



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΗΘΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ»

Σχολικός Εκφοβισμός - Bullying: Η Κοινωνιολογική Παιδαγωγική και Ηθική διάσταση του προβλήματος

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

Κωνσταντίνου Π. Τζαννή

Διπλωματούχου Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
1994

Επιβλέπων Καθηγητής: Πλατυπόδης Λαμπρινός, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας,
Διδάσκων στο ΔΔΠΜΣ «ΗΘΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ»
των Τμημάτων Φιλολογίας του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου και ΦΠΨ του ΕΚΠΑ

Συνεπιβλέποντες : Φουρνάρος Σωτήριος, Επίκουρος Καθηγητής
του Τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ

Εέστερνου Μαρία, Λέκτορας του Τμήματος
Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2016

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	7
1. Η ΒΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	7
1.1 Η Ηθική διάσταση της βίας και της επιθετικότητας.....	7
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων "βία" και "επιθετικότητα"	10
1.3 Η έννοια της παιδικής βίας και επιθετικότητας.....	13
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	18
2. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	18
2.1 Περί σχολικής βίας.....	18
2.2 Η εξελικτική πορεία της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών.....	20
2.3 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού	22
2.4 Ερευνητικά δεδομένα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	25
2.4.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε διάφορες χώρες.....	25
2.4.2 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα	26
2.5 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού	30
2.6 Χαρακτηριστικά του προφίλ του "θύματος", του "θύτη" και του "θύτη-θύματος"	34
2.6.1 Τα χαρακτηριστικά των θυτών	35
2.6.2 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων	37
2.6.3 Τα χαρακτηριστικά του θύτη-θύματος	40
2.6.4 Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι	41
2.7 Αιτιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού	46
2.7.1. Ατομικοί - βιολογικοί παράγοντες.....	46
2.7.2. Οικογενειακοί παράγοντες	47
2.7.3. Πολιτισμικοί παράγοντες	48
2.7.4. Σχολικοί παράγοντες.....	50
2.7.5. Κοινωνικοί παράγοντες - κοινωνικές σχέσεις.....	53
2.7.6. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας	54
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	58
3. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ – ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	58
3.1 Συνέπειες στα θύματα.....	58
3.2. Συνέπειες στους θύτες.....	61
3.3. Επιπτώσεις στο θύτη-θύμα	64
3.4. Συνέπειες στους παρευρισκόμενους	64

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	66
4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ &	66
ΜΕΤΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ.....	66
ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	66
4.1 Τι έχει γίνει στο εξωτερικό.....	66
4.2 Τι έχει γίνει στην Ελλάδα	69
4.2.1 Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)	71
4.2.2 Ο Συνήγορος του παιδιού	72
4.2.3 Παρατηρητήριο κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.....	72
4.3 Τα επίπεδα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα	73
4.3.1 Δράσεις για την πρόληψη του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου.....	75
4.3.2 Δράσεις αντιμετώπισης εκφοβισμού εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς.....	76
4.3.3 Δράσεις αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εστιασμένες στους συνομηλίκους.....	77
4.3.4 Δράσεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού εστιασμένες στους γονείς	78
4.3.5 Δράσεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού εστιασμένες στην κοινότητα	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	80
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
Αρχαίοι συγγραφείς	91
Ελληνόγλωσση	91
Ελληνόγλωσση Αρθρογραφία	93
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	94
Ξενόγλωσση Αρθρογραφία	95
Χρήσιμο υλικό από το Διαδίκτυο	95

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να αποδώσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που με βοήθησαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Κατ' αρχήν θα ήθελα ιδιαίτερα, και οφείλω να ευχαριστήσω, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Διδάκτορα Φιλοσοφίας κ. Λαμπρινό Πλατυπόδη, ο οποίος μου προσέφερε απλόχερα τη στήριξή του, την ενθάρρυνση, αλλά και τις εξαιρετικές γνώσεις του, καθώς και τις πολύτιμες συμβουλές του, κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου, στον συνεπιβλέποντα κ. Σωτήριο Φουρνάρο, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη συμβουλευτική του συνδρομή.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στην επίσης συνεπιβλέπουσα κ. Μαρία Ξέστερνου, Λέκτορα του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για τη συνεισφορά της, όποτε αυτή κρίθηκε απαραίτητη.

Θερμά ευχαριστώ και όλους τους Διδάσκοντες Καθηγητές του ΔΔΠΜΣ «ΗΘΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ» και όλος ιδιαιτέρως τον Διευθυντή Καθηγητή κ. Παναγιώτη Πανταζάκο και τον π. Πρόεδρο του Τμήματος Φιλολογίας Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Ανδρέα Μαρκαντωνάτο.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου, Δήμητρα - Μαρίνα - Παναγιώτη - Φωτεινή, η οποία με στηρίζει σε όλες τις προσπάθειές μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται καθημερινά μάρτυρες εκδήλωσης μορφών βίαιης συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, αλλά και εκτός αυτού. Μια τέτοια μορφή σχολικής βίας είναι και ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται από και σε βάρος των μαθητών. Η συμπεριφορά αυτή αποτελεί ανεπίτρεπτη παραβίαση του βασικού δικαιώματος όλων των μαθητών της προσέλευσης τους στο σχολείο, χωρίς να φοβούνται ότι κάποιος συμμαθητής τους θα προσπαθήσει να τους εξευτελίσει, να τους επιβληθεί με τη βία και να τους ταπεινώσει, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την εθνική τους ταυτότητα ή οποιονδήποτε άλλον παράγοντα. Το φαινόμενο αυτό της επιθετικής συμπεριφοράς και βίας ονομάζεται ειδικότερα «εκφοβισμός» ή «θυματοποίηση» και αναφέρεται στις καταστάσεις όπου ένας μαθητής ή πολλοί, θυματοποιούν έναν άλλον μαθητή, εκμεταλλευόμενοι μια προϋπάρχουσα ανισορροπία δύναμης, σωματικής, πνευματικής ή κοινωνικής.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Το συγκεκριμένο πρόβλημα δεν αφορά μόνο στο δράστη και το θύμα, αλλά συνδέεται στενά με τη γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στη βία και την καταπίεση¹.

Τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας μεταξύ παιδιών στο χώρο του σχολείου δεν είναι κάτι νέο και τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν διεθνώς σημαντική αύξηση και μελετώνται σε πολλές χώρες. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες σε σχολεία της επικράτειας, υπολογίζεται ότι το 10% του συνόλου των μαθητών, γίνεται θύμα ενδοσχολικής βίας από συνομήλικους ή παιδιά διαφορετικών ηλικιών, ενώ το ποσοστό των θυτών ανέρχεται στο 5% του μαθητικού πληθυσμού². Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την VPRC προκύπτει ότι η ενδοσχολική βία στην Ελλάδα είναι κυρίως λεκτική. Υψηλά ποσοστά καταγράφηκαν σε περιστατικά χλευασμών και εξυβρίσεων (88%) και διάδοσης αρνητικών σχολίων ή φημών (67%)³.

Αν και η πορεία της μελέτης του εκφοβισμού στα σχολεία μετρά 25 χρόνια και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ποικίλων παρεμβατικών προγραμμάτων την

¹ OIweus, D,(2009), *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα, σ. 67.

² Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, *Έρευνα για την παιδική βία*, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.pdeamth.gr/paratitiriovias> στις 24/7/2016.

³ Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.(Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου), *Βία επιθετικότητα και σχολείο*, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα : <http://www.epsype.gr> στις 24/7/2016.

αντιμετώπισή του, εντούτοις δεν έχουν οδηγήσει στην αποτελεσματική εξάλειψή του. Αυτός παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα με ιδιαίτερη δυναμική γεγονός που εκδηλώνεται από τα συνεχώς υψηλά ποσοστά αλλά και τις νέες μορφές εμφάνισή του. Για αυτό το λόγο αποτελεί ένα καίριο και ουσιώδες θέμα προς μελέτη.

Η ανά χείρας διπλωματική εργασία διαπραγματευόμενη το ανωτέρω θέμα είναι δομημένη σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η ηθική και εννοιολογική θεώρηση της έννοιας της επιθετικότητας και της βίας, ως υπερκείμενες έννοιες του εκφοβισμού. Στο δεύτερο μέρος οριοθετείται η έννοια και οι μορφές της βίας στο σχολείο και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) ανάμεσα στους μαθητές. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια σύντομη ανασκόπηση των προγενέστερων ερευνών και μελετών, χρήσιμων στατιστικών στοιχείων, καθώς και η παρουσίαση ενδιαφερόντων συμπερασμάτων που καταδεικνύουν την έκταση του τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο. Επίσης, αναφέρονται οι μορφές που εκδηλώνεται το πρόβλημα στο σχολείο, αλλά και περιγράφονται τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια ενδελεχούς καταγραφής των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι συντελούν στην εμφάνιση και την αύξηση του φαινομένου, καθώς και των αρνητικών επιπτώσεων του στην παιδική ηλικία. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι συνέπειες για τα θύματα, τους θύτες, αλλά και οι επιπτώσεις για όλους όσους εμπλέκονται. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο μέρος γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και εξετάζονται τρόποι πρόληψής του.

Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο της σχολικής βίας και ποιες τακτικές εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή της; Ποιες παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν σε επίπεδο σχολείου;

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΒΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Η Ηθική διάσταση της βίας και της επιθετικότητας

Η παρουσία της βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς στην κοινωνική πραγματικότητα ιστορικά είναι σταθερή. Η σημασία τους είναι αρνητική, θεωρείται ανήθικη και σχεδόν πάντα οδηγεί στο κακό. Παρόλα αυτά, από πολλούς στοχαστές, αναφέρονται ως αναπόφευκτες στον αγώνα που κάνει ο άνθρωπος για να προασπίσει το δικαίωμά του στη ζωή. Σήμερα, αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών (ψυχολογίας, φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, νομικής, εγκληματολογίας, βιολογίας, κ.α.), η κάθε μία από τις οποίες συμβάλλει στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων και στην κατανόηση των αιτιών στην αντιμετώπισή τους.

Για την αιτιολόγηση του φαινομένου της βίας υπάρχουν δυο βασικές αντιλήψεις. Η πρώτη αφορά στη μαρξιστική υπόθεση, όπου οι κυρίαρχοι ασκούν βία στους κυριαρχούμενους με σκοπό τη διατήρηση της εξουσίας, ενώ το ίδιο πράττουν και οι κυριαρχούμενοι με σκοπό την κατάληψη της εξουσίας. Η δεύτερη, η κοινωνιολογική - ανθρωπολογική υπόθεση, υποστηρίζει ότι η βία είναι έκφανση της σύγχυσης και του άγχους ενός ατόμου ή ενός υποσυνόλου λόγω αδυναμίας ένταξης σε μια μικροκοινωνία.

Η έννοια και το φαινόμενο της βίας μελετάται ενδελεχώς και διαχρονικά από τη φιλοσοφία. Όλες οι φιλοσοφικές σχολές, αρχαίες και νεότερες, έχουν ασχοληθεί επισταμένως με το ανωτέρω φαινόμενο και έχουν συμβάλει στην αποσαφήνισή του.

Οι Σοφιστές, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της ηθικής. Σε ό,τι δε αφορά τη βία και την επιθετική συμπεριφορά, τόνιζαν τη σχετικότητα των αξιών, αρνούσαν ότι αντλούσαν το κύρος τους από τη Φύση και δέχονταν ότι το κύρος αυτό προερχόταν από τη βούληση των ανθρώπων που τις επέβαλλαν. Λόγω της μεταβλητότητας της φύσης, της πολιτικής και ιστορικής συγκυρίας των ανθρώπινων κοινωνιών, οι ηθικοί νόμοι, με τη σειρά τους, μεταβάλλονται και αντικαθίστανται από άλλους που ταιριάζουν στις αλλαγές της εκάστοτε κοινωνίας⁴. Ο Σωκράτης, στην Απολογία του, κατά Πλάτωνα, θεωρεί πως η μη υπακοή κάποιου πολίτη στο νόμιμο

⁴ Πελεργίνης, Θ., (2011), *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*, Παπασωτηρίου, Αθήνα, σ. 115.

καθεστώς μια πόλης-κράτους και στις αποφάσεις της, αποτελεί μια πράξη βίας και γι' αυτό απαγόρευσε στους μαθητές του να τον βοηθήσουν να δραπετεύσει από την φυλακή όπου ήταν έγκλειστος και αντιμετώπιζε την ποινή του θανάτου. Ο ακέραιος πολίτης θα υποστεί τη βία στην δική του ψυχή, από το να βλάψει τους άλλους πράττοντας το άδικο. Το φιλοσοφικό όραμα του Σωκράτη χρησίμευσε για τους μεταγενέστερους ως ανάχωμα απέναντι στη βία της ανθρώπινης κατάστασης. Μια βία που προέρχεται από την αδυναμία μας να κατανοήσουμε τι μπορούμε να ελέγξουμε επαρκώς και τι όχι ⁵. Τέλος, στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα συναντάμε για πρώτη φορά μια διατύπωση της θεωρίας του «κοινωνικού συμβολαίου», κατά την οποία ο κάθε πολίτης που νοιάζεται για την πόλη του θα πρέπει να σέβεται τους νόμους και να παραμερίζει ακόμα και το προσωπικό του συμφέρον. Σε όσους πολίτες δεν πείθονται από τον Λόγο, ο νόμος τους επιβάλλεται με τη βία ⁶.

Ο Kullmann θεωρεί ότι η σύγχρονη θεωρία περί επιθετικότητας πηγάζει από την αριστοτελική ιδέα της κάθαρσης, καθώς και την παραδοσιακή αντίληψη του χριστιανισμού περί κακίας όλων των ανθρώπων. Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η επιθετικότητα αποτελεί εκφυλισμό του ανθρώπου. Τα κατώτερα στρώματα της ψυχής κυριαρχούν στο λογικό. Στα ζώα, το ένστικτο είναι ο ρυθμιστικός παράγοντας που οδηγεί στην ισορροπία, ενώ στον άνθρωπο το ρόλο αυτό παίζουν ο νόμος και η αγωγή. Η ανθρώπινη επιθετικότητα, όπως και στα ζώα, εκδηλώνεται όταν παρατηρείται έλλειψη τροφής και ανθρώπινες ομάδες μοιράζονται μια κοινή πηγή τροφής. Τότε διεξάγουν πόλεμο με σκοπό την επίτευξη της ειρήνης. Πάντως όταν η επιθετικότητα δεν πηγάζει από την ανάγκη για αυτοσυντήρηση, ο Αριστοτέλης την αντιμετωπίζει ως μη φυσιολογικό εκφυλισμό ή ως έλλειψη αγωγής. Η επιθετικότητα θα πρέπει να εκτονώνεται μέσω της κάθαρσης ⁷.

Ο Αισχύλος, πάλι, στην τραγωδία του «Προμηθέας Δεσμώτης», προσωποποιεί το Κράτος και τη Βία, ως εντολοδόχους του Δία, του κατόχου της εξουσίας. Το Κράτος συμβολίζει την εξουσία του Δία και η Βία τον τρόπο άσκησής της. Συνοδεύουν, ως δεσμοφύλακες, μαζί με τον Ήφαιστο, τον Προμηθέα –φωτοδότη των ανθρώπων- στον τόπο μαρτυρίου του, τον Καύκασο ⁸.

⁵ *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict*, vol 2, (1999), Academic Press, London, σσ.512-513.

⁶ Πλάτων, *Πολιτεία*, 519d-520a.

⁷ Ζάχαρης, Δ., (2003), *Επιθετικότητα και Αγωγή*, Γρηγόρη, Αθήνα. σ 65.

⁸ Αισχύλος, *Προμηθέας Δεσμώτης*, στ. 1 – 87.

Σύγχρονοι, σπουδαίοι πολιτικοί, φιλόσοφοι και γενικά άνθρωποι μεγάλου κύρους έχουν κατά καιρούς διατυπώσει τις δικές τους απόψεις. Ο Machiavelli (1469-1527), δέχεται την μεταχείριση οποιουδήποτε βίαιου μέσου, προκειμένου να σωθεί και να διασφαλιστεί η εξουσία του ηγεμόνα, καθώς και η συνοχή και προκοπή ολόκληρου του κράτους, ενώ ο T. Hobbes (1588-1679), θεωρεί πως στο παρελθόν ο άνθρωπος βρισκόταν σε μια φυσική κατάσταση, μια πολεμική κατάσταση, εφόσον κινδύνευε ανά πάσα στιγμή η ζωή του. Η απόδραση από τη φυσική κατάσταση και η είσοδος στην κοινωνία και την πολιτική κατάσταση γίνεται εν είδει συμβολαίου, του κοινωνικού συμβολαίου, με σκοπό να διαφυλαχθεί το πολύτιμο αγαθό της ζωής. Ο άνθρωπος, έτσι, υποτάσσεται ηθελημένα σε ένα πρόσωπο ή ομάδα προσώπων. Από την άλλη, ο J. Locke (1632-1704), ο θεμελιωτής του πολιτικού φιλελευθερισμού, θεωρεί πως όλοι οι άνθρωποι, δεδομένου ότι γεννιούνται και παραμένουν ίσοι, παραχωρούν στην εξουσία ορισμένες ελευθερίες με σκοπό να διαφυλαχθούν τα αγαθά της ζωής, της ελευθερίας και της ατομικής ιδιοκτησίας. Σε περίπτωση που το κοινωνικό συμβόλαιο καταπατηθεί από την εξουσία, και για τους δύο φιλοσόφους (T.Hobbes και J. Locke), είναι δικαιολογημένη η άσκηση βίας από τους καταπιεσμένους στην προσπάθειά τους να προασπίσουν το δικαίωμα της ζωής⁹. Ο Γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant (1724-1804) πιστεύει στη θεωρία του ριζικού κακού (mal radical), κατά την οποία ενυπάρχει στον άνθρωπο η κακή ρίζα της βίας. Όμως αναφέρει, πως ο άνθρωπος έχει καθήκον που προέρχεται από την ηθική και λογική του φύση και όχι από τα δικαιώματα των άλλων, να αποφεύγει τη βία, εκτός ειδικών περιπτώσεων, όπως η αυτοάμυνα ή η συμμετοχή του στον πόλεμο. Η καλή του φύση μπορεί να υπερισχύσει της βίας μέσω του Λόγου και της υπακοής στους νόμους¹⁰. Στην περίπτωση όμως που η εξουσία στερήσει στους πολίτες το δικαίωμά τους να την κρίνουν, αναιρείται η δημοκρατία. Τότε, οι πολίτες που υφίστανται τη βία, προσπαθώντας να διαφυλάξουν ένα από τα υπέρτατα αγαθά τους είναι υποχρεωμένοι να καταφύγουν στη βία. Όταν σε μια κοινωνία επικρατήσουν η κοινωνική αδικία και η ανισότητα, τότε γίνεται αναγκαίο κακό η χρήση βίαιων μέσων.

Ο φιλόσοφος John Stuart Mill (1806-1873), κλασικός φιλελεύθερος στοχαστής, προτείνει ακόμα και τον περιορισμό της ελευθερίας προκειμένου να διαφυλαχθούν τα

⁹Χαραλάμπους, Ε., *Βία και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα (<http://www.ethics.gr/content.php?id=23>) στις 26/6/16.

¹⁰ *Encyclopedia of Violence Peace, and Conflict*, (1999), vol. 2, Academic Press, London. σ. 513.

δικαιώματα των πολιτών, μέσα σε μία κοινωνία ¹¹. Ο καθηγητής του Χάρβαρντ John Rawls (1921-2002) στο έργο του «Η θεωρία της δικαιοσύνης» κάνει αναφορά στην έννοια της πολιτικής ανυπακοής, την οποία ορίζει ως «πράξη δημόσια, μη βίαιη, με συνειδησιακό έρεισμα αλλά όμως πολιτικού χαρακτήρα η οποία είναι αντίθετη στο νόμο και διενεργείται συνήθως με σκοπό να προκαλέσει μεταβολή του νόμου ή της πολιτικής που ακολουθεί η κυβέρνηση». Στην προσπάθειά του να οραματιστεί μια ελεύθερη και δίκαιη κοινωνία, αρνείται την προσφυγή στη βία. Η πολιτική του ανυπακοή αν και λειτουργεί ως ανυπακοή σε ένα νόμο, λειτουργεί στο πλαίσιο της πίστης σ' αυτόν ¹². Από την άλλη, ο Γερμανός φιλόσοφος της Σχολής της Φρανκφούρτης Marcuse (1898-1979) τάσσεται ενάντια στη βία, με την ειρηνική εναντίωση. Θεωρεί ότι ενώ κινείται μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας, περιορίζεται από τα συνεχώς διευρυνόμενα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται η θεσμοποιημένη βία της εξουσίας. Η νόμιμη άσκηση βίας από την κρατική εξουσία ουσιαστικά ακυρώνει οποιαδήποτε προσπάθεια επίτευξης κάποιου στόχου μέσω της ειρηνικής εναντίωσης των πολιτών απέναντί της. Για την αναδημιουργία της κοινωνίας είναι αναγκαία η καταπίεση των ηθικών αναστολών. Η άσκηση βίας είτε από πλευράς των πολιτών είτε από πλευράς της πολιτικής εξουσίας, τελικά, προκαλείται από τη διασάλευση της ισορροπίας της κοινωνικής δικαιοσύνης¹³.

1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων "βία" και "επιθετικότητα"

Η έννοια της βίας είναι ρευστή και εξαρτώμενη από τις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες. Στην αρχαιότητα η λέξη βία σήμαινε την αλκή, την ορμή, τη σωματική και πνευματική δύναμη. Στον Όμηρο συνδέεται με τη λέξη “ις” που σημαίνει μυς, δύναμη ή ζωτικότητα. Κατά τον Αριστοτέλη όλες οι μορφές της βίας έχουν ως κοινό στοιχείο το ακούσιο του πράγματος. Ακούσιο είναι ότι συμβαίνει λόγω άγνοιας ή βίας. Η ρίζα της λέξης είναι κοινή στη λατινική και ελληνική γλώσσα, καθώς

¹¹ Σμυρνάκης, Ν., *Η Άσκηση Βίας στο Πλαίσιο της Οργανωμένης Κοινωνίας*, Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα (<http://www.ethics.gr/content.php?id=30>) στις 28/5/2016.

¹²Χαραλάμπους, Ε., ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα (<http://www.ethics.gr/content.php?id=23>).

¹³ Σμυρνάκης, Ν., ό.π.

η λέξη violent είναι παράγωγο της λέξης vis που σημαίνει βία, αλλά και ζωτική δύναμη, χρήση ισχύος αλλά και όπλων¹⁴.

Ένας γενικός ορισμός της βίας θα αναφερόταν σε μια αποκλίνουσα συμπεριφορά, σε μια συνεχή και μόνιμη παρέκκλιση από τους κανονισμούς, αλλά και σε πράξεις παραβατικές και παράνομες που αντιβαίνουν το νομικό πλαίσιο κάθε χώρας¹⁵.

Στο χώρο του δικαίου, στον Ποινικό Κώδικα, οι αναφορές για την άσκηση βίας, με την έννοια του εξαναγκασμού, είναι σαφείς και οριοθετημένες. Υπάρχει ένα ολόκληρο πλέγμα διατάξεων που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τη ποινική τιμωρία πράξεων που εμπεριέχουν στοιχεία βίας και εξαναγκασμού. Τέτοια είναι τα «εγκλήματα με χρήση βίας», «τα βίαια εγκλήματα» και «τα εγκλήματα βιαιοπραγίας»¹⁶.

Παραπλήσιος με τον ποινικό ορισμό της βίας είναι ο ορισμός που προτείνει ο J.C. Chesnais, ο οποίος διαχωρίζει τρεις ομόκεντρους κύκλους της βίας, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ορισμούς της βίας. Στον εξωτερικό κύκλο τοποθετεί την ηθική ή συμβολική βία, την οποία δε θεωρεί ότι έχει σχέση με τη «γνώση του κόσμου και της εξαθλίωσης», αλλά τη χαρακτηρίζει ως «τη λεκτική κατάχρησης ορισμένων διανοουμένων». Στο μεσαίο κύκλο τοποθετεί την οικονομική βία που σχετίζεται με τις παραβάσεις κατά των αγαθών και στον κεντρικό κύκλο τοποθετεί τη σωματική βία. Η σωματική βία μπορεί να πάρει τις μορφές, της εκούσιας ανθρωποκτονίας, τους βιασμούς ή τις απόπειρες βιασμών, τις εκούσιες σωματικές βλάβες και τις βίαιες ή ένοπλες κλοπές. Για τον Chesnais μόνο ο τρίτος κύκλος αποτελεί τον σκληρό πυρήνα και μπορεί να χαρακτηριστεί βία¹⁷.

Η επιθετικότητα είναι ένα συχνό φαινόμενο, τόσο στο ζωικό κόσμο όσο και στις ανθρώπινες κοινωνίες. Δεν υπάρχει μια κοινή βάση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της επιθετικότητας, ούτε και ταύτιση απόψεων για τα αίτια που την προκαλούν. Μερικοί ερευνητές θεωρούν την επιθετικότητα ως ορμή, άλλοι την απορρίπτουν εντελώς ως έννοια και προτείνουν τη χρησιμοποίηση μιας άλλης ακριβέστερης, λειτουργικώς πιο ενιαίας και απαλλαγμένης από αξιολογικό τονισμό¹⁸. Στη διεθνή

¹⁴ Παπαρίζος, Α.,(2001), *Θεός, εξουσία και θρησκευτική συνείδηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ 57-58.

¹⁵ Παπαστυλιανού, Α.,(2000), *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., Αθήνα, σ.17

¹⁶ Κουράκης, Ν., (2013), *Ο παραβατικός έφηβος Στο Κουρκούτας, Ε. Η.& Θάνος Β. Θ. (επιστημ. επιμ.) Σχολική βία και παραβατικότητα*, Τόπος, Αθήνα, σσ. 113-121.

¹⁷ Μπεζέ, Λ., (1998), *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 68.

¹⁸ Ζάχαρης, Δ.,(2003),ό.π., σ. 11.

βιβλιογραφία ο όρος *επιθετικότητα* πολλές φορές συγγέεται με τους όρους βία, σύγκρουση, αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά, θυματοποίηση¹⁹.

Ως επιθετικότητα στην καθημερινή γλώσσα χαρακτηρίζεται ένα πλήθος πράξεων και συμπεριφορών, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν σε ένα άτομο το θάνατο ή σωματικούς πόνους ή ψυχικούς πόνους ή ματαίωση στόχων ή και ζημιές σε υλικά και πνευματικά αγαθά. Το κοινό στοιχείο όλων των επιθετικών συμπεριφορών είναι ότι προκαλούν ζημιά ή πόνο στο θύμα, αλλά οι μορφές έκφρασής τους δεν είναι κοινές. Κάτω από αυτή την έννοια, είναι δυνατόν να υπαχθούν διάφορες μορφές συμπεριφοράς, από την παιδική φιλονικία, την πάλη και τον αγώνα, μέχρι τον πόλεμο, τη μομφή, τη δολοφονία, την ποινή και τη ληστεία. Επιπρόσθετα, οι επιθετικές μορφές μπορεί να είναι σωματικές ή γλωσσικές, ενεργητικές ή παθητικές, άμεσες ή έμμεσες. Οι Buss και τον Feshbach, στηριζόμενοι στη σκοπιμότητα και το αποτέλεσμα, μπορούν να διακρίνουν τρία είδη επιθετικών μορφών συμπεριφοράς,:

α) Η εκφραστική/ παρορμητική επιθετικότητα: Δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο, έχει σύντομη διάρκεια και η πηγή ενόχλησης δε δέχεται καμία επίθεση,

β) Η εχθρική επιθετικότητα: Έχει ως στόχο να βλάψει το θύμα. Μπορεί να μην έχει επιθετικούς σκοπούς, αλλά την αποκατάσταση του αυτοσυναισθήματος, το οποίο πληγώνεται από κάποια πρόκληση και

γ) Η συντελεστική επιθετικότητα: Κατευθύνεται στην επιτυχία μη επιθετικών στόχων και η βλάβη του θύματος είναι απλώς ένα μέσο στο δρόμο προς το σκοπό. Μπορεί να είναι αντικοινωνική και κοινωνική²⁰.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η εννοιολογική προσέγγιση τόσο του φαινομένου της βίας, όσο και του φαινομένου της επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ορισμό του φαινομένου της επιθετικότητας και της βίας, αλλάζει ανάλογα με την επιστημονική προσέγγιση (κοινωνιολογική, εγκληματολογική/νομική, ψυχιατρική, ψυχολογική, παιδαγωγική), καθώς και με την οπτική γωνία που ο κάθε ερευνητής ερευνά, μελετά και εξετάζει το φαινόμενο.

¹⁹ Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης Κ.,(2000), *Επιθετικότητα στο σχολείο: προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, Π. Ι., Αθήνα, σ.10.

²⁰ Ζάχαρης, Δ.,(2003),ό.π., σσ. 11-15, 17.

1.3 Η έννοια της παιδικής βίας και επιθετικότητας

Το φαινόμενο της παιδικής βίας φαίνεται να είναι παγκόσμιο εδώ και αρκετά χρόνια. Όμως, υπό τον όρο «βία» περιγράφονται πολλές και ποικίλες διαθέσεις, πράξεις και συμπεριφορές που έχουν και τη σαφή διαφορετικότητά τους και τη διαφοροποίησή τους, όταν και όπου εκδηλώνονται. Για παράδειγμα, οι καταστροφές αντικειμένων, η απειθαρχία, η προσβολή αλλά και η σεξουαλική κακοποίηση, άλλοτε χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ενέργειες και άλλοτε ως εκδηλώσεις βίας. Κατά συνέπεια, η επιθετικότητα και η βία δεν ταυτίζονται αλλά συμπίπτουν εννοιολογικά λόγω των πολλαπλών αλληλοσυνδέσεων και της στενής τους αλληλεπίδρασης σε επίπεδο πρακτικής ²¹.

Ο θυμός, η οργή, η επιθετικότητα είναι από τις συνηθισμένες αντιδράσεις της παιδικής ηλικίας. Από την αρχή της ζωής, το άτομο αντιδρά βίαια σε καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια. Ο θυμός του παιδιού εκδηλώνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία και την ηλικία του. Ως βρέφος χρησιμοποιεί το κλάμα. Μετά τον πρώτο χρόνο της ζωής, εκδηλώνει εκρήξεις οργής, κατά τις οποίες η επιθετικότητα στρέφεται κυρίως στον εαυτό του (κλαίει έντονα, πηδά πάνω κάτω, χτυπιέται στο πάτωμα, τραβά τα μαλλιά του, δαγκώνεται ή κρατά την αναπνοή του και μελανιάζει). Αυτές οι αυτοεπιθετικές συμπεριφορές πανικοβάλλουν τα άτομα του περιβάλλοντος του, τα οποία σπεύδουν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του. Από την ηλικία των δύο με τριών ετών, η παιδική επιθετικότητα εκφράζεται ως προς τα αντικείμενα και τους ανθρώπους γύρω του. Στην αρχή έχει σκοπό την απόκτηση ή τη διατήρηση κάποιου αντικειμένου ή δικαιώματος, χωρίς να θέλει συνειδητά να προκαλέσει κακό στους άλλους. Στη συνέχεια, εκδηλώνεται μια πραγματικά εχθρική συμπεριφορά (δηλαδή, ενυπάρχει η πρόθεση) απέναντι στους γονείς και τα αδέρφια και αργότερα, κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, απέναντι στους συνομήλικούς του. Οι επιθετικές ενέργειες μπορεί να εκδηλωθούν με το σπάσιμο αντικειμένων, με το να χτυπά, να κλωτσά, να αρνείται να υπακούσει, να αποδοκιμάζει ή να βρίζει τους άλλους. Το παιδί έχει πλέον συνείδηση της εχθρικής διάθεσής του και πρόθεση να κάνει κακό ή να προκαλέσει ζημιά ²².

