



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Π.Μ.Σ: Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη

**ΘΕΜΑ: «ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: Η περίπτωση μιας  
σχολικής μονάδας στην νότια Αττική»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή:**

Εμμανουήλ Σπυριδάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής (Επιβλέπων)

Παναγιώτης Καφετζής, Καθηγητής

Μαρία Νικολακάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2018

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	σελ. 7
ABSTRACT.....	σελ. 8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 9

### **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

#### **A. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**

A.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ...	σελ. 12
A.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....	σελ. 14
A.3. ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....	σελ. 18
A.4. ΠΑΙΔΙΑ-ΔΡΑΣΤΕΣ, ΠΑΙΔΙΑ-ΘΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ.....	σελ. 21
A.5. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	σελ.22
A.5.1. Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ατομικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μαθητές .....	σελ. 22
A.5.2. Η εξελικτική θεωρία .....	σελ. 25
A.5.3. Η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του φαινομένου του Εκφοβισμού .....	σελ. 26
A.5.4. Ο ρόλος του μηχανισμού των ομάδων στο φαινόμενο του Εκφοβισμού .....	σελ. 28
A.5.5. Ο ρόλος των σημαντικών « άλλων» στη θεωρία της ηθικής του Bandoura και της επανένταξης μέσω της ντροπής των Ahmed & Braithwaite.....	σελ. 29

A.5.6. Η συστημική προσέγγιση του φαινομένου .....	σελ. 30
A.6. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ .....	σελ. 32.
 <b>B. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</b>	
B.1. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ.....	σελ. 36
B.2. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΥΝ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΝΤΑΙ.....	σελ. 38
B.3. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ, ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ .....	σελ. 41
 <b>Γ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ .....</b>	
σελ. 42	
Γ.1. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ .....	σελ 43
Γ.1.1. Κυριότερες δράσεις κατά του εκφοβισμού στο εξωτερικό .....	σελ. 43
Γ.1.2. Οι δράσεις κατά του εκφοβισμού στην Ελλάδα .....	σελ. 46
<b>Δ. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ .....</b>	σελ. 47
<b>Ε. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....</b>	σελ. 49
 <b><u>ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ</u></b>	
 <b>A. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</b>	
A.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	σελ. 52
A.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	σελ. 53

A.3. ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	σελ. 53
A.4. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	σελ. 54
A.5. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	σελ. 55
A.6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	σελ. 56
A.7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	σελ. 57
A.8. ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ .....	σελ. 58.
A.8.1. Ερωτηματολόγιο γονέων.....	σελ. 58
A.8.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	σελ. 59
<b>B. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
B.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ .....	σελ. 59
B.1.1. Εμπειρίες και στρατηγικές παιδιών στο σχολείο με βάση τις απόψεις των γονέων.....	σελ. 59
B.1.2. Οι στρατηγικές των γονέων .....	σελ. 60
B.1.3. Οι απόψεις των γονέων για τον ρόλο των εκπαιδευτικών.....	σελ. 60
B.1.4. Οι απόψεις των γονιών για τον εκφοβισμό και τους εμπλεκόμενους.....	σελ. 61
B.1.5. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων .....	σελ. 62
B.1.6. Συμπεράσματα της έρευνας για τους γονείς .....	σελ. 65
B.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	
B.2.1. Περιγραφή των χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων παιδιών από τους εκπαιδευτικούς .....	σελ. 67

B.2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό .....	σελ. 68
B.2.3. Ενέργειες των εκπαιδευτικών-Η πλαισίωση.....	σελ. 68
B.2.4. Συμπεράσματα της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς .....	σελ. 72
Γ. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	σελ 74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	σελ. 78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	σελ. 92

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν σε αυτήν με οποιοδήποτε τρόπο.

Αρχικά ευχαριστώ ολόψυχα τον κ. Μάνο Σπυριδάκη, αναπληρωτή καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, για την εποπτεία αυτής της διατριβής και την πολύτιμη καθοδήγησή του σε όλη τη διάρκεια εκπόνησής της, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό μέρος. Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που μου παρείχε, ήταν πολύτιμες για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου για την άμεση συνδρομή τους στη διεξαγωγή της έρευνας ,για τον χρόνο που διέθεσαν, τις πολύτιμες συμβουλές τους και την αμέριστη συμπαράστασή τους.

Τέλος την ευγνωμοσύνη μου στα δυο παιδιά μου και στην Αμαλία που με υπομονή και καρτερικότητα με ενθάρρυναν σε αυτή την προσπάθεια.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και κυρίως στον τρόπο που ερμηνεύεται από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός της είναι η διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε ένα δημοτικό σχολείο των νοτίων προαστίων της Αθήνας.

Η μελέτη στηρίζεται σε μια ποιοτική προσέγγιση με χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικής μεθόδου, μέσω της οποίας επιχειρείται μια ανάλυση του τρόπου με τον οποίον γονείς και εκπαιδευτικοί συγκροτούν τις αφηγήσεις τους για περιστατικά εκφοβισμού που έχουν πέσει στην αντίληψή τους καθώς και των απόψεών τους γενικότερα γύρω από το ζήτημα αυτό. Η μελέτη και ανάλυση των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών γύρω από το φαινόμενο αυτό και τις στρατηγικές που υιοθετούν, διαφωτίζει το πρόβλημα κι από άλλες πλευρές, αναδεικνύει παράγοντες που βοηθούν στην άμβλυνσή του, εντοπίζει στερεότυπα που το οξύνουν και τέλος επιτρέπει τον σχεδιασμό δράσεων που το αντιμετωπίζουν.

Οι πρακτικές ανατροφής των γονέων σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση του φαινομένου, με τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά αλλά και με την ψυχοκοινωνική τους υγεία. Κι ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες για τις απόψεις των παιδιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, ελάχιστες όμως έρευνες περιλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν οκτώ γονείς και επτά εκπαιδευτικοί ενός σχολείου των νοτίων προαστίων της Αθήνας, οι οποίοι έδωσαν μια συνέντευξη. Η ανάλυση των απαντήσεων υπογραμμίζει την σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και την ανάγκη εμπλοκής, ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης γονέων και εκπαιδευτικών σε προγράμματα που στοχεύουν στον περιορισμό του φαινομένου, ώστε να γίνεται ευκολότερος ο εντοπισμός μιας πιθανής κακοποίησης και να υιοθετηθούν οι αποτελεσματικότερες πρακτικές για την αντιμετώπισή του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολικός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, γονείς, θύτης, θύμα, επιπτώσεις.

## **ABSTRACT**

This present study concentrates on the multidimensional social phenomenon of school bullying, and especially on the way it is interpreted by parents and teachers. It aims to investigate the violent experience of school bullying among pupils by parents and teachers at a primary school in the southern suburbs of Athens.

This study is based on a qualitative approach on a semi-structured interview as a research method, which attempts to analyze how parents and teachers constitute their stories about intimidating incidents and their general opinions regarding this issue. Studying and analyzing parents' and teachers' opinion on this phenomenon, and the strategies they adopt, illuminates the problem from other aspects, designates factors that helps it mitigate, identifies stereotypes that stimulate, and, ultimately, plans strategic actions to tackle it.

Parental care practices are directly related to the manifestation of the phenomenon, to the strategies adopted by children, and to their psychosocial health. And while there are several surveys on children's opinion regarding school bullying, there are few surveys that include parents' and teachers' views.

This survey includes eight parents and seven elementary school teachers in the southern suburbs of Athens, who were questioned. Data analysis highlights the importance of school and family co-operation, and suggests the need for parents and educators involvement, awareness-raising, and guidance programs to reduce the phenomenon, identify potential abuse cases, and adopt more effective coping practices.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της βίας και του εκφοβισμού εμφανίζεται με διάφορες μορφές, συχνότητες και εντάσεις, σε πλαίσια όπου υπάρχει ανισότιμη κατανομή δύναμης και εξουσίας. Για περισσότερες από τρεις δεκαετίες πολλές μελέτες εστίασαν στο φαινόμενο αυτό ειδικά στον χώρο του σχολείου, καθώς οι μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες στη ζωή των παιδιών σε ψυχολογικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, είτε είναι δράστες, είτε θύματα, είτε παρατηρητές είναι σοβαρές. Το φαινόμενο αυτό όμως δεν περιορίζεται στα πλαίσια του σχολείου αλλά συνοδεύει το άτομο και στην ενήλικη ζωή του καθώς η παιδική επιθετικότητα αποτελεί προγνωστικό δείκτη της επιθετικότητας των ενηλίκων και συνδέεται με την βία στον κοινωνικό, τον εργασιακό και τον κοινωνικό χώρο (Chan, 2006).

Με βάση τους στόχους του Συνηγόρου του Παιδιού και τις Αρχές των Δικαιωμάτων του Παιδιού αναφαίρετο δημοκρατικό δικαίωμα για κάθε παιδί αποτελεί το αίσθημα της ασφάλειας στο σχολείο και η προστασία από την καταπίεση και τον επαναλαμβανόμενο εμπρόθετο εξευτελισμό που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός (Olweus, 1999). Κατά συνέπεια συνιστά υποχρέωση όλων των ενηλίκων, που έρχονται σε επαφή με παιδιά στον οικογενειακό, εκπαιδευτικό, πολιτικό και κοινωνικό χώρο, η προστασία τους από τέτοιες συμπεριφορές.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει διεθνώς γύρω από το φαινόμενο αυτό και υπογραμμίζουν την σοβαρότητα του θέματος. Στην Ελλάδα οι πιο σημαντικές είναι ενδεικτικά: α) Η διαπολιτισμική-συγκριτική έρευνα του Γκότοβου (1996) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά σε ποσοστό πάνω από 40% δηλώνουν ότι εκδηλώνεται βία στο σχολείο τους και ότι ένα στα τέσσερα παιδιά είναι θύμα σωματικής βίας. β) Η έρευνα των Πετρόπουλου και Παπαστυλιανού του 2001 και της Ελληνικής Εταιρείας για την Ψυχική Υγεία που έδειξε πως σχεδόν το 39% επί συνόλου 4.300 μαθητών και μαθητριών, ηλικίας 11-15 ετών που συμμετείχαν δήλωσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007). γ) Η διακρατική έρευνα των Due et al (2005) σύμφωνα με την οποία το ποσοστό των παιδιών στη χώρα μας που βιώνει κατά την διάρκεια της σχολικής του ζωής κάποια μορφή βίας είναι 12,4% για τα αγόρια και 8,1% για τα κορίτσια. δ) Τα αποτελέσματα του διακρατικού προγράμματος ΔΑΦΝΗ (2006-7) σύμφωνα με τα

οποία το 22,5% των μαθητών και μαθητριών έχουν υποστεί κάποια μορφή λεκτικού, σωματικού, σεξουαλικού, έμμεσου ή άλλου τύπου εκβιασμού και βίας, ενώ το ποσοστό των παιδιών που έχει ασκήσει εκφοβισμό φτάνει στο 10,11% (Γσιαντής, Ασημόπουλος, Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ και συν., 2007).

Τα διάφορα προγράμματα που έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί με σκοπό την πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος εστιάζουν κατά πρώτον στην διερεύνηση των αντιλήψεων και των στρατηγικών των γονιών και κατά δεύτερον στην εμπλοκή και συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών και μαθητριών. Σύμφωνα με τον Οίweis (2009), όχι μόνο οι γονείς αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί συμβαίνει συχνά να μη γνωρίζουν επαρκώς όλες τις διαστάσεις του προβλήματος, ούτε έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τέτοια φαινόμενα. Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο αλλά η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονιών σχετικά με το φαινόμενο απουσιάζει.

Με δεδομένο λοιπόν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που εκτυλίσσεται όχι μόνο στο μικροσύστημα του παιδιού αλλά και σε άλλα ευρύτερα υποσυστήματα που διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν όπως η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα των συνομήλικων και η κοινότητα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει το σχολικό εκφοβισμό σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και με τον σημαντικό παράγοντα της οικογένειας. Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Τα πρώτο περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στις έρευνες σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και στην δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου ορίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τους ερευνητές. Έπειτα αναφέρονται οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού και ο διαχωρισμός των παιδιών με βάση τους ρόλους που έχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου και ακολουθεί μια επισκόπηση των ερευνητικών πορισμάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται με βάση κάποια κριτήρια οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού και σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κοινότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται και αξιολογούνται τα προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού

εκφοβισμού τόσο στο εξωτερικό όσο και στη Ελλάδα και αναφέρονται οι κυριότερες δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η εμπλοκή της οικογένειας στο φαινόμενο του εκφοβισμού.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας (σκοποί, στόχοι ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα, την δομή των ερωτηματολογίων κ.λπ.) τα αποτελέσματα της έρευνας και, τέλος, γίνονται κάποιες προτάσεις με βάση τα ευρήματα της έρευνας για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου).

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### A. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

#### A.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ως χώρος έρευνας στοιχειοθετείται το 1978 με το βιβλίο του Σουηδού καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus, “Aggression in the schools: Bullies and whipping boys”, μια πρωτοποριακή έρευνα που λαμβάνει χώρα στις Σκανδιναβικές χώρες μετά την αυτοκτονία τριών θυμάτων σχολικού εκφοβισμού στην Νορβηγία και συνοδεύεται από μια πανεθνική καμπάνια για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο Pikas το 1988 στη Σουηδία ορίζει τους διαφορετικούς ρόλους στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, ενώ η Samlivalli στη Φιλανδία διαφοροποιεί περισσότερο τους ρόλους αυτούς τονίζοντας τη δυναμική του φαινομένου και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων ομάδων (Smith & Brain, 2000).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Tattum και Lane (1989) με την έκδοση του βιβλίου *Bullying in schools* καθιερώνουν τον σχολικό εκφοβισμό ως ανεξάρτητο πεδίο κοινωνικής και επιστημονικής έρευνας παρά την αποτυχία της χώρας να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο (Yoneyama & Naito, 2003). Στη Σκωτία ο Mellor μετά από έρευνα εκδίδει δυο πακέτα παρέμβασης: το *Action Against Bulling* το 1991 και το *Supporting Schools Against Bullying* το 1993 (Smith & Brain, 2000). Στην Ιρλανδία διεξάγονται έρευνες από τον Byrne και από το 1993 σχεδιάζονται πολιτικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος από το Υπουργείο Παιδείας στο Δουβλίνο. Ανάλογες πολιτικές υιοθετούν και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Ιταλία, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Ελβετία (ό.π.).

Το 1986 στη Βόρειο Αμερική το θέμα ερευνάται από τον Dodge στη βάση της σχέσης σχολικού εκφοβισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων και το 1994 από την Crick που επικεντρώνεται στον έμμεσο εκφοβισμό και τις επιπτώσεις του (ό.π.). Έρευνες ξεκινούν και σε άλλες χώρες όπως η Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και Ιαπωνία.

Στην Ελλάδα οι έρευνες για την επιθετικότητα και την θυματοποίηση των μαθητών ξεκινούν στις αρχές της δεκαετίας του '90 που αποτυπώνονται σε τρεις επιστημονικές

συναντήσεις: το 1991 στο Συμπόσιο του τμήματος ψυχολογίας στην Κρήτη με θέμα «Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία», το 1994 στο 7<sup>ο</sup> Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης με θέμα «Η βία στον σχολικό χώρο», και το 1996 στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Παιδαγωγικό συνέδριο με θέμα «Ψυχοκοινωνικά προβλήματα-Απειθαρχία, Επιθετικότητα, Βία, Εγκληματικότητα στο Σχολείο και στην Κοινωνία»(Μπεζέ,1998).

Από το 2000 αξιοσημείωτες είναι οι έρευνες του Kallioti (2000) της Andreou (2000, 2001, 2004, 2006) των Houndoumadi και Pateraki (2001) των Boulton et al. (2001) της Δεληγιάννη –Κουϊμτζή (2005). Ο Kalliotis (2000) διερεύνησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε πέντε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Αττικής με δείγμα 117 μαθητές. Η Andreou διερεύνησε τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με ψυχολογικές δομές των παιδιών (αυτοεκτίμηση, μακιαβελισμός) και μελέτησε τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων ανάμεσα σε συνομηλίκους όπως και την διαφοροποίηση των ομάδων των δραστών, θυμάτων και δραστών-θυμάτων στο ελληνικό σχολείο.. Οι Houndoumadi και Pateraki σε έρευνα 1312 μαθητών και μαθητριών στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας μελέτησαν την συχνότητα, τους διαφορετικούς τύπους επιθετικής συμπεριφοράς του φαινομένου, τον ρόλο των μαθητών και μαθητριών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τις στρατηγικές των παιδιών στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι Boulton et al (2001) σε έρευνα σε 664 παιδιά δημοτικών σχολείων της Αθήνας μελέτησαν τις συχνότητες των βίαιων επιθέσεων αλλά και τις στάσεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι στο φαινόμενο. Επιδημιολογική έρευνα της Δεληγιάννη –Κουϊμτζή (2005) σε 1832 παιδιά από τυχαία επιλεγμένα σχολεία της ελληνικής επικράτειας είχε ως στόχο την σύνδεση των ταυτοτήτων φύλου με το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, την μελέτη της κατανόησης του φαινομένου από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, την καταγραφή της συχνότητάς του στον χώρο του ελληνικού σχολείου, καθώς και τη μελέτη των παραγόντων που κάνουν τα παιδιά πιο ευάλωτα ή πιο ανθεκτικά σε φαινόμενα εκφοβισμού. Το 2007 η Ελλάδα συμμετείχε σε διακρατικό πρόγραμμα στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος «Πρόγραμμα Αξιολόγησης Αναγκών και Ευαισθητοποίησης στο θέμα του Εκφοβισμού (Bullying) μεταξύ μαθητών στο σχολείο. Στόχος ήταν η καταγραφή

του προβλήματος του εκφοβισμού στο σχολείο, η μελέτη των στάσεων, αντιλήψεων και γνώσεων των εμπλεκόμενων ομάδων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) γύρω από το πρόβλημα και η ευαισθητοποίησή τους για την πρόληψη του εκφοβισμού, καθώς και η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης και η αξιολόγησή του.

## A.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τον ορισμό του όρου «bullying», κάτι που κάνει το θέμα αρκετά σύνθετο και τις συγκρίσεις των αποτελεσμάτων των διαφόρων ερευνών μη γενικεύσιμες.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφοροι ορισμοί του εκφοβισμού. Ο Heinemann το 1973 χρησιμοποίησε τον νορβηγικό όρο «mobbing» που προσδιόριζε την βίαιη συμπεριφορά μιας ομάδας που συνέβαινε ξαφνικά και υποχωρούσε το ίδιο ξαφνικά ενάντια σε ένα άτομο με διαφορετικότητα. Τον ίδιο όρο χρησιμοποιεί και ο Olweus που όμως στον όρο αυτό ενσωματώνει όχι μόνο τις ομαδικές εμπειρίες βίας αλλά και τις επιθέσεις ενός δυνατότερου παιδιού ενάντια σε ένα πιο αδύναμο (Smith et al., 2002). Επιπρόσθετα ο Olweus στη μελέτη του 1978 δεν αναγνώριζε πλήρως την έκταση του έμμεσου εκφοβισμού (indirect ή relational aggression) κάτι που ανέδειξε ο Bjorkqvist το 1992 στη Φιλανδία (ό. π.)

Ο Farrington (1993) ορίζει τον εκφοβισμό ως επανειλημμένη άσκηση πίεσης ενός λιγότερο ψυχικά ή σωματικά δυνατού ατόμου από ένα άλλο πιο δυνατό, ενώ οι Smith και Sharp ορίζουν το 1994 τον εκφοβισμό ως «συστηματική κατάχρηση εξουσίας» (Smith & Sharp, 2003). Ο Hazler ορίζει τον εκφοβισμό ως σωματική επίθεση ή πρόκληση πόνου με λόγια, πράξεις ή κοινωνικό αποκλεισμό και ορίζει τον δράστη ως σωματικά, λεκτικά ή/και κοινωνικά δυνατότερο από το θύμα. (Cassidy & Taylor, 2005). Ο Roberts (2006, σελ. 14) τον ορίζει ως ένα συνδυασμό λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από ένα δράστη-θύτη («εκφοβιστή») σε ένα στόχο (το θύμα).

Ο Olweus (1999, 2010) που θεωρείται πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διερεύνηση του εκφοβισμού τον ορίζει σε σχέση με τα ακόλουθα τρία κριτήρια: α) ως επιθετική συμπεριφορά ή εμπρόθετη πρόκληση βλάβης, β) η οποία συμβαίνει κατ' επανάληψη και για μεγάλο χρονικό διάστημα, γ) σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισοτιμία ως προς την άσκηση εξουσίας. Τον θεωρεί επίσης ως μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς διαχωρίζοντάς τον από την βίαιη συμπεριφορά αν και σε πολλές περιπτώσεις είναι επικαλυπτόμενες. Δηλαδή, ένα παιδί ή νέο άτομο ή νέο άτομο πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν ένα άλλο παιδί ή μια ομάδα άλλων παιδιών ή νεαρών ατόμων του λένε δυσάρεστα πράγματα, όταν το χτυπούν, το κλωτσούν, το απειλούν, το κλειδώνουν σε ένα δωμάτιο, του στέλνουν άσχημα σημειώματα, όταν κανείς δεν του μιλά ή όταν το περιπαίζουν με άσχημο τρόπο. Οι αρνητικές αυτές πράξεις μπορεί να συμβαίνουν συχνά και είναι δύσκολο για το νέο άτομο που τα βιώνει να υπερασπίσει τον εαυτό του. Σε αυτόν τον ορισμό επίσης τονίζονται τα κριτήρια της επανάληψης και της ανισοτιμίας ως προς την άσκηση εξουσίας και διαφοροποιούν τον εκφοβισμό από την επιθετικότητα ορίζοντάς τον ως μια υποκατηγορία της (Olweus, 1996). Διευκρινίζει ακόμη πως συχνά συμβαίνει χωρίς προφανή πρόκληση και για τον λόγο αυτόν κατά τους Smith και Tomson (1991) διαφοροποιείται από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς.

Σχετικά με το πρώτο κριτήριο, πολλοί ερευνητές διακρίνουν τους όρους «εκφοβισμός», «επιθετικότητα» θεωρώντας τον εκφοβισμό ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου οι έννοιες της «βίας», της «επιθετικότητας» και της «αντικοινωνικής συμπεριφοράς» συγχέονται συχνά και τείνουν να περιληφθούν στον όρο «εκφοβισμός» (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 45). Το βέβαιο είναι πως ούτε η επιθετικότητα ούτε και οι αιτίες της μπορούν να ερμηνευτούν εύκολα αφενός διότι εμπλέκονται πολλά επιστημονικά πεδία και αφετέρου διότι η ερμηνεία τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως ο πολιτισμός, η κουλτούρα, οι προσωπικές στάσεις και ιδεολογίες και τη διαφοροποιημένη οπτική εξέτασης του περιστατικού εκδήλωσης επιθετικότητας ανάλογα με την «θέση» του δράστη (κοινωνική θέση, ρόλος στην ομάδα κ.λπ.), του θύματος ή του παρατηρητή (Ζάχαρης, 2003), από την άποψη ή κρίση του παρατηρητή, από τις συνθήκες μέσα στις οποίες διαπράχτηκε η επιθετική συμπεριφορά, από τις ζημιογόνες επιπτώσεις για τον αποδέκτη αλλά και από την

κοινωνική θέση ή τον ρόλο που κατέχει ο θύτης και το θύμα στην ομάδα (Καλατζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σύμφωνα με τον Zizek (2010, σελ. 78) επιθετικότητα είναι στην ουσία μια «ζωτική ορμή» ενώ η βία αποτελεί «ορμή προς τον θάνατο». Η βία δηλαδή αποτελεί μια υπερβολή της επιθετικότητας που διαταράσσει την φυσιολογική ροή των πραγμάτων. Για την επιθετικότητα έχουν δοθεί και ορισμοί που τονίζουν την εχθρική διάσταση του φαινομένου όπως για παράδειγμα αυτός των Krebs και Miller (1986, στο Κορδούτης, 1999, σελ. 138). Στον χώρο της ψυχολογίας ο όρος «επιθετικότητα» ορίζεται ως η διαρκής διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φανταστικές επιθετικές διαγωγές, χωρίς να είναι απαραίτητα μια καταστροφική ή εχθρική πράξη. (Moser, 1987, στο Μπεζέ, 1998:66).

