



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

**Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ο
συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια
αντιμετώπισής του**



**Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό
(Π.Ε.ΣΥ.Π.)**

Σπουδάστρια: Αδαμαντία Λιόλιου

Επιβλέπων Καθηγητής: Ανδρέας Οικονόμου

Ιούνιος 2017

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο I: Έννοια και χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού	
1.1 Σχολικός εκφοβισμός - Ιστορική αναδρομή	5
1.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού	8
1.3 Αιτίες και συνέπειες	11
1.4 Χαρακτηριστικά θύτη, θύματος, παρατηρητή	17
1.4.1 Θύτες δράστες	17
1.4.2 Θύματα	18
1.4.3 Παρατηρητές	19
Κεφάλαιο II: Ο σχολικός εκφοβισμός ως ερευνητικό ζήτημα	
2.1 Διεθνείς έρευνες	21
2.1.1 Ευρήματα διεθνών μελετών	21
2.1.2 Ποια η συχνότητα εμφάνισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης	22
2.1.3 Συνέπειες εκφοβισμού	24
2.2 Έρευνες στον ελληνικό χώρο	25
2.2.1 Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	26
2.2.2 Αποτελέσματα έρευνας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	30
2.2.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό	35
Κεφάλαιο III: Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισής του	
3.1 Η Συμβουλευτική, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού – συμβούλου	37

3.2 Παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης σε θέματα εκφοβισμού στο σχολικό χώρο	40
3.2.1 Το πρόγραμμα του Dan Olweus	40
3.2.2 Το πρόγραμμα Ολικής Απάντησης από το Σχολείο (The Whole School Response Program).....	41
3.2.3 Το πρόγραμμα «Εγκατάλειψέ το» (The Quit it! Program)	42
3.2.4 Δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε	42
3.3 Προτάσεις μέτρων στο πλαίσιο του Υπουργείου και των Σχολικών Διευθύνσεων	44
3.4 Προτάσεις μέτρων στο πλαίσιο του σχολείου και των εκπαιδευτικών ...	46
 Κεφάλαιο IV: Αντιμετώπιση του φαινομένου από νομική-ποινική σκοπιά	
4.1 Οι ρυθμίσεις του ποινικού δικαίου	54
4.2 Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων	57
4.2.1 Η Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων Θεσσαλονίκης	58
Κεφάλαιο V: Η πρότασή μου	60
Συμπεράσματα	62
Βιβλιογραφικές Αναφορές	69

Εισαγωγή

Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα σε όλο τον κόσμο. Είναι ένα θέμα πολύ ενδιαφέρον και πολύ επίκαιρο και αυτός ήταν ο λόγος που με ώθησε να ασχοληθώ με αυτό. Γενικός σκοπός αυτής της εργασίας ήταν μία βιβλιογραφική ανασκόπηση του φαινομένου, των μορφών του σχολικού εκφοβισμού και των παραγόντων που τον επιτείνουν, του προφίλ-χαρακτηριστικά των θυτών-θυμάτων. Ως βασικός στόχος τέθηκε η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου ατομικά και ομαδικά στο πλαίσιο μιας ομάδας διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο απέναντι στο φαινόμενο αυτό μέσω συμβουλευτικής, ενημερώσεων, πρόληψης και παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία προσφέρει στον αναγνώστη τη γνώση και τις σημαντικότερες πληροφορίες επί του θέματος.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και η θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Οι μορφές, οι αιτίες και οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, τα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο σχολικός εκφοβισμός ως ερευνητικό ζήτημα και αναλύονται οι διεθνείς και οι ελληνικές έρευνες.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισής του. Γίνεται μία παρουσίαση των προγραμμάτων παρέμβασης σε θέματα εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, ακολουθούν οι προτάσεις μέτρων στο πλαίσιο του Υπουργείου και των Σχολικών Διευθύνσεων και ολοκληρώνεται το κεφάλαιο με τις προτάσεις μέτρων στο πλαίσιο του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνεται η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της παραβατικότητας των ανηλίκων υπό το πρίσμα του ποινικού δικαίου, ενώ καταδεικνύεται και ο ρόλος των Εταιρειών Προστασίας Ανηλίκων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παραθέτω την πρότασή μου για την αντιμετώπιση του φαινομένου και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Κεφάλαιο Ι: Έννοια και χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού

1.1 Σχολικός εκφοβισμός - Ιστορική αναδρομή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται, συχνά, λόγος για έξαρση της βίας και της εγκληματικότητας σε πολλές χώρες μέσα στις οποίες συγκαταλέγεται, βεβαίως, και η Ελλάδα. Ως βία θα μπορούσε να οριστεί η χρήση κάθε μορφής εξουσίας που επιβάλλεται από τον θύτη στο θύμα, για τη διατήρηση του ελέγχου της σχέσης και της συμπεριφοράς του θύματος και συνήθως, αν όχι πάντα, συμπεριλαμβάνει παραβίαση των δικαιωμάτων του θύματος. Εύκολα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν πολλές μορφές βίας, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, από τη σωματική, την ψυχολογική, τη λεκτική, τη σεξουαλική μέχρι πράξεις που χαρακτηρίζονται από βανδαλισμούς, βιαιότητες και εχθροπραξίες (Κουτρολού, 2013: 24-27).

Η τελευταία -και αρκετά συχνή στον χώρο του σχολείου- διάσταση της βίας είναι ο σχολικός εκφοβισμός (bullying). Τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying) συνδέεται άρρηκτα και με τον όρο θυματοποίηση (victimization), κατά τον οποίο ένα άτομο εκφοβίζεται ή θυματοποιείται από τις επαναλαμβανόμενες βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές άλλου ατόμου ή ομάδας ατόμων (Τσιάντης, 2008: 2· Olweus, 2009: 29). Οι αρνητικές αυτές ενέργειες προκαλούνται σκόπιμα με στόχο την πρόκληση βλάβης ή ενόχλησης και εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους είτε λεκτικά όπως, βρισιές, απειλές, κοροϊδίες, είτε με σωματική επαφή, είτε με γκριμάτσες και άσεμνες χειρονομίες, είτε με συμπεριφορές, όπως αποκλεισμός από παρέες ή δραστηριότητες (έμμεση θυματοποίηση).

Η μελέτη του εκφοβισμού ξεκίνησε στη Σκανδιναβία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 από τον πρωτοπόρο Dan Olweus, ο οποίος έκανε ενδοσκοπική ανάλυση του φαινομένου. Ο Olweus όμως για να περιγράψει τον όρο χρησιμοποίησε τη λέξη «mobbing» από την αγγλική προέλευση της λέξης «mob», η οποία είναι συνώνυμη με τη λέξη «όχλος» ή «συμμορία» (Olweus, 2009). Στην αγγλική όμως γλώσσα, ο όρος είναι συνώνυμος με τη λέξη «bullying» που προέρχεται από τον όρο «bully» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον νταή, το φωνακλά, τον τύραννο και γενικά αυτόν που φοβερίζει και απειλεί. Έτσι το 1978 ο όρος bullying χρησιμοποιήθηκε και

επίσημα από τον Olweus για να περιγράψει την κατάσταση φόβου που προκαλούν μαθητές στους συνομήλικους τους.

Ο Olweus αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

[εκφοβισμός είναι] η κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου κατά τη συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού ή εξευτελισμού. (Olweus, 1993: 9).

Μάλιστα επισημαίνει ότι η χρήση του όρου είναι άτοπη όταν αναφερόμαστε σε δυο άτομα, ίσης σωματικής δύναμης που εμπλέκονται συνεχώς σε διαμάχες (ό.π. 208), γιατί ο όρος χρησιμοποιείται για ασύμμετρη σχέση δύναμης (asymmetric power relationship) μεταξύ «θύματος» και «θύτη». Ο όρος «θύματος» αναφέρεται στο άτομο που βιώνει τον εκφοβισμό, ενώ ο δεύτερος όρος στο άτομο που τον προκαλεί. Για παράδειγμα, η παιγνιώδης σωματική πάλη διαχωρίζεται από τον σωματικό εκφοβισμό επειδή αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού, όπου οι εμπλεκόμενοι διατηρούν ένα είδος φιλίας (Boulton, 1999).

Ο Rigby (2002) αναφέρεται στον ορισμό που υιοθετείται από τα Συμβούλια της Σκωτίας για την έρευνα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα οποία ο εκφοβισμός θεωρείται ως η σκόπιμη συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε ή να απειλήσουμε ή να εκφοβίσουμε κάποιον. Μάλιστα και ο ίδιος εμμένει στην επανάληψη του φαινομένου με σταθερή συχνότητα και την μεθόδευσή τους προς τους πιο αδύναμους μαθητές, όπως ακριβώς και ο Olweus (1993). Άρα τον ορίζει εν ολίγοις ως «μια επαναλαμβανόμενη καταπίεση, ψυχολογική ή σωματική, ενός λιγότερου δυνατού προσώπου από ένα άλλο πρόσωπο ή ομάδα προσώπων με περισσότερη ισχύ» (Rigby, 1996:15). Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω ορισμούς είναι οι Ανδρέου και Smith (2002) που θεωρούν προϋπόθεση την επαναληψιμότητα και τη σταθερή συχνότητα αυτής της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, βασισμένη στην ασύμμετρη σχέση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για δύο προσεγγίσεις: τη προσέγγιση «θύτη» - «θύματος», όπως αναφέραμε παραπάνω αλλά και τη «γενική θυματοποίηση» (general victimization). Η πρώτη πρεσβεύει όλα τα παραπάνω που αναφέραμε από τους Olweus, Rigby, Ανδρέου και Smith (2002), ενώ αντίθετα η δεύτερη δε θεωρεί ως προϋπόθεση τη συχνότητα επανάληψης της ενέργειας ή την ανισοτιμία ψυχικής και

σωματικής δύναμης μεταξύ των εμπλεκομένων (Schafer, 2002). Αλλά περιλαμβάνει τις περιπτώσεις βίας που είναι φίλοι και πιθανόν *«ίσης ψυχικής και σωματικής δύναμης»*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οφείλουμε να αναφερθούμε στον Crick ο οποίος κάνει λόγο για σχεσιακή επιθετικότητα (relational victimization) μεταξύ συνομηλίκων. Σχεσιακή επιθετικότητα προσδιορίζεται η επιθετικότητα που βάλει εναντίον των σχέσεων, όπως ο εξοστρακισμός (Crick & Grotpeter, 1996) που στοχεύει στην απομόνωση ή αποπομπή του παιδιού από τη παρέα. Ο συγκεκριμένος ορισμός διαφοροποιεί τη σχεσιακή από τη φανερή επιθετικότητα που αναφέρθηκαν προηγουμένως από τον Olweus και τους υποστηρικτές του, δηλαδή για παιδιά που έχουν υποστεί σωματική ή λεκτική βία.

Οι Tatum και Tatum (1992) σημειώνουν με τη σειρά τους, ότι ο σχολικός εκφοβισμός δηλώνει τη σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψει κάποιος τον άλλο και να τον υποβάλλει σε κατάσταση πίεσης. Ο Randall (1991) με τη σειρά του ορίζει τον εκφοβισμό ως *«μια επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από την εκούσια πρόθεση να προκαλέσει σωματικό ή ψυχικό πλήγμα σε άλλους»*. Οι Dake και άλλοι (2004), υποστηρίζουν περισσότερο την άποψη του Crick (1996-1998), ότι δηλαδή ο εκφοβισμός μπορεί να εμφανίζεται ως άσκηση σωματικής βίας και λεκτικής επιθετικότητας, αλλά μπορεί να εμφανίζεται και με έμμεσες μορφές όπως ψυχολογική πίεση.

Όσον αφορά το κριτήριο επαναληψιμότητας θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλοί επικριτές, οι οποίοι επισημαίνουν ότι *«ακόμη και ένα μεμονωμένο περιστατικό σοβαρής παρενόχλησης, μπορεί να οριστεί ως σχολικός εκφοβισμός υπό συγκεκριμένους όρους»* (Monks, Smith, Naylor, Bartew, Ireland & Coyone, 2009). Οι Lagerspetz, Bjorkqvist και Peltonen (1988) συμπληρώνουν στον παραπάνω ορισμό, ότι όταν ο αποδέκτης της επίθεσης διακατέχεται για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά το συμβάν από αισθήματα φόβου, εξανάγκασης ή ταπείνωσης, τότε το μεμονωμένο περιστατικό θεωρείται συμβάν εκφοβισμού. Τέλος, οι Price και Dodge (1989) μιλούν για επιθετικότητα, χωρίς να έχει προηγηθεί πρόκληση (proactive), για επιθετικότητα ως αντίδραση σε προηγηθείσα ενέργεια (reactive aggression) και τέλος για επιθετικότητα που εκδηλώνεται για την επίτευξη ενός στόχου (instrumental aggression). Ο διαχωρισμός είναι απαραίτητος καθώς η επιθετικότητα που παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα πρόκλησης, δεν συνιστά εκφοβισμό. Στον Πίνακα 1 είναι συγκεντρωμένοι όλοι οι ορισμοί που αναφέρθηκαν.

Πίνακας 1. Βασικοί ορισμοί εκφοβισμού

Θεωρίες	Ορισμοί
Dake et al. (2004)	Άμεσες μορφές (κλωτσιές – χτυπήματα) λεκτική επιθετικότητα (βρισιές, πειράγματα) και έμμεσες μορφές (ψυχολογική βία)
Olweus (1997) Andreou & Smith (2002)	Επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αρνητικές ενέργειες από ένα τουλάχιστον άτομο. Προϋποθέτει άνιση δύναμη.
Crick & Bigbee (1998) Crick & Grotpeter (1996)	Φανερή επιθετικότητα (σωματική και λεκτική επίθεση) Σχεσιακή θυματοποίηση (relational victimization) Εξοστρακισμός από παρέες, διάδοση αρνητικής φήμης
Schafer, Werner, & Crick (2002)	Γενική θυματοποίηση (general victimization) σωματική ή λεκτική βία που δεν προϋποθέτει συχνή επανάληψη ή άνιση δύναμη
Price & Dodge (1989)	Επιθετικότητα χωρίς να έχει προηγηθεί πρόκληση (proactive) Επιθετικότητα ως αντίδραση σε προηγηθείσα ενέργεια (reactive aggression) Επιθετικότητα που εκδηλώνεται για την επίτευξη ενός στόχου (Instrumental aggression)
Smith & Sharp (1994)	Συστηματική κατάχρηση δύναμης
Rigby (2002)	Κακόβουλος και μη κακόβουλος εκφοβισμός, επιθυμία κάποιου να πληγώσει έναν άλλο, ασυμμετρία δύναμης εμπλεκόμενων, επανάληψη και άδικη χρήση δύναμης, προφανής ευχαρίστηση επιτιθέμενου

Τα τελευταία χρόνια, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, εμφανίστηκε και μια νέα μορφή σχολικής βίας, μέσω του διαδικτύου (cyber bullying), όπου γίνεται διακίνηση προσωπικών πληροφοριών, είτε ψευδών είτε όχι και, εύκολα, παραποίηση των ατομικών δεδομένων (Olweus, 2009:29; Κουτρολού, 2013: 84).

1.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Στη βιβλιογραφία βρίσκονται καταγεγραμμένες λίστες με συμπεριφορές, τις οποίες χαρακτηρίζουν ως μορφές εκφοβισμού, όπως χτυπήματα, φωνές στους άλλους ή ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση αυτή ελλοχεύει κινδύνους, αφού το να χτυπάς κάποιον δεν το καθιστά αυτόματα περίπτωση εκφοβισμού. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί ανταποδίδει ένα χτύπημα. Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2010), η μορφή του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από την ηλικία και το φύλο.

Τα μικρότερα παιδιά εκφράζονται περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο τον λόγο και σταδιακά πιο

συγκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας, όπως η υπονόμηση και η απομόνωση. Επίσης, τα αγόρια γενικά είναι πιο άμεσα και σωματικά επιθετικά, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα. Η επιθετικότητα, βέβαια, στοχεύει πάντα στην εμπρόθετη και επαναλαμβανόμενη τρομοκράτηση των αδύναμων. (Τσιάντης, 2010, σελ.19)

Οι Craig, Pepler και Blais (2007), διέκριναν δύο μορφές εκδήλωσης της επιθετικότητας, την άμεση και την έμμεση. Ορίζουν την άμεση ως μια ευθεία σύγκρουση, ενώ την έμμεση ως μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται με πλάγιο «καλυμμένο» τρόπο. Στις έμμεσες μορφές το κύριο μέσο που χρησιμοποιεί ο επιτιθέμενος για να επιτύχει τον στόχο του είναι η συνέργεια με ένα ή περισσότερα άτομα (Garandean & Gillsen, 2006). Και σε αυτόν τον διαχωρισμό, όμως, παρατηρείται διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών.

Ο Rigby (2008) πρότεινε την κατηγοριοποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε άμεσες και έμμεσες μορφές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς

ΜΟΡΦΕΣ	ΑΜΕΣΕΣ	ΕΜΜΕΣΕΣ
ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ	• Φτύσιμο • Επιθέσεις, Κλωτσιές • Ρίψη αντικειμένων • Χρήση όπλου	• Εσκεμμένος ή άδικος αποκλεισμός • Αρπαγή ή κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων
ΕΚΤΙΚΕΣ	• Προσβλητικά λόγια • Εξευτελισμός • Σκληρά πειράγματα • Παρατσούκλια	• Παρακίνηση τρίτου προσώπου να προσβάλλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον • Διάδοση άσχημων φημών • Ανώνυμα τηλεφωνήματα • Προσβλητικά κείμενα, μηνύματα, επιστολές
ΜΕΣΩ ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΩΝ	• Απειλητικές κινήσεις • Επίμονες ματιές	• Επανελημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος

(Πηγή: Rigby, 2008α, σελ. 26)

Σύμφωνα, πάντα, με τον Rigby (2008α), ο εκφοβισμός μπορεί να προσδιοριστεί και με βάση συγκεκριμένους τομείς, όπως: α) ηλεκτρονικός εκφοβισμός, χρησιμοποιεί τεχνολογικά μέσα, όπως την αποστολή e-mails ή απειλητικών μηνυμάτων ή την ανάρτηση συκοφαντικών ιστοσελίδων, β) φυλετικός εκφοβισμός, κατευθυνόμενος σε

κάποιον εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας και γ) σεξουαλικός εκφοβισμός, ο οποίος περιλαμβάνει αρνητικούς σεξιστικούς υπαινιγμούς.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ραγδαία εξέλιξη του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ο King, το 2006, όπως αναφέρεται από τον Σφακιανάκη και τους συνεργάτες του (2012), επισημαίνει ότι:

αυτό που καθιστά τον εκφοβισμό μέσω του διαδικτύου τόσο επικίνδυνο είναι το γεγονός ότι ο καθένας μπορεί να τον πράξει χωρίς να χρειάζεται να αντιμετωπίσει το θύμα του. Δε χρειάζεται να είναι κανείς δυνατός ή γρήγορος αρκεί ένας υπολογιστής και η επιθυμία να τρομοκρατήσει. (Σφακιανάκης και συν., 2012: 181).