²¹ Μπεζέ, Λ., (1998), ό.π, σσ. 61-75.

²²Scaffers Rudolph, (2000), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού τα πρώτα χρόνια της ζωής του*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Για τον όρο «επιθετικότητα», δεν υπάρχει σαφής ορισμός παρά τις πολλές βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και οι εννοιολογικές τοποθετήσεις των κοινωνικών κυρίως επιστημόνων που μελετούν το φαινόμενο αυτό, διαφέρουν αρκετά. Οι περισσότεροι μάλιστα κοινωνικοί επιστήμονες αποδέχονται ότι η επιθετικότητα αποτελεί ένα πολύ ευρύ φάσμα επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς καταστρεπτικού χαρακτήρα, που εκδηλώνονται με λόγια ή με πράξεις ή ακόμη και με τη σιωπή και κατευθύνονται συνειδητά ή ασυνείδητα εναντίον διαφόρων στόχων δηλαδή ανθρώπων, ζώων, πραγμάτων ή ακόμη και εναντίον του ίδιου του ατόμου. Έχουν δε ως σημείο αναφοράς τους τον κοινωνικό χώρο, αποτελούν επομένως, κοινωνικές πράξεις. Μάλιστα, η παιδική επιθετικότητα, γνωστή στους ψυχολόγους και ως διαταραχή της διαγωγής, χαρακτηρίζεται ως μία κοινωνικά ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με οδυνηρές συνέπειες για την κοινωνικοποίηση τόσο των «θυτών» όσο και των «θυμάτων». Κατά συνέπεια, η επιθετική συμπεριφορά αναφέρεται σε μια σειρά από ενέργειες οι οποίες λαμβάνουν διαφορετική μορφή ανάλογα με την ηλικία, τη σοβαρότητα και την επιλογή του θύματος. Ως ανθρώπινη επιθετικότητα ορίζεται κάθε συμπεριφορά η οποία εκφράζεται εναντίον κάποιου άλλου προσώπου με άμεση πρόθεση την πρόκληση βλάβης. Επίσης, ο δράστης θεωρεί ότι θα επιφέρει βλάβη στο στόχο και ο στόχος θα προσπαθήσει να αποφύγει την εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς²³.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και οι διατυπωμένες θεωρίες περί επιθετικότητας είναι πολλές, με βασικότερες τις ακόλουθες:

α) Η παιδική επιθετικότητα ως ενδογενής αντίδραση

(i) Θεωρία του ενστίκτου (Freud):

Ο Freud (1964) υποστήριξε ότι η επιθετικότητα απορρέει από μια έμφυτη ορμή του ατόμου για καταστροφή. Την εκτόνωση αυτής της έμφυτης επιθετικότητας, ο Freud την ονόμασε «κάθαρση»²⁴. Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονες κριτικές όσον αφορά την ύπαρξη έμφυτων τάσεων ή και ενστίκτων επιθετικότητας στο άτομο.

(ii) Ηθολογική θεωρία (Lorenz):

Σύμφωνα με τη θεωρία του Lorenz (1963), η επιθετικότητα είναι θετικό κίνητρο για τη διατήρηση του είδους, ενστικτώδης αλλά και προκαθορισμένη κληρονομικά. Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονη κριτική αφού τα όποια συμπεράσματα απορρέουν από

²³ Μακρή- Μπότσαρη, Ε., (2005), Εξελικτικές δομές στην επιθετικότητα και στις σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 39, Αθήνα, σσ. 88-101.

²⁴ Παρασκευόπουλος, Ι.,(1987), *Εξελικτική Ψυχολογία* τ. Α', Αθήνα.

πειράματα σε ζώα και επομένως δεν μπορούν να γενικευθούν όσον αφορά στην ανθρώπινη συμπεριφορά²⁵.

(β) Η παιδική επιθετικότητα ως προϊόν κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1972)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επιθετικότητα αποκτάται είτε μέσω άμεσης μάθησης (όταν η επιθετικότητα του παιδιού ενθαρρύνεται) είτε μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός προτύπου και ακολούθως με τη μίμηση της ίδιας συμπεριφοράς²⁶. Η κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία αυτή έχει να κάνει με το ότι η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς διαφοροποιείται ατομικά, αφού είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που λειτουργούν συνδυαστικά μεταξύ τους. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι: το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικό προφίλ, η οικονομική κατάσταση, οι πολιτισμικές διαφορές, τα στοιχεία της προσωπικότητας του καθενός ατομικά.

(γ) Η παιδική επιθετικότητα ως συνέπεια της αποστέρησης – ματαίωσης (Dollard, 1939)

Η επιθετικότητα θεωρείται ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα της απογοήτευσης²⁷. Σύμφωνα με τους Dollard, Miller, Doob & Sears (1939), όταν υπάρχει κάποιος λόγος που εμποδίζει την επίτευξη ενός σκοπού, η αποστέρηση που βιώνεται είναι δυνατό να μετατραπεί σε επιθετικότητα για να μειωθεί η ένταση²⁸. Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονη κριτική γιατί κάθε επιθετική πράξη δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα κάποιας «ματαίωσης». Όμως και η «ματαίωση» δεν οδηγεί απαραίτητα στην εκδήλωση επιθετικότητας. Αντίθετα, είναι δυνατόν να προκαλέσει άλλες μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η παλινδρόμηση, η φυγή, η απάθεια, η ονειροπόληση κ.ά.²⁹. Η άποψη του ψυχολόγου Richard Walters (1963) αναφέρει ότι η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να είναι το αποτέλεσμα και της επιβράβευσης. Δηλαδή, το παιδί μαθαίνει ότι με τη χρήση της επιθετικής συμπεριφοράς επέρχεται η επιδοκιμασία και η ενίσχυση από τον

²⁵ Δερμιτζάκης, Χ., (1985), Τι είναι ηθολογία, *Περισκόπιο της Επιστήμης*, τ.72, σσ. 68-73, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.hdermi.blogspot.gr/2009/11/blog-post_28.html, στις 16/7/2017.

²⁶ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α., (2000), *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολικό χώρο*, Π. Ι.- ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα. ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <http://www.psychorropia.gr/> στις 20/7/2017.

²⁷ Δερμιτζάκης, Χ., (1985), ό. π. τ.72, σσ. 68-73.

²⁸ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α., (2000), ό.π. ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <http://www.psychorropia.gr/>

²⁹ Κανιάλης, Αχ.,(2005), Μοντέλα ερμηνείας της επιθετικότητας στο σχολείο, *πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ψυχοκινητικά προβλήματα, της Εταιρείας Παιδαγωγικών επιστημών Κομοτηνής*, Κομοτηνή, σσ.117-127.

περιβάλλοντα χώρο, οπότε αποτελεί και ένα μέσο για την ικανοποίηση των διαφόρων επιθυμιών και στόχων του.

(δ) Η παιδική επιθετικότητα ως προϊόν της αλληλεπίδρασης ιδιοσυγκρασίας και περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, σε μερικά παιδιά μπορεί να υπάρχει η τάση για επιθετική συμπεριφορά, αλλά ανάλογα με τις επιδράσεις που δέχονται από το περιβάλλον τους (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό), η τάση αυτή εκδηλώνεται ή περιθωριοποιείται³⁰.

(ε) Το οικολογικό ερμηνευτικό μοντέλο – Η οικοσυστημική προσέγγιση

Οι ερευνητές της θεωρίας αυτής προσπαθούν να ερμηνεύσουν την επιθετικότητα σε σχέση με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Σύμφωνα με τον Newmann, το λεγόμενο «βιο-κοινωνικό μοντέλο» είναι δυνατόν να εξηγήσει τις επιθετικές ενέργειες των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες-πλευρές και ουσιαστικά δεν αναφέρεται μόνο σε μία αιτία ερμηνείας της επιθετικότητας, όπως κάνουν οι άλλες θεωρίες: (α) Η επιθετικότητα αποδίδεται στη βιολογική-κληρονομική πλευρά, σύμφωνα με την οποία η επιθετικότητα είναι προδιάθεση, αλλά διαφορετική σε κάθε άτομο και (β) Η επιθετικότητα αποδίδεται στην κοινωνική-περιβαλλοντική πλευρά, σύμφωνα με την οποία η επιθετική συμπεριφορά για να εκδηλωθεί είναι αναγκαία η επίδραση εξωτερικών ερεθισμάτων³¹.

Πρόκειται για το οικολογικό μοντέλο της επιθετικότητας. Αυτό που την εντάσσει στο «οικοσύστημα» του σχολείου με ενεργή την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των συμμαθητών και τις μεταξύ τους αλληλεπιδραστικές σχέσεις. Εδώ επίσης, εντάσσεται και η κτιριακή δομή καθώς και η υλική και τεχνική υποδομή του σχολείου. Η θεωρία αυτή δείχνει να κερδίζει όλο και περισσότερους υποστηρικτές γιατί επιτρέπει την ερμηνεία πολλών μορφών επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό χώρο. Παράλληλα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει αποσβεστικά σε κάθε βίαιη, αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά των μαθητών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το θέμα της ανθρώπινης επιθετικότητας, έχει προσεγγιστεί από πολλές και διαφορετικές θεωρητικές σκοπιές. Το αν η επιθετικότητα είναι εγγενής ή επίκτητη, έχει συζητηθεί πολύ. Παρατηρώντας τη φύση,

³⁰ Παρασκευόπουλος, Ι., (1987), *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. Β', Αθήνα.

³¹ Κανάλης, Αχ. (1993), Η μαθητική επιθετικότητα: ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, σσ. 31-32, 64-81.

αντιλαμβανόμαστε ότι όλα τα ζωικά είδη έχουν επιθετικά ένστικτα, τα οποία είναι απαραίτητα για την αυτοπροστασία και την επιβίωσή τους. Δεχόμαστε ότι ο άνθρωπος έχει εγγενή επιθετικά ένστικτα. Το είδος όμως και η σφοδρότητα της επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει εξαρτώνται από *διαπροσωπικούς* και *ενδοπροσωπικούς*, ατομικούς παράγοντες, καθώς και *κοινωνικούς*.

Το παιδί χρησιμοποιεί την επιθετικότητα ως μέσο για την επίτευξη κάποιας επιθυμίας του ή προκειμένου να μιμηθεί επιθετικά πρότυπα. Τα παιδιά μαθαίνουν πολύ νωρίς ότι συμπεριφερόμενα επιθετικά εξασφαλίζουν κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα. Πολύ εύκολα, επίσης, μιμούνται επιθετικές συμπεριφορές τόσο των ενηλίκων όσο και των συνομηλίκων τους. Η επίδραση των συνομηλίκων είναι βραχυχρόνια και σύντομα ατονεί. Αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά ενός σημαντικού ενήλικου, π.χ. γονέα, στη ζωή του παιδιού έχει συνεχή επίδραση και αποτελεί μοντέλο μίμησης και ταύτισης. Στην εποχή μας, συζητείται έντονα και η συμμετοχή της τηλεόρασης, του διαδικτύου και γενικότερα των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην αύξηση της παιδικής επιθετικότητας, λόγω των βίαιων προτύπων και εικόνων που προβάλλουν.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

2. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

2.1 Περί σχολικής βίας

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω η επιθετικότητα και η βία αποτελούν εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς που παρατηρούνται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Το σχολείο, μεταξύ άλλων αποτελεί χώρο εκδήλωσης τέτοιων βίαιων συμπεριφορών³².

Τα φαινόμενα σχολικής βίας αρχικά μελετήθηκαν από τον Dan Olweus, τη δεκαετία του 1970. Ο Olweus ήταν ο πρώτος που αναγνώρισε το πρόβλημα, μελέτησε τη συχνότητα της εμφάνισής του, τις συνέπειες και πρότεινε σχεδιασμένες παρεμβάσεις από τους ενήλικες που μπορούν έως και 50% να προκαλέσουν τη μείωσή τους.³³

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι ορισμοί της επιθετικότητας και της βίας εμφανίζονται υπέρμετρα διευρυμένοι και εξαρτώνται από το ισχύον πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές (φυσική βία, λεκτική βία, κοινωνικός εκφοβισμός, εκβιασμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, σεξουαλική βία, ρατσιστική βία) ανάλογα με το φύλο και την ηλικία του παιδιού. Η σχολική βία και η επιθετικότητα προσεγγίζεται και μελετάται στις παρακάτω ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων: α) τη συμπεριφορά των διδασκόντων προς τους μαθητές, β) τη συμπεριφορά των διδασκόντων μεταξύ τους και γ) τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους μαθητές. Επίσης, πολλές συμπεριφορές χαρακτηρίζονται άλλοτε ως επιθετικές πράξεις ή ως εκδηλώσεις βίας, εξαιτίας της επιθυμίας για καταστροφή αντικειμένων, για απειθαρχία ή προσβολή, μέχρι και τη σεξουαλική κακοποίηση.³⁴

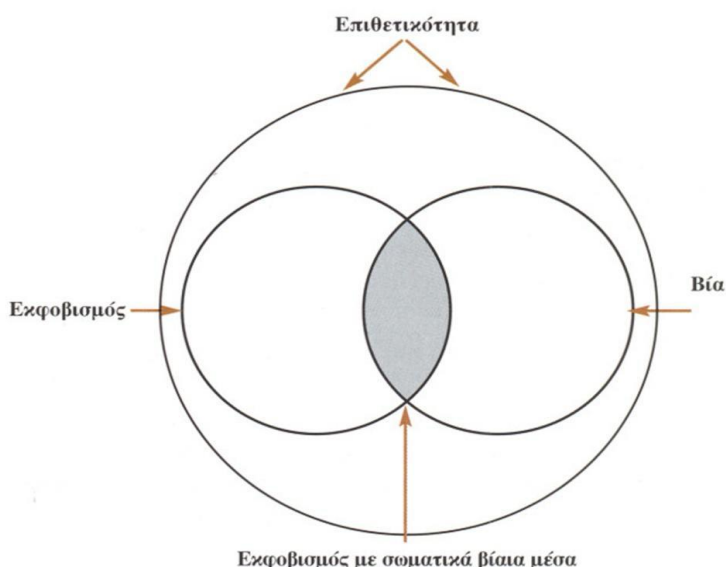
Η επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου αναφέρεται στη βία και τον εκφοβισμό. Οι δυο αυτές έννοιες συναντώνται στο σημείο τομής που αποτελεί την έννοια

³² Νικολάου, Γ.,(2013), Σχολικός εκφοβισμός και εθνικοπολιτισμική ετερότητα, στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Τόπος, Αθήνα, σσ. 51-79.

³³ Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης Κ.,(2000),ό.π., σ.7.

³⁴ Courtecuisse, V. – Fortin, J. – Μπεζέ, Λ. – Pain, j. – Selosse, J., (1998), Βία στο σχολείο... Βία του σχολείου, (επιμέλεια: Λ. Μπεζέ), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 63.

εκφοβισμός με σωματικά βίαια μέσα (σχεδιάγραμμα 1) και για αυτό το λόγο, πολλές φορές θεωρούνται ταυτόσημες και συνώνυμες³⁵.



Σχεδιάγραμμα 1. Σημείο τομής της βίας και του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου³⁶

Η ταύτιση όμως αυτή είναι λανθασμένη, αφού, κατά αυτόν τον τρόπο, η επιθετικότητα περιορίζεται σε μη ανεκτικές καταστάσεις με αποτέλεσμα τη δυσχέρεια της αντιμετώπισης του φαινομένου στο σύνολό του.³⁷

Αν και στην πραγματικότητα οι έννοιες συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν πρέπει να χαρακτηριστούν ως ταυτόσημες. Η θεωρητική και ερευνητική μελέτη του προβλήματος ελλοχεύει τον κίνδυνο διαφορετικής σοβαρότητας φαινόμενα που μπορεί να συμπεριληφθούν στο ίδιο πεδίο έρευνας και έτσι να εμποδιστεί η ουσιαστική επεξεργασία τους.

Στην Ευρώπη, το φαινόμενο της σχολικής βίας προσεγγίζεται πιο σφαιρικά και δεν αποτελεί αποκλειστικά αντικείμενο της δικαιοσύνης και του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, όπως συνέβαινε στη δεκαετία του '90. Αυτονομείται ως αντικείμενο έρευνας, μελέτης και παρεμβάσεων και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της κοινωνίας γενικότερα.

³⁵ Αρτινοπούλου, Β., (2001), *Βία στο σχολείο (έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη)*, Μεταίχιμο, Αθήνα, σ. 21.

³⁶ Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης Κ.,(2000),ό.π., σ.13.

³⁷ Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης Κ.,(2000), ό.π., σ. 21.

Για αυτό το λόγο, το ζήτημα εντάχθηκε στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, όπου και τέθηκαν οι βασικοί άξονες της συζήτησης που αφορούσαν τη διάκριση των όρων και των εννοιών, την αιτιολογία και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Συγκεκριμένα, τέθηκε η διάκριση των εννοιών της βίας (violence), της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (antisocial behavior) και του εκφοβισμού (bullying). Η ομάδα εργασίας προσπάθησε να ξεκαθαρίσει τους προαναφερόμενους όρους και να καθιερώσει ένα κοινό λεξικό για το φαινόμενο της βίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα, προτάθηκαν τα εξής: α) Ένας γενικότερος όρος «κακοποίηση» (abusive behavior) που να περιλαμβάνει όλες τις μορφές βίας που προκύπτουν από την ανισότητα της εξουσίας και την ανισοκατανομή της δύναμης στο σχολείο. Η βία και ο βανδαλισμός (φθορά σχολικής περιουσίας) αποτελούν την πιο συχνή μορφή βίας στο σχολικό περιβάλλον, β) ο όρος αντικοινωνική συμπεριφορά (antisocial behavior) να αντικατασταθεί με τον όρο «προ- κοινωνική συμπεριφορά» (prosocial behavior), ο οποίος περιλαμβάνει μορφές συνεργασίας μεταξύ ατόμων, ομάδων και κοινωνικών συστημάτων και γ) η έννοια του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου να αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να περιλαμβάνει επανειλημμένες πράξεις βίας (π.χ. χτυπήματα, κλοτσιές, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα κ.α.).

Σύμφωνα με την προαναφερόμενη διάκριση των εννοιών συμπεραίνουμε ότι: α) η βία ως έννοια είναι ευρύτερη του εκφοβισμού και β) και ότι η έννοια του εκφοβισμού περιλαμβάνει και μορφές μαθητικής δραστηριότητας, όπως το πείραγμα και ο αστεϊσμός που είναι συνυφασμένες με τη καθημερινότητα της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν ως σκοπό την επίδειξη δύναμης μέσα από την επιθετικότητα και την κυριαρχία. Οι συμπεριφορές αυτές θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ανισορροπία δύναμης³⁸.

2.2 Η εξελικτική πορεία της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών

Η επιθετική συμπεριφορά έχει δυναμικό χαρακτήρα, είναι μια έντονη εσωτερική διάθεση προκειμένου να προκαλέσει βλάβες σε πράγματα και πρόσωπα, παρουσιάζεται

³⁸ Νικολάου, Γ.,(2013), Σχολικός εκφοβισμός και εθνικοπολιτισμική ετερότητα. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Τόπος, Αθήνα, σ. 52.

με ποικίλους τρόπους και κλιμακώνεται σε διάφορα στάδια από ανεπαίσθητα ή ακόμα και «κρυφά» μέχρι έντονα επιθετικά έως και ακραία επιθετικά.

Η πρώτη στάθμη της επιθετικής συμπεριφοράς είναι κατά κύριο λόγο η εμφάνιση του πείσματος. Το παιδί παρουσιάζει μια γενικευμένη αντίσταση σε οποιαδήποτε συμβουλή ή ακόμα και μια πεισματική αντίθεση προς τους γονείς που εκδηλώνεται λεκτικά αλλά και με πράξεις, που σιγά-σιγά επεκτείνεται σε όλους τους ενήλικες. Δεν είναι σπάνιο, ότι η φάση αυτή του πείσματος μπορεί να χαρακτηρίζεται και από μία προκλητική ή εχθρική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά συχνά παρουσιάζονται και γίνονται θυμωμένα, επιθετικά, αντιδρούν άσχημα, αισθάνονται προσβεβλημένα και κατά κύριο λόγο εμφανίζουν μια μόνιμη άρνηση συμβιβασμού σε οτιδήποτε. Το παιδί σε αυτή τη φάση σκόπιμα ερεθίζει τους ενήλικες, συμμαθητές του ή και ομάδες ολόκληρες και δύσκολα ανταποκρίνεται στην πειθαρχία και στους κανόνες. Τα παιδιά αυτά δύσκολα αναγνωρίζουν το λάθος της συμπεριφοράς τους και της όλης στάσης τους παρά τις παραινήσεις των ενηλίκων³⁹.

Το επιθετικό παιδί συνήθως προκαλεί θυμό και απόρριψη. Τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο δημοφιλή από τα υπόλοιπα, καταφέρνουν συνήθως να επιβάλλονται και να προκαλούν την προσοχή. Έτσι έχουν δευτερογενή οφέλη που ενισχύουν την επιθετικότητά τους. Δεν καταφέρνουν όμως να δημιουργήσουν ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους και η επιθετικότητα μπορεί να τους δημιουργήσει πολύ σημαντικά προβλήματα στην κοινωνική τους ένταξη. Γενικά, τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε ό,τι αφορά στην επιθετικότητα, γιατί τότε δημιουργούνται οι βάσεις προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών. Βασικό ρόλο, εκτός από τις πρώιμες διαπροσωπικές, παίζουν και οι παιδαγωγικοί χειρισμοί σε σχέση με την επιθετικότητα. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν ότι τα συναισθήματα που συνδέονται με την επιθετικότητα, όπως ο θυμός, η αντιζηλία, η εκδικητικότητα, είναι φυσιολογικά και αποδεκτά, αλλά παράλληλα η εκδήλωσή τους θα πρέπει να γίνεται με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο που βασίζεται στο σεβασμό των συναισθημάτων των άλλων. Βαθμιαία το παιδί μαθαίνει να συναλλάσσεται με συνομηλίκους, να ελέγχει τον θυμό του και να συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της ομάδας. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται, η έκφραση της επιθετικότητας αλλάζει μορφή. Οι άμεσες επιθετικές ενέργειες μειώνονται αισθητά καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν άλλες ικανότητες διαπραγμάτευσης. Ακόμα, βαθμιαία, εμφανίζεται ένας εναλλακτικός

³⁹ Κουντούρης, Δ., (2006), *Το επιθετικό παιδί*, Δωδώνη, Αθήνα.

τρόπος εκτόνωσης της καταστροφικότητας, δηλαδή, η μετουσίωση και η μετατροπή της σε εποικοδομητική ενέργεια. Το παιδί που εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο εκτονώνει μέρος της επιθετικότητας με τον ανταγωνισμό στη σχολική επίδοση ή τον αθλητισμό. Πολλά προβλήματα στη σχολική επίδοση στην ηλικία αυτή μπορεί να συνδέονται με την καθήλωση σε οιδιπόδειες συγκρούσεις ή τη δυσκολία διαχείρισης της επιθετικότητας.

2.3 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου δεν είναι κάτι καινούργιο. Πολλοί είναι οι ενήλικες που έχουν πρωταγωνιστήσει ως παιδιά είτε ως δράστες, είτε ως θύματα, είτε ως παρατηρητές σε επεισόδια εκφοβισμού.

Η συστηματική μελέτη ενός φαινομένου προϋποθέτει τον ακριβή προσδιορισμό του εννοιολογικού του πεδίου. Ο εκφοβισμός όμως αναφέρεται σε μία τόσο ευρεία ποικιλία επιθετικών πράξεων, που δεν είναι δυνατό να ορισθεί επακριβώς με συντομία. Τόσο μεταξύ των ερευνητών όσο και μεταξύ των απλών παρατηρητών -μαθητών και ενηλίκων - υπάρχουν ελαφρώς αποκλίνουσες απόψεις⁴⁰. Ο σχολικός εκφοβισμός οριοθετείται εννοιολογικά από το «πείραγμα» ως την ηπιότερη μορφή του και από την παρενόχληση - με τη νομική του όρου έννοια - ως την εντονότερη μορφή του. Αλλά υπάρχει διχογνωμία όσον αφορά στη σημασιολογική υπαγωγή των δύο ακραίων αυτών συμπεριφορών στην έννοια του εκφοβισμού.

Στη λογοτεχνία το θέμα απαντάται από το 1857, που εκδόθηκε στη Νέα Υόρκη το βιβλίο του Hughes: *“Tom Brown’s school days”*- (*Οι σχολικές ημέρες του Τομ Μπράουν*), βιβλίο που ήγειρε πλήθος σχετικών συζητήσεων και προτάσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Μορφή επιθετικής συμπεριφοράς συναντούμε και στο βιβλίο του Κάρολου Ντίκενς: *«Ολιβερ Τουίστ»*, όπου ο ομώνυμος ήρωας είναι θύμα του εκφοβισμού. Μεμονωμένες αναφορές στο φαινόμενο είχαν γίνει πριν τη δεκαετία του 1970 με επίκεντρο τις Σκανδιναβικές χώρες.

⁴⁰ Espelage, D. & Swearer, S.M., (2003), Research on school bullying and victimization: What we learn and where do we go from here?, *School Psychology Review*, 32(3), σσ. 565-583.

Στη Σκανδιναβία ο εκφοβισμός ή το πρόβλημα του εκφοβισμού ονομάζεται *mobbing* ή *mobbning*. Η ρίζα του προέρχεται από την αγγλική λέξη «*mob*» και σημαίνει όχλος ή συμμορία. Ο όρος χρησιμοποιείται τόσο για μεγάλες και ανώνυμες ομάδες που παρενοχλούν άλλους ανθρώπους όσο και για μεμονωμένο άτομο που ενοχλεί κάποιον άλλον.⁴¹

Μάλιστα εξέχουσας σημασίας υπήρξε η επισήμανση εκ μέρους του Νορβηγού Heinemann⁴², της ομαδικής, δηλαδή, άσκησης βίας προς ένα αποκλίνον άτομο, η οποία πραγματοποιείται και υποχωρεί απότομα.

Την ίδια περίοδο Ιάπωνες ερευνητές παρατηρούν το παρεμφερές *ijime*. Υποθέτουν όμως, ότι αυτός ο ειδικός τύπος βίας επιτελείται μόνο στη χώρα τους, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποια διασύνδεση μεταξύ των δύο, παρά μόνο μετά το 1995.

Στην Ελλάδα, όπως και στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος *bullying* ή εκφοβισμός. Σύμφωνα με το Online Oxford Dictionary ο όρος *bully* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1530 και σημαίνει *αγαπημένος/η*. Προέρχεται από την ολλανδική λέξη *boele* και σημαίνει εραστής. Το 17ο αιώνα αρχίζει να χρησιμοποιείται διαφορετικά και σημαίνει *ψευδονταής ή αυτός που κατατρέχει τους αδυνάτους*⁴³.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα διεθνές και διαχρονικό. Την έναρξη της συστηματικής μελέτης του φαινομένου σήμανε η έκδοση του βιβλίου του Dan Olweus “*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*” στη Σουηδία το 1978.⁴⁴ Ο πρωτοπόρος στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού Dan Olweus τον ορίζει ως εξής: «ένας μαθητής/ μία μαθήτρια (εκφοβίζεται) θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα».

Κατά τον Olweus το *bullying* πρέπει να διαχωρίζεται από το «πείραγμα». Το *bullying* εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις και όπως προαναφέραμε χαρακτηρίζεται από την ανισορροπία δύναμης. Αντίθετα, το «πείραγμα» δεν

⁴¹ Olweus, D. (2009), *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο (τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε)*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα, σ. 28.

⁴² Κασάπη, Στ., (2007), *Εκφοβισμός και θυματοποίηση συνομιλιών σε χώρους προσχολικής αγωγής*, εργασία ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.

⁴³ Ψάλτη, Α. & Κασάπη, Στ., (2012), *Σχολικός Εκφοβισμός: Άγνωστη Λέξη- Γνωστή Συμπεριφορά*. Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Gutenberg, Αθήνα, σσ.13-14.

⁴⁴ Smith, P.K. & Brain, P., (2000), *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*”, *Aggressive Behavior*, σσ. 26, 1-9.

περιλαμβάνει τη σωματική πρόκληση πόνου του άλλου. Το διαφοροποιητικό στοιχείο πειράγματος και σχολικού εκφοβισμού είναι η συχνότητα και η πράξη να συμβαίνει με άσχημο τρόπο. Ωστόσο, το πείραγμα μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό όταν συμβαίνει εκτός ορίων του παιχνιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα και το παιδί δεν αισθάνεται ότι οι πράξεις των άλλων είναι αστείες.

Έτσι ορίζεται και το λήμμα του σχολικού εκφοβισμού στο Λεξικό Ψυχολογίας των Πατεράκη και Χουντουμάδη (APA, 2000-2008). Και μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν σκόπιμα βλάπτει ή ταλαιπωρεί τον αποδέκτη της ή τουλάχιστον αποπειράται να το κάνει.

Σύμφωνα με τον Dan Olweus λοιπόν, τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τον εκφοβισμό είναι α) η σκοπιμότητα - πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, β) η επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του και πρωτίστως γ) η ανισότητα δράστη και θύματος ως προς τη σωματική ρώμη και το ψυχικό σθένος, ως προς τη δύναμη εν γένει, την εξουσία, ή και η αριθμητική υπεροχή των δραστών.

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά συγκλίνουν και οι ορισμοί που μας παραδίδουν άλλοι μελετητές:

«Ο σχολικός εκφοβισμός (*bullying*) είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά κανόνα εσκεμμένη και επιζήμια - συχνά είναι επίμονη - κάποιες φορές συνεχιζόμενη επί εβδομάδες, μήνες ή ακόμη και έτη. Αυτοί που τον υφίστανται είναι πολύ δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η συμπεριφορά αυτή συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας και υποδηλώνει μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία»⁴⁵.

Ο Rigby το 1996, συμφωνεί και επαυξάνει απαριθμώντας ως ουσιώδη χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού τα εξής:

1. την πρόθεση του δράστη να βλάψει
2. την πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης
3. τη βλάβη/ζημία του στόχου - θύματος
4. την κυριαρχική επιβολή του δράστη επί του θύματος (με την εξουσία του/της)
5. την έλλειψη συχνά δικαιολογίας για την πράξη
6. την επανάληψη της συμπεριφοράς ξανά και ξανά
7. την ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από τη βλάβη του θύματος.⁴⁶

⁴⁵ Sharp, S. & Smith, P.K., (1994), *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, Routledge, London & N.York, σ.1.

⁴⁶ Rigby, K., (επιστημ. επιμ.), (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός (σύγχρονες απόψεις)*, Τόπος, Αθήνα, σ.37.