Σύμφωνα με τον Σπυριδάκη (2015) οι όροι της βίας και του εκφοβισμού, όροι τόσο οικείοι, εμπεριέχουν υψηλό βαθμό αμφισημίας και συνεπώς νοηματοδοτούνται ποικιλότροπα. Από τη σκοπιά της κοινωνικής ανθρωπολογίας, βία είναι η συμπεριφορά εναντίον άλλου προσώπου η οποία απειλεί, επιχειρεί ή προξενεί φυσική βλάβη με πρόθεση, και με πιο απλό τρόπο, βία είναι η πρόκληση φυσικής βλάβης σε φυσικό πρόσωπο παρά τη θέληση του. Η έννοια της βίας είναι όμως πολιτισμικά προσδιορισμένη και ποικίλει ανάλογα με τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες. Συνεπώς, είναι σημαντικό να εξετάζεται κάθε φορά τι αναγνωρίζει η κάθε κοινωνία ή κοινωνική ομάδα ως βία. Για την ανθρωπολογική προσέγγιση του όρου «βία», βασικοί όροι που θα πρέπει να τηρούνται, είναι οι εξής: α) Η αποστασιοποίηση από της κατηγορίες της δυτικής κουλτούρας η οποία είναι μια πλαστική συνθήκη η οποία αλλάζει τα στερεότυπα που φτιάχνει. β) Η συστημική οπτική σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά φαινόμενα, όπως και η βία, αναφέρονται μέσω μιας διαδικασίας που πηγάζει από την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες δεν είναι αρμονικές καθόσον διαμεσολαβούνται από ανταγωνισμούς. γ) Η βία, ως μια κατεξοχήν κοινωνική σχέση, προσδιορίζεται σημασιολογικά ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες όπου εγγράφεται και από τους πολιτισμικούς όρους που την νοηματοδοτεί. δ) Δεν υφίσταται αιτιώδης σχέση μεταξύ γενετικών προδιαθέσεων και συμπεριφοράς καθότι η δεύτερη υπάγεται στον κοινωνικό κώδικα. Δεν είναι η επιθετικότητα που ρυθμίζει τις συγκρούσεις αλλά όπως αναφέρει ο M.Sahlins, αυτή



ρυθμίζεται από εκείνες. ε) Όπου υπάρχει βία, υπάρχει ασύμμετρη κατανομή εξουσίας και η πρώτη αποτελεί μέσο για την κατάκτηση, θέσπιση και αναπαραγωγή της κυριαρχίας. στ) Τα σχολεία, είναι οι σωρευτές των μικρο και μακροκοινωνικών αιτιών των επιτελέσεων της βίας.

Ως προς το κριτήριο της διάρκειας του εκφοβισμού ο Olweus θεωρεί πως για να χαρακτηριστεί μια πράξη εκφοβιστική πρέπει να συμβαίνει μια φορά την εβδομάδα και για ένα μήνα ή και περισσότερο, ενώ άλλοι ερευνητές όπως οι Sharp, Tomson & Aroga θεωρούν πως ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει επώδυνα συναισθήματα στα παιδιά ακόμα κι αν δεν είναι σταθερός ή επαναλαμβανόμενος. Άλλωστε και τα ίδια θεωρούν πως ακόμη και ένα μεμονωμένο περιστατικό μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή τους όχι μόνο λόγω του τραύματος που προκαλεί αλλά και λόγω του φόβου μιας νέας επίθεσης (Sharp et al., 2002).

Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται ο ορισμός του Olweus όπως έχει ήδη παρατεθεί παραπάνω. Ως προς τα κριτήρια εκφοβισμού γίνονται αποδεκτά τα κριτήρια της ασυμμετρίας της δύναμης, της επανάληψης και της πρόθεσης με κάποιες επιφυλάξεις αφού, σύμφωνα με την Pereira (2006) πολλά παιδιά δράστες δεν αναγνωρίζουν απαραίτητα ότι εκφοβίζουν, ούτε ότι οι πράξεις τους μπορεί να προκαλούν βλάβη σε άλλα παιδιά.

Σχετικά με την απόδοση του όρου bullying θα γίνουν αποδεκτοί οι όροι «σχολικός εκφοβισμός» και «θυματοποίηση» γιατί στο σχολικό πλαίσιο αποδίδεται καλύτερα η ασυμμετρία δύναμης ανάμεσα στα παιδιά- δράστες και τα παιδιά- θύματα. Ο όρος «εκφοβισμός» αποδίδει με έμφαση το συναίσθημα του φόβου που προκαλείται στα παιδιά όταν θυματοποιούνται και τονίζονται έτσι οι σοβαρές επιπτώσεις που επισυμβαίνουν στην ψυχική υγεία των παιδιών.

Σχετικά με τους όρους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις ομάδες των παιδιών που εμπλέκονται, προτιμούνται οι όροι «παιδιά που εκφοβίζουν» και παιδιά που εκφοβίζονται» και όχι τους όρους «δράστες», «θύτες» ή «θύματα», αφενός διότι ενοχοποιούνται λιγότερο οι συγκεκριμένες ομάδες, αποφεύγεται η ετικετοποίηση των παιδιών και έτσι η αναζήτηση αποτελεσματικών μέτρων γίνεται ευκολότερη και

επιπρόσθετα δεν αποδίδουν στα άτομα μόνιμα χαρακτηριστικά αλλά αφορούν διεργασίες ανεπαρκούς διεκδίκησης, διαπραγμάτευσης ή επιβολής στο σχολικό πλαίσιο (Swearer et al., 2009, σελ. 24).

### A.3. ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες, οι οποίες αναφέρονται σε διάφορα περιστατικά τα οποία παραβιάζουν τα δικαιώματα των παιδιών (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000). Ως συνηθέστεροι χώροι διάπραξης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται οι εξής: η τάξη, η αυλή του σχολείου, το γήπεδο, οι τουαλέτες, ο δρόμος από και προς το σχολείο.

Με βάση τους τρόπους εκδήλωσης μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ο εκφοβισμός διακρίνεται σε άμεσο ή απροκάλυπτο (overt ή direct bullying) που εμπεριέχει την σωματική ή τη λεκτική βία και σε έμμεσο που περιλαμβάνει όλους εκείνους τους πλάγιους τρόπους μέσω κοινωνικής χειραγώγησης, που έχουν ως στόχο την καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών. Η σωματική βία περιλαμβάνει την άσκηση φυσικής βίας, χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, γρονθοκοπήματα, την κλοπή ή καταστροφή προσωπικής περιουσίας. Επειδή συνδέεται άμεσα με τη μυϊκή δύναμη και σωματική διάπλαση του παιδιού που εκβιάζει, εκδηλώνεται συνήθως από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σε μαθητές μικρότερων τάξεων, με σπρωξίματα στους διαδρόμους και στις σκάλες του σχολείου, εγκλεισμούς σε τουαλέτες και αποθηκευτικούς χώρους ή με την άσκηση πίεσης, προκειμένου τα θύματα να κάνουν κάτι που δε θέλουν (Smith & Sharp, 1994). Η λεκτική βία περιλαμβάνει την χρήση υβριστικών ή περιπαικτικών εκφράσεων, παρατσουκλιών, πειραγμάτων, απειλών, εκβιασμών, αγενών σχολίων και ειρωνεία ή και άλλου είδους κοροϊδευτικών ή σαρκαστικών εκφράσεων που απευθύνονται σκόπιμα από κάποιο άτομο ή ομάδα ατόμων σε κάποιο άλλο προκειμένου να το πληγώσουν (ό.π.). Είναι η συχνότερη μορφή βίας με ποσοστό που ανέρχεται στο 42% σε έρευνα των Sharp et al. (2000). Κατά τον Van Niekerk (1993) είναι δύσκολο να διερευνηθεί ακόμα κι όταν γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικούς ή και σε άλλους ενήλικες, εφόσον αυτοί που το ασκούν πάντα το αρνούνται.

Με βάση το κριτήριο του αριθμού των παιδιών που ασκούν εκφοβισμό, αυτός διακρίνεται σε ατομικό όταν ασκείται από ένα άτομο και σε ομαδικό, αν εκφοβίζουν περισσότερα παιδιά που ανήκουν σε μια ομάδα. Πολλοί ερευνητές όπως οι Pepler & Craig (2005), Salmivalli (2010) Sanders (2004), υποστηρίζουν πως τα άτομα δεν θυματοποιούνται από ένα άτομο συνήθως. Ο εκφοβισμός αφορά μάλλον μια ομαδική δραστηριότητα στην οποία τα μέλη της ομάδας που εκφοβίζει έχουν διαφορετικούς και διακριτούς ρόλους. Υποστηρίζουν πως ο εκφοβισμός δεν είναι μια δυαδική διαδικασία αλλά το ενδιαφέρον πρέπει να μετατοπιστεί στις δυναμικές της κοινωνικής ζωής των παιδιών, στην άσκηση εξουσίας και στις πιέσεις για συμμόρφωση μέσα στις ομάδες των συνομήλικων.

Με βάση το κριτήριο των ομάδων των παιδιών που γίνονται στόχοι εκφοβιστικών επιθέσεων ο εκφοβισμός διακρίνεται σε ομοφοβικό, σεξουαλικό, ρατσιστικό ή σε εκφοβισμό με στόχο τα άτομα με αναπηρία. Ο ομοφοβικός εκφοβισμός ασκείται σε άτομα που έχουν ή φαίνεται να έχουν ένα διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Ασκείται από παιδιά ή ομάδες παιδιών που θέλουν να αποκλείσουν από την ομάδα τους παιδιά που διαφέρουν ή να τονίσουν την δική τους κυρίαρχη σεξουαλική ταυτότητα. Μπορεί να ασκείται σε παιδιά και των δυο φύλων αλλά είναι τα αγόρια που γίνονται συχνότερα στόχοι αυτού του είδους του εκφοβισμού. (Donnellan, 2006, σελ. 9). Ο σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual harassment) ορίζεται ως ανεπιθύμητη συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης που εκδηλώνεται με υβριστικά σχόλια ή πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, ανήθικες χειρονομίες, ανεπιθύμητα αγγίγματα ή δημοσιοποίηση περιπαιχτικών σεξουαλικών σκίτσων μέχρι και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις. Έρευνα των Garandean, Wilson & Rodkin (2010) σε παιδιά γυμνασίου έδειξε πως το 80% έπεσε θύμα σεξουαλικού εκβιασμού από συνομήλικους τουλάχιστον μια φορά. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των παιδιών δήλωσε πως η πρώτη φορά συνέβη στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Η εκδήλωση αυτού του φαινομένου οφείλεται σε δυσλειτουργικές αντιλήψεις γύρω από τις σχέσεις των δυο φύλων και είναι συχνότερη σε κουλτούρες που επικρατεί ανισότητα ανάμεσα στα δυο φύλα.

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός αποτελεί εκδήλωση άμεσης ή έμμεσης επίθεσης σε παιδιά από διαφορετική φυλή, κουλτούρα, εθνικότητα, θρησκεία ή κοινωνικά μη κυρίαρχη ομάδα (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2005).

Μια άλλη ομάδα που αποτελεί στόχο σχολικού εκφοβισμού είναι τα παιδιά με αναπηρίες. Έρευνα των Norwich και Kelly (2006, στο Cowie & Dawn, 2008, σελ. 13) έδειξε πως το 83% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχε βιώσει κάποιου είδους εκφοβισμό και το 50% περίπου από αυτά τα παιδιά το απέδιδε στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Ο εκφοβισμός αυτός για τον οποίον ο Rigby (2008) προτείνει τον όρο «εκφοβισμός λόγω ειδικής δυσκολίας» μπορεί να είναι λεκτικός ή σωματικός. Κατά τον Αντρέου ο έμμεσος εκφοβισμός είναι και ο πιο επώδυνος για τα παιδιά αυτά, αφού συνεπάγεται τον αποκλεισμό τους από δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να συμμετάσχουν (Αντρέου, 2011 σελ. 15).

Ένα νέο είδος εκφοβισμού που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια είναι ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (cyber bullying ή online bullying). Περιγράφεται ως η επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται διαμέσω χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων (mobile bullying) και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών. Έρευνα του Donnellan στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε πως ένα στα τέσσερα παιδιά εκφοβίζεται μέσω του κινητού του τηλεφώνου.(Donnellan, 2006, σελ. 28). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού, η δημοσίευση μη κολακευτικών φωτογραφιών χωρίς συναίνεση, η διάδοση ανυπόστατων φημών μέσω e-mails και των υπηρεσιών SMS και MMS, ο αποκλεισμός ενός ατόμου από μια διαδικτυακή ομάδα ή επαναλαμβανόμενες κλήσεις στο κινητό του από άγνωστο νούμερο. Αυτό το είδος εκφοβισμού είναι επικίνδυνο, διότι η ανωνυμία και η απόσταση που προσφέρουν ωθούν πολλά παιδιά να εμπλακούν ως δράστες (Mason, 2008). Κατά τον Donnellan τα παιδιά που εκφοβίζονται νιώθουν παγιδευμένα και απρόθυμα να αποκαλύψουν αυτά που βιώνουν φοβούμενα μήπως οι γονείς τους τους απαγορεύσουν την χρήση του υπολογιστή ή του κινητο.(Donnellan, 2006, σελ. 28).

Με κριτήριο την διάρκεια πολλοί ερευνητές κάνουν διάκριση του εκφοβισμού σε βραχυπρόθεσμο (short term bullying) και μακροπρόθεσμο (long term bullying). Τα δυο αυτά είδη διαφέρουν ως προς τις επιπτώσεις τους στην ψυχική υγεία των παιδιών.

Ο Rigby (2008, σελ. 55) κατηγοριοποιεί τις μορφές εκφοβισμού σε α) χαμηλής έντασης που περιλαμβάνει περιοδικές ενοχλητικές ενέργειες που μπορεί να κλιμακωθούν σε σοβαρότερες μορφές, β) σε ενδιάμεσο που περιλαμβάνει επώδυνες μορφές που επαναλαμβάνονται και είναι συστηματικές (συνεχής αποκλεισμός, σκληρά πειράγματα, ήπιες σωματικές επιθέσεις) και γ) σε δριμύ που περιλαμβάνει έντονες και σκληρές επιθέσεις σωματικές ή έμμεσες που συνεχίζονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα και είναι οδυνηρές για τα θύματα.

#### Α.4. ΠΑΙΔΙΑ-ΔΡΑΣΤΕΣ, ΘΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ

Ενώ στις πρώτες έρευνες τα παιδιά διαχωρίζονταν σε δυο ομάδες, τα παιδιά-δράστες και τα παιδιά-θύματα, ο διαχωρισμός αυτός θεωρήθηκε απλοϊκός και στις πρόσφατες έρευνες γίνεται λόγος και για τα παιδιά-παρατηρητές.

Η Salmivalli και οι συνεργάτες της το 1996 διαχώρισαν περαιτέρω τους κύριους ρόλους διακρίνοντας τους «αρχηγούς δράστες» (ringleaders) που παίρνουν την πρωτοβουλία και τα θύματα και διαχωρίζοντας τους παρατηρητές (bystanders) σε «οπαδούς-βοηθούς» (followers-assistants) που ακολουθούν τους αρχηγούς, «εμπυχωτές» (reinforcers) που ενθαρρύνουν τον δράστη ή κοροϊδεύουν το θύμα, «υπερασπιστές» (defenders) που βοηθούν το θύμα και «αδιάφορους» (outsiders) που δεν εμπλέκονται πουθενά (Salmivalli, Karna & Poskiparta, 2010). Η Salmivalli (2010) υποστήριξε πως οι συμπεριφορές των ομάδων αυτών είναι σταθερές και τα παιδιά που τείνουν να τις υιοθετούν, σχηματίζουν δίκτυα με συνομηλίκους που έχουν παρόμοιες συμπεριφορές. Αντίθετα οι Smith (2004) και Swearer et al. (2009, σελ. 24) κατέδειξαν με έρευνά τους πως μόνο το 13% των μαθητών και μαθητριών έμενε σταθερό στον ρόλο του, ενώ για το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος οι ρόλοι δράστη, θύματος, δράστη-θύματος και παρατηρητή εναλλάσσονταν.

Ο Olweus (2001) πρότεινε έναν άλλο διαχωρισμό: Εκτός από τους εμπυχωτές (henchmen, active supporters), διαχωρίζει τους παρατηρητές (bystanders) σε αυτούς

που δεν αποδοκιμάζουν τον εκφοβισμό και αδιαφορούν (disengaged onlookers) σε αυτούς που τον αποδοκιμάζουν αλλά φοβούνται να τον αμφισβητήσουν (potential witnesses) και τέλος στους υπερασπιστές που έχουν την δύναμη να τον καταδικάσουν (resister defender witness). Θεωρεί τον ρόλο των παρατηρητών ιδιαίτερα σημαντικό γιατί με τη στάση τους μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό, ή να τον ενισχύσουν με την αδράνειά τους.

#### **A.5. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Οι ερευνητές του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερμηνευτικά μοντέλα του φαινομένου που δεν αλληλοαναιρούνται κατ' ανάγκη αλλά περισσότερο αλληλοσυμπληρώνονται αφού κατά τους Ogrinas και Horne (2006) μια θεωρία από μόνη της δεν είναι ικανή να ερμηνεύσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο συνδυασμός πολλών θεωριών είναι δυνατόν να φωτίσει ορατές και αόρατες πτυχές της σύνθετης ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Κατά τον Rigby (2004) οι ερευνητές, για να αναλύσουν, να εξηγήσουν και να σχεδιάσουν δράσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιούν πέντε κυρίως θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνοπτικά παρατίθενται πιο κάτω.

##### **A.5.1. Ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα ατομικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μαθητές**

Κατά τον Rigby η προσωπικότητα των παιδιών που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται θεωρείται σημαντικός αιτιώδης παράγοντας δεδομένου ότι άτομα που δέχονται την ίδια κοινωνική πίεση αντιδρούν με πολύ διαφορετικούς τρόπους (Rigby, 2008, σελ. 163).

Ο Olweus περιγράφει τα τυπικά θύματα ως ιδιαίτερα ευαίσθητα, επιφυλακτικά, αγχώδη και ανασφαλής, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αποτυχημένο, αισθάνονται ανόητα και άχαρα, έχουν λίγους φίλους, είναι απομονωμένα, ντροπαλά και καθόλου διεκδικητικά. Τα

προκλητικά θύματα συνδυάζουν μια αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά, είναι συχνά υπερκινητικά, παρουσιάζουν πιθανόν προβλήματα συγκέντρωσης και η συμπεριφορά τους ενδέχεται να προκαλεί ένταση και εκνευρισμό. (Olweus, 2009, σελ. 51-53). Κατά τον Thornberg (2010) η διαφορετικότητα αποτελεί την βασικότερη αιτία θυματοποίησης, σύμφωνα με τα παιδιά-παρατηρητές. Παιδιά με παρεκκλίσεις στην εξωτερική τους εμφάνιση όπως παιδιά παχύσαρκα, μικρόσωμα, παιδιά με γυαλιά ή με κάποια αναπηρία γίνονται εύκολα στόχος επιθέσεων.

Επιπρόσθετα ο Olweus σκιαγραφεί τους δράστες ως παρορμητικά άτομα με θετική στάση προς την βία και την κυριαρχία. Έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους, ανεντιμότητα και τάση για χειραγώγηση και χαμηλή ενσυναίσθηση (Andreou, 2004). Σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η σωματική διάπλαση και η ηλικία (La Fontaine, 1991). Συχνά οι δράστες είναι πιο δυνατοί από τον μέσο όρο, ενώ τα θύματα είναι μικρόσωμα. Ο Olweus συμπεραίνει πως ένας συνδυασμός σωματικής δύναμης και μιας τάσης για υιοθέτηση στρατηγικών επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί σημαντικό παράγοντα υιοθέτησης εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Η ομάδα των παιδιών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από σοβαρές ψυχικές διαταραχές (Rigby, 2005), χαμηλή ικανότητα χειρισμού της συμπεριφοράς τους και μειωμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Andreou, 2001).

Τα παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο του εκφοβισμού έχουν διαφορετικές κοινωνικές ικανότητες οι οποίες αποτελούν διάσταση της προσωπικότητάς τους. Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που συνδέουν τον εκφοβισμό με την κοινωνική γνώση και το περιβάλλον.

- Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1978) επισημαίνει πως η σχολική βία που ασκούν τα παιδιά είναι αποτέλεσμα της βίας που δέχονται. Αναπτύσσουν συχνά επιθετικές συμπεριφορές επειδή έχουν υποστεί κάποιου είδους βία.
- Η θεωρία των κοινωνικών πληροφοριών ( Dodge, 1986) θεωρεί πως ο εκφοβισμός εμφανίζεται, επειδή κάποια άτομα, εξαιτίας των μειωμένων κοινωνικών τους δεξιοτήτων, δεν καταφέρνουν να επεξεργαστούν σωστά τις πληροφορίες που λαμβάνουν και έτσι εμφανίζουν δυσλειτουργία στο στάδιο της κατανόησης κυρίως της

κοινωνικής πληροφορίας. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι σκέφτονται και τι νιώθουν οι άλλοι. Κατά τον Randall, (1997 στο Sanders, 2004, σελ. 10) παιδιά που εκτίθενται σε απορριπτικές εμπειρίες μπορεί να αναπτύξουν εσωτερικά μοντέλα εργασίας που δεν είναι υγιή ούτε κοινωνικά επαρκή. Το μοντέλο αυτό υποδηλώνει το στερεότυπο του περιθωριακού δράστη που υπολείπεται σε κοινωνικές δεξιότητες λόγω ελλιπούς κατανόησης των προθέσεων των άλλων, μειωμένου αυτοελέγχου και λανθασμένων κρίσεων (Berkowitz, 1993 στο Swearer, Espelage & Napolitano, 2009, σελ 29).

- Σύμφωνα με τη θεωρία του νου των Sutton, Smith & Swettenham (1999) ο εκφοβισμός θεωρείται το αποτέλεσμα της κοινωνικής ευφυΐας κάποιων ιδιαίτερων ικανοτήτων στον χειρισμό και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων, που έχουν τα παιδιά που εκφοβίζουν (Andreou, 2011 σελ. 231). Κατά τους Sutton et al. (1999) τα παιδιά αυτά απαξιώνουν τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, δεν δείχνουν σεβασμό στους άλλους και δεν νιώθουν ενσυναίσθηση.
- Σύμφωνα με τη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης για να γίνει κατανοητός ο εκφοβισμός πρέπει να ληφθούν υπόψη ηθικές παράμετροι σχετικές με το φαινόμενο, όπως η ηθική ευαισθητοποίηση (το να γνωρίζει κάποιος πως υπάρχει ένα ηθικό πρόβλημα), η ηθική κρίση (η απόφαση για μια ηθική δράση για την αντιμετώπισή του), η ηθική κινητοποίηση ( η αφοσίωση στις ηθικές αρχές) και ο ηθικός χαρακτήρας ( η εκπλήρωση και η συνεπής συνέχιση της δράσης). Αυτές καθορίζουν αν το παιδί αναπτύσσει εκφοβιστικές συμπεριφορές ή όχι.

Η ερμηνεία του φαινομένου με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά έχει αμφισβητηθεί από πολλούς ερευνητές που θεωρούν πως η ενοχοποίηση της προσωπικότητας περιορίζει την ανάλυση του θέματος καθώς οι διαδικασίες που οδηγούν στη θυματοποίηση είναι πολλαπλές και σύνθετες.