Εξετάζοντας με περισσότερη λεπτομέρεια τις κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού αναφέρουμε τα εξής:

- **Λεκτικός** Είναι μία από τις συνηθέστερες μορφές. Μορφές αυτού του είδους αποτελούν τα παρατσούκλια, οι απειλητικές και προσβλητικές παρατηρήσεις. Ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η καταγωγή και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι τα χαρακτηριστικά των θυμάτων.
- **Σωματικός** Είναι κάτι περισσότερο από χτυπήματα και μπορεί να περιλαμβάνει και έμμεσες μορφές, όπως αρπαγή αντικειμένων ή χρημάτων και καταστροφή περιουσίας.
- **Κοινωνικός εκφοβισμός** Εσκεμμένος αποκλεισμός από κοινωνικές ομάδες ή εκφοβισμός μέσα στην ομάδα (Lee, 2006).
- **Ηλεκτρονικός εκφοβισμός** Πρόκειται για ένα είδος λεκτικού, διαπροσωπικού και ψυχολογικού εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το σχολικό εκφοβισμό, ο καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετικά στοιχεία του. Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές.

1.3 Αιτίες και συνέπειες

Το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι μια σύνθετη διαδικασία μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντολογικών παραγόντων. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον που ζει, οι κοινωνικές επιρροές που δέχεται, το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου, το εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση των γονιών και των εκπαιδευτικών απέναντι στη βία, τα ΜΜΕ είναι από τους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (Κουτρολού, 2013: 48).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι συνθήκες ανατροφής στην παιδική ηλικία μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Για παράδειγμα, ενδεχόμενη αρνητική στάση των γονέων προς το παιδί, και κυρίως του αρχικού κηδεμόνα, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη τρυφερότητας και εμπλοκής, αυξάνει τον κίνδυνο να γίνει αργότερα το παιδί επιθετικό και εχθρικό προς τους άλλους. Στα ίδια αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσει η ανατροφή η οποία είναι ανεκτική. Αν ο κηδεμόνας, δηλαδή, είναι γενικά ανεκτικός και δε θέτει σαφή όρια στην επιθετική συμπεριφορά, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες το επίπεδο επιθετικότητας του παιδιού να αυξηθεί. Στην αντίθετη περίπτωση, η χρήση πολύ αυστηρών μεθόδων ανατροφής, όπως η σωματική τιμωρία και τα βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα μπορεί, πάλι, να αυξήσουν το επίπεδο επιθετικότητας του παιδιού. Πέρα από τις συνθήκες ανατροφής κατά τη περίοδο της παιδικής ηλικίας, σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του προτύπου επιθετικής αντίδρασης, διαδραματίζουν και οι σχέσεις των ενηλίκων μεταξύ τους μέσα στην οικογένεια. Οι συχνές συγκρούσεις, οι έριδες και οι καβγάδες δημιουργούν για τα παιδιά ένα κλίμα ανασφάλειας και σχετίζονται με τη χρήση των ακατάλληλων μεθόδων διαπαιδαγώγησης (Olweus, 2009: 59-61).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα που ξεκινάει, αρχικά, μέσα από την οικογένεια και συνεχίζεται, βέβαια, και στο σχολείο. Τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε περιστατικά σχολικής βίας συγκριτικά με τα κορίτσια, και αυτό συνδέεται, αναμφίβολα, με τη διαδικασία της διαφορικής κοινωνικοποίησης, έτσι το αγόρι μαθαίνει να συμπεριφέρεται ως αγόρι, όπως άλλωστε και το κορίτσι μαθαίνει να συμπεριφέρεται ως κορίτσι. Κάθε παρέκκλιση από τους ρόλους τους αποτελεί παραβίαση του κανονιστικού προτύπου και αμφισβήτηση της ανδρικής και γυναικείας του φύσης, αντίστοιχα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 50).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Κουτρολού (2013) υποστηρίζοντας ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού. Ένα παιδί που ζει σε ένα άσχημο οικογενειακό περιβάλλον με ξεσπάσματα θυμού και σωματικές τιμωρίες, είναι αυτονόητο ότι θα εμφανίσει βίαιη συμπεριφορά. Το παιδί, ως δέκτης, αφοιγκράζεται και μιμείται τις πράξεις των γονιών-πομπών, γι' αυτό τον λόγο τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για τα συναισθήματα που βιώνει (Κουτρολού, 2013: 49). Η Τρίγκα-Μερτίκα (2014), αναφέρει ότι η έκθεση σε αυτές τις μορφές συμπεριφοράς μπορούν να επηρεάσουν την εικόνα του παιδιού γύρω από την επιθετική συμπεριφορά και να τη θεωρήσουν ως μια αποδεκτή μορφή και μέθοδο αντιμετώπισης συγκρούσεων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 51).

Σύμφωνα με την Κουτρολού (2013), το σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημείο αναφοράς για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και αυτό, πρωτίστως, συμβαίνει γιατί το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των συμμαθητών. Η έλλειψη συνεργασίας σχολείου και γονιών, η περιορισμένη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο, αλλά και το μειωμένο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και γονιών για τη συναισθηματική ζωή των παιδιών, προδικάζουν φαινόμενα βίας (Κουτρολού, 2013: 49). Προς αυτή τη κατεύθυνση συμφωνεί και η Τρίγκα-Μερτίκα (2014), προσθέτοντας σε όλα τα παραπάνω και τον χαρακτήρα των σχολικών προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα περισσότερο στη μετάδοση γνώσης μέσω της σχέσης πομπού και παθητικού δέκτη, αποκλείοντας όχι μόνο τη συμμετοχική διαδικασία στη μάθηση αλλά περιορίζοντας στο ελάχιστο δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για το παιδί, όπως είναι τα σπορ και το παιχνίδι. Αντίθετα, το θετικό σχολικό κλίμα αποθαρρύνει την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 53). Να προσθέσουμε, όμως, στο σημείο αυτό, ότι ο Olweus (2009) μέσω ερευνών που διεξήγαγε στη Στοκχόλμη δεν κατέληξε στα παραπάνω συμπεράσματα, δηλαδή η επιθετική συμπεριφορά των θυτών, των «νταήδων», όπως τους αποκαλεί προς τους συνομηλίκους τους δεν μπορεί να εξηγηθεί ως αντίδραση στις απογοητεύσεις και στις αποτυχίες στο σχολείο. Απεναντίας, τόσο οι «νταήδες» όσο και τα θύματα φαίνεται ότι, ως μαθητές, είναι κάτω του μετρίου (Olweus, 2009: 48 και 49).

Παρόλα αυτά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κρίνεται εξαιρετικά επικίνδυνο και χρήζει άμεσης επέμβασης για τον λόγο ότι μπορεί να εξαπλωθεί σε ένα μεγάλο μέρος μαθητών. Όπως μας πληροφορεί ο ίδιος, μελέτες έχουν καταδείξει ότι τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικοι μπορούν να φερθούν πιο επιθετικά αν δουν κάποιον άλλο, ένα «πρότυπο», να έχει επιθετική στάση, και δυστυχώς, τα άτομα-θύτες, όπως έχει ήδη ειπωθεί, εκπέμπουν μια αίγλη και ένα θαυμασμό στους περισσότερους μαθητές. Περισσότερο επηρεάζονται από μια παρόμοια επίδραση προτύπου εκείνοι που είναι λίγο ανασφαλείς και εξαρτημένοι, οι οποίοι δεν διαθέτουν κύρος έναντι των συνομηλίκων τους, αλλά θα επιθυμούσαν να επιβληθούν. Με αυτό τον τρόπο, βίαια επεισόδια μπορεί να εξαπλωθούν (Olleus, 2009: 63).

Όπως μας πληροφορεί η Τρίγκα-Μερτίκα (2014), στις έρευνες για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό επισημαίνεται η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στην άσκηση της βίας, τις αξίες, τις στάσεις και συμπεριφορές. Η βία στο σχολείο είναι μια συλλογική διεργασία, μια «μεταδοτική αρρώστια», η οποία έχει τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της. Επιπλέον, καθώς οι ομάδες παιδιών επιχειρούν να σταθεροποιήσουν τη συνοχή τους σαν ομάδα, ασκούν στα μέλη τους πίεση για ομοιομορφία. Η εκτόνωση της επιθετικότητας σε αυτούς που θεωρούνται εκτός προτύπων της ομάδας βοηθά στη σύσφιξη των δεσμών μέσα στην ομάδα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 52, 53).

Αξίζει να σημειώσουμε και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το κοινωνικό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, στην εμφάνιση της βίας γενικότερα και στον σχολικό εκφοβισμό ειδικότερα. Η κοινωνία ανέκαθεν, λειτουργούσε ως καθοριστικός παράγοντας στην ψυχосύνθεση του ανθρώπου, δηλαδή κάθε άτομο λειτουργεί επηρεαζόμενο από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζει και προσαρμόζεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Η σημερινή κοινωνία με τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, την υψηλή πυκνότητα πληθυσμού, την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων λόγω αναβίωσης εθνικιστικών συναισθημάτων και με τις κοινωνικές ανισότητες, παραμένει βίαιη, ενθαρρύνοντας την εγκληματικότητα (Κουτρολού, 2013: 50). Με το παραπάνω πόρισμα, έρχεται σε συμφωνία η Τρίγκα-Μερτίκα (2014), υποστηρίζοντας ότι κοινό ερευνητικό εύρημα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ χαμηλού κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος της γειτονιάς, από τη μια, και της βίας στα σχολεία που ανήκουν σε αυτές τις περιοχές (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 54).

Επιπλέον, εκτεταμένες διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που βλέπουν εκπομπές με πολλή βία στην τηλεόραση ή ταινίες στο βίντεο και στον κινηματογράφο γίνονται πιο επιθετικά και έχουν λιγότερη ενσυναίσθηση για τα θύματα βίας. Αν και καμία μελέτη δεν έχει ερευνήσει απευθείας τις πιθανές συνέπειες αυτού του φαινομένου στον εκφοβισμό, είναι λογικό, βάσει των διαθέσιμων στοιχείων, να συμπεραίνουμε ότι τα ΜΜΕ μπορούν, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, να αυξήσουν το επίπεδο εκφοβισμού μέσω παρόμοιων θεαμάτων (Olweus, 2009: 64).

Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και τα συμπεράσματα της Τρίγκα-Μερτίκα (2014), υποστηρίζοντας ότι η διαφήμιση και η προπαγάνδα προβάλλουν αρνητικά πρότυπα που οδηγούν στη διάβρωση των ηθικών αξιών και στη διαφθορά των νέων. Η νέα γενιά μεγαλώνει με τα πρότυπα βίας της τηλεόρασης και του διαδικτύου και υιοθετεί τις κοινωνικές αξίες που προβάλλονται μέσα από αυτά, με αποτέλεσμα να αμβλύνεται το αίσθημα της αλληλεγγύης που είναι απαραίτητο, για να απέχει κανείς από τη βία και την παραβατικότητα.

Εκτός από τις αρνητικές επιδράσεις των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων και μόνο η πολύωρη καθήλωση και ακινησία επιδρά αρνητικά στη συμπεριφορά, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 76).

Συνοψίζοντας, ανάμεσα στους παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το βαθμό αποδιοργάνωσης και παθολογίας του οικογενειακού περιβάλλοντος και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών, τη δυναμική των ομάδων συνομηλίκων και την ανάγκη του ανήκειν σε μια ομάδα, το σχολικό περιβάλλον και την όλη ανταγωνιστική εκπαιδευτική διαδικασία, το ευρύτερο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον που λειτουργεί το σχολείο και τέλος την ανεξέλεγκτη λειτουργία των ΜΜΕ που προβάλλουν και εξιδανικεύουν τη βία χωρίς, μάλιστα, να τιμωρείται.

Δε χρειάζεται μεγάλη φαντασία για να καταλάβουμε τι επιπτώσεις έχει για το άτομο να βρίσκεται σε κατάσταση συνεχούς άγχους και ανασφάλειας, έχοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση. 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 τη συχνότητα και την ένταση του εκφοβισμού που

το παιδί-θύμα υφίσταται. Σε σχέση και με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του μπορούν να εκτείνονται από μικρά σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα έως και στις πιο τραγικές, όπως είναι η αυτοκτονία και η ανθρωποκτονία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 57· Olweus, 2009: 67).

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες συνέπειες όσον αφορά τα θύματα και σε μακροχρόνιες όσον αφορά τους θύτες. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής που θυματοποιείται, χάνει την αυτοεκτίμησή του, γίνεται ανασφαλής και αποκτά νευρικότητα. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή του στα σχολικά μαθήματα, να μειώνεται η σχολική του επίδοση και να αισθάνεται αποτυχημένος. Τα παιδιά-στόχοι συχνά υποφέρουν από κατάθλιψη και δείχνουν απροθυμία ή διστακτικότητα να πάνε στο σχολείο (Κουτρολού, 2013: 46· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 57).

Πέρα από τις σωματικές συνέπειες που μπορεί να περιλαμβάνουν μώλωπες, στραμπουλήγματα, διαστρέμματα, πιο σημαντικές είναι οι πνευματικές συνέπειες, όπως έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης, σχολική άρνηση και μειωμένη σχολική επίδοση και οι κοινωνικό-ψυχολογικές όπως εμετοί, πονοκέφαλοι, αϋπνίες, απώλεια όρεξης και στρες. Έρευνες έχουν δείξει ότι το 10% των θυμάτων απείχε από τα σχολεία για να αποφύγει τον εκφοβισμό ή την ταλαιπωρία από τους συμμαθητές του και ένα 29% το είχε τουλάχιστον σκεφτεί, ενώ τα περισσότερα θύματα δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός επηρέασε αρνητικά τη σχολική τους επίδοση. Επίσης, τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δυσκολεύονται να αποδεχτούν τον εαυτό τους, βρίσκονται σε διαρκή κατάσταση άμυνας, φόβου και αγωνίας με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να επικρίνουν συνεχώς τον εαυτό τους, γιατί δεν τον αποδέχονται. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές-θύματα και ως ενήλικες κινδυνεύουν να γίνουν μελαγχολικοί και να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Κουτρολού, 2013: 46-48· Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 58).

Σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2014), τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν κοινωνική απόσυρση και απομόνωση που συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα μοναξιάς, τα οποία γίνονται ισχυρότερα καθώς τα παιδιά-θύματα φαίνεται να έχουν λίγους ή καθόλου φίλους στο σχολείο. Μάλιστα, είναι γεγονός ότι τα άλλα παιδιά αποφεύγουν να κάνουν παρέα με παιδιά που έχουν ήδη υπάρξει θύματα εκφοβισμού, καθώς

φοβούνται μήπως και τα ίδια με τη σειρά τους αποτελέσουν αντικείμενα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 57).

Ακόμα πιο δραματικά ήταν τα αποτελέσματα για το 35-40% των παιδιών 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 η βία συνδέεται στενά με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στο μέλλον. Οι θύτες, δηλαδή, έχουν αυξημένες πιθανότητες μελλοντικά, η επιθετική συμπεριφορά να τους οδηγήσει και σε άλλες αντικοινωνικές πράξεις και βιαιοπραγίες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 58· Κουτρολού, 2013: 46).

Τα προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης έχουν ακόμα μεγαλύτερες επιπτώσεις από αυτές που αναφέραμε προηγουμένως. Στη πραγματικότητα πλήττουν κάποιες από τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές. Δηλαδή κάθε άτομο οφείλει να έχει το δικαίωμα να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση, στο σχολείο, όπως και στην κοινωνία. Κανένας μαθητής δε θα πρέπει να φοβάται να πάει στο σχολείο μήπως κάποιος τον παρενοχλήσει ή τον εξευτελίσει και κανένας γονέας δε θα πρέπει να ανησυχεί μήπως συμβεί κάτι ανάλογο στο παιδί του. Σύμφωνα με τη Δικαίον και τους συνεργάτες της (2012), είναι βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού να πηγαίνει στο σχολείο χωρίς να φοβάται, ανεξάρτητα από το εάν είναι αγόρι ή κορίτσι, την εμφάνισή του, τις ικανότητες που έχει, την πατρίδα του ή τη θρησκεία που πιστεύει (Olweus, 2009: 67).

Τα προβλήματα σχολικής βίας σχετίζονται, επίσης, με μια γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στη βία και στην καταπίεση. Ένας μαθητής που πέφτει κατ' επανάληψη θύμα εκφοβισμού από άλλους μαθητές, ενώ οι ενήλικοι δεν παρεμβαίνουν, οι κοινωνικές αξίες που θα αποκτήσει θα βασίζονται στη μη αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αποδοχή της βίας. Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και για τους μαθητές οι οποίοι για μεγάλα χρονικά διαστήματα αφήνονται να παρενοχλούν άλλους χωρίς να παρεμποδίζονται από τους ενηλίκους, εφόσον η απουσία ενεργής αντίδρασης προς τα προβλήματα εκφοβισμού στο σχολείο υποδηλώνει σιωπηρή αποδοχή.

Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η αντίδραση στα προβλήματα εκφοβισμού λειτουργεί και προς όφελος των επιθετικών μαθητών, καθώς, όπως έχει ήδη ειπωθεί οι μαθητές-θύτες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες από τους άλλους μαθητές να ακολουθήσουν στη ζωή τους έναν αντικοινωνικό δρόμο. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να προσπαθούμε να σταματούμε τις δραστηριότητές τους και να τις κατευθύνουμε και πάλι σε πιο αποδεκτές οδούς, αφού δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που να υποδεικνύει ότι η ανεκτική και επιτρεπτική στάση των ενηλίκων προς τα άτομα αυτά θα τους βοηθήσει αν ξεπεράσουν τα πρότυπα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Olweus, 2009: 67 και 68).

Εν κατακλείδι, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες και με δραματικές συνέπειες ως προς τα θύματα.

1.4 Χαρακτηριστικά θύτη, θύματος, παρατηρητή

1.4.1 Θύτες δράστες

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), τα παιδιά-θύτες εμφανίζουν επιθετικότητα, παρορμητικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού. Τα κίνητρά τους είναι αλληλοσχετιζόμενα και συνοψίζονται στα εξής: 1) η ανάγκη απόκτησης δύναμης και κυριαρχίας, 2) το όφελος που μπορεί να είναι υλικό, όπως χρήματα που παίρνουν από τα παιδιά θύματα, ή ψυχολογικό με τη μορφή γοήτρου και υπεροχής και 3) η άντληση ικανοποίησης από το να πληγώνουν άλλα άτομα που σχετίζεται με τη γενικότερη εχθρότητα που έχουν αναπτύξει προς το υπόλοιπο περιβάλλον τους. Ιδίως για τα αγόρια θύτες μπορούμε να πούμε ότι *«χαρακτηρίζονται από ένα πρότυπο επιθετικής αντίδρασης σε συνδυασμό με σωματική δύναμη»* (ό.π.: 55). Πολλές φορές μάλιστα παρουσιάζουν επιθετικότητα και προς τους ενήλικους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Η Πρεκατέ (2008) αναφέρει, επίσης, ότι τα παιδιά-εκφοβιστές παρουσιάζουν συνήθως χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάγκη για προσοχή, χαμηλή σχολική επίδοση, συναισθηματική ανωριμότητα, ανευθυνότητα, ζηλοφθονία και συχνά προέρχονται από μία δυσλειτουργική οικογένεια. Συνήθως πρόκειται για παιδιά τα οποία έχουν γύρω τους «θαυμαστές» που αισθάνονται φόβο για αυτούς.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά-θύτες, αποτελούν δυο κατηγορίες:

αυτά που έχουν ευθέως επιθετική συμπεριφορά και αυτά που θεωρούνται παθητικο-επιθετικά, δηλαδή συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού, αλλά δεν τις ξεκινούν οι ίδιοι (Olweus, 2009).

