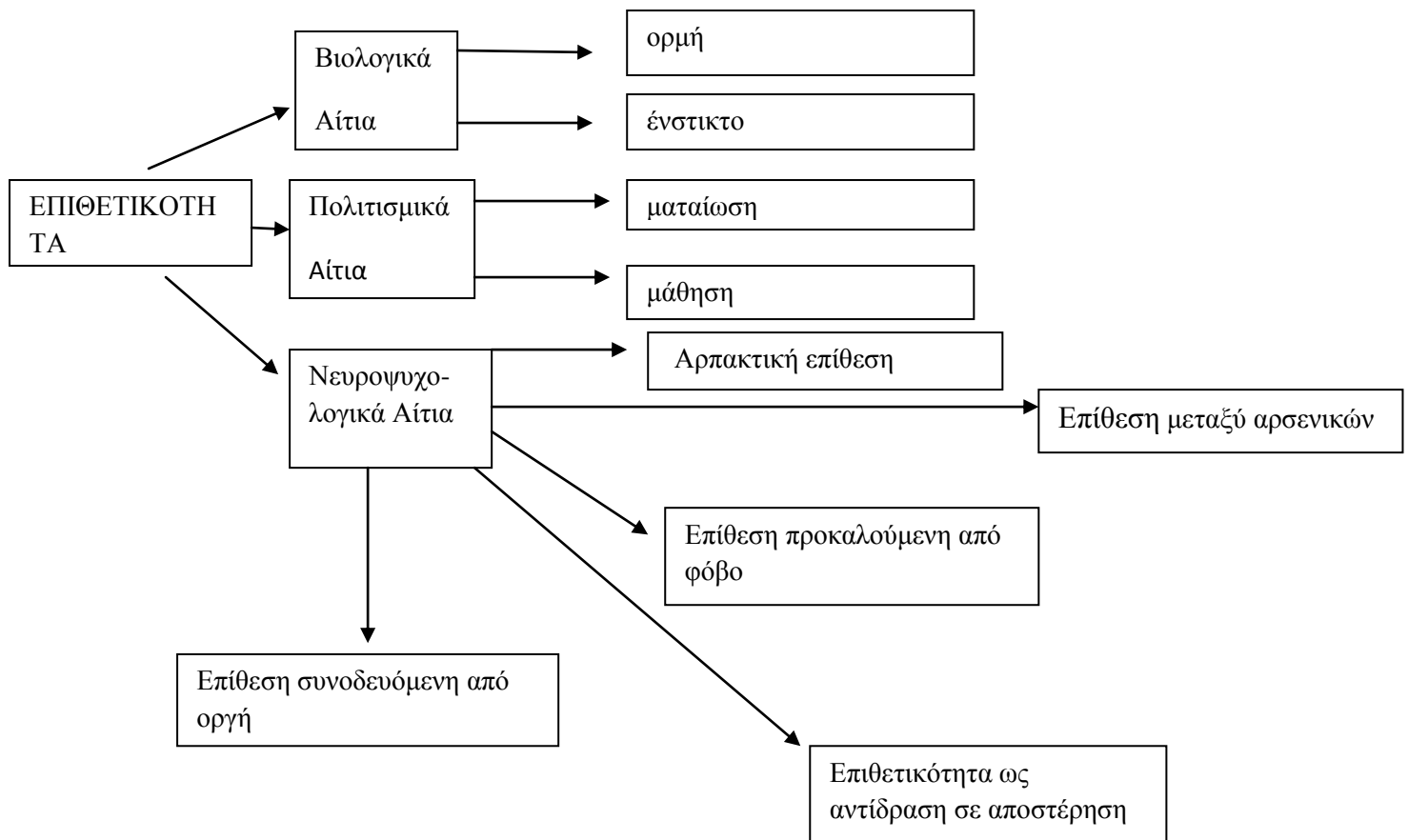
Το δεύτερο χαρακτηριστικό του οικογενειακού συστήματος που συμβάλλει στη κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ατόμου είναι η «γονική συμπεριφορά». Ως όρος μοιάζει αρκετά ασαφής και γενικός και συναντάται στη βιβλιογραφία και με τον τίτλο «γονική εμπλοκή». Οι λίγες σχετικά ερευνητικές μελέτες που έχουν γίνει για την γονική συμπεριφορά αναφέρουν ότι πρόκειται όντως για έναν παράγοντα ο οποίος «χρωματίζει» τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του γονιού και παιδιού και , κατά συνέπεια επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τη διαδικασία ανάπτυξης του τελευταίου. Οι γονικές ενέργειες που φαίνεται να έχουν τις πιο αρνητικές συνέπειες είναι εκείνες που προκύπτουν από χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού, οι τιμωρίες, οι ειρωνείες, οι προσβολές και γενικά οι ενέργειες που εκφράζουν απόρριψη του παιδιού. Τέλος, στη κατηγορία ανήκουν και οι ενέργειες που αφαιρούν από το παιδί την ευθύνη για τον έλεγχο της δικής του ζωής ή του επιρρίπτουν ευθύνες που δεν έχει. Οι γονικές ενέργειες που φαίνεται να έχουν τις πιο θετικές συνέπειες στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι οι αντίθετες από εκείνες που προαναφέρθηκαν και επιπρόσθετα εκείνες που επιτρέπουν στο παιδί μια διακριτικά ελεγχόμενη αυτονομία ανάλογα με την ηλικία του και την δυνατότητα να διαχειρίζεται την αυτονομία αυτή (Γεωργίου, 2000).

Η παιδική ηλικία διακρίνεται σε τέσσερα στάδια: την νηπιακή (1^ο – 2^ο έτος), την προσχολική (3^ο – 5^ο έτος), την σχολική (5^ο – 9^ο έτος) και την προεφηβική ηλικία (10^ο – 13^ο έτος). Αναλυτικότερα η νηπιακή ηλικία είναι το στάδιο της πράξης, το παιδί αρχίζει να περπατάει και να μιλάει, είναι ενθουσιασμένο και ανακαλύπτει τον κόσμο γύρω του. Στο δεύτερο στάδιο το παιδί αντιλαμβάνεται τη θέση του στο κόσμο, πώς επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτόν, καθώς χρησιμοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τη φαντασία του. Στο τρίτο στάδιο, αυτό της δομής και των ορίων το παιδί πάει στο σχολείο, προσπαθεί να τα καταφέρει χωρίς τους γονείς του και να συνυπάρξει με πολλά άλλα παιδιά. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο οι αλλαγές στο σώμα ξεκινούν, μα παραμένει ακόμα παιδί, πράγμα που μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση ή / και σύγκρουση μέσα στη οικογένεια.

Στην συνέχεια ακολουθεί η εφηβεία, μία μεταβατική περίοδος, κατά την οποία το άτομο περνά από την παιδική στη ώριμη ηλικία. Οι αλλαγές που δέχεται είναι πολλές και σε όλα τα επίπεδα, οργανικές, βιολογικές, ψυχικές και ψυχοκοινωνικές. Αυτός είναι και ο λόγος που υπάρχουν τόσες εσωτερικές συγκρούσεις στον έφηβο, μα και συγκρούσεις με τους γύρω του (κυρίως γονείς) (Κυπραίου, 2011).

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Σε μία προσπάθεια να παρατεθούν όσο το δυνατόν περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις ακολουθεί το παρακάτω σχήμα για να καταστεί εφικτό να δοθεί μία οπτική – συμπυκνωμένη εικόνα αναφορικά με τους αίτιογενείς παράγοντες της βίαιης – επιθετικής συμπεριφοράς.(Βουϊδάσκη, 1987· Νεστορας, 1999).



Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να προσεγγίσουν την προέλευση της επιθετικότητας και να διασαφηνίσουν την επιθετική συμπεριφορά. Τα αίτια αυτά μπορούν να είναι βιολογικά, πολιτιστικά και νευροψυχολογικά. Αναλυτικότερα :

Βιολογικά (ενδογενή – έμφυτα αίτια), όπου αναλύονται από τις θεωρίες της ψυχολογίας του βάρους του Adler δηλαδή την αποδοχή της ορμικής επιθετικότητας και την συνάρτηση γενικής εξέλιξης του χαρακτήρα και την γένεση της παιδικής επιθετικότητας και από την ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud, με την συνάρτηση

μεταξύ σεξουαλικότητας και επιθετικότητας, την « ορμή του θανάτου » και την επιθετική ορμή. Οι απόψεις φροϋδιστών για την επιθετικότητα αναλύονται μέσα από τη νέο-ενστικτική θεωρία και η επιθετικότητα, την ψυχολογία των ενστίκτων, την ηθολογία και την ανθρώπινη συμπεριφορά και τέλος την νέο-ενστικτική θεωρία του K. Lorenz.

Πολιτιστικά (επίκτητα – εξωγενή αίτια.), με τη θεωρία της από ματαίωση προερχόμενης επιθετικότητας, τη σχέση μεταξύ ματαίωσης και επιθετικότητας και τη ματαίωση στα διάφορα στάδια της ανθρώπινης ζωής. Ακόμα έχουν διατυπωθεί η θεωρία της από μάθηση προερχόμενης επιθετικότητας, η επίδραση του επιθετικού προτύπου και η θεωρία της μάθησης της παιδικής και νεανικής επιθετικότητας σε συνάρτηση με το οικογενειακό περιβάλλον.

Νευροψυχολογικά αίτια, με τη θεωρία της αρπακτική επιθετικότητα, την θεωρία της επιθετικότητας μεταξύ αρσενικών, την επιθετικότητα προκαλούμενη από φόβο και την επιθετικότητα συνοδευόμενη από οργή (Βουϊδάσκη, 1987· Νεστορας, 1999).

Εκτός από τις παραπάνω προσεγγίσεις, έχουν αναπτυχθεί και διάφορες ψυχαναλυτικές θεωρίες που προσπαθούν να αναλύσουν την επιθετική συμπεριφορά των ατόμων βασιζόμενες στην τάση των ατόμων να αναζητούν θύματα.

Σύμφωνα με τον S. Freud (1961, σελ. 58-63), η πρωτογενής και η ενστικτώδης επιθετικότητα του ανθρώπου, η οποία προέρχεται από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και επιβίωσης, για να βρει διέξοδο, στρέφεται με ρεαλιστικό ή συμβολικό τρόπο, ενάντια σε κάποια άλλα άτομα (Τσιάκαλος, κ.α., 2008).

Σύμφωνα με την M. Klein (1948), το βρέφος συμπεριφέρεται με αμφιθυμία απέναντι στο μητρικό στήθος, εφόσον άλλοτε του προσφέρει τροφή, ζεστασιά και αγάπη και άλλοτε ματαιώνει την ικανοποίησή του. Το στήθος χωρίζεται, λοιπόν, σε καλό και κακό. Το πρώτο (καλό αντικείμενο), αποτελεί αντικείμενο προβολής της αγάπης του βρέφους, ενώ το δεύτερο (κακό αντικείμενο), αποτελεί αντικείμενο προβολής του μίσους και της επιθετικότητας του (Τσιάκαλος, κ.α., 2008).

Στηριγμένος στις προαναφερθείσες θεωρήσεις της Klein, ο Lacan (1993) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι προβάλλουν την επιθετικότητά τους προς τα έξω

(εξωτερίκευση) (τα κακά αντικείμενα), δημιουργώντας «κακούς εχθρούς». Από την άλλη πλευρά, προκειμένου να προστατεύσουν την πεποίθησή τους περί της θετικότητάς τους (τα καλά αντικείμενα), καταδιώκουν και περιφρονούν την μειονότητα (Τσιάκαλος, κ.α., 2008).

Σύμφωνα με τον Lacan (1993), τα άτομα με τους προαναφερθέντες μηχανισμούς, αμύνονται εναντίον του παρανοειδούς και του καταθλιπτικού άγχους. Το παρανοειδές άγχος γεννιέται καθώς το άτομο εξωτερικεύει προς το κακό αντικείμενο όλη την εχθρικότητα του, αποδίδοντας ουσιαστικά σε αυτό, όλες τις δικές του αρνητικές εμπειρίες. Καθώς το καταθλιπτικό άγχος δημιουργείται και προκύπτει, όταν το βρέφος σταδιακά συνειδητοποιεί ότι το καλό και το κακό συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο, δηλαδή στη μητέρα, οπότε βιώνει μια αμφιθυμία η οποία τελικά του προκαλεί ενοχή, πόνο και αισθήματα απώλειας (Τσιάκαλος, κ.α., 2008).

Είναι αλήθεια πως η επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, οι οποίες έχουν και διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας. Ακραία περιστατικά άγριας, σκληρής βίας συμβαίνουν ακόμα και σε δημοτικά σχολεία, ανάμεσα σε μαθητές ηλικίας κάτω των δέκα ετών. Με μεγάλη συχνότητα συμβαίνουν πράξεις σωματικής βίας και τείνουν να έχουν σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά που τις υφίστανται (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000). Σε κάθε περίπτωση η επιθετική συμπεριφορά εμπεριέχει εχθρική διάθεση και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα. Ο θυμός του παιδιού εκδηλώνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το χαρακτήρα και την ηλικία του (Γκατζέλια, 2014).

Αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι, εκτός από τα παιδιά που εκφοβίζουν και αυτά που θυματοποιούνται, στα επεισόδια εμπλέκονται συνήθως και άλλοι μαθητές. Άλλοι ενισχύουν τους εκφοβιστές και τους ακολουθούν συμμετέχοντας στις αρνητικές ενέργειες και άλλοι παρακολουθούν αμέτοχοι αυτές τις ενέργειες και σπάνια επιχειρούν να υπερασπιστούν τα θύματα.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, και προτού αναλυθούν οι κατηγορίες και οι διάφορες μορφές της σχολικής επιθετικότητας στην παρακάτω ενότητα, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί τι δεν είναι εκφοβιστική συμπεριφορά. Το ευρύ φάσμα των επιθετικών πράξεων συχνά μπερδεύει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και

καθιστά δύσκολη την αναγνώριση της επιθετικότητας. Ο τραυματισμός παιδιών στη διάρκεια ενός παιχνιδιού, χωρίς αυτό να είναι αποτέλεσμα μιας κακόβουλα σχεδιασμένης πράξης, ή όταν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ίσης δύναμης, συνήθως δεν εμπίπτει στο σχολικό εκφοβισμό. (ΔΑΦΝΗ II. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς, 2008).

Σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, δεν είναι μια διαμάχη, σύγκρουση μεταξύ δυο μαθητών ή μαθητριών, δεν είναι το πείραγμα, το αστείο προς κάποιον συμμαθητή που γίνονται σε συγκεκριμένο χρόνο, δεν έχουν συνέχεια και δεν επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών (Το χαμόγελο του παιδιού, 31/10/2011). Δυο παιδιά μπορεί να τσακωθούν, αλλά την επόμενη μέρα να κάνουν παρέα.

Αντίθετα, ένα παιδί θεωρείται θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, όταν αυτό εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων συμμαθητών του. Στα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού υπάρχει η έννοια της ανισορροπίας δύναμης (το παιδί που εκφοβίζει είναι πιο «δυνατό» είτε σε σωματικά είτε σε κοινωνικά ή συναισθηματικά χαρακτηριστικά από το παιδί που εκφοβίζεται) και υπάρχει επανάληψη και σταθερότητα στο χρόνο (Το χαμόγελο του παιδιού, 6/3/2014). *«Αυτό που κάνει τη διαφορά ανάμεσα στο παιχνίδι και το σχολικό εκφοβισμό είναι πως στο σχολικό εκφοβισμό κάποιος από τους δύο υποφέρει»* (Ζαβράκα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2.1 Κατηγορίες σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει διαχωριστεί από τους ερευνητές σε κατηγορίες και μορφές, οι οποίες διαφέρουν στα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης, προκειμένου να βλάψει το θύμα. Ο συνηθέστερος διαχωρισμός γίνεται ανάμεσα στην άμεση και έμμεση επιθετικότητα.

Η άμεση επιθετικότητα, σύμφωνα με τον Rigby (2008), εκδηλώνεται με τη χρήση προσβλητικών εκφράσεων ή ονομάτων (παρατσούκλια), με σκληρά πειράγματα και χλευασμούς, με επιθέσεις, κλωτσιές, φτύσιμο, ρίψη αντικειμένων, επίμονων ματιών και απειλητικών κινήσεων. Ο άμεσος εκφοβισμός περιλαμβάνει, επίσης, όλες τις μορφές της σωματικής βίας και τη διαπροσωπική επαφή του θύματος με το δράστη.

Στην δεύτερη κατηγορία, τον έμμεσο εκφοβισμό, εντάσσονται *η διάδοση άσχημων φημών, τα ανώνυμα τηλεφωνήματα, τα προσβλητικά κείμενα ή επιστολές, η παρακίνηση τρίτου προσώπου να προσβάλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον, ο εσκεμμένος και άδικος αποκλεισμός, αλλά και η αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος, ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος* (Rigby, 2008, σελ. 26). Αυτή η κατηγορία σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από την καλυμμένη φύση της και στοχεύει στην καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων. Μάλιστα, στον έμμεσο εκφοβισμό, στόχος των θυτών είναι να κλονίσουν την αυτοεκτίμηση του θύματος. Η χρήση εχθρικής λεκτικής επικοινωνία και απομόνωσης, δύσκολα γίνονται αντιληπτές και για αυτόν τον λόγο, η έμμεση επιθετικότητα ανιχνεύεται δυσκολότερα απ' ότι η άμεση.

Οι Espelage και Swearer (2003), κατηγοριοποιούν τον σχολικό εκφοβισμό σε «συντελεστική» και «αντιδραστική» επιθετική συμπεριφορά. *«Συντελεστική καλείται η επιθετική συμπεριφορά που συντελεί στην υλοποίηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, στην επίτευξη, για παράδειγμα, κάποιου υλικού οφέλους ή την κατοχύρωση ισχύος. Ενώ, η αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά στρέφεται κατά συγκεκριμένου θύματος ως επακόλουθο κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος που θύμωσε ή δυσαρέστησε το θύτη»* (Γσικρικά, 2009).

Σύμφωνα με αυτήν την κατηγοριοποίηση, η συντελεστική επιθετική συμπεριφορά συναντάται συχνότερα, καθώς η βία των μαθητών χρησιμοποιείται συνήθως για την επίτευξη κάποιου στόχου, χωρίς να συνδέεται με συγκεκριμένο προηγούμενο γεγονός σχετικό με το θύμα (Espelage & Swearer, 2003).

2.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Η κατηγοριοποίηση του σχολικού εκφοβισμού σ' αυτές τις κατηγορίες (συντελεστική ή αντιδραστική, άμεση ή έμμεση), δίνει μια γενική εικόνα των μορφών που περιλαμβάνει. Πολλοί ερευνητές διαχωρίζουν τις μορφές της σχολικής επιθετικότητας σε άλλες μικρότερες κατηγορίες, δίνοντας μια λεπτομερέστερη περιγραφή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της καθεμίας, όπως γίνεται φανερό και από τα παρακάτω.

2.2.1 Λεκτικός εκφοβισμός

Αποτελεί μία από τις συνηθέστερες μορφές εκφοβισμού στο περιβάλλον των παιδιών και των νέων (Αρτινοπούλου, 2001). Συνηθέστερη μορφή λεκτικού εκφοβισμού αποτελούν η χρήση προσβλητικών ονομάτων και εκφράσεων και τα παρατσούκλια. Λεκτικό εκφοβισμό συνιστούν ακόμα οι βρισιές, οι απειλές, τα υπονοούμενα, τα ρατσιστικά σχόλια, η διάδοση ψεύτικων φημών.

Στο στόχαστρο των θυτών μπαίνει συνήθως η εμφάνιση, η σεξουαλικότητα ή η καταγωγή των θυμάτων και γενικότερα ό,τι μπορεί να θεωρηθεί ως ελάττωμα, άξιο κριτικής και σχολιασμού και ό,τι μπορεί να γίνει αιτία για προσβλητικά σχόλια. Ο δράστης χρησιμοποιεί το λεκτικό εκφοβισμό εναντίων ευάλωτων ομάδων τις περισσότερες φορές μπροστά σε κοινό. Σήμερα, με τις νέες τεχνολογίες, μπορεί να

επιτελεστεί και χωρίς τη φυσική παρουσία θύτη-θύματος, με τη χρήση υπολογιστή ή κινητού τηλεφώνου (π.χ. απειλητικά sms) (Βεγιάνη, 2011).

Ο λεκτικός εκφοβισμός καταδείχθηκε η συχνότερη μορφή σχολικής βίας στην Ελλάδα (Pateraki & Houndoumadi, 2001·Sarouna, 2008· Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Κατά την Σαπουνά (2008), συχνότερες είναι οι υβριστικές ή προσβλητικές προσφωνήσεις και, σύμφωνα με την έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), μεταξύ των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνότερη είναι η κοροϊδία.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από την δημοσκοπική εταιρεία VPRC-Ινστιτούτο Κοινωνικών/ Πολιτικών Δημοσκοπήσεων και Ερευνών σε δείγμα 700 μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 7 στους 10 μαθητές δηλώνουν ότι στη σχολική τους ζωή παρατηρούν φαινόμενα βίας, με υψηλότερο το ποσοστό για περιστατικά χλευασμών ή εξυβρίσεων (88%), όπως επίσης και διάδοσης αρνητικών σχολίων και φημών (67%) (Ψάλλα, 2013). Επίσης, από το 26% των παιδιών που έχουν πέσει θύματα βίας, το 76% των περιπτώσεων αφορούν σε λεκτική βία που εκδηλώνεται με τη μορφή χλευασμού, εξύβρισης ή κοροϊδίας από κάποιον συμμαθητή τους. (Καϊτανίδη, 2012).

Σύμφωνα με το διακρατικό πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» έρευνας παρέμβασης για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολείο, ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η επικρατέστερη μορφή «bullying» στο δημοτικό σχολείο, με βάση τις αναφορές των μαθητών, με τα κορίτσια να εμπλέκονται πιο συχνά σε περιπτώσεις διάδοσης φημών σε σχέση με τα αγόρια (Ασημόπουλος, κ.α., 2008).

Ωστόσο, σε έρευνα της Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), στην οποία πήραν μέρος 100 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου και Λυκείου, λιγότερο από 50% των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν τη λεκτική βία ως συμπεριφορά εκφοβισμού.

Αυτή η μορφή εκφοβισμού είναι ίσως αυτή με τις σοβαρότερες και πιο μακροχρόνιες συνέπειες στην ψυχολογία των θυμάτων. Εξαιτίας της λεκτικής βίας, τα θύματα μπορεί να στιγματιστούν και να τους επιβληθούν ετικέτες που θα κουβαλούν για μεγάλο διάστημα της ζωής τους (Καραμαλή, 2012).

2.2.2 Σωματικός εκφοβισμός

Περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικών επιθέσεων, κλωτσιές, φτύσιμο, ρίψη αντικειμένων, χρήση όπλου, αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων (Rigby, 2008). Επίσης, χτυπήματα, δαγκώματα, σπρωξίματα, κλείδωμα μέσα στο δωμάτιο, καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του θύματος εντάσσονται στο σωματικό εκφοβισμό (Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II-Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς), αλλά και οποιαδήποτε άλλη πράξη ανάρμοστης σωματικής επαφής, η οποία έχει ως συνέπεια τραυματισμό ή απειλή τραυματισμού (Κουρομιχελάκη, 2012).

Τα αποτελέσματα του διακρατικού προγράμματος «ΔΑΦΝΗ» έρευνας παρέμβασης για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολείο έδειξαν ότι ο εκφοβισμός που περιλαμβάνει σωματική επιθετικότητα είναι λιγότερο συχνός και χρησιμοποιείται περισσότερο από αγόρια μαθητές. Ομοίως, έρευνες σε διάφορες χώρες έχουν δείξει ότι η σωματική βία αφορά κυρίως τα αγόρια και τις μικρότερες ηλικίες. (Rigby, 2008).

Η μορφή αυτή είναι εύκολα αναγνωρίσιμη, σε σχέση με το λεκτικό εκφοβισμό. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Αθανασιάδου και Ψάλτη (2011), στην οποία οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά μεγαλύτερα του 75% αναγνώρισαν ως εκφοβισμό τη σωματική βία, ενώ σύμφωνα και με μελέτη του Boulton (1997), οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών κυρίως τις σωματικές επιθέσεις (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα της Κουρομιχελάκη (2012), η σωματική βία είναι η δεύτερη σε συχνότητα, μετά τη λεκτική, με το 10% των μαθητών που ρωτήθηκαν να δηλώνουν ότι πέφτουν θύματα σωματικής βίας συχνά και το 2% πολύ συχνά.

Με την σωματική μορφή εκφοβισμού, ο θύτης αισθάνεται δυνατός και ρωμαλέος και επιτίθεται εναντίον του αδύναμου μαθητή. Είναι, όμως, η πιο εύκολα αντιμετωπίσιμη μορφή, καθώς είναι πιθανόν πιο εύκολο να αντιμετωπίσει κανείς τις άμεσες σωματικές πράξεις από τις έμμεσες (Νικολαΐδου, 2012).

2.2.3 Κοινωνικός εκφοβισμός

Είναι ο εσκεμμένος αποκλεισμός από κοινωνικές ομάδες ή ο εκφοβισμός που συμβαίνει εντός μιας ομάδας. Τα παιδιά-θύματα αυτής της μορφής απομονώνονται από τους συμμαθητές τους, αποκλείονται από ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. αθλητικές δραστηριότητες), αφήνονται σκόπιμα εκτός παιχνιδιού, αγνοούνται ή εξαναγκάζονται να κάνουν τη χειρότερη δουλειά στην ομάδα.

Η μορφή αυτή χαρακτηρίζεται από την καλυμμένη φύση του και την κοινωνική χειραγώγηση και στοχεύει στην καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνική περιθωριοποίηση. Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο θύτης είναι η απομόνωση και ο αποκλεισμός του θύματος, μέσω της χειραγώγησης της ομάδας συνομηλίκων (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα αγνοούνται από τους συσπειρωμένους σε κλίκα δράστες, οι οποίοι τους κάνουν να αισθάνονται αόρατοι και τους περιφρονούν.

Ο κοινωνικός εκφοβισμός συμβαίνει, επίσης, και με έμμεσους τρόπους, όπως είναι η διάδοση κακών φημών ή το κουτσομπολιό, ύπουλα μέσα σταδιακής απόκλισης των θυμάτων από όλες τις παρές. Λόγω της έμμεσης και συγκαλυμμένης εμφάνισης αυτής της μορφής, τα θύματα δυσκολεύονται περισσότερο να την αναφέρουν (Τσικρικά, 2009).

2.2.4 Φυλετικός-Ρατσιστικός εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός που κατευθύνεται σε κάποιον εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας, της θρησκείας, της κοινωνικής καταγωγής, της οικονομικής κατάστασης, της προφοράς, του χρώματος ή της εμφάνισης του.

Μπορεί να θεωρηθεί ως υποκατηγορία του λεκτικού εκφοβισμού, καθώς με το ρατσιστικό λόγο, με τη χρήση στερεοτύπων, αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα θύματα και κατηγοριοποιώντας τα, υπερτονίζοντας τις διαφορές τους με τα υπόλοιπα μέλη ομάδων, αποσκοπεί να στιγματίσει τη διαφορετικότητα του στόχου (Νικολαΐδου, 2012).

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός μπορεί να αφορμάται απλώς από το ότι ο στόχος είναι καινούργιος-α στην γειτονιά και στο σχολείο. Γενικότερα, η διαφορετικότητα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για πειρακτικά σχόλια (Μιζικήρη, 2012).

Εμφανίζεται συχνότερα μετά τη δεκαετία του '90, με την αύξηση της μετανάστευσης προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και έτσι ο επακόλουθος ρατσισμός διαχέεται και στο σχολικό χώρο. Σύμφωνα με την Σαπουνά, ο ρατσιστικός εκφοβισμός είναι συχνότερος στο δημοτικό παρά στο γυμνάσιο (Sapouna, 2008).

Τα παιδιά έχουν αρκετά σκληρή συμπεριφορά προς κάθε τι «διαφορετικό» και «ξένο», με τη ρατσιστική επιθετικότητα να εμφανίζεται ακόμα και εναντίον μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και μαθητών με ειδικές ανάγκες.

2.2.5 Οπτικός εκφοβισμός

Ο οπτικός εκφοβισμός πραγματοποιείται, όταν ο δράστης γράφει ένα προσβλητικό για το θύμα σημείωμα, το κοινοποιεί στους συμμαθητές του ή το τοποθετεί σε περίοπτη θέση. Εναλλακτικά, κακόφημα μηνύματα, σημειώματα με κακοήθες ή ταπεινωτικό περιεχόμενο για το θύμα, που αναρτώνται σε ορατούς χώρους του σχολείου ή ακόμα και πάνω στο θύμα (σημειώματα στην πλάτη, στο θρανίο, στην τσάντα του θύματος), και γκράφιτι σε εμφανή σημεία είναι τα μέσα του οπτικού εκφοβισμού. Αυτά τα οποία χρησιμοποιούν οι δράστες για να υποβαθμίσουν και να εξευτελίσουν τα θύματα τους στην υπόλοιπη σχολική ομάδα (Τσικρικά, 2009· Μιζικήρη, 2012).

2.2.6 Εκβιασμός

Σε αυτήν τη μορφή εκφοβισμού οι δράστες με απειλές και εκβιασμούς εξαναγκάζουν τα θύματα να τους παραδώσουν τα χρήματα, το φαγητό ή τα προσωπικά τους αντικείμενα, σύμφωνα με το ενημερωτικό φυλλάδιο για το σχολικό εκφοβισμό που αποστέλλει ο Μέντορας (Νικολαΐδου, 2012). Επιπλέον, με εκβιαστικές συμπεριφορές τα θύματα εξαναγκάζονται να ικανοποιήσουν επιθυμίες και απαιτήσεις των δραστών ή να προβούν σε πράξεις που αν αρνηθούν, θα αντιμετωπίσουν χειρότερες συνέπειες.