### **A.5.2. Η εξελικτική θεωρία**

Κάποιοι ερευνητές ερμήνευσαν το φαινόμενο του εκφοβισμού ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, αναπόφευκτο στοιχείο του αγώνα για επιβίωση και συγκεκριμένα για την επιβίωση του πιο δυνατού. Θεωρούν πως ο αγώνας για κοινωνική κυριαρχία είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό και ο εκφοβισμός μια πρωτόγονη έκφραση αυτού του αγώνα (Rigby, 2008, σελ 190-192). Οι σημαντικότερες θεωρίες της εξελικτικής προσέγγισης είναι η εξής:

- Με βάση τη θεωρία των δυναμικών της ομάδας οι Bukiowski & Sippola (2001) υποστηρίζουν πως κάποια παιδιά απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων γιατί δεν μπορούν να εναρμονιστούν με τους στόχους της που είναι η συνοχή, η ομοιογένεια και η εξέλιξη. Τα άτομα που απορρίπτονται είναι συνήθως αποσυρμένα, αγχώδη και επιθετικά παιδιά που «απειλούν» την ομάδα. Ο εκφοβισμός στις περιπτώσεις αυτές τιμωρεί τις παρεκκλίσεις, επιβάλλει τη συμμόρφωση και διαχωρίζει αυτούς που ανήκουν στην ομάδα από αυτούς που δεν ανήκουν, ώστε να δημιουργηθούν αισθήματα ενότητας ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας (Cassidy, 2008)
- Η θεωρία της κοινωνικής κυριαρχίας βλέπει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον δράστη και το θύμα ως μέρος της ανθρώπινης φύσης, καθόσον ο εκφοβισμός φαίνεται να είναι ένα καθολικό φαινόμενο και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμπλέκονται κοινά, ανεξάρτητα από την κουλτούρα τους και τη χώρα καταγωγής τους (Nashina, 2004). Τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν ιεραρχίες κοινωνικής κυριαρχίας οι οποίες διευκολύνουν τα μέλη μιας ομάδας, ελαχιστοποιούν τις συγκρούσεις τους και προσφέρουν καλύτερη οργάνωση, ώστε η ομάδα να διεκδικεί ή να αμύνεται δυναμικά. Τα παιδιά θύματα δεν απομακρύνονται από την ομάδα αλλά κατατάσσονται στην κατώτερη θέση στην ιεραρχία (Sidanius & Pratto, 1999, σελ 31-56). Ο εκφοβισμός είναι ένας από τους τρόπους εδραίωσης της κυριαρχίας (Aslund et al., 2009). Η εξουσία που κατακτάται με ανοιχτές επιθέσεις προκαλεί φόβο και υποταγή, χωρίς το άτομο να συμφωνεί ή να αποδέχεται τον εξουσιαστή, ενώ η εξουσία που κατακτάται μέσω ικανοτήτων και πλεονεκτημάτων (ελκυστικότητα, ηγετικές ικανότητες) προκαλεί το θαυμασμό και το σεβασμό των άλλων (Vaillancourt et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Rodkin (2004, σελ. 92) η επιθετική συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ακόμα και από συντηρητικές ομάδες συνομηλίκων ως αμφισβήτηση των κανόνων και αξιών των ενηλίκων. Γι' αυτό και τα παιδιά που εκφοβίζουν θεωρούνται συχνά δημοφιλή από τους συνομηλικούς τους (Pellegrini & Bartini, 2001). Ίσως, επίσης, τα παιδιά που εκφοβίζουν να κερδίζουν την εκτίμηση των συνομηλίκών τους, γιατί περισσότερο προωθούν μια ιεραρχημένη οργάνωση παρά απειλούν τη συνοχή της ομάδας, όπως ισχυρίζεται η θεωρία των δυναμικών της ομάδας. Η προσέγγιση αυτή εξηγεί και τους λόγους για τους οποίους τα προκλητικά θύματα προκαλούν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντιπάθεια των συνομηλίκων τους. Η τάση τους να εκφοβίζουν αδιακρίτως τόσο τα πιο ευάλωτα όσο και τα ισχυρότερα παιδιά φαίνεται να αποσυντονίζει τις ιεραρχίες της ομάδας, να απειλεί τη σταθερότητά της και να προκαλεί αμηχανία στα μέλη της (Nishina, 2004).

Η εξελικτική προσέγγιση δίνει εξηγήσεις για πολλές συμπεριφορές εκφοβισμού αλλά η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων βάσει των γενετικών χαρακτηριστικών της φυσικής ζωής είναι μάλλον απλοϊκή. Η βία ενάντια τα ευάλωτα άτομα φαίνεται αναπόφευκτη και ως εκ τούτου δικαιολογημένη και νόμιμη (Woolf & Hulsizer, 2005).

### **A.5.3. Η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του φαινομένου του εκφοβισμού**

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ο εκφοβισμός ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα στερεοτύπων και κοινωνικών διακρίσεων. Το φύλο, η φυλή και η κοινωνική τάξη παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού.

Οι Mills (2001) και Meyer (2008) υποστηρίζουν πως ο κοινωνικός καθορισμός του φύλου ερμηνεύει πολλές παραμέτρους του φαινομένου. Τα περισσότερα παιδιά που εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού είναι αγόρια. Η συχνότητα και ο τύπος του εκφοβισμού συσχετίζεται με το φύλο. Τα αγόρια χρησιμοποιούν συχνότερα τον άμεσο εκφοβισμό θέλοντας έτσι να προσβάλλουν την αίσθηση κυριαρχίας των άλλων που την θεωρούν σημαντική. Τα κορίτσια που θεωρούν σημαντικότερες τις κοινωνικές σχέσεις προβαίνουν σε πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού που σκοπό έχουν να καταστρέψουν ή να αποδυναμώσουν τις σχέσεις των παιδιών με μια ομάδα (Espelage, Mebane & Swearer, 2004). Κατά τον Pellegrini (2004) οι κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και το

έμφυλο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά ενισχύει τις διαφορές. Οι πιέσεις που ασκούνται στα αγόρια να μην εκφράζουν συναισθήματα όπως θλίψη, αγωνία και ντροπή, τα κάνει να τα κρύβουν και να προσπαθούν να αποσυνδεθούν από αυτά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους (Garbarino, 1999, σελ. 40-57). Σύμφωνα με τη Seaton (2007) στην εφηβεία που αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο στον μετασχηματισμό της ταυτότητας, η σύνδεση ανάμεσα στη δύναμη και την βία πιθανόν να αποτελέσει μια ισχυρή αναπαράσταση του αντρισμού. Ο ομοφοβικός και σεξουαλικός εκφοβισμός σχετίζονται άμεσα με τον κοινωνικό καθορισμό του φύλου καθώς οι κανόνες που καθορίζουν την τυπική αντρική συμπεριφορά είναι αυστηρότεροι και η επιταγή να ακολουθηθεί από αυτά η αντρική ταυτότητα είναι εντονότερη σε σχέση με τα κορίτσια. Αγόρια που δεν ακολουθούν την τυπικότητα του φύλου έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν (Felix & Green, 2010).

Άλλοι ερευνητές συσχέτισαν τον εκφοβισμό με τις προκαταλήψεις απέναντι σε άτομα από μη κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και εθνικές ομάδες και με τη φτώχεια διάφορων ευπαθών ομάδων. Οι Rusby et al. (2011) βρήκαν αυξημένα ποσοστά εκφοβισμού σε σχολεία υποβαθμισμένα. Παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου σχετίζονται συχνότερα με περιστατικά άμεσου εκφοβισμού ενώ παιδιά από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο εμπλέκονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές.

Αντικρουόμενες είναι οι έρευνες που μελετούν την φυλή και την εθνικότητα. Πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνίες είναι δυνατόν να εμφανίσουν συχνότερα ποσοστά εκφοβισμού εφόσον όμως οι νόρμες των κυρίαρχων ομάδων είναι δυνατόν να απορρίπτουν τις συμπεριφορές και τις αξίες των μειονοτικών ομάδων (Αντρέου, 2011).

Οι Cooper και Urton (1990, ό.π. αναφ. στο Ματσόπουλος, 2009), υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν δημιουργείται μόνο από τον μαθητή που επιδεικνύει τη συμπεριφορά. Η αιτία για την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατανοείται στο πλαίσιο των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Το σχολείο ως ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου συμβαίνει η θυματοποίηση με έμμεσα ή

άμεσα εμπλεκόμενους, επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των γονέων, των δασκάλων και από τα κρατούντα στον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό (κυρίαρχη ιδεολογία, νοοτροπία, στάσεις, κατανομή ισχύος κλπ). Έτσι ερμηνεύονται και οι πρακτικές της σωματικής βίας στο πλαίσιο της πειθαρχίας και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, οι οποίες ήταν αποδεκτές τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών όσο κι από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Σκουρδουμπή, 2009).

Για την ελληνική πραγματικότητα οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια έχουν αυξήσει τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Ο ρατσισμός η αύξηση της φτώχειας, οι απρόσωπες σχέσεις, οι οικογενειακές δυσκολίες και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την εκδήλωση εκφοβιστικών περιστατικών. Επιπρόσθετα, η αδιάκοπη έκθεση των μαθητών στα ερεθίσματα βίας ως κομμάτι της καθημερινότητάς τους που τους κάνει να θεωρούν την βία ως φυσιολογικό και αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής (Pearl et al., 1982) τα πρότυπα που προβάλλονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επηρεάζουν τους μαθητές που ταυτίζουν την επιτυχία με την άσκηση δύναμης.

#### **A.5.4. Ο ρόλος του μηχανισμού των ομάδων στο φαινόμενο του εκφοβισμού**

Χωρίς ο παράγοντας αυτός να αποκλείει την επίδραση άλλων παραγόντων, καθόσον τα άτομα επιλέγουν ομάδες με μέλη με τα οποία έχουν παρόμοιες αξίες και συμπεριφορές, ο ρόλος των ομάδων και η επίδρασή τους στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και της αυτοεικόνας τους φαίνεται να είναι καθοριστικός (Rodkin, 2004). Η ιδεολογία μιας ομάδας, κυρίως εθνικής ή φυλετικής διαμορφώνει καθοριστικά την ταυτότητα των μελών της (ό.π.,:89). Ειδικότερα κατά την περίοδο της εφηβείας κατά την οποία τα άτομα αναζητούν την ταυτότητά τους και η ανάγκη του ανήκειν καθίσταται έντονη, η ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς. Οι Hawker & Boulton (2001) θεωρούν αυτή την ανάγκη του ανήκειν σε μια ομάδα ως βασική αιτία του εκφοβισμού. Ο εκφοβισμός μπορεί να δημιουργήσει, να ενισχύσει ή να διατηρήσει τους δεσμούς σε μια ομάδα και να διαφοροποιήσει τα μέλη της από τα μέλη άλλων ομάδων (Nishina,2004). Κατά τον Rigby (2008, σελ. 297) συμβαίνει πολλές φορές τα παιδιά να εκφοβίζουν γιατί θεωρούν πως οι άλλοι θα επιδοκμάσουν τις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές.

Ο Olieus το 1973 ήταν ο πρώτος που συνέδεσε το φαινόμενο του εκφοβισμού με τους μηχανισμούς της ομάδας και έκτοτε ολοένα και περισσότεροι ερευνητές τις λαμβάνουν υπόψη στα προγράμματα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

#### **A.5.5. Ο ρόλος των σημαντικών «άλλων» στην θεωρία της ηθικής του Bandoura και της επανένταξης μέσω της ντροπής των Ahmed & Braithwaite**

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία της ηθικής του Bandura (2002, στο Hymel et al., 2010) τα άτομα διαθέτουν μια σειρά ρυθμιστικών μηχανισμών που καθορίζουν την ηθική τους συμπεριφορά. Τα παιδιά ενσωματώνουν σταδιακά τα ηθικά πρότυπα των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν, τα οποία λειτουργούν ως οδηγοί στην συμπεριφορά τους. Μέσω κάποιων κοινωνικών και ψυχολογικών μηχανισμών τα άτομα αποδεσμεύονται από τους ρυθμιστικούς αυτούς μηχανισμούς και αυτή η αποδέσμευση αποδυναμώνει τον εσωτερικό έλεγχο της βίαιης συμπεριφοράς και οδηγεί στον εκφοβισμό (Andreou, 2004).

Κατά τον Bandura ενεργοποιούνται τέσσερις μηχανισμοί με τους οποίους αποδεσμεύεται το άτομο από την συμπεριφορά του:

- Ο μηχανισμός της γνωστικής αναδόμησης βοηθά ώστε αξιόποινες πράξεις να φαίνονται σωστές μέσω των μηχανισμών της ηθικής δικαιολόγησης (ο εκφοβισμός φαίνεται ως φυσιολογικό μέρος της ανθρώπινης πορείας), της χρήσης ευφημιστικών σχολίων (ο υποβιβασμός ενός περιστατικού εκφοβισμού με φράσεις όπως «ήταν ένα αστείο»), και των πλεονεκτικών πλεονασμών (τα παιδιά που εκφοβίζουν συγκρίνουν τις συμπεριφορές τους με τις συμπεριφορές πιο βίαιων παιδιών).
- Η δεύτερη στρατηγική της ηθικής αποδέσμευσης μέσω των μηχανισμών της μετάθεσης ή της διάχυσης της ευθύνης ελαχιστοποιεί την ευθύνη των ατόμων στα γεγονότα.
- Η τρίτη στρατηγική της ηθικής αποδέσμευσης αναφέρεται στην τάση των ατόμων να διαστρεβλώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις των πράξεών τους κρατώντας αποστάσεις από αυτές ή δίνοντας έμφαση στα θετικά αποτελέσματα που θεωρούν ότι υπάρχουν.

- Η τέταρτη στρατηγική αφορά στην υποτίμηση και ενοχοποίηση του θύματος το οποίο, κατά τους δράστες, αξίζει τον εκφοβισμό που βιώνει (Bandura, 2002, στο Hymel et al., 2010)

Η δεύτερη θεωρία της επανένταξης μέσω της ντροπής μελετά τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους τα άτομα αντιμετωπίζουν την ντροπή τους, πώς δηλαδή προσπαθούν να αποκαταστήσουν το κακό που έχει προκληθεί ή τον στιγματισμό (Pontzer, 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία της επανένταξης υπάρχουν τρεις τάσεις αντιμετώπισης της ντροπής: η αναγνώριση, η μετατόπιση και η εσωτερίκευση της ντροπής. Η αναγνώριση αναφέρεται στην επίγνωση του ατόμου για την ακατάλληλη συμπεριφορά του, πράγμα που οδηγεί στην αλλαγή της με την προσπάθεια που κάνει το άτομο για την αποκατάσταση της συμπεριφοράς. Επειδή, ωστόσο, η ντροπή περιλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα ταπείνωσης, οργής, ενοχής, κατωτερότητας και έκθεσης στους άλλους, μπορεί το άτομο να μην αλλάξει την ακατάλληλη συμπεριφορά, αλλά την ηθική του ταυτότητα, ώστε να ταιριάζει στη συμπεριφορά αυτή. Τα παιδιά που εκφοβίζουν είναι πιθανόν να ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία και να μεταθέτουν την ντροπή τους στους αδύναμους άλλους. Τα παιδιά, επίσης, που γίνονται στόχος εκφοβισμού έχουν την τάση να εσωτερικεύουν την ντροπή όχι τόσο με την έννοια του ότι έχουν κάνει κάτι κακό όσο με την έννοια της αντίληψης της ανεπάρκειας/αδυναμίας που έχουν για τον εαυτό τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα άτομα επηρεάζονται από τις στάσεις των άλλων απέναντί τους και σε βάθος χρόνου καταλήγουν να βλέπουν τους εαυτούς τους όπως τους βλέπουν οι άλλοι (ό.π.).

#### **A.5.6. Η συστημική προσέγγιση του φαινομένου**

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού εστιάζοντας στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων των υποσυστημάτων στα οποία συμμετέχει το παιδί. Τέτοιες δομές όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και η γειτονιά ονομάζονται «μικροσύστημα του παιδιού». Το μεσοσύστημα παρέχει τη σύνδεση ανάμεσα στις δομές του μικροσυστήματος και μελετά τις σχέσεις των δομών του μικροσυστήματος. Το εξωσύστημα περιλαμβάνει το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα με το οποίο το άτομο δεν έρχεται σε άμεση επαφή. Το μακροσύστημα περιλαμβάνει πολιτισμικές αξίες,

έθιμα και νόμους και οι επιδράσεις του στα άλλα συστήματα είναι καθοριστικές (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009, σελ. 7).

Κατά τους Paquette & Ryan (2001) κάθε αλλαγή ή δυσλειτουργία στα παραπάνω συστήματα έχει άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη και την συμπεριφορά των παιδιών. Η οικογένεια με την συμπεριφορά της και τις στάσεις της είναι δυνατόν να επιτείνει μια παρορμητική και οξύθυμη συμπεριφορά του παιδιού. Κατά τον Μαυρογιώργο (1995) η συζήτηση για την βία στο σχολείο εξαντλείται κυρίως στις μορφές βίας που εκδηλώνονται από την πλευρά των μαθητών, χωρίς να τίγονται ζητήματα που σχετίζονται με τις μορφές βίας που ασκεί και αναπαράγει το ίδιο το σχολείο. Σύμφωνα με τον ίδιο η βία στο σχολείο είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να κατανοηθεί πληρέστερα ως στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία με άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Κατά τον Goffman (1968) τα σχολεία βασίζονται σε αυταρχικές και ιεραρχικές σχέσεις με σαφή διαχωρισμό των κοινωνικών ρόλων. Είναι γραφειοκρατικός οργανισμός που υποστηρίζεται από τυπικές λειτουργίες, αυστηρή αστυνόμευση, μέτρα πειθαρχίας και τιμωρία που κάποιες φορές περιλαμβάνει την χρήση σωματικής δύναμης. Το ανταγωνιστικό κλίμα, η συμμόρφωση και η χαμηλή αποδοχή της ετερότητας είναι εγγενή χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής που προκαλούν μια ατμόσφαιρα επιθετικότητας και ευνοούν τη βία ανάμεσα στους μαθητές (Δημάκος, 2005).

Στο σχολείο υπάρχουν πλήθος όρων και διαδικασιών που παράγουν σχέσεις εξουσίας, κυριαρχίας και βίας μέσα από τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες (Μαυρογιώργος, 1995). Οι θεσμικές απαιτήσεις, τα εξωτερικά κίνητρα (βαθμοί, επιβραβεύσεις), η άνιση κατανομή των προνομίων με βάση την ατομική προσπάθεια διαρρέουν την σχολική ζωή. Οι μαθητές καλούνται να αποδεχτούν την αξιοκρατική ιδεολογία, όπως και την ιδεολογία της «ενοχής του θύματος» σε περίπτωση αποτυχίας. Επιπρόσθετα οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών είναι σχέσεις εξουσίας η οποία ασκείται από τους πρώτους με τον έλεγχο και την επιτήρηση. Μέσα από τεχνικές όπως η χειραγώγηση, η συναίνεση, ο προσεταιρισμός, η εσωτερίκευση της καταστολής και η ενστάλαξη κυρίαρχων δομών και αξιών δομείται σήμερα η σχολική εξουσία (ό.π.) Ο εκφοβισμός σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο ερμηνεύεται ως μορφή αντίστασης

απέναντι στην αντιφατική σχολική ζωή την συμβολική τυραννία του σχολικού κανόνα, την ανία και τις αποφάσεις που επιβάλλονται από πάνω.

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές υπάρχουν κάποιοι παράγοντες του μακροσυστήματος που σχετίζονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Η έννομη βία του κράτους, οι κρατικές πολιτικές που δημιουργούν και συντηρούν τις πολιτικές ανισότητες, τα Μέσα μαζικής Ενημέρωσης με την επανάληψη βίαιων εικόνων και στερεοτύπων που προσφέρουν στα παιδιά διαστρεβλωμένες πληροφορίες για το φύλο, τους ρόλους και την ίδια την βία, η οποία παρουσιάζεται ως θεμιτός τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων, επιδρούν παρωθούν τα παιδιά να οικειοποιηθούν τα ανεπιθύμητα μοντέλα συμπεριφοράς που τους προσφέρονται (Coyne et al., 2008).

#### A.6. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ

Με βάση την διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία φαίνεται πως ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις από την δεκαετία του '80 μέχρι και σήμερα. Με βάση τις έρευνες των Olweus(1993), Pateraki και Houndouraki(2001) και Sapouna(2008) καθώς και σε έρευνα σε 17 χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού δηλώνουν θύματα. Σε διεθνή έρευνα «για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών» (Health Behaviour in School-aged Children) <sup>1</sup> υποστηρίζεται ότι το 8-12% των μαθητών της έρευνας δήλωσαν ότι εκφόβισαν κάποιο συμμαθητή τους τουλάχιστον δυο φορές τον μήνα. Στην ίδια έρευνα με συγκριτική ανάλυση μεταξύ των ετών 2002 και 2010 παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών που είχαν δηλώσει θύτες και θύματα. Στην Ελλάδα τα ποσοστά των εφήβων θυτών αυξάνονται με την ηλικία περισσότερο από ότι κατά μέσο όρο στις άλλες χώρες και συγκεκριμένα κατά 9% στους 11χρονους, σε 16% στους 13χρονους

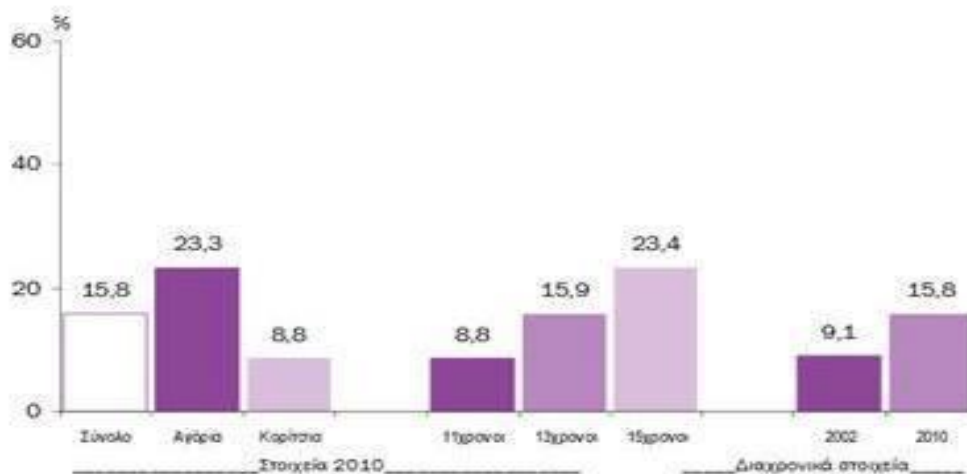
---

<sup>1</sup> <http://www.euro.who.int/en/home>



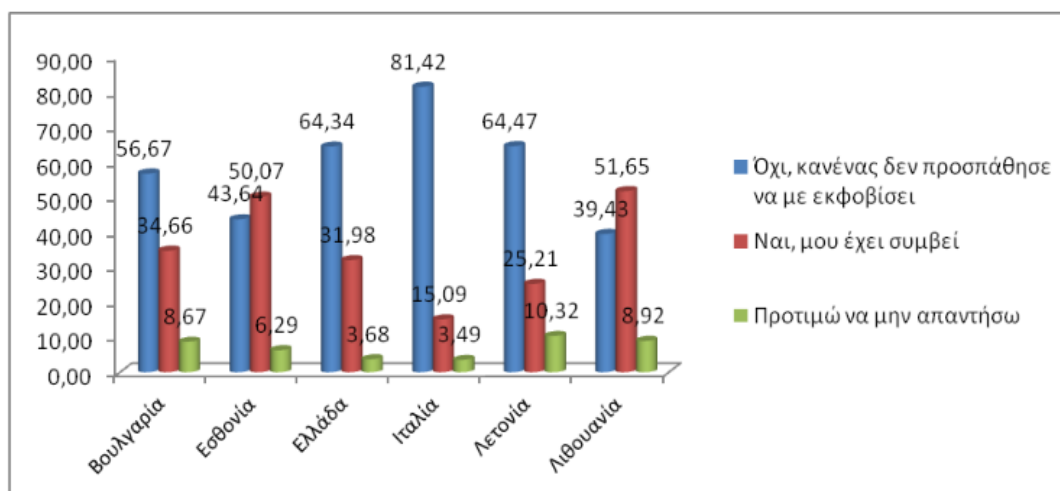
και σε 23% στους 15χρονους. Οι έφηβοι θύτες κατέχουν το 4<sup>ο</sup> υψηλότερο ποσοστό μεταξύ των εφήβων ίδιας ηλικίας των χωρών έρευνας.

**Πίνακας 1:** Έφηβοι που συμμετείχαν σε εκφοβισμό στο σχολείο τουλάχιστον δυο φορές τον μήνα κατά το δίμηνο πριν την διεξαγωγή της έρευνας (%).



Σχετικά με τα ποσοστά θυματοποίησης στις πιο σύγχρονες έρευνες υπάρχει μεγάλη απόκλιση. Στην μεγάλη ευρωπαϊκή έρευνα που διοργανώθηκε στα πλαίσια της εκστρατείας «EAN -Ευρωπαϊκό δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» αναφέρεται πως στην Λιθουανία και Εσθονία περίπου 1 στους 2 μαθητές δήλωσε πως έχει πέσει θύμα εκφοβισμού ( πίνακας 2).