Μια ειδική κατηγορία θυτών είναι οι «παθητικο-επιθετικοί» δράστες, οι οποίοι:

είτε έχουν υπάρξει θύματα εκφοβισμού και αναπαράγουν προς άλλες κατευθύνσεις τη βία που υπέστησαν, είτε υιοθετούν μία τέτοια προκλητική στάση, με στόχο να κινητοποιήσουν το δράστη εναντίον τους, προσφέροντάς του διαρκή εναύσματα. (Γιοβαζολιάς, 2007: 2)

1.4.2 Θύματα

Τα παιδιά θύματα όπως αναφέρει ο Rigby (2008) εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά: 1) έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυταξία 2) δεν είναι διεκδικητικοί 3) δε διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες 4) είναι εσωστρεφείς 5) είναι λιγότερο δυνατοί σωματικά από τους υπόλοιπους μαθητές 6) δεν είναι ανταγωνιστικοί 7) δε διακρίνονται από ηρεμία, αυτοκυριαρχία και σταθερότητα 8) είναι μοναχικοί 9) δε διακρίνονται από ομαδικότητα και συνεργασία 9) έχουν προδιάθεση στο άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοκτονία και 10) μπορεί να υστερούν είτε λόγω χαρακτηριστικών, όπως το ύψος, είτε λόγω κάποιας πάθησης, όπως ο τραυλισμός.

Ο Olweus (2009), διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων σχολικού εκφοβισμού. Σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα τα οποία εκπέμπουν ότι είναι ανασφαλή και ανάξια καθώς και ότι δεν πρόκειται να αντεπιτεθούν εάν τους επιτεθούν ή τα προσβάλλουν. Χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι για τα παθητικά θύματα μπορούμε να πούμε ότι «*χαρακτηρίζονται από ένα αγχώδες ή υποτακτικό πρότυπο αντίδρασης το οποίο (στα αγόρια) συνδυάζεται με σωματική αδυναμία*» (ό.π.: 56). Η δεύτερη κατηγορία θυμάτων αναφέρεται στα προκλητικά θύματα τα οποία συνήθως παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης ή υπερκινητικότητα, ενώ παράλληλα συνδυάζουν αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά καθώς και στοιχεία που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση στους συμμαθητές τους.

Ο Γιοβαζολιάς (2007) καταγράφει τα γενικά χαρακτηριστικά των θυμάτων του εκφοβισμού, βάσει διεθνών και ελληνικών δεδομένων, τα οποία είναι:

- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- αδυναμία επίλυσης προβλημάτων

- καταθλιπτικά στοιχεία
- συναισθηματικές δυσκολίες
- αίσθημα μοναξιάς
- χαμηλές σχολικές επιδόσεις
- αδυναμία στο μέλλον να αναλάβουν ευθύνες, να επιδείξουν συνέπεια στον κοινωνικό τους ρόλο, να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις ή να έχουν ομαλή σεξουαλική ζωή.

Έτσι τα παιδιά-θύματα όπως και τα παιδιά-θύτες έχουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που ευνοούν την εκδήλωση της συμπεριφοράς του θύματος ή του θύτη αντίστοιχα.

1.4.3 Παρατηρητές

Αποτελούν μια σημαντική κατηγορία που πολλές φορές με τη στάση ανοχής που επιδεικνύουν, ως σιωπηλοί παρατηρητές που γνωρίζουν τα πάντα αλλά δε μιλούν, αποτελούν μια ειδική περιοχή μελέτης με ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 694 μαθητές που φοιτούν σε 5 δημόσια γυμνάσια της Αττικής κατά την οποία βρέθηκε ότι το 66,9% των παιδιών συμφωνεί απόλυτα ότι είναι διασκεδαστικό το να παρακολουθείς να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν μπορεί να αμυνθεί στο χώρο του σχολείου, ενώ μόλις το 6,6% διαφωνεί απόλυτα (Γιαννακούρα, 2011).

Ο Clarkson (1996, ό.π. αναφ. στον Lee, 2006), υποστηρίζει ότι υπάρχουν οι εξής κατηγορίες παρατηρητών ενός φαινομένου σχολικού εκφοβισμού: 1) αυτοί που θεωρούν ότι δεν είναι δική τους δουλειά αυτό που συμβαίνει, 2) οι ουδέτεροι, που δε θέλουν να πάρουν το μέρος του θύτη ή του θύματος, 3) οι αναποφάσιστοι, 4) αυτοί που δε θέλουν να χαλάσουν την ήδη υπάρχουσα φαινομενική ισορροπία, 5) αυτοί που θεωρούν ότι το περιστατικό είναι πιο πολύπλοκο από όσο φαίνεται, 6) αυτοί που δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα, 7) οι μαθητές που είχαν κάποια άσχημη εμπειρία κατά το παρελθόν, 8) αυτοί που πιστεύουν ότι η συνεισφορά τους δε θα κάνει τη διαφορά, 9) αυτοί που αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών απόψεων, 10) αυτοί που υποστηρίζουν ότι υπακούν σε μία δυνατότερη εξουσία με συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους δε θέλουν να αλλάξουν, 11) οι μαθητές που δεν τους αγγίζει το περιστατικό επειδή δεν τους αφορά

άμεσα και 12) αυτοί που πιστεύουν ότι το θύμα αξίζει αυτό που έπαθε.

Καταληκτικά, τα παιδιά-θύτες, τα παιδιά-θύματα και οι παρατηρητές έχουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που προσιδιάζουν στον αντίστοιχο ρόλο τους και είναι οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Συνεχίζοντας, παρατίθενται έρευνες για το φαινόμενο αυτό.

Κεφάλαιο II: Ο σχολικός εκφοβισμός ως ερευνητικό ζήτημα

2.1 Διεθνείς έρευνες

2.1.1 Ευρήματα διεθνών μελετών

Το "Health Behaviour in School-Aged Children"¹ (Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών - HBSC), μια διεθνής μελέτη των εφήβων στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, ξεκίνησε το 1983 και περιγράφει μοτίβα και ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία και την ευημερία των εφήβων, επιτρέποντας να κατανοήσουμε καλύτερα πώς η υγεία διαφέρει από τη μία χώρα στην άλλη και ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Currie et al., 2012). Τα ευρήματα αποκάλυψαν εντυπωσιακές διαφορές στα ποσοστά θυματοποίησης στις διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, κατά μέσο όρο το 13% των εντεκάχρονων μαθητών είχε δεχτεί εκφοβισμό στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές στο διάστημα των τελευταίων δύο μηνών με ποσοστό που κυμαίνεται από 2% (κορίτσια στην Αρμενία) έως 32% (αγόρια στη Λιθουανία). Το 11% των δεκατριάχρονων μαθητών είχε ασκήσει εκφοβισμό σε άλλους μαθητές στο σχολείο τουλάχιστον δύο φορές στο διάστημα των τελευταίων δύο μηνών, ποσοστό που κυμαίνεται από 1% (κορίτσια στη Νορβηγία) έως 35% (αγόρια στη Ρουμανία). Η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού διαφέρει σημαντικά μεταξύ των εφήβων που ζουν στο Βέλγιο, τη Δανία, την Ελλάδα και την Αγγλία (χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ENABLE), με τα **13χρονα** από τη Φλάνδρα του Βελγίου να αναφέρουν τα **υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής** σε περιστατικά εκφοβισμού (43%), ενώ οι 11χρονοι μαθητές στην Αγγλία να αναφέρουν τα **χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού**. Τα **χαμηλότερα ποσοστά** γενικότερα αφορούν **στους εντεκάχρονους στην Αγγλία** και τη Δανία και τα υψηλότερα στους δεκαπεντάχρονους Έλληνες.

Η συχνότητα εμφάνισης και οι μορφές του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταβάλλονται με την ηλικία. Η άμεση επιθετικότητα **σωματικής ή λεκτικής φύσης** είναι συνήθης στα **παιδιά μικρής ηλικίας**. Όσο αυξάνεται η ηλικία, η σωματική επιθετικότητα τείνει να μειώνεται και η λεκτική επιθετικότητα να αυξάνεται (Nishina, Juvonen, 2005). Η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη επιτρέπει στα παιδιά να γίνονται πιο "επιδέξιοι" στις έμμεσες μορφές επιθετικότητας. Για αυτόν τον λόγο, το

¹ Πηγή: http://www.euro.who.int/__data/assets/

πρόγραμμα ENABLE εστιάζει στην πρόωμη εφηβεία ως κρίσιμη περίοδο παρέμβασης, στοχεύοντας στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τις εκφοβιστικές συμπεριφορές και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την αντιμετώπισή τους.

Η μελέτη HBSC 2010 διαπίστωσε ότι η θυματοποίηση κατά κανόνα μειώνεται με την ηλικία (Currie et al., 2012). Ο Craig και οι συνεργάτες του (2009) υποστηρίζουν ότι η μείωση της θυματοποίησης με την αύξηση της ηλικίας ενδεχομένως οφείλεται στην κοινωνική ανάπτυξη. Μπορεί, επίσης, να αντικατοπτρίζει την εξίσωση του σωματικού μεγέθους και συνεπώς αποτελεσματικότερη παρεμπόδιση του εκφοβισμού ή να αφορά διαφορές στο περιβάλλον μεταξύ δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου σε επίπεδο κοινωνικού κλίματος και ακαδημαϊκών απαιτήσεων. Στις χώρες που εφαρμόζεται το πρόγραμμα ENABLE, ο εκφοβισμός εμφανίζεται με την ίδια συχνότητα σε όλες τις ηλικίες στο Βέλγιο και τη Δανία. Στην Αγγλία, παρατηρείται αύξηση της εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού μέχρι την ηλικία των 13 ετών, ενώ στην Ελλάδα υπάρχει μια συνεχής αύξηση μέχρι και τα 15 έτη.

Στη μελέτη HBSC, τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού σε όλες τις χώρες. Τα ποσοστά θυματοποίησης ήταν υψηλότερα για τα κορίτσια σε 29 από τις 40 χώρες. Τα ποσοστά θυματοποίησης μειώνονταν με την ηλικία σε 30 από τις 40 χώρες (αγόρια) και σε 25 από τις 39 χώρες (κορίτσια) (Craig et al., 2009). Διαφορές φύλου ήταν συνήθως μικρότερες από 10% (Currie et al., 2012).

2.1.2 Ποια η συχνότητα εμφάνισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης

Μεγάλες είναι οι αποκλίσεις που αναφέρονται μεταξύ μελετών και χωρών, ιδιαίτερα όσον αφορά στη θυματοποίηση μέσω του διαδικτύου. Μια πρόσφατη έκθεση κατέληξε στο ότι το 24% περίπου των νέων αναφέρουν ότι έχουν θυματοποιηθεί στο διαδίκτυο και το 17% αναφέρουν ότι οι ίδιοι εκφοβίζουν στο διαδίκτυο (Patchin & Hindura, 2012). Επιπλέον, η συχνότητα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μέσω διαδικτύου ποικίλλει μεταξύ αναπτυξιακών περιόδων (προεφηβεία ως εφηβεία) και εμφανίζεται ιδιαίτερα συχνά στην πρόωμη εφηβεία. Οι Ybarra και Mitchell (2007) διαπίστωσαν ότι όσο αυξάνει η ηλικία, τόσο αυξάνει και η συχνότητα του εκφοβισμού μέσω διαδικτύου. Όπως φαίνεται, σε νεότερες ηλικίες τα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο σε εκφοβισμό παραδοσιακού τύπου (εκτός διαδικτύου), ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εμπλέκονται συχνότερα σε εκφοβισμό μέσω διαδικτύου.

Μεγάλης κλίμακας έρευνες σε όλες τις χώρες της ΕΕ διευκολύνουν τις συγκρίσεις και συνθέτουν μια σαφή συνολική εικόνα του φαινομένου. Το EU Kids Online είναι ένα θεματικό δίκτυο 33 χωρών που επιδιώκει να ενημερώσει καλύτερα τα παιδιά της Ευρώπης όσον αφορά τις ευκαιρίες, τους κινδύνους και την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Το 2009-2010, η ομάδα του EU Kids Online διεξήγαγε μια κατ' οίκον έρευνα 25.000 παιδιών ηλικίας 9-16 ετών που χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο και των γονιών τους.

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας του EU Kids Online είναι ότι η μεγαλύτερη πρόσβαση στο διαδίκτυο προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες αλλά εγκυμονεί και περισσότερους κινδύνους. Μια μικρή μειονότητα παιδιών ηλικίας 9-16 ετών ανέφεραν ότι έχουν δεχτεί διαδικτυακό εκφοβισμό: μόνο το 6% των παιδιών ηλικίας 9-16 ετών έχουν δεχτεί κακόβουλα ή σκληρά μηνύματα στο διαδίκτυο και 3% έχουν στείλει τέτοια μηνύματα σε άλλους. Τα περιστατικά εκφοβισμού προκύπτουν περισσότερο εκτός διαδικτύου παρά στο διαδίκτυο: 19% είχαν δεχτεί εκφοβισμό είτε στο διαδίκτυο είτε εκτός αυτού (σε σύγκριση με 6% στο διαδίκτυο), και 12% είχαν εκφοβίσει κάποιο άλλο παιδί στο διαδίκτυο ή εκτός διαδικτύου (έναντι 3% στο διαδίκτυο). Τα περισσότερα παιδιά δεν αναφέρουν συναισθήματα ενόχλησης ή αναστάτωσης όταν συνδέονται στο διαδίκτυο (Haddon & Livingstone, 2012). Η έρευνα EU NET ADB διεξήχθη στην Ελλάδα, την Ισπανία, την Πολωνία, τη Γερμανία, τη Ρουμανία, την Ολλανδία και την Ισλανδία με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 2.000 μαθητών ηλικίας 14-17 ετών ανά χώρα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι 21,9% των ερωτηθέντων είπαν ότι είχαν δεχτεί εκφοβισμό στο διαδίκτυο (Tsitsika, Janikian, Tzavela et al., 2015).

Το ποσοστό ήταν μεγαλύτερο για τα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια, για τη μεγαλύτερη σε ηλικία ομάδα (16-17 ετών) συγκριτικά με τη νεαρότερη ομάδα (14-15 ετών). Επίσης, για όσους εφήβους προέρχονταν από οικογένειες με γονείς χαμηλού/μέσου μορφωτικού επιπέδου συγκριτικά με εκείνους των οποίων οι γονείς διέθεταν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Το ποσοστό των εφήβων που δήλωσαν ότι είχαν κάποια στιγμή δεχθεί εκφοβισμό στο διαδίκτυο ήταν υψηλότερο στη Ρουμανία και χαμηλότερο στην Ισπανία και την Ισλανδία. Η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σχετίζονται στενά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό (Πίνακας 3).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι σε μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμό υπέστησαν τα κορίτσια ηλικίας 16-17 ετών με γονείς με χαμηλό ή μέσο μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 3. Τα ποσοστά των ερωτηθέντων που ανέφεραν εκφοβισμό στο διαδίκτυο στη διάρκεια των προηγούμενων 12 μηνών, ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο γονέων

Σύνολο εφήβων στο EU NET ADB	21,9
Κορίτσια	24,1
Αγόρια	19,5
14-15 ετών	20,5
16-17 ετών	24,2
Γονείς με χαμηλό/μέσο μορφωτικό επίπεδο	24,2
Γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο	21,2

2.1.3 Συνέπειες εκφοβισμού

Όλες οι μορφές εκφοβισμού έχουν αρνητικές συνέπειες βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τόσο για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και τη μαθησιακή διαδικασία (Smith et al., 2004· Stavrinides et al., 2010).

Σε μια διετή διαχρονική μελέτη σε μεγάλο δείγμα Ολλανδών μαθητών της πρώτης γυμνασίου, ο Bannink και οι συνάδελφοί του (2014) διαπίστωσαν ότι, για τα κορίτσια, τόσο η παραδοσιακή όσο και ο διαδικτυακή θυματοποίηση σχετίζονταν με προβλήματα ψυχικής υγείας. Κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές μπορεί να συμβάλλουν στη θυματοποίηση, καθώς περιορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτο-εκτίμηση και τις συμπεριφορικές αυτό-ρυθμιστικές ικανότητες του εφήβου (Kaltiala-Heino et al., 2010), ενώ η εμπειρία της θυματοποίησης μπορεί με τη σειρά της να εντείνει τον κοινωνικό αποκλεισμό, την κοινωνική απομόνωση και την ψυχική καταπόνηση. Και οι θύτες, όμως, αντιμετωπίζουν αρνητικές συνέπειες: αυξημένο άγχος, κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, αντικοινωνική και συχνά παραβατική συμπεριφορά και αυξημένες πιθανότητες ενήλικης εγκληματικότητας. Οι παρατηρητές (bystanders) διστάζουν να σχετιστούν με τα θύματα, γιατί φοβούνται μη γίνουν οι ίδιοι θύματα (Rivers et al., 2009). Παρατηρώντας τον εκφοβισμό, μαθαίνουν να πιστεύουν στο δίκαιο των δυνατών και των ισχυρών και ενδέχεται να

αναπτύξουν ένα αίσθημα αβοηθησίας και ενοχής, επειδή δυσκολεύονται να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Όσον αφορά στα θύματα οι πιο συχνές επιπτώσεις περιλαμβάνουν τα εξής:

- κατάθλιψη, άγχος (Kaltiala-Heino et al., 2010)
- αυτοκτονικός ιδεασμός και αυτοκτονικότητα (Holt et al., 2015)
- δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνική απόσυρση (Nansel et al., 2001)
- χαμηλή αυτοεκτίμηση (Salmivalli et al., 1999)
- μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Nansel et al., 2001), που σχετίζεται με τη συναισθηματική απεμπλοκή από το σχολείο και τις συχνές αδικαιολόγητες απουσίες
- ψυχοσωματικά προβλήματα (Gini & Pozzoli, 2013). Τα θύματα είναι πιθανό να υποφέρουν από πονοκεφάλους, κοιλιακούς πόνους, διαταραχές ύπνου, νυχτερινή ενούρηση κ.ά.

Επομένως, από την εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, αρνητικές συνέπειες βιώνουν όλοι οι εμπλεκόμενοι: θύτες-θύματα-παρατηρητές.

2.2 Έρευνες στον ελληνικό χώρο

Τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού που αφορούν κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης συνεχώς αυξάνονται τόσο σε παγκόσμια κλίμακα όσο και στη χώρα μας. Ειδικότερα, για τη χώρα μας από έρευνα του «Παρατηρητηρίου» του Υπουργείου Παιδείας, που διεξήχθη το 2013 και στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές, προκύπτει ότι σε ποσοστό 34% οι μαθητές έχουν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και έχουν ασκήσει βία (ΥΠΠΕΘ, 2015). Ανάλογη μεταγενέστερη έρευνα (2014) του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) για τις συμπεριφορές των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον αναφέρεται ότι σε ποσοστό 6,4% οι έφηβοι μαθητές υπήρξαν θύματα bullying ενώ σε ποσοστό 7,5% εμφανίζονται ως θύτες (ΕΠΨΥ, 2015).

Η τελευταία έρευνα η οποία έχει γίνει σε πανελλαδικό επίπεδο και αποτυπώνει την σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα και η οποία αναδεικνύει σημαντικές πτυχές του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι αυτή που ακολουθεί.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας μας σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

- η διερεύνηση της μορφής και της έκτασης του φαινομένου στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα
- η μελέτη των συναισθημάτων και των τρόπων παρέμβασης των εκπαιδευτικών ή άλλων προσώπων-φορέων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας
- η διερεύνηση των διαφορών με βάση το φύλο ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και του άξονα προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης», συγκρότησε την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (Κ.Ε.Ε.), με στόχο την επιστημονική υποστήριξη της Πράξης:

Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.