2.2.7 Ψυχολογικός εκφοβισμός

Αυτό το είδος του εκφοβισμού περιλαμβάνει συνδυασμό πολλών άλλων μορφών, έχει, δηλαδή, στοιχεία του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού, του εκβιασμού αλλά και άλλων. Χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα (απειλές, μηνύματα, προσβλητικές αναρτήσεις, εκμετάλλευση) έχει ως στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα (Europe's Anti- Bullying Campaign, 2012). Ο ψυχολογικός εκφοβισμός επιφέρει σοβαρές συνέπειες στα θύματα και πλήττει πολλές πλευρές του προσωπικότητάς τους. Τα θύματα αισθάνονται ενοχή, φόβο, ανασφάλεια και οδηγούνται σε απομόνωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό και σε εσωτερικές συγκρούσεις.

2.2.8 Σεξουαλικός εκφοβισμός

Ο όρος σεξουαλικός εκφοβισμός περιλαμβάνει περιστατικά, όπως χειρονομίες, αγγίγματα, αρνητικούς σεξιστικούς υπαινιγμούς, ομοφοβικά και αγενή σχόλια, χυδαία γράμματα και εικόνες, διάδοση φημών για το σεξουαλικό προσανατολισμό κάποιου, μηνύματα με σεξουαλικό περιεχόμενο. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθημάτων αμηχανίας, ντροπής και εξευτελισμού του θύματος. Ο χαμηλός αυτοσεβασμός και το έντονο άγχος αποτελούν, επίσης, συνήθεις αντιδράσεις παιδιών που έχουν υποστεί σεξουαλική παρενόχληση στο χώρο του σχολείου.

Αν και δεν πρόκειται για την πιο συνηθισμένη μορφή σχολικού εκφοβισμού, σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση τα τελευταία χρόνια και αναδεικνύεται σε σοβαρό πρόβλημα στο σχολικό χώρο (Καραμαλή, 2012). Σε σχετική έρευνα, 12% των μαθητών που ρωτήθηκαν, δήλωσαν ότι παρενοχλούνται σεξουαλικά συχνά, κάπου-κάπου ή πολύ συχνά (Κουρομιχελάκη, 2012).

Την κατάσταση αυτή αντιμετωπίζουν κυρίως τα κορίτσια και εμφανίζεται στις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς η εκδήλωση της σεξουαλικότητας κατέχει πρωτεύουσα θέση στη ζωή των εφήβων (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

2.2.9 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Η ταχύτατη εξέλιξη των νέων ηλεκτρονικών τεχνολογιών, η εξοικείωση των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα κινητά έχει ως συνέπεια να αναδύεται ως μια νέα μορφή σχολικού εκφοβισμού ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Προκοπίδης, 2010).

Μπορεί να οριστεί ως μια μορφή επιθετικότητας που συμβαίνει όταν οι μαθητές αποστέλλουν εκφοβιστικά γραπτά μηνύματα και e-mail μέσω του υπολογιστή ή του κινητού τηλεφώνου τους. Η δημοσίευση φωτογραφιών και προσωπικών στοιχείων του θύματος σε ιστοσελίδες, η ανάρτηση αρνητικών σχολίων, η αποστολή προσβλητικών κειμένων ή απειλών, ο αποκλεισμός του θύματος από ηλεκτρονικές ομάδες είναι κάποιες από τις μορφές του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Εξίσου, μπορεί να περιλαμβάνει σεξουαλική παρενόχληση και συκοφαντίες. Έτσι, μπορεί να λάβει λεκτική ή γραπτή μορφή, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα εναλλακτικό είδος λεκτικού, κοινωνικού και ψυχολογικού εκφοβισμού.

Βέβαια, αν και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου κυρίως, μπορεί να υλοποιηθεί και κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων που περιλαμβάνουν χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ακόμα και κατά την ώρα του μαθήματος.

Μαζί με το «cyber-bullying» έχει κάνει την εμφάνισή του και το «happy slapping». Το «happy slapping» περιλαμβάνει τη βιντεοσκόπηση ή τη λήψη φωτογραφιών από μία επίθεση στο θύμα, με τις εικόνες και το βίντεο να κυκλοφορούν έπειτα στο διαδίκτυο (<http://www.bullying.co.uk/>).

Το διαδίκτυο προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους δράστες του εκφοβισμού, καθώς μπορούν να απειλούν τον οποιοδήποτε διατηρώντας την ανωνυμία τους, μπορούν να δρουν χωρίς τον έλεγχο των γονιών τους και χωρίς τα ελέγχονται, να επιβλέπονται ή να λογοκρίνονται τα μηνύματά τους στα ηλεκτρονικά φόρουμ. Επιπλέον, αυτή η μορφή εκφοβισμού μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή της μέρας ή της νύχτας και οι εικόνες ή τα μηνύματα μπορούν να μεταδοθούν γρήγορα σε ένα τεράστιο κοινό.

Τα κίνητρα των δραστών είναι συνήθως η ζήλια, η εκδίκηση, η επίδειξη δύναμης ή απλά η διασκέδαση και η καταπολέμηση της ανίας τους. Η πιο σοβαρή πλευρά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι οι συνέπειές του. Τα θύματα αδυνατούν να απαλλαγούν από αυτόν και να ταυτοποιήσουν το θύτη, με συνέπεια να υποφέρουν για μεγάλο διάστημα από άγχος, θυμό, θλίψη, ντροπή, φόβο, έλλειψη αυτοεκτίμησης.

Το φαινόμενο αυτό τείνει να απασχολεί τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των ανηλίκων που κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και της έκθεσής τους σε διάφορες μορφές ηλεκτρονικής βίας (Θεοδωρακοπούλου, 2009). Στην Ευρώπη περίπου 23.420 παιδιά, ηλικίας 9-16 ετών, πέφτουν θύματα «διαδικτυακού εκφοβισμού» μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο (Βαρτελάτου, 2014).

Πρόσφατη μελέτη σε εφήβους ηλικίας 14-17 ετών από επτά ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Ισπανία, Πολωνία, Γερμανία, Ρουμανία, Ολλανδία και Ισλανδία) που διεξήχθη από επιστήμονες με πρώτη συγγραφέα την κυρία Άρτεμη Τσίτσικα, έδειξε ότι περισσότερα από δύο στα δέκα παιδιά (για την ακρίβεια, ποσοστό 21,9%) ανέφεραν ότι είχαν δεχθεί διαδικτυακό εκφοβισμό τους τελευταίους 12 μήνες από τη διεξαγωγή της μελέτης. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο ότι κύρια θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού ήταν τα κορίτσια (24,1% έναντι 21,9% στα αγόρια). Η χώρα μας φάνηκε να κρατά τη δεύτερη θέση στο διαδικτυακό bullying (26,8%), πίσω μόνο από την Ρουμανία (37,3%) (Τσώλη, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΦΙΛ ΘΥΜΑΤΟΣ, ΘΥΤΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΩΝ

3.1 Το προφίλ του θύτη

Το γενικό χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν το ρόλο του θύτη είναι ότι γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν την εξουσία. Οι εκφοβιστές χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, έντονη επιθυμία για κυριαρχία, χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, μεσαίο βαθμό ανασφάλειας, άγχος και αυτοεκτίμησης. Είναι άτομα που έχουν στο παρελθόν βρεθεί και εκείνα με τη σειρά τους στη θέση του θύματος. Πολλές φορές πρόκειται για άτομα που βιώνουν τη συγκεκριμένη περίοδο γεγονότα ή καταστάσεις, τις οποίες αδυνατούν να διαχειριστούν με οποιοδήποτε τρόπο (π.χ. δυσκολίες μέσα στην οικογένεια ή το σχολικό περιβάλλον) και αισθάνονται βαθιά έλλειψη ελέγχου της καθημερινότητας και της ζωής τους.

Μέσω του εκφοβισμού προς τους άλλους αποκτούν μια (αλλοιωμένη) αίσθηση ελέγχου, δύναμης και εξουσίας. Θεωρούν ότι προκαλώντας φόβο και ταπείνωση στους άλλους κερδίζουν το σεβασμό, την κοινωνική καταξίωση και τον έλεγχο που τους λείπει (Τρίγκα - Μερτίκα, 2011).

Οι θύτες παιδιά αρκετά συχνά είναι άτομα που τους λείπει η προσοχή, η αφοσίωση και η στοργή των γονιών. Έτσι, μέσω του εκφοβισμού προς τα άλλα παιδιά, διασκεδάζουν τις εντυπώσεις του σχολικού και μαθητικού περιγύρου, συγκεντρώνουν κυρίως ψεύτικους φίλους και υποκρινόμενους ή μη θαυμαστές, οι οποίοι στην πραγματικότητα προσποιούνται τη φιλία και το θαυμασμό τους, προκειμένου να μην γίνουν και εκείνα μέρος ή μέλη της μειονότητας των θυμάτων. Έτσι, λοιπόν, καταλήγει κανείς στο λογικό και βιωματικά εξακριβωμένο συμπέρασμα ότι οι θύτες είναι άτομα που προσπαθούν να κρύψουν πίσω από τη μάσκα του εκφοβισμού τη χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και ό,τι αυτή συνοδεύει.

Από την άλλη πλευρά, δεν μπορεί να αποκλειστεί και το γεγονός ότι ο θύτης μπορεί να είναι από τη φύση του ή από τα ερεθίσματα, που προσλήφθηκαν στο χαρακτήρα του στην πρώιμη νηπιακή του ηλικία, επιθετικό άτομο. Βέβαια, στην προκειμένη περίπτωση πρόκειται για έλλειψη ενσυναίσθησης και το άτομο θεωρεί το ρόλο του θύτη ως προσωπική καταξίωση και σημάδι υπεροχής προς τους άλλους (Νικολαΐδης).

Οι υποκατηγορίες που προκύπτουν είναι τρεις, οι «έξυπνοι» δράστες, οι «όχι τόσο έξυπνοι» δράστες και οι δράστες θύματα. Στους έξυπνους δράστες συγκαταλέγονται άτομα που είναι δημοφιλή κατά τη σχολική τους ηλικία, παρουσιάζουν κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο, συσπειρώνουν τους άλλους γύρω τους και συνήθως, εκτός από την καλή σχέση με τους συμμαθητές τους, έχουν το ίδιο καλές σχέσεις και με τους δασκάλους τους. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν και ως δράστες. Οι αιτίες που τέτοια άτομα γίνονται δράστες είναι δύο. Αρχικά, δεν έχουν συναίσθηση και ύστερα, δεν νοιάζονται το πώς μπορεί να νιώθουν οι άλλοι με την κακοποιητική – επιθετική συμπεριφορά τους. Όσον αφορά τη δεύτερη υποκατηγορία, αυτή των «όχι τόσο έξυπνων» δραστών, συνηθίζουν να προσελκύουν τους άλλους, κυρίως εξαιτίας της αντικοινωνικής και ρισκοκίνδυνης συμπεριφοράς τους. Ο λόγος για τον οποίο εκφοβίζουν είναι για να τρομοκρατούν. Έχουν κοινωνικά δυσλειτουργικούς τρόπους και αρνητική εικόνα για τον κόσμο. Τρίτη και τελευταία υποκατηγορία είναι αυτή των δραστών/θυμάτων. Είναι εκείνοι που εκφοβίζουν μικρότερους και αδύναμους και εκφοβίζονται από μεγαλύτερους και δυνατότερους. Ωστόσο, ενώ παρουσιάζουν επιθετικές και αποδοκιμαστέες συμπεριφορές, μπορούν να είναι ευπαθείς και να ταπεινώνονται εύκολα. Όταν εκφοβίζουν, το κάνουν άσπλαχνα και όταν εκφοβίζονται, δεν μιλούν καν. Για τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους είναι δύσκολο να τους αντιμετωπίσουν, γιατί τους βλέπουν και ως δράστες και ως θύματα (Γεωργιάς 1995, σελ. 231, 233).

3.2 Το προφίλ του θύματος

Γενικά, φαίνονται τρωτοί, δεν έχουν υποστήριξη μιας ομάδας, χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια στο συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα, βιώνουν το αίσθημα της απελπισίας και αποφεύγουν να πηγαίνουν στο σχολείο από φόβο και άγχος για τον εκφοβισμό.

Τα παιδιά που θυματοποιούνται είναι συνήθως περισσότερο υποχωρητικά, παθητικά, ανασφαλή και επιφυλακτικά. Η κοινωνική τους θέση μέσα στην τάξη είναι χαμηλή και συνήθως δεν έχουν ούτε ένα στενό φίλο.

Είναι, δηλαδή, παιδιά που δεν έχουν και δεν επιδιώκουν να έχουν πολλούς φίλους. Σπάνια υπερασπίζονται τη γνώμη και τον εαυτό τους, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Δείχνουν εύκολα τον φόβο και τις αδυναμίες τους, ενώ κλαίνε με ιδιαίτερη ευκολία.

Αντιδρούν, δηλαδή, με τρόπους που ικανοποιούν το θύτη και θα του δώσουν το έναυσμα, προκειμένου να σηκώσει με ασφάλεια το ανάστημά του (ώθηση αποδοχής της θυματοποίησής τους) και να ασκήσει τα εκφοβιστικά στοιχεία που θα δυναμώσουν το προφίλ του (Kemp, et al., 1962).

Οι υποκατηγορίες και σε αυτή την περίπτωση είναι τρεις. Είναι το παθητικό θύμα, το αντιδραστικό θύμα και το θύμα δράστης. Αναφορικά με τον παθητικό δράστη, παρατηρείται ότι αμύνεται λιγότερο, είναι εύκολος στόχος και αποτελεί το τελευταίο σκαλοπάτι της κοινωνικής ιεραρχίας. Το αντιδραστικό θύμα αναπτύσσει ενοχλητικούς τρόπους συμπεριφοράς, ανώριμους ή ακατάλληλους. Οι λόγοι για τους οποίους φέρεται έτσι είναι δύο, είτε γιατί δεν γνωρίζει πώς να συμπεριφερθεί είτε προκαλεί, προκειμένου να τραβήξει την προσοχή των άλλων. Τέλος, η υποκατηγορία του θύματος-δράστη έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με την τρίτη υποκατηγορία των δραστών, που αναλύθηκε παραπάνω (Thomas, 2003).

3.3 Το προφίλ των θεατών

Σε αυτή την κατηγορία διακρίνονται, επίσης, τρεις υποκατηγορίες. Η πρώτη είναι αυτή των ενθαρρυντών της βίας, οι οποίοι αρνούνται τη συμμετοχή τους στον εκφοβισμό και ενισχύουν άμεσα και έμμεσα την συνέχιση της βίας. Τη δεύτερη υποκατηγορία αποτελούν οι μάρτυρες με ουδέτερη θέση, οι οποίοι αρνούνται και αυτοί τη συμμετοχή τους στον εκφοβισμό και ο λόγος που τηρούν τέτοια στάση είναι ο φόβος μην τραβήξουν τα βλέμματα επάνω τους ως μελλοντικά θύματα. Τέλος, είναι οι μάρτυρες επικριτές, οι οποίοι εναντιώνονται σε πρακτικές βίας, υποστηρίζουν το θύμα και δεν αρνούνται τη συμμετοχή τους στον εκφοβισμό (Σάλτου, 2014).

Η πλειονότητα των ερευνητικών εργασιών που αναφέρονται στην βιβλιογραφία επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των θυτών των θυμάτων και των σχέσεων μεταξύ τους υποβαθμίζοντας ή αγνοώντας την επίδραση των συμμαθητών στο φαινόμενο (Salmivalli, et al., 1997).

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λαμβάνει χώρα στο σχολείο με αποτέλεσμα οι συμμαθητές των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτό να έχουν το ρόλο του παρατηρητή ή να πρέπει να λάβουν θέση ως προς το θύτη ή το θύμα (Salmivalli, 1999). Υπάρχουν παιδιά που είναι παρόντα στο επεισόδιο του εκφοβισμού και λειτουργούν βοηθητικά στο θύτη. Άλλα παιδιά παρά το γεγονός πως δεν δρουν οι

ίδιοι εναντίον του θύματος καλύπτουν τον δράστη. Για παράδειγμα όταν παρακολουθούν το γεγονός καθίστανται αυτόματα το ακροατήριο του θύτη και τον ενθαρρύνουν με το γέλιο τους ή χειρονομίες. Αυτό το είδος των συμμαθητών αποτελούν τους ενισχυτές. Εκτός από τους ενισχυτές υπάρχουν οι επονομαζόμενοι παρείσακτοι (outsiders) που αποτελούν την πλειονότητα και οι οποίοι μένουν αμέτοχοι χωρίς να παίρνουν το μέρος κανενός. Όμως αυτά τα παιδιά δεν είναι αμέτοχα αφού με τον τρόπο τους είναι σαν να αποδοκιμάζουν το σχολικό εκφοβισμό και να τον αποδέχονται σιωπηλά. Τέλος, υπάρχει και εκείνη η μερίδα συμμαθητών που είναι εντελώς αντίθετοι στον εκφοβισμό, αντιδρούν όταν δουν να εξελίσσεται μπροστά τους, συμπαραστέκονται στα θύματα και προσπαθούν να σταματήσουν τους θύτες. Αυτή η μερίδα των παιδιών είναι γνωστή ως «υπερασπιστές» (Salmivalli, 1999).

Μια σχολική τάξη ενδεχομένως και να περιλαμβάνει αρκετούς από τους χαρακτήρες μαθητών, όπως αυτοί αναφέρθηκαν άνωθεν, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθεί πως επίσης μέσα σε μια τάξη τα παιδιά σχηματίζουν μικρές ομάδες ή κοινωνικά δίκτυα μέσα στα οποία οι μηχανισμοί που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό μπορεί να είναι ιδιαίτερα ισχυροί σε επίπεδο τάξης (Cairns & Cairns, 1994). Οι φιλίες που αναπτύσσονται στις ομάδες της τάξης μπορεί να επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Κατά συνέπεια, όταν εξετάζεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν αρκεί να εξετάζεται αν ο θύτης ή το θύμα έχει φίλους αλλά και ποιοι είναι αυτοί οι φίλοι τι στόχους έχουν και πως συμπεριφέρονται (Hartup, 1996).

Με δεδομένο πως οι μαθητές επιλέγουν τους φίλους τους και τις παρέες τους με βάση τα δικά τους χαρακτηριστικά μπορεί κανείς να περιμένει πως οι ενισχυτές των θυτών του σχολικού εκφοβισμού θα είναι και αυτοί θύτες. Συνεπώς είναι πολύ εύκολο για τον θύτη ακόμα και αν απορρίπτεται από την πλειοψηφία της τάξης του να βρει ενισχυτές άλλους μαθητές που βρίσκονται στο δικό του περίγυρο (Salmivalli et al., 1997).

Οι πεποιθήσεις της τάξης σχετικά με τη βίαιη συμπεριφορά επηρεάζουν και την αντίληψη σχετικά με την αποδοχή της βίας του κάθε μέλους της. Επιπλέον επηρεάζεται και από την γενικότερη πεποίθηση της ομάδας στην οποία ανήκει το παιδί (Stormshak, et al., 1999).

Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν γίνει αρκετές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις στάσεις που κρατούν τα υπόλοιπα παιδιά προς τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα αυτών είναι πολύ σημαντικά, καθώς με αυτό τον τρόπο μπορούμε να κατανοήσουμε αν ο εκφοβισμός είναι κάτι που είναι αποδεκτό στις παρέες των παιδιών ή όχι. Οι Rigby & Slee (1993a, 1993b στο Rigby, 2008) πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με τις στάσεις των παιδιών απέναντι στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αυστρίας και έλαβαν μέρος 314 αγόρια και 353 κορίτσια ηλικίας οκτώ με δεκαπέντε ετών. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε είκοσι ερωτήσεις που σχετίζονταν με τον εκφοβισμό. Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα αγόρια είναι πιο αρνητικά έναντι των θυματοποιημένων παιδιών σε σύγκριση με τα κορίτσια. Όμως, και τα αγόρια και τα κορίτσια συμφώνησαν στο ότι δεν θα ήταν φίλοι με παιδιά που επιτρέπουν στους άλλους να τους συμπεριφέρονται άσχημα (Rigby, 2008). Σε μία άλλη έρευνα των Rigby και Slee (1993a, 1993b στο Rigby, 2008) που είχε σαν στόχο την εξέταση των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι στα θύματα, συμμετείχαν παιδιά ηλικίας δώδεκα με δεκαπέντε ετών από γυμνάσια της Αυστραλίας. Και πάλι τα κορίτσια ήταν κατά μικρό ποσοστό πιο υποστηρικτικά προς τα θύματα. Συγκεκριμένα, τα μισά περίπου παιδιά του δείγματος θα υποστήριζαν τους μαθητές που παραπονιούνταν για τη θυματοποίησή τους, ενώ η πλειοψηφία αυτών υποστηρίζουν πως τα θύματα θα πρέπει να αναζητήσουν αμέσως λύση στο πρόβλημά τους αντί να παραπονιούνται.

Ο ρόλος των συμμαθητών στο σχολικό εκφοβισμό τέλος, μπορεί να επεξηγηθεί μέσω συγκεκριμένων θεωριών – μηχανισμών. Ειδικότερα, ο Olweus (2009) παραθέτει ορισμένους μηχανισμούς που τίθενται σε λειτουργία όταν πολλά άτομα μαζί συμμετέχουν σε μία πράξη εκφοβισμού. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι το πρότυπο, το οποίο έχει επιθετική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μιμούνται ένα άλλο παιδί της ομάδας, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι και ο νταής. Άλλος μηχανισμός είναι η εξασθένηση του ελέγχου ή των αναστολών έναντι των επιθετικών τάσεων. Αυτό σημαίνει ότι η «ανταμοιβή» που δέχεται το πρότυπο για την επιθετική συμπεριφορά που επέδειξε, τείνει να μειώνει κάθε είδους «αναστολή» ακόμα και του παρατηρητή και να τον ωθεί και αυτόν στην επιθετική συμπεριφορά. Ένας ακόμη μηχανισμός είναι το μειωμένο αίσθημα ατομικής ευθύνης. Αυτό συμβαίνει όταν ορισμένοι μαθητές, ενώ δεν είναι επιθετικοί,

μερικές φορές συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού. Τα άτομα αυτά δεν νιώθουν ενοχή μετά το περιστατικό, διότι δεν ήταν μόνοι τους σε αυτή την πράξη αλλά συμμετείχαν και άλλα παιδιά. Τέλος, με το πέρασμα του χρόνου έχουμε αλλαγές στη γνώμη των συμμαθητών για τα θύμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

4.1 Οικογένεια

Η οικογένεια ως το φυσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του (Dishion et al., 1995). Λόγω της επιρροής των γονέων στις στάσεις των παιδιών τους, αυτοί αποτελούν βασικό παράγοντα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού φοβισμού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ωστόσο, ότι σύμφωνα με έρευνα των Sawyer et al. (2011), οι γονείς γνωρίζουν τι σημαίνει «εκφοβισμός» και ποιες είναι οι συνέπειες του. Παρόλο αυτά, σε μεγάλο ποσοστό όπως αποδεικνύεται από διάφορες εμπειρικές μελέτες (Holt, et al., 2009· Stockdale, et al., 2002), πιστεύουν ότι τα παιδιά τους δεν εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες είτε ως θήτες ή ως θύματα. Βασικός λόγος για κάτι τέτοιο όπως αναφέρουν οι Limber et al. (2012), είναι ότι τα παιδιά συχνά δεν συζητήσουν με τους γονείς τους για τους προβληματισμούς και τις εμπειρίες τους. Ενδεικτικά σύμφωνα με έρευνα των Limber et al. (2012) η οποία πραγματοποιείται σε δείγμα Αμερικανών μαθητών, το 49% των κοριτσιών και το 38% των αγοριών δηλώνουν ότι συζητούν με τους γονείς τους για τις εμπειρίες που βιώνουν. Η πιθανότητα καταγγελίας περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε μέλος της οικογένειας, μειώνεται όσο μειώνεται η ηλικία του παιδιού.

Τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές και καταστάσεις που βιώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986). Μαθαίνουν να φέρονται επιθετικά ειδικά σε αυτούς που είναι πιο αδύναμοι από τα ίδια, παρακολουθώντας την καθημερινή συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και ιδιαίτερα των γονέων. Οι γονείς που είναι πιεσμένοι από τα καθημερινά προβλήματα οικονομικά ή οικογενειακά, συνήθως έχουν και λιγότερη επικοινωνία με τα παιδιά τους, τείνουν να είναι πιο απόμακροι και στην προσπάθειά τους να τους επιβληθούν, χρησιμοποιούν ακραίες μορφές τιμωρίας με αποτέλεσμα έστω και εκούσια να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους στη βίαιη συμπεριφορά (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986). Παρομοίως όπως αποδεικνύεται από έρευνα της Georgiou (2008), η θυματοποίηση των παιδιών σχετίζεται με την οικογένεια. Έτσι, τα παιδιά που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι πιο πιθανό σε σχέση με τα μη θύματα να προέρχονται από οικογένειες στις οποίες υπάρχει ιστορικό παιδικής κακοποίησης,

ελλιπής επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της και κακή διαχείριση των συγκρούσεων στο εσωτερικό της (Georgiou, 2008).

Επίσης υπάρχει η άποψη πως στη διαμόρφωση του θύτη ή του θύματος, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και η αποδοχή ή η απόρριψη που δέχεται το παιδί από τους γονείς του (Loeber & Tengs, 1986). Η κοινωνική του συμπεριφορά προσδιορίζεται από το κατά πόσο επιβραβεύονται τα θετικά επιτεύγματα των παιδιών από τους γονείς. Τα επιθετικά παιδιά λειτουργούν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από οικογενειακές επιθέσεις. Οι μητέρες αυτών των παιδιών όπως συμπεραίνεται από τους Loeber & Tengs, (1986) συνήθως παρακολουθούν αμέτοχες τη συνεχιζόμενη έκφραση βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών τους και αν παρέμβουν είναι αναποτελεσματικές, αφού παρεμβαίνουν εφόσον συμβεί η σύγκρουση.

Άλλοι ερευνητές συσχετίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά των γονιών με την βίαιη συμπεριφορά του παιδιού (Connonly & O'Moore, 2003). Η απουσία του πατέρα από το σπίτι είτε αυτή είναι φυσική είτε ψυχολογική, η ύπαρξη μιας καταθλιπτικής μητέρας στο σπίτι και η ύπαρξη βίαιων συγκρούσεων ανάμεσα στους γονείς μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά ώστε να γίνουν θύτες σχολικού εκφοβισμού (Connonly & O'Moore, 2003).

Από την άλλη πλευρά μια υπερπροστατευτική οικογένεια μπορεί να αποτελέσει βασική προϋπόθεση, τα παιδιά να υπάρξουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Τα θύματα χαρακτηρίζουν την οικογένεια τους υπερπροστατευτική αλλά παρόλα αυτά έχει βρεθεί ότι η υπερπροστατευτικότητα δεν αποτελεί παράγοντα που ωθεί στη δημιουργία του θύτη του σχολικού εκφοβισμού (Stevens et al., 2002). Ωστόσο, η συμπεριφορά των γονιών και ιδιαίτερα της μητέρας απέναντι στα διαφορετικά χαρακτηριστικά του φύλου του παιδιού, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο αν το παιδί θα ασκήσει ή θα δεχτεί σχολικό εκφοβισμό (Georgiou, 2008). Κατά συνέπεια, η υπερπροστατευτικότητα της μητέρας απέναντι στα αγόρια και η απόρριψη που αισθάνονται τα κορίτσια από αυτή μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο να υπάρξουν θύτες σχολικού εκφοβισμού.

Επιπρόσθετα, οι γονείς που έχουν υπό αυστηρή επίβλεψη τα παιδιά τους και έχουν μια καλή επαφή μαζί τους μπορούν να περιορίσουν σημαντικά τη βίαιη συμπεριφορά μέσα και έξω από την οικογένεια (Hagan & McCarthy, 1997). Από την

άλλη πλευρά, ωστόσο, οι Baldry και Farrington (2000), υποστηρίζουν ότι η συγκαταβατική συμπεριφορά των γονιών οδηγεί τα παιδιά στο ρόλο του θύματος ενώ η αυστηρή συμπεριφορά των γονιών μάλλον ωθεί τα παιδιά στο ρόλο του θύτη στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι η οικογένεια αποτελεί βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη μελλοντική συμπεριφορά των παιδιών ως θύτες ή θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Η εν λόγω συμπεριφορά μπορεί να αφορά στη χρήση σκληρής τιμωρίας, υπερπροστασία ή υπερβολική ελευθερία που μπορεί να φτάνει στα όρια της αδιαφορίας όπως και επίσης στην ανεκτικότητα για την επιθετικότητα.

4.2 Σχολείο/ εκπαιδευτικοί

Το σχολείο είναι ο φυσικός χώρος στο οποίο εκδηλώνεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Το γενικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο επηρεάζει σημαντικά την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών και μαθητριών του γενικά και ειδικότερα την ανάμιξή τους σε εκφοβιστικά επεισόδια. Αν για παράδειγμα στο συγκεκριμένο σχολείο ενήλικες και ομήλικοι αποδέχονται την εκφοβιστική συμπεριφορά, εύλογο είναι να την υιοθετήσουν περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες (Espelage & Swearer, 2003).

Με βάση τα παραπάνω, τα χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ύπαρξη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Για παράδειγμα, στα σχολεία όπου τα παιδιά αναφέρουν ότι μένουν μόνα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τα επεισόδια εκφοβισμού είναι περισσότερα (Whitney & Smith, 1993). Σύμφωνα με τους Suckling και Temple (2001) και ο δάσκαλος μπορεί να νιώθει μόνος/-η ή να βαριέται στην τάξη. Ακόμη, υπάρχει μία τάση να συμβαίνουν συχνότερα εκφοβιστικά επεισόδια σε μεγάλα σχολεία και σε σχολεία με μεγάλες τάξεις (Whitney & Smith, 1993). Ο Olweus (1993) και οι Whitney & Smith (1993) από την άλλη συμπεραίνουν με βάση τις έρευνές τους ότι το μέγεθος του σχολείου και της τάξης δεν επηρεάζουν τη σχετική συχνότητα του εκφοβισμού.