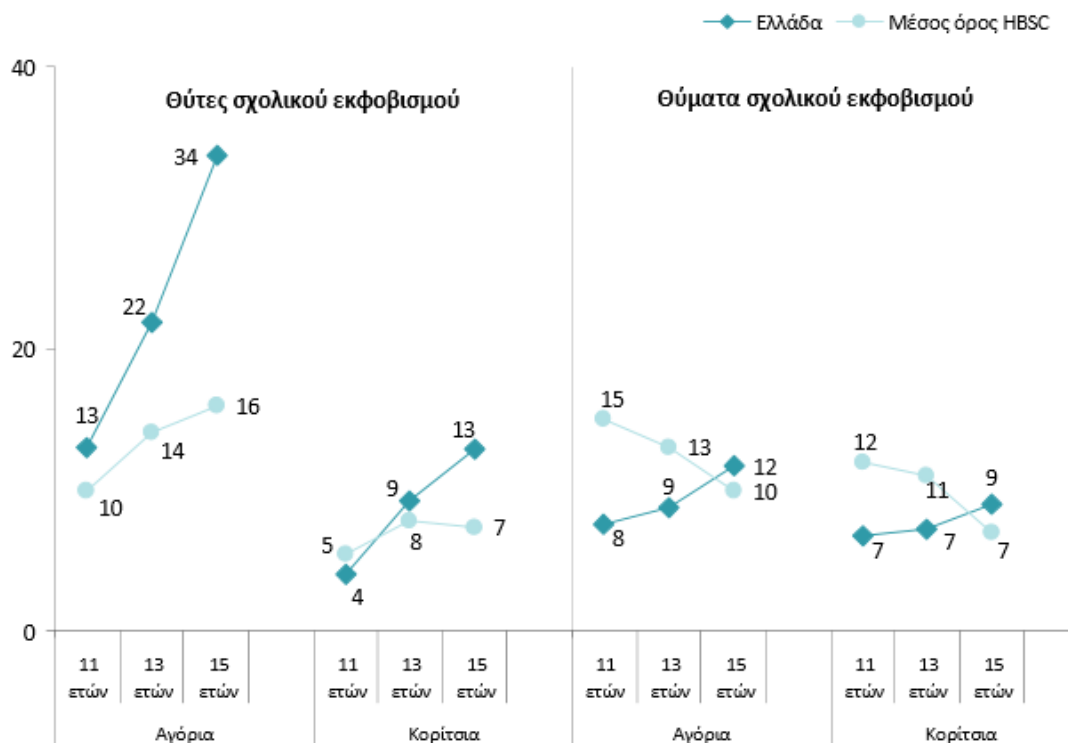
**Πίνακας 2:** Ποσοστά θυματοποίησης στις χώρες διεξαγωγής της έρευνας στα πλαίσια της εκστρατείας «EAN- Ευρωπαϊκό δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού».



ΠΗΓΗ: *European Antibullying Campaign (2012) Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Τελική έκθεση Copenhagen (3/5)*

Επίσης στις έρευνες διαπιστώνεται πως υπάρχουν διαφορές στη συχνότητα και την μορφή του σχολικού εκφοβισμού στα δυο φύλα. Τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύματα είτε ως θύτες είτε ως θύματα-θύτες ((Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010). Στην Ελλάδα το 42,2% των αγοριών έναντι του 18,57% των κοριτσιών δήλωσαν ότι έχουν υπάρξει δράστες σχολικού εκφοβισμού. Ο αριθμός των θυμάτων ανέρχεται στο 60% περίπου και ως επί το πλείστον είναι αγόρια. Κοινό συμπέρασμα των ερευνητών είναι πως ο σωματικός εκφοβισμός εμφανίζεται κυρίως σε αγόρια ενώ ο έμμεσος σε κορίτσια (Bjorkqvist et al., 1992· Rivers & Smith, 1994· Lagerspetz et al., 1988· Scheithauer et al., 2006).

**Πίνακας 3:** Θύτες και θύματα σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα σε σύγκριση με τον μέσο όρο των χωρών HBSC/WHO ανά φύλο και ανά ηλικία (%).



Σχετικά με τις συνηθέστερες μορφές βίας που απαντώνται στα σχολεία ο Olweus (1993) εντόπισε ως συνηθέστερη τον σωματικό εκφοβισμό. Αντίστοιχες έρευνες στην Ευρώπη αναδεικνύουν την σωματική βία ως την συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού μεταξύ μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας και τη λεκτική και κοινωνική βία ως τις πιο συνήθειες μεταξύ μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας (Rivers & Smith, 1994). Σε συγκριτικές μελέτες από το 1996 μέχρι και το 2010 διαπιστώθηκε πως η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού κατά την εφηβεία είναι τα λεκτικά πειράγματα και οι χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου. Ακολουθούν η διάδοση ψεμάτων και φημών, οι ενοχλήσεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και κινητού τηλεφώνου, ο αποκλεισμός από παρέες και κοινές δραστηριότητες, η χρήση σωματικής βίας και οι άσχημοι

χαρακτηρισμοί για την εθνικότητα και τη θρησκεία των θυμάτων (Κοκκέβη κ.ά., 2012).

Στην Ελλάδα σε έρευνα της Sarouna (2008) ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού ήταν η χρήση υβριστικών ονομάτων και ακολουθούν η διάδοση κάποιας φήμης, η απειλή, το σωματικό τραύμα και ο σεξουαλικός εκφοβισμός, σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν μαθητές δημοτικού σχολείου. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εμφανίζεται πολύ πιο συχνά ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ενώ ακολουθούν ως μορφές σχολικού εκφοβισμού οι απειλές και χτυπήματα/κλωτσιές.

## **B. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Αυτό που καθιστά τον σχολικό εκφοβισμό ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα είναι οι αρνητικές επιπτώσεις του που μπορεί να είναι είτε βραχυπρόθεσμες είτε μακροπρόθεσμες. Όπως αναφέρει η Αρτινοπούλου «γνωρίζουμε πια ότι για τους δράστες, με βάση τις μακροχρόνιες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητας μέσα στον χρόνο, ενώ τα θύματα υποφέρουν από μακροχρόνιες συνέπειες της θυματοποίησής τους (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 164). Είτε παιδί-θύτης είναι ένα άτομο είτε παιδί θύμα, η εμπλοκή σε τέτοιου είδους περιστατικά επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την μετέπειτα πορεία του σε πολλά επίπεδα.

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού μελετώνται με βάση τα εξής κριτήρια: α) τις μορφές του εκφοβισμού ( άμεσες ή έμμεσες) β) τη διάρκειά του ( βραχυπρόθεσμος ή μακροπρόθεσμος), γ) την περίοδο εκδήλωσης των επιπτώσεων (συγχρονικές ή διαχρονικές) και δ) τον ρόλο των παιδιών στα περιστατικά εκφοβισμού (δράστες, θύματα, δράστες/θύματα, παρατηρητές).

### **B.1. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Μια σειρά προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών συνδέονται με εκφοβιστικές συμπεριφορές και αφορούν και τους δράστες και τα θύματα. Ο άμεσος εκφοβισμός σχετίζεται με ελλείμματα στις στρατηγικές επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων και ακαδημαϊκά προβλήματα (Leff et al., 2004).

Ο έμμεσος εκφοβισμός τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία, συνδέεται με ανεπαρκείς σχέσεις με τους συνομηλίκους, με προβλήματα στην κοινωνικο-ψυχολογική προσαρμογή (μοναξιά, κατάθλιψη, κοινωνικό άγχος, έλλειψη αυτοσυγκράτησης, υποχωρητικότητα) καθώς και έλλειψη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην εφηβεία ο έμμεσος εκφοβισμός συνδέεται με κατάθλιψη, αντικοινωνικές συμπεριφορές και αρνητική αυτοεικόνα (Owens, Slee & Shute, 2001, σελ. 215).

Διάφορες έρευνες των Owens et al., (2001) και Τσιαντής και συν., (2007) δείχνουν πως οι έμμεσες εκφοβιστικές πράξεις είναι περισσότερο επώδυνες για τα κορίτσια. Στην έρευνα των Owens et al. (2001) οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι, όσο ήταν αποκλεισμένες από την ομάδα των συνομηλίκων, ήταν γι' αυτές η χειρότερη περίοδος της ζωής τους και ότι ο αποκλεισμός από την ομάδα μπορεί να σημαδέψει κάποιον για μια ολόκληρη ζωή.

Τα παιδιά που βιώνουν περισσότερους από έναν τύπους εκφοβισμού αντιμετωπίζουν ακόμη πιο έντονα προβλήματα, όπως κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό την θυματοποίηση που υφίστανται σε δικά τους προβλήματα (Raskauskas, 2010).

Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει την σοβαρότητα των συνεπειών του εκφοβισμού είναι η διάρκειά του. Ο σύντομος εκφοβισμός συνδέεται με λιγότερο σοβαρές συνέπειες καθώς ο πόνος και η ανησυχία που αυτός προκαλεί δεν είναι τόσο έντονα και έτσι τα παιδιά μπορούν να διατηρήσουν τα συστήματα άμυνας και την αυτοεκτίμησή τους ρίχνοντας το φταίξιμο στο παιδί που τα εκφόβισε ή σε εξωτερικούς παράγοντες. Αν όμως ο εκφοβισμός παραμένει σταθερός από τάξη σε τάξη ή ασκείται από διαφορετικές ομάδες παιδιών και σε διαφορετικές συνθήκες, είναι δύσκολο για τα παιδιά αυτά να πιστέψουν πως δεν ευθύνονται τα ίδια για τον εκφοβισμό που βιώνουν (Ladd, 2003). Στην ίδια έρευνα ο μακροχρόνιος εκφοβισμός συνδέεται με σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις της ενήλικης ζωής καθώς και με ακαδημαϊκά προβλήματα (σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή) (Land, 2003).

Η παύση της θυματοποίησης δεν σημαίνει αυτόματα και παύση των προβλημάτων προσαρμογής των παιδιών. Πολλές έρευνες συσχετίζουν τις εμπειρίες εκφοβισμού με μεταγενέστερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής. Έρευνα του Olweus (1999) σε παιδιά της Σκανδιναβίας έδειξε πως ενήλικες με εμπειρίες εκφοβισμού στη σχολική ζωή υπέφεραν περισσότερο από κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας που δεν υπήρξαν θύματα εκφοβισμού. Τα παιδιά-δράστες που πετυχαίνουν τους στόχους τους με εκφοβιστικούς τρόπους, πιθανόν να συνεχίσουν στην ενήλικη ζωή τους να δρουν εκφοβιστικά στις οικογενειακές ή τις εργασιακές τους σχέσεις (Clothers et al., 2006). Άλλες μελέτες συσχετίζουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές με εγκληματικές ενέργειες που συμβαίνουν στην ενήλικη ζωή καθώς οι αντικοινωνικές και εγκληματικές πράξεις είναι εξαιρετικά ανθεκτικές στον χρόνο (Espelage & Holt, 2001).

## B.2. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΥΝ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΝΤΑΙ

Τόσο τα παιδιά-δράστες όσο και τα παιδιά-θύματα διατρέχουν τον κίνδυνο να βιώσουν μια σειρά βραχυπρόθεσμων και μακροχρόνιων δυσκολιών σε επίπεδο ψυχολογικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό (Clothers et al., 2006). Εκτός από τα σωματικά προβλήματα που συνδέονται με τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση (πονοκέφαλοι, στομαχόπονοι, πόνοι στο στήθος, δυσκολίες στον ύπνο) (Olweus, 2009), σε ψυχολογικό επίπεδο, τόσο τα παιδιά που εκφοβίζονται όσο και τα παιδιά που εκφοβίζουν έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά, ανασφάλεια, συστολή, χαμηλή αυτοεκτίμηση (ό.π.), αυτοκτονικό ιδεασμό (Rigby & Slee, 1999) και σωματικά προβλήματα. Τα προβλήματα παρουσιάζονται εντονότερα στα παιδιά που εκφοβίζονται. Κατά τους Swearer et al., 2009a, σελ. 17) τα παιδιά- θύματα δηλώνουν πως νιώθουν διαρκώς φόβο και ταραχή, αφού η θυματοποίησή τους είναι συχνά απρόβλεπτη και συμβαίνει σε μέρη όπου δεν υπάρχουν πολλοί ενήλικες.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει πως η θυματοποίηση συνδέεται με αυτοκτονικό ιδεασμό και πολύ συχνά αποτελεί προάγγελο αυτοκτονίας (Rigby, 2001). Ο Olweus (1994)

καταγράφει περιπτώσεις αυτοκτονιών παιδιών που έχουν υποστεί μακροχρόνιο και σοβαρό εκφοβισμό, όπως φαίνεται από τα σημειώματα που άφησαν πριν αυτοκτονήσουν.

Η κατάθλιψη, κοινό σύμπτωμα και για τις δυο κατηγορίες παιδιών συνοδεύεται από δυσφορία, οξυθυμία, κλάμα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απελπισία, κάμψη στη σχολική επίδοση, φτωχή αυτοσυγκέντρωση, ψυχοκινητική επιβράδυνση, κοινωνική απομόνωση, αυξημένη επιθετική συμπεριφορά, αίσθημα κόπωσης, δυσκολίες στον ύπνο, απώλεια ή αύξηση βάρους και σωματικές παθήσεις (Swearer, Grills, Haye & Cary, 2004, σελ. 64). Άλλες έρευνες συσχετίζουν την κατάθλιψη με την χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση θυματοποιούνται ευκολότερα, επειδή δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους, έχουν την τάση να απομονώνονται και κλαίει εύκολα. Τα χαρακτηριστικά αυτά στοχοποιούν τα παιδιά καθώς είναι ορατά από τα παιδιά που εκφοβίζουν. (Egan & Perry, 1998 στο Swearer et al., 2004, σελ 65). Παιδιά επιρρεπή στην κατάθλιψη και που εξαιτίας αυτού έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν θυμό και είναι πιθανόν να εκφοβίζουν άλλα παιδιά για να νιώσουν καλύτερα. Ο θυμός αυτός, αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα, είναι πιθανόν να οδηγήσει σε παραβατικές ενέργειες (Espelage & Holt, 2001).

Σχετικά με τις προαναφερθείσες δυσκολίες υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Τα κορίτσια-δράστες φάνηκε να έχουν καλύτερη ψυχική υγεία σε σχέση με τα κορίτσια-θύματα, ενώ στα αγόρια δεν φάνηκε τέτοια διαφοροποίηση. Τα αγόρια-δράστες εμφανίζουν σοβαρότερα προβλήματα συγκριτικά με τα κορίτσια-δράστες (Rigby, 2011).

Και για τα παιδιά-δράστες υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής βίας. Αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να απομακρυνθούν από το σχολείο, να διακόψουν τη σχολική φοίτηση ή να εμφανίσουν τάσεις φυγής από το σπίτι. Παρουσιάζουν στοιχεία προβληματικής αντικοινωνικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς, καπνίζουν, κάνουν χρήση αλκοόλ ή ακόμα εθίζονται σε ναρκωτικές ουσίες (O' Moore & Kykham, 2001). Παράλληλα έχουν αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν διαταραχές ψυχιατρικής φύσεως όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Klomek et al., 2008). Κατά την Αρτινοπούλου ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας του

εκφοβισμού αναπαράγεται σε όλη τη ζωή μέσα από την επίδειξη δύναμης και κυριαρχίας. (Αρτινοπούλου, 2011)

Η ομάδα των παιδιών που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται ταυτόχρονα φαίνεται να αντιμετωπίζει τις περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής και τα σοβαρότερα ψυχοσωματικά προβλήματα (Psalti, 2012), όπως συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Craig, 1998 Rigby, 2001 Swearer et al., 2004), χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις άλλες ομάδες (Andreou 2000, 2001), περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και μεγαλύτερη υπερκινητικότητα (Rigby, 2005).

Σε **κοινωνικό** επίπεδο η εμπειρία της θυματοποίησης αποτελεί στίγμα που δεν μπορεί να ξεπεραστεί εύκολα (Sharp et al., 2000). Τα παιδιά που θυματοποιούνται δεν δημιουργούν εύκολα φίλιες, δεν ενσωματώνονται εύκολα στην ομάδα των συνομηλίκων τους και δεν νιώθουν εμπιστοσύνη στις φιλικές τους σχέσεις (Zimmer-Gembeck & Pronk, 2011). Κατά τους Hanish et al., ακόμα κι αν έχουν φίλους, οι φίλοι αυτοί έχουν εξίσου χαμηλό κοινωνικό status στην ομάδα των συνομηλίκων με αποτέλεσμα να τους είναι δύσκολο να προστατέψουν τα παιδιά-θύματα από επιθέσεις άλλων (Hanish et al., 2004, σελ 149). Η έλλειψη υποστήριξης και η απόρριψη από τους συνομηλίκους τους αυξάνει το αίσθημα της αδικίας που βιώνουν (Rubin et al., 2004) κι επηρεάζει την αυτοεικόνα τους σε μια περίοδο που δομούν τις πρώτες εικόνες για τον εαυτό τους (Harter, 1998, στο Boivin et al., 2001).

Τα παιδιά-δράστες γίνονται αρκετά συχνά αντιπαθείς στους συμμαθητές τους, καθώς η συμπεριφορά τους θεωρείται διασπαστική, απεχθής και επιβλαβής για το κοινωνικό status των παιδιών στις ομάδες (Hanish et al., 2004). Μπορεί όμως να είναι αποδεκτά από μια μερίδα παιδιών εξίσου επιθετικών με τα οποία να έχουν καλές σχέσεις (ό. π.).

Η κοινωνική υποστήριξη (social support) από τους συνομηλίκους, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια σημαντική παράμετρο του εκφοβισμού καθώς λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά που εκφοβίζονται, περιορίζοντας τα αρνητικά αποτελέσματα της θυματοποίησης (Cohen & McKay, 1984). Τόσο τα θύματα όσο και οι δράστες δηλώνουν πως δέχονται μικρότερη κοινωνική υποστήριξη σε σύγκριση με άλλα παιδιά, αν και την θεωρούν σημαντική. Σύμφωνα με τις έρευνες των



Andreou (2000,2001) και Rodkin, (2004) τα παιδιά δράστες-θύματα δέχονται ακόμη μικρότερη κοινωνική στήριξη.

Σημαντικές είναι οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στο οικογενειακό αλλά και στο σχολικό περιβάλλον. Τα θύματα μεταφέρουν τις απογοητεύσεις τους και ξεσπούν στους γονείς τους, ενώ οι γονείς πολλές φορές αγνοούν την θυματοποίηση των παιδιών τους και έτσι προκαλούνται δυσλειτουργίες στις οικογενειακές σχέσεις (Ma, 2004, σελ. 25). Άλλοτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και έχουν άρνηση για το σχολείο εξαιτίας του εκφοβισμού (Swearer et al., 2009a, σελ. 17), παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής (Sharp et.al., 2000), σημειώνουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις (Beran, 2009). Τα παιδιά-δράστες έχουν περισσότερα μαθησιακά προβλήματα συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς εμπειρίες εκφοβισμού νιώθουν ως ξένο σώμα στο σχολείο (Espelage & Holt, 2001), έχουν αυξημένες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο νωρίς (Clothers et al., 2006) και ευθύνονται για γενικότερη βία στο σχολείο (Espelage et al., 2004). Τα παιδιά που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται έχουν τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις (Beran, 2009) και εμπλέκονται λιγότερο από όλες στη σχολική ζωή.

### **B.3. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ, ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

Τα παιδιά-παρατηρητές, τα παιδιά που παρευρίσκονται στα περιστατικά χωρίς να έχουν δυνατότητα να παρέμβουν υφίστανται κι αυτά τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου. Σύμφωνα με έρευνες στα παιδιά αυτά δημιουργούνται συναισθήματα θλίψης, αποτυχίας και αδυναμίας (Cunningham, 2007) αμβλύνονται οι ευαισθησίες τους, καθώς εξοικειώνονται με καταστάσεις που προκαλούν πόνο και αυξάνεται το άγχος τους μήπως γίνουν και αυτά στόχος εκφοβιστικών επιθέσεων. Το κλίμα εκφοβισμού μπορεί να μειώσει τον σεβασμό και την αυτοπεποίθησή τους, όταν συνειδητοποιούν πως δεν μπορούν να βοηθήσουν κάποιον που υφίσταται εκφοβισμό (Cowie, 2004). Μέσα από την παρατήρηση βίαιων και εκφοβιστικών πράξεων μαθαίνουν να πιστεύουν ότι το δίκαιο είναι του δυνατού, ενώ παράλληλα μαθαίνουν και να φοβούνται τον δυνατό (Κυριακίδη, 2013). Παράλληλα βιώνουν αισθήματα

φόβου στην ιδέα της συναναστροφής τους με τα θύματα, διότι θεωρούν ότι δεν μπορούν να θυματοποιηθούν και οι ίδιοι (Rivers et al., 2009).

Όταν σε ένα σχολείο υπάρχουν υψηλά ποσοστά θυματοποίησης, τα παιδιά αντιλαμβάνονται αρνητικά το σχολικό κλίμα. Η μαθησιακή διαδικασία εμποδίζεται, τα παιδιά αποθαρρύνονται να επενδύσουν σημαντικά στην σχολική πραγματικότητα (O'Brennan et al., 2009), έχουν αυξημένα επίπεδα καθημερινού άγχους και απέχθειας απέναντι στο σχολείο (Nishina & Junoven, 2003 στο Nishina, 2004).

Κατά τους Marsh et al. (2004), στα σχολεία με μεγάλα ποσοστά εκφοβισμού καταλύεται η εμπιστοσύνη ανάμεσά στους μαθητές. Η φήμη του σχολείου καταστρέφεται, οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο εργασιακό άγχος, εμπλέκονται λιγότερο στην σχολική πραγματικότητα, και έχουν χαμηλό ηθικό.

Τελικά ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει όχι μόνο τις σχέσεις των παιδιών αλλά εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινότητα, καθώς συνδέεται με παραβατικές και βίαιες συμπεριφορές σε άλλα κοινωνικά πλαίσια στα οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν. Τα αποτελέσματα πολλών μελετών δείχνουν ότι τα παιδιά-θύτες κουβαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και στην ενήλικη ζωή και, το σημαντικότερο, τα περνούν και στην νέα γενιά (Farrington 1991). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι πρέπει να υπάρξει μια ολιστική προσέγγιση και πρόληψη του προβλήματος τόσο σε επίπεδο κοινωνικών θεσμών όσο και στην κοινωνία ως σύνολο.

## **Γ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

Με την αύξηση των ερευνών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, την γνώση σχετικά με την σοβαρότητα των αρνητικών συνεπειών για τις εμπλεκόμενες ομάδες και με την σοβαρότητα κάποιων περιστατικών που ήλθαν στην δημοσιότητα και οδήγησαν τα θύματα σε φόνους ή σε αυτοκτονία επήλθε μεγάλη αύξηση στα προγράμματα παρέμβασης σε πολλές χώρες.

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) οι στρατηγικές αντιμετώπισης διακρίνονται σε τρεις τύπους: α) της πρωτογενούς πρόληψης που στοχεύει στην εξάλειψη ή αλλαγή

των κοινωνικών δομών που γεννούν τη βία, β) της δευτερογενούς παρέμβασης που εντοπίζει και παρεμβαίνει σε ομάδες υψηλού κινδύνου με θετικά αλλά περιορισμένα και μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα και γ) της τριτογενούς παρέμβασης που έχει ως κύριο στόχο τον περιορισμό των περιστατικών που έχουν ήδη εκδηλωθεί και συνδέεται με ήσσονος σημασίας αποτελέσματα.

Οι δράσεις πραγματοποιούνται σε επίπεδο εθνικό που περιλαμβάνει πολιτικές, νομοθετικά πλαίσια, την οργάνωση και λειτουργία υπηρεσιών και αρχών που ασχολούνται με την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σε επίπεδο τοπικό που περιλαμβάνει μέτρα που έχουν ως στόχο τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και σε σχολικό επίπεδο που περιλαμβάνει προγράμματα και πρωτοβουλίες όλων όσων εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (Αρτινοπούλου 2001).

#### Γ.1. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ

Τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού διακρίνονται με βάση δυο κυρίως κριτήρια: α) την θεωρητική προσέγγιση βάση της οποίας σχεδιάζονται β) τον βαθμό αυστηρότητας με το οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά που εμπλέκονται. Έτσι κάποιοι ερευνητές που εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά, σχεδιάζουν και υλοποιούν ατομικές παρεμβάσεις χωρίς αυτές κατά κανόνα να οδηγούν σε σημαντική μείωση του φαινομένου (Horne et al., 2008). Όταν ο εκφοβισμός αντιμετωπίζεται ως κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο, τα προγράμματα πρόληψης εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποδεχτούν τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να γίνει μια συλλογική προσπάθεια επίλυσης των προγραμμάτων.