Η ερευνητική έκθεση, η οποία παρουσιάζει τα πλέον πρόσφατα στοιχεία έως και τον Φεβρουάριο 2016 και εκπονήθηκε ύστερα από αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας και παρότρυνση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΠΕΘ, από τα μέλη της ΚΕΕ (ΦΕΚ 7/13-01-2016), Καθηγήτρια Βασιλική Αρτινοπούλου (Πρόεδρος ΚΕΕ), Αν. Καθηγητή Θωμά Μπαμπάλη (μέλος ΚΕΕ) και Δρα. Βασίλη Νικολόπουλο (μέλος ΚΕΕ) είχε τα εξής ευρήματα²:

2.2.1 Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Προφίλ μαθητών

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά τρεις χιλιάδες εξακόσιοι εξήντα επτά (3.667) μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων, χίλια εννιακόσια εβδομήντα ένα ήταν **αγόρια** (1.971 ή ποσοστό **53,7%**) και χίλια εξακόσια ενενήντα έξι **κορίτσια** (1.696 ή ποσοστό **46,3%**). Ως προς την **οικογενειακή κατάσταση** των μαθητών, τρεις χιλιάδες τετρακόσιοι εξήντα εννέα μαθητές (3.469 ή ποσοστό **65,5%**)

² Πηγή: <https://www.minedu.gov.gr/publications>

διαμένουν **με τους γονείς τους**, τριάντα τέσσερις (34 ή ποσοστό **0,6%**) με τον **πατέρα τους**, διακόσιοι τριάντα δύο (232 ή ποσοστό **4,4%**) με τη **μητέρα τους**, δέκα επτά (17 ή ποσοστό **0,3%**) με τον/τη **παππού/γιαγιά**, ενώ τέλος, τριάντα εννέα (39 ή ποσοστό **0,7%**) με κάποιον άλλο (για παράδειγμα **συγγενή**).

Σχετικά με τον βαθμό παροχής συναισθηματικής και υλικής υποστήριξης από τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής, αλλά και υλικής υποστήριξης. Ιδιαίτερα υψηλές τιμές καταγράφηκαν στην παροχή αγάπης, ασφάλειας, υποστήριξη στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων, καθώς και στην παροχή υλικών αγαθών.

Στην ερώτηση αν γνωρίζουν περιπτώσεις/μορφές εκφοβισμού απάντησαν ότι:

- η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο **λεκτικός εκφοβισμός** (ποσοστό **56,5%**) που περιλαμβάνει την εξύβριση και την κοροϊδία
- η αμέσως επόμενη μορφή είναι ο **σωματικός εκφοβισμός** (ποσοστό **30,5%**) που περιλαμβάνει χτυπήματα – σπρωξίματα
- τέλος ο **κοινωνικός εκφοβισμός**, η απομόνωση και η κοροϊδία των μαθητών από όλη την τάξη (ποσοστό **27,8%**)
- σε μικρότερα ποσοστά, οι μαθητές αναφέρουν ότι διακατέχονται από **φόβο** που τους δημιουργούν οι υπόλοιποι μαθητές (ποσοστό **15,4%**)
- επίσης, ότι κάποιοι μαθητές τούς **αποσπούν με τη βία** προσωπικά αντικείμενα (ποσοστό **11,3%**).

Σχετικά με τον **τρόπο αντιμετώπισης** των διαφόρων μορφών σχολικού εκφοβισμού από τους **εκπαιδευτικούς**:

Στην περίπτωση **σωματικής βίας**:

- οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ζητώντας από το μαθητή-θύτη να ζητήσει **συγγνώμη** από τον μαθητή-θύμα και **αρκετά συχνά** του **εξηγούν** γιατί δεν θα έπρεπε να χτυπήσει ή να σπρώξει
- **πιο σπάνια**, οι εκπαιδευτικοί **καλούν την αστυνομία** ή **δείχνουν αδιαφορία** απέναντι στο γεγονός.

Στην περίπτωση **λεκτικής βίας**:

- οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ζητώντας από το μαθητή-θύτη να **ζητήσει συγγνώμη** από τον μαθητή-θύμα, του **εξηγούν τις συνέπειες** της συμπεριφοράς του και **συζητούν** μαζί του για να επιλύσουν το θέμα

- **πιο σπάνια**, οι εκπαιδευτικοί **καλούν την αστυνομία** ή **δείχνουν αδιαφορία** απέναντι στο γεγονός.

Στην περίπτωση **άσχημης συμπεριφοράς** στο σχολικό περιβάλλον:

- οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν ζητώντας από τον μαθητή-θύτη **να ζητήσει συγγνώμη** από το μαθητή-θύμα, του **εξηγούν τις συνέπειες** της συμπεριφοράς του και **συζητούν** μαζί του για να επιλύσουν το θέμα
- **πιο σπάνια**, οι εκπαιδευτικοί **καλούν την αστυνομία** ή **δείχνουν αδιαφορία** απέναντι στο γεγονός.

Τα θύματα **για βοήθεια** απευθύνονται:

- **πρωτίστως** στο **οικογενειακό περιβάλλον** (γονείς, αδέρφια)
- **έπειτα** στο **σχολικό** (εκπαιδευτικοί, διευθυντής σχολείου)
- σε **μικρότερο βαθμό** στο **ευρύτερο φιλικό περιβάλλον** (τους συνομηλίκους, συμμαθητές).

Σχετικά με τη **συμμετοχή των μαθητών** σε περιστατικά εκφοβισμού, οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν την ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή τους σε τέτοια περιστατικά, όπως κλοπή, βανδαλισμό, σωματική και λεκτική βία.

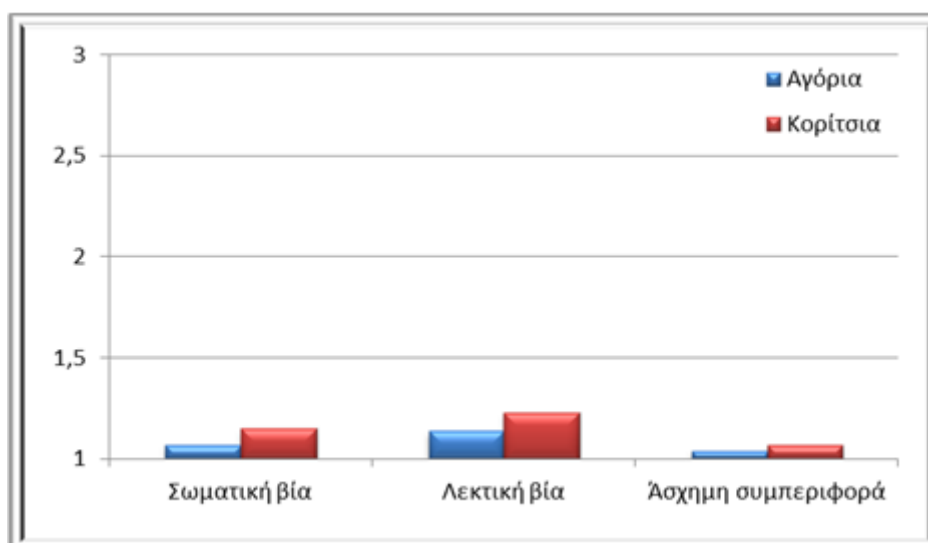
Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν επίσης σε ερωτήσεις που αφορούν τα **συναισθήματα και τις κρίσεις** σχετικά με τον εκφοβισμό. Τα πιο έντονα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές είναι **η ματαίωση και η ενοχή**, ενώ σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό, η ικανοποίηση.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξέφρασαν τη γνώμη τους σχετικά με τη **χειρότερη μορφή εκφοβισμού - βίας**. Με βάση τα ποσοστά των απαντήσεων, αναφέρονται **κατά σειρά**:

- η κλοπή και η καταστροφή προσωπικών αντικειμένων
- η λεκτική βία, όπως είναι η κοροϊδία, οι βρισιές, οι συκοφαντίες, οι απειλές, η γελοιοποίηση, η ειρωνεία
- η σωματική βία όπως είναι τα χτυπήματα, τα σπρωξίματα, οι κλωτσιές
- η κοροϊδία λόγω καταγωγής ή λόγω εμφάνισης.

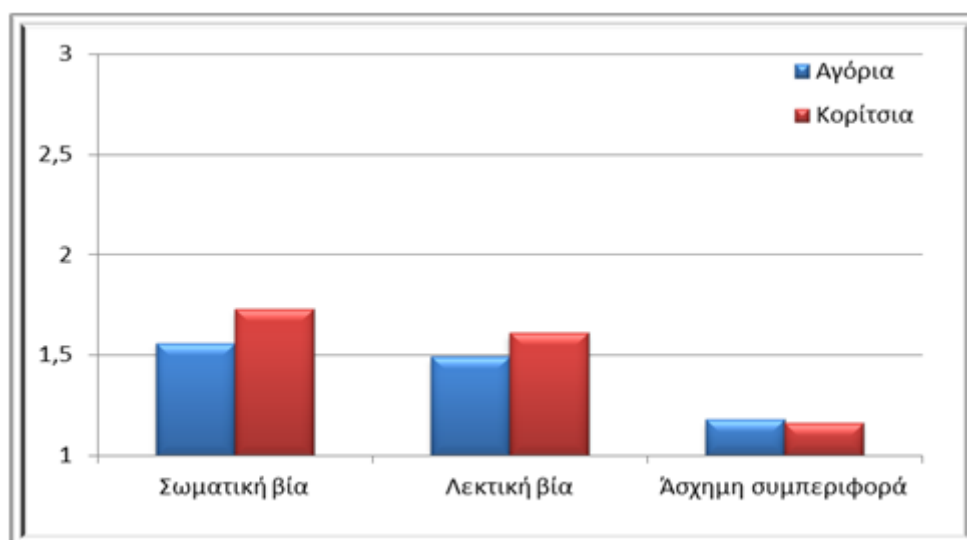
Διαφορές φύλου στη θυματοποίηση

Αυτό το οποίο προκαλεί εντύπωση είναι τα αποτελέσματα ως προς τη συχνότητα εμφάνισης σωματικής βίας, λεκτικής βίας και άσχημης συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 1. Μέσες τιμές των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις μορφές θυματοποίησης από τους δασκάλους

Ως προς τη συμπεριφορά των συμμαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη και στο διάλειμμα τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μόνο ως προς τη συχνότητα της σωματικής βίας και της λεκτικής βίας.



Διάγραμμα 2. Μέσες τιμές των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις μορφές θυματοποίησης από τους/τις συμμαθητές/τριές τους

Στη συνέχεια εξετάσθηκαν οι διαφορές των μαθητών και των μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις τους για τα πρόσωπα στα οποία **απευθύνονται** οι μαθητές-θύματα.

Τα αποτελέσματα για τα πρόσωπα στα οποία απευθύνονται οι **μαθητές – θύματα** έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, **τα αγόρια** απευθύνονται **σε μεγαλύτερο βαθμό**, έναντι των κοριτσιών, στο **οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον**, ενώ φαίνεται στον ίδιο βαθμό να απευθύνονται, επίσης, **στον δάσκαλο και στον διευθυντή** του σχολείου στις περιπτώσεις σωματικής ή λεκτικής επίθεσης.

Στη συνέχεια εξετάσθηκαν οι **διαφορές των απόψεων των δύο φύλων** για τη **χειρότερη μορφή εκφοβισμού - βίας**. Οι **μαθητές** εμφανίσθηκαν έναντι των μαθητριών να αξιολογούν **σε μεγαλύτερο βαθμό ως πιο αρνητικές** όλες τις μορφές εκφοβισμού – βίας. Οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίζονται στην κοροϊδία λόγω φύλου, σχολικής απόδοσης, ενδυμασίας και εμφάνισης, όπως επίσης και λόγω καταγωγής.

Και τέλος τα αποτελέσματα σημειώνουν ότι η ύπαρξη κάποιας μορφής σωματικής βίας, λεκτικής βίας και άσχημης συμπεριφοράς από κάποιο/α συμμαθητή/τρια συνέβαλε **σε σημαντικό βαθμό** ο/η μαθητής/τρια να συμμετέχει σε κάποια μορφή εκφοβισμού όπως είναι η σωματική και η λεκτική βία και δευτερογενώς σε κλοπές και βανδαλισμούς.

2.2.2 Αποτελέσματα έρευνας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

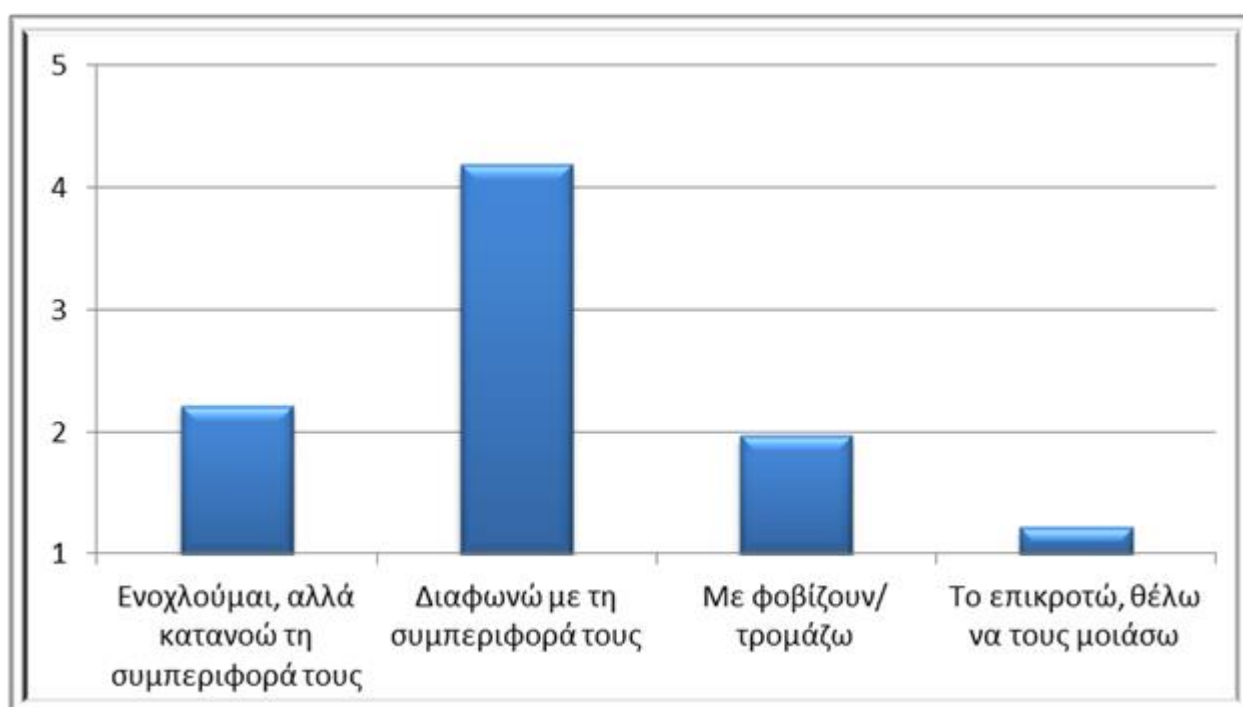
Προφίλ μαθητών

Στην έρευνα συμμετείχαν **συνολικά** τριάντα τρεις χιλιάδες εκατόν δώδεκα (**33.112**) μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων δέκα επτά χιλιάδες τετρακόσια ογδόντα τρία ήταν **αγόρια** (17.483 ή ποσοστό **52,8%**) και δεκαπέντε χιλιάδες εξακόσια είκοσι εννέα **κορίτσια** (15.629 ή ποσοστό **47,2%**).

Ως προς την **οικογενειακή κατάσταση** των μαθητών, είκοσι οκτώ χιλιάδες εκατόν εξήντα πέντε μαθητές (28.165 ή ποσοστό **85%**) διαμένουν με **τους γονείς τους**, τρεις χιλιάδες τριακόσιοι εξήντα επτά (3.367 ή ποσοστό **10,2%**) με τη **μητέρα ή τον πατέρα** τους, εννιακόσιοι εξήντα επτά (967 ή ποσοστό **2,9%**) με τον/τη **παππού/γιαγιά**, ενώ, τέλος, εξακόσιοι δέκα τρεις (613 ή ποσοστό **1,8%**) μένουν με κάποιον άλλο (για παράδειγμα **συγγενή**). Σχετικά με την **εργασιακή κατάσταση** των

γονιών των συμμετεχόντων μαθητών, είκοσι οκτώ χιλιάδες εξακόσιοι τριάντα επτά (28.637 ή ποσοστό **86,5%**) **πατέρες εργάζονται**, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε **63% για τις μητέρες** (20.819).

Σχετικά με την **επιρροή** του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές **ενοχλούνται** από τον σχολικό εκφοβισμό, κατανοούν την επιθετική συμπεριφορά σε μικρό βαθμό, ενώ στην πλειονότητα τους **διαφωνούν** με την εκδήλωσή της. Μικρό είναι το ποσοστό των μαθητών που αισθάνονται φόβο, όπως και των μαθητών που επιδοκιμάζουν την επιθετική συμπεριφορά και επιθυμούν να μιμηθούν τους μαθητές-θύτες.