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη που παρουσιάζει ο εκφοβισμός σε ένα σχολείο παίζει και η αντίδραση του συγκεκριμένου σχολικού συστήματος στα κρούσματα του εκφοβισμού. Αν, για παράδειγμα, το σχολικό περιβάλλον δε σπουδαιολογεί τα

περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μεγαλώνει η πιθανότητα να αυξηθούν αυτά τα περιστατικά (Suckling & Temple, 2001). Μόνο οι μισοί μαθητές/-ήτριες θεωρούν ότι οι δάσκαλοι κάνουν κάτι για να παρέμβουν στα επεισόδια εκφοβισμού και μάλιστα μόνο «μερικές φορές» (Whitney & Smith, 1993). Κυρίως σε αυτήν την αντίληψη των μαθητών/-ητριών οφείλεται το ότι τα μισά περίπου θύματα δεν αναφέρουν σε κανέναν τον εκφοβισμό που υφίστανται και τα άλλα μισά είναι λιγότερο πιθανό να μιλήσουν σε κάποιον δάσκαλο από ό,τι στους γονείς τους (Whitney & Smith, 1993). Το σχολικό περιβάλλον που βοηθάει στη μείωση του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού πρέπει να χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, θετικό ενδιαφέρον και ενεργή υποστήριξη από τους ενήλικες. Επιπλέον, θα πρέπει να θέτει πολύ αυστηρά όρια σε σχέση με τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, να παρακολουθεί και να επιτηρεί τους μαθητές, και να μην είναι ανεκτικό στις παραβατικές συμπεριφορές (Olweus, 1994).

Εκτός από τα θύματα και τους θύτες στο σχολικό χώρο βρίσκονται τα παιδιά που δεν εμπλέκονται στο φαινόμενο και οι καθηγητές/ δάσκαλοι οι οποίοι οφείλουν να διαχειριστούν την εξέλιξη ενός επεισοδίου και να λάβουν μέτρα πρόληψης του φαινομένου (Salmivalli, 1999). Υπό αυτήν την έννοια, το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση και άρα στον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές τον έχουν οι εκπαιδευτικοί (Gini, 2006).

Βασικός στόχος των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη κλίματος υποστήριξης και συμπάθειας μέσα και έξω από την τάξη. Ιδιαίτερα οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να παρατηρούν εάν στο σχολείο τους υπάρχει έξαρση του φαινομένου και την ευθύνη για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην καταπολέμησή του (US Department of Health and Human Services, 2012). Προς αυτή την κατεύθυνση, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ερευνητικές μελέτες. Ενδεικτικά, οι Κωνσταντίνου και Ψάλτη (2007), πραγματοποιούν έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις προτάσεις τους για παρέμβαση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Η αντίληψη που συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις των συμμετεχόντων, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα έτσι ώστε να προλαμβάνουν θέματα εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του παιδαγωγού στη σημερινή εποχή συνίσταται ακριβώς στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για μια επιτυχή συνάντηση

αυτού με τον μαθητή, μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου. Εσφαλμένα έχει επικρατήσει παλαιότερα η αντίληψη, ότι κύριο έργο του σχολείου είναι η σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων προς απόκτηση εκ μέρους των μαθητών ορισμένης απαραίτητης για τη ζωή πείρας. Πέραν τούτου το σχολείο σήμερα είναι κυρίως ψυχολογικό κέντρο και ο παιδαγωγός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως καθοδηγητικός σύμβουλος, πρωταρχικό έργο του οποίου αποτελεί η υποβοήθηση του αναπτυσσόμενου ατόμου στη δύσκολη πορεία του προς την ωριμότητα. Κατά συνέπεια, αφετηρία κάθε σχετικής παιδαγωγικής ενέργειας πρέπει να αποτελεί η αρχή κατανοήσεως του μαθητή (Κρουσταλάκης, 2003).

Μια έρευνα που έγινε από τους Crothers, Kolbert και Barker (2006), εξέτασε τις προτιμήσεις των μαθητών όσο αφορά σε στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού και συγκεκριμένα τα ποσοστά των παιδιών που προτιμούν να υπάρχει παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς. Δόθηκε στα παιδιά μια λίστα από παρεμβάσεις (π.χ. ενημέρωση των γονέων, αναφορά περιστατικών εκφοβισμού σε κάποιον υπεύθυνο, βιντεοσκόπηση όλων των χώρων του σχολείου, διδασκαλία των θυτών κλπ.) οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς ή από το μη διδακτικό προσωπικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι στα πλαίσια της ολιστικής παρέμβασης του σχολείου σε θέματα εκφοβισμού, η ανάμειξη των εκπαιδευτικών είναι η περισσότερη χρήσιμη, καθώς οι παρεμβάσεις τους ήταν αυτές που αξιολογήθηκαν περισσότερο ως βοηθητικές, όπως και η ενημέρωση των γονέων των εμπλεκόμενων μαθητών. Οι μαθητές αναζητούν την παροχή συμβούλων και οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς και έτσι αναδύεται η ανάγκη η εστίαση κατά το σχεδιασμό πολιτικών παρέμβασης να δίνεται στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης οι μαθητές επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερο τεταμένη την προσοχή τους σε φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, να τους παρέχουν ιδέες και βοήθεια για το πώς να χειρίζονται και οι ίδιοι τον εκφοβισμό, αλλά και να συνεργάζονται με τους γονείς και των δύο πλευρών.

4.3 Ο ρόλος της κοινωνίας

Ο εκφοβισμός γενικά ως φαινόμενο βασίζεται στα διαφορετικά κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν σε κάθε εποχή (Rigby, 2003). Τα στερεότυπα αυτά βασίζονται σε ιστορικές και ιδεολογικές βάσεις όπως το φύλο, τη φυλή ή την

εθνικότητα και την κοινωνική κλάση. Στο σχολικό εκφοβισμό τα παιδιά επηρεάζονται από τα κοινωνικά στερεότυπα ως μέλη της κοινωνίας. Για παράδειγμα, στην σύγχρονη κοινωνία η οικογένεια είναι πατριαρχική και κατά συνέπεια ο άντρας εκτός από αρχηγός της οικογένειας είναι και το κυρίαρχο φύλο. Προκειμένου να διατηρήσουν την κυριαρχία τους τα αγόρια ασκούν εκφοβισμό στο αντίθετο φύλο. Βέβαια σε πολλές έρευνες αναφέρεται πως και τα κορίτσια μπορεί να είναι θύτες σχολικού εκφοβισμού (Smith, 2000).

Επιπλέον, το βασικό στερεότυπο της κοινωνίας που περνάει στα αγόρια ως προαπαιτούμενο της φύσης τους είναι η μυϊκή δύναμη που χαρακτηρίζει το ανδρικό φύλο. Κατά συνέπεια άμεσα τα παιδιά που δεν καλύπτουν αυτό το στερεότυπο γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού (Rigby, 2003). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο εκφοβισμός σε αυτήν την κατηγορία παιδιών εκφράζεται με υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να σχετίζεται επίσης και με εθνικιστικά ή ρατσιστικά κίνητρα. Τα αυξημένα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα μιας χώρας όπως για παράδειγμα η Ελλάδα οδηγούν σε αναζήτηση ενόχων και συνήθως οι μετανάστες στοχοποιούνται προς αυτήν την κατεύθυνση (Rigby, 2003). Οι μετανάστες θεωρούνται οι απόκληροι της κοινωνίας και αυτό δεν εκφράζεται μόνο στους μεγάλους αλλά περνάει και στα παιδιά. Για αυτό και παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες γίνονται εύκολα στόχος παιδιών που μεγαλώνουν σε περιβάλλον με ρατσιστικές αντιλήψεις.

Κατά συνέπεια, η κοινωνία δημιουργεί τα πρότυπα που τροφοδοτούν τα κίνητρα και τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγονται τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Όμως η κοινωνία μπορεί να προβεί και στον περιορισμό του φαινομένου. Η αναγνώριση του προβλήματος σε συνδυασμό με τη δημιουργία προτύπων που θα εμπνέουν τα παιδιά και να τους δίνουν το αίσθημα της σιγουριάς και της ασφάλειας για το μέλλον, μπορεί να αποτελέσει ένα καλό βήμα προς την εξάλειψη του φαινομένου.

4.4 Ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) έχουν καθοριστικό ρόλο στην πληροφόρηση αλλά και στη διαμόρφωση των προτύπων για τα παιδιά αφού ειδικά η τηλεόραση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους. Το περιεχόμενο που συνήθως προβάλλεται είναι αυτό της βίας ως κάτι απόλυτα συνηθισμένο και οικείο (Benitez & Justicia, 2006) Ακόμα και στα προγράμματα κινουμένων σχεδίων πρώτο ρόλο έχει η βία όπως και για τους εφήβους η βία περνάει ως εικόνα μέσω των ταινιών, των μουσικών καναλιών τις εφημερίδες κτλ. Η υπερβολική έκθεση στη βία εκτιμάται πως σχετίζεται με την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από τα παιδιά. Ο Olweus (2009) έκανε λόγο για το πώς μπορούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης να επηρεάσουν το παιδί σε θέματα βίας. Τόνισε ότι παρακολουθώντας εκπομπές με πολύ βία είτε στη τηλεόραση είτε στο κινηματογράφο, τα παιδιά γίνονται πιο επιθετικά και χάνουν την ενσυναίσθηση για τα θύματα βίας (Pearl et al., 1982· Eron & Huesmann, 1986 στο Olweus, 2009).

Τα παιδιά που εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα βίας μέσω των ΜΜΕ εξοικειώνονται πιο εύκολα με τις επιθετικές συμπεριφορές και αν γίνουν μάρτυρες βίαιων πράξεων φέρονται και τα ίδια πιο επιθετικά. Επιπλέον η υπερβολική έκθεση μπορεί να καταστήσει το παιδί απαθές ως προς τα φαινόμενα εκφοβισμού και τις συνέπειές του. Τέλος τα παιδιά που παρακολουθούν τη βία μαθαίνουν πως ο κόσμος είναι βίαιος και κάποιος πρέπει να αγωνιστεί για να επιβιώσει και κατά συνέπεια, αναπτύσσουν ένα μεγάλο φόβο μήπως γίνουν θύματα και αυτός είναι ο βασικός λόγος που τα ωθεί στην υιοθέτηση της συμπεριφοράς του θύτη. Προσπαθούν να αποτρέψουν το γεγονός να γίνουν οι ίδιοι θύματα (Benitez & Justicia, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

5.1 Συνέπειες για το θύτη

Όταν σε νεαρά παιδιά επιτρέπεται να εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά χωρίς να αντιμετωπίζεται το φαινόμενο αποτελεσματικά από τους γονείς ή από το σχολικό σύστημα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αρνητική συμπεριφορά στη μετέπειτα ζωή τους (Boyle, 2005). Το American Psychological Association (1994:οπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2010), υποστηρίζει ότι οι θύτες που είτε εμπλέκονται με τη θέλησή τους σε καταστάσεις εκφοβισμού είτε εμπλέκονται σε τέτοιες καταστάσεις επειδή δέχονται πίεση από τους συνομηλίκους τους, έχουν μεγάλες πιθανότητες να εμφανίσουν διαταραχές συμπεριφοράς, εναντιωματική προκλητική διαταραχή και αντικοινωνική διαταραχή.

Μια από τις συνέπειες για το θύτη είναι πως η συμπεριφορά του στο σχολείο δεν μένει εκεί αλλά επεκτείνεται στην ευρύτερη ζωή του και συνήθως ένας μαθητής θύτης καταλήγει να εκδηλώνει εγκληματική συμπεριφορά (Sullivan et al., 2004). Σύμφωνα με τον Rigby (2007), η οπτική γωνία των παιδιών που υιοθετούν τη συμπεριφορά του θύτη σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητική και ως προς το σχολείο και σχετίζεται επίσης με συμπεριφορές μικροκλοπών, γκράφιτι και γενικά συμπεριφορών που σχετίζονται με την αστυνομία.

Επιπλέον, τα παιδιά που εκφοβίζουν άλλα στο σχολείο παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό κατάθλιψης από αυτά που δεν υιοθετούν τη συγκεκριμένη αναφορά (Rigby, 2007). Επιπλέον, για τους θύτες/θύματα το άγχος και η κατάθλιψη είναι πιο υψηλά σε σχέση με τους θύτες ενώ επίσης υψηλά είναι για αυτήν την κατηγορία τα επίπεδα για τάσεις αυτοκτονίας (Espelage, 2004).

Γενικά, ο σχολικός εκφοβισμός όταν δεν συναντά εμπόδια είναι ένα φαινόμενο που προωθεί την βία και ευνοεί την εγκληματικότητα (O' Moore, 2000). Αυτός είναι και ο λόγος που οι θύτες μπορεί να είναι μελλοντικοί χρήστες ουσιών (Olweus, 1994) ή να εμπλακούν σε μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως βανδαλισμούς.

Σημειώνεται πως σύμφωνα με αποτελέσματα σχετικών ερευνών που διεξήγαγε ο Olweus (1993· 1994· 2009) περίπου το 60 % των μαθητών που στην ηλικία των 15- 16 χρόνων είχαν εμπλακεί ως δράστες σε επεισόδια σχολικής

επιθετικότητας και βίας είχαν μέχρι την ηλικία των 24 χρόνων καταδικαστεί τουλάχιστον μια φορά για κάποιο αδίκημα. Ακόμα πιο δραματικά ήταν τα αποτελέσματα για το 35 – 40 % των δραστών που είχαν εκδηλώσει βίαιη συμπεριφορά στο σχολείο σε νεότερη ηλικία. Οι δράστες αυτοί είχαν καταδικαστεί ως την ηλικία των 24 χρόνων τρεις ή περισσότερες φορές για κάποιο αδίκημα, ενώ για την ομάδα ελέγχου (που δεν είχε εμπλακεί σε πράξεις σχολικής βίας) το αντίστοιχο ποσοστό ήταν μόνο 10%. Αυτό σημαίνει ότι η επιθετικότητα και οι μορφές «ήπιας βίας» συνδέονται στενά με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ή «καριέρας» στο μέλλον (Νόβα – Καλτσούνη, 2004).

5.2 Συνέπειες για το θύμα

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού», δεν έχουν καμία αμφιβολία στο ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στις ζωές των παιδιών που τον υφίστανται. Μάλιστα, οι συνέπειες αυτές βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με την συχνότητα και την ένταση του εκφοβισμού που το παιδί - στόχος υφίσταται , και σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και μπορούν να εκτείνονται από μικρά σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα έως και στις πιο τραγικές , όπως είναι η αυτοκτονία και η ανθρωποκτονία από παιδιά μεγαλύτερα σε ηλικία.

Αναλυτικότερα, η πιο ακραία μορφή αντίδρασης των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού είναι η αυτοκτονία (Sullivan et al., 2004) αλλά ακόμα και αν δεν υπάρξει απόπειρα αυτοκτονίας από την πλευρά του θύματος υπάρχει η συναισθηματική, ακαδημαϊκή και κοινωνική καθυστέρηση της ανάπτυξής του (Espelage, 2004). Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού είναι γενικά δυστυχημένα με χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και αποφεύγουν εκτός από το σχολείο και τα μέρη στα οποία αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικούς τους.

Ο συνεχής σχολικός εκφοβισμός έχει ψυχολογικές και φυσικές συνέπειες στο θύμα (Anderson, 2007). Τα θύματα παρουσιάζουν πολύ υψηλά επίπεδα άγχους και φιλάσθενη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα είναι επιρρεπείς σε ιώσεις ή φλεγμονές, πονοκέφαλοι και πόνοι στις αρθρώσεις και στους μύες. Συνήθως τα συμπτώματα αυτά δεν μπορούν να υποχωρήσουν από κατάλληλες θεραπείες. Επιπλέον τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού νιώθουν συνεχώς κούραση και έχουν σημάδια εξάντλησης

και σωματικής κούρασης. Επίσης, νιώθουν εκτός των άλλων σωματικό πόνο και φυσικά βιώνουν ισχυρή ψυχική οδύνη (O'Moore, 2000).

Τα παιδιά που υφίστανται σχολικό εκφοβισμό έχουν την τάση να απομονώνονται με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον αποτελεσματικά και κατά συνέπεια να αναπτυχθούν φυσιολογικά. Επίσης, τα συγκεκριμένα παιδιά επειδή είναι έντονα ανασφαλή και με καμία εμπιστοσύνη προς τους άλλους (Pepler et al., 2004). Με λίγα λόγια παρουσιάζουν κοινωνική απόσυρση/ απομόνωση που συνοδεύονται από έντονα συναισθήματα μοναξιάς. Τα έντονα συναισθήματα μοναξιάς γίνονται ισχυρότερα καθώς τα παιδιά-στόχοι φαίνεται να έχουν λίγους ή καθόλου φίλους στο σχολείο. Σημαντικό είναι μάλιστα και το γεγονός ότι άλλα παιδιά αποφεύγουν να κάνουν παρέα με παιδιά που έχουν ήδη υπάρξει θύματα «εκφοβισμό» καθώς φοβούνται και τα ίδια μήπως με την σειρά τους αποτελέσουν και τα ίδια υποκείμενα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (Ogripas & Horne, 2003).

Υπάρχουν έρευνες, οι οποίες αναφέρουν πως δεν είναι μόνο η θυματοποίηση που μπορεί να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα υγείας αλλά και ένα πρόβλημα υγείας μπορεί να αποτελέσει σοβαρό λόγο για να τεθεί ο ασθενής στο στόχαστρο των θυτών (Pepler et al., 2004). Όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια που ένα παιδί εκτίθεται σε σχολικό εκφοβισμό τόσο μεγαλύτερο πλήγμα αυτό αποτελεί για την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του (Rigby, 2000). Η μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους είναι το αποτέλεσμα του αισθήματος αδυναμίας των θυμάτων για την αντιμετώπιση των παρενοχλήσεων που δέχονται καθώς και της εσωτερίκευσης των αισθημάτων τους. Επιπλέον, τα θύματα μπορεί να κατηγορούν τον εαυτό τους για ό,τι υφίστανται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαταράσσεται η καθημερινότητά τους (Furlong, 2006).

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή απόδοση των θυμάτων, παρατηρείται ότι τα παιδιά που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητικά ως προς τη στάση τους στο σχολείο και γενικότερα μειώνεται η επίδοσή τους (O'Moore, 2000). Αναλυτικότερα, όταν ο εκφοβισμός συνεχίζεται, όλα τα παιδιά- θύματα αρχίζουν να αντιδρούν αρνητικά προς το σχολείο, ενώ η επίδοσή τους χειροτερεύει, καθώς αποσύρονται από τις ομαδικές σχολικές διαδικασίες και επικεντρώνονται στις ανησυχίες τους. Ο Slee (1994), σε μια έρευνα που έκανε σε δημοτικά σχολεία της

Αυστραλίας, βρήκε ότι το 10% των θυμάτων απείχε από τα σχολεία για να αποφύγουν τον εκφοβισμό ή την ταλαιπωρία από τους συμμαθητές τους και ένα 29% το είχε τουλάχιστον σκεφτεί. (αυτό μπορεί, σε κάποιο ποσοστό να εκλογικεύει και άλλες δυσκολίες, φοβίες, παθολογικές προσκολλήσεις στην οικογένεια κτλ.). Οι Hoover, Oliver και Hazler (1992) αναφέρουν ότι ένα 17% από τα παιδιά που εξέτασαν, ηλικίας 12 – 18 ετών, δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός επηρέασε αρνητικά τη σχολική τους απόδοση. Σε παιδιά του νηπιαγωγείου, οι Kochenderfer και Ladd (1996) υπογραμμίζουν ότι ο εκφοβισμός και κυρίως ο λεκτικός καταστρέφει τη θετική αντιμετώπιση που αυτά έχουν για το σχολείο και τα οδηγεί σε συμπεριφορά αποφυγής. Αυτό που επίσης προκύπτει είναι ότι δε ζητούν βοήθεια, είτε γιατί φοβούνται, είτε γιατί δεν αισθάνονται ότι αυτή η κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί (Χαντζη & Χουντουμάδη, 2000). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα σημαντικότερα συμπτώματα σε σχέση με το παιδί – θύμα, που σχετίζονται με την επιθετική/ κακοποιητική/ βίαιη/ υποτιμητική συμπεριφορά

Πίνακας 4: Συμπτώματα σε σχέση με το παιδί – στόχο, που σχετίζονται με την επιθετική/ κακοποιητική/ βίαιη/ υποτιμητική συμπεριφορά.

Φοβάται να περπατήσει μόνο του προς/ από το σχολείο, αλλάζει σε καθημερινή βάση το δρομολόγιό του
Δεν επιθυμεί, πλέον, να πάει στο σχολείο με το σχολικό
Ίκετεύει τους γονείς να πάνε/ πάρουν το παιδί από το σχολείο οι ίδιοι, είτε με το αυτοκίνητο, είτε με τα πόδια
Δείχνει, συχνά, απροθυμία να πάει στο σχολείο, ή προφασίζεται ασθένεια κάθε πρωί
Αρχίζει να κάνει σκασιαρχείο
Παρουσιάζει πτώση / κάμψη της συνήθους σχολικής επίδοσης
Επιστρέφει στο σπίτι με σκισμένα ρούχα, καταστραμμένα βιβλία, ή δηλώνοντας «απώλεια» προσωπικών αντικειμένων
Γίνεται δύστροπο στη συναναστροφή του με την οικογένεια και τους οικείους του.
Επιστρέφει στο σπίτι πεινασμένο (ο θύτης του έχει αποσπάσει το κολατσιό του, ή τα χρήματα για την αγορά του).
Παρουσιάζεται αποσυρμένο, κλείνεται στον εαυτό του, αρχίζει να «τραυλίζει», χάνει την αυτοπεποίθησή του
Εκδηλώνει έντονο άγχος και ανησυχία, ψυχοσυναισθηματική δυσφορία και καταθλιπτική συντριβή, καθώς και ανορεκτική συμπεριφορά
Κλαίει το βράδυ μόνο στο δωμάτιο του πριν αποκοιμηθεί, ενώ μπορεί να έχει και συχνούς εφιάλτες
Αρνείται επίμονα να αποκαλύψει τι του συμβαίνει
Έχει «ανεξήγητες» γρατσουνιές, μελανιές και άλλα χτυπήματα στο σώμα του
Αρχίζει να εκδηλώνει το ίδιο, επιθετική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους ή/και

προς τα αδέρφια του

Παρουσιάζει έντονα επιθετική συμπεριφορά και αδιαλλαξία σε θέματα επικοινωνίας, δικαιωμάτων, ορίων, ευθυνών και υποχρεώσεων

Πηγή: Τσαγκάρη (2003)

5.3 Συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον

Εκτός από τους θύτες και τα θύματα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμπλέκονται και οι παρατηρητές είτε αυτοί είναι οι αμέτοχοι μαθητές είτε το προσωπικό του σχολείου. Παρά το γεγονός πως μπορεί να είναι αμέτοχοι στη διάπραξη του φαινομένου η έκθεσή τους στο φαινόμενο έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών συμπεριφοράς οι οποίες σχετίζονται με την ένταση του φαινομένου βίας στο οποίο εκτίθενται (Flannery et al., 2004).

Το πόσο έντονος είναι ο επηρεασμός από την έκθεση στο σχολικό εκφοβισμό εξαρτάται από την ένταση του φαινομένου στο οποίο είναι μάρτυρας. Στην περίπτωση που κάποιος μένει αμέτοχος σε καταστάσεις βίας μαθαίνει να παραμένει αμέτοχος και να μην αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του (Flannery et al., 2004).

Η έκθεση στη βία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των αισθημάτων οργής που αποτελούν κίνητρα για την μελλοντική βίαια συμπεριφορά των παρατηρητών (Flannery et al., 2004). Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά χαμηλών τόνων είναι δυνητικοί εκφραστές βίαιων συμπεριφορών δεδομένου ότι μέσω αυτών των συμπεριφορών μπορεί να εκφράζουν την καταπίεση τους ή γενικά τα αρνητικά τους αισθήματα (Harper & Ibrahim, 1999).

5.4 Συνέπειες στην οικογένεια

Όπως ήδη διαπιστώθηκε στις προηγούμενες ενότητες, πληθώρα μελετών αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία της οικογένειας ως παράγοντας που επηρεάζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Ωστόσο, η έρευνα σε διεθνές επίπεδο δείχνει πως μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και οικογένειας επικρατεί και η αντίστροφη σχέση, που σημαίνει ότι τα διάφορα περιστατικά εκφοβισμού επηρεάζουν έμμεσα και τα μέλη της οικογένειας

του παιδιού (θύματος ή θήτη). Κάτι τέτοιο οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκφοβισμός συνδέεται άμεσα με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αλλαγές του παιδιού, οι οποίες στη συνέχεια ασκούν επιρροή στο οικογενειακό περιβάλλον (Pervin, 2009).

Η κατανόηση και συνειδητοποίηση των παραπάνω είναι σημαντικό να γίνονται, με στόχο την ευκολότερο και αποτελεσματικότερο περιορισμό του συνολικού αντίκτυπου του σχολικού εκφοβισμού. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κυριότερες συνέπειες του φαινομένου στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας.

Αναλυτικότερα, μια από τις σημαντικότερες και σοβαρότερες συνέπειες του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στα μέλη της οικογένειας του παιδιού που βιώνει βία ή είναι θήτης, είναι η ανάπτυξη *συναισθημάτων απογοήτευσης και αδυναμίας*. Καθώς τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού δεν μπορούν να ελεγχθούν από την οικογένεια άμεσα και εύκολα, τα μέλη της συχνά νιώθουν ευάλωτα και αβοήθητα. Η κατάσταση πολλές φορές είναι ανεξέλεγκτη και κυρίως στην περίπτωση των οικογενειών των παιδιών που είναι θύματα εκφοβισμού, συχνά χρειάζεται χρόνος για να γίνει το πρόβλημα γνωστό και συνεπώς να αντιμετωπιστεί. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην εμφάνιση του αισθήματος της αδυναμίας, που είναι και το πρώτο βήμα για τη διάσπαση της οικογενειακής ισορροπίας (Pervin, 2009).

Επιπρόσθετα, όπως και στην περίπτωση των παιδιών θυμάτων σχολικού εκφοβισμού, έτσι και στην περίπτωση των υπολοίπων μελών της οικογένειας τους, είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν διάφορα *σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα*. Φανερόνεται και πάλι η μεγάλη έμμεση επιρροή του φαινομένου στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς ανακαλύπτοντας ότι τα παιδιά τους είναι θύματα ή και θήτες σχολικού εκφοβισμού, στη συντριπτική πλειοψηφία, εμφανίζουν έντονες σωματικές ενοχλήσεις όπως διαρκή κούραση, αδυναμία, πόνοι σε διάφορα σημεία του σώματος, πονοκεφάλους κλπ. Επίσης, τα μέλη της οικογένειας του παιδιού στην πραγματικότητα βιώνουν έντονες στρεσογόνες καταστάσεις, προσπαθώντας να κατανοήσουν, αποδεχτούν και επιλύσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Η βίωση τέτοιων καταστάσεων, τελικά οδηγεί κυρίως τους γονείς, σε συμπτώματα απογοήτευσης, κατάθλιψης, αλλά και σοβαρά προβλήματα υγείας (Pervin, 2009).

Επίσης, σημαντική συνέπεια του σχολικού εκφοβισμού στα μέλη της οικογένειας του παιδιού είτε αυτό είναι το θύμα είτε ο θύτης, είναι η ανάπτυξη και άλλων αρνητικών συναισθήματα όπως *θυμός, άγχος, ταραχή και ανησυχία*. Είναι ωστόσο σημαντικό να σημειωθεί ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει αποδειχθεί πως υπάρχει σημαντική πιθανότητα να επαναληφθεί στο μέλλον, ακόμα και αν στο παρόν έχει αντιμετωπιστεί. Συνεπώς οι γονείς ενός παιδιού θύτη ή θύματος ζουν καθημερινά με το άγχος και την αμφιβολία αν θα βιώσουν ξανά τις ίδιες καταστάσεις. Κάτι τέτοιο τελικά διαμορφώνει ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται από έντονα αρνητικά συναισθήματα με τα επικρατέστερα το άγχος, αλλά και ο θυμός, που τελικά προκαλούν προβλήματα στο εσωτερικό περιβάλλον της οικογένειας τα οποία διοχετεύονται και προς τα έξω μέσω των μελών της. Είναι σημαντικό τα μέλη της οικογένειας να είναι σε θέση να ελέγχουν τα αρνητικά αυτά συνθήματα, έτσι ώστε να μην προκαλούν τα παιδιά τους αν πρόκειται για θύτες ή και να μην τους δημιουργούν αβεβαιότητα αν πρόκειται για θύματα (Pervin, 2009).

Η *ανάπτυξη εμμονών* από την πλευρά κυρίως των γονέων άλλα και άλλων μελών της οικογένειας, είναι επίσης μια από τις συνέπειες του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο οικογενειακό περιβάλλον. Ειδικότερα, όταν η γονείς ανακαλύπτουν ότι το παιδί τους υφίσταται σχολικό εκφοβισμό ή και ασκεί βία σε άλλα παιδιά, δεν μπορούν να σταματήσουν να επιδιώκουν να βρουν λύση στο πρόβλημα που υπάρχει. Η όλη κατάσταση καταλαμβάνει την κάθε σκέψη τους. Κάτι τέτοιο τελικά οδηγεί σε εμμονές, αφού οι γονείς φοβούνται σε υπερβολικό βαθμό για την ασφάλεια των παιδιών τους και συχνά αναπτύσσουν ένα καταπειστικό και περιοριστικό περιβάλλον απαγορεύοντας ή και υπερπροστατεύοντας τα παιδιά τους. Τέτοιο είδος υπερπροστατευτικής στάσης των γονιών αυξάνει μόνο την αγωνία για όλους τους εμπλεκόμενους στην διαδικασία και σε καμία περίπτωση δεν συμβάλλει στην επίλυση του προβλήματος. Σύμφωνα με έρευνες, οι εμμονές και η υπερπροστασία χρειάζεται να αντικαθίστανται από τεχνικές ενδυνάμωσης των παιδιών (Pervin, 2009).