Από την άλλη, από τις περιγραφές του σχολικού εκφοβισμού εκ μέρους των παιδιών, φαίνεται ότι τα ίδια δε θεωρούν την ανισορροπία δύναμης ως αναγκαία συνθήκη για τη στοιχειοθέτησή του. Την έννοια του σχολικού εκφοβισμού συμπληρώνει η έννοια της θυματοποίησης (victimisation). Ο όρος θυματοποίηση αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο-στόχο και στη θέση που κατέχει το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό, που γίνεται δηλαδή, θύμα ⁴⁷.

Όσον αφορά τον οικουμενικό χαρακτήρα του, ο σχολικός εκφοβισμός εκτείνεται γεωγραφικά στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, στις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Ιαπωνία, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, ενώ ενδείξεις για παρεμφερή φαινόμενα παρατηρούνται και στις αναπτυσσόμενες χώρες ⁴⁸.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο εκφοβισμός, όπως το φαινόμενο της επιθετικότητας και της βίας, αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα, γύρω από οποίο έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα ορισμών που συνδέονται με την εκάστοτε κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική στιγμή, αλλά και από τη σπουδαιότητα που του αποδίδεται τόσο από το σχολικό όσο και από ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

2.4 Ερευνητικά δεδομένα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

2.4.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε διάφορες χώρες

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, η συστηματική μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε από τον Olweus στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στις Σκανδιναβικές Χώρες. Αναλυτικότερα, στη Νορβηγία, ο Olweus βρήκε ότι 9% των μαθητών/μαθητριών ηλικίας 8-16 ετών ήταν θύματα, 7% θύτες και 1,6% θύτες/θύματα. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός παρουσιάζει μια φθίνουσα καμπύλη όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών και ότι τα αγόρια πέφτουν πιο συχνά θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τα κορίτσια. Τα προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης είναι πιο σοβαρά στα δημοτικά σχολεία. Για την Αγγλία τα δεδομένα είναι πιο άσχημα. Το 1993 θυματοποιούνταν 27% των μαθητών/μαθητριών δημοτικού

⁴⁷ Olweus, D ,(2009), ό.π. σ. 21

⁴⁸ Smith, P.K. & Brain, P., (2000),ό.π.σσ. 26, 1-9

και 10% των μαθητών γυμνασίου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους θύτες ήταν 12% και 6%⁴⁹. Στην Ιρλανδία, η εθνικής εμβέλειας έρευνα της O' Moor (2000) έδειξε ότι 13% των μαθητών/μαθητριών δημοτικού και 5% των μαθητών/μαθητριών γυμνασίου είχαν θυματοποιηθεί το προηγούμενο τρίμηνο. Στην Ιταλία, το 1999, 20% των μαθητών/μαθητριών δήλωσαν ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό και αντίστοιχα στην Πορτογαλία το 41.6%. Τη μεγαλύτερη διάδοση όμως έχει γνωρίσει ο σχολικός εκφοβισμός στις Η.Π.Α., όπου 77% των μαθητών/μαθητριών δηλώνουν ότι έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού και 25% παραδέχονται ότι έχουν εκφοβίσει κάποιον συμμαθητή τους⁵⁰. Μάλιστα, ο σχολικός εκφοβισμός είναι πιθανό να εκδηλωθεί σε οποιοδήποτε σχολικό ίδρυμα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται για «κακό» σχολείο⁵¹. Θα ήταν σφάλμα όμως αν η εκτεταμένη εμφάνιση και η μεγάλη συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού δημιουργούσαν την εντύπωση ότι πρόκειται για κοινωνικά αποδεκτό φαινόμενο. Τέτοιες συμπεριφορές είναι πάντα κατακριτέες και χρήζουν αντιμετώπισης.

2.4.2 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό χώρο άρχισε να ερευνάται τα τελευταία χρόνια. Τα αποτελέσματα των ελληνικών μελετών βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και τα ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου κυμαίνονται στα αντίστοιχα επίπεδα άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών⁵².

Τα πρώτα δεδομένα για τη χρήση βίας μεταξύ μαθητών συνέλεξε η Μπεζέ το 1984 από πανελλήνιο δείγμα 3.795 μαθητών ηλικίας 14 έως 17 ετών. Οι αυτό-αναφορές των μαθητών έδειξαν ότι :⁵³ το 60,9% των μαθητών άσκησαν σωματική βία (χαστούκια, γρονθοκοπήματα), το 19,9% αυτών διαπληκτίστηκαν κάνοντας χρήση όπλου (ξύλο,

⁴⁹ Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools", *Educational research*, 35(1), σσ. 3-25.

⁵⁰ Espelage, D. & Swearer, S.M. ,(2003), ό.π., σσ.565-583.

⁵¹ Smith, P.K. & Brain, P., (2000) ,ό.π. σσ. 26, 1-9.

⁵² Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ψάλτη, Α.,(2012), Το ερευνητικό πρόγραμμα Πυθαγόρας: Σκεπτικό και Στόχοι. Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Gutenberg, Αθήνα, σ.70-73.

⁵³ Μπεζέ, Λ.,(1998), *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 71.

πέτρα, μαχαίρι) και το 12,7% του δείγματος πήραν μέρος σε συμπλοκή που είχε ως συνέπεια τον τραυματισμό κάποιου.

Η πρώτη έρευνα χρονολογείται από το 1990, όταν μελετήθηκε η επιθετική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας και συνδέθηκε με την έδρα ελέγχου ⁵⁴. Η Andreou ⁵⁵ βρήκε ότι το 10,5% των μαθητών ήταν θύματα, το 18,2% αυτών ήταν θύτες-θύματα και το 52,5% δήλωσαν ότι δεν εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού .

Ακολούθησε η έρευνα του Καλλιώτη ⁵⁶ σε 117 μαθητές ηλικίας 11 έως 12 ετών σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ανατολική Αττική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε κάθε σχολείο περίπου το 30% των μαθητών είχε πέσει θύμα εκφοβισμού κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με τα αγόρια να δηλώνουν πολύ περισσότερα περιστατικά από ότι τα κορίτσια. Η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού ήταν ο σωματικός και ο λεκτικός, με τα περιστατικά να συμβαίνουν κυρίως στο προαύλιο του σχολείου.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα έρευνας των Pateraki & Houndoumadi, στην οποία πήραν μέρος 1312 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 8 δημόσια σχολεία και ένα ιδιωτικό της Αττικής⁵⁷. Διαπιστώθηκε ότι για το σχολικό έτος 1998-1999 το 14,7% των μαθητών υπήρξαν θύματα, το 6,24% των μαθητών υπήρξαν θύτες, το 4,8% αυτών υπήρξαν θύτες-θύματα, το 42,47% των θυμάτων εκφοβίζονται λεκτικά και το 32,10% των θυτών υποστήριξαν ότι χρησιμοποίησαν σωματικό εκφοβισμό. Τα κορίτσια ήταν λιγότερα σε όλες τις κατηγορίες από τα αγόρια και ο αριθμός των θυμάτων και των θυτών μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία.

Διεξοδικότερα μελετήθηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στην Προσχολική Εκπαίδευση από το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: « Ταυτότητες φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο» στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ-ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ. Το πρόγραμμα διήρκεσε από το 2004-2007. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 2026 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 1843 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από ολόκληρη την Ελλάδα.

⁵⁴ Ψάλτη, Α. & Κασάπη, Στ.,(2012), Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.), *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Gutenberg, Αθήνα, σ.62.

⁵⁵ Andreou, E., (2000), Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12- year-old Greek school children, *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.

⁵⁶ Ψάλτη, Α. & Κασάπη, Στ.,(2012), ό.π. σ. 62.

⁵⁷ Pateraki, L & Houndoumadi, A., (2001), Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(2), σσ.167-175.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσδιορίζουν την έννοια του εκφοβισμού ως εξής: άσκηση σωματικής βίας σε ποσοστό 49,9%, σωματική παρενόχληση σε ποσοστό 56,9% και λεκτικό εκφοβισμό (διάδοση φημών) σε ποσοστό 48,5%. Για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι διαστάσεις που αντιστοιχούν στην έννοια του εκφοβισμού με βάση τη σειρά προτίμησης είναι: σωματική παρενόχληση (72,4%), άσκηση σωματικής βίας (71,7%), καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (58,2%) και σεξουαλική παρενόχληση (53,2%) (Πίνακας 2) .

<i>Είδος εκφοβισμού</i>	<i>Α'βάθμια %</i>	<i>Β'βάθμια %</i>
Σωματική παρενόχληση	56,9	72,4
Άσκηση σωματικής βίας	49,9	71,7
Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων	32,3	58,2
Σεξουαλική παρενόχληση	—	53,2
Λεκτικός εκφοβισμός (διάδοση φημών)	48,5	

Πίνακας 2: Προσδιορισμός έννοιας εκφοβισμού Πηγή Κωνσταντίνου & Κασάπη ⁵⁸

Επιπλέον, 14,6% του δείγματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει πέσει θύμα λεκτικού εκφοβισμού, ενώ το 13,3% των συμμετεχόντων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν ότι υπήρξαν θύματα κοινωνικού εκφοβισμού. Και στις δυο βαθμίδες οι υπόλοιπες μορφές εκφοβισμού συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά εμφάνισης (Πίνακας 3) .

<i>Είδος εκφοβισμού</i>	<i>Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i>		<i>Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Λεκτικός εκφοβισμός	296	14,6	195	10,6
Διάδοση φημών	170	8,4	245	13,3
Σεξουαλική παρενόχληση	—	—	243	13,2
Κοινωνικός εκφοβισμός	160	7,9	154	8,4
Διακρίσεις	105	5,2	136	7,4
Εξαναγκασμός	76	3,8	138	7,5
Σωματικός εκφοβισμός	65	3,2	127	6,9

Πίνακας 3. Συχνότητα εμφάνισης βιωμένων μορφών εκφοβισμού σύμφωνα με τα θύματα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Πηγή Κωνσταντίνου & Κασάπη ⁵⁹

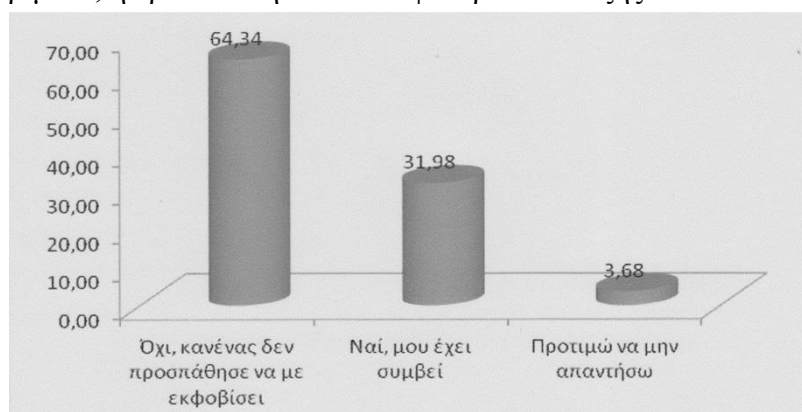
⁵⁸ Κωνσταντίνου, Κ. & Κασάπη, Στ.,(2012), Εμπειρίες θυματοποίησης σε χώρους προσχολικής αγωγής. Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας . Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμίτζη, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Gutenberg, Αθήνα, σ.130

⁵⁹ ό.π., σ. 131

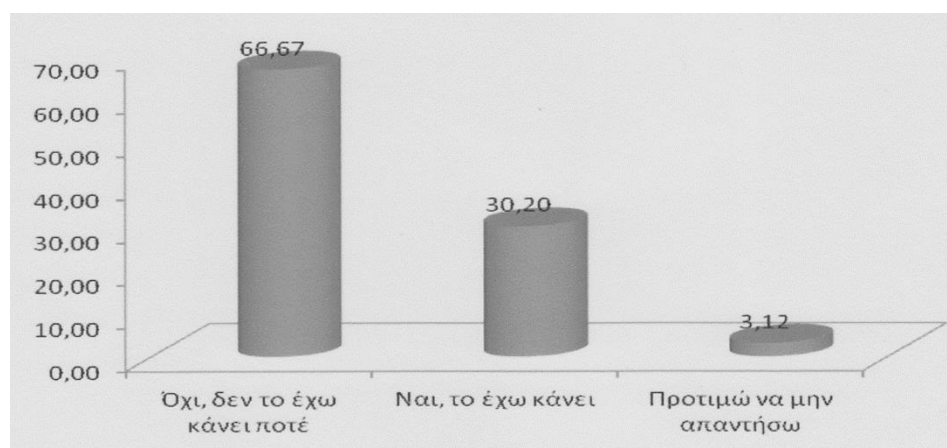
Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από «Το Χαμόγελο του Παιδιού» σε συνεργασία με άλλες πέντε χώρες (Ιταλία, Λιθουανία, Εσθονία, Λετονία, Βουλγαρία), που έδειξαν ενδιαφέρον για το πρόβλημα, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έργου «Ευρωπαϊκή Καμπάνια ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό».

Συνολικά συμμετείχαν 16.227 μαθητές, από τους οποίους οι 4.999 ήταν από 167 σχολεία της χώρας μας. Πρώτη είναι η Λιθουανία σε ποσοστό 51,65%, δεύτερη η Εσθονία με 50,20%, τρίτη η Βουλγαρία με 34,66%, τέταρτη η Ελλάδα με 31,98%, πέμπτη η Λετονία με 25,21% και έκτη η Ιταλία με 15,09%.

Συγκεκριμένα, η έρευνα στην Ελλάδα φανέρωσε τα εξής:⁶⁰



Γράφημα 1. Ποσοστό θυματοποίησης από αυτο-αναφορές μαθητών



Γράφημα 2. Ποσοστό εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών από αυτό-αναφορές μαθητών

Συμπερασματικά, η σύντομη ανασκόπηση των ελληνικών ερευνών έδειξε ότι ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία βρίσκεται σε συμφωνία με τα διεθνή ερευνητικά

⁶⁰ Europe's Antibullying Campaign,(2012), *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*. ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf. στις 25/06/2016.

δεδομένα. Η ελληνική βιβλιογραφία παρέχει αποδείξεις ότι ο εκφοβισμός αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των ελληνικών σχολείων. Οι πιο συνηθισμένες μορφές του είναι ο λεκτικός εκφοβισμός, η σωματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σε γενικές γραμμές τα αγόρια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια σε εκφοβιστικά επεισόδια, χρησιμοποιώντας τη σωματική μορφή του εκφοβισμού. Αντίθετα, τα κορίτσια επιλέγουν τη λεκτική ή την έμμεση μορφή του. Αναφορικά με τις αντιδράσεις τους, τα θύματα επιλέγουν να βιώνουν τις εμπειρίες σε απομόνωση, αγνοώντας το θύτη. Τέλος, τα περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να μειώνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών.

2.5 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διάφορες μορφές. Πολλές φορές υπάρχει διάσταση απόψεων για τις μορφές που μπορεί να πάρει ο σχολικός εκφοβισμός, λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα του φαινομένου. Οι μορφές του εκφοβισμού μπορεί να είναι άμεσες, περιλαμβάνοντας πράξεις που απαιτούν τη διαπροσωπική επαφή του δράστη και του θύματος, αλλά και έμμεσες, περιλαμβάνοντας πράξεις χωρίς την προσωπική αντιπαράθεση δράστη και θύματος, δηλαδή, πράξεις που μπορεί να μην τις παρατηρεί το θύμα, αλλά είναι προμελετημένες και έχουν αρνητικές επιπτώσεις (π.χ. διάδοση φημών - cyber bullying) ⁶¹. Επίσης, ο εκφοβισμός μπορεί να ασκηθεί από ένα μεμονωμένο άτομο ή ομάδα ατόμων προς ένα μεμονωμένο άτομο ή ομάδα ατόμων ⁶².

Ο Rigby διαχωρίζοντας τις άμεσες και έμμεσες μορφές bullying παραθέτει τον παρακάτω πίνακα:

	ΑΜΕΣΕΣ	ΕΜΜΕΣΕΣ
ΛΕΚΤΙΚΕΣ	Προσβλητικά λόγια Παρατσούκλια Εξευτελισμός Σκληρά πειράγματα ή χλευασμός	Παρακίνηση τρίτου προσώπου να προσβάλλει ή να εκμεταλλευτεί κάποιον Διάδοση άσχημων φημών Ανώνυμα τηλεφωνήματα Προσβλητικά κείμενα-μηνύματα ή επιστολές

⁶¹. Rigby, K.,(2002), *New perspectives on bullying*, Jessica Kingsley, London, σσ.48-49.

⁶² ό.π., σσ. 62-63.

ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ	Επιθέσεις Κλωτσιές Ρίψη αντικειμένων Φτύσιμο Χρήση όπλου	Εσκεμμένος ή άδικος αποκλεισμός Αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων
ΜΕΣΩ ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΩΝ	Επίμονες ματιές Απειλητικές κινήσεις	Επανειλημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος ώστε να φανερωθεί ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος

Πίνακας 1:Άμεσες και έμμεσες μορφές bullying ⁶³

Έρευνες στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός ποικίλλει ως προς τις μορφές των πράξεων και των συμπεριφορών που μπορεί να πάρει. Η πιο συχνή εκδήλωσή του είναι ο λεκτικός εκφοβισμός ⁶⁴. Εξετάζοντας λεπτομερέστερα τις μορφές που μπορεί να πάρει ο εκφοβισμός, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Σωματικός εκφοβισμός (physical bullying)

Πρόκειται για το είδος που επιλέγεται περισσότερο από τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια και εντοπίζεται ευκολότερα σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές του εκφοβισμού ⁶⁵. Περιλαμβάνει οποιαδήποτε επιθετική πράξη που ασκείται στο σώμα του θύματος και αποσκοπεί σε χρήση ισχύος του θύτη προκειμένου να βλάψει το θύμα του (χτυπήματα, κλωτσιές, τσίμπημα, τράβηγμα μαλλιών, αρπαγή και καταστροφή αντικειμένων). Όταν μια διαφωνία δεν καταλήγει σε καβγά, δε θεωρείται απαραίτητα bullying, αφού απουσιάζει η πρόθεση της αποδυνάμωσης ⁶⁶.

β) Λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying)

Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτει ο εμπαιγμός και η χρήση προσβλητικής γλώσσας ⁶⁷. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει βρισιές, απειλές πειράγματα, παρατσούκλια, συκοφαντίες

⁶³ Rigby, K., (2002), ό.π. σ. 26.

⁶⁴ Αρτινοπούλου, Β.,(2013),Εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Τόπος, Αθήνα, σ. 94.

⁶⁵ Haber, J. ,(2007), (σε συνεργασία με την Jenna Glatzer) *Τέλος στον Εκφοβισμό*, Πατάκης, Αθήνα, σ. 36.

⁶⁶ Smith, P.,(2012) (μτφρ. Κασάπη, Στ.) Εκφοβισμός στο Σχολείο: Το Ερευνητικό Υπόβαθρο, στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 27.

⁶⁷ Haber, J. ,(2007), ό.π., σ. 39.

ρατσιστικά, σεξιστικά, ομοφοβικά, σαρκαστικά σχόλια, κ.α. έχοντας ως στόχο την ταπείνωση του θύματος. Η λεκτική μορφή είναι η πιο συνηθισμένη εκδήλωση εκφοβισμού που συμβαίνει ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής αγωγής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης⁶⁸ με τα κορίτσια να συμμετέχουν σε αυτά τα περιστατικά συχνότερα είτε ως δράστες είτε ως θύματα⁶⁹.

γ) Έμμεσος ή Κοινωνικός αποκλεισμός (indirect/social/relational bullying)

Σε αυτές τις περιπτώσεις ο θύτης προσπαθεί να απομονώσει κάποιο άτομο ή το αγνοεί ή προσπαθεί να πείσει άλλους να αισθανθούν αντιπάθεια γι' αυτό διαδίδοντας κακόβουλες φήμες και ψεύδη. Σκοπός είναι ο αποκλεισμός κάποιου από τις κοινωνικές ομάδες⁷⁰. Περιλαμβάνει συμπεριφορές που συνδέονται με αδιαφορία προς το θύμα, ανάθεση ταπεινωτικών καθηκόντων και ρόλων, κουτσομπολιό, διάδοση ντροπιαστικών και ψευδών στοιχείων για τη ζωή και την προσωπικότητα του θύματος. Σημαντικό στοιχείο σχετικά με αυτή τη μορφή εκφοβισμού, όπως και στην περίπτωση της λεκτικής εκδοχής του είναι ότι συναντάται πιο συχνά ανάμεσα σε κορίτσια⁷¹. Τα θύματα νιώθουν ότι εκφοβίζονται από το σύνολο της ομάδας των συνομηλίκων και όχι μεμονωμένα από ένα άτομο. Πρόκειται για μια εξεζητημένη και χειριστική μορφή εκφοβισμού και χαρακτηρίζεται από μεγάλη διάρκεια, μπορεί να προκαλέσει μεγάλο πόνο με μακροπρόθεσμες συνέπειες για το θύμα⁷².

δ). Τον Εκβιασμό (extortion)

Σε αυτήν τη μορφή εκφοβισμού οι δράστες με απειλές και εκβιασμούς εξαναγκάζουν τα θύματα να τους παραδώσουν το χαρτζιλίκι τους και το κολατσιό τους.

ε) Ο οπτικός εκφοβισμός (visual bullying)

Πρόκειται για τον εκφοβισμό που πραγματοποιείται όταν ο δράστης γράφει κακεντρέχειες στον πίνακα της τάξης ή τους διαδρόμους του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση περιλαμβάνονται και τα προσβλητικά σημειώματα για το θύμα, τα οποία ο δράστης τα περνάει στους συμμαθητές χέρι με χέρι ή το τοποθετεί σε φανερή θέση στη τσάντα ή το θρανίο του θύματος.

⁶⁸ Κωνσταντίνου, Κ. & Κασάπη, Στ.,(2012),ό.π., σ.143.

⁶⁹ Β. Αρτινοπούλου, (2013),ό.π, σ. 94

⁷⁰ Τσιαντής, Ι. & Ασημόπουλος, Χ.,(2010), Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: το διακρατικό πρόγραμμα «Δάφνη» της ΕΨΥΠΕ. στο *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σ. 111.

⁷¹ Αρτινοπούλου, Β. (2013), ό.π. σ.94.

⁷² Haber, J. ,(2007), ό.π. , σ. 40.

στ) Το ρατσιστικό εκφοβισμό (racial bullying)⁷³

Πρόκειται για μια ειδική περίπτωση εκφοβισμού, που εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά, και αποσκοπεί να στιγματίσει τη διαφορετικότητα του στόχου ως προς τη φυλή. Από τη δεκαετία του '90, με την επιτάχυνση του κύματος μετανάστευσης προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο επακόλουθος ρατσισμός διαχέεται και στο σχολικό περιβάλλον και διαβρώνει τις σχέσεις των αυτοχθόνων με τους μαθητές από τις διάφορες εθνικές μειονότητες, τους οποίους ήδη βαραίνουν εμπειρίες ματαίωσης και αποστέρησης. Επίσης ο ρατσιστικός εκφοβισμός μπορεί να αφορμάται από τη διαφορετικότητα του στόχου ως προς την κοινωνική τάξη και την οικονομική κατάσταση, την προφορά ή απλώς από το ότι ο στόχος είναι καινούριος/-α στη γειτονιά και το σχολείο.

Ωστόσο, η ρατσιστική συμπεριφορά μπορεί να αφορά όχι μόνο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των θυμάτων, αλλά και την κοινωνική τους κατάσταση, θρησκεία ή ιστορία.

Ο συγκεκριμένος εκφοβισμός που συνδέεται με την πολυπολιτισμικότητα είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο γιατί συμπεριλαμβάνει τόσο την κουλτούρα και την εθνότητα των αλλοδαπών, όσο και τη ρατσιστική συμπεριφορά που πρέπει να αντιμετωπίσουν⁷⁴.

ζ) Το σεξουαλικό εκφοβισμό (sexual bullying)

Ο δράστης προξενεί ένα αίσθημα αμηχανίας και ντροπής στο θύμα με αισχρά σκίτσα, ανήθικες χειρονομίες, αγενή «αστεία» και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου εις βάρος του θύματος και ερωτήσεις παρόμοιας θεματικής. Επιπλέον μπορεί να αγγίζει το θύμα σε διάφορα σημεία παρά τη θέλησή του, περίπτωση στην οποία διακρίνεται από τη σεξουαλική παρενόχληση με ποσοτικά κριτήρια.

η) Τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (cyberbullying)

Ο δράστης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, παραδείγματος χάριν συντάσσει και προωθεί μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα ή e-mails. Αυτή η σύγχρονη μορφή εκφοβισμού έχει παρατηρηθεί κατά κόρον στην Αγγλία, τον Καναδά και τις Η.Π.Α. και εκδηλώνει επεκτατικές τάσεις προς τις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης⁷⁵. Βέβαια ο

⁷³ Παπαχρήστου, Κ. & Μαυροκεφαλίδου, Ε., *Σχολική Βία και Πολυπολιτισμικότητα: Η Αναγκαιότητα Διαπολιτισμικών Παρεμβάσεων*, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.pdeamth.gr/paratitiriovias/> στις 18/06/2016, σ.3.

⁷⁴ Νικολάου, Γ., (2013), ό. π. ,σ. 57.

⁷⁵ Καπατζιά, Αν.& Συγκολλίτου, Ε., (2009), Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου σε εφήβους, Ανακοίνωση στο 12^ο Πανελλήνιο συνέδριο Ψυχολογικής έρευνας της ΕΛ. Ψ. Ε. Βόλος.

ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα κυρίως εκτός σχολείου - μπορεί όμως να υλοποιηθεί και κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων που περιλαμβάνουν χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Επιπλέον, αφού ο σχολικός εκφοβισμός υπάγεται στην ευρύτερη έννοια «επιθετική συμπεριφορά», ακολουθεί τις κατηγοριοποιήσεις της σε συντελεστική (proactive or instrumental) και αντιδραστική (reactive) επιθετική συμπεριφορά. «Συντελεστική» καλείται η επιθετική συμπεριφορά που συντελεί στην υλοποίηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, στην επίτευξη, για παράδειγμα, κάποιου υλικού οφέλους ή την κατοχύρωση ισχύος. Ενώ η αντιδραστική επιθετική συμπεριφορά στρέφεται κατά συγκεκριμένου θύματος ως επακόλουθο κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος που θύμωσε ή δυσαρέστησε το θύτη. Στις περισσότερες περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού πρόκειται για συντελεστική επιθετική συμπεριφορά, καθώς ο δράστης μεταχειρίζεται βία ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού του χωρίς να έχει προκληθεί από προηγούμενο συγκεκριμένο γεγονός σχετικό με το θύμα· σε αυτό οφείλεται και η παρατεταμένη χρονική διάρκεια του εκφοβισμού ⁷⁶.

2.6 Χαρακτηριστικά του προφίλ του "θύματος", του "θύτη" και του "θύτη-θύματος"

Ο κίνδυνος ανάμειξης σε εκφοβιστική συμπεριφορά - από οποιαδήποτε θέση - παραμονεύει για όλους τους μαθητές και μαθήτριες. Υπάρχουν όμως κάποια χαρακτηριστικά που εντάσσουν αυτούς που τα φέρουν στην ομάδα κινδύνου ή καθιστούν αυτούς που τα φέρουν είτε ιδιαίτερα επιρρεπείς στο να υποπέσουν σε εκφοβιστική συμπεριφορά είτε ιδιαίτερα ευάλωτους στη θυματοποίηση. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού σε συνάρτηση πάντα με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν. Η περιγραφή των χαρακτηριστικών στοιχείων των θυτών και των θυμάτων αποτελεί σημαντικό άξονα στην εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου ⁷⁷. Μερικά από αυτά τα στοιχεία αφορούν την

⁷⁶ Espelage, D. & Swearer, S.M., (2003), ό.π., 32(3), σσ.365-383.

⁷⁷ Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στον χώρο του δημοτικού σχολείου. Στο *Παιδί και Έφηβος* 2(1), σ.98.

προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο, τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η τυχόν αναπηρία. Στις επόμενες σελίδες εξετάζονται τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ θυτών και θυμάτων και οι στάσεις που υιοθετούν οι παρευρισκόμενοι μαθητές και μαθήτριες.

2.6.1 Τα χαρακτηριστικά των θυτών

Γενικά, το ρόλο του θύτη διαδραματίζουν αγόρια είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες - «κλίκες» - μικτές ομάδες μαθητών και μαθητριών ή λιγότερο συχνά κορίτσια, κατά κανόνα σε ομάδες ⁷⁸. Συνηθέστερα η εκφοβιστική συμπεριφορά λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών και μαθητριών του ίδιου τμήματος ⁷⁹ ή έστω της ίδιας τάξης και επομένως μεταξύ συνομηλίκων. Στις περιπτώσεις όμως που υπάρχει διαφορά ηλικίας μεγαλύτερος είναι κατά κανόνα ο θύτης ⁸⁰. Μάλιστα σε κάθε σχολικό ίδρυμα ο εκφοβισμός «ανθεί» ιδιαίτερα σε συγκεκριμένα σχολικά τμήματα.

Τα παιδιά που λειτουργούν ως θύτες σε εκφοβιστικές συμπεριφορές έχουν αυταρχική προσωπικότητα, είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους τους - ακόμα και προς του ενηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς - παρορμητικά και με σωματική δύναμη μεγαλύτερη από τους συνομηλίκους τους και ειδικότερα από τα θύματα ⁸¹. Έχουν μια σχετικά θετική άποψη για τον εαυτό τους, ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια και μια πιο θετική στάση προς τη βία και τη χρήση βίαιων μέσων απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές ⁸².

Μάλιστα, η άποψη αυτή, ότι δηλαδή οι θύτες είναι ανασφαλή και μη αγχώδη παιδιά επικυρώνεται και από τον O'leweus, ο οποίος επιβεβαιώνει μέσω των αποτελεσμάτων των ερευνών του, ότι οι θύτες εμφανίζουν ελάχιστο άγχος, δεν παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ανασφάλεια τους βρίσκεται στο μέσο όρο των μετρήσεων ⁸³. Αντίθετα, ο Slee (1994) υποστηρίζει ότι οι θύτες μπορεί να χαίρουν κάποιου

⁷⁸ Κρητικός, Ε., (2007), Παιδική και εφηβική επιθετικότητα και βία, Στο *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, σσ.63,84-113.

⁷⁹ O' Moore, M. (2000), Critical Issues for Teachers Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive behavior*, 26(1), 99-111

⁸⁰ Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools", *Educational research*, 35(1), 3-25.

⁸¹ O'leweus, D., (2009), ό.π., σ. 53

⁸² Κακαβούλης, Α., (2003), *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή* Αυτοέκδοση, Αθήνα, σ.238.

⁸³ O'leweus, D., (2009), ό.π., σ. 54.

κοινωνικού κύρους στο σχολείο, ωστόσο έχουν μέτρια αυτοεκτίμηση, δεν είναι ευχαριστημένα στο σχολικό περιβάλλον και δεν είναι αγαπητά στους δασκάλους⁸⁴.