Διάγραμμα 3. Επιρροή του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Σχετικά με τις **σχέσεις των μαθητών** στο σχολικό περιβάλλον

- το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (**40,4%**) δηλώνουν **αποδέκτες θετικής συμπεριφοράς** από τους συμμαθητές τους
- ποσοστό (**21,5%**) δηλώνουν **αποδέκτες αρνητικής συμπεριφοράς** όταν υπάρχουν διαφωνίες

- χαμηλότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι η συμπεριφορά των συμμαθητών τους είναι γενικά πολύ καλή (10,4%) ή άσχημη (12,4%)

ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που έχουν βρεθεί στο ρόλο του θύματος:

- **63,9%** των μαθητών απάντησαν «**Ποτέ**»
- **19,7%** «**Σπάνια**»
- **8,2%** «**Μερικές φορές**»
- **2,6%** και **2,5%** των μαθητών απάντησαν «**Συχνά**» και «**Πολύ συχνά**» αντίστοιχα

ΘΥΤΗΣ

Σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύτη:

- **67,7%** των μαθητών απάντησαν «**Ποτέ**»
- **20%** «**Σπάνια**»
- **6,8%** «**Μερικές φορές**»
- **1,4%** και **1,9%** των μαθητών απάντησαν «**Συχνά**» και «**Πολύ συχνά**» αντίστοιχα

ΑΙΤΙΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ

- **28,9%** των μαθητών απάντησε ότι το περιστατικό βίας συνδεόταν περισσότερο με τον **τόπο / τη χώρα καταγωγής των μαθητών - θυμάτων** (9.563 μαθητές)
- **11,4%** ότι συνδεόταν με τα **χαρακτηριστικά της ομάδας/παρέας τους στο σχολείο** (3.766 μαθητές)
- **11,2%** δήλωσε ότι τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται σε μαθητές που ανήκουν σε **μειονότητες** (3.709 μαθητές)
- **3,7%** δήλωσε ότι τα περιστατικά βίας εκδηλώνονται σε μαθητές λόγω διαφορετικού φύλου

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ

- **30,6%** μόνο αγόρια
- **17,9%** αγόρια και κορίτσια
- **3,2%** μόνο κορίτσια

ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ

- **20,4%** των μαθητών γελούσαν (6.741 μαθητές)
- **19,5%** προσπάθησαν να εμπλακούν για να τελειώσει πιο γρήγορα το περιστατικό (6.458 μαθητές)
- **12%** απομακρύνθηκε σαν να μην συνέβη ποτέ (3.977 μαθητές)
- **10,5%** αναφέρει ότι φοβήθηκε (3.489 μαθητές)
- **4,9%** προσπάθησε να εμπλακεί για να συνεχιστεί το περιστατικό (1609 μαθητές)
- **4,4%** επιδοκίμασε τη βίαιη συμπεριφορά (1.449 μαθητές)

ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ

- **21,3%** είπε ότι υπήρξε άμεση παρέμβαση (7.054 μαθητές)
- **19,9%** είπε ότι υπήρξε εμπλοκή των εκπαιδευτικών για τη λήξη του περιστατικού (6.580 μαθητές)
- **11,6%** είπε ότι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν αδιαφορία (3.840 μαθητές)
- **8,1%** ότι κάλεσαν βοήθεια (2.694 μαθητές)
- **4,6%** ότι φοβήθηκαν (1.509 μαθητές)
- **3,9%** ότι απομακρύνθηκαν σαν να μην συνέβη ποτέ το περιστατικό (1.290 μαθητές)

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ

Σχετικά με τη μορφή σχολικού εκφοβισμού του συγκεκριμένου περιστατικού:

- **λεκτική βία** (9.354 μαθητές, ή ποσοστό **28,3%**)
- **σωματική βία** (9.006 μαθητές, ή ποσοστό **27,2%**)
- **υποτιμητικά σχόλια** (3.659 μαθητές, ή ποσοστό **11%**)
- **απειλές** (2.545 μαθητές, ή ποσοστό **7,7%**)
- **σεξουαλική παρενόχληση** (874 μαθητές, ή ποσοστό **2,6%**)
- **βανδαλισμοί** (459 μαθητές, ή ποσοστό **1,4%**)
- **κλοπές** (439 μαθητές, ή ποσοστό **1,3%**)
- **καταστροφή προσωπικών αντικειμένων** (399 μαθητές, ή ποσοστό **1,2%**)

ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ

Τα πρόσωπα στα οποία απευθύνθηκαν για να αναφέρουν το περιστατικό βάσει των απαντήσεων είναι:

- **οι συμμαθητές τους** (11.815 μαθητές, ή ποσοστό **35,7%**)
- **οι γονείς τους** (9.268 μαθητές, ή ποσοστό **28%**)
- **ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός της τάξης** (5.261 μαθητές, ή ποσοστό **15,8%**)
- **ο διευθυντής του σχολείου** (4.630 μαθητές, ή ποσοστό **13,9%**)
- **οι εξωσχολικοί φίλοι** (3.947 μαθητές, ή ποσοστό **11,9%**)
- **κάποιο άλλο πρόσωπο** (3.823 μαθητές, ή ποσοστό **11,5%**)
- **δεν το ανέφεραν σε κανέναν/καμία** (5.494 μαθητές, ή ποσοστό **16,5%**)

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΒΙΑΣ

Σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλούν τα περιστατικά βίας,

- **αισθάνθηκε στεναχώρια** (6.592 μαθητές, ή ποσοστό **19,9%**)
- **αδιαφορία** (5.167 μαθητές, ή ποσοστό **15,6%**)
- **θυμό** (4.527 μαθητές, ή ποσοστό **13,7%**)
- **αγωνία** (2.629 μαθητές, ή ποσοστό **7,9%**)
- **φόβο** (2.231 μαθητές, ή ποσοστό **6,7%**)
- **και ενοχές** (1.955 μαθητές, ή ποσοστό **5,9%**)
- **κάποιο άλλο συναίσθημα** (7.693 μαθητές, ή ποσοστό **23,2%**)

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ

Ακολούθως, οι μαθητές ρωτήθηκαν για τις ενέργειες που απαιτούνται για τη δημιουργία ασφάλειας στον σχολικό χώρο:

- **περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και μεγαλύτερη αυστηρότητα σε περιστατικά βίας από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς** (13.923 μαθητές, ή ποσοστό **42%**)
- **σημαντική η παρουσία ψυχολόγου στο σχολείο, ο οποίος θα διαχειρίζεται τα περιστατικά βίας** (10.058 μαθητές, ή ποσοστό **30,4%**)
- **η τήρηση και η εφαρμογή των κανόνων του σχολείου** (9.618 μαθητές, ή ποσοστό **28,1%**)
- **η καλλιέργεια ειρηνικής συνύπαρξης** (9.523 μαθητές, ή ποσοστό **28,8%**)

- ο ορισμός ενός υπεύθυνου διαχείρισης των περιστατικών βίας στη σχολική μονάδα (5.935 μαθητές, ή ποσοστό 17,9%) για την αντιμετώπιση των φαινομένων.

Όπως διαπιστώνεται από την έρευνα:

- τα φαινόμενα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης και, σε γενικές γραμμές η σοβαρότητα των περιστατικών τείνει να κλιμακώνεται με την ηλικία
- στο δημοτικό σχολείο οι πιο συνηθισμένες εκφάνσεις εκφοβισμού με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές, αφορούν στη σωματική βία, στη λεκτική βία και την άσχημη συμπεριφορά
- στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα φαινόμενα εκφοβισμού εστιάζουν στον τόπο/χώρα καταγωγής, στο ότι ανήκει σε κάποια άλλη παρέα ή μειονότητα, στο φύλο, ενώ εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό για άλλους λόγους που δεν προσδιορίζονται
- σε μεγαλύτερες ηλικίες (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καταγράφηκε μια μεγαλύτερη δυσκολία έκφρασης των συμπτωμάτων, αλλά και μια τάση των παιδιών να θέλουν να αντιμετωπίσουν μόνο τους τα περιστατικά χωρίς την παρέμβαση των γονέων
- βασική ανάγκη των θυμάτων αποτελεί το να νιώσουν υποστήριξη, και να ενδυναμωθούν, για να μην αισθάνονται ανασφάλεια και να έχουν τη σιγουριά ότι ο θύτης θα τιμωρηθεί.

Από τα παραπάνω προκύπτει ως γενικό συμπέρασμα ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι έντονο και εκδηλώνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

2.2.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Στον Ελλαδικό χώρο, η έρευνα του Ασημόπουλου (2008) φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποσαφηνίσει πλήρως τί εννοούμε με τον όρο σχολικός εκφοβισμός. Αυτό που συνήθως κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να «προσδιορίζουν ένα περιορισμένο φάσμα συμπεριφορών οι οποίες συνδυάζονται με σωματική επιβολή και κακοποίηση» (Ασημόπουλος, 2008: 6). Περιστατικά που εμπεριέχουν σωματική βία και επιθέσεις τείνουν να θεωρούνται περισσότερο σοβαρά και να χρήζουν αντιμετώπισης, σε αντίθεση με περιστατικά που περιλαμβάνουν άλλες μορφές εκφοβισμού.

Μία άλλη έρευνα -και μάλιστα διακρατική- πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στην Ελλάδα, στην Αγγλία και στη Νορβηγία και διερευνούσε τις αντιλήψεις των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών από τρία Πανεπιστήμια (Εθνικό και Καποδιστριακό Αθηνών, York και Stavanger), σχετικά με τον εκφοβισμό στα σχολεία.

Οι φοιτητές και στα τρία Πανεπιστήμια διδάσκονται το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Ανάμεσα στα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα ήταν ότι οι σημερινοί φοιτητές και από τις τρεις χώρες έχουν καλή αντίληψη των μορφών και των διαστάσεων του εκφοβισμού. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές και από τις τρεις χώρες έχουν σε υψηλό βαθμό την πεποίθηση ότι το σημερινό σχολείο μπορεί και πρέπει να αναλάβει έναν σημαντικό κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο για την αντιμετώπιση, αλλά κυρίως για την πρόληψη του εκφοβισμού, αναπτύσσοντας οργανωμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, εμπλέκοντας σε αυτά όλους τους σχετιζόμενους με το πρόβλημα (μαθητές, όλους τους εργαζόμενους στο σχολείο, τους γονείς), δημιουργώντας ένα θετικό σχολικό κλίμα, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας την ανάγκη τόσο των θυμάτων για κατανόηση και υποστήριξη όσο και των θυτών για βοήθεια και καθοδήγηση από έναν έμπιστο ενήλικο και ενεργοποιώντας αποτελεσματικά τους παρατηρητές του φαινομένου (Kyriakou et al., 2014).

Όταν οι μαθητές, στην προηγούμενη έρευνα, ρωτήθηκαν για τις ενέργειες που απαιτούνται για τη δημιουργία ασφάλειας στον σχολικό χώρο το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές και να είναι περισσότερο αυστηροί σε περιστατικά βίας (13.923 μαθητές, ή ποσοστό 42%).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσω τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Κεφάλαιο III: Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισής του

3.1 Η συμβουλευτική, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού-συμβούλου

Εκτός από τη διδασκαλία, την αγωγή και την αξιολόγηση, εξίσου μεγάλης σημασίας για την παιδαγωγική διαδικασία αποδεικνύεται και η προσφορά της Συμβουλευτικής. Βάσει των αρχών της, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τα παιδιά με σεβασμό, υπομονή, αγάπη και κατανόηση, να επιδιώκει να αντιληφθεί οποιοδήποτε πρόβλημά τους, να το προσεγγίζει και να προσπαθεί με διαλεκτικό τρόπο να το λύσει μαζί με το μαθητή (Μπρούζος, 2009).

Ο εκπαιδευτικός εκτός από τη μετάδοση γνώσεων απαιτείται να διαμορφώσει χαρακτήρες, να καλλιεργήσει ηθικές αρχές, να εμπνεύσει νέες ιδέες, να προετοιμάσει τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία. Επίσης, πρέπει να έχει μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση και υπεύθυνο χειρισμό σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν πολλά προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη συμπεριφορά τους κ.λπ. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός-σύμβουλος για να ανταπεξέλθει σε όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σύγχρονο σχολείο.

Ένας εκπαιδευτικός - σύμβουλος μπορεί να αναλάβει κυρίως τρεις ρόλους:

- **προληπτικό ρόλο**, προλαμβάνοντας, προβλέποντας ή παρακάμπτοντας διάφορες δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον
- **εκπαιδευτικό ρόλο**, βοηθώντας το άτομο να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και τις εμπειρίες του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις του που τον καθιστούν μη αποτελεσματικό και δυσλειτουργικό στον καθημερινό του βίο
- **θεραπευτικό ρόλο**, βοηθώντας τους ανθρώπους που βιώνουν κάποια δυσκολία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012: 321· Ζώης και Δημητρακόπουλος, 2004: 139).

Σύμφωνα με τους Ζώη και Δημητρακόπουλο (2004: 139) άλλοι ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός-σύμβουλος είναι ως *παράγοντα αλλαγής*, ως *συνήγορος*, ως *λειτουργός ανθρωπίνων σχέσεων*, ως *παράγοντας μαθησιακής ανάπτυξης*, ως *ψυχοπαιδαγωγός*, ως *οικογενειακός σύμβουλος*, ως *περιβαλλοντιστής*, ως *οδηγητής*.

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2012: 329-331), τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος είναι τα παρακάτω:

- ενδιαφέρον να εργάζεται με ανθρώπους
- ευθυμία
- αποδοχή του εαυτού του
- ανθρωπιά και αξιοπρέπεια
- προσωπικό σύστημα αξιών
- ανοχή
- γνώση της ανθρώπινης ψυχολογίας
- να διαθέτει τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας, που θα του επιτρέψουν να εργαστεί με άτομα ποικίλων εθνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών προελεύσεων.

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 εκπαιδευτικού να δείχνει κατανόηση για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού είναι η ουσία 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, 2016).

Μέσα σε ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ουσιαστικής επικοινωνίας και γνησιότητας των σχέσεων, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν αρχές, κανόνες και πολιτικές και υιοθετούν ένα σχολικό ήθος που τα προστατεύει από κάθε έκφραση βίας (Μπρούζος, 2009). 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 αυτοεκτίμησης, της αυτεπίγνωσης, της προσαρμοστικότητας και άλλων ικανοτήτων, μπορούν να τους καταστήσουν ικανούς να αποκτήσουν μηδενική ανοχή σε τέτοια φαινόμενα. Ένα άλλο θέμα που προκύπτει στην προσπάθεια παρέμβασης είναι η τιμωρία των μαθητών. Στις προτάσεις του Συνηγόρου του παιδιού σε σχέση με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας, τονίζεται ότι οι συνέπειες που επιβάλλονται στους θύτες πρέπει να έχουν παιδαγωγικό και όχι «τιμωρητικό» χαρακτήρα³.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, όταν εκδηλώνεται ενώπιον τους ή τους αναφέρεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να ακούν με προσοχή τους εμπλεκόμενους και να αποφεύγουν την άμεση επιβολή κυρώσεων. Επίσης, πρέπει να λειτουργούν ως αντικειμενικοί διαμεσολαβητές μεταξύ των εμπλεκομένων, σε ουδέτερο τόπο και χρόνο, δίνοντας έμφαση στην ακρόαση των απόψεων των θυτών και των θυμάτων για την αιτία του περιστατικού. Η διαμεσολάβηση πρέπει να καταλήγει σε αμοιβαία συμφωνία και δέσμευση για τη μη επανάληψη.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω είναι αναγκαία η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού σε ζητήματα συμβουλευτικής για να αναγνωρίσει τα δικά του συναισθήματα καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η καλή επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, και ο εκπαιδευτικός θα είναι ικανός να στηρίζει τους μαθητές όποτε τον χρειάζονται.

Δεν πρέπει βέβαια να παραλείψουμε το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται την συμπαράσταση των γονέων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εμφάνισης σοβαρών προβλημάτων. Αυτή η συνεργασία βοηθάει πάρα πολύ, αφού εξασφαλίζει τη θετική αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων (Μπρούζος, 2009).

³ Πηγή: <http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/>

3.2 Παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης και δράσεων σε θέματα εκφοβισμού στο σχολικό χώρο

Τα φαινόμενα εκφοβισμού, που όπως είδαμε παρατηρούνται σε όλα τα σχολεία του πλανήτη, επηρεάζουν αρνητικά τόσο τους εμπλεκόμενους μαθητές όσο και το ίδιο το σχολείο και τις οικογένειες των εμπλεκομένων. Αν αναλογιστούμε τις συνέπειες αλλά και τη συχνότητα του φαινομένου, είναι επιτακτική η παρέμβαση.

Το σχολείο, θα πρέπει να υιοθετήσει μία ολιστική-συστημική πολιτική κατά του εκφοβισμού. Όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει ν' αυξήσουν την επίγνωσή τους σχετικά με τη σοβαρότητα και την έκταση του σχολικού εκφοβισμού και να ευαισθητοποιηθούν για την εφαρμογή ενός σχετικού προγράμματος.

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

3.2.1 Το πρόγραμμα του Dan Olweus

Το πρόγραμμα Olweus Bullying Prevention Program ίσως είναι το γνωστότερο πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού και έχει προταθεί από τον Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus. Εφαρμόστηκε σε 42 σχολεία του Bergen της Νορβηγίας στα μέσα της δεκαετίας του '80. Επίσης, εφαρμόστηκε και σε σχολεία της Σουηδίας και των Η.Π.Α. (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. Το πρόγραμμα λειτουργεί κυρίως με παρεμβάσεις στο επίπεδο του σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό ερευνούν με ανώνυμα ερωτηματολόγια τη φύση και τη διάδοση του προβλήματος και διεξάγουν σχολικές «συνελεύσεις» για την συζήτηση του θέματος,

σε επίπεδο τάξεων, όπου οι εκπαιδευτικοί εισάγουν και επιβάλλουν κανόνες κατά του εκφοβισμού, συγκαλούν συχνές συναντήσεις με τους μαθητές της τάξης για την συζήτηση του θέματος και σε ατομικό επίπεδο, όπου μεσολαβούν μεταξύ των θυτών, των θυμάτων και των γονέων τους προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι ο εκφοβισμός θα σταματήσει.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από το 1983 έως το 1985, σε 2.500 μαθητές ηλικίας 11-14 ετών, τα αποτελέσματα ήταν ότι:

- ο εκφοβισμός εξαλείφθηκε κατά 50% και πλέον
- όλο και περισσότερες συμπεριφοριστικές αλλαγές διαπιστώθηκαν όσο το πρόγραμμα εφαρμοζόταν στην πράξη
- το κλίμα του σχολείου βελτιώθηκε
- το ποσοστό αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως κλοπές, βανδαλισμοί και “κοπάνες” έπεσε κατά την διετή αυτή περίοδο.

Τα ποσοστά αυτά παρέμειναν μειωμένα ακόμα και μετά από είκοσι μήνες που έγινε επαναξιολόγηση του προγράμματος (Σπυρόπουλος, 2010).

3.2.2 Το πρόγραμμα Ολικής Απάντησης από το Σχολείο (The Whole School Response Program)

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 ξεκάθαρο στα παιδιά ότι ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτός και στοχεύει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους θύτες. Στο δεύτερο στάδιο, της «παρέμβασης» διδάσκονται στα παιδιά οι απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες και οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στην άμεση αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι η «πρόληψη». Σε αυτό το στάδιο αναλαμβάνονται δράσεις (βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες), όπως συναντήσεις με τους γονείς, ανάληψη ευθυνών, ανταμοιβή της καλής συμπεριφοράς των μαθητών και εμπλοκή άλλων φορέων (Βεγιάννη, 2011).

3.2.3 Το πρόγραμμα «Εγκατάλειψέ το» (The Quit it! Program)

Ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης είναι το «Εγκατάλειψέ το» (The Quit it! Program), το οποίο 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).

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 συναισθήματά 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.

3.2.4 Δράσεις της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε και στη χώρα μας, με τη συμμετοχή και αντίστοιχη εφαρμογή του σε άλλες τρεις ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία, η Κύπρος και η Λιθουανία, είναι το Δάφνη II (2006-2008). 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 Πανεπιστημίου Αθηνών, Ιωάννη Τσιάντη.

Οι γενικοί στόχοι ήταν:

Σε επίπεδο πρόληψης:

- ο έγκαιρος εντοπισμός των περιπτώσεων εκφοβισμού-θυματοποίησης
- η εκτίμηση και η καταγραφή των αναγκών αυτών των παιδιών και του σχολείου

Σε επίπεδο αντιμετώπισης:

- η μείωση των παραγόντων κινδύνου για την εμφάνιση μορφών βίας και επιθετικότητας με την ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση του προβλήματος από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς

Σε επίπεδο ενημέρωσης - ευαισθητοποίησης:

- η ενημέρωση της ευρύτερης κοινότητας για τα ζητήματα εκφοβισμού-θυματοποίησης.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την παραγωγή εγχειριδίου για δασκάλους και ειδικούς ψυχικής υγείας, το οποίο αφορά στην εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης στα σχολεία, την παραγωγή φυλλαδίου με οδηγίες συστάσεις για το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης, την έκθεση των αποτελεσμάτων και την δημοσίευση του άρθρου σε επιστημονικά περιοδικά (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content>).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε το Δάφνη III (2007-2013, συντονίστρια χώρα η Ελλάδα) και εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία. Όπως και το Δάφνη II διεξήχθη σε διακρατικό επίπεδο με τη συμμετοχή άλλων τριών ευρωπαϊκών χωρών, της Κύπρου, της Λιθουανίας και της Πολωνίας και η υλοποίηση του προγράμματος έγινε από την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., με το συντονισμό του Αν. Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής, Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Ιωάννη Τσιάντη. Οι στόχοι του προγράμματος για τη χώρα μας είναι οι ίδιοι με του προγράμματος Δάφνη II.

Η εφαρμογή της ψυχοεκπαιδευτικής 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 (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/>).

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 (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2012).

Επιπλέον, ένα σημαντικό μέρος των δράσεων της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. αφορά στη δυνατότητα διοργάνωσης εκπαιδευτικών ημερίδων, ομιλιών και εκδηλώσεων σε σχολεία που έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων, των παιδιών και της κοινότητάς τους. Οι εκδηλώσεις αυτές αποτελούν μια καλή αφετηρία, ώστε μια ολόκληρη κοινότητα να ενημερωθεί, να ενδυναμωθεί και να αναλάβει συγκεκριμένες δράσεις ενάντια στο φαινόμενο του εκφοβισμού.