Το *συναίσθημα της αγωνίας και της αποτυχίας* που συχνά νιώθουν τόσο οι γονείς αλλά και τα μεγαλύτερα αδέρφια των παιδιών (θύματα ή θήτες), αποτελεί επίσης συνέπεια του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, τα μέλη της οικογένειας του παιδιού, συχνά κάνουν αγώνα για να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα

της αποτυχίας. Με άλλα λόγια, τα μέλη της οικογένειας αισθάνονται σαν να έχουν αποτύχει να προστατεύσουν το παιδί είτε αυτό είναι θύμα είτε θύτης. Επιπρόσθετα, συχνά οι γονείς αμφισβητούν την ικανότητά τους για σωστή ανατροφή των παιδιών τους ή και για τρόπους μετάδοσης γνώσεων και συμπεριφορών ανάδειξης της δύναμης του παιδιού. Κάτι τέτοιο τελικά οδηγεί σε σημαντικά προβλήματα, αφού τα μέλη της οικογένειας νιώθουν ότι έχουν αποτύχει κατά τη διάρκεια της πολύχρονης προσπάθειάς τους και αδυνατούν να επιλύσουν το πρόβλημα (Eslea & Smith, 2000).

Επίσης, συχνά οι γονείς των παιδιών – θυμάτων, αλλά και θυτών σχολικού εκφοβισμού, *αμφισβητούν τον εαυτό* τους αναφορικά με το αν επέλεξαν τις πλέον αποτελεσματικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης, καθώς και αν έπρεπε να περιορίσουν συμπεριφορές και επιθυμίες των παιδιών τους. Με λίγα λόγια τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη εντόνων ανησυχιών στους γονείς των παιδιών αναφορικά με τις δικές τους ικανότητες και επιλογές, προκαλώντας έντονα το αίσθημα της *υπευθυνότητας*. Τα προαναφερθέντα τελικά, προκαλούν ανισορροπία στο οικογενειακό περιβάλλον και επιπλέον προβλήματα (Eslea & Smith, 2000).

Συχνό φαινόμενο που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είναι η μη υποστήριξή τους από το άμεσο οικογενειακό αλλά και έμμεσο φιλικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι οικογένειες αυτές να νιώθουν *μοναξιά και απομόνωση*, καθώς και την αίσθηση ότι κανείς σε κοινωνικό επίπεδο δεν είναι στην πλευρά τους και δεν μπορεί να συμβάλει στην επίλυση του προβλήματός τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, παρατηρούνται και καταστάσεις ρατσισμού προς τις εν λόγω οικογένειες. Συγκεκριμένα, συχνά άλλες κοινωνικές ομάδες και κυρίως άλλοι γονείς επικρίνουν τις οικογένειες των παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (θύματα ή θύτες), πιστεύοντας και υποστηρίζοντας ότι αυτό δεν μπορεί να συμβεί στα δικά τους παιδιά. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό θέμα, αφού κάτω από τέτοιες συνθήκες, στην πραγματικότητα η κοινωνία περνάει από το ένα πρόβλημα αυτό του σχολικού εκφοβισμού σε άλλο, αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού (Eslea & Smith, 2000).

Εκτός των παραπάνω, οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στις οικογένειες, συνδέονται άμεσα με τις αρνητικές αλλαγές που παρατηρούνται στη

συμπεριφορά κυρίως των παιδιών που έχουν υποστεί βία. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που είναι θύματα εκφοβισμού, στο σπίτι πολλές φορές εμφανίζουν έντονη *μυστικοπάθεια*. Κάτι τέτοιο φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολο για τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, τα οποία προσπαθούν να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους παρατηρείται τέτοια αλλαγή στη συμπεριφορά, υποθέτοντας συχνά ποικίλες τρομακτικές αιτίες. Το περιβάλλον στην οικογένεια λόγω αυτής της μυστικοπάθειας γίνεται τεταμένο, ενώ μερικοί γονείς εκδηλώνουν συναισθήματα απογοήτευσης και άλλοι προσπαθούν να επιβληθούν με αυταρχικό τρόπο με στόχο να κατανοήσουν το πρόβλημα, γεγονός που τελικά μειώνει την πιθανότητα να μιλήσει το παιδί (Eslea & Smith, 2000).

Επίσης το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που βιώνουν βία στο σχολείο, είναι ιδιαίτερα *ευερέθιστο* κυρίως λόγω των στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν. Κυρίως τα θύματα σχολικού εκφοβισμού, στο σπίτι, συχνά υπεραντιδρούν ακόμα και σε αθώα σχόλια που γίνονται από τα μέλη της οικογένειας, με αποτέλεσμα να υπάρχει ανισορροπία και σημαντικά προβλήματα (Hanif, Nadim & Tariq, 2011).

Επιπρόσθετα, ως αποτέλεσμα του σχολικού εκφοβισμού, ορισμένα παιδιά - θύματα *απομονώνονται*, με αποτέλεσμα να μειώνονται η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων. Άλλα μέλη της οικογένειας μπορεί να αισθάνονται ότι δέχονται λιγότερη υποστήριξη και γενικώς να περιορίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Με την πάροδο του χρόνου, μια τέτοια κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της συνολικής εγγύτητας της οικογένειας (Hanif, Nadim & Tariq, 2011).

Τα θύματα εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον επίσης, ορισμένες φορές αισθάνονται *ντροπή*, πιστεύοντας ότι πρόκειται για δικό τους λάθος ή ελάττωμα. Είτε για το λόγο αυτό, είτε επειδή απλά τα παιδιά αυτά φοβούνται τους θύτες, αρχίζουν να βρίσκουν διάφορες δικαιολογίες στους γονείς τους έτσι ώστε να παραμείνουν στο σπίτι και να μην πάνε στο σχολείο. Η προσποίηση αυτή για την ύπαρξη ασθενειών, τις περισσότερες φορές προκαλεί μεγάλη ανησυχία στους γονείς αναφορικά με τη σωματική και ψυχική ευεξία του παιδιού τους. Παρομοίως, όταν κάποιος ζει με το *φόβο* του εκφοβισμού, νιώθει συνεχώς έντονο άγχος που τελικά τον απομονώνει όχι μόνο από την ίδια την κοινωνία αλλά και από την οικογένεια του (Hanif, Nadim & Tariq, 2011).

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να σημειωθεί, ότι παρόλο που τα μέλη της οικογένειας ανησυχούν βαθύτατα για τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά τους είτε πρόκειται για θύματα, είτε για θύτες και κυρίως σε ό,τι αφορά την ευημερία και την ψυχική υγεία των παιδιών (Rigby, 2008), ένα σημαντικό ποσοστό κυρίως των γονέων, θεωρούν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μια φυσική αντίδραση και γενικώς μέρος της ανάπτυξης του παιδιού και συνεπώς δεν έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με διαχρονική μελέτη των Gordon και Gerardi (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα παιδιών από δημοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα παιδιά των γονέων με τέτοιες πεποιθήσεις γίνονται πιο συχνά θύματα ή και θύτες σχολικού εκφοβισμού και εμφανίζουν συχνότερα συμπτώματα κοινωνικού αποκλεισμού και κατάθλιψης. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς που βλέπουν τη διαδικασία εκφοβισμού ως κάτι φυσιολογικό τελικά αποτυχαίνουν στο να παρέχουν στα παιδιά τους την απαραίτητη συναισθηματική υποστήριξη ενώ επιπλέον δεν είναι σε θέση να παρεμβαίνουν κατάλληλα για να αποτρέψουν την περαιτέρω παρενόχληση των παιδιών τους.

Η αποτυχία των μελών της οικογένειας να κατανοήσουν τη σοβαρότητα των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού, τελικά οδηγεί κυρίως τους γονείς στο να αμφιβάλουν για τη δική τους αντίληψη της πραγματικότητας, όταν διαπιστώσουν τις καταστάσεις που στην πραγματικότητα βιώνουν τα παιδιά τους.

Επιπρόσθετα, όταν οι γονείς θεωρούν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών τους, τα τελευταία τελικά επιλέγουν την απομόνωση από την οικογένειά τους, μειώνοντας τον βαθμό εμπιστοσύνης προς τα μέλη της. Η έλλειψη αυτής εμπιστοσύνης μπορεί να δημιουργήσει σοβαρό ρήγμα στην οικογένεια ακόμα και όταν το πρόβλημα που συνδέεται με τον εκφοβισμό έχει επιλυθεί (Hanif, Nadim & Tariq, 2011).

Ένας λόγος για τον οποίο τα μέλη της οικογένειας έχουν την πεποίθηση ότι ο εκφοβισμός είναι ένα αναπόφευκτο μέρος της ανάπτυξης των παιδιών, είναι ότι τελικά τα ίδια τα σχολεία δεν μπορούν να κάνουν τίποτα αναφορικά με την αντιμετώπιση του θέματος. Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτή είναι μια λανθασμένη πεποίθηση, αφού όπως αποδεικνύεται σε παγκόσμια κλίμακα γίνονται σημαντικές προσπάθειες από πληθώρα σχολείων με την χρήση δυναμικών και αντιδραστικών

στρατηγικών να επιλυθεί το φαινόμενο (Rigby & Smith, 2011). Παρά τις σοβαρές συνέπειες του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην οικογένεια των παιδιών είτε πρόκειται για θύματα είτε για θύτες, μελέτες έχουν δείξει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων συνήθως αγνοούν ότι τα παιδιά τους συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Ενδεικτικά σε μελέτη που διεξήχθη στη Φινλανδία από τους Ronning, et al. (2009), φανερώθηκε ότι οι γονείς ήταν πολύ λιγότερο πιθανό να προσδιορίσουν ότι το παιδί τους είχε εμπλακεί σε ένα τέτοιο πρόβλημα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες όπως αυτή των Holt, Kaufman και Finkelhor (2009).

Ειδικότερα, σε αντίθεση με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς είναι σπάνια παρόντες στα σχολεία για να παρατηρούν πώς τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν προβλήματα εκφοβισμού ή συμμετέχουν σε τέτοια περιστατικά. Έτσι οι γονείς βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών καθώς και σε αυτά των παιδιών τους. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν ότι ένα παιδί είναι θύμα εκφοβισμού, καθώς μόνο περίπου το ένα τρίτο των μαθητών που είναι θύματα μοιράζουν το πρόβλημα με τους δασκάλους τους (Rigby, 2002). Επιπλέον, πολλοί μαθητές δεν ενημερώνουν τους γονείς τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Smith και Shu (2000), στην Αγγλία μόνο το 45% εκείνων των παιδιών που εκφοβίζονται αναφέρουν τα περιστατικά σε κάποιο μέλος της οικογένειάς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Ο Κοινωνικός Λειτουργός, αποτελεί ένα πολυδιάστατο επάγγελμα, το οποίο μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε και συνολικά. Αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό των παιδιών, η συνεισφορά ενός Κοινωνικού Λειτουργού ποικίλει στην πρόληψη και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος, μέσω πολλών εφαρμογών (Κάτσικας, 2008).

Η παροχή υπηρεσιών από τη πλευρά της Κοινωνικής Εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τους βασικότερους στόχους της σύγχρονης κοινωνικής πολιτικής. Σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και στη Βόρειο Αμερική, η λειτουργία κοινωνικών υπηρεσιών έχει ενεργά συστηματοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δηλαδή στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια (Καλλινικάκη, 1998). Αντίθετα, στην Ελλάδα ο τομέας της Κοινωνικής Εργασίας δεν έχει ακόμα καλυφθεί διόλου (Παπαφλέσσα, 1977).

Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας στην αντιμετώπιση του φαινομένου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική γι' αυτό και προτείνεται η ένταξη των Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία. Μ' αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές και θα είναι σε θέση να διακρίνουν έγκαιρα και να αντιμετωπίζουν τυχόν επιθετικές συμπεριφορές.

Μέσα στα πλαίσια της ένταξης του Κοινωνικού Λειτουργού στις σχολικές μονάδες, η προσφορά του στη πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να επιτευχθεί μέσω:

- Της δημιουργίας ομάδων μέσα στις οποίες οι μαθητές με βιωματικό τρόπο θα μπορούν να αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει ομαδικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες το παιδί θα αναπτύξει τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του και θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Ακόμα, μέσα από τις ομαδικές αυτές εμπειρίες ο Κοινωνικός Λειτουργός θα έχει τη δυνατότητα να διακρίνει πιο εύκολα και άμεσα ποια παιδιά ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου για να εκφράσουν επιθετική συμπεριφορά αλλά και αυτά που είναι πιο πιθανόν να τη δεχτούν.

- Της διοργάνωσης ομιλιών, ημερίδων, εκδηλώσεων σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις παραμέτρους του, με στόχο την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των προσώπων που σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

- Της παροχής ατομικής υποστήριξης σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και η οποία θα απευθύνεται στο θύτη αλλά και στο θύμα της εκάστοτε εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

- Της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στους γονείς για την αγωγή του παιδιού και της υποστήριξης του σε περίπτωση που το παιδί τους δέχεται εκφοβισμό ή προκαλεί κάποιου είδους εκφοβιστική συμπεριφορά.

- Της διασύνδεσης και παραπομπής σε Υπηρεσίες της Κοινότητας (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Δικαστήρια Ανηλίκων) σε περίπτωση που ο Κοινωνικός Λειτουργός εντοπίζει και διαπιστώνει συμπεριφορές εκφοβισμού.

- Της πραγματοποίησης των Προγραμμάτων Προαγωγής Υγείας. Η εφαρμογή των συγκεκριμένων Προγραμμάτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στο σχολικό χώρο διότι η προαγωγή της υγείας «είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία ο άνθρωπος, επομένως, και το παιδί, καθίσταται ικανός να ελέγχει και να βελτιώνει την υγεία του. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της ψυχικής, κοινωνικής και σωματικής υγείας, ο άνθρωπος, και το παιδί, πρέπει να είναι ικανός να προσδιορίσει και να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του, να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να αλλάξει ή να προσαρμοστεί στο περιβάλλον» (Σώκου, 2000).

Μέσα από τα Προγράμματα Προαγωγής Υγείας ο Κοινωνικός Λειτουργός θα έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί και να συνεργάζεται με ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου, να κινητοποιεί και να εμπλέκει τους μαθητές, τους γονείς, τις υπηρεσίες υγείας, άλλους φορείς της τοπικής κοινότητας και την Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Παράλληλα, μέσα από τα Προγράμματα αυτά θα συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης, της δυναμικής των ομάδων, της σεξουαλικής συμπεριφοράς, της διατροφής, της διαχείρισης του άγχους αλλά και της αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

6.1 Η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο

Στις μέρες μας κρίνεται περισσότερο από κάθε άλλη φορά εξαιρετικά αναγκαία η παρουσία ενός Κοινωνικού Λειτουργού να υπάρχει στα σχολικά πλαίσια όλων των βαθμίδων. Σημαντική είναι η συμβολή του στο σχολικό χώρο, καθώς οι δυσκολίες που παρουσιάζονται από μια μερίδα του μαθησιακού πληθυσμού δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους παιδαγωγούς. Παρόλο αυτά, ούτε ο δάσκαλος ούτε ο Κοινωνικός Λειτουργός είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν μόνοι, αποτελεσματικά τις δυσκολίες των μαθητών. Οι κρατικές κοινωνικές υπηρεσίες είναι αυτές, που θα πρέπει να τους προστατεύουν και να τους στηρίζουν ουσιαστικά στο δύσκολο έργο τους, το οποίο διαρκώς γίνεται πιο σύνθετο και περίπλοκο. Η έλλειψη θεσμικών πλαισίων και οργάνων κοινωνικής πολιτικής, παρά τη συνήθως καλή θέληση των εμπλεκόμενων επαγγελματιών, εμποδίζει την γόνιμη συνεργασία, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτός ούτε ο ελάχιστος κοινωνικός σχεδιασμός (Παπαϊωάννου, 2000).

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού σε περιπτώσεις που έχουν να κάνουν με περιστατικά εκφοβισμού, αρχίζει από την πρώτη παιδική ηλικία. Το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά την οικογένεια του για να μπει σε ένα ξένο περιβάλλον, όπου θα πρέπει να συνυπάρξει με συνομηλίκους του, στον παιδικό σταθμό. Η τοποθέτηση του Κοινωνικού Λειτουργού στους παιδικούς σταθμούς, θα δώσει τη δυνατότητα στον επαγγελματία, να παρατηρήσει επιθετικές συμπεριφορές παιδιών μέσα στο παιχνίδι, απέναντι σε συνομηλίκους και στον παιδαγωγό. Ο Κοινωνικός Λειτουργός είναι σε θέση να καταλάβει τις συμπεριφορές αυτές. Μέσα από την συνεργασία με το δάσκαλο και την οικογένεια του παιδιού, θα μπορέσει να παρέμβει αναλόγως σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση ή να τους παραπέμψει σε κάποια άλλη υπηρεσία (Παπαϊωάννου, 2000).

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι επίσης πολύ σημαντικός τόσο στη Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να εφαρμόσει Κοινωνική Εργασία με άτομα, ομάδες μαθητών, γονείς και συχνή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Επίσης, μπορεί να παραπέμψει τους μαθητές στην κοινότητα, σε ειδικές υπηρεσίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από Παπαϊωάννου (1995, σελ. 42), «*οι επαγγελματικές αξίες των Κοινωνικών Λειτουργών βασίζονται στην ποιότητα των*

υποστηρικτικών ή/και θεραπευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν στο μαθητή και την οικογένειά του. Αξιολογούν το δυναμικό που διαθέτει και ακόμη θεωρούν ευθύνη τους να συντελέσουν σε αλλαγές κοινωνικών θεσμών, όπως το σχολείο».

Ένα μέρος της εργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού είναι και η συνεργασία με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, με στόχο αφενός την κινητοποίηση και ενεργοποίηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου στην αντιμετώπιση θεμάτων, όπως είναι η επιθετικότητα και η παραβατικότητα που μπορεί να εμφανίζεται στα σχολεία. Τέτοια θέματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με το να συμμετέχει το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι σύλλογοι γονέων, το προσωπικό των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών, η αστυνομία κλπ. Ο Κοινωνικός Λειτουργός με την τήρηση της μεθόδου Κοινωνικής Εργασίας με την κοινότητα, έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων (Παπαϊωάννου, 1995).

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό, να αντιληφθούν οι γονείς ότι το παιδί είναι θύμα εκφοβισμού και βίας ή αντίθετα το παιδί διαπράττει κάποια παραβατική συμπεριφορά, να αποφύγουν τις παρορμητικές αντιδράσεις και να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία την κατάσταση. Αν μπορούσε ο Κοινωνικός Λειτουργός λοιπόν, να δώσει μία καθοδήγηση με το τι κινήσεις να κάνει η οικογένεια, αυτή θα ήταν: Να συζητήσουν με το παιδί για αυτό που συμβαίνει και να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει επίβλεψη από τον αντίστοιχο φορέα. Να τονίσουν στον παιδί, πως μπορούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση μαζί και να μην φοβάται. Επίσης, να προτείνουν στο παιδί πρακτικούς τρόπους για την αντιμετώπιση αυτού του γεγονότος και να ζητήσουν συμβουλή από ειδικούς (κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και γενικά ανθρώπους ψυχικής υγείας) (Δικαίου, κ.α., 2008).

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι «ο Κοινωνικός Λειτουργός σε κάθε σχολική μονάδα έχει έργο προληπτικό, θεραπευτικό, συμβουλευτικό, μεσολαβητικό, υποστηρικτικό» (Εκλογή, 1992, σελ. 193-197). Θα πρέπει να δέχεται παραπομπές από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς, αλλά και τους ίδιους τους συμμαθητές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ο Κοινωνικός Λειτουργός εφαρμόζει τις παρακάτω πρακτικές:

Σε ό,τι αφορά την Κοινωνική Εργασία με Άτομα (ΚΕΑ), πρόκειται για τεχνική που περιλαμβάνει τον εντοπισμό του προβλήματος μετά από συλλογή πληροφοριών και άλλων στοιχείων. Επίσης, περιλαμβάνεται η ανάλυση προβληματικής κατάστασης, η διαμόρφωση διάγνωσης και οι παρεμβάσεις που μπορούν να πάρουν μορφή σειράς υποστηρικτών συνεντεύξεων με τον μαθητή και την οικογένειά του (Εκλογή, 1992).

Είναι αλήθεια πως πολύ συχνά οι αλληπάλληλες αποτυχίες και επομένως η αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει εκτίμηση για τον εαυτό του, μπορεί να το οδηγήσει είτε στην απομόνωση από τους άλλους, είτε σε αντικοινωνική συμπεριφορά (Εκλογή, 1992). Χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο σχολείο για την ανάπτυξη προγραμμάτων, που θα διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς διαμέσου του σχολείου η κοινωνία έχει μεγάλη ευθύνη για το μέγιστο των παιδιών. Επίσης, οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο σχολείο, είναι δυνατόν να ελεγχθούν ή να μεταβληθούν (Εκλογή, 1992). Στην εργασία του με ομάδες, ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει τέτοιες υποστηρικτικές καταστάσεις. Στόχος του είναι να βοηθηθεί ο μαθητής, να πάρει την παραδοχή, που του αρνούνται στο σπίτι και να ενημερωθεί. Επίσης, να καλύψει την ανάγκη του για δημιουργία σχέσεων με τους συνομηθικούς του, ανάγκες που οδηγούν σε παραβατικές πράξεις (Εκλογή, 1992). Η εργασία με ομάδες μαθητών, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς εργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να πετύχει τους βασικούς στόχους, δηλαδή: της κοινωνικοποίησης, της εκμάθησης, των δημοκρατικών διαδικασιών, της μετάδοσης των αρχών και αξιών και της πρόληψης νέων προβλημάτων. Μέσα από τις ομάδες μπορεί να επιτευχθεί η πρόληψη της παραβατικότητας, με την ενημέρωση για νέα ή και παλιά κοινωνικά προβλήματα. Επίσης, διευκολύνεται η έκφραση των συναισθημάτων και η επεξεργασία ορισμένων θεμάτων. Ωστόσο, αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί πως το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την σημερινή μορφή που έχει λάβει, παρουσιάζει πολλές ελλείψεις και ως εκ τούτου, επηρεάζεται αρνητικά η εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων και η πρόληψη του εκφοβισμού, άλλες φορές με επάρκεια και άλλες όχι (Εκλογή, 1992).

Αναφορικά με την Κοινωνική Εργασία με τους γονείς, πρόκειται για την Κοινωνική Εργασία με την οικογένεια ατομικών περιπτώσεων μαθητών, που

παρουσιάζουν συγκεκριμένο πρόβλημα. Η Κοινωνική Εργασία με τους γονείς ή και ολόκληρη την οικογένεια είναι πολλές φορές απαραίτητη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την βοήθεια ατόμων (μαθητών), μέσα στα πλαίσια του περιβάλλοντός τους. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η συμπεριφορά και οι ανάγκες της οικογένειας. Μερικές φορές, ολόκληρη η οικογένεια μπορεί να είναι το επίκεντρο βοήθειας ή μπορεί να κινητοποιηθεί για να προσφέρει τη βοήθειά της σε ένα μέλος που την έχει ανάγκη (Εκλογή, 1992)

Επίσης, ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως: να ακούσει, να συζητήσει, να διαπραγματευτεί, να φέρει άτομα σε αντιπαράθεση, να μεσολαβήσει, να υποστηρίξει, να κινητοποιήσει δυνάμεις, να ενεργήσει ως συνήγορος (Εκλογή, 1992). Εξάλλου, οι εντάσεις μέσα στην οικογένεια μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαπροσωπικών, ενδοοικογενειακών σχέσεων ή αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων και εντάσεων (Εκλογή, 1992).

Η εργασία με ομάδες γονέων είναι συμπληρωματική την εργασία με οικογένεια, αφορά κυρίως τον τομέα της πρόληψης και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως είναι η συμβουλευτική γονέων, ομάδες ψυχαγωγίας, επιμόρφωσης γονέων και επιτροπές γονέων με καθορισμένο και συγκεκριμένο στόχο. Η συμβουλευτική ομάδα γονέων δημιουργείται πολλές φορές από ανάγκη για ενημέρωση, πληροφόρηση και ανταλλαγή απόψεων (Εκλογή, 1992).

Η Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα (ΚΕΚ) επίσης αποτελεί έναν σημαντικό τομέα εργασίας τους Κοινωνικού Λειτουργού που εργάζεται στο σχολικό χώρο, καθώς το σχολείο είναι μια μικρή κοινότητα (Εκλογή, 1992). Ο Κοινωνικός Λειτουργός θα πρέπει να κατανοήσει έγκαιρα τη σημασία και σπουδαιότητα της συγκεκριμένης κοινότητας, που βρίσκεται στο σχολείο και να μελετήσει τις ιδιορρυθμίες και ιδιοσυστασία της. Έτσι, θα μπορεί να έχει μια ολοκληρωμένη αντίληψη των χαρακτηριστικών του κοινωνικού χώρου, να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά των μαθητών και των οικογενειών τους (Εκλογή, 1992).

Γνωρίζοντας τις ανάγκες, ο Κοινωνικός Λειτουργός θα μπορεί να παρακολουθήσει και να κατανοήσει γενικότερα, τον αντίκτυπο και τις επιπτώσεις των προβλημάτων της κοινότητας στο σχολείο. Η συνεργασία με τους διάφορους τομείς, μπορεί να έχει σκοπό την πρόληψη ή την καταστολή γενικότερα. Ο επαγγελματίας θα

πρέπει να ασκήσει πίεση προς τα κέντρα ισχύος (ενημέρωση και ευαισθητοποίηση εκπροσώπων του Υπουργείου Παιδείας, τις Συνομοσπονδίες γονέων και μαθητών, εκπροσώπων Τοπικής Αυτοδιοίκησης) (Εκλογή, 1992). Η συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητη. Οι στόχοι της συνεργασίας αυτής πρέπει να έχουν ως επίκεντρο το παιδί. Πρέπει να σκοπεύει στο να εντοπιστούν από κοινού παιδιά με δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς που χρειάζονται βοήθεια και να ενημερωθεί ο Κοινωνικός Λειτουργός σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού. Επιπρόσθετα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες και στη συμπεριφορά των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία συμμετοχής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού μπορεί να αναφέρεται σε καταστάσεις που αφορούν τους εξωσχολικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στις δυσκολίες του μαθητή μέσα στο σχολείο (Εκλογή, 1992).

Η φύση της συνεργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού με το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι σχέση αλληλοσυμπληρούμενη και όχι επικαλυπτόμενη ή ανταγωνιστική (Εκλογή, 1992). Η κοινωνική υπηρεσία είναι δευτερογενής υπηρεσία στο σχολείο. Ο Κοινωνικός Λειτουργός γνωρίζει ότι το σχολείο, είναι ο χώρος που βοηθά την ολοκλήρωση της ταυτότητας του παιδιού και ο δεύτερος σε σημασία θεσμός της κοινωνικοποίησής του (Εκλογή, 1992).

Οι συμπεριφορές παραβατικότητας και βίας συνήθως εμφανίζονται και στην περίπτωση που το παιδί δεν αναγνωρίζει τους νόμους, τα δικαιώματά του αλλά και τις υποχρεώσεις του (Καλλινικάκη, 1998). Ένας Κοινωνικός Λειτουργός λοιπόν, θα μπορούσε να παρευρίσκεται κάποιες ώρες σε μία τάξη προκειμένου όλα τα παιδιά με την καθοδήγησή του, να μάθουν τους κανόνες της τάξης, του σχολείου, αλλά και γενικότερα της κοινωνίας. Να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν και μετέπειτα στην ζωή τους, αλλά και σε εκείνο το διάστημα που αναπτύσσονται. (ομαδικές δεξιότητες, τρόποι επικοινωνίας, δεξιότητες εμπιστοσύνης κ.τ.λ.). Επίσης, θα μπορούσαν να γίνουν συζητήσεις μέσα στην τάξη, για πράγματα που απασχολούν τα παιδιά καθημερινά, προκειμένου να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Να γίνουν προγράμματα εθελοντισμού και βοήθειας, προκειμένου να αυξηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία (Καλλινικάκη, 1998)

Να γίνουν δραστηριότητες διασκέδασης (ζωγραφική, βίντεο, υπολογιστές, θέατρο, μουσική), με σκοπό πάλι την σύνδεση όλων των μαθητών και των κοινών τους ενδιαφερόντων. Μια ακόμα πρόταση είναι να πραγματοποιηθούν ημερίδες, που θα δίνουν έμφαση στην διαφορετικότητα του ατόμου και την κατανόηση της κάθε συμπεριφοράς. Τέλος, να γίνεται ενημέρωση για του τρόπους παραβατικότητας και σχολικής βίας, καθώς και την αντιμετώπιση αυτών και να γίνεται εκπαίδευση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (Καλλινικάκη, 1998). Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες (Lehr & Christenson, 2002· Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997), έχει αποδειχτεί πως είναι πολύ σημαντική η επικράτηση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο από τους δασκάλους, καθώς αυτό συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και σε αυτό ακριβώς θα πρέπει να εστιάσουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί. Ουσιαστικά, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί θα πρέπει να συμβάλλουν για να ενημερώσουν τους δασκάλους, ώστε να ακολουθήσουν όλες εκείνες τις μεταβλητές για την εξάλειψη του φαινομένου (Lehr & Christenson, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι μεταβλητές αυτές σχετίζονται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για υψηλές αποδόσεις από τους μαθητές τους, έτσι ώστε να τους ενθαρρύνουν για να προσπαθούν περισσότερο για την πρόοδο και τη θετική τους εξέλιξη. Επιπλέον, οι εν λόγω μεταβλητές σχετίζονται με την παροχή της πρωτοβουλίας για την λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές τους αλλά και την στενή συνεργασία, αποδεικνύοντάς τους πως υπάρχει δικαιοσύνη και ισότητα εντός της σχολικής τάξης (Lehr & Christenson, 2002). Ωστόσο, είναι εξίσου αναγκαία η επικράτηση πειθαρχίας, η τήρηση των βασικότερων νόμων που είθισται να επικρατούν μέσα σε μία τάξη, καθώς και συνεχής επικοινωνία με τους γονείς, ενώ δεν θα πρέπει να παραβλέπεται σε καμία περίπτωση η ύπαρξη φροντίδας, αγάπης και ευαισθησίας προς τα παιδιά και πάντοτε να επιβραβεύονται οι συνεργατικές σχέσεις των παιδιών (Lehr & Christenson, 2002).