Οι δράστες είναι διασπαστικά άτομα, που αρέσκονται να αρχίζουν καυγάδες και διακρίνονται από επιθετικότητα. Επιπλέον διακρίνονται από παρορμητικότητα και χαμηλή ενσυναίσθηση, αλλά θετική αυτοεικόνα. Ως προς τη σωματική διάπλαση, κατά κανόνα υπερέχουν από το μέσο συμμαθητή τους και πολύ περισσότερο από τους συγκεκριμένους συμμαθητές τους που επιλέγουν για στόχους της επιθετικής τους συμπεριφοράς⁸⁵.

Σε ό,τι δε αφορά το κοινωνικό τους προφίλ, σύμφωνα με τον πρωτεργάτη στο χώρο Olweus, δεν υπολείπονται από τους συμμαθητές τους σε κοινωνικές δεξιότητες. Έχει υποστηριχθεί πάντως και το αντίθετο, ότι δηλαδή έχουν περιορισμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ενώ υπάρχουν και στοιχεία ότι τρέφουν αισθήματα ανεπάρκειας, διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση⁸⁶. Η Ο' Moore μάλιστα έχει βρει ότι όσο πιο συχνά εκφοβίζει ένας μαθητής - μία μαθήτρια, τόσο πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει. Γενικά όμως η σχέση μεταξύ εκφοβιστικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης είναι αμφιλεγόμενη, καθώς οι διαπιστώσεις των διάφορων ερευνητών για την αυτοεκτίμηση των θυτών είναι αντικρουόμενες. Το άγχος των έφηβων θυτών κινείται σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από των μη θυτών, χαρακτηριστικό που τους προσδίδει μία άνεση και επικαλύπτει ίσως το αίσθημα ανεπάρκειάς τους, οπότε προς τα έξω δείχνουν σκληροί, δημοφιλείς και με αυτοπεποίθηση⁸⁷. Συνήθως περιβάλλονται από δυο - τρεις φίλους που τους υποστηρίζουν. Η ευρύτερη δημοτικότητά τους κινείται σε μέσα επίπεδα, τουλάχιστον μέχρι την τελευταία τάξη του γυμνασίου, οπότε και μειώνεται αισθητά, υπερτερώντας όμως και πάλι της δημοτικότητας των θυμάτων.

Οι περιγραφές των θυτών εκ μέρους των θυμάτων στην έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου⁸⁸, δείχνουν ότι πρόκειται για άτομα που κάνουν φασαρία στην τάξη,

⁸⁴ Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στον χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος* 2(1), σ.100.

⁸⁵ Olweus, D., (2009), ό.π., σ. 54.

⁸⁶ O' Moore, M. (2000), *Critical Issues for Teachers Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. Aggressive behavior*, 26(1), σσ.99-111.

⁸⁷ Olweus, D., (1993). *Understanding children's words: Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell Publishing, Oxford.

⁸⁸ Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), σσ. 329-345

δεν παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις και φέρονται άσχημα στους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους.

Σύμφωνα με τον Olweus και τους Suckling και Terle, το ψυχολογικό τους προφίλ σκιαγραφείται ως εξής:

α. Αισθάνονται την ανάγκη να κυριαρχούν και να ποδηγετούν ή και να υποτάσσουν τους άλλους και να απολαμβάνουν την αίσθηση ελέγχου της ομάδας συνομηλίκων . Όταν έχουν τον έλεγχο, δηλώνουν ότι νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και λιγότερο άγχος .

β. Αδυνατούν να διακρίνουν τη διεκδικητικότητα από την επιθετικότητα .

γ. Αντλούν ικανοποίηση και μια αίσθηση κύρους με το να βλάπτουν τους άλλους ή με το να βλάπτουν τους άλλους. Βέβαια, αποκομίζουν και υλικά οφέλη από το να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, καθώς συχνά τους αναγκάζουν να τους παραδώσουν το χαρτζιλίκι τους (μπορεί για παράδειγμα να παραμονεύουν στην ουρά του κυλικείου και να αρπάζουν τα ρέστα στη θέση των θυμάτων), το κολατσιό τους, αναψυκτικά ή σε μεγαλύτερες τάξεις μπύρες, τσιγάρα και άλλα αντικείμενα αξίας, οπότε η αίσθηση κύρους που αποκτούν, ίσως σχετίζεται με τα υλικά οφέλη που εξασφαλίζουν εκφοβίζοντας.

Οι οικογενειακοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ως γενεσιουργοί του κινδύνου για την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Είναι πιθανόν, οι θύτες να προέρχονται από οικογένειες που τους λείπει η ζεστασιά, η πειθαρχία και η χρήση βίας είναι συνηθισμένη.

2.6.2 Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων

Τα θύματα είναι συνήθως άτομα ντροπαλά και συνεσταλμένα, επιφυλακτικά, ευαίσθητα, ήσυχα, με περισσότερες αγωνίες και ανασφάλειες από το μέσο μαθητή. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση⁸⁹ και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, που τα ωθεί στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους». Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μάλιστα χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή⁹⁰.

⁸⁹ Γαλάνης, Γ.,(1995), *Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 82-83.

⁹⁰ ό.π., σ.83.

Έχει υποστηριχθεί ότι τα τυπικά θύματα υπολείπονται ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με την Ο' Moore, διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας. Έχουν λίγους φίλους στο σχολείο και ακόμη λιγότερους έως κανέναν στενό φίλο, με αποτέλεσμα να περνούν συχνά το διάλειμμα μόνα και να κατακλύζονται από ένα γενικότερο αίσθημα μοναξιάς έως εγκατάλειψης στο σχολείο⁹¹. Ως εκ τούτου, τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες που γίνονται θύματα εκφοβισμού, σε όλη τη σχολική τους πορεία, απολαμβάνουν λιγότερο το σχολείο από ότι οι θύτες και οι παρευρισκόμενοι.

Η πολύ χαμηλή δημοτικότητά τους μπορεί να ερμηνευθεί ως αιτία και συνάμα ως απότοκος του εκφοβισμού που υφίστανται από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Μπορεί ένας λόγος για τον οποίο μπαίνουν αυτοί στο στόχαστρο του εκφοβισμού να είναι η προϋπάρχουσα χαμηλή δημοτικότητά τους⁹². Από την άλλη, μπορεί, καθώς η θυματοποίησή τους παρατείνεται χρονικά, να απομονώνονται σταδιακά ή να αποκλείονται από την ομάδα ομηλικών όλο και περισσότερο, οπότε η δημοτικότητά τους ολοένα μειώνεται και εισπράττουν απόρριψη.

Η διεκδικητικότητά τους βρίσκεται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, καθώς τους είναι δύσκολο να υποστηρίξουν τον εαυτό τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να επιβληθούν στην ομάδα. Η συνήθης αντίδρασή τους στις προσβολές και επιθέσεις που δέχονται από τους συμμαθητές τους είναι το κλάμα (τουλάχιστον στις μικρότερες τάξεις) και η απόσυρση. Πρόκειται για τα λεγόμενα «παθητικά» θύματα. Η στάση τους απέναντι στη βία και την επιθετικότητα είναι κατά κανόνα αρνητική.

Υπάρχουν κάποιες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ειδικά τα αγόρια-θύματα και πριν ακόμα από την έναρξη του εις βάρος τους εκφοβισμού. Συνεντεύξεις με τους γονείς τους κατέδειξαν ότι από μικρή ηλικία διακρίνονται από μια συγκεκριμένη επιφυλακτικότητα και ευαισθησία⁹³. Επίσης από σωματικής πλευράς τα αγόρια-θύματα είναι κατά πάσα πιθανότητα πιο αδύναμα από το συνολικό πληθυσμό των αγοριών. Ο συνδυασμός τέτοιων χαρακτηριστικών μπορεί να καταστήσει εξ αρχής τα αγόρια αυτά εύκολους στόχους εκφοβισμού, ενώ με την ακόλουθη επαναληψιμότητα των παρενοχλήσεων συνθέτουν έναν φαύλο κύκλο: από τη μία ο εκφοβισμός που

⁹¹ Ανδρέου, Ε. & Smith, P.K., (2002), Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομήλικους. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, σσ. 9-25.

⁹² Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., & Kaikiainen, A. (1996). Bullying as a group. *Aggressive Behavior*, 22, σσ. 1-15.

⁹³ Γαλάνης, Γ., (1995), ό. π., σσ. 123-124.

υφίστανται αυξάνει τις αγωνίες, τις ανασφάλειες και την αρνητική τους αυτοεκτίμηση και από την άλλη η αύξηση αυτή τα καθιστά ακόμη πιο ευάλωτα στον εκφοβισμό⁹⁴.

Επίσης υπάρχουν ενδείξεις ότι τα αγόρια θύματα έχουν από πριν στενότερες και καλύτερες σχέσεις με τους γονείς τους από ό,τι τα αγόρια συνολικά, και ιδιαίτερα με τις μητέρες τους· κάτι που συχνά οι δάσκαλοι εκλαμβάνουν ως υπερπροστατευτικότητα από την πλευρά των μητέρων. Επίσης έχει υποστηριχθεί ότι οι μητέρες των θυμάτων είναι αυταρχικές απέναντι τους, θέλουν να ελέγχουν τα παιδιά τους σε υπερβολικό βαθμό και ότι οι οικογένειές τους είναι τόσο συνεκτικές που δεν ευνοούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών εκτός οικογένειας.

Ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης συνιστούν και οι μαθητές και μαθήτριες που με κάποιον τρόπο ξεχωρίζουν, που γίνονται αντιληπτοί από την πλειοψηφία ως διαφορετικοί, για παράδειγμα, άτομα με πασιφανή σωματική αδυναμία ή με ειδικές ανάγκες, μαθητές και μαθήτριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ή στο άλλο άκρο, με εξαιρετικά καλές επιδόσεις, καθώς επίσης αλλοδαποί, οπότε πρόκειται για προφανή περίπτωση ρατσιστικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus πάντως, τα εξωτερικά, οφθαλμοφανή σημάδια διαφορετικότητας παίζουν πολύ μικρότερο ρόλο στην έναρξη της θυματοποίησης από ό,τι γενικά εικάζεται· σε συγκεκριμένες περιπτώσεις βέβαια μπορεί να έχουν κάποια σημασία και αυτά τα σημάδια απόκλισης.

Οι δράστες ενοχλούν τα κλασικά θύματα χωρίς αυτά να τους έχουν προκαλέσει. Γι' αυτό και ο Olweus αποκαλεί αυτά τα θύματα παθητικά (passive). Υπάρχουν όμως και κάποια παιδιά που προκαλούν τους συμμαθητές τους συμπεριφερόμενα τα ίδια ακατάλληλα: «χώνονται» στο παιχνίδι και δεν τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού και της τάξης και γενικά γίνονται «μπελάς» για τους συμμαθητές τους και όταν οι τελευταίοι αντιδρούν, αυτά σπεύδουν να διαμαρτυρηθούν. Αυτά κατονομάζονται «προκλητικά» θύματα (provocative victims), γιατί θεωρείται ότι τουλάχιστον εν μέρει προκαλούν τα ίδια τον εις βάρος τους εκφοβισμό.

Επίσης υπάρχει περίπτωση κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια να υποδύεται το θύμα ώστε να κερδίσει αποδοχή από τους συμμαθητές του/της και να αυξήσει τη δημοτικότητά του/της. Ο μαθητής αυτός ή η μαθήτρια, παίζει το ρόλο του «κλόουν» της τάξης και υποκρίνεται ότι είναι θύμα κατόπιν συμπαιγνίας με τους συμμαθητές του/της (colluding victim). Επιπλέον, υπάρχει η περίπτωση να παραπονιέται κάποιος

⁹⁴ Γαλάνης, Γ.,(1995), ό. π., σσ.126-127.

μαθητής ή κάποια μαθήτρια για την ομάδα ομηλίκων χωρίς να συντρέχει πράγματι λόγος, οπότε πρόκειται για ψευδό θύμα (false victim)⁹⁵.

Παρά τη διαπιστωμένη διαφοροποίηση θυτών και θυμάτων ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οφείλεται προσοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων ώστε να μην προβούν σε στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις των μαθητών και μαθητριών. Κάτι τέτοιο εκτός από ανώφελη προκατάληψη, θα ήταν και άτοπο, καθώς οι παραπάνω παρατηρήσεις δεν έχουν απόλυτη ισχύ: μερικοί από τους πιο φρόνιμους και εξυπηρετικούς μαθητές μπορεί να φέρονται σκληρά στους συμμαθητές τους, όπως μερικοί από τους πιο φιλικούς και κοινωνικούς μπορεί να βιώνουν τακτικά θυματοποίηση ή ακόμη και από τους πιο ρωμαλέους και γυμνασμένους που απαξιώνουν όμως τη χρήση βίαιων μέσων και έτσι δεν ανταποδίδουν τον εκφοβισμό⁹⁶.

2.6.3 Τα χαρακτηριστικά του θύτη-θύματος

Υπάρχει μια ειδική κατηγορία μαθητών και μαθητριών που «συμπεριφέρονται είτε ως θύτης είτε ως θύμα, ανάλογα με τις συνθήκες»· αυτοί αποκαλούνται θύτες/θύματα⁹⁷. Αφού υποστεί πρώτα εκφοβισμό, το αρχικό θύμα αντανakλά την επιθετική συμπεριφορά προς άλλους μαθητές και μαθήτριες πιο αδύναμους/-ες από αυτό, οπότε πρόκειται για θύτη/θύμα. Στη βιβλιογραφία οι όροι θύτης/θύμα και προκλητικό θύμα συχνά ταυτίζονται⁹⁸. Σύμφωνα με τον Olweus, οι περισσότεροι θύτες/θύματα είναι αγόρια. Ο Macklem από την άλλη παρουσιάζει και κάποια δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία θύτες/θύματα είναι τόσα αγόρια όσα και κορίτσια, εφόσον προσμετρώνται και τα περιστατικά έμμεσου εκφοβισμού.

Οι θύτες/θύματα επιδεικνύουν ένα συνδυασμό αγχωδών και επιθετικών συμπεριφορικών σχημάτων και εκδηλώνουν προβλήματα συγκέντρωσης και υπερδραστηριότητα· συμπεριφέρονται με τρόπους που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση γύρω τους. Είναι άτομα ανασφαλή και ανήσυχα, έχουν αρνητική αυτο-εικόνα,

⁹⁵ Olweus, D., (1995), *Peer abuse or Bullying at school: basic facts and a school-based intervention program*, Prospects, 25, σσ.133-139.

⁹⁶ O' Moore, M. ό.π., 26(1), σσ. 99-111.

⁹⁷ Suckling, A. & Teple, C. (2001). *Bullying : A whole-school approach*. Jessica Kingsley Publishers, London. σ.70.

⁹⁸ Olweus, D. ,(1995), ό.π., 133-139.

και λειτουργούν παρορμητικά, μιλώντας και πράττοντας χωρίς να σκεφτούν. Γενικά δε διακρίνονται από προκοινωνική συμπεριφορά. Αντ' αυτού φέρονται αδέξια, ανώριμα και προσβλητικά στους συμμαθητές τους. Ειδικά όταν δέχονται επίθεση ή κάποια προσβολή, προσπαθούν να ανταποδώσουν, μαλώνουν και ξεσπούν επιθετικά, μιας και πρόκειται για άτομα ευερέθιστα και οξύθυμα. Συνεπώς δεν είναι αρεστοί στους συμμαθητές τους, ενώ συχνά δεν τους συμπαθούν ούτε οι ενήλικες .

Οι θύτες/θύματα απουσιάζουν από το σχολείο πιο συχνά από τους ομηλικούς τους και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι σχετικά χαμηλές. Τέλος, εκδηλώνουν ψυχολογικά προβλήματα και ιδιαίτερα κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα άγχους συχνότερα τόσο από τους θύτες όσο και από τα θύματα⁹⁹.

2.6.4 Άλλοι εμπλεκόμενοι ρόλοι

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί μία στατική διμερή σχέση μεταξύ θύτη και θύματος, αλλά μία δυναμική συνθήκη που επηρεάζει σύσσωμη τη σχολική κοινότητα. Στο 85% των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού παίζουν κάποιο ρόλο - είτε ενεργητικό είτε παθητικό - και άλλοι, άλλες, μαθητές και μαθήτριες, εκτός από το θύτη και το θύμα, γεγονός που εξαιρεί την κοινωνική διάστασή του. Πρόκειται για μία πρωταρχικά ομαδική δραστηριότητα, αφού λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο μαθητών/μαθητριών που αλληλεπιδρούν και ενισχύουν ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου¹⁰⁰ . Έχει συλλογικό χαρακτήρα και ως αφετηρία έχει τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην ομάδα.

Σύμφωνα με τον Olweus μάλιστα, ο κύκλος του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνει σε κάποιο βαθμό όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, που ομαδοποιούνται κατ' αυτήν τη θεώρηση στις εξής κατηγορίες, πέραν των θυτών και των θυμάτων:

α. μαθητές και μαθήτριες που έχουν θετική στάση προς τον εκφοβισμό και συμμετέχουν ενεργά στον εκφοβισμό, αλλά συνήθως δεν παίρνουν την πρωτοβουλία

⁹⁹ Τρίγκα-Μερτικά, Ε., (2015), *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός*, Παπαζήση, Αθήνα, σ.54.

¹⁰⁰ Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., & Kaikiainen, A. (1996). Bullying as a group. *Aggressive Behavior*, 22, σσ. 1-15.

για την έναρξη ενός επεισοδίου ούτε αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο. Αυτοί είναι οι λεγόμενοι οπαδοί ή «μπράβοι» (followers, henchmen).

β. μαθητές και μαθήτριες που υποστηρίζουν το σχολικό εκφοβισμό ενεργά και ανοιχτά, γελώντας ή στρέφοντας το βλέμμα των υπολοίπων στα σχετικά περιστατικά, αλλά δε συμμετέχουν οι ίδιοι/-ες ενεργά. Πρόκειται για τους επονομαζόμενους παθητικούς θύτες (passive bullies) ή υποστηρικτές (supporters).

γ. προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και οι μαθητές και μαθήτριες που τους αρέσει να υπάρχουν κρούσματα σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους, αλλά προς τα έξω δε δείχνουν να τον υποστηρίζουν. Αυτούς ο Olweus τους αποκαλεί πιθανούς/δυνητικούς θύτες (possible bullies) ή παθητικούς υποστηρικτές (passive supporters).

δ. στην ουδέτερη ζώνη ο Olweus παρατηρεί τη συγκέντρωση των αδέσμευτων/απεμπλεκόμενων παθητικών θεατών (disengaged onlookers), οι οποίοι δεν εμπλέκονται και δεν παίρνουν καμία θέση και δε δραστηριοποιούνται προς καμία κατεύθυνση. Μπορεί να σκέφτονται ή και να λένε: «Δεν είναι δική μου δουλειά» ή «Ας παρακολουθήσουμε να δούμε πώς θα εξελιχθεί η κατάσταση».

ε. στην άλλη πλευρά συγκεντρώνονται οι πιθανοί ή εν δυνάμει υπερασπιστές του θύματος (possible defenders), στους οποίους δεν αρέσει το φαινόμενο του εκφοβισμού και κρίνουν ότι θα έπρεπε να βοηθήσουν το θύμα, αλλά τελικά δεν πράττουν τίποτα.

στ. φανερά υπέρ του θύματος, τέλος, τάσσονται οι υπερασπιστές του (defenders), στους οποίους επίσης δεν αρέσει το φαινόμενο, αλλά αυτοί υπερέχουν σε ενέργεια καθώς προστρέχουν και βοηθούν το θύμα ή τουλάχιστον το προσπαθούν.¹⁰¹

Η Salmivalli προτείνει μια πιο συνοπτική κατηγοριοποίηση των παρευρισκομένων σε α. βοηθούς (assistants) του θύτη, που συνεργάζονται ενεργά μαζί του, β. ενισχύσεις (reinforces) του θύτη, που ενισχύουν το θύτη ενθαρρύνοντάς τον ή γελώντας εις βάρος του θύματος, γ. αμέτοχους (outsiders), που δεν παίρνουν καμία θέση και δ. υπερασπιστές (defenders) του θύματος, που βοηθούν το θύμα.

Παρατηρούν μάλιστα και αυτοί τις αναμενόμενες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων: οι υπερασπιστές είναι κυρίως κορίτσια, όπως και οι αμέτοχοι, ενώ τα αγόρια συχνότερα ενισχύουν ή βοηθούν το θύτη. Τα θύματα σε περιστατικά εκφοβισμού κάποιου τρίτου διαδραματίζουν το ρόλο κυρίως του υπερασπιστή ή του αμέτοχου, ενώ σπανιότερα το ρόλο του θύτη (οπότε πρόκειται για θύτες/θύματα), του ενισχυτή ή του βοηθού του.

¹⁰¹ Olweus, D., (2009), ό.π., σσ. 33-36

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν μικρές αποκλίσεις μεταξύ ετεροκαθοριζόμενου και αυτοκαθοριζόμενου ρόλου. Με άλλα λόγια, οι εκτιμήσεις που έκαναν οι άλλοι για κάθε συμμαθητή τους δίσταντο από τις εκτιμήσεις που έκαναν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους. Όλοι είχαν την τάση να θεωρούν την επιθετικότητά τους ηπιότερη από ότι την αξιολογούσαν οι συμμαθητές τους, ενώ έδιναν έμφαση στις κοινωνικά επιθυμητές διαστάσεις της συμπεριφοράς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες, οι βοηθοί και οι ενισχυτές τους δε σπουδαιολογούσαν αρκετά την ενεργό συμμετοχή τους στον εκφοβισμό.

Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των αναφορών των ομηλίκων για τα θύματα και των ίδιων των θυμάτων για τον εαυτό τους. Το 1/4 των θυμάτων (των μαθητών και μαθητριών, δηλαδή, που ετεροκαθορίστηκαν ως θύματα) δεν ανέφεραν τον εαυτό τους ως θύμα. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι υποκειμενικά δε βιώνουν τα εις βάρος τους επεισόδια ως παρενόχληση. Πιθανότερα όμως, βρίσκονται σε άρνηση ως προς την τραυματική αυτή εμπειρία τους ¹⁰².

Το τι στάση θα τηρήσει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού καθορίζεται μεταξύ άλλων από την κοινωνική του θέση μέσα στην ομάδα ομηλίκων, το «στάτους» του. Για παράδειγμα, ένα παιδί χαμηλού κύρους μπορεί να φοβάται μην καταλήξει θύμα και το ίδιο αν υποστηρίξει το θύμα. Γενικότερα, το κύρος ενός μαθητή/μίας μαθήτριας σχετίζεται θετικά με την υπακοή στους κανόνες, τη φιλικότητα και την προκοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίστοιχα, η έλλειψη κύρους, το χαμηλό στάτους, σχετίζεται με την επιθετικότητα και την καταστροφική συμπεριφορά .

Επιπλέον, η Salmivalli μέτρησε το πόσο αποδεκτά ή απορριπτέα κρίνονταν από τους συμμαθητές τους τα παιδιά που έπαιζαν τους διάφορους ρόλους. Τα θύματα και των δύο φύλων εισέπρατταν πολλή απόρριψη και λίγη αποδοχή. Το ίδιο τα αγόρια-θύτες και τα κορίτσια-βοηθοί ή ενισχυτές του θύτη. Τα κορίτσια-θύτες, από την άλλη, από πολλούς απορρίπτονταν και ταυτόχρονα πολλοί τα αποδέχονταν. Τα αγόρια-ενισχυτές του θύτη εισέπρατταν μεγάλη αποδοχή και λίγη μόνο απόρριψη, ενώ τα αγόρια-βοηθοί του θύτη, αποδοχή και απόρριψη. Οι αμέτοχοι δε χαρακτηρίστηκαν ούτε ιδιαιτέρως αποδεκτοί ούτε ιδιαιτέρως απορριπτέοι, σαν να περνούν γενικώς απαρατήρητοι.

¹⁰² Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., & Kaikiainen, A. (1996). Bullying as a group. *Aggressive Behavior*, 22, σσ. 1-15.

Παρήγορο είναι ότι τα παιδιά που τυγχάνουν της μεγαλύτερης κοινωνικής αποδοχής, είτε αγόρια είτε κορίτσια, είναι οι υπερασπιστές του θύματος. Δύο είναι οι πιθανές ερμηνείες αυτού του ευρήματος: α) το υψηλό στάτους των υπερασπιστών οφείλεται ακριβώς στο ότι η υπεράσπιση του θύματος αξιολογείται θετικά από τους ομηλίκους, β) η υπεράσπιση του θύματος είναι δυνατή από τους μαθητές και τις μαθήτριες που ήδη έχουν καθιερώσει την ευρεία αποδοχή τους, καθώς για αυτούς δε συντρέχει κίνδυνος να καταλήξουν και οι ίδιοι θύματα. Η πρώτη ερμηνεία ισχύει περισσότερο για τα κορίτσια, ενώ η δεύτερη για τα αγόρια.

Κατά βάθος η στάση των παρευρισκομένων μαθητών και μαθητριών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό είναι αποδοκιμασία. Η πλειοψηφία δηλώνει ότι δυσκολεύονται πολύ να καταλάβουν γιατί ορισμένοι μαθητές εκφοβίζουν άλλους ή ότι αναστατώνονται και στενοχωριούνται με τέτοια συμβάντα¹⁰³. Θα ήθελαν να μπορούσαν να βοηθήσουν τους συνομηλίκους τους που την υφίστανται. Επί του πρακτέου όμως οι παρευρισκόμενοι έχουν την τάση να μην αναφέρουν το περιστατικό και να μην αναζητούν βοήθεια¹⁰⁴. Συγκεκριμένα, ποσοστό μικρότερο από το 30% των μαθητών δηλώνει ότι θα αναζητούσε βοήθεια από έναν δάσκαλο ή κάποιον άλλο ενήλικα αν έβλεπε να απειλούν κάποιον συμμαθητή του στο σχολείο. Και μάλιστα η προθυμία να βοηθήσουν το μαθητή ή τη μαθήτρια που εκφοβίζεται μειώνεται με την ηλικία, δηλαδή, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά απευαισθητοποιούνται όλο και περισσότερο προς τον εκφοβισμό που υφίστανται οι συμμαθητές και συμμαθήτριές τους. Μόνο στην τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας αντιστρέφεται αυτή η τάση και οι παρευρισκόμενοι και παρευρισκόμενες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία προς τους εκφοβιζόμενους και τις εκφοβιζόμενες.

Ανεξάρτητα από την αρνητική στάση της πλειοψηφίας των μαθητών και μαθητριών, αυτό που εισπράττει ο θύτης από τη μεγάλη πλειοψηφία είναι αγνόηση του συμβάντος και απάθεια, μη ανάληψη δράσης προς αρωγή του θύματος. Αυτές τις συμπεριφορές τις ερμηνεύει όπως τον βολεύει, ως επιδοκιμασία δηλαδή των κατακριτέων πράξεών του. Έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά ότι ο τρόπος -ενεργητικής ή παθητικής- εμπλοκής των παρευρισκομένων μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την εμφάνιση και προ πάντων την τροπή των εκφοβιστικών επεισοδίων. Οι

¹⁰³ Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools", *Educational research*, 35(1), σσ. 3-25.

¹⁰⁴ O' Moore, M. (2000), Critical Issues for Teachers Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive behavior*, 26(1), σσ.99-111

παρευρισκόμενοι που εμπλέκονται υπέρ του θύματος έχουν έντονο το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική τους κοινότητα και προσαρμοστικές (adaptive) συναισθηματικές ικανότητες· μπορούν και ανταποκρίνονται στην ανάγκη προσαρμογής της συμπεριφοράς τους στις συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες που νιώθουν κομμάτι του σχολείου τους και απολαμβάνουν το να πηγαίνουν στο σχολείο, συμμετέχουν περισσότερο στη μάχη κατά του σχολικού εκφοβισμού. Δρουν υπεύθυνα, ορμώμενοι από την επιθυμία τους να προστατεύσουν το θύμα και να αποκαταστήσουν την ασφάλεια και το σεβασμό στο σχολικό περιβάλλον. Οι παρευρισκόμενοι που παραμένουν παθητικοί από την άλλη δε νιώθουν καμία ηθική ευθύνη για την ευημερία των θυμάτων ¹⁰⁵.

Η Ahmed παρατηρεί ότι μία παράμετρος ως προς την οποία διαφέρουν ριζικά οι παρευρισκόμενοι που παρεμβαίνουν υπέρ του θύματος από τους υπολοίπους είναι η διαχείριση των συναισθημάτων ντροπής-ενοχής. Οι πρώτοι διακρίνονται από παραδοχή/αναγνώριση των συναισθημάτων ντροπής-ενοχής (same acknowledgement), που σημαίνει ότι αναγνωρίζουν τα συναισθήματα αυτά, αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους ακόμα κι όταν οι πράξεις αυτές είναι επιζήμιες για κάποιον τρίτο και επιθυμούν να επανορθώσουν όταν η κατάσταση παρεκτρέπεται, καθότι ενδιαφέρονται για την ευημερία των άλλων και ανταποκρίνονται σε αυτούς που βρίσκονται σε ανάγκη. Κοντολογίς, διαχειρίζονται αυτά τα συναισθήματα ευπροσάρμοστα, δεξιότητα που συμβάλλει στη διατήρηση εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων γενικότερα. Από την άλλη, πολλοί/πολλές μαθητές και μαθήτριες διαχειρίζονται τα συναισθήματα ντροπής τους δυσπροσάρμοστα. Τα «εκτοπίζουν» εναποθέτοντας την ευθύνη στους άλλους και επιστρατεύουν κάθε είδους δικαιολογία προκειμένου να αποφύγουν να ασχοληθούν οι ίδιοι με την αποκατάσταση της δικαιοσύνης.

Χαρακτηριστική συμπεριφορά αυτών αποτελεί και η αναζήτηση αποδιοπομπαίων τράγων, στους οποίους φορτώνουν τις ευθύνες και εκτονώνουν το θυμό τους. Αν γίνουν μάρτυρες σε κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές/μαθήτριες είναι λιγότερο πιθανό να πάρουν θέση κατά του θύτη.

¹⁰⁵ Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., & Kaikiainen, A. (1996). ό.π.,22, σσ. 1-15.

2.7 Αιτιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού

Στην προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα γιατί να εκφοβίζει κάποιος, έχει προταθεί μια ποικιλία παραγόντων. Κάποιες ερμηνείες είναι ιδιαίτερα γενικές και θεωρούν τον εκφοβισμό ως στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, εντυπωμένο στα γονίδια μας, το οποίο μέσα από μια εξελικτική διαδικασία, μας δίνει τη δυνατότητα να επιβιώσουμε. Τέτοιου είδους ερμηνείες είναι δύσκολο να αξιολογηθούν. Άλλες ερμηνείες αποδίδουν τις τάσεις για εκφοβισμό σε γενετικούς παράγοντες, θεωρώντας πως τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την προσωπικότητά μας είναι κληρονομικά.¹⁰⁶

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια παρουσίαση των κοινωνικών πλαισίων ξεχωριστά.