Επίσης, η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. ανέλαβε την πρωτοβουλία για την δημιουργία του “ΔΙΚΤΥΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ”⁴, η οποία δημιουργήθηκε την 20^η Οκτωβρίου 2010. Αυτό το δίκτυο αποτέλεσε μία ιδιαίτερα σημαντική δράση στην κοινωνική ανάδειξη της ανάγκης της αντιμετώπισης του προβλήματος και στην ενίσχυση της αλληλεγγύης και υποστήριξης μεταξύ των ατόμων, των φορέων και των κοινοτήτων που αναζητούν να ενημερωθούν και να διαχειριστούν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού⁵.

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. Σαν σκοπό έχει την ενημέρωση, την ψυχολογική υποστήριξη, την παροχή συμβουλών, πληροφοριών και υποδείξεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού⁶.

3.3 Προτάσεις μέτρων στο πλαίσιο του Υπουργείου και των Σχολικών Διευθύνσεων

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*

⁴ <http://www.antibullyingnetwork.gr/>

⁵ <http://epsype.blogspot.gr/>

⁶ <http://epsype.blogspot.gr/>

ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού»⁷.

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 εκπαιδευτών και την ευαισθητοποίηση και ενεργό συμμετοχή της κοινότητας του σχολείου και της οικογένειας. Οι δράσεις περιλαμβάνουν και την ανάπτυξη και λειτουργία ενός δικτύου ενημέρωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης, εκτίμηση του φαινομένου της σχολικής βίας και αξιολόγηση της Πράξης.

Ειδική «Ομάδα Διαχείρισης Έργου» (Ο.Δ.Ε.) έχει συσταθεί στο Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. με αντικείμενο την ανάπτυξη δράσεων συνέργειας με άλλες πράξεις του Επιχειρησιακού Προγράμματος, και με σκοπό την αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την καταγραφή των δράσεων και των καλών πρακτικών που υλοποιούνται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο⁸.

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 της⁹.

Επίσης, σε επίπεδο Υπουργείου έχει συγκροτηθεί «Επιτροπή Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης» (Ε.ΣΥ.Δ.Π.) για κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. (συνολικά 13 τριμελείς Ε.ΣΥ.Δ.Π.) και αποτελούνται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Π.Ε. και Δ.Ε., τον Συντονιστή Δράσεων Πρόληψης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π.Ε. και Δ.Ε., και ένα άτομο, το οποίο έχει υποστηρικτικό ρόλο και παράλληλα ασκεί και χρέη

⁷ <http://stop-bullying.sch.gr/>

⁸ <http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/>

⁹ <http://stop-bullying.sch.gr/>

γραμματειακής και επικοινωνιακής υποστήριξης. Οι αρμοδιότητες των Ε.ΣΥ.Δ.Π. αφορούν στην προώθηση στις σχολικές μονάδες των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης προγραμμάτων πρόληψης ενάντια στη σχολική βία και τον εκφοβισμό, στην αξιοποίηση των συνεργασιών που μπορούν να αναπτυχθούν με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Επιπλέον, Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (Π.Ο.Δ.Π.) έχουν συσταθεί σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης από τον Περιφερειακό Διευθυντή Π.Ε. και Δ.Ε.. Οι Π.Ο.Δ.Π. αποτελούνται από Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. και Δ.Ε., Σχολικούς Συμβούλους Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές Π.Ε. και Δ.Ε και εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των Π.Ο.Δ.Π. είναι υποστηρικτικός και περιλαμβάνει υποστήριξη στον σχεδιασμό δράσεων πρόληψης και στην ανάπτυξη του δικτύου συνεργαζόμενων φορέων σε επίπεδο περιφέρειας, συνεργασία, ενημέρωση και εποπτεία των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.) που συγκροτούνται σε κάθε σχολική μονάδα καθώς και συνεργασία με την Ε.ΣΥ.Δ.Π., τις καλές πρακτικές/σχέδια δράσης /δίκτυα που υλοποιούνται από τις Ο.Δ.Π. (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015: 59).

Οι Ο.Δ.Π. αποτελούνται έκαστη από 2 μόνιμους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ορίζονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, μετά από σχετική αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Ο ρόλος των Ο.Δ.Π. είναι η εφαρμογή των δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της Πράξης. Επιπλέον, κάθε Ο.Δ.Π. συνεργάζεται με την Ε.ΣΥ.Δ.Π. και την Π.Ο.Δ.Π., βοηθά στη διεξαγωγή εκτιμήσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχετικά με τη φαινομενολογία της σχολικής βίας, υλοποιεί σχέδια δράσης και ενημερώνει και επιμορφώνει τους λοιπούς εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και διοργανώνει δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μελών της σχολικής και τοπικής κοινότητας (ό.π σελ. 63).

3.4 Προτάσεις μέτρων στο πλαίσιο του σχολείου και των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους. Έτσι, η καταπίεση, η απόρριψη, η τιμωρία, η απαγόρευση των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά μπορεί να οδηγήσει στον σχολικό εκφοβισμό. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα εξής μοντέλα αντιμετώπισης της βίας: το μοντέλο εκφοβισμού: «θα σε στείλω στο διευθυντή», το μοντέλο της εκδίκησης: «θα καλέσω τους γονείς σου» και το μοντέλο

της απομυθοποίησης του συμβάντος: με κουβέντα σε ατομικές και ομαδικές συζητήσεις στην τάξη (Κεδράκα και Τσαγκαράκης, 2000: 11-31· Λαμπροπούλου, 1999: 74-75).

Για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει να υιοθετηθεί μία ολιστική-συστημική πολιτική, όπως ήδη έχουμε αναφέρει. Αυτή η πολιτική συνδέεται με το συνολικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, με την υποστήριξη και την επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και με το βαθμό που επιτυγχάνεται η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη ευθυνών. Οι παρεμβάσεις με στόχο την πρόληψη έχουν τα πιο μακροχρόνια, θετικά και μόνιμα αποτελέσματα. Οι πρωτογενείς παρεμβάσεις αφορούν στο γενικό πληθυσμό του σχολείου, οι δευτερογενείς παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την παρέμβαση στις ομάδες υψηλού κινδύνου, ενώ οι τριτογενείς αφορούν στην αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001, 2010).

Για να περιοριστούν τα περιστατικά εκφοβισμού στα σχολεία θα πρέπει να υπάρχει επίγνωση της έκτασης του προβλήματος και να εμπλέκεται όλη η σχολική κοινότητα. Ο στόχος της παρέμβασης θα πρέπει να είναι η εξάλειψη των προβλημάτων εκφοβισμού που ήδη υπάρχουν, η πρόληψη για την αποφυγή νέων μέσα από τη δημιουργία συνθηκών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων.

Απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία των παρεμβάσεων αποτελούν:

- ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος και ως παιδαγωγός
- η αυθεντικότητα
- η ενσυναίσθηση
- ο σεβασμός
- η κατανόηση ανθρώπων και καταστάσεων
- η αμεροληψία
- η δημιουργία μιας αμφίδρομης επικοινωνίας (Rigby, 2008).

Για την έρευνα και καταγραφή του φαινομένου μπορούν να ακολουθηθούν δύο τρόποι: ο άμεσος και ο έμμεσος. Στον άμεσο τρόπο ο ερευνητής θα συλλέξει στοιχεία

με ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνεντεύξεις, βιντεοσκόπηση, επιλογή ομάδας εστίασης. Στον έμμεσο τρόπο ο ερευνητής δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τα μέλη της κοινότητας, αλλά μελετά τις ήδη υπάρχουσες πηγές, όπως οι παραπομπές για λόγους πειθαρχίας στον διευθυντή, οι αποβολές, οι επιδόσεις των μαθητών, οι λεπτομέρειες για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, το σχολικό εξοπλισμό. Μόνο με τον συνδυασμό αυτών των δύο μεθόδων θα δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το σχολείο (Freiberg & Stein, 2005).

Κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης είναι αναγκαίο να συγκεντρωθούν και να καταγραφούν λεπτομερείς πληροφορίες για την έκταση των περιστατικών, τη συχνότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών αλλά και το βαθμό επίγνωσης από τους γονείς. Η ομάδα στόχος πρέπει να είναι όλος ο μαθητικός πληθυσμός και όχι μόνο οι ομάδες υψηλού κινδύνου. Θα πρέπει να κινητοποιηθεί όλος ο μαθητικός πληθυσμός με διοργάνωση ημερίδων πληροφόρησης και με ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας. Για να έχει επιτυχία μία παρέμβαση θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολικού δικτύου και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Giovazolias et al., 2010).

Πολύ αποτελεσματική είναι και η δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε τακτικές συναντήσεις θα συζητούν τα προβλήματα του σχολείου, θα μοιράζονται τις εμπειρίες τους και θα αξιολογείται η κατάσταση και η αποτελεσματικότητα των μέτρων που έχουν ληφθεί (Clarke & Kiselica, 1997).

Μία άλλη στρατηγική, η οποία όπως φαίνεται από τις έρευνες έχει θετικά αποτελέσματα, είναι η συμπερίληψη άλλων ενηλίκων σε μία ομάδα παρέμβασης για τον εκφοβισμό. Τα άτομα αυτά θα μπορούσαν να είναι ο διευθυντής του σχολείου, οι γονείς, ο σχολικός σύμβουλος. Στην έρευνα των Bauman, Rigby και Horpa (2008) μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική πολύ συχνά, ενώ από την έρευνα των Sairanen και Pfeffer (2011) προέκυψε ότι η συμπερίληψη ενηλίκων στη διαδικασία αντιμετώπισης αποτελεί τη δεύτερη πιο διαδεδομένη στρατηγική μετά την μέθοδο της τιμωρίας.

Σύμφωνα με τον Οδηγό διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, τα βήματα που πρέπει να ακολουθούνται είναι τα παρακάτω (2015):

1. Αρχικά διαμορφώνεται πολιτική του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Η διαμόρφωση πολιτικής θα πρέπει να γίνει με τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με τρόπο, ώστε να είναι αποδεκτή από όλους. Η συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση της πολιτικής κατά της σχολικής βίας αναπτύσσει το αίσθημα ευθύνης όλων των μελών, προάγοντας παράλληλα την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης.

2. Στη συνέχεια γίνεται η μελέτη της συχνότητας εμφάνισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, των μορφών τους, των χώρων και του χρόνου εκδήλωσης του φαινομένου, του προφίλ των «θυμάτων» και των «νταήδων». Η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση ποσοτικών (π.χ. ερωτηματολόγια) και ποιοτικών (π.χ. συνεντεύξεις, παρατήρηση) μεθόδων έρευνας. Η έρευνα θα πρέπει να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού του σχολείου. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας θα πρέπει να παρουσιάζονται σε ειδική έκθεση η οποία θα φυλάσσεται σε σχετικό αρχείο και θα αποστέλλεται στο αρμόδιο όργανο, επιτροπή ή διεύθυνση του Υπουργείου (ό.π. σελ. 61).

3. Ένα **βασικό πρώτο βήμα** στη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας είναι η αναφορά τους, η γνωστοποίησή τους. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο διαμορφώνει πρωτόκολλο για την αναφορά περιστατικών, το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει τον χρόνο και τα μέσα αναφοράς (π.χ. ειδικό έντυπο, ενημέρωση υπεύθυνου εκπαιδευτικού ή διεύθυνσης), τους υπεύθυνους διαχείρισης περιστατικών βίας, τις βασικές αρχές και τα δικαιώματα των μελών της σχολικής κοινότητας. Το πρωτόκολλο θα πρέπει να διανέμεται στο σχολείο και στις τάξεις, και να ενημερώνονται οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών.

4. Ακολουθεί ο καθορισμός διαδικασιών διαχείρισης των περιστατικών. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο διαμορφώνει πρωτόκολλο διαχείρισης των περιστατικών, το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει τους υπεύθυνους διαχείρισης περιστατικών βίας, τις βασικές αρχές και δικαιώματα των μελών της σχολικής κοινότητας, τις ενδο- και εξωσχολικές υπηρεσίες φροντίδας των θυμάτων, τις πιθανές συνέπειες και πειθαρχικά μέτρα για τους «νταήδες/εκφοβιστές», τον ρόλο των γονέων, τους σχετικούς φορείς.

5. Ομάδες Παρέμβασης για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας (Task Force). Σκοπός των Ομάδων Παρέμβασης είναι ο εντοπισμός περιστατικών σχολικής

βίας και εκφοβισμού, η ενημέρωση της σχολικής κοινότητας σχετικά με το φαινόμενο και τους τρόπους αντιμετώπισής του και η υλοποίηση σχετικών δράσεων στο σχολείο. Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικός ψυχολόγος ή σύμβουλος) έχει το δικαίωμα συμμετοχής στις Ομάδες Παρέμβασης.

Από τον Νοέμβριο του 2015 λειτουργεί Διεπιστημονική Ομάδα για την αντιμετώπιση περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.

Βασικό σκεπτικό της σύστασης της Ομάδας στις σχολικές μονάδες είναι:

- α. η ανάγκη δημιουργίας ενός διευρυμένου σταθερού πλαισίου Πρόληψης και Αντιμετώπισης της ΣΒΕ, το οποίο και δημιουργεί τις ανάλογες συνθήκες
- β. η ανάγκη οργανωμένης και συστηματικής διαχείρισης εντός των σχολικών μονάδων περιστατικών ΣΒΕ
- γ. η υποστήριξη του έργου των μελών Ο.Δ.Π..

Στόχος είναι:

- η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, μελών της Δομής -Ο.Δ.Π. και Π.Ο.Δ.Π.- οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα της ΣΒΕ
- η διερεύνηση-αξιολόγηση των περιστατικών ΣΒΕ
- ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων δράσεων για την αντιμετώπισή τους, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας
- η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης
- η υπέρβαση του απλοϊκού σχήματος του παρελθόντος, όπου το πρόβλημα της ΣΒΕ αντιμετωπιζόταν με επιπλήξεις και την επιβολή ποινής στον φερόμενο ως θύτη μαθητή.

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της Ομάδας είναι:

- η συνεργασία των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τα μέλη Ο.Δ.Π.

- η αναγνώριση από τους διευθυντές του θεσμικού ρόλου των Ο.Δ.Π. και η υποστήριξη ανάληψης πρωτοβουλιών για την διαχείριση των περιστατικών ΣΒΕ
- η ενημέρωση όλων των μαθητών και γονέων σχετικά με τις αρμοδιότητες και τον ρόλο των Ο.Δ.Π.
- η ύπαρξη βιβλίου καταγραφής περιστατικών, στο οποίο θα αναφέρονται όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, εάν τους καταγγεληθεί ή υποπέσει στην αντίληψή τους περιστατικό ΣΒΕ
- η αποφυγή της διάχυσης των πληροφοριών στο αρχικό στάδιο διερεύνησης του περιστατικού
- ο ορισμός συγκεκριμένου χρόνου, μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, κατά τον οποίο τα μέλη Ο.Δ.Π. θα δέχονται γονείς και μαθητές
- άμεση ανάληψη δράσεων από τα μέλη της Δ.Ο., μετά την καταγραφή του αιτήματος

Διαδικασία που ακολουθείται:

Α. Οι Ο.Δ.Π. συναντούν ξεχωριστά τον θύτη/ες, το θύμα (προηγείται η συνάντηση με το θύμα) και τους παρατηρητές, σε χώρο του σχολείου, σχετικά απομονωμένο και καταγράφουν το ιστορικό του περιστατικού. Βασικό εργαλείο για την λήψη των συνεντεύξεων αποτελεί η πρότυπη φόρμα ερωτήσεων που απευθύνεται σε καθέναν από τους εμπλεκόμενους στο περιστατικό. (Η φόρμα αυτή έχει συνταχθεί από το Κέντρο Πρόληψης «Ορφέας» και διαμορφώθηκε σε συνεργασία με τη Συντονίστρια Δράσεων Πρόληψης).

Β. Μετά τις παραπάνω επαφές και τη συλλογή όλων των δεδομένων, ακολουθεί η συνάντηση της Δ.Ο. (Π.Ο.Δ.Π., Διευθυντής σχολείου, Ο.Δ.Π., ψυχολόγος) για να αξιολογήσει το περιστατικό και να επιλεγούν οι κατάλληλες δράσεις για την αντιμετώπισή του.

Γ. Στη συνέχεια, καλούνται αρχικά οι γονείς του θύματος, και ακολούθως του θύτη, σε συνάντηση με τον ψυχολόγο και τα μέλη Ο.Δ.Π.. Κρίνεται θετική η παρέμβαση ενός ειδικού από το χώρο της ψυχικής υγείας, επιστημονικά καταρτισμένου και έμπειρου στη συμβουλευτική, με τον οποίον η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ήδη αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ο ψυχολόγος

στην περίπτωση αυτή λειτουργεί ως καταλύτης / διαμεσολαβητής ανάμεσα στα συστήματα οικογένειας και σχολείου και συντελεί στην αποφόρτιση των γονέων.

Εάν κριθεί απαραίτητη η συνάντηση του ψυχολόγου με κάποιον από τους μαθητές απαιτείται η σύμφωνη γνώμη των γονέων.

Δ. Σε εύλογο χρονικό διάστημα η Δ.Ο. επανασυγκαλείται για την αξιολόγηση της πορείας του περιστατικού μετά την παρέμβαση (follow up).

Ε. Εάν το περιστατικό δεν κριθεί ιδιαίτερα σοβαρό μπορεί να αντιμετωπιστεί από το πιο ευέλικτο σχήμα Διευθυντή – Ο.Δ.Π. και Ψυχολόγου εντός του σχολείου.

Στα σχολεία που ήδη έχει εφαρμοστεί το παραπάνω σχέδιο δράσης και η Διεπιστημονική Ομάδα λειτούργησε συστηματικά, άμεσα και συντονισμένα, τα αποτελέσματα υπήρξαν πολύ θετικά και εξασφαλίσαμε τη συμμετοχή και την αμέριστη υποστήριξη των γονέων στις δράσεις της Ομάδας¹⁰.

Σχετικά με τον **ηλεκτρονικό εκφοβισμό** μπορούν να ληφθούν τα παρακάτω μέτρα:

Ο Miller και οι συνεργάτες του (2009) τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και να ενημερώνουν με την σειρά τους, τους γονείς έτσι ώστε να είναι περισσότερο παρατηρητικοί με το παιδί τους και να αντιλαμβάνονται εγκαίρως οποιαδήποτε ένδειξη μπορεί να αποτελεί σημάδι. Επίσης, υποστηρίζουν πως η εποπτεία και η επιτήρηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς χρησιμοποιούν την τεχνολογία, μπορεί να αποτελέσει τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι Couvillon και Ilieva, (2011), θεωρούν ότι η συνεχής ενημέρωση, υπενθύμιση επιβολής κυρώσεων, καθώς και οι κανόνες για μια ασφαλή πλοήγηση είναι σημαντικοί παράγοντες σε ότι αφορά τα μέτρα αντιμετώπισης. Τέλος, υποστηρίζουν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών - γονιών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αποφυγή κρουσμάτων θυματοποίησης.

¹⁰ <http://pdeamth.gr/paratitiriovias/>

Προτείνεται λοιπόν τα σχολεία να αναπτύξουν μια κουλτούρα καταπολέμησης και πρόληψης σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού που θα βασίζονται σε πάγιες και στέρεες αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σχολικών μονάδων (Lester & Maldonado, 2014).