Δίχως τη θεσμοθέτηση του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία, δεν είναι εφικτή η πρόληψη με την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων στα σχολεία, η δημιουργία ομάδων, η ατομική συνεργασία με τον ανήλικο, καθώς και η συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα του σχολείου. Δεν είναι όμως εφικτή ούτε και η καταστολή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Εκλογή, 1992).

6.2 Η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού για να είναι πιο αποτελεσματική, θα πρέπει να υπάρχει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πρόληψης δύσκολων καταστάσεων, που συνδέονται με την ανάπτυξη των παιδιών, είτε αυτό αφορά ένα υγιές οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, είτε τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του. Με βάση την άποψη αυτή, δύο είναι τα επίπεδα πρόληψης που γίνονται στον τομέα αυτό.

Το πρώτο επίπεδο, έχει να κάνει με την αλλαγή της συμπεριφοράς του νέου, αναγνωρίζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που ενισχύουν στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς. Το δεύτερο επίπεδο, έχει να κάνει με την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ οικογενειών, σχολείου αλλά και της κοινότητας, προσβλέποντας στην κατεύθυνση της νεανικής δραστηριότητας προς κοινωνικά συμβατικούς στόχους και απομακρύνοντας την υιοθέτηση παραβατικών μοντέλων (Γεωργούλας - Τσαλκάνης, 2006). Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων ακόμα, που πρωτοεμφανίστηκαν πριν πολλά χρόνια από το ίδιο το Υπουργείο Δικαιοσύνης και που ο ρόλος τους στην πρόληψη θα μπορούσε να είναι πρωταγωνιστικός, υπολειπούνται (Παπαϊωάννου, 2000).

Τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της Κοινωνικής Εργασίας σε Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων και οργανώσεις προστασίας παιδιών με αντικοινωνική συμπεριφορά είναι: 1) η αναγνώριση της συμπεριφοράς (αντικοινωνική, διαταραχή προσωπικότητας, «ανωμαλία» του υπερεγώ κλπ), 2) ο καθορισμός των ορίων, μέσα στα οποία είναι εφικτή η θεραπεία, 3) η ανάπτυξη επικοινωνίας - σχέσης. Καθώς το άτομο μαθαίνει από τη δική του εμπειρία να έχει εμπιστοσύνη σε μια τέτοια σχέση, μπορεί να καταλήξει σε ταύτιση με τον Κοινωνικό Λειτουργό, που οδηγεί στην ενδυνάμωση της ευθύνης απέναντι στον εαυτό του.

Αξίζει να σημειωθεί πως πράγματι, οι άμυνες και η σχέση που εφαρμόζει το άτομο σε συνεργασία με τον Κοινωνικό Λειτουργό λειτουργούν ως νέα εμπειρία, μέσα στην οποία μπορούν αυτές να εκφραστούν και οι φόβοι να λιγοστέψουν, ενώ ελαττώνεται η επιθετικότητα του ατόμου. Ξεκινώντας από αυτή την αρχή, θα συνεχίσει βοηθώντας το να καταλάβει την πραγματικότητα της κατάστασης, με την οποία έρχεται αντιμέτωπο συχνά και να μπορέσει να δει τη συμπεριφορά του, ως έναν

παράγοντα που βοηθά ή επιβραδύνει την αποκατάστασή του. Ταυτόχρονα, ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά το άτομο να κατευθύνει τις προσπάθειες του σε κοινωνικά αποδεκτές διόδους (Παπαϊωάννου, 2000).

Στο προδικαστικό στάδιο, αναλαμβάνει την έρευνα της συλλογής στοιχείων για τον τρόπο διαβίωσης του ανηλίκου, της συμπεριφοράς του και της προσωπικότητας του, καθώς επικοινωνεί με τον ανήλικό, την οικογένεια του, τους καθηγητές του ή τους εργοδότες του. Αφού ολοκληρώσει την έρευνά του, ο επιμελητής αναπτύσσει λεπτομερή έκθεση στην οποία αναγράφει συγκεκριμένη πρόταση για τον ανήλικό, ενώ αν προκύψει ανάγκη για παραπομπή του σε ειδική εξέταση από ψυχολόγο ή ψυχίατρο, αναλαμβάνει την πραγματοποίησή της και επισυνάπτει το πόρισμα στην έκθεση του (Παπαϊωάννου, 2000).

Στην παραπάνω διαδικασία, ο Κοινωνικός Λειτουργός καλείται να κατανοήσει τη δυναμική της συμπεριφοράς και να γνωρίσει πώς να φέρει το καχύποπτο, ναρκισσιστικό παιδί σε κατάσταση θεραπευτικής σχέσης. Όπως γίνεται σε κάθε επαγγελματική και θεραπευτική σχέση, ο Κοινωνικός Λειτουργός προσπαθεί να κατανοήσει, αλλά δεν παγιδύεται από τις αντικοινωνικές πράξεις του παιδιού. Τα περισσότερα παιδιά είναι εγωπαθή, δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τον Κοινωνικό Λειτουργό και πιστεύουν μόνο στον εαυτό τους. Ταυτόχρονα όμως, η νεαρή ηλικία, οι ικανότητες για ανάπτυξη και αφομοίωση νέων καταστάσεων με νέες μορφές θεραπείας, αντί για τιμωρία και απόρριψη, προσφέρουν έδαφος για συναισθηματική κοινωνική αναδιάρθρωση. Η παραπομπή ανηλίκων σε ειδικούς επιμελητές ανηλίκων, είναι ένα πολύ σημαντικό αναμορφωτικό μέτρο, που αναπληρώνει και αποφεύγει την ποινική μεταχείριση. Αυτό προϋποθέτει την επίβλεψη του ανηλίκου για ένα χρονικό διάστημα από έναν επιμελητή ανηλίκων, ο οποίος επιβλέπει τον ανήλικο τηρώντας τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, ανάλογα βέβαια με την κάθε περίπτωση. Στις μέρες μας, με την δικαστική Κοινωνική Εργασία το άτομο μπορεί να βοηθηθεί και να δεχτεί τη συνεργασία με το Κοινωνικό Λειτουργό (Παπαϊωάννου, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αναφορές, εύκολα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως εν τέλει ο στόχος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι να κινητοποιήσει την εσωτερική δύναμη του παιδιού και να το βοηθήσει να αλλάξει την συμπεριφορά του προς μία θετική κατεύθυνση, αποβάλλοντας κάθε ίχνος αρνητικών συναισθημάτων, σκέψεων και έκφρασης αυτών. Συνεργάζεται με την οικογένεια του

ανήλικου (αν υπάρχει), με τον δάσκαλο, το συγγενικό του περιβάλλον, με αυτούς γενικά που συναναστρέφεται ο ανήλικος και οι οποίοι ασκούν κάποια επίδραση στις αποφάσεις του. Τονίζει τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του και του δείχνει ότι το υπολογίζει, ότι τον εκτιμά ως άτομο και επιθυμεί πραγματικά να τον βοηθήσει. Ασφαλώς η εμπλοκή του και η ανάληψη ενεργού ρόλου στην αντιμετώπιση της ζωής του εξακολουθεί να είναι δική του επιλογή. Η έννοια και η πραγματικότητα της εξουσίας του νόμου δεν καταπιέζει, αλλά κατευθύνει (Παπαϊωάννου, 2000).

Στην ουσία, η δράση του Κοινωνικού Λειτουργού, έχει 4 υποχρεώσεις, απέναντι α) στο άτομο, β) στην οργάνωση, γ) στην κοινότητα και δ) στον εαυτό του. Για την επιτυχία του ως επαγγελματία, υποστηρίζει ότι ο εξυπηρετούμενος δεν είναι το πρόβλημα, αλλά είναι άτομο με κάποιο πρόβλημα (Παπαϊωάννου, 2000).

Πιο συνοπτικά, θα μπορούσε να τονιστεί ότι ο επαγγελματίας έχει ως αρμοδιότητες την διενέργεια κοινωνικής έρευνας και την άσκηση του αναμορφωτικού μέτρου της επιμέλειας (Παπαϊωάννου, 2000).

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού χωρίζεται σε 2 στάδια : Το διαγνωστικό, που έχει στόχο να διερευνήσει την προσωπικότητα του ανήλικου και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει (οικογενειακές – κοινωνικές – επαγγελματικές) και το αναμορφωτικό, που έχει στόχο την επίλυση των προβλημάτων του ανήλικου , την κοινωνικοποίηση του κλπ. (Παπαϊωάννου, 2000).

Οι υπηρεσίες που προσφέρει η Κοινωνική Εργασία στα δικαστήρια, καλύπτουν πολλούς στόχους. Ο βασικός στόχος του Κοινωνικού Λειτουργού σε σχέση με το παραβατική συμπεριφορά του ανήλικου, είναι να αποφύγει την ανάγκη εγκλεισμού όσο το δυνατόν περισσότερων ανηλίκων. Για να πετύχει αυτόν τον σκοπό, προβαίνει σε προτάσεις προς το δικαστήριο. Οι προτάσεις αυτές είναι κοινωνικές επιλογές, που είναι δυνατόν να υλοποιηθούν ενώ ο ανήλικος παραμένει μέσα στην κοινότητα.

Σίγουρα τα μέτρα αυτά δεν περιλαμβάνουν ασήμαντες περιπτώσεις, όπου κάθε παρέμβαση στην ελευθερία του ανήλικου θα πρέπει να αποφεύγεται, ούτε όμως και σοβαρότατες περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς που η καταδίκη, ο εγκλεισμός και η απομάκρυνση από την κοινότητα, δεν μπορεί παρά είναι η μόνη επιλογή. Σε αυτές τις περιπτώσεις, για τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στα

ιδρύματα αγωγής και τα σωφρονιστικά καταστήματα, στο Περιοδικό Κοινωνική Εργασία αναφέρεται πως, *Βοηθά τα παιδιά που μπαίνουν στο ίδρυμα να προσαρμοστούν, τους εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας του ιδρύματος, τους κανονισμούς, τα καθήκοντα και τα δικαιώματα τους. Παρουσιάζει την περίπτωση του παιδιού και τις ανάγκες του, μετά την διαγνωστική φάση στο συμβούλιο του προσωπικού του ιδρύματος. Συμμετέχει στην λήψη της απόφασης για την τοποθέτηση του ανήλικου στο δωμάτιο, την εκπαίδευσή του και την επαγγελματική του απασχόληση ή την ανάθεση κάποιων καθηκόντων. Φροντίζει για τη δημιουργία ομάδων για άσκηση της ΚΕΟ, ενώ διαρκώς φροντίζει για την κοινωνική επανένταξη του ανηλίκου, που πραγματοποιείται σταδιακά* (Γεωργούλας & Τσαλκάνης, 2006).

Με σκοπό την πρόληψη του φαινομένου της παραβατικότητας, ο οποίος ολοένα και βρίσκεται σε έξαψη, ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να θέσει σε εφαρμογή διάφορους τρόπους προκειμένου να ενημερώσει, αλλά και παράλληλα να αντιμετωπίσει το φαινόμενο που μαστίζει τα παιδιά από την πολύ μικρή ηλικία τους (Ομάδα Πομπιντού- Συμβούλιο της Ευρώπης & Jellinek Consultancy. 1999).

Κάποιοι από αυτούς τους τρόπους, είναι η δημιουργία μιας επιτροπής κατά τον εκφοβισμό των νέων και της αντικοινωνικής τους συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά ακόμα και τους μαθητές. Θα μπορούσαν επίσης να γίνουν έρευνες ποσοτικές και ποιοτικές, με σκοπό την ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονιών και των μαθητών. Η οργάνωση ημερίδων με παιχνίδια και βίντεο, τα οποία θα στηρίζονται στην διαδραστική μάθηση της παραβατικότητας και της σχολικής βίας. Η οργάνωση κάποιων ομάδων επίβλεψης συμπεριφοράς των παιδιών και ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, όπου γίνεται και η έναρξη πλέον της εφηβικής τους ηλικίας. Τέλος, θα μπορούσαν να καταγράφονται τα περιστατικά, με σκοπό τα θύματα να πάψουν πλέον να είναι θύματα και οι θύτες να αντιληφθούν την σοβαρότητα της παραβατικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Σε ό,τι αφορά, την Πρωτοβάθμια πρόληψη ανηλίκων, οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί ή Συμβουλευτικά Κέντρα που δημιουργήθηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, αποτελούν μια καλή αρχή για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, μα και άλλων προβλημάτων που απασχολούν αυτή την ηλικιακή ομάδα (Κάτσικας, 2008). Ο Κοινωνικός Λειτουργός ανήκει στη διεπιστημονική ομάδα και συμβάλει στους

βασικούς στόχους της που είναι: η παροχή συμβουλευτικής ατόμων, ζευγαριών, γονέων, εφήβων, οικογενειών σε κρίση, κλπ. Τα Συμβουλευτικά Κέντρα στοχεύουν στην πρόληψη μέσα από τη διαδικασία Αγωγής Κοινότητας. Πραγματοποιούν ομιλίες - διαλέξεις σε σχολεία, συλλόγους γονέων και σεμινάρια, κυρίως σε παιδιά και εφήβους, εκπαιδευτικούς και γονείς (Κάτσικας, 2008).

Στόχος τους είναι η ευαισθητοποίηση της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας σε θέματα ανθρώπινων σχέσεων. Επίσης, έρχονται σε επαφή με φορείς του Δήμου (αστυνομία, ΚΑΠΗ, σχολεία, εκκλησία, τοπικές οργανώσεις), αλλά και με φορείς της ευρύτερης περιοχής (π.χ. δημόσιες υπηρεσίες για την ψυχική υγεία), για γνωστοποίηση των υπηρεσιών που παρέχουν και την πιθανή μεταξύ τους συνεργασία (Κάτσικας, 2008) .

Οι Σχολές Γονέων αποτελούν ακόμα ένα σημείο που θα μπορούσε ο κοινωνικός λειτουργός να εργαστεί, για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της επιθετικότητας (Κάτσικας, 2008). Στόχοι των Σχολών Γονέων είναι: (α) η στήριξη και η προάσπιση του θεσμού της οικογένειας, που αποτελεί το μοναδικό πλαίσιο ασφάλειας, σιγουριάς και σταθερότητας του σύγχρονου ατόμου, (β) η διαφύλαξη και η προστασία της ψυχικής υγείας των μελών της οικογένειας, καθώς και της θετικής εξέλιξης του παιδιού, ως μοναδική θωράκιση σε κάθε τομέα της μελλοντικής ζωής του. Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι χρειάζονται βασικές γνώσεις, που παρέχονται στους γονείς, καθώς επίσης και προοπτικές για διαφοροποίηση της στάσης τους απέναντι στο παιδί μέσα από τη θεμελίωση μιας σωστής και υγιούς σχέσης (Κάτσικας, 2008). Στις Σχολές Γονέων επεξηγούνται η μορφή και η δομή της σύγχρονης οικογένειας, οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους, οι σχέσεις τους με τα παιδιά, οι οικογενειακοί ρόλοι, οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Επίσης, μεγάλη αναφορά γίνεται και στην προετοιμασία για το γάμο και το γονεϊκό ρόλο, αφού οι Σχολές Γονέων δεν απευθύνονται μόνο σε γονείς που ήδη έχουν παιδιά, αλλά και σε υποψήφιους γονείς (Κάτσικας, 2008).

Ένα κομμάτι που αποτελεί βασική επιδίωξη του Κοινωνικού Λειτουργού, είναι να οδηγήσει τους γονείς στη συνειδητοποίηση ότι η προ εφηβεία και η εφηβεία, είναι μια περίοδος γεμάτη προβληματισμούς και οι σχέσεις μεταξύ γονέων παιδιών δοκιμάζονται συχνά. Οι γονείς στην περίπτωση αυτή είναι σημαντικό να επιδείξουν

πνεύμα συνεργασίας και όχι εξουσίας. Ακόμη, να είναι σε θέση να ενισχύσουν τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και συγχρόνως την εμπιστοσύνη στον εαυτό του (Κάτσικας, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΛΗΨΗ

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (bullying), ως μέσο παρέμβασης, συμβάλλει στη βελτίωση της δημόσιας και ψυχικής υγείας. Τα στάδια στα οποία χωρίζεται η πρόληψη είναι η πρωτογενής, που αναφέρεται στην παρέμβαση πριν την εκδήλωση ενός προβλήματος, η δευτερογενής που είναι η πρόωμη ανίχνευση ενός ήδη αναπτυσσόμενου προβλήματος και η τριτογενής που σχετίζεται με τον περιορισμό των επιπτώσεων ενός προβλήματος συμπεριφοράς στα πρώτα του στάδια (Ομάδα Πομπιντού- Συμβούλιο της Ευρώπης & Jellinek Consultancy. (1999). Εγχειρίδιο Πρόληψη. Οιοπνευματώδη- Ναρκωτικά και Καπνός. Αθήνα: Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.-Ο.ΚΑ.ΝΑ.). Όπως όλα τα προγράμματα πρόληψης, έτσι και τα προγράμματα πρόληψης της επιθετικότητας είναι αποτελεσματικότερα όταν ξεκινούν νωρίς, διαπνέουν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή και είναι μακροχρόνια (Σουμάκη, 2007). *Ένα διακρατικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού «Παιδεία και Κοινωνία»*)

Η πρόληψη της επιθετικότητας απαιτεί μια συνολική προσέγγιση που θα κινητοποιεί το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Είναι απαραίτητο τέτοιου τύπου προσπάθειες να απευθύνονται όχι μόνο στα θύματα και τους επιτιθέμενους, αλλά επίσης στην οικογένεια, στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς, στην ομάδα των συνομηλίκων και στα παιδιά εκείνα που γίνονται παρατηρητές τέτοιων σκηνών (Φροσύνης, κ.α. , 2007).

7.1 Ρόλος γονέων

Οι γονείς από την πλευρά τους έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, αυτό που μπορούν να κάνουν, είναι να θέτουν κάποια όρια όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί μπορεί να εκδηλώνει μια επιθετική συμπεριφορά. Θα πρέπει και οι ίδιοι να προσέξουν τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται μπροστά στο παιδί. Πρέπει να προσέχουν τη δική τους συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα. Εάν είναι επιθετικοί ο ένας προς τον άλλο ή προς τα παιδιά τους, το παιδί θα πάρει το μήνυμα ότι τέτοιου είδους ενέργειες είναι αποδεκτές.

Επίσης, οι γονείς πρέπει να έχουν μια σταθερότητα σε σχέση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να διαπαιδαγωγήσουν το παιδί με σαφείς κανόνες. Το παιδί χρειάζεται να παίρνει ξεκάθαρα μηνύματα ως προς το ποιες πράξεις θεωρούνται σωστές και ποιες λάθος. Οι γονείς πρέπει να αποτρέπουν τη δημιουργία εκρηκτικών καταστάσεων. Όταν δηλαδή αντιληφθούν μια κατάσταση επιθετικότητας, να χωρίζουν τα παιδιά μεταξύ τους πριν αρχίζουν να χτυπούν το ένα το άλλο (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2009·1998).

Οι αυστηρές τιμωρίες θα πρέπει να αποφεύγονται και ιδιαίτερα οι σωματικές. Τυχόν προβλήματα μέσα στην οικογένεια θα πρέπει να συζητούνται και γενικότερα να υπάρχει ένα καλό κλίμα επικοινωνίας και διαλόγου έτσι ώστε το παιδί να μάθει ότι τυχόν διαφωνίες που ίσως αντιμετωπίσει αργότερα, να έχει την ικανότητα και τη δεξιότητα να χρησιμοποιήσει τη συζήτηση και το διάλογο για να λύσει τις διαφορές αυτές και όχι να καταφύγει σε επιθετικές ενέργειες. Οι γονείς πρέπει να περνούν χρόνο μαζί με τα παιδιά τους όπως το να παίζουν μαζί, να διαβάζουν διάφορα βιβλία ή παραμύθια, να πηγαίνουν εκδρομές και επισκέψεις σε διάφορους φίλους και συγγενείς κτλ. Μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί ξεφεύγει από την καθημερινότητα και την πίεση που τυχόν να έχει από τα μαθήματα του (Λιμνιάτη, 2011).

7.2 Ρόλος εκπαιδευτικού

Οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ενθαρρύνουν στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη στο σχολείο, βοηθώντας τα με τον τρόπο αυτό στην αποφυγή μιας μελλοντικής προβληματικής συμπεριφοράς.

Ο δάσκαλος κρίνεται χρήσιμο μέσα στην τάξη να αναπτύξει με τους μαθητές μία διαπροσωπική σχέση που να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό (Καλλιώτης, κ.α, 2002). Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προλαβαίνει τυχόν αντικοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών, καθώς επίσης και φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς. Θα πρέπει να είναι δίκαιος με όλα τα παιδιά και να μην κάνει διακρίσεις του τύπου καλοί και κακοί μαθητές και να μοιράζει τον χρόνο του ισότιμα σε όλους. Έτσι το οποιοδήποτε παιδί δεν θα νιώθει παραμελημένο και αποξενωμένο και έτσι θα αποφευχθούν και τυχόν μαθησιακά προβλήματα.

Εδώ και πάλι η χρήση της τιμωρίας ως μέσω εξομάλυνσης μιας κατάστασης δεν θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος. Αν, ωστόσο, ένα παιδί συνεχίζει να επιδίδεται σε επιθετικές ενέργειες παρά τις οποιεσδήποτε θετικές ενέργειες και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού για να το επαναφέρει στην τάξη, τότε έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να χρησιμοποιήσει εξίσου την μέθοδο της τιμωρίας. Η εν μέθοδος αυτή, παρά το γεγονός πως μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, ωστόσο, προτείνονται οι ηπιότερες με στόχο πάντοτε την επαναφορά του παιδιού στην πρέπουσα συμπεριφορά (Χατζηγεοφύτου, 2001). Αυτό συμβαίνει, καθώς αυτού του είδους οι τιμωρίες είναι πιο αποτελεσματικές από ότι είναι οι αυστηρές ποινές, επειδή το παιδί δεν βιώνει την επιθετικότητα τόσο έντονα και έτσι, δεν του προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα, ενώ παράλληλα, ο δάσκαλος δεν αναγκάζεται να αναλάβει έναν αυστηρό τιμωρητικό ρόλο, ο οποίος θα μπορούσε να εμπεριέχει ακόμα και επιθετικότητα ή βία (Καλλιώτης, 2002).

7.3 Ρόλος Διευθυντή

Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο του σχολικού εκφοβισμού και δεν πρέπει να μένει αμέτοχος στην προσπάθεια μείωσης, αν όχι εξάλειψης, του φαινομένου. Η συμβολή του μπορεί να κριθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην θέσπιση και διατήρηση κανόνων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Weber, 2008).

Αρχικά, θα μπορούσε τις ώρες των διαλλειμάτων να ορίσει μία πιο συστηματική και αυστηρή επιτήρηση, με την τοποθέτηση περισσότερων δασκάλων-επιτηρητών που να διακατέχονται από υπευθυνότητα και γνώση ώστε να διακρίνουν ποιες εκδηλώσεις είναι εκφοβισμός ώστε να μπορούν να παρέμβουν. Ακόμη, κρίνεται ως αποτελεσματική η θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς προς τους μαθητές σε περίπτωση που προβαίνουν σε εκδηλώσεις εκφοβισμού εις βάρος άλλων μαθητών. Κανόνες, όμως, που κύριο χαρακτηριστικό τους θα είναι ο διάλογος και δεν θα διέπονται από επιβολή βίας ως τιμωρία για την επιθετική τους συμπεριφορά (Sergiovanni, 1990).

Κρίνεται, επίσης, απαραίτητο ο διευθυντής να αναπτύξει ένα κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές και μία σχέση εμπιστοσύνης. Να είναι ένα πρόσωπο προσιτό προς αυτούς και να μην αποπνέει αισθήματα φόβου προς τα παιδιά λόγω της εξουσίας που κατέχει, ώστε αυτά να έχουν το θάρρος να απευθύνονται σ' αυτόν όταν τους κακομεταχειρίζονται άλλοι μαθητές (Witherspoon & White, 1996).

7.4 Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων

Εκτός, όμως, από τη συμβολή των εμπλεκόμενων προσώπων ξεχωριστά από το δικό τους ρόλο, προτείνεται και η συνεργασία όλων των μερών που συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση και πρόληψη εκδηλώσεων σχολικού εκφοβισμού. Θα πρέπει, λοιπόν, οικογένεια και σχολείο να επικοινωνούν μεταξύ τους και να συζητούν τυχόν προβλήματα που έχουν παρατηρήσει και οι δυο πλευρές όσον αφορά στο παιδί. Θα πρέπει να υπάρχει μια καλή συνεργασία. Γενικότερα, ο Tomlinson (1991) διακρίνει μεταξύ των ακόλουθων τεσσάρων τρόπων επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο, όπως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων. (Καλλιώτης, κ.α., 2002), η προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι), άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία) και τέλος, η επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων) (Γεωργούλας, 2000).

Με αυτόν τον τρόπο η οικογένεια συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού της και ενημερώνεται για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει και έτσι από κοινού οικογένεια και σχολείο φροντίζουν για τη σωστή εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες, περίπου το 1/3 των γονέων δεν θεωρούν ότι θα πρέπει να λειτουργούν σε συνδυασμό με το προσωπικό του σχολείου για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Holt et al., 2009).

Η ευθύνη για την εκπαίδευση των γονέων σχετικά με τον εκφοβισμό έγκειται εν μέρει στα σχολεία, τα οποία πρέπει να τους ενημερώνουν για τις πολιτικές και τις πρακτικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Επιπλέον, χρειάζονται περαιτέρω συμβουλές και παρεμβάσεις που απαιτούνται για να βοηθηθούν οι οικογένειες και οι γονείς για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με την σχολικού εκφοβισμού. Κατά την τελευταία δεκαετία, μια σειρά από άρθρα και βιβλία έχουν επιδιώξει να παρέχουν τέτοιο είδος βοήθειας (Orpinas & Horne 2006· Rigby, 2008· Roberts, 2007).

Ειδικότερα, εστιάζοντας στην ηλεκτρονική μορφή του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αυτή λαμβάνει χώρα σε σημαντικό βαθμό και εκτός του σχολικού χώρου, προτείνεται η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του cyber-bullying. Είναι γεγονός ότι οι ενήλικες σπάνια είναι παρόντες στα περιβάλλοντα μέσω των οποίων “προωθείται” αυτό το είδος του εκφοβισμού. Παρόλα αυτά κρίνεται εξαιρετικά απαραίτητο οι ενήλικες να δώσουν μεγάλη προσοχή στις δραστηριότητες των παιδιών όταν χρησιμοποιούν αυτές τις νέες τεχνολογίες. Ακόμη, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση που κάποιο παιδί καταστεί θύμα του cyber-bullying, δεν πρέπει να το υποχρεώσουν να σταματήσει τη χρήση των ηλεκτρονικών αυτών μέσων. Αντίθετα, μπορούν να ελέγχουν τις δραστηριότητές του ώστε να σιγουρευτούν ότι έχει μια θετική εμπειρία του διαδικτύου (βλέπε ακόμη, Βουϊδάσκη, 1992).

Παράλληλα, όμως, και τα ίδια τα παιδιά που αποτελούν τα θύματα του ηλεκτρονικού bullying μπορούν να προστατευτούν με απλές κινήσεις. Κρίνεται σημαντικό να ενημερώσουν κάποιον ενήλικα, να μην απαντούν στα εκφοβιστικά μηνύματα ή ακόμη και να απενεργοποιούν το σύστημα μηνυμάτων. Επιπροσθέτως, απαραίτητο θεωρείται να μην δίνουν τα πραγματικά προσωπικά τους στοιχεία στο Διαδίκτυο, καθώς και να κρατούν πάντα στη μνήμη του κινητού τηλεφώνου ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή τους μηνύματα απειλητικού ή υβριστικού περιεχομένου, έτσι ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν ως αποδεικτικά στοιχεία (Αρτινοπούλου, 2009).

Καθώς ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι δυνατόν να λάβει ποικίλες μορφές από τα σχόλια μέχρι τη διάδοση ψεμάτων, τη χρήση διαφορετικών προσωπικών στοιχείων και τις απειλές, οι αντιδράσεις απέναντι στις εκδηλώσεις αυτές πρέπει να εξαρτώνται από το είδος και τη σοβαρότητα της κάθε μορφής.

7.5 Η συμβολή του σχολείου ως δομή

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική παρέμβαση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού παίζει και η διαμόρφωση του σχολικού χώρου (Pellegrini, 2002). Ενδεικτικά (βλέπε, επίσης, Μπουζάκης, 2002) προτείνεται:

- Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός των σχολικών κτιρίων και των σχολικών χώρων να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένοι, ώστε η επιτήρηση και ο έλεγχος από τους δασκάλους να καθίσταται πιο εύκολος και άμεσος.

- Οι διάδρομοι, το προαύλιο, οι τουαλέτες και οι χώροι στους οποίους εκδηλώνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα τα περιστατικά και δεν είναι στην άμεση επίβλεψη του δασκάλου, να αναδιαμορφωθούν με τρόπο που να μην είναι δύσκολο για τους επιτηρητές να παρακολουθούν τις συμπεριφορές των μαθητών. Να υπάρχουν ευρύχωροι διάδρομοι, φωτισμένοι και οι σχολικές τάξεις να σχεδιαστούν με μεγάλα παράθυρα ώστε ο υπεύθυνος δάσκαλος να έχει άμεση επίβλεψη του χώρου.

- Η παροχή αισθήματος ασφαλείας στα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο κυρίως οι μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες να εισπράξουν εκφοβιστική συμπεριφορά θα έχουν την αίσθηση ότι προστατεύονται.