2.7.1. Ατομικοί - βιολογικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Olweus, η εμφάνιση του μαθητή (βάρους, γυαλιά, ιδιαίτερο ντύσιμο) - κάτι που δεν αποδεικνύεται απόλυτα στις σχετικές έρευνες - τα αισθήματα κατωτερότητας, μειονεξίας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης, η σωματική ή διανοητική αναπηρία, η βραδυγλωσσία, το ψεύδισμα, είναι μερικοί λόγοι εκδήλωσης φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης μεταξύ των ανήλικων μαθητών. Είναι όμως και θέμα ιδιοσυγκρασίας, κοινωνικής δραστηριότητας του παιδιού και της έντασης της συμπεριφοράς του, όπως αυτά εμφανίζονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του, που συνδέονται και με τη φανερή αδυναμία του παιδιού να αντιδράσει στην επιθετικότητα του σχολείου και της οικογένειας.¹⁰⁷

Σύμφωνα με τους Cole, μελέτες για παιδιά που έχουν απορριφθεί από τους συνομηλίκους τους, αποκαλύπτουν ότι η πιο εμφανής αιτία απόρριψης είναι συχνά η δική τους επιθετικότητα. Προσθέτουν επίσης, ότι τα απορριπτόμενα παιδιά είναι πιθανό να βλέπουν εχθρικές προθέσεις στην συμπεριφορά του άλλου και να ανταποκρίνονται επιθετικά. Έρευνες που επικεντρώθηκαν μόνο στο ταμπεραμέντο του παιδιού δείχνουν πως παιδιά που έχουν ενεργητικό και παρορμητικό ταμπεραμέντο

¹⁰⁶ Rigby, K.,(2008). Σχολικός Εκφοβισμός (σύγχρονες απόψεις), Τόπος, Αθήνα, σσ.187-193.

¹⁰⁷ Τρίγκα-Μέρτικα, Ε., (2015),ό.π., σ.61-62

είναι δυνατόν να έχουν περισσότερη τάση να εξελιχθούν σε θύτες ενώ τα παιδιά θύματα τείνουν να έχουν ήσυχο και ντροπαλό ταμπεραμέντο. Το «*τυπικό θύμα*», υποφέρει από έλλειψη δυναμισμού. Είναι παιδιά παθητικά, ανασφαλή και ήσυχα.

Το φύλο και η ηλικία των παιδιών ίσως να επηρεάζουν στην εκδήλωση σχολικής επιθετικής συμπεριφοράς . Αν και οι απόψεις άλλων ερευνητών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το σημείο αυτό, υποστηρίζοντας ότι δεν ενδιαφέρει ούτε το φύλο ούτε η ηλικία τελικά, ως προς το βαθμό εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης¹⁰⁸.

2.7.2. Οικογενειακοί παράγοντες

Κατά τον Olweus, η υπερπροστατευτικότητα των γονέων που οδηγεί στην προσκόλληση του παιδιού σε εκείνους και στην μειωμένη του ικανότητα για κοινωνικές και φιλικές σχέσεις, μπορεί να οδηγήσει στην θυματοποίησή του. Αλλά και το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, όπως αυταρχικοί ή αδιάφοροι γονείς, καταπιεστικά μεγαλύτερα αδέρφια, μπορεί να οδηγήσει σε εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού αυτού σε βάρος άλλων παιδιών¹⁰⁹. Επίσης, ο «μητρικός αρνητισμός» μέχρι τα 4-5 πρώτα έτη ζωής του παιδιού συνιστά ένα σοβαρό λόγο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτός μεταφράζεται σε έλλειψη θαλπωρής, σε αρνητικές στάσεις, σε εχθροπραξίες εναντίον του παιδιού από την ίδια τη μητέρα και φυσικά στην απόρριψή του. Ένας ακόμη παράγοντας είναι και η ενδοοικογενειακή βία (χρήση βίας ανάμεσα στους γονείς, οι έντονες λογομαχίες, οι συχνές συναισθηματικές αμφιθυμίες και εξάρσεις καθώς και σωματικές ποινές σε βάρος του παιδιού), που μπορεί να επιφέρει την επιθετική εκφοβιστική σχολική συμπεριφορά¹¹⁰. Ο Olweus, αναφέρει ότι συνέβαλε σημαντικά στο βαθμό επιθετικότητας κυρίως των αγοριών : το ταμπεραμέντο των αγοριών (δραστήριοι, θερμόαιμοι), ο αρνητισμός της μητέρας (έλλειψη στοργής), η συγκατάθεση της μητέρας για έκφραση επιθετικότητας καθώς και οι εξουσιαστικοί

¹⁰⁸ Ανδρέου. Ε & Smith, P.K.,(2002), Το φαινόμενο «Bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, σσ. 9-25

¹⁰⁹ Μαυρογιάννης, Δ.Γ., (2003), *Παιδική και Εφηβική Παραβατικότητα: Παθογενή Αίτια Αποδόμησης της Θεσμικής Κοινωνικοποίησης και Επιπτώσεις Εξωγενών Παραγόντων* ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t36/t36_12.htm, στις 01/09/2016.

¹¹⁰ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού Α. (2000) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολικό χώρο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.

ρόλοι των γονιών . Επιπρόσθετα, η οικογενειακή κατάσταση (γονείς σε διάσταση, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, άνεργος πατέρας, μειωμένο εισόδημα, πενία) φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του bullying ¹¹¹ . Έχει τεκμηριωθεί ότι οι αρνητικές σχέσεις των γονέων μεταξύ τους, που οδηγούν σε ανεπαρκή επίβλεψη της ανατροφής των παιδιών ή σε παραμέληση και πολλές φορές σε κακοποίησή τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαταραχών της συμπεριφοράς. Αυτά τα παιδιά, συγκρινόμενα με άλλα, είναι πιθανότερο να οδηγηθούν σε κατάχρηση τοξικών ουσιών, οίνοπνεύματος, να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες και αργότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, όπως : δυσκολίες στη στρατιωτική θητεία, στο γάμο κ.λπ. Το διαζύγιο προκαλεί αύξηση του άγχους και στη συνέχεια, διαταραχές κατάθλιψης στα παιδιά. Επιφέρει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και μπορεί να οδηγήσει σε παραβατική συμπεριφορά, ακόμα και στο χώρο του σχολείου ¹¹².

Τέλος, οι γονείς χρειάζεται πρώτα να εφαρμόζουν οι ίδιοι τους κανόνες και να ελέγχουν τη δική τους επιθετικότητα, για να μη γίνουν οι ίδιοι τα επιθετικά πρότυπα στα μάτια των παιδιών τους. Τα παιδιά εύκολα θα τους μιμηθούν μαθαίνοντας την επιθετική συμπεριφορά ¹¹³.

2.7.3. Πολιτισμικοί παράγοντες

Η γλωσσική, φυλετική, θρησκευτική ή πολιτισμική διαφορετικότητα, η εθνική καταγωγή, η διαφορετική κοινωνική προέλευση ή το διαφορετικό οικονομικό status του μαθητή, φαίνεται να συνδέονται σε κάποιο βαθμό με την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης. Η μη αναγνώριση της γλωσσικής διαφοράς και της πολιτισμικής διαφορετικότητας γενικότερα, οδηγεί στην αποσύνδεση της ταυτότητας του διαφορετικού μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο «*διαφορετικός μαθητής*» αξιολογείται αρνητικά εν μέρει, γιατί ο λόγος του δεν είναι ο

¹¹¹Βουϊδάσκης, Β. (1999), Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, στο: *Νέστορος, Ι.Ν. (επιμ) Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

¹¹² Παπάνης, Ε., & Γιαβρίμης, Π.(2007), *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών*, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://epapaniws.blogspot.com/2007_09_10_archive.html, στις 23/7/2016.

¹¹³ Bandura, A. (1993). Aggression. A social learning analysis, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, σσ. 575-583.

«επίσημος», αφού δε μιλά την πρότυπη σχολική και κοινωνικά αναγνωρισμένη ακαδημαϊκή γλώσσα. Παράδειγμα αυτής της θεωρίας, αποτελούν τα παιδιά των εργατών στην Αγγλία καθώς και τα παιδιά των Αφροαμερικάνων και των Λατίνων στις ΗΠΑ. Μάλιστα πολλά «παιδιά - θύματα» τυχαίνει να προέρχονται από διαφορετική χώρα και να μιλούν διαφορετική γλώσσα από το θύτη, οπότε και γίνονται συχνά αντικείμενα χλευασμού και κοροϊδίας από άλλα με ελλειπείς επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα αποδοχής των ξένων που είναι συμμαθητές ή γείτονες .

Κατά τον Goffman, τα φυλετικά, εθνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά μεταδίδονται γενεαλογικά και προσβάλλουν εξίσου όλα τα μέλη της οικογένειας (γονείς-παιδιά). Έτσι, διαμορφώνεται το «φυλετικό στίγμα» που υποδηλώνει την κατωτερότητα του ατόμου που το φέρει και παράλληλα διαμορφώνει την εχθρική στάση-απόρριψη του από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, με την έννοια της κοινωνικής διάκρισης. Αυτό από μόνο του καθιστά την κοινωνική προσαρμογή του «διαφορετικού» ατόμου εξαιρετικά δυσχερή και το οδηγεί στην παραβατικότητα και πιθανόν σε εκδηλώσεις σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης, όταν πρόκειται για ανήλικο μαθητή. Από την άλλη, είναι σαφές ότι υπάρχει πολιτισμική διαφοροποίηση στην έννοια της παιδικής επιθετικότητας. Η βίαιη παιδική συμπεριφορά ανάμεσα στους συνομηλίκους προβάλλει σε όλους τους πολιτισμούς και είναι ο κοινωνικός περίγυρος που μπορεί να διατηρήσει τις επιθετικές τάσεις των παιδιών αυτών σε μια εξελικτική πορεία. Μάλιστα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κάθε κοινότητας καθορίζουν σημαντικά και τη στάση της (ανοχή ή απόρριψη) στα διάφορα επίπεδα της βίας γενικότερα, σε συνδυασμό πάντα με την ποικιλία και των περιβαλλοντικών επιρροών με τις οποίες και αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην εκδήλωσή της.

Στις έρευνες «Πυθαγόρας» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2006) και «Δάφνη» (Τζιόγκουρος, 2008), η διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση φαίνεται να αποτελεί αιτία θυματοποίησης. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής προσαρμογής. Η μη στήριξη τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την ομαλή τους ένταξη στη σχολική ζωή, μπορεί να τα οδηγήσει είτε στην περιθωριοποίηση (θυματοποίηση) είτε στην επιθετική συμπεριφορά (σχολικό εκφοβισμό). Οι εκπαιδευτικοί για να αιτιολογήσουν την προβληματική ενδοσχολική συμπεριφορά, επιλέγουν ως βασικό παράγοντα την κοινωνική προέλευση των ανήλικων μαθητών¹¹⁴. Εξάλλου, πλήθος ερευνών όσον

¹¹⁴ Τρίγκα-Μερτικά, Ε., (2015),ό.π., σ.69-73

αφορά στην καταγωγή του θύματος μιλούν για εκφοβιστική συμπεριφορά σε βάρος τους ¹¹⁵. Αλλά και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, συνιστά από μόνο του ένα χώρο δημιουργίας επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών, δεδομένου ότι στο περιβάλλον αυτό καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν άτομα ή ομάδες διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, στάσεις ζωής και επιδιώξεις ¹¹⁶.

Κατά συνέπεια, θα λέγαμε ότι γενικότερα η σχολική βία ως κοινωνικό φαινόμενο έχει στενή σχέση με την κοινωνική ανισότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ματαίωση και τη διαφορετικότητα. Είναι συνυφασμένη με την παραβατικότητα, το αδιέξοδο, το φόβο αλλά και με την εκμηδένιση του ανθρώπου από τον άνθρωπο. Μάλιστα, οι έννοιες του σχολικού εκφοβισμού και της «ασφάλειας» των μαθητών στο σχολείο δεν είναι απόλυτες. Επηρεάζονται τόσο από το πολιτισμικό πλαίσιο όσο και από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. Δεν μπορούν να εξετασθούν και να περιοριστούν χωρίς να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον που τις τρέφει, οι αξίες, οι θεσμοί, η πολιτισμική και πολιτική ιστορία του τόπου και των ανθρώπων. Το θύμα και ο θύτης, είναι άνθρωποι από την κοινωνία στην οποία βρίσκεται το σχολείο, με αποτέλεσμα, η στάση τους και η συμπεριφορά τους να αντανακλά και να αναπαράγει ό,τι το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον καλλιεργεί ¹¹⁷.

2.7.4. Σχολικοί παράγοντες

Κατά τον Olweus, ακόμα και η σχολική μονάδα μπορεί να εμπλακεί σε διαδικασίες παρενόχλησης, εκφοβισμού και θυματοποίησης των μαθητών. Η βία στο σχολείο είναι μία «μεταδοτική αρρώστια» που μπορεί και να επηρεάσει τον έλεγχο και την πρόληψη της όποιας επιθετικής συμπεριφοράς, ειδικά αν έχει το χαρακτήρα της συλλογικής

¹¹⁵ Φραγκουδάκη, Α. (2001), Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο. στο: Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, ΕΑΠ, Πάτρα, τόμος Α', σσ.81-165.

¹¹⁶ Παπαγεωργίου, Γ., (1998), Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν καθαριστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, στο: *Το σχολείο και το σπίτι*, σσ. 339-347, 408-409.

¹¹⁷ Σώκου, Κ. (2000), Το δικαίωμα του μετανάστη/παλιννοστούντος μαθητή ως ισόνομου πολίτη, ομάδα εργασίας – βιωματικό σεμινάριο στην επιστημονική διημερίδα «Μετανάστευση/παλιννόστηση: ψυχοκοινωνική υγεία και προσαρμογή παιδιών και εφήβων», παιδοψυχιατρική Κλινική Ιατρικής σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, 1-2/12/2000, Αθήνα.

διεργασίας. Συνήθως αναπαράγει την ευρύτερη βία, γιατί είναι ο «καθρέφτης» της ευρύτερης κοινωνίας. Μπορεί να παράγει και βία, όταν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι υποβαθμισμένη, όταν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων είναι πάρα πολύ άσχημες και τελικά, όταν έχει αποτύχει η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία. Και είναι συνεχής και διαρκής η ανταλλαγή ρόλων μεταξύ ανηλίκων θυμάτων βίας στο σχολείο και δραστών βίας στο σχολείο.

Τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως:

A) το σύγχρονο σχολείο ίσως δεν κατανοεί τις πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και ουσιαστικά να μην του επιτρέπει να καλλιεργεί τη δημιουργικότητά του. Ο μαθητής συχνά είναι υποχρεωμένος να απομνημονεύει γνώσεις και η διδακτέα ύλη αποτελεί αυτοσκοπό και μία υποχρέωση, γεγονός που δημιουργεί αισθήματα καταπίεσης, ανίας και αποξένωσης¹¹⁸. Ενώ και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με την οργάνωση του σχολικού χώρου και της σχολικής ζωής, επιβάλλει την δασκαλοκεντρική, μετωπική επικοινωνία.

B) το προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από τη σχολική τάξη και η ποιότητα των αλληλεπιδραστικών σχέσεων δασκάλου και μαθητών, που συμβάλλουν στη θετική ή αρνητική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, ενώ παράλληλα συνδέονται άμεσα με την σχολική συμπεριφορά των μαθητών, τη σχολική τους προσαρμογή καθώς και με τα επακόλουθα επίπεδα της όποιας επιθετικότητας. Είναι πιθανό πολλά παιδιά, μιμούμενα την αντίληψη του δασκάλου τους για κάποιον συμμαθητή τους ή ακόμα και το επίπεδο της ανεκτικότητάς του γι' αυτόν, όπως και το συναισθηματικό τόνο της φωνής του που κρύβει την αποδοχή ή την απόρριψη του παιδιού, εύκολα να συμπεριφέρονται το ίδιο απορριπτικά και ίσως και επιθετικά προς αυτό το παιδί¹¹⁹.

Γ) οι σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα, στο παιχνίδι, στις αθλητικές εκδηλώσεις και στα πολιτιστικά δρώμενα του σχολείου (θεατρικές παραστάσεις, εικαστικά κ.ά), που αποτελούν εκδηλώσεις ζωτικής σημασίας για το παιδί και που όταν περιορίζονται προδιαθέτουν στη βίαιη σχολική συμπεριφορά. Όταν οι δυνατότητες συμμετοχής των

¹¹⁸ Χρυσοφίδης, Κ. (2005), Η αρνητική εικόνα στο σημερινό σχολείο ως αποτέλεσμα επικοινωνίας και αποσύνδεσής του από τη ζωή, στο: *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ψυχοκινητικά προβλήματα, της Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής*, Κομοτηνή, σσ. 145-156.

¹¹⁹ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολικό εκφοβισμό, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://sciencearchives.wordpress.com>, στις 27/07/2016.

μαθητών σε θετικές πρωτοβουλίες (αθλητικές δραστηριότητες, θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις, καλλιτεχνικές ομάδες και ομάδες παιχνιδιού) περιορίζονται, αυξάνονται ο ανταγωνισμός, οι συγκρούσεις και οι απορρίψεις κάποιων μελών της ομάδας, κάτι που δεν ευνοεί καθόλου την ομαλή σχολική προσαρμογή των μαθητών και την «υγιή» σχολική συμπεριφορά ¹²⁰.

Δ) η σχολική αποτυχία, ως ένας σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της επιθετικής συμπεριφοράς και της δημιουργίας ομάδων με αντικοινωνικές και εχθρικές ενέργειες εναντίον του εκπαιδευτικού ¹²¹.

Ε) η σχολική φοβία που εμποδίζει το παιδί πραγματικά να αυτονομηθεί και έτσι αρχίζει να παρουσιάζει και συμπτώματα «δυσκοινωνικής συμπεριφοράς», αφού είναι δεδομένη η σχολική του άρνηση με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Είναι λοιπόν εύκολο είτε να γίνει θύτης είτε να θυματοποιηθεί λόγω μη ικανοποιητικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Άρα, το άγχος της παιδικής ηλικίας είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επιθετική συμπεριφορά .

ΣΤ) η κακή κτιριακή υποδομή καθώς και ο σχολικός χώρος γενικότερα αλλά και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στα σχολεία που ίσως υποκινούν τη βίαιη ενδοσχολική συμπεριφορά των μαθητών¹²² . Ειδικότερα, το μέγεθος και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ποιότητα των κοινωνικών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και να οδηγήσει στην εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης. Δηλαδή, το πλήθος των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και η κατανομή ως προς την ηλικία, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική τους προέλευση.

Μέσα στις σχολικές τάξεις που υπάρχουν όλα τα προαναφερόμενα, κυριαρχεί η οργανωμένη και κατευθυνόμενη σχολική ζωή, η αυστηρότητα στην διδασκαλία, ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών όπως επίσης η «ανοιχτή» ή η «κρυφή» επιθετικότητα ¹²³.

Ζ) τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα που δεν αξιοποιούν τις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών, κάνουντάς τα να νιώθουν άβολα και βαρυστημένα σε έναν χώρο όπου θα έπρεπε να νιώθουν ευχάριστα και δημιουργικά.

¹²⁰ Μαρσαγκούρας, Η. (1987), Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. Περιγραφική έρευνα και διδακτικές υποδείξεις, στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, 9, σσ. 89-102.

¹²¹ έν.α. σσ.89-102.

¹²² Μαυρογιώργος, Γ., (1999), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Μ., Νιτσόπουλος Β., Χαλικωτής Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Α', ΕΑΠ, Πάτρα, σσ. 115-159.

¹²³ ό.π., σσ.. 115 - 159

Η) το σχολικό κλίμα στο σύνολό του, εννοώντας σαφέστατα την ποιότητα των ευκαιριών που μπορεί να παρέχει το σχολείο ως προς την ανάδειξη των θετικών πλευρών της προσωπικότητας των μαθητών του, την ποιότητα των αλληλεπιδραστικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους, το παιδαγωγικό ήθος των δασκάλων και τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών, την επιβάρυνση της τάξης με τα όποια προβλήματα. Έχει επισημανθεί πως το δυσάρεστο σχολικό κλίμα, ευνοεί την αντικοινωνική συμπεριφορά με έμφαση σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης¹²⁴.

2.7.5. Κοινωνικοί παράγοντες - κοινωνικές σχέσεις

Οι φίλοι και οι συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά και να συμπαρασύρουν σε συμμετοχή σε περιστατικά εκδήλωσης βίαιης και επικίνδυνης σχολικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, οι θύτες περιβάλλονται από έναν κύκλο υποστηρικτών που σκόπιμα γίνονται και παραμένουν φίλοι τους για να ισχυροποιούν τη δική τους θέση μέσα στην ομάδα συνομηλίκων και να μην κινδυνεύσουν να γίνουν και οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού. Αυτό όμως παγιώνει την επιθετική συμπεριφορά μέσα στη σχολική ζωή και ευνοεί την εξάπλωση του φαινομένου¹²⁵.

Αλλά και τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, επιβεβαιώνουν πως τα προβλήματα επιθετικότητας και θυματοποίησης στο σχολείο, βασίζονται σε συλλογικές διεργασίες, έχουν δηλαδή τις ρίζες τους στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων απέναντι στη μαθητική βία. Και πως οι μαθητές σε μία σχολική μονάδα «συμμετέχουν» με ποικιλία ρόλων κατά την θυματοποίηση ενός ή και περισσοτέρων συμμαθητών τους. Εάν δεν είναι οι ίδιοι πρωταγωνιστές στην σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση που υφίστανται το θύμα, μπορεί να υποβοηθούν τον δράστη - ως ενισχυτές-βοηθοί - ή και να του παρέχουν θετική επανατροφοδότηση επιβραβεύοντας τις πράξεις του - ως υπερασπιστές - ή και να παίρνουν το μέρος του

¹²⁴ Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2002), Παρεκκλίνουσα/Παραβατική συμπεριφορά, στο: Νόβα-Καλτσούνη, Χρ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Τσιμπουκλή, Α., *Θέματα Εφηβείας*, ΕΑΠ, Πάτρα, σσ. 97-116.

¹²⁵ Ανδρέου, Ε., & Μαρμαρινός, Ι., (2001), Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, σσ. 77-99.

θύματος προκαλώντας την οργή του δράστη και τέλος να παραμένουν ουδέτεροι και να αποδέχονται σιωπηλά την όλη κατάσταση. Το αποτέλεσμα αυτής της εμπλοκής, είναι να αποκρύπτονται πολλά περιστατικά θυματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς των παιδιών, με βάση κάποια «σιωπηλή συμφωνία», που ξεφεύγει από την δυαδική σχέση δράστη/θύματος και παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις σε όλη την σχολική μονάδα, υπονομεύοντας και παρεμποδίζοντας κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης ¹²⁶.

Το σχολικό διάλειμμα επίσης, αποτελεί κάτι πολύ ιδιαίτερο για το κάθε παιδί. Και αυτό γιατί είναι η στιγμή που ο μαθητής δομεί τις κοινωνικές σχέσεις του με τους άλλους γύρω του, επικοινωνεί μαζί τους, αναπτύσσει τις φιλίες του, συνειδητοποιεί τα όριά του, αυτοεπιβεβαιώνεται, υπερασπίζεται τον εαυτό του ή το φίλο του, στηρίζεται στον εαυτό του και τελικά αυτονομείται. Έτσι, τα παιδιά αυτά δε θυματοποιούνται εύκολα, μέσω των μηχανισμών του εκφοβισμού και της βίαιης συμπεριφοράς και αποκτούν μηχανισμούς άμυνας. Είναι περισσότερο ικανά κοινωνικά (κοινωνικοποίηση), καθώς και πιο επιδέξια στη διαχείριση των διάφορων συγκρούσεων. Επίσης, είναι πιο πρόθυμα να διεκδικήσουν το δίκιο τους και να λάβουν κοινωνική επιβεβαίωση, χωρίς να γίνονται επιθετικά ή να έρχονται σε αντιπαράθεση. Προτείνουν συμβιβαστικές λύσεις και βρίσκουν τη χρυσή μέση οδό με ειρηνικό και διαλογικό τρόπο. «Συναισθάνονται τους άλλους», καταφέρνοντας να επιλύουν τις διαφορές τους και των άλλων σε ρόλο διαιτητή και ωθούν τα θύματα της όποιας παραβατικής, αποκλίνουσας ή κακής συμπεριφοράς στο να ζητήσουν βοήθεια ¹²⁷.

2.7.6. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Η τηλεόραση ασκεί ισχυρή επίδραση στον ψυχισμό των μικρών παιδιών, «χτίζοντας» στις συνειδήσεις των ανήλικων μαθητών, κυρίως αρνητικά πρότυπα που εύκολα τείνουν να μιμηθούν. Η ανεξέλεγκτη προβολή σκηνών βίας μέσω των ειδήσεων, των ταινιών, των παιδικών προγραμμάτων ή και των οπτικοποιημένων κινούμενων σχεδίων που τόσο αγαπούν τα παιδιά, γεμίζουν την παιδική ψυχή με

¹²⁶ Ανδρέου, Ε., & Μαρμαρινός, Ι., (2001), ό.π. 32, σσ.77-99.

¹²⁷ Νόβα-Καλτσούνη, Χρ., (2002), ό.π. σσ. 97-116.

αρνητικά συναισθήματα¹²⁸. Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα, αναφέρει ότι τα «νεαρά άτομα» έχουν εκτεθεί σε 200.000 τηλεοπτικές σκηνές βίας και 40.000 τηλεοπτικές σκηνές δολοφονιών μέχρι την ηλικία των 18 ετών ενώ το μέσο παιδί έχει δει περίπου 8.000 τηλεοπτικούς φόνους μέχρι την αποφοίτησή του από το δημοτικό σχολείο. Πολλές μάλιστα πράξεις βίας έχουν μεταφερθεί από την τηλεόραση στο σχολείο ως ενδείξεις του διαβρωτικού ρόλου των ΜΜΕ¹²⁹.

Κατά συνέπεια :

Α/ Η τηλεοπτική διαφήμιση που προβάλλει πρότυπα με τα οποία απαξιώνονται ανθρώπινες αξίες και διαφθείρονται υπάρχοντα πρότυπα (υπερβολική προβολή του πλούτου, άκρατος καταναλωτισμός), ενδέχεται να οδηγήσει το παιδί σε ικανοποίηση αναγκών του, ακόμα και με βίαιο τρόπο. Τακτική που φαίνεται να έχει διδαχθεί το παιδί από τους γονείς και το σχολείο. Αν μάλιστα η μίμηση του τηλεοπτικού αρνητικού προτύπου που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά προσδίδει και τη σχετική ικανοποίηση στον τηλεθεατή-παιδί που παρακολουθεί, πιθανόν αυτή η ικανοποίηση να το οδηγήσει στην εκδήλωση αντίστοιχης επιθετικής συμπεριφοράς στο μέλλον¹³⁰.

Β/ Η καθημερινή, πολύωρη και κυρίως ανεξέλεγκτη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εκείνη του διαδικτύου θεωρούνται ως διεγερτικοί παράγοντες εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς, αφού τείνουν να αναστέλλουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών¹³¹. Η «εικονική πραγματικότητα» απέχει πολύ από την πραγματική κοινωνική κατάσταση που βιώνει καθημερινά το παιδί, δημιουργώντας ενδεχομένως προβλήματα αυτοεκτίμησης και ματαιώσης των προσδοκιών του, με φυσικό επακόλουθο την αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά¹³².

Γ/ Η συνεχόμενη έκθεση στη βία μέσω της τηλεόρασης, συμβάλλει στην αύξηση της βίας, της επιθετικότητας και των φόβων του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα μειώνει το δείκτη ευαισθησίας για τον πόνο των άλλων. Η τηλεόραση είναι ένας «υπέροχος» δάσκαλος

¹²⁸ Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α., (2000), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σσ. 142-148.

¹²⁹ Κωνσταντόπουλος, Σ., (2005), Η βία στην κοινωνία και στο σχολείο, στο : *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, της Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής*, Κομοτηνή, σσ. 157-166.

¹³⁰ Γαλάνης, Γ., (1995), Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση, στο: *Σύγχρονη εκπαίδευση*, σσ.82-83, 123-130.

¹³¹ Μούσιου, Ο., (2001), Κοινωνική μάθηση και αντικοινωνική συμπεριφορά, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, σσ.57-73.

¹³² Βουϊδάσκης, Β., (1992), *Η τηλεοπτική βία και η επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ.109.

που μπορεί να διδάξει στα παιδιά ακόμη και πρακτικές βίας. Μάλιστα, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση, υποστηρίζει ότι όταν η επιθετική συμπεριφορά αποκτάται με τη μάθηση, σε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, πιθανόν να μετατραπεί σε επιθετική πράξη ¹³³.

Δ/ Τα παιδιά που παρουσιάζουν ψυχολογικές διαταραχές, τείνουν να έχουν άγχος ή φόβους από τη φύση τους, αλλά και αυτά με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα πιο επιρρεπή στις αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης, καθώς δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν ό,τι βλέπουν και τις συνέπειές του. Οι σκηνές βίας εμποτίζουν ακόμα και τα πολύ μικρά τα παιδιά, ενός ή δύο ετών, τα οποία δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το πραγματικό από το φανταστικό. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη μείωση της ευαισθησίας του παιδιού, προκαλεί τη συναισθηματική αναλγησία στη βία και στα θύματα της βίας, στον ανθρώπινο πόνο και στο μαρτύριο και τη δυστυχία των άλλων, δηλαδή, την απευαισθητοποίηση στις βίαιες συμπεριφορές της πραγματικής ζωής. Και όλα αυτά συμβαίνουν χωρίς την άμεση γονική επίβλεψη, η οποία εκλείπει εξαιτίας της πολύωρης σε καθημερινή βάση εργασίας των γονέων ¹³⁴.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την εκδήλωση βίας, υποδεικνύουν ότι η βία, είναι θέμα τόσο των κοινωνικών καταβολών όσο και ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης. Ανάμεσα στα αίτια είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κοινωνική ανισότητα, η μη αποδοχή ή η προκατάληψη ως προς τη διαφορετικότητα, ο θυμός και η οργή, τα συναισθήματα ματαίωσης, η κρίση αξιών, παράγοντες που σχετίζονται τόσο με την οικονομική ευρωστία όσο και με την ανέχεια, η ίδια η οικογένεια αλλά και η σχολική αποτυχία και η υποεπίδοση που δρουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τελικά καταλήγουν σε βίαιες συμπεριφορές. Δεν υποτιμούμε και τη θεωρία που ισχυρίζεται πως κάθε άνθρωπος είναι «εν δυνάμει» επιθετικός και πως σε κάποια ανύποπτη χρονική στιγμή και ύστερα από μεγάλη ψυχολογική φόρτιση ή επικίνδυνη πρόκληση από την καθημερινή του αλληλεπίδραση με το οικείο αλλά και εξωτερικό του περιβάλλον, μπορεί να γίνει και ο ίδιος βίαιος προς τους άλλους μα και στον εαυτό του. Δυστυχώς, είναι πρόσφατα τα γεγονότα (2009) που έχουν ερμηνευθεί από ψυχολόγους αναλυτές τέτοιων περιπτώσεων. Τονίζουμε όμως ότι είναι και παράγοντες πολιτικοί. Το ζήτημα της παραβατικότητας των ανηλίκων απασχολεί τους πολιτικούς μονομερώς και στο πλαίσιο μιας νέας

¹³³ Bandura, A. (1993), ό.π. σσ. 63, 575-583.

¹³⁴ Ματσαγγούρας, Η., (1987), ό.π. σσ. 9, 89-102.