Οι Couvillon και Hieva (2011), υποστηρίζουν πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια πολύ δύσκολη και ιδιαίτερη μορφή εκφοβισμού, που δύσκολα μπορεί να εντοπιστεί. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να περιορίσουν το φαινόμενο με πρακτικές αντιμετώπισης που δημοσιεύονται κατά καιρούς σε εκπαιδευτικά περιοδικά. Ο Sezer και οι συνεργάτες του (2013) τονίζουν ότι στο μάθημα της Πληροφορικής, είναι σκόπιμο να υπάρχει μια ενότητα αφιερωμένη στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι καθηγητές θα μπορούν ευκολότερα να ενημερώσουν τους μαθητές για τις άσχημες συνέπειες που μπορούν να προκληθούν εξαιτίας του φαινομένου, παροτρύνοντάς τους για μια πιο υγιή και ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Αποτελεσματικά μέτρα δράσης που συνιστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα αναπροσαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που προάγουν την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, την επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς, την υποστήριξη των δραστηριοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (Rigby & Thomas, 2010). Επιπλέον, οι τακτικές συζητήσεις, τοποθέτηση αφισών με το συγκεκριμένο θέμα, ημερίδες αφιερωμένες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, καθώς και σχετικές θεατρικές παραστάσεις αποτελούν σημαντικό μέτρο αντιμετώπισης και καταστολής (Cowie & Jeniffer, 2008).

Κεφάλαιο IV: Αντιμετώπιση του φαινομένου από νομική-ποινική σκοπιά

4.1 Οι ρυθμίσεις του ποινικού δικαίου

Πέρα από την σκοπιά της συμβουλευτικής, χρήσιμο στην παρούσα μελέτη είναι να καταδειχθεί η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τη σκοπιά του ποινικού δικαίου καθώς είναι συχνά τα περιστατικά της παραβατικότητας των ανηλίκων.

Για να θεωρηθεί ο ανήλικος ως «παραβάτης» θα πρέπει να έχει προβεί σε ενέργειες ή παραλείψεις, που αποτελούν *«νομική παράβαση και συνεπάγονται σύλληψη και προσαγωγή του στο Δικαστήριο Ανηλίκων»*. Μόνον όταν έχει σχηματισθεί ποινική δικογραφία σε βάρος του ανηλίκου και εφόσον οδηγηθεί από τις αρμόδιες αρχές ενώπιον του αρμόδιου δικαστηρίου, τότε θεωρείται *παραβάτης*, ενώ οι υπόλοιποι που κατηγορούνται για πταίσματα και δεν τους επιβάλλεται ποινή, δεν μπορούν να θεωρηθούν παραβάτες.

Ο όρος «παραβάτης» δεν περιέχει κατ' ανάγκη καταλογισμό και δεν έχει αρνητικό πρόσημο σε σχέση με τον όρο «εγκληματίας». Εξάλλου, *«...από ετών στα διεθνή ή διακρατικά κείμενα, π.χ. του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο όρος «παραβατικότητα» (delinquency) θεωρείται περίπου αυτονόητος για ανηλίκους, αντί του όρου «εγκληματικότητα». Και ακόμη, οι ίδιες οι αξιόποινες πράξεις των ανηλίκων δεν μπορούν ποτέ να έχουν, κατά το Ελληνικό Δίκαιο (α. 18 ΠΚ), τον χαρακτήρα κακουργήματος, έχουν μόνο χαρακτήρα πλημμελήματος...»*

Να σημειωθεί, προκειμένου να γίνει η σύνδεση και με τη Συμβουλευτική ότι το Δίκαιο Ανηλίκων, είναι πρωτίστως δίκαιο προστασίας και πρόληψης και όχι καταστολής και στιγματισμού».

Όσον αφορά στα όρια της ποινικής ανηλικότητας, κατά το άρθρο 1 του Ν. 3189/2003, με το οποίο αντικαταστάθηκε το άρθρο 121 παρ. 1 ΠΚ, ως «ανήλικοι» ορίζονται *«αυτοί που κατά τον χρόνο τέλεσης της πράξης έχουν ηλικία μεταξύ του όγδοου και του δέκατου όγδοου έτους της ηλικίας τους συμπληρωμένων»*.

Ανήλικοι ποινικώς αδιάφοροι (άρθρο 126 παρ. 1 ΠΚ) είναι όσοι έχουν ηλικία κάτω των οκτώ ετών (*νήπια*), οι οποίοι δεν τελούν καν αξιόποινη πράξη. Συνεπώς, δεν

επιτρέπεται να υποβληθούν τα μέτρα του Ποινικού Κώδικα, αλλά αντιμετωπίζονται με αυτά του Αστικού Κώδικα. Ανήλικοι ποινικώς ανεύθυνοι είναι οι νεαροί που διανύουν από το όγδοο (8ο) έως και το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος της ηλικίας τους. Ανήλικοι ποινικά υπεύθυνοι θεωρούνται αυτοί που διανύουν από το δέκατο πέμπτο (15ο) έως και το δέκατο όγδοο (18ο) έτος της ηλικίας τους. *«Κρίσιμο στοιχείο για την ικανότητα ή μη για καταλογισμό είναι η αξιολόγηση της ωριμότητας του ανηλίκου από το αρμόδιο δικαστήριο»*. Το Δικαστήριο Ανηλίκων θα επιβάλει κάποιο από τα αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα. Αν, όμως, ο ανήλικος κριθεί *ποινικά υπεύθυνος*, ο νομοθέτης δίνει μεν το προβάδισμα στην υποβολή του στα παραπάνω μέτρα, αλλά και χρησιμοποιεί, ως έσχατο μέσο, τον ποινικό σωφρονισμό, τον οποίο επιβάλλει με τη μορφή του περιορισμού του ανηλίκου σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων. Την ποινή αυτή απαγγέλλει το Δικαστήριο με την απόφαση ότι ο ανήλικος *«τέλεσε την πράξη»*, χωρίς, όμως, να τον κηρύσσει, τυπικά, *«ένοχο»* (ΑΠ 58/2010). Αναμορφωτικά Μέτρα, τα οποία διακρίνονται σε κύρια και πρόσθετα, κατά το άρθρο 122 ΠΚ αποτελούν:

- *επίπληξη του ανηλίκου*
- *ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς ή επιτρόπους του*
- *ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου σε ανάδοχη οικογένεια*
- *ανάθεση της επιμέλειας του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρίες ή σε ιδρύματα ανηλίκων ή σε επιμελητές ανηλίκων*
- *συνδιαλλαγή μεταξύ ανηλίκου δράστη και θύματος για έκφραση συγγνώμης και γενικά για εξώδικη διευθέτηση των συνεπειών της πράξης*
- *αποζημίωση του θύματος ή της κατ' άλλο τρόπο άρσης ή μείωσης των συνεπειών της πράξης από τον ανήλικο*
- *παροχή κοινωνικού έργου από τον ανήλικο*
- *παρακολούθηση από τον ανήλικο κοινωνικών και ψυχολογικών προγραμμάτων σε κρατικούς, δημοτικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς φορείς*
- *φοίτηση του ανηλίκου σε σχολές επαγγελματικής ή άλλης εκπαίδευσης ή κατάρτισης*
- *παρακολούθηση από τον ανήλικο ειδικών προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής*
- *ανάθεση της εντατικής επιμέλειας και επιτήρησης του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρίες ή σε επιμελητές ανηλίκων*

- *τοποθέτηση ανηλίκου σε κατάλληλο κρατικό, δημοτικό, κοινοτικό ή ιδιωτικό ίδρυμα αγωγής (ΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)*

Τα Θεραπευτικά Μέτρα προβλέπονται στο άρθρο 123 ΠΚ. Κατ' αρχήν, για να επιβάλει το Δικαστήριο *θεραπευτικά μέτρα*, θα πρέπει ο ανήλικος να έχει προβεί προηγουμένως σε πράξη, την οποία, αν είχε τελέσει ποινικώς υπεύθυνο ενήλικο άτομο, θα του είχε καταλογιστεί ως *κακούργημα ή πλημμέλημα*. Θεραπευτικά μέτρα προβλέπονται για ανηλίκους, η κατάσταση των οποίων απαιτεί ιδιαίτερη μεταχείριση (ψυχική ασθένεια, νοσηρή διατάραξη πνευματικών λειτουργιών, σοβαρές δυσλειτουργίες λόγω χρήσης απαγορευμένων ουσιών κλπ.). Βέβαια, η αντιμετώπιση του ανηλίκου με αυτά τα μέτρα δεν εξαρτάται από την ποινική του ευθύνη ή την ικανότητά του για καταλογισμό.

Θεραπευτικά μέτρα είναι:

- ανάθεση της επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς, τους επιτρόπους του ή σε ανάδοχη οικογένεια
- ανάθεση της επιμέλειάς του σε προστατευτικές εταιρείες ή επιμελητές ανηλίκων
- συμβουλευτικά θεραπευτικά προγράμματα για τον ανήλικο
- παραπομπή του σε θεραπευτικό ή άλλο κατάλληλο κατάστημα

Στις παραγράφους του άρθρου (123 ΠΚ), γίνεται λόγος για αναγκαία διάγνωση και γνωμοδότηση εξειδικευμένης ομάδας επιστημόνων, πριν την επιβολή οποιουδήποτε θεραπευτικού μέτρου (παραγρ. 2), καθώς και για τη δυνατότητα ψυχιατρικής πραγματογνωμοσύνης για ανηλίκους εθισμένους. Στην πράξη, ωστόσο, τα θεραπευτικά μέτρα δεν επιβάλλονται από το Ελληνικό Δικαστικό Σύστημα. Και αυτό, γιατί παρατηρείται ανυπαρξία δομών σχετικά με τη λειτουργία τόσο ειδικών θεραπευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων όσο και εξειδικευμένων ομάδων επιστημόνων. Αντίθετα, η ψυχιατρική πραγματογνωμοσύνη συνηθίζεται να διατάσσεται από το Δικαστήριο.

Όσον αφορά τον περιορισμό σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων, σύμφωνα με το άρθρο 127 ΠΚ: «*Περιορισμός σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων επιβάλλεται μόνο σε ανηλίκους που έχουν συμπληρώσει το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας, εφόσον η πράξη τους, αν την τελούσε ενήλικος, θα ήταν κακούργημα απειλούμενο με την ποινή*

της ισόβιας κάθειρξης.» Ωστόσο, ειδικά το αναμορφωτικό μέτρο της τοποθέτησης σε Ίδρυμα Αγωγής μπορεί να αντικατασταθεί με ποινικό σωφρονισμό για τους ποινικά υπεύθυνους ανηλίκους, δηλαδή αυτούς που έχουν ηλικία δέκα πέντε έως δέκα οκτώ ετών, εφόσον τους έχει επιβληθεί για πράξη, που είναι κακούργημα και εμπεριέχει στοιχεία βίας εάν ο ανήλικος διαφεύγει επανειλημμένα από το Ίδρυμα Αγωγής και ο ποινικός σωφρονισμός κρίνεται απολύτως αναγκαίος ή τελέσει εκ νέου πράξη που είναι κακούργημα που εμπεριέχει στοιχεία βίας.

4.2 Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων

Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων (Ε.Π.Α.) είναι Ν.Π.Δ.Δ. εποπτευόμενα από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και έχουν ως κύριο σκοπό (άρθρο 11 Ν. 3860/2010) να συμβάλουν ενεργά στην πρόληψη της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων.

Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού παρέχουν υλική, κοινωνική και ψυχολογική στήριξη στους ανηλίκους και στις οικογένειές τους, επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση, πολιτιστική καλλιέργεια, ψυχαγωγία και στέγη. Μπορούν, επίσης, να διοργανώνουν επιστημονικές ημερίδες ή συνέδρια και να συμμετέχουν σε έρευνες ή προγράμματα για την αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων.

Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων παρέχουν την υποστήριξη που προαναφέρθηκε και σε ανηλίκους:

- κατά των οποίων εκκρεμεί δίωξη για αξιόποινη πράξη
- στους οποίους έχουν επιβληθεί αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα (άρθρα 122 και 123 Π.Κ.) ή ποινή στερητική της ελευθερίας
- οι οποίοι έχουν απολυθεί από ίδρυμα αγωγής ανηλίκων, θεραπευτικό κατάστημα ή ειδικό κατάστημα κράτησης νέων
- οι οποίοι διαβιούν σε κοινωνικό περιβάλλον ατόμων, τα οποία τελούν καθ' έξη ή κατ' επάγγελμα αξιόποινες πράξεις και εμπίπτουν στην παράγραφο 5 του άρθρου 129 Π.Κ., αλλά η εισαγωγή τους σε ίδρυμα αγωγής δεν είναι αναγκαία.

Επίσης, παρέχουν νομική βοήθεια στους κατηγορούμενους ανηλίκους.

4.2.1 Η Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων Θεσσαλονίκης

Η Ε.Π.Α.Θ. προσπαθεί να δημιουργήσει ασφαλείς κοινωνικούς χώρους, καθώς και τη δυνατότητα επιλογών, με στόχο την ανάπτυξη και τη συγκρότηση μιας ταυτότητας στους νέους, όπου κεντρικές έννοιες είναι αυτές του σεβασμού, της προσωπικής αξίας και της υπευθυνότητας. Κατά συνέπεια, η Ε.Π.Α.Θ. δίνει έμφαση σε προγράμματα και δράσεις καταπολέμησης των αιτιών, τα οποία οδηγούν τα παιδιά σε αποκλίνουσα συμπεριφορά ή και σε παραβατικότητα και εν τέλει στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Συγκεκριμένα, από την Ε.Π.Α.Θ. παρέχονται οι ακόλουθες υπηρεσίες:

- ψυχοκοινωνική στήριξη των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά και των οικογενειών τους. Στόχος είναι η στήριξη τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων τους, που έχουν σχέση με την οικογένεια, την εκπαίδευση ή την εργασιακή τους ένταξη. Αυτό επιτυγχάνεται, ανάλογα με το αίτημα του ανηλίκου, με ατομικές, οικογενειακές ή ομαδικές συναντήσεις
- επαγγελματική κατάρτιση σε κοινωνικά μειονεκτούντες ανήλικους, με παράλληλη στήριξη σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο
- εργασιακή ένταξη των ανηλίκων, σε συνεργασία με τον Ο.Α.Ε.Δ.
- δημιουργική απασχόληση των ανηλίκων, μέσα από διάφορα εργαστήρια που λειτουργούν, τόσο στον χώρο της Ε.Π.Α.Θ., όσο και έξω από αυτόν και αφορά σε όλα τα επίπεδα πρόληψης (πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή)
- αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των ανηλίκων. Οι έφηβοι με συνοδεία εθελοντών, συμμετέχουν σε ποικίλες κοινωνικές εκδηλώσεις (όπως: αθλητικές δραστηριότητες, επισκέψεις σε εικαστικές και φωτογραφικές εκθέσεις, σε μουσεία), παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις, κινηματογραφικές προβολές
- νομική υποστήριξη σε συνεργασία με εθελοντές δικηγόρους, που ως σκοπό έχει τη δωρεάν παροχή νομικών υπηρεσιών σε ανήλικους παραβάτες κοινωνικά ευπαθών ομάδων
- παραπομπή σε φορείς και δομές υγείας και εξειδικευμένης στήριξης, όπου κρίνεται απαραίτητο
- δωρεάν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή αλφαριθμητισμού στους ανήλικους από εθελοντές εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Στη

μεγάλη τους πλειοψηφία οι ανήλικοι αυτοί έχουν αποκοπεί από την εκπαιδευτική διαδικασία πολύ νωρίς και είτε ενδιαφέρονται να επανασυνδεθούν με το σχολείο είτε χρειάζονται συγκεκριμένες γνώσεις, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εργασίας τους

- κάλυψη ατομικών αναγκών παραμελημένων ανηλίκων και των οικογενειών τους, κατά περίπτωση, σε ζητήματα υγείας, οικονομικής ένδειας και γενικότερα κοινωνικής υποστήριξης.

Άλλες δράσεις της Ε.Π.Α.Θ. είναι:

- η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας για θέματα που αφορούν στην παραβατικότητα των ανηλίκων μέσα από δράσεις και παρεμβάσεις πρόληψης
- η δημιουργία ομάδων γονέων που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό, με σκοπό την ενδυνάμωσή τους στο δύσκολο γονικό τους ρόλο, μέσα από τη παροχή γνώσεων, την πληροφόρηση, αλλά και την απαραίτητη ψυχολογική στήριξη. Επίσης, και η παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση καθημερινών θεμάτων, καθώς και η πρόληψη τυχόν μελλοντικών προβλημάτων, στοχεύοντας στην προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των γονέων και των παιδιών
- η εκπαίδευση σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης.

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί πως το ποινικό δίκαιο ανηλίκων είναι επιεικές, πρωτίστως είναι δίκαιο προστασίας και πρόληψης και όχι καταστολής και στιγματισμού και έτσι συνδέεται άρρηκτα με τις αρχές της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο V: Η πρότασή μου

Έπειτα από τη μελέτη των μοντέλων πρόληψης και παρέμβασης σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και έχοντας ως οδηγό τις φράσεις-διακηρύξεις της Ε.Π.Α.Θ.: “ο ανήλικος δε γεννιέται παραβάτης γίνεται” και “κάθε παιδί δράστης είναι παιδί θύμα”, προτείνω ότι έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην πρόληψη εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς, προτείνεται να παρακολουθούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα προγράμματα από ειδικούς ώστε να εφοδιαστούν με γνώσεις συμβουλευτικής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν να αποδέχονται τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, θα αναπτύξουν ένα προσωπικό σύστημα αξιών, θα εφοδιαστούν με ανθρωπιά και αξιοπρέπεια, ενδιαφέρον να εργάζονται με ανθρώπους και ανοχή. Θα προσπαθούν, επομένως, να δημιουργούν σε επίπεδο τάξης ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ουσιαστικής επικοινωνίας και γνησιότητας σχέσεων και έτσι οι πιθανότητες εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού θα είναι μικρές. Επίσης, θα φροντίζουν πέρα από τη διδασκαλία των μαθημάτων να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, ώστε να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και η ενέργειά τους να διοχετεύεται σε παραγωγικές ασχολίες. Έχοντας δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί ένα τέτοιο κλίμα θα ενημερώνουν τους μαθητές για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις συνέπειες του στα θύματα και στους θύτες.

Έτσι, λοιπόν, κατάλληλα εφοδιασμένοι οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού θα έχουν τις ικανότητες να παρέμβουν αποτελεσματικά και οι συνέπειες που θα επιβάλλουν στους θύτες θα έχουν παιδαγωγικό κι όχι τιμωρητικό χαρακτήρα. Χρήσιμο είναι οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών θυτών και μαθητών θυμάτων, να τους καλούν σε ενημερώσεις στις οποίες θα συμμετέχουν και ειδικοί σύμβουλοι και ψυχολόγοι. Έτσι, εξασφαλίζεται η θετική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων-ειδικών-μαθητών, όσων δηλαδή εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό. Βασικός σκοπός όλων είναι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην εκδήλωση του φαινομένου.



Συμπεράσματα

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

Η μελέτη του εκφοβισμού ξεκίνησε στη Σκανδιναβία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 από τον πρωτοπόρο Dan Olweus.

Ο Olweus αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

[εκφοβισμός είναι] η κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου κατά τη συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού ή εξευτελισμού. (Olweus, 1993: 9)

Οι κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι:

- **Λεκτικός** Είναι μία από τις συνηθέστερες μορφές. Μορφές αυτού του είδους αποτελούν τα παρατσούκλια, οι απειλητικές και προσβλητικές παρατηρήσεις. Ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η καταγωγή και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι τα χαρακτηριστικά των θυμάτων.
- **Σωματικός** Είναι κάτι περισσότερο από χτυπήματα και μπορεί να περιλαμβάνει και έμμεσες μορφές, όπως αρπαγή αντικειμένων ή χρημάτων και καταστροφή περιουσίας.
- **Κοινωνικός εκφοβισμός** Εσκεμμένο αποκλεισμό από κοινωνικές ομάδες ή εκφοβισμό μέσα στην ομάδα.
- **Ηλεκτρονικός εκφοβισμός** Πρόκειται για ένα είδος λεκτικού, διαπροσωπικού και ψυχολογικού εκφοβισμού.