##### Γ.1.1. Κυριότερες δράσεις κατά του εκφοβισμού στο εξωτερικό

Με βάση την προσέγγιση που αποδίδει τον εκφοβισμό στην πίεση της ομάδας των συνομήλικων, τα προγράμματα που σχεδιάζονται στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των ομάδων αυτών, ώστε να στηρίζουν τα θύματα και να αποδοκιμάζουν τους δράστες. Το πρόγραμμα «Μέθοδος κοινού ενδιαφέροντος» (method of shared concern) σχεδιάστηκε από τον Pikas (2002) και είναι ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα της

μεθόδου. Περιλαμβάνει πέντε φάσεις: α) συζήτηση με τον δράστη β) συζήτηση με το θύμα γ) ομαδική συνάντηση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του δράστη που πιθανόν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του δ) συνάντηση θύματος- δράστη στην οποία ο δεύτερος δεσμεύεται για τον τερματισμό του εκφοβισμού ε) ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των ενεργειών του δράστη. Στις περισσότερες των περιπτώσεων η προσέγγιση αυτή κατορθώνει να αλλάξει τις στάσεις των παιδιών που εκφοβίζουν χωρίς μάλιστα την συμμετοχή των γονιών (Rigby, 2011, σελ. 39). Η απενοχοποιητική προσέγγιση (No Blame Approach) των Maines & Robinson (1992 στο Smith et al., 2003 σελ. 203) έχει τον ίδιο στόχο με την μέθοδο του «Κοινού Ενδιαφέροντος» με την διαφορά ότι ο δάσκαλος βλέπει όλα τα παιδιά της ομάδας που εκφοβίζει τα οποία μιλούν για όσα βιώνουν και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τις εμπειρίες τους στα άλλα παιδιά. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην ενσυναίσθηση, αποφεύγεται η καταστολή, η τιμωρία και η ενοχοποίηση των παιδιών και, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς η προσέγγιση αυτή έχει θετικά αποτελέσματα. Τέλος, μια τρίτη προσέγγιση στηρίζεται αποκλειστικά στις ομάδες στήριξης ομηλίκων (peer support groups) (Rigby, 2008, σελ. 329) τις οποίες ενισχύει ώστε να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές αξίες και έτσι να αντιμετωπιστούν τα προγράμματα εκφοβισμού. Έτσι, παιδιά- θύματα μπορούν να καταφύγουν στις ομάδες στήριξης και εκτιμούν θετικά το γεγονός ότι κάποιιοι νοιάζονται για την ασφάλειά τους.

Οι προσεγγίσεις που μελετούν διάφορες παράμετρους του σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και κρατούν τις κατάλληλες αποστάσεις από την στερεότυπη ερμηνεία της ατομικής ψυχοπαθολογίας των μαθητών, αναγνωρίζουν πως ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που καθορίζεται από πολλούς διαδραστικούς παράγοντες σε επίπεδο ατόμου, τάξης, σχολείου και οικογένειας και κοινότητας. Βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων που εκπονούνται είναι οι ολιστικές- συστημικές παρεμβάσεις που αφορούν τα παραπάνω επίπεδα. Σύμφωνα με τις προτάσεις του Συνηγόρου του Παιδιού (Μόσχος, 2010) προς το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, κάθε σχολική μονάδα πρέπει να δώσει έμφαση στην σύνταξη και εφαρμογή σχολικών κανονισμών, στις ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στα προγράμματα Αγωγής Υγείας στην διδασκαλία διδακτικών ενοτήτων σχετικά με τα δικαιώματα, τις

ευθύνες και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, την πραγματοποίηση ειδικών συζητήσεων και προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μαθητών στον σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων κατά την χρήση του διαδικτύου κλπ., δράσεις δηλαδή που θα ενθαρρύνουν τη συνεργασία, θα σέβονται τις ατομικές διαφορές και θα εδραιώνουν τη δημοκρατία.

Στις αρχές της δεκαετίας του 90 ο καθηγητής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Bergen της Νορβηγίας Dan Olweus εφάρμοσε το πρώτο ολιστικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού με μεγάλη επιτυχία. Το πρόγραμμα του Olweus βασίστηκε σε τέσσερις βασικές αρχές: οι ενήλικες στο σχολείο θα πρέπει α) να δείχνουν πραγματικό και θερμό ενδιαφέρον, συμμετέχοντας στη ζωή των μαθητών, β) να θέτουν ξεκάθαρα και σταθερά όρια για τη μη αποδεκτή συμπεριφορά γ) όταν παραβιάζονται οι κανόνες από τα παιδιά να χρησιμοποιούν μη σωματικές και μη εχθρικές επιπτώσεις για αυτά, δ) να λειτουργούν ως θετικά πρότυπα (Olweus & Limber, 2010). Το πρόγραμμα αυτό, όπως και τα περισσότερα ολιστικά προγράμματα, εμπλέκει και τους γονείς αλλά και την κοινότητα και η εφαρμογή του είχε μεγάλη επιτυχία.

Άλλα ολιστικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν και είχαν καλά αποτελέσματα ήταν το ολιστικό πρόγραμμα των Ortega & Lera (2000, στο Salmivalli et al., 2005) στη Σεβίλλη, των Smith & Sharp (1994) στο Sheffield της Αγγλίας, το πρόγραμμα REACE PACK του Slee (2010) κλπ. Βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών ήταν η εμπλοκή των γονιών, την σημασία της συμμετοχής των οποίων σε προγράμματα παρέμβασης τονίζουν οι περισσότεροι ερευνητές.

Σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο της αυστηρότητας στην αντιμετώπιση του προβλήματος κάποια προγράμματα υιοθετούν τιμωρητικά μέτρα με σκοπό την τιμωρία των δραστών που ξεκινούν από την επίπληξη και φτάνουν μέχρι την οριστική αποβολή τους από το σχολείο. Κάποια άλλα στοχεύουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που προσπαθεί να βοηθήσει θύματα και δράστες να αλλάξουν συμπεριφορές και να αναπτύξουν ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες (Rigby, 2002).

Πολλά σχολεία, κυρίως στις ΗΠΑ, χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές για τη μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού εστιάζοντας στην σωματικά ασφάλεια των παιδιών και παραβλέποντας άλλες μορφές βίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Rigby & Bauman, 2010) η επιβολή κυρώσεων και η απομάκρυνση των δραστών από το σχολείο δεν αξιολογούνται ως αποτελεσματικές. Τα προγράμματα μηδενικής ανοχής (zero tolerance) περιθωριοποιούν τα παιδιά δράστες, τα τιμωρούν για την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεν τα εκπαιδεύουν ώστε να τις αποκτήσουν. Μόνα σε πολύ βαριές περιπτώσεις ενδείκνυται τέτοιες πρακτικές σύμφωνα με αξιολόγηση των σχετικών προγραμμάτων (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009, σελ.95).

### **Γ.1.2. Οι δράσεις κατά του εκφοβισμού στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα λειτουργούν κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) του Υπουργείου Παιδείας, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Ψυχοκοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων της τοπικής Αυτοδιοίκησης, χωρίς όμως οι φορείς αυτοί να είναι εξειδικευμένοι στην παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών στα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικού εκφοβισμού.

Τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε το τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής και το Δίκτυο Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Οργανώνει ημερίδες με θέματα σχετικά με τον εκφοβισμό και ορίζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως ένα από τα θέματα Αγωγής Υγείας με σχετική εγκύκλιο στις 14/2/2012. Καθιερώνεται η 6<sup>η</sup> Μαρτίου ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της Βίας στο σχολείο στην ίδια εγκύκλιο και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αφιερώσουν χρόνο σε δράσεις, συζητήσεις, εκδηλώσεις κατά του εκφοβισμού.

Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε) σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, τον Συνήγορο του Παιδιού, την Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και συμβουλευτικά κέντρα των δήμων και των Πανεπιστημίων προχώρησε στην ίδρυση του «Δικτύου κατά της βίας στο σχολείο» το Απρίλιο του 2011.

## Δ. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Σε πολλές έρευνες γίνονται συσχετισμοί ανάμεσα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της δομής της οικογένειας. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών ή χωρισμένων γονιών εκδηλώνουν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά λόγω προβληματικής επικοινωνίας ή εξαιτίας των αρνητικών πρακτικών που παρατηρούνται σε αυτές τις μορφές οικογένειας (Nordhagen et al., 2005). Σε άλλη έρευνα των Smart et al (2001, στο James, 2007) δείχτηκε ως τα παιδιά δεν έχουν απαραίτητα αρνητική εικόνα για την χωρισμένη τους οικογένεια, ούτε πως το διαζύγιο είναι πάντα μια τραυματική εμπειρία, όταν ο γονιός που φεύγει από το σπίτι συνεχίζει να δείχνει αγάπη και φροντίδα. ) Ο Cassidy (2008) σε έρευνά του βρήκε πως η πλειονότητα των παιδιών που δέχονται εκφοβισμό προέρχονται από κλασικές οικογένειες.

Άλλες έρευνες συσχέτισαν τον σχολικό εκφοβισμό με αρνητικές πρακτικές της οικογένειας όπως η σκληρή πειθαρχία και η έλλειψη επιτήρησης, που δυσκολεύουν το παιδί στο να εσωτερικεύσει τις αξίες του γονιού και της ευρύτερης κοινότητας. Το παιδί συχνά στερείται εσωτερικού ελέγχου και μπορεί να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά (Patterson et al., 1993). Η σκληρή πειθαρχία που συχνά εκφράζεται με σωματική τιμωρία συνδέεται ισχυρά τόσο με τον εκφοβισμό όσο και με την θυματοποίηση (Ahmed & Braihwaite, 2004). Οι Perry et al. (2001) κατέδειξαν ισχυρή σύνδεση της πρακτικής του γονεϊκού ελέγχου με το φαινόμενο του εκφοβισμού και υποστήριξαν πως υπάρχουν τρεις τύποι που συνδέονται με την θυματοποίηση: α) ο υπερπροστατευτισμός, β) ο ψυχολογικός έλεγχος και γ) η επιβολή.

Στις νεωτερικές κοινωνίες οι αλλαγή στις εργασιακές δομές, τα εξαντλητικά ωράρια εργασίας, οι πιέσεις των εργοδοτών κ.ά. επηρεάζουν άμεσα τις λειτουργίες που παραδοσιακά ασκούσε η οικογένεια μέχρι τώρα. Ο περιορισμένος χρόνος των γονιών στερεί από τα παιδιά την αλληλεπίδραση με τους γονείς και την δυνατότητα των γονιών για επιτήρηση. Αποζητώντας την επιβεβαίωση, το παιδί απευθύνεται σε

ακατάλληλους χώρους και εμφανίζει έλλειψη πειθαρχίας και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Addison, 1992, στο Paquette & Ryan, 2001).

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με τον εκφοβισμό σε διάφορες έρευνες και θεωρείται ότι συμβάλλει στην αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία είναι η μετανάστευση που δημιουργεί πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες συνυπάρχουν οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιφάσεις που με τη σειρά τους ευνοούν τις συγκρούσεις και τις εκφοβιστικές συμπεριφορές (Φαρσεδάκης, 2005). Σε έρευνα της Αρτινοπούλου βρέθηκε πως στην Ελλάδα τρεις στους δέκα μαθητές έχουν γίνει μάρτυρες βίαιων γεγονότων μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Το ποσοστό στη Θεσσαλονίκη φτάνει στο 58% ενώ στην Αθήνα στο 39% (Αρτινοπούλου 2001). Η ελληνική οικογένεια χαρακτηρίζεται συχνά από προκαταλήψεις και ξενόφοβες στάσεις που καθορίζουν τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μαθητές μειονοτήτων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005).

Στις νεωτερικές κοινωνίες πίσω από τα παιδιά που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται κρύβονται δυσλειτουργίες της οικογένειας κυρίως σε ότι αφορά τη φροντίδα, την προστασία και τον έλεγχο. Έτσι, η οικογένεια που εμφανίζεται σε κρίση μέσω των παιδιών, στηρίζει και αιτιολογεί με τον καλύτερο τρόπο την διαμόρφωση πολιτικών που αποβλέπουν στον έλεγχο της οικογενειακής εξουσίας (Μακρυγιάννη, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία των οικογενειακών συστημάτων σημαντική θεωρείται η σχέση ανάμεσα στο παιδί και στα αδέρφια του τα οποία κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στη δόμηση των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων καθώς δημιουργούν το δικό τους «κοινό περιβάλλον» που αποτελεί ένα υποσύστημα της ευρύτερης οικογενειακής μονάδας από το οποίο τυπικά αποκλείονται οι γονείς και το οποίο μπορεί να υπονομεύσει τις προσπάθειες των γονιών για κοινωνικοποίηση (Bullock & Dishion, 2002). Επιπρόσθετα τα αδέρφια παρέχουν ευκαιρίες για εξάσκηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς και επηρεάζουν την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς στα αδέρφια τους. Τα παιδιά με μεγαλύτερο αριθμό αδελφών φάνηκε πως εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά εκφοβισμού (Hay, 2005). Τυχόν αντικοινωνική συμπεριφορά μεγαλύτερων αδερφών βρέθηκε να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα προβλημάτων συμπεριφοράς για τα μικρότερα αδέρφια (Fagan & Najman, 2003).



Ένας άλλος παράγοντας που τονίζεται από πολλούς μελετητές ως βασικός είναι η ύπαρξη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας. Η οικογενειακή επικοινωνία ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία πληροφορίες, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα γίνονται γνωστά στα μέλη μιας οικογενειακής μονάδας (Olson & Barnes, 2006). Η αποτελεσματική επικοινωνία διευκολύνει τη συνοχή, τον συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα δηλαδή που έχει η οικογένεια να διαχειρίζεται τις αλλαγές σε σχέση με την εξουσία τους ρόλους και τους κανόνες που διέπουν τις οικογενειακές σχέσεις (ό.π.). Η οικογενειακή επικοινωνία ερευνάται σε σχέση με τις ικανότητες για ακρόαση, συζήτηση, αποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων, σαφήνεια, παρακολούθηση του θέματος, σεβασμό και ενδιαφέρον. Η ακρόαση προϋποθέτει ενσυναίσθηση και προσοχή. Η συζήτηση προϋποθέτει το να μιλά κάποιος για τον εαυτό του και όχι για τους άλλους. Η αποκάλυψη σκέψεων σχετίζεται με το μοίρασμα των συναισθημάτων που νιώθει κάποιος για τον εαυτό του και για τη σχέση του με τους άλλους. Η παρακολούθηση σημαίνει να μένει κάποιος στο θέμα της συζήτησης, ενώ ο σεβασμός και το ενδιαφέρον αποτελούν το στοργικό κομμάτι της επικοινωνίας (Olson & Gorall, 2003). Κατά τους ερευνητές, καλές επικοινωνιακές πρακτικές στην οικογένεια φάνηκε να συνδέονται με μικρότερα ποσοστά παραβατικής και επιθετικής συμπεριφοράς (Clark & Shields, 1997).

## **Ε. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της καριέρας τους έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σε έρευνες που έχουν γίνει έχουν πραγματοποιηθεί, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν ασάφειες, συγχύσεις και ποικίλες αντιλήψεις για τον σχολικό εκφοβισμό. Η κατανόηση του φαινομένου από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει τον τρόπο δράσης τους καθώς και την γενικότερη στάση τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Μια έρευνα του Boulton (1997) σε 138 εκπαιδευτικούς κατέδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι σωματικές επιθέσεις, οι απειλές και «ο εξαναγκασμός των άλλων να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν» μπορούν να ενταχθούν στον όρο «εκφοβισμός». Ένα όμως σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν

περιλαμβάνει στον όρο σχολικό εκφοβισμό συμπεριφορές που σχετίζονται με τον αποκλεισμό ατόμων και την κοροϊδία. Η ίδια έρευνα ανέδειξε ότι οι γυναίκες εκφράζουν αρνητικότερη στάση προς τον σχολικό εκφοβισμό από τους άντρες και ταυτόχρονα αναπτύσσουν θετικότερη στάση απέναντι στα θύματα. Άτομα που εργάζονται περισσότερο καιρό ως εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπτύσσουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στα θύματα. Η έρευνα του Boulton έδειξε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν την ευθύνη ν' αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όχι όμως και την αυτοπεποίθηση να το κάνουν. Για τον λόγο αυτόν, δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση στο συγκεκριμένο θέμα.

Με την ποιοτική έρευνα που διεξήγαγαν οι Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener (2005) σ' ένα μικρό δείγμα, φαίνεται ότι δίστανται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σοβαρότητα των διάφορων μορφών σχολικού εκφοβισμού (κάποιοι θεωρούν τον σωματικό εκφοβισμό πιο σημαντικό και άλλοι το αντίθετο). Οι περισσότεροι, όμως, εκπαιδευτικοί τείνουν να παραλείπουν τον παράγοντα της επανάληψης, ο οποίος είναι αναπόσπαστο κομμάτι του προτύπου εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

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

Μία άλλη έρευνα -και μάλιστα διακρατική- πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στην Ελλάδα, στην Αγγλία και στη Νορβηγία και διερευνούσε τις αντιλήψεις των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών από τρία Πανεπιστήμια (Εθνικό και Καποδιστριακό Αθηνών, York και Stavanger), σχετικά με τον εκφοβισμό στα σχολεία. Οι φοιτητές και στα τρία Πανεπιστήμια διδάσκονται το μάθημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Ανάμεσα στ' αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα ήταν ότι οι σημερινοί φοιτητές και από τις τρεις χώρες έχουν καλή αντίληψη των μορφών και των διαστάσεων του εκφοβισμού. Πιστεύουν ακόμη πως το σημερινό σχολείο πρέπει να αναλάβει δράση για την αντιμετώπιση αλλά κυρίως

για την πρόληψη του φαινομένου με κατάλληλα προγράμματα και με την εμπλοκή όλων των σχετιζόμενων με το πρόβλημα (μαθητές, εργαζόμενους στο σχολείο, γονείς). Ακόμη προτείνουν να δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα που να στοχεύει στην κατανόηση και στήριξη των θυμάτων και στην βοήθεια και καθοδήγηση των θυτών. (Kyriakou et al., 2014).

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

### **A.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

#### **A.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Είναι γεγονός πως οι έρευνες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό έχουν αυξηθεί κατακόρυφα τα τελευταία χρόνια. Οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν στις απόψεις των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο αυτό και λίγες από αυτές στις απόψεις των γονιών. Όσες μελέτες έχουν γίνει και αφορούν γονείς εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους αυτοί συνδέονται με φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Με δεδομένη τη σημαντικότητα των γονιών στην διαπαιδαγώγηση αφενός και στη στήριξη αφετέρου όταν υπάρχει περίπτωση θυματοποίησης, γίνεται σαφές ότι η μελέτη των αντιλήψεων των γονέων θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη εμπλοκή τους στα προγράμματα παρέμβασης αλλά και στην άμεση στήριξη των παιδιών. Από την άλλη η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρίστανται στις συγκρούσεις των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει στην μεγαλύτερη κατανόηση των παραγόντων που τους επηρεάζουν στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, στην αποτελεσματικότερη αναγνώριση των συγκρούσεων, στην επιλογή των κατάλληλων τεχνικών για την διαχείριση αυτών και, τέλος, στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων που κάνουν για την αντιμετώπιση της βίας.

Ως εκ τούτου στόχοι της παρούσας μελέτης είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών ενός δημοτικού σχολείου σε έναν δήμο των νοτίων προαστίων της Αθήνας για τον σχολικό εκφοβισμό και οι στάσεις τους απέναντι σε αυτόν,
- Ο τρόπος παρέμβασης των γονέων και των εκπαιδευτικών σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού,
- Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών στα προγράμματα παρέμβασης του σχολείου.

## A.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Για την επίτευξη των στόχων της μελέτης και με δεδομένη τη σημαντικότητα της οικογένειας και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;
- Πώς συσχετίζονται οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιό τους, το φύλο και την ηλικία του παιδιού;
- Πώς νοηματοδοτούν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ποια ταξινομητικά σχήματα υιοθετούν γονείς και εκπαιδευτικοί ;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές των γονέων όταν εκφοβίζεται ή εκφοβίζει το παιδί τους;
- Ποιες οι τεχνικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στην διαχείριση της σύγκρουσης και της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και πόσο αποτελεσματικές είναι;

## A.3. ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Το είδος της έρευνας που επιλέξαμε είναι η ποιοτική. Το βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι συνήθως μικρότερος αριθμός των περιπτώσεων και απαντά στο «πώς» και στο «γιατί» σε σχέση με τις ποσοτικές που απαντούν στο «πόσο» και στο «τι». Στόχος είναι να μην προβούμε σε γενικεύσεις (Ιωσηφίδης, 2008) .

Στην ποιοτική έρευνα τα κοινωνικά νοήματα εξαρτώνται από τα ίδια τα άτομα, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και όχι από τα κοινωνικά φαινόμενα. Συνεπώς η επιλογή αυτού του είδους έρευνας έγινε για να παρουσιαστεί από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται, αναλύουν και ερμηνεύουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ώστε έπειτα ο ερευνητής αφενός να μπορέσει να ερμηνεύσει το γιατί απαντούν ή συμπεριφέρονται με

τον συγκεκριμένο τρόπο οι ερωτώμενοι και αφετέρου να κατανοήσει σε βάθος τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) κατά την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί χαρακτηριστικές περιπτώσεις του πληθυσμού που θέλει να μελετήσει με σκοπό την απεικόνιση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Bricki & Green, 2007).

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, ως μέσο συλλογής δεδομένων, κρίθηκε αναγκαία γιατί είναι μια σχετικά πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης σε σχέση με την δομημένη. Επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο. Μπορεί να αλλάξουν οι διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και η σειρά των ερωτήσεων. Ο ερωτώμενος έχει την ευκαιρία να απαντήσει σε ερωτήσεις και με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι το βάθος επιτυγχάνεται με την προσδοκία ότι η προσωπική έννοια, που οι άνθρωποι αποδίδουν στα γεγονότα, μπορεί να γίνει κατανοητή. Επιπλέον, ο ερευνητής δημιουργεί θεματικές ενότητες που θέλει να καλύψει έτσι ώστε να αποφύγει να παρασυρθεί από τη συνέντευξη και βγει εκτός θέματος. Ως εκ τούτου, αυτή είναι η κατάλληλη μέθοδος για να αποκτήσουμε πρόσβαση στις εμπειρίες γονέων και εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν είναι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το είδος αυτών των ερωτήσεων παρέχουν την δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να απαντήσει όχι μονολεκτικά αλλά περιφραστικά με τους δικούς του όρους αλλά και την ευκαιρία να εκφραστεί πιο ελεύθερα και να μην νιώθει κατευθυνόμενος από τον συνεντευκτή (Burton, 2000).

#### A.4. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Την έρευνα συμμετείχαν οχτώ γονείς και επτά εκπαιδευτικοί ενός δημοτικού σχολείου των νοτίων προαστίων της Αθήνας. Ο αριθμός των γονιών και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καθορίστηκε από την παροχή των ποιοτικών πληροφοριών που επέτρεψε να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού σε σχέση με το ερευνητικό αντικείμενο, δηλαδή η επανάληψη πληροφοριών (Polit & Hungler, 1999). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε το συγκεκριμένο σχολείο ήταν οι εξής: α) Η περιοχή του

σχολείου επιλέγεται επειδή, ως γεωγραφική περιοχή παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω της μεσαίας κοινωνικής στρωμάτωσης της περιοχής, β) είναι το πεδίο μέσα στο οποίο εργάζομαι και έτσι έχω πιο εύκολη πρόσβαση σε εμπλεκόμενα πρόσωπα γ) κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου των παιδιών του δημοτικού σταθεροποιούνται οι πρακτικές των παιδιών ως προς τον εκφοβισμό (Olweus, 1987). Η μέση παιδική ηλικία αποτελεί σημαντική μεταβατική περίοδο για την εδραίωση ή διαπραγμάτευση πρακτικών εκφοβισμού.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εργάζονται στο εν λόγω δημοτικό σχολείο. Από την ίδια σχολική μονάδα έχουν επιλεγεί και οι γονείς για την παρούσα έρευνα. Πάρθηκε συνέντευξη από τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικούς και από τρεις άντρες. Οι επτά έχουν πάνω από είκοσι έτη υπηρεσίας και η μία δασκάλα έχει δεκατέσσερα έτη. Τρεις από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι τρεις γυναίκες και ο ένας άντρας έχουν επιμορφωθεί στον σχολικό εκφοβισμό με σεμινάρια και ο ένας άντρας και η μία γυναίκα έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα «Stop Bullying» και είναι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων βίας και σχολικού εκφοβισμού της μονάδας.