7.6 Η συμβολή της Κοινότητας

Εκτός από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, πολύτιμη κρίνεται και η συμβολή της κοινότητας στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό από διάφορους φορείς όπως είναι τα Κέντρα Πρόληψης, όπως για παράδειγμα το ΚΕ.Σ.Α.Ν. (Κέντρο Συμβουλευτικής και Αγωγής Νέων - Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου) και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) με τις εξής δράσεις (Κουτρολού, 2013):

- Επισκέψεις στους σχολικούς χώρους με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να λάβουν γνώση για το τι ακριβώς είναι ο σχολικός εκφοβισμός (Wilard, 2005).

- Εκμάθηση διάφορων τεχνικών μέσω βιωματικών ασκήσεων προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται σωστά τη σχολική τάξη, όπως τεχνικές επικοινωνίας με τους μαθητές, να υπάρχει η θετική ενίσχυση και όχι επικέντρωση στην αρνητική συμπεριφορά του μαθητή (Κουτρολού, 2013)

- Εκμάθηση διάφορων τεχνικών μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν πως να διαχειρίζονται σωστά μια κατάσταση σχολικού εκφοβισμού μέσω του

διαλόγου και όχι απαραίτητα μέσα από τιμωρίες προκειμένου να εξομαλύνουν την κατάσταση.

- Δημιουργία Σχολών Γονέων όπου με βιωματικό τρόπο μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους προς τα παιδιά, πώς να αντιμετωπίζουν καταστάσεις που τους δυσκολεύουν αλλά και καταστάσεις εκφοβισμού. Ακόμη, να αποκτήσουν μία ξεκάθαρη εικόνα για το τι είναι σχολικός εκφοβισμός.

- Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οι οποίες θα περιλαμβάνουν ατομική συμβουλευτική σε θύτες και θύματα, ομαδική συμβουλευτική σε μαθητές, συμβουλευτική υποστήριξη σε οικογένειες (Μακρή - Μπότσαρη, 2010).

- Διοργάνωση Ημερίδων και διάφορων άλλων εκδηλώσεων που να αφορούν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και τις διαστάσεις που έχει πάρει στις μέρες μας με στόχο την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση των Φορέων αλλά και ολόκληρης της Κοινότητας ώστε να συμβάλλουν συλλογικά στη αντιμετώπιση του φαινομένου.

- Συνεργασία του Δήμου με διάφορους φορείς (πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους, βιβλιοθήκες και άλλους φορείς) για τη δημιουργία Ομάδων Δημιουργικής Απασχόλησης. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικά και να καλλιεργήσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τους ευχαριστούν και έτσι θα αποφορτίζονται από το καθημερινό τους πρόγραμμα (Δεληγιάννη, κ.α., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

8.1 Εισαγωγή

Η έννοια της αντιμετώπισης αναφέρεται στις γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες που καταβάλλονται από το άτομο ή από ομάδα ατόμων, ώστε να ξεφύγουν από τις συνέπειες ενός προβλήματος και να διαχειριστούν τις προβληματικές καταστάσεις. Η αξιολόγηση της προβληματικής κατάστασης είναι πολύ σημαντικό βήμα πριν από την ανάληψη ενός προγράμματος αντιμετώπισης.

Οι απόψεις για την «προληπτική αντιμετώπιση» και τη «συναισθηματική ρύθμιση» ως αντίδραση σε κάποιο πρόβλημα, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Έχει αναφερθεί πολλές φορές πως τα προγράμματα κατά της βίας δεν θα πρέπει να εστιάζουν στην αλλαγή της αντικοινωνικής συμπεριφοράς αλλά στην ανάπτυξη ψυχικής και κοινωνικής υγείας στο σχολείο, σε συνεργασία με τους γονείς, την εκπαιδευτική και τοπική κοινωνία, με στόχο τον έλεγχο της βίας και την ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση, οι λόγοι που ένα σχολείο είναι απαραίτητο να λάβει μέτρα κατά του εκφοβισμού είναι πολλοί, καθώς ο εκφοβισμός επηρεάζει τη μάθηση και έχει πολλές αρνητικές συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και για όλη την εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα, ακόμα και για τους θύτες. Τα σχολεία, επίσης, θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο φαινόμενο και να είναι πρωτοπόροι στις δράσεις καταπολέμησής του. Και αυτό επειδή τα περιστατικά εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από διάρκεια, είναι δύσκολο να ανιχνευτούν, μπορεί να οδηγήσουν τα θύματα ως την αυτοκτονία, ενώ οι γονείς τις περισσότερες φορές έχουν πλήρη άγνοια για αυτά.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός μια ολιστικής πολιτικής παρέμβασης με στόχους την αύξηση της γνώσης και της συνειδητοποίησης του προβλήματος, τη δημιουργία κανονισμών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και την εμπλοκή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και ολόκληρης της κοινωνίας.

Ωστόσο, ο σχεδιασμός μιας ολιστικής παρέμβασης δεν είναι απλή και εύκολη διαδικασία. Χρειάζεται συστηματική καταγραφή της πολιτικής και της φύσης της

παρέμβασης, των συστατικών μερών της και γενικότερα του περιεχομένου της (Βεγιάννη, 2011). Χρειάζεται κυρίως υψηλή, συστηματική και ανιδιοτελής συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών.

Στην Ευρώπη, η αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας αναδύθηκε ως επείγουσα το 1990, σχετικά αργά, αν αναλογιστεί κανείς ότι η πολιτική και επιστημονική κοινότητα των ΗΠΑ ασχολείται με αυτό το ζήτημα από τη δεκαετία του '70 (Αρτινοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), οι πολιτικές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης κινούνται σε τρία επίπεδα:

α) τις εθνικές πολιτικές, οι οποίες κατευθύνονται από την πολιτική εξουσία και περιλαμβάνουν το νομοθετικό πλαίσιο για τη βία και την ασφάλεια στο σχολείο, την οργάνωση και λειτουργία υπηρεσιών και αρχών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, προγράμματα για τη μείωση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στα σχολεία και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών,

β) τις τοπικές – περιφερειακές πολιτικές, οι οποίες σχεδιάζονται από τις τοπικές κοινωνίες και περιφέρειες με στόχο τη δημιουργία μιας θετικής και λειτουργικής σχέσης μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας και

γ) τις πολιτικές πρωτοβουλίες από τα ίδια τα σχολεία και τους μαθητές, που επιδιώκουν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα που προάγουν την ειρηνική επίλυση διαφορών, με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου η βία και ο εκφοβισμός να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά στους κόλπους του σχολείου.

Η Αρτινοπούλου (2001), επίσης, κάνει μια ενδιαφέρουσα παρουσίαση των πολιτικών που εφαρμόζονται στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χαρακτηριστική είναι η σύγκριση των προσεγγίσεων του Ηνωμένου Βασιλείου και της Δανίας και οι διαφορές που παρουσιάζουν αυτές οι δύο χώρες στις πολιτικές που έχουν επιλέξει. Ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόζεται μια αυστηρή πολιτική με έμφαση στη διαχείριση της πειθαρχίας, η Δανία χρησιμοποιεί μια περισσότερο επιεική και συγκαταβατική πολιτική, με στόχο την πρόληψη και την ενεργοποίηση όλων των ενδιαφερόμενων μελών και ειδικά των μαθητών για τη διαμόρφωση από

κοινού μιας πολιτικής αντιμετώπισης της βίας και της διατήρησης ενός ειρηνικού κλίματος στο σχολείο.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση για την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως του σχολικού εκφοβισμού. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ηλικία των εμπλεκόμενων/ενδιαφερόμενων, το φύλο, το οικογενειακό-φιλικό περιβάλλον τους, η αυτοεκτίμησή τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης.

Γίνεται κατανοητό, επομένως, πως ο σχεδιασμός μιας παρέμβασης εναντίον του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εφαρμόσιμη και κατανοητή από όλους τους εμπλεκόμενους. Κάθε μέλος της εκπαιδευτικής και τοπικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους, σχετίζεται τόσο με την ιδιότητά του, όσο και με τη σοβαρότητα, τη συχνότητα και την ένταση του περιστατικού εκφοβισμού.

Στην συνέχεια περιγράφονται αναλυτικότερα οι ρόλοι του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινότητας στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

8.1.1 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς

Η έκταση του φαινομένου του εκφοβισμού καθιστά αναγκαία κάθε παρέμβαση για την αντιμετώπισή του. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικός παράγοντας στην ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Γιαννακοπούλου, κ.α., 2010).

Η έρευνα των Crothers, Kolbert και Barker (2006), όπως αναφέρεται από την Βεγιάνη (2011), έδειξε πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι η ανάμειξη των εκπαιδευτικών είναι η πλέον χρήσιμη για την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού. Οι μαθητές επιθυμούν την παροχή συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς, την τεταμένη προσοχή τους σε τέτοιου είδους φαινόμενα και την παροχή βοήθειας για το πώς να χειρίζονται οι ίδιοι των εκφοβισμό.

Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε παρεμβάσεις για τον σχολικό εκφοβισμό και

μάλιστα, κάποιοι πιστεύουν ότι η δική τους παρέμβαση δεν είναι αναγκαία, καθώς στερεί από τους μαθητές μία σημαντική κοινωνική εμπειρία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα στην Ελλάδα, παρόλο που είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι στο συγκεκριμένο θέμα, είναι διστακτικοί στο να παρέμβουν. Έτσι, λοιπόν, οι συμπεριφορές εκφοβισμού στα σχολεία τείνουν να αγνοούνται, να παρερμηνεύονται ή να αποσιωπούνται, λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ή ακόμα και του φόβου για στιγματισμό του σχολείου (Γιαννακοπούλου κ. συν., 2010).

Οι λόγοι που επηρεάζουν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών είναι πολλοί. Το φύλο των εκπαιδευτικών (οι άντρες εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο επιεικείς με την επιθετικότητα σε σχέση με τις γυναίκες), η αντίληψή τους περί δικαιοσύνης (μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές πρέπει να υφίστανται τις συνέπειες των πράξεων τους), η παρουσία τους τη στιγμή του συμβάντος, η σοβαρότητα της επίθεσης και η μορφή του εκφοβισμού είναι κάποιοι από τους παράγοντες που σχετίζονται με το είδος και την ποιότητα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών (Βεγιάνη, 2011).

Ευθύνη για την ελλιπή παρέμβαση έχει ολόκληρο το σχολικό σύστημα, καθώς είναι ακατόρθωτο οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν μόνοι τον σχολικό εκφοβισμό, χωρίς υποστηρικτικές υπηρεσίες και χωρίς τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Πολλές φορές, η επιθετικότητα εκλαμβάνεται από διευθυντές και εκπαιδευτικούς ως φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο. Εκφράσεις όπως «Τι θέλετε να κάνουμε;» και «Έτσι είναι τα παιδιά!» χρησιμοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που καταστέλλει την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι η άγνοια των εκπαιδευτικών, όχι μόνο για τους τρόπους παρέμβασης, αλλά και για τις μορφές και τις διαστάσεις του. Έτσι, εφόσον η βία δεν μπορεί να αναγνωριστεί, δεν μπορεί και να αντιμετωπιστεί.

Σύμφωνα με έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) σε ελληνικά δημόσια σχολεία, οι μισοί περίπου μαθητές/τριες ισχυρίστηκαν ότι δεν γνωρίζουν αν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι του προβλήματος του εκφοβισμού, ενώ σε παρόμοια έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) που διεξήχθη σε πανελλήνιο και

αντιπροσωπευτικό δείγμα Ελλήνων μαθητών/τριων Γυμνασίου και Λυκείου, το 30% αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό.

Είναι σύνηθες στα σχολεία, αν και καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς αύξηση της επιθετικότητας, να αναφέρεται μόνο κατασταλτική αντιμετώπιση λίγων ακραίων περιστατικών εκφοβισμού. Είναι χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα του διακρατικού προγράμματος «Δάφνη» για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου, τα οποία έδειξαν πως, ενώ οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι βοηθούν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων εκφοβισμού, οι μαθητές θεωρούν ότι οι δάσκαλοι προσπαθούν να παρέμβουν μόνο στο 1/3 των περιπτώσεων.

Πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχέση του σχολείου και της αντιμετώπισης του εκφοβισμού παίζει η διαπαιδαγώγηση. Η σχολική κοινότητα από μόνη της δεν δύναται να εξαφανίσει τις εμπειρίες των παιδιών. Μπορεί, όμως, να τα διαπαιδαγωγήσει για τους τρόπους με τους οποίους θα αποφεύγουν τη χρήση βίας και θα προστατεύουν τον εαυτό τους από τις βίαιες συμπεριφορές των άλλων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν στα παιδιά κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και να γίνουν οι ίδιοι πρότυπα συμπεριφοράς. Μέσω της ενσυναίσθησης, πρέπει να βοηθήσουν το βίαιο και επιθετικό παιδί να κατανοήσει το συναίσθημα που βρίσκεται πίσω από την επιθετική του συμπεριφορά και, κυρίως, να κατανοήσει ότι το πρόβλημα δεν βρίσκεται στο συναίσθημα αλλά στον τρόπο έκφρασής του. Η ικανότητα του δασκάλου να δείχνει κατανόηση για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού είναι η ουσία της συνεργασίας για τη λύση του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, επίσης, να διδάξει στα παιδιά ότι κάποιες συμπεριφορές απλώς δεν είναι αποδεκτές ενισχύοντάς τα, όταν εκδηλώνουν αποδεκτές συμπεριφορές (Γκατζέλια, 2014).

Τα σχολεία, στα πλαίσια της αντιμετώπισης του εκφοβισμού, πρέπει να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας στη σχέση τους με τους μαθητές, που θα αποτρέπει τις εντάσεις και την άσκηση βίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γίνονται αρωγοί για τους μαθητές, αναδεικνύοντας τις θετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους, χωρίς να προβαίνουν σε κανενός είδους διακρίσεις. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται σχέση εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ιδιαίτερα συστατικά για την αντιμετώπιση

του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν και να εκμυστηρευτούν στους δασκάλους τους τυχόν προβλήματα και συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού που τους απασχολούν.

Η αλληλεπίδραση είναι, επιπλέον, βασικό στοιχείο της προσπάθειας αντιμετώπισης της βίας στο σχολείο. Μέσα σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σιγουριάς, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν, με στόχο την ανάπτυξη αρχών, κανόνων και πολιτικών του σχολείου και την υιοθέτηση ενός σχολικού ήθους που να προστατεύει από κάθε έκφραση βίας (Καλλιώτης, κ.α, 2002).

Σύμφωνα με τους Καλλιώτη, κ.α. (2002), πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι η επιθετικότητα δεν είναι ανεκτή στους σχολικούς χώρους και καταπολεμείται με κάθε μέσο και ότι οι σχολικοί κανόνες πρέπει να ακολουθούνται οπωσδήποτε από όλους.

Η ενδυνάμωση των μαθητών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, είναι ένα ακόμη σημαντικό όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού. Η ψυχολογική στήριξη των μαθητών και η ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησής τους μπορούν να τους καταστήσουν ικανούς να αποκτήσουν μηδενική ανοχή σε τέτοια φαινόμενα.

Ένα μεγάλο θέμα που προκύπτει από την προσπάθεια παρέμβασης του σχολείου είναι η τιμωρία των μαθητών, ως έσχατη λύση στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Στις προτάσεις του Συνηγόρου του Παιδιού σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας, τονίζεται ότι οι συνέπειες του επιβάλλονται στους θύτες πρέπει να έχουν παιδαγωγικό και όχι «τιμωρητικό» χαρακτήρα (<http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias>). Οι κυρώσεις πρέπει να έχουν τη μορφή συστάσεων και να μην ανακοινώνονται δημόσια, ώστε να αποφεύγεται η προσβολή της προσωπικότητας των μαθητών.

Οι αυστηρές ποινές, σύμφωνα με την Καραβόλτσου (2013), τείνουν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, αλλά μόνο προσωρινά. Θεωρούνται απεχθείς και άδικες από τους θύτες και συχνά δημιουργούν αισθήματα εκδίκησης. Επίσης, δεν συντελούν στο να αντιληφθεί ο θύτης τη βλάβη που προκαλεί. Η επιβολή αυστηρών ποινών εμπεριέχει το μήνυμα του δυνατού που τιμωρεί τον αδύνατο, επομένως μοιάζει να απηχεί τη δυναμική του ίδιου του φαινομένου του εκφοβισμού. Το 1987, ο Βουϊδάσκης υπογράμμισε πως η τιμωρία οδηγεί το παιδί στην αναστολή της

επιθετικής συμπεριφοράς, αργότερα, όμως, στην αύξησή της. Από την άλλη, ούτε η πλήρη ανεκτικότητα σε τέτοιες συμπεριφορές φαίνεται να τις ελαττώνει. Πλήρη ανεκτικότητα επομένως ή αυστηρή τιμωρία δεν μπορούν να θεωρηθούν σωστοί τρόποι αντιμετώπισης. Το κλειδί, σύμφωνα με τον Βουϊδάσκη (1987), βρίσκεται κάπου στη μέση. Οι σημαντικότερες, επιστημονικά τεκμηριωμένες, μη τιμωρητές μέθοδοι αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού αποσκοπούν στο να σταματήσει ο εκφοβισμός χωρίς να απευθύνουν κατηγορίες στους θύτες, χωρίς να τους ανακρίνουν και χωρίς να τους απειλούν με τιμωρία, αλλά προσπαθώντας να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους για τα θύματα (Καραβόλτσου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, όταν εκδηλώνεται ενώπιον τους ή τους αναφέρεται κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να ακούν με προσοχή τους εμπλεκόμενους και να αποφεύγουν την άμεση επιβολή κυρώσεων (<http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/>). Πρέπει, επιπρόσθετα, να λειτουργούν ως αντικειμενικοί διαμεσολαβητές μεταξύ των εμπλεκόμενων, σε ουδέτερο τόπο και χρόνο, δίνοντας έμφαση στην ακρόαση των απόψεων των θυτών και των θυμάτων για την αιτία του περιστατικού και της συμπεριφοράς. Η διαμεσολάβηση πρέπει να καταλήγει σε αμοιβαία συμφωνία και δέσμευση για τη μη επανάληψη της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.

Σύμφωνα με την Καραβόλτσου (2013), το σχολείο, για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καλείται να δημιουργήσει μία ολοκληρωμένη πολιτική, μέσα από μια ενεργητική διαδικασία. Η πολιτική αυτή πρέπει να περιλαμβάνει: α) ενημέρωση για το φαινόμενο, β) δέσμευση των μαθητικών συμβουλίων, των σχολικών επιτροπών, των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, των συλλόγων διδασκόντων και των διευθυντών/ντριών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού γ) συγκρότηση συντονιστικής επιτροπής, δ) σχεδιασμό ολοκληρωμένης πολιτικής με βάση την ανάλυση των αναγκών του σχολείου που θα περιλαμβάνει συλλογή στοιχείων, σχεδιασμό στόχων, εντοπισμό φορέων για πληροφόρηση και τεχνογνωσία, εντοπισμό πιθανών δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης και σχεδιασμό των παρεμβάσεων, ε) εφαρμογή της πολιτικής, με πρώτο στάδιο τη συλλογή στοιχείων μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης, δεύτερο την εφαρμογή των παρεμβάσεων σε επίπεδο ατομικό, τάξης και σχολικής μονάδας και τρίτο στάδιο τη διάχυση της πολιτικής σε μαθητές, γονείς και κοινότητα, όπου θα αναφέρονται μεταξύ άλλων ο ορισμός της βία, οι ρόλοι και ευθύνες γονέων,

εκπαιδευτικών και μαθητών, συμβουλές και τρόποι στήριξης των μαθητών-θύματων και στ) αξιολόγηση της πολιτικής και βελτιωτικές κινήσεις, αν χρειάζονται.

Όσον αφορά την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Καραβόλτσου (2013), πρέπει να είναι υποστηρικτική και να αποφεύγονται τα αυταρχικά, αδιάφορα στυλ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στη χρήση της λεκτικής, αλλά και τη μη λεκτικής επικοινωνίας με τους θύτες και τα θύματα, ώστε να μην παρερμηνεύονται συμπεριφορές και να λαμβάνουν τα παιδιά τα σωστά μηνύματα.

Οι Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), μέσα από έρευνα σε 202 εκπαιδευτικούς καταγράφουν μια σειρά παρεμβάσεων στα πλαίσια της ολιστικής αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να δημιουργούν θετικό κλίμα σεβασμού, αποδοχής, συνεργασίας και κατανόησης της διαφορετικότητας του άλλου, να μην αγνοούν το πρόβλημα, να εφαρμόζουν τις συνέπειες καθιστώντας τον θύτη υπεύθυνο για τη συμπεριφορά του και να χρησιμοποιούν πληθώρα τεχνικών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Το 2008, το εγχειρίδιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ΔΑΦΝΗ II για τους εκπαιδευτικούς σημείωνε ότι η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στηρίζεται σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία που περιλαμβάνει α) την παραδοχή του γεγονότος ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά υπάρχει σε κάθε σχολείο, β) την διαμόρφωση και τον καθορισμό αντιακφοβιστικής πολιτικής και γ) την υλοποίηση της αντιακφοβιστικής πολιτικής του σχολείου.

Για την υλοποίηση της αντιακφοβιστικής πολιτικής χρειάζεται ένα σχέδιο δράσης που να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Διατύπωση του οράματος – προσδοκιών του σχολείου
2. Αύξηση της ενημερότητας του προσωπικού, των γονιών και των παιδιών για το φαινόμενο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς
3. Ενημέρωση των γονιών για την αντιακφοβιστική πολιτική του σχολείου και εμπλοκή τους στην υλοποίησή της
4. Διερεύνηση του φαινομένου της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο

5. Καθορισμός των δικαιωμάτων και των ευθυνών των παιδιών, των γονιών και των εκπαιδευτικών

6. Καθορισμός διαδικασίας για την αναφορά των περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς

7. Καθορισμός διαδικασιών διαχείρισης περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Μέσα από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερή η ανάγκη συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς στην προσπάθεια εξάλειψης του σχολικού εκφοβισμού. Είναι σημαντική η προαγωγή συστηματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η εμπλοκή των γονέων στην πολιτική αντιμετώπισης του σχολείου. Επίσης, το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύσει τους γονείς σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, να τους ενημερώνει για τα περιστατικά βίας του σχολείου και να τους εμπλέκει στη διαδικασία αντιμετώπισής τους.

Παρακάτω αναφέρεται αναλυτικότερα ο ρόλος των γονέων στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

8.1.2 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους γονείς

Για να μπορέσουν οι γονείς να αντιμετωπίσουν τη σχολική επιθετικότητα και τη βία, πρέπει πρωτίστως να μπορούν να την αναγνωρίζουν. Τα σημάδια που φανερώνουν ότι ένα παιδί ίσως είναι θύμα εκφοβισμού στο σχολείο είναι άγχος, εφιάλτες, έλλειψη φίλων, απομόνωση, φόβος, αλλαγή συμπεριφοράς, μείωση σχολικής επίδοσης, ανεξήγητες μελανιές και σημάδια από χτυπήματα και άλλα.

Σύμφωνα με τους Lovegrove κ.α (2013), η ανοιχτή επικοινωνία των γονιών με τα παιδιά τους για θέματα σχολικού εκφοβισμού, η αναγνώριση των παραπάνω προειδοποιητικών σημαδιών, η συνεργασία με το σχολείο και η υποστήριξη των παιδιών είναι κάποια από τα βήματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Επίσης, οι γονείς πρέπει να δίνουν στα παιδιά τους το παράδειγμα καλοσύνης, να προωθούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα των άλλων και να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας.

Η συμμετοχή των γονιών στα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας είναι καθοριστικής σημασίας. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, οι γονείς έχουν την ευθύνη ανάπτυξης μιας υγιούς προσωπικότητας για την

αποφυγή οποιωνδήποτε κοινωνικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της βίας.

Πρωτίστως, οι γονείς πρέπει να διδάξουν στα παιδιά τους τα όρια απαιτήσεων, αναγκών και κατά συνέπεια συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά τη σημασία των κανόνων και να τους ακολουθούν πάντα. Τα όρια προλαμβάνουν συγκρούσεις, μειώνουν το στρες και τον ανταγωνισμό, συμβάλλουν στον αμοιβαίο σεβασμό, ενισχύουν την υπευθυνότητα και μπορεί να βελτιώσουν συμπεριφορές. Επίσης, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα όρια που υπάρχουν σε άλλους χώρους, όπως στο σχολείο και έτσι προσαρμόζονται πιο εύκολα. Το γεγονός αυτό συμβάλει και στην ανάληψη του ρόλου του μαθητή, με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και βοηθά στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού (<http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/>).

Τα όρια και οι κανόνες συνδέονται και με την αυτοεκτίμηση. Βοηθούν τα παιδιά να αναλάβουν ευθύνες, να θεωρούν τον εαυτό τους ισότιμο μέλος της κοινωνίας, αλλά και να κατανοούν τις ικανότητές τους και την αξία των ικανοτήτων αυτών. Οι γονείς μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών τους, της οριοθέτησης και της ουσιαστικής επικοινωνίας μαζί τους, μπορούν να εκπληρώσουν με επιτυχία το ρόλο τους και να συμβάλουν στην αποτροπή και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Από την άλλη μεριά, οι γονείς πρέπει να αποφεύγουν τις παρορμητικές κινήσεις. Είναι επώδυνο να μαθαίνουν οι γονείς ότι το παιδί τους είναι είτε θύματα είτε θύτες σχολικού εκφοβισμού. Πρέπει, όμως, να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να δράσουν μεθοδικά, ακολουθώντας σωστές πρακτικές. Εκφράσεις, όπως «Λύσε το μόνος σου!» ή «Ανταπέδωσε τα χτυπήματα!» ή «Αγνόησέ το!» μπορεί να αποβούν καταστροφικές. Αυτές οι εκφράσεις αυξάνουν το άγχος των παιδιών και τα αποθαρρύνουν να αναφέρουν ξανά περιστατικά βίας.

Καλό θα είναι να αντιμετωπίζουν οι γονείς τα συναισθήματα τους, να αναγνωρίζουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα θυμού και να τα καταπολεμούν. Η προσφυγή σε άλλους ενήλικες για συμβουλές και η υποστήριξη του σχολείου βοηθούν στο να αναπτύξουν οι γονείς ενσυναίσθηση και να βρουν λύσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Είναι δύσκολο και επώδυνο για ένα παιδί να μιλήσει στους γονείς του για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίσταται. Ελάχιστοι μαθητές βρίσκουν το κουράγιο να μιλήσουν και όταν το κάνουν περιμένουν να νιώσουν την κατανόηση και υποστήριξη των γονέων τους. Έτσι, οι γονείς είναι σημαντικό να ακούν προσεκτικά τα παιδιά τους, να τα διαβεβαιώνουν ότι δε φταίνε για τις επιθέσεις εκφοβισμού που δέχονται και να μην αφήνουν την επιθετικότητα να κυριαρχεί στη ζωή τους.

Αναφορικά με τα παιδιά – θύτες, το εγχειρίδιο για γονείς του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ II (2008), αναφέρει ότι χρειάζονται την κατανόηση και την εμπιστοσύνη των γονιών τους, όπως και στην περίπτωση των παιδιών που θυματοποιούνται. Οι γονείς, μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της εμπιστοσύνης τους προς τα παιδιά – θύματα, μπορούν να τα βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην επιθετική και στη συνεργατική συμπεριφορά και να αντιληφθούν τις επίσημες επιπτώσεις της επιθετικότητάς τους τόσο στους ίδιους όσο και στα θύματα.

Τα παιδιά – θύτες, όπως τονίζει το εγχειρίδιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος ΔΑΦΝΗ II (2008), πρέπει να βιώσουν απογοήτευση και δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά τους, χωρίς όμως να χρησιμοποιούνται από τους γονείς τιμωρίες και προσβολές. Οι τακτικές που αποδίδουν ιδιαίτερα είναι αυτές που χρησιμοποιούν τον έπαινο και το θετικό παράδειγμα.

Όσον αφορά τα παιδιά – θύματα, οι γονείς για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, πρέπει να συζητούν ψύχραιμα μαζί τους, να τα διαβεβαιώνουν ότι δεν ευθύνονται για ό,τι έχει συμβεί, να τους υπενθυμίζουν ότι θα είναι εκεί για να τα προστατεύουν και για να αντιμετωπίζουν μαζί την κατάσταση και, τέλος, να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και να ζητούν συμβουλές από ειδικούς ψυχικής υγείας, αν χρειαστεί (<http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/>).

Τέλος, στους γονείς τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων, προτείνονται από την Καραβόλτσου (2013) να παίρνουν στα σοβαρά αναφορές του παιδιού τους ή/και του σχολείου για θέματα βίας, να αποφεύγουν να ρίξουν την ευθύνη για τον εκφοβισμό στα θύματα, να αποφεύγουν να ενθαρρύνουν την αντίδραση στη βία με βία, να κρατάνε γραπτό αρχείο των αναφορών των παιδιών, να ενημερώνουν άμεσα το σχολείο και να ζητούν να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου στο θέμα, να αποφεύγουν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς των θυτών ή/και τους ίδιους τους

θύτες, να δείχνουν υπομονή, καθώς ούτε η επιθετική συμπεριφορά των θυτών ούτε η παθητική συμπεριφορά των θυμάτων αλλάζουν εύκολα, να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητές τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους, να ενθαρρύνουν τα παιδιά – θύματα να δημιουργήσουν νέες φιλίες, να διδάσκουν τα παιδιά – θύτες με το παράδειγμά τους, να ελέγχουν το θυμό τους και να μην επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες, να δείχνουν ότι νοιάζονται για τα προβλήματά των παιδιών και να προσπαθούν να βρουν λύσεις μαζί τους, καθώς και να αναζητούν τη βοήθεια ειδικών, αν το πρόβλημα επιμένει ή χειροτερεύει.

8.1.3 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές

Η στάση των μαθητών απέναντι στην επιθετικότητα που υφίστανται οι συμμαθητές τους, οι οποίοι συνήθως είναι αδύναμοι να αντιδράσουν, δείχνει τις αξίες τους και τις θέσεις τους απέναντι στην σχολική βία και τον εκφοβισμό. Συχνά πολλά παιδιά-θεατές, ενώ αισθάνονται φιλικά προς το παιδί-θύμα και αντιλαμβάνονται ότι αυτό που συμβαίνει είναι άδικο, φοβούνται να εμπλακούν σε μία σύγκρουση, να αντιδράσουν και να προβούν σε οποιαδήποτε παρέμβαση, υπό τον φόβο πιθανής δικιάς τους στοχοποίησης (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000).