Ως παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τον βαθμό αποδιοργάνωσης και παθολογίας του οικογενειακού περιβάλλοντος και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών, τη δυναμική των ομάδων συνομηλίκων και την ανάγκη του ανήκειν σε μια ομάδα, το σχολικό περιβάλλον και η όλη ανταγωνιστική εκπαιδευτική διαδικασία, το ευρύτερο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον που λειτουργεί το σχολείο και τέλος η ανεξέλεγκτη λειτουργία των Μ.Μ.Ε. που προβάλλουν και εξιδανικεύουν τη βία χωρίς, μάλιστα, να τιμωρείται.

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες συνέπειες όσον αφορά τα θύματα και σε μακροχρόνιες όσον αφορά τους θύτες. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής που θυματοποιείται, χάνει την αυτοεκτίμησή του, γίνεται ανασφαλής και αποκτά νευρικότητα. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή του στα σχολικά μαθήματα, να μειώνεται η σχολική του επίδοση και να αισθάνεται αποτυχημένος. Τα παιδιά-στόχοι συχνά υποφέρουν από κατάθλιψη και δείχνουν απροθυμία ή διστακτικότητα να πάνε στο σχολείο. Όσον αφορά στα θύματα οι πιο συχνές επιπτώσεις, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, περιλαμβάνουν τα εξής:

- κατάθλιψη, άγχος (Kaltiala-Heino, et al., 2010)
- αυτοκτονικός ιδεασμός και αυτοκτονικότητα (Holt et al., 2015)
- δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνική απόσυρση (Nansel et al., 2001)
- χαμηλή αυτοεκτίμηση (Salmivalli et al., 1999)
- μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Nansel et al., 2001), που σχετίζεται με τη συναισθηματική απεμπλοκή από το σχολείο και τις συχνές αδικαιολόγητες απουσίες
- ψυχοσωματικά προβλήματα (Gini & Pozzoli, 2013). Τα θύματα είναι πιθανό να υποφέρουν από πονοκεφάλους, κοιλιακούς πόνους, διαταραχές ύπνου, νυχτερινή ενούρηση.

Σχετικά με τους θύτες, η επιθετικότητα και η βία συνδέεται στενά με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στο μέλλον. Οι θύτες, δηλαδή, έχουν αυξημένες πιθανότητες μελλοντικά, η επιθετική συμπεριφορά να τους οδηγήσει και σε άλλες αντικοινωνικές πράξεις και βιαιοπραγίες.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά οι θύτες εμφανίζουν επιθετικότητα, παρορμητικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού. Επίσης, παρουσιάζουν χαμηλές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάγκη για προσοχή, χαμηλή σχολική επίδοση, συναισθηματική ανωριμότητα, ανευθυνότητα, ζηλοφθονία και συχνά προέρχονται από μία δυσλειτουργική οικογένεια. Συνήθως, πρόκειται για παιδιά τα οποία έχουν γύρω τους «θαυμαστές» που αισθάνονται φόβο για αυτούς.

Τα θύματα παρουσιάζουν:

- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- αδυναμία επίλυσης προβλημάτων
- καταθλιπτικά στοιχεία
- συναισθηματικές δυσκολίες
- αίσθημα μοναξιάς
- χαμηλές σχολικές επιδόσεις
- αδυναμία στο μέλλον να αναλάβουν ευθύνες, να επιδείξουν συνέπεια στον κοινωνικό τους ρόλο, να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις ή να έχουν ομαλή σεξουαλική ζωή.

Οι παρατηρητές είναι αυτοί: 1) που θεωρούν ότι δεν είναι δική τους δουλειά αυτό που συμβαίνει 2) οι ουδέτεροι, που δε θέλουν να πάρουν το μέρος του θύτη ή του θύματος 3) οι αναποφάσιστοι 4) αυτοί που δε θέλουν να χαλάσουν την ήδη υπάρχουσα φαινομενική ισορροπία 5) αυτοί που θεωρούν ότι το περιστατικό είναι πιο πολύπλοκο από όσο φαίνεται 6) αυτοί που δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα 7) οι μαθητές που είχαν κάποια άσχημη εμπειρία κατά το παρελθόν 8) αυτοί που πιστεύουν ότι η συνεισφορά τους δε θα κάνει τη διαφορά 9) αυτοί που αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου και την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών απόψεων 10) αυτοί που υποστηρίζουν ότι υπακούν σε μία δυνατότερη εξουσία με συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους δε θέλουν να αλλάξουν 11) οι μαθητές που δεν τους αγγίζει το περιστατικό επειδή δεν τους αφορά άμεσα και 12) αυτοί που πιστεύουν ότι στο θύμα αξίζει αυτό που έπαθε.

Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έρευνα που έχει γίνει στην Ελλάδα:

- τα φαινόμενα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης και, σε γενικές γραμμές η σοβαρότητα των περιστατικών τείνει να κλιμακώνεται με την ηλικία
- στο δημοτικό σχολείο οι πιο συνηθισμένες εκφάνσεις εκφοβισμού με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές, αφορούν στη σωματική βία, στη λεκτική βία και την άσχημη συμπεριφορά
- στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα φαινόμενα εκφοβισμού εστιάζουν στον τόπο/χώρα καταγωγής, στο ότι ανήκει σε κάποια άλλη παρέα ή μειονότητα,

στο φύλο, ενώ εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό για άλλους λόγους που δεν προσδιορίζονται

- σε μεγαλύτερες ηλικίες (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καταγράφηκε μια μεγαλύτερη δυσκολία έκφρασης των συμπτωμάτων, αλλά και μια τάση των παιδιών να θέλουν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα περιστατικά χωρίς την παρέμβαση των γονέων
- βασική ανάγκη των θυμάτων αποτελεί το να νιώσουν υποστήριξη και να ενδυναμωθούν, για να μην αισθάνονται ανασφάλεια και να έχουν τη σιγουριά ότι ο θύτης θα τιμωρηθεί.

Όταν οι μαθητές, στην ίδια έρευνα, ρωτήθηκαν για τις ενέργειες που απαιτούνται για τη δημιουργία ασφάλειας στον σχολικό χώρο το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές και να είναι περισσότερο αυστηροί σε περιστατικά βίας (13.923 μαθητές, ή ποσοστό 42.05%).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, στον Ελλαδικό χώρο, η έρευνα του Ασημόπουλου και των συνεργατών του (2008), φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποσαφηνίσει πλήρως τί εννοούμε με τον όρο σχολικός εκφοβισμός. Αυτό που συνήθως κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να «προσδιορίζουν ένα περιορισμένο φάσμα συμπεριφορών οι οποίες συνδυάζονται με σωματική επιβολή και κακοποίηση» (Ασημόπουλος κ.ά., 2008: 6). Περιστατικά που εμπεριέχουν σωματική βία και επιθέσεις τείνουν να θεωρούνται περισσότερο σοβαρά και να χρήζουν αντιμετώπισης, σε αντίθεση με περιστατικά που περιλαμβάνουν άλλες μορφές εκφοβισμού.

Ο εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σύγχρονο σχολείο, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων απαιτείται να διαμορφώσει χαρακτήρες, να καλλιεργήσει ηθικές αρχές, να εμπνεύσει νέες ιδέες, να προετοιμάσει τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία, Επίσης, πρέπει να έχει μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση και υπεύθυνο χειρισμό σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν πολλά προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη συμπεριφορά τους κ.λπ. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός - σύμβουλος για να ανταπεξέλθει σε όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σύγχρονο σχολείο.

Ένας εκπαιδευτικός - σύμβουλος μπορεί να αναλάβει, κυρίως τρεις ρόλους:

- **προληπτικό ρόλο**, προλαμβάνοντας, προβλέποντας ή παρακάμπτοντας διάφορες δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον.
- **εκπαιδευτικό ρόλο**, βοηθώντας το άτομο να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και τις εμπειρίες του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις του που τον καθιστούν μη αποτελεσματικό και δυσλειτουργικό στον καθημερινό του βίο.
- **θεραπευτικό ρόλο**, βοηθώντας τους ανθρώπους που βιώνουν κάποια δυσκολία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012: 321· Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2004: 139).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν όταν εκδηλώνεται ενώπιόν τους ή τους αναφέρεται ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να ακούν με προσοχή τους εμπλεκόμενους και να αποφεύγουν την άμεση επιβολή κυρώσεων. Επίσης, πρέπει να λειτουργούν ως αντικειμενικοί διαμεσολαβητές μεταξύ των εμπλεκομένων, σε ουδέτερο τόπο και χρόνο, δίνοντας έμφαση στην ακρόαση των απόψεων των θυτών και των θυμάτων για την αιτία του περιστατικού. Η διαμεσολάβηση πρέπει να καταλήγει σε αμοιβαία συμφωνία και δέσμευση για τη μη επανάληψη.

Κάποια από τα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στο εξωτερικό και στην Ελλάδα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι:

- το πρόγραμμα του Dan Olweus
- το πρόγραμμα Ολικής Απάντησης από το Σχολείο
- το πρόγραμμα «Εγκατάλειψέ το»
- το πρόγραμμα Δάφνη II
- το πρόγραμμα Δάφνη III
- 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».

Απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία των παρεμβάσεων αποτελούν:

- ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος και ως παιδαγωγός
- η αυθεντικότητα
- η ενσυναίσθηση

- ο σεβασμός
- η κατανόηση ανθρώπων και καταστάσεων
- η αμεροληψία
- η δημιουργία μιας αμφίδρομης επικοινωνίας.

Για να έχει επιτυχία μία παρέμβαση θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολικού δικτύου και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Πολύ αποτελεσματική είναι και η δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε τακτικές συναντήσεις θα συζητούν τα προβλήματα του σχολείου, θα μοιράζονται τις εμπειρίες τους και θα αξιολογείται η κατάσταση και η αποτελεσματικότητα των μέτρων που έχουν ληφθεί.

Μία άλλη στρατηγική, η οποία όπως φαίνεται από τις έρευνες έχει θετικά αποτελέσματα, είναι η συμπερίληψη άλλων ενηλίκων σε μία ομάδα παρέμβασης για τον εκφοβισμό. Τα άτομα αυτά θα μπορούσαν να είναι ο διευθυντής του σχολείου, γονείς, σχολικός σύμβουλος.

Από τον Νοέμβριο του 2015 λειτουργεί Διεπιστημονική Ομάδα για την αντιμετώπιση περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού.

Στόχος είναι:

- η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, μελών της Δομής -Ο.Δ.Π. και Π.Ο.Δ.Π.- οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα της ΣΒΕ
- η διερεύνηση-αξιολόγηση των περιστατικών ΣΒΕ
- ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων δράσεων για την αντιμετώπισή τους, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας
- η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης
- η υπέρβαση του απλοϊκού σχήματος του παρελθόντος, όπου το πρόβλημα της ΣΒΕ αντιμετωπιζόταν με επιπλήξεις και την επιβολή ποινής στον φερόμενο ως θύτη μαθητή.

Σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μπορούν να ληφθούν τα παρακάτω μέτρα:

- οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημέροι σχετικά με το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και να ενημερώνουν με την σειρά τους, τους γονείς έτσι ώστε να είναι περισσότερο παρατηρητικοί με το παιδί τους και να αντιλαμβάνονται εγκαίρως οποιαδήποτε ένδειξη μπορεί να αποτελεί σημάδι

- η εποπτεία και η επιτήρηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς χρησιμοποιούν την τεχνολογία, μπορεί να αποτελέσει τρόπο αντιμετώπιση του φαινομένου
- η συνεχής ενημέρωση, υπενθύμιση επιβολής κυρώσεων, καθώς και οι κανόνες για μια ασφαλή πλοήγηση είναι σημαντικοί παράγοντες σε ότι αφορά τα μέτρα αντιμετώπισης
- η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονιών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αποφυγή κρουσμάτων θυματοποίησης.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού υπό το πρίσμα του ποινικού δικαίου, αξίζει να αναφερθεί ότι το Δίκαιο Ανηλίκων, είναι πρωτίστως δίκαιο προστασίας και πρόληψης και όχι καταστολής και στιγματισμού». Σημαντικός είναι και ο ρόλος των Εταιρειών Προστασίας Ανηλίκων, οι οποίες έχουν συσταθεί ως Ν.Π.Δ.Δ. και με κύριο σκοπό να συμβάλουν ενεργά στην πρόληψη της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων.

Συμπερασματικά, τα παιδιά που εμπλέκονται σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού χρειάζονται ανθρώπους που να τους υποδείξουν τον τρόπο να κατανοήσουν την έκταση και τις συνέπειες του φαινομένου με έμφαση στην πρόληψη του, χρησιμοποιώντας τη συμβουλευτική διαδικασία και με στόχο την εξάλειψη του φαινομένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij-Jansen, P. M., de Waart, F. G., & Raat, H. (2014). *Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. PloS one*, 9(4), e94026.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837-56.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. *Child Development* 70: 944-954.
- Clarke, E.A. & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling* 31, 310-25.
- Couvillon, M. A., & Ilieva, V. (2011). Recommended practices: A review of schoolwide preventative programs and strategies on cyberbullying. *Preventing School Failure*, 55(2), 96-101.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons Morton, B. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International*, 28, 465 – 477.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: *A multiinformant approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8 (2) 367-380.
- Currie, C. κ.ά. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities. *Health Education & Behavior*. 31(3), 372-87.
- Freiberg, H.J. & Stein T.A. (2005). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In: Freiberg J.H. (Ed.) *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments.*, London: Evans and Company.
- Garandeanu, C. F., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior* 11(6), 612-625.

- Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A metaanalysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.
- Giovazolias T., Kourkoutas E., Mitsopoulou E. & Georgiadi M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 2208–2215.
- Haddon, Livingstone & the EU Kids Online network (2012) EU Kids Online: national perspectives. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London, UK. Διαθέσιμο στο: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/>.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., De Gue, S., Matjasko, J. L., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, peds-2014.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55.
- Kyriakou, C., Mylonakou - Keke, I. & Stephens, P. (2014). Does a social pedagogy perspective underpin the views of university students in England, Greece and Norway regarding bullying in schools? *International Conference of European Educational Research Association (EERA/ECER) "The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe"*. Porto, 2–5 September.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lester, R., & Maldonado, N. (2014). Perceptions of middle school teachers about an anti-bullying program. <https://archive.org/stream/>.
- Miller, J. D., Hufstедler, S. M., & Australian Teacher, E. A. (2009). *Cyberbullying knows no borders* Australian Teacher Education Association.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 14: 146-156.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*, 76(2), 435-450.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. USA: Blackwell.

- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*. New York: Routledge. ISBN: 0415892376. <http://cyberbullying.us/blog>.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *J Abnorm Child Psychol* 17: 455. doi:10.1007/BF00915038.
- Randal, P. E. (1991). *The prevention of school based bullying*. Hull: University of Hull.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne, ACER.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2008a). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008β). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.
- Rigby, K., Thomas, E. B., & Australian Council for, E. R. (2010). How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools. Camberwell, Vic: Australian Council for Education Research.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87.
- Sairanen L. & Pfeffer, K. (2011) Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland *School Psychology International* 32(3):330-344.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Schafer, M., Werner, N.E. & Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problem among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20: 281–306. doi:10.1348/026151002166451.
- Sezer, M., Sahin, I., & Akturk, A. O. (2013). Cyber bullying victimization of elementary school students and their reflections on the victimization. <http://files.eric.ed.gov/>.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.

- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, 114-128.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.
- Tsitsika A., Janikian M., Wójcik S., Makaruk K., Tzavela E.C., Tzavara C., Greydanus D., Merrick J., & Richardson C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1-7.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2007). Prevalence & frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2): 189-195.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο του «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνα και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110.
- Βεγιάνη, Ε. (2011). Σχολικός Εκφοβισμός –Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γιοβαζολιάς, Α. (2007). *Σχολικός Εκφοβισμός-θυματοποίηση. Ειδικά χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*. Ανάκτηση 2/1/2017 από: <http://dideanatol.att.sch.gr/symneon/>.
- Γκατζέλια, Ν. (2016). Η βία στο σχολικό χώρο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ηλεκτρονικό περιοδικό Ψυχογραφήματα. Ανακτήθηκε 4/2/2017 από <http://psychografimata.com/>.
- Δάφνη II <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/>.
- Δάφνη III <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/>.
- «Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο», στο <http://www.antibullyingnetwork.gr/> Ανακτήση 28/01/2017.
- EU Kids Online <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/>, [πρόσβαση 16/01/2017].

- Έρευνα EU Kids Online <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/>, [πρόσβαση 19/01/2017].
- Έρευνα EU NET ADB <http://www.rha.is/static/files/Rannsoknir/2013/>, [πρόσβαση 19/01/2017].
- Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών - HBSC <http://www.euro.who.int/>, [πρόσβαση 18/01/2017].
- Έρευνα του ΥΠΕΠΘ (2016) <https://www.minedu.gov.gr/publications/>, [πρόσβαση 17/01/2017].
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) (2015), Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον, πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών 2014, online διαθέσιμο από: <http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/> [πρόσβαση 18/01/2017].
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) (2015), Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον, πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών 2014, online διαθέσιμο από: <http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/> [πρόσβαση 18/01/2017].
- Ζώης, Σ. Γ. & Δημητρακόπουλος, Κ. Σ. (2004). Εγχειρίδιο συμβουλευτικής στήριξης γονέων με αυτιστικά παιδιά. Πάτρα: Ζώης Γ.& Δημητρακόπουλος Σ. Ανακτήθηκε 30/1/2017, από www.specialeducation.gr/.
- Κεδράκα, Κ. & Τσαγκαράκης, Μ. (2000). *Γονείς: Όταν τα πράγματα ... δεν πάνε καλά!* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε. Από τη θεωρία στη πράξη.* Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.
- Λαμπροπούλου, Ε. (1999). *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β' Έκδοση.
- Λειτουργία της Διεπιστημονικής Ομάδας για την αντιμετώπιση περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (2015). <http://pdeamth.gr/paratiritirionias/>.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., (2012). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού (2015). <http://stop-bullying.sch.gr/>.
- Παρατηρητήριο Βίας <http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias>.
- Παρουσίαση και ανάλυση των δράσεων και πρωτοβουλιών για την πρόληψη και αντιμετώπιση το φαινομένου σε μικρό, μέσο και μακροεπίπεδο στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό Ανάκτηση στο <http://kmaked.pde.sch.gr/site/>.
- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Πρόγραμμα ENABLE <http://enable.eun.org/about-enable-greek>.

- Σπυρόπουλος, Φ. (2010). Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 275-321). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ. & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιάντης, Γ. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών - εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 12/01/2017 από <http://www.childcom.org.cy/>.
- Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική βία. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα: 11ο Πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας «Εκπαίδευση λειτουργών υγείας και εκπροσώπων κοινωνικών φορέων σε θέματα προαγωγής ψυχικής υγείας και ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (πρόγραμμα “ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ”», 05.03.2008, www.mentalhealthpromotion.co.uk
- 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.
- <http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/programmata-drasthriothtes/2390-egkyklios-ylopoihs-diktyo-sxolikh-bia.html>
- <http://stop-bullying.sch.gr/>