Οι γονείς επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύονται ισότιμα και τα δυο φύλα και να υπάρχει ποικιλία ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο και την εθνικότητα. Δύο από αυτούς τους γονείς είχαν παιδιά που είχαν εμπλακεί σε περιστατικά εκφοβισμού ως θύτες, δύο άλλοι με παιδιά-θύματα και οι υπόλοιποι τέσσερις με παιδιά- παρατηρητές.

#### A.5. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η έρευνα είχε διάρκεια περίπου τριών μηνών. Ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του ίδιου έτους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάφορους χώρους εκτός σχολείου. Στους ερωτώμενους γνωστοποιήθηκε το περιεχόμενο της έρευνας και ότι αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη». Επιπλέον, τους δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί το

απόρρητο, η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών και η ανωνυμία των εργαζόμενων, ώστε να αρθούν πιθανές δυσκολίες.

Μετά την λήξη των συνεντεύξεων έγινε ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων και απόπειρα ερμηνείας των απόψεων των ερωτώμενων όπως αυτές ανέκυψαν κατά την διάρκεια της συνέντευξης.

#### A.6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η πραγματοποίηση της έρευνας μέσω του εργαλείου της συνέντευξης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και στον συγκεκριμένο εργασιακό χώρο δημιούργησε κάποια προβλήματα άγχους στους συνεντευξιαζόμενους γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν διστακτικοί στην αρχή να μιλήσουν. Στον καθένα έγινε μια μικρή ενημέρωση για το είδος και τον σκοπό της έρευνας και στην συνέχεια έγιναν οι συνεντεύξεις σε μέρα και ώρα που καθορίστηκε από την διαθεσιμότητα του καθενός. Ένα σημαντικό στοιχείο που δυσκόλεψε τον ερευνητή ήταν να μπορέσει να είναι όσο το δυνατόν συστηματικός και αντικειμενικός, αφού το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο έλεγχος των συναισθημάτων είναι παράγοντες που διαφέρουν και καθορίζουν μια συνέντευξη.

Η χρήση του μαγνητοφώνου κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δημιούργησε αίσθημα άγχους και επιφύλαξης, με αποτέλεσμα μια ερωτώμενη να αρνηθεί και να ζητήσει να κρατηθούν χειρόγραφες σημειώσεις επικαλούμενη προβλήματα άγχους και ανασφάλειας. Σύμφωνα με το Fetterman (1989) το μαγνητόφωνο, είναι δυνατόν να μετατρέπεται σε ένα αντικείμενο που να προκαλεί άγχος και φόβο. Συναισθήματα τα οποία είναι δυνατόν όχι μόνο να αναστέλλουν την ελεύθερη έκφραση των σκέψεων των ανθρώπων του πεδίου, αλλά και να τους οδηγούν στην ανάπτυξη αμυντικών μηχανισμών που παγιώνουν την αποφυγή και την αντίστασή τους προς τον ερευνητή.

Μια ακόμη δυσκολία τέθηκε όταν ζητήθηκε από τους γονείς να καταθέσουν την άποψή τους για το σχολείο και να αξιολογήσουν την διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αυτό οφείλεται στην ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο σχολείο. Το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε όταν



διαβεβαιώθηκαν ότι η συνομιλία είναι εμπιστευτική και κατά δεύτερον, ότι δεν χρειαζόταν να κατονομάσουν κανέναν εκπαιδευτικό.

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες η έρευνα ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Οι απόψεις των συμμετεχόντων, γονέων και εκπαιδευτικών, ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και διαφωτιστικές γιατί, παρά τον προσωπικό χαρακτήρα που έχουν, απηχούν τις απόψεις μεγάλης μερίδας των ανθρώπων που εμπλέκονται στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

#### A.7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis). Ως θεματική χαρακτηρίζεται η ανάλυση δεδομένων η οποία αναδεικνύει τα κύρια θέματα που προκύπτουν από την έρευνα, συνοψίζοντας τις οπτικές που παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες (Green, 2007).

Ειδικότερα, ακολουθήσαμε τα βήματα που προτείνονται από τον Creswell (2003):

1) **Οργάνωση και προετοιμασία των δεδομένων για ανάλυση.** Έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων σε αρχεία ανάγνωσης και οργάνωση των σημειώσεων που είχαμε κρατήσει κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

2) **Ανάγνωση όλων των δεδομένων.** Μελετήσαμε όλο το υλικό των συνεντεύξεων για να δούμε ποιες είναι οι γενικές ιδέες που προκύπτουν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ώστε να μπορέσουμε να αποκτήσουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα και αντίληψη των δεδομένων μας.

3) **Λεπτομερής ανάλυση μέσω της διαδικασίας κωδικοποίησης.**

Μελετήσαμε και οργανώσαμε το υλικό σε μεγάλες κατηγορίες οι οποίες επισημάνθηκαν με κωδικούς- όρους που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (in vivo term).

4) **Προσδιορισμός θεματικών ενότητων.** Συγκρίναμε τις παραπάνω κατηγορίες- κωδικούς και όταν εντοπίσαμε ομοιότητες μεταξύ τους, τις τοποθετήσαμε μαζί δημιουργώντας μία θεματική ενότητα.

5) **Παρουσίαση.** Έγινε παρουσίαση των θεματικών ενότητων που προέκυψαν καθώς και κάποιων υπο-κατηγοριών αυτών. Οι θεματικές ενότητες είναι αυτές που

αποτελούν τα κυρίαρχα ευρήματα της έρευνας μας και οι οποίες αποκαλύπτουν τις οπτικές γωνίες των συμμετεχόντων στηριζόμενες σε αποσπάσματα της αφήγησης τους και συγκεκριμένα στοιχεία, που έχουν δοθεί από τους ίδιους.

6) **Ερμηνεία των δεδομένων.** Ουσιαστικά, έγινε μία σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας με στοιχεία που έχουν αναφερθεί από τη σχετική βιβλιογραφία ενώ παράλληλα δόθηκε και η προσωπική ερμηνεία του ερευνητή.

## A.8. ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

### A.8.1. Ερωτηματολόγιο γονέων

- **Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος**

Για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος χρησιμοποιήσαμε οχτώ ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, τον αριθμό, το φύλο και την ηλικία των παιδιών τους, τον τόπο διαμονής, τη χώρα καταγωγής, την οικογενειακή κατάσταση των γονιών, την ακαδημαϊκή τους μόρφωση και το επάγγελμά τους.

- **Οι εμπειρίες των παιδιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό** καθορίζονται από ερωτήματα που αφορούν τη θέση τους σε περιστατικά εκφοβισμού, τη δράση τους και την σχέση τους με το σχολείο μέσα από την οπτική των γονιών.
- **Οι απόψεις των γονέων γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τις στρατηγικές αντιμετώπισής του** διερευνώνται με ερωτήματα σχετικά με την στάση των γονέων απέναντι στους δράστες τα θύματα, τους παρατηρητές και γενικά για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.
- **Οι απόψεις των γονέων για τα παιδιά που εκφοβίζονται** καθορίζονται από ερωτήματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά των δραστών και τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εμπλοκή της οικογένειας στις δράσεις αυτών των παιδιών.
- **Οι γενικότερες αντιλήψεις των γονέων για τον σχολικό εκφοβισμό** διερευνώνται με ερωτήματα που αφορούν στις θεωρητικές και γενικές γνώσεις των γονιών σχετικά με

το φαινόμενο, τις στάσεις τους απέναντι σε αυτό και τις αντιλήψεις τους για την ευθύνη των παιδιών, της οικογένειας και του σχολείου για το φαινόμενο.

#### **A.8.2. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών**

- **Δημογραφικά στοιχεία δείγματος:** Για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, το φύλο, τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών τους και τα έτη υπηρεσίας.
- **Οι απόψεις τους σχετικά με τις γενικές τους γνώσεις για τον εκφοβισμό** διερευνώνται με ερωτήματα που αφορούν στην άποψη τους για την βία, την συχνότητα των φαινομένων στο σχολείο και τις μορφές βίας που αντιμετωπίζουν.
- **Η πολιτική του σχολείου σχετικά με τον σχολικά εκφοβισμό** διερευνάται με ερωτήματα που αφορούν στην πολιτική καταγραφής των περιστατικών, την ύπαρξη ή όχι ενός γενικότερου πλαισίου αντιμετώπισης εκφοβιστικών συμπεριφορών και την πολιτική εμπλοκής των γονιών στην αντιμετώπιση των περιστατικών.
- **Οι τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων** καθορίζονται με ερωτήσεις που αφορούν τους τρόπους παρέμβασης που εφαρμόζονται, με ερωτήσεις σχετικά με την άμεση τιμωρία, την πολιτική μηδενικής ανοχής και τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

### **B.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **B.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ**

##### **B.1.1. Εμπειρίες και στρατηγικές των παιδιών στο σχολείο με βάση τις απόψεις των γονιών**

Από τους τέσσερις γονείς οι δυο απάντησαν πως τα παιδιά τους είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού. Ένας από αυτούς δήλωσε πως το παιδί του είναι δράστης, ενώ ο τέταρτος δήλωσε πως το παιδί του δεν είχε εμπειρίες εκφοβισμού. Από τους δυο που απάντησαν θετικά ο ένας ανέφερε πως ο μαθητής είχε υποστεί λεκτική βία ενώ ο δεύτερος ανέφερε

πως το παιδί του είχε υποστεί λεκτική και σωματική βία και μάλιστα ότι εκφοβίζεται συχνά.

Οι γονείς δήλωσαν πως η πιο συνήθης μορφή βίας που τους έχουν αναφέρει τα παιδιά τους είναι η σωματική, έπεται η λεκτική και ακολουθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός ειδικά για μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Οι κόρες των συνεντευξιαζόμενων κατά δήλωσή τους πέφτουν θύματα κυρίως λεκτικής βίας παρά σωματικής.

Ο τρόπος που διαχειρίζονται τα παιδιά τον εκφοβισμό ποικίλλει. Ο ένας μαθητής αντιμετωπίζει ενεργητικά τον εκφοβισμό και απευθύνεται άμεσα στον εφημερεύοντα, ενώ η μικρότερη μαθήτρια αντιμετωπίζει παθητικά τον εκφοβισμό και σπάνια απευθύνεται για βοήθεια σε εκπαιδευτικό που εφημερεύει, στους συμμαθητές της ή στους γονείς της. Οι γονείς, όπως δήλωσαν, το μάθαιναν από συμμαθητές που παρευρίσκονταν στο γεγονός.

Οι τρεις από τους τέσσερις γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους έχει τύχει να είναι παρόντα σε περιστατικό εκφοβισμού. Το ένα από αυτά υποστήριξε τον δράστη, ενώ τα άλλα τρία υποστήριξαν το θύμα.

### **B.1.2. Οι στρατηγικές των γονιών**

Και οι τέσσερις γονείς ανεξαιρέτως δήλωσαν πως προτείνουν στα παιδιά τους να γνωστοποιούν οποιοδήποτε επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού και να προσπαθούν να λύσουν φιλικά όποιο πρόβλημα ανακύπτει ανάμεσά τους. Ο αλλοδαπός γονιός δήλωσε επιπρόσθετα πως συμβουλεύει το παιδί του να απαντά στον σχολικό εκφοβισμό με τον ίδιο τρόπο, να μάθει το ίδιο να διαχειρίζεται τις υποθέσεις του και να βοηθά το θύμα σε περιστατικά εκφοβισμού.

Από τους δυο γονείς που δήλωσαν πως τα παιδιά τους είναι θύματα εκφοβισμού, και οι δύο δήλωσαν πως άκουσαν με προσοχή το παιδί τους και προσπάθησαν με διάφορους τρόπους να το στηρίξουν. Απευθύνθηκαν αμέσως στον εκπαιδευτικό της τάξης, του γνωστοποίησαν το γεγονός και ζήτησαν βοήθεια στην αντιμετώπιση του προβλήματος από το σχολείο και την διευθύντρια που ήταν και μία από τις υπευθύνους για την αντιμετώπιση κρουσμάτων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ο αλλοδαπός γονιός

δήλωσε πως συμβουλεύει το παιδί του να μη συμμετέχει ως δράστης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, «γιατί ο εκφοβισμός δεν είναι καλό πράγμα» αλλά δεν απευθύνεται και στο σχολείο γιατί θεωρεί πως το παιδί του είναι ο συνήθης ύποπτος και αντιμετωπίζεται διακριτικά από τους εκπαιδευτικούς.

### **B.1.3. Οι απόψεις των γονιών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών**

Όλοι οι γονείς πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν άμεσα τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ενώ ο αλλοδαπός επεσήμανε πως οι εκπαιδευτικοί *«πρέπει να είναι περισσότερο αυστηροί και να τιμωρούν τους δράστες, για να έχουν τον έλεγχο της τάξης»*. Όλοι συμφωνούν πως ο διάλογος των εκπαιδευτικών με τα παιδιά είναι πρωταρχικός παράγοντας αντιμετώπισης και θεωρούν πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μαθαίνει στα παιδιά να συνεργάζονται.

### **B.1.4. Οι απόψεις των γονιών για τον εκφοβισμό και τους εμπλεκόμενους**

Σχετικά με τις αναπαραστάσεις τους για το προφίλ των παιδιών-δραστών οι γονείς πιστεύουν πως είναι ζωνρά παιδιά και κυρίως αγόρια. Θεωρούν πως το κυριότερο πρόβλημα είναι η έλλειψη οριοθέτησης από την οικογένεια, ενώ ως άλλες αιτίες αναφέρονται η βία στην οικογένεια, η έλλειψη διαλόγου και κατανόησης από τους γονείς και η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς. Δήλωσαν ακόμη πως οι περισσότεροι μαθητές που ασκούν εκφοβιστική συμπεριφορά είναι από άλλη χώρα. Για τα παιδιά- θύματα ανέφεραν πως είναι είτε παιδιά αδύναμα σωματικά, είτε έχουν κάποια νοητική αδυναμία, είτε δεν έχουν μάθει από την οικογένειά τους να απαντούν με τον ίδιο τρόπο σε μια εκφοβιστική συμπεριφορά.

Σχετικά με τις γενικές αντιλήψεις των γονιών γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι τρεις από τους τέσσερις γονείς θεωρούν πως ο εκφοβισμός είναι ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα στην Ελλάδα, ενώ ο τέταρτος ανέφερε πως πάντα έτσι ήταν η κατάσταση και τα παιδιά τα έβγαζαν πέρα μόνα τους. Και οι τέσσερις γονείς θεωρούν σημαντική για την αντιμετώπιση του φαινομένου την συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, γιατί έτσι μόνο ένας δράστης είναι δυνατόν να τροποποιήσει την συμπεριφορά του. Ο αλλοδαπός γονιός ανέφερε πως ο εκφοβισμός

είναι μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης του παιδιού και σταματά καθώς το παιδί μεγαλώνει.

### **B.1.5. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονιών ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό πρόβλημα των ελληνικών σχολείων που υπήρχε και παλαιότερα αλλά η έντασή του είναι αυξημένη τα τελευταία χρόνια. Ως συχνότερη μορφή εκφοβισμού αναδείχθηκε ο λεκτικός, κάτι που συμφωνεί και με τις περισσότερες έρευνες σχετικά με το φαινόμενο. Ως εκ τούτου η ενημέρωση γονιών για τις αρνητικές συνέπειες της λεκτικής βίας είναι απαραίτητη και πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην υλοποίηση των δράσεων σχετικά με τον εκφοβισμό.

Ο αλλοδαπός γονιός δήλωσε πως παλιότερα το παιδί του υπήρξε θύμα ρατσιστικής συμπεριφοράς σε λεκτικό επίπεδο αλλά τα τελευταία δυο χρόνια αυτό έχει εκλείψει. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή το παιδί δυσκολεύεται να αποκαλύψει τέτοια γεγονότα στους γονείς του είτε επειδή αντιμετωπίζει μόνο του αυτή την συμπεριφορά, ή ακόμη επειδή μπορεί να την θεωρεί φυσιολογική συγκρίνοντας με τις τάσεις που επικρατούν στην κοινωνία γενικότερα.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών έπαιξε σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις που δόθηκαν. Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φάνηκαν περισσότερο ενημερωμένοι με το θέμα και είχαν υψηλότερο βαθμό ευαισθητοποίησης. Γενικά υιοθετούν θετικές μορφές συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά τους όπως η θετική ενίσχυση, αποτελεσματική επιτήρηση, θέσπιση από κοινού κανόνων συμπεριφοράς, προτάσεις για επίλυση προβλημάτων κλπ.. Κατανοούν καλύτερα την πολύπλευρη διάσταση του φαινομένου και δεν περιορίζονται μόνο στην ερμηνεία του φαινομένου ως σωματική βία και μόνο. Για τους παραπάνω λόγους αναγνωρίζουν αποτελεσματικότερα οποιαδήποτε ένδειξη θυματοποίησης των παιδιών τους και αποδέχονται πως η αντιμετώπιση του φαινομένου είναι σύνθετη και απαιτεί συλλογικές δράσεις και συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά όταν εκφοβίζονται, σύμφωνα με τους γονείς υπερισχύει η γνωστοποίηση, κάτι που συνάδει με τις έρευνες που έχουν

γίνει. Άλλοτε τα παιδιά καταφεύγουν στην ενεργητική αντιμετώπιση που περιλαμβάνει στρατηγικές αποφυγής, αναζήτησης βοήθειας από φίλους και αντεκδίκησης. Οι ίδιοι οι γονείς προτείνουν τη στρατηγική αυτή στα παιδιά τους, η αποτελεσματικότητα της οποίας βέβαια εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Σύμφωνα με την γνώμη των γονιών τα περισσότερα παιδιά ως παρατηρητές αποφεύγουν να πάρουν μέρος σε αυτόν. Δεν υποστηρίζουν δηλαδή ούτε τον θύτη ούτε το θύμα αλλά μένουν αδρανή παρόλο που, σύμφωνα πάντα με την μαρτυρία των γονιών, τους έχει επισημανθεί να βοηθούν το θύμα. Με δεδομένο ότι είναι πολύ σημαντική η στάση των συνομηλίκων στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου χρειάζεται και ενημέρωση των γονιών αλλά και ευαισθητοποίηση του σχολείου ώστε με κατάλληλα προγράμματα να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στα παιδιά.

Ανάλογα με τον ρόλο του παιδιού στα περιστατικά εκφοβισμού αλλάζουν και οι στρατηγικές που ακολουθούν οι γονείς. Όταν το παιδί είναι θύμα, οι γονείς δήλωσαν πως αναζητούν λύσεις εκτός της οικογένειας. Αυτό συμβαίνει αφενός διότι θεωρούν πως η ευθύνη για το περιστατικό δεν ανήκει στο παιδί οπότε ούτε στο οικογενειακό πλαίσιο και αφετέρου επειδή θεωρούν πως την ευθύνη την φέρει ο δράστης και το περιβάλλον του. Στην περίπτωση του παιδιού-δράστη ο γονιός δήλωσε πως γίνεται προσπάθεια να βρεθεί λύση εντός της οικογένειας και οι γονείς έχουν ενδιασμούς να στραφούν στο σχολείο ή στους γονείς του θύματος λόγω του εχθρικού κλίματος που έχει δημιουργηθεί. Ο αλλοδαπός γονιός που το παιδί του έχει συμμετάσχει σε περιστατικά εκφοβισμού ως δράστης, δήλωσε πως σχεδόν ποτέ δεν έχει μάθει από το παιδί του για το περιστατικό αλλά του γνωστοποιείται είτε από το σχολείο είτε από τους γονείς άλλων παιδιών ακόμη και του θύματος. Θεωρεί πως το παιδί του φέρει την ευθύνη και προσπαθεί με διάφορους τρόπους εντός της οικογένειας να βρει λύση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών (Τσιαντής και συν., 2007) σύμφωνα με το οποίο οι γονείς αποφεύγουν να συνεργαστούν με το σχολείο, όταν το παιδί τους εκφοβίζει άλλα παιδιά. Είναι αξιοσημείωτο πως οι αλλοδαποί γονείς υιοθετούν ένα περισσότερο παθητικό ρόλο λόγω της εσωτερικευμένης ανασφάλειας που τους δημιουργούν οι πολιτισμικές διαφορές που τους χωρίζουν από την κυρίαρχη εθνική ομάδα. Το καθεστώς επισφάλειας ως προς τις συνθήκες διαμονής τους στη

χώρα, το αίσθημα κατωτερότητας, η ανησυχία ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα τους αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί περιορίζει την διεκδικητικότητα των αλλοδαπών και την διάθεσή τους να συνεργαστούν με το σχολείο (Finders & Lewis, 1994, στο Στογιαννίδου, 2006).

Σχετικά με τις απόψεις των γονιών για τον τρόπο που το σχολείο αντιμετωπίζει τα περιστατικά εκφοβισμού, ο αποτελεσματικότερος τρόπος είναι η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ο διάλογος με τα παιδιά αλλά και η διενέργεια προγραμμάτων πρόληψης, η συνεργασία με την οικογένεια και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πρακτικές που προτάθηκαν από όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Ο αλλοδαπός γονιός πρότεινε να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη αυστηρότητα και αυστηρότερες κυρώσεις αν και αναγνώρισε πως τα αποτελέσματα μπορεί να είναι παροδικά και βραχυπρόθεσμα και δεν μπορούν να τροποποιήσουν στάσεις και συμπεριφορές.

Γενικότερα οι γονείς δείχνουν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με παλιότερα γύρω από το θέμα του εκφοβισμού και κατανοούν την σοβαρότητα του προβλήματος καθώς και την σημαντικότητα της παρέμβασης των ενηλίκων όπως οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί και οι γονείς. Η πλειοψηφία των γονιών βλέπει αρνητικά τα παιδιά που εκφοβίζουν και πιστεύουν πως για την αλλαγή συμπεριφοράς τους χρειάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια ενώ για την τιμωρία πιστεύουν πως δεν μπορεί να αλλάξει μόνιμα την συμπεριφορά τους. Θεωρούν ακόμη πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν άμεσα τα φαινόμενα εκφοβισμού και να προστατεύουν τα παιδιά-θύματα. Δυο από τους γονείς πιστεύουν πως οι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τα περιστατικά με τη δέουσα σοβαρότητα, ενώ ο αλλοδαπός γονιός πιστεύει πως *«ο εκφοβισμός είναι μεγαλοποιημένος στις μέρες μας, πάντα υπήρχε και είναι μέρος της ανάπτυξης των παιδιών. Έκανε τα παιδιά να μην είναι τόσο ευαίσθητα, τα σκληραγωγούσε και τα μάθαινε να τα βγάζουν πέρα και στην ενήλικη ζωή»*. Από την άλλη όλοι οι γονείς βλέπουν τα παιδιά- θύματα θετικά και πιστεύουν πως πρέπει να προστατεύονται από τους εκπαιδευτικούς και να ενδυναμώνονται μέσα από προγράμματα αγωγής υγείας.



Σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν στο σπίτι, οι τρεις γονείς δήλωσαν πως εφαρμόζουν δημοκρατικές πρακτικές. Λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις και τα αιτήματα των παιδιών, φροντίζουν για την υγιή κοινωνικοποίησή τους, ενδιαφέρονται ώστε να αποκτούν αυτά υγιείς κοινωνικές δεξιότητες. Αυτοί οι γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους τους γνωστοποιούν αμέσως περιστατικά εκφοβισμού. Φαίνεται πως υπάρχει άμεσος συσχετισμός ανάμεσα στις δημοκρατικές πρακτικές και στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονιών για τέτοια θέματα. Οι δημοκρατικοί γονείς επίσης παρωθούν τα παιδιά τους να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού και να υποστηρίζουν τα παιδιά που εκφοβίζονται. Αντίθετα ο αλλοδαπός γονιός που εφαρμόζει περισσότερο αυταρχικές συμπεριφορές δήλωσε πως το παιδί του δεν του γνωστοποιεί τα περιστατικά, αλλά τα μαθαίνει είτε από άλλους γονείς είτε από τους εκπαιδευτικούς. Είναι λοιπόν σημαντικό να αντιληφθούν οι γονείς πως οι πρακτικές τους και οι αντιλήψεις τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την στάση των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό αλλά και στις πρακτικές που αυτά υιοθετούν για να τον αντιμετωπίσουν.