νομοθετικής ρύθμισης με κατασταλτικό χαρακτήρα. Σπανίως οι πολιτικοί επενδύουν σε μακροχρόνιες πολιτικές πρόληψης που και αποτελεσματικές είναι και οικονομικά υποφερτές είναι. Ενώ απουσιάζει και ο μακρόχρονος σχεδιασμός και η εφαρμογή πολιτικών πρόληψης της βίας και της εγκληματικότητας Υπάρχει μια σαφής κυκλική διαδικασία αναπαραγωγής της βίας. Όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στον αθλητισμό, στην πολιτική, στον στρατό. Και η επιρροή των παιδιών που ζουν μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον είναι μεγάλη, όπως και οι συνέπειες είναι πάρα πολλές στα παιδιά είτε είναι θύτες είτε είναι θύματα. Κυμαίνονται από ψυχοσωματικές διαταραχές έως κατάθλιψη, από χαμηλή αυτοεκτίμηση έως διαταραχές ύπνου, τη χρήση τοξικών ουσιών και τελικά τον εθισμό στα ναρκωτικά ή στο αλκοόλ ¹³⁵.

¹³⁵ Αρτινοπούλου, Β., (2001), *Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ. 151-158.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ – ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητικές τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες - τουλάχιστον μακροπρόθεσμα - καθώς επίσης και για τους αμέτοχους παρευρισκόμενους, μέσω των μηχανισμών της κοινωνικής μάθησης και λόγω του ότι ο εκφοβισμός διαβρώνει τις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμαθητών.

3.1 Συνέπειες στα θύματα

Οι μαθητές - μαθήτριες που βιώνουν πιο άμεσα τις οδυνηρές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι αναμφίβολα τα θύματα. Στην περίπτωση του άμεσου εκφοβισμού υφίστανται κατ' αρχάς σωματικό πόνο και τραύματα, ενώ σε όλες τις μορφές του αναμφίβολη είναι και η ψυχική οδύνη που βιώνουν που μπορεί να είναι τραυματική. Ανάλογα με την ένταση του εκφοβισμού που υφίστανται και αντιστρόφως ανάλογα με το ψυχικό τους σθένος, ο συναισθηματικός αντίκτυπος κυμαίνεται από μια απλή αίσθηση δυσφορίας τη στιγμή που διαδραματίζεται η εκφοβιστική συμπεριφορά μέχρι τη θλίψη καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας που εντείνεται όταν ετοιμάζονται να πάνε στο σχολείο. Τα παιδιά που θυματοποιούνται συστηματικά υποφέρουν από υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και μοναξιάς σε σχέση με τα υπόλοιπα που δεν υφίστανται εκφοβισμό. Τα επίπεδα κατάθλιψης μάλιστα έχει βρεθεί ότι είναι υψηλότερα για τα κορίτσια θύματα από ότι για τα αγόρια θύματα. Σε πρακτικό επίπεδο, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού καταλήγουν απομονωμένα κι αυτό - εκτός από λυπηρό - τους στερεί τις κοινωνικές συνθήκες που απαιτούνται για την ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων . Επιπλέον μαθαίνουν να μην εμπιστεύονται τους άλλους.

Σημαντικός αριθμός ερευνών αναφέρει τα σχετικά χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ή αυταξίας των παιδιών που θυματοποιούνται συχνά. Επιπλέον, έχει εξεταστεί η

συσχέτιση μεταξύ δυστυχίας και θυματοποίησης. Σε ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε μαθητές της Αυστραλίας και σχετίζονταν με τη μέτρηση της ευτυχίας (δοκιμασία των «Θλιμμένων- Χαρούμενων Προσώπων») έδειξαν ότι τα παιδιά που κατηγοριοποιήθηκαν ως θύματα έβλεπαν τον εαυτό τους στο σχολείο ως δυστυχισμένα σε υψηλότερο ποσοστό σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά ¹³⁶.

Οι Kochenderfer & Ladd ¹³⁷εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη θυματοποίηση και τη δυσκολία προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξε ότι τα θυματοποιημένα παιδιά νιώθουν έντονα το συναίσθημα της κατωτερότητας, της μοναξιάς, αλλά και μια αποστροφή για το σχολείο. Αναφορικά με τη θυματοποίηση, τα παιδιά - θύματα μπορεί να είναι κοινωνικά απομονωμένα και να δυσκολεύονται στο να κάνουν φίλιες με τους συμμαθητές τους ¹³⁸.

Επιπλέον, τα θύματα μπορεί να παρουσιάσουν μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης με δυσκολίες στη μάθηση και στη μνήμη, έλλειψη κινήτρων για τη μάθηση, αλλά και μειωμένη σχολική απόδοση ¹³⁹.

Ωστόσο, η δυσλειτουργική κοινωνική προσαρμογή μπορεί να έχει και μακροχρόνιες επιπτώσεις για τα θύματα. Μια τριετής έρευνα της βρετανικής φιλανθρωπικής εταιρείας Kidscape αποκάλυψε ότι τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα σε εκφοβιστικά επεισόδια, μπορεί ως ενήλικες να συνεχίζουν να ταυτίζονται με το ρόλο του θύματος με αποτέλεσμα να υφίστανται εκφοβισμό στο χώρο εργασίας, στις ερωτικές σχέσεις, στην οικογένεια και τη γειτονιά τους ¹⁴⁰.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν αναδρομικά ερευνητικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός δύναται να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητα των θυμάτων να συνάψουν ερωτικές και σεξουαλικές πράξεις ¹⁴¹.

Οι δραματικές επιπτώσεις του εκφοβισμού δεν αφορούν μόνο στην κοινωνικότητα του θύματος, αλλά και στην υγεία του. Συγκεκριμένα, τα παιδιά-θύματα χαρακτηρίζονται από ψυχολογική εξάντληση που περιλαμβάνει αντιδράσεις σχετιζόμενες με συναισθήματα χρόνιου άγχους, νευρικότητας, κατάθλιψη, θυμού,

¹³⁶ Rigby, K., (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός (σύγχρονες απόψεις)*, Τόπος, Αθήνα, σ.134

¹³⁷ Kochenderfer, B. & Ladd, G.W., (1996), Peer Victimization: Cause or Consequences of School Maladjustment., *Child Development* σσ.67, 1305-1317.

¹³⁸Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη Αικ., (2012), Το φαινόμενο του εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής στο *e-Journal of Science & Technology*, 7(2), σ.17.

¹³⁹ Καραβόλτσου, Α., (2013), *Σχολικός Εκφοβισμός*. Συνοπτικό Εγχειρίδιο Αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σ. 6

¹⁴⁰ Haber, J., (2007), *ό.π.*, σ.48

¹⁴¹ Rigby, K., (2008), *ό.π.* σ.140

εκδικητικότητας, αυτολύπησης, αλλά και με αυτοκαταστροφική συμπεριφορά - αυτοκτονικό ιδεασμό ¹⁴².

Η φύση της θυματοποίησης είναι ιδιαίτερα αγχογόνος. Οι γενεσιουργοί παράγοντες του άγχους μπορεί να συνοψιστούν ως εξής ¹⁴³:

α) Η αναποτελεσματικότητα του ατόμου που βιώνει τον εκφοβισμό στο να ανταποκριθεί στις υπερβολικές απαιτήσεις του εκφοβισμού.

β) Το μη προβλέψιμο του χρόνου που θα εκδηλωθεί η επίθεση καθιστά δύσκολη την προετοιμασία του θύματος να την αντιμετωπίσει.

γ) Η σύγχυση που προκαλεί ο δράστης στο θύμα με το να εμφανίζεται τη μια ευγενικός και την άλλη απειλητικός έχει ως αποτέλεσμα η φύση του εκφοβισμού να είναι αμφίσημη.

δ) Το θυματοποιημένο άτομο είναι δύσκολο να ξεφύγει από την κατάσταση του εκφοβισμού, παρότι μπορεί να αναζητήσει βοήθεια, να αποφύγει την επίθεση ή να κατευνάσει το δράστη.

ε) Το θύμα θεωρεί την κατάσταση μη ελέγξιμη και μοιάζει σαν να επρόκειτο να συνεχιστεί επ' αόριστον και

στ) Το άτομο μπορεί να απομονωθεί κοινωνικά και να στερηθεί της ευκαιρίας να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα.

Το άγχος που βιώνουν τα θύματα μπορεί να επιφέρει σοβαρές αλλαγές όχι μόνο στη συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και στις οργανικές του λειτουργίες. Για παράδειγμα, τα παιδιά που αποτελούν το στόχο στους εκφοβισμούς μπορεί να εμφανίσουν υψηλή συχνότητα σωματικών ενοχλήσεων, όπως πονοκεφάλους, στομαχόπονους, κακοδιαθεσία, δυσκολίες στον ύπνο, ζαλάδες, ναυτίες, εμετούς, αναστάτωση, απώλεια όρεξης ή βουλιμία, αδύναμο ανοσοποιητικό, πόνοι στην πλάτη κ.ά. ¹⁴⁴.

Προσθέτοντας, είναι πιθανό να υπάρχει σύνδεση μεταξύ θυματοποίησης και της μελλοντικής υιοθέτησης παραβατικής ή εγκληματικής συμπεριφοράς, καθώς η επιθυμία της εκδίκησης δεν καταλαγιάζει με το τέλος του σχολείου. Ο Haber ¹⁴⁵ δίνει ένα παράδειγμα που συνηγορεί σε αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, στην Ιαπωνία ένας τριανταπεντάχρονος έμαθε από το διαδίκτυο πως να φτιάχνει μια βόμβα και την έβαλε

¹⁴² Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη Αικ., (2012), ό.π. σ. 17.

¹⁴³ Rigby, K., (2008), ό.π. σσ.156-157.

¹⁴⁴ Καραβόλτσου, Α. (2013), ό.π. σ.5.

¹⁴⁵ Haber, J., (2007), ό.π., σσ.4,8.

στο σπίτι του πρώην θύτη του σχολείου, με αποτέλεσμα να πάθει σοβαρά εγκαύματα από την έκρηξη και να καταδικαστεί σε δωδεκαετή κάθειρξη.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το τραύμα της θυματοποίησης δεν κλείνει εύκολα και είναι δυνατό να ενεργοποιήσει τους επιτιθέμενους να χρησιμοποιήσουν τη βία, θεωρώντας ότι μόνο αυτή μπορεί να δώσει στους ανθρώπους εξουσία ¹⁴⁶.

3.2. Συνέπειες στους θύτες

Μέχρι σήμερα, οι έρευνες δεν έχουν δείξει εάν η θυματοποίηση των άλλων κάνει το θύτη πιο δυστυχημένο ή εάν το αίσθημα της δυστυχίας τον ωθεί στο να θυματοποιεί τους άλλους. Πιθανότερα, να ισχύει το δεύτερο. Η ευχαρίστηση που πηγάζει από την κυριαρχία πάνω στους άλλους, είναι αυτή που βοηθάει το δράστη να ξεπεράσει τη θλίψη του και στη συνέχεια να τη μεταφέρει στο θύμα ¹⁴⁷.

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται είναι εάν ο θύτης υποφέρει από έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής. Η απάντηση στο ερώτημα περιπλέκεται καθώς ο δράστης μπορεί να έχει μια ομάδα συνομηλίκων που τον υποστηρίζει και έτσι η προσαρμογή στην ομάδα να είναι ικανοποιητική, αλλά υπάρχει και η περίπτωση ο δράστης να επιδίδεται στον εκφοβισμό ως μεμονωμένο άτομο. Σε αυτή την περίπτωση, ο δράστης όντας κοινωνικά απροσάρμοστος, μπορεί να είναι ένα μοναχικό ον ¹⁴⁸.

Επίσης, ο Μπογιατζόγλου ¹⁴⁹ υποστηρίζει ότι ο θύτης στο δημοτικό κάνει φίλους με περισσότερη ευκολία. Όταν, όμως, φτάνει στο γυμνάσιο εμφανίζει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς όπως, κατανάλωση οινοπνεύματος και κάπνισμα, ενώ στο λύκειο είναι ιδιαίτερα μοναχικός. Υπάρχει ο κίνδυνος, ο δράστης να διατηρήσει αυτή τη συμπεριφορά και στην ενήλικη ζωή του, με αποτέλεσμα να επηρεάσει αρνητικά τη διατήρηση μιας ομαλής κοινωνικής ζωής.

Ο μαθητής που λειτουργεί ως νταής στο σχολείο έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να καταφύγει αργότερα στη βία ¹⁵⁰. Αρκετοί μελετητές ισχυρίζονται ότι ο μαθητής που εμπλέκεται σε εκφοβιστικά επεισόδια ως θύτης έχει μεγάλη πιθανότητα να βρεθεί, ως

¹⁴⁶Haber, J., (2007), ό.π., σ.48

¹⁴⁷ Rigby, K., (2008), ό.π. σ.135

¹⁴⁸ εν.α. σ.141

¹⁴⁹ Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη Αικ. ,(2012), ό.π .σ. 17

¹⁵⁰ Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. ,(31-10-2006), Σχολικός Εκφοβισμός. Η βία δεν είναι μαγκιά. Ιατρικά, Υγεία και Διατροφή, *Ελευθεροτυπία*, σ.8.

νεαρός ενήλικας, στα έδρανα των δικαστηρίων, ως κατηγορούμενος για αντικοινωνική συμπεριφορά ¹⁵¹.

Σε αυτή τη διαπίστωση συνηγορεί και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της British Columbia. Η έρευνα έφερε στο φως στοιχεία που πιστοποιούν ότι 60% των παιδιών που δρουν ως θύτες ήδη από την έκτη δημοτικού έως και το γυμνάσιο, κατέληγαν με ποινικό μητρώο σε ηλικία είκοσι τεσσάρων ετών¹⁵².

Σε ό,τι αφορά δε το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, οι θύτες χαρακτηρίζονται από χαμηλές σχολικές επιδόσεις, απειθαρχία, ανυπακοή, αλλά και προκαλούν ένταση και αναστάτωση στη σχολική ζωή ¹⁵³.

Συναισθηματικές αντιδράσεις όπως το χρόνιο άγχος, η ανασφάλεια, η νευρικότητα καθώς και η κατάθλιψη, οι οποίες υποσκάπτουν τη ψυχική ευφορία, είναι δυνατό να τις βιώσει και ο θύτης. Αποτελέσματα μελέτης που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία με αγόρια-θύτες ηλικίας 13-16 ετών έδειξαν ότι ο βαθμός που οι Αυστραλοί μαθητές εμπλέκονται στον εκφοβισμό των άλλων έχει υψηλή συσχέτιση με τη βαθμολογία της κακής ψυχικής υγείας (σωματικές διαταραχές, άγχος, κακή διαχείριση καταστάσεων και κατάθλιψη) .

Επιπλέον, μια ακραία περίπτωση του εκφοβισμού-θυματοποίησης είναι και η αυτοκτονία. Κατά τη διεξαγωγή ερευνών για τον εκφοβισμό και τη σχέση του με σκέψεις για αυτοκτονία, αναγνωρίστηκαν και παιδιά, τα οποία σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τους συνομηλίκους τους, λειτουργούσαν ως δράστες.

Ο εκφοβισμός εκτός από τις αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχική ευεξία του θύτη, μπορεί να επιβαρύνει και τη σωματική του υγεία. Μέχρι σήμερα, αν και τα στοιχεία είναι ανεπαρκή, αναφέρουν ότι ο δράστης υποφέρει από κακή κατάσταση της υγείας σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές. Για παράδειγμα, τα αγόρια που επιδίδονται σε εκφοβιστικές πράξεις είναι πιθανό να αναφέρονται σε συχνούς εμετούς, ενώ τα κορίτσια σε στοματικά έλκη.

Ωστόσο, η κακή υγεία των δραστών είναι δύσκολο να ερμηνευθεί, καθώς αρκετοί από αυτούς θεωρούν τον εαυτό τους επιτυχημένο και δημοφιλή. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι δράστες δε στερούνται ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα, να αλλάζουν τη στάση τους και να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για το θύμα.

¹⁵¹ Rigby, K. ,(2008), ό.π. σ.141

¹⁵² Haber, J., (2007), ό.π., σ.48

¹⁵³ Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη Αικ., (2012), ό.π.σ. 17

Μια άλλη ερμηνεία προσεγγίζει το περιβάλλον του παιδιού για να εξηγήσει την τάση του να εκφοβίζει στο σχολείο. Οι δυσλειτουργικές οικογένειες και οι υπερβολικά ελεγκτικοί γονείς ανατρέφουν δυστυχημένα παιδιά. Στη συνέχεια, αυτά τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και τάσεις αυτοκτονίας, λόγω των αρνητικών εμπειριών στο σπίτι, δρουν ως εκφοβιστές και εξωτερικεύουν τη δυστυχία τους ξεσπώντας στους άλλους ¹⁵⁴.

Αξίζει δε να αναφέρουμε ότι η ζημιά που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός στο δράστη είναι ανεπανόρθωτη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που αναμειγνύονται ενεργά και παρατεταμένα σε εκφοβιστικά επεισόδια, αν δεν αναγκαστούν να αλλάξουν τακτική μεγαλώνοντας, μπορεί να συνεχίσουν να μεταχειρίζονται εκφοβιστικές τακτικές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις μετά την ενηλικίωσή τους, βία και κατάχρηση εξουσίας ή δύναμης. Έφηβοι που είχαν επιτεθεί σε κάποιον με μαχαίρι ή είχαν πυροβολήσει κάποιον ήταν σημαντικά πιθανότερο να εκτεθούν σε υψηλά επίπεδα βίας από τους νέους που δεν είχαν παρόμοιο ιστορικό ¹⁵⁵.

Ενδιαφέροντα δε είναι και τα υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και άγχους και για τους θύτες. Για τους θύτες - θύματα μάλιστα τα επίπεδα αυτά είναι ακόμη πιο υψηλά και από των θυτών και από των θυμιατών, ενώ οι θύτες - θύματα συνιστούν επιπροσθέτως ομάδα υψηλού κινδύνου για αυτοκτονικό ιδεασμό ¹⁵⁶.

Τα παιδιά του σήμερα είναι οι γονείς του αύριο. Και τα συγκεκριμένα παιδιά ως γονείς πιθανότατα θα αναθρέψουν τους θύτες της επόμενης γενιάς, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο σχολικού εκφοβισμού.

Ο σχολικός εκφοβισμός, όταν δεν ελέγχεται και δε συναντά εμπόδια και κυρώσεις, προωθεί ένα κλίμα βίας και επιθετικότητας που ευνοεί την εγκληματικότητα ¹⁵⁷. Για αυτό και οι θύτες είναι πολύ πιο πιθανό να εμπλακούν/ υποπέσουν σε μορφές αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς ως νεαροί ενήλικες, όπως βανδαλισμούς και χρήση νόμιμων εξαρτησιογόνων ουσιών. Η Ο' Moore, M. αναφέρει ότι καθώς οι νεαροί παραβάτες αναλογίζονται τα λάθη που είχαν λάβει χώρα στη μέχρι τότε ζωή τους, λυπούνται που το προσωπικό των σχολείων τους δεν είχε λάβει δραστικά μέτρα κατά της εκφοβιστικής τους συμπεριφοράς και δεν είχαν αναμιχθεί οι γονείς τους.

¹⁵⁴ Rigby, K. (επιστημ. επιμ.), (2008), ό.π. σσ.146,148,151,159

¹⁵⁵ Flannery, D.J., Singer, M.I., & Wester, K.L., (2004), impact of exposure to violence in school on child and adolescent health and behavior, *journal of Community Psychology*, 32(5), σσ. 559- 573.

¹⁵⁶ Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). ό.π., 32(3), σσ . 365-383.

¹⁵⁷ O' Moore, M., (2000), ό.π., 26(1), 99-111

3.3. Επιπτώσεις στο θύτη-θύμα

Τα παιδιά που είναι και δράστες και θύματα είναι μια ομάδα υψηλού κινδύνου, καθώς μπορούν να βιώσουν και να αντιμετωπίσουν κοινά προβλήματα από την άσκηση και την είσπραξη εκφοβισμού αντίστοιχα . Τα παιδιά θύματα - δράστες αισθάνονται πολύ μόνα και παρουσιάζουν χαμηλότερη και αρνητικότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα. Λόγω του διπλού ρόλου τους διακατέχονται από αντιφατικά συναισθήματα όπως ανασφάλεια, άγχος, μοναξιά, θυμός, λύπη, αδιαφορία, τα οποία μπορεί να συνδυάζονται από την κοινωνική απομόνωση, την αποτυχία στο σχολείο και τη συμμετοχή του σε προβληματικές συμπεριφορές (κλοπές καταστημάτων, βανδαλισμοί, χρήση ναρκωτικών ή άλλων ψυχοτρόπων ουσιών).

Τέλος, τα παιδιά θύματα/ δράστες που έχουν εμπλακεί σε επεισόδια εκφοβισμού στην πρώιμη ηλικία και στην πρώιμη εφηβεία μπορεί να εμφανίσουν περισσότερα ψυχιατρικά συμπτώματα στην ηλικία των δεκαπέντε ετών ¹⁵⁸.

3.4. Συνέπειες στους παρευρισκόμενους

Με τις συνέπειες της έκθεσης στη βία από την οπτική του αμέτοχου παρατηρητή ασχολείται η μελέτη των Flannery, Singer, & Wester ¹⁵⁹ . Αναφέρεται ότι η έκθεση στη βία, από την πλευρά τόσο του θύματος όσο και του αυτόπτη μάρτυρα - παρευρισκόμενου, σχετίζεται με πλήθος συναισθηματικών δυσκολιών και διαταραχών συμπεριφοράς, όπως μετατραυματικό άγχος, γενικό άγχος, θυμό, οργή, κατάθλιψη, διασχιστική διαταραχή και αυτοκαταστροφική ή επιθετική συμπεριφορά. Και πιο συγκεκριμένα, οι επιδράσεις της έκθεσης στη βία διαφέρουν σημαντικά, ανάλογα με την ένταση της παρατηρούμενης βίας. Δηλαδή, οι μαθητές που εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα βίας, είναι σημαντικά πιο πιθανό να παρουσιάσουν συμπτώματα ψυχικού τραύματος, από αυτούς που εκτίθενται σε χαμηλά επίπεδα βίας.

Παρόμοιες επιπτώσεις έχει η έκθεση στη βία σε οποιοδήποτε περιβάλλον, για παράδειγμα στο σπίτι ή στην κοινότητα. Ειδικά, αν επιτραπεί η συνέχιση της επιθετικής

¹⁵⁸Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη Αικ., (2012), ό.π.σ. 17

¹⁵⁹ Flannery, D.J., Singer, M.I., & Wester, K.L., (2004), ό.π. 32(5), σσ . 559- 573.

ή βίαιης συμπεριφοράς, οι παριστάμενοι μαθαίνουν να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους.

Έρευνες δείχνουν τις αρνητικές επιπτώσεις της έκθεσης στη βία, στην ακαδημαϊκή επίδοση των παριστάμενων: ¹⁶⁰ Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών, η έκθεση στη σχολική βία μειώνει την ικανότητα για μάθηση των μαθητών γυμνασίου σε ποσοστό 14% και των μαθητών δημοτικού σε ποσοστό 22%.

Ακόμη, η παραπάνω μελέτη, κάνει μνεία στις υποθέσεις του Hazler¹⁶¹ για την αίσθηση αδυναμίας που δημιουργεί η θέα των εκφοβιστικών επεισοδίων στους παρευρισκόμενους, καθώς νιώθουν ανίκανοι να δράσουν προς αρωγή του θύματος ή φοβούνται ότι τυχόν παρέμβασή τους μπορεί να δυσχεράνει ακόμη περισσότερο τη θέση του θύματος. Προσέχουν υπερβολικά τις κινήσεις τους και γίνονται επιφυλακτικοί στις συναναστροφές τους ή ακόμη και καχύποπτοι, από φόβο μην μπουν και οι ίδιοι στο στόχαστρο των νταήδων.

Είναι φανερό λοιπόν ότι εκεί που επικρατεί η βία υποφέρουν όλα τα μέρη του συστήματος, διαταράσσεται η ισορροπία του σχολικού κλίματος και σκηνικό βίας και φόβου παρατείνει τον κύκλο του σχολικού εκφοβισμού.

Επιπλέον η έκθεση στη βία σχετίζεται θετικά με τον κίνδυνο διάπραξης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, καθώς αυξάνει τα επίπεδα οργής και κατάθλιψης. Οι ήσυχοι ή και αποσυρμένοι νέοι, μπορεί να καταφύγουν στη διάπραξη βίαιης συμπεριφοράς, ωθούμενοι από ένα διαρκές αίσθημα ψυχικής οδύνης ή απομόνωσης, ακολουθούμενο από την παρόρμηση να βλάψουν τον κόσμο γύρω τους ή αυτούς που θεωρούν υπεύθυνους για τον πόνο τους ¹⁶² .

Οι παρευρισκόμενοι, τέλος, μπορεί να μάθουν ότι ο εκφοβισμός είναι ένας γρήγορος και αποτελεσματικός τρόπος για να επιτύχει κανείς αυτό που θέλει . Και ως ενήλικες μπορεί να συνεχίσουν να αποδέχονται την υιοθέτηση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς από κάποιον τρίτο ως φυσιολογικές και να του παράσχουν τη σιωπηρή τους συναίνεση ¹⁶³ .

¹⁶⁰ Flannery, D.J., Singer, M.I., & Wester, K.L., (2004), ό.π. 32(5), σσ .559- 573.

¹⁶¹ Hazler, R. J., Carney, J. V., & Granger, D. A.,(2006), *The Study of Bullying* Journal of Counseling & Development, Integrating Biological Measures , American Counseling Association, σσ. 298-307

¹⁶² Flannery, D.J., Singer, M.I., & Wester, K.L. (2004),ό.π. 32(5), σσ. 559- 573.

¹⁶³ S. Sharp & P.K.Smith.,(2000), ό.π. σ.2

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ & ΜΕΤΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

4.1 Τι έχει γίνει στο εξωτερικό

Οι παράγοντες υψηλού κινδύνου, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, για την εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς σκιαγραφούν και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, που σχεδίασαν και υλοποιούν πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διακρίνονται σε τρία επίπεδα: α) εθνικές πολιτικές (οργάνωση, διάρθρωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο των μαθημάτων και γενικότερα τους τρόπους και τα μέσα παροχής της παιδείας σε όλες τις βαθμίδες) κεντρικά κατευθυνόμενες από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, β) τις περιφερειακές-τοπικές πολιτικές, οι οποίες στοχεύουν στην εγκαθίδρυση μιας θετικής-λειτουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας και γ) πολιτικές και πρωτοβουλίες από τα ίδια τα σχολεία και τους μαθητές, εστιάζοντας στο σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων ειρηνικής επίλυσης διαφορών και διαμεσολάβησης. Για την ανάπτυξη αυτών των πρωτοβουλιών είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, διευθυντές) ¹⁶⁴.

Κατά τον Debarbieux (1996), η μελέτη της βίας στον σχολικό χώρο, ισοδυναμεί με την εξέταση του νοήματος της εκπαιδευτικής πρακτικής. Είναι αλήθεια, ότι την τελευταία δεκαετία ειδικά, στην Ευρώπη, την Αμερική, αλλά και την Αυστραλία, τα εκπαιδευτικά συστήματα αναδιαμορφώνονται στην κατεύθυνση της πρόληψης, άμβλυνσης και καταπολέμησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αναζητούνται μάλιστα, τα μοντέλα εκείνα, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία θα

¹⁶⁴ Αρτινοπούλου, Β., (2001), ό.π. σσ. 153-155

αποκτήσουν τις δεξιότητες, ως προς μια *διαχειριστική συμπεριφορά* τέτοιας που θα μειώνει δραστικά την όποια αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά των μαθητών, μέσα και έξω από το σχολείο. Εθνικές και διακρατικές εκστρατείες για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και των τοπικών και κοινωνικών φορέων, έχουν την αμέριστη συμπάρασταση του Υπουργείου Παιδείας της κάθε χώρας αλλά και τη συνεργασία των πανεπιστημίων, των Ερευνητικών Ινστιτούτων, των συνδικαλιστικών οργανώσεων, με στόχο την άμβλυνση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού-θυματοποίησης, της κοινωνικής απομόνωσης και της βίαιης παρενόχλησης στο σχολείο ¹⁶⁵.

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποστηρίζει τη σχολική ενσωμάτωση, την ένταξη ή και τη συνεκπαίδευση επιδιώκοντας να παρέχει στα παιδιά *ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης*. Θυμίζουμε ότι το 1989, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ψήφισε τη «*Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού*», όπου όλα τα παιδιά της γης έχουν *ίσα δικαιώματα* και δεν υπόκεινται ή τουλάχιστον θα έπρεπε να αποφεύγεται η οποιαδήποτε διάκριση ανάλογα με το χρώμα, τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή τις πολιτισμικές του πεποιθήσεις καθώς και των γονέων τους, την εθνική ή κοινωνική τους καταγωγή αλλά και την οικονομική τους κατάσταση. Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης, Φεβρουάριος του 1997, έχει ως βασικό της θέμα την ασφάλεια στο Σχολείο. Υπό το πλαίσιο της γενικότερης συζήτησης για τη σχολική βία, αναφέρονται και περιστατικά εκφοβισμού αλλά και θυματοποίησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο και έξω από αυτό. Διανύουμε την Παγκόσμια Δεκαετία για την «*Κουλτούρα της Ειρήνης και της Μη-Βίας*» για τα Παιδιά του Κόσμου και για τα έτη 2001-2010. Μάλιστα, όπως υπογραμμίζεται από την UNESCO, Κουλτούρα της Ειρήνης είναι το σύνολο των αξιών αλλά και των μορφών συμπεριφοράς που εκφράζουν σεβασμό στη ζωή, στα άτομα, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στο σύνολο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Είναι μια Κουλτούρα που αποσκοπεί στην απόρριψη της βίας και στον ενστερνισμό των αρχών της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας και της κατανόησης σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και ανάμεσα στα έθνη. Για την εξασφάλιση αυτής της ειρήνης στην καθημερινή μας ζωή - στην οικογένεια, στο δρόμο, στη γειτονιά, στο

¹⁶⁵ Ανδρέου. Ε & Smith, P.K.,(2002),ό.π. σσ.9-25

σχολείο, στη χώρα μας - η καταπολέμηση της βίας αποτελεί πλέον μια κοινωνικά αποδεκτή, αναντίρρητη και επιτακτική ανάγκη ¹⁶⁶.