Η στάση των μαθητών/τριών, των λεγόμενων θεατών στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να ενθαρρύνει ή να μειώσει την εμφάνιση του φαινομένου. Η σιωπή ή η αδιαφορία των μαθητών-θεατών τους καθιστά συνένοχους στην άσκηση βίας.

Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι συνυπεύθυνα για τη σωστή αντιμετώπιση του φαινομένου. Οι συμμαθητές των παιδιών-θυμάτων αποτελούν μέρος του προβλήματος είτε διαπράττουν επιθετικές πράξεις είτε όχι. Μη κάνοντας τίποτα για την εξάλειψη της βίας, στην ουσία την επικροτούν. Η αφύπνιση, όμως, της συνείδησης όλων των παιδιών είναι καθοριστική για την επίλυση προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού και την ανακούφιση των παιδιών που είναι στόχοι της επιθετικότητας συμμαθητών τους (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000).

Ο ρόλος, λοιπόν, των μαθητών-θεατών είναι καθοριστικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας εναντίον των συμμαθητών τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να βοηθήσουν μέσω των δεξιοτήτων τους στην επίλυση του προβλήματος, μπορούν να αυξήσουν την επίγνωσή τους γύρω από τη σοβαρότητα

του φαινομένου, να συνειδητοποιήσουν τον ενεργό ρόλο τους κατά τη διάρκεια περιστατικών εκφοβισμού και να δεσμευτούν με νέα συμπεριφορά απέναντί τους (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Ωστόσο, οι μαθητές-θεατές τις περισσότερες φορές παίρνουν το μέρος του θύτη, είτε για να νιώθουν και αυτοί δυνατοί είτε γιατί τον φοβούνται. Νομίζουν ότι το να αναφέρουν το περιστατικό είναι «κάρφωμα», πιστεύουν ότι με το να το πουν κάπου δεν θα αλλάξει κάτι, διασκεδάζουν και ενθαρρύνουν τη βία, ή ακόμη νιώθουν τύψεις και ανημποριά, αλλά δεν αποδοκιμάζουν τις βίαιες επιθέσεις (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000).

Για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στους κόλπους του σχολείου, οι συνομήλικοι πρέπει να πάνε να είναι «μέρος του προβλήματος» και να γίνουν «μέρος της λύσης του προβλήματος και οι αμέτοχοι παρατηρητές του εκφοβισμού να μετατραπούν σε υποστηρικτές των θυμάτων.

Σύμφωνα με τους Μόττη-Στεφανίδη και Τσέργα (2000), το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η κοινή συμφωνία με όλους τους μαθητές για τους βασικούς κανόνες κατά του εκφοβισμού. Οι θεατές πρέπει να συμφωνήσουν ότι κανένας μαθητής δεν πρέπει να υφίσταται τις επιθετικές πράξεις άλλων συμμαθητών του, ότι πρέπει να υποστηρίζονται όσοι γίνονται στόχος σχολικής βίας και ότι πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες, ώστε κανένα παιδί να μην αποκλείεται από ομαδικές δραστηριότητες για να μην αισθάνεται κανείς μόνος και απορημένος από τα άλλα παιδιά.

Η εκπαίδευση των απλών θεατών στο να αποδοκιμάζουν ανοιχτά τον εκφοβισμό, να γίνονται σύμβουλοι και υποστηρικτές των θυμάτων, να παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τη βία και να αναφέρουν το περιστατικό στους εκπαιδευτικούς είναι μέρος της λύσης του προβλήματος και της προσπάθειας αντιμετώπισής του. Οι μαθητές-θεατές πρέπει να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στις συγκρούσεις και να ενθαρρύνουν τα θύματα να αναφέρουν οποιαδήποτε μορφή βίας δέχονται.

Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές-θύματα, πρέπει να αναλάβουν δράση και με τρόπο κατηγορηματικό, σαφή και απόλυτο να καταστήσουν σαφές το γεγονός ότι δεν θα ανεχτούν επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές. Με υπομονή και επιμονή πρέπει να πείσουν καταρχάς τον εαυτό τους και στη συνέχεια όλα τα υπόλοιπα μέλη του

σχολείου και της κοινότητας, ότι κανείς δεν έχει το δικαίωμα να τους φέρεται με επιθετικότητα ή υποτιμητικά. Ο καθαρός, ειλικρινής και άμεσος διάλογος χωρίς τη χρήση αντεπιθέσεων, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και της οικογένειας, είναι ο πιο σωστός τρόπος, για να ξεφύγουν τα θύματα όσο το δυνατόν πιο γρήγορα από τη σχολική επιθετικότητα.

8.1.4 Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από την κοινωνία - Πολιτεία

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, είναι απαραίτητο η τοπική κοινότητα να παρέχει ηθική και οικονομική υποστήριξη στους γονείς και κυρίως στα σχολεία. Η κοινωνία και οι πολίτες της πρέπει να είναι ενήμεροι για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και να συμβάλλουν στις προσπάθειες εξάλειψής του.

Η πολιτική αντιμετώπισης που ακολουθείται στα σχολεία πρέπει να διαχέεται σε όλη την κοινότητα, μέσω ιστοσελίδων, τηλεόρασης, ραδιοφώνου κ οποιουδήποτε μέσου, με στόχο την επιμόρφωση της κοινότητας για το θέμα της βίας και την εμπλοκή της στην αντιμετώπισή της. Τοπικοί φορείς, σύλλογοι, κοινωνικές υπηρεσίες χρειάζεται να αξιοποιηθούν για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της κοινωνίας και εν συνεχεία για τη μείωση της ενδοσχολικής βίας (Καραβόλτσου, 2013).

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου καθοριστικός είναι και ο ρόλος της Πολιτείας, δηλαδή των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σύσταση ομάδας ειδικών, η επιμόρφωση των αρμοδίων, η σύσταση υποστηρικτικών προς την εκπαίδευση θεσμών, το Παρατηρητήριο για τη βία στα σχολεία αποτελούν σημαντικά βήματα, τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου (<http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/>).

Επιπλέον, το Υπουργείο Υγείας πρέπει να αναλάβει δράση και να εκδώσει εγκύκλιο με οδηγίες αντιμετώπισης περιστατικών σχολικής βίας, που να συμπεριλαμβάνει διαδικασίες καταγραφής των συμβάντων, παρακολούθησης διαδικασιών αντιμετώπισης, ενημέρωση των μαθητών για πρόσβαση σε σύστημα υποστήριξης κ.α. Αλλά και τα υπόλοιπα Υπουργεία θα μπορούσαν να εμπλακούν και να βοηθήσουν στην εξάλειψη του φαινομένου.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο της Ειδικής Επιτροπής Μελέτης των Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ), το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να συμβάλει στην

αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού επεκτείνοντας το θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ώστε να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία που συνήθως τροφοδοτεί την σχολική βία και την παραβατικότητα. Επιπλέον, η θέσπιση ενός μαθήματος για τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο θα βοηθούσε τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η βελτίωση του επιπέδου της σχολικής ύλης, η στροφή στην ανθρωπιστική μόρφωση, η πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων σε όλα τα σχολεία είναι κάποια άλλα μέτρα που μπορεί να λάβει η πολιτεία για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ομοίως, ο αυστηρότερος έλεγχος των τηλεοπτικών προγραμμάτων, τα οποία προβάλλουν σκηνές βίας και επιθετικότητας, η καθιέρωση μιας ειδικής υπηρεσίας, η οποία θα ερευνά πιθανές δυσλειτουργίες στις οικογένειες των παιδιών, η επέκταση των Κέντρων Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) για μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς και η οικονομική ενίσχυση και στήριξη των Τοπικών Συμβουλίων Πρόληψης της Παραβατικότητας είναι ενέργειες που μπορούν να γίνουν από την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, με στόχο την αποφυγή περιστατικών βίας στα σχολεία.

Ως έσχατο μέτρο προτείνεται η θέσπιση ειδικού ποινικού αδικήματος «σχολικού τραμπουκισμού», με βάση το οποίο θα τιμωρούνται οι θύτες, ενώ στους ανήλικους παραβάτες θα επιβάλλονται αναμορφωτικά μέτρα. Βεβαίως, τα μέτρα αυτά θα πρέπει να συντονίζονται από έναν κεντρικό φορέα, ο οποίος να παρέχει σε όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς έντυπο ή οπτικό υλικό για το θέμα της ενδοσχολικής βίας και να φέρνει σε επαφή τους φορείς με οργανώσεις, υπηρεσίες και επιστήμονες που ασχολούνται με το φαινόμενο, με στόχο την αποτελεσματική και έγκαιρη παρέμβαση κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Επιπροσθέτως, υπήρξε μια αξιοσημείωτη αύξηση στις πολιτικές και τα προγράμματα που ασχολούνται με το τι μπορούν να κάνουν τα σχολεία, με κάποια στοιχεία που δείχνουν ότι ορισμένα προγράμματα κατά του εκφοβισμού μπορεί να μειώσουν την επικράτηση του φαινομένου στα σχολεία κατά περίπου 20% (Tiofi & Farrington, 2011). Επιπλέον, πολλές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων εκφοβισμού έχουν αξιολογηθεί και αποδειχθεί ως επιτυχείς (Rigby, 2010; Thompson & Smith, 2011). Μεταξύ των πιο επιτυχημένων είναι η μέθοδος της

Ομάδας Υποστήριξης που αναπτύχθηκε από τους Robinson & Maines (2008) και η μέθοδος του ενδιαφέροντος (Rigby & Griffiths, 2011).

8.2 Προγράμματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και ολόκληρης της κοινότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού. Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα βήματα, τα οποία είναι τα εξής:

1. Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης τόσο μέσα στη σχολική κοινότητα όσο και στο γύρω περιβάλλον.
2. Διαμόρφωση σχέσης επικοινωνίας με την Διεύθυνση, τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών, το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους τοπικούς φορείς.
3. Σεμινάρια – εκπαιδευτικά προγράμματα βιωματικής μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής προς τους εκπαιδευτικούς και γονείς από εξειδικευμένους φορείς στην προαγωγή της πρόληψης και της ψυχο-κοινωνικής υγείας.
4. Ενημερωτικές και εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους γονείς του σχολείου.
5. Συνεργασία και δικτύωση του σχολείου με υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας.
6. Αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας των δράσεων.

Παρακάτω αναφέρονται κάποια από τα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

8.2.1 Δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, στα πλαίσια των δράσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, έχει αναλάβει μια σειρά πρωτοβουλιών.

Πιο συγκεκριμένα, έχει οργανώσει και συντονίσει δύο ευρωπαϊκά προγράμματα, των οποίων η έρευνα έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ειδικής παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό. Τα προγράμματα αυτά ονομάζονται ΔΑΦΝΗ και πραγματοποιήθηκαν τα έτη 2006-2010 (Τσιάντης, 2012).

Επόμενο βήμα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε ήταν η δημιουργία του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Παρέμβασης κατά του Εκφοβισμού και της Βίας στο Σχολείο. Σκοπός του προγράμματος είναι η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και των ψυχοκοινωνικών του επιπτώσεων στα παιδιά θύματα και στα παιδιά θύτες. Τη χρονική περίοδο 2011-2013 εφαρμόστηκε σε 50 δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» 2007-2013, που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο.

Οι δράσεις του προγράμματος περιλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, την ανάπτυξη έντεκα βιωματικών εργαστηρίων από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές στην τάξη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, προτάσεις για εφαρμογή πολιτικών και μέτρων σε επίπεδο σχολείου, τάξης και ατόμου και τέλος την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων του προγράμματος (Τσιάντης, 2012).

Επιπλέον, ένα σημαντικό μέρος των δράσεων της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε αφορά στην έκδοση βιβλίων, που πραγματεύονται το θέμα του εκφοβισμού, αλλά και στη διοργάνωση ημερίδων, ομιλιών και εκδηλώσεων σε σχολεία, οι οποίες αποτελούν μια καλή αφετηρία για ενημέρωση και ενδυνάμωση ολόκληρης της κοινότητας, ώστε να αναλάβει δράσεις ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (<http://epsype.blogspot.gr/>).

Στις δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε περιλαμβάνεται και η Τηλεφωνική Συμβουλευτική Υπηρεσία, η οποία λειτουργεί από τον Ιούνιο του 2005. Απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους μέσω της Γραμμής 116-111, σε γονείς, μέσω της Γραμμής 801 801 11 77, και σε εκπαιδευτικούς, μέσω της Γραμμής 111-30. Η Τηλεφωνική Υπηρεσία λειτουργεί παράλληλα σε 19 ευρωπαϊκές χώρες και σκοπό έχει την ενημέρωση, την ψυχολογική στήριξη, την παροχή συμβουλών, πληροφοριών και υποδείξεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και άλλα. Στις κλήσεις, οι οποίες είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές, απαντούν αποκλειστικά επαγγελματίες ψυχικής υγείας (<http://epsype.blogspot.gr/>).

Ιδιαίτερα σημαντική δράση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσε η πρωτοβουλία της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. για τη δημιουργία του «ΔΙΚΤΥΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (<http://www.antibullyingnetwork.gr/>), που δημιουργήθηκε την 20^η Οκτωβρίου 2010.

Τέλος, η Κινητή Μονάδα Παρέμβασης στην Κρίση της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, αποτελεί μία δράση άμεσης παρέμβασης στην κρίση του εκφοβισμού και της βίας, καθώς, επίσης, και κάθε ακραίας μορφής φαινομένου που μπορεί να εκδηλωθεί στο χώρο του σχολείου και λειτουργεί στα πλαίσια του προγράμματος "Μηχανισμός Άμεσης Παρέμβασης για την αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού" του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση». Η Κινητή Μονάδα στελεχώνεται από διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών ψυχικής υγείας και καλείται να παράσχει τις υπηρεσίες της, όταν κάποιο περιστατικό ακραίας μορφής σημειωθεί στο σχολικό χώρο και καταγραφεί από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η παρέμβαση στηρίζεται στην άμεση δράση και η παροχή των υπηρεσιών πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον. Η Κινητή Μονάδα Παρέμβασης στην Κρίση είναι Πανελλαδικής εμβέλειας και το δίκτυο υπηρεσιών καλύπτει 24 εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας (www.epsype.gr).

8.2.2 Το Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013 και στο γενικότερο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του Υπουργείου Παιδείας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (ΣΒΕ), υλοποιούνται οι πράξεις «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» (<http://stop-bullying.sch.gr/>). Οι πράξεις θα λειτουργήσουν αποκλειστικά κατά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015.

Οι δράσεις του προγράμματος αφορούν τη δημιουργία μόνιμης δομής πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας σε πανελλαδικό επίπεδο, την καταγραφή, την πρόληψη, τη διάγνωση και την έγκαιρη αντιμετώπισή της, την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίηση και ενεργό συμμετοχή της κοινότητας, του σχολείου και της οικογένειας. Οι δράσεις

περιλαμβάνουν, επιπλέον, ανάπτυξη και λειτουργία ενός δικτύου ενημέρωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης, συνεργεία με άλλες πράξεις, εκτίμηση του φαινομένου της σχολικής βίας και αξιολόγηση της Πράξης.

Για την επιστημονική υποστήριξη αυτής της Πράξης, συγκροτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και του άξονα προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης», η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (Κ.Ε.Ε), στις αρμοδιότητες της οποίας υπάγονται, μεταξύ άλλων, η εισήγηση της μεθοδολογίας των δράσεων ευαισθητοποίησης, η εισήγηση προτάσεων για ορθή υλοποίηση της Πράξης και η παρακολούθηση της πορείας υλοποίησής της (<http://stop-bullying.sch.gr/>).

8.2.3 Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού

Η καμπάνια αυτή εστιάζει στο να αναδείξει την ανάγκη για συντονισμένες δράσεις σε Ευρωπαϊκό επίπεδο κατά του σχολικού εκφοβισμού. Το Εταιρικό Σχήμα «Η Ευρωπαϊκή Καμπάνια ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό» ενώνει 6 Ευρωπαϊκά κράτη και δημιουργεί ένα εθνικό σημείο αναφοράς για το σχολικό εκφοβισμό σε κάθε χώρα που συμμετέχει για όλους όσους είναι θύματα, θύτες ή με κάποιο τρόπο σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό.

Ο στόχος αυτού του προγράμματος είναι να δημιουργήσει έναν ενιαίο χώρο για το bullying κυρίως για τα παιδιά, ώστε να υπάρχει ένας ασφαλής χώρος, η Ευρωπαϊκή πλατφόρμα, από όπου τα παιδιά θα μπορούν να ενημερώνονται για όλα τα θέματα γύρω από το σχολικό εκφοβισμό αλλά και να μιλούν εμπιστευτικά με ειδικούς για το ζήτημα.

Αναλυτικά, οι δράσεις του έργου περιλαμβάνουν: α) τη διενέργεια έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο που καλύπτει τις 6 χώρες του εταιρικού σχήματος, β) τη δημιουργία ενός διαδικτυακού τόπου που θα λειτουργήσει σαν Εθνικό Σημείο αναφοράς για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού με αντικείμενο την ευρεία και σταθερή πληροφόρηση κάθε ενδιαφερόμενου και την παροχή άμεσης συμβουλευτικής βοήθειας σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς μέσω των εξειδικευμένων γραμμών βοήθειας και άλλων διαδραστικών τρόπων επικοινωνίας, γ) τη δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο την αναβάθμιση των διαδικασιών διαχείρισης του προβλήματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την

άμεση συμμετοχή των μαθητών, δ) το σχεδιασμό και την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας κατά του σχολικού εκφοβισμού, στο πλαίσιο της οποίας θα δημιουργηθεί πληροφοριακό υλικό, υλικό ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και θα πραγματοποιηθεί συντονισμένη ταυτόχρονη δράση και στις 6 χώρες του προγράμματος στην κατεύθυνση της θεσμοθέτησης της Ευρωπαϊκής Ημέρας κατά του σχολικού εκφοβισμού (<http://www.e-abc.eu/gr/>).

Μέλη του εταιρικού σχήματος του Έργου είναι οι ακόλουθοι Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί: Ελλάδα: Το Χαμόγελο του Παιδιού – Συντονιστής Εταίρος Ιταλία: SOS Il Telefono Azzurro Βουλγαρία: Nadja Centre Foundation Εσθονία: Estonian Mental Health Society Λετονία: Children and Youth Trust Phone Λιθουανία: Child Line Lithuania. Οι φορείς που συνθέτουν το εταιρικό σχήμα δραστηριοποιούνται στον τομέα της πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε όλες τις πιθανές του μορφές και έχουν εργαστεί με σχολεία, γονείς και παιδιά στις χώρες τους.

Το Χαμόγελο του Παιδιού, Συντονιστής εταίρος του έργου, λαμβάνει χιλιάδες κλήσεις κάθε χρόνο από παιδιά και γονείς για το πώς να διαχειριστούν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί του οργανισμού, στο πλαίσιο προγράμματος που υλοποιείται σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, βρίσκονται σε σχολεία σε όλη την Ελλάδα και συνομιλούν με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές για το σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, έχουν κληθεί από την Μονάδα Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος της Ελληνικής Αστυνομίας, για να παρέχουν συμβουλευτική στήριξη σε παιδιά που είναι θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού και προσκαλούνται από τα μέσα ενημέρωσης, για να παράσχουν πληροφορίες σχετικές με το σχολικό εκφοβισμό.

Οι εθνικοί εταίροι του προγράμματος σε Βουλγαρία, Εσθονία, Ιταλία, Λετονία και Λιθουανία έχουν υλοποιήσει προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στις χώρες τους και έχουν αναπτύξει ειδική τεχνογνωσία στο αντικείμενο. Όλοι οι εταίροι διατηρούν Γραμμές Βοήθειας για Παιδιά και παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό. Όλοι οι εταίροι είναι μέλη του Διεθνούς Οργανισμού Γραμμών Βοήθειας για το Παιδί (Child Helplines International-CHI) και

έχουν συνεργαστεί σε Ευρωπαϊκά προγράμματα (<http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/>).

8.2.4 Η Εκστρατεία Beat Bullying

Το «Hope for Children» UNCRC Policy Center έχει αναλάβει το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκστρατείας «Beat Bullying» κατά του σχολικού εκφοβισμού στην Κύπρο. Συντονίστρια της εκστρατείας είναι η εκπαιδευτική ψυχολόγος Δρ. Μόνικα Σιάκου.

Στόχοι της εκστρατείας είναι η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και η δημιουργία κώδικα αναγνώρισης, πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Οι δράσεις του προγράμματος βασίζονται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία το άτομο διαμορφώνει ένα μέρος της συμπεριφοράς του μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων, δηλαδή μέσα από τα πρότυπα που έχει. Έτσι, η ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο «Beat Bullying» γίνονται κυρίως (αλλά όχι μόνο) μέσα από την παρατήρηση προτύπων.

Η συγκεκριμένη εκστρατεία πρωτοπορεί στην επιλογή των πρεσβευτών εναντίων του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Επιλέγονται παιδιά με βάση την αναγνωρισιμότητά τους, την ικανότητα τους και την δημοτικότητα από συνομήλικους τους, προκειμένου να εκπαιδεύσουν και να ενημερώσουν τους συνομήλικους τους εντός του σχολικού χώρου. Η ιδέα αυτή βασίζεται πάνω στη φιλοσοφία ότι κάποια μηνύματα μεταδίδονται στα παιδιά καλύτερα όταν προέρχονται από συνομήλικους ή αλλά νεαρά άτομα (<http://www.hfcbeatbullying.info/>).

8.2.5 Το πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II (2006-2008)

Το πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (συντονίστρια χώρα) στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE II με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και διεξήχθη σε διακρατικό επίπεδο με τη συμμετοχή 3 ακόμα ευρωπαϊκών χωρών: της Γερμανίας, της Κύπρου και της Λιθουανίας. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), με το συντονισμό του Αν. Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής, Ιατρικής Σχολής του Παν/μιου Αθηνών, κ. Ι. Τσιάντη, και τη συγχρηματοδότηση του

προγράμματος DAPHNE, για το χρονικό διάστημα 2006-2008 (Ασημόπουλος κ. συν., 2008)

Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος για τη χώρα μας ήταν οι εξής: α) στο επίπεδο πρόληψης, ο έγκαιρος εντοπισμός των περιπτώσεων εκφοβισμού-θυματοποίησης σε παιδιά, καθώς και η εκτίμηση και καταγραφή των αναγκών αυτών των παιδιών και του σχολείου, β) στο επίπεδο αντιμετώπισης, η μείωση των παραγόντων κινδύνου για την εμφάνιση μορφών βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών στο σχολείο με την ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση του προβλήματος από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, γ) στο επίπεδο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, η ενημέρωση της ευρύτερης κοινότητας για τα ζητήματα του εκφοβισμού-θυματοποίησης (Ασημόπουλος, κ.α., 2008). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ασημόπουλο κ. συν. (2008), η έρευνα στα δημοτικά σχολεία έγινε σε δύο φάσεις: πριν από την ανάπτυξη των παρεμβάσεων και μετά από αυτές.

Η εφαρμογή του Προγράμματος περιλάμβανε τη διερεύνηση αναγκών σε σχολεία των Αθηνών και της Θεσσαλονίκης με ποσοτική μελέτη, βάσει ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς για την καταγραφή των στάσεων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεών τους πάνω στο ζήτημα του εκφοβισμού-θυματοποίησης, αλλά και με ποιοτική που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές και δασκάλους μέσω ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων (focus groups) (www.epsype.gr).

Η παρέμβαση σε ομάδες μαθητών, δασκάλων και γονέων σε σχολεία των Αθηνών περιλάμβανε: α) τέσσερις συναντήσεις με ομάδες μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικών σχολείων. Στόχος των συναντήσεων ήταν η έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης, καθώς και η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους για τη δημιουργική αντιμετώπισή του στο σχολικό περιβάλλον, β) τρεις συναντήσεις με ομάδες εκπαιδευτικών Δημοτικού σχολείου, με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από το φαινόμενο και τους τρόπους αντιμετώπισής του και γ) δύο ενημερωτικές συναντήσεις με ομάδες γονέων των μαθητών (www.epsype.gr).

Το Πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την παραγωγή εγχειριδίου για δασκάλους και ειδικούς ψυχικής υγείας, το οποίο αφορά στην εφαρμογή ψυχο-εκπαιδευτικής παρέμβασης στα σχολεία, την παραγωγή φυλλαδίου με οδηγίες-συστάσεις για το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης, την έκθεση αποτελεσμάτων, καθώς και τη δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά.

8.2.6 Το πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ (2007-2013)

Το εν λόγω πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (συντονίστρια χώρα) και εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DAPHNE III 2008-2010 με την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Υπουργείου Παιδείας. Όπως και το ΔΑΦΝΗ ΙΙ, διεξήχθη σε διακρατικό επίπεδο με τη συμμετοχή 3 ακόμα ευρωπαϊκών χωρών: της Κύπρου, της Λιθουανίας και της Πολωνίας και η υλοποίηση του προγράμματος γίνεται από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), με το συντονισμό του Αν. Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής, Ιατρικής Σχολής του Παν/μιου Αθηνών, κ. Ι. Τσιάντη, και τη συγχρηματοδότηση κατά 20% του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας και κατά 80% του Προγράμματος Δάφνη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<http://epsype.blogspot.gr/>).

Οι στόχοι του προγράμματος για τη χώρα μας είναι οι ίδιοι με του προγράμματος ΔΑΦΝΗ ΙΙ.

Η εφαρμογή του Προγράμματος περιλαμβάνει: α) τη διερεύνηση αναγκών σε σχολεία δημοτικά σχολεία των Αθηνών και του Έβρου με ποσοτική και ποιοτική μελέτη, όπως ακριβώς και στο πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙ, β) την ανάπτυξη ενός συστηματικού εγχειριδίου με λεπτομερείς δραστηριότητες και οδηγίες για τους δασκάλους για την εκπαίδευσή τους, για γονείς και μαθητές με στόχο την εφαρμογή προγράμματος πρόληψης και ευαισθητοποίησης για το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης στα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, γ) την εφαρμογή προγράμματος εκπαίδευσης δασκάλων διάρκειας 30 ωρών, βασισμένου στο συστηματικό εγχειρίδιο, με στόχο την προώθηση και την ενίσχυση της γνώσης τους και της κατανόησής τους για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης των μαθητών, δ) την εφαρμογή ψυχο-εκπαιδευτικής παρέμβασης με ξεχωριστές ομάδες μαθητών της Δ', της Ε', και της Στ' Δημοτικού στα συμμετέχοντα σχολεία (www.epsype.gr)

Η εφαρμογή της ψυχο-εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύτηκαν από τους ειδικούς του προγράμματος, με στόχο την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών για την αναγνώριση και αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές σε δέκα εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας μίας διδακτικής ώρας. Επιπλέον, διεξήχθησαν δύο ενημερωτικές συναντήσεις διάρκειας μίας ώρας με τους γονείς των σχολείων.

Το τελικό προϊόν του Προγράμματος αποτελεί το εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, το οποίο αφορά στην εφαρμογή ψυχο-εκπαιδευτικής παρέμβασης στα σχολεία. Επίσης, το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την παραγωγή φυλλαδίου με οδηγίες-συστάσεις για το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης, την έκθεση αποτελεσμάτων σε ημερίδες και συνέδρια, καθώς και τη δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά (www.epsype.gr).

8.2.7 Το πρόγραμμα του Dan Olweus – Olweus Bullying Prevention Program

Ίσως είναι το γνωστότερο πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού. Προτάθηκε από τον Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus και εφαρμόστηκε σε 42 σχολεία της Νορβηγίας, αλλά και σε σχολεία της Σουηδίας και των ΗΠΑ, στα μέσα της δεκαετίας του '80 (Βεγιάννη, 2011).

Το βασικότερο συστατικό του προγράμματος είναι ότι εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους για το ζήτημα του εκφοβισμού (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς), με στόχο την ενημέρωση για το πρόβλημα, την υποστήριξη των θυμάτων, την εξάλειψη του φαινομένου. Σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι και κοινωνικοί λειτουργοί εμπλέκονται, επίσης, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου όπου κανένα φαινόμενο εκφοβισμού δεν θα είναι ανεκτό. Όπως αναφέρεται από την Κολοκυθά (2007), το πρόγραμμα, λειτούργησε κυρίως με παρεμβάσεις στο επίπεδο του σχολείου, των τάξεων, στο ατομικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο της τοπικής κοινότητας.

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε από το 1983 ως το 1985 σε 2500 μαθητές ηλικίας 11-14 ετών, ενώ κατά τη διάρκεια εφαρμογής του, ο σχολικός εκφοβισμός μειώθηκε κατά 50%, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια, ενώ αυξήθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η πειθαρχία (Σπυρόπουλος, 2009 οπ. αναφ. στο Βεγιάννη, 2011).

8.2.8 Το πρόγραμμα της Ολικής Απάντησης από το Σχολείο – The Hole School Response Program (Tattum)

Το πρόγραμμα αυτό, που προτάθηκε από τον Tattum, εφαρμόστηκε στην Αγγλία και έχει αρκετές ομοιότητες με το πρόγραμμα του Olweus. Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ακολουθούνται τρία στάδια. Το πρώτο

στάδιο ονομάζεται «διαχείριση κρίσης» και αποσκοπεί στο να γίνει στα παιδιά ξεκάθαρο ότι ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτός και στοχεύει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους θύτες. Στο δεύτερο στάδιο, την «παρέμβαση» διδάσκονται στα παιδιά οι απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες και οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στην άμεση αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι η «πρόληψη». Εδώ αναλαμβάνονται δράσεις (βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες), όπως συναντήσεις με τους γονείς, ανάληψη ευθυνών, ανταμοιβή της καλής συμπεριφοράς των μαθητών, ανάμειξη της κοινωνίας και εμπλοκή άλλων κατάλληλων φορέων (Βεγιάννη, 2011).