#### **B.1.6. Συμπεράσματα την έρευνας για τους γονείς**

Τα κυριότερα πορίσματα της έρευνας για τους γονείς ήταν τα εξής:

- Οι γονείς διαπιστώνουν πως το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι ένα σοβαρό ζήτημα του ελληνικού σχολείου και επηρεάζει την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών.
- Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι γονείς τον σχολικό εκφοβισμό επηρεάζει και τις στρατηγικές που προτείνουν στα παιδιά τους για την αντιμετώπιση του φαινομένου.
- Ο τρόπος που επιλέγουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο ανατροφής τους καθώς και από την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών.
- Οι γονείς αναγνωρίζουν την σημαντικότητα του σχολικού περιβάλλοντος στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράσεις για την αντιμετώπισή του.

- Ανάλογα με τον ρόλο που αναγνωρίζουν οι γονείς στα παιδιά, διαφοροποιούνται και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζουν το φαινόμενο.

Είναι λοιπόν σαφές πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο. Μία βασική πρόταση που εύλογα ανακύπτει από την έρευνα είναι η ενημέρωση των γονέων γύρω από τις στρατηγικές τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών για την αντιμετώπιση του προβλήματος καθώς και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται ο τρόπος ανατροφής του παιδιού με την συμμετοχή και τον ρόλο που θα διαδραματίσει σε εκφοβιστικά περιστατικά.

Απαραίτητη είναι και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι γονείς το φαινόμενο, τις προσδοκίες των γονιών από αυτούς, καθώς, σύμφωνα με τα πορίσματα πλείστων μελετών, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι αυτή που κατά κύριο λόγο καθορίζει την επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης. Είναι γεγονός πως η απουσία συνεργασίας, η επιθετικότητα αλλά και αμυντικές πρακτικές χαρακτηρίζουν κάποιες φορές την σχέση σχολείου και οικογένειας. Σε περίπτωση μάλιστα που το παιδί έχει επιθετική συμπεριφορά, οι γονείς επιρρίπτουν τις ευθύνες στις επιρροές των συνομηλίκων ή εναποθέτουν την ευθύνη στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο για την εμφάνιση και την αντιμετώπιση μια επιθετικής συμπεριφοράς και αποποιούνται την δική τους ευθύνη. Άλλοτε πάλι το σχολείο θεωρεί πως η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο ανατροφής των παιδιών, την οικογενειακή του κατάσταση και τις γονεϊκές πρακτικές, επιρρίπτοντας έτσι την ευθύνη εξολοκλήρου στη οικογένεια. Η εδραίωση μιας γόνιμης, εποικοδομητικής και συνεργατικής σχέσης ωφελεί τα παιδιά τόσο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Στογιαννίδου (2006) τα παιδιά που νιώθουν ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται για την καθημερινότητά τους και τους στηρίζουν στις επιλογές τους διαμορφώνουν περισσότερο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, έχουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και αυτοεκτίμηση και αποφεύγουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

## **B.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν σε περιστατικά που αφορούσαν χρήση σωματικής βίας και ανέφεραν πως οι παρεμβάσεις τους κατά κανόνα γίνονται σε περιπτώσεις σωματικού εκφοβισμού που είναι ο πιο φανερός και παρατηρήσιμος. Δυο από αυτούς αναφέρθηκαν και σε περιστατικά λεκτικής βίας. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως πρέπει να παρέμβουν στην περίπτωση σωματικής κακοποίησης κυρίως που την θεωρούν και την σημαντικότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού.

### **B.2.1. Περιγραφή των χαρακτηριστικών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.**

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους περιγράφουν τους θύτες ως εν γένει επιθετικά παιδιά *«που δεν έχουν μάθει να ελέγχουν τον εκνευρισμό τους»* ή *« που εκδηλώνουν την επιθετικότητά τους μέσα από τον εκφοβισμό»* ή *«που δεν έχουν ανεπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητες στον βαθμό που πρέπει»* . Πιστεύουν πως *«έτσι έχουν μάθει να δρουν»* ή πως *«με αυτόν τον τρόπο θέλουν να ισχυροποιήσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα των συνομήλικων»*. Επίσης *«έχουν ισχυρά θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης για τα θύματά τους»*. Όσον αφορά τα θύματα, οι εκπαιδευτικοί τα περιγράφουν ως παιδιά που διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα είτε λόγω καταγωγής, είτε λόγω νοητικών ικανοτήτων, είτε λόγω κάποιων ιδιαίτερων σωματικών χαρακτηριστικών. Τα περιγράφουν ακόμη ως *«μαζεμένα και ντροπαλά παιδιά που δεν έχουν πολλές παρέες και δεν είναι και ιδιαίτερα δημοφιλή»*, ως *«αποτραβηγμένα παιδιά που δεν αντιδρούν και αυτή η συμπεριφορά τους τα κάνει εύκολα θύματα»*. Μια εκπαιδευτικός τα περιέγραψε ως εξής: *«Θύματα είναι και τα παιδιά που έρχονται από φροντισμένες οικογένειες με κουλτούρα, που μαθαίνουν στα παιδιά τους να μην απαντούν με βία στη βία, πως η βία είναι κακό πράγμα και δεν πρέπει να την υιοθετούν. Νιώθω πως αυτά τα παιδιά πρέπει να υπερασπίσω με κάποιο τρόπο»*.

### **B.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό**

Οι εκπαιδευτικοί ακόμη υποστήριξαν πως έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις εκφοβισμού στα σχολεία. Το αποδίδουν είτε στην «*διαπαιδαγώγηση από την οικογένεια*» είτε «*εξαιτίας των ερεθισμάτων που έχουν τα παιδιά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης*». Όπως υποστήριξε ένας εκπαιδευτικός «*ακόμη και τα κόμικς των παιδικών σειρών έχουν απεριόριστη βία την οποία και αναπαράγουν τα παιδιά ιδίως στο διάλειμμα*».

Οι κυριότερες μορφές ενδοσχολικής βίας που αντιμετωπίζουν είναι η σωματική βία (σπρωξίματα-χτυπήματα) στην οποία και παρεμβαίνουν άμεσα γιατί «*είναι η πιο εμφανής*» και γιατί «*τίθεται σε κίνδυνο μερικές φορές η σωματική ακεραιότητα των παιδιών*». Ακολουθούν οι κοροϊδίες με υποτιμητικά ονόματα και σχόλια για την εξωτερική εμφάνιση του θύματος, η αφαίρεση προσωπικών ειδών και χρημάτων. Ο ένας άντρας εκπαιδευτικός υποστήριξε πως «*είναι υπερβολικό να εντάξουμε και τα παρατσούκλια που πάντοτε υπήρχαν στον όρο σχολικός εκφοβισμός ακόμα κι αν γίνονται εξακολουθητικά*» κάτι που συμφωνεί με την βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν συμπεριλαμβάνει τον αποκλεισμό ατόμων τις λεκτικές επιθέσεις και την κοροϊδία στον σχολικό εκφοβισμό (Craig, Henderson, and Murphy, 2000).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως όταν τους ζητήθηκε να μιλήσουν για ένα περιστατικό εκφοβισμού αναφέρθηκαν σε περιστατικά σωματικού εκφοβισμού.

### **B.2.3. Ενέργειες των εκπαιδευτικών- η πλαισίωση**

Τα πιο σοβαρά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού καταγράφονται από την διευθύντρια του σχολείου στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής του σχολείου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών συχνά όταν συγκαλείται σύλλογος διδασκόντων αναφέρονται τα κυριότερα περιστατικά και αποφασίζεται ο τρόπος δράσης του σχολείου είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε συλλογικό. Μια δασκάλα αναφέρει: «*Ο Χ. είναι ένα πολύ βίαιο παιδί. Η βία είναι σχεδόν ο μοναδικός τρόπος με τον οποίον*

*αντιδρά. Έχω κουραστεί να αντιμετωπίζω τα περιστατικά με το παιδί αυτό μόνη μου. Ούτε την διευθύντρια σέβεται, ούτε κανέναν. Οι τιμωρίες δεν πιάνουν. Φέτος θα κάνω ένα πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης μήπως και καταφέρω να τροποποιήσω την συμπεριφορά του γιατί αν περιμένεις από την οικογένειά του, δεν υπάρχει περίπτωση να κάνει κάτι. Αν είχαμε όλοι την ίδια στάση απέναντί του και ήμασταν αυστηροί πιστεύω πως κάτι θα μπορούσε να αλλάξει.».*

Οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν πως είναι σημαντικότερη η στάση των γονιών και η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών για την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ένας εκπαιδευτικός λέει: «Όποτε υπάρξει πρόβλημα εκφοβισμού, πίσω από αυτό υπάρχει πρόβλημα με την οικογένεια. Τις περισσότερες φορές οι γονείς είναι αυτοί που δημιουργούν το πρόβλημα. Κάποιοι μάλιστα αρνούνται να συνεργαστούν με το σχολείο και δικαιολογούν την εκφοβιστική συμπεριφορά των παιδιών τους όπως συμβαίνει απέναντι σε παιδιά άλλης εθνικότητας.». Ένας άλλος λέει: «Τα παιδιά είναι καθρέφτες της συμπεριφοράς των γονιών τους. Συχνά η ελλιπής επιτήρηση, η έλλειψη κανόνων στο σπίτι, η έλλειψη επικοινωνίας είναι από τις βασικές αιτίες μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό όμως που θεωρώ πολύ βασικό είναι να έρθει ο γονιός στο σχολείο να ενημερωθεί, να συναντήσει τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον διευθυντή και να συνεργαστούν πάνω σε ένα σχέδιο κοινής αποδοχής».

Σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποδέχονται πως η άμεση κατασταλτική τιμωρία μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς έχει μόνο παροδικά αποτελέσματα. Μπορεί προς το παρόν να αλλάξει τις στάσεις των παιδιών-δραστών αλλά δεν μπορεί να τροποποιήσει μια συμπεριφορά σε βάθος χρόνου. Ο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ο εκφοβισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα όταν διαπιστώνεται, «να κόψεις τον αέρα του μαθητή που εκφοβίζει γιατί υπάρχουν και παιδιά που βλέπουν και δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει το κακό παράδειγμα, να ανέχεται δηλαδή τέτοιες συμπεριφορές γιατί θα τις ανέχονται στη συνέχεια και τα παιδιά παρατηρητές-θεωρώντας τις φυσιολογικές». Οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν πως τα περιστατικά εκφοβισμού που δεν αντιμετωπίζονται είτε άμεσα είτε με άλλες στρατηγικές επηρεάζουν αρνητικά το γενικότερο κλίμα του σχολείου. Μία

εκπαιδευτικός αναφέρει: «Ο εκφοβισμός είναι σα μια κολλητική αρρώστια. Όταν δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως μπορεί να σου διαλύσει την τάξη, να την απορυθμίσει. Βλέπεις στο διάλειμμα παιδιά των μεγάλων τάξεων που έχουν εκπαιδευτικό χαλαρό ή που έχει χάσει τον έλεγχο της τάξης και δεν έχει την δύναμη να επιβάλει κανόνες, να αποθρασύνονται να ενοχλούν άλλα παιδιά. Και μετά έχεις να αντιμετωπίσεις και τους γονείς». Νιώθουν δηλαδή πως ακόμη και αξιοσύνη τους μπορεί να επηρεαστεί από τέτοια περιστατικά καθώς πιστεύουν πως η σωστή διαχείριση περιστατικών βίας είναι κομμάτι του εκπαιδευτικού τους ρόλου.

Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι για την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού έχουν αναπτυχθεί διάφορες στρατηγικές παρέμβασης και διαχείρισης του φαινομένου. Αναγνωρίζουν πως ατομική, άμεση και επιφανειακή προσέγγιση δεν μπορεί να φέρει μόνιμα αποτελέσματα αλλά μια προσέγγιση που εμπλέκει γονείς, σχολείο και ειδικούς είναι η πιο αποτελεσματική. Όμως η πιο συνήθης πρακτική που ακολουθείται είναι η ατομική προσέγγιση. Η μία εκπαιδευτικός ενημερώνει άμεσα την διευθύντρια του σχολείου για οποιοδήποτε περιστατικό. «Τις περισσότερες φορές η διευθύντρια ασχολείται ατομικά με τον κάθε μαθητή και, αν τα περιστατικά είναι σοβαρά, έρχεται σε επαφή με γονείς και ενημερώνει τον σύλλογο. Σε μια περίπτωση μάλιστα η διευθύντρια ήρθε σε επαφή με τους γονείς οι οποίοι ζήτησαν βοήθεια, γιατί δεν μπορούσαν μόνοι τους να τα βγάλουν πέρα, όπως δήλωσαν. Η διευθύντρια ήρθε σε επαφή με την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο του Δήμου. Κάθε σοβαρό περιστατικό εκφοβισμού συζητείται σε παιδαγωγικό σύλλογο».

Ενώ κατά κανόνα τα περιστατικά εκφοβισμού «υποτιμούνται» από τους διευθυντές των σχολείων στους οποίους απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί και το θέμα λύνεται ατομικά και πρόχειρα στο γραφείο, παρατηρούμε πως η συγκεκριμένη διευθύντρια ασχολείται ατομικά με το κάθε περιστατικό και αντιμετωπίζει συνολικά το ζήτημα ενεργοποιώντας όλους τους μηχανισμούς που προβλέπονται.

Οι δυο άντρες εκπαιδευτικοί είπαν πως σπάνια θα παραπέμψουν στη διευθύντρια τα περιστατικά εκφοβισμού, γιατί τα ρυθμίζουν οι ίδιοι. «Στο δημοτικό σχολείο είναι πιο εύκολο να ελέγξεις μια εκφοβιστική συμπεριφορά. Τα παιδιά είναι πιο μικρά και

*σε ακούνε. Καμιά φορά το πράγμα γίνεται δυσκολότερο όταν έχεις να κάνεις με μεγαλύτερα παιδιά. Εκεί συμφωνείς τους κανόνες από νωρίς και επιμένεις να τους τηρούν και στην τάξη και στο διάλειμμα».*

Όταν ρωτήθηκαν για τον ρόλο των ειδικών στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης όλοι αναφέρθηκαν στην έλλειψη ψυχολόγων στα δημόσια σχολεία και στην έλλειψη στήριξης των εκπαιδευτικών. Η μια δασκάλα αναφέρει συγκεκριμένα: « Για τις σοβαρές περιπτώσεις χρειάζεται ένας ψυχολόγος στο σχολείο για να μην αυτοσχεδιάζουμε κι εμείς και για να έχει αποτέλεσμα η δουλειά μας. Και δεν εννοώ να έρθει μια φορά, να δει το παιδί και τέλος». Ο ένας δάσκαλος: « Όταν είχα έκτη τάξη πριν δυο χρόνια, μια τάξη με πολλά θέματα και πολλή σωματική βία μεταξύ των αγοριών και λεκτική βία μεταξύ των κοριτσιών αναγκάστηκα να πάρω ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας για τα συναισθήματα. Τότε ήρθε μια ψυχολόγος και τους μίλησε και όλο αυτό ήταν πολύ αποτελεσματικό. Το πλαισιώσαμε και εμείς με παιχνίδια και διάφορες άλλες δράσεις και τα πράγματα ηρέμησαν αρκετά. Οι ομαδικές εργασίες βοήθησαν επίσης πολύ».

Οι ειδικοί ψυχικής υγείας θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως πολύτιμοι σύμμαχοι στον αγώνα που δίνουν ενάντια στον εκφοβισμό αλλά επισημαίνουν ότι η αποσπασματικότητα στις παρεμβάσεις δεν φέρνει ουσιαστικά αποτελέσματα. Γενικά όμως τους καλούν σπάνια και κυρίως όταν υπάρχει διευθυντής που ξέρει τις διαδικασίες και έχει διάθεση να διερευνήσει σε βάθος τα πράγματα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ατομική προσέγγιση για να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά βίας που συμβαίνουν στην τάξη τους. Θεωρούν σημαντικό να έχουν ανοιχτή επικοινωνία με τους μαθητές τους, να έχουν μια ουσιαστική σχέση γιατί «η αυστηρότητα δεν λύνει προβλήματα αλλά δημιουργεί περισσότερα», επεσήμανε η μια εκπαιδευτικός. «Με την αυστηρότητα μπορεί να κάνεις ένα άνετο μάθημα, αλλά δεν έρχεσαι κοντά με τα παιδιά ούτε μπορείς να αντιμετωπίσεις σε βάθος τέτοια περιστατικά. Η καταστολή ποτέ δεν έλυσε προβλήματα, παρά μόνο δημιούργησε πρόσθετα».

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως η αντιμετώπιση του εκφοβισμού έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση τις στενές και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Θεωρούν απαραίτητο το ειλικρινές ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη, την εκτίμηση και την έλλειψη αυταρχικού κλίματος, ώστε να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές που αποτελεί και την βασική προϋπόθεση για να αποκαλύπτονται τα τεκταινόμενα στον μικρόκοσμο των παιδιών και να επιλύονται. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με την θέση του Rigby (2008), ότι το πραγματικό ενδιαφέρον και ο σεβασμός για τα παιδιά και όχι οι καταπιεστικοί κανόνες και η τιμωρία, περιορίζουν τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών.

Τέλος όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η σωστή αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού σχετίζεται άμεσα και με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τα προσωπικά εφόδιά του. Οι εμπειρίες, το ένστικτο, η ενσυναίσθηση, η αγάπη και το ειλικρινές και βαθύ ενδιαφέρον για τα παιδιά παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση του εκφοβισμού. Η εν γένει συγκρότηση του εκπαιδευτικού, τα βιώματά του, ακόμα και οι πολιτικές του τοποθετήσεις καθορίζουν την εμπλοκή και κατά συνέπεια την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

#### **B.2.4. Συμπεράσματα της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς**

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ιδωθεί ο εκφοβισμός μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, να μιλήσουν αυτοί για το πώς αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό, για τα χαρακτηριστικά που του αποδίδουν, καθώς και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Αναφέρθηκαν κυρίως σε περιστατικά σωματικής θυματοποίησης που την αναγνωρίζουν ως την πιο σοβαρή από όλες τις άλλες μορφές.

Προσδιορίζοντας το προφίλ των θυτών τους περιγράφουν ως παιδιά που τους λείπει η ενσυναίσθηση, έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, έχουν ανικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων τους, προέρχονται κατά κανόνα από ένα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον και γενικά έχουν μάθει να διαχειρίζονται με τη βία τα προβλήματά τους. Για τα θύματα αναφέρουν πως είναι ντροπαλά, μπορεί να έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια σωματική ιδιαιτερότητα,



είναι απομονωμένα και σιωπηλά ή προέρχονται από οικογένειες που δεν εγκρίνουν την βία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ρίζες του εκφοβισμού βρίσκονται στο οικογενειακό περιβάλλον και στους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς του παιδιού τόσο για τη δημιουργία παιδιών-θυτών όσο και παιδιών-θυμάτων. Θεωρούν ακόμη πως το σχολικό περιβάλλον αλλά και η κοινωνία γενικότερα ενισχύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού.

Αναγνωρίζουν ακόμη πως ο εκφοβισμός είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που για την αντιμετώπισή του απαιτείται η εμπλοκή και του σχολείου και της οικογένειας αλλά και των ειδικών ψυχικής υγείας, ένα πλαίσιο που σπάνια ενεργοποιείται και αυτό οφείλεται στην επιφανειακή αντιμετώπιση των περιστατικών από τους διευθυντές και τον σύλλογο διδασκόντων που αγνοούν το συστημικό επίπεδο. Τόνισαν ακόμη την έλλειψη ψυχολόγων στα σχολεία γιατί θεωρούν πως η τακτική παρέμβασή τους στον χώρο ενός σχολείου και όχι η αποσπασματική θα είχε ουσιαστικά αποτελέσματα.

Λόγω των παραπάνω δυσκολιών οι περισσότεροι έχουν αναπτύξει έναν ατομικό δρόμο προσέγγισης των μαθητών τους που βασίζεται στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν ήδη αναπτύξει με αυτούς. Για να καλύψουν τις ελλείψεις του πλαισίου χρησιμοποιούν τα δικά τους εφόδια, δηλαδή τις εμπειρίες, τις γνώσεις, την ενσυναίσθηση, το ένστικτο και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει για το bullying διατηρώντας όμως κάποιες επιφυλάξεις για το αν διαχειρίζονται σωστά τα περιστατικά. Θεωρούν ακόμη πως η ενημέρωση που έχουν για τον εκφοβισμό είναι ανεπαρκής αφού οι επιμορφώσεις με τον τρόπο που γίνονται είναι αδιάφορες και δεν ωφελούν ιδιαίτερα.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν υπάρχει μια οργανωμένη στρατηγική αντιμετώπισης του εκφοβισμού στα σχολεία και αυτό τους δημιουργεί ένα πρόσθετο άγχος γιατί τις περισσότερες φορές καλούνται οι ίδιοι να διαχειριστούν τα περιστατικά χωρίς να νιώθουν επαρκείς. Ο προβληματισμός τους μεγαλώνει περισσότερο διότι νοηματοδοτούν τον εκφοβισμό ως ένα σύνθετο κοινωνικό

φαινόμενο με πολλές προεκτάσεις, οπότε οι δικές τους ατομικές παρεμβάσεις τους φαίνονται βραχυπρόθεσμες και τελικά αναποτελεσματικές.

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεγαλύτερα ποσοστά περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Φάνηκαν ακόμη περισσότερο υποστηρικτικές απέναντι στα θύματα κάτι μου συμφωνεί και με παλιότερες έρευνες (Rigby & Slee, 1991).

## **Γ. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Επειδή, κατά κανόνα, όταν οι μαθητές εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές, οι ειδικοί και οι παιδαγωγοί εστιάζουν στο ατομικό και στο ψυχολογικό επίπεδο επίλυσης των προβλημάτων, αγνοώντας το συστημικό, οι αλλαγές είναι αποσπασματικές, ασυντόνιστες, βραχυπρόθεσμες και χωρίς συνέπεια (Borgelt & Colony, 1999). Κατά συνέπεια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διάφορες παράμετροι του σχολικού και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος καθώς και οι δράσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Το μοντέλο της «οικοσυστημικής» προσέγγισης για την αποτελεσματική στρατηγική διαχείριση της σχολικής θυματοποίησης δίνει την πιο σφαιρική πρόταση για παρέμβαση και τροποποίηση των συστημάτων μέσα στα οποία εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν οι μαθητές.

Η οικοσυστημική προσέγγιση των προβληματικών συμπεριφορών, σύμφωνα με τον Durant (1995, ό.π. αναφ. στο Ματσόπουλος, 2009), στηρίζεται στις εξής παραδοχές:

***1. Η προβληματική συμπεριφορά κατανοείται καλύτερα μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που συντηρούν αυτή την προβληματική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει χωρίς οι εμπλεκόμενοι (π.χ. εκπαιδευτικοί) να το συνειδητοποιούν. Ενθαρρύνουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς την προβληματική***

*συμπεριφορά των μαθητών με κάποιες από τις δικές τους συμπεριφορές (π.χ. απειλές, προσβολές προς τους μαθητές κλπ).*

*2. Η προβληματική συμπεριφορά συνήθως συνεχίζει να υφίσταται γιατί οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά, και χωρίς να το επιδιώκουν, συμβάλλουν στη διατήρηση του προβλήματος.*

*3. Μια αλλαγή στην προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει και σε άλλες αλλαγές και μακροχρόνιες θετικές επιπτώσεις σε πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του μαθητή.*

Με αφετηρία το οικοσυστημικό μοντέλο προσέγγισης και λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προτείνουμε μια γενικότερη κοινωνική ευαισθητοποίηση και ανάληψη δράσεων η οποία θα στηρίζεται στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.

Αρχικά θα πρέπει να υπάρξει ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για τον εκφοβισμό. Το πρόβλημα πρέπει να παρουσιαστεί στις πραγματικές του διαστάσεις μέσα από μια εθνική εκστρατεία ενημέρωσης, ανίχνευσης και αντιμετώπισης για τους γονείς. Η πολιτεία θα πρέπει να θεσμοθετήσει ρόλους όπως αυτόν του ειδικού παιδαγωγού (tutor) και του σχολικού συμβούλου καθώς και θεσμοθετημένους φορείς όπως υπηρεσίες με ειδικούς παιδικής προστασίας με εξειδίκευση στη σχολική ψυχολογία και τη διαχείριση επιθετικών συγκρούσεων παιδιών και εφήβων. Η παρέμβασή τους για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να είναι τακτική, γεγονός που προϋποθέτει την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου.