Η πρώτη και η πιο γνωστή παρέμβαση για τη μείωση του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών ξεκίνησε από τον Olweus στη Νορβηγία και τη Σουηδία στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Εμπνευσμένος από την αυτοκτονίες αρκετών με σοβαρά θύματα παιδιά της Νορβηγίας, υποστήριξε την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συνολικού προγράμματος για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού των παιδιών στο σχολείο.¹⁶⁷ Πρόκειται για ένα σύνθετο πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο χώρο του σχολείου και περιλαμβάνει τρία στάδια :

(α) Το στάδιο της γενικής διαμεσολάβησης, κατά το οποίο υπογράφεται ένα γενικό συμβόλαιο μη βίας από τους μαθητές, δημιουργείται μία συντονιστική επιτροπή παρακολούθησης του σχολικού πλαισίου και εκπαιδεύεται το διδακτικό προσωπικό. Με βάση τα παραπάνω θεσπίζονται γενικοί κανόνες για την πρόληψη του εκφοβισμού και ενεργοποιείται ένα σύστημα επίβλεψης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, (β) Το στάδιο διαμεσολάβησης σε επίπεδο τάξης, κατά το οποίο, μέσα από την ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης, τη διεξαγωγή διαλόγου με γονείς και μαθητές, θεσπίζονται κανόνες κατά του εκφοβισμού, και (γ) Το στάδιο διαμεσολάβησης σε ατομικό επίπεδο, κατά το οποίο αναλύονται προσωπικά βιώματα και εμπειρίες βίας από τους μαθητές θύτες-θύματα. Το πρόγραμμα βρέθηκε να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη μείωση του εκφοβισμού και γενικότερα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στα Γυμνάσια. Εντός δύο ετών από την εφαρμογή του, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια καλλιέργησαν και αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους. Εκθέσεις έδειξαν ότι ο εκφοβισμός είχε μειωθεί κατά το ήμισυ. Αυτές οι αλλαγές στη συμπεριφορά, ήταν το σημαντικότερο αποτέλεσμα όπως και η μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρθηκαν σε σημαντικές μειώσεις στα ποσοστά των απουσιών από το σχολείο, του σκασιαρχείου, των βανδαλισμών και των κλοπών. Επίσης, σημαντικός αριθμός των μαθητών και δασκάλων, ανέφερε ότι στο σχολείο τους το κλίμα ήταν πολύ πιο θετικό, ως αποτέλεσμα του προγράμματος: βελτίωση της τάξης και της πειθαρχίας, πιο θετικές κοινωνικές σχέσεις, μεγαλύτερη ικανοποίηση από μέρους των μαθητών και μείωση των βανδαλισμών . Τέτοια προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία στα

¹⁶⁶ Αρτινοπούλου, Β., (2001), ό.π.σ σ. 153-155

¹⁶⁷ Olweus, D.,(1994), Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (3)5, σσ. 1171-1190

πλαίσια της Αγωγής Υγείας και ιδιαίτερα της Προαγωγής της Υγείας, όπως τα προγράμματα του Ευρωπαϊκού Δικτύου Προαγωγής της Υγείας. Μέσα στα πλαίσια των προγραμμάτων Προαγωγής Υγείας, το κάθε σχολείο λειτουργώντας ως ένας αυτόνομος οργανισμός, καταγράφει την υπάρχουσα κατάσταση, αναπτύσσει τους στόχους και τα βήματα για την επίτευξή τους και διαμορφώνει την πολιτική της λειτουργικής παρέμβασής του, στοχεύοντας στην προάσπιση, βελτίωση και προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος. Πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν σχεδιάσει εκτενή μέτρα για την πρόληψη της βίας στο σχολείο. Σε πολλά κράτη όπως στην Ολλανδία, τη Σουηδία και τη Γερμανία η κάθε σχολική μονάδα έχει ένα αναπτυγμένο πρόγραμμα για τον έλεγχο της σχολικής βίας. Οι μαθητές έχουν ενεργητική συμμετοχή στο πρόγραμμα και σε ορισμένες χώρες τους δίνονται αυξημένες ευθύνες. Για παράδειγμα, η Σουηδία εντάσσει το πρόγραμμα πρόληψης της σχολικής βίας στα θέματα ασφάλειας, οδικής συμπεριφοράς, συμπεριφοράς σε σχέση με τα ατυχήματα, στην πρόληψη του αλκοόλ και στα δικαιώματα του παιδιού ¹⁶⁸.

Καταλήγοντας τονίζουμε ότι η ανάπτυξη και θεσμοθέτηση της Προαγωγής της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας στο σχολείο είναι ένα από τα θέματα που διεθνείς οργανισμοί και η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθούν τα τελευταία 15 χρόνια με διάφορα προγράμματα. Αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες έχουν εντάξει στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα ιδιαίτερο πρόγραμμα προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Πολλές χώρες οργανώνουν συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη ενημέρωσή τους σε ζητήματα ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων και στη διαχείριση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο.

4.2 Τι έχει γίνει στην Ελλάδα

Στο φαινόμενο του bullying μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γενικότερο σκεπτικό αντιεγκληματικής πολιτικής με αρχές και εδώ την νομιμότητα, την ίση

¹⁶⁸ Σώκου, Κ., (2002), Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας, στο περιοδικό *Παιδί και Έφηβος*, τεύχος 3.

μεταχείριση και την ηπιότητα. Η ηπιότητα για την ακρίβεια είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό όλων των προγραμμάτων πρόληψης, σε συνδυασμό και με την προσπάθεια καταστολής του φαινομένου «εν τη γεννήσει του». Το έτος 2002 στην Ελλάδα, μια προσπάθεια πρόληψης και διαχείρισης της παιδικής βίας στο χώρο του σχολείου, φαίνεται πως αρχίζει να σχεδιάζεται και σε πολιτικό επίπεδο με σαφή την ανάμειξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και τη δέσμευσή του για την παροχή στήριξης στην υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Γενικοί στόχοι της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση και η προαγωγή της ψυχικής και της σωματικής υγείας των μαθητών, η βελτίωση της κοινωνικής ευεξίας των, η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας, η ανάπτυξη γνωστικών, διανοητικών, επικοινωνιακών και πρακτικών δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική σκέψη και κριτική στάση. Τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινή πραγματικότητα. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην τροποποίηση των διαφορετικών ρόλων που τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού- θυματοποίησης, ως μέσο για τον περιορισμό τέτοιων περιστατικών. Στόχος, η ανάπτυξη των προϋποθέσεων εκείνων που απαιτούνται ώστε το σχολείο να είναι ένα σχολείο για όλους, με αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που οδηγούν στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν μη βίαιους τρόπους στις κοινωνικές σχέσεις.

Το ελληνικό σχολείο πάντως δε φαίνεται να είναι σήμερα επαρκώς εφοδιασμένο με προληπτική πολιτική του φαινομένου ούτε με σαφή μέτρα για την αντιμετώπισή του. Με δεδομένο ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, κρίνεται απαραίτητη η εκστρατεία ενημέρωσης παιδιών και γονέων για το φαινόμενο και τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής του. Η καλή συνεργασία όλων όσων έχουν την ευθύνη για την ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών είναι απαραίτητη, γιατί η βία με οποιαδήποτε μορφή της δεν μπορεί να λύσει τις διαφορές που ίσως τα παιδιά έχουν μεταξύ τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.¹⁶⁹ Μάλιστα για το σκοπό αυτό το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν και της θετικής γνωμοδότησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ζητά από τους εκπαιδευτικούς της χώρας να υλοποιούν σχέδια εργασίας που αφορούν

¹⁶⁹ Αρτινοπούλου, Β., (2001), ό.π. σσ. 153-155

στην παραπάνω σύμβαση, στοχεύοντας στην ενημέρωση όλων των μαθητών για τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης κάποιων παιδιών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες. Οι συνθήκες αυτές σχετίζονται με τομείς που αφορούν τη μετανάστευση, την ανεργία, τη φτώχεια, την αδυναμία πρόσβασης στην εκπαίδευση, την παιδική κακοποίηση, την παρενόχληση, τον σχολικό εκφοβισμό-bullying και τη θυματοποίηση-victimization.

Αξιόλογες, είναι και οι προσπάθειες, για την αύξηση της επίγνωσης της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα του εκφοβισμού, όπως η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, ο Συνήγορος του Παιδιού, αλλά και το Παρατηρητήριο¹⁷⁰.

4.2.1 Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)

Οι κύριοι σκοποί λειτουργίας της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. είναι:

- Η προαγωγή της πρόληψης μέσω της ανάπτυξης δραστηριοτήτων αγωγής υγείας της κοινότητας και άλλων κατάλληλων προγραμμάτων.
- Η παροχή φροντίδας μέσω της οργάνωσης και λειτουργίας σύγχρονων υπηρεσιών (διάγνωσης, θεραπείας και ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης) στην κοινότητα.
- Η προώθηση της ευαισθητοποίησης και της εκπαίδευσης επαγγελματιών υγείας και ψυχικής υγείας μέσω της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η ανάπτυξη της έρευνας σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο.
- Η δημιουργία δικτύων για την ψυχική υγεία μέσω της συνεργασίας με εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, εκπαιδευτικά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα και επιστημονικές ομάδες.
- Η ενημέρωση του ευρύτερου κοινού, των αρμόδιων φορέων και των ειδικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της ψυχικής υγείας του παιδιού και του

¹⁷⁰ Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω».

εφήβου, μέσω της δημιουργίας και παραγωγής εντύπων, περιοδικών, βιβλίων, ταινιών, κ.ά.

- Η ενεργοποίηση και ανάπτυξη του εθελοντισμού.
- Η υποστήριξη των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των ανθρώπων με προβλήματα ψυχικής υγείας και των οικογενειών τους καθώς και η προώθηση της συμμετοχής τους στα θέματα που τους αφορούν.

4.2.2 Ο Συνήγορος του παιδιού

Ο Συνήγορος του Πολίτη είναι ανεξάρτητη αρχή κατοχυρωμένη στο Σύνταγμα. Ξεκίνησε τη λειτουργία του την 1η Οκτωβρίου 1998 και παρέχει τις υπηρεσίες του σε όλους τους πολίτες δωρεάν. Σκοπός του είναι :

- η διαμεσολάβηση ύστερα από αναφορές πολιτών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παραβίασης δικαιωμάτων του παιδιού, επιδιώκοντας την προστασία και την αποκατάστασή τους. Εάν το κρίνει αναγκαίο, σε περιπτώσεις σοβαρών παραβιάσεων, ενεργεί αυτεπάγγελα.
- η ανάληψη πρωτοβουλιών για την παρακολούθηση και προώθηση της εφαρμογής των διεθνών συμβάσεων και της λοιπής εθνικής νομοθεσίας για τα δικαιώματα του παιδιού, την ενημέρωση του κοινού, την ανταλλαγή απόψεων με εκπροσώπους φορέων και την εκπόνηση προτάσεων προς την πολιτεία.

4.2.3 Παρατηρητήριο κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Ωστόσο, η ολοένα αυξανόμενη κινητοποίηση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τον εκφοβισμό και η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία που αποκαλύπτει την μεγάλη έκταση του ελληνικού φαινομένου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα, το 2012, την ίδρυση Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, υπό την εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Το Παρατηρητήριο έχει ως αποστολή το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για

την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την ταυτοποίηση, τη μελέτη και τη διοχέτευση προς διαχείριση σε πιστοποιημένους φορείς περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι δράσεις του Παρατηρητηρίου υλοποιούνται με ευθύνη των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, με πρωτοβουλία του Συντονιστή Δράσεων, δημιουργείται δίκτυο συνεργαζόμενων φορέων για την υποστήριξη δράσεων πρόληψης στις σχολικές μονάδες, επιδιώκοντας ιδιαίτερα τη συμμετοχή θεσμικών, κοινωνικών τοπικών φορέων και οργανισμών που εξειδικεύονται σε θέματα πρόληψης της βίας, της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των νέων, των δικαιωμάτων του παιδιού, της διαμεσολάβησης κοινωνικών φορέων και της κοινωνικής ένταξης. Οι Διευθυντές/Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, οι Σύλλογοι Διδασκόντων και οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαμορφώσουν συνθήκες ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των μαθητών στο χώρο του σχολείου, συνεργάζονται και υποστηρίζονται στο

έργο τους, εκτός των άλλων, από τους Συντονιστές Δράσεων Πρόληψης, με στόχο τον σχεδιασμό και υλοποίηση ενδοσχολικών δράσεων, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τις εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κρίνεται αναγκαίο, η πρόληψη του εκφοβισμού και η αντιμετώπισή του να αποτελεί γενικά μια συνολική προσέγγιση, η οποία οφείλει να κινητοποιεί τόσο το σχολείο όσο και την ευρύτερη κοινότητα ¹⁷¹.

4.3 Τα επίπεδα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Πρόκειται για την πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή παρέμβαση:

A/ Η πρωτογενής παρέμβαση αποτελεί καθαρά προληπτική παρέμβαση. Αφορά το σύνολο του πληθυσμού και έχει μακροχρόνια αλλά πολύ θετικά αποτελέσματα. Περιλαμβάνονται οι στρατηγικές αναβάθμισης όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επαρκής κτιριακή υποδομή, η εξασφάλιση ενός ασφαλούς σχολείου μέσα και έξω από τις τάξεις. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις βασικές τους

¹⁷¹ Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α.,(2012), Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Στο Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Gutenberg,Αθήνα, σσ.225-248.

γνώσεις αλλά και με σειρά ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων για την ενημέρωσή τους στα σύγχρονα προβλήματα των νέων. Επίσης, η αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αλλά και η πρόληψη της ενδοοικογενειακής βίας όπως και οι κοινωνικές πολιτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Β/ Η δευτερογενής παρέμβαση περιλαμβάνει την έγκαιρη, ελάχιστη και κατάλληλη παρέμβαση στις αποκαλούμενες ομάδες υψηλού κινδύνου. Για τη βία στο σχολείο, ομάδες που διατρέχουν τον υψηλότερο κίνδυνο είναι οι δράστες ή τα θύματα βίας. Δηλαδή, οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες και είναι συχνά θύματα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Όσοι έχουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να ομαδοποιηθούν και να είναι δράστες βίας. Όσοι έχουν κάποια σωματική ή πνευματική μειονεξία έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης. Και όσοι είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι ή ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου διατρέχουν περισσότερους κινδύνους για θυματοποίηση. Η παρέμβαση σε αυτές τις κατηγορίες προϋποθέτει μια πιο άμεση επαφή με τις οικογένειες, τους δασκάλους και τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς προκειμένου να προληφθεί η εκφοβιστική συμπεριφορά τους ή η θυματοποίησή τους. Προϋποθέτει ένα δίκτυο φορέων, υπηρεσιών και επαγγελματιών που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινότητάς τους, θα στηρίζουν και θα συμβουλεύσουν τις ομάδες αυτές. Ειδικά στο σχολικό περιβάλλον, αναγκαία συνθήκη είναι η συνεργασία μαθητών, δασκάλων, γονέων και παραγόντων της τοπικής κοινωνίας. Γιατί η λειτουργική και ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία είναι ένα σημαντικό στοιχείο, που συμβάλλει στην αναβάθμιση του σχολικού κλίματος. Η δευτερογενής παρέμβαση πρέπει να αποτελεί μια πολύ διακριτική και καθόλου στιγματιστική ή τιμωρητική διαδικασία.

Γ/Η τριτογενής παρέμβαση αφορά την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας στο σχολείο. Εδώ ο στόχος είναι η πρόληψη της υποτροπής των μαθητών είτε στο να εκφοβίσουν είτε στο να θυματοποιηθούν. Επίσης, ενδιαφέρει η διαχείριση των περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης από κατάλληλα εκπαιδευμένους δασκάλους. Γι' αυτό και απαιτεί ένα δίκτυο ευαισθητοποιημένων στο θέμα φορέων, όπως: συμβουλευτικοί σταθμοί, προγράμματα εναλλακτικής μεταχείρισης ανήλικων παραβατών σε τοπικό επίπεδο, διεπιστημονική ομάδα στο σχολικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών .

Η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών αντιμετώπισης έχει ήδη αξιολογηθεί. Σημειώνουμε ότι η σχολική βία γενικότερα, αντιμετωπίζεται σφαιρικά και στα πλαίσια μιας εθνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία με τη σειρά της στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Όμως η σχολική βία, σε όποια μορφή και εάν εκδηλωθεί, δεν αναφέρεται ρητά στους στόχους αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μάλλον δεν αναγνωρίζεται ως ένα βαθύ κοινωνικό φαινόμενο. Αντίθετα, δείχνει να αντιμετωπίζεται ως ειδική περιπτώσιολογία ή ως εξατομικευμένη και ειδική συμπεριφορά κάποιων παραβατικών ανηλίκων μαθητών που δεν αναφέρονται σχετικά, ώστε να μην βλαφθεί το «κύρος» της σχολικής μονάδας είτε ως προς την κοινωνία είτε ως προς τη θεσμική πολιτεία¹⁷². Όμως, ο έλεγχος της βίας στη σχολική κοινότητα, χωρίς μέτρα εθνικής πολιτικής που να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία πρώτα, δεν είναι μόνο ένα απλό ημίμετρο, είναι μέτρο συντήρησης και διαίωξης της βίας. Γι' αυτό, χρειάζεται πριν ή παράλληλα να σχεδιαστούν και να λειτουργήσουν μέτρα και πολιτικές με σαφές νομοθετικό πλαίσιο για την πρόληψη της βίας στην κοινωνία. Άλλωστε η σχολική βία δεν περιορίζεται στη στάση και τη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών. Σχετίζεται άμεσα με τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους ζωής και συχνά προκύπτει ως μια εναλλακτική απάντηση στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές συγκρούσεις.

4.3.1 Δράσεις για την πρόληψη του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου

Η έρευνα επανειλημμένα έχει επιβεβαιώσει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αντιμετωπίσει εποικοδομητικά και να προλάβει να μειώσει την κλιμάκωση εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ένα σημαντικό βήμα στις παρεμβάσεις πρόληψης του φαινομένου είναι η εφαρμογή τους ήδη από τη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία, καθώς σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι η εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών ήδη σε αυτές της ηλικίες ελλοχεύουν τον κίνδυνο να συνεχιστούν μέχρι και την ενήλικη ζωή του ατόμου. Για την καλύτερη δε πρόληψη

¹⁷² Αρτινοπούλου, Β., (2001), ό.π. σσ.93-101

του εκφοβισμού είναι απαραίτητη ¹⁷³: (α) η ευαισθητοποίηση σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου και τα φαινόμενα που προειδοποιούν ότι υπάρχει κίνδυνος να εκδηλωθούν μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο, (β) η αναγνώριση ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα πραγματικό φαινόμενο στη σχολική κοινότητα, αλλά είναι μια μη αποδεκτή συμπεριφορά, (γ) η καλλιέργεια της ικανότητας για εποικοδομητική και όχι βίαιη αντιμετώπιση της σύγκρουσης, (δ) η αναμόρφωση του σχολικού κλίματος με το σχεδιασμό μιας παιδαγωγικής στρατηγικής που θα λαμβάνει υπόψη του τους παράγοντες που σχετίζονται με την κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού χώρου, τις σχέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων και τη μαθησιακή διαδικασία και (ε) η διευθέτηση του σχολικού χώρου (περιποίηση, καθαριότητα, τακτική επίβλεψη των χώρων πρόσβασης, στενή συνεργασία με σχολικό τροχονόμο κ.α.) έτσι ώστε να δημιουργηθεί στους μαθητές το αίσθημα της φροντίδας και της ασφάλειας . Από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θεωρούνται αυτές που αναφέρονται ως «ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις». Τα ολιστικά προγράμματα περιλαμβάνουν δράσεις που αφορούν το σχολείο, την τάξη και το άτομο, στοχεύοντας: α) στην αύξηση της γνώσης και της συνειδητοποίησης του προβλήματος, β) στη δημιουργία κανονισμού για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, γ) στην αντιμετώπιση επεισοδίων εκφοβισμού και δ) στην εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας. ¹⁷⁴

4.3.2 Δράσεις αντιμετώπισης εκφοβισμού εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς.

Οι παρεμβάσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητες, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που ανέχονται τις εκφοβιστικές συμπεριφορές ή τις υποτιμούν. Ο στόχος τέτοιων παρεμβάσεων είναι κυρίως η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση μιας πιο θετικής στάσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερα χρήσιμες δράσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι ¹⁷⁵: (α) η μη υποτίμηση του προβλήματος, (β) η άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος, με τη μέθοδο της μη μομφής, με τη μέθοδο της

¹⁷³ Χηνάς, Π., Χρυσafίδης, Κ.,(2000), *Επιθετικότητα στο σχολείο: προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σσ.21-30

¹⁷⁴ Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α. (2012), ό.π. σσ.225-248.

¹⁷⁵ ό.π., σ. 232

μοιρασμένης φροντίδας και με την επίσημη αίτηση συγγνώμης, (γ) η ανάπτυξη πλάνου δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, (δ) οι τακτικές συζητήσεις και η ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές και (ε) η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών .

Ειδικότερα, όταν ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με την εκδήλωση εκφοβιστικών επεισοδίων, προτείνεται να χωρίσει τους «αντιπάλους» ή να αποσπάσει την προσοχή τους την ώρα που συμβαίνει το επεισόδιο. Αφού χωρίσει τα παιδιά, θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο και στους δύο συμμετέχοντες, χωρίς να απορρίπτει το παιδί-θύτη, καθώς έτσι κινδυνεύει να τον αποκλείσει από την όλη διαδικασία. Στη συνέχεια, να προσπαθήσει να προσδιορίσει το πρόβλημα και να βρει τις αιτίες ή τα κίνητρα που οδήγησαν το παιδί ή τα παιδιά σε αυτή την πράξη. Επιπλέον, να προτείνει λύσεις που μπορούν να ικανοποιήσουν και τις δυο πλευρές και βοηθά τα παιδιά να ασκηθούν σε πιο υγιείς τρόπους επίλυσης ή διαχείρισης των συγκρούσεων. Τέλος, να τονίσει στα παιδιά τους κανόνες λειτουργίας του πλαισίου, το σκοπό που εξυπηρετούν και τις συνέπειες της παράβασής τους.

4.3.3 Δράσεις αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εστιασμένες στους συνομηλίκους

Οι παρεμβάσεις που εστιάζουν στους συνομηλίκους έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως και με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι φίλιες και οι θετικές στάσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να βοηθήσουν στην προστασία των θυμάτων, να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, αλλά και να μειώσουν τη συχνότητα της θυματοποίησης¹⁷⁶. Η Salmivalli¹⁷⁷ θεωρεί ότι πρέπει να στοχεύσουμε στην ομάδα των συνομηλίκων για να αντιμετωπίσουμε το φαινόμενο. Με αυτό τον τρόπο, η ομάδα των συνομηλίκων θα συνειδητοποιήσει τη σοβαρότητα του φαινομένου του εκφοβισμού και θα συνειδητοποιήσει το ρόλο και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Η δραστηριοποίηση των συνομηλίκων σε κσυνδυασμό με την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών θα τερματίσει ευκολότερα τον εκφοβισμό.

¹⁷⁶ Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α. (2012), ό.π. σ. 236

¹⁷⁷ Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, σσ. 457-458.

4.3.4 Δράσεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού εστιασμένες στους γονείς

Η ερευνητική ομάδα του Patterson¹⁷⁸ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σημαντικές για τη μείωση εκφοβιστικών συμπεριφορών είναι οι τέσσερις μεταβλητές που σχετίζονται με την οικογένεια: η καθιέρωση κανόνων, το ενδιαφέρον των γονέων, οι ποινές και οι αμοιβές, αλλά και η υπερνίκηση των κρίσεων. Παράλληλα με την εφαρμογή των προαναφερόμενων πρακτικών μια ιδιαίτερα δημοφιλής τεχνική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού θα μπορούσε να είναι η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Αποτελεσματικοί τρόποι εμπλοκή των γονέων είναι ¹⁷⁹: (α) διοργάνωση συναντήσεων με τους γονείς με σκοπό την ενημέρωση για το φαινόμενο του εκφοβισμού, (β) συμμετοχή των γονέων σε ομάδες αποτελούμενες και από εκπαιδευτικούς και μαθητές για το σχεδιασμό δράσεων πρόληψης, (γ) ενημέρωση των γονιών για το πλάνο του σχολείου, (δ) συλλογή και καταγραφή των ιδεών και προτάσεων των γονιών σχετικά με την εμπλοκή τους για ένα ασφαλέστερο σχολείο, (ε) ενημέρωση για τη διαδικασία αναφοράς στους γονείς για την πιθανή εμπλοκή του παιδιού τους σε εκφοβιστικά επεισόδια είτε ως θύμα είτε ως θύτης είτε ως μάρτυρας, (στ) συνεργασία με τις οικογένειες των δραστών και των θυμάτων για την ενημέρωση της πορείας των προσπαθειών αντιμετώπισης του προβλήματος και (ζ) παροχή ενημέρωσης και πληροφόρησης στους γονείς από άρθρα, ιστοσελίδες, εκπαιδευτικά συνέδρια κ.α. για την αναγνώριση και πρόληψη του εκφοβισμού στο σχολείο.

4.3.5 Δράσεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού εστιασμένες στην κοινότητα

Απαραίτητη κρίνεται και η βούληση της κοινότητας να δικτυωθεί με τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Μια τέτοια προσπάθεια προϋποθέτει τη συνεργασία του σχολείου με φορείς υγείας, με την αστυνομία και τη δικαιοσύνη, αλλά και με υπηρεσίες για την κοινωνική και

¹⁷⁸ Ζάχαρης, Δ., (2003), *Επιθετικότητα και Αγωγή*, Γρηγόρη Αθήνα, σ 138

¹⁷⁹ Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α.,(2012), ό.π. σ. 240

ψυχολογική στήριξη των νέων κ.α. Ορισμένα από τα μέτρα που θα μπορούσε να λάβει η κοινότητα είναι ¹⁸⁰: (α) προγράμματα συνεργασίας και κοινές δραστηριότητες με το σχολείο, (β) πληροφόρηση στα ΜΜΕ και τις τοπικές υπηρεσίες για την πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, (γ) δημιουργική απασχόληση των μαθητών με το πέρας των μαθημάτων και (δ) πρόσβαση στις τοπικές υπηρεσίες για έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση.

Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες μπορεί να συνδράμουν συνεπικουρικά στα ολιστικά σχολικά προγράμματα. Οι σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται ατομικά με θύματα ή δράστες ή και ομαδικά με το σύνολο της τάξης. Οι στόχοι τους συνοψίζονται ως εξής ¹⁸¹: (α) ανάπτυξη, εξάσκηση και τροποποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων) , (β) εξάσκηση των θυμάτων που συμπεριφέρονται παθητικά σε διεκδικητικές συμπεριφορές, (γ) γνωστική αναδόμηση για την κατανόηση των εχθρικών και επιθετικών προκαταλήψεων, (δ) κοινωνική-ψυχολογική προσαρμογή των θυμάτων και (ε) ομαλή επανένταξη των θυμάτων στη σχολική κοινότητα .

¹⁸⁰ Αρτινοπούλου, Β., (2001), ό.π. σ 158.

¹⁸¹ Κωνσταντίνου, Κ. & Ψάλτη, Α. ,(2012), ό.π. σ.240.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη εργασία, σχετική με τον σχολικό εκφοβισμό, διαπιστώνουμε πως το καθολικά διαδεδομένο αυτό φαινόμενο, αποτελεί ένα πρόβλημα, το οποίο έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις παγκοσμίως. Συνιστά διαχρονικά, ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες, καθώς εκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις του σχολικού βίου και απειλεί κάθε μαθητικό μέλος. Είναι ένα σοβαρό κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο εκείνον που τον υφίσταται (θύμα) ή εκείνον που τον εξασκεί (θύτη), αλλά αφορά όλους συνολικά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική κοινότητα και ευρύτερα την κοινωνία. Αποτελεί ένα πρώτο στάδιο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς των νέων και η πρόληψη και αντιμετώπισή του κρίνεται επιτακτική ανάγκη. Αξιοποιώντας την πλούσια διεθνή εμπειρία και γνώση για το πρόβλημα, με οργάνωση και συντονισμό όλων των ενδιαφερόμενων φορέων και με το σχεδιασμό μίας εθνικής πολιτικής για το θέμα, είναι εφικτό, αν όχι να εξαλειφθεί, τουλάχιστον να ελαττωθεί σημαντικά η ένταση και η έκταση του φαινομένου. Όπως αναφέρει ο Olweus¹⁸² «κάθε άτομο πρέπει να έχει το δικαίωμα να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση, στο σχολείο, όπως και στην κοινωνία».

Για τα ελληνικά σχολεία το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι μια πραγματικότητα τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όχι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα όπου γνωρίζει μεγάλη έξαρση, αλλά και στην περιφέρεια. Είναι ένα ζήτημα που πλήττει συστηματικά τουλάχιστον 1 στα 10 παιδιά, ενώ μεγαλύτερο εμφανίζεται το ποσοστό των παιδιών που φοβούνται ότι μπορεί να αποτελέσουν θύματα. Σε αντίθεση όμως με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και πολύ περισσότερο με τις Η.Π.Α, το φαινόμενο στην χώρα μας βρίσκεται ακόμη υπό έλεγχο και δεν εμφανίζει ακραίες εκδηλώσεις, χαρακτηρίζεται όμως από μια δυναμική εν εξελίξει, που σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, διαφαίνεται ανησυχητική. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών εμφανίζεται, μέσα από τις έρευνες, να αποδοκιμάζει κάθε έκφραση και μορφή εκδήλωσης του εκφοβισμού, τον οποίο αντιλαμβάνονται ευκολότερα με την άμεση μορφή του, δηλαδή, ως σωματική βία και σωματική παρενόχληση. Ομολογούν όμως ότι η συχνότερη εκδήλωσή του στην σχολική καθημερινότητα αφορά περιπτώσεις λεκτικής παρενόχλησης (κοροϊδία, σεξουαλική παρενόχληση, διάδοση φημών κ.λ.π.),

¹⁸² Olweus, D., (2009), ό.π. σ. 67

χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι τα περιστατικά σωματικής βίας είναι σπάνια. Όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου, από τις έρευνες προκύπτει ότι στα περισσότερα σχολεία εξελίσσονται περιστατικά εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, έχουν όμως μικρή σχετικά διάρκεια, χωρίς να λείπουν και οι ακραίες περιπτώσεις που κάποιο παιδί υφίσταται τον εκφοβισμό για διάστημα μεγαλύτερο των δύο-τριών εβδομάδων. Χώρο εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, αποτελούν η αυλή, οι τουαλέτες, ο διάδρομος και η τάξη, στο διάλειμμα, όπου η επιτήρηση των εκπαιδευτικών είναι χαλαρότερη, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις παιδιά πέφτουν θύματα εκφοβισμού και μέσα στην σχολική αίθουσα κατά την ώρα του μαθήματος. Ο σχολικός εκφοβισμός ξεκινά ως συμπεριφορά από την πρώτη σχολική ηλικία και γίνεται συχνότερος στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, όπως και κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία¹⁸³. Οι συμπεριφορές εκφοβισμού παρατηρούνται συχνότερα στα σχολεία στις ηλικίες από 8 έως 15 ετών ενώ η κορύφωση τους σε συχνότητα και ένταση παρατηρείται στην ηλικία 11-14 ετών. Κοινό τόπο αποτελεί η διαπίστωση με την πάροδο των σχολικών βαθμίδων τα περιστατικά σωματικής βίας μειώνονται σημαντικά και οι μαθητές επιλέγουν ως μέσο εκφοβισμού τη λεκτική επίθεση. Μπορεί επίσης να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των ερευνών που παρουσιάστηκαν και αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα, συγκλίνουν στο εύρημα ότι το φύλο παίζει άμεσο ρόλο στην άσκηση σωματικής βίας¹⁸⁴. Ειδικότερα, τα αγόρια ασκούν σωματική βία σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα κορίτσια, τα οποία καθώς προκύπτει, εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε βίαια επεισόδια, ενώ αναμειγνύονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού και μετέρχονται περισσότερο έμμεσες μορφές άσκησης εκφοβισμού. Το θύμα είναι πιο συχνά αγόρι, ελληνικής ή ξένης καταγωγής, με καλές επιδόσεις στο σχολείο, με κάποιες διαφορές από το συνηθισμένο τύπο του αγοριού - μαθητή στην ανάπλαση ή στη συμπεριφορά. Όσον αφορά στην καταγωγή του θύματος, μέσα από τις έρευνες παρατηρούμε έντονα φαινόμενα ρατσισμού, καθώς τα άτομα που εκφοβίζονται έχει παρατηρηθεί ότι σε μεγάλο ποσοστό προέρχονται από άλλη χώρα, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και πολλοί Έλληνες θύματα. Το παιδί-θύμα αποφεύγει να δημοσιοποιεί την τραυματική εμπειρία του και όταν το κάνει επιλέγει να απευθυνθεί

¹⁸³ Γιοβαζολιας Α., (Νοέμβριος 2007), *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση (Bullying)/Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*, διάλεξη στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.dide-anatol.att.sch.gr, στις 25/9/2016

¹⁸⁴ Φακιολάς Ν., Αρμενάκης Α., (1995), Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών, περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ.81, σσ. 42-50.