8.2.9 Το πρόγραμμα «Εγκατέλειψέ το» - «The Quit it Program» (Frosch)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης αναπτύχθηκε από τον Frosch και εστιάζει στην δράση του σχολείου, προκειμένου να παρέχει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Απευθύνεται σε παιδιά από 5 έως 8 ετών και διέπεται από τρεις φάσεις (Βεγιάννη, 2011).

Σύμφωνα με τους Carney και Merrell (2001: όπ. αναφ. στο Βεγιάννη, 2011), στην πρώτη φάση δημιουργούνται οι κανόνες και συζητιέται με τους μαθητές η σημασία τους. Στη δεύτερη φάση ακολουθεί η συζήτηση πάνω στον εκφοβισμό, όπου οι μαθητές αναφέρουν τα συναισθήματα τους για τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και συζητιέται οποιαδήποτε ένδειξη θυμού ή αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, στην τρίτη φάση διερευνάται το θάρρος σε συνάρτηση με τον σχολικό εκφοβισμό και αναπτύσσονται στρατηγικές ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

8.3 Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων

Η Γαλανάκη (2010), σε ομιλία της στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης τον Μάιο του 2010, ανέλυσε τα στοιχεία που κάνουν αποτελεσματικά τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού.

Χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη μεταανάλυση των Ttofi, Farrington και Baldry (2008), ανέφερε ότι τα αποτελεσματικά συστατικά των παρεμβάσεων για τη μείωση του εκφοβισμού είναι η εκπαίδευση των γονέων, η επίβλεψη του προαύλιου χώρου, οι μέθοδοι πειθαρχίας που χρησιμοποιούνται, η πληροφόρηση των γονέων, οι

ημερίδες που διοργανώνονται στο σχολείο, οι κανόνες που υπάρχουν στην σχολική τάξη, η διαχείριση των τάξεων και η προβολή βίντεο για το θέμα του εκφοβισμού.

Σε μια άλλη προσέγγιση του θέματος από τον Rigby (2008), ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού, προϋποθέτει καταρχάς την αναγνώριση και παραδοχή του προβλήματος, την αρνητική στάση του σχολείου απέναντι στο πρόβλημα και την ανάληψη ευθυνών για την έγκαιρη αντιμετώπισή του. Προϋποθέτει, επίσης, την εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου για την παρέμβαση και την ενημέρωση, με οποιοδήποτε μέσο, όλων των μαθητών (Βεγιάνη, 2011).

Η Γαλανάκη (2010), συμπεραίνει ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα είναι ελάχιστη έως μέτρια. Τα αίτια αυτής της περιορισμένης αποτελεσματικότητας αφορούν καταρχάς την ίδια την εφαρμογή του προγράμματος. Η ελάχιστη εποπτεία, η μικρή χρονική διάρκεια και χρηματοδότηση των προγραμμάτων, όπως και η ελλιπής υποστήριξη είναι μερικά από τα μελανά σημεία των προγραμμάτων. Μια άλλη κατηγορία αιτιών αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων και σχετίζεται με την ανεπαρκή αντιμετώπιση των έμμεσων μορφών εκφοβισμού και τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές ανάγκες των συμμετεχόντων (π.χ. ηλικία). Τέλος, μια άλλη κατηγορία αιτιών αναφέρεται στη μέθοδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (<http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/>).

Οι πρόσφατες έρευνες έχουν καταδείξει την ανάγκη αύξησης των προγραμμάτων παρέμβασης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και έχουν επισημάνει τη θετική συσχέτιση της διάρκειας και της έντασής τους με τη μείωση του φαινομένου (Καραβόλτσου, 2013).

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχουν λίγα χρόνια ζωής πίσω τους και δεν υπάρχει ακόμα εθνικό σχέδιο δράσης και πολιτική κατά του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, έχουν γίνει μέχρι σήμερα μερικές μεμονωμένες προσπάθειες για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και της σχολικής κοινότητας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και για τη διαμόρφωση και εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπισης στα σχολεία (π.χ. δράσεις της Εταιρίας Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου).

Το 2002 διανεμήθηκε σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς ένα εγχειρίδιο με οδηγίες για την σχολική βία και δη για τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ με πρωτοβουλία του τότε Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων οργανώθηκαν ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια για το θέμα της σχολικής βίας, με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα σεμινάρια αυτά είχαν πολύ μικρή διάρκεια και συμμετοχή (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), οι παραπάνω μεμονωμένες και αποσπασματικές προσπάθειες έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα, εφόσον δεν εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη και οργανωμένη πολιτική αντιμετώπισης της βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Τα κύρια προβλήματα που εμποδίζουν τη διαμόρφωση εθνικού σχεδίου δράσης στη χώρα μας είναι η ελλιπής χρηματοδότηση και ευαισθητοποίηση, η ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για το πρόβλημα και άλλες αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. έλλειψη υποδομών) (<http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/>).

Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει εμφανής η μεγάλη έκταση του σχολικού εκφοβισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, αλλά και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να γίνουν συλλογικές, αλλά και ατομικές προσπάθειες για την εξάλειψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα και να ασκηθούν πιέσεις για τη διαμόρφωση πολιτικών προς αυτήν την κατεύθυνση. Αξιοποιώντας τη διεθνή επιστημονική εμπειρία και με συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων μερών και των ενδιαφερόμενων φορέων είναι δυνατόν, αν όχι να εξαλείψουμε, τουλάχιστον να μειώσουμε δραστικά την έκταση και ένταση του φαινομένου (Καραβόλτσου, 2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας αποτέλεσε ο σχολικός εκφοβισμός και όλες οι σχετικές παράμετροι αυτού. Καταβλήθηκε, λοιπόν, μία μεγάλη προσπάθεια για να καλυφτεί ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών ερμηνειών σχετικά με το φαινόμενο αυτό, από κάθε σκοπιά. Μάλιστα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Κρίνεται, ωστόσο, ότι η πλήρης ολοκλήρωση της εν λόγω διατριβής θα πραγματοποιούνταν με τη διεξαγωγή έρευνας, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε ελλείψει χρόνου εκπόνησης.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα – μελέτη διακρίνονται σε τρία επίπεδα, δηλαδή την ενημέρωση της οικογένειας, της κοινότητας και των επαγγελματιών, την πρόληψη και την παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού. Παρ' όλα αυτά, κανένα από τα τρία αυτά δεν είναι επαρκώς καλυμμένα με συγκεκριμένο προγραμματισμό κοινωνικής πολιτικής από τα αρμόδια υπουργεία.

Σε ό,τι αφορά, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της κοινότητας, της οικογένειας και των επαγγελματιών σε σχολικά περιβάλλοντα, η πραγματικότητα δείχνει ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τελικά, δεν υπάρχει κανένας φορέας, ο οποίος να ασχολείται κατ' αποκλειστικότητα με τέτοιου είδους θέματα και όλα μέχρι σήμερα βασίζονται στην ιδιωτική και την εθελοντική πρωτοβουλία λιγοστών επαγγελματιών.

Αναφορικά με την πρόληψη, πράγματι ένα μεγάλο της κομμάτι έχει να κάνει με την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση, ωστόσο, επίσης, η κατάσταση δεν διαφέρει, διότι δεν υπάρχει κάποιο οργανωμένο σχέδιο παρέμβασης βάση, του οποίου μπορεί σταδιακά και με σταθερά βήματα να ελαχιστοποιηθούν και να αντιμετωπιστούν τα εκάστοτε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Τέλος, σχετικά με τους κοινωνικούς λειτουργούς και την παρέμβαση τους, η κατάσταση και σε αυτόν τον τομέα παραμένει κακή, καθώς παρά την σημαντικότητά της συμβολής τους για την αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου, είναι αποκομμένοι από το σχολικό περιβάλλον. Με τον νόμο 195/1974 και τον 891/1978 προβλέπεται ο διορισμός κοινωνικών λειτουργών στο χώρο του σχολείου, ωστόσο, οι εν λόγω νόμοι ουσιαστικά ποτέ δεν εφαρμόστηκαν.

Στην Ελλάδα, με τον μικρό αριθμό των εξειδικευμένων Κοινωνικών Λειτουργών και την μη αναγνώριση του επαγγέλματος, η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχει πολύ δρόμο να διανύσει ακόμα. Παρόλο που η νομοθεσία υπάρχει και θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες σε σχέση με τη στελέχωση των υπηρεσιών, που αναφέρονται στην παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων, παραμένει σχολάζουσα, ενώ ο αριθμός των Κοινωνικών Λειτουργών συρρικνώνεται διαρκώς και οι οργανικές θέσεις δεν καλύπτονται σε κανέναν από τους τομείς της Κοινωνικής Πρόνοιας. Οι ανάγκες υπάρχουν. Είναι οι ίδιες και περισσότερες ή και πολυπλοκότερες. Ο όγκος της δουλειάς του Κοινωνικού Λειτουργού είναι σαφής και η κάλυψή του επείγουσα (Παπαϊωάννου, 2000). Παρ' όλα αυτά με το Φύλλο Ενημερώσεως της Κυβερνήσεως (Φ. Ε. Κ 315/2014) έχουμε την δημιουργία των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, πράγμα πολύ βοηθητικό αλλά όχι αρκετό για την κάλυψη των αναγκών.

Η καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γίνεται μέσα από φαινόμενα, όπως παραδειγματικά είναι και ο σχολικός εκφοβισμός. Ο ορισμός για το φαινόμενο bullying (σχολικός εκφοβισμός), επίσης, επέφερε σύγχυση ανάμεσα στους ειδικούς ερευνητές. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας διευκρίνισε ότι το bullying αποτελεί πλέον πρόβλημα δημόσιας υγείας (WHO, 1997. 1999b). Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους βίας μεταξύ παιδιών τόσο μέσα όσο και έξω από το χώρο του σχολείου ορίστηκαν ως η πρόκληση βλάβης ή δυσαρέσκειας στο θύμα με πρόθεση, η επαναληψιμότητα της βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς και η ασυμμετρία δυνάμεων ή ισχύος ανάμεσα σε θύτη και θύμα με την εύλογη υπεροχή από την πλευρά των δραστών (King et al., 1996).

Οι μορφές bullying δεν εμπεριέχουν πάντα φυσική βία, αλλά περισσότερο πράξεις που οδηγούν στη ψυχολογική υποτίμηση, τον συναισθηματικό τραυματισμό και την κοινωνική απομόνωση. Ένα παράδειγμα σχολικού εκφοβισμού είναι η άσκηση λεκτικής βίας με χαρακτηρισμούς, όπως «βλάκα, ηλίθιε, χοντρή, γύφτε, γυαλάκια» ή και σε πολλές περιπτώσεις «αδερφή» σε εφήβους, οι οποίοι παρουσιάζουν ομόφυλες ερωτικές τάσεις καθώς και η λέξη «χοντρή» σε υπέρβαρα κορίτσια.

Σε περιπτώσεις σωματικής βίας, τα συνηθέστερα φαινόμενα χαρακτηρίζονται από σπρωξίματα, μπουιές, χτυπήματα και κλωτσιές. Εξίσου επίπονη θεωρείται και η συναισθηματική βία, η οποία συνάδει με τον αποκλεισμό του παιδιού από δραστηριότητες και παρέες με συνομήλικους του, η σιωπηρή υποτίμησή του και γενικότερα, η απομόνωσή του από το υπόλοιπο σύνολο.

Τελευταίες έρευνες αναφορικά με τα ποσοστά bullying στην Ελλάδα από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού έδειξαν ότι το 4,9% των παιδιών δέχθηκε σεξουαλικό άγγιγμα, κυρίως σε ό,τι αφορά τα κορίτσια. Επίσης, το 10,7% υπέστη χτύπημα ή χαστούκι στο κεφάλι, το 39,1% έγιναν αποδέκτες κοροϊδιών, ενώ το 57,8% δέχθηκαν βρισιές και το 33,3% υπέστησαν λεκτικές προσβολές (Νικολαΐδης).

Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει μία πληθώρα ερευνών, οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι επιπτώσεις διαφόρων μορφών βίας στα παιδιά έχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις, όπως είναι η ανάπτυξη προβλημάτων στην νοητική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και σε πολλές άλλες περιπτώσεις, όπου οι σωματικές κακώσεις και οι αναπηρίες που δημιουργούνται, τελικά είναι είτε προσωρινές είτε μόνιμες.

Συνοπτικά, επισημαίνεται ότι σε μία μελέτη που διεξήχθη από το Ι.Υ.Π. (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1998, σελ. 11) σε 197 παιδιά, το ποσοστό θνητότητας ανήλθε στο 6% και το 17% παρουσίασε σοβαρές κακώσεις. Το 33% αυτών οδηγήθηκε σε προσωρινή αναπηρία, ενώ το 8% υπέστη μόνιμη αναπηρία, όπως παραπληγία, νοητική στέρηση, κώφωση και πολλά άλλα επίσης.

Σοβαρές όμως είναι οι επιπτώσεις και στην συναισθηματική σφαίρα των θυμάτων. Τα μαθησιακά προβλήματα και η διακοπή εκπαίδευσης είναι κάποια από αυτά, ενώ τα καταθλιπτικά επεισόδια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι δυσκολίες στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις είναι εξίσου συχνά φαινόμενα. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά – θύματα οδηγούνται μελλοντικά στην ενήλικη ζωή τους στην ανάπτυξη μιας παραβατικής συμπεριφοράς.

Γίνεται απόλυτα κατανοητό, επομένως, το γεγονός της ανάγκης ύπαρξης μιας αυξημένης ευαισθητοποίησης τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, κυρίως από την πλευρά των γονέων, αναφορικά με τις επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού τόσο στα παιδιά τους όσο και στα υπόλοιπα μέλη της

οικογένειας. Είναι δηλαδή απολύτως αναγκαίο να γίνει ευρέως αποδεκτό ότι το ύφος και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θα εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αλλά και το βαθμό, στον οποίο θα επιλυθούν τα εν λόγω περιστατικά και θα αποτραπούν σημαντικές αρνητικές κοινωνικό-συναισθηματικές συνέπειες.

Επίσης, η βελτίωση των γνώσεων και της κατανόησης της φύσης των σχέσεων του παιδιού με τα άλλα παιδιά στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει στην έγκαιρη ανίχνευση των προβλημάτων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα με την καλλιέργεια σχέσεων υποστήριξης και εμπιστοσύνης των γονέων με τα παιδιά, έτσι ώστε να είναι πιο πιθανό να αποκαλυφθούν τα οποιαδήποτε προβλήματα.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν εάν τα παιδιά τους έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο, ενώ τα σχολεία οφείλουν να λάβουν μέτρα για την μείωση του επιπολασμού του φαινομένου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις περισσότερες, αν όχι όλες, τις περιπτώσεις εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Εν κατακλείδι, η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των σχολείων είναι απαραίτητη και όχι απλώς επιθυμητή προκειμένου να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα σχολικής βίας, διότι είναι αλήθεια πως δυστυχώς, η εξέλιξη του φαινομένου της σχολικής βίας παίρνει μεγάλες διαστάσεις και αν δεν κινητοποιηθούν σύντομα πολιτικοί, φορείς, πολίτες, επαγγελματίες, εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά και νέοι, η επικρατούσα κατάσταση ενδεχομένως και να λάβει λίαν συντόμως ανεξέλεγκτες διαστάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, T. & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From Playground to Computer. *Young Adult Library Services*, 5 (2), 24-27.

Baldry, A.C. & Farrington, DP. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

Benítez, J. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9, 151-170.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

Boulton, M.J., Καρέλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8 (1), 12-29.

Cairns, R. & Cairns, B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.

Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 559-567.

Crothers, L., Kolbert, J. & Barker, W. (2006). Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*, 27, 475-487.

Dishion, T., Andrews, D.W. & Crosby, L. (1995). Antisocial Boys and Their Friends in Early Adolescence: Relationship Characteristics, Quality and Interactional Process. *Child Development*, 66 (1), 139-151.

Eslea, M. & Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 207-219.

Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.

Espelage, D.L. (2004). *Bullying in American Schools: A Socio-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Europe's Anti-Bullying Campaign. (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τελική Έκθεση*. Έργο: Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. Europe's Anti-bullying Campaign Project. Ανακτήθηκε στις 2-2-2015 από: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf.

Flannery, B.A., Garbutt, J.C., Cody, M.W., Renn, W., Grace, K., Osborne, M., Crosby, K., Morreale, M. & Trivette, A. (2004). Baclofen for alcohol dependence: a preliminary open-label study. *Alcohol Clin Exp Res*, 28, 1517–1523.

Freud, S. (1961). *Civilization and its Discontents*, New York: W. W. Norton.

Georgiou, N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44 (1), 51-65.

Hagan, J. & McCarthy, B. (1997). *Mean streets: Youth crime and homelessness*. Cambridge: Cambridge University press.

Hanif, R., Nadim, M. & Tariq, S. (2011). Bullying in Schools: Attitudes of Children, Teachers and Parents. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3, (8), 1055-1061.

Harper, D.F. & Ibrahim, A.F. (1999). Violence and schools in the USA: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 21, 349-366.

Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67 (1), 1-13.

Holt, M. K., Finkelhor, D. & Kaufman Kantor, G. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8, 42-63.

Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.

Kempe, Ch., Silverman, F.N., Syeele, B.F., Droegemueller, W. & Silver, H.K. (1962). The battered child syndrome, *J.A.M.A.*, 181, 17-24.

King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. & Harel, Y. (1996) *The Health of Youth: A cross-national survey*. WHO Regional Publications, European Series No. 69. Copenhagen.

Klein, M. (1948). A contribution to the theory of anxiety and guilt, *Int. J. Psychoanal.*, 29, 113-123.

Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.

Lacan, J. (1993). *The Psychoses: The Seminar of Jacques Lacan: The Psychoses, 1955-56*, UK: Routledge.

Lehr, C. & Christenson, S. (2002). Best practices in promoting a positive school climate (pp. 929-947). Best Practices in School Psychology IV (Eds Thomas & Grimes), *National Association of School Psychologists*, Bethesda MD.

Limber, S. P., Olweus, D. & Wang, W. (November, 2012). What we are learning about bullying: trends in bullying over 5 years. *Paper presented at the meeting of the International Bullying Prevention Association*. Kansas City, MO.

Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. *Crime and Justice*, 7, 29-149.

Loeber, R., & Tengs, T. (1986). The Analysis of Coercive Chains Between Children, Mothers, and Siblings. *Journal of Family Violence*, 1 (1), 51-70.

Minuchin, S., (1991). *Families and Family Therapy*.

Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Orpinas, P. & Horne, A. (2006), «*Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*». American Psychological Association. Washington: DC.

Orpinas, P., Horne, A. & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.

Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21 (2), 167-175.

Pearl, D., Bouthilet, L. & Lazar, J. (1982). *Television and behavior*. Vol.2. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37 (3), 151-163.

Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school - based programme in Canada. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 125-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Rigby K. (2008). *Children and Bullying: how parents and educators can reduce bullying at school*. USA: Blackwell Publishing.

Rigby, K. & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the method of shared concern. *School Psychology International*, 32, 345–357.

Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*. Trends and issues in crime and criminal justice.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Education Research.

Roberts, D.A. (2007). Scientific Literacy/Science Literacy. In S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 729-780), a project of the National Association for Research in Science Teaching.

Robinson, G. & Maines, B. (2008). *Bullying: a complete guide to the support group method*. London: Sage.

Ronning, J.A., Sourander, A., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Niemela, S., Moilanen, I., Helenius, H., Piha, J. & Almqvist, F. (2009). Cross-informant agreement about bullying and victimization among eight-year-olds: whose information best predicts psychiatric caseness 10–15 years later? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 15–22.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M., (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.

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

Sawyer, J.L., Misha, F., Pepler, D. & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795-1803.

Sergiovanni, T. (1990). *Value- Added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Λονδίνο: HBJ.

Shaffer, D. R. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.

Smith, P.K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action, *Childhood*, 7, 193–212.

Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. & Liefong, A.P.D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Stevens, D.E., Ackerman, A.S. & Bretherton, C.S. (2002). Effects of domain size and numerical resolution on the simulation of shallow cumulus convection. *J. Atmos. Sci.*, 59, 3285-3301.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P. (2002). Rural elementary students' parents' and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behaviour*, 26, 266-277.

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.

Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Thomas, P. (2003). *Σταμάτα να με πειράζεις: Μια πρώτη ματιά στα σχολικά πειράγματα*, Αθήνα: Modern Times.

Thompson, F. & Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools.

Tomlinson, J. (1998). *Cultural Imperialism: A Critical Introduction*. London: Pinter.

Ttofi, M. M. & Farrington, D.F. (2011). Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Journal of Experimental Criminology* 7, 27–56.

Weber, M. (2008). Fighting the consequences of negativity. *School Administrator*, 5 (65).

Witherspoon, R. & White, R. P. (1996). Executive coaching: What's in it for you? *Training & Development*, 50 (3), 14–15.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3–25.

Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.

World Health Organization, (1999b). *The world health report 1999: Making a difference*. Ανακτήθηκε στις 3-4-2015 από: http://www.who.int/whr/1999/en/whr99_en.pdf.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (2009). Κακοποίηση και παραμέληση παιδιών στην προσχολική ηλικία, στο Τσιάντης, Γ. & Αλεξανδρίδης, Α. (επιμ.), *Προσχολική Παιδοψυχιατρική: 2ος τόμος Κλινική και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (επιμ.) (1998). *Οδηγός για την Αναγνώριση και Αντιμέτωπιση της Κακοποίησης και παραμέλησης παιδιού*, Αθήνα: Ι.Υ.Π..

Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8 (1), 66-95.

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

Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Περιοδικό «Εγκέφαλος»*, 46, (2). Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), 97-100.

Βαρτελάτου, Ρ. (2014). Ποιες είναι οι νέες μορφές της σχολικής βίας; *Ηλεκτρονικό περιοδικό Ψυχογραφήματα*. Ανακτήθηκε 3-3-2015 από: <http://psychografimata.com/>

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός και Εκπαιδευτικός- Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βουϊδάσκη, Β. (1992). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βουϊδάσκη, Β. Κ. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γαλανάκη, Ε. (2010). *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις;* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Γεωργιάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία: στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*. Αθήνα: εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα».

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργούλας Σ. & Τσαλκάνης Α., (2006). Κοινωνικοί λειτουργοί και πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας σε επίπεδο κοινότητας, *Περιοδικό Κοινωνική Εργασία*, (82), Αθήνα: ΣΚΛΕ.

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι Παραβάτες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17 (2), 156-175.

Γκατζέλια, Ν. (2014, Σεπτέμβριος 15). Η βία στο σχολικό χώρο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Ψυχογραφήματα*. Ανακτήθηκε στις 24/5/2015 από <http://psychografimata.com/>.

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., Ψάλτη, Α., Κασάπη, Σ., Smith, P. K., Παπαθανασίου, Μ., Λαλούμη-Βιδάλη, Ε., Κωνσταντίνου, Κ., Αθανασιάδου, Χ., Νακοπούλου, Ε., Γαλάνη, Π., Καπατζιά, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2012), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β. & Τασάκου, Τζ. (2008). *Μίλα μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για την βία στο σχολείο*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Εκλογή (1992), Τόμος 5, σελ. 207-216.

Εκτελεστική Επιτροπή της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικής Εργασίας (IFSW). (2014). *Συμβούλιο της Διεθνούς Ένωσης Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (IASSW)*.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 12/3/2015 από: http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf.

Ζαβράκα Γ. (2010). Εκφοβισμός και βία στα σχολεία: μια νέα πραγματικότητα. *Ψυχιατροδικαστική*, 2, 10-12.

Θεοδωρακοπούλου, Π. (2009). *Παιδική βία και σχολικός εκφοβισμός στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμη από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Καϊτανίδη, Μ. (2012, Μάρτιος 6). Εξοικειωμένοι με τη βία οι μαθητές στην Ελλάδα (στοιχεία της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο Ζάππειο Μέγαρο). *ΤΑ ΝΕΑonline*. Ανακτήθηκε στις 6/6/2015 από: <https://pappanna.wordpress.com/>

Καλλινακάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία, Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Ταουλιάς, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και κακοποίησης στους μαθητές 8 – 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.

Καραμαλή, Σ. (2012). *Η συμβολή της οικογένειας στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμη από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Κάτσικας, Χ. (2008). *Οδηγός σπουδών και επαγγέλματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κοντογιαννίδης, Ρ. (2009). *Μαθητές στα σχολεία αντιμετώπιζονται με το λεκτικό εκφοβισμό*. Ανακτήθηκε στις 17/03/2015 από την ιστοσελίδα www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=10&artid=4278.

Κουνενού, Κ. Ε. (2010). *Συμβουλευτική και θεραπεία οικογένειας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουρομιχελάκη, Α. (2012). *Σχολική βία και επιθετικότητα: το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμη από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Κουτρολού, Ι. Γ. (2013). *Θυματοποίηση και σχολική βία: Τι είναι σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε;: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Το Ανώνυμο Βιβλίο.

Κουτρολού, Ι. Γ. (2013). *Σχολική φοβία: Φόβος και άγχος του μαθητή από το σχολικό περιβάλλον και στο σχολικό περιβάλλον*, Αθήνα: Το Ανώνυμο Βιβλίο.

Κρουσταλάκης, Γ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση*. Αθήνα.

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

Λιμνιάτη, Αι.(2011), *Γονεϊκοί ρόλοι-Νέα δεδομένα*, Αθήνα: Οσελότος.

Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση,

Μιζικύρη, Β. (2012). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση του σχολικού*

εκφοβισμού (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμη από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. & Τσέργας Ν. (2000). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη, Α. (2012). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του*. *E – Journal of Science & Technology (e-JST)*, 2, (7), 15-23. Ανακτήθηκε στις 19/5/2015 από: http://e-jst.teiath.gr/issue_25/Bogiatzoglou_25.pdf.

Μπουζάκης, Σ., (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Κείμενα. Εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων. Συζητήσεις στη Βουλή-Σχόλια*. Αθήνα: GUTENBERG.

Νέστορας, Ι. Ν. (1999). *Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδης, Γ, *Μορφές και χαρακτηριστικά της βίας κατά των παιδιών: θεωρητικοί μετασχηματισμοί και σύγχρονα δεδομένα*. Ανακτήθηκε την 1/3/2015 στο http://www.ich-mhsw.gr/sites/all/themes/ich_mhsw/img/pdfs/en/9.pdf

Νικολαΐδου, Ν. (2012). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: αίτια, παράγοντες, μορφές, εξέλιξη και αντιμετώπιση του* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμη από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδί – γονείς, κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Ίων Έλλην.

Παπαφλέσσα, Θ. (1977). *Κοινωνική Εργασία στα σχολεία*. Ηράκλειο: ΚΑΤΕΕ Παρατηρητήριο για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Α.Μ.&Θ. Ανακτήθηκε στις 2/2/2015 από: <http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/>.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Προκοπίδης, Κ. (2010). *Έμφυλες διαφορές μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκδήλωση συμπεριφορών που εντάσσονται στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): συχνότητα εμφάνισης, μορφές εκδήλωσης & αντιμετώπιση από*

τους εκπαιδευτικούς. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αριδαία. Διαθέσιμη από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Ρούκα, Ε. (2013). *Εκδηλώσεις σχολικής βίας μεταξύ εφήβων στους χώρους του σχολείου*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Σάλτου, Ε. (2014). «Η μάστιγα των θρανίων: Τα περιστατικά αυξάνονται συνεχώς, ενώ η μεθοδολογία των θυτών ξεπερνά κάθε φαντασία.», Αθήνα: *Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ*, 12/06/2014 στο <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5130309/h-mastiga-twn-thraniwn/> (ανακτήθηκε στις 15/12/2014).

Σώκου, Κ., (2000). Το δικαίωμα του μετανάστη/παλιννοστούντος μαθητή ως ισόνομου πολίτη, ομάδα εργασίας – βιωματικό σεμινάριο στην επιστημονική διημερίδα «Μετανάστευση/παλινόστηση: ψυχοκοινωνική υγεία και προσαρμογή παιδιών και εφήβων», Αθήνα: Παιδοψυχιατρική Κλινική Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το χαμόγελο του παιδιού. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε στις 18/2/2015 από: <http://www.hamogelo.gr/140-1/909/Sxolikos-ekfobismos>

Το χαμόγελο του παιδιού. (2014). *Εκφοβισμός, ένα φαινόμενο εντός και εκτός σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από: <http://www.hamogelo.gr/140-1/1832/Ekfobismos--ena-foinomeno-entos-koi-ektos-sxoleioy>

Το χαμόγελο του παιδιού. (2014). *Εκφοβισμός, μύθοι και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2015 από: <http://www.hamogelo.gr/140-1/1833/Ekfobismos--mythoi-koi-pragmatikothta>

Το χαμόγελο του παιδιού. (2014). *Ενδιαφέροντα δεδομένα για το φαινόμενο του εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε στις 20/3/2015 από: <http://www.hamogelo.gr/140-1/1834/Endiaferonta-dedomena-gia-to-foinomeno-toy-ekfobismoy>

Τότσικα, Α. (2006). *Εφηβική επιθετικότητα στα λύκεια και τα ΤΕΕ: μορφές και συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς σε σχέση με το φύλο και τη σχολική επίδοση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Τρίγκα - Μερτίκα, Ε. Δ. (2011), *Σχολική βία: Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας - σχολείου: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιάκαλος, Γ. (2008). Σχολικός εκφοβισμός (Παιδαγωγική προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (επιμ.). *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο;* (σ. 132-137). Αθήνα: Lector.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2012). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: το διακρατικό πρόγραμμα Δάφνη της ΕΨΥΠΕ στο Γιωτοπούλου –Μαραγκοπούλου, Α., *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιάντης, Γ. (2011). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσικρικά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Τσώλη, Θ. (2014, Σεπτέμβριος 21). Το bullying είναι λέξη...ελληνική. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε στις 1/2/2015 από <http://www.tovima.gr/>

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2, 1, Αθήνα.

Ψάλλα, Α. (2012, Απρίλιος 11). Νταήδες στο προαύλιο. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε στις 13/3/2015 από: <http://www.tovima.gr/>

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