Η συμμετοχή των γονιών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών για την καταπολέμηση του εκφοβισμού μπορεί να συστηματοποιηθεί με τη σύσταση επιτροπής στην οποία θα συμμετέχουν κι αυτοί. Το σχολείο πρέπει να ενημερώνει αρχικά τους γονείς για το πλάνο δράσης του, να τους ενθαρρύνει για να επικοινωνούν με αυτό όταν υποπτεύονται την ύπαρξη τέτοιων περιστατικών, να τους βοηθήσει να αυξήσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους και ως προς

την αναγνώριση και ως προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, να βελτιώσουν τις τεχνικές και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στο σπίτι.

Στο χώρο του σχολείου πρέπει να υπάρξει ένα πρωτόκολλο κατά του εκφοβισμού με τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να μην προβληματίζεται και ανησυχεί για το αν έπραξε σωστά. Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να ενημερώνεται για περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μέσω της σύγκλησης του συλλόγου διδασκόντων και με την στήριξη ειδικών να αναζητούνται συλλογικά οι καλύτερες και αποτελεσματικότερες δράσεις.

Επειδή η πρόληψη είναι η καλύτερη αντιμετώπιση κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαχείριση κρίσεων μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (θεατρικό παιχνίδι, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία). Παράλληλα μια ειδική εκπαίδευση πάνω στο αντικείμενο του εκφοβισμού θα τους επιτρέψει να τον αναγνωρίζουν και να τον αντιμετωπίζουν.

Σημαντικό κομμάτι της αντιμετώπισης του φαινομένου αποτελούν και οι ίδιοι οι μαθητές αρχικά με τη συμμετοχή τους στην σύνταξη και εφαρμογή σχολικών κανονισμών και κανόνων τάξης όπου θα γίνεται και αναφορά στις γενικές αρχές δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου όπως, επίσης, και στα δικαιώματα των μαθητών καθώς και στους τρόπους παρέμβασης που διαταράσσουν τις σχέσεις στη σχολική ζωή. Με ευθύνη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνονται συζητήσεις σε επίπεδο τάξης και για θέματα που αφορούν την συνεργασία και τα ενδεχόμενα προβλήματα που παρουσιάζονται στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Ακόμη πρέπει να μάθουν οι μαθητές τα δικαιώματά τους, πώς να τα υπερασπίζονται αλλά και τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση που αυτά παραβιάζονται.

Μια άλλη τεχνική αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού που είναι προσανατολισμένη στο ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και στην ουμανιστική ψυχολογία (Silcock & Stacy, 1997 στο Αρτινοπούλου, 2010) είναι η σχολική

διαμεσολάβηση. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (ό.π., σελ. 60) «η διαμεσολάβηση συνομηλίκων (*peer mediation*) ή σχολική διαμεσολάβηση, αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, μεταξύ των μαθητών, ως εναλλακτική πρόταση που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας». Αποτελεί δηλαδή μια μορφή ειρηνικής επίλυσης των επιθετικών συμπεριφορών, μια ενεργητική διαδικασία με πολλά θετικά αποτελέσματα τόσο για εμπλεκόμενους σε περιστατικό όσο και για τον διαμεσολαβητή και το σχολείο γενικότερα.

Τέλος, η διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής που θα δίνει έμφαση αφενός στην ανάδειξη και διατήρηση των διαφορών και αφετέρου στην συγκρότηση των μαθητών ως δημοκρατικών πολιτών πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την C. Mouffle, πρέπει να δίνεται η ύπαρξη μιας ποικιλίας τρόπων με τους οποίους μπορεί να παιχτεί το «δημοκρατικό παιδαγωγικό παιχνίδι». Η παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να έχει έναν πλουραλιστικό χαρακτήρα και πρέπει να υπάρχει ελεύθερος χώρος για τις ποικίλες πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να εκφραστεί η συμμόρφωση με τους παιδαγωγικούς κανόνες. Ο M. Apple υποστηρίζει πως «η δημοκρατική πειθαρχία στην τάξη» πρέπει να βρίσκεται στην καρδιά κάθε δημοκρατικής προσπάθειας (Apple, 2010, σελ. 237).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### • ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Αντρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους Λύκους-Διαδικασίες και Μηχανισμοί Θυματοποίησης εντός και εκτός Σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
2. Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
3. Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών*. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110
4. Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
5. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου Χ., Κωνσταντίνου Κ., Παπαθανασίου Μ., & Ψάλτη Ν. (2005) Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στον σχολικό χώρο. *Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας, Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005*
6. Δημάκος, Κ. Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
7. Ιωσηφίδης,Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
8. Κορδούτης, Π.Σ. (1999). Η επιθετικότητα ως κοινωνικό κίνητρο: θεωρία για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Στο Ν. Νέστορος (επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, (σσ. 138-151).
9. Κυριακίδη, Μ. (2013). *Ο σχολικός εκφοβισμός σε έξαρση*. Περίληψη ημερίδας της «Πυξίδας» για την αποτροπή των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

10. Μακρυνιώτη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σσ. 23-47). Αθήνα: Νήσος.
11. Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 59-64.
12. Μόσχος, Γ. (Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού), Τσάγκαρη, Μ., Μοσχοπούλου, Α. (2010). *Συμπερασματικές Σκέψεις και Προτάσεις*, Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας της ΕΕΔΑΑ.
13. Μπεζέ ,Λ. (επιμ.) (1998) *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σς.61-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
14. Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ
15. Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
16. Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
17. Στογιαννίδου, Α. (2006). Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο. Στο Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
18. Τσιαντής, Ι., Ασημόπουλος, Χ., Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Κονίδα, Ε., Μπίμπου, Ι., Σιγάλα, Α., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμος, Θ. (2007). Η βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: *Αποτελέσματα του Διακρατικού Προγράμματος για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*. Συνέντευξη Τύπου, Αίθουσα Ανταποκριτών Ξένου Τύπου, 22 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.
19. Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

• **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

1. Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
2. Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). *Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-based Anti-bullying Intervention Program in Greek Primary Schools*. *Educational Psychology*, 27(5), 693–711.
3. Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309.
4. Apple M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.
5. Aslund, C., Starrin, B., Leppert, J., & Nilsson, W. K. (2009). Social Status and Shaming Experiences Related to Adolescent Overt Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 35, 1-13.
6. Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29.
7. Beran, T. (2009). Correlates of peer victimization and achievement: An exploratory model. *Psychology in the Schools*, 46(4), 348-361.
8. Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, V. E. (2001). Toward a Process View of Peer Rejection and Harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.
9. Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233.
10. Borgelt, C. & Conoly, J. (1999). Psychology in the Schools: System intervention case examples. In C. Reynolds & Gutkin, T. (Eds.) *The Handbook of School Psychology* (1056–1076). New York: Wiley & Sons
11. Brikci , N. & Green, J. (2007). *A Guide to Using Qualitative Research Methodology*. MSF OCA and Senior Lecturer in Sociology, Health



Services Research Unit, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

12. Bullock, B. M., & Dishion, T. J. (2002). Sibling collusion and problem behavior in early adolescence: Toward a process model for family mutuality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 143-153.
13. Bukowski, M. W., & Sippola, K. L. (2001). Groups, Individuals, and Victimization: A View of the Peer System. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 355-376). New York: Guilford Press.
14. Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). Coping and psychological distress as a function of the bullying victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education*, *8*, 249-262.
15. Cassidy, T. (2008). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, *12* (1), 63-76.
16. Chan, H.F.J. (2006). *Systemic Patterns in Bullying and Victimization*. *School Psychology International* *27*, 352-369
17. Clark, R. D., & Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, *32*, 81-93.
18. Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social Support, Stress and the Buffering Hypothesis: A Theoretical Analysis. In A. Baum, S.E. Taylor & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health* (pp. 253-267). N.J.: Hillsdale.
19. Cowie, H., & Dawn, J. (2008). *New Perspectives on Bullying* (pp. 18-21). Berkshire, England: Open University Press McGraw-Hill.
20. Coyne, S. M., Archer, J., Eslea, M., & Liechty, T. (2008). Adolescent Perceptions of Indirect Forms of Relational Aggression: Sex of Perpetrator Effects. *Aggressive Behavior*, *34*, 577-583.
21. Craig, W.M., Henderson, K. & Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, *21*, 5-21.

22. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches- 2nd ed.* U.S.A : Sage Publications, Inc.
23. Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
24. Due, P. (2005)*The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group.* European Journal of Public Health, 15(2), 128-132.
25. Donnellan, C. (2006). *Bullying issues.* 122, Cambridge: Independence Educational Publishers.
26. Espelage, D. L., & Holt, M. L. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(3), 123–142.
27. Espelage, L. D., Mebane, E. S., & Swearer, M. S. (2004). Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, (pp. 15-35). London: Lawrence Erlbaum Associates.
28. Fagan, A., & Najman, M. (2003). Sibling influences on adolescent delinquent behavior: An Australian longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 26, 546 – 558.
29. Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D.J. Pepler & K.H. Rubin Hillsdale (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, (5–29). NJ: Lawrence Erlbaum.
30. Felix, E. D., & Green, J.G. (2010). Popular Girls and Brawny Boys: The Role of Gender in Bullying and Victimization Experiences In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 173-186). New York: Routledge.
31. Garandeau, F. C., Wilson, T., & Rodkin P. C. (2010). The Popularity of Elementary School Bullies in Gender and Racial Context. In S. Jimerson,

- S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 119-136). New York: Routledge.
32. Garbarino, J. (1999). *Lost Boys: Why our sons turn violent and how we can save them*, N.Y.: Free Press.
33. Hanish, D.L., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, A. R., Martin, L.C., & Denning, D. (2004). Bullying Among Young Children: The Influence of Peers and Teachers. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, (pp. 141-160). London: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 378–397). New York: Guilford Press.
35. Hay, F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. In R. Tremblay, W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 107–132). New York: Guilford Press.
36. Horne, M. A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci L. C. (2008). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 297-325). London: Lawrence Erlbaum Associates.
37. Hymel, S., Schonert A. K., Bonanno A. R., Vaillancourt, T., & Henderson, R.N. (2010). Bullying and Morality: Understanding How Good Kids Can Behave Badly. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 101-118). New York: Routledge.
38. James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
39. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

40. Kalliotis, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21(1),47-64.
41. Kyriakou, C., Mylonakou - Keke, I. & Stephens, P. (2014). Does a social pedagogy perspective underpin the views of university students in England, Greece and Norway regarding bullying in schools? *International Conference of European Educational Research Association (EERA/ECER) "The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe"*. Porto, 2–5 September.
42. Land, D. (2003). Teasing Apart Secondary Students' Conceptualizations of Peer Teasing, Bullying and Sexual Harassment. *School Psychology International*, 24 (2), 147-165.
43. La Fontaine, J. (1991). *Bullying, The Child's view: An Analysis of Telephone Calls to ChildLine about Bullying*. London: Calouste Gulbenkian Foundation
44. Leff, S. S, Power, J. T., & Goldstein B. A. (2004). Outcome Measures to Assess the Effectiveness of Bullying-prevention Programs in the Schools. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 269-293). London: Lawrence Erlbaum Associates.
45. Ma, X. (2004). Who Are the Victims? In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 20-35). London: Elsevier Academic Press.
46. Marsh, W. H., Parada, H. R., Craven, G. R., & Finger, L. (2004). In the Looking Glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 63-109). London: Elsevier Academic Press.
47. Meyer, E. (2008). A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal of Education*, 43(1), 33-48.

48. Mills, M. (2001). *Challenging violence in schools. An issue of masculinities*. Buckingham: Open University Press.
49. Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738.
50. Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated? In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 36-62). London: Elsevier Academic Press
51. Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693-701.
52. Olson, D. H., & Barnes, H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56(2), 438-447.
53. Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Eds.), *Normal Family Processes* (pp. 514-547). New York: Guilford.
54. Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child Psychology & Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
55. Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective* (pp. 7-27). London, Routledge
56. Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: a cross-national perspective* (pp. 7-27). London, Routledge.
57. Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A critical Analysis and Some Important Issues. In J.
58. Olweus, D. (2010). Understanding and researching Bullying. Some critical issues. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 9-34). New York: Routledge.

59. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 377-402). New York: Routledge.
60. Orpinas, P., & Horne, M. A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington DC.: American Psychological Association.
61. Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment? In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 215-241). New York: Guilford Press.
62. Owens, L., Shute, R., & Slee, P. T. (2004). 'Girls' Aggressive Behaviour'. *The Prevention Researcher*, 11, 9–12.
63. Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1993). A developmental perspective on antisocial behavior. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 263-271). NY: Freeman.
64. Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37( 3), 699-725.
65. Pellegrini, A. D. (2004). Bullying During Middle School Years. In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 177- 202). London: Elsevier Academic Press.
66. Pepler, J. D., & Craig, M. W. (2005). Aggressive Girls on Troubled Trajectories: A Developmental Perspective. In J.D. Pepler, C.K. Madsen, C. Webster & S.K. Levene (Eds.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression* (pp. 3-27). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
67. Pereira, H. (2006). Understanding the bully. In C. Donnellan (Eds.), *Bulling issues* (p.8). Cambridge: Indipendence Educational Publishers.

68. Perry, D., Hodges, E., & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
69. Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326.
70. Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, Personality, and the Bully/Victim Relationship. *Family Violence*, 2, 259-273.
71. Psalti, A. (2012). Bullies, Victims, and Bully-victims in Greek Schools: Research Data and Implications for Practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 132-157.
72. Raskauskas, J. (2010). Multiple peer victimization among elementary school students: relations with social-emotional problems. *Social Psychology of Education*, 13, 523-539.
73. Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.
74. Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department
75. Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.
76. Rigby, K. (2005). Why Do Some Children Bully at School? : The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147-161.
77. Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying. A critical examination. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D.

- Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 455-467). New York: Routledge.
78. Rigby, K. (2011). *The method of shared concern: A positive approach to bullying in schools*. Victoria: Acer Press.
79. Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.
80. Rodkin, C. P. (2004). Peer Ecologies of Aggression and Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 87-106). London: Lawrence Erlbaum Associates.
81. Rubin, H. K., Dwyer, M. K., Kim, H. A., & Burgess, B. K. (2004). Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326–356.
82. Rusby, C. J., Crowley, R., Sprague, J., & Biglan, A. (2011). Observations of the middle school environment: The context for student behavior beyond the classroom. *Psychology in the Schools*, 48(4), 400-415.
83. Sanders, E. C. (2004). What Is Bullying? In C. Sanders & G. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 2-19). London: Elsevier Academic Press.
84. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
85. Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From Peer Putdowns to Peer Support A Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program- the social architecture of bullying. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 441-454). New York: Routledge.
86. Seaton, E. (2007). Exposing the invisible: unraveling the roots of rural boys' violence in schools. *Journal of Adolescent Research*, 22, 211-218.



87. Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). Long before It Hurts?: An Investigation into Long-Term Bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
88. Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
89. Slee, P. T. (2010). The PEACE Pack. A Program for Reducing Bullying in Our Schools. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 481-492). New York: Routledge.
90. Smith, K.P., & Thomson, D.A. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
91. Smith, K. P., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In K. P. Smith & S.Sharp (Eds.), *School Bullying, Insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
92. Smith, K. P., & Brain,P. (2000). *Bulling in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
93. Smith, K. P., Cowie, H., Olafson, R., & Liefoghe, P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
94. Smith, K. P., Cowie, H., &Sharp, S. (2003). Working directly with pupils involved in bullying situations. *School Bullying, Insights and perspectives* (pp 193-212). London:Routledge
95. Smith, K. P., (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
96. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
97. Swearer, M. S., Grills, A. S., Haye, M. K., & Cary, P. T. (2004). Internalizing Problems in Students Involved in Bullying and Victimization: Implications for Intervention. In D. Espelage & S.

- Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 63-83). London: Lawrence Erlbaum Associates.
98. Swearer, M. S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009). *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
99. Tattum D.P., & Lane D.A. (1989) *Bullying in schools*. London: Trentham Books Limited
100. Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's Social Representations on Bullying Causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327.
101. Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behavior. In S. Jimerson, S. A. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 211-222). New York: Routledge.
102. Woolf, L. M., & Hulsizer, M. R. (2005). Psychosocial roots of genocide: risk, prevention, and intervention. *Journal of Genocide Research*, 7, 101-128.
103. Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a Factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315- 330.
104. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
105. Swearer, M. S., Limber, P. S., & Alley, R. (2009). Developing and Implementing an Effective Anti-Bullying Policy. In S. Swearer, D. Espelage & S. Napolitano (Eds.), *Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools* (pp. 39-52). New York: The Guilford Press.
106. Zimmer-Gembeck, J. M., & Pronk, E. R. (2011). Relation of Depression and Anxiety to Self- and Peer-Reported Relational Aggression. *Aggressive Behavior*, 37, 1-15.

- **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ**

1. Ματσόπουλος, Α (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. Διαθέσιμο: <http://old.law.uoa.gr/crimeresearch/via-schools.pdf> [Πρόσβαση:26/12/2017].
2. Paquette, D., & Rayan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Διαθέσιμο: <http://pt3.nl.edu/paquetterayanwebquest.pdf>. [Πρόσβαση: 29/10/2017].
3. Σπυριδάκης, Μ. (2015) Σημειώσεις μαθήματος Ποιοτικής & Κοινωνικής Έρευνας με τίτλο *Έρευνα Πεδίου*, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=SEP105> [Πρόσβαση, 26/11/2017]
4. Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Έργο: « Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης». Διαθέσιμο: <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf> [Πρόσβαση 12/12/2017].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αξιότιμε κύριε/α,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος έρευνας που διεξάγει το πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου για τον σχολικό εκφοβισμό. Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας και την πολύτιμη βοήθειά σας σε αυτή την προσπάθεια.

## ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

### 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Ποιο είναι το φύλο και η ηλικία σας;
- Πόσα παιδιά έχετε και σε ποια ηλικία;
- Ποια είναι η καταγωγή σας;
- Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
- Ποιες είναι οι γραμματικές σας γνώσεις;
- Ποιο το επάγγελμά σας;

### 2. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως μια συμπεριφορά που υιοθετούν ένα ή περισσότερα παιδιά τα οποία:

- ✓ Κάνουν επίθεση ή βλάπτουν σκόπιμα άλλα παιδιά
  - ✓ Χρησιμοποιούν σωματική βία (κλωτσιές, σπρωξιές, ξύλο), ψυχολογική βία (κοροϊδίες, πειράγματα, φήμες, απειλές) ή αποκλείουν κάποια παιδιά από την παρέα τους ή τις δραστηριότητές τους.
  - ✓ Το κάνουν συχνά (δεν συμβαίνει μόνο μια φορά)
  - ✓ Συνήθως το κάνουν παιδιά που είναι δυνατότερα από τα άλλα, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά.
- 
- Έχει παραπονεθεί ποτέ το παιδί σας πως έχει δεχτεί σχολικό εκφοβισμό από άλλα παιδιά και τι είδους συμπεριφορά ήταν αυτή;
  - Σας έχει παραπονεθεί κάποιο άλλο παιδί πως το παιδί σας με κάποιον από τους παραπάνω τρόπους του έχει ασκήσει σχολικό εκφοβισμό και με ποιον;
  - Τι κάνει συνήθως το παιδί σας όταν εκφοβίζεται στο σχολείο;
  - Τι νομίζετε ότι κάνει το παιδί σας αν καταλάβει ή δει κάποιο παιδί να εκφοβίζεται από άλλο ή άλλα παιδιά στο σχολείο;

- Πόσο αρέσει στο παιδί σας το σχολείο;

### 3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ

- Τι θα προτείνατε σε ένα παιδί που εκφοβίζεται και γιατί;
- Ως γονέας πώς θα συμπεριφερόσασταν απέναντι στο παιδί σας στην περίπτωση που αυτό εκφοβιζόταν;
- Ως γονέας πώς θα συμπεριφερόσασταν απέναντι στο παιδί σας στην περίπτωση που αυτό εκφόβιζε άλλα παιδιά;
- Τι πιστεύετε ότι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους;
- Ποια πιστεύετε πως είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εκφοβίζονται;
- Ποιο είναι κατά την γνώμη σας το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που εκφοβίζονται;
- Ποια πιστεύετε πως είναι τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου με αυξημένα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;

### 4. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΚΦΟΒΙΖΟΥΝ

- Ποια νομίζετε πως είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εκφοβίζουν;
- Ποια πιστεύετε πως είναι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών που εκφοβίζουν άλλα παιδιά;

## 5. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

- Πιστεύετε πως ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα έχει αυξηθεί σε σχέση με παλαιότερα;
- Πιστεύετε πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μέρος της ανάπτυξης των παιδιών;
- Πιστεύετε πως τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν νοιάζονται για τα αισθήματα των άλλων και απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν;
- Αν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται έτσι και στην υπόλοιπη ενήλικη ζωή του;
- ;Πιστεύετε πως πρέπει να τιμωρούμε το παιδιά που εκφοβίζουν;
- Πιστεύετε πως ο σχολικός εκφοβισμός ισχυροποιεί και τα περισσότερο ευαίσθητα παιδιά;
- Πιστεύετε ότι τα παιδιά που εκφοβίζονται πρέπει να τα βγάλουν πέρα μόνα τους ή να ανατρέχουν σε βοήθεια;
- Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία;
- Πιστεύετε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία;
- Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;
- Πιστεύετε πως είναι ευθύνη των γονέων να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού των παιδιών τους στο σχολείο;
- Εσείς γνωρίζετε πώς πρέπει να αντιμετωπίζετε περιστατικά εκφοβισμού των παιδιών σας είτε έχουν τον ρόλο του θύτη είτε τον ρόλο το θύματος;

- Οι συνομήλικοι κατά την γνώμη σας μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού;
- Πιστεύετε πως για τον σχεδιασμό μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και οικογένειας;
- Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις και οι προτάσεις των παιδιών στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;



## ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

### 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο
- Ηλικία
- Χρόνια υπηρεσίας
- Άλλα πτυχία, επιμορφώσεις πάνω στον σχολικό εκφοβισμό
- Οικογενειακή κατάσταση

### 2. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

- Πόσο συχνά κατά την διάρκεια της θητείας σας πέφτουν στην αντίληψή σας φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;
- Πιστεύετε πως έχουν αυξηθεί ή όχι οι περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο σας; Αν ναι, για ποιους λόγους συμβαίνει αυτό;
- Ποιες μορφές ενδοσχολικής βίας αντιμετωπίζετε συνήθως;
- Θα μπορούσατε να αφηγηθείτε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού στο οποίο έχετε υπάρξει μάρτυρας; Πώς το αντιμετωπίσατε;

### 3. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

- Τηρούνται στο σχολείο σας αρχεία σχετικά με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού;
- Πιστεύετε πως το γενικότερο κλίμα του σχολείου και το κλίμα της τάξης, η στάση της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων επηρεάζει την εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών;
- Εμπλέκονται οι γονείς σε θέματα που αφορούν ύπαρξη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

#### 4. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

- Με ποιον τρόπο παρεμβαίνετε όταν διαπιστώσετε ότι κάποιος μαθητής ασκεί εκφοβιστική συμπεριφορά;
- Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε συνήθως προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς; Είναι αποτελεσματικός;
- Η άμεση τιμωρία μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πιστεύετε πως θα μπορούσε να αλλάξει τις στάσεις των παιδιών-δραστών;
- Χρησιμοποιείτε την ομαδική θεραπεία για τα παιδιά δράστες;
- Εφαρμόζετε πολιτικές μηδενικής ανοχής για εκφοβιστικές συμπεριφορές;
- Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικά με την διαχείριση επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού;
- Γνωρίζετε από πού να ζητήσετε βοήθεια σε περίπτωση που έχει πέσει στην αντίληψή σας φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού;
- Έρχεστε σε επαφή με γονείς των οποίων τα παιδιά εμπλέκονται είτε ως δράστες είτε ως θύματα σε περιστατικά εκφοβισμού;
- Πώς αντιμετωπίζετε τους παρατηρητές;
- Παρεμβαίνετε ή όχι σε περίπτωση που ακούσετε έναν μαθητή να κοροϊδεύει συνεχόμενα έναν άλλον μαθητή;
- Πώς διαχειρίζεστε το παράπονο μιας μαθήτριας πως κάποια συμμαθήτριά της την αποκλείει από ομαδικά παιχνίδια στο διάλειμμα ή από συνενυρέσεις των μαθητών της τάξης;
- Πώς θα διαχειριζόσαστε την διάδοση φημών για έναν μαθητή/τρια από έναν άλλον;