πρώτα στους γονείς και μετά στους εκπαιδευτικούς όταν βρίσκεται ακόμη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αργότερα το εκμυστηρεύεται σπανιότερα και κυρίως σε φίλους. Ο δράστης από την άλλη πλευρά, είναι συνήθως συνομήλικος με το θύμα, ελληνικής καταγωγής, με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και γενικά άσχημη συμπεριφορά μέσα και έξω από την τάξη. Άξιο λόγου αποτελεί και το γεγονός πως σε ό,τι αφορά τα παιδιά-θύτες, αυτά αποτελούν δυο κατηγορίες: αυτά που έχουν ευθέως επιθετική συμπεριφορά και αυτά που θεωρούνται παθητικά – επιθετικά. Τα τελευταία είτε έχουν υπάρξει θύματα κακοποίησης και εκφοβισμού και αναπαράγουν προς άλλες κατευθύνσεις τη βία που υπέστησαν, είτε υιοθετούν μια τέτοια προκλητική στάση, με στόχο να κινητοποιήσουν το δράστη εναντίον τους, προσφέροντας του διαρκή εναύσματα.

Όσον αφορά το θέμα της ομαδικής σχολικής παραβατικότητας προέκυψε ότι στο πλαίσιο της προβληματικής παρέας αναπτύσσεται μια ιδιόρρυθμη αποκλίνουσα ή και παραβατική υποκουλτούρα. Με αυτήν ενθαρρύνεται η τέλεση μορφών συμπεριφοράς με οριακή διακινδύνευση που φθάνουν έως και την τέλεση ομαδικών αξιόποινων πράξεων. Ωστόσο, δεν προέκυψε ότι η παραβατική παρέα διαθέτει τα στοιχεία εκείνα που θα επέτρεπαν τον επιστημονικό χαρακτηρισμό της ως συμμορίας. Τα παιδιά-παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού αν και τις περισσότερες φορές δηλώνουν ότι συμπάσχουν με το θύμα και επιθυμούν να το βοηθήσουν, στην πράξη, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους μένουν αμέτοχοι, γιατί είτε αδιαφορούν για το συμβάν, είτε το θεωρούν διασκεδαστικό ή ακόμη γιατί πιστεύουν πως το θύμα προκάλεσε με οποιονδήποτε τρόπο την συμπεριφορά αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται μεν την ύπαρξη και την έκταση του προβλήματος, αντιδρούν όμως παθητικά και δεν παίρνουν αποτελεσματικά μέτρα για την αντιμετώπισή του, καθώς θεωρούν πως δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τον χειρισμό τέτοιων ιδιαίτερων καταστάσεων, αποποιούμενοι με αυτόν τρόπο τις όποιες ευθύνες τους. Τον κυρίαρχο λόγο και τη μεγάλη ευθύνη στην ενεργοποίηση πρακτικών, κυρίως πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης του φαινομένου, έχει η εκπαιδευτική κοινότητα με την έμπρακτη και πολύπλευρη στήριξη τόσο της Πολιτείας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ορθή αντιμετώπιση του φαινομένου, αλλά και ο ρόλος των γονέων προς τα παιδιά τους, ώστε να περιοριστούν τα φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο με το σωστό χειρισμό του παιδιού-θύτη και του παιδιού-θύμα. Καθοριστικό παράγοντα

αποτελεί η διαρκής και ουσιαστική συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και των τελευταίων με τα παιδιά, αλλά και με όσους κοινωνικούς φορείς μπορούν να συνδράμουν αποφασιστικά. Είναι χρέος μας να παρέχουμε στα παιδιά ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες για όλους και με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών « Ηθική Φιλοσοφία», πραγματεύεται το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της είναι η διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου αυτού, το οποίο αποτελεί το μείζων κοινωνικό πρόβλημα με σοβαρές ηθικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Οι επιπτώσεις του είναι δραματικές όχι μόνο για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και υγεία των παιδιών, αλλά και για την μετέπειτα εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στην εφηβική και ενήλικη ζωή. Η παρουσία της βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς στην κοινωνική πραγματικότητα είναι ιστορικά σταθερή. Η σημασία τους είναι αρνητική, θεωρείται ανήθικη και σχεδόν πάντα, οδηγεί στο « κακό». Παρόλα αυτά, από πολλούς στοχαστές, αναφέρονται ως αναπόφευκτες στον αγώνα που κάνει ο άνθρωπος για να προασπίσει το δικαίωμά του στη ζωή. Η βία ως έννοια μελετάται διαρκώς από τη φιλοσοφούσα συνείδηση. Πολλές φιλοσοφικές παραδόσεις δημιουργούν ένα τοπίο στο οποίο η γνώση, η ατομική και συλλογική ταυτότητα, καθώς και οι κοινωνικοί δεσμοί, μπορούν να κατανοηθούν μέσα από μηχανισμούς που περιλαμβάνουν αποτυπώσεις της βίας. Η εννοιολογική προσέγγιση τόσο του φαινομένου της βίας, όσο και του φαινομένου της επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα δυσχερής. Αλλάζει ανάλογα με την επιστημονική προσέγγιση (κοινωνιολογική, εγκληματολογική/νομική, ψυχιατρική, ψυχολογική, παιδαγωγική), καθώς και με την οπτική γωνία που ο κάθε ερευνητής το υιοθετεί. Σε ό,τι δε αφορά το φαινόμενο της παιδικής βίας, ο θυμός, η οργή, και η επιθετικότητα, είναι από τις πιο συνηθισμένες αντιδράσεις της παιδικής ηλικίας.

Από την αρχή της ζωής του, το άτομο, αντιδρά βίαια σε καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια. Το παιδί έχει συνείδηση της εχθρικής διάθεσης και πρόθεσής του να κάνει «κακό» ή να προκαλέσει ζημιά. Μάλιστα, η παιδική επιθετικότητα, γνωστή στους ψυχολόγους και ως διαταραχή της διαγωγής, χαρακτηρίζεται ως μία κοινωνικά ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο σχολείο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με οδυνηρές συνέπειες για την κοινωνικοποίηση τόσο των «θυτών» όσο και των «θυμάτων». Το παιδί χρησιμοποιεί την επιθετικότητα ως μέσο για την επίτευξη κάποιας επιθυμίας του ή προκειμένου να μιμηθεί επιθετικά πρότυπα. Τα παιδιά μαθαίνουν πολύ νωρίς ότι συμπεριφερόμενα επιθετικά εξασφαλίζουν κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα. Πολύ εύκολα, επίσης, μιμούνται

επιθετικές συμπεριφορές τόσο των ενηλίκων όσο και των συνομηλίκων τους. Η επίδραση των συνομηλίκων είναι βραχυχρόνια και σύντομα ατονεί. Αντίθετα, η επιθετική συμπεριφορά ενός σημαντικού ενήλικου, π.χ. γονέα, στη ζωή του παιδιού έχει συνεχή επίδραση και αποτελεί μοντέλο μίμησης και ταύτισης. Δεν είναι, μάλιστα, καθόλου αμελητέα η ευθύνη που έχουν τόσο η τηλεόραση, το διαδίκτυο, όσο και γενικότερα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στην αύξηση της παιδικής επιθετικότητας, λόγω των βίαιων προτύπων και εικόνων που προβάλλουν.

Το σχολείο, μεταξύ άλλων, αποτελεί χώρο εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο χώρο του, δεν είναι κάτι καινούργιο. Πολλοί είναι οι ενήλικες που έχουν πρωταγωνιστήσει ως παιδιά είτε ως δράστες, είτε ως θύματα, είτε ως παρατηρητές σε επεισόδια εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα διεθνές και διαχρονικό. Την έναρξη της συστηματικής μελέτης του φαινομένου σήμανε η έκδοση του βιβλίου του Dan Olweus “*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*” στη Σουηδία το 1978. Κατά τον Olweus το *bullying* πρέπει να διαχωρίζεται από το «πείραγμα». Το *bullying* εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις και χαρακτηρίζεται από την ανισορροπία δύναμης. Αντίθετα, το «πείραγμα» δεν περιλαμβάνει τη σωματική πρόκληση πόνου του άλλου. Το διαφοροποιητικό στοιχείο πειράγματος και σχολικού εκφοβισμού είναι η συχνότητα και το ότι η πράξη συμβαίνει με άσχημο τρόπο. Ωστόσο, το πείραγμα μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό όταν συμβαίνει εκτός ορίων του παιχνιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα και το παιδί δεν αισθάνεται ότι οι πράξεις των άλλων είναι αστείες. Έρευνες τόσο στο εξωτικό όσο και στον ελλαδικό χώρο έχουν δείξει ότι οι πιο συνηθισμένες μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι ο λεκτικός, η σωματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σε γενικές γραμμές τα αγόρια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια σε εκφοβιστικά επεισόδια, χρησιμοποιώντας τη σωματική μορφή του εκφοβισμού. Αντίθετα, τα κορίτσια επιλέγουν τη λεκτική ή την έμμεση μορφή του. Αναφορικά με τις αντιδράσεις τους, τα θύματα επιλέγουν να βιώνουν τις εμπειρίες σε απομόνωση, αγνοώντας το θύτη. Τέλος, τα περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να μειώνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών.

Ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, ο εκφοβισμός, παίρνει διάφορες μορφές. Μπορεί να είναι άμεσες, περιλαμβάνοντας πράξεις που απαιτούν τη διαπροσωπική επαφή του δράστη και του θύματος, αλλά και έμμεσες, περιλαμβάνοντας πράξεις χωρίς την προσωπική αντιπαράθεση δράστη και θύματος, δηλαδή, πράξεις που μπορεί να μην τις παρατηρεί το θύμα, αλλά είναι

προμελετημένες και έχουν αρνητικές επιπτώσεις (π.χ. διάδοση φημών - cyber bullying). Επίσης, ο εκφοβισμός μπορεί να ασκηθεί από ένα μεμονωμένο άτομο ή ομάδα ατόμων προς ένα μεμονωμένο άτομο ή ομάδα ατόμων. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού σε συνάρτηση πάντα με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν. Μερικά από αυτά τα στοιχεία αφορούν την προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο, τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η τυχόν αναπηρία ή κάποιο χαρακτηριστικό «κουσούρι». Τα παιδιά που λειτουργούν ως θύτες, σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, έχουν αυταρχική προσωπικότητα, είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους τους - ακόμα και προς του ενήλικους, εκπαιδευτικούς και γονείς - παρορμητικά και με σωματική δύναμη μεγαλύτερη από τους συνομηλίκους τους και ειδικότερα από τα θύματα Έχουν μια σχετικά θετική άποψη για τον εαυτό τους, ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια και μια πιο θετική στάση προς τη βία και τη χρήση βίαιων μέσων απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Τα θύματα είναι συνήθως άτομα ντροπαλά και συνεσταλμένα, επιφυλακτικά, ευαίσθητα, ήσυχα, με περισσότερες αγωνίες και ανασφάλειες από το μέσο μαθητή. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, που τα ωθεί στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους». Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, μάλιστα, χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα αγόρια θύματα έχουν από πριν στενότερες και καλύτερες σχέσεις με τους γονείς τους από ό,τι τα αγόρια συνολικά, και ιδιαίτερα με τις μητέρες τους· κάτι που συχνά οι δάσκαλοι εκλαμβάνουν ως υπερπροστατευτικότητα από την πλευρά των μητέρων. Επίσης έχει υποστηριχθεί ότι οι μητέρες των θυμάτων είναι αυταρχικές απέναντι τους, θέλουν να ελέγχουν τα παιδιά τους σε υπερβολικό βαθμό και ότι οι οικογένειές τους είναι τόσο συνεκτικές που δεν ευνοούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών εκτός οικογένειας.

Τέλος να αναφέρουμε ότι υπάρχει και μια ειδική κατηγορία μαθητών και μαθητριών που «συμπεριφέρονται είτε ως θύτης είτε ως θύμα, ανάλογα με τις συνθήκες»· αυτοί αποκαλούνται θύτες/θύματα. Οι θύτες/θύματα επιδεικνύουν ένα συνδυασμό αγχωδών και επιθετικών συμπεριφορικών σχημάτων και εκδηλώνουν προβλήματα συγκέντρωσης και υπερδραστηριότητα. συμπεριφέρονται με τρόπους που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση γύρω τους. Είναι άτομα ανασφαλή και ανήσυχα, έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και λειτουργούν παρορμητικά, μιλώντας και

πράττοντας χωρίς να σκεφτούν. Απουσιάζουν από το σχολείο πιο συχνά από τους συνομηλίκους τους, οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι σχετικά χαμηλές και εκδηλώνουν ψυχολογικά προβλήματα και ιδιαίτερα κατάθλιψη. Στην προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα γιατί να εκφοβίζεται κάποιος, έχει προταθεί μια ποικιλία παραγόντων όπως: ατομικοί και βιολογικοί παράγοντες (η εμφάνιση του μαθητή), οικογενειακοί παράγοντες (γονείς σε διάσταση, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, άνεργος πατέρας, μειωμένο εισόδημα, πενία), πολιτισμικοί παράγοντες (γλώσσα-χρώμα δέρματος-θρησκεία), σχολικοί παράγοντες (εκπαιδευτική πρακτική, προφίλ εκπαιδευτικού, σχολικές επιδόσεις, αποτυχία, σχολική φοβία), κοινωνικές σχέσεις, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητικές τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες - τουλάχιστον μακροπρόθεσμα - καθώς επίσης και για τους αμέτοχους παρευρισκόμενους, μέσω των μηχανισμών της κοινωνικής μάθησης και λόγω του ότι ο εκφοβισμός διαβρώνει τις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμαθητών. Οι μαθητές - μαθήτριες που βιώνουν πιο άμεσα τις οδυνηρές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι αναμφίβολα τα θύματα. Ανάλογα με την έντασή του ο συναισθηματικός αντίκτυπος κυμαίνεται από μια απλή αίσθηση δυσφορίας μέχρι τη θλίψη καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας που εντείνεται όταν ετοιμάζονται να πάνε στο σχολείο. Σημαντικός αριθμός ερευνών αναφέρει τα σχετικά χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ή αυταξίας των παιδιών που θυματοποιούνται συχνά. Όμως τι συμβαίνει κι από τη μεριά του θύτη; Ο μαθητής που λειτουργεί ως νταής στο σχολείο έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να καταφύγει αργότερα στη βία. Αρκετοί μελετητές ισχυρίζονται ότι ο μαθητής που εμπλέκεται σε εκφοβιστικά επεισόδια ως θύτης έχει μεγάλη πιθανότητα να βρεθεί, ως νεαρός ενήλικας, στα έδρανα των δικαστηρίων, ως κατηγορούμενος για αντικοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά του σήμερα είναι οι γονείς του αύριο. Και τα συγκεκριμένα παιδιά, ως γονείς, πιθανότατα, θα αναθρέψουν τους θύτες της επόμενης γενιάς, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός, όταν δεν ελέγχεται και δε συναντά εμπόδια και κυρώσεις, προωθεί ένα κλίμα βίας και επιθετικότητας που ευνοεί την εγκληματικότητα. Επιπτώσεις όμως έχουμε και στα άτομα που είναι και δράστες και θύματα. Αισθάνονται πολύ μόνα και παρουσιάζουν χαμηλότερη και αρνητικότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους θύτες και τα θύματα. Λόγω του διπλού ρόλου τους διακατέχονται από αντιφατικά συναισθήματα όπως ανασφάλεια, άγχος, μοναξιά, θυμό, λύπη, αδιαφορία, τα οποία μπορεί να συνδυάζονται από την κοινωνική απομόνωση, την αποτυχία στο

σχολείο και τη συμμετοχή του σε προβληματικές συμπεριφορές (κλοπές καταστημάτων, βανδαλισμοί, χρήση ναρκωτικών ή άλλων ψυχοτρόπων ουσιών). Είναι φανερό λοιπόν ότι εκεί που επικρατεί η βία υποφέρουν όλα τα μέρη του συστήματος, διαταράσσεται η ισορροπία του σχολικού κλίματος και σκηνικό βίας και φόβου παρατείνει τον κύκλο του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, η έκθεση στη βία σχετίζεται θετικά με τον κίνδυνο διάπραξης επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, καθώς αυξάνει τα επίπεδα οργής και κατάθλιψης. Οι ήσυχοι ή και αποσυρμένοι νέοι, μπορεί να καταφύγουν στη διάπραξη βίαιης συμπεριφοράς, ωθούμενοι από ένα διαρκές αίσθημα ψυχικής οδύνης ή απομόνωσης, ακολουθούμενο από την παρόρμηση να βλάψουν τον κόσμο γύρω τους ή αυτούς που θεωρούν υπεύθυνους για τον πόνο τους.

Με ποιον τρόπο, λοιπόν, θα αντιμετωπίσουμε το σχολικό εκφοβισμό; Τι μέτρα πρόληψης και καταστολής του θα πάρουμε; Οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, που σχεδίασαν και υλοποιούν πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διακρίνονται σε τρία επίπεδα: α) εθνικές πολιτικές (οργάνωση, διάρθρωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο των μαθημάτων και γενικότερα τους τρόπους και τα μέσα παροχής της παιδείας σε όλες τις βαθμίδες) κεντρικά κατευθυνόμενες από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, β) τις περιφερειακές-τοπικές πολιτικές, οι οποίες στοχεύουν στην εγκαθίδρυση μιας θετικής-λειτουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας και γ) πολιτικές και πρωτοβουλίες από τα ίδια τα σχολεία και τους μαθητές, εστιάζοντας στο σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων ειρηνικής επίλυσης διαφορών και διαμεσολάβησης. Για την ανάπτυξη αυτών των πρωτοβουλιών είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, διευθυντές). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποστηρίζει τη σχολική ενσωμάτωση, την ένταξη ή και τη συνεκπαίδευση επιδιώκοντας να παρέχει στα παιδιά *ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης*. Θυμίζουμε ότι το 1989, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ψήφισε τη «*Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού*», όπου όλα τα παιδιά της γης έχουν *ίσα δικαιώματα* και δεν υπόκεινται ή τουλάχιστον θα έπρεπε να αποφεύγεται η οποιαδήποτε διάκριση ανάλογα με το χρώμα, τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή τις πολιτισμικές του καταβολές καθώς και των γονέων τους, την εθνική ή κοινωνική τους καταγωγή αλλά και την οικονομική τους κατάσταση. Η Διάσκεψη της Ουτρέχτης, Φεβρουάριος του 1997, έχει ως βασικό της θέμα την ασφάλεια στο Σχολείο. Υπό το πλαίσιο της γενικότερης συζήτησης για τη σχολική βία, αναφέρονται και περιστατικά εκφοβισμού αλλά και θυματοποίησης των μαθητών κατά

τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο και έξω από αυτό. Διανύουμε την Παγκόσμια Δεκαετία για την «Κουλτούρα της Ειρήνης και της Μη-Βίας» για τα Παιδιά του Κόσμου και για τα έτη 2001-2010. Μάλιστα, όπως υπογραμμίζεται από την UNESCO, Κουλτούρα της Ειρήνης είναι το σύνολο των αξιών αλλά και των μορφών συμπεριφοράς που εκφράζουν σεβασμό στη ζωή, στα άτομα, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στο σύνολο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Είναι μια Κουλτούρα που αποσκοπεί στην απόρριψη της βίας και στον ενστερνισμό των αρχών της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας και της κατανόησης σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και ανάμεσα στα έθνη. Για την εξασφάλιση αυτής της ειρήνης στην καθημερινή μας ζωή – στην οικογένεια, στο δρόμο, στη γειτονιά, στο σχολείο, στη χώρα μας - η καταπολέμηση της βίας αποτελεί πλέον μια κοινωνικά αποδεκτή, αναντίρρητη και επιτακτική ανάγκη.

Το ελληνικό σχολείο πάντως δε φαίνεται να είναι σήμερα επαρκώς εφοδιασμένο με προληπτική πολιτική του φαινομένου ούτε με σαφή μέτρα για την αντιμετώπισή του. Με δεδομένο ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, κρίνεται απαραίτητη η εκστρατεία ενημέρωσης παιδιών και γονέων για το φαινόμενο και τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισής του. Η καλή συνεργασία όλων όσων έχουν την ευθύνη για την ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών είναι απαραίτητη, γιατί η βία με οποιαδήποτε μορφή της δεν μπορεί να λύσει τις διαφορές που ίσως τα παιδιά έχουν μεταξύ τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον. Μάλιστα για το σκοπό αυτό το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν και της θετικής γνωμοδότησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ζητά από τους Εκπαιδευτικούς της χώρας να υλοποιούν σχέδια εργασίας που αφορούν στην παραπάνω σύμβαση, στοχεύοντας στην ενημέρωση όλων των μαθητών για τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης κάποιων παιδιών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες. Οι συνθήκες αυτές σχετίζονται με τομείς που αφορούν τη μετανάστευση, την ανεργία, τη φτώχεια, την αδυναμία πρόσβασης στην εκπαίδευση, την παιδική κακοποίηση, την παρενόχληση, τον σχολικό εκφοβισμό-bullying και τη θυματοποίηση-victimization. Αξιόλογες, είναι και οι προσπάθειες, για την αύξηση της επίγνωσης της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα του εκφοβισμού, όπως η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, ο Συνήγορος του Παιδιού, αλλά και το Παρατηρητήριο.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, παραβατικότητα, πρόληψη, σωματική μορφή, λεκτική, σεξουαλική, κοινωνικός αποκλεισμός, θύτης, θύμα, παρατηρητής, σχολικό περιβάλλον, φύλο, οικογενειακή δομή

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχαίοι συγγραφείς

- Αισχύλος, *Προμηθεύς Δεσμώτης*, (1991), (μετάφραση-σχόλια- εισαγωγή Τοπούζης), Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Πλάτων, *Πολιτεία*, 1992, (μτφ Φιλολογική Ομάδα Κάκτου), Κάκτος, Αθήνα.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδου, Χ. & Ψάλτη, Α, (2012), Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο: Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Αρτινοπούλου, Β, (2001), *Βία στο σχολείο (έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη)*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., (2013), Εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Τόπος.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ψάλτη, Α.,(2012), Το ερευνητικό πρόγραμμα Πυθαγόρας: Σκεπτικό και Στόχοι. Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Βουϊδάσκη, Β., (2000), *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο*, (β' έκδοση), Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ζάχαρης, Δ.,(2003), *Επιθετικότητα και Αγωγή*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Κασάπη, Σ. & Λαλούμη- Βιδάλη, Ε.Εμπειρίες θυματοποίησης σε χώρους προσχολικής αγωγής. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Τόπος.

- Κουράκης, Ν.,(2013), Ο παραβατικός έφηβος. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Τόπος.
- Κωνσταντίνου, Κ. & Κασάπη, Στ., (2012), Εμπειρίες θυματοποίησης σε χώρους προσχολικής αγωγής. Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας. . Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε., (2005), Εξελκτικές δομές στην επιθετικότητα και στις σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους *Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 39, Αθήνα.
- Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος Ε., (2013), Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Τόπος.
- Μπεζέ, Λ.,(1985), *Ανήλικοι Παραβάτες*, Μελέτη 20 περιπτώσεων. Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλα.
- Νέστορος, Ι., (1992), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., (2013), Σχολικός εκφοβισμός και εθνικοπολιτισμική ετερότητα. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Τόπος.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). Μορφές νεανικής παραβατικότητας και η κρίση της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων. Στο Κουρκούτας, Ε.Η. & Θάνος, Β.Θ. (επιστημ. επιμ.), *Σχολική βία και Παραβατικότητα (ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις)*, Αθήνα, Τόπος.
- Παρασκευόπουλος,(1987), Ι. *Εξελκτική Ψυχολογία τ. Α΄*, Αθήνα.
- Olweus, D., (2009), *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο (τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε)*, Αθήνα, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Πανούσης, Γ., (1987), *Θεμελιώδη Ζητήματα Εγκληματολογίας*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.

- Παπαστυλιανού, Α., (2001), *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*, Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.
- Παπαρίζος, Α. ,(2001), *Θεός, Εξουσία και θρησκευτική συνείδηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πελεγρίνης, Θ., (2011), *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*. Αθήνα, Παπασωτηρίου.
- Πούτου, Κ., (1995), *Δραστηριότητες και μοντέλο παρέμβασης της ΑΡΣΙΣ. Στο Ανθολόγιο: Νεανική Παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και στη Βρετανία, .* Αθήνα,« Άρσις», Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων.
- Smith, P. (μτρφ. Κασάπη, Στ.), (2012), *Εκφοβισμός στο Σχολείο: Το Ερευνητικό Υπόβαθρο. Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*, Αθήνα,Gutenberg.
- Τσιαντής, Ι. & Ασημόπουλος, Χ.,(2010), *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: το διακρατικό πρόγραμμα «Δάφνη» της ΕΨΥΠΕ. Στο Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία*,Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ψάλτη, Α., (2012), *Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: Μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου. Στο Ψάλτη, Α. – Κασάπη, Στ. - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιστημ. επιμ.) Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Ο Εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία (ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις)*,Αθήνα,Gutenberg.
- Χηνάς, Π., Χρυσαφίδης, Κ.,(2000), *Επιθετικότητα στο σχολείο: προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ελληνόγλωσση Αρθρογραφία

- Γαλανάκη, Ε., (2010), *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.*
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημακόπουλος, Χ. & Τσιαντής, Ι., (2010), *Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. Ψυχολογία, 17(2), 156-175.*

- Debuyst, C., (1990-1992), Η συνειδητοποίηση της ευθύνης (RESPONSABILISATION) στο πλαίσιο της μεταχείρισης των νεαρών παραβατών. *Ελληνική Επιθεώρηση Εγκληματολογίας*, 5-10, 15-32.
- Δεληβογιατζής, Γ.,(2014), Βία και πολιτική. *Δελτίο Τύπου στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φιλοσοφίας*, Θεσσαλονίκη, 21-23 Φεβρουαρίου 2014.
- Ιωαννίδη, Β., (2003), Σημασία και δυνατότητες παιδαγωγικής προσέγγισης και παρέμβασης στην κοινωνική ένταξη παιδιών και εφήβων με παραβατική συμπεριφορά. *Τα Εκπαιδευτικά*.
- Κοντός, Δ., (2003), Η βία πριν την πολιτική. *Σύγχρονα θέματα*.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη Αικ., (2012), Το φαινόμενο του εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *e-Journal of Science & Technology*, 7(2), 15-23.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. ,(2000), Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στον χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Έφηβος* 2(1), 97-111

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1993). Aggression. A social learning analysis, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Courtecuisse, V., – Fortin, J., – Μπεζέ, Λ., – Pain, J., – Selosse, J.,(1998),Βία στο σχολείο... *Βία του σχολείου*, (επιμέλεια: Λ. Μπεζέ), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict*, (1999), Vol 2, London: Academic Press
- Haber, J.,(σε συνεργασία με την Jenna Glatzer),(2007), *Τέλος στον Εκφοβισμό*, Πατάκης, Αθήνα.
- O' Moore, M., (2000), Critical Issues for Teachers Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive behavior*, 26(1), 99-111
- Rigby, K., (2002), *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Scaffner Rudolph, (2000), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού τα πρώτα χρόνια της ζωής του*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Sharp, S., & Smith, P.K., (1994) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, Routledge , London & N.York.
- Smith, P.K. & Sharp, S., (1994), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

- Smith, P.K. & Brain, P.,(2000), Bullying in schools: Lessons from two decades of research, *Aggressive Behavior*.
- Sullivan, K.Cleary, M. & Sullivan, G., (2007), *Bullying in Secondary Schools. What it look like and How to manage it*, London, Paul Chapman Publishing –Corwin Press.
- Whitney, I. & Smith, P.K., (1993), A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools”, *Educational research*, 35(1), 3-25.

Ξενόγλωσση Αρθρογραφία

- Andreou, E., (2000), Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12- year-old Greek school children, *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- Espelage, D. & Swearer, S.M. ,“Research on school bullying and victimization: What we learn and where do we go from here?”, *School Psychology Review*,32(3), p. 565-583, 2003.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A.,(2001), Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece». *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., & Kaikiainen, A., (1996), Bullying as a group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Χρήσιμο υλικό από το Διαδίκτυο

- Γιοβαζολιας Α., (Νοέμβριος 2007), *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση (Bullying)/Ειδικά Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*, διάλεξη στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.dide-anatol.att.sch.gr, στις 25/9/2016
- Δερμιτζάκης, Χ., (1985), Τι είναι ηθολογία, *Περισκόπιο της Επιστήμης*, τ.72, σσ. 68-73, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.hdermi.blogspot.gr/2009/11/blog-post_28.html, στις 16/7/2017.

- Europe's Antibullying Campaign,(2012), Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού.ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf. στις 25/06/2016
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.(Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου), Βία επιθετικότητα και σχολείο, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα : <http://www.epsypr.gr> στις 24/7/2016.
- Μαυρογιάννης, Δ.Γ., (2003), Παιδική και Εφηβική Παραβατικότητα: Παθογενή Αίτια Αποδόμησης της Θεσμικής Κοινωνικοποίησης και Επιπτώσεις Εξωγενών Παραγόντων ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t36/t36_12.htm, στις 01/09/2016.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολικό εκφοβισμό, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://sciencearchives.wordpress.com>, στις 27/07/2016.
- Παπάνης, Ε., & Γιαβρίμης, Π.(2007), Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα http://eparaniws.blogspot.com/2007_09_10_archive.html, στις 23/7/2016.
- Παπαχρήστου, Κ. & Μαυροκεφαλίδου, Ε., Σχολική Βία και Πολυπολιτισμικότητα: Η Αναγκαιότητα Διαπολιτισμικών Παρεμβάσεων, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/> στις 18/06/2016, σ.3.
- Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, Έρευνα για την παιδική βία, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias> στις 24/7/2016.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α., (2000), Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολικό χώρο, Π. Ι.- ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <http://www.psychorropia.gr/> στις 20/7/2017
- Σμυρνάκης, Ν., Η Άσκηση Βίας στο Πλαίσιο της Οργανωμένης Κοινωνίας, Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα (<http://www.ethics.gr/content.php?id=30>) στις 28/5/2016.
- Χαραλάμπους, Ε., *Βία και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα (<http://www.ethics.gr/content.php?id=23>) στις 26/6/16.